بسم الله الرحمن الرحيم

مجلة علمية فصلية محكمة
تصدرها جامعة إب
الجمهورية اليمنية

هيئة التحرير

أ.د / أحمد محمد شجاع الدين	رئيس الجامعة	رئيس التحرير
أ.د / أحمد يحيى الجوفي	نائب رئيس الجامعة	نائب رئيس التحرير

هيئة استشارية

أ.د/ محمد سامي السيد صقر — أ.د/ عبد الشافي صديق محمد
أ.د/ مهدي صالح هجرس

أ/ فوزي علي صويلح	مدير عام البحث العلمي	سكرتير التحرير
عيسى محمد الشعري	مدير إدارة الإصدارات	إخراج

الاشتراك السنوي (يشمل أجور البريد)

- **داخل اليمن**
  - للأفراد : ٨٠٠ ريال .
  - للمؤسسات : ١٢٠٠ ريال .
- **خارج اليمن** :
  - للأفراد : ١٠ دولارات .
  - للمؤسسات : ٢٠ دولاراً .

الافتتـاحية

بقلم أ.د/ أحمد محمد شجاع الدين
رئيس جامعة إب - رئيس التحرير

إن قياس التقدم لأي أمة من الأمم وفي أي مجال من مجالات الحياة المختلفة لا يتم إلا من خلال الأخذ بناصية العلم الذي يعتمد على معرفة التطور لدى الشعوب الأخرى ومعرفة إمكانيات البلد وقدراته من خلال تنفيذ البحوث العلمية الجادة ، هذا الأمر يفرض على الباحثين اليمنيين الجدية في تنفيذ البحوث في شتى جوانب العلوم الإنسانية والتطبيقية وتشخيص مشاكل الواقع الأمر الذي سيؤدي حتماً – إلى نهضة علمية شاملة في شتى مجالات العلوم وعلى وجه الأخص في الجوانب التطبيقية ، إن الاهتمام بجوانب إجراء البحوث العلمية الجادة من قبل أعضاء هيئة التدريس وفي مختلف جوانب المعرفة بجامعة إب سيؤدي إلى تطور الإنتاج الزراعي والصناعي والمحافظة على البيئة ومعالجة المشاكل الاجتماعية التي تتفاقم من سنة إلى أخرى ، كما أن هذا الأمر سيخلق نهضة اقتصادية وصحية وتعليمية واجتماعية في مختلف جوانب الحياة وتتمكن اليمن من تجاوز العديد من معوقات التنمية في مختلف محافظات الجمهورية .

من دون شك أن اهتمام جامعة إب في البحث العلمي ومساهمتها في تحديد أبعاد أي مشكلة من المشاكل وإيجاد الحلول الناجعة لها تسهم بهذا في العمل مع بقية الجامعات اليمنية والمراكز البحثية الجادة على تنفيذ توجهات الدولة من أجل تحقيق التنمية الشاملة وهذا بدوره سينعكس على المستوى المعيشي للناس ، إذ ستصبح فرص العمل أكثر فاعلية في الوقت الحاضر .

إن الدور التي تؤديه الأبحاث العلمية الجادة ستعمل على معرفة الأسباب لأي معوق في أي مجال من مجالات التنمية وستوجد الحلول لذلك وسيتم التعرف على مجالات أخرى متعددة يمكن تطويرها لتصبح ذات نفع في مجال التنمية وبهذا نستطيع القول أن الجامعات والمراكز البحثية تؤدي دوراً مهماً وأساسياً في التطور والازدهار ليمن الثورة والوحدة .

لقد أدركت الجامعات اليمنية والمراكز البحثية أهمية تنفيذ البحوث الجادة وهذا ما أقرته جامعة إب على نفسها منذ أن تأسست عام ١٩٩٦م وما إنشاء مركز الحاسوب ومركز اللغات بعد استكمال بنيتهما في العام ٢٠٠٨/٢٠٠٩م إلا خير دليل على مصداقية توجهها وإعطائها أهمية

كبيرة لجانب التطوير للمهام الملقاة على عاتق الجامعة والعمل الدءوب على نشر الأبحاث التي تنشر في المجلة يعد نبراساً للأجيال القادمة .

إن إعطاء الجامعة بجميع كلياتها ومراكزها البحثية أهمية للبحث العلمي والمشاركة العلمية في المؤتمرات التي تعقد داخل البلد وخارجه والحرص على انتظام إصدار مجلتها العلمية المحكمة هذا الاهتمام من دون شك سيجعل من الجامعة مركز إشعاع علمي متجدداً دوماً وستسهم بشكل فعال في إيجاد نهضة علمية في مجال البحث العلمي الجاد وستسهم بإيجاد الحلول للمشاكل الاجتماعية والبيئية والاقتصادية والتعليمية والصحية على مستوى المحافظة التي تنتمي إليها الجامعة واليمن بشكل عام .

من المؤكد أنه كلما كانت حصيلة البحوث العلمية التي يتم نشرها في المجلة العلمية المحكمة التي تصدرها الجامعة ذات قيمة أصيلة فإن ذلك سيتجسد في المقررات الدراسية التي تدرس بالجامعة حالياً في مختلف الكليات والأقسام وسيؤدي حتماً إلى تحسن مدخلات ومخرجات جامعة إب وستكون رافداً إيجابياً لمسيرة التنمية الشاملة .

إن نشر الأبحاث الجادة من قبل أعضاء هيئة التدريس في الجامعة سيؤدي حتماً إلى تحسن أدائهم في قاعات المحاضرات لأنهم يطورون من معارفهم العلمية باستمرار ويطلعون على كل جديد في تخصصهم ويتابعون ما لدى الآخرين من رؤى وأفكار ومن تطور في مجالات العلوم التطبيقية والإنسانية .

إن أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الجادين في تحصيلهم العلمي يعملون باستمرار على نشر أبحاثهم الجادة ويحرصون على تزويد الصحف التي تصدر يومياً أو أسبوعياً بالمقالات العلمية الرصينة التي تراعي مصلحة الوطن وأمنه واستقراره وتحقيق التنمية الشاملة وبهذه الجدية والمثابرة ستتعزز مكانتهم في الدولة والمجتمع وذلك لإسهاماتهم الفاعلة في تشخيص الواقع الاقتصادي والاجتماعي وفي شتى جوانب الحياة من أجل تطور اليمن وازدهارها .

إن هذا التوجه من قبل أعضاء هيئة التدريس بجامعة إب سيؤدي حتماً إلى تعزيز دورهم في المساهمة مع الدولة في تحقيق نهضة شاملة في مجال التطور والبناء وتشخيص الواقع والاقتراب منه أكثر فأكثر ونستطيع القول أنهم بهذه الجدية والمثابرة يقتربون أكثر من هموم المجتمع وتطلعاته نحو العد المشرق ويعملون على معرفة الأسباب لأي مشكلة وكيفية إيجاد الحلول العلمية الصائبة

كما أنهم سيكونون عون للسلطة المحلية وسيعملون على مساعدتها في اتخاذ القرارات المناسبة لمعالجة المشكلات التي تظهر في الواقع ، وبهذا تستطيع الجامعة أن ترتقي برسالتها العلمية وتحرص دوماً على أن تتجاوز أسلوب إلقاء المحاضرات في الجامعة الذي يرتكز في معظم الأحيان على التلقين في أداء رسالتها ويصبح أعضاء هيئة التدريس بجامعة إب مبدعين ومتخصصين ويعملون باستمرار على تطوير قدراتهم العلمية من خلال نشر الأبحاث العلمية الجادة والابتكارات والاختراعات والمشاركة في المؤتمرات العلمية الدولية ، بهذا الجهد الذي يبذل في مجال العلم ونشر المعرفة ستتمكن اليمن من مسايرة الأمم الأخرى في التطور والبناء والتغيير .

يتزامن صدور العدد الثامن عشر من مجلة الباحث الجامعي المحكمة والشعب اليمني يحتفل بأعياد الثورة اليمنية التي نقلت الشعب اليمني من نظام حكم فقد الشعور بمسئولياته تجاه بلده ومجتمعه وغاب عنه إدراك أبعاد اليمن الجغرافية والإستراتيجية وأهمية الاستفادة من مواردها المادية والبشرية فكان يسعى لمنع قوانين التطور لأبناء الشعب اليمني من أجل غدٍ أفضل إذ لم يدرك أهمية الحراك السياسي والاجتماعي في صنع التطور والازدهار للشعب اليمني .

أمام هذا الوضع لم يكن من خيار أمام الشعب اليمني إلا خيار الثورة والانتصار لها من أجل العبور نحو المستقبل من أجل تحقيق مستوى أفضل من التقدم والازدهار للأجيال القادمة.

يتضمن العدد الثامن عشر من مجلة الباحث الجامعي المحكمة العديد من الأبحاث الجادة التي تعكس المستوى العلمي المتميز الذي وصلت إليه المجلة وهذا مما يجعلنا نستعرض بعض الأبحاث وجميع الأبحاث في هذا العدد حظيت بثقة المحكمين الذين قيموها ووافقوا على نشرها في هذا العدد ، إن عدم استعراضنا للعديد من الأبحاث التي ستنشر في هذا العدد لا يعني بأي حال من الأحوال التقليل من شأنها ولكن المساحة المخصصة للافتتاحية لا تسمح إلا باستعراض بعضٍ مما أجيز نشرها ومما لفت الانتباه في هذا العدد البحث عن دور المكتبات سواءً في طريقة الفهرسة وتاريخها عند المسلمين سواءً من خلال تتبع واستقراء ما ورد عند المسلمين من أجل استنباط قواعد الفهرسة الحديثة وضوابطها وتاريخها عند المسلمين وتصنيف الفهرسة الحديثة وعيوب الفهارس ونقائصها.

لم يقتصر الأمر على الفهارس الحديثة ودراستها من الناحية الوصفية والتحليلية ، بل تمكنت المجلة من نشر بحث يؤكد على أهمية صياغة المزيج التسويقي لخدمات المكتبات في ضوء آلية العرض والطلب ، يتطرق البحث إلى النظرة التقليدية لوظائف المكتبة الجامعية والتي تقتصر على

القراءة والإعارة للكتب والمجلات وغيرها ، لم يكن لديها في الوقت الحاضر أي خدمات إضافية بسبب العديد من العوائق التشريعية والإدارية والمالية التي تعيق عملها كي تصبح مؤسسة منتجة وأصبحت هذه العوائق تحد من دور المكتبة الجامعية كوسيط بين المنتج الفكري والقارئ الذي يسعى دوماً للحصول على المعلومة بأفضل السبل الممكنة .

لقد ركز الباحث على مدى إمكانية اعتبار المكتبة الجامعية مؤسسة خدماتية منتجة من خلال إخضاع أنشطتها للعرض والطلب والعمل على إيجاد سياسة تسويقية تضمن التمويل الذاتي لبعض أنشطتها من خلال التصوير وتوفير خدمات الانترنت وغير ذلك من الخدمات للقارئ .

من الأبحاث التي شملها العدد الثامن عشر من مجلة الباحث الجامعي دراسة عن مدى إمكانية تطوير برامج إعداد المعلم وتدريبه على المستجدات في علوم المعرفة سواءً في العلوم الإنسانية أو التطبيقية بكليات التربية في مختلف الجامعات اليمنية .

ركزت الدراسة على أهمية التعرف على واقع برامج إعداد المعلم وتدريبه من قبل أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية المختلفة ، لم تقتصر الدراسة على هذا بل عملت على تقديم تصور لتطوير برامج الإعداد والتدريب ولكن ضمن معايير الجودة .

تؤكد وزارة التعليم العالي والبحث العلمي على الأخذ بهذه المعايير في شتى جوانب توجهات الدولة من أجل تطوير الأداء في مؤسسات التعليم العالي بهدف إيجاد نهضة علمية شاملة بما يمكنها من تحقيق التنمية البشرية التي ستكون عنصراً أساسياً لتحقيق التنمية الشاملة التي يتطلع إليها جميع أبناء الشعب اليمني .

هنالك العديد من الدراسات الهامة في هذا العدد في الجانب الديني والتربوي ومجال العلوم التطبيقية تم إعدادها من قبل الباحثين من الجامعات اليمنية أو العربية وكلها تعزز من دور جامعة إب في نشر المعرفة والتميز في أدائها المعرفي حتى تتبوأ مكانتها العلمية بين الجامعات اليمنية والعربية وغيرها أتمنى للمجلة المزيد من الجهد في سبيل أن تتبوأ مكانتها العلمية وتحقق ما تصبوا إليه جامعة إب من تطور وازدهار .

المحتـــــويات

م	اسم البحـــــث	الباحـــــث	الصفحات
1	مشكل القرآن في العقيدة والإجابة عنه	د. عبده عبد الله الحميدي	1-38
2	الوقف القرآني وأثره في تغيير المعنى	د. فائر محمد أحمد	39-66
3	علم تخريج الحديث والسنة وإمكانية اعتماد الحاسوب فيه	د. عبد الحميد مجيد إسماعيل	67-94
4	بلاغة اللغة التصويرية عند ابن شهيد	د. حسن أحمد علي حيدر	95-112
5	العولمة الأدبية والخصوصية العربية والإسلامية	د. محمد أحمد عبد الله الزهيري	113-136
6	إستراتيجية مقترحة لتطوير التعليم في اليمن	أ.د. احمد علي الحاج محمد	137-162
7	تصور مقترح لتطوير برامج إعداد المعلم وتدريبه	د. محمد عبده خالد المخلافي	163-192
8	العلاقة بين الضغوط النفسية والدعم الاجتماعي عند طلبة جامعة إب	د . طارق مكرد ناشر	191-216
9	أثر استراتيجية ما وراء معرفية قائمة على الأسئلة الذاتية في تنمية الاستيعاب القرائي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن	د. حمود محمد العليمات	217-250
10	صياغة النسيج التسويقي لخدمات المكتبات في ضوء آلية العرض والطلب	باسم ماجد عناقرة	251-268
11	تطوير وسيلة تشخيص البلازما المنتجة بالليزر	د. ياس محمد الحـديثي	269-274
12	دراسة تأثير الإصابة بالديدان الشريطية	د. علي مصلح الأشول	275-290

شروط النشر في المجلة

١] أن يكون البحث جديداً في موضوعه، ولم يسبق نشره في أية دورية علمية أخرى.

٢] أن يلتزم بشروط البحث العلمي من حيث تبويب المادة واستخدام الهوامش والإشارات إلى المصادر والمراجع وفق طريقة منهجية واحدة وفي آخر البحث.

٣] يقدم الباحث إلى المجلة نسختين من بحثه مطبوعة على الكمبيوتر ببرنامج Microsoft Word 2003 وبحجم صفحة (24cm × 17cm) وبحجم الخط (١٤) على قرص مضغوط CD ROM

٤] تحال الأبحاث وعلى نحو سري إلى محكم في اختصاص مادة البحث الوارد إلى المجلة.

٥] يدفع صاحب البحث المقدم إلى المجلة مبلغاً وقدره (5000) خمسة آلاف ريال إذا كان من خارج الجامعة و مبلغ (3000) إذا كان من العاملين فيها وهي أجور تحكيم ومراسلات في حال قبول بحثه للنشر .

٦] تقدم مع البحث خلاصة موجزة لا تزيد عن (150) مائة وخمسين كلمة وباللغتين العربية والإنجليزية.

٧] لا يزيد البحث في الدراسات العلمية عن (20) عشرين صفحة وفي الدراسات الأدبية عن (30) ثلاثين صفحة بضمنها صفحات الهوامش والملاحق والمصادر .

٨] تقبل الأبحاث المكتوبة باللغة الإنجليزية.

٩] المجلة غير ملزمة بإعادة الأبحاث إلى أصحابها سواء نشرت أم لم تنشر .

١٠] تعبر الأبحاث المنشورة عن آراء كتابها .

١١] ترسل الأبحاث على العنوان الجمهورية اليمنية – محافظة إب – جامعة إب – ص.ب (70362) – (مجلة الباحث الجامعي) أو على البريد الإلكتروني ibbunv@yemen.net.ye

مشكل القرآن في العقيدة والإجـابة عنـــه

د/ عبده عبد الله الحميدي
أستاذ التفسير المساعد ـ كلية الآداب ـ جامعة إب

ملخـص البحث

لقد تناولت فيه أهم النصوص في القرآن المشكل فهمها في العقيدة والتي احتدم النزاع فيها بين المتكلمين في معاني الأسماء والصفات على النحو التالي :

أولاً/ ما يتعلق بأسماء الله تعالى وصفاته العليا وقد استعرضت فيه أقوال المتكلمين في الأسماء والصفات ثم رجحت من أقوالهم ما ظهر لي أنه أسلم لعقيدة المسلم ودينه وأبعد له عن مزالق الأقدام.

ثانياً/ ما يتعلق بعالم الآخرة مما ظاهره أن عذاب الكفار منقطع وأن أهل الجنة سيخرجون منها لا يخلدون، وقد ذكرنا أقوال العلماء في ذلك في الإجابة عن هذا الإشكال ورجحنا ما ظهر أنه الأصوب من تلك الإجابات.

ثالثاً/ ما يتعلق بالملائكة الكرام من اعتقاد عصمتهم عن الزلات وتنزيههم مما ألصقه بهم كثير من القصاص بحيث كان ذلك قادحاً في عصمتهم من الذنوب والمخالفات التي لا تليق بأسوأ البشر فضلاً عن الملائكة الكرام عليهم السلام.

رابعاً/ ما يتعلق بحق بعض الأنبياء والرسل عليهم السلام مما يجب اعتقاده في حقهم أو يجوز أو يستحيل، بدءاً بآدم عليه السلام وانتهاء بخاتم الأنبياء والمرسلين صلوات الله وسلامه عليهم أجمعين.

خامساً/ بيان الآيات التي يخالف ظاهرها مذهب أهل السنة والجماعة وقد بينت معناها الذي ينسجم مع مذهبهم بطريقة جلية واضحة واخترته من بين سائر الأقوال في معانيها .

سادساً/ ما يتعلق بأفعال العباد مما ظاهره التعارض، والجمع بين تلك النصوص المتعارضة .

مقدمة :

الحمد لله الذي جعل كتابه المنهج السديد لشرائع الإسلام وشعائره وعقائد الإيمان بالتوحيد وجعل السعادة في الدنيا والأخرى لمن اتبعه وجعل الذلة والشقاء لمن أعرضه ، والصلاة والسلام على من أرسله الله على حين غفلة من الرسالات وأنزل كتابه عليه ليبين للناس ما نزل

إليهم ويهديهم إلى الطريق في كل أنواع العبادات والمعاملات وعلى آله وصحبه الراشدين والتابعين لهم إلى يوم الدين .

أما بعد فإنني كلما قرأت القرآن وجدت فيه آيات تتعلق بعقيدة الإيمان منها ما يتعلق بصفات الله تعالى ومنها ما يتعلق بما يجب اعتقاده في حق الملائكة الكرام ومنها ما يتعلق بحق الأنبياء والرسل ومنها ما يتعلق ببعض ما استقرت عليه عقيدة أهل السنة والجماعة من المؤمنين، ولكن هذه الآيات ظاهرها يتنافى مع ما يليق بجلال الله تعالى وعصمة الملائكة والأنبياء والرسل أو ما تقرر من السمعيات المتعلقة باليوم الآخر.

فأحببت أن أفرد هذه الآيات بالبحث حتى يفهم من اطلع عليه المعنى السليم لهذه الآيات الموافقة لمذهب أهل السنة والجماعة حتى لا يبقى في حيرة التردد بين الأقوال الكثيرة المختلفة حول معانيها، وربما يقع في مزلة الأقدام من التأويل المؤدي إلى التعطيل أو الإثبات المؤدي إلى التجسيم أو التمثيل وكلاهما خارج عن منهج القرآن القائل: (ليس كمثله شيء وهو السميع البصير) سورة الشورى آية ١١

علماً أنني لم أذكر إلا ما عظم فيه الإشكال فكان في الفهم صعب المنال، أما ما إشكاله لا يحتاج إلى إعمال فكر كبير بل يفهم بأدنى تأمل وتفكير فلم أذكره ، والله الموفق ومنه التسديد.

خطة البحث

أولاً: البحث في الآيات التي ظاهرها غير لائق بجلال الله تبارك وتعالى.

ثانياً: البحث في الآيات التي يتعارض ظاهرها مع عصمة الملائكة الكرام.

ثالثاً: البحث في الآيات التي يتعارض ظاهرها مع عصمة الأنبياء عليهم السلام.

رابعاً: البحث في الآيات التي يفهم منها خلاف عقيدة أهل السنة في القضاء والقدر.

خامساً: البحث في الآيات التي ظاهرها يخالف نصوصاً أخرى مما يتعلق باليوم الآخر.

منهجي في البحث

اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي ، حيث قام بذكر الأدلة من الكتاب والسنة ، ثم رصد الأقوال التي أوردها العلماء في كتب التفسير والحديث والقصيدة ، مرجحاً القول الذي يتفق وعقيدة أهل السنة والجماعة .

مشكل القرآن في حق الله :

قوله تعالى (إن المنافقين يخادعون الله وهو خادعهم) النساء ١٤٢

وجه الإشكال في العقيدة هو أن الخديعة مذمومة لأنها إظهار ما يوهم السداد والسلامة وإبطال ما يقتضي الإضرار بالغير أو التخلص منه . فهي بمنزلة النفاق في الكفر والرياء في الأفعال الحسية وهي بهذا المعنى غير جائزة في حق الله ولا تصح لأن العالم الذي لا تخفى عليه خافية لا يخدع والحليم الحكيم الذي لا يفعل القبيح لا يخدع غيره .[1]

وصيغة المفاعلة تقتضي المشاركة في الخداع بين المنافقين وبين الله تعالى ، وقد أجيب عن هذا الإشكال بعدة أجوبه :

الجواب الأول/ إن مخادعتهم هو إفساد ما يظهرون من الإيمان بما يضمرون من الكفر وأن خداع الله لهم أنه أمر بإجراء أحكام المسلمين عليهم في الدنيا وهم عنده في الدرك الأسفل من النار .[٢]

وأنه يفسد عليهم نعيمهم في الدنيا بما يصيرهم إليه من عذاب الآخرة .[٣]

الجواب الثاني/ أنه من باب الاستعارة التمثيلية حيث شبه حالهم في معاملتهم لله بحال المخادع مع صاحبه من حيث القبيح ، ثم استعير المشبه به للمشبه ثم اشتق منه الفعل المضارع (يخادعون) على طريق الاستعارة التبعية التصريحية التمثيلية وسميت تمثيلية لأن وجه الشبة فيها منتزع من هيئة متعددة فيخادعون بمعنى يعاملون [٤]

الجواب الثالث/ أن هذا من باب المجاز العقلي في النسبة الإيقاعية وأصل التركيب يخادعون رسول الله [٥] بما أظهروه من الإيمان وأخفوه من الكفر .

الجواب الرابع/ أن معناه يخادعونه عند أنفسهم وعلى ظنهم والتعبير كان عن ظنهم لحقن دمائهم وأموالهم ويظنون أنهم قد نجوا أو خدعوا .

فا المفاعلة ليست على بابها بل الخداع واقع من جهة المنافقين فقط وهذا كقولك عاقبت اللص وطابقت النعل والمعاقبة والمطابقة واقعتان من جهة الفاعل فقط وليس من جهة المفعول إذ لا تتصور معاقبة من جهة اللص ولا من جهة النعل وكلها إجابات سديدة وأنجعها الأول الذي جعل المخادعة من الجهتين ولكن حسبما يليق بكل منهما فلم يكن معناها واحداً من كلا الطرفين والله أعلم [٦]

الإشكال الثاني : في قوله تعالى (الله يستهزئ بهم) البقرة آية ١٥

ووجه الإشكال كيف وصف الله سبحانه وتعالى بأنه يستهزئ وقد ثبت أن الاستهزاء من باب العبث والسخرية وذلك قبيح على الله تعالى ومنزه عنه ، وهناك عدة إجابات عن هذا الإشكال :

الجواب الأول/ حمل أهل الحديث و طائفة من أهل التأويل الاستهزاء منه تعالى على حقيقته وإن لم يكن المستهزئ من أسمائه تعالى وقالوا أنه التحقير على وجه من شأنه أن من اطلع عليه يتعجب منه ويضحك ولا استحالة في وقوع ذلك منه عز شأنه .[٧]

إن معناه ما ذكره الله تعالى في سورة الحديد في قوله (قيل ارجعوا ورآئكم فالتمسوا نوراً فضرب بينهم بسور له باب باطنه فيه الرحمة وظاهره من قبله العذاب) الحديد آية ١٣

الجواب الثاني / أن الاستهزاء هو معاملتهم معاملة المستهزئ وهو أن يستدرجهم بدرور النعم الدنيوية عليهم فالله تعالى يظهر لهم من الإحسان في الدنيا خلاف ما يغيب عنهم ويستر عنهم من عذاب الآخرة فيظنون أنه راضٍ عنهم وهو تعالى قد حتّم عذابهم فهذا على تأمل البشر كأنه استهزاء ومكر وخداع ودل على هذا التأويل قوله صلى الله عليه وسلم : (إذا رأيتم الله تعالى يعطي العبد ما يحب وهو مقيم على معصية

فإنما هو استدراج) ثم نزع بهذه الآية (فلما نسوا ما ذكروا به فتحنا عليهم أبواب كل شيء حتى إذا فرحوا بما أوتوا أخذناهم بغتة فإذا هم مبلسون . فقطع دابر القوم الذي ظلموا والحمد لله رب العالمين) [٨]

الجواب الثالث / أن استهزاءه بهم كالذي أخبرنا تبارك وتعالى أنه فاعل بهم يوم القيامة في قوله تعالى (يوم يقول المنافقون والمنافقات للذين آمنوا انظرونا نقتبس من نوركم قيل ارجعوا ورآءكم فالتمسوا نوراً فضرب بينهم بسور له باب باطنه فيه الرحمة وظاهره من قبله العذاب ينادونهم ألم نكن معكم قالوا بلى) [٩]

وكقوله تعالى (ولا يحسبن الذين كفروا أنما نملي لهم خيرٌ لأنفسهم إنما نملي لهم ليزدادوا إثماً) فهذا وما وأشبهه من استهزاء الله عز وجل وسخريته ومكره وخديعته للمنافقين وأهل الشرك به عند قائلي هذا القول ومتأولي هذا ا لتأويل .

الجواب الرابع/ إن استهزاء الله بهم هو توبيخه إياهم ولومه لهم على ما ركبوا من معاصي الله والكفر به كما يقال إن فلاناً ليهزأ منه منذ اليوم ويسخر منه يراد به توبيخ الناس إياه ولومهم له ، أو إهلاكه إياهم وتدميره بهم كمال قال عبيد بن الأبرص :

سائل بنا حجر ابن أم قطام إذ ظلت به السمر النواهل تلعب

فزعموا أن السمر وهو القنا لا لعب منها ولكنها لما قتلتهم وشردتهم جعل ذلك من فعلها لعباً بمن فعلت ذلك به قالوا : فلذلك استهزاء الله جل ثناؤه بمن استهزأ به من أهل النفاق والكفر به إما إهلاكه إياهم وتدميره بهم [١٠] .

وأما إملاؤه لهم ليأخذهم في حال أمنهم عند أنفسهم بغتة أو توبيخه لهم ولائمته إياهم قالوا وكذلك معنى المكر أو الخديعة والسخرية .

الجواب الخامس/ أن قوله تعالى : (الله يستهزئ بهم) إخبار من الله أنه مجاز بهم جزاء الاستهزاء ومعاقبتهم عقوبة الخداع فأخرج خبره عن جزائه إياهم وعقابه لهم مخرج خبره عن فعلهم الذي عليه استحقوا العقاب في اللفظ وإن اختلف المعنيان كما قال جل ثناؤه (وجزاء سيئة سيئة مثلها) ومعلوم أن الأولى من صاحبها سيئة إذ كانت منه لله تعالى معصية ، وأن الأخرى عدل لأنها من الله جزاء المعاصي على المعصية فهما وإن اتفق لفظاهما مختلفا المعنى وهذا ما يسمى بالمشاكله في علم البديع كما قال السيوطي في نظمه عقود الجمان :

ومنه ما يدعونه المشاكله أن يذكر الشيئ بلفظ ليس له

لكونه صحبته تحقيقا أو مقدراً ومكر الله رأوا

وقوله قالوا اقترح شيئاً نجد قلت اطبخوا لي جبة بيت عهد [١١]

الجواب السابع / أن معنى قولهم : (إنما نحن مستهزؤن) يعنون أننا نظهر لهم ما هو عند باطل لاحق ولا هدى قالوا وذلك معنى من معاني الاستهزاء ، فأخبر الله أنه يستهزئ بهم فيظهر لهم من أحكامه في الدنيا خلاف الذي لهم عنده في الآخرة ، وحيث إنّ معنى الاستهزاء في كلام العرب إظهار المستهزئ للمستهزئ به

من القول والفعل ما يرضيه ويوافقه ظاهراً وهو بذلك من قبله مورثه مساءة باطناً . فهذا الجواب هو الصواب[١٢].

وهو من باب الاستدراج بدرور النعم الدنيوية عليهم فيظهر لهم من الإحسان في الدنيا خلاف ما يغيب عنهم ويستر عنهم من عذاب الآخرة فيظنون أنه راضٍ عنهم وهو تعالى قد حتّم عذابهم .[١٣]

قوله تعالى (ومكروا ومكر الله والله خير الماكرين) آل عمران آية ٥٤

وقوله تعالى (أفأمنوا مكر الله فلا يأمن مكر الله إلا القوم الخاسرون) الأعراف آية ٩٩

وقوله تعالى (ويمكرون ويمكر الله والله خير الماكرين) الأنفال آية ٣٠

وقوله تعالى (قل الله أسرع مكراً) يونس آية ٢١

وقوله تعالى (وقد مكر الذين من قبلهم فلله المكر جميعاً) الرعد آية ٤٢

وقوله تعالى (وقد مكروا مكرهم وعند الله مكرهم) إبراهيم آية ٤٦

وقوله تعالى (ومكروا مكراً ومكرنا مكراً وهم لا يشعرون) النمل آية ٥٠

وجه الإشكال أن أصل المكر في اللغة الاغتيال والخدع ، حكاه ابن فارس وعلى هذا فلا يسند إلى الله تعلى إلا على طريق المشاكله وهذا هو المعنى الأول لمكر الله تعلى وقد سبق بيان معنى المشاكلة.

المعنى الثاني/ أن مكر الله تعالى استدراجه للعباد من حيث لا يعلمون .

المعنى الثالث/ أن مكر الله مجازاتهم على مكرهم فسمى الجزاء باسم الابتداء فمثلاً في الآية الأولى ألقى الله شبه عيسى على من كان يريد قتله فقتلوه وظنوا أنهم قد قتلوا عيسى والله قد رفعه إليه كما قال (وما قتلوه وما صلبوه ولكن شبه لهم وإن الذين اختلفوا فيه لفي شك منه مالهم به من علم إلا اتباع الظن وما قتلوه يقيناً بل رفعه الله إليه وكان الله عزيزاً حكيماً) النساء آية ١٥٧- ١٥٨ فقد سمى جزاءه بإلقاء الشبه على صاحبهم فقتلوه ـ مكراً وليس عقاباً لهم .

المعنى الرابع/ أن معناه التدبير المحكم وهذا ليس يمتنع عليه تعالى والأولى القول بصحة إطلاقه عليه سبحانه وتعالى ابتداءً بالمعنى اللائق بجلاله جل جلاله ، ومما يؤيد ذلك قوله سبحانه وتعالى (والله خير الماكرين) أي أقواهم مكراً وأشدهم ، وأن مكره أحسن وأوقع في محله لبعده عن الظلم [١٤] .

وهكذا يجاب عن بقية الآيات المذكورة في بيان معنى مكر الله .

قوله تعالى : (سخر الله منهم ولهم عذاب أليم) التوبة آية ٧٦

وجه الإشكال أن السخرية بمعنى الضحك والاستهزاء وظاهرها غير لائق بالله تعالى وعن هذا جوابان :

الجواب الأول/ أن السخرية بمعنى المجازات على سخريتهم واستعمل الجزاء بلفظ السخرية من باب المشاكلة وهي ذكر الشيء بلفظ غيره لوقوعه في صحبته تحقيقاً أو تقديراً كقول الشاعر :

إخواننا قصدوا الصبوح بسخلة ... بعثوا عريفهم إليّ خصوصا

قالوا اقترح شيئاً نجد لك طبخه ... قلت اطبخوا لي جبة وقميصا [١٥]

والجملة هذه خبرية وقيل أنها دعائية لإنشاء الدعاء عليهم لأن يصيروا ضحكه غير أن هذا العطف لا يصح لأن قوله (ولهم عذاب أليم) معطوفة عليها وهما جملة خبرية فلو كانت دعاء لزم عطف الإخبارية على الإنشائية وفي ذلك خلاف مشهور .

فالأكثرون ومنهم ابن مالك وابن الصلاح على عدم جواز ذلك ، وذهبت طائفة إلى جوازه ومنهم سيبويه كما أشار إلى ذلك بعضهم بقوله :

وعطفك الإنشاء على الإخباري وعكسه فيه خلاف جار

وابن الصلاح وابن مالك أبوا جوازه فيه وبالجل اقتدوا

وجـــــــوزته فرقــة قليلة وسيبـــــويه وارتضى دليله [١٦]

وقد حقق الموضوع ابن هشام الأنصاري في كتابه مغني اللبيب عن كتب الأعاريب ، فالأولى أن تكون الجملة خبرية والله أعلم .

الجواب الثاني/ أنه عبر بالسخرية وأراد لازمها وهو إيقاع الذل والهوان بهم [١٧] ، فيكون من باب الكناية التي قال عنها الدمنهوري في الجوهر المكنون :

لفظ به لازم معناه قصد مع جواز قصده معه يرِد [١٨]

قوله تعالى : (نسوا الله فنسيهم) التوبة آية ٦٧

وقوله تعالى : (اليوم ننساهم كما نسوا لقاء يومهم هذا) الأعراف آية ٥١

وقوله (وقيل اليوم ننساكم كما نسيتم لقاء يومكم هذا) الجاثية آية ٣٤

وجه الإشكال في هذه النصوص : أن الله تعالى نفى عن نفسه النسيان فقال (في كتاب لا يضل ربي ولا ينسى) طه آية ٥٢ وقال تعالى (وما كان ربك نسياً) مريم آية ٦٤ أي لا ينسى شيئاً فكيف يثبت هنا ما نفاه تعالى عن نفسه ولدفع هذا الإشكال قد أجيب بأجوبة :

الجواب الأول/ أن النسيان بمعنى الترك فيكون معنى نسيهم ـ تركهم من توفيقه وهدايته وجعلهم كالشيء المنسي المهمل ، ومعنى (فاليوم ننساهم كما نسوا لقاء يومهم هذا) أي نتركهم من الرحمة في عذابهم كما تركوا العمل للقاء يومهم هذا [١٩] ، وإنما يعبر بالنسيان عن الترك مبالغة إذا أبلغ وجوه الترك الوجه الذي يقترن به بنسيان ، ويؤيد هذا المعنى ما ورد في الصحيح أن الله تعالى يقول للعبد يوم القيامة : ألم أزوجك ألم أكرمك ألم أسخر لك الخيل والإبل وأذرك ترأس وتربع ؟ فيقول : بلى ، فيقول : أظننت ...إلخ قوله : اليوم أنساك كما نسيتني ـ أي أتركك وأمنعك من رحمتي.

الجواب الثاني/ أن النسيان بمعنى التأخير والمعنى : نؤخرهم في النار فيكون ننساهم من النسء لا من النسيان [٢٠] ، ويؤيد هذا المعنى ما ورد في الصحيح أن الله تعالى يقول للعبد يوم القيامة ألم أزوجك ألم أكرمك ألم أسخر لك الخيل والإبل وأذرك ترأس وتربع ، فيقول : بلى ، فيقول : أظننت أنك ملاقي ،

فيقول: لا ، فيقول الله تعالى : فاليوم أنساك كما نسيتني) [٢١]

الجواب الثالث / أنه من باب تسمية العقوبة باسم الذنب أي أن الله يعاقبهم على نسيانهم فأطلق على العقوبة اسم النسيان من باب المشاكلة وقد سبق إيضاحها . [٢٢]

ومما يشكل وصفه تعالى بالكيد

ورد في أربع آيات قوله تعالى في سورة الأعراف (وأملي لهم إن كيدي متين) الأعراف آية ١٨٣

وقوله تعالى (كذلك كدنا ليوسف) يوسف آية ٧٦

وقوله تعالى (وأملي لهم إن كيدي متين) القلم آية ٤٥

وقوله تعالى (إنهم يكيدون كيداً وأكيد كيداً) الطارق آية ١٥

وجه الإشكال : أن الكيد معناه الخبث والمكر والاحتيال [٢٣] ، وهذا الخلق قبيح في حق المخلوق فكيف لا ينزه منه الخالق تبارك وتعالى وللخروج من هذا الإشكال أجاب العلماء بأجوبة :

الجواب الأول / أن الكيد في هذه الآيات الأخذ بقوة .

الجواب الثاني / أن معناه المكر وفي المختار الكيد المكر وسمي الأخذ كيداً لأن ظاهره إحسان وباطنه خذلان [٢٤]

الجواب الثالث / أن معناه استدراج الكفار من حيث لا يعلمون قاله الزجاج [٢٥]

قوله تعالى (هل ينظرون إلا أن يأتيهم الله في ظلل من الغمام والملائكة) البقرة آية ٢١٠

وقوله تعالى (وجاء ربك والملك صفاً صفا) الفجر آية ٢٢

وقوله تعالى (ونحن أقرب إليه من حبل الوريد) ق آية ١٦ ووجه الإشكال في هذه النصوص :

أن معنى المجيء الانتقال والحركة والزوال وهذا من صفات الأجرام والأجسام تنزه عنه الكبير المتعال ذو الجلال والإكرام وقد أجمع المفسرون على أنه تعالى منزه عن المجيء والذهاب لأنه هذا من المحدثات والمرجئات وأنه تعلى أزلي فردي في ذاته وصفاته .

وللخروج من هذا الإشكال فقد اختلف العلماء في إجاباتهم عن هذا الإشكال فذكروا في تفسير الآية وجهين :

الأول/ وهو مذهب السلف الصالح وهو إثبات الإتيان لله بالمعنى اللائق به جل شأنه منزهاً عن مشابهة المحدثات والتقيد بصفات الممكنات كما ذهب إليه الأشعري رحمه الله . [٢٦]

فنصفه بما وصف به نفسه بالمعنى اللائق به جل شأنه منزهاً عن مشابهة المحدثات والتقيد بصفات الممكنات [٢٧] ، فهو إثبات لصفات الكمال من غير تمثيل وتنزيه من غير تعطيل .

الثاني/ وهو قول الجمهور المتكلمين وهو أنه لا بد من التأويل على سبيل التفصيل وقد جاء هذا التفصيل على أقوال :

الأول : أنه جعل مجيء الآيات مجيئاً له تفخيماً له كما يقال: جاء الملك إذا جاء جيش عظيم من جهته .

الثاني : أن المراد إتيان أمره وبأسه فحذف المضاف فهو مجاز بالحذف، بدليل قوله في موضع آخر (أو يأتي أمر ربك) النمل آية ٣٣ وقوله (فجاءهم بأسنا) الأعراف آية ٤ وأيضاً اللام في قوله (وقضي الأمر) تدل على معهود سابق وما ذاك إلا الذي أضمرناه ، وقد رواه أبو يعلى عن الإمام أحمد[٢٨].

الثالث/ أنه تعالى يخلق نقوشاً منظومة في ظلل من الغمام لشدة بياضها وسواد تلك الكتابة يعرف بها حال أهل الموقف في الوعد والوعيد ، وتكون فائدة الظلل أنه تعالى جعلها أمارة لما يريد إنزاله بالقوم ليعلموا أن الأمر قد حضر .

الرابع/ أن يكون الإتيان بمعنى الجزاء فسمي الجزاء إتياناً كما سمي التخويف والعذاب في قصة النمرود وقومه لما أرادوا الصعود وقتال أهله وبنوا الصرح وليصعدوا منه إلى السماء إتياناً فقال (فأتى الله بنيانهم من القواعد فخر عليهم السقف من فوقهم) النمل آية ٢٦

وقال في قصة بني النضير (فأتاهم الله من حيث لم يحتسبوا وقذف في قلوبهم الرعب) الحشر آية ٢

وقال (وإن كان مثقال حبة من خردل أتينا بها) الأنبياء آية ٤٧

ويكون الإسناد حقيقي والمفعول محذوف أي يأتيهم الله ببأسه وحذف المأتي به للدلالة عليه بقوله سبحانه وتعالى (إن الله عزيز حكيم) فإن العزة والحكمة تدل على الانتقام بحق وهو البأس والعذاب ، وذكر الملائكة لأنهم الواسطة في إتيان أمره والآتون على الحقيقة ويكون ذكر الله تعالى حينئذ تمهيداً لذكرهم كما في قوله تعالى (يخادعون الله والذين آمنوا) البقرة آية ٢١ [٢٩]

الخامس/ أن (في) بمعنى الباء أي يأتيهم الله بظلل من الغمام مع الملائكة .

السادس/ أن المراد من ذكر إتيان الله تصوير غاية الهيبة ونهاية الفزع كقوله تعلى (والأرض جميعاً قبضته يوم القيامة والسموات مطويات بيمينه) ولا قبض ولا طي ولا يمين وإنما الغرض تصوير عظمة شأنه .

السابع / بناء على أن الخطاب في (ادخلوا، زللتم) لليهود والمراد لا يقبلون دين الحق إلا أن يأتيهم الله في ظلل من الغمام والملائكة وذلك أن اليهود كانوا على اعتقاد التشبيه ويجوزون المجيء والذهاب على الله تعالى ويقولون إنه تعالى تجلى لموسى عليه السلام على الطور في ظلل من الغمام فطلبوا مثل ذلك في زمن محمد صلى الله عليه وسلم ، فعلى هذا يكون الكلام حكاية عن معتقد اليهود ولا يبقى إشكال فإن الآية لا تدل إلا على أن قوماً ينتظرون إتيان الله وليس فيها دلالة على أنهم محقون في ذلك الانتظار أم مبطلون .[٣٠]

الثامن/ ما نقله البيهقي عن الإمام أبي الحسن الأشعري رضي الله عنه أن الله تعالى يحدث يوم القيامة فعلاً يسميه إتياناً ومجيئاً لا بأن يتحرك أو ينتقل فإن الحركة والسكون والاستقرار من صفات الأجسام ، والله تعالى أحد صمد ليس كمثله شيء.[٣١]

والراجح هو الوجه الأول وهو مذهب السلف [٣٢]

الذي لا ينبغي الحيد عنه لأنه أسلم من الوقوع في مزالق التأويل فنلتزم في صفات الكمال إثباتها بغير تمثيل

وتنزيه من غير تعطيل وهو إثبات المعاني على الوجه اللائق به سبحانه وتفويض الكيفيات إليه ، لأن القرآن نزل بلغة العرب فلا يعقل أن يخبرهم بألفاظ لا معنى لها ، وأما القرب فقد قال الأشعري : وإن الله يقرب من عباده كيف شاء .

ومثل هذا يقال في صفة الاستواء ونقول فيه كما قال الإمام مالك لمن سأله : (الاستواء معلوم والكيف مجهول والسؤال عنه بدعة) .

قوله تعالى (ما منعك أن تسجد لما خلقت بيدي) ص آية ٧٥ وقوله تعالى (بل يداه مبسوطتان ينفق كيف يشاء) المائدة ٦٤

وجه الإشكال أن اليد جارحة لا تليق بالله تعلى ، والجواب كالتالي :

الأول/ أن التعبير باليدين تشريف وتكريم لآدم فمعنى خلقت بيدي أي توليت خلقه بدون واسطة .

الثاني / قال مجاهد : اليد هنا بمعنى التأكيد والصلة مجازاً كقوله (ويبقى وجه ربك) .

الثالث/ المراد باليد القدرة يقال مالي بهذا الأمر يد ، ومالي به يدان ، ومنه قول الشاعر :

تحملت من ذلفاء ما ليس لي يد ولا للجبال الراسيات يدان

الرابع/ قيل التثنية في اليد للدلالة على أنها ليس بمعنى القوة والقدرة ، بل للدلالة على أنهما صفتان من صفات ذاته سبحانه وتعالى [٣٣] ليس لها كيفية كما ذهب إليه الأشعري [٣٤] ، ومعناه يليق بجلال الله تعالى وهذا هو التفويض وهو أسلم ، والله أعلم .

قوله تعالى (ويبقى وجه ربك ذو الجلال والإكرام) الرحمن آية ٢٧

وقوله تعالى (كل شيء هالك إلا وجهه) القصص آية ٨٨

وقوله تعالى (ولتصنع على عيني) طه آية ٣٩

وجه الإشكال فيها أننا لو سلمنا بمعناها الظاهري لزم عليه وصف الله بالأجزاء والجوارح ، وهذا يؤدي إلى التشبيه بالمخلوق وهو مذهب المشبهة فقالوا المراد بالوجه وجه الصورة وبالعين الجارحة .

والمذهب الثاني وفيه الفرار من التشبيه ولكنه فرار إلى التعطيل والتمويه وهو مذهب المعتزلة ويصدق عليهم قول الشاعر :

المستجير بعمر عند كربته كالمستجير من الرمضاء بالنار

فقد أول هذا الفريق الوجه بالذات في قوله (كل شيء هالك إلا وجهه) أي إلا ذاته.

قال ابن المنير رحمه الله ولأهل الكلام في هذه الصفات كالعين والوجه واليد ثلاثة أقوال :

الأول / أنها صفات ذات أثبتها السمع ولا يهتدي إليها العقل [٣٥].

الثاني/ أن العين كناية عن صفة البصر ، واليد كناية عن صفة القدرة ، والوجه كناية عن صفة الوجود .

الثالث/ إمرارها على ما جاءت مفوضاً معناها إلى الله تعالى .

وقال الشيخ شهاب الدين السهرودي في كتابه العقيدة له : أخبر الله في كتابه وثبت عن رسوله الاستواء والنزول والنفس واليد والعين فلا يتصرف بتشبيه ولا تعطيل إذ لولا إخبار الله ورسوله لما تجاسر العقل أن يحوم حول ذلك الحمى .

قال الطيبي : هذا هو المذهب المعتمد وبه يقول السلف الصالح ، وقال المغيرة : لم ينقل عن النبي صلى الله عليه وسلم ولا عن أحد من أصاحبه من طريق صحيح بوجوب تأويل شيء من ذلك ولا المنع من ذكره ، ومن المحال أن يأمر الله نبيه بتبليغ ما أنزل إليه من ربه وينزل عليه (اليوم أكملت لكم دينكم وأتممت عليكم نعمتي) المائدة آية٣، ثم يترك هذا الباب فلا يميز ما يجوز نسبته إليه مما لا يجوز مع حضه على التبليغ عنه بقوله (ليبلغ الشاهد الغائب) حتى نقلوا أقواله وأفعاله وأحواله وصفاته وما فعل بحضرته فدل على أنهم اتفقوا على الإيمان بها على الوجه الذي أراده الله فيها ووجب تنزيهه عن مشابهة المخلوقات بقوله تعالى (ليس كمثله شيء) فمن أوجب خلاف ذلك بعدهم فقد خالف سبيلهم [٣٦]، وهذا هو الذي يختاره الباحث كان الله له وهو مذهب الإمام الأشعري .

قوله تعالى (سنفرغ لكم أيها الثقلان) الرحمن آية ٣١

وجه الإشكال أن الله عز وجل لا يشغله شيء عن شيء سبحانه وتعالى، إذاً فما هو الجواب عن هذا الإشكال وأجيب عن هذا الإشكال بأجوبة :

الأول/ أنه مجاز بالاستعارة فوعيد الله للعباد مستعار من قول الرجل لمن يتهدده: سأفرغ لك ، يريد سأتجرد للإيقاع بك من كل ما يشغلني عنه والمراد التوفر على النكاية فيه والانتقام منه .

وبمثل هذا التأويل قال شيخ المفسرين الإمام ابن جرير الطبري رحمه الله حيث قال: وأما تأويله فإنه وعيد من الله تعالى لعباده وتهديد كقول القائل الذي يتهدد غيره ويتوعده ولا شغل له يشغله عن عقابه: لأتفرغن لك وسأتفرغ لك بمعنى سأجد في أمرك وأعاقبك، وقد يقول القائل للذي لا شغل له: قد فرغت له، وقد فرغت لشتمي أي أخذت فيه وأقبلت عليه، وكذلك قوله جل ثناؤه (سنفرغ لكم) سنحاسبكم ونأخذ في أمركم أيها الإنس والجن نعاقب أهل المعاصي ونثيب أهل الطاعة.

وبنحوه قال ابن عطية: (سنفرغ لكم أيها الثقلان) عبارة عن إتيان الوقت الذي قدر فيه وقضى أن ينظر في أمر عباده وذلك يوم القيامة، وليس المعنى أن ثم شغلا يفرغ منه، وإنما وعيد، وقد قال صلى الله عليه وسلم لإزبّ العقبة (أما والله لأفرغن لك ما حييت) والتفرغ من كلام الآدمي حقيقة، وفي قوله تعالى (سنفرغ لكم) جرى على استعمال العرب، ويحتمل أن يكون التوعد بعذاب في الدنيا.

الثاني/ أنه بمعنى نقصد لعقوبتكم ونحكم جزاءكم يقال: فرغ بمعنى قصد وأحكم، يقول القائل لمن أنبه بشيء: إذا أتفرغ لك، أي إذ نقصد قصدك، وأنشد ابن الأنباري في مثل هذا لجرير:

الآن وقد فرغت إلي نمير فهذا حين كنت له عذاباً

أراد وقد قصدت قصده، والمراد به حينئذ تعلق الإرادة تعلقاً متحيزاً بجزائهم.[٣٧]

الثالث/ أن المراد: ستنتهي الدنيا وتبلغ آخرها وتنتهي عند ذلك شئون الخلق التي أرادها بقوله(كل يوم هو في شأن) الرحمن آية ٢٩ فلا يبقى إلا شأن واحد وهو جزاؤكم فجعل ذلك فراغاً لهم على طريق المثل.[٣٨]

الرابع/ قال قتادة: (سنفرغ لكم أيها الثقلان) معناه قد دنا من الله فراغه لخلقه[٣٩] والقول الذي اختاره ابن جرير أرجح في المعنى وهو القول الأول والله أعلم.

قوله تعالى: (أن تقول نفس يا حسرتى على مافرطت في جنب الله) الزمر آية ٥٦

وجه الإشكال: أن الجنب من صفات المخلوق، وللإجابة عن هذا الإشكال اختلف العلماء في معنى الآية على أقوال:

الأول/ ما قاله ابن جزي إن معناه في حق الله وأصله من الجنب بمعنى الجانب، ثم استعير لهذا المعنى[٤٠] وهو الحق.

الثاني/ في جنب الله أي في طاعة الله ، قاله الحسن.

الثالث/ في ذكر الله، قاله عكرمة والضحاك يعني ذكر الله القرآن والعمل به.

الرابع/ في قرب الله، روي عن الفراء ويكون المعنى على ما فرطت في طلب قرب الله .

الخامس/ في أمر الله، قاله مجاهد والزجاج .[٤١]

السادس/ في جواره وقربه وهو الجنة.

السابع/ في الطريق الذي هو طريق الله الذي دعاني إليه والعرب تسمي السبب الطريق إلى الشيء جنباً.

الثامن/ أي في ثواب الله تعالى .

التاسع/ قال الراغب: أصل الجنب الجارحة ثم يستعار للناحية والجهة التي تليها كعادتهم في استعارة سائر الجوارح لذلك نحو اليمين والشمال، والمراد هنا الجهة مجازاً، والكلام على حذف مضاف أي في جنب طاعة الله أو في حقه تعالى أن ما يحق له سبحانه ويلزم وهو طاعته عز وجل وعلى ذلك قول سابق البربري من شعراء الحماسة:

أما تتقين الله في جنب عاشق له كبد حرى عليك تقطع

قال الألوسي رحمه الله: وبالجملة لا يمكن إبقاء الكلام على حقيقته لتنزهه عز وجل من الجنب بالمعنى الحقيقي، ولم أقف على عد أحدٍ من السلف إياه من الصفات السمعية، ولا أعول على كلام المواقف، وعلى فرض العد كلامهم فيها شهير، وكلهم مجمعون على التنزيه، وسبحان من ليس كمثله شيء وهو السميع البصير.[٤٢] والأولى من الأقوال هو الأول.

ومن مشكل القرآن صفة الحب : في قوله تعالى (يحبهم ويحبونه) المائدة آية ٥٤وقوله: (فاتبعوني يحببكم الله) آل عمران آية ٣١، وصفة الغضب في قوله: (غضب الله عليهم) الممتحنة آية ١٣ ، وصفة الرضا

في قوله تعالى: (رضي الله عنهم) البينة آية ٨، وصفة العجب في قوله: (بل عجبت) بضم التاء الصافات آية ١٢، وقوله: (وإن تعجب فعجب قولهم) الرعد آية ٥ وصفة الرحمة في آيات كثيرة كقوله تعالى: (لا عاصم اليوم من أمر الله إلا من رحم) هود آية ٤٣ ، وقوله: (إلا من رحم ربك) هود آية ١١٩

وقد اختلف العلماء في معنى هذه الآيات فذهب بعضهم إلى تأويلها بأن المراد لازمها ، قال السيوطي رحمه الله: وقد قال العلماء: كل صفة يستحيل حقيقتها على الله تعالى تفسر بلازمها، قال الإمام فخر الدين: جميع الأعراض النفسانية أعني الرحمة والفرح والسرور والغضب والحياء والمكر والاستهزاء لها أوائل ولها غايات مثاله الغضب فإن أوله غليان دم القلب، وغايته إرادة إيصال الضرر إلى المغضوب عليه فلفظ الغضب في حق الله يحمل على ترك الفعل لا على انكسار النفس .[٤٣]

وذهب بعض آخر إلى أنها صفات حقيقية لله عز وجل على ما يليق بجلاله وأنها لا تشبه ما يتصف به المخلوق من ذلك ولا يلزم منها ما يلزم في المخلوق.[٤٤]

وهؤلاء قد سلكوا طريق الإثبات بغير تمثيل والتنزيه بغير تعطيل للصفات وهذا القول أسلم وهو التفويض بذاته أي تفويض تحديد معناه إلى الله وعدم تعطيلها عن المعنى اللائق بجلال الله مثل ما أثبتنا صفة السمع والبصر وغيرهما على المعنى اللائق بجلال الله ، وكما علمنا هذا القرآن الكريم بقوله تعالى: (ليس كمثله شيء وهو السميع البصير) الشورى آية ١١

وإليك ما ذكره الإمام أبو حنيفة رحمه الله في الفقه الأكبر وملا على القاري في شرحه حيث قالا: (وغضبه ورضاه صفتان من صفاته بلا كيف) أي بلا تفصيل أنهما من صفات أفعاله أو من نعوت ذاته، والمعنى وصف غضب الله ورضاه ليست كوصف ما سواه من الخلق فهما من الصفات المتشابهات في حق الحق على ما ذهب إليه الإمام تبعاً للجمهور السلف، واقتدى به جمع من الخلف فلا يؤولان بأن المراد بغضبه ورضاه إرادة الانتقام ومشيئة الإنعام، والمراد بهما غايتهما من النقمة والنعمة، ثم نقل عن فخر الإسلام قوله: وأهل السنة والجماعة أثبتوا ما هو الأصل المعلوم بالنص، أي بالآيات القطعية والدلالات اليقينية وتوقفوا فيما هو المتشابه وهو الكيفية ولم يجوزوا الاشتغال بطلب ذلك، كما وصف الله به الراسخين في العلم فقال: (يقولون آمنا به كل من عند ربنا وما يذكر إلا أولوا الألباب) [٤٥]

يقول الباحث وهكذا يقال في بقية الصفات التي ذكرت في الآيات السابقات وهذا القول أسلم.

ومما يشكل في حق الله تعالى العندية: بالنسبة لله تعالى كقوله تعالى: (ذلك خير لكم عند بارئكم)البقرة آية ٥٤ وقوله تعالى: (فلهم أجرهم عند ربهم) البقرة آية ٦٢ وكذلك قوله تعالى: (ليحاجوكم به عند ربكم) البقرة آية ٧٦وقوله تعالى: (ثم يقولون هذا من عند الله)البقرة آية٧٩

وجه الإشكال أن كلمة (عند) من معانيها أنها إسم لمكان الحضور والقرب الحسيين وهذا ينزه الله عنه ، والجواب عن هذا أن تحمل العندية على الحضور المعنوي مثل قوله تعالى: (قال الذي عنده علم من الكتاب)

النمل آية ٤٠ والقرب المعنوي كقوله تعالى (وإنهم عندنا لمن المصطفين الأخيار)[٤٦] وقد قال الإمام السيوطي: أن معنى عند في حق الله تعالى الإشارة إلى التمكين والزلفى والرفعة، يقول الباحث وهذا المعنى هو الأليق في حق الله تبارك وتعالى وتنزيهه عن سمات المحدثات، والله أعلم.[٤٧]

ومما يشكل معناه في حقه تعالى: قوله تعالى: (وهو الذي في السماء إله وفي الأرض إله) الزخرف آية ٨٤ وقوله تعالى (وهو الله في السموات وفي الأرض يعلم سركم وجهركم) الأنعام آية ٣ لأن ظاهرة تعدد الإله المعبود وهو منافٍ لتوحيد الله في عبوديته الذي دل عليه نصوص كثيرة مثل قوله تعالى (وإلهكم إله واحد لا إله إلا هو الرحمن الرحيم) البقرة آية ١٦٣ وقد أجاب الأشعري عن الآية الثانية بأن الظرف متعلق بيعلم ، أي عالم بما في السموات والأرض .

الثاني/وأجاب آخرون أن معنى الآيتين أنه المعبود في السموات وفي الأرض[٤٨] .

الثالث/ أنه المعروف بالإلهية أو المتوحد بها .

الرابع/ أنه هو الذي يقال له الله فيهما لا شريك له[٤٩] .

الخامس/ أن المعنى: وهو الله يعلم سركم وجهركم في السموات وفي الأرض فلا يخفى عليه شيء قال النحاس: وهذا من أحسن ما قيل فيه.

السادس/ قال ابن جرير وهو الله في السموات يعلم سركم وجهركم في الأرض، فيعلم مقدم في الوجهين قال القرطبي رحمه الله: والأول أسلم وأبعد من الإشكال وقيل غير هذا، والقاعدة تنزيهه عز وجل عن الحركة والانتقال وشغل الأمكنة.[٥٠]

ومما يشكل في حقه تعالى

قوله تعالى: (وهو معكم أينما كنتم) وسبب الإشكال أن لكلمة (مع) هنا ثلاثة معانٍ :

أنها تدل على موضع الاجتماع.

أنها تدل على زمان الاجتماع.

أنها مرادفة لعند، أما عند فقد سبق الكلام عنها وأما دلالتها على موضع الاجتماع أو زمانه فهما في حقه تعالى مستحيل لاستحالة وجود ذاته تعالى في كل مكان أو زمان.[٥١] ، فقال بعضهم (وهو معكم) أي بعلمه.[٥٢]

مشكل القرآن في العقيدة مما يتعلق بعالم الآخرة

قوله تعالى في سورة هود: (وَمَا نُؤَخِّرُهُ إِلاَّ لِأَجَلٍ مَّعْدُودٍ❖يَوْمَ يَأْتِ لاَ تَكَلَّمُ نَفْسٌ إِلاَّ بِإِذْنِهِ فَمِنْهُمْ شَقِيٌّ وَسَعِيدٌ❖فَأَمَّا الَّذِينَ شَقُواْ فَفِي النَّارِ لَهُمْ فِيهَا زَفِيرٌ وَشَهِيقٌ❖خَالِدِينَ فِيهَا مَا دَامَتِ السَّمَاوَاتُ وَالأَرْضُ إِلاَّ مَا شَاء رَبُّكَ إِنَّ رَبَّكَ فَعَّالٌ لِّمَا يُرِيدُ) هود آية ١٠٦

وجه الإشكال أن الله تعالى قال في أهل النار (لَهُمْ فِيهَا زَفِيرٌ وَشَهِيقٌ❖خَالِدِينَ فِيهَا مَا دَامَتِ السَّمَاوَاتُ وَالأَرْضُ إِلاَّ مَا شَاء رَبُّك) فظاهر الآية أن عذاب الكفار منقطع وله نهاية وهي انتهاء مدة الدنيا، وقد ذهب

إلى هذا قوم واستدلوا على ذلك بالقرآن الكريم والحديث والمعقول، أما القرآن الكريم فقوله سبحانه (خَالِدِينَ فِيهَا مَا دَامَتِ السَّمَاوَاتُ وَالأَرْضُ) أي مدة بقائهما (إِلاَّ مَا شَاء رَبُّك) وفيه استدلالان:

الأول/ أن مدة عقابهم مساوية لمدة بقاء السموات والأرض المتناهية بالإتفاق.

الثاني/ استثناء المشيئة ويؤكد هذا النص قوله تعالى: (لابثين فيها أحقاباً)[٥٣]

وأما الحديث فما روي عن عبد الله بن عمرو بن العاص: (ليأتين على جهنم يوم يصفق فيه أبوابها ليس فيها أحد وذلك بعدما يلبثون فيها أحقاباً) رواه البزار عن عمرو بن ميمون عن عبد الله بن عمرو بن العاص.

وأما المعقول: فهو أن العقاب ضرر خالٍ عن النفع لا في حق الله تعالى ولا في حق المكلف فيكون قبحاً، وأيضاً الكفر جرم متناهٍ.

ومقابلة الجرم المتناهي بعقاب لا نهاية له ظلم، وإلى فناء النار والجنة ذهب جهم بن صفوان وقد كفره العلماء لمخالفته الكتاب والسنة.[٥٤]

وذهب جمهور الأئمة من الخلف والسلف إلى أن الجنة والنار موجودتان الآن وأنهما لا يفنيان أبداً ولا يبيدان، وقد ردوا على أدلة مخالفيهم بما يجعلها كسراب بقيعة.

أما استدلالهم بالآية المذكورة فقد بينوا أن الآية (خَالِدِينَ فِيهَا مَا دَامَتِ السَّمَاوَاتُ وَالأَرْضُ إِلاَّ مَا شَاء رَبُّكَ إِنَّ رَبَّكَ فَعَّالٌ لِّمَا يُرِيدُ) لها معنيان جليان:

الأول/ أن المراد سماء النار وأرضها، والسماء كل ما علاك فأظلك، والأرض ما استقر عليه قدمك، وقد أثبت الله أن يبدل أرضاً غير الأرض وسماء غير السماء فقال: (يوم تبدل الأرض غير الأرض والسموات).

الثاني/ أنه تعالى أراد به السماء والأرض المعهودتين في الدنيا، وأجرى ذلك على عادة العرب في الإخبار عن دوام الشيء وتأبيده كقولهم: لا آتيك ما جنّ ليل أو سال سيل، وما اختلف الليل والنهار، وما ناح الحمام، وما دامت السموات والأرض، ونحو هذا مما يريدون به طولاً من غير نهاية، فأفهم الله تخليد الكفرة بذلك وإن كان قد أخبر بزوال السموات والأرض.[٥٥]، فالمعنى خالدين فيها أبداً، فبطل بهذين المعنيين قولهم بفناء النار لعدم فناء أرضها الذي توهموه من ظاهر الآية.

وأما احتجاجهم بالاستثناء فهو باطل كما بطل احتجاجهم بديمومة السموات والأرض، وقد اختلف العلماء في معناه على أقوال لا حاجة لذكرها كلها بل نكتفي بذكر أولاها بالصواب في تأويل هذه الآية وهو ماجاء عن قتادة والضحاك بن مزاحم من أن ذلك استثناء في أهل التوحيد من أهل الكبائر أنه يدخلهم النار خالدين فيها أبداً إلا ما شاء من تركهم فيها أقل من ذلك، ثم يخرجهم فيدخلهم الجنة[٥٦]، وأما احتجاجهم بالأثر فاحتجاج باطل لأنه موقوف على ابن مسعود ورواه البزار موقوفاً على عمرو بن العاص رضي الله عنهم والموقوف من قسم الضعيف فلا يحتج به.[٥٧]

وأما الاحتجاج بالمعقول: فالرد عليه بأمرين:

الأول/ أن كلاً من المؤمن أو الكافر عندما يعمل يعمل بدون تحديد مدة لنهاية العمل إلا بحصول الموت فكان الجزاء لا نهاية له بحسب النية لا بحسب العمل.

الثاني/ أن الظلم هو تصرف المتصرف فيما لا يملكه أو وضع الشيء في غير موضعه والله تعالى مالك الدنيا والآخرة فهو يتصرف في ملكه لا مانع له، ومتصرف وفق حكمته بوضع كل شيء في موضعه فبطل بهذا دليلهم من المعقول.

وإضافة إلى ما سبق من بيان معنى الآية الكريمة فقد جاءت آيات كثيرة وأحاديث أكثر كلها صريحة في الدلالة على بقاء النار وعدم فنائها.

أما الآيات فمنها قوله تعالى: ولهم عذاب مقيم) المائدة آية٤٠ وقوله (لا يفتر عنهم وهم فيه مبلسون) الزخرف آية ٤٣وقوله تعالى (فذوقوا فلن نزيدكم إلا عذاباً)النبأ آية٣٠ وقوله تعالى (في نار جهنم خالدين فيها)البينة آية٧ وقوله تعالى: (وما هم منها بمخرجين) وقوله (وما هم بخارجين من النار)البقرة آية ١٦٧ وقوله تعالى (ولا يدخلون الجنة حتى يلج الجمل في سم الخياط) الأعراف آية ٤٠ وقوله تعالى (لا يقضى عليهم فيموتوا ولا يخفف عنهم من عذابها) فاطر آية ٣٦ وقوله تعالى (إن عذابها كان غراما) الفرقان آية ٦٥ أي مقيماً لازماً ممتداً.

وأحاديث الشفاعة صريحة في خروج عصاة الموحدين من النار، منها ما رواه مسلم عن أبي سعيد الخدري رضي الله عنه أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: يدخل الله أهل الجنة الجنة يدخل من يشاء برحمته، ويدخل أهل النار النار ثم ثم يقول: انظروا من وجدتم في قلبه مثقال حبة من خردل من إيمان فأخرجوه فيخرجون منها حمماً قد انتحشوا فيلقون في نهر الحياة أو الحيا فينبتون فيه كما تنبت الحبة في جانب السيل ألم تروها كيف تخرج صفراء ملتوية وأن هذا الحكم مختص بهم، فلو خرج الكفار منها لكانوا بمنزلتهم ولم يختص الخروج بأهل الإيمان، وقد دلت السنة المستفيضة على أنه يخرج من النار من قال لا إله إلا الله.[٥٨]

وأما الأحاديث فمنها قوله صلى الله عليه وسلم فيما رواه البخاري ومسلم والنسائي والترمذي عن أبي سعيد الخدري رضي الله عنه قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: يؤتى بالموت كهيئة كبش أملح فينادي منادٍ: يا أهل الجنة فيشرئبون وينظرون، فيقول: هل تعرفون هذا؟ فيقولون: نعم، هذا الموت وكلهم قد رآه، ثم ينادي منادي منادٍ: يا أهل النار فيشرئبون وينظرون، فيقول: هل تعرفون هذا؟ فيقولون: نعم هذا الموت، وكلهم قدر رآه، فيذبح بين الجنة والنار ثم يقول: يا أهل الجنة خلود فلا موت، ويا أهل النار خلود فلا موت، ثم قرأ: (وأنذرهم يوم الحسرة إذ قضي الأمر وهم في غفلة وهم لا يؤمنون) مريم آية ٣٩ وأشار بيده إلى الدنيا، وزاد ابن ماجه في سننه(ثم يقال للفريقين كلاهما: خلود فيما تجدون لا موت فيها أبداً)[٥٩]

قال الألوسي: وأنت تعلم أن خلود الكفار- أي في النار- مما أجمع عليه المسلمون ولا عبرة بالمخالف

والقواطع أكثر من أن تحصى ولا يقاوم واحدٌ كثيراً من هذه الأحاديث ولا دليل في الآية لما يقوله المخالف.

وحيث قد أنهينا الإجابة عن الإشكال في هذه الآية فالإشكال نفسه في الآية الثانية المتعلقة بالجنة حيث قال تعالى: (وأما الذين سعدوا ففي الجنة خلدين فيها ما دامت السموات والأرض إلا ما شاء ربك عطاء غير مجذوذ) هود آية ١٠٨

أما الكلام عن قوله: (ما دامت السموات والأرض) فهو الكلام نفسه الذي سبق في الكلام عن الذين شقوا لا اختلاف فيهما.

ولكن الاختلاف يكون في الاستثناء وهو قوله تعالى: (إلا ما شاء ربك عطاء غير مجذوذ) ووجه الإشكال في هذا الاستثناء أن ظاهره خروج بعض أهل الجنة منها بعد دخولهم وهذا مخالف للآيات القرآنية والأحاديث الصحيحة الدالة على خلاف ذلك.

ولإزالة هذا الإشكال الكبير فقد حاول أهل التأويل الإجابة عنه بعدة أجوبة:

الأول/ أن معنى (إلا ما شاء ربك) أي من قدر ما مكثوا في النار قبل دخولهم الجنة قالوا: وذلك فيمن أخرج من النار من المؤمنين فأدخل الجنة.

الثاني/ (إلا ما شاء ربك) من الزيادة على قدر مدة دوام السموات والأرض قالوا: وذلك هو الخلود فيها أبداً.

الثالث/ أن استثنى من خلودهم في الجنة احتباسهم عنها ما بين الموت والبعث، وهو البرزخ إلى أن يصيروا إلى الجنة، ثم هو خلود الأبد، يقول: فلم يغيبوا عن الجنة إلا بقدر إقامتهم في البرزخ، والقول الأول هو الصواب.

وأما قوله تعالى: (عطاء غير مجذوذ) فمعناه عطاء من الله غير منقطع.

وبهذا التأويل للآية يزول الإشكال والتعارض مع بقية نصوص القرآن والسنة الدالة على الخلود الأبدي.[٦٠]

وإليك بعض النصوص القرآنية والنبوية الدالة على ما ذكرناه لكي تزداد يقيناً:

النصوص القرآنية

أما النصوص القرآنية فكثيرة تزيد على ثلاثين آية، أذكر منها فقط التي ذكرت الخلود في الجنة مع التأبيد وعددها ثمان آيات:

قال تعالى: (وَالَّذِينَ آمَنُواْ وَعَمِلُواْ الصَّالِحَاتِ سَنُدْخِلُهُمْ جَنَّاتٍ تَجْرِي مِن تَحْتِهَا الأَنْهَارُ خَالِدِينَ فِيهَا أَبَدًا) النساء آية ٥٧

وقال تعالى: (وَالَّذِينَ آمَنُواْ وَعَمِلُواْ الصَّالِحَاتِ سَنُدْخِلُهُمْ جَنَّاتٍ تَجْرِي مِن تَحْتِهَا الأَنْهَارُ خَالِدِينَ فِيهَا أَبَدًا) النساء آية ١٢٢

وقال تعالى: (قَالَ اللّهُ هَذَا يَوْمُ يَنفَعُ الصَّادِقِينَ صِدْقُهُمْ لَهُمْ جَنَّاتٌ تَجْرِي مِن تَحْتِهَا الأَنْهَارُ خَالِدِينَ فِيهَا أَبَدًا) المائدة آية ١١٩

وقال تعالى: (خَالِدِينَ فِيهَا أَبَدًا إِنَّ اللّهَ عِندَهُ أَجْرٌ عَظِيمٌ) التوبة آية ٢٢

وقال تعالى: (وَأَعَدَّ لَهُمْ جَنَّاتٍ تَجْرِي تَحْتَهَا الأَنْهَارُ خَالِدِينَ فِيهَا أَبَدًا ذَلِكَ الْفَوْزُ الْعَظِيمُ) التوبة آية ١٠٠

وقال تعالى: (وَيُدْخِلْهُ جَنَّاتٍ تَجْرِي مِن تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ خَالِدِينَ فِيهَا أَبَدًا) التغابن آية ٩

وقال تعالى: (يُدْخِلْهُ جَنَّاتٍ تَجْرِي مِن تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ خَالِدِينَ فِيهَا أَبَدًا) الطلاق آية ١١

وقال تعالى: (جَزَاؤُهُمْ عِندَ رَبِّهِمْ جَنَّاتُ عَدْنٍ تَجْرِي مِن تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ خَالِدِينَ فِيهَا أَبَدًا) البينة آية ٨

فهذه الآيات الثمان صريحة في دلالتها على وجود الجنة وخلودها مع أهلها أبد الآبدين لا نهاية لحياتها ولا لبقائها وهي كافية في إزالة الإشكال من الاستثناء في الآية الكريمة في سورة هود.

الأحاديث النبوية

أما الأحاديث النبوية الصحيحة فكثيرة جداً أذكر منها الآتي:

الحديث الأول/ ما رواه أبو سعيد الخدري رضي الله عنه وصدره (يؤتى بالموت كهيئة كبش أملح إلى قوله: يا أهل الجنة خلود فلاموت ، وقد سبق ذكر رواته من أصحاب كتب الحديث.

الحديث الثاني/ ما رواه البخاري ومسلم عن ابن عمر رضي الله عنه أن النبي صلى الله عليه وسلم قال: يدخل الله أهل الجنة الجنة وأهل النار النار، ثم يقوم مؤذن بينهم فيقول: يا أهل الجنة لا موت، ويا أهل النار لا موت، وكل خالد فيما هو فيه)[٦١]

الحديث الثالث/ ما رواه أبو هريرة رضي الله عنه قال: قلنا: يا رسول الله حدثنا عن الجنة ما بناؤها؟ قال: لبنة ذهب ولبنة فضة وملاطها المسك وحصباؤها اللؤلؤ والياقوت، وترابها الزعفران من يدخلها ينعم ولا يبأس، ويخلد لا يموت لا تبلى ثيابه ولا يفنى شبابه)[٦٢] وقوله: (يخلد لا يموت) صريح في دلالته على أبدية الجنة.

الحديث الرابع/ ما رواه مسلم في صحيحه عن أبي سعيد الخدري وأبي هريرة رضي الله عنهما عن النبي صلى الله عليه وسلم قال: ينادي مناد إن لكم أن تصحوا فلا تسقموا أبداً، وإن لكم أن تحيوا فلا تموتوا

أبداً، وإن لكم أن تشبوا فلا تهرموا أبداً، وإن لكم أن تنعموا فلا تبأسوا أبداً، فذلك قوله عز وجل: (ونودوا أن تلكم الجنة أورثتموها بما كنتم تعملون) [٦٣]

وبالجملة فالجنة والنار موجودتان الآن خلافاً لمن أنكر وجودهما الآن وستبقيان أبد الآبدين لا نهاية لهما ولا لحياة أهلهما قال الإمام اللقاني: في جوهرة التوحيد:

والنار حق أوجدت كالجنة فلا تمل لجاحد ذي جنة

دارا خلود للسعيد والشقي معذب منعم مهما بقي

قال في تحفة المريد شرح جوهرة التوحيد: أي دارا خلود مؤبدة، ورد المصنف بذلك على الجهمية وهم منسوبون لجهم إسم رجل ـ هو ابن صفوان ـ يقولون بفنائهما وفناء أهلهما وهم كفار لمخالفتهم الكتاب والسنة وقد قال الإمام الأشعري: أن الجنة والنار مخلوقتان [٦٤]

ما يتعلق باعتقاد عصمة الملائكة

قوله تعالى: (وَاتَّبَعُواْ مَا تَتْلُواْ الشَّيَاطِينُ عَلَى مُلْكِ سُلَيْمَانَ وَمَا كَفَرَ سُلَيْمَانُ وَلَكِنَّ الشَّيَاطِينَ كَفَرُواْ يُعَلِّمُونَ النَّاسَ السِّحْرَ وَمَا أُنزِلَ عَلَى الْمَلَكَيْنِ بِبَابِلَ هَارُوتَ وَمَارُوتَ وَمَا يُعَلِّمَانِ مِنْ أَحَدٍ حَتَّى يَقُولاَ إِنَّمَا نَحْنُ فِتْنَةٌ فَلاَ تَكْفُرْ فَيَتَعَلَّمُونَ مِنْهُمَا مَا يُفَرِّقُونَ بِهِ بَيْنَ الْمَرْءِ وَزَوْجِهِ وَمَا هُم بِضَآرِّينَ بِهِ مِنْ أَحَدٍ إِلاَّ بِإِذْنِ اللّهِ وَيَتَعَلَّمُونَ مَا يَضُرُّهُمْ وَلاَ يَنفَعُهُمْ وَلَقَدْ عَلِمُواْ لَمَنِ اشْتَرَاهُ مَا لَهُ فِي الآخِرَةِ مِنْ خَلاَقٍ وَلَبِئْسَ مَا شَرَوْاْ بِهِ أَنفُسَهُمْ لَوْ كَانُواْ يَعْلَمُونَ) البقرة ١٠٢

وجه الإشكال العقدي في هذه الآية أن عمل السحر تعلماً وتعليماً من الكبائر ومن السبع الموبقات كما جاء في الحديث عنه صلى الله عليه وسلم حيث قال: (اجتنبوا السبع الموبقات: الشرك بالله، والسحر، وقتل النفس التي حرم الله إلا بالحق، وأكل الربا، وأكل مال اليتيم، والتولي يوم الزحف، وقذف المحصنات المؤمنات الغافلات) رواه الشيخان وأبو داود والنسائي عن أبي هريرة رضي الله عنه [٦٥].

واتفق أئمة المسلمين أن حكم المرسلين منهم حكم النبيين سواء في العصمة أو في حقوق الأنبياء والتبليغ إليهم كالأنبياء مع الأمم، واختلفوا في غير المرسلين منهم كما ذهبت طائفة إلى عصمة جميعهم عن المعاصي واحتجوا بقوله تعالى: [لَا يَعْصُونَ اللهَ مَا أَمَرَهُمْ وَيَفْعَلُونَ مَا يُؤْمَرُونَ] التحريم آية ٦

وبقوله: [وَمَا مِنَّا إِلَّا لَهُ مَقَامٌ مَعْلُومٌ ❖ وَإِنَّا لَنَحْنُ الصَّافُّونَ❖ وَإِنَّا لَنَحْنُ الْمُسَبِّحُونَ] الصافات ١٦٤- ١٦٦

وبقوله تعالى [وَلَهُ مَنْ فِي السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ وَمَنْ عِنْدَهُ لَا يَسْتَكْبِرُونَ عَنْ عِبَادَتِهِ وَلَا يَسْتَحْسِرُونَ ❖ يُسَبِّحُونَ اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ لَا يَفْتُرُونَ] الأنبياء آية ١٩- ٢٠

وبقوله [إِنَّ الَّذِينَ عِنْدَ رَبِّكَ لَا يَسْتَكْبِرُونَ عَنْ عِبَادَتِهِ وَيُسَبِّحُونَهُ وَلَهُ يَسْجُدُونَ] الأعراف آية ٢٠٦

وبقوله [كِرَامٍ بَرَرَةٍ] عبس آية ١٦ وبقوله [لَا يَمَسُّهُ إِلَّا الْمُطَهَّرُونَ]الواقعة ٧٩

وذهبت طائفة إلى أن هذا خصوص للمرسلين منهم والمقربين واحتجوا بأشياء ذكرها أهل الأخبار والتفاسير

وهذه الأخبار لم يرو منها شيء لا سقيم ولا صحيح عن رسول الله صلى الله عليه وسلم وليس هو شيئاً يؤخذ بقياس وهي من أخبار اليهود وافتراءاتهم كما نصه الله أول الآيات من افترائهم بذلك على سليمان وتكفيرهم إياه .

وقد انطوت القصة التي ذكروها على شنع عظيمة لا تليق بنزاهة الملائكة الكرام ، والصواب عصمة جميع الملائكة وتنزيه نصابهم الرفيع عن جميع ما يحط من رتبهم ومنزلتهم عن جليل مقدارهم .[٦٦]

وبناءً على عصمة الملائكة فيكون معنى الآية كما أوضحه أكثر المفسرين أن الله تعالى امتحن الناس بالملكين لتعليم السحر وتبيينه وأن عمله كفتنة فمن تعلمه كفر ومن تركه آمن ، قال الله تعالى عن الملكين [إِنَّمَا نَحْنُ فِتْنَةٌ فَلَا تَكْفُرْ] البقرة آية ١٠٢

فيكون تعلمها للناس تعليم إنذار أي يقولان لمن جاء يطلب تعليمه : لا تفعلوا كذا فإنه يفرق بين المرء وزوجه ولا تتحيلوا بكذبة فإنه سحر فلا تكفروا ، فعلى هذا المعنى ففعل الملكين طاعة وتصرفهما فيما أمرا به ليس بمعصية وهي لغيرهما فتنة [٦٧] .

ومن الأقوال اللائقة بالملائكة الكرام أن السبب في إنزال الملكين أن السحرة كثروا في ذلك الزمان واستنبطت ألواناً غريبة من السحر وكانوا يدعون النبوة فبعث الله هذين الملكين ليعلما الناس أبواب السحر حتي يتمكنوا من معارضة أولئك الكذابين ولا شك أن هذا من أحسن المقاصد والأغراض ، وهذا ما يلزم اعتقاده [٦٨] والله أعلم .

وأما ما روي من أن الملائكة مقتت حكام بني آدم وزعمت أنها لو كانت بمثابتهم من البعد عن الله لأطاعته حق الطاعة فقال الله لهم اختاروا ملكين يحكمان بين الناس فاختاروا هاروت وماروت فكانا يحكمان فاختصمت إليهما امرأة ففتنا بها فراوداها فأبت حتي يشربا الخمر ويقتلا ففعلا ، وسألتهما عن الإسم الذي يصعدان به إلى السماء فعلماها إياه ، فتكلمت به فعرجت فمسخت كوكباً فهي الزهرة .

وأن الملكين خيرا بين عذاب الدنيا وعذاب الآخرة فاختارا عذاب الدنيا فهما في سرب من الأرض معلقان يصفقان بأجنحتهما ، وروت طائفة أنهما يعلمان السحر في موضعهما ذلك ، وأخذ عليهما أن لا يعلما أحداً حتى يقولا له : إنما نحن فتنة فلا تكفر ، وهذا القصص يزيد في بعض الروايات وينقص في بعض ولا يقطع منه بشيء فهذه قصة تنافي عصمة الملائكة الكرام ولا يجوز روايتها ولا اعتقادها والله أعلم [٦٩] .

وقد أحسن الحافظ ابن كثير رحمه الله في تفسيره حيث سبق إلى ما قلته فقال : وقد روي في قصة هاروت وماروت عن جماعة من التابعين كمجاهد والسدي والحسن البصري وقتادة وأبي العالية والزهري والربيع بن أنس ومقاتل ابن حيان وغيرهم ، وقصها خلق من المفسرين من المتقدمين والمتأخرين ، وحاصلها راجع في تفصيلها إلى أخبار بني إسرائيل إذ ليس فيها حديث مرفوع صحيح متصل الإسناد إلى الصادق المصدوق المعصوم الذي لا ينطق عن الهوى ، وظاهر سياق القرآن إجمال القصة من غير بسط ولا إطناب فنحن نؤمن

بما ورد في القرآن على ما أراده الله تعالى والله أعلم بحقيقة الحال [٧٠] .

وقد ذهب آخرون إلى إنكار تعلم الملكين السحر وتعليمه وقالوا إن (ما) في قوله تعالى : (وما أنزل على الملكين) نافية أي أن السحر لم ينزل على الملكين أصلاً والملكان جبريل وإسرافيل كما زعمت اليهود أن الله أنزلهما بالسحر فنفى الله ذلك [٧١] .

وأن هاروت وماروت إسم قبيلتين بدل من الشياطين فهما قبيلتان من قبائل الجن كانتا تعلمان الناس السحر.[٧٢]

وفي هذا القول مبالغة في تنزيه الملائكة ولكنه كما قال الألوسي - بعد أن نقل هذا المعنى وتحليل النص القرآني على ما سبق - ولا يخفى لدي كل منصف أنه لا ينبغي لمؤمن حملُ كلام الله تعالى وهو في أعلى مراتب البلاغة والفصاحة ـ على ما هو أدنى من ذلك .

وما هو إلا مسخ لكتاب الله تعالى عز شأنه وإهباط له عن شأواه ، ومفاسد قلة البضاعة لا تحصى وقد أبدى العجب من هذا القول [٧٣]

يقول الباحث : والقول الأول هو الأرجح الذي لا تحريف فيه للنظم القرآني لا لفظاً ، ولا معنى وفيه تنزيه الملائكة الكرام مما لا يليق بهم والله أعلم .

و مما يتعلق بالملائكة الكرام قولهم (أتجعل فيها من يفسد فيها ويسفك الدماء ونحن نسبح بحمدك ونقدس لك) [٧٤]

فقد اتخذ بعض الحشوية وهم المجسمة من هذه الآية وسيلة للطعن في حق الملائكة الكرام بالقتل وسفك الدماء ، وأنهم زكوا أنفسهم إلى آخر هرائهم وهذيانهم بما يجب على كل مسلم تنزيههم عنه.

وقد خالفوا بهذا كتاب الله تعالى الذي صرح بتنزيههم عن ذلك في نصوص عديدة منها قوله تعالى : (لا يعصون الله ما أمرهم ويفعلون ما يؤمرون) التحريم آية ٦

وقوله تعالى : (بل عباد مكرمون لا يسبقونه بالقول وهم بأمره يعملون. يسبحون الليل والنهار لا يفترون) وقوله تعالى : (يخافون ربهم من فوقهم ويفعلون ما يؤمرون) وهذا النص يقتضي أنه لا شيء من المأمورات بل والمنهيات لأن المنهي عنه مأمور بتركه إلا ويدخل في هذا النص فلا تصدر عنهم معصية بترك مأمور أو فعل منهي وهذا كافٍ في التنزيه لوكان وحده ، فكيف ونصوص القرآن القاضية بعصمتهم كثيرة ومنها ما ذكرناه.

وإليك إبطال شبههم التي أوردوها والرد عليها :

أما قولهم : إن قول الملائكة الكرام (أتجعل فيها من يفسد فيها ويسفك الدماء) فيه اعتراض على الله وإنكار عليه فنقول لهم : هذا ليس اعتراضاً وإنما هو عرض للشبهة ، والاستفهام عنها لدفعها عنهم.

وأما نسبتهم الفساد وسفك الدماء إلى بني آدم ليس غيبة لثلاثة أمور :

الأمر الأول/ إن الله كان أعلمهم إذا كان في الأرض خلق أفسدوا فيها وسفكوا الدماء فلما قال لهم تبارك وتعالى: (إني جاعل في الأرض خليفة سألوه هل هذا هو الخلق الذي أعلمهم أنه سيفسد في الأرض ويسفك الدماء وهذا لا غبار عليه.

الأمر الثاني/ إن الله قد أسكن الجان في الأرض من قبل فأفسدوا عليها فطردهم عنها إلى البحار وأطراف الجبال، فظن الملائكة أن كل من يستخلف في الأرض سيفسد كما أفسد الجن فسألت ربها تبارك وتعالى هل سيكون هذا الخليفة كذلك.

الأمر الثالث/ أن الغيبة لا تتصور في حق من لم يوجد وآدم وبنوه لم يكونوا في ذلك الوقت موجودين، وأما قول الملائكة (ونحن نسبح بحمدك ونقدس لك) ليس من باب التزكية للنفس وإنما كان لأمرين الأول: التحدث بالنعمة، والثاني: إظهار لمؤهلهم للخلافة حسب ظنهم وكلا الأمرين لا اعتراض عليه ولا لوم على من يصدر منه فقد قال يوسف عليه السلام (اجعلني على خزائن الأرض إني حفيظ عليم) يوسف آية ٥٥ ، وذلك لإظهار أهليته لما طلبه من أن يكون وزيراً للمالية بمصر.

الكلام على عصمة الأنبياء وما يتنافى معه

عصمة آدم عليه السلام

قال تعالى: [فَوَسْوَسَ إِلَيْهِ الشَّيْطَانُ قَالَ يَا آَدَمُ هَلْ أَدُلُّكَ عَلَى شَجَرَةِ الْخُلْدِ وَمُلْكٍ لَا يَبْلَى ❖ فَأَكَلَا مِنْهَا فَبَدَتْ لَهُمَا سَوْآتُهُمَا وَطَفِقَا يَخْصِفَانِ عَلَيْهِمَا مِنْ وَرَقِ الْجَنَّةِ وَعَصَى آَدَمُ رَبَّهُ فَغَوَى ❖ ثُمَّ اجْتَبَاهُ رَبُّهُ فَتَابَ عَلَيْهِ وَهَدَى] طه آية ١٢٠- ١٢٢

وجه الإشكال أن النص القرآني ذكر أن آدم عصى ربه فغوى، وهذا لا يتناسب مع عصمة الأنبياء عليهم السلام وعلو مقاماتهم عند الله تعالى .

وقد أجاب العلماء رحمهم الله عن هذا الإشكال العقدي في حق الأنبياء عليهم الصلاة والسلام بأجوبة كثيرة سيذكر الباحث أظهرها .

الجواب الأول/ ما قاله الشيخ أبوبكر بن فورك وغيره: أنه يمكن أن يكون ذلك قبل النبوة، ودليل ذلك قوله تعالى: [وَعَصَى آَدَمُ رَبَّهُ فَغَوَى ❖ ثُمَّ اجْتَبَاهُ رَبُّهُ فَتَابَ عَلَيْهِ وَهَدَى] فذكر أن الاجتباء والهداية كان بعد العصيان فقد كانت المخالفة قبل النبوة وذلك جائز لأنه لم يكن قد عصم بالنبوة، وبناءً على هذا فلسنا بحاجة إلى أي تأويل أو إجابات أخرى وإنما نحتاج إليها إذا كان ذلك قد وقع بعد النبوة، وبناءً عليه فقد اختلف المؤولون على أقوال :

القول الأول: أنه أخطأ فإن الله تعالى قد أخبر بعذره بقوله: [وَلَقَدْ عَهِدْنَا إِلَى آَدَمَ مِنْ قَبْلُ فَنَسِيَ وَلَمْ نَجِدْ لَهُ عَزْمًا] طه آية ١١٥ ، قال ابن زيد: نسي عداوة إبليس له، وما عهد الله إليه من ذلك بقوله: [فَقُلْنَا يَا آَدَمُ إِنَّ هَذَا عَدُوٌّ لَكَ وَلِزَوْجِكَ فَلَا يُخْرِجَنَّكُمَا مِنَ الْجَنَّةِ فَتَشْقَى] طه آية ١١٧ ، فيفهم من قوله: (وَلَمْ نَجِدْ لَهُ عَزْمًا)

أنه لم يقصد المخالفة .

الثاني : أنه لم يقصد المخالفة استحلالاً لها ولكنه اغتر بحلف إبليس له ولزوجه حيث قال تعالى عنهما[وَقَاسَمَهُمَا إِنِّي لَكُمَا لَمِنَ النَّاصِحِينَ ❖فَدَلَّاهُمَا بِغُرُورٍ فَلَمَّا ذَاقَا الشَّجَرَةَ بَدَتْ لَهُمَا سَوْآتُهُمَا وَطَفِقَا يَخْصِفَانِ عَلَيْهِمَا مِنْ وَرَقِ الْجَنَّةِ وَنَادَاهُمَا رَبُّهُمَا أَلَمْ أَنْهَكُمَا عَنْ تِلْكُمَا الشَّجَرَةِ وَأَقُلْ لَكُمَا إِنَّ الشَّيْطَانَ لَكُمَا عَدُوٌّ مُبِينٌ] الأعراف آية ٢١- ٢٢ وتوهما أن أحداً لا يحلف بالله حانثاً، والمؤمن يخدع .

الثالث : أنه أكلها متأولاً وهو لا يعلم أنها الشجرة التي نهي عنها لأنه تأول نهي الله عن شجرة مخصوصة لا عن الجنس ولهذا قيل : إنما كانت التوبة من ترك التحفظ لا من المخالفة.

الرابع : أن الله لم ينه عنها نهي تحريم، ويكون معنى (فغوى) أي جهل أن تلك الشجرة هي التي نهي عنها، والغيّ الجهل ، ومعنى العصيان : الترك والمخالفة .[٧٥]

وقد قال بنحو هذا الإمام ابن حزم الظاهري في كتابه الفِصل في الملل والنحل وأطال الكلام في هذا[٧٦]، ولعل هذا هو الأظهر المناسب لعصمة أبينا آدم عليه السلام.

ومن مشكل القرآن في العقيدة ما يتعلق بعصمة أبي الأنبياء إبراهيم عليه السلام

حيث قال عن الكوكب عندما رآه : هذا ربي ، وكذلك عن القمر والشمس وذلك في قوله تعالى حكاية عنه عليه السلام [وَكَذَلِكَ نُرِي إِبْرَاهِيمَ مَلَكُوتَ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ وَلِيَكُونَ مِنَ الْمُوقِنِينَ ❖فَلَمَّا جَنَّ عَلَيْهِ اللَّيْلُ رَأَى كَوْكَبًا قَالَ هَذَا رَبِّي فَلَمَّا أَفَلَ قَالَ لَا أُحِبُّ الآَفِلِينَ ❖ فَلَمَّا رَأَى الْقَمَرَ بَازِغًا قَالَ هَذَا رَبِّي فَلَمَّا أَفَلَ قَالَ لَئِنْ لَمْ يَهْدِنِي رَبِّي لَأَكُونَنَّ مِنَ الْقَوْمِ الضَّالِّينَ❖ فَلَمَّا رَأَى الشَّمْسَ بَازِغَةً قَالَ هَذَا رَبِّي هَذَا أَكْبَرُ فَلَمَّا أَفَلَتْ قَالَ يَا قَوْمِ إِنِّي بَرِيءٌ مِمَّا تُشْرِكُونَ] الأنعام آية ٧٥- ٧٨ ونسبة الربوبية إليها شرك.

ومن أجل الخروج من هذا الإشكال في العقيدة فقد اختلف العلماء في تفسير هذه الآيات على أقوال :

الأول/ أن هذا كان من إبراهيم عليه السلام في مهلة النظر وحال الطفولية وقبل قيام الحجة، وفي تلك الحال لا يكون كفر ولا إيمان .

واستدل القائلون بهذا بما روي عن علي بن أبي طلحة عن ابن عباس رضي الله عنهما قال : (فلما جن عليه الليل رأى كوكباً قال هذا ربي) فعبده حتى غاب عنه، وكذلك الشمس والقمر، فلما تم نظره قال: (إني بريء مما تشركون) واستدل بالأفول لأنه أظهر الآيات على الحدوث ، قلت: وأصحاب هذا القول يذهبون إلى أن إبراهيم عليه السلام كان ناظراً وليس مناظراً .[٧٧]

وذهب آخرون إلى أنه كان مناظراً لقومه حتى يقنعهم بأن عبادتهم لتلك الكواكب باطلة لأنها آفلة وكل آفل لا تصح عبادته من دون الله تعالى وقد استخدم إبراهيم ما يسمى بالمعارضة لدى المناطقة وهي إقامة الدليل المنتج نقيض الدعوى التي استدل عليها خصمه وأثبته بدليله [٧٨]

وقد اختلف هؤلاء في معنى قول إبراهيم عليه السلام على أقوال نجملها فيما يلي ثم نرجح ما يظهر لنا أنه الأليق بحق سيدنا إبراهيم إمام الموحدين عليه السلام :

القول الأول/ أن هذا لا يصح ـ إشارة إلى قول من قال إنه كان في مهلة الفطرة وحال الطفولة وقبل قيام الحجة ـ وقالوا : غير جائز أن يكون لله رسول يأتي عليه وقت من الأوقات إلا وهو لله موحد وبه عارف، ومن كل معبود سواه بريء، قالوا وكيف يصح أن يتوهم هذا على من عصمه الله وآتاه رشده من قبل، وأراه ملكوته ليكون من الموقنين .

ولا يجوز أن يوصف بالخلو عن المعرفة، بل عرف الرب أول النظر.

القول الثاني/ وقال الزجاج: هذا الجواب عندي خطأ وغلط ممن قاله، وقد أخبر الله تعالى عن إبراهيم عليه السلام أنه قال: (واجنبني وبنيّ أن نعبد الأصنام) [٧٩] وقال عز وجل: (إذ جاء ربه بقلب سليم) أي لم يشرك به قط ، قال: والجواب عندي أنه قال (هذا ربي) على قولكم لأنهم كانوا يعبدون الأصنام ، والشمس والقمر، ونظير هذا قوله تعالى (أين شركائي) [٨٠] .

وهو تعالى واحد لا شريك له والمعنى: أين شركائي على قولكم.

القول الثالث/ إن إبراهيم لما خرج من السّرب رآى ضوء الكواكب وهو طالب لربه فظن أنه ضوئه قال: (هذا ربي) أي بأنه يتراءى له نوره (فلما أفل) علم أنه ليس بربه (فلما رأى القمر بازغاً) ونظر إلى ضوئه قال: (هذا ربي) فلما أفل قال (لئن لم يهدني ربي لأكونن من القوم الضالين ، فلما رأى الشمس بازغة قال هذا ربي) وليس هذا شركاً إنما نسب ذلك الضوء إلى ربه فلما رآه زائلاً دله العلم على أنه غير مستحق لذلك، فنفاه بقلبه، وعلم أنه مربوب وليس بربه .

القول الرابع/ أن قوله: (هذا ربي) هو على معنى الاستفهام والتوبيخ منكراً لفعلهم والمعنى أهذا ربي أو مثل هذا يكون ربي فحذف الهمزة وفي التنزيل (أفإن مت فهم الخالدون) أي أفهم الخالدون؟ .

ومثله قول عمر بن أبي ربيعة :

لعمرك ما أدري وإن كنت دارياً بسبع رمين الجمر أم بثمان

أي: أبسبع رمين الجمرات فحذف همزة الاستفهام .

القول الخامس/ أن المعنى أي وأنتم تقولون هذا ربي .

القول السادس/ إن المعنى هذا ربي على زعمكم كما قال تعالى: (أين شركائي الذين كنتم تزعمون) وقال: (ذق إنك أنت العزيز الكريم) أي عند نفسك ـ وفي زعمك فليس فيه تسليم وإنما المراد مخاطبته حسب زعمه استهزاءً به حيث إن زعمه ذلك لم ينفعه اليوم .

أي فقوله: هذا ربي لا يجوز أن يكون رباً، وكانوا يعظمون النجوم ويعبدونها ويحكمون بها.

قال الألوسي: وهذا منه عليه السلام على سبيل العرض وإرخاء العنان مجاراة مع أبيه وقومه الذين كانوا يعبدون الأصنام والكواكب فإن المستدرك على فساد قول يحكيه ثم يكر عليه بالإبطال وهذا هو الحق الحقيق بالقبول.

وقد اختار النسفي هذا القول وحكم بأنه الصحيح حيث قال: والصحيح أن هذا قول من ينصف خصمه مع علمه أنه مبطل، فيحكى قوله كما هو غير متعصب لمذهبه لأنه أدعى إلى الحق - أي إلى قبول الحق - وأنجى من الشغب، ثم يكر عليه بعد حكايته فيبطله بالحجة.[٨١]

وقد نقل القاضي عياض أن هذا قول معظم الحذاق حيث قال: وذهب معظم الحذاق من العلماء والمفسرين إلى أنه إنما قال ذلك مبلغاً لقومه ومستدلاً عليهم.[٨٢]

وقد ذكر مثل هذا الإمام النيسابوري في تفسيره غرائب القرآن حيث قال: إنه عليه السلام قد عرف من تقليدهم لأسلافهم وبعد طباعهم عن قبول الدلائل أنه لو صرح بالدعوة لم يقبلوا قوله فمال إلى الاستدراج، وذكر كلاماً يوهم كونه مساعداً لهم مع أن إبراهيم كان مطمئناً بالإيمان فكان بمنزلة المكره على كلمة الكفر حيث لم يجد إلى الدعوة المأمور بها طريقاً سوى ذلك وإذا جاز ذكر كلمة لمصلحة تعود إلى شخص واحد لقوله تعالى: (إلا من أكره وقلبه مطمئن بالإيمان).

فلأن يجوز ذكرها لتخليص جم غفير من الكفر والعقاب الأبدي أولى، إلى أن قال ومثل هذه الواقعة قوله: (فنظر نظرة في النجوم فقال إني سقيم) وذلك أنهم كانوا يستدلون بعلم النجوم على الحوادث المستقبلة فوافقهم إبراهيم على هذا الطريق في الظاهر مع أنه كان برئياً في الباطن ليتوصل بذلك إلى كسر الأصنام، قال المتكلمون إنه يصح إظهار خوارق العادات على يد من يدعى الإلهية لأن صورة هذا المدعي وشكله يدل على كذبه، فلا يروج التلبيس، ولكنه لا يجوز إظهارها على يد من يدعي النبوة كذباً لأن التلبيس يروج حينئذٍ فكذا ههنا قوله: (هذا ربي) لا يوجب الضلال لأن دلائل بطلانه جلية في ذلك استدراج لهم القبول الدليل، فكان جائزاً.[٨٣]

يقول الباحث: وهذا القول هو الأليق بأبي الأنبياء إبراهيم عليه السلام وحنكته وخبرته في إلجام الخصوم وإلزامهم، وهو بمعنى القول التالي ولا يليق به عقدياً أنه عبد الأصنام فهو لم يعبد شيئاً من الكواكب أو الأصنام سواءً كان ذلك قبل البلوغ أو بعد البلوغ وأوان التكليف كما قاله بعضهم، فهذا القول فاسد من عدة وجوه:

الأول/ إن القول بربوبية النجم كفر بالإجماع والكفر لا يجوز على الأنبياء باتفاق.

الثاني/أن إبراهيم كان قد عرف ربه قبل هذه الواقعة لأن الله تعالى أخبر عنه أنه دعا أباه إلى التوحيد بالرفق مراراً بقوله يا أبت لم تعبد ما لا يسمع ولا يبصر الآيات، وفي هذا الموضع دعا أباه إلى التوحيد بالكلام الخشن والدعوة بالرفق مقدمه على الدعوة بالخشونة أو الغلظة.

الثالث/ أن هذه الواقعة كانت بعد أن أراه ملكوت السموات والأرض بدليل فاء التعقيب في قوله: (فلما جن عليه الليل) فكيف يتصور اعتقاده ربوبية غير الله تعالى.

الرابع/ أنه تعالى وصفه بقوله: (إذ جاء ربه بقلب سليم) ومدحه بقوله: (ولقد آتينا إبراهيم رشده من قبل)

أي من أول زمان الفطرة، وإذا كان الأمر كذلك فلا يتصور أن يقع في عبادة غير المنافية لما أوتيه من الرشد، مما يدل على أنه كان مناظراً لقومه فهذا دليل على مناظرته المشركين من قومه.

الخامس/ قوله عقب هذه القصة: (وتلك حجتنا آتيناها إبراهيم على قومه) ولم يقل على نفسه.

السادس/ أنه قال بعد القصة: (يا قوم إني بريء مما تشركون) مع أنه ما كان في الغار لا قوم ولا صنم.

السابع/ أن في قوله: (وحاجه قومه) دليلاً على أنه إنما اشتغل بالنظر في الكواكب بعد أن خالط قومه ورآهم يعبدون الأصنام ودعوه إلى عبادتها فقال: (لا أحب الآفلين) رداً عليهم وتنبيهاً على فساد قولهم، ويؤكده قوله: (وكيف أخاف ما أشركتم) لأنه يدل على أنهم كانوا خوفوه بالأصنام كما في قصة هود حيث قال له قومه: (إن نقول إلا اعتراك بعض آلهتنا بسوء) هود آية ٥٤.

الثامن/ إن تلك الليلة كانت مسبوقة بالنهار وكان ينبغي أن يستدل أولاً بغروب الشمس على عدم آلهيتنا ثم يبطل آلهية القمر وسائر الكواكب بالطريقة الأولى، وإن لم يكن كذلك علمنا أن المقصود إلزام القوم وإفحامهم والابتداء بأفول الكواكب، لأنه اتفقت مكالمته مع القوم حال طلوع ذلك النجم، ثم امتدت المناظرة إلى أن طلعت الشمس.

التاسع/ قوله لأبيه وقومه (ما تعبدون) وقوله تعالى (واجنبني وبنيّ أن نعبد الأصنام) إبراهيم آية ٣٥ وقوله (أفرأيتم ماكنتم تعبدون أنتم وآباؤكم الأقدمون فإنهم عدو لي إلا رب العالمين) الشعراء آية ٧٥- ٧٧ كل هذه الأدلة تدل على أنه ما أشرك بالله طرفة عين [٨٤]

وفي هذا غنية عن كل قول يدل على شيء سواه فاحذر أن تعتقد سواه فإن فيه الهلكة والسقوط في الكفر والله أعلم.

ومن الإشكال في العقيدة ما ذكر في حق نبي الله أيوب عليه السلام

قال تعالى: (وَأَيُّوبَ إِذْ نَادَى رَبَّهُ أَنِّي مَسَّنِيَ الضُّرُّ وَأَنتَ أَرْحَمُ الرَّاحِمِينَ ❖فَاسْتَجَبْنَا لَهُ فَكَشَفْنَا مَا بِهِ مِن ضُرٍّ وَآتَيْنَاهُ أَهْلَهُ وَمِثْلَهُم مَّعَهُمْ رَحْمَةً مِّنْ عِندِنَا وَذِكْرَى لِلْعَابِدِينَ) الأنبياء آية ٨٣- ٨٤

وقال تعالى: (وَاذْكُرْ عَبْدَنَا أَيُّوبَ إِذْ نَادَى رَبَّهُ أَنِّي مَسَّنِيَ الشَّيْطَانُ بِنُصْبٍ وَعَذَابٍ❖ارْكُضْ بِرِجْلِكَ هَذَا مُغْتَسَلٌ بَارِدٌ وَشَرَابٌ ❖وَوَهَبْنَا لَهُ أَهْلَهُ وَمِثْلَهُم مَّعَهُمْ رَحْمَةً مِّنَّا وَذِكْرَى لِأُوْلِي الْأَلْبَابِ ❖وَخُذْ بِيَدِكَ ضِغْثًا فَاضْرِب بِّهِ وَلَا تَحْنَثْ إِنَّا وَجَدْنَاهُ صَابِرًا نِعْمَ الْعَبْدُ إِنَّهُ أَوَّابٌ) ص آية ٤١- ٤٣

وجه الإشكال في هذا أنه لا يجوز أن يسلط الله الشيطان على أنبياء الله ورسله عليهم السلام ليقضي من أنفاسهم وتعذيبهم وطراً ولو قدر على ذلك لم يدع صالحاً إلا وقد نكبه وأهلكه. [٨٥]

وأن الرسل يجب الاعتقاد في حقهم أنهم يجوز عليهم من الأعراض البشرية ما لا يشين في مراتبهم العلية أي ما لا يكون فيه نقص أو ينفر الناس عنهم لأن إصابتهم بالأمراض المنفرة يتنافى مع رسالتهم حيث أن مقتضاها أن يكونوا على حالة ترغب الناس بالاتصال بهم ومعاشرتهم حتى يسمعوا لدعوتهم، ومع الأمراض المنفرة كالجذام والبرص والجدري لا يرغب الناس في الجلوس معهم أو النظر إليهم.

والذي يجوز في حقهم هي الأمراض الخفيفة مثل الحمى والصداع، وقد ذكر كثير من المفسرين عند تفسير هذه الآية أن أيوب كان رجلاً كثير المال عنده من سائر صنوفه وأنواعه من الأنعام والعبيد والمواشي والأرض المتسعة بأرض الثنية من حوران وحكى ابن عساكر أنها كلها كانت له وكان له أولاد وأهلون كثير فسلب منه ذلك جميعه وابتلي في جسده بأنواع من البلاء ولم يبق منه عضو سليم سوى قلبه ولسانه يذكر الله عز وجل بهما، وهو في ذلك كله صابر محتسب ذاكراً لله عز وجل في ليله ونهاره وصباحه ومساء ، وطال مرضه حتى عافه الجليس، وأوحش عنه الأنيس، وأخرج من بلده وألقي على مزبلة خارجها وانقطع عنه الناس ولم يبق أحد يحنو عليه سوى زوجته كانت ترعى له حقه وتعرف قديم إحسانه إليها وشفقته عليها .. إلخ [٨٦]

وهذا مما لا يجوز على الأنبياء عليهم الصلاة والسلام قال العلامة إبراهيم اللقاني في نظمه جوهرة التوحيد :

وجائز في حقهم كالأكل وكالجماع للنساء في الحل

قال شيخ الإسلام إبراهيم البيجوري في شرحه عليها : ومثل ما ذكره من الأكل والجماع وسائر الأعراض البشرية التي لا تؤدي إلى نقص في مراتبهم العلية كالمرض الخفيف، ومنه الإغماء فيجوز عليهم، وقيد أبو حامد الإغماء بغير الطويل وجزم به البلقيني بخلاف الجنون قليله وكثيره لأنه نقص وكالجنون الجذام والبرص والعمى وغير ذلك من الأمور المنفرة، فلم يعم نبي قط ولم يثبت أن شعيباً كان ضريراً وما كان يعقوب فهو حجاب على العين من تواصل الدموع، ولذلك لما جاءه البشير عاد بصيراً وما كان في أيوب من البلاء فكان بين الجلد والعظم فلم يكن منفراً، وما اشتهر في القصة من الحكايات المنفرة فهي باطلة .[٨٧]

وهكذا قال الشيخ محمد نوري الشافعي في شرحه لعقيدة العوام عند قول الناظم :

وجائز في حقهم من عرض من غير نقص كخفيف المرض [٨٨]

تبرئة داود مما نسب إليه مما تقشعر منه الجلود لأنه ينافي عصمة الأنبياء ولا يتناسب مع مقاماتهم العلية

قال تعالى في سورة ص: (وَهَلْ أَتَاكَ نَبَأُ الْخَصْمِ إِذْ تَسَوَّرُوا الْمِحْرَابَ ❖ إِذْ دَخَلُوا عَلَى دَاوُودَ فَفَزِعَ مِنْهُمْ قَالُوا لَا تَخَفْ خَصْمَانِ بَغَى بَعْضُنَا عَلَى بَعْضٍ فَاحْكُم بَيْنَنَا بِالْحَقِّ وَلَا تُشْطِطْ وَاهْدِنَا إِلَى سَوَاء الصِّرَاطِ ❖ إِنَّ هَذَا أَخِي لَهُ تِسْعٌ وَتِسْعُونَ نَعْجَةً وَلِيَ نَعْجَةٌ وَاحِدَةٌ فَقَالَ أَكْفِلْنِيهَا وَعَزَّنِي فِي الْخِطَابِ ❖ قَالَ لَقَدْ ظَلَمَكَ بِسُؤَالِ نَعْجَتِكَ إِلَى نِعَاجِهِ وَإِنَّ كَثِيرًا مِّنْ الْخُلَطَاء لَيَبْغِي بَعْضُهُمْ عَلَى بَعْضٍ إِلَّا الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ وَقَلِيلٌ مَّا هُمْ وَظَنَّ دَاوُودُ أَنَّمَا فَتَنَّاهُ فَاسْتَغْفَرَ رَبَّهُ وَخَرَّ رَاكِعًا وَأَنَابَ ❖ فَغَفَرْنَا لَهُ ذَلِكَ وَإِنَّ لَهُ عِندَنَا لَزُلْفَى وَحُسْنَ مَآبٍ)

فقد ذكر ابن جرير وابن أبي حاتم والسيوطي والبغوي من الأخبار ما تقشعر منه الأبدان، ولا يوافق عقلاً ولا نقلاً عن ابن عباس ومجاهد ووهب بن منبه وكعب الأحبار والسدي من القصص ما ملخصها أن داود عليه السلام حدث نفسه إن ابتلي أن يعتصم فقيل له : إنك ستبلى، وتعلم اليوم الذي ستبلى فيه فخذ حذرك فقيل له: هذا اليوم تبتلى فيه فأخذ الزبور ودخل المحراب وأغلق بابه وأقعد خادمه على الباب،

وقال: لا تأذن لأحد اليوم فبينما هو يقرأ الزبور، إذ جاءه طائر من ذهب يدرج بين يديه فدنا منه فأمكن أن يأخذه، فطار فوقع على كوة المحراب فدنا منه ليأخذه فطار، فأشرف عليه لينظر أين وقع فإذا هو بامرأة عند بركتها تغتسل من الحيض فلما رأت ظله نفضت شعرها فغطت جسدها به، وكان زوجها غازياً في سبيل الله فكتب داود إلى رأس الغزاة أن اجعله في حملة التابوت ـ وهو صندوق فيه بعض مخلفات أنبياء بني إسرائيل فكانوا يقدمونه بين يدي الجيش تبركاً به رجاء النصر ـ وكان حملة التابوت إما أن يفتح لهم وإما أن يقتلوا، فقدمه في حملة التابوت فقتل، وفي بعض هذه الروايات الباطلة: إنه فعل ذلك ثلاث مرات، حتى قتل في الثالثة، فلما انقضت عدتها خطبها داود عليه السلام ـ فتسور عليه الملكان وكان ما كان مما حكاه الله تعالى.

ولكي يؤيدوا هذه القصة الباطلة بما ظاهره الحق لم يكتفوا بهذه الروايات الموقوفة على بعض الصحابة والتابعين ومسلمة أهل الكتاب، بل رووا بعضها مرفوعاً إلى النبي صلى الله عليه وسلم.

فمن ذلك على سبيل المثال لا الحصر ما ذكره السيوطي في الدر المنثور حيث قال: وأخرج الحكيم الترمذي في نوادر الأصول وابن جرير وابن أبي حاتم بسند ضعيف، عن أنس رضي الله عنه قال: سمعت رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول إن داود عليه السلام حين نظر إلى المرأة قطع على بني إسرائيل وأوصى صاحب الجيش فقال: إذا حضر العدو فقرّب فلاناً بين يدي التابوت.[٨٩]

وكان التابوت في ذلك الزمان يستنصر به من قدم بيد يدي التابوت لم يرجع حتى يقتل أو ينهزم معه الجيش، فقتل وتزوج المرأة ونزل الملكان على داود عليه السلام فسجد فمكث أربعين ليلةً ساجداً حتى نبت الزرع من دموعه على رأسه، فأكلت الأرض جبينه وهو يقول في سجوده: (رب زلّ داود زلةً أبعد ما بين المشرق والمغرب، رب إن لم ترحم ضعف داود وتغفر ذنوبه جعلت ذنبه حديثاً في المخلوق من بعده فجاء جبريل عليه السلام من بعد أربعين ليلة فقال يا داود إن الله قد غفر لك ، وقد عرفت أن الله عدل لا يميل فكيف بفلان إذا جاء يوم القيامة ، فقال: يارب دمي الذي عند داود، قال جبريل: ما سألت ربك عن ذلك فإن شئت لأفعلن، فقال: نعم، فعرج به جبريل وسجد داود عليه السلام فمكث ما شاء الله ثم نزل، فقال: قد سألت الله يا داود عن الذي أرسلتني فيه، فقال: قل لداود إن الله يجمعكما يوم القيامة، فيقول له هب لي دمك الذي عند داود، فيقول: هو لك يا رب، فيقول: فإن لك في الجنة ماشئت وما اشتهيت عوضاً ، وقد رواها البغوي عن طريق الثعلبي ـ مع حرصه على تحري صحة الرواية، والرواية منكرة مختلقة على رسول الله صلى الله عليه وسلم، وفي سندها ابن لهيعة ويزيد ابن أبان الرقاشي، وكلاهما ضعيف عند علماء الحديث، وقال ابن حجر العسقلاني: إن الرقاشي ضعيف [٩٠] وقال فيه النسائي والحاكم: إنه متروك وقال فيه ابن حبان: كان من خيار عباد الله، من البكائين بالليل غفل عن حفظ الحديث مشتغلاً بالعبادة، حتى كان يقلب كلام الحسن يجعله عن أنس عن النبي صلى الله عليه وسلم ـ فلا تحل الرواية عنه إلا على جهة التعجب .[٩١]

وقد قال أبو الفداء ابن كثير ـ ناقداً لهذه القصة ـ وقد ذكر المفسرون هذه القصة وأكثرها مأخوذ من الإسرائيليات ولم يثبت فيها عن المعصوم صلى الله عليه وسلم حديث يجب اتباعه، ولكن روى ابن أبي حاتم حديثاً لا يصح سنده لأنه من رواية يزيد الرقاشي عن أنس رضي الله عنه ، ويزيد وإن كان من الصالحين، لكنه ضعيف الحديث عند الأئمة فالأولى أن يقتصر على مجرد تلاوة هذه القصة وأن يرد علمها إلى الله عز وجل فإن القرآن حق، وما تضمنه فهو حق أيضاً .[٩٢]

ومن هنا يتبين لنا كذب رفع هذه الرواية المنكرة إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم ولا نكاد نصدق ورود هذا عن المعصوم صلى الله عليه وسلم .

وإنما هي اختلاقات وأكاذيب من إسرائيليات أهل الكتاب، وهل يشك مؤمن عاقل يقر بعصمة الأنبياء في استحالة صدور هذا عن داود عليه السلام ثم يكون على لسان من ؟ على لسان من كان حريصاً على تنزيه إخوانه الأنبياء عما لا يليق بعصمتهم وهو نبينا محمد صلى الله عليه وسلم ، ومثل هذا التدبير السيء والإسترسال فيه على ما رووا، لو صدر من رجل من سوقة الناس وعامتهم، لاعتبر هذا أمراً مستهجناً مستقبحاً فكيف يصدر من رسول جاء لهداية الناس، زكت نفسه وطهرت سريرته وعصمه الله من الفواحش ما ظهر منها وما بطن، وهو الأسوة الحسنة لمن أرسل إليهم ؟؟

ولو أن القصة كانت صحيحة لذهبت بعصمة داود ولنفرت منه الناس ولكان لهم العذر في عدم الإيمان به، فلا يحصل المقصد الذي من أجله أرسل الرسل، وكيف يكون على هذه الحال من قال الله في شأنه (وَإِنَّ لَهُ عِندَنَا لَزُلْفَى وَحُسْنَ مَآبٍ) .

قال ابن كثير في تفسير هذه الآية: أي وإن له يوم القيامة لقربة يقربه الله عز وجل بها وحسن مرجع وهو الدرجات العالية في الجنة وعدله التام في ملكه كما جاء في الصحيح (المقسطون على منابر من نور عن يمين الرحمن، وكلتا يديه يمين، الذين يقسطون في حكمهم وما ولوا)[٩٣]

وقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: (إن أحب الناس إليّ يوم القيامة، وأقربهم مني مجلساً : إمام عادل، وإن أبغض الناس إليّ يوم القيامة وأشدهم عذاباً إمام جائر) رواه أحمد والترمذي .[٩٤]

ولكي يستقيم هذا الباطل قالوا: إن المراد بالنعجة المرأة وإن القصة خرجت مخرج الرمز والإشارة ورووا أن الملكين لما سمعا حكم داود وقضاءه بضم صاحب التسعة والتسعين نعجة لصاحب النعجة قالا له: وما جزاء من فعل ذلك ؟ قال: يقطع هذا وأشار إلى عنقه .

وفي رواية (يضرب من هاهنا وهاهنا وهاهنا) وأشار إلى جبهته وأنفه وما تحته فضحكا وقالا: أنت أحق بذلك منه وصعدا)

والحق أن الآيات ليس فيها شيء مما ذكروا، وليس هذا في شيء من كتب الحديث المعتمدة وهي التي عليها المعول، وليس هناك ما يصرف لفظ النعجة من حقيقته إلى مجازه، ولا ما يصرف القصة عن ظاهرها

إلى الرمز والإشارة وقد قال القاضي عياض: وأما قصة داود عليه السلام فلا يجب أن يلتفت إلى ما سطره فيه الإخباريون من أهل الكتاب الذين بدلوا وغيروا، ونقله بعض المفسرين ـ اقتداءً بهم ـ ولم ينص الله تعالى على شيء من ذلك.

ولا ورد حديث صحيح والذي نص عليه في قصة داود (وظن داود أنما فتناه) اختبرناه وليس في قصة داود وأوريا خبر ثابت، ولا يظن بنبي محبة قتل مسلم.[٩٥]

والتفسير الصحيح لهذه الآيات والذي ينسجم مع عصمة الأنبياء عليهم الصلاة والسلام هو أن داود عليه السلام كان قد وزع أعماله ومسئوليته نحو نفسه ونحو رعاياه على الأيام وخص كل يوم بعمل، فجعل يوماً للعبادة ويوماً للقضاء وفصل الخصومات، ويوماً للاشتغال بشئون نفسه وأهله، ويوماً لوعظ بني إسرائيل، ففي يوم العبادة بينما كان منشغلاً بعبادة ربه في محرابه، إذ دخل عليه خصمان تسورا عليه من السور ولم يدخلا من المدخل المعتاد، فارتاع منهما وفزع فزعاً لا يليق بمثله من المؤمنين فضلاً عن الأنبياء المتوكلين على الله غاية التوكل الواثقين بحفظه ورعايته.

وظن بهما سوءاً وأنهما جاءا ليقتلاه أو يبغيا به شراً ولكن تبين له أن الأمر على خلاف ما ظن، وأنهما خصمان جاءا يحتكمان إليه فلما قضي بينهما وتبين له أنهما بريئان مما ظنه بهما، استغفر ربه وخر ساجداً لله تعالى تحقيقاً لصدق توبته والإخلاص له وأناب إلى الله غاية الإنابة، ومثل الأنبياء في علو شأنهم وقوة ثقتهم بالله، والتوكل عليه ألا تعلق نفوسهم بمثل هذه الظنون بالأبرياء، ومثل هذا الظن ـ وإن لم يكن ذنباً في العادة ـ إلا أنه بالنسبة للأنبياء يعتبر خلاف الأولى والأليق بهم على حد قول أبي سعيد الخراز كما رواه ابن عساكر: (حسنات الأبرار سيئات المقربين).[٩٦]

فالرجلان خصمان حقيقيان وليسا ملكين كما زعمه بعض المفسرين، والنعاج على حقيقتها وليس ثمة رموز ولا إشارات، وهذا التأويل يوافق نظم القرآن.

ويتفق وعصمة الأنبياء، فالواجب الأخذ به ونبذ الخرافات والأباطيل التي هي من صنع بني إسرائيل، وتلقفها القصاص وأمثالهم ممن لا علم عندهم، ولا تمييز بين الغث والسمين.[٩٧]

وقد قال الإمام النسفي رحمه الله تعالى: (وما يحكى أنه بعث مرة بعد مرة أوريا إلى غزوة البلقاء، وأحب أن يقتل ليتزوجها، أي زوجة أوريا فلا يليق من المتسمين بالصلاح من أفناء المسلمين فضلاً عن بعض أعلام الأنبياء عليهم السلام).[٩٨]

مشكل القرآن فيما يتعلق بعصمة خاتم الأنبياء والمرسلين محمد صلى الله عليه وسلم

ومما يجب اعتقاده في حق خاتم الأنبياء والمرسلين في قول الله تعالى في سورة الأحزاب [وَتُخْفِي فِي نَفْسِكَ مَا اللهُ مُبْدِيهِ وَتَخْشَى النَّاسَ وَاللهُ أَحَقُّ أَنْ تَخْشَاهُ] الأحزاب آية ٣٧ أن الذي أخفاه النبي صلى الله عليه وسلم أن الله قد أوحى إليه أن زيد بن حارثة سيطلق زينب بنت جحش وسيزوجه الله بها بعد نهاية عدة طلاقها من

زيد رضي الله عنه .

قال القرطبي : قال علماؤنا وهذا القول أحسن ما قيل في تأويل هذه الآية وهو الذي عليه أهل التحقيق من المفسرين والعلماء الراسخين، ولا يجوز الاعتقاد السيئ الذي ذكره بعض المفسرين في تفسير هذه الآية حيث قال : الذي أخفاه النبي صلى الله عليه وسلم أنه صلى الله عليه وسلم وقع منه استحسان لزينب بنت جحش وهي في عصمة زيد، وكان حريصاً على أن يطلقها زيد فيتزوجها هو، ثم إن زيداً لما أخبره بأنه يريد فراقها، ويشكو منها غلظة قول، وعصيان أمر، وأذى باللسان، تعظّماً بالشرف قال له : اتق الله ـ أي فيما تقول عنها ـ وأمسك عليك زوجك وهو يخفي الحرص على طلاق زيد إياها، وهذا الذي كان يخفي في نفسه ولكنه لزم ما يجب من الأمر بالمعروف.[٩٩]

يقول الباحث : ولا يجوز اعتقاد هذا بل لا يجوز ظنه بالمعصوم وسيد الخلق محمد صلى الله عليه وسلم.

الآيات التي يخالف ظاهرها مذهب أهل السنة والجماعة

(ما يتعلق بقضية التوبة وأنها تجب ما قبلها)

قال تعالى (إن الذين كفروا بعد إيمانهم ثم ازدادوا كفراً لن تقبل توبتهم وأولئك هم الضالون) آل عمران آية ٩٠

وجه الإشكال : أن الشريعة قد قررت أن توبة كل كافر تقبل سواء كفر بعد إيمان وازداد كفرا أو كان كافراً من أول مرة وهذا يتنافى مع قوله تعالى (وهو الذي يقبل التوبة عن عباده ويعفو عن السيئات) الشورى آية ٢٥ فلا بد في هذه الآية من تخصيص تحمل عليه ويصح به في قبول التوبة ، ولذلك فقد اختلف العلماء في معناها .

وقد اختلف المفسرون في تقرير معناها على أقوال : فقال بعضهم في معناها لن تقبل توبتهم عند الموت قال النحاس وهذا قوله حسن كما قال الله عز وجل (وليست التوبة للذين يعملون السيئات) النساء آية ١٨ حتى إذا حضر أحدهم الموت قال إني تبت الآن) وروي عن الحسن وقتادة وعطاء (وقد قال عليه الصلاة والسلام : إن الله يقبل توبة العبد ما لم يغرغر) [١٠٠]

وقال بعضهم لن تقبل توبتهم التي كانوا عليها قبل أن يكفروا لأن الكفر قد أحبطها .

وقال بعضهم لن تقبل توبتهم إذا تابوا من الكفر إلى كفر آخر وربما تقبل توبتهم إذا تابوا إلى الإسلام .

وقال قطرب : هذه الآية نزلت في قوم من أهل مكة قالوا نتربص بمحمد ريب المنون فإذا بدا لنا الرجعة رجعنا إلى قومنا ، فأنزل الله تعالى (إن الذين كفروا بعد إيمانهم ثم ازدادوا كفراً لن تقبل توبتهم) أي لن تقبل توبتهم وهم مقيمون على الكفر ، فسماها توبة غير مقبولة لأنه لم يصح مع الندم عزم ، والله عز وجل يقبل التوبة كلها إذا صح العزم [١٠١].

والذي يظهر أن هذا إشارة إلى قوم بأعيانهم من المرتدين ختم الله عليهم بالكفر وجعل ذلك جزاء لجريمتهم ونكايتهم في الدين وهم الذين أشار الله إليهم بقوله : (كيف يهدي الله قوماً) فأخبر عنهم أنهم لا تكون لهم

توبة فيتصور قبولها ، أي قد جعلهم الله من سخطه في حيز من لا تقبل توبته إذ ليست لهم ، فهم لا محالة يموتون على الكفر .

ولذلك بين حكم الذين يموتون كفاراً عقب الآية فبانت منزلة هؤلاء، فكأنه أخبر عن هؤلاء المعنين أنهم يموتون كفاراً ثم أخبر الناس عن حكم من يموت كافراً [١٠٢].

ويكون قوله تعالى: (إن الذين كفروا وماتوا وهم كفار فلن يقبل من أحدهم ملء الأرض ذهباً ولو افتدى به أولئك لهم عذاب أليم وما لهم من ناصرين) في حكم البيان للآية المذكورة [١٠٣] .

ويكون معنى الآية : لا توبة لهم حتى تقبل لأنهم لم يوفقوا لها ، فعدم توبتهم كناية عن عدم وقوعها والله أعلم [١٠٤] .

ومثل هذه الآية قوله تعالى: (إن الذين آمنوا ثم كفروا ثم آمنوا ثم كفروا ثم ازدادوا كفراً لم يكن الله ليغفر لهم ولا ليهديهم سبيلا) النساء ١٣٧

فهي في الإشكال مثلها في أنها تدل بظاهرها على عدم قبول توبة هؤلاء وغفران الذنوب لهم وإن تابوا، وهذه الدلالة تتنافى مع قوله تعالى: (وإني لغفار لمن تاب وآمن وعمل صالحاً ثم اهتدى) طه آية ٨٢

ولذلك اختلف أهل التأويل في معناها على أقوال :

الأول/ قالت طائفة منهم قتادة وأبو العالية: الآية في اليهود والنصارى آمنت اليهود بموسى والتوراة ثم كفروا ، وآمنت النصارى بعيسى والإنجيل ، ثم كفروا ثم ازدادوا كفراً بمحمد صلى الله عليه وسلم ، ورجح الطبري هذا القول .

الثاني / وقال الحسن بن أبي الحسن: الآية في الطائفة من أهل الكتاب التي قالت (آمنوا بالذي أنزل على الذين آمنوا وجه النهار واكفروا آخره) الأعراف آية ٧٢ وذلك لأنهم يموتون في كفرهم مترددين بين الإيمان والكفر لصد غيرهم عن الإسلام .

الثالث / قال مجاهد وابن زيد : الآية في المنافقين فإن منهم من كان يؤمن ثم يكفر ثم يؤمن ثم يكفر يتردد في ذلك فنزلت هذه الآية فيمن ازداد كفراً بأن استمر على نفاقه حتى مات ، قال القاضي أبو محمد بن عطية وهذا هو القول المترجح [١٠٥] ، وأيد ترجيحه هذا بالآية التي بعدها (بشر المنافقين بأن لهم عذاباً أليماً) فإنها تدل على أن الآية الأولى إنما هي في المنافقين .

الرابع / ما نقله الألوسي أن المشهور عن الجمهور أن المراد من نفي المغفرة والهداية نفي ما تقتضيهما وهو الإيمان الخالص الثابت ، ومعنى نفيه استبعاد وقوعه ، قال من تكرر منهم الارتداد وازداد الكفر والإصرار عليه صاروا بحيث قد ضربت قلوبهم بالكفر وتمرنت على الردة ، وكان الإيمان عندهم أدون شيء وأهونه فلا يكادون يقربونه منهم قيد شبر ليتأهلوا للمغفرة وهداية سبيل الجنة ، لا أنهم لو أخلصوا الإيمان لم يقبل منهم ولم يغفر لهم [١٠٦] .

ونحوه ما قاله في فتح القدير: أن المراد بالآية إنهم ازدادوا كفرا واستمروا على ذلك كما هو الظاهر في حالهم وإلا فالكافر إذا آمن وأخلص إيمانه وأقلع عن الكفر فقد هداه الله السبيل الموجب للمغفرة والإسلام يجبُّ ما قبله ، ولكن لما كان هذا مستبعداً منهم جداً كان غفران ذنوبهم وهدايتهم إلى سبيل الحق مستبعداً[١٠٧]، يقول الباحث: ويظهر أن هذا هو الأرجح في بيان معنى الآية والله أعلم .

ما يتعلق بأفعال العباد :

قوله تعالى : [أَيْنَمَا تَكُونُوا يُدْرِكْكُمُ الْمَوْتُ وَلَوْ كُنْتُمْ فِي بُرُوجٍ مُشَيَّدَةٍ وَإِنْ تُصِبْهُمْ حَسَنَةٌ يَقُولُوا هَذِهِ مِنْ عِنْدِ اللهِ وَإِنْ تُصِبْهُمْ سَيِّئَةٌ يَقُولُوا هَذِهِ مِنْ عِنْدِكَ قُلْ كُلٌّ مِنْ عِنْدِ اللهِ فَمَالِ هَؤُلَاءِ الْقَوْمِ لَا يَكَادُونَ يَفْقَهُونَ حَدِيثًا❖ مَا أَصَابَكَ مِنْ حَسَنَةٍ فَمِنَ اللهِ وَمَا أَصَابَكَ مِنْ سَيِّئَةٍ فَمِنْ نَفْسِكَ وَأَرْسَلْنَاكَ لِلنَّاسِ رَسُولًا وَكَفَى بِاللهِ شَهِيدًا] النساء آية ٧٨ - ٧٩

وجه الإشكال / أن ظاهر قوله تعالى (قُلْ كُلٌّ مِنْ عِنْدِ اللهِ) أن الحسنة والسيئة من عند الله ، وظاهر قوله تعالى بعدها (مَا أَصَابَكَ مِنْ حَسَنَةٍ فَمِنَ اللهِ وَمَا أَصَابَكَ مِنْ سَيِّئَةٍ فَمِنْ نَفْسِكَ) خلاف ذلك فظاهراهما التناقض والتنافي .

والجواب عن هذا الإشكال أنه إن كان قوله تعالى (وَمَا أَصَابَكَ مِنْ سَيِّئَةٍ فَمِنْ نَفْسِكَ) من كلام الكفار أو المنافقين والتقدير يقولون كذا ، فلا يحتاج إلى جواب لأن الكافر والمنافق لا يستبعد منه مثل هذا الكلام أو الاعتقاد لأنه ليس بعد الكفر ذنب وإن كان من كلام الله تعالى رداً على قولهم للنبي صلى الله عليه وسلم إن ما أصابهم من حسنة فمن عند الله وما أصابهم من سيئة في عنده صلى الله عليه وسلم فهنا يأتي الإشكال وعنه جوابان :

الأول / أن الحسنة والسيئة كليهما من عند الله خلقاً وإيجاداً وليس للعبد في ذلك مدخل ولكن نسبة الحسنة إلى الله والسيئة إلى العبد تأدباً مع الله في كلامه وذلك كقوله صلى الله عليه وسلم : (الخير كله بيديك ، والشر ليس إليك)[١٠٨]

وقد روعي هذا الأدب في مواضع كثيرة من القرآن الكريم منها قوله تعالى في حوار العبد الصالح مع موسى عليه السلام في السفينة (فأردت أن أعيبها) فأسند العيب إلى إرادته تأدباً مع الله ولما كانت إقامة الجدار من أجل الحفاظ على مال الغلامين اليتيمين الذين في المدينة خيراً أسنده إلى إرادة الله تعالى فقال: (فأراد ربك أن يبلغا أشدهما ويستخرجا كنزهما رحمةً من ربك) .

وقوله تعالى : [وَأَنَّا لَا نَدْرِي أَشَرٌّ أُرِيدَ بِمَنْ فِي الْأَرْضِ أَمْ أَرَادَ بِهِمْ رَبُّهُمْ رَشَدًا] {الجنّ: ١٠} ففي جانب الشر لم يسنده إلى الله تعالى تأدباً وفي جانب الخير أسند إلى إرادة الله تعالى .

الثاني/ أن نسبة الحسنة إلى الله تعالى تفضلٌ منه وإحسانٌ أي ما أصابك من حسنة فبفضله وإحسانه ، وأن نسبة السيئة إلى العبد لبيان أنه هو المتسبب فيها بذنوبه أي وما أصابك من سيئة فبسبب ذنوبك فنسبها إليه

على جهة التسبب فهي من العبد تسبباً وكسباً ، ويدل على هذا قوله تعالى :[وَمَا أَصَابَكُمْ مِنْ مُصِيبَةٍ فَبِمَا كَسَبَتْ أَيْدِيكُمْ وَيَعْفُو عَنْ كَثِيرٍ] الشورى آية ٣٠ أي بسبب كسبها فالباء سببية وإذا عدنا إلى الحقيقة التي دلت عليها النصوص سنجد أن الخير والشر من عند الله تعالى كما صرحت به الآية (قل كل من عند الله) وقد دلت نصوص في القرآن الكريم على أن الشر والإبتلاء بالبلايا من عند الله تعالى كقوله تعالى : [وَمَا أَصَابَكُمْ يَوْمَ التَقَى الجَمْعَانِ فَبِإِذْنِ اللهِ وَلِيَعْلَمَ الْمُؤْمِنِينَ] آل عمران آية ١٦٦ [وَنَبْلُوكُمْ بِالشَّرِّ وَالخَيْرِ فِتْنَةً وَإِلَيْنَا تُرْجَعُونَ] الأنبياء آية ٣٥ وقوله تعالى : [وَإِذَا أَرَادَ اللهُ بِقَوْمٍ سُوءًا فَلَا مَرَدَّ لَهُ وَمَا لَهُمْ مِنْ دُونِهِ مِنْ وَالٍ] الرعد آية ١١ وقد جاءت أحاديث تدل على ما دل عليه القرآن الكريم منها قوله صلى الله عليه وسلم : (لا يصيب رجلاً خدش عود ولا عثرة قدم ولا اختلاج عرق إلا بذنب وما يعفو الله أكثر) رواه قتادة مرسلاً وقد جاء في الصحيح (والذي نفسي بيده لا يصيب المؤمن هم ولاحزن ولا نصب حتى الشوكة يشاكها إلا كفر الله عنه بها من خطاياه) وقد رواه البخاري ومسلم بألفاظ مختلفة والترمذي كذلك [١٠٩] قال ابن المنير والحاصل أن المرض كما جاز أن يكون مكفراً للخطايا فكذلك يكون جزاءً لها [١١٠] ، فالسيئة والبلاء إذن يكون سببهما ذنوب العباد ، وهذا هو الرأي الأرجح والله أعلم .

خاتمة البحث

أهم النتائج التي توصلت إليها وهي كما يلي :

١. إن اختلاف المتكلمين في الصفات كله ينتهي بالقصد الحسن، فمن سلك مسلك التأويل إنما قصد تنزيه الله عن مشابهة الحوادث، ففر من التشبيه أو التجسيم إلى تأويلها حسبما تقتضيه لغة العرب الذين نزل القرآن بلغتهم ، ومن أجرى الصفات كما جاءت إنما أراد أيضاً عدم تعطيل صفات الله تعالى ولذلك أثبتوها كما وردت مع اعتقادهم أن لها معانياً تليق بجلال الله تعالى .

٢. أن خلافهم بين الإثبات والتأويل هو في الصفات التي يمكن أن يتصف بها الله تعالى وليس في إثباتها ما لا يليق بجلال الله تعالى وأما ما في إثباتها نقص في حق الله تعالى، فلا خلاف في تأويلها وذلك كالمعية في قوله تعالى: (وهو معكم أينما كنتم) فكلهم متفقون على أن معيته تعالى معنا أينما كنا إنما هي بعلمه تبارك وتعالى المحيط بكل شيء.

٣. المذهب المختار هو مذهب السلف في باب الأسماء والصفات وخلاصته إثبات بغير تجسم ولا تمثيل وتنزيه من غير تشبيه ولا تعطيل وأن نكل علم الكيفية إلى الله تعالى كما علمنا ذلك ربنا تبارك وتعالى بقوله: (ليس كمثله شيء وهو السميع العليم) [١١١] واللازم اتباعه كما قال صاحب جوهرة التوحيد:

وكل خير في اتباع من سلف وكل شر في ابتداع من خلف

فتابع الصالح ممن سلفـــا وجانب البدعة من خلفـــا [١١٢]

وقد جمع علماء التوحيد التوحيد في قاعدتين ينبغي اعتمادهما واعتقادهما :

الأولى: قولهم يجب اعتقاد أن الله تعالى متصف بكل كمال ومنزه عن كل نقص ومحال.

الثانية: قولهم كل ما خطر ببالك فالله بخلاف ذلك ، وقد أحسن قائلهم:

كل ما ترتقي إليه بوهم من جلال ورفعة وسناء
فالذي أبدع البرية أعلى منه سبحان مبدع الأشياء [١١٣]

وقال أبو إسحاق الإسفراييني: جمع أهل الحق جميع ما قيل في التوحيد في كلمتين، إحداهما أن كل متصور في الأفهام فالله بخلافه ، والثانية اعتقاد أن ذاته ليست مشبهة بذات ولا معطلة عن الصفات .

وقد حكي عن الشافعي رضي الله عنه أنه قال: من انتهض لطلب مدبره فانتهى إلى موجود ينتهي إليه فكره فهو مشبه وإن اطمأن إلى العدم الصرف فهو معطل أو إلى موجود واعترف بالعجز عن إدراكه فهو موحد لأن العجز عن درك الإدراك إدراك كما قال أبوبكر الصديق الأكبر رضي الله عنه .

التوصيات

١. على كل مسلم حريص على سلامة عقيدته أن يعتمد على مصادرها الأساس الكتاب والسنة وأقوال السلف الصالح.
٢. عليه أن يأخذ هذه العقيدة من أفواه رجال أهل السنة والجماعة المتبعين لكتاب الله وسنة رسوله وسيرة السلف الصالح.
٣. عليه أن يعمل بجد وإخلاص على تعليم الأمة هذه العقيدة السليمة وأن يعالج ما لدى الأمة من عقائد منحرفة عنها بالطريقة السلمية التي تبعد عن أسلوب التنفير لمن يدعوهم وإن طال زمان نجاحه، فالزمان جزء من العلاج ولنا في رسول الله نوح عليه السلام قدوة في صبره على قومه وهو يدعوهم إلى عقيدة التوحيد السليمة ألفاً إلا خمسين عاماً ، والله الهادي إلى سواء الصراط .

هذا ما قصدته من البحث في صورته المتواضعة حول مشكل القرآن في العقيدة، وأرجو الله تعالى أن يكون قد وفقني لما قصدت إليه، وأن يكون قد سددني فيما ظمنته ، والحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات والصلاة والسلام على سيد الكائنات محمد بن عبد الله وعلى آله وصحبه أجمعين وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين .

المراجـع والهـوامش

١) غرائب القرآن على هامش جامع البيان ج ١ ص١٥٤ للنيسابوري ، وروح المعاني جـ١ ص١٤٦

٢) روح المعاني ج ١ ص١٤١

٣) الأسماء والصفات للبيهقي ص٦١٩

٤) الفتوحات الإلهية للجمل حاشية الجلالين جـ ١ ص١٧

٥) الفتوحات الإلهية للجمل حاشية الجلالين جـ ١ ص١٧

٦) تفسير القرطبي جـ١ ص١٩٥

٧) أضواء البيان لمحمد الأمين بن محمد المختار الشنقيطي ج ١ ص٤١

٨) الجامع لأحكام القرآن ج ١ ص٢٠٨- ٢٠٩

٩) جامع البيان ج١ ص ١٠٢

١٠) جامع البيان ج١ ص١٠٢

١١) شرح عقود الجمان للسيوطي ص ١١٠ وفتح القدير ج ١ ص٤٤ والجامع لأحكام القرآن ج ١ ص٢٠٧

١٢) جامع البيان ج١ ص١٠٢- ٢٠٣

١٣) الجامع لأحكام القرآن ج١ ص٢٠٨

١٤) الجامع لأحكام القرآن ج٧ ص ٢٥٤ ص٣٩٧ ، روح المعاني ج٣ ص١٧٩

١٥) الجامع لأحكام القرآن ج٨ ص٢١٥

١٦) روح المعاني ج ١٠١ ص ١٤٧ ومغني اللبيب عن كتب الأعاريب لابن هشام الأنصاري

١٧) تفسير غرائب القرآن على هامش جامع البيان ج١٠ ص١٣٢ط دار الحديث ـ القاهرة ١٤٠٧هـ ١٩٨٧م

١٨) إنظر النظم على هامش شرح عقود الجمان للسيوطي ص١٣٠ ط مصطفى البابي الحلبي ١٣٥٨هـ ١٩٣٩م

١٩) لسان العرب ج١٤ ص ٢٥١

٢٠) روح المعاني ج٨ ص١٣٠والجامع لأحكام القرآن ج٨ ص١٩٩ وتفسير ابن عطيه ج٦ ص٥٥٨

٢١) رواه مسلم في كتاب الزهد عن أبي هريرة ج٢ ص٥٨٧ مطبعة عيسى البابي الحلبي ، والترمذي عن أبي هريرة وأبي سعيد الخدري كتاب صفة القيامة والرقائق حديث رقم ٢٤٣٠ وهو جزء من الحديث المذكور .

٢٢) تفسير المحرر الوجيز لابن عطيه ج٥ ص٥٢١- ٥٢٢

٢٣) لسان العرب حرف الكاف

٢٤) الفتوحات الإلهية على الجلالين ج٢ ص٢١٥ ط دار إحياء التراث بيروت .

٢٥) لسان العرب حرف الكاف

٢٦) تفسير غرائب القرآن على هامش جامع البيان ج٢ ص٢٩٤والإبانة لأبي الحسن الأشعري المضمنة كتاب تبيين المفتري لابن عساكر ص١٦٢ ط دار الجيل بيروت

٢٧) روح المعاني ج٢ ص٩٨

٢٨) انظر هامش الأسماء والصفات ص ٥٦٣ ط دار الكتب العلمية بيروت لبنان

٢٩) الجامع لأحكام القرآن ج٣ ص٢٥- ٢٦ وروح المعاني ج٢ ص٩٨

٣٠) غرائب القرآن ج ص٢٩٤- ٢٩٥ ـ الأسماء والصفات للبيهقي مع حاشيته ص٥٦٣

٣١) الفصل لابن حزم ج٢ ص١٧٣ ط دار الفكر

٣٢) الأسماء والصفات ص ٥٦٤ والإبانة ضمن كتاب تبيين كذب المفتري لابن عساكر ص ١٦٢ وشرح الطحاوية ص٣١٣ الطبعة الأولى سنة ١٣٩٢هـ

٣٣) فيض القدير ج ٤ ص٤٤٥ والإبانه لأبي الحسن الأشعري ص٣٦والمحرر الوجيز ج١٢ ص٤٨٨

٣٤) الأسماء والصفات ص٤١٧وكتاب الإبانة عن أصول الديانة المضمنة كتاب تبيين كذب المفتري ص١٥٩

٣٥) الفصل ج ٢ ص١٦٦

٣٦) فتح الباري ج٣ ص٤٠١- ٤٠٢ والإبانة لأبي الحسن الأشعري ص١٥٨ المضمنة في كتاب تبيين كذب المفتري لابن عساكر

٣٧) الأسماء والصفات للبيهقي ص٦٢ الطبعة الأولى دار الكتب العلمية وروح المعاني ج٢٧ ص١١١ دار إحياء التراث العربي وجامع البيان ج٢٧ ص٧٩ وحاشية الصاوي على الجلالين ج٤ ص١٥٤ .

٣٨) تفسير النسفي ج ص٢١١ دار الكتاب العربي بيروت وتفسير ابن جزي ج٤ ص٨٤ وتفسير غرائب القرآن للنيسابوري على هامش جامع البيان ج١٧ ص٨٩ وانظر المحرر الوجيز لابن عطية ج١٤ ص١٩٩- ٢٠٠ وحديث إزب العقبة أخرجه الإمام أحمد في مسنده ج٣ ص٤٦٢ عن كعب ابن مالك.

٣٩) الدر المنثور ج٧ ص٧٠١ طبعة دار الفكر وزاد المسير لابن الجوزي ص٣٧٩ .

٤٠) التسهيل في علوم التنزيل ج٣ ص١٩٨ الطبعة الأولى سنة ١٣٥٥هـ مطبعة مصطفى محمد الحلبي البابي .

٤١) تفسير زاد المسير لابن الجوزي ص١٢٣٤ ط دار ابن حزم والإتقان ج٢ ص٨ ط مصطفى الحلبي ١٣٧٠هـ ١٩٥١م .

٤٢) الجامع لأحكام القرآن ج١٥ ص٢٨٠ دار الكتاب العربي للطباعة والنشر بالقاهرة.

٤٣) الإتقان ج٢ ص٨

٤٤) شرح الواسطية لمحمد خليل هراس ص١٤٢

٤٥) انظره ص٣٦ مطبعة دار الكتب العربية الكبرى لصاحبه مصطفى البابي الحلبي وأخويه بكري وعيسى

٤٦) المغني لجمال الدين ابن هشام الأنصاري ج١ ص١٣٥ دار إحياء الكتب العربي عيسى البابي الحلبي وشركاه

٤٧) الإتقان ج٢ ص٨ فقد نقلت عنه بتصرف بسيط الطبعة الثالثة شركة مصطفى البابي الحلبي وأولاده بمصر

٤٨) الإتقان ج١ ص٨

٤٩) غرائب القرآن ج٧ ص١٠١ وتفسير النسفي ج٢ ص٣ دار الكتاب العربي بيروت ١٤٠٢هـ ١٩٨٢م

٥٠) الجامع لأحكام القرآن ج٦ ص٣٩٠ دار الكتاب العربي للطباعة والنشر بالقاهرة ١٣٨٧هـ ١٩٦٧م وتفسير روح المعاني ج٢٥ ص١٠٦ دار إحياء التراث العربي بيروت

٥١) مغني اللبيب لابن هشام ج٢ ص٢٠

٥٢) الإتقان ج٢ ص٨

٥٣) تحفة المريد على جوهرة التوحيد ص١١٤ الطبعة الأخيرة طبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده بمصر وكتاب التذكرة للقرطبي ص٤١٥ ط دار العنان بتحقيق عبد القادر عطا

٥٤) الفصل في الملل والنحل لابن حزم ج٤ ص٨٣ ط دار الفكر الطبعة الأولى

٥٥) الجامع لأحكام القرآن ج٩ ص٩٨ وجامع البيان ج١٢

٥٦) جامع البيان ج١٢ ص٧١ والجامع لأحكام القرآن ج٩ ص٩٩ وغرائب القرآن على هامش جامع البيان ج١٢ ص٧٩ وتفسير ابن عطية(المحرر الوجيز) ج٧ ص٤٠ ط الأولى على نفقة صاحب السمو الشيخ خليفة بن حمد في الدوحة رمضان ١٤٠٤هـ يونيو ١٩٨٤م وتفسير ابن جزي ج٢ ص٢١٤

٥٧) انظر مصطلح الحديث ورجاله للأستاذ الدكتور/ حسن الأهدل ص١٢٦ الطبعة الثالثة ١٤١٤هـ ١٩٩٣مم مكتبة الجيل الجديد صنعاء

٥٨) شرح العقيدة الطحاوية ص٤٨٥ – ٤٨٦وصحيح مسلم ج١ ص٩٥ ط عيسى البابي الحلبي وشركاه

٥٩) صحيح البخاري حديث رقم ٤٧٣٠ وصحيح مسلم ج٢ ص٥٣٧ باب النار يدخلها الجبارون والجنة يدخلها الضعفاء مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاه بمصر ، والترمذي حديث رقم٣١٥٦ والنسائي في السنن الكبرى في كتاب التفسير قوله تعالى: (وأنذرهم يوم الحسرة) الطبعة الأولى ١٤٢٧هـ ٢٠٠٦م مكتبة الرشد حديث رقم ١١٢٥٤ ورقم ١١٢٥٥ ، وابن ماجه حديث رقم ٤٣٢٧

٦٠) إنظر المرجع السابق وتفسير ابن عطية ج٧ ص٤٠٥

٦١) الترغيب والترهيب ج٤ ص٥٦٥ مع تعليق محمد عمارة ط مصطفى البابي الحلبي

٦٢) رواه أحمد واللفظ له والترمذي والبزار والطبراني في الأوسط وابن حبان في صحيحه وانظر المرجع السابق

٦٣) الأعراف آية ٤٣ ، وصحيح مسلم ج٢ ص٥٣٤ باب في دوام نعيم أهل الجنة ط عيسى البابي الحلبي وشركاه بمصر

٦٤) انظرها ص١١٤ وشرح العقائد العضدية لجلال الدين محمد بن أشعر الصديقي الروائي مع حاشية الكلنبوي ج٢ ص٢٦٨ ط دار سعادت ١٣١٦هـ والمسايرة في العقائد المنحية في الآخرة للكمال بن الهمام ص٤٨٧ والإبانة ص١٦٣ المضمنة في كتاب تبيين كذب المفتري فيما نسب إلى الإمام أبي الحسن الأشعري

٦٥) فيض القدير على الجامع الصغير شرح المناوي ج١ ص١٥٣ ط الأولى ١٣٥٦هـ ١٩٣٨م مطبعة مصطفى محمد .

