بسم الله الرحمن الرحيم

شـــر

للبحث العلمي - ج ت إب

ب (٧٠٢) – ت اليمنية

كس (+9674407552)

لكتروني : magltalbaheth@gmail.com

الاشتراك السنوي (يشمل أجور البريد)

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

ISSN 2079-5068

© 2011 لبحث العلمي ...

محفوظة ، فلا يس نقل منها أو تخزينها ، سواء كان ذل ك

، وبأية وسيلة كانت إلا بأذن خطي من الناشـر

مجلة علمية فصلية محكمة
جامعة إب
ة اليمنية

هيئة التحرير

. / ز الشعيبي — ئيـ لجام ـ ة — رئيس التحريـــــر

نواب رئيس التحرير

بحيى الجوفي — ن الجامعة
د/ ـ الله نلاحي — عليا والبحث العلمي
الهبوب ئب الدراسات حث العلمي
علي علوي — لبحث العلمي — مـديـر التـحريـر
لي صويلح — ة التحرير — مراجعاً لغوياً لغة عربية
ـ المؤمن بيعي — ة التحرير — مراجعاً لغوياً لغة إنجليزية
مد السليمي — لبحث العلمي — سكـرتـيـر التـحريـر
ـ ه العثماني — الإصدارات — إخـــــراج

هيئة استشـــــارية

. / بد الجليل يقي — أحمد الحدأ
مد لطف الجوفي — حمد الغرازي
بد الغني الشيخ — د/ لحكيم صوب
ن الصهباني — د/ بده عدي
حمود الزهيري — ل أبولحوم

افتتـ ـية

لم :
... ـ العـ يز حمد ـيبي
جامعة إب - ر لتحرير

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله وعلى آله وصحبة ومن والاه

أما بعد، ، ،

يظهر هذا العدد المتميز من مجلة الباحث الجامعي إلى النور متزامناً مع انجاز أولى خطوات الانعتاق اليمني الجديد الممتمثل بانتخابات الرئاسة التوافقية المبكرة في ٢١ فبراير ٢٠١٢م بعد تأخر يكاد أن يتزامن مع مرحلة المخاض التي عاشها اليمن قرابة العام وأكثر ذلك المخاض الذي ألقى بظلاله على كافة شؤون حياتنا العامة والخاصة ومنها شؤوننا العلمية المتمثلة في تتالي إصدار مجلتنا العلمية بتاريخها المحدد وذلك بسبب انقطاع التيار الكهربائي المتواصل وظروف أخرى ألمت بأعمالنا . ولكن ولله الحمد والمنة على مارحمنا به من فضله في توصل اليمنيين إلى تلك المرحلة التي نرجو من خلالها الانطلاق إلى عهد جديد بدأناه بهذه الخطوة وتليها الخطوات الأهم في بناء يمن جديد ودولة جديدة ، دولة مدنية حديثة لطالما اشرأبت أعناق كل يمني شريف إلى بلوغها منذ عقود وقد جاء العدد حافلاً بالموضوعات العلمية المهمة والمتنوعة حيث جمع عددين في كتاب واحد تصدر الموضوع الإسلامي أربعة أبحاث في الأقل جمعت بين الدراسات القرآنية، والفقهية، والعقدية، والسياسة الشرعية، والأصولية كما تضمن العدد بحثاً واحد على الأقل في المجال الفكري والفلسفي كما طرز العدد ببحثين على الأقل في المجال الأدبي واللغوي وتضمن أيضا ثلاثة بحوث في الأقل في الحضارة والآثار والتاريخ الإسلامي اليمني كما تربعت البحوث التربوية عرش العدد بما لايقل عن سبعة أبحاث تنوعت من المناهج وطرق التدريس والدراسات النفسية والقيمية وتاريخ التربية ، فضلاً عن التنمية البشرية والإدارية والمحاسبية بما لايقل عن ثلاثة أبحاث.

وقد دأبت المجلة على ألا تنشر في صفحاتها سوى الأبحاث العلمية الرصينة والمحكمة من قبل الخبراء وتلزم الباحثين بأخذ الملاحظات الواردة في أبحاثهم من المحكمين وتنفيذها لترتقي إلى مصاف البحوث العلمية الرصينة، والجامعة تبذل قصارى جهدها في الحفاظ القيمة العلمية

للمجلة من خلال الصدور المنتظم من جهة وتنوع البحوث العلمية بين الإنسانية والتطبيقية من جهة ثانية ، ومن جهة أخرى التأكيد على تشر المجلة في المواقع الالكترونية بعد نشرها وتوزيعها ورقياً على الجامعات ومراكز الأبحاث العلمية اليمنية والعربية في ضوء المتاح من الإمكانات المادية والفنية .

أخيراً نأمل أن ينال هذا العدد المركب استحسان القراء والمثقفين بصفة عامة وأهل الاختصاص العلمي بصفة خاصة . والله الموفق.

رئيس التحرير

تويات

1	القرآن الكريم	د. عبده عبد الله الحميدي	36-1
2	ع المشركين	د. أحمد عبد الكريم شوكه الكبيسي	37-82
3	، في آيات المواريث	د. أحمد أحمد غالب	83-110
4	ةِ في وضع ة الإسلاميّة	د. فؤاد البنـــا	111-150
5	لوني و هجه ني تابه شف نضاء	د.محمد احمد مرشد المطري	151-176
6	لومة محمد إقبال الفكرية	د.محمد فاضل الفقيه	177-206
7	البلاغيّة كيّك دّعاءِ ا ص	د.أمير فاضل سعد	207-218
8	ى أبيات البحتري وتحقيق	د.فطوم علي حسن الأهدل	219-236
9	لسوء معاملة الطفل من ية الإسلامية	د. على عبد الرحمن سعيد آل باعلوي	237-282
10	الحضارية في جنوب غرب (اليمن القديم)	د. منير عبد الجليل العريقي	283-334
11	آ ن جبل قروان	د.علي محمد علي الناشري	335-368
12	ي انهيار حكم المنصور علي ليمن ١١٧- ١٢١ ـ/ ١٧١- ١٨٠م	د.عارف محمد الرعوي	369-388

تويات

13	ة في مدينة إب القديمة أهيل واستخدام المساكن ثية)	د.أحمد عماد حسن الاثوري	389-408
14	مربية لطلبة رياض الأطفال لتربية إب اثهم اللغوي	د . محمد عبده خالد المخلافي	409-456
15	البحث التربوي التطبيقي عة القرار يوي قادة التربويون في اليمن	د. أحمد غالب الهبوب	457-500
16	منها طلبة جامعة عمران الإرشادية	د.محمد لطف السقاف	501-534
17	رية باستخدام المعادلات ة في اليمن	د. محمد محمد أحمد المزاح أ.د . محمد عبد الكريم المنصوب	535-562
18	طيط مية سار ليمي ملين كاساته لى طوير ظيمي ني ظمات امة اسة انية	د. أنس عبد الباسط عباس	563-592
19	مير الأدب العالمي الحديث ناته (طاغور) طه حسين)	د.عبدالكريم حسان قائد أسعد	593-652
20	مل المعادن والزيت والغاز	عدنان محمد غالب العمري	653-698
21	، نحو الشعوب الشائعة في ها الحكومية	د.محمد إبراهيم العبيدي د.عبدالله محمد الصلاحي	699-750
22	ن وأخصائيات مراكز مصادر و مراكز المصادر في ض رات العربية المتحدة	د. ياسين عبده سعيد المقطري د. موزة سعيد السعيدي	751-792
٢٣	المعاملة ا الدية نوافق النفسي تماعي مراهقين	د. نبيلة عبد الكر يم الشر جبي	793-828
٢٤	بين الأنا والآخر دى طلبة جامعة بغداد	د.محمد إبراهيم العبيدي	829-864

ق ءات النشر

ترحب **ث الجامعي** بنشر البحوث المتميزة ، الجديدة والمبتكرة في أي حقل من حقول المعرفة ذات الصلة بالعلوم الإنسانية والتطبيقية وتقبل البحوث باللغتين العربية والإنجليزية ، على أن يلتزم الباحثون بالشروط والقواعد الآتية :

لاً : يقدم البحث إلى المجلة مطبوعاً على جهاز الحاسوب ، حجم الخط (13) ببرنامج Microsoft word 2007 وبحجم 17 × 24 سم ، ولا يزيد عن ثلاثين صفحة بواقع (7500) كلمة ، على أن ترسل ثلاث نسخ ورقية من البحث ونسخة على قرص CD .

ياً : يرفق مع البحث ملخص باللغة العربية وآخر باللغة الإنجليزية مع ترجمة عنوان البحث على ألا تزيد كلمات الملخص عن 150 كلمة وتكتب بعده الكلمات الدالة للبحث (key words) وكذلك إرفاق السيرة الذاتية للباحث وعنوانه ورتبته العلمية والوظائف التي يتقلدها إن وجدت .

لثاً : يعد البحث المقدم إلى المجلة مقبولاً للنشر إذا توافرت فيه الشروط الآتية :

١) اعتماد الأصول العلمية والقواعد المنهجية في إعداد البحث العلمي من حيث تحديد مشكلة البحث وأهدافه وأهميته وأدواته والمنهج العلمي المتبع في معالجة المشكلة ، ولا يمكن قبول البحث بدون هذه الأصول .

٢) إتباع الطرق العلمية الصحيحة في توثيق المصادر والمراجع والهوامش والجداول والأشكال على النحو الآتي :

أ. يشار إلى المصادر في متن البحث بأرقام متسلسلة توضع بين قوسين صغيرين إلى الأعلى هكذا : [١] ، [٢] وتبرز بالتفصيل في قائمة الهوامش بآخر البحث .

ب. إعداد قائمة بالمصادر والمراجع مرتبة ترتيباً هجائياً بحسب اسم الشهرة سواء كان الكتاب أم اسم صاحبه .

ج. تدرج الجداول والأشكال على التوالي حسب ورودها في المتن ، تزود بعناوين على أن يشار إلى كل منها بالتسلسل نفسه في متن البحث وتوضع بأوراق منفصلة آخر البحث .

إب اً : تحال البحوث المقدمة إلى المجلة إلى أساتذة مختصين من ذوي الدرجات العليا (أستاذ ، أستاذ مشارك) للتحكيم العلمي على نحو سري .

مساً : البحوث والدراسات التي يقترح المحكمون إجراء تعديلات عليها ، تعاد إلى أصحابها للأخذ بالملاحظات ، ثم تعاد مرة أخرى إلى المحكمين للنظر في مدى التزام الباحث بإجراء التعديلات اللازمة وإقراره للنشر .

دساً : البحوث تعبر عن أراء أصحابها ولا تعبر بالضرورة عن وجهة نظر المجلة .

بعاً : يدفع الباحث أجور تحكيم البحث المقدم إلى المجلة بواقع (10000) ستة آلاف ريال للباحثين وأعضاء هيئة التدريس من الجامعات والمؤسسات البحثية اليمنية ، ومبلغ (70000) أربعة آلاف ريال للباحثين وأعضاء هيئة التدريس العاملين في جامعة إب كما يدفع الباحث من خارج الجمهورية اليمنية مبلغ 70 دولاراً أمريكياً أو مايعادلها ،بالريال اليمني ، وهذه الرسوم لمواجهة أجور التحكيم والمراسلات .

مناً : المجلة غير ملزمة بإعادة البحوث إلى أصحابها سواء نشرت أم لم تنشر ، وكذلك الرسوم المدفوعة .

سعاً : تحتفظ هيئة تحرير المجلة بحقها في عدم نشر أي بحث دون إبداء الأسباب وتعد قراراتها نهائية ، كما تنتقل جميع حقوق الملكية المتعلقة بالبحث إلى الإدارة العامة للبحث العلمي في جامعة إب .

سعاً : ترسل البحوث على العنوان الآتي : الجمهورية اليمنية - جامعة إب – ص.ب (70270) – مجلة الباحث الجامعي أو على البريد الإلكتروني للمجلة magltalbaheth@gmail.com

الكنايات في القرآن الكريم

مبده ـ اللّه ميدي

أستاذ التفسير وعلوم القرآن المساعد، كلية الآداب، جامعة إب.

ة البحث :

أولاً: المقدمة وفيها بيان المشكلة وتعريف موضوع البحث وهو الكناية لغة واصطلاحاً.

ثانياً: بيان خطة البحث .

ثالثاً: بيان منهج البحث .

رابعاً: تمهيد بين يدي البحث .

خامساً: تتبعت فيه كثيراً من الآيات التي وردت فيها الكنايات القرآنية سواء كانت مكية أو مدنية .

سادساً: مجموع الآيات التي استخرجت الكنايات منها وصل إلى (٤٤ آية).

سابعاً: تقسيم الموضوع إلى أربعة مباحث.

مـــة

الحمد لله الذي أنزل القرآن وميزه على سائر الكلام بالبلاغة والبيان لتكون حجته باهرة وللمعاندين من الثقلين قاهرة، والصلاة والسلام على أفصح من نطق بالضاد من الأنام، وعلى آله وصحبه الذين حملوا القرآن إلينا وأفهموه الأمة أحسن إفهام، فآمنوا بمتشابهه وعملوا بما فيه من الأحكام

وبعـــد

فإنه من خلال تلاوتي لآي القرآن الكريم أدركت كثيراً من كناياته التي هي وجه من وجوه بلاغته ووقفت عندها كثيراً بإعظام وإعجاب ببلاغة كلام الله تعالى ولا غرابة في هذا فقد قال البلغاء (كلام الملوك ملوك الكلام) فكيف بكلام ملك الملوك على الإطلاق وهو الملك العلام ؟

غير أنني بحسب علمي لم أجد من خصص هذا الفن ببحث مستقل فكانت هذه (مشكلة البحث) فاخترت أن يكون بحثي هذا بعنوان (من كنايات القرآن الكريم) ولعله يكون مفيداً لمن يطلع عليه ومقرباً لهذا الفن لطالب العلم المتطلع إلى بلاغة القرآن الكريم مغنياً له عن الغوص في تفاسير القرآن وكتب البيان، أسأل الله تعالى تحقيق ذلك بمنه وكرمه .

ت البحث :

وبعد فإنه من خلال تلاوتي لآي القرآن الكريم أدركت كثيراً من كناياته التي هي وجه من وجوه بلاغته ووقفت عندها كثيراً بإعظام وإعجاب ببلاغة كلام الله تعالى، ولا غرابة في هذا فقد قال البلغاء قديماً: (كلام الملوك ملوك الكلام) فكيف بكلام ملك الملوك على الإطلاق وهو الملك العلام ؟ غير أنني بحسب علمي لم أجد من خصص هذا الموضوع ببحث مستقل وقد تكلم ابن القيم عن الكناية في الكتاب المنسوب إليه المسمى: الفوائد المشوّق إلى علوم القرآن وأفرد الكلام عنها في القسم السابع عشر ولكنه أتى بشيء يسير في هذا الباب ولم يتوسع فيه كما توسع فيه الباحث.

فكانت هذه مشكلة البحث فاخترت أن يكون بحثي هذا بعنوان (من كنايات القرآن) ولعله يكون مفيداً لمن يطلع عليه لهذا الفن لطالب العلم المتطلع إلى بلاغة القرآن الكريم مغنياً له بعض الإغناء عن الغوص في تفاسير القرآن الضخمة وكتب البيان الواسعة، فأسأل الله الكريم تحقيق ذلك بمنه وكرمه.

ء الك واصطلاحاً :

ولكي يكون القارئ قد تصور الموضوع الذي سيقرؤه ولو إجمالاً وذلك يكون بفهم تعريفه فيقول الباحث: الكناية لها تعريفان تعريف لغوي، وتعريف اصطلاحي ، أما تعريفها لغة فهي: مصدر كنيت أو كنوت عنه إذا تركت التصريح به كما قاله السعد ، أما الكناية اصطلاحاً فهي اللفظ الذي أريد به لازم معناه مع جواز إرادة المعنى الأصلي كما قاله الأخضري في الجوهر المكنون حيث قال:

لفظ لازم معناه قصد مع جواز قصده معه يرد

ني البحث:

لقد اعتمدت على المنهج الاستقرائي من حيث الوقوف على الآتي:

أولاً : البحث عن الآيات التي وجدت فيها الكنايات. ثانياً : جمع ما أمكن لي من الآيات التي توجد فيها الكنايات . ثالثاً : العودة إلى كتب التفسير التي عنيت ببيان أوجه البلاغة ومنها الكناية. رابعاً : ولم يغب عنا الرجوع إلى كتب البلاغة التي جمعت العلوم الثلاثة المعاني، والبيان، والبديع خامساً : فقد قمنا بدراسة الأقوال في بيان تلك الآيات واختيار القول بالكنايات فيها لكونها مظهراً من مظاهر بلاغة القرآن، وأسأل الله تعالى التوفيق والسداد وقبول هذه المحاولة والثواب عليها والنفع بها .

يدي البحث :

وفيه مبادئ وأسباب إيثار القرآن الكناية على التصريح ، ومما يجدر التنبيه عليه في بحثنا هذا (من كنايات القرآن الكريم) بيان أن العرب لا تترك التصريح وتعدل إلى الكناية إلا لأسباب تقتضي ذلك، وقد ذكر الإمام السيوطي رحمه الله من هذه الأسباب ستة وسماها بالأساليب وقد نزل بها القرآن الكريم وفق الأساليب التي استخدمتها العرب في شعرها ونثرها وتفاخرت بها في منتدياتها وأسواقها، وبلغَتهم نزل القرآن الكريم فحاز الدرجة العليا من الفصاحة والبلاغة التي عجز العرب عن مجاراتها كما أشار إلى ذلك صاحب طلعة الأنوار بقوله:

والطرف الأعلى من الإعجاز مما به القرآن ذو امتياز

وإليك أيها القارئ هذه الأساليب لتقيس عليها غيرها .

١- التنبيه على عظم القدرة نحو قوله تعالى (هو الذي خلقكم من نفس واحدة) كناية عن آدم عليه السلام، فهذه النفس كناية عن عظم القدرة في بث جميع البشر فيها رجالاً ونساءً.

٢- ترك اللفظ إلى ما هو أجمل منه نحو قوله تعالى (إن هذا أخي له تسع وتسعون نعجة ولي نعجة واحدة) ، فكنى عن المرآة بالنعجة كعادة العرب في ذلك، لأن ترك التصريح بذكر النساء أجمل منه، ولهذا لم يذكر في القرآن الكريم امرأة باسمها لنكتة وهي أن الملوك والأشراف لا يذكرون حرائرهم في ملأ ولا يبتذلون أسماؤهن بل يكنون عن الزوجة بالفراش، والعيال ونحو ذلك فإذا ذكروا الإماء لم يكنو عنهن ولم يصونوا أسماؤهن عن الذكر، فلما قالت النصارى في مريم ما قالوا صرح الله باسمها ، ولم يَكنِ توكيداً للعبودية التي هي صفة لها وتأكيداً بأن عيسى لا أب له ولا نسب إليه.

٣- أن يكون التصريح مما يستقبح ذكره ككناية الله تعالى عن الجماع بالملامسة والمباشرة والإفضاء والرفث والدخول والسر في قوله تعالى (ولكن لا تواعدوهن سراً) والغشيان في قوله تعالى (فلما تغشاها) .

٤- قصد البلاغة والمبالغة نحو قوله تعالى (أومن ينشأ في الحلية وهو في الخصام غير مبين) كنى عن النساء بأنهن في الترفه والتزين الشاغل عن النظر في الأمور ودقيق المعاني ولو أتى بلفظ النساء لم يشعر بذلك .

٥- قصد الاختصار نحو قوله تعالى (لبئس ما كانوا يعملون) فهو كناية عن كثرة أفعالهم المذمومة كالمسارعة في الإثم وأكل السحت والعدوان كما عدد الله تعالى ذلك في أول الآية بقوله (وترى كثيراً منهم يسارعون في الإثم والعدوان وأكلهم السحت لبئس ما كانوا يعملون) ٩

٦- التنبيه على مصير المكنى عنه نحو قوله تعالى (تبت يدا أبي لهب وتب) ١٠ أي أنه جهنمي ومصيره إلى اللهب، فهذا يبين للقارئ أن الكناية أبلغ من التصريح ولذلك كانت من مقاصد التعبير لدى البلغاء ورواد الفصاحة .

١

ث الأول في بعض طوال السور

رة البقـرة

من الكنايات فيها

١. **قوله تعالى [فِي قُلُوبِهِمْ مَرَضٌ] آية ١٠**

فيه الكناية اللطيفة لأن المرض في الأجسام حقيقة وقد كنى به عن النفاق، لأن المرض فساد للبدن والنفاق فساد في القلب. قال البيضاوي: ((المرض حقيقة فيما يعرض للبدن فيخرجه عن الاعتدال الخاص به ويوجب الخلل في أفعاله ، ومجاز في الأعراض النفسية التي تخل بكمالها كالجهل وسوء العقيدة والحسد والضغينة وحب المعاصي لأنها مانعة من نيل الفضائل مؤدية إلى زوال الحياة الحقيقية الأبدية)) . ١٢وجعله أبو السعود من باب الاستعارة لما في قلوبهم من الجهل ١٣ وكلاهما من علم البيان ، وذكر ابن الجوزي أن المرض هنا الشك أي فهو كناية عنه .١٤

الكنايات عن الجماع وقد وصلت إلى سبع كنايات :

٢. **: فـي قولـه تعـالى** [أُحِلَّ لَكُمْ لَيْلَةَ الصِّيَامِ الرَّفَثُ إِلَى نِسَائِكُمْ] آية:١٨٧

فقد عبر بالرفث كناية عن الجماع لأن الله عز وجل كريم يكنى ، قاله ابن عباس والسدي وقال الزجاج: ((الرفث كلمة جامعة لكل ما يريد الرجل من امرأته)) وهكذا قال الأزهري، وقال ابن عرقة: ((الرفث الجماع ، والرفث التصريح بذكر الجماع والإعراب به قال الشاعر:

ويريد من أنس الحديث روانيا وبهن عن رفث الرجال نفار

وقيل الرفث أصله قول الفحش، يقال : رفث وأرفث إذا تكلم بالقبيح ، ومنه قال الشاعر:

ورب أسرابٍ حجيج كظّم عن اللغاء ورفث التكلم))

ونقل الماوردي عن ابن مسعود أن الرفث والرفوث جميعاً أنه الجماع ١٥

وتعدى الرفث بإلى في قوله تعالى (الرفث إلى نسائكم) وأنت لا تقول: رفثت إلى النساء ولكنه جيء به محمولاً على الإفضاء الذي يراد به الملابسة في مثل قوله: (وقد أفضى بعضكم إلى بعض) .

وقال الألوسي: ((الرفث من رفث في كلامه وأرفث وترفّث أفحش وأفصح بما يكنى عنه، والمراد به هنا الجماع لأنه لا يكاد يخلو من الإفصاح، وما روي عن ابن عباس رضي الله عنهما أنه أنشد وهو محرم:

وهن يمشين بنا هميسا إن تصدق الطير ننك لميسا

فقيل له: أرفثت ؟ فقال: إنما الرفث ما كان عند النساء ، فالرفث فيه يحتمل أن يكون قولاً وأن يكون فعلاً)) .[16]وقد قال عمدة المفسرين الإمام محمد بن جرير الطبري في تفسير هذه الآية: ((فأما الرفث فإنه كناية عن الجماع في هذا الموضع يقال: هو الرفث والرفوث) وقد روي أنها في قراءة عبد الله: (أحل لكم ليلة الصيام الرفوث إلى نسائكم) وبمثل الذي قلنا في تأويل الرفث قال أهل التأويل ، ثم ذكر من قال ذلك.[17]وكلامه مسك الختام وإنما كان الرفث كناية عن الجماع لأنه كلام يقع وقت الجماع بين الرجال والنساء يستقبح ذلك في وقت آخر وأطلق على الجماع للزومه غالباً .[18]

وقال البيضاوي في تفسيره: ((والرفث كناية عن الجماع لأنه لا يكاد يخلو من رفث وهو الإفصاح بما يكنى عنه)) .[19]قال في تفسير القرآن للفراء: ((الرفث ضرب من اللهو والعبث والمراد به هنا مخالطة النساء والخلوة بهن [20]، قال أبو حيان وهو يعدد ما اشتملت عليه الآية من أنواع البيان: ((الرفث كناية عن الجماع))[21]، قال في البحر المادعلى هامش البحر المحيط: ((والرفث كناية عن الجماع وعدى بإلى لتتضمنه معنى الإفضاء وهي من الكنايات الحسنة كقوله: (فلما تغشاها)(فأتوا حرثكم)))[22]وقال ابن الجوزي ((فأما الرفث فقال ابن عمر وابن عباس ومجاهد وعطاء والحسن وابن جبير في آخرين هو الجماع))[23]وقال القاسمي: ((الرفث أصله قول الفحش وكنى به هنا عن الجماع وما يتبعه كما كنى عنه بقوله تعالى (فلما تغشاها) الأعراف ١٨٩ وقوله تعالى (فأتوا حرثكم) البقرة ٢٢٣ فالله تعالى كريم يكنى وإيثار الكناية هنا بلفظ الرفث الدال على معنى القبح - عدا بقية الآيات استهجاناً لما وجد منهم قبل الإباحة كما سماه اختياناً لأنفسهم ، والكناية عما يستقبح ذكره بما يستحسن لفظه من سنن العرب)).[24]وقال الثعلبي: ((والرفث والرفوث كناية عن الجماع قال ابن عباس: إن الله حيي كريم يكني فما ذكر الله في القرآن من المباشرة والملامسة والإفضاء والدخول والرفث فإنما يعني الجماع)).[25]

٣. **كناية ثانية** : اللباس في قوله تعالى: [هُنَّ لِبَاسٌ لَكُمْ وَأَنْتُمْ لِبَاسٌ لَهُنَّ] آية:١٨٧

أصل اللباس في الثياب ثم سمي امتزاج كلٍ من الزوجين بصاحبه لباساً لانضمام الجسدين وامتزاجهما وتلازمهما تشبيهاً بالثوب ، قال النابغة الجعدي:

إذا ما الضجيع ثنى جيدها تداعت فكانت عليه لباسا

فجائز أن يكون كل منهما ستراً للآخر عما لا يحل ، وقيل لأن كلاً منهما ستر لصاحبه فيما يكون من الجماع عن أبصار الناس ، وقال أبو عبيد: ((يقال للمرأة : هي لباسك وفراشك)) [٢٦]

وقال ابن جرير: ((فجائز أن يكون قيل هن لباس لكم وأنتم لباس لهن بمعنى أن كل واحد منكم ستر لصاحبه فيما يكون بينكم من الجماع عن أبصار الناس)).[٢٧]يقول الباحث: وحديث (من تزوج ...) رواه الطبراني في الأوسط عن أنس بن مالك بلفظ فقد استكمل الإيمان وفي رواية: نصف الإيمان وهو حديث ضعيف . قال في الفتوحات نقلاً عن السمين: وقدم قوله (هن لباس لكم) على قوله (وأنتم لباس لهن) تنبيهاً على ظهور احتياج الرجل للمرأة وعدم صبره عنها وأنه هو البادئ بطلب ذلك وكنى باللباس عن شدة المخالطة .[٢٩]وقال الحافظ ابن كثير ((وقال الربيع بن أنس: هن لحاف لكم وأنتم لحاف لهن، وحاصله أن الرجل والمرأة كل منهما يخالط الآخر ويلامسه ويضاجعه فناسب أن يرخص لهم في المجامعة في ليل رمضان لئلا يشق هذا عليهم ويحرجوا ، قال الشاعر: ٨

إذا ما الضجيع ثنى جيدها تداعت فكانت عليه لباسا))[٣٠]

وقال الشوكاني: ((وجعل النساء لباساً للرجال والرجال لباساً لهن لامتزاج كل منهما بالآخر عند الجماع كالامتزاج الذي يكون بين الثوب ولابسه أي فيلزم من هذه الحالة الجماع))[٣١]يقول الباحث: وهذا معنى الكناية .

وقال ابن الجوزي: ((الثاني أنهن بمنزلة اللباس لإفضاء كل واحد ببشرته إلى بشرة صاحبه فكنى عن اجتماعهما متجردين باللباس)) ، وقال الزجاج: ((والعرب تسمي المرأة لباساً وإزاراً ، قال النابغة الجعدي:

إذا ما الضجيع ثنى جيدها تداعت فكانت عليه لباسا)) [٣٢]

ونقل الثعلبي عن أبي زيد في قوله تعالى: (هن لباس لكم وأنتم لباس لهن) قال: ((للمواقعة أي الجماع)).[٣٣]

٤. **الثالثة:** المباشرة وقد وردت في قوله تعالى [وَلا تُبَاشِرُوهُنَّ وَأَنْتُمْ عَاكِفُونَ فِي الْمَسَاجِدِ] آية:١٨٧

والمباشرة هنا كناية عن الجماع أي قد أحل الله لكم ما حرم عليكم وسمي الوقاع مباشرة لتلاصق البشرتين فيه ، قال ابن العربي : ((وهذا يدل على أن سبب الآية جماع عمر رضي الله عنه لا جوع قيس لأنه لو كان السبب جوع قيس لقال: فالآن كلوا)) .[٣٤]

قال ابن عباس في قوله تعالى (ولا تباشروهن وأنتم عاكفون في المساجد) ((المباشرة الملامسة أو المس الجماع ولكن الله يكني ما يشاء بما شاء)). [٣٥]وقال الزمخشري: ((فكنى به أي بالمباشرة عن الجماع لأنه لا يكاد يخلو من شيء من ذلك، وقال الألوسي: أصل المباشرة إلزاق البشر بالبشر وأطلقت على الجماع للزومها لها))، يقول الباحث: قوله (للزومها لها) أي فهي كناية يراد منها لازم معناها كما قال في الجوهر المكنون في تعريف الكناية:

لفظ به لازم معناه قصد مع جواز قصده معه يرد [٣٦]

قال الإمام ابن جرير: ((فأما المباشرة في كلام العرب فإنه ملاقاة بشرة ببشرة وبشرة الرجل جلدته الظاهرة وإنما كنى الله تعالى بقوله: (فالآن باشروهن) عن الجماع يقول: فالآن إذا أحللت لكم الرفث إلى نسائكم فجامعوهن في ليالي شهر رمضان حتى يطلع الفجر ويتبين الخيط الأبيض من الخيط الأسود من الفجر، وبالذي قلنا في المباشرة قال جماعة من أهل التأويل)). [٣٧]وقال الشوكاني في قوله تعالى: (ولا تباشروهن وأنتم عاكفون في المساجد) ((قيل المراد بالمباشرة هنا الجماع ، وقيل: تشمل التقبيل واللمس إذا كانا لشهوة لا إذا كانا لغير شهوة)). [٣٨]

وقال الإمام ابن جزي قال الجمهور: ((المباشرة هنا الجماع فما دونه، وقيل الجماع فقط)). [٣٩]

وقال الإمام السيوطي: (((باشروهن) جامعوهن وقال الجمل في حاشيته على تفسير جلال الدين السيوطي وسميت المجامعة مباشرة والتصاق بشرتيهما ، وأصل المباشرة التصاق البشرتين وأطلقت على الجماع للزومها، وهذه علاقة الكناية وهي الملازمة)). [٤٠]

الكناية الرابعة : الاعتزال فهو كناية عن ترك الجماع فلما استقبح ذكر الجماع في النهي عنه عبر عنه بالاعتزال استهجاناً لذكره وذلك في قوله تعالى [فَاعْتَزِلُوا النِّسَاءَ فِي المَحِيضِ] آية ٢٢٢

قال القرطبي ((والمقصود من هذا : النهي عن ترك المجامعة)) [٤١]وقال الألوسي: ((والمراد من اعتزال النساء اجتناب مجامعتهن كما يفهمه آخر الآية)) [٤٢]وقال أبو السعود:

(((فاعتزلوا النساء في المحيض) أي فاجتنبوا مجامعتهن في حالة المحيض))[٤٣]وقال ابن عطية رحمه الله ، قوله تعالى (((فاعتزلوا النساء في المحيض) يريد جماعهن)) [٤٤]وكذلك قال النيسابوري: ((قوله تعالى (فاعتزلوا النساء) فاعتزلوا مجامعتهن)) [٤٥]وقال القاسمي: ((فاجتنبوا مجامعتهن في زمنه))

[٤٦] وقال الإمام محمد ابن جزي (((فاعتزلوا النساء) اجتنبوا جماعهن ، وقد فسر ذلك الحديث بقوله: ولتشد عليها إزارها، وشأنك بأعلاها)) .[٤٧]وكذا قال الزمخشري في كشافه [٤٨]وقال الشوكاني: ((والمراد من هذا الاعتزال ترك المجامعة لا ترك المجالسة أو الملامسة)) [٤٩]وقال الإمام ابن جرير: ((يعني تعالى ذكره بقوله (فاعتزلوا النساء في المحيض) فاعتزلوا جماع النساء ونكاحهن في محيضهن)) [٥٠] وعبر عن هذا ابن كثير بقوله: ((وقوله تعالى (ويسألونك عن المحيض) يعني الفرج لقوله صلى الله عليه وسلم: (اصنعوا كل شيء إلا النكاح)))[٥١] وقال في تفسير الجلالين (((فاعتزلوا النساء في المحيض) اتركوا وطأهن)) [٥٢]وقال أبو السعود: (((فاعتزلوا النساء في المحيض) أي فاجتنبوا مجامعتهن في المحيض)) [٥٣] وقال ابن كثير: (((فاعتزلوا النساء في المحيض) ونهى عن قربانهن بالجماع مادام الحيض موجوداً)) [٥٤] وقال في البحر المادعلى هامش البحر المحيط: (((فاعتزلوا النساء في المحيض) أي نكاح النساء في زمن الحيض)) [٥٥]

الكناية الخامسة : الإتيان كناية عن الجماع وذلك في قوله تعالى [فَأْتُوهُنَّ مِنْ حَيْثُ أَمَرَكُمُ اللهُ]

آية:٢٢٢ قال الإمام الشوكاني: (((فأتوهن من حيث أمركم الله) أي فجامعوهن، وكنى عنه بالإتيان والمراد أنهم يجامعوهن في المأتي الذي أباحه الله وهو القبل)).[٥٦]

وقال ابن جرير: ((يعنى تعالى ذكره بقوله (فإذا تطهرن فأتوهن) قال: فإذا اغتسلن فتطهرن بالماء فجامعوهن)) [٥٧] ومثله قوله تعالى (فأتوا حرثكم أنى شئتم) ولهذا قال الزمخشري: ((والمعنى جامعوهن من أي شِق أردتم بعد أن يكون المأتى واحداً وهو موضع الحرث، ثم قال وهي من الكنايات اللطيفة والتعريضات المستحسنة وهذا وأشباهه آداب حسنة على المؤمنين أن يتعلموها وينادوا بها ويتكلفوا مثلها في محاوراتهم ومكاتبتهم)) [٥٨] وقال النسفي: (((فأتوهن من حيث أمركم الله) فجامعوهن من المأتى الذي أمركم الله به وحلله لكم وهو القبل)) .[٥٩]

وقال الإمام القرطبي رحمه الله ((قوله تعالى (فأتوهن من حيث أمركم الله) أي فجامعوهن ، وهو أمر إباحة وكنى بالإتيان عن الوطء)) [٦٠] الكناية السادسة : القرب كناية عن الجماع في قوله تعالى [وَلا تَقْرَبُوهُنَّ حَتَّى يَطْهُرْنَ] آية ٢٢٢

قال الجمل في حاشية تفسير الجلالين: ((ويقال منه : قربت المرأة كناية عن الجماع)) [٦١] وقال في غرائب القرآن (((ولا تقربوهن) أي لا تجامعوهن وهذا التأكيد لقوله (فاعتزلوا) ويحتمل أن يكون ذلك نهياً عن المباشرة في موضع الدم، وهذا نهي عن الالتذاذ بما يقرب من ذلك الموضع)) [٦٢] وقال النسفي: (((ولا تقربوهن) لا تقربوهن مجامعين ولا تقربوا مجامعتهن)) [٦٣]

وقد أشار إليه أبو السعود فقال: (((ولا تقربوهن حتى يطهرن) تأكيد لحكم الاعتزال وتنبيه على أن المراد به عدم قربانهن لا عدم القرب منهن)) [٦٤] قال أبو حيان: ((وقوله (ولا تقربوهن حتى يطهرن) هو كناية عن الجماع)) [٦٥]، وقال القاسمي: ((وكنى بقربانهن المنهي عنه عن مباضعتهن فدل على جواز التمتع بهن حينئذ فيما دون الفرج [٦٦]، وقال الثعلبي: (ولا تقربوهن) يعني لا تجامعون)) [٦٧]

٥. الكناية السابعة: السر كناية عن الجماع [ولَكِنْ لا تُوَاعِدُوهُنَّ سِرًّا] آية ٢٣٥

قال الماوردي: ((في السر خمسة أقوال إلى أن قال الخامس: الجماع وهو قول الشافعي)) [٦٨]

قال الألوسي: (((ولكن لا تواعدون سراً) نكاحاً إلى أن قال: وإرادة النكاح من السر بواسطة إرادة الوطء منه وقد تعارف إطلاقه عليه لأنه يسر، ومنه قول امرئ القيس:

ألا زعمت بسياسة اليوم أني كبرت وأن لا يحسن السر أمثالي

وإرادة العقد من ذلك لما بينهما من السببية والمسببة ولم يجعل أول الأمر عبارة عن العقد لأنه لا مناسبة بينهما في الظاهر المروي عن ابن عباس رضي الله تعالى عنهما أن ـ السر ـ هنا الجماع)).

وقال الزمخشري: ((والسر وقع كناية عن النكاح الذي هو الوطء لأنه مما يسر قال الأعشى ميمون بن قيس:

ولا تقربن جارة إن سرها عليك حرام فانكحن أو تأبّدا)) [٦٩]

وقال القرطبي في تفسيره مبيناً معاني السر واختلاف العلماء فيه ((وقيل: السر الجماع، أي لا تصفوا أنفسكم لهن بكثرة الجماع ترغيباً لهن في النكاح فإن ذكر الجماع من غير الزوج فحش، هذا قول الشافعي واستشهد بقول رؤبة: فكف عن أسرارها بعد الفسق أي كف عن جماعها بعد ملازمته لذلك)). [٧٠]

وقال النسفي: (((ولكن لا تواعدوهن سرا) جماعاً لأنه مما يسر، أي لا تقولوا في العدة إني قادر على هذا العمل)) [٧١]، وقال البيضاوي: ((ولكن لا تواعدوهن نكاحاً أو جماعاً عبر بالسر عن الوطء لأنه مما يسر)). [٧٢]

يقول الباحث: فالعلاقة هنا هي السر لأنه ملازم للجماع، وقال القاسمي(((ولكن لا تواعدوهن سراً) أي لا تواعدوهن نكاحاً)) ، وقال أبو السعود: (((ولكن لا توعدوهن سراً) ولكن لا تواعدوهن نكاحاً بل اكتفوا بما رخص لكم من التعريض والتعبير عن النكاح بالسر لأن مسببه الذي هو الوطء مما يسر به، وإيثاره على إسمه للإيذان بأنه ينبغي أن يسر به ويكتم)) [٧٣] قال ابن الجوزي

(((ولكن لا تواعدوهن سراً) فيه أربعة أقوال: أحدها : أن المراد بالسر النكاح قاله ابن عباس وأنشد عليه بيت امرئ القيس:

ألا زعمت بسياسة اليوم أنني كبرت وأن لا يحسن السر أمثالي))

قال الفراء: ((وكأنه مما كنى الله عنه كقوله تعالى (أو جاء أحدكم من الغائط))) النساء آية ٤٣ [٧٤]

قال الثعلبي ((وقال الكلبي: (لا تواعدوهن سراً) أي لا تصنفوا أنفسكم لهن بكثرة الجماع فيقول لها آتيك الأربعة والخمسة وأشباه ذلك ، وعلى هذا القول السر هو الجماع نفسه)) [٧٥]

٦. الكناية الثامنة : المس كناية عن الجماع في قوله تعالى [مالم تمسوهن] آية ٢٣٦

وقال الإمام الشوكاني نقلاً عن ابن عباس (((مالم تمسوهن) ما لم تجامعوهن وقال المس الجماع)) وقال الإمام النسفي في تفسير الآية (((مالم تمسوهن) مالم تجامعوهن)) [٦] وكذلك قال في جامع البيان ، ومثله قوله تعالى (ولم يمسسني بشر) قال في كتاب الحوار في القرآن [٧](قولها: (ولم يمسسني بشر) فيه الكناية اللطيفة فهو كناية عن الجماع لأنه يلزم من عدم المس عدم الجماع)) [٩]

وقال النيسابوري وقال جار الله ((المس عبارة عن النكاح لأنه كنى عنه في قوله تعالى (من قبل أن تمسوهن) وإنما يقال في الزنا فجر بها أو خبث بها ونحو ذلك ولا يليق به في الكنايات والآداب)) وسيأتي الكلام عن هذه الكناية أيضاً في سورة مريم مفصلاً إن شاء الله .

رة النســاء

وتبرز الكنايات فيها على النحو الآتي:

١. الإفضاء في قوله تعالى[وقَدْ أَفْضَى بَعْضُكُمْ إِلَى بَعْضٍ] آية ٢١

قال الألوسي: (((وقد أفضى بعضكم إلى بعض) كناية عن الجماع على ما روي عن ابن عباس ومجاهد والسدي)) [٨٠] وقال ابن عطية: ((وقال ابن عباس ومجاهد والسدي وغيرهم الإفضاء في هذه الآية الجماع، قال ابن عباس ولكن الله كريم يكني)) [٨١] وقال ابن جرير: ((والذي عني به الإفضاء في هذا الموضع الجماع في الفرج ، وقد نقله ابن جرير عن ابن عباس ومجاهد والسدي)) ((واختاره الزجاج وابن قتيبة وإليه ذهب الشافعي أن المراد بالإفضاء الجماع، إذ الفضاء الساحة، ويقال: أفضيت إذا خرجت إلى الفضاء، وهذا المعنى إنما يحصل في الحقيقة عند الجماع)) [٨٢] وقال محمد بن جزي في التسهيل لعلوم التنزيل (((وقد أفضى بعضكم إلى بعض) كناية عن الجماع)) [٨٣] وقال ابن الجوزي: ((وفي الإفضاء قولان أحدهما: أنه الجماع قاله ابن عباس ومجاهد والسدي

ومقاتل وابن قتيبة))[٨٤] وقال الماوردي: (((وكيف تأخذونه وقد أفضى بعضكم إلى بعض) فيه قولان: أحدهما أن الإفضاء الجماع وهو قول ابن عباس ومجاهد والسدي)) .[٨٥]

٢. قوله تعالى [مِنْ نِسَائِكُمُ اللاتِي دَخَلْتُمْ بِهِنَّ] آية ٢٣

فقد كنى به عن الجماع ، قال أبو السعود ((ومعنى الدخول بهن الستر والباء للتعدية ، وهي كناية عن الجماع كقولهم: بنى عليها وضرب عليها الحجاب ، وفي حكمه اللمس ونظائره)) .[٨٦] قال ابن عطية: واختلف العلماء في معنى قوله (دخلتم بهن) فقال ابن عباس وطاوس وابن دينار : الدخول في هذا الموضع هو الجماع)) .[٨٧] وقال الألوسي عن الدخول: ((وهو كناية عن الجماع)) .[٨٨] وروى ابن جرير الطبري عن علي ابن طلحة عن ابن عباس في قوله: (من نسائكم اللاتي دخلتم بهن) والدخول النكاح ونقله القرطبي عن ابن عباس وطاوس وعمرو بن دينار وغيرهم .[٨٩] قال النسفي: ((والدخول بهن كناية عن الجماع)) .[٩٠]

وقال القاسمي: ((في تفسير هذه الآية: والدخول بهن كناية عن الجماع كقولهم بنى عليها وضرب عليها الحجاب)) .[٩١]

٣. ومن الكنايات فيها الملامسة في قوله تعالى [أَوْ لامَسْتُمُ النِّسَاءَ] آية:٤٣

قال النسفي: ((فقد روي عن علي وابن عباس رضي الله عنهم أن معنى لامستم: جامعتم)) ،[٩٢] وقال الألوسي (((أو لامستم النساء) يريد سبحانه أو جامعتم النساء لأنه كنى بالملامسة عن الجماع لانه مما يستهجن التصريح به ويستحيى منه وإليه ذهب علي كرم الله وجهه، وابن عباس رضي الله عنهما، والحسن إشارة إلى الحدث الأكبر ، وعن ابن مسعود والنخعي والشعبي أن المراد الملامسة دون الجماع أي لامستم بشرتهن ببشرتكم ، وبه استدل الشافعي رضي الله عنه على أن اللمس ينقض الوضوء، وبه قال الزهري والأوزاعي)) ،[٩٣] يقول الباحث : وبناء عليه لا شاهد فيه للكناية والله أعلم ، وقد ذكر ابن جرير عن جماعة أنه عني باللمس الجماع .[٩٤] وقال القرطبي: ((إنّ لمستم ولامستم له عدة معاني وذكر منها الجماع)) .[٩٥]

وقال أبو السعود: ((وكذلك إيثار الكناية فيما عطف عليه من قوله عز وجل (أو لامستم النساء) على التصريح بالجماع)) .[٩٦] قال ابن الجوزي ((وفي المراد بالملامسة قولان أحدهما أنه الجماع قاله علي وابن عباس والحسن ومجاهد وقتادة)) .[٩٧] وقد اختار القاسمي قول ابن جرير حيث قال: ((قال ابن جرير وأولى القولين في ذلك بالصواب قول من قال عني الله بقوله (أو لا مستم النساء) الجماع دون غيره من معاني اللمس)) .[٩٨]

قال الماوردي: (((لامستم) وفي هذه الملامسة قولان: أحدهما الجماع وهي قول علي وابن عباس والحسن وقتادة ومجاهد)) .[٩٩] وقال القشيري في تفسير اللمس (((لامستم) وهي في اللغة لفظة قد تقع للّمس الذي هو الجماع)) ،[١٠٠] فهذه ثلاث كنايات عن الجماع من سورة النساء . **سورة المائدة** ومن الكنايات فيها

١. الكناية عن قضاء الحاجة بأكل الطعام قوله تعالى [كَانَا يَأْكُلَانِ الطَّعَامَ] آية ٧٥

فقد كنى عن قضاء الحاجة بأكل الطعام ، قال ابن الجوزي ((وفي قوله (كانا يأكلان الطعام) قولان :

أحدهما : أنه يبين أنهما يعيشان بالغذاء ومن لا يقيمه إلا أكل الطعام فليس بإله .

الثاني: أنه نبه بأكل الطعام على عاقبته وهو الحدث إذ لا بد لآكل الطعام من الحدث ، قاله ابن قتيبة قال وقوله: (انظر كيف نبين لهم الآيات) ألطف ما يكون من الكنايات ، قلت وفي كلا المعنيين المذكورين كناية عن نفي الألوهية عن عيسى وأمه عليهما السلام لأنه يلزم من اعتراء النقص المذكور لهما عدم ثبوت الألوهية لهما لأن الإله الحق منزه عن كل نقص متصف بكل كمال)) ،[١٠١]

قال ابن عطية : ((وذكر مكي والمهدوي وغيرهما أنها عبارة عن الاحتياج إلى الغائط)) .[١٠٢]

وقال الألوسي: ((في تفسير الآية قولان ثانيهما عبر عنه بقوله: وقيل: هو كناية عن قضاء الحاجة لأن من أكل الطعام احتاج إلى النقض وهذا أمر ذوقاً في أفول مدعي ألوهيتهما المنافي لذلك مع الدلالة على الاحتياج المنافي للألوهية بشاعة عرفية وليس المقصود سوى الرد على النصارى في زعمهم المنتن واعتقادهم الكريه)) .

وقال القرطبي: ((وقال بعض المفسرين في قوله تعالى (كانا يأكلان الطعام) إنه كناية عن الغائط والبول)) ، وعبر الإمام النيسابوري عن هذه الكناية في تفسيره بقوله تعالى (كانا يأكلان الطعام) ((فإن المحتاج إلى الغذاء سيحتاج إلى ما يتبعه من الهضم والنفض، وكل هذه الإفتقارات دليل ظاهر وبرهان على حدوثهما وأفولهما في حيز الإمكان)) .

يقول الباحث: وهذه هي الكناية بعينها لأنها لفظ أريد به لازم معناه فإنه يلزم من احتياجهما إلى الأكل احتياجهما لقضاء حاجتهما من البول والغائط ومن هو كذلك لا يصلح لأن يكون إلها كما زعمت النصارى ، فهو رد عليهم بأبلغ العبارات والله أعلم .

٢. ومن الكنايات فيها قوله تعالى [أَوْ جَاءَ أَحَدٌ مِنْكُمْ مِنَ الْغَائِطِ] آية ٦

قال أبو السعود في تفسيره: (((أو جاء أحد منكم من الغائط) هو المكان الغائر المطمئن والمجيئ منه

كناية عن الحدث لأن المعتاد أن من يريده يذهب إليه ليواري شخصه عن أعين الناس ، وإسناد المجيء منه إلى واحد منهم دونهم للتفادي عن التصريح بنسبتهم إلى ما يستحيا منه أو يستهجن التصريح به)) .

قال ابن الجوزي: ((والغائط المكان المطمئن من الأرض فكنى عن الحدث بمكانه قاله ابن قتيبة)) ، وقال الألوسي: (((أو جاء أحد منكم من الغائط) هو المكان المنخفض إلى أن قال والمجيء منه كناية عن الحدث لأن العادة أن من يريده يذهب إليه ليواري شخصه عن أعين الناس، وفي ذكر (أحد) فيه دون غيره إيماء إلى أن الإنسان يتفرد عند قضاء الحاجة كما هو دأبه وأدبه)) .

ة الأعـــراف

١. ومن الكنايات فيها قوله تعالى[وقَطَّعْنَا دَابِرَ الَّذِينَ كَذَّبُوا بِآيَاتِنَا] آية ٧٢

كناية لطيفة عن استئصالهم جميعاً بالهلاك ، قال أبو السعود: ((أي استأصلناهم بالكلية ودمرناهم عن آخرهم)) ، وقال الأصمعي: ((الدابر الأصل قطع الله دابره أي أصله)) [٩]، وقال الزمخشري: ((وقطع دابرهم استئصالهم وتدميرهم عن آخرهم)) .

ونقل القرطبي عن قطرب عند تفسير آية الأنعام وهي قوله تعالى: [فَقُطِعَ دَابِرُ القَوْمِ الَّذِينَ ظَلَمُوا وَالحَمْدُ للهِ رَبِّ العَالَمِينَ] {الأنعام: ٤٥} أنه قال: ((يعني أنهم استؤصلوا وأهلكوا واستشهد بقوله أمية بن أبي الصلت:

فأهلكوا بعذاب حص دابرهم فما استطاعوا له صرفاً ولا انتصروا

ومنه التدبير لأنه إحكام عواقب الأمور)) .

وقال الإمام الألوسي رحمه الله : ((وقال الأصمعي: الدابر الأصل ومنه قطع الله دابره أي أصله ، وأياً ما كان فالمراد أنهم استؤصلوا بالعذاب ولم يبق منهم أحد)) .

وقال ابن جزي (((دابر القوم) أخرهم وذلك عبارة عن استئصالهم بالكلية)) ، وقال النسفي: (((فطع دابر القوم) الذين ظلموا أي أهلكوا عن آخرهم ولم يترك منهم أحد)) . ، يقول الباحث : وهذه الأقوال توضح أن المراد بعبارة قطع الدابر الكناية عن استئصال المعذبين.

٢. ومن الكنايات فيها الغشيان في قوله تعالى [فَلَمَّا تَغَشَّاهَا حَمَلَتْ حَمْلاً خَفِيفًا فَمَرَّتْ بِهِ فَلَمَّا أَثْقَلَتْ دَعَوَا اللهَ رَبَّهُمَا لَئِنْ آتَيْتَنَا صَالِحًا لَنَكُونَنَّ مِنَ الشَّاكِرِينَ] آية ١٨٩

فالتغشي كناية عن الجماع، قال الإمام القرطبي رحمه الله (((فلما تغشاها) كناية عن الجماع)) [١١٦] فمعنى تغشاها جامعها كما قال أبو السعود [١١٧]وهكذا قال ابن جزي ((إن التغشي كناية عن

الجماع)) [118]وقال الألوسي ((والتغشي كناية عن الجماع أي فلما جامعها)) [119]وقال الزمخشري: ((التغشي كناية عن الجماع، وكذلك الغشيان والإتيان)) [120]وقال النسفي رحمه الله (((فلما تغشاها) جامعها)) [121]

وقال أبو حيان: ((والتغشي والغشيان والإتيان كناية عن الجماع)) [122]وقال عبد الكريم الخطيب (((فلما تغشاها) أي فلما اتصل بها اتصال الرجل بالمرأة .. وفي التعبير من اتصال الرجل بالمرأة بقوله فلما تغشاها أدب من آداب القرآن وإشارة لطيفة إلى ما يكون بين الزوجين)) [123]وقال النيسابوري (((فلما تغشاها) أي جامعها لأنه إذا علاها صار كالغاشية لها)) [124].

وقال ابن الجوزي (((فلما تغشاها) أي جامعها قال الزجاج وهذا أحسن كناية عن الجماع)) ، وقال في محاسن التأويل (((فلما تغشاها) أي وطئها والتغشي كناية عن الجماع وكذلك الغشيان))[126] وقال الإمام القشيري رحمه الله(((فلما تغشاها) أي غشيها وهي كناية عن الجماع)) .

على أنهما سورة واحدة لعدم الفصل
معتبر من الطوال على الأرجح

١. ومن الكنايات فيها قوله تعالى[ولَوْ تَرَى إِذْ يَتَوَفَّى الَّذِينَ كَفَرُوا المَلائِكَةُ يَضْرِبُونَ وجُوهَهُمْ وأَدْبَارَهُمْ] آية

فالأدبار كناية عن الأستاه، نقل الألوسي عن مجاهد ((أن المراد منه أستاههم ولكن الله كريم يكني)) ، وهكذا قال الزمخشري في كشافه ، وقال القرطبي (((وجوههم وأدبارهم) أي أستاههم كنى عنها بالأدبار قاله مجاهد وسعيد بن جبير)) .

وقال النيسابوري نقلاً عن مجاهد: ((يريد بالأدبار الأستاه ولكن الله كريم يكنى ، وفي تخصيص العضوين بالضرب نوع من الخزي)) ، وهكذا نقل ابن جرير عن مجاهد ونقل عن سعيد ابن جبير في قوله: (يضربون وجوههم وأدبارهم) قال: ((إن الله كنى ولو شاء لقال: أستاههم، وإنما عني بأدبارهم أستاههم)) .

لتوبة

٢. ومن الكنايات فيها قوله تعالى [عَفَا اللهُ عَنْكَ لِمَ أَذِنْتَ لَهُمْ] آية ٣ ٤

فهو كناية عن المخالفة ولكنه قدم العفو قبل المخالفة والعتاب، تعظيماً للنبي صلى الله عليه وسلم ، قال الإمام النسفي رحمه الله: (((عفا الله عنك) كناية عن الزلة لأن العفو رادف لها وهو من لطف العتاب لتصدير العفو بالخطاب وفيه دلالة فضله عليه الصلاة والسلام على سائر الأنبياء عليهم السلام)) [٣].

وقال الإمام النيسابوري في غرائب القرآن: ((ثم بين أن ذلك التخلف من بعضهم كان بإذن رسول الله صلى الله عليه وسلم ولذلك توجه عليه العقاب (عفا الله عنك) فإن العفو يستدعي سابقة الذنب وبقوله (لم أذنت لهم) فإنه استفهام في معنى الإنكار وبيان لما كنى عنه بالعفو، قال قتادة وعمرو بن ميمون: شيئتان فعلهما النبي صلى الله عليه وسلم لم يؤمر بهما إذنه للمنافقين ، وأخذه للفداء من الأسارى فعاقبه الله بطريق الملاطفة كما تسمعون، والذي عليه المحققون أنه محمول على ترك الأولى وقوله (عفا الله عنك) إنما جاء على عادة العرب في التعظيم والتوقير فيقدمون أمثال ذلك بين يدي الكلام، يقولون عفا الله عنك ما صنعت في أمري ..إلخ ، وقال البيضاوي رحمه الله تعالى (عفا الله عنك) كناية عن خطئه في الإذن فإن العفو من روادفه (لم أذنت لهم) بيان لما كني عنه بالعفو ومعاتبته عليه ، والمعنى لأي شيء أذنت لهم في القعود حين استأذنوك واعتلوا بالأكاذيب وهلا توقفت (حتى يتبين لك الذين صدقوا) في الاعتذار (وتعلم الكاذبين))) .

٣. ومن الكنايات فيها قوله تعالى[وَيَقْبِضُو ن أَيْدِيَهُمْ] آية ٦ ٧

فهو كناية عن الشح والبخل، قال الإمام النيسابوري: ((وقبض الأيدي كناية عن الشح والبخل كبسطها كناية عن الكرم والسخاء)) [٥] ، وقال الألوسي: ((وقبض اليد كناية عن الشح والبخل كما أن بسطها كناية عن الجود لأن من يعطي يمد يده بخلاف من يمنع)) .

وقال العكبري في الفتوحات الإلهية: (((ويقبضون أيديهم) كناية عن الشح والأصل في هذا إن المعطي يمد يده ويبسطها في العطاء فقيل لمن يمنع ويبخل قد قبض يده، فقبض اليد كناية عن الشح)) ، وقال في فتح البيان (((ويقبضون أيديهم) يشحون فيما ينبغي إخراجه من المال في الصدقة والصلة والجهاد، فالقبض كناية عن الشح كما أن البسط كناية عن الكرم)) [٦] ، وقال ابن عاشور: ((وقبض الأيدي كناية عن الشح وهو وصف ذم لدلالته على القسوة لأن المراد الشح على الفقراء)) [٧] .

وقد أشار إليه الإمام الرازي بقوله: ((والأصل في هذا أن المعطي يمد يده ويبسطها في العطاء فقيل لمن منع وبخل: قد قبض يده)) [٨]

ث الثاني: في بعض ما يسمى بالم ، من
سور : على مائة آية أو تقاربها
رة هـود

١ . ومن الكنايات فيها قوله تعالى [بِأَعْيُنِنَا] آية ٣٧

كناية عن الحفظ والرقابة من الله وتفسيره بالحفظ هو أحد أقوال ذكرها ابن الجوزي حيث قال: ((والثاني بحفظنا)) ، وكذلك قال الألوسي فقد نقل قولين في معنى الآية ثم قال: ((وقيل إن ملابسة العين كناية عن الحفظ وملابسة الأعين لمكان الجمع كناية عن الحفظ والمبالغة فيه ونظير ذلك بسط اليد وبسط اليدين فإن الأول كناية عن الجود والثاني عن المبالغة فيه)) .

وقد نحا أبو السعود نحو هذا حيث قال (((بأعيننا) أي بحفظنا وكلاءتنا كأن معه من الله عز وجل حفاظاً وحراساً يكلئونه بأعينهم من التحدي من الكفرة ومن الزيغ في الصنعة)) ، أي في صنعة السفينة .

ونقل القرطبي عن الربيع بن أنس: ((بحفظنا إياك حفظ من يراك)) ، وقال أبو البركات النسفي رحمه الله في معناه ((أي اصنعها محفوظاً وحقيقته ملتبساً بأعيننا كأن الله جعل معه أعيناً تكلؤه من أن يزيغ في صنعته عن الصواب)) ، وقال في تفسير الجلالين (بأعيننا) بمرأى منا وحفظنا قال في حاشيته الفتوحات عليه نقلاً عن الكرخي: فلما كان وضع العين على الشيء سبباً لمبالغة الحفظ جعلت العين كناية عن الاحتفاظ)) ، وقال أبو جعفر النحاس (((واصنع الفلك بأعيننا) قيل معناه: بحفظنا، وقيل بعلمنا)) .

وقال القرطبي: وقال الربيع بن أنس ((بحفظنا إياك حفظ من يراك وقال ابن عباس: بحراستنا والمعنى واحد)) ، وبمثله قال النيسابوري حيث قال: ((فالمراد به الحفظ والكلاءة لأن العين آلة الحفظ والحراسة وهو بهذا يبين معنى كونه كناية أريد باللفظ لازم معناه)) ، وقال ابن عاشور: (((بأعيننا) أي بعيننا والمراد الكناية بالمعنى المجازي عن لازمه وهو الحفظ من الخلل والخطأ في الصنع)).

٢ . ومن الكنايات فيها قوله تعالى[وفَارَ التَّنُّورُ] آية ٤٠

كقولهم حمي الوطيس وهذا على خلاف رأي الجمهور الذين يرون أن فوران التنور حقيقة ، وقد ذكر القاسمي: في تفسيره في محاسن التأويل عدة معانٍ (لفار التنور) منها ((احتمال أن يكون هذا كناية عن اشتداد الأمر كما يقال (حمي الوطيس) والوطيس التنور وهو من أفصح الكلام وبليغه

وعندي أنه أظهر الأوجه المذكورة وأبدعها وأرقها وأبلغها)) .

وقال ابن عاشور: ((ومنهم من حمل فار التنور على الحقيقة وأخرج الكلام مخرج التمثيل لا شتداد الحال كما يقال: حمي الوطيس وقد حكى تفسير ابن عطية في هذه الآية، وأنشد الطبرسي قول النابغة الجعدي:

تفور علينا قدرهم فنديمها وتفشأ عنا إذا قدرها على

يريد بالقدر الحرب وتفشأ نسْكنها يقال فشأ القدر إذا سكن غليانها بصب الماء عليها وهذا أحسن ما حكي عن المفسرين)) [٢] .

وقد ذكر النيسابوري من معاني وفار التنور شدة الأمر حيث قال: ((وقيل معناه: اشتد الأمر كما يقال حمي الوطيس والمعنى إذا رأيت الأمر يشتد والماء يكثر فاركب السفينة)) ، قال القرطبي: ((وقيل معنى فار التنور: التمثيل لحضور العذاب كقولهم حمي الوطيس إذا اشتدت الحرب والوطيس التنور)) [٤] .

وقال ابن عاشور: ((والذي يظهر أن قوله: (وفار التنور) قيل لبلوغ الشيء إلى أقصى ما يتحمل مثله كما يقال بلغ السيل الزبى وامتلأ الصاع [٥] ، وقد أشار إلى هذا في البحر المحيط قال: هو مجاز والمراد غلبة الماء وظهور العذاب كما قال صلى الله عليه وسلم لشدة الحرب حمي الوطيس)).

٣. ومن الكنايات فيها قوله تعالى[وقِيلَ يَا أَرْضُ ابْلَعِي مَاءَكِ ويَا سَمَاءُ أَقْلِعِي وغِيضَ المَاءُ وقُضِيَ الأَمْرُ واسْتَوَتْ عَلَى الجُوِ ي وقِيلَ بُعْدًا لِلْقَوْمِ الظَّالِمِينَ] آية ٤٤

قال في غرائب القرآن: ((فلم يصرح أي بالفاعل سلوكاً لسبيل الكناية ؛ لأن هذه الأمور لا تتأتى إلا من مدبر قاهر، فلا مجال لذهاب الوهم، ومثله في صدر الآية، ليستدل من ذكر الفعل وهو اللازم على الفاعل وهو الملزوم وهذا شأن الكناية)) .١٥٧

وقال النسفي: ((وغيض الماء وقضي الأمر واستوت على الجودي وقيل بعداً ، ولم يصرح بمن أغاض الماء ولا بمن قضى الأمر وسوى السفينة وقال بعداً كما لم يصرح بقائل : يا أرض ويا سماء سلوكاً في كل واحد من ذلك لسبيل الكناية .

وأن تلك الأمور العظام لا تكون إلا بفعل فاعل وتكوين مكون قاهر، وأن فاعلها واحد ولا يشارك في فعله فلا يذهب الوهم إلى أن يقول غيره: يا أرض ابلعي ماءك ويا سماء أقلعي ولا أن يكون الغائض والقاضي والمسوي غيره)). ١٥٨

٤. ومن الكنايات فيها قوله تعالى[وقُضِيَ الأَمْرُ] آية ٤٤

كناية عن العذاب وعن هلاكهم، لقد عبر عن هلاك الهالكين ونجاة الناجين ، قال أبو السعود: (((وقضي الأمر) أن أُنجز ما وعد الله تعالى نوحاً من إهلاك قومه، وإنجائه بأهله)) ، قال ابن جرير (((وقضي الأمر) أي قضي أمر الله فمضى بهلاك قوم نوح)) ؛[١٦٠] وقال النيسابوري (((وقضي الأمر) أي أنجز الموعود من إهلاك الكفرة وإنجاء المؤمنين)) ؛[١٦١] وقال ابن الجوزي (((وقضي الأمر) قال ابن عباس: غرق من غرق ونجا من نجا، وقال مجاهد: (وقضي الأمر) هلاك قوم نوح))[١٦٢]

وقال القاسمي: (((وقضي الأمر) أي أنجز الموعود من أهلاك الكفرة وإنجاء نوح ومن معه في السفينة)) [١٦٣] وقال ابن عطية : (((وقضي الأمر) إشارة إلى جميع القصة بعث الماء وإهلاك الأمم وإنجاء أهل السفينة ففي كلامه إضافة إنجاء أهل السفينة وهو كالثمرة من إهلاك المكذبين فهو من باب التخلية قبل التحلية)) .[١٦٤]

٥. ومن الكنايات فيها قوله تعالى [تَمَتَّعُوا فِي دَارِكُمْ] آية ٦٥

قال ابن عاشور: ((التمتع هو الإنتفاع بالمتاع وهذا كناية عن سرعة زوال ما بقي لهم من متاع الدنيا)) .

٦. ومن الكنايات فيها قوله تعالى[وضَاقَ بِهِمْ ذَرْعًا] آية ٧٧

((قال هذه العبارة كناية عن شدة الانقباض للعجز عن مدافعة المكروه والاحتيال فيه لأن معنى قوله (وضاق بهم ذرعا) لم يجد من ذلك المكروه مخلصاً والأصل فيه أن البعير يذرع بيديه في سيره ذرعاً على قدر سعة خطوه فإذا حمل عليه أكثر من طوقه ضاق ذرعه عن ذلك وضعف ومد عنقه)) ، وقال أبو السعود: ((أي ضاق بمكانهم صدره وقلبه أو وسعه وطاقته وهو كناية عن شدة الانقباض للعجز عن مدافعة المكروه والاحتيال فيه)) .

٧. ومن الكنايات فيها قوله تعالى [مَا لَنَا فِي بَنَاتِكَ مِنْ حَقٍّ] آية ٧٩

قال ابن عاشور: ((والحق ما يحق أي يجب لأحد أو عليه فيقال له حق في كذا إذا كان مستحقاً له ويقال ما له حق في كذا بمعنى لا يستحقه ، والظاهر أنه أطلق هنا كناية عن عدم التعلق بالشيء وعن التجافي عنه وهو إطلاق لم أر مثله وقد تحير المفسرون في تقريره والمعنى : مالنا في بناتك رغبة)) [١٦٨] وقال الإمام القرطبي عن هذه الكناية: ((روي أن قوم لوط خطبوا بناته فردهم وكانت سنتهم أن من رد في خطبة امرأة لم تحل له أبداً فذلك قوله تعالى (قالوا لقد علمت مالنا في بناتك من حق) فوجه الكلام أنه ليس لنا في بناتك تعلق ولا هو قصدنا ولا لنا عادة نطلب ذلك))) [١٦٩] وعن عدم التعلق عبر النيسابوري بقوله (((مالنا في بناتك من حق) قال: من شهوة ولا حاجة

لأن من احتاج إلى شيء وكأنه حصل له فيه نوع حق ـ أراد بنفي الشهوة عدم التعلق)) ؛[١٧٠] قال الألوسي: (((مالنا في بناتك من حق) أي حق وهو واحد لحقوق وعنوا به قضاء الشهوة أي مالنا حاجة في بناتك)) .[١٧١]

٨. ومن الكنايات فيها قوله تعالى[ولَمَّا جَاءَ أَمْرُنَا] وقد تكررت في الآيات ٤٠ ـ٥٨- ٨٢- ٩٤

كناية عن العذاب ، قال ابن الجوزي: (((حتى إذا جاء أمرنا) فيه قولان: أحدهما: أمرنا بعذابهم وهلاكهم والثاني: جاء عذابنا وهو الماء)) ، وقال ابن عاشور في تفسيره (((ولما جاء أمرنا) أي لما اقترب مجيء أثر أمرنا وهو العذاب أي الريح العظيم)) . قال الألوسي: ((أي عذابنا كما ينبئ عنه قوله سبحانه وتعالى (سوف تعلمون) إلخ وقال في تفسير آية ٨١ (فلما جاء أمرنا) أي عذابنا))

وفسره في بقية الآيات من سورة هود بهذا المعنى، وقال النسفي: (((فلما جاء أمرنا) بالعذاب أو عذابنا)) وقال ابن جزي في قوله تعالى: (ولو أنزلنا ملكاً لقضي الأمر) قال ابن عبّاس: ((المعنى لو أنزلنا ملكاً فكفروا بعد ذلك لعجل لهم العذاب)) .

٩. ومن الكنايات فيها قوله تعالى [لَمَّا جَاءَ أَمْرُ رَبِّكَ] آية ١٠١

كناية عن العذاب الذي قضاه الله على قوم لوط ، قال البيضاوي (((لما جاء أمر ربك) حين جاءهم عذابه ونقمته أي فقد كنى بالأمر عن العذاب)) ؛[١٧٧] وقال الزمخشري: ((عذابه ونقمته)) ؛[١٧٨] وقد فسر أبو السعود الأمر بالعذاب حيث قال (((لما جاء أمر ربك) أي حين مجيء عذابه)) ؛[١٧٩] وقال ابن جرير(((قد جاء أمر ربك) قد جاء أمر ربك بعذابهم وحق عليهم كلمة العذاب ، ومضى فيهم بهلاكهم القضاء)) [١٨٠]

وفي معنى هذه الآية يقول ابن عطية الأندلسي: (((فما أغنت عنهم آلهتهم التي يدعون من دون الله من شيء لما جاء أمر ربك) فما أغنتهم تلك الأصنام ولا دفعت عنهم حين جاء عذاب الله)) .
[١٨١]

نياً يوسف

١. ومن الكنايات فيها قوله تعالى[وراوَدَتْهُ الَّتِي هُوَ فِي بَيْتِهَا عَنْ نَفْسِهِ] آية ٢٣

فالمراودة هنا كناية عن محاولةٍ وإلحاحٍ في طلب الجماع من امرأة العزيز ليوسف عليه السلام، قال أبو السعود (((وراودته التي هو في بيتها عن نفسه) أي فعلت ما يفعله المخادع لصاحبه عن شيء لا يريد إخراجه من يده وهو يحتال أن يأخذه منه، وهي عبارة عن التمحل في مواقعته إياها)) .[١٨٢]

وقال النيسابوري : ((والمراودة مفاعلة من راد يرود إذا جاء وذهب ضمنت معنى الخداع أي فعلت ما يفعله المخادع بصاحبه حتى يزله عن الشيء الذي يريد أن يخرجه من يده ، وقد يخص بمحاولة الوقاع فيقال: راود فلانة جاريته عن نفسها وراودته هي عن نفسه إذا حاول كل منهما الوطء والجماع)).[١٨٣]

ورة طـه

١. ومن الكنايات فيها قوله تعالى [الرَّحْمَنُ عَلَى العَرْشِ اسْوَى] آية ٥

فإنه كناية عن الملك فإن الاستواء على السرير لا يحصل إلا مع الملك فجعل كناية عنه، قال الإمام النسفي رحمه الله: ((وقيل لما كان الاستواء على العرش وهو سرير الملك مما يردف الملك جعلوه كناية عن الملك فقال استوى فلان على العرش أي ملك وإن لم يقعد على السرير البتة، وهذا كقولك يد فلان مبسوطة أي جواد وإن لم يكن له يد رأساً .

قال: والمذهب قول علي رضي الله عنه: الاستواء غير مجهول، والكيف غير معقول والإيمان به واجب والسؤال عنه بدعة لأنه تعالى كان ولا مكان فهو على ما كان قبل خلق المكان لم يتغير عما كان)).

ومثله قول الزمخشري: ((لما كان الاستواء على العرش وهو سرير الملك مما يردف الملك جعلوه كناية عن الملك فقالوا استوى على العرش يريدون ملك وإن لم يقعد على السرير البتة)) . ، وقد ذكره الشوكاني بصيغة التمريض حيث قال ((وقيل: هو كناية عن الملك والسلطان)) .

يقول الباحث: وهذا التأويل هو على مذهب الخلف وأما مذهب السلف فهو إثبات استواء يليق بجلال الله تعالى بدون تعطيل أو تجسيم أو تمثيل.

قال الشوكاني: ((والذي ذهب إليه أبو الحسن الأشعري أنه سبحانه وتعالى مستوٍ على عرشه بغير حد ولا كيف وإلى هذا القول سبقه الجماهير من السلف الصالح الذين يمرون الصفات كما وردت من دون تحريف ولا تأويل)) .

يقول الباحث: وبناءً على هذا فلا كناية فيه لأنها نوع من التأويل وقد علمنا مخالفته لمذهب السلف الصالح.

ر ة الأنبيـاء

١. ومن الكنايات فيها قوله تعالى [قَالَ بَلْ فَعَلَهُ كَبِيرُهُمْ هَذَا فَاسْأَلُوهُمْ إِن كَانُوا يَنْطِقُونَ] آية ٦٣

فهو تعريض وكناية عن عجز الأصنام أن تضر وتنفع ، قال الألوسي رحمه الله: ((وقد سلك ـ أي إبراهيم عليه السلام ـ في الجواب مسلكاً تعريضياً يؤدي به إلى مقصده الذي هو إلزامهم الحجة على ألطف وجه وأحسنه يحملهم على التأمل في شأن آلهتهم مع ما فيه من التوقي من الكذب، فقد أبرز الكبير قولاً في معرض المباشر للفعل بإسناده إليه كما أبرزه في ذلك المعرض فعلاً يجعل الفأس في عنقه أو في يده وقد قصد إسناده إليه بطريق السبب حيث رأى تعظيمهم إياه أشد من تعظيمهم لسائر ما معه من الأصنام المصطنعة المرتبة للعبادة من دون الله تعالى فغضب لذلك زيادة الغضب فأسند الفعل إليه إسناداً مجازياً عقلياً باعتبار أنه الحامل عقيدة والأصل فعلته لزيادة غضبي من زيادة تعظيم هذا)).

وقال الزمخشري: ((والقول فيه إن قصد إبراهيم صلوات الله وسلامه عليه لم يكن إلى أن يثبت الفعل الصادر عنه إلى الصنم، وإنما قصد تقريره لنفسه وإنباته لها على أسلوب تعريضي يبلغ فيه غرضه من إلزامهم الحجة وتبكيتهم)) .

ن الثالث: ن الكنايات سور المثاني

ورة مريم

١. ومن الكنايات فيها قوله تعالى[وهَنَ العَظْمُ مِنِّي] آية ٤

كناية عن كبر سنه وضعفه لأن الهيكل العظمي يقوم به الجسم ويلزم من وهن العظم كبر السن وضعف الجسم ، وهكذا قال البيضاوي: ((وتخصيص العظم لأنه دعامة البدن وأصل بنائه ولأنه أصلب ما فيه فإذا وهن كان ما وراءه أوهن، وتوحيده لأن المراد به الجنس)).[١٨٩]

قال النيسابوري: ((ثم في القرينة الأولى عدل من التصريح إلى الكناية التي هي أبلغ منه فصار وهنت عظامي فإن وهن عظام البدن لازم لضعفه)).١٩٠

قال سليمان الجمل رحمه الله تعالى مشيراً إلى الكناية بقوله: ((وتخصيص العظم لأنه دعامة البدن وأصل بنائه ولأنه أصلب ما فيه فإذا وهن كان ما وراءه أوهن وهو إشارة للكناية المذكورة، لأنه يلزم من ضعف أصلب الأعضاء الضعف الناتج عن كبر سنه)).[١٩١]

٢. ومن الكنايات فيها قوله تعالى [قَالَتْ أَنَّى يَكُونُ لِي غُلامٌ ولَمْ يَمْسَسْنِي بَشَرٌ] آية ٢٠

في هذه الآية كناية عن نفي الجماع ، قال الإمام أبو السعود (((ولم يمسسني بشر) أي والحال أنه لم

يباشرني بالنكاح رجل)) .[١٩٢]

وقال الشيخ سليمان الجمل نقلاً عن الكشاف ((أن جعل المس عبارة عن النكاح الحلال لأنه كناية عنه كقوله تعالى (من قبل أن تمسوهن) والزنا ليس كذلك وإنما يقال : فجر بها وحنث بها ، وما أشبه ذلك وليس بحقيق أن تراعى فيه الكنايات والآداب)) [١٩٣] أي ليس الزنا بجدير أنه تراعى فيه الآداب.

رة النمل

١. ومن الكنايات فيها قوله تعالى [أَنَا آتِيكَ بِهِ قَبْلَ أَن يَرْتَدَّ إِلَيْكَ طَرْفُكَ] آية ٤٠

فهو كناية عن سرعة الإتيان بالعرش إلى سليمان عليه السلام وقد عبر عن هذه الكناية الزمخشري بقوله: ((يجوز أن يكون هذا لاستقصار مدة المجيء به كما تقول لصاحبك افعل هذا في لحظة وفي ردة طرف، والتفت ترني)). [١٩٤]

وقال أبو السعود مقررا جملتين: ((إذا التقدير فأتى به فرآه فلما رآه إلخ فحذف ما حذف لما ذكر وللإيذان بكمال سرعته به كأنه لم يقع بين الوعد به وبين رؤيته عليه الصلاة والسلام إياه شيء ما أصلا)).[١٩٥]

ة القصص

١. ومن الكنايات فيها قوله تعالى [كَمَا قَتَلْتَ نَفْسًا بِالأَمْسِ] آية ١٩

ففيه الكناية عن قرب الزمن فالمراد بالتعبير بالأمس : الزمن القريب، وكذلك قوله تعالى في السورة نفسها آية ٨٢ (فأصبح الذين تمنوا مكانه بالأمس ..) ، وقد أشار إليه ابن جرير بقوله ((بالأمس يعني قبل أن ينزل به ما نزل من سخط الله)) ، وقال البيضاوي ((بالأمس منذ زمن قريب)) ، وقال النسفي: ((ولم يرد به اليوم الذي قبل يومك ولكن الوقت القريب))

رة سبأ:

١. ومن الكنايات فيها قوله تعالى [قُلْ لا تُسْأَلُونَ عَمَّا أَجْرَمْنَا ولا نُسْأَلُ عَمَّا تَعْمَلُونَ] آية ٢٥

فهو كناية عن الاستدراج والتبكيت وهو من مخادعات الأقوال حيث تسمعه الحق على وجه لا تريد غضبه ، قال الطيبي: وأكثر مخاطبات الأنبياء مع أقوامهم على هذا المنوال ، وإلى هذا المعنى أشار الإمام النيسابوري بقوله: ((وفيه إرشاد إلى المناظرات الجارية في العلوم وغيرها وإذا قال أحد المناظرين للآخر: أنت مخطئ أغضبه وعند الغضب لا يبقى سداد الفكر وعند اختلاله لا يطمع في الفهم فيفوت الغرض)) أي من هذه المناظرة وهو الوصول إلى إقحام الخصم فهو استدراج له

حتى يصل المناظر إلى غايته ولو بين من أول وهله أن خصمه خاطئ لقطع تلك المناظرة قبل الوصول إلى النتيجة التي يريدها من خصمه .

قال الألوسي في تفسير هذه الآية : ((هذا من الكلام المنصف الذي كل من سمعه من موال أو منان قال لمن خوطب به : قد أنصفك صاحبك ، وفي درجه يفيد تقدمه بأنه قدم من التقرير البليغ دلالة ظاهرة على من هو من الفريقين على هدى ومن هو في ضلالن ولكن التعريض أبلغ من التصريح وأوصل بالمجادل إلى الغرض وأهجم به على الغاية مع قلة شعب الخصم وفل شوكته بالهوينا)) .

وقال أبو السعود : ((وهذا بعد ما سبق من التقرير البليغ الناطق يعين من هو على الهدى ومن هو في الضلال أبلغ من التصريح بذلك لجريانه على سنن الإنصاف المسكت للخصم الألد)) ، أي أن الكناية هنا أبلغ من التصريح فيما سبق والله أعلم.

رة الصافات:

١ . ومن الكنايات فيها قوله تعالى [فَرَاغَ عَلَيْهِمْ ضَرْبًا بِاليَمِينِ] آية ٣ ٩

فقد كنى باليمين عن القوة ، وقد نقل الشوكاني عن السدي والفراء وثعلب أن معنى اليمين هنا القوة ، قال النسفي (((باليمين) أي ضرباً شديداً بالقوة لأن اليمين أقوى الجأرحتين وأشدهما)) أي فهي كناية يلزم من التعبير بها القوة والشدة .

قال ابن جرير رحمه الله : ((وكان بعض أهل العربية يتناول ذلك بمعنى فراغ عليهم ضرباً بالقوة والقدرة ويقول اليمين في هذا الموضع القوة)) ، وأشار إلى هذه الكناية أبو السعود وحيث قال : (((فراغ عليهم ضرباً باليمين) أي ضرباً شديداً قوياً وذلك لأن اليمين أقوى الجارحتين وأشدهما ، وقوة الآلة تقتضي قوة الفعل وشدته)) .

يقول الباحث : وفي تحليله إشارة إلى معنى الكناية من التلازم حيث يلزم من الضرب باليمين بالآلة القوية قوة الفعل وشدته أي قوة الضرب .

قال أبو حيان : ((قال ابن عباس لأنها أقوى يدية أو بقوته لأنه قيل : كان يجمع بدية في الآلة التي يضرب بها وهي الفأس)) .

يقول الباحث : والكناية في تعبيره باليمين عن القوة لأن الضرب بها أقوى من الضرب باليسرى ، وإلى معنى هذا أشار بشير عبد الكريم الخطيب في تفسيره بقوله (باليمين) إشارة إلى الإرادة القوية التي كان يعمل بها في تحطيم هذه الأصنام إذ كانت اليد اليمنى هي القوة العاملة في تنفيذ هذه الإرادة .

٢. ومن الكنايات فيها عن الثناء الحسن قوله تعالى[وتَرَكْنَا عَلَيْهِ فِي الآخِرِينَ] آية ١٢٩

قال الإمام ابن جرير رحمه الله (((وتركنا عليه في الآخرين) وأبقينا عليه ـ يعني على نوح ـ ذكراً جميلاً وثناء حسناً في الآخرين يعني فيمن تأخر بعده من الناس يذكرونه به)) .[٢١٠]

وقال الإمام ابن الجوزي (((وتركنا عليه) أي تركنا عليه ذكراً جميلاً (في الآخرين) وهم الذين جاؤوا بعده إلى يوم القيامة ، قال الزجاج وذلك الذكر الجميل)) .[٢١١]

رة ص

١. ومن الكنايات فيها قوله تعالى [إِن هَذَا أَخِي لَهُ تِسْعٌ وتِسْعُو ن نَعْجَةً ولِيَ نَعْجَةٌ واحِدَةٌ] آية ٢٣

فقد ذهب كثير من المفسرين إلى أن كلمة (نعجة) كناية عن المرأة: وهذا أسلوب ترك إلى ما هو أجمل منه فكنى بالنعجة عن المرأة كعادة العرب في ذلك، لأن ترك التصريح أجمل منه ولهذا لم يذكر القرآن الكريم امرأة باسمها على عادة الفصحاء لنكتة وهي أن الملوك والأشراف لا يذكرون حرائرهم في ملأ ولا يذكرون أسماءهن بل يكنون عن الزوجة بالفراش والعيال، فإذا ذكروا الإماء لم يكنوا عنهم ولم يصونوا أسماءهن عن الذكر فإن قيل: يرد الاعتراض على هذا بالتصريح باسم السيدة مريم في عدة مواضع من القرآن الكريم أجيب عنه بأنه: لما قالت النصارى ما قالوا في مريم صرح الله باسمها ولم يكنِ، تأكيداً للعبودية التي هي صفة لها وتأكيداً لأن عيسى لا أب له وإلا لنسب إليه ولم ينسب إلى أمه مريم عليهما السلام .

قال أبو السعود (((ولي نعجة واحدة) هي الأنثى من الضأن وقد يكنى بها عن المرأة والكناية والتعويض أبلغ في المقصود)) ، وقال الشوكاني: ((النعجة البقرة الوحشية ، والعرب تكني عن المرأة بها)) ، وقال النسفي: ((في تفسيره لقوله تعالى (ولي نعجة واحدة) والنعجَة كناية عن المرأة)) ، و قال العلامة الصاوي على قول الجلال المحلي (تسع وتسعون نعجةً) ((يعبر بها عن المرأة ـ أي يكنى بها عن المرأة لسكونها وعجزها، وقد يكنى عنها بالبقرة والناقة)) .

وقال القرطبي : ((والعرب تكني عن المرأة بالنعجة والشاة لما هي عليه من السكون والعجز وضعف الجانب وقد يكنى عنها بالبقرة والحجرة والناقة لأن الكل مركوب وقد استشهد على هذا بأبيات كثيرة من أشعار العرب ختمها بقول الأعشى:

فرميت غفلة عينه عن شاته فأصبت حبة قلبها وطحالها))

يقول الباحث : وهذا كله بناءٌ على قول من قال المراد بالنعاج النساء وأما على القول الثاني الذي

ذكره القاضي عياض في الشفاء بأن الخصمين الذين اختصما إليه رجلان في نعاج غنم على ظاهر الآية فلا كناية فيها بل المراد بها بيان تحري العدل في الحكم وتنبيه داود عليه السلام وإصدار حكمه بأن الذي طلب ضم نعجة أخيه إلى نعاجه ظالم بسؤاله ذلك وهذا هو الأليق بعصمة داود عليه السلام مما قيل فيه مما لم يصح، قال الداودي: ليس في قصة داود وأوريا خبر يثبت ولا يظن بنبي محبة قتل مسلم ، بل ولا يظن به عشق امرأة أجنبية والكيد لزوجها بالقتل ليتزوجها، سُبحانك هذا بهتان عظيم، فجناب الأنبياء عليهم السلام أسمى من ذلك فهم معصومون من الذنوب كما قال الإمام اللقاني في جوهرة التوحيد:

بالمعجزات أيدوا تكرماً وعصمة الباري لكلٍ حتما

رة الزمـــر

١. ومن الكنايات فيها قوله تعالى [لَهُ مَقَالِيدُ السَّمَاوَاتِ والأَرْضِ] آية ٦٣

نقل الألوسي عن البيضاوي قوله: ((هو كناية عن قدرته تعالى وحفظه لها وفيه مزيد دلالة على الاستقلال والاستبداد لمكان اللام والتقديم)) ، وقال الإمام النسفي: (((له مقاليد السموات والأرض) أي هو مالك أمرها وحافظها وهو من باب الكناية لأن حافظ الخزائن ومدبر أمرها هو الذي يملك مقاليدها، ومنه قوله: فلان ألقيت إليه مقاليد الملك وهي المفاتيح واحدها مقليد، وقيل لا واحد لها من لفظها والكلمة أصلها فارسية)).

وبهذا فسرها أبو السعود فقال: (((له مقاليد السموات والأرض) لا يملك أمرها ولا يتمكن من التصرف فيها غيره، وهو عبارة عن قدرته تعالى وحفظه لها)).

وقال ابن عاشور: ((وهي كناية عن حفظ ذخائرها فذخائر الأرض عناصرها ومعادنها وكيفيات أجوائها وبحارها وذخائر السموات سير كواكبها وتصرفات أرواحها في عوالمها وعوالمنا وما لا يعلمه إلا الله تعالى)).

٢. ومن الكنايات فيها قوله تعالى[والأَرْضُ جَمِيعًا قَبْضَتُهُ يَوْمَ القِيَامَةِ] آية ٦٧

فهي كناية عن غاية العظمة وكمال قدرته تعالى ، وحقارة الأفعال العظام التي يتجبر فيها الإنسان بالنسبة إلى قدرته تعالى ، وقال العلامة الألوسي رحمه الله تعالى نقلاً عن السلف: ((إن الكلأم تنبيه على مزيد جلالته تعالى وعظمته سبحانه ورمز إلى أن آلهتهم أرضية أم سماوية مقهورة تحت سلطانه عز وجل، إلا أنهم لا يقولون أن القبضة مجاز عن الملك أو التصرف ولا اليمين مجاز عن القدرة بل ينزهون الله تعالى عن الأعضاء والجوارح ويؤمنون بما نسبه إلى ذاته بالمعنى الذي أراده

سبحانه وكذا يفعلون بالأخبار الواردة في هذا المقام)) .

وقد عبر عن هذا ابن عطية في تفسيره حيث قال: ((وعلى كل وجه فاليمين هنا والقبضة وكل ما ورد عبارة عن القدرة والقوة وما اختلج في الصدور من غير ذلك باطل)) ، وقال البيضاوي: ((تنبيه على عظمته وحقارة الأعمال العظام التي تتحير فيها الأوهام بالإضافة إلى قدرته)).

ورة غافر

١. ومن الكنايات فيها قوله تعالى[وأُشْرِكَ بِهِ مَا لَيْسَ لِي بِهِ عِلْمٌ] آية ٤٢

فنفي العلم كناية عن نفي المعلوم وهو الشريك لله تعالى [٢٨] وقال البيضاوي في معنى الآية: ((والمراد نفي المعلوم والإشعار بأن الألوهية لا بدل لها من برهان فاعتقادها لا يصح إلا عن إيقان)) [٩].

قال أبو السعود: ((والمراد نفي المعلوم والإشعار بأن الألوهية لابد لها من برهان موجب للعلم بها)) ، وقد عبر ابن الجوزي عن هذه الكناية بقوله: ((أي لا أعلم هذا الذي أدعوه شريكاً له)) ، فهو نفي للعلم يستلزم نفي المعلوم وهو الشريك ، والله أعلم . [١]

وقال ابن عاشور: ((ومعنى (ماليس لي به علم) ما ليس لي بصحته أو وجوده علم والكلام كناية عن كونه يعلم أنها ليست آلهة بطريق الكناية ونفي اللازم عن نفي الملزوم)) .

رة الشورى

١. ومن الكنايات فيها قوله تعالى [لَيْسَ كَمِثْلِهِ شَيْءٌ وهُوَ السَّمِيعُ البَصِيرُ] آية ١١

ففي الآية كناية عن نفي المثل على أبلغ وجه كما في قولهم: مثلك لا يبخل لأنهم إذا نفوه عمن يماثله و عمن يكون على أخص أوصافه فقد نفوه عنه كما يقولون بلغت أترابه يريدون بلوغه، فقولنا ليس كالله شيء وقولنا ليس كمثله شيء عبارتان متعاقبتان على معنى واحد وهو نفي المماثلة عن ذات الله العلي الكبير لا فرق بينهما إلا ما تعطيه الكناية من المبالغة .

ولا يخفى ههنا امتناع إرادة الحقيقة وهو نفي المماثلة عمن هو مماثل له ، قال الزمخشري: ((قالوا مثلك لا يبخل، فنفوا البخل عن مثله وهم يريدون نفيه عن ذاته ، قصدوا المبالغة في ذلك فسلكوا به طريق الكناية ولأنهم إذا نفوه عمن يسد مسده وعمن هو على أخص أوصافه فقد نفوه عنه)) [٤].

قال الألوسي في روح المعاني: ((كناية مشتملة على مبالغة وهي أن المماثلة منفية عمن يكون مثله

وعلى صفته فكيف عن نفسهن وهذا لا يستلزم وجود المثل إذا الغرض كافٍ في المبالغة ومثل هذا شائع في كلام العرب كقول أوس بن حجر:

ليس كمثل الفتى زهير خلق يوازيه في الفضائل

قال: وقد ذكر ابن قتيبة وغيره أن العرب تقيم المثل مقام النفس فنقول: مثلك لا يبخل وهو تريد أنت لا تبخل أي على سبيل الكناية)) .

وقال النسفي: ((ليس كذاته شيء لأنهم يقولون مثلك لا يبخل يريدون به نفي البخل عن ذاته ويقصدون المبالغة في ذلك بسلوك طريق الكناية لأنهم إذا نفوه عمن يسد مسده فقد نفوه عنه ، فإذا علم أنه من باب الكناية لم يقع فرق بين قوله ليس كالله شيء وبين قوله ليس كمثله شيء إلا ما تعطيه الكناية من فائدتها كأنهما عبارتان متعاقبتان على معنى واحد وهو نفي المماثلة عن ذاته)) .

يقول الباحث: ومعنى المسبل: المطر ، ومعنى تغشاهم: غطاهم وغمرهم من الغشاء وهو الغطاء

ث الرابع في بعض أوساط المفصل

تكوير

١. ومن الكنايات فيها قوله تعالى[وإِذَا المَوْءُودَةُ سُئِلَتْ] آية ٨

فإنه كناية عن الإهانة والتوبيخ ، قال الزمخشري: ((فإن قلت فما معنى سؤال الموءودة عن ذنبها الذي قتلت به ولا سئل الوائد عن موجب قتله لها (قلت) سؤالها وجوابها تبكيت لقاتلها نحو التبكيت في قوله تعالى لعيسى: [أَأَنْتَ قُلْتَ لِلنَّاسِ اتَّخِذُونِي وَأُمِّيَ إِلَهَيْنِ مِنْ دُونِ اللهِ قَالَ سُبْحَانَكَ مَا يَكُونُ لِي أَنْ أَقُولَ مَا لَيْسَ لِي بِحَقٍّ] **{المائدة:١١٦}**))

وقال النيسابوري: ((ومعنى هذا السؤال تبكيت قاتلها كما يخاطب عيسى بقوله (أأنت قلت للناس) والغرض تبكيت النصارى)) ، وقال عن هذه الكناية الإمام الألوسي رحمه الله تعالى ((وتوجيه السؤال إلى الموءودة في قوله تعالى (سئلت بأي ذنب قتلت) دون الوائد مع أن الذنب له دونها لتسليتها وإظهار كمال الغيظ والسخط لوائدها وإسقاطه عن درجة الخطاب والمبالغة في تبكيته، فإن المجني عليه إذا سئل بمحضر الجاني ونسبت إليه الجناية دون الجاني كان ذلك بعثاً للجاني في حال نفسه وحال المجني عليه فيرى براءة ساحته أي ساحة المجني عليه وأنه هو المستحق للعتاب والعقاب وهذا نوع من الاستدراج واقع على طريق التعريض كما في قوله تعالى: (أأنت قلت للناس اتخذوني

وأمي إلهين))) .[2]

ومثله قول أبي السعود في تفسيره حيث قال: ((توجيه السؤال إليها لتسليتها وإظهار كمال الغيظ والسخط لوائدها وإسقاطه عن درجة الخطاب والمبالغة في تبكيته كما في قوله تعالى: (أأنت قلت للناس اتخذوني وأمي إلهين))) ، قال الألوسي بعد ذكره هذا المعنى السابق: ((وهذا نوع من الاستدراج واقع على التعريض)).[3][4]

والله الهادي والموفق للصواب .

والهـوامش

١) انظر ص١٨٧ دار الكتب العلمية بيروت ـ لبنان الطبعة الثانية ١٤٠٨هـ ١٩٨٨م

٢) انظر مع شرح الدمنهوري وحاشية مخلوف ص٩٥٢ مطبعة دار إحياء الكتب العربية

٣) رفع الأستار عن طلعة الأنوار لحسن محمد المشاط ص٢٢
٤) النساء آية١
٥) ص آية ٢٣
٦) البقرة آية ٢٣٥
٧) الأعراف آية ١٨٩
٨) الزخرف آية ١٨
٩) المائدة آية ٦٢
١٠) المسد آية ١
١١) الإتقان للسيوطي ج٢ ص٤٧ مطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده بمصر ـ الطبعة الثالثة ١٣٧٠هـ ـ ١٩٥١م
١٢) أنوار التنزيل ج١ص٣٤ طبعة المكتبة التوفيقية القاهرة مصر
١٣) تفسير أبو السعود ج١ص٥٩ طبعة دار الكتب العلمية بيروت لبنان منشورات محمد علي بيضون
١٤) زاد المسير ص٤١مطبعة دار ابن حزم الطبعة الأولى ١٤٢٣هـ ٢٠٠٢م
١٥) النكات والعيون ج١ ص١٨٧طبعة دار الكتب العلمية بيروت لبنان
١٦) روح المعاني ج٢ص٦٤ وأبو السعود ج١ ص٢٤٣ ط دار الكتب العلمية بيروت لبنان ، ومعنى قوله في بيت الشعر : هميساً أي لينا ومعنى لميسا : قيل إسم امرأة أي أن يصدق الفأل ننكها وقال أبو علي معناه الفرج ويقال : جامع الرجل أو ناك فإذا أردت الكناية عن هذه العبارة قلت : رفث الرجل (غرائب القرآن على هامش جامع البيان ج٢ ص٣٠٦.
١٧) انظر ج٢ ص٩٤ ط دار الحديث القاهرة وغرائب القرآن على هامشه ص٢٠٦ وتفسير ابن كثير ج١ ص٢٢٠ طبعة دار إحياء التراث العربية عيسى البابي الحبي
١٨) الفتوحات الإلهية على تفسير الجلالين ج١ص١٤٩ ولسان العرب ج٦ص١٨٨ والتسهيل ج١ص٧٢ والكشاف ج١ص٢٥٦
١٩) أنوار التنزيل وأسرار التأويل ج١ص١٣٦
٢٠) أنظره ج١ص٢٠٣
٢١) انظر البحر المحيط ج٢ص٤٩ الطبعة الثانية دار الكتاب الإسلامي القاهرة
٢٢)ج٢ص٤٧ الطبعة الثانية دار الكتاب الإسلامي القاهرة
٢٣) زاد المسير ص١٠٨
٢٤) محاسن التأويل ج١ص٤١ ط دار الكتب العلمية بيروت لبنان
٢٥) الكشف والبيان المعروف بتفسير الثعلبي ج٢ص٧٦ دار إحياء التراث العربي بيروت لبنان الطبعة الأولى ١٤٢٢هـ ٢٠٠٢م
٢٦) الجامع لأحكام القرآن ج٢ص٣١٩ الناشر دار الكتب العربية للطباعة والنشر القاهرة ١٣٨٧هـ ١٩٦٧م الطبعة الثالثة ، وروح المعاني ج٢ص٦٥ وتفسير النسفي ج١ص٩٥ وتفسير أبي السعود ج١ص٢٤٣ ط دار الكتب العلمية لبنان بيروت
٢٧) ج٢ص٩٥
٢٨) فيض القدير ج٦ ص١٠٣
٢٩) انظر ج١ ص١٤٩ ط دار إحياء التراث العربي بيروت لبنان
٣٠) ج١ ص٢٢٠ دار إحياء الكتب العربية مصطفى البابي الحلبي وشركاه
٣١) فتح القدير ج١ ص١٨٦

٣٢) زاد المسير ص١٠٨
٣٣) الكشف والبيان ج٢ص٧٧
٣٤) الجامع لأحكام القرآن ج٢ ص٣١٧
٣٥) الدر المنثور ج١ ص٤٨٥ طبعة دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع لبنان ـ بيروت الطبعة الأولى ١٤٠٣هـ ١٩٨٣م
٣٦) شرح الجوهر المكنون على هامش عقود الجمان ص١٣١
٣٧ انظر جامع البيان ج٢ص٩٨طبعة دار الحديث القاهرة ١٤٠٧هـ ١٩٨٧م
٣٨) فيض القدير ج١ ص١٨٦ وشرح الدمنهوري على الجوهر المكنون
٣٩) كتاب التسهيل لعلوم التنزيل ج١ ص٧٢ ط الأولى سنة ١٣٥٥هـ مطبعة مصطفى محمد صاحب المكتبة التجارية الكبرى بمصر
٤٠ تفسير الجلالين مع حاشية الجمل ج١ص١٥٠طبعة دار إحياء التراث العربي بيروت لبنان
٤١) الجامع لأحكام القرآن ج٣ ص٨٦
٤٢) روح المعاني ج٢ ص١٢١ إدارة الطباعة المنيرية دار إحياء التراث العربي بيروت لبنان بدون رقم الطبعة أو تأريخها
٤٣) تفسير أبي السعود ج١ ص٢٦٨
٤٤) المحرر الوجيز ج٢ ص٢٥١
٤٥) غرائب القرآن ج٢ ص٣٤٤ ط دار الحديث القاهرة ١٤٠٧هـ ١٩٨٧م ، وتفسير أبي السعود ج١ص٢٨٦
٤٦) محاسن التأويل
٤٧)كتاب التسهيل ج١ص٨٠
٤٨) انظر ج١ ص٢٩٢
٤٩)فتح القدير ج١ ص٢٢٥
٥٠) جامع البيان ج٢ ص٢٢٥
٥١ تفسير القرآن الكريم ج١ص٢٥٨ ، والحديث رواه مسلم أنظره صحيح مسلم ج١ ص١٣٨ في كتاب الحيض ط عيسى البابي الحلبي وشركاه بمصر
٥٢) انظر مع حاشية الجمل ج١ ص١٧٩
٥٣) ج١ص٢٦٨
٥٤) تفسير ابن كثير ج١ ص٢٥٩
٥٥) ج٤ ص١٦٣
٥٦) فتح القدير ج١ص٢٢٦ شركة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده بمصر الطبعة الثانية ١٣٨٣هـ ١٩٦٤م
٥٧) جامع البيان ج٢ص٢٢٨
٥٨) الكشاف ج١ ص٢٩٤ دار إحياء التراث العربي بيروت لبنان الطبعة الثانية ١٤٢٩هـ ٢٠٠٨م
٥٩) تفسير النسفي ج١ص١١١ ط دار الكتاب العربي بيروت لبنان
٦٠) الجامع لأحكام القرآن ج٣ص٩٠
٦١) انظر ج١ص١٧٩
٦٢) غرائب القرآن على هامش جامع البيان ج٢ص٣٤٦
٦٣) تفسير النسفي ج١ص١١١

٦٤ ج١ص٢٨٦
٦٥) البحر المحيط ج٢ص١٦٨ الطبعة الثانية دار الكتاب الإسلامي القاهرة
٦٦) محاسن التأويل ج١ص١١٨
٦٧) الكشف والبيان ج٢ص١٥٨
٦٨) روح المعاني ج٢ص١٥١
٦٩) معنى (لا تقربن من جارة) كناية عن الوطء، وقوله (تأبدا) يقال: تأبد الوحش تأبداً فر عن الأنس ، انظر الكشاف مع تعليقه ج١ص٣١١ـ ٣١٢
٧٠) الجامع لأحكام القرآن ج٣ص١٩١
٧١) تفسير النسفي ج١ص١٢٠
٧٢) أنوار التنزيل وأسرار التأويل ج١ص١٦٢ ط المكتبة التوفيقية ـ القاهرة مصر
٧٣) إرشاد العقل السليم إلى مزايا الكتاب الكريم ج١ص٢٧٨
٧٤) زاد المسير ص٤٤
٧٥) الكشف والبيان ج٢ص١٨٧
٧٦) ج١ ص٢٥٢
٧٧) ج١ ص١٢٠
٧٨) ج٢ ص٣٢٧
٧٩) ج١ ص١٠٤٧
٨٠) روح المعاني ج٤ص٢٤٤
٨١) تفسير ابن عطية ج٣ص٥٤٨ وتفسير القرطبي ج٥ص١٠٢
٨٢) غرائب القرآن على هامش جامع البيان ج٤ص٢٢٠
٨٣) انظر ج١ص١٣٥
٨٤) زاد المسير ص٢٦٨
٨٥) النكت والعيون ج١ص١٦٧
٨٦) إرشاد العقل السليم ج٢ص١١٨
٨٧) تفسير ابن عطية ج٣ ص٥٥٤ والمحرر الوجيز الطبعة الأولى رجب ١٤٠٢هـ مايو ١٩٨٢م الدوحة
٨٨) روح المعاني ج٤ ص٢٥٨
٨٩) جامع البيان ج٤ ص٢٢٢
٩٠) تفسير النسفي ج١ ص٢١٨
٩١) محاسن التأويل ج٣ ص٦٦
٩٢) تفسير النسفي ج١ص٢٢٧
٩٣) روح المعاني ج٥ ص٤١- ٤٢
٩٤) جامع البيان ج٥ ص٦٤
٩٥) ج٥ ص٢٢٣
٩٦) إرشاد العقل السليم ج٢ ص١٤٠

٩٧) زاد المسير ص٢٨٦
٩٨) محاسن التأويل ج٣ص١٤٧
٩٩) النكت والعيون ج١ ص٤٩١
١٠٠) المحرر الوجيز ج٤ ص٧٧
١٠١) زاد المسير ص٤٠٠ ط دار ابن حزم الطبعة الأولى ١٤٢٣هـ - ٢٠٠٢م
١٠٢) المحرر الوجيز ج٤ ص٥٣١
١٠٣) روح المعاني ج٦ ص٢٠٩
١٠٤) الجامع لأحكام القرآن ج٦ ص٢٥٠
١٠٥) غرائب القرآن على هامش جامع البيان ج٨ ص٨
١٠٦) إرشاد العقل السليم ج٢ ص١٤٠
١٠٧) زاد المسير ص٢٨٦
١٠٨) روح المعاني ج٥ ص٤١
١٠٩) إرشاد العقل السليم ج٢ ص٥٠٧
١١٠) غرائب القرآن على هامش جامع البيان ج٧ ص١٤٦
١١١) الكشاف ج٢ ص١١٢
١١٢) جامع الأحكام ج٦ ص٤٢٧
١١٣) روح المعاني ج٧ ص١٥٢
١١٤) التسهيل ج٢ ص٩
١١٥ ج٣ ص١٢
١١٦) الجامع لأحكام القرآن ج٧ ص٣٣٧
١١٧) إرشاد العقل السليم ج٣ص٦٥
١١٨) التسهيل ج٢ ص٥٧
١١٩) روح المعاني ج٩ ص١٣٨
١٢٠) الكشاف ج٢ ص ١٧٥
١٢١) تفسير النسفي ج٢ ص٨٩
١٢٢) البحر المحيط ج٤ ص٤٣٩
١٢٣) التفسير القرآني للفران ج٩ ص٥٣٨ طبعة دار الفكر العربي
١٢٤) غرائب القرآن على هامش جامع البيان ج٩ ص٩٣
١٢٥) زاد المسير ص٥٣٣
١٢٦) انظر ج٥ ص٢٣٤
١٢٧) المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز ج٦ ص١٧١
١٢٨) روح المعاني ج١٠ ص١٧
١٢٩) ج٢ ص٢١٧ ط دار إحياء التراث العربي بيروت ـ لبنان
١٣٠) الجامع لأحكام القرآن ج٨ ص٢٨

١٣١) ج١٠ ص١٣
١٣٢) الجامع لأحكام القرآن ج١٠ ص١٧
١٣٣) ج٢ ص١٢٨
١٣٤) أنوار التنزيل ج١ ص٥١٨ ط المكتبة التوفيقية القاهرة
١٣٥) غرائب القرآن على هامش جامع البيان ج٤ ص٢٩٧
١٣٦) روح المعاني ج١٠ ص١٣٣
١٣٧) الفتوحات الإلهية ج٢ ص٢٩٧
١٣٨) فتح البيان ج٤ ص١٥٧ لمؤلفه صديق حسن خان المتوفى سنة ١٣٠٧هـ ط أم القرى للطباعة والنشر ـ القاهرة
١٣٩) التحرير والتنوير مجلد٦ ص٢٥٤ ط دار مصر للطباعة ١٩٩٧م الناشر دار سحنون للنشر والتوزيع
١٤٠) مجلد٨ ص٢٤٠
١٤١) زاد المسير ص٦٥١
١٤٢) روح المعاني ج١٢ ص٤٩
١٤٣) إرشاد العقل السليم ج١٥ ص٣١٠ وغرائب القرآن على هامش جامع البيان ج١٣ ص٢٨
١٤٤) الجامع لأحكام القرآن ج٢ ص٢٨٢ ط الثانية ١٤٠٥هـ ـ ١٩٨٥م
١٤٥) تفسيره ج٢ ص١٨٧
١٤٦) ج٢ ص٣٩٥
١٤٧) إعراب القرآن ج٢ ص٢٨٢ ط الثانية ١٤٠٥هـ ـ ١٩٨٥م مكتبة النهضة العربية
١٤٨) الجامع لأحكام القرآن ج٩ ص٣٠
١٤٩) التحرير والتنوير ج١ ص٦٦
١٥٠) التحرير والنوير ج٤ ص٦٦
١٥١) محاسن التأويل ج٦ ص٩٣
١٥٢) التحرير والتنوير ج٦ ص٧٠- ٧١
١٥٣) غرائب القرآن على هامش جامع البيان ج١٢ ص٣٠
١٥٤) الجامع لأحكام القرآن ج٩ ص٣٤
١٥٥) التحرير والتنوير ج١٢ ص٧١
١٥٦) انظر ج٥ ص٢٢٢
١٥٧) غرائب القرآن على هامش جامع البيان ج٩ص٣٦
١٥٨) تفسير النسفي ج٢ ص١٩٠
١٥٩) ج٧ ص٣١٧
١٦٠) ج١١ ص٢٩
١٦١) غرائب القرآن على هامش جامع البيان ج١١ ص٣٧
١٦٢) زاد المسير ص٦٥٥
١٦٣) محاسن التأويل ج٩ ص١٠٠
١٦٤) المحرر الوجيز ج٧ ص٣٠٦

١٦٥) التحرير والتنوير ج١٢ص١٣
١٦٦) الحوار في القرآن ج٢ ص٦٧٦
١٦٧) تفسير أبو السعود ج٣ ص٣٣٦
١٦٨) التحرير والتنوير ج٦ ص١٣٠
١٦٩) ج٩ ص٧٦
١٧٠) غرائب القرآن على هامش جامع البيان ج١٢ ص٥٨
١٧١) روح المعاني ج١٢ ص١٠٧
١٧٢) زاد المسير ص٦٥٣
١٧٣) التحرير والتنوير مجلد٦ ص١٠٣
١٧٤) ج٢ ص١١٢ و ١٢٨
١٧٥) تفسير النسفي ج٢ ص١٩٦
١٧٦) التسهيل ج٢ ص٣٠
١٧٧) أنوار التنزيل ج١ص٥٩٩
١٧٨) ج١ص٤٠٢
١٧٩) ج٣ص٣٥٠
١٨٠)ج١١ص٤٠٢
١٨١) المحرر الوجيز ج٧ص٣٩٤
١٨٢) إرشاد العقل السليم ج٣ ص٣٧٩
١٨٣) غرائب القرآن ج١١ ص١٢٢
١٨٤) المرشدي ج٢ ص٧٣ شرح العلامة عبد الرحمن بن عيسى بن مرشد العمري المعروف بالمرشدي الطبعة الثانية ١٣٧٤هـ ١٩٥٥م شرح نظم عقود الجمان في المعاني والبيان للسيوطي وتفسير النسفي ج٣ ص٤٨
١٨٥) الكشاف ج٣ ص٥٤ ط دار إحياء التراث العربي بيروت ـ لبنان
١٨٦) فتح القدير ج٣ ص٣٥٧
١٨٧) تفسير روح المعاني ج١٧ ص٦٥ وإرشاد العقل السليم إلى مزايا الكتاب الكريم ج٤ ص٣٤٥ ط دار الكتب العلمية بيروت ـ لبنان
١٨٨) الكشاف ج٣ ص٢٥ ط دار إحياء التراث العربي بيروت ـ لبنان
١٨٩) روح المعاني ج٢٠ ص١٢٤ وجامع البيان ص٧٧ وأنوار التنزيل ج٢ص٣٢ المكتبة التوفيقية القاهرة مصر، وتفسير النسفي ج٣ ص٢٤٧
١٩٠) ج١١ص٢٩
١٩١)الفتوحات الإلهية ج٣ص٥١ ط دار إحياء التراث العربي بيروت لبنان
١٩٢) إرشاد العقل السليم ج٤ص٢٣٥
١٩٣) الفتوحات الإلهية ج١ص٥٦
١٩٤) الكشاف ج٣ص٣٧٢
١٩٥) إرشاد العقل السليم ج١ص٨٦

١٩٦) الحوار في القرآن للحميدي ج٢ ص١٢٨٩وروح المعاني ج٢٠ ص١٢٤
١٩٧) ج٢٠ ص٧٧
١٩٨) ج٢ ص٢٤٢ ط المكتبة التوفيقية القاهرة مصر
١٩٩) ج٣ ص٢٤٧
٢٠٠) غرائب القرآن ج٢٢ ص٦٠
٢٠١) روح المعاني ج٢٢ ص١٤٠
٢٠٢) إرشاد العقل السليم إلى مزايا القرآن الكريم ج٥ ص٢٥٩
٢٠٣) تفسير الجلالين مع الفتوحات الإلهية ج٣ ص٤٤ ط دار إحياء التراث العربي بيروت ـ لبنان
٢٠٤) فتح القدير ج٤ص٤٠٢
٢٠٥) تفسير النسفي ج٤ ص٢٤
٢٠٦) جامع البيان ج٢٣ ص٤٦
٢٠٧) إرشاد العقل السليم ج٥ ص٣٣٢ ط دار الكتب العلمية بيروت ـ لبنان
٢٠٨) البحر المحيط ج٧ ص٣٦٦
٢٠٩) التفسير القرآني للقرآن المجلد٦ ص٩٩٩ ط دار الفكر العربي
٢١٠) جامع البيان ج٢٣ ص٤٣
٢١١) زاد المسير ص١١٨٩
٢١٢) الإتقان ج٢ ص٤٧
٢١٣) إرشاد العقل السليم ج٥ ص٣٥٦
٢١٤) فتح القدير ج٤ ص٤٢٦
٢١٥) ج٤ ص٣٨
٢١٦) ج٣ ص٣٥٤
٢١٧) ج١٥ ص١٧٢- ١٧٣
٢١٨) الشفاء للقاضي عياض ج٢ ص١٦٩ ط شركة دار الأرقم ابن أبي الأرقم للطباعة والنشر والتوزيع بيروت ـ لبنان تحقيق وتعليق حسين عبد الحميد نبيل من علماء الأزهر الشريف
٢١٩) تحفة المريد على جوهر التوحيد لشيخ الإسلام إبراهيم بن محمد البيجوري ص٨٢ مطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده بمصر ١٣٥٨هـ ١٩٣٩م
٢٢٠) روح المعاني ج٢٤ ص٢١
٢٢١) تفسير النسفي ج٤ ص٦٤
٢٢٢) إرشاد العقل السليم ج٥ ص٢٠٤
٢٢٣) التحرير والتنوير مجلد٦ ص٥٤
٢٢٤) إرشاد العقل السليم ج٥ ص٤٠٧ وشرح عقود الجمان للسيوطي ص١٠٢
٢٢٥) روح المعاني ج٢٤ ص٢٦
٢٢٦) انظر ج١٢ ص٥٦٦
٢٢٧) أنوار التنزيل ج٢ ص٣٩٣

٢٢٨) روح المعاني ج٤ ص٢٤
٢٢٩) أنور التنزيل ج٢ ص٤٠٤
٢٣٠) ج٥ ص٤٢١
٢٣١) زاد المسير ص١٢٤٧
٢٣٢) التحرير والتنوير مجلد ١١ ص١٥٣
٢٣٣) شروح التلخيص ج٤ ص٢٤١- ٢٤٢ الطبعة الثانية دار السعادة بمصر سنة ١٣٤٣هـ
٢٣٤) الكشاف ج٤ ص٢١٧
٢٣٥) أنظره ج٢٥ ص١٨
٢٣٦) تفسير النسفي ج٤ ص١٠١- ١٠٢ ط دار الكتاب العربي بيروت ـ لبنان ١٤٠٢هـ
٢٣٧) مختار الصحاح ص٢٨٤
٢٣٨) مختار الصحاح ص٤٧٥
٢٣٩) المرشدي ج٢ ص٧٤
٢٤٠) الكشاف ج٤ ص٨٨
٢٤١) غرائب القرآن على هامش جامع البيان ج٣ ص٣٤
٢٤٢) روح المعاني ج٣٠ ص٥٢
٢٤٣) إرشاد العقل السليم إلى مزايا الكتاب الكريم ج٦ ص٨٤ ، وتفسير القرطبي ج٢٠ ص٢٣٤
٢٤٤) روح المعاني ج٣٠ ص٥٣

حوار القرآن مع المشركين

يم شوكه الكبيسي

أستاذ القراءات والحديث المساعد، كلية الآداب جامعة إب ،الجمهورية اليمنية

البحث :

يهدف هذا البحث إلى معرفة أثر الحوار مع الآخرين (المشركين) ومكانته وعن مدى عَلاقته بالقرآن الكريم ، وتأكيد القرآن له بأنّه وسيلة ضروريّة وخطوة حضاريّة ، به تكرّس المبادئ الحقة . في حين أوضحت هذه الدّراسة أنّ أساس منهجيّة الحوار القرآني ، تنطلق من حقيقة الاختلاف بين البشر ، وما يستلزمها من حريّة لكلّ إنسان ، تدعوهم إلى الاعتراف بالغير واحترامه ، وعدم السّخريّة منه والاستهزاء به والطعن فيه، ممّا يقتضي قبوله كما هو ، وذلك بوساطة التبادل ومماثلة المعاملة للوصول إلى بلوغ غاية الحوار ، وهي الاتفاق على أساس يتمّ منه الانطلاق ؛ ولتحقق الثمرة المرجوّة وهي دخول المشركين في الإسلام ووضوح سماحة هذا الدّين الحنيف .