٦٦) الشفاء للقاضي عياض ج٢ ص١٨١- ١٨٢ ط شركة الأرقم بن أبي الأرقم بيروت لبنان .

٦٧) الشفاء ج٢ ص٨٢ فقد نقلت عنه ببعض التصرف وتفسير النسفي ج١ ص٦٦ ط دار الكتاب العربي بيروت ـ لبنان

٦٨) غرائب القرآن للنيسابوري ج١ ص٣٥٣ على هامش جامع البيان للطبري .

٦٩) تفسير ابن عطية ج١ ص٤٢٠- ٤٢١

٧٠) تفسير القرآن العظيم لابن كثير ج١ ص١٤١ ط عيسى البابي الحلبي

٧١) الجامع لأحكام القرآن ج٢ ص٥٠ الطبعة الثانية دار الكتاب العربي للطباعة والنشر

٧٢) الفصل في الملل والنحل لابن حزم ج٤ ص٣٤٣

٧٣) روح المعاني ج١ ص٣٤٣

٧٤) انظر شرح العقائد العضدية لجلال الدين الصديقي ج٢ ص٢٢٥ ط دار سعادت ١٣١٦هـ والفقه الأكبر ص١٠٧ وغرائب القرآن ج١ ص٢١٥ على هامش جامع البيان وجامع البيان ج١ ص١٥٨ و ١٦٢ وروح المعاني ج١ ص٢٢١ وشرح الطحاوية ص٣٣٧

٧٥)الشفاء للقاضي عياض ج٢ ص١٦٧- ١٦٨ ص١٧٥ ، وحاشية الجمل على الجلالين ج٣ ص١١٥ والمحرر الوجيز ج١٠ ص١٠٤ وقصص الأنبياء للنجار ص١١ الطبعة الثالثة دار إحياء التراث العربي وروح المعاني ج٦ ص٢٧٤ .

٧٦) إنظره ج٤ ص٣- ٤ ط دار الفكر .

٧٧) الجامع لأحكام القرآن ج٧ص٢٥

٧٨) مثاله ما رد علماء المسلمين على الفلاسفة الزاعمين قدم العالم لأنه أثر القديم بقولهم العالم غير قديم ثم أقاموا الدليل على ذلك بقولهم : لأنه متغير بالانعدام ونحوه من أنواع التغير وكل ما هو كذلك فليس بقديم وينتج العالم ليس بقديم ، وهذه النتيجة عين نقيض الدعوى أو قولهم: العالم متغير وكل متغير حادث وبإسقاط الحد الوسط ينتج العالم حادث وهو قياس من الشكل الأول عند المناطقة . إنظر آداب البحث والمناظرة للشنقيطي ص٦٠- ٦١ .

٧٩) انظر تفسير القرطبي ج٧ ص٢٥- ٢٧ والمحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز ج٥ ص٢٦١ .

٨٠) روح المعاني ج٧ ص١٩٨ دار إحياء التراث العربي ـ بيروت

٨١) إنظره ج٢ ص٢٠ ط دار الكتاب العربي ـ بيروت ـ لبنان

٨٢) انظر الشفاء ج٢ ص١١٨ ط دار الأرقم للطباعة والنشر والتوزيع بيروت ـ لبنان

٨٣) إنظره ج٧ ص١٧٦ على هامش جامع البيان

٨٤) غرائب القرآن للنيسابوري ج٧ ص١٧٥ على هامش جامع البيان وكتاب الشفاء للقاضي عياض ج٢ ص١١٨ وجامع البيان ج٧ ص١٦٤

٨٥) روح المعاني ج٢٣ ص٢٠٦

٨٦) قصص الأنبياء لابن كثير ج١ ص٣٦٨- ٣٦٩ المكتبة الإسلامية بيروت ـ لبنان

٨٧) تحفة المريد على جوهرة التوحيد ص٧٧ مطبعة مصطفى البابي الحلبي .

٨٨) انظر نور الظلام شرح عقيدة العوام للسيد أحمد المرزوقي ص١١ ط مصطفى البابي الحلبي ١٣٥٥هـ .

٨٩) الدر المنثور المجلد السابع ص١٥٦

٩٠) انظر تقريب التهذيب ج٢ ص٣٦١ .

٩١)تهذيب التهذيب ج١١ ص٣٠٩ .

٩٢)تفسير القرآن العظيم ج٤ ص٣١ .

٩٣) رواه مسلم في باب فضيلة الإمام العادل ج٢ ص١٢٤ والنسائي في السنن الصغرى في فضل الإمام العادل ج٨ ص١٢١

٩٤) المرجع السابق ص٣٢ .

٩٥) الشفاء بالتعريف بحقوق المصطفى ج٢ ص١٦٩

٩٦) كشف الخفاء ج١ ص٣٥٧

٩٧)الإسرائيليات والموضوعات للدكتور محمد أبي شهبه ٢٦٥- ٢٦٩

٩٨) تفسير النسفي ج٤ ص٣٨ الناشر دار الكتاب العربي - بيروت لبنان

٩٩) تفسير القرطبي ج١٤ ص١٨٩- ١٩٠ دار الكتاب العربي للطباعة والنشر بالقاهرة ١٩٦٧م – ١٣٨٧هـ .

١٠٠) تفسير القرطبي ج ٤ ص١٣٠- ١٣١ دار الكتاب العربي للطباعة والنشر. القاهرة

١٠١) الدر المنثور ج٣ ص٢٥٩ ط دار الفكر

١٠٢) تفسير ابن عطية ج٣ ص٢١٠- ٢١١

١٠٣) فتح القدير ج١ ص٣٥٩ والدر المنثور ج٣ ص٢٥٨

١٠٤) روح المعاني ج٤ ص٢١٨

١٠٥) تفسير ابن عطية ج٤ ص٢٦٠- ٢٦٢ ، والدر المنثور ج ٢ ص٦

١٠٦) روح المعاني ج١١ ص١٧١

١٠٧) ج ١ ص٥٢٦

١٠٨) تفسير ابن جزي ج١ ص١٤٩ وسنن الترمذي حديث رقم ٣٤٢٢ وسنن أبي داود كتاب الدعوات باب الذكر والدعاء في الصلاة

١٠٩) الدرر المنثور للسيوطي ج٢ ص ، وتفسير ابن كثير ج١ ص٥٢٨ ومسلم ج٢ كتاب البر والصلة ص٤٢٧- ٤٢٨ والبخاري في كتاب المرضى حديث رقم ٥٦٤١ وسنن الترمذي حديث رقم ٩٦٦ .

١١٠) فتح الباري ج١ ص١٠٨

١١١) شرح إضاءة الدجنة لمحمد عليش ص١٢٥ على هامش شرح السنوسية الكبرى له أيضاً المطبعة المصرية سنة ١٣٠٤هـ

١١٢) جوهرة التوحيد مع شرحها لعبد السلام بن إبراهيم المالكي ص١٦٤ ط مصطفى البابي الحلبي وأولاده بمصر ١٣٦٨هـ- ١٩٤٨م

١١٣) شرح مقدمة زبد ابن رسلان المسمى مواهب الصمد في حل ألفاظ الزبد ص٩ على هامش غاية البيان مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاه

الوقف القرآني وأثره في تغيير المـــعنى

د. فائز محمد أحمد الغــرازي
أستاذ القراءات المساعد – كلية التربية النادرة – جامعة إب

المقدمة :

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين، سيدنا محمد، وعلى آله وصحبه، ومن سار على نهجه إلى يوم الدين أما بعد:

لقد خلق الله ـ عز وجل ـ الإنسان وجعل له نفَساً محدوَد السعة بحيث لا يتمكن من رواية قصة كاملة ، أو أداء حديث مسترسل ، أو قراءة سورة أو آية طويلة بنفس واحد ، ولّما لم يكن من الممكن أن يتنفس أثناء الكلمة الواحدة ولا بين كلمتين حال وصلهما ببعض ، فقد وجب اختيار وقت يسير للتنفس والاستراحة ، هذا الوقت اليسير يُسمّى :(الوقف) أو (علم الوقف القرآني) [١]

والوقف : علم يعرف به كيفية أداء قراءة القرآن بالوقف على المواضع التي تتم عندها المعاني ، والابتداء من مواضع تستقيم معها المعاني ، وتتفق مع وجوه التفسير، وصحة اللغة وما تقتضيه علومها من نحو وصرف ولغة بحيث لا يخرج القارئ على وجه مناسب من التفسير ، ولا يخالف وجوه اللغة وسبل أدائها [٢]

والوقف القرآني ـ كما قال الهذلي ـ: حلية التلاوة ، وزينة القارئ ، وبلاغ التالي ، وفهم المستمع ، وفخر العالم

وبه يُعرف الفرق بين المعنيين المختلفين ، والنقيضين المتنافيين ، والحكمين المتغايرين " [٣]

قال شيخ الإسلام زكريا الأنصاري : " اعلم أنّ القارئ كالمسافر ، والمقاطع التي ينتهي إليها القارئ كالمنازل التي ينزلها المسافر ، وهي مختلفة بالتام والحسن وغيرهما ، كاختلاف المنازل بالخصب ووجود الماء والكلأ ، وما يستظل به من شجر ونحوه ... "[٤] . ولذلك لا يقوم بالتمام في الوقف ـ كما قال ابن مجاهد : " إلا نحويّ عالم بالقراءات ، عالم بالتفسير والقصص وتلخيص بعضها من بعض ، عالم باللغة التي نزل بها القرآن ، وكذا علم الفقه " [٥] .

ولأهمية هذا الموضوع ، فقد اهتم به صحابة رسول الله صلى الله عليه وسلم اهتماماً عظيماً ؛ نظراً لاحتياج جميع المسلمين إليه لأنّهم لا بدلهم من قراءة القرآن الكريم وفق قواعد اللغة العربية الفصحى التي نزل بهـــا .

وقد سئل الإمام علي بن أبي طالب ــ رضي الله عنه ــ عن معنى قوله تعالى: (ورتّل القرآن ترتيلاً)

(المزمل: ٤) فقال: " الترتيل معرفة الوقوف وتجويد الحروف "[٦] وُروي عن عبد الله بن عمر ـ رضي الله عنهما ـ أنّه قال: " لقد عشنا برهة من دهرنا وإن أحدنا ليؤتى الإيمان قبل القرآن ، وتنزل السورة على محمد صلى الله عليه وسلم فنتعلم حلالها وحرامها ، وما ينبغي أن يوقف عنده منها ، كما تتعلمون أنتم القرآن اليوم ، ولقد رأينا اليوم رجالاً يؤتى أحدهم القرآن قبل الإيمان فيقرأ ما بين فاتحته إلى خاتمته ما يدري ما آمره ، ولا زاجره ، ولا ما ينبغي أن يوقف عنده منه ينثره نثر الدَّقَل ◆... "[٧] . قال ابن النحاس : " فهذا الحديث يدل على أنهم كانوا يتعلمون الأوقاف كما يتعلمون القرآن ، وقال المحقق ابن الجزري : " ففي كلام علي ـ رضي الله عنه ـ دليل على وجوب تعلمه ومعرفته ، وفي كلام ابن عمر برهان على أنّ تعلمه إجماع من الصحابة ـ رضوان الله عليهم ـ ثم قال : وصح بل تواتر عندنا تعلمه والاعتناء به من السلف الصالح ، كأبي جعفر يزيد بن القعقاع إمام أهل المدينة الذي هو من أعيان التابعين ، وصاحبه الإمام نافع بن أبي نعيم، وأبي عمرو بن العلاء، ويعقوب الحضرمي ، وعاصم بن أبي النجود وغيرهم من الأئمة ، وكلامهم في ذلك معروف ونصوصهم مشهورة في الكتب ، ومن ثمّ اشترط كثير من أئمة الخلف على المجيز أن لا يجيز أحداً إلا بعد معرفة الوقف والابتداء "[٨] . قال ابن الأنباري ـ رحمه الله ـ : " من تمام معرفة القرآن معرفة الوقف والابتداء ؛ إذ لا يتأتى لأحد معرفة معاني القرآن إلا بمعرفة الفواصل "[٩] . وقال النكزواني ـ رحمه الله ـ : " باب الوقف عظيم القدر ، جليل الخطر ؛ لأنه لا يتأتى لأحد معرفة معاني القرآن ولا استنباط الأدلة الشرعية منه إلا بمعرفة الفواصل "[١٠] .

وقد حظي هذا العلم باهتمام العلماء ، فجمعوا مسائله في الكتب منذ بدأ عصر التدوين ، وتوالت فيه المصنفات عبر القرون إلى أيامنا هذه حتى بلغت قرابة مائة ، وأول من وضع فيه كتابا : شيبة بن نصاح المدني (ت ١٣٠هـ) ومن أشهر الكتب المؤلفة فيه ، إيضاح الوقف والابتداء ، لابن الأنباري (ت ٣٢٨هـ) والقطع والائتناف لابن النحاس (ت٣٣٨هـ) والهداية في الوقف ، لمكي بن أبي طالب (ت ٤٣٧هـ) والمكتفى في الوقف والابتداء لأبي عمرو الداني (ت٤٤٤هـ) ومنار الهدى في الوقف والابتداء ، للأشموني ، وغير ذلك من المؤلفات .

من هنا جاءت أهمية الكتابة في هذا الموضوع الشيّق، لا سيما وكثير من قراء القرآن الكريم قد أهملوا، أو تساهلوا بقواعد هذا العلم اللطيف ، فتسمعهم عندما يقرؤون في المآتم ، أو المحافل ، يقفون وقوفاً عجيبة، يحاولون بها إرضاء الجماهير الهاتفة التي لا علم لها بالوقف، وأسراره ، وما يترتب عليه من أحكام شرعية ، أو نحوية ، أو بلاغية ، أو تفسيرية .

وقد قمت بتقسيم هذا البحث إلى مقدمة ، و فصلين ، وخاتمة .

الفصل الأول : (الوقف القرآني وأهميته)

المبحث الأول : (تعريف الوقف لغة واصطلاحاً) :

في اللغة الوقوف : خلاف الجلوس ، وقف بالمكان وقفة ووقوفا فهو واقف أي : قائم وساكن ، ووقفته : فعلت به ما وقف ، ووقف القِدر : أدامها وأسكنها ، ووقّفَ فلاناً على ذنبه : أطلعه عليه ، ووقف الدار : حبسها ، ومن معاني الوقف ـ أيضاً ـ السكوت ، يقال : وقف القارئ على الكلمة وقوفاً ، أي : سكت ، كما يقال : كلمته فوقف ، أي : سكت ، ومنها : المعاينة ، يقال : وقف على الشئ أي : عاينه [١١] .

وقد وردت مادة { وقف } في أربعة مواضع في القرآن الكريم[١٢] :

الأول في قوله تعالى :(وَلَو تَرَى إِذ وُقِفُوا عَلَى النّارِ فَقَالُوا يَا لَيتَنَا نُرَدُّ وَلا نُكَذِّبَ بِآيَاتِ رَبِّنَا وَنَكُونَ مِنَ المُؤمِنِينَ) (الأنعام : ٢٧)

الثاني في قوله تعالى :(وَلَو تَرَى إِذ وُقِفُوا عَلَى رَبِّهِم قَالَ أَلَيسَ هَذَا بِالحَقّ قَالُوا بَلَى وَرَبِّنَا قَالَ فَذُوقُوا العَذَابَ بِمَا كُنتُم تَكفُرُونَ) (الأنعام : ٣٠)

الثالث في قوله تعالى :(وَقَالَ الّذِينَ كَفَرُوا لَن نُؤمِنَ بِهَذَا القُرآنِ وَلا بِالّذِي بَينَ يَدَيهِ وَلَو تَرَى إِذِ الظّالِمُونَ مَوقُوفُونَ عِندَ رَبِّهِم يَرجِعُ بَعضُهُم إِلَى بَعضٍ القَولَ يَقُولُ الّذِينَ استُضعِفُوا لِلّذِينَ استَكبَرُوا لَولا أَنتُم لَكُنّا مُؤمِنِينَ) (سبأ : ٣١) .

الرابع في قوله تعالى : (وَقِفُوهُم إِنّهُم مَسئُولُونَ) (الصافات : ٢٤)

أما تعريف الوقف في الاصطلاح : فهو عبارة عن قطع الصوت زمناً يتنفس فيه عادة بنية استئناف القراءة ؛ إمّا بما يلي الحرف الموقوف عليه ، أو بما قبله لا بنية الإعراض ، ويأتي في رؤوس الآي وأوساطها ، ولا يأتي في وسط الكلمة ولا فيما اتصل رسماً ولابد من التنفس معه [١٣]

شرح التعريف : خرج بقيد التنفس ، السكت فإنّه قطع الصوت زمناً دون زمن الوقف من غير تنفس ، إذ الوقف يشترط فيه التنفس مع المهلة، و السكت لا يكون معه تنفس ، وخرج بقوله : بنية استئناف القراءة ، القطع ، والمراد به : الانتهاء كالقطع على حزب ، أو ورد ونحوهما [١٤]

الفرق بين الوقف والقطع و السكت : الوقف والقطع و السكت عبارات يطلقها المتقدمون مراداً بها الوقف ، و لا يريدون بها غير الوقف إلا مقيدة ، وأمّا المتأخرون وغيرهم من المحققين ففرقوا بينها وجعلوا كلاّ منها لغرض خاص :

فالقطع عندهم : عبارة عن قطع القراءة رأساً فهو كالانتهاء ، فالقارئ به كالمعرض عن القراءة والمنتقل إلى حالة أخرى سوى القراءة ، وهو الذي يستعاذ بعده للقراءة المستأنفة أدباً ، ولا يكون إلا على رأس آية ؛ لأنّ رؤوس الآي في نفسها مقاطع .

والوقف : عبارة عن قطع الصوت عن الكلمة زمناً يتنفس فيه عادة بنية استئناف القراءة لا بنية الإعراض ، ويكون في رؤوس الآي وأوساطها ولا يأتي في وسط الكلمة ولا فيما اتصل رسماً .

و السكت : عبارة عن قطع الصوت زمناً هو دون زمن الوقف عادة من غير تنفس تسكت حتى يُظن أنّك قد نسيت ما بعد الحرف ، وقال أبو الحسن طاهر بن غلبون وقفة يسيرة ، وقال مكي بن أبي طالب : وقفة خفيفة ، وقال ابن شريح : وقيفة [١٥]

المبحث الثاني : (أهمية الوقف والآثار الواردة في ذلك) :

جاء في الحديث أنّ أمّ سلمة ـ رضي الله عنها ـ سئلت عن قراءة رسول الله صلى الله عليه وسلم، فقالت :" كان إذا قرأ قطع قراءته آية آية يقول: بسم الله الرحمن الرحيم ، ثم يقف، ثم يقول : الحمد لله رب العالمين ، ثم يقف ، ثم يقول : الرحمن الرحيم ، ثم يقف... "[١٦] وعن قتادة ـ رضي الله عنه ـ قال : سئل أنس ـ رضي الله عنه ـ كيف كانت قراءة رسول الله صلى الله عليه وسلم ؟ فقال : " كانت مدا مداً ، ثم قرأ بسم الله الرحمن الرحيم يمد بسم الله ، ويمد الرحمن ، ويمد الرحيم " [١٧] وعن أُبي بن كعب ـ رضي الله عنه ـ قال :" قال النبي صلى الله عليه وسلم : يا أبي إنّي أقرئت القرآن فقيل لي : على حرف أو حرفين ، فقال الملك الذي معي : قل : على حرفين ، فقلت على حرفين ، فقيل لي : على حرفين أو ثلاثة ، فقال الملك الذي معي : قل : على ثلاثة، قلت : على ثلاثة ، حتى بلغ سبعة أحرف ، ثم قال : ليس منها إلا شافٍ كافٍ، إن قلت : سميعاً عليماً ، عزيزاً حكيماً ، ما لم تختم آية عذاب برحمة ، أو آية رحمة بعذاب [١٨] وعن عبد الرحمن بن أبي بكرة عن أبيه أنّ جبريل ـ عليه السلام ـ أتى النبي صلى الله عليه وسلم فقال :" اقرأ القرآن على حرف ' فقال ميكائيل : استزده ' فقال : اقرأ على حرفين ، فقال ميكائيل : استزده ، حتى بلغ سبعة أحرف كلٌ كافٍ شافٍ ما لم تختم آية عذاب بآية رحمة ، أو آية رحمة بآية عذاب "[١٩] وليس معنى هذا أنّ الإنسان يقرأ كيفما شاء إنّما وفق المتواتر عن رسول الله صلى الله عليه وسلم بيد أنّه يقطع على الآية التي فيها ذكر الجنة أو الثواب، وتفصل مما بعدها إذا كان ذكر العقاب أو النار ، ومن هذا القبيل قوله تعالى : (أُولَئِكَ أَصحَابُ النّارِ هُم فِيهَا خَالِدُونَ) (البقرة : ٨١) فلا توصل بما بعدها (وَالّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصّالِحَاتِ) (البقرة : ٨٢) وكذلك قوله : (وَكَذَلِكَ حَقّتْ كَلِمَةُ رَبكَ عَلَى الّذِينَ كَفَرُوا أَنّهُم أَصحَابُ النّارِ) (غافر : ٦) فلا توصل بما بعدها (الّذِينَ يَحمِلُونَ العَرشَ.) (غافر : ٧) وكذا : (يُدخِلُ مَن يَشَاءُ فِي رَحمَتِهِ) (الشورى : ٨) لا يجوز أن يوصل بقوله: (وَالظّالِمُونَ مَا لَهُم مِّن وَلِيٍّ وَلا نَصِيرٍ) (الشورى : ٨) [٢٠]

وعن عبد الله بن مسعود ـ رضي الله عنه ـ قال : "قال لي رسول الله صلى الله عليه وسلم: اقرأ عليّ القرآن، قال : فقلت يا رسول الله ، اقرأ عليك وعليك أنزل ؟ قال : إنّي أشتهي أن أسمعه من غيري ، فقرأت النساء حتى إذا بلغت : (فَكَيفَ إِذَا جِئنَا مِن كُلّ أُمّةٍ بِشَهِيدٍ وَجِئنَا بِكَ عَلَى هَؤُلاءِ شَهِيدًا)(النساء: ٤١) قال لي : حسبك، فالتفت إليه فإذا عيناه تذرفان [٢١]

فهذا الحديث الشريف دليل على الوقف الكافي ؛ لكونه متعلقا بما بعده لأنّه بيان لحالهم حينئذ ،أي: (حينئذ) يود الذين جمعوا بين الكفر وعصيان الأوامر ،أو الكفرة والعصاة في ذلك الموقف أن يدفنوا وتسوى

بهم الأرض، كالموتى ، أولم يبعثوا، أولم يخلقوا ،وكانوا هم والأرض سواء، فما بعده متعلق بما قبله [٢٢]

وقال الحافظ أبو عمرو الداني :" وهذا دليل على جواز القطع على الوقف الكافي ؛ لأنّ (شهيدا) ليس من الوقف التام ، وهو متعلق بما بعده معنى لأنّ المعنى : فكيف يكون حالهم إذا كان هذا (يَومَئِذٍ يَوَدُّ الّذِينَ كَفَرُوا) فما بعده متعلق بما قبله والتمام (وَلاَ يَكتُمُونَ اللهَ حَدِيثًا)(آية: ٤٢) لأنّه انقضاء القصة ، وهو آخر الآية الثانية ، وقد أمر النبي صلى الله عليه وسلم أن يقطع عليه دونه ،مع تقارب ما بينهما فدل ذلك دلالة واضحة على جواز القطع على الكافي [٢٣]

وعن تميم الطائي عن عدي بن حاتم قال : جاء رجلان إلى رسول لله صلى الله عليه وسلم فتشهد أحدهما فقال : من يطع الله ورسوله فقد رشد ومن يعصهما . ووقف ـ فقال النبي صلى الله عليه وسلم :" بئس خطيب القوم ، قم أو قال : اذهب [٢٤] فقد كان ينبغي أن يصل كلامه فيقول :ومن يعصهما فقد غوى ، أو يقف على ورسوله فقد رشد .

ففي الخبر دليل واضح على كراهة القطع مع المستبشع من اللفظ المتعلق بما يبين حقيقته ويدل على المراد منه بأنه صلى الله عليه وسلم إنما أقام الخطيب لما قطع على ما يقبح ، إذ جمع بين حال من أطاع ومن عصى ، ولم يفصل بين ذلك ، وإنما كان ينبغي له أن يقطع على قوله: (فقد رشد) ثم يستأنف ما بعد ذلك ، أو يصل كلامه إلى آخره فيقول : (ومن يعصهما فقد غوى) فإذا كان مثل هذا مكروهاً مستبشعاً في الكلام الجاري بين المخلوقين فهو في كلام الله تعالى أشد كراهة واستبشاعاً وتجنبه أولى وأحق . [٢٥]

أمّا ما ورد عن صحابة رسول الله صلى الله عليه وسلم وغيرهم من آثـــــار :

فعن أبي بكر الصديق ـ رضي الله عنه ـ أنّه قال لرجل معه ناقة : أتبيعها بكذا ؟ فقال : لا عافاك الله ، فقال : لا تقل هكذا ، ولكن قل : لا وعافاك الله [٢٦] . و سئل علي بن أبي طالب ـ رضي الله عنه ـ عن قوله تعالى: (وَرَتِّلْ القُرآنَ تَرتِيلا) (المزمل: ٤) فقال :" الترتيل : تجويد الحروف ، ومعرفة الوقوف " [٢٧]

وعن القاسم بن عوف البكري قال:" سمعت عبد الله بن عمر يقول: لقد عشنا برهة من دهرنا ، وإن أحدنا ليؤتى الإيمان قبل القرءان ، وتنزل السورة على محمد صلى الله عليه وسلم فنتعلم حلالها وحرامها ، وما ينبغي أن يوقف عنده منها ، كما تتعلمون أنتم القرءان اليوم ، ولقد رأينا اليوم رجالاً يؤتى أحدهم القرءان قبل الإيمان فيقرأ ما بين فاتحته إلى خاتمته ، ما يدري ما أمره، ولا زاجره ، ولا ما ينبغي أن يوقف عنده منه ، ينثره نثر الدقل " [٢٨]

قال المحقق ابن الجزري بعد ذكره لأثر علي وابن عمر:" ففي كلام علي ـ رضي الله عنه ـ دليل على وجوب تعلمه ومعرفته ، وفي كلام ابن عمر برهان على أن تعلمه إجماع من الصحابة ـ رضي الله عنهم ـ ثم قال : وصح بل تواتر عندنا تعلمه والاعتناء به من السلف الصالح ، كأبي جعفر يزيد بن القعقاع إمام أهل المدينة الذي هو من أعيان التابعين ، وصاحبه الإمام نافع بن أبي نعيم ، وأبي عمرو بن العلاء ، ويعقوب

الحضرمي ، وعاصم بن أبي النجود، وغيرهم من الأئمة، وكلامهم في ذلك معروف، ونصوصهم مشهودة في الكتب ، ومن ثم اشترط كثير من أئمة الخلف على المجيز أن لا يجيز أحداً إلا بعد معرفة الوقف والابتداء " [٢٩].

وروي عن ابن عباس ـ رضي الله عنهما ـ أنّه قرأ : (وَلَولا فَضلُ اللهِ عَلَيكُمْ وَرَحمَتُهُ لاتَّبَعْتُمْ الشَّيطَانَ) (النساء : ٨٣) قال : فانقطع الكلام [٣٠] .

وصح عن الشعبي ـ وهو من أئمة التابعين علما وفقها مقتدى به ـ أنّه قال : "إذا قرأت : (كُلُّ مَن عَلَيهَا فَانٍ) فلا تسكت حتى تقرأ : (وَيَبقَى وَجهُ رَبِّكَ ذُو الجَلالِ وَالإكرَام) [٣١] وقال الإمام أبو زكريا : " الوقف في الصدر الأول ـ الصحابة والتابعين ـ وسائر العلماء مرغوب فيه من مشايخ القراء ، والأئمة الفضلاء ، مطلوب فيما سلف من الأعصار ، واردة به الأخبار الثابتة ، والآثار الصحيحة ففي الصحيحين ... ثم ذكر حديث أم سلمه السالف الذكر" [٣٢] وقال ابن الأنباري : " من تمام معرفة القرآن معرفة الوقف والابتداء فيه إذ لا يتأتى لأحد معرفة معاني القرآن إلا بمعرفة الفواصل " [٣٣] وقال النكزواني : " باب الوقف عظيم القدر ، جليل الخطر ؛ لأنه لا يتأتى لأحد معرفة معاني القرآن، ولا استنباط الأدلة الشرعية منه إلا بمعرفة الفواصل" [٣٤] وقال المحقق ابن الجزري : " ففي معرفة الوقف والابتداء تبيين معاني القرآن العظيم ، وتعريف مقاصده ، وإظهار فوائده ، وبه يتهيّأ الغوص على درره وفوائده "[٣٥] وقال أبو جعفر النحاس : فقد صار في معرفة الوقف والائتناف التفريق بين المعاني ، فينبغي لقارئ القرآن إذا قرأ أن يتفهم ما يقرؤه ، ويشتغل قلبه به ، ويتفقد القطع والائتناف ، ويحرص على أن يفهم المستمعين في الصلاة وغيرها ، وأن يكون وقفه عند كلام مستغن أو شبيه وأن يكون ابتداؤه حسنا ، ولا يقف على مثل : (إِنَّمَا يَستَجِيبُ الّذِينَ يَسمَعُونَ وَالمَوتَى) (الأنعام : ٣٦) لأنّ الواقف ـ هاهنا ـ قد أشرك بين المستمعين والموتى ، والموتى لا يسمعون ولا يستجيبون ، وإنّما أخبر عنهم يبعثون ، فيحتاج القارئ أن ينظر أين يقطع ؟ وكيف يأتنف ؟ فإنّ من الوقف ما هو واضح مفهوم معناه ، ومنه مشكل لا يدرى إلا بسماع وعلم بالتأويل ، ومنه ما يعلمه أهل العلم بالعربية واللغة ، فيدري أين يقطع ؟ وكيف يأتنف ؟ [٣٦] وقال الهذلي : " الوقف حلية التلاوة وزينة القارئ، وبلاغ التالي ، وفهم المستمع ، وفخر العالم ، وبه يعرف الفرق بين المعنيين المختلفين ، والنقيضين المتنافيين، والحكمين المتغايرين" [٣٧] وقال أبو حاتم : " من لم يعرف الوقف لم يعرف القرآن" [٣٨] وعن الحسن بن تميم البزار أنّه قال : "صلى أبو حاتم في البصرة ستين سنة بالتراويح وغيرها فما أخطأ يوما ولا لحن يوما ، ولا أسقط حرفا ، ولا وقف إلا على حرف تام " ([٣٩]) وروي أنّ عمر بن عبد العزيز ـ رضي الله عنه ـ كان إذا دخل شهر رمضان قام أول ليلة منه خلف الإمام يريد أن يشهد افتتاح القرآن ، فإذا ختم أتاه ـ أيضا ـ ليشهد ختمه ، فقرأ الإمام : (إنّما نحن مصلحون) وركع فعابه عمر ، وقال : قطعت قبل تمام القصة : (ولكن لا يشعرون) [٤٠]

المبحث الثالث : (أقسام الوقف) .

ينقسم الوقف في ذاته إلى أربعة أقسام : اختباري ، اضطراري ، انتظاري، اختياري

القسم الأول : الوقف الاختباري : وهو أن يقف القارئ على كلمة ليست محلا للوقف عادة ، ويكون ذلك في مقام الاختبار، أو التعليم من أجل بيان حكم الكلمة الموقوف عليها من حيث الحذف والإثبات كما في كلمة : (الأيدي) (ص :٤٥) من قوله تعالى :(وَاذْكُر عِبَادَنَا إِبرَاهِيمَ وَإِسحَاقَ وَيَعقُوبَ أُولِي الأَيدِي وَالأبصَارِ) فيوقف عليها بالإثبات ، أمّا في قوله تعالى :(وَاذْكُر عَبدَنَا دَاوُدَ ذَا الأَيدِ) (ص : ١٧) فيوقف عليها بالحذف ، أومن حيث التاءات المفتوحة والتاءات المربوطة ،كما في كلمة : (امرأة) من قوله تعالى : (امْرَأَتَ نُوحٍ وَامْرَأَتَ لُوطٍ) (التحريم :١٠) فيوقف عليهما بالتاء المفتوحة ، أمّا في قوله تعالى: (وَإِنِ امْرَأَةٌ خَافَتْ) (النساء :١٢٨) فيوقف عليها بالهاء حسب الرسم العثماني ، وسمّي اختباريا لحصوله إجابة على سؤال ، أو تعليم متعلم ؛ لأنّه ليس محل وقف في العادة ، وحكمه جواز الوقف على أي كلمة طالما كان ذلك في مقام الاختبار أو التعليم، على أن يعود إلى ما وقف عليه فيصله بما بعده إن صلح ذلك، و إلا فبما قبله مما يصلح الابتداء به .

القسم الثاني : الوقف الاضطراري : وهو ما يعرض للقارئ أثناء قراءته بسبب ضرورة ، كالعطاس ، أو ضيق نفس ، أو عجز عن القراءة بسبب نسيان ، أو غلبة بكاء أو بعذر من الأعذار يضطره للوقف على أي كلمة من الكلمات ، وسمّي اضطراريا ؛ لأنّ سببه الاضطرار الذي عرض للقارئ أثناء قراءته فلم يتمكن من وصل الكلمة بما بعدها ، وحكمه جواز الوقف على أي كلمة حتى تنتهي الضرورة التي دعت إلى ذلك ، ثم يعود القارئ إلى الكلمة التي وقف عليها فيصلها بما بعدها إن صلح الابتداء بها و إلا فبما قبلها .

القسم الثالث : الوقف الانتظاري : وهو الوقف على الكلمة القرآنية بقصد استيفاء ما في الآية من أوجه الخلاف حين القراءة بجمع الروايات ، وسمّي انتظاريا لما ينتظره الأستاذ من الطالب بشأن تكملته للأوجه التي وردت في الآية التي يقرؤها، وحكمه : يجوز للقارئ الوقف على أي كلمة حتى يعطف عليها باقي أوجه الخلاف في الروايات وإن لم يتمّ المعنى .

القسم الرابع : الوقف الاختياري، بالياء التحتية : وهو أن يقف القارئ على آخر الكلمة القرآنية باختياره دون أن يعرض له ما يلجئه للوقف من عذر أو إجابة على سؤال ، وسمّي اختياريا لحصوله بمحض اختيار القارئ وإرادته ، وحكمه جواز الوقف عليه إلا إذا أوهم معنى غير المعنى المراد، فيجب وصله كما يجوز الابتداء بما بعد الكلمة الموقوف عليها إن صلح الابتداء بها، و إلا فيعود إليها ويصلها بما بعدها إن صلح ذلك، و إلا فبما قبلها .

أقسام الوقف الاختياري:

اختلف العلماء ـ رحمهم الله ـ في تقسيم الوقف الاختياري إلى أقوال كثيرة متداخلة ومتشابهة إلى حد ما وسنكتفي بذكر أشهرها وهو ما ذكره الإمام الداني، والمحقق ابن الجزري من أنّ الوقف الاختياري ينقسم إلى أربعة أقسام :(تام ، كاف ، حسن ، قبيح) قال ابن الجزري في بيان هذه الأقسام [٤١] :

وبعد تجويدك للحروف لابدّ من معرفة الوقوف
والابتداء وهي تقسم إذاً ثلاثة تام وكاف وحسن
وهي لما تمّ فإن لم يوجد تعلق أو كان معنى فابتدي
فالتام فالكافي ولفظا فامنعن إلا رءوس الآي جوز فالحسن
وغير ما تم قبيح وله يوقف مضطرا ويبدأ قبله

فالتام : هو الذي يحسن الوقف عليه والابتداء بما بعده ، وأكثر ما يوجد في رءوس الآي وعند انقضاء القصص نحو ، الوقف على : (بِسْمِ اللهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ) والابتداء بقوله : (الحَمدُ للهِ رَبِّ العَالَمِينَ)(الفاتحة : ١) ونحو الوقف على : (مَالِكِ يَومِ الدِّينِ)(الفاتحة : ٣) والابتداء بقوله : (إِيَّاكَ نَعبُدُ)(الفاتحة : ٤) ونحو : (وأُولَئِكَ هُمُ المُفلِحُونَ)(البقرة : ٥) والابتداء بقوله : (إِنَّ الَّذِينَ كَفَرُوا)(البقرة : ٦) ونحو : (إِنَّ اللهَ عَلى كَلِّ شَيءٍ قَدِيرٌ)(البقرة : ٢٠) والابتداء بقوله : (يَا أَيُّهَا النَّاسُ اُعبُدُوا رَبَّكُم)(البقرة : ٢١) وقد يكون قبل انقضاء الفاصلة نحو : (وَجَعَلُوا أَعِزَّةَ أَهلِهَا أَذِلَّةً)(النمل : ٣٤) هذا انقضاء كلام بلقيس ، ثمّ قال تعالى : (وَكَذَلِكَ يَفعَلُونَ) الآية نفسها ، وهو رأس آية ، وقد يكون وسط آية نحو : (لَقَد أَضَلَّنِي عَنِ الذِّكرِ بَعدَ إِذ جَاءَنِي)(الفرقان : ٢٩) وهو تمام حكاية قول الظالم وهو أبي بن خلف ، ثمّ قال تعالى : (وَكَانَ الشَّيطَانُ لِلإِنسَانِ خَذُولاً)الآية نفسها وهو رأس آية وقد يكون بعد انقضاء الفاصلة بكلمة نحو : (لَم نَجعَلْ لَهُمْ مِن دُونِهَا سِتْراً)(الكهف : ٩٠) آخر الآية وتمام الكلام (كذلك) أي : أمر ذي القرنين كذلك ونحو : (وَإِنَّكُم لَتَمُرُّونَ عَلَيْهِمْ مُصبِحِينَ وَبِاللَّيْلِ)(الصافات : ٣٧) رأس الآية (مصبحين) والتمام (وبالليل) لأنّه معطوف على المعنى أي : بالصبح وبالليل ، وقد يتأكد الوقف على التام لبيان معنى مقصود وهو ما لو وصل طرفاه لأوهم معنى غير المراد ، وهذا الذي عبر عنه السجاوندي باللازم ، وعبر عنه بعضهم بالواجب ، فمن ذلك الوقف على قوله تعالى : (وَلاهُم يَحزَنُونَ)(البقرة : ٢٧٤) والابتداء بقوله : (الَّذِينَ يَأكُلُونَ الرِّبَا)(البقرة : ٢٧٥) لأن وصله بما قبله يوقع في محذور ، ومنه الوقف على قوله تعالى : (سُبْحَانَهُ أَن يَكُونَ لَهُ وَلَدٌ)(النساء : ١٧١) والابتداء بقوله : (لَهُ مَا فِي السَّماوَاتِ وَمَا فِي الأَرْضِ)الآية نفسها ؛ لأنّه لو وصل لأوهم أنّ ما بعده صفة له فكان المنفيّ ولدا موصوفا بأنّه يملك السماوات والأرض ، والمراد نفي الولد مطلقا ، ومنه الوقف على قوله : (يَعرِفُونَهُ كَمَا يَعرِفُونَ أَبنَاءَهُم)(الأنعام : ٢٠) والابتداء بقوله : (الَّذِينَ خَسِرُوا أَنفُسَهُم)الآية نفسها ؛ لأنّه لووصل لأوهم أنّ الجملة بعده نعت لأبناء عبد الله بن سلام وأصحابه المؤمنين ، ومنه الوقف على قوله تعالى : (وَاللهُ لا يَهدِي القَومَ الظَّالِمِينَ)(التوبة : ١٩) والابتداء بقوله : (الَّذِينَ آمَنُوا وَهَاجَرُوا)(التوبة : ٢٠) ؛ لئلا يوهم أنّ (الذين آمنوا) صفة لما قبله ، ومنه الوقف على قوله تعالى : (فَلا يَحزُنكَ قَولُهُم)(يس : ٧٦) والابتداء بقوله : (إِنَّا نَعلَمُ مَا يُسِرّونَ)الآية نفسها ؛ لئلا يوهم أنّ ذلك من مقول الكفار ، وسمّي هذا الوقف بالتام لتمام معناه وعدم

تعلقه بما بعده لا لفظا ولا معنى ... [٤٢]

الوقف الكافي : هو الوقف على كلام تام في ذاته متعلق بما بعده في المعنى دون اللفظ نحو :(أَم لَم تُنذِرْهُم لا يُؤمِنُونَ)(البقرة:٦) ثمّ قال: (خَتَمَ اللهُ عَلى قُلُوبِهِم)(البقرة:٧) فآخر الآية كلام تام ليس له تعلق بما بعده من جهة الإعراب ، لكن له تعلق من جهة المعنى ؛لأنّ قوله :(خَتَمَ اللهُ عَلَى قُلُوبِهِم) إخبار عن حال الكفار ، وقوله : (إِنّ الّذِينَ كَفَرُوا)(البقرة:٦) إخبار عن حالهم أيضا ، وكذا الوقف على فواصل سورة الجن ، والمدثر ،والتكوير، والانفطار، والانشقاق ، والشمس وضحاها ، والابتداء بما بعدهنّ ؛ لأنّ ذلك كله معطوف بعضه على بعض ، فما بعده كلام مستغن عمّا قبله لفظا وإن اتصل معنى ، لكن لا يوقف على الفاصلة التي قبل الجواب لاتصالها به ، وسمّي كافيا ؛ للاكتفاء به واستغنائه عما بعده لعدم تعلقه به لفظا ،وهو أكثر الوقوف الجائزة في القرآن الكريم ، وقد يتفاضل في الكفاية كتفاضل التام نحو :(فِي قُلُوبِهِم مَّرَضٌ)(البقرة :١٠) كاف ، (فَزَادَهُمُ اللهُ مَرَضاً) أكفى منه ، (بِمَا كَانُوا يَكذِبُونَ) أكفى منهما ، وقد يتأكد الوقف لبيان المعنى المقصود كما تقدّم في التام ، فمن ذلك الوقف على قوله تعالى :(وَمَا هُم بِمُؤمِنِينَ)(البقرة:٨) والابتداء بقوله :(يُخَادِعُونَ)(البقرة:٩) لأنّ قوله : (بمؤمنين) منكّر ، والجملة بعد المنكّر تتعلق به ، فلو وصل صار التقدير : وما هم بمؤمنين مخادعين ، فينتفي الوصف عن الموصوف ، فينتقض المعنى ؛ لأنّ المراد نفي الإيمان عنهم , وإثبات الخداع ، ومنه الوقف على قوله تعالى :(زُيّنَ لِلّذِينَ كَفَرُوا الحَيَاةُ الدُّنيَا وَيَسخَرُونَ مِنَ الّذِينَ آمَنُوا)(البقرة:٢١٢) والابتداء بقوله : (وَالذِينَ اتّقَوا)الآية نفسها ، وهو مبتدأ ، و(فوقهم) خبره ، ولو وصل صار ظرفا لـ (يسخرون) أوحالا لفاعل (يسخر) وقبحه ظاهر ، ومنه قوله تعالى :(لَقَدْ كَفَرَ الذِينَ قَالُوا إِنَّ اللهَ ثَالِثُ ثَلاثَةٍ)(المائدة:٧٣) والابتداء بقوله :(وَمَا مِن إِلهٍ إِلا إِلهٌ واحِدٌ)الآية نفسها ؛ لأنّه يوهم السامع أنّه من النصارى الذين يقولون بالتثليث ، وليس كذلك ، ومنه قوله تعالى :(نَشهَدُ إِنّكَ لَرَسُولُ اللهِ)(المنافقون:١) والابتداء بقوله :(وَاللهُ يَعلَمُ إِنّكَ لَرَسُولُهُ)الآية نفسها ؛ لأنّه لو وصل لصار (والله يعلم) من قول المنافقين، وسمّي هذا الوقف بالكافي ؛ للاكتفاء به ... [٤٣]

الوقف الحسن : هو الوقف على كلام تام في ذاته متعلق بما بعده لفظا ومعنى ، وسمّي حسنا ؛ لإفادته فائدة يحسن الوقف عليها ، وينقسم هذا الوقف إلى قسمين القسم الأول : أن يكون في أثناء الآية مثل الوقف على قوله تعالى :(بسم الله) وعلى قوله (الحمد لله) أول الفاتحة ،فهذا كلام يؤدي معنى صحيحا ، ولكنّه متعلق بما بعده لفظا ومعنى لأنّ (الرحمن الرحيم) ، (ربّ العالمين) صفتان للفظ الجلالة ولا يصح فصل الصفة عن الموصوف ، وحكم هذا النّوع أنّه يحسن الوقف عليه ولا يحسن الابتداء بما بعده اتّفاقا لشدة تعلقه بما بعده لفظا ومعنى ، القسم الثاني : أن يكون رأس آية ويأتي على صورتين :

الأولى : أن يكون الوقف على رأس الآية لا يوهم معنى غير المعنى المراد ، مثل الوقف على قوله تعالى : (

الحَمدُ لِلَّهِ رَبِّ العَالَمِينَ) أول الفاتحة والوقف على :(لَعَلَّكُم تَتَفَكّرُونَ) (البقرة : ٢١٩) والوقف على :(يَأيُّهَا المُزَّمِّلُ) فهذه الوقوف وما ماثلها اختلف العلماء فيها إلى ثلاثة مذاهب [٤٤] :

المذهب الأول : يرى أصحابه أنّه يحسن الوقف عليه ويحسن الابتداء بما بعده مطلقا ؛ لأنّ الوقف على رءوس الآي سنّة وذلك لمجيئه عن رسول الله صلى الله عليه وسلم في حديث أمّ سلمة السابق وهذا رأي أكثر أهل الأداء ومعهم المحقق ابن الجزري .

المذهب الثاني : يرى أصحابه أنّه يحسن الوقف عليه ويحسن الابتداء بما بعده إذا كان ما بعده مفيدا لمعنى و إلا فلا يحسن الابتداء به ، كقوله تعالى : (لَعَلَّكُم تَتَفَكّرُونَ فِي الدّنْيَا وَالآخِرَةِ) (البقرة : ٢١٩٢٢٠) فإنّ (تتفكرون) رأس آية ، ولكن لا يفيد ما بعده معنى ومن أجل هذا فلا يحسن الابتداء بما بعده بل يستحب العود إلى ما قبله.

المذهب الثالث : يرى أصحابه أنّه يحسن الوقف عليه ولا يحسن الابتداء بما بعده مطلقا وأنّ رؤوس الآي وغيرها عندهم في حكم واحد ، وهذا ما ذهب إليه أرباب الوقوف ، كالسجاوندي ، وصاحب الخلاصة وغيرها .

الصورة الثانية : أن يكون الوقف على رأس الآية يوهم معنى غير المراد ، مثل الوقف على قوله تعالى : (فَوَيْلٌ لِلمُصَلّينَ) (الماعون : ٤) وقد اختلف العلماء فيه على ثلاثة مذاهب : [٤٥]

المذهب الأول : يرى أصحابه أنّه لا يجوز الوقف عليه بل يجب وصله ؛ لأنّ المصلين اسم ممدوح لا يليق به الويل ، وإنّما خرج من جملة الممدوحين بنعته المتصل به وهو قوله :(الّذِينَ هُمْ عَن صَلاتِهِم سَاهُونَ) (الآية : ٥) فالوقف عليه لا يجوز إلا في حالة الاضطرار فقط ، ومن أصحاب هذا المذهب المحقق ابن الجزري.

المذهب الثاني : يرى أصحابه جواز الوقف على :(فويل للمصلين) والابتداء بما بعده بشرط أن يكون القارئ مستمرا في قراءته ولم يقطعها وينصرف عنها لأنّهم يعتبرون الوقف على رءوس الآي سنّة ولم ينظروا إلى إيهام ما يترتب على الوقف من فساد المعنى .

المذهب الثالث : يرى أصحابه جواز الوقف على : (فويل للمصلين) ولا يجيزون الابتداء بما بعده بمعنى أنّ القارئ يقف باعتباره رأس آية ليأخذ نفسه ثمّ يعود فيصله بما بعده ... والراجح من هذه المذاهب ما ذهب إليه ابن الجزري .

القسم الرابع : الوقف القبيح : وهو الوقف على كلام لا يفهم منه معنى لشدة تعلقه بما بعده لفظا ومعنى ، كالوقف على(بسم) ، وعلى (الحمد) ، وعلى(رب) ، وعلى (ملك) لخلو الأولين من الفائدة وفصل الأخيرين عن المضاف إليه، وهو والمضاف كشيء واحد وهكذا كل ما لا يُعرف المراد منه فيُقبح في حق القارئ الوقوف عليه ، وأقبح من هذا ما يفسد المعنى لإيهامه خلاف المقصود ، كقوله تعالى : (وَإِن كَانَت وَاحِدَةٌ فَلَهَا النِّصْفُ وَلأَبَوَيهِ) (النساء : ١١) إن وقف على (أبويه) لأنّه يُوهم أنّ النّصف للبنت

وللأبوين وليس كذلك ، بل البنت لها النصف والأبوان لكل واحد منهما السدس على التفصيل المأخوذ من الآية ، ومثله الوقف على : (إِنَّمَا يَسْتَجِيبُ الَّذِينَ يَسمَعُونَ وَالمَوتَى يَبعَثُهُمُ اللهُ) (الأنعام :٣٦) إن وقف على (الموتى) ؛ إذ يُوهم أنّ الموتى يسمعون وليس كذلك، بل الموتى يستأنف وسواء جعلته مفعولا لفعل محذوف يُفسره الفعل المذكور أي : ويبعث الله الموتى ، أو مبتدأ وما بعده خبر، بل الوقف على (يسمعون) وهو أكفى وقيل : تام ، ومثله : (وَمَا مِن دَابّةٍ فِي الأَرضِ وَلا طَائِرٍ يَطِيرُ بِجَنَاحَيهِ) (الأنعام : ٣٨) إن وقف على (جناحيه) لأنّه يُوهم نفي وجود ما هو مشاهد، وهو مكابرة وجحد للضرورة وليس بمراد ، بل المراد تشبيه هذه الحيوان الدابة والطائر ببني آدم في ضبط أحوالها وتقدير أرزاقها وآجالها فهو دليل على كمال قدرة الله وعموم علمه وسعة تدبيره فيكون كالدليل لما قبله وهو أنّه قادر على أن ينزل آية فالوقف على (أمثالكم) وهو كاف في غايته ، ومثلها الوقف على : (فويل للمصلين) إن وقف عليه لأنّه يُوهم أنّ العذاب لكل مصل وليس كذلك ، بل للمصلين الموصفين بما ذكر بعده ، وليس في سورة الماعون وقف إلا على المسكين وهو تام وفي آخرها أتم ، وأقبح من هــذا ما أوهم فساد المعنى وفيه سوء أدب مع الله تعالى ، كقوله تعالى :(فَبُهِتَ الَّذِي كَفَرَ وَاللهُ لا يَهدِي القَومَ الظّالِمِينَ) (البقرة :٢٥٨) إن وقف على لفظ الجلالة إذ ما فيه من فساد المعنى وسوء الأدب ظاهر لا ينبغي لأحد التفوه به ، بل الوقف على(كفر) أو(الظالمين) وكل منهما أكفى ، ومثله قوله تعالى : (لِلّذينَ لا يُؤمِنُونَ بِالآخِرَةِ مَثَلُ السَّوْءِ وَللهِ المَثَلُ الأَعلَى) (النحل :٦٠) إن وقف على (ولله) وقبحه جلي بل الوقف على (السوء) وهو أكفى أو تام أو على (الأعلى) وهو كاف ، ومثله قوله تعالى :(إِنَّ اللهَ لا يَستَحِي) (البقرة : ٢٦) بل الوقف على (فما فوقها) وهو أكفى ، وقيل : تام ، ومثل هذا في القبح أو أقبح منه أن يقف على النفي الذي يأتي بعده الإيجاب ، وفي الإيجاب إثبات وصف له جل وعلا ، أو لرسله ـ عليهم الصلاة والسلام ـ نحو : (فَاعلَم أَنَّهُ لا إِلهَ إِلا اللهُ) (محمد :١٩) إن وقف على (إله) وقبحه جلي ، ومثله :(وَمَا مِن إِلَهٍ إِلا اللهُ) (آل عمران : ٦٢) إن وقف على (إله) بل الوقف على الجلالة وهو أكفى ، ومثله :(وَمَا أَرسَلنَاكَ إِلا مُبَشّراً وَنَذِيراً) (الإسراء: ١٠٥) إن وقف على (أرسلناك) لما يؤدي إليه من نفي رسالته صلى الله عليه وسلم ، بل الوقف على نذيرا وهو تام (٤٦) ...

* **تنبيه:** ليس كل ما يتعسفه بعض المعربين ، أو يتكلفه بعض القراء ، أو يتأوله بعض أهل الأهواء مما يقتضي وقفاً أو ابتداءً ينبغي أن يعتمد الوقف عليه ، بل ينبغي تحري المعنى الأتمّ والوقف الأوجه، وذلك نحو الوقف على : (وَارحَمنَا أَنتَ) (البقرة : ٢٨٦) والابتداء : (مَولانَا فَانصُرنَا) على معنى النداء ، ونحو: (ثُمّ جَاءُوكَ يَحلِفُونَ) (النساء : ٦٢) ثمّ الابتداء : (باللهِ رَبّنَا) ونحو: (وَإِذ قَالَ لُقمَانُ لابْنِهِ وَهُوَ يَعِظُهُ يَا بُنَيّ لا تَشرِكْ) (لقمان : ١٣) ثمّ الابتداء: (باللهِ إِنّ الشِركَ لَظُلمٌ عَظِيمٌ) على معنى القسم ، ونحو : (فَمَن حَجّ البَيتَ أَوِ اعْتَمَرَ فَلا جُنَاحَ) (البقرة : ١٥٨) ويبتدئ : (عَلَيهِ أَن يَطّوَّفَ بِهِمَا) ونحو : (

فَانتَقَمنَا مِنَ الّذِينَ أَجرَمُوا وَكَانَ حَقّاً) (الروم : ٤٧) ويبتدئ : (عَلَينَا نَصرُ المُؤمِنِينَ) بمعنى واجب أو لازم ، ونحو الوقف على :(وَهُوَ اللهُ) والابتداء (فِي السّمَاوَاتِ وَفِي الأَرضِ) وأشد قبحا من ذلك الوقف على (فِي السّمَاواتِ) والابتداء : (وفي الأرض يعلم سركم وجهركم) (الأنعام : ٣) ... ومن ذلك تعسف بعضهم إذا وقف على (وما تشاءون إلا أن يشاء) (التكوير: ٢٩) ويبتدئ : (الله رب العالمين) ويبقى (يشاء) بغير فاعل فإنّ ذلك وما أشبهه تمحل وتحريف للكلم عن مواضعه ويعرف ذلك من خلال السياق[٤٧]

❖ الوقف على آخر الكلم :

من المعلوم أنّ الحرف المتحرك إذاُوقف عليه لا تخلو حركته من أن تكون ضما ، أو رفعا ، أو فتحا ، أو نصبا أو كسرا ، أوجرا ، فإن كانت ضما أو رفعا جاز الوقف عليه بالسكون ، والروم ، والإشمام ، وإن كانت كسرا أو خفضا جاز الوقف عليه بالسكون والروم ، ولم يجز الإشمام ، وإن كانت فتحا أو نصبا وليس معهما تنوين كان الوقف بالسكون لا غير ، ولم يجز الروم والإشمام ، وذهب سيبويه وغيره من النحويين إلى جواز الروم في المفتوح والمنصوب ولم يقرأ به أحد [٤٨]

وحقيقة الوقف على آخر الكلم : لا يخرج في الغالب عن هذه الخمسة الأنواع : (الإسكان ، الروم ، الإشمام ، الحذف ، الإبدال) وهذا تفصيلها :

فأمّا الإسكان : فهو الأصل في الوقف على الكلم المتحركة وصلا ، لأنّ معنى الوقف الترك والقطع من قولهم وقفت عن كلام فلان ، أي تركته وقطعته ، ولأنّ الوقف أيضا ضد الابتداء فكما يختص الابتداء بالحركة كذلك يختص الوقف بالسكون ، فهو عبارة عن تفريغ الحرف من الحركات الثلاث وذلك لغة أكثر العرب ، وهو اختيار جماعة من النحاة وكثير من القراء [٤٩] والوقف : يكون في المعرب مرفوعا ومنصوبا ومجرورا ، وفي المبني مضموما ومفتوحا ومكسورا ، وفي المخفف والمشدد والمهموز وغيره ، وسواء سكن ما قبل الحرف الموقوف عليه أو تحرك [٥٠]

وأمّا الروم : وهو كما قال صاحب التيسير :" تضعيفك الصوت بالحركة حتى يذهب معظم صوتها فتسمع لها صوتاً خفيا يدركه الأعمى بحاسة سمعه " [٥١] هذا الصوت يسمعه القريب المصغي دون البعيد ، والمراد بالبعيد الأعمّ من أن يكون حقيقة أو حكماً فيشمل الأصمّ والقريب إذا لم يكن مصغياً [٥٢]

قال الشاطبي ـ رحمه الله ـ :"

ورومُك إسماعُ المحرّك واقفاً بصوتٍ خفيٍ كلّ دان تَنَوّلا" [٥٣]

قال ابن القاصح في شرح هذا البيت :" هو أن يسمع الحرف المحرك احترازا من الساكن في الوصل نحو : (لَمْ يَلِدْ وَلَمْ يُولَدْ)(الإخلاص: ٣) فلا روم في هذا وشبهه ، وإنّما يكون الروم في المحرك في حال الوصل ، فرومه في الوقف بأن تسمع كل من دان ، أي قريب منك ذلك المحرك بصوت خفي ، أي ضعيف ، يعني أن

تضعف الصوت بالحركة حتى يذهب بذلك معظم صوتها ، فتسمع لها صوتا خفياً يدركه الأعمى بحاسة سمعه ، وقوله تنولا : أي تنوله منك وأخذه عنك " [٥٤]

والروم لا يكون إلا مع القصر في حالة الوقف فقط ، ويدخل في المجرور والمرفوع من المعربات نحو : (الرحيم) ، (نستعين) وكذا المكسور والمضموم من المبنيات نحو : (هؤلاء ، ومن حيث) ولابد مع الروم من حذف التنوين ؛ لأنّ التنوين المجرور أو المرفوع يحذف في حالة الوقف ، ولم يقع الروم في وسط الكلمة إلا في موضع واحد هو قوله تعالى : (مَالَكَ لا تَأمَنّا) بسورة يوسف(آية : ١١) .

وقد عبّر الإمام الشاطبي عن الروم في هذا الموضع بالإخفاء ـ أي إخفاء حركة

النون الأولى يعني بإظهار واختلاس حركتها حيث قال : وتأمننا للكل يخفى مفصلا والروم والاختلاس يشتركان في تبعيض الحركة إلا أنّ الروم يخالفه فلا يكون في المفتوح والمنصوب على الأصح وهو رأي جميع القراء باستثناء سيبويه فقد أجازه فيهما وإلى ذلك يشير الإمام الشاطبي بقوله :"

ولم يره في الفتح والنصب قارئ وعند إمام النحو في الكل أُعملا "[٥٥]

النوع الثالث : الإشمام وهو: ضم الشفتين بعيد الإسكان للحرف إشارة إلى الضم مع بعض انفراج بينهما ليخرج منه النفس ولابد من اتصال ضم الشفتين بالإسكان ، فلو تراخى صار تسكينا مجردا عن الإشمام [٥٦]

قال الإمام الشاطبي : "

والإشمام إطباق الشفاه بعيد ما يُسكّن لا صوتٌ هناك فيَصحَلا " [٥٧]

قال ابن القاصح في شرح هذا البيت : "أخبر أنّ الإشمام هو أن تطبق شفتيك بعد تسكين الحرف ، فيدرك ذلك بالعين ، ولا يسمع وهو معنى قوله : لا صوت هناك . ومعنى فيصحلا : يقال : صحل صوته بكسر الحاء ، يصحل بفتحها إذا صار أبح ، يعني إذا كانت فيه بحوحة لا يرتفع الصوت معها فكأنّه شبه إضعاف الصوت في الروم بذلك "[٥٨] والإشمام لا يكون إلا في المضموم والمرفوع فقط [٥٩] فالمضموم نحو: (من قبلُ ، ومن بعدُ ، ويا جبالُ) والمرفوع نحو : (اللهُ الصمدُ ، ولا يصيبهم ظمأ ، ونستعينُ) وإنّما اختص بهما لأنّ معناه ـ وهو ضم الشفتين ـ إنّما يناسب الضمة لانضمام الشفتين عند النطق بهما دون الفتحة والكسرة لخروج الفتحة بانفتاح والكسرة بانخفاض ، ولأنّ إشمام المفتوح والمكسور يوهم ضمهما في الوصل [٦٠]

قال الإمام السيوطي :" وفائدة الروم والإشمام بيان الحركة الأصلية التي تثبت في الوصل للحرف الموقوف عليه ؛ ليظهر للسامع في الروم وللناظر في الإشمام كيف تلك الحركة وحينئذ فلا روم ولا إشمام في الخلوة " [٦١]

***تنبيه هام :** الإشمام يطلق على أربعة أنواع[٦٢] :

أحدها : ضَمّ الشفتين بعد إسكان الحرف عند الوقف لكل القراء . وقد تقدم ذكره

وثانيها: إخفاء الحركة بين الحركة والساكن كما في قوله: (لا تأمنّا) عند الكل

وثالثها: خلط حرف بحرف ؛ كخلط الصاد بالزاي في نحو: (الصراط) لمن يشمها

ورابعها: خلط حركة بحركة أخرى كخلط الكسرة بالضمة في نحو : (قيل ، وغيض وجيئ) لمن يُشمهما

النوع الرابع : الوقف بالحذف ، ويكون في أربعة أشيا ء [٦٣] :

أحدهما : تنوين المرفوع والمجرور . **الثاني :** صلة هاء الضمير وهي الواو والياء، الثالث : صلة ميم الجمع . الرابع : الياءات الزوائد . فإذا حذفت هذه كلها سكن الحرف الذي قبل المحذوف ووقف عليه بالسكون فهذا الوجه إذن يرجع إلى السكون

النوع الخامس : الإبدال ، ويكون في موضعين : أحدهما : المنصوب المنون نحو :(غفوراً رحيماً) فيبدل من تنوينه ألف في الوقف ، وكذلك تبدل نون التوكيد الخفيفة بعد الفتح ألفاً في : (ليكوناً ، ولنسفعاً) ، وكذلك نون إذا في نحو : (إذا لأذقناك) الثاني : تاء التأنيث المتصلة بالأسماء نحو : (الجنّة ، والرحمة ، والموعظة) فيبدل من التاء هاءً ويوقف عليها ساكنة ، فإن كانت هاء التأنيث منونة حذف تنوينها وأبدل منها هاء ، فهذا الوجه يرجع إلى السكون أيضاً [٦٤]

❖ علامات الوقف المصطلح عليها في :(المصحف الشريف) [٦٥] .

مـ : علامة الوقف اللازم، نحو:(إِنَّمَا يَستَجِيبُ الَّذِينَ يَسمَعُونَ وَالمَوتَى يَبعَثُهُمُ اللهُ) (الأنعام :٣٦) .

لا : علامة الوقف الممنوع ، نحو: (الَّذِينَ تَتَوَفّاهُمُ المَلائِكَةُ طَيِّبِينَ يَقُولُونَ سَلامٌ عَلَيكُمْ) (النحل : ٣٢) .

ج : علامة الوقف الجائز جوازاً مستوي الطرفين ، نحو : (نَحنُ نَقُصُّ عَلَيكَ نَبَأَهُم بِالحَقِّ إِنَّهُم فِتيَةٌ آمَنُوا بِرَبِّهِمْ) (الكهف : ١٣) .

صلى : علامة الوقف الجائز مع كون الوصل أولى ، نحو: (وَإِن يَمسَسْكَ اللهُ بِضُرٍ فَلا كَاشِفَ لَهُ إِلا هُو وَإِن يَمسَسكَ بِخَيرٍ فَهُوَ عَلَى كُلِّ شَيئٍ قَدِيرٌ) (الأنعام : ١٧) .

قلى : علامة الوقف الجائز مع كون الوقف أولى ، نحو :(قُل رَّبِّي أَعلَمُ بِعِدَّتِهِم مَا يَعلَمُهُم إِلا قَلِيلٌ فَلا تُمَارِ فِيهِم) (الكهف : ٢٢) .

.. .. : علامة تعانق الوقف بحيث إذا وقف على أحد الموضعين لا يصح الوقف على الآخر ، نحو : (ذَلِكَ الكِتَابُ لا رَيبَ فِيهِ هُدَىً لِلمُتّقِينَ) (البقرة : ٢).

الفصل الثاني : (صلة الوقف بالعلوم الأخرى) وفيه أربعة مباحث :

المبحث الأول : (صلة الوقف بعلم النحو) :

علم النحو في اصطلاح النحويين : هو قواعد يعرف بها أحوال أواخر الكلمات العربية التي حصلت بتركيب بعضها مع بعض من إعراب وبناء وما يتبعها) [٦٦] وصلته بالوقف القرآني وثيقة جداً ؛ لأنّ القرآن الكريم نزل بلسان عربي مبين ، فالوقف على قراءة يعطينا معنىً وعلى قراءة أخرى يعطينا معنىً آخر، وقد يكون المعنى حسناً ، وقد يكون قبيحاً حسب نوعية الوقف وهكذا تتنوع المعاني من (حسن ، وقبح)

بحسب تنوع الوقوف القرآنية ، قال الإمام أحمد بن مجاهد :" لا يقوم بالتمام في الوقف إلا نحوي عالم بالقراءات ، عالم بالتفسير والقصص وتخليص بعضها من بعض ، عالم باللغة التي نزل بها القرآن الكريم ، وكذا علم الفقه "[٦٧] والذي قرره علماء النحو : " أنّه لا يوقف على الصفة دون الموصوف ، ولا على المبتدأ دون الخبر، ولا على المضاف دون المضاف إليه ، ولا على الفعل دون الفاعل ، ولا على الفاعل دون المفعول ، ولا على المؤكَد دون المؤكِد ، ولا على الظرف دون ما عمل فيه ، ولا على المعطوف عليه نسقاً أو بياناً دون المعطوف ، ولا بين الموصول وصلته ؛ لأنّ الموصول مع الصلة بمنزلة اسم واحد ، ولا على المبدل منه دون البدل ولا على أحد مفعولي ظننت ، ولا على اسم إنّ وأخواتها دون خبرها ، ولا على خبر إنّ وأخواتها دون اسمها ، ولا على خبرها دون اسمها ، ولا على التمني ، والشرط ، والاستفهام ، والأمر ، والنهي ، دون أجوبتها ، ولا على القسم دون جوابه ، ولا على حرف دون ما دخل عليه ، ولا على المستثنى منه دون المستثنى ... "[٦٨]

وهذه الأمثلة تبين الصلة الوثيقة بين الوقف وعلم النحو:

قوله تعالى : (فَإِن آمَنُوا بِمِثلِ مَا آمَنتُم بِهِ فَقَدِ اهتَدَوا وَإِن تَوَلّوا فَإِنّمَا هُم فِي شِقَاقٍ فَسَيَكفِيكَهُمُ اللهُ وَهُوَ السّمِيعُ العَلِيمُ ❖ صِبغَةَ اللهِ) (البقرة : ١٣٧، ١٣٨) فالوقف على : (السميع العليم) تام إذا نصبت (صبغةَ) على الإغراء بتقدير: الزموا صبغةَ الله ، أي : دين الله ، وهو قول الكسائي ، وإن نصبت على البدل من قوله :(بل ملةَ إبراهيم) (١٣٥) لم يتم الوقف على (العليم) وهو قول الأخفش [٦٩]

قوله تعالى :(... وَمَا يَعلَمُ تَأوِيلَهُ إِلا اللهُ وَالرّاسِخُونَ فِي العِلمِ يَقُولُونَ آمَنّا بِهِ كُلٌ مِن عِندِ رَبِّنَا) {آل عمران :٧} فالوقف تام على لفظ الجلالة ، على أنّ ما بعده مستأنف، وهو قول ابن عباس ، وعائشة ، وابن مسعود وغيرهم ، وقد كان ابن عباس يقرأ: (وما يعلم تأويله إلا الله ويقول الراسخون في العلم آمنّا به) وكذا رواه ابن جرير عن عمر بن عبد العزيز، ومالك بن أنس أنهم يؤمنون به ولا يعلمون تأويله ، ومن القراء من يقف على قوله :(والراسخون في العلم) وتبعهم كثير من المفسرين ، وأهل الأصول، وقالوا :الخطاب بما لا يفهم بعيد ، ومن العلماء من فصّل في هذا المقام فقال :التأويل يطلق ويراد به في القرآن معنيان : أحدهما : التأويل بمعنى: حقيقة الشئ وما يؤول أمره إليه ومنه قوله تعالى : (وَقَالَ يَا أَبَتِ هَذَا تَأوِيلُ رُؤيَايَ مِن قَبلُ) (يوسف : ١٠٠) وقوله : (هَل يَنظُرُونَ إِلا تَأوِيلَهُ يَومَ يَأتِي تَأوِيلُهُ) (الأعراف : ٥٣) أي : حقيقة ما أخبروا به من المعاد ، فإن أريد بالتأويل هذا فالوقف على الجلالة ؛ لأنّ حقائق الأمور وكنهها لا يعلمها على الجلية إلا الله عز وجل ، ويكون قوله : (والراسخون في العلم) مبتدأ ، وخبره : (يقولون آمنّا به) وإن أريد بالتأويل المعنى الآخر ، وهو التفسير والبيان للشئ ، كقوله: (نبئنا بتأويله) أي : بتفسيره ، فإن أريد به هذا المعنى فالوقف على : (والراسخون في العلم) لأنهم يعلمونه ، ويفهمون ما خوطبوا به بهذا الاعتبار ، وإن لم يحيطوا علما بحقائق الأشياء على كنه ما هي عليه وعلى هذا فيكون قوله: (يقولون آمنّا به) حال ...[٧٠] .

قوله تعالى : (وَمِنَ الأَنعَامِ حَمُولَةً وَفَرشًا كُلُوا مِمّا رَزَقَكُمُ اللهُ وَلا تَتّبِعُوا خُطُوَاتِ الشّيطَانِ إِنّهُ لَكُم عَدُوٌّ مُبِينٌ) (الأنعام : ١٤٢) فالوقف كافٍ إذا نصبت : (ثَمَانِيَةَ أَزوَاجٍ) بإضمار : (وأنشأ) وهو قول الكسائي والفراء، وتقديره : كلوا لحمَ ثمانيةَ أزواج ، وهو قول الأخفش ، وإن نصبت على البدل من قوله : (حمولةً وفرشاً) أو جُعل بدلاً ممّا على الموضع في قوله : (ممّا رزقكم الله) لم يكف الوقف على :(مبين) لأنّ ما بعده متعلق بما قبله ، وهو قول أبي إسحاق الزجاج [٧١]

قوله تعالى: (أَوَلَم يَتَفَكّرُوا مَا بِصَاحِبِهِم مِن جِنّةٍ إِن هُوَ إِلا نَذِيرٌ مُبِينٌ) (الأعراف : ١٨٤) قال ابن عطية :"الآية تقرير يقارنه توبيخ للكفار ، والوقف على قوله : (أولم يتفكروا) ثمّ ابتدأ القول بنفي ما ذكروه فقال: (ما بصاحبهم من جنّة) أي : بمحمد صلى الله عليه وسلم، ويحتمل المعنى : أولم يتفكروا أنّه ما بصاحبهم من جنّة، وسبب نزول هذه الآية فيما روي : أنّ رسول الله صلى الله عليه وسلم صعد ليلا على الصفا فجعل يدعو قبائل قريش ، يا بني فلان ، يا بني فلان ، يحذرهم ويدعوهم إلى الله، فقال بعض الكفار حين أصبحوا : هذا مجنون بات يصوّت حتى الصباح فنفى الله ـ عز وجل ـ ما قالوه من ذلك في هذا الموطن المذكور "[٧٢] ولو لم يتم الوقف على : (يتفكروا) لظن أنّها موصولة فاختل المعنى . كذلك في قوله تعالى: (...يُعَلِّمُونَ النّاسَ السِّحرَ وَمَا أُنزِلَ عَلَى المَلَكَينِ بِبَابِلَ هَارُوتَ وَمَارُوتَ) (البقرة :١٠٢) فالوقف على (السحر) كاف على أنّ (ما) بعده نافية ، ولو وصلنا لكان المعنى: يعلمون الناس السحر والذي أنزل على الملكين فتكون (ما) موصولة فيختل المعنى أيضاً[٧٣]

قوله تعالى : (وَلَم يَجعَل لَه عِوَجَاً ❖قَيّمَاً) (الكهف : ١ ، ٢) اختلف القراء في الوقف على قوله تعالى : (ولم يجعل له عوجاً) فكان نافع ، وعاصم ، ويعقوب يقفون على (عوجاً) لأنّه رأس آية ، ثم يبتدئون : (قيما) بتقدير : ولكن أنزله ، أو جعله قيّماً ، وخالفهم جماعة منهم الأخفش ، وأبو حاتم، قال أبو حاتم : (عوجاً) رأس آية ، والتمام (قيّما) وكذا قال أحمد بن جعفر، وأبو محمد القتيبي ، وجعلوه على التقديم والتأخير، والمعنى عندهم : الحمد لله الذي أنزل على عبده الكتاب قيّماً ولم يجعل له عوجا ملتبسا ، وقال مجاهد : هو على التقديم والتأخير، أي : الحمد لله الذي أنزل على عبده الكتاب قيّما ولم يجعل له عوجا [٧٤] أما من حيث إعراب (قيما) فمنهم من قال : هو حال من الكتاب وهو مؤخر عن موضعه أي : أنزل الكتاب قيما ، قالو وفيه ضعف ؛ لكونه يلزم التفريق بين بعض الصلة وبعض لأن قوله تعالى : (ولم) معطوف على أنزل ، وقيل : (قيما) حال ، (ولم يجعل) حالاً أخرى ، ومن النحاة من قال : إنّ (قيما) منصوب بفعل محذوف تقديره : (جعله قيما) فهو حال ـ أيضاـ من الهاء في (ولم يجعل) والحال مؤكدة ، وقيل : منتقلة [٧٥] .

قوله تعالى :(وَجَاهِدُوا فِي اللهِ حَقّ جِهَادِهِ هُوَ اجتَبَاكُم وَمَا جَعَلَ عَلَيكُم فِي الدّينِ مِن حَرَجٍ مِلّةَ أَبِيكُم إِبرَاهِيمَ هُوَ سَمّاكُمُ المُسلِمِينَ مِن قَبلُ وَفِي هَذَا لِيَكُونَ الرّسُولُ شَهِيدَاً عَلَيكُم وَتَكُونُوا شُهَدَاءَ عَلَى النّاسِ...)

(الحج :٧٨) فالوقف على :(من حرج) تام ، وقيل : كافٍ ، عند من نصب الـ(ملةَ) بفعل محذوف تقديره : اتبعوا ملة أبيكم إبراهيم، وجعل الضمير في : (هو سمّاكم) لله تعالى بتقدير : الله سمّاكم المسلمين من قبل يعني في الكتاب الأول ، أمّا عند الفراء فلا يجوز الوقف على : (من حرج) لأنّ التقدير عنده : كملة أبيكم ، فهو منصوب على تقدير حذف الكافّ ، فالكلام متصل بعضه ببعض، والوقف يكون على قوله :(هو سمّاكم المسلمين من قبل وفي هذا) يعني في القرآن الكريم، وهذا قول عامة المفسرين، وقد انتقد أبو جعفر النحاس على الفراء ؛ لأنّ حذف الكاف لا يوجب النصب ، وقد أجمع النحويون أنّه إذا قيل : زيد كالأسد ثمّ حذفت الكاف لم يجز النصب ، وأيضاً فإنّ قبله (اركعوا واسجدوا) (آية :٧٧) فالظاهر أن يكون هذا على الأمر ، أي : اتبعوا ملة أبيكم إبراهيم [٧٦] .

قوله تعالى :(لَم يَكُنِ الّذِينَ كَفَرُوا مِن أَهلِ الكِتَابِ وَالمُشرِكِينَ مُنفَكّينَ حَتّى تَأتِيَهُمُ البَيّنَةُ ❖ رَسُولٌ) (البينة : ١ ، ٢) الوقف على : (البينة) كاف إذا رفع (رسول) على أنّه خبر لمبتدأ محذوف تقديره : هي رسول ، فإن رفع (رسول) على البدل من (البيّنة) لم يكن الوقف كافياً ؛ لعدم جواز الفصل بين البدل والمبدل منه [٧٧] .

المبحث الثاني : (صلة الوقف بعلم التفسير) :

التفسير في اللغة : هو الإيضاح والتبيين ومنه قوله تعالى :(وَلا يَأتُونَكَ بِمَثَلٍ إِلا جِئنَاكَ بِالحَقّ وَأحسَنَ تَفسِيراً) (الفرقان: ٣٣) وفي الاصطلاح : علم يبحث فيه عن القرآن الكريم من حيث دلالته على مراد الله تعالى بقدر الطاقة البشرية [٧٨] وقال أبو حيان الغرناطي : التفسير علم يُبحث فيه عن كيفية النطق بألفاظ القرآن ومدلولاتها وأحكامها الإفرادية والتركيبية ومعانيها التي تحمل عليها حالة التركيب وتتمات لذلك) [٧٩] وهو العلم الموضح لمعاني القرآن الغامضة ، وكشف أسراره الغائبة ، وبينه وبين الوقف القرآني صلة كبيرة لا تجهل ، فكم من آية قرآنية لا يظهر معناها الحقيقي (مراد الله تعالى) إلا من خلال معرفة أماكن الوقوف و إلا كان المعنى باطلاً ، أو قبيحاً ، أو ضعيفاً ؛ لأنّ الوقف يكون تاماً على تفسير، غير تام على تفسير آخر ، حسناً على تفسير، قبيحاً على تفسير آخر وهكذا.

وهذه الأمثلة توضح الصلة الوثيقة بين الوقف وعلم التفسير :

قوله تعالى : (قَالَ فَإِنّهَا مُحَرّمَةٌ عَلَيهِم أَربَعِينَ سَنَةً يَتِيهُونَ فِي الأَرضِ فَلا تَأسَ عَلَى القَومِ الفَاسِقِينَ) (المائدة :٢٦) فمن وقف من القراء على قوله : (فإنّها محرمة عليهم) كان المعنى : أنّها محرمة عليهم أبدا ، ومن وقف على : (فإنّها محرمة عليم أربعين سنة) كان المعنى : أنّها محرمة عليهم هذه المدة فقط ثمّ يدخلونها، أي : من بقي منهم ، فإنّ الكثير منهم هلكوا في التيه ورجّح هذا القول الإمام الطبري في تفسيره . قال الإمام القرطبي : (أربعين) ظرف زمان للتيه في قول الحسن و قتادة ، قالا ولم يدخلها أحد منهم ، فالوقف على هذا على قوله : (قال فإنّها محرمة عليهم) وقال الربيع بن أنس وغيره : إنّ (أربعين سنة) ظرف للتحريم فالوقف على هذا على : (أربعين سنة) فعلى الأول: إنّما دخلها أولادهم، قاله ابن عباس

، ولم يبق منهم إلا يوشع بن نون، و كالب بن يوقنا، فخرج منهم يوشع بذرياتهم إلى تلك المدينة وفتحوها، وعلى الثاني: فمن بقي منهم بعد أربعين سنة دخلوها [٨٠]

قوله تعالى : (إِلاّ تَنصُرُوهُ فَقَد نَصَرَهُ اللهُ إِذ أَخرَجَهُ الّذِينَ كَفَرُوا ثَانِيَ اثنَينِ إِذ هُمَا فِي الغَارِ إِذ يَقُولُ لِصَاحِبِهِ لا تَحزَنْ إِنّ اللهَ مَعَنَا فَأَنزَلَ اللهُ سَكِينَتَهُ عَلَيهِ وَأَيّدَهُ بِجُنُودٍ لَم تَروهَا وَجَعَلَ كَلِمَةَ الّذِينَ كَفَرُوا السّفلَى وَكَلِمَةُ اللهِ هِيَ العُلَيَا وَاللهُ عَزِيزٌ حَكِيمٌ) (التوبة : ٤٠) فمن وقف من القراء على قوله : (فأنزل الله سكينته عليه) جعل الهاء في : (عليه) لأبي بكر الصديق ـ رضي الله عنه ـ لأنّ النبي صلى الله عليه وسلم لم تزل السكينة معه ، فإن جُعلت الهاء للنبي صلى الله عليه وسلم لم يكفِ الوقف على : (عليه) لعدم جواز الفصل بين المتعاطفين ،وأمّا الهاء في : (وأيّده بجنود لم تروها) فللنبي صلى الله عليه وسلم [٨١]

قوله تعالى :(تَحِيَّتُهُم يَومَ يَلقَونَهُ سَلامٌ وَأَعَدّ لَهُم أَجراً كَرِيمَاً) (الأحزاب : ٤٤) فالوقف على :(سلام) تام إذا جُعلت الهاء في : (يلقونه) للملك الموت ، وكذا إن جعلت للمؤمن بمعنى أنّ الملائكة تحيّيه وتبشره عند الموت وكذا إن جعلت للمؤمنين في الجنّة تحييهم الملائكة لقوله : (والملائكة يدخلون عليهم من كل باب ❖ سلام عليكم) (الرعد : ٢٣ ، ٢٤) فإن جُعلت الهاء قي :(يلقونه) لله عز وجل كفى الوقف على : (سلام) ولم يتم ، والتمام على : (أجراً كريماً) (آية : ٤٤) [٨٢] .

قوله تعالى : (قَالَ لا تَثرِيبَ عَلَيكُمُ اليَومَ يَغفِرُ اللهُ لَكُم وَهُوَ أَرحَمُ الرّاحِمِينَ) (يوسف : ٩٢) فمن وقف من القراء على : (لا تثريب عليكم) وابتدأ : (اليوم يغفر الله لكم) كان المعنى : اليوم يغفر الله لكم ذنبكم ، وفي هذا حكم على مغفرة الله ، ومن وقف من القراء ـ وهم الأكثرية ـ على :(لا تثريب عليكم اليوم) وابتدأ: (يغفر الله لكم) كان المعنى : على جهة الدعاء والتضرع وهو الصحيح والأرجح والأليق ، وهذا تأويل ابن إسحاق والطبري (واليوم) ظرف، وعلى هذا فالعامل فيه ما يتعلق به (عليكم) تقديره : لا تثريب ثابت أو مستقر عليكم اليوم [٨٣]

قوله تعالى: (وَلَقَد هَمّتْ بِهِ وَهَمّ بِهَا لَوْلا أَن رَأَى بُرهَانَ رَبّهِ)(يوسف: ٢٤) فمن وقف من القراء على: (ولقد همّت به) فقد تمّ الكلام هنا ، وجواب (لولا) في قوله : (وهمّ بها) ويكون المعنى : لولا أن رأى البرهان لهمّ ، أي : فلم يهم ـ عليه السلام ـ ومن وقف على : (ولقد همّت به وهمّ بها لولا أن رأى برهان ربه) فقد أشرك يوسف عليه السلام في الهم ، على اختلاف المفسرين في معناه قال أبو حيان الغرناطي :" طوّل المفسرون في تفسير هذين الهمين ونسب بعضهم ليوسف مالا يجوز نسبته لأحد الفساق ، والذي أختاره أنّ يوسف ـ عليه السلام ـ لم يقع منه هم البتة ، بل هو منفي لوجود رؤية البرهان ، كما تقول : لقد قارفت لولا أن عصمك الله ... والتقدير هنا : لولا أن رأى برهان ربه لهمّ بها ، فكان موجداً لهم على تقدير انتفاء رؤية البرهان لكنه وجد رؤية البرهان فانتهى الهم ... "[٨٤] .

قوله تعالى: (وَلا يَحزُنكَ قَولُهُم إِنَّ العِزّةَ للهِ جَمِيعَاً) (يونس : ٦٥) فالوقف هنا على: (قولهم) ثمّ

الاستئناف : (إنّ العزة لله) حتى لا يكون المعنى : أنّ العزة وما بعده من مقول الكفار، فمقولهم : المقصود به جحودهم ، واستهزاؤهم ، وخداعهم وجملة : (إنّ العزة لله جميعا) جملة مستأنفة لا علاقة لها بما قبلها [٨٥]

قوله تعالى : (وَقَالَ رَجُلٌ مُؤمِنٌ مِن آلِ فِرعَونَ يَكتُمُ إِيمَانَهُ أَتَقتُلُونَ رَجُلاً أَن يَقُولَ رَبّيَ اللهُ وَقَد جَاءَكُم بِالبَيّنَاتِ مِن رَبِّكُم ...) (غافر : ٢٨) فمن وقف من القراء على قوله : (وقال رجل مؤمن) فقد جعل الرجل من غير آل فرعون ، ولكنّه كتم الإيمان عنهم ، وهذا قول أحمد بن مجاهد المقرئ البغدادي، ومحمد بن جرير المفسر المشهور، ومن قال : كان من آل فرعون ـ بيد أنّه كتم إيمانه ـ فقد وقف على قوله :(وقال رجل مؤمن من آل فرعون) .قال السدي : كان ابن عمّ فرعون ، وقال الحسن البصري : كان من بني إسرائيل [٨٦]

قوله تعالى : (وَنَادَى فِرعَونُ فِي قَومِهِ قَالَ يَا قَومِ أَليسَ لِي مُلكُ مِصرَ وَهَـذِهِ الأَنهَارُ تَجرِي مِن تَحتِي أَفَلا تُبصِرُونَ ❖ أَم أَنَا خَيرٌ مِن هَذَا الّذِي هُوَ مَهِينٌ وَلا يَكَادُ يُبِينُ) (الزخرف : ٥١، ٥٢) فمن القراء من اعتبر أنّ الكلام قد انقطع عند :(أفلا تبصرون ❖ أم) و(أنا خيرٌ من هذا الذي هو مهين) كلام جديد ، (وأم) هنا لها تقديران : أحدهما : أن تكون زائدة ، والثاني : أن يكون المعنى : أفلا تبصرون أم تبصرون ثمّ حذف الثاني لدلالة الأول عليه ، وذهب الفراء إلى أنّ (أم) بمعنى :(بل) كقوله تعالى في سورة السجدة : (أم يقولون افتراه) (آية :٣) أي : بل يقولون ، وكقول العرب : إنّها لإبلٌ أم شاء ، أي : بل شاء ، فعلى هذا القول يكون التمام على : (أفلا تبصرون) لأنّ أم منقطعة ممّا قبلها [٨٧] .

المبحث الثالث : (صلة الوقف بعلم القراءات) :

علم القراءات :" هو العلم بكيفية أداء كلمات القرآن الكريم واختلافها معزواً لناقله "[٨٨] أو :"هو العلم الذي يعرف منه اتفاق الناقلين لكتاب الله واختلافهم في اللغة والإعراب ، والحذف والإثبات ، والتحريك والإسكان ، والفصل والوصل وغير ذلك من هيئة النطق ، والإبدال من حيث السماع "[٨٩] وصلة هذا العلم بالوقف القرآني لا تخفى على قارئ ولو كان مبتدئاً، فقد يكون الوقف تاماً على قراءة ، وغير تام على قراءة أخرى، وحسناً على قراءة ، وقبيحاً على أخرى ، ولعلماء هذا الفن مذاهب مختلفة في مراعاة محاسن الوقف والابتداء بحسب المعنى ، فالإمام نافع كان يراعي محاسن الوقف والابتداء ،كما جاء النص عنه ، وابن كثير كان يقف على قوله تعالى : (وَمَا يَعلَمُ تَأوِيلَهُ إِلا اللهُ) (آل عمران :٧) وعلى قوله : (وَمَايُشعِرُكُم) من قوله تعالى: (وَمَا يُشعِرُكُم أَنّهَا إِذا جَاءَت لا يُؤمِنُونَ) (الأنعام : ١٠٩) وعلى قوله تعالى: (إِنّمَا يُعَلِمُهُ بَشَرٌ) من قوله تعالى: (وَلَقَد نَعلَمُ أَنّهُم يَقُولُونَ إِنّمَا يُعَلّمُهُ بَشَرٌ لِسَانُ الّذِي يُلحِدُونَ إِليهِ أَعجَمِيٌّ وَهَذَا لِسَانٌ عَرَبِيٌ مُبِينٌ) (النحل :١٠٣) ولم يبال بعدها وقف أم لم يقف ، قال ابن الجزري : وهذا يدل أنّه كان يقف حيث ينقطع نفسه ، وفي رواية أخرى عنه أنّه كان يراعي الوقف على رؤوس الآيات مطلقا ولا يعتمد في أوساط الآي وقفا سوى الثلاثة المتقدمة ، وأبو عمرو البصري : يعتمد الوقف

على رؤوس الآي، وقال أبو الفضل الرازي : كان يراعي حسن الوقف ، وقال الخزاعي : كان يراعي حسن الابتداء، وأمّا حمزة فكان يقف عند انقطاع النّفس ؛ لأنّ قراءته التحقيق والمد الطويل فلا يبلغ التمام ولا الكافي ، أو لأنّ القرآن عنده كالسورة الواحدة ، والباقون من القراء كانوا يراعون حسن الوقف والابتداء كما روي عنهم [٩٠]

وهذه الأمثلة تبين الصلة الوثيقة بين الوقف وعلم القراءات :

قوله تعالى :(للهِ مَا فِي السّمَاوَاتِ وَمَا فِي الأَرضِ وَإن تُبدُوا مَا فِي أَنفُسِكُم أَو تُخفُوهُ يُحَاسِبْكُم بِهِ اللهُ فَيَغفِرُ لِمَن يَشَاءُ وَيُعَذّبُ مَن يَشَاءُ ...) (البقرة : ٢٨٤) قرأ عاصم وابن عامر برفع (يغفرُ ويعذبُ) وقرأ الباقون بجزمهما [٩١] فعلى قراءة الرفع يتم المعنى عند (يحاسبكم به الله) ثمّ يستأنف بما بعدها فيرفع الفعلين، فالله يغفر ويعذب ، فيكون جملة من ابتداء وخبر، معطوفة على جملة من فعل وفاعل ، وعلى قراءة الباقين فلا يتمّ المعنى إلا عند (ويعذب من يشاء) [٩٢]

قوله تعالى : (وَإذ جَعَلنَا البَيتَ مَثَابَةً لِلنّاسِ وَأمنًا وَاتّخِذُوا مِن مَقامِ إبرَاهِيمَ مُصَلّى ...) (البقرة : ١٢٥) قرأ نافع وابن عامر بفتح خاء (واتّخَذوا) وقرأ البقية من القراء بخفضها[٩٣] فمن قرأ بالخفض ، فالوقف تام على :(أمنا) ، أمّا من قرأ بفتحها فلا يجوز له الوقف ؛ لأنّ الاتخاذ بصيغة الفعل الماضي إخبار عن الناس ، فالكلام معطوف على ما قبله و متصل به والوقف حينئذ يكون على(مصلى) [٩٤]

قوله تعالى :(الحَجّ أَشهُرٌ مَعلُومَاتٌ فَمَن فَرَضَ فِيهِنّ الحَجّ فَلا رَفَثَ وَلا فُسُوقَ وَلا جِدالَ فِي الحَجِّ وَمَا تَفعَلُوا مِن خَيرٍ يَعلَمْهُ اللهُ ...) (البقرة : ١٩٧) .

قرأ ابن كثير وأبو عمرو : (فلا رفَثٌ ولا فسوقٌ) بالرفع والتنوين فيهما ، وقرأ بقية السبعة بالنصب من غير تنوين ولا خلاف في قوله : (ولا جدالَ) [٩٥] فمن قرأ برفع الاسمين، فالوقف كافٍ عليهما و(لا) بمعنى (ليس) فارتفع الاسم بعدها ؛ لأنّه اسمها ، والخبر محذوف تقديره : فليس رفث ولا فسوق في الحج ، ثمّ يكون :(ولا جدالَ في الحج) مستأنفاً في موضع رفع بالابتداء ، وخبره الجار والمجرور ، أمّا من نصب الأسماء الثلاثة فلا يجوز له الوقف على ذلك لتعلق الأسماء بعضها ببعض بالعطف ، فوجه هذه القراءة أنّه أتى بـ (لا) للنفي لتدل على النفي العام ، فنفى جميع الرفث وجميع الفسوق ، كما تقول : لا رجل في الدار، فتنفي جميع الرجال

أمّا الوقف على : (ولا جدال في الحج) فكافٍ على كلا القراءتين [٩٦] .

قوله تعالى :(وَرسُولاً إلى بَنِي إسرَائِيلَ أنّي قَد جِئتُكُم بِآيَةٍ مِن رَبِّكُم أنّي أَخلُقُ لَكُم مِن الطِينِ كَهَيئَةِ الطّيرِ فَأنفُخُ فِيهِ فَيَكُونُ طَيراً بِإذنِ اللهِ...) (آل عمران : ٤٩) قرأ نافع بكسر همزة :(إنّي أخلق) وقرأ بقية السبعة بفتحها [٩٧] فعلى قراءة الفتح لا يجوز الوقف قبلها ولا يبدأ بها ؛ لأنّها في موضع جر بدلا من قوله :(بآياته) فلا يُقطع من ذلك ، أمّا على قراءة الكسر فيجوز الوقف قبلها والابتداء بها ، هذا إذا قطعها ممّا قبلها واستأنفها ، فإن جعلها تفسيراً للآية لم يقف قبلها ولا يبدأ بها لتعلقها بها تعلق الصفة بالموصوف من جهة

البيان [٩٨]

قوله تعالى : (وَكَتَبنَا فِيهَا أَنّ النّفسَ بِالنّفسِ وَالعَينَ بِالعَينِ وَالأَنفَ بِالأَنفِ وَالأُذُنَ بِالأُذُنِ وَالسِنّ بِالسِنِّ وَالجُرُوحَ قِصَاصٌ) (المائدة : ٤٥) قرأ الكسائي : (والعينُ بالعينِ) وما بعده بالرفع ، ورفع ابن كثير ، وابن عامر ، وأبو عمرو البصري : ٠ (الجروحُ) فقط ، وقرأ بقية القراء كل ذلك بالنصب [٩٩] فمن قرأ برفع الخمسة الألفاظ (العين والأنف والأذن والسن والجروح) وهو الكسائي فالوقف التام عند (أنّ النفس بالنّفس) وتكون (والعين بالعين) ابتداء حكم في المسلمين ، وما قبله حكم خاص بالتوراة وتعضده هذه الآية : (مِن أَجلِ ذَلِكَ كَتَبنَا عَلى بَنِي إِسرَائِيلَ أَنّهُ مَن قَتَلَ نَفساً بِغَيرِ نَفسٍ أَو فَسَادٍ فِي الأَرضِ فَكَأَنّمَا قَتَلَ النّاسَ جَمِيعَاً) (المائدة : ٣٢) ومن رفع (الجروحُ) فقد عطفه على ما قبله إن كان يقرأ برفع ما قبله كالكسائي وإن كان يقرأ بنصب ما قبله وهم نافع ، وعاصم ، وحمزة فالوقف التام على (والسنّ بالسنّ) وتكون(الجراحُ) مقطوعة مما قبلها، مرفوعة على الابتداء ، و(قصاصُ) الخبر ، ويكون المعنى : أنّ (الجروح) ـ أيضا ـ مما لم يكتب على بني إسرائيل في التوراة ، إنّما هو استئناف شريعة محمد صلى الله عليه وسلم [١٠٠] .

قوله تعالى :(يَا بَنِي آدَمَ قَد أَنزَلنَا عَلَيكُم لِبَاسَاً يُوَارِي سَوآتِكُم وَرِيشَاً وَلِبَاسُ التّقوَى ذَلِكَ خَيرٌ ذَلِكَ مِن آيَاتِ اللهِ لَعَلّهُم يَذّكّرُونَ) (الأعراف : ٢٦) قرأ نافع وابن عامر والكسائي بنصب (لباسَ) وقرأ الباقون برفعها [١٠١] وعلى قراءة الرفع، فالوقف كافٍ على (وريشاً) . (ولباسُ) مرفوع بالابتداء، و(ذلك) نعت أو بدل منه أو عطف بيان و(خير) خبر لـ (لباس) أمّا من قرأ (لباسَ) بالنصب لم يقف على (وريشاً) لأنّ ما بعده معطوف على قوله (لباساً) والتقدير : أنزلنا لباساً وأنزلنا لباس التقوى ، فالكلام متصل بعضه ببعض فلا يوقف عليه [١٠٢]

قوله تعالى : (آلر كِتَابٌ أَنزَلنَاهُ إِلَيكَ لِتُخرِجَ النّاسَ مِنَ الظّلُمَاتِ إِلَى النّورِ بِإِذنِ رَبّهِم إِلَى صِرَاطِ العَزِيزِ الحَمِيدِ ❖ اللهِ الّذِي ...)(إبراهيم : ١، ٢) قرأ نافع ، وابن عامر برفع لفظ الجلالة ، وقرأ الباقون بجرها [١٠٣] فمن قرأ بالرفع فعلى الاستئناف والابتداء ، وحينئذ يتم الوقف على (الحميد) لانقضاء الكلام وعدم تعلقه بما بعده ، ومن قرأ بخفض الجلالة فعلى البدل من (العزيز) وحينئذ لا يجوز له الوقف على (الحميد) لاتصال الكلام بعضه ببعض ، ولعدم جواز الوقف على المبدل منه دون البدل [١٠٤]

قوله تعالى :(ذَلِكَ عِيسَى ابنُ مَريَمَ قَولَ الحَقِّ الّذِي فِيهِ يَمتَرُونَ) (مريم : ٣٤) قرأ عاصم وابن عامر بنصب لام (قولَ) وقرأ الباقون برفعها [١٠٥] فعلى قراءة النصب فالوقف كاف على كلمة (مريم) على أنّ (قولَ) مصدر مؤكد لمضمون الجملة قبله أي :هذا الإخبار عن عيسى ابن مريم ثابت صدق ، فهو من إضافة الموصوف إلى الصفة كقوله :(وَعدَ الصِّدقِ) أي : الموعد الصدق ، وأيضاً الوقف على (مريم) كاف على قراءة الرفع في (قولُ) باعتبار (قول) خبر لمبتدأ محذوف تقديره : ذلك قول الحق ، أو ذلك الكلام قول

الحق، أو هو قول الحق ، يراد به عيسى ابن مريم لا ما تدّعونه عليه ، فليس هو ابن الله كما تزعم النصارى، وليس بوقف إن رُفع (قولُ) على أنّه بدل من (عيسى) لعدم جواز الفصل بين البدل والمبدل منه بالوقف[١٠٦] .

قوله تعالى :(وَحُورٌ عِينٌ) (الواقعة : ٢٢) قرأ حمزة والكسائي بالخفض :(وحورٍ عينٍ) وقرأ بقية السبعة بالرفع [١٠٧] فعلى قراءة الرفع يجوز الوقف على الآية التي قبلها :(وَلَحمِ طَيرٍ مِمّا يَشتَهُونَ) (٢١) ثم يبتدئ (وحورٌ عينٌ) على الابتداء والتقدير : ولهم حور عين ، أو وعندهم ، أمّا على قراءة الخفض فلا يجوز الوقف على :(ممّا يشتهون) لأنّ قوله : (وحورٍ عينٍ) معطوف عند البصريين والكسائي على قوله :(في جنّاتِ النّعيمِ) (١٢) على تقدير : في جنّات النّعيم وفي حور عين ، أو في معاشرة حور عين فحذف المضاف كما يقال : نحن في الخير كثير ، وفي النساء الحسان ، وعند الكوفيين وقطرب معطوف على قوله :(بأكوابٍ) [١٠٨] .

المبحث الرابع : (صلة الوقف بعلم الفقه) :

علم الفقه : هو معرفة أحكام الله تعالى في أفعال المكلفين ، بالوجوب والحظر والندب والكراهة والإباحة ، وهي متلقاة من الكتاب والسنة وما نصبه الشارع لمعرفتهما من الأدلة ، فإذا استخرجت الأحكام من تلك الأدلة قيل لها فقه [١٠٩] وقيل : هو العلم بالأحكام الشرعية العملية المكتسبة من أدلتها التفصيلية[١١٠]

ولعلم الوقف صلة قوية بعلم الفقه ، فقد يُختلف في الوقف تبعاً للاختلاف في الحكم الفقهي ، وكثير من الفقهاء استدلوا بالوقف القرآني في ترجيح مذهبهم الفقهي على رأي غيرهم من الفقهاء، ويظهر ذلك من خلا ل المسائل الآتية :

شهادة المحدود في القذف :

قوله تعالى : (وَالّذِينَ يَرمُونَ المُحصَنَاتِ ثُمّ لَم يَأتُوا بِأربَعَةِ شُهَداءَ فَاجلِدُوهُم ثَمَانِينَ جَلدَةً وَلا تَقبَلُوا لَهُم شَهَادَةً أَبَدًا وَأُولَئِكَ هُمُ الفَاسِقُونَ ❖إِلا الّذِينَ تَابُوا مِن بَعدِ ذَلِكَ وَأَصلَحُوا فَإِنَّ اللهَ غَفُورٌ رَحِيمٌ) (النور : ٤ ، ٥) اختلف الفقهاء ـ رحمهم الله تعالى ـ في شهادة المحدود في القذف إلى فريقين :الأول : فريق أبي حنيفة ، وشريح القاضي ، وإبراهيم النخعي ، والحسن البصري ، وسفيان الثوري ، الذين يرون أنّ شهادة القاذف لا تقبل البتة ، ولو تاب وأكذب نفسه ولو بحال من الأحوال ، واعتبروا أنّ الوقف تمّ على قوله تعالى : (وَلا تقبلوا لهم شهادة أبدا) وهذا يقتضي مدة أعمارهم ، ولا يعمل الاستثناء في رد شهادته وإنّما يزول فسقه [١١١] قال القرطبي : "الاستثناء إذا تعقب جملا معطوفة عاد إلى جميعها عند مالك والشافعي وأصحابهما ، وعند أبي حنيفة وجل أصحابه يرجع الاستثناء إلى أقرب مذكور وهو الفسق ، ولهذا لا تقبل شهادته ، فإنّ الاستثناء راجع إلى الفسق خاصة لا إلى قبول الشهادة"[١١٢] وهذا هو الرأي الذي اختاره أبو حيان الغرناطي في تفسيره ، حيث قال :" وليس يقتضي ظاهر الآية عود الاستثناء إلى الجمل الثلاث ، بل الظاهر هو ما يعضده كلام العرب وهو الرجوع إلى الجملة التي تليها والقول بأنّه استثناء منقطع مع ظهور

اتصاله ضعيف ..."[١١٣]

وذهب جمهور الفقهاء إلى القول بعدم وجود وقف في الآية ، والاستثناء يعود على الجميع ؛ لأنّ الواو للعطف ، ومعناها الجمع ، فيكون المعنى : ولا تقبلوا لهم شهادتهم وفسوقهم ، فلمّا جاء الاستثناء بعد هما كان مسلطا عليهما ، وبالتالي فشهادة الفاسق المقام عليه الحد الثابت جائزة ومقبولة لديهم [١١٤]

أكل الذبيحة المتروك عليها التسمية عند الذبح :

قوله تعالى : (وَلا تَأْكُلُوا مِمّا لَم يُذكَرِ اسمُ اللهِ عَلَيهِ وَإِنّهُ لَفِسقٌ ...) (الأنعام : ١٢١) اختلف الفقهاء في حكم ترك التسمية عند الذبح إلى أقوال عدة أشهرها قولان [١١٥] الأول : للإمام أبي حنيفة وأصحابه ، ورواية عن الإمام أحمد ، وهو وجوب التسمية ، فمن تركها سهوا أكلت ذبيحته ، ومن تركها عمدا لم تؤكل .

الثاني : للإمام الشافعي والحسن البصري ، ورواية عن الإمام مالك، وهو استحباب التسمية ، فتؤكل الذبيحة سواء تركها الذابح سهوا أو عمدا .

وكان من الأسباب الرئيسة في اختلافهم هو الوقف على قوله تعالى : (وَلا تَأْكُلُوا مِمَّا لَم يُذكَرِ اسمُ اللهِ عَلَيهِ) والبدء بقوله : (وَإِنّهُ لَفِسقٌ) فالقائلون بالمنع وهم الأحناف ومن وافقهم استدلوا بالوقف على قوله : (عليه) فيكون النهي عن الأكل مطلقا لمن ترك التسمية ، والبدء بقوله : (وإنّه لفسق) للتعليل عن النهي السابق ، والقائلون بجواز الترك وهم الشافعية ومن وافقهم استدلوا على ما ذهبوا إليه باتصال الكلام في قوله : (ولا تأكلوا ممّا لم يذكر اسم الله عليه وإنّه لفسق) واعتبار الواو في قوله : (وإنّه لفسق) للحال والجملة في محل نصب حال ، والمعنى : لا تأكلوا من الذي لم يذكر اسم الله عليه والحال إنّه لفسق [١١٦]

نكـــــاح أم الزوجـــة :

قوله تعالى : (حُرِّمَت عَلَيكُم أُمَّهَاتُكُم وَبَنَاتُكُم وَأَخَوَاتُكُم وَعَمّاتُكُم وَخَالاتُكُم وَبَنَاتُ الأَخِ وَبَنَاتُ الأُختِ وَأُمَّهَاتُكُم اللاّتي أَرضَعنَكُم وَأَخَوَاتُكُم مِنَ الرّضَاعَةِ وَأُمَّهَاتُ نِسَائِكُم وَرَبَائِبُكُمُ اللاتِي فِي حُجُورِكُم مِّن نِسَائِكُمُ اللاّتِي دَخَلتُم بِهِنَّ ...) (النساء : ٢٣)

اختلف الفقهاء في نكاح أم الزوجة بمجرد العقد على ابنتها إلى فريقين[١١٧] :

فجمهور السلف : ذهبوا إلى القول بحرمة الأم بالعقد على ابنتها ، ولا تحرم البنت إلا بالدخول بأمّها ، وعلى هذا فتوى علماء الأمصار .

وذهب علي بن أبي طالب ، وابن عباس ، وجابر ، وزيد بن ثابت ، وابن الزبير وغيرهم إلى القول بأنّ الأم والربيبة سواء لا تحرم منهما واحدة إلا بالدخول على الأخرى ، قالوا ومعنى قوله تعالى : (وأَمّهاتُ نِسَائِكُم) أي : الّتي دخلتم بهن ، وسبب الخلاف بين الفقهاء هو الوقف الوارد في الآية حيث يرى الأحناف ومن وافقهم أنّ الكلام قد تمّ عند قوله تعالى : (وأَمّهات نسائكم) فهي جملة مستقلة قائمة بذاتها ، تتعلق بما قبلها ولا تتعلق بما بعدها ، قال القرطبي : (وربائبكم اللاتي في حجوركم من نسائكم اللاّتي

دخلتم بهنّ) هذا مستقل بنفسه ولا يرجع قوله : (مِن نِسَائِكُم اللّاتِي دَخَلتُم بِهِنَّ)إلى الفريق الأول ، بل هو راجع إلى الربائب ، إذ هو أقرب مذكور كما تقدم [١١٨]

جزاء قتل الصيد في الحرم :

قوله تعالى : (يَا أَيُّهَا الّذِينَ آمَنُوا لا تَقتُلُوا الصَّيدَ وَأَنتُم حُرُمٌ وَمَن قَتَلَهُ مِنكُمّ مُتَعَمِّداً فَجَزَاءٌ مِثلُ مَا قَتَلَ مِنَ النّعَمِ يَحكُمُ بِهِ ذَوَا عَدلٍ مِنكُم هَدياً بَالِغَ الكَعْبَةِ ...)(المائدة : ٩٥) .

اختلف الفقهاء في المثل المقصود به في الآية هل المعتبر فيه القيمة أو الخِلقَة ؟ فذهب الأحناف إلى اعتبار المثل في القيمة دون الخِلقة ، فيُقوّم الصيد دراهم في المكان الذي قتله فيه ، فيشتري بتلك القيمة هدياً إن شاء ، أو يشتري بها طعاماً ويطعم المساكين كل مسكين نصف صاع من بر ، أو صاعا من شعير ، أو صاعا من تمر ، وذهب الشافعي وجمهور العلماء إلى اعتبار المثل في الخِلقة والصورة ففي النعامة بدنة ، وفي حمار الوحش وبقرة الوحش بقرة ، وفي الظبي شاة [١١٩] ، واستدل الأحناف على ما ذهبوا إليه بالوقف على قوله : (فجزاءٌ مثلُ ما قتل) والاستئناف بقوله : (من النّعم) قال الجصاص :(فجزاءٌ مثلُ ما قتل) كلام مكتف بنفسه غير مفتقر إلى تضمينه بغيره ، وقوله :(من النّعم يحكم به ذوا عدل منكم) يمكن استعماله على غير وجه التفسير ؛ لأنّ قوله (من النعم) معلوم أنّ فيه ضمير أراده المحرم ، فمعناه : من النّعم يحكم به ذوا عدل منكم هديا إن أراد الهدي والطعام إن أراد الطعام ، فليس هو إذاً تفسيرا للمثل ، كما أنّ الطعام والصيام ليسا تفسيرا للمثل المذكور [١٢٠] أما الشافعي وجمهور العلماء فلم يعتبروا الوقف المذكور ، واعتبروا أنّ الجزاء من النعم ؛ لأنّ قوله :(من النعم) صفة للجزاء ، وبيان لجنس المثل ، وهذا هو الراجح ، فلم يقل بالوقف أحد من علماء التجويد المعتبرين .

الخاتمة:

حمداً لله تعالى أن وفقني لإتمام هذا البحث فبنعمته تتم الصالحات ، وصلاةً وسلاماً على سيدنا وحبيبنا محمد بن عبد الله فبذكره تطيب الأوقات ، أمّا بعـــــــد : توصلت من خلال سطور بحثي لهذا الموضوع المهم في قراءة القرآن الكريم إلى النتائج الآتية :

١ـ وجوب تعلم الوقوف القرآنية لقارئ القرآن ، لاسيما إن كان القارئ ممن يقرؤون بالقراءات (السبع أو العشر) حتى لا يقع في المحذور ويقلب المعاني رأساً على عقب ، وما لا يتم الواجب إلا به فتعلمه واجب .

٢ـ إطباق جماهير علماء التجويد على أنّ أقسام الوقوف القرآنية أربعة : (تام ، كاف ، حسن ، قبيح) فالتام هو الذي يحسن الوقف عليه والابتداء بما بعده ، وسمّي بالتام لتمام معناه وعدم تعلقه بما بعده لا لفظا ولا معنى والكافي : هو الوقف على كلام تام في ذاته متعلق بما بعده في المعنى دون اللفظ ، والحسن : هو الوقف على كلام تام في ذاته متعلق بما بعده لفظا ومعنى ، والقبيح : هو الوقف على كلام لا يفهم منه

معنى لشدة تعلقه بما بعده لفظا ومعنى ، وما سوى ذلك من تقسيم فلا يعدو أن ينتمي إلى واحد من هذه الأقسام الأربعة المشهورة .

٣ــ الوقف القرآني آلة من آلات التفسير ، فلا غنى للمفسر عن هذا العلم ، وكثير من المعاني الغامضة لا يتضح معناها الصحيح الصريح إلا من خلال معرفة مكان الوقف ونوعه فقوله تعالى : (وَلَن يَجعَلَ اللهُ لِلكَافِرِينَ عَلَى المُؤمِنِينَ سَبِيلا) (النساء : ١٤١) سببت إشكالاً لبعض الناس حتى سأل علي بن أبي طالب : كيف يا أمير المؤمنين وقد رأينا الكافر يقتل المؤمن ؟ فقال : اقرأ ما قبلها (فَاللهُ يَحكُمُ بَينَكُم يَومَ القِيَامَةِ وَلَن يَجعَلَ اللهُ لِلكَافِرِينَ عَلَى المُؤمِنِينَ سَبِيلا) يعني يوم القيامة .

٤ــ حاجة (الفقه الإسلامي) إلى علم الوقف ، فالأحكام تتنوع وتختلف باختلافه في كثير من الآيات ، وقد رأينا كيف كان للوقف دور بارز في تحريم أم الزوجة بمجرد العقد على بنتها ، وكيف كان له دور بارز في وجوب التسمية عند الذبح إلى غير ذلك من النماذج السابقة .

٥ــ ظهور جماليات (النظم القرآني) من خلال علم الوقف ، فالوقف على موضع مُعيّن يعطينا إعراباً و معنىً ، والوقف على الموضع الآخر يعطينا إعرابا و معنىً آخر ، فقوله تعالى :(لَم يَكُنِ الّذِينَ كَفَرُوا مِن أَهلِ الكِتَابِ وَالْمُشرِكِينَ مُنفَكّينَ حَتّى تَأتِيَهُمُ البَيِّنَةُ ❖ رَسُولٌ) فالوقف على (البينة) كافٍ إذا رفعنا (رسول) على أنّه خبر لمبتدأ محذوف تقديره : هي رسول فإن رفعنا (رسول) على البدل من (البينة) لم يكن الوقف كافيا لعدم جواز الفصل بين البدل والمبدل منه .

٦ــ علامات الوقف القرآني :(مـ ، ج ، قلي ، صلي ، لا ، وغيرها) علامات اصطلح عليها علماء التجويد وعلماء الرسم العثماني ، و التقيد بها يجنّب القارئ الوقوع في الخطأ الذي يغير المعنى .

٧ــ حرمة الوقف (القبيح) الذي يغير المعنى ويصير به قبيحاً ، وفيه سوء أدب مع الله جل جلاله ، كقوله تعالى : (فَبُهِتَ الّذِي كَفَرَ وَاللهُ لا يَهدِي القَومَ الظّالِمِينَ) إن وقف على لفظ الجلالة (الله) وقوله تعالى : (لِلّذِينَ لا يُؤمِنُونَ بِالآخِرَةِ مَثَلُ السَّوءِ وَلِلّهِ المَثَلُ الأعْلَى) إن وقف على (ولله) وقوله تعالى : (إِنَّ اللهَ لا يَستَحيِ) وغير ذلك ، وقد أطنبنا في ذكر أمثلة هذا النوع حتى يجتنب

الهــوامش

١ / تمييزاً له عن وقف الفقهاء الذي هو : تحبيس الأصل وتسبيل الثمرة ...(العدة شرح العمدة للمقدسي ص : ٢٨٠) ، ووقف النحويين الذي هو : قطع النطق عند آخر اللفظ ، والوقف عليها بالسكون (لطائف الإشارات لفنون القراءات ١ /٢٤٨) .

٢ / المكتفى في الوقف والابتداء ص : ٧، الوقف القرآني وأثره في الترجيح عند الحنفية ص : ١٦

٣ / نهاية القول المفيد في تجويد القرآن المجيد ص : ١٥٦

٤ / المصدر نفسه .

٥ / المكتفى ص : ٥٨

٦ / النشر في القراءات العشر ١/ ١٧٧ ، الإتقان في علوم القرآن ١/ ٢٢١، ولم أجده في كتب الآثار.

❖ / الدقل : أردأ التمر(مختار الصحاح ص :٢٠٨)

٧ / المستدرك على الصحيحين ، لمحمد بن عبد الله الحاكم ١ /٩١ كما أورده صاحب النشر ١ /١٧٧ ، وصاحب الإتقان ١ /٢٢٢.

٨ / النشر ١ /١٧٧ ، الإتقان ١ /٢٢٢

٩ / الإتقان ١ /٢٢١

١٠ / المصدر نفسه ١ /٢٢٢

١١ / انظر : لسان العرب لابن منظور ، وكذا القاموس المحيط للفيروز آبادي مادة :(وقف) .

١٢ / المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم مادة : (وقف) .

١٣ / النشر ١ /١٨٩ ، النجوم الطوالع على الدرر اللوامع في أصل مقرأ الإمام نافع ص : ١٢١

١٤ / الوقف والابتداء وصلتهما بالمعنى ص : ١٨

١٥ / النشر ١ /١٩٠

١٦ / رواه الترمذي في باب فاتحة الكتاب : (٢٩٢٧) من رواية ابن جريج ، وفي سنده انقطاع ، وخالفه الليث بن سعد فوصله ، ورجحها الترمذي على رواية ابن جريج ، لكن رواية الليث جاءت بلفظ (ونعتت له قراءته فإذا هي تنعت قراءةً مفسرةً حرفاً حرفاً) وأخرج رواية الليث كذلك الحاكم في مستدركه ١ /٤٥٣ ، وابن خزيمة في صحيحه ٢ /١٨٨ ، وقال الحاكم عقب حديث أم سلمة : هذا حديث صحيح على شرط مسلم.

١٧ / رواه البخاري في كتاب فضائل القرآن ، باب مد القراءة : (٥٠٤٦) .

١٨ / رواه أبو داود في باب أنزل القرآن على سبعة أحرف ، كتاب الوتر : (١٤٧٧) ، وأحمد في مسنده ٥ /١٢٤ (٢١١٨٧) ، وله أكثر من طريق عن (سليمان بن صرد عن أبي بن كعب)وأكثر رجاله ثقات ، وهو حديث بمجموع طرقه صحيح.

١٩ / رواه الإمام أحمد في مسنده ٥ /٥١(٢٠٥٠٠٣٣) وفي سنده علي بن زيد بن جدعان ، وهذا قال عنه ابن حجر بأنه ضعيف (التقريب ص : ٤٠١) لكن يعضده حديث أبي بن كعب ، فيكون الحديث حسنا لغيره .

٢٠ / البرهان في علوم القرآن للزركشي ١ /٣٤٣

٢١ / رواه البخاري في كتاب فضائل القرآن ، باب البكاء عند قراءة القرآن (٥٠٥٥) ومسلم في كتاب صلاة المسافرين ، باب فضل البكاء عند القراءة والتدبر (١٨٦٧) .

٢٢ / لطائف الإشارات لفنون القراءات للقسطلاني ١ /٢٥٢

٢٣ / المكتفى في الوقف والابتداء ص :١٣٧ ، التمهيد في علم التجويد لابن الجزري : ١٨٤

٢٤ / رواه مسلم في كتاب الجمعة ، باب تخفيف الصلاة والخطبة : (٢٠١٠).

٢٥ / نهاية القول المفيد ص :١٥٦. وانظر التمهيد في علم التجويد : ١٨٩

٢٦ / القطع والائتناف ص : ٣١ ،ولم أجده في كتب الآثار.

٢٧ / النشر ١ /١٧٧ ،الإتقان ١ /٢٢١ ، وقد سبق إيراده في المقدمة ص : ١ .

٢٨ / سبق تخريجه في المقدمة ص : ١ .

٢٩ / النشر ١ /١٧٧ ، الإتقان ١ /٢٢٢.

٣٠ / البرهان ١ /٣٤٢

٣١ / نهاية القول المفيد في علم تجويد القرآن المجيد :١٥٥

٣٢ / نهاية القول المفيد : ١٥٥

٣٣ / الإتقان ١ /٢٢١ ، نهاية القول المفيد ١٥٦

٣٤ / الإتقان ١ /٢٢٢

٣٥ / التمهيد في علم التجويد : ١٧٨

٣٦ / القطع والائتناف ص : ٣٤

٣٧ / نهاية القول المقيد :١٥٦

٣٨ / المصدر نفسه

٣٩ / غاية النهاية في طبقات القراء ١ /٣٢٠

٤٠ / تنبيه الغافلين :١٢١

٤١ / متن الجزرية في فن التجويد ، باب معرفة الوقوف ص : ٢٢

٤٢ / انظر : النشر ١ /١٧٨ ، نهاية القول المفيد : ١٥٩ومابعدها ،غاية المريد في علم التجويد ص : ٢٢٣ وما بعدها

٤٣ / انظر : النشر ١ /١٨٠ ، نهاية القول المفيد ص : ١٦٢ ،١٦٣ ، غاية المريد ص : ٢٢٨

٤٤ / انظر : النشر١ / ١٨٠ ،نهاية القول المفيد ص : ١٦٥ ، غاية المريد ص : ٢٣٠

٤٥ / انظر : النشر١ /١٨١ ، نهاية القول المفيد ص : ١٦٦ ، غاية المريد ص : ٢٣١

٤٦ / انظر : النشر ١/ ١٨١ ، تنبيه الغافلين ص : ١٣٠

٤٧ / النشر ١/ ١٨٢ ،

٤٨ / سراج القارئ المبتدئ وتذكار المقرئ المنتهي ص : ٧٧

٤٩ / النشر ٢/ ٩٠

٥٠ / النجوم الطوالع ص : ١٢٢

٥١ / التيسير في القراءات السبع ص : ٥٤

٥٢ / نهاية القول المفيد ص : ٢٢٧

٥٣ / متن الشاطبية البيت(٣٦٨).

٥٤ / سراج القارئ المبتدئ ص : ٧٦

٥٥ / متن الشاطبية البيت (٣٧١) .

٥٦ / نهاية القول المفيد ص : ٢٢٨، حق التلاوة ص : ٧٩

٥٧ / متن الشاطبية البيت (٣٦٩) .

٥٨ / سراج القارئ المبتدئ ص : ٧٧

٥٩ / الكشف عن وجوه القراءات السبع وعللها وحججها١ /١٢٢

٦٠ / الإضاءة في أصول القراءة ص : ٤٩

٦١ / نهاية القول المفيد ص : ٢٢٨

٦٢ / انظر : المصدر نفسه ص : ٢٢٨ .

٦٣ / انظر : النجوم الطوالع ص : ١٢٢ ، الإضاءة في أصول القراءة ص : ٤٩

٦٤ / المصدران نفسهما .

٦٥ / المكتفى في الوقف والابتداء ص : ٩٧

٦٦ / القواعد الأساسية للغة العربية ، لأحمد الهاشمي ص : ٦

٦٧ / البرهان في علوم القرآن ١/ ٣٤٣ ،الإتقان ١/ ٢٣١

٦٨ / لطائف الإشارات ١ / ٢٥٦

٦٩ / معاني القرآن للآخفش ص : ٣٤٠ ، القطع والائتناف ص : ٨٤ ، المكتفى ص : ١٧٦

٧٠ / جامع البيان عن تأويل أي القرآن لابن جرير الطبري ٢١٦/٣ ، تفسير القرآن العظيم لابن كثير ٢/ ٧٥٦ ، النشر ١/ ١٧٩.

٧١ / معاني القرآن للفراء ص :٣٥٩، معاني القرآن للآخفش ص : ٥٠٦ ، معاني القرآن للزجاج ص : ٢٩٨ ، المكتفى ص : ٢٦١

٧٢ / المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز لابن عطية ٤٨٣/٢ ، البحر المحيط لأبي حيان الغرناطي ٤/ ٤٢٩ .

٧٣ / انظر : لطائف الإشارات ١/ ٢٥٢

٧٤ / انظر : البيان في غريب إعراب القرآن ٢/ ٩٩ ، القطع والائتناف ص : ٣٠٧، المكتفى ص : ٣٦٦

٧٥ / التبيان في إعراب القرآن : ٥٣٢ ، البرهان للزركشي / ٣٤٤

٧٦ / انظر : معاني القرآن للفراء ٢/ ٢٣١ ، إعراب القرآن لابن النحاس ٧٥/٣ ، القطع والائتناف ص :٣٤٨، المكتفى ص : ٣٩٧

٧٧ / انظر : البيان في غريب إعراب القرآن ٢/ ٥٢٥ ، القطع والائتناف ص : ٥٧٧ ، المكتفى ص :٦٢٥.

٧٨ / مناهل العرفان في علوم القرآن للزرقاني ٢/ ٤

٧٩ / البحر المحيط ١/ ١٢١

٨٠ / انظر : جامع البيان ٦/ ٢٢٢ ، معاني القرآن وإعرابه للزجاج ٢/ ١٦٥ ، البيان في غريب إعراب القرآن ١/ ٢٨٩ ،الجامع لأحكام القرآن ٦/ ١٢٥

٨١ / المكتفى ص : ٢٩٤ ، زاد المسير في علم التفسير لابن الجوزي ٣/ ٣٣٢.

٨٢ / القطع والائتناف ص : ٤١٤ ، المكتفى ص : ٤٥٩

٨٣ / انظر : البيان في إعراب غريب القرآن ٢/ ٤٥ ، المحرر الوجيز ٢٧٨/٣ ، البحر المحيط ٥/ ٣٣٨

٨٤ / البحر المحيط ٥/ ٢٩٥

٨٥ / انظر : معاني القرآن للفراء ١/ ٤٧١ ، المحرر الوجيز ١٢٩/٣ ، البحر المحيط ٥/ ١٧٤

٨٦ / القطع والائتناف ص : ٤٥٢ ، المكتفى ص : ٤٩٣

٨٧ / ، القطع والائتناف ص : ٤٧٠ ، المكتفى ص : ٥٠٨

٨٨ / منجد المقرئين لابن الجزري ص : ٩

٨٩ / لطائف الإشارات ١ /١٧٠

٩٠ / لطائف الإشارات ١ /٢٦٢

٩١ / التبصرة في القراءات السبع لمكي بن أبي طالب ص : ١٧٣ ،التيسير في القراءات السبع للداني ص : ٧٢ ، الإقناع في القراءات السبع لابن الباذش ص : ٣٠٨

٩٢ / انظر : الكشف ١ /٣٢٣، حجة القراءات لأبي زرعة :١٥٢

٩٣ / التبصرة ص : ١٦١ التيسير ص :٦٥ ، الإقناع ص : ٣٠٠

٩٤ / انظر : النشر ١ /١٧٩ ، نهاية القول المفيد : ١٦٠

٩٥ / التبصرة ص : ١٦٥ ، التيسير ص : ٦٨ ، الإقناع ص : ٣٠٤

٩٦ / الكشف ١ /٢٨٦، المكتفى ص : ١٨٢

٩٧ / التبصرة ص : ١٧٩ ، التيسير ص : ٧٤ ، الإقناع ص : ٣١٠

٩٨ / القطع والائتناف ص : ١٢٧ ، المكتفى ص : ٢٠١

٩٩ / التبصرة ص : ١٩٧ ، التيسير ص :٨٢ ، الإقناع ص : ٣١٦

١٠٠ انظر :الكشف ١ /٤٠٩ ،معاني القراءات للأزهري :١٤١ ،الحجة في القراءات السبع :١٣٠

١٠١ / التبصرة ص : ٢١٣ ، التيسر ص : ٩٠ ، الإقناع ص : ٣٢٣

١٠٢ / انظر : القطع والائتناف ص :٢١١ ، المكتفى ص : ٢٦٦

١٠٣ / التبصرة ص : ٢٤٧ ، التيسير :١٠٩ ، الإقناع ص : ٣٣٦

١٠٤ / انظر : النشر ١ /١٧٩ ، الكشف ٢ /٢٥ ،معاني القراءات للأزهري :٢٣٤

١٠٥ / التبصرة ص : ٢٦٨ ، التيسير ص : ١٢١ ، الإقناع ص : ٣٤٦

١٠٦ / انظر : القطع والائتناف ص : ٣١٦ ، المكتفى : ٣٧٥ ، الوقف والابتداء ص : ٣٤٧

١٠٧ / التبصرة ص : ٣٥٢ التيسير ص : ١٦٨ ، الإقناع ص : ٣٨٢

١٠٨ / القطع والائتناف ص : ٥١٢ ، المكتفى ص : ٥٥١

١٠٩ / مقدمة ابن خلدون ص : ٥٣٧

١١٠ / علم أصول الفقه لخلاف ص : ١١

١١١ / انظر : المحرر الوجيز ٤ /١٦٥ ، الجامع لأحكام القرآن ١٢ /١٦٠

١١٢ / الجامع لأحكام القرآن ١٢ /١٦١.

١١٣ / البحر المحيط ٦ /٣٩٨

١١٤ / الوقف القرآني وأثره في الترجيح عند الحنفية : ٧٨

١١٥ / انظر هذه الأقوال في : الجامع لأحكام القرآن ٧ / ٦٧، ٦٨ ، البحر المحيط ٤ / ٢١٥

١١٦ / الوقف القرآني وأثره في الترجيح عند الحنفية : ٧٣

١١٧ / انظر :المحرر الوجيز ٢/ ٣٢ ،الجامع لأحكام القرآن ٥ /١٠١ ، ١٠٢

١١٨ / الجامع لأحكام القرآن الكريم ٥ / ١٠٨

١١٩ / الجامع لأحكام القرآن الكريم ٦ /٢٨٨

١٢٠ / انظر : الوقف القرآني وأثره في الترجيح عند الحنفية ص : ٦٠

علم (تخـريج الحـديث ونقـده) وإمكانية اعتماد الحاسوب فيه
أحاديث صيام شوال أنموذج تطبيقي

د/عبد الحميد مجيد إسماعيل
أستاذ الحديث الشريف وعلومه المساعد – كلية التربية بالنادرة – جامعة إب

ملخص البحث :

يهدف الباحث من بحثه هذا عدة أمور تتعدى الظاهر منها نذكرها جميعا فيما يأتي :

١. بيان الحكم النقدي الحديثي لكل طريق من الأحاديث المذكورة ومن ثم وصولا إلى الحكم النهائي لدرجة الحديث وفق قواعد علوم الحديث المعتمدة .
٢. تثبيت فكرة إمكانية الاعتماد على الحاسوب وبرامجه المخصصة في علوم الحديث في التحقيق ونقد الروايات وسائر مسائل البحث العلمي في هذا الجانب .
٣. تقديم نموذج عملي لتخريج الحديث ونقد الروايات يصلح كوسيلة تعليمية للطلبة , فرتبناه بحسب التدرج في عملية التخريج ابتداء من جمع الروايات ثم ترتيبها بحسب المدار وترجمة الرواة وصولا إلى الحكم على سندها , ولهذا ألحقنا به مخططا توضيحيا للروايات (شجرة رواة الحديث) تسهم بإذن الله تعالى في إثراء هذا الهدف .

وقد قسمت البحث على ثلاثة مباحث ، المبحث الأول في (علم تخريج الحديث وتاريخه) ، وجعلته في أربعة مطالب هي : تعريف التخريج ، ثم استعراض سريع لهذا العلم عند الأوائل ، ثم في العصر الحديث ، وأخيرا علاقة علوم الحديث بالحاسوب ، أما المبحث الثاني فهو عن (ضوابط وأصول تخريج الحديث) وجاء في أربعة مطالب وهي : أنواع التخريج ، ثم منهجية التخريج ، ثم وسائل النقد ، ثم كيفية استخدام الحاسوب وبرامجه ، وأخيرا المبحث الثالث وهو(النموذج التطبيقي وهو أحاديث صيام شوال) وقد جاء في ثلاثة مطالب هي : سرد الروايات من الكتب التسعة ، ثم ما يستفاد من المتون والتعليق عليها ، وأخيرا نقد طرق الحديث .

مقدمة:

الحمد لله رب العالمين ، والصلاة والسلام على رسوله الأمين ، وعلى آله وصحبه أجمعين ... أما بعد :

بات من المعلوم أن مكانة السنة النبوية تأتي في المرتبة الثانية بعد القرآن الكريم , وفيها – أي السنة – فضلا عن تفصيل المجمل من القرآن وتوضيح المبهم وتخصيص العام وتقييد المطلق فهي أيضا تنفرد ببعض الأحكام المكملة لما ورد ذكره في القرآن الكريم , وأحكام السنة هذه قد تكون ملزمة على سبيل الإيجاب أو تكون غير ملزمة على سبيل الندب , لكن في كل ذلك لابد أن نكون واثقين من صدق ما نسب للنبي ﷺ وذلك إما بالاعتماد على كتب موثوقة عهدنا من أصحابها أنهم لا يوردون إلا الصحيح مثل الصحيحين للبخاري ومسلم , أو بقيامنا بدراسة الحديث بأنفسنا – إذا امتلكنا العلم في ذلك – من خلال تطبيق قوانين الرواية وأصول نقد الحديث , ولاشك أن كتب مصطلح الحديث قد سطرت تلك القواعد والأصول وضبطت حدود كل نوع من أنواع الحديث المختلفة لكن كيفية تطبيق تلك القواعد على أرض الواقع يحتاج إلى مثال وتمرين .

ولا يخفى أن لتقدم العلم ولاسيما في مجال الحاسوب من أثراً كبيراً في تسهيل عملية البحث ، وقد كان لعلم الحديث نصيب كبير من برامج الحاسوب المهتمة بهذا العلم ، فأصبحت آلاف المجلدات الحديثية تخزن على (قرص ليزري CD) لا يتعدى وزنه بضع غرامات ، ولا يحتاج الباحث إلا لثوان معدودة للبحث عن حديث في جميع هذه المجلدات ، حتى أصبح عيبا على الباحث الذي لا يجيد استخدام هذه الآلة وكيفية الانتفاع منها لأنها غدت ضرورة من ضروريات البحث ، لكن هل يمكن أن يعتمد الباحث على هذا الأمر جملة وتفصيلا ؟ وكيف يتم له هذا ؟

جاء بحثنا هذا في محاولة للإجابة عن هذه الأسئلة ، وقمنا بتدعيم الإجابة بتقديم نموذج عملي في هذا الإطار قد يكون نافعا للدارسين في هذا العلم ، فجمعنا بين النظرية والتطبيق لتكون أقرب للفهم والعمل بإذن الله تعالى .

وجاء اختيارنا (لأحاديث صيام شوال) كنموذج تطبيقي في البحث لتزامن البحث مع شهر رمضان المبارك , وهذه الأحاديث هي تكملة لصيام هذا الشهر الكريم , فإذا ما جاء نشر البحث متأخرا عن وقت شوال فلا يعني ذلك الاستغناء عن البحث ففضلا عن أن شوال يزورنا كل عام وصيامه محبب عقب كل رمضان , فإن أهداف البحث الأخرى تتحقق في كل وقت بإذن الله تعالى .

ورغم أن كتابة هذا البحث قد تم في مكان يفتقد إلى المكتبة العلمية المتكاملة[1] إلا أن التكنولوجيا الحديثة ونظم المعلومات (الحاسوب) ساهمت بشكل أساس في إنجاز هذا البحث والحمد لله , ولابد من الإشارة أن هذا النوع من البحوث – أي في مجال نقد الروايات – يختلف عن بقية البحوث الإنسانية من حيث الحجم , فهو وإن كان صغير الحجم إلا أنه غني بالمعلومات , ونشير هنا إلى أن وراء هذا البحث الصغير كانت العديد

من الأوراق المسودات التي شكلت الأساس الذي قام عليه البحث بشكله الموجود . ولا تعجب أخي القارئ إذا عرفت أن هذه الصفحات القليلة جاءت بعد جهد أيام طوال . فالنظر في تعدد الروايات وموضع الاتفاق والاختلاف وتحديد المدار جاء في أوراق كثيرة وتم في أيام متعددة حتى إذا ما اتضح كل ذلك استغني عن كل تلك المسودات في سطور من هذا البحث . كذلك قل في تراجم الرواة في أحاديث البحث الذين تتفق أسماؤهم مع آخرين . فلا بد من رحلة في بطون كتب الرجال ودراسة شيوخ وتلاميذ وطبقة أولئك جميعا لتظهر النتيجة بسطر في هامش البحث أو وصف لذلك الراوي (ثقة . ضعيف ...) فوراء هذه اللفظة صفحات عديدة وساعات طويلة ، وهي لفظة ليست هينة ويسيرة لأنه بناء على هذه الصفة تتحدد نتيجة الحكم على الحديث كله .

وما تقدم بعض من مشاكل البحث أوردتها لا للتشكي وإنما بغية أن توضح لطالب العلم بعض سبل النجاة في حل المشاكل والتوصل للنتائج الصائبة بإذن الله تعالى .

أسأل الله تعالى أن ينفع من يقرأ هذا البحث فينصحنا إن وجد فيه خطأ وإلا فليذكرنا في دعائه .

المبحث الأول
علم تخريج الحديث وتاريخه

تخريج الحديث ونقده علم من علوم الحديث الشريف المتعددة ، تقدم الأوائل من العلماء فألفوا المؤلفات فيه ورفدوا المكتبة الإسلامية بالكتب العديدة فيه ، وجاء المتأخرون فأغنوا هذا الفن تقعيدا وتأصيلا وتطبيقا ، وكان أفضل وسيلة في نشر التراث الإسلامي من خلال تحقيق المخطوطات ونشرها ، وأصبح مادة تدرس في الجامعات الإسلامية المتخصصة ، بعضهم يفرده في مقرر مستقل (أصول التخريج) وبعضهم يجعله قرينا مع مقررات علوم الحديث الأخرى ، ونحاول في هذا المبحث أن نتعرف على هذا النوع من أنواع علوم الحديث بدراسة وصفية كتمهيد لبقية مباحث هذا البحث المتواضع .

المطلب الأول : تعريف التخريج

التخريج في اللغة يأتي في معان عدة منها أنه يدل على التضاد ، جاء في لسان العرب : (عام فيه تخريج أي خصب وجدب ، ... ، وعام فيه تخريج إذا أنبت بعض المواضع ولم ينبت بعض ، ... ، وقال بعضهم : تخريج الأرض يكون نبتها في مكان دون مكان ، ... ، ويقال خرج الغلام لوحه تخريجا إذا كتبه فترك فيه مواضع لم يكتبها ، ... ، وخرّج فلان عمله إذا جعله ضروبا يخالف بعضه بعضا)[٢] .

ومن معانيه إخراج الشيء المخفي جاء في اللسان أن التخريج اسم للعبة معروفة عند الصبيان تسمى أيضا (خراج) وهي : (أن يمسك أحدهم شيئا بيده ويقول لسائرهم : أخرجوا ما في يدي)[٣] .

وجاء في الصحاح أن (الاستخراج بمعنى الاستنباط)[٤] .

أما في اصطلاح المحدثين الأوائل فهو إما إخراج الحديث أي إظهاره من بطون كتب الحديث الأصلية إلى كتب أخرى[٥] ، أو يأتي بمعنى عزو الحديث إلى من رواه من المحدثين أصحاب المصنفات[٦]، والمعنى الثاني هو الذي شاع وانتشر وهو المقصود بكتب تخريج الحديث ، وهو ما استقر عليه حديثا في تعريف التخريج وإن اختلفت الصياغة[٧]، ومن تلك التعريفات أنه (عزو الحديث إلى الكتب التي روته بإسناده مع بيان حاله)[٨]، والملاحظ في هذا التعريف أنه تضمن شيئين الأول (العزو) والثاني (بيان حال الحديث) ، وما العزو إلا وسيلة للوصول إلى بيان الحال بعد النظر في الإسناد .

المطلب الثاني : هذا العلم عند الأوائل

لقد مر تدوين الحديث بمراحل عدة ، فبعد أن كان الاعتماد على روايته شفاها والقليل منه يدون أخذ تدوين الحديث ينتشر ويتوسع ويتنوع ، وبعد استقرار التدوين للحديث الشريف بظهور المصنفات الحديثية ولاسيما الكتب الستة التي سميت (بالأصول) اتجه العلماء إلى خدمة هذه المصنفات شرحا واختصارا ، وبيان غريب الحديث وناسخه ومنسوخه ، واستخراج الأحكام منه ، والبحث في الرجال من رواة هذه الكتب وتعريفهم جرحا وتعديلا ، ونقد روايات هذه الكتب أو بعضها أو الدفاع عما انتقد منها ، ومما ظهر كتب تخريج الحديث التي تنوعت في أساليبها ومنهجيتها .

لكن السمة الرئيسة لكتب المقدمين في التخريج أنها كانت في الجوانب التطبيقية العملية لهذا العلم فقط ، أما الجوانب النظرية والقواعد والأصول في هذا الفن فلم يكتبوا فيها بشكل مستقل وإنما كانت متضمنة في كتب الحديث الأخرى ، فكانت صنعة هذا الفن لديهم معروفة ، لا تحتاج إلى بيان خطواتها أو توضيح مراحلها .

ويمكن أن تعد الكتب التي تهتم بنقد الأحاديث المشتهرة بين الناس من النوع القريب لهذا الفن ، حيث تجمع الأحاديث التي يكثر تداولها بين الناس وأغلبها من الضعيف والموضوع ثم يبين حكم هذه الأحاديث من حيث القبول والرد ، ومن هذا النوع نجد كشف الخفاء ومزيل الألباس لإسماعيل بن محمّد العجلوني [٩]، والمنار المنيف لابن القيم [١٠]، وغيرها.

لكن ما يدخل في صلب هذا الفن نوعان من التصانيف هي :

النوع الأول : كتب الزوائد ؛ وهي التي اهتمت بنقد الأحاديث المروية في بعض المصنفات الحديثية مما لم يخرجه أصحاب الكتب الستة أو غيرهم ، أي هي أحاديث زائدة عن روايات الكتب الستة ولذلك سميت بـ(الزوائد) ، ولكون الكتب الستة عند أهل الحديث هي (الأصول) فقد اعتنوا بالأحاديث التي رويت في بعض المصنفات الحديثية ولم يروها أصحاب الكتب الستة (الأصول) ، ومما يمثل له لهذا النوع :

١. مجمع الزوائد ومنبع الفوائد للهيثمي[١١]، وهو تخريج لأحاديث (مسند الإمام أحمد ، ومسند البزار ، ومسند أبي يعلى ، ومعاجم الطبراني الثلاثة) .
٢. المطالب العالية بزوائد المسانيد الثمانية لابن حجر العسقلاني[١٢]، وهو تخريج لأحاديث ثمانية كتب وهي (مسند أبو داود الطيالسي ، مسند الحميدي ، مسند ابن أبي عمر ، مسند مسدد ، مسند أحمد بن منيع ، مسند أبو بكر بن أبي شيبة ، مسند عبد بن حميد ، مسند الحارث ، ثم أضاف ما فات شيخه الهيثمي من مسند أبي يعلى، كما أنه أضاف إلى ذلك قدر ما يبلغ النصف من مسند إسحاق بن راهوية ، وبذلك أصبحت عشرة مسانيد .
٣. مصباح الزجاجة بزوائد ابن ماجة للبوصيري[١٣]، وهو تخريج لأحاديث سنن ابن ماجة .
٤. كشف الأستار عن زوائد البزار على الكتب الستة ، للهيثمي[١٤]، وهو تخريج لأحاديث مسند البزار .
٥. موارد الظمآن في زوائد ابن حبان ، للهيثمي[١٥]، وهو تخريج لأحاديث صحيح ابن حبان الزائدة على الصحيحين .

فقد عمد أصحاب هذه الكتب إلى بعض المصنفات الحديثية واستعرضوا الأحاديث الواردة فيها، فما كان موجودا في الكتب الستة أو أحدها تركوه ، وأما الحديث الذي لم يروه أحد من الكتب الستة فيذكرونه في كتابهم هذا وينقدونه ببيان حاله من القوة والضعف ، وقد يتوسعون في النقد ببيان المتابعات والشواهد أو إيراد جميع العلل أو يختصرون النقد بذكرهم للحكم مجملا دون تفسير ولاسيما عند الحكم بصحة الحديث كقولهم (الحديث صحيح) أو (صحيح الإسناد) أو (رجاله ثقات) ونحو ذلك .

النوع الثاني : و هي كتب لتخريج أحاديث وردت في كتب معينة ، تلك الأحاديث التي استشهد بها بعض الفقهاء في كتبهم فرأى أهل الحديث أنها بحاجة إلى دراسة ونقد ، ونذكر من تلك الكتب[١٦] :

١. البدر المنير تخريج أحاديث الشرح الكبير ، تأليف عمر بن علي بن الملقن الأنصاري (ت ٨٠٤هـ)[١٧].
٢. تلخيص الحبير تخريج أحاديث الرافعي الكبير ، تأليف ابن حجر العسقلاني [١٨].
٣. تحفة الطالب بمعرفة أحاديث مختصر ابن الحاجب ، للحافظ ابن كثير [١٩].
٤. نصب الراية لأحاديث الهداية ، للزيلعي [٢٠].
٥. الدراية في تخريج أحاديث الهداية ، الحافظ أحمد بن عليّ بن حجر العسقلاني [٢١].

فأصحاب هذا النوع من كتب التخريج يستعرضون جميع الأحاديث الواردة في كتب الفقه هذه ثم بعد أن يبينوا من رواها من أصحاب المصنفات الحديثية فإنهم ينتقدون هذه الأحاديث ببيان حكمها من

حيث القبول والرد ، وغالبا ما يكون نقدهم ببيان أسباب التصحيح أو التضعيف ، ونقدهم هذا يتعلق بالمتن والسند معا ، وقد يتوسعون ببيان علل تلك الأحاديث التي يستدل بها الفقهاء لترجيح رأيهم في المسائل الفقهية المذكورة .

وبهذين النوعين كانت البداية لهذا الفن ، وكما قدمنا فإن الملاحظ على هذه الكتب أنها كتب تطبيقية في التخريج ، وليس فيها كتب نظرية تشرح أصول وقواعد هذا التخريج أو الطرق والأساليب التي سلكوها في هذا الفن .

المطلب الثالث : في العصر الحديث

وفي عصرنا الحديث مع النهضة العلمية وثورة الطباعة ، كان التوجه لدى الكثير من الباحثين في تحقيق المخطوطات التي ألفها العلماء الأوائل ، فظهرت الحاجة إلى بيان أصول التحقيق بشكل عام ثم أصول تخريج الأحاديث بشكل خاص ، ثم أدرج هذا الموضوع (أصول تخريج الحديث) ضمن مفردات أصول علم الحديث ، فهو يدرس بشكل مختصر ضمن مادة علم الحديث حينا ، وحينا يدرس بشكل مفصل في مادة مستقلة بحسب تخصص الدارسين وتوجه الدراسة .

و ألفت الكتب في تأصيل هذا الفن وطبعت الرسائل والمحاضرات حتى أصبحت منتشرة في الأسواق ومكتبات الجامعات ، ويمكننا أن نعدد من أشهر هذه الكتب[٢٢] :

١. أصول التخريج ودراسة الأسانيد ، د. محمود الطحان [٢٣].
٢. التأصيل لأصول التخريج وقواعد الجرح و التعديل ، د. بكر بن عبد الله أبو زيد النجدي [٢٤].
٣. تخريج الحديث ، د. همام سعيد عبد الرحيم [٢٥].
٤. تخريج الحديث النبوي ، د. عبد الغني أحمد جبر مزهر التميمي [٢٦].
٥. تخريج الحديث ونقده – تأصيل وتطبيق - ، د. عداب محمود الحمش [٢٧].
٦. حصول التفريج بأصول التخريج ، أحمد بن محمّد الغماري الحسني [٢٨].
٧. طرق تخريج حديث رسول اللّه صلّى اللّه عليه وآله ، عبد لمهدى بن عبد القادر [٢٩].
٨. علم تخريج الأحاديث ، محمّد محمود بكار [٣٠].
٩. كشف اللثام عن أسرار تخريج حديث سيّد الأنام ، عبد الموجود محمّد عبد اللطيف [٣١].
١٠. كيف ندرس علم تخريج الحديث الشريف ، د. حمزة عبد الله المليباري ، د. سلطان سند العكايلة [٣٢].
١١. المدخل إلى تخريج الأحاديث والآثار والحكم عليها ، أبو بكر عبد الصمد بن بكر بن إبراهيم عابد[٣٣].
١٢. مفاتيح علوم الحديث وطرق تخريجه ، محمّد عثمان الخشت [٣٤].

١٣. منهج دراسة الأسانيد والحكم عليها (ويليه : دراسة في تخريج الأحاديث) ، د. وليد حسن العاني [٣٥].

١٤. المنهج الصحيح في الحكم على الحديث النبوي الشريف ، عادل مرشد [٣٦].

هذه بعض ما استطعت الوقوف عليه من الكتب المهتمة بهذا الفن في عصرنا الحاضر ، وتتفاوت هذه الكتب من حيث الاختصار أو التوسط أو الإسهاب الكبير ، بين الاقتصار على القواعد والأصول أو إتباعها بالأمثلة والتطبيق .

ومن خلال عملي المتواضع في التخريج وجدت بونا شاسعا بين معرفة الأصول والقواعد وبين التطبيق ، فمهما كان الباحث يمتلك من المعرفة الكبيرة بالقواعد والأصول فتجده عند التطبيق كأنه يقدم على أمر جديد ، ونراه يفتقر إلى جانب ملكته من القواعد والأصول يفتقر إلى التجربة ، وعليه فقد وجدت أن هذا العلم لا يستغني عن الأمثلة التطبيقية العملية التي توضح بالشرح كل خطوة من خطوات التخريج ، وبدون هذه الأمثلة التطبيقية يبقى العلم حبيس الكتب بعيدا عن الساحة العملية .

المطلب الرابع : علم الحديث والحاسوب

لقد شهد العالم في العصر الحديث قفزة بل قفزات علمية في مجال التكنولوجيا عموما وفي تكنولوجيا المعلومات بشكل خاص ، وكانت ثورة المعلوماتية وصناعة الحاسوب الذي دخل جميع مجالات الحياة ، ولقد انتفع العلماء المسلمون في العصر الحديث من هذه القفزة العلمية في مجال الحاسوب ، حيث دخل هذا الميدان بعض المسلمين ممن وظفوا هذه التقنيات لخدمة الإسلام وعلومه ، وتخصص بعض العلماء في برمجة وإعداد برامج المكتبات العلمية لشتى العلوم الإسلامية ، وقد كان علم الحديث من أول هذه العلوم التي دخلت هذا الميدان من خلال العديد من البرامج ، وتعددت الشركات – التجارية والخيرية - للتنافس في إنتاج البرامج المتعلقة بعلم الحديث ، ويمكننا أن نعدد أشهر هذه البرامج :

١. موسوعة الحديث الشريف (الكتب التسعة) [٣٧].
٢. الموسوعة الذهبية [٣٨].
٣. المكتبة الألفية للسنة النبوية [٣٩].
٤. مكتبة الأجزاء الحديثية [٤٠].
٥. موسوعة رواة الحديث [٤١].
٦. المكتبة الشاملة [٤٢].

ولكل من هذه البرامج ميزاتها وسلبياتها ، فمنها ما ركز على الكم على حساب النوع مثل (الموسوعة الذهبية ، المكتبة الألفية ، مكتبة الأجزاء الحديثية) حيث ضمت كل من هذه البرامج الكثير من الكتب لكنها احتوت الكثير من الأخطاء الإملائية ، وينقصها خدمات كثيرة كالروابط بين الأحاديث أو

الروابط للرواة ، أو عدم مطابقة ترقيم الصفحات فيها لترقيم المطبوع وإنما اعتمدت الترقيم الإلكتروني وبحسب الترقيم الموجود في المواقع الإلكترونية .

ومن هذه البرامج ما اقتصرت على مجموعة قليلة من الكتب – قياسا على ما تقدم من البرامج – لكنها كانت خدمتها متميزة للأحاديث والروايات ، والروابط بين المرويات والرواة ، وليس هذا مجال التفصيل لذلك وإنما يحتاج إلى بحث مستقل .

هذا فضلا عن عشرات المواقع الإسلامية التي خصصت روابط لتحميل كتاب أو أكثر منها ، أو البحث في تلك الكتب داخل هذه المواقع ، وبإمكان أي باحث الدخول على الشبكة العنكبوتية (الأنترنيت) واستخدام مواقع البحث[٤٣] ليعثر على مواقع عدة تحتوي على (المكتبة الإسلامية) في جملة من ألوان العلوم الإسلامية .

وإذا تمكن الباحث من إجادة استخدام هذه الأنظمة والبرامج فيستطيع الاعتماد عليها في تخريج الحديث الشريف وهو موضوع بحثنا هذا ، وسنبين لاحقا إن شاء الله بعض الخطوات الواجب اتباعها لتحقيق هذا الهدف .

المبحث الثاني
ضوابط وأصول تخريج الحديث

كما قدمنا فإن تخريج الحديث علم له ضوابطه وأصوله ولابد من اتباعها عند التطبيق حتى تكون نتائج العمل الصحيحة ، وفي المقابل فإن الاعتماد على الحاسوب في هذا العلم بحاجة إلى بعض القواعد والأسس التي لابد من مراعاتها حتى تؤتي ثمارها ، وسنحاول إن شاء الله في هذا المبحث أن نفصل ما يجب مراعاته في كلا الأمرين قبل البدء بعملية التطبيق .

المطلب الأول : أنواع التخريج

قد يعتقد البعض أن تخريج الحديث هو نوع واحد فقط ألا وهو أن تذكر في الهامش مكان وروده ، وهذا جهل يعذر منه العوام لا أصحاب التخصص وطلاب الشريعة ، ونحن نبين هنا أهم أنواع التخريج وأيها المعني بعلم التخريج المتخصص :

النوع الأول : وهو (عزو الحديث) وهذا الذي عنيناه قبل قليل ، حيث يوثق مكان ورود الحديث من أحد المصنفات الحديثية المعتمدة ، وهذا النوع لابد منه عند رواية أي حديث في البحوث العامة فهو نوع من أنواع التوثيق العلمي المطلوب في أي بحث ، لكن يجب أن لا يكون هو الغاية في البحوث المتخصصة بعلم الحديث أو الاستشهاد بالحديث لاستنباط حكم معين ، إذ لابد أن تعرف صحة الحديث من سقمه حتى يعتمد بعد ذلك لاستنباط الأحكام والفوائد منه ، وربما يمكننا أن نستثني هنا الصحيحين إذ أن أحاديثهما مقطوع

بصحتها وعليه فيكتفى بالعزو إليهما .

ورغم أن هذا النوع هو أسهل الأنواع الأخرى إلا أنه يعد الخطوة الأولى لبقية الأنواع ، ولابد فيه من قواعد يجب اتباعها منها :

١. معرفة أمهات الكتب والمصنفات الحديثية المعتمدة .
٢. معرفة منهج كل من هذه الكتب لتسهيل عملية البحث ، فالسنن أحاديثها مرتبة بحسب الأبواب الفقهية ، أما المسانيد فهي مرتبة بحسب رواتها من الصحابة بغض النظر عن موضوع الحديث وهكذا .
٣. التفريق في طريقة التوثيق بين أحاديث هذه المصنفات ، فمثلا يكتفى بذكر الجزء والصفحة أو رقم الحديث عند العزو للمسانيد والمعاجم ، لكن عند العزو للسنن فلابد من ذكر الكتاب الفقهي واسم الباب .
٤. التمييز بين ما أخرجه أصحاب هذه الكتب وبين ما زيد فيها من رواية تلامذتهم ، كزيادات عبد الله بن الإمام أحمد على مسند أبيه .

وبالرغم من أن هذا النوع من التخريج هو أيسر الطرق إلا أننا نجد في بعض البحوث والكتب أخطاء عند تخريجهم للأحاديث بناء على هذه الطريقة نذكر من تلك الأخطاء :

أ- عزوهم الحديث إلى أحد المصنفات دون توثيق ، فمثلا يكتفون بقولهم (أخرجه البخاري) من غير ذكرهم لا لرقم الحديث ولا اسم الكتاب والباب .

ب- عزوهم الحديث إلى أحد كتب المتأخرين كالأذكار أو رياض الصالحين ، وربما يتم عزو الحديث إلى كتب المعاصرين مثلا (فقه السنة لسيد سابق) أو (كيفية صلاة النبي ﷺ للألباني) أو (الفقه على المذاهب الأربعة للزحيلي).

ت- الخلط عند العزو بين الأصل وبين شرحه أو حواشيه ، مثلا الحديث يكون عند البخاري ويقول في التخريج (فتح الباري) أو العكس .

ث- عدم الدقة في النقل ، والأمثلة في هذا كثيرة لا تحصر ، كالعزو إلى كتاب آخر ، أو النسبة إلى حديث يختلف ، أو التصحيف في الحديث ونحو هذا .

النوع الثاني : نقل الحكم على الحديث ، وهذا لا يختلف عن النوع السابق إلا من حيث الاعتناء بنقل أقوال بعض العلماء والنقاد في حكم الحديث المعني ، ويعتمد في هذا النوع ما تقدم في النوع السابق من القواعد ويضاف إليه :

١. التمييز بين حكم النقاد على سند الحديث والحكم على متنه ، فقد يصححون متنا إلا أن السند الذي ينقله الباحث فيه ضعف ، أو يحكمون على سند حديث بالضعف ولكن للمتن ما يعضده من متابعات وشواهد ، وقد يكون الحديث المعني عند الباحث يختلف سندا عن المحكوم عليه .
٢. التثبت في اعتماد أهل المعرفة في النقد والحكم ، وعدم التساهل في نقل أقوال المتأخرين ممن لم تثبت أهليتهم للنقد والحكم على الأحاديث .

ومن الأخطاء التي يمكن رصدها على من يعتمد هذا النوع من التخريج ما يأتي :

أ- الانتقائية في نقل النقاد ، أي ينقل عن أحدهم ما يناسب هواه في نقد حديث ما ويتجاهله وينتقل إلى رأي ناقد آخر إذا كان رأيه يخالف هواه .
ب- الخلط بين قول النقاد وقول المحققين المعاصرين الذين سطروا رأيهم في هوامش الكتب .
ت- سوء الفهم لأقوال النقاد ، فمن ذلك قولهم (أخرجه البخاري) عند نقلهم لقول الذهبي تلخيصا لمستدرك الحاكم (الحديث على شرط البخاري) .
ث- عدم الدقة في النقل ، مثلا أن يتم اجتزاء الكلام المنقول .

النوع الثالث : نقد الحديث والحكم عليه ، وهذا النوع هو غاية علم التخريج والمعني بدراسة أهل الاختصاص ، وتتحقق فيه خلاصة دراسة علوم الحديث بكافة أنواعه ، ولابد في هذا النوع من اتباع قواعد مهمة وأصول معتمدة للوصول إلى نتائج جيدة ، وسنبين بشيء من التفصيل ما نراه من منهجية في المطلب الآتي ، لكننا هنا نذكر بعض ما يجب اعتماده من أمور عامة ومنها :

١. اعتماد القواعد المذكورة في النوعين السابقين .
٢. التسلح بعلوم الحديث المختلفة من مصطلحه إلى جرحه وتعديله وانتهاء بعلله[٤٤] .
٣. التحلي بالصبر والأمانة العلمية وتحري الدقة في البحث والتجرد وسائر أخلاق الباحث العلمي .
٤. الاستعانة بالنية الخالصة لخدمة سنة النبي ﷺ لتحصيل الأجر وتخطي الصعاب .
٥. الالتزام بمنهجية محددة في عملية التخريج ثم النقد ، وهذا ما سنبينه في المطلب الآتي .

ولا يختلف هذا النوع عن سابقيه من وقوع بعض الأخطاء عند العمل عليه ، ومن أجل تلافي الوقوع في تلك الأخطاء نذكر منها :

أ- عدم استقراء جميع طرق الحديث ، وكما قال علي بن المديني (الباب إذا لم تجمع طرقه لم يتبين خطؤه)[٤٥] ، فقد يكون في أحد تلك الطرق تصريح بالتحديث من مدلس ، أو متابعة ، أو توضيح لاسم أحد الرواة ، ونحو ذلك .
ب- التوهم في أحد الرواة فيعتمد في بيان مرتبته على راو آخر يشبهه في الاسم أو الكنية .

المطلب الثاني : منهجية تخريج الحديث

لا تكاد تختلف المهجية بين أغلب كتب تخريج الحديث إلا في بعض التفاصيل الصغيرة أو الاختلاف في تفسير معنى من قواعد الحديث عامة ، ونحن قد اعتمدنا في بحثنا هذا (النموذج التطبيقي) في مراحله على المنهجية المبينة أدناه :

١. جمع الروايات المتعلقة بموضوع البحث (صيام شوال) باعتماد أسلوب البحث اللفظي لكلمة من ألفاظ الحديث أو البحث الموضوعي (صيام شوال) ثم جمع الطرق المختلفة لهذه الأحاديث.
٢. النظر في هذه الطرق والروايات لتحديد موضع إلتقائها ، أي تحديد الراوي الذي تفرقت عنه روايات التلاميذ ، وهذا ما يسمى بتحديد (مدار الحديث) .
٣. لم نتوسع في تراجم الرجال مالم نحتج إلى ذلك , وإنما اكتفينا في الأغلب على ترجمة ابن حجر في التقريب[٤٦] الذي يمثل خلاصة ترجمته لرواة الكتب الستة , مقرونة بترجمة الذهبي في الكاشف[٤٧].
٤. اقتصرنا في الترجمة للرواة على ما يهم منها فيما له الأثر في نقد الحديث وأهمها مرتبته .
٥. في حال وصف الرواة بوصف التدليس[٤٨]فإننا نتابع هذا الوصف في الكتب المهتمة بذلك[٤٩]إن كان لهذا الوصف تأثير في النقد ، وذلك بقبول ما صرح فيه بالتحديث فقط دون العنعنة[٥٠].
٦. إذا وصف أحد الرواة بالاختلاط[٥١]فلابد من التأكد أن الراوي عنه قد روى عنه قبل اختلاطه وإلا فحديثه مظنة الضعف من جهة الضبط ، ويعتمد في هذا كتب المختلطين[٥٢].
٧. لم نقم بالترجمة لجميع الرواة في كل الأسانيد وإنما للرواة من مدار الحديث فقط فما علا , وما بعد ذلك لا يكون له أثر في نقد الروايات لاسيما الأحاديث التي تكون لها طرق كثيرة , كما لم نترجم للصحابة للاتفاق على تعديلهم ولا ضرورة من الترجمة المنقبية لهم .
٨. تحققنا من اتصال الأسانيد - زيادة على التصريح بالتحديث - على كتاب تهذيب الكمال[٥٣]ومنه تحققنا كذلك من عين الرواة قبل الترجمة لهم وإن لم نشر لذلك في الهوامش خشية إثقالها .
٩. قمنا بالحكم على كل طريق منفردا ثم الحكم على الحديث بمجموع طرقه , وفي هذا بيان لطريقة الحكم على الطرق والروايات وتأثير المتابعات على نقد الحديث .
١٠. الحكم على الطرق هو تطبيق لخلاصة فهمنا لنقد الحديث الذي فصلناه في رسالة الدكتوراه [٥٤]وتلخيصه : أن الحديث الصحيح ما لم يقل رواته عن درجة (الثقة) , أما الحديث الحسن فهو

ما لم يقل رواته عن درجة (الصدوق) ضمن مراتب التعديل الحديثية [٥٥] بعد تحقق بقية الشروط في الصحيح[٥٦] والحسن[٥٧].

المطلب الثالث : وسائل النقد

وكما قدمنا فإنه لابد للناقد – أو من يتصدر لتخريج الحديث – أن يعتمد على جملة من الوسائل حتى يتمكن من إعطاء النتائج الصحيحة في عمله ، ولكي يكون عمله متوافقا مع الأصول والضوابط لهذا العلم التي سبق أن ذكرناها ، ويمكننا أن نجمل هذه الوسائل في موضوعين : أولا (التسلح بالمعارف الخاصة) ، ثانيا (معرفة أسباب خطأ الرواة) ، وسنوجز الحديث عن هذين الموضوعين في هذا المطلب :

أولا : التسلح بالمعارف الخاصة

ونعني بها هنا المعارف الخاصة بنقد الحديث وطرقه ، وهي كثيرة جدا لكن يمكننا أن نعدد بعضا منها وبشكل إجمالي في النقاط الآتية[٥٨] :

١. معرفة كتب الرواية والدراية ومنهجية كل منها ، فالمصنفات الحديثية التي جمعت روايات الحديث متعددة وترتيب الأحاديث فيها يختلف من واحد لآخر ، فالسنن[٥٩] اعتمدت على الأبواب الفقهية في ترتيب الروايات ، في حين أن المسانيد[٦٠] ترتب الروايات بحسب من رواها من الصحابة ، أما المعاجم[٦١] فحروف المعجم (الهجائية) هي الأساس في الترتيب .. وهكذا ، ثم لابد كذلك معرفة شروط الرواية والتصحيح والتضعيف عند أصحاب هذه الكتب لتمييز المتساهل من المتشدد منهم ، ولكل ذلك أثر في الوصول إلى الروايات وجمع طرقها ، ثم اعتمادها أو اعتماد نقد العلماء الذين رووها .
٢. معرفة مراتب الثقات ، فالرواة حين قسموا إلى (ثقاة ومجروحين) فإن الثقات منهم يقسمون إلى مراتب إما بسبب طول الصحبة للشيخ الذي رووا عنه أو بسبب تفاوت قوة الحفظ عندهم ، وقد يكون تفاوت الحفظ هذا مطلقا أو في رواياتهم عن شيخ معين[٦٢] ، ولهذا أثر في الترجيح بين رواياتهم إذا ما اختلفوا .
٣. معرفة بلدان الرواة ، فأين ولد الراوي ونشأ وإلى أين رحل وأين سمع وأين أقام ، كل هذا لابد من معرفته حتى يتمكن الناقد من الوصول إلى معرفة دقيقة بضبط الراوي وإصابته ، فقد يكون الراوي سماعه جيد في بلد دون آخر ، فإذا كان الناقد على دراية بذلك تمكن من تمييز الصحيح من غيره .
٤. تمييز الرواة ومعرفة أسمائهم – ولاسيما المتشابه منها - ، ولابد أن يكون على دراية بأنواع الرواة كالمدلسين مثلا فيعرف من أي طبقة هو من المدلسين وكم يدلس ومتى يدلس ، وكذا المختلطين يعرف متى وأين اختلطوا ومن سمع منهم قبل الاختلاط ومن سمع بعد ذلك ، فلكل ذلك الأثر الكبير في نقد الحديث والحكم عليه تصحيحا أو تضعيفا .

هذا فضلا بقية علوم الحديث كمصطلحه والجرح والتعديل والناسخ والمنسوخ ومختلف الحديث وغيرها من فروع علوم الحديث فهي جميعا مترابطة مع بعضها يخدم بعضها بعضا .

ثانيا : معرفة أسباب خطأ الرواة

والمقصود هنا خطأ الرواة الثقات ، فهؤلاء الرواة وإن حرصوا على التثبت في رواياتهم وضبطها سماعا وأداء إلا أنهم لا يسلمون من الخطأ ، فهم كغيرهم من البشر ليسوا بمعصومين فيطرأ عليهم الخطأ والوهم ، فلابد للناقد أن يكون على دراية بأسباب خطأ هؤلاء الثقات حتى يتجنب ما أخطئوا فيه ، وكذلك حتى يتمكن من الترجيح بين الروايات المختلفة ، وقد ذكرت كتب العلل العديد من تلك الأسباب[٦٣] ، لكننا سنكتفي هنا بذكر أشهر الأسباب التي تؤدي إلى خطأ الرواة :

١. الوهم الملازم للطبيعة البشرية ، وكما يقول الإمام مسلم (فليس من ناقل خبر وحامل أثر من السلف الماضين إلى زماننا – وإن كان من أحفظ الناس وأشدهم توقيا وإتقانا لما يحفظ وينقل – إلا الغلط والسهو ممكن في حفظه ونقله)[٦٤] ، وليس المقصود هنا التشكيك بكل الرواة ورواياتهم بل على الناقد أن يكون على دراية بأوهام أولئك الثقات ، وكتب العلل حافلة برصد تلك الأخطاء ، ومن يطالعها يجدها بالنسبة إلى آلاف الروايات التي ضبطوها لا تشكل إلا نسبة ضئيلة ، المهم على الناقد أن يكون على دراية بهذه الأوهام حتى يميزها عن بقية الروايات الصحيحة لهؤلاء الثقات .

٢. الظروف الطارئة[٦٥] : ويمكن أن نقسم هذه الظروف على ثلاثة أقسام (أ) الاختلاط وهو ذهاب الحفظ ، (ب) ذهاب البصر الذي كان يعتمد عليه الثقة في المذاكرة أو الرواية من كتبه ، (ج) تلف الكتب التي كان يروي منها أو يذاكر فيها حفظه ، فإن معرفة ذلك يجعل الناقد على دراية متى أخطأ هذا الراوي .

٣. عدم الضبط إما عند السماع أو عند الأداء[٦٦] ، فالثقة المتقن قد يخفق في إتقانه هذا أحيانا ، إما في سن معينة أو في بلد معين ، أو عند شيخ معين ، وقد فصلت كتب الحديث كل ذلك ، وعليه لابد للناقد أن يقف على هذا حتى لا يخلط بين روايات كل الراوي الثقة فيعاملها معاملة واحدة .

٤. الرواية بالمعنى فهي وإن كانت جائزة عند جمهور العلماء إلا أنه لابد فيها أن يحافظ الراوي على المعنى ولا يغيير فيه[٦٧] ، فإن روى الراوي حديثا بمعناه فلم يضبطه كانت الرواية فيها خطأ[٦٨] ، والناقد إذا عرف هذه الروايات تجنبها ولم يحكم عليها بظاهرها .

٥. التشاغل عن الحديث[٦٩] ، فضبط الروايات لابد له من المذاكرة ، فإن شغل الراوي عن هذه المذاكرة شيء كان سببا في سوء ضبطه وقد يقع الخطأ منه وإن كان ثقة في نفسه وضابطا متقنا قبل ذلك ، ووجدنا علماء الحديث يذكرون من أنواع التشاغل (التشاغل بالقضاء) أو (التشاغل بعلوم أخرى كالفقه) أو (التشاغل بالعبادة) والمعني بالأخير هذا هم الزهاد .

فهذه بعض الأسباب التي تؤدي إلى الخطأ ، ومعرفتها تمكن الناقد من الوصول إلى نقد صحيح ، وإغفال هذا الأمر يؤدي به إلى الحكم على ظاهر الرواية وأن رواتها ثقات دون تمييز بين ما ضبطه هذا الثقة وبين ما أخطأ فيه ، ومن هنا نجد أهمية هذه المعرفة كأحد الوسائل التي لابد من توفرها وصولا إلى نقد صحيح وحكم متين .

المطلب الرابع : كيفية استخدام الحاسوب وبرامجه

ذكرنا في المبحث الأول أشهر برامج الكومبيوتر المختصة بالحديث الشريف ، ونحن نذكر هنا أهم الخطوات التي يجب اتباعها لتحقيق تخريج الحديث تخريجا نقديا موافقا لأصول التخريج العلمية ، وما سنذكره نابع من تجربتنا الشخصية ومتوافقة بدرجة كبيرة مع الموضوع التطبيقي (صيام شوال) ، ولاشك أن ذلك كله يقبل الزيادة والتعديل ، ومن أهم ما نرى أن يراعى في هذا المجال :

١. معرفة كل من هذه البرامج معرفة دقيقة من حيث تفاصيل المحتويات لكل برنامج ونوافذه وقابلية البحث فيه .
٢. معرفة العيوب في كل من هذه البرامج للتمكن من تلافيها وتجاوز تأثيرها على نتائج البحث .
٣. استخدام أكثر من نوع للبحث ، مثلا اعتماد البحث الموضوعي في برنامج (موسوعة الحديث الكتب التسعة) وذلك بالدخول إلى : (بحث) ثم (موضوع فقهي) ثم (العبادات) ثم (الصيام) ثم (صيام التطوع) ثم (صيام ستة أيام من شوال) .
٤. في البحث اللفظي نحاول البحث عن أكثر من لفظة من ألفاظ الحديث ، مثلا في موضوعنا التطبيقي هنا (أحاديث صيام شوال) قمنا بالبحث عن : لفظة (شوال) ولفظة (ستة) و(ستا) و(ست) ، ورغم أن النتائج كثيرة لكن بعد استعراض جميع النتائج واستبعاد ما ليس في الموضوع سيخلص لنا أحاديث موضوعنا ، وبهذه الطريقة يمكننا أن نتجاوز الأخطاء الإملائية الموجودة في بعض البرامج كبرنامج (المكتبة الألفية) مثلا .
٥. الاستفادة من خاصية النسخ الموجودة في هذه البرامج لنقل المادة العلمية ولصقها في مستند (وورد Word) تجهيزا لعملية التنسيق فيما بعد .
٦. توثيق الطبعة للكتاب الذي ينقل عنه أي نص من خلال ما اعتمدته هذه البرامج من طبعات ، ونجد ذكر الطبعة وتاريخها ومكانها تحت عنوان (بطاقة) عند تحديد أي كتاب مفتوح .

المبحث الثالث
النموذج التطبيقي (صيام شوال)

توطئة :

في كل عام يزورنا شهر رمضان ثم ما يلبث أن ينقضى ، وهو ضيف كريم خفيف الظل ، نسأل الله تعالى عقبه أن يتقبل منا ما قدّمنا فيه من صيام وقيام وعمل صالح ، وأن يبلغنا رمضان القادم ونحن ثبات على الدين ، والأمة الإسلامية بخير وعز وازدهار .

ومن ثم يجد المسلم نفسه بعد أن كان مقيدا على طول هذا الشهر بالصيام عن الطعام وباقي شهواته ، يتحلل من هذا الفرض ، بعد أن تعلم دروسا شتى يداوم عليها في سلوكياته وتعاملاته الحياتية بقية أيامه.

ولكن ...قد يكون المسلم تفلت منه شيء أثناء صيامه في هذا الشهر أو أحدث ما يعكر صفاء هذه العبادة ، فكان لابد من جابر لذلك كله ، والصيام حاله كباقي العبادات – من صلاة وزكاة وحج – فإن الفرض يتبعه تطوع (النافلة) ، فما هو التطوع الذي يتبع صيام رمضان ؟ . إنه صيام ستة أيام من شوال ، نافلة من جنس الفريضة (الصيام) تجبر ما لحق بالعبادة الأصل من خلل .

وفي هذا المبحث الموجز نستعرض ما ورد عن الحبيب المصطفى ﷺ في صيام ستة من شوال باعتماد الكتب التسعة الحديثية[٧٠] فنأخذ الفوائد منها ، ونقوم بدراسة أسانيدها لنصل إلى حكمها النقدي ببيان الصحة والضعف ضمن الموازين المعتمدة في أصول الحديث النبوي الشريف .

المطلب الأول : الروايات

بعد رحلة في بطون كتب السنة المحددة في منهجية بحثنا هذا وبمساعدة جهاز الحاسوب في عملية البحث تحصلت لنا الروايات المذكورة في أدناه[٧١] :

❖ أخرج الإمام أحمد في مسنده روايات عدة منها :

- قال : حدثنا الحكم بن نافع , حدثنا ابن عياش , عن يحيى بن الحارث الذماري , عن أبي أسماء الرحبي , عن ثوبان , عن النبي ﷺ قال : من صام رمضان فشهر بعشرة أشهر وصيام ستة أيام بعد الفطر فذلك تمام صيام السنة[٧٢].
- وقال : حدثنا ابن نمير , حدثنا سعد بن سعيد الأنصاري - أخو يحيى بن سعيد- , أخبرني عمر بن ثابت – رجل من بني الحارث - , أخبرني أبو أيوب الأنصاري قال : سمعت رسول الله ﷺ يقول : من صام رمضان ثم أتبعه ستا من شوال فذاك صيام الدهر[٧٣] .

- وقال : حدثنا أبو معاوية , حدثنا سعد بن سعيد , عن عمر بن ثابت , عن أبي أيوب الأنصاري قال : قال رسول الله ﷺ : من صام رمضان ثم أتبعه ستا من شوال فذلك صيام الدهر[٧٤] .
- وقال : حدثنا محمد بن جعفر , حدثنا شعبة قال: سمعت ورقاء يحدث : عن سعد بن سعيد , عن عمر بن ثابت , عن أبي أيوب , أن رسول الله ﷺ قال: من صام رمضان وستا من شوال فقد صام الدهر[٧٥].
- وقال : حدثنا عبد الله بن يزيد ، حدثنا سعيد يعني ابن أبي أيوب , حدثني عمرو بن جابر الحضرمي قال : سمعت جابر بن عبد الله الأنصاري يقول : سمعت رسول الله ﷺ يقول : من صام رمضان وستا من شوال فكأنما صام السنة كلها[٧٦].
- وقال : حدثنا الحسن , أخبرنا ابن لهيعة , حدثنا عمرو بن جابر الحضرمي قال : سمعت جابر بن عبد الله يقول : سمعت رسول الله ﷺ يقول : فذكر معناه[٧٧].
- وقال : حدثنا أبو عبد الرحمن , حدثنا سعيد , حدثني عمرو بن جابر الحضرمي قال : سمعت جابر بن عبد الله الأنصاري يقول : سمعت رسول الله ﷺ يقول : من صام رمضان وستا من شوال فكأنما صام السنة كلها[٧٨].
- وقال : حدثنا عبد الله بن يزيد , حدثنا سعيد بن أبي أيوب , عن عمرو بن جابر الحضرمي , عن جابر بن عبد الله , أن رسول الله ﷺ قال : من صام رمضان وستة أيام من شوال فكأنما صام السنة كلها [٧٩].

❖ وأخرج الإمام مسلم في صحيحه [٨٠] :

- قال : حدثنا يحيى بن أيوب – وقتيبة بن سعيد – وعلي بن حجر جميعا : عن إسماعيل , قال ابن أيوب : حدثنا إسماعيل بن جعفر , أخبرني سعد بن سعيد بن قيس , عن عمر بن ثابت بن الحارث الخزرجي , عن أبي أيوب الأنصاري ﷺ أنه حدثه : أن رسول الله ﷺ قال : من صام رمضان ثم أتبعه ستا من شوال كان كصيام الدهر .
- وقال : وحدثنا ابن نمير , حدثنا أبي , حدثنا سعد بن سعيد – أخو يحيى بن سعيد - , أخبرنا عمر بن ثابت , أخبرنا أبو أيوب الأنصاري ﷺ قال : سمعت رسول الله ﷺ يقول مثله .
- وقال : وحدثناه أبو بكر بن أبي شيبة , حدثنا عبد الله بن المبارك , عن سعد بن سعيد قال : سمعت عمر بن ثابت قال : سمعت أبا أيوب ﷺ يقول : قال رسول الله ﷺ : بمثله .

❖ وأخرج الترمذي في جامعه [٨١] :

- قال : حدثنا أحمد بن منيع , : حدثنا أبو معاوية , حدثنا سعد بن سعيد , عن عمر بن ثابت , عن أبي أيوب قال : قال النبي ﷺ : من صام رمضان ثم أتبعه ستا من شوال فذلك صيام الدهر .وقال عنه : (حسن صحيح).

- وقال : وقد روى عبد العزيز بن محمد , عن صفوان بن سليم – وسعد بن سعيد هذا الحديث , عن عمر بن ثابت , عن أبي أيوب عن النبي ﷺ .
- وقال : وروى شعبة , عن ورقاء بن عمر , عن سعد بن سعيد هذا الحديث.

❖ وأخرج أبو داود في سننه [٨٢] :

- قال : حدثنا النفيلي , حدثنا عبد العزيز بن محمد , عن صفوان بن سليم – وسعد بن سعيد , عن عمر بن ثابت الأنصاري , عن أبي أيوب صاحب رسول الله ﷺ , عن النبي ﷺ قال : من صام رمضان ثم أتبعه بست من شوال فكأنما صام الدهر .

❖ وأخرج ابن ماجة في سننه [٨٣] :

- قال : حدثنا هشام بن عمار , حدثنا بقية , حدثنا صدقة بن خالد , حدثنا يحيى بن الحارث الذماري قال : سمعت أبا أسماء الرحبي , عن ثوبان مولى رسول الله ﷺ , عن رسول الله ﷺ قال : من صام ستة أيام بعد الفطر كان تمام السنة ﴿ من جاء بالحسنة فله عشر أمثالها ﴾ .
- وقال : حدثنا علي بن محمد , حدثنا عبد الله بن نمير , عن سعد بن سعيد , عن عمر بن ثابت , عن أبي أيوب قال : قال رسول الله ﷺ : من صام رمضان ثم أتبعه بست من شوال كان كصوم الدهر .

❖ وأخرج الدارمي في سننه[٨٤] :

- قال : حدثنا يحيى بن حسان , حدثنا يحيى بن حمزة , حدثنا يحيى بن الحارث الذماري , عن أبي أسماء الرحبي , عن ثوبان , أن رسول الله ﷺ قال : صيام شهر بعشرة أشهر , وستة أيام بعدهن بشهرين فذلك تمام سنة . يعني شهر رمضان وستة أيام بعده .
- وقال : حدثنا نعيم بن حماد , حدثنا عبد العزيز بن محمد , حدثنا صفوان – وسعد بن سعيد , عن عمر بن ثابت , عن أبي أيوب, عن النبي ﷺ قال : من صام رمضان ثم أتبعه ستة من شوال فذلك صام الدهر .

المطلب الثاني : المتـون وما يستفاد منها

الناظر إلى متون الأحاديث في الروايات السابقة يجد اختلافا يسيرا في بعض ألفاظ الحديث الوارد عن ذات الصحابي , لكنها اختلافات سطحية غير جوهرية فهي لا تؤثر في المعنى أو تخل به , نحو (ستا) و (ستة) , أو (أيام من شوال) و (من شوال) , أو (فذاك) و (فذلك) , وجميعها تعود إلى رواية الحديث بالمعنى , وعليه يمكننا أن نستخلص مما تقدم أن متون الأحاديث هي :

الحديث الأول : روى ثوبان ﷺ عن رسول الله ﷺ أنه قال : (من صام ستة أيام بعد الفطر كان تمام السنة ﴿ من جاء بالحسنة فله عشر أمثالها ﴾ [٨٥]) .

الحديث الثاني : وعن أبي أيوب الأنصاري ﷺ عن النبي ﷺ

قال(من صام رمضان ثم أتبعه ستا من شوال كان كصيام الدهر).

الحديث الثالث : وعن جابر بن عبد الله ﷺ قال سمعت رسول الله ﷺ يقول :(من صام رمضان وستا من شوال فكأنما صام السنة كلها) .

فوائد من الأحاديث

المتأمل لهذه الأحاديث الثلاثة لا يجد فيها طلبا مباشرا من رسول الله ﷺ - بأي صيغة من صيغ الأمر – على صيام هذه الأيام ، ولم يبين ما فيها من فضل – كالتكفير عن الذنوب ونحو ذلك – كما هو الحال في حثه على صيام يوم عرفة أو عاشوراء ، لكنه بين أن هذه الستة إذا جمعت مع رمضان – النافلة مع الفريضة – تكون بمثابة صيام السنة ، فشهر وستة أيام يعادل صيام سنة كاملة .

وفي حديث ثوبان ﷺ - الحديث الأول – إشارة لتفسير هذه المعادلة وذلك حين ذكر قوله تعالى { من جاء بالحسنة فله عشر أمثالها } ، أي أن رمضان يساوي عشرة أشهر ، وستة من شوال تساوي ستون يوما (أي شهران) ، فيكون المجموع (اثنا عشر شهرا) .

وقد يقول قائل : إن حديث ثوبان وحديث جابر ﷺ عنهما جاء فيهما أن ذلك يعادل صيام سنة ، أما حديث أبي أيوب الأنصاري ﷺ فقد جاء فيقرر أن ذلك يعادل صيام الدهر ، فأي المعنيين هو الصواب ؟

فنقول : أنه لا تعارض بين الحديثين ، والتوفيق بينهما لا يحتاج إلى مزيد تأمل ، فمن صام رمضان وستا من شوال كان كصيام السنة ، فمن داوم على هذا الفعل كل عام كان كمن صام السنين كلها أي الدهر كله والله أعلم .

المطلب الثالث : نقد طرق الحديث [٨٦]

- **الحديث الأول** : تفرد بروايته عن ثوبان ﷺ (عمرو بن مرثد الرحبي [٨٧] – وهو ثقة) ، ورواه عنه (يحي بن الحارث الذماري[٨٨] – وهو ثقة . وعن يحي هذا رواه :

١. صدقة بن خالد [٨٩] – وهو ثقة .. رواه عنه (بقية بن الوليد [٩٠] – الموصوف بأنه صدوق كثير التدليس) لكن بقية صرح في روايته هنا بالتحديث عن صدقة ، لذا فتنتفي شبهة التدليس هنا ,لكنه تفرد في روايته بذكر الآية التي تفسر الحديث وقد يكون ذكر الآية مدرجا [٩١] منه أو من أحد الرواة . وروايته عند ابن ماجه برقم (١٧١٥) .

٢. إسماعيل بن عياش [٩٢] – وهو صدوق في روايته عن أهل بلده (الشام) مخلط في غيرهم ، وقد روى هنا عن يحي الذماري وهو من أهل بلده الشام ، فلا تخليط إذا ، وروايته عند الإمام أحمد في مسنده ٥ / ٢٨٠ .

٣. يحي بن حمزة بن واقد الحضرمي [٩٣] – وهو ثقة ، وصف بأنه رمي بالقدر ، وهذا الوصف لا يقدح في الحديث لأنه ليس مما يؤيد بدعته . إلا أن في روايته إدراج وهو (يعني شهر رمضان وستة أيام بعده) وهذا تفسير لما ورد في الحديث إلا أنه لم يفصله عن المتن . وروايته هذه عند الدارمي برقم (١٧٥٥) .

والخلاصة هنا أن هذا الحديث قد رواه : يحي بن حمزة (الثقة) وتابعه صدقة (الثقة) وإسماعيل (الصدوق) ، جميعهم عن يحي بن الحارث (الثقة) ، عن عمرو بن مرثد (الثقة) ، عن ثوبان ﷺ مرفوعا . فالحديث رواه ثقة عن ثقة ، وقد تحققنا من اتصال السند وبقية الشروط . فهو صحيح إن شاء الله تعالى.

- **الحديث الثاني** : تفرد بروايته عن أبي أيوب الأنصاري ﷺ[٩٤] : (عمر بن ثابت [٩٥] – وهو ثقة) وعنه روي من طريقين :

الطريق الأول : رواه (عبد العزيز بن محمد بن عبيد [٩٦] – وهو صدوق كان يحدث من كتب غيره فيخطئ) عن (صفوان بن سليم [٩٧] – وهو ثقة رمي بالقدر) عن عمر بن ثابت عن أبي أيوب ، وقد رواه عن عبد العزيز بن محمد كل من :

١. عبد الله بن علي بن نفيل [٩٨] – وهو ثقة حافظ . وروايته عند أبي داود (٢٤٣٣) .
٢. نعيم بن حماد بن معاوية [٩٩] – وهو صدوق يخطئ كثيرا . وروايته عند الدارمي (١٧٥٤) .
٣. وأخرجه الترمذي معلقا [١٠٠] عن عبد العزيز بن محمد . الترمذي (٧٥٩) .

علما أن رواية عبد العزيز هذه قد قرن فيها صفوان بن سليم مع سعد بن سعيد (الطريق الثاني الآتي) .

نتيجة هذا الطريق : كون نعيم بن حماد (يخطئ كثيرا) فإن ذلك لا يؤثر على السند وذلك لمتابعة عبد الله بن نفيل له (وهو ثقة حافظ) ، أما وصف (صفوان بن سليم) بأنه رمي بالقدر ، فلا يؤثر كذلك- كما سبق وقلناه في الحديث الأول- وهو ثقة ، لكن العلة في شيخهما وهو عبد العزيز بن محمد بن عبيد والذي (... كان يحدث من كتب غيره فيخطئ) ومثل هذا يحتاج إلى متابع ولابد من النظر في ضبطه ، ولاسيما أنه تفرد في روايته بقرن (صفوان بن سليم وسعد بن سعيد) وقد يكون هذا من أوهامه .

الطريق الثاني : ورواه عن عمر بن ثابت أيضا (سعد بن سعيد [١٠١] – وهو صدوق سيئ الحفظ) وعنه رواه جماعة :

١. إسماعيل بن جعفر بن أبي كثير [١٠٢] (وهو ثقة ثبت) وروايته عند مسلم برقم (١١٦٤) .
٢. عبد الله بن المبارك [١٠٣] (وهو ثقة ثبت) وروايته عند مسلم أيضا (١١٦٤) .
٣. عبد الله [١٠٤] (وهو ثقة) وروايته عند مسلم أيضا (١١٦٤) ، وعند ابن ماجه برقم (١٧١٦) ، وعند الإمام أحمد ٥ / ٤١٩ .

٤. محمد بن خازم [١٠٥] – أبو معاوية – (وهو ثقة قد يهم في حديث غير الأعمش) وروايته عند الترمذي (٧٥٩) ، وأحمد ٥ / ٤١٧ .

٥. ورقاء بن عمر بن كليب [١٠٦] (وهو صدوق) وروايته عند أحمد ٥ / ٤١٩ ، وعند الترمذي تعليقا (٧٥٩) .

٦. عبد العزيز بن محمد بن عبيد [١٠٧] (وهو صدوق كان يحدث من كتب غيره فيخطئ) – كما ذكرنا في الطريق الأول من هذا الحديث مقرونا بـ(صفوان بن سليم) - ، وروايته عند أبي داود برقم (٢٤٣٣) ، والدارمي (١٧٥٤) ، وعند الترمذي تعليقا (٧٥٩) .

نتيجة هذا الطريق : وصف بعض الرواة باحتمال الوهم والخطأ لا يؤثر على الحكم على الحديث ، وذلك لمتابعة الثقات لهم – كإسماعيل وابن المبارك وعبد الله بن نمير – لكن العلة في شيخهم (سعد بن سعيد – وهو سيئ الحفظ) ومثله يحتاج إلى التأكد من ضبطه .

إذا : الطريق الأول تفرد به (عبد العزيز – وهو صدوق كان يحدث من كتب غيره فيخطئ) ، والطريق الثاني مداره على (سعد بن سعيد - وهو سيئ الحفظ) ، ولا يمكننا أن نعد طريق الأول (رواية صفوان – الثقة) متابعة لرواية (سعد بن سعيد – سيء الحفظ) لأن العلة فيها تفرد (عبد العزيز) وهو ممن يحتاج لمتابع ، لكن مما تجدر الإشارة له أن (سعد بن سعيد) قد أخرج له مسلم سبعة أحاديث في صحيحه وأغلبها قد توبع عليها متابعات قاصرة أو تامة أو لها شواهد ، مما يدلل أن الإمام مسلم كان يختار من حديثه ما تحقق من ضبطه لها ، ومنها هذا الحديث ، ومع وجود الشواهد لهذا الحديث فإنه لا ينزل عن درجة الحسن والله أعلم .

- **الحديث الثالث** : تفرد بالرواية عن جابر ﷺ (عمرو بن جابر الحضرمي[١٠٨] - وهو ضعيف ...) ورواه عنه :

١. سعيد بن مقلاص[١٠٩](وهو ثقة ثبت) . وروايته عند أحمد ٣ / ٣٠٨ , ٣٢٤ ، ٣٤٤ .

٢. عبد الله بن لهيعة بن عقبة [١١٠] (وهو صدوق خلط بعد إحتراق كتبه) . وروايته عند أحمد ٣ / ٣٠٨ .

إذا : وصف ابن لهيعة بأنه (خلط بعد إحتراق كتبه) لا يؤثر ، وذلك لمتابعة سعيد بن مقلاص له ، لكن لما كان مدار حديثهما على (عمرو بن جابر – وهو ضعيف) فالحديث يكون سنده ضعيفا . إلا أنه لوجود شواهد تعضده – حديث ثوبان وجابر رضى الله عنهما - قيرتقي الحديث إلى (الحسن لغيره) والله أعلم ..

وبعد نقدنا لطرق هذه الأحاديث كلا على حدة يمكننا أن نقول : بأن الحصيلة النهائية أن متن حديث صيام ستة من شوال حديث صحيح عن رسول الله ﷺ يحتج به .

وصلي اللهم على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه وسلم تسليما كثيرا .

الخاتمة:

وبعد هذه الرحلة المباركة مع بعض أحاديث الهدي النبوي ، ونقد هذه الروايات وما بين يديها من المقدمات نخلص إلى النتائج والتوصيات التي نجملها في الآتي :

أولا (النتائج) :

يمكننا أن نقول أن البحث خلص إلى النتائج الآتية :

١. أن تخريج الحديث ونقده من فروع علوم الحديث الرئيسة ، وتنبع أهميته من أهمية السنة النبوية المطهرة (المصدر الثاني للتشريع).
٢. أنه علم له قواعده وأصوله ومعرفتها من الأهمية بمكان حتى يكون النقد منضبطا بضوابطه .
٣. أنه لابد من التسلح بجملة من المعارف الحديثية حتى يتمكن الناقد من الخوض في هذا الفن .
٤. أن الجانب التطبيقي مهم جدا في هذا العلم ، ومن الخطأ بمكان الفصل بين التدريس النظري والتطبيقي له .
٥. وربما من أهم النتائج أن نقول : أنه من الممكن عند تدريس هذا الفن وتطبيقه أن نعتمد على (الحاسوب) والبرامج الحديثية المتوفرة ، فهي تجمع بين الأصالة والحداثة ، فضلا عن كونها توفر الوقت والجهد الكبير في عملية البحث .

ثانيا (التوصيات) : وبناء على نتائج البحث وما تضمنه فإننا نوصي بما يأتي :

١. نوصي طلبة العلم – والحديث خاصة – الاهتمام بالجانب التطبيقي في هذا الفن حتى يتم التمكن من الفهم الصحيح والممارسة لقواعد وأصول تخريج الحديث .
٢. نوصي أساتذة مقرر (علوم الحديث) الجمع بين النظرية والتطبيق في تدريسهم لهذا المقرر ، فإن التطبيق العملي لتخريج الحديث ونقده خير وسيلة لفهم القواعد النظرية ، وهو خلاصة للكثير من أصول علوم الحديث .
٣. نوصي الجامعات – ولاسيما الأقسام التي تتخصص بالعلوم الإسلامية – إنشاء معامل خاصة بالتخريج ، تحتوي على أمهات كتب الحديث (رواية ودراية) إلى جانب أجهزة الحاسوب المزودة ببرامج الحديث المختلفة ، وتخصص ساعات عملية إلى جانب الساعات النظرية في تدريس مقرر (علوم الحديث) ، وذلك لكي يتقن المتعلم فهم هذا العلم ، ثم ليتمكن من التطبيق العملي لما درسه في الجانب النظري .

نسأل الله العظيم أن نكون قد وفقنا في ثنايا بحثنا المتواضع هذا ، فيثيبنا عليه ويغفر زللنا أو تقصيرنا في شيء منه ، وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين .

هوامش البحث

١) تمت كتابة البحث في كلية التربية في النادرة / جامعة إب . ومدينة النادرة إحدى مديريات محافظة إب في اليمن ، وهي مدينة نائية تبعد عن الجامعة بنحو (٨٠ كم) وتقطع هذه المسافة بالسيارة في ساعتين لوعورة الطريق .

٢) لسان العرب لابن منظور ، دار لسان العرب ، بيروت ، مادة (خرج) ٢/ ٢٥٣ .

٣) المصدر السابق .

٤) مختار الصحاح ، محمد بن أبي بكر الرازي ، دار الرسالة ، الكويت ، ١٩٨٣م ، مادة (خرج) ص ٧٢ .

٥) ينظر : فتح المغيث للسخاوي ، الطبعة الأولى ١٩٨٣م ، دار الكتب العلمية ، بيروت، ٢/ ٣٣٨ .

٦) ينظر : فيض القدير شرح الجامع الصغير الحافظ المناوي ، طبعة مصطفى محمد ، ١٣٥٦هـ ، القاهرة .

٧) ينظر : أصول التخريج ودراسة الأسانيد ، د.محمود الطحان ، الطبعة الثانية ، ١٩٩١ ، مكتبة المعارف ، الرياض ، ص ١٠ .

٨) مفتاح المبتدئين في تخريج أحاديث خاتم النبيين ، رضا بن زكريا بن محمد بن عبد الله حميدة ، الطبعة الأولى ، ١٩٩٦ ، دار الطباعة الأحمدية ، ص ٨ .

٩) كشف الخفاء و مزيل الإلباس عما اشتهر من الأحاديث على ألسنة الناس ، إسماعيل بن محمد العجلوني (ت ١١٦٢هـ) ، ط الثانية ، ١٩٧٩ ، مؤسسة الرسالة ، بيروت .

١٠) المنار المنيف في معرفة الحديث الضعيف ، ابن القيم الجوزية (ت ٧٥١هـ) ، تحقيق عبد الفتاح أبو غدة ، ط الثانية ، ١٤٠٣ هـ، مكتب المطبوعات الإسلامية ، حلب .

١١) مجمع الزوائد و منبع الفوائد ، نور الدين علي بن أبي بكر الهيثمي (ت٨٠٧هـ) ، ط الثانية ، ١٩٦٧ ، دار الكتاب العربي ، بيروت .

١٢) المطالب العالية بزوائد المسانيد الثمانية ، ابن حجر العسقلاني ، تحقيق حبيب الرحمن الأعظمي ، ب ط .

١٣) مصباح الزجاجة في زوائد ابن ماجة ، البوصيري ، تحقيق محمد المنتقي الكشناوي ، ط الأولى ، ١٩٨٣ ، الدار العربية ، بيروت .

١٤) كشف الأستار عن زوائد البزار على الكتب الستة ، نور الدين علي بن أبي بكر الهيثمي (ت٨٠٧هـ) ، تحقيق حبيب الرحمن الأعظمي ، ط الثانية ، ١٩٨٤ ، مؤسسة الرسالة ، بيروت .

١٥) موارد الظمآن في زوائد ابن حبان ، نور الدين علي بن أبي بكر الهيثمي (ت ٨٠٧هـ) ، تحق محمد عبد الرزاق حمزة ، دار الكتب العلمية ، بيروت.

١٦) وينظر أيضا : أصول التخريج ودراسة الأسانيد للطحان ، ص ١٥ – ٣٣ .

١٧) البدر المنير تخريج أحاديث الشرح الكبير ، عمر بن علي بن الملقن الأنصاري ، تحقيق: حمدي السلفي ، الطبعة الأولى ، ١٤١٠هـ ، مكتبة الرشد ، الرياض .

١٨) تلخيص الحبير في تخريج أحاديث الرافعي الكبير ، ابن حجر العسقلاني ، تحقيق د. شعبان محمد إسماعيل ، مكتبة ابن تيمية ، القاهرة .

١٩) تحفة الطالب بمعرفة أحاديث مختصر ابن الحاجب ، أبو الفداء إسماعيل بن كثير الدمشقي ، تحقيق: عبد الغني بن حميد الكبيسي ، الطبعة الأولى ، ١٤٠٦هـ ، دار حراء ، مكة المكرمة .

٢٠) نصب الراية لأحاديث الهداية ، جمال الدين أبو محمد عبد الله بن يوسف الحنفي الزيلعي (ت ٧٦٢ هـ) ، ط الثانية ، ١٩٧٣ ، المكتبة الإسلامية.

٢١) الدراية في تخريج أحاديث الهداية، أحمد بن عليّ بن حجر العسقلاني، تحقيق: عبداللّه هاشم اليماني المدني، بيروت: دار المعرفة .

٢٢) ينظر أيضا : دليل مؤلفات الحديث الشريف المطبوعة ، محيي الدين عطية وآخرين ، ط الثانية ، ١٩٩٧م ، دار ابن حزم ، بيروت ، ١/ ١٤٧- ١٥٤ .

٢٣) أصول التخريج ودراسة الأسانيد، محمود الطحّان، الطبعة الثانية ١٩٩١م ، مكتبة المعارف ، الرياض .

٢٤) التأصيل لأصول التخريج وقواعد الجرح والتعديل ، بكر بن عبد الله أبو زيد ، دار العاصمة ، الرياض ، ١٤١٣ هـ .

٢٥) ينظر: علم تخريج الحديث ونقده ، د. عداب الحمش ، ص ٢٩ .

٢٦) تخريج الحديث النبوي ، د. عبد الغني أحمد جبر مزهر التميمي ، الطبعة الأولى ، ١٤٢٠ هـ ، عمان .

٢٧) علم تخريج الحديث و نقده تأصيل و تطبيق ، د. عداب محمود الحمش ، ط الأولى ،٢٠٠٠ ، دار الفرقان ، الأردن .

٢٨) حصول التفريج بأصول التخريج، أحمد بن محمّد الغماري الحسني، الرياض: مكتبة طبرية، ١٤١٤ هـ .

٢٩) طرق تخريج حديث رسول اللّه صلّى اللّه عليه وآله ، عبدالمهدى بن عبدالقادر، دار الاعتصام ، القاهرة.

٣٠) علم تخريج الأحاديث، محمّد محمود بكار، الرياض: دار طيبة ، ١٤١٧هـ .

٣١) كشف اللثام عن أسرار تخريج حديث سيّد الأنام، عبدالموجود محمّد عبداللطيف، القاهرة: مكتبة الأزهر، 1404 هـ .

٣٢) كيف ندرس علم تخريج الحديث الشريف ، د. حمزة عبد الله المليباري ، و د. سلطان سند العكايلة ، دار الرازي ، ١٩٩٨ .

٣٣) المدخل إلى تخريج الأحاديث والآثار والحكم عليها ، أبو بكر عبد الصمد بن بكر بن إبراهيم عابد ، دار الفضيلة ، المدينة المنورة ، ١٤١٠هـ.

٣٤) مفاتيح علوم الحديث وطرق تخريجه، محمّد عثمان الخشت، القاهرة: مكتبة القرآن .

٣٥) ينظر: علم تخريج الحديث ونقده ، د. عداب الحمش ، ص ٢٧ .

٣٦) المنهج الصحيح في الحكم على الحديث النبوي الشريف ، عادل مرشد ، دار البشير ، عمان ، ١٤١٢هـ .

٣٧) موسوعة الحديث (الكتب التسعة) ، الإصدار (١,٢) شركة صخر لبرامج الحاسب (١٩٩١ – ١٩٩٦) .

٣٨) الموسوعة الذهبية للحديث الشريف وعلومه ، الإصدار الأول ١٩٩٧م ، إنتاج مركز التراث لأبحاث الحاسب الآلي .

٣٩) المكتبة الألفية للسنة النبوية ، الإصدار (١,٥) ١٤٢٠ هـ ، ٢٠٠٠م ، إنتاج مركز التراث لأبحاث الحاسب الآلي .

٤٠) مكتبة الأجزاء الحديثية ، الإصدار ، إنتاج مركز التراث لأبحاث الحاسب الآلي .

٤١) موسوعة رواة الحديث ، الإصدار الثاني ، ١٤٢٠ هـ ، ٢٠٠٠م ، مركز نور الإسلام لأبحاث القرآن والسنة .

٤٢) المكتبة الشاملة الإصدار الثاني (٢,١١) ، ولها موقع على الشبكة العنكبوتية (الأنترنيت) www.shamela.ws

٤٣) ومن أشهرها موقع البحث وواجهته العربية هي (www.google.com/intl/ar)

٤٤) وسنفصل جانب منها في المطلب الثالث من هذا المبحث إن شاء الله .

٤٥) مقدمة ابن الصلاح ، ص ٤٣ .

٤٦) تقريب التهذيب ، ابن حجر العسقلاني (ت ٨٥٢هـ) ، تحقيق عبد الوهاب عبد اللطيف ، ط الثانية ، ١٩٧٥ .

٤٧) الكاشف ، الذهبي ، تحق : محمد عوامة , دار القبلة , جدة , ١٩٩٢ م .

٤٨) التدليس أنواع والمقصود هنا هو تدليس الإسناد وهو : أن يروي عمن لقيه أو عاصره ما لم يسمعه منه موهما أنه سمعه منه . ينظر : تدريب الراوي ، السيوطي ، ١ / ٢٢٣ .

٤٩) مثل : جزء في أسماء المدلسين ، السيوطي ، تحقيق علي حسن علي عبد الحميد ، الوكالة العربية ، الأردن .

٥٠) العنعنة هي : رواية الحديث بصيغة (عن) . ينظر المنهل الروي ، ابن جماعة (ت ٧٣٣هـ) ، تحقيق عبد الوهاب عبد اللطيف ، مكتبة الرياض الحديثة ، ص ٤٨ .

٥١) الإختلاط : هو خلط في حفظ الحديث يؤدي إلى ضعف ضبط الراوي وله أسباب . ينظر: تدريب الراوي للسيوطي ، ٢ / ٣٧١ و المنهل الروي لابن جماعة ، ص ١٣٧ .

٥٢) مثل : الإغتباط لمعرفة من رمي بالاختلاط ، سبط ابن العجمي ، تحقيق علي حسن عبد الحميد ، الوكالة العربية ، بيروت . والكواكب النيرات في معرفة من اختلط من الرواة ، أبو البركات محمد بن أحمد (ابن الكيال) الشافعي (ت ٩٢٩هـ) ، تحقيق حمدي عبد المجيد السلفي ، ط الثانية ، ١٩٨٧ ، عالم الكتب ، بيروت .

٥٣) تهذيب الكمال في أسماء الرجال ، الحافظ المزي ، تحقيق د. بشار عواد معروف ، ط الأولى ، مؤسسة الرسالة ، بيروت .

٥٤) رسالتنا هي (الأحاديث التي سكت عنها الترمذي في جامعه – دراسة نقدية حديثية) من كلية العلوم الإسلامية / جامعة بغداد / ١٩٩٨ م .

٥٥) ينظر : تدريب الراوي للسيوطي , مكتبة الرياض الحديثة , الرياض , ١ / ٣٤٢ فما بعدها . ورسالة في الجرح والتعديل , عبد العظيم المنذري , مكتبة دار الأقصى , الكويت , ط الأولى ١٤٠٦ هـ , ص ٢٨ .

٥٦) شروط الحديث الصحيح في تعريفه (ما اتصل إسناده برواية العدل تام الضبط عن مثله إلى منتهاه من غير شذوذ ولا علة) ينظر : تدريب الراوي ١ / ٦٣ , والمنهل الروي , محمد بن إبراهيم بن جماعة , تحق : محي الدين عبد الرحمن , دار الفكر , دمشق , ط الثانية , ١٤٠٦ هـ , ص ٣٣ .

٥٧) وشروط الحديث الحسن في تعريفه (ما اتصل إسناده برواية العدل الذي خف ضبطه عن ضبط رجال الصحيح من غير شذوذ ولا علة) ينظر : تدريب الراوي ١/ ١٥٣ , والمنهل الروي , ص ٣٥.

٥٨) للتعرف على تفاصيل هذه المعارف وغيرها ينظر : مقدمة تحقيق (شرح علل الترمذي لابن رجب) ، د.همام عبد الرحيم سعيد ، ط الأولى ، ١٩٨٧م ، مكتبة المنار ، الأردن ، ١/ ١٢٧ وما بعدها .

٥٩) كالسنن الأربعة – سنن أبي داود وسنن الترمذي وسنن النسائي وسنن ابن ماجة – وغيرها .

٦٠) ومن أشهرها مسند الإمام أحمد ، ومسند الطيالسي ، وغيرها .

٦١) مثل معاجم الطبراني الثلاثة (الكبير والأوسط والصغير) ومعجم أبي يعلى وغيرها .

٦٢) تجد تفصيل ذلك والعشرات من الأمثلة في شرح علل الترمذي ، ابن رجب الحنبلي ، تحقيق د.همام عبد الرحيم سعيد ، ٢/ ٦٦٤ .

٦٣) ينظر : مقدمة تحقيق (شرح علل الترمذي لابن رجب) ، د.همام عبد الرحيم سعيد ، ١ / ٩٣ وما بعدها .

٦٤) التمييز للإمام مسلم ، تحقيق محمد مصطفى الأعظمي ، طبعة جامعة الرياض ، ص ١٢٤ .

٦٥) ينظر شرح علل الترمذي ، ابن رجب الحنبلي ، ٢/ ٧٣٣ وما بعدها .

٦٦) ينظر شرح علل الترمذي ، ابن رجب الحنبلي ، ١/ ٤٩٩ وما بعدها .

٦٧) ينظر أقوال العلماء وشروطهم : الكفاية في علم الرواية ، الخطيب البغدادي ، طبعة ١٩٨٩م ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، ص ١٩٨ ، ومقدمة ابن الصلاح ، طبعة ١٩٧٨م ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، ص ١٠٥ .

٦٨) ينظر مثلا : شرح علل الترمذي ، ابن رجب الحنبلي ، ٢/ ٨٣٤ وما بعدها .

٦٩) ينظر مثلا : شرح علل الترمذي ، ابن رجب الحنبلي ، ٢/ ٧٦٠ ، ٨٣٣ وما بعدها .

٧٠) الكتب التسعة مصطلح جديد والمقصود به الكتب الستة وهي (صحيح البخاري وصحيح مسلم وسنن الترمذي وسنن أبي داود وسنن النسائي وسنن ابن ماجه) ، ثم يضاف لها : مسند الإمام أحمد وموطأ الإمام مالك وسنن الدارمي .

٧١) اعتمدنا في التوثيق لأحاديث مسند الإمام أحمد على برنامج (المكتبة الألفية للسنة النبوية) ، وأحاديث بقية السنن على برنامج (الحديث الشريف الكتب التسعة) و كلا البرنامجين اعتمدا على طبعات معتمدة .

٧٢) مسند الإمام أحمد ٥ / ٢٨٠ .

٧٣) المسند ٥ / ٤١٩ .

٧٤) المسند ٥ / ٤١٧ .

٧٥) المسند ٥ / ٤١٩ .

٧٦) المسند ٣ / ٣٠٨ .

٧٧) المسند ٣ / ٣٠٨ .

٧٨) المسند ٣ / ٣٢٤ .

٧٩) المسند ٣ / ٣٤٤ .

٨٠) صحيح الإمام مسلم ، كتاب الصيام / باب استحباب صوم ستة أيام من شوال إتباعا لرمضان / حديث رقم (١١٦٤) .

٨١) جامع الترمذي ، كتاب الصوم ، باب ما جاء في صيام ستة أيام من شوال ، حديث رقم (٧٥٩).

٨٢) سنن أبي داود ، كتاب الصوم ، باب صوم ستة أيام من شوال ، حديث رقم (٢٤٣٣) .

٨٣) سنن ابن ماجة ، كتاب الصوم ، باب صيام ستة من أيام شوال ، حديث رقم (١٧١٥ , ١٧١٦).

٨٤) سنن الدارمي ، كتاب الصوم ، باب صيام الستة من شوال ، حديث رقم (١٧٥٤ , ١٧٥٥) .

٨٥) سورة الأنعام / آية (١٦٠) .

٨٦) اقتصرنا هنا على ذكر رقم الحديث فقط وتفصيل تخريجه تقدم في ذكرنا للروايات .

٨٧) عمرو بن مرثد أبو أسماء الرحبي الدمشقي ويقال اسمه عبد الله سمع ثوبان وشداد بن أوس وأوس بن أوس وأبا هريرة (ثقة) . تقريب التهذيب , ابن حجر العسقلاني , تحق : محمد عوامة , دار الرشيد , سوريا , ط الأولى , ١٩٨٦ , ١/ ٤٢٦ . الكاشف , الحافظ الذهبي ، ٢/ ٨٨ .

٨٨) يحيى بن الحارث الذماري بكسر المعجمة وتخفيف الميم أبو عمرو السامي القارئ , إمام جامع دمشق , ثقة ، مات ١٤٥هـ . تقريب التهذيب ١/ ٥٨٩ , الكاشف ٢/ ٣٦٣ .

٨٩) صدقة بن خالد الأموي مولاهم أبو العباس الدمشقي ثقة من الثامنة مات سنة إحدى وسبعين وقيل ثمانين أو بعدها . تقريب التهذيب ١/ ٢٧٥, الكاشف ١/ ٥٠١ .

٩٠) بقية بن الوليد بن صائد بن كعب الكلاعي أبو يحمد بضم التحتانية وسكون المهملة وكسر الميم صدوق كثير التدليس عن الضعفاء , وكان كثير التدليس عن الضعفاء والمجهولين وصفه الأئمة بذلك , وقال النسائي إذا قال ثنا وأنبا فهو ثقة وإذا قال عن فلان وفلان فلا , مات ١٩٧هـ. تقريب التهذيب ١/ ١٢٦, الكاشف ١/ ٢٧٣, طبقات المدلسين , أبن حجر , تحق : د. عاصم القريوتي , مكتبة المنار , عمان , ط الأولى , ١٩٨٣م , ١/ ٤٩ , المغني في الضعفاء , الذهبي , تحق : نور الدين عتر , ١/ ١٠٩ .

٩١) الحديث المدرج هو : ما زيد في متن الحديث وليس منه من غير فصل . ينظر : تدريب الراوي ١ / ١١٧ .

٩٢) إسماعيل بن عياش بن سليم العنسي بالنون أبو عتبة الحمصي صدوق في روايته عن أهل بلده , مخلط في غيرهم , وقال البخاري إذا حدث عن أهل حمص فصحيح , مات سنة إحدى أو اثنتين وثمانين وله بضع وسبعون سنة . تقريب التهذيب ١/ ١٠٩ , الكاشف ١/ ٢٤٨ .

٩٣) يحيى بن حمزة بن واقد الحضرمي أبو عبد الرحمن الدمشقي القاضي , قاضي دمشق , ثقة رمي بالقدر , مات سنة ثلاث وثمانين على الصحيح وله ثمانون سنة . تقريب التهذيب ١/ ٥٨٩ , الكاشف ٢/ ٣٦٤.

٩٤) أورد الدارقطني هذا الحديث في علله ذاكرا عدة طرق له ومتابعات غير ما ذكرناه ، كما أورد بعض من أخطأ فيه من الرواة مرجحا عليهم الروايات التي ذكرناها . علل الدارقطني , تحق : د.محفوظ الرحمن , دار طيبة , الرياض , ط الأولى , ١٩٨٥ , ٦ / ١٠٧ – ١٠٩ .

٩٥) عمر بن ثابت بن الحارث ويقال بن الحجاج الأنصاري الخزرجي المدني روى عن أبي أيوب الأنصاري حديث صوم ستة شوال, وقال ابن مندة يقال إنه ولد في عهد النبي وقال السمعاني هو من ثقات التابعين وأخطأ من عده في الصحابة , تهذيب التهذيب , ابن حجر , دار الفكر , بيروت , ط الأولى , ١٩٨٤م , ٧/ ٣٧٧, تقريب التهذيب ١ /٤١٠, الكاشف ٢/ ٥٦ .

٩٦) عبد العزيز بن محمد بن عبيد الدراوردي أبو محمد الجهني مولاهم المدني, وقال ابن سعد كان ثقة كثير الحديث يغلط , قال بن حجر : صدوق كان يحدث من كتب غيره فيخطىء توفي ١٨٧هـ. طبقات الحفاظ , السيوطي , دار الكتب العلمية , بيروت , ط الأولى , ١٤٠٣ هـ , ١/ ١٢١ , تقريب التهذيب ١/ ٣٥٨, الكاشف ١/ ٦٥٨.

٩٧) صفوان بن سليم المدني أبو عبد الله الزهرى مولاهم ثقة مفت عابد رمي بالقدر, يقال إنه لم يضع جنبه أربعين سنة وقيل إن جبهته ثقبت من كثرة السجود وكان قانعا لا يقبل جوائز السلطان , ولد سنة ستين وتوفي ١٣٢هـ . تقريب التهذيب ١/ ٢٧٦ , الكاشف ١/ ٥٠٣.

٩٨) عبد الله بن محمد بن علي بن نفيل بنون وفاء مصغر أبو جعفر النفيلي الحراني , قال أبو داود ما رأيت أحفظ منه وكان أحمد يعظمه وقال ابن واره هو من أركان الدين , ثقة حافظ , توفي ٢٣٤ هـ. تقريب التهذيب ١/ ٣٢١ , الكاشف ١/ ٥٩٥ .

٩٩) نعيم بن حماد بن معاوية بن الحارث الخزاعي أبو عبد الله المروزي نزيل مصر صدوق يخطىء كثيرا فقيه عارف بالفرائض , وقد تتبع ابن عدي ما أخطأ فيه وقال باقي حديثه مستقيم – وليس منها حديثنا هذا – امتحن فمات محبوسا بسامراء ٢٢٩هـ . تقريب التهذيب ١/ ٥٦٤ , الكاشف ٢/ ٣٢٤ .

١٠٠) الحديث المعلق هو : ما سقط من أول إسناده راو واحد أو أكثر , ويطلق أيضا على ما حذف جميع سنده . ينظر : تدريب الراوي ١/ ٢٦٨

١٠١) سعد بن سعيد بن قيس بن عمرو الأنصاري أخو يحيى بن سعيد وعبد ربه بن سعيد , صدوق سيء الحفظ . تقريب التهذيب ١/ ٢٣١ , الكاشف ١/ ٤٢٨ .

١٠٢) إسماعيل بن جعفر بن أبي كثير الأنصاري الزرقي أبو إسحاق القارىء ثقة ثبت . تقريب التهذيب ١/ ١٠٦ , الكاشف ١ / ٢٤٤.

١٠٣) عبد الله بن المبارك بن واضح أبو عبد الرحمن الحنظلي مولاهم المروزي شيخ خراسان , أبوه تركي مولى تاجر وأمه خوارزمية ولد سنة ١١٨هـ وتوفي بهيت ١٨١هـ في رمضان , ثقة ثبت فقيه عالم جواد مجاهد جمعت فيه خصال الخير . تقريب التهذيب ١/ ٣٢٠ , الكاشف ١/ ٥٩١ .

١٠٤) عبد الله بن نمير بنون مصغر الهمداني أبو هشام الكوفي ثقة صاحب حديث من أهل السنة , توفي ١٩٩هـ. تقريب التهذيب ١/ ٣٢٧ , الكاشف ١/ ٦٠٤ .

١٠٥) محمد بن خازم بمعجمتين أبو معاوية الضرير الكوفي عمي وهو صغير ثقة أحفظ الناس لحديث الأعمش وقد يهم في حديث غيره , وقد رمي بالإرجاء , مات في ١٩٥هـ . تقريب التهذيب ١/ ٤٧٥ , الكاشف ٢/ ١٦٧ .

١٠٦) ورقاء بن عمر اليشكري أبو بشر الكوفي نزيل المدائن صدوق في حديثه عن منصور لين , وقال الذهبي : صدوق صالح . تقريب التهذيب ١/ ٥٨٠ , الكاشف ٢/ ٣٤٨ .

١٠٧) الدراوردي , تقدم ذكره في الهامش رقم (٩٦) .

١٠٨) عمرو بن جابر الحضرمي أبو زرعة المصري , قال ابن لهيعة شيخ أحمق كان يقول إن عليا في السحاب وكذبه غيره , ضعيف شيعي مات بعد العشرين ومائة . تقريب التهذيب ١/ ٤١٩ , الكاشف ٢/ ٧٣ .

١٠٩) سعيد بن أبي أيوب الخزاعي مولاهم المصري أبو يحيى بن مقلاص ثقة ثبت , كان مولده سنة مائة توفي ١٦١هـ . تقريب التهذيب ١/ ٢٣٣, الكاشف ١/ ٤٣٢.

١١٠) عبد الله بن لهيعة - بفتح اللام وكسرالهاء- بن عقبة الحضرمي أبو عبد الرحمن المصري قاضي مصر , صدوق خلط بعد احتراق كتبه ورواية ابن المبارك وابن وهب عنه أعدل من غيرهما وله في مسلم بعض شيء مقرون , توفي ١٧٤هـ. تقريب التهذيب ١/ ٣١٩ , الكاشف ١/ ٥٩٠ .

مصادر البحث

١. القرآن الكريم .
٢. الأحاديث التي سكت عنها الترمذي في جامعه – دراسة نقدية حديثية، رسالة دكتوراه (عبد الحميد مجيد إسماعيل) من كلية العلوم الإسلامية / جامعة بغداد / ١٩٩٨ م .
٣. أصول التخريج ودراسة الأسانيد ، د.محمود الطحان ، الطبعة الثانية ، ١٩٩١ ، مكتبة المعارف ، الرياض
٤. الاغتباط لمعرفة من رمي بالاختلاط ، سبط ابن العجمي ، تحقيق علي حسن عبد الحميد ، الوكالة العربية ، بيروت
٥. البدر المنير تخريج أحاديث الشرح الكبير ، عمر بن علي بن الملقن الأنصاري (ت ٨٠٤هـ)، تحقيق: حمدي السلفي ، الطبعة الأولى ، ١٤١٠هـ ، مكتبة الرشد ، الرياض .
٦. التأصيل لأصول التخريج وقواعد الجرح والتعديل ، بكر بن عبد الله أبو زيد ، دار العاصمة ، الرياض ، ١٤١٣هـ.
٧. تحفة الطالب بمعرفة أحاديث مختصر ابن الحاجب ، أبو الفداء إسماعيل بن كثير الدمشقي (ت ٧٧٤هـ) ، تحقيق: عبد الغني بن حميد الكبيسي ، الطبعة الأولى ، ١٤٠٦هـ ، دار حراء ، مكة المكرمة .
٨. تخريج الحديث النبوي ، د. عبد الغني أحمد جبر مزهر التميمي ، الطبعة الأولى ، ١٤٢٠ هـ ، عمان .
٩. تخريج الحديث ونقده تأصيل و تطبيق ، د. عداب محمود الحمش ، ط الأولى ، ٢٠٠٠ ، دار الفرقان ، الأردن.
١٠. تدريب الراوي ، عبد الرحمن بن أبي بكر السيوطي (ت ٩١١هـ) ،تحقيق : عبد الوهاب عبد اللطيف ، مكتبة الرياض الحديثة , الرياض .
١١. تقريب التهذيب ، أحمد بن علي بن حجر العسقلاني (ت ٨٥٢هـ) ، تحقيق عبد الوهاب عبد اللطيف ، ط الثانية ، ١٩٧٥ .

١٢. تلخيص الحبير في تخريج أحاديث الرافعي الكبير ، أحمد بن علي بن حجر العسقلاني (ت ٨٥٢هـ) ، تحقيق د.شعبان محمد إسماعيل ، مكتبة ابن تيمية ، القاهرة .

١٣. التمييز ، الإمام مسلم (ت ٢٦١هـ) ، تحقيق محمد مصطفى الأعظمي ، طبعة جامعة الرياض .

١٤. تهذيب التهذيب ، أحمد بن علي بن حجر العسقلاني (ت ٨٥٢هـ)، دار الفكر , بيروت , ط الأولى , ١٩٨٤ .

١٥. تهذيب الكمال في أسماء الرجال ، الحافظ يوسف بن الزكي عبد الرحمن أبو الحجاج المزي (ت ٧٤٢هـ) ، تحقيق د. بشار عواد معروف ، ط الأولى ، مؤسسة الرسالة ، بيروت .

١٦. جزء في أسماء المدلسين ، عبد الرحمن بن أبي بكر السيوطي (ت ٩١١هـ) ، تحقيق علي حسن علي عبد الحميد ، الوكالة العربية ، الأردن .

١٧. حصول التفريج بأصول التخريج، أحمد بن محمّد الغماري الحسني، الرياض: مكتبة طبرية، ١٤١٤ هـ.

١٨. الدراية في تخريج أحاديث الهداية، أحمد بن علي بن حجر العسقلاني (ت ٨٥٢هـ) ، تحقيق: عبداللّه هاشم اليماني المدني، بيروت ، دار المعرفة .

١٩. دليل مؤلفات الحديث الشريف المطبوعة ،محيي الدين عطية وآخرين، ط الثانية ،١٩٩٧م ، دار ابن حزم ، بيروت

٢٠. رسالة في الجرح والتعديل , عبد العظيم المنذري ,مكتبة دار الأقصى , الكويت , ط الأولى ١٤٠٦ هـ .

٢١. شرح علل الترمذي ، ابن رجب الحنبلي (ت ٧٩٥هـ) ، تحقيق د.همام عبد الرحيم سعيد ، ط الأولى ، ١٩٨٧م ، مكتبة المنار ، الأردن .

٢٢. طبقات الحفاظ , عبد الرحمن بن أبي بكر السيوطي (ت ٩١١هـ) , دار الكتب العلمية , بيروت , ط الأولى , ١٤٠٣ هـ .

٢٣. طبقات المدلسين , أحمد بن علي بن حجر العسقلاني (ت ٨٥٢هـ) , تحق : د. عاصم القريوتي , مكتبة المنار , عمان , ط الأولى , ١٩٨٣ .

٢٤. طرق تخريج حديث رسول اللّه صلّى اللّه عليه وآله، عبدالمهدى بن عبدالقادر، القاهرة ، دار الاعتصام .

٢٥. العلل الواردة في الأحاديث النبوية ، الحافظ علي بن عمر الدارقطني (ت ٣٨٥هـ) , تحق : د.محفوظ الرحمن , دار طيبة , الرياض , ط الأولى , ١٩٨٥ .

٢٦. علم تخريج الأحاديث، محمّد محمود بكار، الرياض: دار طيبة، ١٤١٧هـ .

٢٧. فتح المغيث شرح ألفية الحديث ، الإمام شمس الدين محمد بن عبد الرحمن السخاوي (٩٠٢هـ)، الطبعة الأولى ١٩٨٣م ، دار الكتب العلمية ، بيروت .

٢٨. فيض القدير شرح الجامع الصغير الحافظ المناوي ، طبعة مصطفى محمد ، ١٣٥٦هـ ، القاهرة .

٢٩. الكاشف ، الحافظ شمس الدين محمد بن أحمد بن عثمان الذهبي (ت ٧٤٨هـ)، تحق : محمد عوامة , دار القبلة , جدة , ١٩٩٢ م .

٣٠. كشف الأستار عن زوائد البزار على الكتب الستة ، نور الدين علي بن أبي بكر الهيثمي (ت٨٠٧هـ) ، تحقيق حبيب الرحمن الأعظمي ، ط الثانية ، ١٩٨٤ ، مؤسسة الرسالة ، بيروت .

٣١. كشف الخفاء و مزيل الإلباس عما اشتهر من الأحاديث على ألسنة الناس ، إسماعيل بن محمد العجلوني (ت١١٦٢هـ) ، ط الثانية ، ١٩٧٩ ، مؤسسة الرسالة ، بيروت .

٣٢. كشف اللثام عن أسرار تخريج حديث سيّد الأنام، عبدالموجود محمّد عبداللطيف، القاهرة: مكتبة الأزهر، 1404 هـ .

٣٣. الكفاية في علم الرواية ، الخطيب البغدادي (ت ٤٦٣هـ) ، طبعة ١٩٨٩م ، دار الكتب العلمية ، بيروت .

٣٤. الكواكب النيرات في معرفة من اختلط من الرواة ، أبو البركات محمد بن أحمد (ابن الكيال) الشافعي (ت٩٢٩هـ) ، تحقيق حمدي عبد المجيد السلفي ، ط الثانية ، ١٩٨٧ ، عالم الكتب ، بيروت .

٣٥. كيف ندرس علم تخريج الحديث الشريف ، د. حمزة عبد الله المليباري ، و د. سلطان سند العكايلة ، دار الرازي ، ١٩٩٨ .

٣٦. لسان العرب المحيط ، محمد بن مكرم الأنصاري الأفريقي ابن منظور (ت ٧١١هـ) ، دار لسان العرب ، بيروت .

٣٧. مجمع الزوائد ومنبع الفوائد ، نور الدين علي بن أبي بكر الهيثمي (ت٨٠٧هـ) ، ط الثانية ، ١٩٦٧ ، دار الكتاب العربي ، بيروت .

٣٨. مختار الصحاح ، محمد بن أبي بكر الرازي ، دار الرسالة ، الكويت ، ١٩٨٣م .

٣٩. مصباح الزجاجة في زوائد ابن ماجة ، أحمد بن أبي بكر البوصيري (ت ٨٤٠ هـ) ، تحقيق محمد المنتقي الكشناوي ، ط الأولى ، ١٩٨٣ ، الدار العربية ، بيروت .

٤٠. المطالب العالية بزوائد المسانيد الثمانية ، أحمد بن علي بن حجر العسقلاني (ت ٨٥٢هـ)، تحقيق حبيب الرحمن الأعظمي ، ب ط .

٤١. المغني في الضعفاء , شمس الدين محمد بن أحمد بن عثمان الذهبي (ت ٧٤٨هـ) , تحق : نور الدين عتر ، ب ط .

٤٢. مفاتيح علوم الحديث وطرق تخريجه، محمّد عثمان الخشت، القاهرة: مكتبة القرآن .

٤٣. مفتاح المبتدئين في تخريج أحاديث خاتم النبيين ، رضا بن زكريا بن محمد بن عبد الله حميدة ، الطبعة الأولى ، ١٩٩٦، دار الطباعة الأحمدية .

٤٤. مقدمة في علوم الحديث ، أبو عمرو بن الصلاح (ت ٦٤٢هـ) ، طبعة ١٩٧٨م ، دار الكتب العلمية ، بيروت .

٤٥. مكتبة الأجزاء الحديثية ، الإصدار الأول ، إنتاج مركز التراث لأبحاث الحاسب الآلي .

٤٦. المكتبة الألفية للسنة النبوية ، الإصدار (١,٥) ١٤٢٠ هـ ، ٢٠٠٠م ، إنتاج مركز التراث لأبحاث الحاسب الآلي

٤٧. المكتبة الشاملة الإصدار الثاني (٢,١١) ، وموقعها على الشبكة العنكبوتية (الأنترنيت) www.shamela.ws

٤٨. المنار المنيف في معرفة الحديث الضعيف ، ابن القيم الجوزية (ت ٧٥١هـ) ، تحقيق عبد الفتاح أبو غدة ، ط الثانية ، ١٤٠٣ هـ، مكتب المطبوعات الإسلامية ، حلب .

٤٩. المنهل الروي , محمد بن إبراهيم بن جماعة (ت ٧٣٣هـ), تحق : محي الدين عبد الرحمن , دار الفكر , دمشق , ط الثانية , ١٤٠٦ .

٥٠. موارد الظمآن في زوائد ابن حبان ، نور الدين علي بن أبي بكر الهيثمي (ت ٨٠٧هـ) ، تحق محمد عبد الرزاق حمزة ، دار الكتب العلمية ، بيروت.

٥١. موسوعة الحديث (الكتب التسعة) ، الإصدار (١,٢) شركة صخر لبرامج الحاسب (١٩٩١ – ١٩٩٦) .

٥٢. الموسوعة الذهبية للحديث الشريف وعلومه ، الإصدار الأول ١٩٩٧م ، إنتاج مركز التراث لأبحاث الحاسب الآلي.

٥٣. موسوعة رواة الحديث ، الإصدار الثاني ، ١٤٢٠ هـ ، ٢٠٠٠م ، مركز نور الإسلام لأبحاث القرآن والسنة

٥٤. نصب الراية لأحاديث الهداية ، جمال الدين أبو محمد عبد الله بن يوسف الحنفي الزيلعي (ت ٧٦٢ هـ) ، ط الثانية ، ١٩٧٣ ، المكتبة الإسلامية .

بلاغة اللغة التصويرية عند ابن شهيد في رسالته "التوابع والزوابع"
(دراسة نظرية وتطبيقية)

د/ حسن أحمد علي حيدر
أستاذ الأدب الأندلسي المساعد – كلية الآداب – جامعة تعز

ملخص الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تحليل لغة ابن شهيد في رسالته الموسومة بـ"التوابع والزوابع"، تحليلاً يقوم على تتبع ما ورد فيها من دلالات وإشارات ورموز، قصد إليها ابن شهيد قصداً، وعكس بها قدرة على تصوير ما كان يدور بخلده، ويعبر عن مواقفه وآرائه، ونقل ذلك إلى الآخرين نقلاً حياً، عبر لغة انتقاها بدقة، واختارها بعناية، بحيث توحي بمقاصده، وتنبئ عن غاياته، على نحو يشهد له بالبراعة في هذا المنحى التصويري الذي نهجه، وبدا به فناناً بارعاً، صور ولكن بعدسة اللغة، ورسم ولكن بريشة الحروف، وقدم عملاً مسرحياً رائعاً، من تأليفه وإخراجه، يثير الدهشة ويبعث على الإعجاب.

وتحقيقاً لهذه الغاية سوف نقوم أولاً بعرض نظري، يتضح فيه هذا النوع من الدراسة، ثم نتناول بعد ذلك الجانب التطبيقي من بلاغة هذه اللغة عند ابن شهيد في هذه الرسالة، وستقتصر الدراسة على بلاغة تسمية الرسالة، ومدخلها، وبنائها الزمني، وأسماء توابع الشعراء والكتاب وألقابهم وكناهم الواردة في هذه الرسالة.

الجانب النظري

عنوان الدراسة ومنهجها

يتكون عنوان هذه الدراسة من ثلاثة أجزاء: الأول: كلمة بلاغة، الثاني: اللغة التصويرية، الثالث: رسالة ابن شهيد "التوابع والزوابع". وسنخص كل جزء من هذه الأجزاء بفضل بيان؛ بهدف ربط هذه الأجزاء بعضها ببعض، وإظهار علاقة كل جزء منها بالآخر في هذه الدراسة. حيث سنتطرق ـ أولاً ـ إلى التعريف بالبلاغة المقصودة في هذه الدراسة ـ بإيجاز ـ وعلاقتها بها، وحضورها الفاعل فيها، وبيان الفضاءات والميادين التي يمكن للبلاغة أن تخوض فيها وتضطلع بها، برؤية أوسع وأبعد من رؤية القدماء لها، ليكون القارئ في صورة هذا النوع من الدراسات البلاغية. وثانياً ـ ستتم الإشارة إلى معنى اللغة التصويرية، التي سنكشف عن جمالياتها وأبعادها الفنية عند ابن شهيد في هذه الرسالة، والتي هي غايتنا منها. وثالثاً ـ سنمضي مع رسالة ابن شهيد في جانبها التطبيقي ـ موضوع دراستنا ـ التي سماها "التوابع والزوابع"، وهي رسالة أدبية متخيلة، اتخذ من أرض الجن وعالمهم مسرحاً لها، وأودع فيها كثيراً من الآراء والأفكار الجدية

والهزلية، وصاغها بلغة فنية، حمّلها كثيراً مما أراد.

وتعد هده الدراسة قراءة تحليلية للغة ابن شهيد التصويرية في هذه الرسالة، سنتبين منها إلى أي مدى كان ابن شهيد حاذقاً بهذه اللغة وواعياً لها، ومسيطراً عليها، ولم تكن لغة اعتباطية أو ساذجة عفوية. وسنستعين على قراءة هذه اللغة باللغة نفسها، وبتاريخ ابن شهيد وتاريخ الأدباء والشعراء، الذين ورد ذكرهم في هذه الرسالة؛ لندلل بذلك على موضوعية ما نستنتجه ونذهب إليه، وما لم نجد له سنداً فالذوق لحمته والاجتهاد سداه.

البلاغة وحدود ميادينها

تعد البلاغة روح هذه الدراسة وجوهرها، لذلك كان لا بد من الحديث عنها أولاً؛ لنتصور علاقة هذه الدراسة بها، وفضاءها الذي تدور فيه.

لقد عرف العرب القدماء البلاغة بتعريفات كثيرة، ومنها: أنها: " اسم جامع لمعانٍ تجري في وجوه كثيرة، فمنها ما يكون في السكوت، ومنها ما يكون في الاستماع، ومنها ما يكون في الإشارة، ومنها ما يكون في الاحتجاج، ومنها ما يكون جواباً، ومنها ما يكون شعراً، ومنها ما يكون سجعاً وخطباً، ومنها ما يكون رسائل، فعامة ما يكون من هذه الأبواب الوحي فيها والإشارة إلى المعنى".[1]

هكذا عرّف القدماء البلاغة، وهكذا رأوا حدودها، وإن كان في قول ابن المقفع: "تجري على وجوه كثيرة" ما يدل على أن هناك وجوهاً غير التي ذكرها. وهذه الوجوه التي لم يذكرها ابن المقفع هي ما ستحاول هذه الدراسة الإفصاح عنه، والإشارة إليه في هذا الجانب منها؛ لنتبين مدى شمول هذا المصطلح واتساع آفاقه، الذي يكاد يغطي معظم ميادين الحياة، ولنتبين ـ أيضاً ـ علاقة هذا المصطلح بهذه الدراسة.

فالوجوه التي دارت البلاغة في فلكها عند القدماء هي بلاغة الكلام وبلاغة الصمت وبلاغة الاستماع، كما لاحظنا ذلك في كلام ابن المقفع، لكنهم لم يدرسوا من بلاغة الكلام أو فن القول سوى بلاغة أحد شقيه وهو الشعر عند تطبيقاتهم البلاغية، وأهملوا ـ تقريباً ـ سائر الأجناس الأدبية الأخرى، حيث لم تجد من العناية في درسهم البلاغي ما كان للشعر خاصة من عناية واهتمام[2].

وقبل أن نتحدث عن الميادين الأخرى التي توجد البلاغة فيها، سوف نجيب عن هذا السؤال، بشكل أكثر عمقاً، وهو: ما البلاغة؟ فنقول: لقد أشار ابن المقفع في تعريفه السابق إلى أنها اسم جامع لعدة أشياء تتحقق بها، ولم يفصل في أي شيء من ذلك، وربما كان تفصيل ذلك عند الجاحظ، حيث يلقانا بأوصاف للمتمرسين بهذه الصناعة، نلمس فيها تفصيل ما أجمل ابن المقفع من تعريف للبلاغة، حيث يصف الجاحظ حذاق هذه الصناعة من شعراء وخطباء بأنهم " لا يقفون إلا على الألفاظ المتخيرة والمعاني المنتخبة، وعلى الألفاظ العذبة والمخارج السهلة، والديباجة الكريمة، وعلى الطبع المتمكن وعلى السبك الجيد، وعلى كل كلام له ماء ورونق..... ورأيت البصر بهذا الجوهر من الكلام في رواة الكتاب أعم، وعلى

ألسنة حذاق الشعراء أظهر"[٣].

وكلام الجاحظ ـ على ما فيه من عموميات ـ يعيننا على معرفة عناصر الكلام البليغ، وصفاته التي تميزه عن الكلام العادي غير البليغ. فالبلاغة ـ كما نلاحظ في قول الجاحظ ـ تكمن في المواءمة بين الألفاظ والمعاني وحسن التصرف فيهما، إلى جانب عناصر أخرى تتضافر فيما بينها لتنتج نصاً أدبياً يليق بأن يوصف بـ البليغ. وبغض النظر عن اختلاف القدماء في منشأ الجمال الذي هو غاية البلاغة، أهو في اللفظ أم في المعنى؟ أو في كليهما؟ أو في حسن التأليف؟ فذلك لا يعنينا. المهم أن البلاغة تدور في هذا الفلك، وهو اللفظ والمعنى. وبقدر ما يكون من انسجام بينها وتلاؤم، بقدر ما يكون هناك حسن وجمال.

وقد أوجز القرطاجني هذا التعريف، في معرض حديثه عن رؤيته لماهية الشعر وسماته الأسلوبية، وحدده "في إبداع المعاني وإحكام المباني" ، وبدهي أن يتم ذلك بالاستعارات والتشبيهات اللطيفة، أو توليد معنى واختراعه، واختيار البناء الملائم له[٤].

فالقدماء ـ بناء على ما سبق ـ كانوا يقصدون بالبلاغة "فن تجويد الكلام"[٥]. وتجويد الكلام ـ والشعر تحديداً ـ يعني إخراجه على الوجه الجميل من الانسجام والإخلاص له[٦].

ذلك هو معنى البلاغة وحدودها عند القدماء، فهي تعني القدرة على حوك الكلام والبراعة في إتقان أدواته البلاغية. ولكن هل تنتهي حدود البلاغة عند الشعر خاصة، وبعض من أجناسه؟ أو أن لها ميادين أخرى، وآفاقاً أرحب من هذا الفضاء الضيق؟

وللإجابة عن ذلك نقول: لقد أكدت الدراسات البلاغية الحديثة[٧] أن البلاغة قد ظلمت لدى القدماء حين حشروها في هذه الزاوية الضيقة، وجعلوها في خانة الشعر تحديداً، والنثر في بعض أجناسه، وأقصوا كثيراً من الميادين الأخرى، كالقصة والرسالة الأدبية والمقامة، وغير ذلك من حقول الكلام، وطالبت هذه الدراسات بتوسعة ميادين الدراسات البلاغية ؛ لتشمل سائر ضروب الكلام والفنون ومجالات الإبداعات المختلفة. فالبلاغة أوسع وأرحب من أن تحصر في الشعر، وبعض من أجناس الأدب ؛ لأن غايتها متحققة في غير هذه الميادين أيضاً.

فالأوصاف البلاغية الموجودة في الشعر من الممكن أن نجدها في غير الشعر، وإن لم تكن بالأدوات نفسها، وربما وجدناها في الأجناس الأدبية الأخرى، أبعد أثراً وأكثر عمقاً، كالخطبة والأمثال والرسائل الأدبية بأنواعها والمقامة والقصة والرواية والمسرحية والسرد بأنواعه[٨]، وفي سائر الفنون الأخرى غير الكلامية.

فحين يختار الخطيب أو المتحدث أو الكاتب مفردة بعينها دون سواها، أو اسماً بعينه دون سواه، أو احتد في تعبيره بنبرة معينة، أو أشار إلى أشياء بعينها ولم يشر إلى سواها، أو حدد زماناً أو مكاناً دون سواهما، أو أي لفتة أو أي لمحة أو أي بعد تعبيري قصدي آخر، فإن في ذلك من الدلالات والرموز

والإشارات ما لا يخفى على الدارسين والمهتمين بالدرس الأدبي، مما هو من صميم الدراسة البلاغية.

وكذلك النحات حين ينحت شكلاً بملامح معينة، والرسام حين يرسم صورة بأبعاد معينة، والمهندس حين يصمم بناء بأشكال فنية، والموسيقي حين يعزف مقطوعة هادئة أو صاخبة، والمطرب حين يردد ألحاناً مختارة، والبستاني حين ينسق الحدائق ويصفف باقات الورد على نحو يبهج النفس، وتصميم لوحات الدعاية والإعلان على نحو يؤثر على المستهلك، وإعداد طبق سلطة بألوان مختلفة على مائدة متعددة الأصناف متنوعة الأطباق موزعة على نحو متناسق يفتح الشهية ويسيل اللعاب، وألعاب السرك البهلوانية، والرياضة بأنواعها مثل كرة القدم، حين يقوم اللاعبون بتنسيق لعبة خماسية أو رباعية أو ثلاثية تنتهي بالكرة إلى المرمى، من خلال نقلات محكمة وسريعة، واختيار ملكة جمال العالم وفقاً لمقاييس معينة، كل أولئك وغيره من الممكن أن يكون ميداناً للتقييم الجمالي، القائم على أدوات وعناصر ذات علاقة بكل ميدان.

فإذا كانت البلاغة تدخل إلى عالم الكلام ـ وتحديداً الشعر ـ عن طريق أدوات تتناسب مع طبيعة هذا الموضوع، كالحذف والذكر والإيجاز والإطناب، من علم المعاني، والتشبيه والاستعارة والكناية، من علم البيان، والجناس والطباق والتورية، من علم البديع، فإنها تدخل إلى عالم الميادين الأخرى عن طريق أدوات أخرى، يدركها نقاد متخصصون، ويحذقها محترفون ماهرون، تقوم على معنى البلاغة العام، أو إن شئت على قانونها العام، المتمثل في الدقة والانسجام والتناسب والتناسق والإحكام وحسن الأداء. وهي وجوه تعد من لحمة البلاغة وسداها، وفقاً لأعراف وتقاليد سائدة، وثقافات وأذواق معينة.

ولا نستغرب إذا صادفتنا دراسات بلاغية على شاكلة هذه العناوين: "البلاغة في النصوص العلمية الطبية"، أو "البلاغة وفن المعمار الحديث"، أو "بلاغة الحساسية المعرفية في الرسم التجريدي"، أو "بلاغة العلم"، أو "بلاغة لون البشرة في الإعلام والتاريخ"[٩].

ووفقاً لهذا التصور فإننا نستطيع أن نضع تعريفاً للبلاغة يتناسب وهذا الشمول، بحيث يستوعب ميادينها المختلفة وآفاقها الرحبة، فنقول: البلاغة مجموعة من العناصر والأدوات الجمالية والفنية المقصودة، المتوافرة في العمل الإبداعي الصادر عن جهة ما، إلى متلق ما، سواء كان قارئاً أو مستمعاً أو مشاهداً، لحمله على إحساس أوتصور ما، عن طريق إثارته أو التأثير عليه.

فهذا التعريف - وهو اجتهاد من الباحث – ربما يكون أشمل من أي تعريف قديم أو حديث للبلاغة؛ لأنه يستوعب كل مجالاتها المختلفة.

ولوعدنا إلى الأصل اللغوي لهذه الكلمة سنجده يؤكد ما نذهب إليه، فـ (بلغ): المكان بلوغاً وصل إليه، وأمر الله بالغ أي نافذ، وبالغ مبالغة وبلاغاً إذا اجتهد ولم يقصر، وبلغ الشجر بلوغاً وبلاغاً حان إدراك ثمره، والغلام أدرك، والأمر بلغ غايته[١٠]. وكل ما وصل إلى غايته وبلغها في حقول الإبداع فهو

بلاغة، وكل من أفهمك حاجته فهو بليغ[11].

فالشعر حين يجود ويثقف بهدف التأثير على القاريء أو السامع، والبلوغ إليه بوسائل تحقق فيه غاية ما، فإن الشيء نفسه هو ما يفعله الكاتب أوالرسام (الكاريكاتوري) أو المصور أو المهندس، وكل عمل إبداعي آخر غير شعري. فغاية كل مبدع الوصول إلى قلب المتلقي أو القاريء أو المشاهد عن طريق أدوات يحذقها ويبرع فيها.

إن البلاغة في عرف الدراسات الحديثة ليست استعارة أو مجازاً أو كناية أوتجنيساً فحسب، وليست إبداعاً لمعان أو زخرفة لمبان، كما عرفها القدماء فحسب، وليست صورة جميلة أبدعها خيال ثاقب أو حس مرهف، كما عرفها المحدثون فحسب، ولكنها أوسع من ذلك وأرحب. فالبلاغة بمعناها الشامل تتغلغل في جوانب كثيرة من حياتنا أدركنا ذلك أو لم ندرك، فنجدها في اللغة وفي الفنون وفي الحواس وفي العادات والتقاليد والأخلاق والسلوكيات وفي الطبيعة، وتدرك بحسب الثقافة ومستواها، والعصر ودرجة الوعي في المجتمعات.

ومؤخراً ظهرت دراسات بلاغية حديثة، تكشف عن الدور الذي تضطلع به البلاغة في ميادين لم يتطرق إليها القدماء، ويمكن دراستها فيها، ومنها:

ـ دراسة بعنوان: "بلاغة الصمت" لعبد الواسع الحميري، تناول فيها البلاغة الموجودة في (الما لا يقال)، سواء أكان ذلك بشرياً أم غير بشري، كالنحت وما شابه ذلك، وما فيه من دلالات وإبانات، لايمكن أن يبلغها (الما يقال). وقد قالوا: "رب صمت أبلغ من عبارة". وقد أشار الجاحظ إلى هذا أثناء حديثه عن البيان وسماه "النُصبة"، التي عرفها بأنها الحال الدالة، التي تقوم مقام اللفظ، والإشارة، والعقد، والخط، ولا تقصّر عن دلالة هذه الأصناف الأربعة[12]. وقد ظل ذلك نظرياً، ولم يفرد بدراسات بلاغية تطبيقية. وأشار عبد القاهر الجرجاني إلى ما يمكن تسميته ببلاغة الصمت ـ الكتابة ـ ولا أدل على ذلك من قوله: " فإنك قد ترى ترك الذكر أفصح من الذكر، والصمت عن الإفادة أزيد للإفادة، وتجدك أنطق ما تكون إذا لم تنطق، وأتم ما يكون بياناً إذا لم تبن"[13].

ـ دراسة "في بلاغة الخطاب السياسي...السياسة وبلاغة التسمية"، التي تناول فيها الباحث قدرة الخطاب السياسي على تشكيل الرأي العام والتأثير عليه، ودلالة اختيار الأسماء والألقاب السياسية والحركية والفنية والشعارات الدعائية، وغير ذلك مما يمكن أن يخدم مصالح ومآرب معينة لدى السياسي أو الفنان أو التاجر. حيث إن معظم الخطابات السياسية تحمل لغة (دبلوماسية) حمالة أوجه، فهي تصاغ بعناية فائقة، وتعد بخبرة عالية، من قبل مختصين ومستشارين في العمل السياسي. وبعض أسماء الزعماء والقادة غير حقيقية، حيث يتم اختيار أسماء مستعارة لهم، لتحقيق مكاسب سياسية معينة، فعلى سبيل المثال: اسم الرئيس ياسر عرفات اسم مستعار، واسمه الحقيقي محمد عبد الرحمن قدورة. فاسم محمد ذو رمز ديني

إسلامي، لا يروق الطوائف من غير المسلمين، بينما اسم ياسر عرفات مقبول سياسياً، ويمكن أن يكون مظلة للجميع. وكذلك الحال مع الفنانين، حيث هناك كثير منهم يعيشون بأسماء مستعارة. وعلى سبيل المثال: عمر الشريف اسم مستعار للفنان المصري ميشل شلهوب، وفيروز اسم مستعار للفنانة اللبنانية نهاد حداد، وهكذا.

ـ دراسة "دور البلاغة في الاتصال بين الثقافات"، فالتأثير والتأثر وتغيير الثقافة وطرق التفكير عند أي مجتمع من المجتمعات هو من صميم الأداء البلاغي؛ لأن هذا الأمر سوف تقوم به جهات عرفت كيف تتعامل مع هذه الشعوب المستهدفة بوسائل ناجعة ومؤثرة.

ـ دراسة "بلاغة الحجاج" ـ دراسة "بلاغة الخطاب القضائي" ـ دراسة "بلاغة المقال" ـ دراسة "بلاغة القصة والرواية" ـ دراسة "البلاغة والجنوسة"، وغير ذلك مما يمكن أن يثري الدرس البلاغي ويوسع من آفاقه ....."[١٤].

اللغة التصويرية

اللغة وسيلة تخاطب وأداة تعبير[١٥]، تستعمل تارة حقيقة، وتارة مجازاً، قادرة على حمل كل ما يريده صاحبها من أفكار ودلالات وإشارات؛ لنقلها إلى الآخرين بالصورة التي يريد.

والأدب ـ كما هو معروف ـ ذو لغة تصويرية إيحائية، مشحونة بطاقات فكرية ودلالية، يقصد إليها الأديب قصداً، بهدف إرسال رسائل معينة، وإشارات محددة، إلى مستهدف ما، تعبر عن موقف ما، أو فكرة ما، أو تنوير ما، تختلف درجة الوضوح والخفاء فيها من أديب إلى آخر، حسب درجة موهبته وعلاقته بمستهدفيه، وعلاقة مستهدفيه به مقاربة ومجاوزة.

ومن هذا المنطلق راح الباحث يقرأ لغة ابن شهيد في رسالته "التوابع والزوابع"، التي يعتقد أنه قد اختار كلماتها بعناية، وقصد إليها قصداً، لتصور لنا بدقة ما أراد نقله إلينا بعدسات هذه اللغة، إن جاز التعبير، وأثبت من خلال ذلك براعة فنية، وحضوراً ذاتياً واضحاً. أما البراعة الفنية فقد تجلت في هذه اللغة التي اختارها لرسالته، وأما الحضور الذاتي فقد تجلى في توظيف هذه اللغة؛ لتحقيق مكاسب أدبية واجتماعية وتاريخية.

الجانب التطبيقي

بلاغة التسمية

لقد كان ابن شهيد واعياً بمدلول هذه التسمية " التوابع والزوابع " ، التي أراد من خلالها تهيئة القارئ إلى عالم هذه الرسالة، المليئة بالغرائب والعجائب والخرافات والخوارق، فهي موحية قوية الإيحاء بما تضمنته، بحيث يمضي القارئ متقبلاً لما يراه فيها، من خروج على سنن الكون، وقواعد العقل والمنطق.

فالمكان أرض الجن، والمساحة الزمنية خمسة قرون تقريباً، تبدأ بالعصر الجاهلي، وتنتهي بالقرن الرابع الهجري. فلا حدود تحد المكان ولا قانون يحكم الزمان، والخيال سيد كل شيء في هذه الرحلة الميتافيزيقية، يتصرف فيها كيف يشاء. والأرض تطوى بين يديه، يتنقل فيها كيفما يشاء، عبر هذا العالم العجيب، من الغرب إلى الشرق ومن الشمال إلى الجنوب، بسهولة ويسر، والأزمنة تتداخل وتتقاطع، فالماضي يحاور المستقبل، والمستقبل يخاطب الماضي، والحاضر يعايش الماضي، والماضي حال في الحاضر وهكذا. فلا أسباب عقلية، ولا قوانين منطقية، حيث يتوحد مفهوم الزمان والمكان في هذه القصة، وفي هذا العمل الإبداعي المتميز. وفي كل ذلك وعي كامل بكل ما يجري من حوادث وحركة داخل هذا المسرح الميتافيزيقي الكبير، حيث كل شيء فيه محسوب سلفاً بخطة واضحة الأهداف، محددة المعالم في ذهن صاحبها.

مدخل الرسالة

يبدأ ابن شهيد رسالته بمقدمة يقول فيها : " لله أبا بكر ظن رميته فأصميت، وحدْس أملته فما أشويت ! أبديت بهما وجه الجلية ، وكشفت عن غرة الحقيقة ، حين لمحت صاحبك الذي تكسبته ، ورأيته قد أخذ بأطراف السماء ، فألف قمريها ، ونظم فرقديها ، فكلما رأى ثغراً سده بسهاها، أو لمح خرقاً رمه بزباناها، إلى غير ذلك. فقلت: كيف أوتي الحكم صبياً، وهز بجذع نخلة الكلام فاساقط عليه رطباً جنياً ؟ أما إن به شيطاناً يهديه، وشيصباناً يأتيه، وأقسم أن له تابعة تنجده، وزابعة تؤيده، ليس هذا في قدرة الإنس، ولا هذا النفس لهذه النفس. أما وقد قلتها أبا بكر فأصخ أسمعْك العجب العجاب"[١٦].

فنلاحظ أن ابن شهيد قد نجح في هذه التوطئة التي بدأ بها الدخول إلى عالم الرسالة ؛ ليشد القارئ من أول وهلة إلى حكاياته ومغامراته العجيبة، ولفت نظره إلى مواهبه وقدراته الفذة، حيث جعل الاستفزاز له من قبل صاحبه مدخلاً إلى هذا العمل الإبداعي الخلاق، فأجرى على لسانه تهماً تغمز من قناته، وتقلل من شأنه، وتشكك في قدراته وإنجازاته الأدبية. فيدحض هذه التهم بالدليل القاطع والبرهان الساطع، الذي تمثل في هذا العمل الرائع، حيث قال: "أما وقد قلتها أبا بكر فأصخ أسمعْك العجب العجاب".

فأبعاد هذا المدخل البلاغي تكمن في اختراع هذه الحكاية الرمزية مع أبي بكر، التي تعد معادلاً موضوعياً لما يجده ابن شهيد من تهم في أدبه، وتجاهل له من قبل مجتمعه، وقد قال ذلك صراحة في شعره ونثره. فأبو بكر ما هو إلا المجتمع المناوئ لابن شهيد المنكر لحسناته، فراح يفخر بذاته التي أهدرت في الأرض، ليتم الاحتفاء بها في السماء[١٧].

والرسالة برمتها ذات دلالة لها علاقة بالحالة العامة، التي كان يعاني منها بعض أدباء الأندلس وفقهائها، مثل: ابن حزم الذي كان يقول:

أنا الشمس في جو السماء منيرة ولكن عيبي أن مطلعي الغرب

ولو أنني من جانب الشرق طالع لجد على ما كان من علمي النهب

وغير ابن حزم كثيرون كابن دراج القسطلي. وقد كان ابن شهيد واحداً من هؤلاء، فحين ضاق به بلده وهضم حقه، لم يجد بداً من الانتقال والارتحال إلى أرض غير أرضه، ووطن غير وطنه، وعالم غير عالمه، وجو ليس كجو بلده، يتنفس فيه هواء نقياً، بعيداً عن حسد الحاسدين، وخالياً من كيد الكائدين، وجديراً بتقدير المبدعين والمتميزين، فيثبت فيه علو كعبه، ورسوخ قدمه. وقد ذكر ذلك نصاً في قوله: "فلْتمحت أرضاً لا كأرضنا، وشارفت جواً لا كجونا.....وحللت أرض الجن"[١٨].

بلاغة البناء الزمني في الرسالة

أول ما يلفت النظر في هذه الرسالة أن ابن شهيد قد قصر حديثه فيها عن عصرين: الأول العصر الجاهلي، والثاني العصر العباسي، وفي ذلك دلالة واضحة. فالأدب العربي القديم - في نظر ابن شهيد حتى عصره - يمثله نموذج العصر الجاهلي و نموذج العصر العباسي. حيث لا حظنا ابن شهيد يبدأ رحلته بالعصر الجاهلي، وينتقل - بعد أن يقضي وطره منه - إلى العصر العباسي مباشرة، من غير أن يلتفت إلى عصر صدر الإسلام أو العصر الأموي. وهذا التجاوز لهذين العصرين من ابن شهيد لا يمكن أن يكون عفوياً أو اعتباطياً، ومن المؤكد أن تجاوز ابن شهيد لهما متعمد ومقصود. فبعد أن التقى بتابع طرفة، سأله زهير عن وجهته القادمة، فقال: "كفاني من رأيت، أصرف وجه قصدنا إلى أبي تمام"[١٩].

وكلنا يعلم رأي الدارسين القدماء والمحدثين في أدب هذين العصرين، فأدب صدر الإسلام - وتحديداً الشعر - قد أفاض النقاد في الحديث عنه، وذهب بعضهم إلى القول بتدني مستواه الفني. وأدب العصر الأموي لا يختلف في شكله وموضوعه عن الأدب الجاهلي، ولا شيء فيه يستحق أن يقف عنده ابن شهيد؛ لذلك مر على هذين العصرين من غير أي إشارة إليهما، وجعل العصر الجاهلي محطته الأولى، والعصر العباسي محطته الثانية والأخيرة، وبدأ بكندة وختم رحلته الشعرية بكندة، متابعاً الرأي القائل: "بدئ الشعر بكندة وختم بكندة"، ويقصدون بذلك امرأ القيس والمتنبي الكنديين.

فاختار من شعراء العصر الجاهلي امرأ القيس وطرفة، واستدرك شاعراً ثالثاً، هو قيس بن الخطيم، وهؤلاء الثلاثة قد مثلوا الشعر الجاهلي، في لفتة واضحة من ابن شهيد، سنذكرها لاحقاً. ثم انتقل إلى العصر العباسي، وقدم بعض الشعراء على بعض، فذكر أولاً أبا تمام (ت٢٣١هـ)، ثم أبا نواس (ت١٩٠هـ)، ثم البحتري (ت٢٨٤هـ)، ثم المتنبي (ت٣٥٤هـ).

واختيار أبي تمام ليبتدئ به شعراء هذا العصر له ما يسوغه، فأبو تمام - وإن كان بشار بن برد يعد رائد المدرسة التحديثية - [٢٠] إلا أن أبا تمام قد بلغ بهذه المدرسة شأواً جعله على رأسها. وكذلك تقديمه أبا نواس على البحتري، الذي التقاه عرضاً، وقد كان أنسيه كما يقول، فيه دلالة على اهتمامه بأبي نواس، وإعجابه الشديد به. كما سنرى. ومن الطبيعي أن يختم هؤلاء جميعاً بأبي الطيب المتنبي، زمانياً وفنياً.

أما الكتاب أو الخطباء فقد قدم عليهم الجاحظ (ت٢٥٥هـ)، وانتقل إلى زمانه وجمعهم به،

فمنهم من سبقه ومنهم من أتى بعده. وهم عبد الحميد الكاتب الأموي وبديع الزمان الهمذاني (تـ٣٩٨هـ) من المشارقة، وأبو القاسم الإفليلي وأبو إسحاق بن حمام ـ المعاصرين لابن شهيد ـ من المغاربة، ولم يلتقهم على حدة، كما فعل مع الشعراء، بل التقاهم مجتمعين. والسبب في ذلك ـ كما يبدو لي ـ أن الخطباء لم يكن لهم مجالس نقد، كما هو الحال مع الشعراء، الذين كان لهم مجالس وأسواق يحكّمون فيها اشعارهم، فأراد أن يرسي لهم هذا التقليد. وقد أشار ابن شهيد إلى ما يؤكد هذا الاستنتاج، فقد سال تابعه عن سر اجتماعهم في موضع واحد فقال: " للفرق بين كلامين اختلف فيه فتيان الجن"[٢١]. وواضح أن ابن شهيد يقصد موقف قومه من أدبه؛ لذلك أتى بمن يحكم بينه وبين قومه في أدبه، وينتصر للافضل. وقد يكون وراء جمعهم في مكان واحد الرغبة في الاختصار، أو أنهم أقل من أن يلتقي كل واحد منهم على حدة كما فعل مع الشعراء.

بداية الرحلة ومنصة الانطلاق

مجلس أدبي مصغر بين ابن شهيد وتابعه في قرطبة، يدور فيه الحديث عن الخطباء والشعراء القدماء، وما كان يألفهم من التوابع والزوابع، فيتطلع ابن شهيد إلى ملاقاة هؤلاء الأدباء، ويطلب من تابعه أن يلبي له هذه الرغبة، فيؤمن له تابعه رحلة عبر كائن فضائي، قادر على تجاوز عوالم الشهادة، واختراق عوالم الغيب، تم استيحاء فكرته من حادثة الإسراء والمعراج، فانطلق ذلك الكائن يحلق على مستوى عالٍ تارة، وعلى مستوى منخفض تارة أخرى، متنقلاً بين الأمكنة والأزمنة، في سياحة أدبية إلى عالم الجن، تعد الأولى من نوعها في روائع الأدب الخيالي القصصي.

الوجهة وتحديد خط السير

أرض الجن كانت وجهة ابن شهيد بطبيعة الحال، وما يعنينا هنا هو معرفة كيف كان تجواله في هذه الأرض، هل كان عشوائياً وكيفما اتفق له، أو كان كل شيء قد رتب سلفاً، وتحدد خط سيره قبلاً، وإن بدا في الظاهر ما هو غير ذلك؟

عندما خير ابن شهيد بين زيارة الخطباء أوالشعراء، قدم زيارة الشعراء أولاً، ثم الخطباء، وقال: "الخطباء أولى بالتقديم، ولكني إلى الشعراء أشوق". ولا يخفى ما في هذا القول من أبعاد نقدية قصدها ابن شهيد، وأراد أن يلفت نظرنا إليها، فالنثر الفني مرتبط بالعقل، وأدل على رقيه وتحضره، وأقرب إلى الحياة الجادة وبها ألصق[٢٢]، بينما الشعر أقرب إلى حياة اللهو والهزل والتسلية وإزجاء الوقت؛ ولذلك حرص على الابتداء بالشعراء، وقدم ما هو خفيف على النفس لطيف بها. ناهيك عن حملنا على الاعتراف له بالقدرة على الفنين، والإقرار بامتلاكه ناصية البيان في الجنسين. وكونه متلهفاً على لقاء الشعراء متشوقاً إليهم، فإن ذلك يعطي دلالة على رغبة ابن شهيد الملحة في مناجزة المشارقة، وإرواء عطشه من فحول شعرائهم، الذين

سيشهدون له بالتفوق، وسيقرون له بالتميز والإجادة والإحسان، وهو ما حرم منه في بلده طبعاً.

بلاغة الأسماء والألقاب والكنى

أولاً: الشعراء

زهير بن نمير

يختار ابن شهيد اسماً لتابعه، وهو زهير بن نمير، الذي يلقى به جميع الشعراء والكتاب، منذ أول لقاء بهم. وهذا الاسم المركب لا نستبعد أن يكون قد أراد به دلالتين: دلالة سلم، ويحملها الاسم الأول، ودلالة حرب، ويحملها الاسم الثاني. ولم يتخل عنه خلال هذه الرحلة كلها إلا في موضع واحد، اضطره أن يتقمص شخص تابع آخر، هو فاتك بن الصقعب لمهمة، كان بإمكان تابعه الأول القيام بها، لكنه اختار تابعاً آخر، رآه جديراً بها. وقد تساءل محقق كتاب الذخيرة الدكتور إحسان عباس عن سبب اختيار ابن شهيد تابعاً آخر لنفسه، إلى جانب تابعه الأول[٢٣]، وهو سؤال وارد سنحاول الرد عليه. وتأتي الإجابة عنه هنا في سياق هذا البحث، الذي يؤكد أن ابن شهيد كان قاصداً كل القصد ما نذهب إليه، ونجتهد الآن في تحليله وتفسيره.

اعتاد ابن شهيد أن يلقى كل شاعر على حدة، فيجول معه جولات قد تطول وقد تقصر، ثم ينتزع منه الإجازة طوعاً أو كرهاً. لكن المقام الذي اختار فيه ابن شهيد أن يستعين بفاتك بن الصقعب، كان أحوج ما يكون إلى مثله؛ لأنه ـ في نظره ـ الأقدر على القيام بالمهمة الصعبة التي رشح لها. فقد كان هناك مجلس أدبي حضره عدد من الأدباء والنقاد، فتذاكروا ما تعاورته الشعراء من المعاني، ومن زاد فأحسن الأخذ، ومن قصّر، وكان من هؤلاء الشعراء الأفوه والنابغة وأبو نواس وأبو تمام والمتنبي، فحكم بعض الحاضرين بين هؤلاء الفحول في معنى، كل منهم تناوله بطريقته الخاصة، وبعد أن عرض تلك الأشعار وفندها، وبين من تقدم فيها ومن تأخر، انتصر للمتنبي. فخلع ابن شهيد جلباب تابعه زهير وقدم نفسه باسم تابع آخر، وهو فاتك بن الصقعب؛ ليهجم على هذا المعنى، ويبلي فيه وفي غيره من المعاني الأخرى بلاء حسناً، واختار هذا الاسم المركب؛ ليتناسب مع عظم المواجهة وحجم التحدي. ولا يخفى ما يحمله الاسم الأول من دلالات، توحي بالقوة والغلبة والقضاء الماحق، وما يحمله الثاني من دلالات فرط في الطول والعلو والسموق، وهو ما يجعلنا أمام نزال قد أخذ له ابن شهيد أهبته وأعد له عدته؛ ليضمن الظفر في هذه المواجهة، وأخذ الراية على هؤلاء الشعراء العمالقة، وقد كان له ذلك.

عتيبة بن نوفل

هذا هو اللقاء الأول ـ في هذه الرحلة ـ بتابع امرئ القيس، وهو عتيبة بن نوفل، أما دلالة هذه التسمية، فقد جاء اسم عتيبة من العتبة وهي مقدمة البيت، وصغر الاسم للتودد والتدلل والتحبب. ونوفل من العطاء، وكونه قد جاء مسجوعاً، لا ينفي احتمال الدلالة اللغوية. فهذا الاسم المركب يحمل دلالتين:

الأولى أن امرأ القيس هو عتبة الشعراء وأولهم، والثانية أن امرأ القيس أكثر عطاء شعرياً إذا ما قورن بالشعراء الجاهليين، وأكثر جودة.

ويخلع ابن شهيد على امرئ القيس لقباً، لا يخلو من دلالة، وهو السيد، والسيد من ساد قومه، وامرؤ القيس من سلالة الملوك.

ويرسم له صورة تشي بما كان عليه هذا الملك الشاعر من صفات النجابة والمهابة والشجاعة والكبرياء، حيث يقول: فتطامح طرفه، واهتز عطفه، وقبض عنان الشقراء، وضربها بالسوط، وكر فاستقبلنا بالصعدة هازاً لها، ثم ركزها وجعل ينشد:

سما لك شوق بعد ما كان أقصرا

حتى أكملها ثم قال لي : أنشد. فهممت بالحيصة، ثم اشتدت قوى نفسي وأنشدت"[٢٤].

وقول ابن شهيد: فهممت بالحيصة"، فيه دلالة على ما كان يجده في نفسه لامرئ القيس من رهبة وهيبة، جعلته يشك في ثقته بنفسه، وقدراته على محاكاته، وقد رأيناه في مواضع أخرى ليس كمثله شيء.

عنترة بن العجلان

اللقاء الثاني كان مع تابع طرفة بن العبد، واختيار ابن شهيد عنترة بن العجلان اسماً لتابع طرفة قد نجد ما يسوغه، فلفظ عنترة يعكس معنى الفروسية والشجاعة، وهي خلال واردة لشاعر عربي جاهلي، والعجلان يوحي بشخص يسابق الزمن، وينتهز كل لحظة فيها؛ ليعيشها مستمتعا متلذذاً قبل أن يختطفه الموت، وقد عرف عن طرفة أنه كان حريصاً على متع الحياة، غير مبال بالموت من دونها[٢٥]، وقد اغتبط يافعاً.

ويخلع ابن شهيد على طرفة لقباً، لا يخلو من دلالة نفسية عنده، وهو لقب الزعيم، والزعيم تطلق على من تحلى بصفات تجعله مقدماً بين قومه رئيساً عليهم[٢٦]. فأي زعامة أرادها ابن شهيد لطرفة ؟ إن الزعامة التي يقصدها ابن شهيد هي زعامة النبوغ المبكر في الشعر ، الذي يلتقي معه فيه ابن شهيد. وقد يكون زعيم الشعراء في ما آل إليه مع قومه من نبذ له وإقصاء ، بسبب مواقفه الرافضة المتمردة ، وفضل البعد عن قومه والعيش فريداً ، وقد عبر عن ذلك بقوله :

وما زال تشرابي الخمور وهمتي وبيعي وإنفاقي طريفي ومتلدي

إلى أن تحامتني العشيرة كلها وأفردت إفراد البعير المعبد[٢٧]

فقد يكون هذا المسلك الذي سلكه طرفة مع قومه محل رضا من ابن شهيد، نظراً للشبه بينهما فيما آل إليه كل منهما من اختلاف مع قومهما، وإن اختلفت دوافعهما.

أبو الخطّار

هذا تابع الشاعر قيس بن الخطيم الذي لم يحرص ابن شهيد على لقائه، ولم يكن ضمن قائمة من يريد ابن شهيد لقاءهم من الشعراء الجاهليين في هذه الرحلة، أو بالأحرى من تجاهلهم، ومنهم قيس بن

الخطيم هذا ، والبحتري وسيأتي الحديث عنه.

وقد توقفت عند سبب إيراد ابن شهيد لهذه الشخصية، فلم أجد لها دلالة مباشرة، تعكس معنى مقصوداً من قبل ابن شهيد، أو معنى مقبولاً نذهب إليه. ولكن من الجائز أن تكون هناك دلالة فنية، حيث أراد ابن شهيد إدخال عنصر مفاجأة في السرد يكسر به ما قد يلحق القارئ من رتابة، وهو ينتقل به من عصر إلى عصر، وبخاصة أنه قد تهيأ للانتقال إلى المحطة التالية، التي اختارها ابن شهيد من العصر العباسي، فيعود به إلى العصر الجاهلي كرة أخرى، مع مشهد درامي جديد، يختم به هذا العصر، الذي غلبت الفروسية على شعرائه. ومن الجائز أن يكون هذا الشاعر ـ في نظر ابن شهيد ـ كبيراً، ولقي من النسيان والإهمال ما لقيه ابن شهيد في قومه، ولذلك راح الأخير يعتذر له.

عتاب بن حبناء

بعد أن قضى وطره من الجاهليين انطلق صوب العصر العباسي، وجعل فاتحة هذا العصر أبا تمام، ويختار له اسماً قريباً من اسم تابع امرئ القيس، لتكون الدلالة واحدة لهذين الشاعرين، فإذا كان الشعر الجاهلي ـ بخصائصه القديمة ـ قد افتُتح بامرئ القيس، فإن الشعر العباسي ـ بخصائصه الحديثة ـ قد افتُتح بأبي تمام، وقد قدمه زمنياً على
أبي نواس لهذا السبب. وقد يكون هناك دلالة أخرى لهذا الاسم، وهي كثرة عتب أبي تمام على قومه، الذين رفضوا جديده وآثروا عليه القديم؛ ولذلك جاء الاسم الثاني حبناء، ومن معاني هذه الكلمة الغضبان، ومعروف أن أبا تمام قد تعرض للأذى من قومه؛ بسبب موقفهم من شعره، فكان منهم غاضباً. وحبناء اسم لشاعر إسلامي ورث الشعر عن آبائه وأجداده، فهو شاعر أصيل[٢٨].

أبو الطبع

هذه كنية البحتري التي لم تأت من فراغ، فقد كان البحتري مطبوع الشعر، وعلى مذهب الأوائل، كما يقول النقاد[٢٩]. وهنا تواجهنا إشكالية مع ابن شهيد، فقد قصد أبا نواس في المحطة التالية، متجاهلاً بذلك البحتري بشكل أو بآخر، وإن حاول الاعتذار عن ذلك، وبنى فعل النسيان أو التجاهل للمجهول، فقال: وقد كنت أُنسيتُه"، ثم نرى ابن شهيد بعد ذلك يرحب به ترحيباً حاراً، ويقر بأنه من أساتيذه، ثم يحتد اللقاء بينهما، ويُسمع ابن شهيد أبا الطبع شعراً، يستفزه ويحفظه عليه، فيتعمق بينهما الخلاف ويفترقان، ولكن بعد أن ينتزع ابن شهيد منه إجازة مكرهة، ويرغمه عليها. فقد سأل زهير أبا الطبع عن إجازته، فقال: أجزته، لا بورك فيك من زائر، ولا في صاحبك أبي عامر".

ويرد اسم الناورد هنا لعلاقة سياقية، ومعناه: الميدان. والكلمة فارسية، ومعناها: معركة قتال[٣٠].
والدلالة هنا واضحة، ففي ذلك إشارة إلى ما كان من معارك أدبية ونقدية بين أنصار البحتري وأنصار أبي

تمام، حول مذهبيهما الشعريين.

حسين الدنان

هذا هو اسم أبي نواس الحسن بن هانئ، الذي اختاره ابن شهيد بعناية، فحسين هو تصغير لحسن، صغَره تدليلاً وتحبباً وتوداً، والاسم الثاني جمع دن، وهو وعاء الخمر الذي يقدم فيه الشراب[٣١]. ودلالة التسمية هنا غير خافية، فابن شهيد يود هذا الشاعر وداً كبيراً، ويكن له تقديراً خاصاً وحباً خالصاً، ويجعل مرتبته الثانية في شعراء هذا العصر- بعد أبي تمام - من الناحية الإبداعية. فقد تخطى أكثر من شاعر ليصل إليه، فحين خلص من أبي تمام قال له زهير: من تريد بعده؟ قلت: صاحب أبي نواس....."، وقد أثنى ابن شهيد على أبي نواس في هذا اللقاء بما يجعلنا نقطع بتلك الدلالة التي ذكرناها سلفاً، فقد بلغ بحب أبي نواس لابن شهيد واحتفائه به أن يجعل الأخير يدنو منه، ويقبله بين عينيه عند الوداع، وهو ما لم يحدث مع أي شاعر آخر. وربما كان لمطابقة طباع أبي نواس طباع ابن شهيد دور في هذه العلاقة الحميمية، فقد كان أبو نواس ماجناً، كثير الشرب للخمرة، كثير التغزل بالغلمان، موصوفاً بالشذوذ[٣٢]، وكذلك ابن شهيد، فقد " كان بقرطبة، في رقته وبراعته وظرفه، خليعها المنهمك في بطالته، وأعجب الناس تفاوتاً ما بين قوله وفعله، وأحطهم في هوى نفسه، وأهتكهم لعرضه، وأجرأهم على خالقه"[٣٣].

حارثة بن المغلس

هذا هو اسم تابع أبي الطيب الذي اختاره ابن شهيد، وقد عودنا أن يجعل لكل واحد من اسمه ومما عرف عنه نصيباً، لكنه هنا قد أصاب المحز، بل إن كل موقف وقفه ابن شهيد مع تابع المتنبي، يشي بدلالة واضحة مقصودة منه، تجاه هذا الشاعر العملاق. فقد جمع أبو الطيب إلى جانب التفوق الأدبي خصائص ذاتية لم تكن لغيره ممن سبق، فقد كان أبي النفس كبيرها، عصامي الإرادة قويها، طموحاً شجاعاً جريئاً؛ لذلك اختار له ابن شهيد اسم حارثة (الأسد) الدال على هذه المعاني العظيمة.

ولعل في الاسم الثاني إشارة إلى زمن أبي الطيب المتأخر، الذي اختُتم به الشعر، فكان ختامه به مسكاً. يقول ابن شهيد: " فقال لي زهير: ومن تريد بعد؟ قلت له: خاتمة القوم صاحب أبي الطيب، فقال: اشدد له حيازيمك، وعطر له نسيمك، وانثر عليه نجومك".

وقد استنشد ابن شهيد كل شاعر مر به فأنشده إلا أبا الطيب، فإنه لم يجرؤ على استنشاده؛ لما كان يجد من مهابة لأبي الطيب في نفسه. وقد عبر عن ذلك فقال: ناظراً (المتنبي) من مقلة شوساء، قد ملئت تيهاً وعجباً..... فأنشدني، وأكبرته أن أستنشده".

وقد كانت إجازة المتنبي لابن شهيد على غير المألوف، حيث لم يجزه على شعره مباشرة، كما فعل مع سائر الشعراء، ولكنه أجازه على حسن بديهته، وسرعة جوابه، وخفة روحه. يقول ابن شهيد: فلما انتهيت (يعني من الإنشاد) قال (أي المتنبي) لزهير: إن امتد به طلق العمر، فلا بد أن ينفث بدرر، وما

أراه إلا سيحتضر، بين قريحة كالجمر، وهمة تضع أخمصه على مفرق البدر. فقلت: هلا وضعته على صلعة النسر؟! فاستضحك إلي وقال: اذهب فقد أجزتك بهذه النكتة. فقبلت على رأسه وانصرفنا". وفي قوله: صلعة النسر"، دلالتان: الأولى، أن النسر من أكثر الكائنات الحية تعمراً، فقد قيل: إن عمره قد يبلغ خمس مائة سنة. فيكون ابن شهيد قد أراد هذا البعد، رداً على قول المتنبي: وما أراه إلا سيحتضر .... ووضع ابن شهيد على صلعة النسر فيه ضمان له مما تخوف منه المتنبي، وسيمد في عمره. الثانية، أنه أراد بالنسر تابع المتنبي، فيكون قد جامل المتنبي بهذا الكلام، حيث جعل من صلعته قمة لا يعدلها أي شيئ، مهما كان علوه وارتفاعه.

وهناك أمر آخر خالف به ابن شهيد ما اعتاده مع بقية الشعراء، وهو تقبيله لرأس المتنبي، إجلالاً له وإكباراً، وهو ما لم يفعله مع أي من الشعراء أو الكتاب. ولأن المتنبي لم يكن بالشاعر الهين فقد أكثر ابن شهيد من النماذج التي عارضه بها، وتماهى بها معه في كثير من الصفات الشخصية والنزعات النفسية.

ثانياً: الكتاب

عتبة بن أرقم

يفتتح ابن شهيد لقاء الكتاب بالجاحظ، ويسميه عتبة بن أرقم، وبين تسميته بعتبة وابتداء الكتَاب به ـ على الرغم من تأخره على بعضهم زمنياً ـ علاقة قوية، فقد سبق أن قلنا إن ابن شهيد قد بدأ العصر الجاهلي بامرئ القيس، وسماه عتيبة، وبدأ العصر العباسي بأبي تمام، وسماه عتاب، وهنا يبدأ الكتاب بالجاحظ، ويسميه عتبة، ففي تقديمه على غيره من الكتاب إشارة إلى أن الجاحظ قد ارتقى بهذا الفن إلى قمته، وتربع على عرشه من غير منافس. والأرقم أخبث أنواع الحيات، ومن اشتقاقاتها الرقيم، وتعني الدواة واللوح [٣٤]، وكلتا الدلالتين واردة. فالأولى: فيها إيحاء بقدرة الجاحظ الكتابية، التي لا يستطيع أحد الاقتراب منها، والثانية: تشير إلى أدوات الكتابة التي لازمت الجاحظ طوال حياته.

والعجيب هنا ورود كنيتين للجاحظ، الأولى أبو عتيبة، وقد جاءت على لسان تابع ابن شهيد، ودلالتها ما سبق أن أشرنا إليه، والثانية أبو عيينة، وقد جاءت على لسان تابع عبد الحميد، ودلالتها واضحة، ففيها إشارة إلى العيب الخلقي الذي في عيني أبي عثمان عمرو بن بحر، وهو الجحوظ الذي بسببه لقب بالجاحظ.

أبو هبيرة

هذه كنية صاحب عبد الحميد، والهبيرة هو الضبُع، ويرمز به للعجز والجبن والقصور[٣٥]. فهل كانت هذه الدلالة واردة؟ نقول: نعم. وهناك دلائل تشير إلى ذلك، فلقاء ابن شهيد بعبد الحميد لم يكن لقاء ودياً، فقد هاجم الأخير ابن شهيد واستفزه، فجعل هذا يرد عليه بقسوة، ويقول له: لقد عجلت أبا

هبيرة، إن قوسك لنبع، وإن ماء سهمك لسم، أحماراً رميت أم إنساناً، وقعقعة طلبت أم بياناً؟ وأبيك إن البيان لصعب، وإنك منه لفي عباءة تتكشف عنها أستاه معانيك تكشف است العنز عن ذنبها". وتوحي هذه الكنية بالجلافة والغلظة وبداوة الطبع. وربما إلى هذا أشار ابن شهيد حين قال له: " إني لأرى من دم اليربوع بكفيك، وألمح من كُشى الضب على ما ضغيك".

وهاتان الدلالتان لا يمكن فهمهما من غير أخذهما في سياق ما عرف عن ابن شهيد، من شخصية فيها كثير من الغرور والغطرسة والاعتداد بالنفس[٣٦].

أنف الناقة

هذا هو لقب أبي القاسم الإفليلي، معاصر ابن شهيد، وهو لقب لم يأت من فراغ، وإنما استوحاه ابن شهيد من عيب خلقي في أنفه. وقد عرض بصفته هذه حين جاء على ذكر تابعه، ووصفه بأنه: أشمط ربعة، وارم الأنف، يتظالع في مشيته، كاسراً لطرفه، وزاوياً لأنفه".

زبدة الحقب

هذا اسم تابع بديع الزمان الهمذاني المختار له من قبل ابن شهيد، ودلالته جد واضحة، فبديع الزمان يعد ـ في نظره ـ خلاصة التجارب الأدبية، وعصارة الفنون الكتابية. ويبدو أن إعجاب ابن شهيد ببديع الزمان يعود إلى إشادة الأخير وتقديره بمن يمتلك ناصية الصناعتين: الشعر والنثر، التي برز فيهما ابن شهيد بشهادة كبار الشعراء والكتاب، حيث يروى أن بديع الزمان قد أخذ على الجاحظ عدم إلمامه بصناعة الشعر، وهو من هو في صناعة النثر، وأشاد بمن يمتلك القدرة عليهما[٣٧]. ولا شك أن ابن شهيد سوف يهش لهذا الرأي ويبش؛ لأنه يعنيه ويهمه، ويريد أن يصل إليه من هذه الرحلة المضنية. وعندما وصلت مقامات بديع الزمان ورسائله إلى الأندلس في أواخر عصر سيادة قرطبة، كان ابن شهيد أول المتذوقين لها الناسجين على منوالها، وأكثر ما أعجبه منها تلك القطع الوصفية؛ ولذلك أنشأ على مثالها قطعاً في وصف الماء والبرغوث والثعلب والحلوى[٣٨].

أبو الآداب

هذه كنية أبي إسحاق بن حمام معاصر ابن شهيد، الذي يختتم به هذه الرحلة الخيالية الرمزية، ولابد أن يختم حديثه بأديب كبير، هو أبو إسحاق بن حمام، ويخلع عليه هذه الكنية؛ ليذكر بالأدب الأندلسي وهيبته المفقودة، بسبب جهل أبنائه به، وإكبارهم المشارقة ولديهم أمثال ابن شهيد، وما أبو إسحاق هذا إلا معادل موضوعي له. وهذه هي النتيجة التي يريد أن يصل إليها، فقد نازل كبار الشعراء، وقارع عمالقة الخطباء، وأقر له الجميع بأنه شاعر خطيب[٣٩]. فهو أحق بكنية أبي الآداب من غيره.

ويمضي ابن شهيد بهذه الوتيرة في منهجه التصويري؛ ليرسم لنا انطباعاته الذاتية، وآراءه الشخصية بهذه اللغة الرامزة إلى كل معنى أراده، والموحية بكل فكرة قصدها، نكتفي بما رصدناه منها في

هذا البحث.

وهناك الكثير والكثير مما لم نشر إليه من دلالات الصفات الخُلُقية والخَلْقية، والدلالات الاجتماعية والنفسية والبيئية، التي تحتاج إلى دراسة أخرى مستقلة، في هذا العمل الإبداعي المتميز، نتمنى النهوض بها في المستقبل القريب، إن شاء الله، لنتبين كيف جعل ابن شهيد من لغته عدسة يصور بها ما أراد من أفكار، وريشة يرسم بها ما أراد من معان، لغة حملها ما أراد من دلالات وإشارات، أدبية كانت أو اجتماعية أو نفسية، من غير أن يفصح عن هذا أو يعرب عن ذاك.

الهوامش

١ البيان والتبيين / الجاحظ: أبو عمر بن بحر، (ت ٢٥٥هـ)، تحقيق حسن السندوبي، دار الفكر، بيروت، ١/١٣٩- ١٤٠.

٢ ينظر: "البلاغة ومقولة الجنس الأدبي" مجلة عالم الفكر، مجلد ٣٠، العدد ١، ٢٠٠١م، ص ٦٧.

٣ البيان والتبيين: ٣/٣٤٩

٤ ينظر: البلاغة ومقولة الجنس الأدبي، ص٨٢.

٥ ينظر: نفسه، ص٨٢.

٦ ينظر: "النظرية الجمالية في الشعر بين العرب والإفرنج" جميل علوش، مجلة عالم الفكر، المجلد ٢٩، عدد١، سنة ٢٠٠م، (٢٤٣.٢٦٢)، ص٢٤٤.

٧ انظر: محاضرة للدكتور صلاح فضل ألقيت في إحدى جلسات المؤتمر الدولي الرابع للنقد الأدبي في القاهرة، من ١- ٥ نوفمبر ٢٠٠٦م. بعنوان "البلاغة والدراسات البلاغية".

٨ "لا يتوقف علم السرد عند النصوص الأدبية التي تقوم على عنصر القص بمفهومه التقليدي، وإنما يتعدى ذلك إلى أنواع أخرى تتضمن السرد بأشكال مختلفة، مثل: الأعمال الفنية من لوحات، وأفلام سينمائية، وإيماءات، وصور متحركة، وكذلك الإعلانات أو الدعايات، وغير ذلك. ففي كل هذه ثمة قصص تحكى، وإن لم يكن ذلك بالطريقة المعتادة، ويقوم المختص بالسرد باستخراج تلك الحكايات ليستكشف ما تقوم عليه من عناصر وما ينتظم تلك العناصر من أنظمة. وعلم السرد في بحثه هذا يتداخل مع السيمياء أو السيميولوجيا (علم العلامات)

الذي يتناول أنظمة العلامات بالنظر إلى أسس دلالاتها وكيفية تفسيرنا لها". (ينظر، دليل الناقد الأدبي، ميجان الرويلي وسعيد البازغي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط٢، ٢٠٠٠م، ص١٠٤).

٩ هذه الأبحاث ألقيت في المؤتمر الدولي الرابع للنقد الأدبي في القاهرة، من ١- ٥ نوفمبر ٢٠٠٦م. بعنوان "البلاغة والدراسات البلاغية".

١٠ ينظر: القاموس المحيط، والمعجم الوسيط، مادة (بلغ).

١١ البيان والتبيين: ١/١٨٧.

١٢ البيان والتبيين، ١/٩٩.

١٣ شعرية الخطاب في التراث النقدي والبلاغي، عبد الواسع الحميري، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط١، ٢٠٠٥م، ص ١١٩.

١٤ ينظر: أعمال المؤتمر الدولي الرابع للنقد الأدبي. القاهرة. من ١- ٥ نوفمبر ٢٠٠٦م.

١٥ ينظر: نظرية المصطلح النقدي، عزت محمد جاد، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ٢٠٠٢م، ص ٣٤٥.

١٦ الذخيرة في محاسن أهل الجزيرة، ابن بسام الشنتريني(ت٥٤٢هـ) تحقيق إحسان عباس، دار الثقافة، بيروت، ١٩٦٧م، ط١، ق١م١، ص ٢٤٩.

١٧ ينظر: المعارضات في الشعر الأندلسي "القصيدة العباسية نموذجاً"، علي الغريب الشناوي، مكتبة الآداب، القاهرة، ط١، ٢٠٠٣ ص ٩٩.

١٨ الذخيرة، ص ٢٤٨.

١٩ الذخيرة، ق١م١، ص ٢٥٢.

٢٠ ينظر، البيان والتبيين، ١/٥١.

٢١ الذخيرة، ق١م١، ص ٢٦٧.

٢٢ ينظر، من حديث الشعر والنثر، طه حسين، القاهرة، دار المعارف، ط ١٢، ص ٣٤.

٢٣ الذخيرة، ق١م١، ص ٢٨٥.

٢٤ الذخيرة ، ق١م١ ، ص ٢٤٩ .
٢٥ ديوان أبي نواس ، تحقيق بدر الدين حاضري ، دار الشرق ، بيروت ، ط١ ، ١٩٩٢م ، ص ١٠ .
٢٦ انظر المعجم الوسيط ،إبراهيم أنيس وآخرون ،المكتبة الإسلامية ، استامبول ، تركيا ، ط ٢ ، ١٩٧٢م ، مادة زعم .
٢٧ كان من عادة بعض القبائل وأعرافها إذا قتل عظيم منها يمتنع كل أفراد القبيلة عن الملذات لمدة معينة ، لكن طرفة لم يلتزم بهذا العرف ، ولم يفارق ملذاته في أحزانه ومسراته ، فنفته القبيلة خارجها إلى حين. (ينظر : أقوال علي بن زايد ، دراسة ونصوص ، عبد الله البردوني ، دار الكلمة ، صنعاء ، ١٩٨٥م ، ص ١٧) .
٢٨ الشعر والشعراء ، ابن قتيبة الدينوري(ت٢٧٦هـ) ، تحقيق مفيد قميحة ، دار الكتب المصرية ، بيروت ، ط٢ ، ١٩٨٥م ، ص ٢٥٧
٢٩ الموازنة بين أبي تمام والبحتري ، الآمدي(ت٣٨٤هـ) ،تحقيق محمد محيى الدين عبد الحميد ، القاهرة ، ١٩٤٤م ، ص ١١ .
٣٠ ينظر ، الذخيرة ، ق١م١ ، ص ٢٥٧ .
٣١ ينظر ، المعجم الوسيط ، مادة دنُ .
٣٢ ديوان أبي نواس ، تحقيق بدر الدين حاضري ، دار الشرق العربي ، بيروت ، ط١ ، ١٩٩٢م ، ص ٥.
٣٣ الذخيرة : ق١م١ . ص ٥٠
٣٤ المعجم الوسيط ، مادة رقم .
٣٥ لسان العرب ، ابن منظور ، دار الحديث ، القاهرة ، مادة هبر.
٣٦ انظر ، " شخصية ابن شهيد الأندلسي (ت٤٢٦هـ) وعلاقتها بأدبه" حسن حيدر ، مجلة كلية التربية ، جامعة تعز ، العدد ٣ ، ٢٠٠٦م ، (١٢٧-١٤٨).
٣٧ ينظر ، "التهم الموجهة إلى الجاحظ" ، محمود الدروبي ، عالم الفكر ، العدد ٤ ، المجلد ٣٥ ، ٢٠٠٧م ، ص ٢٤٩.
٣٨ تاريخ الأدب الأندلسي ، عصر الطوائف والمرابطين ، إحسان عباس ، دار الثقافة ، بيروت ، ط٥ ، ١٩٧٨م ، ص ٣٠٣.
٣٩ الذخيرة ، ق١م١ ، ص ٢٧٨.

المراجع

١ ـ أعمال المؤتمر الدولي الرابع للنقد الأدبي ـ القاهرة ـ من ١- ٥ نوفمبر ٢٠٠٦م .
٢ ـ أقوال علي بن زايد ، دراسة ونصوص ، عبد الله البردوني ، دار الكلمة ، صنعاء ، ١٩٨٥م.
٣ ـ "البلاغة ومقولة الجنس الأدبي" مجلة عالم الفكر ، مجلد ٣٠ ، العدد ١ ، ٢٠٠١م.
٤ ـ البيان والتبيين/ الجاحظ : أبو عمر بن بحر ، (ت ٢٥٥هـ) ، تحقيق حسن السندوبي ، دار الفكر ، بيروت ،
٥ ـ تاريخ الأدب الأندلسي ، عصر سيادة قرطبة ، إحسان عباس ، دار الثقافة ، بيروت ، ط٥ ، ١٩٧٨م.
٦ ـ "التهم الموجهة إلى الجاحظ" ، محمود الدروبي ، عالم الفكر ، العدد ٤ ، المجلد ٣٥ ، ٢٠٠٧م.
٧ ـ دليل الناقد الأدبي ، ميجان الرويلي وسعيد البازغي ، المركز الثقافي العربي ، الدار البيضاء ، ط٢ ، ٢٠٠٠م ، .
٨ ـ ديوان أبي نواس ، تحقيق بدر الدين حاضري ، دار الشرق ، بيروت ، ط١ ، ١٩٩٢م ، .
٩ ـ الذخيرة في محاسن أهل الجزيرة ، ابن بسام الشنتريني(ت٥٤٢هـ) تحقيق إحسان عباس ، دار الثقافة ، بيروت ، ١٩٦٧م ، ط١.
١٠ ـ " شخصية ابن شهيد الأندلسي (ت٤٢٦هـ) وعلاقتها بأدبه" حسن حيدر ، مجلة كلية التربية ، جامعة تعز ، العدد ٣ ، ٢٠٠٦م.
١١ ـ الشعر والشعراء ، ابن قتيبة الدينوري (ت٢٧٦هـ) ، تحقيق مفيد قميحة ، دار الكتب المصرية ، بيروت ، ط٢ ، ١٩٨٥م.
١٢ ـ القاموس المحيط ، الفيروزبادي ، دار الفكر ، بيروت.

١٣ ـ لسان العرب، ابن منظور، دار الحديث، القاهرة.
١٤ ـ المعارضات في الشعر الأندلسي "القصيدة العباسية نموذجاً"، علي الغريب الشناوي، مكتبة الآداب، القاهرة، ط١، ٢٠٠٣.
١٥ ـ المعجم الوسيط ، إبراهيم أنيس وآخرون ، المكتبة الإسلامية ، استانبول ، تركيا ، ط٢ ، ١٩٧٢م .
١٦ ـ من حديث الشعر والنثر، طه حسين، القاهرة، دار المعارف، ط ١٢ ، .
١٧ ـ الموازنة بين أبي تمام والبحتري، الآمدي (ت٢٨٤هـ)، تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد، القاهرة، ١٩٤٤م.
١٨ ـ "النظرية الجمالية في الشعر بين العرب والإفرنج" جميل علوش، مجلة عالم الفكر، المجلد ٢٩، عدد١، سنة ٢٠٠م.
١٩ ـ نظرية المصطلح النقدي، عزت محمد جاد، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ٢٠٠٢م،

العولمة الأدبية والخصوصية العربية والإسلامية

د/ محمد احمد عبد الله الزهيري
أستاذ الأدب العربي المساعد ـ جامعة إب ـ كلية الآداب – جامعة إب

المقدمة:

ماهية العولمة :

لا يوجد مضمون أو ماهية واحدة للعولمة، ولابد من الاعتراف مقدما أن هناك صعوبة في تحديد المعنى الوصفي الدقيق لها، وتعود مشقة تحديد العولمة إلى تأثر التعريفات المختلفة لها بالمواقف الأيدلوجية والثقافات المجتمعية التي تنتهجها والتي تقف وراء سلوك الفرد و الدولة والمجتمع في آنٍ واحد[١] والاجتماعية والاقتصادية على العالم ،وهي الصورة الجديدة للإخطبوط الاستعماري الغربي ، وأنها محاولة سافرة من الأقوى لابتلاع الآخر الأضعف[٢] ،وهي أيديولوجيا تعبر بصورة مباشرة عن إرادة الهيمنة على العالم وأمركته ،حتى عدا البعض(الأمركة) الاسم الحركي للعولمة ،لأن ثقافة الولايات المتحدة الأمريكية أصبحت هي المهيمنة على عالم اليوم اقتصاديا وعسكرياً وثقافياً[٣]، لكن هذا البحث سيحاول أن يلم ببعض تعريفاتها لتكتمل صورة الحدث وإن كان هذا التعريف المبسط ، يمكنه أن يقود إلى الهدف . هذا التعريف يعكس التداخل الكثيف في العلاقات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية بين مختلف دول العالم والذي أصبح من المستحيل ضبط تأثيراته والتحكم فيه بالإجراءات التقليدية كإغلاق الحدود وقطع العلاقات الدبلوماسية مثلاً [٤]، و هناك تعريفات أخرى لظاهرة العولمة منها على سبيل المثال أنها : سهولة حركة الناس والمعلومات والسلع والأموال والأفكار بين مختلف الدول على نطاق الكرة الأرضية [٥] أو هي :أي العولمة فعل اغتصاب ثقافي وعدواني رمزي على سائر الثقافات أو السيطرة الثقافية الغربية على سائر الثقافات بواسطة استثمار مكتسبات العلوم الثقافية في ميدان الاتصالات ، أو هي كما يعرفها (برهان غليون) :تتجسد في نشوء شبكة اتصال عالمية تربط جميع اقتصاديات البلدان، أو هي الأمركة في صورتها الجديدة أو الليبرالية المتطورة وغير ذلك من تعريفات تجمع كلها على الأثر غير العادي على العالم بأسره سواء كان هذا الأثر سلباً أم إيجاباً الكل متفق على قدرة الظاهرة في التأثير على أكثر من صعيد وفي أكثر من منطقة إنها ظاهرة تشمل الأرض بما رحبت .

هذا البحث يهدف إلى تناول العولمة الأدبية جزءاً من العولمة العامة التي تعني تنميط العالم وصهر الخصوصيات الثقافية والاقتصادية والسياسية والعسكرية في نمط واحد وثقافة واحدة هي (الثقافة الغالبة) ، والمشروع الاستعماري الغربي الذي يعمل على إشاعة (قيمه الخاصة) من خلال الثقافة ،فهو يعي أهمية الثقافة ،ويعمل من خلالها ،مدركاً أنه متى ما تحققت التبعية الثقافية ، فإن التبعية السياسية لا تعود أكثر من

تحصيل حاصل ...والخطر اليوم ، في هذا الجانب ، هو خطر الثقافة الأمريكية ، لأنها ثقافة سطح ، وثقافة غرائز ، وليست ثقافة أعماق ، إنها ثقافة استلاب للشخصية الإنسانية والحضارية ، وليست ثقافة تنمية لها بأي من هذه الاتجاهات ..إنها ثقافة تعمل على فتح أبواب العالم أمامها لسحق الذاتيات الثقافية لحساب أفكار تأتينا بها أو يتم تصديرها إلى العالم في صيغة (مشروعات) أو (أنظمة) مستقبلية ، هدفها الهيمنة وإلغاء (الأخر غير الأمريكي). ومن هنا فنحن نواجه (إمبريالية ثقافية متوحشة) ، تهدف إلى تحقيق الهيمنة الإمريكية الإعلامية والثقافية بعد أن فرضت في السابق هيمنتها الاقتصادية [٦] إن استهلاكنا لحداثة الغرب أيضاً هو في حقيقة الأمر اختراق إمبريالي لثقافتنا القومية[٧] .