مقدمة

الحمد لله ، والصّلاة والسّلام على رسول اللهِ ، وعلى آلهِ وصحبهِ ومَنْ والاه .. وبعد : فموقف القرآن الكريم من الحوار مع الآخر ، يُعدّ من أكثر المواقف إيجابيّة في دعوته ، وعليه اعتمد الدّين الإسلامي، حتى صار مفهومه من أكثر الأديان ترحيباً وقبولاً في هذا الشأن والذي يُمكن وصفه بدين الحوار . وهذا ما يدعونا إلى كيفية الاستفادة من فرصة الحوار وطرح الآراء مع الآخرين ولاسيّما المشركين بعيداً عن الإكراه والقسر ملتزمين بقوله تعالى : ﴿□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□﴾ البقرة: ٢٥٦.

فالحوار يكتسب أهميّة بالغة في منظومة الدّعوة الإسلاميّة لأنّه أسلوب أصيل من أساليب الدّعوة ومَعْلم من مَعَالمها ، فله دورٌ كبيرٌ في تأصيل الموضوعيّة وردّ الفكرة المغرضة القائلة: (إنّ الإسلام دين القهر) ، وإنّه انتشر بالسّيف والتي يُروّج لها اليوم أعداء هذا الدّين الحنيف ، بل انتشر بفضل الله تعالى ومن ثمّ بفضل الحوار الهادف الذي يعني قبول التكافؤ بين مختلف الشعوب والأمم .

هذا وقد حفل القرآن الكريم نصوصاً عدّة حول الحوار ، يحضّ عليه وينوّه بقيمته ويُقدّم نماذج من الحوارات التي ينبغي أن يسلكها الدّعاة إلى الله مع مختلف أصناف المدعوّين من أهل الكتاب والمشركين والملاحدة ومنكري البعث وغيرهم .

ومن هنا تتضح قيمة الحوار من وجهة المفهوم القرآني باعتباره نموذجاً يمكن في ضوئه الاقتناع بإمكان

قيام حوار معاصر على نحو سليم ، وهو ما تسعى هذه الدراسة(حوار القرآن مع المشركين) إلى إبرازه وبلورته من خلال فصلين ..

الفصل الأول : يتحدّث عن تعريف الحوار ، وأهدافه وأسسه وأركانه ، وعن مقوّمات نجاح الحوار مع الآخر ذلك من خلال التعرّف على منهجيّة القرآن الكريم لهذا الموضوع ، وعن آدابه ، وأنوعه .

وأمّا الفصل الثاني : فعقدته لحوار القرآن مع المشركين ، وذلك انطلاقاً من الآيات والبراهين القاطعة، وعن كيفية طرحها على هؤلاء وإقناعهم ودعوتهم إلى الاعتراف بوجود الله تعالى وتوحيده ، وإثبات النبوّات والرسالات ، وإثبات المعاد ، وذلك عبر المصطلحات والمفردات الدالة على كلّ واحد منها .

..هذا وتأتي بعدهما الخاتمة التي تلخص منهج القرآن الكريم في الموضوع باعتباره المصدر الأساس والدّاعي إلى التحاور عن يقين .. والحمد لله ربّ العالمين .

التعريف بالحوار ، مبحثين:

ف الحوار ..

❖ **وار ة :** " أصله من الحَوْر ، بمعنى الرّجوع عن الشيء وإلى الشيء ، وهم يتحاورون أي: يتراجعون الكلام . والمُحاوَرة : مُراجعة المنطق والكلام في المخاطبة " .(١)

صطلاح : " مراجعة للكلام وتداوله بين طرفين أو أكثر ، دون وجود خصومةٍ بينهم بالضرورة، ومنه التحاور أي التجاوب " (٢) ، وهي ضرب من الأدب الرّفيع وأسلوب من أساليبه . وبما أنّ القرآن الكريم قد ذكر نصوصاً حواريّة تدلّ على معنى الجدل ، نرى من الضرورة بمكان أن نلقي نظرة على تعريف الجدل ليتبيّن لنا مدى العَلاقة بينهما .

❖ **ل لغةً :** هو" اللدد في الخصومة والقدرة عليها " .(٣) أي ما يدلّ على الشدّة والقوّة .

'صطلاح : " دفع المرء خصمه عن فساد قوله بحجةٍ أو شبهةٍ ، وهولا يكون إلا بمنازعة غيره " .(٤)

ويبدو لنا أنّ الحوار هو تبادل المعلومات والأفكار والآراء سواء أكانت تبادلاً رسميّاً أم غير رسميّ مكتوباً أم شفويّاً. وينعقد الحوار بمجرد التعرّف على وجهات نظر الآخرين وتأمّلها وتقويمها والتعليق عليها . ومن هذا المفهوم يمكن أن يطلق الحوار على تلاقح الثقافات بين بعضها الآخر وما يحصل من جراء ذلك من تلاقي المتحاورين وتأثير وتصويب بعضهم لبعض . وقد ورد الحوار في ثلاثة مواضع من القرآن الكريم فحسب قوله تعالى: **ژ ی ی ی ی ئج ئح ئم ئى ئي بج بح بخ بم بى بي تج تح تخ تم تى تي ثج ثم ثى ثي ژ** الكهف: ٣٤ ،

وقوله :ﮋﭪﭫﭬﭭﭮﭯﭰﭱﭲﭳﭴﭵﭶﭷﭸﭹﭺﭻﭼﭽﭾﭿﮀﮁﮂﮃﮄﮅﮆﮇﮈﮉﮊ الكهف: ٣٧ ، وقوله : ﮋﭑﭒﭓﭔﭕﭖﭗﭘﭙﭚﭛﭜﭝﭞﭟﭠﭡﭢﭣﭤﭥﭦﭧﭨﭩﭪﭫﭬﭭﭮﭯﭰﭱﭲﭳﭴﭵﭶﭷﭸﭹﭺﭻﭼﭽﭾﭿﮀﮁﮂﮃﮄﮅﮆﮇﮈﮉﮊ المجادلة : ١ .

وأمّا الجدل ففيه لدد في الخصومة ، ومنازعة في البيان وشدة في الكلام مع التمسّك بالرّأي والتعصّب له والجدل لم يؤمر به ولم يُمدح في الكتاب أو السنّة على إطلاقه ، وإنّما الممدوح منه ما قيّد بالحسنى أو بالحق .(٥) قال تعالى: ﮋﭑﭒﭓﭔﭕﭖﭗﭘﭙﭚﭛﭜﭝﭞﭟﭠﭡﭢﭣﭤﭥﭦﭧﭨﭩﭪﭫﭬﭭﭮﭯﭰﭱﭲﭳﭴﭵﭶﭷﭸﭹﭺﭻﭼﭽﭾﭿﮀﮁﮂﮃﮄﮅﮆﮇﮈﮉﮊ النحل: ١٢٥ ، ﮋﭑﭒﭓﭔﭕﭖﭗﭘﭙﭚﭛﭜﭝﭞﭟﭠﭡﭢﭣﭤﭥﭦﭧﭨﭩﭪﭫﭬﭭﭮﭯﭰﭱﭲﭳﭴﭵﭶﭷﭸﭹﭺﭻﭼﭽﭾﭿﮀﮁﮂﮃﮄﮅﮆﮇﮈﮉﮊ العنكبوت: ٤٦ فهو ليس من باب الدّعوة ، بل مظنّة التعصّب والإصرار على نصرة الرّأي بالحق أو الباطل والتعسّف في إيراد الشبه حول الرّأي الآخر وإن كان على حقٍ. ويؤكد لنا هذا قوله تعالى: ﮋﭑﭒﭓﭔﭕﭖﭗﭘﭙﭚﭛﭜﭝﭞﭟﭠﭡﭢﭣﭤﭥﭦﭧﭨﭩﭪﭫﭬﭭﭮﭯﭰﭱﭲﭳﭴﭵﭶﭷﭸﭹﭺﭻﭼﭽﭾﭿﮀﮁﮂﮃﮄﮅﮆﮇﮈﮉﮊ النحل: ١٢٥ ، إذ قصر الدّعوة على ذكر هذين القسمين ؛ لأنّ الدّعوة إذا كانت بالدلائل القطعيّة فهي الحِكمة ، وإن كانت بالدلائل الظنيّة فهي الموعظة الحسنة ، والدّعوة بحسب مراتب الخلق ، فالمستجيب القابل الذكي لا يُعاند الحقّ ولا يأباه: يدعى بطريق الحكمة . والقابل الذي عنده نوع غفلة وتأخر: يدعى بالموعظة الحسنة وهي الأمر والنّهي بالترغيب والترهيب . أما الجدل فليس من باب الدّعوة ، بل المقصود منه غرض آخر مغاير للدّعوة وهو الإلزام والإفحام ، فلهذا السّبب لم يقل ادع إلى سبيل ربك بالحكمة والموعظة الحسنة والجدل الأحسن ، بل قطع الجدل عن باب الدّعوة تنبيهاً على أنه لا يحصل الدّعوة وإنما الغرض منه شيء آخر .(٦) وفي الحقيقة أنّ الجدال الحسن يتساوى في الحوار مع الأهداف والآداب ويؤدّي إلى النتائج نفسها ؛ لما تقدّم من قوله تعالى: ﮋﭑﭒﭓﭔﭕﭖﭗﭘﭙﭚﭛﭜﭝﭞﭟﭠﭡﭢﭣﭤﭥﭦﭧﭨﭩﭪﭫﭬﭭﭮﭯﭰﭱﭲﭳﭴﭵﭶﭷﭸﭹﭺﭻﭼﭽﭾﭿﮀﮁﮂﮃﮄﮅﮆﮇﮈﮉﮊ . وعلى الرّغم من الطبيعة المتشعّبة للحوار ، فإنه ليس دعوة في بعض الأحيان ، ولا مناظرة ، ولا مجادلة ، ولكنّه صيغة جامعة وأسلوب من أساليب التقارب والتجاوب والتفاعل ، فهو أعمّ من الجدل ..

لذا سيكون منطلق حديثنا في هذا البحث إن شاء الله تعالى ما يعني المراجعة في الكلام ، وأسلوب طرفي هذه المراجعة من وجهة القرآن الكريم ، ولا يعني حديث الخصومة ولا اللدد فيه أو الخصومة لذاتها ، إلا ما جاء مقترناً بالمحاورة .

ثانياً : الحوار ..

إنّ الوقوف عند أهداف الحوار له أهميّة كبرى في تناول هذا الموضوع ؛ ذلك لأنّ الهدف ثمرة كل شيء والأمور بمقاصدها ، فمعرفة الأهداف يعني تحديد مدى نجاح الحوار ، فضلاً عن تحديد الهدف والذي يُعدّ الخطوة الأولى في كلّ محاولةٍ يريد أن يقوم بها الإنسان ..

١- معرفة أطروحات الطرف الآخر ووجهات نظره وحججه في القضايا التي هي موضوع الحوار

٢- الوصول إلى الحق ، وترجيح أحد الآراء المطروحة وتضييق هوّة الخلاف وتقريب وجهات النّظر، وهو من أهمّ الأهداف ولاسيّما في هذا العصر الذي كثرت فيه الخلافات (٧) ، ويحدّد هذا الغزالي بقوله : " أنْ يكون في طلب الحق كناشد ضالة ، لا يفرّق بين أن تظهر الضالة على يده ، أو على يد من يعاونه ويرى رفيقه معينًا لا خصماً ويشكره إذا عرفه الخطأ وأظهر له الحق " .(٨) وبهذا يُمكننا تعريف الطرف الآخر بما يغيب عنه أو يلتبس عليه من المعلومات ووجهات النظر والبراهين في القضايا التي هي موضوع الحوار.

٣- بيان الباطل الذي عليه الخصم ، والرّد على الشبهات والطعون الموجهة ضد الحق ؛ وذلك لإقامة الحجة على المخالف ، ولإظهار الباطل على حقيقته حتى يحذره الآخرون (٩) قال تعالى: **ژچچيدتتژ** الأنعام: ٥٥ ، فلا بدّ من العمل على إقناع الطرف الآخر ليتخلص من وجهات نظره ومواقفه كليّاً أو جزئيّاً في القضايا التي هي موضوع الحوار ليتقبلها ويعمل على تبنيها بعد اقتناعه بها سواء بعد الحوار مباشرة أو تدريجياً .

٤- العمل على استكشاف ما لدى الطرف الآخر من حقائق وإيجابيات والاعتراف بها وقبولها والاستفادة منها .

٥- العمل على استكشاف ما عند المحاور من معلومات غير صحيحة أو دقيقة وممّا في وجهات نظره أو مواقفه من ثغرات وأخطاء والعمل على تداركها وإصلاحها ، قال الإمام ابن تيميّة رحمه الله : " إنّ كثيراً من أهل الكتاب يبلغهم الإسلام ولكن يمنعهم من الإيمان شبهات يحتاجون إلى أجوبة عليها " . (١٠)

٦- تشييد جسر للتواصل السّلمي البناء وسدّ الطريق أمام المُواجهات والمُصادمات ممّا يبدّد الجهود .

٧- إنّ الحوار يساعد على التوقد الذهني ، وهي صفة ملازمة لأجواء التحدّي الفكري والحوار المتبادل، وهو مفتاح للقلوب وطريق إلى النّفوس .

٨- قد يؤدّي الحوار إلى إيضاح الحقيقة بالإضافة إليها ، فيعطي كلّ فرد ما يعرف من أجزاء الحقيقة حتى يمكن تركيبها كاملة وحتى صاحب الحق فإن أجزاء من الحق تبرز له بصورة أوضح أثناء توقده الذهني في لحظات الحوار .

٩- إحباط حجج المُتطرّفين والمتعدّين ، فكثير من حوارات كبار علماء الإسلام مع الفرق الضالة كشفت زيف أفكارهم ، وذلك ما سجّلته أقلامهم رحمهم الله تعالى .

١٠- فهم التطوّرات والمتغيّرات المحيطة بنا ، إذ العالم يعيش بصورة متصاعدة ، تغيرات متسارعة في مكوّناته الحضاريّة والثقافيّة نتيجة للثورة التقنية والمعلوماتية التي أنتجت نماذج فريدة في تشكيل العالم يصعب اللحاق بها أو فهمها . فمع وجود الشكّ في الآخر وعدم التواصل معه يصبح من العسير التجانس مع التغيرات والتطوّرات ، وهذا يقود لوجود تأثيرات سلبيّة متزايدة ؛ لأننا سنكون تحت قبضة عالم متنام لا نعرف ماذا يجري حوله . فالأمّيّة السياسيّة والاقتصاديّة والثقافيّة تزداد اتساعاً في مجتمعاتنا عندما نجهل أبسط قواعد الاتصال والحوار ، هذا من جهةٍ . ومن جهةٍ أخرى فانّ التطوّر الحتمي الذي يلحق في البنية التحتيّة لمجتمعاتنا خصوصاً مع بروز الأجيال الحديثة التي نمت في رحم رياح العولمة يجعل الأمر أكثر صعوبةً بفقداننا للتواصل الداخلي وعدم وجود لغة حوار منفتح تقودنا نحو التجانس والتنسيق والعمل المشترك مع أنّ الحقيقة هي سيطرة لغة التصادم والقطيعة والحوار من طرف واحد . ومع عدم القدرة على استيعاب المتغيّرات الحتميّة التي تهبّ علينا نصبح أسرى لمسيرة القدر وقوّة سلطان الآخرين .

وعليه فالحوار الهادئ المراعى فيه هذه الأهداف ، يمكن أن يكون مفتاحاً وطريقاً إلى الأفئدة ، محققاً النّتائج الإيجابيّة ، والتي قد يخسرها الإنسان إذا لم يسلك سبيل الحوار ، أو إذا لم يُراع فيه الضوابط والأهداف .

ثاً : ر وأركانه : وهي أربعة لا يُمكن للحوار أن يقوم بدونها ..

١- المُحاوِر - بكسر الواو- ، وهو الطرف الأوّل . ٢- المُحاوَر- بفتح الواو- ، وهو الطرف الثاني .

٣- موضوع الحِوار : الفكرة التي يقوم الحوار من أجلها ولو لم توجد لما وجد الحوار فهي الباعث عليه .

٤- أسلوب الحوار : وهي المقاولة والمُراجعة بين الطرفين .(١١)

ك الثاني: .. (منهجيّته ، آدابه ، أنوعه)

ضمن طالب ..

، الأوّل : القرآن الكريم

يتجه القرآن الكريم في حواره مع الآخر ضمن منهجيّة عالية المستوى رفيعة القدر والمحتوى ، وذلك من بداياته الأولى ؛ لتكون طريقاً يُهتدى به ومسلكاً يتخذه المتحاورون في حواراتهم لإقناع

بعضهم بعضاً سواء في الأمور الدّنيويّة أو الأخرويّة ويُعدّ المنهج القرآني قانوناً يُلائم كل زمان ومكان حتى قيام السّاعة وسنتعرّف على ذلك من خلال ما يأتي :

❖ **ار في القرآن الكريم :** إذا ما نظرنا إلى حوار القرآن الكريم بأنواعه كلها نظرة شاملة ، دون تحديد أيّ نوع ، يتبيّن لنا ما يأتي ..

١- الشمول والتنوّع : إنّ القرآن الكريم لم يقتصر في حواراته على طرح قضيّة معيّنة وكيفية معالجتها أو نوع معيّن كالعقيدة وحدها ، أو العبادات أو المعاملات بل شمل جوانب الحياة كلها دينيّة كانت أو اجتماعيّة أو اقتصاديّة أو سياسيّة بمعنى كل ما يحقق المنفعة للمجتمع الإسلامي في حاضره ومستقبله ، فهو جدير بأن يكون موضوعاً للحوار ، ولا يقتصر الحوار على موضوع دون آخر ، ما دامت المنافع والمصالح هي محورَه الرئيس ومجاله الحيويّ ، إذ يغطّي شتى الموضوعات التي ترتبط بجميع مناحي الحياة ، ويستجيب للحاجات الضرورية التي تفرضها طبيعة العلاقات الثنائيّة والمصالح المتبادلة . وهذا يدلل على أنّ الحوار في القرآن كان غرضاً أساسيّاً وأسلوباً ناجحاً في تحقيق أغراضه الشاملة لكل جوانب الإصلاح فرديّة كانت أو جماعية .(١١)

٢- إظهار الحجّة وإقناع العقل : إن القرآن الكريم ينطلق في حواره إلى إبراز الحجّة والمنطق وإقناع العقل بالعلم والبرهان ، ويدعوا إلى التحاور والجدال بالحِكمة والموعظة الحسنة : فما أكثر ما يرد في القرآن : ﴿ البقرة: ١١١ ، وقال تعالى مرشداً إلى اعتماد العلم والحجّة في الحوار : ﴿ آل عمران: ٦٦ . فالعلم شرط أساس لنجاح الحوار وتحقيق غايته وبدونه لا ينجح أيّ حوار ، قال الإمام ابن تيميّة رحمه الله : " وقد ينهون عن المجادلة والمناظرة ، إذا كان المناظر ضعيف العلم بالحجّة وجواب الشبهة ، فيخاف عليه أن يفسده ذلك المضلّ ، كما ينهى الضعيف في المقاتلة أن يقاتل علجاً قويّاً من علوج الكفار ، فإنّ ذلك يضرّه ويضرّ المسلمين بلا منفعة " .(١٣) وفي إتباع اللين والحِكمة والموعظة الحسنة يأمر الله موسى عليه السلام : ﴿ طه: ٤٢ – ٤٤ ويأمر باتباع الحِكمة في الدّعوة : ﴿ فصلت: ٣٣ - ٣٤ ، وتأكيداً لهذا المنهج ينهى الله المؤمنين عن اتباع أساليب السّفهاء ومجاراتهم في السبِّ والتسفيه لمعتقدات الآخر : ﴿ الأنعام: ١٠٨ . كما أنّ القرآن يتابع التسلسل المنطقيّ مهما بلغ من صور الافتراضات التي قد تتنافى مع مبادئ القرآن في الظاهر لغرض إلجاء العقل إلى التسليم ، ونقرأ هذا من خلال توجيه الله إلى نبيّه في حواره مع المشركين إلى أن يُخاطبهم بطريقة التسليم الظاهري ، قال تعالى : ﴿

الأنبياء: ٢٢ ، فيقول لهم لو فرضنا جدلاً أنّ هناك آلهة أخرى ؛ لحصل النّزاع والصّراع بينهما ؛ ولأدّى هذا إلى فساد الكون . فهو يفترض ثمّ يُحاور لينتهي إلى النّتيجة .

٣- اعتماد القرآن في محاوراته على العقل المجرّد : ونلمس هذا الجانب من خلال تأمّلنا في الأسلوب القرآني للحوار ، إذ يعتمد أثناء المحاورة على العقل المجرّد دون التأثر بأي عامل آخر أو مؤثر خارج المحاورة وهذا أقصى ما يمكن أن يطلبه أو ينتظره مفكر يدّعي الحريّة في فكره أو باحث يدّعي التجرّد من التعصّب والانحياز والدّليل على ذلك حوار إبراهيم عليه السّلام مع المشركين من قومه الذين كانوا يعبدون الكواكب، إذ افترض أنّه يعبدها مثلهم فقال :**ژ ڤ ڤ ڤ ڦ ڦ ڦ ڄ ڄ ڄ ڄ ڃ ڃ ڃ ڃ ژ** الأنعام: ٧٦. والغرض من هذا نفي وجود أيّ مؤثر على المُحاور غير العقل.(١١)

❖ **حوار في القرآن الكريم** ، ويُمكننا إجمالها في فرعين :

الكريم لكلا الطرفين : ويدعوهما لما يأتي ..

١- حُريّة الفكر : يدعو القرآن الكريم المتحاورين إلى حريّة الفكر في بداية حوارهم ، يرافقه ثقة المحاور بشخصيّته الفكريّة المستقلة ، فأمر الله رسوله أن يحقق ذلك ويوفره لمُحاوريه : **ژ □ □ □ □ □ □ □ □ ژ** الكهف: ١١٠ فلا يُهزم المُحاور أمام الآخر لما يحسّ فيه من العظمة والقوّة التي يمتلكها الآخر ، فتتضاءل إزاء ترك ثقته بنفسه وبالتالي بفكره وقابليّته لأن يكون طرفاً للحوار فيتجمّد ويتحوّل إلى صدىً للأفكار التي يتلقاها من الآخر.(١٠)

٢- طرح المنهج الفكريّ : قال تعالى: **ژ ٱ ٻ ٻ ٻ ٻ پ پ پ پ ڀ ڀ ڀ ڀ ٺ ٺ ٺ ٺ ٿ ٿ ٿ ٿ ٹ ٹ ٹ ٹ ژ** البقرة: ١٧٠ ، فأوّل ما يُناقش فيه هو المنهج الفكريّ عندما يمتلك أطراف الحوار الحُريّة الكاملة ، وذلك قبل المناقشة في طبيعة الفكر وتفاصيلها في محاولةٍ لتعريفهم بالحقيقة التي غفلوا عنها ، وهي أنّ القضايا الفكريّة لا ترتبط بالشخصيّة ، فلكلٍّ مجاله وأصوله التي ينطلق منها ويمتدّ إليها .(١٠)

٣- مُناقشة الأطراف عند الأجواء الهادئة : من العوامل المهمّة التي ركز عليها القرآن في نجاح الحوار، هو أن يتمّ في الأجواء الهادئة ؛ ليبتعد التفكير فيها عن الأجواء الانفعالية التي تبتعد بالإنسان عن الوقوف مع نفسه وقفة تأمّل وتفكر، فإنّه قد يخضع للجوّ الاجتماعي ويستسلم لا شعوريّاً ممّا يفقده استقلاله الفكريّ:

ژ ۇ ۇ ۆ ۆ ۈ ۈ ۇٴ ۋ ۋ ۅ ۅ ۉ ۉ ې ې ى ى ئا ئا ئە ئە ئو ئو ئۇ ئۇ ئۆ ئۆ ئۈ ئۈ ئې ئې ئى ئى ئى ی ی ژ سبأ: ٤٦. فاعتبر القرآن اتهام النّبيّ ﷺ بالجنون خاضعاً للجوّ الانفعالي العدائي لخصومه ؛ ولذلك دعاهم إلى الانفصال عن هذا الجوّ والتفكير بانفرادٍ وهدوءٍ .(١٢)

٤ـ التأكيد على استقلالية كلٍّ من المُتحاورين ومسؤوليّته عن فكره : وهذا يكون قبل الانفصال ، إذ يتمّ التأكيد على استقلاليّة كلّ واحد ، ومسئوليّته عن نفسه ومصيره : ﴿ ﴾ هود: ١٢١- ١٢٢ ، ﴿ ﴾ سبأ: ٥٠ . إنها مسئوليّة فرديّة لا تداخل فيها: ﴿ ﴾ يونس: ٤١.(١٠)

٥- عدم تتبع الأخطاء الناتجة عن الانفعال أثناء الحوار : يدعو القرآن الكريم المتحاورين على أن لا يُتَابَعَ أحدهم الآخر على ما بدر من إساءات أثناء الحوار ، وليكن العفو والصّبر أساساً وخلقاً في التعامل ولاسيّما مع الجاهلين(٢٠): ﴿ ﴾ الأعراف: ١٩٩ ، ﴿ ﴾ المزمل: ١٠ .

٦- ختم الحوار بهدوءٍ : إذا سار الحوار جادًّا وفق هذا المنهج من قبل جميع الأطراف ؛ فلا بدّ أن يصلوا جميعاً إلى ما التزموا به في بداية الحوار من الرّجوع إلى الحقّ وتأييد الصّواب ، فإذا رفض المحاور الحجج العقليّة كأن لم يقتنع بها ؛ فإنه بذلك يمارس حقاً أصيلاً كَفِلَه له ربّ العزّة، وينتهي الحوار بهدوء كما بدأ دون حاجةٍ إلى التوتر والانفعال: ﴿ ﴾ هود: ٣٥ .

آن تجاه الخصم : من الأمور البارزة التي عني بها القرآن الكريم وأولاها اهتماماً كبيراً هي عدم مصادرة حقّ الخصم ، وإنصافه من كلّ وجهٍ .. وكيف يُمكن ذلك؟ هذا ما سأتطرّق إليه فيما يأتي..

١- التسليم بإمكانيّة صواب الخصم : من تمام الإنصاف التسليم الجدلي بأنَّ الخصم قد يكون على حق والتفريق بين الفكرة وقائلها ، لذا نقرأ بعد مناقشةٍ طويلةٍ في الأدلة على وحدانيّة الله تأتي هذه الآية : ﴿ ﴾ سبأ: ٢٤ . فطرفا الحوار سواء في الهداية أو الضلال ثمّ يضيف على الفور في تنازل كبير بُغية حمل الطرف الآخر على القبول بالحوار: ﴿ ﴾ سبأ: ٢٥ ، فيجعل اختياره هو بمرتبة الإجرام على الرّغم من أنّه هو الصّواب ، ولا يصف اختيار الخصم بغير مجرد العمل ، ليقرّر في النهاية أنّ الحكم النهائيّ لله : ﴿ ﴾ سبأ: ٢٦ .(٢١)

٢- حماية الخصم أثناء الحوار : فمهما يبلغ الشخص المُحاوَر من ضَعْفٍ في رأيه ، أو في شخصيّته ، أو ركاكة حُجّته نجد الخصم في مُحاورة القرآن الكريم مصوناً من أيّ أذىً ، أو تسفيه ، أو تحقير ، أو سخريّة أو بذاءة ، أو فحش ، قال تعالى: ﴿ ﴾ الحجرات: ١١ .. حتى يصدرَ الحكم عليه .

٣- إظهار المُساواة للخصم : وهذه أرفع درجةٍ من سابقها ، إذ سنلاحظ من مُحاورات القرآن الكريم إشعار الخصم بمساواته مع مُحاوره ، وبكلّ وضوحٍ أثناء المُحاوَرَة ، وهذا أقصى ما يُمكن من عدالةٍ تُمنح للخصوم حين يشعر الخصم أنّه مساوٍ لخصمهِ ، على الرّغم من أنّ الملابسات كلها توحي بغير هذه المُساواة قال تعالى : ﮋ ﭴﭵﭶﭷﭸﭹﭺﭻﭼﮊ سبأ: ٢٤ . وبالتأكيد أنّ النّبيّ ﷺ على حقٍّ ، ومُجادليه على باطل ، بيدَ أنّ الله تعالى أراد أن يوجّه نبيّه إلى افتراض التجرّد من ذلك ، وإشعار الخصم بالمُساواة معه في صورة افتراض أنّه لا يعلم أيّهما على الهدى أو الضلال .

٤- التعهد والالتزام بالحقّ : وهذا لا يكفي مجرّد التسليم الجدلي بإمكانيّة صواب الخصم ، بل لا بدّ من التعهد والالتزام بإتباع الحقّ إن ظهر على يديه ، حتى ولو كان التعهد باتباع ما هو باطل ، أو خرافةٍ إذا افتُرِض ، ثمّ ثبت وتبيّن أنّه حقّ : ﮋﮈﮉﮊﮋﮌﮍﮎﮏﮐﮑﮊ الزخرف: ٨١ .

٥- الرّفق بالمهزوم : عن جرير بن عبد الله ﷺ ، عن النبيِّ ﷺ قال: « مَنْ يُحْرَمِ الرِّفْقَ يُحْرَمِ الْخَيْرَ » .(٢٠) وإذا قرأنا القرآن وتتبّعنا محاوراتِهِ لم نجد فيه محاورةً واحدةً أخذت المنتصر فيها نشوة الانتصار فحملته على الكبرياء والنّيل من شخصيّة الخصم نفسه أو الاستهزاء به أو السّطو عليه ، بل يرفق دائماً بالخصم ويحميه من كلّ أذىً حتى تنتهي المحاورة ثمّ تعلن النّتيجة ؛ وذلك لأنّ نتائج محاوراتِ القرآن هي الدّعوة إلى الدّين نفسه ، أمّا الخصم ذاته فنجد أنّ محاور القرآن لا تهدف إلى النّيل منه أو إيذائه حتى بعد إعلان خطئه وسوء موقفه خلال المحاورة .(٢١)

.. وهكذا يرشد المنهج القرآني في الحوار مع الآخر إلى إنهائه بمهمّة وأداء رسالة يبقى أثرها في الضمير إن لم يظهر أثرها في الفكر ، إنّه أسلوب لا يُسيء إلى الخصم بل يؤكد حريّته واستقلاليّته ويقوده إلى موقع المسئوليّة ليتحرّك الجميع في إطارها وينطلقوا منها ومعها في أكثر من مجال .

ِار في ضوء القرآن الكريم

وللحوار آداب ومعايير بالغتا الأهميّة تؤهل المتحاور للانخراط في عملية الحوار الصّحيح والمنهج القويم ، والتي يجب التمسّك بها حتى يجني ثمار ذلك الحوار فينفع نفسه ويدعو غيره إلى تحقيق أعلى المكاسب ، ومن أهمّ هذه الآداب :

١- أن يكون الحوار هادفاً وقائماً على الصّدق والأمانة وتحرّي الحقيقة بعيداً عن الإشاعات الكاذبة ، وأن يبنى على المعلومات الصّحيحة لا على الأخبار المضطربة قال تعالى : ﮋﯫﯬﯭﯮﯯﯰﯱﯲ ﯳﯴﯵﯶﯷﯸﯹﯺﯻﯼﯽﯾﯿ□ﮊ الإسراء: ٣٦ .

٢- الالتزام بموضوع الحوار (محل النّزاع أو الخلاف) وعدم الخروج عليه ، وهذه مسألة منهجيّة

وتنظيميّة في غاية الأهميّة ، وإذا ما خرج المتحاوران عن موضوعهما فيمكن معالجة هذه القضيّة بضبط أولويّات الحوار جيّداً وإقامة هيئة تحكيم لتضبط المتحاورين كلما جنحوا للخروج من إطار الموضوع .

٣- أن يقصد كلّ طرف من أطراف الخلاف إظهار الحق والصّواب في الموضوع المناقش فيه ، حتى ولو كان الإظهار على يد الطرف الآخر . وهذا من أهمّ الآداب وأبرز الصّفات التي ينبغي للمحاور المخلص الصّادق أن يتميّز بها ، بأن يكون الحق ضالته والصّواب مراده ، فحيثما وجده أخذه .

٤- تحديد الهدف والقضيّة التي يدور حولها الحوار ، فإنّ كثيرًا من الحوارات تتحوّل إلى جدل عقيم سائب ليس له نقطة محدّدة ينتهي إليها .(٢٤)

٥- تحديد المصطلحات المستخدمة في الحوار تحديداً دقيقاً مع شرحها وإيضاح العبارات المبهمة المطروحة من كلا الطرفين ؛ كي يكون المحاوَر على بيّنةٍ من تلك الألفاظ ، قال تعالى: ﴿ ﴾ الإسراء: ٥٣ .

٦- مناقشة المسائل مناقشةً علميّة وعلى حسب أهمّيّتها من دون تضخيم ، مع الالتزام بحسن الخُلق عموماً وبالتواضع خصوصاً والتحلي بالصّبر ، وتجنّب الغرور والعُجُب والمكابرة أثناء المحاوَرَة ، قال تعالى: ﴿ ﴾ آل عمران: ١٥٩ . ٧- المصارحة والمكاشفة بإخلاص، قال تعالى عن نوح: ﴿ ﴾ هود: ٢٩ ومن ثمّ إبراز الحقائق مع أدلتها المقنعة ، ومع الفهم السّليم العميق للقضايا ولاسيّما الأحكام الشرعيّة .

٨- إفساح المجال أمام المعارض رحمةً وشفقةً ، قال تعالى ﴿ ﴾ الأنبياء: ١٠٧ لكي يُعبر عن وجهة نظره دون مصادرة لقوله ، أو إساءة لشخصه مع عدم التسرّع في إقناعه - ولو كان خصماً - ؛ لأنّ ذلك ممّا يجرح مشاعره .. ثمّ تعطى فرصة زمنيّة للمُتحاورين حتى يتأمّلَ كلٌّ واحدٍ منهما وجهة نظر صاحبه ، حتى تتضحَ الرّؤية المطلوبة مع هدوء الخواطر وفتور الانفعال الوقتي الذي يُصاحب لحظات الحِوار .

٩- خلق الجوّ الهادئ للتفكير المستقلّ مع تلطيفه حيناً بعد حين ، وذلك من خلال التعارف بين الطرفين وطرح أسئلةٍ في غير موضوع الحوار للتهيئة النّفسيّة ، وإسداء بعض عبارات الاحترام والتقدير للطرف الآخر(٢٥) ، فإنّ ذلك أدعى إلى كبح جماح الانفعال لدى الطرف الآخر ، وتهدئة جموحه نحو التعدّي وعدم الموضوعيّة ، قال تعالى: ﴿ ﴾

فصلت: ٣٤ .

١٠- حسن الخطاب وعدم الاستفزاز ، أو ازدراء الآخرين ، وهذا من شروط نجاح الحوار ، وشاهده ما أمر الله به موسى وهارون في مُخاطبة فرعون :ﮋﭑﭒﭓﭔﭕﭖﭗﭘﭙﭚﭛﭜﭝﭞﭟﭠﭡﭢﭣﭤﭥﭦﭧﭨﭩﭪﭫﭬﭭﭮﭯﭰﭱﭲﭳﭴﭵﭶﭷﭸﭹﭺﭻﭼﭽﭾﭿﮀﮁﮂﮃﮄﮅﮆﮇﮈﮉﮊﮋ طه : ٤٣- ٤٤ .

١١- حسن الاستماع للطرف الآخر وإن كان على باطل ، إذ لا بدّ للمحاور النّاجح أن يُتقنَ فنّ الاستماع ؛ لأنّه مسألة تبادل للآراء وليس مجرد إرسال من طرف واحد واستقبال من الطرف الثاني ، وهذا يحتاج إلى تهيئة النّفس للإنصات والبعد عمّا يُشغل أو يُقلل التركيز . ولا يتمادى في الحديث حتى يجور على الوقت المخصص للآخرين وحوار الأنبياء مع أقوامهم خير مثال لهذا إذ كانوا يصغون جيداً لمحاوريهم بل كانوا يتفضلون فيمنحونهم الفرصة الأولى للإدلاء بآرائهم وحججهم ، علماً أنّ الاستماع إلى الطرف الآخر وحسن الإنصات ، تهيّئ الطرف الآخر لقبول الحقّ ، وتمهد نفسه للرُّجوع عن الخطأ .(٢٦)

١٢- إبراز الدّليل النّاصع والبرهان السّاطع ، ولاسيّما عندما يواجه المُحاور خصماً عنيداً ، يُثير الشبه ويتهرّب من الأدلة والبيانات ، آنذاك عليه أن يُفاجئ خصمه بحججٍ مسكتةٍ ، وحقائق مذهلة ، تقطع عليه الطريق وتوقفه عند حدّه ، وأبرز شاهد لهذا قوله تعالى: ﮋﭑﭒﭓﭔﭕﭖﭗﭘﭙﭚﭛﭜﭝﭞﭟﭠﭡﭢﭣﭤﭥﭦﭧﭨﭩﭪﭫﭬﭭﭮﭯﭰﭱﭲﭳﭴﭵﭶﭷﭸﭹﭺﭻﭼﭽﭾﭿﮀﮁﮂﮃﮄﮅﮆﮇﮈﮉﮊﮋ الشعراء: ٢٣ مستهزءاً ومتنكراً للقول ، ومستغرباً للمسألة كلها ، حتى قطع موسى عليه الطريق بقوله :ﮋﭑﭒﭓﭔﭕﭖﭗﭘﭙﭚﭛﭜﭝﭞﭟﭠﭡﭢﭣﭤﭥﭦﭧﭨﭩﭪﭫﭬﭭﭮﭯﭰﭱﭲﭳﭴﭵﭶﭷﭸﭹﭺﭻﭼﭽﭾﭿﮀﮁﮂﮃﮄﮅﮆﮇﮈﮉﮊﮋ الشعراء : ٢٣- ٢٤ .(٢٧) .. وغير ذلك من الآداب ، علماً أنّ هنالك أموراً فرعيّة كثيرة أعرضنا عن ذكرها ؛ وذلك لضيق مجال كتابة البحث .

طلب ر في القرآن الكريم

ومن الأهميّة بمكان أن أتطرّق هنا إلى أنواع الحوارات التي ذُكرت في القرآن الكريم ، مع التعريف بكلّ نوعٍ وذكر بعض فوائده ؛ ليتسنّى لنا فهم مقاصد تلك الأنواع ؛ ولما لها من ارتباط وثيق بموضوعنا :

أوّلاً : الحوار القصصي : وهو الذي يأتي في طيّات قصّةٍ واضحةٍ في شكلها وتسلسلها القصصي ؛ ولذلك سمّي قصصياً نسبة إلى القصص ، وأصله تتبع الشيء ومنه قوله تعالى: ﮋﭑﭒﭓﭔﭕﭖﭗﭘﭙﭚﭛﭜﭝﭞﭟﭠﭡﭢﭣﭤﭥﭦﭧﭨﭩﭪﭫﭬﭭﭮﭯﭰﭱﭲﭳﭴﭵﭶﭷﭸﭹﭺﭻﭼﭽﭾﭿﮀﮁﮂﮃﮄﮅﮆﮇﮈﮉﮊﮋ القصص: ١١ أي تتبّعي أثره والقاص يتتبّع الآثار فيخبر بها وتأتي القصص بمعنى الخبر ؛ لقوله تعالى : ﮋﭑﭒﭓﭔﭕﭖﭗﭘﭙﭚﭛﭜﭝﭞﭟﭠﭡﭢﭣﭤﭥﭦﭧﭨﭩﭪﭫﭬﭭﭮﭯﭰﭱﭲﭳﭴﭵﭶﭷﭸﭹﭺﭻﭼﭽﭾﭿﮀﮁﮂﮃﮄﮅﮆﮇﮈﮉﮊﮋ يوسف: ٣ أي نحن نُخبرك أحسن الخبر .(٢٨)

❁ ولهذا الحوار آثار نفسيّة عدّة ، منها :

- يُثبّت عقيدة التوحيد النّقيّة من شوائب الشرك والإلحاد والخرافات في القلوب .
- يغرس محبة الله تعالى في النفوس ، ويرغب في الدّعوة إلى الله ، والدّفاع عن أنبيائه بشتى الوسائل .
- يعرض حجج الأنبياء عرضاً فكريّاً ربانيّاً تدحض فيه حجج الماديّين ويُبيّن لهم منطقهم المتهافت
- يربي الفكر من خلال ذكره لنتيجة القصّة ومصيرها ، والتي لها ارتباط وثيق بمراحل الحوار .
- يدعو قرّائه إلى القدرة على المجادلة والمصاولة بالحق لخصمه ؛ ليردّه عن باطله وكيده ، بحكمةٍ وخبرة وفطنةٍ بالحُجج والبرهان القاطع .
- إنّه يوحي لقرّاءه بكراهية حُجج الكفار وأحوالهم ، وذلك عند انتهاء الحِوار القصصي .(٢٩)

.. وهذا الحوار هو الغالب في القرآن الكريم ؛ لما له من أثر فكريٍّ ، فضلاً عن أثره الوجداني العاطفي .

ثانياً: الحوار الجدلي : وهو الحوار المسوق لإثبات الحجة على الخصم بطريق فيه نوعٌ من الشدّة في الرّد على الخصم ، فهو حوارٌ يجري فيه نقاش أو جدال بقصد إقامة الحجة على المشركين ؛ ليعترفوا بضرورة الإيمان بالله تعالى وتوحيده، وببطلان ما يزعمون من آلهةٍ ، والاعتراف باليوم الآخر ، وبصدق رسالة نبيّنا محمّدٍ ﷺ ، وبما بلغنا من شريعةٍ وتعاليم .(٣٠) ومن الأمثلة عليه قوله تعالى:

ژڤڤڦڦڄڄڄڄڃڃچچچچڇڇڇڇڍڍڌڌڎڎڈژڑڑکککگگگگڳڳڳڳڱ

البقرة: ٢٥٨ .

❁ ومن آثاره النفسيّة :

- يدعو العقول إلى التأنّي والتفكير السّليم ، والصّبر على خصمه ، والوصول إلى النّتائج الصّحيحة بأسلوب دقيق ، .. حتى يضطرّ خصمه إلى التسليم .
- يُوحي هذا الحوار إلى كراهية الباطل والأفكار الشركية والإلحاديّة ، وتفاهة مثل هذه الأفكار .
- يُربّي الإنسان على الفكر الواقعي والموضوعي ، وذلك بالارتقاء من المشهود

المحسوس إلى المطلوب المغيب ، وخير شاهدٍ لهذا المحاججة التي حدثت بين إبراهيم الخليل والملك الظالم.

- يدعوا إلى الحرص على إظهار الحق والحماسة لأجله ، وتحرّي الصّواب والحجج الدّامغة .(٣١)

ثالثاً: الحوار الوصفي : وهو الذي صرّح فيه بذكر المتحاورين ، وقصد منه إثبات وصف حيٍّ لحالةٍ نفسيّةٍ أو واقعيّةٍ للمتحاورَين بقصد الإقتداء بصالحيهم ، والابتعاد عن شرّيريهم ، والتأثر بهذا الجوّ تأثراً وجدانيّاً يُنمّي العواطف الرّبانيّة والسّلوك الإنساني التعبدي الفاضل .(٣٢) ومن أمثلته قوله

تعالى : ژپپڀڀڀڀٺٺٺٺٿٿٿٿٹٹٹٹڤڤڤڤڦڦڦڦڄڄڄڄڃڃڃڃچچچچژ الصافات: ٢٠ - ٢٣

.

❁ ومن فوائده :

- يُربّي النّفوس البشريّة تربية إيمانيّة حقة ، ويدعوها إلى الابتعاد عن الهلاك الأخروي ، وذلك من خلال هذا الحوار الذي يوصف الأحوال صوراً حيّة كحالة أهل النّار النّفسيّة – الآية المتقدّمة- ، ولاسيّما أنّ التصريح جاء على ألسنتهم وباعترافهم .

- يأخذ بقرّائه إلى حسن الصّحبة ، والإقتداء بالصّالحين المخلصين والتأسّي بهم والابتعاد عن صحبة الفاسدين والاغترار بهم ، وذلك بوساطة اعتماده على الإيحاء النّفسيّ .(٣٣) .. وهذا الحوار الوصفي يجمع في طيّاته وصف مشاعر لبعض الأحوال ، كمشاعر أهل النّار ومشاعر أهل الجنّة ، وبوصفٍ دقيقٍ في مُنتهى الرّوعة .

، الثاني

ع المشركين

للحوار في القرآن الكريم مساحات شاسعة، من بينها حوار المخالفين في الدّين ؛ لما له من صور وأبعاد وأهداف وآثار من مادة علميّة لها ظلال عميقة في واقع التطبيق . والمتتبع للحوار القرآني مع المشركين بالتحديد يجد أنَّ طرحه للخطاب معهم يتمثل بحوار هدايةٍ ودلالةٍ وجدل إقناع وإقحامٍ على البراهين العقليّة ، ولفة الأنظار في الآيات الكونيّة حتى يهتدوا إلى خالقها فيعبدوه ويُعظموه وحده لا شريك له وينبذوا عبادة غيره من الأصنام والأوثان التي لا تملك لنفسها ضرّاً ولا نفعاً .. وسنتعرّف على ذلك من خلال تتبعنا للآيات القرآنيّة ؛ كي يكون لنا تصوّراً في إيجاد تحقيق روح جديدة وحلول تفيض بالفكر والإبداع . وقد أورد الله تعالى نماذج عدّة في كتابه العزيز ، ودعا إلى استخدامها مشروطاً بآداب الحوار ممّا لها صلة بواقعنا المعاصر ، وسأحاول حصرها في ثلاثة مباحث ..

ث الأوّل

ع المشركين

ه تعالى ووحدانيّته

ويُعدّ هذا المطلب من أهمّ موضوعات الحوار ؛ لكون الشرك بالله تعالى العقبة الكبرى والكؤودة التي تقف حاجزاً أمام حركة الرّسالة في المجتمعات ، وهي المشكلة العظمى المطروحة على السّاحة ؛

ولما لهذا الحوار من أسس واقعيّةٍ في صفاءٍ وتنقية العقيدة من شوائب الوثنيّة وبراثن الشرك .. لذا سنتعرّف من خلاله على الحوار الهادئ والبنّاء في طرح الدّعوة إلى إظهار السّلوك الصّحيح القويم والفكر السّليم تجاه الصّراعات العقديّة كلها ، والمتنوعة في طقوسها وتقاليدها في عبادةٍ امتدّت إلى أكثر من صورة . وإلى الحوار الهادف إلى نتيجةٍ مثاليةٍ يُقتدى بها في مجال المناقشات والحوارات . فخاطب الله تعالى المشركين خطاباً يقوم على البرهان والحجّة العقليّة التي تلزمهم بالتفويض الكامل والتسليم المطلق لإرادته ، ولا يُعارض في ذلك إلا مُعاند ومكابر فدعاهم أوّلاً إلى الاعتراف بوجود الخالق الصّانع ، وإلى توحيد الرّبوبيّة ثانياً ، وهذا أهمّ ما يبتغيه العقلاء ، الذين يُلغون حواسهم ويتبرّون من عمليّة التقليد الأعمى والعشوائي ولاسيّما ما يدّعيه الملحدون من دين آبائهم وأجدادهم . فلمّا انتشر الفساد في الأرض وعمّ البلاء بعبادة الأصنام فيها ، بعث الله عباده ورسله إلى جميع خلقه ، ليدعوهم إلى عبادة الله وحده لا شريك له وينهوهم عن عبادة ما سواه ، فكان أوّل رسول بعثه الله إلى الأرض ، هو نوح عليه السّلام - كما ذكره المحدّثون(٣٤) فلمّا بُعث إلى قومه حاورهم ودعاهم إلى إفراد عبادة الله وحده ، وألا يعبدوا معه صنماً ولا تمثالاً ولا طاغوتاً وأن يعترفوا بوحدانيّته ، وأنّ لا إله غيره ولا ربّ سِواه كما أمر سبحانه من بعده من الرّسل الذين هم كلهم من ذريّته **ﮋﭑﭒﭓﭔﭕﭖﭗﭘﭙﭚﭛﭜﭝﭞﭟﭠﭡﭢﭣﭤﭥﭦﭧﭨﭩﭪﭫﭬﭭﭮﭯﭰﭱﭲﭳﭴﭵﭶﭷﭸﭹﭺﭻﭼﭽﭾﭿﮀﮁﮂﮃﮄﮅﮆﮇﮈﮉﮊﮋﮌﮍﮎﮏﮐﮑﮒﮓﮔﮕﮖﮗﮘﮙﮚﮛﮜﮝﮞﮟﮠﮡﮢﮣﮤﮥﮦﮧﮨﮩﮪﮫﮬﮭﮮﮯﮰﮱﯓﯔﯕﯖﯗﯘﯙﯚﯛﯜﯝﯞﯟﯠﯡﯢﯣﯤﯥﯦﯧﯨﯩﯪﯫﯬﯭﯮﯯﯰﯱﯲﯳﯴﯵﯶﯷﯸﯹﯺﯻﯼﯽﯾﯿﰀﰁﰂﰃﰄﰅﰆﰇﰈﰉﰊﰋﰌﰍﰎﰏﰐﰑﰒﰓﰔﰕﰖﰗﰘﰙﰚﰛﰜﰝﰞﰟﰠﰡﰢﰣﰤﰥﰦﰧﰨﰩﰪﰫﰬﰭﰮﰯﰰﰱﰲﰳﰴﰵﰶﰷﰸﰹﰺﰻﰼﰽﰾﰿﱀﱁﱂﱃﱄﱅﱆﱇﱈﱉﱊﱋﱌﱍﱎﱏﱐﱑﱒﱓﱔﱕﱖﱗﱘﱙﱚﱛﱜﱝﱞﱟﱠﱡﱢﱣﱤﱥﱦﱧﱨﱩﱪﱫﱬﱭﱮﱯﱰﱱﱲﱳﱴﱵﱶﱷﱸﱹﱺﱻﱼﱽﱾﱿﲀﲁﲂﲃﲄﲅﲆﲇﲈﲉﲊﲋﲌﲍﲎﲏﲐﲑﲒﲓﲔﲕﲖﲗﲘﲙﲚﲛﲜﲝﲞﲟﲠﲡﲢﲣﲤﲥﲦﲧﲨﲩﲪﲫﲬﲭﲮﲯﲰﲱﲲﲳﲴﲵﲶﲷﲸﲹﲺﲻﲼﲽﲾﲿﳀﳁﳂﳃﳄﳅﳆﳇﳈﳉﳊﳋﳌﳍﳎﳏﳐﳑﳒﳓﳔﳕﳖﳗﳘﳙﳚﳛﳜﳝﳞﳟﳠﳡﳢﳣﳤﳥﳦﳧﳨﳩﳪﳫﳬﳭﳮﳯﳰﳱﳲﳳﳴﳵﳶﳷﳸﳹﳺﳻﳼﳽﳾﳿﴀﴁﴂﴃﴄﴅﴆﴇﴈﴉﴊﴋﴌﴍﴎﴏﴐﴑﴒﴓﴔﴕﴖﴗﴘﴙﴚﴛﴜﴝﴞﴟﴠﴡﴢﴣﴤﴥﴦﴧﴨﴩﴪﴫﴬﴭﴮﴯﴰﴱﴲﴳﴴﴵﴶﴷﴸﴹﴺﴻﴼﴽ﴾﴿﵀﵁ﵐﵑﵒﵓﵔﵕﵖﵗﵘﵙﵚﵛﵜﵝﵞﵟﵠﵡﵢﵣﵤﵥﵦﵧﵨﵩﵪﵫﵬﵭﵮﵯﵰﵱﵲﵳﵴﵵﵶﵷﵸﵹﵺﵻﵼﵽﵾﵿﶀﶁﶂﶃﶄﶅﶆﶇﶈﶉﶊﶋﶌﶍﶎﶏ﶐﶑ﶒﶓﶔﶕﶖﶗﶘﶙﶚﶛﶜﶝﶞﶟﶠﶡﶢﶣﶤﶥﶦﶧﶨﶩﶪﶫﶬﶭﶮﶯﶰﶱﶲﶳﶴﶵﶶﶷﶸﶹﶺﶻﶼﶽﶾﶿﷀﷁﷂﷃﷄﷅﷆﷇ﷈﷉﷊﷋﷌﷍﷎﷏ﷰﷱﷲﷳﷴﷵﷶﷷﷸﷹﷺﷻ﴾** الصافات: ٧٧ ، فنادى بهم فقال: **ﮋﭑﭒﭓﭔﭕﭖﭗﭘﭙﭚﭛﭜﭝﭞﭟﭠﭡﭢﭣﭤﭥﭦﭧﭨﭩﭪﭫﭬﭭﭮﭯﭰﭱﭲﭳﭴﭵﭶﭷﭸﭹﭺﭻﭼﭽﭾﭿﮀﮁﮂﮃﮄﮅﮆﮇﮈﮉﮊﮋﮌﮍﮎﮏﮐﮑﮒﮓﮔﮕﮖﮗﮘﮙﮚﮛﮜﮝﮞﮟﮠﮡﮢﮣﮤﮥﮦﮧﮨﮩﮪﮫﮬﮭﮮﮯﮰﮱﯓﯔﯕﯖﯗﯘﯙﯚﯛﯜﯝﯞﯟﯠﯡﯢﯣﯤﯥﯦﯧﯨﯩﯪﯫﯬﯭﯮﯯﯰﯱﯲﯳﯴﯵﯶﯷﯸﯹﯺﯻﯼﯽﯾﯿﰀﰁﰂﰃﰄﰅﰆﰇﰈﰉﰊﰋﰌﰍﰎﰏﰐﰑﰒﰓﰔﰕﰖﰗﰘﰙﰚﰛﰜﰝﰞﰟﰠﰡﰢﰣﰤﰥﰦﰧﰨﰩﰪﰫﰬﰭﰮﰯﰰﰱﰲﰳﰴﰵﰶﰷﰸﰹﰺﰻﰼﰽﰾﰿﱀﱁﱂﱃﱄﱅﱆﱇﱈﱉﱊﱋﱌﱍﱎﱏﱐﱑﱒﱓﱔﱕﱖﱗﱘﱙﱚﱛﱜﱝﱞﱟﱠﱡﱢﱣﱤﱥﱦﱧﱨﱩﱪﱫﱬﱭﱮﱯﱰﱱﱲﱳﱴﱵﱶﱷﱸﱹﱺﱻﱼﱽﱾﱿﲀﲁﲂﲃﲄﲅﲆﲇﲈﲉﲊﲋﲌﲍﲎﲏﲐﲑﲒﲓﲔﲕﲖﲗﲘﲙﲚﲛﲜﲝﲞﲟﲠﲡﲢﲣﲤﲥﲦﲧﲨﲩﲪﲫﲬﲭﲮﲯﲰﲱﲲﲳﲴﲵﲶﲷﲸﲹﲺﲻﲼﲽﲾﲿﳀﳁﳂﳃﳄﳅﳆﳇﳈﳉﳊﳋﳌﳍﳎﳏﳐﳑﳒﳓﳔﳕﳖﳗﳘﳙﳚﳛﳜﳝﳞﳟﳠﳡﳢﳣﳤﳥﳦﳧﳨﳩﳪﳫﳬﳭﳮﳯﳰﳱﳲﳳﴀﴁﴂﴃﴄﴅﴆﴇﴈﴉﴊﴋﴌﴍﴎﴏﴐﴑﴒﴓﴔﴕﴖﴗﴘﴙﴚﴛﴜﴝﴞﴟﴠﴡﴢﴣﴤﴥﴦﴧﴨﴩﴪﴫﴬﴭﴮﴯﴰﴱﴲﴳﴴﴵﴶﴷﴸﴹﴺﴻﴼﴽ﴾﴿ﵐﵑﵒﵓﵔﵕﵖﵗﵘﵙﵚﵛﵜﵝﵞﵟﵠﵡﵢﵣﵤﵥﵦﵧﵨﵩﵪﵫﵬﵭﵮﵯﵰﵱﵲﵳﵴﵵﵶﵷﵸﵹﵺﵻﵼﵽﵾﵿﶀﶁﶂﶃﶄﶅﶆﶇﶈﶉﶊﶋﶌﶍﶎﶏ﶐﶑ﶒﶓﶔﶕﶖﶗﶘﶙﶚﶛﶜﶝﶞﶟﶠﶡﶢﶣﶤﶥﶦﶧﶨﶩﶪﶫﶬﶭﶮﶯﶰﶱﶲﶳﶴﶵﶶﶷﶸﶹﶺﶻﶼﶽﶾﶿﷀﷁﷂﷃﷄﷅﷆﷇ﷈﷉﷊﷋﷌﷍﷎﷏ﷰﷱﷲﷳﷴﷵﷶﷷﷸﷹﷺﷻ﴾** نوح: ٢- ٣. وعن قتادة في قوله تعالى: **ﮋﭑﭒﭓﭔﭕﭖﭗﭘﭙﭚﭛﭜﭝﭞﭟﭠﭡﭢﭣﭤﭥﭦﭧﭨﭩﭪﭫﭬﭭﭮﭯﭰﭱﭲﭳﭴﭵﭶﭷﭸﭹﭺﭻﭼﭽﭾﭿﮀﮁﮂﮃﮄﮅﮆﮇﮈﮉﮊﮋﮌﮍﮎﮏﮐﮑﮒﮓﮔﮕﮖﮗﮘﮙﮚﮛﮜﮝﮞﮟﮠﮡﮢﮣﮤﮥﮦﮧﮨﮩﮪﮫﮬﮭﮮﮯﮰﮱﯓﯔﯕﯖﯗﯘﯙﯚﯛﯜﯝﯞﯟﯠﯡﯢﯣﯤﯥﯦﯧﯨﯩﯪﯫﯬﯭﯮﯯﯰﯱﯲﯳﯴﯵﯶﯷﯸﯹﯺﯻﯼﯽﯾﯿﰀﰁﰂﰃﰄﰅﰆﰇﰈﰉﰊﰋﰌﰍﰎﰏﰐﰑﰒﰓﰔﰕﰖﰗﰘﰙﰚﰛﰜﰝﰞﰟﰠﰡﰢﰣﰤﰥﰦﰧﰨﰩﰪﰫﰬﰭﰮﰯﰰﰱﰲﰳﰴﰵﰶﰷﰸﰹﰺﰻﰼﰽﰾﰿﱀﱁﱂﱃﱄﱅﱆﱇﱈﱉﱊﱋﱌﱍﱎﱏﱐﱑﱒﱓﱔﱕﱖﱗﱘﱙﱚﱛﱜﱝﱞﱟﱠﱡﱢﱣﱤﱥﱦﱧﱨﱩﱪﱫﱬﱭﱮﱯﱰﱱﱲﱳﱴﱵﱶﱷﱸﱹﱺﱻﱼﱽﱾﱿﲀﲁﲂﲃﲄﲅﲆﲇﲈﲉﲊﲋﲌﲍﲎﲏﲐﲑﲒﲓﲔﲕﲖﲗﲘﲙﲚﲛﲜﲝﲞﲟﲠﲡﲢﲣﲤﲥﲦﲧﲨﲩﲪﲫﲬﲭﲮﲯﲰﲱﲲﲳﲴﲵﲶﲷﲸﲹﲺﲻﲼﲽﲾﲿﳀﳁﳂﳃﳄﳅﳆﳇﳈﳉﳊﳋﳌﳍﳎﳏﳐﳑﳒﳓﳔﳕﳖﳗﳘﳙﳚﳛﳜﳝﳞﳟﳠﳡﳢﳣﳤﳥﳦﳧﳨﳩﳪﳫﳬﳭﳮﳯﳰﳱﳲﳳﴀﴁﴂﴃﴄﴅﴆﴇﴈﴉﴊﴋﴌﴍﴎﴏﴐﴑﴒﴓﴔﴕﴖﴗﴘﴙﴚﴛﴜﴝﴞﴟﴠﴡﴢﴣﴤﴥﴦﴧﴨﴩﴪﴫﴬﴭﴮﴯﴰﴱﴲﴳﴴﴵﴶﴷﴸﴹﴺﴻﴼﴽ﴾﴿ﵐﵑﵒﵓﵔﵕﵖﵗﵘﵙﵚﵛﵜﵝﵞﵟﵠﵡﵢﵣﵤﵥﵦﵧﵨﵩﵪﵫﵬﵭﵮﵯﵰﵱﵲﵳﵴﵵﵶﵷﵸﵹﵺﵻﵼﵽﵾﵿﶀﶁﶂﶃﶄﶅﶆﶇﶈﶉﶊﶋﶌﶍﶎﶏ﶐﶑ﶒﶓﶔﶕﶖﶗﶘﶙﶚﶛﶜﶝﶞﶟﶠﶡﶢﶣﶤﶥﶦﶧﶨﶩﶪﶫﶬﶭﶮﶯﶰﶱﶲﶳﶴﶵﶶﶷﶸﶹﶺﶻﶼﶽﶾﶿﷀﷁﷂﷃﷄﷅﷆﷇ﷈﷉﷊﷋﷌﷍﷎﷏ﷰﷱﷲﷳﷴﷵﷶﷷﷸﷹﷺﷻ﴾** قال: " أرسل الله المرسلين بأن يُعْبَد اللهُ وحده ، وأن تتقي محارمه وأن يُطاع أمره " .(٣٥) حتى صرّح لهم قائلاً : **ﮋﭑﭒﭓﭔﭕﭖﭗﭘﭙﭚﭛﭜﭝﭞﭟﭠﭡﭢﭣﭤﭥﭦﭧﭨﭩﭪﭫﭬﭭﭮﭯﭰﭱﭲﭳﭴﭵﭶﭷﭸﭹﭺﭻﭼﭽﭾﭿﮀﮁﮂﮃﮄﮅﮆﮇﮈﮉﮊﮋﮌﮍﮎﮏﮐﮑﮒﮓﮔﮕﮖﮗﮘﮙﮚﮛﮜﮝﮞﮟﮠﮡﮢﮣﮤﮥﮦﮧﮨﮩﮪﮫﮬﮭﮮﮯﮰﮱﯓﯔﯕﯖﯗﯘﯙﯚﯛﯜﯝﯞﯟﯠﯡﯢﯣﯤﯥﯦﯧﯨﯩﯪﯫﯬﯭﯮﯯﯰﯱﯲﯳﯴﯵﯶﯷﯸﯹﯺﯻﯼﯽﯾﯿﰀﰁﰂﰃﰄﰅﰆﰇﰈﰉﰊﰋﰌﰍﰎﰏﰐﰑﰒﰓﰔﰕﰖﰗﰘﰙﰚﰛﰜﰝﰞﰟﰠﰡﰢﰣﰤﰥﰦﰧﰨﰩﰪﰫﰬﰭﰮﰯﰰﰱﰲﰳﰴﰵﰶﰷﰸﰹﰺﰻﰼﰽﰾﰿﱀﱁﱂﱃﱄﱅﱆﱇﱈﱉﱊﱋﱌﱍﱎﱏﱐﱑﱒﱓﱔﱕﱖﱗﱘﱙﱚﱛﱜﱝﱞﱟﱠﱡﱢﱣﱤﱥﱦﱧﱨﱩﱪﱫﱬﱭﱮﱯﱰﱱﱲﱳﱴﱵﱶﱷﱸﱹﱺﱻﱼﱽﱾﱿﲀﲁﲂﲃﲄﲅﲆﲇﲈﲉﲊﲋﲌﲍﲎﲏﲐﲑﲒﲓﲔﲕﲖﲗﲘﲙﲚﲛﲜﲝﲞﲟﲠﲡﲢﲣﲤﲥﲦﲧﲨﲩﲪﲫﲬﲭﲮﲯﲰﲱﲲﲳﲴﲵﲶﲷﲸﲹﲺﲻﲼﲽﲾﲿﳀﳁﳂﳃﳄﳅﳆﳇﳈﳉﳊﳋﳌﳍﳎﳏﳐﳑﳒﳓﳔﳕﳖﳗﳘﳙﳚﳛﳜﳝﳞﳟﳠﳡﳢﳣﳤﳥﳦﳧﳨﳩﳪﳫﳬﳭﳮﳯﳰﳱﳲﳳﴀﴁﴂﴃﴄﴅﴆﴇﴈﴉﴊﴋﴌﴍﴎﴏﴐﴑﴒﴓﴔﴕﴖﴗﴘﴙﴚﴛﴜﴝﴞﴟﴠﴡﴢﴣﴤﴥﴦﴧﴨﴩﴪﴫﴬﴭﴮﴯﴰﴱﴲﴳﴴﴵﴶﴷﴸﴹﴺﴻﴼﴽ﴾﴿ﵐﵑﵒﵓﵔﵕﵖﵗﵘﵙﵚﵛﵜﵝﵞﵟﵠﵡﵢﵣﵤﵥﵦﵧﵨﵩﵪﵫﵬﵭﵮﵯﵰﵱﵲﵳﵴﵵﵶﵷﵸﵹﵺﵻﵼﵽﵾﵿﶀﶁﶂﶃﶄﶅﶆﶇﶈﶉﶊﶋﶌﶍﶎﶏ﶐﶑ﶒﶓﶔﶕﶖﶗﶘﶙﶚﶛﶜﶝﶞﶟﶠﶡﶢﶣﶤﶥﶦﶧﶨﶩﶪﶫﶬﶭﶮﶯﶰﶱﶲﶳﶴﶵﶶﶷﶸﶹﶺﶻﶼﶽﶾﶿﷀﷁﷂﷃﷄﷅﷆﷇ﷈﷉﷊﷋﷌﷍﷎﷏ﷰﷱﷲﷳﷴﷵﷶﷷﷸﷹﷺﷻ﴾** الأعراف: ٥٩ ، وقال : **ﮋﭑﭒﭓﭔﭕﭖﭗﭘﭙﭚﭛﭜﭝﭞﭟﭠﭡﭢﭣﭤﭥﭦﭧﭨﭩﭪﭫﭬﭭﭮﭯﭰﭱﭲﭳﭴﭵﭶﭷﭸﭹﭺﭻﭼﭽﭾﭿﮀﮁﮂﮃﮄﮅﮆﮇﮈﮉﮊﮋﮌﮍﮎﮏﮐﮑﮒﮓﮔﮕﮖﮗﮘﮙﮚﮛﮜﮝﮞﮟﮠﮡﮢﮣﮤﮥﮦﮧﮨﮩﮪﮫﮬﮭﮮﮯﮰﮱﯓﯔﯕﯖﯗﯘﯙﯚﯛﯜﯝﯞﯟﯠﯡﯢﯣﯤﯥﯦﯧﯨﯩﯪﯫﯬﯭﯮﯯﯰﯱﯲﯳﯴﯵﯶﯷﯸﯹﯺﯻﯼﯽﯾﯿﰀﰁﰂﰃﰄﰅﰆﰇﰈﰉﰊﰋﰌﰍﰎﰏﰐﰑﰒﰓﰔﰕﰖﰗﰘﰙﰚﰛﰜﰝﰞﰟﰠﰡﰢﰣﰤﰥﰦﰧﰨﰩﰪﰫﰬﰭﰮﰯﰰﰱﰲﰳﰴﰵﰶﰷﰸﰹﰺﰻﰼﰽﰾﰿﱀﱁﱂﱃﱄﱅﱆﱇﱈﱉﱊﱋﱌﱍﱎﱏﱐﱑﱒﱓﱔﱕﱖﱗﱘﱙﱚﱛﱜﱝﱞﱟﱠﱡﱢﱣﱤﱥﱦﱧﱨﱩﱪﱫﱬﱭﱮﱯﱰﱱﱲﱳﱴﱵﱶﱷﱸﱹﱺﱻﱼﱽﱾﱿﲀﲁﲂﲃﲄﲅﲆﲇﲈﲉﲊﲋﲌﲍﲎﲏﲐﲑﲒﲓﲔﲕﲖﲗﲘﲙﲚﲛﲜﲝﲞﲟﲠﲡﲢﲣﲤﲥﲦﲧﲨﲩﲪﲫﲬﲭﲮﲯﲰﲱﲲﲳﲴﲵﲶﲷﲸﲹﲺﲻﲼﲽﲾﲿﳀﳁﳂﳃﳄﳅﳆﳇﳈﳉﳊﳋﳌﳍﳎﳏﳐﳑﳒﳓﳔﳕﳖﳗﳘﳙﳚﳛﳜﳝﳞﳟﳠﳡﳢﳣﳤﳥﳦﳧﳨﳩﳪﳫﳬﳭﳮﳯﳰﳱﳲﳳﴀﴁﴂﴃﴄﴅﴆﴇﴈﴉﴊﴋﴌﴍﴎﴏﴐﴑﴒﴓﴔﴕﴖﴗﴘﴙﴚﴛﴜﴝﴞﴟﴠﴡﴢﴣﴤﴥﴦﴧﴨﴩﴪﴫﴬﴭﴮﴯﴰﴱﴲﴳﴴﴵﴶﴷﴸﴹﴺﴻﴼﴽ﴾﴿ﵐﵑﵒﵓﵔﵕﵖﵗﵘﵙﵚﵛﵜﵝﵞﵟﵠﵡﵢﵣﵤﵥﵦﵧﵨﵩﵪﵫﵬﵭﵮﵯﵰﵱﵲﵳﵴﵵﵶﵷﵸﵹﵺﵻﵼﵽﵾﵿﶀﶁﶂﶃﶄﶅﶆﶇﶈﶉﶊﶋﶌﶍﶎﶏ﶐﶑ﶒﶓﶔﶕﶖﶗﶘﶙﶚﶛﶜﶝﶞﶟﶠﶡﶢﶣﶤﶥﶦﶧﶨﶩﶪﶫﶬﶭﶮﶯﶰﶱﶲﶳﶴﶵﶶﶷﶸﶹﶺﶻﶼﶽﶾﶿﷀﷁﷂﷃﷄﷅﷆﷇ﷈﷉﷊﷋﷌﷍﷎﷏ﷰﷱﷲﷳﷴﷵﷶﷷﷸﷹﷺﷻ﴾** هود: ٢٦ ، وهذا هو صلب موضوع المُحاورة إذ اختار نوحٌ عليه السّلام ألفاظاً بسيطة المعنى ، سريعة الوصول إلى أذهانهم لا تعقيد فيها ، ولم يكن خيالاً أدبيّاً ، فكان هذا التعبير: **ﮋﭑﭒﭓﭔﭕﭖﭗﭘﭙﭚﭛﭜﭝﭞﭟﭠﭡﭢﭣﭤﭥﭦﭧﭨﭩﭪﭫﭬﭭﭮﭯﭰﭱﭲﭳﭴﭵﭶﭷﭸﭹﭺﭻﭼﭽﭾﭿﮀﮁﮂﮃﮄﮅﮆﮇﮈﮉﮊﮋﮌﮍﮎﮏﮐﮑﮒﮓﮔﮕﮖﮗﮘﮙﮚﮛﮜﮝﮞﮟﮠﮡﮢﮣﮤﮥﮦﮧﮨﮩﮪﮫﮬﮭﮮﮯﮰﮱﯓﯔﯕﯖﯗﯘﯙﯚﯛﯜﯝﯞﯟﯠﯡﯢﯣﯤﯥﯦﯧﯨﯩﯪﯫﯬﯭﯮﯯﯰﯱﯲﯳﯴﯵﯶﯷﯸﯹﯺﯻﯼﯽﯾﯿﰀﰁﰂﰃﰄﰅﰆﰇﰈﰉﰊﰋﰌﰍﰎﰏﰐﰑﰒﰓﰔﰕﰖﰗﰘﰙﰚﰛﰜﰝﰞﰟﰠﰡﰢﰣﰤﰥﰦﰧﰨﰩﰪﰫﰬﰭﰮﰯﰰﰱﰲﰳﰴﰵﰶﰷﰸﰹﰺﰻﰼﰽﰾﰿﱀﱁﱂﱃﱄﱅﱆﱇﱈﱉﱊﱋﱌﱍﱎﱏﱐﱑﱒﱓﱔﱕﱖﱗﱘﱙﱚﱛﱜﱝﱞﱟﱠﱡﱢﱣﱤﱥﱦﱧﱨﱩﱪﱫﱬﱭﱮﱯﱰﱱﱲﱳﱴﱵﱶﱷﱸﱹﱺﱻﱼﱽﱾﱿﲀﲁﲂﲃﲄﲅﲆﲇﲈﲉﲊﲋﲌﲍﲎﲏﲐﲑﲒﲓﲔﲕﲖﲗﲘﲙﲚﲛﲜﲝﲞﲟﲠﲡﲢﲣﲤﲥﲦﲧﲨﲩﲪﲫﲬﲭﲮﲯﲰﲱﲲﲳﲴﲵﲶﲷﲸﲹﲺﲻﲼﲽﲾﲿﳀﳁﳂﳃﳄﳅﳆﳇﳈﳉﳊﳋﳌﳍﳎﳏﳐﳑﳒﳓﳔﳕﳖﳗﳘﳙﳚﳛﳜﳝﳞﳟﳠﳡﳢﳣﳤﳥﳦﳧﳨﳩﳪﳫﳬﳭﳮﳯﳰﳱﳲﳳﴀﴁﴂﴃﴄﴅﴆﴇﴈﴉﴊﴋﴌﴍﴎﴏﴐﴑﴒﴓﴔﴕﴖﴗﴘﴙﴚﴛﴜﴝﴞﴟﴠﴡﴢﴣﴤﴥﴦﴧﴨﴩﴪﴫﴬﴭﴮﴯﴰﴱﴲﴳﴴﴵﴶﴷﴸﴹﴺﴻﴼﴽ﴾﴿ﵐﵑﵒﵓﵔﵕﵖﵗﵘﵙﵚﵛﵜﵝﵞﵟﵠﵡﵢﵣﵤﵥﵦﵧﵨﵩﵪﵫﵬﵭﵮﵯﵰﵱﵲﵳﵴﵵﵶﵷﵸﵹﵺﵻﵼﵽﵾﵿﶀﶁﶂﶃﶄﶅﶆﶇﶈﶉﶊﶋﶌﶍﶎﶏ﶐﶑ﶒﶓﶔﶕﶖﶗﶘﶙﶚﶛﶜﶝﶞﶟﶠﶡﶢﶣﶤﶥﶦﶧﶨﶩﶪﶫﶬﶭﶮﶯﶰﶱﶲﶳﶴﶵﶶﶷﶸﶹﶺﶻﶼﶽﶾﶿﷀﷁﷂﷃﷄﷅﷆﷇ﷈﷉﷊﷋﷌﷍﷎﷏ﷰﷱﷲﷳﷴﷵﷶﷷﷸﷹﷺﷻ﴾** ، **ﮋﭑﭒﭓﭔﭕﭖﭗﭘﭙﭚﭛﭜﭝﭞﭟﭠﭡﭢﭣﭤﭥﭦﭧﭨﭩﭪﭫﭬﭭﭮﭯﭰﭱﭲﭳﭴﭵﭶﭷﭸﭹﭺﭻﭼﭽﭾﭿﮀﮁﮂﮃﮄﮅﮆﮇﮈﮉﮊﮋﮌﮍﮎﮏﮐﮑﮒﮓﮔﮕﮖﮗﮘﮙﮚﮛﮜﮝﮞﮟﮠﮡﮢﮣﮤﮥﮦﮧﮨﮩﮪﮫﮬﮭﮮﮯﮰﮱﯓﯔﯕﯖﯗﯘﯙﯚﯛﯜﯝﯞﯟﯠﯡﯢﯣﯤﯥﯦﯧﯨﯩﯪﯫﯬﯭﯮﯯﯰﯱﯲﯳﯴﯵﯶﯷﯸﯹﯺﯻﯼﯽﯾﯿﰀﰁﰂﰃﰄﰅﰆﰇﰈﰉﰊﰋﰌﰍﰎﰏﰐﰑﰒﰓﰔﰕﰖﰗﰘﰙﰚﰛﰜﰝﰞﰟﰠﰡﰢﰣﰤﰥﰦﰧﰨﰩﰪﰫﰬﰭﰮﰯﰰﰱﰲﰳﰴﰵﰶﰷﰸﰹﰺﰻﰼﰽﰾﰿﱀﱁﱂﱃﱄﱅﱆﱇﱈﱉﱊﱋﱌﱍﱎﱏﱐﱑﱒﱓﱔﱕﱖﱗﱘﱙﱚﱛﱜﱝﱞﱟﱠﱡﱢﱣﱤﱥﱦﱧﱨﱩﱪﱫﱬﱭﱮﱯﱰﱱﱲﱳﱴﱵﱶﱷﱸﱹﱺﱻﱼﱽﱾﱿﲀﲁﲂﲃﲄﲅﲆﲇﲈﲉﲊﲋﲌﲍﲎﲏﲐﲑﲒﲓﲔﲕﲖﲗﲘﲙﲚﲛﲜﲝﲞﲟﲠﲡﲢﲣﲤﲥﲦﲧﲨﲩﲪﲫﲬﲭﲮﲯﲰﲱﲲﲳﲴﲵﲶﲷﲸﲹﲺﲻﲼﲽﲾﲿﳀﳁﳂﳃﳄﳅﳆﳇﳈﳉﳊﳋﳌﳍﳎﳏﳐﳑﳒﳓﳔﳕﳖﳗﳘﳙﳚﳛﳜﳝﳞﳟﳠﳡﳢﳣﳤﳥﳦﳧﳨﳩﳪﳫﳬﳭﳮﳯﳰﳱﳲﳳﴀﴁﴂﴃﴄﴅﴆﴇﴈﴉﴊﴋﴌﴍﴎﴏﴐﴑﴒﴓﴔﴕﴖﴗﴘﴙﴚﴛﴜﴝﴞﴟﴠﴡﴢﴣﴤﴥﴦﴧﴨﴩﴪﴫﴬﴭﴮﴯﴰﴱﴲﴳﴴﴵﴶﴷﴸﴹﴺﴻﴼﴽ﴾﴿ﵐﵑﵒﵓﵔﵕﵖﵗﵘﵙﵚﵛﵜﵝﵞﵟﵠﵡﵢﵣﵤﵥﵦﵧﵨﵩﵪﵫﵬﵭﵮﵯﵰﵱﵲﵳﵴﵵﵶﵷﵸﵹﵺﵻﵼﵽﵾﵿﶀﶁﶂﶃﶄﶅﶆﶇﶈﶉﶊﶋﶌﶍﶎﶏ﶐﶑ﶒﶓﶔﶕﶖﶗﶘﶙﶚﶛﶜﶝﶞﶟﶠﶡﶢﶣﶤﶥﶦﶧﶨﶩﶪﶫﶬﶭﶮﶯﶰﶱﶲﶳﶴﶵﶶﶷﶸﶹﶺﶻﶼﶽﶾﶿﷀﷁﷂﷃﷄﷅﷆﷇ﷈﷉﷊﷋﷌﷍﷎﷏ﷰﷱﷲﷳﷴﷵﷶﷷﷸﷹﷺﷻ﴾** ثمّ يُخوّفهم ويُهدّدهم بعد إعلامهم موضوع رسالته التي جاء من أجلها في تبليغهم بوجود الخالق الصّانع ووحدانيّة ذلك الموجد جلّ في عُلاه . وبعد ملأ نفوسهم حذراً ورهبة من العصيان والنّفور ، قال: **ﮋﭑﭒﭓﭔﭕﭖﭗﭘﭙﭚﭛﭜﭝﭞﭟﭠﭡﭢﭣﭤﭥﭦﭧﭨﭩﭪﭫﭬﭭﭮﭯﭰﭱﭲﭳﭴﭵﭶﭷﭸﭹﭺﭻﭼﭽﭾﭿﮀﮁﮂﮃﮄﮅﮆﮇﮈﮉﮊﮋﮌﮍﮎﮏﮐﮑﮒﮓﮔﮕﮖﮗﮘﮙﮚﮛﮜﮝﮞﮟﮠﮡﮢﮣﮤﮥﮦﮧﮨﮩﮪﮫﮬﮭﮮﮯﮰﮱﯓﯔﯕﯖﯗﯘﯙﯚﯛﯜﯝﯞﯟﯠﯡﯢﯣﯤﯥﯦﯧﯨﯩﯪﯫﯬﯭﯮﯯﯰﯱﯲﯳﯴﯵﯶﯷﯸﯹﯺﯻﯼﯽﯾﯿﰀﰁﰂﰃﰄﰅﰆﰇﰈﰉﰊﰋﰌﰍﰎﰏﰐﰑﰒﰓﰔﰕﰖﰗﰘﰙﰚﰛﰜﰝﰞﰟﰠﰡﰢﰣﰤﰥﰦﰧﰨﰩﰪﰫﰬﰭﰮﰯﰰﰱﰲﰳﰴﰵﰶﰷﰸﰹﰺﰻﰼﰽﰾﰿﱀﱁﱂﱃﱄﱅﱆﱇﱈﱉﱊﱋﱌﱍﱎﱏﱐﱑﱒﱓﱔﱕﱖﱗﱘﱙﱚﱛﱜﱝﱞﱟﱠﱡﱢﱣﱤﱥﱦﱧﱨﱩﱪﱫﱬﱭﱮﱯﱰﱱﱲﱳﱴﱵﱶﱷﱸﱹﱺﱻﱼﱽﱾﱿﲀﲁﲂﲃﲄﲅﲆﲇﲈﲉﲊﲋﲌﲍﲎﲏﲐﲑﲒﲓﲔﲕﲖﲗﲘﲙﲚﲛﲜﲝﲞﲟﲠﲡﲢﲣﲤﲥﲦﲧﲨﲩﲪﲫﲬﲭﲮﲯﲰﲱﲲﲳﲴﲵﲶﲷﲸﲹﲺﲻﲼﲽﲾﲿﳀﳁﳂﳃﳄﳅﳆﳇﳈﳉﳊﳋﳌﳍﳎﳏﳐﳑﳒﳓﳔﳕﳖﳗﳘﳙﳚﳛﳜﳝﳞﳟﳠﳡﳢﳣﳤﳥﳦﳧﳨﳩﳪﳫﳬﳭﳮﳯﳰﳱﳲﳳﴀﴁﴂﴃﴄﴅﴆﴇﴈﴉﴊﴋﴌﴍﴎﴏﴐﴑﴒﴓﴔﴕﴖﴗﴘﴙﴚﴛﴜﴝﴞﴟﴠﴡﴢﴣﴤﴥﴦﴧﴨﴩﴪﴫﴬﴭﴮﴯﴰﴱﴲﴳﴴﴵﴶﴷﴸﴹﴺﴻﴼﴽ﴾﴿ﵐﵑﵒﵓﵔﵕﵖﵗﵘﵙﵚﵛﵜﵝﵞﵟﵠﵡﵢﵣﵤﵥﵦﵧﵨﵩﵪﵫﵬﵭﵮﵯﵰﵱﵲﵳﵴﵵﵶﵷﵸﵹﵺﵻﵼﵽﵾﵿﶀﶁﶂﶃﶄﶅﶆﶇﶈﶉﶊﶋﶌﶍﶎﶏ﶐﶑ﶒﶓﶔﶕﶖﶗﶘﶙﶚﶛﶜﶝﶞﶟﶠﶡﶢﶣﶤﶥﶦﶧﶨﶩﶪﶫﶬﶭﶮﶯﶰﶱﶲﶳﶴﶵﶶﶷﶸﶹﶺﶻﶼﶽﶾﶿﷀﷁﷂﷃﷄﷅﷆﷇ﷈﷉﷊﷋﷌﷍﷎﷏ﷰﷱﷲﷳﷴﷵﷶﷷﷸﷹﷺﷻ﴾** نوح: ٣ . بعد ذلك التمهيد المسبق ، وتلك الصّياغة العظيمة ، وبسط التحاور في جذب هؤلاء ، حتى : **ﮋﭑﭒﭓﭔﭕﭖﭗﭘﭙﭚﭛﭜﭝﭞﭟﭠﭡﭢﭣﭤﭥﭦﭧﭨﭩﭪﭫﭬﭭﭮﭯﭰﭱﭲﭳﭴﭵﭶﭷﭸﭹﭺﭻﭼﭽﭾﭿﮀﮁﮂﮃﮄﮅﮆﮇﮈﮉﮊﮋﮌﮍﮎﮏﮐﮑﮒﮓﮔﮕﮖﮗﮘﮙﮚﮛﮜﮝﮞﮟﮠﮡﮢﮣﮤﮥﮦﮧﮨﮩﮪﮫﮬﮭﮮﮯﮰﮱﯓﯔﯕﯖﯗﯘﯙﯚﯛﯜﯝﯞﯟﯠ

أنّ العقيدة الحقيقيّة هي التي تقوم على الإقناع واليقين ، وليس على مجرد التقليد أو الإرغام . وكلّ فرد هو حرّ في أن يعتقد ما يشاء وأن يتبنّى لنفسه من الأفكار ما يُريد ، حتى ولو كان ما يعتقده أفكاراً إلحاديّة ، فلا يستطيع أحد أن يمنعه من ذلك طالما أنّه يحتفظ بهذه الأفكار لنفسه ولا يؤذي بها أحداً من الناس فيُترك وشأنه : ﴿ٱ ٻ ٻ ٻ ٻ پ پ پ پ ڀ ڀ ڀ ڀ ٺ ٺ ٺ ٺ ٿ ٿ ٿ ٿ ٹ ٹ ٹ ٹ ڤ ڤ ڤ ڤ ڦ ڦ ڦ ڦ ڄ ڄ ڄ ڄ ڃ ڃ ڃ ڃ چ چ چ چ ڇ ڇ ڇ ڇ ڍ ڍ ڍ ڍ ڌ ڌ ڌ ڌ ڎ ڎ ڎ ڎ ڈ ڈ ڈ ڈ ژ ژ ژ ژ ڑ ڑ ڑ ڑ ک ک ک ک ﴾ المتحنة: ٨ . وإن كان المفسرون قد اختلفوا في نسخ هذه الآية بآيّة السّيف وعدمها ، إلا أنّ ما يُؤيّد عدم النّسخ هو ما ذكره الإمام الطبري بقوله : " وأوْلى الأقوال في ذلك بالصّواب قول من قال : عُنِي بذلك : ﴿ٱ ٻ ٻ ٻ ٻ پ پ پ پ ڀ ڀ ڀ ڀ ٺ ٺ ٺ ٺ ٿ ٿ ٿ ٿ ٹ ٹ ٹ ٹ ڤ ڤ ڤ ڤ ڦ ڦ ڦ ڦ ڄ ڄ ڄ ڄ ڃ ڃ ڃ ڃ چ چ چ چ ڇ ڇ ڇ ڇ ڍ ڍ ڍ ڍ ڌ ڌ ڌ ڌ ڎ ڎ ڎ ڎ ڈ ڈ ڈ ڈ ژ ژ ژ ژ ڑ ڑ ڑ ڑ ک ک ک ک ﴾ ، من جميع أصناف الملل والأديان أن تبرُّوهم وتصلوهم وتُقسطوا إليهم ، إنّ الله عزّ وجلّ عمّ بقوله : ﴿ٱ ٻ ٻ ٻ ٻ پ پ پ پ ڀ ڀ ڀ ڀ ٺ ٺ ٺ ٺ ٿ ٿ ٿ ٿ ٹ ٹ ٹ ٹ ڤ ڤ ڤ ڤ ڦ ڦ ڦ ڦ ڄ ڄ ڄ ڄ ڃ ڃ ڃ ڃ چ چ چ چ ڇ ڇ ڇ ڇ ڍ ڍ ڍ ڍ ڌ ڌ ڌ ڌ ڎ ڎ ڎ ڎ ڈ ڈ ڈ ڈ ژ ژ ژ ژ ڑ ڑ ڑ ڑ ک ک ک ک ﴾ ، جميع من كان ذلك صفته ، فلم يخصّصْ به بعضاً دون بعضٍ ولا معنى لقول من قالَ : ذلك منسوخ " .(٣٠) وكذلك ما نقله الإمام القرطبي عن أكثر أهل التأويل بأنّها مُحْكَمة(٣١) ، وكذلك قول الإمام الترمذي عند قوله تعالى : ﴿ٱ ٻ ٻ ٻ ٻ پ پ پ پ ڀ ڀ ڀ ڀ ٺ ٺ ٺ ٺ ٿ ٿ ٿ ٿ ٹ ٹ ٹ ٹ ڤ ڤ ڤ ڤ ڦ ڦ ڦ ڦ ڄ ڄ ڄ ڄ ڃ ڃ ڃ ڃ چ چ چ چ ڇ ڇ ڇ ڇ ڍ ڍ ڍ ڍ ڌ ڌ ڌ ڌ ڎ ڎ ڎ ڎ ڈ ڈ ڈ ڈ ژ ژ ژ ژ ڑ ڑ ڑ ڑ ک ک ک ک ﴾ آل عمران: ٢٨ بأنّ ذلك رخصة في حالة الخوف والضّعف مع اشتراط سلامة الدّاخل في القلب ، فإنّ مفهومه أنّها مُحْكمة وباق العمل بها عند اللزوم ، ومفهومه أنّ المؤمنين إذا كانوا في حالة قوّة وعدم خوف وفي مأمنٍ منهم وليس منهم قتال ، وهم في غاية من المُسالمة فلا مانع من برّهم بالعدل والإقساط معهم ، وهذا ممّا يرفع من شأن الإسلام والمسلمين ، بل وفيه دعوة إلى الإسلام بحسن المُعاملة وتأليف القلوب بالإحسان إلى من أحسن إليهم ، وعدم مُعاداة من لم يُعادهم ، وممّا يدلّ لذلك من القرائن التي نهينا عنها سابقاً ما جاء في التذييل لهذه الآية بقوله تعالى : ﴿ٱ ٻ ٻ ٻ ٻ پ پ پ پ ڀ ڀ ڀ ڀ ٺ ٺ ٺ ٺ ٿ ٿ ٿ ٿ ٹ ٹ ٹ ٹ ڤ ڤ ڤ ڤ ڦ ڦ ڦ ڦ ڄ ڄ ڄ ڄ ڃ ڃ ڃ ڃ چ چ چ چ ڇ ڇ ڇ ڇ ڍ ڍ ڍ ڍ ڌ ڌ ڌ ڌ ڎ ڎ ڎ ڎ ڈ ڈ ڈ ڈ ژ ژ ژ ژ ڑ ڑ ڑ ڑ ک ک ک ک ﴾ ، فهذا ترشيح لما قدّمنا كما قابل هذا بالتذييل على الآية الأخرى . وإذا ما رجعنا إلى عموم اللفظ وجدنا الآية صريحة شاملة لكلّ من لم يناصب المسلمين العداء ، ولم يظهر سوءاً إليهم ، وهي في الكفار أقرب منها في المسلمين ؛ لأنّ الإحسان إلى ضعفة المسلمين معلوم بالضرورة الشرعيّة ، وعليه فإنّ دعوى النّسخ تحتاج إلى دليل قويّ يُقاوم صراحة هذا النّصّ الشامل ، وتوفر شروط النّسخ المعلومة في أصول التفسير .(٣٢)

هذا وقد عقدَ الإمام البخاري باباً أسماه : (باب الهديّة للمشركين) وروى فيه : عَنْ أَسْمَاءَ بِنْتِ أَبِي بَكْرٍ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُمَا إذ قَالَتْ : قَدِمَتْ عَلَيَّ أُمِّي وَهِيَ مُشْرِكَةٌ فِي عَهْدِ رَسُولِ اللَّهِ ﷺ فَاستفتيْتُ رَسُولَ اللَّهِ ﷺ ، قلْتُ : وَهِيَ رَاغِبَة أَفَأَصِلُ أُمِّي؟ قَالَ : «نَعَمْ صِلِي أُمَّكِ».(٣٣) وفي روايةٍ أخرى ، قَالَتْ : أَتَتْنِي أُمِّي رَاغِبَة فِي عَهْدِ النَّبِيِّ ﷺ فَسَأَلْتُ النَّبِيَّ ﷺ ، آصِلهَا ؟ قَالَ : « نَعَمْ » . قَالَ ابْنُ عُيَيْنَةَ : فَأَنْزَلَ اللَّهُ تَعَالَى فِيهَا : ﴿ٱ ٻ ٻ ٻ ٻ پ پ پ پ ڀ ڀ ڀ ڀ ٺ ٺ ٺ ٺ ٿ ٿ ٿ ٿ ٹ ٹ ٹ ٹ ڤ ڤ ڤ ڤ ڦ ڦ ڦ ڦ ڄ ڄ ڄ ڄ ڃ ڃ ڃ ڃ چ چ چ چ ڇ ڇ ڇ ڇ ڍ ڍ ڍ ڍ ڌ ڌ ڌ ڌ ڎ ڎ ڎ ڎ ڈ ڈ ڈ ڈ ژ ژ ژ ژ ڑ ڑ ڑ ڑ ک ک ک ک ﴾ .(٤٠)

إذن قسمٌ مُسالمٌ لم يُقاتلْ المسلمينَ ولم يُخرجهم من ديارهم ، فلم ينه الله المسلمين عن برّهم

والإقساط إليهم وقسمٌ غير مسالم يُقاتل المسلمين ويُخرجهم من ديارهم ويُظاهر على إخراجهم ، فنهى الله المسلمين عن موالاتهم ، وفرّق بين الإذن بالبرّ والقسط ، وبين النّهي عن الموالاة والمودّة (٤١).

وهذا من محاسن الإسلام وسمو تعاليمه وإنّ العالم كله اليوم لفي حاجةٍ به ماسّة إلى معرفة هذه التعاليم السَّماوية السّامية حتى مع أعدائه ، علماً أنّ القرآن الكريم قد نصّ في أكثر من موطن على تحريم الاعتداء على غير المحاربين ، وأمر سبحانه بقتال الذين يُقاتلون المسلمين فحسب ، ونهى عن العُدوان ، إذ قال: ﴿ٹ ٹ ٹ ٹ ڤ ڤ ڤ ڤ ڦ ڦ ڦ ڦ ڄ ڄ ڄ ڄ ڃ ڃ ڃ ڃ چ چ چ چ ڇ ڇ ڇ ڇ ڍ ڍ﴾ البقرة: ١٩٠ ، وقد أجرمَ مَنْ نسبَ إلى الإسلام إباحة الاعتداء على الآمنين ، وزعم أنّ مجرّد المُخالف هو عدوّ في نظر المسلمين . إلا إذا حاول ذلك – المُخالف- نشر أفكاره التي تتناقض مع مُعتقدات الناس وتتعارض مع قيمهم التي يدينون لها بالوَلاء ، فإنّه بذلك يكون قد اعتدى على النظام العام للبلد بإثارة الفتنة والشكوك في نفوس الناس . وأيّ إنسان يعتدي على النظام العام في أيِّ أمَّة من الأمم يتعرّض للعقاب ، لا بل يصل الأمر في ذلك إلى حدّ تهمة الخيانة العظمى التي يُعاقب عليها الإسلام بالقتل: ﴿ک ک ک ک گ گ گ گ ڳ ڳ ڳ ڳ ڱ ڱ ڱ ڱ ں ں ڻ ڻ ڻ ڻ ۀ ۀ﴾ المتحنة: ٩ . ولذلك فإنّ قتلَ المرتدّ في الشريعة الإسلاميّة ليس لأنّه ارتدّ فحسب ولكن لإثارته الفتنة والبلبلة وتعكير النظام العام في الدولة الإسلاميّة . أمّا إذا ارتدّ بينه وبين نفسه دون أن ينشرَ ذلك بين الناس ويثير الشكوك في نفوسهم فلا يستطيع أحد أن يتعرّض له بسوء ، فالله وحده هو المطلع على ما تخفي الصّدور . وقد ذهب بعضُ العلماء المحدّثين إلى أنّ عقاب المرتدّ ليس في الدّنيا وإنّما في الآخرة ، وإنّ ما حدث من قتل للمرتدّين في الإسلام بناء على بعض الأحاديث النبويّة فإنّه لم يكن بسبب الارتداد وحده ، وإنّما بسبب مُحاربة هؤلاء المرتدّين للإسلام والمسلمين .(٤٢)

وهذا الأمر يدعونا إلى كيفيّة الاستفادة من هذه الفرص المُتاحة في الحوار وطرح الآراء بعيداً عن الإكراه والقسر كما أنّه يقودنا إلى مكانة الحوار مع الآخر في ديننا الإسلامي وتراثنا الطويل . إذ الإسلام كله دعوة دائمة للحوار، بل هو دعوة خالصة لحوار الحضارات لبيان زيف الحضارة الماديّة وانطلاقها من الماديّات فقط ، وإثبات صحة منهج الحضارة الإسلاميّة القائمة على مُراعاة الماديّات والرّوحانيّات معاً .

ومن الحوارات الأخرى الدّاعية إلى كلمة التوحيد والإخلاص والإذعان إلى منهج واحد قويم في العقيدة والشريعة حوار إبراهيم مع قومه ، حين أرسله الله إليهم ليدعوهم إلى نبذ الشرك والأوثان

، وهذه المرحلة تصوّر لنا مشهداً من مشاهد الصّراع بين الحق والباطل ، فهمس في أذهان أبيه وقومه أنّ الذي يعبدونها من دون الله لا تصلح أن تكون إله تُعبد ؛ لأنّها لا تملك لنفسها - فضلاً عن غيرها- ضرّاً .. قال تعالى : ﴿ٱٻٻٻٻپپپپڀڀڀڀٺ﴾ الأنعام: ٧٤ . فبدأ إبراهيم الخليل عليه السّلام حواره أوّلاً بدعوته لأبيه الذي كان يعبد الأصنام ؛ وهو أحقّ النّاس بإخلاص النّصيحة له وكذلك مَنْ معه - وهم أهل بابل- : ﴿ٹٹٹٹڤڤڤڤٹٹٹٹڦڦڦڦ﴾ العنكبوت: ٢٥ ، ومن ثمّ عبدة الكواكب من أهل حرّان .(٤٣) ﴿ڤڤڤڤٹٹٹٹڦڦڦڦ ڄڄڄڄڃڃڃڃڃڃڃڃڄڄڄڄڃڃڃڃڃڃڃڃ﴾ الأنعام: ٧٦ - ٧٧، فأشار إبراهيمُ إلى هذه العقيدة الفاسدة وبطلان ما كانوا يعبدون ، ذلك بعد التدرّج في حواره معهم وعلى حسب عقولهم بإبطال عبادة الهياكل والأصنام وتفنيدها ، فبيّن في المقام الأوّل مع أبيه خطأهم في عبادة الأصنام الأرضيّة التي هي على صورة الملائكة السّماويّة ؛ ليشفعوا لهم إلى الخالق العظيم الذين هم عند أنفسهم أحقر من أن يعبدوه، وإنّما يتوسّلون إليه بعبادة ملائكته ؛ ليشفعوا لهم عنده في الرّزق والنصر ، وغير ذلك ممّا يحتاجون إليه . وبيّن في المقام الثاني خطأهم وضلالهم في عبادة الهياكل ، وهي الكواكب السيّارة السّبعة المتحيّرة ، فبدأ بأشدّهنّ إضاءة وأشرقهنّ عندهم وهي الشمس ، ثمّ القمر ، وبيّن أنّ هذه الأجرام المشاهدة من الكواكب النّيّرة لا تصلح للألوهيّة ولا أن تعبد مع الله ؛ لأنها مخلوقة مربوبة مصنوعة مدبّرة مسخرة .(٤١) وأنّ الخالق المعبود هو الذي لا يغفل ولا ينام ولا يطرأ عليه التغيّر أو الأفول كما أفلت تلك النّجوم .

قال النسفي : " والصّحيح هذا قول من يُنصف خصمه مع علمه أنّه مبطل فيحكي قوله أوّلاً كما هو ، غير متعصّب لمذهبه ؛ لأنّه أدعى إلى إنصات الخصم وأنجى من البدء بالشغب ، ثمّ يكرّ عليه بعد حكايته فيبطله بالحُجّة ، وقد كانت هذه الحُجّة كافية في إقناع القوم لكنّهم أهل عناد ولجاج فما برحوا أن واجهوا الحُجّة النّاصعة والبرهان السّاطع بالجدال والحجاج العقيم ، وقد طوى القرآن كيفيّة حجاجهم ؛ لعدم الفائدة منه فقال : ﴿ڭڭڭ﴾ الأنعام: ٨٠ أي : في توحيد الله تعالى ونفي الشركاء عنه " .(٤٥)

ثمّ يدعو إبراهيمُ قومَهُ مرّة أخرى إلى التأنّي والتأمّل في أنّ آلهتهم جمادات : ﴿ٹٹٹٹٿٿٿٿٹٹٹٹڤڤڤڤٹٹٹٹڦڦڦڦ ڄڄڄڄڃڃڃڃڃڃڃڃڄڄڄڄڃڃڃڃ﴾ العنكبوت: ١٦- ١٧. غير قادرة على جلب نفعٍ ولا دفع ضرٍّ فيقول لهم أغفلتم فلا تتذكروا إنّها غير قادرة على إضراري ، وقد كان هذا من دقة التعبير وبلاغته في حواره معهم ، بأن دعاهم إلى التذكر دون التفكر ونظائره إشارة إلى أنّ

أمر أصنامهم في بطلان عبادتها مركز في العقول لا يتوقف إلا على التذكر .(٤٦) حينئذٍ: ﴿ٹ ٹ ٹ ٹ ڈ ڈ ڈ ڈ ژ ژ ڑ ڑ ک ک ک ک گ گ گ گ ڳ ڳ ڳ ڳ ڱ ڱ ڱ ڱ ں ں ڻ ڻ ڻ ڻ ۀ ۀ ہ ہ ہ ہ ھ ھ ھ ھ﴾ الأنعام: ٧٨ - ٨٠ . وهذه دعوة إلى المُحاور المسلم بالتمسّك بالعزة والثبات على الحقّ ، وأن يستمدّ قوّته من قوّة الدّين وعظمة الإيمان ، ولا يجوز له أن يؤدّي الحوار به إلى الذلة والهوان . والعزّة الإيمانيّة ليست عناداً يستكبر على الحقّ ، وليست طغياناً وبغياً وإنّما هي خضوع لله وخشوع ، وخشية وتقوى ومراقبة الله سبحانه.

.. ثمّ سلكَ إبراهيم عليه السّلام منهجاً آخراً في مخاطبتهم ومحاجّتهم بأنّ تلك الأصنام التي انتم لها عاكفون لا تملك الأمن لنفسها فكيف يُمكن أن تؤمّن عبادها؟ فيجيبهم مستفهماً على سبيل الإنكار عليهم: ﴿ۇ ۆ ۆ ۈ ۈ ۇٴ ۋ ۋ ۅ ۅ ۉ ۉ ې ې ى ى ئا ئا ئە ئە ئو ئو ئۇ ئۇ ئۆ ئۆ ئۈ ئۈ ئې ئې ئى ئى ئي ئي﴾ الأنعام: ٨١ . يقول مالكم تنكرون عليّ الأمن في موضع الأمن ، ولا تنكرون على أنفسكم الأمن في موضع الخوف .(٤٧) حتى قال : ﴿ئج ئح ئم ئى ئي بج بح بخ بم بى بي تج تح تخ تم تى تي ثج ثم ثى ثي﴾ الأنعام: ٨١ ، أنا الذي أوحدوا الله تعالى أم أنتم الذين أشركتم به ؟ .

وهذا أسلوب دعوي رفيع المستوى في المُحاورة إذ استنزلهم عن رتبة المُكابرة والتعسّف بسوق الكلام على سنن الإنصاف .(٤٨) وكان الجواب الأبديّ لفصل هذا الخطاب بين المُوحّدين إبراهيم والمشركين من قومه: ﴿ٱ ٻ ٻ ٻ ٻ پ پ پ پ ڀ ڀ ڀ ڀ ٺ ٺ﴾ الأنعام: ٨٢ . بينما كان ردّهم بعد هذا الشوط الذي قطعه عليه السّلام وأمنيّته بإيمانهم: ﴿ٱ ٻ ٻ ٻ ٻ پ پ پ پ ڀ ڀ ڀ ڀ ٺ ٺ ٿ ٿ ٿ ٿ ٹ ٹ﴾ العنكبوت: ٢٤ ، ﴿ژ ژ ڑ ڑ ک ک ک ک گ گ گ گ ڳ ڳ ڳ ڳ ڱ ڱ ڱ ڱ ں ں ڻ ڻ ڻ ڻ ۀ ۀ ہ ہ ہ ہ ھ ھ ھ ھ﴾ الأنبياء: ٦٨- ٧٠ .

وبعد هذا الحوار العجيب الفريد من نوعه في القرآن الكريم في نسق ونظم وترتيب الأدلة وطرح البراهين والحجج الدّامغة الدالة على وجود الله تعالى ووحدانيّته ، عظمها الله تعالى وفخمها فقال: ﴿ڀ ڀ ڀ ڀ ٺ ٺ ٺ ٺ ٿ ٿ﴾ الأنعام: ٨٣ .