العولمة الأدبية لا تبتعد كثيراً عن محاولة فرض (ثقافة الغالب)، ولها امتداد موغل في القدم ، إذ كانت الثقافة اليونانية مثالاً يحتذى ويُتقمص في العالم القديم ، بل وفي العصور الإسلامية كان لفلسفة أفلاطون وأرسطو أثرها على النقد العربي وعلى الفكر والثقافة أيضاً في مختلف العصور ، حتى النقد الحديث فإنه يقوم على نظرية المحاكاة للمعلم الأول[٨] ، ثم ظهر التنافس الروماني الفارسي في السيطرة وفرض الثقافة الخاصة بكل منهما ، وقد رأينا امتداد الأثر الفارسي إلى الحياة والأدب العربيين في العصور المختلفة.لا سيما في العصر العباسي .

كان للحضارة العربية الإسلامية الغالبة خلال ثلاثة عشر قرناً تأثير كبير على ثقافة العالم وأدبه ، إذ كانت الحواضر الإسلامية تمثل كعبة العلماء والطلاب يؤمونها من مختلف أنحاء العالم وقد ذابت حضارات وشعوب كثيرة في الحضارة العربية الإسلامية ، وكتبت بحروفها ستٌ وثلاثون لغة ، وتنادى المتعصبون من اليهود والنصارى وغيرهم للتحذير من غزو الثقافة والآدب العربية الإسلامية ، وانبهار مثقفيهم بهما ، وتقليدهم لهما . "وقد بهرت الحضارة الإسلامية هؤلاء المسيحيين الذي كانوا يعايشون المسلمين في الأندلس ، فأخذوا من هذه الحضارة ومن أصحابها الشيء الكثير ، فقلدوا المسلمين في لغتهم وتعلموا ثقافتهم ، بل لبسوا ملابسهم وعاشوا إلى حد كبير على نمط حضارتهم ، ولذلك سموا بالمستعربين Mozarabes"[٩]. هذا الانبهار والتقليد لثقافة الغالب وصل حداً يهدد الوجود المستقل والشخصية المميزة مما جعل كبراءهم يشكون ويحذرون من هذا الخطر ، يقول : "أحد قساوستهم اسمه(ألفرو) القرطبي Alvaro cordobes : إنَّ إخواني في الدين يجدون لذة كبرى في قراءة شعر العرب وحكاياتهم ، ويقبلون على دراسة مذاهب أهل الدين والفلسفة المسلمين ، لا ليردوا عليها وينقضوها .وإنما لكي يكتسبوا من ذلك أسلوباً عربياً جميلاً صحيحاً .وأين تجد الآن واحداً من غير رجال الدين يقرأ الشروح اللاتينية التي كتبت على الأناجيل المقدسة؟ ومن سوى رجال الدين يعكف على دراسة كتابات الحواريين ، وآثار الأنبياء والرسل؟ياللحسرة!! إنَّ الموهوبين من شبان النصارى لا يعرفون اليوم إلاَّ لغة العرب وآدابها ، ويؤمنون بها ويقبلون عليها في نهم ، وهم ينفقون أموالاً طائلة في جمع كتبها ، ويفخرون في كل مكان بأن هذه الآداب حقيقة جديرة

بالإعجاب، فإذا حدثتهم عن الكتب النصرانية أجابوك في ازدراء بأنها غير جديرة بأن يصرفوا إليها انتباههم .باللآلم !!لقد أنسي النصارى حتى لغتهم فلا تكاد تجد في الألف منهم واحداً يستطيع أن يكتب إلى صاحبه كتاباً سليماً من الخطأ .فأما عن الكتابة في لغة العرب ، فإنك واجد منهم عدداً عظيماً يجيدونها في أسلوب منمق .بل هم ينظمون من الشعر العربي ما يفوق شعر العرب أنفسهم فنّاً وجمالاً"[١٠]. إن فكرة العولمة لا تعود إلى عصر النهضة الأوربية إنها أقدم بكثير ، فهي قد تبلورت حسب رأي سمير أمين ، على خمس مراحل متتالية هي : الهيلينية ، المسيحية ، الإسلامية ، عصر فلسفة الأنور ثم عصرنا المعاصر .[١١]

العولمة الأدبية التي هي فرض وتعميم مقاييس ومعايير وقواعد وقوانين ثقافة محدودة على العالم كله ، والتي تعني اليوم فرض مقاييس ومعايير وأحكام وقوانين وقواعد النقد الغربية على آداب الأمم الأخرى، ومنها ألأدب العربي الإسلامي على الرغم من التفاوت الكبير بين فهمنا التقليدي لمعنى الأدب وفنونه وفهم الغربيين له[١٢] وبين الأدب الغربي .لكنهم يريدون أن يكون أدبنا تابعاً لأدبهم ، وشعرنا تابعاً لشعرهم[١٣] وقد نحت العولمة في العصر الحديث منحاً خطيراً، حينما أصبحت أمراً موجهاً يسير حسب خطط مدروسة وبرامج متبعة يصل حد الإكراه والجبر ،واستعمال القوة العسكرية • كما حصل في الأندلس والفلبين والبلقان والجزائر وتركيا وسائر البلدان في العالم الثالث التي خضعت للاستعمار الغربي ومثله سائر الدول الآسيوية والإفريقية وبعض الدول الأوربية التي خضعت لسيطرة الشيوعية، وكما حصل في اليابان بعد الحرب العالمية الثانية حينما دخلت القوات الأمريكية وعملت على صبغ الحياة اليابانية بالصبغة الأمريكية حتى وصل الأمر حد تغيير الدستور فيها • وكما حصل مع أفغانستان والعراق بعد غزو قوات التحالف الصليبي لهما • وما يراد من البلدان العربية والإسلامية فيما يسمى بالإصلاح في هذه البلدان من الشرق الأوسط إلى الشرق الأوسط الكبير وخارطة الطريق ونقد أحاديث وآيات الجهاد والنصوص القرآنية والنبوية الإسلامية التي تتعرض لليهود والنصارى•ويقصد بكل ذلك فرض نمط الحياة الأمريكية ودمج الكيان الصهيوني في هذا المحيط العربي الإسلامي[١٤] بلغ قمته في تغيير المناهج ورسم السياسات الإعلامية والاقتصادية والعسكرية وحرب العمل الإسلامي والمؤسسات الخيرية ومحاربة كل مظهر إسلامي أو لباس أو شعيرة إسلامية .

مظاهر العولمة الأدبية:

تعددت مظاهر العولمة الأدبية في العالم العربي والإسلامي في العصر الحديث ومن أهم هذه المظاهر :

- تهوين التراث العربي الإسلامي ونتاج العقلية العربية الإسلامية والنظر إليه بـ(مرايا مقعرة) ، و تهويل التراث الغربي ونتاج العقلية الغربية النظر إليه بـ(مرايا محدبة) ، كل ذلك كان نتيجة الانهزامية أمام الثقافة الغربية وقوانينها التي حاول البعض إخضاع تراثنا لها، مع أنها نبتت في أرض غير أرضنا وتحت شمس غير شمسنا وصدرت عن أنفاس غير أنفاسنا و أذواق غير أذواقنا ، ولا أحد يقول " إن الشاعر الموهوب يستطيع أن يبدع أي شيء في غير الإطار اللغوي لعصره ..إن لآدابنا العربية شخصيتها

المستقلة ،وإن النقد الذي يصلح لشعرنا يختلف بالضرورة عن النقد الأوربي ، ولا بد لنا أن نستقرئ نحن القواعد من شعرنا ومن أدبنا...وكيف يتاح لنا أن نطبق أسس ذلك النقد الأجنبي على شعرنا الذي يتدفق من قلوب غير تلك القلوب وعصور غير تلك العصور [١٥] ، لأن المناهج النقدية الغربية هي نتاج قراءة لأدبهم وشعرهم ،وإخضاع نتاجنا لها أدى وبصورة فجة إلي احتقار تراثنا في جميع عصوره .وهنا يجد الباحث نفسه مضطراً لذكر نموذجاً واحداً فقط علي الرغم من توفر العشرات منها ، لواحد من كبار من يوصف بالتجديد في مجال الشعر العربي مما يتعلق بنظرة صاحبه إلى التراث بعامة :يقول أدنيس : إن الحداثة ظاهرة تتمثل في تجاوز القديم وتصهره في قديم أشمل يوناني مسيحي كوني[١٦] ، فماذا يعني يوناني مسيحي كوني؟ ولماذا لا يكون عربي إسلامي ،فا لخبث والحقد مقصوران على ما هو إسلامي فقط وهذا يفسر حشو الشعر العربي الحديث بالرموز والأساطير الوثنية اليونانية والرومانية أو المسيحية الصليبية والا ما معنى قول الشاعر العربي المسلم :

اشتهي أن أكون صفصافة قرب الكنيسه
أو صليباً من الذهب علي صدر عذراء
تحمل السمك لحبيبها العائد من المقهى[١٧]

ولماذا لا تكون النخلة بدل الصفصافة ،والكعبة بدل الكنيسة والمصحف بدل الصليب ،.ونتيجة رابعة لذلك تمثلت في التقليد الأعمى غير الواعي الذي أصاب أدباءنا ونقادنا ذلك التقليد أدخلنا في تيه له بداية ولا تظهر له نهاية ،ذلك التقليد الأعمى للآخر ولكل ما عند الآخر خيره وشره حلوه ومره ما نحب وما نكره وما يحمد وما يعاب حتى نلحق بأولئك علي حد قول المقلدين [١٨] ،ذلك التقليد الذي يجعلنا نجلد أنفسنا ونسلخ جلودنا ونتبرأ من تراثنا بل ونتهمه بالظلمة والجمود ونصفه بأنه عفن الدروب والتواريخ والأشياء والكلمات •ذلك التقليد أيضا الذي وضع نقادنا وأدباءنا في تناقض صارخ, فمرة يقولون عن تراثنا بأنه عفن التاريخ والدروب الخ ومرة أخري نفاخر بأن أدبنا قد اكتشف القصة والرواية ومعايير النقد الأسلوبي ذلك التقليد الذي جعلنا (شوكة في مهب الريح) نتقلب ظهرا لبطن يمنة ويسرة وجعلت أدبنا مجرد أصداء لما عند الآخر ، فمرة كلاسيكيون وأخري رومانسيون وثالثة واقعيون حتى إذا ظهرت الحداثة ثم ماتت قلنا: إننا حداثيون وهكذا يفعل التقليد اللاواعي بأصحابه. وهو موقف حددته ثنائية متكررة تكرر النمط وهي الانبهار بإنجازات العقل الغربي واحتقار إنجازات العقل العربي[١٩] ، فلم تعد العولمة تطالب الأديب بتأليف نصٍ يحدد ملامحه الشخصية ورؤيته للحياة ،بقدر ما هو مطالب بإنشاء نص وفق نمط نموذجي يصمم حسب مقاس متلقين عديدين ،وكأن الشاعر (خياط يقطع الثياب على مقادير الأجسام)[٢٠] ، ثم أنَّ هذه المناهج النقدية الحديثة مناهج نصية وصفية ترفض المعيارية القيمية وتدرس النصوص حسب بنيتها الداخلية وليس مهمتها الحكم هذا جيد وهذا رديء!وحكمت بموت المؤلِّف(الناص) في البنيوية ،وبموت المؤَلَّف(النص) في

نظرية التأويل (القرائية)، وأبعدت الناقد عن مهمته بأن يكون وسيطاً بين النص والمتلقي[٢١] ، وهذا التصور يعني أن النصوص الشعرية في التراث الأدبي تتميز بنوع من المشاعية ، لأنها لا ترتد على ذوات بعينها ، وإنما هي نتاج أدبي متعدد المنابع والأصول . وفي ذلك إشارة إلى أن هذه النصوص تولد سفاحاً لا أبا لها ، وأنها أشبه بلغة ميتة ترسبت فيها مجموعة من الاقتباسات ، لتكون في الأخير نسيجاً من العلامات الصماء التي لا تحمل مقصدية ذاتية أو رؤية أو معتقد ، لأنها عبارة عن كتابة آلية مما يجعل نسبتها إلى عدد من المؤلفين أمراً سهلاً .وبذلك تغدو شبيهة بتلك النصوص التي لا يعرف مؤلفها على الإطلاق حيث تنسب على السواء لـ(س) أو (ص) أو(ع) من الناس[٢٢] .مما أفقد النص سلطته ، لأن سلطة النص الأدبي تقوم على تحقيق معنى ما ، يتمتع بقدر من الإلزام ويقبل التثبت ، ولو بصورة مؤقتة ، في مواجهة فوضى القراءات الجديدة التفسيرية للنص الأدبي التي انتهت عند أتباع نظرية التلقي والتفكيك إلى إلغاء سلطة النص ، بل إلى التشكيك في وجوده أصلاً[٢٣] .

هذه التبعية أوجدت تيها مركبا : تيهاً أوصلتنا إليه التبعية الثقافية العمياء ، والنقل السلبي عن الآخر الثقافي لسنوات طويلة – وهو بهذا تيه أضيف إليه تيه –بل تيه وصلت إليه الثقافة الغربية ، التي ظلت تضيف سنوات وسنوات إلى دروب المتاهة وتداخلاتها ، حتى أوصلتها إلى مرحلة الرعب الحالية[٢٤] ، إن المرايا المتشظية التي تحدث عنها ناقد عربي ، شوهت الذات ، لم تغير صورتنا وحسب بل غيرت حقيقتنا ذاتها ، وأزمة الانفصال بين عالمين تلاحقنا في جميع الاتجاهات الماضي والحاضر ، الشرق والغرب الذات والآخر[٢٥] . لأن سيادة العقل والعلم أوصلت هذه الحضارة إلى طريق مسدود أبرز علاماته كبت الذات التي قام المشروع التنويري لتحريرها أصلاً ، بالإضافة إلى سيادة القيم المادية ، قيم السوق ورأس المال ، والتفتت والتشرذم والتراجع المؤسي للقيم الروحية[٢٦] .

- التعسف في تقسيم الأدب العربي في تأريخه الطويل إلى عصور (جاهلي –إسلامي – أموي –عباسي – مملوكي –عثماني –حديث ومعاصر) . وهي محاولات تعسفية لإيجاد تقسيمات في الأدب العربي تناظر التقسيمات الغربية ، حتى إذا كانت العصور الوسطى عصور انحطاط وظلام وتخلف عندهم . عملنا على تقليدهم في وصم العصرين المملوكي والعثماني بأنهما عصرا انحطاط وظلام وتخلف حتى وإن كانا عصري ازدهار وتطور ، عرف العرب فيها أكبر أعلامهم في مختلف المجالات الدينية والأدبية واللغوية والتاريخية والجغرافية والطبيعية والطبية ، ولم توصف هذه العصور بعصور الانحطاط والظلام إلا تقليداً لهم ، لأنهم وصفوا أو اتصفت عصورهم بهذه الأوصاف .وأخيرا ذلك التقليد الناتج عن عقدة الشعور بالنقص تجاه الآخر والناتج عن ولع المغلوب بتقليد الغالب.وتسمية العصر الحديث بعصر النهضة مع أننا في ذيل القائمة ، لينطبق علينا ما فعله أحد زعماء الحزب الشيوعي الكندي حينما خرج وفي يده مظلة فسئل عن ذلك فقال إنها تمطر في موسكو.

- التعسف في تقسيم الأدب العربي إلى مدارس (الكلاسيكية - الرومانسية - الرمزية – الواقعية – البالزاكية – الطبيعية الزولوية بخاصة) تقليداً للغرب إما طوعاً وإما تحت معطيات الاستعمار وتسلطه ، وواضح أن ذلك ضرباً من التأثير المباشر بالمدارس الأوربية بعامة ،[٢٧] ، وتسميتها بأسمائها الغربية ، على الرغم من أن هذه المدارس تمثل طبقات اجتماعية ومدارس فكرية ليست موجودة في العالم العربي (الإقطاعية – الرأسمالية – البورلتاريا- غيرها) ، المدارس والمذاهب والاتجاهات الشعرية التي يسمونها بالكلاسيكية والرومانسية والرمزية والواقعية إنما ظهرت في الغرب نتيجة عوامل فكرية وسياسية واجتماعية واقتصادية خاصة بهم لا تنطبق بحال على الشرق إذ لا توجد هذه العوامل . فضلاً عن ذلك لا توجد هذه التقسيمات والعوامل في الأدب العربي . فالشاعر العربي قد يكون له امتدادات على كل هذه المدارس وأكثر ، فلا يوجد شاعر عربي يمكن أن تعده كلاسيكياً أو رومانسيا أو واقعياً بل لا يوجد شعر عربي يمكن أن نقول أنه سيطر عليه العقل كما يقال في الكلاسيكية ، إذ إنه من البداهة أن الشعر العربي كله باستثناء (المنظومات) هو شعر غنائي ذاتي . وليس هناك شعر هروبي سلبي تسيطر عليه العاطفة كما توصف به الرومانسية إنما كان من يوصمون بالرومانسية في العالم العربي في قمة الإيجابية مع قضايا أمتهم وخير مثال لذلك أبو القاسم الشابي. حتى فني الشعر والخطابة نبحث عن تعريفهما وقواعدهما وتقسيماتهما عند الغير مع أنهما الفنان اللذان يتميز بهما العرب منذ الجاهلية ، ولم توجد أمة تفوقت في هذين الفنين الأدبيين مثل العرب ، أما الشعر فهو ديوان العرب وسجل أحداثهم ومفاخرهم وعلم قوم لم يكن لهم علم غيره يحنون إليه حنين الإبل في إعطانها ، يهنئ بعضهم بعضاً إذا بزغ شاعر ولم يكونوا يهنئون بعضهم بعضاً إلا في ثلاثة أشياء : شاعر يبزغ أو مولود يولد أو فرس ينتج ، البيت الشعري عندهم يرفع قوماً ويحط آخرين . يردده الجميع حتى النساء والأطفال . وفي قصة بني نمير إحدى جمرات العرب الثلاث أطفأ جمرتهم بيت واحد لجرير هو :

فغض الطرف إنك من نميرٍ فلا كعباً بلغت ولا كلابا

فقبل رجوعهم من غزوتهم الفاشلة كان اليت قدسبقهم إلى دورهم قبل رجوعهم فخرجت النساء تضرب وجوههم وتقول : فضحتمونا فضحكم الله ، وقد هجا المرقش بني تغلب فقال :

ألهى بني تغلب عن كل مكرمة قصيدة قالها عمرو بن كلثـــوم

يروونهـــا مذ كـــان أولهـــــــم يا للرجال لشعر غير مسئوم

كان ذلك بسبب ارتباط الأدب منذ العصر الجاهلي بالمجتمع والبيئة ، خاصة في القول الشعري الذي لا يقوَّم في المعبر عنه ، بل في طريقة التعبير، خصوصاً أن الشاعر الجاهلي كان يقول ، إجمالاً ، ما يعرفه السامع مسبقاً كان يقول : عاداته وتقاليده ، حروبه ومآثره ، وانتصاراته وانهزاماته . وفي هذا ما يوضح كيف أن

فرادة الشاعر لم تكن في ما يفصح عنه بل في طريقة إفصاحه.[٢٨]. أما الخطابة التي ارتبطت عند العرب المسلمين بالدين والدنيا ، وارتبطت بشعائر العبادات كصلاة الجمعة والعيدين والحج ويخطب بها في كل جمعة آلاف الخطباء في جميع أنحاء العالم الإسلامي إن لم تكن بالملايين فيهمل كل هذا التراث الضخم و يبحث الدارسون عن نماذج رديئة لا تعبر عن الاتجاه العام للخطابة ، وإنما تعبر عن ما يريدون إلصاقه بالأدب العربي من ركاكة ، لا سيما في العصور المتتابعة ، فتراث الأئمة الفحول يطوى ويختفي على حين تنشر في كل مكان آثار المؤلفين من الدرجة الثالثة فمن تحتهم...وتصور الأدب العربي لا يُعرَف إلاَّ من مؤلفات عبدالله باشا فكري أو البهاء زهير مثلاً : ويقصى عنه إقصاءً المعري وأبو تمام والمتنبي وأضرابهم .إن ذلك يعطيك صورة للثقافة الإسلامية بعد أن يحذف منها (ابن القيم) ,(ابن الجوزي) و(ابن حزم).[٢٩] والجيد والرديء موجودان في كل العصور ، وعند الكبار ، وينقلون هذا التراث كنماذج للأدب العربي ، حتى أن القارئ للبحوث والدراسات الأدبية الحديثة تأخذه الحيرة وهو يراها تنسب كل نقيصة للتراث العربي ، وكل إيجابية للأدب والتراث الغربي.

- اتهام الأدب العربي بأنه لم يعرف الأجناس الأدبية المختلفة غير الشعر الغنائي كالشعر الملحمي والتمثيلي أو القصة أو المسرح ، وإنما ينسب ظهورها في العصر الحديث إلى الأثر الغربي ، إذ لا يجوز أن نزعم أن الأدب العربي عرف الأجناس الأدبية الأخرى والتي تشيع في الآداب الإنسانية الكبرى المعاصرة التي لم تكن كما قررنا منذ حين إلا ثمرة من ثمرات التواصل الحضاري بين الأمم[٣٠]، فضلاً عن ذلك نسبة هذا الشاعر أو القاص إلى هذا أو ذاك من الأدباء الأوربيين . القصة والمسرحية تدرس على أنها فنون حديثة جاءتنا من الغرب وينظر لها حسب قوانين ومعايير غربية مع أن القصة مرتبطة بالفطرة والذات وهي عريقة في التاريخ العربي الإسلامي وقصص القرآن تعد أنموذجاً للذوق والمعايير العربية . ثم كانت القصص والسير الشعبية التي مثلت طوراً من أطوار التطور المهمة لهذا الفن بلغت نضجه في المقامات ذلك الفن العربي الخالص الذي مثل قمة النضج للقصة حسب الذائقة العربية ، والتي أهملت في العصر الحديث ولا أخالها أهملت إلا لهذا السبب أي أنه لا نظير لها في الآداب الغربية مع أنها تمثل تراثاً ضخماً يوازي مكتبة كاملة وألف فيها ما يقرب من ١٢٠ عالما .

- استعمال المناهج والنظريات النقدية الغربية الحديثة كالمنهج النفسي والفني والانطباعي والبنيوي والتفكيكي والقرائي في دراسة الأدب العربي قديمه وحديثه ، وهي مذاهب فكرية فلسفية ، أفقدت النص أهم عناصره ، وهي العاطفة والانفعال والتأثير. لأن النص كمؤلفه تماماً يملك هو الأخر قلباً وباطناً ويكون محشواً بالخبايا والأسرار ، وفيه تعلق المقاصد والنوايا[٣١] مع أن أساس النقد الأدبي مهما قلبنا أوجهه لا يمكن إلا أن يكون التجربة الشخصية وكل نقد أدبي لا بد أن يبدأ بالتأثر , وذلك لأنك لا تستغني عن الذوق الشخصي والتجربة المباشرة لأدراك حقيقته إدراكاً صحيحاً)[٣٢] ، وإهمال الجهود النقدية العربية ومهاجمتها

كنظرية عمود الشعر والسرقات وجهود البلاغيين العرب .وهذه الإنهزامية سولت للفكر النقدي أنه لكي ينقض الأوضاع الأدبية التي جمد عليها أدباء القرون المظلمة ، عليه أن يستمد من الغرب ، يعبر عن نفسه من خلاله[٣٣].بينما تختزل الجهود النقدية العربية بالجهود البلاغية التي ماتت في نظرهم منذ زمن بعيد أو بعض اللفتات إلى بعض النقاد ونظرياتهم إذ وجد في مناهج النقد الحديث ما يؤكدها مثل نظرية النظم للجرجاني.

- جعل الغربيين أصلاً في الاستدلال على صحة ما جاء به العرب , فإن كانت نتاجات الغربيين تؤيد ما ذهب إليه العرب ذهبنا إلى تأكيد صحته كما حصل مع نظرية النظم لعبد القاهر الجرجاني . فقد حصل الاعتداد بها لأن الدراسات الأسلوبية واللغوية عند سوسير وتشومسكي وغيرهما ذهبت المذهب نفسه .ومثلها الوحدة العضوية أو الموضوعية التي تغني بها النقد الحديث تناولها الناقد العربي في إطار عام كما نجد عند ناقدنا القديم محمد بن الحسن الحاتمي (٣٨٨) إذ يقول: إنَّ القصيدة مثلها مثل خلق الإنسان في اتصال بعض أعضائه لبعض فمتى انفصل واحد عن الآخر، أو باينه في صحة التركيب. غادر بالجسم عاهة تتخون محاسنة وبعض معالم جماله[٣٤]. أليس هذا أقوى من وصف الوحدة العضوية بأنها كالتمثال بأجزائه التي ظهرت في العصر الحديث .ومن النقد الغربي .

- إغفال الكثير مما جاء به العرب قديماً ونسبته إلى الغربيين كالوحدة العضوية التي جاء بها محمد بن الحسن الحاتمي . وإهمال جنس عربي أدبي كان له شأن كبير كالمقامات ،لأنه لا نظير له في الآداب الغربية مع أنه أعظم الأجناس الأدبية النثرية ، في الأدب العربي شأنا , وأطوله عمراً , وأقدره على القيام في وجه الدهر على مدى قريب من عشرة قرون ... وعلى ما أصاب نصوصها من تلف وضياع في المشرق والغرب جميعاً فقد احتفظ لنا الزمن بكثير من تلك النصوص التي تعد كثيرة كثرة نسبية على الأقل ،وناهيك أن عدد كتاب المقامات جاوز المائة والعشرين مقامياً كما سبق، وقد ظل جنس المقامة قائماً بتقاليده الأدبية وأصوله الفنية , منذ بديع الزمان الهمداني إلى المويلحي . بل إلى حافظ إبراهيم , بل إلى محمد البشير الإبراهيمي وإذا تأملت هذا الجنس الأدبي العربي القح ألفيته هو الجنس الأدبي النثري الوحيد الذي يمثل وجه الإبداع الراقي في العربية بحق , أو الإبداع المعترف بأدبيته أكثر بين أدباء العربية الغابرين على الأقل ،فكأن الفن النثري الذي يعادل الشعر العربي في رأي النقاد العرب على الأقل , إنما هو نثر المقامة , وليس مطلق النثر , فالمقامة هي الجنس الأدبي المعادل , في ميزان تاريخ الأدب العربي , لجنس الشعر[٣٥] . فلماذا اندثرت مع جمالها وفنيتها وقربها من روح الأدب ،بينما تقلد الملاحم التي لا أصل لها في تراثنا ،وهي أبعد ما تكون عن الأدب وجمالياته فهي عبارة عن سرد شعري لأحداث تأريخية أشبه ما تكون بالسير الشعبية .فإذا كانت الصنعة اللغوية والمحسنات البديعية واللفظية هي التي بررت رفض المقامات والإهمال لها . فلماذا لم تطور وتجدد كفن عربي خالص , ولماذا لا تدرس كمرحلة مهمة في تأريخنا بمقاييس وذوق الزمن والمكان ،كما تدرس

الملاحم اليونانية والرومانية . وهل من المنهج العلمي محاكمة عصر أو نتاج إلى غير مقاييس عصره وظروف زمانه وذائقة مجتمعه .إذ لا ينبغي أن تقوَّم أثر هذه الحركة بمفهومنا الحديث لطبيعة الشعر وأهدافه ، ذلك لأن الحكم على حركة أدبية سابقة لا يمكن أن يخضع بحال لمفاهيم وأحكام معاصرة ، وإنما ينبغي أن تقوم هذه الحركة من خلال العصور التي سبقتنا..."[٣٦] .وهل الأدب إلاَّ مظهر من مظاهر المجتمع والثقافة... وشكلٌ من أشكال التعبير الاجتماعي[٣٧] ، فليس من الصواب أن نصب لومنا على السلف ونطلب منهم أكثر من الذي قالوه وكتبوه ... [٣٨]، ونصدر التعميمات ونهمل قانون التطور الأدبي . وأكبر دليل على ارتباط الأدب بمجتمعه وبيئته وعصره أن الدارسين قد يجدون في الأدب عن المجتمع وأوضاعه والتأريخ وأحداثه ما لا يجدونه في التأريخ العام. فلا بد من الحكم على العمل في إطاره الزمني والمكاني ، ومراعاة ظروف عصره وذوق مجتمعه ،ولولا ذلك لما اختلفت نظرة طه حسين عن نظرة زكي نجيب محمود . ولما اختلفت نظرة الأخير عن نظرة الجيل اللاحق له . ولما اختلفت الأنظار داخل الجيل الواحد من المفكرين كل بحسب موقعه في الحاضر وكل بحسب موقعه الآتي[٣٩].

- تقليد الغربيين في نتاجاتهم تقليداً فجاً لم يقتصر على تقسيم العصور والمدارس ،وتطبيق المناهج النقدية، إنما وصل إلى حد تقليدهم في ألفاظهم وصورهم ورموزهم وأساليبهم وإيقاعاتهم . حتى أن أحد النقاد الأثبات في القرن الماضي وهو أنيس المقدسي قد جزم فقال :"ولا نبعد عن الحقيقة إذا قلنا إن أكثر ما كان يقدم لجمهور القراء منذ أواخر القرن الماضي حتى أواخر الثلث الأول من القرن الحاضر هو من قبيل الترجمة والاقتباس"[٤٠]، وأن النسخة الأولى من الحداثة (Modernism) وما بعد الحداثة (Postmodernsin) نسخة غربية في المقام الأول[٤١] ، لأن محاولة الحداثيين العرب منذ أوائل السبيعينيات مباشرة ، أي في السنوات التي تلت النكسة وسقوط الحلم العربي ، تقديم نسخة عربية لحداثة تتعامل مع واقع الحضارة الغربية [٤٢]، وفرض النموذج الحضاري والثقافي الغربي ،باعتباره النموذج الأمثل الذي انتهى إليه التطور البشري، لأن النقل الكامل عن الحداثة الغربية ، بعد أن خلطنا بين التحديث والحداثة ، كان تمهيداً للتبعية الثقافية وترسيخاً لها، لأنه بعد تفكك الإتحاد السوفيتي ، كانت كل الدلائل تشير إلى إتجاه ثقافة مهيمنة بدلاً من ثقافة عالمية[٤٣] ولم يكن هذا التقليد تجديداً لأن التجديد الحقيقي لا يكون من خارج التراث بل نابع من صميمه وهي امتداد تاريخي وفني له وأن القصيدة الحديثة هي بنت القصيدة القديمة على جدة وعصرية[٤٤] .وقد سئل أحد المستشرقين الفرنسيين اسمه (شارل بيلا) في بيروت أتقرأ الأدب العربي القديم آم الحديث؟ قال : القديم قيل له : لماذا؟ قال: لان الأدب العربي الحديث أدب أوربي كتب بلغة عربية[٤٥]. فالتجديد الحداثي هو تقليد الغربيين ، وقلما نجد شاعراً محدثاً إلا وقد تأثر وأعجب ببعض شعراء الغرب أو بواحد أو اثنين منهم وفي لبنان خاصة فإن قائمة الذين تأثروا بالغرب وأعجبوا بشعرائه تكاد تشمل جل شعرائه[٤٦]، وقد كانت بعض الفئات المثقفة ثقافة غربية ، تدعو إلى الاقتداء بالحضارة الغربية اقتداء تاماً في

مناحي الحياة المختلفة في الفكر والسياسة والأدب والاقتصاد والاجتماع وغير ذلك [٤٧] .

الخصوصية الثقافية العربية الإسلامية:

الأمة العربية الإسلامية ليست نكرة منبتة ليس لها جذور أو ماضٍ حضاري ، إنما هي أمة سادت العالم سياسياً وعسكرياً وثقافياً واجتماعياً قروناً طويلة . وليس لها طريق للعزة والمجد والحضارة والسؤدد إلا طريقاً واحداً ، هو طريق الإسلام الذي كان سبب عز السلف لأنه لن يصلح آخر هذه الأمة إلا بما صلح به أولها ... ونحن قوم أعزنا الله بالإسلام فمهما ابتغينا العزة بغيره أذلنا الله ... وهذا الطريق طريق مجرب كلما تمسك به المسلمون نهضوا ،وكلما تنكبوه ذلوا وضعفوا . **وقبل** الدخول في بيان الخصوصية العربية الإسلامية لا بد من معرفة أن صدمة الحضارة وردة الفعل قسمت الأدباء والمثقفين العرب والمسلمين إلى ثلاثة تيارات هي :

(١) تيار الانجراف

هذا التيار هم طائفة من المثقفين المبتعثين للدراسة في الغرب أو من تلامذتهم الذين ذابت ثقافتهم في الثقافة الغربية ،فعادوا بعقلية جديدة إلى بلادهم ، فعملوا في المدارس وعملوا في المصالح وترجموا وألفوا وخططوا ، وبهذا وضعوا أساس الحركة الثقافية والأدبية الحديثة كما بدءوا تطوير اللغة بما ترجموا إليها من علوم حديثة ، وبما زودوها به من مصطلحات جديدة ثم بما عبروا عنه من أفكار وموضوعات منوعة ، أكثرها يتصل بالحياة ويرتبط بموكب الثقافة الإنسانية المتطورة)[٤٨] ،أي الثقافة الغربية وقد تحالفوا مع الحاكم السياسي الذي كان مفتوناً بالغرب وثقافته فقد كان الخديوي إسماعيل باشا يحاول الظهور بالسلوك الأوربي ويدعي السعي لجعل مصر قطعة من أوربا[٤٩] ،وقد حرص المستعمرون بوسائل كثيرة على إن يعملوا على إيجاد جيل مثقف بثقافتهم ويرى رأيهم وقد نجحوا فقد وجد جيلٌ اندمج فيها حداً بلغ أوجه في الدعوة إلى اعتناق الحضارة الغربية حلوها ومرها ،خيرها وشرها ونظرت لكل ما هو غربي نظرة إكبار وإجلال (مرايا محدبة) ونظرت لكل ما هو عربي إسلامي نظرة ازدراء واحتقار وتهوين (مرايا مقعرة) لا يستحق أن يقرأ ويدرس ويطور. ولا أدل من الحال الذي وصلت إليه الأمة أن تعزوا كل خير للعدو ،وتجعل غزوه بداية النهضة والتجديد، كما ينسب سبب النهضة إلى الغزو الفرنسي لمصر ،فقد كانت آثار الحملة الفرنسية الواضحة تتمثل في استعادة المصريين الثقة بأنفسهم نسبياً ، ومطالبتهم المماليك والأتراك بسماع صوتهم ، تمثل ذلك الانتفاضة الشعبية بقيادة السيد : عمر مكرم ، وقد أدت جهود العلماء الفرنسيين إلى أثر واضح في علاقة مصر بفرنسا فكرياً وثقافياً وكان توجيه محمد علي إلى فرنسا ببعثاته وفي استفادته من علمائها لبناء جيشه ومرافق دولته أثراً من هذه الآثار[٥٠] .ويتخرج جيل يقتنع أن دينها عدوها ،وأنه سبب مآسيها فألصقت كل عيب ونقيصة بالمرحلة السابقة التي يعدها البعض عصر انحطاط مع أنها تمثل نصف تاريخنا العربي الإسلامي تقريباً من (٦٥٦ : ١٢١٣ هـ الموافق١٢٥٨- ١٧٩٨م)، هذا التيار جهد في التخلص من آثار عهود الانحطاط ، والاتصال بموجة الغرب ، ومن هنا عمل على أن يقتبس من الغرب إلى الحد الذي لا

يستطيع المحيط في ذلك العصر تمثله ، فظهرت بيئة ثقافية أنكرت كل ما كان في الماضي وقطعت صلاتها بأصول الثقافة العربية التقليدية ، ومشت سراعاً وراء الثقافة الغربية تحاول أن تقيمها في عالم الشرق الأدنى...[٥١] .

(٢) تيار الانهزامية :

هذا التيار حاول الدفاع عن الثقافة والأدب العربيين الإسلاميين لكن بمنطق المهزوم الذي تأثر بالشبه المعادية فأوردها نقداً ورد عليها نسيئة ، وغاية دوره هو أن يورد النظريات الغربية ويحاول البحث عن ما يوافقها في التراث العربي كما رأينا في ربطهم بين نظرية النظم والدراسات اللغوية الحديثة وبين البلاغة والأسلوبية أويبرر عدم سبق العرب ، ويعترف بقصور الدراسات العربية الإسلامية تارة .

(٣) تيار الإنتقاء والاستفادة:

هذا التيار يتعامل مع الحضارة الغربية تعامل واعٍ فيستفيد من الإيجابيات ويرفض السلبيات منطلقاً من الذائقة العربية الإسلامية . لأن التزام الثقافة المحلية لا يعني أنه أدب منغلق على ذاته ، يسد نوافذه وأبوابه في وجه الجديد ولو كان صالحاً ،الالتزام بالخصوصية الثقافية المحلية والدعوة إلى تطوير نظرية نقدية عربية بديلة لا تعني الدعوة للعزلة أو رفض الآخر الثقافي[٥٢] لا تعني أن نكون كالنعامة التي تدفن رأسها في الرمل حتى لا يراها الصياد ، وجسمها أمامه كالجبل ، ولا تعني أنه أدب منغلق على ذاته يسد نوافذ أبوبه في وجه الثقافات الأخرى . إنه أدب منفتح مجدد ، وهو أدب محدث ، متطور ، نام متحرك ، وإنه ليرى في التجديد ضرورة ، من ضرورات الحياة ، ولونا من ألوان النظر والتأمل في الكون[٥٣] ، لكنها دعوة لتطوير ما أسماها العقاد في سنوات نضجه بـ(الهوية الواقية)[٥٤] ، لأن التحديث قدرنا وهو قدر يحتمه الظرف التاريخي للحضارة العربية ، لكن كون التحديث قدراً شيء ، وتحول التحديث إلى حداثة غربية شيء آخر) لأننا بالقطع نرفض الانخناء في أحضان الحداثة الغربية[٥٥] . (إن معظم المفكرين العرب على مختلف اتجاهاتهم متفقون على أن الدين هو موضوعياً أحد الثوابت في تكوين شخصية الأفراد والجماعات في المجتمع العربي)[٥٦] **بل إن أدنيس يعترف بأن سبب فشل** حداثته هو العمق الديني .وأعظم إنجازات دانتي التي جعلته بثابة نبي إيطاليا الحديث ، هي نظرة دينية ناتجة عن التصور المسيحي الإنجيلي حتى أنه جعل النبي _صلى الله عليه وآله وسلم – وعلي بن أبي طالب في النار.ولم تمنع صدور هذا العمل عن ثقافة خاصة من الذيوع والخلود.بل إن المحلية هي الطريق إلى العالمية ، وإلاَّ فستكون الأعمال المقلِدة للأخر إلى جانب سحقها للشخصية الخاصة ، وتذويبها في الأخر المقلَد من باب بضاعتنا ردت إلينا ، ومن إجل الحفاظ على بقاء الأمة ووجودها واستمرارها ينبغي إبراز أوجه الإختلاف والإفتراق والتميز لا أوجه الإلتقاء والإتفاق والتشابه ، لأن ذلك يعني القضاء على الأمة ووجودها من خلال تمييع عناصر شخصيتها ، ومقومات ثقافتها ، لأن الأمم لا تفنى جسدياً مهما بلغت عنف التصفيات والعنف ، إنما تفنى حينما تتخلى عن عناصر شخصيتها الخاصة المميزة لها ، وتعتنق عناصر

ثقافة الآخر فتذوب فيه .

الالتزام في الأدب بمعناه الواسع موجود منذ وجود الشعر بل منذ وجدت الكلمة منظومة كانت أو منثورة والمسرح اليوناني القديم كله قد نشأ أصلاً في كنف الدين[٥٧] ،وأعظم الروائع والأعمال الخالدة هي التي انطلقت من منطلق ثقافي محلي كالكوميديا الإلهية ،والأدب العربي ارتبط بالمجتمع وثقافته ودينه وعقيدته ،منذ صدر الإسلام إلى اليوم ، فقد خاض الأدب العربي في صدر الإسلام معركة دعوية شرسة إلى جانب السنان يدافع عن الإسلام ونبيه دفع النبي –صلى الله عليه وآله وسلم ، كما في الصحيح إلى أن يقول لحسان "اهجوهم وروح القدس معك" ويقول له "لشعرك أشد عليهم من وقع النبل " وشارك الشعر في الدفاع عن الإسلام أمام الشعوبيين والزنادقة وغيرها من الفرق الضالة ، كما شارك في كل مواقع المسلمين وقضاياهم من الفتوحات إلى معارك الدولة العباسية في المشرق والأموية ومن خلفها في المغرب ،وشعر رثاء المدن سواء في سقوط بغداد بيد التتر أو سقوط الأندلس بيد الصليبيين ،وشعر الجهاد والمقاومة أيام الحروب الصليبية تعكس التلاحم بين الأدب والمجتمع وثقافته ،وقد أدرك شعراء الإحياء في العصر الحديث هذه العلاقة ، وأن الشعر انما هو تفاعل ثقافة الشاعر مع ظروف مجتمعه السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية."فالشاعر هو الذي يعبر عمّا هو موجود حينما يتحدث هذا الموجود عن طريق التجربة[٥٨]. والشاعر الاحيائي أراد أن يخضع ما يسمع وما يقرأ وما يشاهد في حله وترحاله، للأوزان والقوافي، وظنّ أنّ فيهما تكمن معادلات حلول مشكلات هذا العالم المثقل بارادة التغيير، وشمّر ساعد الجدّ عن الشعر، فبه وحده يمكن أن يبدل الدنيا وأن يصلح الخلل وأن يصف الدواء لكل داء[٥٩] وقد كانت قوة إقناع الشاعر بقدرته على التغيير بالكلمة على مستوى قوة الظرف نفسه، حتى أننا نجد شاعر اليمن التأريخي الشاعر محمد محمود الزبيري يقول: كنت أحس إحساساً أسطوريا بأني قادر بالأدب وحده على أن أقوض ألف عام من الفساد والطغيان[٦٠]. وفي ذلك يقول شعراً.

فَرُحْـــتُ أشـــعل بالقيثـــار مقـــبرة (م) المـــوتى وأنفـــض أغـــلالاً وأكفانـــا
أصـــبو إلى أمـــتي حبـــاً و أبعثهـــا بعثـــاً وأبـــني لهـــا بالشـــعر بنيانـــا
أصـــوغ للعُمـــي منـــه أعينـــاً نُزِعَـــتْ عـــنهم وأنســـجهُ للصـــمِّ آذانـــا
ومـــا حَملـــتُ يرَاعـــي خالقِـــاً بيـــدي إلاَّ ليصـــنع أجيـــالاً وأوطانـــا
يخالُـــه الملـــكُ الســـفاحُ مقصـــلةً في عنقـــه ويـــراه الشـــعب ميزانـــا[٦١]

فالشاعر الجاهلي المدافع عن عرض القبيلة ومحارمها والرافع صوتها غالباً في المجالس والمنديات ، والناطق باسمها ، والمسجل لمواقف شجعانها وحكامها ما هو إلا شاعر ملتزم بشكل من الأشكال ... وجاء الإسلام فأكد مبدأ الالتزام الأدبي والأخلاقي ، ورفع من شأن الكلمة وفتح أمام الشاعر أبواب الالتزام نحو الجماعة بدلاً من الأفراد ، ونحو الأمة بدلاً من القبيلة .وقد كانت الحركة الإصلاحية أكثر وعياً حينما استندت في

فهمها إلى عصور الفطرة والنقاء في تاريخ الإسلام ، عقيدة وسلوكاً ـ فكانت الدعوة حارة إلى بعث التراث في عصور النقاء والازدهار ...[٦٢] ، وثقافتنا جديرة بالإعتزاز والفخر لما تتمتع به خصائص مميزة وفريدة ، أثرت الحضارة الإنسانية ، وأثرت فيها ومن يقرأ كتاب (الكلاسيكيون الروس والأدب العربي) سيجد أن كل أدبا روسيا ينظرون للإسلام ونبيه والمسلمين والعرب نظرة إعجاب وإجلال . فقد ألف الكثير منهم (بوشكين –ليرمانتوف –غوغول –تورغينيف –دوستويفكي – توللستي –تشيخوف) ، فهذا مثال لبوشكين يعبر فيه عن إعجابه بشخصية النبي ﷺ واحترامه الكبير لها كذلك حبه للحضارة العربية وآدابها ، وقصيدته (محاكاة القرآن) نقل بها بعض المواضيع الانشائية العظيمة التي يزخر بها القرآن الكريم ليطرحها شعراً على أبناء قومه بلغتهم الأصلية وبأسلوب أدبي شيق وسهل ...[٦٣] ، لو تصفحنا مجموعة مؤلفات بوشكين الشعرية لوجدنا أنه يشير إلى الإسلام والمسلمين باحترام في العديد من قصائده ومنها على سبيل المثال (الطلسم - إلى الفتاة الكالميتشكا –النبي –مخيم عند الفرات –الدون) ، وفي قصيدته (محاكاة القرآن) نجده استلهم قصيدته الطويلة هذه من سورة الفجر (بسم الله الرحمن الرحيم . والفجر وليال عشر والشفع والوتر .....) ، أما القصيدة فتبدأ كالأتي :

أقسم بالشفع وبالوتر
أقسم بالسيف وبالمعركة العادلة
أقسم بنجمة الصباح
أقسم بصلاة العشاء الآخرة.[٦٤]

فالأديب لا يمكن أن ينفصل عن عصره انفصالاً حاداً ، لأن طبيعة التطور والتغيير ترفض منطق القفزة الحاسمة غير المبررة بالظروف الاجتماعية والحضارية التي يعيشها الناس[٦٥] حين تحاول الذات القومية أن تعي ذاتها وأن تبحث عنها لا كمعطى تاريخي مرَّ وانطفأ ، بل كحضور يتشكل على الدوام وتقبل الاندراج في صيرورة المستقبل ، فإن بحثها ومحاولتها معرفة ما ستكونه لا يخولها حق التقاضي عن ما كانته ذات يوم . فالمجتمع في لقطاته الثلاث : الماضي والراهن والقابل ، يشكل تواصلاً لا يقبل التقاطع ، إذ الماضي مقوس في الراهن والراهن بذرة المستقبل ، والتاريخ يشكل وحدة استمرارية (continuum) تتناغم على الدوام[٦٦].

إن الشاعر العربي ، مهما يأخذ بأسباب المعاصرة ، ومهما يخاطب ويحاور النماذج الأوربية الأكثر سيطرة وشيوعاً ، لن يكون بملكه الاشتطاط عن الجذور العربية التقليدية التي تكون البرهة الجاهلية نواتها ، إذا أراد أن يحافظ على أصالته ومحليته وصلته بالشعب ، لأن كل اشتطاط عن الأرومات ضياع محقق ، وليس من الصواب أن تضحي بالمحلية من أجل العالمية وبالقديم من أجل الجديد ، بل ينبغي أن يلطف هذا بذاك ، وفي يقيني أن الجماهير ستظل تحجم عن التفاعل مع شعر يحقق الإطلاقية في القطيعة التي يقيمها بينه وبين التراث التقليدية للأمة[٦٧] ، إن الشعر العربي يتطور اليوم بخطوات المردة ، ولكنه للأسف لا ينمو نمواً داخلياً ، بل

يستورد تحولاته من الخارج ، ولهذا قاطعته الجماهير ، معنى ذلك أنه حين كان النمو الذي أحرزه الشعر العربي في النصف الأول من القرن العشرين دليل فذاذة وعبقرية أصيلة لأنه جاء تطويراً داخلياً للموروث ، مع تطعيمه بالمعاصرة تطعيماً استطاع أن يتمثله وأن يحيله إلى طبيعته ونسيجه ، بحيث بدت حركة الشعر مواكبة تماماً لحركة الثقافة والنمو الاجتماعي برمته طريق النهوض ،فلم تكن العودة إلى التراث حدثاً لا يمكن تبريره ، ذلك لأن حركة التطور لا بد أن تأخذ مسارها الطبيعي والمعقول ، ولا بد أن تكون للنتائج مقدمات تبررها ، ولم يكن من المعقول أن يخضع بعض المتطرفين من مهاجري الشوام البيئية الثقافية المصرية لأرائهم المتطرفة في ذلك الوقت ....[٦٨] ، ولعل طبيعة الأعمال الشعرية المطبوعة في القرن التاسع عشر تحملنا على الاعتقاد بأن الناشرين في الأغلب الأعم ، كانوا يراعون أذواق الفئات المتلقية للشعر ، وأن طباعة الدواوين القديمة لا تعني الاهتمام بالجانب الأدبي ـ أو اللغوي أو الجانبين كليهما ـ وإنما قد تعني الاهتمام بالثقافة السائدة[٦٩] ، ولهذه الأسباب ذاتها وجد جمال الدين الأفغاني تربة صالحة لبذر أفكاره وبخاصة عند المثقفين المستنيرين ، فقد أنطلق من أصل مسلم به هو الدين ، ثم أخذ يفرغ أفكاره التقدمية الجريئة مستنداً إلى هذا الأصل ، محاولاً أن يربط بين المواضيع التقدمية في الحكم والسياسة والحضارة والاجتماع التي يبثها الغرب والألية المسلمة التي لا يناقش في سلامتها أحد وهي الدين ...[٧٠]، فإن الشعر اليوم يفتقر إلى الأصالة والتحول من الداخل ، أنه يتجاوز وعي الجماهير بشوط طويل ...[٧١] ، فالشعراء يخاطبون جمهوراً غير أوربي بأساليب أوربية ، والحقيقة أن مجتمعنا ينمو نمواً خارجياً...[٧٢] ، ومثل هذه الحال هي ما أبعد عن الشعر جماهيريته وأحاله إلى شعر للنخبة ، للخاصة لا للكافة ، أن شعراءنا لا يدركون أننا لسنا أوربا ، فهم يخاطبوننا بالطريقة التي يخاطب الشاعر الأوربي جمهوره دون أن تكون لنا ثقافة ذلك الجمهور الأوربي[٧٣].وتحول الشعراء إلى نخب يخاطب بعضهم بعضاً.

لقد غدونا أحوج إلى تطعيم حركة الشعر المعاصرة بتقاليدنا الشعرية التراثية ، لأن مثل هذا التطعيم سيعيد إلى الشعر العربي جماهيريته ، ويبني جسراً بين الشاعر والناس...[٧٤] ، بقدر حاجتنا إلى الفن الإسلامي بمعناه الأصيل الذي أتينا على بعض جوانبه .. كي تكون لنا شخصية فنية متميزة تصدر عن حضارة أصيلة غير متغربة وتصور شامل لا خلل فيه واعتزاز نفسي لا هزيمة في طباعه[٧٥] ، يقول محي الدين إسماعيل في رده على سؤال : ما هي طروحات المفكر أو المثقف العربي بعامة في مواجهة العولمة ؟ فيرد العولمة ليست مشروعاً اقتصادياً عالمياً وليست مشروعاً من مشاريع الاستعمار التقليدية , بل هو مشروع أبعد عمقاً وآمادا ... أن العولمة موجهه بدأً ضد هويتنا الحضارية العربية الإسلامية وقد أعرب دهاقنة العولمة من أمثال (هنتغتون) في (صراع الحضارات) , و(برجنسكي) وفي (رقعة الشطرنج الكبرى) , عن السمات الأساسية للعولمة .

إن الأمة العربية ، إذا ما أرادت مواجهة مشروع العولمة الذي يتهدد هويتنا الحضارية فعلينا أولاً أن

نتعامل مع تراثنا وتاريخنا تعاملاً حياً وعلى مستوى التحديث الحضاري .. وهذا يعني بالتالي احتدام ثورة ثقافية عربية شاملة[٧٦] .تتكئ على ثقافة الأمة ، وتنطلق منها ، لكن الحداثة العربية التي دعت إلى قطيعة مع التراث وهاجمته وقعت في محظورين خطيرين كفيلين بنقض دعواها في التجديد أولهما : خرقها هذه الدعوة الداعية إلى القطيعة المعرفية مع التراث العربي إذا كان الأمر يتعلق بالقديم الشاذ الذي يتصادم مع ثوابت الأمة واتجاهها العام ، يظهر ذلك في الإنتصار للشواذ والمنحرفين الذين لا يذكرون كالنفري والهندي ومهيار وغيرهم من أصحاب الفرق المنحرفة عن إتجاه الأمة العام كشعراء الصعلكة والمجون والشعوبية والزندقة كالروافض والقرامطة والباطنية .لأن في اتجاه هؤلاء الشعراء ما يزلزل القيم الموروثة سواء كانت دينية أو اجتماعية ، ويشارك في إقامة نظام جديد من القيم [٧٧]، يقول أدنيس : أصف النص الشعري عند أبي نواس والنفري والمعري بأنه نص فكري تخيلي : فكري لأنه يخترق حقول المعرفة في عصورهم ، وينتج القلق المعرفي – إزاء الدين والقيم والأخلاق ، الله والغيب ، الحياة والموت ، وإزاء مختلف المشكلات الأخرى التي يواجهها الإنسان [٧٨] ، ويزيد الأمر وضوحاً حينما يمتدح المعري فيقول : إن المعرفة التي يزخر بها نصه نقيض للمعرفة التي تقوم على حقائق نهائية ، وبخاصة المعرفة الدينية ، ومن هنا يكشف عن المكبوت في عصره ، ويدعو إلى التفكير في ما لا يتاح بيسر ، التفكير فيه .إنه رمز للخروج من المذهبيات ، واليقينيات من أية جهة أتت ، هكذا يبدو شعره يقذف بالقارئ في مناخ الضياع ، أو لنقل العدمية بوصفها جوهر العالم[٧٩] ثانيهما : وقوعها في تقليد القديم الغربي أي(تقليد التقليد) ، لأن الحداثة العربية رفضت تقليد الموروث العربي فوقعت في تقليد الحداثة الغربية الذي هي تقليد لتراثهم القديم ، كما يعترف بذلك الناقد الأمريكي (جونا ثان كاللر) الذي يعد من ألم نقاد التفكيك : (إن ما يقدم في الواقع ويعد تصفيته من المفردات النقدية الجديدة وفصله عن الصخب الذي يثير في القارئ أحساساً بالرهبة والإحباط ليس إلا نبيذاً قديماً في قوارير جديدة) لقد كشف (كاللر) وهو من أصحابها اللعبة ما ستحق سخط أقرانه من نقاد التفكيك.

الأدب ينتج عن شعور الكاتب وانفعاله ويثير شعور القارئ ، ويسجل أدب الحياة وأعمقها .....[٨٠]، وتوفيق الحكيم على حق حين قال : إن أدباء عصرنا قد أصبحوا يفضلون الأوراق الخضراء على الأوراق الصفراء ، أي يفضلون التجارب المستقاة من واقع الحياة الاجتماعية المعاصرة الحية على التجارب المستمدة من الأساطير القديمة أو صحف التاريخ ، وبالفعل يمكن القول بأن الأدب والفن قد أصبحت لهما الآن وظائف اجتماعية لا يستطيعان أداءها إلا باختيار موضوعاتها وتجاربها من واقع الحياة المعاصر في مجتمع كل منهما ، فهذا هو ما يعطي التجارب الواقعية الاجتماعية أهميتها الخاصة في الأدب الحديث كله[٨١] ، إن وظيفة الأدب هي الكشف عن هذا وتصويره وإبرازه أمام الابصار.... [٨٢]. وقد ظل الأدباء العرب أوفياء لأمتهم وقضاياها ملتصقين بالبيئة وظروفها والمجتمع ومشكلاته ، لأنهم أدركوا أن مهامهم ليست قول الشعر المزخرف الذي يسقط في وهاد الشكلية العقيمة –أو الغامض الذي يعيش في أبراج عاجية حول الشعراء إلى

نخب يخاطب بعضهم بعضاً ، وإنما هي مهمة مقدسة تستنهض الهمم، لنفض غبار الكسل، ولسع ظهور المستبدين بسياط القوافي التي يخافها المتسلطون والمتعسفون وفي ذلك يقول الرصافي :

ومـــاينفعُ الشـــعرُ الـــذي أنـــا قائـــلٌ	اذا لم أكـــن للقـــوم في النفـــع ســـاعياً
ولســـت علـــى شِـــعْري أرومُ مَثُوبـــةً	ولكـــنّ نصـــح القـــوم جـــلُّ مراميـــا
ومـــا الشـــعر إلاّ ان يكـــون نصـــيحةً	تنشّـــط كَسْـــلانا وتـــنهض ثاويـــا
ولـيس سـريَّ القـوم مـن كـان شـاعراً	ولكـن سـري القـوم مـن كـان هاديـاً
فعلمهـــم كيـــف التقـــدمُ في العُلـــى	ومـــن أيّ طُـــرْقٍ يبتغـــون المعاليـــا[٨٣]

قلما نجد لشعرائنا الجادين أشعاراً في غير معركة الشعب، فما أقلَّ شعر الوصف والغزل والرسميات في قصائدهم من عهد النهضة إلى اليوم".[٨٤] ،

صلب الدراسة الحالية يقوم على تأكيد امتلاك التراث اللغوي البلاغي والنقدي العرب لمقومات نظرية عربية كان يمكن أن تكون كما قال العقاد في المرحلة الأخيرة في صيانة هي (الهوية الواقية) القادرة على حماية الثقافة العربية من أن تؤول إلى فناء كفناء المغلوب في الغالب [٨٥]، وإلقاء الضوء على جوانب تلك الحداثة العربية التي أنتجوها حداثة النقل والترجمة والإيثار وسوء الفهم وأخيراً حداثة الزيف التي تبتعد عن الحقيقة الأولى خطوة مع كل جيل حداثي جديد[٨٦] ، إن تراثنا العربي من الثراء والتنوع بل والمعاصرة بحيث يكفي لرفض القطيعة المعرفية معه وأننا لو وصلنا ما أنقطع معه فسوف نصبح قادرين على تطوير نظرية لغوية ونقدية عربية تأخذ من التراث أفضل ما فيه ومن الآخر خير ما يقدمه وما يتفق مع ذلك التراث الخاص وإذا لم نفعل ذلك فسوف ينتهي الأمر عاجلاً قبل أجلاً إلى تبعية ثقافية قد يصعب الانعتاق منها فيما بعد[٨٧] ، فقد أصبحت الحاجة إلى نظري عربية بديلة ضرورة بقاء في عصر تهدد فيه الثقافة المهيمنة بابتلاع الثقافات القومية ويزيد في أهمية البحث عن نظرية قومية بديلة أنه في غيبة رد فعل سياسي عربي فعال لمحاولات إعادة تشكيل خريطة المنطقة العربية تصبح الثقافة ، في رأينا حصن المقاومة العربية الآخير[٨٨] . إذا كانت البلاغة العربية قد قدمت ضفيرتين قويتين كان يمكن تطويرهما إلى نظريتين متكاملتين في اللغة والأدب ، فماذا حدث ؟ حدث أننا في انبهارنا بإنجازات العقل الغربي الحديث ، أدرنا ظهورنا بالكلية ، أو بدرجات متفاوتة لتراث البلاغة العربية وكنا حينما نعود إلى تلك البلاغة في أفضل الحالات نفعل ذلك من منطلق الدراسة الأكاديمية التي تنتهي فوق أرفف المكتبات ثم حينما نتحول إلى الممارسات النقدية نلجأ إلى المصطلحات والمفاهيم المستوردة ، كان التراث بالنسبة لكثير من الحداثيين العرب أمراً من شئون الماضي ، الماضي الذي يجب أن نحقق معه قطيعة معرفية ، أليس هذا هو أبرز شروط الحداثة الغربية ؟ بهذا وضعنا تراثنا البلاغي أمام مرايا مقعرة

صغرت من حجمه وقللت من شأن إنجازات العقل العربي[٨٩] .

الثقافات الحية ترفض العولمة:

لسنا الوحيدين اللذين نرفض العولمة ،فالأمل يراود جميع دول العالم ومنظماته الدولية بالأمن الجماعي من السيطرة الأمريكية ، هو الركيزة التي تقوم عليها الجهود النضالية بين الشعوب المختلفة التواقة إلى نظام عالمي أكثر إنسانية ومساواة وعدالة في الشراكة [٩٠] ، وقد سيطر الخوف من هيمنة الثقافة الأمريكية على جميع أمم وشعوب العالم ، وليس على العرب والمسلمين فحسب ، وقد سبب هذا الخوف تعالي الدعوات من جميع أنحاء العالم ،ومنها دعوات على لسان زعماء وباحثين ومهتمين غربيين كانت دولهم إلى وقت قريب دول استعمارية كألمانيا وفرنسا تتزعم التغريب وفرض ثقافتها على العالم فيما يعرف بالنازية ومحاولة فرضها ،أو بالفرنسة ونشر مبادئ الثورة الفرنسية (العدل – المساواة – الحرية – الإخاء - الديمقراطية)، تحذر من العولمة وتعد (العولمة خطراً على الثقافات المحلية). يقول (بطرس غالي) الأمين العام للأمم المتحدة السابق :إن حقوق الإنسان كمرجع ، تشكل اللغة المشتركة للإنسانية ، التي بفضلها تستطيع كل الشعوب في الوقت نفسه أن تفهم الآخرين وتكتب تاريخها الذاتي)[٩١] ، ويقول في مؤتمر الدول الفرانكفونية :إن هدفنا هو الدفاع عن التعددية الثقافية والتعددية اللغوية فلو سيطرت لغة واحدة على المجتمع الدولي فإن ذلك سيؤدي إلى إضعاف اللغات الأخرى وهذا خطأ كبير، فاللغات – في رأيي- بمثابة التراث الإنساني وثراؤه قائم على ذلك التعدد ، وكما أن هناك منظمات دولية أنشئت للدفاع عن البيئة وعن بعض النباتات وعن بعض الحيوانات ، يجب الدفاع عن الحضارات وعن الثقافات ، وعن التعددية الثقافية والحضارية .....[٩٢] وأطلق رئيس وزراء فرنسا الأسبق (ليونيل جوسيان) شعاره في هذا الخصوص (نعم لحرية السوق لا لثقافة السوق) ، كما أن الرئيس الفرنسي الراحل (فرانسو ميتران) خاطب ممثلي الدول الفرانكفونية بقوله :سنصبح فقراء جداً وغير قادرين على الدفاع عن أنفسنا لو أنكم لم تقفوا إلى جانبنا ، من الذي يمكنه أن يتعامى عن التهديد الذي يواجه العالم الذي تغزوه بالتدريج ثقافة واحدة انجلوا – سكسونية ،أما وزير الثقافة الفرنسي (جاك لانغ) فيرى أن العولمة لا تحتل الأراضي بالقوة العسكرية ولكنها تصادر الضمائر ومناهج التفكير وطرق العيش وأيا كانت مبادئ العلمنة ، فإن منتجات العقل لا يمكن مقارنتها بسلع عادية أو بضائع رخيصة [٩٣] ، واعتداد الفرنسيين بثقافتهم يظهر من خلال رفضهم التحدث باللغة الإنجليزية ،وهذا الخوف الفرنسي على الرغم من التقارب الثقافي والعرقي والسياسي يجعلنا ندرك أنه لم ينخدع بشعاراتهم منذ الثورة الفرنسية إلى العولمة الإمريكية اليوم إلاّ نحن .وأننا بحاجة لمواجهة خطر العولمة ،إلى حرب ثقافية معها ...حرب سلاحها الثقافة ...وسلاحنا الثقافي فيها هو هويتنا القومية التي ينبغي توضيح معالمها متمثلة في ذاتيتنا –الثقافية والحضارية التي علينا ترصينها"[٩٤] ، ربما يكون قد تكشف لنا مما سبق أن المواجهة ليست خياراً اختياريا ، إنما هي ضرورة لا بديل عنها اللهم إلا الرضى بالتبعية والدخول في طائفة الإمعات ، وإعادة إنتاج تخلفنا بأشكال حديثة .

العولمة ليست حتمية ولكن المواجهة حتمية والأمثلة كثيرة جداً ،فقد سيطر المسلمون على أسبانيا ثمانمائة سنة ، لكن الأسبان خرجوا أكثر قوة واستطاعوا احتلال الأندلس بعد هذه المدة الطويلة والقضاء على أي اثر إسلامي هناك ، وسيطر الروس القياصرة ثم الروس الشيوعيون على الشيشان وغيرها من الجمهوريات الإسلامية في أسيا الوسطى أكثر من أربعمائة سنة وحاولوا بكل الوسائل طمس هويتها الإسلامية ن فجاءت النتيجة عكسية تماماً إذ خرج الشيشانيون أكثر صلابة وتمسكاً بالإسلام واعتزازاً بدينهم وهويتهم ، وتعرض الشعب الجزائري للفرنسة ومحاولة طمس هويته العربية الإسلامية طيلة مائة وثلاثين عاماً فخرج أشد تمسكاً واعتزازاً بدينه ولغته ووطنه وصدح حاديه ولسانه المعبر عنه رئيس جمعية علماء الجزائر الشيخ _عبد الحميد بن باديس) بقوله : :

شعب الجزائر مسلمٌ وإلى العروبة ينتسب

من قال حاد عن أصله أو قال مات فقد كذب[٩٥]

وصارت شعار الجزائريين قبل التحرير وسقط في سبيله مليون ونصف مليون من الشهداء، وظلت شعارهم بعد التحرير وإلى أن يرث الله الأرض ومن عليها.الجاليات الإسلامية في الغرب أشد تمسكاً بهويتهم ودينهم من المسلمين الذين يعيشون في البلاد الإسلامية ،وصار دمجهم في هذه المجتمعات مشكلة هذه الدول.

أن الشعوب تعود إلى خصوصياتها ورموزها الأصلية خصوصاً وقت الشدائد والمحن ، إن اليابان وهي تتعامل مع علم الغرب وتخضع لاستعمارين عسكري وثقافي لم تتخل عن شخصيتها وأصالتها بل بقيت محافظة على سائر مقومات شخصيتها القومية من فنون بسائر أشكالها ،- إلى طريقة الأكل والملبس حتى فني العمارة ، إلى التنظيم الاجتماعي أهم عنصر حافظت عليه هو اللغة اليابانية التي تعد المقوم المقوم الأساس للنهضة اليابانية مع أنها تعاني من تخلف كبير لا يقارن أبداً بوضع لغتنا العربية ، يكفي أن يعلم الباحث أن عدد حروف اللغة اليابانية يصل إلى عشرة ألف حرف [٩٦]، ومع ذلك أصرت على أن يكون التعليم في مختلف المراحل والتخصصات باللغة اليابانية ،فيما يعرف بـ (اليبننة) ،ومع أن عقيدتها ترى أن الإمبراطور هو (الإله أو ابن الإله) ،وأن التعليم الغربي الحديث بدأ فيها بعد مصر بمائة عام ، وأن عدد سكانها يقارب عدد سكان العالم العربي يعيشون على مساحة تعادل مساحة (سوريا) ، نصفها براكين والنصف الآخر أمطار دائمة ،تقع في أقصى شرق العالم ليس لها ثروات إلاّ الإنسان ،وقل مثل ذلك أو أكثر منه على الصين التي رفضت التغريب والتبعية وأصرت على الاتكاء على عناصرها الثقافية والأدبية فيما يعرف بـ(الصينة) ،مع أن لغتها القومية تتكون حروفها من(٤٤٤٤٤)حرفاً كانت تمثل لغة بكين وما حولها، وقد مثل الموقف الشعبي والرسمي الرافض من رواية (طفلة شنغهاي) الذي وصل إلى أعلى سلطة لأنها حملت مفاهيم غربية إصراراً قوياً على رفض العولمة ،وحرصاً على الحفاظ على الخصوصية الثقافية المحلية ، ويظهر هذا الرفض للعولمة عند كل الشعوب الحية والواعية ، والأدب مفهوم متغير عبر الزمن ولذلك فضل غوستاف لا

نسون أن يدرس تلامذة المدارس النصوص الحية بدلاً من الأصناف المجردة والعقائدية والخاطئة غالباً ، لأنه كان يريد صورة أوسع يكثر من تاريخ فرنسا الأدبي ...[٩٧] ، والعرب مع اهتمامهم وعنايتهم بعلوم اليونان وسواهم لم يعنوا بتصوراتهم الفنية أو يأبهوا لآدابهم اللغوية . فبقى الأدب العربي منعزلاً منطوياً على ما نشأ عليه قلما يرى شيئا خارج بيئته [٩٨] ، والتنظير للشفوية الشعرية الجاهلية ، عمل قام به العرب في بدايات التفاعل بين الثقافة العربية الإسلامية والثقافات الأخرى (اليونانية والفارسية والهندية)، كان يهدف إلى التوكيد على أن للشعر العربي خصوصية بيانية وموسيقية ، تميزه عن شعر الأمم الأخرى ، وإلى التوكيد على صيانة هذه الخصوصية وممارستها في الصناعة الشعرية ، تمييزاً للهوية الشعرية العربية ، ولهوية الشاعر العربي فقد كان الحرص على التميز والخصوصية هو أساس النشاط العقلي العربي ، إبان تلك المرحلة في التمازج الاجتماعي والثقافي بين العرب وغيرهم[٩٩] .و يعترف أدنيس في حديثه عن العلاقة بين الشفوية الشعرية والسماع فيقول: إن هذه العلاقة جعلت النقد الشعري يتأسس محورياً على مبدأ السماع، وعلى مستوى الصلة بين الشعر وسامعيه . لم يكن الشاعر الجاهلي من هذا المنظور ينشئ الشعر لنفسه ، بل لغيره – لمن يسمعه ، لكي يتأثر به . ومن هنا كانت تقاس شاعرية الشاعر بقدرته على الابتكار الذي يؤثر في نفس السامع وهذا جعل الشاعر مسكوناً بهاجس أساسي هو أن يكون ما يقوله هو الذي يحدد مستوى بيانه الشعري . لكن هذا الذي في نفس السامع ليس إلاَّ الشيء المشترك العام وليس فهمه إلا انعكاساً للذوق الشائع العام[١٠٠] .ونختم مثالاً على هذا الرفض الحاد من روسيا ،وصاحبته هي الناقدة المعاصرة الدكتوراة (س.ل.ا يفانوفا) التي تتمادى في هجاء هذا النوع من العولمةالأدبية والشعرية مستخدمة الألفاظ والشتائم نفسها التي يرددها بعض الشعراء وبعض النقاد العرب الرافضيين للتهديد ، وهذه نماذج من أقوالها : وفي اعتقادي أن هذه التقليعة القادمة من الغرب كالعادة ، إنما هي صفعة في وجه الذوق الشعري والذائقة الجمالية الفنية ، وإلا فما هي الحاجة الملحة إلى قطع الجسور مع المنطق والزمان والمكان ؟ ... إننا نقول لمفلسفي (قصيدة النثر) وطارحيها في الساحة الأدبية ! إن (قصيدتكم) هذه ليست نثراً وليست شعراً . إنها ساق خشبية لنثر يحاول أن يكون جميلاً ضبابيا مبهما وإذا كنتم ترفضون الشعر جملة وتفصيلا وترفضون قواعده التي تواضع عليها النقاد والشعراء والمفكرون الجماليون في شرق الأرض ومغربها ، فلماذا تسمون تقليعتكم (قصيدة) لأن للشعر سحره ، وللقصيدة جاذبيتها ؟ إذن لماذا تتمسحون بالشعر وبالقصيدة وأنتم براء منه مثلما هو براء منكم ؟... نعتقد أن هذه التقليعة التي تحطم المنطق والزمان والمكان أو تحاول ذلك وتتجاهل الضوابط جميعاً ، والخصوصيات في الاقتباس والأنواع الأدبية كافة إنما هي ضرب من الهذيان ولكنه هذيان مفبرك ، يحاول غزو عقول الشبيبة والاستحواذ على أرواح وأذهان ناشئة الأدب ، باسم الشعر وباسم القصيدة أي أنه تخريب من الداخل مدعوم خارجياً من قبل القوى التي تخرب جوهر الفن والفكر والأدب والفلسفة والمنطق ، وتحاول قولبة الثقافة قولبة (كوزموبوليتية) معادية للقومية والتقاليد

والأصالة ولكن هذا التخريب الثقافي الفني لن يعيش لأنه ضد التأريخ وخارج التأريخ ،ولأنه ضد الفن ، وخارج الفن ، ولأنه – وهو الأهم - شيء مخترع اختراعاً ومفتعل افتعالا بقصد واضح ، هو التخريب الروحي ، وإحداث الفوضى في عالم الشعر الجميل وعالم الفن الأصيل ، إن الشعر الحق يعيش ! أما الهلوسة والتمرد الفردي الفوضوي فحاله حتماً الفشل والانتحار طال به الزمن أم قصر[١٠١] . ، وهناك توافق يكاد يكون عام اليوم على أن تلقي النص مرهون بانتظارات المتلقين ونوعياتهم وخصائصهم [١٠٢]، والحداثة العربية خلقت ذلك الفراغ الذي تحدث عنه (بيرك) حين قطعت جذورها بالتراث ، لقد قوضت البناء الشكلي للقصيدة العربية ، لكن الأمر لم يكن مجرد تحطيم المعمار الشكلي للقصيدة بل مس جوهر الثقافة العربية ، وأحس الإنسان العربي أن عالمه الأليف يتداعى ليصبح حطاما...[١٠٣] ، وهكذا نرى الشاعر وجمهور الحضور متماثلين في هويتهما المحددة ، وكل منهما يكمل الطرف الأخر ، ويشارك أحدهما الثاني في مشاعره العامة وذكرياته وطموحاته المشتركة[١٠٤] ،قد تحولا إلى طرفي نقيض ،ويورد البرفسور (نوميسون) مثلاً قصة مثيرة لشاعر عربي قديم ، بشد جمهوره إليه ، بحيث يرتقي به إلى ذروة الحماس ، حتى أن الملك نفسه الذي يجلس قبالته لا يمتلك حبس إحساساته فينطلق بالصراخ مع الجمهور ويلقي على الشاعر مئزره الحريري ، النفيس ، الفضفاض ... عطاءً له [١٠٥] .لقد ظل الشاعر المتجول الغنائي .. ملتصقاً بجمهوره المحلي حتى فترة زمنية قريبة ، هو وقصائده الغنائية[١٠٦] . ويعتقد البرفسور نوميسون بأن على الشعر أن يعود بطريقة أو بأخرى إلى البيئة التي قدم منها ، ويعطي لذلك أسباباً رائعة تؤكد بأن صحة (المحيط الشعري الأول) تبقى المبدأ والجوهر للقضية [١٠٧]، ويؤكد مقولته بسرد هذه القصة المثيرة لهذا الشاعر العربي القديم .فلم تخلد إلا الأعمال التي ارتبطت بالبيئة والمجتمع وذائقته فالكوميديا الإلهية عمل عبقري إلى حد كبير ، لكنه يستمد جزءاً من قوته من العالم الذي عاش فيه (دانتي)العالم الذي امتحنه بفهم حاذق[١٠٨] .

الهوامش والمصادر:

١)من التحدي الأيدلوجي إلى التحدي الحضاري، تركي الحمد، الشرق الأوسط ،ع١٠٢٥٣ ،الأحد٢٤/١٢/٢٠٠٦م، ص١٩.

٢) بنية مفهوم العولمة في الخطاب العربي المعاصر(مراجعة نقدية) ، عبد الله محمد الحميد، شؤون اجتماعية ،ع٨٣، س٢١ ، خريف٢٠٠٤ ، ص٩٦، ٩٥

٣)من التحدي الأيدلوجي إلى التحدي الحضاري، ص١٩.

٤) العالم الإسلامي وتحديات العولمة، الحصين عصمة ، مجلة الكلمة ، عدد ١٩ ، السنة ٥ ، قبرص ، ربيع ١٤١٩هـ ، ص٧٥.

٥) العولمة ومستقبل العالم الإسلامي ، فتحي يكن – رمز طنبور ، بيروت ، مؤسسة الرسالة، ص١٠ .

٦)محاولات الاختراق الإعلامي الإمريكي (الحرة- سوا- هاي نموذجاً)باسل يوسف النيرب ، البيان ،ع٢٢٠ ،س٢٠ ،ذوالحجة١٤٢٦هـ- يناير ٢٠٠٦م، ص٩٤.

٧) المرايا المقعرة ،نحو نظرية نقدية عربية ، د.عبد العزيز حمودة ، عالم المعرفة، ع٢٧٢ ،جمادي الأولى١٤٢٢- أغسطس٢٠٠١ ، ص٥٩.

٨) في الأدب والنقد . د.محمد مندور . القاهرة ، دار نهضة مصر للطبع والنشر، ١٩٧٣ ، ص١٠.

٩)الأدب الأندلسي ، من الفتح إلى سقوط الخلافة، د.أحمد هيكل، القاهرة، دار المعارف، ١٩٩٦.صـ٣٨.

١٠)الأدب الأندلسي ، من الفتح حتى سقوط الخلافة، صـ٤٠.وينظر مصدره.

١١) البعد الثقافي للتأريخ ،هشام علي، الحكمة، ع٢٣٤ ، ٢٣٣ ، مارس- إبريل٢٠٠٥ ، ص١٦.

١٢)الأدب ومذاهبه ، د.محمد مندور، القاهرة، دار نهضة مصر للطبع والنشر ، ص٧.

١٣)المسلمون والعولمة ، يوسف القرضاوي ، القاهرة ، مطابع دار الطباعة والنشر الإسلامية ، ١٤٢١هـ- ٢٠٠٠م، ص٤٩.

١٤)ينظر: إمريكا والعرب من الشرق الأوسط إلى الشرق الأوسط الكبير ، د.محمد علي حوات .

١٥)قضايا الشعر المعاصر ، نازك الملائكة، بغداد، مكتبة النهضة، الطبعة الثانية، ١٩٦٥م. ص٢٩٦، ٢٩٧.

١٦) صدمة الحداثة ، أدنيس ، بيروت ، دار العودة ، ط١٩٨٣، ٣م، ص١٥٦.

١٧)الآثار الكاملة ، محمد الماغوط ، بيروت ، دار العودة ، ط٢، ١٩٨١ ، ص٢٦.

١٨) طه حسين في ميزان العلماء والأدباء ، محمود مهدي الأستنبولي ، بيروت ، المكتب الإسلامي ، ط١ن١٤٠٣- ١٩٨٣ ، ص١٩٦.

١٩) المقعرة ١٦٥

٢٠)إنما النصوص بالنيات، د. حميد سمير المغرب ، مجلة الأدب الإسلامي ، ع٤٨ ، ١٤٢٦- ٢٠٠٥ ، ص١٠.

٢١) المرايا المحدبة ، د. عبد العزيز حمودة ، الكويت ، سلسلة عالم المعرفة ١٤١٨ – ١٩٩٨ ، ص٢٥.

٢٢)إنما النصوص بالنيات ، د. حميد سمير المغرب، مجلة الأدب الإسلامي ، ص١٠ ، ١١.

٢٣)الخروج من التيه ، ص١١.

٢٤)الخروج من التيه ، ص١٥.

٢٥) الغنائية في الشعر والحياة، هشام علي، الثقافة، ع٢٢ ، س٤ ، مارس/إبريل١٩٩٦ ، ص٣٥.

٢٦) المرايا المقعرة٢٤٨.

٢٧) في نظرية الرواية ،بحث في تقنيات السرد ، د/ عبد الملك مرتاض، عالم المعرفة ، ع٢٥٠، شعبان ١٤١٩. ديسمبر كانون الأول ١٩٩٨م ، ص٣٨.

٢٨) الشعرية العربية، أدنيس ، بيروت ، دار الآداب ،الطبعة الأولى ، ،ص١٩٨٥ ،ص٦.

٢٩)ظلام من الغرب ،محمد الغزالي ،دار الاعتصام ،ط١٣٩٩ ،٣- ١٩٧٩ ،ص٢٧٢..

٣٠) في نظرية الرواية ، بحث في تقنيات السرد ، ص٢٣.

٣١)إنما النصوص بالنيات ، د.حميد سمير المغرب، ص١٠.

٣٢) في الأدب والنقد . د.محمد مندور . ص١٠

٣٣) تطور الفكر النقدي الأدبي في العراق ، بتول قاسم ،بغداد، دار الشئون الثقافية ،ط٢٠٠٤ ،١ ، ص٤٥٢.

٣٤) نظريات رائدة في تراثنا النقدي، هلال ناجي، من كتابه بحوث في النقد التراثي، بيروت ، دار الغرب الإسلامي ، ط١ ،١٩٩٤. ص١٦.

٣٥) في نظرية الرواية ، ص٢١.

٣٦) مدرسة الإحياء والتراث ،ص٨٦.

٣٧) في نظرية الرواية ،ص٣٧

٣٨) في النقد الإسلامي المعاصرة ، د . عماد الدين خليل ،بيروت ،مؤسسة الرسالة ، ط٣، ١٤٠٤- ١٩٨٤ ،ص ١١.

٣٩) مفهوم الشعر، دراسة في التراث النقدي، جابرعصفور ،د.م، المركز العربي للثقافات والعلوم ١٩٨٢ ، ص١١.

٤٠)) الإتجاهات الأدبية في العالم العربي الحديث ،أنيس المقدسي ، دار العلم للملايين ،ط٧ ،كانون الثاني (يناير)١٩٨٢ ،ص٣٧١.

٤١)المرايا المحدبة ،ص ٢٦

٤٢)المرايا المحدبة ،ص٢٧.

٤٣)الخروج من التيه ،ص٩.

٤٤)اللغة الشعرية، تلازم التراث والمعاصرة، محمد رضا مبارك. بغداد، دار الشئون الثقافية العامة، ١٩٩٣م. ،ص٢٣٨، ٢٣٩.

٤٥أدب الردة ، جمال سلطان ،برمنجهام، مركز الدراسات الإسلامية ،ص٨١.

٤٦)اللغة الشعرية ،محمد رضا مبارك ،ص٢٣١.

٤٧) مدرسة الإحياء والتراث ،ص٤٠.

٤٨) تطور الأدبي الحديث في مصر ،د. أحمد هيكل، القاهرة ،دار المعارف ،ط٦، ١٩٩٤ ،ص٢٧.

٤٩) تطور الأدبي الحديث في مصر ، أحمد هيكل ص٤٥.

٥٠) مدرسة الأحياء والتراث دراسة في أثر الشعر العربي القديم على مدرسة الإحياء في مصر ، د. إبراهيم السعافين ،بيروت دار الأندلس للطباعة والنشر والتوزيع ، الطبعة الأولى ، ١٤٠١ – ١٩٨١ . ص١٦.

٥١) مدرسة الأحياء والتراث ،ص٣٥.

٥٢)الخروج من التيه ،دراسة في سلطة النص، د.عبد العزيز حمودة ،عالم المعرفة،ع٢٩٨ ،رمضان١٤٢٤- ٢٠٠٣، ص٨.

٥٣)التجديد في منظور الأدب الإسلامي ،د. وليد القصاب ، مجلة الأدب الإسلامي ،ع٤٨ ، ١٤٢٦- ٢٠٠٥ ،ص٤.

٥٤)الخروج من التيه ،ص٢٧٦.

٥٥)المرايا المقعرة٤٨٢

٥٦) الثقافة العربية بين وهمي التراث والحداثة، د.محمد خالد الشباب، الحكمة، ع٢٣٣- ٢٣٤، مارس- إبريل٢٠٠٥، ص٤٥

٥٧) الأدب وفنونه ،محمد مندور، ص٧٤.

٥٨) دراسات في الادب اليمني الحديث، محمد عبد الله محمد، القاهرة، (د. ط)، ديسمبر ١٩٧١م ،ص١٥.

٥٩) الشعر العراقي الحديث مرحلة وتطور، د. جلال الخياط، بيروت، دار الرائد العربي، الطبعة الثانية، ١٩٨٧م، ص٥٨.

٦٠) ديوان الزبيري، بيروت، دار العودة، ١٩٨٦م ،ص٦١.

٦١) ديوان الزبيري، ص٢٣٣، ٢٣٢.

٦٢) مدرسة الإحياء والتراث ،ص٥٥.

٦٣) الكلاسيكيون الروس والأدب العربي ،د.محمد يونس ،سلسلة كتب شهرية تصدر عن دار آفاق عربية، ع٢، بغداد ،شباط ١٩٨٥، ص.١١

٦٤) الكلاسيكيون، الروس والأدب العربي ،ص١١.

٦٥) مدرسة الإحياء والتراث ،ص٧٦.

٦٦) مقالات في الشعر الجاهلي ،يوسف اليوسف ، بيروت، دار الحقائق للطباعة والنشر والتوزيع ،ط٢، تموز١٩٨٠، ص٥.

٦٧) مقالات في الشعر الجاهلي ،ص٥.

٦٨) مدرسة الإحياء والتراث ، ص٢٥.

٦٩) مدرسة الإحياء والتراث ،ص٤١.

٧٠) مدرسة الإحياء والتراث ،ص٢٦.

٧١) مقالات في الشعر الجاهلي ،ص٦.

٧٢) مقالات في الشعر الجاهلي ،ص٩.

٧٣) مقالات في الشعر الجاهلي ،ص٨.

٧٤) مقالات في الشعر الجاهلي ،ص١٠

٧٥) في النقد الإسلامي ، ص٤٦.

٧٦) حوار مع محي الدين بن إسماعيل أجراه وارد بدر السالم الموقف الثقافي ع ٣٦ تشرين الثاني – كانون الأول س ٩ ٢٠٠١ ص١١١

٧٧) اللغة الشعري ،تلازم التراث والمعاصرة ،ص٢٥٢.

٧٨)الشعرية العربية ، أدنيس ،بيروت ،دارالآداب ، ١٩٨٤ص٦٩.

٧٩)الشعرية العربية ،ص٦٨.

٨٠) فصول في النقد الأدبي وتأريخه ،دراسةوتطبيقات، د.ضياء الصديق –د.عباس محجوب ،المنصورة ،دار الوفاء ، ط١، ١٤٠٩- ١٩٨٩، ص٢١.

٨١) الأدب وفنونه ، ص٨٢.

٨٢) الأدب وفنونه ، ص٨٢.

٨٣) ديوان الرصافي، شرح وتعليق مصطفى علي ،بغداد، منشورات وزارة الإعلام، ١٩٧٥م ٢٢٩/٢.

٨٤) رحلة في الشعر اليمني قديمه وحديثه، عبد الله البردوني، دمشق ، دار الفكر ، الطبعة الخامسة ، ١٩٩٨م، ص٢٨٠.

٨٥) المراياالمقعرة ،ص١٨٦.

٨٦)ألمرايا المقعرة ، ص٨٦.

٨٧) المراياالمقعرة ، ١٨٤.

٨٨)الخروج من التيه ، ص١١.

٨٩) المرايا المقعرة ، ص١٣.

٩٠) العولمة والثقافة شراكة أم مواجهة ، عبد الكافي الرحبي، الحكمة، ع٢٣٣- ٢٣٤ ، ص٧٥.

٩١) سادة العالم الجدد (العولمة- النهابون- المرتزقة- الغجر)، ترجمة محمد زكرياسماعيل، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربي، ط١ ، ٢٠٠٣ ، ص٣٠.

٩٢) هدف الفرانكفونية الدفاع عن التعددية الثقافية، باسم بطرس بطرس غالي، مجلة السياسة الدولية، لقاء العدد ، إعداد سوسن حسين ،ع١٣٣ ، ١٩٩٨ ، ص.١٤٥

٩٣) العولمةوالتحدي الثقافي، د.باسم علي خريسان ، بيروت، دار الفكر العربي، ط١ ، ٢٠٠١ ، ص٤٩، ٥٠.

٩٤)كلمات ساخنة على أرض من نا{، ماجد السامرائي، الأقلام ،ع١، كانون الثاني/شباط- س٣٤، ١٩٩٩م، صـ٣.

٩٥) آثار بن باديس ، أعدها وصنفها وقدم لها عمار الطالبي ، دمشق ، دار اليقظة العربية ،١٩٦٨ ، ٤٨٣/٦ .

٩٦) المأزق الثقافي، عثمان سعدي، نصوص ودراسات أدبية ، د.أحمد نعيم الكراعين ود.محمد محمود رحومة وأ.محمد سعيد إسبر، منشورات جامعة صنعاء، ط١٩٨٦- ١٩٨٧ ، ص٩٩.

٩٧) قضايا أدبية عامة، آفاق جديدة في نظرية الأدب، إيمانويل فريس برنارموراليس، ترجمة/د.لطيف زيتون ، عالم المعرفة ، ع٣٠٠ ، فبراير٢٠٠٤م، ٦٧

٩٨) الإتجاهات الأدبية في العالم العربي الحديث، ٣٦٨.

٩٩) الشعرية العربية، ١٤.

١٠٠) الشعرية العربية، ص٢٢ ،

١٠١) من الجديد إلى الأجد (قراءة في تجربة الشعراء الشباب ، د.عبد العزيز المقالح ، أصوات ،ع١، خريف١٩٩٣ ، ص

١٠٢) قضايا أدبية عامة ،ً ص٧٤.

١٠٣) الغنائية في الشعر والحياة، ، ص٣١.

١٠٤) دراسات نقدية معاصرة، سلسلة المائة كتاب ، ترجمة وتعليق : علي الحلي ، بغداد ، دار الشئون الثقافية، ١٩٨٦ ، ص١٧.

١٠٥) دراسات نقدية معاصرة ، ص١٧.

١٠٦) دراسات نقدية معاصرة ، ص١٩.

١٠٧) .دراسات نقدية معاصرة ، ص١٩، ٢٠.

١٠٨) دراسات نقدية معاصرة ، ص٢٨.

استراتيجية مقترحة لتطوير التعليم في اليمن

أ.د. احمد علي الحاج محمد
أستاذ التخطيط التربوي – كلية التربية - جامعة صنعاء

مقدمة:

النظر إلى المستقبل والتعرف علي ما يحمله من مخاطر وإمكانات ، بدائل واحتمالات ، والاستعداد لمواجهته قديم ، إذ مارسته الجماعات والدول بأشكال وأوزان مختلفة ، ولكنها كانت اهتمامات عفوية وتلقائية وقاصرة على احد أنشطة المجتمع ، ثم أخذ الاهتمام بالمستقبل ينمو ويتزايد تدريجياً عبر العصور والمجتمعات حتى صار علماً أكاديمياً منذ النصف الثاني للقرن العشرين ، له مناهجه ونظرياته ، أساليبه ووسائله ، وله استراتيجياته وخططه ، التي مكنت من استشراف المستقبل وتوقع احتمالاته ، وبدائل التعامل معه ، وسبل السير نحوه ، حتى أصبح علم الدراسات المستقبلية يجمع تخصصات علمية عديدة، وله علماء وباحثون ، و ناتج معرفي د فاق ، فضلا عن كونه أصبح الشغل الشاغل للدول والمنظمات، المؤسسات والشركات رغم الصعوبات الجمة التي تكتنف الدراسات المستقبلية .

ولعل ما يميز الدراسات المستقبلية هو اعتمادها على الاستراتيجيات بأنواعها المختلفة كإطار فكري لقراءة المستقبل ، وسبل السير نحوه ، بمداخل وآليات ، خطط وأساليب تمكن من بلوغه ، ولهذا وجدت استراتيجيات مختلفة ، بمداخل تنوعت حسب طبيعة المنظمات والقطاعات والأنشطة الاقتصادية ، وتباينت أمادها الزمنية .

وفي هذا السياق عمدت في السنين الأخيرة العديد من الوزارات والمؤسسات في اليمن إلى وضع استراتيجيات للتطوير الشامل لنظام التعليم الذي تشرف عليه، أو على أجزاء ومؤسسات تابعة لها ، وعلى رأسها استراتيجية التنمية البشرية ، والاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم الأساسي ، استراتيجية التخفيف من الفقر ...

مشكلة الدراسة :

يبدو أن المخاطر والمشكلات التي تواجه التعليم قد دفعت الوزارات المشرفة عليه إلى وضع استراتيجيات لتطوير التعليم التابع لها ، أو لمكونات وأجزاء منه ، حيث وضعت وزارة التربية والتعليم استراتيجيات ، أحداهما لمحو الأمية وتعليم الكبار ، والأخرى لتطوير التعليم الأساسي ، ووضعت وزارة التعليم الفني والمهني استراتيجية لتطوير التعليم الفني والتدريب المهني ، ووضعت وزارة التربية التعليم العالي والبحث العلمي استراتيجية لتطوير التعليم العالي ، إلا أن هذه الاستراتيجيات جاءت منفصلة عن بعضها البعض ، وبالتالي بنيت على رؤى ومنطلقات ، بدائل وخيارات ، أساليب وإجراءات ، متباينة في أسسها، متناقضة

في أساليبها ووسائلها ، متعارضة في خطوات العمل ومراحل التنفيذ ؛ لأن كل استراتيجية وقف خلفها فريق عكس بالضرورة خلفيته الفكرية ورؤيته ، وما لديه من أساليب ومفاهيم لقراءة المستقبل وتوقع احتمالاته ، وعكس الظروف والإمكانات المتاحة أمامه ، وأخذ في اعتباره المشكلات التي يعاني منها هذا التعليم ، والمطالب الملقاة عليه ، وركز اهتمامه على جوانب وأمور دون أخرى ، إلى ما هنالك . لذلك من الطبيعي أن تأتي النتائج متعارضة متباينة ، كما تدل المؤشرات الأولية لنتائج تلك الاستراتيجيات .. وهذا ما أكده تقرير التنمية البشرية لعام ٢٠٠٤ من أن استراتيجيات تطوير نظم التعليم في اليمن لم تنطلق من رؤية عامة للنظام التربوي ككل ، وإنما أتت كجهود منفردة لا يجمعها إطار عام واحد ، ولم تتسق مع نفسها ؛ كونها وضعت أهدافاً طموحة لا تراعي الإمكانات المتوافرة ، ولم ترسم الملامح العامة لعملية الإصلاح وفق أهدافها وأولوياتها ، وبالتالي اتخذت إجراءاتها مساراً معاكساً لما هو متبع في الاستراتيجيات الأخرى[1].

ورغم تلك الاستراتيجيات التطويرية ، وغيرها من مشاريع تطويرية أخرى في هذا التعليم أو ذاك ؛ فقد تزايدت مشكلات نظم التعليم ، تنوعت وتعقدت واستفحل أثر العديد منها ، وما نجم عن ذلك من مشكلات وعوائق خطرة أمام التنمية وسوق العمل ، وفي مختلف الجوانب الاقتصادية والاجتماعية والسياسية [2] .

مقابل ذلك تواجه نظم التعليم تحديات وهموم عديدة ناتجة عن الثورة العلمية والتقنية والمعلوماتية والاتصالات والعولمة واقتصاد المعرفة ، ومجتمع المعرفة ، التي أضحت تهدد كيان المجتمعات المعاصرة للدول النامية ، وقد تعصف بوجودها إذ لم تحث الخطى نحو تطوير نظم التعليم بها وفق رؤية شاملة ، وهذا ما تعمد إليه الدراسة الحالية .

وتأسيساً على ما سبق تتبلور مشكلة الدراسة في التساؤلات الآتية :

- ما دواعي وضع استراتيجية شاملة لتطوير كل نظم التعليم في اليمن ؟
- ما الواقع الراهن للتعليم في اليمن كأساس لوضع رؤية استراتيجية شاملة ؟
- ما الوضع المستقبلي المأمول لتطوير التعليم في اليمن ؟

أهمية الدراسة وأهدافها :

تنبع أهمية الدراسة الحالية من كونها تقدم رؤية شاملة ومتكاملة لتطوير التعليم في اليمن ، بناءً على ما يعانيه الواقع الحالي للتعليم من نقاط ضعف ، وما فيه من نقاط قوة ، تكون سبيلاً لوضع تلك الرؤية واستراتيجية تحقيقها ، للوصول إلى الوضع المستقبلي القادر على تجاوز عثراته الحالية ، ومواجهة تحدياته المستقبلية ، وما يستلزمه ذلك من تقديم معلومات وحقائق للمسؤولين ، ومتخذي القرار والمهتمين بالتعليم في الوقت الحاضر ، وتقديم استراتيجية شاملة لتطوير كل نظم التعليم في اليمن وفق أولويات وبدائل مختارة بعناية ، وذلك في ضوء ما خلصت إليه التجارب العملية المعاصرة لتطوير نظم التعليم .

وبناءً على تلك الأهمية تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية :

- رصد الأسباب والمبررات التي تستدعي وضع استراتيجية شاملة لتطوير كل نظم التعليم في اليمن؟
- تشخيص وتحليل نقاط القوة والضعف في التعليم اليمني ؟
- وضع رؤية شاملة تحدد الاتجاه لاستراتيجية تطوير التعليم في اليمن ، بمنطلقات تعين خلفيتها الفكرية وطبيعتها العملية ، وبضمانات توفر شروط نجاحها .
- اقتراح محاور التطوير وعناصرها من خلال مجموعة من الأهداف الاستراتيجية ، تنفذ من خلال مجموعة الأهداف الفرعية الخاصة بكل نظام تعليمي ، توصل إلى الوضع المستقبلي المأمول للتعليم .

منهج الدراسة:

فرضت طبيعة الدراسة الحالية وأهدافها ، استخدام المنهج الوصفي التحليلي القائم على أسلوب الدراسات المكتبية ، وذلك لجمع المعلومات والبيانات من أدبيات الفكر التربوي الخاصة بهذا المجال وتحليلها وتفسيرها ، واستخلاص الدلالات الواقعية التي توجه طبيعة المعالجة نحو تحقيق أهدافها من جهة ، وكذا من خلال تتبع بعض نتائج الخبرات العملية لتطوير التعليم ؛ للوقوف على حيثيات بنائها ، ومسارات تحركها ، وأساليب تنفيذها ؛ بما يفيد وضع الاستراتيجية الحالية لتطوير التعليم في اليمن ، فكراً وتطبيقا ، تنفيذاً ومتابعة .

مصطلحات الدراسة:

يقصد بالاستراتيجية في هذه الدراسة مضمونين [٣] :

الأول : صياغة الاختيارات السياسية والتنموية في النظام التربوي المعبرة عن طموح المجتمع اليمني في مجموعة من الطرق والسالك المختارة بعناية ، الموجهة لمسارات الحركة والعمل ، المنظمة للأساليب والإجراءات التي بواسطتها يمكن إحداث التعديلات والتغييرات ، وإدخال التجديدات والمستحدثات المتسقة فيما بينها داخلياً وخارجياً ؛ لتطويره المنشود من اجل تحقيق أهدافه ، كأساس للتنمية البشرية المستدامة ، والتنمية المستدامة .

ثانياً : فن استخدام موارد وطاقات كل نظم التعليم في اليمن المتاحة ، الحالية والمتوقعة ، واستثمارها الأفضل في ضوء الظروف والعوامل المؤثرة على التعليم ، الراهنة والمنتظرة من أجل ضمان جودته ورفع كفايته في أداء مهامه كاملة الوظائف والمسؤوليات ، ورفع درجة استجابته لمطالب المجتمع وتحدياته المستقبلية نحو تحقيق أهدافه باقتدار .

ثانياً : مبررات وضع استراتيجية لتطوير التعليم في اليمن :

بالنظر إلى المشكلات المعقدة التي يعاني منها التعليم في اليمن ، وما ترتب على ذلك من نتائج خطرة على المجتمع والتنمية ، وبالنظر إلى التحديات التي تواجه التعليم ، وما ينتظره من هموم وتحديات في المستقبل ؛ فمن الضروري إصلاح التعليم في اليمن بفكر وأسلوب جديدين ، واستشراف آفاق تطويره ، في وقت باتت

فيه الآمال معلقة على التعليم لإحداث التغيرات المنشودة للتنمية المستدامة ، وتحقيق التقدم والازدهار .

إن استشراف مستقبل التعليم ليس ضرباً من الخيال والتنجيم وإنما رصد مؤشرات المستقبل وتوقع احتمالات نموه بناءً على معطيات الواقع الحاضر وتشخيص جوانب قوته ونواحي ضعفه في ضوء ما يطلب من التعليم وما يتوقعه المجتمع أن يقوم به من أدوار تنموية ومجتمعية ، ثم قراءة مستقبل التعليم لتحديد ما يواجه التعليم اليمني من تحديات مجتمعية من أبعاد مؤثراتها الدولية والإقليمية وكيف تتحول هذه التحديات وتترجم إلى أعباء ومطالب تلقي على التعليم ، تجبره مواجهتها بالاستجابة الفاعلة لقضايا المجتمع ودفع عمليات التنمية وتحقيق ما يتطلع إليه المجتمع .

وهذا ما تقوم به الدراسة الحالية ، إذ على أساس الأوضاع الحالية لنظم التعليم وما تعانيه من مشكلات وعوائق من جهة ، وعلى أساس التحديات التي تواجه التعليم في اليمن التي أخذت تتكون من أبعاد حياة المجتمع ، ومؤثراتها الضاغطة حالياً ، الدالة على قوة تأثيرها في المستقبل ؛ يمكن استشراف مستقبل التعليم، لاستخلاص مؤشرات كمية ونوعية ، ببدائل ومسارات تمكن من تطوير التعليم والوصول به إلى الوضع المأمول .

صفوة القول إن استشراف مستقبل التعليم في اليمن من أجل وضع استراتيجية لتطور التعليم في اليمن تم على أساس الحقائق والمبررات الآتية :

١. المشكلات الحالية التي تعاني منها كل أنواع التعليم ، التي وصلت إلى مرحلة خطرة للغاية ، جعلت التعليم مصدراً لعديد من مشكلات المجتمع . واستمرار هذه المشكلات سيجعل وضع التعليم كارثياً للتعليم و المجتمع و تنميته في اليمن ؛ ما يفرض الإسراع بحل هذه المشكلات أو التخفيف من حدة لبعض منها ضمن رؤية شاملة ، تمهيداً لوضعه في المسار الصحيح ، ثم القيام بالتطوير المنشود .
٢. تحديات التعليم الحالية الماثلة ضغوطها ، أو التي في طور التكوين ، وتحديات التعليم هي في الواقع تحديات المجتمع التي بدورها تترجم بصورة أو بأخرى إلى تحديات تدفع التعليم إلى تغيير نفسه بالصورة التي تمكن المجتمع من مواجهة تلك التحديات .
٣. التحديات الدولية والإقليمية . وحيث أن هذه التحديات تنعكس إلى تحديات تواجهه المجتمع اليمني ؛ فإن هذه التحديات تمتد مباشرة إلى التعليم ، على أساس أن التعليم يسبق حركة المجتمع ،ومن ثم يجب أن يكون أكثر حساسية للمتغيرات الدولية الجديدة ، وتبني أكثرها ملائمة للمجتمع ، وحتى يكون التعليم أداة تغيير المجتمع نحو الأفضل.
٤. طموح المجتمع اليمني في التقدم و الازدهار، اعتماداً على الثروة البشرية المؤهلة والمدربة. فإزاء محدودية الثروات الطبيعية والمادية ، فإن اليمن تسعى إلى تعويض هذا العجز باستثمار ثروتها

البشرية من خلال التعليم ، الذي بينت الدلائل أنه ما زال عاجزاً عن القيام بهذه المهمة في ظل أوضاعه الحالية ، ما يدفع إلى ضرورة الإسراع بتطوير التعليم وفق رؤية شاملة حتى يتمكن المجتمع اليمني من تحقيق ما يطمح إليه من عزة ورفعة.

٥. عجز خطير في البنية التحتية في كل نظم التعليم في اليمن بصورة جعلته غير قادر على الاستجابة لاحتياجات المجتمع الماسة وقضاياه العويصة ؛ فكيف يمكنه مواجهة تحديات مستقبلية متسارعة لا تقف عند حد ، وإمكانات تبدله مفتوحة على كل الاحتمالات .

٦. إقبال طلابي متصاعد على كل نظم التعليم ؛ نتيجة الزيادة السكانية المرتفعة ، وتفجر ثورة الآمال والطموح ، واقتران الثورة العلمية والتقنية والاتصالات ، واقتصاد المعرفة ، وغيرها تفرض وضع استراتيجية شاملة لتطوير كل نظم التعليم .

٧. جهود و نتائج خبرات تطوير التعليم في العديد من بلدان العالم المتقدمة و النامية، حيث تبذل جهود متواصلة لتطوير التعليم وجعله القوة المحركة للتنمية المنشودة. ويذهل المرء لما يموج به العالم من تجارب جديدة برؤى وأساليب عديدة، اختلفت داخل الدولة الواحدة، حتى بات التعليم الشغل الشاغل للدول والحكومات والأحزاب بل والمجتمع كله. ومن تجارب التطوير هذه يمكن استخلاص مؤشرات لتطوير التعليم في اليمن.

بتلك المبررات والحقائق وغيرها ، أصبح ضرورياً وضع استراتيجية شاملة لتطوير كل نظم التعليم في اليمن، برؤية بعيدة المدى تتقصي محاور تطويره، ذلك أن التعليم باعتباره صناعة مستقبلية ، وتطويره يتوقف عل قراءة المستقبل ؛ فإنه أكثر حاجة إلى إطار استراتيجي طويل المدى ينظم عملياته ويوحد خطواته ويوجه مساره نحو تحقيق الغايات المأمولة منه [٤].

لقد أكدت نتائج خبرات الدول في تطوير التعليم أن الاستراتيجيات المجزأة لتطوير التعليم ، لن تحدث التغيير المنشود ، مهما بلغت حداً من الدقة ، تصميماً و تنفيذاً ، إذ لا يمكن تطوير التعليم الجامعي مثلاً دون أن يرافقه ويتداخل معه تطوير التعليم العام . وبالمثل لا يمكن تطوير التعليم المهني والتقني ؛ إلا إذا أعيد النظر في طبيعة العلاقة بين التعليم النظري والتعليم المهني والتقني، وإيجاد جسور ونقاط عبور بين كل نظم وأنواع ومستويات التعليم . كما لا يمكن تطوير المناهج التعليمية، دون تطوير مهارات المعلمين ، وإدارات التعليم ، ودون تطوير أساليب وأدوات التقويم ، مهما حشدنا من موارد وطاقات . ولا يمكن رفع كفاءة المعلم ، إلا بتنمية مهاراته بالتدريب وإعادة التأهيل، وضمنا له الاستقرار المادي والوظيفي ، إلى ما هنالك. ولا يمكن تحسين المستوى التعليمي لدارس ما إلا إذا وثقت علاقة التعاون بين المعلم والمدرسة والأسرة بل وجماعة الشلة.

ومن جهة أخرى لا يمكن تطوير التعليم، إلا إذا عرفنا حاجة المستفيدين منه، ومواصفات أداء الوظائف

والمهن في مواقع العمل والإنتاج .

تلك بدهيات أكدتها نتائج خبرات تطوير التعليم في كل دول العالم ، فمن يريد إصلاح الجزء ، يجب أن تكون لديه فكرة أو رؤية شاملة عن الكل . ومن يريد تغيير الكل يجب أن يكون مدركاً لتفاعل الأجزاء فيما بينها وبين الكل، وعلاقة التأثير والتأثر المتبادلة بينه وبين نظم المجتمع المحيطة به القريبة و البعيدة (الإقليمية و الدولية) .

بالنظر إلى أوضاع التعليم الحالية و ما يعانيه من مشكلات معقدة و مزمنة شملت كل أنواعه المجتمعية و مراحله و مؤسساته بلا استثناء ؛ لدرجة يمكن معها القول أن التعليم واقع في أزمة استفحلت حدتها ، و اتسعت تأثيراتها . وبالنظر إلى التحديات و الهموم التي تواجه التعليم في اليمن الناتجة من جهة عن تحديات خطط التنمية و التحولات المتلاحقة التي شملت كل نواحي حياة المجتمع اليمني ، والناتجة من جهة ثانية عن المتغيرات المتسارعة الدولية و الإقليمية التي وضعت المجتمعات المعاصرة أمام وثبة حضارية جديدة لا مكان فيها للخاملين المستكينين ، وما تلقيه هذه المتغيرات من ضغوط و تحديات على المجتمع اليمني ، كي تستجيب لها بفاعلية ، تنعكس أو تترجم إلى مطالب على التعليم الوفاء بها حتى تتم استجابة المجتمع لها ، ولا سيما والتعليم والمعلم والمعرفة أساس الحضارة المعاصرة والمقبلة. وبالنظر إلى كل ذلك ؛ فإن تطوير التعليم في اليمن يحتاج إلى وقفة جادة وجديدة من خلال ووضع رؤية شاملة باستراتيجية متكاملة تتناول كل نظم التعليم وأنواعه الحكومية والخاصة والأهلية ، يشترك في وضعها إلى جانب الأجهزة الرسمية المشرفة عليه ، العديد من أجهزة ومؤسسات المجتمع ، العامة والخاصة ، الرسمية والشعبية ، ويسهم في تنفيذها المجتمع كله .

ونظراً لجسامة المسؤولية وخطورة مهمة تطوير التعليم ، يبدو أن الاتجاه الأمثل ، هو تشكيل مجلس أعلى لتطوير التعليم في اليمن ، يتبع رئيس الوزراء ، يتكون أعضاؤه من وزراء الوزارات ذات العلاقة . فإلى جانب الوزارات المسؤولة عن التعليم ، وزير المالية ، وزير التخطيط ، وزير الإدارة المحلية ، ووزارات أخرى كالأوقاف والإرشاد وغيرهم ، ورؤساء بعض الجامعات الحكومية والخاصة وأعضاء من الغرف التجارية والصناعية ، ومؤسسات الأعمال والإنتاج الخاصة والعامة ، وأعضاء من المنظمات السياسية والمهنية ، وأعضاء من منظمات المجتمع اليمني ،إلى جانب أعضاء من المنظمات الإقليمية والدولية المتخصصة كخبراء لهذا المجلس . ويمكن أن يضم إلى هذا المجلس بعض الخبرات اليمنية المتخصصة، وأعضاء من الجهات المانحة والمقرضة للتعليم خصوصاً.

يتولى هذا المجلس التحضير لعقد مؤتمر قومي لتطوير التعليم في اليمن ، يشارك فيه إلى جانب الباحثين والمهتمين العديد من المسؤولين عن التعليم والتنمية ومؤسسات القطاع الخاص..الخ، بحيث تكون مهمة هذا المؤتمر القومي هو وضع استراتيجية شاملة لتطوير التعليم في اليمن، تتكون من استراتيجيات فرعية بحسب

نظم التعليم أو مكونات منه وتحديد آليات تنفيذها، ومتابعتها وتقويمها في آمادها القريبة و البعيدة.

ولتوفير شروط تنفيذ هذه الاستراتيجية وضمان سيرها نحو أهدافها المرسومة ، يجب أن يتوصل هذا المؤتمر إلى وضع استراتيجية لتطوير مصادر جديدة لتمويل مشروعات التعليم ، كاستراتيجية فرعية تتداخل وتتكامل مع الاستراتيجية السابقة لتطوير التعليم ، كشرط أو إجراء يضمن توافر مصادر تمويل دائمة غير تقليدية إلى جانب التقليدية ؛ للإنفاق على تنفيذ الاستراتيجية ، وذلك من خلال تشكيل الصندوق الوطني لتطوير مصادر جديدة لمشروعات التعليم ، تديره لجنة منبثقة عن المجلس والمؤتمر ، تتولى البحث عن مصادر جديدة لتمويل التعليم ، ووضع الخطط اللازمة لتحصيلها وتوريدها إلى الصندوق ، بحيث يضع المجلس الأعلى لتطوير التعليم خطة استراتيجية ، لإقامة مشاريع البنية التحتية للتعليم ، وتوفير تقنيات التعليم والتعلم الحديثة . وتطوير صيغ ونماذج جديدة للتعليم في اليمن .

وتسهيلا لمهمة المجلس والمؤتمر السابق اقتراحهما ، يمكن لكاتب هذه السطور أن يقدم استراتيجية شاملة، ترسم المعالم الرئيسة لتطوير نظم التعليم في اليمن ، وتحدد مسارات التحرك والعمل المستقبلي لوضع الاستراتيجية موضع التطبيق والتنفيذ ، بحيث يمكن النظر إلى مقترح الاستراتيجية هذا على أنه تصور أولي ، أو مادة أولية للتفكير والعمل بسبل تطوير التعليم ، قابلة للتعديل والتغيير ، الحذف والإضافة.

ثالثاً : أوضاع الواقع الراهن للتعليم في اليمن :

لما كانت الاستراتيجية أداة لقراءة المستقبل ، تبدأ من النظر إلى المستقبل وتوقعاته ، ومشكلاته المحتملة ؛ فإنها تعود إلى الواقع تشخصه وتتفحص مظاهر علله ، واقتراح الحلول المناسبة للتغلب عليها في ضوء إمكانات الحاضر ، وما فيه من نقاط قوة وفرص مواتية ، تمكن من التدخل الواعي لتحريك واقع التعليم وإعادة تشكيله وإحداث التغيرات المطلوبة ، وما يتطلبه ذلك من النظر في احتمالات التغير فيها وبدائلها المتاحة ، وذلك كما يأتي .

أ ـ نقاط القوة والضعف في التعليم اليمني:

إذا كان هناك العديد من مواطن الضعف التي تواجه التعليم في اليمن بأشكال وأوزان اختلفت من نوع نظام تعليمي إلى آخر، تحد من تطور التعليم ؛ فإن هناك العديد من نقاط القوة والفرص المواتية التي تشكل أساساً لتطوير التعليم في اليمن .

نقاط القوة التي تواجه التعليم اليمني :

- وجود جهات إشرافية مختلفة على نظم التعليم باليمن مسنودة بسلطات قانونية وتشريعية للقيام بالمهام التي أنشئت من أجلها ، ولها كافة الصلاحيات لتطوير التعليم باستمرار .
- توافر الحد الأدنى من البنية التحتية لكل نظم وأنواع التعليم المنتشرة في عموم مناطق اليمن ، وتتوافر لها الهيئات الإدارية والتعليمية والفنية الكمية ، القادرة على تسيير مهام التعليم ، ولها القدرة على تحسين أدائها .

- جهود متواصلة لإتباع التخطيط الاستراتيجي إلى جانب التخطيط العام ، لتطوير نظم التعليم برزت هنا وهناك ، حققت بعض المنجزات ورسخت العديد من المفاهيم والأساليب التعليمية الجديدة ، وأكدت أهمية تطوير التعليم لمواجهة تحديات التعليم والمجتمع اليمني .
- تزايد استشعار الأوساط السياسية والاقتصادية والاجتماعية بخطورة التحديات الداخلية والخارجية التي تواجه المجتمع اليمني ، وأهمية الأدوار التي يتوجب على نظم التعليم القيام بها لمواجهة هذه التحديات ، والتخفيف من أثارها السلبية .
- تعاظم اهتمام الدولة بكل نظم التعليم ، ومحاولة نشره في كل مناطق اليمن انطلاقاً من جعل الثورة البشرية أساس التنمية المستدامة ، والتحديث الاجتماعي، وإيجاد المجتمع المعلم والمتعلم لدخول مجتمع المعرفة .
- تزايد اتجاه الدولة نحو التوسع في السلطة اللامركزية ، إدارة وتخطيطاً ، متابعة وتنفيذاً ، تجسد ذلك في تفعيل قانون السلطة المحلية ،لإشراك المؤسسات الشعبية ومنظمات المجتمع المدني في دعم التعليم .
- تزايد مساعدات الدول والمنظمات الدولية والإقليمية المانحة والمقرضة، المخصصة للتعليم في اليمن.
- تزايد الشكوى من انفصال استراتيجيات تطوير نظم التعليم في اليمن نظراً لما تلقيه من تأثيرات سالبة على استراتيجيات التطوير الأخرى .

مواطن الضعف والإخفاق في نظم التعليم باليمن :

- اختلالات هيكلية كبيرة في كل نظم التعليم ، تمثلت في جمود الفكر التربوي عن العصر ومتغيراته ، وتصلبت تنظيماته ونظمه التعليمية في إطار ما هو قديم وبالي ، ومن ثم استمرت برامجها ومحتواها في معظم نظم التعليم وأساليبها تقليدية البنى ، شكلية الأداء ، هامشية النتائج . وكذا تمثلت في اختلال توزيع مؤسسات التعليم المهني والتقني والجامعي جغرافياً ، أي لصالح الحضر على حساب المناطق الريفية ، واختلت لصالح الأغنياء على حساب الفقراء ، واختلت لصالح الذكور على حساب الإناث ، وما ترتب على ذلك نتائج كثيرة ، منها تشجيع هجرة القوى الشابة من الأرياف إلى المدن ، واستبعاد وتهميش أعداد كبيرة من السكان ، واختلال هرم العمالة ، وزيادة بطالة المتعلمين..الخ.
- جمود السياسة التعليمية وما نتج عنها من تشريعات ومفاهيم وجهت نظم التعليم نحو تحقيق أهداف سياسية ، أكثر منها اجتماعية واقتصادية وثقافية ، وبالتالي رسخت سيطرة الدولة على المؤسسات التعليمية ، مما أدى إلى تقليص استقلال المؤسسات التعليمية ، إن لم تلغها تماماً ، وضيق هامش الحريات الأكاديمية ، وغلبة الجانب البيروقراطي على تسيير مهام ووظائفه التعليم ، وتقليص مساهمه القطاع الخاص والمجتمع المدني من دعم التعليم والرقابة عليها .

- جمود البرامج والمناهج التعليمية وطرائقها وأساليبها وتقويم نتائجها ، واستمرارها في محتواها القديم ، شكلاً ومضمونا ، بعيداً عن متغيرات العصر ، ونتائج الثورة العلمية والتقنية والمعلوماتية والاتصالات ؛ مما جعل غالبية البرامج الدراسية تركز على العلوم الإنسانية والاجتماعية ، وتركز محتوى المناهج على المعارف النظرية المكثفة ، وما ترتب على ذلك من اغتراب البرامج والمناهج التعليمية عن واقع المجتمع وقضاياه في غالب الأحيان ، وإلى ضعف كفاية الخريجين ، وبالتالي بطالة المتعلمين إلى ما هنالك من نتائج عملت على إعادة إنتاج التخلف والمحافظة عليه .
- نقص معدلات الالتحاق بالتعليم العام ، وتدني معدلات الالتحاق بالتعليم العالي ، مع تراجع في مؤشرات تكافؤ الفرص أمام الدارسين ، وخصوصاً أمام الطبقات الفقيرة والمهمشة .
- وجود استراتيجيات وجهود تطوير التعليم ، هي علاوة على أنها مجزأة ومؤقتة ، وغالباً ما تناولت أجزاء أو مكونات معينة من هذا التعليم أو ذاك ؛ فقد جاءت منفصلة عن بعضها البعض ، مما أدى إلى تباين المنطلقات ، وتناقض الوسائل والإجراءات ، وتشتت الجهود والإمكانات ، وبالتالي تضاربت النتائج وقل تأثيرها في الواقع .
- ضعف البنية التحتية في كل نظم ومؤسسات التعليم باليمن ، المتمثلة في افتقارها للكثير من الاحتياجات الأساسية ، ليس لقيامها بوظائفها وأدوارها ، وإنما أيضاً لقيام العملية التعليمية ، وفي مقدمتها غياب شبه كامل لتقنيات التعليم الحديثة ، وسائل وأساليب ، أجهزة ومعدات ، إلى جانب العجز في الأبنية والمرافق ، الأثاث والتجهيزات ، المعامل والكتب...الخ، مقابل ضعف مصادر تمويل التعليم.
- العجز النوعي والكمي في الهيئات التعليمية والإدارية والفنية في معظم نظم ومؤسسات التعليم ، مقابل سوء توزيعها على أوجه الاستخدامات المختلفة ، وتدني مستوى تأهيلها ومتابعة تنمية كفاءتها المهنية والعلمية ، إلى جانب ضعف أنظمة الجودة ، والاعتماد الأكاديمي ، وغياب الشفافية والمساءلة ، فضلاً عن غياب معايير علمية للترقيات والحوافز .
- سيادة أوضاع مقلقة أو محبطة، مالية ووظيفية ، سياسية واجتماعية تعصف بالاستقرار النفسي والرضا الوظيفي ، ما يضعف من عطاء هذه الكفاءات ويحول دون الارتفاع بمستواها .
- ضعف الكفاية الداخلية والخارجية ، الكمية والكيفية في معظم نظم ومؤسسات التعليم باليمن ، كما بينته العديد من الدراسات والتقارير الرسمية ، ما يؤدي إلى هدر مادي وبشري كبير، يزيد من تكلفة التعليم ، ويقلل من عوائده إلى أبعد حد .
- انفصال واضح بين نظم التعليم وعالم العمل، نتيجة البنية التي تكونت، ومسيرة نموها التي اتبعت ، يزيد من حدته ما تمارس في سوق العمل من سياسات ، وما يتصف به من تجزئه ، وضعف الكفاية

والقدرة التنافسية . إذ بدلاً من أن تحكم سياسة التوظيف معايير الكفاية الإنتاجية والربحية ؛ حكمها الالتزام السياسي والولاء الحزبي والطائفي ، يسند ذلك غياب أسس منطقية لإنشاء وظائف جديدة. أما في القطاع الخاص الأكثر كفاءة ؛ فيتجزأ إلى عدة أسواق ، حيث يتم التشغيل وفق الكفاءة والمؤهلات الإنتاجية تارة ، ويتم تشغيل الأقارب بغض النظر عن الكفاءة تارة ثانية ، كما أن هناك تفاوتاً في الأجور بين العمالة المهنية والتقنية الوطنية والعمالة الخارجية [٥] . وسوف تتفاقم بطالة الخريجين في المستقبل نتيجة تأثير العولمة .

- ضعف مساحة التعليم الخاص في اليمن ، إذ إلى جانب اقتصاره على مؤسسات وتخصصات مناظرة للتعليم الحكومي في الشكل والمضمون ؛ فمساحته محدودة ومحصور في بعض المدن الرئيسة ، إلى جانب ضعف الجدية والمسؤولية في ظل الرقابة والمساءلة .
- ضعف ثقافة البحث العلمي فكراً وتطبيقاً وتوظيفاً في الحياة العملية والعامة ، حيث يسود العمل التربوي نمطية مفرطة في التقليد والبيروقراطية ، ويمتد هذا الوضع إلى الجامعات ، إذ إلى جانب ضعف البنية التحتية والتطوير التقني ، لا توجد قناعة كاملة لدى القيادات السياسية والإدارية بالدور الهام للبحث العلمي في اتخاذ القرارات وفي التطوير ، وغياب سياسة واضحة للبحث العلمي والتقني ، فضلاً عن ضعف أنشطة البحث العلمي ، وغالبية البحوث التي تجرى في مؤسسات التعليم العالي للترقية .
- هيمنة الدولة على مؤسسات التعليم ، ولا سيما مؤسسات التعليم العالي وتوظيفها في الحسابات السياسية والاجتماعية ، وما ينجم عن ذلك من تراجع الاستقلال المالي والإداري في ظل سيطرة البيروقراطية ، وضعف الرقابة والمحاسبة ، الرسمية والمجتمعية ، وبالتالي تفشي الأمراض الإدارية ، وتدني مستوى الأساتذة مقابل تراجع الحرية الأكاديمية .
- تزايد ملحوظ في هجرة الكفايات العلمية ، البحثية والتعليمية ، والمهن التنظيمية والمتخصصة إلى الخارج وتوقع تصاعدها .

ب - رؤية الاستراتيجية ورسالتها :

تتحدد رؤية الاستراتيجية لتطوير التعليم في اليمن في أن توجد نظم تعليمية متداخلة ومتعاونة بفكر وأهداف جديدة ، وبنى تنظيمية إدارية وأكاديمية وفنية حديثة ، ونظم تعليمية تعلميه متطورة تحقق التعليم للجميع في اتجاه إقامة مجتمع المعرفة ، بمسارات مرنة تتيح انتقال الدارسين من تخصص إلى أخر، وتقوم على توظيف التقنية الحديثة ، وتؤكد التعليم مدى الحياة ، بحيث تكون قادرة على القيام بأدوارها كاملة الوظائف والمسؤوليات ، والاستجابة الفاعلة لتحديات المجتمع ، تلتحم بقضايا التنمية ، وتحقق له ثقافة إنتاجية إبداعية ، ورفع قدرة المجتمع على تجاوز مشكلاته ، واستكشاف آفاق تطوره في اتجاه التنمية المستدامة ، وبحيث يكون هذا التعليم قادراً على إشراك المجتمع كله في دعمه مادياً وفنياً ومعنوياً ، حتى يصل التعليم في

اليمن في عام ٢٠٢٥ إلى قمة عطائه ، وفي حالة مواجهة شاملة أمام التحديات المقبلة . .

وفيما يتعلق برسالة الاستراتيجية ، فتعني الشروح والتفاصيل الأكثر تحديداً لمضمون رؤية الاستراتيجية وعناصرها الرئيسة التي يقتنع بها المسؤولين عن التعليم ، ترشيد قراراتهم ، وتوجه جهودهم نحو تحقيق الرؤية ، بحيث تلتزم كل جهات الإشراف على التعليم بتنسيق الجهود ، وتوظيف الإمكانات المتاحة ، والعمل الدءوب نحو تكون نظام تعليمي متعاون ومتكامل ومتطور شكلاً ومضموناً ، كماً وكيفاً ، ومتفاعل مع قضايا المجتمع وتحدياته ، والمتغيرات التي يموج بها العالم .

وللسير برؤية الاستراتيجية نحو غاياتها ، وفقاً لمضمون الرسالة وعناصرها الرئيسة التي من شأنها تحقيق تلك الرؤية ؛ فقد اعتمدت الاستراتيجية على منهجية علمية تنظر إلى ماضي التعليم القريب دون الانغماس فيه ، لاستخلاص الدلالات والعبر لما أنجز وما لم ينجز ، من أجل فهم حاضر التعليم وتشخيص مشكلاته ورصد تحدياته ، ما فيه من نقاط قوة وإمكانات تؤدي إلى إحداث التطوير المنشود وفقاً لإمكانات الواقع المتاحة ، ثم البحث عن معالم الطريق الذي يمكن السير فيه من بين خيارات عدة ، بما يوصلنا إلى تحقيق الأهداف .

وعلى ذلك تبنى التوجهات العامة لاستراتيجيه تطوير التعليم في اليمن على المبادئ الآتية : [٦]

- شمولية التطوير بتناوله جميع عناصر نظم التعليم، وما تحتاجه من تغيير كلي أو جزئي .
- مرونة التطوير من حيث اختيار بدائل التطوير وإجراءاتها بما يتناسب مع ظروف التعليم وأولويات تطويره .
- واقعية التطوير من حيث مدى مناسبة أهداف التطوير مع الإمكانات الواقعية المتاحة من جميع جوانبها ، ومدى توافر فرص التنفيذ .
- انتقائية التطوير من حيث التركيز على النواحي الجوهرية التي تمثل مفاتيح لعملية التغيير.

ج- منطلقات الاستراتيجية لتطوير التعليم في اليمن :

وفقاً لرؤية الاستراتيجية الشاملة لتطوير التعليم في اليمن ، وفي ضوء التحديات الوطنية والعربية والدولية تؤسس الاستراتيجية الحالية على مجموعة من المنطلقات التي تعد بمثابة الظهير الفكري ، الذي يرسم معالم وقسمات تطوير التعليم في اليمن ، والدليل العملي الذي ينظم سيمفونية التغيير والتطوير ، ويوجه مساراته بشكل مستمر ، قوام هذه المنطلقات التفاعل المتبادل تأثراً وتأثيراً بين مسارات وعمليات تطوير التعليم ونواتجها من جهة ، وبينها وبين مكونات المجتمع ونظمه من جهة ثانية ، وما يتولد عن ذلك التفاعل من تغذية مستمرة لمدخلات التطوير ، وهذه المنطلقات هي :

- الانطلاق من فلسفة التربية في اليمن وهوية المجتمع وثقافته ، كإطار فكري تستمد منه استراتيجية تطوير التعليم في اليمن ، أسس بناءها ، هويتها وقيمها ، وتعتمد عليها في توجيه مسارات

التطوير ، وتنظيم المشروعات والبرامج ، وتنسيق العمليات والأنشطة ، ويصبح في الأخير معيار الحكم على ما تحقق وأنجز .

- إن وضع استراتيجية شاملة لتطوير كل نظم التعليم أمر ضروري ، لإزالة التعارض والتناقض بين الاستراتيجيات الحالية لتطوير التعليم ، وتعبئة موارد التعليم الحالية والمتوقعة ، واستثمارها الأمثل ، وتوحيد الجهود المختلفة لتطوير التعليم لقيامه بوظائفه وأدواره بكفاية وفاعلية ، لمواجهة تحديات المستقبل .
- ضرورة التوسع في التعليم ونشره أفقياً ورأسياً ، وتطوير محتواه وأساليبه ، وفقاً لطبيعة التحولات في المعرفة والأسواق والنظم الاقتصادية لتحقيق التنمية المستدامة ، وتحقيق الأمن القومي والعربي ، وتعزيز التوجه نحو مجتمع المعرفة .
- الإيمان بمسؤولية كل نظم التعليم في التصدي لقضايا المجتمع اليمني ، ومواجهة تحدياته المستقبلية ، ومواجهة قضايا وهموم الأمة العربية والإسلامية والإنسانية جمعاء ، واقتراح الحلول المناسبة لها .
- التأكيد على ضرورة الارتفاع المطرد بعدد المسجلين في التعليم اليمني، وخصوصاً التعليم العالي لمواجهة أشكال جديدة للطلب على قوة العمل ، وتنمية قوى الإبداع والابتكار ، انطلاقاً من أنه كلما ارتفع تعليم الفرد ، تزايدت فرص حصوله على وظيفة ودخل أعلى . وكذا أن التحول إلى اقتصاد السوق يتطلب وجود أفراد حاصلين على تعليم مرتفع الجودة ، وأصحاب كفاءات مهنية ومعرفية لقيادة المجتمع.
- تفرض طبيعة العصر والتحديات المستقبلية تبني بنى تعليمية جديدة أقل تكلفة وأكثر فاعلية ، والاستفادة من تقنيات التعليم والإعلام والاتصال في توسيع التعليم ، وتحسين نوعية التعليم ، وضمان جودته ، وتفعيل أجهزة التعليم ، ورفع كفاية أداء العاملين .
- ضرورة وعي الحكومة بمسؤولياتها لزيادة إنفاقها على التعليم ، بمحاولة جعل معدل الإنفاق على التعليم من معدل نمو الناتج المحلي الإجمالي يساوي معدل نمول الناتج المحلي ، ورفع اعتماد التعليم من الميزانية العامة السنوية لما يقرب من الربع ، وبخاصة يعد تزايد الفئات المحرومة من التعليم ، وكذا توظيف الموارد العامة المتاحة للمجتمع ، لتمويل التعليم ،وإشراك المؤسسات العامة والخاصة ، ومنظمات المجتمع المدني وفئات المجتمع في إيجاد مصادر تمويل جديدة لدعم التعليم ، ودعم مسيرة تطوره ، خاصة وأن المطالب المالية للتعليم سوف تتزايد بشدة في وقت أخذ يتزايد تراجع دور الدول في تمويل التعليم ، مقابل تزايد أعداد الفقراء والفئات المحرومة من التعليم [٧].

- ضرورة الانطلاق من خطة وطنية طويلة الأمد للسياسة التعليمية تترجم في خطط زمنية تحدد سبل تطوير التعليم، مدعومة بقوانين وتشريعات تربوية.

وفي ضوء رسالة الاستراتيجية ومنطلقاتها لتطوير نظم التعليم في اليمن ، تبرز مواصفات رؤية المستقبل في عدد من الخطوط الاستراتيجية التالية : [٨]

- ربط حركة تطوير التعليم في اليمن عضوياً بالمتغيرات المحلية والإقليمية والدولية.
- جعل التطوير لعملية التعليم والتعلم ما قبل المدرسة مستمرة دائمة الحركة والنمو .
- بناء التعليم على جذع أساس قاعدته التعليم ما قبل المدرسة ، وجذعه تعليم أساسي يمر به كل الطلبة ، ثم يتفرع من هذا الجذع فروع وأغصان تمتد بين تخصصات التعليم الثانوي العام والمهني والتعليم العالي ، تتيح انتقال الطلاب بين التخصصات وفق جسور ونقاط عبور .
- تركيز العملية التربوية على تعليم كيفية التعلم للمعرفة، والتعلم للعمل، والتعلم للعيش مع الآخرين، والتعلم ليكون .
- تركز العملية التربوية على تنمية القدرات العقلية والمهنية ، وقوى الإبداع والابتكار .
- تنظيم التخصص على قاعدة عريضة من المعارف والعلوم عوضاً عن التخصص الدقيق .
- جعل التعلم الذاتي ومواصلة التعلم طيلة حياة الفرد أساساً لحياته العملية والعامة .
- تنظيم الاستفادة من وسائل التعليم والتعلم وتقنيات الإعلام والاتصال .
- جعل القضاء على الأمية قضية وطنية عليا وجهد وطني شامل .
- توزيع أعباء تمويل التعليم بين الحكومة والمجتمع .
- التنمية المهنية للقوى العاملة في التعليم بصورة دائمة .

د- ضمانات وشروط نجاح الاستراتيجية :

لتبني هذه الاستراتيجية وضمان وضعها موضع التطبيق والتنفيذ والنجاح فيها ، لا بد من توافر الشروط والضمانات التالية :

- توافر أرادة سياسية لدى القيادة السياسية ومتخذي القرار ، بتبني مشروع الاستراتيجية الحالي كضرورة تمليها المبررات والفوائد الجمى السابق ذكرها، والبدء باتخاذ الترتيبات ، لدراسة هذا المشروع ، تمهيداً لإقراره .
- تشكيل المجلس القومي للتعليم في اليمن ، الذي سيتولى عقد المؤتمر القومي لتطوير التعليم المشار إليهما سلفاً ، ببرنامج عمل محدد وآلية تنفيذ واضحة ، بحيث يقوم هذا المؤتمر بدراسة هذا المشروع باستفاضة وإجراء حوار علمي موضوعي يسهم في توضيح الاستراتيجية ، حتى يصل إلى وضع استراتيجية شاملة لتطوير التعليم باليمن ووضع خططها التفصيلية وكيفية تنفيذها ومتابعتها وتقويمها .

- إصدار القوانين والقرارات السياسية لبدء جهات الإشراف على نظم التعليم واللجان المنبثقة عن المؤتمر بالتنفيذ وفق مراحل التخطيط الاستراتيجي .
- تشكيل الصندوق الوطني لتمويل التعليم في اليمن ، وإقامة مشاريع التعليم .
- رصد الأموال اللازمة لتنفيذ الخطة وتأمين مصادر دائمة لتمويل مراحل تنفيذ الاستراتيجية .
- إصدار مجموعة من التشريعات المسهلة لتنفيذ الاستراتيجية ، وتطوير وتفعيل ما هو قائم .
- وضع مجموعة من البرامج التفصيلية لتدريب وإعادة تدريب القيادات التربوية والكوادر الإشرافية والتنفيذية المنوط بهم تنفيذ الاستراتيجية ومتابعتها وتقويمها .
- حشد الجهد الرسمي والشعبي لدعم وتنفيذ الاستراتيجية ، وتذليل الصعاب التي تواجه نظم التعليم ، وما يرافق ذلك ويسنده ، حملة إعلامية واسعة .
- تعبئة الموارد المادية والبشرية ، الحكومية والأهلية ، الخاصة والعامة ، للمساهمة في دعم وتنفيذ الاستراتيجية ، مادياً وفنياً .
- العمل على تجاوب الجهات المانحة والمقرضة لتوفير الدعم لتنفيذ الاستراتيجية .
- تفعيل متابعة التنفيذ بصورة مستمرة ، لمواجهة ما يعترض التنفيذ من عوائق ومشكلات ، وإيجاد تغذية مستمرة ، تصحح مسارات التنفيذ .
- جعل هدف التطوير عملية مستمرة ، وسياسة مجتمعية ثابتة .
- تشخيص المشكلات التي تواجه نظم التعليم ، والعمل على الحد منها ، أو التغلب عليها ، أو التقليص من آثارها ، وكذا تهيئة الأجواء والظروف التي تسهل عملية التنفيذ .

رابعاً ـ الوضع المستقبلي المأمول لتطوير التعليم في اليمن .

وسيتم الوصول إلى الوضع المستقبلي المرغوب للتعليم في اليمن من خلال الأهداف الاستراتيجية التي تحدد الغايات النهائية للاستراتيجية ، تنفذ من خلال الأهداف الفرعية لكل نظام تعليمي على حدة . وذلك كما يلي :

١. الأهداف الاستراتيجية لتطوير التعليم في اليمن:

وهي تمثل الغايات البعيدة أو النتائج النهائية المراد الوصول إليها من استراتيجية تطوير التعليم في اليمن في كل متكامل متساند ، وفي خطوط سير متوازية متداخلة ومتعاونة في اتجاه غاية تحقيق الرؤية المستقبلية ، وذلك من خلال تنفيذ مجموعة من الأهداف الاستراتيجية التي تجمع خطوط العمل التربوي المشترك بين نظم التعليم اليمني في إطار رؤية شاملة تنظم سيمفونية التطوير . أي أن أهداف الاستراتيجية هذه تمثل غايات بعيدة لكل نظم التعليم ، يتم تنفيذها من خلال الأهداف الفرعية الخاصة بكل نظام تعليمي ، بمعنى أنه لوضع أهداف الاستراتيجية موضع الممارسة والتطبيق ؛ فإنها تترجم إلى أهداف فرعية بكل نظام ونوع

تعليمي .

وبذلك فالأهداف الاستراتيجية توجه كل نظم التعليم وأنواعه في كل متساند ومتكامل ، بما يكفل توحيد الرؤى ، وتنسيق المواقف والجهود ، واستثمار أفضل للطاقات والموارد ، وبالتالي يضمن وحدة الغاية والوصول إلى النتائج المأمولة دون تعارض أو تضاد ، على حين أن الأهداف الفرعية تحدد مسارات التطوير هذه في اتجاه تحقيق غاية الاستراتيجية . وفيما يلي الأهداف الاستراتيجية لتطوير التعليم :

الهدف الاستراتيجي الأول :

التجديد الشامل لفلسفة التربية في اليمن ، نظرياً وتطبيقاً في ضوء المتغيرات المتسارعة ، عالمياً وإقليمياً ، حالياً ومستقبلاً ؛ بخصائص تحدد معالم تربية المستقبل للفرد والمجتمع ، وبموجهات للتنمية المستدامة للتربية والتنمية في ظل تفجر العلم وتقنية المعلوماتية والاتصالات ، وبأساليب ووسائل تحكم نظم التعليم ، توجه أنشطته وعملياته ، وتكفل تداخل وتكامل نظم التعليم ، وتنسيق الجهود والمهام نحو غايات واحدة ، وبأبعاد سياسية توجه أولويات السلطة وخيارات نظم الحكم ، المسنودة بالنظم والقوانين التشريعية الحديثة الداعمة لعملية التطوير ، ثم تكون هذه الفلسفة مرجعاً ليس لقياس ما تحقق وأنجز ، وإنما أيضاً لتصحيح الاختلالات وتصويب إجراءات التنفيذ .

الهدف الاستراتيجي الثاني :

تحديث البنى التنظيمية ،الإدارية والأكاديمية والفنية في كل نظم وأنواع ومؤسسات التعليم ، وفقاً لمفاهيم وأساليب ووسائل الإدارة الحديثة ، وفي مقدمتها الإدارة بالجودة الشاملة والاعتمادية ، ومعايير الأداء ، وبوظائف ومهام متجددة ، تستجيب لأنشطة السكان وتلبي احتياجاتهم المتنوعة ، وتقوم على سياسة تعليمية تحكم نظم التعليم ، وتنظم علاقات التفاعل والتكامل بينهما ، وتوجه مسارات نموها معاً ، وتعتمد على تأكيد اللامركزية الإدارية ، وتفعيل الحكم المحلي الرسمي والشعبي في صنع القرار التعليمي ، وفي التوجيه والتخطيط والتنفيذ والرقابة ، وكذا تفعيل أجهزة الرقابة والمحاسبة .

الهدف الاستراتيجي الثالث :

تعميق وتوسيع التوجه نحو تطوير بنى تعليمية جديدة ، بمؤسسات تعليمية متخصصة تحاكي البيئات الطبيعية وتتمثل الأنشطة الاقتصادية والاجتماعية ، وبنظم تعليمية حديثة توفر فرص التعليم المتنوعة للسكان والمجتمع ، وتوسع مساحة التعليم والتدريب المستمر في مواقع العمل والإنتاج ، وتلبي الاحتياجات التعليمية والتدريبية ، المتنوعة والمتجددة للسكان ، وبمسارات تعليمية متداخلة ومتعاونة ، وبجسور ونقاط عبور بين التخصصات والمستويات الدراسية ، التي تتيح لكل فرد ، التعلم ومعاودة التعلم والتدريب متى يشاء ، وحيثما يشاء ، طيلة حياة الفرد ، قوامها التعلم الذاتي والتعلم مدى الحياة ؛ بما يعمل على إيجاد المجتمع المتعلم المعلم ، وقيام مجتمع المعرفة .

الهدف الاستراتيجي الرابع :

تطوير المناهج التعليمية في كل نظم وأنواع التعليم ، وفقاً لأساس فكري وعملي واحد ، يتيح التنوع والتطبيق المتفرد ، ولكن وفق خطوط التقاء وغاية واحدة ، وذلك في ضوء ما تشهده المناهج الدراسية من تغيرات جذرية ، تصميماً وتخطيطاً ، بناءً وتنظيماً ، إعداداً وإخراجاً ، تنفيذاً ومتابعة وتقويماً ؛ بما يحول دون التداخل والتكرار ، بحيث تستوعب المناهج المعرفة المتجددة ، والتوسع في المعارف العلمية الحديثة القائمة على التعلم الذاتي والتعلم المستمر ، وتبنى على أساس التعليم التعاوني والابتكاري والاستكشافي ، مع ما يتطلبه ذلك من تخصيص مساحات أوسع للنشاطات العلمية والثقافية .

الهدف الاستراتيجي الخامس :

العمل على إحداث تطوير نوعي في مدخلات كل أنواع التعليم وعملياته ، بما يحسن من أداء التعليم ويرفع من مستوى مخرجاته ، وذلك من خلال ضمان جودة المدخلات الكمية والكيفية ، وفقاً لمعايير الكفاية الداخلية ، وتطوير عمليات التعليم والتعلم من خلال رفع فعالية الأداء ، وفقاً لمعايير الجودة الشاملة ، وتنمية القوى البشرية العاملة في التعليم بصورة مستمرة ، وحل مشكلات التعليم أولاً بأول ، وربط أي تطوير بالبحث العلمي الميداني .

الهدف الاستراتيجي السادس :

العمل على ضبط جودة التعليم ، وذلك من خلال أداء إدارات التعلم ، وأداء المؤسسات التعليمية لرسالتها التربوية ، وأداء المعلمين ، ومخرجات التعليم ، أي ما تكون لدى الطلبة من معارف ومهارات واتجاهات ، وقدرات على التفكير والإبداع .

الهدف الاستراتيجي السابع :

التوسع في استخدام تقنيات التعليم والتعلم ، والمتابعة الدائمة لما يستجد منها ، كضرورة لتطوير بيئة التعليم وإغنائها بمصادر التعلم الحديثة ، وتطوير طرائق التعلم ، وتعزيز صور التعلم الذاتي والتعلم المستمر ، انطلاقاً من إبراز منظومة التقنيات الحديثة المتمثلة بالمعلوماتية وتطبيقاتها ، ومنظومة التقنيات الخاصة بالأجهزة والوسائل التقنية واستخدامها .

الهدف الاستراتيجي الثامن :

العمل على رفع استجابة التعليم وخصوصاً في أنواع ما بعد التعلم الأساسي ، لتوجهات التنمية المستدامة في اليمن ، وكذا سوق العمل ، وما يتصف به من تحولات متسارعة في تركيب المهن والوظائف ، وذلك بحل المعادلة الصعبة من جميع أطرافها ، المتمثلة في إمكانية تلبية احتياجات التنمية وسوق العمل من القوى العاملة المؤهلة والمدربة كماً وكيفاً ، دون إضرار أو تفريط برغبات الدارسين وتطلعاتهم إلى ما يريدون ، ودون أن يكون ذلك على حساب موارد التعليم وكفايته ، ودون إضرار بالأدوار الأخرى لمؤسسات التعليم .

الهدف الاستراتيجي التاسع :

العمل على توفير التمويل اللازم لكل أنواع التعليم ، ليس للوفاء باحتياجاتها من الموارد البشرية والمادية ، وإنما أيضاً لتطوير التعليم وتحسين نوعيته ، وذلك من خلال توزيع أعباء التمويل بين الدولة والمجتمع كله ، مع ما يرافق ذلك من ترشيد نفقات التعليم وحسين استثمار الموارد المتاحة ، ورفع عوائد الإنفاق على التعليم ، المادية والاجتماعية .

الهدف الاستراتيجي العاشر:

تشجيع القطاع الخاص بكافة السبل المتاحة ، للتوسع في افتتاح مؤسسات التعليم في كل مراحله وأنواعه ، ونشره في عموم مناطق اليمن ، حتى يصل إلى أقصى المناطق الريفية وخصوصاً في التعليم ما قبل المدرسي، وفي التعليم والتدريب المهني والتقني، وفي بعض التخصصات الدقيقة من التعليم العالي ، مع وضع الضوابط والتدابير التي تضمن تحسين نوعية التعليم وتجويده .

الهدف الاستراتيجي الحادي عشر :

العمل على مد جسور التعاون بين أجهزة الإشراف على التعليم باليمن ونظيراتها في الدول العربية والأجنبية ، ومع المنظمات الدولية والإقليمية ، المالية والاقتصادية المتخصصة ، للاستفادة مما تقدمه من مساعدات مالية وفنية ، ومنح وقروض ، لدعم التعليم في اليمن ، وفتح آفاق تطويره ، أفقياً ورأسياً والارتقاء بمستواه.

ولنقل الأهداف الاستراتيجية من مستوى التوجهات العامة أو الغايات البعيدة إلى مستوى التطبيق والممارسة ؛ فإنها تترجم إلى أهداف فرعية تحدد خيارات التطوير وأولوياته ، ومسارات الحركة والعمل لتطوير نظم التعليم.

الأهداف الفرعية :

وهي الأهداف التي تخص نظم التعليم ، تحدد نواحي التطوير والتغيير في هذا النظام التعليمي أو ذاك ، بحيث يؤدي تحقيق الأهداف الفرعية في كل نظم التعليم باليمن إلى تحقيق أهداف الاستراتيجية المشار إليها سلفاً . وأي تقصير في تحقيق الأهداف الفرعية لأي نظام تعليمي ، سيؤثر سلباً على تحقيق الأهداف الفرعية لنظام تعليمي آخر من جهة ، وسيؤثر على تحقيق الأهداف الاستراتيجية من جهة ثانية.

وطالما أن هذه الاستراتيجية ما تزال في طور المشروع المقترح ، وطالما أن هناك جوانب تطويرية ومسائل فنية وإجرائية يقدرها المنفذون والمسؤولون على التعليم ؛ فيمكن التركيز على أبرز الأهداف الفرعية في كل نظام تعليمي على حدة ، تحدد مجالات التطوير الأكثر حاجة وطلباً ؛ بما يكفل تحقيق الأهداف الاستراتيجية ورؤيتها . بمعنى أنه يمكن إعادة ترتيب الأهداف الفرعية هذه في هذا التعليم أو ذاك ، وفقاً لأولويات يقدرها المنفذون والمشرفون ، أو إضافة أهداف أخرى لم تذكر هنا ، أو حذف البعض منها ، أو تعديل بعضها ؛ لأن غرض الاستراتيجية الحالية هو تقديم رؤية شاملة لتطوير كل نظم التعليم معاً ، تعيد لحمة التكامل والتعاون بينها ، وتنسق بين مسارات التطوير بينها ، وترسم معالم وخصائص تربية المستقبل ، لمواجهة

تحديات اليمن والمتغيرات الدولية والإقليمية الضاغطة على كيان المجتمع اليمني ووجوده .

وفيما يلي الأهداف الفرعية لكل نظام تعليمي على حدة ، ولكن بدءاً بالأهداف الفرعية العامة ، التي تتناول قضايا مشتركة لكل نظم التعليم ، مؤكداً عرض أبرزها :

١- الأهداف الفرعية المشتركة لكل نظم التعليم :

وهي الأهداف التي تتناول جوانب وقضايا تغييريه وتجديدية تهم كل نظم التعليم في اليمن ، تركز على الأمور المشتركة بين نظم التعليم ، التي تيسر وتدعم تنفيذ الأهداف الفرعية في كل نظم التعليم . وهذه الأهداف هي :

- تشكيل الصندوق الوطني لتمويل مشروعات التعليم في اليمن، يتولى تحديد الاحتياجات المالية للتعليم في المستقبل، وتطوير مصادر غير تقليدية لتمويل التعليم ، ووضع خطة بعيدة المدى لتحديد احتياجات نظم التعليم باليمن من أراضي ومباني وتجهيزات ، وتقنيات التعليم..الخ ، ووضع الترتيبات اللازمة للوفاء بها مكانياً وزمنيا.
- تشكيل هيئات وطنية متخصصة مستقلة لتقويم مؤسسات التعليم ، جملة وتفصيلا ، والاعتماد على تقاريرها للقيام بأية إصلاحات وإجراء أية معالجات فردية أو جماعية هنا وهناك .
- تشكيل المجلس الوطني لتدريب العاملين أثناء الخدمة في نظم التعليم باليمن ، يتولى وضع خطة لتدريب ، وإعادة التأهيل لكل الفئات العاملة بنظم التعليم .
- إنشاء مركز وطني متخصص لإنتاج الوسائل التعليمية ، وإنتاج البرمجيات التعليمية التفاعلية في المقررات الدراسية ، وكذا استيراد تقنيات التعليم المناسبة لعملية التعليم والتعلم ، ومتابعة ما يستجد منها ، وسبل تطبيقها ، والتعرف بمحاذيرها الاجتماعية والبيئية .
- تشكيل لجنة أو هيئة عليا أو ما شابه تتولى الكشف أو التعرف على القدرات والمهارات الإبداعية وأصحاب الهوايات والمواهب في كل مراحل التعليم ، والعمل على رعايتها وتنميتها بشتى السبل سواء داخل اليمن أو خارجها حتى يستفيد منها المجتمع .
- إنشاء هيئة عليا مستقلة تتولى في البداية مساعدة المؤسسات التعليمية على الاستفادة من البحوث العلمية الحالية ، وتقديم العون على حسن تطبيقها . ثم وضع استراتيجية وطنية بالنقاط البحثية التي تحتاجها اليمن ، وتوجيه مسيرة البحث العلمي في الجامعات ومراكز الأبحاث تبعاً لذلك .
- إنشاء هيئة عليا مستقلة للتعليم الإلكتروني ، تتولى نشر التعليم الإلكتروني في مؤسسات التعليم باليمن ، وفق خطة تعد لهذا الغرض .
- إيجاد نظم تعليمية تتيح انتقال الطلاب بين نظم التعليم باليمن من التعليم العام إلى التعليم المهني والتقني ، ثم إلى التعليم العالي .

- وضع سلسلة من التشريعات التربوية التي تنظم وتنسق بين نظم التعليم في اليمن ، وتحدد الاختصاصات والمسؤوليات لكل أجهزة ومستويات العمل التربوي ، وضوابط تنفيذها ، وأدوات وأساليب تقويمها .
- استحداث نظم الاعتماد الأكاديمي والإدارة بالجودة الشاملة ، ووضع معايير لتقويم الأداء لكل نظم وأنواع التعليم .
- إيجاد قنوات لإشراك المجتمع المحلي ومنظمات المجتمع المدني للإشراف على مؤسسات التعليم ودعمها مادياً ومعنوياً وفنياً ،متابعة وتقويما .

٢- الأهداف الفرعية للتعليم العام النظامي وغير النظامي :

وكما سبق التأكيد ؛ فيمكن التركيز على أبرز الأهداف الفرعية التي تؤسس لبنية تعليمية متطورة ، ومسار جديد لتربية المستقبل في اليمن ، دون الإشارة إلى المسائل أو الجوانب المشتركة التي تجتمع حولها نظم التعليم، مثل الفكر التربوي والمناهج التعليمية ، وطبيعة التربية ونظم التعليم الحديثة وغيرها ، وذلك كما يلي :

- اعتماد رياض الأطفال كمرحلة أساسية ضمن مراحل التعليم، وتوفير التربية لكل الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، وتطوير نوعية التنظيم والبرامج والأساليب في ضوء البحوث التربوية والنفسية، والاتجاهات التربوية المعاصرة، وبالاستفادة من مختلف الوسائل التعليمية الحديثة المسيرة للتعليم من بعد .
- تعميم وتطبيق تجربة المدرسة الموحدة (التعليم الأساسي) حالياً، فكراً وتطبيقا، كتوجه حقيقي يمزج بين التعليم الحرفي والمهني والتقني ، والتعليم النظري ، مزجاً لا انفكاك منه، ولا يمكن بناء مجتمع الغد بدون ذلك .
- إقامة جسور عبور ونقاط انتقال الدارسين بين مراحل وأنواع وتخصصات التعليم متى يشاءون ولأي هدف يرغبون .
- إنشاء المدارس والمعاهد المحاكية للبيئات الطبيعية ولأنشطة السكان ، تقدم برامج محو الأمية الأبجدية والمهنية والأكاديمية ، وتتيح انتقال الدارسين بين أنواع التعليم النظامي وغير النظامي ، النظري والمهني .
- إنشاء نظم تعليمية مرنة تربط بين مراحل التعليم العام ونظم التعليم المهني ، ونظم التعليم التقني ، تتيح انتقال الطلاب من وإلى نظم التعليم الرسمية وغير الرسمية ، النظرية والمهنية ، بمراحل توقف وعودة ، وبحرية انتقال من تخصص ومستوى إلى أخر متى يشاءون ولأي غرض يريدون .
- إلغاء التشعيب الحالي في التعليم الثانوي ، وذلك بتوحيد مساراته في ثلاثة تخصصات متداخلة تجسد وحدة المعرفة وتكامل العلوم ، أحدهما مسار الأدبي ويضم مقررات علمية ومهنية ،

والثاني المسار العلمي، والثالث المسار المهني ، بنفس المقررات، مع الفارق بينها في العمق والمحتوى ، على أن يسري هذا التنظيم في المعاهد المهنية .

- إنشاء مسار تعليمي يتيح انتقال الدارسين بين كل أنواع التعليم المهني والتقني، والتعليم النظري، ومحو الأمية الأبجدية والمهنية ، وكل مؤسسات التعليم غير النظامي والتعليم النظامي والمؤسسات التعليمية والتدريبية في المجتمع ، أيا كان شكلها محتواها .
- توسيع المجال أمام القطاع الخاص لنشر المؤسسات التعليمية الخاصة، وخصوصاً في مؤسسات الحضانة ورياض الأطفال ، ومؤسسات التعليم المهني والتقني ، وإيجاد التخصصات العلمية الدقيقة في مؤسسات التعليم العالي من خلال تقديم الحوافز والتسهيلات .
- إعادة توزيع المعلمين والإداريين والفنيين على مختلف مؤسسات التعليم ، وعلى أوجه الاستخدامات ، بما يؤدي إلى تشغيل الطاقات المهدورة ، والاستخدام الرشيد لطاقات التعليم ، وتحقيق العدل والمساواة في توزيع المعلمين والإداريين بين مؤسسات التعليم في مناطق الريف والحضر .
- تنمية الكفايات المهنية والعلمية للمعلمين والإداريين والفنيين بصورة مستمرة ، كضرورة لازمة للارتقاء بنوعية التعليم وتجويده .
- التوسع في استخدام تقنيات التعليم والتعلم، ومتابعة ما يستجد منها لتوسيع مساحة التعليم، ورفع كفاية عمليات التعليم والتعلم، والتوسع في التعليم الإلكتروني ومصادر التعليم..الخ.
- جعل الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم الأساسي ، والاستراتيجية الوطنية لمحو الأمية وتعليم الكبار جزءاً من الاستراتيجية الشاملة لتطوير التعليم باليمن ، وتوفير سبل الدعم والرعاية لنجاح هاتين الاستراتيجيتين في تحقيق أهدافهما من خلال مد العمل بهما حتى ٢٠٢٥ .
- التطوير المستمر للمناهج الدراسية بفكر وأساليب جديدة ، في ضوء الثورة العلمية والتقنية ونظم المعلومات والاتصالات ، ووفقاً لبحوث عملية تحدد مناسبتها لحاجات الدارسين وميولهم وقدراتهم ، مع ضمان تطبيقها ومتابعة تنفيذها وتقويمها ، مع إعطاء مساحة أوسع للأنشطة الصفية واللاصفية .
- الارتفاع المستمر بأداء المعلمين والإداريين والفنيين من خلال التدريب المستمر، وإعادة التأهيل، ومتابعة تنفيذ الأداء وتقويمهم وفقاً لمعايير الجودة الشاملة.
- التوسع في صيغ التعليم عن بعد ، وخصوصاً لمحو الأمية وتعليم الكبار ، بالاستفادة من وسائل الإعلام والاتصال .

- رفع كفاية التعليم الداخلية والخارجية ، الكمية والكيفية من خلال تحسين مدخلات التعليم ، ورفع فعالية الأداء ، وكفاية الأنشطة والعمليات ، ومعالجة الهدر التربوي ، وقياس مؤشرات الكفاية ، وتجويد مستوى التعليم .

٣- الأهداف الفرعية للتعليم والتدريب المهني والتقني :

سبق أن وضعت وزارة التعليم الفني والمهني الاستراتيجية الوطنية للتعليم الفني [٩] والتدريب المهني حتى عام ٢٠١٢ ، موجهة بعدد من الأهداف الأساسية التي تنفذ من خلال مجموعة من الأهداف الفرعية.

وكون هذه الاستراتيجية وأهدافها ركزت على التعليم الفني والتدريب المهني بشكل مستقل عن نظم التعليم الأخرى ، وهي بمجملها تناولت تصحيح الاختلالات الحالية في بنية التعليم المهني والتقني ، وتطوير نظم التعليم والتدريب ، إدارياً وأكاديمياً وفنياً ، تعليماً وتعلماً ؛ فيمكن اعتبار الأهداف الأساسية لهذه الاستراتيجية وأهدافها الفرعية جزءاً من الأهداف الفرعية للاستراتيجية المقترحة هنا ، إلي جانب الأهداف الفرعية المضافة هنا ، التي تعيد رسم خطوات مسيرة المتعاون والمتكامل مع نظم التعليم الأخرى على خط طويل يمتد حتى عام ٢٠٢٥ . وهذه الأهداف هي :

- إعطاء أهمية قصوى للتوسع في مؤسسات التعليم المهني والتقني كأولوية أولى وأساس لتطوير التعليم في اليمن ، وذلك بتعبئة الموارد وحشد الطاقات المتاحة لمضاعفة أعدادها إلى أربع مرات حتى ٢٠٢٥ ، ونشرها في كل المحافظات بحيث يمكن التركيز على :
- دعم استراتيجية التعليم الفني والتدريب المهني حتى تحقق أهدافها في زمنها المحدد ، ومعالجة أية انحرافات أو عوائق تعترض التنفيذ . مع إضافة بعض الأهداف الفرعية الآتية :
  - ❖ تطوير نظام تعليمي يتيح انتقال الطلاب من التعليم العام ولا سيما المتعثرين منهم دراسياً إلى مستويات تعليمية وتدريبية تمكنهم من اكتساب مهارة تضمن لهم الانخراط في سوق العمل .
  - ❖ الاستعانة بخبرات ومتخصصين من وزارة التربية والتعليم والجامعات في بناء المناهج الدراسية ، وتحسين طرق التدريس ، وتدريب المعلمين والإداريين .
  - ❖ تنويع تخصصات المعاهد المهنية والتقنية بتشغيلها فترتين .
  - ❖ رفع معدلات الالتحاق بالمعاهد المهنية والتقنية عن المعدل الذي حددته الاستراتيجية .
  - ❖ إنشاء نظام تعليمي في العديد من المعاهد المهنية تتيح للدارسين في التعليم الأساسي أو التعليم الثانوي الالتحاق بالتعليم الموازي أو بالدورات القصيرة مع إمكانية انتقائهم من هذه الدورات إلى التعليم الموازي أو التعليم النظامي ، وذلك بعد الظهر ، وبمرونة في المؤهل الدراسي .

- ❖ تطوير نظام التعليم والتدريب المستمر بجعله خياراً استراتيجياً للتوسع في معاهد التعليم المهني والتقني في المستقبل .
- ❖ إنشاء المعاهد المهنية والتقنية في ضوء البيئات الطبيعية وأنشطة السكان .
- ❖ أن تكون هذه المعاهد متعددة الأغراض .
- ❖ أن تتوسع في برامج التعليم الموازي الذي تتبعه الوزارة حالياً .
- ❖ أن تتوسع في برامج الدورات القصيرة .
- ❖ أن تطبق نظم تعليمية وتدريبية مرنة من حيث الوقت ، ومدة الدراسة ، والعبء الدراسي .

- أن يشترك القطاع الخاص ومنظمات المجتمع المدني في دعم هذه المعاهد وحل مشكلاتها .
- تكوين شركات خاصة بتسهيلات حكومية وإشراف وزارة التعليم الفني بإنشاء معاهد تقنية ومراكز مهنية تقدم دورات قصيرة للمتسربين من التعليم العام وغيرهم.
- التنسيق المشترك بين وزارة التربية والتعليم ،ووزارة التعليم الفني والتدريب المهني ، لتأسيس توجه نحو افتتاح مدارس ثانوية شاملة ، تمزج بين التعليم النظري والمهني ، أو تقوم على تنويع كل تخصصات التعليم المهني ، ومن ضمنها التعليم النظري .
- التنسيق مع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في إنشاء نظام تعليمي يتيح مواصلة خريجي المعاهد المهنية والمعاهد التقنية دراستهم الجامعية .
- البدء بإنشاء مدارس التعليم الأساسي وفقاً لفلسفة هذا النمط التعليمي، وما يراد تحقيقه من أهداف، كتجربة تكون نموذجاً لإقامة مدارس لهذا التعليم ضمن التعليم العام من قبل وزارة التربية والتعليم.
- إنشاء معاهد مهنية وتقنية في مواقع العمل والإنتاج ، مثل إنشاء معهد صيد الأسماك على سواحل المكلا ، وإنشاء معهد الموز في تهامة ، وإنشاء مراكز التدريب المهني داخل المصانع ، أو بجانب المدارس المهنية أو داخل أحد البنوك ، وما شابه ذلك .
- إنشاء نظام تعليمي للتعليم من بعد ، يتيح تقديم برامج تعليمية وتدريبية من خلال شبكة الإنترنت ، أو عن طريق قناة فضائية أو بالمراسلة ، أو بالاستفادة مما يتيحه الإنترنت من إمكانات لإجراء التجارب المعملية ، أو الاستفادة من البرمجيات التعليمية التفاعلية ، أو التنسيق مع مؤسسات الإنتاج والأعمال .

٤- الأهداف الفرعية للتعليم الجامعي في اليمن :

وضعت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي استراتيجية وطنية للتعليم العالي والبحث العلمي وخطة العمل المستقبلية في اليمن للفترة من عام ٢٠٠٦ حتى ٢٠١٠ ، تضمنت مجموعة من الأهداف الاستراتيجية،

تنفذ من خلال مجموعة من الأهداف الفرعية .

وهذه الاستراتيجية قاصرة على تطوير التعليم الجامعي فقط ، ومداها الزمني ٤ سنوات ، وهي بمجملها ركزت على تحسين الواقع الحالي للتعليم الجامعي ، أي أنها اقرب ما تكون إلى استراتيجية إصلاح الكفاية الداخلية للتعليم الجامعي باليمن ، أو استراتيجية استكمال بنية الجامعات اليمنية ، بمعنى أنها لم تتجاوز إطار ما هو مألوف إلى استراتيجية بعيدة المدى لتطوير التعليم الجامعي في اليمن وفقاً لمتغيرات العصر وتحديات المجتمع اليمني ، حاضراً ومستقبلا .

وهذه الاستراتيجية كتصور رسمي لإصلاح التعليم الجامعي ؛ يمكن اعتماد أهدافها الاستراتيجية والفرعية ، للاستراتيجية المقترحة في هذه الدراسة ، وذلك لإصلاح الواقع الحالي ، ثم الإضافة إليها أهدافاً فرعية تحدث تغييراً جوهرياً في تشوهات الواقع الحالي ، كخطوة أساسية لمد آفاق تطويره ضمن نظم التعليم الأخرى . ولعل أبرز الأهداف الإضافية ما يأتي :

- إعادة النظر في البنية الحالية للتعليم الجامعي ، بما يزيل العيوب والتشوهات القائمة من خلال القيام بالاصلاحات الهامة التالية :
  - ❖ تحويل أغلب كليات التربية الفرعية للجامعات الحكومية منها والخاصة إلى معاهد تقنية متخصصة طبقاً للبيئات الطبيعية وأنشطة السكان بها
  - ❖ التدرج في تحويل أغلب الجامعات الحكومية إلى جامعات متخصصة ، مثل تحويل جامعة إب إلى جامعة الزراعة ، وتحويل جامعة حضرموت ، إلى جامعة البترول والمعادن ، وتحويل جامعة الحديدة إلى جامعة علوم البحار والثروة السمكية .. الخ ، مع ما يتبع على ذلك من إعادة توزيع الدارسين في ضوء التخصصات الجديدة . وإجراء كهذا يحقق منافع جمى للتعليم الجامعي والمجتمع والدارسين والتنمية.
  - ❖ إنشاء تخصصات بينية بين تخصصت الأقسام والكليات على أساس التخصص العريض والدقيق والعام ، تتيح مرونة للدارسين لتغيير مهنتهم وفقاً لمتطلبات سوق العمل وخطط التنمية.
- تجديد الأهداف التربوية للتعليم الجامعي بصورة تعمل على تمكين المتعلم من إنماء معارفه والتعلم المستمر في ظل تغيرات المعارف والعلوم ، وتنمية قدراته على النقد والإبداع ، وتعزيز الذاتية الثقافية للمتعلم واعتزازه بها ، وتنميتها في إطار احترام الثقافات الأخرى ، وتعزيز قيم العمل والإنتاج ، وقيم الأمانة والعدل والموضوعية ، وتقدير قيم الحرية والديمقراطية ، والتعبير عن الرأي ، وبناء قدرات المواطن المستنير المسؤول القادر على النقد ، وتوليد معارف وأفكار جديدة

للعمل مع الجماعة ، مع تمكنه من الوسائل التي تمكنه من إنماء معارفه ومهارات البحث العلمي ، والتعامل مع المستجدات المحيطة به في العمل والحياة العامة والفردية .

- رفع معدلات الالتحاق بالتعليم العالي حتى تصل إلى ضعف المعدل الحالي ، لمن هم في سن هذا التعليم ، بحيث يتجه غالبية الملتحقين إلى التخصصات التطبيقية . وسيكون من الضروري إيجاد صيغ من نظم التعليم من بعد ، حتى يمكن توسيع مساحة التعليم الجامعي ، ورفع معدلات الالتحاق به مع ضمان عدالة التوزيع في تكافؤ الفرص بين فئات المجتمع ومناطقه .
- إنشاء نظم تعليمية تتيح انتقال الطلاب بين الجامعات والكليات والتخصصات ومعاهد التعليم المهني والتقني بحرية ومرونة واسعة تسمح بفترات توقف وعودة للتعليم .
- إنشاء كليات للدراسات العليا بكل جامعة مرتبطة بالهيئة الوطنية للبحث العلمي ، التي تتولى وضع أسس البحث العلمي وخطة بالنقاط البحثية التي تهم اليمن ، وتفتح آفاق تطوره .
- تشكيل مجلس أعلى للتعليم العالي في اليمن يضم في عضويته أعضاء من الوزارات ذات العلاقة بالتعليم ، وأعضاء من الغرف التجارية والصناعية ، وأعضاء من المجالس المحلية ومنظمات المجتمع المدني ، يتولى وضع السياسات والخطط ، ووضع محتوى المناهج وأساليب وأنشطة تنفيذها ، وسبل متابعتها وتقويمها .
- التوجه نحو ربط إنشاء مؤسسات جديدة للتعليم العالي والجامعي بالتخصصات الجديدة المرتبطة بالبيئات الطبيعية وبأنشطة السكان .
- التطوير المستمر لمنظومة التعليم العالي باليمن تنظيماً وإدارة، أكاديمياً وفنياً في ضوء الاتجاهات الحديثة، مع ضرورة منح مؤسسات التعليم الاستقلالية المالية والإدارية، والمزيد من الحرية الأكاديمية وحرية البحث، وتحريرها من القيود البيروقراطية.
- إنشاء شبكة معلوماتية داخلية تربط مؤسسات التعليم العالي بمراكز البحث العلمي ، وخارجية على الانترنت تربط هذه المؤسسات بمثيلاتها في الدول العربية والأجنبية.
- تجديد التشريعات التربوية للتعليم العالي ، تعيد صياغة العلاقة بين مؤسسات التعليم العالي والدولة والمجتمع ، بما يتلاءم مع الأدوار والمهام الجديدة ، والمتغيرات المحلية والإقليمية والدولية ، والتي تسهم في تأكيد الاستقلالية وتحمل المسؤولية ، واحترام القانون والالتزام بالمبادئ .
- تطوير المناهج التعليمية القائمة ، واستحداث مناهج جديدة بتنظيمات حديثة ، واستمرار تجديدها في ضوء المستجدات الحاصلة في العلوم والمعارف ، والعلاقة التبادلية بينها .
- التوسع في استخدام تقنيات التعليم والتعلم في كل مؤسسات التعليم العالي كضرورة لتوسيع مساحة التعليم، ورفع فعالية التعليم، وتحسين نوعية التعليم وتقويم نتائجه .

- توجيه التعليم الجامعي لرفع مساهمته في التنمية الاقتصادية والاجتماعية الشاملة سواء من خلال تلبية احتياجات سوق العمل المتغيرة من العمالة المؤهلة والمدربة ، أو القيام بالبحوث والدراسات والاستشارات ، وتطوير البرامج والأساليب لمؤسسات الأعمال والإنتاج ، أو من خلال التنمية البشرية المستدامة لإيجاد مصادر جديدة للثروة.
- إعطاء أهمية مضاعفة لتطوير البحث العلمي في مؤسسات التعليم الجامعي ، وفق سياسة وطنية وخطط عملية تضمن الارتقاء بمستوى البحوث والدراسات العلمية ، وإنتاج معارف جديدة أو تقنيات جديدة ، وكذا توجيه البحث العلمي نحو التخصصات الجديدة والمجالات العلمية الدقيقة ، فضلاً عن توجيه البحث العلمي نحو التخصصات الأكثر ارتباطاً بالبيئة اليمنية .
- مواجهة تيار العولمة وتأثيراته المتسارعة على الثقافات الوطنية ، بإيجاد نظم تعليمية متطورة ، تتيح توفير الفرص التعليمية لجميع قطاعات المجتمع ، وتسمح بحرية الفكر والنقد ، وإبداء الرأي، وديمقراطية تحقيق العدل والمساواة ، والاعتراف بحقوق الإنسان في الكرامة والعيش المشترك ، والعمل على إنماء شخصية المواطن المستنير ،المعتز بقيمة وثقافته القادر على الاتصال بالثقافات الأخرى والتفاعل الواعي معها.
- استكمال البنية التحتية لمؤسسات التعليم الجامعي ، بدءاً بتوفير المتطلبات الضرورية لها أولاً بأول، ووفقاً لخطة مفصلة تفي بها، لأن التحديات القادمة عاصفة ومخيفة . وإذا لم يتبؤ التعليم العالي مكانه الطليعي في قيادة التغيير المنشود ، فإن النتائج ستكون خطرة للغاية .
- وضع نظام دقيق لتنمية كفايات أعضاء هيئات التدريس، والإداريين، والفنيين، المهنية والعلمية، داخلياً وخارجياً .

تلك هي ابرز الأهداف الفرعية لاستراتيجية تطوير نظم التعليم باليمن، وهي بمجملها ليست كاملة ولا نهائية ، حتى يتم مناقشتها رسمياً والاتفاق بشأنها ، واستكمال بقية الجوانب التي يراها المسؤولون عن نظم التعليم ، الأكثر دراية بتفاصيل الواقع وظروفه .

وبجانب ذلك ، فطالما أن مشروع الاستراتيجية هذا ما زال في طور الصفة غير الرسمية ، وبالتالي قابليته للتعديل والتغيير؛ فإن هناك العديد من التفاصيل حول مراحل تنفيذ الاستراتيجية ، ووضع الخطط التفصيلية للتنفيذ ، وكذا تفاصيل حول المتابعة والتقويم ، والتغذية الراجعة، ثم آماد تنفيذ الاستراتيجية ، آثرنا الخوض فيها حتى يتم تبنى هذا الاستراتيجية وبلورتها رسمياً ، ثم أن مثل هذه التفاصيل أكثر إجرائية يصعب حصرها وتحديدها بدقة لكل نظام تعليمي قبل إقرارها رسمياً ، كما أن مثل هذه الأمور تحتاج إلى تفاصيل عملية ميدانية ، يشترك في وضعها أو يتفق في تحديدها أطراف عديدة منهم العاملون في الميدان.

والله والوطن من وراء القصد ، ،

المراجع :

١. أحمد علي الحاج (٢٠٠٠) استراتيجية تطوير التعليم الجامعي في اليمن ، في ضوء استراتيجية التنمية البشرية ، دراسة مقدمة لـ (UNDP) ، وزارة التخطيط والتعاون الدولي .

٢. أحمد علي الحاج (٢٠٠٦) التعليم في اليمن مسيرته المعاصرة واستشراف آفاق مستقبله تحت الطبع.

٣. تقرير التنمية البشرية في اليمن لعام ٢٠٠٤ .

٤. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (٢٠٠٥) ، الاستراتيجية العربية لتطوير التعليم العالي ، تونس .

٥. مكتب التربية العربي لدول الخليج (٢٠٠٢) . مدرسة المستقبل ، مكتب التربية العربي لدول الخليج .

٦. مكتب التربية العربي لدول الخليج (٢٠٠٠)، وثيقة استشراف المستقبل العمل العربي في الدول الأعضاء

7. Green, john L. (1985) A Strategic planning System for higher Education . Strategic planning Management Association, Inc Topeca .Ks.

الهوامش

(١) تقرير التنمية البشرية في اليمن لعام ٢٠٠٤ ، ص ٦٩.

(٢) راجع : أحمد علي الحاج (٢٠٠٦) التعليم في اليمن مسيرته المعاصرة واستشراف آفاق مستقبله تحت الطبع .

(٣) أحمد علي الحاج (٢٠٠٠) استراتيجية تطوير التعليم الجامعي في اليمن ، في ضوء استراتيجية التنمية البشرية ، دراسة مقدمة لـ (UNDP)، وزارة التخطيط والتعاون الدولي .

(4) Green, john L. (1985) A Strategic planning System for higher Education . Strategic planning Management Association, Inc Topeca .Ks.

(٥) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (٢٠٠٥) ، الاستراتيجية العربية لتطوير التعليم العالي ، تونس ، ص ، ص ٧٦، ٧٧.

(٦) مكتب التربية العربي لدول الخليج ، وثيقة استشراف المستقبل العمل العربي في الدول الأعضاء ، ص ، ص ١٠٩، ١١٠ .

(٧) المرجع السابق ، ص ٩٣ .

(٨) مكتب التربية العربي لدول الخليج (٢٠٠٢) . مدرسة المستقبل ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، ص ٦٣.

(٩) خلص الفكر التربوي بعد جدل طويل حول مفاهيم التعليم الفني والمهني ، وما اعتمدته المنظمات الإقليمية والدولية المتخصصة إلى استخدام مفهوم التعليم المهني ومفهوم التعليم التقني ، ومفهوم التعليم المهني والتقني بدلاً من مفاهيم التعليم الفني والتدريب المهني . للمزيد من التفاصيل راجع أحمد علي الحاج (٢٠٠١) مسيرة التعليم المهني والتقني في اليمن، مرجع سابث.

تصور مقترح لتطوير برامج إعداد المعلم وتدريبه بكليات التربية بالجامعات اليمنية في ضوء معايير الجودة

د / محمد عبده خالد المخلافي
أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك - كلية التربية ، جامعة إب

الملخـص

يهدف البحث إلى التعرف على واقع برامج إعداد المعلم وتدريبه بكليات التربية بالجامعات اليمنية التي تتبع النظام التكاملي لمدة أربع سنوات (ثمانية فصول دراسية) ولم يتم إجراء تطوير لبرامج الإعداد والتدريب منذ إنشاء كليات التربية اليمنية ، كما لا يتم تدريب المعلم أثناء الخدمة وفق خطة علمية ، بل يتم تنفيذ دورات تدريبية قصيرة تتراوح بين ٤- ١٢ يوماً ، لتعريف المعلمين بكيفية تنفيذ المناهج الدراسية الجديدة .

قدم الباحث تصوراً مقترحاً لتطوير برامج الإعداد والتدريب في ضوء معايير الجودة في التعليم التي تعني تطبيق مجموعة من المعايير التعليمية اللازمة لزيادة مستوى جودة المنتج التعليمي بصورة أفضل وبفاعلية أعلى.

يتكون التصور المقترح من عشرة فصول دراسية (خمس سنوات) ، باتباع النظام التكاملي ، ويبلغ عدد الساعات الدراسية ١٧٠ ساعة ، منها ٧٦ ساعة للمقررات التخصصية بنسبة ٤٤,٧١٪ و ٤٨ ساعة للمقررات التربوية ، بنسبة ٢٨,٢٤٪ و ٢٨ ساعة لمقررات الثقافة العامة ، بنسبة ١٦,٤٧٪ ، ١٢ ساعة للتطبيق الميداني ، بنسبة ١٠,٥٩٪ .

تم تحديد تصور لتطوير أهداف الكلية وبرامجها الدراسية ، وفقاً لمعايير الجودة واقتراح أن تقوم كليات التربية إعداد المعلم على النحو الآتي :-

معلمة رياض أطفال ، معلمة صف ، معلم مادة للتعليم الأساسي والثانوي ، معلم لذوي الاحتياجات الخاصة ، معلم تعليم الكبار ، إعداد مرشدين تربويين .

مقدمة :

يتسم العصر الذي نعيش فيه بالتغير السريع في مجالات الحياة كلها ، فيصفونه بعصر العولمة وما بعد العولمة ، وعصر المعلوماتية ، وعصر العلاج بالجينات البشرية ، وعصر السماوات المفتوحة، وعصر التقنية المتقدمة .

تكتسب قضية إعداد المعلم وتدريبه أهمية كبيرة ، فهناك تقارير دولية تناولت هذه القضية ،

ومنهـا تقريـر مؤسسـة كـارنجي (Carnegi) ، ١٩٧٦م ، وتقريـر أمـة معرضـة للخطـر ١٩٨٣ ، وتقريـر المجلـس القـومي في أمريكـا ١٩٨٥ ، وتقريـر جمعيـة مكـوني (Mcoonee) للمعلمـين ١٩٨٦ ، وتقريـر Delors ١٩٩٦ ، وتقريـر بلفكـت Bleveet ١٩٩٧ ، وتقريـر تعلـيم المـواطن الأمريكي من أجل المستقبل ١٩٩٨ (الكثيري ، ٢٠٠٤ : ٦٩) .

ومـؤتمر إعـداد المعلـم التراكمـات والتحـديات ، الجمعيـة المصـرية للمنـاهج ، ١٩٩٠ ، وإعـداد المعلـم وتدريبـه ورعايتـه ، الجمعيـة المصـرية للتنميـة والطفولـة ١٩٩٦ ، والمـؤتمر الـدولي للتربيـة ١٩٩٦ ، وتوصـيات الـدورة الخامسـة والأربعـين لمراجعـة دور المعلمـين في وظـائفهم ، منظمـة الأمم المتحدة للتربية والثقافة .

والمؤتمر العلمـي السـابع (١٩٩٩) تطـوير نظـم إعـداد المعلـم العربـي وتدريبـه في مطلـع الألفيـة الثالثـة ، القـاهرة ، النـدوة التربويـة الأولى (٢٠٠٢) تجـارب دول مجلـس التعـاون الخليجـي في إعـداد المعلـم ، الدوحـة ، قطـر ، والمـؤتمر الـدولي (٢٠٠٤) نحـو إعـداد أفضـل لمعلـم المسـتقبل ، كليـة التربيـة ، جامعـة السلطان قابوس ، مسقط ، وتكوين المعلم (٢٠٠٤) الجمعية المصرية للمناهج ، القاهرة

فهـذه المـؤتمرات والنـدوات أشـارت إلى ضـرورة الاهتمـام بإعـداد المعلـم وتدريبـه (متـولي ، ٢٠٠٤ : ٣٩٢- ٣٩٣) .

تأتي أهمية تطوير برامج إعداد المعلم استجابة للآتي :-

- التغير السريع في معظم مجالات الحياة في اليمن .
- زيادة الشكوى محلياً وعربياً وعالمياً من ضعف مستوى المعلمين .
- الحرص على مسايرة الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلم وتدريبه .
- يتوقف نجاح العملية التربوية على وجود معلم جيد (الشهابي ، ٢٠٠٣ : ٥٥٣) .

أشـارت دراسـات تم إجراؤهـا بكليـات التربيـة بجامعـة صـنعاء إلى أن واقـع إعـداد المعلـم يعـاني مـن عـدم تحقيـق الهـدف المطلـوب مـن تخـرج المعلمـين و غيـاب تطـوير منـاهج الأقسـام وعـدم التوافـق بـين متطلبات التنمية ومقررات المناهج الحالية (الهادي ، ٢٠٠٤ : ١٠٣٥ – ١٠٣٦) .

وأشـارت دراسـة بكليـة التربيـة جامعـة عـدن إلى ضـعف ارتبـاط محتـوى الإعـداد التخصصـي بمنـاهج التعلـيم العـام وضـعف موضـوعات الثقافـة العامـة وسـطحيتها ، وضـعف التكامـل بـين مكونـات إعـداد المعلم المختلفة (طايع وسلام ، ٢٠٠٤ : ٢٢٤) .

تتطلـب هـذه الـتغيرات إعـادة النظـر بالعمليـة التعليميـة بمكوناتهـا المتعـددة ، لتتناسـب مـع متطلبـات العصـر . اتجهـت عـدد مـن البلـدان المتقدمـة إلى العمـل بالصـيغ الجديـدة للتعلـيم الجـامعي ، كـالتعليم المفتـوح ، والتعلـيم عـن بعـد ، والتعلـيم مـدى الحيـاة ، واعتمـدت نظـام إدارة الجامعـة بصـورة أفضـل

لتحقيق جودة المنتج التعليمي من خلال تطبيق معايير الجودة في العملية التعليمية والتربوية ، لرفع مستوى جودة المنتج التعليمي (محفوظ ، ٢٠٠٤- ١٨- ٢٢) .

تسعى معظم البلدان العربية – ومنها اليمن – إلى اللحاق بالبلدان المتقدمة في معظم مجالات الحياة، ومنها العملية التعليمية التي تعد أساساً مهما لكل تقدم ، ولكنها تواجه صعوبات بشرية ومادية في سبيل تحقيق نهضة تعليمية تواكب متطلبات العصر ، وتحقق جودة عالية في مخرجات التعليم ، ومازلت تحث الخطى في سبيل تحقيق جودة المنتج التعليمي وتتطلب تضافر جهود أبنائها وتعاونهم لرفع مستوى الجودة في العملية التعليمية .

مشكلة البحث :-

تسعى كثير من البلدان إلى الاهتمام بالتعليم العام والجامعي ، لأنه أساس كل تقدم ، ويأتي في مقدمة ذلك الاهتمام بإعداد المعلم وتدريبه من خلال تحسين وتطوير برامج والإعداد والتأهيل والتدريب ، لمواكبة متطلبات العصر .

أدى دخول عدد من البلدان عصر العولمة إلى مسايرة الجامعات لهذا التقدم العلمي تطبيقاً لوظيفة الجامعات المتمثلة في إعداد القوى البشرية إعداداً يقوم على التخصص المعرفي والمهني المناسب .

أثرت العولمة الاقتصادية في ظهور شركات من الجنسيات المتعددة ، والبنوك الدولية ، مما يعني إعادة صياغة المهارات والمعارف الجامعية التي يتلقاها الطلبة ، ليتناسب مع المنظور العالمي .

كان للعولمة السياسية تأثير على التعليم الجامعي ، مما جعل بعض الجامعات تعيد صياغة برامجها التعليمية بما يتناسب مع متطلبات العولمة ومنها ظهور الجامعة الأوروبية المفتوحة في بلجيكا ، وتدريس مقررات تدعو إلى نبذ التعصب والعنف والعنصرية ، واحترام حقوق الإنسان ، والملكية الفكرية . (محفوظ ٢٠٠٤ ، ١٧- ١٨)

ظهرت صيغ جديدة للتعليم الجامعي ، كالتعليم عن بعد ، والتعليم الإلكتروني ، والتعليم مدى الحياة ، والاهتمام بدراسة الانفاق على التعليم ،ـ فاتجهت عدد من البلدان المتقدمة إلى الاهتمام بإدارة الجامعة بصورة أفضل ، لتحقيق جودة المنتج التعليمي من خلال الاعتماد على نظام الجودة، التي تعني عملية تطبيق مجموعة من المعايير والمواصفات التعليمية والتربوية اللازمة ، لرفع مستوى جودة المنتج التعليمي من خلال جميع الأفراد بالمؤسسة ، بهدف إيجاد ثقافة متميزة بين العاملين بالمؤسسات التربوية حول سبيل أداء العمل بشكل صحيح – منذ بدايته – من أجل تحقيق جودة المنتج التعليمي بصورة أفضل وبفاعلية أعلى . (المرجع السابق : ١٨- ٢٢) .

تعد كليات التربية بالجامعات اليمنية – ومنها كلية التربية جامعة إب – المعلمين من خلال مقررات وبرامج أكاديمية علمية ، ومقررات تربوية مهنية ، وأخرى ثقافية ، بإتباع النظام التكاملي الذي

يستمر أربع سنوات (ثمانية فصول دراسية) .

يتم الإعلان عن بداية القبول في شهر أغسطس من كل عام ، وتحرص الكليات على تحديد نسب للقبول تختلف قليلاً من كلية إلى أخرى ، وتتراوح بين ٦٠- ٧٥٪ وحصول الطالب على الثانوية العامة .

زادت شكوى معظم التربويين ، وأولياء الأمور من ضعف مستوى معظم المعلمين المتخرجين في كليات التربية على المستويين المحلي والعالمي ، ولذلك عقدت مؤتمرات وندوات لمناقشة قضية إعداد المعلم ، ومنها التقرير الصادر في أمريكا ١٩٩٩م الموسوم (ملامسة المستقبل – الطريقة التي نعد بها المعلمين) الذي أشار إلى أن كليات التربية في الجامعات الأمريكية تخرج معلمين تنقصهم مقررات علمية متينة ، وطالبوا بإعادة النظر في برامج إعداد المعلم (Coopeer , 1999, p2) .

يرى عدد من التربويين أن من ضمن أسباب ضعف المعلمين ما يأتي :-

- قلة المدة المحددة لإعداد المعلمين ، وضعف بعض المقررات التدريسية .
- جمود بعض المقررات ، وتكرار بعضها ، وقلة تطويرها .
- قلة الالتزام بشروط وأسس قبول الطلبة المعلمين المتقدمين لكليات التربية .
- قلة الدورات التدريبية في أثناء الخدمة ، وضعفها ، وقلة مدتها .
- عدم استمرارية الدورات التدريبية وضعف بعض المدربين (انظر الكندري ، ٢٠٠٢ : ١٥).

لذلك يأتي هذا البحث ليقدم تشخيصاً لواقع برامج إعداد المعلم وتدريبه ، وتقديم تصور مقترح لتطوير برامج الإعداد والتدريب .

تتحدد مشكلة البحث بالأسئلة الآتية :-

١- ما واقع برامج إعداد المعلم بكليات التربية بالجامعات اليمنية ؟

٢- ما واقع تدريب المعلم أثناء الخدمة ؟ وما أهميته ؟

٣- ما التصور المقترح لتطوير برامج إعداد المعلم وتدريبه بكليات التربية بالجامعات اليمنية في ضوء معايير الجودة ؟

أهمية البحث والحاجة إليه :-

تحرص كليات التربية في عدد من البلدان العربية والعالمية على الاهتمام بإعداد المعلمين وتدريبهم، ومناقشة قضية تطوير برامج الإعداد والتدريب من خلال إقامة العديد من المؤتمرات واللقاءات ، ومنها التقرير المبدئي لرابطة المعلمين الأمريكية الصادر ١٩٩٣ ، الذي أشار إلى ضرورة بذل جهود إيجابية ومهمة للارتقاء بإعداد المعلم، ومهنة التعليم (الكندري،٢٠٠٢: ١٥)

توصلت دراسة في أمريكا إلى أن كليات إعداد المعلمين تستقبل الطلبة الضعاف من الناحية الأكاديمية ، ممن لا تتوافر فيهم فرص مهنية أخرى (Cyphert, 1994, p63-70)

تضع عدد من كليات التربية في بعض الجامعات العالمية شروطاً للمتقدمين للدراسة منها :-

- اتجاهات موجبة نحو التدريس ، وحماس واضح نحو المهنة .
- عقلية متفتحة ومهارات عقلية ، وقدرة على التعامل مع الآخرين (Meyers , 1995, p18) .

وهذا يتطلب الاستعانة بالاختبارات والمقاييس المقننة ، لمعرفة استعداد المتقدم وميوله ، والاهتمام بالكشف الطبي للتأكد من سلامته ، وخلوه من العيوب الحسية والجسمية .

أعدت كلية التربية بجامعة الكويت ١٩٩٩م دراسة لتقويم مخرجات الكلية ، ورأت أن مراجعة نظام إعداد المعلم ، بهدف تطويره وتحديثه وتجويده يعد فرضاً وواجباً وطنياً ، لما يتضمنه من تأثير مباشر في مستقبل الكويت . (الكندري ، ٢٠٠٢ : ١٦) .

وأوصت ورشة تطوير مناهج كلية التربية بجامعة تعز بتطوير برامج إعداد المعلم وتحديد أوزانها . (جامعة تعز , ٢٠٠٣ : ٤) .

وأوصت ورشة إعادة هيكلة برامج إعداد المعلمين بجامعة صنعاء بتطوير برامج الإعداد وتطوير عمل الأقسام ، وتحويل الكلية إلى كلية نوعية (جامعة صنعاء ، ٢٠٠٤ : ٣).

وأوصت ورشة تطوير مناهج كلية التربية بجامعة إب بتطوير مقررات وبرامج إعداد المعلم بما يلبي احتياجات العصر (جامعة إب ، ٢٠٠٥ : ٥) .

أنشئت جامعتا صنعاء وعدن عامي ١٩٧٠ و تم إنشاء بقية الجامعات اليمنية في ١٩٩٦م.

مرت سنوات كثيرة ، ولم يتم إعادة النظر في مقررات وبرامج إعداد المعلم بكليات التربية اليمينية، كما أن هناك تخصصات نوعية في بعض الكليات ، مثل : رياض الأطفال ، والتربية الخاصة ، والإرشاد التربوي ، وتعليم الكبار ، والتربية الفنية .

لذلك تأتي أهمية إجراء هذا البحث الذي يعد من البحوث النادرة في تطوير برامج إعداد المعلم وتدريبه في ضوء معايير الجودة ، تستفيد منها كليات التربية بالجامعات اليمنية ومسؤولو التربية والتعليم والباحثون المهتمون بالتعليم والجودة .

هدف البحث

يهدف البحث الحالي إلى

١- التعرف على واقع برامج إعداد المعلم وتدريبه بكليات التربية بالجامعات اليمنية .

٢- تقديم تصور مقترح لتطوير برامج الإعداد والتدريب في ضوء معايير الجودة .

حـدود البحث

يقتصـر هـذا البحـث علـى التعـرف علـى واقـع بـرامج إعـداد المعلـم وتدريبـه ، وتقـديم تصـور مقـترح لتطـوير برنـامج الإعـداد والتـدريب بكليـات التربيـة بالجامعـات اليمنيـة في ضـوء معـايير الجـودة للعـام ٢٠٠٦- ٢٠٠٧م (كلية التربية جامعة إب أنموذجاً) .

مصطلحات البحث

التصور المقتـرح

هـو تمثـل عقلـي مجـرد لموضـوع معـين مـن الموضـوعات ، يقـوم علـى الابتكـارات والخـبرات السـابقة ، ويعتمـد علـى المصـادر المباشـرة وغـير المباشـرة للمعلومـات حـول الموضـوع قيـد التصـور ، (غيـث ، ١٩٧٩ : ٢٣٦) .

ويقصـد بـه في هـذا البحـث ، مجموعـة الـرؤى والخـبرات تسـعى إلى الوصـول بـبرامج إعـداد المعلـم وتدريبـه بكليـات التربيـة بالجامعـات اليمنيـة إلى مسـتوى أفضـل ، والإسـهام في رفـع مسـتوى جـودة التعليم وتحسينه وتطويره .

التطويـر

يقصـد بـه في هـذا البحـث الارتقـاء بـبرامج إعـداد المعلـم وتدريبـه بكليـات التربيـة بالجامعـات اليمنيـة إلى واقـع أحسـن ممـا هـو عليـه الآن مـن حيـث تطـوير الأهـداف والـبرامج ونظـام الدراسـة وعـدد السـاعات وعـدد المقـررات الـتي ينبغـي أن يتلقاهـا الطلبـة الدارسـون ، بقصـد تخـرجهم ، ونظـام إعـداد أعضـاء هيئة التدريس والعاملين وتجهيز الكليات بمتطلبات العملية التعليمية ومستلزماتها .

برامج الإعـداد

يقصـد بهـا مخطـط تربـوي يتضـمن الأهـداف ، والمقـررات التدريسـية والأنشـطة الـتي ينبغـي للطالـب المعلـم القيـام بهـا ودراسـتها وتحقيـق النجـاح فيهـا في أثنـاء دراسـته بكليـات التربيـة ، ويـتم منحه الدرجة العلمية في التخصص الذي التحق فيه .

الجودة في التعليم

تعـني الجهـود المبذولـة مـن قبـل العـاملين بمجـال التعلـيم (أعضـاء هيئـة التـدريس ، والإدارة ، والعاملين) لرفع مستوى جودة المنتج التعليمي (محفوظ ، ٢٠٠٤ : ٢٢) .

أو هـي تطبيـق مجموعـة مـن المعـايير والمواصـفات التعليميـة والتربويـة اللازمـة ، لرفـع مسـتوى جـودة المنـتج التعليمـي ، بواسـطة كـل الأفـراد العـاملين بالمؤسسـة التعليميـة في جميـع جوانـب العمـل التعليمي والتربوي بالمؤسسة (المرجع السابق : ٢٢) .

ويقصـد بهـا في هـذا البحـث مجموعـة مـن المعـايير التعليميـة والتربويـة الهادفـة إلى تطـوير بـرامج إعـداد المعلـم وتدريبـه ، وتطـوير الأهـداف ، ونظـام إعـداد أعضـاء هيئـة التـدريس ،

والعاملين، ورفع مستوى جودة التعليم ومخرجاته وتطويره وتحسينه .

الإطار النظري والدراسات السابقة :

أولاً : الإطار النظري :

أ- إعداد المعلم :

كان ينظر إلى مهنة التدريس على أنها مهنة من لا مهنة له وبأنها لا تحتاج من صاحبها سوى التمكن من أحد فروع المعرفة ليقوم بتدريسها .

مع التقدم العلمي في معظم مجالات الحياة صار ينظر إليها بوصفها مهنة لها قواعد وأسس ومواصفات .

ويرى أحد المتخصصين أن النظرة المستقبلية للتعليم تتطلب أدواراً ومسؤوليات جديدة ينبغي لمؤسسات إعداد المعلم أخذها بجدية (السعيد ، ١٩٩٥ : ٦٦) .

ويرى أحد المتخصصين أنه ينبغي إعداد نوعية من المتعلمين تملك القدرة على التعلم مدى الحياة ، وتطوير معارفها ومهاراتها ، وهذه النوعية الجديدة من المتخرجين لا يمكن أن يتحقق في ظل نظام تعليمي تقليدي ، يعتمد على التلقين ، واسترجاع المعلومات . (الكندري ، ٢٠٠٢ : ١٥) .

تسعى عدد من بلدان العالم إلى تطوير برامج إعداد المعلم ، لتواكب متطلبات العصر الحالي ، فاتجهت بعض الجامعات العالمية ، إلى تبني نظام الجودة في التعليم والإدارة ، بهدف تطوير نظم التعليم وأهدافه ، ومقرراته وبرامجه ونظام إعداد أعضاء هيئة التدريس ، ونظام قبول الطلبة .

يتم إعداد المعلمين بأمريكا من خلال ثلاثة برامج :

١- برنامج يهتم بتنمية مهارات تدريسية عامة .

٢- برنامج يهتم بتنمية مهارات تدريسية في مجال التخصص .

٣- برنامج يتضمن أنشطة تعليمية متنوعة واختباريه تركز على قضايا البيئة ، والربط بين النظرية والتطبيق (الشهابي ، ٢٠٠٣ : ٥٥٨) .

يعدد توم (Tom , 1997) عدداً من الانتقادات لبرامج إعداد المعلم بأمريكا منها :

- المقررات التربوية ليس لها قيمة ، نظراً لسطحيتها .
- تتصف المقررات التربوية بالعمومية والإبهام .
- تفتقر المقررات إلى الإثارة والتشويق .
- المقررات التربوية غير عملية .
- المناهج التربوية غير مترابطة .
- افتقار التربية العملية إلى محتوى مخصص . (الكثيري ، ٢٠٠٤م : ٧٢)

كذلك تبنت جامعة كاليفورنيا الحكومية مشروعاً مطولاً ومستمراً لتقويم برامج إعداد المعلمين ، ينفذ في ٢١ فرعاً (من فروع الجامعة) المقر ١٩٩٨م وينص على التزام الجامعة بإعداد معلمين ذوي جودة عالية لتخريج معلمين مؤهلين تأهيلاً جيداً لمدارس ولاية كاليفورنيا كلها (المرجع السابق : ٧٣) .

تشير دراسات تمت في مصر إلى أن برامج إعداد المعلم تعاني من : غلبة الجانب النظري على العملي.

- تكرار المحتوى في عدد من المقررات التربوية .
- وقلة الاهتمام بالجانب الثقافي لإعداد المعلم .

ينبغي ربط مقررات الإعداد بكليات التربية ببرامج مناهج التعليم العام ، وضرورة التكامل بين المقررات التربوية ، وربط الجانب النظري بالعملي (طابع وسلام : ٢٠٠٤ ، ٢٠٧- ٢٠٩) .

ينبغي إعداد المعلم لتحقيق التربية المجتمعية ، وتوجيه برنامج الإعداد نحو الكفايات التعليمية ، وتطوير دور المعلم ليكون صانعاً للقرارات ، ومثيراً لتساؤل المتعلمين ، ومساعداً وملاحظاً لهم ، ومستخدماً تقنيات تربوية حديثة مثل : التعليم المبرمج ، ومعامل اللغات ، والتلفاز التربوي ، والوسائل السمعية والبصرية (إبراهيم ، ٢٠٠٤ : ١٩٥) .

تعاني معظم البلدان العربية – ومنها اليمن – من مشكلات اقتصادية وتربوية جعلتها غير قادرة على مواكبة متطلبات العصر ، ومنها التعليم الجامعي والعالي التي لم تتمكن من تحسين وتطوير برنامج إعداد المعلم في ضوء معايير الجودة بسبب نقص الإمكانيات المادية والبشرية .

أنشئت جامعتا صنعاء وعدن عام ١٩٧٠م ، وكانت كليتا التربية ضمن الكليات في الجامعتين ، وتم اعتماد المقررات والبرامج التدريسية في كليات التربية اليمنية من قبل الخبراء والمتخصصين المصريين ، ولم يتم إعادة النظر في تلك البرامج حتى وقتنا الحاضر.

كانت معاهد المعلمين والمعلمات تتولى إعداد معلمي التعليم الابتدائي وكان يتم الاستعانة ببعض المعلمين من بعض البلدان العربية .

ازداد أعداد الطلبة في المراحل التعليمية المختلفة ، فأنشأت الدولة عدداً من كليات التربية في عواصم المحافظات وبعض المديريات ، لمواجهة الطلب المتزايد من المعلمين .

تتولى كليات التربية في الجامعات اليمنية إعداد مدرسي التعليم الثانوي والصفوف الثلاثة الأخيرة من التعليم الأساسي ، ومعلمي رياض الأطفال ، والتربية الخاصة ، والإرشاد التربوي ، والتربية الفنية ، ومعلم تعليم الكبار في بعض كليات التربية بالجامعات اليمنية .

ب- تدريب المعلم أثناء الخدمة

تحرص عدد من بلدان العالم على الاهتمام بإعداد برامج لتدريب المعلمين في أثناء الخدمة بهدف تجديد معارفهم ومعلوماتهم .

تشير بعض أدبيات التربية إلى أن تدريب المعلم في أثناء الخدمة لا ينظر إليه بوصفه أسلوباً لمعالجة أوجه الضعف في إعداد المعلم فحسب ، بل ينظر إليه بوصفه جزءاً من التربية المستمرة للمعلم طوال ممارسته للمهنة .

تشير نتائج بعض البحوث إلى أنه كلما زاد تدريب المعلم في أثناء الخدمة زاد استمراره في مزاولة مهنته مدة أطول ، كما يعد التدريب مفتاحاً للنجاح للأفراد والمؤسسات ، والاقتصاد الوطني (الكندري ، ٢٠٠٢ : ٢٧) .

يشير أحد المتخصصين أن تدريب للمعلمين في أثناء الخدمة في نيوزيلندا خلال الفترة ١٩٨٩ – ٢٠٠٠م كان له دور فاعل في النمو المهني ، وإعادة تأهيل المعلمين ، وأثر في زيادة رواتبهم (المرجع السابق) .

يرى أحد المتخصصين أنه ينبغي التحول من مفهوم تدريب المعلمين في أثناء الخدمة كإطار محدود إلى مفهوم التنمية المهنية كإطار عام يشمل جميع العاملين بقطاع التعليم ، وإعادة النظر في نظام التدريب الحالي بطريقة تضمن استمرارية وتجديد محتوى التدريب ، وتطوير أساليب تنفيذها ، والدقة في اختيار المدربين (الصائغ وآخرون ، ٢٠٠٢ : ٣٣) .

استحدث ١٩٩٢م نظام " المدارس الذكية " في إحدى الولايات المتحدة الأمريكية ، وتعنى المدارس الذكية بتأهيل (معلم المستقبل) وتدريبه وتشرك الطلبة بشكل فاعل في عمليتي التعلم والتعليم ، وتعتمد أسلوب فريق العمل من المعلمين والمتعلمين . واستخدام أسلوب التدريس البيني ، وتبني أساليب حديثة في التقويم (الكندري ، ٢٠٠٢ : ٢٨) .

ينظر إلى تدريب المعلم في أثناء الخدمة في عدد من بلدان العالم بوصفه جزءاً مكملاً ومتكاملاً لبرامج الإعداد والتأهيل قبل الخدمة ، وتعده بعض البلدان شرطاً ملزماً للحصول على الترقية الوظيفية وشرطاً لتجديد الترخيص لممارسة مهنة التعليم .

هناك أسباب وعوامل تجعل من تدريب المعلم أمراً أساسياً ، منها :

- تزايد المعرفة في مجالات الحياة كافة .
- نتائج الدراسات والبحوث في التربية وعلم النفس التي يمكن أن تغير من بعض المسلمات المتعارف عليها في التعليم .
- تطوير المناهج المدرسية ، تتطلب تدريب المعلمين على تنفيذها .

- تطوير تقنيات التعليم .
- استكمال إعداد بعض المعلمين المتخرجين في كليات العلوم والآداب (السعيد ، ١٩٩٥ : ٨٢- ٨٣) .

عند تدريب المعلم ينبغي مراعاة الأسس الآتية

- إعداد برامج تدريب المعلمين من خلال الإذاعة والتلفاز والقنوات الفضائية .
- اختيار الوقت المناسب لتنفيذ برامج تدريب المعلمين .
- النظر إلى تدريب المعلمين في إطار التربية المستديمة .
- منح المعلمين الحاصلين على شهادات تدريبية ، تقديراً معنوياً ومادياً (المرجع السابق: ٨٤- ٨٥) .

هناك تجارب لبلدان كثيرة في تدريب المعلمين ، منها تجربة اليابان التي يتخذ التدريب في أثناء الخدمة خمسة أشكال على النحو الآتي :-

١- تدريب داخل المدرسة .
٢- تدريب غير رسمي .
٣- تدريب في مركز التعليم المحلي .
٤- تدريب تقدمه وزارة التعليم في مركز التدريب القومي .
٥- تدريب مدته سنتان . لبضع فئات من المعلمين المتميزين على مستوى اليابان (البهواشي ، ٢٠٠٤ : ٣٤٥)

تقوم المدرسة العليا بروسيا بتنظيم تدريب للمعلمين في أثناء الخدمة لمدة عامين في الفترة المسائية .

ويتم تدريب المعلمين في الصين من خلال ثلاثة أساليب :

الأول : يتم إرسال بعض خبراء التعليم إلى الأقاليم لتدريب معلمي المدارس تطوعاً .

والثاني : يتم من خلال البث المباشر عبر الأقمار الصناعية من خلال تخصيص قناة تلفازية لبث برامج التدريب .

الثالث : يتم تحديد فصول دراسية تدريبية في الجامعات والكليات لتدريب معلمي المدارس والموجهين (المرجع السابق : ٣٤٦) .

أما في أمريكا فيتم تدريب المعلمين لمدة ستة وثمانية أسابيع وتقوم نقابة المعلمين بدور كبير في هذا الموضوع . ويتم تدريب المعلمين في إنجلترا وويلز من خلال :

١- برنامج قومي .
٢- برامج طويلة المدى تنظمها أقسام التربية بالجامعات والمعاهد يحصل المتدرب على درجة علمية أو دبلوم تربوي .

٣- تنظيم حلقات من قبل مراكز المعلمين .

٤- ومقررات قصيرة تقدمها السلطة المحلية (المرجع السابق : ٣٤٧ - ٣٤٨)

يتم في مصر تنظيم دورات تدريبية قصيرة الأمد للمعلمين من قبل مديريات التربية والتعليم بالمحافظات ووزارة التربية والتعليم .

تقوم وزارة التربية والتعليم في اليمن بتدريب المعلمين من خلال :

١- برنامج التدريب الأساسي لمدة أسبوع فأكثر .

٢- برنامج التدريب التعريفي لمدة أسبوع فأكثر .

٣- التأهيل التربوي عن بعد لمدة عامين .

٤- التأهيل التربوي المنتظم لمدة عامين (جامل ، ٢٠٠٣ ، ٣٤٠- ٣٤١) .

يشير أحد المتخصصين إلى أن هناك بعض الاتجاهات العالية المعاصرة لتدريب المعلمين في أثناء الخدمة ، منها :

١- إنشاء مراكز المعلمين .

٢- التدريب عن بعد .

٣- استغلال مواهب المعلمين المحليين .

٤- تفريد تدريب المعلم في أثناء الخدمة .

٥- التدريب الموجه ذاتياً .

٦- التدريب عن طريق المسرحة التربوية .

٧- اجتماعات المعلمين .

٨- التدريب بأسلوب التدريس المصغر .

٩- أسلوب الندوات .

١٠- التدريب باستخدام تقنية دلفي (متولي ، ٢٠٠٤ ، ٤٠١- ٤٠٩) .

جـ- الجـــودة

مفهومها – ونظامها وخصائصها – ومعاييرها

١- مفهوم الجودة

هي عملية تقوم بها الإدارة العليا ليتمكن كل فرد في المؤسسة من القيام بواجباته ، بهدف تحقيق مستويات من الإنتاج ، تلبي حاجات المستهلكين . (عبود ، ٢٠٠٤ : ٢٧٥) .

كما تعني مجموعة من المعايير الموضوعية التي يمكن تطبيقها على كل عنصر من عناصر التعليم بدءاً من الموقف التعليمي البسيط في الصف بين المدرس والطالب ، وانتهاءً بالقرار

الإداري على المستوى المركزي ، بما يضمن كفاءة هذا التعليم ، ويؤدي في النهاية إلى جودة المنتج التعليمي (المرجع السابق : ٢٢٧) .

كما تعني الجودة ما يأتي :-

- الفاعلية في إنجاز أهداف المؤسسة ، وإدارة الموارد بطريقة فاعلة .
- تحديث النظام ومؤسساته ، وتطوير قدرات العاملين ودعمهم .
- تخطيط الموارد المالية بفاعلية (محفوظ ، ٢٠٠٤ : ٢٠- ٢١) .

٢- نظام الجودة :

تعد الجودة نظاماً إدارياً جديداً يقوم على أهمية الاستثمار لكل الطاقات والموارد البشرية للمؤسسة التعليمية ، لتحقيق أهدافها وإشباع احتياجاتها . فالجودة نظام له معالم جديدة ، تتضح في الآتي :-

- قبول التغيير ، والتعامل معه بوصفه حقيقة .
- السعي إلى تحقيق السبق والتميز ، والتركيز على الجودة .
- إتباع العمل الجماعي ، والرؤية المشتركة ، والقيادة الفاعلة .
- توفير قاعدة بيانات متكاملة (المرجع السابق : ٢٢- ٢٣) .

٣- خصائص الجودة

هناك مجموعة من الخصائص للجودة منها :

- توجه نظم الإدارة لتحقيق الأهداف التي تسعى إليها المؤسسة ، لزيادة كفاءة العاملين من خلال التحسين المستمر لنظام الجودة .
- تركز على الاستخدام الفاعل للموارد البشرية والمادية للمؤسسة في إشباع حاجات المستهلكين في ضوء متطلبات المجتمع .
- تستخدم الجودة لتوجيه وتحقيق أهداف المؤسسة .
- تمثل الجودة شكلاً تعاونياً ، لأداء الأعمال ، بتحريك المواهب والقدرات لكل من العاملين ، والإدارة لتحسين الإنتاجية والجودة .
- تتضمن الجودة ثلاثة مقومات لنجاحها ، هي :- إدارة تشاركية . و التحسين المستمر في العمليات و استخدام فريق عمل (المرجع السابق : ٢٣- ٢٤)

٤- معايير الجودة

توصل ديمنج Deming إلى عدد من المعايير للجودة ، منها :

- تطـوير أهـداف ثابتـة للمؤسسـات التربويـة ، تقـوم علـى الجـودة في تعلـيم الطلبـة ، وإعـدادهم للمستقبل ، وتزويدهم بخبرات تنمية إمكاناتهم بشكل كامل .
- تـبني نظـام تربـوي جديـد ، للتحسـين المسـتمر ، ليواكـب متطلبـات العصـر ، وتحسـين خـدمات المواد التعليمية ، وزيادة الإنتاجية .
- وضع برامج تدريب في أثناء الخدمة .
- إيجاد الجو النفسي الملائم .
- اعتماد نظام القيادة للجميع ، والتربية المستمرة .
- استبعاد عمليات التفتيش ، وإحلال نظام الجودة محلها (المرجع السابق : ٢٤- ٢٥) .

٥- معايير الجودة في مجال التعليم

تتمثل معايير الجودة في مجال التعليم في الآتي :-

- تبني فكر إداري يهدف إلى ضمان الجودة .
- الاهتمام بالفكر الابتكاري في الإدارة .
- التركيز على الطالب داخل المدرسة وخارجها .
- التركيز على المشاركة بين الطلبة والمدرسين والإدارة .
- استمرار التحسين والتطوير .
- إشراك العاملين في المؤسسة في حل المشكلات التي تواجهها .
- التركيز على منع الطالب من الفشل بدلاً من دراسة الفشل بعد وقوعه .
- التدريب لكل فرد في المؤسسة من أجل تحقيق الجودة (المرجع السابق : ٢٥- ٢٦) .

يشير أحد المتخصصين إلى أنه تم وضع عدد من المعايير لمؤسسات إعداد المعلم في أمريكا منها :-

- توفير الموارد والإمكانات المادية والبشرية التي تمكنها من تنفيذ برنامجها .
- أن تعلن المؤسسة أنها تستخدم إجراءات لتقويم برنامجها الدراسي .
- أن تعلن عن معيارها لتخريج طلبتها .
- أن يكون لديها أعضاء هيئة تدريس على درجة كبيرة من التأهيل .
- أن يكون لديها برنامج للبحث العلمي (عبود ، ٢٠٠٤ : ٢٨٥)

تشمل معايير الجودة الجوانب الآتية :-

البرامج التعليمية – طرائق التدريس – الإدارة – الأداء – أعضاء هيئة التدريس – التجهيزات – التمويل – (محفوظ ، ٢٠٠٤ : ٢٤- ٢٦) .

ترى حسانين أن هناك عدداً من الفوائد للجودة منها :

- الارتقاء بمستوى الطلبة في الجوانب التعليمية والنفسية .
- زيادة الكفاءات التعليمية ورفع مستوى الأداء لجميع العاملين في المؤسسة .
- إدارة وتطوير النظام الإداري ، نتيجة وضوح الأدوار ، وتحديد المسؤوليات .
- الوفاء بمتطلبات الطلبة وأولياء الأمور والمجتمع ، والوصول إلى رضاهم .
- تطبيق نظام الجودة ، بمنح المؤسسة التعليمية الاحترام والتقدير المحلي والعالمي .
- تمكين المؤسسة التعليمية من تحليل المشكلات بالطرق العلمية (حسانين ، ٢٠٠٤ : ٤٣٢).

يشير جابر أن تطبيق نظام الجودة يقتضي تحقيق الآتي :-

- المشاركة الفاعلة لإدارة الكلية ، وإدارة الجامعة في عملية التحسين ، وتشمل المشاركة : النظام الفني والإداري والاجتماعي ، لمتابعة ما يدور في الكلية والأقسام الأكاديمية وتفسير الأنماط السلوكية لأعضاء هيئة التدريس والطلبة تفسيراً صحيحاً يساعدهم على تحقيق الجودة .
- تطوير وتحديد أهداف الجامعة والكلية والأقسام الأكاديمية وتطوير برامج إعداد أعضاء هيئة التدريس والطلبة والآباء .
- الوفاء بحاجات أعضاء مجالس الأقسام والكليات والجامعة وأعضاء هيئة التدريس والطلبة.
- التركيز على النظام التعليمي الجامعي بشكل كلي ، وتحسين مكونات النظام ، وإعادة تصميم العمليات ، بما يحقق أهداف الجودة ويعمل على تخفيض الكلفة .
- التحسين المستمر لوظيفة عميد الكلية ، وحسن استخدام الموارد المتاحة من أعضاء هيئة التدريس ، وطلبة وإداريين .
- مشاركة جميع العاملين بتحقيق الجودة .
- ينبغي لأعضاء هيئة التدريس بحث وتصميم أساليب جديدة للتعلم والتعليم والتفكير (جابر , ٢٠٠٤ : ٩٩- ١٠٠) .

ثانياً :- الدراسات السابقة

أعد الشهابي (٢٠٠٣) دراسة هدفت إلى تطوير برامج إعداد المعلمين بكلية التربية جامعة تعز في اليمن .

أعد أداتين : تضمنت الأولى : تطوير أهداف الكلية وبرامج إعداد المعلمين ، وتضمنت الثانية : الكفايات التعليمية اللازمة لبرنامج إعداد المعلمين ، أشارت الى نتائج الدراسة إلى اعتماد النظام التكاملي في إعداد المعلمين ولمدة أربع سنوات (ثمانية فصول دراسية) بمعدل

١٥٠ ساعة ، منها ٩٠ ساعة للمجال الأكاديمي التخصصي , بنسبة ٦٠٪ و ٣٨ ساعة للمجال التربوي المهني ، بنسبة ٢٥,٣٣٪ و ١٤ ساعة للمجال الثقافي بنسبة ٠,٠٩٣,٣٣ .

وهدفت دراسة الحاج (٢٠٠٤) إلى تطوير برنامج إعداد معلم التعليم الأساسي بكليات التربية في اليمن .

قدم الباحث تصوراً مقترحاً يقوم على اعتماد النظام التكاملي ، لمدة أربع سنوات بمعدل يتراوح بين ١٣٠- ١٥٠ ساعة تدريسية خلال مدة الإعداد ، منها ٤٠٪ للمجال الأكاديمي و ٢٠٪ للمجال العملي التطبيقي و ٣٠٪ للمجال التربوي المهني ، و ١٠٪ للمجال الثقافي .

يلاحظ أن دراسة الشهابي (٢٠٠٣) اعتمدت النظام التكاملي لمدة أربع سنوات ، وبمعدل ١٥٠ ساعة تدريسية ، بينما اعتمدت دراسة الحاج (٢٠٠٤) النظام التكاملي نفسه ، ولمدة أربع سنوات مع اختلاف في نسب الإعداد لكل مجال .

اعتمد البحث الحالي النظام التكاملي لمدة عشر سنوات (عشرة فصول دراسة) مع زيادة عدد الساعات إلى ١٧٠ ساعة بنسبة ٤٤,٧١٪ للمقررات الأكاديمية ونسبة ٢٨,٢٤ ٪ للمقررات التربوية و١٦,٤٧٪ لمقررات الثقافة العامة و١٠,٥٩ ٪ للتطبيق الميداني وهي نسبة عالية عن نسب الدراستين السابقتين ، وهذا قد يؤدي إلى زيادة كفاءة المعلمين أكاديمياً وتربوياً ، وتم اعتماد نظام الجودة في هذا البحث وهو أهم ما يميزه عن الدراستين السابقتين.

واقع برامج إعداد المعلم وتدريبه بكليات التربية بالجامعات اليمنية

للإجابة عن السؤال الأول ، ونصه " ما واقع برامج إعداد المعلم بكليات التربية بالجامعات اليمنية؟ "

اطلع الباحث على عدد من أدلة الطالب لعدد من الجامعات اليمنية ، وعدد من المراجع والدراسات والمؤتمرات المتعلقة بالبحث ، وأتضح أن إجمالي الساعات التدريسية لقسم الرياضيات في جامعتي صنعاء ، وإب تبلغ ١٤١ ساعة ، ويبلغ عدد الساعات لقسم الرياضيات في جامعة عدن ١٣٥ ساعة ، ويتراوح عدد الساعات في معظم الأقسام بكليات التربية بالجامعات اليمنية بين ١٣٥- ١٥٣ ساعة . وافتتحت أقسام نوعية في عدد قليل من كليات التربية كصنعاء وإب وتعز ، تشمل هذه الأقسام : رياض الأطفال ، والتربية الخاصة ، والإرشاد التربوي ، والتربية الفنية ، وتعليم الكبار .

يشير أحد المتخصصين إلى أن المعلم يقوم بأدوار متعددة ، لذلك ينبغي إعداده قبل ممارسة المهنة بصورة تتناسب مع طبيعة العمل الذي سيقوم به ، ويشمل إعداده أربعة جوانب هي :-

١- الجانب التربوي المهني ، ويشمل بعض المواد والمقررات التربوية والنفسية التي تؤهله لممارسة المهنة .

٢- الجانب التخصصي الأكاديمي في المادة أو مجموعة المواد والمقررات الدراسية التي سيقوم بتدريسها .

٣- الجانب الثقافي الاجتماعي

يقوم المعلم بأدوار متعددة ، ترتبط بثقافة مجتمعه ، ينبغي أن يساعد إعداده على التعرف على ثقافة مجتمعه .

٤- الجانب الشخصي النفسي

المعلم إنسان له حاجاته واهتماماته ومتطلباته ، وينبغي أن يساعد إعداده على النمو الصحيح جسمياً ونفسياً واجتماعياً . (السعيد ، ١٩٩٥ : ٧٨) .

الجدولان (١ و ٢) يوضحان واقع برامج إعداد المعلم بكلية التربية إب

جدول (١) الواقع الحالي لبرامج إعداد المعلم لقسم الرياضيات بكلية التربية إب – للعام ٢٠٠٦-٢٠٠٧م

نوع الإعداد	سنوات الدراسة									
	السنة الأولى		السنة الثانية		السنة الثالثة		السنة الرابعة		الإجمالي	
	عدد الساعات	النسبة	عدد الساعات	النسبة	عدد الساعات	النسبة	عدد الساعات	النسبة	عدد الساعات	النسبة
الإعداد الأكاديمي التخصصي	٢٢	٢٤.٤٤	٢٤	٢٦.٦٧	٢٦	٢٨.٨٩	١٨	٢٠	٩٠	٦٣.٨٣
الإعداد المهني التربوي (نظري وعملي)	٤	١١.١١	١٠	٢٧.٧٨	١٢	٣٣.٣٣	١٠	٢٨.٧٨	٣٦	٢٥.٥٣
الإعداد الثقافي	١٥								١٥	١٠.٦٤
الإجمالي	٤١		٣٤		٣٨		٢٨		١٤١	١٠٠

دليل الطالب الجامعي ، جامعة إب ، ٢٠٠٧ : ٩٨

جدول (٢) الواقع الحالي لبرامج إعداد المعلم لقسم رياض الأطفال بكلية التربية إب – للعام ٢٠٠٦-٢٠٠٧م

نوع الإعداد	سنوات الدراسة									
	السنة الأولى		السنة الثانية		السنة الثالثة		السنة الرابعة		الإجمالي	
	عدد الساعات	النسبة	عدد الساعات	النسبة	عدد الساعات	النسبة	عدد الساعات	النسبة	عدد الساعات	النسبة
الإعداد الأكاديمي التخصصي	٢٠	٢٣.٢٦	٢٦	٣٠.٢٣	١٧	١٩.٧٧	٢٣	٢٦.٧٤	٨٦	٥٨.٥
الإعداد المهني التربوي (نظري وعملي)	٤	٠.٠٨٧	١٢	٢٦.١	١٦	٣٥	١٤	٣٠.٤٣	٤٦	٣١.٢٩
الإعداد الثقافي	١٥								١٥	١٠.٢٠
الإجمالي	٣٩	٢٦.٥٣	٣٨	٢٥.٨٥	٣٣	٢٢.٤٥	٣٧	٢٥.١٧	١٤٧	

دليل الطالب الجامعي ، جامعة إب ، ٢٠٠٧ : ٩٨

للإجابة عن السؤال الثاني ونصه " ما واقع تدريب المعلم في أثناء الخدمة ؟ وما أهميته ؟ "

عاد الباحث إلى عدد من المراجع والبحوث والمؤتمرات المتعلقة بالموضوع التي تشير إلى أن تدريب المعلم في أثناء الخدمة لا تقل أهمية عن إعداده قبل ممارسة المهنة .

فيرى أحد المتخصصين أن تطور المعلم في أثناء الخدمة يعني تطوره كفنان ، وقدرة على التنفيذ ، وفكرة التنفيذ تقوم على إعادة تدريب المعلمين غير المبتدئين . (Stenhouse 1988, p ; v3 , no4)

ويشير أحد المتخصصين إلى أن المدرسة مسؤولة عن إعادة تدريب المعلم ليواكب كل جديد ولكن الصعوبة في هذه الفكرة أن المدرسة والمعلمين في حالة متوسطة من الجودة وتتمثل مهمة السلطات المحلية في إعادة تدريب المعلمين فيما يحتاجونه (Owen 1973 , p 109-113)

ويضيف أن تطوير المنهاج لن يعمل إذا لم يتم تدريب المعلمين للتوقع بأن درهم سيتغير ، وأن مهمتهم سوف تحتاج إلى التغيير كل خمس سنوات (المرجع السابق : ١٥٩- ١٦٠) .

وجدت إدارة التربية والعلوم في بريطانيا (DES) أهمية كبرى لتدريب المعلمين ورأت ضرورة تغيير برامج التدريب تمشياً مع التغير في النظام التربوي في بريطانيا ، وأنه يمكن تغيير المدارس إلى الأفضل ، إذ أصبح بالإمكان تغيير تربية المعلمين للتزود بسيل فاعل لصالح المدرسة (Holt, 1980, p83) .

يوجد في اليمن إدارة عامة بوزارة التربية والتعليم ، وإدارات التربية بالمحافظات تعنى بتدريب المعلم في أثناء الخدمة ، لكنها بحاجة إلى متخصصين من ذوي الكفاءات العالية ومنحها الإمكانات

المادية اللازمة لتتمكن من القيام بعملها بشكل جيد .

تقوم هذه الإدارة بتنفيذ عدد من الدورات التدريبية القصيرة وتتراوح بين ٤- ١٢ يوماً وتهدف إلى تدريب المعلمين على تنفيذ المناهج الجديدة ، فهي قصيرة وغير مستمرة ويغلب عليها الارتجالية وتنقص القائمين عليها الخبرة والكفاءة كما ينقصها الجانب العملي التطبيقي.

يتطلب تدريب المعلمين في اليمن وضع خطة علمية تتضح فيها أهداف التدريب ومحتواه وطرائق التدريب ، ووسائله الحديثة ، وأساليب التقويم المتعددة ، ومدة التدريب واستمراريته والجانب العملي فيه ، وكفاءة المدربين . ويفضل أن تتولى كليات التربية بالجامعات اليمنية تدريب المعلمين في أثناء الخدمة لما تمتلكه من متخصصين في معظم المجالات التخصصية والتربوية .

التصور المقترح لتطوير برامج إعداد المعلم وتدريبه

للإجابة عن السؤال الثالث ، ونصه " ما التصور المقترح لتطوير برامج إعداد المعلم وتدريبه بكليات التربية بالجامعات اليمنية في ضوء معايير الجودة ؟ "

تمكن الباحث من الاطلاع على عدد من المراجع والبحوث والدراسات في مجال إعداد المعلم وتدريبه ومجال الجودة ومعاييرها في التعليم الجامعي والعالي ، واستخلص منها تصوراً مقترحاً لتطوير برامج إعداد المعلم وتدريبه نظراً للشكوى المرتفعة من قبل التربويين ، وأولياء الأمور من ضعف المعلمين المتخرجين في كليات التربية ومطالبتهم بزيادة مدة إعدادهم إلى خمس أو ست سنوات ، إذ يرى أحد المتخصصين أن هناك ٣٠٠ مؤسسة لإعداد المعلمين في أمريكا تعتمد نظام الخمس أو الست سنوات في إعداد المعلم . (الكندري ، ٢٠٠٢ : ٢٦) .

ويشير (Soares , 1999) وزميله إلى ضرورة التفكير الجدي في زيادة برنامج إعداد المعلم ، ليصبح ست سنوات ، بهدف إعداد نوعية جديدة من المعلمين لعصر معلوماتي تقني جديد ، والتركيز على إيجاد إدارة تربوية قادرة على قيادة المدارس وتوجيه المعلمين (Soares, 1999, P6) .

تشير نتيجة دراسة قام بها أحد المتخصصين إلى وجود فوائد عديدة لنظام إعداد المعلمين للخمس السنوات منها :-

- يجذب نوعية متميزة من الطلبة ويزيد من كفاءة ما يتعلمه الطالب عن مهنة التدريس.
- المتخرجون وفقاً لهذا النظام لديهم قابلية أعلى للاستمرار في مهنة التعليم أفضل من أقرانهم المعدين بنظام الأربع السنوات .
- المتخرجون أكثر شعوراً بالرضا المهني عن أقرانهم الذين تم إعدادهم بنظام الأربع السنوات (Andrew, 1990 , p 45-50) .

ظهر نظام الجودة والاعتماد الأكاديمي في التعليم الجامعي والعالي وطبقته عدد من الجامعات

الأمريكية في ٥٠ ولاية وعدد من البلدان ، فيضع قسم التعليم الأمريكي معايير للاعتراف بهيئات الجودة منها :

التركيز على مستوى تحصيل الطلبة والمناهج ، وهيئة التدريس ، والخدمات والقدرة الإدارية ونظام القبول .

وتم سنة ١٩٩٧م إنشاء وكالة ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في كل من إنجلترا وإسكتلندا وويلز ومهمتها التأكد من ضمان جودة المنتج التعليمي .

كما تم سنة ١٩٩٣م في أستراليا تأسيس لجنة ضمان الجودة في التعليم العالي واشترطت على الجامعات ومؤسسات التعليم العالي مراجعة مناهجها ونظمها واعتماد المقررات من خلال لجنة استشارية لضمان جودة التعليم العالي والجامعي .

قامت نيوزلاند ١٩٩٠م بتأسيس سلطة محلية لجودة التعليم ودراسة فلسفة الجامعة وأهدافها ونتائجها التعليمي .

وطبقت اليابان نظام الجودة في التعليم ، وكان له أثر كبير في نهضة اليابان وتقدمها (محفوظ ، ٢٠٠٤ : ٣٢- ٣٣) .

يقوم نظام الجودة على المبادئ الآتية :-

- تحديد الهدف الأخلاقي للإعداد ، بحيث يركز على الآتي :
- معنى الحرية والديمقراطية .
- أهمية التعاون في حل المشكلات .
- التحول من التدريس إلى التعلم .
- تطوير أساليب التدريس وآلياته .
- التركيز على مشكلات الحياة والمجتمع .
- اختيار الأفكار الإبداعية .
- استمرار إجراء تقويم الطلبة وتعزيز الأداء .
- إبراز أهمية التعلم مدى الحياة .
- تشجيع اكتساب مهارات العمل (إبراهيم ، ٢٠٠٤ : ١٩٥) .

يشير أحد المتخصصين إلى أنه ينبغي تضمين مناهج التعليم الجامعي مفهوم الجودة التي تشمل المهارات الآتية :-

- العمل في فريق والقيادة الواعية .
- ديمقراطية الإدارة ، وجودة التحسين المستمر .

- جودة التحسين الوظيفي .
- تحديد أدوات ومسؤوليات الأفراد .
- إدارة الجمهور ، وإرضاء المستهلك.
- التخطيط الاستراتيجي (مازن ، ٢٠٠٢ : ٦١) .

ينبغي ارتباط المنهج بقضايا المجتمع ومشكلاته ، ومنها :

- الاهتمام بالثقافة العربية والإسلامية .
- إعداد الأيادي العاملة الماهرة .
- الاهتمام بالبحث العلمي .
- ضرورة ارتباط المنهج بمتطلبات القرن الواحد والعشرين مثل :
  - الثورة المعلوماتية .
  - العولمة وصراع الحضارات .
  - مشكلات البيئة المتزايدة .
- الفجوة بين البلدان المتقدمة علمياً والبلدان النامية . (المرجع السابق : ٦٢- ٦٣) .

ينبغي تطوير أهداف كليات التربية على النحو الآتي :-

- إعداد معلمي التعليم الأساسي والثانوي ومعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة ، رياض الأطفال ، وتعليم الكبار ، والتربية الفنية والإرشاد التربوي ، إعداداً أكاديمياً علمياً ومهنياً تربوياً وثقافياً نظرياً وعلمياً وفقاً للاتجاهات التربوية المعاصرة ومعايير الجودة .
- الإسهام في رفع كفاءة المعلمين والتربويين في أثناء الخدمة ، من خلال تنفيذ دورات تدريبية بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم ومكاتبها .
- تطوير كفاءات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة من خلال تنفيذ عدد من الدورات والمحاضرات في مجال طرائق التدريس المعاصرة ونظام الجودة .
- ربط المجتمع المحلي بالكليات من خلال تنفيذ ندوات ومحاضرات تهم المجتمع وتلبي مطالبه .
- التوسع في برامج الدراسات العليا ، لتأهيل المتخرجين التربويين في التخصصات المختلفة .

الملحقان (١ و ٢) صـ (٣٢ - ٣٣) يوضحان مرتكزات تطوير برامج إعداد المعلم وتطوير التعليم الجامعي .

لمعرفة التصور المقترح لتطوير برامج إعداد المعلم بكليات التربية فالجدول (٣) يبين ذلك .

جدول (٣) التصور المقترح لتطوير برامج إعداد المعلم بكليات التربية بالجامعات اليمنية في ضوء معايير الجودة

نوع الإعداد	سنوات الدراسة											
	السنة الأولى		السنة الثانية		السنة الثالثة		السنة الرابعة		السنة الخامسة		الإجمالي	
	عدد الساعات	النسبة	عدد الساعات	النسبة	عدد الساعات	النسبة	عدد الساعات	النسبة	عدد الساعات	النسبة	عدد الساعات	النسبة
الإعداد الأكاديمي التخصصي	١٥	١٩.٧٤	١٥	١٩.٧٤	١٦	٢١.٠٥	١٦	٢١.٠٥	١٤	١٨.٤٢	٧٦	٤٤.٧١
الإعداد المهني التربوي (نظري وعملي)	٩	١٨.٧٥	٩	١٨.٧٥	١٠	٢٠.٨٣	١٠	٢٠.٨٣	١٠	٢٠.٨٣	٤٨	٢٨.٢٤
التطبيق الميداني							٦	٣٣.٣٣	١٢	٦٦.٦٦	١٨	١٠.٥٩
مقررات الثقافة العامة	٦	٢١.٤٣	٦	٢١.٤٣	٦	٢١.٤٣	٥	١٧.٨٦	٥	١٧.٨٦	٢٨	١٦.٤٧
الإجمالي	٣٠	١٧.٦٤	٣٠	١٧.٦٤	٣٢	١٨.٨٢	٣٧	٢١.٧٦	٤١	٢٤.١٢	١٧٠	١٠٠

يتضح من الجدول السابق أن التصور المقترح يتكون من عشرة فصول دراسية (خمس سنوات) وفقاً للنظام التكاملي لإعداد المعلم ، ويبلغ عدد الساعات ١٧٠ ساعة منها ٧٦ ساعة للمقررات الدراسية التخصصية ، بنسبة ٤٤,٧١٪ و ٤٨ ساعة للمقررات الدراسية التربوية ، بنسبة ٢٨,٢٤٪ و ١٨ ساعة للتطبيق الميداني ، بنسبة ١٠,٥٩٪ و ٢٨ ساعة لمقررات الثقافة العامة بنسبة ١٦,٤٧٪

يتفق هذا التصور المقترح مع متطلبات العصر ، ويحقق معايير الجودة ويلبي متطلبات التوجهات العالمية المنادية بزيادة مدة الإعداد إلى خمس سنوات دراسية وفقاً لمعايير الجودة.

تتفق نتيجة البحث الحالي مع دراسة الشهابي (٢٠٠٣) والحاج (٢٠٠٤) من حيث اقتراح النظام التكاملي لإعداد المعلم ، ويختلف عن الدراستين السابقتين من حيث المدة وعدد الساعات ، إذ أن البحث الحالي يقترح أن تكون مدة الإعداد خمس سنوات (عشرة فصول دراسية) بينما مدة الإعداد في الدراستين السابقتين أربع سنوات ويبلغ عدد الساعات في البحث الحالي ١٧٠ ساعة ، بينما عدد الساعات في الدراستين السابقتين يتراوح بين ١٣٠- ١٥٠ ساعة .

تم اقتراح مدة إعداد المعلم بخمس سنوات في هذا البحث استجابة لتوصيات عدد من

الدراسات والتقارير والمؤتمرات والندوات التي ترى أن زيادة مدة إعداد المعلم إلى خمس سنوات يؤدي إلى تخريج معلمين ذوي كفاءة عالية في المجال التخصصي الأكاديمي ، والمجال التربوي المهني ، والمجال الثقافي ، والتطبيق الميداني واستجابة لتوصيات دراسة الكندري (٢٠٠٢) والتقرير الصادر في أمريكا (١٩٩٩) وما أورده توم (1997) Tom من انتقادات لبرامج إعداد المعلم بأمريكا ، وتقرير بلفكت 1997 , Blaveet بأمريكا ، وتوصيات المؤتمر العلمي السابع (١٩٩٩) لتطوير نظم إعداد المعلم العربي وتدريبه في مطلع الألفية الثالثة ، والمؤتمر الدولي (٢٠٠٤) نحو إعداد أفضل لمعلم المستقبل ، والمؤتمر العلمي السادس عشر " تكوين المعلم " (٢٠٠٤) التي أشارت إلى ضرورة تطوير برامج إعداد المعلم وتدريبه لتلبية متطلبات العصر وتخريج معلمين ذوي كفاءة عالية .

وأهم ما يميز هذا البحث عن الدراسات السابقة هو اعتماد معايير الجودة في برامج الإعداد والتدريب والذي جاء استجابة لتوصيات بحوث ودراسات متعددة ، منها دراسة محفوظ (٢٠٠٤) وعبود (٢٠٠٤) وحسانين (٢٠٠٤) وجابر (٢٠٠٤) التي أشارت إلى أن اعتماد الجودة في برامج إعداد المعلم وتدريبه يزيد من جودة المنتج التعليمي ، ويتم التركيز على الطالب المعلم ، واعتماد نظام القيادة للجميع ، والتربية المستمرة ، واستمرار التحسين والتطوير للكلية والجامعة .

ينبغي لكليات التربية إعداد المعلم وفقاً للمقترح الآتي :-

١- معلمة لرياض الأطفال .

٢- معلمة صف للصفوف من ١- ٣ من التعليم الأساسي .

٣- معلم مادة للتعليم الأساسي والثانوي للصفوف من ٤- ١٢ .

٤- معلم لذوي الاحتياجات الخاصة .

٥- معلم لتعليم الكبار ومحو الأمية .

٦- إعداد مرشدين تربويين .

أما تطوير برامج تدريب المعلم في أثناء الخدمة وفقاً لمعايير الجودة فيتم من خلال الآتي :-

- تطوير أهداف التدريب ، بحيث يؤدي إلى رفع كفاءة المعلم في ضوء الجودة.
- تحديد أهداف للتدريب ، تتسم بالشمول والعمق وتحديدها بصورة سلوكية يمكن ترجمتها إلى مواقف تربوية تسهم في تقويم أداء المعلم .
- الاهتمام بالجانب التطبيقي العملي في التدريب .
- تضمين المحتوى مقررات تتعلق بقضايا المجتمع وتحقق متطلبات العصر .

- استخدام طرائق تدريس حديثة ومعاصرة ، مثل المدخل المنظومي في التدريس ، والمدخل البيئي ، وطريقة حل المشكلات ، والتعلم التعاوني .
- حث المتعلمين في أثناء التدريب على الانتفاع بتقنيات التعليم ، وتدريبهم عليها .
- قيام المعلمين في أثناء التدريب بممارسة بعض الأنشطة الهادفة مثل المناقشات ، وكتابة التقارير العلمية ، وإجراء البحوث التربوية .
- الاهتمام بتحقيق أهداف التدريس المرتبطة بإكساب المهارات والميول والاتجاهات والتفكير العلمي .
- التركيز على تقويم أداء المتدربين ، وليس قياس معلوماتهم ومهاراتهم .
- تحقيق استمرارية التقويم بما يؤدي إلى رفع كفاءة المتدرب (نصر ، ٢٠٠٢ : ١٠٨-١١٢) .
- قيام كليات التربية بتدريب المعلمين في أثناء الخدمة ، وتنفيذ دورات تدريب لأعضاء هيئة التدريس بكليات الجامعة المختلفة .

الخلاصة

تحرص عدد من بلدان العالم على الاهتمام بالعملية التعليمية ومنها إعادة النظر في برامج إعداد المعلم وتدريبه . ونظراً للتقدم العلمي والتقني الذي يشهده هذا العصر اتجهت عدد من الجامعات المتقدمة نحو اعتماد صيغ جديدة للتعليم الجامعي كالتعليم المفتوح والتعليم الإلكتروني ، والتعليم مدى الحياة ، وأخذت الجامعات تهتم بالإدارة بصورة أفضل لتحقيق جودة المنتج التعليمي من خلال الاعتماد على نظام الجودة التي تعني تطوير أهداف التعليم ، والبرامج التعليمية وطرائق التدريس ، وتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس والطلبة والإداريين ، والارتقاء بالتعليم الجامعي إلى مستوى عال من الجودة .

تقوم كليات التربية بالجامعات اليمنية بإعداد المعلمين من خلال مقررات أكاديمية ، ومقررات تربوية وأخرى ثقافية باتباع النظام التكاملي لمدة أربع سنوات (ثمانية فصول دراسية) ، لكن زادت شكوى التربويين وأولياء الأمور من ضعف معظم المعلمين على المستوى المحلي والعالمي . وضرورة معالجة هذا الضعف من خلال زيادة مدة الإعداد والتدريب وتطوير برامجها .

قدم هذا البحث تصوراً مقترحاً لتطوير برامج إعداد المعلم وتدريبه يتكون من عشرة فصول دراسية (خمس سنوات) باتباع النظام التكاملي ويبلغ عدد الساعات لهذا المقترح ١٧٠ ساعة ، منها ٧٦ ساعة للمقررات التخصصية ، بنسبة ٤٤,٧١٪ و ٤٨ ساعة للمقررات التربوية بنسبة ٢٨,٢٤٪ و ١٨ ساعة للتطبيق الميداني بنسبة ١٠,٥٩٪ و ٢٨ ساعة لمقررات الثقافة العامة ، بنسبة

١٦,٤٧٪ وفقاً لمعايير الجودة . وتم تطوير أهداف الكلية وبرامجها الدراسية ، لتخريج معلمين للتعليم الأساسي ، والثانوي ومعلمين لذوي الاحتياجات الخاصة ورياض الأطفال وتعليم الكبار ، ومرشدين تربويين .

وأوصى البحث بضرورة قيام كليات التربية بتدريب المعلمين في أثناء الخدمة ، وتنفيذ دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات الذين يدرسون في الكليات غير التربوية .

المراجـــع

١- محفوظ ، أحمد فاروق (٢٠٠٤) إدارة الجودة الشاملة والاعتماد للجامعة ومؤسسات التعليم العالي ، المؤتمر القومي السنوي الحادي عشر (العربي الثالث) : التعليم الجامعي العربي : آفاق الإصلاح والتطوير للفترة من ١٨- ١٩ ديسمبر ، مركز تطوير التعليم الجامعي بالتعاون مع مركز الدراسات المعرفية ، جامعة عين شمس ، المجلد الأول ، القاهرة ، مصر .

2- Cooper, k . J (1999) . college urged to improve Teacher training The Washington post , Monday , 25 October, p . A2

٣- الكندري ، جاسم يوسف (٢٠٠٢) : إعداد المعلم بجامعة الكويت ، الواقع والمأمول " مجلة العلوم التربوية والنفسية ، كلية التربية ، جامعة البحرين ، المجلد ٣ ، البحرين .

4- Cyphert . F . R . & Ryan . K . A (1994) . Extending initial teacher preparation : spme issues and answers Action in teacher Education, 6 (1-2) 63-70 .

5- Meyers, C.B. & Meyers . L . (1995) . The professional . educator : A new in teroduction to teaching and schools Belmont . CA : wadsworth publishing co .

٦- تطوير مناهج كلية التربية (٢٠٠٣) كلية التربية ، جامعة تعز ، ورشة عمل للفترة من ١٧- ١٨ آيار مايو ، تعز ، اليمن .

٧- إعادة هيكلة برامج إعداد المعلم في كليات التربية بجامعة صنعاء (٢٠٠٤) ، ورشة عمل للفترة من ١١- ١٣ آيار مايو ، صنعاء ، اليمن .

٨- تطوير مناهج كلية التربية (٢٠٠٥) كلية التربية ، جامعة إب – اليمن .

٩- السعيد ، محمد سعيد ، (١٩٩٥) : أهم القضايا والمشكلات العالمية والعربية المؤثرة على برامج إعداد المعلم وتدريبه – دراسة مستقبلية ، مجلة دراسات تربوية ، (المجلد العاشر) الجزء ٧٦ ، القاهرة – مصر .

١٠- الصائغ ، محمد حسن وزميلاه (٢٠٠٢) : اختيار المعلم وإعداده بالمملكة العربية السعودية " رؤية مستقبلية " وزارة المعارف ، وكالة الوزارة لكليات المعلمين ، الرياض .

١١- عبود ، عبد الغني (٢٠٠٤) : إدارة الجامعات العربية في ضوء الجودة الشاملة ، المؤتمر القومي السنوي الحادي عشر (العربي الثالث) : التعليم الجامعي العربي : أفاق الإصلاح والتطوير " مركز تطوير التعليم الجامعي بالتعاون مع مركز الدراسات المعرفية للفترة من ١٨- ١٩ ديسمبر – المجلد الأول – القاهرة – مصر .

١٢- حسانين ، هدى محمد محمود (٢٠٠٤) : إدارة الجودة ، وضمان الاعتماد في التعليم العالي ، المؤتمر القومي السنوي الحادي عشر (العربي الثالث) : التعليم الجامعي العربي : أفاق الإصلاح والتطوير ، القاهرة - مصر .

١٣- جابر ، عبد الحميد جابر ، (٢٠٠٤) تقويم طالب الجامعة والجودة : المؤتمر القومي السنوي الحادي عشر (العربي الثالث) : التعليم الجامعي : آفاق الإصلاح والتطوير ، القاهرة - مصر .

١٤- دليل الطالب الجامعي (٢٠٠٧) جامعة إب ، اليمن .

15- Stenhouse . L . A . (1988) : Artistry and teaching the teacher as focus Rise Vecal journal of curriculum .

16- J . G . owen . (1973) : the management of curriculum development , Cambridge university press .

17- Maurice , Holt (1980) : school and curriculum change Macgraw – till . Book company luk limited London .

18- Soares . L . M . & soares . A. T . (1999) : Teacing in the millennium . paper presented at the summer meeting of the Association of teacher Educators . san Ah tonio . TX .

19- Andrew . M . D. (1990) : Differences between gradutes of 4-year and 5-year teacher preparation programs . journal of teacher Education , 41 (2) 45-51 .

٢٠- إبراهيم ، مجدي عزيز (٢٠٠٤) : تطوير منظومة إعداد المعلم في عصر المعلومات لماذا ؟ وكيف ؟ المؤتمر العلمي السادس عشر " تكوين المعلم " ٢١- ٢٢ يوليو ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، القاهرة ، مصر .

٢١- مازن ، حسام محمد (٢٠٠٢) : نموذج مقترح لتضمين بعض المهارات الحياتية في منظومة المنهج التعليمي في إطار مفاهيم الأداء ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، المجلد الأول ، القاهرة ، مصر .

٢٢- نصر ، محمد علي (٢٠٠٢) تطوير برامج إعداد المعلم وتدريبه في ضوء مفهوم الأداء ، المؤتمر العلمي الرابع عشر : مناهج التعليم في ضوء مفهوم الأداء ٢٤- ٢٥ يوليو ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، المجلد الأول ، القاهرة ، مصر .

٢٣- غيث ، محمد عاطف (١٩٧٩) : قاموس علم الاجتماع ، الهيئة المصرية للكتاب ، القاهرة ، مصر .

٢٤- نصر ، محمد علي (٢٠٠٤) : رؤية مستقبلية لتطوير برامج تكوين المعلم في الوطن العربي في مواجهة بعض قضايا العولمة ، المؤتمر العلمي السادس عشر " تكوين المعلم " للفترة من ٢١- ٢٢ يوليو ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، القاهرة ، مصر .

٢٥- الكثيري ، راشد بن حمد (٢٠٠٤) : رؤية نقدية لبرامج إعداد المعلم في الوطن العربي ، المؤتمر العلمي السادس عشر " تكوين المعلم " (٢٠٠٢) يوليو ، المجلد ١ ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، القاهرة ، مصر .

٢٦- متولي ، علاء الدين سعد (٢٠٠٤) : تطوير برامج تدريب معلمي الرياضيات بسلطنة عمان في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة ، المؤتمر العلمي السادس عشر ، " تكوين المعلم " ٢١ - ٢٢ يوليو ، المجلد ١ ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، القاهرة ، مصر .

٢٧- الشهابي ، مصطفى بجاش (٢٠٠٣) : تطوير برنامج إعداد المعلمين في كلية التربية بجامعة تعز في ضوء احتياجات الحياة المعاصرة ، المؤتمر العلمي الخامس عشر " مناهج التعليم والإعداد للحياة المعاصرة " ٢١ - ٢٢ يوليو ، المجلد ٢ ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، القاهرة ، مصر .

٢٨- الهادي، شرف إبراهيم (٢٠٠٤) : برامج إعداد المعلم في كليات التربية – بجامعة صنعاء " الواقع والمأمول " المؤتمر العلمي السادس عشر " تكوين المعلم " ٢١- ٢٢ يوليو ، المجلد ٣ ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، القاهرة ، مصر .

٢٩- طايع ،أنيس أحمد ،وسلام ، نادية محمد (٢٠٠٤) : مشكلات النظام التكاملي ، لإعداد المعلمين والمعلمات في كليات التربية بجامعة عدن ، المؤتمر العلمي السادس عشر " تكوين المعلم " : مرجع سابق .

٣٠- البهواشي ، السيد عبد العزيز (٢٠٠٤) : تصور مقترح لتطوير النمو المهني في ضوء التغيرات المستقبلية في وظائف وأدوار المعلم وتجارب بعض الدول ، المؤتمر العلمي السادس عشر " تكوين المعلم " مرجع سابق .

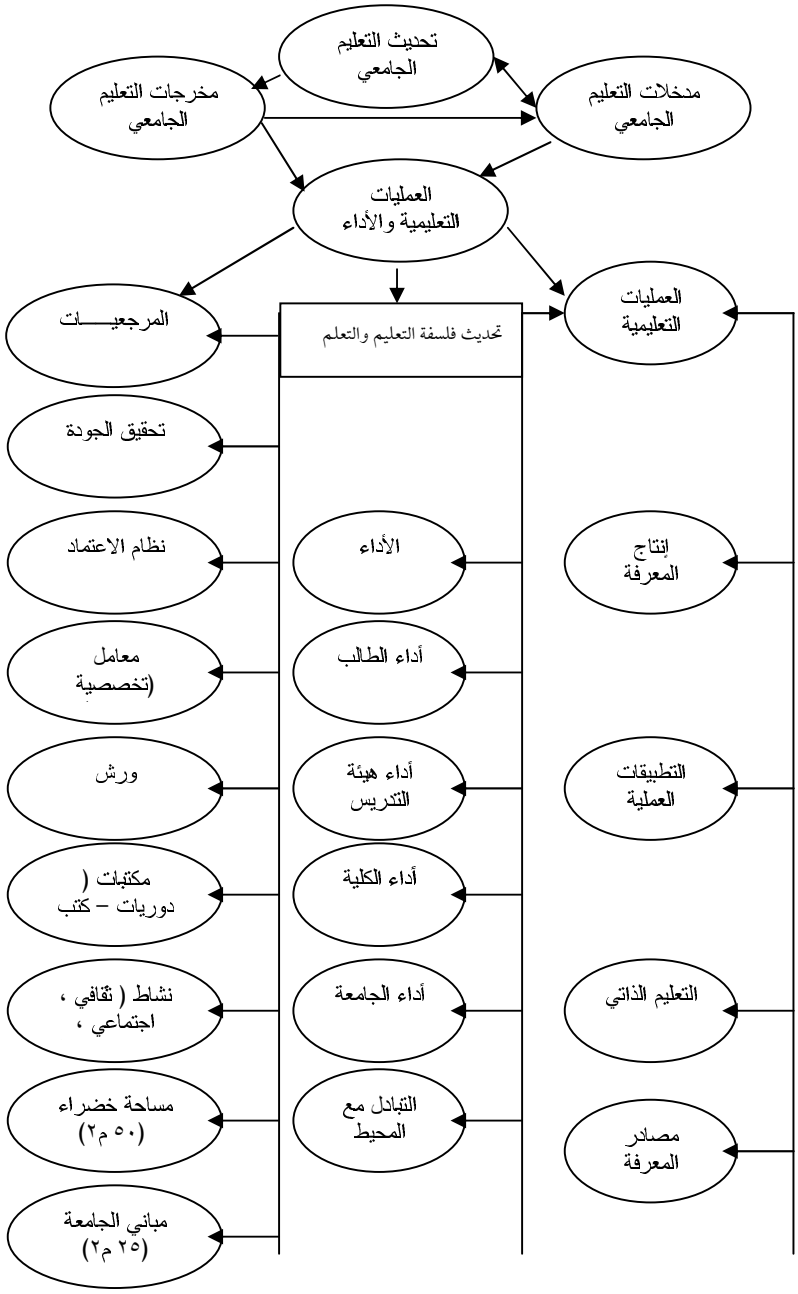
٣١- جامل عبد الرحمن (٢٠٠٣) المعلم بين احتياجات التنمية وسياسة التأهيل والتدريب في معاهد وكليات التربية في الجمهورية اليمنية ، المؤتمر العلمي الخامس عشر ومناهج التعليم والإعداد للحياة المعاصرة ، مرجع سابق .

الملحق (١) بعض مرتكزات تطوير برامج إعداد المعلم :

- اختيار أفضل العناصر للقبول
- الوعي بالأهداف المستقبلية لبرنامج الإعداد
- تضمين بعض قضايا المجتمع ومشكلاته في المحتوى الدراسي
- استخدام طرائق تدريس متنوعة وخاصة التعلم الذاتي
- الاستخدام الوظيفي لتكنولوجيا التعليم
- الاهتمام بالتقويم وليس مجرد القياس (الاختبارات)
- تضمين أربعة أبعاد للإعداد : التخصصي ، التربوي ، والميداني ، والثقافي
- الاهتمام بقيام الدارسين بإنتاج المعرفة وليس تلقي المعرفة فحسب
- الاهتمام بتنمية ثقافة الإبداع وليس ثقافة الذاكرة
- التعاون بين كليات ومعاهد إعداد المعلم والوزارات والمؤسسات المعنية

(نصر ، 2004 : 172 – 173)

الملحق (٢) تطوير التعليم الجامعي وفقاً للجودة



العلاقة بين الضغوط النفسية والدعم الاجتماعي عند طلبة جامعة إب

د . طارق مكرد ناشر
أستاذ علم النفس المشارك – كلية التربية جامعة إب

ملخص :

سعت الدراسة الحالية إلى تعرف مستوى الضغوط النفسية والدعم الاجتماعي والتحقق من طبيعة العلاقة بينهما وتعرف ما إذا كان الاختلاف في الجنس والتخصص العلمي يسهم في إحداث آثار متباينة في مستوى هذين المتغيرين عند الطلبة الدارسين في جامعة إب للعام الدراسي ٢٠٠٦- ٢٠٠٧م ، وذلك باستخدام عينة عشوائية عنقودية من (٣٢٠) طالباً وطالبة طبق على أفرادها مقياس (الأميري) للضغوط والصورة المقربة لمقياس بروسيدانو وهيلر لقياس إدراك الفرد لمدى ما تلبي علاقاته بأصدقائه حاجته إلى الدعم والمعلومات والتغذية الراجعة الاجتماعية ، ثم حللت البيانات باستخدام الاختبار التائي لـ (عينة ومجتمع) والاختبار التائي لـ (عينتين مستقلتين متساويتين من حيث العدد ومعامل ارتباط بيرسون) . وقد أسفر التحليل عن مستوى منخفض من الضغوط النفسية يتعرض له طلبة الجامعة يقابله مستوى عال من الدعم الاجتماعي الذي يحصلون عليه من الأصدقاء وكذلك أسفر عن عدم وجود علاقة بين هذين المتغيرين ، كما أسفر هذا التحليل الإحصائي – من جانب – عن وجود فرق ذي دلالة معنوية في مستوى هذين المتغيرين بين الطلاب والطالبات ولمصلحة الطلاب عند مستوى دلالة ٠,٠٥ فأقل ودرجة حرية (٣١٩) في حين أسفر – من جانب آخر – عن عدم وجود فرق ذي دلالة معنوية في مستوى هذين المتغيرين عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فأقل ودرجة حرية (٣١٩) بين طلبة الجامعة يرجع إلى الاختلاف في التخصص (علمي ، إنشائي) ، وقد خلصت الدراسة إلى تقديم بعض التوصيات والمقترحات .

مشكلة الدراسة :-

من خلال خبرة الباحث في العمل التدريسي في كلية التربية بجامعة إب لمس بأن هنالك نوع من التبرم والضيق يبدو عند بعض الطلبة باستمرار يعزى من قبلهم إلى المعاناة من بعض

المشكلات كازدحام أو كثرة المقررات الدراسية في إطار الفصل الدراسي وعدم توفر الغرف الدراسية والتجهيزات الملائمة وازدحام وصعوبة المواصلات والسكن في المدينة ، صعوبة الامتحانات وعدم توفر الوقت والمناخ الملائم لمراجعة واستذكار الدروس في المنزل نتيجة للزواج المبكر وتحمل مسئولية الإنفاق والرعاية للأسر وكبر حجم الأسرة ... الخ ومما لا شك فيه بأن المعاناة من هذه المشكلات لفترات طويلة - إذا كانت موجودة فعلاً – سوف تؤدي إلى رفع مستوى الضغوط النفسية عند طلبة الجامعة وسوف تؤثر سلباً في صحتهم النفسية وقدراتهم على التحصيل والإبداع ... وبالرغم من ذلك لا توفر حتى الآن – على حد علم الباحث – بيانات دقيقة عن حجم هذه المشكلة أو عن حجم ما يتلقاه هؤلاء الطلبة من دعم اجتماعي بالمقابل لتدبر هذه الضغوط والوقاية منها وتجنب الآثار السلبية المختلفة الناجمة عنها خصوصاً وأن الجامعة وحتى الآن أيضاً تفتقر إلى مركز إرشاد نفسي يختص بمساعدة الطلبة على تعلم المهارات التكيفية المناسبة للتعامل مع الضغوط أو المشكلات اليومية التي يواجهونها وفضلاً عن ذلك هناك تضارب في نتائج الدراسات السابقة فيما يختص بطبيعة العلاقة بين الضغوط النفسية والدعم الاجتماعي وهناك ندرة في الدراسات التي تعرضت لأثر كل من الجنس والتخصص العلمي في كلاً المتغيرين . لذا فقد ارتأى الباحث تعر ف مستوى الضغوط النفسية والدعم الاجتماعي وطبيعة العلاقة بينهما وتعرف ما إذا كان الاختلاف في الجنس والتخصص العلمي يسهم في أحدات أثار متباينة فيهما عند الطلبة الدارسين في جامعة إب وهو ما يشكل مشكلة الدراسة الحالية .

أهمية الدراسة :-

أشارت نتائج العديد من الدراسات إلى أن طلبة الجامعات يواجهون ضغوطات متعددة أو يتعرضون لدرجات شديدة وغير عادية من الضغط النفسي وإن ذلك ربما يعود إلى طبيعة المرحلة الدراسية التي يمرون بها وإلى ضغوط الحياة بصورة عامة إذ تبين من دراسة الإمارة سنة (١٩٩٥) ودراسة التكريتي سنة (١٩٩٧) أن طلبة الجامعة يتعرضون لعدد من مصادر الضغوط النفسية تراوحت ما بين ٢٧- ٤٠ مصدر للضغط النفسي ، وأنهم كذلك يعانون من ضغوط الحياة . كما تبين من دراسة كل من هيوارد وستون سنة (١٩٩٨م) أن طلبة إحدى الجامعات الإنجليزية يتعرضون لضغط نفسي شديد بسبب الامتحانات والقلق من المستقبل (دوكم ، ٢٠٠١) وعلاوة على ذلك هناك من الدلائل في الأدب السابق لهذا الموضوع ما يفيد بأن طلبة الجامعات اليمنية ليسوا بمنأى عن التعرض إلى هذا المستوى من الضغوط ، حيث تبين من نتائج

دراسة الأميري سنة (١٩٩٨) التي تناولت العلاقة بين الضغوط النفسية والتحصيل الدراسي عند طلبة جامعة تعز أن طلبة الجامعة يعانون من ضغوط نفسية اجتماعية ودراسة وصحية واقتصادية وعاطفية شديدة ، كما تبين من نتائج دراسة الزبيدي سنة (١٩٩٨) أيضاً أن طلبة جامعة صنعاء يعانون من مشكلات أو مصادر ضغوط متعددة ذات صلة بالخطة الدراسية وأساليب التدريس ومعاملة المدرسين للطلبة ومحتوى المقررات الدراسية وسوء التخطيط في الجامعة وصعوبة فهم المقررات الدراسية والخوف من الفشل الدراسي والشعور بالملل والتعب من طول فترة المحاضرات والخوف من المستقبل (دوكم ، ٢٠٠١) .

وبالتالي فإن احتمال أن يكون طلبة جامعة إب عرضة لضغوط نفسية متعددة تؤثر سلباً على صحتهم النفسية وقدرتهم على التحصيل والإبداع ومجمل تكيفهم يصبح احتمالاً وارداً خاصة وأن الدراسات السابقة أظهرت بأن تعرض الفرد لدرجات حادة من الضغط النفسي ولفترات طويلة يؤدي إلى إصابته بعدد من الاضطرابات مثل : انخفاض القدرة على التركيز والانتباه ، ضعف قوة الملاحظة ، عدم القدرة على التقييم بدقة ، عدم القدرة على التخطيط لأي هدف ، اضطراب التفكير ، إنتاج أفكار مشوشة ، التوتر العصبي ، بطء الأداء ، تزايد أخطاء العمل ، الشعور بالعجز والضيق والإحباط والملل والإرهاق ، تعاطي المخدرات والمشروبات ، الاكتئاب ، الانطواء ، القلق ، أمراض القلق ، الأرق ، الصداع المزمن ، ازدياد التوتر العضلي ، صعوبات التنفس والحساسية الشديدة ، (أبو مغلي ، ١٩٨٧م ، رمضان ، ١٩٩١ ، الأميري ، ٢٠٠١ حناملة ، ٢٠٠٢م العتيبي ، ٢٠٠٣) ومن جانب آخر فإن الأدب السابق ذا الصلة يتضمن إشارات أو دلائل تفيد بأن الدعم والمساندة التي يحصل عليها الفرد من خلال علاقاته الاجتماعية مع المصادر المتوفرة في بيئته الاجتماعية أو ما يعرف (بالدعم الاجتماعي) يحدد إلى درجة كبيرة مستوى الضغوط النفسية التي يتعرض لها ويساعده على التخفيف من آثارها بل أنه يعمل على وقايته منها وتجنبها ، إذ تبين من خلال دراسات عديدة أن الدعم الاجتماعي يعمل على تدعيم الكفاية الذاتية وتحمل الضغوط وتحقيق التكيف الدراسي والاجتماعي عند الطلبة (Newby & Schlebusch , 1997 , yang & Clum,1994) ويقلل من قابلية الفرد للمشاكل الجسدية والانفعالية تحت ظروف الضغط الشديد (ملكوش ويحيى ، ١٩٩٥) ويرتبط بعلاقة إنجابية ودالة مع الإنجاز الأكاديمي (Lee, smith,perry& Smylie ,1999 , Skahille , 2000) وكذلك مع قدرة الطلاب على مواصلة الدراسة

(حبشي ، ١٩٩١) وأنه ذو دور فاعل في برامج الإرشاد والعلاج النفسي للطلبة Somera (Kwok,1997 , Wong, 1969, &Ellis وفي السياق ذاته يرى الكثير من الباحثين أن للمساندة الاجتماعية دورين أساسيين في حياة الفرد الأول : وقائي ويتمثل في وقايته من الضغوط وآثارها السلبية على صحته النفسية بما يضمن له نمواً سليماً في جميع جوانب شخصيته ، والثاني : علاجي ويتمثل في التخفيف من نتائج الأحداث الضاغطة والمفرطة فيه (الشناوي ومحمد عبد الرحمن ، ٢٠٠٢م) .

لكنه وبالرغم من ذلك فإن الاتجاه الحديث للبحوث في هذا المجال يفترض بأن للفرد ذاته وسماته الشخصية تأثيراً مهماً على طبيعة إدراكه وتقييمه للدعم الاجتماعي أو نظرته لعلاقاته الاجتماعية وأن مقاييس الدعم الاجتماعي تعكس السمات الشخصية للفرد أكثر مما تعكس حقائق البيئة الاجتماعية المحيطة به وما توفره له من المساعدة والدعم عند الحاجة (Sarason etal 1991) حيث أظهرت نتائج بعض الدراسات وجود علاقة سلبية بين مستوى الدعم الاجتماعي ومستوى القلق والتشاؤم والاكتئاب وتقدير الذات ، في حين أظهرت وجود علاقة إيجابية بين مستوى الدعم الاجتماعي والتفاؤل والانفتاح على الأصدقاء خاصة وأن القابلية للقلق العالم المحيط به كمصدر لا للخطر والتهديد له (حداد ، ١٩٩٥ حسن وكاظم ٢٠٠٣) الأمر الذي يمكن أن نستنتج منه بأن نمط التكيف الذي يستخدمه الفرد في مواجهة الضغوطات يحدد إلى درجة كبيرة مستوى الدعم الاجتماعي الذي يمكن أن يحصل عليه (Palifia & Hart 1996) ومن هنا تتضح أهمية تدريب الأفراد على المهارات التكيفية المناسبة للتعامل مع الضغوطات والمشكلات التي يواجهونها في تنمية وتطوير نظرتهم إلى علاقتهم الاجتماعية أو طبيعة إدراكهم وتقييمهم للمساندة الاجتماعية بحيث تصبح في مستوى يمكنها من ممارسة دورها في مواجهة الضغوطات بشقيه الوقائي والعلاجي وهي المهمة التي تعتبر الهدف الأساسي للمرشد النفسي . لذا فإن الباحث يأمل من الدراسة الحالية أن تكشف عن مدى حاجة طلبة جامعة إب إلى تخطيط برامج إرشادية تساعدهم على تعلم المهارات التكيفية المناسبة للتعامل مع ما يتعرضون له من ضغوطات ومشكلات وتعمل على تنمية وتطوير مستوى الدعم الاجتماعي الذين يحصلون عليه في مواجهة هذه الضغوط إن وجدت .

أهداف الدراسة :- تهدف الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية :-

١- ما مستوى الضغوط النفسية عند طلبة جامعة إب ؟

٢- ما مستوى الدعم الاجتماعي عند الطلبة ؟

٣- هل يختلف مستوى الضغوط النفسية عند الطلبة تبعاً لمتغير الجنس (ذكور – إناث) ؟

٤- هل يختلف مستوى الدعم الاجتماعي عند الطلبة تبعاً لمتغير الجنس (ذكور – إناث) ؟

٥- هل يختلف مستوى الضغوط النفسية عند الطلبة تبعاً لمتغير التخصص (إنساني – علمي) ؟

٦- هل يختلف مستوى الدعم الاجتماعي عند طلبة جامعة إب تبعاً لمتغير التخصص (إنساني – علمي) ؟

٧- هل هناك علاقة ارتباطية بين الضغوط النفسية التي يتعرض لها طلبة جامعة إب وبين الدعم الاجتماعي الذي يتلقونه ؟

حدود الدراسة :-

تقتصر الدراسة الحالية على الطلبة المنخرطين في مختلف الكليات والأقسام والمراحل الدراسية بجامعة إب المسجلين في العام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧م .

تحديد المصطلحات

الضغوط النفسية : هي الأحداث والمواقف التي تؤدي إلى تغير داخلي أو خارجي من شأنه أن يؤدي إلى استجابة انفعالية حادة ومستمرة تتطلب من الفرد أساليب مناسبة من أجل تغييرها وتجنب آثارها .

الدعم الاجتماعي :- هو الاعتقاد بوجود الأشخاص الذي يمكن للفرد أن يثق بهم والذين يتركون لديه انطباعاً بأنهم يحبونه ويقدرونه ويمكنه اللجوء إليهم والاعتماد عليهم عندما يحتاجهم.

الإطار النظري :-

مفهوم الضغوط النفسية

بالرغم من تعدد تعريفات الضغوط النفسية إلا أن الاتجاهات الحديثة ذهبت في تعريف هذا المفهوم إلى أنه عبارة عن حالة داخلية تتضمن إدراك الفرد لعدم التوازن بين متطلبات معينة أو عوامل ضغط محتملة وبين قدرته على الاستجابة لها أو التعامل معها بفاعلية ينجم عنها استجابات فسيولوجية ومعرفية وانفعالية وسلوكية (رمضان ، ١٩٩١ ، روبتستاين ، ٢٠٠٤) كذلك عرف (تايلر) أحد رواد هذا المنحى الضغوط النفسية بأنها عملية تقييم الأحداث المؤلمة والمهددة والمثيرة للتحدي بهدف تحديد الاستجابات الأساسية لتلك الأحداث والتي تتضمن

تغيرات فسيولوجية وانفعالية وسلوكية (Taylor , 1986)

الآثار السلبية للضغوط على الأفراد :-

مما لا شك فيه إن وجود مستوى معين من الضغوط النفسية عند الفرد يعتبر شيء لا بد منه لدفع الفرد نحو الأداء الأفضل ومساعدته على الإبداع وتنمية ثقته بنفسه . ومع ذلك فإن الضغوط النفسية تصبح أكثراً خطراً على الفرد إذا ما تعرض لمستويات حادة منها ولفترات طويلة أي دون أن يتصدى لها حيث تؤدي مثل هذه الحالات إلى ظهور عدد من ردود الفعل السلبية لهذا الضغط عند الفرد صنفت من قبل (لازاروس) إلى أربع فئات هي :-

١- الاضطراب الانفعالي :- مثل القلق ، الشعور بالذنب ، الاكتئاب .

٢- الاستجابات السلوكية الحركية : ومن أمثلتها : الرجفة ، ازدياد التوتر العضلي ، الاضطرابات اللفظية ، تغير تعابير الوجه . ويمكن في بعض الأحيان ضم ردود الفعل السلوكية كالإقدام والإحجام أو العداء إلى هذه الفئة .

٣- التغيرات في القدرات المعرفية : وتشمل عدم القدرة على التركيز والانتباه ونتائج عملية التقييم الإدراكي .

٤- الاضطرابات الفسيولوجية : وتشمل ردود فعل الجهاز العصبي والغدة النخامية (Lazaras, 1966 , taylor , 1986)

ويمكن أن نستنتج من ذلك بأن استمرار تعرض الفرد للضغوط النفسية مرتبط إلى درجة كبيرة بتدهور صحته النفسية .

النظريات المفسرة لأثر الضغوط النفسية على الوظائف النفسية :-

توجد نظريات كثيرة لتفسير أثر الضغوط النفسية على الوظائف النفسية منها على سبيل المثال نظرية الكلفة المعرفية (Theory of Cognitrve) التي ترى أن الضغط النفسي يحد من الإدراك ومصادر المعرفة لمهمات أخرى بدليل أن أي حادث مثير للضغط يتطلب من الفرد أن يوسع مصادره المعرفية وأن يدرك الأحداث المثيرة للضغط ومدى شدتها واستمراريتها ويكون على الفرد أن يبحث عن المثيرات المهددة في البيئة وبسبب ذلك يكون انتباه الفرد مثقلاً خلال فترة الضغوط فيقل الانتباه ويحدث الإجهاد وتتقلص كمية الانتباه لديه لمهام أخرى . ويبدو أن هذه الفرضية تفسر لنا حقيقة أن الأحداث التي لا يمكن ضبطها أو التنبؤ بها تكون أكثر إثارة للضغوط من الأحداث التي يمكن ضبطها والتنبؤ بها . كذلك قُدِّمت نظريات أخرى ذات منحنى انفعالي

لتفسير نتائج الضغط النفسي على الوظائف النفسية تسمى نظريات الوظائف الانفعالية (theories of emotional functioning) حيث تركز هذه النظريات على تفسير الاستجابات الانفعالية إذ ترى أن الإحباط الناجم عن تعرض الفرد للضغط يؤدي بدوره إلى الانزعاج والعدوان . وفي هذا الصدد يشار كل من دولارد وميلر Dollard and Miller إلى أن الفرد الواقع تحت تأثير الضغوط يبتعد عن مساعدة الآخرين أو تقل مساعدته لهم بالإضافة إلى عزوفه عن المشاركة الإيجابية في الأمور الاجتماعية (رمضان ، ١٩٩١)

مصادر الضغوط النفسية أو مسبباتها

توجد تصنيفات متعددة لمسببات الضغوط النفسية في التراث النفسي منها على سبيل المثال تصنيف كل من (Szilagy & Wallace) لهذه الأسباب إلى ثلاث مجموعات رئيسية هي :-

١- الأسباب التنظيمية :- وتتمثل في زيادة أو نقص عبء العمل ، غياب أو ضعف المحفزات ، مدى موضوعية تقييم الأداء ، طبيعة العمل ، أساليب التنظيم ، غموض الدور ، تعارض الدور ، المستقبل الوظيفي .

٢- الأسباب الوظيفية :- وتتمثل في : بيئة العمل المادية ، المسؤولية عن الغير ، محدوديات المشاركة في صنع القرار ، احتياجات السلامة المهنية ، محدودية الوقت ، ضعف التغذية الراجعة .

٣- الأسباب الشخصية :- وتتمثل في :- المشكلات الأسرية ، المشكلات الاقتصادية ، عوامل الضغط الوسيطية ، النمط السلوكي الشخصي (حتاملة ، ٢٠٠٢) كذلك صنفت مسببات الضغوط من قبل كل من مورس وفورست (Morse & Furst) (إلى :-

١- أسباب فيزيائية :- كالضوضاء ، والتلوث الكيماوي ، والميكروبات .. الخ .

٢- أسباب اجتماعية : مصدرها العلاقات مع الآخرين والعوامل الاقتصادية والصحية .. الخ .

٣- أسباب نفسية : مصدرها الشعور بالذنب ، والقلق حول المستقبل ، والمبالغة في التوقعات عن النفس .. الخ (الأميري ، ٢٠٠١) .

وبصورة عامة فإن المرض والألم والازدحام والسفر الطويل ، والتعرض للصدمات النفسية ، فقدان الوظيفة ، القيام برحلات يومية من وإلى مكان العمل ، رعاية شخص مريض ،

العلاقة الاجتماعية المؤثرة ، الأخبار والتحقيقات التي تبثها وسائل الإعلام من الكوارث والحروب وأعمال العنف التي تجتاح العالم ، التعرض لدرجات حرارة غير عادية ، نقص الأكسجين ، تعاطي المخدرات والكحول ، وعقاقير التخسيس ، التعرض للغبار وسوء الإضاءة ، تدني العائد المادي للعمل ، الأفكار والمعتقدات المشوشة حول الذات والقدرات ، المخاوف المرضية والخوف من المواقف والظروف والأشياء والحيوانات تعتبر جميعها من مصادر أو مسببات الضغوط النفسية (أبو مغلي ، ١٩٨٧ ، رمضان ، ١٩٩١ ، الأميري ٢٠٠١ ، روبنستاين ٢٠٠٤) .

العوامل المحددة لمستوى الضغوط النفسية

يتضمن الأداء السابق لهذا الموضوع دلائل تشير إلى أن الاختلاف بين الناس في الاستجابة للضغوط النفسية يرجع إلى عدد من العوامل منها :-

١- نمط الشخصية : حيث أشارت بعض الدراسات السابقة إلى أن نمط الشخصية (أ) من الناس الذين يتميزون بالحرص المفرط على الوقت والمنافسة والطموح والثقة بالنفس والعدوانية والحاجة المفرطة للسيطرة أكثر عرضة للضغوط النفسية من غيرهم (العتيبي، ٢٠٠٣) وبحسب (سيلي) فإن الشخصية القلقة التي يفتقر صاحبها إلى احترام الذات أكثر عرضة للضغوط النفسية من الشخصية المستقلة (أبو مغلي ، ١٩٨٧) كما خلصت دراسات أخرى إلى أن ذوي الضغط الخارجي والدافعية المنخفضة للإنجاز والمستوى المنخفض من الثقة بالنفس أكثر عرضة للضغوط النفسية من غيرهم (محمد ، ١٩٩٩) .

٢- الموقف من العمل : حيث أظهرت نتائج بعض الدراسات وجود علاقة عكسية بين الضغوط النفسية والرضا الوظيفي (رمضان ، ١٩٩١) .

٣- الدرجة العلمية :- حيث توصلت بعض الدراسات إلى أن حملة الشهادات العليا أقل عرضة للضغوط النفسية من حملة الشهادات المتوسطة (أبو مغلي ، ١٩٨٧) .

٤- العمر وسنوات الخبرة :- حيث خلصت بعض الدراسات إلى شيوع الضغوط النفسية بين الأقل عمراً وخبرة في العمل بالمقارنة مع غيرهم (العمري ، ٢٠٠٤) .

٥- الدعم الاجتماعي :- إذ أكدت الأبحاث أنه يساعد على التكيف خلال أوقات الضغوط ، وأنه يخفف من تهديد المرض ويسرع في التعافي منه عندما يظهر ويقلل من قابلية الفرد للمشاكل الجسدية والنفسية وتسهم في تكيفه وصحته النفسية ، كما أكدت أيضاً على أن نقص الدعم الاجتماعي عند الحاجة إليه يمكن أن يكون في حد ذاته أمراً ضاغطاً خاصة للمجموعات التي لديها حاجات مرتفعة للدعم الاجتماعي ولا توجد لديها فرصة كافية للحصول عليه (ملكوش ويحيى ، ١٩٩٥ ، حمدي ، ٢٠٠٢) . وبالإضافة إلى ذلك توصلت دراسات أخرى إلى أن طلبة الجامعة الذين يعانون من انخفاض مستوى الدعم الاجتماعي كانوا أكثر شعوراً بالقلق والاكتئاب من نظرائهم الذين تميزوا بارتفاع مستوى الدعم الاجتماعي لديهم (Procidano & Heller , 1983)

ماهية الدعم الاجتماعي :-

يشير هذا المصطلح إلى المساندة والمؤازرة التي يحصل عليها الفرد من خلال علاقاته الاجتماعية مع المصادر المتوفرة في بيئته الاجتماعية كالأسرة ، والأصدقاء والأقارب والرؤساء والجيران وغيرهم من أعضاء المجتمع الذين لهم أهمية خاصة في حياة الفرد ، ويعتبر من العوامل التي بدأت تلعب دوراً فاعلاً في برامج الإرشاد والعلاج النفسي للطلبة . وبالرغم من أن التعريف الأكثر شيوعاً له هو تعريف كوب (Cobb) على أنه عبارة عن إحساس الفرد بأنه محبوب ومقبول وموضع تقدير واحترام وأنه ينتمي إلى شبكة اجتماعية توفر لأعضائها التزامات متبادلة . إلا أن تعريف شيفر وزملائه كان الأكثر وضوحاً وذلك لأنه تضمن تحديداً للدعم الاجتماعي المقدم للفرد بثلاثة أبعاد هي : الدعم المعنوي الذي يتضمن المودة والتأييد والدعم المادي الذي يتضمن تزويد الفرد بالخدمات والمساعدات المباشرة ، ودعم المعلومات التي يتلخص بتقديم نصائح وتوجيهات تساعد الفرد على التكيف مع البيئة وتوفير تغذية راجعة حول سلوكياته ، ومكافأة السلوك المناسب وإعطاء معلومات يحتاجها الفرد (حداد ، ١٩٩٥ ، حسن وكاظم ، ٢٠٠٣) .

العلاقة بين الضغوط النفسية والدعم الاجتماعي :

يرى كثير من الباحثين أن المساندة الاجتماعية لها دورين أساسيين في حياة الفرد وعلاقاته الشخصية بالآخرين وهما :- أ- الدور الإنمائي (الوقائي) فالأفراد الذين لديهم

علاقات اجتماعية متبادلة مع الآخرين ويدركون بأن هذه العلاقة موضع ثقة يسير ارتقاؤهم في اتجاه السواء ويكونون في صحتهم النفسية أفضل من غيرهم الذين يفتقدون لهذه العلاقات .

ب- الدور العلاجي : حيث أن استجابات الأشخاص الذين يمرون بأحداث ضاغطة أو مؤلمة (كالقلق والاكتئاب) تتفاوت تبعاً لوجود مثل هذه العلاقات الودية والمساندة الاجتماعية كماً وكيفاً وهذا يعني أن المساندة الاجتماعية تعمل على التخفيف من نتائج الأحداث على الأشخاص وقد أضحى ذلك الدور معروفاً بـ (نموذج الأثر الملطف) للمساندة الاجتماعية أو فرض التخفيف وربما يرجع هذا الأثر إلى ما يحدث من تحسن في أساليب مواجهة الضغوط (الشناوي ومحمد عبد الرحمن ، ١٩٩٤) وبناءً على ذلك يفترض حدوث علاقة سلبية بين مستوى الضغوط النفسية ومستوى الدعم الاجتماعي . وفي الواقع فإن العديد من الدراسات خلصت إلى هذه النتيجة ومنها دراسة أنستي وسبنس ودراسة شابيرو ودراسة منيس وزملائه ودراسة كرواس ودراسة وجل وهاريس ودراسة ترافيت ودرست وزملائه إلا أنه وبالرغم من ذلك فإن الأدب السابق لهذا الموضوع يتضمن إشارات تفيد بأن بعض الدراسات قد توصلت إلى وجود علاقة موجبة بين المتغيرين ومن هذه الدراسات دراسة كل من ملكوش ويحيى (١٩٩٥) التي وجدت علاقة إيجابية متوسطة بين درجة الضغوط النفسية ودرجة الدعم الاجتماعي المتوافر.

الدراسات السابقة :-

١- أجرى ساراسون وآخرون دراسة سنة (١٩٨٣) هدفت إلى استكشاف العلاقة بين القلق والدعم الاجتماعي . وتألفت عينة الدراسة من (٢٢٧) طالباً وطالبة من طلبة جامعة واشنطن يدرسون مقرراً في علم النفس وأظهرت نتائج التحليل الإحصائي للبيانات وجود علاقة سالبة بين المتغيرين وأن الطالبات والطلاب الذين حصلوا على درجات مرتفعة على مقياس القلق كانت درجاتهم منخفضة على مقياس الدعم الاجتماعي في حين أن الطالبات والطلاب الذين حصلوا على درجات منخفضة على مقياس القلق كانت درجاتهم مرتفعة على مقياس الدعم الاجتماعي ، الأمر الذي يشير إلى أن الطلبة الذين يعانون من قلة الدعم كانت سمة للقلق لديهم مرتفعة والعكس صحيح (حداد ، ١٩٩٥) .

وصمم كل من بروسيدانوا وهيلر سنة (١٩٨٣) مقياسا للدعم الاجتماعي المقدم من العائلة وآخر للدعم المقدم من الأصدقاء استخدمت من قبلهما في دراستين منفصلتين الأولى : تألفت عينتها من (١٠٥) طلاب وطالبات من طلبة البكالوريوس في جامعة أنديانا يدرسون مقرراً

في علم النفس طلب منهم الإجابة على المقياسين المذكورين أعلاه ومقياسين آخرين أحدهما يقيس القلق والآخر يقيس الاكتئاب . وأظهرت نتائجها وجود علاقة عكسية أو سالبة بين الدعم الاجتماعي من جهة والقلق والاكتئاب من جهة أخرى . أما الدراسة الثانية : تألفت عينتها من مجموعة أخرى من طلبة الجامعة ذاتها طلب منهم الإجابة على مجموعة من المقاييس هي مقاييس الدعم المقدم من العائلة ، والدعم المقدم من الأصدقاء ، سمة القلق ، حالة القلق ، الانفتاح على الأصدقاء . وقد أظهرت نتائجها وجود علاقة سلبية بين الدعم المقدم من الأصدقاء من جهة وسمة القلق من جهة أخرى في حين لم تظهر وجود علاقة بين الدعم المقدم من العائلة من جهة ودرجة القلق من جهة أخرى (حداد ، ١٩٩٥).

أما أنستي وسبنس فقد قاما بدراسة سنة (١٩٨٦) أظهرت نتائجها وجود علاقة بين مستوى الضغط المنخفض لدى أمهات الأطفال المعوقين وبين الدعم الخارجي (ملكوش ، ويحيى ، ١٩٩٥) .

وفي دراسة قام بها ديلونجز وآخرون سنة (١٩٨٨) لمعرفة تأثير الضغط اليومي على الصحة الجسمية النفسية للفرد ودور الدعم الاجتماعي . تألفت عينة الدراسة من (٧٥) زوجاً وزوجة واستمرت الدراسة لمدة ستة أشهر وتوصلت إلى أن هناك ارتباط بين القلق المرتفع والأعراض الجسمية الناجمة عنه والضغط من جهة والدعم الاجتماعي المنخفض وأن الدعم الاجتماعي المرتفع يلطف من تأثيرات القلق والضغط والأعراض الجسمية الناجمة عنهما (حداد ، ١٩٩٥) .

واهتمت دراسة قام بها شابيرو سنة (١٩٨٩) بالكشف عن العلاقة بين الضغط النفسي والاكتئاب وبين الدعم الاجتماعي . وتألفت عينة الدراسة من (٥٦) أماً لأطفال معوقين وأظهرت نتائجها أن المشاركة في جماعات الدعم كانت مرتبطة مع تناقض مستويات الضغط والاكتئاب (ملكوش ويحيى ، ١٩٩٥) .

وفي دراسة قام بها منيس وآخرون سنة (١٩٨٩) تألفت عينتها من آباء وأمهات لأطفال معوقين في ضواحي مدينة أونتاريو بكندا أظهرت النتائج أن الدعم الاجتماعي هو العامل الأساسي في التنبؤ بتخفيف الضغوط النفسية (ملكوش ويحيى ، ١٩٩٥) .

وأظهرت دراسة قام بها لين وآخرون سنة (١٩٨٩) أن درجة الأفراد الذين يفتقرون إلى وجود أصدقاء على مقياس الاكتئاب مرتفعة وأن حجم صداقات الفرد والدعم الاجتماعي

المقدم من أصدقائه ارتبط بانخفاض أعراض الاكتئاب في كل من الريف والمدينة وبدرجة أعلى عند سكان المدن – أي أن سكان المدن اعتبروا أن الدعم المقدم من الأصدقاء أكثر أهمية من الدعم المقدم من العائلة والأقارب أما بالنسبة للدعم الاجتماعي المقدم من العائلة والأقارب . فلم يكن له أي ارتباط مع القلق لدى كل من سكان المدن والريف (حداد ، ١٩٩٥) .

وفي دراسة للعلاقة بين الدعم الاجتماعي من جهة والضغوط وما ينجم عنها من مشكلات جسدية ونفسية قام بها كل من جل وهاريس سنة (١٩٩١) تألفت عينة الدراسة من (٦٠) أماً لأطفال معوقين . وأشارت النتائج إلى أن الأمهات اللاتي أدركن أن الدعم الاجتماعي أكثر توافراً أظهرن ارتباطاً أقل بين الضغوط وبين المشكلات الجسدية والاكتئاب من الأمهات اللاتي أدركن أن الدعم أقل توافراً (ملكوش ، ويحيى ، ١٩٩٥) .

وأجرت كل من ولجموت وبتز دراسة سنة (١٩٩١) هدفت إلى معرفة أثر الجنس (ذكور ، إناث) في علاقة كل من الضغط النفسي والدعم الاجتماعي بالصحة الجسمية والنفسية لطلبة الجامعة . وتألفت عينة الدراسة من (١١٥) طالباً وطالبة في مرحلة البكالوريوس يدرسون مقرر مقدمة في علم النفس طبقت عليهم عدد من المقاييس هي على وجه التحديد مقاييس : الدعم الاجتماعي ، الضغط أو التوتر ، الرضا عن الدعم ، الأعراض المرضية الجسمية الناجمة عن الضغط . وأظهرت النتائج وجود فروق بين الجنسين في الاستجابة على جميع المقاييس ، وحصول الإناث على درجة من الدعم والرضا عن الدعم المقدم من الأصدقاء أعلى من الذكور إلا أنهن أظهرن الشكوى من أعراض جسمية ناجمة عن الضغط والتوتر أكثر من الذكور (حداد ، ١٩٩٥) .

وتوصلت دراسة قام بها كل من ترافيت ودست سنة (١٩٩٢) على عينة مكونة من(٨٨) أماً لأطفال معوقين إلى أن الدعم الأسري الخارجي المتوافر للأمهات يمكن أن يخفف من الآثار السيئة المحتملة للضغوط النفسية (ملكوش ، ويحيى ، ١٩٩٥) .

أما دراسة كل من ملكوش ويحيى سنة (١٩٩٥) فقد اهتمت بالكشف عن طبيعة العلاقة بين الضغوط النفسية والدعم الاجتماعي لدى أباء وأمهات الأطفال المعوقين في مدينة عمان . وتألفت عينة الدراسة من (١٦٦) أباً وأماً ولهؤلاء الأطفال طبق عليهم مقياس للضغوط النفسية وآخر للدعم الاجتماعي . وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين درجة الضغوط ودرجة الدعم الاجتماعي .

واهتمت دراسة قامت بها حداد سنة (١٩٩٥) بالكشف عن طبيعة العلاقة بين سمة القلق والدعم الاجتماعي عند طلبة بكالوريوس التربية الابتدائية في جامعة اليرموك وكذلك بالكشف عن ما إذا كانت هناك فروق بين الطلبة في هذه العلاقة ترجع إلى اختلافهم في الجنس ومكان الإقامة وتألفت عينة الدراسة من (١٥٧) طالباً وطالبة طبق عليهم مقياس القلق (مقياس اليرموك للتقييم الذاتي) ومقياس آخر للدعم الاجتماعي . وحللت البيانات باستخدام معامل ارتباط بيرسون والاختبار التائي . وأظهرت نتائج التحليل وجود علاقة عكسية بين سمة القلق والدعم الاجتماعي ، وعدم وجود فروق ذات دلالة معنوية في هذه العلاقة وفقاً لمتغيري الجنس ومكان الإقامة .

أما دراسة الحسين سنة (١٩٩٥) فقد هدفت إلى دراسة مستوى ومصادر الضغط النفسي التي تؤثر على طلبة السنة الأولى والثانية في كليات المجتمع خاصة في الأردن وذلك باستخدام عينة طبقية عشوائية مؤلفة من (٥٠٠) طالب وطالبة ، وأظهرت النتائج أن مصادر الضغط النفسي الأكثر شيوعاً بين الطلبة هي الضغوط الأسرية ، وأسلوب المدرس وكفاءته ثم المصدر المتمثل في ضغوط الكلية الإدارية والأكاديمية ، كما أظهرت أن درجات الذكور كانت أعلى من درجات الإناث فيما يتعلق بضغوط الكلية العامة والعلاقة مع الزملاء في حين لم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الذكور والإناث على مصادر الضغط النفسي الخاصة بصراع وعبء الدور وأسلوب المدرس وكفاءته وضغوط الكلية الإدارية والأكاديمية والضغوط الأسرية (دوكم ، ٢٠٠١) .

وأجرى الأميري دراسة سنة (١٩٩٨) هدفت إلى استكشاف العلاقة بين الضغوط النفسية والتحصيل الدراسي عند طلبة جامعة تعز وتألفت عينة الدراسة من (٣٠٨) طلاب وطالبات من طلبة الجامعة ، وأظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة يعانون من ضغوط نفسية مختلفة في المجالات الأسرية والاجتماعية والدراسية والصحية والاقتصادية والعاطفية كما أظهرت أن الطالبات أكثر معاناة من هذه الضغوط مقارنة مع الطلاب (دوكم ، ٢٠٠١)

واهتمت دراسة قام بها كل من حسن وكاظم سنة (٢٠٠٣) بالكشف عن مستوى التفاؤل والتشاؤم وقلق الامتحان والدعم الاجتماعي لدى طلبة جامعة السلطان قابوس كما اهتمت أيضاً بالكشف عن طبيعة العلاقة بين المتغيرات الثلاثة والبنية العاملية لها والفروق بين المتفائلين والمتشائمين . وتألفت عينة الدراسة من (١٤٧٠) طالباً وطالبة طبقت عليهم القائمة

العربيـة للتفـاؤل والتشـاؤم (عبـد الخـالق ، ١٩٩٦) واختبـار قلـق الامتحـان (الطيـب ، ١٩٩٧) . ومقيـاس الـدعم الاجتمـاعي (حـداد ، ١٩٩٥) وحللـت البيانـات باسـتخدام الاختبـار التـائي لعينـة واحـدة ومصـفوفة معـاملات الارتبـاط ، والتحليـل العـاملي ، وأسـفرت نتـائج التحليـل عـن مسـتوى مـنخفض للقلـق والتشـاؤم ، ومرتفـع للتفـاؤل والـدعم الاجتمـاعي وعـن ارتباطـات سـالبة بـين القلـق وكـل مـن التفـاؤل والـدعم الاجتمـاعي وبـين التشـاؤم وكـل مـن التفـاؤل والـدعم الاجتمـاعي وارتباطـات موجبـة بـين القلـق والتشـاؤم وبـين التفـاؤل والـدعم الاجتمـاعي . وفي دراسـة قـام بهـا (كـرواس) علـى عينـة مكونـة مـن (١٢١) أبـاً وأمـاً لأطفـال معـوقين أشـارت نتـائج الدراسـة أن الضـغوط النفسـية خفـت عنـد الآبـاء والأمهـات عـن طريـق الـدعم الاجتمـاعي المتـوافر سـواء مـن البيئـة المنزلية أم من شبكات الدعم الاجتماعي الشخصية (ملكوشي ويحيى ، ١٩٩٥) .

مـنهج الدراسـة وإجراءاتهـا :- تقـع الدراسـة الحاليـة في إطـار المـنهج الوصـفي وبالتحديـد مـن بحـوث العلاقـة في هـذا المـنهج كونهـا تهـدف إلى تقصـي طبيعـة العلاقـة الارتباطيـة بـين الضـغوط النفسـية الـتي يتعـرض لهـا طلبـة جامعـة إب والـدعم الاجتمـاعي الـذي يتلقونـه ووفقـاً لهـذا المـنهج اسـتوجب على الباحث القيام بالإجراءات الآتية :-

أولاً :- وصف مجتمع الدراسة :

يشـمل المجتمـع الإحصـائي للدراسـة الحاليـة جميـع طـلاب وطالبـات جامعـة إب للعـام الدراسـي (٢٠٠٦- ٢٠٠٧م) والبـالغ عـددهم (٧٣٢٢) [١] مـنهم (٥١٧٣) ذكـوراً و(٢١٤٩) مـن الإنـاث مـوزعين علـى (٨) كليـات منهـا (٤) كليـات ذات تخصصـات إنسـانية و(٤) كليـات ذات تخصصات علمية وذلك كما هو مبين في الجدول (١)

الجدول (١) توزيع مجتمع الدراسة بحسب الجنس والتخصص (الكلية)

نوع الكلية	كليات إنسانية					كليات علمية				
الكلية / الجنس	التربية إب	التربية النادرة	الآداب	التجارة	الإجمالي	العلوم	الزراعة والبيطرة	الهندسة العمارة	طب أسنان	الإجمالي
ذكور	١٥٨٠	٤٢٥	٨٥٢	١٣٩١	٤٢٤٨	٦٥٨	١٤٧	٧٧	١٦	٩٢٥
إناث	٨٩٤	٢١٢	٤٥١	١٠٦	١٦٦٣	٤٢٣	٣١	٤	٢٨	٤٨٦
الإجمالي	٢٤٤٧	٦٣٧	١٣٠٣	١٤٩٧	٥٩١١	١١٠٨	١٧٨	٨١	٤٤	١٤١١

(١) الإحصاءات الصادرة عن عمادة شئون الطلبة في جامعة إب للعام ٢٠٠٥- ٢٠٠٦م وذلك لعدم توفر إحصاءات للعام الدراسي ٢٠٠٦-٢٠٠٧م

ثانياً :- عينة الدراسة

تم اعتماد العينة العشوائية العنقودية (متعددة المراحل) وذلك لأنها تتناسب مع طبيعة الدراسة الحالية وإجراءاتها ، وقد تضمن اختيارها المراحل أو الخطوات الآتية :-

١- الاختيار العشوائي لـ (كلية) من الكليات الإنسانية وأخرى من الكليات العلمية حيث وقع الاختبار على (كلية التربية – إب) من بين الكليات الإنسانية وبنسبة اختبار (٣٧٪) من الذكور و (٥٣٪) من الإناث و(٤٢٪) من إجمالي الكليات الإنسانية كما وقع على (كلية العلوم) من بين الكليات العلمية وبنسبة اختيار (٧٤٪) للذكور و(٨٧٪) للإناث و(٧٩٪) من إجمالي الكليات العلمية .

٢- الاختبار العشوائي لـ (قسمين دراسيين) من كل كلية على حدة من الكليات المختارة في (١) حيث وقع الاختيار على قسم الرياضيات وقسم رياض الأطفال والتربية المبكرة من بين الأقسام الدراسية لكلية التربية إب وبنسبة اختيار (٣١٪) من إجمالي ذكور الكلية ونسبة (٣٤٪) من إجمالي إناث الكلية ، ونسبة (٣٢٪) من إجمالي الكلية (الذكور والإناث) ويتبين ذلك في الجدول (٢) .

الجدول (٢) توزيع مجتمع الدراسة في كلية التربية بحسب الجنس والتخصص الدراسي

القسم / الجنس	رياض أطفال	تربية خاصة	إرشاد نفسي	تعليم الكبار	التربية الفنية	الرياضيات	الكيمياء	الفيزياء	الإجمالي
الذكور	٩٨	١٠٩	١٦٧	١٦٣	٩٧	٣٨٨	٢١٦	٣٤٢	١٥٨٠
الإناث	١٦٧	٧٧	١١٤	٥٠	٧٠	١٣٤	١٣٦	١٤٦	٨٩٤
الإجمالي	٢٦٥	١٨٦	٢٨١	٢١٣	١٦٧	٥٢٢	٣٥٢	٤٨٨	٢٤٧٤

في حين وقع الاختبار في كلية العلوم على قسم الميكروبيولوجي وقسم الأحياء من بين الأقسام الدراسية في الكلية وبنسبة اختيار ٣٤٪ من إجمالي الذكور في الكلية وبنسبة (٥٧٪) من إجمالي الإناث في الكلية وبنسبة (٤٣٪) من إجمالي الكلية ويتبين ذلك من الجدول (٣) .

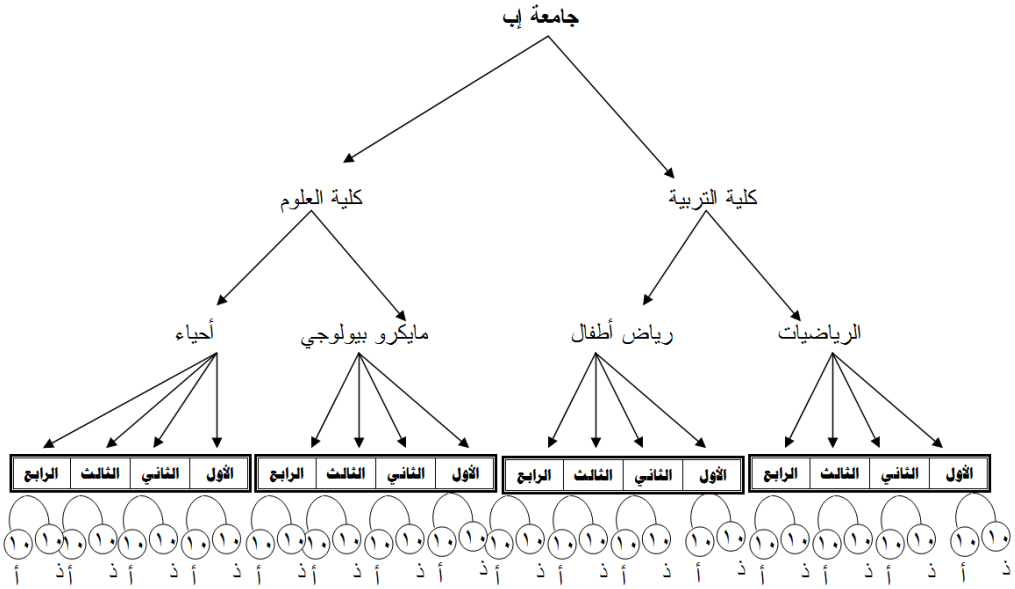
الجدول (٣) توزيع مجتمع الدراسة في كلية العلوم بحسب الجنس والتخصص الدراسي

القسم / الجنس	الميكروبيولوجي	الأحياء	الرياضيات	الكيمياء	الفيزياء	الإجمالي
الذكور	١٥٦	٧٧	٢٢٨	١٠١	١٢٢	٦٨٥
الإناث	١٣٩	١٠٣	٩٠	٤٤	٤٧	٤٢٣
الإجمالي	٢٩٥	١٨٠	٣١٨	١٤٥	١٦٩	١١٠٨

٣- الاختبار العشوائي لـ (١٠) طلاب و(١٠) طالبات من كل مستوى من المستويات الأربعة في الأقسام التي اختيرت في الخطوة (٢) وبذلك بلغ حجم العينة الكلية للدراسة (٣٢٠) طالباً وطالبة منهم (١٦٠) من كلية التربية و(١٦٠) من كلية العلوم وكما هو مبين في المخطط (١) .

مخطط (١)

مخطط يبين حجم عينة الدراسة وطريقة اختيارها من مجتمع الدراسة



ثالثاً :- أدوات الدراسة :

اقتضت طبيعة الدراسة استخدام أداتين لجمع البيانات إحداها لقياس الضغوط النفسية عند الطلبة والأخرى لقياس الدعم الاجتماعي الذي يتلقونه ونظراً لتوفر أداتين جاهزتين فقد اعتمدها الباحث بعد أن تحقق من الخصائص السيكومترية لكل منها (الصدق والثبات) وفيما يلي وصفاً لهاتين الأداتين وللإجراءات التي مرت بها كل أداة :

١- مقياس الضغط النفسية : وهو من إعداد الأميري (١٩٩٨) وقد تم اعتماده للمبررات الآتية :-

أ- لأنه بني لقياس الضغوط النفسية في البيئة اليمنية .