ونستنج ممّا مضى بأنّ المُحاور الناجح هو الذي يُريدً أن يصلَ إلى هدفه بأقرب طريق ولا يُضيّع وقته فيما لا فائدة منه ، ولا عَلاقة له بأصل الموضوع ، فمعرفة الأهمّ والبدء به يختصر الطريق ، وأوضح الأمثلة على ذلك بدء الأنبياء عليهم الصّلاة والسّلام بأهمّ قضيّةٍ وأكبر غايةٍ ، وهي الدّعوة إلى عبادة الله وحده لا شريك له: ﴿ڃ ڃ ڃ ڃ چ چ چ چ ڇ ڇ ڇ ڇ ڍ﴾ النحل: ٣٦ ، ﴿ڤ ڤ ڤ ڤ ٹ ٹ ٹ ٹ ٹ ٹ﴾ الأعراف: ٥٩- ٦٥- ٧٣- ٨٥ قالها نوح وهود وصالح وشعيب عليهم السّلام .. ، ومع التأكيد على هذا الأدب - البدء بالأهمّ - فقد يحتاج المُحاور إلى أن يتدرّج ويتنازل مع خصمه ، ويسلم له ببعض الأمور تسليماً مؤقتاً حتى يصلَ إلى القضيّة الأمّ والمسألة الأهمّ. ومن نماذج هذا الأسلوب ما اتبعه إبراهيم مع قومه ليصل بهم إلى التوحيد وإبطال الشرك ، كما قال سبحانه: ﴿ڤ ڤ ڤ ڤ ٹ ٹ ٹ ٹ ٹ ٹ﴾

ﭽﭾﭿﮀ ، وهذا على وجه التنزّل مع الخصم ، أي ربي - بزعمكم- ﮁﮂﮃﮄﮅﮆﮇ فبطلت عبادة الكواكب، ثمّ فعل مثل ذلك لّما رأى القمر ولّما رأى الشمس حتى وصلَ بهم إلى حدّ إبطال ما هم عليه من الشرك .(٤٩)

ومن الأساليب التي طرحها القرآن الكريم في إثبات وجوده ووحدانيّته سبحانه وتعالى ، والتي أطلقها رسول الله ﷺ في حركته للحوار مع هؤلاء ومن خلال اعتراضهم على نبوّته ، قال تعالى: ﮋﭦﭧﭨﭩﭪﭫﭬﭭﭮﭯﭰﭱﭲﭳﭴﭵﭶﭷﭸﭹﭺﭻﭼﭽﭾﭿﮀﮁﮂﮃﮄﮅﮆﮇﮈﮉﮊ ص: ٤- ٧ ، فوصف القرآن هنا حالة المشركين النفسيّة تجاه الرّسول ﷺ ، إذ كان موقفهم انفعاليّاً فجعلوا يردّون بالتهم والتعجّب ؛ ليريحوا أنفسهم من عناء التفكير بالاتكاء على تقليد الآباء ، فقابلهم الرّسول بكلّ هدوءٍ ، وطلب منهم إبداء الدّليل على ما هم عليه من الشرك: ﮋﮫﮬﮭﮮﮯﮰﮱﯓﯔﯕﯖﯗﯘﯙﯚﯛﯜﯝﯞﯟﯠﯡﯢﯣﯤﯥﯦﯧﯨﯩﯪﯫﯬﯭﯮﯯﯰﯱﯲﯳﯴﯵﯶﯷﯸﯹﯺﯻﯼﯽﯾﯿﰀﰁﰂﰃﰄﰅﰆﰇﰈﰉﰊﰋﰌﰍﰎﰏﰐﰑﰒﰓﰔﰕﰖﰗﰘﰙﰚﰛﰜﰝﰞﰟﰠﰡﰢﰣﰤﰥﰦﰧﰨﰩﰪﰫﰬﰭﰮﰯﰰﰱﰲﰳﰴﰵﰶﰷﰸﰹﰺﰻﰼﰽﰾﰿﱀﱁﱂﱃﱄﱅﱆﱇﱈﱉﱊﱋﱌﱍﱎﱏﱐﱑﱒﱓﱔﱕﱖﱗﱘﱙﱚﱛﱜﱝﱞﱟﱠﱡﱢﱣﱤﱥﱦﱧﱨﱩﱪﱫﱬﱭﱮﱯﱰﱱﱲﱳﱴﱵﱶﱷﱸﱹﱺﱻﱼﱽﱾﱿﲀﲁﲂﲃﲄﲅﲆﲇﲈﲉﲊﲋﲌﲍﲎﲏﲐﲑﲒﲓﲔﲕﲖﲗﲘﲙﲚﲛﲜﲝﲞﲟﲠﲡﲢﲣﲤﲥﲦﲧﲨﲩﲪﲫﲬﲭﲮﲯﲰﲱﲲﲳﲴﲵﲶﲷﲸﲹﲺﲻﲼﲽﲾﲿﳀﳁﳂﳃﳄﳅﳆﳇﳈﳉﳊﳋﳌﳍﳎﳏﳐﳑﳒﳓﳔﳕﳖﳗﳘﳙﳚﳛﳜﳝﳞﳟﳠﳡﳢﳣﳤﳥﳦﳧﳨﳩﳪﳫﳬﳭﳮﳯﳰﳱﳲﳳﳴﳵﳶﳷﳸﳹﳺﳻﳼﳽﳾﳿﴀﴁﴂﴃﴄﴅﴆﴇﴈﴉﴊﴋﴌﴍﴎﴏﴐﴑﴒﴓﴔﴕﴖﴗﴘﴙﴚﴛﴜﴝﴞﴟﴠﴡﴢﴣﴤﴥﴦﴧﴨﴩﴪﴫﴬﴭﴮﴯﴰﴱﴲﴳﴴﴵﴶﴷﴸﴹﴺﴻﴼﴽﵐﵑﵒﵓﵔﵕﵖﵗﵘﵙﵚﵛﵜﵝﵞﵟﵠﵡﵢﵣﵤﵥﵦﵧﵨﵩﵪﵫﵬﵭﵮﵯﵰﵱﵲﵳﵴﵵﵶﵷﵸﵹﵺﵻﵼﵽﵾﵿﶀﶁﶂﶃﶄﶅﶆﶇﶈﶉﶊﶋﶌﶍﶎﶏ﶐﶑ﶒﶓﶔﶕﶖﶗﶘﶙﶚﶛﶜﶝﶞﶟﶠﶡﶢﶣﶤﶥﶦﶧﶨﶩﶪﶫﶬﶭﶮﶯﶰﶱﶲﶳﶴﶵﶶﶷﶸﶹﶺﶻﶼﶽﶾﶿﷀﷁﷂﷃﷄﷅﷆﷇ﷈﷉﷊﷋﷌﷍﷎﷏ﷰﷱﷲﷳﷴﷵﷶﷷﷸﷹﷺﷻ﴾ الأحقاف: ٤ ، ﮋﭓﭔﭕﭖﭗﭘﭙﭚﭛﭜﭝﭞﭟﭠﭡﭢﭣﭤﭥﭦﭧﭨﭩﭪﭫﭬﭭﭮﭯﭰﭱﭲﭳﭴﭵﭶﭷﭸﭹﭺﭻﭼﭽﭾﭿﮀﮁﮂﮃﮄﮅﮆﮇﮈﮉﮊ الأنعام: ١٤٨ ولّما عجزَ المشركون عن إقامة الدّليل ؛ بعد اتكالهم على التقليد واتباع الظنّ ، تطوّر الموقف في الحوار إلى تأكيد فكرة الإسلام في التوحيد ، ورفض الشكّ من قاعدة التفكير العقلي ، فأقام الدّليل عليهم: ﮋﯓﯔﯕﯖﯗﯘﯙﯚﯛﯜﯝﯞﯟﯠﯡﯢﯣﯤﯥﯦﯧﯨﯩﯪﯫﯬﯭﯮﯯﯰﯱﯲﯳﯴﯵﯶﯷﯸﯹﯺﯻﯼﯽﯾﯿﰀﰁﰂﰃﰄﰅﰆﰇﰈﰉﰊﰋﰌﰍﰎﰏﰐﰑﰒﰓﰔﰕﰖﰗﰘﰙﰚﰛﰜﰝﰞﰟﰠﰡﰢﰣﰤﰥﰦﰧﰨﰩﰪﰫﰬﰭﰮﰯﰰﰱﰲﰳﰴﰵﰶﰷﰸﰹﰺﰻﰼﰽﰾﰿﱀﱁﱂﱃﱄﱅﱆﱇﱈﱉﱊﱋﱌﱍﱎﱏﱐﱑﱒﱓﱔﱕﱖﱗﱘﱙﱚﱛﱜﱝﱞﱟﱠﱡﱢﱣﱤﱥﱦﱧﱨﱩﱪﱫﱬﱭﱮﱯﱰﱱﱲﱳﱴﱵﱶﱷﱸﱹﱺﱻﱼﱽﱾﱿﲀﲁﲂﲃﲄﲅﲆﲇﲈﲉﲊﲋﲌﲍﲎﲏﲐﲑﲒﲓﲔﲕﲖﲗﲘﲙﲚﲛﲜﲝﲞﲟﲠﲡﲢﲣﲤﲥﲦﲧﲨﲩﲪﲫﲬﲭﲮﲯﲰﲱﲲﲳﲴﲵﲶﲷﲸﲹﲺﲻﲼﲽﲾﲿﳀﳁﳂﳃﳄﳅﳆﳇﳈﳉﳊﳋﳌﳍﳎﳏﳐﳑﳒﳓﳔﳕﳖﳗﳘﳙﳚﳛﳜﳝﳞﳟﳠﳡﳢﳣﳤﳥﳦﳧﳨﳩﳪﳫﳬﳭﳮﳯﳰﳱﳲﳳﴀﴁﴂﴃﴄﴅﴆﴇﴈﴉﴊﴋﴌﴍﴎﴏﴐﴑﴒﴓﴔﴕﴖﴗﴘﴙﴚﴛﴜﴝﴞﴟﴠﴡﴢﴣﴤﴥﴦﴧﴨﴩﴪﴫﴬﴭﴮﴯﴰﴱﴲﴳﴴﴵﴶﴷﴸﴹﴺﴻﴼﴽﵐﵑﵒﵓﵔﵕﵖﵗﵘﵙﵚﵛﵜﵝﵞﵟﵠﵡﵢﵣﵤﵥﵦﵧﵨﵩﵪﵫﵬﵭﵮﵯﵰﵱﵲﵳﵴﵵﵶﵷﵸﵹﵺﵻﵼﵽﵾﵿﶀﶁﶂﶃﶄﶅﶆﶇﶈﶉﶊﶋﶌﶍﶎﶏ﶐﶑ﶒﶓﶔﶕﶖﶗﶘﶙﶚﶛﶜﶝﶞﶟﶠﶡﶢﶣﶤﶥﶦﶧﶨﶩﶪﶫﶬﶭﶮﶯﶰﶱﶲﶳﶴﶵﶶﶷﶸﶹﶺﶻﶼﶽﶾﶿﷀﷁﷂﷃﷄﷅﷆﷇ﷈﷉﷊﷋﷌﷍﷎﷏ﷰﷱﷲﷳﷴﷵﷶﷷﷸﷹﷺﷻ﴾ الأنبياء: ٢١- ٢٤ . ثمّ ينطلقُ الحِوارُ القرآنيُّ إلى رفض الفكرة ، من طرح القضيّة في اتجاهٍ آخر ، وهي أنّ وجود الآلهة الآخرين يقتضي أن يملكوا القدرة على مغالبة ذي العرش والوصول إليه: ﮋﭾﭿﮀﮁﮂﮃﮄﮅﮆﮇﮈﮉﮊ الإسراء: ٤٢. تطلب الآلهة المنازعة والمُخالفة في المراد ، ولابتغوا إليه سبيلاً في إفساد ملكه ومضاهاته في قدرته وهذا بيان للتمانع ، فحينئذٍ يقع الفساد إذ يريد أحدهما حياة شخص والآخر موته ، أو إسعادَه والآخر أشقاءَه (٥٠) وهذا من طبيعة البشر ، وإذا ما قلنا بالمشاركة فهذا من المستحيل ؛ لأنّ الاشتراك في الألوهيّة يوجب الاشتراك في صفات الذات ، وفي مقدّمتها القدرة المُطلقة ولأنّه غير وارد ولا أثر له في الكون .

وهنا نلحظ أنّ الله تعالى لّما ذكر الحُجّة اليقينيّة في إبطال الشرك ، وكذلك في صحة المعاد ، تبعهما بقوله: ﮋﮁﮂﮃﮄﮅﮆﮇﮈﮉﮊ الإسراء: ٥٣ ، وهذا يعني قل يا مُحمَّد لعبادي إذا أردتم إيراد الحُجّة على المُخالفين فاذكروا تلك الدّلائل بالطريق الأحسن ، وهو أن لا يكون ذكر الحُجّة مخلوطاً بالشتم والسّب ؛ ذلك لأنّ ذكر الحجّة لو اختلط به شيء من السّب والشتم لقابلوكم بمثله كما قال: ﮋﮫﮬﮭﮮﮯﮰﮱﯓﯔﯕﯖﯗﯘﯙﯚﯛﯜﯝﯞﯟﯠﯡﯢﯣﯤﯥﯦﯧﯨﯩﯪﯫﯬﯭﯮﯯﯰﯱﯲﯳﯴﯵﯶﯷﯸﯹﯺﯻﯼﯽﯾﯿﰀﰁﰂﰃﰄﰅﰆﰇﰈﰉﰊﰋﰌﰍﰎﰏﰐﰑﰒﰓﰔﰕﰖﰗﰘﰙﰚﰛﰜﰝﰞﰟﰠﰡﰢﰣﰤﰥﰦﰧﰨﰩﰪﰫﰬﰭﰮﰯﰰﰱﰲﰳﰴﰵﰶﰷﰸﰹﰺﰻﰼﰽﰾﰿﱀﱁﱂﱃﱄﱅﱆﱇﱈﱉﱊﱋﱌﱍﱎﱏﱐﱑﱒﱓﱔﱕﱖﱗﱘﱙﱚﱛﱜﱝﱞﱟﱠﱡﱢﱣﱤﱥﱦﱧﱨﱩﱪﱫﱬﱭﱮﱯﱰﱱﱲﱳﱴﱵﱶﱷﱸﱹﱺﱻﱼﱽﱾﱿﲀﲁﲂﲃﲄﲅﲆﲇﲈﲉﲊﲋﲌﲍﲎﲏﲐﲑﲒﲓﲔﲕﲖﲗﲘﲙﲚﲛﲜﲝﲞﲟﲠﲡﲢﲣﲤﲥﲦﲧﲨﲩﲪﲫﲬﲭﲮﲯﲰﲱﲲﲳﲴﲵﲶﲷﲸﲹﲺﲻﲼﲽﲾﲿﳀﳁﳂﳃﳄﳅﳆﳇﳈﳉﳊﳋﳌﳍﳎﳏﳐﳑﳒﳓﳔﳕﳖﳗﳘﳙﳚﳛﳜﳝﳞﳟﳠﳡﳢﳣﳤﳥﳦﳧﳨﳩﳪﳫﳬﳭﳮﳯﳰﳱﳲﳳﴀﴁﴂﴃﴄﴅﴆﴇﴈﴉﴊﴋﴌﴍﴎﴏﴐﴑﴒﴓﴔﴕﴖﴗﴘﴙﴚﴛﴜﴝﴞﴟﴠﴡﴢﴣﴤﴥﴦﴧﴨﴩﴪﴫﴬﴭﴮﴯﴰﴱﴲﴳﴴﴵﴶﴷﴸﴹﴺﴻﴼﴽﵐﵑﵒﵓﵔﵕﵖﵗﵘﵙﵚﵛﵜﵝﵞﵟﵠﵡﵢﵣﵤﵥﵦﵧﵨﵩﵪﵫﵬﵭﵮﵯﵰﵱﵲﵳﵴﵵﵶﵷﵸﵹﵺﵻﵼﵽﵾﵿﶀﶁﶂﶃﶄﶅﶆﶇﶈﶉﶊﶋﶌﶍﶎﶏ﶐﶑ﶒﶓﶔﶕﶖﶗﶘﶙﶚﶛﶜﶝﶞﶟﶠﶡﶢﶣﶤﶥﶦﶧﶨﶩﶪﶫﶬﶭﶮﶯﶰﶱﶲﶳﶴﶵﶶﶷﶸﶹﶺﶻﶼﶽﶾﶿﷀﷁﷂﷃﷄﷅﷆﷇ﷈﷉﷊﷋﷌﷍﷎﷏ﷰﷱﷲﷳﷴﷵﷶﷷﷸﷹﷺﷻ﴾ الأنعام: ١٠٨. فيزداد الغضب وتتكامل النّفرة ويمتنع حصول المقصود ، أمّا إذا وقع الاقتصار على ذكر الحُجّة بالطريق الأحسن الخالي عن الشتم

والإيذاء أثر في القلب تأثيراً شديداً .(٥٠)

ويتجّه الحوار القرآني إلى افتراض فكرة التقسيم في الكون ، فضلاً عمّا سبق : ﴿ٱ ٻ ٻ ٻ ٻ پ پ پ پ ڀ ڀ ڀ ڀ ٺ ٺ ٺ ٺ ٿ ٿ ٿ ٿ ٹ ٹ ٹ ٹ ڤ ڤ ڤ ڤ ڦ ڦ ڦ ڦ ڄ﴾ المؤمنون: ٩١ ، فلمّا لم ينفعهم الاستدلال العقلي على بطلان مُدَّعَاهم ، أتاهم بأدلةٍ حسيّةٍ ماديّةٍ من الواقع تثبت بطلان ألوهيّة الأصنام : ﴿ڃ ڃ ڃ ڃ چ چ چ چ ڇ ڇ ڇ ڇ ڍ ڍ ڌ ڌ ڎ ڎ ڈ ڈ ژ ژ ڑ ڑ ک ک ک ک گ گ گ گ ڳ ڳ ڳ ڳ ڱ ڱ ڱ ڱ ں ں ڻ ڻ ڻ ڻ ۀ ۀ ہ ہ ہ ہ ھ ھ ھ ھ ے ے ۓ ۓ ﴾ الأعراف: ١٩١ - ١٩٥ ، ﴿ٱ ٻ ٻ ٻ ٻ پ پ پ پ ڀ ڀ ڀ ڀ ٺ ٺ ٺ ٺ ٿ ٿ ٿ ٿ ٹ ٹ ٹ ٹ ڤ ڤ ڤ ڤ ڦ ڦ ڦ ڦ ڄ﴾ الفرقان: ٣ ، ﴿ٱ ٻ ٻ ٻ ٻ پ پ پ پ ڀ ڀ ڀ ڀ ٺ ٺ ٺ ٺ ٿ ٿ ٿ ٿ ٹ ٹ ٹ ٹ ڤ ڤ ڤ ڤ ڦ ڦ ڦ ڦ ڄ﴾ الحج: ٧٣ ..

فبيّن الله تعالى مدى عجز هذه الأصنام ، بل وسائر المعبودات من دونه على خلق أحقر وأقلّ المخلوقات شأناً وهو الذباب ، ولا تستطيع الدّفاع عن نفسها أو عن ما حواليها .. حتى أصبحت النّتيجة : ﴿ڦ ڦ ڦ ڦ ڄ﴾ ، عابد الصّنم ومعبوده ، أو الصّنم والذباب (٥١)

ثمّ يسلك القرآن مسلكاً آخراً في تحاورهم وإقناعهم من خلال نشر وثيقةٍ شاملةٍ تحتوي على تأمّلاتٍ لكلّ ما في الكون من اختراع : ﴿ڈ ڈ ژ ژ ڑ ڑ ک ک ک ک گ گ گ گ ڳ﴾ يس: ٣٣ ، وأدلةٍ في الأنفس : ﴿ڀ ڀ ڀ ڀ ٺ ٺ ٺ ٺ ٿ ٿ ٿ ٿ ٹ ٹ ٹ ٹ ڤ ڤ ڤ ڤ ڦ ڦ ڦ ڦ ڄ﴾ النحل: ٧٨ ، وكذلك في الآفاق والموجودات والأوضاع ؛ لتكون مادة حيّة في نفوسهم وقريبة من عقولهم : ﴿ڳ ڳ ڳ ڳ ڱ ڱ ڱ ڱ ں ں ڻ ڻ ڻ ڻ ۀ ۀ ہ ہ ہ ہ ھ ھ ھ ھ ے ے ۓ ۓ ﴾ الأنبياء: ٣٠ وذلك للتفكر في خلق هذه الموجودات وبدون تكلفٍ ؛ حتى يُطرحَ السّؤالُ وببساطةٍ مَنْ هو خالقها ؟ وهل هذه الموجودات وليدة المُصادفة والاتفاق ، أو وجدت بقدرة قادر وحكمة مدبّر فاعل ؟ وإذا أردنا سرد الأدلة على وجود الخالق لما استطعنا ذلك ؛ نظراً لكثرتها إذ أنّ كلّ موجود من عدم ، فهو دليل على وجود المُوجد .

ونخلص بالقول إلى أنّ إحداثيات الحوار مع المشركين تجلّت فيها معالم الاستقلاليّة التامّة والحُريّة المطلقة التي أُعطيت للمشركين ، إذ قوبل توترهم وردّهم العنيف بالدّعوة إلى إبداء الدّليل العلمي ، وإذ عجزوا عنه أقيم عليهم الدّليل العلمي والواقعي على بطلان دعواهم دون أن يتعدّى ذلك إلى أيّ شائبةٍ من شوائب الإكراه المادّي أو النّفسي أو الفكريّ ، في حين نرى موقف الإسلام من الحوار موقفاً إيجابيّاً تامّاً ، على الرّغم من وجود أديان أخرى ترحّب بالحوار أيضاً بَيْدَ أنّ موقف الدّين الإسلامي من الحوار أكثر إيجابيّةٍ وقبولاً إلى حدٍّ يُمكن وصفه بأنّه دين الحوار ؛ ذلك لأنّه دين عامّ للبشريّة وليس ديناً خاصًّا لجماعة دون أخرى ، لذا قامت عالميّة الإسلام على أساسٍ من عالميّة الإله الواحد وعالميّة التوحيد ووحدة البشريّة ، إذ الإله الواحد الخالق إلهٌ لكلّ العالم الذي خلقه ، ودين البشريّة دينٌ واحدٌ يقومُ على أساسٍ من التوحيد وهو عقيدة البشريّة جمعاء ، واستناداً إلى هذا المبدأ

اتجه الإسلام إلى استخدام الحوار استخداماً جليّاً في مجال الدّعوة الإسلاميّة ، وكان من أوْلاها الوصول بالإسلام إلى غير المسلم .

ث الثاني

ر القر ثبات النّبوّات والرّسالات

وسأستعرض في هذا المبحث فكرة ولادة رفض تصديق الأنبياء من قبل المشركين ؛ بحُجّة أنّهم بشر مثلهم حتى ألصقوا بهم تهمة السّحر والجنون وما شاكل ذلك ، وكيف كانوا يُحاولون التشكيك في نبوّتهم من خلال أثارة أسئلةٍ إنكاريّةٍ مع أكثرهم ، وبالتحديد حول شخصيّتهم ، ظنّاً منهم أنّ النّبوّة حدث غير عاديّ فيجب أن تتجسّد في شخص غير عاديّ ، وأن ترتبط بغير عالم البشر . وعلى هذا الأساس سنرى كيف أنّ القرآن الكريم حاورهم وخاطبهم عن طريق الإقناع والتفهيم وبأسلوب هادئ لا يختلف عن سابقه في تصحيح أفكارهم الخاطئة والمنحرفة .. فنهج القرآن الكريم مع هؤلاء المشركين حواراً يدلل على إثبات ما يُنكرونه من النّبوّات ، وذلك من خلال الاستدلالات العقليّة المحضة ، والتي تقوم على الحُجج والبراهين ومن بين تلك النّماذج القرآنيّة والتي نلمس فيها وضوح فكرة النّبوّة ، بعد إن تحدّثنا عن الأهداف التي انطلقت من أجلها الرّسالات وهي : الدّعوة والتشريع ، وتغيير الواقع ؛ ليمارس النّاس حياتهم بأمن وسلام أساسه العدالة والرّحمة ، قال تعالى : ﴿ژ ڑ ڑ ک ک ک ک گ گ گ گ ڳ ڳ ڳ ڳ ڱ ڱ ڱ ڱ ں ں ڻ ڻ ڻ ڻ ۀ ۀ ہ ہ ہ ہ ھ ھ ھ ھ ے ے ۓ ۓ﴾ البقرة: ٢١٣ ، وقال : ﴿ژ ٱ ٻ ٻ ٻ ٻ پ پ پ پ ڀ ڀ ڀ ڀ ٺ ٺ ٺ ٺ ڿ ڿ ڿ ڿ ٹ ٹ ٹ ٹ ڤ ڤ ڤ ڤ ڦ ڦ ڦ ڦ ڄ ڄ ڄ ڄ ڃ ڃ ڃ ڃ چ چ چ چ ڇ ڇ ڇ ڇ ڍ ڍ ڌ ڌ ڎ ڎ ڈ ڈ ژ ژ ڑ ڑ ک ک ک ک گ گ گ گ ڳ ڳ ڳ ڳ ڱ ڱ ڱ ڱ ں ں ڻ ڻ ڻ ڻ ۀ ۀ ہ ہ ہ ہ ھ ھ ھ ھ ے ے ۓ ۓ﴾ الحديد: ٢٥ .. ومن خلال ما تقدّم يُمكننا تقسيم هذا المطلب على أسلوبين من حيث نوعيّةُ المُحاورة :

ب الأوّل : يتمحور في العَرض التاريخي القرآني الذي يحكي لنا ما دار من حوار بين الأنبياء السّابقين وخصومهم في إقناعهم تجاه الرّسالات .

ب الثاني : الحوار القرآني المُستقلّ الذي ينقل لنا ما جرى بين النّبيّ ﷺ وخصومه من المشركين في إثبات النّبوّة والرّسالة .. وبدءاً ببعض النّماذج القرآنيّة التي تخصّ الأسلوب الأول ، إذ أنّ حديث القرآن عن نوح عليه السّلام وقومه بعد دعوته لهم بنبذ الأصنام وعبادة الواحد القهار ، وبأنواع الدّعوة ليلاً ونهاراً سرّاً وعَلانيّة بالترغيب تارةً والترهيب أخرى ، وبأسلوبٍ حان في إشفاق

الأخ النّاصح الأمين وصدق الرّائد لأهله ، ولكن لم ينجح هذا فيهم ، بل استمرَّ أكثرهم على الضلالة والطغيان وعبادة الأوثان لذا : **ﮋﭺﭻﭼﭽﭾﮊ** الأعراف: ٦٠ . السّادة الكبراء منهم: **ﮋﭺﭻﭼﭽﭾﭿﮀﮁﮂﮃﮄﮅﮆﮇﮈﮉﮊ** الأعراف: ٦٠ ، فردّ عليهم برفقٍ ردّ الواثق من نفسه والمتيّقن بدعوته ورسالته مع ربط الجأش ودماثة الأخلاق فلم يقابل قذاعتهم بمثلها ، بل ردّ عليهم بأسلوبٍ لطيفٍ فاكتفى بنفي الضلالة عن نفسه: **ﮋﮋﮌﮍﮎﮏﮐﮑﮒﮓﮔﮕﮖﮗﮘﮙﮚﮛﮜﮝﮞﮟﮠﮡﮢﮣﮤﮥﮦﮧﮨﮩﮪﮫﮬﮭﮮﮯﮰﮱﯓﯔﯕﯖﯗﯘﯙﯚﯛﯜﯝﯞﯟﯠﯡﯢﯣﯤﯥﯦﯧﯨﯩﯪﯫﯬﯭﯮﯯﯰﯱﯲﯳﯴﯵﯶﯷﯸﯹﯺﯻﯼﯽﯾﯿﰀﰁﰂﰃﰄﰅﰆﰇﰈﰉﰊﰋﰌﰍﰎﰏﰐﰑﰒﰓﰔﰕﰖﰗﰘﰙﰚﰛﰜﰝﰞﰟﰠﰡﰢﰣﰤﰥﰦﰧﰨﰩﰪﰫﰬﰭﰮﰯﰰﰱﰲﰳﰴﰵﰶﰷﰸﰹﰺﰻﰼﰽﰾﰿﱀﱁﱂﱃﱄﱅﱆﱇﱈﱉﱊﱋﱌﱍﱎﱏﱐﱑﱒﱓﱔﱕﱖﱗﱘﱙﱚﱛﱜﱝﱞﱟﱠﱡﱢﱣﱤﱥﱦﱧﱨﱩﱪﱫﱬﱭﱮﱯﱰﱱﱲﱳﱴﱵﱶﱷﱸﱹﱺﱻﱼﱽﱾﱿﲀﲁﲂﲃﲄﲅﲆﲇﲈﲉﲊﲋﲌﲍﲎﲏﲐﲑﲒﲓﲔﲕﲖﲗﲘﲙﲚﲛﲜﲝﲞﲟﲠﲡﲢﲣﲤﲥﲦﲧﲨﲩﲪﲫﲬﲭﲮﲯﲰﲱﲲﲳﲴﲵﲶﲷﲸﲹﲺﲻﲼﲽﲾﲿﳀﳁﳂﳃﳄﳅﳆﳇﳈﳉﳊﳋﳌﳍﳎﳏﳐﳑﳒﳓﳔﳕﳖﳗﳘﳙﳚﳛﳜﳝﳞﳟﳠﳡﳢﳣﳤﳥﳦﳧﳨﳩﳪﳫﳬﳭﳮﳯﳰﳱﳲﳳﳴﳵﳶﳷﳸﳹﳺﳻﳼﳽﳾﳿﴀﴁﴂﴃﴄﴅﴆﴇﴈﴉﴊﴋﴌﴍﴎﴏﴐﴑﴒﴓﴔﴕﴖﴗﴘﴙﴚﴛﴜﴝﴞﴟﴠﴡﴢﴣﴤﴥﴦﴧﴨﴩﴪﴫﴬﴭﴮﴯﴰﴱﴲﴳﴴﴵﴶﴷﴸﴹﴺﴻﴼﴽ﴾﴿﵀﵁ﵑﵒﵓﵔﵕﵖﵗﵘﵙﵚﵛﵜﵝﵞﵟﵠﵡﵢﵣﵤﵥﵦﵧﵨﵩﵪﵫﵬﵭﵮﵯﵰﵱﵲﵳﵴﵵﵶﵷﵸﵹﵺﵻﵼﵽﵾﵿﶀﶁﶂﶃﶄﶅﶆﶇﶈﶉﶊﶋﶌﶍﶎﶏ﶐﶑ﶒﶓﶔﶕﶖﶗﶘﶙﶚﶛﶜﶝﶞﶟﶠﶡﶢﶣﶤﶥﶦﶧﶨﶩﶪﶫﶬﶭﶮﶯﶰﶱﶲﶳﶴﶵﶶﶷﶸﶹﶺﶻﶼﶽﶾﶿﷀﷁﷂﷃﷄﷅﷆﷇ﷈﷉﷊﷋﷌﷍﷎﷏ﷰﷱﷲﷳﷴﷵﷶﷷﷸﷹﷺﷻ﷽ﮊ** الأعراف: ٦٠ ، فلم يردّ عليهم بأسلوبٍ لطيفٍ فاكتفى بنفي الضلالة عن نفسه: **ﮋﮋﮌﮍﮎﮏﮐﮑﮒﮓﮔﮕﮖﮗﮘﮙﮚﮛﮜﮝﮞﮟﮠﮡﮢﮣﮤﮥﮦﮧﮨﮩﮪﮫﮬﮭﮮﮯﮰﮱﯓﯔﯕﯖﯗﯘﯙﯚﯛﯜﯝﯞﯟﯠﯡﯢﯣﯤﯥﯦﯧﯨﯩﯪﯫﯬﯭﯮﯯﯰﯱﯲﯳﯴﯵﯶﯷﯸﯹﯺﯻﯼﯽﯾﯿﰀﰁﰂﰃﰄﰅﰆﰇﰈﰉﰊﰋﰌﰍﰎﰏﰐﰑﰒﰓﰔﰕﰖﰗﰘﰙﰚﰛﰜﰝﰞﰟﰠﰡﰢﰣﰤﰥﰦﰧﰨﰩﰪﰫﰬﰭﰮﰯﰰﰱﰲﰳﰴﰵﰶﰷﰸﰹﰺﰻﰼﰽﰾﰿﱀﱁﱂﱃﱄﱅﱆﱇﱈﱉﱊﱋﱌﱍﱎﱏﱐﱑﱒﱓﱔﱕﱖﱗﱘﱙﱚﱛﱜﱝﱞﱟﱠﱡﱢﱣﱤﱥﱦﱧﱨﱩﱪﱫﱬﱭﱮﱯﱰﱱﱲﱳﱴﱵﱶﱷﱸﱹﱺﱻﱼﱽﱾﱿﲀﲁﲂﲃﲄﲅﲆﲇﲈﲉﲊﲋﲌﲍﲎﲏﲐﲑﲒﲓﲔﲕﲖﲗﲘﲙﲚﲛﲜﲝﲞﲟﲠﲡﲢﲣﲤﲥﲦﲧﲨﲩﲪﲫﲬﲭﲮﲯﲰﲱﲲﲳﲴﲵﲶﲷﲸﲹﲺﲻﲼﲽﲾﲿﳀﳁﳂﳃﳄﳅﳆﳇﳈﳉﳊﳋﳌﳍﳎﳏﳐﳑﳒﳓﳔﳕﳖﳗﳘﳙﳚﳛﳜﳝﳞﳟﳠﳡﳢﳣﳤﳥﳦﳧﳨﳩﳪﳫﳬﳭﳮﳯﳰﳱﳲﳳﳴﳵﳶﳷﳸﳹﳺﳻﳼﳽﳾﳿﴀﴁﴂﴃﴄﴅﴆﴇﴈﴉﴊﴋﴌﴍﴎﴏﴐﴑﴒﴓﴔﴕﴖﴗﴘﴙﴚﴛﴜﴝﴞﴟﴠﴡﴢﴣﴤﴥﴦﴧﴨﴩﴪﴫﴬﴭﴮﴯﴰﴱﴲﴳﴴﴵﴶﴷﴸﴹﴺﴻﴼﴽ﴾﴿﵀﵁ﵑﵒﵓﵔﵕﵖﵗﵘﵙﵚﵛﵜﵝﵞﵟﵠﵡﵢﵣﵤﵥﵦﵧﵨﵩﵪﵫﵬﵭﵮﵯﵰﵱﵲﵳﵴﵵﵶﵷﵸﵹﵺﵻﵼﵽﵾﵿﶀﶁﶂﶃﶄﶅﶆﶇﶈﶉﶊﶋﶌﶍﶎﶏ﶐﶑ﶒﶓﶔﶕﶖﶗﶘﶙﶚﶛﶜﶝﶞﶟﶠﶡﶢﶣﶤﶥﶦﶧﶨﶩﶪﶫﶬﶭﶮﶯﶰﶱﶲﶳﶴﶵﶶﶷﶸﶹﶺﶻﶼﶽﶾﶿﷀﷁﷂﷃﷄﷅﷆﷇ﷈﷉﷊﷋﷌﷍﷎﷏ﷰﷱﷲﷳﷴﷵﷶﷷﷸﷹﷺﷻ﷽ﮊ** الأعراف: ٦١ ، كما اكتفى بنفي السّفاهة ، أي رقة الحلم والطيش فـ: **ﮋﯼﯽﯾﯿﰀﰁﰂﰃﰄﰅﰆﰇﰈﰉﰊﰋﰌﰍﰎﰏﰐﰑﰒﰓﰔﰕﰖﰗﰘﰙﰚﰛﰜﰝﰞﰟﰠﰡﰢﰣﰤﰥﰦﰧﰨﰩﰪﰫﰬﰭﰮﰯﰰﰱﰲﰳﰴﰵﰶﰷﰸﰹﰺﰻﰼﰽﰾﰿﱀﱁﱂﱃﱄﱅﱆﱇﱈﱉﱊﱋﱌﱍﱎﱏﱐﱑﱒﱓﱔﱕﱖﱗﱘﱙﱚﱛﱜﱝﱞﱟﱠﱡﱢﱣﱤﱥﱦﱧﱨﱩﱪﱫﱬﱭﱮﱯﱰﱱﱲﱳﱴﱵﱶﱷﱸﱹﱺﱻﱼﱽﱾﱿﲀﲁﲂﲃﲄﲅﲆﲇﲈﲉﲊﲋﲌﲍﲎﲏﲐﲑﲒﲓﲔﲕﲖﲗﲘﲙﲚﲛﲜﲝﲞﲟﲠﲡﲢﲣﲤﲥﲦﲧﲨﲩﲪﲫﲬﲭﲮﲯﲰﲱﲲﲳﲴﲵﲶﲷﲸﲹﲺﲻﲼﲽﲾﲿﳀﳁﳂﳃﳄﳅﳆﳇﳈﳉﳊﳋﳌﳍﳎﳏﳐﳑﳒﳓﳔﳕﳖﳗﳘﳙﳚﳛﳜﳝﳞﳟﳠﳡﳢﳣﳤﳥﳦﳧﳨﳩﳪﳫﳬﳭﳮﳯﳰﳱﳲﳳﳴﳵﳶﳷﳸﳹﳺﳻﳼﳽﳾﳿﴀﴁﴂﴃﴄﴅﴆﴇﴈﴉﴊﴋﴌﴍﴎﴏﴐﴑﴒﴓﴔﴕﴖﴗﴘﴙﴚﴛﴜﴝﴞﴟﴠﴡﴢﴣﴤﴥﴦﴧﴨﴩﴪﴫﴬﴭﴮﴯﴰﴱﴲﴳﴴﴵﴶﴷﴸﴹﴺﴻﴼﴽ﴾﴿﵀﵁ﵑﵒﵓﵔﵕﵖﵗﵘﵙﵚﵛﵜﵝﵞﵟﵠﵡﵢﵣﵤﵥﵦﵧﵨﵩﵪﵫﵬﵭﵮﵯﵰﵱﵲﵳﵴﵵﵶﵷﵸﵹﵺﵻﵼﵽﵾﵿﶀﶁﶂﶃﶄﶅﶆﶇﶈﶉﶊﶋﶌﶍﶎﶏ﶐﶑ﶒﶓﶔﶕﶖﶗﶘﶙﶚﶛﶜﶝﶞﶟﶠﶡﶢﶣﶤﶥﶦﶧﶨﶩﶪﶫﶬﶭﶮﶯﶰﶱﶲﶳﶴﶵﶶﶷﶸﶹﶺﶻﶼﶽﶾﶿﷀﷁﷂﷃﷄﷅﷆﷇ﷈﷉﷊﷋﷌﷍﷎﷏ﷰﷱﷲﷳﷴﷵﷶﷷﷸﷹﷺﷻ﷽ﮊ** الأعراف: ٦٧ ، فلم يردّ النفي منه على لفظ ما قالوه ولم يأتِ بالتركيب لستُ في ضلال مبين ، بل جاء في غاية الحسن والجمال من نفي أن يلتبس به ويختلط ضلالة ما واحدة فأنّى يكون في ضلال ، فهذا أبلغ من الانتفاء من الضلال إذ لم يعتلق به ولا ضلالة واحدة ، وفي ندائه لهم ثانياً والإعراض عن جفائهم ما يدلّ على سعة صدره والتلطّف بهم .(٥٣)

قال الزمخشري: " وفي إجابة الأنبياء عليهم السّلام من نسبهم إلى الضلالة والسّفاهة بما أجابوهم من الكلام الصّادر عن الحلم والإغضاء وترك المقابلة بما قالوا لهم مع علمهم بأنّ خصومهم أصل السّفاهين وأسفلهم أدب حسن وخلق عظيم ، وحكاية الله عزّ وجل عنهم ذلك تعليم لعباده كيف يُخاطبون السّفهاء ، وكيف يغضون عنهم ويسبلون أذيالهم على ما يكون منهم " .(٥٤)

.. حتى بيّن عليه السّلام فلستُ كما تزعمون ، بل جئتُ لهدايتكم ونصحكم وما أنا إلا رسول ربِّ العالمين الذي يقول للشيء كن فيكون. ولم يتركهم أو ييأس منهم بل بقي: **ﮋﮋﮌﮍﮎﮏﮐﮑﮒﮓﮔﮕﮖﮗﮘﮙﮚﮛﮜﮝﮞﮟﮠﮡﮢﮣﮤﮥﮦﮧﮨﮩﮪﮫﮬﮭﮮﮯﮰﮱﯓﯔﯕﯖﯗﯘﯙﯚﯛﯜﯝﯞﯟﯠﯡﯢﯣﯤﯥﯦﯧﯨﯩﯪﯫﯬﯭﯮﯯﯰﯱﯲﯳﯴﯵﯶﯷﯸﯹﯺﯻﯼﯽﯾﯿﰀﰁﰂﰃﰄﰅﰆﰇﰈﰉﰊﰋﰌﰍﰎﰏﰐﰑﰒﰓﰔﰕﰖﰗﰘﰙﰚﰛﰜﰝﰞﰟﰠﰡﰢﰣﰤﰥﰦﰧﰨﰩﰪﰫﰬﰭﰮﰯﰰﰱﰲﰳﰴﰵﰶﰷﰸﰹﰺﰻﰼﰽﰾﰿﱀﱁﱂﱃﱄﱅﱆﱇﱈﱉﱊﱋﱌﱍﱎﱏﱐﱑﱒﱓﱔﱕﱖﱗﱘﱙﱚﱛﱜﱝﱞﱟﱠﱡﱢﱣﱤﱥﱦﱧﱨﱩﱪﱫﱬﱭﱮﱯﱰﱱﱲﱳﱴﱵﱶﱷﱸﱹﱺﱻﱼﱽﱾﱿﲀﲁﲂﲃﲄﲅﲆﲇﲈﲉﲊﲋﲌﲍﲎﲏﲐﲑﲒﲓﲔﲕﲖﲗﲘﲙﲚﲛﲜﲝﲞﲟﲠﲡﲢﲣﲤﲥﲦﲧﲨﲩﲪﲫﲬﲭﲮﲯﲰﲱﲲﲳﲴﲵﲶﲷﲸﲹﲺﲻﲼﲽﲾﲿﳀﳁﳂﳃﳄﳅﳆﳇﳈﳉﳊﳋﳌﳍﳎﳏﳐﳑﳒﳓﳔﳕﳖﳗﳘﳙﳚﳛﳜﳝﳞﳟﳠﳡﳢﳣﳤﳥﳦﳧﳨﳩﳪﳫﳬﳭﳮﳯﳰﳱﳲﳳﳴﳵﳶﳷﳸﳹﳺﳻﳼﳽﳾﳿﴀﴁﴂﴃﴄﴅﴆﴇﴈﴉﴊﴋﴌﴍﴎﴏﴐﴑﴒﴓﴔﴕﴖﴗﴘﴙﴚﴛﴜﴝﴞﴟﴠﴡﴢﴣﴤﴥﴦﴧﴨﴩﴪﴫﴬﴭﴮﴯﴰﴱﴲﴳﴴﴵﴶﴷﴸﴹﴺﴻﴼﴽ﴾﴿﵀﵁ﵑﵒﵓﵔﵕﵖﵗﵘﵙﵚﵛﵜﵝﵞﵟﵠﵡﵢﵣﵤﵥﵦﵧﵨﵩﵪﵫﵬﵭﵮﵯﵰﵱﵲﵳﵴﵵﵶﵷﵸﵹﵺﵻﵼﵽﵾﵿﶀﶁﶂﶃﶄﶅﶆﶇﶈﶉﶊﶋﶌﶍﶎﶏ﶐﶑ﶒﶓﶔﶕﶖﶗﶘﶙﶚﶛﶜﶝﶞﶟﶠﶡﶢﶣﶤﶥﶦﶧﶨﶩﶪﶫﶬﶭﶮﶯﶰﶱﶲﶳﶴﶵﶶﶷﶸﶹﶺﶻﶼﶽﶾﶿﷀﷁﷂﷃﷄﷅﷆﷇ﷈﷉﷊﷋﷌﷍﷎﷏ﷰﷱﷲﷳﷴﷵﷶﷷﷸﷹﷺﷻ﷽ﮊ** الأعراف: ٦٢ . وظيفتي تبليغكم ببيان توحيده وأوامره ونواهيه ، على وجه النصيحة لكم والشفقة عليكم .(٥٥)

وهذه دعوة صريحة لإخواننا الدّعاة المُخلصين والمُصْلحين ، فإذا ما أنعمنا النّظر في هذه الآية ، رأينا أنّ المقصود منها إفادة التّجدّد ، وأنّه غير تارك التّبليغَ من أجل تكذيبهم تأييساً لهم من متابعته إيّاهم ، على الرّغم من مبالغة هؤلاء المشركين في السَّفَاهَةِ عليه ، ثم إنَّهُ في اليوم الثّاني كان يعودُ إليهم ، ويدعوهم إلى الله كما ذكر تعالى عنه: **ﮋﯾﯿﰀﰁﰂﰃﰄﰅﰆﰇﰈﰉﰊﰋﰌﰍﰎﰏﰐﰑﰒﰓﰔﰕﰖﰗﰘﰙﰚﰛﰜﰝﰞﰟﰠﰡﰢﰣﰤﰥﰦﰧﰨﰩﰪﰫﰬﰭﰮﰯﰰﰱﰲﰳﰴﰵﰶﰷﰸﰹﰺﰻﰼﰽﰾﰿﱀﱁﱂﱃﱄﱅﱆﱇﱈﱉﱊﱋﱌﱍﱎﱏﱐﱑﱒﱓﱔﱕﱖﱗﱘﱙﱚﱛﱜﱝﱞﱟﱠﱡﱢﱣﱤﱥﱦﱧﱨﱩﱪﱫﱬﱭﱮﱯﱰﱱﱲﱳﱴﱵﱶﱷﱸﱹﱺﱻﱼﱽﱾﱿﲀﲁﲂﲃﲄﲅﲆﲇﲈﲉﲊﲋﲌﲍﲎﲏﲐﲑﲒﲓﲔﲕﲖﲗﲘﲙﲚﲛﲜﲝﲞﲟﲠﲡﲢﲣﲤﲥﲦﲧﲨﲩﲪﲫﲬﲭﲮﲯﲰﲱﲲﲳﲴﲵﲶﲷﲸﲹﲺﲻﲼﲽﲾﲿﳀﳁﳂﳃﳄﳅﳆﳇﳈﳉﳊﳋﳌﳍﳎﳏﳐﳑﳒﳓﳔﳕﳖﳗﳘﳙﳚﳛﳜﳝﳞﳟﳠﳡﳢﳣﳤﳥﳦﳧﳨﳩﳪﳫﳬﳭﳮﳯﳰﳱﳲﳳﳴﳵﳶﳷﳸﳹﳺﳻﳼﳽﳾﳿﴀﴁﴂﴃﴄﴅﴆﴇﴈﴉﴊﴋﴌﴍﴎﴏﴐﴑﴒﴓﴔﴕﴖﴗﴘﴙﴚﴛﴜﴝﴞﴟﴠﴡﴢﴣﴤﴥﴦﴧﴨﴩﴪﴫﴬﴭﴮﴯﴰﴱﴲﴳﴴﴵﴶﴷﴸﴹﴺﴻﴼﴽ﴾﴿﵀﵁ﵑﵒﵓﵔﵕﵖﵗﵘﵙﵚﵛﵜﵝﵞﵟﵠﵡﵢﵣﵤﵥﵦﵧﵨﵩﵪﵫﵬﵭﵮﵯﵰﵱﵲﵳﵴﵵﵶﵷﵸﵹﵺﵻﵼﵽﵾﵿﶀﶁﶂﶃﶄﶅﶆﶇﶈﶉﶊﶋﶌﶍﶎﶏ﶐﶑ﶒﶓﶔﶕﶖﶗﶘﶙﶚﶛﶜﶝﶞﶟﶠﶡﶢﶣﶤﶥﶦﶧﶨﶩﶪﶫﶬﶭﶮﶯﶰﶱﶲﶳﶴﶵﶶﶷﶸﶹﶺﶻﶼﶽﶾﶿﷀﷁﷂﷃﷄﷅﷆﷇ﷈﷉﷊﷋﷌﷍﷎﷏ﷰﷱﷲﷳﷴﷵﷶﷷﷸﷹﷺﷻ﷽ﮊ** نوح: ٥ ، ولكثرة العود إلى تجديد الدّعوة في كلِّ يوم وفي كلِّ ساعةٍ ، لا جَرَمَ ذكره بصيغة الفعل فقال: **ﮋﭓﭔﭕﭖﮊ** .(٥٦)

فكان ردّهم وحوارهم آنذاك أن أنكروا نبوّته ونصبوا له العداوة في كلِّ وقتٍ وحين ، بعد لجوئهم إلى محاولة سدّ منافذ الحوار معهم فقالوا: **ﮋﯗﯘﯙﯚﯛﯜﯝﯞﯟﯠﯡﯢﯣﯤﯥﯦﯧﯨﯩﯪﯫﯬﯭﯮﯯﯰﯱﯲﯳﯴﯵﯶﯷﯸﯹﯺﯻﯼﯽﯾﯿﰀﰁﰂﰃﰄﰅﰆﰇﰈﰉﰊﰋﰌﰍﰎﰏﰐﰑﰒﰓﰔﰕﰖﰗﰘﰙﰚﰛﰜﰝﰞﰟﰠﰡﰢﰣﰤﰥﰦﰧﰨﰩﰪﰫﰬﰭﰮﰯﰰﰱﰲﰳﰴﰵﰶﰷﰸﰹﰺﰻﰼﰽﰾﰿﱀﱁﱂﱃﱄﱅﱆﱇﱈﱉﱊﱋﱌﱍﱎﱏﱐﱑﱒﱓﱔﱕﱖﱗﱘﱙﱚﱛﱜﱝﱞﱟﱠﱡﱢﱣﱤﱥﱦﱧﱨﱩﱪﱫﱬﱭﱮﱯﱰﱱﱲﱳﱴﱵﱶﱷﱸﱹﱺﱻﱼﱽﱾﱿﲀﲁﲂﲃﲄﲅﲆﲇﲈﲉﲊﲋﲌﲍﲎﲏﲐﲑﲒﲓﲔﲕﲖﲗﲘﲙﲚﲛﲜﲝﲞﲟﲠﲡﲢﲣﲤﲥﲦﲧﲨﲩﲪﲫﲬﲭﲮﲯﲰﲱﲲﲳﲴﲵﲶﲷﲸﲹﲺﲻﲼﲽﲾﲿﳀﳁﳂﳃﳄﳅﳆﳇﳈﳉﳊﳋﳌﳍﳎﳏﳐﳑﳒﳓﳔﳕﳖﳗﳘﳙﳚﳛﳜﳝﳞﳟﳠﳡﳢﳣﳤﳥﳦﳧﳨﳩﳪﳫﳬﳭﳮﳯﳰﳱﳲﳳﳴﳵﳶﳷﳸﳹﳺﳻﳼﳽﳾﳿﴀﴁﴂﴃﴄﴅﴆﴇﴈﴉﴊﴋﴌﴍﴎﴏﴐﴑﴒﴓﴔﴕﴖﴗﴘﴙﴚﴛﴜﴝﴞﴟﴠﴡﴢﴣﴤﴥﴦﴧﴨﴩﴪﴫﴬﴭﴮﴯﴰﴱﴲﴳﴴﴵﴶﴷﴸﴹﴺﴻﴼﴽ﴾﴿﵀﵁ﵑﵒﵓﵔﵕﵖﵗﵘﵙﵚﵛﵜﵝﵞﵟﵠﵡﵢﵣﵤﵥﵦﵧﵨﵩﵪﵫﵬﵭﵮﵯﵰﵱﵲﵳﵴﵵﵶﵷﵸﵹﵺﵻﵼﵽﵾﵿﶀﶁﶂﶃﶄﶅﶆﶇﶈﶉﶊﶋﶌﶍﶎﶏ﶐﶑ﶒﶓﶔﶕﶖﶗﶘﶙﶚﶛﶜﶝﶞﶟﶠﶡﶢﶣﶤﶥﶦﶧﶨﶩﶪﶫﶬﶭﶮﶯﶰﶱﶲﶳﶴﶵﶶﶷﶸﶹﶺﶻﶼﶽﶾﶿﷀﷁﷂﷃﷄﷅﷆﷇ﷈﷉﷊﷋﷌﷍﷎﷏ﷰﷱﷲﷳﷴﷵﷶﷷﷸﷹﷺﷻ﷽ﮊ** هود: ٢٧ استهزاءً بل تنقصوه وتنقصوا مَنْ آمنَ به وتوعّدوهم بالرّجم والإخراج ونالوا منهم وبالغوا في أمرهم: **ﮋﯗﯘﯙﯚﯛﯜﯝﯞﯟﯠﯡﯢﯣﯤﯥﯦﯧﯨﯩﯪﯫﯬﯭﯮﯯﯰﯱﯲﯳﯴﯵﯶﯷﯸﯹﯺﯻﯼﯽﯾﯿﰀﰁﰂﰃﰄﰅﰆﰇﰈﰉﰊﰋﰌﰍﰎﰏﰐﰑﰒﰓﰔﰕﰖﰗﰘﰙﰚﰛﰜﰝﰞﰟﰠﰡﰢﰣﰤﰥﰦﰧﰨﰩﰪﰫﰬﰭﰮﰯﰰﰱﰲﰳﰴﰵﰶﰷﰸﰹﰺﰻﰼﰽﰾﰿﱀﱁﱂﱃﱄﱅﱆﱇﱈﱉﱊﱋﱌﱍﱎﱏﱐﱑﱒﱓﱔﱕﱖﱗﱘﱙﱚﱛﱜﱝﱞﱟﱠﱡﱢﱣﱤﱥﱦﱧﱨﱩﱪﱫﱬﱭﱮﱯﱰﱱﱲﱳﱴﱵﱶﱷﱸﱹﱺﱻﱼﱽﱾﱿﲀﲁﲂﲃﲄﲅﲆﲇﲈﲉﲊﲋﲌﲍﲎﲏﲐﲑﲒﲓﲔﲕﲖﲗﲘﲙﲚﲛﲜﲝﲞﲟﲠﲡﲢﲣﲤﲥﲦﲧﲨﲩﲪﲫﲬﲭﲮﲯﲰﲱﲲﲳﲴﲵﲶﲷﲸﲹﲺﲻﲼﲽﲾﲿﳀﳁﳂﳃﳄﳅﳆﳇﳈﳉﳊﳋﳌﳍﳎﳏﳐﳑﳒﳓﳔﳕﳖﳗﳘﳙﳚﳛﳜﳝﳞﳟﳠﳡﳢﳣﳤﳥﳦﳧﳨﳩﳪﳫﳬﳭﳮﳯﳰﳱﳲﳳﳴﳵﳶﳷﳸﳹﳺﳻﳼﳽﳾﳿﴀﴁﴂﴃﴄﴅﴆﴇﴈﴉﴊﴋﴌﴍﴎﴏﴐﴑﴒﴓﴔﴕﴖﴗﴘﴙﴚﴛﴜﴝﴞﴟﴠﴡﴢﴣﴤﴥﴦﴧﴨﴩﴪﴫﴬﴭﴮﴯﴰﴱﴲﴳﴴﴵﴶﴷﴸﴹﴺﴻﴼﴽ﴾﴿﵀﵁ﵑﵒﵓﵔﵕﵖﵗﵘﵙﵚﵛﵜﵝﵞﵟﵠﵡﵢﵣﵤﵥﵦﵧﵨﵩﵪﵫﵬﵭﵮﵯﵰﵱﵲﵳﵴﵵﵶﵷﵸﵹﵺﵻﵼﵽﵾﵿﶀﶁﶂﶃﶄﶅﶆﶇﶈﶉﶊﶋﶌﶍﶎﶏ﶐﶑ﶒﶓﶔﶕﶖﶗﶘﶙﶚﶛﶜﶝﶞﶟﶠﶡﶢﶣﶤﶥﶦﶧﶨﶩﶪﶫﶬﶭﶮﶯﶰﶱﶲﶳﶴﶵﶶﶷﶸﶹﶺﶻﶼﶽﶾﶿﷀﷁﷂﷃﷄﷅﷆﷇ﷈﷉﷊﷋﷌﷍﷎﷏ﷰﷱﷲﷳﷴﷵﷶﷷﷸﷹﷺﷻ﷽ﮊ** هود: ٢٧. بمجرد ما دعوتهم يا نوح استجابوا لك من غير نظرٍ ولا رويّةٍ .(٥٧)

وهذا في حقيقة الأمر هو مدحٌ لَمَنْ آمنَ بنوحٍ عليه السّلام ؛ لأنّ الحقّ الظاهر لا يحتاج إلى رويّةٍ ولا فكرٍ ولا نظرٍ بل يجب اتباعه والانقياد له متى ما ظهر .

وبعد تعنّدهم وتكذيبهم لرسالة نوح ومَنْ آمن معه خاطبهم بلطفٍ ولينٍ في الدّعوة إلى الحقّ ولم يكلّ أو يملّ حتى : ﴿ئۇئۆئۆئۈئۈئېئېئىئىئېئېئۈئۈئۆئۆئۇئۇ﴾ هود: ٢٨ . أنا نبيٌّ ورسولٌ إليكم فإذا كنتم لم تفهموا هذه البيّنة ولم تهتدوا إليها : ﴿ئۇئۆ﴾ أي : أنغصبكم بها ونجبركم عليها؟ ﴿ئۆئۈئۈئېئېئىئىئېئېئۈئۈئۆ﴾ ليس لي فيكم حيلة والحالة هذه ، كما أنّني لا أريد منكم أُجرةً على إبلاغي إيّاكم ما ينفعكم في دنياكم وأخراكم : ﴿ئۆئۈئۈئېئېئىئى﴾ هود: ٢٩ ، ولنْ أطلبَ ذلك إلا من اللهِ تعالى الذي ثوابه خيرٌ لي وأبقى ممّا تُعطونني أنتم : ﴿ئۆئۈئۈئېئېئىئىئېئېئۈئۈئۆ﴾ هود: ٢٩ ، ثمّ : ﴿ئۈئۈئېئېئىئىئېئېئۈئۈئۆئۆئۇئۇ﴾ هود: ٣١ .. فأدّعي فضلاً عليكم بالغنى حتى تجحدوا فضلي بقولكم : ﴿ئىئىئېئېئۈئۈئۆئۆئۇئۇ﴾ هود: ٢٧ ، ﴿ئۈئۈئۆئۆ﴾ ، حتى أطلع على ما في نفوس أتباعي وضمائر قلوبهم وهو معطوفٌ على : ﴿ئۈئۈئېئېئىئى﴾ أي : لا أقول عندي خزائن الله ، ولا أقول أنا أعلم الغيب : ﴿ئۈئۈئۆئۆ﴾ قال ذلك ؛ لأنّ المَلك يقدر على ما لا يَقدر عليه الآدميُّ ويُشاهدُ ما لا يُشاهدُهُ الآدميُّ ، يُريد لا أقول لكم شيئاً من ذلك فتنكرون قولي وتجحدون أمري : ﴿ئۆئۇئۇئەئەئوئوئۇئۇ﴾ الأنعام: ٥٠ أي : ما آتيكم به فمن وحي الله تعالى ، وذلك غير مستحيل في العقل مع قيام الدّليل والحجج البالغة : ﴿ئۇئۇئۆئۆ﴾ هود: ٣١ ، ولا أحكم على من استرذلتم من المؤمنين لفقرهم : ﴿ئۆئۆئۈئۈ﴾ هود: ٣١ في الدّنيا والآخرة لهوانه عليه مساعدة لكم ونزولاً على هواكم : ﴿ئۈئۇئۇئەئەئوئو﴾ هود: ٣١ ، من صدق الاعتقاد وإنّما على قبول ظاهر إقرارهم إذ لا أطلع على خفي أسرارهم : ﴿ئوئۆئۆئۈئۈ﴾ هود: ٣١ إن قلتُ شيئاً من ذلك.(٥٨)

.. وهكذا ينبغي للدّاعية أن يكونَ في هذا العصر ، قال تعالى : ﴿ئۈئېئېئەئەئوئو﴾ طه: ٤٤ ، وقال : ﴿ئەئېئېئەئەئوئوئۇئۇ﴾ النحل: ١٢٥ ، وليس خطاب نوح المتقدّم من هذا ببعيد بل هو عينه . ثمّ حاورَ هؤلاء المتعنّدون نوحاً وطلبوا منه أن يطرد ويبعد من آمن منهم بالله وبنبوّته استكباراً وتعجيزاً ووعدوه أن يجتمعوا به آنذاك ، فأبى عليه السّلام وقال بكلِّ أدبٍ : ﴿ئۆئۇئۇئۆئۆئۈئۈئېئېئىئىئېئېئۈئۈئۆئۆ﴾ هود: ٢٩ ، وقال : ﴿ئۇئۆئۆئۈئۈئېئېئىئىئېئېئۈئۈئۆئۆئۇئۇ﴾ الشعراء: ١١٤ - ١١٥ فأخاف إن طردتهم أفلا تذكرون : ﴿ئۈئۈئۆئۆ﴾ يعني من أتباعه ﴿ئۆئۆئۈئۈئۇئۇئۆئۆئۈئۈئۇئۇ﴾ هود: ٣١ لا أشهد عليهم بأنّهم لا خير لهم عند الله يوم القيامة - وهذا من آدب حسن الظنّ بالنّاس- والله أعلم بهم وسيُجازيهم على ما في نفوسهم إن خيراً فخير وإن شرّاً فشر ، لذا أجابهم عند اعتراضهم : ﴿ئۇئۆئۆئۈئۈئېئېئىئىئېئېئۈئۈئۆئۆئۇئۇ﴾ الشعراء: ١١١ - ١١٣.

والدّعاة اليوم غير مسؤوليين عن بواطن النّاس ، بل يجب علينا أن نحسن الظنّ بهم جميعاً .

وبعد هذا الحوار وهذا الجهد الذي بذله نوح عليه السّلام مع قومه بقوا على ضلالتهم وغيّهم في اعتراضهم على نبوّته وما أرسل به : ﮋ ﭧ ﭨ ﭩ ﭪ ﭫ ﭬ ﭭ ﭮ ﭯ ﭰ ﭱ ﭲ ﭳ ﭴ ﭵ ﭶ ﭷ ﭸ ﭹ ﭺ ﭻ ﭼ ﭽ ﭾ ﭿ ﮀ ﮁ ﮂ ﮃ ﮄ ﮅ ﮆ ﮇ ﮈ ﮉ ﮊ المؤمنون: ٢٤ .. حتى وصلَ الأمرُ بهم بان يصفوه بالجنون- حاشاه- ﮋ ﮌ ﮍ ﮎ ﮏ ﮐ ﮑ ﮒ ﮓ ﮔ ﮕ ﮖ ﮗ ﮘ ﮊ المؤمنون: ٢٥. ووصّوا أتباعهم بعدم الإيمان به وبدعوته ومُحاربته ومُخالفته وذلك كلما انقرض جيلٌ منهم، لا بل كان الوالد حينذاك إذا بلغ ولده وعقل عنه كلامه ، وصّاه فيما بينه وبينه ، ألا يؤمنَ بنوح أبداً ما عاش ودائماً ما بقي ، فهدّدوه وتجرّئوا : ﮋ ﭵ ﭶ ﭷ ﭸ ﭹ ﭺ ﭻ ﭼ ﭽ ﭾ ﮊ الشعراء: ١١٦ ، فكانت سَجَايَاهم تأبى الإيمان واتباع الحقّ ، فعدلوا بعد تلك المحاورة بينهم وبين نوح إلى التجبر والتوعد فلما سمع نوحٌ قولَهم هذا : ﮋ ﭿ ﮀ ﮁ ﮂ ﮃ ﮊ الشعراء: ١١٧ . أصرّوا على تكذيبي ولم يسمعوا قولي ولا أجابوا دعائي . ولشدّة حرصه عليه السّلام على إيمانهم يُعاودُهُ الحنينُ إلى استمالتهم فيذكرهم بأنّه ناصحٌ لهم أمينٌ فيما يدعوهم ، ولكن يحتفظ بالسّياق الذي يتطلبه الرّدُّ ، وهو أنّه مجرَّد رسول وقد أدّى الرّسالة بأمانةٍ ، فالخصومة الآن ليست بينهم وبين الرّسول ؛ لأنّهم رفضوه ، ولكنّها بينهم وبين مَنْ أرسله ، وهو الله سبحانه ، وحينئذٍ : ﮋ ﯓ ﯔ ﯕ ﯖ ﯗ ﯘ ﯙ ﯚ ﮊ هود: ٣٤ .. فكانت النتيجة : ﮋ ﮄ ﮅ ﮆ ﮇ ﮈ ﮉ ﮊ ﮋ ﮌ ﮊ الشعراء: ١١٨ ، أحكم بيني وبينهم حكماً .(٥٩)

وبعد مبدأه الأوّل معهم وهو التبليغ والنّصح مع الإخلاص لهم في تبيين الرّشد والسّلامة في العاقبة شريطة إعلان عبوديَّتهم لله وحده ، قال : ﮋ ﮓ ﮔ ﮕ ﮖ ﮗ ﮘ ﮙ ﮚ ﮊ الأعراف: ٦٢ . من بطشه بكم وهو مآل أمركم إذا لم تفردوه بالعبادة ، فنبّه على مبدأ أمره ومنتهاه معهم . وعلى الرّغم من ذلك وفقده لصلته هو بهم ، لم ييأس من صلتهم بالله عسى أن يهتدوا إليه ، فكرّر تذكيرهم به سبحانه ، وأنّه ربهم لا شريك له ، وأنّهم لا بدّ إليه راجعون : {هُوَ رَبُّكُمْ وَإِلَيهِ تُرْجَعُون} [هود: ٣٤] . فمن يرد الله فتنته فلن يملك أحد هدايته ، هو الذي يهدي من يشاء ويضلّ من يشاء وهو الفعّال لما يُريد ، العليم بمن يستحق الهداية والتوفيق ومن يستحقّ الغواية - كلٌّ حسب عمله- وله الحِكمة البالغة والحُجّة الدّامغة .(٦٠)

ولم يقل هذا عليه السّلام إلا بعد تلك المُعاناة وتلك المراحل التي قطعها والأشواط التي بذلها والعاقل يعي ذلك كله ويجعله نُصب عينيه عند دعوته ، إذ رغم هذا الحوار الهادف كذّبوه ، فكانت عاقبتهم أن أغرقهم الله بالطوفان وأنجى نوحاً ومن آمن معه ، وكذلك ينجّي الله عباده المتقين .

ونخلص بهذا إلى أنّ نوحاً عليه السّلام قد استقصى كلّ حججهم وهجومهم ، وردّ على كلٍّ فقرة

ردّاً جميلاً محدّداً واضحاً لا لبس فيه كما تقدّم ، مُبدياً لهم في ذلك حرصه الشديد على تأليفهم وعدم تنفيرهم ، ولذلك يُكرّر في كلّ فقرة : **ﯹﯺﯻ** إشعاراً منه بأنه واحد وفرد منهم مع رقة إسلوبه ولين جانبه ، فضلاً عن تحاشي كلّ ما يُؤذي نفوسهم من لفظٍ أو معنى ، وأكثر من هذا تحاشيه الرّدّ على إيذائهم وله القدرة على ذلك بإذن الله تعالى . والتزامه عليه السّلام المنطق العقلي الذي يتفق عليه العقول كلها ولا ينكره الخصوم أنفسهم ، كإلزامهم الحُجّة في أنّه لا يطلب منهم أجراً ، وحتى فيما يثقل على نفوسهم لتعوّدهم عليه كأوضاع الفوارق الاجتماعيّة بين الأغنياء والفقراء والسّادة والدّهماء ، إذ تعوّد على ذلك ، ولذا فإنّه عليه السّلام أبدى رغبته في االرّفق بهم ، على افتراض مُجاراتهم فيما يطلبون ، فيفترض أنّه طرد هؤلاء الفقراء الضعفاء إرضاءً لمدّعيّ السّيادة منهم ، ولكنّه يعود بالسّادة إلى المنطق العقليّ حين يوجّه إليهم هذا السّؤال : **ﯷﯸﯹﯺﯻﯼﯽﯾﯿ** هود: ٣٠ (٦١).

وهكذا يطرح القرآن حواره ليؤكد في أكثر من موضع ، خطأ الفكرة التي كان يزعمها قومُ نوح عليه السّلام بأنّ النَّبيَّ لا بُدَّ أن يكونَ مَلكاً .

وتمتدّ القضيّة إلى بقيّة الأنبياء كما حدّثنا بذلك القرآن .. فقال عن قوم هود : **ﭑﭒﭓﭔﭕﭖﭗﭘﭙﭚﭛﭜﭝﭞﭟﭠﭡﭢﭣﭤﭥﭦﭧﭨﭩﭪﭫﭬﭭﭮﭯﭰﭱﭲﭳﭴﭵﭶﭷﭸﭹﭺﭻﭼﭽﭾﭿﮀﮁﮂﮃﮄﮅﮆﮇﮈﮉﮊﮋﮌﮍﮎﮏﮐﮑﮒﮓﮔﮕﮖﮗﮘﮙﮚﮛﮜﮝﮞﮟﮠﮡﮢﮣﮤﮥﮦﮧﮨﮩﮪﮫﮬﮭﮮﮯﮰﮱﯓﯔﯕﯖﯗﯘﯙﯚﯛﯜﯝﯞﯟﯠﯡﯢﯣﯤﯥﯦﯧﯨﯩﯪﯫﯬﯭﯮﯯﯰﯱﯲﯳﯴﯵﯶﯷﯸﯹﯺﯻﯼﯽﯾﯿ** المؤمنون: ٣٣ ، حتى توعّدوهم بنتيجةٍ كاذبةٍ : **ﯷﯸﯹﯺﯻﯼﯽﯾﯿ** المؤمنون: ٣٤ ، وأصرّوا على غيّهم وضلالتهم ، فـ: **ﭑﭒﭓﭔﭕﭖﭗﭘﭙﭚﭛﭜﭝﭞﭟﭠﭡﭢﭣﭤﭥﭦﭧﭨﭩﭪﭫﭬﭭﭮﭯﭰﭱﭲﭳﭴﭵﭶﭷﭸﭹﭺﭻﭼﭽﭾﭿﮀﮁﮂﮃﮄﮅﮆﮇﮈﮉﮊﮋﮌﮍﮎﮏﮐﮑﮒﮓﮔﮕﮖﮗﮘﮙﮚﮛﮜﮝﮞﮟﮠﮡﮢﮣﮤﮥﮦﮧﮨﮩﮪﮫﮬﮭﮮﮯﮰﮱﯓﯔﯕﯖﯗﯘﯙﯚﯛﯜﯝﯞﯟﯠﯡﯢﯣﯤﯥﯦﯧﯨﯩﯪﯫﯬﯭﯮﯯﯰﯱﯲﯳﯴﯵﯶﯷﯸﯹﯺﯻﯼﯽﯾﯿ** الأعراف: ٦٦ رادّين لدعوته ، قادحين في رأيه : **ﭑﭒﭓﭔﭕﭖﭗﭘﭙﭚﭛﭜﭝﭞﭟﭠﭡﭢﭣﭤﭥﭦﭧﭨﭩﭪﭫﭬﭭﭮﭯﭰﭱﭲﭳﭴﭵﭶﭷﭸﭹﭺﭻﭼﭽﭾﭿﮀﮁﮂﮃﮄﮅﮆﮇﮈﮉﮊﮋﮌﮍﮎﮏﮐﮑﮒﮓﮔﮕﮖﮗﮘﮙﮚﮛﮜﮝﮞﮟﮠﮡﮢﮣﮤﮥﮦﮧﮨﮩﮪﮫﮬﮭﮮﮯﮰﮱﯓﯔﯕﯖﯗﯘﯙﯚﯛﯜﯝﯞﯟﯠﯡﯢﯣﯤﯥﯦﯧﯨﯩﯪﯫﯬﯭﯮﯯﯰﯱﯲﯳﯴﯵﯶﯷﯸﯹﯺﯻﯼﯽﯾﯿ** الأعراف: ٦٦ ما نراك إلا سفيهاً غير رشيد ، ويغلب على ظنّنا أنك من جملة الكاذبين .. حتى انقلبت عليهم الحقيقة واستحكم عماهم حيث رموا نبيّهم عليه السّلام بما هم متصفون به ، وهو أبعد الناس عنه ، فإنّهم السّفهاء حقاً الكاذبون، وأيّ سفه أعظم ممّن قابل أحقّ الحقّ بالرّد والإنكار ، وتكبر عن الانقياد للمرشدين والنصحاء ، وانقاد قلبه وقالبه لكل شيطان مريد ، ووضع العبادة في غير موضعها، فعبد من لا يغني عنه شيئا من الأشجار والأحجار؟ وأيّ كذب أبلغ من كذب من نسب هذه الأمور إلى اللّه : **ﯷﯸﯹﯺﯻﯼﯽﯾﯿ** الأعراف: ٦٧ بوجهٍ من الوجوه ، بل هو الرّسول المرشد الرشيد : **ﯷﯸﯹﯺﯻﯼﯽﯾﯿ** الأعراف: ٦٧ - ٦٨ فالواجب عليكم أن تتلقوا ذلك بالقبول والانقياد وطاعة ربّ العباد .(٦٢)

وهذا نبيُّ الله صالح عليه السّلام إذ اتهموه بالسّحر وكذبوه أيضاً فقالوا له : **ﯷﯸﯹﯺﯻﯼﯽﯾﯿ** الشعراء: ١٥٣ فحاورهم بأحسن العبارات وألطفها مع لين الجانب : **ﯷﯸﯹﯺﯻﯼﯽﯾﯿ** هود: ٦٣ ، غير أنّهم تجبّروا وعتوّا عتوّاً كبيراً فقالوا : **ﯷﯸﯹﯺﯻﯼﯽﯾﯿ**

ﯨﯩﯪﯫﯬﯭﯮﯯﯰﯱﯲﯳﯴﯵﯶﯷﯸﯹﯺﯻﯼﯽﯾﯿﰀﰁﰂﰃﰄﰅﰆﰇﰈﰉﰊﰋﰌﰍﰎﰏﰐﰑﰒﰓﰔﰕﰖﰗﰘﰙﰚﰛﰜﰝﰞﰟﰠﰡﰢﰣﰤﰥﰦﰧﰨﰩﰪﰫﰬﰭﰮﰯﰰﰱﰲﰳﰴﰵﰶﰷﰸﰹﰺﰻﰼﰽﰾﰿﱀﱁﱂﱃﱄﱅﱆﱇﱈﱉﱊﱋﱌﱍﱎﱏﱐﱑﱒﱓﱔﱕﱖﱗﱘﱙﱚﱛﱜﱝﱞﱟﱠﱡﱢﱣﱤﱥﱦﱧﱨﱩﱪﱫﱬﱭﱮﱯﱰﱱﱲﱳﱴﱵﱶﱷﱸﱹﱺﱻﱼﱽﱾﱿﲀﲁﲂﲃﲄﲅﲆﲇﲈﲉﲊﲋﲌﲍﲎﲏﲐﲑﲒﲓﲔﲕﲖﲗﲘﲙﲚﲛﲜﲝﲞﲟﲠﲡﲢﲣﲤﲥﲦﲧﲨﲩﲪﲫﲬﲭﲮﲯﲰﲱﲲﲳﲴﲵﲶﲷﲸﲹﲺﲻﲼﲽﲾﲿﳀﳁﳂﳃﳄﳅﳆﳇﳈﳉﳊﳋﳌﳍﳎﳏﳐﳑﳒﳓﳔﳕﳖﳗﳘﳙﳚﳛﳜﳝﳞﳟﳠﳡﳢﳣﳤﳥﳦﳧﳨﳩﳪﳫﳬﳭﳮﳯﳰﳱﳲﳳﴀﴁﴂﴃﴄﴅﴆﴇﴈﴉﴊﴋﴌﴍﴎﴏﴐﴑﴒﴓﴔﴕﴖﴗﴘﴙﴚﴛﴜﴝﴞﴟﴠﴡﴢﴣﴤﴥﴦﴧﴨﴩﴪﴫﴬﴭﴮﴯﴰﴱﴲﴳﴴﴵﴶﴷﴸﴹﴺﴻﴼﴽ﴾﴿﵀﵁﵂﵃﵄﵅﵆﵇﵈﵉﵊﵋﵌﵍﵎﵏ الشعراء: ١٥٤- ١٥٦ يا قوم اعبدوا الله وحده لا شريك له فما لكم إله يجوزُ لكم أن تعبدوه غيره ، وها قد جاءتكم حُجَّة وبرهان على صدق ما أقول وحقيقة ما إليه أدعو من إخلاص التوحيد لله ، وإفراده بالعبادة دون ما سواه وتصديقي على أنّي له رسول . وبيِّنتي على ما أقول وحقيقة ما جئتكم به من عند ربي ، وحُجّتي عليه ، هذه الناقة التي أخرجها الله من هذه الهَضبة ، دليلاً على نبوّتي وصدق مقالتي ، فقد علمتم أن ذلك من المُعجزات التي لا يقدر على مثلها أحدٌ إلا الله .(٦٣)

وهذا من أروع الحوارات إذ أبدى عليه السّلام الرّحمة والشفقة للمُحاوَر أوّلاً من دون الإسراع في إقناعهِ مباشرة . وكذلك يُحدّثنا القرآن عن قوم شعيب : **ﯰﯱﯲﯳﯴﯵﯶﯷﯸﯹﯺﯻﯼﯽﯾﯿﰀﰁﰂﰃﰄﰅﰆﰇﰈﰉﰊﰋﰌﰍﰎﰏﰐﰑﰒﰓﰔﰕﰖﰗﰘﰙﰚﰛﰜﰝﰞﰟﰠﰡﰢﰣﰤﰥﰦﰧﰨﰩﰪﰫﰬﰭﰮﰯﰰﰱﰲﰳﰴﰵﰶﰷﰸﰹﰺﰻﰼﰽﰾﰿﱀﱁﱂﱃﱄﱅﱆﱇﱈﱉﱊﱋﱌﱍﱎﱏﱐﱑﱒﱓﱔﱕﱖﱗﱘﱙﱚﱛﱜﱝﱞﱟﱠﱡﱢﱣﱤﱥﱦﱧﱨﱩﱪﱫﱬﱭﱮﱯﱰﱱﱲﱳﱴﱵﱶﱷﱸﱹﱺﱻﱼﱽﱾﱿﲀﲁﲂﲃﲄﲅﲆﲇﲈﲉﲊﲋﲌﲍﲎﲏﲐﲑﲒﲓﲔﲕﲖﲗﲘﲙﲚﲛﲜﲝﲞﲟﲠﲡﲢﲣﲤﲥﲦﲧﲨﲩﲪﲫﲬﲭﲮﲯﲰﲱﲲﲳﲴﲵﲶﲷﲸﲹﲺﲻﲼﲽﲾﲿﳀﳁﳂﳃﳄﳅﳆﳇﳈﳉﳊﳋﳌﳍﳎﳏﳐﳑﳒﳓﳔﳕﳖﳗﳘﳙﳚﳛﳜﳝﳞﳟﳠﳡﳢﳣﳤﳥﳦﳧﳨﳩﳪﳫﳬﳭﳮﳯﳰﳱﳲﳳﴀﴁﴂﴃﴄﴅﴆﴇﴈﴉﴊﴋﴌﴍﴎﴏﴐﴑﴒﴓﴔﴕﴖﴗﴘﴙﴚﴛﴜﴝﴞﴟﴠﴡﴢﴣﴤﴥﴦﴧﴨﴩﴪﴫﴬﴭﴮﴯﴰﴱﴲﴳﴴﴵﴶﴷﴸﴹﴺﴻﴼﴽ﴾﴿﵀﵁﵂﵃﵄﵅﵆﵇﵈﵉﵊﵋﵌﵍﵎﵏** الشعراء: ١٨٥- ١٨٦ ، وبعد هذا الإصرار والتعنّد والمُكابرة ترك مُحاورتهم ولم يُلاسنهم حتى فوّض أمرهم إلى الله : **ﵐﵑﵒﵓﵔﵕﵖﵗﵘﵙﵚﵛﵜﵝﵞﵟﵠﵡﵢﵣﵤﵥﵦﵧﵨﵩﵪﵫﵬﵭﵮﵯﵰﵱﵲﵳﵴﵵﵶﵷﵸﵹﵺﵻﵼﵽﵾﵿﶀﶁﶂﶃﶄﶅﶆﶇﶈﶉﶊﶋﶌﶍﶎﶏ﶐﶑ﶒﶓﶔﶕﶖﶗﶘﶙﶚﶛﶜﶝﶞﶟﶠﶡﶢﶣﶤﶥﶦﶧﶨﶩﶪﶫﶬﶭﶮﶯﶰﶱﶲﶳﶴﶵﶶﶷﶸﶹﶺﶻﶼﶽﶾﶿﷀﷁﷂﷃﷄﷅﷆﷇ﷈﷉﷊﷋﷌﷍﷎﷏ﷰﷱﷲﷳﷴﷵﷶﷷﷸﷹﷺﷻ** الشعراء: ١٨٨ .

إذن فهذه مشاهد تبيّن عدم تقبل المُعرضين لنتائج الحوار الذي أبداه الأنبياء والمرسلون وهي مشاهد مؤثرة ولمسات مثيرة ، ممّا يُدلل على حسن آداب الأنبياء ، إذ أنهم كانوا يُصغون جيّداً لُمحاوريهم ، بل كانوا يتفضلون فيمنحونهم الفرصة الأولى للإدلاء بآرائهم وحُججهم ومهما تكن نتيجة الحوار .

وأمّا عن الأسلوب الثاني في مُحاورة القرآن للمشركين لإثبات النّبوّات والمستقلّ في مواجهة الرّسول ﷺ لهذه الاعتراضات .. إذ بدأ الرّسول كأسلافه من الأنبياء بالدّعوة إلى عبادة الله وحده لا شريك له ، وأعلن أنّه رسولٌ من عند الله وأنّ الوحي ينزل عليه تباعاً ، فعارضه قومه بشراسةٍ وعنفٍ من دون تحكيم للعقل والمنطق السّليم في إبعاد تلك الدّعوة العالميّة الخيّرة ، قال تعالى: **ﯓﯔﯕﯖﯗﯘﯙﯚﯛﯜﯝﯞﯟﯠﯡﯢﯣﯤﯥﯦﯧﯨﯩﯪﯫﯬﯭﯮﯯﯰﯱﯲﯳﯴﯵﯶﯷﯸﯹﯺﯻﯼﯽﯾﯿﰀﰁﰂﰃﰄﰅﰆﰇﰈﰉﰊﰋﰌﰍﰎﰏﰐﰑﰒﰓﰔﰕﰖﰗﰘﰙﰚﰛﰜﰝﰞﰟﰠﰡﰢﰣﰤﰥﰦﰧﰨﰩﰪﰫﰬﰭﰮﰯﰰﰱﰲﰳﰴﰵﰶﰷﰸﰹﰺﰻﰼﰽﰾﰿﱀﱁﱂﱃﱄﱅﱆﱇﱈﱉﱊﱋﱌﱍﱎﱏﱐﱑﱒﱓﱔﱕﱖﱗﱘﱙﱚﱛﱜﱝﱞﱟﱠﱡﱢﱣﱤﱥﱦﱧﱨﱩﱪﱫﱬﱭﱮﱯﱰﱱﱲﱳﱴﱵﱶﱷﱸﱹﱺﱻﱼﱽﱾﱿﲀﲁﲂﲃﲄﲅﲆﲇﲈﲉﲊﲋﲌﲍﲎﲏﲐﲑﲒﲓﲔﲕﲖﲗﲘﲙﲚﲛﲜﲝﲞﲟﲠﲡﲢﲣﲤﲥﲦﲧﲨﲩﲪﲫﲬﲭﲮﲯﲰﲱﲲﲳﲴﲵﲶﲷﲸﲹﲺﲻﲼﲽﲾﲿﳀﳁﳂﳃﳄﳅﳆﳇﳈﳉﳊﳋﳌﳍﳎﳏﳐﳑﳒﳓﳔﳕﳖﳗﳘﳙﳚﳛﳜﳝﳞﳟﳠﳡﳢﳣﳤﳥﳦﳧﳨﳩﳪﳫﳬﳭﳮﳯﳰﳱﳲﳳﴀﴁﴂﴃﴄﴅﴆﴇﴈﴉﴊﴋﴌﴍﴎﴏﴐﴑﴒﴓﴔﴕﴖﴗﴘﴙﴚﴛﴜﴝﴞﴟﴠﴡﴢﴣﴤﴥﴦﴧﴨﴩﴪﴫﴬﴭﴮﴯﴰﴱﴲﴳﴴﴵﴶﴷﴸﴹﴺﴻﴼﴽ﴾﴿﵀﵁﵂﵃﵄﵅﵆﵇﵈﵉﵊﵋﵌﵍﵎﵏** الفرقان: ٧ ما لهذا الذي يزعم الرِّسالة وفيه استهانة وتهكم .(٦٤)

ﯗﯘﯙﯚﯛﯜﯝﯞﯟﯠﯡﯢﯣﯤﯥﯦﯧﯨﯩﯪﯫﯬﯭﯮﯯﯰﯱﯲﯳﯴﯵﯶﯷﯸﯹﯺﯻﯼﯽﯾﯿﰀﰁﰂﰃﰄﰅﰆﰇﰈﰉﰊﰋﰌﰍﰎﰏﰐﰑﰒﰓﰔﰕﰖﰗﰘﰙﰚﰛﰜﰝﰞﰟﰠﰡﰢﰣﰤﰥﰦﰧﰨﰩﰪﰫﰬﰭﰮﰯﰰﰱﰲﰳﰴﰵﰶﰷﰸﰹﰺﰻﰼﰽﰾﰿﱀﱁﱂﱃﱄﱅﱆﱇﱈﱉﱊﱋﱌﱍﱎﱏﱐﱑﱒﱓﱔﱕﱖﱗﱘﱙﱚﱛﱜﱝﱞﱟﱠﱡﱢﱣﱤﱥﱦﱧﱨﱩﱪﱫﱬﱭﱮﱯﱰﱱﱲﱳﱴﱵﱶﱷﱸﱹﱺﱻﱼﱽﱾﱿﲀﲁﲂﲃﲄﲅﲆﲇﲈﲉﲊﲋﲌﲍﲎﲏﲐﲑﲒﲓﲔﲕﲖﲗﲘﲙﲚﲛﲜﲝﲞﲟﲠﲡﲢﲣﲤﲥﲦﲧﲨﲩﲪﲫﲬﲭﲮﲯﲰﲱﲲﲳﲴﲵﲶﲷﲸﲹﲺﲻﲼﲽﲾﲿﳀﳁﳂﳃﳄﳅﳆﳇﳈﳉﳊﳋﳌﳍﳎﳏﳐﳑﳒﳓﳔﳕﳖﳗﳘﳙﳚﳛﳜﳝﳞﳟﳠﳡﳢﳣﳤﳥﳦﳧﳨﳩﳪﳫﳬﳭﳮﳯﳰﳱﳲﳳﴀﴁﴂﴃﴄﴅﴆﴇﴈﴉﴊﴋﴌﴍﴎﴏﴐﴑﴒﴓﴔﴕﴖﴗﴘﴙﴚﴛﴜﴝﴞﴟﴠﴡﴢﴣﴤﴥﴦﴧﴨﴩﴪﴫﴬﴭﴮﴯﴰﴱﴲﴳﴴﴵﴶﴷﴸﴹﴺﴻﴼﴽ﴾﴿﵀﵁﵂﵃﵄﵅﵆﵇﵈﵉﵊﵋﵌﵍﵎﵏ الفرقان: ٧- ٨ ، زعم هؤلاء خمسة أمور، ظنّاً منهم أنها تُخلُّ برسالته ، فبدأوا يطعنون في صفاته فاعترضوا على أكله للطعام ؛ لأنّهم أرادوا أن يكونَ الرّسول مَلكَاً وعيّروه بالمشي في الأسواق حين رأوا الأكاسرة والقياصرة وملوك الجبابرة يترفعون عن الأسواق ، فقالوا هذا يطلب أن يتملك علينا فما باله يُخالف سيرة الملوك .(٦٥) وردّ الله شبهتهم هذه بقوله : **ﯙﯚﯛﯜﯝﯞﯟﯠﯡﯢﯣﯤﯥﯦﯧﯨﯩﯪﯫﯬﯭﯮﯯﯰﯱﯲﯳﯴﯵﯶﯷﯸﯹﯺﯻﯼﯽﯾﯿﰀﰁﰂﰃﰄﰅﰆﰇﰈﰉﰊﰋﰌﰍﰎﰏﰐﰑﰒﰓﰔﰕﰖﰗﰘﰙﰚﰛﰜﰝﰞﰟﰠﰡﰢﰣﰤﰥﰦﰧﰨﰩﰪﰫﰬﰭﰮﰯﰰﰱﰲﰳﰴﰵﰶﰷﰸﰹﰺﰻﰼﰽﰾﰿﱀﱁﱂﱃﱄﱅﱆﱇﱈﱉﱊﱋﱌﱍﱎﱏﱐﱑﱒﱓﱔﱕﱖﱗﱘﱙﱚﱛﱜﱝﱞﱟﱠﱡﱢﱣﱤﱥﱦﱧﱨﱩﱪﱫﱬﱭﱮﱯﱰﱱﱲﱳﱴﱵﱶﱷﱸﱹﱺﱻﱼﱽﱾﱿﲀﲁﲂﲃﲄﲅﲆﲇﲈﲉﲊﲋﲌﲍﲎﲏﲐﲑﲒﲓﲔﲕﲖﲗﲘﲙﲚﲛﲜﲝﲞﲟﲠﲡﲢﲣﲤﲥﲦﲧﲨﲩﲪﲫﲬﲭﲮﲯﲰﲱﲲﲳﲴﲵﲶﲷﲸﲹﲺﲻﲼﲽﲾﲿﳀﳁﳂﳃﳄﳅﳆﳇﳈﳉﳊﳋﳌﳍﳎﳏﳐﳑﳒﳓﳔﳕﳖﳗﳘﳙﳚﳛﳜﳝﳞﳟﳠﳡﳢﳣﳤﳥﳦﳧﳨﳩﳪﳫﳬﳭﳮﳯﳰﳱﳲﳳﴀﴁﴂﴃﴄﴅﴆﴇﴈﴉﴊﴋﴌﴍﴎﴏﴐﴑﴒﴓﴔﴕﴖﴗﴘﴙﴚﴛﴜﴝﴞﴟﴠﴡﴢﴣﴤﴥﴦﴧﴨﴩﴪﴫﴬﴭﴮﴯﴰﴱﴲﴳﴴﴵﴶﴷﴸﴹﴺﴻﴼﴽ﴾﴿﵀﵁﵂﵃﵄﵅﵆﵇﵈﵉﵊﵋﵌﵍﵎﵏** الفرقان: ٢٠ كما كذَّبوه ؛ لأنّه لم يكن معه مَلك يشهد له ويُصدّقه ، والله قد شهدَ له ولإخوانه من الأنبياء بذلك: **ﯝﯞﯟﯠﯡﯢﯣﯤﯥﯦﯧﯨﯩﯪﯫﯬﯭﯮﯯﯰﯱﯲﯳﯴﯵﯶﯷﯸﯹﯺﯻﯼﯽﯾﯿﰀﰁﰂﰃﰄﰅﰆﰇﰈﰉﰊﰋﰌﰍﰎﰏﰐﰑﰒﰓﰔﰕﰖﰗﰘﰙﰚﰛﰜﰝﰞﰟﰠﰡﰢﰣﰤﰥﰦﰧﰨﰩﰪﰫﰬﰭﰮﰯﰰﰱﰲﰳﰴﰵﰶﰷﰸﰹﰺﰻﰼﰽﰾﰿﱀﱁﱂﱃﱄﱅﱆﱇﱈﱉﱊﱋﱌﱍﱎﱏﱐﱑﱒﱓﱔﱕﱖﱗﱘﱙﱚﱛﱜﱝﱞﱟﱠﱡﱢﱣﱤﱥﱦﱧﱨﱩﱪﱫﱬﱭﱮﱯﱰﱱﱲﱳﱴﱵﱶﱷﱸﱹﱺﱻﱼﱽﱾﱿﲀﲁﲂﲃﲄﲅﲆﲇﲈﲉﲊﲋﲌﲍﲎﲏﲐﲑﲒﲓﲔﲕﲖﲗﲘﲙﲚﲛﲜﲝﲞﲟﲠﲡﲢﲣﲤﲥﲦﲧﲨﲩﲪﲫﲬﲭﲮﲯﲰﲱﲲﲳﲴﲵﲶﲷﲸﲹﲺﲻﲼﲽﲾﲿﳀﳁﳂﳃﳄﳅﳆﳇﳈﳉﳊﳋﳌﳍﳎﳏﳐﳑﳒﳓﳔﳕﳖﳗﳘﳙﳚﳛﳜﳝﳞﳟﳠﳡﳢﳣﳤﳥﳦﳧﳨﳩﳪﳫﳬﳭﳮﳯﳰﳱﳲﳳﴀﴁﴂﴃﴄﴅﴆﴇﴈﴉﴊﴋﴌﴍﴎﴏﴐﴑﴒﴓﴔﴕﴖﴗﴘﴙﴚﴛﴜﴝﴞﴟﴠﴡﴢﴣﴤﴥﴦﴧﴨﴩﴪﴫﴬﴭﴮﴯﴰﴱﴲﴳﴴﴵﴶﴷﴸﴹﴺﴻﴼﴽ﴾﴿﵀﵁﵂﵃﵄﵅﵆﵇﵈﵉﵊﵋﵌﵍﵎﵏** الرعد: ٣٨ وادّعوا أنّه لم يُلقَ إليه كنزٌ من السّماءِ فينفقه فلا يحتاج إلى طلب المعايش، ثمَّ يتبجّحوا فيقولون إن لم يكن له كنزٌ فلا أقلَّ من أن يكونَ له بستانٌ يأكلُ من ثمره.(٦٦) ثمّ أعقبوا

قولتهم هذه الخائبة بدعوى أنّه رجلٌ مسحورٌ . ولّما انهارت حُججهم وتلاشت شبهاتهم ، ثارت كوامن الأحقاد في نفوسهم فرموه ﷺ بالجنون –حاشاه- : ﴿ژ ڇ ڇ ڇ ڇ ڍ ڍ ڑ﴾ الحجر: ٦ .

فهذه الحِوارات الإنكاريَّة هي في غاية الرّكاكة ، وبطلانها ظاهرٌ لكلّ ذي لبٍّ عاقل: ﴿ژ □ □ □ □ □ □ ژ﴾ الإسراء: ٤٨ ، أي قالوا فيكَ الأقوال الشاذة واخترعوا لكَ الأحوال النادرة: ﴿ژ □ □ ژ﴾ عن الطريق الموصل إلى معرفة خواص النبيِّ والمميز بينه وبين المتنبي فخبطوا خبطاً عشوائيّاً: ﴿ژ □ □ □ □ ژ﴾ الإسراء: ٤٨ . إلى القدح في نبوّتك أو إلى الرّشد والهدى .(٦٧) فيكون شأنه ﷺ كغيره من الرّسل يأكلُ الطعامَ ويمشي في الأسواق ؛ لطلب المعيشة ويتزوَّجُ النّساءِ ويكون له أولادٌ ولا يقدح ذلك رسالته كما لم يقدح رسالات الأنبياء من قبله ، وهذه سنّة الله في رسله بأن يجعلهم من البشر ؛ كي يُناسب حالتهم البشريّة: ﴿ژ ٱ ٻ ٻ ٻ ٻ پ پ پ پ ڀ ڀ ڀ ڀ ٺ ٺ ژ﴾ الأنعام: ٩ .. فخاطبهم القرآنُ الكريمُ بأنْ يتمهّلوا ويتفكروا في أمر صاحبهم ولا يستعجلوا في الحكم عليه وهو الذي نشأ بينهم وَتَرَعْرَعَ على مرأى ومسمع منهم ويعرفونه حقّ المعرفة ، بل كما يعرفون أبناءهم بالصّدق والأمانة ورجاحة عقله: ﴿ژ ۇ ۇ ۆ ۆ ۈ ۈ ۇٴ ۋ ۋ ۅ ۅ ۉ ۉ ې ې ى ى ئا ئا ئە ئە ئو ئو ئۇ ئۇ ئۆ ئۆ ئۈ ئۈ ئې ئې ئى ئى ی ی ئج ئح ژ﴾ سبأ: ٤٦ فبقوا على إصرارهم وعنادهم فكانت النّتيجة: ﴿ژ □ ژ﴾ يونس: ٤١ . وهذا بعد إحساسه باليأس من استجابتهم وميلهم إليه ، فبدأ ينسلخ منهم نفسيّاً، ولذلك تحاشى حينئذٍ ما تعوّدناه منه ﷺ من استمالتهم . ﴿ژ ٱ ٻ ٻ ژ﴾ ص: ١٧ ، وهي الإشارة إلى الطريق المطروق في حياة الرّسل ، الطريق الذي يضمّهم أجمعين ، فكلهم سار في هذا الطريق ، كلهم عانى وكلهم ابتلي وكلهم صبر ، وكان الصّبر هو زادهم جميعاً وطابعهم جميعاً ، كلٌّ حسبَ درجته في سلم الأنبياء لقد كانت حياتهم كلها تجربة مفعمة بالابتلاءات مفعمة بالآلام ؛ وحتى السرّاء كانت ابتلاء وكانت محكاً للصبر على النعماء بعد الصّبر على الضرّاء ، وكلتاهما في حاجة إلى الصّبر والاحتمال ، ولاسيّما في الحوار مع المشركين وقد قالوا : ﴿ژ ڦ ڄ ڄ ژ﴾ ص: ٤ ، وقالوا: ﴿ژ ڄ ڄ ڃ ڃ ڃ ڃ چ چ چ چ ڇ ڇ ڇ ڇ ڍ ڍ ژ﴾ ص: ٥ ، وقالوا: ﴿ژ ڳ ڳ ڳ ڳ ڱ ڱ ڱ ڱ ں ں ژ﴾ ص: ٨.. وغير ذلك كثير . والله يوجّه نبيّه إلى الصّبر على ما يقولون ، ويوجّهه إلى أن يعيشَ بقلبه مع نماذج أخرى غير هؤلاء الكفار ، نماذج مستخلصة كريمة ، هم إخوانه من الرّسل الذين كان يذكرهم ﷺ ويحسّ بالقرابة الوثيقة معهم ويتحدّث عنهم حديث الأخوّة والنَّسب والقرابة .(٦٨)

فالحوار إذاً أجدى على الإسلام والمسلمين من التقاطع والتدابر والانعزال ، أو العزلة أو الانغلاق والعنصريّة فهو يُحققُّ المصلحة الإسلاميَّة ، بنشر الدّعوة بطريق هادئ ، كما لاحظنا فعله ﷺ في

هذه المرحلة المكيَّة مع المشركين ولأنّ الحوار دليلٌ على الثقة بالنفس والمبدأ ؛ ولأنّ الإسلامَ كما عرفنا دين التسامح والتوازن والاعتدال ، ولا يُقرُّ ما يُسمَّى بالعنّف الفكريِّ والحربيِّ إلا للضرورة لقمع عُدوان المُعتدينَ واستخلاص الحقوق المغتصبة من الظلمة الغاصبين ، كما أنّ الإسلام في تكوين عقيدته وغرس الإيمان في النفس الإنسانيّة يعتمد على العقل والحِكمة ، والعلم وموازينه ، وتبادل الآراء المفيدة لإظهار الحقيقة ، وإيثار المصلحة وتوفير مناخ السّعادة ، والابتعاد الجدل العقيم ، ولا يغمط الإسلام ثقافة الآخرين ومعارفهم وتجاربهم لكنّه يُصحّح المعوجَّ منها أو الضارّ ، ويوجّه الناس للخير دون إجبار . ولا يُنْكَر في الإسلام تفاوت المدارك والثقافات ، فيكون الإسلام طريق إنقاذ ونجاة ، وإرساء لمعالم الحِكمة والاعتدال .(٦٩)

.. فهذه البراهين والحُجج التي قدّمها القرآنُ الكريمُ في مُخاطبة عقول هؤلاءِ وبدون تكلف ، لدليلٌ واضحٌ على بسط الحوار مع أمثالهم وحتى قيام السّاعة وبدون ملل ؛ لأجل إيضاح صدق صاحب الرّسالة نبيّنا مُحمَّدٍ ﷺ ومعالمها الخالدة ، التي لا تزال معجزاته تتحاور وتتحدّى الثقلين الجنَّ والأنسَ وهي القرآنُ .

ث الثالث

ن في إثبات البعث والجزاء

يُعدّ الحوار في هذه المسألة من أهمّ المسائل التي شغلت الفكر الإنساني منذ القدم ، وكيف أنّ الإسلام واجه أمام هذه الفكرة تحدّيات مضادّة معتمدة على الظنّ واستبعاد أن يتحوّل الجماد الفاقد لعنصر الحياة إلى حياة ، ومن ثمّ يعود الإنسان إليها بعد موته ...، وكيف أنّ الحوار القرآني قد عالج تلك القضية من خلال التدرّج في خطوات الإقناع معتمداً العقل والحسّ في ذلك ؛ ليكون منسجماً مع الواقع البشري في مواجهة تلك الفكرة ، وسنجد أنّ هذا الأسلوب ينطلق من الحِكمة الرّائعة عندما يُفاجئ الخصم بالحقيقة التي يُنكرها وهي تتحدّاه من خلال قناعاته الذاتيّة التي تُحيط به من كل جانبٍ دون أن يستطيع منها فكاكاً ، أو يجد للهروب منها سبيلاً .

فحدّثنا القرآن عن ذلك بأدلةٍ وبراهين قاطعة توجب الإيمان بيوم البعث والجزاء ، وعرضَ لنا ذلك في نماذج حيّة وضمّنها شبه المنكرين لذلك اليوم ، ولم يتركها تمرّ هكذا دون حوارٍ أو مناقشةٍ وفق المنطق السّليم وإبطال تلك المُلابسات بالبراهين العقليّة التي من شأنها تقريبها إليهم تدريجيّاً ، وإزالة فكرة الفناء الأبدي . فإنكار هذه الفكرة ممتدّة في الأمم الماضية عبر القرون والأعصار ، قال تعالى : ﴿ گ گ گ ڳ ڳ ڳ ڳ ڱ ڱ ڱ ڱ ں ں ڻ ڻ ڻ ڻ ۀ ۀ ہ ہ ہ ہ ھ ھ ھ ھ ے ے ۓ ﴾ المؤمنون : ٨١ - ٨٣ ، ﴿ ۋ ۇ ۇ ۆ ۆ ۈ ۈ

ۆۋۈۇۆۅۅۉۉېېىىئائەئەئوئوئۇئۇئۆئۆئۈئۈئېئېئىئىئيبجبحبختجتحتختمتىتيجحجخحمسجسحسخسمصحصمضجضحضخضمطحظمعجعمغجغمفجفحفخفمقحقمكجكحكخكلكمكىلجلحلخلملىلينجنحنخنمنىنيهجهمهىهييجيحيخيميى ق: ١٢ - ١٥ .

فحاورهم القرآن بعدة استدلالات : بالنشأة الأولى ، وبمن أماتهم الله ثمّ أحياهم وبخلق الأكوان كالسّماوات والأرض وخلق النّباتات المختلفة ، وبإخراج النّار من الشجر الأخضر ، وكيفية اختلاف النّاس في الدّنيا وإنّ حكمة الله وعدله يقتضيان الجزاء ، وتشبيه النّوم بالموت واليقظة بالحياة بعد الموت .. وهكذا . وتكاد أن تكون هذه هي جميع الاستدلالات القرآنيّة التي ضربت لهم ؛ لتدلّ على قدرته سبحانه في إعادة خلقه . وبما أنّ هذه الاستدلالات بحاجة إلى دراسةٍ تحليليّةٍ مطوّلةٍ ، بَيْدَ أنّني أعرضتُ عن الإطالة ، وسأحاول ذكرها إن شاء الله تعالى استشهاداً وبشكل يُلائم حجم البحث . قال تعالى: ژڑڑکککگگگگڳڳڳڱڱںںڻڻۀہہھھےےۓۓڭڭۇۇۆۆۈۈۇٴۋۋۅۅۉۉېېىىئائەئەئوئوئۇئۇئۆئۆئۈئۈئېئېئىئىئيبجبحبخبمبىبيتجتحتختمتىتيثجثمثىثيجحجمحجحمخجخحخمسجسحسخسمصحصمضجضحضمطحظمعجعمغجغمفجفحفخفمقحقمكجكحكخكلكمكىلجلحلخلملىلينجنحنخنمنىنيهجهمهىهييجيحيخيميى الحج: ٥- ٧.

نقف هنا أمام ظاهر عرض هذه الآية والتي تخاطب أهل مكة ، **فنتلمّس منها لمستين** :

الأولى : الحياة والوفاة ، وهي متصلة بكلّ فرد وبكلّ نفس ، والحياة حبيبة والتفكر في أمرها قد يردّ القلب الصّلد إلى شيء من اللين ، وإلى شيء من الحساسيّة بيد الله ونعمته وقدرته ، والخوف عليها قد يستجيش وجدان التقوى والحذر والالتجاء إلى واهب الحياة . وصورة الشيخوخة حين يُردّ الإنسانُ إلى أرذل العُمُر ، فينسى ما كان قد تعلم ، ويرتدّ إلى مثل الطفولة من العجز والنّسيان والسّذاجة . هذه الصورة قد ترد النّفس إلى شيء من التأمّل في أطوار الحياة ، وقد تغضّ من كبرياء المرء واعتزازه بقوّته وعلمه ومقدرته ويجيء التعقيب : إن الله عليم قدير ليردّ النفس إلى هذه الحقيقة الكبيرة ، بأنّ العلم الشامل الأزليّ الدّائم لله ، وأنّ القدرة الكاملة التي لا تتأثر بالزّمن هي قدرة الله .(٧٠) ودخول المشركين في هذا الخطاب أظهر من دخولهم في خطاب السّاعة ؛ لأنّهم الذين أنكروا البعث ، فالمقصود الاستدلال عليهم .

الثانية : في تنشئة الحياة وإعادتها ، والدّعوة إلى النّظر في أنفسهم ، وفي الأرض من حولهم ، إذ أنّ الدّلائل تنطق لهم بأنّ الأمرَ مألوفٌ وميسورٌ ، ولكنّهم هم الذين يمرّون على الدّلائل في أنفسهم وفي الأرض غافلين . إنّ البعث إعادة لحياة كانت ، فهو في تقدير البشر أيسر من إنشاء الحياة . وإن لم يكن - بالقياس إلى قدرة الله - شيء أيسر ولا شيء أصعب ، فالبدء كالإعادة أثر لتوجّه الإرادة: ژئائائەئەئوئوئۇئۇئۆئۆئۈئۈئېئېئىئىئيبجبحبخبمبىبيتجتحتختمتىتيثجثمثىثيجحجمحجحمخجخحخمسجسحسخسمصحصمضجضحضمطحظمعجعمغجغمفجفحفخفمقحقمكجكحكخكلكمكىلجلحلخلملىلينجنحنخنمنىنيهجهمهىهييجيحيخيميى يس: ٨٢ .

فالقرآن يُحاور ويُخاطب ويأخذ البشر بمقاييسهم ومنطقهم وإدراكهم ، فيوجّه قلوبهم إلى تدبّر

المشهود المعهود لهم وهو يقع لهم كلّ لحظةٍ ، ويمرّ بهم في كلّ برهةٍ ، وهو من الخوارق لو تدبّروه بالعين البصيرة ، والقلب المفتوح والحسّ المدرك ، ولكنّهم يمرّون به أو يمرّ بهم دون وعي ولا انتباه . وتبقى الأسئلة الواقعيّة تفرض نفسها عليهم : مَنْ أنتم ؟ من أينَ جئتم ؟ وكيف كنتم ؟ وفي أيّ الأطوار مرّرتم ؟ ..

ژگگگگژ والإنسان ابن هذه الأرض ، من ترابها نشأ ومن ترابها تكوّن ، ومن ترابها عاش وما في جسمه من عنصر إلا له نظيره في عناصر أمّه الأرض ، فكلّ عناصره المحسوسة من ذلك التراب . ولكن أين التراب ، وأين الإنسان ؟ أين تلك الذرّات الأوليّة السّاذجة من ذلك الخلق السّويّ المركب ، الفاعل المستجيب ، المؤثر المتأثر ، الذي يضع قدميه على الأرض ويرف بقلبه إلى السّماء ؛ ويخلق بفكره فيما وراء المادة كلها ومنها ذلك التراب . إنها نقلة ضخمة بعيدة الأغوار والآماد ، تشهد بالقدرة التي لا يعجزها البعث وهي أنشأت ذلك الخلق من تراب !! والذي لا سبيل إلى أكثر من ملاحظته وتسجيله دون التطلع إلى خلقه وإنشائه ، مهما طمح الإنسان ، وتعلق بأهداب المحال ؛ لأنّ المسافة بين عناصر التراب الأوليّة السّاذجة والنّطفة المؤلفة من الخلايا المنويّة الحيّة مسافة هائلة ، تضمر في طيّاتها السرّ الأعظم سرّ الحياة السِّرّ الذي لم يعرف البشر عنه شيئاً يذكر بعد ملايين الملايين من السّنين ، ويبقى ذلك سرُّ تحوّل الأطوار .(٧١) ثمّ يمضي السّياق القرآني في تذكير المنكرين بأطوار ذلك الطفل بعد أن يرى النّور : **ژڭڭۓ** فتستوفوا نموّكم العضلي ونموّكم العقلي ، ونموّكم النّفسي . وكم بين الطفل الوليد والإنسان الشديد من مسافات في المميزات أبعد من مسافات الزمان !! ثمّ تستطرد الآية وتذكّرهم بمشاهد الخلق والإحياء في الأرض والنبات ، بعد عَرض مشاهد الخلق والإحياء في الإنسان .(٧٢)

فيتضح لنا من هذا العَرض كيف أنّ الله تعالى حوارَ هؤلاء ، وبيّن لهم تكوينهم الكائن في تلك النّقطة العالقة ؟ وإنّ هذه النّقطة الصّغيرة الضئيلة هي هذا الإنسان المعقد المركب ، الذي يختلف كلّ فرد من جنسه عن الآخر ، فلا يتماثل اثنان في هذه الأرض في جميع الأزمان ، والذي طالما يُجادل في آيات الله .. وهذا من بدائع الصّور الخطابيّة في مُحاكاة العقول . ومن الملفت للنّظر أنّ القرآن الكريم لم يُخاطب المشركين الوثنيّين بقوله : يا أيها المشركون ، بل كان يُناديهم بقوله : **ژڑڑژ** ولم يرد في القرآن حوارٌ أو خطابٌ للمشركين بعنوان الشرك أو الكفر ، إلا في سورة (الكافرون) ؛ لنفي أيّ تشابه أو التقاء بين عقيدة التوحيد وعقيدة الشرك ولقطع الأمل عند المشركين أن يتنازلَ المسلمونَ عن أساس عقيدتهم ، وهو التوحيد ولهذا كرّر فيها المعنى الواحد بصيغ عدّة تأكيداً وتثبيتاً ، ومع

هذا ختمها بهذه الآية الكريمة التي تعدّ غايةً في السّماحة: ﮋ ﭬ ﭭ ﭮ ﭯ ﮊ الكافرون: ٦ ، ومثلها قوله تعالى: ﮋ□□ □□□□□□□□□□□□□□□□ ﮊ يونس: ٤١. ومن العبر العظيمة التي ضربها الله تعالى لهم أيضاً وحاورهم بها تقريباً لحواسهم أن استدلّ بإخراج النّار مع حرّها من الشجر الأخضر على الرَّغم من رطوبته وذلك بقدرته فقال: ﮋ ﮨ ﮩ ﮪ ﮫ ﮬ ﮭ ﮮ ﮯ ﮰ ﮱ ﯓ ﯔ ﯕ ﯖ ﮊ يس: ٨٠ ، ثمّ يسألهم عن ذلك فيقول: ﮋ ﯟ ﯠ ﯡ ﯢ ﯣ ﯤ ﯥ ﯦ ﯧ ﯨ ﯩ ﯪ ﯫ ﮊ الواقعة: ٧١- ٧٢ .

قال الرّازي: " ووجهه هو أنّ الإنسان مشتمل على جسم يحسّ به حياة سارية فيه وهي كحرارة جارية فيه ، فإن استبعدتم وجود حرارة وحياة فيه فلا تستبعدوه فإنّ النار في الشجر الأخضر الذي يقطر منه الماء أعجب وأغرب وأنتم تحضرون حيث منه توقدون ، وإن استبعدتم خلق جسمه فخلق السّماوات والأرض أكبر من خلق أنفسكم فلا تستبعدوه فانّ الله خلق السّماوات والأرض " .(٧٢)

ﮋ□□□ □□□□□□□□ ﭑ ﭒ ﭓ ﭔ ﭕ ﭖ ﭗ ﭘ ﭙ ﭚ ﭛ ﭜ ﭝ ﭞ ﭟ ﭠ ﭡ ﭢ ﭣ ﭤ ﭥ ﭦ ﭧ ﭨ ﭩ ﭪ ﭫ ﭬ ﭭ ﭮ ﭯ ﭰ ﭱ ﭲ ﭳ ﭴ ﮊ الإسراء: ٤٩- ٥١ .. وهنا الاستدلال على إمكان البعث بخلق الأكوان ، مثل خلق السّماوات والأرض من حيث أن خلقها أعظم من خلق الإنسان: ﮋ ﭺ ﭻ ﭼ ﭽ ﭾ ﭿ ﮀ ﮁ ﮂ ﮃ ﮄ ﮅ ﮆ ﮇ ﮈ ﮉ ﮊ ﮋ ﮌ ﮍ ﮎ ﮏ ﮐ ﮑ ﮒ ﮓ ﮔ ﮕ ﮖ ﮗ ﮘ ﮙ ﮚ ﮊ الإسراء: ٩٨- ٩٩ .

فكانت قضيّة البعث مثار جدل ونقاش طويل بين الرّسول ﷺ والمشركين ، واشتمل القرآنُ الكريمُ على الكثير من هذا الحوار الجدلي ، مع بساطة هذه القضيّة ووضوحها عند من يتصوّر طبيعة الحياة والموت ، وطبيعة البعث والحشر فعرضها القرآن الكريم على هذا الضوء مرّات ، ولكنّ القوم لم يكونوا يتصوّرونها بهذا الوضوح وبتلك البساطة؛ فكان يصعب عليهم تصوّر البعث بعد البلى والفناء المسلط على الأجسام: ﮋ□□□□ □□□□□ □□ ﮊ ذلك أنّهم لم يكونوا يتدبّرون أنهم لم يكونوا أحياء أصلاً ثمّ كانوا وأنّ النشأة الآخرة ليست أعسر من النشأة الأولى. وأنّه لا شيء أمام القدرة الإلهيَّة أعسر من شيء ، وأداة الخلق واحدة في كلِّ شيءٍ: ﮋ ﯧ ﯨ ﯩ ﮊ ، فيستوي إذن أن يكون الشيء سهلاً وأن يكون صعباً في نظر النّاس متى توجَّهت الإرادةُ الإلهيَّةُ إليه .(٧٤) حتى كان الردّ على ذلك التعجّب : ﮋ ﭑ ﭒ ﭓ ﭔ ﮊ والعظام والرّفات فيها رائحة البشريَّة وفيها ذكرى الحياة. والحديد والحجارة أبعد عن الحياة وهم لا يملكون أن يكونوا حجارة أو حديداً أو خلقاً آخر ولكنّه قول للتحدّي. وفيه أيضاً أنَّ الحجارة والحديد جماد لا يحسّ ولا يتأثر ، وفي هذا إيماء من بعيد إلى ما في تصوّرهم من جمود وتحجر! ﮋ ﭞ ﭟ ﭠ ﮊ الإسراء: ٥١ من يردّنا إلى الحياة إن كنّا رُفاتاً وعِظاماً ، أو خلقاً آخر أشدّ إيغالاً في الموت والخمود؟ ﮋ ﭢ ﭣ ﭤ ﭥ ﮊ الإسراء: ٥١. وهو ردّ يرجع المشكلة إلى تصوّر بسيط واضح مريح. فالذي أنشأهم إنشاء قادر على أن يردّهم أحياءً ، ولكنّهم لا ينتفعون به

ولا يقتنعـون : ﮋ ﯨ ﯩ ﯪ ﮊ الإسـراء : ٥١ . ينغضـونها علـوًّا أو سـفلاً اسـتنكاراً واسـتهزاءً : ﮋ ﯫ ﯬ ﯭ ﯮ ﮊ الإسـراء : ٥١ . اسـتبعاداً لهـذا الحـادث واسـتنكاراً .. ﮋ ﯯ ﯰ ﯱ ﯲ ﯳ ﮊ الإسـراء : ٥١ . فالرّسـول لا يعلـم موعده تحديداً ولكن لعله أقرب ممّا يظنّون ، وما أجدرهم أن يخشوا وقوعه وهم في غفلتهم يكـذبون ويستهزئون . ثمّ يرسم القرآنُ مشـهداً سـريعاً لـذلك اليوم : ﮋ ﯴ ﯵ ﯶ ﯷ ﯸ ﯹ ﯺ ﯻ ﯼ ﮊ الإسـراء : ٥٢ ، وهو مشهدٌ يُصوِّرُ أولئك المُكذِّبين بالبعث المُنكرين له وقد قاموا يلبّون دعوة الدّاعي وألسنتهم تلـهج بالحمد .(٧٥)

ﮋ ﯚ ﯛ ﯜ ﯝ ﯞ ﯟ ﯠ ﯡ ﯢ ﯣ ﯤ ﯥ ﯦ ﯧ ﯨ ﯩ ﯪ ﯫ ﯬ ﯭ ﯮ ﯯ ﯰ ﯱ ﯲ ﯳ ﯴ ﯵ ﯶ ﮊ يـس : ٨١- ٨٢ . ومشـهد آخـر في وسـطها : ﮋ ﯷ ﯸ ﯹ □□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□ ﮊ

الزمر : ٢١ ، ذكر تعالى هنا ما أنزله من السّماء من ماءٍ ، وأنّه سلكه ينابيع في الأرض ، أي : أودعـه فيهـا ينبوعـاً ، يُستخرج بسـهولةٍ ويسر : ﮋ □□□□□□□ ﮊ مـن بُـرٍّ وذرة ، وشـعير وأرز ، وغـير ذلك : ﮋ □□ ﮊ عند استكماله ، أو عند حدوث آفة فيه : ﮋ □□□□□□□ ﮊ متكسّراً : ﮋ □□□ □□□□ ﮊ يـذكرون بهـا عنايـة ربِّهـم ورحمتـه بعبـاده ، إذ يسَّـرَ لهـم هـذا المـاء ، وخزنـه بخـزائن الأرض تبعاً لمصالحهم . ويذكرون به كمال قدرته ، وأنّه يُحيي المُوتَى ، كما أحيا الأرضَ بعـد موتهـا ويذكرون به أنّ الفاعل لذلك هو المستحقّ للعبادة وحده .(٧٦)

ﮋ ﮞ ﮟ ﮠ ﮡ ﮢ ﮣ ﮤ ﮥ ﮦ ﮧ ﮨ ﮩ ﮪ ﮫ ﮬ ﮭ ﮮ ﮯ ﮰ ﮱ ﯓ ﯔ ﯕ ﯖ ﯗ ﯘ ﯙ ﯚ ﯛ ﯜ ﯝ ﯞ ﯟ ﯠ ﯡ ﯢ ﯣ ﯤ ﯥ ﯦ ﯧ ﯨ ﯩ ﯪ ﯫ ﯬ ﯭ ﯮ ﯯ ﯰ ﯱ ﯲ ﯳ ﯴ ﯵ ﯶ ﮊ يس : ٧٧- ٨١ .

ﮋ ﮟ ﮠ ﮡ ﮊ : نسِي الذي خلقه فسوّاه خلقاً سويّاً من ماءٍ مَهـين ، ويعـني بـالمبين مـن : ﮋ ﮣ ﮤ ﮥ ﮦ ﮊ إنّـه يبين عن خصومته بمنطقه ويُجادل بلسانه فذلك إبانته ، فذهل عنهـا وتـرك ذكرهـا علـى طريـق اللـدد والمُكابرة والاستبعاد لما لا يستبعد : ﮋ ﮨ ﮩ ﮪ ﮫ ﮬ ﮊ لما دلَّ عليه من قصّةٍ عجيبـةٍ شـبيهة بالمثـل وهـي إنكار قدرة الله على إحياء المُوتى ، كما هم عاجزون عن ذلك .(٧٧)

.. وهكذا نقرأ الأسلوب القرآني الهادئ مع الخصم الذي أنكر البعث ، مدّعياً إنكاره تعـالى أو إنكـار قدرته على بعث الموتى بعد فناء أجسادها ، إذ وجّه اللهُ نبيّه مُحمَّداً ﷺ إلى ردّ مقالـة هـذا الكـافر في غير إيذاءٍ ولا عنفٍ ، بل فيما يشبه عتاب الودّ والتقريب إلى المُحاور .(٧٨)

ﮋ ﭨ ﭩ ﭪ ﭫ ﭬ ﭭ ﭮ ﭯ ﭰ ﭱ ﭲ ﭳ ﭴ ﭵ ﭶ ﭷ ﭸ ﭹ ﭺ ﭻ ﭼ ﭽ ﭾ ﮊ الزمـر : ٤٢ . وتـرد هنـا صـورة حسِّـيَّة واقعيَّة أكثر في إثبات المعاد ، إذ أنّ الله يستوفي الآجـال للأنفس الـتي تمـوت وهـو يتوفاهـا كـذلك في منامهـا - وإن لم تمـت بعـد- ولكنّهـا في النّـوم متوفـاة إلى حـين ، فـالتي حـان أجلـها يمسـكها فـلا تستيقظ ، والـتي لم يحـن أجلها بعـد يرسلها فتصحو ، إلى أن يحـل أجلـها المسـمَّى . فـالأنفس إذاً في

قبضته دائماً في صحوها ونومها ، وليس هنالك خارج على إرادته في هذا الملك كله ، يفعل ما يشاء، ولا يقدر على ذلك شيء سواه ، فجعل ذلك خبراً نبّههم به على عظيم قُدرته فلا مهرب ولا مفرّ من الرُّجوع إليه وحده في نهاية المطاف : **ژچچچچیژ** .(٧٩)

.. ثمّ يتجّه الحوار في اتجاهٍ يبتعد عن موضوع الإمكان والاستحالة ، والقدرة وعدم القدرة لينطلق بالفكرة في إطار الحِكمة من الوجود ، وليعتبر أنّ إنكار المعاد مساوٍ لفكرة العبث في الخلق ممَّا يستحيل نسبته إلى الله تعالى وذلك في قوله : **ژےےئئكككژ** المؤمنون : ١١٥ . فتعالى الملك الحقُّ على أنْ يكونَ خلقه عَبَثاً ، أي : سدىً وباطلاً تأكلون وتشربون وتمرحون ، وتتمتعون بلذات الدُّنيا ، وإذا لم يكن عبثاً فامتناعُ كونِهِ باطلاً أوْلَى . فبديهةَ العقلِ شاهدة بأنّ الموجودَ إمَّا واجبٌ لذاته ، وإمَّا مُمْكنٌ لذاته وشاهدة بأنَّ كلَّ مُمْكن لذاته فإنّه لا بدَّ وأن ينتهي في رجحانه إلى الواجب لذاته ، وإذا كان كذلك وجب أن يكونَ الخير والشرّ بقضاء اللهِ ، وإذا كان كذلك امتنع أن يكونَ المرادُ من الآية تعليلُ أفعال اللهِ تعالى بالمصالح .(٨٠)

ومن خلال ما تقدَّم نجد الحوار القرآني ينطلق على أساس اعتبار البُرهان على الفكرة سلباً وإيجاباً ، أساساً للرّفض أو القبول ، ثمَّ مُحاولة تحريك الفكر الإنساني للبحث في التفاصيل للإحاطة بكلِّ جوانب الموضوع فإذا أدّى الحوارُ إلى النتيجة المتوخاة فقد حققنا الهدف منه ، وإذا لم تحصل منه على نتيجةٍ حاسمةٍ فالموقف الحكيم في إطار الإيمان هو ترك كلّ فكرة تمارس حركتها بعيداً عن كلِّ اعتداء وبغي ، ما لم تؤدّي تلك الحركة إلى الإخلال بالنّظام . إنّ الإسلام يمدّ يده إلى مُخالفيه في الرّأي ليُحاورهم ويُجادلهم بالتي هي أحسن . فالحوار إذاً ليس دعوة ، ولا مُناظرة ولا مُجادلة ، على الرَّغم من طبيعته المتشعبة لكنَّه صيغة جامعة وأسلوب من أساليب التقارب والتجاوب والتفاعل .

ولذلك فإنّ من شروط الحوار الجادّ الهادف أن يتصفَ بالحِكمة . والحِكمة هي جماع العلم والمعرفة ، من عناصرها الفطنة وحسنُ الفهم ، وعمق الوعي وسعة الإدراك والرّشد والتنبّه ، والقصد والاعتدال ، قال تعالى : **ژېېبببئائئەئوئوئۇژ** البقرة : ٢٦٩ .

ج البحث

وبعد هذه الجولة المتواضعة الشيِّقة في ظلِّ كتاب الله تعالى أخلص إلى ما يأتي ..

١- أوضحت هذه الدِّراسة مقوِّمات منهجيَّة الحوار القرآني ، وبأنّه ينطلق من حقيقة الاختلاف بين البشر وما يستلزمها من حُريَّة لكلِّ إنسان ، تدعوهم إلى الاعتراف بالغير واحترامه ، وعدم السُّخريَّة منه والاستهزاء به والطعن فيه ممَّا يقتضي قبوله كما هو- أي قبول الاختلاف معه- وذلك بوساطة التبادل ومُماثلة المُعاملة للوصول إلى بلوغ غاية الحوار ، وهي الاتفاق على أساس يتمُّ منه الانطلاق .

٢- صرَّحَ القرآنُ الكريمُ بجميع أنواع الخطاب وألوان الحُجج والبراهين ، معتمداً في الغالب العقل المجرَّد في إقناع النّاس ، وكلٌّ على حسب فهمه ، ممَّا جعلهم يفهمون تلك الأدلة ، بوضوح مقدّماته

ونتائجه، فمنهم من آمنَ واهتدَى ، ومنهم من ضلَّ فغوَى .

٣- بيّنت هذه الجولة أنّ الأسلوب الناجح للحوار مع المُشرك ، يكمن في القول الحسن والصَّبر واللين والهدوء والرِّفق ، من غير غلظةٍ ولا عناد ولا عنف ولا تشدّد ولا تطاول - هذا إن لم يكن المُشرك مُحارباً أو مُبشراً في ديار المسلمين ، وإلا فمُقاتلته واجب شرعي- ، والصِّفات المتقدِّمة هي من أهمِّ الصِّفات التي ينبغي أن يتحلى بها الدَّاعية المُحاوِر ، إذ القرآن قد ألحَّ عليها في مواقف كثيرة - كما تقدَّم- .

٤- تُعدُّ الحواراتُ اليوم بحدِّ ذاتها وسيلة ضروريَّة ، وخطوة حضاريَّة ، مهمَّة للغاية إذ بها تكرَّس المبادئ الحقَّة وهي تبليغ الحقِّ ونصرته ، وزهق الباطل وهزيمته ومُحاولة اللجوء إلى حلول إيجابيِّةٍ بعيدة عن الخلافات والعنف وتجاوز الصِّدامات والمُمارسات العدائيَّة ، وإن كان المسلمون يُعانون وما يزالون ، بيدَ أنّه إذا لم يكن بيننا وبين المشركين حوار ، فلا نستطيع آنذاك تحقق الثمرة المرجوَّة ، وهي دخولهم في الإسلام .

٥- إنَّ من شأن الحوار مع المشركين المنضبط وفق الآداب الشرعيّة ، يكون قادراً على تحقيق المزيد من التفاهم والتعايش والسَّير في طريق السَّلام والأمان ، شريطة أن يكون الحوار معهم أخذ وعطاء حتى يترجَّحَ الحقُّ وهو أحد الآراء المطروحة وتقريب وجهات النّظر ،

٦- كلما كان إيمان المُحاور قويَّاً ، كلما كانت له القدرة على نجاح إجراء الحوار مع المشركين وتعميقه والإفادة منه ، وتتمثل هذه الإفادة في إمكان استيعاب ما عند الطرف الآخر ، مع ما يتطلبه هذا الاستيعاب من تجاوز الانغلاق على الذات في أنانيَّةٍ وانفراديَّةٍ .

٧- أكدت هذه الدِّراسة أنَّ القرآنَ الكريمَ لم يقتصر في حواراته على طرح قضيَّةٍ مُعيَّنةٍ ، أو نوع مُعيَّنٍ كالعقيدة وحدها ، أو العبادات أو المعاملات ، بل شملَ جوانب الحياة كلها دينيَّة كانت أو دُنيويَّة ، وهذا يدلل على أنّ الحوار في القرآن مع الآخر كان غرضاً أساسيَّاً ، وأسلوباً ناجحاً في تحقيق أغراضه الشاملة لكلِّ جوانب الإصلاح فرديَّة كانت أو جماعيَّة .

٨- تبيّن لنا من خلال الحوارات القرآنيّة ، التأكيد على إظهار المُساواة للخصم وهي من الدَّرجات الرَّفيعة في هذا الميدان ، إذ إشعار الخصم بمُساواته مع مُحاورِهِ وبكلِّ وضوح أثناء المُحاورة ، تمنحه العدالة حين يشعر أنّه مساوٍ لخصمهِ ،

٩- يسعى الحوار مع الآخرين إلى تحقيق الفهم والتفاهم معهم .. حتى صار وسيلة علميَّة وتعليميَّة لطرح التساؤلات الهادفة إلى تحقيق الفهم وإدراك المعنى ، فضلاً عن معرفة نقاط الالتقاء من أجل

دعمها وتقويتها والتعرّف على نقاط الاختلاف من أجل فهمها والتقريب بينها مع عدم اتخاذ التخلص منها هدفاً للحوار ؛ وذلك لأنَّ نقاط الاختلاف تمثّل خصوصيّة التحاور .

١٠- بيّنت هذه الدِّراسة وبشكل جليٍّ ، أنَّ مفهومَ القرآنِ الكريمِ يكفلُ نسبة كبيرة من نجاح لقاءات التفاهم والتعايش والنقاش والتحاور ، ويدعوا إلى ذلك ، وهو مبدأ إنسانيٌّ حضاريٌّ سام يهدفُ إلى استبعاد وإقصاء سبل الاعتداء فهو يُقرِّبُ الأفكارَ والمَسافات ، وينسج أواصر التعاون والتقارب .

١١- إنّ من بين المُشكلات العظيمة والمُعضلات الكبيرة التي تواجه الأمَّة الإسلاميَّة في المرحلة الرَّاهنة هي الخوف من الآخر وتجنُّب الحوار معه ؛ وذلك خوفاً من مُواجهة الآخر عقائديَّاً ؛ لذا يحرصُ بعض الناس على استمرار توجيه التهم للآخر بالتآمر والاستهانة به والابتعاد عنه ، من غير حوار أو مُناظرة حتى يتركَ الحبلَ على الغارب وهذا ما يؤثر سلباً على نقاوة وصحوة هذا الدِّين وانفتاحه ، فمن الواجب بمكان أن لا نتهرَّبَ من الحوار مع المُشركين أو غيرهم ،

المصادر والمراجع

١- ينظر : جمهرة اللغة : محمد بن الحسن بن دريد الأزدي (ت٣٢١هـ) ، تح. رمزي منير بعلبكي ، ط١ دار العلم للملايين - بيروت ١٩٨٧م : مادة : (ح و ر) : ١/ ٥٢٥ ، لسان العرب : محمد بن مكرم بن منظور الأفريقي المصري (ت٧١١هـ) ، ط١ دار صادر – بيروت : مادة: (حور) : ٤/٢١٧ – ٢١٩ ، القاموس المحيط : محمد بن يعقوب الفيروز آبادي (ت٨١٧) ، ط مؤسسة الرسالة – بيروت : مادة : (الحور) : ٤٨٧ .

٢- ينظر : التعريفات للجرجاني : علي بن محمد ، والمعروف بـ(الشريف الجرجاني ت٨١٦هـ) ، تح. إبراهيم الأبياري ، ط١ دار الكتاب العربي - بيروت ١٤٠٥هـ : ٢٨٧، ١٠٦ ، التوقيف على مهمات التعاريف : محمد عبد الرؤوف المناوي (ت١٣٩٠هـ) ، تح : د. محمد رضوان الداية ، ط١ دار الفكر - بيروت ، دمشق١٤١٠ : ١/٢٩٩ ، آداب البحث والمناظرة : للشيخ محمد الأمين الشنقيطي ، ط الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة : ٣.

٣- ينظر : المغرب في ترتيب المعرب : لأبي الفتح ناصر الخوارزمي المطرزي (ت٦١٠هـ) ، تح. محمود فاخوري وعبد الحميد مختار ، ط ١ مكتبة أسامة بن زيد – حلب / سورية ١٩٧٩م : مادة: (جدل) : ١/ ١٣٥ ، لسان العرب : مادة: (جدل) : ١١/ ١٠٣ ، المزهر في علوم اللغة وأنواعها : جلال الدِّين السِّيوطي (ت٩١١هـ) ، تح . فؤاد علي منصور ، ط١ دار الكتب

العلمية - بيروت ١٩٩٨م : ١/ ٣٥٨ .

٤- ينظر : تفسير الطبري ، والمسمَّى بـ(جامع البيان في تأويل آي القرآن) : للإمام ابن جرير الطبري(ت٣١٠هـ) ، تح. أحمد محمد شاكر ، ط١ مؤسسة الرسالة ١٤٢٠هـ : ٨/ ٢٤١ ، الكليات : لأبي البقاء عبد الله بن الحسين العكبري البغدادي(ت٦١٦هـ) ، ط بولاق - القاهرة ١٢٨١هـ : ١٤٥ ، التعريفات : ٧٨ .

٥- ينظر : الحوار (آدابه وضوابطه في ضوء الكتاب والسّنّة) : د. يحيى بن محمد زمزمي ، ط ٢ دار المعالي- عمّان ١٤٢٢هـ - ٢٠٠٢م : ٢٦ .

٦- ينظر : التفسير الكبير (مفاتيح الغيب) : فخر الدّين الرّازي (ت٦٠٤هـ) ، ط١ دار الكتب العلميّة- بيروت ١٤١١هـ- ١٩٩٠م : ٩/ ٤٨٩ ، التفسير القيّم : محمد بن أبي بكر بن أيوب ، والمشهور بـ(ابن قيّم الجوزيّة ت٧٥١هـ) ، جمع : النّدوي ، تح. محمد الفقي ،ط دار الكتب العلميّة- بيروت : ٣٤٤ .

٧- ينظر : الحوار (آدابه وضوابطه) : ٤٤ .

٨- إحياء علوم الدين : لأبي حامد محمد بن محمد بن محمد الغزالي (ت ٥٠٥هـ) ، ط دار المعرفة – بيروت : ١/ ٤٤ .

٩- ينظر : الحوار (آدابه وضوابطه) : ٤٥ .

١٠- الجواب الصّحيح لمن بدّل دين المسيح : أحمد بن عبد الحليم بن تيميّة الحرَّاني (ت٧٢٨هـ) ، ط المدني- السّعوديّة : ١/ ٧٦ .

١١- ينظر : الحوار (آدابه وضوابطه) : ٧١ .

١٢- ينظر : أسلوب المحاورة في القرآن الكريم : د. عبد الحليم حفني ، ط٢ الهيئة المصرية العامة للكتاب ١٩٨٥م : ٢٩ ، أدب الحوار والمناظرة : د. علي جريشة ، ط٢ دار الوفاء ١٤١٢هـ - ١٩٩١م : ١٠١ .

١٣- درء تعارض العقل والنقل : للإمام ابن تيميَّة (ت٧٢٨هـ) ، تح. محمد رشاد ، ط دار الكنوز - الرياض ١٣٩١هـ : ٧/ ١٧٣ - ١٧٤ .

١٤- ينظر : أسلوب المحاورة : ٣٠ .

١٥- ينظر : تفسير الثعالبي ، والمسمَّى : بـ(الجواهر الحسان في تفسير القرآن) : عبد الرحمن بن محمد الثعالبي (ت٨٧٥هـ) ، ط مؤسسة الأعلمي للمطبوعات - بيروت: ٢/ ٧١ .

١٦- ينظر : في أصول الحوار : إعداد النّدوة العالمية للشباب الإسلامي ، ط٣ جدة ١٤٠٨هـ- ١٩٨٨م : ٥٧- ٥٨ .

١٧- ينظر : تفسير الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل : محمد بن عمر الزمخشري (ت٥٣٨هـ) ، ط دار إحياء التراث العربي/ بيروت ١٤١٧هـ - ١٩٩٧م : ٢/ ١٠٨ ، تفسير النسفي (مدار التنزيل وحقائق التأويل) : لأبي البركات عبد الله بن أحمد النسفي (ت٧١٠هـ) ، ط١ دار الكتب العلميّة- بيروت ١٤١٥هـ - ١٩٩٥م : ٢/ ٣٧٤ .

١٨- ينظر : تفسير ابي السّعود (إرشاد العقل السليم إلى مزايا القرآن الكريم) : لأبي السّعود محمد بن محمد العمادي (ت٩٨٢هـ) ، ط دار إحياء التراث العربي- بيروت : ٣/ ١٨٨ ، فتح القدير الجامع بين فني الرّواية والدّراية من علم التفسير : محمد بن علي الشوكاني (ت١٢٥٠هـ) ، ط١ دار الخير- بيروت١٩٩١م : ٢/ ٢٣٩، ٤/ ٦٦١ .

١٩- ينظر : أسلوب المحاورة : ٥٣ .

٢٠- ينظر : تفسير النسفي : ٢/ ٣٦٩ ، روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني : لأبي الثناء محمود بن عبد الله الآلوسي (ت١٢٧٠هـ) ، ط دار إحياء التراث العربي - بيروت : ٢٢/ ١٤١ .

٢١- صحيح مسلم : لمسلم بن الحجاج القشيري النيسابوري (ت٢٦١هـ) ، تح. محمد فؤاد عبد الباقي ، ط دار إحياء التراث العربي –بيروت : باب : (فضل الرّفق) ، رقم الحديث: (٢٥٩٢) : ٤/ ٢٠٠٣ ، سنن ابي داود : لأبي داود سليمان بن

الأشعث السِّجستاني الأزدي (ت٢٧٥هـ) ، تح. محمد محيي الدّين عبد الحميد ، والأحاديث مذيلة بأحكام الألباني عليها ، ط دار الفكر : باب : (في الرّفق) برقم : (٤٨٠٩) : ٢/ ٦٧٠ ، سنن ابن ماجه : محمد بن يزيد بن ماجه القزويني (ت٢٧٣هـ) تح. محمد فؤاد عبد الباقي ، والأحاديث مذيلة بأحكام الألباني عليها ، ط دار الفكر – بيروت : باب: (الرّفق) برقم: (٣٦٨٧) : ٢/ ١٢١٦ .. وعن الأخيرين ، قال عنهما الشيخ الألباني : صحيحين . وكذلك أخرجه أحمد في مسنده : أحمد بن حنبل الشيباني (ت ٢٤١هـ) ، والأحاديث مذيلة بأحكام شعيب الأرنؤوط عليها ، ط مؤسسة قرطبة – القاهرة : رقم الحديث : (١٩٢٧٢) : ٤/ ٣٦٦ . وقال عنه الشيخ شعيب الأرنؤوط : (إسناده صحيح على شرط مسلم) .

٢٢- ينظر: أسلوب المحاورة : ٣١- ٣٨ ، أدب الحوار والمناظرة : ٦٧- ٦٨ ، في أصول الحوار: ٧٤.

٢٣- ينظر : التفسير الكبير : ١٠/ ٤١٥ ، الحوار (آدابه وضوابطه) : ٢٣٦- ٢٤٦ .

٢٤- ينظر : الحوار (آدابه وضوابطه) : ١١٧- ١٣٠ .

٢٥- ينظر : تفسير الكبير : ١٠/ ٤١٥ ، الحوار (آدابه وضوابطه) : ٢٣٦- ٢٤٦ .

٢٦- ينظر : آداب الحوار في القرآن الكريم : ١٦- ٥٩ ، آداب البحث والمناظرة : ٧٦ ، الحوار (آدابه وضوابطه) : ١١٥- ٥١٠ .

٢٧- ينظر : الكشاف : ٢ /٣٠٠ ، الجامع لأحكام القرآن : محمد بن أحمد الأنصاري القرطبي (ت٦٧١هـ) ، ط دار الشعب – القاهرة : ٩/ ١١٩ .

٢٨- ينظر : أصول التربية الإسلاميّة : ٢٠١ .

٢٩- ينظر : المرجع نفسه ، مناهج الجدل في القرآن الكريم : د. زاهر عواض الألمعي ، ط الفرزدق التجارية : ٨١ .

٣٠- ينظر : أصول التربية الإسلاميّة : ٢٠٣ - ٢٠٥ .

٣١- ينظر : الجامع لأحكام القرآن : ١ / ٧٢ ، فتح القدير : ٤ / ٣٩٠ .

٣٢- ينظر : أصول التربية الإسلاميّة : ١٩٨ .

٣٣- ينظر: فتح الباري شرح صحيح البخاري : أحمد بن علي بن حجر العسقلاني (ت ٨٥٢هـ) ، ط دار المعرفة – بيروت ١٣٧٩هـ : ٤٣٦/١ ، شرح النووي (المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج) : لأبي زكريا يحيى بن شرف بن مري النووي (ت٦٧٦هـ) ، ط٢ دار إحياء التراث العربي – بيروت ١٣٩٢هـ : ٣/ ٥٥ ، تحفة الأحوذي بشرح جامع الترمذي : محمد عبد الرحمن المباركفوري (ت١٣٥٣هـ) ط دار الكتب العلميّة – بيروت : ٥/ ١٣٦ .

٣٤- ينظر : تفسير الطبري : ٢٣/ ٦٣٠ .

٣٥- المصدر نفسه : ٢٣/ ٣٢٣ .

٣٦- الجامع لأحكام القرآن : ١٨/ ٤٠ .

٣٧- ينظر : مختصر الشمائل المحمّديّة(للترمذي) : اختصار محمد ناصر الدين الألباني وتحقيقه ، ط المكتبة الإسلامية - عمان / الأردن : ٨/ ٢٢٨ .

٣٨- صحيح البخاري : محمد بن إسماعيل البخاري الجعفي (ت٢٥٦هـ) ، تح. د. مصطفى البغا ، ط٣ دار ابن كثير - بيروت١٤٠٧هـ - ١٩٨٧م : باب: (الهدية للمشركين) ، برقم: (٢٤٧٧) : ٢/ ٩٢٤ .

٣٩- المصدر نفسه : باب : (صلة الوالد المشرك) ، برقم : (٥٦٣٣) : ٥/ ٢٢٣٠ .

٤٠- ينظر : مختصر الشمائل المحمدية : ٨/ ٢٢٧ .

٤١- ينظر: الحريّة الدينية فى الإسلام : للشيخ عبد المتعال الصعيدى ، ط ٢ دار الفكر العربى - مصر : ٧٣ ، ٨٨ .

٤٢- ينظر : قصص الأنبياء : لأبي الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي (ت٧٧٤هـ) ، تح . خالد شبل ، ط١ مؤسسة

الكتب الثقافية- بيروت ١٤٢٢هـ - ٢٠٠١م : ١١١ .

٤٣- ينظر : تفسير القرآن العظيم : للحافظ ابن كثير (٧٧٤ هـ) ، تح . سامي سلامة ، ط٢ دار طيبة ١٤٢٠هـ- ١٩٩٩ م : ٣/ ٢٩٢ ، تفسير السّعدي (تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان) : عبد الرحمن بن ناصر ابن السَّعدي ، تح. ابن معلا اللويحق ، ط١ مؤسسة الرسالة ١٤٢٠هـ - ٢٠٠٠ م . : ٢٦٢ .

٤٤- تفسير النسفي : ١ / ٣٧٣ .

٤٥- ينظر : تفسير ابي السّعود :٧/ ٣٤ .

٤٦- ينظر : تفسير النسفي : ١/ ٤١٨ .

٤٧- ينظر : تفسير ابي السعود :٣/ ١٥٥ ، روح المعاني : ٧/ ٢٠٧ .

٤٨- ينظر : الحوار (آدابه وضوابطه) : ٢٩٦.

٤٩- ينظر : تفسير الثعالبي : ٢/ ٣٤٣ ، استخراج الجدال من القرآن الكريم : ناصح الدين السّعدي العبادي، والمعروف بـ(ابن الحنبلي ت٦٣٤هـ) ، تح . محمد صبحي حلاق ، ط١ مؤسسة الرّيان - بيروت ١٤١٣هـ - ١٩٩٢م : ٤٩ .

٥٠- ينظر : التفسير الكبير : ١٠/ ٧٣ .

٥١- ينظر : تفسير البيضاوي (أنوار التنزيل وأسرار التأويل) : ناصر الدّين عبد الله البيضاوي (ت٧٩١هـ) ، ط١ دار الكتب العلميّة- بيروت ١٩٨٨م .: ٢/ ٩٧ ، تفسير القرآن العظيم : ٣/ ٢٣٥ .

٥٢- ينظر : معاني القرآن الكريم : لأبي أحمد المرادي المصري النحاس (ت٣٣٨هـ) ، تح. محمد الصابوني ، ط١ جامعة أمّ القرى- مكة المكرمة ١٤٠٩هـ : ٣/٤٧ ، زاد المسير في علم التفسير : عبد الرحمن بن علي بن الجوزي (ت٥٩٧هـ) ، ط٣ المكتب الإسلامي - بيروت ١٤٠٤هـ .: ٣/ ٢٢٣ ، تفسير النسفي : ١/ ٣٧٤ .

٥٣- الكشاف : ٢ / ٢٤٥ .

٥٤- ينظر : تفسير السّعدي : ٢٩٢ .

٥٥- ينظر : تفسير اللباب : ٧/ ٤٠٥ ، التحرير والتنوير : محمد الطاهر بن عاشور ، ط دار سحنون - تونس : ٨/ ١٦٣- ١٦٤ .

٥٦- ينظر: استخراج الجدال : ٦٣ .

٥٧- ينظر : تفسير البغوي (معالم التنزيل) : لأبي محمد حسين بن بن مسعود البغوي(ت٥١٦هـ) ، تح. محمد النمر وغيره ، ط٤ دار طيبة ١٤١٧هـ : ٣/ ١٤٥ ، تفسير النسفي : ٢ / ١٩ .

٥٨- ينظر : زاد المسير : ٥/ ٣٧٣ ، فتح القدير :٢/ ٥٠٧ .

٥٩- ينظر : قصص الأنبياء : ٦٥ .

٦٠- ينظر : أسلوب المحاورة : ٤١ .

٦١- ينظر : تفسير السّعدي : ٢٩٣ .

٦٢- ينظر : تفسير القرآن : عبد الرزاق بن همام الحميري الصّنعاني (ت٢١١هـ) ، تح. د. مصطفى مسلم ، ط١ مكتبة الرشد- الرياض ١٤١٠هـ : ٢/ ٢٣٠ ، تفسير الطبري : ١٢/ ٢٢٥ .

٦٣- ينظر : تفسير البيضاوي : ٢/ ١٦٥ .

٦٤- ينظر : الجامع لأحكام القرآن : ١٣/ ٥ .

٦٥- ينظر : تفسير الطبري : ١٩/ ٢٤٠ .

٦٦- ينظر : تفسير البيضاوي : ٢/ ١٦٥ .

٦٧- ينظر : في ظلال القرآن : سيد قطب ، ط١ دار الشروق - مصر ١٤١٩هـ - ١٩٩٨م : ١٠٤٢.

٦٨- ينظر : وسطية الإسلام وسماحته: د. وهبه بن مصطفى الزحيلي ، ط وزارة التعليم العالي – جامعة محمد بن سعود الإسلامية – السعودية ١٤٢٥هـ - ٢٠٠٤م : ٥٣ .

٦٩- ينظر : في ظلال القرآن : ٢٣٦٨ ، تفسير السعدي : ٥٣٣ .

٧٠- ينظر : في ظلال القرآن : ٢٤٠٩ ، تفسير السعدي : ٥٣٣ – ٥٣٤ .

٧١- في ظلال القرآن : ٢٤١٠ .

٧٢- التفسير الكبير : ١٣/ ١١٤ .

٧٣- ينظر : تفسير البغوي : ٥/ ٩٨ ، في ظلال القرآن : ٢٢٣٣ .

٧٤- ينظر: تفسير الطبري: ١٤/ ٤٦٤ ، في ظلال القرآن: ٢٢٣٣ ، تفسير السعدي : ٤٦٠ .

٧٥- ينظر : تفسير السعدي : ٧٢٢ .

٧٦- ينظر : تفسير الطبري : ١٧/ ١٦٧ .

٧٧- ينظر : حوار الأنبياء مع أقوامهم في القرآن الكريم : د. عبده عبد الله الحميدي ، ط١ مكتبة الإرشاد - صنعاء ١٤٢٤هـ - ٢٠٠٣م : ٣٩- ٤٠.

٧٨- ينظر : تفسير الطبري : ٢١/ ٢٩٨ ، في ظلال القرآن : ٣٠٥٥ .

٧٩- ينظر : تفسير اللباب : ٤/ ٤٨٤ ، تفسير السّعدي : ٥٦٠ .

٨٠- ينظر: أزمة الفكر السياسي الإسلامي في العصر الحديث (مظاهرها ، أسبابها ، علاجها) : د. عبد الحميد متولي ، ط ٢ الإسكندرية ١٩٧٥م : ١٣٦.

٨١- ينظر : الحوار من أجل التعايش : د . عبد العزيز بن عثمان التويجري ، ط دار الشروق - القاهرة ١٩٩٨م : ١٤- ١٦ .

Research Abstract

This research aims to know the affection and place of the dialogue with the other (polytheists) and its relationship with Holy Qur'an which confirms that it is a necessary mean and a civil step by which the real principles have been dedicated. While this study clarifies that the basic methodical of the Qur'anic dialogue comes from the different reality among the mankind and what it needs from freedom for everybody and call them to acknowledge and respect the other and not to laugh at him or defame in him whereof he must be accepted as he is. This can be done through the exchange of views and similarity of treating or reciprocity in order to reach the top aim of the dialogue. That is the agreement on a base from which the starting point begins and to achieve the expected aim or purpose and it is the entrance of disbelieves or polytheists into Islam and obviousness of this true religion's forgiveness and tolerance.

الإعجاز التشريعي في آيات المواريث

حمد غالب

أستاذ التفسير المساعد، كلية الآداب جامعة تعز

البحث :

، في آيات المواريث

الإعجاز التشريعي وجه واحد من وجوه إعجاز القرآن الكريم المتعددة يظهر في كل مجالات التشريع، يظهر في العبادات كالطهارة والصلاة والزكاة والحج والصوم ... إلخ، ويظهر في المعاملات كالبيوع والإجارة وغيرها، وفي الأحوال الشخصية كالزواج والطلاق، وفي نظام المواريث، ونظام العقوبات، والسير وغيرها، فيظهر الإعجاز التشريعي في المحرمات التي حرمها الله تعالى سواء أكانت من المطاعم والمشارب أو النساء، أو كانت في مجال الاجتماع كالزنا والقذف، أو في مجال الاقتصاد كالربا وغيره من المعاملات.

والمتدبر للآيات القرآنية التي نظمت حياة المجتمع المسلم يجد الإعجاز في كل قضية من هذه القضايا، وصدق الله العظيم القائل: ﴿ وَنَزَّلْنَا عَلَيْكَ الكِتَابَ تِبْيَاناً لِّكُلِّ شَيْءٍ وَهُدًى وَرَحْمَةً وَبُشْرَى لِلْمُسْلِمِينَ﴾[النحل من الآية: (٨٩)]، والقائل: ﴿ أَوَ لَمْ يَكْفِهِمْ أَنَّا أَنزَلْنَا عَلَيْكَ الكِتَابَ يُتْلَى عَلَيْهِمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَرَحْمَةً وَذِكْرَى لِقَوْمٍ يُؤْمِنُونَ﴾[العنكبوت الآية: (٥١)]، فالقرآن الكريم كان له قدم السبق في هذه التشريعات، ويظهر إعجازه فيها جلياً وواضحاً، والمتأمل في أي جانب من هذه الجوانب يجد البون الشاسع بين هذه التشريعات والقوانين الوضعية التي تخضع للأهواء والرغبات والشهوات فتكون وفقاً لها، قال تعالى: ﴿ وَبِالْحَقِّ أَنزَلْنَاهُ وَبِالْحَقِّ نَزَلَ وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلاَّ مُبَشِّراً وَنَذِيراً ﴾ [الإسراء الآية: (١٠٥)]، فكل ما في القرآن من حقائق وتشريعات وأخبار حق لا يتطرق إليها الباطل، فهو في أعلى رتب الحق لا يجارى في قضاياه، ولا يدانيه كتاب آخر في أحكامه، قال تعالى: ﴿ وَإِنَّهُ لَكِتَابٌ عَزِيزٌ ۞ لاَ يَأْتِيهِ البَاطِلُ مِنْ بَيْنِ يَدَيْهِ وَلاَ مِنْ خَلْفِهِ تَنزِيلٌ مِّنْ حَكِيمٍ حَمِيدٍ ﴾ [فصلت الآيتان: (٤٢ لحـ٤١)]، وسنختار نموذج من هذه التشريعات نوضح من خلاله إعجاز القرآن الكريم وسمو تشريعاته، وهو نظام الإرث في الشريعة الإسلامية، فالناظر المتدبر لآيات الميراث في القرآن الكريم يجد الدقة والإحكام والموضوعية العدالة في تقسيم التركة وإعطاء كل وارث ما يتناسب مع حاجته أولاً ودرجة قربه من الميت ثانياً من غير تفرقة بين الصغير والكبير من الأولاد، ومن غير تخصيص الذكور دون الإناث أو أحد الزوجين دون الآخر كل ذلك

في بيان موجز معجز كما يتجلى ذلك الإعجاز في إنصاف القرآن الكريم للمرأة وإعطائها حقوقها، وما تستحقه من ميراث بعد أن كانت سلعة تباع وتشترى وتورث كما يورث المال.

الأمر الذي أدى إلى القضاء على النزعات والخلافات التي تحصل عادة بسبب التركة، فأغلب مشاكل البشر وحروبهم إنما تنشأ بسبب المال وما يتعلق به.

ندمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على سيدنا محمد بن عبدالله الصادق الأمين، وعلى آله وصحابته أجمعين، وبعد:

فإن الإعجاز التشريعي وجه من وجوه إعجاز القرآن الكريم المتعددة يظهر في مجالات التشريع كلها، فيظهر في العبادات والمعاملات، و الأحوال الشخصية، وفي نظام المواريث، ونظام العقوبات وغيرها، والمتدبر للآيات القرآنية التي نظمت حياة المجتمع المسلم يجد الإعجاز في كل قضية من هذه القضايا، وصدق الله العظيم القائل: ﴿ وَنَزَّلْنَا عَلَيْكَ الكِتَابَ تِبْيَاناً لِّكُلِّ شَيْءٍ وَهُدًى وَرَحْمَةً وَبُشْرَى لِلْمُسْلِمِينَ﴾[النحن الآية: (٨٩)]، والقائل: ﴿ أَوَ لَمْ يَكْفِهِمْ أَنَّا أَنزَلْنَا عَلَيْكَ الكِتَابَ يُتْلَى عَلَيْهِمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَرَحْمَةً وَذِكْرَى لِقَوْمٍ يُؤْمِنُونَ﴾[العنكبوت الآية: (٥١)]، فالقرآن الكريم له قدم السبق في هذه التشريعات، ويظهر إعجازه فيها جليًا واضحًا، والمتأمل في أي جانب من هذه الجوانب يجد البون الشاسع بين هذه التشريعات والقوانين الوضعية التي تخضع للأهواء والرغبات والشهوات فتكون وفقًا لها، قال تعالى: ﴿وَبِالْحَقِّ أَنزَلْنَاهُ وَبِالْحَقِّ نَزَلَ وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلاَّ مُبَشِّراً وَنَذِيراً ﴾ [الإسراء الآية: (١٠٥)]، فكل ما في القرآن من حقائق وتشريعات وأخبار حق لا يتطرق إليها باطل، فهو في أعلى رتب الحق لا يجارى في قضاياه، ولا يدانيه كتاب آخر في أحكامه، قال تعالى: ﴿ وَإِنَّهُ لَكِتَابٌ عَزِيزٌ لاَ يَأْتِيهِ البَاطِلُ مِنْ بَيْنِ يَدَيْهِ وَلاَ مِنْ خَلْفِهِ تَنزِيلٌ مِّنْ حَكِيمٍ حَمِيدٍ ﴾ [فصلت الآيتان: (٤١-٤٢)].

وسنختار أنموذجًا من هذه التشريعات نوضح من خلاله إعجاز القرآن الكريم وسمو تشريعاته، وهو نظام الإرث في الشريعة الإسلامية، فالناظر المتدبر لآيات الميراث في القرآن الكريم يجد الدقة والإحكام والموضوعية والعدالة في تقسيم التركة وإعطاء كل وارث ما يتناسب مع حاجته أولاً، ودرجة قربه من الميت ثانيًا من غير تفرقة بين الصغير والكبير من الأولاد، ومن غير تخصيص الذكور دون الإناث أو أحد الزوجين دون الآخر كل ذلك في بيان موجز معجز، كما يتجلى ذلك الإعجاز في إنصاف القرآن الكريم للمرأة وإعطائها حقوقها، وما تستحقه من ميراث بعد أن كانت سلعة تباع

وتشترى وتورث كما يورث المال.

الأمر الذي أدى إلى القضاء على النزاعات والخلافات التي تحصل عادة بسبب التركة، فأغلب مشاكل البشر وحروبهم إنما تنشأ بسبب المال وما يتعلق به.

وسنعرض هذا الموضوع وفق الخطة الآتية:

- المقدمة.
- أولاً : الإعجاز التشريعي في القرآن الكريم .
- ثانياً : علم المواريث وأهميته و أسباب الميراث .
- ثالثاً : آيات الميراث في القرآن الكريم .
- رابعاً : الأوجه الإعجازية المستخلصة من آيات الميراث وتفسيرها.
- الخاتمة

ي في القرآن الكريم

يقصد بالإعجاز التشريعي: ((تشريعات القرآن ونُظُمُه، ومناهجه والمبادئ التي قررها، والقيم التي هدف إليها، والأسس التي أرساها)).

وتشريعات القرآن الكريم ونُظُمُه ومناهجه شملت كافة مجالات الحياة سواء حياة الفرد أو المجتمع، وسواء في الجانب العقائدي أو العبادي أو الأخلاقي أو الاجتماعي أو الاقتصادي أو السياسي أو الدولي أو الدستوري أوالعسكري أو غير ذلك .

و بالمقارنة بين هذه المبادئ والتشريعات التي أقرها القرآن وبين ما اهتدت إليه عقول البشرية ومفكروها وعلماؤها تظهر فروق كبيرة جدا تؤكد وترشد إلى الإعجاز التشريعي في القرآن في تلك المجالات، فنعرف من خلال ذلك أن الإعجاز ليس مقصودًا لذاته وإنما أودعه الله في كتابه حتى يكون دليلاً وحجة على أن القرآن كلام الله الذي جعل فيه الهداية للناس كما قال تعالى : ﴿ الم ۞ ذَلِكَ الكِتَابُ لاَ رَيْبَ فِيهِ هُدًى لِّلْمُتَّقِينَ ﴾ البقرة الآيتان ١، ٢.

وإذا كان الإعجاز وسيلة والهداية غاية فهذا يعنى أن الإعجاز التشريعي هو أهم أوجه الإعجاز لارتباطه المباشر بالهداية ؛ لأن الشريعة تأتي بمعنيين: معنى خاص، وهو المعنى الكثير التداول والمرتبط بالجانب التنظيمي في الإسلام، ومعنى عام وهو مرادف للدين بصفته العقدية ونظامه التشريعي.[٢]

((وقد عرفت البشرية عبر عصور التاريخ ألوانًا مختلفة من المذاهب والنظريات والنظم

والتشريعات التي تستهدف سعادة الفرد في مجتمع فاضل ؛ ولكن واحدًا منها لم يبلغ من الروعة والإجلال مبلغ القرآن الكريم في إعجازه التشريعي))[٣].

فالقرآن الكريم يبدأ بتربية الفرد ؛ لأنه لبنة المجتمع الأُولى ويحرر القرآن وجدان المسلم بعقيدة التوحيد التي تخلصه من سلطان الخرافة والوهم، ومن عبودية الأهواء والشهوات ؛ حتى يكون عبدًا خالصًا لله، وإذا ترسخت العقيدة الصحيحة في نفس المسلم تجده ملتزمًا بكل ما أمر به، ومجتنبًا ما نهي عنه، آخذًا بشرائع القرآن وفرائضه في كل مجالات الدين والحياة بكل سهولة ويسر، بلا حسيب أو رقيب مادي ملازم له أو مراقب لحركاته وسكناته، ومعلوم أن هذا ينعكس على المجتمع كله ؛ فإن صلاح الفرد مهم لصلاح المجتمع.

ثم ينتقل القرآن بعد تربية الفرد إلى تربية الأسرة وبنائها ؛ لأنها نواة المجتمع، وما اشتمل عليه القرآن من أحكام تتعلق بتنظيم المجتمع وإقامة العلاقات بين آحاده على دعائم من المودة والرحمة والعدالة، لم يسبق به في شريعة من الشرائع الأرضية والقوانين الوضعية.

فالشرائع الأرضية البشرية شرائع محدودة تلائم كل منها البيئة التي وضعت فيها، والمجتمع الذي وضعت له مع كثير من الثغرات والسلبيات، أمَّا القرآن الكريم فقد أراده الله للناس جميعًا وصدق الله القائل: ﴿ قُلْ أَيُّ شَيْءٍ أَكْبَرُ شَهَادَةً قُلِ اللَّهُ شَهِيدٌ بَيْنِي وَبَيْنَكُمْ وَأُوحِيَ إِلَيَّ هَذَا القُرْآنُ لأُنذِرَكُم بِهِ وَمَن بَلَغَ ﴾ الأنعام الآية (١٩).

فتعاليم القرآن موجهه إلى العالم بأسره، فهي للناس جميعًا في شتى أرجاء الكون بغض النظر عن أجناسهم وألوانهم . أنزلت إليهم لتدخل السرور والبهجة إلى قلوبهم وتطهر نفوسهم وتهذب أخلاقهم، وتوجه مجتمعاتهم، وتستبدل سطوة القوي بالعدل والأخوة، وأكد الله سبحانه وتعالى أنَّ في القرآن حلولاً لجميع قضايا البشر ﴿ وَنَزَّلْنَا عَلَيْكَ الكِتَابَ تِبْيَاناً لِّكُلِّ شَيْءٍ وَهُدًى وَرَحْمَةً وَبُشْرَى لِلْمُسْلِمِينَ ﴾ النمل الآية (٨٩)[٤].

أما نظام الحكم الذي يسود المجتمع المسلم فيقوم على الشورى والعدالة ومنع السيطرة الفردية ؛ الشورى التي تمثل أهم القيم الضامنة لحريات الناس وحقوقهم التي اعتبرها الإسلام مصانة ومقدسة ومعصومة أكثر من قدسية أعظم مكان في الأرض وهو مكة، بل من أقدس بيت في هذا المكان الطاهر وهو بيت الله الحرام.

ومنها المساواة بين الناس في الحقوق والواجبات باستثناء بعض التفاصيل التي تختلف باختلاف الوظائف، ويقتضى العدل مراعاة هذا الاختلاف الوظائفي .

والشريعة الإسلامية قائمة على العدل ؛ لأنها من وضع الله سبحانه وتعالى والله يتصف بالعدل التام وكذلك شريعته قال تعالى ﴿ وَلاَ يَظْلِمُ رَبُّكَ أَحَداً ﴾ الكهف الآية (٤٩)، وقال تعالى ﴿ إِنَّ اللَّهَ لاَ يَظْلِمُ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ ﴾ النساء الآية (٤٠)، وقوله ﴿ وَمَا رَبُّكَ بِظَلاَّمٍ لِّلْعَبِيدِ ﴾ فصلت الآية (٤٦).[٥]

الميراث وأهميته :-

في اللغة:- ورث فلان المال، ومنه، وعنه – يرثه ورثًا، وإرثًا، ورِثة، ووراثة صار إليه ماله بعد موته. ومن أسماء الله تعالى الوارث: ((أي الباقي بعد فناء الخلق)).[٦]

والميراث : الإرث والجمع مواريث، وعلم المواريث علم الفرائض.[٧]

في اصطلاح الفقهاء: هو ما يتركه الميت من الأموال والحقوق. وبعضهم لم يذكر الحقوق، وبعضهم قال: ما يترك الميت خاليًا من تعلق حق الغير به.[٨]

ويُسمى علم الفرائض: والفرض لغة: التقدير قال تعالى: ﴿ فَنِصْفُ مَا فَرَضْتُمْ ﴾ أي قدرتم، وأتي بمعنى القطع قال تعالى: " نصيب مفروضاً " أي مقطوعًا محدودًا . والفرض في الاصطلاح : نصيب مقدر شرعًا للوارث.[٩]

وعرف بعضهم علم الفرائض بأنه: الفقه المتعلق بالإرث ومعرفة الحساب الموصل إلى معرفة ذلك ومعرفة قدر الواجب من التركة لكل ذي حق .[١٠]

أما علم الميراث : فهو العلم الذي يبحث عن أحكام المواريث كحقوق الورثة وأنصبائهم، والحقوق المتعلقة بالتركة كتجهيز الميت، وأداء ديونه، وتنفيذ وصاياه وأسباب الإرث، وشروطه وموانعه ..... الخ) [٥]

بعلم المواريث :

اهتم الإسلام بعلم المواريث اهتمامًا كبيرًا فجاءت آيات القرآن موضحة حقوق أصحاب الفروض وأنصباءهم وحددته كقوله تعالى: " وَلَكُمْ نِصْفُ مَا تَرَكَ أَزْوَاجُكُمْ إِن لَّمْ يَكُن لَّهُنَّ وَلَدٌ ﴾ النساء الآية (١٢) .

وكقوله تعالى: ﴿ يَسْتَفْتُونَكَ قُلِ اللَّهُ يُفْتِيكُمْ فِي الكَلالَةِ إِنِ امْرُؤٌ هَلَكَ لَيْسَ لَهُ وَلَدٌ وَلَهُ أُخْتٌ فَلَهَا نِصْفُ مَا تَرَكَ﴾ النساء الآية (١٧٦).

كما ذُكرت حقوق بعض الورثة مجملة بدون تحديد كقوله تعالى: ﴿ لِلرِجَالِ نَصِيبٌ مِّمَّا تَرَكَ

الوَالِدَانِ وَالأَقْرَبُونَ وَلِلنسَاءِ نَصِيبٌ مِّمَّا تَرَكَ الوَالِدَانِ وَالأَقْرَبُونَ مِمَّا قَلَّ مِنْهُ أَوْ كَثُرَ نَصِيباً مَّفْرُوضاً﴾ النساء الآية (٧) .

وقوله تعالى: ﴿ يُوصِيكُمُ اللَّهُ فِي أَوْلادِكُمْ لِلذَّكَرِ مِثْلُ حَظِّ الأُنثَيَيْنِ ﴾ النساء الآية (١١) .

والرسول صلى الله عليه وسلم حث على تعلم الفرائض وتعليمها للناس فقال صلى الله عليه وسلم: " تعلموا الفرائض وعلموه " أي علم الفرائض : وروي " وعلموها . أي الفرائض – الناس فإني امرؤ مقبوض وإن العلم سيقبض، وتظهر الفتن حتى يختلف اثنان في الفريضة فلا يجدان من يقضى بينهما[٦]

وقال صلى الله عليه وسلم: " تعلموا الفرائض فإنه من دينكم، وانه نصف العلم وإنه أول علم ينزع من أمتي.[١١]

وهذا يدل على أن الإسلام قد أعطى علم المواريث عناية كبيرة بدلالة تولي الله قسمة المواريث ولم يتركها لأحد من البشر .

قال الماوردي : وإنما حثهم على تعلمه لقرب عهدهم بغير هذا التوارث.

واختلف العلماء في تأويل قوله صلى الله عليه وسلم: " فإنه نصف العلم " على أقوال أحسنها: انه باعتبار الحال فإن حال الناس اثنان: حياة ووفاة، فالفرائض تتعلق بحال الوفاة، وسائر العلوم تتعلق بحال الحياة. وقيل: النصف بمعنى الصنف، قال الشاعر:

إذا مت كان النَّاس نصفان شامت وآخر مثن بالذي كنت أصنع.

واشتهر من الصحابة رضي الله عنهم بعلم الفرائض أربعة: علي، وابن عباس، وزيد، وابن مسعود ولم يتفق هؤلاء إلا وافقتهم الأمة، وما اختلفوا إلا وقعوا فرادى ثلاثة في جانب وواحد في جانب.[١٢]

ر الفرائض :

تعلم الفرائض واجب على سبيل الكفاية، بمعنى أنه إذا قام به البعض وتعلَّمه وأتقنه سقط الإثم عن الباقين، وإن لم يتعلمه أحد أثموا جميعًا. قال تعالى: ﴿ فَلَوْلاَ نَفَرَ مِن كُلِّ فِرْقَةٍ مِّنْهُمْ طَائِفَةٌ لِّيَتَفَقَّهُوا فِي الدِّينِ وَلِيُنذِرُوا قَوْمَهُمْ إِذَا رَجَعُوا إِلَيْهِمْ لَعَلَّهُمْ يَحْذَرُونَ ﴾ التوبة (١٢٢) .

وقد يصير فرض عين إذا تعين شخص لتعلم هذا العلم ولا يصلح أحد غيره لهذا الغرض صار في حقه فرض عين .[١٣]

علم وفائدته :

الغاية والمقصود من تعلم علم الفرائض إقرار العدل، وإقامة الحق في الأسرة والمجتمع، وقطع التنازع والتناحر في الأموال، وبيان مقادير الورثة وأنصبائهم .[١٤]

ولكي نعرف مدى عظمة نظام الإسلام في الإرث لابد من التعرف أولاً على أنظمة وأسباب الإرث في الحضارات السابقة للإسلام كالرومان وكذلك عند اليهود وفي الجاهلية قبل الإسلام

الإرث في الجاهلية:

١- القرابة.

٢- الحلف والمعاقدة.

٣- التبني.

ولم تكن الزوجية سببًا من أسباب الإرث عندهم فليس للمرأة حقًا في مال زوجها.

أما القرابة: فإنهم كانوا يورثون الأبناء دون البنات، والكبار دون الصغار، فكان إذا ترك الميت أبناء ذكورًا وإناثًا يرثه الابن الأكبر حتى ولو كان هذا الابن بالتبني، وليس لغيره من أخوته وأخواته نصيب حتى جاء الإسلام فبين أن الإرث غير مختص بالرجال ولا بالكبار فقط، وإنما هو أمر مشترك بين الرجال والنساء والصغار والكبار .[١٥]

وأما الحلف: فقد كان العرب في الجاهلية إذا تحالف أحدهم أو تعاقد مع آخر يرث كل منهما الآخر بعد موته، وإن كان في ذلك حرمان لأولاد كل منهما، وبقي ذلك كذلك إلى أن نزل قول الله تعالى: ﴿ وَأُوْلُوا الأَرْحَامِ بَعْضُهُمْ أَوْلَى بِبَعْضٍ فِي كِتَابِ اللَّهِ ﴾ الأنفال الآية (٧٥).

ونزلت آيات المواريث تبين أنصبة وارثي التركة ومستحقيها.[١٦]

وهكذا نجد أن نظام الإرث عند العرب في الجاهلية كان كله ظلمًا وحيفًا وإجحافًا.

كانت قواعده على النحو الآتي:

١- أسباب الميراث عندهم أربعه البنوة، والأبوة، والأخوة، والعمومة، فالزوجة ليست من الأسباب وإن كان الزوج يرث زوجته على حين أنها لا ترثه إن توفى قبلها.

٢- إذا توفي الأب كان ميراثه لأبنائه الذكور وحدهم دون شريك، ويكون للولد البكر مثل حظ الأنثيين مع إخوته الأصغر سنًا منه، ولكنه إن اتفق مع أخوته على اقتسام الميراث بالسوية صح الاتفاق.

٣- إذا ترك الأب المتوفى أولادًا بنين وبنات كانت التركة من حق البنين وحدهم، ولكن يكون للبنات حق النفقة على التركة حتى تتزوج الواحدة منهن أو تبلغ سن البلوغ كما يكون للبنت أيضًا على إخوتها الذكور قيمة مهرها من التركة بقدر ما كان يظن أن يعطيها أبوها .

٤- الأم لا ترث من ابنها، ولا من بنتها، وإن ماتت هي يكون ميراثها لابنها إن كان لها ابن، وإلا كان الميراث لابنتها، فإن لم يكن لها ولد ولا بنت، فميراثها يكون لأبيها إن كان موجود ، وإلا فلأبي أبيها إن كان موجودًا، وإلا فلجد أبيها.

٥- إذا توفي الابن وليس له ابن ولا بنت كان الميراث لأبيه إن كان موجودًا، وإلا فلإخوته – أي إخوة المتوفى – الذكور، وإلا فلأخواته الإناث .

٦- للرجل حق فيما تكتسبه زوجته من كدِّها، وفي ثمرة مالها، وإذا توفيت ورثها، وكل ما تملكه الزوجة يؤول بوفاتها ميراثًا شرعيًا إلى زوجها وحده، لا يشاركه فيه أحد من أقاربها ولا أولادها سواءً أكانوا منه أم من رجل آخر .

٧- أماً الزوجة فلا ميراث لها من تركة زوجها إذا توفي قبلها حتى إذا اشترطت أن ترثه وكان له ورثة بطل الشرط ولو حُصِّل[١٧] قبل الزواج، ولكن للزوجة الأرملة الحق في إن تعيش من تركة زوجها المتوفى ولو كان قد أوصى بغير ذلك .[١٨]

عند الرومان :

للإرث عندهم سببان: ١- القرابة ٢- ولاء العتاقة .

ولم يجعلوا الزوجية سببًا من أسباب التوارث ؛ لأنه لا توارث بين الزوجين عندهم فقد كانوا يحرصون على أمرين اثنين هما :

١- استبقاء الثروة في العائلات وحفظها من التفتت .

٢- المحافظة على كيان العائلات وعلى سلطة أرباب الأسر .

وتطبيقًا لهذين الأمرين ورثوا أولاد الأبناء ولم يورثوا أولاد البنات، كما منعوا التوارث بين الأم وأولادها فالأولاد لا يرثون أمهم، وإنما ينتقل مالها إلى أخوتها وأخواتها وليس لأولادها منه شيء.

كما أن توريث الأولاد عندهم كان يشمل ما تبقى بالنسب، وكذلك أولاد الزنا والأولاد بالتبني [١٩].

حكمة التراث في الإسلام :

١- فيه إبطال للعادات الجاهلية المقيتة في الميراث، والتي منها عدم توريث إلا من ركب الفرس وحمل السيف ودافع عن العشيرة، وعلى ذلك فإنه لا يرث الصغير ولا النساء، فجاء الإسلام وورثهم قال تعالى: ﴿ لِلرِجَالِ نَصِيبٌ مِّمَّا تَرَكَ الوَالِدَانِ ﴾ سورة النساء الآية (٧).

٢- إلغاء ما كان عليه الحال في الجاهلية من التوارث بسبب التحالف والنصرة، فكان الرجل يقول للرجل: دمي دمك، ومالي مالك تنصرني وأنصرك وترثني وأرثك، فيتعاقدان على ذلك ويتوارثان دون القرابة قال تعالى: ﴿ وَلِكُلٍّ جَعَلْنَا مَوَالِيَ مِمَّا تَرَكَ الوَالِدَانِ وَالأَقْرَبُونَ وَالَّذِينَ عَقَدَتْ أَيْمَانُكُمْ فَآتُوهُمْ نَصِيبَهُمْ ﴾ النساء الآية (٣٣).

والنصيب المأمور بإيتائه هو الميراث، وكانوا يأخذون السدس في جميع المال، فنسخ هذا الحكم وصار التوارث بسبب المؤاخاة والهجرة بدلاً من التوارث بسبب الحلف[٢] ثم نسخ هذا الحكم بعد ذلك عندما قوي الإسلام ودخل الناس فيه أفواجًا، وجُعل التوارث قائم بسبب القرابة وحدها[٣]. قال تعالى: ﴿ وَأُوْلُوا الأَرْحَامِ بَعْضُهُمْ أَوْلَى بِبَعْضٍ فِي كِتَابِ اللَّهِ مِنَ الْمُؤْمِنِينَ وَالْمُهَاجِرِينَ﴾ الأحزاب الآية (٦) .

٣- تحقيق الرعاية الكاملة والحماية التامة لحقوق الضعفاء من النساء والأطفال ؛ فهم أحق بالرعاية وأحوج إلى المال من الكبار، لعدم استطاعتهم مواجهة الحياة وأعبائها ومشاقها ومتاعبها[٢١].

وهذا كله يُدل على أن نظام الإرث في الإسلام من الإعجاز التشريعي للكتاب الكريم، إضافة إلى إن تشريع المواريث على الصورة التي رأيناه آنفا يدلُ على الإعجاز التشريعي لهذا الكتاب الكريم [٢٢].

، في الإسلام:

للإرث في الإسلام أسباب ثلاثة: هي القرابة، النكاح، الولاء .

١) القرابة: تشمل الأصول كالآباء، والأمهات، والأجداد، والجدات، وإن علوا، والفروع من أبناء وبنات وإن نزلوا، والحواشي من الأخوة والأخوات لأبوين أو لأب.

٢) النكاح: ويشمل توريث أحد الزوجين من الآخر ما لم يوجد مانع .

٣) الولاء: فيرث السيد عبده الذي أعتقه إذا لم يكن لهذا العبد من يستحق التركة من أصول أو فروع .[٢٣] فيرث كل المال في هذه الحال ، ويرث ما أبقته الفروض بعد أصحاب الفروض إن بقي له شيء ولا يكون له شيء عند عدم بقاءه .

وكان التوريث في صدر الإسلام لأسباب متعددة ،حيث كان التبني ، والتحالف المعمول به في الجاهلية ثم اتسعت هذه الأسباب ((الهجرة ، المؤاخاة ، التبني ، التحالف ، والموالاة غير ولاء العتق)) وبقى سببين: أحدهما: الهجرة فكان المهاجر يرث من المهاجر وإن كان أجنبيًا عنه إذا كان كل واحد منهما مختصًا بالآخر بمزيد المخالطة والمخالصة، ولا يرثه غير المهاجر وإن كان من أقاربه.

والثاني المؤاخاة : فقد كان رسول الله صلى عليه وسلم يؤاخي بين كل اثنين من أصحابه وكان ذلك سببًا للتوارث، ولكن هذين السببين نسخا بقوله تعالى: " وَأُوْلُوا الأَرْحَامِ بَعْضُهُمْ أَوْلَى بِبَعْضٍ فِي كِتَابِ اللَّهِ ﴾ والذي تقرر عليه دين الإسلام أن أسباب التوريث ثلاثة: النسب، والنكاح، والولاء [٢٤].

ويتضح لنا في هذه المقارنة السريعة بين ما كان عليه الإرث قبل الإسلام وما صار إليه بعده مدى عظمة الإسلام ونظام الإرث فيه الذي يدل دلالة واضحة على الإعجاز ، فالنظام الإسلامي يقر انتقال المال على من تحقق فيه سبب الإرث فلا يختص بالمال أحد دون آخر وفي ذلك دليل على اهتمام الإسلام بجمع شمل الأسرة ودوام المحبة بين أفرادها وعدم تجمع المال في يد شخص واحد وحرمان الآخرين ، ولاشك أن هذا يزيد الترابط والتلاحم بين أفراد الأسرة وأقرباء الميت وفي ذلك فائدة للمجتمع ايضاً فتماسك الأسرة يزيد المجتمع تماسكاً ومتانة ، وبهذا يظهر تفوق الإسلام وتميزه عن غيره في إحقاق الحق وإظهار العدل ، عكس الحاصل في الديانات السابقة التي فيها تجميع الثروة في أيدي أشخاص من الأسرة وحرمان الآخرين .

ها وأقوال العلماء في ذلك:

بعد أن استعرضنا نظام الإرث في الجاهلية عند العرب، وعند اليهود، وعند الرومان يجدر بنا أن نذكر آيات الميراث في القران الكريم لنرى ما فيها من عدل وإنصاف ودقة وإحكام وموضوعية في تقسيم التركة بعدالة وبما يتناسب مع حاجة الوارث ، ودرجته من الميت ، وقد وردت آيات الميراث في كتاب الله سبحانه وتعالى في سورة النساء في أربع آيات مشتملة على أحكام الميراث على النحو الآتي :

لاً : قوله تعالى ﴿ لِلرِجَالِ نَصِيبٌ مِّمَّا تَرَكَ الوَالِدَانِ وَالأَقْرَبُونَ وَلِلنسَاءِ نَصِيبٌ مِّمَّا تَرَكَ الوَالِدَانِ وَالأَقْرَبُونَ مِمَّا قَلَّ مِنْهُ أَوْ كَثُرَ نَصِيباً مَّفْرُوضاً ﴾ النساء الآية(٧) .

ياً : قوله تعالى ﴿ يُوصِيكُمُ اللَّهُ فِي أَوْلادِكُمْ لِلذَّكَرِ مِثْلُ حَظِّ الأُنثَيَيْنِ فَإِن كُنَّ نِسَاءً فَوْقَ اثْنَتَيْنِ فَلَهُنَّ ثُلُثَا مَا تَرَكَ وَإِن كَانَتْ وَاحِدَةً فَلَهَا النِّصْفُ وَلأَبَوَيْهِ لِكُلِّ وَاحِدٍ مِّنْهُمَا السُّدُسُ مِمَّا تَرَكَ إِن

كَانَ لَهُ وَلَدٌ فَإِن لَّمْ يَكُن لَّهُ وَلَدٌ وَوَرِثَهُ أَبَوَاهُ فَلأُمِّهِ الثُّلُثُ فَإِن كَانَ لَهُ إِخْوَةٌ فَلأُمِّهِ السُّدُسُ مِنْ بَعْدِ وَصِيَّةٍ يُوصِي بِهَا أَوْ دَيْنٍ آبَاؤُكُمْ وَأَبْنَاؤُكُمْ لاَ تَدْرُونَ أَيُّهُمْ أَقْرَبُ لَكُمْ نَفْعاً فَرِيضَةً مِّنَ اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَلِيماً حَكِيماً ﴾ النساء الآية (١١).

ثالثاً: ﴿وَلَكُمْ نِصْفُ مَا تَرَكَ أَزْوَاجُكُمْ إِن لَّمْ يَكُن لَّهُنَّ وَلَدٌ فَإِن كَانَ لَهُنَّ وَلَدٌ فَلَكُمُ الرُّبُعُ مِمَّا تَرَكْنَ مِن بَعْدِ وَصِيَّةٍ يُوصِينَ بِهَا أَوْ دَيْنٍ وَلَهُنَّ الرُّبُعُ مِمَّا تَرَكْتُمْ إِن لَّمْ يَكُن لَّكُمْ وَلَدٌ فَإِن كَانَ لَكُمْ وَلَدٌ فَلَهُنَّ الثُّمُنُ مِمَّا تَرَكْتُم مِّن بَعْدِ وَصِيَّةٍ تُوصُونَ بِهَا أَوْ دَيْنٍ وَإِن كَانَ رَجُلٌ يُورَثُ كَلاَلَةً أَو امْرَأَةٌ وَلَهُ أَخٌ أَوْ أُخْتٌ فَلِكُلِّ وَاحِدٍ مِّنْهُمَا السُّدُسُ فَإِن كَانُوَاْ أَكْثَرَ مِن ذَلِكَ فَهُمْ شُرَكَاء فِي الثُّلُثِ مِن بَعْدِ وَصِيَّةٍ يُوصَى بِهَا أَوْ دَيْنٍ غَيْرَ مُضَآرٍّ وَصِيَّةً مِّنَ اللّهِ وَاللّهُ عَلِيمٌ حَلِيمٌ ﴾النساء١٢

رابعاً: قوله تعالى ﴿ يَسْتَفْتُونَكَ قُلِ اللَّهُ يُفْتِيكُمْ فِي الكَلالَةِ إِنِ امْرُؤٌ هَلَكَ لَيْسَ لَهُ وَلَدٌ وَلَهُ أُخْتٌ فَلَهَا نِصْفُ مَا تَرَكَ وَهُوَ يَرِثُهَا إِن لَّمْ يَكُن لَّهَا وَلَدٌ فَإِن كَانَتَا اثْنَتَيْنِ فَلَهُمَا الثُّلُثَانِ مِمَّا تَرَكَ وَإِن كَانُوا إِخْوَةً رِّجَالاً وَنِسَاءً فَلِلذَّكَرِ مِثْلُ حَظِّ الأُنثَيَيْنِ يُبَيِّنُ اللَّهُ لَكُمْ أَن تَضِلُّوا وَاللَّهُ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ ﴾ النساء الآية (١٧٦).

" فالآية الأولي شملت الأقارب الذكور للميت أولاد وغيرهم ، والأقارب الإناث بناتاً وغيرهن فجعلت لكل منهم نصيب من قليل ما خلف بعده وكثيره .

أما الآية الثانية : فسبب نزولها أن أهل الجاهلية كانوا يورثون الذكور دون الإناث، والكبار دون الصغار وإن كانوا ذكورًا، ويقولون: لا يعطى إلا من قاتل على ظهور الخيل، وطاعن بالرمح، وضارب بالسيف، وحاز الغنيمة فأنزل الله هذه الآية رداً عليهم ، وإبطالاً لقولهم وتصرفهم بجهلهم ؛ فإن الورثة الصغار كان ينبغي أن يكونوا أحق بالمال من الكبار، لعدم تصرفهم والنظر في مصالحهم، فعكسوا الحكم، وأبطلوا الحكمة فضلوا بأهوائهم، وأخطأوا في أرائهم و تصرفاتهم ، والآية ركن من أركان الدين، وعمدة من عمد الأحكام، وأم من أمهات الآيات ؛ لاشتمالها على ما يهم علم الفرائض "[٢٥] أوصى الله سبحانه وتعالى فيها الوالدين في أولادهم للدلالة على أنه سبحانه – أرحم وأبر وأعدل من الوالدين مع أولادهم، كما تدل على أن نظام الإرث مردُّه كله إليه سبحانه، فهو الذي يحكم بين الوالدين وأولادهم، وبين الأقرباء وأقاربهم، وإنما بدأ بذكر ميراث الأولاد، لأن تعلق الإنسان بولده أشد فلهذا السبب قدَّم الله ذكر ميراثهم، ولذلك قال عليه الصلاة والسلام " فاطمة بضعة منى " .[٢٦]

وذكر المفسرون أن سبب نزول هذه الآية هو ما رواه عطاء : قال استشهد سعد بن الربيع وترك

ابنتين وامرأة وأخًا، فأخذ الأخ المال كله فأتت المرأة وقالت: يا رسول الله هاتان ابنتا سعد، وإن سعدًا قُتل، وان عمهما أخذ مالهما، فقال عليه الصلاة والسلام: " ارجعي فلعل الله سيقضى فيه " ثم إنها عادت بعد فترة وبكت فنزلت هذه الآية، فدعا رسول الله صلي الله عليه وسلم عمهما وقال: أعط ابنتي سعد الثلثين، وأمهما الثمن، وما بقي فهو لك)) .[٢٧] وهذا أول ميراث قسم في الإسلام[٢٨]

قال العوفي: عن ابن عباس ﴿ يُوصِيكُمُ اللَّهُ فِي أَوْلادِكُمْ لِلذَّكَرِ مِثْلُ حَظِّ الأُنثَيَيْنِ ﴾ وذلك أنه لما نزلت الفرائض التي فرض الله فيها ما فرض، للولد الذكر، والأنثى، والأبوين، كرهها الناس، أو بعضهم – وقالوا: تُعطى المرأة الربع أو الثمن، وتعطى الابنة النصف، ويعطى الغلام الصغير، وليس من هؤلاء أحد يقاتل القوم، ولا يحوز الغنيمة ! اسكتوا عن هذا الحديث، لعل رسول الله صلى الله عليه وسلم ينساه، أو نقول له أن يغيره ! فقالوا: يا رسول الله تعطى الجارية نصف ما ترك أبوها، وليست تركب الفرس ولا تقاتل القوم؟! ويعطى الصبي الميراث، وليس يفي شيئًا؟! وكانوا يفعلون ذلك في الجاهلية، ولا يعطون الميراث إلا لمن قاتل القوم، ويعطونه الأكبر فالأكبر" رواه ابن أبي حاتم وابن جرير " .[٢٩]

فهذا كان منطق الجاهلية العربية، الذي يحيك في بعض الصدور، وهي تواجه فريضة الله وقسمته العادلة الحاكمة، ومنطق الجاهلية الحاضرة الذي يحيك في بعض الصدور اليوم – وهي تواجه فريضة الله وقسمته – لعله يختلف كثيرًا أو قليلاً عن منطق الجاهلية العربية فيقول: كيف نعطى المال لمن لم يكد فيه ويتعب من الذراري ؟ وهذا المنطق كذاك كلاهما لا يدرك الحكمة، ولا يلتزم الأدب ؟ وكلاهما يجمع من ثم بين الجهالة وسوء الأدب.[٣٠]

وقد فصَّل الله سبحانه وتعالى في هذه الآية ما أجمل في قوله تعالى : ﴿ لِلرِجَالِ نَصِيبٌ مِّمَّا تَرَكَ الوَالِدَانِ وَالأَقْرَبُونَ﴾ النساء الآية (٧) .

فبين أن للأولاد حال انفراد وحال اجتماع مع الوالدين: أمَّا حال الانفراد فثلاثة، وذلك أن الميت إمَّا أن يُخلف الذكور والإناث معًا، وإما أن يُخلف الإناث فقط، أو الذكور فقط.

فإذا خَّلف ذكورًا وإناثًا معًا فقد بيَّن الله أن ﴿ لِلذَّكَرِ مِثْلُ حَظِّ الأُنثَيَيْنِ ﴾، فإذا خلف الميت ذكرًا واحدًا وأنثى واحدة: كان للذكر سهمان، وللأنثى سهم. وإذا كان الورثة جماعة من الذكور وجماعة من الإناث كان لكل ذكر سهمان، ولكل أنثى سهم.

وإذا حصل مع الأولاد جمع آخرون من أصحاب الفروض كالأبوين والزوجين فهم يأخذون سهامهم، والباقي بعد تلك السهام بين الأولاد ﴿ لِلذَّكَرِ مِثْلُ حَظِّ الأُنثَيَيْنِ﴾ [٣١]

ومن هذا الإيجاز والإعجاز في قوله تعالى ﴿ لِلذَّكَرِ مِثْلُ حَظِّ الأُنثَيَيْنِ﴾ يستفاد أن المال للولد الذكر إذا لم يكن معه أنثى لأنه جعل للذكر مثل حظ الأنثيين، وقد جعل للأنثى النصف إذا كانت منفردة، فعلم أن للذكر في حال الانفراد ضعف النصف وهو الكل[٣٢].

ونجد في هذا البيان التوازن والعدل بين أعباء الذكر وأعباء الأنثى في التكوين العائلي، وفي النظام الاجتماعي في الإسلام؛ فالرجل يتزوج المرأة، ويكلف أعباءها وإعالة أبنائها منه في كل حالة، وهي معه، وهي مطلقة منه ....أما هي فإما أن تقوم بنفسها فقط، وإما أن يقوم بها رجل قبل الزواج وبعده سواء. وليست مكلفة نفقة للزوج، ولا للأبناء في أي حال ... فالرجل مكلف على الأقل – ضعف أعباء المرأة في التكوين العائلي وفي النظام الاجتماعي والإسلامي. ومن ثم يبدو العدل كما يبدوا التناسق بين الغُنم والغُرم في هذا التوزيع الحكيم.[٣٣]

وفي هذا رد على القائلين بأن هناك ظلم للمرأة بتوريثها نصف الرجل فإنما جعل الإسلام ذلك بحسب ما يتناسب مع طبيعة كل واحد منهم فالرجل عليه النفقة والمهر والحماية والرعاية والدفاع والولاية وكل ذلك يحتاج إلى بذل وإنفاق وجهد ، أمَّا المرأة فلا تُكلَّف بشيء من ذلك غالباً عند وجود الرجال والغنم بالغرم كما أشرنا سابقاً وهذه الحالة هي الوحيدة التي تعطى فيها المرأة نصف الرجل عندما يستوي الذكور والإناث جهة وقوة وقربا – كالأبناء مع البنات ، أو الأخوات الشقيقات مع الإخوة الاشقاء وهذا اعجاز واضح لمراعاته أوضاع الناس وأحوالهم .

ب – أما إذا مات وخلف الإناث فقط فقد بين تعالى أنهن إن كن فوق اثنتين، فلهن الثلثان، وإن كانت واحدة فلها النصف، ولم يبين الله سبحانه وتعالى حكم البنتين بالقول الصريح، ولكنه ذكر حكم الأخت والأختين في حال الانفراد ولم يذكر حكم الأخوات فوق اثنتين فقال تعالى ﴿ إِنِ امْرُؤٌ هَلَكَ لَيْسَ لَهُ وَلَدٌ وَلَهُ أُخْتٌ فَلَهَا نِصْفُ مَا تَرَكَ وَهُوَ يَرِثُهَا إِن لَّمْ يَكُن لَّهَا وَلَدٌ فَإِن كَانَتَا اثْنَتَيْنِ فَلَهُمَا الثُّلُثَانِ مِمَّا تَرَكَ﴾ .النساء ١٧٦ .

و القول الراجح عند جمهور الصحابة رضي الله عنهم أن للبنتين حكم الجماعة أي لهما الثلثان ذلك أن البنتين أمس رحمًا بالميت من الأختين فأوجبوا لهما ما أوجب الله للأختين، ولم ينقصوا حظهما عن حظ من هو أبعد منهما وهذا قياس أولوي، ومن ناحية أخرى وبمقتضى قوله تعالى ﴿ لِلذَّكَرِ مِثْلُ حَظِّ الأُنثَيَيْنِ ﴾ فلو مات وخلف بنتًا وابنًا فالثلث للبنت والثلثان للابن، فإذا كان الثلث لبنت واحدة كان الثلثان للبنتين.

ولأن البنت لما وجب لها مع أخيها الثلث كان أحرى أن يجب لها الثلث إذا كانت مع أخت

مثلها، ويكون لأختها معها مثل ما كان لها أيضا مع أخيها لو انفردت معه، وبذلك وجب لهما الثلثان.[٣٤]

و يؤيد ذلك ما ورد في أمر الرسول صلى الله عليه وسلم أخا سعد بن الربيع رضي الله عنها بقوله: " أعط بنتي سعد الثلثين، وأعط أمهما الثمن، وما بقى فهو لك ".[٣٥]

وهنا يمكن الرد على القائلين أن المرأة تحصل دائماً على نصف الرجل في الميراث وذلك لايقوله إلاَّ جاهل بنظام الميراث في الإسلام فالمرأة تحصل على المال كله كالأم لوحدها أو البنت لوحدها – فرضاً ورداً وتحصل على نصف المال وتحصل على ثلثي المال وفي قصة ابنتي سعد كان نصيب البنتين أكثر من نصيب العم ((وهو ذكر)) بكثير وهذا إعجازواضح في إنصاف المرأة وإعطائها حقها من فوق سبع سموات .

ج – إذا مات وخلف الأولاد الذكور فقط، فإذا كان الابن واحدًا فقط فإنه إذا انفرد أخذ كل المال، وذلك مستفاد من قوله تعالى ﴿ لِلذَّكَرِ مِثْلُ حَظِّ الأُنثَيَيْنِ ﴾ ومن قوله تعالى : ﴿ وَإِن كَانَتْ وَاحِدَةً فَلَهَا النِّصْفُ﴾ فلزم من مجموع هاتين الآيتين أن نصيب الابن المفرد جميع المال .[٣٦]

كما أن ذلك مستفاد من السنة النبوية الشريفة وهو قوله عليه الصلاة والسلام " ألحقُوا الفرائض بأهلها فما بقى فهو لأولى رجل ذكر "[٣٧]

ولا خلاف أن الابن عصبة ذكر ولما كان الابن آخذًا لكل ما بقي بعد السهام وجب فيما إذا لم يكن سهام أن يأخذ الكل.

ومما يدل على ذلك أيضًا أن أقرب العصبات إلى الميت هو الابن، وليس له قدر معين من الميراث بالإجماع ، فإن لم يكن معه صاحب فرض لم يكن له أن يأخذ قدرًا أولى منه بأن يأخذ الزائد، فوجب أن يأخذ الكل.

وفي هذا غاية الإعجاز أيضًا ؛ حيث إن هذا الابن هو أولى الناس بالميت، وأقربهم إليه، وأحرصهم على رعايته والمحافظة على ثروته وماله بعد موته، كما أنه يكلف بالإنفاق عليه وجوبًا إذا احتاج إليه في حياته لعجز أو مرض أو ما أشبه ذلك، فلأجل هذا وغيره استحق أخذ كل المال تعصيبًا إذا انفرد.

أمَّا إذا كانوا أكثر من واحد وكانوا متشاركين في جهة الاستحقاق ولا رجحان فوجب قسمة المال بينهم بالسوية.[٣٨]

وبعد أن بين الله سبحانه وتعالى نصيب الذرية بدأ ببيان نصيب الأبوين: الأب والأم عند وجودهما مع وجود الذُرية ومع عدم وجودها. فقال تعالى ﴿ وَلأَبَوَيْهِ لِكُلِّ وَاحِدٍ مِّنْهُمَا السُّدُسُ مِمَّا تَرَكَ إِن كَانَ لَهُ وَلَدٌ... الآية " النساءاية (١١)، فبين أن للأبوين فرض السُّدس لكل واحد منهما في حال اجتماعهما مع الأولاد، والبقية للولد الذكر مع أخته الأنثى أو أخواته " للذكر مثل حظ الأنثيين " .

فإذا لم يكن للميت إلا بنت واحدة فرض لها النصف، وللأبوين لكل واحد منهما السدس، وللأب السدس الآخر بالتعصيب، أمَّا إذا كان للميت بنتان فأكثر فتأخذان الثلثين، ولكل واحد من الأبوين السدس .

أمَّا إذا لم يكن للميت ولد ولا إخوة ولا زوجة فينفرد الأبوان بالميراث، فيكون للأم الثلث، ويأخذ الأب الباقي بالتعصيب، فلو كان مع الأبوين زوج أو زوجة أخذ الزوج النصف أو الزوجة الربع، وأخذت الأم الثلث " إمَّا ثلث التركة أو ثلث الباقي بعد فريضة الزوج أو الزوجة على خلاف بين الفقهاء في هذه المسألة . ويأخذ الأب ما تبقى بعد الأم بالتعصيب على ألا يقل نصيبه عن نصيب الأم .

أما إذا اجتمع الأبوان مع الإخوة – سواءً كانوا من الأبوين أو من الأب أومن الأم – فإنهم لا يرثون مع الأب شيئًا ؛ لأنه مقدم عليهم وهو أقرب عاصب بعد الولد الذكر، ولكنهم مع هذا يحجبون الأم من الثلث إلى السدس، فيفرض لها معهم السدس فقط ويأخذ الأب ما تبقى من التركة إن لم يكن هناك زوج أو زوجة.

أما الأخ الواحد فلا يحجب الأم عن الثلث فيفرض لها الثلث معه كما لو لم يكن هناك ولد ولا إخوة .[٣٩]

وفي توريث من ذكر آنفًا إعجاز واضح فكل يأخذ من الميت على قدر قربه منه ومقدار حاجته وحرصه عليه، فالأب مثلاً عندما يأخذ كل المال تعصيبًا أو يأخذ ثلثيه بعد نصيب الأم أو يأخذ ما أبقته الفروض كل ذلك يحصل لقربه من الميت وحرصه على ماله وواجبه في الانفاق عليه إن احتاج إلى ذلك. أما الأم فلمكانتها من الميت وحسن رعايتها له في صغره وثكلها بفقده لذلك ترث من ماله بالقدر الذي يفي بحاجتها. وكذلك بقية الورثة كل يرث بحسب قربه من الميت.

ثم بين الله سبحانه تعالى أن هذه الانصباء إنما تدفع لأصحابها إذا فضل ذلك عن الوصية والدّين، فأول ما يخرج من التركة الدين، حتى لو استغرق الدين كل مال الميت لم يكن للورثة

شئ، فإن لم يكن دين، أو كان إلا أنه قضي وفضل بعده شيء تخرج الوصية من ثلث ما فضل، ثم تقسم الباقي ميراثًا على فرائض الله .[٤٠] ويظهر هنا وجه رائع للإعجاز يتمثل في تقديم الدَّين والوصية عل تقسيم التركة على الورثة ، ففيه إشعار بأهمية الحقوق والوفاء بها ، وإبراء الذمة منها ، كما يدل ذلك على مراعاة الإسلام لفطرة الإنسان المحبة للمال حتى بعد الوفاة ، حيث له أن يتصرف فيه بالوصية دون الثلث وفي أوجه الخير ؛ رعاية لحقه في ابتغاء وجه الله سبحانه ورعاية لحقوق الورثة ونحوهم .

ثم يبين الله سبحانه وتعالى أن الأصلح للعبد ألاَّ يوكل تقدير المواريث إلى ما تستحسنه العقول ؛ لأن العقول لا تحيط بالمصالح والمضار ، ولذلك قدَّر الله لهم المقادير شرعًا وقال : ﴿ إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَلِيماً حَكِيماً ﴾ النساء الآية (١١) عليمًا " بقسمة المواريث "حكيمًا" حكم قسمتها وبينها لأهلها.[٤١]

وبين أنه لو وكل الله سبحانه ذلك إلى الناس لما علموا أيهم أنفع لهم، ولوضعوا الأموال على غير حكمة ،إذ التفاوت بالسهام مقترن بتفاوت المنافع ولا يعلم هذا التفاوت إلاَّ الله فتولى هو ذلك فضلاً منه، ولم يتركها للاجتهاد العاجز عن معرفة المقادير.

أما قوله تعالى : ﴿ وَلَكُمْ نِصْفُ مَا تَرَكَ أَزْوَاجُكُمْ ... ﴾ فقد أورد الله سبحانه وتعالى القسم الثاني من الورثة الذين يتصلون بالميت بغير واسطة وهما الزوجان.

فالوارث إمَّا أن يكون متصلا بالميت بغير واسطة أو بواسطة فإن اتصل به بغير واسطة فسبب الاتصال إمَّا أن يكون هو النسب وذلك هو قرابة الولادة، ويدخل فيه الأولاد والوالدان، وقدم الله سبحانه وتعالى هذا القسم.

وثاني هذه الأقسام الاتصال الحاصل ابتداءً من جهة الزوجية، وهذا القسم متأخر في الشرف عن القسم الأول ؛ لأن الأول ذاتي، وهذا الثاني عرضي، والذاتي أشرف من العرضي.[٤٢]

امَّا ثالث هذه الأقسام : فهو الاتصال بواسطة الغير وهو المسمى بالكلالة وهو المذكور في قوله تعالى : ﴿ وَإِن كَانَ رَجُلٌ يُورَثُ كَلاَلَةً أَوِ امْرَأَةٌ وَلَهُ أَخٌ أَوْ أُخْتٌ ... الآية ﴾.

و الكلالة : هو من سوى الوالدين والولد، وهذا اختيار أبي بكر الصديق، ووافقه عمر بن الخطاب بعد ذلك. فالكلالة من مات ليس له ولد ولا والد.

وسُمُّوا القرابة كلالَة ؛ لأنهم أطافوا بالميت من جوانبه وليسوا منه ولا هو منهم وإحاطتهم به أنهم ينتسبون معه.[٤٣]

وبينت هذه الآية حالة الكلالة: إن مات وكان له إخوة أشقاء أي إخوة من أبيه وأمه، فإن الميراث يؤول إليهم، ويكون نصيب الأخ الشقيق هنا ضعف نصيب الأخت الشقيقة.[٤٤]

وهكذا الحكم إن كان أخ أو أخت من الأم فيرثون بالفرض – السدس لكل من الذكر أو الأنثى، فإن كانوا أكثر من ذلك فهم شركاء في الثلث مهما بلغ عددهم ونوعهم.

ثالثاً: من آيات الميراث وتفاسيرها

مما سبق يمكن أن نستخلص وجوه الإعجاز التشريعي في آيات المواريث في الآتي:

أولاً: الإسلام نظام التكافل والتكامل والتناسق، ويبدو تكامله وتناسقه واضحًا جليًا في توزيع الحقوق والواجبات على أساس الفطرة الثابتة في النفس البشرية التي لم يخلقها الله عبثًا، وإنما خلقها لتؤدي دورًا أساسيًا في حياة الإنسان، فقد جعل الإسلام التكافل في محيط الأسرة هو حجر الأساس في بناء التكافل الاجتماعي العام، وجعل الإرث مظهرًا من مظاهر ذلك التكافل في محيط الأسرة إضافة إلى ما له من وظائف أخرى في النظام الاقتصادي والاجتماعي العام.

والناظر المدقق في أحكام الإسلام وتشريعاته يجد الدقة والتوازن وعدم التناقض والحكمة، والعدالة والشمول والواقعية، الأمر الذي يجعل الإنسان يقطع بأن هذه الأحكام ليست من عند أحد من البشر، وهذا ما نجده في نظام الإرث الذي تولى الله سبحانه وتعالى بيانه بنفسه نظرًا لأهميته وذلك في سورة النساء في أربع آيات منها مشتملة على الإيجاز والإعجاز في بيان أحكامه كما في قوله تعالى: ﴿ لِلذَّكَرِ مِثْلُ حَظِّ الأُنثَيَيْنِ ﴾.

ومن الإعجاز اللطيف في آيات الميراث ما فصله الله سبحانه وتعالى في ميراث البنات والأخوات كما في قوله تعالى: ﴿ فَإِن كُنَّ نِسَاءً فَوْقَ اثْنَتَيْنِ فَلَهُنَّ ثُلُثَا مَا تَرَكَ وَإِن كَانَتْ وَاحِدَةً فَلَهَا النِّصْفُ ﴾ .

فقد ذكر حكم البنت والبنات في حالة الانفراد ، ولم يذكر حكم البنين في حين أنه سبحانه وتعالى ذكر حكم الأخت والأختين في حال الانفراد ولم يذكر حكم الأخوات فوق اثنتين بقوله :((إن امرؤٌ هلك ليس له ولد وله أخت فلها نصف ما ترك وهو يرثها إن لم يكن لها ولد فإن كانتا اثنتين فله الثلثان مما ترك)) ، والقول الراجح عند جمهور الصحابة رضي الله عنهم إن للبنتين حكم الجماعة أي لهما الثلثان ذلك إن البنتان أمس رحما بالميت من الأختين فأوجبوا لهما ما أوجب الله للأختين ولم ينقصوا حظهما عن حظ من هو ابعد منهما ، وهذا قياس أولوي [٤٥]

ومن ناحية أخرى وبمقتضي قوله تعالى : ((للذكر مثل حظ الأنثيين)) فلو مات وخلف بنتا وابنا فالثلث للبنت والثلثان للابن ، فإذا كان الثلث لبنت واحدة كان الثلثان للبنتين . ولأن البنت لما وجب

لها مع أخيها الثلث كان أحرى أن يجب لها الثلث إذا كانت مع أخت مثلها ويكون لأختها معها مثل ما كان لها أيضاً مع أخيها لو انفردت معه وبذلك وجب لهما الثلثان.[٤٦]

ويؤيد هذا ما تقدم من أمر رسول الله صلى الله عليه وسلم بقوله : (أعطِ بنتي سعد الثلثين ، وأعط أمهما الثلث وما بقى فهو لك) [٤٧]

وما جاء في حديث ابن مسعود رضي الله عنه وقد سأل عن بنت وبنت ابن وأخت فقال : (لاقضين فيها قضاء النبي صلى الله عليه وسلم للبنت النصف ولبنت الابن السدس تكملة الثلثين وما بقى فللأخت) [٤٨]

ومن هنا يثبت أن الثلثين للبنتين بطريقة الأولى لأنه إذا كان الثلثان لبنت الابن مع بنت الصلب فأولى أن يكون للبنتين .

أما حكم ما فوق الاثنتين من الأخوات ، فالقول الراجح أن لهما الثلثان أيضاً قياساً على ما أوجبه الله تعالى في فرض الثلثان لما فوق الاثنتين من البنات ولما كان فرض الأختين الثلثان فمن الأولى أن يكون هو كذلك لما فوق الاثنتين . [٤٩]

وبذلك نجد في نظام الإرث في الإسلام العدل والتناسق مع الفطرة ابتداءً، ومع واقعيات الحياة العائلية والإنسانية في كل حال، ويبدو هذا واضحًا عند موازنته بالأنظمة الأخرى التي عرفتها البشرية في جاهليتها القديمة أو الحديثة في أي بقعة من بقاع الأرض على الإطلاق .

ثانياً : أحكام الشريعة الإسلامية تساير الفطرة البشرية وهذا ما نجده في أحكام المواريث التي راعت حب الإنسان للمال والولد، وحرصه على جمع المال وتمنيه أن ينتقل إلى فرعه، الأمر الذي يولد لديه الدافع للعمل والجد، و إعمار الأرض، ولولا تلك الرغبة لتقاعس الكثير من الناس عن العمل و إعمار الحياة، ولذلك فإن أحكام المواريث في الإسلام مسايرة لفطرة الإنسان، وما جُبل عليه من حب المال والرغبة في انتقاله إلى أقرب الناس إليه فيؤدي ذلك إلى العمل وبذل الجهد لتغيير الطاقات وبعث الهمم واستثمار القدرة على العطاء لنفسه ولأمته، وبناء الحياة الإنسانية ولذلك فأحكام المواريث لا ترعى حق الورثة فحسب بل ترعى حق المورث وتنسجم مع عواطفه ومشاعره .

فشعور الفرد بأن جهده الشخصي سيعود أثره على ذوي قرابته - وبخاصة ذريته – يحفزه إلى مضاعفة الجهد، فيكون نتاجه للجماعة عن طريق غير مباشر، لأن الإسلام لا يقيم الفواصل بين الفرد والجماعة، فكل ما يملك الفرد هو في النهاية ملك للجماعة كلها عندما تحتاج.[٥٠]

وفي تقديم الدَّين والوصية على تقسيم التركة بين الورثة إشعار بأهمية الحقوق وضرورة الوفاء بها، وإبراء ذمة الميت منها.

كما أن في تقديم الوصية دون الثلث على تقسيم التركة بين الورثة إعجاز رائع يدل على مراعاة القرآن الكريم لفطرة الإنسان المحبة للمال والمحبة لمصلحة نفسها حتى بعد الوفاة؛ حيث يمكن للمتوفى أن يتصرف بالوصية في أوجه الخير رعاية لحقه وابتغاء لمرضاة الله جل وعز، ودون الإضرار بالورثة أو من له حق في المال. وفي ذلك غاية الانسجام مع الفطرة البشرية.

ثانيًا: نظام الإرث في الإسلام قائم على الموازنة، وتظهر فيه العدالة والدقة والتوازن في التوزيع؛ فقد راعت الشريعة في ذلك قوة القرابة فقدمت أقرباء الميت وجعلتهم أولى الناس به وبميراثه مراعية عدة أمور في القرابة هي:

١) **جهة**: فيقدم الوارث من الجهة الأقرب على الوارث من الجهة الأبعد، فتقدم جهة البنوة على جهة الأخوة، والأخوة على العمومة.

٢) **درجة**: فإذا اتفق أكثر من وارث في الجهة ذاتها، فالتقديم والمفاضلة بينهم تكون على أساس الدرجة فيقدم الابن على ابن الابن، ويقدم الأب على الجد وهكذا.

٣) **القرابة**: فيقدم الأقوى قرابة على غيره، فيقدم الأخ الشقيق على الأخ لأب ويقدم العم الشقيق على العم لأب وهكذا.[٥١]

ويظهر الإعجاز التشريعي لهذا النظام في مراعاته لطبيعة الفطرة الحية بصفة عامة وفطرة الإنسان بصفة خاصة، فيقدم الذرية في الإرث على الأصول وعلى بقية القرابة؛ لأن الجيل الناشئ هو أداة الامتداد وحفظ النوع، فهو أولى بالرعاية من وجهة نظر الفطرة الحية.

ومع ذلك فإنه لم يحرم الأصول، ولم يحرم بقية القرابات، بل جعل لكل نصيبه مع مراعاة منطق الفطرة الأصيل.[٥٢]

يضمن تفتيت الثروة وتوزيعها: ففي النظام الإسلامي توزع الثروة المتجمعة على رأس كل جيل، وبذلك لا يدع مجالاً لتضخم الثروة وتكدسها في أيد قليلة ثابتة، كما يحصل في الأنظمة التي تجعل الميراث لأكبر ولد ذكر أو تحصره في طبقات قليلة وهو من هذه الناحية أداة متجددة الفاعلية في إعادة التنظيم الاقتصادي في الجماعة، ورده إلى الاعتدال دون تدخل مباشر من السلطات الذي إن حصل قد لا تستريح إليه النفس البشرية بطبيعة ما ركب فيها من الحرص والشح أما التفتيت المستمر والتوزيع المتجدد، فيتم والنفس به راضية لأنه

يماشي فطرتها وحرصها وشحها، وهذا هو الفارق الأصيل بين تشريع الله لهذه النفس وتشريع الناس.[٥٣]

مسألة: نظام الإرث في الإسلام أنصف المرأة حيث جعل لها نصيبًا مفروضًا في الميراث قل أو كثر، فالإسلام عامل المرأة معاملة كريمة وأنصفها بما لم تجد له مثيلاً لا في القديم ولا في الحديث كما لاحظنا في سبب نزول قوله تعالى ﴿ لِلرِجَالِ نَصِيبٌ مِّمَّا تَرَكَ الوَالِدَانِ وَالأَقْرَبُونَ وَلِلنسَاءِ نَصِيبٌ مِّمَّا تَرَكَ الوَالِدَانِ وَالأَقْرَبُونَ ... الخ ﴾.

فيبرز الإعجاز هنا في النقلة النوعية التي حصلت عندما أقر القرآن الكريم والشرع الحنيف حق المرأة في الميراث بعد أن كانت محرومة منه، وعندما جعل لها فروضًا مقدرة وأنصبة يجب أن تحصل عليها، كما يتجلى الإعجاز في التوفيق بين حاجات الورثة ومراعاة التوازن بين متطلباتهم الاجتماعية ودرجة قربهم من المورث.

فقد كانت المرأة تباع وتشترى، فلا إرث لها ولا ملك، كما أن بعض اليهود كانوا يمنعونها من الميراث مع إخوتها الذكور. وفي الجاهلية وضعت المرأة في أخس وأحقر مكان في المجتمع، وكانت توأد طفلة وتورث كما يورث المتاع، وكانوا لا يورثون النساء والأطفال، حيث كان أساس التوريث عندهم الرجولة والفحولة والقوة .

وجاء الإسلام فحررها وقرر المساواة بينها وبين الرجل في كل شيء ولم يستثن إلا ما دعت الحاجة الواضحة إلى استثنائه كالميراث إذ قرر للذكر مثل حظ الأنثيين ليس محاباة لجنس على حساب جنس، وإنما لإيجاد التوازن والعدل بين أعباء الذكر وأعباء الأنثى في التكوين العائلي وفي النظام الاجتماعي الإسلامي.

فالإسلام نظر إلى واجبات المرأة والتزامات الرجل وقارن بينهما، ثم بين نصيب كل واحد، وأعطاها نصف نصيب الرجل لأسباب منها : -

فالرجل عليه أعباء مالية المرأة معفاة منها تمامًا، فعليه المهر حقًا خالصًا للمرأة الزوجة، وهو أيضًا مكلف بالإنفاق عليها وعلى أولادها ؛ لأن الإسلام لم يوجب على المرأة أن تنفق على الرجل ولا على البيت حتى وإن كانت غنية إلا أن تتطوع بمالها عن طيب نفس منها، كما أنه مكلف بالإنفاق على الأهل والأقرباء وغيرهم ممن تجب عليه نفقتهم، كما أن عليه القيام بالأعباء العائلية والالتزامات الاجتماعية التي يقوم بها المورث باعتباره جزءًا منه وامتدادًا له أو عاصبًا من عصبته.[٥٤]

ولا بد أن يعلم أن تفوق الرجل على المرأة في الميراث ليس في كل الأحوال، ففي بعض الأحوال قد

تساويه وفي بعض الأحيان قد تتفوق عليه، وقد ترث الأنثى والذكر لا يرث، والمرأة لا تحصل على نصف نصيب الرجل إلا إذا كانا متساويين في الجهة والدرجة والسبب الذي يتصل به كل منهما إلى الميت.فهنا مثلاً الابن :

فهنا الابن والبنت ، أو الأخ والأخت ، يكون نصيب الرجل ضعف نصيب المرأة لقوله تعالى ((يوصيكم الله في أولادكم للذكر مثل حظ الأنثيين)) النساء ١١ . وقوله تعالى ((وإن كانوا إخوة رجالاً ونساءً فللذكر مثل حظ الأنثيين يبين الله لكم أن تضلّوا والله بكل شيء عليم)) النساء ١٧٦

إلا أن هناك حالات ميراث للمرأة تخالف هذه القاعدة فتساوي فيه المرأة الرجل في الميراث أو ترث أكثر من الرجل أو ترث فيها المرأة ولا يرث الرجل . فمن أمثلة مساواة المرأة للرجل في الميراث .

١) ميراث الأب والأم ، لكل واحد منهما السدس لقوله تعالى ((ولأبويه لكل واحد منهما السُّدس مما ترك إن كان له ولد)) النساء ١١ .

فإذا توفى شخص وترك أباً وامُّاً وأبناء فيكون نصيب الأب السدس فرضاً لوجود الفرع الوارث ، وهوا لابن ، وترث الأم السدس فرضاً لوجود الفرع الوارث ، والابن يأخذ الباقي تعصيباً .[٥٥]

٢) ميراث الإخوة للام سواء بين الذكور والإناث فالذكر يأخذ مثل الأنثى عند فقدان الفرع الوارث لقوله تعالى ((وإن كان رجل يورث كلالة أو امرأة وله أخٌ أو أختُ فلكل واحد منهما السُّدس فإن كانوا أكثر من ذلك فهم شركاء في الثلث)) النساء ١٢

ومن الأمثلة التي ترث فيها المرأة أكثر من الرجل .

١- ما إذا توفى الشخص وترك بنتاً وأباً فيكون نصيب الأب السدس ، والبنت الباقي

وما يرثه الأب هنا أقل بكثير من نصيب البنت أو البنات ، ومع ذلك لم يقل أحد إن كرامة الأب منقوصة .

٢- ما إذا مات شخص وترك بنتاً وأخوين شقيقين ، فالبنت لها النصف لانفرادها ، ولعدم وجود من يعصبها ، والأخوان الشقيقان يأخذان الباقي تعصيباً بالتساوي بينهما [٥٦]فيكون نصيب كل أخ شقيق الربع ، وهنا يكون نصيب الرجل أقل من الأنثى .

٣- ما إذا مات شخص عن بنتين وعمين شقيقين ، فالبنات ترثان الثلثين فرضاً لتعددهما ، ولعدم وجود من يعصبهن بالتساوي بينهما ، فلكل واحدة الثلث [٥٧]والعمان الشقيقان يأخذان الباقي تعصباً ، فيكون نصيب كل عم السدس وهنا يكون نصيب الذكر أقل من الأنثى .

٤- ما إذا ماتت امرأة ولها زوج وابنه، ترث البنت النصف ويرث الزوج الربع ، فالبنت ترث

ضعف ما يرث أبوها .[٥٨]

ومن الأمثلة التي ترث فيها المرأة ولا يرث الرجل :

١- ما إذا مات شخص عن ابن وبنت وأخوين شقيقين فالابن والبنت يأخذان التركة كلها ، ويكون للذكر مثل حظ الأنثيين والأخوان الشقيقان لايرثان شيئاً لحجب الفرع الوارث لهما ، فترث البنت ولا يرث الأخ الشقيق .[٥٩]

٢- ما إذا مات رجل عن (أم أم) و (أم أب) فترث أم أمه كل التركة فيكون لها السدس فرضاً ، والباقي ردًّا ، ولا شيء للجد للام وهو زوجها رغم أنه في درجتها بالنسبة للمتوفي ، وترث النصيب كله لأنها من أصحاب الفروض والجد من أصحاب الأرحام ، وأصحاب الأرحام لايرثون مع أصحاب الفروض [٦٠] وهكذا يتضح لنا إنصاف الإسلام للمرأة بما لانجده في الديانات السابقة ولا في القوانين الوضيعة .

سادسًا : نظام الإرث في الإسلام نظام رباني راعى العدالة بين جميع الورثة

فالله سبحانه وتعالى قسم الميراث بين الورثة بنفسه ، فكانت قسمة إلآهية لا دخل للعباد فيها ولعل الحكمة في ذلك أنه سبحانه لو تركها للعباد لدخل فيها الظلم والتخبط وعدم إيصال الحقوق إلى أصحابها على الصورة التي تحقق العدالة والتوازن بين الورثة ، ولذلك صدَّر الله هذه القسمة بلفظ الوصية لكمال بيان رحمته وعدله فقال تعالى : ﴿ يُوصِيكُمُ اللَّهُ فِي أَوْلادِكُمْ لِلذَّكَرِ مِثْلُ حَظِّ الأُنثَيَيْنِ ﴾.

أي يأمركم بالعدل فيهم فإن أهل الجاهلية كانوا يجعلون جميع الميراث للذكور دون الإناث فأمر الله تعالى بالتسوية بينهم في أصل الميراث ، وفاوت بين الصنفين فجعل للذكر مثل حظ الأنثيين ، وذلك لاحتياج الرجل إلى مؤونة النفقة والكلفة ومعاناة التجارة والتكسب ، وتحمل المشاق فناسب أن يعطى ضعفي ما تأخذه الأنثى .

وبين الله سبحانه وتعالى أنه لو وكل ذلك إلى الناس لما علموا أيهم أنفع لهم ولوضعوا الأموال على غير حكمة ؛ إذ التفاوت بالسهام مقترن بتفاوت المنافع ولا يعلم هذا التفاوت إلا الله فتولى هو ذلك فضلاً منه ولم يتركها للاجتهاد العاجز عن معرفة المقادير .[٦١]

قال تعالى ﴿ آبَاؤُكُمْ وَأَبْنَاؤُكُمْ لاَ تَدْرُونَ أَيُّهُمْ أَقْرَبُ لَكُمْ نَفْعاً فَرِيضَةً مِّنَ اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَلِيماً حَكِيماً ﴾ .

تمة:

ولا يسعنا في ختام هذا البحث المتواضع إلا أن نقرر بأن نظام الإرث في الإسلام وما فيه من أحكام وتشريعات دليل صدق وشاهد حق على إعجاز القرآن التشريعي، وأن تلك الأحكام على كثرتها ليس فيها شيء من التناقض أو التصادم، وأنه لا يمكن لأحد من البشر أن يأتي بأحكام كثيرة دون أن يدخلها الاضطراب والتناقض، وفي ذلك دلالة على أن هذه الأحكام وتلك التشريعات من عند الله الذي أحاط بكل شيء علمًا، وقد شرع المواريث وبناها على علمه المحيط بكل شيء، وعلى حكمته البالغة الدقيقة وستبقى صالحة للبشر في كل زمان ومكان.

وصلى الله على محمد وعلى آله وصحبه وسلم.

امش:

[1] – البيان في إعجاز القرآن الكريم ص ٣٢١ .

[2] - إيجاز البيان في إعجاز القرآن ص١٩٥ د. فؤاد البنا .

[3] - مباحث في علوم القران ٠لمناع القطان ص٢٧٦ .

[4] - إعجاز القران الكريم ٠فضل حسن عباس ص٢٩٤

[5] - انظر : المدخل إلى الشريعة و الفقه الإسلامي أ.د. عمر سليمان عبد الله الأشقر ص٨٦ ، إيجاز البيان في إعجاز القران ص٢١٦ ، ٢١٤ .

[6] - مختار الصحاح ص٢٢٧ .

[7] - المعجم الوسيط جـ٢ ص١٠٢٤ مجمع اللغة العربية دار الدعوة .

[8] - خلاصة الكلام في أحكام المواريث في الإسلام ص٧ نقلا عن زبده الحديث ونظام المواريث .

[9] - مغنى المحتاج ج٣ ص٣ .

[10] - الرحبية في علم الفرائض بشرح سبط المارديني ص١٢.

[5] – خلاصة الكلام في أحكام المواريث في الإسلام ص ٧

[6] - رواه الحاكم و صحح إسناده جـ٤ ص٣٣٣ باب تعلموا الفرائض وعلموها الناس..

[11] - رواه ابن ماجة رقم ٢٧١٩ ص٣٩١ باب الحث على تعلم الفرائض .

[12] - مغنى المحتاج جـ٣ ص٣ .

[13] - خلاصة الكلام في أحكام المواريث ص٨.

[14] - المرجع السابق ص٩ .

[15] - انظر: التفسير الكبير للرازي جـ٩ ص١٩٤تفسير القرطبي جـ٥ ص٥٨في ظلال القران للسيد قطب جـ٤ ص٥٨٤.

[16] - انظر: تفسير القرطبي جـ٥ص٦٠ التفسير الكبير للرازي جـ٩ ص٢٠٣.

[17]

[18] - اليهودية د.أحمد شلبي ص٢٩٩ ، إعجاز القران الكريم ص٣١٧- ٣١٨

[19] - إعجاز القران ص٣١٨ ، ٣١٩.