ب- لأنه يصلح لقياس الضغوط النفسية عند طلبة الجامعة .

جـ- لقرب الفترة الزمنية بين بنائه واستخدامه في البحث الحالي .

د- لأنه يشتمل على مجالات أو مصادر متعددة للضغوط .

ويتألف هذا المقياس من (٥٢) فقرة منها (١٨) فقرة في مجال الضغوط الأسرية و(٦) في مجال الضغوط الاجتماعية و(٩) في مجال الضغوط الدراسية و(٥) في مجال الضغوط الصحية و(٨) في مجال الضغوط الاقتصادية وأمام كل فقرة (٥) بدائل للإجابة عنها تبدأ من (تنطبق على بدرجة كبيرة جداً) والتي أعطي لها الوزن (٥) وتنتهي بـ (تنطبق عليه بدرجة قليلة جداً) والتي أعطي لها الوزن (١) وبذلك فإن أكبر درجة على المقياس هي (٢٦٠) والتي تعبر عن أقسى شدة للضغوط وأقل درجة هي (٥٢) والتي تعبر عن أدنى مستوى من الضغوط ،وفي البحث الحالي تم التحقق من صدق المقياس ظاهرياً من خلال عرضه على مجموعة من الخبراء في علم النفس [1] لبيان مدى صلاحية واقتراح التعديلات المناسبة واعتمدت فيه موافقة على صلاحية الفقرة تتراوح بين ٩٠- ١٠٠٪ من الخبراء معياراً لتضمين الفقرة الصورة النهائية للمقياس ، وقد أسفر هذا الإجراء عن حذف فقرتان واقتصار بدائل الإجابة على ثلاث وهي : (بدرجة شديدة ، بدرجة متوسطة ، بدرجة ضعيفة) أعطيت لها على التوالي الأوزان (٣) (٢) (١) وتألف المقياس بصورته النهائية من (٥٠) فقرة كما هو موضح في الملحق (١) وكذلك تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام طريقة التجزئة التصفية حيث طبق المقياس على عينة عشوائية مكونة من (٤٠) طالباً وطالبة من مجتمع الدراسة منهم (٢٠) من الذكور و(٢٠) من الإناث صححت إجابات الفقرات الزوجية وإجابات الفقرات الفردية لأفراد العينة وعولجت إحصائياً باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين درجات الفقرات الزوجية ودرجات الفقرات الفردية فبلغ معامل الارتباط (٠,٧١٤) ومن أجل التوصل إلى معامل الثبات الكلي للمقياس صُحح معامل ثبات نصف المقياس بمعادلة سبيرمان – براون التصحيحية حيث بلغ (٠,٨٣) .

(١) أ . د . مهدي صالح هجرس كلية التربية جامعة إب أ . د . قبيل كودي كلية التربية جامعة تعز
أ . د . محمد إبراهيم العبيدي كلية التربية جامعة إب أ . د . ثناء بهاء الدين كلية التربية جامعة تعز
أ . د . عبد الله الصلاحي كلية التربية جامعة إب د . حيدر العطار كلية التربية . جامعة تعز
د . عاطف السيد ، كلية التربية ، جامعة إب

٢- مقياس الدعم الاجتماعي : وهو المقياس الذي صممه بروسيدانو وهيلر (Procidano & Heller , 1983) لقياس إدراك الفرد لمدى ما تلبي علاقاته بأصدقائه حاجته الى الدعم وحاجته الى المعلومات والتغذية الراجعة الاجتماعية (Perceived social support from friend) وقد تألف المقياس بصورته الأولية من (٤٨) فقرة إلا أنه وبعد قياس معاملات الارتباط بين كل فقرة على المقياس والمجموع الكلي للفقرات تم الاكتفاء بـ (٢٠) فقرة تميزت بالارتباطات المرتفعة ، وتمثل الصورة النهائية للمقياس كما هو موضح في الملحق (٣). وتأكد مصممما المقياس من صدقه وثباته من خلال مقارنته مع مقاييس (التوتر النفسي والقلق و MMPI) حيث وجدا ارتباطاً عكسياً ذات دلالة معنوية بين هذه المقاييس ومقياس الدعم الاجتماعي ، وكذلك من خلال إيجاد الثبات بإعادة تطبيق المقياس بعد مرور شهر من التطبيق الأول له ، وباستخدام كرونبا الفا حيث بلغ معامل ثبات المقياس بهاتين الطريقتين على التوالي (٠,٨٣) (٠,٨٨) ،ثم قامت الباحثة (حداد ، ١٩٩٤) بترجمة المقياس وعرضه على مجموعة من الخبراء في الإرشاد وعلم النفس التربوي وللقياس النفسي للتأكد من صدقه عند طريق إبداء الرأي في مدى صحة الترجمة والسلامة اللغوية للفقرات ومدى ملائمتها للسمة المقاسة وبناء على أراء أغلبية المحكمين عدلت بعض فقرات المقياس لغوياً كذلك قامت بإيجاد الثبات باستخدام معادلة كرونباخ الفا حيث بلغت قيمته (٠,٨٦) وفي البحث الحالي تم التحقق من الصدق الظاهري للمقياس من خلال عرض النسخة المعربة على مجموعة من المحكمين هم ذات المجموعة التي حكمت مقياس الضغوط النفسية حيث بلغت نسبة الاتفاق على صلاحيته فقرات المقياس (١٠٠٪) فيما تم تعديل بعض الصياغات اللغوية لتتناسب مع البيئة اليمنية ، أما بالنسبة لثبات المقياس فقد تم التأكد منه باستخدام طريقتين الأولى : طريقة التجزئة حيث تم تطبيق المقياس مع مقياس الضغوط على عينة الثبات التي سبق ذكرها ثم صححت الفقرات الفردية والفقرات الزوجية وباستخدام معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة على الفقرات الفردية ودرجاتها على الفقرات الزوجية بلغ معامل الارتباط (٠,٨٤) ومن أجل التوصل إلى معامل الثبات الكلي للمقياس استخدمت معادلة سبيرمان – براون لتصحيح معامل الارتباط السابق حيث بلغ بعد التصحيح (٠,٩١) وهو يمثل معامل الثبات الكلي للمقياس ، وأما الطريقة الثانية للتحقق من الثبات فقد كانت باستخدام معامل (كرونباخ الفا) حيث بلغ ثبات المقياس بهذه الطريقة (٠,٨١) وبعد أن أصبح المقياسين جاهزين للتطبيق قام الباحث بنفسه بتطبيقهما على

عينة (كلية التربية – إب) فيما استعان بزميل آخر له [1] في تطبيق المقياسين على عينة كلية العلوم متبعاً نفس تعليمات التطبيق في العينة الأولى .

رابعاً :- الوسائل الإحصائية

نظراً لتنوع الأغراض في هذه الدراسة تنوعت الوسائل الإحصائية المستخدمة حيث استخدمت الوسائل الإحصائية الآتية :-

١- النسب المئوية : لتحديد نسبة العينة من المجتمع .

٢- الوسط الحسابي والانحراف المعياري لتحديد مستويات كل من الضغط النفسي والدعم الاجتماعي للعينة الكلية والعينات الفرعية .؟

٣- الاختبار التائي لـ (عينة ومجتمع) لاختبار دلالة الفروق بين المتوسط النظري والواقعي المحسوب لكل من الضغوط النفسية والدعم الاجتماعي .

٤- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين متساويتين حيث العدد لمعرفة دلالة الفروق بين الطلاب والطالبات في مستوى الضغوط النفسية من جهة ومستوى الدعم الاجتماعية من جهة أخرى ، وكذلك لمعرفة دلالة الفروق وفقاً لمتغير التخصص (إنساني – علمي) في مستوى الضغوط النفسية وكذا في مستوى الدعم الاجتماعي .

٥- معامل ارتباط بيرسون للتحقق من وجود علاقة بين الضغوط النفسية والدعم الاجتماعي ومن نوع أو اتجاه هذه العلاقة إن وجدت وذلك على مستوى عينة البحث الكلية وضمن إطار كل من الذكور والإناث على حدة .

عرض النتائج وتفسيرها

أولاً :- النتائج الخاصة بالهدف الأول :

تحقيقاً للهدف الأول من أهداف الدراسة الذي خصص للتعرف على مستوى الضغوط النفسية عند طلبة جامعة إب بشكل عام طبق مقياس الضغوط النفسية بصورته النهائية على أفراد العينة جميعاً وتم الكشف عن دلالة الفرق بين متوسط درجات أفراد العينة البالغ (٩٤,٥١٢) وبانحراف معياري قدره (١٣,٤٥٨) وبين المتوسط النظري للمقياس البالغ (١٠٠) وذلك باستخدام الاختبار التائي (لعينة ومجتمع) وتبين من ذلك أن هناك فرق ذا دلالة معنوية بين المتوسطين عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فأقل ولمصلحة المتوسط النظري حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (٧,٢٩٣ -) وعند مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة

(١) الأستاذ المشارك الدكتور محمد إبراهيم العبيدي

(١,٦٥)عند مستوى دلالة(٠,٠٥) ودرجة حرية (٣١٩) في اختبار ذي نهايتين ظهر أن القيمة المحسوبة أدنى كثيراً من القيمة الجدولية . ويعني ذلك أن عينة الدراسة الحالية تواجه ضغوط نفسية أقل مما هو متوقع وفقاً للمتوسط النظري للمقياس المعد لهذا الغرض ، وقد تعارضت هذه النتيجة مع نتائج دراسات أخرى محلية وعربية وأجنبية (الزبيدي ،١٩٩٨ ، الأميري ، ١٩٩٨ ، هيوارت وستوت ، ١٩٩٨ ، الحسين ، ١٩٩٥ ، التكريتي ، ١٩٩٧) حيث أظهرت نتائج هذه الدراسات أن طلبة الجامعة يتعرضون لضغوط نفسية شديدة ولعل ذلك يرجع إلى أن معظم طلبة جامعة إب متحررون من كافة العوامل والمتغيرات الشخصية التي تجعل بعض الأشخاص يشعرون ويتأثرون بالضغوط على نحو أكبر من غيرهم ، وعلى أن غالبيتهم ينحدرون من أسر قادرة على تقديم الدعم والمساندة التي تساعدهم على مواجهة مشكلاتهم اليومية المتنوعة وعوامل أخرى .

ثانياً :- النتائج الخاصة بالهدف الثاني :-

ولتحقيق الهدف الثاني من أهداف الدراسة الذي خصص للتعرف على مستوى الدعم الاجتماعي عند طلبة جامعة إب بشكل عام طبق مقياس الدعم المقدم من الأصدقاء بصورته النهائية على جميع أفراد العينة وتم الكشف عن دلالة الفرق بين متوسط درجات أفراد العينة البالغ (٤٦,١٣١) بانحراف معياري قدره (٦,٦٤٤٧) وبين المتوسط النظري للمقياس البالغ (٤٠) باستخدام الاختبار التائي لـ (عينة ومجتمع) وتبين من ذلك أن هناك فرق ذا دلالة معنوية بين المتوسطين وعند مستوى دلالة (٠,٠٥) وأقل ولمصلحة المتوسط المحسوب من العينة ، حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (١٦,٥٠٧) وعند مقارنتها بالقيمة الجدولية (١,٦٥) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فأقل ودرجة حرية (٣١٩) في اختبار ذي نهايتين ظهر أن القيمة المحسوبة أعلى كثيراً من القيمة الجدولية . ويعني ذلك أن عينة الدراسة الحالية تحظى بدعم اجتماعي ملحوظ من الأصدقاء . وتنسجم هذه النتيجة مع ما ورد في الإطار النظري للدراسة في إنه كلما زاد الدعم الاجتماعي المقدم للأفراد كلما كانوا أكثر قدرة على معالجة واستيعاب ما يتعرضون له من ضغوط ، كذلك تتفق مع نتائج دراسة كل من حسن وكاظم (٢٠٠٣) التي أسفرت عن مستوى مرتفع من الدعم الاجتماعي والتفاؤل يتسم به طلبة جامعة السلطان قابوس ، وربما تعكس هذه النتيجة (إلى جانب قوة العلاقات التي تربط بين الأفراد في المجتمع اليمني)أيضاً حسن اختيار طالب جامعة إب لأصدقائه .

ثالثاً :- النتائج الخاصة بالهدف الثالث :-

وتحقيقاً للهدف الثالث الذي أثار التساؤل عن ما إذا كان هناك اختلاف في مستوى الضغوط النفسية عند طلبة جامعة إب يرجع إلى اختلافهم في الجنس (ذكور ، إناث) فقد استخرجت المتوسطات

والانحرافات المعيارية للدرجات على مقياس الضغوط النفسية ولكل من الذكور والإناث على حدة ، واستخدم الاختبار التائي لعينتين مستقلتين متساويتين في العدد للكشف عن دلالة الفرق بين متوسط الذكور البالغ (٩٦,٥٨) بانحراف معياري قدره (١٣,٢٥) ومتوسط الإناث البالغ (٩٢,٤٤) بانحراف معياري قدره (١٣,٣٨) والجدول (٤) يبين النتائج التي أسفر عنها هذا الاختبار .

الجدول (٤) نتائج الاختبار التائي للفرق بين درجات كل من الذكور والإناث على مقياس الضغوط النفسية

المجموعة	عدد أفراد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية
الذكور	١٦٠	٩٦.٥٨	١٣.٢٥	٢.٧٧
الإناث	١٦٠	٩٢.٤٤	١٣.٣٨	(*)

❖ القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة (٣١٩) = ١,٩٧

– يتبين من الجدول (٤) أن هناك فرق ذا دلالة معنوية بين متوسطي درجات المجموعتين ولمصلحة مجموعة الذكور حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (٢,٧٧) وعند مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (١,٩٧) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فأقل ودرجة حرية (٣١٩) ظهر أن القيمة المحسوبة أعلى كثيراً من القيمة الجدولية . وهذا يعني أن الذكور أكثر تعرضاً للضغوط النفسية مقارنةً بالإناث وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الحسين (١٩٩٥) التي أظهرت أن درجات الذكور كانت أعلى من درجات الإناث فيما يتصل بضغوط الكلية العامة والعلاقة مع الزملاء ، في حين تعارضت مع نتائج دراستي (ولجموت وبتز ، ١٩٩١ ، الأميري ، ١٩٩٨) إذ أظهرت الدراستان أن طالبات الجامعة أكثر معاناة من الضغوط بالمقارنة مع الطلاب ويمكن تفسير ذلك من خلال إحساس الذكور عامة في المجتمع اليمني باختلاف نظرة المجتمع وتوقعاته من كلا الجنسين في مجالات الحياة المتعددة وهو الأمر الذي يرتبط بالثقافة السائدة لأي مجتمع من المجتمعات .

رابعاً :- النتائج الخاصة بالهدف الرابع

ولتحقيق الهدف الرابع الذي خصص للمقارنة بين الطلاب والطالبات في مستوى الدعم الاجتماعي الذي يتلقونه من الأصدقاء استخرجت المتوسطات والانحرافات المعيارية للدرجات على مقياس الدعم الاجتماعي المقدم من الأصدقاء ولكل من الذكور والإناث على حدة ، واستخدم الاختبار التائي لعينتين مستقلتين متساويتين من حيث العدد للكشف عن دلالة الفروق بين متوسط الذكور البالغ (٤٧,٠٢) بانحراف معياري قدره (٦,٣٠٨) ومتوسط الإناث البالغ (٤٥,٢٤) بانحراف معياري قدره (٦,٨٧) والجدول (٥) يبين النتائج التي تم التوصل إليها

الجدول (٥) نتائج الاختبار التائي للفرق بين درجات كل من الذكور والإناث على مقياس الدعم الاجتماعي

المجموعة	عدد أفراد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية
الذكور	١٦٠	٤٧.٠٢	٦.٣٠٨	٢.٤٠٦٥
الإناث	١٦٠	٤٥.٢٤	(٦.٨٧)	(*)

❖ القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣١٩) = ١,٩٧

- يتبين من الجدول رقم (٥) وجود فرق ذا دلالة معنوية بين متوسطي درجات المجموعتين ولمصلحة الذكور حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (٢,٤٠٦٥) وعند مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (١,٩٧) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فأقل ودرجة حرية (٣١٩) ظهر أن القيمة المحسوبة أعلى كثيراً من الجدولية وهذا يعني أن طلاب جامعة إب يحظون بدعم اجتماعي أكبر من أصدقائهم مقارنة بالطالبات . وقد تعارضت هذه النتيجة مع نتائج دراسة ولجموت وبتز (١٩٩١) التي أسفرت عن حصول طالبات الجامعة على درجة أكبر من دعم الأصدقاء والرضا عنه بالمقارنة مع الطلاب ، وربما يعكس ذلك تمتع الذكور بالمبادرات الذاتية والمهارات اللازمة للاتصال وتكوين العلاقات وحرية اختيار الأصدقاء بصورة أكبر من الإناث نظراً لاختلاف أنماط التنشئة الوالدية والمعاملة الوالدية لكلا الجنسين في المجتمع .

خامساً :- النتائج الخاصة بالهدف الخامس

وتحقيقاً للهدف الخامس الذي أثار التساؤل عن ما إذا كان هناك اختلاف في مستوى الضغوط النفسية عند طلبة جامعة إب ترجع إلى اختلافهم في التخصص الأكاديمي (إنساني – علمي) فقد استخرجت المتوسطات والانحرافات المعيارية للدرجات على مقياس الضغوط النفسية ولكل من طلبة التخصص الإنساني والعلمي على حدة واستخدم الاختبار التائي لعينتين مستقلتين متساويتين في العدد للكشف عن دلالة الفرق بين متوسط طلبة التخصص الإنساني البالغ (٩٤,٥٩) بانحراف معياري قدره (١٢,٠١) ومتوسط طلبة التخصص العلمي البالغ (٩٤,٤٣١) بانحراف معياري قدره (١٤,٨) والجدول رقم (٦) يبين نتائج ذلك .

الجدول (٦) نتائج الاختبار التائي للفرق بين درجات التخصص الإنساني والعلمي على مقياس الضغوط النفسية

المجموعة	عدد أفراد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية
الإنساني	١٦٠	٩٤.٥٩	١٢.٠١	٠.١٠٥١٩
العلمي	١٦٠	٩٤.٤٣١	١٤.٨	(*)

❖ القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣١٩) = ١,٩٧

- يتبين من الجدول (٦) عدم وجود فرق ذا دلالة معنوية بين متوسطي درجات المجموعتين حيث كانت القيمة التائية المتحققة (٠,١٠٥١٩-) وعند مقارنتها بالجدولية البالغة (١,٩٧) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فأقل ودرجات حرية (٣١٩) ظهر أن القيمة المحسوبة أصغر من الجدولية ويعني ذلك أن طلبة التخصصات الإنسانية والعلمية يتعرضون لذات المستوى من الضغوط ويمكن تفسير ذلك في أن طلبة جامعة إب في كلا الاختصاصين يعيشون الظروف والتحديات نفسها ويحصلون على القدر نفسه من الدعم والمساندة الاجتماعية اللازمة لمواجهتها وأن التخصص الأكاديمي ليس من العوامل التي يمكن أن تحدث التباين بين الأفراد في مستوى الضغوط النفسية

سادساً :- النتائج الخاصة بالهدف السادس

ولتحقيق الهدف السادس الذي خصص للمقارنة بين طلبة التخصص الإنساني وطلبة التخصص العلمي في مستوى الدعم الاجتماعي المقدم من الأصدقاء استخرجت المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على مقياس الدعم المقدم من الأصدقاء في كل تخصص على حدة واستخدم الاختبار التائي لعينتين مستقلتين متساويتين من حيث العدد للكشف عن دلالة الفرق بين متوسط طلبة التخصص الإنساني البالغ (٤٥,٧٤) بانحراف معياري قدره (٦,٤٥٥) ومتوسط طلبة التخصص العلمي البالغ (٤٦,٥١٩) وانحراف معياري قدره (٦,٨٢٧) والجدول (٧) يبين النتائج التي تم التوصل إليها .

الجدول (٧) نتائج الاختبار التائي للفرق بين درجات التخصص الإنساني والعلمي على مقياس الدعم الاجتماعي

المجموعة	عدد أفراد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية
الإنساني	١٦٠	٤٥.٧٤	٦.٤٥٥	١.٠٤٥
العلمي	١٦٠	٤٦.٥١٩	٦.٨٢٧	(*)

❖ القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣١٩) = ١,٩٧

- يتبين من الجدول رقم (٧) عدم وجود فرق ذي دلالة معنوية بين متوسطي درجات المجموعتين حيث كانت القيمة التائية المحسوبة (١,٠٤٥) وعند مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (١,٩٧) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فأقل درجة حرية (٣١٩) ظهر أن المحسوبة أصغر من الجدولية ، وهذا يعني أن طلبة جامعة إب في الكليات الإنسانية والعلمية يحظون بالمستوى نفسه من الدعم الاجتماعي المقدم من الأصدقاء وقد جاءت هذه النتيجة منسجمة مع ما ذهب إليه الباحث في تفسير النتيجة السابقة ، ويمكن تفسير ذلك في كون طلبة جامعة إب في كلا الاختصاصين ينحدرون من ذات المجتمع وبالتالي يتميزون بنفس المستوى من القدرات والسمات اللازمة للحصول على الدعم الاجتماعي المطلوب وبأن التخصص الأكاديمي لا يعد من

العوامل التي يمكن أن تحدث التباين بين الأفراد في مستوى الدعم المقدم من الأصدقاء على الأقل في المجتمع اليمني .

سابعاً :- النتائج الخاصة بالهدف السابع

وتحقيقاً للهدف السابع من أهداف الدراسة الذي أثار التساؤل عن ما إذا كانت هناك علاقة ارتباطية بين الضغوط النفسية التي يتعرض لها طلبة جامعة إب وبين الدعم الاجتماعي الذي يتلقونه ، تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجات على المقياسين لجميع أفراد العينة وأشارت النتائج إلى عدم وجود علاقة بين المتغيرين حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بيرسون (٠,٠٠٠٦) وقد تعارضت هذه النتيجة مع الإطار النظري ومعظم الدراسات السابقة ، وللتحقق من سلامة الإجراءات الإحصائية قام الباحث بحساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجات على المقياسين في عينة الذكور فقط حيث بلغت قيمة (٠,٠٠٦) ثم قام بحساب قيمة هذا العامل في عينة الإناث فقط فبلغت قيمته (٠,٠٣٤) وربما يرجع ذلك إلى اختلاف مجتمع الدراسة الحالية عن المجتمعات التي تمت فيها هذه الدراسات وإلى أن الدعم الاجتماعي المتوقع أن يكون له صلة في مستوى الضغوط النفسية في مجتمع الدراسة هو الدعم المقدم من العائلة والأقارب .

الاستنتاجات :-

١- يواجه طلبة جامعة إب ضغوطاً نفسية أقل مما هو متوقع وهم قادرون على مواجهتها ربما عدا القليل منهم .

٢- يحظى طلبة جامعة إب بدرجة مقبولة من الدعم الاجتماعي من أصدقائهم .

٣- تميل معظم الأسر إلى الاعتماد على الذكور من أبنائها في تسيير كافة شئونها بصورة أكبر من اعتمادها على الإناث كما أنها تتوقع منهم مستويات أعلى من النجاح والإنجاز وبالمقارنة مع الإناث لذا تجدهم أكثر معاناة من الضغوط النفسية من الإناث .

٤- يبدو أن نمط التنشئة الاجتماعية للأنثى في المجتمع يجعلها أقل قدرة في الحصول على الدعم الاجتماعي المقدم من الأصدقاء بالمقارنة مع الذكور .

٥- يبدو أن التخصص الأكاديمي من العوامل غير المؤثرة في الضغوط النفسية والدعم الاجتماعي المقدم من الأصدقاء عند طلبة جامعة إب .

التوصيات :-

١- العمل على خفض مستوى الضغوط النفسية التي يتعرض لها طلاب جامعة إب وذلك من قبل الإدارة والأساتذة وكذلك الأسر والأقارب وغيرهم .

٢- العمل على زيادة الدعم الاجتماعي والمساندة للطلبة من مختلف مصادره (الأصدقاء ، الأسر ، الأقارب ، والمجتمع بصورة عامة) وأن تعطى الأولوية في هذا الدعم لطالبات الجامعة .

المقترحات :-

١- إجراء بحث مماثل على عينات أكبر واستخدام مقاييس أخرى تعمل على قياس الدعم الاجتماعي من مختلف المصادر ولا تقتصر على مصدر واحد .

٢- إجراء بحث يهدف إلى بناء مقياس لقياس الدعم الاجتماعي بمصادره المختلفة في البيئة اليمنية .

المصادر العربية

١- أبو مغلي ، سمير عبد الله (١٩٨٧) مستوى ومصادر التوتر النفسي لدى معلمي المدارس الحكومية الإعدادية والثانوية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية الجامعة الأردنية .

٢- الإمارة ، سعد شريف (١٩٩٥) علاقة الضغوط والتعامل معها بالخصائص العصابية لدى طلبة الجامعة ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة المستصرية .

٣- الأميري ، أحمد علي محمد ناجي (١٩٩٨) الضغوط النفسية لدى طلبة جامعة تعز وعلاقتها بتحصيلهم الدراسي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة المستنصرية .

٤- ـــــ (٢٠٠١) فعالية برنامج إرشادي في مواجهة الضغوط النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية في تعز ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة المستنصرية .

٥- التكريتي ، ثناء بها الدين (١٩٩٧) الآثار النفسية والسلوكية المترتبة على الضغوط النفسية ، هيئة المعاهدة الفنية ، الكلية التقنية الصحية ، بعداد .

٦- جامعة إب ، عمادة شئون الطلاب ، إحصائية بأعداد طلبة جامعة إب للعام الدراسي ٢٠٠٥- ٢٠٠٦م .

٧- حبشي ، مجدي ونيس (١٩٩١) التدعيم الاجتماعي لطلاب كلية تربية المنيا ، مجلة البحث في التربية وعلم النفس ، جامعة المنيا ع (٤) : ١- ١٤ .

٨- حتاملة ، مازن رزق (٢٠٠٢) مصادر الضغط لدى طلبة كلية التربية الرياضية في جامعة اليرموك ، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، المجلد (٣) العدد (ع) ٢٠٣- ٢١١

٩- حداد ، عفاف شكري (١٩٩٥) سمة القلق وعلاقتها بمستوى الدعم الاجتماعي ، مجلة دراسات العلوم الإنسانية ، المجلد ٢٢ (أ) العدد الثاني : ٩٢٩- ٩٤٩ .

١٠- حسن ، عبد الحميد وعلى مهدي كاظم (٢٠٠٣) التفاؤل والتشاؤم وعلاقتهما بقلق الامتحان والدعم الاجتماعي . مجلة دراسات العلوم التربوية المجلد (٣) العدد (٢) ٢٩٠- ٣٠٦.

١١- حمدي ، نزيه (٢٠٠٢) فعاليات الورشة النفسية العربية الثانية التي أقامتها الجمعية السورية للعلوم النفسية والتربوية بالتعاون مع كلية التربية بجامعة دمشق في الفترة الواقعة بين ١٧- ١٩/٥/١٩٩٨م .

١٢- دوكم ، انيسه عبد مجاهد (٢٠٠١) فاعلية العلاج العقلاني في خفض درجة الضغوط النفسية لدى طلبة جامعة تعز ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أسيوط .

١٣- رمضان ، نعمة محمد (١٩٩١) الضغوط النفسية والرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في مديرية عمان الأولى ، رسالة ماجستير غير منشورة كلية الدراسات العليا ، الجامعة الأردنية .

١٤- روبينستاين ، لوري إيه ليدن (٢٠٠٤) دليل إدارة الضغوط ، الطبعة الأولى ، مكتبة جرير ، المملكة العربية السعودية .

١٥- الشناوي ، محمد محروس ومحمد السيد عبد الرحمن (٢٠٠٢) العلاج السلوكي الحديث أسسه وتطبيقاته ، دار قبا للطباعة والنشر ، القاهرة .

١٦- العتيبي آدم غانم (٢٠٠٣) الاحتراق الوظيفي لدى العاملين في قطاع الخدمة المدنية وعلاقته بنمط الشخصية (أ)والرغبة في ترك العمل ، مجلة العلوم الاجتماعية المجلد (٣١) ، العدد (٢) من ٣٤٧ – ٣٨٥) .

١٧- العمري ، عبيد بن عبدالله (٢٠٠٤) ضغوط العمل عند المعلمين ، مجلة جامعة الملك سعود ، المجلد (٦) العدد (٢) ٢٨٣ – ٣١٣ .

١٨- محمد ، يوسف عبدالفتاح (١٩٩٩) الضغوط النفسية عند المعلمين وحاجاتهم الارشادية مجلة مركز البحوث التربوية ، جامعة قطر ، العدد ١٥ .

١٩- ملكوش ، رياض يعقوب وخولة يحيى (١٩٩٥) الضغوط والنفسية والدعم الاجتماعي لدى أباء وأمهات الأطفال المعوقين في مدينة عمان مجلة دراسات (العلوم الانسانية) المجلد (٢٢) العدد (٥) : ٢٣٣٩ – ٣٤٧ .

المصادر الأجنبية:

20 – Lazarus , R . (1966) Psychological Stress and coping process – New york Mcgraw – Hill book Company .

21- Lee , V .E , SMITH , J. B , Perry , T.E AND SMyLIE , M.A (1999) Scoial support Academic press , and student Achievement : A VIEW FROM THE Middle Grades in Chicago .

22- Newby , F.E and L . Schlebusch (1979) School Support , self efficacy and Assertiveness asv Mediators of Student stress , Journal of Human behavior , 34 (3-4) : 61- 69 .

23 – Procidano , M. AND Heller , k. (1983) Measures of perceived Social Support from friends and from family three validation studies .
American Jornal of Social Psychology 11 (1) : 24 .

24- Ralfai , T.P and Hart , K.E (1997) Anger coping Styles and Perceived Social Support Journal of Social Psychology 137(4) , 405- 411

25 – Sarason , B , Pierce , G . shearin , E . Sarason , I . and waltz , J .
(1991)Percieved Social Support and working models of self and actual others . Journal of Personality and Social Psychology 60,2 237-287 .

26- Skahilly ,M . P . (2000) ANetwork Analysis of Social Support and student Persistence comparing Residential and commuter Students at a technical Arts college , Dissertation abstract International , 61(4-A) : 1353 .

27 – Somra , L . P . and Ellis B. H (1996) Communication Networks and Perceptions of Social Support as Antecedent to college Adjustment : A comparison Between Student Commuters and campus Residents , Journal of the association for communication Administration , (2) : 97-110.

28 – Taylor , S.E (1986) Health Psychology . Randam House , Inc New York .

29- Wong , D .F . AND KOWK , S. L . (1997) Difficulties and patterns of Social Support of Mature College Students in Hong Kong : implication for Student Guidance and counseling Services , British Journal of Guidance and counseling , 25(3) : 377- 386 .

30- yang , B. and Clum c, A – (1994) Life Stress , Social support , and problem , Solving Skills Predictive of depressive Symptoms , Hopelessness , and Suicide ideation in an Asiam Student population : A test of Model , Suicide .
31- and life threatening Behavior , 24 (2) : 127 – 139 .

أثر استراتيجية ما وراء معرفية قائمة على الأسئلة الذاتية في تنمية الاستيعاب القرائي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن

د/ حمود محمد مرشد العليمات

أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد كلية التربية، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف أثر إستراتيجية الأسئلة الذاتية في تنمية الاستيعاب القرائي لدى طلبة المرحلة الأساسية. وتكوّن أفراد الدراسة من (١٧٨) طالباً وطالبة من طلبة الصف التاسع الأساسي، موزعين على ست شعب دراسية، وُزِّعت هذه الشعب عشوائياً على ثلاث مجموعات تجريبية.

ولتحقيق هدف الدراسة أعدّ الباحث اختباراً للاستيعاب القرائي، جرى التحقق من صدق الاختبار وثباته، طبق على مجموعات الدراسة بشكل قبلي وبعدي، وأعدّ الباحث كذلك دليلاً للمعلم تضمن المحتوى التعليمي الذي دُرس تبعاً لخطوات إستراتيجية الأسئلة الذاتية (تعلم مفرد/ تعلم تعاوني).

وحُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطلبة، وتم باستخدام تحليل التباين الثنائي (Two Way ANOVA)، واستخدم اختبار (LSD) للمقارنات البعدية. وأظهرت الدراسة النتائج الآتية:

١. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في الاستيعاب القرائي تعزى لإستراتيجية التدريس، لصالح الطلبة الذين درسوا باستخدام إستراتيجية الأسئلة الذاتية (تعلم مفرد)، والطلبة الذين درسوا باستخدام إستراتيجية الأسئلة الذاتية (تعلم تعاوني). لم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية، بين متوسط أداء المجموعة التي درست باستخدام إستراتيجية الأسئلة الذاتية (تعلم مفرد)، ومتوسط أداء المجموعة التي درست باستخدام إستراتيجية الأسئلة الذاتية (تعلم تعاوني).
٢. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في الاستيعاب القرائي تعزى لأثر التفاعل بين الإستراتيجية والجنس.

وفي ضوء نتائج الدراسة، أوصى الباحث باستخدام إستراتيجية الأسئلة **الذاتية**(تعلم مفرد/ تعلم تعاوني) في تدريس نصوص الاستيعاب القرائي، في المرحلة الأساسية.

المقدمة:

يعد الاستيعاب القرائي محور العملية القرائية، والباعث على توسيع خبرات الطالب التعليمية، والارتقاء بمستوياته المعرفية ؛ لذا وظفت الأمم طاقاتها لإعداد جيل قادر على فهم ما يقرأ، تحقيقاً للأهداف التربوية المنشودة التي تسعى لتغيير دور الطالب من المتلقي السلبي، إلى المبادر الإيجابي، لاسيما في عصر يشهد ثورة معرفية ومعلوماتية ضخمة تتزايد كل لحظة، مما يدفع المتعلم للتخبط والعشوائية في ظل هذا الكم الهائل من المعلومات المتدفقة، وهذا الأمر يتطلب قارئاً سريعاً، يمتلك مهارات الاستيعاب التي يمكن أن توصله إلى غايته وفق منهجية واضحة محددة المعالم.

وبما أن الغرض الأساسي لعملية القراءة، هو تمكين القارئ من استيعاب النصوص القرائية ؛ لأن الاستيعاب هو الأساس للبناء المعرفي، ونمو القدرات العقلية. لهذا ركزت اتجاهات التدريس الحديثة على تطوير استراتيجيات لاستيعاب المقروء، لأن تطور أي أمة مقترن بما يقرأ أبناؤها، وكيف يفهمون ما يقرؤون (السيد، ١٩٨٨).

يأتي الاستيعاب القرائي في مقدمة الموضوعات المتعلقة بالدراسات اللغوية، لما يمثله من أهمية في التواصل، وفهم المقروء. ومن هذا المنطلق لم يعد الاستيعاب مجرد معرفة الحقائق المتضمنة في الرموز المكتوبة، بل أصبح ينظر إليه كنشاط ذهني ذي أبعاد متعددة، ينطوي على تكوين بنية ذهنية مطابقة للبنية التي قصد الكاتب نقلها (ديشين، ١٩٩١).

ويقوم القارئ بعملية استحضار للمفاهيم والصور والمعلومات غير الموجودة في النص. وبهذا يمكن النظر إلى الاستيعاب على أنه القدرة على التوصل إلى المعنى بإعادة تنظيم المعرفة السابقة ؛ لتتلاءم مع المعلومات والأفكار الجديدة في النص (مدكور، ٢٠٠٧). وعادة يقوم القارئ بعملية استيعاب النص بتفحص وجهات النظر المختلفة التي يطرحها الكاتب، ثم تحدث عملية التفاعل بين أفكار الكاتب ومعرفة القارئ السابقة، مما يمكنه من الوصول إلى استنتاجات خاصة (Kaufman & Kaufman, 1985). ويرى فولتانو (Vellutino, 2003) أن الاستيعاب القرائي هو قدرة القارئ على استخلاص المعنى من نص مكتوب لغاية معينة.

ويلاحظ مما تقدم أن الاستيعاب عملية عقلية عليا، ترتبط بقدرة القارئ على الفهم والتحليل والتركيب وإصدار الأحكام، وأن نجاح عملية الاستيعاب يعتمد إلى حد بعيد على خبرة القارئ السابقة، وما يستطيع أن يحمله منها إلى النص المقروء، فالقرّاء الذين لا يمتلكون معارف وخبرات سابقة، سيكون لديهم قصور في إتمام عملية الاستيعاب والوصول إلى الغاية المنشودة، وبالتالي تفرغ عملياتهم القرائية من مضمونها، وتصبح عملية آلية قائمة على فك الرموز.

وهذا يتفق وما ذهبت إليه نظريات اللغة وعلم النفس، التي أشارت إلى أن عملية الاستيعاب

عمليـة مـن عمليـات الـتفكير الـتي تتطلـب نشـاطاً ذهنيـاً يهـدف إلى اكتسـاب المعرفـة وتحصـيلها (Anderson, 1988). وهـذا يعـني أن القـراءة عمليـة عقليـة تحتـاج إلى الفهـم والـربط والاسـتنتاج، فالغايـة المرجوة من عملية القراءة فهم النص المقروء، واستيعابه، ونقده، والحكم عليه، والوصول إلى غرض الكاتب الظاهري والخفي، ومقدار هذا الاستيعاب هو الذي يحدد قيمة هذه القراءة وأهميتها؛ لأن الاستيعاب يشكل جوهر العملية القرائية ومحورها، والقارئ الجيد هو الذي يصل إلى المعنى بسهولة ويسر، ويستوعب النص الذي بين يديه (عاشور، ٢٠٠٧). وبغير ذلك تفقد القراءة وظيفتها، وتصبح عملية آلية، تخلو من الدافع للإقبال عليها (مدكور، ٢٠٠٧).

ونظراً لأهمية الاستيعاب نجد بعض المتخصصين ينادون بضرورة تعليمه بفعالية عالية، لأن القراءة التي تجري من دون وعي للمضمون وفهمه ما هي إلا مجرد عبث (Reed, 1992). وهذا يؤكد ما ذهب إليه عبدالمجيد (٢٠٠٠)، أن ضعف التلاميذ في استيعاب المقروء في الصفوف المتأخرة يؤدي إلى الإحساس بالفشل، وبالنتيجة ترك المدرسة، وهو السبب نفسه الذي يؤدي إلى تسرب العديد من تلاميذ المرحلة الابتدائية، عندما يتراجع مستواهم القرائي عن بقية زملائهم.

وبما أن الاستيعاب من المهارات العقلية المهمة الذي له انعكاسات على مختلف جوانب النمو المعرفي، والشخصي، والانفعالي، يلاحظ أنه تصدّر الدراسات المتعلقة بالنواحي النفسية واللغوية، وخصوصاً الدراسات الغربية منها، وذلك لما يمثله الاستيعاب من أهمية في التواصل اللغوي، وفهم الرسالة بين القارئ والكاتب.

وتأتي أهمية الاستيعاب لكونه الأداة التي تكلل عملية التواصل بالنجاح، والتي تمد القارئ بالدافعية للتواصل من جهة، والوصول إلى غرض الكاتب من جهة أخرى، وهذا هو المحور الذي تدور حوله عملية التعلم والتعليم بشكل عام.

إن الاستيعاب الحقيقي هو الذي يرتبط بالفهم، وليس بعدد ما يمتلك الفرد من مفردات، فإذا لم ترتبط حصيلة الفرد اللغوية بالقدرة على تفسير الكلمات، وتحويلها إلى أفكار ذات فائدة في استيعاب المقروء، لا يمكن عدّها حصيلة لغوية حية (عصر، ١٩٩٩). وعلى أية حال فإن الاستيعاب هو جوهر القراءة، ومحورها، وهو غاية عملية التعلم، وأداة التفاعل بين العقل والمقروء، والحاجة له تزداد يوماً بعد يوم؛ لدرء المخاطر التي تواجه العملية التعلمية التعليمية، والنهوض بها، وبعثها من جديد، فلا عجب إذن أن يحظى الاستيعاب بهذا الاهتمام الواسع على مختلف المستويات، وهذا يؤكد أهمية تدريسه والعناية به، والكشف عن جوانب الضعف فيه.

وبالرغم من الأهمية الواضحة لعملية الاستيعاب القرائي، إلا أن المتتبع لواقع الاستيعاب القرائي في المدارس، يلمس ضعفاً واضحاً لدى المتعلمين، إذ لا يزال الاستيعاب يراوح في مستواه الحرفي في أحسن

حال وأن هناك إغفالاً واضحاً لمستوياته العليا، الأمر الذي يترتب عليه نتائج تنعكس سلباً على تقدير المتعلم لذاته، وإحساسه بالفشل، مما يؤدي إلى تدني المخرجات التعلمية، التي تدخل إلى مؤسسات التعليم العالي مثقلة بهذه الأعباء، مما يربك برامج الإعداد، التي يفترض أن تبنى على معارف المتعلم السابقة، مما يضطر هذه المؤسسات التعليمية إلى إعادة تكييف برامجها لتتلاءم مع المدخلات الجديدة، فيؤدي ذلك إلى تراجع مستوى المخرجات العليا، لتعود إلى التعليم العام في مستوى أقل من المأمول، وهذا التراجع في القدرات والإمكانات ينعكس على المستوى القومي في هدر الطاقات البشرية، ويحد من إمكانية نجاح الخطط التنموية المبنية على الموارد البشرية ذات الكفاية، وبخاصة في عصر يتجه نحو اقتصاد المعرفة.

والضعف في الاستيعاب القرائي مشكلة ذات أبعاد عالمية وعربية ومحلية، ومما يؤكد هذه المشكلة عالمياً، الدراسة المذكورة في بيمل وسشوتن (Bimmel & Schooten, 2004) التي تشير نتائجها إلى تدني مستوى الاستيعاب في العديد من الدول، ومن بينها هولندا، التي يعاني حوالي ١٥٪ من البالغين فيها من مشكلات في استيعاب المقالات في الصحف والمجلات، وتصل هذه النسبة إلى ١٤,٤٪ في ألمانيا، وفي كندا تصل إلى ١٦,٦٪، وفي الولايات المتحدة تصل إلى ٢٠,٧٪ من مجموع العينة التي شملها الاستطلاع. ومما يؤكد هذا الضعف ما ورد في الدراسة المقارنة التي أجراها روبرت ثورندايك في خمس عشرة دولة، والمذكورة في حبيب الله (١٩٩٧)، أوضحت نتائجها أن الفرق في نتائج امتحانات القراءة وفهم المقروء بين الطلاب لم يكن بسبب اللغة التي يتكلمها الطالب، بل بمستوى التحدي العقلي الذي يطرحه السؤال، وعدم القدرة على استيعابه.

وفي دراسة لشارب واشبي (Sharp & Ashby, 2002, P.17) قام الباحثان بقياس مهارات الفهم لدى التلاميذ في المرحلة المتوسطة، وبقدر ما كانت النتائج غير مرضية، قال الباحثان في وصف نتائج الدراسة: "إن الطلبة لا يعانون ضعفاً في مهارات الاستيعاب، وإنما يعانون من أمية الاستيعاب".

وعلى الصعيد العربي، شعر المسئولون بهذا الضعف فعقدوا المؤتمرات، والندوات لبحث هذا الضعف، وسبل التصدي له، ومن بين هذه المؤتمرات، مؤتمر التطوير التربوي الخاص بمناهج اللغة العربية، الذي عقد في وزارة التربية والتعليم البحرانية (٢٠٠٤) الذي ناقش مشكلات اللغة العربية، ومن بينها مشكلة الاستيعاب القرائي، وأكد المؤتمر في توصياته أن القراءة للاستيعاب، والنظر إلى الفعل القرائي بوصفه نتاجاً جديداً للنص، وأوصى بضرورة رفد منهاج اللغة العربية بالاستراتيجيات الجديدة التي تؤكد الاستيعاب والتعلم الذاتي (وزارة التربية والتعليم البحرانية، ٢٠٠٤).

ومما يؤكد هذا الضعف، نتائج المؤتمرات والندوات العربية التي خلص معظمها إلى ضرورة الاهتمام بالاستيعاب القرائي، ودعوة الخبراء إلى وضع الحلول المناسبة لهذه المشكلة، ومن هذه المؤتمرات والندوات: ندوة مستقبل تعليم اللغة العربية في القرن الحادي والعشرين، التي عقدتها جمعية لسان العرب

في مقر جامعة الدول العربية في القاهرة (١٩٩٨)، ومؤتمر التطوير التربوي الإسلامي، الذي عقد في معهد طرابلس الجامعي للدراسات الإسلامية في لبنان (١٩٩٧)، وقد أفرد المؤتمر جلسة خاصة لمناقشة مشكلات تطوير مناهج اللغة العربية، لاسيما مشكلة الاستيعاب القرائي، وندوة تطوير تدريس اللغة العربية التي عقدت في الكويت بدعوة من المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج العربي (١٩٨٩).

ومن البحوث الإجرائية على المستوى العربي التي تؤكد هذا الضعف، الدراسة التي قام بها موسى (٢٠٠١) على عينة من طلبة المرحلة الإعدادية في مصر، وأظهرت نتائج الدراسة تدني مستوى الاستيعاب القرائي لدى الطلبة عينة الدراسة، بشكل لافت للنظر، إذ لم ينجح إلا ٢٢٪ من مجموع الطلبة الذين طبق عليهم اختبار الاستيعاب القرائي، والذين نجحوا لم يصل أحد منهم إلى المستوى المطلوب، بل في الحدود الدنيا للاستيعاب القرائي.

وعلى الصعيد المحلي، شعرت وزارة التربية والتعليم في الأردن بهذا الضعف منذ أواسط سبعينات القرن الماضي، عندما عقدت اجتماعاً خاصاً لخبراء اللغة العربية، الذين ناقشوا من ضمن القضايا التي ناقشوها قضية استيعاب المقروء، وسبل الارتقاء به، ثم تواصلت المؤتمرات والندوات التي بحثت هذه المشكلة، ومنها مؤتمر التطوير التربوي الذي عقد في عمان عام (١٩٨٧)، الذي ركز في توصياته على أهمية التفكير والاهتمام بعقل المتعلم، وضرورة إكسابه مهارات قرائية تمكنه من مواكبة التقدم بالاعتماد على قدراته العقلية (المؤتمر الوطني للتطوير التربوي، ١٩٨٨).

وقد أبرز مؤتمر التطوير التربوي (١٩٩٥) العناصر التي ستتبع من أجل التطوير التربوي، إذ ركز على العمل التعاوني، وتنمية القدرة على حل المشكلات، وتنمية التفكير العلمي بالتركيز على مهارات: التصنيف، والمقارنة، والاستنتاج، والاستقراء، والتنبؤ، وتنمية القدرة على اتخاذ القرار، والتشجيع على نقد الموضوعات، وتقديم الاقتراحات، ومن المرتكزات التي أقرها المؤتمر كي تنسجم مناهج اللغة العربية مع التوجهات الحديثة: الإفادة من الدراسات التربوية الحديثة لرفد محتوى مناهج اللغة العربية، والاهتمام بمهارة الاستيعاب (المؤتمر التربوي العام، ١٩٩٥).

وقد أجرت وزارة التربية والتعليم في الأردن العديد من الدراسات، كشفت نتائجها عن وجود ضعف في مستويات الاستيعاب القرائي المختلفة، ومن بين هذه الدراسات، الدراسة التي أجريت عام (١٩٩٨) على طلبة الصف السادس، وقد تَبيّن أن الطلبة عينة الدراسة يعانون صعوبات في فهم الجملة والفقرة، واستخراج الفكرة الرئيسة. وفي دراسة أخرى أجرتها الوزارة في العام الدراسي ١٩٩٩/٢٠٠٠؛ لضبط نوعية التعليم على عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي، تمثل ١٥٠ مدرسة، دلت نتائج الدراسة على تدني مستوى الاستيعاب القرائي فقد وصلت النسبة إلى ٣٧,٥٪ من المعدل العام (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٨؛ ٢٠٠٢).

وقد أكدت معظم الدراسات والبحوث أن هناك ضعفاً واضحاً في مستويات الاستيعاب القرائي في المراحل الدراسية المختلفة، ومنها: دراسة الحجاج (٢٠٠٠)، التي أكدت تواضع مستوى الاستيعاب القرائي، وخصوصاً القدرة على تحديد الفكرة الفرعية، والتمييز بين الحقيقة والرأي، والقدرة على التنبؤ بالنتائج، وأكد هذا الضعف أيضاً الدراسة التي قام بها الهزايمة (١٩٩٨) بهدف تقويم الاستيعاب القرائي للوحدات اللغوية لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن، إذ كشفت نتائج الدراسة عن وجود ضعف عام في مستويات الاستيعاب المختلفة. ومن الدراسات التي أشارت إلى وجود ضعف في مستويات الاستيعاب القرائي: الحرفي، والاستنتاجي، والقدرة على تحديد الأفكار الرئيسة والفرعية ونقد المقروء، دراسة نصر (١٩٩٢).

ويلمس الباحث هذا الضعف من خلال الزيارات التي يقوم بها إلى المدارس في أثناء تنفيذ برنامج التربية العملية في جامعة آل البيت، إذ يظهر الطلبة ضعفاً واضحاً في القدرة على الوصول إلى الفكرة الرئيسة، أو الوصول إلى قصد الكاتب بقدراته الذاتية، والشكوى المتزايدة من المدرسين بأن استيعاب الطلبة لا يصل إلى المستوى المأمول، والذي ينعكس سلباً على التحصيل في المواد المختلفة، وهذا ما تؤكده ملاحظات المشرفين التربويين في هذا المجال.

ويجد الباحث مما تقدم أن هناك ضعفاً في الاستيعاب القرائي، وللإسهام في الحد من هذا الضعف لابد من إعداد القارئ الجيد، القادر على توظيف استراتيجيات استيعاب تساعده على استيعاب النصوص التي يتفاعل معها سواء أكان ذلك في المدرسة أم في الحياة العملية.

وقد أكدت الدراسات المختلفة أن العناية باستراتيجيات الاستيعاب القرائي يسهم بشكل كبير في الحد من الاعتماد على التعليم الكمي، ويفعّل في الوقت نفسه عملية التعليم الكيفي، الذي أصبح الهدف المنشود للتربية في القرن الحادي والعشرين، الذي يهدف إلى إعداد المتعلم، وتأهيله، بتطوير تفكيره، وإكسابه القدرة على التعامل مع المعارف، والحكم عليها، وتوظيفها في الحياة العملية بفاعلية ومهارة عالية (فهمي، ٢٠٠٣).

وأكد الزيات (١٩٩٦) أن هناك اهتماماً متزايداً في استراتيجيات الاستيعاب القرائي ظهر بشكل واضح في العقد الأخير من القرن الماضي؛ نظراً لما تقوم به هذه الاستراتيجيات من دور نشط في العملية التربوية، وبخاصة في اكتساب المعلومات وتخزينها واستخدامها، ومعالجتها في أطر وصيغ ذات معنى، بحيث يصبح المتعلمون مستقلين، مما يسهم في الحد من سلبية المتعلم، ويؤدي إلى تعليمه كيف يتعلم؟! (عبد المجيد، ٢٠٠٠).

والطلاب المهرة هم الذين يستخدمون استراتيجيات مناسبة في استيعاب المقروء، وكذلك يكونون على وعي بالهدف من القراءة، ويميزون بين متطلبات المهام القرائية، والفرق بين القارئ الجيد من غيره

يكمن في نوعية الإستراتيجية التي يستخدمها أثناء القراءة (Anderson, 1985; Bressely & Woloshyn, 1995).

وقد أكدت العديد من الدراسات أن هناك ضعفاً لدى التلاميذ في استخدام استراتيجيات الاستيعاب القرائي، ومنها دراسة اندرو (Andrew, ٢٠٠٢) التي أوضحت أن معظم وقت الطلبة في الغرفة الصفية يصرف على مهارات تعرف الكلمة، وزيادة الطلاقة اللغوية، وهذا كله على حساب استراتيجيات الاستيعاب، التي لا تحظى بالاهتمام اللازم.

وفي دراسة ويندي وزكرزكي ووليمز (Wendy, Siekierski & Williams, 1999) خلص الباحثون إلى أن أسباب انخفاض مستوى الاستيعاب القرائي لدى الطلبة عينة الدراسة، مؤداه أن العديد من الطلبة لا يمتلكون المهارات والاستراتيجيات المناسبة لاستيعاب النص. وهذا ما ذهب إليه بيمل وزميله (Bimmel, 2004)، الذي أشار إلى وجود ضعف في الاستيعاب القرائي، ورأى أن الحل يكمن في التركيز التدريسي في المراحل العليا، على تدريب الطلبة على كيفية استخدام استراتيجيات مناسبة للاستيعاب القرائي.

نظرية ماوراء المعرفة وعلاقتها بإنتاج الأسئلة الذاتية:

يعد مصطلح ما وراء المعرفة من المصطلحات الحديثة نسبياً، فقد كانت بداية ظهوره في أبحاث فلافل (Flavell, 1978)، واهتم به علماء النفس منذ ذلك الحين وحتى الوقت الراهن، ويعني هذا المفهوم في جوهره التفكير في التفكير (Thinking about Thinking)، أو الوعي بعمليات التفكير التي تحصل أثناء التفكير (Orlich, 1994)، وفي هذا المجال يرى ليذر وميكلافلين (Leather, Mclaughlin, 2001) أن ما وراء المعرفة هي عملية التفكير في التفكير، أو التفكير حول المعرفة الذاتية، أو التفكير حول المعالجات الذاتية، وهي تتضمن: الوعي، والفهم، والتحكم، وإعادة ترتيب المادة، والتي تتكون بالتفاعل مع المهام التعليمية. تعد عمليات ما وراء المعرفة من أرقى مستويات التفكير الذي يتعلق بمراقبة الفرد لكيفية استخدام عقله، والقدرة على حل مشكلاته بفاعلية عالية، والتأكد من التقدم الذي أحرزه في فهم الموضوع الذي بين يديه.

إن عمليات ماوراء المعرفة تتضمن عدة عناصر، لكن لا يوجد إجماع من علماء النفس على هذه العناصر، إذ قسم فلافل المذكور في براون (Brown, 1988) عناصر ما وراء المعرفة إلى: معرفة إدراكية فوقية، وتعني المعرفة بالشيء المدرك، وبالمهمة المدركة، وبالإستراتيجية المستخدمة في الإدراك، والقسم الآخر خبرة إدراكية فوقية تشير إلى أي خبرة واعية سواء أكانت عقلية أم انفعالية؛ ومثال ذلك تكوّن الشعور بالاضطراب عند الفرد؛ لأنه لم يعد يفهم شيئاً في أثناء القراءة. أما جوكوبس وباريس (Jacobs, Paris, 1987) فقد لاحظا أن عمليات ماوراء المعرفة تتكون من مظهرين أساسيين هما: التقويم الذاتي للمعرفة،

والإدارة الذاتية للمعرفة، إذ يتضمن التقويم الذاتي للمعرفة ثلاثة أشكال معرفية هي:

١- المعرفة التقريرية: وتعبر عما هو معروف في مجال معين؛ أي الوعي بالمهارات والاستراتيجيات، والمصادر اللازمة لإنجاز المهمة.

٢- المعرفة الإجرائية: وتتعلق بالإجراءات المختلفة التي يجب أن تؤدي لتحقيق المهمة؛ مثل التخطيط للحركة القادمة، واختيار الإستراتيجية وتحديد الوقت المناسب... إن هذه المعرفة تتضمن الإلمام بمعلومات إجرائية مثل: كيف يتصفح الطالب كتاباً بسرعة، أو يمسحه، أو يلخصه، أو كيف يستخلص معلومات غير واردة بوضوح في النص المقروء.

٣- المعرفة الشرطية: وتشير إلى استخدام أو اختيار إستراتيجية ما، أو حتى يمكن استخدام إستراتيجية مكان أخرى، مثل: متى تتصفح الكتاب، أو متى تبحث عن الفكرة... إلخ.

أما المظهر الثاني لعمليات ما وراء المعرفة، والمتمثل في الإدارة الذاتية للمعرفة فيرى يورك وكريج (Yorc, Craig, 1992) أنه يتضمن: التقييم، والتخطيط، والتنظيم. فالتقييم تقدير لمعرفتنا الراهنة، كأن تسأل نفسك هل أعي ما أقرأ؟ وهل صادفت هذه المشكلة من قبل؟ وهل هناك معلومات يمكن أن أجمعها قبل البدء بالمهمة؟ وفيما يتعلق بالتخطيط فإنه يتضمن تحديد الأهداف، واختيار الاستراتيجيات اللازمة، والإجراءات المرتبطة بإنجاز المهمة، وتحديد الصعوبات الكامنة وطرق التغلب عليها، والتنبؤ بالنتائج. أما التنظيم فيتضمن التحقق من مدى التقدم نحو الأهداف، ومن ثم مراجعة الخطط والاستراتيجيات وتعديلها، بناءً على مدى نجاحها في تحقيق هذه الأهداف.

إن استخدام معارف ما وراء المعرفة: التقريرية والإجرائية والشرطية يحسن من مستوى التحصيل الدراسي للطالب بفضل تحسن كل من إدارة الذات، وإدارة الوقت، وإدارة التوتر، وكذلك تحسن مهارات الاستماع، والاستيعاب القرائي، وزيادة الدافعية (Thomas, Anne, 1993).

الأسئلة الذاتية وعلاقتها بتعلم ماوراء معرفة:

يستطيع المعلمون، بشيء من الجهد والتخطيط، إعداد دروسهم بشكل منظم ومنطقي، ولكن يعد هذا الأمر جزءاً من المطلوب لإنجاز المهمة، على اعتبار أنه ينبغي على الطلبة الانتباه للمعلومات، وترميزها، وتحويلها إلى الذاكرة طويلة المدى، واسترجاعها عند الحاجة، فجعل الطلبة يستخدمون الانتباه، والترميز، والتخزين، والاسترجاع، ليس بالأمر اليسير، فمحاولات الطلبة في أثناء ترميز المعلومات وتخزينها نادراً ما تتجاوز التسميع الحرفي، ومخططات تنظيمية بسيطة، وأحد الأسباب المؤدية إلى هذه النتائج هو ندرة تعليم الطلبة استخدام مهارات ماوراء المعرفة بشكل أمثل (البيلي وقاسم والصمادي، ٢٠٠١؛ Siegler, 1998).

ويعد التساؤل الذاتي من الاستراتيجيات المهمة لتنمية الوعي الماوراء معرفي، فبعض الأسئلة

تتطلب أكثر من مجرد استدعاء لفظي، أو تعرف على الحقائق، إذ من المفيد للطالب أن يوجه لنفسه مجموعة من الأسئلة قبل المهمة، وفي أثنائها، وبعدها، والتي من شأنها تيسير الفهم، وتشجيع الطلبة على التفكير في العناصر المهمة في المادة المقروءة، كالأفكار الرئيسة، والعنوان، والخبرة السابقة للطالب (العتوم وآخرون، ٢٠٠٥).

وقد أكد كنغ (King, 1992) أن إستراتيجية طرح الأسئلة الذاتية تساعد على استخدام مهارات ماوراء المعرفة بصورة فاعلة، فعندما يطرح الطلبة على أنفسهم أسئلة ذاتية قبل البدء بمهمة القراءة، يسهل عليهم مراقبة فهمهم للمادة، ويجعل معرفتهم في المادة أكثر واقعية، بمعنى أنهم يعرفون مدى معرفتهم بالمادة من عدم معرفتهم بها، ولكن يجب أن لا تقتصر الأسئلة التي يوجهها الطلبة لأنفسهم على الأسئلة المتعلقة بالحقائق فقط، بل يجب أن تتضمن هذه الأسئلة ما يتعلق بالفهم، والتحليل، والتطبيق، حتى يدوم أثرها مدة أطول، ويكون استيعاب الطلبة لها استيعاباً عميقاً. وتنفذ هذه الإستراتيجية عادة بتحويل العنوان إلى تساؤلات قبل البدء بعملية القراءة، ثم تجري العملية القرائية بهدف البحث عن إجابات لهذه التساؤلات.

أسباب تدريس الأسئلة الذاتية:

انقسم التربويون حول الأسئلة الذاتية إلى فريقين، فريق نظر إليها على أنها عملية فطرية تنمو مع المتعلم بشكل طبيعي، فالطفل في مرحلة ما قبل المدرسة أكثر طرحاً للأسئلة من الطالب في الصفوف الأولى، وهذا ناشئ عن حاجة الطفل إلى المعرفة، واكتشاف العالم من حوله، أي أن أسئلة الطلبة ترتبط بمدى الحاجة إلى المعرفة، فإذا توافرت المعرفة وأشبع المتعلم حاجاته قلت أسئلته، واستخدام الأسئلة الذاتية في عملية الفهم يرتبط بخبرة المتعلم السابقة عن موضوع النص، ومدى سهولة النص، وصعوبته، وفي أحيان كثيرة لا ترقى أسئلة الطلبة إلى مستويات عليا، إذ يدور معظمها في مستوى التذكر والمعرفة المباشرة محدودة الإجابة، وعادة تكون هذه الأسئلة ضيقة الأفق، أو لا تتعلق بالنص المعد للقراءة، وبالنتيجة لا يصل الطلبة إلى المعلومات المهمة في النص (Chapman, 1996; Glaubman, 2001).

ونظر فريق آخر إلى الأسئلة الذاتية على أنها مهارة يمكن اكتسابها وتنميتها بالممارسة والتدريب، إذ يرى موش (Moch, 1987) أن التطور العلمي الذي حصل للبشرية، وأدى إلى كل هذه الاختراعات يعود الفضل به إلى تساؤلات كانت تدور في أذهان علماء ومفكرين، قاموا بالبحث عن إجابات لها، ومثال على ذلك: أن قانون الجاذبية الأرضية، الذي توصل إليه (نيوتن) بدأ بسؤال: لماذا سقطت التفاحة إلى أسفل ولم ترتفع إلى أعلى؟ لقد وجد العديد من الباحثين أن الأسئلة الذاتية إستراتيجية تدريسية يمكن أن يتعلمها الطالب، وأنها يمكن أن ترسخ عمليات الفهم القرائي وتشجعها، وتحفز التوجيه الذاتي في أثناء عملية التعلم، وتجعل الطالب أكثر قدرة على المعرفة بعملياته المعرفية (Grasser, Singer, Trabasso, 1994).

علاقة الأسئلة الذاتية بالاستيعاب القرائي:

يرى العديد من التربويين أن التعليم الموجَّه بالهدف هو من أنجح أنواع التعليم، وهذا التعليم يكون أكثر نجاحاً إذا كان الهدف توجه ذاتي للمتعلم، وليس خطة معدة من قبل غيره، يسعى للوصول إليها وتحقيقها، والأسئلة الذاتية هي نوع من أنواع التوجيه الذاتي، التي تجعل المتعلم يتتبع نصاً طويلاً للحصول على معلومة هو بحاجة إليها، والمتعلم الماهر يبذل قصارى جهده لبلوغ هدفين: فهم معنى المهمات التي بين يديه من جهة، وضبط تعلمه من جهة أخرى، وهذه الرؤية للتعلم مستمدة في بعض جوانبها من البحث في مجال الإدراك المعرفي، وما وراء المعرفي. فالقارئ النموذجي يسعى بنشاط لاستيعاب معنى المقروء، ويراقب فهمه للنص في أي وقت أثناء القراءة، ويضع أهدافاً أخرى غير فهم النص، مثل: تلخيص النص بصورة متقنة، وكيف يطور استراتيجيات للتعامل مع إخفاقه في الاستيعاب، وهذه الأهداف حوافز قوية للمتعلم ليطرح أسئلته الذاتية التي تعينه على الوصول إلى مثل هذه الأهداف، وتدفعه إلى التركيز على ما هو مهم (جونز وبالنسكار وأوغل وكمار، د.ت).

إن القارئ النموذجي يبدأ عملية القراءة عادة بتصفح معالم النص كالعنوان، والعناوين الفرعية، والصور، والرسوم، وربما قطع صغيرة منه، كالمقدمة والخلاصة، هذا التصفح يثير الأنماط الذهنية التنظيمية، للمعرفة السابقة، فيستعمل القارئ هذه المعلومات لتكوين تساؤلات وفرضيات، أو تنبؤات تتعلق بمعنى النص، ومقاصد كاتبه، وبناءً على ذلك تصبح هذه التساؤلات والفرضيات هي الغرض من القراءة، بمعنى أن القارئ يقرأ لتأييد فرضياته أو لرفضها، أو البحث عن تساؤلاته الذاتية. وفي أوقات مختلفة قد يقوم القارئ بتلخيص المعلومات الجديدة، أو مقارنتها بالمخططات الموجودة في ذاكرته للوقوف على مدى مطابقتها وانسجامها مع فرضياته ومعرفته السابقة، وهذا التفاعل يؤدي إلى تعديل المعنى، وما أن يتعدل المعنى حتى تظهر أسئلة جديدة تصبح هي الغرض من القراءة التالية، وخلال هذه العمليات كلها، يستخدم القارئ معرفته القبلية للقيام باستدلالات على معنى النص الضمني، وعلى العلاقات بين أفكار النص، لفهم ظواهر لم يتناولها النص بشكل صريح (Pearson, Dole, 1987 ؛ جونز وآخرون، د.ت)

إن العلاقة ما بين الأسئلة الذاتية والاستيعاب علاقة قوية مترابطة، إذ من المفيد للطالب أن يوجه لنفسه مجموعة من الأسئلة قبل عملية القراءة، وأثنائها، وبعدها، والتي من شأنها تيسير استيعاب النص القرائي، وتركيز جهد الطالب على العناصر المهمة أثناء تنفيذ المَهمَّة القرائية، وتساعد الطالب على إظهار معرفته السابقة بالموضوع، وتهيئ الأسئلة الذاتية الفرصة أمام المتعلم لطرح أسئلة عميقة، وأبعد من استدعاء الحقائق، وهذا المستوى المتقدم من الأسئلة يجعل من الأسئلة الذاتية إستراتيجية فاعلة في عملية الاستيعاب القرائي.

الدراسات السابقة:

أجرى بليركم وبليركم وبيرتسك (Blerkom, Blerkom & Bertsch, 2006) دراسة هدفت إلى الكشف عن فعالية إستراتيجية إنتاج الأسئلة الذاتية في حواشي النص، مقارنة باستراتيجيات أخذ الملاحظات، وقراءة النص ونسخه، وإستراتيجية التظليل، في تنمية مستويات الاستيعاب القرائي.

تكونت عينة الدراسة من طلبة السنة الأولى في إحدى الجامعات الأمريكية الذين يدرسون مساق مقدمة في علم النفس بلغ عددهم (١٠٩) طالب وطالبة، تم تقسيمهم بشكل عشوائي إلى أربع مجموعات تجريبية: المجموعة الأولى تألفت من (٣١) طالباً وطالبة درسوا باستخدام إستراتيجية قراءة النص ونسخه، والمجموعة الثانية تألفت من (٢٦) طالباً وطالبة، درسوا باستخدام إستراتيجية تظليل النقاط المهمة في النص، والمجموعة الثالثة تألفت من (٢٣) طالباً وطالبة، درسوا باستخدام إستراتيجية أخذ ملاحظات باستخدام كلمات مفتاحيه، والمجموعة الرابعة تألفت من (٢٦) طالباً وطالبة، درسوا باستخدام إستراتيجية إنتاج الأسئلة الذاتية وتدوينها في حواشي النص.

ولتحقيق أهداف الدراسة، تم تدريب أفراد المجموعة التجريبية الرابعة على إنتاج الأسئلة الذاتية باستخدام نصٍ مختلفٍ، طُلب منهم القيام بإنتاج أسئلة ذاتية، والبحث عن إجابات لها من خلال النص، وبعد إتقانهم لهذه المهارة، قدم الباحث نصاً للمجموعات الأربع طُلب منهم قراءة هذا النص باستخدام الإستراتيجية المخصصة لكل مجموعة.

وبعد انتهاء فترة التجريب قُدم للمجموعات الأربع نص جديد طُلب منهم دراسته كما تعلموا، ثم قُدم لهم اختبار في الاستيعاب على النص ذاته. أظهر تحليل النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة في المجموعات الأربع، لصالح المجموعة التي درست باستخدام إستراتيجية إنتاج الأسئلة في حواشي النص. وقد أظهرت نتائج الدراسة أيضاً أن أسئلة الطلبة الذاتية غطت ما يقارب (٨٠٪) من أسئلة اختبار الاستيعاب الذي قدم لهم. وقد أوصت الدراسة بضرورة تدريب الطلبة على استخدام استراتيجيات الأسئلة الذاتية.

وأجرى ميسيانو وريمدوس (Miciano & Remedios, 2004) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر محتوى الأسئلة الذاتية وشكلها على القراءة الناقدة، والفهم، والطلاقة في القراءة، تكونت عينة الدراسة من صفين من الصفوف الابتدائية في إحدى المدارس التابعة لولاية إلينوي الأمريكية.

ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتدريب الطلبة عينة الدراسة على إنتاج الأسئلة الذاتية، ثم قدم لهم أربعة نصوص إيضاحية، وطلب منهم إنتاج أكبر قدر ممكن من الأسئلة حول النصوص، ثم قام الباحث بتصنيف هذه الأسئلة التي أنتجها الطلبة وفقاً لهرم بلوم للمعرفة.

اتضح لدى تحليل النتائج أن أسئلة الطلبة تتركز في ثلاثة مستويات: مستوى التذكر، ومستوى الفهم، والأسئلة السطحية (ذات الإجابة بنعم أو لا). وقد دلت نتائج الدراسة، كذلك، على وجود علاقة ارتباطيه ما بين الأسئلة الذاتية من مستوى الفهم بالقراءة الناقدة المصحوبة بفهم عميق للنصوص، ولم تظهر نتائج الدراسة أي علاقة ما بين مستوى الأسئلة الذاتية والطلاقة في القراءة على الرغم من أن (٥٧٪) من الأسئلة التي أنتجها الطلبة صحيحة من حيث الصياغة.

وقام كيرن ورفاقه (Kern, et al, 2002) بدراسة هدفت إلى تدريب الأطفال في الصفوف الأولى على الفهم القرائي باستخدام أربع استراتيجيات خاصة بالاستيعاب القرائي هي: إستراتيجية استحضار المعرفة السابقة، وإستراتيجية الأسئلة الذاتية، إستراتيجية التوقع وتطوير الطلاقة، وقد نفذت الدراسة باستخدام أسلوب التعلم التعاوني، ولمدة (١٨) أسبوعاً.

تكونت عينة الدراسة من طلبة يدرسون في الصف الأول، وطلبة في مرحلة رياض الأطفال، في مجتمع ريفي يقع في غرب وسط أمريكا.

ولتحقيق أهداف الدراسة طلب الباحث من المعلمين في كل صف من صفوف الدراسة القيام بتدريس القصص الأدبية متبعين في ذلك إحدى الاستراتيجيات المعدة للدراسة في كل مرة خلال فترة التجربة. كان الباحث يراقب أداء الطلبة في كل مرة يستخدم المعلم بها واحدة من تلك الاستراتيجيات المعدة للدراسة، ويلاحظ ما يطرأ على الطلبة من ردود أفعال، ويفرغ تلك الملاحظات على سجل أعد خصيصاً لذلك.

أشار تحليل النتائج إلى أن إستراتيجية إنتاج الأسئلة الذاتية أكثر فاعلية في جعل الطلبة أكثر تركيزاً في متابعة القصة والإجابة عن الأسئلة التي تطرح أثناء النقاش الصفي الذي يحدث عقب قراءة القصة، وقد لاحظ الباحث أن هذه الظاهرة تزداد كلما أصبح الطلبة أكثر قدرة على طرح الأسئلة الذاتية مع التقدم في البرنامج، وقد دلت النتائج كذلك أن الطلبة يصبحون أكثر قدرة في التوصل إلى حلول للأسئلة الاستنتاجية. وأظهرت النتائج أيضاً أن قدرة الطلبة على إنتاج الأسئلة الذاتية قد تطورت من (١٢٪) في بداية التجربة إلى (٥٣٪) في نهايتها.

أجرى بونجراتس وبرادلي وفيزل وأوركت وشوميكر (Bongratz, Bradley, Fisel, Orcutt & Showmaker, 2002) دراسة هدفت إلى معرفة أثر برنامج تعليمي قائم على عدد من استراتيجيات الاستيعاب القرائي، من بينها إستراتيجية إنتاج الأسئلة الذاتية في تحسين مهارات الفهم القرائي، واتجاهات الطلبة نحو التعليم الاستراتيجي. تكونت عينة الدراسة من (٤١) طالباً في الصف الثالث، و(٦٩) طالباً في الصف الرابع في إحدى المدارس الواقعة شمال إلينوي الأمريكية.

ولأغراض تحقيق أهداف الدراسة طبق الباحث اختباراً في مستوى الاستيعاب القرائي: قبلي

وبعدي، للوقوف على مستوى الطلبة في الاستيعاب قبل التجربة وبعدها، وقام الباحث كذلك بإجراء مقابلات قبلية وبعدية، للوقوف على مدى معرفة الطلبة في استراتيجيات الاستيعاب القرائي، واتجاهاتهم نحوها.

قام الباحث بتطبيق البرنامج التعليمي المكون من ست استراتيجيات بواقع إستراتيجية كل ثلاثة أسابيع، ثم أعاد الباحث إجراء الاختبار البعدي والمقابلات البعدية، حيث دل تحليل النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأي إستراتيجية من الاستراتيجيات المستهدفة في البرنامج. لكن بشكل مجمل دلت النتائج على تحسن مستويات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة، وبالرغم من أن النتائج غير دالة إحصائياً إلا أن إستراتيجية الأسئلة الذاتية جاءت في المركز الأول من حيث مجموع العلامات، إذ إن الطلبة في الصف الثالث زاد استخدامهم للأسئلة الذاتية من (٧٣٪) إلى (٩٣٪)، وكذلك طلبة الصف الرابع من (٦٢٪) إلى (٨٩٪). وأشارت نتائج المقابلات البعدية إلى قيام الطلبة بتوظيف استراتيجيات الفهم المستهدفة في البرنامج في مواقف قرائية أخرى، لاسيما إستراتيجية الأسئلة الذاتية.

وفي دراسة قام بها كريمر وفات وليودرس (Cramer, Fate & Lueders, 2001) هدفت إلى معرفة أثر استخدام برنامج تعليمي قائم على إستراتيجية الأربع لبنات، واستراتجية تنظيم الصور، وإستراتيجية تقييمات الأسئلة الذاتية في تنمية مهارات الفهم القرائي والتفكير. تكونت عينة الدراسة من طلبة الصف الأول، والرابع في إحدى المدارس الريفية في الوسط الغربي للمسيسيبي.

ولتحقيق أهداف الدراسة طبق الباحث اختباراً قبلياً على الطلبة لتحديد مستوى الفهم لديهم، وسجلاً خاصاً صنف فيه أسئلة الطلبة الذاتية حسب تصنيف بلوم للمعرفة. دلت نتائج الاختبار القبلي أن مستوى الفهم القرائي لدى الطلبة دون المتوسط، ودل تحليل السجل الخاص بأسئلة الطلبة الذاتية إلى أن معظم الطلبة ينتجون الأسئلة ولكن في مستوى التذكر.

طبق الباحث البرنامج المعد، وخصص من (٥- ٧) أسابيع لتدريب الطلبة على إنتاج الأسئلة حسب هرم بلوم، حيث يقوم الطلبة بشكل مجموعات تعاونية بإنتاج (٣- ٤) أسئلة في كل مستوى من المستويات المعرفية، وبعد إتقان هذا المستوى يقدم لهم نصاً يقومون بشكل فردي بكتابة أسئلة حوله، والبحث عن إجابات لها، وتكرر العملية في كل مستوى من المستويات المعرفية حسب هرم بلوم.

دلَّ تحليل نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح البرنامج ككل في تحسين الاستيعاب القرائي والتفكير لدى الطلبة عينة الدراسة، وقد دلت النتائج كذلك إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح إستراتيجية تقييمات الأسئلة الذاتية في تحسين مستوى الاستيعاب القرائي والتفكير، مقارنة بالاستراتيجيات الأخرى، وأشارت النتائج كذلك إلى أن (٥٠٪) فقط من الطلبة استطاعوا إنتاج أسئلة شملت المستويات العليا للمعرفة.

وأجرت كلستر (Cluster, 1998) دراسة هدفت إلى معرفة أثر برنامج تعليمي قائم على استراتيجيات التفكير القرائي في تعليم مهارات الفهم القرائي لدى طلبة المرحلة المتوسطة في إحدى المدارس التابعة لمقاطعة إلينوي الأمريكية. تكونت عينة الدراسة من (١٨) طالباً، تم تقسيمهم بالطريقة القصدية إلى مجموعتين: المجموعة الأولى تكونت من (٧) طلاب من الذين رسبوا في اختبارات الفهم في العام الماضي، وحصلوا على علامات متدنية، المجموعة الثانية تكونت من (١١) طالباً من الذين نجحوا، ولكنهم حصلوا على علامات أقل من (٧٠٪).

طبقت الباحثة البرنامج التعليمي المكون من ثلاث استراتيجيات، هي: إستراتيجية تعليم مهارات التفكير عالية المستوى، ومهارات ما وراء الإدراك باستخدام نشاطات الأسئلة الذاتية، الإستراتيجية الثانية: استخدام التعلم التعاوني أثناء العمل على واجبات الفهم القرائي، الإستراتيجية الثالثة: فك الرموز باستخدام التناظر.

دل تحليل النتائج إلى تحسن مستوى الفهم القرائي لدى الطلبة عينة الدراسة، لكن بشكل غير دال إحصائياً، ولم تشر النتائج إلى فروق ذات دلالة إحصائية بين الاستراتيجيات المستخدمة، لكن الأرقام دلت على أن التعلم التعاوني كان الأكثر فعالية في تحسين مهارات الفهم القرائي.

أجرى كنغ (King, 1992) دراسة هدفت إلى الكشف عن فعالية ثلاث استراتيجيات تدريسية على الفهم القرائي في المحاضرات الدراسية .

تكونت عينة الدراسة من (٥٦) طالباً يدرسون أحد مساقات علم النفس في إحدى الجامعات الأمريكية، تم تقسيم أفراد الدراسة إلى ثلاث مجموعات تجريبية، المجموعة التجريبية الأولى تكونت من (١٩) طالباً درسوا باستخدام إستراتيجية الأسئلة الذاتية، المجموعة التجريبية الثانية تكونت من (١٩) طالباً درسوا باستخدام إستراتيجية التلخيص، المجموعة التجريبية الثالثة تكونت من (١٨) طالباً درسوا باستخدام إستراتيجية المراجعة وأخذ الملاحظات.

طبق الباحث في نهاية التجربة اختبار فهم من نوع الاختيار من متعدد تكون من عشرين فقرة. دلَّ تحليل النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستخدام إستراتيجية الأسئلة الذاتية، وأشارت النتائج، أيضاً، أن إستراتيجية التلخيص أفضل من إستراتيجية المراجعة وأخذ الملاحظات.

مشكلة الدراسة:

ومما تقدم يجد الباحث أن العديد من الدراسات قد عزت أسباب الضعف القرائي في أحد جوانبها إلى إغفال استخدام استراتيجيات مناسبة لاستيعاب المقروء، وأكدت في الوقت نفسه ضرورة تدريب الطلبة عليها كي يصبحوا قراءَ مهرة، الأمر الذي سيقلل من سلبيتهم ويزيد من تقديرهم لذواتهم.

لقد دلت الدراسات والتجارب أن أفضل أنواع التعليم هو التعليم الذي يترك أثراً، ويوظف في المواقف الحياتية الحية، والذي لا يعتمد على نموذج تدريسي محدد، ويركز على نشاط المتعلم الجسمي والعقلي، ويشجعه على الاستقراء، والاستنباط، والاستنتاج، وأنواع التفكير المختلفة، وهذا ما تسير عليه الدراسة الحالية في اعتمادها على إستراتيجية : الأسئلة الذاتية وهي إستراتيجية ما وراء معرفية قائمة على قدرة المتعلم الذاتية في فهم النصوص القرائية، ومراقبة ذلك الفهم بالأسئلة التي يطرحها على نفسه قبل قراءة النص، ثم يقوم بالبحث عن إجابات لها، وهي قائمة على أنماط مختلفة من التفكير كالتنبؤ، والاستقراء، والاستنتاج، والعصف الذهني، والتلخيص، وهي من الاستراتيجيات سهلة التطبيق، وتتفق مع التوجه الحديث القائم على التعلم التعاوني وتفريد التعليم، وجعل التعليم مسؤولية المتعلم، وتسير الإستراتيجية عند تطبيقها في ثلاث مراحل رئيسة هي مرحلة ما قبل القراءة، ومرحلة أثناء القراءة، ومرحلة ما بعد القراءة. وبالنظر إلى أهمية الاستيعاب القرائي في مساعدة المتعلم على الوعي بما يدور حوله، ومعالجة المشكلات التي يمكن أن تواجهه بأسلوب منهجي، وبالنظر لأهمية استراتيجيات الاستيعاب القرائي في إكساب الطلبة المهارات اللازمة للحد من ضعف قدرات التفكير وتراجع إمكانات الاستيعاب القرائي لديهم، زيادة على نقص الخبرة لدى المعلمين في مجال الاستراتيجيات، أو النظر إلى الإستراتيجية باعتبارها عملاً إضافياً لا يتسع الوقت لتعليمها للطلبة، واستناداً إلى إهمال أسئلة المتعلم الذاتية، وعدم الالتفات لها، بالرغم من أثرها الواضح في زيادة دافعية المتعلم نحو المعرفة، وأثرها في زيادة معرفة الطالب حول معرفته، وإلى ما ورد من توصيات حول أهمية إكساب المتعلمين أساليب حديثة ومتطورة في مجال الاستيعاب القرائي، وتمشياً مع حركة الإصلاح والتطوير التي ينتهجها الأردن في هذا المجال، وبخاصة الدعوة إلى توظيف استراتيجيات تدريس حديثة في مجال التعليم، وما لمسه الباحث من واقع خبرته في الإشراف على برنامج التربية العملية في جامعة آل البيت، أن الطلبة بحاجة ماسة إلى تدريبهم على استراتيجيات حديثة تركز على أسئلتهم الذاتية لمعالجة الضعف لديهم، برزت مشكلة الدراسة الحالية. وبناءً على ذلك تسعى الدراسة الحالية للإجابة عن السؤالين الآتيين :

أسئلة الدراسة:

السؤال الأول: هل هناك اختلاف في مستوى الاستيعاب القرائي لدى طلبة المرحلة الأساسية يعزى إلى إستراتيجية التدريس (الأسئلة الذاتية تعلم مفرد، الأسئلة الذاتية تعلم تعاوني، والطريقة المتبعة)؟

السؤال الثاني: هل هناك اختلاف في مستوى الاستيعاب القرائي لدى طلبة المرحلة الأساسية يعزى إلى تفاعل الجنس وإستراتيجية التدريس (الأسئلة الذاتية تعلم مفرد، الأسئلة الذاتية تعلم تعاوني، والطريقة المتبعة)؟

أهمية الدراسة:

تعود أهمية الدراسة الحالية إلى أنها اعتمدت إستراتيجية حديثة في تنمية الاستيعاب القرائي في مجال اللغة العربية، منسجمة مع الدعوة الحديثة في الأردن لبناء مناهج مطورة، تعتمد على التفكير بمستوياته المختلفة، وتشجيع المعلمين على إكساب الطلبة استراتيجيات خاصة بالاستيعاب القرائي، تساعدهم على التكيف مع متغيرات العصر، وتزايد المعرفة فيه بشكل سريع، وتنسجم هذه الدراسة، أيضاً، مع الدعوة لجعل التعلم مسؤولية المتعلم.

مساعدة المعلم على تبني استراتيجيات تدريس حديثة، قد تخرجه من قيود النمطية المملة إلى التنويع والتغيير في أساليبه التدريسية. ويأمل الباحث أن تزيد الدراسة الحالية من اتجاهات الطلبة الإيجابية نحو الاستيعاب القرائي.

وقد تساعد نتائج هذه الدراسة واضعي المناهج في وزارة التربية والتعليم في الحد من بعض جوانب الضعف في الاستيعاب القرائي، ويأمل الباحث أن تفتح هذه الدراسة أبواباً جديدة للباحثين في مجال البحث التربوي، بتوظيفها في فروع اللغة الأخرى.

التعريفات الإجرائية:

إستراتيجية الأسئلة الذاتية:

مجموعة من الخطوات المنظمة المتتابعة، التي يقوم بها طلبة الصف التاسع الأساسي لاكتساب القدرة على استيعاب النصوص القرائية، بالاعتماد على أسئلتهم الذاتية التي يثيرها لديهم عنوان النص، أو الجملة الرئيسة فيه، والذي يُكتب في منتصف دائرة ترسم على السبورة، تقسم أسئلة الطلبة الذاتية حولها إلى فئات متجانسة، يتم البحث عن إجابات لها بالعودة إلى النص، أو المصادر الخارجية المتاحة، تنفذ هذه الخطوات بإسلوب التعلم التعاوني أو التعلم المفردً.

الاستيعاب القرائي:

نشاط عقلي تفاعلي ما بين القارئ والنص المعد للقراءة، يمكّن طالب الصف التاسع الأساسي من فهم النص المقروء، ونقده، والوصول إلى المعنى القريب والبعيد الذي قصده الكاتب، واستخلاص تعميمات جديدة توظف في حل المشكلات التي تواجه القارئ، وتقاس درجته الكلية بالاختبار الذي أعده الباحث في كل مستوى من مستويات الاستيعاب، وهي: الحرفي، والتفسيري، والتطبيقي، والناقد.

الطريقة المتبعة:

هي مجموعة الإجراءات المحددة في دليل المعلم، التي يتبعها المعلم عادةً لمساعدة الطالب في الصف التاسع الأساسي لاستيعاب النصوص القرائية، وهي: القراءة الصامتة، وقراءة الطلاب، واستخراج الكلمات الصعبة، وتحديد الأفكار الرئيسة والفرعية، وحل الأسئلة في نهاية الوحدة.

محددات الدراسة: اقتصرت الدراسة الحالية على:

- عينة من طلبة الصف التاسع الأساسي في مدرستي الربيع بنت معوذ الأساسية للإناث، ومدرسة أبو بكر الصديق الأساسية للذكور، في مدينة المفرق، والتابعتين لمديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق، في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧، وبذلك يضعف تعميم النتائج على الطلبة خارج عينة الدراسة.
- إستراتيجية الأسئلة الذاتية تعلم مفرد، وتعلم تعاوني، وعليه فإن النتائج قد تختلف باختلاف الإستراتيجية المتبعة في التدريس.
- الأدوات المستخدمة في الدراسة من إعداد الباحث، وتعتمد دقة نتائج الدراسة على مدى صدق هذه الأدوات وثباتها.

الطريقة والإجراءات

أفراد الدراسة:

تكون أفراد الدراسة من (١٧٨) طالباً وطالبة، من طلبة الصف التاسع الأساسي التابعين لمديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق، والمنتظمين فيها للعام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧، موزعين على مدرستي: أبو بكر الصديق الأساسية للذكور، والربيع بنت معوذ الأساسية للإناث، بواقع ثلاث شعب في كل مدرسة من المدرستين اللتين تم اختيارهما بالطريقة القصدية، وذلك لتوافر إمكانات التطبيق فيهما، وقد وُزِّعت الشعب على مستويات المعالجة بالطريقة العشوائية، والجدول (١) يوضح توزيع أفراد الدراسة على المجموعات تبعاً لمتغير الجنس وإستراتيجية التدريس.

الجدول (١) توزيع أفراد الدراسة على المجموعات تبعاً لمتغير الجنس وإستراتيجية التدريس

إستراتيجية التدريس	الجنس	العدد	الشعبة
الأسئلة الذاتية تعلم مفرد	ذكور	30	ب
	إناث	29	أ
	المجموع	59	-
الأسئلة الذاتية تعلم تعاوني	ذكور	30	جـ
	إناث	30	ب
	المجموع	60	-
المتبعة	ذكور	30	أ
	إناث	29	ب
	المجموع	59	جـ
المجموع	ذكور	90	-
	إناث	88	-
	المجموع	١٧٨	-

أدوات الدراسة

أولاً : إستراتيجية الأسئلة الذاتية :

وهي الإستراتيجية التي اعتمدت عليها الدراسة الحالية ، وتعد من استراتيجيات التساؤل الذاتي ، التي تقوم على النظرية ما وراء المعرفية ، وقد طوّر الإستراتيجية كلٌّ من : سامسون ، وسامسون ، ولنك (Sampson, Sampson & Link, 1994) من جامعة شرق تكساس الأمريكية (East Texas University in Commerce Texas, USA) وتهدف هذه الإستراتيجية إلى تحسين مهارات استيعاب النص المقروء بالاعتماد على قدرة الطالب الذاتية في إنتاج الأسئلة ، والتنبؤ ، والعصف الذهني (Sampson, et al, 1994).

وتسير الإستراتيجية عند تنفيذها بأسلوب التعلم التعاوني وفق ثلاث مراحل رئيسة ، هي :

أولاً : مرحلة ما قبل القراءة ، وتشمل الخطوات الآتية :

- التهيئة الحافزة : وبها يكتب المعلم اسم الإستراتيجية على السبورة ، ويذكر معنى الإستراتيجية ، وما دور الطالب بها ، ويذكّر الطلبة بالفائدة التي سيجنونها منها.
- يقسم المعلم الطلبة إلى مجموعات تعاونية – غير متجانسة تحصيلياً- كل مجموعة مكونة من خمسة أفراد.
- كل مجموعة تقسم الأدوار فيما بينها داخل المجموعة كما يأتي :
  - قائد المجموعة : ويعمل على تنظيم عمل المجموعة ، والتوفيق بين الآراء التي تظهر أثناء عملية الإجابة عن الأسئلة.
  - المقرر : ومهمته قراءة إجابات المجموعة عندما يطلب منه ذلك.
  - المسجل : ومهمته تسجيل الإجابات ومكان وجودها في النص ، وأي أسئلة جديدة تظهر أثناء عملية القراءة ، والبحث عن الإجابات.
  - مراقب الوقت : ومهمته تذكير المجموعة بالوقت المتبقي لحل الأسئلة.
  - المبلغ : ومهمته نقل الإجابات التي توصلت إليها مجموعته إلى بقية المجموعات.
- يتأكد المعلم من قيام كل مجموعة بإعداد المهمات اللازمة لتنفيذ الإستراتيجية .
- يقوم المعلم بإعلان عنوان النص المعد للقراءة ، أو الجملة الرئيسة فيه.
- يطلب المعلم من الطلبة التفكير بالعنوان الذي استمعوا إليه جيداً ، وما يمكن أن يوحي لهم ، ثم يطلب من الطلبة القيام بعملية عصف ذهني ، وكتابة أكبر قدر ممكن من الأسئلة حول العنوان.
- يقدم المعلم تلميحات تساعد الطلبة على إنتاج الأسئلة ، وتكون الكتب مغلقة أثناء هذه الخطوة. يحدد المعلم الوقت اللازم لخطوة إنتاج الأسئلة ، ويراعي في تحديد الوقت مدى ألفة التلاميذ بالإستراتيجية ؛

لأنه كلما زادت ألفة التلاميذ بالإستراتيجية وممارستهم لها قل الوقت، ويراعي أيضاً مدى صعوبة النص المعد للقراءة.

- بعد انقضاء الوقت المخصص لهذه الخطوة، يرسم المعلم دائرة في منتصف السبورة، ويكتب عنوان النص أو الجملة الرئيسة فيه داخل الدائرة (يلجأ المعلم إلى الجملة الرئيسة في النص إذا كان العنوان غامضاً، أو لا يقدم معلومات تثير تساؤل الطلبة).
- يطلب المعلم من المقررين في المجموعات الاستعداد لقراءة الأسئلة التي أنتجتها مجموعاتهم، ويقوم المعلم بكتابة هذه الأسئلة بواسطة كلمات مفتاحية على محيط الدائرة المرسومة.
- بعد الانتهاء من كتابة الأسئلة يقود المعلم نقاشاً صفياً لتحسين صيغة الأسئلة التي أنتجها الطلبة، والعمل على شطب المكرر منها، وحذف أي سؤال يمكن أن يكون مضمناً في سؤال آخر.
- يقوم المعلم بتقسيم الأسئلة حول الدائرة إلى فئات متجانسة، وكل فئة يميزها بلون خاص بها.
- يطلب المعلم من كل مجموعة اختيار فئة من الأسئلة ستكون خبيرة بها وتبحث عن إجابات لها.

ثانياً: مرحلة أثناء القراءة:

يطلب المعلم من الطلبة القيام بقراءة النص في ضوء الأسئلة الخاصة بكل مجموعة، وبعد الانتهاء من قراءة النص قراءة فاحصة تبدأ المجموعات بالبحث عن إجابات للأسئلة الخاصة بكل مجموعة، وبعد أن يتفقوا على الإجابة يقوم المسجلون بتسجيلها.

- أثناء القيام بقراءة النص، إذا ظهر مع أي مجموعة أسئلة جديدة غير المسجلة حول الدائرة، يسجلها المسجلون.
- يطلب المعلم من المسجلين الاستعداد لقراءة الإجابات ويقوم المعلم بتسجيلها على السبورة.
- يقود المعلم نقاشاً حول الإجابات التي توصلت إليها المجموعات، من حيث صحة هذه الإجابة واقتراح أي تعديل مناسب.
- إذا لم تجب مجموعة من المجموعات عن أي سؤال من الأسئلة الخاصة بهم يحدده المعلم، ويحوله إلى المجموعات الأخرى، إذا لم يحصل على إجابة يضاف هذا السؤال إلى قائمة الأسئلة العالقة (بدون إجابة).
- يحدد المعلم الأسئلة الجديدة التي ظهرت أثناء القراءة، يطلب من الطلبة البحث عن إجابات لها، وأي سؤال منها لا تتم الإجابة عنه يضاف إلى قائمة الأسئلة العالقة.

ثالثاً: مرحلة ما بعد القراءة:

- يحدد المعلم المصادر الخارجية التي يمكن أن يرجع إليها الطلبة للبحث عن إجابات للأسئلة العالقة.
- يطلب المعلم من كل مجموعة البحث في مصدر من مصادر البحث التي تم الاتفاق عليها.

- يطلب المعلم من الطلبة القيام بتلخيص الفائدة التي حققوها من النص.
- يطلب المعلم من الطلبة اقتراح عنوان آخر للنص، وأن يبرروا سبب الاختيار.
- بالتعاون مع الطلبة يتم الاتفاق على أفضل عنوان من بين العناوين المقترحة.
- في اللقاء التالي يتم استعراض إجابات الأسئلة التي كلف الطلبة واجب البحث عنها. ويطلب منهم المعلم التحدث عن الصعوبات التي واجهتهم.

إستراتيجية الأسئلة الذاتية تعلم مفرد:

عند القيام بتنفيذ إستراتيجية الأسئلة الذاتية تعلم مفرد، فإنها تمر بخطوات التعلم التعاوني نفسها مع بعض الفروق البسيطة، وهي:

١. في هذه المرحلة يكون كل طالب مسؤولاً عن تعلمه بشكل مستقل عن الآخرين.
٢. لا يوجد تقسيم للأدوار، كما في مجموعات التعلم التعاوني.
٣. عند كتابة أسئلة الطلبة حول الدائرة يأخذ المعلم أسئلة بعض الطلبة بشكل عشوائي، وبعد الانتهاء من تدوين الأسئلة يسأل المعلم بقية الطلبة إن كان لديهم أسئلة غير الأسئلة الموجودة حول الدائرة، وإذا كان هناك أسئلة تضاف إلى دائرة الأسئلة.
٤. يحرص المعلم عند تقسيم الأسئلة إلى فئات متجانسة أن تكون أقل من أسئلة التعلم التعاوني.
٥. في التعلم المفرد يمكن أن يختار أكثر من طالب نفس الفئة من الأسئلة، ولكن يجب أن يحرص المعلم أن لا يكون الطلبة الذين اختاروا الفئة نفسها من الأسئلة متجاورين.

ثانياً: اختبار الاستيعاب القرائي:

أعدّ الباحث اختبار الاستيعاب القرائي، الذي تكون في صورته النهائية من (٥٠) فقرة، من نوع الاختيار من متعدد بأربعة بدائل، صمم هذا الاختبار لقياس مستويات الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي، في مديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق، المتضمنة في الوحدات الآتية: تحية الجيش العربي، ومجرتنا، ولماذا؟، والجامعة الأردنية، من كتاب مهارات الاتصال المقرر تدريسه للطلبة في الصف التاسع الأساسي في العام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧، وقد تم اتباع الإجراءات الآتية في إعداد الاختبار:

- تحديد مستويات الاستيعاب القرائي، والمؤشرات الدالة عليها؛ بالرجوع إلى الأدب التربوي، حيث استفاد الباحث من تصنيف مستويات الاستيعاب القرائي لدى بعض الباحثين، مثل: روس وأخرون (Ross, et al, 1999)، وحبيب الله (١٩٩٧)، فقد حُددت مستويات الاستيعاب القرائي بأربعة مستويات، هي: الحرفي، والتفسيري، والتطبيقي، والناقد، وحددت المؤشرات الدالة على كل مستوى من مستويات الاستيعاب القرائي، ثم عرضت على عدد من المحكمين من ذوي الاختصاص في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، في بعض الجامعات الأردنية، طُلب منهم إبداء رأيهم في تصنيف مستويات الاستيعاب القرائي، ومدى ارتباط كل مؤشر بالمستوى الذي يمثله. ولم يبدِ أي من المحكمين اعتراضه على تصنيف مستويات الاستيعاب القرائي، لكن كان هناك بعض الملاحظات حول المؤشرات

الدالة على كل مستوى، وفي ضوء تلك الملاحظات تم حذف بعض المؤشرات، ونقل بعض المؤشرات من مستوى إلى آخر، حتى أصبحت بصورتها النهائية.

- بعد الانتهاء من تحديد مستويات الاستيعاب القرائي والمؤشرات الدالة عليها، تم تحليل محتوى الوحدات الدراسية، التي اختيرت بهدف تدريسها للطلبة ؛ لتحديد المفاهيم التي تتضمنها.
- صياغة نتاجات التعلم، التي يتوقع من الطالب إتقانها في نهاية كل وحدة من الوحدات الدراسية المستهدفة.
- إعداد جدول مواصفات للاختبار يتضمن المحتوى التعليمي موضوع الدراسة، ومستويات الاستيعاب القرائي: (الحرفي، والتفسيري، والتطبيقي، والناقد)، وتوزيع فقرات الاختبار على مستويات الاستيعاب القرائي.
- صياغة فقرات الاختبار بصورة أولية وقد بلغ عددها (٧٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد بأربعة بدائل، بديل واحد منها صحيح.

صدق الاختبار:

للتحقق من صدق الاختبار، عُرض على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في القياس والتقويم، ومناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، في بعض الجامعات الأردنية، وعلى مشرفي اللغة العربية، وبعض معلميها ممن يدرسون الصف التاسع الأساسي في مديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق. وقد طُلب منهم إبداء رأيهم في فقرات الاختبار من حيث:

إنتماء فقرات الاختبار إلى مستويات الاستيعاب التي تمثلها.

ارتباط فقرات الاختبار بالمحتوى الذي تمثله.

مدى مناسبة فقرات الاختبار لمستوى الطلبة.

مدى مناسبة البدائل للفقرات التي تنتمي إليها.

وضوح فقرات الاختبار من حيث الصياغة اللغوية.

وفي ضوء ملاحظات المحكمين، حذف عدد من الفقرات التي أجمع ٨٠٪ فأكثر من المحكمين على حذفها، وتم تعديل بعض الفقرات.

ثبات الاختبار:

للتحقق من ثبات الاختبار طُبق في صورته الأولية على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، تكونت من (٣٠) طالباً وطالبة من طلبة الصف التاسع الأساسي (١٥) طالباً يدرسون في مدرسة المفرق الأساسية للذكور، و(١٥) طالبة يدرسن في مدرسة حي العليمات الأساسية للإناث، تم رصد الزمن الذي استغرقه أسرع خمسة طلاب، والزمن الذي استغرقه أبطأ خمسة طلاب، ثم حسب متوسط الزمن، فوجد أن الزمن المناسب للإجابة عن فقرات الاختبار يساوي (٥٥) دقيقة، ثم قام الباحث بتصحيح إجابات العينة الاستطلاعية، وتم حساب ما يأتي:

- معاملات الصعوبة، وقد استبعدت الفقرات التي كان معامل صعوبتها أقل من (٠,٢٠)، والفقرات التي زاد معامل صعوبتها عن (٠,٨٠)، وبذلك تكون قيمة معامل الصعوبة قد تراوحت ما بين (٠,٢٥-٠,٧٩).
- معامل التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار، وقد استبعدت الفقرات التي كان معامل تمييزها سالباً، والفقرات التي قلّ معامل تمييزها عن (٠,٢٠)، وقد تراوحت قيم معامل التمييز ما بين (٠,٢٥—٠,٨٣، وبذلك أصبح الاختبار بصورته النهائية، مكوناً من (٥٠) فقرة.
- معامل الثبات للاختبار باستخدام معادلة كودر- ريتشاردسون (K.R.-20) وكانت قيمته (٠,٨٧) وعدت هذه القيمة دالة على ثبات الاختبار، ومقبولة لأغراض هذه لدراسة.

رابعاً: دليل المعلم:

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية، ولضمان درجة عالية من الإتقان، أعدّ الباحث دليلاً لاستخدام إستراتيجية الأسئلة الذاتية (تعلم مفرد، وتعلم تعاوني)، وأعدّ الباحث كذلك إرشادات عامة للطالب في استخدام إستراتيجية الأسئلة الذاتية وتنفيذها (تعلم مفرد/تعلم تعاوني)، بقدراته الذاتية، وبمراقبة المعلم وإشرافه. وقد اتبع الباحث الخطوات الآتية في إعداد الدليل:

- تقسيم مراحل إستراتيجية الأسئلة الذاتية إلى خطوات إجرائية تفهم بصورة مستقلة، وتقود إلى تنفيذ الإستراتيجية من خلال المحتوى المعد بكل يسر وسهولة.
- إعداد نموذج تطبيقي يوضح للمعلم والمعلمة خطوات تنفيذ الإستراتيجية بشكل عملي، ينفذ بطريقة التعلم المفرد، وبطريقة التعلم التعاوني، وقد اعتُمِد في ذلك على نص من خارج الوحدات الدراسية المقررة في كتاب مهارات الاتصال للصف التاسع الأساسي.
- تحديد الوحدات الدراسية التي ستدرَّس باستخدام إستراتيجية الأسئلة الذاتية (تعلم مفرد، وتعلم تعاوني)، وهي: الوحدة العاشرة: تحية الجيش العربي، والوحدة الحادية عشرة: مجرتنا، والوحدة الرابعة عشرة: لماذا؟، والوحدة السادسة عشرة: الجامعة الأردنية.
- تحليل محتوى نصوص الاستيعاب القرائي بشكل مفصل، وتحديد نتاجات التعلم لكل نص من النصوص المستهدفة، التي يتوقع من الطالب اتقانها بعد دراسته هذه النصوص، باستخدام إستراتيجية الأسئلة الذاتية.
- إعداد خطة مقترحة للسير في تدريس كل نص من نصوص الاستيعاب القرائي المستهدفة، بما يتناسب مع خطوات إستراتيجية الأسئلة الذاتية؛ لكل من المجموعة التجريبية الأولى، والمجموعة التجريبية الثانية.
- عرض الدليل بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في مجال مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، في بعض الجامعات الأردنية، وعلى عدد من مشرفي اللغة العربية ومعلميها.
- وفي ضوء ملاحظات المحكمين، تم تعديل بعض الخطوات التي كان هناك إجماع على أنها غير واضحة.

- عرض الدليل على المعلم والمعلمة اللذين سيقومان بالتدريس، لإبداء رأيهما في مدى وضوح خطوات الإستراتيجية بالنسبة لهما، وللطلبة، ومدى وضوح خطط السير في الدروس، ومدى مناسبة الإرشادات للطالب، وإبداء أي ملاحظة يجدانها مناسبة.
- بعد إعداد البرنامج في صورته النهائية، تم الاتفاق مع المعلم والمعلمة، على الالتقاء للتدرب على خطوات الإستراتيجية ،

تكافؤ المجموعات

تكافؤ المجموعات على اختبار الاستيعاب القرائي القبلي:

للتحقق من تكافؤ المجموعات، قبل البدء بتطبيق إستراتيجية الأسئلة الذاتية (تعلم مفرد، تعلم تعاوني)، طبّق الباحث اختبار الاستيعاب القرائي القبلي، على مجموعات الدراسة. وقد استخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة على الاختبار، في كل مجموعة من مجموعات الدراسة (الذكور والإناث)، والجدول (٢) يوضح ذلك.

وللمقارنة بين الأوساط الحسابية لعلامات الطلبة في المجموعات الدراسية، على اختبار الاستيعاب القرائي القبلي، استخدم الباحث تحليل التباين الثنائي (Two Way ANOVA)، ولم تشر نتائج التحليل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥). وبذلك عُدت المجموعات الدراسية متكافئة، والجدول (٣) يظهر نتائج تحليل التباين الثنائي، على اختبار الاستيعاب القرائي القبلي في مجموعات الدراسة.

جدول (٢) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطلبة على اختبار الاستيعاب القرائي القبلي

إستراتيجية التدريس	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأسئلة الذاتية تعلم مفرد	ذكور	30	16.23	4.80
	إناث	29	17.14	4.88
	المجموع	59	16.68	4.82
الأسئلة الذاتية تعلم تعاوني	ذكور	30	16.13	5.30
	إناث	30	17.43	5.65
	المجموع	60	16.78	5.47
المتبعة	ذكور	30	16.53	5.10
	إناث	29	17.31	5.37
	المجموع	59	16.92	5.20
المجموع	ذكور	90	16.30	5.02
	إناث	88	17.30	5.25
	المجموع	178	16.79	5.14

الجدول (٣) تحليل التباين الثنائي لعلامات الطلبة في المجموعات الثلاث على اختبار الاستيعاب القرائي القبلي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الإستراتيجية	1.662	2	.831	.031	.970
الجنس	43.945	1	43.945	1.630	.203
الإستراتيجية ×الجنس	2.217	2	1.108	.041	.960
الخطأ	4637.322	172	26.961		
المجموع	4685.309	178			

إجراءات الدراسة :

لتحقيق هدف الدراسة اتُبعت الإجراءات الآتية :

- تنظيم المادة التعليمية وفقاً لخطوات إستراتيجية الأسئلة الذاتية (تعلم مفرد)، وإستراتيجية الأسئلة الذاتية (تعلم تعاوني)، وقد تم الاستعانة بكتاب مهارات الاتصال للصف التاسع الأساسي، المقرر للعام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧.
- إعداد اختبار الاستيعاب القرائي، وفقاً للخطوات التي وضِّحت سابقاً.
- اخذ الموافقة من وزارة التربية والتعليم ؛ لتطبيق الدراسة ، وتزويد الوزارة بصورة عن أدوات الدراسة التي ستطبق للاطلاع عليها، وتحديد فيما إذا كانت مناسبة للتطبيق في المدارس التابعة لها.
- زيارة المدارس التي تضم ثلاث شعب ؛ للاطلاع على إمكانات تلك المدارس، ومدى توافر الشروط اللازمة لتطبيق الدراسة، مثل: توافر ثلاث شعب في كل مدرسة، وقيام معلم واحد بتدريس الشعب الثلاث، ومدى تعاون مديري المدارس لتنفيذ الدراسة، ومدى رغبة المعلمين في تنفيذ الدراسة، وقد وقع الاختيار على مدرسة أبو بكر الصديق الأساسية للذكور، ومدرسة الربيع بنت معوذ الأساسية للبنات ؛ وذلك لتوافر الشروط التطبيق فيهما.
- تطبيق اختبار الاستيعاب القرائي على العينة الاستطلاعية.
- القيام بحساب معاملات الصعوبة والتمييز، وحذف الفقرات التي لا تنطبق عليها الشروط، وإخراج الاختبار في صورته النهائية.
- عقد عدة لقاءات مع كلٍّ من المعلم والمعلمة، لتدريبهما على كيفية التدريس باستخدام إستراتيجية الأسئلة الذاتية، وتطبيقها في دروس عملية.
- تطبيق اختبار الاستيعاب القرائي، قبل البدء بالتجربة ؛ للتحقق من تكافؤ المجموعات.
- توزيع الشعب على مجموعات الدراسة بالطريقة العشوائية، حيث دُرِّست المجموعة الأولى باستخدام إستراتيجية الأسئلة الذاتية (تعلم مفرد)، والمجموعة الثانية، دُرِّست باستخدام إستراتيجية الأسئلة الذاتية (تعلم تعاوني)، والمجموعة الضابطة دُرِّست باستخدام الطريقة التي يتبعها المعلم عادةً عند تدريس نصوص الاستيعاب القرائي.
- تطبيق اختبار الاستيعاب القرائي البعدي على عينة الدراسة، بعد الانتهاء من تطبيق الدراسة مباشرةً.
- تصحيح أوراق الإجابات من قِبل الباحث، ورصد الدرجات في جدول أُعدّ خصيصاً لذلك، ليتسنى إدخالها إلى الحاسوب، ومعالجتها إحصائياً.

- عرض النتائج، ومناقشتها، وتفسيرها، وتقديم التوصيات.

تصميم الدراسة: للإجابة عن أسئلة الدراسة، تم اتباع المنهج شبه التجريبي لدى مجموعات الدراسة التجريبية والضابطة، حيث طُبِّق اختبار الاستيعاب القرائي قبلي وبعدي، لثلاث مجموعات.

نتائج الدراسة

النتائج المتعلقة بالسؤالين الأول والثاني:

ينص السؤال الأول على ما يأتي: هل هناك اختلاف في مستوى الاستيعاب القرائي لدى طلبة المرحلة الأساسية يعزى إلى إستراتيجية التدريس: (الأسئلة الذاتية تعلم مفرد، الأسئلة الذاتية تعلم تعاوني، والمتبعة)؟

وينص السؤال الثاني على ما يأتي: هل هناك اختلاف في مستوى الاستيعاب القرائي لدى طلبة المرحلة الأساسية يعزى إلى تفاعل الجنس وإستراتيجية التدريس: (الأسئلة الذاتية تعلم مفرد، الأسئلة الذاتية تعلم تعاوني، والمتبعة)؟

وللإجابة عن هذين السؤالين تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على اختبار الاستيعاب القرائي البعدي، وفقاً لمتغيري: إستراتيجية التدريس: (الأسئلة الذاتية تعلم مفرد، الأسئلة الذاتية تعلم تعاوني، والمتبعة)، والجنس (ذكور، وإناث)، والجدول(٤) يبين ذلك.

الجدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على اختبار الاستيعاب القرائي البعدي تبعاً لمتغيري الجنس وإستراتيجية التدريس (الأسئلة الذاتية تعلم مفرد، الأسئلة الذاتية تعلم تعاوني، والمتبعة)

إستراتيجية التدريس	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
الأسئلة الذاتية تعلم مفرد	ذكور	32.93	4.35	30
	إناث	34.83	5.09	29
	المجموع	33.86	4.78	59
الأسئلة الذاتية تعلم تعاوني	ذكور	33.53	4.94	30
	إناث	34.70	6.56	30
	المجموع	34.12	5.78	60
المتبعة	ذكور	26.90	5.72	30
	إناث	27.93	5.63	29
	المجموع	27.41	5.65	59
المجموع	ذكور	31.12	5.82	90
	إناث	32.51	6.58	88
	المجموع	31.81	6.23	178

يلاحظ من الجدول (٤)، أن المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدراسة على اختبار الاستيعاب القرائي البعدي، الذين درسوا باستخدام إستراتيجية الأسئلة الذاتية (تعلم تعاوني) قد بلغ (٣٤,١٢)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدراسة الذين درسوا باستخدام إستراتيجية الأسئلة الذاتية (تعلم مفرد)، الذي بلغ (٣٣,٨٦)، وهو أعلى، أيضاً، من المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدراسة الذين درسوا باستخدام الطريقة المتبعة والذي بلغ (٢٧,٤١).

ولمعرفة ما إذا كانت المتوسطات الحسابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥)، فقد تم استخدام تحليل التباين الثنائي، لأثر إستراتيجية التدريس والتفاعل بينهما وبين الجنس. الجدول (٥) يبين نتائج التحليل.

الجدول (٥)

تحليل التباين الثنائي (Two Way ANOVA) لأداء أفراد الدراسة على اختبار الاستيعاب القرائي البعدي تبعاً لمتغيري إستراتيجية التدريس والتفاعل بينها وبين الجنس

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الطريقة	1711.132	2	855.566	29.069	.000
الجنس	82.769	1	82.769	2.812	.095
الطريقة × الجنس	6.365	2	3.182	.108	.898
الخطأ	5062.333	172	29.432		
المجموع	6863.506	177			

يتضح من الجدول (٥)، أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥)، في مستوى الاستيعاب القرائي تعزى لأثر الإستراتيجية ، فقد بلغت قيمة (ف) (٢٩,٠٦٩) وبدلالة إحصائية (٠,٠٠٠). ولمعرفة لصالح أي من المجموعات تتجه هذه الفروق، طُبق اختبار (LSD) للمقارنات البعدية. والجدول (٦) يبين نتائج المقارنات البعدية.

ويتضح من الجدول (٥)، أيضاً، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥)، تعزى لأثر التفاعل بين الإستراتيجية والجنس، إذ بلغت قيمة (ف) (٠,١٠٨)، وبدلالة إحصائية (٠,٨٩٨).

الجدول (٦)

المقارنات البعدية بطريقة LSD لأثر إستراتيجية التدريس على اختبار الاستيعاب القرائي البعدي

إستراتيجية التدريس	المتوسط الحسابي	الأسئلة الذاتية تعلم تعاوني	الأسئلة الذاتية تعلم مفرد	المتبعة
		34.12	33.86	27.41
الأسئلة الذاتية تعلم تعاوني	34.12	-	-0.26	*6.71
الأسئلة الذاتية تعلم مفرد	33.86	-	-	*6.46
المتبعة	27.41	-	-	-

يتبين من الجدول (٦)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥)، بين متوسط أداء الطلبة الذين درسوا باستخدام إستراتيجية الأسئلة الذاتية (تعلم مفرد)، البالغ (٣٣,٨٦)، وأداء الطلبة الذين درسوا باستخدام الطريقة المتبعة، والبالغ (٢٧,٤١)؛ لصالح الطلبة الذين درسوا باستخدام إستراتيجية الأسئلة الذاتية (تعلم مفرد)، وأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥)، بين متوسط أداء الطلبة الذين درسوا باستخدام إستراتيجية الأسئلة الذاتية (تعلم تعاوني)، والبالغ (٣٤,١٢)، ومتوسط أداء الطلبة الذين درسوا باستخدام الطريقة المتبعة؛ لصالح الطلبة الذين درسوا باستخدام إستراتيجية الأسئلة الذاتية (تعلم تعاوني)، ولم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) بين متوسط أداء المجموعة التي درست باستخدام إستراتيجية الأسئلة الذاتية (تعلم مفرد)، البالغ (٣٣,٨٦)، ومتوسط أداء المجموعة التي درست باستخدام إستراتيجية الأسئلة الذاتية (تعلم تعاوني) والبالغ (٣٤,١٢).

مناقشة النتائج:

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

أظهرت نتائج تحليل التباين الثنائي لأداء الطلبة على اختبار الاستيعاب القرائي البعدي، أن الوسط الحسابي لعلامات الطلبة كان على الترتيب: المجموعة التجريبية الثانية: (٣٤,١٢)، والمجموعة التجريبية الأولى: (٣٣,٨٦)، والمجموعة الضابطة: (٢٧,٤١)، مما يشير إلى وجود فروق بين مجموعات التجربة، وقد أشارت نتائج المقارنات البعدية، أن هذه الفروق كانت لصالح المجموعات التي درست باستخدام إستراتيجية الأسئلة الذاتية: (تعلم مفرد، وتعلم تعاوني)، ولم تشر النتائج، كذلك، إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية، بين المجموعات التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية الأسئلة الذاتية (تعلم مفرد)، وإستراتيجية الأسئلة الذاتية (تعلم تعاوني). مما يدل على فاعلية إستراتيجية الأسئلة الذاتية

في تنمية الاستيعاب القرائي لدى الطلبة سواء باستخدام أسلوب التعلم التعاوني، أو أسلوب التعلم المفرد.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى فاعلية إستراتيجية الأسئلة الذاتية ، في بناء قدرة الطلبة على استيعاب النصوص القرائية، إذ تعد من الاستراتيجيات القائمة على التساؤل الذاتي، والذي يعد بدوره من استراتيجيات التعلم المهمة، في تنمية وعي ماوراء المعرفة، الذي من شأنه تيسير مهمة الطالب القرائية، بطرحه على نفسه مجموعة من الأسئلة حول النص، تطلبت أكثر من مجرد استدعاء لفظي، أو تذكر للحقائق، وإنما قادت الطالب إلى التفكير فيما يعرف، وما يحتاج إلى معرفته، مع ما يترافق مع ذلك من استدعاء للمعرفة السابقة؛ التي تفاعلت مع المعرفة الحالية، ليتم تحديد ما يحتاج المتعلم إلى معرفته، إن استخدام الطالب لمهارات ماوراء المعرفة، سهل عليه مراقبة فهمة للنصوص، وجعل معرفته بها أكثر واقعية، أي أنه أصبح يعرف عما يعرف.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة، إلى الدور الفاعل والنشط للمتعلم في هذه الإستراتيجية ، والتي تعده محوراً للعملية التعلمية التعليمية، وتأكيدها على قدرة المتعلم الذاتية على بناء المعرفة، أو المبادرة للحصول عليها من مصادرها؛ مما يكسبه نوعاً من تقدير الذات، والثقة بالنفس، الأمر الذي يسهم في استيعاب النصوص القرائية بشكل أفضل.

إن الثقة بالنفس التي يمكن أن يمارسها المتعلم باستخدامه هذه الإستراتيجية ، يجعله أكثر قدرة على مراجعة نفسه للتأكد من فهمه لما يقرأ، وذلك باتخاذه الخطوات المناسبة، التي تمكنه من التغلب على أية صعوبات قد تواجهه في استيعاب النصوص القرائية، وذلك عن طريق طرح أسئلة ذاتية تساعده في الانخراط الجيد في مراقبة فهمه، وبالنتيجة يصبح استيعاب المتعلم لما يقرأ استيعاباً واقعياً لا استيعاباً وهمياً، كما في بعض الطرق التي تركز على حل الأسئلة في نهاية النص، وحفظها، فيظن الطالب أنه فهم النص، وفي الحقيقة أن استيعابه لا يتجاوز الاستيعاب الحرفي.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة، إلى البيئة التعلمية النشطة، التي تثيرها الإستراتيجية ، من خلال إتاحة الفرصة للطالب لإثارة الحوارات، والمناقشات، سواء على مستوى المجموعة التعاونية، أو الصف بشكل عام، وما يرافق ذلك من مناخ اجتماعي تفاعلي، وانسجام، الأمر الذي يؤدي إلى خلق جو تعلمي، يزيد من دافعيه المتعلم، وقدرته على طرح الأفكار، أو المبادرة إلى تعديل المطروح منها؛ وهذا يترتب عليه معالجة عميقة للنصوص، قد تزيد من قدرته على الملاحظة والنقد البناء؛ مما يفضي إلى نتائج إيجابية على صعيد استيعاب النصوص وفهمها.

وقد تعود هذه النتيجة إلى وضوح خطوات الإستراتيجية بالنسبة للمعلم، التي أكدت الدور الأساسي للمعلم، باعتباره مشرفاً وموجهاً للعملية التعلمية التعليمية، إضافة إلى المعرفة التي زودته بها، مما حسّن أداءه، وزاد من كفايته في توجيه التعلم الوجهة الصحيحة، وهذا الدور اشعر المتعلم بمسؤولياته تجاه

نصوص الاستيعاب القرائي، وذلك بتحويل ما يصعب فهمه إلى أسئلة يبادر إلى البحث عن إجابات لها.

ولم تظهر نتائج الدراسة، أيضاً، فروقاً ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة الذين درسوا باستخدام إستراتيجية دائرة الأسئلة (تعلم مفرد)، والذين درسوا باستخدام إستراتيجية دائرة الأسئلة (تعلم تعاوني).

وقد تعود هذه النتيجة إلى مراعاة إستراتيجية دائرة الأسئلة للفروق الفردية بين الطلبة، إذ تتيح للمتعلم الفرصة في تحصيل المعرفة، وتنظيمها في نسقه المعرفي، بحسب قدراته وإمكاناته الذاتية، ويمكن ملاحظة ذلك من خلال استقراء خطوات الإستراتيجية ، إذ يجد المتتبع لخطواتها أنها تركز على قدرات الفرد الذاتية، حتى عندما تنفذ بأسلوب التعلم التعاوني، حيث يقوم المتعلم بالبحث عن إجابات للأسئلة - في النص- بقدراته الذاتية، ومناقشتها مع بقية زملائه، وتنسجم هذه النتيجة مع الاتجاه الذي يركز على إكساب المتعلم الاستقلالية الذاتية في مواجهة المشكلات الطارئة وحلها.

وتتيح الإستراتيجية للمتعلم الفرصة لتوسيع أفكاره خارج إطار النص المعد للقراءة، وذلك بالبحث عن بعض المعارف في المصادر الخارجية المتاحة، لإتمام أي نقص يحدث في عملية الاستيعاب، وهذا جهد فردي، يرسخ دور الإستراتيجية في مجال التعلم القائم على قدرات المتعلم الذاتية. ولا تقلل هذه النتيجة، من أهمية التعلم التعاوني في فهم النصوص القرائية، فقد جاءت المجموعات التي درست باستخدام إستراتيجية دائرة الأسئلة (تعلم تعاوني) في الترتيب الأول من حيث المتوسط الحسابي، بالرغم من أن هذه النتيجة غير دالة إحصائياً، ويمكن أن تعد هذه النتيجة، مؤشراً واضحاً على إمكانية تنفيذ الإستراتيجية بأسلوب التعلم التعاوني أو المفرد على حد سواء.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة بليركم وآخرين (Blerkom, et al, 2006)، التي دلت نتائجها، على وجود فروق ذات دلالة إحصائية، لصالح الطلبة الذين درسوا باستخدام إستراتيجية الأسئلة الذاتية، وتتفق مع نتائج دراسة ميسيانو وريمدوس (Miciano & Remedios, 2004)، التي أشارت نتائجها، إلى وجود علاقة ارتباطيه ما بين الأسئلة الذاتية والقراءة الناقدة، وتنسجم هذه الدراسة مع دراسة كيرن وآخرين (Kern, et al, 2002)، التي أشارت إلى أهمية الأسئلة الذاتية في تنمية الاستيعاب القرائي، وأكدت أهمية التعلم التعاوني في تنفيذ إستراتيجية الأسئلة الذاتية في العملية التعلمية، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كريمر وآخرين (Cramer, et al, 2001) حيث دلت نتائجها، على وجود فروق ذات دلالة إحصائية، لصالح إستراتيجية تقييمات الأسئلة الذاتية، وتتفق مع دراسة كنغ (King, 1992) التي أشارت نتائجها، إلى وجود فروق دالة إحصائياً، لصالح المجموعة التي درست بواسطة إستراتيجية الأسئلة الذاتية.

وتتعارض نتائج هذه الدراسة، مع نتائج دراسة بونجارتس وآخرون (Bongratz, et al, 2002) إذ لم تظهر نتائج الدراسة، وجود فروق ذات دلالة إحصائية، لصالح المجموعة التي درست باستخدام إستراتيجية الأسئلة الذاتية، لكن نتائج المقابلات البعديه لهذه الدراسة، أشارت إلى قيام الطلبة بتوظيف إستراتيجية الأسئلة الذاتية في مواقف قرائية أخرى ؛ وهذا يؤكد أهمية الأسئلة الذاتية بالنسبة للمتعلم، وتعارضت نتائج الدراسة مع دراسة كلوستر (Cluster, 1998) التي دلت نتائجها على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، لأي من الاستراتيجيات المستخدمة، لكن متوسط علامات المجموعة التي درست بواسطة إستراتيجية الأسئلة الذاتية كانت الأعلى بالرغم من أنها غير دالة إحصائياً.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

بالنظر إلى النتائج المترتبة على السؤال الثاني، يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥)، بين مجموعات الدراسة، تعزى إلى التفاعل بين إستراتيجية التدريس والجنس؛ مما يعنى أن الطالب لا يتأثر بكونه ذكراً أم أنثى، في استيعاب النصوص القرائية، التي يقوم بدراستها باستخدام إستراتيجية الأسئلة الذاتية (تعلم مفرد، وتعلم تعاوني).

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى الإمكانات التي تتيحها إستراتيجية الأسئلة الذاتية، باعتمادها على التعلم الذاتي، الذي يعطي الفرصة لمراعاة الفروق الفردية، بحيث يتعلم كل طالب حسب إمكاناته وقدراته. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة، أيضاً، إلى تشابه الظروف التعليمية والبيئية التي يتعرض لها الطلبة من كلا الجنسين؛ مما يجعل التعلم يحدث لهم بالقدر نفسه، زيادة على التسهيلات التي تقدمها كلتا المدرستين، والتي تكاد تكون متشابه، وإن الطلبة ينتمون إلى بيئة اجتماعية وثقافية واحدة، والفئة العمرية نفسها، والمستوى التعليمي ذاته.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة، أيضاً، إلى تشابه ظروف إعداد كل من المعلم والمعلمة، سواء قبل الخدمة أو بعدها، إذ إن برامج إعداد المعلمين في وزارة التربية والتعليم واحدة لكلا الجنسين، زيادة على قيام الباحث بتدريب كلا المعلمين في الظروف نفسها. والاهتمام الواضح من الطلبة بالإستراتيجية، وبمادة اللغة العربية التي تعدّ من المواد الأساسية في عملية التعلم، مما أحدث تأثيراً متساوياً بين الطلبة بغض النظر عن جنسهم.

ثانياً: التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية، التي أشارت إلى وجود أثر واضح لإستراتيجية الأسئلة الذاتية (تعلم مفرد)، الأسئلة الذاتية (تعلم تعاوني) في تنمية الاستيعاب القرائي، يوصي الباحث بما يأتي:

- تشجيع المعلمين على استخدام إستراتيجية الأسئلة الذاتية (تعلم مفرد، وتعلم تعاوني) في تدريس الطلبة نصوص الاستيعاب القرائي؛ لما لها من أثر واضح في تسهيل مهمة الطلبة في استيعاب النصوص القرائية.
- تضمين برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة وبعدها، استراتيجيات ماوراء معرفية قائمة على التساؤل الذاتي، كالستراتيجية الحالية.
- إجراء المزيد من الدراسات على إستراتيجية الأسئلة الذاتية في فروع اللغة الأخرى.
- بناء برامج تعليمية قائمة على تحسين نوعية الأسئلة الذاتية التي ينتجها الطلبة، وتصنيفها حسب هرم بلوم للمعرفة.

المراجع العربية:

البيلي، محمد عبدالله والعمادي، عبد القادر عبداللة والصمادي، أحمد عبدالمجيد (٢٠٠١). علم النفس التربوي وتطبيقاته. الكويت: دار الفلاح.

جامعة الدول العربية (١٩٩٨). التقرير الختامي لندوة مستقبل تعليم اللغة العربية في القرن الحادي والعشرين. القاهرة: جمعية لسان العرب.

جونز، بيه فلاي وبالنسكار، انيماري سوليفيان وأوغل، دونا سيدربيرغ وكمار، إلين غلن (د.ت). التعلم والتعليم لاستراتيجيات: التدريس المعرفي في مجال المحتوى. ترجمة الشيخ، عمر حسن، عمان: معهد التربية، الأونروا.

حبيب الله، محمد (١٩٩٧). أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق. عمان: دار عمّار.

الحجاج، بهجت سعود (٢٠٠٠). مستوى الاستيعاب القرائي الحرفي والاستنتاجي لدى طلبة الصف السادس الأساسي في مدارس محافظة الطفيلة. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية: عمان الأردن.

ديشين، اندريه (١٩٩١). استيعاب النصوص وتأليفها. ترجمة هيم لمع، بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات.

الزيات، فتحي (١٩٩٦). سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي. القاهرة: دار النشر للجامعات.

السيد، محمود أحمد (١٩٨٨). تعليم اللغة العربية بين الواقع والطموح. دمشق: اطلاس للدراسات والترجمة والنشر.

عاشور، راتب قاسم والحوامدة، محمد فؤاد (٢٠٠٧). أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. عمان: دار المسيرة.

عبدالمجيد، عبدالمجيد عبدالله (٢٠٠٠). فعالية إستراتيجية معرفية معينة في تنمية بعض المهارات العليا للفهم في القراءة لدى طلبة الصف الأول الثانوي. مجلة القراءة والمعرفة، ١، ١٩١- ٢٣٦.

العتوم، عدنان يوسف وعلاونة، شفيق أحمد والجراح، ذياب ناصر وأبو غزال، معاوية محمود (٢٠٠٥). علم النفس التربوي النظرية والتطبيق. عمان: دار المسيرة.

عصر، حسني عبدالباري (١٩٩٩). الفهم عن القراءة طبيعته عملياته وتذليل مصاعبه. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

فهمي، إحسان (٢٠٠٣). فعالية إستراتيجية ماوراء المعرفة في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طالبات الصف الأول الثانوي. مجلة القراءة والمعرفة، ٢٣، ١١٧- ١٥٧.

مدكور، على أحمد (٢٠٠٧). طرائق تدريس اللغة العربية. عمان: دار المسيرة.

المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج العربي (١٩٨٩). التقرير الختامي لندوة تطوير تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية. الكويت: المركز العربي.

معهد طرابلس الجامعي (١٩٩٧). التحديات التربوية مشكلات وحلول. طرابلس: المعهد الجامعي.

نصر، حمدان علي (١٩٩٢). معدل السرعة في القراءة الصامتة لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي بدولة البحرين. مجلة كلية التربية، ١٩، ٦٧- ١١٢.

الهزايمة، سامي محمد (١٩٩٨). تقويم الاستيعاب القرائي للوحدات اللغوية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس قصبة المفرق، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك: اربد، الأردن.

وزارة التربية والتعليم البحرانية (٢٠٠٤). مؤتمر تطوير مناهج اللغة العربية. www.pha.com

وزارة التربية والتعليم الأردنية (٢٠٠٢). ضبط نوعية التعليم للمرحلة الأساسية للعام الدراسي ١٩٩٩/٢٠٠٠. www.mog.gov.jo

وزارة التربية والتعليم الأردنية (١٩٩٨). الصعوبات القرائية لدى طلبة الصف السادس في الأردن دراسة ميدانية. عمان: وزارة التربية.

وزارة التربية والتعليم الأردنية (١٩٩٥). المؤتمر التربوي أوراق عمل المجموعة الثانية. عمان: نادي العاملين.

وزارة التربية والتعليم الأردنية (١٩٨٨). مقررات المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي. عمان: وزارة التربية.

المراجع الأجنبية:

Anderson, J.R. (1988). Cognitive Psychology and Implications. 2nd Edition, W.H.G. New York: Freemen and Company.

Anderson, T.H., (1985) Study Skills and Learning Strategies. In Neil, H. (ed.) Learning Strategies. New York, Academic Press.

Andrew, J.P. (2002). Teaching comprehension skills (on-line). Available: http:// search.ebscohost.com/login.aspx? direct=ED471386.

Bimmel, P.E. and Schooten, E.V. (2004). The relationship between strategic reading activities and reading comprehension. Educational Studies in Language and Literature. 4, 85-102.

Blerkom, D.L., Blerkom, M.L. and Bertsch, S. (2006). Study strategies and generative learning: What works? Journal of College Reading and Learning. 37, 7-18.

Bongratz, K.M., Bradley, J.C., Fisel, K.L., Orcutt, J.A. and Shoemaker, A.J. (2002). Improving student comprehension skills through the use of reading strategies. Unpublished master dissertation, Saint Xavier University, Chicago, Illinois.

Brown, P. (1988). Metacognition, Motivation, and Understanding. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Hillsdale.

Cramer, C., Fate, J. and Lueders, K. (2001). Improving reading achievement through the implementation of reading strategies. Unpublished master dissertation, Saint Xavier University, Chicago, Illinois.

Flavell, J. (1978). Metacognitive Aspects of Problem Solving. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Hillsdale.

Glaubman, R., Glaubman, H., and Lea, O. (2001). Effects of self-directed learning story comprehension and self-questioning in kindergarten. Journal of Educational Research. 90, 361-374.

Grasser, A.C., Singer, M. and Tabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. Psychological Review. 101, 371-395.

Kaufman, A. and Kaufman, N. (1985). Test of Educational Achievement. American Guidance Service, Inc.

Kern, L., Kiningham, B. and Vincent, S. (2002). Improving reading comprehension through the use of balanced literacy and specific comprehension strategies. Unpublished master dissertation, Saint Xavier University, Chicago, Illinois.

King, A. (1992). Comparison of self-questioning summarizing and notetaking -Review strategies for learning from lectures. American Educational Research Journal. 29, 303-323.

Learher, C. and McLoughlin, D. (2001). Developing Task Specific Metacognitive Skills in Literate Dyslexic Adults. London: Adult Dyslexia and Skills Development Center.

Miciano and Remedios, Z. (2004). The content and form of reader generated questions: Implications for teaching questioning strategies. Asia Pacific Education. 5, 149-156.

Moch, M. (1987). Asking Questions: An Expression of Epistemological Curiosity in Children. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Orlich, D. (1994). Teaching Strategies: A Guide to Better Instruction. D.C.: Heath and Company.

Pearson, P.D. and Dole, J.A. (1987). Explicit Comprehension Instruction: a review of research and a new conceptualization of instruction. Elementary School Journal, 88, 151-165.

Reed, H.B. (1992). Meaning as factor in learning. Journal of Educational Psychology. 84, 395-399.

Sampson, M.B.and Sampson, M.R. and Link, W. (1994). Circle of Questions. The Reading Teacher, 48, 364-366.

Sharp, P. and Ashby, D. (2002). Improving student comprehension skills through instructional strategies. Unpublished master dissertation, Saint Xavier University, Chicago, Illinois.

Siegler, R.S. (1998). Children's Thinking. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

Thomas, B. and Anne, C. (1993). Study skills. OSSC, Bulletin. 36, 5- 17.

Vellutino, F.R. (2003). Individual differences as sources of variability in reading comprehension in elementary school children. Rethinking Reading Comprehension. 51-81.

Wendy, F., Siekierski, N. and Williams, C. (1999). Improving students inferential and literal reading comprehension. Unpublished master dissertation, Saint Xavier University, Chicago, Illinois.

Yorc, L. and Craig, M. (1992). Middle School Students Metacognition Knowledge about Science Reading and Science Text: Objective Assessment, Validation, and Results. A dialogue search from the ERIC database.

The Effect of using a Metacognition Strategy based on using Self-questioning in Improving Reading Comprehension of the Basic Stage Students in Jordan

Dr. Hmoud M. M. Al-Elimat, Faculty of Education,
Al-al-Bayt University, Mafraq, Jordan

This study aimed at identifying the effect of using self-questioning strategy in improving reading comprehension. The study consisted of (178) male and female 9th grade students distributed into six sections. The sections were distributed randomly into three groups.

To achieve the goal of the study, the researcher prepared an exam for reading comprehension. The reliability and consistency for the exam was checked. The researcher prepared a guide handbook for teachers which included the instructional content which was taught in accordance to self-questioning strategy steps (individual/ cooperative learning). After the completion of the study period the reading comprehension exam was reapplied on the study groups.

The means and the standard deviations of the students' scores were computed. Two way ANOVA was used to detect the individual differences between the means of the reading comprehension exam, LSD test was used for the post comparisons. The study showed the following results:

1. There are significant statistical differences at $\alpha = 0.05$ in the reading comprehension strategy attributed to the teaching strategy in favor of the students who were taught by self-questioning strategy (individual learning) and self-questioning strategy (cooperative learning). But the results did not reveal the presence of any significant statistical differences between the average performance of the group that was taught by self-questioning strategy (individual learning) and the group that was taught by self-questioning strategy (cooperative learning).
2. There are no significant statistical differences at $\alpha = 0.05$ in reading comprehension attributed to the interaction between the strategy of teaching and the gender of students.

In light of the results of the study, the researcher recommends the use of self-questioning strategy (individual and cooperative learning) in teaching reading comprehension texts in the basic stage.

صياغة المزيج التسويقي لخدمات المكتبات في ضوء آلية العرض و الطلب

د. باسم ماجد عناقــرة
أستاذ إدارة الأعمال المساعد - جامعة الطفيلة – الأردن

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى توضيح أهمية اعتبار صناعة المعلومات كشبكة سوقية تستدعي انتباه المنتجين الفكريين لأهمية القناة السوقية المختارة لإيصال مخرجاتهم الفكرية. فالمكتبة الجامعية (العامة) تعتبر وسيط بين المنتج والقارئ المستفيد، وبناء عليه يمكن أن تستفيد من هذه الأسواق، وتطور دورها السوقي للاعتماد على نفسها بالتمويل الذاتي من خلال الإيرادات وليس الاقتصار فقط على أموال الضرائب والرسوم.

هناك افتراض شائع بأن الإعارة مع التسهيلات المرافقة لها كالسماح بالتصوير، تسبب خسارة مادية للمنتجين الفكريين، لأن السماح بالتصوير يترك أثرا سلبيا على مجمل الطلب على الكتاب في المكتبات التجارية. بالرغم من ذلك، فإن المكتبة العامة (الجامعية) ومراكز التصوير ستكون مع السماح لها بالتصوير أقدر وراغبة أكثر من الفرد العادي على دفع ثمن أعلى لهذا الكتاب، وهذا يعوض المنتج الفكري عن الاستفادة المترتبة على شراء المكتبة العامة للكتاب وعرضه للتصوير. بذلك يمكن أن تكون الإعارة المرتبطة بالسماح بالتصوير مربحة ومجدية أكثر لجميع الأطراف من طرق البيع التقليدية المتبعة.

المقدمة:

تشهد الحقبة الحالية تطورا متسارعاً في قطاع الخدمات لارتباط المؤسسات المعنية بثورتي الاتصالات والمعلومات، وقدرتها على تسويق خدماتها عبر الحدود السياسية من خلال صياغة المزيج التسويقي (Marketing-Mix) الذي يتناسب مع ما يعرف حديثا بالموجة الثالثة[٢] Toffler. A: Future Schock .1970

من أهم المؤسسات التي تأثرت بذلك المكتبات، والتي تعرَّف بأنها مجموعة من المؤسسات الخدمية والمعلوماتية، الربحية أو غير الربحية (profit or nonprofit libraries) الهادفة إلى تلبية رغبات المستفيدين في الوصول إلى المعلومة من خلال القراءة والتصوير والإعارة (Information Renting) وعرض التسجيلات الصوتية والسمعية باستخدام التقنيات المختلفة لمجمل العروض التي يقدمها المنتجون من باحثين ومؤلفين وأصحاب الإنتاج الفني بمختلف أشكاله.

تتناول هذه الدراسة الوضع التقليدي للمكتبات، ومدى إمكانية تطوير خدماتها في ظل التحديات التقنية المتسارعة، إذ تلمس الباحث هذه المسألة وسعى إلى توضيح أهمية الخدمات الإضافية لأنشطة المكتبات التي

تُشعر القارئ بقيمة الخدمة المقدمة وحجمها، مقابل الثمن المدفوع، وبما يحقق له أكبر قدر من المنفعة من خلال سياسة تسويقية تمكّن المكتبة أيضا من تمويل ذاتها (self financing) مع ضمان حقوق الملكية الفكرية.

المكتبات المعنية بهذا البحث هي المكتبات العامة وشبه العامة، وخاصة الجامعية منها، أما المكتبات التجارية الربحية فسيتم التطرق إليها بشكل غير مباشر، وبالقدر الذي يخدم الأهداف المرجو بلوغها من هذه الدراسة.

أولا: الإطار العام للدراسة:

١. مشكلة الدراسة:

تتلخص مشكلة الدراسة في النظرة التقليدية السائدة لوظائف المكتبات العامة والجامعية المقتصرة على القراءة والإعارة وتجاهل إمكانية تطوير خدماتها الإضافية وخاصة التصوير، بسبب مجموعة من العوائق التشريعية والإدارية التي تمنع التصوير، وتعيق عملها كمؤسسة منتجة وتحد من دورها كوسيط بين المنتج الفكري والمستهلك المستفيد الذي يسعى للحصول على المعلومة بأسرع السبل الممكنة.

٢. أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في الإجابة على السؤال التالي: ما هي إمكانية اعتبار المكتبة مؤسسة خدماتية منتجة من خلال إخضاع أنشطتها لآلية العرض والطلب؟ وهل يمكن صياغة سياسة تسويقية تضمن التمويل الذاتي للمكتبات من خلال تطوير الخدمات الإضافية المساعدة كالتصوير؟

٣. فرضيات الدراسة:

ترتكز هذه الدراسة إلى العلاقة الطردية بين تفعيل الخدمات الإضافية للمكتبة والمردود المادي والمعنوي لجميع الأطراف المشاركة كالاتي:

(أ) الخدمات الإضافية للمكتبة من إعارة وتصوير لا تقلّ أهمية عن البيع المباشر المتبع في المكتبات التجارية، ولا تقلل من أرباح المنتجين من مؤلفين ودور نشر.

(ب) السماح بتصوير المنتجات العلمية في المكتبة وفقا لآلية تسعيرية معينة يضاعف من عد رواد هذه المكتبات، مما يمكنها من دفع ثمن أعلى لهذه المنتجات، مقارنة مع القدرة الشرائية للمستهلك.

(ج) تفعيل الخدمات الإضافية المساعدة لأعمال المكتبات يمكّن المكتبة من الاعتماد على ذاتها بالتمويل من خلال المشاركة السوقية.

٤. منهجية البحث:

للتحقق من فرضيات الدراسة والوصول إلى حلول مناسبة للمشكلة المطروحة اعتمد الباحث على المنهج الاستنباطي مدعما بالتحليل الرياضي كونه الأكثر ملائمة لمثل هذه الدراسات التسويقية التي تهدف إلى صياغة سياسة تسعيرية مناسبة، والاستعانة بالتجريد المنطقي للوصول إلى النتائج المرجوة، انطلاقا من حقائق علمية وفرها الباحث ضمن الإطار الفكري للبحث، مع الاستفادة من الدراسات والأبحاث السابقة. أما المعلومات المرتبطة بواقع المكتبات فقد حصل عليها الباحث من مصادر علمية مختلفة، إضافة إلى الدراسات عن واقع عمل المكتبات وسبل إدارتها.

٥. الدراسات السابقة: لم تتناول على حد علم الباحث أبحاث سابقة مسألة المزيج التسويقي لخدمات المكتبات بالشكل المطروح في هذا البحث، غير أن هناك إحدى الدراسات التي استخدمت المنهجية الرياضية في عملية تحديد السعر المثالي لخدمات المعلومات سيتم الاستعانة بها في الفقرة الأخيرة. أما أهم هذه الدراسات والأبحاث فهي :

1.Ball.H. Mehr Markt in Bildungswesen, Europaeische Hochschulschriften, Bd. 618, Frankfurt a.M.1985

ناقش الباحث في هذه الدراسة وجهات النظر الخاصة بملكية المعلومة، وتوصل إلى أن المعلومة بحد ذاتها ملك عام، أما ما يترتب على هذه المعلومة من أثار ماديه ومعنوية كالدخل والجوائز العلمية فهي ملك خاص، وبناء عليه ستتم الاستفادة من هذه النتائج في سياق هذه الدراسة، والتي تعتبر قاعدة أساسية لتطوير خدمات المكتبات.

2. Lith, van Ulrich, Markt und persoenlische Freiheit, Tuebingen 1997. Walter Euccken Institut.

حاول هذا الباحث تكريس آلية السوق في التعامل مع المؤسسات العلمية والتعليمية، حيث توصل إلى أن إخضاع الخدمات العلمية لآلية السوق يسهل عملية تحديد كلفة المنتج والسعر التنافسي للمنتجات المعلوماتية بما لا يبرر من وجهة نظر اقتصادية احتكار القطاع العام للمؤسسات التعليمية.

هذه الآلية السوقية المقترحة تمهّد لسعر التوازن المطلوب في أسواق المعلومات، إذ تعتبر أفكاره مقدمة أساسية لصياغة السياسة التسعيرية لخدمات المكتبات والتي ستناقش في الفقرة الآخيرة من هذه الدراسة.

٣. دراسة Stiglitz, Internationale Standardlehrbuecher, muenchen(1999)

أشار هذا العالم في دراسته البيانية إلى المعايير العلمية التي على أساسها تتم تبعية نشاط المؤسسات الخدمية لأحد القطاعين العام أو الخاص، حيث قام بتطويرها لتشمل مؤسسات التعليم العالي، وقد استفاد الباحث من هذه الدراسة لتعميها على خدمات المكتبات العامة والجامعية بشكل خاص وكما هو مفصل في الفقرة الأولى.

أما أفضل دراسة تناولت السياسة التسعيرية لخدمات المكتبات بتقديم نماذج رياضية في تحديد السعر المثالي

لخدمات المكتبات فهي :

4.Oz. sh. The Economic of Network Industries, 2000, USA. & Johnson ,W. The Economic of Copying in Journal of pol. Econ. 1985. s.174-185

لقد أشار هذا الباحث باستخدام المعادلات الرياضية لاقتران المنفعة والتكلفة إلى إمكانية تحديد تسعير معين للكتاب، وجدوى عرضها من خلال السماح بالتصوير في المكتبات العامة مقارنة بالبيع التجاري عن طريق المكتبات التجارية.

٥. إضافة إلى الدراسات المذكورة، استعان الباحث ببعض المؤلفات العربية المتعلقة بإدارة المكتبات، نذكر منها: إدارة وتنظيم المكتبات للدكتور ربحي عليان، ٢٠٠٥ ، بالإضافة إلى عدد من المؤلفات العربية الصادرة عن المؤسسات العلمية.

٦. أخيرا لم يتردد الباحث من عرض تجربته العملية أثناء دراسته في الجامعات الغربية بذكر ملاحظاته المتعلقة بهذه الدراسة في بعض فقرات هذه الدراسة، والتي تغني المطلع بالتجارب التي مرت بها الأوساط العلمية في هذه الدول.

٦. مكونات الدراسة: تشتمل هذه الدراسة على ثلاث فقرات رئيسية متكاملة، على النحو الآتي :

الفقرة الأولى: تتناول هذه الفقرة أهم العوامل التي تحدد تبعية المؤسسات العلمية لأحد القطاعين العام أو الخاص وأثر هذا التحديد على دور المكتبة السوقي ونشاطها الاقتصادي. إن تبعية أي منظمه للقطاع العام تعني بديهية تمويله بأموال الضرائب وعدم استبعاد أي مواطن من الانتفاع بالخدمات المعروضة. أما التبعية للقطاع الخاص فتفترض إخضاع كافة أنشطة هذه المنظمة لآلية العرض والطلب، فضلا عن إمكانية مشاركة القطاع الخاص بالاستثمار في هذا المجال.

الفقرة الثانية: نتائج الفقرة الأولى التي تفترض إمكانية تبعية المكتبة للقطاع الخاص تمهد في هذه الفقرة لتقديم نموذجا متكاملا لأنشطة المكتبة الإنتاجية (Production Process) يتجاوز ضمان جودة الخدمة المقدمة، إلى توسيع أفق عملها ضمن آلية العرض والطلب لتمكينها من القيام بدور **السوق** الذي تلتقي فيه رغبات المنتجين بالوصول إلى أكبر قدر من الأرباح (مؤسسة خاصة) أو أقصى خدمة ممكنة للجمهور (مؤسسة عامة) مع رغبات المستهلكين بتحقيق أكبر قدر من المنفعة. بناء على ذالك يمكن التحقق فيما إذا كانت المكتبة (العامة) قادرة على لعب دور محوري في التقريب بين مصالح الأطراف المشاركة في عملية الإنتاج الفكري.

الفقرة الثالثة: تتناول هذه الفقرة استعراض السياسة التسويقية المقترحة عن طريق إعادة صياغة المزيج التسويقي لخدمات المكتبات بتفعيل الخدمات الإضافية المساعدة خاصة الإعارة والتصوير، ثم تقديم سياسة تسعيرية متوازنة لطرفي السوق، بحيث تتمكن المكتبة من المشاركة بعملية عرض المنتج الفكري كطرف سوقي منتج ينافس عمليات البيع التجاري من خلال المكتبات التجارية الخاصة.

ثانيا: تحديد تبعية المؤسسات العلمية لأحد القطاعين العام أو الخاص[3]

الملفت لانتباه الباحثين هو التباين الواضح حول تبعية النشاطات الخدمية لأحد القطاعين، مما يستدعي البحث عن معايير علميه ومتغيرات مستقلة زمنيا ومكانيا تحكم هذه العملية. هذا التوجه ينطبق على مجمل النشاطات العلمية والتعليمية، ومنها خدمات المكتبات. **الدراسة التالية**[4] والمصممة أساسا من قبل العالم الإداري Stiglitz ، ومطورة من قبل الباحث، تستند إلى بعدين أفقي وعمودي، إذ يعتبر كلا البعدين (المتغيرين) من أهم المحددات النظرية لتبعية نشاط أي مؤسسة لأحد القطاعين، وفقا للتكاليف المفترضة (التكلفة الحدية)، وحجم الطلب (المتمثل بدرجة الاستبعاد). فكلما كانت التكلفة الحدية للأنشطة مرتفعة، ودرجة الاستبعاد مرتفعة أيضا، كانت أنشطتها الاقتصادية أقرب إلى القطاع الخاص والعكس صحيح.