[20] - تفسير القرطبي ١٦٦/٥ وما بعدها ، التفسير الكبير للرازي جـ٩ ص١٩٤ .

[21] - نظام المواريث في الإسلام . د. حامد محمود إسماعيل ص٣٩ .

[22] - انظر : إعجاز القران الكريم ص٣١٥ د. فضل حسن عباس. وخلاصة الكلام في إحكام المواريث في الإسلام ص١٠ د. درويش أحمد منصور الاهدل .

[23] - الرحبية في علم الفرائض بشرح سبط المارديني ص٣١- ٣٣ .

[24] - التفسير الكبير للرازي جـ٥ ص٢٠٣ .

[25] - الجامع لأحكام القرآن للقرطبي جـ٥ ص٤٦ . فتح القدير للشوكاني ج١ ص ٤٣١

[26] - . صحيح البخاري رقم ٣٧١٤ص٧١٠ كتاب فضائل الصحابة ، صحيح مسلم رقم ٢٤٤٦ص١٣٣٠

[27] - جامع الترمذي باب ما جاء في ميراث البنات رقم ٢٠٩٢ ص٤٨٠. سنن أبن ماجه رقم ٢٧٢٠ص٥٩١وقال صحيح الإسناد ، نيل الاوطار ج ٦ ص ٤٦١ .

[٢٨] - انظر : التفسير الكبير للرازي جـ٩ ص٢٠٣- ٢٠٤

[٢٩] - تفسير ابن ابي حاتم ج ٣ ص ٨٨٢ رقم ٤٨٩ – تفسير الطبري ج٧ ص ٣١ في ظلال القران جـ٤ ص٥٩٠ .فتح القدير للشوكاني ج١ ص ٤٢٩

[٣٠] - في ظلال القرآن ج٤ص٥٩٠

[٣١] - التفسير الكبير للرازي ص ٦٦٠ . وما بعدها فتح القدير للشوكاني ج١ ص ٤٣١

[٣٢] - الإعجاز القرآني ص٦٦٠ . فتح القدير ج١ ص ٤٣١

[٣٣] - في ظلال القران جـ٤ ص٥٩١ .

[٣٤] - الإعجاز القرآني ص٦٦٠ .

[٣٥] - سنن ابن ماجة رقم ٢٧٢٠ ص٣٩٢ أبواب الفرائض .

[٣٦] - التفسير الكبير للرازي جـ٩ ص٢٠٦ . فتح القدير للشوكاني ج١ ص ٤٣١ .

[٣٧] - صحيح البخاري رقم ٦٧٣٢ ص١٢٨٦ .

[٣٨] - التفسير الكبير للرازي جـ٩ ص٢٠٧ .

[٣٩] - المغنى لابن قدامة ج٧ ص١٧ المواريث في الشريعة الإسلامية محمد علي الصابوني ص٢٢ في ظلال القران جـ٤ ص٢١٦ .

[٤٠] - التفسير الكبير للرازي جـ٩ ص٢١٦ . المواريث في الشريعة الإسلامية للصابوني ص٢٣

[٤١] - تفسير القرطبي جـ٥ ص٧٥ . المواريث في الشريعة الإسلامية ص٢٤

[٤٢] - التفسير الكبير للرازي جـ٩ ص٢١٩ .

[٤٣] - تفسير القرطبي جـ٥ ص٧٨ .

[٤٤] - بحث على شبكة الانترنت ، عادل الصعدي .

[٤٥] - الرحبية ص٥٧ رأى إذا كانت الأختان ترثان الثلثين فمن باب أولى أن ترثهما البنتان ، لأنها أولى بالميراث وأقرب

[٤٦] - بداية المجتهد ونهاية المقتصد ج٢ ص ٣٤٠

[٤٧] - سبق تخريجه

[٤٨] - صحيح البخاري رقم ٦٧٣٦ ص ١٢٨٦ – نيل الاوطار ج٦ ص ٤٦٢

[٤٩] - مغنى المحتاج ج٣ص١٠ ❖ ❖ إي إذا كانت الأختان ترثان الثلثين فمن باب أولى أن ترثهما البنتان . الرحبيه ص٥٧ .

[٥٠] - انظر : الإعجاز التشريعي في الميراث .عادل الصعدي شبكة الانترنت – في ظلال القران جـ٤ ص٥٨٧.

[٥١] - الرحبية في علم الفرائض بشرح سبط المارديني ص٨٢ .

[٥٢] - في ظلال القران جـ٥ ص ٥٩٧ .

[٥٣] - في ظلال القرآن جـ٤ ص٥٩٧

[٥٤] - أنظر : الإسلام د. أحمد شلبي ص٢٠٨ في ظلال القران جـ٤ ص٥٩١ .

[٥٥] - بداية المجتهد ج٢ ، ص ٣٤٢

[٥٦] - التهذيب في الفرائض ص٥٥

[٥٧] - الرحبية ص٥٦

[٥٨] - بداية المجتهد ونهاية المقتصد ج٢ص٣٤٢

[٥٩] - بداية المجتهد ونهاية المقتصد ج٢ص٣٤٤

[٦٠] - التهذيب في الفرائض للكلوذاني ص١٦٦ – بداية المجتهد ونهاية المقتصد ج٢ص٣٤٩

[٦١] - انظر : تفسير القرطبي جـ٥ ص٧٥ . الأعجاز القرآني ص٦٦١ .

در والمراجع :

١- الإسلام ضمن سلسلة مقارنة الأديان .د.أحمد شلبي . النهضة المصرية . ط١٢/١٩٩٧م .

٢- الإعجاز التشريعي في الميراث .عادل الصعدي . بحث على شبكة الانترنت .

٣- إعجاز القران الكريم .د. فضل حسن عباس ، سناء فضل عباس ، عمان : (د. ن) ١٩٩١م .

٤- إيجاز البيان في إعجاز القران .د.فؤاد البنا. المبدعون .تعز .شارع المصلى.

٥- بحوث المؤتمر الأول للإعجاز القرآني بغداد ١٤١٠هـ ١٩٩٠م بحث : الإعجاز في علم الميراث ، م : مولود مخلص الراوي .

٦- بداية المجتهد ونهاية المقتصد لابن رشد – دار المعرفة بيروت –لبنان ط٧١ ١٤٠٥هـ / ١٩٨٥م .

٧- البيان في إعجاز القرآن د. صلاح عبد الفتاح الخالدي – دار عمار للنشر و التوزيع ، الأردن– ط٣ /١٤١٣هـ- ١٩٩٢م .

٨- تفسير ابن أبي حاتم ، عبد الرحمن بن محمد بن إدريس الرازي ابن أبي حاتم ، تح.أسعد محمد الطيب. المكتبة العصرية.صيدا – بيروت .

٩- التهذيب في الفرائض للكلوذاني . تحقيق د/ راشد بن محمد بن راشد الهزاع ط٢ ١٤١٧هـ/ ١٩٩٦م

١٠- التفسير الكبير للإمام فخر الدين الرازي .دار إحياء التراث العربي .بيروت – ط٣.

١١- جامع البيان في تأويل آي القرآن للطبري ، تح : أحمد محمد شاكر . موقع مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف .

١٢- الجامع لأحكام القران لأبي عبد الله محمد بن أحمد الأنصاري القرطبي .ط٣. دار الكتب المصرية .

١٣- جامع الترمذي لابي عيسى محمد بن عيسى بن سورة ابن موسى الترمذي . دار السلام للنشر والتوزيع – الرياض ط١ . ١٤٢٠هـ / ١٩٩٩م .

١٤- خلاصة الكلام في أحكام المواريث في الإسلام .د.درويش أحمد مضونى الأهدل . الغزالي للطباعة و النشر صنعاء .ط٤/ ٢٠٠١م .

١٥- الرحبية في علم الفرائض بشرح سبط المارديني .دار القلم .دمشق.ط٩ /١٤٢١هـ- ٢٠٠٠م .

١٦- سنن ابن ماجة .محمد بن يزيد الرَّبعي ابن ماجه القزويني . دار السلام للنشر والتوزيع الرياض .ط١/ ١٤٢٠هـ- ١٩٩١م .

١٧- سنن أبي داؤد سليمان بن الأشعث السجستاني الازدي . دار ابن حزام ط١ بيروت لبنان ١٤١٩هـ / ١٩٩٨م .

١٨- صحيح البخاري للإمام محمد بن إسماعيل البخاري بيت الأفكار الدولية ١٤١٩هـ.

١٩- صحيح مسلم للإمام مسلم بن الحجاج القشيري النيسابوري .دار المفتى ١٤١٩هـ/١٩٩٨م .

٢٠- فتح القدير الجامع بين فني الرواية و الدراية من علم التفسير . محمد بن علي الشوكاني . مكتبة مصطفى البابي الحلبي و أولاده مصر .ط٢ /١٣٨٣- ١٩٢٤م.

٢١- في ظلال القران . سيد قطب .دار الشروق بيروت .ط٢/١٣٩٥هـ١٩٧٥م .

٢٢- مباحث في علوم القرآن. مناع القطان.

٢٣- مدخل إلى الشريعة و الفقه الإسلامي . أ.د.عمر سليمان الأشقر ، دار النفائس للنشر و التوزيع ، الأردن ط١/١٤٢٥هـ- ٢٠٠٥م

٢٤- المعجم الوسيط. مجمع اللغة العربية .دار الدعوة استانبول - تركيا ١٤١٠هـ ١٩٨٩م .

٢٥- المغنى والشرح الكبير على متن المقنع . موفق الدين ، وشمس الدين ابني قدامة – دار الفكر بيروت ١٤١٤هـ / ١٩٨٥م .

٢٦- مغنى المحتاج إلى معرفة معاني ألفاظ المنهاج . محمد الشربيني الخطيب . مكتبة مصطفى البابي الحلبي وأولاده بمصر ١٣٧٧هـ / ١٩٥٨م .

٢٧- المواريث في الشريعة الإسلامية في ضوء الكتاب والسنة . محمد علي الصابوني عالم الكتب – بيروت ط ٣١٤٠٥هـ /١٩٨٥م

٢٨- اليهودية، ضمن سلسلة مقارنة الأديان .د. أحمد شلبي . مكتبة النهضة المصرية . ط١٢/١٩٩٧م

٢٩- نيل الاوطار شرح منتقى الأخبار محمد بن علي الشوكاني – دار الخير ط١ ١٤١٦هـ /١٩٩٦م .

دَورُ الصَلاةِ في وضعِ أسُسِ الدولةِ الإسلَاميَة

د. فؤاد البنـــا

أستاذ الفكر الإسلامي السياسي المشارك ، كلية الآداب ، جامعة تعز

خص:

بعد استقراء وتحليل الآيات والأحاديث ذات الصلة بالمقاصد السياسية للصلاة ، والعودة إلى أقوال الصحابة والأئمة والعلماء في هذا الشأن ، تأكد للباحث وجود علاقة قوية بين الصلاة والدولة في الإسلام ، بحيث يمكن القول إن الصلاة – بجانب مقاصدها التعبدية والحقوقية – نموذج مصغر لما ينبغي أن تكون عليه الدولة الإسلامية ، ولا سيما في ركني السلطة والشعب ، فلا دولة بدون أرض وشعب وسلطة ، وحكومة الصلاة تساهم بفاعلية ، إذا أقيمت وفق منهج الله ، في إقامة أربعة أسس للدولة :

الأول : بناء الحس الجمعي :

الثاني : تجسير المسافة بين الحاكم والمحكوم : الثالث : الارتقاء بشروط الحاكم ومسؤولياته : الرابع : الجمع الحكيم بين الثوابت والمتغيرات :

مقدمة

الحمد لله رب العالمين الذي أكرمنا بهذا الدين وامتن علينا بالنبي الأمين، والصلاة والسلام على المبعوث رحمة للعالمين .

أما بعد:

انتقل العرب بعد الإسلام من الحس الفردي إلى الحس الجمعي، ومن الأثرة إلى الإيثار، ومن الدوران حول فلك القبيلة إلى الدوران حول فلك الأمة، فما الذي تغير؟ ما الذي فعله الرسول (ص) في مكة لأصحابه حتى صاروا عند تأسيس الدولة الإسلامية في المدينة في أعلى درجات الانضباط والالتزام بالنظام العام لهذه الدولة؟ وما الذي دربهم على ذلك الانضباط المنقطع النظير دون أن تمتلك الدولة ما تمتلكه أعرق الدول الديمقراطية من مؤسسات أمنية وقضائية وسياسية واقتصادية وثقافية وعسكرية؟

من المؤكد أن هذا الدين كان هو المعجزة التي غيرت حياتهم، والأداة التي انتشلتهم من الفوضى والعشوائية إلى الانضباط والتنظيم ، من الاختلاف والتفرق إلى الائتلاف والتوحد، لكن

ذلك لم يتم عبر خوارق بالمعنى الحرفي ، وإنما عبر عالم الأسباب ، عبر هذه العقيدة التي تشربوها ، والشعائر التي أقاموها في حياتهم ، فأثمرت كل ذلك الانضباط الذي قامت بفضله أقوى وأكبر دولة في تاريخ البشر حتى ذلك العصر وفي مدة وجيزة من الزمان هي الأقصر في تاريخ الدول الكبيرة.

هذا البحث سيحاول الولوج إلى عالم الصلاة الموصوفة بأنها عمود هذا الدين، للبحث عن دورها في التأسيس للحكومة الإسلامية. وستتم دراسة هذا الموضوع من خلال الخطوات الآتية :

البحث وهدفه:

انتشرت ظاهرة الصحوة بين أوساط المسلمين، حاملة معها الكثير من مظاهر الأوبة إلى الإسلام، ومن ذلك التوسع في بناء المساجد وكثرة الداخلين إليها، وازدياد أعداد المصلين عموماً، ولكن لا تزال الصلاة تتراوح في أغلب الممارسات العملية بين العاطفية والتقليدية، إذ ماتزال مقاصدها مجهولة، وآثارها شديدة الضعف في واقع المسلمين .

ولهذا، فإن هذا البحث يهدف إلى إبراز مقاصد الصلاة ذات الصلة بالقيم السياسية، والمساهمة في حض المسلمين على التعامل معها ـ في هذا السياق ـ كأداة للتربية السياسية، حتى يتخلصوا من الأمية السياسية، ويصيروا أرقاماً صحيحة في المجال السياسي الذي تقزم فيه المسلمون لصالح المستبدين الذين صاروا عمالقة في هذا المجال .

ث وأسباب دراسته:

يستمد البحث أهميته من المقاصد التي تحققها الصلاة وأبرزها الآتي :

١- أنها تساهم في تفعيل أهم فريضة في هذا الدين وأكثرها بروزاً في حياة المسلمين، ولأهميتها (الاستراتيجية) اعتُبرت (عمود الإسلام)، وفي إبراز فاعلية هذه الفريضة، بحيث لو استثمرها المسلمون استثماراً حسناً، ستنعكس بالكثير من صور الإيجاب على حياة الأمة .

٢- أنها تبرز عناية الإسلام بالجانب السياسي، حتى في هذه الشعيرة التعبدية الخالصة، حيث تساهم في زرع أسس الحكومة الإسلامية في العقلين الواعي والباطن، ما أقيمت وفق منهج الإسلام ذاته، بالطريقة التي جسَّدها رسول الله (ص) وصحابته الكرام .

٣- أنها تحاول الانتصاب كجسر للوصل بين عبودية الله في (محراب الصلاة) وعبوديته تعالى في (محراب الحياة) ، بعد الانفصام الكبير الذي وقع في دائرة العبودية الواسعة بين المجال الشعائري والمجال الشرائعي، ومنه الجانب السياسي، وذلك بسبب مخلفات عهود التخلف والانحطاط

وموجات الغزو الفكري الآتية من الغرب .

٤- أنها تلفت أنظار الإسلاميين، كانوا حركات أو تيارات أو شخصيات، ممن هم مهمومون باصلاح حكومات وأنظمة المسلمين، إلى أن إصلاح الصلاة في واقع أكثر المصلين هو الطريق إلى إصلاح الحكومات ، لأن الحصان هو الذي يقود العربة، ولأن الدور الأول في البناء هو الذي ستقوم عليه الأدوار العلوية .

٥- أنها تسهم في لفت الأنظار إلى الفجوة القائمة بين الفقه الشعائري والفقه السياسي، إذ ركز معظم الفقهاء دراساتهم على الفقه الشعائري والمعاملات الفردية حتى كاد أن يموت من التخمة، بينما يعاني الفقه السياسي من الندرة والغربة، رغم أنه لا انفصام بين الفقهين .

البحث:

سيستخدم الباحث منهجاً علمياً مركباً يجمع بين أدوات المنهج التحليلي والمنهج المقارن، لأن طبيعة الموضوع اقتضت ذلك ، حيث سيتم تحليل مفردات الصلاة والغوص في أعماقها للكشف عما تحويه من درر في الميدان السياسي، لمقارنتها بمثيلاتها في الميدان السياسي المباشر، من أجل اختبار الفرضية التي انطلق منها هذا البحث، وهي تقرير وجود علاقة وثيقة بين مفردات الصلاة ومفردات الدولة .

ات السابقة:

دُرست الصلاة من الزاوية الفقهية إلى حد الاجترار والتخمة، والدراسة الفقهية تركز على مباني الصلاة دون معانيها، لكن الدراسات المنصب ة على المعاني قليلة ومعظمها منصبة على الجوانب التربوية والاجتماعية .

وقد حاول الباحث في البدء الحصول على دراسة وافية في مقاصد الصلاة، ولما لم يجد مبتغاه تولى كتابة دراستين جمعهما في كتاب واحد ونشرتا تحت عنوان "مقاصد الصلاة بين حقوق الله وحقوق الإنسان" تناول في الأولى: ثمار الصلاة التربوية والنفسية والجسمية والاجتماعية، وبيَن الآثار الخطيرة لانفصال الصلاة عن مقاصدها، ودورها في تآكل حقوق الإنسان في بلاد المسلمين. وفي الأخرى أبرز تجسد حقوق الإنسان ـ بمفهومها العريض ـ في الصلاة الحية، وذلك من خلال توضيح كيف تتقدم حقوق الإنسان على حقوق الله حتى في بيئة الصلاة نفسها، وتوضيح الطرق الرئيسة التي تضمن إعادة الروح إلى الصلاة حتى تؤتي أكلها في مجال حقوق الإنسان .

ولا تساع الدلالات السياسية للصلاة فقد آثر الباحث دراستها في بحث خاص، هو الذي نكتب مقدمته الآن، وهو جديد بامتياز، إذ لم نعثر على أي شيء في هذا الموضوع بتاتاً، مع نظرتنا إليه على أنه امتداد لبحثينا السابقين في مقاصد الصلاة .

كل البحث:

يتكون هذا البحث من أربعة أسس ، هي كالآتي:

الأول : الحس الجمعي .

الثاني : تجسير المسافة بين الحاكم والمحكوم .

الثالث : الارتقاء بشروط الحاكم ومسؤولياته .

الرابع : الجمع الحكيم بين الثوابت والمتغيرات .

ن الأول: بنـ الحـ لجمعـ ي

للصلاة دور كبير في إيجاد أسس الحكومة الإسلامية، وأول هذه الأسس بناء الحس الجمعي، فإن حكومة قوية لا يمكن أن تقوم إلا بالعنف والجبروت مادام الحس الفردي طاغياً بين أبناء مجتمعاتها. ومن المعلوم أن العرب كانوا قبل الإسلام أكثر الشعوب تمزقاً وتفرقاً واحتراباً، بسبب بروز الفردية في أوساطهم، واختفاء الحس الجمعي، وما بقي من حس جمعي كان يوجَه لصالح القبيلة، أما الدوران حول فلك الأمة فلم يكن له أي نصيب من الحضور، رغم اشتهار العرب بالأنفة وحبهم للحرية، وكراهيتهم للذل والضيم، ورفضهم الدخول تحت نفوذ الآخرين .

ولما جاء الإسلام هذب هذا الحس الفردي، وأبرز الحس الجمعي من خلال أمور كثيرة مرتبطة بالعقيدة والشريعة، بالشعائر التعبدية والشرائع الاجتماعية، والصلاة هي عمود الدين وأول الفرائض في مجال العبادات الخالصة (الشعائر) ، ولابد أنها لعبت دوراً هائلاً في نقل العربي من دائرة الفردية إلى ساحة الحس الجمعي، ويبدو أن هذا تم من خلال التناغم والتعاون بين جملة من الأشكال والمضامين التي حرص عليها الإسلام في الصلاة، ويمكن توضيحها من خلال النقاط الآتية:

١- ، جماعة واحدة:

إن الصلاة رغم الاختلافات اليسيرة في هيئات أدائها، تقوم على أسس موحدة في شروطها، وأركانها، ومبطلاتها، وأعدادها، وأوقاتها، وهي بذلك تحوَل المصلي على المدى البعيد من كائن فردي إلى كائن اجتماعي، حيث يشعر أنه جزء من أمة المسلمين، حتى لو كان يصلي منفرداً، حيث

يناجي الله باسم الأمة جميعاً عندما يقول: {إياك نعبد وإياك نستعين. اهدنا الصراط المستقيم}[الفاتحة: ٤، ٥] فهو لا يعبد الله وحده، ولا يطلب الخلاص في الدنيا والآخرة لنفسه فقط، بل هو خلية في جسم هذه الأمة، ومن ثم فهو يدعو لها بالعافية حتى يكون خلية سليمة وصالحة، ومن المؤكد أنه لو أدى هذه الصلاة بوعي، فإنه لن يغيب عنه هذا الشعور في سائر الأمور المتصلة بعبادة الله في محراب الحياة .

إن وحدة القيام والركوع والسجود والتسليم ،بين أعداد من الناس، تجتمع في مكان واحد وفي نفس الزمان، لا شك أن ذلك كله ينحت آثاره في حس الفرد (قلباً وعقلاً) لينقل الجماعة إليه، فيحس دوماً أنه جزء من أمة المسلمين، بل قد يحس أنه جزء من المنظومة الكونية العابدة لله، ولا سيما في السجود كما قال تعالى: {ألم تر أن الله يسجد له من في السماوات ومن في الأرض والشمس والقمر والنجوم والجبال والشجر والدواب وكثير من الناس} [الحج: ١٨] ، ومن ثم لن يشعر هذا الفرد بالغربة أو الوحدة ، ولن يحس بالحقد نحو الناس، بل سيكون طاقة من الخير والرحمة تتجه نحو البيئة والناس وسائر المخلوقات، ومن باب أولى نحو الأمة التي ينتمي إليها .

ولأهمية الصلاة في خلق الشعور الجمعي وإيجاد حس الوحدة في الفرد، فقد فرض القرآن إقامة الصلاة ـ لا مجرد الأداء ـ ونهى عن العكس وهو عدم إقامة الصلاة، من خلال التطرق إلى إحدى ثمار هذا الترك، وهي الفرقة والتمزق، قال تعالى: {وأقيموا الصلاة ولا تكونوا من المشركين. من الذين فرقوا دينهم وكانوا شيعاً كل حزب بما لديهم فرحون} [الروم: ٣١ ، ٣٢]. ونلاحظ هنا الربط الرباني بين الفُرقة وعدم إقامة الصلاة ،كأنه يقول إن عدم إقامة الصلاة طريق إلى التشيع والتحزب والتفرق.

وأكد الله على هذا الأمر في صدد حديثه عن الانحراف الذي أصاب أهل الكتاب، فتفرقوا مع وجود الكتاب والبينة، فقال تعالى: {وما تفرق الذين أوتوا الكتاب إلا من بعد ما جاءتهم البينة. وما أمروا إلا ليعبدوا الله مخلصين له الدين حنفاء ويقيموا الصلاة ويؤتوا الزكاة وذلك دين القيمة} [البينة: ٤، ٥] ، كأن القرآن بَيَّنَ أن الانحراف المفضي إلى التفرق المهلك، إنما هو بسبب مجانبة أمر الله بعبادته وفق شرعه ومنهجه، ولاسيما ما يرتبط بإقامة الصلاة وإيتاء الزكاة.

ومع أن المسلم في إقامته لصلاته يكون قد أخذ بأسباب الهداية الناقلة له من انحطاط الحيوانية إلى سمو الملائكية، في سائر القيم، ومنها الانتقال من الفردية إلى الجمعية، ومن الأثرة إلى الإيثار، إلا أنه في كل ركعة من صلاته، يدعو ربه بأن يهديه إلى الصراط المستقيم بصيغة الجمع "اهدنا" ـ كما

أسلفنا ـ والصراط المستقيم لا شك أن من صفاته بروز الحس الجمعي لا الفردي، ولأن القرآن يفسر بعضه بعضاً، فقد أوضح تعالى أن الصراط الواجب الاتباع هو ضمانة الوحدة ، وأن الخروج عنه هو طريق الفرقة، حيث قال تعالى: {وأن هذا صراطي مستقيماً فاتبعوه ولا تتبعوا السبل فتفرق بكم عن سبيله ذلكم وصاكم به لعلكم تتقون} [الأنعام: ١٥٣] .

ولما كان الشعور الجمعي لا يكتمل إلا بصلاة الجماعة، فقد حث الرسول (ص) على الصلاة في المساجد، وجعل أجرها يفوق صلاة الفرد بسبع وعشرين درجة، وهَمَّ (ص) أن يحرق بيوت من يتعمدون التخلف عنها، ورتب على كل خطوة إلى المسجد تحصيل حسنة وحطّ سيئة، وجعل انتظار الصلاة في المسجد نوعاً من الرباط في سبيل الله (١) .

وذكر الرسول (ص) هذه الثمرة لصلاة الجماعة صراحة بقوله (ص): "ما من ثلاثة في قرية ولا بدو لا تقام فيهم الصلاة إلا قد استحوذ عليهم الشيطان. فعليكم بالجماعة ؛ فإنما يأكل الذئب من الغنم القاصية" (٢).

وبسبب اختلاف الفقهاء في فهم هذه الأحاديث، فقد اختلف حكم صلاة الجماعة في سائر الأيام، فمنهم من ذهب إلى أنها واجب عيني، ومنهم من ذهب إلى أنها واجب كفائي، وذهب آخرون إلى أنها سنة مؤكدة(٣) .

ويبدو أن الجمع بين الأدلة، ومعرفة مقاصد الإسلام، وأهمية الجماعة وفوائدها وثمارها الاجتماعية والسياسية والاقتصادية ، مع استحضار وسطية الإسلام ويسره، يجعل الجماعة واجباً كفائياً، إذا قام به البعض أُجروا وسقط الإثم عن البقية، وإن لم يقم به أحد في منطقة ما فإن أهل هذه المنطقة آثمون جميعاً .

ويكاد أن يكون هذا هو حكم إقامة الدولة الإسلامية التي لا يجوز أن يخلو منها زمان أو مكان ضمن ما يعرف بالعالم الإسلامي، لكن العمل لإقامة هذه الدولة هو فرض كفائي (٤).

وإذا كانت صلاة الجماعة فرضاً كفائياً، فهذا يعني أن أعداداً كبيرة من المسلمين لن تقوم بهذه الفريضة اعتماداً على سقوط الإثم عنهم، وهذا سيحرمهم من ثمار الجماعة ولا سيما في مجال موضوعنا الذي نحن بصدده، لكن الشرع الحكيم فرض صلاة الجمعة وجعلها فرضاً عينياً على من تتوافر فيه شروطها، وهي: الإسلام، البلوغ، الذكورة، العقل، الحرية، الصحة، الإقامة (٥) .

وقد استنبط الفقهاء هذا الحكم الشرعي الصارم من مجموع الأحاديث التي وردت في صلاة الجمعة، توضيحاً لأهميتها، ولأجورها الكثيرة، ولفضلها العظيم(٦)، مع إيجاب الطهارة والنظافة

والتطيب، وعدم الاقتراب من المواد ذات الروائح المؤذية، وإيجاب التصافح والسلام، والتحذير من اللهو ومن تجاوز حقوق المصلين في المسجد بأي صورة، كل ذلك يبين أن المقصد الأسمى لهذه الصلاة هو خلق الحس الجمعي الذي يمثل أرضية خصبة لإقامة الدولة الإسلامية.

ولأهمية صلاة الجماعة في إقامة جماعة المسلمين وحكومتهم في الواقع العملي، فقد أوجب الإسلام على أبنائه الانتظام في صفوف دقيقة الترتيب، وحرم على المصلي الانفراد وحده ولو كان داخل المسجد الذي صار بفضل هذه الوظيفة يسمى "جامع" ، ووصل الأمر إلى إفتاء بعض العلماء ببطلان صلاة المنفرد (٧) وفي هذا السياق روى الصحابي أبو بكرة (ض) أنه انتهى إلى النبي (ص) وهو راكع، فركع قبل أن يصل إلى الصف، فذُكر ذلك للنبي (ص) فقال: "زادك الله حرصاً ولا تَعُدْ" (٨).

وللعلاقة الوثيقة بين وحدة الصفوف ووحدة القلوب، فقد روى أبو مسعود (ض) قال: كان رسول الله (ص) يمسح مناكبنا في الصلاة ويقول: "استووا ولا تختلفوا، فتختلف قلوبكم"(٩) وعن أنس بن مالك قال: قال رسول الله (ص): "سووا صفوفكم، فإن تسوية الصف من تمام الصلاة" (١٠) .

واليوم، ونتيجة التطورات الهائلة التي حققها العلم في قراءة آيات الأنفس، وصل الأمر بتطور علم النفس أن أنتج علوماً جديدة تسمى علوم التنمية البشرية، وهي تثبت اليوم وجود علاقة وثيقة بين الشكل والمضمون، وربما بين الاسم والمسمى، مما يؤيد العلاقة الوثيقة بين وحدة الجماعات في المساجد والوحدة الكلية للأمة، تحت راية حكومة تجسد قيم الإسلام وتدعو إليها، وتعيش تحت رايته وكنفه .

وبسبب الحرص على وحدة الجماعة حتى في أبسط مظاهر الوحدة، فقد ذهب كثير من العلماء إلى أن الإنسان إذا صلى منفرداً ثم أقيمت صلاة الجماعة ، فإنه يقطع صلاته ويلحق بصلاة الجماعة. ومن هؤلاء العلماء الصحابي الجليل عبدالله بن عمر وهو أحد كبار علماء الصحابة (١١) .

وذهب كثير من العلماء إلى أن الإمام إذا كان جالساً لعذر فإن المأمومين يجب أن يصلّوا خلفه جلوساً، ومنهم إسحاق والأوزاعي، وابن المنذر والظاهرية، مستدلين بحديث أنس بن مالك أن النبي (ص) ركب فرساً فصُرع عنه فجُحِشَ شقه الأيمن فصلى صلاة وهو قاعد فصلينا وراءه قعوداً. فلما انصرف قال: "إنما جُعل الإمام ليؤتم به فإذا صلى قائماً فصلوا قياماً. وإذا ركع فاركعوا، وإذا

رفع فارفعوا، وإذا قال: سمع الله لمن حمده فقولوا ربنا ولك الحمد. وإذا صلى جالساً فصلوا جلوساً أجمعون" (١٢) .

ولما كان استقبال القبلة (الكعبة) أحد شروط الصلاة، فإن هذا الاستقبال الذي يقوم به ملايين المسلمين في كل أنحاء الأرض هو إحدى وسائل الصلاة لإيقاظ الحس الجمعي عند المسلمين، وكذلك توجه الملايين سنوياً لأداء فريضة الحج من مختلف أصقاع العالم "فالكعبة في موقع قيوم مثل هذا التجمع وتكوين الجماعات وصيانتها والمحافظة عليها" (١٣). وهذا مصداق لقوله تعالى: {جعل الله الكعبة البيت الحرام قياماً للناس} [المائدة: ٩٧] . فالكعبة هي قيام للناس، والتوحد صورة من صور هذا القيام .

إن الصلاة "أهم وسيلة في التفاهم والوفاق والتلاحم الاجتماعي، وهي أوضح ظاهرة لكيان الأمة" ، وكل من أوصلته الصلاة إلى الشعور الدافئ "بانه ضمن أمة كالبنيان المرصوص" يكون قد وصل إلى هدفه وتجاوز جميع المصاعب الواقفة في طريق العبودية (١٤) .

٢- ـول:

الأصل أن للمسلمين في كل بلد جماعة واحدة في المسجد، وهي نموذج للأمة التي ينبغي أن تكون تحت راية خلافة واحدة (حكومة) {إن هذه أمتكم أمة واحدة وأنا ربكم فاعبدون} [الأنبياء: ٩٢] ، وقوله تعالى: {وإن هذه أمتكم أمة واحدة وأنا ربكم فاتقون} [المؤمنون: ٥٢] .

وللعلاقة الوثيقة بين الموضوعين، فقد ذهب الفقهاء إلى حرمة إقامة جماعتين في مسجد واحد ووقت واحد، وعند وقوع ذلك فإن الجماعة الأولى تكون هي الصحيحة وتبطل الجماعة الثانية . ووصل الأمر في هذه المسألة إلى حد عدم إجازة بعض العلماء تكرار الجماعة في مسجد واحد (١٥) وبالمثل فإن فقهاء الفكر السياسي ذهبوا إلى عدم جواز تنصيب إمامين في آن واحد، واتفق معظمهم على أن بيعة الأول بيعة شرعية، بينما تكون بيعة الآخر فاسدة وغير منعقدة (١٦) .

ولما كانت صلاة الجمعة هي أكثر جماعات الصلاة شبهاً بالدولة الإسلامية، فقد أكد العلماء على وجوب إقامة جمعة واحدة في البلد الواحد. وأجاز بعضهم تعدد الجُمع إذا كانت البلدة كبيرة، ويشق على الناس الاجتماع في مسجد واحد (١٧) .

وبسبب الضرورات العديدة في هذا العصر، نقل السيد رشيد رضا عن عدد من العلماء إجازة تعدد الحكومات في بلدان المسلمين للضرورة، منطلقين من قياس هذا الأمر على جواز تعدد الجُمعات في البلد الواحد إذا دعت إليه الحاجة (١٨) .

ومن هنا يمكن القول بجواز إقامة أكثر من حكومة إسلامية في أنحاء العالم الإسلامي، بشرط وجود أي صيغة من صيغ الوحدة كالفدرالية(١٩) أو الكونفدرالية (٢٠) أو أي صيغة حقيقية من صيغ التوحد والائتلاف ؛ لأن الإسلام يهتم في الأصل بالمضمون، وإن كان ذلك لا يعني التفريط بالشكل إلا إذا وُجدت ضرورة أو حاجة ماسة لذلك، لأن للشكل تأثيراً على المدى البعيد .

٣- ،ن منه الجماعة:

اتفق العلماء على أن الجماعة في الصلاة تبدأ باثنين، الإمام والمأموم، وكلما زاد العدد زاد الخير وعظم الأجر ،لكنهم اختلفوا في العدد الذي تنعقد به صلاة الجمعة، وتعددت الآراء بين القلة والكثرة، معتمدة على قرائن وأفهام واستنباطات أصحابها (٢١) . ويبدو أن أقربها إلى النص الإسلامي وإلى مقاصد الإسلام وحقائق الواقع هو اكتمال أربعين فرداً ممن تجب عليهم صلاة الجمعة في مكان واحد، وهو قول الإمام الشافعي ولفيف من العلماء .

وتتراوح الآراء بين طرفين متطرفين في القلة والكثرة، فهناك من ذهب إلى انعقاد البيعة ببيعة رجل واحد من أهل الحل والعقد كالإمام أبي الحسن الأشعري، بحجة أن بيعة أبي بكر الصديق تمت بمبايعة عمر بن الخطاب له، وفي الطرف الآخر ذهب آخرون إلى وجوب قيام الإجماع على ذلك (٢٢) .

ورغم تشعب الآراء وتعدد الأقوال، مع خلط البعض بين الثوابت والمتغيرات، فإن الذي يستقيم مع مقاصد هذا الدين، هو أن البيعة تنعقد بدون تحديد عدد، بشرط تحقق الرضا من العامة وأهل الحل والعقد وعدم إكراه أحد، وبشرط تحقق المصلحة بقوة شوكة الدولة ووحدة المسلمين، ووجود الكفاية في الحاكم، بحيث يستطيع القيام بمسؤولية الحاكم المسلم الذي يتولى رعاية الدين وسياسة دنيا المسلمين به (٢٣) .

٤- ىلى النظام:

جعل (ص) من ضمن مقاصد الصلاة التدريب على النظام وعلى الطاعة والإنصات، وجعل منها أداة لصناعة الحس الجمعي(٢٤) كأنها أحد الجسور للعبور بالمسلمين من الفردية إلى تقمص روح الجماعة .

وبدأ الرسول (ص) هذا الأمر بتسوية الصفوف ـ كما أسلفنا ـ ، وكان (ص) ينبه أصحابه إلى وثوق العلاقة بين النظام في (محراب الصلاة) والنظام في (محراب الحياة) ، فعن النعمان بن بشير (ض) قال: قال رسول الله (ص): "لتسوّنَّ صفوفكم أو ليخالفن الله بين وُجُوهِكُمْ" (٢٥) ، وكان

يوصيهم فيقول (ص): "أقيموا صفوفكم، وتراصوا، فإني أراكم من وراء ظهري" (٢٦).

وعن ابن عمر (ض) أن رسول الله (ص) قال: "أقيموا الصفوف، وحاذوا بين المناكب، وسددوا الخلل، ولينوا بأيدي إخوانكم، ولا تذَروا فرجات للشيطان، ومن وصل صفاً وصله الله، ومن قطع صفاً قطعه الله" (٢٧).

وعن أنس (ض) أن رسول الله (ص) قال: "رصوا صفوفكم، وقاربوا بينها، وحاذوا بالأعناق فوالذي نفسي بيده إني لأرى الشيطان يدخل من خلل الصف، كأنها الحذف" (٢٨). وهكذا فإن التزام المرء بأن يكون مع الله في الصلاة وفق ما شرع ، يجعله أهلاً لمعية الله في محراب الصلاة، ومن ثم فإن الشيطان لا يحضر إذا كان مع الله في الصلاة، ومن باب أولى أنه لا يحضر إذا كان الله معه في محراب الحياة، وبالتالي فإن مفاسد الشيطان وأشجاره الشوكية لن تجد لها التربة المناسبة، كأشواك التحريش بين المسلمين التي يعول عليها الشيطان كثيراً ولاسيما في جزيرة العرب بعد أن يئس أن يعبد فيها!.

ويروى في هذا السياق أن بعض الدعاة عرض على رجل أمريكي مشهداً حياً للحرم المكي وهو يعج بالمصلين قبل إقامة الصلاة، ثم سألوه: كم من الوقت يحتاج هؤلاء للاصطفاف في رأيك؟ فقال: ساعتين إلى ثلاث ساعات ، فقالوا له : إن الحرم أربعة أدوار ، فقال : إذن اثنا عشر ساعة ، فقالوا له : إنهم مختلفو اللغات ، فقال: هؤلاء لا يمكن اصطفافهم ، ثم حان وقت الصلاة فتقدم الشيخ السديس وقال: استووا، فوقف الجميع في صفوف منتظمة في لحظات قليلة، فانبهر الرجل وطلب التعرف على الإسلام(٢٩).

وقد بلغت الصلاة شأواً بعيداً في تدريب المسلمين على النظام والترتيب، بحيث يصبحون خلف الإمام كأنه يحركهم بطريقة آلية شبيهة "بالريموت كنترول" !.

وللعلاقة الوثيقة بين الصلاة والحكومة فقد عنْوَنَ البخاري أحد أبواب صحيحه فقال: "كتاب الجماعة والإمامة" ، ومما ورد فيه حديث عائشة قالت: صلى رسول الله (ص) في بيته وهو شاك، فصلى جالساً، وصلى وراءه قوم قياماً، فأشار إليهم "أن اجلسوا". فلما انصرف قال: "إنما جُعل الإمام ليُؤتم به، فإذا ركع فاركعوا، وإذا رفع فارفعوا، وإذا صلى جالساً فصلوا جلوساً" (٣٠).

وعن أبي هريرة (ض) عن النبي (ص) قال: "أما يخشى أحدكم، أو ألا يخشى أحدكم إذا رفع رأسه قبل الإمام، أن يجعل الله رأسه رأس حمار، أو يجعل الله صورته صورة حمار" (٣١). وهذا تهديد قوي يدل على خطورة الأمر المنهي عنه، ووجوب متابعة الإمام .

وكان ما حدث للمسلمين يوم أحد من هزيمة قد تحول إلى منجم لجواهر الدروس ودرر العبر التي استفاد منها المسلمون في حياتهم، ومن ذلك ما هو مرتبط بموضوعنا، فقد ذكر ابن القيم أن من دروس أحد "أن الإمام إذا أصابته جراحة صلى بهم قاعداً وصلوا وراءه قعوداً، كما فعل رسول الله (ص) في هذه الغزوة، واستمرت على ذلك سنته إلى حين وفاته" (٣٢).

هذا مع أن الأمة مجمعة على أن القيام ركن من أركان الصلاة، لكن صورة النظام وطاعة الإمام، وبروز وحدة الجماعة وانسجامها في أدق التفاصيل، اقتضت مثل هذه المراعاة، مما يدل على قيمتي النظام والوحدة في الإسلام، وعلى دور الصلاة في تعزيزهما وهذا غائب في واقع المسلمين اليوم.

ل الثاني: الحاكم والمحكوم

بقدر ما تكون العلاقة قوية بين الحاكم والمحكوم ، تكون قوة أي نظام سياسي لأي أمة ، وفي الفكر الإسلامي السياسي تنتصب عدد من الجسور في العلاقة بين الحاكم والمحكوم، بحيث تقوم العلاقة على أساس الحقوق مقابل الواجبات، سواء بالنسبة للحاكم أو للمحكوم ، إذ للحاكم حقوق وعليه واجبات، وكذلك المحكوم، ولا يستحق كل طرف حقوقه إلا إذا أدى واجباته، وبالتالي تتحقق كل الواجبات لتصل الحقوق إلى أصحابها، فإن واجبات الحاكم هي حقوق المحكوم، وواجبات المحكوم هي حقوق الحاكم .

ولأن الإسلام منظومة متكاملة، فإن عقائده وشرائعه تتظافر في صناعة هذا الأساس، لكن الصلاة ـ التي هي موضوعنا ـ تقوم بدور مؤثر في تجسير العلاقة بين الحاكم والمحكوم من خلال ثلاثة جسور رئيسة هي: الطاعة، النصيحة، الشورى .

١- ة:

من أركان الصلاة الجماعية متابعة المأموم للإمام، ولهذا وجب على المأموم متابعة الإمام، وإذا سبق إمامه بطلت صلاته: "وقد اتفق العلماء على أن السبق في تكبيرة الإحرام أو السلام يبطل الصلاة. واختلفوا في السبق في غيرهما فإن أحمد يبطلها. أما المساواة فمكروهة" (٣٣) .

وبالمثل فإن طاعة الإمام الحاكم واجبة، وهناك أحاديث كثيرة تدل على ذلك، ومنها قوله (ص): "اسمعوا وأطيعوا وإن استُعمل حبشي، كأن رأسه زبيبة" (٣٤). الجدير بالذكر أن هذا الحديث أورده البخاري ـ كما أشرنا من قبل ـ في "كتاب الجماعة والإمامة "التي ركزت على جماعة الصلاة، مما يؤيد العلاقة القوية بين جماعة الصلاة وجماعة الأمة أو الدولة .

وعن أبي هريرة (ض) قال: قال رسول الله (ص): "عليك السمع والطاعة في عسرك ويسرك، ومنشطك ومكرهك وأثرة عليك" (٣٥).

وفي هذا المقام نتساءل: إذا خرج إمام الصلاة على أساسياتها أو شدَد على المصلين كأن أطال الصلاة بصورة تشق عليهم أو على بعضهم، هل تجب طاعته ومتابعته؟

إذا خالف الإمام شيئاً من معلومات الصلاة، كأن ترك ركناً أو اقترف محظوراً محرماً، فإن كان ناسياً وجب تذكيره عبر التسبيح للرجال والتصفيق للنساء، فإن أصرّ بطلت إمامته ووجبت مفارقته. وقد أباح الفقهاء مفارقته إذا أطال بصورة شاقة، فكيف إذا خالف ما هو معلوم من الصلاة بالضرورة؟

"وتجوز مفارقة الإمام إذا أطال تطويلاً كثيراً، ويُتم المؤتم الصلاة وحده، ويلحق بهذه الصورة حدوث مرض أو خوف أو حصول غلبة نوم" (٣٦).

وفي إمامة الدولة، فإن الطاعة مبصرة وليست عمياء، نسبية وليست مطلقة، فالحاكم لا يطاع إلا إذا أمر بطاعة لله أو مصلحة للناس، أما إذا خرج عن هذا الأصل فإن الطاعة تصل إلى درجة الحرمة. وقد تحدث العلماء والمفكرون عن الظروف التي تسقط فيها طاعة الحاكم (٣٧).

وإذا خالف الحاكم ما هو معلوم من الإسلام بالضرورة، أو ما نسميها في هذا العصر بالثوابت فإن طاعته لا تسقط فقط ، بل تجب نصيحته، فإذا لم ينتصح وجب عزله بالطرق التي تحل المشكلة ولا تفاقمها أو تخلق مشكلة أخرى قد تكون أكبر (٣٨).

ولوضوح هذا الأمر عند المسلمين الأوائل، ولكثرة الداخلين إلى الإسلام، ونتيجة خوف الحكام من أن يغفل بعض الرعية عن هذا الأمر، فقد كانوا أنفسهم يبينونه لرعيتهم، ولاسيما عند إتمام البيعة، كما فعل الخليفة أبوبكر الصديق بعد انتخابه من قبل المسلمين، حيث وقف فيهم خطيباً ليبين لهم الدستور الذي سينظم العلاقة بينه وبينهم، ومما قاله في هذا السياق: "فأطيعوني ما أطعت الله، فإذا عصيت فلا طاعة لي عليكم" (٣٩).

وفي العصور التي تلت قرون الخيرية الثلاثة الأولى جاء من العلماء من تطوع لخدمة الحكام باعتبار طاعتهم واجبة في كل الأحوال، داعين الجماهير للصبر، ولاسيما إذا أقام الحكام الصلاة، لكن العلماء العاملين وقفوا لهذا الأمر بالمرصاد، سواء في الناحية العلمية أو العملية (٤٠).

وليس الأمر منحصراً على رفض طاعة الحاكم المنتهك لحدود الله، بل يتعدى ذلك إلى التقصير بواجباته، إذا لم يؤد ذلك إلى إحداث منكر أكبر، وهذا مرتبط بإمامة الصلاة أيضاً، فقد عنْوَنَ

الإمام مسلم في صحيحه أحد الأبواب فقال: "باب تقديم الجماعة من يصلي بهم إذا تأخر الإمام ولم يخافوا مفسدة بالتقديم" (٤١).

وفي المقابل فإن من حق الإمام الاستخلاف في الصلاة لعذر أو حاجة(٤٢) ومثل ذلك في الدولة حيث أجاز كثير من الفقهاء أن يعهد الإمام بالإمامة لغيره، إذا توافرت فيه شروط الإمامة، ورضيت بذلك الأمة (٤٣).

ورغم انزلاق بعض العلماء إلى إجازة ولاية العهد مطلقاً مستدلين بعهد أبي بكر الصديق بالخلافة إلى عمر بن الخطاب، إلا أن الذي عليه العلماء المحققون هو أن هذا الأمر مشروط باستيفاء المعهود إليه لشروط وصفات الحاكم المسلم، كعمر بن الخطاب الذي كان أفضل المسلمين بعد أبي بكر، وبرضا المواطنين، وقد رضي عامة الصحابة بمبايعة عمر بن الخطاب، وبالتالي يمكن اعتبار ما فعله أبوبكر (ض) مجرد ترشيح لعمر، فلما رضيه المسلمون صار إماماً شرعياً.

وحتى لا يبقى أدنى غبش، فإننا نختم هذه الفقرة، بهذا الحديث الشريف الذي يوجب على المسلمين الطاعة المبصرة، حيث ثبت في الصحيحين قوله (ص): "على المرء المسلم السمع والطاعة فيما أحب وكره، إلا أن يُؤمر بمعصية، فإن أُمر بمعصية فلا سمع ولا طاعة" (٤٤). والطاعة المبصرة تكون في حدود الاستطاعة، ولذلك قال عبدالله بن عمر (ض): "كنا إذا بايعنا رسول الله (ص) على السمع والطاعة يقول لنا: "فيما استطعتم" (٤٥).

وهذا يعني أن منصب الإمامة منصب دنيوي لا يجعل الحاكم معصوماً أو ناطقاً باسم الله، ولا يعطيه صلاحيات غير محدودة، بل يظل بشراً يخطئ ويصيب، ولذلك فإن من واجب الرعية نصيحته ومعاونته ، ويجب عليه مشاورتهم ورعايتهم.

٢- بحث:

من المعلوم أن الإمام إذا أخطأ في قراءة آية في صلاته، فإن من حق المأمومين بل من واجبهم تصحيح الآية، أو تذكيره إياها إذا نسيها، أما إذا زاد أو أنقص من أمور الصلاة، فإن المصلين يمارسون النصيحة والتقويم والمراجعة بطريقة منظمة لا تلغي قدسية الصلاة ولا نظامها العام، ولا تخل بخشوعها، وهي التسبيح بالنسبة للرجال، والتصفيق بالنسبة للنساء.

ففي حديث صلاة أبي بكر الصديق بالمسلمين عند مرض الرسول (ص) ، ورد في الصحاح أنه (ص) شعر في إحدى الصلوات بخفة فخرج للصلاة فوقف متأخراً عن أبي بكر، فصفق المسلمون لتنبيه أبي بكر لوجود الرسول (ص)، لكنه بسبب خشوعه لم يلتفت، فزادوا التصفيق حتى

اضطروه للالتفات، فرأى الرسول (ص)، فتأخر حتى عاد إلى الصف، وتقدم النبي (ص) فصلى، وبعد الصلاة قال (ص): "مالي رأيتكم أكثرتم التصفيق. من رابه شيء في صلاته فليُسَبِّح، فإنه إذا سبح التفت إليه، وإنما التصفيق للنساء" (٤٦). وفي الحديث فائدتان في موضوعنا هذا، الأولى: أن الناس قدموا أبابكر عندما تأخر الرسول(ص) لمرضه، والأخرى: أن جمهور المصلين صفقوا عندما أرادوا تنبيه أبي بكر لوجود الرسول، وهداهم الرسول بعد الصلاة إلى التسبيح.

وإذا كان الخطأ والنسيان بل والعصيان أموراً واردة من قبل إمام الصلاة، وهي عبادة محدودة ومعلومة، فكيف بأمور السياسة والحكم والدولة وهي متسعة ومتغيرة ومتشابكة ومعقدة ؟ وبالتالي لابد من ممارسة المواطنين لدورهم في النصيحة والمعارضة والتقويم.

وقد أجمعت الأمة على أن خلفاء الرسول الأربعة كانوا أفضل تجسيد لقيم الإسلام الراقية، سواء من قبل الحكام أو المحكومين، ولذلك كان الخلفاء ـ كما أسلفنا ـ يدفعون الصحابة والمواطنين إلى قول كلمة الحق، ويعتبرون ذلك هدية. وكنا قد نقلنا عن خطبة أبي بكر شيئاً، ونضيف شيئاً مما له صلة بالسياق هنا، حيث قال في خطبته هذه: "اعلموا أيها الناس أني لم أُجعل لهذا المكان أن أكون خيركم، ولوددت أن بعضكم كفانيه، ولئن أخذتموني بما كان الله يُقيم به رسوله من الوحي ما كان ذلك عندي، وما أنا إلا كأحدكم، فإذا رأيتموني قد استقمت فاتبعوني، وإن زغت فقوموني.." (٤٧).

والنصيحة أصل من أصول الإسلام العظيم، حتى أن الرسول (ص) اختزل الدين كله فيها، حيث قال (ص): "الدين النصيحة" ثلاثاً. قلنا: لمن يا رسول الله؟ قال: "لله عز وجل، ولكتابه، ولرسوله، ولأئمة المسلمين، وعامتهم" (٤٨). وقد شرح العلماء هذا الحديث، وأحاديث الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، بما يؤكد وجوب نصيحة الحكام أو معارضتهم، وتغيير منكراتهم بأفضل الأساليب وأحكم الوسائل التي لا تتسبب في إثارة الفتنة وإراقة الدماء وإقلاق السكينة العامة والسلم الاجتماعي (٤٩).

وإذا كان ذروة سنام الإسلام هو الجهاد، فإن نصيحة الحاكم أفضل أنواع الجهاد، فقد سئل (ص): أي الجهاد أفضل؟ فقال: "كلمة حق عند سلطان جائر" (٥٠).

وتساهم الصلاة في إيصال صاحبها إلى هذه الذروة من الشجاعة التي تمكنه من الوقوف بثبات أمام سطوة السلطة وما تمتلك من جند ومال وهيبة وأتباع.

إن المصلي عندما يقف للصلاة "ينتصب قائماً أمام من هو القدير الكريم بدلاً من جميع العجزة

المتسولين، وليسمو بالمثول في حضرة من هو الحفيظ الرحيم لينجو من شر من يرتعد منهم من المخلوقات الضارة، فيستهل الصلاة بالفاتحة، أي بالمدح والثناء لرب العالمين الكريم الرحيم الذي هو الكامل المطلق والغني المطلق، بدلاً من مدح مخلوقات لا طائل وراءها وغير جديرة بالمدح، وهي ناقصة وفقيرة، وبدلاً من البقاء تحت ذل المنة والأذى" (٥١).

وعندما يصبح المرء بهذه الشخصية، فإنه لا يمكن أن يكون مطية للزعماء المستبدين، ولا يمكن أن يقبل الاستخذاء في محراب الاستبداد، إذ لم يتعود أن يطأطئ رأسه إلا لله.

لقد علّمته الصلاة أن لا ينحني بظهره إلا لله عند الركوع، وأن لا يذل إلا لله، حيث يصل إلى كمال الذل عند السجود، ومن ثم يستنفد طاقة الذل الكامنة في فطرته فلا يبقى منها شيء للظلمة والمستبدين، ولاسيما أن الله حكم بأن من تواضع له رفعه!.

ويزيد من تعظيم هذا الشعور في نفس المؤمن أنه يقول: "الله أكبر" ، كلما انتقل من ركن إلى آخر أثناء الصلاة ، ولا سيما أن عدد التكبيرات في الصلاة المفروضة وحدها تبلغ ٩٤ تكبيرة . يقول حجة الإسلام: "وأما التكبير، فإذا نطق به لسانك فينبغي ألا يكذبه قلبك، فإن كان في قلبك شيء هو أكبر من الله سبحانه، فالله يشهد أنك لكاذب" (٥٢).

وإذا كان الحاكم بشراً يحمل إمكانات النسيان واستعدادات الخطأ، فإن من واجبه أن يشاور، وهذا ما سنتعرض له في الفقرة الآتية.

٣- يرى:

في الحديث الذي حث فيه الرسول (ص) صحابته على الانتظام والاستواء في صفوف دقيقة للصلاة، حتى لا تختلف القلوب، قال (ص) أيضاً: "لِيلِنِي منكم أولو الأحلام والنهي، ثم الذين يلونهم، ثم الذين يلونهم" (٥٣). فلماذا حرص رسول الله (ص) على أن يكون أصحاب العقول والعلوم خلفه مباشرة؟

إن هؤلاء هم قاعدة الإمام التي سيستند عليها في إمامته، إنهم أهل الحل والعقد بالنسبة لحكومة الصلاة، فإن الإمام ـ كما أسلفنا ـ يمكن أن ينسى وهؤلاء هم من سيتولى تذكيره، ويمكن أن يخطئ وهؤلاء هم من سيتولى تصويبه، ويمكن حتى أن يَعْوَجَّ وهؤلاء هم من سيتولى تقويمه، بل ويمكن أن ينسحب لأي أمر طارئ، وأحد هؤلاء هو الذي سيقوم مقامه، ولهذا لابد أن تتوافر فيه شروط الإمامة أو أهمها على الأقل.ولابد أن عمر بن الخطاب راعى هذا الأمر عندما منع كبار الصحابة من الخروج من المدينة طيلة خلافته،وعندما جاء عثمان رخص لهم في ذلك،وربما كان ذلك أحد

أسباب ضعف خلافته.

ومع أن الصلاة ذات طبيعة خاصة بين فرائض الإسلام، وهي محدودة وتتكون في غالبها مما هو معلوم من الدين بالضرورة (الثوابت) ، لكن الله ترك فيها مساحات بسيطة للاجتهاد ولممارسة الشورى في بعض جزئياتها حتى تكون درساً في هذا الموضوع الجوهري في حياة الأمة .

ولذلك، فإن أول درس ينبغي أن يتعلمه المسلمون من الصلاة في هذا الموضوع أن بطانة الحاكم ينبغي أن تكون من أهل الحل والعقد، وأهمها: العدالة الجامعة لشروطها، العلم الذي يُتوصل به إلى معرفة الموضوعات وفهم القضايا السياسية المعقدة، الرأي والحكمة المؤديان إلى لعب صاحبهما دوراً فاعلاً في تقرير القضايا واتخاذ القرارات الصائبة لصالح هذه الأمة، إضافة إلى بقية الشروط التقليدية، مع مراعاة الاختلاف في بعضها كشرط الذكورة (٥٤).

والغاية من الشورى هي الوصول إلى حالة من الرضا وعدم الإكراه، ونشر الحب بين الإمام والمأموم، والتعاون على البر والتقوى، وتكامل الحقيقة التي لا يمكن أن يمتلكها أحد. ولا يشترط في الشورى أن يقوم الإمام باستشارة المأمومين، بل كل طريقة حققت هذه المقاصد هي من الشورى .

وقد ثبت وجود الشورى بهذا المفهوم العريض في دائرة الصلاة، في أكثر من موضع، مثل:

- اشتراط الإسلام رضا المأمومين بالإمام، ولهذا جُعل ممن لا تقبل صلاتهم من أمّ الناس وهم له كارهون، وهذا يعني ضرورة التشاور في اختيار الإمام ابتداء، ومحافظة الإمام على احترامه للمصلين وحبه لهم، وحرصه عليهم، والابتعاد عما يشق عليهم ـ كما سيأتي ـ من أجل أن يبقى الحب المتبادل بين الطرفين .

- قبل نزول الإلهام الالهي بصيغة الأذان، كان المسلمون قد تشاوروا في الصيغة التي ينبغي أن تُتبع في إعلام الناس بدخول وقت الصلوات (٥٥) .

- ذهب الفقهاء إلى أن المساجد التي يبنيها الناس، وليست من بناء الدولة، فإن الإمامة تكون فيها: "لمن اتفقوا على الرضا بإمامته، وليس لهم بعد الرضا به أن يصرفوه عن الإمامة إلا أن يتغير حاله... وإذا اختلف أهل المسجد في اختيار إمام، عُمل على قول الأكثرين، فإن تكافأ المختلفون اختار السلطان لهم، قطعاً لتشاجرهم، من هو أدين وأسن وأقرأ وأفقه" (٥٦) .

- إذا وجد لمسجد إمامان، إن لم يتم التراضي على أحدهما، ففي الأمر وجهان كما يرى الماوردي: "أحدهما: يقرع بينهما ويتقدم من قرع منهما .والثاني: يرجع إلى اختيار أهل المسجد لأحدهما" (٥٧) .

ومن المعلوم أن فريضة الشورى وردت بصورة جلية ومباشرة في آيتين في القرآن، الأولى ـ وهنا الشاهد ـ نزلت في مكة، وهي قوله تعالى: {وأمرهم شورى بينهم} [الشورى ٣٨] وقد جاءت في معرض الوصف للمؤمنين، حيث قال تعالى: {والذين استجابوا لربهم وأقاموا الصلاة وأمرهم شورى بينهم ومما رزقناهم ينفقون} [الشورى: ٣٨].

وعلاقة الشورى بالصلاة واضحة، فقد دخلت صفة الشورى بين الصلاة والزكاة، لأن الصلاة عنوان لحقوق الله، والزكاة عنوان لحقوق الناس، كأنه يقول بأن حقوق الله وحقوق الناس لا يمكن أن تقوم إلا على قاعدة متينة وتُبنى بما يحقق مصالح المسلمين في المعاش والمعاد إلا بتفعيل فريضة الشورى.

فالشورى ليست مرتبطة بالحكم فقط ، ولذلك وصف الله المؤمنين وهم مازالوا في مكة بأن أمورهم المهمة تبنى على الشورى، فأين تعلم الصحابة الشورى؟ بل أين تدربوا عليها؟

لا شك أن الصلاة كانت وسيلة تدريب مهمة، حيث كانوا يحسنون اختيار الإمام الذي يصلي بهم كجماعات صغيرة ومتخفية، بجانب إمامة الرسول (ص) ، ولا شك أن المؤمنين تدربوا من خلال الصلاة على مراقبة أئمتهم، وتذكيرهم إذا نسوا، وتقويمهم إذا أخطؤوا، ولو لم يتم ذلك ما أثنى الله على الصحابة وهم في مكة بأن "أمرهم شورى بينهم".

ولأن الإنسان، مهما كان علمه ومكانته، لا يمكن أن يمتلك الحقيقة المطلقة، فلابد من المشاورة، وكما قال المفكر التركي فتح الله كولن (٥٨) فإن "القاعدة في الإسلام كنظام، أن الشورى من اهم القدرات الحركية لقيامه ودوامه. فهي أهم العناصر في حل المسائل المتعلقة بالفرد والمجتمع، والشعب والدولة، والعلم والمعارف، والاقتصاديات والاجتماعيات، فيما لم يرد فيه نص صريح".

وعندما نتساءل عن موقع المرأة المسلمة من الحكومة الإسلامية من خلال معيار الصلاة، فسنجد تطابقاً مع الموقف الوسطي لعلماء الفكر السياسي الإسلامي في هذا الموضوع.

لقد أجمعت الأمة على أن المرأة لا يجوز أن تتولى إمامة الرجال في الصلاة، وبالتالي فإن إمامة المسلمين العظمى لا يصح أن توكل إليها لاعتبارات واقعية ليس هذا مجالها.

وقد أجاز بعض الفقهاء كالإمام أحمد بن حنبل إمامة المرأة للرجال في صلاة التراويح، بشرط أن تكون متأخرة عنهم (٥٩). وبالمثل فقد أجاز بعض أهل العلم ـ على قلتهم ـ الإمامة العظمى للمرأة، كبعض الخوارج وبعض العلماء في العصر الحديث، وخاصة بعد أن أصبحت الدول ذات

مؤسسات لا يؤثر فيها غياب أو ضعف أو عاطفية الحاكم، لأن القرارات تتخذ من قبل مؤسسات في ظل النظم الديمقراطية المعاصرة.

أما بالنسبة لبقية المناصب والمكانات التي لا تتناقض مع فطرة المرأة ورغم اعتراض بعض العلماء على دخول المرأة في أهل الشورى(٦٠)، فلها الحق في ارتيادها، قياساً بالصلاة نفسها، فهي تصلي مع الرجل في ذات المسجد، بل وبدون حائل، كما كان الحال في مسجد المصطفى (ص) ، وهي تمارس الرقابة على الإمام مع اختلاف وسيلة الاعتراض، حيث تصفق المرأة مقابل تسبيح الرجال، وهذا بنظري يلفت الأنظار إلى وجوب إيجاد الضوابط والآليات التي تلغي تحفظات المعترضين على دخول المرأة إلى المجالس النيابية .

ويؤيد ذلك أن رسول الله (ص) في صلح الحديبية، عندما اعترض بعض الصحابة على الشروط الجائرة لقريش ورفضوا أن ينحروا ويحلقوا علامة على التحلل من الإحرام، استشار زوجته أم سلمة (ض) فأشارت عليه بأن يخرج فينحر ويحلق، فاستحسن الرسول (ص) مشورتها وطبقها، فرآه المسلمون فقاموا ونحروا ثم حلقوا، وهذه القصة الطويلة واردة في أصح كتب الحديث، وهو صحيح البخاري(٦١). وكان (ص) يستشير زوجاته في بعض القضايا وعلى رأسهن عائشة، لأنها كانت أعلمهن .

وفي تاريخ الخلفاء الراشدين، ثبت أن امرأة اعترضت على عمر بن الخطاب، عندما أراد إصدار قرار بمنع المغالاة في المهور، فتراجع عمر عن إصدار هذا القرار، بل وصوّب تلك المرأة وخَطَّأ نفسه ، فإن لم يكن ما فعلته هذه المرأة بحضرة كبار الصحابة من الرقابة التشريعية التي تقوم بها البرلمانات في هذا العصر، فما هي وظيفة أهل الحل والعقد أو مجالس الشورى إذاً؟

وورد أن عبدالرحمن بن عوف (ض) استشار النساء مع الرجال في من يقوم بأمر الخلافة بعد عمر عندما انحصر الخيار بين عثمان وعلي رضي الله عنهم أجمعين.

ومن المعلوم أن عدداً من الصحابيات قمن بأدوار هي من صميم اختصاصات أهل الشورى ولم يعترض عامة الصحابة عليهن، كعائشة (ض) التي لعبت دوراً سياسياً كبيراً وصل إلى حد الخروج على الإمام علي، وتطور الأمر إلى حد اشتباك أنصار عائشة ومعهم الزبير وطلحة في معركة الجمل سنة ٣٦هـ مع جيش الإمام علي بن أبي طالب (٦٢) . وقد استنبطت باحثة جادة من قصة إجازة الرسول (ص) لما قامت به أم هانئ من إجارة لأحد المشركين، استنبطت وجود الأهلية السياسية للمرأة (٦٣) ، ومثل ذلك مشاركة النساء في مبايعة الرسول (ص) في بيعة العقبة وفي بيعة النساء.

وهكذا، فإن تضافر قيم: الطاعة والنصيحة والشورى، يؤدي إلى تجسير العلاقة بين الحاكم والمحكوم، ومن ثم فإن الصلاة بتأسيسها لهذه القيم تساهم في وضع أساس آخر للحكومة الإسلامية، وهذا يساهم بدوره في الارتقاء بشروط الحاكم ومسؤولياته، وهذا هو الأساس الثالث من أسس الحكومة الإسلامية .

ـ الثالث: حاكم ومسؤولياته

من يمعن النظر في فلسفة الصلاة وحقيقتها، سيلاحظ أنها إذا أقيمت بحضور الوعي في العقل وبحضور الخشوع في القلب، ستؤسس لشروط ووظائف راقية للحاكم المسلم، وستوجِد فيه روح الشعور بالمسؤولية واليقظة والحساسية تجاه المواطنين .

سنناقش هذا الأساس باختصار غير مخل، من خلال النقاط الآتية:

١- حاكم وواجباته:

مهما اختلفت شروط الفقهاء في إمامة الصلاة، فإن أصحابها جميعاً ينطلقون من رؤية واعية بأهمية هذه المكانة، ووجوب أن تخلص إلى أفضل من أنجبتهم المجتمعات الإسلامية .

ذهب الإمام الماوردي(٦٤) إلى أن الصفات المعتبرة لتقليد الإمام على الصلاة خمس: "أن يكون رجلاً، عاقلاً، قارئاً، فقيهاً، سليم اللفظ من نقص أو لثغ" .

وذهب آخرون إلى أن "الأحق بالإمامة الأقرأ لكتاب الله، فإن استووا في القراءة فالأعلم بالسنة، فإن استووا فالأقدم هجرة، فإن استووا فالأكبر سناً، فإن استووا فالأشرف نسباً" (٦٥) .

ويبدو بجلاء أن هؤلاء ترجموا حديث المصطفى (ص) الذي يقول فيه: "يؤم القوم أقرؤهم لكتاب الله، فإن كانوا في القراءة سواء، فأعلمهم بالسنة، فإن كانوا في السنة سواء، فأقدمهم هجرة، فإن كانوا في الهجرة سواء، فأقدمهم سلماً" (٦٦) .

وعند مناقشة هذه الشروط ، حذر العلماء ممن لا تجوز إمامتهم، ولاسيما الفاسقين والجهلة، فإن إمامتهم باطلة، ووصل الاهتمام بالعلم إلى حد ذهاب أهل العلم إلى تقديم الأعلم على الأورع (٦٧) .

ومن يتمعن في الشروط التي وضعها أئمة الفقه السياسي لإمام المسلمين، سيجد أنها تتحد مع شروط إمام الصلاة، مع تفوقها وشدتها أكثر، لأنها إمامة تعم جميع المسلمين أو كثيرين منهم، بينما إمامة الصلاة تخص المجموعة التي تنتمي إلى مسجد ذلك الإمام، لكن التحري في صفات إمام الصلاة يعلمنا الدقة في اختيار إمام الأمة ممن تنطبق عليه أفضل الشروط وأعلى المعايير (٦٨) .

وعلى سبيل المثال فإن الماوردي أورد شروطاً سبعة معتبرة في أهل الإمامة، وهي:

١- العدالة على شروطها الجامعة.

٢- العلم المؤدي إلى الاجتهاد في النوازل والأحكام.

٣- سلامة الحواس من السمع والبصر واللسان ليصحّ معها مباشرة ما يدرك بها.

٤- سلامة الأعضاء من نقص يمنع عن استيفاء الحركة وسرعة النهوض.

٥- الرأي المفضي إلى سياسة الرعية وتدبير المصالح .

٦- الشجاعة والنجدة المؤدية إلى حماية البيضة وجهاد العدو.

٧- النسب القرشي (٦٩) .

وللعلاقة الوثيقة بين الصلاة والدولة، فقد اختار الصحابة الكرام أبابكر لخلافة المسلمين بعد الرسول(ص) لاعتبارات عدة، من أهمها أن الرسول (ص) ارتضاه لهم على إمامة دينهم، فارتضوه بدورهم على إمامة وأمانة دنياهم(٧٠) .

ومن خلال الشروط (المقدمات) تتضح الواجبات والوظائف (النتائج) ، وما يهمنا هو الإشارة إلى التشابه بين وظائف إمام الصلاة ووظائف إمام الدولة، حتى يتضح دور الصلاة في تأسيس حكومة الإسلام، من أجل أن يعرف المهتمون بالإصلاح السياسي أن إصلاح الصلاة في وعي المسلمين وممارساتهم هو خطوة أساسية في إصلاح الدولة والحكومة .

وبدون الخوض في التفاصيل، يبدو أن أحسن من كتب في وظائف الإمام قبل الصلاة، وفي القراءة، وفي أركان الصلاة، وبعد السلام، هو حجة السلام أبو حامد الغزالي (٧١) .

أما عن واجبات الحاكم، فأحسن من أجملها هو الإمام الماوردي، ونزيدها إجمالاً، وهي عشر واجبات أو وظائف.

- حفظ الدين على أصوله المستقرة وما أجمع عليه سلف الأمة (أي حماية الثوابت). - تنفيذ الأحكام بين المتشاجرين وقطع الخصام بين المتنازعين. - حماية البيضة (أي الأمة) والذبّ عن الحريم. - إقامة الحدود. - تحصين الثغور. - جهاد من عاند الإسلام بعد الدعوة. - جباية الفيء والصدقات من غير خوف أو عسف. - تقدير العطايا وما يستحق في بيت المال من غير سرف. - استكفاء الأمناء وتقليد النصحاء. - مباشرة الأمور وتصفح الأحوال لينهض بسياسة الأمة وحراسة الملّة (٧٢) .

وهذا التحديد، مع كونه اجتهاداً من خلال استقراء نصوص الإسلام، ومعرفة مقاصده، فإنه

كان وليد عصر تليد قارب ألف سنة، قبل أن تتغول الدولة، وتصادر الكثير من وظائف المجتمع، أما اليوم فإن واجبات الدولة أكبر وأخطر من هذه النقاط العشر.

٢- اته الشخصية:

يقيم الإسلام علاقة وثيقة بين حكومة الصلاة وحكومة الدولة، ولاسيما في اختيار الإمامين بحيث يكونا أهلاً للقيادة والريادة، ومع أهمية الشورى والنصيحة في هذا الشأن، فإن الإسلام لا يفتأ يُذكّر بضرورة ارتقاء الأئمة بصفاتهم الشخصية، ويقوم التيار الجمعي بدور في هذا الاتجاه عبر تفعيل النصيحة والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، وتحويل هذه الصفات إلى ثقافة اعتيادية، لا يجرؤ أي أحد على التمرد عليها، والعبرة هي بمدى تبادل الحب بين الإمام ومصليه أو مواطنيه.

ففي حكومة الصلاة يكره "أن يصلي رجل بقوم وهم له كارهون، والعبرة في الكراهية بالكراهية الدينية التي لها سبب شرعي كأن يكون الإمام فاسقاً. وكذلك إذا زار قوماً فلا يؤمهم إلا بإذنهم" (٧٣).

ووصل الأمر في الحديث الشريف إلى اعتبار الإمام المكروه غير مقبول الصلاة. قال (ص): "ثلاثة لا يقبل الله منهم صلاتهم: من تقدم قوماً وهم له كارهون، ومن استعبد محرراً، ورجل أتى الصلاة دباراً". والدبار أن يأتيها بعد أن تفوته" (٧٤).

هذا في إمام الصلاة، أما في إمام الدولة، فقد قال (ص): "خيار أئمتكم الذين تحبونهم ويحبونكم، وتصلون عليهم ويصلون عليكم، وشرار أئمتكم الذين تبغضونهم ويبغضونكم، وتلعنونهم ويلعنونكم، قلنا: يا رسول الله، أفلا ننابذهم على ذلك؟ قال: "لا ما أقاموا فيكم الصلاة، لا ما أقاموا فيكم الصلاة، ألا من ولي عليكم منهم فرآه يأتي شيئاً من معصية لله عز وجل، فلينكر ما يأتي من معصية الله، ولا تنزعن يداً من طاعة الله عز وجل" (٧٥).

ولأن عرب ذلك الزمان بطبيعتهم كانوا شديدي الميل إلى الحرية إلى حد التطرف والثورة وربما الاعتداء، فقد عمل الرسول (ص) على التخفيف من غلواء هذه الثورة حتى لا تتحول إلى انفجارات تهدد السلم الاجتماعي ووحدة الأمة، لافتاً النظر إلى الجانب الإيجابي الذي يمكن أن يصلح الجانب الفاسد في الحكام وهو إقامة الصلاة لا أداؤها، ولأن مفاسد الثورة المسلحة، ولاسيما إذا كانت عشوائية، ستكون أكبر من مفاسد الحاكم المستبد والإمام الظالم.

ولأن المتكبر لا يحبه الله ولا يحبه خلقه، فإن إحدى طرق وصول الأئمة إلى قلوب مأموميهم ومحكوميهم تمر عبر التواضع، وهذا ما حث عليه الإسلام.

ووصل الأمر في إمامة الصلاة إلى الاهتمام بالجانب الشكلي، ولذلك قال الفقهاء: "ويكره أن يكون الإمام أعلى من المؤتمين إلا للحاجة كالتعليم، ويجوز أن يكون المؤتمون أعلى من الإمام بشرط أن لا يكون الارتفاع كبيراً" (٧٦) .لأن الأئمة جاؤوا لخدمة الرعية.

وقد عرفنا أن الخلفاء الراشدين، ما فتئوا يبينون لرعيتهم أنهم بشر مثلهم، وأن خطأهم وارد، ونصيحتهم من ثم واجبة، وهذا ما نص عليه خصوصاً خطابا أبي بكر وعمر عند بيعة المسلمين لكل واحد منهما، كجزء من العقد الذي ألزم الطرفان نفسيهما به،وهذا من تعاليم الإسلام الحاكمة للجميع.

ويروى في هذا السياق أن رجلاً قال لعمر بن الخطاب: يا أمير المؤمنين! لو وَسَّعْتَ على نفسك في النفقة، من مال الله تعالى؟ فقال له عمر: أتدري ما مَثَلي ومَثَلُ هؤلاء؟ كمثل قوم كانوا في سفر، فجمعوا منهم مالاً، وسلموه إلى واحد ينفقه عليهم، فهل يحل لذلك الرجل أن يستأثر عنهم من أموالهم؟" (٧٧) . إذاً، الحاكم هو من الناس، ولا يتميز عنهم في الرؤية الإسلامية بشيء، إلا أنه أثقلهم حملاً، فهو خادمهم، استأجروه لكي يقضي حاجاتهم، ورغم أن هذا الفهم تراجع قليلاً بعد زمن الخلافة الراشدة، إلا أن أصله موجود، وظهر رجال أبرزوه بسفور وصل أحياناً إلى حد الاستفزاز الشديد للحاكم!. ومما روته كتب السلف في هذا السياق قصة "أبو مسلم الخولاني" الذي دخل على الخليفة معاوية بن أبي سفيان، فقال: السلام عليك أيها الأجير، فقالوا: قل: السلام عليك أيها الأمير. فقال: السلام عليك أيها الأجير! وكرروها ثلاثاً فردها كما قال" فقال معاوية: دعوا أبا مسلم فإنه اعلم بما يقول، فقال: إنما انت أجير استأجرك رب هذه الغنم لرعايتها، فإن أنت هنأت جَرْباها، وداويت مرضاها، وحبست أولاها على أخراها، وفَّاك سيدُها أجرك، وإن أنت لم تهنأ جرباها ولم تداو مرضاها ولم تحبس أولاها على أخراها، عاقبك سيدها" (٧٨) .

وهذا يوصلنا إلى أن الإمام رفيق بمأموميه، حدب عليه، رؤوف بهم، حريص على جلب المنافع لهم ودفع المضار عنهم، ميال إلى التيسير عليهم والتخفيف عنهم حتى في أعمال الخير المحض.

عن أبي مسعود (ض) أن رجلاً قال: والله يا رسول الله إني لأتأخر عن صلاة الغداة من أجل فلان، مما يطيل بنا، فما رأيت رسول الله في موعظة أشد غضباً منه يومئذ، ثم قال: "إن منكم منفرين، فأيكم ما صلى بالناس فليتجوز، فإن فيهم الضعيف والكبير وذا الحاجة" (٧٩) .

ولأن الرسول (ص) لا يقول إلا بعد أن يفعل، ورغم أن الصلاة قرة عينه، وجُعلت فيها راحته حيث يناجي حبيبه، إلا أنه كان رحيماً بأصحاب الأعذار، شديد الحساسية والمراعاة لظروفهم

الخاصة، ولم يقلل من هذه الحساسية شدة خشوعه وغيابه عن دنيا الناس.

ومما يروى في هذا السياق قوله (ص): "إني لأقوم في الصلاة أريد أن أطول فيها، فأسمع بكاء الصبي، فأتجوَّز في صلاتي، كراهية أن أشق على أمه" (٨٠). وقد اشتهر عتابه القوي (ص) لمعاذ بن جبل عندما سمع أنه كان يطيل الصلاة بقومه، رغم حبه (ص) الشديد له، بل وحذَّره أن يصبح تطويله هذا فتنة(٨١) .أما بالنسبة للحاكم، فعندما نفتح المصحف نجد قوله تعالى لنبيه (ص): {واخفض جناحك لمن اتبعك من المؤمنين} [الشعراء: ٢١٥] وهو الرحمة المهداة، والذي اختاره الله لهذه المهمة واصطفاه، ورعاه وأدبه فاحسن تأديبه، فكيف بغيره؟

وعندما ندلف إلى الحديث الشريف، سنجد أحاديث كثيرة في هذا الشأن قد تصل إلى العشرات، أوردها بعضهم في باب خاص، مثل: "باب أمر ولاة الأمور بالرفق برعاياهم ونصيحتهم والشفقة عليهم والنهي عن غشهم، والتشديد عليهم، وإهمال مصالحهم، والغفلة عنهم وعن حوائجهم" (٨٢) .

ومن الأحاديث في هذا الباب ؛ قوله (ص): "إن شر الرِّعاء الحطمة" (٨٣) والحطمة هو العنيف برعاية الإبل، ضربه (ص) مثلاً لوالي السوء، أي القاسي الذي يظلمهم ولا يرق لحالهم ولا يرحمهم (٨٤) .

ووصل الأمر إلى دعاء النبي (ص) ضد من يشق على أمته من الحكام، فقال (ص): "اللهم من ولي من أمر أمتي شيئاً فشق عليهم، فاشقق عليه، ومن ولي من أمر أمتي شيئاً فرفق بهم، فارفق به" (٨٥) .

أما من غش رعيته فإن مصيره النار، كما قال (ص): "ما من عبد يسترعيه الله رعيته، يموت يوم يموت وهو غاش لرعيته إلا حرم الله عليه الجنة" (٨٦) .

وحرص الإسلام بهذا الصدد على استخدام مصطلح الرعية والراعي، بجانب مصطلح "مسؤول" من أجل الارتقاء بأداء الحاكم إلى مستوى حرمات الناس وحقوقهم، وإلى مستوى مثاليات الإسلام الواقعية .

٣- مؤولية:

إن الصلاة شُرعت لكي تحرر الإنسان من طبائع الفجور المودعة في غريزته وتكوينه والمشار إليها جملة في قوله تعالى: {فألهمها فجورها وتقواها} [الشمس: ٨] ووضحت الآية التالية لها أن الفلاح لا يمكن أن يكون إلا ثمرة التزكية: {قد أفلح من زكاها وقد خاب من دسّاها} [الشمس:

٩، ١٠] ، ووضحت آية أخرى أن من أهم أسباب التزكية :الصلاة، فقال تعالى: {قد أفلح من تزكى وذكر اسم ربه فصلى} [الأعلى: ١٤، ١٥].

عندما يتزكى الإنسان إلى درجة ما يصير صالحاً، وعندما يزيد دفق التزكي، يتحول الإنسان من صالح إلى مصلح، ومن ثم يصير في أعلى درجات الشعور بالمسؤولية نحو المجتمع الذي يعيش بين ظهرانيه، إذ لا يعيش لنفسه فحسب، بل من أجل الناس، ولاسيما أنه ـ كمؤمن ـ يدرك أن أجور العبادات المتعدية أكبر وأوفر وأبرك من أجور العبادات اللازمة .

ومن الشعور بالمسؤولية أن يكون إمام الصلاة حريصاً على استكمال مفردات الصلاة حتى لا يتحمل عبء مسؤولية صلاة المأمومين، وهو عندما يدعو لجميع المصلين خلفه، ثم لجميع المسلمين، ولهذا ذهب العلماء إلى تحريم دعاء الإمام لنفسه دون مأموميه(٨٧) ، وهذا يربيه على الشعور بالمسؤولية، وعلى تقديم المصلحة العامة على الخاصة، لأن المصلحة الخاصة في الحقيقة توجد من خلال تحقق المصلحة العامة .

والحديث الفيصل في تقرير المسؤولية، قوله (ص): "كلكم راع ومسؤول عن رعيته، والرجل راع في أهله وهو مسؤول عن رعيته، والمرأة راعية في بيت زوجها ومسؤولة عن رعيتها، والخادم راع في مال سيده ومسؤول عن رعيته" (٨٨) .

وحتى تتضح علاقة هذا الحديث بالصلاة بصورة مباشرة، فقد أورده الإمام البخاري رحمه الله ضمن أحاديث "كتاب الجمعة". و(المسؤول) اسم مفعول أي لابد أن يُسأل، سواء من قبل أصحاب الحقوق في الدنيا أو من قبل الله في الآخرة. وهكذا فقد كان (ص) يؤسس للمسؤوليات عامة في الجمعة، ولا سيما المسؤولية العظمى وهي السلطة والحكم، لأن حقوق الأمة بين يدي الحاكم، يمكن أن يؤديها كاملة أو منقوصة، ويمكن أن يسلبها ويؤمها .

يقول الإمام الجويني(٨٩): قال المصطفى في أثناء خطبته "كلكم راع وكلكم مسؤول عن رعيته" وقد عظم والله الخطر لمقام مستقل في الإسلام من حكمه باتفاق علماء الأنام أنه لو مات على ضفة الفرات مضرور، أو ضاع على شاطئ الجيحون مقرور أو تصور في أطراف خطة الإسلام مكروب مغموم، أو تلوّى في منقطع المملكة مضطهد مهموم، أو جار إلى الله تعالى مظلوم، أو بات تحت الضرر خاو أو مات على الجوع والضياع طاو، فهو المسؤول عنها والمطالب بها في مشهد يوم عظيم يوم لا ينفع مال ولا بنون إلا من أتى الله بقلب سليم" .

ونتيجة الإحساس المرهف بالمسؤولية عند عمر بن الخطاب، كنموذج للخلفاء الراشدين، قيل

إنه كان في وجهه خطان أسودان من كثرة البكاء، لأنه يعلم أن الله سيسأله عن جميع رعيته فرداً فرداً، بل هو صاحب العبارة الشهيرة: "لو سقطت بغلة في العراق لخفتُ أن يسألني الله: لِمَ لمْ تُصْلِح لها الطريق يا عمر" !!

وكنموذج لخلفاء بني أمية يبرز عمر بن عبدالعزيز في هذه الدائرة، قال عمر بن ذر: لما رجع من جنازة سليمان قال له مولاه: مالي أراك مغتماً؟ قال: لمثل ما أنا فيه فليغتم. ليس أحد من الأمة إلا وأنا أريد أن أوصله إليه حقه غير كاتب إليّ فيه ولا طالبه مني" (٩٠). هذا الشعور المرهف بالمسؤولية هو الجسر الذي ألحقه بالخلفاء الراشدين الأربعة فصار خامسهم رغم أن بينه وبينهم مدة طويلة!.

ولشدة الحساسية وللشعور بعظمة الحمل ووقر المسؤولية كان الخلفاء الذين اتسموا بالرشد يُعلّمون شعوبهم حقوقها، حتى تعينهم على إيصالها إليها(٩١) ، ولأن الانحراف الذي وقع بعد عصور الراشدين كان نسبياً، وكان معظمه منصباً على الجانب العملي، فقد استمر بعض الخلفاء في تلقين رعيتهم حقوقهم، ويعلمونهم أنهم كحكام لا يستحقون الطاعة إلا بأداء حقوق الرعية (٩٢) إن المتأمل في فلسفة الصلاة يدرك أن لها دوراً مؤثراً في تربية المسلم على أن يتعامل مع الوقت على أن هناك بداية ليوم العمل وهناك نهاية له(٩٣) ، وإن انتظار الصلاة يربي المؤمن على برمجة الوقت، وتحويل كل الأنشطة إلى عبادة لله (٩٤) .

ومن المعلوم أن الشعور بالمسؤولية يُفضي بصاحبه إلى العدل وهو أهم مقاصد الشرع وأهم مقاصد الدولة الإسلامية .

٤- عدل:

العدل يحمل معنى التساوي المبدئي في الحقوق والواجبات، مع مراعاة الفروق الفردية، بحيث يزيد الثواب مع زيادة الإحسان، ويزيد العقاب مع زيادة الإساءة، وبهذا يأخذ كل من يستحق ما يستحق .

ويمكن التعبير عن العدل بالنسبة للإمام أو الحاكم بالمصطلح العصري بالقول إنه يتضمن وقوف الإمام على مسافة واحدة من كل الأطراف .

وهذا بالضبط ما يرمز إليه وقوف الإمام وسط الجماعة في المقدمة، بحيث تكون مسافة اليمين هي ذات مسافة اليسار، ويكون الجميع على مسافة واحدة منه.

وقد ذهب الفقهاء إلى "استحباب أن يقف الإمام مقابلاً لوسط الصف، وأن يقرب من الإمام

أولو الأحلام والنهى، لكي يقوموا بتنبيهه إذا أخطأ ويستخلف منهم إذا احتاج إلى استخلاف" (٩٥) . لكن العدل في الحكم واجب، وليس مستحبا فقط.

وهذا يوضح العلاقة بين العدل والشورى، فالإنسان مهما تحرى العدل وحده، فإنه يظل بشراً ناقصاً لا يستطيع أن يرى الحقيقة بأوجهها المختلفة، ومن ثم لابد أن يستعين بأهل الدراية والخبرة، فيكونون له بطانة على الخير ومعاونين على المعروف .

وأعتقد أن الخليفة عمر بن الخطاب وعى هذا الأمر بامتياز، حيث وصل الذروة العالية في عدله وقوته، لأنه أضاف إلى قوته قوة كبار الصحابة وهم القاعدة التي كان ينطلق منها، حيث منع كبار الصحابة من الخروج من المدينة، لهذه الغاية، بينما سمح عثمان بن عفان لهؤلاء بالخروج من المدينة عند استلامه للسلطة، مما أثر على قوة هذه القرارات، حتى أن الفتنة اندلعت أواخر خلافته رحمه الله .

وما فعله الفقهاء في توسيط الإمام إنما أخذوه من حديث أبي هريرة (ض) أن رسول الله (ص) قال: وسِّطوا الإمام، وسدِّدوا الخلل" (٩٦). ورغم صمت مظهر التوسط إلا أنه ينطبع في العقل الباطن للإمام والرعية، وتكون له تأثيراته عليهم في الحياة العملية ماداموا مقيمين للصلاة لا مؤدين لها .

ولما كان المصطفى (ص) مثالاً للإمام العادل، فقد دعا إلى تطبيق الحدود على الجميع، ونهى عن التفرقة، بل وأقسم اليمين أن فاطمة بنت محمد لو سرقت لقطع يدها (٩٧) وهي أقرب الناس إليه وأحبهم إلى قلبه، لأنه سواء في محراب الصلاة أوفي محراب الحياة يقف في نفس المكان المتوسط الذي يجعله على ذات المسافة من الجميع .

ولأهمية العدل، فقد عدَّ الرسول (ص) (الإمام العادل) في طليعة السبعة الذين يظلهم الله في ظله يوم لا ظل إلا ظله(٩٨) ، وفي طليعة الأصناف الثلاثة الرئيسة التي تدخل الجنة، حيث قال (ص): "أهل الجنة ثلاثة: ذو سلطان مقسط موفق، ورجل رحيم رقيق القلب لكل ذي قُربى ومسلم، وعفيف متعفف ذو عيال" (٩٩) ، بل وجعله في منزلة أعلى من الجنة، حيث قال (ص): "إن المقسطين عند الله على منابر من نور: الذين يعدلون في حكمهم وأهليهم وما ولوا" (١٠٠) .

وعن سلمة بن شهاب العبدي قال: قال عمر بن الخطاب (ض): "أيها الرعية إن لنا عليكم حقا النصيحة بالغيب والمعاونة على الخير، وأنه ليس شيء أحب إلى الله تعالى وأعم نفعاً من حلم إمام ورفقه، وليس شيء أبغض إلى الله تعالى من جهل إمام وخرقه" (١٠١) .

ولا يكفي من الإمام إقامة العدل، بل لابد أن يأمر بالمعروف وينهى عن المنكر فهو من صميم واجباته، ولا يمكن أن يكون حاملاً للمسؤولية ووجهه لا يتمعر للمنكرات التي تقع ضمن مسؤوليته .

٥- ي عن المنكر:

المعروف هو كل مصلحة أو ما يؤدي إلى مصلحة، والمنكر هو كل مفسدة أو ما يؤدي إلى مفسدة. والشريعة الإسلامية عموماً إنما جاءت لتحقيق المصالح ودرء المفاسد .

وتتظافر الصلاة والدولة من أجل الأمر بالمعروف وجلب المنافع، والنهي عن المنكر ودفع المضار. قال تعالى: {إن الصلاة تنهى عن الفحشاء والمنكر} [العنكبوت: ٤٥] لكنها الصلاة التي تقام جسماً وروحاً، مبنى ومعنى، شكلاً ومضموناً (١٠٢) هذه الصلاة هي التي تثمر إقامة للمعروفات وهدماً للمنكرات، ولهذا قال تعالى على لسان لقمان: {يا بني أقم الصلاة وأمر بالمعروف وانه عن المنكر واصبر على ما أصابك إن ذلك من عزم الأمور} [لقمان: ١٧] ولما كان إعجاز القرآن البياني يتغلغل في كل كلمات القرآن وجمله ، فإن الترتيب هنا معجز، إذ أن إقامة الصلاة سيجعل الإنسان صالحاً، وشاعراً بالمسؤولية، ولذلك سيتحول إلى مصلح، من خلال الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، وهذا سيؤدي به إلى الاصطدام بأصحاب المنكرات وبالتالي لابد أن يدفع ضريبة هذا الإصلاح ويتحلى بالصبر.

إذاً المرء قبل أن يصير مصلحاً لابد أن يكون صالحاً، لأن فاقد الشيء لا يعطيه، ولأن ثمرة الإصلاح بدون صلاح تكون شبه معدومة، ولذلك الصلاة تعين الفرد على إصلاح نفسه أولاً، ولا سيما في الخلاص من العادات التي صار أسيراً لها كشرب الخمر، وخاصة عندما تجتمع الصلاة مع الصيام .

والمسلم في بداية الصلاة يتذكر عبوديته لله في محراب الحياة، إذ يدعو بعد تكبيرة الإحرام بقوله (ص): "وجهتُ وجهي للذي فطر السماوات والأرض حنيفاً مسلماً وما أنا من المشركين، إن صلاتي ونسكي ومحياي ومماتي لله رب العالمين لا شريك له وبذلك أمرت وأنا من المسلمين" (١٠٣) . ولشعور المؤمن بأنه يعبد الله في كل أحواله، فإنه في صلاته يغترف من شلال النور الإلهي حتى يضيء مجاهل نفسه فيهذبها ويزكيها ـ كما أسلفنا ـ ولاسيما أن إحدى خصائص النفس البشرية الطغيان {إن الإنسان ليطغى أن رآه استغنى}[العلق: ٦ ، ٧] وأي استغناء يمكن أن يشعر به الإنسان إذا كان في مقام الحكم يمتلك مقاليد الأمور وأزِمَّة الجنود ومفاتيح الأموال ما لم يهذب نفسه

بالصلاة ويحليها بالتقوى ويشذبها بالإيمان؟!

وقد وضَّح النبي (ص) فضل الصلاة في إزالة المنكرات، وشبهها في الحديث الشهير بالنهر الذي يغتسل منه المرء كل يوم خمس مرات (١٠٤).

وحث الإسلام على الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، وجعله من أهم مقومات خيرية هذه الأمة {كنتم خير أمة أخرجت للناس تأمرون بالمعروف وتنهون عن المنكر} [آل عمران: ١١٠] ومن أهم مقومات الجماعة المؤمنة: {والمؤمنون والمؤمنات بعضهم أولياء بعض يأمرون بالمعروف وينهون عن المنكر}[التوبة: ٧١] وقد أورد الرسول (ص) عشرات الأحاديث في سياق التأكيد على أهمية هذا الموضوع، ووجوب القيام به، وعواقب التقصير فيه أو التفريط به على المعاش والمعاد (١٠٥).

ولهذا نستطيع القول إن المسلمين في المرحلة المكية تلقوا أساسيات التربية السياسية، ولم يأت إعلان الدولة الإسلامية في المدينة إلا وقد أصبحوا لبنات صالحة وقوية لوضعها في صرح الدولة الوليدة.

هذه الدولة التي صارت امتداداً لتكوينهم المصاغ في الصلاة وفي بقية الشعائر والقيم الإسلامية، حيث يحتل الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر مكانة بارزة، ولذلك صار هذا الأمر ضمن الوظائف الرئيسة لهذه الدولة، إذ قال تعالى: {الذين إن مكناهم في الأرض أقاموا الصلاة وآتوا الزكاة وأمروا بالمعروف ونهوا عن المنكر ولله عاقبة الأمور} [الحج: ٤١].

ى الرابع: ن الثوابت والمتغيرات

أوجب الإسلام على أبنائه التوحد تحت (راية) الدين: {أن أقيموا الدين ولا تتفرقوا فيه} [الشورى: ١٣]، لكنه لم يحرم تعدد (الآراء) في دائرة (التدين)، وبهذا جمع لأبنائه بين جناحي النهوض الحضاري: الوحدة والحرية. الوحدة في (الراية) والحرية في (الآراء)، وحدة الثوابت بنصوص قطعية الثبوت والدلالة، وتنوع المتغيرات المجسدة لتعدد الأفهام في النصوص الظنية الدلالة وفي المساحات التي لا نصوص فيها.

ولذلك نقول إن (الدين) تنزيل رباني قطعي مطلق، أما (التدين) فهو كسب بشري ظني نسبي، ومن ثم يجب التوحد تحت راية (الدين) والتنوع في إطار (التدين) أي في إطار الفكر البشري النسبي دون أن يحتكر الحقيقة أحد.

والصلاة رغم أنها عبادة محضة كما يقول الفقهاء، إلا أنها ـ بجانب كل مقاصدها وثمارها

وفوائدها ـ دورة تدريبية على قراءة خارطة الثوابت والمتغيرات وإدراك الفوارق بينها، وتطبيق الوحدة الواجبة والتعدد السائغ، من أجل أن يظل النقل والعقل في تناغم أثناء عبودية المسلم لله وقيامه بعمارة الحياة .

لقد سبق أن مررنا على أمور الصلاة التي توحد الأمة ويمكن تسميتها هنا بالثوابت، أما المتغيرات فهي جزئيات الصلاة وهيئاتها المتنوعة التي نقلت عن الرسول (ص) أو فهمت بطرق مختلفة .

إن كثيراً من نوافل الصلاة وآدابها وهيئاتها وفروعها، هي محل اختلاف دائم بين الفقهاء، لكنه اختلاف التنوع السائغ الذي لا يفسد للود قضية لأنه لا ينبني عليه ولاء ولا براء، ففي كثير من الحالات ورد عن الرسول (ص) أكثر من رواية صحيحة في المسألة الواحدة، كأنه (ص) يريد من ذلك، التوسيع على أمته، ويريد أن يدربهم على التعدد حتى يكون سائغاً وطبيعياً في مجالات الحياة كافة ، ولاسيما في مجال السياسة والحكم، وهو المجال الذي يمتلك عدة الصراع ودوافعه أكثر من بقية المجالات ،وفي ذات الوقت هو أكثر المجالات تغيرا.

وفي هذا السياق اختلف الأئمة والفقهاء في تفاصيل أوقات الصلوات الخمس، وفي كثير من فروع الطهارة، وفي صيغة الأذان والإقامة، وفي بعض جزئيات العورة، وفي رفع اليدين أثناء التكبيرات، والضم أو الاسبال، ومكان وضع اليدين من الصدر، وفي التأمين نهاية الفاتحة، وفي هيئات الركوع التفصيلية، وفي بعض أذكار الركوع والرفع منه، وكذا السجود والجلوس بين السجدتين، وكيفية الهوي إلى السجود، وهيئته، وجلسة الاستراحة، وصفة الجلوس للتشهد، وفي التشهد الأول، والصلاة على النبي (ص) في التشهد، والدعاء بعده، وفي الأذكار والآيات والأدعية المأثورة بعد الصلاة .

وهناك اختلافات أيضاً في مباحات الصلاة، ومكروهاتها، بل وصل الأمر إلى اختلاف على بعض ما يعده أكثر مسلمي اليوم من الأركان والثوابت، مثل: قراءة الفاتحة من قبل المأموم في الصلاة الجهرية، قراءة التشهد الأخير فقد أوجبه الجمهور ولم يوجبه أبو حنيفة، وكذا السلام بين من أوجب التسليمتين ومن لم يوجبهما ومن أوجب التسليمة الأولى دون الأخرى .

واختلفوا كذلك في بعض مبطلات الصلاة، كالكلام القليل، والحركة اليسيرة، والتبسم، والأكل والشرب نسياناً أو جهلاً .

والعجيب أن أكثر الأمور الاختلافية تستند إلى نصوص في كثير من الأوقات صحيحة، مثل:

- الأدعية التي ثبت أن رسول الله (ص) كان يستفتح بها الصلاة، كما أوردها الإمام ابن قيم الجوزية (١٠٦).

- التسابيح والأدعية التي كان يقولها (ص) في سجوده (١٠٧).

- الروايات الأخرى التي أوردها ابن القيم ضمن هدي النبي (ص) في صلاته، وهي متعددة ومختلفة، وأكثرها صحيحة(١٠٨).

هذا كله لم يأت عبثاً، وإنما ليعلمنا الرسول (ص) أن الصواب يتعدد في دائرة المتغيرات وهي المرتبطة بالجزئيات والتفاصيل والأساليب والهيئات والوسائل، فالصواب لا يكون واحداً إلا في الثوابت، مثل ألوهية الله التي ورد في شأنها الحكم الإلهي القاطع بأن الحق واحد، عندما قال تعالى: {فذلكم الله ربكم الحق فماذا بعد الحق إلا الضلال} [يونس: ٣٢].

ولهذا، اختلف الصحابة في هذه المسائل كلها، بحيث أخذ كل صحابي ما رآه أفضل أو أيسر أو أحوط بالنسبة له، دون أن يعيب الآخرين، وانتقلت هذه القيمة بعد ذلك من دائرة الصلاة إلى دائرة الحياة، إذ اختلفوا حول قضايا سياسية وموضوعات فكرية كثيرة دون أن يؤثر ذلك على وحدة الأمة.

هذا الفقه الرشيد هو الذي حفظ للصحابة وحدتهم، مع التعدد الذي انتهجوه، لكنه تعدد التنوع لا التضاد، تعدد التعاون والتكامل لا تعدد التباين والتآكل، التعدد الذي لا يفسد للود قضية، ووصل الأمر إلى التخلي عن القناعة الذاتية في سبيل وحدة الأمة.

ومن أمثلة ذلك ما أورده ابن تيمية من أن عبدالله بن مسعود (ض) أنكر على عثمان بن عفان إتمامه للصلاة في منى، مع أن المشهور أن النبي (ص) قصر في منى، لكنه ـ أي ابن مسعود ـ صلى خلف ابن عفان متماً، حرصاً على الوحدة، حيث قال "الخلاف شر" (١٠٩).

ومن هنا ولدت المذاهب الفقهية، ونتيجة هذا التسامح والتكامل، ذهب الفقهاء إلى أنه يجوز للإمام أن يتبع الأحكام الفرعية الواردة في مذهبه ولا ينكر عليه أحد من المأمومين (١١٠).

وفي دائرة المتغيرات مارس الصحابة إعمال عقولهم إلى أبعد حد، وسنضرب بضع أمثلة حول موضوع الصلاة:

- عن عبدالله بن عمر (ض) قال: قال النبي (ص) لنا لما رجع من الأحزاب: "لا يصلينّ أحد العصر إلا في بني قريظة". فأدرك بعضهم العصر في الطريق، فقال بعضهم: لا نصلي حتى نأتيها، وقال بعضهم: بل نصلّي، لم يرد منا ذلك، فذكر للنبي(ص) ، فلم يعنف واحداً منهم" (١١١).

- عن السائب بن يزيد (ض) قال: كان النداء يوم الجمعة، أوله إذا جلس الإمام على المنبر، على عهد النبي (ص) وأبي بكر وعمر رضي الله عنهما، فلما كان عثمان (ض) ، وكثر الناس، زاد النداء الثالث على الزوراء (١١٢) .

- عن ابن عمر رضي الله عنهما قال: صليتُ مع النبي (ص) بمنى ركعتين، وأبي بكر وعمر، ومع عثمان صدراً من إمارته، ثم أتمَّها (١١٣) .

- عن عائشة (ض) قالت: "إن كان رسول الله (ص) ليدع العمل، وهو يحب أن يعمل به، خشية أن يعمل به الناس فيفرض عليهم..، وما سبَّح رسول الله (ص) سُبْحة الضحى قط ، وإني لأسبحها" (١١٤) .

وهذا من اجتهاد عائشة، مثل اجتهاد عمر وعثمان، ولذلك ظلت مسائل الطهارة والصلاة مثل بقية الشعائر _رغم قطعيتها_ محل اجتهاد وتأليف للكتب، أما في المعاملات والشؤون السياسية فالغالب عليها هو الاجتهاد ،وبالتالي فإن مساحة المتغيرات أوسع وغير متناهية.

ومن ذلك أيضا أنه (ص) جمع المسلمين لصلاة التراويح في رمضان، ثم عاد وصلاها بمفرده خشية أن تُفرض على المسلمين، لكن هذه الصلاة عادت لتصلى في جماعة منذ خلافة عمر بن الخطاب، وعُدت في كتب التاريخ من أوليات عمر (١١٥) .

ومن المعلوم أن الاتجاه إلى القبلة من أركان الصلاة، لكن هذا الركن لا يعد ضرورياً إذا كان الإنسان على راحلته وهويؤدي صلاة تطوعية، إذ يصلي حيثما توجهت به راحلته، وفق ما ورد في عدد من الأحاديث النبوية، ويضاف إلى ذلك الفريضة للضرورة عندما يعرف الإنسان أن وقت الصلاة سيخرج قبل أن يصل إلى مكان سفره، ولا يستطيع النزول والوقوف للصلاة، كالراكبين في الطائرات ووسائل النقل العام، فإنه يصلي إلى أي جهة .

ومثل ذلك، صلاة الخوف،بما أورد القران عنها وما توصل إليه الفقهاء من طرائق،يمكن اعتبارها تأسيسا لحالات الطوارئ في الفكر السياسي الإسلامي،انطلاقا من أن الضرورات تبيح المحظورات،لكن الضرورة تقدر بقدرها، كما تنص على ذلك قواعد أصول الفقه.

وهكذا ندرك أن الصلاة فيها ما هو ثابت لا يجوز تغييره، وما هو متغير لا يجوز تجميده والتعامل معه بجدية، وعلى مستوى أنواع الصلوات نستطيع اعتبار الفرائض من الثوابت بينما النوافل من المتغيرات من جهة مرونتها، ولاسيما في أعداد بعض النوافل، حيث يستطيع المتنفل أن يصلي في الوتر أي عدد فردي ما بين ركعة وإحدى عشرة ركعة، وبهذا تكون الفرائض عنوان

الوحدة، والنوافل عنوان التعدد والتنوع والحرية، وكذا بقية الثوابت والمتغيرات في الصلاة .

هذا في الصلاة، فكيف بالدولة؟ إن الأمر أحوج ما يكون هنا إلى المزج الدقيق والمحكم بين الثوابت والمتغيرات، ففي مسألة الشورى، مثلاً، نجد هذا التزاوج المحكم بين الثوابت والمتغيرات (١١٦) ، فقيمة المشاورة، واحترام إرادة الشعب، والأخذ برأي أهل الحل والعقد،كلها من الثوابت، لكن آليات استجلاء هذه الآراء وطريقة إشراكها في اختيار الحاكم ومراقبته، تدخل ضمن المتغيرات التي تتطور بتطور الزمان، وتتغير بتغير المكان، ومن يتتبع طرائق اختيار الخلفاء الراشدين الأربعة، سيدرك بوضوح أنهم جميعاً جاؤوا نتيجة بيعة شرعية، وثمرة إرادة شعبية واختيار حر، ورغم ذلك تغيرت آليات الاختيار عند الأربعة، إذ اختير كل خليفة بطريقة مغايرة، ولذلك نؤكد أن الخلافة الراشدة هي التجسيد المثالي لقيم هذا الدين،ولاسيما القيم السياسية، وندرك من هنا لماذا حضَّنا رسول الله (ص) على التمسك بسنة الخلفاء الراشدين بجانب التمسك بسنته (ص)!.

وفي نهاية هذا البحث من المهم أن نشير إلى أن باحثاً متمكناً ومفكراً درس "أصول الفكر السياسي في القرآن المكي" (١١٧) فوجد حضوراً لافتاً لهذه الأصول في القرآن المكي ، ولم يكن قرآن هذه المرحلة مجرد مبادئ عامة وأسس نظرية يراد لها أن تُنفذ في المدينة ، كما هو شائع عند كثير من العلماء والباحثين ، فإن هذه الأسس النظرية لم تقرر في فراغ " وإنما تقررت من خلال العمل السياسي ذاته الذي كان يقوم به الرسول كقائد سياسي ، وليس كمجرد داعية فيلسوف أو مُنَظِر سياسي ، والأعوام التي قضاها بمكة لم تنته إلى إقامة الدولة الإسلامية فيها واستكمال السيادة ، هذا صحيح ولكن الصحيح أيضاً أن حركة المسلمين بمكة كادت أن تفي بمعظم أغراض الدولة ، فكان المشركون أنفسهم ينظرون إليها بهذا المنظار " (١١٨) .

ومن خلال قراءة هذا المفكر للآيات المكية ، توصل إلى أن الدولة الإسلامية ذات خصائص أربع ، هي : دولة توحيدية تحريرية ، دولة للناس ، دولة قانون يحتكم فيها الحكام والمحكومون إلى شريعة معلومة ، دولة غير ثيوقراطية (١١٩) ورأى أن القرآن وضع في هذه المرحلة أسسس العلاقات الدولية ؛ مما كان له الأثر العميق على دولة الرسول (ص) في المدينة المنورة (١٢٠) . وفي هذا السياق حاول الرسول (ص) عدة مرات إقامة الدولة في مكة ، ولهذا دأب (ص) في البحث عن أنصار ، و من أجل ذلك عَمِلَ على تطويق قريش بالأعداء (١٢١).

ويبدو أن هذا المفكر محق فيما توصل إليه ، غير أنه لم يلتفت إلى دور الصلاة في التأسيس العملي لهذه الدولة ، من خلال مبانيها ومعانيها ، الشبيهة بنموذج الدولة في الفكر السياسي

الإسلامي ، وهذا ما تولته هذه الدراسة .

ولأهمية الصلاة في تدريب المسلمين على القيم الأساسية التي سيقوم عليها مبنى الدولة ، ولا سيما صلاة الجماعة التي صارت فرضاً عينياً في صلاة الجمعة بلا خلاف ، باستثناء أصحاب الأعذار بالطبع ، فإن الرسول (ص) قد أذن لمصعب بن عمير وسادة الأنصار من المسلمين بإقامة الجمعة في المدينة قبل أن يهاجر إليها (ص) (١٢٢) .

كأن صلاة الجمعة صارت الدورة الأخيرة لتدريب المسلمين على ممارسة القيم السياسية الجمعية ، وتهيئتهم لإقامة الدولة التي صارت آنذاك وشيكة ، وخاصة أنهم من سيتحملون أعباء إقامتها ، ومواجهة النظام الإقليمي والدولي في سبيل إقامتها ، وانحيازها بجانب المظلومين والمستضعفين في شتى بقاع الأرض .

ويؤكد ذلك أن الرسول (ص) عندما وصل إلى المدينة المنورة استكمل مفردات الدولة ، وركز في هذا السبيل على أمرين : الأول : بناء المسجد ، والآخر : المؤاخاة بين المهاجرين والأنصار ، وصياغة الوثيقة (الدستور) التي تنظم العلاقة بين الطرفين ، ثم بين المسلمين وبين اليهود (١٢٣) .

وهكذا ، أسست الصلاة للجمع بين الثوابت والمتغيرات ، والفكر السياسي أحوج ما يكون لهذه المعادلة من أجل رقيه وتطوره ، ونجاحه في الاستجابة للتحديات التي تواجه المجتمعات الإسلامية المعاصرة.

اتمة

بعد استقراء وتحليل الآيات والأحاديث ذات الصلة بالمقاصد السياسية للصلاة ، والعودة إلى أقوال الصحابة والأئمة والعلماء في هذا الشأن ، تأكد للباحث وجود علاقة قوية بين الصلاة والدولة في الإسلام ، بحيث يمكن القول إن الصلاة – بجانب مقاصدها التعبدية والحقوقية – نموذج مصغر لما ينبغي أن تكون عليه الدولة الإسلامية ، ولا سيما في ركني السلطة والشعب ، فلا دولة بدون أرض وشعب وسلطة ، وحكومة الصلاة تساهم بفاعلية ، إذا أقيمت وفق منهج الله ، في إقامة أربعة أسس للدولة :

حس الجمعي :

فإن الصلاة تقام في جماعة واحدة ، ولا يجوز بتاتاً وجود جماعتين ودولتين في نفس الزمان والمكان ، مع تغير الأحكام بتغير الظروف ، وينبغي أن يكون العدد معبراً عن المجتمع أو الأمة ، وبجانب ذلك فإن الصلاة دورة تدريبية مثالية للانضباط والالتزام بالنظام العام الذي تسير عليه

جماعة المسلمين .

بين الحاكم والمحكوم :

فإن الصلاة تجعل المصلين جماعة واحدة ، وإن كان لها طرفان، لكن الحقوق المستحقة لكل طرف هي الواجبات المفروضة على كل طرف ، ولهذا فإن التوازن بين الحقوق والواجبات هو أهم ما يميز جماعة المسلمين وفكرها السياسي ، وقد ساهمت الصلاة في بناء ثلاثة جسور في العلاقة الممتدة بين الحاكم والمحكوم ، هي : الطاعة ، النصيحة ، الشورى ، لكن هذه الجسور الثلاثة محكومة بحدود الشرع ومضبوطة بمصالح الناس ، بمعنى أنها ليست مطلقة ، بل نسبية ومحدودة ومعللة .

ل الحاكم ومسؤولياته :

أوضح تحليل النصوص في هذا السياق أن إمامة الصلاة ليست أمراً هيناً ، بل هي مسؤولية كبيرة ، ينبغي أن يُختار لها أصحاب العلم والتقوى والزهد والأخلاق الطيبة ، وأصحاب الحس المرهف والحب الخالي من الشوائب ، والشعور العميق بالمسؤولية نحو المأمومين.

ولهذا فإن هذا الأساس ، يبني للفكر الإسلامي مداميك : العناية بشروط الحاكم وواجباته ، الاهتمام بصفاته الشخصية ، تنمية روح الإحساس بالمسؤولية ، إقامة ميزان العدل ، الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر .

بع : ا الثوابت والمتغيرات :

من أهم عوامل ضعف الفكر السياسي الإسلامي في العصر الحديث خلط أكثر المسلمين بين الثوابت والمتغيرات ، والقراءة التحليلية للصلاة ، رغم أنها عبادة محضة، تبين أن خصيصة الإسلام الكبرى – بعد ربانيته – هي جمعه بين الثبات والتغير ، ففي الصلاة أمور ثابتة وهي الأركان والشروط ، وأمور فرعية متغيرة وهي الفروع والجزئيات والهيئات ، مما يؤكد ضرورة تحلي الفكر السياسي الإسلامي بهذه الخصيصة حتى يحافظ على منطلقاته ومقاصده ، وينجح في استيعاب روح العصر بتلبية احتياجات المسلمين ، والاستفادة من ممكنات العصر وتطور العلوم و(التكنولوجيا) ، واقتباس كل نافع ومفيد في تجارب وخبرات الآخرين .

وبعد هذه السياحة الفكرية في المقاصد السياسية للصلاة ، بجانب المقاصد الأخرى التي دُرست في أبحاث سابقة ، وستُستكمل في أبحاث لاحقة ،إن شاء الله، أدرك الباحث بالبراهين أهمية الصلاة ، فعرف لماذا جعلها الإسلام عموده ، ولماذا صارت الركن الثاني بعد الشهادتين ، حيث

أنها أول وأهم الواجبات المفروضة في دائرة الشعائر التعبدية .

إذن ، الصلاة ثروة فكرية وتربوية واجتماعية وسياسية لا تقدر بثمن ، فهي منجم مليء بالمعادن النفيسة ، والجواهر الثمينة ، لكنها بسبب سوء الأداء وعدم الإقامة ، أشبه بالجوهرة في أيدي الفحّامين ، وأشبه بالسلاح بأيدي العجائز ، ولهذا فإن هذه الدراسة ستكتفي بتوصية وحيدة لعموم المسلمين ، وهي : أقيموا حكومة الصلاة في حياتكم ، تقم دولة الإسلام في أرضكم .

امش

(١) حول أهمية صلاة الجماعة انظر: زين الدين الزبيـ ي: مختصر صحيح البخا ي(القاهرة: مكتبة أ لاد الشيخ، ٢٠٠٦)، صـ ١١١ وما بعدها. زكي الدين المنلو ي: مختصر صحيح مسلم (القاهرة: مكتبة أ لاد الشيخ ، ٢٠٠٦)، صـ ١٠١ وما بعدها .

(٢)ر واه أبو ط د بإسناد حسن: ٤٧ ٥، والنسائي: ٢/ ١٠٦، ١٠٧ (الو ي: رياض الصالحين (الرياض: الد ة العالمية للشباب الإسلامي، ١٤١٩ ١. ٩٩٨ ١)، رقم ١٠٧٠، صـ ٣٤٤) .

(٣) انظر: د. عامر النجار: كتاب الصلاة (القاهرة: مكتبة القدس، د.ت.) ، صـ ٢١٠، ٢١١ .

(٤) انظر: د. محمد عبدالقادر أبو فارس: النظام السياسي في الإسلامط ٢(عما ن: دار الفرقا ن ١٤٠٧. ١٩٨٦)، صـ ١٥٥. ١٦٣ ا

(٥) انظر: د. عامر النجار: كتاب الصلاة: صـ ٢٣٤، ٢٣٥ .

(٦) حول أهمية وخطورة صلاة الجمعة، راجع:الزبيـ ي:مختصر صحيح البخا ي: صـ ١٣٧. ١٤٤ ١.

(٧) انظر: فؤاد دحابة: تهذيب فقه السنة. لسيد سابقط ٢ (صنعاء: دار النشر للجامعات، ٤٣٠ ١. ٢٠٠٩)، صـ ٦٣ . د. عامر النجار: كتاب الصلاة، صـ ٢٢٨. وراجع: محمد بن إسماعيل الأمير الصنعاني: سبل السلام شرح بلوغ المرام (صنعاء: مكتبة الجيل الجديد، د.ت.) ، ٢/صـ ٤٣٢. ٤٣٤ .

(٨) مختصر صحيح البخا ي، رقم ٤٢٥، صـ ١٢٦ .

(٩) مختصر صحيح مسلم، رقم ٨٢ ١، صـ ٧٧ .

(١٠) نفسه: رقم ٨٣ ١، صـ ٧٧ .

(١١) انظر: د. محمدر واس قلعة جي: موسوعة فقه عبدالله بن عمر . عصره وحياتهط ١(بيـ وت: دار النفائس: ١٤٠٦ ١. ٩٨٦ ١)، صـ ٥١٦ .

(١٢) أخرجه الشافعي والجماعة والبيهقي. وقال الترمذ ي: حديث حسن صحيح [د. عامر النجار: كتاب الصلاة: صـ ٢٢٤] .

(١٣) فتح الله كُولن: أضواء قرآنية في سماء الوجدا ن(ترجمة: أ ورخا ن محمد عليط ١(استانبول: دار النيل للطباعة والنشر، ٢٠٠٣)، صـ ١٥٢. (بتصرف يسير) .

(١٤) نفس المرجع: صـ ٨٩ .

(١٥) من هؤلاء: الشافعي ومالك والثو ي والألباني (فؤاد دحابة: تهذيب فقه السنة: صـ ٦٠) .

(١٦) انظر: الإمام الجويني: الغياثي أ وغياث الأمم في التياث الظلم، تحقيق: د. مصطفى حلمي، د. فؤاد عبدالمنعم (الاسكندرية: دار الدعوة، ١٩٧٩ ١)، صـ١٤٣. ١٤٦ ١. أبو الحسن الما ر ي: الأحكام السلطانية: تحقيق: سمير مصطفى رباب (بيـ وت: المكتبة العصرية، ١٤٢٢. ٢٠٠١م) ، صـ ١٧، ١٨. وراجع أدلة هؤلاء المحرمين في: د. محمد عبدالقادر أبو فارس: النظام السياسي في الإسلام. ط ٢(عما ن: دار الفرقا ن ١٤٠٧. ١٩٨٦)، صـ ١٦٥. ١٧٠ .

(١٧) انظر: الما ر ي: الأحكام السلطانية: صـ ١٢٣ .

(١٨) انظر: الخلافة (القاهرة: الزهراء للإعلام العربي، ١٤٠٨ ١. ١٩٨٨)، صـ ٥٧. ٥٩ .

(١٩) الفدرالية هي: نظام اتحا ي بين عدد من الكيانات التي تحتفظ كل منها بحقها كانتخاب برلما نمحلي وإقامة حكومة محلية ، وتشريع بعض القوانين في المحلية ، مع وجود برلما نمركز ي وحكومة مركزية والظهور أمام العالم بشخصيةد ولية واحدة ، والاتفاق في الشؤ ن الخارجية والدفاعية وبعض الشؤ ن المالية كالعملة الواحدة .

(٢٠) الكونفدرالية هي: نظام اتحا ي يشبه الفدرالية من نواحي كثيرة غير أنه يفوقها في مساحة الصلاحيات المعطاة للأقاليم بحيث تمو أقرب إلى الاستقلال ويظهر الاتحاد كأنه مجرد تنسيق بين هذه الأقاليم ، ويقتصر الاتحاد الكامل على الشؤ ن الخارجية .

(٢١) راجع هذه الأقوال في: الما ر ي الأحكام السلطانية: صـ ١٢٢، د. عامر النجار: كتاب الصلاة: صـ ٢٣٦، فؤاد دحابة: تهذيب فقه

السنة: صـ ٧٤.

(٢٢) راجع هذه الأقوال ومستنداتها في: سعد يأبو حبيب: دراسة في منهاج الإسلام السياسيط ١(بيرو ت: مؤسسة الرسالة، ١٤٠٦ ١٩٨٥)، صـ ٢٢٧. ٢٣٧.

(٢٣) راجع في هذا السياق: الجويني: الغياثي: صـ ٨٥. ٨٩، الماوردي: الأحكام السلطانية: صـ ١٥، ١٦، رشيد رضا: الخلافة: صـ ١٨. ٢١.

(٢٤) حول هذه المعاني في الصلاة، راجع: فتح الله كولن: أسئلة العصر المحيرة. ترجمة: أورخان محمد عليط ٣(استانبول: دار النيل، ١٤٢٩. ٢٠٠٨)، صـ ٢٤٦. ٢٥٠.

(٢٥) مختصر صحيح بخاري، رقم ٣٩٨، صـ ١١٨.

(٢٦) نفسه، رقم ٣٩٩، صـ ١١٩.

(٢٧) رواه أبو داود بإسناد صحيح: ٦٦٦، وصححه ابن خزيمة ووافقه الذهبي (رياض الصالحين: رقم ١٠٩١، صـ ٣٤٨).

(٢٨) رواه أبو داود على شرط مسلم: ٦٦٧، وأخرجه النسائي ٣/ ٩٢ وإسناده صحيح، وصححه ابن حبان: ٣٨٧ (رياض الصالحين: ١٠٩٢، صـ ٣٤٨).

(٢٩) مجلة البيان العدد ٢٥٤، شوال ١٤٢٩. أكتوبر ٢٠٠٨، صـ ٦٧.

(٣٠) مختصر صحيح البخاري رقم ٣٨٧، صـ ١١٧.

(٣١) نفسه: رقم: ٣٨٩، صـ ١١٧.

(٣٢) زاد المعاد: تحقيق: د. يحيى مراد (القاهرة: مكتبة مصر، ٢٠٠٥)، ٢/صـ ١٠٢.

(٣٣) د. عامر النجار: كتاب الصلاة: صـ ٢١٦.

(٣٤) مختصر صحيح البخاري رقم ٣٩٠، صـ ١١٧.

(٣٥) رواه مسلم: ١٨٣٦، والنسائي: ٣/ ١٤٠ (رياض الصالحين: ٦٦٧، صـ ٢٤٢.

(٣٦) فؤاد دحابة: تهذيب فقه السنة: صـ ٦١.

(٣٧) انظر مثلاً: الجويني: الغياثي: صـ ١٠٣. ١٢١، د. محمد أبو فارس: النظام السياسي في الإسلام: صـ ٧١. ٧٧.

(٣٨) انظر: الماوردي: الأحكام السلطانية: صـ ٢٧. ٣١، د. محمد أبو فارس: النظام السياسي في الإسلام: صـ ٢٥٧. ٢٦٧.

(٣٩) راجع خطبة أبي بكر كاملة في: ابن قتيبة الدينوري: الإمامة والسياسة (القاهرة: المكتبة التوفيقية، د.ت.)، ١/صـ ٢٨. ٣١.

(٤٠) من العلماء الذين لعبوا هذا الدور في الجانب العلمي الإمام الظاهري ابن حزم في كتابه: الفصل في الملل والأهواء والنحلط ١(بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٤٢٢. ٢٠٠٢)، ٣/ صـ ٨٨. ٩٣.

(٤١) مختصر صحيح مسلم: صـ ٧٥.

(٤٢) د. عامر النجار: كتاب الصلاة: صـ ٢٢١.

(٤٣) انظر: الماوردي: الأحكام السلطانية: صـ ١٨. ٢٢.

(٤٤) متفق عليه. البخاري: ١١/ ١٠٩، مسلم: ١٨٣٩. (رياض الصالحين: ٦٦٣، صـ ٢٤١).

(٤٥) متفق عليه. البخاري: ١٣/ ١٦٧، مسلم ١٨٦٧ (رياض الصالحين: ٦٦٤، صـ ٢٤١).

(٤٦) مختصر صحيح البخاري: رقم ٣٨٥، صـ ١١٥، ١١٦.

(٤٧) ابن قتيبة: الإمامة والسياسة: صـ ٢٩.

(٤٨) أخرجه مسلم: ٥٥. أبو داود: ٤٩٤٤ في الأدب.

(٤٩) انظر مثلاً: ابن رجب الحنبلي: جامع العلوم والحكم. تحقيق: حامد أحمد الطاهرط ١(القاهرة: دار الفجر للتراث، ١٤٢٣. ٢٠٠٢)، صـ ١٣٠. ١٣٧، ٥٢٣. ٥٣٢.

(٥٠) أخرجه النسائي: ٧/ ١٦١ ورجاله ثُقات، وحسنه المنذري في الترغيب والترهيب، ٣/ ١٦٨ (رياض الصالحين: رقم ١٩٥، صـ ٩٦)

.

(٥١) بديع الزما ن النورسي: الكلمات. ترجمة: إحسا ن قاسم الصالحي ط ١(استانبول: دار النيل، ١٤٢٨. ٢٠٠٨) ، ص ٤٥ .

(٥٢) أبو حامد الغزالي: إحياء علوم الدين. تحقيق: محمد الزغبي. تقديم: د. عامر النجار (القاهرة: دار المنار، د.ت.) ، ١/ص ٢٨٥ .

(٥٣) مختصر صحيح مسلم: رقم ١٨٢، ص ٧٧.

(٥٤) حول هذه الشرو ط انظر: الما وردي: الأحكام السلطانية: ص ١٤، د. محمد أبو فارس: النظام السياسي الإسلامي: ص ١١٧. ١٢٥ .

(٥٥) انظر: مختصر صحيح البخاري: رقم ٣٥٠، ص ١٠٧ . وراجع: ولي الله الدهلوي: حجة الله البالغة (لاهور . باكستا ن: فارو ق أكيدمي، د.ت.) ، ١/ص ١٩٠ .

(٥٦) الما وردي: الأحكام السلطانية: ص ١٢١ .

(٥٧) المرجع نفسه: ص ١٢٠ .

(٥٨) نحن نقيم صرح الخلا فة، ترجمة: عوني عمر لطفي أ وغلو ١(استانبول: دار النيل، ٢٠٠٤) ، ص ٥٢ .

(٥٩) د. عامر النجار: كتاب الصلاة: ص ٢٢٢ .

(٦٠) من هؤلاء: د. محمد أبو فارس الذي اشترط الذكورة في أهل الشورى: النظام السياسي في الإسلام: ص ١٢٠، ١٢١ .

(٦١) انظر: مختصر صحيح البخاري: رقم ١١٣٤، ص ٣٢٨. ٣٣٤ .

(٦٢) انظر: الإمام السيوطي: تاريخ الخلفاء: ص ١٣٩ . وحول الما وردي السياسي الكبير الذي لعبته السيدة عائشة (ض) انظر: سعيد الأفغاني: عائشة والسياسة (القاهرة: مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، ١٩٤٧) ، عبدالحميد طهماز: السيدة عائشة ط ٤(دمشق: دار القلم، ١٩٨٨).

(٦٣) هي: هبة رؤ وف عزت: المرأة والعمل السياسي . رؤية إسلامية ط ١(فرجينيا . الولايات المتحدة الأمريكية: المعهد العالمي للفكر الإسلامي ، ١٤١٦. ١٩٩٥) ، ص ١٠٥ .

(٦٤) الأحام السلطانية: ص ١٢٠، ١٢١ .

(٦٥) فؤاد دحابة: تهذيب فقه السنة: ص ٦٠ .

(٦٦) مختصر صحيح مسلم: رقم ٢٧٢، ص ١٠٤ .

(٦٧) انظر: د. عامر النجار: كتاب الصلاة: ص ٢١٩. ٢٢١ .

(٦٨) انظر مثلاً: الإمام الجويني: الغياثي: ص ٩١. ٩٧، د. محمد أبو فارس: النظام السياسي: ص ١٧٨. ١٩٦ .

(٦٩) الما وردي: الأحكام السلطانية: ص ١٤ .

(٧٠) عن هذا القياس في اختيار الصحابة لأبي بكر، انظر: حجة الإسلام الغزالي: إحياء علوم الدين: ١/ص ٢٩٦، عبدالرحمن بن خلدو ن: مقدمة بن خلدو ن ط دار الفكر (بيرو ت: دار القلم، ١٩٨٤) ، ١/ص ٢١٢، ٢١٣ .

(٧١) انظر: إحياء علوم الدين: ١/ص ٢٩٤. ٣٠٢ .

(٧٢) أبو الحسن الما وردي: الأحكام السلطانية: ص ٢٦ .

(٧٣) فؤاد دحابة: تهذيب فقه السنة: ص ٦٢ .

(٧٤) الإمام شمس الدين الذهبي: كتاب الكبائر (بيرو ت: عالم الكتب، د.ت.) ، ص ٢١ .

(٧٥) أخرجه مسلم: ١٨٥٥، أحمد: ٢٤ / ٢ .

(٧٦) فؤاد دحابة: تهذيب فقه السنة: ص ٦٢ .

(٧٧) ابن تيمية: السياسة الشرعية في إصلاح الراعي والرعية. تحقيق: بشير محمد عيو ن ط ٢(الرياض: مكتبة المؤيد، ١٤١٣. ١٩٩٣) ، ص ٤٠ .

(٧٨) انظر: مثلاً: ابن تيمية: المرجع السابق: ص ١٧، ١٨ .

(٧٩) مختصر صحيح البخاري: رقم ٣٩٤، ص ١١٨ .

(٨٠) نفس المرجع، رقم ٣٩٧، ص ١١٨ .

(٨١) انظر المرجع نفسه: رقم ٣٩٣، ص ١١٨. انظر: أبو حامد الغزالي: إحياء علوم الدين: ١/ ص ٣٠٠ .

(٨٢) رياض الصالحين: ص ٢٣٨. وهو الباب رقم ٧٨ .

(٨٣) أخرجه مسلم: ص ١٨٣٠ .

(٨٤) الهيتمي: رياض الصالحين: ص ٢٤٠ .

(٨٥) أخرجه مسلم: ١٨٢٨ (رياض الصالحين: رقم ٦٥٥، ص ٢٣٩) .

(٨٦) متفق عليه (البخاري: ١٣/ ١١٢، ١١٣، مسلم: ٣/ ١٤٦٠) .

(٨٧) انظر مثلاً: حجة الإسلام الغزالي: إحياء علوم الدين: ١/ص ٣٠١ .

(٨٨) مختصر صحيح البخاري: رقم ٤٧٤، ص ١٣٩ .

(٨٩) الغياثي: ص ٢٤٨ .

(٩٠) السيوطي: تاريخ الخلفاء: ص ١٨٤ .

(٩١) حول أبي بكر الصديق مثلاً، انظر: السيوطي: تاريخ الخلفاء: ص ٥٦. ٥٨ ، وحول عمر بن عبدالعزيز: نفسه: ص ١٨٤ .

(٩٢) من هؤلاء: يزيد بن الوليد بن عبدالملك: انظر: المرجع السابق: ص ٢٠٢ .

(٩٣) انظر: د. رفعت السيد العوضي: عالم إسلامي بلا فقر (الطبعة: سلسلة كتب الأمة، رقم ٧٩، رمضان ١٤٢٤)، ص ٧٧. ٨١ .

(٩٤) انظر: محمد فتح الله كولن: النور الخالد محمد مفخرة الإنسانية. ترجمة: إبراهيم محمد عليط (استانبول: دار النيل، ١٤٢٨. ٢٠٠٧)، ص ٢٢٣ .

(٩٥) فؤاد دحابة: تهذيب فقه السنة: ص ٦٢ .

(٩٦) رواه أبو داود: ٦٨١. في سنده يحيى بن بشير بن خلاد وأمه. وهما مجهولان. لكن قوله" وهو الخلل" يشهد له حديث لابن عمر [الهيتمي: رياض الصالحين: ٣٤٩. الهامش] .

(٩٧) متفق عليه (البخاري: ١٢/ ٧٧، ٨٥. مسلم: ١٦٨٨) .

(٩٨) متفق عليه (البخاري: ٣/ ١١٩، ١٢٤. مسلم: ١٠٣١) .

(٩٩) أخرجه مسلم: ٢٨٦٥ .

(١٠٠) أخرجه مسلم: ١٨٢٧، النسائي: ٨/ ٢٢١ .

(١٠١) ابن الجوزي: سيرة ومناقب أمير المؤمنين عمر بن الخطابط (القاهرة: دار الفجر للتراث، ١٤٢٠. ١٩٩٩)، ص ١٤٠ .

(١٠٢) انظر: فتح الله كولن: أضواء قرآنية: ص ٣٠٦. ٣١٠ .

(١٠٣) أخرجه مسلم: صلاة المسافرين ٢٠١، الترمذي: الدعوات ٣٢ .

(١٠٤) انظر: الهيتمي: رياض الصالحين: رقم ١٠٤٢، ص ٣٣٨ . والحديث متفق عليه .

(١٠٥) انظر: باب في الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر (رياض الصالحين: ص ٩٢. ٩٧) .

(١٠٦) زاد المعاد ، ١/ص ١٠٧. ١٠٩.

(١٠٧) نفس المرجع: ١/ص ١٢٣، ١٢٤ .

(١٠٨) نفسه ١/ ص ١٠٧. ٢٦١ .

(١٠٩) الفتاوى الكبرى جمع وترتيب: عبدالرحمن بن قاسم العاصمي النجدي (الرياض: دار عالم الكتب، ١٤٢١، ١٩١٩)، ٢٢/ ص ٤٠٧ .

(١١٠) الماوردي: الأحكام السلطانية: ص ١٢٠ .

(١١١) مختصر صحيح البخاري رقم ٤٩٧، صـ ١٤٥.

(١١٢) نفسه: رقم ٤٨١، صـ ١٤٠.

(١١٣) نفسه: رقم ٤٦٥، صـ ١٦٠.

(١١٤) نفسه: رقم ٦٢٥، صـ ١٦٤.

(١١٥) مثل: السيوطي: تاريخ الخلفاء: صـ ١١١.

(١١٦) راجع في هذا الشأن بحثنا: الثوابت والمتغيرات في الشورى دراسة في الفكر الإسلامي السياسي (أسيوط. مصر: مجلة الدراسات القانونية، العدد السابع والعشرون مايو ٢٠٠٨)، صـ ٥١. ٨١.

(١١٧) هو: د. التيجاني عبدالقادر حامد في رسالته لنيل درجة الماجستير في فلسفة السياسة من جامعة الخرطوم سنة ١٩٨٤. وقد تولى المعهد العالمي للفكر الإسلامي في فرجينيا بالولايات المتحدة الأمريكية طباعتها سنة ١٩٩٥.

(١١٨) أصول الفكر السياسي في القرآن المكي: صـ ١١١.

(١١٩) انظر: المرجع نفسه: صـ١١١. ١٢٦. والثيوقراطية هي: الدولة الدينية بالمفهوم الغربي، وهي الدولة التي يزعم حاكمها أنه ينطق باسم الله ولا تجوز معارضته لأنها معارضة لمشيئة الله وشريعته.

(١٢٠) تناولي هذه القضية في باب كامل ضمن هذه الدراسة نفسها: صـ ١٢٧. ١٨٤.

(١٢١) نفسه: صـ ١٧٢. ١٨٤.

(١٢٢) راجع نص هذا الإذن في: د. محمد حميد الله الحيدر آباد في: مجموعة الوثائق السياسية في العهد النبوي والخلافة الراشدة ط ٥ (بيروت: دار النفائس، ١٤٠٥. ١٩٨٥) صـ ٥٣.

(١٢٣) يراجع نص هذه الوثيقة في: المرجع السابق: صـ ٥٩. ٦٢.

العجلوني و منهجه في كتابه كشف الخفاء

، مرشد المطري

أستاذ مساعد قسم الدراسات الإسلامية، كلية التربية رداع ،جامعة البيضاء

خص:

تناولت في هذا البحث سيرة العجلوني الذاتية وقد بينت فيه اسمه ونسبه ، وكنيته ومولده ونشأته ، وتناولت سيرته العلمية ؛ ووضحت فيه طلبه للعلم ورحلاته العلمية ،وشيوخه ؛ وتناولت في هذا البحث منهج العجلوني في كتابه "كشف الخفاء ومزيل الإلباس عمّا أشتهر من الأحاديث على ألسنة الناس" ؛ فبينت فيه التعريف بالكتاب ، ومنهجه في الإحالات التي سلكها في هذا الكتاب، و في الحكم على الأحاديث، و في الإشارة إلى المصادر، ومصادره التي أعتمد عليها في كتابه ، حيث أظهر هذا البحث أن من أسباب تأليف العجلوني لهذا الكتاب هو اختصاره لكتاب" المقاصد الحسنة " إذ قام المؤلف بحذف الأسانيد التي ذكرها السخاوي ، واقتصر على راوي الحديث من الصحابي ، ومخرجه من أصحاب الكتب ، ولخص في كتابه كشف الخفاء كثيراً من كتب العلل والموضوعات التي سبقته كاللآلئ المنثورة لابن حجر، وتمييز الطيب من الخبيث لابن الديبع ، والدررالمنتشرة للسيوطي ، وحلية الأولياء لأبي نعيم، وإتقان ما يحسن من الأخبار الدائرة على الألسنة للغزي ، والأسرار المرفوعة لملا علي القاري ، والمشارق للصغاني ...وغيرها مما جعله أغزر هذه الكتب مادة وأكثرها شمولاً . وقد بين المؤلف المصطلحات والرموز في مقدمة كتابه وما المراد بكل مصطلح . كما أظهر البحث أن المؤلف قد استعمل في كتابه الإحالات سواء كانت إحالة إلى ما سبق أو إلى ما سيأ تي ؛ حيث ذكر في كلتا الحالتين الموضع المحال إليه ، وقد رتب المؤلف كتابه على نسق حروف المعجم كأصل الكتاب وهو المقاصد الحسنة ، كما أظهر هذا البحث أن المؤلف سلك في بيان درجة الأحاديث طرا ئق متعددة منها: الرجوع إلى من سبقه في هذا العلم وهو الغالب عليه ، ومنها أن يذكر الحديث ويقول : هو من كلام فلان ويؤ يد معناه بأية قرآنية ، أو يقول : هذا ليس بحديث ، ولكن معناه صحيح ، أو يقول : لم أقف عليه حديثاً ، ولكنه بمعنى حديث كذا ويسوق الحديث .

وقد جمع العجلوني في كتابه هذا واحداً وثمانين ومائتين وثلاثة آلاف حديث .

مة :

الحمد لله نحمده ونستعينه ونستغفره ونعوذ بالله من شرور أنفسنا من يهده الله فلا مضل له ومن يضلل فلا هادي له ، وأشهد أن لا إله إلا الله وأشهد أن محمداً عبده ورسوله صلى الله عليه و على آله وصحبه وسلم تسليماً كثيراً، وبعد: فقد أكثر العلماء - رحمهم الله - من البيان للأحاديث الموضوعة وهتكوا أستار الكذابين ،ونفوا عن حديث رسول الله صلى الله عليه وسلم انتحال المبطلين وتحريف الغالين وافتراء المفترين وزور المزورين ، ومن هؤلاء العلماء الشيخ إسماعيل العجلوني في كتابه "كشف الخفاء" الذي جمع فيه من الأحاديث المشتهره على ألسنة الناس ما لم يسبقه غيره ؛من حيث عدد الأحاديث وبيان صحيحها من سقيمها .

يار البحث :

إن من الأسباب التي دفعتني إلى اختيار شخصية العجلوني وكتابه كشف الخفاء هو إطلاعي على ترجمته في سلك الدرر ؛ حيث أعجبت بكلام العلامة المرادي صاحب سلك الدرر- رحمه الله – في الثناء على هذا الإمام وما خلّف للأمة الإسلامية من ثروة علمية ، فكنت في غاية الشوق للوقوف على شيئ من هذه الثروة وخاصة كتابه "كشف الخفاء".

لبحث :

اقتصر منهجي في هذا البحث على دراسة وصفية تامة لسيرة العجلوني الذاتية والعلمية ، ومنهجه في كتابه " كشق الخفاء " ؛ وقد اعتمدت في ترجمة العجلوني على المصادر القديمة والحديثة ، فالقديمة مثل سلك الدرر للمرادي ، وفهرس الفهارس ومعجم المعاجم والمشيخات والمسلسلات للكتاني ، وعجائب ا لآثارفي التراجم والأخبار للجبرتي .وأمّا الحديثة كالأعلام للزكلي ، وعلماء دمشق وأعيانها في القرن الثاني عشر لمحمد مطيع الحافظ ،وغيرها، كما أني تقصيت شيوخ العجلوني وتلاميذه قدر الإمكان غير أني لم أترجم لهم ترجمة كاملة لكثرتهم وخوفاً من الإطالة، وكذلك الأعلام الواردة في هذا البحث ، وقد استشهدت بثلاثة أمثلة كنماذج تبين منهج العجلوني في الإحالات التي سلكها في هذا الكتاب ، وطريقته في الحكم على الأحاديث ،و الإشارة إلى المصادر.

البحث :

اشتمل هذا البحث على مقدمة ، وفصلين ، وخاتمه ؛أمّا المقدمة فقد تحدثت فيها على أسباب

اختياري للموضوع ،ومنهجي في هذا البحث، وأمّا الفصل الأول : فقد خصصته لدراسة سيرة العجلوني الذاتية والعلمية وثناء العلماء عليه . ، وقسمته إلى ثلاثة مباحث : المبحث الأول : سيرته الذاتية ، والمبحث الثاني : سيرته العلمية، والمبحث الثالث: ثناء العلماء عليه ، وأما الفصل الثاني ؛ فقد خصصته لمنهج العجلوني في كتابه كشف الخفاء، وقد اشتمل على خمسة مباحث: المبحث الأول: التعريف بكتاب كشف الخفاء ومزيل الإلباس.، والمبحث الثاني : منهج العجلوني في الإحالات التي سلكها في هذا الكتاب ، و المبحث الثالث: منهجه في الحكم على الأحاديث، والمبحث الرابع : منهجه في العزو إلى المصادر، والمبحث الخامس : مصادره، وأمّا الخاتمة ففيها أهم النتائج التي توصلت إليها من خلال هذا البحث .

: سيرته الذاتية

١- ه وكنيته:

اسمه : سماه والده أولاً باسم محمد مدَّة من الزمان لا تزيد على سنة ،ثم غيَّر اسمه إلى مصطفى نحو ستة أشهر، ثم غير اسمه بإسماعيل ، واستقرَّ الأمر بهذا الاسم [١]

فهو الإمام الكبير العلامة الشيخ المحدث المؤرخ، ، المفسر، النحوي، الرحالة : إسماعيل بن محمد بن عبد الهادي بن عبد الغني العجلوني ثم الدمشقي الشافعي المعروف بالجراحي [٢].

والعجلوني: نسبة إلى عجلون وهي بفتح العين المهملة " ، وهي مدينة حسنة لها أسواق كثيرة، وقلعة خطيرة. ويشقها نهر ماؤه عذب ، وتقع في شرقي الأردن [٣] ، ونسب إليها لأنه ولد بها ،والدمشقي نسبة إلى دمشق الشام بكسر أوله وفتح ثانيه ،هكذا رواه الجمهور والكسر لغة فيه وشين معجمة وآخره قاف ، البلدة المشهورة قصبة الشام ، وهي جنة الأرض بلا خلاف لحسن عمارة ونضارة بقعة وكثرة فاكهة ونزاهة رقعة وكثرة مياه ووجود مآرب [٤]،ونسب إليها لأنه نشأ فيها.، والشافعي : نسبة إلى المذهب الشافعي ؛ لأنه شافعي المذهب.، والجراحي : قال المرادي نسبة إلى أبي عبيدة ابن الجراح أحد الصحابة المبشرين بالجنة - رضي الله عنهم أجمعين -[٥] ،لأنه من ذريته ، قال عاصم البيطار : وقد أشتهرت هذه النسبة في عجلون وغيرها من الأمصار حتى ذكرها المرادي في تاريخه ،ومن العجيب أن يذكرها والمترجم نفسه قد أبان أن (الجرّاحي) هي نسبة إلى جده الثالث جرّاح، وأن أبا عبيدة رضي الله عنه لم يعقب ذرية ،وقد قال المحب الطبري :(وكان له من الولد يزيد وعمير ،أمهما هند بنت جابر، ودرجا ولم يبق له عقب [٦]، والصحيح ما نقله القاسمي من ثبت العجلوني نفسه بأن اسمه إسماعيل بن محمد بن جرّاح بن عبد الهادي بن عبد الغني بن

جرّاح الجراحي نسبة إلى جرّاح المذكور[٧] ،وليس إلى أبي عبيدة بن الجراح كما قال المرادي والله أعلم بالصواب . وأما كنيته فيكنى بأبي الفداء[٨] .

٢ ونشأته :

اتفق من ترجم للعجلوني بأن مولده كان في سنة (١٠٨٧- هـ الموافق ١٦٧٦م) بعجلون[٩]، ونشأ إسماعيل العجلوني في عجلون حتى بلغ سن التمييز، فشرع في قراءة القرآن العظيم ، فحفظه عن ظهر قلب في مدة يسيرة، ثم قدم إلى دمشق وعمره ثلاثة عشر سنة تقريباً لطلب العلم ، وذلك في منتصف شوال سنة ، ألف ومائة، وذلك لطلب العلم [١٠] من مدينة العلم والعلماء وتنقل بين علمائها الذين عرفوا بطلب العلم والإشتغال به وإيثاره على ماسواه ؛ ولذلك كان له الأثر الكبير في تكوين شخصيته العلمية والثقافية ، حتى أصبح أعلم أهل دمشق في زمانه، من أولاده محمد أبي الفضل ،وأحمد أبو الهدى [١١]

٣ اته :

بعد أن أفني العجلوني حياته في طلب العلم ،والتدريس و التأليف ،وبعد حياة طويلة دامت خمسة وسبعين عاماً من العطاء العلمي والتربوي توفي العجلوني بدمشق في يوم الإثنين ثاني محرم الحرام افتتاح سنة اثنتين وستين ومائة وألف هجرية ، الموافق تسع وأربعون وسبعمائة وألف ، ودفن بتربة الشيخ أرسلان قال الشيخ أحمد البديري :ولم يبق أحد من أهل الشام من كبير أو صغير إلاّ حضر جنازته ،رضي الله عنه وعوض الإسلام خيراً

ورثاه الشيخ موسى المحاسني بقصيدة قال فيها :

ليس يغتر بالزمان خليل ❖ فالأماني شموسهن أفول

ونفوس الأنام في غمرات ❖ والمنايا كؤوسها تنقيل

ومنها :

فاعتبر أيها اللبيب بقوم ❖ قد قضوا نحبهم بهم تمثيل

كالإمام الهمام مفرد عصره ❖ لعلوم شتى كذاك الأصول

عالم عامل تقي نقي ❖ ومّبرأ عما يقول الجهول

سيبويه الزمان نحواً وصرفاً ❖ وبياناً كالسعد حين يقول

ومنها :

فهنيئاً لمن ثوى بضريح ❖ فيه روح وفيه ظل ظليل

قدس الله روحه وحباه ❖ في جنان الفردوس طاب المقيل
وكساه فيه ملابس خضر ❖ وبهذا الفخار جرّت ذيول [١٢]

فرحمة الله عليه رحمة الأبرار، وجزاه عن الإسلام والمسلمين خير الجزاء، وأسكنه فسيح جناته مع الصديقين الأخيار.

سيرته العلمية:

أولاً طلبه للعلم ورحلاته العلمية :

كان الشيخ إسماعيل العجلوني – رحمه الله– منذ الصغر مشمراً في طلب العلم ذا همة عالية وحرص شديد على تحصيل العلم وطلبه ، وقد حفظ القرآن الكريم في بلده عجلون في مدة قصيرة وهو صغير السن ، ثم رحل إلى دمشق لطلب العلم سنة ١٠٠١ هـ ، وأخذ العلم عن أكبر علمائها كما سيأتي في الكلام على شيوخه ، ومن أسباب طلبه للعلم والاجتهاد فيه ؛ أنه عندما كان في بلاده وكان صغيرًا يقرأ في الكتب رأى في عالم الرؤيا أن رجلاً ألبسه جوخة خضراء مركبة على فرو أبيض في غاية الجودة والبياض ، وقد غمرته لكونها سابغة على يديه ورجليه. فأخبر والده بالمنام فحصل له بذلك السرور التام وقال له إن شاء الله يجعل لك يا ولدي من العلم الحظ الوافر ودعا له بذلك [١٢]. وارتحل إلى الروم في سنة تسع عشرة ومائة وألف ، فلما كان بها تولى تدريس قبة النسر بالجامع الأموي عن شيخه الشيخ يونس المصري[١٣]، وكان من شروطها أن يتولاها أعلم أهل دمشق [١٤]. قال المرادي :(واستقام بهذا التدريس إلى أن مات ،ومدة إقامته إحدى وأربعون سنة وهو على طريقة واحدة مبجلاً بين العالي والدون،ودرَّس بالجامع الأموي ،وفي مسجد السفر جلاني ،ولزمه جماعة كثيرون لا يحصون عدداً ،وألف المؤلفات الباهرة المفيدة [١٥] وزار القدس سنة ١١٣٤ هـ ،واجتمع بمشايخ تلك البلاد. ،وحج سنة ١١٣٣هـ ، واجتمع بعلماء الحرمين ، وأجازه بعضهم ،وحج أيضاً سنة ١١٥٧هـ. وأقرأ صحيح البخاري في الروضة المطهرة [١٦].

ثانياً شيوخه في العلم :

لقد تلقى العجلوني علومه ومعارفه وآدابه من أكبر علماء عصره ،وأفاضلهم ، واشتغل على جماعة من العلماء بالفقه والحديث والتفسير والعربية والكلام والأصول والمنطق والقراءات والفرائض والحساب وغيرها من العلوم حتى تفوق على أقرانه [١٧]. ، وفيما يأتي نذكر أبرز مشايخه

الذين نهل منهم علومه ومعارفه وآدابه ـ كما أوردهم محمد مطيع الحافظ في كتابه علماء دمشق وأعيانها دون مراعاة أي ضابط في ترتيبهم ، حيث لم تسعفنا المصادر عن المعلومات الكافية عنهم ـ :

١- أبو المواهب الحنبلي ؛ جمع عليه ختمة للسبعة من طريق الشاطبية ، وقرأ عليه في علم الحديث دراية ورواية ، والحساب والفرائض ، وحضر كثيراً من دروسه العامة والخاصة في الصحيحين وغيرهما وانتفع به ،وأجازه بالحديث وغيره.

٢- الشيخ محمد الكاملي ؛ حضر دروسه الخاصة والعامة في شرح المنهج ، والجامع الصغير وأجازه بصحيح البخاري وغيره .

٣- الشيخ عبد الغني النابلسي، حضر عنده كثيراً من دروسه الخاصة ، والعامة بسائر العلوم كالحديث والتفسير وغيرهما ،وكتب له إجازة بخط محمد الدكدكجي .

٤- الشيخ إلياس الكردي ؛ قرأ عليه في العقائد وأصول الفقه وحصة من صحيح البخاري والأربعين النووية وأجازه بذلك وببقية الكتب الستة ،وغيرها من حديث وغيره وبماله من الرسائل والمؤلفات ، وكتب له إجازة بخطه.

٥- الشيخ يونس المصري، نزيل دمشق، حضر عنده في الحديث والفقه والتفسير وأجازه

٦- الشيخ عبد الرحيم الأزبكي.

٧- الشيخ عبد الرحمن المجلد الدمشقي السليمي، قرأ عليه في العربية وانتفع به.

٨- الشيخ أحمد بن عبد الكريم الغزي الدمشقي ومفتيها، حضر دروسه العامة في الحديث والفقه ، ودخل في إجازته القولية.

٩- الشيخ إسماعيل الحايك ،قرأ عليه في العربية غالب شرح ألفية ابن مالك لابن الناظم.

١٠-الشيخ نور الدين الدسوقي الدمشقي، قرأ عليه في الفقه والعقائد.

١١-الشيخ عثمان القطان ، قرأ عليه كثيراً من شرح التسهيل للد ما ميني ، وشرح جمع الجوامع للمحلي.

١٢-الشيخ عثمان الشمعة الدمشقي، قرأ عليه الفقه والأصول وغيرهما.

١٣-الشيخ عبد القادر التغلبي الحنبلي ، قرأ عليه في الحساب والفرائض.

١٤-الشيخ عبد الجليل المواهبي، قرأ عليه في النحو والمعاني والبيان .

١٥-الشيخ عبد الله العجلوني نزيل دمشق ، قرأ عليه كتب النحو، كإلجامي والعصام ومغني اللبيب ، وكتب له إجازة.

هؤلاء مشايخ العجلوني من دمشق أما مشايخه من غيرها فهم:

١- الشيخ محمد بن محمد الخليلي المقدسي، أجازه حين قدم دمشق سنة ١١٢٩هـ.

٢- الشيخ محمد شمس الدين الحنفي الرملي ، أجازه بإجازتين حين اجتمع به في الرملة، لما توجه العجلوني لزيارة بيت المقدس سنة ١١٣٤هـ.

٣- الشيخ محمد المكي الشهير بعقيلة المكي، أجازه مرتين، الأولى بمكة المكرمة سنة ١١٣٣هـ حينما حج العجلوني، والثانية حينما قدمها المجيز سنة ١١٤٣هـ ،مع ركب الحجاج.

٤- الشيخ محمد الوليدي المكي ،اجتمع به مراراً حين حج سنة ١١٣٣هـ،وأجازه باللفظ والخط.

٥- الشيخ محمد الضرير الإسكندراني المكي صاحب التفسير أجازه بمنزله نثراً وشعراً بخط ابنه.

٦- الشيخ أحمد السندوبي المفسر.

٧- الشيخ محمد الخرشي.

٨- الشيخ عبد الباقي الزرقاني المالكي.

٩- الشيخ إبراهيم الشبراخيتي.

١٠-الشيخ أحمد البشبيشي.

١١-الشيخ أحمد الشرنبلالي الشافعي.

١٢-الشيخ يحيى المغربي.

١٣-الشيخ يونس الدمرداشي المصري ثم المكي.

١٤-الشيخ محمد الطاهر الكوراني المدني.

١٥-الشيخ أبو الحسن السندي ثم المدني.

١٦-الشيخ أبوالطيب السندي المدني.

١٧-الشيخ محمد بن عبد الرسول الكردي البرزنجي الحسيني المدني،وأجازه حينما اجتمع به في دمشق في طريق المجيز إلى بلاد الروم سنة ١١٢٢هـ.

١٨-الشيخ الشهاب أحمد بن محمد النخلي المكي.

١٩- الشيخ سليمان بن أحمد الرومي واعظ أيا صوفيا حين اجتمع به في استانبول سنة ١١١٩هـ [١٨]. هؤلاء الشيوخ الذين ذكرهم محمد مطيع الحافظ في كتابه علماء دمشق وأعيانها ، وقد فاته ستة وهم :

٢٠-الإمام العلامة والنحرير الفهامة شمس الدين محمد بن سلامة البصير الإسكندري المكي البليغ ، وقد أجاز الشيخ حسين ابن حسن الإنطاكي المقري أجازه في سنة ١١٣١هـ في الطائف وإسماعيل بن محمد العجلوني وغيرهما، توفي في سنة(١١٥١هـ) [١٩] .

٢١-محمد بن أحمد عقيلة روى عنه الشيخ إسماعيل العجلوني الأحاديث المسلسلة بالسادة الأشراف وهي أربعون حديثا بسند واحد [٢٠].

٢٢- الشيخ محمد سعيد بن محمد صفر بن محمد بن أمين المدني الحنفي نزيل مكة والمدرس بحرمها تفقه على جماعة من فضلاء مكة ، وسمع الحديث على الشيخ محمد بن عقيلة [٢١]

٢٣-الشيخ عبد الرحيم الكابلي.

٢٤-الشيخ عبدالله بن سالم المكي البصري.

٢٥-الشيخ تاج الدين القلعي مفتي مكة.[٢٢]

لثاً ميذه:

لزم الشيخ العجلوني جماعة من التلاميذ لا يحصون [٢٣] نهلوا من علومه ومعارفه وآدابه ، وفيما يأتي نذكرأشهرهم بحسب ماتيسرلي من المصادر والمراجع دون إلتزام ترتيب معين :

١- السيد الإمام العلامة الفقيه المحدث الفهامة الحسيب النسيب السيد علي بن موسى بن مصطفى بن محمد بن شمس الدين المقدسي الأزهري المصري، ويعرف بابن النقيب ،وصل إلى الشام فحضر دروس الشيخ إسماعيل العجلوني .

٢- الشيخ الإمام المحدث البارع الزاهد الصوفي محمد بن أحمد بن سالم أبو عبد الله السفاريتي النابلسي الحنبلي وارتحل إلى دمشق، ومكث بها قدر خمس سنوات ؛ فقرأ بها على الشيخ إسماعيل بن محمد العجلوني الصحيح بطرفيه مع مراجعة شروحه الموجودة في كل رجب وشعبان ورمضان من كل سنة مدة إقامته بدمشق ، وثلاثيات البخاري وبعض ثلاثيات أحمد وشيئاً من الجامع الصغير شرحه للمناوي والعلقمي ،وشيئاً من الجامع الكبير وبعضاً من كتاب الإحياء مع مراجعة تخريج أحاديثه للزين العراقي ،والأندلسية في

العروض مع مطالعة بعض شروحها ،وبعضاً من شرح شذور الذهب ، وشرح رسالة الوضع مع حاشيته التي ألفها ،وحاشية ملا إلياس وأجازه بكل ذلك وبما يجوز له روايته .

٣- خالد أفندي بن يوسف الديار بكرلي الواعظ ،كان يعظ الأتراك بمكة على الكرسي ثم دخل دمشق وحضر دروس الشيخ إسماعيل العجلوني وأجازه (٢٤).

٤- الحسن بن علي العجيمي الحنفي ، روى عن شيخه إسماعيل العجلوني الأحاديث المسلسة بالسادة الأشراف ؛ وهي أربعون حديثا بسند واحد وهو عن شيخه محمد بن أحمد عقيلة (٢٥)

٥- الشيخ علي بن خليل المرادي قال السيد محمد خليل المرادي : قرأ عليه الوالد مدة ولازمه وأخذ عنه وأجازه ،ولما حج الوالد في سنة سبع وخمسين ومائه وألف ، كان هو أيضاً حاجاً في تلك السنة فأقرأ كتاب صحيح البخاري في الروضة المطهر، وأعاد له الدرس الوالد وقد أجاز الوالد نثراً ونظماً فانتظم قوله :

أجزت نجل العارف المرادي * أعني علياً فاز بالمرادي
وهوالشريف اللوذعي الكامل الـ * ـأريب والمفضال ذوا الأيادي
أجزته بكل ماأخذته * عن الشيوخ الفضلا الاطواد
أجزته بكل ماصنفته * كالفيض والكشف مع الإرشاد
أجزته بكل مافي ثبتنا * الجامع النوعين بالسداد
أجزته إجازه بشرطها * عند أولى التحديث والنقاد
أجزته في الروضة الفيحاء * بطيبة المختار طه الهادي
صلى ربنا عليه وسلما * وآله وصحبه الأمجاد
ماغردت قرية فامطرت * وامطرت سحب وسال وادي

٦ـ الشيخ سعيد السمان قال عن نفسه في ترجمته للعجلوني : فهو ممن أخذت عنه الإسناد، وأمدني بقراءتي عليه بما ينفع إن شاء الله يوم التنادي (٢٦)

٧. الشيخ احمد بن عبيد العطار.

٨ ـ الشيخ عبد السلام بن محمد الكاملي.

٩ـ الشيخ محمد سعيد السويدي.

١٠ـ الشيخ زاهد الرومي ، أربعتهم رووا عن العجلوني الأربعين العجلونية (٢٧) .

١١ـ الشيخ عبدالكريم الشرباتي.

١٢ـ الشيخ عبداللطيف العمري. [٢٨].

١٣ـ الشيخ السيد حسين بن شرف الدين ابن زين العابدين بن علاء الدين بن شرف الدين ارتحل إلى دمشق فحضر دروس الشيخ إسماعيل العجلوني.

١٤ـ الشيخ الفاضل العلامة عبد الرحمن بن حسن بن عمر الاجهوري المالكي المقري، دخل الشام فسمع الأولية على الشيخ إسماعيل العجلوني وسمع عليه الحديث [٢٩]

١٥ـ أحمد بن أبي بكر بن عبد الرحمن بن محمد بن أحمد بن التقي حفظ القرآن عند إسماعيل العجلوني .[٣٠].

١٦ـ الشيخ أبو عبد الله المنجي الطرابلسي.

١٧ـ محمد خليل الكاملي ، رويا عن العجلوني حديث المسلسل بالأوليات.

١٨ـ السفاريني :هو الإمام محدث الشام وأثريه مسند عصره وشامته أبو العون شمس الدين محمد بن أحمد بن سالم بن سليمان السفاريني النابلسي الحنبلي الزاهد الصوفي، رحل إلى دمشق وأخذ عن أعيانها وأجازه الشيخ إسماعيل العجلوني . [٣١]

١٩ـ محمد بن عبد الوهاب بن سليمان بن علي يتصل نسبة بعبد مناة بن تميم التميمي، أخذ عن المحدث الشيخ إسماعيل العجلوني [٣٢]

ؤلفاته:

كان عطاء العجلوني – رحمه الله – من العلوم والمعارف عطاءً زاخراً في مختلف العلوم الشرعية والأدبية ؛ فقد أضاف إلى المكتبة الإسلامية علوماً ومعارف لا يمكن الاستغناء عنها وهي كالآتي :

١ـ الفيض الجاري شرح صحيح البخاري ، قال عنه تلميذه الشهاب العطار في ثبته : شرحه شرحاً يُرحل إليه جعله خُلاصة الشروح السابقة ، وأطال فيه من الفوائد والنكات والحكم ، سماه الفيض الجاري ،وصل فيه إلى كتاب التفسير،وأخترمته المنية قبل كماله [٣٣] (قال المرادي: وقد كتب من مسوداته مائتي واثنين وتسعين كراسة وصل فيها إلى قول البخاري باب مرجع النبي صلى الله عليه وسلم من الأحزاب ومخرجه إلى بني قريضة ومحاصرته إياهم من المغازي ولو كمل هذا الشرح لكان من نتائج الدهر [٣٤] ، ومازال مخطوطاً في مكتبة زهير الشاويش ببيروت ـ التعليقات المستظرفة على الرسالة المستطرفة - ٣ / ١٣.

٢ـ عقد الجوهر الثمين في أربعين حديثاً من أحاديث سيد المرسلين جمع فيها ما ذكره البصري مع

تحرير وزاد عليه مسند أبي حنيفة تنويهاً بأنه من أهل هذا الشأن ، والشفا ، وتاريخ الشام لإبن عساكر، وكتاب الفرج بعد الشدة لإبن أبي الدنيا ، وجياد المسلسلات للسيوطي ، والدرية الطاهرة للدولابي ، ومشكاة الأنوار للحاتمي ، فصار المحصل أربعين كتاباً [٣٥] قال العجلوني- رحمه الله تعالى (وأخترت ذلك لأكون ممن حفظ على أمة محمد صلى الله عليه وسلم أربعين حديثاً، فلعلي أبعث من جمع ذلك من العلماء العاملين ، جعلنا الله بفضله من الناجين . وسميت ذلك: "عقد الجوهر الثمين في أربعين حديثا من أحاديث سيد المرسلين" وبدأت بالكتب الستة المشهورة لشيوع استعمالها، ثم موطأ الإمام مالك ،ثم بمسانيد الأئمة الثلاثة، مبتدأ منها (بمسند الإمام أبي حنيفة) ثم (بمسند الحارث بن أبي أسامة) ثم (بمسند البزار) ثم (بمسند أبي يعلى الموصلي). وأختم الرسالة بكتاب (ابن السني) .[٣٦] ، وقد شرحه الشيخ محمد جمال الدين القاسمي الدمشقي ، وسماه الفضل المبين على عقد الجوهر الثمين ، تحقيق عاصم بهجة البيطار ، ط٢ ، دارالنفائس ، بيروت ، ١٤٠٦هـ

٣ـ استرشاد المسترشدين لفهم الفتح المبين على شرح الأربعين للنووي لإبن حجر المكي، لم يكمل .

٤ـ إسعاف الطالبين بتفسير كتاب الله المبين (لم يكمل) .

٥ـ أسنى الوسائل بشرح الشمائل (لم يكمل) .

٦ـ إضاءة البدرين في ترجمة الشيخين ، مخطوط .

٧ـ تحفة أهل الإيمان فيما يتعلق برجب وشعبان ورمضان .

٨ـ حلية أهل الفضل والكمال باتصال الأسانيد بكمل الرجال في تراجم مشايخه (ثبت شيوخه) مخطوط ، وتوجد منه عدة نسخ خطية : في مكتبة الحرم المكي وفي مكتبة برلين بالمانيا وفي دار الكتب المصرية ، ونسخ أخرى في مكتبات تركيا- أرشيف ملتقى أهل الحديث - ٥ - (٥٦ / ٢٤٨) ، وقد صدر حديثاً عن دار الفتح للدراسات والنشر كتاب : حلية أهل الفضل والكمال باتصال الأسانيد بكمل الرجال ، وهو ثبت شيوخ الإمام العجلوني صاحب كشف الخفاء، مجلد أنيق في ٤٢٤ ص .

٩ـ عرف الزرنب بترجمة سيدي مدرك والسيدة زينب . ، مخطوط. أرشيف ملتقى أهل الحديث - ٤ - (٦٤ / ٤٩٠).

١٠ـ عقد الجوهر الثمين بشرح الحديث المسلسل بالدمشقيين ،مخطوط بمكتبة جامعة هارفرد

الأمريكية.

١١ـ عقد اللآلي بشرح منفجرة الغزالي (لم يكمل) .

١٢ـ فتح المولى الجليل على أنوار التنزيل وأسرار التأويل للبيضاوي (تعليق على تفسيرالقاضي البيضاوي - ولم يكمل) .

١٣ـ الفوائد الدراري بترجمة الإمام البخاري .، تحقيق نورالدين طالب ، الطبعة: الأولى ، دار النوادر ، الكويت ، سنة النشر: ١٤٣١هـ/٢٠١٠م .

١٤ ـ الفوائد المحررة بشرح مسوغات الابتداء بالنكرة في النحو، تحقيق حمدي عبد ،ط١ ، ٢٠٠٤م، وط٢، ٢٠١٠م .

١٥ـ كشف الخفاء ومزيل اليأس عما أشتهر من الأحاديث على ألسنة الناس ،مطبوع عدة طبعات .

١٦ـ الكواكب المنيرة المجتمعة في تراجم الأئمة المجتهدين الأربعة، مخطوط ، بمكتبة جامعة برنستون بنيوجرسي بالولايات المتحدة الأمريكية.

١٧ـ نصيحة الأخوان فيما يتعلق برجب وشعبان ورمضان ، مخطوط بمكتبة جامعة هارفرد الأمريكية

١٨ـ شرح الحديث المسلسل بالدمشقيين .

١٩ - تاج الملوك النفيس في ترجمة الإمام الشافعي .، مخطوط .

٢٠ـ عقد اللآلي والمرجان في مناقب أبي حنيفة النعمان .

٢١ـ مختصر تاريخ دمشق لابن عساكر(لم يكمل)[٣٧] هذه المؤلفات التي أسعفتنا المصادر بذكرها ، وهناك مؤلفات أخرى لم تذكرها المصادر بالتفصيل كما هو هنا بدليل أن ناشر كتاب "كشف الخفاء" قال : له أكثر من خمسين مؤلفاً [٣٨] .هذا ماحصلت عليه من المعلومات عن هذه الكتب ، ولم أحصل عن بعضها الأخر هل هي مطبوعة أم مخطوطة ؟.

، العلماء عليه وشعره:

أولاً ثناء العلماء عليه :

قال المرادي :(الشيخ الإمام العالم الهمام الحجة الرحلة العمدة الورع العلامة ، كان عالماً بارعاً صالحاً مفيداً محدثاً مبجلاً قدوة سنداً خاشعاً له يد في العلوم لاسيما الحديث والعربية ، له القدم الراسخ في العلوم واليد الطولى في دقائق المنطوق والمفهوم ،وكان حليماً سليم الصدر

سالماً من الغش والمقت صابراً على الفاقة والفقر وملازماً للعبادات والتهجد والاشتغال بالدروس العامة والخاصة ،كافاً لسانه عما لا يعنيه مع وجاهة نيرة ، ولم يزل مستقيماً على حالته الحسنة المرغوبة إلى أن مات، وبالجملة فهو أحد الشيوخ الذين لهم القدم العالي في العلوم والرسوخ .

وقال سعيد السمان :(خاتمة أئمة الحديث، ومن ألقت إليه مقاليدها بالقديم والحديث ،أخذ بطرفي العلم والعمل، يقطع إناء الليل تضرعاً وعبادة ويوسع أطراف النهار قراءة ،مع ورع ليس للرياء عليه سبيل ،وهو وإن كانت عجلون تربة ميلاده فإن الشام تشرفت بطارف فضله وتلاده فقد طلع في جبهتها شامة ،فأظلته قبة النسر المنيفة، وصار لمن سلفه خليفة، وأي خليفة ؟ [٣٩]. ، وقال الشيخ البديري : (محدث الديار الشامية ؛ بل خاتمة المحدثين من افتخرت به دمشق على سائر الدنيا) [٤٠]، وقال عبد الكريم الشرباتي :(العلامة الفهامة ذو الأخلاق الرضية والأوصاف المرضية السائرة فضائله سير النجوم الدراري) .و قال عاصم بهجة الطيار :" وله كتب في التفسير والتاريخ والعربية.وكُتبه بمجموعها تدلّ على أنه كان مشاركاً في العلوم المختلفة، واسع الإطلاع على المكتبة العربية في عصره، مطبوعها ومخطوطها، ولعلّ كتابه (كشف الخفاء) دليل واضح على تمكنه من علم الحديث ، وسبره لأغوار الكتب التي أحصت علله " ثم قال :" جمع العجلوني- رحمه الله- في كتابه هذا واحداً وثمانين ومئتين وثلاثة آلاف من الأحاديث التي ذاعت واشتهرت على ألسنة الناس[٤١] .

أشعاره :

وله أشعار منها قوله :

باعد عن اللذات واجتنب الهوى * فأخو الشقاء قبيحة حالاته

واعمل من الخيرات بشرى لامرئ * غلبت على آحاده عشراته

وقوله :

إن جزت ربع الحي حي حيهم * وأرعاهم إن أعرضوا أو أكرموا

واعلم عذولي أن حبي فيهم * ولأجل عينٍ ألف عين تكرم

وقوله :

لئن قالوا قبضت يداك بخلاً * ولم تنفق كإنفاق الرجال

أقول لهم أخلائي ذروني ❖ فإنفاقي على مقدار حالي [٤٢]

الثاني :

عيل العجلوني في خفاء ومزيل الإلباس

يث على ألسنة الناس

ب كشف الخفاء ومزيل الإلباس :

أولاً : مخطوطات الكتاب وطبعاته :

يقول ناشر الكتاب ،واصفاً النسخ التي أعتمدها في طبع الكتاب : وأول نسخة عثرت عليها من هذا الكتاب هو الأصل الذي قدمته للمطبعة وكنت ابتعته من أحد علماء دمشق - وكان به ضنيناً - ثم اطلعت على نسخة منه في خزانة آل العطار بدمشق الشام والثالثة هي نسخة دار الكتب المصرية ، ومع أن الأصل الذي دفعته للمطبعة هو أصح هذه النسخ فقد احتجت - والكتاب في الحديث النبوي - إلى الرجوع إلى نسخة الدار كثيرًا ثم اضطررت إلى طلب نسخة آل العطار فتفضل بإرسالها الأستاذ الجليل الشيخ عبد الحميد العطار جزاه الله خيراً فوصلت إلي بعد ذلك وأشرت هنا إلى التصحيحات والاختلافات الواقعة قبل ذلك [٤٣]

طبعات الكتاب :

طُبع هذا الكتاب طبعات متعددة ؛ منها طبعة مكتبة القدس بجوار الأزهر الشريف وهي طبعة قديمة سنة (١٣٥٢هـ) الجزئين في مجلد واحد،وطبعة دار الكتب العلمية بيروت لبنان ،ط ٣ ،سنة (١٤٠٨هـ)،وطبعة مؤسسة الرسالة في مجلدين بتحقيق (أحمد القلاش)، ط٥ ،سنة (١٤٠٨هـ) وطبعة المطبعة العالمية سنة (١٤٢١هـ بتحقيق يوسف الحاج أحمد ، في مجلّدين بدمشق.

ثانياً : محتويات الكتاب ومضمونه.

بدأ المؤلف – رحمه الله تعالى – كتابه هذا بمقدمة أشار فيها – بعد الحمد والثناء على الله تعالى والصلاة على رسول الله ـ صلى الله عليه وآله وسلم- أن الأحاديث المشتهرة على الألسنة قد كثرت فيها التصانيف وقلما يخلو تصنيف منها عن فائدة لا توجد في غيره من التأليف ، ثم ذكر أسباب تأليفه لهذا الكتاب ، ثم ذكر أنه سيبين الحديث من غيره ويبين الحديث المقبول من غيره ؛لأن ذلك نصيحة والنصيحة من الدين ، ثم ذكر أهمية تبيين الأحاديث المشتهرة على ألسنة العوام وكثير من الفقهاء الذين لا معرفة لهم بالحديث ، ثم ذكر إن من أعظم ما صنف في الأحاديث المشتهرة وأجمعها و ميز فيه السالم من العلة كتاب المقاصد الحسنة في بيان كثير من الأحاديث المشتهرة على الألسنة للإمام الحافظ الشهير أبي الخير شمس الدين محمد بن عبد الرحمن السخاوي

، وقال إن هذا الكتاب مطول بسبب ذكره أسانيد كل حديث، و لا يستفيد منه إلا العالم المحيط بهذا العلم، ومن ثم لخص كتاب السخاوي ،واقتصر على مخرّج الحديث والصحابي الذي روى الحديث ؛ وذلك طلباً للإ ختصار غير المخل.، ثم ذكر أنه ضمّ إلى كتاب السخاوي بعض كتب من سبقه في هذا الشأن كاللآلئ المنثورة في الأحاديث المشهورة لأمير الحفاظ والمحدثين من المتأخرين الشهاب أحمد بن حجر العسقلاني ، ثمّ ذكر المصطلحات والرموز التي تناولها في كتابه كقوله قال في اللآلئ ؛ فالمراد به كتاب الحافظ العسقلاني المذكور، وقال في الأصل أو في المقاصد ؛ فالمراد به المقاصد الحسنة المذكورة و قال في التمييز ؛ فالمراد الكتاب المسمى بتمييز الطيب من الخبيث فيما يدور على ألسنة الناس من الحديث للحافظ عبد الرحمن بن الديبع تلميذ الإمام السخاوي ، وقال في الدرر ؛ فالمراد الكتاب المسمى بالدرر المنتثرة في الأحاديث المشتهرة للحافظ جلال الدين السيوطي ، وهي نسختان صغرى وكبرى ، وكقوله رواه أبو نعيم ؛ فالمراد في الحلية وقوله رواه الشيخان أو اتفقا عليه أو متفق عليه ؛ فالمراد أنه في الصحيحين لشيخي الحديث البخاري ومسلم، وإن كان في أحدهما قال: رواه البخاري أو مسلم وقوله رواه أحمد فالمراد الإمام أحمد في مسنده وقوله رواه البيهقي فالمراد في شعب الإيمان ، وقوله رواه الأربعة فالمراد أبو داود والنسائي والترمذي وابن ماجه في سننهم ، و قوله رواه الستة فالمراد هؤلاء الأربعة والشيخان في الكتب الستة، وكذا إذا أفرد واحدًا منهم ؛ فالمراد في كتاب أحد الكتب الستة ، وقاله النجم ؛ فالمراد شيخ مشايخه العلامة محمد نجم الدين الغزي في كتابه المسمى إتقان ما يحسن من الأخبار الدائرة على الألسن ،وقوله قال القاري فالمراد به الملا علي القاري في كتابه الموضوعات المسماة بالأسرار المرفوعة في الأخبار الموضوعة وهي صغرى وكبرى ، وقال إنه نقل من هذين الكتابين ، وقوله قاله الصغاني ؛ فالمراد به العلامة حسن بن محمد الصغاني مؤلف المشارق.ثم قال: إذا لم يكن الحديث في المصادر التي ذُكرت ؛ فإنه ينص على الكتاب الذي رواه مؤلفه ، ثم ذكر أنه قد يتعرض أحياناً لحديث ليس بمشهور وذلك لمناسبة تقتضي ذلك ، أوغيرها من المقاصد ، ثم ذكرماقاله السوطي في خطبة جامعه الكبير ، وكأنها قاعدة عامة فقال :(واعلم أن الحافظ جلال الدين السيوطي قال في خطبة جامعه الكبير ما حاصله كل ما كان في مسند أحمد فهو مقبول : فإن الضعيف الذي فيه يقرب من الحسن ، وكل ما كان في كتاب الضعفاء للعقيلي ولابن عدي في الكامل وللخطيب البغدادي في تاريخه ولابن عساكر في تاريخه وللحكيم الترمذي في الأصول وللحاكم في تاريخه ولابن النجار في تاريخه وللد يلمي في مسند الفردوس فهو ضعيف فيستغنى عن بيان حاله بالعزو إليها أو إلى أحدها انتهى ؛ لكنه مقيد بما

لم يخبر بتعدد طرقه وإلاّ فيصير حسناً لغيره فيعمل به ولعل ما ذكره أغلبي وإلا فيبعد كل البعد أنه لا يكون في كتاب منها حديث حسن أو صحيح فتأمل) ثم ذكر تسمية كتابه فقال :(وسميت ما جمعته من ذلك " كشف الخفاء ومزيل الإلباس عما اشتهر من الأحاديث على ألسنة الناس) ثم ذكر أنه رتبه على حروف المعجم كأصله المقاصد الحسنة في بيان كثير من الأحاديث المشتهرة ، ليكون أسهل في المراجعة ، ثم ذكر أنه لا يرمز إلى المخرجين للحديث مثل ماعمل محمد نجم الدين الغزي في كتابه المسمى (اتفاق ما يحسن من الأخبار الدائرة على الألسن). ؛بل يصرح بأسمائهم دفعاً للبس والوهم [٤٤]، ثم شرع في تأليف الكتاب، مبتدأً بحرف الهمزة وأنهاه بحرف الياء ، ثم ختم كتابه بخاتمة بين فيها بطلان لقاء الأئمة ببعض كالشافعي وأحمد اجتمعا بشيبان الراعي وسألاه فباطل باتفاق أهل المعرفة كما قاله ابن تيمية وغيره لأنهما لم يدركاه ، وكذلك ما ذُكر من أن الشافعي اجتمع بأبي يوسف عند الرشيد باطل أيضاً إذ لم يجتمع الشافعي بالرشيد إلا بعد موت أبي يوسف. ثم ذكر أن : ثلاثة كتب ليس لها أصل : المغازي والملاحم والتفاسير، ثم أستثنى من ذلك مغازي موسى بن عقبة ، ثم تكلم عن بعض الأمكنة والقبور كقبر نوح أنه في جبل لبان، والقبر المشهور الذي ينسب لأبي بن كعب رضي الله عنه بالجانب الشرقي من دمشق ، و المشهد المنسوب لعبد الله بن سلام رضي الله عنه في قرية سقبا من الغوطة ، والمكان المنسوب لعقبة بن عامر رضي الله عنه من قرافة مصر، والمكان المنسوب لأبي هريرة رضي الله عنه كل هذه الأمكنة والقبور وغيرها التي ذكرها قال :أنها باطلة لا أصل لها ، ثم تكلم على وصايا علي- رضي الله عنه- وقال:"ومن القسم الذي لا أصل له وصايا علي ـ رضي الله عنه ـ فكلها موضوعة إلا ما تقدم من قوله ـ صلى الله عليه وسلم ـ : يا علي أنت مني بمنزلة هرون من موسى غير أنه لا نبي بعدي". ثم جمع عدة أحاديث من كتب عدة ومتفرقة ، وغير مرتبة ترتيب معين وحكم عليها بالوضع ، ذاكراً بعض أقوال العلماء في ذلك .

كتاب وأقوال العلماء فيه

من الأسباب التي حملت العجلوني علي تأليف الكتاب كما ذكر المؤلف في مقدمة كتابه :

١- تلخيص ما وقف عليه من كتب السابقين مما أشتهر من الأحاديث على ألسنة الناس في كتاب تقر به أعين المصنفين.

٢- ليكون مرجعاً له ولغيره ممن يرغب في تحصيل المهمات من المستفيدين.

٣- لطلب الأجر والثواب من الله تعالى بعد الممات [٤٥]

، كشف الخفاء :

قال عاصم بهجة الطيار :" جمع العجلوني ـ رحمه الله تعالى ـ في كتابه هذا واحداً وثمانين ومئتين وثلاثة آلاف من الأحاديث التي ذاعت واشتهرت على ألسنة الناس ،وقد لخص فيه كثيراً من كتب العلل والموضوعات التي سبقته كالمقاصد الحسنة للسخاوي ، واللآلئ المنثورة لابن حجر، وتمييز الطيب من الخبيث لابن الديبع ، والدرر المنتشرة للسيوطي ، وحلية الأولياء لأبي نعيم، وإتقان ما يحسن من الأخبار الدائرة على الألسنة للغزي ، والأسرار المرفوعة لملا علي القاري ، والمشارق للصغاني ...وغيرها مما جعله أغزر هذه الكتب مادة وأكثرها شمولاً .[٤٦]، وقال ناشر كتاب كشف الخفاء : وقد حاول أعداء الإسلام وبعض المخذولين من المنتحلين له أن يدسوا أحاديث سقيمة في عسكر الصحاح ؛ فانتدب العلماء الباحثون لردها فألفوا في ذلك مصنفات في العلل والموضوعات - هذا الكتاب من أجمعها فقد ضم بين طرفيه زهاء ثلاثة آلاف ومائتي حديث ميز طيبها من خبيثها بعرضها على ميزان الجرح والتعديل ،وزاد على ذلك بيان مراتب الأحاديث الدائرة على الألسنة ، ودل على ما كان منها من قبيل الحكم المأثورة ، وسرد ما يقارب معنى بعضها من السنن قد لا يوجد بعضه مجموعاً في غيره [٤٧].

العجلوني في الإحالات

حاول العجلوني – رحمه الله تعالى – التقليل من تكرار الأحاديث وذلك باستخدامه الإحالات ،وهذه الإحالات تنقسم إلى قسمين :

؛ إلى ماسبق :

وتمثل هذا القسم من الإحالات في التنبيه على أن هذا الحديث قد تقدم الكلام عليه سابقاً، ويشير إلى الموضع المحال إليه والأمثلة على ذلك كثيرة جداً منها : حديث (صلة الرحم تزيد في العمر) قال :تقدم في صدقة السر[٤٨] ، وحديث (صنائع المعروف تقي مصارع السوء) قال :تقدم في : صدقة السر[٤٩] وحديث (صوموا تصحوا) قال : تقدم في سافروا [٥٠]

إلى ما سيأتي :

يكتفي بذكر الحديث ، ثم ينبه إلى أنه سيأتي في مكان لاحق ، وغالباً مايشير إلى الموضع المحال إليه والأمثلة على ذلك كثيرة منها : حديث " فضل العلم خير من فضل العبادة" قال : سيأتي في الفقيه واحد [٥١]

والحديث القدسي (قال الله تعالى الكبرياء ردائي ، والعظمة إزاري فمن نازعني واحداً منهما

قذفته في النار) قال : سيأتي في حرف الكاف [٥٢] ، وحديث (كاد الحسد أن يغلب القدر) قال : سيأتي قريباً [٥٣]

ي الحكم على الأحاديث :

سلك العجلوني - رحمه الله - في الحكم على الأحاديث طرائق عدة منها :

١- كل ما أخرجه الشيخان أو أحدهما يسكت عنه لتلقي الأمة لهما بالقبول ويكتفي بالعزو إليهما، أو أحدهما ،والأمثلة على ذلك كثير نقتصر على البعض منها حديث (قاتل الله اليهود حرمت عليهم الشحوم فجملوها ثم باعوها فأكلوا أثمانها) قال : رواه الشيخان [٥٤].

وحديث (قدر الله المقادير قبل أن يخلق السماوات والأرض بخمسين ألف عام) قال : رواه مسلم [٥٥] وحديث (قل آمنت بالله ثم استقم) قال: رواه مسلم [٥٦] .

٢- يكتفي بذكر من سبقه من العلماء في الحكم على الحديث ، وهو الأغلب الأعم مثاله حديث (قلب المؤمن عرش الله) قال : قال الصغاني موضوع [٥٧] ، وحديث (كفى بالمرء نصرة أن يرى عدوه يعصي الله)

قال : قال السيوطي هو من كلام جعفر الأحمر [٥٨] وحديث (كف عن الشر يكف الشر عنك) قال : قال القاري : لا يعرف له أصل [٥٩]

٣- يذكر الحديث ويخرجه ،ولا يحكم عليه وهو عدد لا بأس به نذكر طرفاً منها حديث (طيب الرجال ما ظهر ريحه وخفي لونه ، وطيب النساء ما ظهر لونه وخفي ريحه) قال :رواه الطبراني والضياء عن أنس رضي الله تعالى عنه [٦٠] ، وحديث (فقيه واحد أشد على الشيطان من ألف عابد) قال :رواه الترمذي وابن ماجه [٦١] وحديث (فعل المعروف يقي مصارع السوء) قال : رواه ابن أبي الدنيا في قضاء الحوائج عن أبي سعيد [٦٢]

٤- يذكر الحديث ولايخرجه ، ولايحكم عليه ،ومن أمثلته حديث (قاتل الله امرأ القيس تكلم بالقرآن قبل أن ينزل)[٦٣] ، وحديث (كل مدعٍ عاجز) [٦٤] ، وحديث (لن تزول قدما عبد يوم القيامة حتى يسأل عن أربع ؛ عن شبابه فيما أبلاه وعن عمره فيما أفناه وعن ماله من أين اكتسبه وفيما أنفقه ، وعن علمه ماذا عمل به) [٦٥].

٥- ينص على الحديث أنه من كلام فلان ويؤيده بآية ،ومن أمثلة ذلك : حديث (في الحركات البركات ،وفي رواية بالأفراد فيهما) . قال : هو من كلام بعض السلف ويعارضه قوله أيضاً الثبات

نبات ؛ لكن يؤيد الأول قوله تعالى {وَمَن يُهَاجِرْ فِي سَبِيلِ اللّهِ يَجِدْ فِي الأَرْضِ مُرَاغَماً كَثِيراً وَسَعَةً وَمَن يَخْرُجْ مِن بَيْتِهِ مُهَاجِراً إِلَى اللّهِ وَرَسُولِهِ ثُمَّ يُدْرِكْهُ الْمَوْتُ فَقَدْ وَقَعَ أَجْرُهُ عَلى اللّهِ وَكَانَ اللّهُ غَفُوراً رَّحِيماً }النساء١٠٠ - ، وقوله تعالى { فَاسْعَوْا إِلَى ذِكْرِ اللَّهِ } وقوله تعالى { فَاسْتَبِقُواْ الْخَيْرَاتِ } وغير ذلك [٦٦].

٦- يذكر الحديث ويحكم عليه بأنه ليس بحديث ويقول معناه صحيح مثاله حديث (الضرورات تبيح المحظورات) قال : ليس بحديث ومعناه صحيح ،وحديث " لو كانت الدنيا دماً عبيطاً لكان يكفي المؤمن منها قوته " وفي لفظ " لأكل منها حلالاً " .،وقد اعتمده الفقهاء في إساغة اللقمة لمن خشي التلف بجرعة من خمر على حسب الحاجة [٦٧]

٨- وأحياناً يقول : لم أقف عليه حديثاً ؛ لكنه بمعنى حديث كذا، ومثاله حديث (الطيب لا يرد) قال :لم أقف عليه حديثًا لكنه بمعنى حديث " من عرض عليه طيب فلا يرده فإنه خفيف الحمل طيب الرائحة " وقد رواه مسلم وأبو داود وغيرهما عن أبي هريرة رضي الله تعالى عنه [٦٨]، أو يقول :ليس بحديث لكن معناه صحيح في أحاديث ، ويسرد الحديث مثاله حديث (ضعيفان يغلبان قوياً) قال :ليس بحديث لكن معناه في أحاديث، منها أن الشيطان أبعد من الاثنين وأقرب إلى الواحد ؛وإنما يأخذ الذئب من الغنم القاصية والجماعة رحمة والفرقة عذاب ولو يعلم الناس ما في الوحدة ما سار راكب بليل وحده ، والراكب شيطان والراكبان شيطانان والثلاثة ركب) [٦٩]

رابع:منهجه لى المصادر

تميز العجلوني – رحمه – الله في هذا الجانب بالإشارة إلى المصادر والمواضع التي ينقل منها.ولايكاد ينقل نصاً إلا ويشير إلي مصدره إلا ما ندر ،وأما طريقته في ذكر المصادر فمرة يذكر المؤلف والكتاب، كأن يقول رواه الدارقطني في غريب مالك. و رواه العسكري في الأمثال ،و رواه الطبراني في الأوسط ،و رواه أبو بكر بن الأنباري في كتاب المصاحف ، و رواه البيهقي في الشعب أي : شعب الإيمان [٧٠] وكقوله قال العلامة ابن حجر المكي في كتابه المسمى بالخيرات الحسان في مناقب أبي حنيفة النعمان كذا [٧١] ورواه ابن الجوزي في العلل المتناهية [٧٢] ، و مرة يذكر المؤلف دون المصدر كأن يقول مثلاً :(رواه الطبراني ، ورواه أحمد ، ورواه ابن أبي الدنيا ، ورواه البخاري [٧٣] رواه النسائي والضياء [٧٤]، وهكذا، وقد يغفل ذكر المصدر وهذا نادر مايقع كما في قوله- (صاحب البيت أدرى بالذي فيه ، وقوله (قاتل الله امرأ القيس تكلم بالقرآن قبل أن ينزل)، وقوله (كل مدعٍ عاجز) [٧٥] لم يذكر في هذه الأمثلة الثلاثة المصدر الذي نقل منه هذا

الكلام ، وقد يهِم في عزو الحديث: فقد يكون الحديث في سنن الترمذي أو غيره فيعزوه إلى صحيح مسلم كحديث ((قدر الله المقادير قبل أن يخلق السماوات والأرض بخمسين ألف عام) قال : رواه مسلم [٧٦] ، والصحيح أنه رواه الترمذي في سننه : ج٤/ص٤٥٨(٢١٥٦) ، وكحديث "إن أبخل الناس من بخل بالسلام ، وأعجز الناس من عجز عن الدعاء ، قال :رواه البيهقي في الشعب [٧٧] ، وليس كذلك ، وإنما رواه ابن حبان في صحيحه :ج١٠/ص٣٤٩ (٤٤٩٨) ، وكحديث "ابن آدم أطع ربك تسمى عاقلا ولا تعص ربك فتسمى جاهلا" قال : رواه أبو نعيم في الحلية [٧٨]، والصحيح أنه في مسند الحارث (زوائدالهيثمي) :ج٢/ص٨١٣ (٨٤١).

امس: مصادره

اعتمد العجلوني على قائمة طويلة من المصادر توزعت في جميع صفحات الكتاب ، وفيما يأتي ذكرها مع بيان أماكن وجودها ، ولم أراع في ترتيبها على حروف المعجم ، أو أقدمية الوفاة بسبب صعوبة الجمع بين ترتيبها وترتيب أماكن وجودها عند العزو إلى الجزء والصفحة في

ة البحث

وبعد دراسة ـ سيرة العجلوني الذاتية والعلمية- ومنهجه في كتابه " كشف الخفاء "نستنتج الآتي :

١- عاش العجلوني في القرن (١١) الهجري في بيئة علمية كان لهذه البيئة الأثر الكبير في تكوين شخصيته العلمية والثقافية ؛ حتى أصبح أعلم أهل زمانه في دمشق .

٢- كانت نشأت العجلوني – منذ الصغر- نشأة علمية ؛ فقد نشأ وتربى بين أكابر علماء دمشق وغيرها.

٣- رحل لطلب العلم إلى عدة أماكن كرحلته إلى الروم والقدس وبلاد الحرمين الشريفين .

٤- يُعد العجلوني إمام عصره في الحديث والفقه والتفسير والعربية وعلم الكلام والأصول، والمنطق والقراء ات والفرائض والحساب وغيرها من العلوم .

٥ تلقى العجلوني العلم عن أكثر من أربعين شيخاً في جميع الفنون، وتلقى عنه العلم – بجميع فنونه- جماعة من التلاميذ كُثر.

٦ بلغت مؤلفاته أكثر من خمسين مؤلفاً في مختلف العلوم لايمكن للمكتبه الإسلامية الاستغناء عنها .

٧ رتب العجلوني كتابه كشف الخفاء حسب ترتيب المعجم كأصله "المقاصد الحسنة في بيان كثير من الأحاديث المشتهرة" ليكون أسهل للمراجعة له ولغيره من العلماء وطلبة العلم .

٨ أعتمد المؤلف في كتابه على أهم الكتب التي كتبت في هذا الموضوع كالمقاصد الحسنة للسخاوي ، واللآلئ المصنوعة للسيوط ، ومؤلفات بن حجر ، والموضوعات لابن الجوزي وغيرها .

٩ بين المؤلف المصطلحات والرموز في مقدمة كتابه وما المراد من كل مصطلح ورمز ؟.

١٠ حاول المؤلف تجنب تكرار الأحاديث ولهذا استعمل الإحالات كالإحالة إلى ما سبق أو الإحالة إلى ما سيأتي وفي كلتا الحالتين بين الموضع المحال إليه.

١١ سلك العجلوني –رحمه الله- في بيان درجة الأحاديث عدة طرائق متعددة منها رجوعه في بيان درجة الأحاديث إلى من سبقه من العلماء وهو الغالب الأعم .وأحياناً يذكر الحديث ويقول إنه من كلام فلان ويؤيد معناه بأية قرآنية ،أو يقول هذا ليس بحديث ومعناه صحيح ، أو يقول لم أقف عليه حديثاً لكنه بمعنى حديث كذا .

١٢ ذكرا لمؤلف في مقدمة كتابه أنه سيبين درجة الأحاديث التي يذكرها في هذا الكتاب ؛ولكنه لم يبين درجة بعض الأحاديث ؛وأحياناً لايخرج الحديث ولا يبين درجته .

١٣ جمع المؤلف في كتابه " كشف الخفاء "واحداً وثمانين وماتين وثلاثة ألآف حديث .

١٤ اعتمد المؤلف على قائمة طويلة من المصادر التي رجع إليها المؤلف في كتابه هذا حيث بلغت ثلاثة كتب ومائة كتاب (١٠٣) .

١٥ تنوعه في ذكر المصادر فمر ة يذكرا لكتاب ومؤلفه ، ومرة أخرى يذكر المؤلف دون الكتاب، وقليل ما يغفل عن ذكر المصدر ومؤلفه .

هذه أهم النتائج التي توصلت إليها من خلال بحثي هذا وحسبي الله ونعم الوكيل، ولا حول ولا قوة إ لا بالله العلي العظيم .وصلّ اللهم وسلم على سيدنا محمد وآله الطيبين الطاهرين .

امش:

١) سلك الدرر في أعيان القرن الثاني عشر، ج ١ص٢٥٩.

٢- ينظر: كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون، ج١ص١١٨.، ومعجم المؤلفين تراجم مصنفي الكتب العربية ، ج٢ص٢٩٢.

٣. ينظر : رحلة ابن بطوطة المسماة تحفة النُظّارفي غرائب الأمصار وعجائب الأسفار ٦ ٢، ٣٨.

٤- معجم البلدان ، ج٢ص٤٦٣.

٥. سلك الدررج صل ٢٧٢.

٦. الفضل المبين على عقد الجوهر الثمين وهو شرح الأربعين العجلونية ، تقديم وتحقيق،عاصم بهجة البيطارص ٠ ٣

٧. المصدر نفسه .

٨ . فهرس الفهارس والإثبات ومعجم المعاجم والمشيخات ج٢/ص٨١٣.

٩. ينظر: الأعلام- قاموس تراجم لأشهر الرجال والنساء من العرب والمستعربين والمستشرقين، ج١ص٣٢٥، وعلماء دمشق وأعيانها في القرن الثاني عشر ،ج٢ ،ص٣٦٥.

١٠. سلك الدرر ،ج١ ،ص٢٥٩.

١١. علماء دمشق وأعيانها في القرن الثاني عشر الهجري، ج ٢ ،ص ٣٧١.

١٢. سلك الدرر ،ج١ص ٢٧١ ، حوادث دمشق اليومية ، ص٣٣٤

١٣. سلك الدرر ،ج١ ،ص٢٥٩.

١٤. المصدر نفسه

١٥. عقد الجوهر الثمين (مقدمة المحقق محمد مطيع حافظ ص ٢

١٦. سلك الدررج ص ٠ ٦ ٢

١٧. علماء دمشق وأعيانها ٢، ص ٣٦٦ .

١٨. ينظر: المصدر نفسه ص ٣٦٦- ٣٦٨

١٩. تاريخ عجائب الآثار في التراجم والأخبار، ج١ص٢٣٩.
٢٠. إنتخاب العوالي والشيوخ من فهارس شيخنا الإمام المسند العطار أحمد بن عبيد الله العطارج ص٤٠
٢١. عجائب الآثار ج١/ص٥٣٠.
٢٢. ينظر: سلك الدرر، ج١ص٢٥٩- ٢٦٠، فهرس الفهارس والإثبات ومعجم المعاجم والمشيخات والمسلسلات، ج١ص٦٤ ، وعلماء دمشق وأعيانها: ج٢، ص ٣٦٦- ٣٦٨.
٢٣. علماء دمشق، ج٢ص٣٦٩.
٢٤. عجائب الآثار ج١/ص ٤١٧ ،٤٦٩ ، ٤٦٨ ،٤٦٩، ٥٤٥.
٢٥. انتخاب العوالي والشيوخ الأخيار من فهارس ،ج١ص٤٠.
٢٦. سلك الدرر، ج١ ،ص٢٦١.
٢٧. فهر الفهارس والإثبات ومعجم المعاجم والمشيخات والمسلسلات ،ج١ص٦٥.
٢٨. علماء دمشق، ج٢ص٣٦٩.
٢٩. عجائب الآثار ،ج١/ص٥٦٢، ٥٨٥.
٣٠. ا لضوء اللامع لأهل القرن التاسع ، ج١/ص٢٥٥.
٣١. فهرس الفهارس والإثبات ومعجم المعاجم والمسلسلات ج١ص٨٧ ، ج٢ص١٠٠٣.
٣٢. المدخل إلى مذهب الإمام أحمد بن حنبل ، ج١/ص٤٤٧.
٣٣. فهر الفهارس والإثبات ومعجم المعاجم والمشيخات والمسلسلات ،ج١ص٩٩.
٣٤. سلك الدرر، ج١ص٢٦١.
٣٥. فهر الفهارس والإثبات ومعجم المعاجم والمشيخات والمسلسلات ،ج١ص٦٥.
٣٦. عقد الجوهر الثمين في أربعين حديثا من أحاديث سيد المرسلين،وهي سند لكتب السنة النبوية،(مقدمة المحقق محمد مطيع الحافظ ، ص١٠.
٣٧. ينظر: سلك الدرر ج١ ،ص٢٦٠ ، وعلماء دمشق ج٢ص٣٦٩ ، ٣٧٠ ، و إيضاح المكنون في الذيل على كشف الظنون ، ج٣/ص٢٨.
٣٨. كشف الخفاء ، ج١ ص٥ مقدمة الناشر .
٣٩. سلك الدرر، ج١ ،ص ٢٥٩، ٢٦١، ٢٧١، ٣٦٢.
٤٠. حوادث دمشق اليومية ، ص٣٣٤.
٤١ـ الفضل المبين على عقد الجوهر الثمين ، ص٣٤،٣٣ .
٤٢. علماء دمشق وأعيانها في القرن الثاني عشرالهجري ،ج٢ ، ص ٣٧٠، ٣٧١.
٤٣. كشف الخفاء ومزيل الإلباس ،ج١ص٤.
٤٤. المصدرنفسه ، مقدمة المؤلف ج١ ص١.
٤٥ـ كشف الخفاء ومزيل الإلباس، مقدمة المؤلفج ص ١.
٤٦ـ الفضل المبين على عقد الجوهر الثمين ، ص ٣٣ـ ٣٤.
٤٧ ـ كشف الخفاء ، مقدمة الناشر : ج١ص١.
٤٨ ـ المصدرنفسه ،ج٢ص٦١٣.
٤٩ـ المصدر نفسه ج٢ص٦١٦.

٥٠ـ المصدر نفسه ج٢ص٦١٨.
٥١. المصدر نفسهج ط٢ ٨٢٠
٥٢ـ المصدر نفسه ج٢ص ٨٩٣.
٥٣. المصدر نفسهج ط٢ ٩١٢.
٥٤ـ المصدر نفسه ج٢ص ٨٥١ .
٥٥ـ المصدر نفسه ج٢ص ٨٥٦.
٥٦ـ المصدر نفسه ج٢ص ٨٥٦.
٥٧ـ المصدر نفسه، ج٢ص٨٨٠.
٥٨ـ المصدرنفسه ج٢ص٩٣٢.
٥٩ـ المصدر نفسه ج٢ص٩٣٦.
٦٠. المصدر نفسهج ص٢ ٦٧٥
٦١ـ المصدر نفسه ج٢ص٨٣٢.
٦٢ـ المصدر نفسه ج٢ص٨٤٣.
٦٣ـ المصدر نفسه ج٢ص٨٥٢.
٦٤ـ المصدر نفسه ج٢ ص٩٨٢.
٦٥ـ المصدر نفسه ج٢ص١٠٧٧.٦
٦٦ـ المصدر نفسه ج٢ص ٨٣٧. ٦٦
٦٧ـ المصدر نفسه ، ج٢ص٦٢٨. ٦٧
٦٨ـ االمصدر نفسه ، ج٢ص٦٧٤. ٦٨
٦٩. المصدر نفسهج ص٢ ٦٣٠.
٧٠ـ ينظر: المصدر نفسه ج١ ص١٣، ١٤، ١٨، ٢٢. ٧٠
٧١ـ المصدر نفسه ج١ ص ٣٢. ٧١
٧٢. المصدر نفسه ج ص٢ ٦٤٠.
٧٣ـ ينظر: المصدر نفسه ج٢ص ٥١٢.٥١٣.٥٣٣.٥٤٠
٧٤. المصدر نفسهج ص٢ ٨٥٣.
٧٥ـ ينظر : المصدر نفسه ج ٢ ص٥٧٠ ، ٨٥٢، ٩٨٢ .
٧٦ـ المصدر نفسه :ج٢ص٨٥٦..
٧٧ـ المصدر نفسه :ج١ص٢٣.
٧٨ـ المصدر نفسه : ج١ص٣١ .
٧٩ـ المصدرنفسه ، ج١/ص ٨ .
٨٠. ينظر : المصدر نفسه ،ج١ص ٣١، ٤٢، ٤٤، ، ٤٦ ،٤٧، ٥٠ ، ٥٩.
٨١ـ يظر : المصدر نفسه ،ج١ص ٧٨ ،٨٠ ،٨٢ ، ٨٩ .
٨٢ـ ينظر: المصدرنفسه ،ج١ص ٩٤، ١٣١، ١٦٠، ١٧١، ١٩٠، ٢٠١، ٢٠٣، ٢٠٤، ٢٢٦، ٢٣٤، ٢٤٢، ٢٤٤.

٨٣ـ ينظر: المصدر نفسه ،ج١ص ،٢٧٥، ٢٨٠ ، ،٢٨٣، ٢٩٢,٢٨٤، ٢٩٤، ٢٩٥، ٣٠٣، ٣١٨، ٣٣٥.
٨٤ـ ينظـر : المصـدر نفسـه ،ج٢ص ٢١٧٢، ٢٢١٦ ، ٢٢٣١، ٢٢٣٢، ٢٢٤٤، ٢٣١٤، ٢٣٢٥، ٢٣٢٧، ٣٢١٣.
٨٥ـ المصدر نفسه ج٢ ص٧٢٢.

مش :

١ـ إتقان ما يحسن من الأخبار الدائرة على الألسن للعلامة محمد نجم الدين الغزي .٢ـ الأسرار المرفوعة في الأخبار الموضوعة للملا علي القاري.٣ـ تفسير ابن مردويه .٤ـ تمييز الطيب من الخبيث فيما يدور على ألسنة الناس من الحديث للحافظ عبد الرحمن بن الديبع .٥ ـ حلية الأولياء وطبقات الأصفياء، تأليف: أبو نعيم أحمد بن عبد الله الأصبهاني.٦ـ الدرر المنتثرة في الأحاديث المشتهرة للحافظ جلال الدين السيوطي.٧ـ سنن أبي داود. ٨ ـ سنن الترمذي. ٩ـ سنن النسائي الصغرى. ١٠ـ سنن ابن ماجه .١١ـ شعب الإيمان للبيهقي .١٢ـ صحيح البخاري ١٣ـ صحيح مسلم.١٤ـ الفيض الجاري شرح صحيح البخاري،للعجلوني .١٥ـ اللآلئ المنثورة في الأحاديث المشهورة لأمير الحفاظ والمحدثين من المتأخرين الشهاب أحمد بن حجر العسقلاني .١٦ـ مسنده الإمام أحمد.١٧ـ مسند عبد بن حميد . ١٨ـ المشارق للعلامة حسن بن محمد الصغاني. ١٩ـ المقاصد الحسنة في بيان كثير من الأحاديث المشتهرة على الألسنة للإمام الحافظ الشهير أبي الخير شمس الدين محمد بن عبد الرحمن السخاوي.[٧٩] ٢٠- تاريخ ابن عساكر. ٢١- مسند الفردوس للديلمي. ٢٢- علل الترمذي ٢٣- المستدرك على الصحيحين للحاكم. ٢٤- سنن البيهقي الكبرى ٢٥- الأفراد للدارقطني ٢٦- مسند أبي يعلى الموصلي ٢٧- المعجم الأوسط للطبراني ٢٨- الفوائد لتمام الرازي٢٩- تمييز الطيب من الخبيث فيما يدور على ألسنة الناس من الحديث للحافظ عبد الرحمن بن الديبع ٣٠- سنن الدارمي .٣١- فوائد الخلعي .٣٢- الكامل في الضعفاء لإبن عدي . ٣٣- الطبقات الكبرى لإبن سعد.٣٤- الزهد لهناد السري. ٣٥- ميزان الاعتدال في نقد الرجال . ٣٦- كتاب المصاحف لابن الأنبا ري .٣٧- الإخوان لإبن أبي الدنيا.٣٨- مسند الحارث بن أبي أسامة ٣٩- الثواب لأبي الشيخ ٤٠- جزء البغوي ٤١- الأحاديث المختارة للضياء المقدسي ٤٢- أمالي ابن مردويه [٨٠]، ٤٣- الموضوعات الكبرى للقاري .٤٤- الخيرات الحسان بن حجر المكي . ٤٥- مسند أبي يعلى الطيالسي ٤٦صحيح ابن حبان. ٤٧- مكارم الأخلاق للخرائطي ٤٨- إحياء علوم الدين للغزالي . ٤٩- سنن الدارقطني . ٥٠- سنن سعيد بن منصور٥١- التاريخ الكبير للبخاري ٥٢- مسند الروياني . ٥٣- الزهد للإمام أحمد ٥٤- مسند البزار ٥٥- مسندالشافعي ٥٦- مسند أبي حنيفة [٨١] ، ٥٧- نخبة الفكر في مصطلح أهل الأثر لإبن الحجر . ٥٨- فوائد الشيرازي ٥٩- الأدب المفرد للبخاري ٦٠- تاريخ قزوين للرافعي ٦١- الترغيب والترهيب للاصفهاني ٦٢- الإكمال للقاضي عياض ٦٣- نوادر الأصول للحكيم الترمذي.٦٤ - الزهد لإبن المبارك ٦٥- المصاحف لإبن أبي الدنيا [٨٢] ، ٦٦- الزهد للإمام أحمد ٦٧- تاريخ نيسابور للحاكم٦٨ - الموضوعات لإبن الجوزي٦٩- الموطأ للإمام مالك ٧٠- مكارم الأخلاق للطبراني ٧١- غريب إبراهيم الحربي - ٧٢- تفسير الثعالبي ٧٣- علل الدارقطني ٧٤- الأمثال للعسكري ٧٥- الجامع لأخلاق الراوي للخطيب البغدادي ٧٦- عمل اليوم والليلة لإبن السني ٧٧- تاريخ دمشق لإبن عساكر- ٧٨ تاريخ بغداد لإبن النجار٧٩- تاريخ قزوين للرافعي ٨٠- السنة لأبي الشيخ ٨١- مسند القضاعي ٨٢- الأمثال للرامهرمزي [٨٣] ، ٨٣- مصنف ابن أبي شيبة ٨٤ ـ المنهاج للنووي لشمس الرملي ٨٥- الجامع الكبير للسيوطي ٨٦- المجالسة وجواهر العلم، للدينوري ٨٧- أمالي الأصبهاني ٨٨- تهذيب الأسماء واللغات للنووي ٨٩- الصمت لإبن أبي الدنيا ٩٠- مسند الشهاب للقضاعي ٩١- غنية الملتمس إيضاح الملتبس، للخطيب ٩٢- مصنف عبد الرزاق الصنعاني [٨٤] ، ٩٣- الناسخ والمنسوخ لأبي الشيخ ٩٤- تفسير البيضاوي ٩٥- الدعوات الكبير للبيهقي ٩٦- تهذيب الكمال للمزي ٩٧- الفتاوي الحديثية لإبن حجر المكي ٩٨-

الوحيد في سلوك أهل التوحيد للشيخ عبد الغفار٩٩- المواهب اللدنية للقسطلاني ١٠٠- الحاوي للفتاوي للحافظ السيوطي " ١٠١- التدريب شرح التقريب للسيوطي١٠٢- موضوعات الصغاني -١٠٣الألقاب للشيرازي (٨٥)

در والمراجع :

١- الأعلام- قاموس تراجم لأشهر الرجال والنساء من العرب والمستعربين والمستشرقين ، خير الدين الزركلي ، دار العلم للملايين ،ط٥،لبنان ، ١٩٨٠م.

٢- إنتخاب العوالي والشيوخ من فهارس شيخنا الإمام المسند العطار أحمد بن عبيد الله العطار، لعبد الرحمن بن محمد بن عبد الرحمن الكزبري ، دار الفكر المعاصر بيروت، ط ١ ، لبنان، ١٤١٤هـ.

٣- .تاريخ عجائب الآثار في التراجم والأخبار ، لعبد الرحمن بن حسن الجبرتي، دار الجيل - بيروت .

٤- حوادث دمشق اليومية للشيخ أحمد البديري ، مطبعة لجنة البيان العربي ،ط١ ، القاهره ١٩٥٩م.

٥- رحلة ابن بطوطة المسماة تحفة النُظّارفي غرا ئب الأمصار وعجائب الأسفار ، الشركة العالمية للكتاب ، دار الكتاب العالمي ، بيروت – لبنان ، ط١ ، ١٩٩١م .

٦- الرسالة المستطرفة لبيان مشهور كتب السنة المشرفة ، للعلامة المحدث الشريف : أبي عبد الله محمد بن جعفرالكتاني الإدريسي المغربي رحمه الله ، وبذيلها : التعليقات المستظرفة على الرسالة المستطرفة لأبي يعلى البيضاوي المغربي.

٧- سلك الدرر في أعيان القرن الثاني عشر، للسيد محمد خليل المرادي ، مكتبة المثنى ، بغداد .

٨ -ا لضوء اللامع لأهل القرن التاسع ، لشمس الدين محمد بن عبد الرحمن السخاوي ، منشورات دار مكتبة الحياة - بيروت .

٩- عقد الجوهر الثمين، لإسماعيل العجلوني ، دار البشائر للطباعة والنشر،ط١ ،بيروت ،١٩٩٧م.

١٠- علماء دمشق وأعيانها في القرن الثاني عشر، لمحمد مطيع الحافظ ،دار الفكر المعاصر، ط ١ ،بيروت،ج٢ ،ص٣٦٥.

١١- الفضل المبين على عقد الجوهر الثمين، وهو شرح الأربعين العجلونية ، لمحمد جمال الدين القاسمي ، تقديم وتحقيق، عاصم بهجة البيطار، دائرالنفائس ، ط٢ ، بيروت ، ١٤٠٦هـ ١٩٨٦م .

١٢- فهرس الفهارس والإثبات ومعجم المعاجم والمشيخات والمسلسلات ، لعبد الحي بن عبد الكبير الكتاني ، دار العربي الإسلامي - ط ٢ ،بيروت/ لبنان - ١٤٠٢هـ .

١٣- كشف الخفاء ومزيل الإلباس ،لإسماعيل العجلوني، دار الكتب العلمية، ط ٣ ، بيروت لبنان، سنة (١٤٠٨هـ).

١٤- كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون، لمصطفى بن عبدالله القسطنطيني الحنفي الرومي دار الكتب العلمية - بيروت - ١٤١٣هـ .

١٥- المدخل إلى مذهب الإمام أحمد بن حنبل، لعبد القادر بن بدران الدمشقي، مؤسسة الرسالة ،.ط٢ ، - بيروت ، ١٤٠١هـ .

١٦- معجم المؤلفين تراجم مصنفي الكتب العربية، ، لعمررضا كحالة ،مكتبة المثنى ،بيروت .

١٧- معجم البلدان ، لياقوت بن عبد الله أبو عبد الله الحموي ، دار الفكر ، بيروت.

Abstract:

I have addressed in this research the biography of Ajlouni, defining his name, relation and nickname, as well as his birth and upbringing. I also addressed his scientific history; explaining his request for knowledge, scientific trips and sheikhs. As for his writings, they were more than fifty, and they include the ones in print and those in manuscripts, also those that were completed and the ones not completed. Scientists have praised him a lot, and they even described him as a conclusion of the imams of Hadith and the Madhith of the Shamiyah home. I addressed in this research Ajlouni's approach in his book "*Kashf alkhafaia wa muzeel alelbas ama eshtahara min ahadidh ala alsynat alnas*" meaning in English (Revealing mysteries and removing confusion in the hadiths known on the people's tongues). I stated the definition of the book, and showed the referrals pursued by Ajlouni in this book and his way in judging hadiths and reference to sources, as well as his sources.

This research revealed that a reason for Ajlouni to write this book was to sum up the book entitled "*Almakased alhasana*" meaning in English "the good purposes" for Sakhaawi. Ajlouni has deleted the grounds cited by Sakhaawi, and was confined to the companion narrator of the hadith and the book director, and he gave a list for terms and symbols and their definitions in the introduction of his book. The research revealed also that Ajlouni used in his book referrals, whether to refer to the "foregoing" or to the "what is to come". He mentioned in both cases the reference position and arranged his book alphabetically same as the original book (Almakased alhasana). This research revealed also that Ajlouni used to show the degree of the hadith many ways: Referring back to his predecessors in this science,

which is often, for example mentioning the Hadith and saying: “It is by so and so.” and supporting its meaning by a Quranic verse, or saying: “This is not a hadith, but its meaning is correct”, or saying: “It has not cross my mind, but it bears the meaning of the so hadith” and giving the original hadith.

He gathered in his book three thousands eight hundred and eighty one hadiths.

الاجتهاد والتجديد في منظومة محمد إقبال الفكرية

د فاضل قيه

أستاذ الفلسفة الاجتماعية المساعد، كلية التربية النادرة

البحث:

يتحدد ملخص البحث بالقول: أن امتداد رؤية محمد إقبال التجديدية وتأثيرها على الفكر الإسلامي يحمل بعداً فكرياً، بمفهومه الإسلامي، والإنساني الذي أراد إقبال إيصاله إلى أمته والإنسانية جمعاء وقد كان لها أن تمتد ليس إلى فكر قلة من المسلمين وحسب بل إلى حياتهم العملية، إلا أنها محاولة لم تتحقق ولم تتم بشكل كاف أي كما أراد لها أن تكون المفكر فأصبح الانقطاع عن هذه الرؤية وإهمالها وعدم الاهتمام بها في رأينا من أشد مظاهر الأزمة المعرفية والمنهجية في الفكر الإسلامي المعاصر خصوصاً وأن رؤية محمد إقبال قد بينت لنا بأن البشرية تصير دوماً نحو المستقبل والذي يحمل لنا في طياته وقائع ومعطيات جديدة دوماً فدعتنا إلى أن لا نواجه المستقبل بنظريات معرفية قديمة؛ فإن كانت صالحة لما سبق إن واجهناه بها؛ فإنها لم تعد كذلك صالحة للواقع المعاش أو لمواجهة المستقبل القريب او البعيد إنها مساهمة جادة في الاجتهاد والتجديد يمكن أن تدفع بعملية التجديد القادر على تأهيل الأمة لممارسة واجباتها و حل مشكلاتها والمساهمة الفاعلة في بناء الحضارة الإنسانية، ضمن أنموذج يعالج إشكالية الاجتهاد والتجديد انطلاقاً من :

١- مراعاة وضع الإنسان والمجتمع من قيم الواقع الجديدة أو القديمة، إذ كان ذلك ضمن مقاصد الشريعة الكبرى وغايتها .

٢- النظر إلى عملية التجديد بوصفها عملية مستمرة لا تعرف السكون أو الركود وإنما الحركة التي تنطلق من قضايا وتصل إلى نتائج وتراجع أخطاءها.

٣- النظر إلى أن عملية التطور في الفكر والفقه هو الحاجة إلى التطور في طريقة عرض العقيدة على الأجيال المعاصرة بما يلائم حاجاتها .

٤- فهم الأبعاد المعرفية والإيمانية للتجديد المنشود .

مة :

يعد محمد إقبال[1] من أوائل المفكرين الذين أسسوا الرؤية التجديدية في الفكر الديني الإسلامي من الداخل الثقافي، مضافا إليها ما اكتشف من المعارف الإنسانية وبما انطوت عليه أعماله الفكرية من اهتمام ملموس بدراسة المسائل الدينية التي يواجهها المجتمع الإسلامي ؛ قاصداً تقديم الحلول المناسبة لها . والمهمة الأساسية لهذا البحث هي الكشف عن هذه الرؤية، قاصدين بذلك فهم و توضيح ملامح مفهومي الاجتهاد والخطاب التجديدي في فكر محمد إقبال، اعتمادا على المصادر الأولية المتمثلة في أعماله الفكرية المترجمة إلى اللغة العربية والتي قادتنا إلى عرض وتحليل الآراء التي قدمها في مسائل الاجتهاد والتجديد، يأتي ذلك في ظل التطورات والتحديات الراهنة المطروحة بإلحاح على العالمين العربي والإسلامي ،فقد أصبح الاهتمام والبحث في مسائل الاجتهاد والتجديد في الفكر الديني الإسلامي عموما من موجبات المرحلة وضرورات العصر الراهن وذلك لكي تسهم حقائق التجديد ومضامينه المعرفية والحضارية في توجيه حركة الحضارة المعاصرة، وصولاً إلى المشاركة الفاعلة في صياغة مستقبل الأمة ، بل والحضارة الإنسانية جمعاء،

ومن هذا المنطلق نسعى في هذا البحث إلى بلورة مفهومي «الاجتهاد والتجديد» لدى المفكر الإسلامي محمد إقبال رحمه الله، انطلاقا من أن أهم أوليات مهامنا تجاه العلماء والمفكرين، هو أن ندرس مشروعاتهم الفكرية والثقافية ، ونقرأ بعمق تجاربهم الاجتهادية والتجديدية ، حتى يتسنى لنا استيعاب الدروس والعبر وهضم المحاور الكبرى لتلك الرؤى والتجارب والمشروعات ، والمعلوم أن محاولات الإصلاح الديني والمدني والاجتماعي بأفق جديد في العصر الحديث قد بدأت في مصر مع جهود «رافع الطهطاوي ، ١٨٠١ – ١٨٧٣م» وفي مرحلة لاحقة مع جمال الدين الأفغاني «١٨٣٩ – ١٨٩٧م» إلى مصر سنة ١٨٧١م حيث قام بتعليم الشباب مبادئ علم الكلام والفلسفة والتصوف والفقه وكان من أبرزهم السياسي المعروف «سعد زغلول ، ومحمد عبده ، ١٨٤٩ - ١٩٠٥م» الذي اقترنا به واشتركا معاً في عدة أعمال من أهمها نشر مجلة في باريس باسم « العروة الوثقى» لكنه أي محمد عبده لم يصاحب الأفغاني حتى النهاية ، بعد أن تردد في اعتبار الإصلاح السياسي بوابة لكل عملية إصلاح كما يرى أستاذه وأدرك أن الإصلاح ينبغي أن يبدأ بالإصلاح التربوي والثقافي فهجر الإصلاح السياسي ، وتركز نشاطه في الإصلاح على ثلاثة محاور: -

١- الإصلاح الديني ، تجديد الفكر التقليدي.

٢- الإصلاح اللغوي : يجعل الحاضر اللغوي والأدبي امتداداً للعصر الذهبي وتخطي عصور الركاكة التي عرُف بها الأدب العربي في الكليات والزخارف[١].

وقد لاحظ محمد جابر الأنصاري «أن إصلاحه الديني المرتبط بالعودة إلى جوهر الإسلام العربي هو في حقيقته تمهيدا تاريخيا لظهور حركة القومية العربية والوحدة العربية»[٢] ، وهذا يعني لدى المفكر أيضاً أن محمد عبده بنزعته القومية قد وفر الشرعية الدينية في زمنه لحركة التحرر القومي بهدف استقلال الكيان العربي عن الإمبراطورية العثمانية»[٣]، وبعد مجيْ رواد النهضة الأوائل، مثل: الطهطاوي ، جمال الدين الأفغاني، ومحمد عبده وخير الله التونسي ظهر عبد الرحمن الكواكبي« ١٨٥٥- ١٩٠٢ » ليرفع قدماً مشاريع من سبقه، في محاولة التأثير على السلطات السياسية، منسجماً مع دعوة حركة الإصلاح الإسلامي الحديث وتأكيدها أن الدين هو القاعدة التي قام عليها المجد الإسلامي الأول وأن الخلل ناجم عن تخلي الأمة عن أصول الدين الصحيح وأن المطلوب هو فهم الدين فهماً صحيحاً في مجال العقيدة ورفض المعتقدات، كعقيدة الجبر والغلو في التوحيد والاعتقاد بأن الدين نقيض الآخرة .

ومما ميز رواد النهضة هو أنهم أجمعوا على أن عملية التجديد لا يمكن أن تتم إلا من خلال المنهجية العلمية التي دفعت بالغرب نحو التقدم العلمي والحضاري مع دعوتهم إلى رفض التغريب وهو ما أوقعهم في تناقض واضح فكيف يمكن أن يتم رفض التغريب ، مع الدعوة الصريحة والمطلقة لاستخدام منهجية الغرب دون مراعاة للخصوصية الثقافية وهنا تأتي لحظة الاختلاف ما بين رؤية محمد إقبال في الإصلاح والتجديد وما بين رواد النهضة بقوله «أحاول بناء الفلسفة الدينية الإسلامية بناءً جديداً ، آخذا بعين الاعتبار المأثور من فلسفة الإسلام إلى جانب ما جرى على المعرفة الإنسانية من تطور في نواحيها المختلفة»[٤].