المتغير الأول: درجة الاستبعاد

تتباين درجة استبعاد المواطنين من الخدمات الأساسية كالأمن والتعليم الأساسي وتقدر بالضئيلة مع استحالة استبعاد أي مولود من الحماية الأمنية أو التعليم الأساسي، مقارنة بالتعليم العالي أوالخدمات الصحية، فدراسة الطب مثلا مقتصرة على الحاصلين على أعلى المعدلات في الثانوية العامة، والعمليات التجميلية أو زراعة الأسنان مقتصرة نسبيا على الفئات المقتدرة ماليا، ومستبعد منها بقية الفئات السكانية. فكلما كانت درجة الاستبعاد أقل كانت النشاطات الاقتصادية أقرب للقطاع العام والعكس صحيح. بناء على ذلك **نستنتج** أن الخدمات التعلمية تتميز حسب درجة الاستبعاد بمزايا القطاعين العام والخاص.

المتغير الثاني: الكلفة الحدية لكل خدمة إضافية

وفقا لمعايير الكلفة نجد أن كل مواطن جديد مشمول بالخدمات الأمنية ويستحوذ على الحد الأدنى من التكاليف الإضافية، بينما تضطر كلية الطب إلى تجهيز مختبر كامل لطالب طب إضافي، وبهذا تتعاظم الكلفة الحدية لخدمات التعليم العالي التخصصية، وتنتفي تدريجيا في الخدمات الأمنية والتعليم الأساسي والكليات الإنسانية. بالاستناد إلى معايير الكلفة نستنتج أيضا أن الخدمات التعليمية تتميز بميزات القطاعين العام والخاص.

توضح هذه الدراسة أن المتحكم النهائي في تحديد تبعية الأنشطة الاقتصادية لأحد القطاعين هي آلية العرض والطلب التي تجسد أهداف المنتجين بالوصول إلى اكبر قدر من الأرباح أو خدمة الجمهور، ورغبات المستهلكين في تحقيق أكبر قدر من المنفعة (الشكل البياني رقم ١).

الشكل البياني رقم١ : تبعية النشاطات الاقتصادية لأحد القطاعين العام أو الخاص

Stigliitz, J.E, & Musgrave, R.A

الشكل السابق يبين إمكانية لعب المكتبة دورا سوقيا وسيطا، خاصة وأن أطراف العملية التسويقية من منتج ومستهلك أبعد ما يكونوا عن القطاع العام، وأقرب للقطاع الخاص. استنادا إلى النتائج السالفة يرى الباحث ضرورة إخضاع خدمات المكتبات لآلية العرض والطلب لاشتمال خدماتها على مزايا القطاع الخاص. هذا التوجه يمهد لسياسة تسويقية تمكن المكتبة من القيام بدور المنتج الوسيط في أسواق المعلومات (شكل ٢).

الشكل رقم ٢ : الدور الخدماتيي الوسيط للمكتبة بين المنتج

المستهلك	نشاط الكلية	العرض
حاجات علمية وفكرية وفنية ونتاجات أبحاث ودراسات وخدمات قراءة وتصوير وإطلاع وترفي	← تقديم وعرض خدمات القراءة والإعارة والتصوير والترقية	→ المنتجات الفكرية والثقافية والفنية بشتى صورها

ثالثا : العملية الإنتاجية لأنشطة المكتبات :

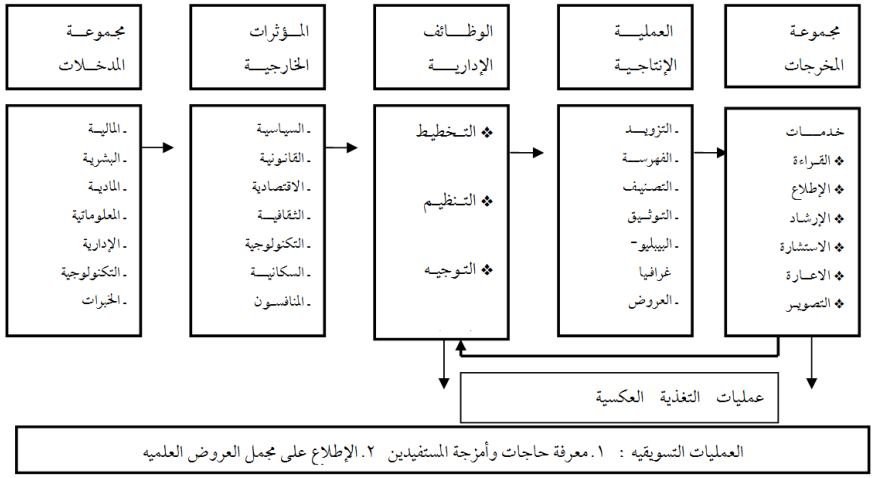
إن تميّز خدمات المكتبات بميزات القطاع الخاص يعمّق المفهوم الإنتاجي للمكتبات، ويساعد على إدراجها ضمن التصنيف التالي للمؤسسات العلمية:

١. مؤسسات منتجة للمعلومة، مثل ألجامعات ومراكز البحث العلمي.
٢. مؤسسات تتاجر بالمعلومة، مثل مراكز التصوير ودور الصحافة والنشر والإذاعة والتلفزيون والمكتبات التجارية الخاصة.
٣. مؤسسات تقوم بدور الوسيط في نشر المعلومة كالمكتبات العامة والجامعية.

الشكل رقم (٣) يوضح إمكانية تطبيق جميع التعريفات المتعلقة بالمنظمة والمشتملة على جميع عناصر

العملية الإنتاجية من المدخلات (Inputs) التي تتطلب تفعيل جميع الوظائف الإدارية من تخطيط وتنظيم وتوجيه ورقابة لتحصيل مجموعه من المخرجات (Outputs) المتفقة مع متطلبات البيئية الخارجية، والتي تحتاج إلى عمليات تسويقية تنسجم مع رغبات المستهلكين المستفيدين من الخدمات المكتبية.

شكل رقم ٣: العملية الإنتاجية والتسويقية لأنشطة المكتبات



إن اعتبار **المكتبة مؤسسة منتجة** يتطلب تطبيق معايير **الكفاءة الإنتاجية**، حيث يتوقف نجاح كل عمليه إنتاجيه سلعية كانت أم خدمية على المهارة الإدارية في الاستخدام الأمثل للموارد المتاحة (البشرية والمادية والمعلوماتية) لتحصيل أكبر قدر من التغير(Δ) في المخرجات(O) مقارنة مع المدخلات (I) للحد من التكاليف والخروج بأكبر قدر من الإيرادات. أما خطوات تعظيم الكفاءة الإنتاجية لخدمات المكتبات **(ΔO/ ΔI)** فهي :

أ. التقليل من المدخلات ($I_1 \ldots I_n$) للحد من التكاليف المتصاعدة ($c_1 \ldots c_n$) ومما يقلل من مجموع التكاليف الكلية :

$$\text{Min } (I_1 + \ldots + I_n) \rightarrow \text{Min } (c_1 + \ldots \ldots c_n)$$
$$\text{Min } \sum I \rightarrow \text{Min } \sum C$$

ب.محاولة إيجاد أفضل علاقة إنتاجية بين مجاميع المدخلات والمخرجات ضمن تعدد الإحتمالات الواردة في العلاقة بينهما.

شكل رقم (٤) نسبة تغير المخرجات إلى المدخلات (الكفاءة الإنتاجية)

م	درجة الكفاءة الإنتاجية (Efficiency)	المخرجات (Outputs)	المدخلات (Inputs)
١.	م	م	ث
٢.	م	م	ص
٣.	ث	ث	ث
٤.	ص	ث	م
٥.	ص	ص	ث
٦.	ث	م	م
٧.	ص	ص	ص
٨.	ص	ص	م
٩.	م	ث	ص

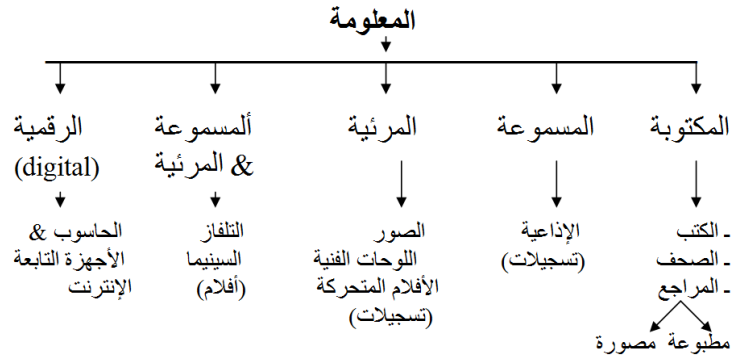
٩ حالات مختلفة: م: متزايدة ، ص: متناقصة، ث: ثابتة

ج. محاولة تقديم أفضل جودة ممكنة من خدمات المكتبات لتعظيم القيمة المضافة (Value Added) والتي تعرف بفارق قيمة المنتج استنادا إلى فارق الجودة المعتمد على المهارة الإدارية باستخدام نفس المدخلات.

رابعا: المزيج التسويقي لخدمات المكتبات

تعتبر صياغة المزيج التسويقي المناسب لخدمات المكتبات عملية تتويج لجميع أنشطتها الأساسية الهادفة إلى نشر المعرفة ورفع المستوى العلمي للفئات السكانية بتوصيل المعلومة إلى أكبر عدد ممكن من المواطنين، إذ يمكن صياغة هذا المزيج من مجموعة العناصر الآتية، والتي تعرف في علم التسويق بعناصر المزيج التسويقي الخدماتي[٥]:

١. **المنتج (بفتح التاء)**: في الوقت الذي تعتبر فيه المعلومة نتاج المؤسسات التعليمية، يقتصر دور المكتبة على تقديم منتجها على شكل خدمات معلوماتية تتصف بميزات الخدمات. خدمات المكتبة المعلوماتية تستهدف بالدرجة الأولى منفعة المستهلك التي تكمن في المعلومة الفكرية غير الملموسة أكثر منها في الإطار الحاوي للمعلومة. فما هي هذه المعلومة التي يمكن للمكتبة تقديمها للمواطن؟ التصنيف الآتي يلقي الضوء على تصنيف للمعلومة بشكل عام، التي يمكن للمكتبة أن تحتفظ بها أو بتسجيلات لها.

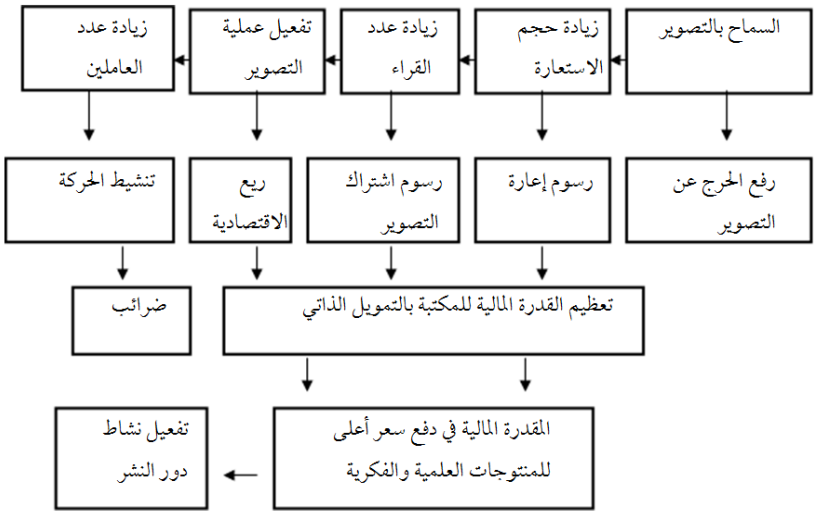


إن عملية تحديد الخدمات المعلوماتية التي تلبي رغبات الجمهور الحاضرة والمستقبلية وفق التصنيف السابق تعتبر من صميم واجبات مدير التسويق. فالقراءة والإطلاع تبقى هي الخدمة الرئيسية لأعمال المكتبات، بينما تمثل خدمات الإعارة والتصوير وخدمات الإنترنت وبقية الخدمات الإضافية الأخرى خدمات مساعدة إضافية لا تقل أهمية عن الخدمة الأساسية في جذب أكبر عدد من القراء والمطلعين.

٢. **التوزيع والترويج من خلال التصوير**: تعمل وظيفتا التوزيع والترويج على تسريع استقطاب المستهلك للخدمة المقدمة بناء على المعرفة المدروسة لرغباته عبر الوسيلة المفضلة لديه في التوزيع والاتصال الإعلاني. وتشكل المادة المصورة إحدى قنوات توزيع المادة العلمية وتشكل كذلك وسيلة ترويج لها ولمنتجها. فالسماح بالتصوير يفتح آفاق فرص تسويقية جديدة للمؤلفات العلمية، وأحد قنوات توصيل المعلومة للمستفيدين.

النموذج الأتي (شكل رقم ٥) يعرض أهمية التصوير في تفعيل أنشطة المكتبة، وأن منع التصوير يعيق الحركة العلمية ويشل أعمال المكتبات. الملفت للانتباه أن المكتبات الجامعية في الدول الغربية تعج بعمليات التصوير، مقارنة بمكتباتنا التي يندر فيها هذا النشاط العلمي المرغوب، مما يضطر الطلبة للبحث عن قنوات غير معلنة للحصول على المادة العلمية. أما الأسباب التي تدعو الطلبة للتصوير فليست مقتصرة بالضرورة على الأسباب المادية، بل هناك دوافع أخرى منها: إضافة الملاحظات، وسهولة الحمل وتنظيم الملفات، والرغبة باللون الأبيض للأوراق، والسرعة في تناول المادة العلمية وهو كذلك "تقليد" طلابي.

نموذج رقم ٥: أهمية التصوير في تفعيل أعمال المكتبة والعملية التعليمية



تمثل عمليات التصوير وفق النموذج السابق أحد أهم ركائز العملية التسويقية لخدمات المكتبات لارتباطها بمجموعة الأفكار التالية:

أ. تعتبر عمليات التصوير مجرد تكثير للمعلومة وليس سرقة أو انتحالا لها لاحتفاظ مادة التصوير باسم المؤلف وعنوان دار النشر، وكون المرجع الأصل مدفوع الثمن.

ب. استحالة منع عمليات التصوير بسبب انتشار التقنيات الحديثة، وسهولة الحصول عليها واستخدامها في عملية التصوير.

ج. جودة المادة المصورة لا تقارن بجودة الكتاب الأصل، خاصة أنه لا يمكن بيع المادة المصورة من مراكز التصوير إلا بثمن قليل.

د. تضاعف عمليات التصوير من أعداد الرواد والمشتركين ودافعي الرسوم السنوية، مما يؤدي إلى تفعيل الخدمات الإضافية مقابل رسوم إضافية، وتضاعف أيضا إيرادات المكتبة بما يمكنها من تشغيل أيدي عاملة إضافية.

هـ. لا يمكن ربط عملية تصوير الطلبة للمادة العلمية بحماية الملكية الفكرية، إذ يبقى الهدف الأسمى لأصحاب الفكر هو إيصال المعلومة لهذه الفئة غير المقتدرة، والتي تتوقع قدرا من التضحية من قبل مدرسيهم، ومن الأولى أن يستثنى الطلبة من هذا المنع، كما هو معمول به في بقية الدول الغربية، ووفقا لقرار إحدى المحاكم الأمريكية لعام ١٩٩٦.[٦]

٣. تنشيط البيئة المادية والمعنوية

تشير المفاهيم التسويقية الحديثة إلى أهمية الرغبات المستقبلية المتمثلة بالخدمات الإضافية الجاذبة للقارئ، كالحديقة المكتبية والكفتيريا وصالات العرض الفنية المختلفة، فقد شبه علماء التسويق الخدمات الإضافية ببتلات الزهرة التي تمنح الجمال والجاذبية، ومن دونها تفقد الخدمة أريجها ومعناها، لهذا يجب تهيئة الأجواء البيئية المادية والمعنوية لضمان نجاح المكتبة في التفاعل مع فئاتها الاستهلاكية، وأهمية فتح أبواب المكتبات الجامعية لساعات إضافية لجمهور المواطنين والاستغناء عن فكرة الأسوار المحصنة التي تتميز بها جامعاتنا العربية لأسباب غير مقنعه.

رابعا: السياسة التسعيرية لخدمات المكتبات:

وفقا للنتائج المستخلصة من الفقرات السابقة نرى أن سياسة تسعير خدمات المكتبات مرتبطة بشكل أساسي بأسعار المؤلفات العلمية، وتنحصر ضمن العلاقة السوقية التي تربط إدارة المكتبة بدور النشر والمؤلفين. بناء على ذلك يمكن لإدارة المكتبة المشاركة بصياغة السياسة التسعيرية للمؤلفات العلمية من خلال الربط بين أمرين متكاملين، هما:

الأول: اشتراط إدارة المكتبة على المنتج الفكري بيع الكتاب بالثمن الذي يستنكف فيه المؤلف عن حقه بمنع التصوير.

الثاني: تفعيل عمليات الإعارة والتصوير داخل المكتب لضمان أكبر إيراد مالي يضمن استمرارية هذه السياسة التسعيرية.

يمكن مقارنة الدور السوقي للمكتبة بالعمليات التسعيرية لخدمات البنوك، إذ يقوم البنك بدوره كوسيط مالي بالتحكم بسعر فائدة الادخار تبعا لحجم الطلب على الأموال، وعلى أساس ذلك يقوم البنك بتحديد فائدة (ربح) الاقتراض. فالعمليتان مرتبطتان ومتكاملتان، وهكذا يمكن لإدارة المكتبة كوسيط من ربط تكاليف بعض الخدمات المقدمة بسعر المنتج الفكري المعروض. فإذا كان حجم الطلب على منتج معين مرتفع (كتاب ، فيلم ، خدمات انترنت) يمكن للمكتبة شراؤه بسعر مرتفع مقابل حرية التصرف بطريقة وسعر عرضه.

من الخطأ التصور أن السعر الأنسب للمؤلفات العلمية هو الأقل كما هو الحال مع أنواع السلع الاستهلاكية. إن ما تتميز به الخدمات عن السلع هي إمكانية الاستفادة من التحكّم بأسعار الخدمات الإضافية وكذلك من عملية فصل الفئات الاستهلاكية أثناء العملية التسويقية. ومن الأمثلة على ذلك فرض أسعار مرتفعة على المشروبات في المطاعم مع الاحتفاظ بالسعر التنافسي للمأكولات المقدمة، وإمكانية ربط السعر بجودة الخدمة المقدمة في القطارات بدرجه أولى أو ثانيه. وهكذا يمكن لإدارة المكتبة إبقاء رسوم الاشتراك منخفضة، بينما تعمل على رفع كلفة إعارة وتصوير الكتب والمراجع، وبقية الخدمات الإضافية الأخرى.

لا شك أن عمليات التصوير تقلل من حجم الطلب على المنتجات العلمية لدى المكتبات التجارية، ولكن ليس بالصورة المحذور منها، إذ أن الفئات المعتمدة على التصوير هي فئات مختلفة عن المؤسسات العلمية والحكومية والخاصة القادرة على دفع السعر المطلوب، فضلا عن إمكانية رقابة التزامها بقوانين الملكية الفكرية بإلزامها شراء الكتاب قبل لجوئها لعمليات التصوير، وهذا ما لا يمكن تطبيقه على المستهلك النهائي مثل الطالب.

على الطرف الآخر يمكن للمنتجين ودور النشر بيع منتجاتهم للمؤسسات العلمية والجامعات والمكتبات العامة ومراكز التصوير والدوائر الرسمية والشركات الخاصة بأسعار تنافسية مرتفعه، وبسعر التصوير للطلبة. ومن الملاحظ أن المؤسسات الصحفية تتبع هذه السياسة التسعيرية وتقدم مجلاتها وصحفها بأسعار متباينة، سعر مرتفع للمؤسسات وسعر خاص للجمعيات الطلابية كجزء من حملة ترويجية مستقبلية، تستهدف هؤلاء الطلبة عندما يصبحوا في مراكز عملية وقيادية. هذه التصورات التسعيريه تقدم حلا جذريا لأسواق المؤلفات العلمية، وخاصة أن آلية العرض والطلب هي التي تحدد القيمة الحقيقية للمنتج الفكري وثمنه المعروض على المكتبات والمؤسسات العلمية.

ولتجنب جمود تسويق المؤلفات العلمية يمكن لأصحاب الإنتاج الفكري التكثيف من بعض الجهود العلمية والأساليب الفنية المتبعة في إصدار طبعات جديدة لمؤلفاتهم تشتمل على إضافات علمية متجددة وبيانات حديثة تواكب التطورات العلمية مما ينشط عملية إعادة طرح المنتج بصورة جديدة تفرض على المؤسسات إعادة شرائها، إضافة إلى إمكانية تزويد المؤلفات ببعض الصور الحديثة والتعليقات الشيقة الملفتة للانتباه، ناهيك عن أساليب التغليف الجميلة أو إرفاق المنتج بأشرطة واقراص إضافية بما يسمى بالحزمة السلعية.

تقدم الإستراتيجية التسويقية لطرفي معادلة السوق إجابة على فرضية الدراسة الأولى، التي تفيد بإمكانية تحقيق نفس الأرباح عن طريق الإعارة والتصوير بدلا من الاعتماد المطلق على البيع المباشر عبر المكتبات التجارية.

النموذج الرياضي الآتي[٧] الذي تم عرضه في فقرة الدراسات السابقة، يقدم تحليلا رياضيا لمجموعة الأفكار السابقة وفق آلية العرض والطلب، حيث يقدم الباحث توسعة إضافية له، ويحاول تطبيقه على واقع الأسواق المعلوماتية في عالمنا العربي:

نفترض أن هناك مركزا واحدا للنشر متكفل بتسويق أحد الكتب. الإمكانيات المتاحة هي البيع المباشر من خلال المكتبات التجارية أو البيع للمكتبات العامة بهدف الإعارة والتصوير. نفترض وجود (λ) من المكتبات و (η) من القراء. (P^b) هو سعر الكتاب في حالة البيع المباشر و(P^r) ترمز إلى كلفة استعارة هذا الكتاب من خلال المكتبات العامة.

وفقا لآلية العرض والطلب، تعتبر كل من منفعة المستهلك المتمثلة باقتران المنفعة، وحسابات الربح المستندة إلى مقارنة كلفة المنتج بالإيرادات، معاييرا تبنى على أساسها هذه الدراسة للوصول إلى أجدى السياسات التسعيرية لخدمات المكتبات.

(١) إقتران المنفعة (U) :

في حالة شراء واقتناء الكتاب : $\{ \beta - P^b$

في حالة استعارة الكتاب : $U = \{ \beta - P_i^r - \delta$

في حالة عدم الإطلاع على الكتاب : $\{ o$

مع الإشارة إلي أن ($\beta > ٠$) وهو مؤشر لقياس منفعة المستهلك في حالة شراء الكتاب و (δ) مؤشر لقياس التكلفة التي يتحملها المستهلك في حالة استعارة الكتاب (كلفة وسائل النقل والانتظار ورسوم الإعارة...)

(٢) الإرباح في حالة بيع الكتاب للمستهلك عن طريق المكتبات التجارية:

يمكن للناشر في هذه الحالة تحقيق أكبر قدر من الإرباح عن طريق استنفاذ كامل المنفعة المرجوة للمستهلك بطرح الحد الأعلى للسعر الذي يمكن أن يدفعه ويحقق له كامل المنفعة β . هذا يعني أن ($U = 0$) إذا كان المؤشر β بأعلى قدر ممكن. استنادا إلى اقتران المنفعة :

$$\beta - p^b = 0 \rightarrow U = 0 \rightarrow \beta = p^b$$

وبهذا فأن الربح يساوي : $\Pi^b = \eta (p^b - \mu) = \eta (\beta - \mu)$ م١

م١ تمثل أول معادله رئيسيه والتي تمثل الأرباح Π^b و μ تمثل تكلفة كل كتاب في حالة البيع المباشر.

(٣) حسابات الأرباح في حالة بيع الكتاب للمكتبة مع السماح بالتصوير:

إن بيع الناشر الكتاب لعدد من المكتبات η بهدف الإعارة والتصوير يحصّل أكبر قدر من الأرباح إذا كانت $P_i^r = \beta - \delta$ (كالحالة السابقة). السؤال المطروح هو : ما هو السعر (رسوم الاستعارة) التي يجب فرضها على المستهلك لتحقيق أكبر قدر من الإرباح. إن هذا معتمد على أعلى ثمن يمكن للمستهلك دفعة وهو : $P_i^r = \beta - \delta$مع خصم التكاليف المترتبة على المستهلك من عملية الاستعارة. أما الكميه المعارة من الكتب لكل مكتبة فهي عبارة عن عدد القراء مقسوما على عدد المكتبات $q_i = \eta / \lambda$ إذا السعر المفروض على كل مستعير هو الذي يمكن لكل مستهلك دفعه مضروبا بالكمية $P_i^r . q_I$. وبما أن $P_i^r = \beta - \delta$ نستنتج أن :

$$P_i = P_i^r . q_I = (\beta - \delta) \eta / \lambda$$

إذا الأرباح الممكن تحصيلها عن طريق الإعارة هي :

$$\pi^r = (\beta-\delta)\ \eta/\lambda\ .\ \lambda\ -\ \mu\ .\ \lambda\ =$$ الإيرادات – الكلفة

$$\pi^r = (\beta-\delta)\ \eta\ -\ \mu\ .\ \lambda$$ ..... وهذا يعادل : م٢

(٤) آخر مرحله في هذه الدراسة هي عملية المقارنة بين أرباح كل من الإعارة والبيع المباشر : π^b أو π^r وذلك بافتراض تساوي م١ = م٢

$$\eta\ (\beta-\mu) = (\beta-\delta)\ \eta\ -\ \mu\ .\ \lambda$$

بالتحليل الجبري $\eta\ .\ \beta - \eta\ .\ \mu = \eta\ .\ \beta - \eta\ .\ \delta - \mu\ .\ \lambda$

بالاختصار: $\eta\delta = \eta\mu - \mu\lambda$ إذا $\eta \square \mu(\eta-\lambda) = \delta$ الحالات التي يكون فيها مؤشر تكلفة استعارة الكتاب (δ) أقل من شق المعادله الأيمن تكون الإعارة مجدية أكثر من البيع المباشر. هذا يعني :

$$\delta \leq \mu\ (\eta-\lambda)/\ \eta \quad \leftrightarrow \quad \pi^r \geq \pi^b$$

نستنتج من المعطيات الأخيرة أنه من الممكن أن تكون الأرباح في حالة الإعارة أعلى منها في حالة البيع التجاري في الحالات الآتية :

أولا : عندما لا تكون هناك رغبة مبدئية في اكتناز الكتاب، وهذا حال غالب المستفيدين في أقطارنا العربية، إضافة إلى الرغبة في التصوير الذي يحقق لهم منافع كثيرة، بسبب قلة كلفة الإعارة (δ قليلة جدا)

ثانيا : عندما تكون كلفة إنتاج الكتاب عالية، وهذا يعني بشكل آخر عجز المستهلك عن شراء الكتاب. وهذا أيضا ما يحصل في غالب الأسواق المعلوماتية (μ عالية)، إذ أن الإعتماد على طباعة الكتب وبيعها للمكتبات ومراكز التصوير وكذلك المؤسسات العامة والخاصة بسعر مرتفع، مجدي أكثر من بيعه بأسعار تجارية بسيطة لا تحقق الأرباح المرجوة للكاتب أو دار النشر. من أبسط الأمثلة على ذلك تقديم كتاب بطبعة جيدة وبسعر مرتفع (٤٠) دينار لمجموع ١٠٠٠ نسخة، مع السماح بالتصوير، أفضل من عرض ٧٠٠٠ نسخة تجارية لهذا الكتاب بسعر ٥ دنانير مع منع التصوير.

ثالثا : قلة عدد المكتبات نسبة إلى عدد القراء : أما إذا كان عدد المكتبات مساويا لعدد القراء (حالة افتراضية) فلن تكون هناك حاجه للإعارة، لأن كل مواطن لديه مكتبه. ومع الافتراض المثالي بأن هناك مكتبه واحده تقدم الكتاب للإعارة فستجني أكبر قدر من الأرباح وذلك لدفع تكاليف كتاب واحد فقط. من جهة أخرى فان الاعتماد على الإعارة يقلل من الحاجة إلى طباعة أعداد كبيرة من الكتب وهذا بدوره يخفض من تكلفة الإنتاج ويزيد من الأرباح بشكل غير مباشر .

أخيرا واستنادا إلى الوضع الاقتصادي ومحدودية الدخل لغالب المتعلمين في أقطارنا العربية، نجد أن اختيار تسويق المؤلفات العلمية والفكرية من خلال السماح بالتصوير في المكتبات سيكون مجديا أكثر، وأقرب لرغبة الأغلبية المطلقة من الطلبة باستخدام التصوير عوضا عن الشراء من خلال المكتبات التجارية. وبما أن المعلومة

ليست بالضرورة ملك عام، نستنتج أنه من الممكن صياغة سياسة تسعيرية ترفع الحرج عن عمليات التصوير، وتحمي حقوق الملكية الفكرية، إضافة إلى تفعيل دور المكتبة علميا وسوقيا، مع ضمان آلية عمل دور النشر والمكتبات التجارية.

النتائج والتوصيات:

أهم ما سعى إليه الباحث هو إلقاء الضوء على مشكلة أصبحت تشكل حرجا قانونيا وأخلاقيا في حياتنا الجامعية المتمثلة بمنع التصوير، مما اضطر الباحث في التفكير بحلول إدارية وتسويقية توافق بين حقوق المنتج الفكري ومعطيات الثورة التكنولوجية التي جعلت من منع التصوير أمرا مستحيلا. وقد عرضت هذه الحلول على عدة مراحل وبشكل متكامل، وقد تتوجت كل مرحلة بتوصيات خاصة بها وعلى الشكل التالي:

١) توضيح وجهات النظر الخاصة باستبعاد تبعية المكتبة لأحد القطاعين العام أو الخاص بالاستناد إلى معايير علمية تحدد هذه التبعية، إضافة إلى ألتأكد من أن المعلومة ملك عام، إذ لا يمكن لأسباب دينية وأخلاقية احتكارها، وملك خاص لما يترتب عليها من مردودات مادية ومعنوية.

٢) تسهل النماذج الإدارية المقترحة على المتتبعين لهذا الموضوع إمكانية اعتبار المكتبة مؤسسة منتجة تنطبق عليها جميع تعريفات المنظمة، مما يمكّنها من القيام بدور سوقي وسيط بين المنتج الفكري والقارئ المستفيد، وتجاوز الدور التقليدي المقتصر على عرض المادة العلمية دونما الأخذ بعين الاعتبار المتغيرات البيئية الخارجية وتغير الأمزجة الاستهلاكية المتأثرة بالتسهيلات التي تقدمها ثورة المعلومات.

٣) أهمية السماح بعمليات التصوير متفقة مع التصورات التسويقية المقترحة بالاستفادة من تفعيل الخدمات الإضافية المساعدة لأعمال المكتبات المعتمدة على التصوير، وتصب في مصلحة جميع الأطراف المشتركة في أسواق المعلومات من منتج ومستهلك والمكتبة كوسيط.

٤) بيع المنتج العلمي للمكتبات العامة مقابل السماح بالتصوير يعتبر سياسة تسعيرية بديلة عن الاعتماد المطلق على البيع التجاري، بما يضاعف من أعداد رواد المكتبات ويمكنها من دفع الثمن المطلوب من المردودات المالية للخدمات الإضافية المعتمدة على التصوير، مما يمكّن المكتبة من التمويل الذاتي وتطوير آفاق عملها للمشاركة في إنعاش الاقتصاد الوطني.

الهوامش:

ملاحظه: جميع الأشكال والنماذج الواردة في البحث من تصميم الباحث باستثناء ما ورد من بيانات توثيق للمصادر العلمية في الهوامش التالية:

١. بعض الفقرات الواردة في هذا الملخص مقتبسة من المرجع الوارد في قائمة المراجع (OZ)

٢.يعتبر توفلر أحد أهم العلماء الذي تنبأ بثورة المعلومات وأطلق عليها الموجة الثالثة. لمزيد من المعلومات : د. غالب ياسين، الإدارة الدولية، دار اليازوري. ٢٠٠٢ . ص: ٢٣- ٢٥

٣. لمزيد من المعلومات حول هذا الموضوع يمكن مراجعة المراجع التي تتناول تاريخ الاقتصاد وتطور المدارس الكلاسيكية والكلاسيكية الجديدة، أما ما يتعلق بالمؤسسات العامة يمكن مراجعة

المعاني عودة . ص١٤ عن:

David Coombes,State Enterprise or Polities, P.E.P.London.1970 &.Lith, u.v. Markt, Persoenliche Freiheit und die Ordnung des Bildungswesens, Tuebingen1983, s8-20

4. Woll, A. Allgemeine Volkswirtschaftslehre , Muenchen 1978 .G.s: 178

وهذا التصميم يعود للعالم الأمريكي Stiglitz، والوارد في المرجع السابق، والكتاب المترجم له تحت اسمه.

٥.المعلومات الأساسية المتعلقة بعناصر المزيج التسويقي يمكن مراجعتها من كتاب مبادئ التسويق للدكتور محمد عبيدات، وكتاب تسويق الخدمات للدكتور هاني الضمور.

٦. راجع قرار Court of Appeals .٧٤. F.3d.1512 ، لعام ١٩٩٦

٧. هذا الموديل عائد للمرجع المذكور في فقرة الدراسات السابقه (.Oz)P169-173 وكما هو معطى في قائمة المراجع الأجنبية، حيث أجريت عليه التعديلات اللازمة.

المراجع العربية:

الدوري زكريا، الإدارة الإستراتيجية، دار اليازوري، عمان، ٢٠٠٥

المعاني أيمن، المؤسسات العامة، الأردن، ٢٠٠٤

الشيخ سالم وآخرون، المفاهيم الإدارية الحديثة، مركز الكتب الأردني، ١٩٩٨

الضمور هاني، تسويق الخدمات، دار وائل، عمان ٢٠٠٥

عبيدات، محمد إبراهيم، مبادئ التسويق، دار وائل، عمان، ٢٠٠٦

عليان ربحي، علم المكتبات والمعلومات، دار الفكر، عمان، ٢٠٠٥
معلا ناجي وآخرون، أصول التسويق، دار وائل، عمان ٢٠٠٥
ياسين غالب، الإدارة الدولية، دار اليازوري، عمان، ٢٠٠٢

المراجع الأجنبية:

AUGE, Jean-Christophe: Bildung und Globalisierung, in: Inamo. Berichte & Analysen zu Politik und Gesellschaft des Nahen und Mittleren Ostens, Zeitschrift Nr. 16, J. 4, Berlin (1998), S. 14-17.
BALL, Helmut: Mehr Markt im Bildungswesen? Eine bildungsoekonomische und ordnungstheoretische Analyse, Europaeische Hochschulschriften, Reihe V. Volks- und Betriebswirtschaft, Bd./Vol.618, Frankfurt am Main (1985).
BECKERHOFF, Dirk: Wirtschaftswachstum durch Ausbildung und Forschung. Dissertation, Universitaet Bonn (1968).
BOWMAN, M. J.: Human Capital. Concepts and Measures. In: S.J. Mushkin (Hrsg): Economics of Higher Education. Washington (1962), S.69-76.
Johnson, W. The Economic of Copying in Journal of pol. Econom. 1985. 174-185
LAST, Baerbel: Zu Entwicklungstendenzen im Hochschulwesen Jordaniens. Zentralinstitut fuer Hochschulbildung, Berlin (1988)
LEVIN, H.M.: Privatschulen im Gesellschaftsgefuege der USA, in: Goldschmidt, D., Roeder, P.M. Stuttgart (1979), S.599.
LITH, van Ulrich: Markt, persoenliche Freiheit und die Ordnung des Bildungswesens, Walter Eucken Institut, Tuebingen (1983).
MILES, Matthew B.: Innovation in Education. 2. Auflage, New York (1967).
MUSGRAVE, R.A.; MUSGRAVE, P.B. und KULLMER, L.: Die oeffentlichen Finanzen in Theore und Praxis, Band 1Tuebingen,1975
Oz. Sh. The Economic of Network Industries, USA, 2000
ROSIGKEIT, Andreas: Reformdefizite der deutschen Hoschschulen, Frankfurt. 1995
SMITH, A: Der Wohlstand der Nation, 5. Auflage, uebersetzt von H.c. Recktenwald, Muenchen (1974).
SOLOW, R.M.: Technical Change and the Aggregate Produktion Function. In: Review of Economics and Statistics, Vol.39, (1957), S.312-320.
STIGLITZ, Joseph E.: Volkswirtschaftslehre. Aus dem Englischen uebersetzt von Kleber, Michaela I., Internationale Standardlehrbuecher der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, Herausgegeben von Kruschwitz, Lutz, 2. Auflage, Muenchen (1999).
Toffler Alvin, Futture shock, New York, Bantam, 1970
Woll, A. Allgemeine Volkswirtschwftslehre, Muenchen 1974

ABSTRACT

The purpose of this study is to view information industries as network industries. Information providers must take into account the networks, at which their information products are distributed. Libraries must always fund themselves either from direct fees or from donors and taxpayers.

It is often presumed that the presence of renting facilities with "*allowance to copy*" reduces the profit of original producers of information. Even if the presence of libraries may reduce the demand for purchases of books, because there are many readers who benefit from a library's purchase of a book, the willingness to pay of libraries or rental stores may far exceed the willingness to pay of an individual. Thus renting could be profit enhancing.

تطوير وسيلة لتشخيص البلازما المنتجة بالليزر

أ. د . ياس محمد ريحان الحديثي
أستاذ فيزياء الليزر- كلية العلوم - جامعة إب - الجمهورية اليمنية - ص . ب ٧٠٢٧٠
E- mail : al_ hadithi2001 @ Yahoo.com

منال عبد الواحد المفرجي
أستاذ الفيزياء الليزرية المساعد - الجامعة التكنولوجية - بغداد - جمهورية العراق

خلاصة البحث

تم تركيز شعاع النيوديميوم - زجاج الموجود في معهد الليزر والبلازما للدراسات العليا - بغداد على أهداف مختلفة من الكاربون والألمنيوم وتم التحسس بالأطوال الموجية المنبعثة منها في منطقة الأشعة فوق البنفسجية باستخدام متحسسات ضوئية صنعت في هذا البحث. تم استخدام ليزر بطاقة تتراوح بين (٢ - ٧) جول وبكثافة قدرة تصل إلى (٠,٧٧ × ١٠ ^{٨}) واط / سم٢ وقد تم التحسس للأطوال الموجية الأقل من (٠,٤) مايكرومتر، اعتمادا على نوع المتحسس المستخدم.

المقدمة

أدى اكتشاف الليزر من قبل العالم الألماني مايمن عام ١٩٦٠ إلى زيارة اهتمام الباحثين في دراسة التفاعل بين المجالات الكهرومغناطيسية والمادة (١) إذ وفرت ليزرات القدرة العالية فرصة لتحقيق تلك الدراسات (٢). فعند تسليط الليزر ذي قدرة عالية أكبر من ١٠^{٨} واط / سم^{٢} على سطح هدف من مادة صلبه فإن الفوتونات الساقطة ستؤين ذرات المادة محولة إياها إلى حالة البلازما (٣). تتراوح درجة حرارة البلازما ما بين (10- ٢٠,٠٠٠) الكترون فولت . تبعث هذه البلازما إشاعات بأطوال موجية قصيرة تقع في منطقة الأشعة السينية الرقيقة (Soft X –ray region) ومنطقة الأشعة فوق البنفسجية البعيدة (Extreme Ultraviolet region). يكون مدى الأطوال الموجية المنبعثة من البلازما معتمدا على درجة حرارتها وكثافتها واللذين بدورهما يعتمدان على نوع مادة الهدف وطاقة الليزر وآمد النبضة (٤).

إن دراسة الأشعة المنبعثة من البلازما المنتجة بالليزر تعد واحدة من تقنيات تشخيص البلازما حيث تتضمن تلك التقنيات (التصوير عالي السرعة ، مقياس التداخل ودراسة الهولوغرافي- التصوير بثلاثة أبعاد ، قياسات شدة الأشعة السينية ، قياسات الموجات المايكروية ، وقياسات النفوذية البصرية) وقد أظهرت هذه الدارسات أن أشعاع عملية بريمستر هلنك وأعادة الأتحاد في البلازما ذات التأين التام تبعث بشكل رئيسي في المنطقة فوق البنفسجية البعيدة وكذلك في منطقة الأشعة السينية المرنة التي يستفاد منها في

العديد من التطبيقات الطبية والصناعية والعسكرية (٢). يهدف بحثنا هذا إلى الاستفادة من خواص بعض المركبات البوليمرية في التحسس بالإشعاع إذ تم تصنيع متحسسات من مادة Kodak 747 ومركب البولي أثيلين المضاف له البنزوفينون كعامل تشابك في المنطقة الفوق البنفسجية.

المواد المتحسسة ضوئياً

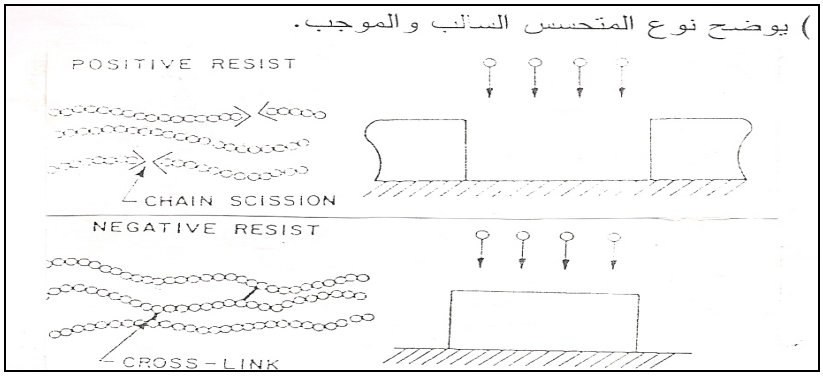
يطلق مصطلح (Photoresist) على جميع المواد المتحسسة للضوء (Photo Sensitive Materials) ويكون على شكل طلاء رقيق (Thin Coating) على سطح مادة ما سواء معدنية او شبة موصلة ويكون المتحسس الضوئي (Photoresist) عبارة عن مركب متحسس للاشعاع يعاني اما تبلمرا ضوئيا (photopolymerizatian) أو تشابكا ضوئيا (photocrosslinking) أو كلاهما معا وقد يعاني من انحلال ضوئي (photo degradation).

الجزء العلمي

تصنيع المتحسسات :-

١ - القواعد : تم استخدام قواعد من السليكون نوع (P-type) بعد إجراء عملية التنظيف بالماء المقطر والكحول ، لتصنيع المتحسسات وطلاء القواعد بمادة الـ Photo resist .

٢ - المتحسسات المستخدمة : تم استخدام مادة (Kodak747) كنوع سالب لمتحسس ضوئي يتحسس في منطقة الأشعة فوق البنفسجية للأطوال الموجية ألأقل من ٣٠٠ نانوميتر كما تم استخدام مركب من البولي أثيلين ومادة البنزوفينون كمتحسس موجب والشكل (١) يوضح نوع المتحسس السالب والموجب.



شكل (١) يوضح المتحسسات الموجبة والسالبة

٣ ـ جهاز الطلاء :

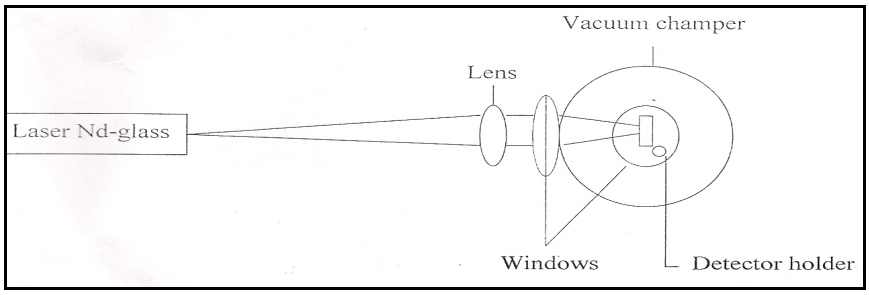
تم طلاء العينات بالمادة المتحسسة بطريقة التدوير (spin – coating) إذ استخدم جهاز دوار يدور بسرعة متغيرة تتراوح بين (١٢٠٠ ـ ٢٠٠) دورة بالدقيقة ، يتم التحكم بالسرعة عن طريق مسيطر وشاشة لقراءة السرعة وقد تم الطلاء بسرعة (١٠٠٠) دورة بالدقيقة إذ أعطت تلك السرعة سمك طلاء يقدر بـ (1μm) .

٤ ـ التجفيف :

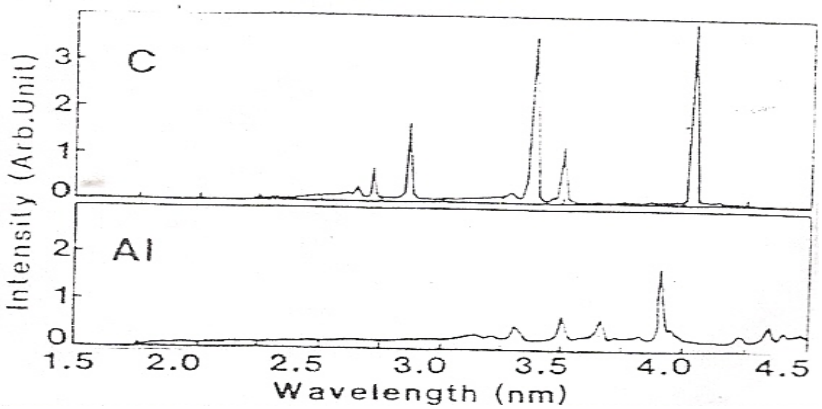
تم تجفيف العينات باستخدام أحد الأفران وبدرجة حرارة ($90c^o$) وبزمن تجفيف (10mim) بالنسبة لمادة (kodak747) وبدرجة حرارة($110c^o$) وبزمن تجفيف (20min) بالنسبة لمركب البولي أثيلين والبزوفينون .

٥ ـ التعريض :

تم تعريض المتحسات إلى الأشعة المنبعثة من أهداف شععت بالليزر في حالة وجود الضغط الجوي وتحت ضغوط مختلفة ، وباستخدام أهداف من الألمنيوم والكاربون والنحاس . إذ تم استخدام اليزر (Nd–glass) الذي يعمل في منطقة (1.06μm) وبأمد نبضه (300μs) وبكثافة قدرة تصل إلى أكثر من W/cm^2 ($0.77x10^8$) والشكل (٢) يوضح مخطط التجربة والشكل (٣) يوضح طيف الأشعة السينية من الأهداف(٧) .



شكل (٢) مخطط يوضح غرفة التفريغ الموضوع فيها المتحسس والأهداف المشعة بالليزر



شكل (٣) يوضح طيف الأشعة المنبعثة من الأهداف

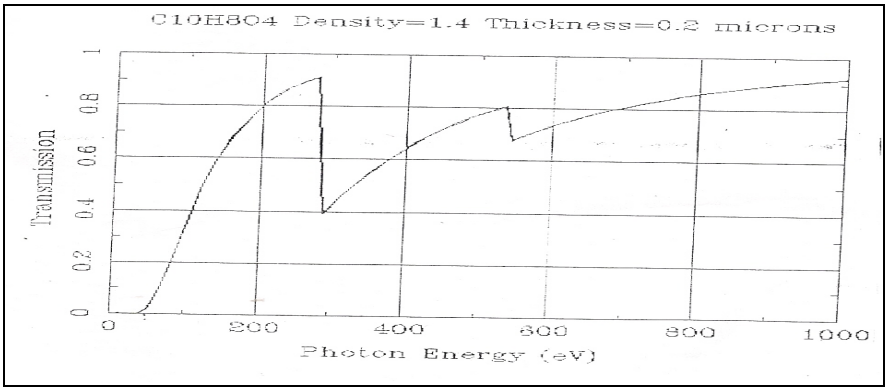
٦ ـ القناع:

تم استخدام قناع من النحاس دائري الشكل ومشبك يبلغ قطره (3 mm) وسمكه (20μm) وبأنماط مربعة طول ضلع المربع (200μm). ثم وضع القناع بتماس من المتحسس الضوئي ومن ثم تعريض المتحسس إلى الأشعة المنبعثة من بلازما الليزر .

٧ ـ المرشح المستخدم:

تم استخدام مرشح نوع مايلر لغرض حجب الأشعة المرئية عن المتحسس وإمرار الأشعة السينية المنبعثة من بلازما الليزر المتولدة على سطح الأهداف المشعة بالليزر .

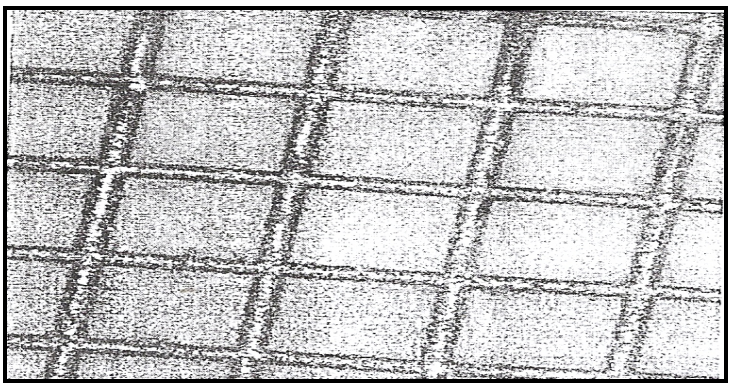
ويمتلك هذا المرشح نفوذية عند الأطوال الموجية الواقعة في منطقة الـ VUV والأشعة السينية .



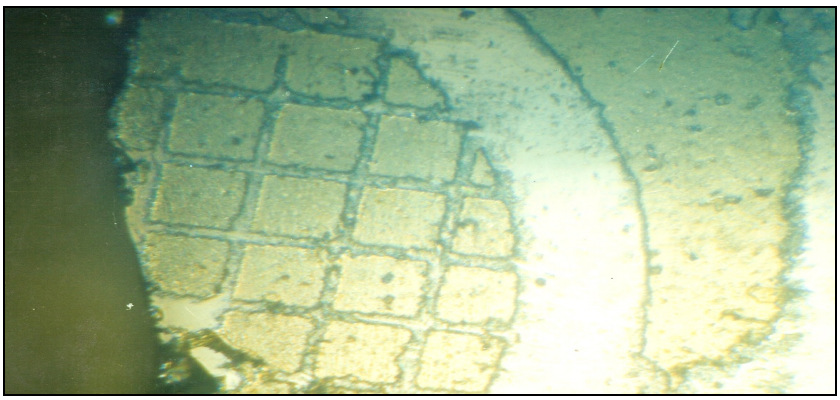
الشكل (٤) يوضح نفودية مرشح المايلر (٨)

٨ ـ النتائج والمناقشة:

تم الحصول على أنماط معاكسة لما هو في حالة القناع المستخدم إذ تم تظهير المتحسس بعد عملية التعريض بواسطة سائل الزايلين وبزمن تظهير مقداره دقيقة واحدة وقد تم أزالة المواد الغير معرضة للإشعاع. أما المناطق المعرضة للإشعاع فإنها لم تزال ويمكن تفسير ذلك إلى أن المادة المستخدمة وهي في حالة مركب (Kodak 747) والذي هو عبارة عن (أستر حامض السيناميك للبولي فانيل الكحول) والذي عند تعرضه للأشعة فوق البنفسجية أو السينية قد عاني من بلمرة ثنائية ومن ثم عانى من تشابك في السلاسل البوليمرية. أما بالنسبة للمتحسس نوع بولي إثيلين المضاف له البنزوفينون فقد عانت المناطق المعرضة للإشعاع من إزالة بينما لم تعاني المناطق الغير معرضه إلى إزالة وهذا يدل على تحلل وانشطار الأواصر بين السلاسل مما جعل من الممكن إزالتها باستخدام المذيب والصور أدناه توضح ذلك.



صورة توضح تشابك جزئيات البولي إثيلين والبنزوفينون بتأثير التشعيع من إشعاعات بلازما الكاربون



صورة توضح أنحلال مناطق المتحسس المتعرضة للأشعاع بعد التظهير لمتحسس .Kodak 747

References :

1 – T.P.Hughes , Plasmas and Laser Light , Adam Hilger, London, 1974.
2 – L .Cohen and U Feldman, J.Opt .Soc.Am. Vol.(58), No.(3), p.331 ,1968 .
3–D.J.Nagel, P.G.Burkhalter, C.M.Dozire, J.F.Holzrichte, B.M.K.Lein, and R.R Whitlock, Phys.Rev.Lett .33, P.743, 1974.
4- D.T.Attowood, L.w. Coleman, J.T.larsen and E.K.Storm, Phys.Rev.Lett.37,p499.1976.
5 – B.Grek, H.Pepin, T.W.Johonston and H.A.Bablis , Nuclear Fusion, P.116, 1977.
6 – K.M .Glibert, J.P.A.Gusiow, M.A.Palmer, R. R. Whitloek D.J.Nagel , J. A.pp.phys. Vol.(51),p.1449, 1980 .
7 – J.C.Cauturaud, p.A.Holstein , M.Louis –Jacquet, B.Meler and G.Thriel , Nuc Fusion , Vol . (21)P.1657,1981.
8 – G.Thriel, B.Meler, P.Aussge and X.F.Fortin, Opt.Commun, Vol. (4),No.(6),P.305,1983.

ABSTRACT

In this research study an Nd: Glass laser Of the laser and Plasma Institute for Higher Studies University of Baghdad was used to irradiate carbon and and aluminum targets as a Plasma source. Photoresist detectors were fabricated and developed to detect UV emission from these targets. The incident laser energies and power densities on targets were (2-7) Joule and ($0.77x10^{8}$) Watt/cm^{2} respectively.

Photoresists were found to be able to detect wavelengths in the range Starting from (0.4) um and below

دراسة تأثير الإصابة بالديدان الشريطية

على لحوم الحيوانات المذبوحة وصحة الإنسان في محافظة إب

د/ محمد علي مصلح الأشول
أستاذ تربية وتحسين الحيوان المساعد- عميد كلية الزراعة والطب البيطري - جامعة إب
أ. د / عبد الباسط إسماعيل محمد المشد
أستاذ علم الأمراض - كلية الزراعة والطب البيطري - جامعة إب

الملخص Abstract

أجريت هذه الدراسة على ثلاثة محاور, المحور الأول فحص لحوم ذبائح الحيوانات في مسلخ إب المركزي على مدار أربع سنوات هي ٢٠٠٤ , ٢٠٠٥ , ٢٠٠٦ , ٢٠٠٧ بهدف تقدير نسبة الإصابة والإعدامات نتيجة الإصابة بالديدان الشريطية. وقد توصلت الدارسة إلى أن نسبة الإعدامات الكلية كانت أعلى في عام ٢٠٠٥ حيث بلغت ١,٥٤ ، ٠,٦٨ ، ٠,٣٧ ، و ٠,٢٣ ٪ للأعوام ٢٠٠٥ ، ٢٠٠٧، ٢٠٠٦ و ٢٠٠٤ م على التوالي.

أما بالنسبة للإعدامات الجزئية والخاصة بالأعضاء الداخلية للذبائح فقد تبين أن أعلى نسبة كانت في الرئتين, حيث بلغت نسبة الإعدامات ١٩,٦٦ , ١٦,٧٣ , ١٥,٥٣ , ٨,٧٤ ٪ للأعوام ٢٠٠٥ , ٢٠٠٤ , ٢٠٠٧ , ٢٠٠٦ على التوالي. أما إعدامات الكبد فقد جاءت في المرحلة الثانية حيث كانت أعلى نسبة في عام ٢٠٠٥، وقد بلغت نسبة الإعدامات ١١,٩٢ ، ١٠,٧٦ ، ٨,٩٧ و ٥,٧١ ٪ للأعوام ٢٠٠٥ ، ٢٠٠٧ ، ٢٠٠٤ و ٢٠٠٦ م على التوالي. وبالنسبة لإعدامات الرأس والقلب والكلي فقد كانت نسبتها قليلة ، حيث تراوحت من ٠,٣٠ ٪ إلى ٠,٠٨ ٪ . وقد شوهد الطور اليرقي (Cysticercoids) للدودة الشريطية في ثلاثة أشكال هي : حويصلات الدودة الشريطية الحية (Viable cysts) وتعتبر الأخطر وشديدة العدوى ، حويصلات متحللة (Degenerated cysts) وتعتبر غير حيوية ولا تسبب إصابة والحويصلات المتجبنه Caseated cysts . ومن هذه النتائج يتضح مدى ما تم فقده من لحوم الذبائح في مسلخ واحد بسبب الإصابة بالديدان الشريطية مع تقدير هذا الفاقد من اللحوم على العائد الاقتصادي للبلاد حيث قدرت هذه الخسارة بملايين الريالات.

أما المحور الثاني من الدراسة فقد أجري على دراسة حقلية لـ ٣٠٠ رأس من الأغنام المحلية مصابة بالديدان الشريطية خلال الفترة من سبتمبر إلى ديسمبر ٢٠٠٧ حيث بلغت نسبة الوفيات ٩,٣٣ ٪ . ومن خلال فحص براز هذه الأغنام مجهرياً تبين إصابة حوالي ٨٠ ٪ منها ببويضات الديدان الشريطية.

تناول المحور الثالث دراسة سجلات التحاليل المخبرية الموجودة في مستشفى الثورة بالمحافظة وتبين وجود إصابات بالديدان الشريطية بين الأهالي وطلاب المدارس.

من كل ما تقدم توصلت هذه الدراسة إلى وجوب إجراء الفحص الدوري لحيوانات المزرعة وخاصة الأغنام والأبقار بمختلف مناطق الجمهورية للوقوف على مدى نسبة الإصابة ومعالجتها دورياً على الأقل كل ستة أشهر وكذلك فحص اللحوم المذبوحة بمسالخ الجمهورية فحصاً جيداً وإعدام الحالات المصابة.

المقدمة Introduction

أجريت هذه الدراسة بهدف معرفة مدى تأثير الديدان الشريطية على لحوم ذبائح الحيوانات ومقدار الخسارة الاقتصادية الناجمة عن هذه الإصابة وكذلك معرفة مدى آثارها الضارة على حيوانات المزرعة ومدى خطورتها على الإنسان.

والديدان الشريطية ديدان منبسطة تشبه الشريط ضيق من الأمام ويزداد سمكاً واتساعاً في اتجاه المؤخرة. ينقسم جسم الدودة إلى عدد من القطع (Segments) وهي ديدان خنثى، ليس لها قناة هضمية ودورة حياتها غير مباشرة وتحتاج إلى عائل وسيط تنمو داخله الأطوار اليرقية وتعيش الديدان البالغة في القناة الهضمية للثديات مثل الأغنام والأبقار والإنسان ويتراوح طولها من عدة ملليمترات إلى عدة أمتار وأهم الأنواع التي تصيب الأغنام هي جنس أفتيلنيا Avitellina والمونيزيا Monesia. (عطيفي, ١٩٩٦) .

وذكر الباحث تومس، أر- جي (١٩٨٨) أن الطور اليرقي للديدان الشريطية قد تحتل أماكن واسعة من الأعضاء الحيوية بالجسم مما يؤدي إلى حدوث تلف بتلك الأنسجة الحيوية أو قد تسد تجاويف بعض الأعضاء الحيوية كالأمعاء . كما ذكر عطيفي (١٩٩٦) أن خطورة الإصابة بالديدان الشريطية تؤدي إلى إضطرابات هضمية وأعراض فقر الدم الحاد بسبب امتصاص هذه الديدان فيتامين B_{12} من الجسم وحرمان الجسم منه بالإضافة إلى استهلاكها للغذاء المهضوم .

وأشار Jones and Hunt (١٩٨٣) إلى أن الديدان الشريطية تكمن خطورتها في الانسداد الكامل للأمعاء في الحيوانات المصابة وأوضح أن الطور اليرقي للدودة يكون في شكل حجم المثانة البولية وبها رأس الدودة أو قد تأخذ شكل الطور اليرقي المصمت في حجم حبة الأرز وأن بعض هذه الأطوار قد يكون حياً ومعدياً ولكن البعض الأخر قد يكون متكلساً وميتاً وغير معدي . كما ذكر الباحث Gemmell (١٩٧٠) أن الطور اليرقي للدودة الشريطية قد لا يتجاوز حجمه عدة ملليمترات وتوجد مغمورة في الأنسجة المصابة مثل القلب والكبد والرئتين، وعموما تكون هذه الأطوار اليرقية بيضاء اللون مع وجود نقط مصفرة في الحوصلة وهي تمثل رأس الدودة المستقبلية (Scolex).

وذكر إبراهيم، (١٩٩٨) أن الديدان الشريطية قد تؤدي إلى هلاك الحيوان إذا ما قامت بسد أمعائه كاملا ،ً وأوضح أن جل الإصابة بهذه الديدان يتمثل في الضعف العام وبطء النمو وأضاف أن هذه الديدان تتكون من قطع تخرج مع براز الحيوان المصاب ومن هنا عندما تدخل معدة الأغنام أثناء تناول النباتات ومنها إلى الأمعاء حيث تتطور وتلتصق بجدار الأمعاء مؤدية إلى تكوين الدودة الكاملة. وأضاف الباحثان الجليلي والقس (١٩٨٤) أن طول بعض الديدان الشريطية قد يصل (خاصة في الأغنام) إلى حوالي ٤,٥ متراً وأن

الأطوار اليرقية لهذه الديدان توجد عموماً في الكبد والقلب والمخ والبنكرياس.

وأشار المبارك (١٩٩٦) إلى أن الديدان الشريطية في الأغنام تتميز أطوارها اليرقية في شكل أكياس أو حويصلات مختلفة الحجم والشكل وهي عبارة عن أكياس تشبه المثانة البولية لها جدار رقيق وبها رأس الدودة وأضاف أن الفحص الدوري للحوم في المجازر وإعدام الإصابات الشديدة يقلل من نسبة الإصابة بهذه الديدان. وقد أضاف الباحثان (١٩٧٧) Kwa and liew أن الديدان الشريطية وخصوصاً الطور اليرقي (Cysticerosis) تعتبر من أهم وأخطر الطفيليات على صحة الحيوانات والإنسان.

وذكر (١٩٩٦) .Jael *et al* أن إصابة الإنسان بالديدان الشريطية يأتي من الاحتكاك المباشر بين الإنسان والحيوان وأضاف أن لابد من فحص اللحوم جيداً لتقليل الإصابة في الإنسان عن طريق أكل تلك اللحوم وأضاف الباحثان (٢٠٠٣) .sciutto, *et al* أن الإصابة بالديدان الشريطية في أمريكا اللاتينية وبعض أجزاء من قارة أفريقيا وأسيا أدت إلى وفيات في الإنسان. كما أوضح الباحثان (٢٠٠٧) Dorny and praet أن الديدان الشريطية تؤدي إلى خسارة في الاقتصاد نتيجة إعدامات اللحوم المصابة.

وجد الباحثون (١٩٩٨) .Tekelye *et al* عندما قاموا بفحص ٥٦٠ غنمه مذبوحة في مجازر أديس أبابا أن الإصابة بالديدان الشريطية وصلت إلى ٣٧,١ ٪ وبالاكياس المائية (hydatid) ١٦,٤٪

أهداف البحث :

١- إجراء دراسة مسحية على مسلخ إب المركزي للتعرف على مدى الخسارة الاقتصادية الناجمة عن الإعدامات الكلية أو الجزئية للأعضاء الداخلية نتيجة الإصابة بالأطوار اليرقية للدودة الشريطية .

٢- إجراء دراسة حقلية على الأغنام المصابة بالديدان الشريطية في محافظة إب ومنها قطيع الأغنام بكلية الزراعة والطب البيطري جامعة إب بالإضافة إلى خمس قطعان أخرى في القرى المجاورة للكلية .

٣- دراسة مدى آثر الإصابة بالديدان الشريطية على الإنسان.

٤- طرق التعامل مع مثل هذه الحالات من العدوى الطفيلية وكيفية الحد من انتشارها بين الحيوان والإنسان لتجنب الخسارة الاقتصادية الناجمة عن هذه العدوى.

مواد وطرق البحث Materials and Methods

تناولت هذه الدراسة الوقوف على مدى خطورة الإصابة بالديدان الشريطية وأطوارها اليرقية في لحوم الحيوانات المذبوحة في مسلخ إب المركزي على مدار الأربع السنوات السابقة ٢٠٠٤ – ٢٠٠٧ ومعرفة مدى الخسارة الاقتصادية الناجمة عن الإعدامات الكلية أو الجزئية للحوم ذبائح الحيوانات نتيجة للإصابة بهذه الديدان.

من أجل ذلك تم إجراء دراسة مسحية لسجلات المسلخ للأربع السنوات السابقة لتقدير نسبة الإعدامات الكلية والجزئية والخسارة الاقتصادية. ونظراً لوجود علاقة في الإصابة بالديدان الشريطية بالأمراض المشتركة بين الإنسان والحيوان فقد تم عمل مسح شامل لسجلات التحاليل المخبرية لمستشفى الثورة بالمحافظة. أما الجزء

الحقلي في هذه الدراسة فقد تم إجرائه على ٣٠٠ رأساً من الأغنام موزعة عل ستة قطعان منها قطيع الأغنام بكلية الزراعة والطب البيطري جامعة إب وخمس قطعان أخرى بالقرى المجاورة للكلية. وكانت أعمار هذه الأغنام تتراوح من ٣ شهور إلى خمس سنوات وشملت كلا الجنسين. وقد تم أخذ عينات من براز هذه الأغنام لفحصها مجهرياً للتعرف على الأنواع المختلفة من الديدان. كما تم إجراء الصفة التشريحية للأغنام النافقة، وأخذ عينات من الديدان التي وجدت في القناة الهضمية والأكياس المائية لفحصها والتعرف على نوعها، وأخذ عينات لفحص الهستوباثولوجي من الأمعاء الدقيقة ، الكبد والعضلات وضعت العينات في ١٠ ٪ فورمالين لمدة ٢٤ ساعة ثم تم تمريرها في الكحول والزايلول، ثم وضعت في الشمع وقطعت بسمك ٥ ميكرون وتم صباغتها بصبغة الهيماتوكسيلين والأيوسين Hemotoxylene and eosin تبعاً لـ prophet, *et al.* (1992) ثم قراءة الشرائح تحت المجهر.

النتائج والمناقشة Results and discussion

من النتائج التي تم التوصل إليها لمعرفة مدى تأثير إصابات الديدان الشريطية وخاصة الأطوار اليرقية لها على لحوم الحيوانات المذبوحة في مسلخ إب المركزي تم فحص الأعضاء المختلفة للذبائح على مدار الأربع سنوات السابقة ٢٠٠٤ , ٢٠٠٥ , ٢٠٠٦ و ٢٠٠٧ م كما هو موضح بالجداول (١, ٢, ٣, ٤). والطور اليرقي الذي تم فحصه في لحوم الحيوانات المذبوحة للدودة الشريطية وهو ما يعرف باسم (Cysticecosis) لوحظ أنه أخذ أشكالاً مختلفة ، الشكل الأول الحويصلات الحية (Viable cysts) وهو حويصلات تحتوي على سائل شفاف وتشبه في شكلها المثانة البولية وتحتوي من الداخل على رأس الدودة الشريطية والتي تظهر في شكل بقعة بيضاء عائمة داخل السائل الحويصلي وهذا النوع هو الأخطر حيث يعتبر شديد العدوى (الشكل ١) وهذه النتائج جاءت متفقة مع تلك التي ذكرت سابقاً مثل ما ذكر الباحثان Jones and Hunt (١٩٨٣) والباحث المبارك (١٩٩٦) والباحثان kwa and liew (١٩٧٧) . النوع الثاني فهو عبارة عن الحويصلات المتحللة (Degenerated systs) وهي حويصلات لها غلاف سميك يحتوي على سائل أبيض أو رمادي اللون ويظهر بها رأس الدودة المستقبلية إلا أن هذا النوع يعتبر غير حيوي ولا يحدث عدوى. أما الشكل (٤) فهو الحويصلات المتجبنة أو المتكلسة (Caseated and Calcified Cyst) وهي تعتبر غير معديه على الإطلاق وهذه النتائج تتفق جزئياً مع ما ذكر من بعض الباحثين مثل (١٩٧٠) Gemmell والباحثان (١٩٨٣) Jones and Hunt والذين ذكرا أن بعض الإصابات بالديدان الشريطية تأخذ الشكل غير المعدي أو الشكل التجبني أو التكلسي.

وأكثر الأنواع التي شوهدت في هذه الدراسة هو النوع الأول وقد لوحظ وجوده في القلب الرأس ، الكبد ، الطحال وعضلات الجسم المختلفة، مما أدى ذلك إلى الإعدامات الكلية أو الجزئية لذبائح الحيوانات في مسلخ إب المركزي. كما لوحظ أن بعض هذه اليرقات أخذت الشكل صغير الجسم (mm 3-2) ووجدت مغمورة في عضلات اللسان ، القلب والكبد. وتبين النتائج التي تم الحصول عليها والموضحة في جدول (٥)

أن نسبة الإعدامات الكلية نتيجة الإصابة بالأطوار اليرقية للديدان الشريطية كانت أعلى في عام ٢٠٠٥ حيث بلغت ١,٥٤ ، ٠,٦٨ ، ٠,٣٧ ، و ٠,٢٣ ٪ للأعوام ٢٠٠٥، ٢٠٠٧، ٢٠٠٦ و ٢٠٠٤ م على التوالي. وقد كانت الإعدامات العالية في الأشهر التي بها مناسبات دينية كالأعياد حيث يكون الاستيراد للحيوانات الحية من الدول المجاورة أعلى ما يمكن ولذلك يجب الكشف الدقيق على هذه الحيوانات قبل شرائها من مصادرها لتجنب هذه الخسارة الاقتصادية الفادحة ومن الجدير بالذكر أنه بمقارنة هذه النتائج مع بعض النتائج التي توصل إليها بعض الباحثين تعتبر نسبة متواضعة حيث ذكر Theodoropoulos and Petrakos (2008) أن نسبة الإعدامات في لحوم الأغنام نتيجة الإصابة بالديدان الشريطية في الحيوانات قد وصلت إلى حوالي ٣٩,٧٢٪ . كما ذكر الباحث Tekelye *et al.* (1998) أن نسبة الإعدامات بمجزر أديس أبابا قد وصلت إلى حوالي ٣٧,١ ٪ نتيجة الإصابة بالديدان الشريطية وإلى حوالي ١٦,٤ ٪ نتيجة الإصابة بالأكياس المائية (الهيداتيد). وأضاف الباحثان Dorny and praet (٢٠٠٧) أن الإصابة بالديدان الشريطية تؤدي إلى خسارة فادحة في لحوم الحيوانات المذبوحة نتيجة الإعدامات الكلية. أما بالنسبة للإعدامات الخاصة بالأعضاء الداخلية المختلفة نتيجة الإصابة بالديدان الشريطية وأطوارها اليرقية المختلفة فقد أوضحت نتائج هذه الدراسة أن إعدامات الرئتين سجلت أعلى هذه النسب من الإعدامات حيث بلغت نسبة الإعدامات ١٩,٦٦ , ١٦,٧٣ , ١٥,٥٣ , ٨,٧٤ ٪ للأعوام ٢٠٠٥ , ٢٠٠٤ , ٢٠٠٧ , ٢٠٠٦ على التوالي (جدول ٥) وهذا يرجع إلى أن النسيج الرئوي يعتبر من الأنسجة الغنية بالأوعية الدموية وسهلة الإصابة بالديدان المختلفة وهذه النتائج جاءت متفقة مع بعض الباحثين مثل Maryam, (٢٠٠٥) والتي قامت بفحص اللحوم المذبوحة على مدى خمس سنوات على ٨٤٤٠٣٩ رأساً منها ١٧١٦ (بقر) ٧٧٠٩٠ (غنم) ١١٥٢٣٣ (ماعز) ووجدت أن نسبة الإعدامات في الرئتين حوالي ١٤,٦٢ ٪ بين الإصابة بالديدان الشريطية. أما إعدامات الكبد فقد جاءت في المرحلة الثانية حيث كانت أعلى نسبة في عام ٢٠٠٥ ، وقد بلغت نسبة الإعدامات ١١,٩٢ ، ١٠,٧٦ ، ٨,٩٧ و ٥,٧١ ٪ للأعوام ٢٠٠٥ ، ٢٠٠٧ ، ٢٠٠٤ و ٢٠٠٦ م على التوالي. وتعتبر هذه النسب من الإعدامات عالية جداً إذا ما قورنت بنتائج بعض الباحثين ومنهم (٢٠٠٥) Maryam, حيث ذكرت أن نسبة الإعدامات في الكبد في إيران نتيجة الإصابة بالديدان الشريطية قد وصلت إلى حوالي ٤,١ ٪ فقط . أما بالنسبة لإعدامات الرأس والقلب والكلى كما هو موضح في الجداول (١ , ٢ , ٣ , ٤ , ٥) فنجد أن نسبة الإعدامات تراوحت بين ٠,٠٣ إلى ٠,٣٠ ٪ وهذه النسب مع قلتها إلا أنها قد تؤدي إلى الإعدام الكامل للذبيحة إذا ما تجاوز عددها في قطعة لحم في حجم قبضة اليد أكثر من ثلاثة.

ومن هذه النتائج يتضح مدى ما تم فقده من لحوم الذبائح المختلفة في مجزر واحد بنسبة الإصابة بالأطوار اليرقية بالديدان الشريطية مع تقدير قيمة هذا الفاقد من اللحوم المذبوحة بملايين الريالات سنوياً وهذا يمثل عبئاً كبيراً على العائد الاقتصادي للبلاد فضلاً عن الخسارة البشرية الناجمة عن الإصابة عن طريق أكل

لحوم هذه الحيوانات المذبوحة خارج المسالخ. ومن الخطورة بمكان أن الفاقد الاقتصادي على مستوى مسالخ الجمهورية هو الوقوف على مدة إصابة الإنسان بالديدان الشريطية حيث أوضحت الإحصائيات ونتائج التحاليل المخبرية التي تم الحصول عليها من مستشفى الثورة بالمحافظة للأعوام السابقة وجود إصابات بالديدان الشريطية بنسبة لا يستهان بها بين الأهالي وطلاب المدارس بهذه الديدان. جدول (٦ ,٧) وهذه النتائج جاءت متفقة مع بعض الباحثين حيث ذكر sciutto, *et al.* (2001) أن الديدان الشريطية قد تؤدي إلى إحداث نسبة عالية من الوفيات في أمريكا اللاتينية وأجزاء من قارة أسيا وأفريقيا وكذلك مع Jael, *et al.* (1996) والذي أضاف أن إصابة الإنسان بالديدان الشريطية يأتي لأكله للحوم المصابة بالأطوار اليرقية المختلفة للدودة كما أوضح أن القضاء على هذه الإصابة يأتي من الكشف الجيد على لحوم الحيوانات المذبوحة في المسالخ المختلفة. هذا ما تم حصره ، أما الذي لم يتم حصره فبالتأكيد تكون أعلى من ذلك بكثير وربما تكون الخسارة الاقتصادية الناجمة عن عدم قدرة قيام هؤلاء المواطنين بأعمالهم على أكمل وجه وعدم قدرة تلاميذ المدارس على تحصيل العلم لهو من أكبر الخسارة الاقتصادية للبلاد. الجزء الحقلي من هذه الدراسة شملت دراسة قطعان من الأغنام المحلية في محافظة إب منها قطيع الأغنام بكلية الزراعة والطب البيطري جامعة إب – فقد أجريت الدراسة على ٣٠٠ رأس من الأغنام مختلفة الأعمار والأجناس والتي تراوحت أعمارها من ٣ شهور إلى خمس سنوات وذلك خلال الفترة من سبتمبر ٢٠٠٧ إلى شهر ديسمبر ٢٠٠٧ حيث بلغت نسبة الوفيات ٩,٣٣ ٪ . وهذه الأغنام التي شملتها هذه الدراسة عانت من ضعف عام وهزال وفقدان الشهية وهبوط حاد في الدورة الدموية ثم ترقد وتتفق وهذا عموماً كان عائداً إلى حدوث إسهال شديد مائي ومستمر وفي بعض الأحيان كان براز هذه الأغنام مختلطاُ ببعض عقيدات هذه الديدان والذي أخذ شكلاً أبيض اللون وفي شكل شرائط بيضاء اللون قصيرة في الطول حوالي ١,٥ إلى ١ ملليمتر في الطول . وأظهرت نتائج فحص براز هذه الأغنام وجود إصابات بالديدان الشريطية بملاحظة بويضاتها المميزة في البراز في حوالي ٨٠ ٪ من العدد الكلي.

تم إجراء الصفة التشريحية Post–mortem examination لهذه الأغنام النافقة وكان الشيء الملفت للنظر هو وجود كميات كبيرة من السوائل في التجويف البطني لهذه الأغنام يتراوح من ١ - ٤ لتر. وكان لون هذه السوائل يميل إلى الاصفرار قليلاً وبه عدد كبير من الأطوار اليرقية للديدان الشريطية والتي أخذت شكل حويصلات تشبه المثانة البولية بها رأس الدودة في شكل بقعة بيضاء اللون، عائمة في الحويصلة الشريطية (شكل ١) وتتفق هذه النتائج مع ما ذكره عطيفي (١٩٩٦) و (١٩٨٣) Jones and Hunt . كما توصلت النتائج إلى وجود الديدان الشريطية في الأمعاء الدقيقة لكل الأغنام النافقة والتي ظهرت في شكل شرائط طويلة ومفلطحة بيضاء إلى بيضاء رمادية في اللون وبها عقل وقد يصل طول هذه الديدان إلى حوالي ٢,٥ متراً في كثيرٍ من الأحيان وتتكون الدودة من عقيدات أو عقل ملتصقة مع بعضها البعض. وقد وجدت

كثيراً من الأطوار اليرقية المختلفة للدودة الشريطية سواء كانت حويصلات حية معدية أو حويصلات متجبنة أو متكلسة في أعضاء الجسم المختلفة مثل الكبد والقلب وعضلات الرأس واللسان (شكل٤).

ومن نتائج الفحص الطفيلي لهذه الديدان وجد أن معظمها ينتمي إلى الديدان الشريطية من نوع الإفتلينيا Avitellina (شكل ٢) أو من نوع المونيزيا Monesia وقد تشابهت هذه النتائج المتحصل عليها مع ما توصل إليه بعض الباحثين مثل الجليلي والقس (١٩٨٤) وعطيفي (١٩٩٦) وكذلك مع (١٩٨٣) Jones and Hunt . وأظهرت نتائج الفحص الهستوباثولوجي وجود قطاع عرضي من الدودة الشريطية في تجويف الأمعاء المفحوصة مجهرياً وظهرت خملات الأمعاء الدقيقة وبها تآكل شديد مع وجود بويضات الديدان الشريطية سواء أكان في التجاويف الرحمية للدودة المذكورة أم في تجويف الأمعاء (شكل ٣). وقد شوهدت الغدد الليمفاوية المساريقية بالعين المجردة متضخمة في الجسم وبها خزب وأظهر الفحص المجهري وجود خزب في أنسجة الغدد الليمفاوية المساريقية في شكل سوائل بينية وبها بعض الخلايا الالتهابية خاصة الحمضيات. أظهر الفحص المجهري لقلوب وأكباد الأغنام المصابة وجود قطاع في الطور اليرقي للدودة الشريطية سواء أكان الطور المعدي حياً أو متجبناً أو متكلساً ومحاطاً بخلايا التهابية من نوع الحمضيات esinophils والمتعادلات Neutrphils وكذلك هناك عددً كبير من الخلايا الأكالة أو البلعمية العملاقة Macrophages . وهذه النتائج جاءت متفقة مع النتائج المتحصل عليها من قبل بعض الباحثين مثل: المبارك (١٩٩٦) ; (١٩٧٧) Kwa and liew ; (١٩٩٦) Irfan and hatch ; (١٩٧٤) Migaki and Zinter و (١٩٦٠) Mclntosh and miller. ومن الناحية العلاجية فقد تم التعامل مع القطيع المصاب وذلك بعلاج كل أفراد القطيع بالعقار المضاد والخاص بعلاج الديدان الشريطية مثل يوميسان yomesan او الماستونيل Mansonil بجرعة مقدارها 50 Kg / kg وزن حي وهذا العلاج غير مطبق مع بعض الباحثين مثل إبراهيم (١٩٩٨) والذي ذكر أن علاج مثل هذه الحالات يمكن أن يتم باستخدام سلفات النحاس والنيكوتين. كما تم رش أماكن إيواء الحيوانات بالمبيدات الحشرية الفوسفورية اللازمة للقضاء على العائل الوسطي للإصابة وذلك لقطع دورة حياة الطفيل إلى أن توجد جهود كبيرة وإيجاد وسيلة للتشخيص المبكر لهذه الديدان. فقد ذكر الباحثان (٢٠٠٧) Dorney and praete أن تحكيم إجراء الفحص السيرولوجي للحيوانات الحية لوجود مثل هذه الديدان مثل الذبح ومعالجتها وكذلك ذكر العالمان (١٩٨٧) Sheiba and Zein eldien أنه يمكن تحصين الحيوانات من الإصابة بالديدان الشريطية وذلك بحقن البويضات المفقسة تحت الجلد فتؤدي ذلك إلى مناعة الحيوان من الإصابة فقد ذكر أن من بين كل أربع بقرات ثلاث منها بهذه الطريقة وجدت أنها لم تصب بالإصابة الطبيعية بالديدان الشريطية . من كل ما تقدم توصلت هذه الدراسة إلى وجوب إجراء فحص دوري لحيوانات المزرعة المختلفة وخاصة الأبقار والأغنام والماعز بمختلف مناطق المحافظة وكذلك بكل محافظات الجمهورية حتى يمكن الوقوف على مدى انتشار الإصابة بين هذه الحيوانات وكذلك إجراء فحوصات دورية على طلاب المدارس وكل من له علاقة واحتكاك بالحيوانات ومعالجة الحالات التي تثبت إيجابيته للعدوى بالعقار المناسب وذلك لما توصلت إليه هذه الدراسة من وجود عدوى متزايدة بين الحيوانات والإنسان. ونظراً لهذه الإصابة وما تؤول إليه من إعدامات كبيرة بين

الحيوانات المذبوحة وما نجم عنها من خسارة اقتصادية فادحة يجب إجراء فحوصات محكمة على اللحوم المذبوحة لأنها تعتبر مصدر العدوى الرئيسي للإنسان وذلك للمحافظة على صحة الإنسان كي يؤدي واجباته ومن ثم يجب القضاء على القطط والكلاب الضالة في محيط المسالخ على مستوى الجمهورية لكي نقطع دورة حياة هذه الديدان على مستوى الجمهورية .

ويمكن تلخيص التوصيات الخاصة بهذا البحث في الأتي :

١- من خلال ما توصلت إليه الدراسة في هذا البحث يجب مراقبة الحيوانات واختبارها قبل دخولها من الموانئ اليمنية حيث وجدت من خلال إحصاء أعداد الحيوانات المصابة في المسلخ هي من الأبقار المستوردة من الخارج وخاصة من الدول المجاورة حيث وجد أن هذه الحيوانات مصابة بأنواع عديدة من الطفيليات ومنها الدودة الشريطية على وجه الخصوص.

٢- المراقبة الدقيقة من قبل الطبيب البيطري على الذبائح وفحص اللحوم والأعضاء المصابة وإذا ثبت الإصابة بالديدان الشريطية فيجب التخلص من هذه اللحوم بالطرق الصحية السليمة.

جدول (١): نسبة الإعدامات الكلية والجزئية نتيجة الإصابة بالديدان الشريطية والنسب المئوية لها بالنسبة للعدد الكلي للحيوانات المذبوحة بمسلخ إب المركزي لعام (٢٠٠٤) .

الشهر	الإعدامات الكلية	إعدامات الرئتين	إعدامات الكبد	إعدامات القلب	إعدامات الرأس	إعدامات الكلية	العدد الكلي للحيوانات المذبوحة شهريا
يناير	-	٥٩٥	١٤٤	-	٢	-	٣٤٧٠
فبراير	-	٣٧٤	١٦٨	-	٧	-	٢٩٣٠
مارس	٦٨	٤٠٧	١٩٠	٦	٥	-	٣٦٠٩
أبريل	-	٣٤٢	٢٦٣	-	٩	٣	٣٦٤٥
مايو	-	٣٧١	٢٤٩	-	-	-	٣٣٣٥
يونيو	-	٣٦٤	٢٤٦	-	-	٢	٣٤٨٦
يوليو	١	٢٤٥٣	١٢٦٠	٢٣	٢٦	٧	٣٨٥٧
أغسطس	-	٣٨٣	٢٨٩	-	-	٢	٤٠١٠
سبتمبر	-	٥١٦	٢٤٥	-	-	٣	٤٠٦٤
إكتوبر	٣٣	٥٣٨	٣١٧	-	٧	-	٣٨٦٥
نوفمبر	١	٤٦٣	٢٥٢	-	٢	٢	٣٤٣٦
ديسمبر	-	٤١٩	٢٥١	٥	١٢	١	٣٤٦٧
العدد الكلي للإعدامات	١٠٢	٧٢٢٥	٣٨٧٤	٣٤	٧٠	٢٠	٤٣١٧٤
النسبة المئوية	٠.٢٣ ٪	١٦.٧٣ ٪	٨.٩٧ ٪	٠.٠٧٨ ٪	٠.١٦ ٪	٠.٠٤ ٪	

المصدر : مسلخ إب المركزي

جدول (٢): نسبة الإعدامات الكلية والجزئية نتيجة الإصابة بالديدان الشريطية

والنسبة المئوية لها بالنسبة للعدد الكلي بمسلخ إب المركزي لعام (٢٠٠٥)

الشهر	الإعدامات الكلية	إعدامات الرئتين	إعدامات الكبد	إعدامات القلب	إعدامات الرأس	إعدامات الكلية	العدد الكلي للحيوانات المذبوحة شهريا
يناير	٢	٤٥١	١٧٣	-	١٥	١	٢٥٩٨
فبراير	٣٤	٣٦٠	١٧٦	١٦	٤	١	١٤٥١
مارس	٩	٦١٧	٢٥٥	١٤	٥	٣	١٧٨١
أبريل	٨٤	٤٦٣	٢٥٨	٥	٣	-	١٧٣٨
مايو	٢٠	٤٩٠	٢٤٧	١١	٤	٦	١٦٤٣
يونيو	٢	٤١١	٣٨٦	٨	٦	-	١٦٤١
يوليو	٣٣	٤٠٩	٢٧٥	١٢	٣	٤	١٦٧٥
أغسطس	-	٢٣٥٣	-	-	٢	١	١٦٧١
سبتمبر	-	-	٢٤٤	١٥	٨	٥	١٦٥٨
إكتوبر	٣٣	-	١٧٧	٩	٦	-	١٦٥٨
نوفمبر	٩	٣٨٥	١٢٨	٣	٤	-	١٤٦٨
ديسمبر	٩٥	٤٤٤	١٤٦	٨	٢	١	١٦٩١
العدد الكلي للإعدامات	٣١٩	٤٠٦٥	٢٤٦٥	١٠١	٦٢	٢٢	٢٠٢٦٤
النسبة المئوية	١.٥٧ ٪	٢٠.٠٦ ٪	١٢.١٦ ٪	٠.٤٩ ٪	٠.٣٠ ٪	٠.١١ ٪	

المصدر : مسلخ إب المركزي

جدول (٣): نسبة الإعدامات الكلية والجزئية نتيجة الإصابة بالديدان الشريطية

والنسبة المئوية لها بالنسبة للعدد الكلي بمسلخ إب المركزي لعام (٢٠٠٦)

الشهر	الإعدامات الكلية	إعدامات الرئتين	إعدامات الكبد	إعدامات القلب	إعدامات الرأس	إعدامات الكلية	العدد الكلي للحيوانات المذبوحة شهريا
يناير	٣٣	٣٣٠	١٤١	-	٢٠	-	٣٦٨٣
فبراير	-	٣٧٨	١٩٧	١٣	٥	٣	٣٢٨٦
مارس	-	٥٢٩	٢٦٩	٩	٣	٣	٣٨٤٩
أبريل	-	٤٥٧	١٨٠	٩	-	-	٣٤٩٣
مايو	٦٤	٤٥٥	٢٥٥	-	٣	-	٣٧١٦
يونيو	-	٤٩٧	٢٥٧	٦	-	٦	٣٩٠٩
يوليو	٥٢	-	٢٦٧	٢٣	٦	٨	٤٢٥٨
أغسطس	-	-	٢٥٨	١١	٢	٦	٤١٨٥
سبتمبر	١	٤٢٦	١٦٩	١٦	٢	٤	٣٤٨٨
أكتوبر	-	-	١٧٦	-	-	٤	٢٩٥٤
نوفمبر	٩	٣٣١	١٦٦	٦	١	٢	٣٤٤١
ديسمبر	٢	٣٨٢	١٥١	١٤	٢	-	٣٠٤٩
العدد الكلي	١٦١	٣٧٨٥	٢٤٨٦	١٠٧	٤٤	٤٠	٤٣٢٩٩
النسبة المئوية	٠.٣٧ ٪	٨.٧٤ ٪	٥.٧٥ ٪	٠.٢٥ ٪	٠.١٠ ٪	٠.٠٩ ٪	

المصدر : مسلخ إب المركزي

جدول (٤) نسبة الإعدامات الكلية والجزئية نتيجة الإصابة بالديدان الشريطية

والنسبة المئوية لها بالنسبة للعدد الكلي بمجزر إب المركزي لعام (٢٠٠٧)

الشهر	الإعدامات الكلية	إعدامات الرئتين	إعدامات الكبد	إعدامات القلب	إعدامات الرأس	إعدامات الكلية	العدد الكلي للحيوانات المذبوحة شهريا
يناير	-	٣٤١	١٦٥	-	٤	١	١٩٠٧
فبراير	٣٧	٣٨٧	١٦٧	١٠	٢	-	١٣٠٨
مارس	١	٣٥٣	١٨٤	١١	-	-	١٣٦٠
أبريل	-	٣٢٣	١٤٨	٦	-	٦	١٤٧٧
مايو	٣٧	٣٦٦	٢٠٤	-	٥	-	١٩٢٣
يونيو	٩	٣٥٢	١٧٦	١١	-	٤	١٥٤١
يوليو	-	-	١٨٥	١٢	٤	-	١٥٧٣
أغسطس	١	-	١٩٥	١٠	٢	-	١٦٧٢
سبتمبر	-	-	١٤٠	٧	١٠	١	١٥٠٧
أكتوبر	٧٣	-	١٢٨	-	-	-	١٥٣٧
نوفمبر	-	٣٦٨	١٦٥	٢٦	٢	٣	١٢٤٥
ديسمبر	-	٣٥٨	١٤٢	٧	٣	-	١٢٧٧
العدد الكلي للإعدامات	١٥٨	٢٨٤٨	١٩٧٢	١٠٠	٣٢	١٥	١٨٣٢٧
النسبة المئوية	٠.٨٦ ٪	١٥.٥٣ ٪	١٠.٧٦ ٪	٠.٥٤ ٪	٠.١٧ ٪	٠.٠٨ ٪	

المصدر : مسلخ إب المركزي

جدول (٥): نسبة الإعدامات الكلية والجزئية السنوية بمسلخ إب المركزي

نتيجة الإصابة بالديدان الشريطية في الأعوام ٢٠٠٤- ٢٠٠٥ – ٢٠٠٦- ٢٠٠٧

السنة	ألإعدامات الكلية ٪	إعدامات الرئتين ٪	إعدامات الكبد ٪	إعدامات القلب ٪	إعدامات الرأس ٪	إعدامات الكلية ٪
٢٠٠٤	٠.٢٣	١٦.٧٣	٨.٩٧	٠.٠٧٨	٠.١٦	٠٦٤
٢٠٠٥	١.٥٧	٢٠.٠٦	١٢.١٦	٠.٤٩	٠.٣٠	٠.١١
٢٠٠٦	٠.٣٧	٨.٧٤	٥.٧٥	٠.٢٥	٠.١٠	٠.٠٩
٢٠٠٧	٠.٨٦	١٥.٥٣	١٠.٧٦	٠.٥٤	٠.١٧	٠.٠٨

من الجدول السابق يلاحظ أن :

١. أعلى نسبة إعدامات كلية نتيجة الإصابة بالديدان الشريطية في عام ٢٠٠٥ م وبلغت١,٥٧ ٪ يليها عام ٢٠٠٧ م ٠,٨٦ ٪ ثم عام ٢٠٠٦ م ٠,٣٧ ٪ وأخيراًعام ٢٠٠٤ م ٠,٢٣ ٪ .

٢. أعلى نسبة إعدامات في الرئتين في عام ٢٠٠٥ م وصلت ٢٠,٠٦ ٪ ثم عام ٢٠٠٤ م ١٦,٧٣ ٪ يليها عام ٢٠٠٧ م ١٥,٥٣ ٪ وأخيراً عام ٢٠٠٦ م ٨,٧٤ ٪ .

٣. أعلى نسبة إعدامات في الكبد عام ٢٠٠٥ م ١٢,١٦ ٪ ثم ٢٠٠٧ م ١٠,٧٦ ٪ يليها عام ٢٠٠٤ م ٨,٩٧٪ وأخيراًعام ٢٠٠٦ م ٥,٧٥ ٪ .

٤. بالنسبة لإعدامات القلب وجد أن أعلى نسبة في عام ٢٠٠٧ م ٠,٥٤ ٪ يليها عام ٢٠٠٥ م ٠,٤٩ ٪ ثم عام ٢٠٠٦ م ٠,٢٥ ٪ وأخيراً عام ٢٠٠٤ م ٠,٠٧٨ ٪.

٥. بالنسبة لإعدامات الرأس فقد كانت أعلى نسبة عام ٢٠٠٥ م ٠,٣٠ ٪ ثم ٢٠٠٧ م ٠,١٧ ٪ يليها عام ٢٠٠٤ م ٠,١٦ ٪ وأخيراً عام ٢٠٠٦ م ٠,١٠ ٪.

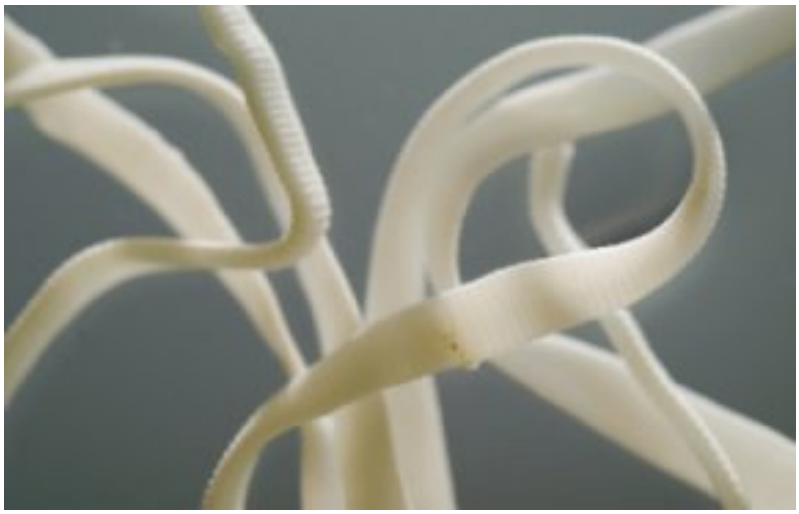
٦. وأخيراً إعدامات الكلية أعلى نسبة في عام ٢٠٠٤ م ثم في ٢٠٠٥ م ثم في ٢٠٠٦ م وأخيراً ٢٠٠٧ وجاءت النسب كالتالي ٠,٦٤٪ - ٠,١١ ٪ - ٠,٠٩٪ - ٠,٠٨ ٪ على التوالي .

جدول (٦): خلاصة تحليل البراز- الحالات المصابة بالدودة الشريطية (.Taenia sp)

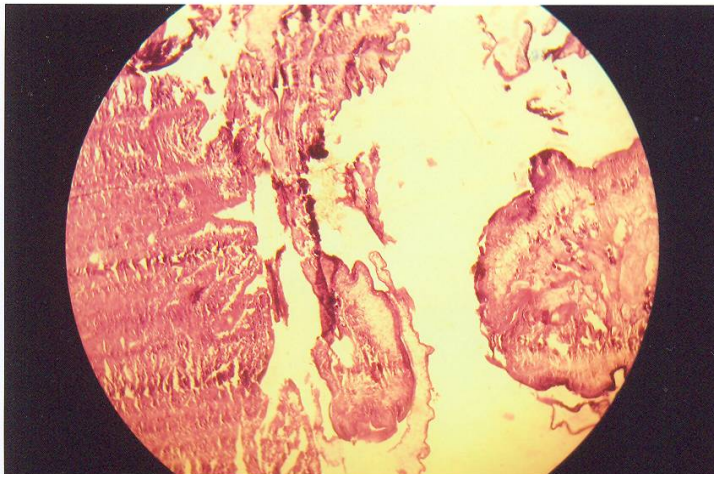
الشهر / السنة	يناير	فبراير	مارس	ابريل	مايو	يونيو	يوليو	اغسطس	سبتمبر	اكتوبر	نوفمبر	ديسمبر	الإجمالي
٢٠٠٤	٣	٠	٣	٠	١	٠	٢	٥	٥	٦	٤	٠	٢٩
٢٠٠٥	٣	٠	١	٢	١	٠	٠	٣	١	٠	٠	٣	١٤
٢٠٠٦	٤	٥	٦	٥	٠	٠	٢	١	٠	٣	٣	٠	٢٩
٢٠٠٧	٢	٤	٦	٣	٣	٢	٠	٠	١	٠	١	٣	٢٥

المصدر: مستشفى الثورة العام - إب

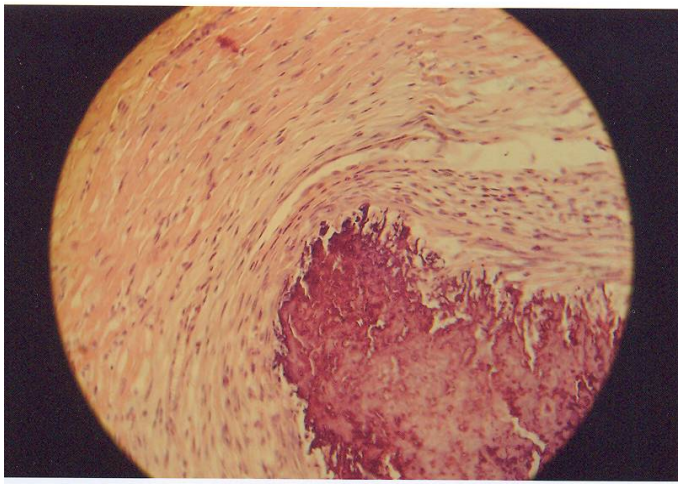
شكل (١): يوضح وجود الطور اليرقي للديدان الشريطية في التجويف البريتوني للأغنام المصابة على شكل حويصلات بها نقطة بيضاء تمثل رأس الدودة المستقبلية.



شكل (٢): يوضح شكل الديدان الشريطية البالغة من نوع افيتيلينيا ويلاحظ صغر حجم القطع المكونة لجسم الدودة



شكل (٣): يوضح وجود قطاع عرضي في الديدان الشريطية في تجويف الأمعاء الرفيعة مع وجود تآكل في الخلايا الطلائية المبطنة للخملات. (صبغة هيماتوكسلين و الأيوسين × ١٠٠)



شكل (٤): يوضح وجود الطور اليرقي المتجبن المتكلس (Caseated and Calcified) في القلب لغنمة مصابة بالديدان الشريطية (صبغة هيماتوكسلين و الأيوسين ×٢٠٠)

التوصيـات

١. من خلال ما توصلت إليه الدراسة في هذا البحث يجب مراقبة الحيوانات واختبارها قبل دخولها من الموانئ اليمنية حيث وجدت من خلال إحصاء أعداد الحيوانات المصابة بالمسلخ هي من

الأبقار المستوردة من الخارج وخاصة من الدول المجاورة حيث وجد أن هذه الحيوانات مصابة بأنواع عديدة من الطفيليات ومنها الدودة الشريطية على وجه الخصوص .

٢. المراقبة الدقيقة من قبل الطبيب البيطري على الذبائح وفحص اللحوم والأعضاء المصابة وإذا ثبتت الإصابة بالديدان الشريطية فيجب التخلص من هذه اللحوم بالطرق الصحية السليمة.

٣. الرعاية الصحية والبيطرية لقطعان الحيوانات المختلفة بإتباع الإجراءات الوقائية والعلاج الدوري العام للطفيليات بعد تشخيصها تشخيصاً سليماً.

٤. الحد من انتشار العائل الوسيط مثل الكلاب والقطط اللذان يكفلان المعيشة وإكمال دورة حياة الطفيل وذلك من خلال المكافحة والتخلص من هذه الحيوانات الضالة بالطرق السليمة وخاصة في محيط المسالخ العامة ووجوب وجود محرقة لحرق العينات التي يتم إعدامها نظراً لوجود العدوى بها .

٥. توفر الوحدات الطبية في جميع مراكز المديريات ووجود طبيب بيطري متخصص يقوم بواجباته المهنية في معالجة الأمراض المختلفة في الحيوانات .

٦. طبخ اللحوم جيداً للقضاء على ما قد يخفي على الفاحص من وجود طفيليات.

٧. محاولة معرفة مصادر العدوى المستمرة لهذه الديدان والقضاء عليها.

المراجـــع References

١- إبراهيم ، محمد خيري محمد (١٩٩٨) تربية وإنتاج الأغنام والماعز. الدار العربية للنشر والتوزيع – القاهرة.

٢- المبارك ، عبد الرحمن خوجلي (١٩٩٦) أمراض الحيوان وإجراءات الوقاية والسيطرة والعلاج. منشورات جامعة عمر المختار– البيضاء.

٣- الجليلي ، زهير فخري و جلال إيليا القس (١٩٨٤) إنتاج الأغنام والماعز. مطابع جامعة الموصل.

٤- تومس، آر– جي (١٩٨٨) علم الأمراض البيطري العام. ترجمة عبد الرحمن رسول عبد الله , غياث صالح محمود. المكتبة الوطنية بغداد– الموصل.

٥- عطيفي ، يحيى زكريا (١٩٩٦) الطفيليات البيطرية. منشورات جامعة عمر المختار– البيضاء.

6- Dorney, P. and Praet, N. (2007): Taenia saginata in Europe.Vet. parasitology vol. 149, 22-24.

7- Gemmell , M. A. (1970): Hydatidosis and cysticercosis. 2- Distribution of cysticercus ovis in sheep. Aust. vet. J. 46 : 22-24.

8- Irfan, M. and Hatch, C. (1996): The Pathology of taenia hydatigena infection in Irish Lambs Irish.Vet. J., 23, 62-66.

9- Jael, A .O.A, Joseph, M .N., Mosues, K. R., Steven, H. W., Patrick, L.G. H. and leslie, J .S. H. (1996): Seroepidemiological survey of taenia saginata

cysticercosis in Kenya vet. Parasite .Vol. 64, 177-185.
10- Jones, C. T. and Hunt, D. R. (1983): Veterinary Pathology, 5th ed, lea and Febiger, Philaclelphia.
11- Kwa, H. B. and liew, Y. F. (1977): Immunity in taeniasis – cysticercosis J. of expermed. Vol. 146, 118 – 131
12- Maryam – Ansari – Lari (2005): Aretro spective Survey of hydatidosis in livestock in shiraz, Iran, basedon. Abattoir data during (1999-2004).
13- Mclntosh, And Miller, D. (1960): Bovine Cysticerosis with special reference to the early developmental stage of taenia saginata. Amr. J., vet Res. 21, 196-177
14- Migaki, G. and Zinter, D. E. (1974): Hepatic Lesions caused by Cysticercus tesuiciollis in sheep. J. Am Vet. Med. Asso. 164, 8,- 619.
15- Prophet,E.B; Milks, B.; Arrington, J.B. ; Hinchcliff , K.W.(1992): Laboratory method in histotechnology , washingtonj Armed Forces institute of pathology.
16- Scuitto, E. Mortine, J. J., Hureta. M. Avila R., Ftagoso, G., Villabos, N. D. Alyja,A. and Larraode, C. (2003): Familial Clustering of taenia CysticercosisIn the rulal pigs of Mixico: hints of genetic Determinants in soluim saginnata and acquired resistance to infection .Vet. patasite. Vol 116, 223–229
17- Sheiba–Babicker, A. H. and Zein – Eldine, El S. A. (1987): Preliminary observation on Vaccination against bovine cysticerosis in the Sudan.Vet. Parasite. 24, 297– 300
18- Tekelye, B.E. Mukasa, M. and Kaseli B.O. (1998): The Prevalence of Cysticercosis and Hydatidosis in Ethiopian sheep.Vet. Parasite.Vol. 28, 267-270
19- Theodorpoulos, G. and G. Petrakos (2008): Epidemiological survey of cestode larva disease in Greek sheep flocks.Vet. Parasite, vol. 153, 368-373

Effect of tap worms Infestation on meat of slaughtered animals and human's health in Ibb Governorate

By
Dr. Mohammed Ali El–Ashwal
Assist. Prof of animal breeding and improvement
Prof Dr. Abdel–Baset Ismail El-Mashed, Prof of pathology

Abstract

This study carried out on three aspects, the first one was carried on inspection of meat of slaughtered animals in central abattoir in Ibb at the time from 2004 to 2007 in order to estimate the percentage of the effect of tap worm infestation on meat either due to total contamination or due to partial condemnation. The second of human infection by the development stage of tapeworms and the last aspect filed studies on the affection of tapeworm on sheep and how deals with such problems.

Our results denoted that, the carcasses examined at central Ibb abattoir a total condemnation due to tap worms infestation was higher in 2005 whereas the results were 1.54, 0.68, 0.37, and 0.23 % for years 2005, 2007, 2006 and 2004 respectively,
while partial condemnation including different body oranges came as following, the lungs condemnation considered the highest ratio as it represented by 19.66, 16.73, 15.53 and 8.47 % for years 2005, 2004, 2007 and 2006 respectively. But the condemnation of liver including high percent in 2005 it reaches to 11.92, 10.76, 8.97 and 5.71 % for years 2005, 2007, 2004 and 2006 respectively. While the condemnation of head, heart and Kidneys showing lower ratio and ranged from 0.30% to 0.087%.

The developmental stages of the tap worms in this study came in three forms, first in a viable cysts which seen embedded in the tissue of the carcasses as a small cyst filled with clear fluid in which the scolex float out, the second type is degenerated cysts which contain a fibrous tissue capsule and contain with fluid and scolex of the tap worms, but this type not dangerous, the third type is casemated or calcified cysts.

From the economic point of view, it clear from the obtained results at what extend the losses in meat of slaughtered animals are lost due to heavy tap- worms infestation which may be reached to number of millions Rials.

The second aspect of this study carried out on 300 head of native sheep infested by tap-worms during the period from September to December 2007, whereas the morbidity rat reach to 80% and the mortality rate was 9.33%.

The third aspect of this study carried out on the laboratory recoding analysis that present at Al-thowra hospital in Ibb governorate, which denoted the present of infestation by tap-worms between people and students.

From the previous study, the periodical examination of the farm animals and man for the presence of tap-worms by examination of feces and treatment of any animals or persons that showing positive results is very Important to avoid the economic losses among the slaughtered animals as a results of such infestation. In addition, the killing on the stray dogs and cats around abattoirs is very necessary.

CHARACTERISTICS OF THE BULK POSITRON LIFETIME IN CU-ZN ALLOY

S.S.Kamoon
Faculty Of Education ,Arts and Science,
Sa'adah, University of Sana'a

ABSTRACT:

Experimental characterization of positron lifetimes spectroscopy for ulk states are considered in Cu-Zn binary alloys system with concentrations of 5%, 15%, 23%, 37% and 52% weight percent of Zn for the first time. The general trend exhibits the same behavior in all cases, in which the bulk positron lifetimes vary little with alloys composition. The bulk annihilation rates of the Cu-Zn alloys cannot be represented by a linear relationship throughout the entire concentration range including all phases. The positrons are not equally likely to be anywhere in the crystal, but there is a preferential positron trapping at Zn site rather than Cu sites.

1 -INTRODUCTION

In metals, positrons may be trapped by lattice defects, such as, vacancies, vacancy clusters and dislocations. Positrons being localized at these defects experience a lower electron density than the average, which results in distinct increases of trapped positrons lifetime.

In a binary alloys system, when the concentration of one constituent atom is varied, the alloy passes through a number of different crystal structures. Positrons annihilation in such alloys will generally not take place with the electrons of each sort of atom in proportional to the concentration, but it will be significantly affected by the relative positron affinity of the constituent atoms [1].

Polly-crystalline of Co-Si alloy samples with different Si content were studied by positron annihilation lifetime [2]. The results were interpreted in terms of the average electron density over the entire range of Si-concentration including various phases.

Ortega and del Rio [3] have studied the precipitation process of Mg-Ca by positron lifetime and Doppler broadening . They showed that the positron affinity at a cell in a binary alloy depends on the two types of cells. In the case of positron preference for one type of atoms, the annihilation parameter values are biased toward that type of atom. The theoretical calculations have showed that the positron density enhancement effect [4,5,6] should be small where solute atoms are well dispersed, but when enhancement effect are more pronounced. This means that they have arisen from clustering or segregation effects. The appearance of long clustering of one constituent atom may lead to additional complications [7].

The present work was undertaken to study the positrons lifetime in Cu-Zn alloy system as a function of zinc concentration. It may provide some information about the characteristics of

the bulk lifetime of positrons when the aforementioned; binary alloy is passing through different phases.

2-EXPERIMENTAL PROCEDURE

Polly-crystalline rods of Cu-Zn alloy of 5%, 15%, 23%, 37%, and 52% wt percent of Zn with a diameter of 20 mm were cut into sets of discs each with 3 mm thickness. The samples were polished and their contents were checked quantitatively by Energy Dispersion x-ray Spectroscopy (EDS), and then were annealed in an evacuated quartz tub at 750 C° for six hours. They were then heat-treated at 200 C° for 24 hours. The surfaces of the samples were mechanically polished and cleaned by alcohol and then dried.

The positron lifetime was measured for each of the samples by a conventional fast slow-timing coincidence system with RCA-photo-multiplier and KL236 plastic scintillation. The resolution function was approximated by a Gaussian function having (FWHM) of 418ps for ^{22}Na energy window using ^{60}Co at 40% energy window. The time window for the coincidence of the start and stop in the triggering circuit was established by simple cable delay (~5m) [8]. A positron source of ^{22}Na with activity of about 21μCi was prepared by evaporating a few drops of NaCl on aluminum foil of 5 microns thickness and was covered with another Al foil of the same thickness. The source was sandwiched in between the two Al-foils. More experimental details are described in ref. [9]. The positron lifetime spectrum was analyzed by POSITRONFIT computer program [10]. All positron lifetimes' measurements were performed at room temperature.

3-RESULTS AND DISCUSSION

The positron lifetimes corresponding to the bulk states for different alloys phases are given in Table (1). In free positron annihilation limit, the annihilation rates for Cu-Zn binary alloys should be expressed by the annihilation rates for Cu and Zn components as [11];

$$\lambda^{Cu\text{-}Zn} = \lambda^{Cu} + (\lambda^{Zn} - \lambda^{Cu})\, C^{Zn} \qquad \text{---------- (1)}$$

Where $\lambda^{Cu\text{-}Zn}$ λ^{Cu} , λ^{Zn} and C^{Zn} are the bulk annihilation rates of the binary alloy, the Cu, the Zn annihilation rates of pure metals and the concentration of Zn in the alloy sample respectively. The observed relationship was assumed to be linear and was fitted to the equation:

$y = a + bx$

Using the measured values of the positron rates in pure copper and zinc [9].

$\lambda^{Cu} = 7.576 \pm 0.115\ ns^{-1}$

$\lambda^{Zn} = 6.330 \pm 0.040\ ns^{-1}$

The best fit of the data points in the α-phase region yielded:

$\lambda^{Cu} = 7.579 \pm 0.005\ ns^{-1}$

$\lambda^{Zn} - \lambda^{Cu} = -1.195 \pm \quad ns^{-1}$

The linear interpolation slop between the two pure metals is $\lambda^{Zn} - \lambda^{Cu} = -1.247 ns^{-1}$ and the measured annihilation rate of copper $\lambda^{Cu} = 7.576\ ns^{-1}$ is in good agreement

with the fitted values. The data points in α–phase region can therefore be represented well in terms of the free positron annihilation limit as shown in Fig. (1). This result indicates that the positrons are sampling all the region of the crystal equally. If all experimental points with various phases are considered as showing in Fig. (2), the fit yielded:

b = -0.784± 0.100 ns^{-1}
a = 7.546± 0.029 ns^{-1}

The result shows that the experimental slope is deviated from the interpolation slope between the two pure metals by 0.453 $\pm$ 0.152. This indicates that the experimental point of the various phases cannot be represented in terms of the free positron annihilation limit. The latter suggest that positrons are not equally likely to be any where in the crystal, but it avoids the core region. It is expected that positrons may prefer one sort of the two atoms Cu or Zn.
Stott and Kobica [12] postulated that the lifetime of the bulk state in binary alloys containing two sorts of atoms A and B in relation of the bulk positron lifetime for the two pure metals constituent is given by:

$$\tau^{AB} = \frac{\tau^A \tau^B}{C^A \phi^A \tau^B + C^B \phi^B \tau^A} \qquad \text{---------- (2)}$$

Where C^A and C^B are the atomic fraction of the constituent cells A and B respectively, ϕ^A and ϕ^B are the positron affinity factors such that:

$\phi^A + \phi^B = 2$ and $\phi^A > 1$ implies that positrons prefer atom A. In terms of the annihilation rates, equation (2) becomes;

$$\lambda^{AB} = \lambda^A \phi^A + C^B(\lambda^B \phi^B + \lambda^A \phi^A) \text{----------} \quad (3)$$

The fitting of the data according to equation (3) with all the experimental points including different phases of the alloy shows that the value of ϕ^{2n} is 1.040 ± 0.020, where a value of 0.960 ± 0.020 was assigned to ϕ^{cu} .This result indicates that the positrons prefer Zn sites on Cu sites.
It may be concluded that in terms of the free positron annihilation limit, the annihilation rates for Cu – Zn alloys of different phases cannot be described by a straight line throughout the full range of Zn concentration, but the linear behavior of λ_f appears for the Cu–rich α-phase only .In the view of the pseudo-potential theory, the annihilation rates of Cu – Zn alloys of different phases concentration of Zn can be represented by a linear Relationship throughout the full concentration range including different phases. The bulk lifetime of the positrons in Cu–Zn alloys of different Zn concentration was measured and found to be from 133 ± 1 ps for Cu – 5 atomic percent of Zn alloy to 140 ± 2 ps in the case of Cu – 52 atomic percent of

Zn. Therefore, it was concluded that the bulk positron lifetime is not sensitive to the Zn concentration changes in this alloy. Since the affinity factor for Zn is longer than of Cu.
It can be also concluded that the positrons are not equally likely to be anywhere in the crystal and they prefer Zn sites on Cu sites.

REFERENCES

1. M.J Puska, P. Lanki and R.M. Nieminen, J.phys: Condensmatter. 1, 6081 (**1989**).
2. A.G. Balogh, L.Bottyan, G,Brauer, I.Dezsi and B.Moinar, J.Phys.F16,1730(**1986**).
3. Y.Ortega and J.del Rio,Scripta materialia,V52,Issue 3,181(**2005**)
4. P.Kubica.b.T.A.McKee,A.T.Stewart and H,J.Stott,Phys.Rev.B11,11(**1975**)
5. J.Dryzek,E.Dryzek,F.Brörner,R.Kraus-Rehberg,Tribology letters,11,29(**2001**).
6. J.Dryzek:Phys.stat.sol.(b)229,1163(**2002**)
7. A.Dupasquier, P. Folegati, N. de Diego and A.Somoza, J.Phys: Condens matter 10, 10409 (**1998**).
8. J.Nissilä,K.Rytsölä,R.Aavikko,A.Laakso,K.Saarinen andP.Hautojärvi,
9. Nucl.Instr.Meth.A538,778(2005) S.S.Kamoon, H.M.Youhana , A.A.Abdullah, Iraqi J.Sci.Vol.42C.No.6, (2002)
10. P. Kirkegard and M.Eldrup, o.e.Morgensen and Pedersen,Comput Phys. Commun. 23,307(**1981**).
11. J. Rudzinska – Girulska and O.E. Debowska , Physica Scripta V37 , 952 (**1988**).
12. M.J.Stott and P. Kubica.Phys.Rev.B11,1(**1975**)

Table (1) Positron lifetimes corresponding to the bulk states for different alloys phases.

Zn %	τ_f (ps)	λ_f (ns^{-1})
0.0	132	7.576 ± 0.114
5.0	133	7.519 ± 0.057
15.0	135	7.407 ± 0.550
23.0	137	7.299 ± 0.107
37.0	137	7.299 ± 0.107
52.0	140	7.042 ± 0.102
100.0	158	6.329 ± 0.036

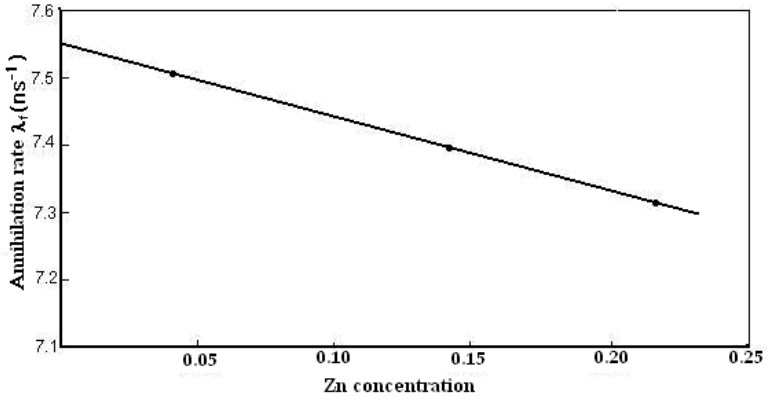


Fig (1) : The annihilation rate λ_f as a function of Zn concentration in the α–phase region of Cu-Zn alloys

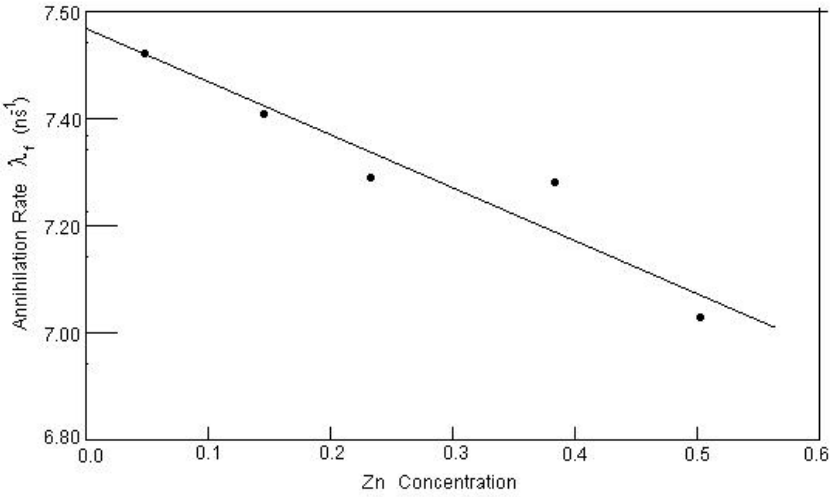


Fig (2) : The annihilation rate λ_f as a function of Zn concentration in Cu-Zn alloys of different phases

الخلاصة

درست خواص طيف الفناء الحر للبوزترونات في سبائك النحاس- الزنك لمنظومة سبائكية ثنائيه تحتوي على 52wt%, 37wt%, 23wt%, 15wt%, 5wt% من الزنك وقد وجد أن السلوك العام لطيف الفناء متشابه في جميع الحالات وأن عمر الفناء الحر يتغير بمقدار قليل تبعا لاختلاف نسبة الزنك في السبيكة. كما وجد أن معدل الفناء الحر للبوزترونات لهذه السبيكة كدالة لتركيز الزنك لا يمكن تمثيله بدالة خطية خلال جميع أطوار السبيكة ،وأن البوزترونات لا تتوزع بصورة متساوية وعشوائية ضمن التركيب البلوري بل تألف الزنك أكثر من النحاس.

CALCIUM ION AS QUANTUM BIT IN A LINEAR PAUL TRAP

Kasim M. Al-Hity
Omdurman Islamic University, Faculty of Engineering Sciences, Dept. of Basic Sciences
e-mail:kasim68@yahoo.com

Abstract:

One of the most promising ions to be used as a quantum bit (qubit) is $^{40}Ca^{+}$. In this paper the effect of the laser wavelength detuning on the quantum register state is studied. Trapped ion quantum computer that was suggested by Cirac is adopted in this work. Starting from laser wavelength 709nm to 749nm, the fidelity is calculated for different physical and geometrical parameters of the linear Paul trap. The two energy levels $4^{2}S_{1/2}$ and $3^{2}D_{5/2}$ of $^{40}Ca^{+}$ are chosen to represent the two logical states $|0\rangle$ and $|1\rangle$ states of the qubit. The results show that the optimum value of the fidelity can be achieved by choosing suitable values of the physical and geometrical parameters. These parameters include the laser incident angle with trap axis, axial trap frequency and Rabi frequency.

I. Introduction

Quantum computer (QC) is a new device, which is powerful to solve certain important problems efficiently. QC provides massive parallelism by harnessing the exponential nature of quantum mechanics [1] [2]. This *quantum parallelism* is not easy to exploit. However, a few recently discovered quantum algorithms have created a renewed interest in the potential of quantum computation.

The idea of creating computational devices, based on quantum mechanics, was first exploited in 1970's and early of 1980's by physicists and computer scientists such as Charles Bennett, Paul and Richard P. Feynman [1]. The idea emerged when scientists noticed that due to the shrinking of the electronic devices, Moore's law, the size of the electronic systems will reach the size of the atoms or molecules. In that time the rules of the quantum mechanics will be dominant and thus they ask whether a new kind of computer could be devised based on the principles of the quantum mechanics?

Many researchers have shown that QCs can solve some problems more efficiently than the classical one [3] [4] [5]. Obenland [6] studied the effect of two types of the errors on the QC efficiency, inaccuracies and dissipation of the quantum state. The QC model used by Obenland is the one that is suggested by Cirac and Zoller [7]. This model is a string of ions confined in a linear Paul trap as shown in figure 1. Obenland in his work did not study the effect of the variations of the physical and the geometrical parameters. This paper is one of a series of papers to

study the effect of the variations of the physical and geometrical parameters on the quantum register state.

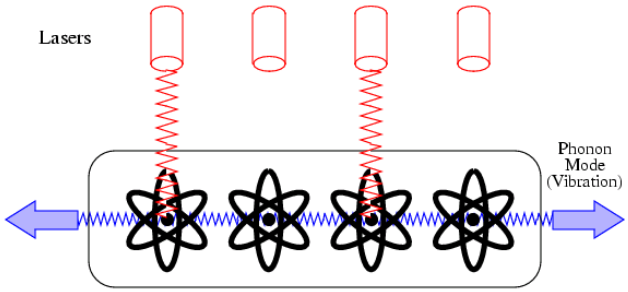


Fig.1 Cirac model for trapped ion QC.

2. Theory

2.1 Quantum bit and Quantum register

Quantum bit (qubit) represents the basic unit of storage in the QC. It is like a classical one in that it can be in two states, zero or one, but it differs from the classical one in that, because of the properties of quantum mechanics, it can be in both these two states simultaneously [8]. The ket notation of Dirac will be used to represent the qubits.

The qubit that contains both the zero and one values is said to be in the *superposition* of the $|0\rangle$ and $|1\rangle$ states. This superposition state persists until the qubit is measured externally. This measurement operation forces the state to be in one of the two values. So that, a register that contains M qubits can represent 2^M simultaneous values. A calculation performed using this register produces all possible outcomes for 2^M input values thereby obtaining exponential parallelism. Reading out the results of a calculation the qubits have to be measured. This measurement forces all the qubits to a particular value destroying the parallel state.

Because the qubit is a two state system, it can be represented using the two-dimensional complex vector space. Figure 2 shows the representation of a qubit that is in the equal superposition of zero and one. The length of the vector is one because the probabilities of the two possibilities must sum to one. The vector is represented by maintaining the projections upon the $|0\rangle$ and $|1\rangle$ states. To create an equal superposition between $|0\rangle$ and $|1\rangle$ the vector is rotated (in Hilbert space) half way between $|0\rangle$ and $|1\rangle$. This creates projections $\cos\frac{\pi}{4} = \sin\frac{\pi}{4} = 1/(\sqrt{2})$ for each of the two states.

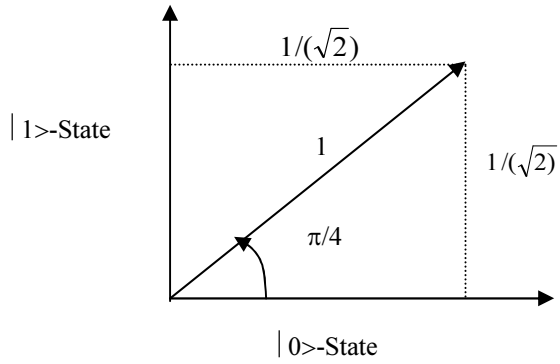


Figure 2. A qubit in the equal superposition state

A *quantum register* of length M qubit is represented with 2^M dimensional complex vector space [9]. Each string represents a possible bit value of the register. The state of the register (Ψ) is therefore a sum of all the possible 2^M vectors, as shown in Equation 1, where each α_b is a complex number. The squared absolute value of all α_b values must sum to one. The squared absolute value is formed by calculating the inner product between the vector and its complex conjugate.

$$\Psi = \sum_{b=0}^{2^{M-1}} \alpha_b |b\rangle \quad , \quad \sum_{b=0}^{2^{M-1}} \|\alpha_b\|^2 = 1 \tag{1}$$

Here, the following equations show the possible vectors of a two-bit quantum register.

$$|00\rangle = \begin{bmatrix} 1 \\ 0 \\ 0 \\ 0 \end{bmatrix} \qquad |01\rangle = \begin{bmatrix} 0 \\ 1 \\ 0 \\ 0 \end{bmatrix} \qquad |10\rangle = \begin{bmatrix} 0 \\ 0 \\ 1 \\ 0 \end{bmatrix} \qquad |11\rangle = \begin{bmatrix} 0 \\ 0 \\ 0 \\ 1 \end{bmatrix}$$

Each example shows the encoding of a single state, because only one of the α_b values is non-zero. The α_b values for a vector that represents an equal superposition state would be non –zero and equal, i.e. $1/(\sqrt{4})$.

2.2 $^{40}Ca^{+}$ Spectroscopy:

One of the most promising and candidate ion to be used as a quantum bit is $^{40}Ca^{+}$. Figure 3 shows the all energy levels of the $^{40}Ca^{+}$. The first two terms of the spectroscopic notations (electronic shell quantum number and the multiplicity) are omitted. Five of these transitions (393nm, 397nm, 866nm, 850nm and 854nm) are allowed dipole transitions. While the other two transitions (729nm and 732nm) are quadruples transitions. The levels $S_{1/2}$ and $D_{5/2}$ will be associated with the logic states $|0\rangle$ and $|1\rangle$ states respectively of a qubit. The optical transition between the two states is an electric quadruple transition. Accordingly, the $D_{5/2}$ state has a rather long lifetime ($\approx 1s$) which ensures coherence of the qubit over this time scale [10]. This qubit can be coherently manipulated by a narrow bandwidth laser radiation at 729 nm.

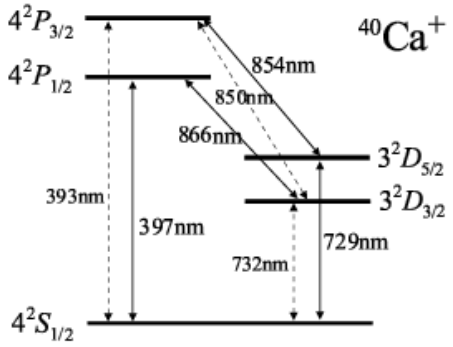


Figure 3. Energy levels diagram of the $^{40}Ca^{+}$.

(a) Laser-Ion Interaction:

The Hamiltonian of the interaction of an ion trapped in a harmonic potential of frequency ω with the traveling wave of a single mode laser tuned to a transition that forms an effective two-level system is [11]:

$$H = H_0 + H_1 \tag{2}$$

$$H_0 = \frac{p^2}{2m_0} + \frac{1}{2}m_0\omega^2 x^2 + \frac{1}{2}\hbar\omega_a\sigma_z \tag{3}$$

$$H_1 = \frac{1}{2}\hbar\Omega(\sigma^+ + \sigma^-)(e^{i(kx - w_l t + \phi)} + e^{-i(kx - w_l t + \phi)}) \tag{4}$$

with $\sigma^+ = \begin{bmatrix} 0 & 1 \\ 0 & 0 \end{bmatrix}$ and $\sigma^- = \begin{bmatrix} 0 & 0 \\ 1 & 0 \end{bmatrix}$

Where *k* is the wave number, w_l the frequency and ϕ the phase of the laser radiation, p is the linear momentum operator, m_0 is the ion mass, Ω is Rabi frequency and σ_z is the Pauli matrix. Here it has assumed that only a single transition (ω_a being the atomic transition frequency) is close to resonance and that the laser traveling wave is directed along the x-axis to the ion. Defining the Lamb-Dicke parameter,

$$\eta = k\cos(\alpha)\sqrt{\frac{\hbar}{2m_0\omega}} \tag{5}$$

where α is the angle between the trap-axis and the laser beam direction. The above expressions of the Hamiltonian in terms of creation and annihilation operators (a^+ and a) can be expressed as:

$$H_0 = \hbar w(a^+a + \frac{1}{2}) + \frac{1}{2}\hbar w_a\sigma_z \tag{6}$$

$$H_1 = \frac{1}{2}\hbar\Omega(e^{i\eta(a+a^+)}\sigma^+ e^{-i(w_l t+\phi)} + e^{-i\eta(a+a^+)}\sigma^- e^{i(w_l t+\phi)} \tag{7}$$

The laser couples the state $|S,n\rangle$ to all states $|D,n'\rangle$ where n,n' are vibration quantum numbers. If the laser is tuned close to resonance of the transition $|S,n\rangle \Leftrightarrow |D,n+m\rangle$ with fixed *m* and *n*=0,1,2,3,….. coupling to other levels can be neglected. The transitions which do not change the number of vibration quanta $(\Delta m = 0)$ are called carrier transition. A transition is termed blue sideband if an absorption process is accompanied by increase in the motional quantum number $(\Delta m = +1)$ while it is termed red sideband if it decreases upon absorption $(\Delta m = -1)$.

(b) Lamb-Dicke Regime

The coupling strengths of a carrier, red and blue sideband as a function of *n* can be calculated. This calculation considerably simplifies in the so-called Lamb-Dicke regime defined by the condition $(\eta^2(2n+1) << 1)$ [6]. The atomic wavepacket, in this regime, is confined to a space much smaller than the wavelength of the atomic transition. Using the first order Taylor expansion in Equation (7):

$$e^{i\eta(a^+ + a)} = 1 + i\eta(a^+ + a) + O(\eta^2) \tag{8}$$

On the red sideband $(|S,n\rangle \Leftrightarrow |D,n-1\rangle)$, the Hamiltonian takes the form:

$$H_I = \frac{1}{2}\hbar\eta\Omega(a\sigma^+ e^{i\phi} - a^+\sigma\ e^{-i\phi}) \tag{9}$$

3. Computational Model

Following Cirac [7] and Obenland [6], Equation (9) can be rewritten as:

$$T(\theta,\phi)=\begin{bmatrix} 1 & 0 & 0 & 0 \\ 0 & \cos(\theta/2) & -ie^{-i\phi}\sin\frac{\theta}{2} & 0 \\ 0 & -ie^{i\phi}\sin\frac{\theta}{2} & \cos(\theta/2) & 0 \\ 0 & 0 & 0 & 1 \end{bmatrix} \quad (10)$$

where $\theta=\hbar\Omega\eta t$, ϕ represents the laser phase and t is the laser pulse time. In our model, the quantum register can be described as

$$\psi=\begin{bmatrix} \frac{1}{2}|S,n-1\rangle \\ \frac{1}{2}|S,n\rangle \\ \frac{1}{2}|D,n-1\rangle \\ \frac{1}{2}|D,n\rangle \end{bmatrix} \quad (11)$$

The standard form of the quantum register can be calculated as $\psi_s=T(\pi,0)\psi$, while the new values of quantum register take the form $\psi'=T(\theta(\lambda),0)\psi$. The fidelity of the quantum register can be calculated as $\langle\psi_s|\psi'\rangle$. The fidelity is used as criteria for the agreement between the standard and actual value of the quantum register.

4. Results and discussion

The fidelity as a function of laser wavelength is calculated for different physical parameters. The simulation shows that the values of the fidelity near to the unity can be achieved by selecting a complete set of the other parameters. Figure 4 shows the relation between the fidelity as a function of laser wavelength. We start the scanning process from (λ=709nm to λ=749nm). The values of the physical parameters which are used here: Rabi frequency =150 KHz, the axial trap frequency w_z =1MHz, the calcium ion mass m=40.08Au and the laser pulse time T=5ms. The variation of the laser incident angle α is starting from 30° to 80°. It is clear that the change in the fidelity values with respect to the change of the incident angle is not linear. The decay from the peak value of the fidelity is rapidly decreased for the small values of laser incident angle. While the deviation from the largest values of the fidelity, is slowly deceasing for the large values of the laser incident angle.

Figure 5 shows the plotting of the fidelity as a function of the laser wavelength with the same parameters of figure 4 using different values of Rabi frequency starting from 100KHz to 500KHz. The value of α in this figure is 75°. The peak values of the fidelity can be achieved at more than one value of the laser wavelength. As Rabi frequency increased, the peaks positions are shifted towards the small values of the laser wavelength.

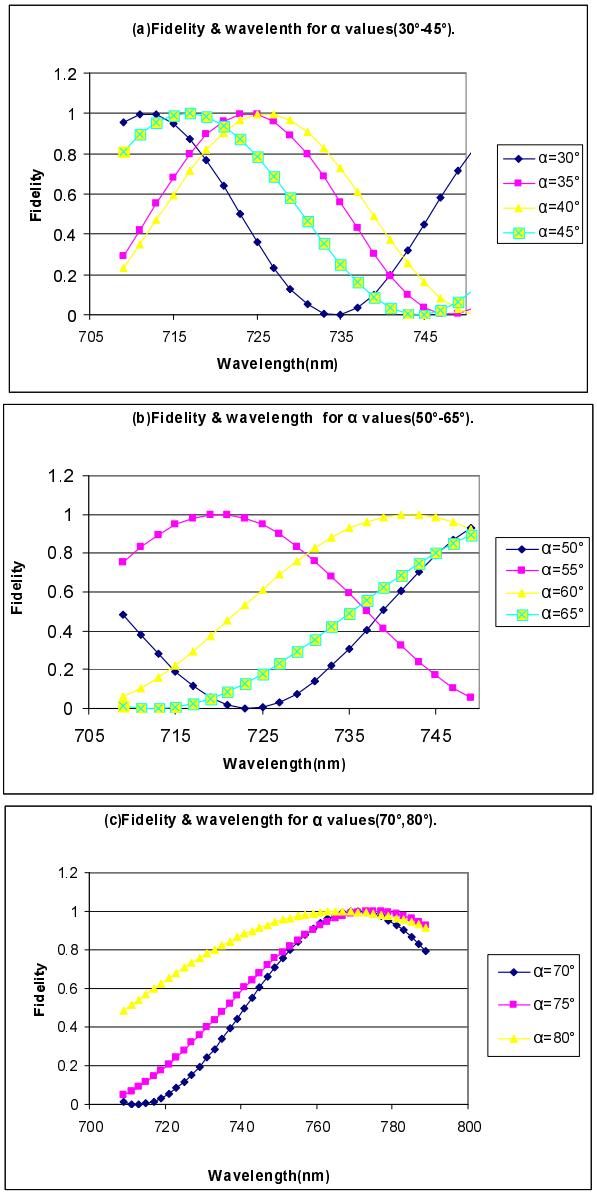


Figure 4. The fidelity as a function of laser wavelength for different values of laser angle alpha (a) from (30° to 45°), (b) from (50° to 65°) (c) from (70° to 80°).

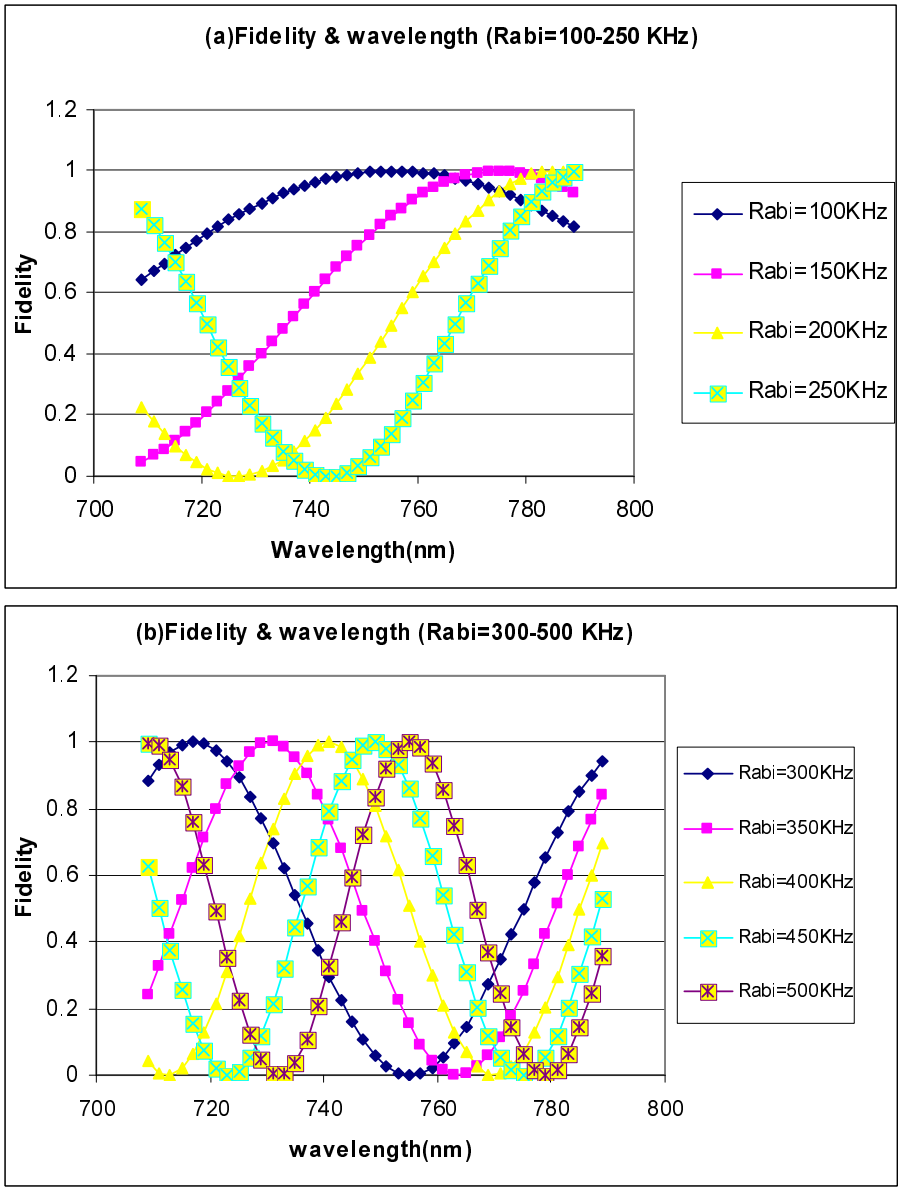


Figure 5. The fidelity as a function of laser wavelength for different values of Rabi frequencies (a) from (100KHz to 250 KHz), (b) from (300KHz to 500 KHz).

The fidelity against the laser wavelength with the same parameters of the previous figures and different values of laser pulse time starting from 1ms to 10ms is plotted in figure 6. While figure 7 shows the relation between the fidelity and the laser wavelength with different values of trap axial frequency w_z starting from 1MHz to 2MHz. The stability of the curves is increasing as the laser pulse time (LPT) increases. The best interval of LTP is T=3ms to T=8ms. The values of fidelity close to the unity represent the optimum values of the corresponding physical parameters. This goal can be reached by choosing a suitable value of trap frequencies between 1MHz to 2MHz.

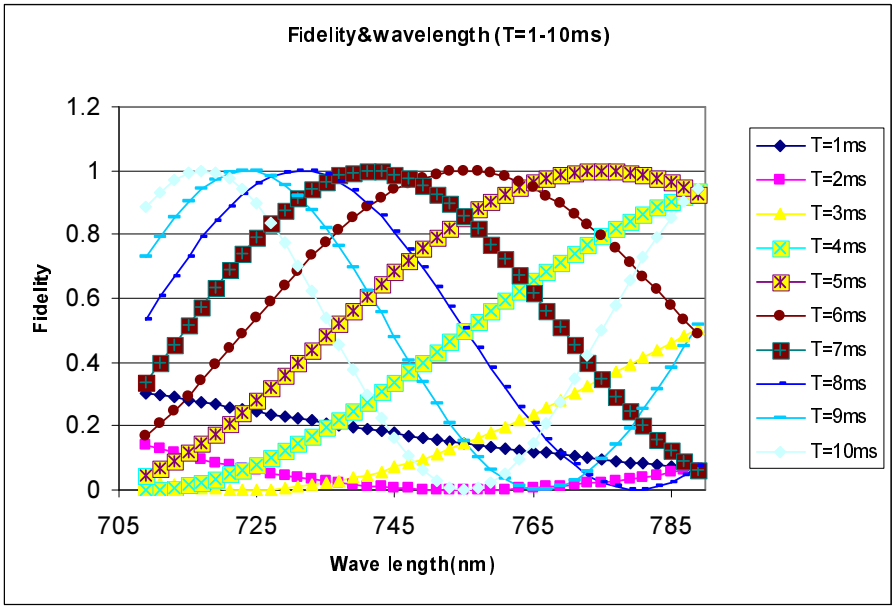


Figure 6. The fidelity as a function of laser wavelength for different values of laser pulse time.

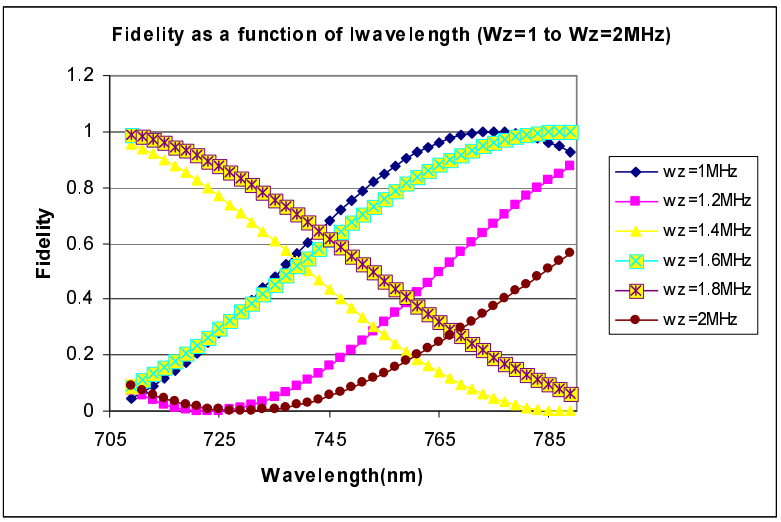


Figure 7. The fidelity as a function of laser wavelength for different values axial trap frequency w.

5. Conclusions

The simulation results show that the operational errors, due to the detuning, affect the fidelity of the quantum register state. The nearest unity value of the fidelity can be achieved in different cases. Choosing a set of suitable values of the geometrical and physical parameters gives the nearest fidelity to one. It is clear from the figures 5-7 that there is a set of optimum values which can be adopted for the trap design and trap operation.

Acknowledgments

The author would like to thank all the members of Institute of Laser – Sudan University of Science and Technology. My special thanks to Prof. Nefie Abdullateef for his help and advice during the period of the work.

References:

[1] R. Feynman, "Quantum Mechanical Computers" *Foundations of Physics, 16, No. 6. March 1985.*

[2] P. Benioff. "Quantum Mechanical Models of Turing Machines that Dissipate no Heat". *Physical Review Letters 48, 1581. 1982.*

[3] I.L. Chuang, R. Laflame, and P.W. Shor, W.H. Zurek. "Quantum Computers, Factoring, and Decoherence ". *Science Vol. 270. December 8, 1995.*

[4] P. Shor. "Algorithms for Quantum Computation: Discrete Logarithms and Factoring" *Proceedings, 35th Annual Symposium on Foundations of Computer Science pp. 124-134. November 1994.*

[5] M.B. Plenio and P.L. Knight " Realastic Lower Bounds for the Factorization Time of Large Numbers on a Quantum Computer" *Physical Review A 53, 2986 November 1995.*

[6] K. M. Obenland and A.M. Despain "Simulating the Effect of Decoherence and Inaccuracies on a Quantum Computer" *arXiv:quant-ph/9804038 v1 16 Apr 1998.*

[7] J. I. Cirac and P. Zoller. "Quantum Computations with Cold Trapped Ions" *Physical Review Letters 74, Number 20. May 15, pp4091-4096. 1995*

[8] D. Deutsh. "Quantum Theory, the Church-Turing Principle and Universal Quantum Computer" *Proceedings Royal Society London A 400, pp 97-117. 1985.*

[9] E. Bernstein and U. Vazirani. " Quantum Complexity Theory." *in Proceedings of the 1993 ACM Symposium on the Theory of Computing. ACM Press 1993.*

[10] H. Haffner, S. Gulde ,M.Riebe, G. Lancaster, C. Becher, J. Eschner, F. Schmidt-Kaler, and R.Blatt "Precision Measurement and Compensation of Optical Stark Shifts for an Io-Trap Quantum Processor" *Physical Rev. Letter Vol.90, Number 14, 2003.*

[11] J. I. Cirac, A.S. Parkins, R. Blatt, and P. Zoller. "Non-classical state of motion in ion trap" *Adv. Atom. Molec. and Opt. Phys. 37, 237 (1996).*

ELECTROCHEMICAL STUDY OF THE OXIDATION OF BROMIDE BY ROTATING DISC VOLTAMMETRY IN AN HYDROUS ACETIC ACID

Fathy Ahmed Abead,
Nabil A.F. Al –Hemiary
Department of Chemistry College of Science , Ibb University, Yemen.
alhemiry1000@yahoo.com

Abstract:

The voltammetric behavior of bromide has been examined at rotating disc electrodes of platinum and carbon paste in anhydrous acetic acid (HOAC). Anodic oxidation of bromide displayed well-defined anodic wave and obeyed the Levich plots at both electrodes. The limiting current is linearly proportional to concentration affording an excellent and rapid determination of bromide ion. The electrode kinetic parameters, conditional potentials have been determined and mechanisms are suggested.

Introduction

Electrogenerated bromide has been widely used in conlometric titration of many inorganic compounds, organic substances, and product of the pharmaceutical industry in non- aqueous media[1-5]. A number of papers have been published on the electrochemical behavior of bromine /bromide systems in aqueous and non- aqueous solvents[6-9]. Aqueous solutions of bromine are unstable and rarely used as titration agents in quantitative analysis[10-11]. Moreover, many authers report the adsorption of bromide at platinum electrode in aqueous medium[12] for the above reasons it was decided to study the electrochemical behavior of bromide in acetic acid in the presence of perchlorate as supporting electrolyte.

Experimental

The purification of anhydrous acetic acid has been described in the literature [13-14]. Anhydrous lithium bromide and anhydrous lithium perchlorate were obtained from Fluka. Stock solution of the substance studied was prepared by dissolving the required amount in anhydrous acetic acid . All electrochemical measurement was carried out using a potentiostat (Gerhard Bank Electronic, Model ST72).

A type R.3.2 wave from generator, supplied by chemical electronics was used. The voltammogrames were recorded using a Baryons 2900 A X-Y recorded. A three-electrode cell was used. The working electrode was brucker ERS, rotating disc with the platinum and carbon paste electrodes . The reference electrode was a saturated calomel electrode (SCE) and the counter electrode was platinum plate. The normal voltammetric scan rate was 5 mVs^{-1} and the geometric area of the disc electrodes was 0.28 cm^2.

All measurement were carried out at room temperature ($20C^0$).

Results and Discussion:

Voltammetry

The Current-potential curves for the oxidation of bromide were recorded at platinum and carbon paste electroded rotating at 50 Hz. As can be seen a much more defined limiting current was obtained at platinum than of carbon paste that carbon paste Fig (1) and this may be due to some specific absorption at this electrode. Fig (2) Exemplifies the curves obtained for platinum electrode at different rotation speeds. The observed currents are mass transfer dependent. The levich plot of $I_{La}VsFr^{1/2}$ is shown in Fig (3). This plot is straight line passing through the origin for both electrodes. A similar behavior is found for the dependence of the limiting current on bromide concentration from $6x10^{-4}$ M to $3x10^{-3}$ M, this is also another supporting evidence that the observed limiting is a diffusion controlled process. The diffusion coefficient values were evaluated from the slopes of the straight-line Fig (4). The values obtained are given in table (1). The lower diffusion coefficient in acetic acid then in aqueous solutions can be attributed to the higher viscosity of acetic acid.