وفي سعيه لإثبات وجهة نظره عول على النَقد والتمحيص، بدلاً عن محاولات التوفيق في اتجاهات الإصلاح في التصدي للثنائيات التراث والمعاصرة أو الأصالة والتجديد، العقل والنقل ، العلم والدين ، القديم والحديث ..... الخ. وكذا انتمائه إلى الخط الفاصل بين تنويرية الأفغاني وتنويرية أحمد خان (١٨١٧ – ١٨٩٨م)، معرباً بوضوح عن انتقاداته لرؤية جلال الدين أكبر(١٥٤٢ – ١٦٠٥م) المتعلقة بوحدة الأديان واتفاقه مع المواقف المعتد له لكل من المصلح التركي سعيد حكيم (١٨٦٣ – ١٩٢١م) والمجدد الهندي محمد علي جناح (١٨٧٦ – ١٩٤٨م) الخاصة بقضية الأصالة والمعاصرة

بالنسبة للأول و رؤية الأخير لمستقبل المسلمين في الهند ورفضه اندماجهم في الدولة العلمانية [٥].

إن نقد إقبال لرواد التحديث التغريبي كان سببه جرأتهم على الدين وجحودهم لأصول الشريعة وانخداعهم بالمظهر البراق للغرب وحضارته وتوهمهم أن كل حديث نافع وكل قديم مضر، مؤكداً بأنهم ضلوا سبيل الرشد في فصلهم الدين عن الدولة وإعلانهم للقضية القومية على الهوية الإسلامية[٦]. وهنا يشير الباحث إلى أهمية ما قدمه محمد إقبال من مداخل علمية ومعرفية تفيد المهتمين بإشكاليات الاجتهاد والتجديد، كان من الضروري أن يلتفت إليها المفكرون الاسلاميون بشكل كاف أي دراستها وتطويرها والاستفادة منها فلاحظ الباحث أنها لم تنل حقها من البحث والتمحيص، بل إنها ما زالت مغمورة ومحصورة بين قلة ضئيلة من المفكرين والمهتمين بقضايا الفكر الإسلامي مما دفعنا إلى تسليط الضوء والاهتمام بهذه الرؤية انطلاقاً من ضرورة فهم هذه الرؤية أولاً والدفع بعملية التجديد التي ينتظرها عالمنا الإسلامي ثانياً، هذه الضرورة تأتي في ظل عالم متغير لا يعرف الركود أو الجمود ، إنه عالم الحركة المتجددة التي ليس لها حدود وإنما يجب الاستفادة الإيجابية من هذه الحركة وهو ما دعا إليه وكافح من أجله المفكر الإسلامي محمد إقبال.

من هنا نفهم إلى أي حد سعى مفكرنا إقبال إلى إيجاد مفاهيم للاجتهاد والتجديد ليس في ظل منزع تحديثي تغريبي خاطئ نتج عنه فهم خاطئ لثنائيات المعاصرة والأصالة فحسب بل في ظل منزع سلفي يرفض الحداثة، بحجة الحفاظ على التراث أيضاً.

البحث :-

لبحث في الأمور تية :-

١- تسليط الضوء على قضية من أهم وأخطر القضايا التي تعيشها وتحتاجها الأمة الإسلامية والعربية ألا وهي ضرورة الاجتهاد والتجديد في الفكر الديني والعلمي .

٢- استجابة للنصوص الدينية والأحاديث الشريفة وكل الجهد الذي قدمه علماء المسلمين والداعية للاجتهاد والتجديد.

٣- استجابة ومواكبة للتطور العلمي والمعرفي الذي يعيشه عالمنا المعاصر، مما يستوجب فهم جديد يتوافق وهذه المتغيرات .

٤- تنبع أهمية البحث أيضاً من البعد العالمي الذي تحتويه منظومة محمد إقبال التجديدية، حيث بدا اهتمام إقبال واضحا في البشرية جمعاء وليس في عالم المسلمين فقط فأصبح بذلك يقدم رؤية عالمية مفادها حل أزمة الحضارة الإنسانية خصوصاً في الجانب الروحي للإنسان فمنح

البعد العالمي لمنظومة إقبال التجديدية بحثنا الأهمية الرابعة ولعل أهم ما أنجزه البحث هو التأكيد على دعوة محمد إقبال ودراستها بمنهجية علمية بما يؤدي بهذه الرؤية للاستمرارية وهي استمرارية من شأنها العناية بهموم العصر وقضايا الحياة المتجددة ، كما أنها تلتزم التأصيل الديني بضوابطه الشرعية والفقهية .

البحث:

يمكن صياغة أهداف البحث من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية :

١- ما مفهوم الاجتهاد والتجديد لدى المفكر الإسلامي محمد إقبال ؟وما هي أهم مجالات الاجتهاد والتجديد لديه؟

٢- ما تأثير رؤية محمد إقبال الاجتهادية والتجديدية على الفكر الإسلامي المعاصر؟

لبحث :

من مميزات إشكالية البحث أنها تقوم على وقائع جديدة وقديمة تحمل روح العصر الذي وجدت به كما أنها لا تبحث في وقائع الماضي والحاضر وحسب ، بل إنها تؤسس مدخلاً علمياً لمواجهة المستقبل اعتماداً على عملية التحول المعرفي في كل مستويات المعرفة الإنسانية ، إيماناً منا بأن المستقبل يحمل في طياته وقائع ومعطيات جديدة ، وأن هذا كله قد فرض علينا أن نستخدم المنهج الاستقرائي النظري عن طريق جمع الأفكار والمعلومات من داخل مؤلفات إقبال أو غيره ذات الصلة بموضوع هذا البحث ، كما استخدمنا المنهج التحليلي للكشف عن المضامين التجديدية عند اقبال من خلال مؤلفاته وإنتاجه الفكري والأدبي ، كما استوجب استخدام المنهج المقارن نظراً لما يساعدنا هذا المنهج على فهم هذه الوقائع والتحولات التي عاشها العالم ويعيشها في لحظته التاريخية المعاصرة وقد تبين أن استخدمنا للمنهج المقارن قد مكننا من فهم عميق لرؤية محمد إقبال ومحاولة مقارنتها ببقية الرؤى التجديدية التي وجدت قبل وبعد محمد إقبال .

ولأجل تحقيق أهداف البحث قمنا بعرض وتحليل وفهم وتوضيح الآراء الفكرية والدينية للمفكر محمد إقبال وذلك من خلال هذا التمهيد ومبحثين اثنين كل مبحث يتكون من عدة مطالب وخاتمة .

المبحث الأول :- موضوع الاجتهاد ومجالاته عند محمد إقبال ويتكون من مطلبين :

١- الاجتهاد لغة واصطلاحاً

٢- مجالات الاجتهاد عند محمد إقبال

2- المبحث الثاني :- موضوع التجديد ومجالاته عند محمد إقبال ويتكون من :

أ- مفهوم التجديد

ب- التجديد في الفكر الديني عند محمد إقبال

ج- التجديد الروحي عند محمد إقبال وأبعاده الإنسانية

جالاته في فكر محمد إقبال

١-١ تهاد في الفقه ضرورة من الضرورات المهمة في حياة المسلمين ، حيث إنه الصيغة المعتمدة منذ انقطاع الوحي لاستكشاف الأحكام الشرعية في جميع أبواب الفقه الإسلامي .

وفي هذا المحور سنحاول استقراء فكر المفكر الإسلامي محمد إقبال حول الاجتهاد وأهم الآراء المتميزة التي تناولها في هذا الموضوع المهم .

لاجتهاد :

قبل الخوض في موضوع الاجتهاد من المفيد ضبط المصطلح لغوياً واصطلاحياً ، **ففي اللغة** : الاجتهاد هو البذل الواسع في طلب الأمر وهو «افتعال» من الجهد والطاقة ، والجهد – بالضم - : الوسع والطاقة وبالفتح : المشقة ، إذن فمفهوم الاجتهاد لغة :

١- طلب الشيء والسعي إليه بوسائله ، فلا يسمى اجتهاداً وضع اليد على أمر حاضر.

٢- كون تحصيل الشيء المطلوب مستلزماً للمشقة بوجه من الوجوه ، فلا يقال ذلك عن تحصيل السهل الميسور .

وفي الاصطلاح : توجد العديد من التعاريف التي لا تخلو من مناقشة ونقد لها . وحين يتساءل إقبال من أين تبدأ الحركة في بناء الإسلام؟ يجيب أن مبدأ الحركة في الإسلام هي في الاجتهاد ، والاجتهاد الذي يدعو إليه إقبال هو الاجتهاد المطلق ، أي الاجتهاد الذي يعطي الحق الكامل في التشريع ضرورة للعالم الإسلامي لكي ينهض ، ذلك لأن أحوال العالم الإسلامي في نظر إقبال قد تغيرت بصورة جذرية في عصره ؛ مما أوجب الحاجة من جديد إلى الاجتهاد المطلق وقد حدد إقبال بواعث هذا الاجتهاد في الآتي :

١- أن العالم الإسلامي أصبح يتأثر، بما يواجهه من قوى جديدة أطلقها من عقالها تطور الفكر الإنساني تطوراً عظيماً في جميع مناحيه .

٢- أن أصحاب المذاهب الفقهية لم يدعوا أن تفسيرهم للأمور واستنباطهم للأحكام هو آخر كلمة تقال فيها ، وأنهم لم يزعموا هذا أبدا .

٣- أن ما ينادي به الجيل الحاضر من أحرار الفكر في الإسلام من تفسير أصول المبادئ التشريعية تفسيراً جديداً ،في ضوء تجاربهم وعلى هدي ما تقلق حياه العصر من أحوال متغيرة هو رأي له ما يسوغه كل التسويغ .

٤- حكم القرآن على الوجود بأنه خلق يزداد ويرتقى بالتدريج ، يقتضي أن يكون لكل جيل الحق في أن يهتدي بما ورثه من أثار أسلافه ، من دون أن يعوقه ذلك التراث في تفكيره وحل مشكلاته الخاصة[١] ، ويناقش إقبال — وبكل جرأه — عوامل الجمود والركود الفكري في العالم الإسلامي كعاقبة من عواقب غلق باب الاجتهاد الذي يعود إلى عوامل أهمها :-

أ- الصراع بين العقليين وأهل السنة حول عدة قضايا كلامية من أهمها قضية «خلق القرآن» ، وقد انتهى الصراع إلى انتصار أهل السنة بتأييد من رجال الدولة العباسية .

ب- نشأة التصوف « التزهدي » وتأثره بطابع غير إسلامي وهو جانب نظري بحت، أدى إلى الانصراف عن كل ما يتصل بالظاهر والاهتمام بالباطن الشيء الذي حجب في عصوره الأخيرة ناحية هامة من نواحي الإسلام، بوصفه دستوراً اجتماعياً .

جـ- تخريب بغداد في منتصف القرن الثالث عشر الميلادي على يد التتار وفي رأي إقبال أن التغلب على الجمود ومحاربة قوى الانحلال في شعب من الشعوب ينبغي القيام بتنشئة أفراد ذوي فردية قوية و مثل هؤلاء الأفراد هم وحدهم الذين يتجلى فيهم أعماق الحياة ، إذ يجهرون بمقاييس جديدة نبدأ نرى في ضوئها أن بيئتنا ليست واجبة الحرمة في كل شيء ، بل تفتقر إلى التعديل ، والميل إلى المبالغة في التنظيم بإظهار احترام زائف للماضي الأمر الذي لوحظ عند فقهاء المسلمين في القرن الثالث عشر وما تلاه كان مخالفاً لروح الإسلام[٢]. ولهذا يمكن أن نعرف الاجتهاد بأنه لغة بذل الوسع واصطلاحاً استعمال الرأي للوصول إلى حكم فقهي .

ب- ؟جتهاد :

إن مجال الاجتهاد عند إقبال يشمل حياة المسلم بكل أبعادها ومستوياتها فرداً وجماعة ومجتمعاً[٣] ومجال الاجتهاد يبقى واسعاً بسعة الحياة واستمراريتها وتجدد مسائلها وأحوالها، فلا بد أن تقدم رؤية شرعية لكل القضايا والمسائل الحديثة ، وهذا ما يجعل من الاجتهاد ضرورة وحاجة مستمرة . يقول محمد إقبال: (القرآن الذي يعتبر الكون متغيراً، لا يمكن أن يكون خصماً لفكرة التطور)، على أنه ينبغي حسب قول إقبال ألا ننسى أن الوجود ليس تغيراً صرفاً فحسب ، بل ينطوي أيضا على عناصر من القديم والمبادئ التشريعية الرحبة الواسعة في القرآن ، هي أبعد ما

تكون عن سد الطريق على التفكير الإنساني وتطبيقات القرآن الكريم كتاب يفي بالعمل أكثر مما يفي بالرأي ، فالعالم ليس نسبياً لمجرد الرؤية ، أو أنه شيء يعرف بالتطور ، وإنما هو شيء يبدأ ويعاد بالعمل المستمر وأثبتت التجربة عنده كما يقول : (إن الحقيقة التي يكتشفها العقل المحض هي التي لا قدرة لها على إشعال جذوة الإيمان القوي الصادق ، تلك الجذوة التي يستطيع الدين وحده أن يشعلها) وهذا هو السبب في أن التغيير المجرد لم يؤثر بالناس إلا قليلاً ، في حين أن الدين استطاع دائما أن ينهض بالأفراد ويبدل في الجماعات بقضها وقضيضها ، وينقلهم من حال إلى حال[٤].

وبالطبع فإن الإسلام نظام حياة للبشر ومشروع حضارة إنسانية شاملة ، لابد أن يستجيب لتدفقها وتجددها المستمرين وذلك يجدد حاجة الفرد ويؤدي إلى تكوين حاجات جديدة وحشد وقائع جديدة لم ينتجها الأقدمون وهنا تبرز ضرورة الاجتهاد في القضايا المستجدة، بما يرتبط بفقه الواقع ، سياسية واقتصاد وثقافة وعلم ..... الخ ، أي ينبغي امتلاك إجابة عن الأسئلة التي يطرحها العصر المجدد ، والتي تبحث عن إجابة شرعية أي ان الفقيه الذي يعيش عصره يجب أن يدرك مستوى التطور والتقدم الذي وصلت إليه البشرية ، ويعرف التحديات التي فرضتها النظريات الحديثة ، والمفكر محمد إقبال يعد من أبرز المفكرين الذين فهموا لغة العصر ، حيث أدرك المتغيرات في جميع مجالات الحياة، أي أنه أدرك ضرورة التفاعل مع الفكر الفلسفي الغربي وتوثيق علاقاته مع أبرز رموزه الحديثة من أمثال هيجل (٨٢٠٠) ،و نيتشه (ت ١٩٠٠) وبرجسون (ت ١٩٤١)، هذه المتغيرات اعتبرها إقبال فرصة للحداثة الأوروبية أن تثري ذاتها بالتفاعل مع ذوات ثقافية مختلفة وعن نسبيتها وتاريخها بالانفتاح على عوالم الآخر[٥] على اعتبار(أن التفكير الفلسفي ليس له حد يقف عنده فكلما تقدمت المعرفة ، وفُتحت مسالك للفكر جديدة ،أمكن الوصول إلى أراء أخرى[٦]) كما أعتبر أنه من الضروري بالنسبة للفقيه المجتهد أن لا يكرر ما سبق للفقهاء بحثه بل من الضروري طرق المواضيع الأكثر أهمية وإلحاحاً وحاجة عصره، لذلك وجدنا للمفكر إقبال أراء اجتهادية جديدة مخالفة للمشهور بين الفقهاء ونذكر منها على سبيل المثال لا الحصر ما يأتي : أنه تحلى ببراعة كاملة في تأويل القرآن الكريم ، وتعاطي مع لغته، باعتبارها لغة رمزية خاطب الله بها الإنسان للإشارة إلى معاني لا تتسع لها قوالب الألفاظ وأتاح له هذا الأسلوب أن يغور في مواليد النص الخفية ، ويتوغل في مضمونه الباطني، بوصفه رموزاً وإشارات وشفرات لحقائق جاء بها القرآن فمثلاً : (يرى أن قصة هبوط آدم كما جاءت في القرآن لا صلة لها بظهور الإنسان الأول على هذا الكوكب ، وإنما أريد بها الأخرى وهي بيان إلى ثقافة الإنسان من بداية الشهوة الغريزية

إلى الثقة بأن له نفساً حرة قادرة على الشك والعصيان[٧] وفي السياق ذاته يقدم تأويلاً للجنة والنار لا يتفق مع ما هو معروف في تراث المتكلمين[٨]. ويمكن القول أن ما اقتضاه مجال الاجتهاد عند إقبال يتمثل في مراجعات فكرية وعقائدية أعادت النظر في مسائل كالوحي والنبوة والدين والزمان والمعرفة والإنسان لم ينظر إلى الآيات القرآنية التي تناولها بشكل مستقل عن الفكر الذي يؤسس له وتلك الروح الجديدة في الإسلام ، التي يسعى إلى بعثها ، بما يقلص الفجوة الحضارية بين العالم الإسلامي في حاضره وما ينبغي أن يكون عليه . وهنا يتأكد لنا أن قراءة إقبال قراءه مغايرة في جوهرها ، نظراً لاعتمادها على مبدأ التطور ، نجد ذلك جلياً في حديثه عن مسائل مثل الخلق والشريعة والنبوة ، وهبوط آدم والمعاد والحساب .

إن هذا الجهد الذي قدمه لنا إقبال يحاول إقناعنا وتنويرنا بأن التغير ليس علماً منجزاً وإنما هو جهد معرفي مفتوح ، ضمن جدلية قوامها الدين والعلم كقول إقبال : (هناك حاجة إلى وضع المعرفة الدينية في صورة علمية .... لذلك حاولت بناء فلسفة إسلامية ، باعتبار المأثور من فلسفة الإسلام ، واعتبار ما جرى على المعرفة الإنسانية من تطورات[٩]).

لقد كان للمفكر المجتهد محمد إقبال (مدرسة متميزة في الاجتهاد ، فالمجتهد في منظومة إقبال هو الذي يمارس عملية الاجتهاد ، وفقاً لما تقتضيه الأدلة ، وآليات البحث العلمي ومن ثم يطرح ما يتوصل إليه من أراء اجتهادية بكل شجاعة . وليس مجرد اتباع ما قدمه الأقدمون أو ترجيح أحد الأقوال ، فهذا يجمد عملية الاجتهاد). ، نراه يعرض رأيه الذي ينادي به ، (والرأي عندي هو أن ما ينادي به الجيل الحاضر من أحرار الفكر في الإسلام من تفسير أصول المبادئ التشريعية تفسيراً جديداً في ضوء تجاربهم ، وعلى صدى ما تغلب على حياة العصر من أحوال متغايرة ، هو رأي له ما يسوغه كل التسويغ ، كما إن حكم القرآن على الوجود بأنه خلف يزداد ويترقى بالتدريج يقتضي أن يكون لكل جيل الحق في أن يهتدي بما ورثه أسلافه من غير أن يعوقه ذلك التراث في تفكيره وحكمه وحل مشكلاته الخاصة[١٠]).

القول : إن منهج محمد إقبال في الاجتهاد بحسب ما أوصلنا إليه تحليلنا يقوم على الأركان التالية :-

١- إتباع آليات ووسائل المنهج العلمي في الاجتهاد .

٢- تأصيل القضايا المعاصرة والمسائل الجديدة .

٣- الجرأة في طرح أرائه الاجتهادية وإن كان مخالفاً للإجماع فضلاً عن المشهور .

ويرى الباحث أن هذه المنهجية يمكن تعميمها في سند حركة الاجتهاد، كي يساعد تطور هذه الحركة وتستطيع مواكبة تغيرات الحياة وتجاوز الجمود والركود والاستغراق في القضايا المشبعة بحثاً .

٤- يصبح الاجتهاد المطلق عند إقبال هو ما يسمى بالاجتهاد المفتوح الذي يتمرد على الأُطر المذهبية ويتجاوز الحدود الفقهية ولا يمانع من استخدام العلوم الغربية على اعتبار أنها مكتنفات إنسانية والمعرفة سلاح، يمكن استخدامها للخير والشر في الوقت نفسه ومن ثم فإن إقبال كما لاحظ وكما سنلاحظ يفرق بين الغرب السياسي والثقافي ،والغرب المعرفي العلمي ، على اعتبار أن التوقف عن استعمال العلوم الحديثة وتطويقها لخدمة الشريعة قد يؤدي إلى جمود كاسح ،كما إن الاستغراق فيها قد يؤدي إلى استلاب وتشويه لأحكام الدين.

٥- يرى الباحث أن لا نصدر أحكاما سريعة من شأنها رفض آراء هذا الاتجاه ،وألا نقبل بسرعة آراء هذا الاتجاه فالمطلوب في كلا الخيارين النقد والتمحيص .

ث الثاني

نهو ند المفكر محمد إقبال

١- التجديد

منذ بدايات نمو التفكير الجدلي في الإنسان ؛ لاحظ هذا الكائن العاقل أن التطور سنة الحياة ؛ وأن هذا التطور يلازمه من رحم أمه إلى مولده ، وشبابه وشيخوخته ؛ ولن يبقى حال على حال في أية حال ، كل شيء يجري ، وأجرام السماء تتحرك وكل في فلك يسبحون ، والجبال تمر مر السحاب ، صنع الله الذي أتقن كل شيء ، ولا يستطيع أي فرد أن يغتسل في النهر نفسه مرتين ؛ ذلك أن ماءه كما قال الفيلسوف اليوناني هيرقليطس «٤٨٠ – ٥٤٠ ق.م.» يكون قد تغير. ويرى الإنسان أن وراء هذه الأطوار في الطبيعة عقلاً كونياً، ووجوداً واحداً هو أصل جميع الأشياء ، ثابت لا يتغير هو الله ، وقد يكون هذا هو بعض تأويل الآية الكريمة التي ترمز إلى تطور الأشياء ، وخلود الخالق « كل يوم هو في شأن » ، والله أعلم فليس التطور فكراً فلسفياً مجرداً ؛ بل هو واقع محسوس وظاهرة بينة ، كما أننا نحس جميعاً بان المجتمع البشري يتطور وينمو باستمرار ولا شيء يثبت فيه على حال .

ومن هذا الفهم فإن مسألة التجديد في القضايا الدينية والفكرية والثقافية من القضايا التي شغلت وتشغل بال العلماء والمفكرين والمثقفين ؛ باعتبار التجديد مسألة حيوية ومهمة، انطلاقاً من ضرورة استيعاب حركة التغير بمختلف أبعادها مع ضرورة التمسك بالثوابت التي يعتقد بها أفراد الأمة

اعتقادا دينياً واعياً وكذلك فيما يعتقده المجتمع من ضوابط لا يؤدي وجودها إلى عرقلة الأمة في تحقيق أهدافها ومقاصدها الكبرى ؛ذلك أنه بدون مساوقة حركة المجتمع ، وملاءمة ظروفه يصبح الفقه والفكر متخلفاً عن أداء مهامهما ، من هذا الفهم انطلق محمد إقبال في رؤيته التجديدية ليناقش ما أفرزته الحضارة المادية الحديثة من مشكلات ومفاهيم كإشكالية تغيب الدين والولاء المطلق للعلم وتقديم أنموذج معرفي يراد له أن يكون نموذجاً مطلقاً وملزماً لكل أبناء البشرية في أبعاده المتعددة كالحرية والعدالة و المساواة وإشكالية المزاوجة بين التراث والمعاصرة ، وبين الدين والحرية ، وبين الأخلاق والديمقراطية ، وبين الفكر والواقع وبين النظرية والتطبيق هذه الإشكاليات وغيرها بحسب إقبال وهو محق بحاجة إلى رؤية إسلامية، تمكنها من مواجهة تحديات الفكر المادي المعاصر والانغلاق على التراث بحيث لا يكون التجديد في الثوابت العقائدية والشرعية المعلومة من الدين بالضرورة ، بل في التفكير الديني بنظرة تأصيلية منبعها القرآن الكريم والسنة النبوية وفي هذا المبحث سنحاول قراءة مسألة التجديد في فكر محمد إقبال لنتمكن من الكشف عن الصورة التي قدمها لمفهوم التجديد وكذلك عن الصورة التي رسمها الفيلسوف لمسألة التجديد في الفكر الديني في الإسلام من خلال محاولة الإجابة عن أسئلة عدة من أهمها .

ما هو مفهوم التجديد ؟ وهل هناك ضوابط لعملية التجديد ؟ وإذا كان هناك ضوابط فما هي هذه الضوابط التي يجب أن تبنى عليها عملية التجديد ؟ وهل هناك أولويات في سلم المعارف التي ينبغي البدء بها ؟ ولماذا أخطأت الكثير من محاولات التحديث ؟ بل من أين نبدأ ؟

توجد تعاريف كثيرة لهذا المفهوم إلا أنها تتباين بحسب المدارس الفكرية التي ينتمي إليها واضعو هذه التعاريف وليس من مهام بحثنا استعراض تلك التعاريف والمناقشات التي دارت حولها فهذا خارج عن مهام منهجنا في هذا البحث، إذ أن ما نريد تعريفه هو مفهوم التجديد عند محمد إقبال الذي حدده من خلال تساؤلاته العميقة التي وضعها في كتابه « التجديد الديني في الإسلام» هل الدين أمر ممكن ؟ وبذلك فإنه يقدم السؤال البديل لذلك السؤال الهام والإشكالي الذي صاغه (شكيب أرسلان ، ت :١٩٤٦م) في عبارة مشهورة : لماذا تأخر المسلمون ولماذا تقدم غيرهم ؟

هذا السؤال الاستفهامي، على الرغم من أهميته، إلا أنه لم يستطع ملامسة مرتكزات التحديث أو التوضيح بشكل كاف عما أصاب المسلمين من جمود وتخلف بقدر ما قدم إجابة في مجملها أن المسلمين قد أصيبوا بالوهن والتخلف، لأنهم فقط قد تخلو عن دينهم الإسلامي .

لقد غاب عن هذا السؤال عوامل تاريخية محلية وعالمية حياتية ومعرفية هامة من شأنها إعاقة مسألة

التقدم ومن ثم لم يتمكن من النظر إليها بنظرة علمية بعمق معرفي والكشف عن دورها في عملية التقدم أو التخلف ، بينما أسهم سؤال إقبال وبشكل كبير في الكشف عن الأسباب التي أدت إلى ذلك، بما فيها إخفاق الكثير من المحاولات التحديثية التي عرفها العالم الإسلامي، حيث إنها في رأية لم تستطع ملامسة مرتكزات التجديد الأساسية ومن ثم لم تظفر بصياغة أدواته ألمنهجيه ، فمدتنا منظومة إقبال التجديدية بالكثير من الأسئلة مثل من أين يبدأ تجديد الفكر الديني ؟ وهل هناك أولويات في سلم المعارف التي ينبغي البدء بها ؟ ولماذا أخطأت الكثير من محاولات التحديث ؟ من أين نبدأ ،وأين ننتهي؟

إن التجديد كما رآه إقبال ما هو إلا تجسيد لقوله: (ولم يبق أمامنا من سبيل سوى أن نتناول المعرفة العصرية بنزعة من الإجلال ، وفي روح من الاستقلال ، والبعد عن الهوى ، وأن نقدر تعاليم الإسلام في ضوء هذه المعرفة ، ولو أدى بنا ذلك إلى مخالفة المتقدمين وهذا الذي أعتزم فعله[١١]).

بهذه الرؤية الثاقبة يكون محمد إقبال قد حدد مفهومه للتجديد، في حين يرى البعض أن التجديد هو حركة علمية فكرية تستمد شرعيتها من الفهم البشري ولو أدى ذلك إلى مخالفة نصوص الإسلام، على أن رؤية إقبال قدمت لنا مدخلاً جديداً يمكن من خلاله الخروج بعملية التجديد من أزمته واغترابه حيث يجد محمد إقبال في العالم الإسلامي أنه مؤهل للانخراط في العالم الحديث وإتمام التجديد الذي ينتظره إلا أن لهذا التجديد ناحية أعظم شأناً من مجرد الملاءمة مع أوضاع الحياة العصرية وأحوالها[١٢]. فهذه الملاءمة وحدها لا تكفي فهي مازالت أي الملاءمة تحمل روح الركود والجمود بينما (أن الإسلام بوصفه حركة ثقافية يرفض ما اصطلح عليه القدماء من اعتبار الكون ماراً ثابتاً، ويصل إلى رأي بأن الإسلام، متحرك متغير والإسلام بوصفه نظاماً عاطفياً، يقول بوحدة الكلمة ويدرك قيمة الفرد، من حيث هو فرد ويرفض قرابة الدم أساساً للوحدة الإنسانية[١٣]). وهنا يتبدى لنا أن المفكر إقبال هو أول من طرح على النخب الإسلامية مسألة التجديد من الداخل الثقافي ليتمكن المسلمون من بلوغ درجة معرفية تتفاعل مع الحداثة المعرفية والفكرية دون الانقطاع عن الخصوصيات التي تميزهم ثقافياً في تمثلهم للحياة .،إنها حركة التبادل والتداول ما بين فكر قديم له أهميته التاريخية وفكر جديد له ضروراته العصرية، إنها حركة داخل الدليل الشرعي وليس خارجه، ليصبح من مهام التجديد إعادة تأصيل للمسلمات بأفق أوسع ونظرة أكثر عمقاً إنها جدلية مفهومي الدين والمعرفة هذه الجدلية بينت لنا بوضوح نوع الإضافة المعرفية التي صاغها إقبال بسؤاله: هل الدين أمر ممكن ؟ وهنا يجب الالتفات إلى تلك الآراء التي تقول بأن التعريف لمفهوم التجديد يحمل

في مضامينه خطراً على الفكر والدين والثقافة والقيم، وحجة هؤلاء أن هذا المفهوم لا يخضع لضوابط وموازين محددة، بيد أنه من الضروري الالتفات أيضاً إلى تلك الرؤية والتي مفادها أن التجديد يجب أن يرتكز على الدليل وقراءته وفهمه في سياقه العام والخاص لتبقى عملية التعريف ضرورة لابد منها ،ومن هنا يجب الإشارة إلى أن التجديد الذي يقودنا إقبال إليه يستثني النص المنزل المطلق الذي لا زمان له ولا مكان كنصوص العقيدة والعبادة وما هو قطعي الدلالة ولكن التجديد المقصود به هو تلك الضرورة المشروطة بإمكانيتها التي تؤدي إلى التنسيق والملاءمة بين الفكر الناظم للواقع وبين الواقع ذاته ، ، وكما اشرنا سابقاً لابد أن يؤدي إلى تأصيل ما يحتاج إلى تأصيل وقراءة المسلمات برؤية جديدة وإحياء الفكر الديني ما يتناسب مع لغة العصر ، والاجتهاد من داخل الدليل وليس من خارجه بما يتفق أيضاً مع مقاصد الشريعة التي تدعو للاجتهاد في القضايا الجديدة فليس من المعقول استدعاء مفردات فقهية وفكرية قديمة عالجت قضايا ومشكلات لم تعد موجودة في زمن يتطلب فقه وفكر تجديدي يلائم الواقع ييسر الأمور ولا يعسرها ويساير روح العصر ولا يقاطعه ، ولكنه يستأنس كل ذلك وفقاً لآليات ووسائل البحث العلمي المتعارف عليها أما تفسير النصوص تفسيراً بعيداً أو مخالفاً عن حقيقتها أو رفضها تحت ذريعة عدم توافقها مع روح العصر أو تجيرها لصالح الواقع فهذا ما يرفضه محمد إقبال ولا يقره .

ب- في الإسلام عند محمد إقبال

أولى إقبال أهمية كبرى لتجديد الفكر الديني قاصداً بذلك الوصول إلى الحقيقة و لإدراك ما هية الحقيقة ، ويؤكد إقبال أنه ينبغي للفكر البشري أن يسمو فوق ذاته ، وأن يجد كماله في حال من أحوال العقل يسميها الدين الصلاة ؛ ذلك لأن الدين تجربة حية ،وسعي للاتصال الوثيق بالحقيقة، بينما الفلسفة عبارة عن نظرة عقلية في الأشياء يحاول أن يرى الحقيقة عن بعد[١٤] ، ويؤكد إقبال بأن «الفكر بجوهره لا يقبل التقيد ، ولا يستطيع البقاء حبيس في نطاق ذاتيته الضيقة)[١٥]، وذلك لأن حركة الفكر عند إقبال حركة مستمرة غير متناهية بل إنها لا تصبح ممكنة إلا بسبب حضور اللامتناهي حضوراً ضمنياً في ذاته المتناهية ، فتبقى شعلة الأمل متأججة فيه وتغذيه في حركته التي لا تنتهي[١٦] ،و يستند إقبال في ذلك على رؤية فكرية مفادها أن الحياة « تغير ، والتغير معناه أساس النقص وبحسب إقبال إذ كانت التجربة الشعورية في الوقت نفسه هي نقطة البداية لكل معرفة، فإننا لا نستطيع أن نتجنب القصور في تفسير الحقائق في ضوء تجربتنا الداخلية ذاتها ؛ لأن الحياة لا يمكن

فهمها كما يعتقد إلا من داخل النفس[١٧]»، وهذا يدل على أن عملية التغيير عملية عقلية نفسية داخلية، يعيشها الإنسان، تؤسس وتدفع بعملية التجديد بغرض المعالجة. و يتساءل إقبال: أن كان من الممكن أن نستخدم في مباحث الدين المنهج العقلي البحت للفلسفة؟ وينتهي مفكرنا في إجابته عن هذا السؤال إلى أن جوهر الدين عكس روح الفلسفة ؛ أن جوهر الدين قائم على الإيمان والإيمان كالطائر يعرف طريقه الخالي من المعالم غير مسترشد بالعقل[١٨]. طبقاً للرؤية الغربية للعقل وينتقد علماء الإسلام الذين انبهروا حسب رأيه وهو محق – بالفكر اليوناني فقرءوا القرآن في ضوء هذا الفكر بقوله: أنه قد مضى على هؤلاء العلماء أكثر من قرنين من الزمان قبل أن يتسنى لهم في وضوح غير كاف أن روح القرآن تتعارض في جوهرها مع تعاليم الفلسفة القديمة[١٩]» وينتقد الأشاعرة الذين كانوا على طريقة الصواب حسب رأيه إلا أنه لم تكن غايتهم في جملتها إلا الدفاع عن رأي أهل السنة بأسلحة من المنطق اليوناني ويكثف إقبال نقده للمعتزلة حيث عاب عليهم غياب تلك الحقيقة التي مفادها أنه في ميدان المعرفة سواء كانت علمية أو دينية .... لا يمكن للفكر أن يستقل تمام الاستقلال عن الواقع المتحقق في عالم التجربة[٢٠]، ، كما إن الدعوة في عالم الحس ، وما يقرب من ذلك من إدراك يتماشى مع ما يراه القرآن الكريم من أن الكون متغير في أصله، متناه قابل للازدياد وهذا ما أدى بمفكري الإسلام إلى مناقضة الفكر اليوناني بعد أن أقبلوا في باكورة حياتهم العقلية على دراسة أثاره في شغف شديد ، هنا يقدم إقبال نقده للمسلمين عند وقوفهم وجمودهم على القديم وتقصيرهم في الإبداع والابتكار ،إذ قال :(والجمود في الدين ضار كما هو ضار في أية ناحية من نواحي النشاط الإنساني، فهو يقضي على حرية الذات المبدعة ، ويسد المنافذ الجديدة للإقدام الروحاني ..... وهذا هو السبب الرئيسي في عجز الطرق التي اتبعها صوفية القرون الوسطى عن تخريج أفراد لهم قوة الابتكار على كشف الحق القديم)[٢١]، ولأجل تجاوز هذا الواقع المأزوم دعا إقبال إلى إعادة النظر في تراثنا العقلي دون الرفض المطلق للماضي، بل في سياق جدلية القديم والجديد التي تجاوز التقليد الأعمى بحيث تؤدي هذه الجدلية إلى « الإنشاء والتجديد وإلى بناء الذات وعدم ذوبانها في ذوات أخرى بفعل التقليد الأعمى[٢٢]،

إن علمية إقبال ومنهجه التجديدي قد أوصله الحجاج ونقد نظرية التطور الداروينيه، ففي رأيه أنها أورثت العالم الحديث اليأس والحيرة، بدلاً عن التحمس للحياة في أمل ورجاء ؛ وذلك راجع إلى افتراض هذه النظرية بأن تركيب الإنسان الحاضر، سواء أكان عقلياً أم فسيولوجياً هو خاتمة المطاف

للتطور البيولوجي، وأن الموت من حيث هو حدث بيولوجي، ليس فيه أي معنى من معاني البناء[٢٣]» هنا ظهرت لنا مرجعية إقبال الإسلامية إذ أتاح لنا هذا النقد الموجه للتطور المادي البحت للمعرفة بأن هذه النظرية تتنافى مع عدة قضايا إسلامية تعتبر من الثوابت عند المسلمين وهي ترتبط أساساً بالجانب الروحي للإنسان كقضايا البعث بعد الموت وخلود النفس، إلا أن هذا الاعتراض لا يلغي أو ينفي قضية التطور الكوني والإنساني في منظومة محمد إقبال التجديدية، مساعدة في ذلك البعد الفلسفي الذي كان ضالعاً فيه (أحاول بناء الفلسفة الدينية الإسلامية بناءً جديداً ، آخذا بعين الاعتبار المأثور من فلسفة الإسلام ، إلى جانب ما جرى على المعرفة الإنسانية من تطور في نواحيها المختلفة)[٢٤] كذلك لم ينس إقبال النقد العلمي الذي قدمه المسلمون للمنطق اليوناني معتبرا ذلك ثورة عقلية على الفكر اليوناني يجب أن تستمر كقوله: (لذلك أصبح واجباً على المسلمين فيما هو مقبل من الأيام أن يعيدوا بناء هذه النظرية العقلية البحت ، وأن يحكموا الصلات بينها وبين العلم الحديث)[٢٥] ، بما يؤدي إلى إثبات قابلية الشريعة الإسلامية للتطور ، دفعه إلى ذلك ما هاله من الركود والجمود في الحياة الإسلامية ومحاولة جعل الأسباب ناتجة عن الإسلام وليس عن المسلمين، بينما تبقى الأسباب عند إقبال هي « المنهج الفقهي» « لقد نسى هؤلاء أن سير الحياة المتشابك والمعقد لا يمكن أن يخضع لقواعد مقررة تُستنبط استنباطاً منطقياً عبر منهج آلي لا يعتد بالحياة معضلة الفقه الإسلامي تتلخص في مفارقة الفقهاء الذين وإن أدركوا ما للواقع من شأن، فإن المتأخرين منهم خاصة جعلوه أمراً ثابتاً إلى الأبد[٢٦] هنا يجب التأكيد على أن مفكرنا إذا كان يقبل بالمعارف الجديدة التي يفرزها التقدم الإنساني، فإنه لا يتعامل معها لمجرد أنها جديدة، بل لأنها ستفيد المسلمين في معرفة ذاتهم وتدفعهم للمشاركة في صنع الحضارة الإنسانية، فإن كان خلافاً لذلك فإنه يبغض القبول بها، بمعنى أخر أن قبول المعارف والعلوم الحديثة مرهون عند إقبال برؤية نقدية فهو من جهة يعيش عبء المقولات السلفية الداعية لرفض التجديد لمجرد أنه ليس من الإسلام وتمسكها بفهمها الخاص للنصوص والأحاديث ومن جهة أخرى فإنه يواجه المقولات العلمانية الداعية إلى الاندراج في التاريخية الحديثة أنه يواجه برؤيته النقدية هذه الحتميات التاريخية بشقيها السلفي والحداثي ومن هذا الواقع تتولد أهمية قوله « وعلى هذا فواجبنا يقتضي أن نرقب في يقظة وعناية تقدم الفكر الإنساني وأن نقف منه موقف النقد والتمحيص[٢٧]» لماذا « لأن التفكير الديني في الإسلام ظل راكداً خلال القرون الخمسة الأخيرة ، وكل الذي أخشاه هو أن المظهر الخارجي البراق للثقافة

الأوروبية قد يشل تقدمنا، فنعجز عن بلوغ كنهها وحقيقتها[٢٨] لذلك كان إقبال دقيقاً عندما عبر عن حركته الفكرية بإعادة بناء الفكر الديني في الإسلام دون التعبير بالإصلاح الديني ؛ لأن أي محاولة إنسانية تدور في محيط الإسلام لا تتعلق بتعديل مبادئه، طالما أن مصدره وهو القرآن له صفة الجزم والتأكيد والأبدية، وأي حركة إصلاحية في الإسلام بعد ذلك هي إذن في دائرة الفكر الإسلامي حوله ، وفي دائرة إفهام المسلمين لمبادئه وليس هناك تطور للإسلام نفسه لأن الوحي به قد انتهى على عهد الرسول صلى الله عليه وسلم ،كما ختمت برسالته الرسالة الإلهية ، ولا يترقب إذن أن يكون هناك إصلاح ديني في الإسلام على النحو الذي يصفه « مارتن لوثر » في المسيحية ، فعدم التثبت في رواية الإنجيل وعدم الاتفاق على رواية واحدة مؤكدة له، أتاح منافذ عديدة تدخل منها إلى رسالة المسيح عادات وأفهام أصبحت على ممر الزمن جزء لا يتجزأ من المسيحية ، ومن ثم أتاح فرصة لإصلاح لوثر ومن على شاكلته[٢٩] » هنا يتبين لنا أن المفكر إقبال قد قدم مدرسة فلسفية جدلية مغايرة، أو على الأقل أنه أسس لها حين استطاع كما يقول الباحث التونسي « الياس القويسم» تأسيس الفكر الجدلي الإسلامي المقابل للفكر الجدلي الغربي حين أسس نسق العقل المنعكس الذي يقضي إلى إقامة صراع بين الإله والإنسان، بحيث نتج عن هذا إقامة عالم أرضي قاطع للصلة مع الميثافيزقيا ، أي عالم هجر الإله ، فالوجود كائن في أل«هنا» بذلك وقع استبدال الوجود الإلهي بالوجود الإنساني، نظراً إلى عدم إمكانية وجودهما معا ، فما كان منهم إلا تالية الإنسان ، وذلك من خلال تجاوز قيمة الإنسان إلى الإنسان الأعلى الذي يشحت قيمته بنفسه ، بذلك يسمو الإنسان نحو الأرقى الذي هو الاسم الآخر للكمال ، أي أكدوا أن تطور الإنسان يقع خارج دائرة الدين، في حين أن محمد إقبال يقر نسقاً أخر يرتكز على التصور القرآني المقر بالتطور والصيرورة لا بالجمود والثبات الذي صنعه الفقيه المتأخر[٣٠] » إن هذا المنهج الجدلي عند إقبال أصبح مدخلاً لتغيير الواقع من خلال جعل عملية التجديد تتجاوز منهجية الوصف وعدم إنتاج نفس المعرفة السابقة التي خضعت للعمل التي لم تعد موجودة في اللحظة الراهنة التي يتم تشخيصها وفهمها .

إن هذه الجدلية لا تهدف إلى إيقاف تدهور وعي المسلم بنفسه ودينه وواقعه وحسب ولكن تهدف إلى إنهاء حالة تدهور الوعي بالعالم[٣١] » مثل هذا المسعى يضع خطوطاً أولية تواجه القصور الثقافي الذي أفقد الهوية الخاصة مصداقيتها وفاعليتها[٣٢] » على اعتبار أن حسم الخطاب التجديدي لن يتأتي

إلا إذا استطاع طرح مشكلاته انطلاقاً من الخصائص الجديدة للإنسان المعاصر أما أن يواصل التفكير من داخل ذاته فقط حرصاً على التواصل الحضاري الداخلي وضمن ثقافة التنافس الرافضة للأخر فإن ذاته تظل تراثية عاجزة عن الفعل والإبداع(٣٣)» وهذا يعني أن التجديد في المنظومة الفكرية لإقبال وان كانت تطرح مدخلا جديدا لمعالجة مسألة الاجتهاد والتجديد فإنها قد راعت الأصول الفقهية الإسلامية الأربعة المتفق عليها وضرورة فكرة التطور حيث أثبت إقبال في مناقشته لهذه الأصول أنها أي الأصول تستجيب لتطور الفكر الإنساني في المجتمع المعاصر ومما جاء في هذه المناقشة :

القرآن :

هو الأصل الأول للشريعة الإسلامية ، والرؤية العميقة للقرآن الكريم تظهر لنا بوضوح أن القرآن الكريم يعتبر الكون متغيرا ومن ثم تسقط الرؤية التي تدعي أن القرآن الكريم مناقضاً لفكرة التطور ، لكن ما يضيفه إقبال في هذا السياق من خلال فهمه للقرآن كتاب الله أن الوجود ليس تغيراً صرفاً حرفياً فحسب ، ولكنه ينطوي أيضاً على عناصر تنزع إلى الإبقاء على القديم.

حديث :

وهو الأصل الثاني للشريعة الإسلامية ، حيث يلاحظ إقبال أن الابتعاد والانقطاع عن الروح التفسيرية للوعي النبوي لمشكلات الحياة قد أدى إلى جمود وركود الفكر الإسلامي بينما يعد الحديث والتفسير النبوي له والمتقدمين من رجال الحديث مدخلاً علمياً مبني على الإيمان والمعرفة يساعدنا عندما نحاول تأويل أصول التشريع تأويلاً جديداً ويساعدنا أيضا في فهم وإدراك الحياة وتحولاتها ، بل إن هذا المرتكز من أهم المرتكزات التي تدعو وتطالب بأهمية وإمكانية التغيير .

إجماع :

يرى إقبال أن هذا المرتكز من المرتكزات الهامة التي يجب أن تكون ضمن مكونات أي نموذج أو دعوه تجديدية تهدف إلى جمع القواسم المشتركة بين أبناء الأمة الإسلامية ومن ثم يستغرب المفكر عدم العمل بهذه الفكرة على المستوى العملي لحياة المسلمين بشكل يلبي روح هذا المفهوم وأهدافه الكبرى ويشير إقبال الى أن دور العوامل العالمية الجديدة وتجارب الشعوب الأوروبية في السياسة في رأيه هو تنبيه عقول المسلمين إلى أهمية الإجماع نظراً لما يقدمه هذا المفهوم من إمكانات يمكن أن تنهض بالمسلمين . هنا يقدم المفكر مدخلاً جديداً يحدد ويضبط عملية الاجتهاد والتجديد في الفكر الديني الذي يستهدف النهوض بالأمة الإسلامية وهذا المدخل في رأيه ربما يساهم في جعل عملية الإجماع ذات قيمة حقيقية تنظم وتقود المسلمين ، ولأجل تحقيق هذا المفهوم يرى إقبال ضرورة انتقال حق

الاجتهاد من أفراد يمثلون المذاهب التي ازدادت كثرة وتناقضاً إلى هيئة تشريعية إسلامية من مهامها ممارسة حق الاجتهاد وتوجيهه، بما يؤدي إلى إتاحة المجال للمناقشات التشريعية أن تناقش مع غير رجال الدين ولكنهم من أصحاب الرؤى الثاقبة في شئون الحياة والدين، بل والمعرفة العلمية ، هذا التوجه كما يرى إقبال سيساعد المسلمين في بعث القوة والنشاط .

القياس :

من خلال هذا المرتكز بين لنا إقبال محنة الفكر الإسلامي التي عاشها أثناء الفتوحات الإسلامية ففي البلدان المفتوحة لم يجد فقهاء الحنفية في كتب السنة شيئاً يهتدوا به لحل مشكلات الواقع الجديد فكان هذا الواقع بأمس الحاجة إلى فقه جديد، نظراً لتعدد البلدان المفتوحة في أصولها الاجتماعية والزراعية والثقافية وفي ظل هذا الغياب لم يكن أمام الفقهاء (الحنفية) من خيار سوى التقدم إلى تحكيم العقل في الإفتاء وهذا بالطبع ما ألحق ضرراً بالغ الأثر في حياة المسلمين وخاصة في المراحل الأولى لتطور التشريع والسبب الرئيسي هنا هو أن المنطق الأرسطي لا يستطيع أن يقدم حلاً لمشكلات واقع جديد ومختلف عن البيئة التي نشاء من أجلها هذا المنطق الأرسطي ، فهو يبدوا آلياً بحتاً وليس له في ذاته أصل يبعث فيه الحياة والحركة بذلك يكون فقهاء الحنفية قد تجاهلوا ما للحياة من حرية مبدعة ونتيجة لهذا الاعتماد غير المبرر على منطق أرسطو قدم علماء الأصول في الحجاز اعتراضات هامة على الحقائق الفقهية التي أثارها علماء العراق انطلاقا من الرؤية الإسلامية عند إقبال. أن هذه الخلافات كان من أثرها ، أن محصت تعريف القياس وحدوده وشروطه وإصلاحاته[٣٤]» وما يمكن استخلاصه في هذا المطلب بتجديد الفكر الديني في الإسلام أن إقبال قد استطاع إثبات إمكانية التجديد في الفكر الديني في الإسلام نافياً تلك الرؤية السطحية لقراءة الأصول الفقيه والتي تدعي أن الشريعة الإسلامية غير قابلة للتطور .

- إن رؤية محمد إقبال هي رؤية مختلفة في معظمها عن رؤى رواد النهضة العربية، كونها قد حاولت وبمنهجية جديدة ناقدة مواجهات أشد التيارات الفكرية السائدة في عصرها عصر المفكر محمد إقبال سواء المضادة للإسلام والمتمثلة بصورة أساسية في الفكر الوضعي أم النزعة العقلية في الفلسفة اليونانية والغربية بشكل عام، كما إنها وبنفس المنهجية موجهة للحركات السلفية التي يعطيها إقبال أهمية بالغة لكنها في رأيه لم تستطع حل مشكلات الواقع طبقاً لمقاصد الشريعة الكبرى، ناهيك عن رفضها للمعارف التي ينتجها الفكر الإنساني أو الاستفادة منها .

- تعد رؤية محمد إقبال مدخلاً لفهم واستقراء الواقع المتجدد، نظراً لما تقره من خصوصية كل مرحلة تاريخية فهي بالضرورة تشترط الاستجابة لهذه الخصوصية وتعتبر أنه من الضروري تطوير الخطاب الإسلامي المعني بهذه المرحلة، بما في ذلك تطوير أدوات هذا الخطاب، إذا ما أراد أن يكون فاعلاً ومؤثراً، فلابد من تجديد مضامين هذا الخطاب، بما يتلاءم مع قضايا الحاضر والمستقبل، بما يعني مواجهة التحديات المستجدة عبر رؤية عصرية تمكن المسلم من فهم ذاته والأخر في آن واحد. وهنا يتبين لنا من خلال رؤية محمد إقبال أن التراث لا يشكل عائقا أمام عملية التطور وإنما جزء من مطلب المعاصرة . فالعائق الحقيقي هو التقليد الأعمى و الانبهار بالمظاهر البراقة في حضارة الأخر ومن ثم فإنها رؤية لا تدعي لنفسها الصواب المطلق أو أنها شكل جديد لا يجب تجديده ، بل أنها تعترف وبشكل واضح ما هي إلا ضرورة تجديدية لتلك المرحلة التي ظهرت فيها، إنها مدخل تجديدي بما يعنيه هذا المفهوم من معنى، انطلاقا من أن عملية التجديد هي عملية مستمرة وأهم ما قدمته هوأنه من حق كل جيل جديد أن يقوم بعملية التجديد التي تلبي متطلباته .

- **، وأبعاده الإنسانية:**

اهتم إقبال بالبشرية جمعاًء ، ولم يقتصر همه على الإنسان كفرد أوعلى الإنسان المسلم فقط ، ولذا فقد درس مشكلات المسلم كما درس الحضارة الغربية وما قدمته للبشرية جمعا ، وما تعانيه هذه الحضارة من مشكلات، فأصدر حكمه على هذه الحضارة بأنها حضارة« سوف تقتل نفسها بخنجرها« إن العشب لا ينبت على غصن رطب ضعيف مضطرب[٣٥]» والسبب عند إقبال هو إزاحة البعد الروحي من الدين ومنح العقل سلطة مطلقة مرجعيته ذاته، فأصبح كل ما ينتجه العقل من علم مقدس بغض النظر عن فائدته الحقيقية بالنسبة للإنسان فالإنسان بحسب إقبال وهو محق بقدر ما هو كائن مادي في نفس الوقت هو كائن روحي فلماذا أختل التوازن ومن يمثل العقل ؟ ومن يمثل الروح وهل يمكن إن يلتقي العقل والروح؟ – وهل حقاً أن الإيمان لا ينفي العلم لكنه يشترط أن تكون القيادة له وإذ كان هذا هو المطلوب تحقيقه فهل يحتاج الإيمان إلى العقل؟

إن ما تحاول منظومة محمد إقبال إثباته هو أن الجوانب الروحية للإنسان هي مكونات هامة لشخصية الإنسان ومن ثم لا يجب تغييبها أو إهمالها بل هي مقدمه على الجوانب المادية « فالحقيقة روحية في جوهرها ، ولكن الروح بالطبع درجات وكذلك ذرة من ذرات القوة الإلهية، هي روح أو ذات مهما حولت في ميزان الوجود، على أن هناك درجات في تجلي الروحية يرتقي في سلم الوجود درجة إلى أن يبلغ كماله في الإنسان، وهذا الرقي تصريح القرآن الكريم أن الله أو الذات القصوى أقرب إلى

الإنسان من حبل الوريد[٣٦]» « وإذا كانت التجربة العقلية والحسية تنطلق من الجزء لتشكيل الكل ؛ فإن الرياضة الصوفية كل لا يقبل التحليل ولا اثر فيها للتميز الموجود بين الذات والموضوع[٣٧]»، فمثلاً الصلاة « تكملة ضرورية للنشاط العقلي لمن يتساءل في الطبيعة وملاحظة الطبيعة ملاحظة علمية تجعلنا على اتصال وثيق بسلوك الحقيقة فنأخذ بذلك إدراكنا الباطني لشهود الحقيقة شهود أوفى وأعمق[٣٨]» ويضيف « لقد رأينا أن الجسم ليس شيئاً قائماً على فراغ مطلق، بل هو نظام من حوادث وأفعال، ونظام التجارب الذي نسميه الروح أو النفس هو أيضاً من أفعال وليس في هذا ما يلغي التمايز بين الروح والجسد بل هو يقرب بينهما فقط . والنفس حاضنتها التلقائية أما الأفعال المؤلفة للجسد فهي تكرر نفسها والجسد هو الفعل المتجمع للروح أو هو مادة الروح وهو بوضعه هذا لا يقبل الانفصال عنها .،والجسد عنصر من عناصر الوعي وهو سبب هذا العنصر الدائم الذي يبدو من الخارج في صورة شيء ثابت[٣٩]» ويرى إقبال في قوله تعالى « وأن إلى ربك المنتهى[٤٠]» إنها أية تنطوي في نظره على فكرة وهي من أعمق الأفكار التي وردت في القران الكريم ؛ لأنها تؤكد على وجه قاطع إلى أن المنتهى الأخير يجب ألا يبحث عنه في حركة الأفلاك وإنما يبحث عنه في وجود كوني روحاني لا نهاية له ، ورحلة العقل إلى هذا المنتهى الأخير رحلة طويلة وشاقة ، وفي هذا المنزع يبدو أن التفكير الإسلامي قد اتجه اتجاهاً مبايناً لاتجاه التفكير اليوناني كل المباينة[٤١]» يتجلى البعد الروحي في منظومة إقبال وأهميته من خلال ما يقدمه من فهم للحياة الإنسانية وطبيعته الرابطة بين الناس بقوله « إن الإسلام يرفض اعتبار الدم أساساً لوحدة الإنسانية، لأن قرابة الدم عنده أصلها مادي مرتبط بالأرض، من هنا يرى محمد إقبال أنه لا يتيسر التماس أساس نفساني بحت لوحدة الإنسانية، إلا إذا أدركنا أن الحياة الإنسانية جميعها روحية في أصلها ومنشئها وهذا الذي ييسر للإنسان أن يحرر نفسه من أسر الروابط المادية[٤٢]» هنا بحسب المفكر تكمن أزمة الحضارة الإنسانية حين سلمت نفسها للروابط المادية مما يجعل الإنسانية اليوم بحاجة إلى ثلاثة أمور: تأويل الكون تأويلاً روحياً ، وتحرير روح الفرد، و وضع مبادئ أساسية ذات أهمية عالمية تواجه تطور المجتمع الإنساني على أساس روحي وهذا الأساس بالنسبة لإقبال منبعه الدين الصافي النقي الذي يسمو بالإنسان سمواً خُلقياً، ناهيك أن الدين من مهامه ووظائفه تأهيل الفرد لتحمل التبعية العظمى التي لابد من أن يتمخض عنها تقدم العلم الحديث، بل يطالب إقبال « أن ترد إليه أي الإنسان تلك النزعة من الإيمان التي تجعله قادراً على الفوز بشخصيته في الحياة الدنيا ، والاحتفاظ بها في دار البقاء فالسمو

إلى مستوى جديد في فهم الإنسان لأصله ومستقبله من أين جاء ، وإلى أين المصير، هو وحده الذي يكفل أخر الأمر الفوز على مجتمع يحركه تنافس وحشي، على حضارات فقدت وحدتها الروحية، بما انطوت عليه من صراع بين القيم الدينية والقيم السياسية[٤٣]» لماذا ؟لأن« التجربة بينت أن الحقيقة التي يكشفها العقل المحض لا قدرة لها على إشعال جذوة الإيمان القوي الصادق، تلك الجذوة التي يستطيع الدين وحده أن يشعلها، وهذا هو السبب في أن التفكير المجرد لم يؤثر في الناس إلا قليلاً، في حين أن الدين استطاع دائماً أن ينهض بالأفراد ويبدل الجماعات بقضها وقضيضها وينقلهم من حال إلى حال[٤٤]» من هنا نلاحظ أن منظومة محمد إقبال قد اعتبرت الحياة الدينية أساساً هاماً من أسس التطور بل وحاجة من حاجات الإنسانية الملحة والحياة الدينية عند إقبال تتمثل في ثلاثة أطوار هي: طور الإيمان وطور الفكر ثم طور الاستكشاف وعند شرحه لهذه الأطوار يوضح أن الحياة الدينية في الطور الأول تبدو صورة من نظام يجب على الفرد أو الأمة بتمامها أن تخضع لأمره خضوعاً مطلقاً ومن غير تحكيم العقل في تفهم مراميه البعيدة أو غايته القصوى ، وهذا الاتجاه قد تكون له نتائج عظيمة في التاريخ الاجتماعي والسياسي لشعب من الشعوب، لكنه ليس كبير الأثر في اتجاه الفرد من الناحية الروحية ، وفي امتداد أفقه . وبعد هذا الطور الذي يتسم بالتسلم المطلق بنظام ما، يأتي في أعقابه تفهم العقل لهذا النظام وللمصدر البعيد لسنده ، وفي هذا الطور الثاني تبحث الحياة الدينية عن أصلها في نوع من الميتافيزقيا (الإلهيات) هي نظر في الكون منسقا تنسيقا منطقياً ومن فروعه البحث في ذات الله .

أما الطور الثالث الذي هو طور الاستكشاف فيحل علم النفس محل الميتافيزيقا ،وتزيد الحياة الدينية في طموح الإنسان إلى الاتصال المباشر بالحقيقة القصوى ، وهنا يصبح الدين مسألة تمثيل شخصي للحياة والقدرة ، ويكتسب الفرد شخصية حرة، لا بالتحلل من قيود الشريعة ولكن بالكشف عن أصلها البعيد في أعماق شعوره هو[٤٥]»وهنا يصبح من الضروري الإشارة إلى أن نظرة محمد إقبال وفهمه للحياة الدينية مازالت بحاجة للمزيد من البحث والتحليل النقدي، نظراً لما تتميز به من إشكالات تؤدي إلى اختلاف وفهم متعدد، بل وأسئلة ليس من السهولة الإجابة عنها أو تجاهلها، ففي رأي «بيار ماشيري» أن إقبال يستبطن في تقسيمه للحياة الدينية) « أوغست كونت» وذلك في فلسفته الوضعية التي تقسم مراحل تطور الفكر البشري إلى ثلاث مراحل: يبدأ بالمرحلة اللاهوئية فالمرحلة الميتافيزقية وتنتهي بالمرحلة الوضعية[٤٦]» وإن كان إقبال بحسب الكاتب يحب أن يضفي

عليها نزعته الروحية الذاتية ،وبما أن المعيار لديه في هذا التصنيف ليس قائما على المقصود العام للمفاهيم حول مجموعة المعارف الإنسانية، كما لو كانت على أساس التطور الروحي الذي يمر به الإنسان والذي ينتهي إلى تمثل الذات فيه .،

من خلال نصوص إقبال يتضح أن الفيلسوف قد استفاد من الفكر الغربي دون أن يقلده أو يجعله أنموذجاً نهائياً للحياة، لكنه انفتح على هذا الفكر برؤية العالم الذي يريد أن يفيد دينه ومجتمعه بكل ما يتوافق مع أصالته وطموحه نحو معاصرة تحافظ على ذاتيته يقول « أهم ما يفرق بيني وبين نيتشه، أن نيتشه لا يرى من الضروري أن تتصادم الذات في طريق تنميتها وارتقائها إلى القمة مع العوامل الخارجية، والسبب في ذلك أن نيتشه لا يرى من الضروري بقاء الإنسان، وأما أنا فأقر ببقاء الإنسان (٤٧)»اعتماداً على أن « الدين في النهاية ما هو إلا سعي المرء سعياً مقصوداً ،للوصول إلى الغاية النهائية للقيم ، فيمكنه بذلك أن يعيد تغيير قوة شخصيته الذاتية(٤٨)» كل ذلك سيتم عن طريق إحياء الروح في النفس، وإشعال جذوة الإيمان القادرة على تجديد معنى الحياة وإعطاءها حياة أخرى .هذا ما وجده إقبال في فلسفة القرآن التي تفتق الروح وتحررها لذلك حاول أن يقرأ القرآن قراءة تجديدية، إذا صح التعبير ليؤكد أن الإسلام بذاته يحث على هذه القراءة ويطلبها . من هذا الفهم لم يجد محمد إقبال ما يحول بينه وبين الإفادة من المعارف الإنسانية بغض النظر عن مصدرها، سواء كانت غربية أم شرقية ،كما إنه لم ينطلق في مواقفه الفكرية من معايير عقائدية أو إيديولوجيا اصطفائية تنفي الآخر ، فتمحورت جهوده على بناء فلسفة بديلة ليست مكتفية بذاتها وإنما اغتنت بما استوعبته وتمثلته من معارف الآخر . فعل ذلك في ظل سيطرة الفلسفة العقلية التي أدت إلى تقويض المعاني الرمزية للدين ، وتقليص أبعاده الميتافيزقية ، وسلخ التدين من الأحلام وأشواق الروح والتطلع إلى الغيب ، ومن ثم خلع السحر عن العالم ، وتفكيك الأسرار وتحويل الدين إلى إيديولوجيا، تختزله في تفسير رسمي سطحي مبسط وضيق(٤٩)» أدى ذلك إلى تفريغ الدين من مضمونه الروحي واستغراقه في مجالات بعيدة عن العوالم الجوانية الباطنية للإنسان، بدلاً عن إتاحة المجال لوظائف الدين الروحية التي تعمل على تطهير الباطن ، وترسيخ النزعة الإنسانية والمعنوية ، لدى الإنسان « فالدين ليس علم الطبيعة أو علم الكيمياء الذي يبحث عن الطبيعة في قوانين السببية ، ولكن غايته الحقيقية هي تفسير ميدان من ميادين التجارب الإنسانية، هو ميدان الرياضة الدينية الذي يختلف عن ميادين العلوم السابقة كل الاختلاف ، والذي لا يمكن رد أسسه

إلى أسس أي علم آخر[٥٠]» ويمكن القول بأننا أمام محاولة علمية رائدة لاسترداد المدلول الروحي للدين ، إعادة المضمون التطهيري الباطني للدين، وتحريره من المسخ والتشويه الذي تعرض له منذ القرن التاسع عشر إنه البحث عن التوازن ما بين العقل الخالص الذي يعتمد عليه الفكر الفلسفي والعلمي في الغرب وما بين فلسفة الشرق التي لها طبيعة روحية، إنه سعي يبحث عن التوازن ما بين العقل والروح « الروح الإنسانية التي ليس لها نظير بين جميع الحقائق ، في قوتها ، وفي إلهامها ، وفي جمالها ونقاوتها إنها روح الإنسان الذي صوره القرآن بأحسن تصوير، بل جعله قوة مبدعة وروحاً متصاعدة، تنمو في سيرها قدماً من حالة وجودية إلى حالة أخرى[٥١]» ، إن منظومة إقبال التجديدية ما هي إلا دعوة إرشادية تبين للإنسان الطريق إلى حياة أرقى، مما هو عليه وتقدم له ما ينبغي له القيام به في الجانب الروحي « فلكي يحقق الإنسان وجوده وتقدمه الروحي، ينبغي له أن يحكم العلاقات بينه وبين الحقيقة التي يواجها ، وهذه العلاقات تنشئها المعرفة القائمة على الإدراك الحسي الذي يكمله الإدراك العقلي إلى جانب الملاحظة والروح التجريبية[٥٢]» ولأجل تحقيق إدراك الحقيقة إدراكاً كاملاً ينبغي أن يكمل الإدراك الحسي بإدراك «الفؤاد» أو «القلب» وهو عنصر ولادة دينية وهذا نوع من علم الباطن أو ما أطلق عليه إقبال با «البداهة»[٥٣] وبذلك يكون إقبال قد كشف عما افتقده العالم الحديث بل هو ما تفتقده الحضارة المعاصرة من افتقار للبعد الروحي الذي منبعه الدين والذي يكسب الإنسان قوة المعنى بذاته ويجعله يواجه مصيره المحتوم .

والخلاصة هنا أن الحضارة الإنسانية تعيش أزمة سببها طغيان النظرة المادية والعلمية فأضعفت بذلك الحياة الروحية للإنسان وغابت النظرة الروحية للحياة ، ولأجل تجاوز الحضارة الإنسانية أزمتها ؛ فان إقبال (يرى في العودة إلى الصفاء الروحي للإنسان مدخلاً ليس لحل مشكلاته الإنسانية في ظل الحضارة المعاصرة كفرد، بل حلاً لكل مشكلات الحضارة الإنسانية المعاصرة جمعا ء، وهذا يجعلنا نجيب عن السؤال الذي فرض نفسه ، وهو : ما مصير رؤية إقبال التجديدية؟ وهل لعبت دوراً تنويرياً ؟ وهل يمكن الاستفادة منها في اللحظة التاريخية المعاصرة؟ امتدت رؤية إقبال في الفكر الإسلامي المعاصر عبر أراء فضل الرحمن ، وهو مفكر باكستاني عمل في الحقل التربوي في باكستان ، إلا أنه اضطر للهجرة حتى توفي عام ١٩٨٨م في الولايات المتحدة الأمريكية بعد أن عمل أستاذاً للفكر الإسلامي في قسم لغات الشرق الأدنى في جامعة شيكاغو ، وأثر هيمنة الجماعات السلفية على الحياة الثقافية في الهند وباكستان أضمحل الخط الفكري لمحمد إقبال، وإن كان التفكير الديني

في إيران في النصف الثاني من القرن العشرين قد أعاد إنتاج المقولات المركزية في فكر إقبال ، وعمل على تنميتها وتطويرها ، لاسيما رأيه في ختم النبوة الذي يتلخص في « أن النبوة لتبلغ كمالها الأخير في إدراك الحاجة إلى إلغاء النبوة نفسها ، وهو أمر ينطوي على إدراكها العميق لاستحالة بقاء الوجود معتمداً على مقود يقاد منه ، وإن الإنسان لكي يحصل على كمال معرفته لنفسه ينبغي أن يترك ليعُتمد في النهاية على وسائله هو[٥٤] » فقد التقط الدكتور علي شريعتي ،هذا الرأي، وصاغ عدة مفاهيم مركزية في فكره ، وكذلك استعار الشيخ (مرتضى) المطهري رأي إقبال في كون الاجتهاد هو « أساس الحركة في الإسلام[٥٥] » مقدماً تفسيراً موسعاً وهاماً للثابت والمتغير ودور الاجتهاد في الفكر الإسلامي . وهكذا فعل المفكر (عبدالكريم سروش) حينما وظف آراء إقبال وساهم في تطويرها في دراسات عديدة عالجت إشكاليات مختلفة مثل « القبض والبسط في الشريعة» والتمييز بين الدين والمعرفة الدينية ، و« القبض والبسط في التجربة النبوية[٥٦] »

أما في الوطن العربي فإن المهتمين برؤية محمد إقبال التجديدية يشيرون إلى المحاولات الفكرية العربية بدأت تعبر عن درجات متفاوتة من التفاعل مع مقولات محمد إقبال التجديدية ففي رأي (أ. حميدة النيفر) أن هذا التفاعل قد ظهر نسبياً مع هشام جعيط في تونس[٥٧] وبصورة أجلى مع (محمد عزيز الحبابي في المغرب الأقصى[٥٨]) ولم يغفل (أ. حميدة النيفر) أن هذا التفاعل قد ظهر في بعض المرجعيات الهامة لرموز الخط التحديثي ، من أبرزهم ما قام به (طه حسين) و(زكي نجيب محمود) ثم يضيف الباحث أن المحاولات الفكرية العربية برزت بعد ذلك في كتابات (حسن حنفي)[٥٩] ، (محمد عابد الجابري)[٦٠] ، (محمد أركون)[٦١] ، (فهمي جدعان)[٦٢] ، (عبدالحميد أبو سليمان)[٦٣] و(طه جابر العلواني)[٦٤] وغيرهم ، وبحسب الكاتب أن هذه الكتابات قد حددت علاقة جديدة مع التراث من خلال اعتمادها على مناهج معاصرة وإن كانت مختلفة في نظرتها للتراث والمعاصرة، فإنها مدينة لما ابتدأه من قبل محمد إقبال من ضرورة إعادة تركيب الفكر الديني، بما يفضي إلى تقديم تفسير جديد غير إيديولوجي « لمقولة الإسلام صالح لكل زمان ومكان»[٦٥] ،ويكشف النيفر عن قوة تأثير إقبال في الجهد التجديدي الذي حدث بعد إقبال بالقول « ما يميز هذا الجهد التجديدي هو اعتماده على ما حرص على تجديده إقبال عبر ضوابط موضوعية متصلة بثلاثة مستويات متكاملة المبادئ والمفاهيم والإشكالية المركزية [٦٦] » ويوضح ذلك « أما

المبادئ فهي إلغاء مقولة موت الثقافة الكلاسيكية وذلك بالعودة إليها ليس بوصفها تحقق أساس نهضة ولن ينبغي بعثها كما كانت، بل لكونها تسهم في بلوغ هدف هذا الطور وهو الالتحام الناجح بشروط الوعي العالمي الجديد، التخلي عن فكرة توقف مصير مجتمع من المجتمعات على نظام اجتماعي وسياسي تميز به تاريخاً ذلك أنه تشخيص للأزمة على أنها موجودة في الواقع فقط وليس في فكر تلك الشعوب وفي بنيتها المعرفية ،ثم يستطرد المفكر ،

أما من جهة المفاهيم فإن طور التجديد التأسيسي أي الجهد التجديدي ما بعد إقبال في رأيه أنه قد أعاد النظر في جملة مفاهيم وذلك تواصلاً مع خطى إقبال الذي لم يتردد في صياغة جديدة لبعض منها اعتبرها مفاتيح إجرائية تتطلبها الفترة المعاصرة ، وذلك مثل الدين – النبوة – الشريعة – الذات – الإنسان ، ثم تأتي مسألة الإشكالية الرئيسية للتجديد وهي المتعلقة بالمعاصرة أو كما صاغها إقبال في أخر فصول كتابه تحت عنوان (هل الدين أمر ممكن ؟ ، المقصود هو إمكانية بلوغ المسلمين درجة معرفية تتيح إنتاج عقل أصولي وكلامي متفاعل مع الحداثة المعرفية والفكرية دون الانقطاع في الوقت ذاته عن الخصوصيات التي تميزهم ثقافياً في تمثلهم للحياة)[٦٧].

خاتمة :

نستطيع القول أن تحليلنا في هذا البحث في مسألة الاجتهاد والتجديد قادنا إلى خلاصة مفادها أن امتداد رؤية محمد إقبال التجديدية وتأثيرها على الفكر الإسلامي ما هو إلا البعد التنويري بمفهومه الإسلامي والإنساني الذي أراد إقبال إيصاله إلى أمته والإنسانية جمعاء وقد كان لها أن تمتد ليس إلى فكر قلة من المسلمين وحسب بل إلى حياتهم العملية، إلا أنها محاولة لم تتحقق ولم تتم بشكل كاف أي كما أراد لها أن تكون المفكر فأصبح الانقطاع عن هذه الرؤية وإهمالها وعدم الاهتمام بها في رأينا من أشد مظاهر الأزمة المعرفية والمنهجية في الفكر الإسلامي المعاصر، خصوصاً وأن رؤية محمد إقبال قد بينت لنا بان البشرية تصير دوماً نحو المستقبل والذي يحمل لنا في طياته وقائع ومعطيات جديدة دوماً فدعتنا إلى أن لا نواجه المستقبل بنظريات معرفية قديمة، فإن كانت صالحة لما سبق إن واجهناه بها ؛ فإنها لم تعد كذلك صالحة للواقع المعاش أو لمواجهة المستقبل القريب او البعيد إنها مساهمة جادة في الاجتهاد والتجديد يمكن أن تدفع بعملية التجديد القادر على تأهيل الأمة لممارسة واجباتها و حل مشكلاتها والمساهمة الفاعلة في بناء الحضارة الإنسانية، ضمن نموذج يعالج إشكالية الاجتهاد والتجديد انطلاقاً من :

١- مراعاة وضع الإنسان والمجتمع من قيم الواقع الجديدة أو القديمة، إذ كان ذلك ضمن مقاصد الشريعة الكبرى وغايتها .

٢ - النظر إلى عملية التجديد بوصفها عملية مستمرة لا تعرف السكون أو الركود وإنما الحركة التي تنطلق من قضايا وتصل إلى نتائج وتراجع أخطاءها.

٣- النظر إلى أن عملية التطور في الفكر والفقه هو الحاجة إلى التطور في طريقة عرض العقيدة على الأجيال المعاصرة بما يلائم حاجاتها .

٤- فهم الأبعاد المعرفية والإيمانية للتجديد المنشود .

وهذا يدل على أن الأمة مازالت بحاجة إلى جهد منهجي معرفي تربوي على كافة المستويات من أجل توفير المناخ الذي تنمو فيه الثقافة التجديدية في مجتمعاتنا الإسلامية وكذا في المجتمعات التي يعيش فيها المسلمون وعلى هذا الأساس بين بحثنا أن المطلوب من الفكر الإسلامي أن يعمل على تغطية النقص المعرفي ليتحدد فيه كل ماله صلة بالتجديد ، ولأجل تحقيق هذا الوعي يتطلب الأمر التمكن من دراسة القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة دراسة متكاملة وكذلك توظيف معطيات ومناهج العلوم الإنسانية والاجتماعية والسلوكية، حيث لاحظ بحثنا أن جوهر المشكلة عند إقبال تتحدد في الانقسام الحاصل بين المعرفتين الدينية والعلمية أو الدمج الكامل بين هاتين المعرفيتين دون تمحيص ونقد وهي المشكلة التي حاول أن يلفت النظر إليها باهتمام ، وهي عنده ليست من المشكلات اليسيرة الهينة، أو ذات منهج خاطئ بل هي أعمق من ذلك، فهي التي أخرت العالم الإسلامي ذلك التأخر المخيف الذي كاد يستعصى على العلاج ، وأخيرا يتفق بحثنا مع المجتهد والمجدد ومحمد إقبال في رأيه والذي مفاده أن جوهر المشكلة التي تعيشها الحضارة الإنسانية المعاصرة تتمثل في هيمنته لنظرة المادية والعقلية الخالصة للإنسان وتُغيب البعد الروحي والبعد الروحي لا يمكن أن يتحقق إلا من خلال الدين إذاً فالدين القطب الذي لا مناص للإنسان من الاتجاه إليه ، وهو الأمل الذي ينشده الإنسان من أجل تغير شعوب العالم بعضها من بعض في مودة وتفاهم في انسجام روحي وعقلي من دون هذا الانسجام يتعذر في حل مشكلات الحضارة الإنسانية المعاصرة ، وهذا ليس حلا للحاضر فقط، بل لان مستقبل الحضارة الإنسانية في رأينا يعتمد على عودة الوعي الروحي إلى قلب الناس وعقولهم وبذلك تعد رؤية محمد إقبال إحدى الرؤى التي من شانها أن تعمل على عوده الحياة الروحية للإنسان المعاصر ، وجعلها مدخلاً للنقاش، ومن ثم فإن رؤية محمد إقبال التجديدية بمرتكزاتها المعرفية والإيمانية تكون إحدى الرؤى الهامة والجادة التي يجب الالتفات

إليها وقراءتها وتطويرها .

مش :

(١) د. محمد عمارة ، تجديد الفكر الإسلامي» محمد عبده ، مدرسة (القاهرة) ، دار الهلال ب — ت ، ص ٣٩ .

(٢) د. محمد جابر الأنصاري ، «الإمام محمد عبده : مطلوب إعادة اكتشاف أهمية الرجل» مجلة العربي : ٢٨٦ ، سبتمبر ، ١٩٨٢م ،ص . ٨٢ .

(٣) المصدر نفسه ، ص ٨٣ .

(٤) د. محمد إقبال تجديد الفكر الديني في الإسلام : ترجمة عباد محمد القاهرة ، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشرة ١٩٦٨م ، ص: ٣.

(٥) محمد حلمي عبدالوهاب ، تيارات الإصلاح والتجديد في شبه القارة الهندية خلال القرنين ١٣- ١٤هـ ، ١٩- ٢٠مـ .

(٦) أ. حميدة النيفر ، التجديد الإسلامي ورؤية العالم من النقد إلى التأسيس ٢٠٠٩/٧/٢٢م .

(١) محمد إقبال : تجديد الفكر الديني في الإسلام ، ترجمة : عباس محمود ، القاهرة : مكتبة ، ١٩٩١م ، ٩٣ .

(٢) المصدر نفسه ، ص : ١٧٤ .

(٣) المصدر نفسه .

(٤) المصدر نفسه، ص : ٢٠٧

(٥) المصدر نفسه ، ص :٢٠٧

(٦) المصدر نفسه ، ص :(٩٩)

(٧) محمد إقبال ، تجديد الفكر الديني في الإسلام ، ص :١٤١

(٨) حميدة النيفر ، الإنسان والزمان في منظومة محمد إقبال التجديدية ، ملتقى المسلم في التاريخ ، كلية الآداب ، تونس ، ١٩٩٦م)

(٩) محمد إقبال ، تجديد الفكر الديني في الإسلام ، ص : ٢

(١٠) المصدر نفسه، ص : ٩٣

(١١) المصدر نفسه، ص : ١١١ .

(١٢) المصدر نفسه، ص : ٢٠٦ .

(١٣) المصدر نفسه ، ص : ٢٠٦ .

(١٤) المصدر نفسه ، ص : ٧٤ .

(١٥) المصدر نفسه ، ص : ١٣ .

(١٦) المصدر نفسه ، ص : ١٣ .

(١٧) المصدر نفسه ، ص : ١٣ .

(١٨) المصدر نفسه، ص : ١٧.

(١٩) المصدر نفسه ، ص : ٥ .

(٢٠) المصدر نفسه ، ص : ٩

(٢١) المصدر نفسه ، ص : : ١٠

(٢٢) المصدر نفسه ، ص : ١٧٦

(٢٣) المصدر نفسه ، ص : ١٣٩

(٢٤) المصدر نفسه،ص : ٢

(٢٥) المصدر نفسه ، ص : ٨٤

(٢٦) المصدر نفسه ص : ٨٤.

(٢٧) المصدر نفسه ، ص : ٢٧

(٢٨) المصدر نفسه .

(٢٩) محمد البيهي ، الفكر الإسلامي الحديث وصلته بالاستعمار الغربي ، القاهر ، مكتبة وهبة ، ١٩٩١م ، ٣٨٦ .

(٣٠) محمد إقبال ، تجديد الفكر الديني في الإسلام ،مرجع سابق ص٩٣.

(٣١) عبدالإله بلقز ، الدولة في الفكر الإسلامي المعاصر ، مركز دراسات الوحدة العربية ، ط ٢ ، ٢٠٠٤ .

(٣٢) برهان غليون ، اغتيال ومحنته الثقافية العربية بين الشعبية والسلطة ، دار التنوير بيروت ، ١٩٨

(٣٣) رضوان السيد ، سياسات الإسلام المعاصرة ، دار الكتاب العربي ، بيروت ط ١ ، ١٩٩٧م

(٣٤) محمد إقبال ، تجديد الفكر الديني في الإسلام ،مرجع سابق ، ص ١٠٩ – ٢٠٤

(٣٥) انظر إقبال الشاعر الثائر ، نجيب الكيلاني ، الشركة العربية للطباعة والنشر ، القاهرة ، ط ٦ ، ١٩٠٩م ص : ٣ .

(٣٦) محمد إقبال ، تجديد الفكر الديني في الإسلام ،مرجع سابق ، ص : ١٠٦ .

(٣٧) المصدر نفسه ، ص : ١٠٦ .

(٣٨) المصدر نفسه ، ص : ١٠٦ .

(٣٩) المصدر نفسه ، ص : ١٢١ .

(٤٠) سورة النجم ، أية ٤٢ .

(٤١) محمد إقبال ، تجديد الفكر الديني في الإسلام ،مرجع سابق ، ص : ١٥٢ .

(٤٢) المصدر نفسه ، ص : ٢٠٧ .

(٤٣) المصدر نفسه، ص ٢١٧ .

(٤٤) المصدر نفسه ، ص : ٢٠٧ .

(٤٥) المصدر نفسه ، ص : ٢٠٩ .

(٤٦) بيار مابشري ، مولت الفلسفة والعلوم ، ترجمة د. سامي أدهم ، بيروت : المؤسسة الجامعية ، ط ، ١٩٩٤ ،ص ١٧١

(٤٧) سعيد عبدالواحد الفدري ، محمد إقبال الشاعر المفكر الفيلسوف ، دمشق دار ابن كثير ، ٢٠٠٠م ، ص : ١٢ – نقلاً عن كتاب مضامين إقبال ، كراتسني ، ١٩٥٧م ، ص : ٦٣ .

(٤٨) محمد إقبال ، التجديد في الفكر الديني في الإسلام ،مرجع سابق ، ص : ٢١٧ .

(٤٩) د. عبدالكريم سروش ، الدين أرحب من الإيديولوجيا ، مجلة قضايا إسلامية معاصرة (مركز دراسات فلسفة الدين – بغداد) ٢٦٤ شقال ، ٢٠٠٤م ص : ٢٦٠ .

(٥٠) محمد إقبال تجديد التفكير الديني في الإسلام – مرجع سابق ، ص ٣٣ – ٣٤ .

(٥١) المصدر نفسه، ص : ١٩ - ٢٠ .

(٥٢) المصدر نفسه، ص : ٢٤ ، ١٥١ .

(٥٣) المصدر نفسه ، ص : ٢٣ .

(٥٤) المصدر نفسه، ص : ١٢٤ .

(٥٥) المصدر نفسه ، ص: ١٧٠ .

(٥٦) أ.د. حميدة النيفر ،التجديد الإسلامي ورؤية العالم من النقد إلى التعايش ، مرجع سابق ، ص

(٥٧) هشام جعيط ، الشخصية العربية الإسلامي و العربي ، بيروت ١٩٨٤م .

(٥٨) محمد العزيز الحبابي ، من الكائن إلى الشخصي ، دراسات في الشخصية الواقعية ، دار المعارف – القاهرة – ١٩٦٢م ، الشخصية الإسلامية ، دار المعارف القاهرة ١٩٦٩م .

(٥٩) حسين حنفي ، التراث والتجديد ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة – ١٩٧٧م -

(٦٠) محمد عابد الجابري ، نقد العقل العربي ، تكوين العقل العربي ، دار الطليعة – بيروت – ١٩٨٤م – نحن والتراث ، قراءات معاصرة في تراثنا الفلسفي ، المركز الثقافي العربي ، الدار البيضاء – ١٩٨٠م .

(٦١) محمد أركون ، الفكر الإسلامي نقد واجتهاد ، دار الساقي – ط ٢ ، ١٩٩٢ – الفكر الإسلامي قراءة علمية ، المركز القافي العربي – بيروت – ط ٢ ، ١٩٩٦م

(٦٢) فهمي جدعان ، أسس التقدم عند مفكري الإسلام في العالم العربي الحديث ، ط ١ – بيروت ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر .

(٦٣) عبدالحميد أبو سليمان ، أزمة العقل المسلم ، المعهد العالمي للفكر الإسلامي ، ط ٣ – ١٤١٣ / ١٩٩٣م .

(٦٤) طه جابر العلواني ، أصول الفقه الإسلامي ، منهج بحث ومعرفة ، المعهد العالمي للفكر الإسلامي ، ط ٢ ، ١٤١٥ / ١٩٩٥م .

(٦٥) أ.د. حميدة النيفر ، التجديد الإسلامي ورؤية العالم من النقد إلى التعايش ، مرجع سابق ، ص٩

(٦٦) المصدر نفسه ،ص١١ .

(٦٧) المصدر نفسه ،ص١٢ .

صادر راجع:

١- محمد إقبال : تجديد الفكر الديني في الإسلام ، ترجمة : عباس محموده ، القاهرة : مكتبة ، ١٩٩١م ، ٩٣ .

٢- هشام جعيط ، الشخصية العربية الإسلامي و العربي ، بيروت ١٩٨٤م .

٣- نصر محمد شمس الدين

٤- محمد عابد الجابري ، نقد العقل العربي ، تكوين العقل العربي ، دار الطليعة – بيروت – ١٩٨٤م – نحن والتراث ، قراءات معاصرة في تراثنا الفلسفي ، المركز الثقافي العربي ، الدار البيضاء – ١٩٨٠م .

٥- محمد العزيز الحبابي ، من الكائن إلى الشخصي ، دراسات في الشخصية الواقعية ، دار المعارف – القاهرة – ١٩٦٢م ، الشخصية الإسلامية ، دار المعارف القاهرة ١٩٦٩م .

٦- محمد البيهي ، الفكر الإسلامي الحديث وصلته بالاستعمار الغربي ، القاهر ، مكتبة وهية ، ١٩٩١م ، ٣٨٦ .

٧- فهمي جدعان ، أسس التقدم عند مفكري الإسلام في العالم العربي الحديث ، ط ١ – بيروت ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر .

٨- عبدالحميد أبو سليمان ، أزمة العقل المسلم ، المعهد العالمي للفكر الإسلامي ، ط ٣ – ١٤١٣ / ١٩٩٣م .

٩- عبدالإله بلقيز ، الدولة في الفكر الإسلامي المعاصر ، مركز دراسات الوحدة العربية ، ط ٢ ، ٢٠٠٤ .
١٠- طه جابر العلواني ، أصول الفقه الإسلامي ، منهج بحث ومعرفة ، المعهد العالمي للفكر الإسلامي ، ط ٢ ، ١٤١٥ / ١٩٩٥م .
١١- سورة النجم ، أية ٤٢ .
١٢- سعيد عبدالواحد الفدري ، محمد إقبال الشاعر المفكر الفيلسوف ، دمشق دار ابن كثير ، ٢٠٠٠م ، ص :
١٣- نقلاً عن كتاب مضامين إقبال ، كراتسني ، ١٩٥٧م ، ص : ٦٣ .
١٤- رضوان السيد ، سياسات الإسلام المعاصرة ، دار الكتاب العربي ، بيروت ط ١ ، ١٩٩٧م
١٥- د. محمد عمارة ، تجديد الفكر الإسلامي» محمد عبده ، مدرسته (القاهرة) ، دار الهلال ب – ت ، ص ٣٩ .
١٦- د. محمد جابر الأنصاري ، «الإمام محمد عبده : مطلوب إعادة اكتشاف اهمية الرجل» مجلة العربي : ٢٨٦ ، سبتمبر ، ١٩٨٢م .
١٧- د. عبدالكريم سروش ، الدين أرحب من الإيديولوجيا ، مجلة قضايا إسلامية معاصرة (مركز دراسات فلسفة الدين – بغداد) ٢٦٤ شقال ، ٢٠٠٤م ص : ٢٦٠ .
١٨- حميدة النيفر ، الإنسان والزمان في منظومة محمد إقبال التجديدية ، ملتقى المسلم في التاريخ ، كلية الآداب ، تونس ، ١٩٩٦م
١٩- حسين حنفي ، التراث والتجديد ، مكتبة الأنجلو مصرية ، القاهرة – ١٩٧٧م -
٢٠- بيار مابشري ، مولت الفلسفة والعلوم ، ترجمة د. سامي أدهم ، بيروت : المؤسسة الجامعية ، ط ، ١٩٩٤ ، ١٧١
٢١- برهان غليون ، اغتيال ومحنة الثقافية العربية بين الشعبية والسلطة ، دار التنوير بيروت ، ١٩٨
٢٢- انظر إقبال الشاعر الثائر ، نجيب الكيلاني ، الشركة العربية للطباعة والنشر ، القاهرة ، ط ٦ ، ١٩٠٩م ص : ٣ .
٢٣- محمد حلمي عبدالوهاب ، تيارات الإصلاح والتجديد في شبه القارة الهندية خلال القرنين ١٣- ١٤هـ ، ١٩- ٢٠م .
٢٤- أ. حميدة النيفر ، التجديد الإسلامي ورؤية العالم من النقد إلى التأسيس ٢٠٠٩/٧/٢٢م .
٢٥- محمد أركون ، الفكر الإسلامي نقد واجتهاد ، دار الساقي – ط ٢ ، ١٩٩٢ – الفكر الإسلامي قراءة علمية ، المركز الثقافي العربي – بيروت – ط ٢ ، ١٩٩٦م

(١) ولد محمد إقبال عام ١٨٧٣م في إقليم البنجاب بالهند ، درس وتعلم في أول حياته في مكتب تحفيظ القرآن الكريم ثم التحق بالمدرسة الثانوية والكلية في «سياكلوي» بالبنجاب ، ثم انتقل إلى لاهور حيث التحق بكلية الحكومة هناك درس الفلسفة على يد المستشرق «توماس ارنولد» وفي تلك الكلية نال إقبال شهادة في الفلسفة .

قام إقبال بجولة في أوروبا ما بين (١٩٠٥ – ١٩٠٨م) وقد مكنه أستاذه أرنولد من التدريس مدة ستة أشهر في جامعة كمبردج مما مكنه من الاحتكاك برجال الفكر والأدب في أوروبا . وفي جامعة كمبردج نال إقبال شهادة في فلسفة الأخلاق ثم سافر على ألمانيا حيث نال الدكتوراه في الفلسفة من جامعة ميونيخ ثم عاد على لندن لينال شهادة في «المحاماة» من جامعة لندن .

استغرقت رحلة محمد إقبال في الغرب ثلاث سنوات ثم عاد إلى بلده عام ١٩٠٨م حيث اشتغل كمرشد قانوني حر على جانب نشاطه العلمي والدعوي . وقد زار إقبال عدة بلدان عربية منها مصر وفلسطين والسعودية .

يعتبر إقبال فيلسوفاً وشاعراً مسلماً عبر عن أفكاره وتصوراته في عدة كتب ودواوين ومن أشهر كتبه كتاب «تجديد الفكر الديني» ومن أهم دواوينه «أسرار خودي» و «جاويدنامه» وفي أبريل ١٩٣٨م توفي وانتقلت روحه إلى بارئها.

الظّاهِرَةُ البَلاغيّةُ بينَ التّفْكِيكِ واستِدْعَاءِ النّص

د. فضل سعد

أستاذ البلاغة والنقد المساعد، كلية التربية، جامعة الحديدة

ملخص :

هذه دراسة للظاهرة البلاغية في ضوء منهجيتين ، الأولى : تفكيكية ، والأخرى: تستدعي الظاهرة ضمن مكونها النصي ، ومن ثَمَّ بينت فاعليتها ، وتشكل سماتها في مستويات الأداء اللغوي المختلفة ، ومن مظاهر هذا التفاعل التنوع في مسارات الظاهرة ، والتعدد في أنماطها بتعدد سياقاتها .

وتأكد للدراسة أن الاتساع في البناء اللغوي يوسع من آفاق الظاهرة ويعمقها ، إذ تبرز عوالم من التشابكات ، والترابطات . وأن الحقيقة الجمالية في حال التفكيك تتجسد في الإمكانات اللغوية ، التي تتسع للفصيح والأفصح ، أما في حال استدعاء الظاهرة ضمن مكونات نصّها فتتجسد في أشكال من الترابطات والعلائق ، التي تتجاوز ظاهر المبنى ، ومن ثمّ تصبح الحقيقة الجمالية في قوة التفاعل والتواصل والترابط ، بين الظاهرة وأشياء النص .

تمهيد :

إنّ الباحث في الموروث البلاغي العربي يستوقفه جهد العلماء العظيم ، وعملهم الذي لا نُنْقِصُ من شأنه ، ولا نُقَلِّل من أهميته ، ولكن يمكننا إعادة قراءته في ضوء منهجية تستدعي النّص ، وعناصره الفاعلة ، ومن ثمَّ كان غاية هذه الدراسة ظواهر الإبلاغ في ضوء منهجيتين ، الأولى : تفكيكية ، والأخرى: تستدعي الظاهرة ضمن مكونها النَّصي ؛ لتجيب عن تساؤلات ، منها :

هل تفكيك المبنى وتحديد المعايير إجراء فرضته ضرورات بلاغية تقترب بنا إلى أشياء النص الفاعلة ، أم ظروف ثقافية خارج سياق النص ، لا تمت إلى العملية الإبداعية ولا تفيدها ؟ .. ثم كيف تبدو ملامح الظاهرة ، وتشَكّل سماتها ، في مستويات الأداء المختلفة ؟ . والدراسة تتسع للنظر ولمرادها الرئيس ، وهو التطبيق الذي خصصته لظاهرة " التضاد " في البيان العربي .

ء المبنى وتحديد المعيار

التفكيك توصيفٌ للظاهرة خارج معمار النص ، لا يرقى إلى مستوى التحليل الشامل لمكونات النص ، ولكنه يهتم بجزئياته . وقد كان هذا الإجراء المنهجي محل اهتمام علماء البلاغة في تقصّيهم للظواهر البلاغية ، وضبط معاييرها ، وهو ثمرة معطيات ثقافية ومعرفية التقت في دراسة القرآن وتواصلت فيه ، إذ توقف النحوي عند حدود الجملة ، وروابطها اللفظية أو المعنوية أو هما معاً (١) ، وقام اللغوي بتفكيك بنية اللغة ، ليصف مكوناتها المجردة ، ولم يتوقفا ـ النّحوي واللغوي ـ أمام النص ليدرساه بصفة شاملة(٢).

هذا الإجراء الواصف للجملة وصفًا دقيقاً اتصل بحقول البيان العربي ، وأثّر فيه في الغاية والمنهج ؛ إذ كان كثير من البلاغيين من أهل الاختصاص النحوي واللغوي ، أفادوا من الوافد الثقافي في استقراء النصوص واستخلاص القواعد ، وهو- بالتأكيد - وصف غير كافٍ ، ولابد معه من تحليل يأخذ ظواهر البيان ضمن رؤية كلية وتكاملية للنص(٣).

وفي عصرنا ارتبط النص بمعطيات فكرية ، وسعت كينونته اللغوية ، إلى حقائقه الوجودية وارتباطاته الثقافية ، وصار النّصُ محط رؤى وتساؤلات،كان الكثير منها موضع تسليم عند علماء البلاغة العربية ، ولم تعد مثار جدل ، ومن ثَمّ كان غاية نهجهم العلمي تقنين المعرفة ، وليس التنظير لمعطيات فكرية عربية إسلامية ؛ تبرز تفاعل مادة النص بنسق أوسع ، يحاور أشياء الوجود خارج سياقه اللغوي ، وَيُبْرِز ما ورائها من مقاصد وغايات ، ومن ثَمّ يؤسس لرؤية منهجية أكثر اتساعاً وشمولية في تعاملها مع النص .

إن التفكيك يحدد الظواهر التي تشكل طبيعة النص ، و" ترابطاته ، وحل عقد نظامه ، وتبيان أُسس العلاقة التي تؤلف شبكته"(٤) ، ومن ثَمّ يؤسس هذا الإجراء لآخر تُسْتَدعي فيه هذه الأنماط الأسلوبية ضمن مكونها النصي الكلي ، وتحدد فيه العلاقة بين الجزء والكل .

وفي البحث اللغوي ـ مثلاً ـ "إذا أردنا أن نفهم المعاني لأجزاء أية وحدة لغوية ، فيجب أن نقترب من هذه الوحدة بشكل نعني فيه بالمعنى الكلي الشامل لها ، وفي نفس الوقت فإننا لا نستطيع الإحاطة بالمعنى الشامل دون معرفة المعاني الجزئية التي يتكون الكل منها " ( ). هذا الإجراء اللغوي

لا يختلف عن البلاغي ، في تأكيده العلاقة بين الظاهرة كجزء مفرد ، واستحضارها حال مقاربتنا للنص ، حتى نصل إلى تفسير دقيق عن طريق التفاعل الثابت بين النظرة الشاملة للنص ككل من ناحية ، والفهم الاسترجاعي للأجزاء المكونة للنص من ناحية أخرى [٦].

إن الاقتصار على تفكيك الظواهر ، تقليل من إمكانات النص وظواهره ، وحينما تُقْصَد الظاهرة البلاغية لذاتها ، ويعْمَد الباحث إلى الضبط وتقعيد القواعد ، يختفي عندها النّص بتشظّيه ، وتختصر الظاهرة في أنواع من المعايير؛ لأن النص " فضاء لأبعادٍ متعددة ، وليس خطاً من الكلمات المتتابعة فقط " [٧] ، والشّكل البلاغي يحقق فاعليته في مبنى النص ، وتواصله مع مكوناته المختلفة ، ويحدِّد مهامه فيها.

و لتعميق معطى هذا البحث وتحقيق هدفه ، ندرس ظاهرة " التضاد " ، في مستويات الأداء المختلفة ، وفاعليتها فيه . إذ ورد ـ عند علماء البلاغة ـ التضاد هو:" الجمع بين معنيين متقابلين في الجملة [٨]، وعند ابن الأثير : الجمع بين الشيء وضده [٩] ، وبهذا نقترب إلى قالب ثابت موصول بمدلوله اللغوي [١٠]. وتظل الظاهرة معه مجتزأة غير متجاوزة هذا الحيز المحدّد لها ، وإن تعددت شواهدها ، وتكاثرت أمثلتها .

ففي قول الله تعالى : " وأنه هو أضحك وأبكى ، وأنه هو أمات وأحيا " ( ) ، وقوله تعالى : " أفمن هذا الحديث تعجبون ❖ وتضحكون ولا تبكون ❖ وأنتم سامدون " ( ).. وفي قول أبي نواس[١٣]:

أضـــحى الإمـــام محمـــد ... للـــدين نـــوراً يقتـــس
تبكـــي البـــدور لضـــحكه ... والســـيف يضـــحك إن عـــبس

كلمتا (الضحك والبكاء) ـ في ضوء التحديد السابق ـ لا تتعددان لاختصارهما على ذاتهما ، ومعيارهما الذي يفيد المخالفة وعدم الاجتماع ، ويقلل إمكانات الالتقاء والتواصل ، أو التعدد والتنوع .

وكلمة (خَفْض) – في قول أبي تمام : [١٤]

رُبّ خفـضٍ تَحْـتَ السُّـرى وغِنـاء ... مِنْ عَنَاءٍ ونُضْرَةٍ مِنْ شُحُوبِ

ضدها (العناء) ، و(النضرة) ضدها الـ(شحوب) ، ثم ماذا ؟ . قد لا نظفر بجواب في هذا المستوى من الإجراء ، الذي يغفل مهام المفردة ، وعلاقاتها بمكونات النص الأخرى .

استدعاء النص

هذه الخطوة تعمق العلاقات والترابطات ـ بتوافقاتها وتعارضاتها ـ بين الجزء والكل [١٥]، ويدرك الدارس فيها روابط النص ، " وعلاقات التضام بين أجزائه ، ويقوم بملء الفجوات التي تتخلل أجزاءه ، وتهيئ له حضوره الكلي "[١٦]، ومن ثَمّ معرفة العلاقة التواصلية للظاهرة مع عناصر النص .. [١٧].

فحينما نستدعي ظاهرة التضاد ، ضمن سياقها النصي ، نجدها مثالاً للنمو والتعدد والتنوع حسب معطى كل نصٍّ أدبي ، ففي بيت أبي تمام السابق ، تتواصل كثير من المفاهيم والصور للحدث المحض ، والذوات الفاعلة ، التي أخذت حركتين متقابلتين الأولى إيجابية : (خفض- غنى- نضرة) ، والأخرى سالبة : (تحت السرى- عَنَاء – شحوب) .

وأخذت روابطها ـ بمستوياتها المختلفة ـ تتداعي وتتوالي رتبياً ، لتقدم صوراً لحقائق وجودية وعلائق تواصلية ، فثنائية (الخفض ـ تحت السُّرَى) ثمرته (الغنى - العناء) ، وهذان ثمرتهما (نضرة – شحوب) ، وهذا التتابع من العام إلى الخاص ، ومن الوسيلة إلى الغاية ، روابط مسلكه الواقعي سببية .

ومن جانب آخر توسعت هذه الثنائية ، للحقائق المادية والمعنوية ، كما شكلت أنماطاً لعلاقة الذات مع نفسها وعلاقتها مع الآخر، يبرز فيها بذل الذات ، في مقابل مستفيد آخر ، وكذا تتعاقب الذات هذه الأطوار المتقابلة ، إيجابا وسلباً ، سعادة وشقاء ، راحة وتعباً ، فقراً وغنى ..

ويبرز ـ كذلك ـ توالد المتضادات من نفسها ، (فالغنى) من (العناء) ، و(النضرة) من (الشحوب) ؛ لأنّ (النضرة) ثمرة الجهد والبذل ، و(الغنى) ثمرة الجهد والعناء ، هذا التداخل والترابط الذي تبرزه اللغة ، يتقاطع بالواقع ، ويتداخل معه بكل مستوياته المادية والمعنوية . ومع هذا التعدد والتنوع انسجامٌ أساسه "الوحدة مع التعدد " أي اجتماع عناصر مختلفةٍ ، وائتلافها بحيث تُكوّن وحدة مترابطة الأجزاء متناسقة العناصر[١٨]. تعمق إحساسنا بحقائق الكون ، وترابط جواهرها ، حتى الجواهر التي تبدو متضادة ، فإن بعضها ينشأ من بعض ، ويلتقي التقاءً وثيقاً [١٩] . واللفظتان :(أضحك ـ وأبكى) تتعدد بتعدد سياقاتها ، إذ تتسع لفضاءات مجازية في بيت أبي

نواس ، و اتسع (الضحك والبُكَاء) وتنوع في قوله تعالى :" وأنه هو أضحك وأبكى "( ) ، لدلالات الإيجاب والسلب ، أو لكل ما هو سَارّ وَمُحْزِن ، كالأخذ والسلب ، والرفع والخفض ونحو هذا.

وفي قوله تعالى : " أفمن هذا الحديث تعجبون ❖ وتضحكون ولا تبكون ❖ وأنتم سامدون " ( )، حمّل السياق " تضحكون " دلالة التعجب والاستهزاء ، و" لا تبكون " دلالة عدم الاستفادة والاعتبار، وهكذا تتعدد دلالات المفردتين ؛ إذ يَحْمِلها السياق إلى آفاق دلالية واسعة تتعدد بتعدده ؛ ومن ثم انتقلت اللغة " من كونها شيئاً محدداً ثابتاً إلى كونها طاقة إيحائية وبؤرة دلالية تشع في جسد النص بإمكانات متعددة .."[٢٢]، وأصبح " للكلمة أكثر من معنى ، وذلك بالنظر إلى التداعيات الدلالية التي يمكن أن تحدثها الكلمة في أثناء الاستعمال .. " ( ). ومن ثَمّ قد تتشكل صور ضدية لا تمت إلى الشكل اللغوي الظاهر ، بل تتجاوزه إلى مفهوم المبنى ، كقوله تعالى : " مما خطيئاتهم أغرقوا فأدخلوا ناراً .." [٢٤]، وقول الشاعر :

لهـم جـل مـالي إن تتـابع لـي غنـىً وإن قــل مــالي لا أكلفهــم رفــداً

ففي الآية دلالتان متضادتان ، هما : (اغرقوا- احرقوا) ، والإحراق فهم من:" أدخلوا ناراً "، وفي البيت دلالتان متضادتان ، هما:(قل ـ زاد) ، والزيادة فهمت من قوله:(إن تتابع لي غنىً) [٢٩]، وكل هذا يؤكد فاعلية العناصر التركيبية في إنتاج الدلالة ، ومن ثمّ ضرورة تجاوز الشكل اللغوي إلى مقاصد السياق ، ومهام المفردة فيه .

في معمار النص وفاعليتها فيه :

تشكل ظاهرة التضاد صوراً من مسارات التعاكس والدَّوران والاحتواء ، والتَّنامي والتَّداخل_والتَّحاور؛ لتؤكد حيويتها في مكونها النصي ، وفاعليتها فيه .

فمسارات التعاكس تشكل علاقات ضدية ، يظل معها المدلول ، يراوح بين الإيجاب والسلب ، نحو قوله تعالى:" وأنه هو أضحك وأبكى ، وأنه هو أمات وأحيا ، وأنه خلق الزوجين الذكر والأنثى ، من نطفة إذا تمنى ، وأنه هو أغنى وأقنى.." [٢٦]، فالفكرة الموجهة ـ لعناصر الآية ـ تشكلها ثنائيات الضحك والبكاء ، والموت والحياة ، والذكورة والأنوثة ، والغنى والفقر، تتسع

للماديات والمعنويات ، مؤكدة فكرتها الرئيسة ، ومن ثَمّ لا يصبح التعاكس ـ هنا ـ غاية في ذاته كما قد يبدو في ظاهر المبنى ، بل يشكل وحدة دلالية جديدة ، يمتزج فيها كل مدلولين متضادين ، ليشكلا لوناً دلالياً جديداً يحقق مراد الآية.

وهذا المسار يتسع لمكونه اللغوي البسيط ، وقد يتجاوزه لمستويات من البناء والهدم في مستويات التركيب المختلفة ، وحقائق الواقع ، كما هو ملحوظ في نص (مَعْنِ بن أوس) ، الذي ينطبع بثنائية البناء والهدم بأبعادها المختلفة ، إذ يقول (٢٧):

وذي رحـــم قلمـــت أظفـــار ضغنـــه ... بحلمـي عنـه وهـو لـــيس لـه حلـم
يحـــاول رغمـــي لايحـــاول غـــيره ... وكـالموت عنـدي أن يحـل بـه الـرغم
فـإن أعـف عنـه أغـض عيناً علـى قـذى ... ولـيس لـه بالصـفح عـن ذنبـه علـم
وإن انتصـــر منـــه أكـــن مثـــل رائـــشٍ ... ســهام عـدو يُسـتهاضُ بهـا العضـم
صـبرتُ علـى مـا كـان بـيني وبينـه ... ومـا تستوي حربُ الأقـاربِ والسلم
وبـــادرتُ منـــه النـــأي والمـــرءُ قـــادرٌ ... علـى سـهمه مـا دام في كفـه السـهم
ويشـــتم عرضـــي في المغيـــب جاهـــداً ... ولـيس لـه عنـدي هـوانٌ ولا شـتم
إذا سُـــمته وصـــل القرابـــة ســـامني ... قطيعتهـــا تلـــك الســـفاهةُ والإثـــمُ
وإن أدعـــه للنصـــف يـــأب ويعصـــي ... ويـدعو لحكـمٍ جـائرٍ غـيرهُ الحكـم
ويســـعى إذا أبـــني ليهـــدم صـــالحي ... ولـيس الـذي يـبني كمـن شـأنه الهـدم
يـــودُ لـــو أنـــي مُعـــدمُ ذو خصاصـــةٍ ... وأكـــره جُهـــدي أن يُخالطـــه العُـــدمُ
ويعتـــد غُنْمـــاً في الحـــوادثِ نكـــبتي ... ومـــا إن لـــه فيهـــا ســـناء ولا غُـــنمُ
فمـــا زلـــتُ في لـــيني لـــه وتعطفـــي ... عليـه كمـا تحنـو علـى الولـد الأم

فالنص يعمق علاقة الذات مع الآخر ، التي تقوم على ثنائية البناء والهدم ، تمثل ذات الشاعرة الجانب الإيجابي في هذه العلاقة ، والآخر يمثل السلب . وظل النص يراوح بين هاتين الحركتين ، حتى اقترب إلى التصريح بها في قوله :

ويسعى إذا أبني ليهدم صالحي ... وليس الذي يبني كمن شأنه الهدم

واء والتوالد كما في قوله تعالى :"يخرج الحي من الميت ، ويخرج الميت من الحي" [٢٨]، فعنصرا: " الحياة ـ الموت" تربطهما علاقة الاحتواء والتوالد ، احتواء الحياة للموت ، واحتواء الموت للحياة ، وتوالدهما من بعضهما ، ومن صور هذا المسار قول المتنبي[٢٩]:

أزورهم وسواد الليل يشفع لي وأنثنى وبياض الصبح يغري بي

فنلحظ حركة الزمن بين الانكشاف والستر ، والذهاب والرجوع ، في دوريّة زمنية تبدأ إذ تنتهي ، تشكلها أربعة عناصر :(أزور ـ سواد ـ الليل ـ يشفع لي) ، في مقابل أربعة أخرى :(انثني ـ بياض ـ الصبح ـ يغري بي) .

ـ مسارات جوهر تشكيلها القبول بالآخر ، ومشاركته في تحديد الدور الفاعل لكل عنصر في نسق الأداء الكلي ، على سبيل المضاهاة والتقابل والتكامل ، نحو قوله تعالى :" ألم تر أن الله يسجد له من في السموات والأرض ، والشمس والقمر ، والنجوم والجبال والشجر والدواب وكثيرٌ من الناس ، وكثير حق عليه العذاب .. " [٣٠].

بدأت الآية بموجودات السماء ثم قابلتها بموجودات الأرض في مسار لا يقوم على التباين بين عناصر البناء ، بل تحديد الأدوار في مدلولات اللغة وحقائق الواقع . و بدأ بالسماء لاحتوائها للأرض وشرفها عليها ، ومن ثَمّ ناسب تقديم موجداتها مرتبة حسب حجمها الظاهر لرؤية العين المجرد ؛ فبدأ بالشمس وثنى بالقمر فالنجوم ، ثم قابلها بذكر موجودات الأرض مرتبة من الأعلى إلى الأدنى ، أو من الأكبر إلى الأصغر فذكر الجبال ثم الشجر فالدواب ، وأخّر ذكر الناس كونهم مراد الآية القرآنية والمعنيون بالخطاب . ويبرز في المشهدين جماليات التناسب بين موجودات السماء وموجودات الأرض وتناسقهما ، وحاجتهما إلى حيزٍ مكاني أكبر في نسق الأداء اللغوي .

ـ التنامي ذات طبيعة ضدية امتدادية رتبيَّة ، تفيد كل مرتبة معنى يوهم بالتضاد لسابقه أو للاحقه ، ويتصل معه بروابط معنوية متعددة ، تشكل هذا التنامي والامتداد ، كقول الله تعالى :" فمنهم ظالم لنفسه ومنهم مقتصد ومنهم سابق بالخيرات " [٣١]، فالظالم ضده السابق بالخيرات ، وبينهما الاقتصاد ، وهو قنطرة بين المسلكين ، ومرتبة بين مرتبتين ، في تدرج وتنامٍ ، يوهم

بالتضاد بين عناصر المبنى للآية .

وهذا التنامي الضدي يختلف عن نمط آخر من التنامي المعنوي ، الذي يرتبط باتساع المبنى ، وتكاثر الجمل ، بدءًا بالصوت اللغوي وانتهاءً بالتشكيل الكلي للنص ، " فالمقال كلما طال زاد عدد الجمل فيه ، وكل جملة تضاف ينبغي أن تعمق صلة الشيء اللاحق بالشيء السابق ، سواء تناول هذا المقال موضوعاً اتفاقياً تنسجم أفكاره بعضها ببعض ، أو مجموعة قضايا خلافية يسودها التناقص.." (٣٢).