Table (1): Diffusion coefficients for 0.004M

Electrode	**D (cm^2 s^{-1})**	**Reported value in 0.1M of H_2SO_4 (16)**
Pt	$0.46x10^{-5}$	$1.58x10^{-5}$
C	$0.45x10^{-5}$	---------

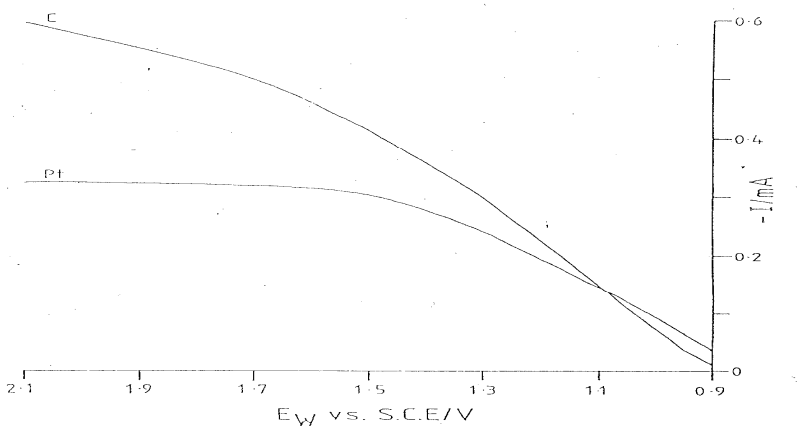


Fig (1) :Anodic oxidation 0.04M Lithium bromide in anhydrous acetic acid ,$LiClO_4$ (0.5M) ,rotation speed 50Hz, scan speed 5mVs^{-1} , electrode area 0.275 cm^2

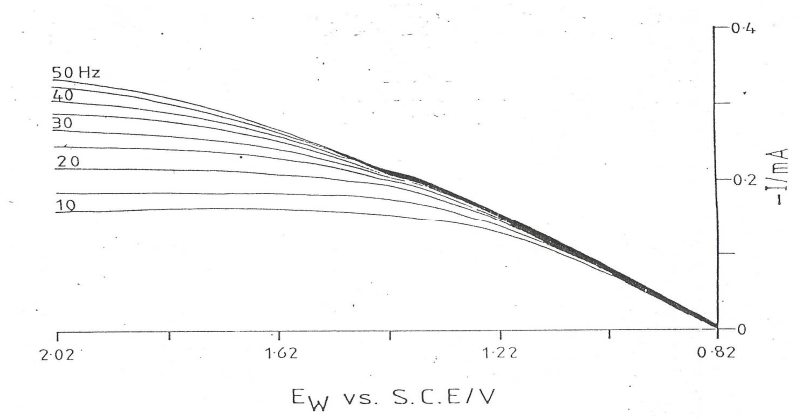
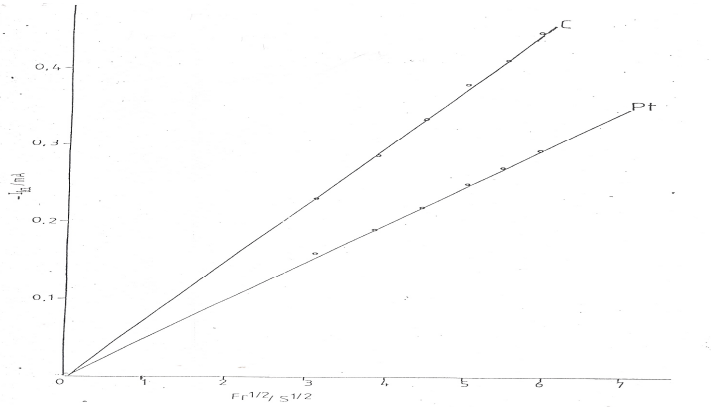


Fig (2) :Anodic oxidation 0.004 M Lithium bromide at platinum at different rotation speeds in anhydrous acetic acid, $LiClO_4$ (0.5M) ,rotation speed 50Hz, scan speed 5mVs^{-1}, electrode area 0.275 cm^2



Fig(3) :Levich plots for oxidation of lithium bromide in anhydrous acetic acid

Kinetic parameters

The charge transfer rate constants (K^0) and the charge transfer coefficients β (anodic) were determined by the mass extrapolation method using the relation ship[15].

$$1/i_{(A)} = 1/I_{(A)} + K/W^{1/2} \quad \text{……(1)}$$

Where $i_{(A)}$ is the current for particular reaction ,W(red S^{-1}) is electrode rotation frequency ,K is a potential dependent constant and $I_{(A)}$ is the current corrected for diffusion.

The intercept of the graph of 1/i versus $1/W^{1/2}$ gives I which is measured as a function of potential gives a total plot and β and K^0 can be obtained from the slope and the intercept, respectively:

$$\log I = \log nFAC K^0 + \beta nF/RT (E - E^0) \quad \text{……..(2)}$$

Where n, F, R and T are as in the Nernest equation.

The kinetic parameters obtained are given in table (2). The charge transfer rate constant and charge transfer coefficient on platinum have a somewhat higher value than that on carbon paste, this might be due to some adsorption on this material. The kinetic parameters were evaluated at 0.1 M sulphuric acid in order to compare with those obtained in acetic acid, the values also included in table (2). As can be seen, charge transfer proceeds faster in aqueous sulphuric than in anhydrous acetic acid. At present no quantitative explanation can be offered but the lower reaction rate in acetic acid suggest a high free energy of activation of the transition state in this medium.

Table (2): Kinetic parameters for the oxidation of 0.004 M Lithium bromide

Electrode	In Acetic acid		In 0.1M H_2SO_4	
	K (cm s^{-1})	B	K (cm s^{-1})	β
Pt	$2.6x10^{-4}$	0.38	4.8x10-3	0.43
C	$1.3x10^{-4}$	0.33	4.3x10-3	0.35

Determination of The Number of Electrons

The half electrolysis method was employed .The limiting current was measured for the Oxidation of 0.005M and 0.0025M of lithium bromide and 250 cm3 of 0.005M solution of lithium bromide was coulometrically oxidized with a current of 20 mA for 100 minutes .The limiting current fell to the value found for 0.0025M solutions, hence n: 1.This indicates a direct Oxidation of bromide atoms in acetic acid.

The conditional potentials

The conditional potential for the system Br2/Br- was determined as follows. The equilibrium zero current potential was measured for a solution of fixed concentration of bromine and different concentration of bromide. The experimental results are shown in Fig:(4) and the values of the conditional potentials and slopes found at both electroded are summarized in table: (3) .

It can be seen that the values obtained at platinum electrode is slightly higher than that at carbon. Furthermore, the higher values for bromine/bromide in anhydrous acid then in water indicates that the salvation energy of this couple is lower in acetic acid.

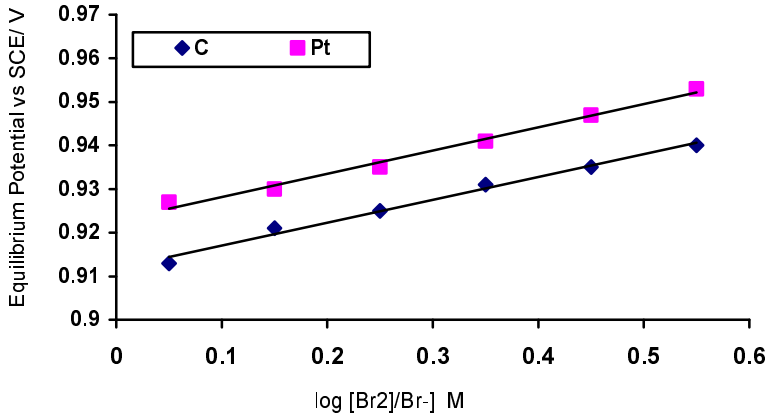


Fig (4): The dependence of the equilibrium potential Br_2/Br- on the logarithm of the rat of bromine to bromide concentration

It was also observed that the slope of the straight lines Fig:(4) is 53.6, 52.4mV for platinum and carbon respectively, which correspond to one –electron transition. This confirms our coulometric results about the number of electrons involved in the electrochemical reaction.

Table (3): The conditional potential in 0.5M Lithium perochlorate in anhydrous acetic acid.

Electrode	Slope	Ew vs SCE/V	Reported value in 0.1M of H_2SO_4 [16]
Pt	53.6	0.924	0.841 vs SCE/V
C	52.4	0.914	------

Reaction mechanism

The presence of species such as Br_3^- [13] is not detected in the present investigation since anodic voltammograms for the oxidation of bromide showed only one anodic wave moreover the number of electrons taking part in the reaction was found to be one; this indicates the direct Oxidation of bromide to bromine atoms.

Consequently the following two reaction mechanism can be proposed. The first step is the discharge of bromide ions on the electrode surface.

$$Br^- \longrightarrow Br\ (ads) + e$$

The second step is the discharge of another bromide ion on the adsorbed bromine atom to from bromine molecule.

$$Br^- + Br\ (ads) \longrightarrow Br_2 + e$$

This step coulb be the rate determined step .

$$Br^- \longrightarrow Br\ (ads) + e$$

and

$$Br\ (ads) + Br\ (ads) \longrightarrow Br_2$$

Analytical validity:

The good concentration plot encouraged us to examine the analytical application of rotating disc voltammetry. To appraise the reliability of rapid determination, aseries of five solutions of lithium bromide standards was prepared and a single measurements of the limiting currents was made at each of the five rotation speeds. The concentration was calculated from the slope, and the intercept the results are satisfactory considering the propagation of errors from five calibrations; the mean relative standard deviation is 1.15%.

References:

1. Paster. T.J and Barek. J.I, *Microchimica.Acta*;(1989), 97,407-413.
2. Yutaka . A and Shigera . K, *Keiso* (Jap);(1999), 42,44-69.
3. Jokusowa. J and Mumio. I, *J.Pharma.Soc* (Jap), (2000) 89,450-453.
4. Ziyatdinova.G.K, Budnikova. H.C and Pogoretzas. V.I, *Eurasion. J.Anal. Chem* ,(2006),1,21-30.
5. Mihajlovic. R.P, Jaksic. L.J.N and Dzudovic.R.M, *Analy.Chim.Acta*, (2006), 557,37-44.
6. Dakasher. A.D and Dimitrova.V.T, *Talanta* ,(2000), 51,573-578.

7. Lagwosk.J.J, " *The Chemistry of Non –Aqueous Solvents*", Academic Press, New York , (1970), Vol(3).
8. Cutmann.V,"*Coordination Chemistry in Non-Aqueous Solvents*", Springer, Verlag , (1968).
9. Sawyer. D.T and Roberts. J.T," *Experimental Electrochemistry for Chemists*", John Willey and Sons; New York;(1974). Pp.418-427.
10. Taka. T, Shutto. E.M, Mizoquchi. T and Fakushimu. K, *Anal.Sci*, (2001), 17, 277-280.
11. Magno.F, Mazzachin.G.A and Bontempelli.G, *J. Electroanal.Chem*, (1973), 47,461-466.
12. Albert.L , *J.Chem.Education*, (1998), 75,775-780.
13. Nematoiiahi .D and Akaberi .N , *Molecules* , (2001),6,639-646.
14. Uchiyama .S and Muto.G, *Anal.Chem*, (1984),56,2408-2410.
15. Bishop.E ,*Microchim.Acta* ,(1960),803.
16. Johnson .D.C and Bruckenstein .S.J ,*Electrochem . Soc*, (1970)

دراسة كهر وكيميائية لأكسدة البروميد
باستخدام تقنية فولتامتري القطب الدوار في حامض الخليك الجاف

أ.د. فتحي احمد عبيد - د. نبيل عبد الرقيب فرحان الحميري
قسم الكيمياء – كلية العلوم – جامعة إب

الملخص :

تم دراسة السلوك الفولتامتري للبروميد باستخدام تقنية فولتامتري القطب الدوار على أقطاب من البلاتين والكربون في حامض الخليك الجاف . أعطت الأكسدة الانودية للبروميد موجات واضحة تنطبق عليها رسوم ليفج . كان التيار الحدي يتناسب طرديا مع التركيز . تم إيجاد المعاملات الحركية والجهود الظرفية كما تم اقتراح ميكانيكية للتفاعل .

SES-SN: SIMPLE AND EFFICIENT SCHEDULING SCHEME IN SENSOR NETWORKS

ENSAF A. ALZURQA, HESHAM N. ELMAHDY, GAMAL DARWISH
Faculty of Computers and Information, Cairo University, Giza, EGYPT

Abstract:

The design of data dissemination protocols in wireless sensor networks often take into account real-time delivery of reports of the mission critical applications. The sensed data need to be delivered with some real-time constraints, such as end-to-end deadlines. Since the data dissemination model is different from the traditional wireless ad hoc networks or any centralized systems, different solutions have been proposed, such as real-time sensitive routing protocols, data packet prioritization, and real-time scheduling. Most of these solutions prioritize packets at the MAC layer according to their deadlines and distances to the sink. Packet prioritization by itself cannot completely support real-time data dissemination requirements. In our work, we develop Simple and Efficient Scheduling Scheme in Sensor Networks (SES-SN), in which packet scheduling, queuing as well as routing are considered. This scheme efficiently utilizes the limited energy and available memory resources of sensor nodes and also has a significant impact on the success of real-time sensor data dissemination and avoids collision.

Key-Words: - Real-Time Dissemination, Sensor Networks, Scheduling Scheme, Multipaths Routing.

1. INTRODUCTION

Sensor networks are dense wireless networks of small, low-cost sensors, which collect and disseminate environmental data. Wireless sensor networks facilitate monitoring and controlling of physical environments from remote locations with better accuracy. A large number of inexpensive sensors collaborating on sensing phenomena provide cost-effect detailed monitoring of the area under observation. While some sensor networks are deployed to collect information for later analysis, most applications require monitoring or tracking of phenomena in real-time.

A primary challenge in real-time sensor network applications is how to carry out sensor data dissemination given source-to-sink, end-to-end deadlines when the communication resources are scarce. Although routing/data transport solutions have been proposed in the context of wireless ad hoc networks, the characteristics of sensor networks make the problem different. The traffic patterns in sensor networks in response to queries or events are different from the point-to-point communication. Moreover, the bursty nature of traffic in

sensor networks, as the degree of observed activity varies, can cause the network resources to be exceeded. In addition, the ad hoc nature of multi-hop sensor networks makes it difficult to schedule network traffic centrally as in traditional real-time applications.

Existing real-time data dissemination work have developed packet scheduling schemes. These schemes prioritize packets according to their deadlines. Packet prioritization by itself cannot completely support real-time data dissemination requirements. Examples of the most used real-time sensor network protocols are the RAP, the SPEED and JiTS.

In heavy traffic environments, large queuing delays may be experienced at intermediate nodes before they are forwarded to their next hop. This situation may occur at several intermediate nodes before the packet reaches its destination. The design of the real-time scheduling algorithm should not ignore this part of time contribution. Existing protocols do not account for this component of the delay directly expect JiTS.

The main purpose of a sensor network is information gathering and delivery. Therefore, the quantity and quality of the data delivered to the end-user is very important. The immense potential of WSN has created a growing awareness of the need for reliability. A major concern in the design of WSN protocols is the reliability in real-time data dissemination.

In this paper, we introduce the (SES-SN) scheduling algorithm with multipaths routing protocol. Multipaths protocol is intended to provide a reliable transmission environment for data packet delivery. It also improves the real-time performance. The multipaths routing, which we use in our protocol, choose the best path and shortest one without exceed the delayed time. It makes more efficient used for the bandwidth. Moreover, it decreases the packet miss ratio, drop ratio and overall delay which we consider them our accuracy measure in WSN dissemination. This scheme efficiently utilizes the limited energy and available memory resources of sensor nodes. It also has a significant impact on the success of real-time sensor data dissemination and avoids collision. Simulation experiments show that the used scheme outperforms traditional schemes by establishing a reliable path from the sink to the source by distributing the traffic load more evenly in the network. Moreover, delaying the data packets before reaching the sink also helps the data aggregation/fusion and therefore energy efficiency. Therefore, the primary contribution of our work is more effective dissemination; and avoiding the contention in bursty traffic by using multipaths routing.

The paper is organized as follows: In section 2 the related works are illustrated. The routing protocols are presented in section 3. In section 4 the new scheduling algorithm framework (SES-SN) is described in details and adapted with multipaths protocol to avoid contention. We discuss our experimental methodology and list the parameters that affect the multipaths scheme in section 5. Finally in section 6 the paper is concluded and future work is summarized.

2. RELATED WORKS

Real-time communication architecture in sensor networks (JiTS) was proposed in [1, 2] to prioritize the data packets. Different scheduling policies can be developed in JiTS based on the allocation of the available slack time among the different hops. JiTS is the most relevant to our work.

In The RAP protocol [2], the Velocity Monotonic Scheduling (VMS) algorithm is proposed to prioritize the data packets. The VMS derives the required packet "velocity". Velocity serves as packets' priority, from the deadline and distance between source and sink. In Static VMS, the velocity is computed once at the source. Conversely, in Dynamic VMS velocity is recomputed at intermediate nodes.

The SPEED framework [3] proposes an optimized Geographic Forwarding routing for sensor networks. To provide soft real-time guarantees, SPEED uses a MAC layer estimate of one-hop transmission delay. This delay is used to select the next hop to forward the data packet to.

Multi-hop coordination priority scheduling [4] proposed to incorporate the distributed priority scheduling into existing IEEE 802.11 priority back-off schemes to approximate an ideal schedule. Th proposed multi-hop coordination scheduling allows the downstream nodes to increase a packet's relative priority to make up for excessive delays incurred upstream. The scheduling requires modifications of the MAC layer, while possibly overloading the network.

Generally, the ability to meet real-time deadlines in the presence of contention is related to controlling the load presented to the system. The importance of congestion control in sensor networks was identified [5] and approaches for addressing it have been developed [6]. Kang et al. study the possibility of addressing congestion by using multiple paths [7].

SWAN [8] is a stateless QoS framework supporting service differentiation for real-time and best-effort traffic. It supports per-hop and end-to-end control algorithms without per-flow information. It uses local rate control for UDP and TCP best-effort traffic, and sender-based admission control for real-time UDP traffic. Explicit congestion notification (ECN) is used to dynamically regulate admitted real-time sessions in the face of network dynamics that arise from mobility or traffic changes.

3. ROUTING PROTOCOLS IN R-T SCHEDULERS

Just in Time Scheduling Algorithm (JiTS) [1] uses the shortest path routing algorithm. It operates by having the sink periodically flood a packet advertising its presence in the network. Nodes set up their routing entries as they receive these advertisement messages. They remember the route with the shortest path to the sink and the network distance in number of hops. Existing real-time sensor network protocols, such as the RAP [2] and SPEED [2, 3] rely on Geographical Forwarding (GF) as the routing protocol [9, 10, 11]. Sensors know the geographical location of the sink, via the dissemination of the periodic routing flood from the sink. Forwarding is accomplished by sending the data to the neighbor who is closest to the sink. The advantage of this approach is small

routing overhead. However, this approach may not yield the shortest path in terms of number of hops, and delivery is not guaranteed. In these protocols, each node tracks the location of its one hop neighbors via Global Positioning System (GPS) or some localization algorithm [12]. GPS units are expensive and energy consuming, while localization algorithms introduce localization errors. Localization errors may affect the routing effectiveness. Therefore, we use Multipaths routing to investigate its role in the success of a real-time scheduling algorithm and contention avoidance in sensor networks.

Multipaths routing is explored for two reasons. The first is load-balancing: traffic between a source-destination pair is split across multiple (partially or completely) disjoint paths. The second use of multipaths routing is to increase the likelihood of reliable data delivery. Both of these uses of multipaths are applicable to wireless sensor networks. Load balancing can spread energy utilization across nodes in a network, potentially resulting in longer lifetimes. Duplicate data delivery along multipaths can result in more accurate tracking in surveillance applications, at the possible expense of increased energy. Of the many possible designs for multipaths routing, we consider the braided algorithm. For each node on the primary path, find the best path from source to sink that does not contain that node. This alternate best path need not necessarily be completely node-disjoint with the primary path. The resulting set of paths (including the primary path) is called the idealized braided multipaths. As its name implies, the links constituting a braid either lie on the primary path, or can be expected to be geographically close to the primary path. In this sense, the alternate paths forming a braid would expend energy comparable to the primary path.

Like the idealized algorithm for disjoint multipaths [13], the localized also utilizes two types of reinforcements. However, its local rules are slightly different, resulting in an entirely different multipaths structure. As in [13], the sink sends out primary path reinforcement to its most preferred neighbor A. In addition, the sink sends alternate path reinforcement to its next preferred neighbor B. Again, as before, A propagates the primary path reinforcement to its most preferred neighbor and so on. In addition, A (and recursively each other node on the primary path) originates an alternate path reinforcement to its next most preferred neighbor. By doing this, each node thus tries to route around its immediate neighbor on the primary path towards the source. When a node, such as B, not on the primary path receives alternate path reinforcement, it propagates it towards its most preferred neighbor. When a node already on the primary path receives alternate path reinforcement, it does not propagate the received alternate path reinforcement any further. The Braided multipaths routing, which we use in our protocol, choose the best path and shortest one without exceed the delayed time in our scheduling algorithm.

4. SIMPLE AND EFFICIENT SCHEDULING

Simple and Efficient Scheduling in Sensor Networks (SES-SN) is the primary contribution of this paper. SES-SN delays data packet transmission, during forwarding, for a duration that correlates with their remaining deadline and distance to the destination. Delaying the data packets exponentially before reaching the sink helps the data aggregation\fusion and therefore energy efficiency. Intuitively, this helps in heavy-traffic communication environment by making sure that priority inversion does not occur due to a node with only low priority packets sending and preventing a node with high priority packets from doing so. The Information needed by SES-SN is the End-to-End deadline. The E2E deadline must be available for any real-time applications. Also the End-to-end distance is needed by SES-SN. The E2E distance can be measured either in numbers of hops like in Shortest Path Routing or by the difference between the average length of an alternate path and the length of the primary path as in Braid multipaths routing section 3. The MAC layer needs to know the estimation of E2E transmission delay (ε), to transmit a packet.

Therefore, we use the following function to decide the (ε):

$$\varepsilon = \Omega \cdot \frac{\text{End - to - End distance}}{\text{One hop distance}} \qquad (1)$$

where (Ω) is an estimation of the transport delay at every hop, by exchanging a packet infrequently with the next hop neighbor towards the sink. A more precise estimate of (Ω) requires MAC layer support [3]; however, we do not use this approach because it requires MAC layer changes. Summing the (Ω's) of a data packet hop by hop is costly and may lead to inaccurate estimates because one hop (Ω) can fluctuate significantly. Since the queuing delay dominates the end to end delay mostly in a heavy traffic environment, a precise (ε) is not necessary.

As we can see, the Target Delay of any in-queue packet determines its priority. The time a packet is delayed in the queue can be used as the key to a priority queue that holds the packets to be transmitted. The end-to-end transmission and processing delay is considered along with the queuing delay, by taking into account the end-to-end deadline, distance and (ε).

(SES-SN) Scheduling is possible to allocate the available slack time non-uniformly among the intermediate hops along the path to the sink. For example, we may desire to provide the packets with additional time as it gets closer to the sink. The intuition is that in a gathering application, the contention is higher as the packet moves closer to the sink. More generally, we may want to allocate the slack time proportionately to the degree of contention along the path. We used multipaths routing that choose the best path in the case of congestion and apply heuristic scheme that attempts to pick the lowest latency path in network without collision. We explore the following *Exponential increasing delaying* policy with multipaths routing to break down the available time:

$$\text{Target Delay} = \frac{\text{E2E deadline} - \varepsilon}{2^{(La-Lp)/Lp}} \cdot \alpha \qquad (2)$$

where α is a constant" safety" factor for insurance that the real-time deadline would be met, La is the average length of an alternate path, and Lp is the length of the primary path.

Delay is used to decide how long a data packet can be queued locally. If the Delay is zero, the packet is forwarded at once. A single priority queue is used to queue all incoming data packets. In fact the Delay is the priority of the packets. We consider SES-SN protocol vs. JiTS protocol, as it is the most relevant protocol to our work.

Although the term SES-SN stands for Simple and efficient Scheduling in Sensor Networks, it is not only a scheduling algorithm. It involves the architecture design of the whole system as the JiTS. The typical architecture of a system that SES-SN works on is shown in Figure1.

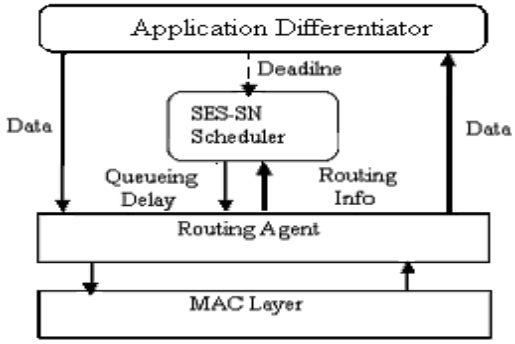


Figure1: the system architecture of SES-SN

The SES-SN scheduler resides above (or within) the routing layer and the SES-SN scheduler and the MAC layer protocol are not aware of each other. It uses routing level information such as the end-to-end distance in making its scheduling decisions.

For any real-time applications based on sensor networks, the end-to-end real-time deadline is assumed to be included on the data packet itself.

4.1 SES-SN SCHEDULER WITH DIFFERENT ROUTING PROTOCOLS

In this section, we precisely adapted the SES-SN Scheduler with SP routing and multipaths routing protocol to consider the cost metric used by these routing algorithms.

4.1.1 SES-SN SCHEDULER WITH MULTIPATHS ROUTING

In a system based on the (Braid) multipaths routing, the distance parameters used by SES-SN scheduler is measured by computing the

normalized difference between the average length of an alternate path La and the length of the primary path Lp . The corresponding functions are:

$$\varepsilon = \Omega \cdot \text{E2E hops} \tag{3}$$

$$\text{Target Delay} = \frac{\text{E2E Deadline} - \varepsilon}{2^{(\text{La} - \text{Lp})/\text{Lp}}} \cdot \alpha \tag{4}$$

We used the localized constructions braided multipaths in our work and implemented in the ns-2 simulator. Our simulations considered the time of arrival of copies of a message from different neighbors. The most preferred neighbor was the one from whom a given event was heard first. This heuristic attempts to pick the lowest latency path. This may not always correspond to the shortest-hop path, because of MAC effects. Message exchange in the localized constructions was simulated over the 802.11-like MAC available in ns-2.

All our experiments were conducted by uniformly distributing a number of sensor nodes on a finite plane. The other parameter that we held fixed was node transmission radius.

In the following functions we show the failure probabilities that affect the multipaths schemes which we evaluated with our scheduling algorithm: The failure probability for isolated failures Pi , the arrival rate of patterned failures λp , and the radius of patterned failures Rp .By consider these failure probabilities, the functions of scheduling algorithm with mutipath routing are as follows:

$$\text{Target Delay} = \frac{\text{E2E Deadline} - \varepsilon}{2^{(\text{La} - \text{Lp})/\text{Lp}}} \cdot \alpha \,.\, \text{Pi} \tag{5}$$

$$\text{Target Delay} = \frac{\text{E2E Deadline} - \varepsilon}{2^{(\text{La} - \text{Lp})/\text{Lp}}} \cdot \alpha \,.\, \lambda\text{p} \tag{6}$$

$$\text{Target Delay} = \frac{\text{E2E Deadline} - \varepsilon}{2^{(\text{La} - \text{Lp})/\text{Lp}}} \cdot \alpha \,.\, \text{Rp} \tag{7}$$

4.1.2 SES-SN SCHEDULER WITH SP ROUTING

In a system based on the shortest path routing (SP), the distance parameters used by SES-SN scheduler is measured in number of hops. The corresponding functions are:

$$\varepsilon = \Omega \cdot \text{E2E hops} \tag{8}$$

$$\text{Target Delay} = \frac{\text{E2E Deadline} - \varepsilon}{2^h} \cdot \alpha \tag{9}$$

where h stands for end-to-end number of hops.

4.2 SES-SN AND CONTENTION AVOIDANCE

Intuitively, it appears that a denser infrastructure leads to a more effective sensor network. However, a denser network will lead to a larger number of collisions and potentially to congestion in the network (so the dropped packets are increased and packets miss their deadline). With respect to capacity, the problem can be viewed in terms of collision and congestion. To avoid collisions, sensors that are in the transmission range of each other should no transmit simultaneously. Past studies [14] have discussed the collision problem and addressing it by improving the MAC layer.

One of the benefits gained from SES-SN scheduling is its ability to implemented with mulipath routing which is avoid collision and necessary to make sure that the capacity of the network do not be exceeded and hence no packets are truncated. When the flow level congestion is detected, more routing paths need to be setup in order to share the load. Sine, the collision control must not only be based on the capacity of the network, but also on the accuracy level at the observer, hence our scheduling meet the minimum accuracy requirements of the application by optimizing the lifetime of the network.

5. PERFORMANCE EVALUATIONS

We consider real-time data dissemination in wireless sensor network applications where sensor data is being gathered to a sink. We measure the effectiveness of the dissemination in terms of the following performance metrics:

1. Deadline Miss Ratio: The deadline miss ratio of packets in a sensor network accrues as a result of collisions in real-time applications.
2. Packet Drop Ratio: for the purposes of this study, we report only the packet drop ratio within the network.
3. Average Delay is also of interest. For real time sensing applications, delays in reporting the state of the phenomenon leads to a loss in accuracy but also measure the efficiency of scheduling protocol. For the purposes of this study, we report only the packet delay within the network.

4. Contention Avoidance: The performance is affected by both the routing protocol and the packet scheduling algorithm. Consider that in the absence of contention, the delay of a packet is proportional to the number of hops on the path from the sensor to the sink, where the selected path is determined by the routing protocol. In the presence of contention, additional delays are incurred as the packets are queued behind other packets. Also, data transmission can take longer as the wireless channel is more highly utilized.

(SES-SN) and JiTS are implemented to measure the performance of the network. We implemented (SES-SN) with both the Shortest Path routing and Multipaths Routing in the Network Simulator (NS2, version 2.27). Since SP has been shown to significantly outperform GF routing in the JiTS protocol in the context of real-time sensor network data dissemination, we restrict the routing comparison to SP and multipaths, and the scheduling comparison to JiTS and (SES-SN).All our experiments were conducted by uniformly distributing a number of sensor nodes on a finite plane. Table5.1 shows the simulation parameters we use; that are indicated by JiTS [1].

Mac layer Protocol	IEEE 802.11 with prioritizing extension
Transmission Radio Range	250
Bandwidth	2Mbps
Data Packet Size	32B
Data Rate	2 packets/sec
Simulation Area	1000 X 1000 m2
Number of Sensor nodes	100
Effective Simulation Time	120s

Table 1: Simulation Parameters

We use the grid deployment to simulate our algorithm in which we divide the covered simulation area into a 10 × 10 grid. One of the 100 sensor nodes is placed at the center of each the grid tiles. The sink is placed on the northwest corner of the network. Nodes publish data at the rate of 2 packets per second in order to simulate a fairly high load traffic scenario.

First, we compared (SES-SN) with JiTS both using the same routing protocol (SP). Later, we show that Multipaths routing significantly outperforms SF. Since (SES-SN) does not require any MAC layer information, we use the original IEEE 802.11 as our MAC layer protocol.

5.1 SES-SN vs. JiTS

The first experiment studies the performance of (SES-SN) scheduling for wireless sensor networks relative to JiTS. Since the performance of JiTS-S and JiTS-D is nearly the same, and since the authors of JiTS observed JiTS-D to be

superior to JiTS-S [1], we will only show results with JiTS-D. Figure 2 and Figure 3 shows that for different deadline requirement, the miss ratios and drop ratios of (SES-SN) are much lower than those of Dynamic of JiTS for across all the considered deadline range. SES-SN outperforms JiTS in terms of the miss ratio and drop ratio.

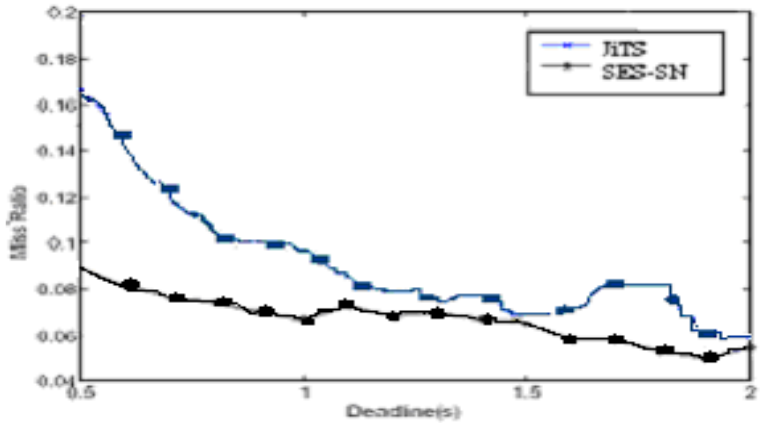


Figure 2: Miss Ratio of SES-SN and JiTS

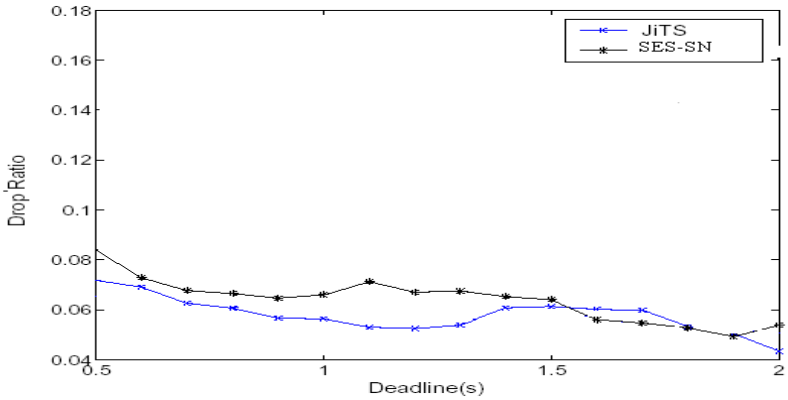


Figure 3: Drop Ratio of SES-SN and JiTS

Figure4 shows the average delay of (SES-SN) and that of JiTS to illustrate the difference between the two scheduling approaches.

The average delay of JiTS grows linearly with the deadline as the intermediate nodes delay packets proportionately to the deadline.

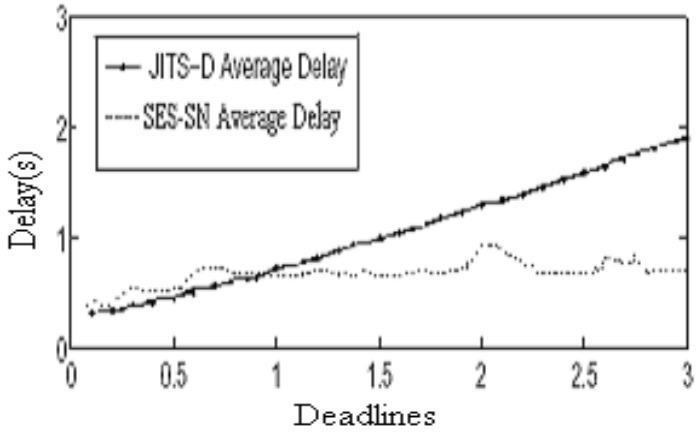


Figure 4: the average delay of (SES-SN) and JiTS

5.2 ROUTING PROTOCOLS EFFECT

The traffic in a sensor network is different from conventional networks; it is a collective communication operation with redundancy. Thus, the network protocol has the flexibility of meeting the performance demands by controlling the packets scheduling and routing protocol. We note that the application of multipaths routing drive to improve performance in real-time when the packets are routed within the time of packets deadline. In the following, we investigate the effect of using multiple path routing protocols and study its effect on the performance of data dissemination and compare between SES-SN with SP and JiTS with SP. Figure 5 and Figure 6 show the miss ratio and drop ratio respectively. Clearly, SES-SN SP performs considerably better than JiTS SP.

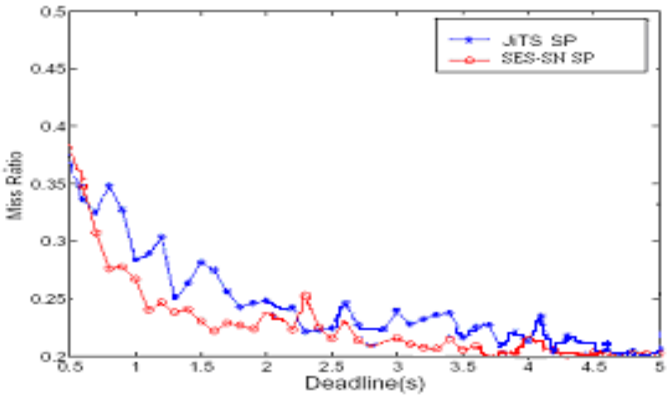


Figure 5: Miss Ratio of SES-SN and JiTS with SP

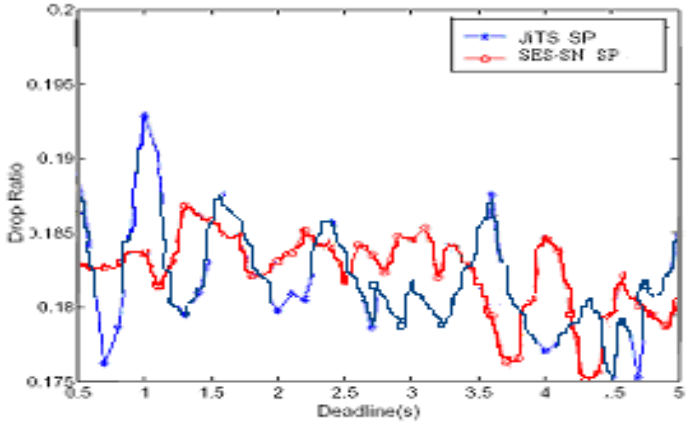


Figure 6: Drop Ratio of SES-SN and JiTS with SP

In this second experiment, we compare the performance of (JiTS) and SES-SN with MP routing. Figure 7 and Figure 8 show the miss ratio and drop ratio results, respectively.

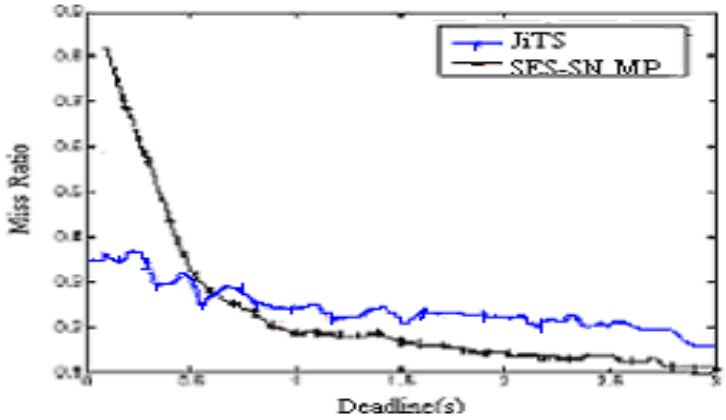


Figure 7: Miss Ratio of JiTS and SES-SN with MP

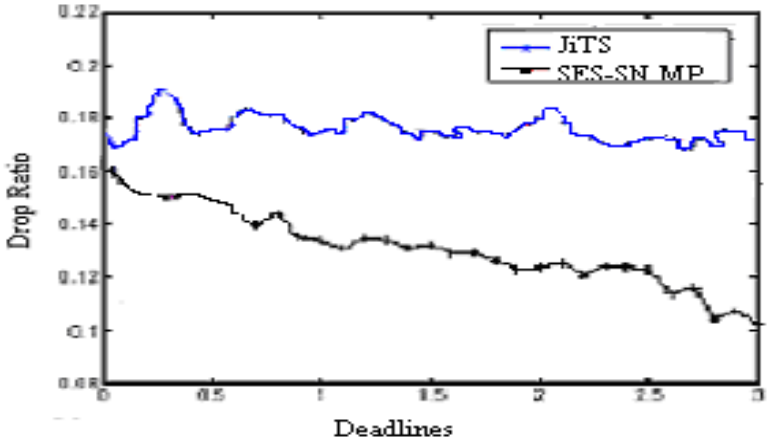


Figure 8: Drop Ratio of JiTS and SES-SN with MP

5.3 CONTENTION AVOIDANCE

In this study, we evaluate the performance of (SES-SN) vs. JiTS under bursty traffic conditions. Each node publishes packets alternately at the pre-set data rate for 5 seconds then stops publishing for the second 5. Figure 9 show the miss ratios (SES-SN) and JiTS-D under this bursty traffic with end-to-end deadline from 0.1 second to 3.0 seconds.

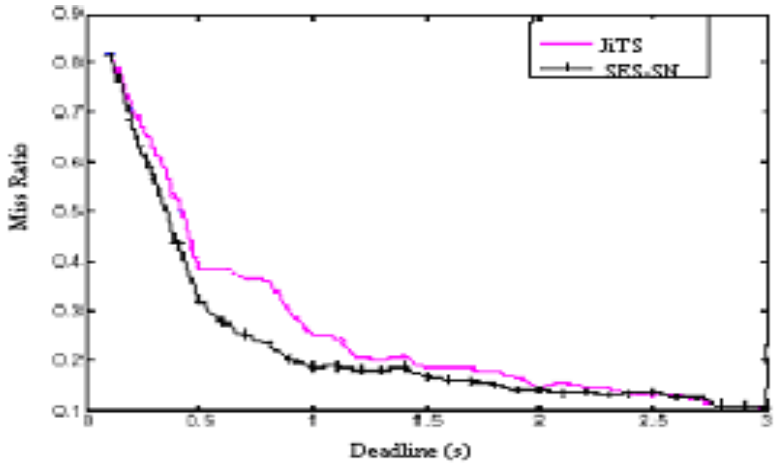


Figure 9: Miss Ratio of SES-SN and JiTS under bursty traffic

From the figure, we can see that the miss ratio of (SES-SN) is much lower than that of JiTS under the bursty traffic. (SES-SN) uses multipaths routing which is necessary to make sure that the capacity of the network does

not be exceeded and hence no packets are truncated. SES-SN can tolerate the traffic burst by routing some packets to free routes in the network. Also, it takes advantage of the idle period of delaying time of scheduling packets. This enables the SES-SN to avoid contention in the network. In addition, this scheduling optimize the lifetime of the network while meeting the minimum accuracy requirements of the application.

In Figure 10 we show the effect of applying the scheduling algorithm in the congestion control and avoid the collision in the network by decreassing the drop ratio and also delivering more packets.

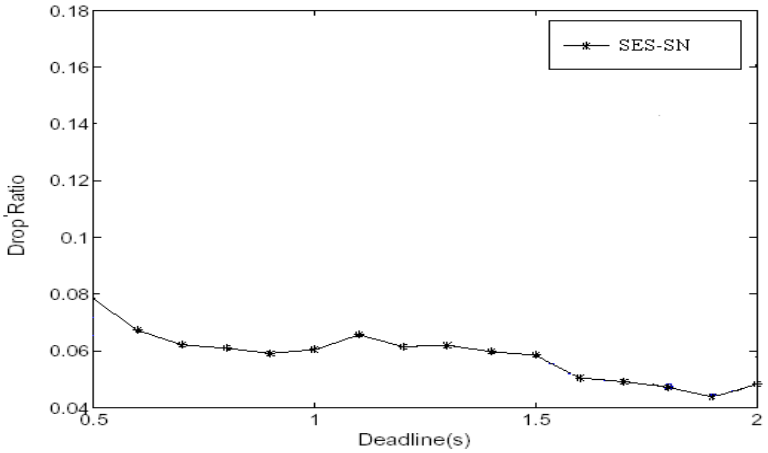


Figure 10: Effect of SES-SN on congestion problem

6. CONCLUSIONS AND FUTURE WORK

A sensor network is a tool for distributed sensing of one or more phenomena, and reporting the sensed data to one or more observers. Real-time data dissemination is a service of great interest to many sensor network applications. In this paper, we study the impact of exponential scheduling in communication processing on sensor networks; try to explore the effects of multipaths routing on the performance of the dissemination in sensor networks, and focus on the intersection of congestion control and real-time scheduling. Therefore, we develop a new scheduling scheme (SES-SN) that offers significant advantages over existing real-time sensor data dissemination schemes. The new scheduling scheme outperforms JiTS and RAP in both the miss ratio and overall delay.

(SES-SN) utilizes multiple routes and distributes the data to multiple candidate neighbors to avoid contention and control congestion problem. (SES-SN) Scheduling make sure that the capacity of the network do not be exceeded and hence no packets are truncated. As a result, it is better work in bursty traffic than schemes that simply prioritize packet transmission and so can avoid

contention in the network. Further, SES-SN is a routing layer solution and does not require changes to lower level protocols. This makes it easier to deploy it independently of the underlying sensor network hardware capabilities. From the simulations, we found that if the drop ratio is decreased, given a reasonable end-to-end deadline, the miss ratio of these real-time applications should also be decreased.

It will be useful in the future to focus in Real-Time scheduling for task processing on wireless sensors networks. Also a scheduling algorithm that is sensitive to the queuing in the lower layers, which would involve congestion control protocol of network traffic, is a topic of future research.

References

[1] K.D. Kang, K. Liu, N. Abu-Ghazaleh, "Securing Geographic Routing", the 9th Annual NYS Cyber Security Conference: Symposium on Information Assurance, Albany, New York, June, 2006.

[2] K. Liu, N. Abu-Ghazaleh, K. D. Kang, "JiTS: Just-in-Time Scheduling for Real-Time Sensor Data Dissemination", The Fourth Annual IEEE International Conference on Pervasive Computing and Communications (PerCom 2006), Pisa, Italy, Mar., 2006.

[3] Tian He, John A. Stankovic, Chenyang Lu, and Tarek F. Abdelzaher. A spatiotemporal protocol for wireless sensor network. IEEE Transactions on Parallel and Distributed Systems, 2005.

[4] JaeWon Kang and Yanyong Zhang and Badri Nath. Adaptive Resource Control Scheme to Al-leviate Congestion in Sensor Networks. In Proc. of the First Workshop on Broadband Advanced Sensor Networks, 2004.

[5] Huan Li, Prashant Shenoy, and Krithi Ramam-ritham. Scheduling messages with deadlines in multi-hop real-time sensor networks. UMASS CMPSCI Technical Report TR04-91, 2004.

[6] Guoliang Xing, Chenyang Lu, Robert Pless, and Qingfeng Huang. On greedy geographic routing algorithms in sensing-covered networks. Mobi-Hoc'04, 2004.

[7] Chieh-Yih Wan, Shane B. Eisenman, and An-drew T. Campbell. Coda: Congestion detection and avoidance in sensor networks. In SenSys'03, 2003.

[8] Tian He, John A Stankovic, Chenyang Lu, and Tarek Abdelzaher. SPEED: A stateless protocol for real-time communication in sensor networks. ICDCS'03, 2003

[9] Tian He, John A Stankovic, Chenyang Lu, and Tarek Abdelzaher. SPEED: A stateless protocol for real-time communication in sensor networks. International Conference on Distributed Computing Systems (ICDCS 2003) May 2003.

[10] Tian He, John A. Stankovic, Chenyang Lu, and Tarek F. Abdelzaher. A spatiotemporal protocol for wireless sensor network. IEEE Transactions on Parallel and Distributed Systems, to appear.

[11] Emad Felemban, Chang-Gun Lee, Eylem Ekici, Ryan Boder, and Serdar Vural. Probabilistic QoS guarantee in reliability and timeliness domains in wireless sensor networks. IEEE INFOCOM 2005.

[12] David B. Johnson, David A. Maltz, and Josh Broch. DSR: The dynamic source routing protocol for multi-hop wireless ad hoc networks. In Charles E. Perkins, editor, Ad Hoc Networking, pages 139–172. Addison-Wesley, 2001.

[13] Deepak Ganesan Ramesh Govindan Scott Shenker Deborah Estrin, Highly-Resilient, Energy-Efficient Multipaths Routing in Wireless Sensor Networks, Computer Science Department, UCLA, International Computer Science Institute, Berkeley , ACIRI, Berkeley.

[14] WOO, A., AND CULLER, D. A transmission control scheme for media access in sensor networks. In Proceedings of the Seventh Annual International Conference on Mobile Computing and Networking (July 2001).

[15] Emad Felemban, Chang-Gun Lee, Eylem Ekici, Ryan Boder, and Serdar Vural. Probabilistic QoS guarantee in reliability and timeliness domains in wireless sensor networks.IEEE INFOCOM'05, 2005.

[16] B. Karp and Kung. H. T. GPSR: Greedy perimeter stateless routing for wireless networks. Proc. 6th Annual International Conference on Mobile Computing and Networking (MobiCom 2000), 2000.

THE VARIATIONS OF ISOTHERMAL CREEP CHARACTERISTICS OF STYRENE BUTADIENE RUBBER WITH DIFFERENT PERCENTAGE OF HAF CARBON BLACK

Al- -Jubori K.I
Department of Physics, Faculty of Science, University of IBB, Yemen

Abstract:

The isothermal creep of the HAF/SBR composite with carbon black concentrations 25 , 50 , 75 and 100 phr was carried out under different stresses ranging from 2.2 to 6.8 MPa and at different working temperatures ranging from 303 to 363 K. The steady state creep strain rate , the stress exponent m , the activation volume q have been found to decrease with increasing the concentrations of carbon black. These observations might be due to the fact that the increase in carbon black concentrations raises the stiffnes of the test simply by increasing the obstacles where the rigid carbon black spheres as barriers for the motion of the molecular chain segments. The activation energy of the steady state creep has been found to increase with increasing the carbon black concentration.

1. Introduction

Mixing of rubber with carbon black improves the mechanical as well as the electrical properties[1,2]. This is due to the formation of carbon aggregates, which restricts the plastic flow in polymer. The temperature and stress dependence of the creep rate $\dot{\varepsilon}$ in polymer is given by the relation [3]

$$\dot{\varepsilon}_{st} = A \exp\left(\frac{-Q - q\sigma}{KT}\right) \qquad (1)$$

Where Q is the activation energy of the flow process, q is the activation volume, K is Boltzman's constant, T is the absolute temperature and σ is the applied stress. Besides, according to Cannon and Sherby [4] the applied stress sensitivity parameter m was defined by

$$\overline{m} = \left(\frac{\partial Ln\ \dot{\varepsilon}_{st}}{\partial Ln\ \sigma}\right)_T \qquad (2)$$

The aim of the present work is to study the effect of temperature and the concentration of the high abrasion furnace (HAF) carbon black on the steady state creep characteristics of the styrene butadiene rubber.

2. Experimental

The styrene butadiene rubber with 25, 50 , 75 and 100 phr of HAF carbon black was prepared according to the recipe mentioned in Table (1).

The test samples were shaped during vulcanization process into sheets of 2.5 cm long, 0.3 cm wide, 0.16 cm thickness. The rubber vulcanization was conducted at 143 c under a pressure of 40kg.f/cm2 for 30 minutes. The steady state creep measurements were obtained by using a conventional tensile testing machine [5] .

Table (1)

	(Phr) [a]
Styrene butadiene rubber (SBR)	100.0
Zinc oxide	5.0
Stearic acid	2.0
Processing oil	5.0
HAF	25,50,75 and 100.0
(MBTS) [b]	1.5
(Anox HB) [c]	1.0
(6PPD) [d]	1.0
Sulpher	2.0

a. Part per hundred parts of rubber by wight
b. Debenzthiazole disulphide
c. Poly2,4,6 trimethyl – 1,2 dihydroquinoline
d. N. (1,3 Dimethy1 butyle N-Pheny1-p- phenylenediamine

3. Results

The creep curves of the HAF/SBR of different carbon concentrations at 303 K under different applied stresses are shown in Fig. (1). The creep strain was found to increase by increasing the applied stress and decreased by increasing carbon concentration. The creep strain of the HAF/SBR of different carbon concentrations was found to increase by increasing the working temperature (see Fig. 2). However, Fig. (3) shows that the steady state creep rate increases with increasing the applied stress and decreases with increasing carbon concentrations. The relation Ln σ and Ln ε_{st} for HAF/SBR of different carbon concentrations at a working temperature 303 K is shown in Fig. (4).

The temperature dependence of $Ln\varepsilon_{st}$ for HAF/SBR was found to vary with carbon concentrations (see Fig. 5). The activation volume q and the stress sensitivity parameter (m) of the HAF/SBR were found to decrease while the activation energy Q was found to increase with increasing the concentrations of carbon black (see Fig.6).

6. Discussion

At room temperature (303 K), the increase in creep strain (ε %) by increasing the applied stress (see Fig. 1) was attributed to be stress enhancement of motion and mobility of the flexible and rigid molecular chain segments. This enhancement has been achieved by the movement and arrangement of carbon black aggregates or agglomerates in the direction of creep strain. At various temperatures the creep strain for HAF/SBR are largely affected by raising the test temperature (see Fig. 2). This means that the tested samples are thermally agitated and the temperature induced free volumes, which facilitate the molecular chain mobility and slippage. The values of the steady state creep rate ε_{st} were found to decrease by increasing the carbon concentrations (see Fig. 3). It is well known that the carbon black particles of the HAF form aggregates between polymeric chain, [6] which might lead to the diminishing of the mobility of the chain segments. The stress sensitivity parameter $\overline{m}$ as obtained from the slopes of the straight lines relating $Ln\varepsilon_{st}$ vs Ln σ (see Fig. 4) was found to decrease with increasing the carbon black concentration due to the fact that increasing carbon black particles in SBR matrix hardened the butadiene rubber, thus causing the loss its sensitivity towards the applied stress.

The activation energy of creep process was found from the slopes of the straight lines relating $Ln\varepsilon_{st}$ vs $\frac{1000}{T}$ at constant stress (see Fig. 5). The activation energy was found to increase with increasing the concentration of carbon black. It was thus that concluded that carbon black represented obstacles for the motion of molecular segments thus requiring higher activation energies when the concentration of carbon black is increased in the SBR matrix.

Finally, the activation volume q for creep mechanism was found the slopes of the straight lines relating $Ln\varepsilon_{st}$ vs σ as in Fig. (3). The activation volume was found to decrease with increasing the concentration of carbon black in sample as shown in Fig. (6). This result might be attributed to the expected reduction of the mobility of the chain segments by carbon black particles.

Conclusion

1. The steady state creep strain exponent $\overline{m}$ the styrene butadiene rubber was found change from 1.8 to 0.5 with the carbon black concentrations.
2. The activation volume of the test samples q changed from 20×10^{-24} to 5×10^{-24} $m^3$with the HAF carbon black concentrations.
3. The activation energy of the steady state creep varied from 0.04 to 0.15eV

References

1. P.H. Norman, Conductive Rubber and Plastic, London (1970).
2. M. Amin, H. Osman and E. M. Abdel bary, Sonderdruk aus. Kautschuk Cummi, Kumstoffe. 35, 1049-1052 Heft 12 (1982).
3. D. Mclean, Trans. Met Soc. AMIE, 242-1193 (1968).
4. W. R. Cannon and O. D. Sherby, Metallurg Trans. 1,1030 (1970).

5. M. S. Sakr, Phys State. Sol (a) 125, K77 (1991).
6. S. S. Hamaza, H. Osman, Polymer Bulletin, 12,209 (1985).

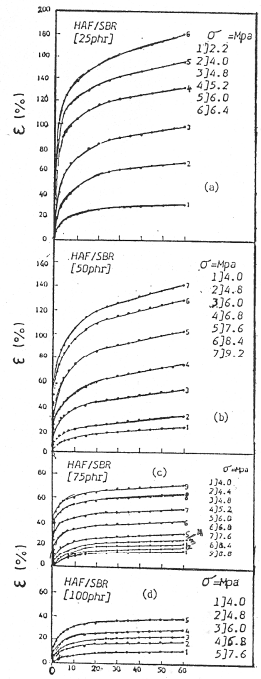


Fig. (1)

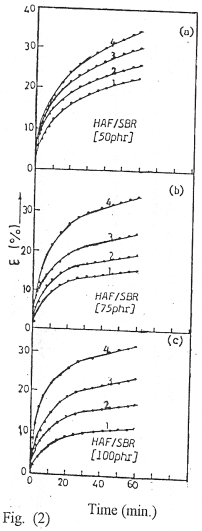


Fig. (2)

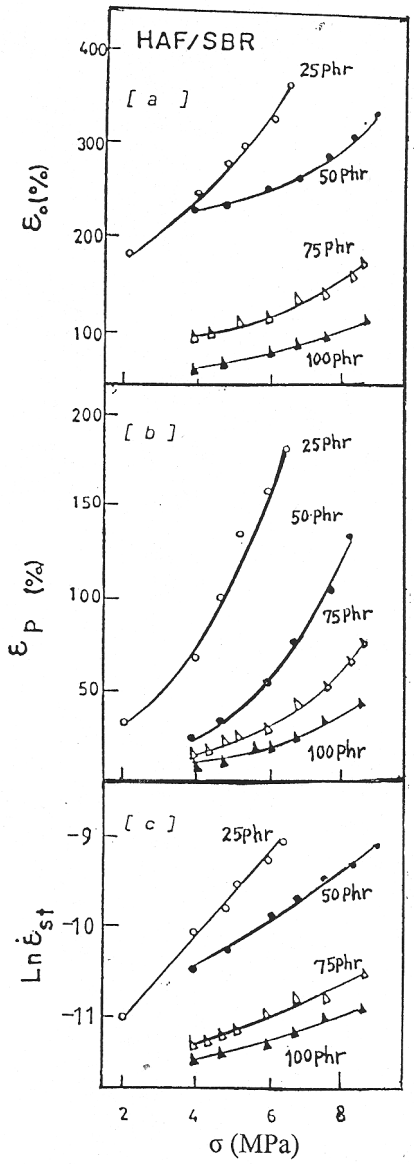


Fig. (3)

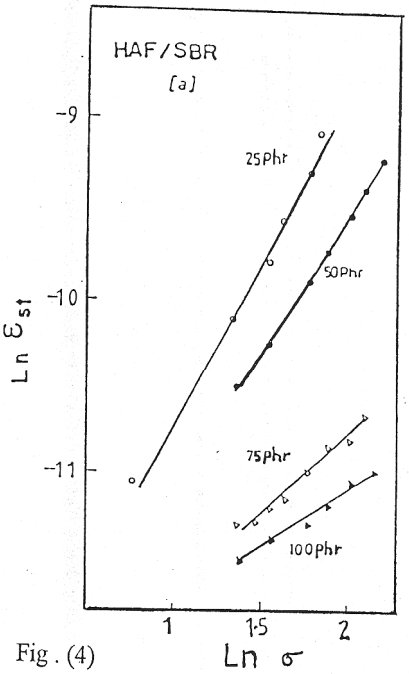


Fig . (4)

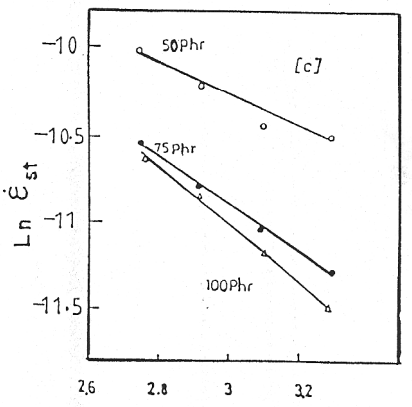
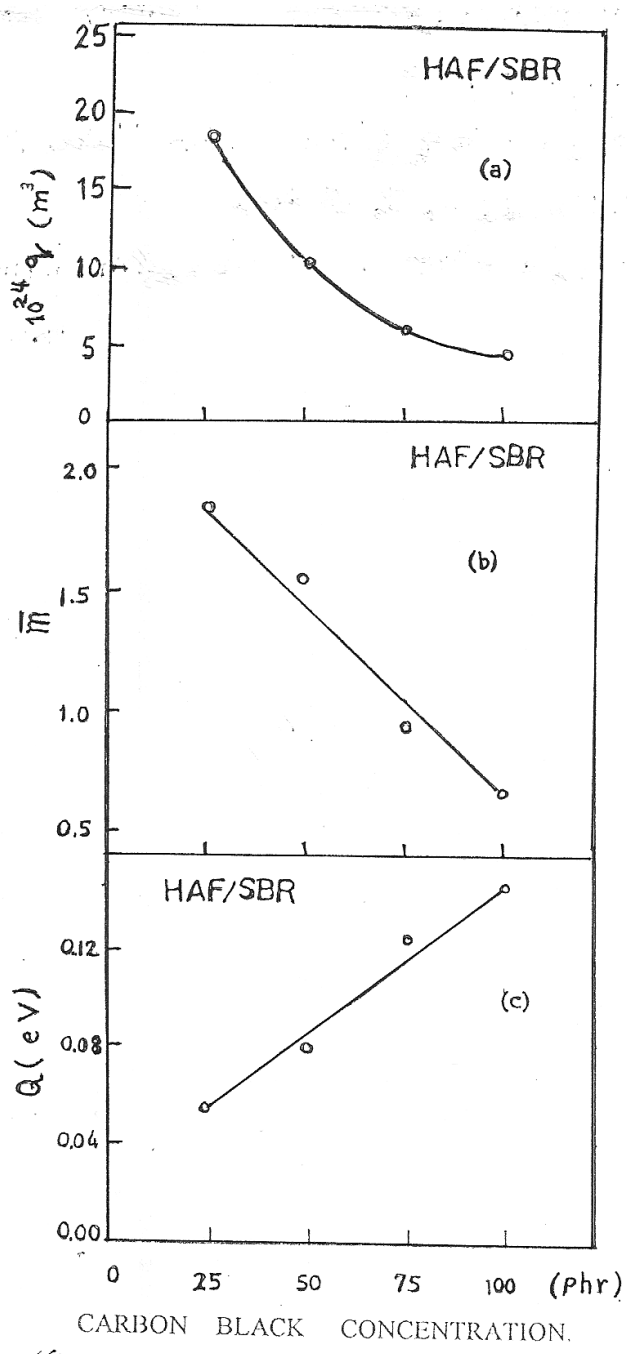


Fig. (5)



CARBON BLACK CONCENTRATION.

Fig. (6)

TRANSLATING SCIENTIFIC & TECHNICAL ABBREVIATIONS INTO ARABIC

Muna, A. Al-Shawi
English Department, College of Arts, Al-Mustansyria University, Baghdad-Iraq

Abstract

Current developments in different fields of Knowledge, technology, science, education, and human services in particular those that demand using language whether in speech or in writing making use of abbreviations.

Acronyms, initialisms or simply abbreviations may seem insignificant in the field of lexicography, yet they are a problem for translators, and could easily lead to a smooth translation or interpretation. This article analyzes the formulation of English acronyms and their reformulation into Arabic; it highlights the challenges they pose to the translator and how those challenges can be surmounted. Since English is believed to be the language of globalization, a simple way out for the translator or the interpreter is to render the abbreviation as 'borrowed' words, followed by an explanation if necessary. Above all, the translator who interprets abbreviations needs abroad and deep knowledge in the culture of both languages English and Arabic.

1. Introduction

Translation is a complex process where delegate balance is achieved between the equivalence of the text translated and the linguistic means chosen. Abbreviations can cause many difficulties during the translation. First of all despite the history of translation originates since ancient times when people needed to communicate with people from different communities, abbreviation is a comparatively new linguistic phenomenon and thus its translating is not well studied yet. This phenomenon perfectly reflects the spirit of our times, when there is a need to transmit much information during the shortest period of time. Abbreviations are formed by certain patterns and knowing these patterns can greatly simplify the process of translation. Abbreviations mostly occur in scientific and journalistic styles, where ambiguity and uncertainty are not accepted. They have mostly used in the names of organizations, associations, committees, etc.

Translation of abbreviation consists of the process of reformulation of abbreviation from English into Arabic. The process of reformulation consists of three steps that help to deal with abbreviation on any level of any difficulty. First, it is necessary to interpret each word that constitutes abbreviation. The order of words is changed after translation according to Arabic language system. The next step is to make new abbreviation from the new name. New initials are completely different and abbreviations are not related in different languages. One must keep in mind that

not all the words are abbreviated in all languages. There are combinations of words that make the abbreviation in one language but are translated in separate words in the target language.

In addition, there are special vocabularies of abbreviations, which contain the most widely used abbreviations and their translations. Such vocabularies can greatly simplify the process of translation. In translation of abbreviations, it is very important to know the culture and history of the country of the source language. In translation of abbreviation this knowledge is more important than being familiar with the culture of the country of target language. For the professional translation of scientific & technical abbreviations translator should be aware of all changes in the fields of knowledge of the source language. To translate this sort of abbreviations in this way, it will be much easier and context is very important in this case.

The principle of economy of effort compels speakers to economize instead of using the whole words thus; new forms are created, first in the form of a series of letters, such as D.S.T. (Dead Sea Transform تحول البحر الميت).

However, advancement in science and technology has led to creation of a host scientific terms that designate various fields of life felt rather than using them in full. The use of full forms causes one to spend time and effort both in speech and writing. One of the ways explored for this purpose in taking the initial letters of sets of words to create what they have come to call 'abbreviations'.

The present study attempts to consider how scientific and technical abbreviations and acronyms are translated into Arabic. The ways of dealing with this type of abbreviations are handled and suggestions that face the translator are also made.

2. Review of Related Literature

Early, attempts of the option that Arabic language had dealt with the phenomena of acronyms and abbreviations has been carried out by Al-Shawi (1998). She has concluded the following practical results :

1. the majority of English acronyms are technical nouns and nouns that represent names of organizations and establishments.
2. English acronyms are more numerous than those of Arabic.
3. the adoption of the initialisms are more common than the adoption of single word acronyms.
4. the number of English acronyms and abbreviations are expanding and moving easily and quickly in to general English.

Bankole (2006) has suggested that translator should render abbreviations as borrowed words followed by an explanation if necessary. He lists of abbreviation on general organizations in English and their reformulations in to French. Zakharenko (2005), stresses on the special vocabularies of abbreviations that contain popular used abbreviations and their translations. These vocabularies simplify the process of translation. He adds that, for abbreviation translation, a professional translator should be aware of all changes in the cultural, political, economical and social life of the country of the source language.

The practicality and usefulness of English-Arabic dictionaries in translation English abbreviations and acronyms are of great help to the translators. With the emergence

of modern information and technology there is a need for a dictionary which deals with such category of abbreviations. Indeed, Al-Ani (2007) has offered a very neat piece of work in his dictionary of abbreviations of scientific and technical terms. Many examples have been selected from him along with others from Amhieh (1990) as the base data of the present research.

3. Types of Abbreviations

3.1 Abbreviation According to Form

As abbreviations often occur with frequently used long terms for which short terms are more convenient, they aim at facilitating pronunciation and writing, typing, or printing. However, they may occur in the following ways:

First, at the level of pronunciation, the Encyclopedia Britannica (1876) defines 'abbreviation' so generally that it might be any shorting "a letter or group of letters, taken from a word or words, and employed to represent them for the sake of brevity". According to this definition, scientific abbreviation can be classified into the following types; alphabetisims, which are sub classified into initialisim as L M (Laue method طريقة لاوي) and abbreviations as mol.wt (molecular weight الوزن الجزيئي), and acronyms that are pronounced as single words as AIDS /eIdz/(acquired immune deficiency syndrome مرض نقص المناعة المكتسب). Therefore, there are large number of English technical dictionaries and monolingual dictionaries of abbreviations and initialisms.

To be formed in such away that the vowels separate the consonants as in DRAM /dIram/ (dynamic random access memory ذاكرة الوصول الحركية العشوائية). A form like EENT can not be said as a word because it is composed of /VVCC/, i.e., the vowel is not between consonants.

Second, at the level of formation, abbreviations have been written using a period to mark the part that was deleted. In the case of most acronyms, each letter has its own abbreviation, and in theory should have its own period. This usage is however becoming outdated as the use of capital letters is sufficient to indicate that the word is abbreviated. Nevertheless, some popular style guides still insist on the multiple periods style with unpronounceable abbreviations, such as EDFFG (Edge defined film- fed growth(method) طريقة انماء الغشاء واضح الحافة), but not with pronounceable ones such as MAGFET/magfets/ (Magnetic – field sensitive field – effect transistor ترانسستر تأثير المجال المغناطيسي الحساس).

3.2 Abbreviation According to Style

Below are some abbreviation styles:

1. Reduction of a single word to its initial: C (Capacitance السعة) D (Deuterium عنصر الديوتيريوم), usually on imported used vehicles, X-ra (X-RAY ANALYSIS تحليل الأشعة السينية).
2. Reduction of a group of words to the first two or three letters of each concept: min. (minute دقيقة).

3. Reduction of concept of a group to equivalent of a syllable: Comsat (communication satellite الاتصال بالقمر الصناعي), USENET (User Network مستخدم الشبكة المعلوماتية)
4. Reduction of the initial of just one word of the group: O level (Ordinary level(المستوى الاعتيادي) .
5. Transcription of the abbreviation: for MC/emcI/ (Master of ceremonies سيد الاستقبال) VT /vItI/ Vacuum tube انبوب الفراغ)
6. Reduction of a group to the initial of the first concept and the first syllable of the second: M. Tech (Master of Technology شهادة الماجستير بالتقنية)
7. Preserving a conjunction: D and D (Drunk and Disorderly سكران وغير منضبط)
8. Preserving the abbreviation in its original language: SYSTEM /system/ (synchronous Orbits Communication Satellite سستم), also CHINSYN / t*f*InsIn/ (synthesis Oriented Chinese- English Machine Translation System جنسن).

Generally, initials of short function words (and, or, of, to) are not included in abbreviations, except to make such acronyms pronounceable.
Lastly, some abbreviations are assimilated into ordinary words and are found written in lower case and with time, people forget that they were acronyms. Good examples are: laser /lezer/ (light amplification by stimulated emission of light ليزر) and radar / radar/ (radio detecting and ranging رادار). See Table (1).

Table (1) some of the scientific & technical abbreviations

Types of Abbreviation	Scientific abbreviations	Technical abbreviations
	SAT Scholastic Amplitude Test سات	DOT Department of Transportation.دوت
Acronyms	LEP Limited English Proficient ليب VAT Value Added Tax فات.	NAND not and .ناند SRAM Static Random Access Memory سرام .
	SAD Seasonal Affective Disorder ساد	Ghost Global High Horizontal Observation Sending Technique .كوست
	IDIOT Instrumentation Digital on line Transcriber اديوت	C.A.V. (thermionics) cooled-anode transmitting valve صمام البث المصعدي المبرد (ايوني حراري)
	MASER Microwave amplification by stimulated emission of radiation ميزر	CRO Cathode ray oscilloscope كاشف الاهتزازات تعمل بالاشعة الكاثودية
Initials	EDX Energy dispersion x-ray analysis التحليل بتشتت طاقة الاشعة السينية	EOD Erasable optical disks الاقراص الضوئية القابلة للمسح

Types of Abbreviation	Scientific abbreviations	Technical abbreviations
	ATR Attenuated reflection الانعكاس الموهن BW Brackish water ماء ضارب الى الملوحة	ETL Electronical laboratory المختبر الالكتروني MOCVD Metal-organic chemical vapour Deposition ترسيب البخار المعدني العضوي كيمياوي
	CC Continuous current التيار المستمر	TV Television تلفاز
	DRP Dense random packing الرص العشوائي المكثف	F-ep Field effect Phototrasistor ترانسستور ضوئي بتاثير المجال
	Ne Neon عنصر النيون	Fext External force قوة خارجية
Other types of abbreviations	Ri Rational indices معاملات قياسية	Ft Fork Turing الشوكة الرنانة
	Cmil Circular mil. مساحة المقطع العرضي للسلك قطره ٠.٠٠١انج	Pat. Patent براءة اختراع
	Br Beaquerel rays اشعة بكريل	
	Cd Candle شمعة	
	eV Electron volt الكترون فولت	

4. Translating Scientific & Technical Abbreviations into Arabic

This form of translation could be regarded as reformulation of abbreviations of one language to another. In most cases the order of initials change due to difference in the grammatical structure of languages involved; e.g., SH (Simple hexagonal) in Arabic is HS (مسدس بسيط).The reason for this can be explained

by the translation technique of transposition which has to do with the replacement of one grammatical unit or part of speech by another. This is inevitable since the grammatical structure differs from one language to another. This difference is particularly highlighted in the position of adjective as regards Arabic and English languages. Whereas in English, qualifying adjectives always precede their nouns, it is the opposite in Arabic frequently adjectives normally follow nouns. This explains why we have the following acronyms:

English Arabic

MP (Molecular [adjective] Polarizability [noun] - PM (M الاستقطابية[noun] P الجزيئية [adjective].

From the above examples, it can be noted that the words involved in two languages are similar, which explains why the same initial letters occur in the acronym translation. On the other hand, the grammatical rules of the two languages mandate a different order or nouns and adjectives.

However, there are three main ways to render English scientific & technical abbreviations into Arabic:

First; in full: At this juncture, it should be noted that for varied reasons some initials are rendered as full words in Arabic, i.e., rendering phrase from which the abbreviation is taken in full, e.g., Pc (Phase change) is rendered into تغير الطور. Another example is RNA (Ribonucleic Acid) is rendered into.الحامض النووي الرايبوزي

Of course, being conversant in the above-state rules and techniques is not the only thing needed to confront problems of abbreviation, but their knowledge can be of great help to the translator. The remaining problems can then be solved by consulting the necessary translation tools which range from hard-copy dictionaries, glossaries etc.

Second, in sound: some acronyms have the same pronunciations in both English and Arabic .For instance, abbreviations like AIDS /eIdz/ translated as أيدز , Radar /radä/(Light Amplification by stimulated emission Radiation as ليزر) and SAM /sam/ (Surface to Air Missile سام). However, this type of translation is called 'translitiration'.

Third; in abbreviating form, i.e., pronouncing the abbreviation as letters, e.g., A.T. (artificial intelligent) is translated as أي تي and O.S.(Operating System) is translated as أو أس. In this respect, the Arabic orthographic shape of different translated English letters may sound the same that gives no indications as to how this or that letters is originally pronounced. For example, (a), (e) and (i) are all translated as اي, such being the case, recourse to diacritics may help to solve this problem:

- a أي hamza, that presents the glottal stop, is put above the first letter.
- e إي hamza is put under the first letter.
- i آي madda, that represents conjunctive, is put above the first letter.

Similarly, supplying the accusative case marker 'fatha' and the genitive case marker 'kasra' may help to differentiate between the translated form (j) and (g), viz. (جي):

- j (جي) the accusative case marker is put above the first letter
- g (جي) the accusative case marker is put under the first letter.

Generally, rendering foreign abbreviation into Arabic is not very much difficult in comparison with the difficulties found in the rendering of other types of lexicon. The

underlining phrases or syntagms on which abbreviation are based on the whole constitute a scientific characterized by a high degree of isomorphism which owes its existence to the denotative nature of the lexemes integrated in them. This fact facilitates a literal and exact translation; moreover this is necessary in the field where the some conceptualizations are needed.

Gonzalez (1991) argues that the difficulties found in rendering abbreviations lie not so much in their content of obtaining monosemantic value for their constitutive lexemes, as in deciding in each case whether an abbreviation is rendered or not, or which form it would has? The rendering and borrowing of abbreviations are conditioned by various factors that intermingle in their effects and cause variation.

There are other types of difficulties like those which face translators in the field of chemistry; the translators were confused before names and almost all the chemical elements and they have no other way but transliterating them, i.e., putting them as they are. Therefore, words like Radium Rd, Oxygen O …etc, entered Arabic language as they are. In medical field, translators suffer the same problem especially with names of drugs.

5. Conclusion

It is often said that some of the essential qualities of a good translator are: sound knowledge of his working languages and general knowledge. Furthermore, it is recommended that the translator should work into his mother tongue or first language. In fact this is a prerequisite for gaining employment into international organizations. This implies that the translator is deemed to be naturally more fluent in his first language which is supposed to be the language of his immediate environment for his formative years. Meanwhile, regarding translation of abbreviations to borrow the expression of Sgarbossa in her article in 2005 August edition of the *ATA Chronicle*, the "source language may turn out to be the source of trouble.

Translation is sometimes an inevitable matter in translation among living languages and it does not underestimate any longer for transliteration has become a common and an acceptable way. Therefore, translator has to make every possible effort in translating scientific & technical abbreviations by returning to firm dictionaries, linguists and consulting professionals in every field, if that does not help transliteration would be the only way.

In spite of the cultural issues to deal with problems of abbreviations, a good translator must have the latest information worldwide at his disposal, through reading of newspapers, journals, international magazines. He must also consult the necessary translation tools such as hard copy dictionaries, encyclopedia and online dictionaries as Acronym Finder (http:-//www.acronymfinder.com/), (http:-//www .interscience.wiley.com/stasa/search.html) which has been facilitated by the internet. while on the job, all these will help to get around the complex task of translating acronyms (Bankole, 2006).

Above all, the translator who interprets abbreviations needs abroad and deep knowledge in the culture of both languages English and Arabic.

Another useful tool for the translator to have at his/her disposal a glossary of abbreviations of the subject field he/she is working on. In some cases; the translator

may also have to consult his/her client or the author or the source text for more clarification of the terms.

In summary, one last exit route for the translator (especially if he is going from English into Arabic), is to simply render the acronyms as borrowed concepts, as they figure in the original text. In this era of globalization, the issue of translating acronyms is becoming less emphasized due to the constantly widening vocabulary, thanks to the modern information technology. We are being faced with a deluge of new acronyms daily and before these get officially translated from English into Arabic, the Arabic speaker is already using the English acronym and is used to it.

Finally, since English seems to be the language of the global world, it is natural for the acronyms to be transferred into different languages and thus used.

References

Al-Ani, S.K.J. (2007). Dictionary of Abbreviations in Physics & Its Electronic Applications. Obadi Studies & publishing Center, Sana'a. Yemen.

Al-Shawi, M. (1998). Description and Contrastive Analysis of Acronymy in Standard English And Arabic , M.A. thesis. Baghdad University. Iraq.

Amhieh, B. (1990) Amhieh's Dictionary for English Abbreviations. English-Arabic: Beirut. Dar Al-Ahbab**.**

Bankole, A. (2006) 'Dealing with Abbreviations in Translation'. *Translation journal* Vol. 10, No. 4 . October 2006.

Gonzalez, F.R. (1991). 'Translation and Borrowing of Acronyms: Main Trends', *IRALXXIX*, 12 May 1991.

Spencer, R.H. (1988). 'Transability: Understandability and Usability by Others'. *Computers in Human Behavior.*Vol.4, pp.347-54.

Zakharenko, D. (2005). 'Translating Abbreviation'. *Daryna [at]unexceptiobletranslations.com*. ATA chronicle August; 25-28

SERVICE QUALITY AT THE MEDICINE FACULTIES OF SANA'A UNIVERSITY & THE UNIVERSITY OF SCIENCE AND TECHNOLOGY AS PERCEIVED BY STUDENTS IN BOTH UNIVERSITIES: AN ANALYTICAL COMPARATIVE STUDY

Ahmed Azzan
Department of English, Faculty of Languages, Sana'a University, Yemen
E-mail: azzanphd@gmail.com.

Ayid Sharyan
Department of English, Faculty of Education, Sana'a University, Yemen.
E-mail:ayids@yahoo.com

Abstract

The purpose of this study is to investigate the type of service quality provided to students of Medicine Faculties at Sana'a University (henceforth, SU), which has general and parallel/private systems as well as the private University of Science and Technology (henceforth, UST). The research instrument is a service quality questionnaire applied in previous studies and has high reliability (Al-Hidabi and Okasha, 2006 & 2007). It is used to determine the weak and strong aspects in the two universities. The questionnaire is related to nine dimensions of the quality (teaching material, teaching staff members, library, employee personnel, admission & registration, students' activities, the mental image of the university, recruitment and the infrastructure). It is administered to 360 students of Medicine Faculties (310) at SU and UST (50). The study uses descriptive and inferential statistical analyses; it was found that the students of SU and UST obtain different services. The students of both the general and parallel/private systems have the same expectations and opinions regarding the service quality offered to them by US. Results show that the level of service quality does not vary according to type of system within the same university. There is a statistical significance (sig. 001) when the whole categories of thequestionnaire are taken together; that is UST offers better services. Whereas SU students are satisfied with the mental image of the university (53%) and the teaching staff (44%), the UST students are content with the admission and registration (60%) and the library (49%). Yet, students of both universities do not get enough services related to recruitment. Mostly, students perceived service quality offered as low and less than expected.

Finally, in an attempt to raise and improve service quality, various recommendations as well as suggestions for further research were presented.

1. Introduction

This study aims at investigating the Service Quality (henceforth SQ) at the Medicine Faculties of Sana'a University (SU) and the University of Science and Technology (UST). Recently, the Ministry Of Higher Education in Yemen did not allow teaching medicine in private universities except for UST. The implication of this is that there is no sufficient quality in private universities. There is a wide assumption that SU or public universities are doing better in teaching medicine. This study tries to investigate this controversy to find out the type of services that meet the expectations of students in SU and UST. It tackles this from the point of view of quality assurance (henceforth, QA) and total quality management (henceforth, TQM) in higher education.

QA and TQM in higher education have gathered importance and recent publications that deal with these topics from different aspects (Parasuraman et al., 1988; Coulthard, 2004; Wisniewski, 2001; Garvin, 1984; Dawson and Palmer, 1995; Robinson, 1999; Sower, 2006; Al-Hidabi and Okasha, 2007; Al-Mehiawi, 2007). According to Al-Mehiawi (2007: 151), quality is not a new concept but it is as old as human being civilization. Quality was fully integrated into the manufacturing processes, which were passed along from one generation to the next. As civilization evolved, specialization of labor began to develop.

The concept of service quality had begun in the area of marketing services. This led to an increasing competition among the services institutions. Accordingly, the owners of these institutions started studying the customers' expectations compared with their perceptions of actual service delivered so as to obtain the consumers' satisfaction (Lagrosen *et al.*, 2006).

However, in higher education the service quality has not received considerable and sufficient attention and few of them addressed the specific context of higher education (Lagrosen, *et al.*, 2006). In view of the fact that education is not only a service for a customer, but it also involves the teacher doing something to the customer (Watty, 2000). Education aims to change the thinking of a person and create personal development. This transformation involves enhancement, which is value added to the customer by virtue of the process and empowerment, which helps the customers to influence their own transformation.

Accordingly, for the purpose of this study, educational SQ can be viewed as students' perceptions, who are the main stakeholders, of the level of university services offered compared with their expectations and, operationally by calculating their scores in the questionnaire (Al-Hidabi and Okasha, 2007). The focus of the research instrument is students' perceptions of academic and nonacademic services received to assure positive quality service offered by the university.

2. Study Problem and Questions

2.1 Significance of the Study

The significance of this study lies on addressing every important matter, which considers the basis of the university, for the students are the primary consumers of higher education services (Hill, 1995) more than the administration and academic staff. We hope the findings of this study will draw the attention of decision makers to the weaknesses and strengths to improve the services of the

university to meet the labor market. This is in congruence with Anderson (1995) and Pariseau and McDaniel (1997), who mention that students' feedback about educational services can be used in quality improvement programs to improve services and establish positive student perceptions. An important sidelight of the study is to obtain an authentic picture of quality services offered by the various Medicine faculties at SU and UST and the perception and satisfaction of the study subjects.

2.2 Statement of the Problem:

The purpose of this study was to investigate the expectations of students' perceptions of service quality and students' satisfaction, using both descriptive and inferential statistics. Very few studies focus on the SQ at higher education in Yemen. However, this study throws light on the quality of SU and UST services at the Faculties of Medicine.

2.3 Study Questions

This study attempts to answer the following questions:

1. What type of services do the Faculties of Medicine at SU present to students?
2. What type of services do the Faculties of Medicine at UST present to students?
3. What is the difference between the services presented for self-financed students in both universities?
4. What are the weak and strong aspects in the services presented for the students in both universities?

2.4 Limitations

This study is limited to the sample population obtained (during the second term of the academic year 2006- 2007) from the faculties of Medicine at SU and UST. The results cannot be generalized to the other faculties at SU and UST. Another limitation of the study is that it used a tried instrument developed by Al-Hidabi and Okasha (2007) that was meant to predict preliminary results of the Yemeni universities services.

3.1 Background

In recent years, numerous studies in the field of SQ have been carried out. However, relatively few studies have addressed the specific context of higher education, in general, and that of Medicine Faculties, in particular. The purpose of the present study is to investigate the academic and nonacademic SQ at the Medicine Faculties of public university (SU) as well as private university (UST) in the city of Sana'a, Yemen. In addition, the study throws light on weaknesses and strengths to improve the services of the Yemeni Universities to meet the labor market.

SQ at UST is studied before this study by Al-Hidabi and Okasha (2006). This study aimed at predicting the contributing factors of the educational SQ at UST in the context of the globalization concepts. For discovering the contributing factors of measuring the educational services quality in the universities, the researchers prepared a 39-item questionnaire which was distributed to 437 students of the UST

in Sana'a, Republic of Yemen. Through using factor analysis, it was found that six factors were explicable (58.9%).

Al-Hidabi and Okasha (2007) applied the same study on the SQ at US. The instrument was developed to reach 59-items. The study instrument is divided into nine categories: teaching materials, academic staff, library, employees, admission and registration, students' activities, the mental image and reputation of the institution, recruitment and infrastructure. The study investigated: (i) the components of SQ at SU; (ii) the predicting factors of SQ at SU. The sample of the study was 300 students of SU. Through using the factor analysis, it was found that SQ could be explained by nine categories of the study instrument. The results showed that the level of SQ varied according to college, sex and level of study. However, students in general, perceived SQ offered as low and less than expected.

The studies of Al-Hidabi and Okasha (2006; 2007) take SQ at the level of SU and UST for all faculties. However, the present study limits itself to the services of the Medicine Faculties at both universities. This is similar to Holdford and Reinders (2001) who developed and tested a quality measure of pharmaceutical education. A 41-item instrument was created to assess educational SERVQUAL, defined as student perceptions of school service performance: Reliability, Responsiveness, Communication, Credibility, Security, Competence, Access, Academic outcomes. The instrument assessed both perceptions of educational process (functional quality) and outcome (technical quality). Eighty-five fourth-year pharmacology students evaluated four dimensions of educational quality; school learning resources, faculty performance, administration performance, and student perceptions of intellectual progress.

Furthermore, other studies as Holdford and Patkar (2003) dealt with SERVQUAL in Pharmaceutical Education. The objectives of this study were to describe the perceptual dimensions of student assessments of the quality of their education and link those dimensions with student satisfaction with their educational experience. The study used a 37-item educational SERVQUAL instrument and a seven-item satisfaction scale was administered to 372 students in their final year of education in years 1999 to 2002. The result identified 5 dimensions of SERVQUAL labeled resources, interpersonal behavior of faculty, faculty expertise, faculty communication, and administration.

One of the main principles of the quality concept is to focus on the customer, but recently in the management area, the used conception is 'stakeholders'. There are a variety of 'stakeholders' in higher education including students, employers, teaching and non-teaching staff, government and its funding agencies, accreditors, validators, auditors, and assessors (including professional bodies) (Burrows and Harvey, 1992).

Service quality assessment has received considerable attention by scholars and researchers. One of the first efforts in service quality measurement was done by Parasuraman, Zeithaml and Berry, in 1985. They developed 'SERVQUAL', the most famous and widely used instrument to measure service quality. The SERVQUAL instrument is based on ten dimensions of service quality – tangibles, reliability, responsiveness, competency, courtesy, communication, credibility, security, access, and understanding (Parasuraman *et al*., 1985).

Quality is defined in TQM in terms of whether it meets the needs of the customers (Green, 1994: 13). In addition, Zeithaml (1987) defined service quality as 'the consumers' judgment about an entity's overall excellence or superiority.' Hjorth-Anderson (1984) views quality as a form of attitude, related in part to satisfaction, and resulting from a comparison of expectations with perceptions of performance. Parasuraman *et al.* (1985: 17) devised a gap model of service quality and defined service quality 'as the degree and direction of the discrepancy between consumers' perceptions and expectations'. That is to say, service quality is the difference between consumers' ratings of the perceptions of service quality and their expectations of service quality (Coulthard, 2004).

Despite the popularity of SERVQUAL, it has been extensively criticized on both theoretical as well as operational (i.e., its model of gaps) grounds. In partial response to these criticisms, an alternative instrument has been utilized in service settings. This new instrument, called SERVPERF, retains the original 22 questionnaire items of SERVQUAL but measures only perceptions of performance instead of both performance and expectations. Its proponents argue that SERVPERF is shorter, theoretically superior, and better reflects service quality assessments than SERVQUAL.

From the previous definitions, it is clear that the researchers agree that the service quality is a concept or an attitude. Nevertheless, there is some disagreement as to what constitutes quality and how best it can be achieved (Dawson and Palmer, 1995). This is clear when Robinson (1999) concludes: "It is apparent that there is little consensus of opinion and much disagreement about how to measure service quality."

In addition, Parasuraman *et al.* (1985) see the measurement of service quality via recognizing the gaps, which represent the difference between the perception and expectation. In other words, service quality can be measured, by the use of SERVQUAL instrument, through comparing customer perceptions of the quality of a service experience to customer expectations for that experience. Yet, others and through the field studies, believe that it is better to assess the performance without the expectation (Al-Hidabi and Okasha, 2007: 14).

It seems really difficult to define service quality in the field of higher education, and the quality professionals have assured the necessity of agreement on some terms, like: levels, standards, proficiency, efficiency, which without a doubt they are studying right now (Al-Hidabi and Okasha, 2006). Harvey and Green (1993) in their pioneering paper explored the nature and usage of quality in relation to higher education:

> Quality is a relative concept, that different groups or 'stakeholders' in higher education have different priorities and their focus of attention may be different. For instance, the focus of attention for students and lecturers might be on the process of education while the focus of employers might be on the outputs of higher education. In some views, quality is seen in terms of absolutes. In other views, quality is judged in terms of absolute thresholds that have to be exceeded to obtain a quality rating (for example, the output has to meet a pre-determined

national standard). In other conceptualizations, however, quality is relative to the 'processes' that result in the desired outcomes. in view of that, some conceptualizations of quality are rather more 'absolutist' than others.

Rather than try to define one conception of quality, Harvey and Green (1993) argued that they could be 'grouped into five discrete but interrelated ways of thinking about quality'. Harvey (1995) provides the following brief overview of the five categories:

1. The exceptional view [of quality] sees quality as something special. Traditionally, quality refers to something distinctive and, in educational terms is linked to notions of excellence, of 'high quality' unattainable by most.
2. Quality as perfection sees quality as a consistent or flawless outcome.
3. Quality as fitness for purpose sees quality in terms of fulfilling a customer's requirements, needs or desires. In education, fitness for purpose is usually based on the ability of an institution to fulfill its mission or a programme of study to fulfill its aims.
4. Quality as value for money sees quality in terms of return on investment. If the same outcome can be achieved at a lower cost, or a better outcome can be achieved at the same cost, then the 'customer' has a quality product or service.
5. Quality as transformation is a classic notion of quality that sees it in terms of change from one state to another. In educational terms, transformation refers to the enhancement and empowerment of students or the development of new knowledge.

However, some researchers (Allen 1991, DiDominico and Bonnici 1996, Holdfold and Reinders 2001) have suggested that educators should evaluate student perceptions of educational service quality. Educational service quality is defined as a student's overall evaluation of services received as part of their educational experience (Holdfold and Reinders 2001). It describes a variety of educational activities both inside and outside of the classroom including classroom instruction, faculty member/student interactions, educational facilities, and contacts with administration (Holdfold and Patkar, 2003). Harman and Meek (2000, p: 36) define Quality in the context of higher education as a judgment about the level of goal achievement and the value and worth of that achievement. They add that quality is also a judgment about the degree to which activities or outputs have desirable characteristics, according to some norm or against particular specified criteria or objectives. Service quality differs from satisfaction primarily because it is quality specific, while satisfaction deals with quality and non-quality (e.g., price) evaluations (Holdfold and Patkar, 2003).

The present study is in response to the suggestions of other studies (Al-Hidabi and Okasha, 2006; 2007; Holdford and Reinders, 2001) that further research

is necessary to explore how SQ assessments vary over time and in different situations.

3.2 Sana'a University and the University of Science and Technology

The Faculty of Medicine and Health Sciences (first batch was in 1978-79) branched out of the Faculty of Science. The first Department was Laboratory. It was followed by Medicine in 1982-83 and Nursing in 1989-1990. Then the Faculty of Pharmacy (1988-89) was established and followed by the Faculty of Dentistry (1997-98). They were followed by a center to develop medicine education at the Faculty of Medicine (1992-93). UST was established in 1995. The Medicine Faculties at the UST include Dentistry, Medicine, and Pharmacy.

4. Methodology and Procedure

4.1 Study Methodology:

The study uses descriptive and inferential statistics to analyze the collected data. The instrument is a questionnaire from a study by Al-Hidabi and Okasha (2007) was administered to students of Medicine Faculties at SU and UST. The instrument has been tried, improved and used in two studies by the researchers. It has been recommended by the researchers to be used in different Arab universities. Qian (2006) used the SERVQUAL service quality gap model that was developed by Parasuraman *et al.* (1994) to measure graduate students' perceptions of service quality and satisfaction. Its aim was to collect opinions about the type of services to find out the weak and strong aspects. This instrument tests the quality of the lecturer and the student support systems that are the most influential factors in the provision of quality education (Hill *et al.,*2003). It included 59 items which were used to measure students' expectations of the level of the following nine quality services:

1. Teaching Material (6 items).
2. Teaching Staff Members (11 items).
3. Library (4 items).
4. Employee Personnel (9 items).
5. Admission & Registration (4 items).
6. Students' activities (4 items).
7. Mental Image of the University (6 items).
8. Recruitment (5 items).
9. Infrastructure (10 items).

The SQ instrument was administered to 360 students which represents a 100% response rate. This high response rate was due to the cooperation of academic staff and students who are friendly and easy to approach. The students were instructed to rate the services qualities of their respective colleges without writing their names to maintain free choices with no fear. The majority of service quality researchers have used similar SERVQUAL service quality model that compares differences between consumers' expectations of services and their assessment of the actual performance (Holdford and Reinders, 2001).

4.2 The Population and Study Instrument:

The population of the study is 7385 according to the available statistics of 2005-2006 as shown in the Tables (1 and 2) below. The study selected students (during the 2nd term of the academic year 2006-2007) from various levels at the Medicine Faculties (i.e. Medicine and Health Sciences, Dentistry and Pharmacy) at SU and UST to investigate the service quality from the viewpoints of students. SQ can be evaluated from the point of view of students as in Al-Hidabi and Okasha (2006, 2007) or from the point of view of both students and teachers as in Kitcheon (2004) who used a sample of students and staff of ten randomly selected Thai universities to investigate the importance of service attributes for service providers' and student's evaluation of services.

Table (1) Shows the Number of Students at the Medicine Faculties of SU, according to Faculty: General and Parallel/Private Systems (registered and new students until 2005-2006) and Sex

Faculty	***General***			***Parallel/Private***			***Total***		
	M	F	*Total*	M	F	*Total*	M	F	*Total*
Medicine	1014	776	1790	445	270	715	1459	1046	2505
Pharmacy	320	198	518	201	83	284	521	281	802
Dentistry	100	238	338	172	289	461	272	527	799
Total	1434	1212	2646	818	642	1460	2252	1854	4106

Source: *SU in Figures 1970 to 2006*

Table (2) Shows the Number of Students at the Medicine Faculties of UST

Faculty	**Students' Joining Status**	Male	Female	**Total**
Medicine	Accepted in 2004/2005	151	62	213
	Registered (2004/2005)	913	388	1301
	Enrolled in 2004/2005	451	191	642
Dentistry	Accepted in 2004/2005	105	59	164
	Enrolled in 2004/2005	282	226	508
	Technician Dentist	77	77	154
Pharmacy	Accepted in 2004/2005	66	-	66
	Enrolled in 2004/2005	180	-	180
	Technician Pharmacist	51	-	51
Total		2276	1003	3279

Source: *Educational Indicators of the Republic of Yemen* 2004 / 2005

4.3 Sample of the Study:

The sample of study was selected from the students studying at the various levels of Faculties of Medicine, Dentistry and Pharmacy at Sana'a University (SU) and University of Science and Technology (UST). The participants were chosen from the aforementioned two universities so as to get a sample of students from the most famous universities in Yemen: a public university (SU) and a private university (UST). The resolution of the Ministry of Education in Yemen to limit studying medicine to some universities that include SU and UST raises a question about the

services quality presented in those universities. The total number of the sample is (360) students, from SU (310) students (202 General System Students, and 108 Parallel/Private Expense System Students). And the remaining number of (50) students were taken from the various levels of Faculties of Medicine, Dentistry and Pharmacy at UST. The sample is divided and categorized according to Type of System, Faculty, Sex (Table 3).

Table (3) Shows the Sample's Frequency and Percent according to Type of System, Faculty and Sex

General (N=202)					**Parallel/Private** (N=108)					**UST** (N=50)				
Med.	Dent.	Pharma.	M	F	Med.	Dent.	Pharma	M	F	Med.	Dent.	Pharma.	M	F
144	32	26	80	122	71	24	13	41	67	38	10	2	50	-
(71.3)	(15.8)	(12.9)	(39.6)	(60.4)	(65.8)	(22.2)	(12.0)	(38.0)	(62.0)	(76.0)	(20.0)	(4.0)	(100)	

The above table shows the sample is varied from different faculties and sections to avoid bias and get a wide range of opinions about the nature of the quality of services in those medicine faculties. It is noticed in the table that the majority are from the general system at Sana'a University for this is the main system that includes most of the population (i.e. 64%; see Table 1). This is followed by the parallel/private systems. They are seen as one category since they are treated as self-financed students. The services they get are also similar. This category is similar also to the students in UST since they all pay for their education. This sample belongs to different levels (see Table 4 below).

Table (4) Shows the Sample's Frequency and Percent according to Type of System and Level of Study**Level of Study**	***General***		***Parallel/Private***		***UST***	
	N	%	N	%	N	%
One	101	(50.0)	32	(30.0)	11	(22.0)
Two	37	(18.3)	42	(38.9)	18	(36.0)
Three	6	(2.0)	8	(7.0)	5	(10.0)
Four	51	(25.2)	26	(24.1)	3	(6.0)
Five	-	-	-	-	6	(12.0)
Six	3	(1.5)	-	-	5	(10.0)
Seven	-	-	-	-	2	(4.0)
Postgraduate	4	(2.0)	-	-	-	-
Total	202	(100.0)	108	(100.0)	50	(100.0)

Table 4 shows the selected sample represents mainly level one through four. Very few students were selected from level five, six and seven. It was not easy to get enough sample from UST and include females because the administration of the university refused to allow the researchers to meet the students.

5. Data Analysis and Study Results

The following analysis shows the distribution of the sample, means and percentages. ANOVA is used to reflect the difference between the three groups: General and Parallel/Private Systems at SU and students from UST. The focus is on

the self-financed students to compare the services they get and when there is no significance a comparison is made with the General Students and UST. As for the students from SU there is no much difference in their opinions. Most of the time they are similar and there is no significant difference between the opinions of General or Parallel/Private Students.

The informants' responses to the Questionnaire were analyzed, at the beginning, according to their responses to each item of the category. But, this way didn't reveal a clear picture of the students' opinions related to the quality services offered to them by the faculties. With a view to obtaining a clear insight of their opinions about the quality services they get from their faculties, the students' responses to the Questionnaire were analyzed in terms of the nine categories, namely, *teaching material, teaching staff members, library, employee personnel, admission and registration, students' activities, mental image of the university, recruitment and infrastructure*. Table (6) below presents the a comparison of the informants' satisfaction according to means and percents in each of the nine categories.

The Type of Services which the Faculties of Medicine at SU and UST Present to Students

Table (5) Shows the Informants' Mean and Percentage in each of the Questionnaire Categories, according to Type of System

Questionnaire Categories	*General (N=202)*		***US** Faculties* **Parallel/Private** (N=108)		***UST** Faculties (N=50)*	
	Mean	%	Mean	%	Mean	%
1. Teaching Materials	1.8	35	1.9	37	2.2	44
2. Teaching Staff	2.2	43	2.2	44	2.3	46
3. Library	1.9	39	1.9	38	2.5	49
4. Employee Personnel	1.8	37	1.9	37	2.3	47
5.Admission and	2.2	44	2	40	3	60
6. Students' activities	1.8	37	1.8	36	1.9	37
7.The Mental Image of	2.8	55	2.6	53	1.8	36
8. Recruitment	1.4	28	1.3	27	1.7	33
9. Infrastructure	1.8	36	1.9	37	2.3	46

The SU students are satisfied with the services (from the highest to the lowest): the mental image of the university (55%), teaching staff (44%), admission and registration (43%), library (39%), infrastructure (37%), employee personnel (37%), teaching materials (36%), students' activities (35%), and recruitment (28%).

The UST students are satisfied with the services (from the highest to the lowest): admission and registration (60%), library (49%), teaching staff (47%), infrastructure (46%), employee personnel (46%), teaching materials (44%),

students' activities (37%), mental image of the university (36%), and recruitment (33%).

The most significant for SU students are the mental image of the university, teaching staff and the least significant are students' activities, and recruitment. The most significant for UST students are admission and registration and the library and the least significant are the mental image of the university and recruitment. Students of both universities agree that recruitment is not given attention.

5.3 The Differences between the Services Presented for Students in both Universities

Table (6) Shows Frequency, Mean and Statistical Significance of the Opinions of Medicine Students at SU and UST, Regarding Teaching Material

Item	Type of System	N	Mean	Sig.
1. The university provides clear and sufficient information about the different specializations.	General	202	1.96	
	UST	50	2.42	.049
	Parallel/Private	108	2.03	
2. Programs and specializations are varied and meet students needs.	General	202	1.84	
	UST	50	2.34	.005
	Parallel/Private	108	1.85	
3. The university provides training programs for all specializations.	General	202	1.47	
	Parallel/Private	108	1.48	.006
	UST	50	1.94	
4. The content of the materials are modern and up to date.	General	202	1.90	.011
	UST	50	2.38	
	Parallel/Private	108	2.04	
5. The materials are realistic.	General	202	1.99	.000
	UST	50	1.96	
	Parallel/Private	108	2.16	
6. The laboratories are used efficiently in the process of teaching.	General	202	1.48	
	Parallel/Private	108	1.60	.000
	UST	50	2.16	
First: **Teaching Material**	General	202	1.77	
	Parallel/Private	108	1.86	.002
	UST	50	2.20	

Table (6) shows there is a statistical significance of the opinions of Medicine Students at SU and UST, regarding Teaching Material. The UST students get sufficient information about the university and about the different specializations unlike students at US. UST students are also happy about variability of programs and specializations. The UST students also are happy about the content of the materials that are seen as modern and up to date unlike the students of SU. But SU students are satisfied that the materials are

realistic and related to everyday life. However the laboratories are used efficiently in UST and not efficiently in SU in the process of teaching. On the whole this axis shows UST students get better services than SU students.

The second part of the questionnaire deals with the members of the teaching staff and the way they handle the teaching and learning process. (It includes items from 7-17). The result is not reported in a table for it shows no differences in the performance of the teaching staff in SU and UST. Using ANOVA shows that there is no statistical significance of the opinions regarding appearance of the teachers, justice of teachers, efficiency of the teachers, punctuality of teachers, effective teaching methods and aids, encouragement of students' participation, suitability of information according to the level of students, and office hours. This consensus is because almost the same teachers teach in SU and UST. Thus there is no difference in the way students look at this particular service quality.

Table (7) Shows means and statistical significance of the Opinions of Medicine Students at SU and UST, Regarding the Library

Item	Type of System	N	Mean	Sig.
19. The service of the electronic library and internet is available.	General	202	1.89	.000
	Parallel/Private	108	1.55	
	UST	50	2.60	

The library service quality is an important component of the university services. There is no statistical difference between the SU and UST students with regard to the sufficiency and availability of books, easy access to get the required knowledge in the library (the items that do not show difference were not reported in the Table. The difference is in the availability of the electronic library and internet.

Table (8) Shows means and statistical significance of the opinions of medicine students at SU and UST, regarding employees personnel

Item	Type of System	N	Mean	Sig.
23. The Employees are found in their work offices continuously.	General	202	2.02	
	Parallel/Private	108	1.96	.006
	UST	50	2.50	
25. University employees' appearance is smart.	General	202	2.02	.000
	UST	50	2.74	
	Parallel/Private	108	2.05	
26. The Employees treat students nicely and according to regulation.	General	202	1.90	
	Parallel/Private	108	1.81	.000
	UST	50	2.60	
28. The employees offer their services to students accurately and quickly.	General	202	1.58	.018
	UST	50	1.98	
	Parallel/Private	108	1.68	
29. The employees listen carefully to the views and suggestions of students.	General	202	1.56	
	UST	50	2.34	.000
	Parallel/Private	108	1.65	
30. The employees provide clear and sufficient information about the administrative student procedures for Ss.	General	202	1.53	
	UST	50	2.16	.005
	Parallel/Private	108	1.66	
Fourth: **Employee Personnel**	General	202	1.83	
	UST	50	2.34	.025
	Parallel/Private	108	1.87	

There is no difference in the way SU and UST students look at the employees performing their duties with honesty and confidence. Both have no difference in viewing employee personnel solving students' problems. However, UST students get the benefit of having their employees in their offices and they have good looking and treat them nicely, accurately and quickly and according to regulation unlike their counterparts at SU. UST employees provide clear and sufficient information about the administrative student procedures for students and they listen carefully to the views and suggestions of students unlike SU. On the whole, there is a statistical significance about the employee personnel at both universities. According to the survey of opinions UST is doing better in this respect.

Table (9) Shows Frequency, Mean and Statistical Significance of the Opinions of Medicine Students at SU and UST, Regarding Admission & Registration

Item	Type of System	N	Mean	Sig.
31. Procedures of admission and registration are accurate and quick.	General	202	1.79	.000
	Parallel/Private	108	1.78	
	UST	50	2.32	
32. Procedures of financial items are accurate and quick.	General	202	2.00	.000
	Parallel/Private	108	1.71	
	UST	50	4.36	
33. The information about admission and registration procedures is clear and	General	202	2.04	.000
	Parallel/Private	108	1.86	
	UST	50	3.94	
34. The fees are suitable.	General	202	2.40	.000
	UST	50	3.78	
	Parallel/Private	108	2.09	
Fifth: **Admission and Registration**	General	202	2.21	.000
	Parallel/Private	108	2.01	
	UST	50	3.02	

Table (9) deals with admission and registration. The procedures of admission, registration and financial matters are accurate and quick in the UST. The UST students also get clear and sufficient information about admission and registration procedures. The fees are suitable for the services the UST students get. On the whole, UST students get better services in this axis.

According to Abouchedid and Nasser (2002), the first encounter of students at universities is the administrative office, which leaves a lasting imprint for their entire experience in higher education. With the exponential growth of higher education in the Middle East, private universities face hardened competition in the overall retention of students. Registrar and academic advising offices are vital components to the university as well as the front end to the universities' SQ. This study attempts to measure student attitudes of registration and academic advising across different faculties to assure positive quality service complementing that of the academic. Keeping in mind that many developing universities in the Middle East have not yet utilized automated services to meet student needs, the present study provides recommendations to the development of touch-tone and Web-banner automated registration for a positive assessment of SQ. Abouchedid and Nasser (2002), however, attempted to measure student perception of registration and academic advising across different faculties and other administrative services to assure positive quality service complementing that of the academic. UST, as a private institution, competes highly with one of the leading universities (SU) in Yemen, especially in Admission and Registration services to attract a larger students population.

Table (10) Shows Frequency, Mean and Statistical Significance of the Opinions of Medicine Students at SU and UST, Regarding Students' Activities

Item	Type of System	N	Mean	Sig.
35. The activities meet the interest of the students.	General	202	2.15	
	Parallel/Private	108	1.90	.000
	UST	50	3.78	

Table (10) shows no statistical significance of the opinions of SU and UST students regarding students' extra-curricular activities: importance to students' personalities, availability of good sport, cultural and entertainment activities, and the availability of special places for practicing activities. However, UST students are happy about the type of activities they get, for these activities meet their interest. But, on the whole, there is no statistical significance of the services offered by the SU or UST.

Table (11) Shows Frequency, Mean and Statistical Significance of the Opinions of Medicine Students at SU and UST, Regarding the Mental Image of the University

Item	Type of System	N	Mean	Sig.
39. I am proud of studying in Sana'a University.	General	202	3.00	
	UST	50	1.94	.002
	Parallel/Private	108	2.80	
40. Reputation of the university among community is distinguishable.	General	202	2.91	
	Parallel/Private	108	3.01	.015
	UST	50	2.34	
41. Students feel safe and comfortable at the university.	General	202	2.30	
	Parallel/Private	108	2.39	.071
	UST	50	1.90	
42. People show confidence towards SU.	General	202	2.60	
	UST	50	1.64	.000
	Parallel/Private	108	2.63	
43. I advice students to join SU/ UST	General	202	2.79	
	Parallel/Private	108	2.57	.001
	UST	50	1.62	
44. I have joined SU/ UST as the first choice.	General	202	3.00	
	Parallel/Private	108	2.64	.000
	UST	50	1.48	
Seven: The Mental Image of the University	General	202	2.75	
	Parallel/Private	108	2.64	.000
	UST	50	1.81	

Table (11) shows there is a statistical significance of the opinions of students at SU and UST regarding the mental image of the university. SU students both General and Parallel/Private systems are proud of studying at Sana'a University more than UST students. They feel the reputation of the university among community is distinguishable. The general feeling is that people show confidence towards Sana'a University. SU in spite of the services they get less than UST but they would advise students to join SU. Moreover, they have chosen SU as the first choice unlike UST students. Thus, overall the Mental Image of SU is far better than UST. The reason is due to the long existence and the accumulated experience of SU. Another reason is due to the government which until recently prefers and employs graduates of public universities more than private ones. The learning environment (students feel safe and comfortable at the university) is preferred at SU for the mean is higher (2.39) than (1.90) UST though there is no statistical difference that can be mentioned.

The result of the present study is in line with the findings of Al-Hidabi and Okasha (2007) that the students perceived SQ offered by SU and UST as low and less than expected. Joseph *et al*. (2005) found from the student population used in their study that their sample did not consider their university a "quality" institution and the result pointed towards a lack of perceived quality.

Recruitment **(**items 45-49) is similar at SU and UST. There is no difference with regard to the role of the university in providing information about the vacant jobs for graduates, in providing mechanism of communication with graduates (Graduate Club), in offering counseling on getting jobs after graduation. Both SU and UST students are getting similar service in terms of getting a job easily or preparing students for work market. But on the whole UST presents better service in this axis.

Table (12) Shows Frequency, Mean and Statistical Significance of the Opinions of Medicine Students at SU and UST, Regarding the Infrastructure

Item	Type of System	N	Mean	Sig.
50. Equipments of laboratories are modern.	General	202	1.46	
	Parallel/Private	108	1.63	.000
	UST	50	2.59	
51. Halls and classroom are comfortable.	General	202	1.61	.006
	UST	50	2.12	
	Parallel/Private	108	1.78	
53. The situation of the university is suitable and safe.	General	202	2.28	
	Parallel/Private	108	2.42	.000
	UST	50	1.42	
55. The service of using computers and internet are provided.	General	202	1.92	
	Parallel/Private	108	1.64	.000
	UST	50	3.14	
58. Banking and Financial services are available.	General	202	1.20	
	Parallel/Private	108	1.16	.000
	UST	50	2.32	

59. Comfortable places and clean bathrooms are available.	General	202	1.31	
	Parallel/Private	108	1.35	.000
	UST	50	2.67	
Nine: **The Infrastructure**	General	202	1.80	
	Parallel/Private	108	1.87	.004
	UST	50	2.30	

Table (12) shows no statistical significance of the opinions of SU and UST students regarding the infrastructure: clean and nice buildings, availability of restaurants and cafeterias, availability of communication service, availability of travel service. But there is a statistical significance that shows UST students get better services with regard to modern equipments of laboratories, comfortable classroom, availability of computers and internet, availability of banking and financial services, availability of comfortable places and clean bathrooms. SU students feel the situation of their university is suitable and safe.

Table (13) shows Frequency, Mean and Statistical Significance of the Opinions of Medicine Students at SU and UST, Regarding all the categories

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	Sig.
General	202	1.9617	.52209	.03664	.984
Parallel/Private	108	1.9507	.55546	.05320	
UST	50	2.2668	.42919	.06070	.001
General	202	1.9617	.52209	.03664	
Parallel/Private	108	1.9507	.55546	.05320	.002
UST	50	2.2668	.42919	.06070	

Table (13) shows there is a statistical significance of the Opinions of the Medicine Students at SU and UST, regarding all the categories. UST seems to present better services when compared with the opinions of SU students in both the General and the Parallel/Private systems. It seems also there is no difference in the opinions of General and the Parallel/Private systems. They agree on the type of services they get from SU. However, the results cannot be generalized across a university-wide spectrum.

6. Conclusion

The study investigated the expectations of students' perceptions of service quality and students' satisfaction about SU and UST services at the Faculties of Medicine. It identified the type of services the Faculties of Medicine at SU and UST present to students. It is found there is no difference between the services presented for self-financed students or regular students at SU. It found also that SU students are satisfied with the mental image of the university (55%), teaching staff (44%), admission and registration (43%), library (39%), infrastructure (37%), employee personnel (37%), teaching materials (36%), students' activities (35%), and recruitment (28%). However, the UST students are satisfied with admission and registration (60%), library (49%), teaching staff (47%), infrastructure (46%), employee personnel (46%), teaching materials (44%), students' activities (37%), mental image of the university (36%), and recruitment (33%).

The most significant for SU students are the mental image of the university, teaching staff and the least significant are students' activities, and recruitment. The most significant for UST students are admission and registration, the library, and the least significant are the mental image of the university and recruitment. Students of both universities agree that recruitment is not given attention. However, the results cannot be generalized to the other faculties at SU and UST since the sample (50 students) from US is not as large as in SU. The study ends with a suggestion for the two universities to take the results into account and reviewing the services presented to the students. Meeting students' needs is a recent approach that is internationally recognized to achieve high quality in higher education.

7. Suggestions

This study is limited to students' opinions. Further research is necessary to evaluate the university services from the point of view of teaching staff, administration, or the three of them at the level of different faculties. The present study also suggests further research to explore at the Yemeni and Arab universities. More research can be performed in a longitudinal way: pre-course position, which is centered on service expectations; in-course experience and post-course service value assessment to see the improvement of SQ in the institution. One of the limitations of this study is that it took an instrument from a previous study but it would be much better to have an interview with concerned parties and develop accordingly a SQ instrument.

References

Abouchedid K. and Nasser R. (2002). "Assuring Quality Service in Higher Education: Registration and Advising Attitudes in a Private University in Lebanon". *Quality Assurance in Education*, Vol. 10, No. 4, pp. 198-206.

Al-Hidabi, Dawood A. and Okasha Mahmood F. (2006). "Prediction of Educational Service Quality Offered to the University Students in the Context of Globalization Concepts". *Journal of Social Studies*, June, Vol. 11, No. 21, pp. 13-46.

Al-Hidabi, Dawood A. and Okasha Mahmood F. (2007). "Service Quality at Yemeni Universities: Preliminary Results". *Journal of Arab Universities Union*, Special Issue (4), pp. 9-45.

Allen, J. and David, D. (1991). "Searching for Excellence in Marketing Education: The Relationship between Service Quality and Three Outcome Variables". *Journal of Marketing Education*, Vol. 13, pp.47-54.

Al-Mehiawi, Qasem, Naif, Alwan (2007). "Universities Management in the Light of the Total Quality Criteria ". *Journal of Arabian Universities Union,* Special Issue (4), pp. 133-175.

Anderson E. (1995). "High Tech vs. High Touch: A Case Study of TQM Implementation in Higher Education". *Managing Service Quality*, Vol. 5, pp. 48-56.

Burrows, A. and Harvey, L. (1992). "Defining Quality in Higher Education: The Stakeholder Approach". Paper to the AETT Conference on 'Quality in Education', University of York, 6-8th April.

Coulthard, L. J. Morrison (2004). "Measuring Service Quality: A Review and Critique of Research Using SERVQUAL", *International Journal of Market Research*, Vol. 46, Quarter 4, pp. 479-497.

Dawson, P. and Palmer, G. (1995). "Quality Management: The theory and Practice of Implementing Change", Longman: Melbourne.

DiDomenico, E. and Bonnici, J. (1996), "Assessing Service Quality within the Educational Environment". *Education*, Vol. 116, No. 3, pp. 353-359.

Educational Indicators of the Republic of Yemen 2004/2005 issued by SUPREME COUNCIL FOR EDUCATIONAL PLANNING. Yemen

Garvin, D. (1984). "What Does Product Quality Really Mean?" *Sloan Management Review, Vol.* 26, No. 1, pp. 25-43.

Grant Harman and V Lynn Meek (2000). "Quality Assurance and Accreditation in Higher Education: A Report for the Department of Education, Training and Youth Affairs", pp. 25-44, in "Quality Assurance and Accreditation in Australian Higher Education." By Malcolm Skilbeck & Helen Connell. ISBN 0 642

45592 9, ISBN 0 642 45593 7 (Internet copy), DETYA No. 6633.HERC00A

Green, Diana (1994). "What is Quality in Higher Education? Concepts, Policy and Practice", in Green, D. (Ed.), 1994, *What is Quality in Higher Education?* pp. 3–20 (Buckingham, *Open University press and Society for Research into Higher Education*)

Harvey, L. (1995). "Editorial: The Quality Agenda". *Quality in Higher Education*, Vol.1, No.1, pp. 5–12.

Harvey, L. and Green, D. (1993). "Defining Quality". *Assessment and Evaluation in Higher Education*", Vol.18, No. 1, pp. 9–34.

Hill, F. M. (1995), "Managing Service Quality in Higher Education: The Role of the Student as Primary Consumer", *Quality Assurance in Education*, Vol. 3, No. 3 pp. 10-21.

Hill, Y., Lomas, L. and MacGregor, J. (2003). "Students' Perceptions of Quality in Higher Education". *Quality Assurance in Education*, Vol. 11, No. 1, pp. 15-20.

Hjorth-Anderson, C. (1984). "The Concept of Quality and the Efficiency of Markets for Consumer Products". *Journal of Consumer Research*, Vol.11, pp. 708–718.

Holdford, David and Reinders, Thomas P. (2001). "Development of an Instrument to Assess Student Perceptions of the Quality of Pharmaceutical Education". *American Journal of Pharmaceutical Education*, Summer, Vol. 65, pp. 125-131.

Holdford, D.A. and Patkar, Anuprita. (2003)," Identification of the Service Quality Dimensions of Pharmaceutical Education", *American Journal of Pharmaceutical Education*. Vol. 67, No. 4, Article 108.

Joseph, Mathew, Yakhou, Mehenna and Stone, George (2005). "An Educational Institution's Quest for Service Quality: Customers' Perspectives". *Quality Assurance in Education*, Vol. 13, No. 1, pp. 66-82.

Kitcharoen K. (2004). "The Importance Performance Analysis of Service Quality in Administrative Departments of Private Universities in Thailand". *ABAC Journal, September-December*, Vol. 24, No. 3, pp. 20-46.

Lagrosen, Stefen, Seyyed-Hashemi, Roxana and Leitner, Markus (2006). "Examination of the Dimensions of Quality in Higher Education". *Quality Assurance in Education*, Vol. 12, No. 2, pp. 61-69.

Parasuraman, A., Zeithaml, V.A. and Berry, L.L. (1985). "A Conceptual Model of Service Quality and Its Implications for Future Research". *Journal of Marketing*, Vol. 49, No. 4, pp. 41-50.

Parasuraman, A., Zeithaml, V.A. and Berry, L.L (1988). "SERVQUAL: A Multiple Item Scale for Measuring Customer Perceptions of Service Quality". *Journal of Retailing*, Vol. 64, No. 1, pp. 12-40.

Parasuraman,A., Zeithaml,V.A. and Berry,L.L. (1994). "Reassessment of Expectations as a Comparison Standard in Measuring Service Quality: Implications for Future Research". *Journal of Marketin*g,Vol.58,pp.111-124.

Pariseau, S. and McDaniel, J. (1997). "Assessing Service Quality in Schools of Business". *The International Journal of Quality and Reliability Management*, Vol.14, No.3, pp. 204-215.

Qian, Boyi (2006). Expectation, Service Quality, and Satisfaction in Higher Education Academic Year 2005-2006. (Available online) https://1826/1669/1/Thesis+by+Boyi+Qian.pdf. Boyi Qian – MSc Thesis, <Expectation, Service Quality, and Satisfaction in Higher Eduvcation> . Retrieved Dec 2007.

Robinson, S. (1999)."Measuring Service Quality: Current Thinking and Future Requirements". *Marketing Intelligence &Planning*, Vol. 17, No.1, pp.21-32.

Sower, V. (2006). "Quality Management Text Manuscript". (Online), Chapter 1pdf: available.

Watty, K. (2000). Stakeholder Views on Quality in Accounting Education in Australia, In Staples, W. and Srikanthan, G. (eds.), *The Transactions of the 12th International Conference on Assessing Quality in Higher Education*, RMIT University, Australia, Center for Management Quality Research.

Wisniewski, M. (2001). "Using SERVQUAL to Assess Customer Satisfaction with Public Sector Services". *Managing Service Quality*, Vol.11, No.6, pp. 380-388.

Zeithaml, V.A. (1987). "Defining and Relating Price, Perceived Quality and Perceived Value". Report No. 87–101. Cambridge, MA: Marketing Science Institute.

نوعية جودة الخدمةِ التعليمية في كليّاتِ الطبِّ بجامعةِ صنعاء وجامعة العِلوم والتكنولوجيا: كما يراها الطلبة في الجامعيتين: دراسة تحليلية مقارنة

ملخص

تهدف هذه الدراسة إلى التحقق من نوعيةِ الخدمةِ التعليمية المقدمةَ إلى طلبة كليّاتِ الطبِّ بجامعةِ صنعاء، ذات النظامين العام والموازي/الخاص وكذلك كليات الطب بجامعةِ العِلوْم والتكنولوجيا الخاصة. وقد استخدمت هذه الدراسة استبيان جودة الخدمة التي تم تطبيقها واستخدامها مسبقاً في دراسات سابقة وقد كان له درجتي ثبات ومصداقية عاليين (الحدابي وعكاشة، ٢٠٠٦و٢٠٠٧). وقد تم استخدام هذه الأداة لتحديد السمات القوية والضعيفة في الجامعتين. وقد اشتمل الاستبيان على تسعه أبعاد هي: المادة التعليمية، أعضاء هيئة التدريس، المكتبة، الموظفون، القبول والتسجيل، الأنشطة الطلابية، الصورة الذهنية للجامعة والتوظيف، وطبق هذا المقياس على (٣١٠) طالباً وطالبة من طلبة جامعة صنعاء وجامعة العلوم والتكنولوجيا الخاصة. وقد استخدم منهج التحليلي الإحصائي الوصفي، ووجد بأن الطلبة في كلا الجامعتين يحصلون على خدمات تعليمية مختلفة. حيث وجد أن طلبة النظامين العام والموازي/ الخاص بجامعة صنعاء لهم نفس التوقعات والآراء فيما يتعلق بجودة الخدمات التعليمية المقدمة لهم من قبل الجامعة. أي أن النتائج توضح بأن جامعة صنعاء تقدم نفس الخدمات التعليمية لكلا النظامين العام والموازي/الخاص. ويوجد دلالة إحصائية (0.01.) عندما نأخذ أبعاد الاستبيان بشكل عام، أي أن جامعة العلوم والتكنولوجيا الخاصة تقدم خدمات تعليمية أفضل من جامعة صنعاء. وبينما يوضح طلبة جامعة صنعاء رضاهم عن الصورة الذهنية للجامعة (٥٣٪) ورضاهم عن أعضاء هيئة التدريس (٤٤٪)، طلبة جامعة العلوم والتكنولوجيا عبروا عن رضاهم عن القبول والتسجيل (٦٠٪) والمكتبة (٤٩٪). وبالرغم من ذلك فأن الطلبة في كلا الجامعتين لا يحصلون على خدمة تعليمية كافية فيما يتعلق بخدمة التوظيف بعد التخرج. وبشكل عام فأن الطلبة ينظرون إلى الخدمة التعليمية المقدمة لهم بأنها اقل من المتوقع. أخيراً، كمحاولة لتحسين الخدمة التعليمية، تم تقديم بعض التوصيات والاقتراحات للبحوث المستقبلية.

THE IMPACT OF AN EDUCATIONAL ADMINISTRATION COURSE ON THE PRE-SERVICE TEACHERS' EXPECTATIONS

Dr. Abdulsalam D. A. Saif
Department of Curriculum and Instructions, Faculty of Education, Taiz University,
Po.Box: 6202, Taiz, Republic of Yemen
doc_abdulsalam@hotmail.com

Abstract:

This study explores the effect of the completion of an educational administration course on the expectations of pre-service teachers regarding their future workplace. Data were collected from 334 students enrolled in the educational program of the faculty of education at Taiz University. The instrument of the study was a questionnaire that consisted of 44 items. According to the findings, respondents who had completed the administration course had more realistic expectations with respect to some aspects of school organization. The significant differences between course completers and non-completers concerned the future role of teachers in the school system and the role of their superiors. The ramifications of these findings for the teachers' education program were discussed.

Key words: Expectations, Pre-service teachers, Educational administration course, School organization

Introduction

The expectations that people form regarding future events usually influence their future experiences and behaviors. Research has found that a person perception and expectation play an important role in the development of his/her career (Bandura, 1997). The field of teaching represents an appropriate example of a profession associated with the formation of noticeable personal expectations prior to labor market entry. Pre-service teachers usually form expectations during the period of their studies regarding their future occupation. When the expected outcomes correspond with the actual ones, job satisfaction will be occurred (Cranny et al., 1992). In contrast, if there is a difference between their expectations and the realities of the workplace, dissatisfaction is likely to occur. According to Murmane et al. (1991), job dissatisfaction represents the main reason for the high attrition rate among newly appointed teachers in several countries.

A common conceptualization of job satisfaction is mainly based on the idea of discrepancy. Accordingly, job satisfaction is the difference between the

expectations of employees and the actual outcome received. Therefore, dissatisfaction will occur when individuals receive less than what they expected to get (Berry, 1997). Many researchers have used the concept of discrepancy in an attempt to provide a reasonable definition of job satisfaction (Holland, 1973). According to the Smith et al. (1969) discrepancy model of job satisfaction is considered the result of a comparison between the work-related motives of employees and the incentives offered by the organization. Thereupon, when people overestimate the incentives associated with their future occupations, they confront feelings of dissonance and anxiety following entry into the chosen profession. Several studies have reported this to be the case for pre-service teachers who often form unrealistic expectations of the school environment during their training ((Johnston, 1994; Labaree, 2000).

Most of the studies conducted on new teachers' issues have generally focused on the areas of teaching and learning without considering the role of organizational variables (Weiss, 1999). However, surveys of employed leavers from the teaching profession or dissatisfied teachers have suggested that the main reasons for dissatisfaction include problems in the areas of school administration such as leadership and administrative support, school climate and teacher autonomy (Whitener et al., 1997).

A valuable influence on the expectations that pre-service teachers form in relation to organizational variables is the nature and content of their training programs. Therefore, pre-service teachers who are exposed to the weaknesses associated with the organizational aspects of schools can be expected to have more realistic views of their future workplace. The inclusion of an educational administration course into teachers' program modules represents the appropriate way of introducing pre-service teachers to these weaknesses. The content of this educational course must comprise both relevant concepts and theories and practical aspects of school organization and administration in the system. Some studies suggest that the inclusion of such a course can play an important role in preparing pre-service teachers for the realities of the workplace leading them to form more realistic expectations regarding the main aspects of school organization and administration (Rio, 2005; Bodycott et al, 2001). In addition, Meister (2000) confirms that providing pre-service teachers through the period of their training with the school system-related information can aim to enhance their understanding of actual conditions at the school unit. The author also assumes that pre-service teachers need an opportunity to explore the whole school system prior to their entry into labor market. Therefore, the completion of an educational administration course can provide pre-service teachers with an understanding of the organizational limitations that characterize schools and educational systems.

The present study examines the impact of the completion of the educational administration course mentioned above on the expectations of pre-service teachers regarding school organization. In particular, the study compares the extent to which these expectations differ among pre-service teachers who have completed (course completers) and pre-service teachers who have not completed this course (non-completers). In this context, it is hypothesized that the expectations of pre-service teachers with respect to school organization will partly determine their future job

satisfaction and professional commitment. Thus, any significant differences between the two groups of students will indicate that the educational administration course has an important role in the professional development of teachers. If this course proves to have a positive role in the preparation of students for the future occupation, it is thus considered necessary to measure pre-service teachers' expectations prior to their entry into the labor market and relate these expectations to the completion of a course in educational administration.

Background

The Faculty of Education at Taiz University was established in the early 1980s. Approximately, two thousands of secondary school leavers enter the faculty each year (The Central Department of Statistics, 2005). The program of study for both primary and secondary school teachers offered by the faculty is divided into the following areas: (1) pedagogical sciences and psychology; (2) teaching methodology; and (3) specialization (mathematics, science, languages, etc.). Within each area, the student is required to complete a number of courses in order to be eligible for graduation. All the courses that are included in the program of study are requirements (there are no elective courses).

The course "educational administration" is a three-credit course, which is classified under the first area. As regards the content of the educational administration course, it covers both the theoretical aspects of school organization and administration, and their relevance to current practice in the educational system of Yemen. The theoretical aspects include organizational theory, leadership, school climate, motivation, and job satisfaction. The practical part of the course involves an overview of the educational system of Yemen (structure, hierarchy, roles, job descriptions, duties and responsibilities, work conditions and incentives, and limitations). Therefore, students who complete the course can be considered to be more familiar with the realities of the workplace.

Objectives

The objectives of the study were to: (1) investigate the effect of an educational administration course on the expectations of pre-service teachers, and (2) determine the school organization and administration items that course completers and non-completers differ on.

Significance of the study

The findings of the present study can serve as the means to evaluate the contribution of the specific course in the overall educational experience of the student. The effect of undergraduate courses on the professional expectations of students is a largely unexplored research topic. Research in this area can help universities determine the importance that should be assigned to individual courses in their study program.

Research questions

1. Does the completion of the educational administration course meet the expectations of pre-service teachers?

2. Is there a difference in satisfaction ratings between course completers and non-completers?
3. What items of school organization and administration do course completers and non-completers differ on?

Method and procedure

The sample was purposely intended to include mainly third and fourth year students because the educational administration course is offered to students after the completion of their third year of studies. A total of 334 students were randomly selected from third and fourth year students. Of these students, 168 have completed the course (fourth year students) and 166 have not (third year students). Given that sample size were greater than 30—which sample size is often mentioned as a suitable minimum, as normal distribution is approached with such sample size (Sproull, 1995)—these were appropriate numbers.

The instrument used to gathered the primary data for the study was a questionnaire. In the questionnaire, respondents were asked to provide information on individual background characteristics such as the year of study, age, and gender. They also completed a 44-item self-report instrument used to measure the expected degree of satisfaction associated with several aspects of school organization and administration. Respondents were asked to rate the extent of their expected satisfaction with each item using the following scale: 1 = no satisfaction; 2 = low level of satisfaction; 3 = average level of satisfaction; 4 = high level of satisfaction; and 5 = extremely high level of satisfaction.

Questionnaires were distributed to the participations in the academic year 2005/2006. Students in the third year were administrated the questionnaires in week 15 of first semester, 2006. At the meantime, fourth year students completed the questionnaires in the week 16 of first semester, 2006 (the last teaching session). Different statistical procedures were employed to analyze the data. First, principal components factor analysis was employed to group the 44 items into factors. The varimax rotation method was used to rotate the factors in order to have a new simplified data set, which captured the underlying dimensions of the original variables. Thus, through factor analysis, the original items included in the questionnaire were grouped to represent the main categories of organizational variables rated by respondents. Second, multivariate analysis of variance (MANOVA) was used to determine whether course completers and non-completers differed in the mean scores of each factor. If the MANOVA identified significant differences between the two groups of students, t-tests were run to find out the particular items in which the two groups differed.

Results

The sample contained mainly fourth year (50.30%) and third year (49.70 %) students, and the representation of male and female students was respectively: 41.62%, 58.38%.

The organizational factors

The results of factor analysis are shown in Table 1, which provides the items included in each factor along with their loadings. The extracted factors accounted for 60 percent of the variance. The alpha coefficients of internal reliability ranged from 0.73 to 0.87. Specifically, the following coefficients were estimated for Factors 1-6 respectively: 0.87, 0.84, 0.77, 0.73, 0.73, 0.75. The interpretation of each factor based on the items included in it is given below.

Table 1: Variables included in each factor and factor loadings

Factors	Variables	Loadings
1. School climate	Communication among teachers	0.80
	Communication with principal	0.77
	Respect of one's abilities by colleagues	0.73
	Respect of one's opinions by colleagues	0.70
	Equal treatment of teachers by the	0.68
	headmaster	0.67
	Co-operation among teachers	0.62
	Teachers' enthusiasm for their work	0.59
	Assistance from colleagues	0.55
	Principal/teacher co-operation	0.52
	Teacher/student interaction	0.48
	Communication with parents	0.47
	Human relations	0.45
	General school climate	
2. School organization	Introduction of innovations	0.76
	Evaluation of school work	0.73
	Autonomy of school unit	0.72
	School planning	0.56
	Serving of community	0.52
	Maintenance of social values	0.51
	Co-ordination of school activities	0.49
	Adoption with local environment	0.46
	General school organization	0.44
3. Teacher incentives	Payment	0.73
	Possibilities for promotion	0.61
	Possibilities for in-service training	0.60
	Recognition of one's work by superiors	0.58
	Working conditions (other than	0.56
	payment)	0.51
	Teachers' room for initiative	0.25
	Work content	
4. Teacher evaluation	Inspector's abilities in control and	0.85
	supervision	0.82
	Principal's abilities in teacher evaluation	0.76

	Treatment of teachers by superiors	0.60
	Principal's abilities in control and supervision	0.56
	Communication with inspector	
5. Principal's role	Principal's initiative for school improvement	0.61
	Principal's leadership ability	0.58
	Principal's level of education	0.56
	School administration by principal	0.53
	Principal's administrative experience	0.52
6. Teacher's role	Teachers' participation in decision making	0.67
	Teachers' work effectiveness	0.59
	Teachers' participation in studying content	0.56
	Teachers' participation in school administration	0.53

The first factor (school climate) is the largest, consisting of thirteen items. These items referred to the quality of school climate. Five of the 13 items concerned communication (with other teachers, principal, and parents) and co-operation (with principal, and other teachers). Two items concerned the respect of the teachers' abilities and opinions by their colleagues. Two general item were also included, namely, human relations, and general school climate. The remaining items concerned the interaction between teachers and students, the equal treatment of teachers by the principal, the teachers' enthusiasm for their work, and the assistance teachers received from colleagues.

The second factor named school organization included nine items that concerned the general organization and administration of the school unit. As shown in table 1, the highest loadings were recorded for three items that concerned the school ability to take on initiatives for improvement (introduction of innovations, evaluation of school work, and autonomy of school unit). The remaining items (school planning, serving of community, maintenance of social values, co-ordination of school activities, adoption with local environment, and general school organization) had comparatively lower loadings, ranging from 0.56 to 0.44.

The third factor (teacher incentives) included seven items that related to the incentives and work conditions of teaching as a profession. Six of these items (payment, possibilities for promotion, possibilities for in-service training, recognition of one's work by superiors, working conditions, and teachers' room for initiative had loadings above 0.50. The final item (work content) had a low rating of loading, which is 0.25.

The fourth factor (teacher evaluation) included five items concerned the abilities of inspectors and principals in evaluating teachers. One of these items concerned the treatment of teachers by principals and inspectors. Two items concerned the principal's abilities in evaluating teaching staff and the principal's abilities in control and supervision. The inspector’s abilities in control and

supervision were also included as was communication with the inspector. As shown in table 1, two of the items (principal's abilities in control and supervision, and communication with the inspector had comparatively lower loadings, ranging from 0.60 to 0.56.

The fifth factor was termed principal's role. This factor included five principal-related items. These items were grouped together, namely, the principal's initiative for school improvement, principal's leadership ability, principal's level of education, principal's administration of the school, and principal's administrative experiences. As seen in table 1, the highest recorded loading for this factor is 0.61, which is not so high.

The final factor referred to the teacher's role in the educational system. This factor consists of four items. Three of these items concerned teachers' participations in decision making, content to be taught, and school administration. The remaining item concerned teachers' work effectiveness.

The ratings of respondents based on the completion of the course

The extracted factors were used as the basis for a comparison of the satisfaction ratings of students who had completed the educational administration course and students who had not. In this framework, the data were subjected to multiple analysis of variance, in which the extracted factors served as dependent variables and the student's status with respect to the completion of the course (completion versus non-completion) served as the independent variable. The comparisons were based on factor scores that represented the mean scores of each respondent on each factor. The findings of multiple analysis of variance pointed to significant differences between completers and non-completers. Table 2 presents the means and standard deviations of the two groups of students on each factor, and the results of MANOVA.

Table 2: Means and standard deviations of the scores of respondents on each factor, and the results of MANOVA

Factors	Groups	Mean	SD	*F*	*p*
School climate	CC	3.14	1.14	3.34	0.069
	NC	3.38	1.11		
School organization	CC	3.43	0.69	1.53	0.218
	NC	3.57	0.71		
Teacher incentives	CC	3.32	0.68	6.03	0.021
	NC	3.72	0.81		
Teacher evaluation	CC	3.45	0.78	5.71	0.017
	NC	3.56	0.99		
Principal's role	CC	3.62	0.78	2.26	0.134
	NC	3.81	0.85		
Teacher's role	CC	3.46	1.25	5.67	0.018
	NC	3.87	1.13		

note: CC = course completers (n = 168), NC = non-completers (n = 166)

As shown in the table, the expected satisfaction ratings of course completers and non-completers differed significantly on three factors (teacher incentives, teacher evaluation, and teacher's role). In the three cases, the ratings of non-completers were significantly higher than those of course completers. High ratings were also recorded for non-completers in all factors. To investigate the significant differences between the two groups of students, independent t-tests were conducted on the responses of completers and non-completers on the items included in the three factors mentioned above (teacher incentives, teacher evaluation, and teacher's role). Accordingly, it was necessary to isolate the factor items responsible for this difference. Table 3 presents the results of this analysis, through the mean scores of completers and non-completers on the three factors (teacher incentives, teacher evaluation, and teacher's role), the relevant t-values, and the level of significance.

Regarding the first factor (teacher incentives), the two groups of respondents differed significantly on one item, namely, recognition of one's work by superiors. The course completers expected to be less satisfied with the role of superiors in recognizing their work. In the case of the second factor (teacher evaluation), the significant differences were founded in four of its five items. These items were: inspector's abilities in control and supervision, principal's abilities in teacher evaluation, principal's abilities in control and supervision, and communication with inspectors. In agreement with the general tendency, completers expected to be less satisfied than non-completers with the abilities of both their

principals and inspectors in teacher evaluation, control and supervision. Completers also expected less of their inspectors in the area of communication. Finally, with respect to the third factor (teacher 's role), the two groups of students significantly differed on two items, namely, teachers' participation in decision making, and teachers' participation in school administration.

Table 3:Means for completers and non-completers of the course, F values and significance levels

Categories	Items	Mean CC	NC	*F*	*p*
Teacher incentives	Payment	3.32	3.61	1.23	0.235
	Possibilities for promotion	3.56	3.82	1.54	0.385
	Possibilities for in-service training	337	3.65	1.09	0.209
	Recognition of one's work by superiors	3.33	3.89	8.00	0.006
	Working conditions (other than payment)	3.46	3.61	0.55	0.457
	Teachers' room for initiative	3.75	3.82	0.78	0.567
	Work content	3.14	3.47	1.91	0.241
Teacher evaluation	Inspector's abilities in control and supervision	2.98	3.74	13.96	0.000
	Principal's abilities in control and supervision	3.35	3.92	10.00	0.002
	Principal's abilities in teacher evaluation	3.14	3.87	9.98	0.002
	Treatment of teachers by superiors	3.57	3.87	0.067	0.775
	Communication with inspector	2.98	3.61	18.84	0.000
Teacher's role	Teachers' participation in decision making	3.23	3.63	7.68	0.006
	Teachers' work effectiveness	3.47	3.88	0.14	0.711
	Teachers' participation in studying content	3.58	3.74	0.094	0.745
	Teachers' participation in school administration	2.92	3.34	11.99	0.001

In general, the findings of this study suggest that the educational administration course completed by approximately half the sample had an impact on the expectations of pre-service teachers regarding the organization of their future workplace. The comparison of the mean scores of the two groups indicated that course completers had less optimistic outlook of two areas directly related to their role and function at the school. They expected to face problems, especially in relation to their participation in school administration, and the recognition and evaluation of their work. At the meantime, completers questioned the abilities of their principals and inspectors to effectively supervise and evaluate their work. It is

noteworthy that completers and non-completers differed significantly in three of the four inspector-related items in the questionnaire. Consequently, the completion of the course appears to be associated with a less enthusiastic view of the ability of school inspectors to successfully carry out their evaluation role.

Conclusions and implications

The present study has examined the extent to which the expectations of pre-service teachers regarding school organization differed among completers and non-completers of an educational administration course. The findings suggest that pre-service teachers who complete the educational administration course offered in the faculty of education at Taiz University are more likely to expect problems in certain aspects of school organization. Thus, the course appears to be associated with a more reserved, less enthusiastic assessment of their future workplace. The examination of the pre-service teachers commonly leads to an awareness of the main limitations that relate to the administration of schools. For instance, the fact that completers of the course expect to be less satisfied in relation to the future evaluation of their work can be attributed to the discussion of research work in the course which points to dissatisfaction among Yemeni in-service teachers in the areas of personnel evaluation and promotion. The recognition of possible problem areas in relation to school administration can help course completers avoid a real work shock after their entry into teaching. Pre-service teachers who form realistic expectations with respect to their future workplace are less likely to suffer from anxiety and frustration due to a discrepancy between initial expectations and the actual conditions at the school unit.

The findings of the study suggest that pre-service teachers who do not complete the educational administration course can be expected to face a discrepancy effect to a greater extent than those who are exposed to the course materials. This has important implications for the career development and future job satisfaction of non-completers. A major workplace disappointment in the first few years of employment can introduce uncertainty and anxiety in the lives of new teachers as they struggle to come to terms with a reality they had not previously anticipated or expected. In fact, the difficulties associated with the experience of initial dissonance or discrepancy may have an impact that extends beyond the first years of employment. An early incidence of dissonance may result in the adoption of a negative stance throughout individuals' career as they learn to expect similar disappointments in the future. It is thus important for educational planners and policy makers to design and implement measures that can influence teacher expectations of school organizational variables in an attempt to avoid any major discrepancies between these expectations and the realities of the workplace.

One measure suggested by the present findings is that the educational administration course must include both the relevant theory and its translation into practice in the schools of Yemen. Such a course can be used to prepare students for the realities of the workplace leading them to form more realistic expectations with respect to the main aspects of school organization and administration.

A second measure that can be used in the effort to better prepare teachers for the workplace is the improvement of the practicum in the teacher preparation program. At present, the practical experience module offered to students in the final year of their studies focuses on preparing them for the teaching and learning aspects of their careers. This module may allow them to gain significant classroom experience but fails to address the organizational aspects of their work. Therefore, the practicum should be modified to allow for greater contact between pre-service teachers and principals, and pre-service teachers and inspectors. Moreover, more frequent interaction between groups of pre-service and in-service teachers would also be helpful by enabling the former to acquire information on the experiences of the latter in relation to school administration.

References

Bandura, A. (1997), Self-efficacy: *The exercise of control*. New York: Freeman.

Berry, L.M. (1997), *Psychology at work*. CA, San Francisco: McGraw-Hill.

Bodycott, Peter; Walker, Allan; and Kin, C. John (2001), More than heroes and villains: pre-service teacher beliefs about principals. *Educational Research*, Vol. 43, No. 1, pp. 15-31.

Cranny, C.J., Smith, P.C. and Stone, E.F. (1992), *Job satisfaction*. New York, NY: Lexington

Holland, J.L. (1973), Making vocational choices: A theory of careers. NJ. : Prentice-Hall.

Johnston, S. (1994), "Experience is the best teacher; or is it? An analysis of the role of experience in learning to teach", *Journal of Teacher Education*, Vol. 45 No. 3, pp. 199-208.

Labaree, D.F. (2000), "On the nature of teaching and teacher education: difficult practices that look easy", *Journal of Teacher Education*, Vol. 51 No. 3, pp. 228-308.

Meister G. Denise (2000), Training in the Student Assistance Process: an undergraduate course for pre-service teachers. *Teaching Education*, Vol. 11, No. 2, pp. 179-193.

Murmane, R.J., Singer, J.D., Willet, J.B., Kemple, J.J. and Olsen, R.J. (1991), *Who will teach? politics that matter*. Cambridge, MA: Harvard University Press..

Rio, D. Adrienne (2005), Knowledge and Beliefs about Bullying in Schools. *School Psychology International,* Vol. 26, No. 4, pp. 428-442.

Smith, P.C., Kendall, L.M. and Hulin, C.L. (1969), *The measurement of satisfaction in work and retirement*. Chicago, IL: Rand McNally

Sproull, N.L. (1995), *Handbook of Research Methods*, 2nd edn (Metuchen. NJ: Scarecrow Press.

The Central Department of Statistics (2005), Statistics of Education 2004/2005, Sana'a, Yemen.

Weiss, E.M. (1999), "Perceived workplace conditions and first-year teachers' morale, career choice commitment, and planned retention: a secondary analysis", *Teaching and Teacher Education*, Vol. 15 No. 8, pp. 861-79.

Whitener, S.D., Gruber, K.J., Lynch, H., Tingos, K., Perona, M. and Fondelier, S. (1997), *Characteristics of Stayers, Movers, and Leavers: Results from the Teacher Follow Up Survey: 1994-1995*, US Department of Education, Washington, DC.

ملخص

تسعى هذه الدراسة لاستكشاف أثر مقرر الإدارة التربوية على توقعات المدرسين قبل الخدمة تجاه مكان عملهم المستقبلي. تألفت عينة الدراسة من (٣٣٤) طالب وطالبة من طلبة كلية التربية بجامعة تعز، بينما كانت الأداة المستخدمة عبارة عن استبيان مكون من ٤٤ فقرة. وفقاً للنتائج، كانت توقعات الطلبة الذين أكملوا دراسة المقرر أكثر واقعية من توقعات الطلبة الذين لم يكملوا دراسة المقرر. الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين الطلبة تعلقت بالدور المستقبلي للمدرسين في النظام المدرسي وكذلك دور المدراء والموجهين. وقد ناقشت الدراسة استخدام هذه النتائج ضمن برنامج إعداد المدرسين.

The University Researcher Journal of Ibb University

About the Journal

The University Researcher is a quarterly publication for all those who are professionally involved in the academic research and teaching at the university. Its purpose is to provide an opportunity for contributors who write in both Arabic and English to publish their original research. The editorial board welcomes papers which deal with the issues implicit in arts, humanities and science.

Guidelines for Publication

1. Subject Matter

The contributors are asked to take into account the following important factors when writing their papers:

- Papers should be original and of value and interest to the readers of the Journal.
- They should be clearly and coherently written so that the contents are accessible to the readership.
- They should demonstrate an appropriate balance between theory and practice.

2. Format of Paper

Please follow these instructions exactly or we will be unable to process your submission.

- Please give your paper a clear and informative title of approximately 60 characters. Below the title, write your name(s) and full institutional address, including e-mail. All these should appear at the top of the first page.
- Begin your paper with an abstract of no more 150 words, in 9 pt. font summarizing your main points.
- Papers should be printed on A4 paper (17 cm x 24 cm and $2^{1}/_{2}$ cm on all sides), single spaced in Times New Roman 11 pt. font, and should not exceed 20 pages in science and 30 pages in arts and humanities, including footnotes, references and appendices. All pages should be numbered consecutively.
- Headings and subheadings should appear on a separate line, ranged left and written in bold type. Please use a numbering system for headings and subheadings, e.g. (1., 1.1, etc.).
- Notes and references in the text (citations) to other publications should appear as footnotes on individual pages. Please number your footnotes consecutively.
- Indented (longer) citations and texts in charts and tables, and footnotes should be in 9 pt. font.
- Citations and references should follow the APA style.

3. Submission

Two hard copies of the paper should be submitted, along with a copy on CD ROM in MS Word. Contributions should be addressed to the Journal Editor-in-Chief (see Correspondence).

4. Terms of Acceptance

a. The *Journal* is not responsible to return the hard copies of the manuscript received, whether it is accepted or not.

b. The manuscript received is blind reviewed by specialized referees, and acceptance is dependent on their recommendation for publication. Within three months of receiving it, the Editor will let you know whether, and if possible when, your contribution will be published.

c. The Editorial board reserves the right to ask for re-formatting of, or to make editorial changes in, any manuscript accepted for publication.

d. Papers submitted to the *Journal* contain the author's conclusions and opinions and, if published, do not constitute a conclusion or opinion of the Editorial Board.

e. Authors, who are not members of the University teaching staff and are willing to publish their papers in the *Journal*, are requested to pay YR 5,000 (= US 27 dollars) for postal charges.

f. The editorial board will assume that a paper submitted has not been previously published, and, if accepted for publication in the Journal, will not be published elsewhere without the prior written permission of the Editor-in-Chief.

Correspondence

Editor-in-Chief
Journal of The University Researcher
The University of Ibb
P.O. Box: 70362
Ibb
The Republic of Yemen

THE UNIVERSITY RESEARCHER
A Quarterly Refereed Journal

Science and Humanities

Issue No. 18

September
2008

The University of Ibb
The Republic of Yemen

© The University of Ibb Yemen 2008

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.

Editorial Board

Prof. Ahmed Shuga'a Al-Deen	*Editor-in-Chief*
Prof. Ahmed Yahea Aljawfi	*Assistant Editor-in-Chief*
Prof. Abdul-Shafi Siddiq	*Member*
Prof. Mohammed Saqr	*Member*
Prof. Mahdi Hagras	*Member*
Dr.Abdul Hafeed Fakih	*Consultant*

Division Editorial Board

Fawzi Ali Sowaileh	*Secretary*
Esa M. Al-Shi'ari	*Typist*

Annual Subscription

Local: YR 800 for individuals and 1200 for institutions.
External: $ US 10 dollars for individuals and $ US 20 dollars for institutions.

Subscription

Editor-in-Chief
Journal of The University Researcher
The University of Ibb
P.O. Box: 70362
Ibb
The Republic of Yemen

(English Section)

Contents

- **Humanities: Language and Literature**

The Impact of an Educational Administration Course on the Pre-service Teachers' Expectations
Abdulsalam D. A. Saif ……..……..……(1-12)

Service Quality at the Medicine Faculties of Sana'a University & the University of Science and Technology as Perceived by Students in both Universities: An Analytical Comparative Study
Ahmed Azzan & Ayid Sharyan ……..……...…..(13-34)

Translating Scientific & Technical Abbreviations into Arabic
Muna, A. Al-Shawi ……..……...…(35-44)

- **Science**

The variations of isothermal creep characteristics of styrene butadiene rubber with different percentage of haf carbon black
Al- -Jubori K.I……..……(45-50)

Ses-sn: simple and efficient scheduling scheme in sensor networks
Ensaf a. Alzurqa, hesham n. Elmahdy, gamal darwish..……(51-66)

Electrochemical Study of The Oxidation Of Bromide by Rotating Disc Voltammetry in an Hydrous Acetic Acid
Fathy Ahmed Abead, Nabil A.F. Al –hemiary..……(67-74)

Calcium Ion as Quantum Bit in a Linear Paul Trap
Kasim M. Al-Hity……..……(75-86)

Characteristics of the bulk positron lifetime in cu-zn alloy
S.S.Kamoon ……..……...…(87-92)