نية ا ارات كوين ة تتلاشى حدود الزمان والمكان للماهيات ، وتتداخل فيما بينها مشكلة حالات تكوينية جديدة ، يمتزج فيها الواقع بالخيال ، والحقيقة بالمجاز ، كما في بيت أبي نواس السابق :

أضـــــحى الإمـــــام محمـــــد للـــــدين نـــــوراً يقتـــــس

تبكـــــي البـــــدور لضـــــحكه والســـيف يضـــحك إن عـــبس

إذ يحمل التضاد فضاءات دلالية تتداخل فيها عوالم متعددة ومختلفة ؛ ليعطى هذا المسار أبعاداً (للبكاء – والضحك) تتجاوز دلالاته الواقعية ، إلى أبعادٍ حسية ونفسية وروحية ، ويشكل جماليات تصويرية غريبة ، بإضافة البكاء للبدر ، والضحك للسيف خلافاً للمألوف ، محققاً فجأة فنية مؤثرة في المتلقين لمثل هذا البيت .

نمة :

تأكّد للبحث أن الظاهرة البلاغية فاعلة ضمن مكونها النصي ، ومن مظاهر هذا التفاعل تنامي الظّاهرة وتعددها بتعدد سياقاتها ، ومن ثَمّ تشكيلها أنواعاً مختلفة من العلائق والترابطات مع عناصر النّص . وأن اتساع المكون اللغوي للنص وامتداد حيزه يوسع آفاق الظاهرة ويعمقها ، إذ تتكاثر عوالم من العلائق والترابطات والتداخلات ، تتناسب طردياً مع اتساع مادته . ويبقى للتحديد الاصطلاحي دور شبيه بالقنطرة أو المنفذ الذي نتحرك منه إلى أشياء النص وتفاعلاته المختلفة .

وتأكد ـ كذلك ـ أن الحقيقة الجمالية والبيانية في حال التفكيك تتجسد في الإمكانات اللغوية البسيطة والمباشرة ، في مقابل الرؤية الواسعة التي تأخذ بمستويات الأداء المختلفة ، ونسقه الداخلي ، وسياقه الخارجي ، فالأولى: تهتم بظاهر الشكل ، ومراد اللفظ ومستويات أدائه التي

تتسع للفصيح والأفصح ، أما الأخرى : فهي أشكال من الترابطات ، التي تتجاوز ظاهر اللغة إلى أعماق البناء ، وما يعتمل فيه من تفاعلات وعلائق ، وتصبح الحقيقة البيانية في قوة هذا التفاعل والتواصل والترابط ..

ومن ثَمّ تصبح العلاقة بين أجزاء النص وتشكيله الكلي تكاملية ، إذ ليس من الدقة النظر إلى أحد هذين الطرفين بصورة مجتزأة بعيدة عن الآخر ، بل نستدعي الأجزاء ضمن سياقها الكلي للنص ، وتبقى حاضرة معنا في مقاربتنا لمادة النص .

المصادر والمراجع :

١. ابن الأثير ، ضياء الدين (ت ٦٣٧ هـ) : المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر ، قدمه وعلق عليه : د. أحمد الحوفي ، و د . بدوي طبانة ، القسم الثالث ، دار نهضة مصر ، القاهرة ، ط١ ، ١٩٥٩ .

٢. البرقوقي ، عبد الرحمن : شرح ديوان المتنبي ، ج١ ، منشورات دار الكتب العلمية ، لبنان .

٣. الجوهري : الصحاح ، تح : أحمد عبد الغفور عطار ، دار العلم للملايين ، بيروت ، ط٣ ، ١٩٨٤.

٤. خليل ، د. إبراهيم :الأسلوبية ونظرية النص ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، بيروت ، ط١ ، ١٩٩٧.

٥. الرباعي ، د . عبد القادر : جماليات المعنى الشعري (التشكيل والتأويل) ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، بيروت ، ط١ ، ١٩٩٩ .

٦. الزناد ، الأزهر : نسيج النص ، المركز الثقافي ، الدار البيضاء ، ط١ .

٧. السيوطي(٩١١ هـ) : معترك الأقران ، تح : محمد على البجاوي ، ج١ ، دار الفكر العربي ، (د. ت . ط) .

٨. ضيف ، د. شوقي : العصر العباسي ، ج١ ، دار المعارف ، القاهرة .

٩. عباس ، د. فضل حسن : البلاغة فنونها وأفنانها ،ج٢ ، دار الفرقان، الأردن ، ط٧ ، ٢٠٠٠ .

١٠. عبد القادر ، د. حامد : دراسات في علم النفس الأدبي ، المطبعة النموذجية ، القاهرة ، ١٩٤٩م .

١١. عتيق ، د. عبد العزيز : علم البديع ، دار النهضة العربية ، بيروت ، (د. ط . ت) ، ص : ٧٢

١٢. عيد د. رجاء : فلسفة البلاغة بين التقنية والتطور ، منشأة المعارف ، الإسكندرية ، (د.ط.ت) .

١٣. القالي ، أبو علي (٣٥٦ هـ) : المختار من كتاب الأمالي ، اختيار وتقديم : د. عمر الدقاق ، منشورات جامعة صنعاء ، ١٩٩١ .

١٤. القزويني (٧٣٩هـ): الإيضاح في علوم البلاغة ، شرح وتعليق : محمد عبد المنعم خفاجي ، دار الكتاب اللبناني ، بيروت ، ط٥ ، ١٩٨٠ .

١٥. الكومي ، د. محمد شبيل : المذاهب النقدية الحديثة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ٢٠٠٤.

١٦. كيرو ، بيرو: علم الدلالة ، تر: منذر عياشي ، دمشق ، دار طلاس ، ١٩٨٨.

١٧. مجمع اللغة العربية : المعجم الوسيط ، المكتبة الإسلامية ، استانبول.

١٨. ابن هشام ، جمال الدين (ت : ٧٦١ هـ): مغني اللبيب عن كتب الأعاريب ، تح : د. مازن المبارك ، ومحمد علي حمد الله ، دار الفكر ، بيروت ، ط٦ ، ١٩٨٥ .

امش :

(1) ينظر : ابن هشام : ، جمال الدين (ت : ٧٦١ هـ): مغني اللبيب عن كتب الأعاريب ، تح : د. مازن المبارك ، ومحمد علي حمد الله ، دار الفكر ، بيروت ، ط٦ ، ١٩٨٥ ، ص : ٦٤٧ ، وما بعدها

(2) ينظر ، خليل ، د. إبراهيم : الأسلوبية ونظرية النص ، المؤسسة العربية للدراسات النشر ، بيروت ، ط١ ، ١٩٩٧ ، ص : ١٣٩

(3) ينظر ، المرجع السابق ، ص : ١٤٠

(4) الرباعي ، د . عبد القادر : جماليات المعنى الشعري (التشكيل والتأويل) ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، بيروت ، ط١ ، ١٩٩٩ ، ص : ١٨٩

(5) الكومي ، د. محمد شبيل : المذاهب النقدية الحديثة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ٢٠٠٤ ، ص٣٠٠.

(6) ينظر ، المرجع السابق ، ص٣٠١

(7) ينظر، خليل ، د. إبراهيم : الأسلوبية ونظرية النص ، ص : ١٣٤

(8) ينظر : القزويني(٧٣٩هـ): الإيضاح في علوم البلاغة ، شرح وتعليق : محمد عبد المنعم خفاجي ، دار الكتاب اللبناني ، بيروت ، ط٥ ، ١٩٨٠ ، ص : ٤٧٧ ، والسيوطي(٩١١ هـ) : معترك الأقران ، تح: محمد على البجاوي ، ج١ ، دار الفكر العربي ، (د. ت . ط) ، ص : ٤١٤

(9) ابن الأثير ، ضياء الدين (ت ٦٣٧ هـ) : المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر ، قدمه وعلق عليه : د. أحمد الحوفي ، و د . بدوي طبانة ، القسم الثالث ، دار نهضة مصر ، القاهرة ، ط١ ، ١٩٥٩ ، ص : ١٤٣ .

(10) ورد ، ضادَّه : خالفه ، وكان له ضدّاً ، وَضَادّ بين الشيئيين : جعل أحدهما ضد الأخر . وَ(تَضَادَّ) الأمران : كان أحدهما ضِدّ الآخر ، وَالضِّدُ : المخالف والمنافي ، والضِّد : المَثَلُ والنّظِيْر والكُفْءُ ، ويقال هذا اللفظ من الأضداد : من المفردات الدالة على معنيين متباينيين ، كالجون :الأسود والأبيض ، و(المتضادان) في المنطق : اللذان لا يجتمعان . [انظر ، الجوهري : الصحاح ،تح : أحمد عبد الغفور عطار ، دار العلم للملايين ، بيروت ، ط٣ ، ١٩٨٤ ، ومجمع اللغة العربية : المعجم الوسيط ، المكتبة الإسلامية ، استانبول ، مادة (ضدد)] .

(11) النجم : ٤٣ ـ ٤٤

(12) النجم : ٥٩ ـ ٦٠

(13) ضيف ، د. شوقي : العصر العباسي ، ج١ ، دار المعارف ، القاهرة ، ص : ٢٢٩

[٤] ضيف ، د. شوقي : العصر العباسي ، ج١ ،ص : ٢٧٨ ، [سعة العيش ، والسرى : السير ليلاً ، وغناء : نفع ، (انظر: ، الجوهري : الصحاح ، دار القلم ، بيروت)]

[٥] الرباعي : جماليات المعنى الشعري ، ص١١٥

[٦] خليل ، د.إبراهيم : الأسلوبية ونظرية النص ، ص : ١٣٦

[٧] الإخباري ، أي : (توفر مضمون مفيد في النص) . ينظر ، الزناد ، الأزهر : نسيج النص ، المركز الثقافي ، الدار البيضاء ، ص١٥.

[٨] ينظر ، عبد القادر ، د. حامد : دراسات في علم النفس الأدبي ، المطبعة النموذجية ، القاهرة ، ١٩٤٩م ، ص١٠٣ .

[٩] ينظر ، ضيف ، د. شوقي : العصر العباسي ، ج١ ، ط١٤ ، ص : ٢٧٨

[١٠] النجم : ٤٣ ـ ٤٤

[١١] النجم : ٥٩ ـ ٦٠

[١٢] ينظر ، عيد د. رجاء : فلسفة البلاغة بين التقنية والتطور ، منشأة المعارف ، الاسكندرية ، (د.ط.ت) ، ص٢١٩ ـ ٢٢٠

[١٣] كيرو ، بيرو: علم الدلالة ، تر: منذر عياشي ، دمشق ، دار طلاس ١٩٨٨ ، ص : ٦١ وما بعدها

[١٤] نوح : ٢٥

[١٥] ينظر، عتيق ، د. عبد العزيز : علم البديع ، دار النهضة العربية ، بيروت ، (د. ط . ت) ، ص : ٧٢ ، وعباس ، د. فضل حسن : البلاغة فنونها وأفنانها ،ج٢ ، دار الفرقان، الأردن ، ط٧ ، ٢٠٠٠ ، ص : ٢٧٦

[١٦] النجم : ٤٣ ـ ٤٤

[١٧] القالي ، أبو علي (٣٥٦ هـ) : المختار من كتاب الأمالي ، اختيار وتقديم : د. عمر الدقاق ، منشورات جامعة صنعاء ، ١٩٩١ ، ص : ١٤٤

[١٨] الأنعام : ٩٥

[١٩] البرقوقي ، عبد الرحمن : شرح ديوان المتنبي ، ج١ ، منشورات دار الكتب العلمية ، لبنان ، ص : ٢٠٤ .

[٢٠] الحج : ١٨

[٢١] فاطر : ٣٢

[٣٢] خليل ، د. إبراهيم : الأسلوبية ونظرية النص ، ص: ١٤٥

القول الحـري على أبيـات البحتري
دراسة وتحقيق

حسن الأهدل

قسم اللغة العربية ، كلية التربية ، الحديدة

، البحث

النحت فرع من علوم اللغة العربية لم يسلّط عليه الضوء إن في اليمن أو خارجها ، لهذا أحببت أن أحقق وأدرس وريقات صغيرة قليلة منسوبة لعالم تهامة المعروف بـ (محمد بن فرج التهامي) في علم النحت ، وهو عبارة عن أبيات للعالم الفاضل صفي الدين البحتري قام عالمنا التهامي بشرحها وتفسيرها فأحببت أن أخرجها إخراجاً جيداً حتى نساهم في نشر ما أودعه لنا علماء اليمن من تراث. آملين أن يأخذ حظه في التعريف وطريقه إلى أذهـــان القراء.

دمة

النحت علم اختلف فيه علماء العربية - قديماً وحديثاً- فمنهم مَنْ أفرد له جانباً في كتب العربية وآخرون لم يعترفوا به ، وظنوه سبباً في تشويه العربية وجمال معانيها وطريقاً واسعاً لدخول المولّد والغريب من الألفاظ ، وحصروا ما ورد منه بالمسمـوع وأن ما نحت من الألفاظ هو المتكرر فقط حباً في الاختصار وهروباً من التكرار ، ورأيهم أن لغتنا العربية فيها من الإيجاز والتركيب ما يغنيها عن النحت. ويعتبر ابن فارس أول من أدخل النحت إلى العربية وهو فارسي الأصل ، وقد أراد أن يصنع باللغة العربية ما يصنع في اللغة الفارسية والهندية وغيرها ، وقد رُدّ عليه بأن للغة العربية خصائص وتراكيب لا يمكن أن تقبل ما تقبله اللغات الأخرى من النحت .

أمّا من رأى من العلماء بأنه يجب أن يعرف ويدرس وقاس عليه مفردات جديدة فغالبهم من علماء العربية المحدثين مستأنسين في ذلك بما ورد عن ابن فارس والثعالبي ، وابن مالك ، والسيوطي ، ومن هؤلاء : الألوسي ، ونهاد الموسى وصبحي الصالـــح ، وإميل بديع يعقوب ، وغيرهم.

وممن اهتم بعلم النحت في اليمن وأفرد له جانباً من علمه عالمنا الشيخ الشاعر والفقيه محمد بن فرج التهامي ت ١٣٠٦هـ الذي له في كل علم باع حيث ألّـف مبحثاً صغيراً في علم النحت وسم بـ (القول الحـري على أبيـات البحتري) وهو شرح لأبيات في النحت أحببت أن أدرسها وأحققها آملة أن تجد حظها إلى النشر ليعرفها القرّاء ، ويعرفون معها هذا العالم الجليل الذي أغنى المكتبة اليمنية

بصنوف عدّة من مؤلفاته في اللغة والفقه والشعر وحتى الحساب بحسب من ترجم له. ولقد بذلت الجهد في تحقيق هذه الأبيات تحقيقاً علمياً ، فضبطت النص ووثقته وخرّجت الآيات القرآنية ، والأبيات الشعرية وترجمت للأعلام ووثقت عنوانها من خلال العودة إلى المصادر التي ترجمت له.

، النحت:

هو جنس من الاختصار والاختزال. وقد ذكر الإمام السيوطي أن أهم من ألّف في النحت أبو علي الظهير بن الخضير الفارسي العماني سمّاه (تنبيه البارعين على المنحوت من كلام العرب) وذكر أنه لم يقف عليه وإنما نقله عن ياقوت الحموي في معجم الأدباء الذي قال فيه: " سأل الشيخ أبو الفتح عثمان بن عيسى الملطي أو البلطي النحوي الظهير الفارسي عمّا وقع في ألفاظ العرب على مثال (شقحطب) فقال: هذا يسمى في كلام العرب المنحوت ، ومعناه أن الكلمة منحوتة من كلمتين كما ينحت النجار خشبتين ويجعلهما واحدة فـ(شقحطب) منحوت من (شق) و (حطب) فسأله الملطي : أن يثبت له ما وقع من هذا المثال ليتحول في معرفتها عليه فأملاها عليه في نحو عشرين ورقة من حفظه وسمّاها (تنبيه البارعين على المنحوت من كلام العرب) ". (١)

أمَّا أول من اكتشف ظاهرة النحت في اللغة العربية فهو الخليل بن أحمد الفراهيدي ت١٧٥هـ الذي قال: " إن العين لا تأتلف مع الحاء في كلمة واحدة لقرب مخرجيهما إلاَّ أن يشتق فعل من جمع بين كلمتين مثل (حيَّ على) كقول الشاعر:

أقول لها ودمع العين جار ألم يحزنك حيعلة المنادي .(٢)

فهذه كلمة جمعت من (حيَّ) و (على) وتقول فيه (حيعل يحيعل حيعلة) ".(٣)

أمّا الدكتور نهاد الموسى فقد عرّفه بقوله: " هو بناء كلمة جديدة من كلمتين أو أكثر أو من جملة فتكون الكلمتان أو الكلمات متباينتين في المعنى والصورة ، بحيث تكون الكلمة الجديدة آخذة منهما جميعاً بحظ في اللفظ دالة عليهما جميعاً في المعنى".(٤)

في اللغة: النشرُ ، والنحت: نحت النجار الخشب ، ونحت الخشبة ينحتها نحتاً فانتحت ، ونحت الجبل قطعه، وفي التنزيل: " وتنحتون من الجبال بيوتاً آمنين" والكلمة أخذها وركبها من كلمتين أو كلمات .(٥)

'صطلاح: معناه عند الخليل : أخذ كلمة من كلمتين متعاقبتين واشتقاق فعل منها.(٦)

وعند ابن فارس : " أن تؤخذ كلمتان وتنحت منهما كلمة تكون آخذة منهما جميعاً بحظ وقال:

العرب تنحت من كلمتين كلمة واحدة ، وهو جنس من الاختصار " .(٧)

وقد سمّاه عبد الله أمين : الاشتقاق الكبّار بالتثقيل ؛ لأن النحت عنده أكبر أقسام الاشتقاق .(٨)

وكذا يراه الألوسي الذي قال: " هو من قسم الاشتقاق الأكبر".(٩)

ويرى بعض أهل اللغة أن النحت نوع من أنواع الاشتقاق ففي كل منهما توليد شيء من شيء ، وفي كل منهما فرع وأصل ، ولا يظهر الفرق بينهما إلاّ في كون النحت اشتقاق كلمة من كلمتين أو أكثر ، وكون الاشتقاق من كلمة واحدة .(١٠)

وقد قسّم المتأخرون من علماء اللغة النحت إلى أقسام عدّة يمكن حصرها فيما يأتي :

١- **الفعلي:** وهو أن تنحت من الجملة فعلاً يدل على النطق بها أو على حدوث مضمونها مثل: (جعفد) من (جعلت فداك) و (بسمل) من (بسم الله الرحمن الرحيم) .

٢- **الوصفي:** وهو أن تنحت كلمة واحدة من كلمتين تدل على صفة بمعناها مثل:(ضبطر) للرجل الشديد مأخوذة من (ضبط) و (ضبر) و(الصلدم) وهو الشديد الحافر مأخوذة من (الصلد) و (الصدم) .

٣- **النحت الاسمي:** وهو أن تنحت من كلمتين اسماً مثل: (جلمود) من (جمد) و(جلد) و (حبقر) للبرد ، وأصله (حبٌّ قُر) .

٤- **النسبي:** وهو أن تنسب شيئاً أو شخصاً على بلدتي (طبرستان) و(خوارزم) مثلاً تنحت من اسميهما اسماً واحداً على صيغة اسم (طبخزيّ) أو منسوب إلى المدينتين كلتيهما ، ويقولون في النسبة إلى الشافعي وأبي حنيفة (شفعنتي) وإلى أبي حنيفة والمعتزلة (حنفلتي) .

٥- **النحت الحرفي:** كـ (لكن) حيث يرى بعض النحاة أنها منحوتة وأن أصلها (لكن وأن) طرحت الهمزة للتخفيف ، ونون (لكن) لالتقاء الساكنين ويرى آخرون أصلها (لا) و (أن) والكاف زائدة وحذفت الهمزة تخفيفاً .

٦- **التخفيفي:** مثل (بلعنبر) في بني العنبر ، و (بلحارث) في بني الحارث و(بلخزرج) في بني الخزرج ، وذلك لقرب مخرجي النون واللام .(١١)

ويرى بعض النحاة أن ابن فارس قد عدّ النحت قياسياً .

ولعلهم قد استنبطوا هذا الحكم من توسع ابن فارس فيه ، حيث عدّ أكثر الرباعي والخماسي من

المنحوت .

فقد قال: " هذا مذهبنا في أن الأشياء الزائدة على ثلاثة أحرف فأكثرها منحوت مثل قول العرب للرجل الشديد (ضبطر)" من قولهم (ضبط) و (صبر) وفي قولهم: (صهصلق) أنه من (صَهَلَ) و (صَلقَ) وفي (الصلدم) من (الصلد) و(الصدم) وقد ذكرنا ذلك بوجوهه فعلى هذا الأصل بنينا ما ذكرناه من مقاييس الرباعي فنقول: إن ذلك على ضربين: أحدهما: المنحوت . والآخر: الموضوع وضعاً لا مجال له في طرق القياس .(١٢)

وقد صرّح بقياسيته في كتابه مقاييس اللغة فقال: " اعلم أن الرباعي والخماسي مذهباً في القياس يستنبطه النظر الدقيق ، وذلك أن أكثر ما تراه منه منحوت ومعنى النحت أن تؤخذ كلمتان وتنحت منهما كلمة تكون آخذة منهما جميعاً بحظ والأصل في ذلك ما ذكره الخليل من قولهم : (حيعل الرجل إذا قال حيَّ على) " (١٣)

ويراه ابن مالك قياساً حيث يقول: " قد يبنى من جزأي المركب فعْلل بفاء كل منهما وعينه ، فإن اعتلت عين الثاني كمل البناء بلام الأول ونسب إليه ". (١٤)

وقد نُقل عن لجنة النحت بمجمع اللغة العربية في القاهرة أن عبارة ابن فارس في فقه اللغة لا تفيد القياسية إلاّ إذا نظر إلى أن ابن فارس ادعى أكثرية النحت فيما زاد عن ثلاثة ومع الكثرة تصح القياسية والاتساع .(١٥)

وقد جاء قرار مجمع اللغة العربية سنة ١٩٤٨م بجواز النحت في العلوم والفنون للحاجة الملحة إلى التعبير عن معانيها بألفاظ عربية موجزة .(١٦)

ويقول ابن حيان في شرحه ، وهذا الحكم لا يطرد إنما يقال فيه ما قالته العرب والمحفوظ (عبشمي) في عبد شمس ، و(عبدري) في عبد الدار ، و (مرقس) في امرئ القيس ، و (عبقسي) في عبد القيس ، و (تيملي) في تيم الله .(١٧)

وبعضهم رأى ألاّ يؤخذ من النحت إلاّ بقدر ، ومنهم الكرملي الذي قال: " إن النحت لم يذهب إليه أحد إذا لم يوضع له ضابط ، والألفاظ المنحوتة التي وصلت إلينا هي حروف جاءتنا في مواضيع مختلفة نطق بها الناس بعد أن صقلتها ألسنتهم ، وهي غير جارية اطراداً على وجه من الوجوه " ثم قال: والاشتقاق عندنا يقوم مقامه ويوفي حقه بل يفوقه ، وكل لفظة منحوتة وصفت في العلم نزعت منه ولم تعش زمناً طويلاً ، ولغتنا ليست من اللغات التي تقبل النحت على وجه لغات أهل الغرب كما هو مدوّن في مصنفاتهم " .(١٨)

ويرى الدكتور إبراهيم نجا أن النحت سماعي وليس له قاعدة يسير وفقها القائلون إلاّ في النسبة للمركب الإضافي ، فقد قال العلماء عنه: مبني على تركيب كلمة من اللفظين على وزن فعلل بأخذ الفاء والعين من كل لفظ ثم ينسب للفظ الجديد كـ(عبشمي) في عبد شمس و (عبدري) في عبد الدار، و (تيملي) في تيم اللات ، وفي غير ذلك مبني على السماع والأخذ عن العرب .(١٩)

ف بالش ح

كنيته:

هو محمد بن حسن بن سعد بن فرج التهامي ، ولد بمدينة بيت الفقيه سنة (١٢٤٠هـ) ودرس على شيوخ تهامة حتى شَهُرَ أمره ، وتصدى للإفتاء والتدريس وتوفى سنة (١٣٠٦هـ) .

درس على شيخه مفتي بيت الفقيه رزق بن يحيى العلوي ، وتخرج على يديه كثير من العلماء من مختلف مناطق اليمن ومن البلاد المجاورة ، وله مؤلفات في مختلف فنون العلم والأدب ، منها:

- تحذير الثقات في المجمعات والجماعات .
- شرح منظومة علوان .
- إغاثة المحتاج بشرح أبيات الزجاج.
- السراج الوهاج بشرح خطبة المنهاج.
- الدرر البواهي شرح أبيات الأوامر والنواهي .
- القول الحري على أبيات البحتري .(٢٠)

مخطوط:

- عدد الأوراق ثلاث (٣) .
- عدد الصفحات أربع (٤) خلا صفحة العنـوان .
- الناسخ: عبده يحيى جلبي .
- كان الفراغ من تأليف شرح الأبيات قبيل صلاة الظهر يوم الأربعاء لعله جمـادي الأول ١٣٠٤هـ .
- نوع الخط نسخي ، والأبيات بخط أحمر ، والشرح بالأسود .
- المقاس: ٢٥ × ١٧,٥ سم .
- عدد الأسطر: ٢٣ ، ٢٢ ، ٢٠ .

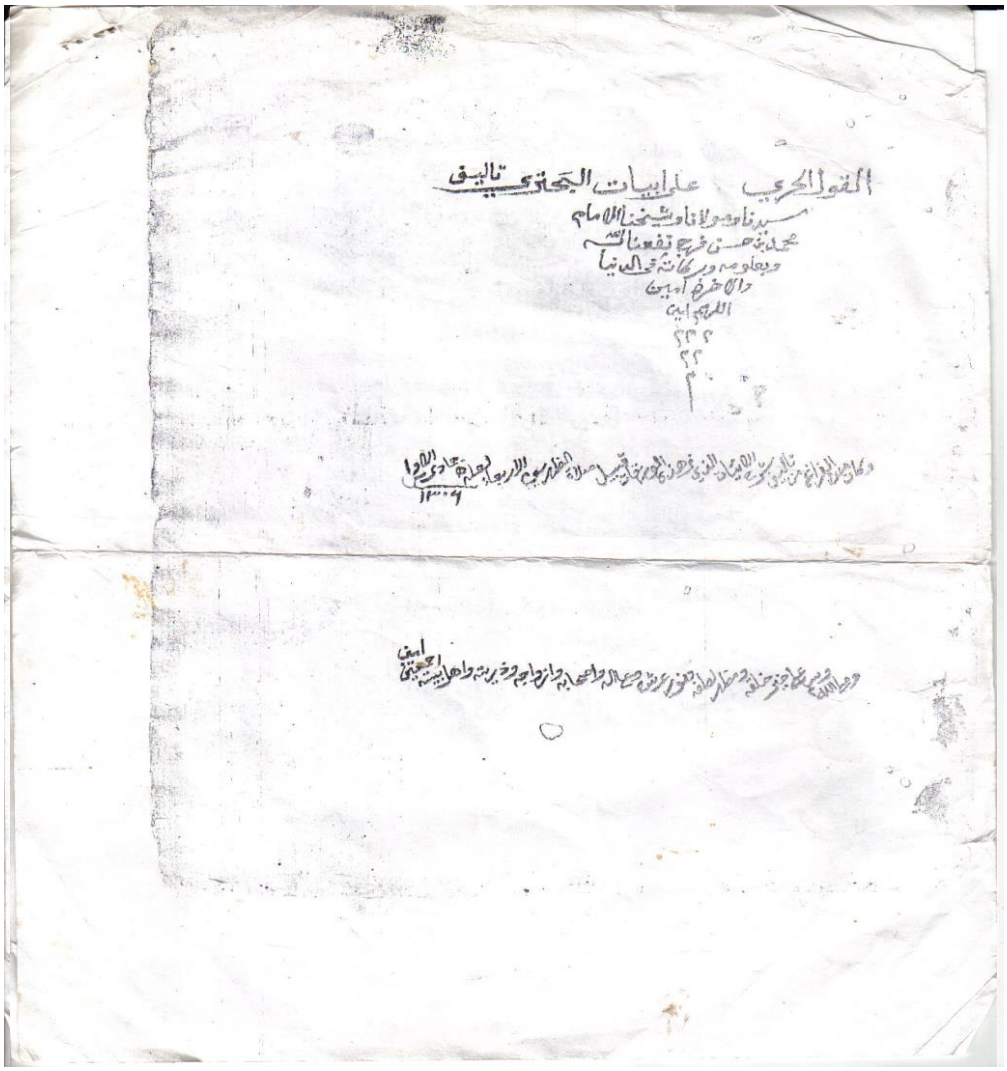
وقد جاء في الورقة الأولى العنوان ، واسم المؤلف ، وتاريخ الفراغ من تأليفه ودعـاء .

ج التحقيق:

لم أجد سوى نسخة واحدة بخط عبده يحيى جلب فأخذت صورة عنها واعتمدت عليها . ولقد قمت بكتابة النسخة وفق قواعد الإملاء الحديثة :

- خرجت الآيات القرآنية .
- خرجت الأبيات الشعرية.
- ترجمت لجميع الأعـلام الذين ذكرهم المؤلف ؛ ما عدا صفي الدين البحتري لم أجد له ترجمة مع طول بحث.
- وثقت الأقوال التي ذكرها المؤلف من مصادرها الأصلية ؛ إلاَّ في مسألتين فقط عدت فيها إلى حاشية الخضري لنقله عنها ، وعدم تمكني من الحصول على هذين المصدرين.

صـورة ورقة عنوان المخطوط



صـــورة الورقة الأخيرة في المخطوط

ى أبيات البحتري

تأليف: سيدنا ومولانا وشيخنا الإمام محمد بن حسن فرج ، نفعنا الله به وبعلومه وبركاته في الدنيا والآخرة – آمين .

وكان الفراغ من تأليف الأبيات الذي في هذه الوريقة قبيل صلاة الظهر في يوم الأربعاء لعله جمادي الأول ١٣٠٤هـ.

، النـص:

الشارح:

بسم الله الرحمن الرحيم

والحمد لله و به نستعين والصلاة والسلام على سيد المرسلين وعلى آله وصحبه أجمعين أمَّا بعـد :

فقد سألني بعض المحبين الكَمَلـة يظن أني ممن تكَمّل أن أبين له معاني هذه الأبيات الآتية للشيخ الأكمل الشيخ العلامة صفي الدين أحمد البحتري(٢١) رحمه الله ، وكما ورد في كتابه الكريم أنْشَدَتْ نفسي لنفسي :

وَلَسْتُ بأهلٍ أنْ أُفَادَ لقِلّتي فَكَيفَ أُفيدُ والفَهَاهَةُ(٢٢) صَنْعَتي

وَلَكِنْ عَيْنَ الحبِ تَرْمِقُ قِلّتِي كثيراً وَتُفْضِي عَنْ مَسَاوِئَ وَصَمْتي

ولما رأيت أنه لابد أن أضع ما وجدته تجاسرت وجاوزت حدي ، وأرجو منه جزاه الله خيراً أن يستر عيب ما رآه واطّلع عليه فهو أهل لذلك وأكثر مما هنالك ، وهذه الأبيات وجملتها عشرة تشتمل على اثني عشر معنى.

لنـ ص حقق:

إذا رُمْتَ بَابَ النّحتِ تَسْمَعُ جُمْلَـةً أَتَتْكَ من الأفعَالِ فيهَا مَسَائلُ

إذا: ظرف لما يستقبل من الزمان وترد للماضي كثيراً(٢٣)، ومنه " وإذا رَأوا تِجَارَةً أوْ لَهْوَاً انفَضّوا إليَها وَتَركُوكَ قائِمَاً" (٢٤)

قال العلامة السيوطي(٢٥)هذه الآية كانت سبباً لتقديم الخطبة على الصـلاة ، وقد كانت مؤخرة عنها ، ومعنى: وتركوك قائماً ؛ أيّ في الخطبة.(٢٦)

وهي عند أرباب المعاني لما يجزم بحصوله ، بخلاف (إن) فإنها لعدم الجزم .(٢٧)

قال لطف الله الغياثي(٢٨) نقلاً عن الشارح(٢٩) ، لم يرد بالجزم هنا معناه الحقيقي بل ما يعم الاعتقاد الراجـــح القائم مقام الجزم في المجـــاوزات .(٣٠)

و (رمت): أصـله (رَوَمت) بالواو تحـركت وانفتح ما قبلهـا وقلبت ألفاً لـذلك .

ثم بعد إسناده لتاء المخاطب التقى ساكنان ، وحذفت الألف فصار (رُمت) أبدل من فتحة الراء ضمة تنبيهاً على أن العين من بنات الواو .(٣١)

وباب النحت طريقه ، والنحت كما قال العلامة الخضري على ابن عقيل(٣٢): أن يختصر من كلمتين فأكثر كلمة واحدة ".

قال: " ولا يشترط فيه حفظ الكلمة الأولى بتمامها بالاستقراء خلافاً لبعضهم ، ولا الأخذ من كل الكلمات ، ولا موافقة الحركات والسكنات كما يعلم من شواهده " .

نعم كلامهم يفهم اعتبار ترتيب الحروف ، ولذا يُعدّ ما وقع للشهاب الخفاجي(٣٣) في شفاء الغليل من (طبلق) بتقديم الباء على الـــلام .

إذا قال: (أطال الله بقاءك) سبق قلم .

والقياس (طلبق) ومنه تعلم أن ما وقع في النظم إمَّا سبق قلم ، وإمّا تصحيف إذ القياس (طلبقوا) لا (طبقلوا) .

قال: والنحت مع كثرته عن العرب غير قياسي.(٣٤)

والمسائل جمع مسألة ، وهي ما يبرهن على إثبات محموله لموضوعه ، وتسمى نتيجة وفائدة ، والاختلاف بالاعتبار :

فَخُـذهَا عَلَىَ قَصْدِ السماعِ وِلا تَـقسْ عَلَيْهَا كَمَا قدْ حَدَثْتَنَا الأوائِلُ

فخذها: جواب (إذا) على السماع على الأصح ، ونُـقـل عن فقه اللغة عن ابن فارس(٣٥) قياسية(٣٦) ، وصرح الشمني(٣٧) بأنه سماعي.

والأوائل: جمع (أول) وأصله (أواول) بواوين بينهما ألف قلبت الثانية هـمزة وذلك هو القياس).(٣٨) قال في الخلاصة: (٣٩)

..... فَأبْدلِ الهَمْزة من واوٍ و يـاء

آخراً أثـر ألـفٍ زيـدَ وفـي فَاعِلِ مَا أُعِلّ عيْناً ذا اقتُـفِي

فَقُـلْ بَسْمل الأحبابُ عندِي وَحَمْدَلوا فَجَعْفلْتهُـم حَالاً فَـزادو وَهَيللوا

(بسمل) إذا قال: باسم الله كـ(دحرج) (دحرجة) وإذا كتبها فهي بمعنى القول أو الكناية أطلقوها على نفس(بسم الله الرحمن الرحيم) مجازاً من إطلاق المصدر على المفعول لعلاقة اللزوم ثم صارت حقيقة عرفية .

و(حمدلوا) قالوا الحمد لله .

فـ(جعفلتهم) أي: قلت لهم: جعلني الله فداءكم .

و(هيللوا) هيللة ، أي: قالوا: (لا إله إلاَّ الله) و (ياء) هيللوا للإلحاق بـ(دحرج) وهلل أيضاً كذلك ، أي: قال: لا إله إلاَّ الله .

وَدَمْعَزْتُهم إذ طَلبَقوا عِنْد حَيّهم وَحَوْقَـلَتْ إذا ما غَوْ ثَـلويي وَعَوْدَلوا.

وَحيْعَلتُ فيهِـم وَالمقابرُ بَعْثَرتْ وَسكانُها رَاَمَوا النسورَ فَحَسْبَلوا.

(دمعزتهم) أي: قلت لهم: أدام الله عزكم .

حين (طلبقوا) أي: قالوا: أطال الله بقاءك .

و(حوقلت) أي: قلت: لا حول ولا قوة إلاَّ بالله.

إذ ما (غوثلوبي) أي: قالوا: أغاثك الله .

و (عوذلوا) أي: قالوا: أعاذك الله .

و (حيعلت) فيهم ، أي: قلت: حيَّ على الفلاح .

والمقابر بعثرت ، قال الزمخشري(٤٠): " هو منحوت منعوت من بعَثَ وأبثرَ (٤١)؛ أي: بعث موتاها وأبثر ترابها " .

وقال الفراء(٤٢): بعثر متاعه وبحثره ، أي: فرّقه وقالب بعضه على بعض .(٤٣)

وقال أبو الجراح(٤٤): بحثر الشيء وبعثره ، أيّ: استخرجه وكشفه .(٤٥)

قال الزمخشري في (بحثره) و (بعثره): هما مركبان من البعث والبحث مضموماً إليهما (راء)(٤٦)، إنهما مما اتفق معناهما إلاّ أن الراء مزيدة فيهما إذ ليست من حروف الزيادة أي: العشرة المعروفة المجموعة في قول مَنْ أجاب بقوله: (سألتمونيها) وفي قوله ثانياً (الآن تنسوهما) وفي قول ابن مالك رحمه الله:

هَناءٌ وَتَسْليمٌ تَلا يَوْمَ أُنْسَهُ نهَايَة مَسْئُولٍ أمَانٌ وَتَسْهِيلُ .(٤٧)

فجمعها في البيت أربع مرات . فـ(حسبلوا) أي: قالوا: (حسبنا الله).

فهذه هيَ الأفعَالُ في بابِ نحتِهمْ وَعدّتُها عَشَرْة وباثنينِ تَكْمِلوا

أي هذه الأفعال المسموعة في باب النحت عدّتها عشرة وباثنين ، أي: باثنين تكملوا.

ومما سمع أيضاً(سمعل) إذا قال: السلام عليكم، ذكره الحضرمي(٤٨)، وقد ألحقتها بالنظم بقولي:

وَسَمْعلَ أي قَالُ السلامُ عليكمُ فخُذْهَا بها النّظمُ الفصيحُ يُذيلوا

ومن المولّد (الفذلكة) من قولهم: فذلك العدد كذا وكذا و (البلفكة) التي أخذها الزمخشري من قول أهل السنة: إنَّ الله يرى بلا كيف ، ومنه ؛ أي: المولّد (بسمل) لأنه يسمع من فصحاء العرب ورد ثبوتها عنهم .

وقد أثبتها ابن السكّيت(٤٩) ، وورد في قول عمر بن أبي ربيعة :

لقد بَسْمَلَتْ لَيْلَى غَدَاةَ لقيتها فَيَا حَبّذَا ذَاكَ الحَدِيْثُ المُبَسْمِلُ (٥٠)

وقد استعمل النحت في الخط كثيراً لاسيما في خطوط الأعاجم والنطق به على أصله لكتابته(٥١) فمنه :

حينئذ (حا) مفرده ، ورحمة الله (رح) ، وممنوع (مم) ، وإلى آخره (الخ) أو (أه) وصلى الله عليه وسلم (صلعم)، وعليه السلام (عللم)، لكن الأولى ترك نحت الأخيرين وإن كثر في العجم .

قلت أو مما سمع (العبشمي) في عبد شمس ، ومن المولد أيضاً (عبدلي) في عبد الله بن علي ، وهذا آخر ما سمح لي ، ومَنْ بضاعته قليلة لا يشفي لغيره غليله ، ومَنْ قُدِرَ عليه رزقه فلينفق مما آتاه الله ، والحمد لله والصلاة والسلام على نبيه الأواه وآله وأصحابه ومن تابعه ووالاه إلى يوم لقاء الله ، ربنا آتنا في الدنيا حسنة وفي الآخرة حسنة وقنا عذاب النار آمين .

تم بخط مالكه لنفسه عبده يحيى جلبي .

تمة

بعد فراغي من تحقيق النص كان لا بد من أن أدون بعض الاستنتاجات والتوصيات التي رأيتها هامة ، وهي :

١ : المخطوط ليس سوى نسخة واحدة بخط عبده يحيى جلبي لذا كان اعتمادي عليها فقط وقد استقيت نسبة المؤلف لصاحبه من خلال أمرين هامين :

أحدهما : أنّ المؤلف شرح هذه الأبيات في عصر متأخر ، وقد عاصره غالبية من ترجم له وأكدوا نسبته إليه .

وثانيهما : ما ورد في صفحة العنوان من المخطوط من نسبة المؤلَّف للشيخ محمد بن فرج التهامي .

٢ : أفاد الشيخ محمد بن فرج التهامي من علماء كثر ، ولكن اعتماده الأساس على حاشية الخضري حتى أن غالب الشرح كان من مقدمة الخضري على شرح ابن عقيل .

ويبدو أن استعجاله في شرح هذه الأبيات لإلحاح تلاميذه عليه في إخراجها ألجأته إلى ذلك ، وقد صرح بذلك في ثنايا المخطوط .

٣ : وضح المؤلف المنحوت من الكلمات المتداولة قديماً وأضاف إليها كثيراً من الكلمات المنحوتة عند غير العرب .

٤ : ترك المؤلف آثاراً نفيسة توصي الباحثة بالاهتمام بها وتحقيقها وإخراجها إلى النور ليستفيد منها الباحثون.

هوامش

١- المزهر ٤٨٣/١ .

٢- الصاحبي ٢٧١ ، المزهر ٤٨٣/١ . وقد وردت عند الخليل أبيات أخرى في نحت (حيعل) منها قوله : " إن العين لا تأتلف مع الحاء في كلمة واحدة لقرب مخرجيهما إلاّ أن يشتق فعل من جمع كلمتين مثل (حيَّ على) كقول الشاعر :

ألا رُبَّ طيف بات منه مواقفي إلى أن دعا داعي الفلاح فحيعلا .

أو كما قال آخر :

فبات خيالُ طيفك لي عليقاً إلى أن حيعل الداعي الفــلاحا.

أو كما قال ثالث :

أقول لها ودمع العين جــارٍ ألم يحزنك حيعلة المنـــادي.

العين ٦٠/١

٣- العين ٦٠/١ .

٤- النحت في اللغة العربية ص ٦٧ .

٥- القاموس المحيط (نحت) ٢٦٠/١ ، اللسان (نحت) ٩٧/٢ ، ٩٨ ، الوسيط (نحت) ٩٠٦/٢ .

٦- العين ٦٠/١ .

٧- الصاحبي ٢٢٧ .

٨- الاشتقاق ٣٩١ .

٩- كتاب النحت ٢٧ ، ٣٨ ، ٣٩ .

١٠- النحت بين مؤيديه ومعارضيه ١٢٢ .

١١- ظاهرة النحت في اللغة العربية ٦ .

١٢- الصاحبي ٢٧١ ، مقاييس اللغة ٣٢٩/١ .

١٣- مقاييس اللغة ٣٢٨/١ ، ٣٢٩ .

١٤- تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد ١٩٨ ، المزهر ٤٨٥/١ .

١٥- مجلة مجمع اللغة العربية ٢٠٢/٧ - ٢٠٣ .

١٦- المصدر السابق ٢٠٣/٧ .

١٧- المزهر ٤٨٥/١ . يفترض هنا ابن حيان

١٨- نشوء اللغة العربية ١١٣ ، وينظر النحت في اللغة العربية ١٤ .

١٩- فقه اللغة العربية ٥٦ .

٢٠- أئمة اليمن ١١٣/٢ ، مصادر الفكر ٢٤٨ - ٢٤٩ .

٢١- لم أعثر على ترجمة له مع طول بحث في المراجع والمصادر .

٢٢- الفهاهة : العيّ وفهه الشيء : نسيه يقال : أتيت فلاناً فبينت له أمري كله إلاّ شيئاً فهههته ؛ أي : نسيته ، والفهّةُ : المرة من الفهاهة ، والفهة : الغفلة وأيضاً السقطة والجهلة .

تاج العروس (فهه) ٤٧٤/٣٦ ــ ٤٧٥ .

٢٣- تأتي (إذا) على وجهين :

أحدهما: أن تكون للمفاجأة فتختص بالجمل الاسمية ، ولا تحتاج لجواب ، ولا تقع في الابتداء ، ومعناها الحال لا الاستقبال نحو: " فألقها فإذا عي حية تسعى "

قال ابن الحاجب: ومعنى المفاجأة حضور الشيء معك في وصف من أوصافك الفعلية ، تقول: خرجت فإذا الأسد في الباب ، فمعناه حضور الأسد معك في زمن وصفك بالخروج أو في مكان خروجك وحضوره معك في مكان خروجك ألصق بك من حضورك في زمن خروجك ؛ لأن ذلك المكان يخصك دون ذلك الزمان .

واختلف في (إذا) هذه فقيل: إنها حرف وعليه الأخفش ورجحه ابن مالك وقيل: ظرف زمان وعليه الزجاج ورجحه الزمخشري .

الثاني: قد تستعمل إذا للاستمرار في الأحوال الماضية والحاضرة والمستقبلة كما يستعمل الفعل المضارع ، وتخرج عن الاستقبال على وجهين: أحدهما: أن تجيء للماضي كما في قوله تعالى: " وإذا رأوا تجارة أو لهواً انفضوا إليها "

الثاني: أن تجيء للحال ، وذلك بعد القسم نحو: " والليل إذا يغشى"

ينظر الإتقان ٢٢٨/٢ ، شرح ابن عقيل ٤٨/٢ ، المغني ١٢٩ ، ١٣٠ .

٤ ٢- الجمعة ١١.

٥ ٢- هو عبد الرحمن بن أبي بكر بن محمد بن سابق الدين السيوطي جلال الدين إمام حافظ مؤرخ أديب له نحو ٦٠٠ مصنف من كتبه: الإتقان في علوم القرآن ، الألفية في النحو واسمها الزبدة ، الأشباه والنظائر وبغية الوعاه ، و إنباه الأذكياء لحياة الأنبياء ، وغيرها كثير. توفى سنة ٩١١هـ - ١٥٠٥م.

الأعلام ٧١/٤ – ٧٢ .

٦ ٢- الإتقان ٤٤٣/١ ، ٢٢٦/٢ ، همع الهوامع ٢٧٦/٥ .

٧ ٢- تختص (إذا) بدخولها على المتيقن والمظنون والكثير الوقوع بخلاف (إن) فإنها تستعمل في المشكوك والموهوم والنادر ، ولهذا قال تعالى:" وإذا قمتم إلى الصلاة فاغسلوا " ثم قال: " وإن كنتم جنباً " فأتى بـ(إذا) في الوضوء لتكرره وكثرة أسبابه ، وبـ(إن) في الجنابة لندرة وقوعها بالنسبة إلى الحدث .

الإتقان ٢٢٨/٢ ، وانظر المغني ١٢٨ – ١٣٦ .

٨ ٢- لطف الله محمد الغياث الظفيري من العلماء المحققين ، مولده ووفاته في ضفير ، رحل إلى مكة ، وأخذ من علمائها ، وكان من العلماء المتبحرين في علوم العربية ، توفى سنة ١٠٣٥هـ .

له تصانيف منها:

- المناهل الصافية في شرح معاني الشافية .
- الإيجاز في المعاني والبيان .
- حاشية على شرح التلخيص .
- شرح الكافية لم يستكمل.
- شرح الإيجاز .
- الدرر المنظومة في الجواهر .
- نفحات الأسرار .
- شرح الفوائد الضيائية .
- وله مختصر في الفقه لخصه على كتاب الأزهار.

الأعلام ٥/٢٤١ – ٢٤٢ ، مصادر الفكر ٣٨٣ – ٣٨٤ .

٩ ٢- يقصد الشيخ رضي الدين محمد بن الحسن الاستراباذي النحوي المتوفى سنة ٦٨٦هـ .

٠ ٣- المناهل الصافية ٢٧٥ .

١ ٣- شرح ابن عقيل ٤/١٩٦ ، الممتع في التصريف ٢/٣٤٨ ، ٤٤٤ .

ورام الشيء يرومه روماً ومراماً طلبه ، ومنه رَوْمُ الحركة في الوقف على المرفوع والمجرور ، وهو النطق ببعض الحركة بصوت خفي يسمعه القريب دون البعيد .

انظر اللسان (روم) ١٢/٢٥٨ ، الوسيط ١/٣٨٣ .

٢ ٣- الخُضَري: هو محمد بن مصطفى بن حسن ، فقيه شافعي عالـم بالعربية مولده ووفاته في دمياط ، مرض وصمت أذنـاه استخرج طريقة لمخاطبته بالإشارة ، توفى ١٢٨٧هـ .

من مصنفاته :

- حاشية على شرح ابن عقيل في النحو.
- شرح اللمعة في المتعة.
- رسالة في مبادئ علم التفسير .
- أصول الفقه .
- حاشية على شرح الملوي على السمر قندية في البلاغة.

الأعـلام ٧/٢٢٢. ينظر حاشية الخضري ١/١ - ٥.

٣ ٣- الشهاب الخفاجي: هو أحمد بن محمد بن عمر شهاب الدين الخفاجي المصري قاضي القضاة ، وصاحب التصانيف في الأدب واللغة ، نسبته إلى قبيلة خفاجة ، ولد ونشأ بمصر ، وتولى قضاء مصر ثم عزل عنها فرحل إلى الشام وحلب ، وعاد إلى بلاد الروم فنفي إلى مصر وولي قضاءً يعيش منه فاستقر إلى أن توفى سنة ١٠٦٩هـ.

من مصنفاته :

- ريحانة الألباء .
- شفاء الغليل فيما في كلام العرب من الدخيل .
- شرح درة الغواص في أوهام الخواص للحريري .
- طراز المجالس .
- نسيم الرياض في شرح القاضي عياض.

الأعـلام ١/٢٢٨ .

٤ ٣- انظر حاشية الخضري ، مقدمة ابن مالك وشرحها ١/ ٤ ، ٥.

٥ ٣- ابن فارس: هو أبو الحسن أحمد بن فارس بن زكريا المتوفى ٣٩٥هـ .

٦ ٣- قال ابن فارس: " العرب تنحت من كلمتين كلمة واحدة ، وهو جنس من الاختصار ، وذلك رجل عبشمي منسوب على اسمين وأنشد للخليل:

أقول لها ودمع العين جارٍ ألم يحزنك حيعلة المنادي .

ثم قال: " هذا مذهبنا في أن الأشياء الزائدة على ثلاثة أحرف فأكثرها منحوت ، مثل: قول العرب للرجل الشديد (ضبطر) من (ضبط) و (صبر) وفي قولهم (صهصلق) أنه من (صَهَلَ) و (صلق) وفي (الصلدم) من (الصلد) و (الصدم) "

فعلى هذا الأصل بينا ما ذكرناه من مقاييس الرباعي فنقول:

إن ذلك على ضربين:

أحدهما : المنحوت

والأخر: الموضوع لا مجال له في مقاييس اللغة .

ثم قال:" هذا ما أمكن استخراج قياسه من هذا الباب ، أمَّا الذي هو عندنا موضوع وصفاً فقد يجوز أن يكون له قياس خفي علينا موضعه والله أعلم بذلك".

الصاحبي ٢٧١ ، مقاييس اللغة ٣٢٩/١ ، ١٤٦/٢ . وينظر المزهر ٤٨٣/١.

٧ ٣- الشُّمني: هو أحمد بن محمد بن حسن بن علي الشمني أبو العباس تقي الدين محدّث مفسر نحوي ، ولد بالإسكندرية وتعلم ومات في القاهرة سنة ٨٧٢هـ . شرح المغني لابن هشام ، وله : مزيل الخفا عن ألفاظ الشفا .

الأعـــلام ٢١٩/١ . وينظر قول الشمني في مقدمة حاشية الخضري على ابن عقيل ٥/١ .

٨ ٣- قال ابن الحاجب في (أوّل) وأوّل أفعل لمجيء الأولَى والأُوَلِ ، والصحيح أنه من (وول) لا من (وأل) ولا من (أول).

أمَّا (أول) فمذهب البصريين أنه أفعل ثم اختلفوا على ثلاثة أقوال:

- جمهورهم على انه من تركيب (وول) ولم يستعمل هذا التركيب إلاَّ في أول ومتصرفاته ، وقال بعضهم أصله (أوال) من (وأل): أيّ: نجـا وقيل أصله (أاول) من آل ، أيّ: رجع لأن كل شيء يرجع إلى أوله فهو فعل بمعنى المفعول قلبت الهمزة واواً قلباً شاذاً .
- وقال الكوفيون: هو فاعل من (وأل) فقلبت الهمزة إلى موضع الفاء .
- وقال بعضهم: فوعل من تركيب (وول) فقلبت الواو الأولى همزة ويقولون في جمع أول أوائل وأوائيل في أول.

انظر شـــــرح شافية ابن الحاجب ٣٣٦/٢ ، ٣٤١ ، الممتـــع في التصريف ٣٣٩/١ ، ٣٤٥ .

٩ ٣- الخلاصة في النحو ، المعروفة بالألفية للشيخ العـلامة جمـال الدين محمد بن عبد الله الطائي ، الشهير بـ(ابن مالك)، شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك ١٧٩/٤. وينظر حاشية الخضري ٥/١ .

١٠ ٤- هو محمد بن عمر بن محمد بن أحمد الخوارزمي الزمخشري جارالله أبو القاسم ، من أئمة العلم بالدين والتفسير واللغة والأدب ولـد في زمخشر (من قرى خوارزم)، وسافر إلى مكة فجاور فيها زمناً فلقب بجار الله توفى سنة ٥٣٨هـ ، وله مصنفات كثيرة، أشهرها: الكشاف- والمفصل.

الأعـلام ٥٥/٨ .

١١ ٤- الكشاف ٧٩٥/٤ .

١٢ ٤- الفراء: غنيٌّ عن التعريف ، هو: أبو زكريا يحيى بن زياد بن عبد الله الديلمي ، مولى بني أسد ، كان يقال: الفراء أمير المؤمنين في النحـو ومن أقوالهم: لولا الفراء ما كانت اللغة ، توفى سنة ٢٠٧هـ.

الأعـلام ١٤٥/٨ .

٣ ٤- قال الفراء: إذا بعثر ما في القبور رأيتها في مصحف عبد الله إذا بحث ما في القبور ، وسمعت بعض أعراب بني أسد وقرأها فقال: بحثر وهما لغتان: بحثر و بعثر .
معاني القرآن للفراء ٢٨٥/٣ ، وانظر حاشية الخضري ٥/١.

٤ ٤- أبو الجراح: علي بن عيسى بن داود ابن الجراح أبو الحسن البغدادي الحسني أحد العلماء الرؤساء في بغداد فارسي الأصل ، وتوفى في بغداد سنة ٣٣٤هـ له كتب منها:
(معاني القرآن - كتاب الكتاب - سيرة الخلفاء) وغيرها .
الأعلام ٣١٧/٤ .

٥ ٤- حاشية الخضري ٥/١ .

٦ ٤- قال الزمخشري: بعثر وبحثر بمعنى: وهـما مركبان من البعث والبحث مع راء مضمومة إليها، والمعنى: بحثت، وأخرج موتاها، وقيل لبراءة المبعثرة لأنها بعثرت أسرار المنافقين .
الكشاف ٥١٧/٤.

٧ ٤- أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك ٣٦٥/٤ .

٨ ٤- الحضرمي: لعلّه عبد المهيمن بن محمد بن عبد المهيمن أبو محمد الحضرمي ، كان غزير العلم بالأدب والتاريخ ، توفى سنة ٧٤٩هـ .
الأعلام ٩٨/٤ .

٩ ٤- هو يعقوب بن يوسف ابن السكيت إمام في اللغة والأدب، ومن كتبه: إصلاح المنطق ... وغيرها كثير ، توفى سنة ٢٤٤هـ .
الأعلام ١٩٥/٨ ، انظر قوله في إصلاح المنطق ٣٠٣ .

٠ ٥- هو من الشعر المنسوب لعمر بن أبي ربيعة في ديوانه ٢٣٠ ، وفي التاج (بسمل) ٥٦/١١ ، والأمالي ٢٧٠/٢ ، وفي العين:

لقد بسملت هند غداة لقيتها فيا حبذا ذاك الدلال المبسمل.

العين ٧٣ .

١ ٥- انظر حاشية الخضري- مقدمة ابن مالك وشرحها ٤/١ ، ٥ .

والمراجـــع

١- أئمة اليمن ، لمحمد بن زبارة الحسني الصنعاني ، المطبعة الناصرية ، تعز بدون تاريخ.

٢- الإتقان في علوم القرآن ، لجلال الدين السيوطي ، تحقيق محمود أحمـــد القيسية ومحمد أشرف سليمان الأتاسي، مؤسسة النداء، أبو ظبي ط١ ١٤٢٤هـ - ٢٠٠٣م.

٣- الاشتقاق ، للأستاذ عبد الله أمين ، القاهرة ١٣٧٦هـ - ١٩٥٦م.

٤- إصلاح المنطق ، لابن السكيت، شرح وتحقيق أحمد محمد شاكر ، عبد السلام هارون ، دار المعارف مصر .

٥- الأعلام ، لخير الدين الزركلي ، ط٢ ، بيروت ١٩٦٩م ، و ط٥ ١٩٨٠ م، دار العلم للملايين ، بيروت .

٦- الأمالي الشجرية ، لابن الشجري ، دار الحكمة ، دمشق ، بدون تاريخ.

٧- أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك ، لابن هشام الأنصاري ، تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد ، ط٥ ، دار الجيل الجديد ، بيروت ، ١٩٧٩م.

٨- تاج العروس ، للسيد محمد مرتضى الحسيني الزبيدي ، تحقيق عبد الكريم الغرباوي ، راجعه د/ ضاحي عبد الباقي ، ود/خالد عبد الكريم جمعة ، ط١ ،الكويت ١٤٢٢هـ - ٢٠٠١م .

٩- تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد ، لابن مالك ، تحقيق محمد كامل بركات القاهرة ١٣٨٨هـ - ٢٠٠٦م .

١٠- حاشية الخضري على شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك ، ضبط وتشكيل وتصحيح يوسف الشيخ محمد البقاعي ، مكتبة البحوث والدراسات ، ط١ ، دار الفكر ١٤٢٦هـ - ٢٠٠٦م .

١١- ديوان عمر بن أبي ربيعة ، تحقيق د/محمد عبد المنعم خفاجي ، د/عبد العزيز شرف ، ط١ ، المكتبة الأزهرية للتراث ، القاهرة ، بدون تاريخ .

١٢- شرح شافية ابن الحاجب ، للشيخ رضي الدين الاستراباذي ، تحقيق محمد نور الحسن ، ومحمد الزفزاف ، ومحمد محيي الدين عبد الحميد ، دار الكتب العلمية بيروت ، ١٤٠٢هـ - ١٩٨٢م .

١٣- شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك ، لبهاء الدين عبد الله بن عقيل ، دار الطلائع للنشر والتوزيع .

١٤- الصاحبي ، لابن الحسين أحمد بن فارس بن زكريا ، تحقيق السيد أحمد صقر مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاه ، القاهرة ، بدون تاريخ .

١٥- ظاهرة النحت في اللغة العربية ، لأبي المساكين عبد الحميد بن محمد آيت عبو بحث منشور على الشبكة الإلكترونية .

١٦- العين ، للخليل بن أحمد الفراهيدي ، ط٢ ، دار إحياء التراث العربي بيروت ١٤٢٦هـ - ٢٠٠٥م .

وأخرى بتحقيق د/مهدي المخزومي ، و د/إبراهيم السامرائي ، دار الرشيد بغداد ، ١٤٠٠هـ - ١٩٨٠م .

١٧- فقه اللغة ، للدكتور إبراهيم محمد نجا ، مطبعة السعادة ، ط٤ ، ١٩٨٧م .

١٨- كتاب النحت ، لمحمود شكري الألوسي ، تحقيق محمد بهجة الأثري بغداد ١٤٠٩هـ - ١٩٨٨م.

١٩- الكشاف ، لأبي القاسم محمود الزمخشري ، ط٢ ، دار إحياء التراث العربي ومؤسسة التاريخ العربي ، بيروت ، ١٤٢١هـ- ٢٠٠١م .

٢٠- لسان العرب ، لابن منظور ، ط٢ ، دار صادر ، بيروت ، ١٤١٤هـ - ١٩٩٤م.

٢١- مجلة مجمع اللغة العربية ، العدد (١٣) مايو ، ١٩٦١م ، القاهرة .

٢٢- المزهر ، لجلال الدين السيوطي ، شرحه وضبطه وعلق حواشيه ، محمد أحمد جاد المولى ، وعلي محمد البجاوي ، ومحمد أبو الفضل إبراهيم مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاه ، القاهرة ، بدون تاريخ .

٢٣- مصادر الفكر العربي الإسلامي في اليمن ، لعبد الله محمد الحبشي مركز الدراسات اليمنية ، صنعاء ، بدون تاريخ .

٢٤- معاني القرآن ، للفراء ، تحقيق أحمد يونس نجاتي ، ومحمد علي النجار عالم الكتب ، بيروت د٢، ١٩٨٠م .

٢٥- المعجم الوسيط ، قام بإخراج هذه الطبعة ، د/ إبراهيم أنيس ، د/عبد الحليم منتصر ، عطية الصوالحي ، أحمد خلف الله أحمد ، أشرف على الطبع حسن علي عطية ، محمد شوقي أمين ، ط٢ ، دار الأمواج ، بيروت ١٤١٠هـ - ١٩٩٠م.

٢٦- مغني اللبيب ، لجمال الدين ابن هشام الأنصاري ، تحقيق د/مازن المبارك ومحمد علي حمد الله ، راجعه سعيد الأفغاني، دار الفكر، ط ٦، بيروت، ١٩٨٥م.

٢٧- مقاييس اللغة ، لأحمد بن فارس ، تحقيق عبد السلام هارون ، ط١ ،ربيروت ١٣٩٩ هـ - ١٩٧٩م.

٢٨- الممتع في التصريف ، لابن عصفور الأشبيلي ، تحقيق الدكتور/فخرالدين قباوة ، ط١ ، دار المعرفة ، بيروت ، ١٤٠٧هـ - ١٩٨٧م.

٢٩- المناهل الصافية شرح شافية ابن الحاجب ، نسخة في المكتبة الغربية الجامع الكبير ، صنعاء .

٣٠- النحت بين مؤيديه ومعارضيه ، للدكتور/ فارس فندي البطانية ، بحث منشور مجلة اللسان العربي ، العدد (٣٤).

٣١- النحت في اللغة العربية ، لمحمد السيد علي بلاسي ، بحث منشور على الشبكة الالكترونية .

٣٢- نشوء اللغة العربية ونموها واكتهالها ، للكرملي ، القاهرة ،١٩٣٨م.

٣٣- همع الهوامع ، شرح جمع الجوامع، لجلال الدين السيوطي ، تحقيق د/عبدالعال سالم مكرم، دار البحوث العلمية ، الكويت، ١٣٩٩هـ - ١٩٧٩م.

Abstract

Sculpture branch of the Arabic language is not highlighted by the light is in Yemen or abroad, for this I wanted to edit, teach, leaflets small a few attributed to the world of Tihama, known as (Mohammad Bin Faraj Thami) in the science of sculpture, a verses of Mr. Saifuddin Albuhtri Thami explaining the world and interpret and I wanted to remove it good reproduction in order to contribute in the dissemination of what scientists deposited us of the heritage of Yemen. Hoping to take his luck in the definition and the way to the minds of readers.

معالجة الآثار النفسية لسوء معاملة الطفل من منظور التربية الإسلامية

د. ن سعيد آل باعلوي
الأستاذ المشارك بقسم الأصول وإلا إدارة التربوية كلية التربية ، جامعة تعز

المقدمة :

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله ، وعلى آله وصحابته ومن والاه ، والتابعين ومن تبعهم إلى يوم نلقاه ،

وبعد : -

فالطفل الإنساني رغم ما يبدأ به حياة المهد بعد الولادة من ضعف وعجز ، فإنه يحمل أيضا بفطرة من الله تعالى مرونة ، وقابلية التنشئة والتربية والتعلم التي تثمر في السنوات القادمة ، في تفتح المواهب الكامنة ، والقدرات الشخصية والفردية ، فتجعل من الطفل راشداً ، و امتدادا لحياة الأمة ، وحفاظا على هويتها ، وشخصيتها الأصلية.

وكل إنسان سليم التكوين النفسي يحب الطفولة ، فهي من نعم الحياة وزينتها(المال والبنون زينة الحياة الدنيا)[2] ، وطلب الأطفال تحقيقا للأبوة المثمرة ، دعوة يتقرب بها الإنسان إلى الله تعالى واهب الحياة (هنالك دعا زكريا ربه قال رب هب لي من لدنك ذرية طيبة ، إنك سميع الدعاء)[3] ، (ربنا هب لنا من أزواجنا وذريتنا قرة أعين وجعلنا للمتقين إماما)[4] .

فحب الطفل ميل فطري ، ووجود البنين والبنات إشارة إلى نجاح الزواج ، وحياة هذا الطفل مصونة في منهج التربية الإسلامية ، ولو كان جنينا ، فلا يجوز الاعتداء على حياته مهما كان السبب وكانت الأعذار ، والحياة يهبها الله تعالى ، فلا يحق لأحد ولو كان والداً أو والدة أن يسلبها[5] {ولا تقتلوا أولادكم خشية إملاق ، نحن نرزقهم وإياكم ، إن قتلهم كان خطئا كبيرا}[6]

وعدم التمييز بين الأولاد ذكورا وإناثا من الأمور الأساسية التي عنيت بها التربية الإسلامية ، كما نبذت العادات الظالمة المفسدة لحياة الطفولة السليمة[7] قال تعالى {وإذا بشر أحدهم بالأنثى ظل وجهه مسوداً وهو كظيم}[8] ، ويتجلى اهتمام التربية الإسلامية بالطفل ، من خلال حماية الطفولة

برعاية الأم الحامل ، لأن حياة الطفل متصلة بحياة أمه الحامل ، فدمه من دمها ، وقلبه يتصل عضويا بقلبها ، لذا فغذاء الأم الحامل ، وسعادتها ، وحياتها النفسية المستقرة عامل أساسي في حياة الجنين ولقد أكدت الدراسات النفسية ، والطبية الحديثة : بُعْدَ نظر المنهج التربوي الإسلامي ، فكثير من الاضطرابات النفسية من عاهات الجنين راجع إلى الحالة النفسية للأم خلال حملها ، أو راجع إلى ضعفها ،أوقلقها ،أوفقر عناصرها الغذائية ،فتوفر حياة الأمن النفسي ،والغذائي ،وحياة الاستقرار أمر واجب إسلامي للأم الحامل ،[9] ولكن قد يحدث من بعض الأسر ، مخالفات لهذا المنهج ، مما يسبب تصدعات شديدة في حياة الطفل ،وعلى الجانب النفسي بشكل خاص ،وذلك مثل سوء معاملة هذا الطفل ،من الناحية النوعية ، أي الذكورة أو الأنوثة ، ومعاملة الأنثى معاملة قاسية وشديدة ، خالية من العطف والرحمة ، ومن العدل والمساواة ، ومن الاحتفاء بالأولاد بشكل عام ، وللتربية الإسلامية منهجية سليمة ، وأساليب عظيمة ، وطرائق مختلفة لإعادة بناء حياة هذا الطفل بناءً سليما ، يزيل كل الآثار النفسية السلبية التي أفرزتها المعاملة السيئة ، أو يحجمها ويقلل أو يخفف من أثرها ،

وهذه الدراسة ما هي إلا محاولة متواضعة يسعى فيها الباحث إلى إبراز هذه المنهجية في المعالجة التي تتميز بها التربية الإسلامية ،عن غيرها من التربيات والفلسفات المختلفة ،راجيا من الله سبحانه وتعالى : العون ، والتوفيق ، فهو ولي ذلك والقادر عليه .

لدراسة :

تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية :

س١ : كيف تعالج التربية الإسلامية الآثار السلبية على نفسية الطفل ، لسوء معاملته ؟

س٢ : ما الحاجات النفسية للطفل من منظور التربية الإسلامية ؟

س٣ما أبرز مظاهر الانحراف في التعامل مع الطفل من منظور التربية الإسلامية؟

س٤ : ما أبرز الآثار النفسية السلبية على الطفل لسوء معاملته؟

س٥ :ما أساليب معالجة الانحرافات في التعامل مع الطفل من منظور التربية الإسلامية ؟

هدا راسة :

من الأهداف الأساسية التي تسعى هذه الدراسة إلى تحقيقها ما يلي -

١. إبراز الآثار النفسية السلبية على الطفل الناجمة عن سوء معاملة الأسرة له .

٢.إبراز الحاجات النفسية للطفل من منظور التربية الإسلامية.

٣.التعرف على ابرز مظاهر الانحرافات في التعامل مع الطفل من منظور التربية الإسلامية ؟

٤.التعرف على الخطوات والأساليب التي اتخذتها التربية الإسلامية، في معالجة الانحرافات في التعامل مع الطفل، وتخليصه من الآثار النفسية السالبة الناتجة عن هذه الانحرافات .

لدراسة :

تبرز أهمية هذه الدراسة من خلال ما يأتي :

١. تتناول هذه الدراسة قضية مهمة في حياة الفرد والمجتمع ، وهي واقع الأسرة المسلمة الذي تظهر فيه بعض التجاوزات لمنهج التربية الإسلامية ، في التعامل مع أفرادها .

٢.تهتم هذه الدراسة بكشف أوجه ، أو جوانب القصور في مجال الرعاية الأسرية للطفل ، ذكرا كان أم أنثى ، وأثرها على نفسية الطفل

٣.الإسهام في إبراز أهم الآثار النفسية السلبية على الطفل الناجمة عن سوء معاملة الأسرة للطفل، وحرمانه من العطف ، والحنان والترويح النفسي .

٤.تسهم هذه الدراسة في إيضاح كيفية معالجة التربية الإسلامية ، لكل الآثار النفسية على الطفل ، التي نتجت عن الانحرافات في التعامل معه.

٥.إيضاح الحاجات النفسية الأساسية للطفل التي تلزم التربية الإسلامية الأسرة بتلبيتها .

دراسة :

لسوء معاملة الأسرة لطفلها ،أثار سلبية كثيرة ،في الجانب الاجتماعي، والتربوي، والثقافي، والنفسي، ولذا فإن هذه الدراسة ستركز على الآثار النفسية وعلى معالجة التربية الإسلامية لها، بطرق ووسائل متعددة.

دارسة :

سوف يقوم الباحث باستخدام المنهج التاريخي الذي يعرض لقضايا وأحداث أصبحت في ذمة التاريخ ،وذلك من خلال عرض بعض الأمثلة للأسرة المسلمة ،وعنايتها برعاية أطفالها والاهتمام بتلبية حاجاتهم الأساسية ،من أجل الاستفادة من هذه الأمثلة في معالجة القصور الذي أصاب بعض الأسر المسلمة في الوقت الحاضر .

كما يقوم الباحث باستخدام المنهج الاستنباطي ، من خلال عرض الآيات القرآنية ، والأحاديث النبوية ، وأقوال بعض المربين المسلمين ، ثم الاستنباط منها الكيفية الناجحة لمعالجة الآثار النفسية على الطفل لسوء معاملته ، والقسوة عليه ، وحرمانه من حاجاته الأساسية .

، من منظور التربية الإسلامية:

حاجات الطفولة هي المتطلبات ، والظروف التي ينبغي توفيرها للطفل ؛ كي يكتمل توازنه ، ونضجه النفسي ، ولتنمو شخصيته ، وتتكامل ()والحاجة عند أهل اللغة : المأربة ، والطلب وإتمام المصلحة ، ()

والحاجة عند علماء النفس ((هي حالة لدى الكائن الحي ، تنشأ عن انحراف ، أو حيد العوامل البيئية ، عن الشروط البيولوجية (الحيوية)المثلى ، اللازمة لحفظ بقائه))()؛وتلبية الحاجة لدى الكائن الحي تؤدي إلى تحقيق التوازن بين الكائن الحي والبيئة التي يعيشها .

وقد قامت التربية بتقديم منهج فائق في مجال رعاية الحاجات النفسية للطفل ، باعتدال واتزان ، وتكامل ، فاقت به كل تربية أخرى ، ولعل ابرز وأهم الحاجات النفسية للطفل هي :

١ لى المحبة:

المحبة : الميل إلى ما يوافق المحب ، وإرادة مايعتقده خيرا()أوهي : الشعور بالميل إلى الآخرين ، والأنس بهم ، على أساس من التعاطف ، والمودة المتبادلة ، وصلة القربى ، أو الانتظام في سلك نظام اجتماعي واحد ، ()

والطفل في التربية الإسلامية بحاجة إلى أن يكون محبوباً للوالدين ، والآخرين ، بغض النظر عن كونه ذكرا ، أم أنثى ، ولذلك توجب التربية الإسلامية : أن تكون استجابة الوالدين نحو الطفل أياكان جنسه ، استجابة طبية ، فلا تقبل من الأب ، أو الأم أن تتجه استجاباته الانفعالية المفعمة بالحب نحو الذكور دون الإناث ، ولقد كانت عائشة رضي الله عنها ، إذا ولدفيهم مولود لا تسأل غلاما ولا جارية ، تقول : هل خلق سويا ؟ فان قيل : نعم ، قالت : الحمد لله رب العالمين .()

٢. والتقبيل .

٣. ـ عليه ماء له.

٤. مة .

٥ ته إلى الأمن :

وهي الحاجة إلى إزالة مخاوف الطفل ، وإلى الشعور بالثقة بمن حوله ، ثم يكتسب الثقة بنفسه على مر

الزمن شيئا فشيئا . (١٦)ويرضي هذه الحاجة :إشباع الحاجات العضوية المختلفة للطفل ،وأن يكون موضع عطف ومودة،وعناية من والديه وذويه ...ومما يهدد هذه الحاجة ويحبطها :الإكثار من تهديد الطفل ونقده وعقابه ،أو إهماله ونبذه ،أو التذبذب في معاملته (١٧)

٦. دير الاجتماعي :

وهي الحاجة إلى شعور الطفل انه موضع قبول وتقدير،واعتبار من الآخرين،فلا يكون موضع استهجان،أو نبذ أو كراهية، ومما يهدد هذه الحاجة النفسية ويحبطها فشل الطفل لتكليفه القيام بإعمال فوق مقدوره،أو تثبيط همته،و الإسراف في لومه .

٧. وكيد الذات :

تبدو هده الحاجة في ميل الطفل إلى التعبير عن نفسه ،والإفصاح عن شخصيته في كلامه ،وأعماله ،وألعابه،ورسومه، ومما يحبط هده الحاجة الإسراف في تقييده ومنعه ،والسخرية من أسئلته وأفكاره ،أو إشعاره بأنه عديم القيمة والأهمية،(١٨)

كما تتمثل بالشعور والرضا عن النفس والظهور أمام المجتمع بالمظهر الذي يؤدي إلى كسب إعجابه ،والتآلف معه،على أساس من العمل المجدي وتحقيق المصلحة العامة .(١٩)

٨ لى الانتماء:

وهو ارتباط الطفل بمجتمعه على أساس شعوره بالصلة التي تصله بفرد يحميه كالأب، أو بمؤسسة أو هيئة اجتماعية،يعتز بها ،كالأسرة ، أو الأمة ،(٢٠)

٩. رية والاستقلال :

تبدو هده الحاجة في ميل الطفل إلى القيام ببعض الأعمال دون معاونة من والديه ،كأن يعقد رباط حذائه بنفسه ،وأن يختار ملابسه وألعابه بنفسه ،(٢١)

١٠. لى اللعب :

اللعب لون من النشاط الترفيهي،يخرج اللاعب فيه من بعض تبعات الأنظمة الصارمة ،ويعفى نفسه من الأهداف الضاغطة التي تصاحب النشاط الجدي عادة ،فاللعب نشاط قد تحرر مؤقتا من ملاحظة الغاية والتقييد بالأنظمة(٢٢).

لثا: في التعامل مع الطفل :

هناك مجموعة كبيرة من مظاهر الانحراف لدى بعض الأسر،من الآباء،والأمهات،وبعض الأخوة،ولعل ابرز واهم هذه المظاهر مايلي:

١. سوة:

القسوة في القلب: الصلابة في كل شيء، والغلظة، وذهاب اللين والرحمة والخشوع من القلب، (٢٣) ويؤكد علماء النفس: أن القسوة في معاملة الطفل، والصرامة في تربيته تؤدي إلى إفراز ضمير صارم أرعن، يحاسب الطفل على الكبيرة والصغيرة، كما أنها تولد الكراهية لسلطة الأبوية، وكل مايشبهها، أو يمثلها، (٢٤) وتؤدي أيضا إلى إصابته بكثير من الأمراض النفسية المؤلمة.

٢. عنه ونبذه:

من أبرز مظاهر انحراف الوالدين في التعامل مع الطفل: الإعراض عنه، وعدم الإقبال عليه، والاستماع إلى ما يقوله، أو إلى شكواه، والإعراض عن الشيء: الصد عنه، ونبذه: رميه وإبعاده، وإهماله، (٢٥) ومن الأمهات والآباء من يعرضون عن أطفالهم، وينبذونهم نبذا صريحا، اومضمرا، بالقول أو بالفعل، ويبدو النبذ في: كراهية الطفل، أو التنكر له، أو إهماله، أو في الإسراف في تهديده، وعقابه، أو السخرية منه، أو إيثار إخوانه وأخواته عليه، أو طرده من البيت، (٢٦)

٣. اة مشاعره:

من الأمور المسلم بها عند علماء النفس: أن عدم العناية بالطفل، وعدم مراعاة مشاعره، مظهر من مظاهر الانحراف في التعامل مع الطفل، له عواقب وخيمة واثآر نفسية خطيرة، لا يتحملها الطفل لصغر سنه، وقلة خبرته في الحياة، ومن هذه العواقب والآثار: عدم تمتعه بحياة نفسية سليمة، فالحياة النفسية السليمة هي(حالة دائمة نسبيا، يكون فيها الفرد متوافقا نفسيا، ويشعر بالسعادة مع نفسه ومع الآخرين)(٢٧)

٤. العدل:

لعل من أبرز مظاهر انحراف الوالدين في التعامل مع الطفل: فقدان العدل بينه وبين إخوته، وتميز احدهم بالهدايا، وحسن الإقبال والاستقبال دونهم، وهذا المظهر سيولد الكثير من الأمراض النفسية لدى بقيتهم، فيؤدي إلى الطفل المحروم عوامل القلق، والغيرة، والحسد، والتباغض بين الأخوة والأخوات، ... فوحدة السياسة التربوية للوالدين في معاملة الأطفال، وعدلهما بين البنين والبنات، من أكبر عوامل نجاح التنشئة التربوية، وعوامل الطمأنينة النفسية، (٢٨)

٥. والتسلية الممكنة:

يرى علماء نفس النمو: أن اللعب يكاد يكون مهنة الطفل، وإحدى الوسائل المهمة التي يعبر بها

الطفل عن نفسه، ويفهم عن طريقها العالم من حوله، وهو: نشاط ضروري في كل الأعمار، يلزم الأسرة تيسيره، حسب الإمكان؛ ذلك أن اللعب إلى جانب انه مهنه للطفل، فهو وسيلة ترويح وتسلية، وحاجة نفسية اجتماعية، لابد أن تشبع ، واللعب مخرج وعلاج لمواقف الإحباط في الحياة اليومية ،(٢٩) فالطفل الذي يفتقد العطف، والاهتمام بوسائل تسليته داخل أسرته، يعوض ذلك عن طريق اللعب مع رفاق يحبونه، ويهتمون به خارج المنزل .(٣٠)

٦. **والتدليل:**

لا يدرك بعض الآباء والأمهات الآثار النفسية السلبية في التعامل مع الطفل: بالتراخي والتدليل، فهو: عند علماء النفس ليس بأقل ضررا من التشدد والقسوة في معاملته، وللتراخي صور عدة، منها: عدم تدريب الطفل على الامتثال لأية قيمة، أو نظام ،أو تحمل أية مسئولية في حياته بالمنزل، وفي ألعابه، وفي معاملاته للناس، وحتى في استذكار دروسه، لقد وجد أن الطفل الذي ينشأ على تراخ، وتهاون، معرض لاضطرابات الشخصية، والسلوك، كالطفل الذي يعامل بقسوة؛ ذلك أن الأب أو الأم المتراخي، أو الضعيف نموذج سيء يحتذيه الطفل، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى فهولا يتيح للطفل أن يظهر عداءه نحوه، لا خوفا من عقابه، بل لما يعتري الطفل من شعور بالخجل ، أو الندم أن اظهر عداءه لمثل هذا الأب الرحيم،(٣١)

وليس هذا فحسب، بل كلما ترفق به الأب زاد شعوره بالذنب من اتجاهه العدواني نحو أبيه، ثم ينتهي به الأمر إلى كبت هذا العدوان ليقاسي فيما بعد عواقب هذا الكبت،(٣٢) والتدليل يؤدي إلى الشعور بالنقص، والخيبة حين يصطدم الطفل بالعالم الخارجي، أو يذهب إلى المدرسة، أو حين يولد له أخ جديد.(٣٣)

٧. **سام بين الوالدين :**

من مظاهر الانحراف في تعامل الوالدين مع الطفل: الخصام والشجار والنزاع بينهما أمامه، فهو يفقد الطفل شعوره بالأمن خوفا على مصيره، أو خشية أن يتحول عدوان احدهما عليه، أو لظنه انه سبب الشجار، أو لان كل خصام لابد أن ينتهي بغالب ومغلوب، كما يؤدي الشجار إلى الإسراف في تدليل الطفل، والحيرة بين الولاء لأبيه أو لأمه، والشجار والنزاع بين الوالدين: يضعف ثقة الطفل بوالديه، ومن ثم بالناس جميعا.(٣٤)

٨. **، المعاملة :**

لعل مظهر التقلب والتحول في معاملة الطفل بين اللين والشدة، أو القبول والرفض، من اشد

مظاهر انحراف التعامل الأسري مع الطفل، خطرا على خلقه ونفسيته، فيثاب مثلا على العمل مرة، ويعاقب عليه هو نفسه مرة أخرى، يعاقب على الكذب، أو على الاعتداء على الغير حينا، ولا يعاقب حينا آخر، يجاب إلى مطالبه المشروعة مرة، ويحرم منها مرة أخرى دون سبب معقول.(٣٥)

٩. في التعامل مع الطفل:

من مظاهر الانحراف في التعامل بشكل عام، ومع الطفل بشكل خاص :التسرع في المعاقبة، وعدم التحلي بالصبر في معاملة الطفل، ولهذا المظهر دور خطير، واثر كبير على نفسيته(فالوالدان سريعا النرفزة والغضب، قليلا الصبر، تطغى عليهما ردود فعلهما العدوانية أمام سلوك ولدهما،)(٣٦)وهذا المظهر من المعاملة يحدث آثارا نفسية سلبية على الطفل .

ل على الطفل لسوء معاملته:

لسوء معاملة الوالدين للطفل آثار نفسية سالبة عديدة، أحاول التركيز على أبرزها وهي على النحو الآتي :

١ نلق :

وهو حالة توتر شامل، ومستمر، نتيجة توقع لتهديد، أو خطر فعلي أو رمزي، ويصاحبها خوف غامض، وأعراض نفسية جسيمة، (٣٧)إذ ما يلاحظه الطفل ويلمسه من قسوة وشدة في التعامل ، وإعراض عنه، وعدم الاهتمام به وبمشاعره، يؤدي إلى إصابته بهذه الحالة النفسية غير المستقرة ؛ لان من الأسباب الأساسية التي تؤدي إلى الإصابة بالقلق (التعرض للمشكلات في الطفولة)(٣٨)والقسوة في التعامل معه من اكبر المشكلات التي تثقل كاهل الكبير.

٢ نوف:

وهو عبارة عن تألم القلب، واحتراقه بسبب توقع مكروه في الاستقبال، (٣٩)ويؤثر الخوف على البدن ، والجوارح كلها، ومن الا سباب الرئيسة للإصابة به (الظروف الأسرية المضطربة، وغير المستقرة) (٤٠)ألتي تفرزها المعاملة القاسية، والقهر، والحرمان من المحبة والعطف، و...

٣ والغيرة:

الغيرة شعور مؤلم، يجعل صاحبه قلقا، ناقما، حاقدا، حاسدا، متعبا لا يستريح لنجاح غيره، ولا يرتاح بالثناء على الآخرين، ولا يميل إلى التعاون مع من حوله، مما يجعله يشب أنانيا، يهتم بحقوقه أكثر مما يلتفت إلى واجباته(٤١)ولعل أبرز الأسباب المؤدية إلى الإصابة به : تفضيل طفل على آخر بالعطاء، أو المحبة أو العناية والإقبال عليه، (٤٢)

٤ ضب:

عندما يعامل الوالدان الطفل بالشدة، الحرمان، وعدم العدل، وعدم الاهتمام بمشاعره وأحاسيسه، فان المعاملة تفرز أثراً نفسيا سلبيا، وهو انفعال، وتغير مفاجئ يشمل الفرد كله، نفسيا، وجسميا (٤٣)

٥ كتئاب:

الاكتئاب هو: حالة من الحز الشديد المستمر، التي تنتج عن الظروف المحزنة الأليمة، (٤٤) ومن أسباب هذا المرض: الإحباط المستمر، والتربية الخاطئة والحرمان، (٤٥) وقد سبق القول: أن من ابرز مظاهر الانحراف في معاملة الطفل: الحرمان المادي والمعنوي، والاكتئاب يؤدي إلى أمراض ومشاكل نفسية أخرى، مثل القلق، وزيادة التوتر، والأرق، النظرة السوداء للحياة، ضعف الثقة بالنفس، والشعور بالنقص والتفاهة وهبوط الروح المعنوية .(٤٦)

٦ حباط:

وهو: خيبة الأمل التي قد تحدث للفرد نتيجة عدم تحقيقه لهدف معين، أو هو: العملية التي تتضمن إدراك الفرد لعائق يحول دون إشباع حاجاته، أو توقع الفرد حدوث هذا العائق في المستقبل، (٤٧) ومن أسباب الإحباط عند الطفل: الحرمان الداخلي والإعاقة الداخلية. (٤٨)

٧ كبت:

الكبت هو: استبعاد الدوافع المثيرة للقلق من الشعور، (٤٩) أو هو: استبعاد الدوافع المؤلمة، أو المخيفة، أو الشعور بالذنب، أو النقص، أو القلق، وإكراهها على التراجع والبقاء في ذلك الجانب الخفي المظلم من النفس، وبما أن المثير في حالة القلق هو مثير داخلي، فإن الاستحبابات التي يمكن أن تحقق الغرض لا تخرج عن الاحتمالات الآتية: الهرب من المثيرات، قمع الدوافع، وكبت هذه الدوافع (٥٠) فالطفل أثناء سعيه لخفض التوتر الناتج عن أوضاعه المختلفة قد يصطدم بالسلطة الخارجية التي قد تستخدم العقاب في عملية التربية، وسرعان مايتحول الصراع بين الطفل وهذه السلطة الأسرية إلى صراع بين الطفل ونفسه؛ لذا يكبت الطفل هذه الدوافع، ويستبعد من شعوره كل ما يرتبط بها من أفكار وذكريات، ولذا فإن الكبت حل غير ناجح للصراع.(٥١)

٨ دوان:

وهو: كل ما يقصد به إيقاع الأذى بالآخرين، أو الذات، و الاضطرار بهم، (٥٢) ويعد العدوان من النتائج المباشرة للإحباط، فالفرد في سعيه لتحقيق هدفه ينزع عادة إلى الاعتداء إذا ما قام عائق في

سبيل تحقيقه لهذا الهدف.([٥٣])

والطفل الذي لم تحتفل به أسرته، ولم تستقبله الاستقبال الحسن ولم تعامله معاملة حسنة : يتخذ السلوك العدواني وسيلة للتعبير عما يعانيه من أزمات نفسية، فيعتدي على إخوانه، وزملائه، وقد يرتكب مخالفات، أو يحرض عليها، ويخرج عن طاعة المدرس، ويرفض تنفيذ أوامره، ويكثر من تعطيل الدروس بالمقاطعة، أو إثارة الشغب، أو التهريج، وتحطيم أثاث المدرسة، وتدل دراسة حالات السلوك العدواني عند الأطفال على: تشابك العوامل الشخصية، والبيئة التي تؤثر فيها، واغلب حالات العدوان نجدها: عملية تعويض زائد؛ لحرمانه من عطف الوالدين، أو احدهما ،أو تفرقة في المعاملة بالمنزل، أو تدليل زائد، أو نبذ ورفض من الوالدين.([٥٤])

٩ طواء:

سوء معاملة الطفل، وحرمانه من حاجاته النفسية الأساسية يفرز في حياته: الانطواء والعزلة ، وعدم المشاركة في كثير من الأمور ، فقد يلجا إلى الابتعاد عن المجتمع ؛لكي يخفف من حدة القلق لديه إذ أسرته في نظره مليئة بالعوامل المثيرة للاضطراب والتعاسة ، ولذا فانه يتجنب مصاحبة الآخرين، ويؤثر الوحدة والانفراد في جميع ألوان نشاطه، فهو يميل إلى الألعاب الفردية، ووسائل التسلية الفردية، ويتجنب المواقف الجماعية، فالمجتمع بالنسبة له: مليء بالعوامل المثيرة للاضطراب والتعاسة، ([٥٥])ويرجع ذلك في كثير من الحالات إلى القسوة، والتعسف من جانب الوالدين، وفرض التزامات تفوق طاقته .([٥٦])

١٠ كذب :

وهو ميل مرضي إلى المبالغة في الحديث والكذب فيه، والافتراء على الآخرين، ([٥٧])والكذب ظاهرة نفسية عليلة يلجأ إليها الطفل إذا لم تشبع غريزته من امتلاك الألعاب، والأدوات، ولم تتمكن أسرته من تحقيق الإشباع لهذا الجانب في نفسه، ([٥٨])وقد يستخدم الكذب لحماية نفسه من العقاب إذا أخبر والده بالحقيقة، ([٥٩])كما قد يستخدم الكذب بهدف حب الظهور أمام الزملاء والأقران؛ ([٦٠])لأنه يشعر بالكآبة والغم والشك بنوايا الآخرين، نتيجة إحساسه بالحرمان المادي، وأنه هدف لسوء المعاملة، والشعور العميق بالانفصال عن الأسرة، والرفض والنبذ.

١١ رقة :

السرقة: مرض يجد الطفل في نفسه دافعا قويا لارتكاب السرقة، وهو مع علمه بقبيح مايقدم به، وما ينتظره من عقاب لا يقوى على ردع نفسه، والإقلاع عن سلوكه هذا ([٦١])والسرقة انحراف

سلوكي له أسبابه، ومنها: حرمان الطفل من العطايا والهدايا التي تلبي حاجاته ومطالبه، فحب الطفل للحلوى مثلا شديد، وإذا لم تلب الأسرة هذه الرغبة لديه، فان الطفل يندفع إلى السرقة، سواء كانت سرقة الحلوى، أو سرقة النقود التي تمكنه من شرائها.(٦٢)

ي معالجة الانحراف في التعامل مع

فل :

استخدمت التربية الإسلامية أساليب مهمة وناجحة في معالجة أي انحراف من الوالدين في التعامل مع الطفل، ومن أبرز وأهم هذه الأساليب مايلي :

١ حمة:

الرحمة أسلوب مهم في البناء النفسي والتربوي، فهي (رقة القلب وحساسية في الضمير، وإرهاف الشعور، تستهدف الرأفة بالآخرين، والتألم لهم، والعطف عليهم، وكفكفة دموع أحزانهم وآلامهم، وهي التي تهيب بالمؤمن أن ينفر من الإيذاء، وينبو عن الجريمة، ويصبح مصدر خير وبر وسلام للناس أجمعين.(٦٣)

ولما كانت الرحمة بهذه الأهمية والمكانة في إصلاح النفس الإنسانية، ومعالجتها، جعلها المربي الكريم ،صلى الله عليه وسلم ، سبباً من أسباب استحقاق الرحمة من الله ،وذلك بقوله : {الراحمون يرحمهم الرحمن ،أرحموا من في الأرض يرحمكم من في السماء}(٦٤)

وليس هذا فحسب ، بل الرحمة لها أثر في تسكين ثوران غضب الطفلة ، بالإضافة إلى الشعور بالارتباط الوثيق في تشييد علاقة الحب بين الكبير والصغير ، وهي : دليل رحمة القلب والفؤاد لهذه الطفلة الناشئة ، وهي برهان على تواضع الكبير للصغير ، وهي النور الساطع الذي يبهر فؤاد الطفلة ، ويشرح نفسها ، ويزيد من تفاعلها مع من حولها ، ثم هي أولاً وأخيراً السنة الثابتة عن المربي الكريم مع الأطفال(٦٥).

٢ حاسيسه ومشاعره :

يشير المربون إلى ضرورة ملاحظة الأسرة لهذا الإحساس بقولهم : "أن الطفل إذا خرج من الرحم فإنه في الوقت والساعة تدرك حواسه محسوساتها ، فيحس بالقوة اللامسة : الخشونة واللين، وبالقوة الباصرة، النور والضياء ،وبالقوة الذائقة طعم اللبن ، وبالقوة الذائقة الروائح ، وبالقوة السامعة الأصوات ، ولكنه لا يعلم معاني الكلمات ، والأصوات ، إلا بعد حين ، فأول شيء يحس بالمس فيتألم ، لأن حاسة اللمس أعم الحواس ،ثم يحس بالطعم ،ويميز لبن أمه عن غيره ،ثم يميز بين

الروائح ، فيعرف الشم ، ثم يميز بين الصوت الجهر والصوت الضعيف ، ثم يفرق بين الصور ، ... ثم يميز على ممر الأوقات بين نغمة كل فرد من أفراد الأسرة ، وعلى هذا المثال فهمه ومعرفته بسائر الحواس ومحسوساتها ، إلى أن يُتم سن التربية ويغلق باب الرضاع ، ويفتح الكلام والنطق ، ثم بعد ذلك تجيء أيام الكتابة ، والقراءة ، والآداب ...[٦٦]

وعليه يمكن القول : أن القسوة في التعامل مع الطفل الصغير ذكرا كان أو أنثى ، يحس بها ، ويدركها تمام الإدراك ، وهذا الإحساس هو الذي يفرز في حياته ، وادراكه : عدم العناية به ، مما ينتج عنه أثار نفسية مؤلمة.

وفي مجال مواجهة ومعالجة مثل هذه الإفرازات السلبية على الطفل الصغير التي تجعله يعيش في حالة نفسية غير سوية ، نجد في التربية الإسلامية : توجيهات عظيمة ، تعالج كل المشكلات النفسية الناتجة عن سوء المعاملة ، والقسوة ، والشدة ، بالمعايشة والملاطفة ، التي تهدف إلى تنشئة سوية ، متكاملة لشخصية الصغير ، فالمعايشة بالحب ، والعطف ، واللطف ، التي كانت السمة الحقيقية في حياة المربين المسلمين ، وفي تربيتهم لأولاد هم ، لقد كانوا كما جاء على لسان الأحنف بن قيس لمعاوية ، عند ما غضب ابنه يزيد ، وهجره "يا أمير المؤمنين ، أولادنا ثمار قلوبنا ، وعماد ظهورنا ، ونحن لهم سماء ظليلة ، وأرض ذليلة ، وبهم نصول على كل جليلة ، فإن غضبوا فأرضهم ، وإن سألوا فأعطهم ، وإن لم يسألوا فأبتدئهم ، ولا تنظر إليهم شزراً ، فيملوا حياتك ، ويتمنوا وفاتك[٦٧] لقد كانت سمة الحب والعطف مع الصغار ، هي السمة التربوية التي نقلها هؤلاء المربون ، عن رسول الله ، صلى الله عليه وسلم ، وتأسوا به في هذا الاتجاه.

لقد علّم المربي الكريم ، صلى الله عليه وسلم ، أصحابه كيف يعايشون صغارهم ، ويرعونهم رعاية خاصة ونادرة ، وبخاصة فترة الطفولة التي تنتهي في السن السابعة ، ولا يتعبونهم ، وكان الخليفة عمر ، رضي الله عنه ، يوصي كل أب وقائم مقامه "أن يكون في أهله كالصبي ، فإذا التمس ما عنده وجد رجلاً "[٦٨] وليس هذا فحسب ، بل أن عمر بن الخطاب قدم صورة عملية في هذا الجانب ، وقدوة حقيقية لغيره من الرجال ، ففي يوم من أيام خلافته الراشدة ، دخل عليه أحد عماله ، فوجده مستلقياً على ظهره ، وصبيانه يلعبون على بطنه ، فأنكر ذلك عليه ، فقال له عمر : كيف أنت مع اهلك ؟ قال : إذا دخلت سكت الناطق ، فقال له عمر : اعتزل ؛ فانك لا ترفق بأهلك وولدك ، فكيف ترفق بأمة محمد [٦٩] ، ولهذا كان الرجال الأشداء في المجتمع من أمثال الخليفة عمر ، معروفين بشدة الرفق واللين مع أولادهم ، فالحجاج مع شدة قسوته المعروفة كان يلاعب أطفاله

في بيته.[٧٠] ولكن كانت الأمهات أكثر حباً وتدليلاً ورعاية للأطفال "فإنهن أرق قلوباً ، وألين نفوساً [٧١]، من الرجال.

وفي مجال هذه المعايشة والملاطفة للأولاد، كان "من عادة الأم العربية ألا تنوم ولدها وهو يبكي ؛خوف أن يسري الهم في جسده ، ويدب في عروقه ، ولكنها تمازحه وتضاحكه حتى ينام وهو فرح مسرور ، فينمو جسده ، ويصفو لونه ودمه ، ويشف عقلة[٧٢]، هذه الأمثلة وغيرها الكثير من الصور العملية التي قدمها حملة العلم الشريف ، ورواد التربية الإسلامية ، ما هي إلا استجابة ومعالجة ناجحة مستقاة من مصادر التربية الإسلامية الأساسية ، الكتاب ، والسنة التي هي الجانب التطبيقي للقرآن الكريم ، ومن معالجاتها في هذا الشأن ما جاء عن عائشة رضي الله عنها ، قالت : قدم ناس من الأعراب على رسول الله صلى الله عليه وسلم ، فقالوا : أتقبلون صبيانكم ؟ فقال : نعم. فقالوا : لكنا والله ما نقبل ، فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم : أو أملك أن كان الله نزع من قلوبكم الرحمة[٧٣].وعن أبي هريرة رضي الله عنه قال : قبل النبي صلى الله عليه وسلم ،الحسن بن على رضي الله عنه ، فقال الأقرع بن حابس : إن لي عشرة من الأولاد ما قبلت منهم أحداً ، فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم "من لا يرحم لا يرحم[٧٤] ، وعن أنس رضي الله عنه قال : كان ، صلى الله عليه وسلم ، ارحم الناس بالصبيان والعيال[٧٥] .

فهذه الأحاديث وغيرها تقدم توجيهات تربوية عظمية تساعد الأسرة المسلمة في التصدي لكل العوامل المؤثرة على نفسية الطفل الصغير ، كما تساعد أيضاً في مجال معالجة كل المشكلات المتعلقة بمعاملة الطفل الصغير معالجة سليمة وناجحة ، تدخل عليه السعادة ،وتحسسه بالأهمية التي له داخل أسرته،وبرعاية مشاعره وعواطفه،رعاية قائمة على أمل حدود الملاطفة التي لم تذهب إلى حد التدليل المفرط الذي يسيء ولا يربي،ويستخدم الآباء والمرَبون: الحزم واللين ،كل في موضعه ،وفي الإشارة إلى هذا يقول أحد المربين "فشر الآباء من دعاه البر إلى الإفراط ، وخير الأبناء من لم يدعه البر إلى الإفراط[٧٦]

٣ - تهديد أمنه، وغضبه، وعدم تهديد أمنه:

عندما تعامل الأسرة الطفل بالشدة والقسوة تفرز هذه المعاملة أثرا سلبيا لديه هو الانفعال في سلوكه الخارجي ، كما يؤثر في تكويناته الفسيولوجية الداخلية ، وهو الغضب الذي هو ((شعلة نار اقتبست منها نار الله الموقدة ، التي تطلع على الأفئدة ، وأنها لمستكنة في طي الفؤاد))[٧٧] كما جاء في السنة النبوية المطهرة ،قوله صلى الله عليه وسلم ((إن الغضب جمرة توقد القلب))[٧٨] .

وللغضب أثار سلبية مؤثرة على النفس ، وبخاصة على الطفل الصغير ، فهو يؤدي إلى زيادة إفراز العرق ، مما يقلل من مقاومة الجلد للتيار الكهربائي ،كما يزيد ضغط الدم وفي توزيعه على سطح الجسم ، ويوجد تغيرات تطرأ على تكوين الدم ، كما تؤثر على القلب وعلى التنفس ، وعلى الشعر ، والمعدة ، والأمعاء ، وعلى التوتر العضلي والارتجاف.[٧٩] كل هذه الآثار وغيرها تؤدي إلى إصابة الطفل الصغير ذكرا كان أم أنثى بهزة نفسية عنيفة وخطيرة، لا يطيق الكبار تحملها ومواجهتها.

وعليه يمكن القول أن الطفل ذكرا كان أم أنثى بحاجة إلى الشعور بالأمن داخل أسرته ، والحاجة إلى الأمن "تعد في نظر التربية الإسلامية من أهم الحاجات النفسية،والوجدانية التي يسعى الطفل إلى إشباعها ،والرغبة في الأمن تعد رغبة أكيدة ، ولا يتقدم طفل بسهولة في ميدان ما إلا إذا اطمأن ، وشعر بالأمن في شؤونه الحيوية ، وفقدان الأمن يترتب عليه القلق ، والخوف ، وعدم الاستقرار"[٨٠]وإثارة انفعالاته.

وفي بداية الحياة يولد الطفل عاجزا ضعيفا في عالم غريب ، جديد عليه ، يحتاج إلى عون الأسرة لمواجهة هذا الضعف ، ويحتاج إلى عطف يتجاوز به عجزه،وفي القران الكريم إشارة إلى هذه الحالة التي يولد عليها الطفل،وذلك في قوله سبحانه وتعالى : {الله الذي خلقكم من ضعف ، ثم جعل من بعد ضعف قوة}[٨١]،وهذا الطفل العاجز لن ينعم ،ولن يستقر حاله ولن تهدأ نفسه إلا إذا أحيط بالأمان،ولذلك نلمس اهتمام التربية الإسلامية بتوفيره ، في كل معالجاتها ، ومن ذلك الأمان في التغذية ، فتؤكد إجبار الأم على إرضاع الولد مطلقاً ،حيث يفيد الولد منها،ولذلك كان الرضاع واجباً عليها [٨٢] ، وإذا كان لبن الأم هو أفضل أغذية الرضيع على الإطلاق ، فإن الطفل بالرضاع من أمه تقوى ثقته بنفسه ، من خلال اتصاله بجسمها ،وشعوره بدفء صدرها ، فالطفل يستقي من ثدي أمه كل" ما يحتاج إليه من الأمن الانفعالي ،من نشاط الفم في الامتصاص،من الاتصال الوثيق بالأم[٨٣] ولذا عند المربين المسلمين : أن الأم التي تشبع حاجة طفلها إلى الرضاعة بكل ما يتطلبه الأمر من حب،وحنان،تستحق التقدير، والثناء الجميل ، وأن الأم "الخرقاء تبيتُ ولدها جائعاً ، مغموماً لحاجته إلى الرضاع ، ثم تحركه في المهد حتى يغلبه الدوار فينومه ، والكيسة تشبعه ، وتغنيه في مهده ، فيسري ذلك الفرح في بدنه من الشبع[٨٤] ولا شك أن حنان الأم لازم ؛ لإحساس الطفل بالأمن والاطمئنان وهو : ضرورة لازدياد ثقة الطفل بأمه ، ومن ثم بنفسه ، ثم بأسرته ، ومجتمعه ، والى هذا الملحظ يشير المربي الكريم ،صلى

الله عليه وسلم ، بقوله : "نساء قريش خير نساء ، أحناء على طفل[٨٥]وليس هذا فحسب ،بل أن التربية الإسلامية ذهبت في إشباع حاجة الطفل إلى الأمان ، إلى أن : يتم فطام الطفل على التدرج ،حتى لا تحدث له أية مضاعفات انفعالية، فعلى ألام "أن تفطمه على التدريج،ولا تفاجئه بالفطام وهلة واحدة ،بل تعوده إياه ، وتمرنه عليه ؛ لمضرة الانتقال عن الإلف والعادة مرة واحدة [٨٦]، ويمكن أن يتم الفطام بأن تقوم الأم بإنقاص لبنه ، وتعوده النظام، وتمرنه عليه ؛ كي لا يضره الانتقال بغتة"[٨٧] وهذا أمر مهم للصحة النفسية للطفل ،إذ يمثل الفطام المفاجئ عملية حرمان قاسية ،لا يزال الرضيع أصغر من أن يتحملها[٨٨]، وفي هذا السياق ترى التربية الإسلامية :أن حرمان الطفل من أمه ،والتفريق بينهما ،من العوامل التي تزلزل أمنه ،وتؤثر على نفسيته ،ولذلك حرمت التفريق بين الطفل وأمه ، وتوعدت من يفعل ذلك بسوء العاقبة ، يقول المربي الكريم ، صلى الله عليه وسلم "من فرق بين والدة وولدها فرق الله بينه وبين أحبته يوم القيامة[٨٩]وقوله "ملعون من فرق"[٩٠] وذلك لان غياب الأم عن طفلها يؤدي إلى اكتئابه لهذا الغياب ، واتجاهه لعدم ثقته في الناس ، وفي نفسه ، إضافة إلى اتصافه بمظاهر تعبر عن قلق دفين،وعدم اطمئنان ،وألا يستطيع التحكم في دوافعه وضبطها،فيعرف بالسلوك العدواني ، والتوترات الانفعالية ، والمشاكل السلوكية[٩١].

٤ نه ومكانته في الأسرة :

من الآثار السلبية لسوء معاملة الطفل الصغير: إحساسه بانعدام الارتباط بينه وبين أفراد أسرته ، وهذا الأثر السلبي لسوء المعاملة التي يعاني منها الطفل ، يؤدي إلى إحباط نفسي ، وإحداث مؤثرات نفسية مختلفة.

ولا شك أن الجو النفسي الذي يشيع في الوسط المحيط بالطفل الصغير، يؤثر في بناء شخصيته ، مما قد يسود من عوامل الضغط والتحكم ، المتجاوز لتوجيهات التربية الإسلامية ، وكل هذا ينعكس بصورة مباشرة على نفسية الطفل ، وهكذا تخضع الطفلة في سلوكياتها لمحصلة تلك المؤثرات مجتمعة معاً ، هذا مما يعقد الظاهرة السلوكية.

ويمكن القول : إن الأسرة لما تتميز به من طول بقاء الطفل فيها ، وتميز تفاعلها الاجتماعي بالصبغة العاطفية ، توفر علاقة جيدة بين أفرادها ، فالفرد في الأسرة المسلمة الناجحة : يتعلم المهارة الأساسية في التعامل مع الغير ،مما يساعد في شق طريقه في الحياة بنجاح،فالفرد في مثل هذه الأسرة يكون صورة عن نفسه،وعن مكانته في عالمه الذي يعيش فيه،فهي تؤثر في تحديده لمكانته

الاجتماعية[٩٢] .

فالتقبل والمحبة ، والصبر، والمداعبة ، والرعاية ، يقابلها شعور بالأمن ، ونضج طبيعي للشخصية ، أما الحماية فوق المستوى الطبيعي ، والتدليل الزائد ، والنفور والإهمال ، والمعاملة القاسية ، يقابلها : تأخر في النضج العاطفي ، واتكال وفساد ، وضحالة عواطف ، وميولات اجتماعية متعددة لدى الفرد ، وأيضاً إحساس بالغربة ، وبانعدام الارتباط بين أفراد هذه الأسرة ، مما قد يساهم بشكل قوي في إضعاف الصحة النفسية للطفل ذكراً كان أم أنثى ، وعليه يمكن القول : بأن النشاط النفسي ، السلامة النفسية ، وخصائص الشخصية ، محكومة ، في تشكيلتها وبنائها بالتفاعل النسبي بين المعطيات الوراثية الداخلية للكائن الحي من جهة ، وبين المؤثرات البيئية الخارجية بمختلف أشكالها من جهة أخرى ، إلى جانب ما سبق : ما يسود من عوامل القمع ، أو حرية ، التسيب أو الانضباط ، الشعور بالأمان أو التهديد ، له أثره الفعال في البناء النفسي السليم ، أو عكسه[٩٣].

وللتربية الإسلامية في توفير هذا البناء النفسي السليم للطفل ، ما يعد بحق سبق مطلق في مجال رعاية الطفل والعناية به ، ومن ذلك ما رواه جابر بن عبد الله ، رضي الله عنه ، بقوله : كنا مع رسول الله ، صلى الله عليه وسلم ، فدعينا إلى الطعام ، فإذا الحسين يلعب في الطريق مع صبيان ، فأسرع النبي صلى الله عليه وسلم ، أمام القوم ، ثم بسط يده ، فجعل يفدها هنا وهناك ، فيضاحكه رسول الله صلى الله عليه وسلم ، حتى أخذه ، فجعل أحدى يديه في ذقنه ، والأخرى بين رأسه وأذنيه ، ثم اعتنقه وقبله ، ثم قال : حسين مني وأنا منه ، أحب الله من أحبه ، الحسن والحسين سبطان من الأسباط[٩٤] .

وعن أبي هريرة رضي الله عنه ، قال : سمعت أذناي هاتين ، وبصر عيناي هاتين ، رسول الله صلى الله عليه وسلم ، أخذ بيده جميعاً بكفي الحسن أو الحسين ، وقدميه على قدم رسول الله ، صلى الله عليه وسلم ، ورسول الله يقول : ارقه : قال : فرقي الغلام حتى وضع قدميه على صدر رسول الله صلى الله عليه وسلم ، ثم قال رسول الله : افتح فاك ، ثم قبله ، ثم قال : اللهم أحبه فإني أحبه[٩٥].

وعن أبي قتادة ، رضي الله عنه ، قال : كان رسول الله ، صلى الله عليه وسلم ، يصلي بالناس ، وهو حامل أمامه بنت زينب ، بنت رسول الله ، صلى الله عليه وسلم ، فإذا سجد وضعها ، وإذا قام حملها[٩٦] : كما يقول عليه الصلاة ولسلام (من يلي من هذه البنات شيئاً ، فأحسن إليهن ، كن له سترا من النار)[٩٧] ، وأيضاً قوله : (من عال جاريتين حتى تبلغا ، جاء يوم القيامة أنا وهو(وضم

أصابعه[98] وقوله: (من كان له ثلاث بنات فصبر عليهن وأطعمهن وسقاهن، وكساهن من جدته، كن له حجاباً من النار يوم القيامة[99]، بل كان المربي الكريم ، صلى الله عليه وسلم ، يخفف الصلاة عندما يسمع بكاء الصبي، فعن قتادة رضي الله عنه، أن النبي صلى الله عليه وسلم يقول(إني لأقوم في الصلاة أريد أن أطول فيها، فأسمع بكاء الصبي فأتجوز في صلاتي، كراهية أشق على أمه[100].

وفي إطار معالجة التربية الإسلامية لأثار تعامل الأسرة مع طفلها بشدة وقسوة مما قد يجعله يحس بعدم الارتباط بينه وبين أفراد أسرته ، نجدها تدفع الأسرة دفعاً قوياً إلى مواجهة هذا الإحساس، والعمل على اجتثاثه من الأساس، فعن أنس بن مالك رضي الله عنه ، قال: ما رأيت أحداً كأن أرحم بالعيال من رسول الله، صلى الله عليه وسلم قال :كان إبراهيم (ابنه من ماريه القبطية) مسترضعا له في عوالي المدينة، فكان ينطلق ونحن معه، فيدخل البيت، وانه ليدخن، وكان ظئره قيناً، فيأخذه فيقبله، ثم يرجع[101]. أي كان زوج المرضعة حداد.

ففي هذه الأحاديث النبوية الشريفة سبق عظيم في مجال البناء النفسي السليم للولد الصغير ، سواء كان ذكرا أم أنثى ، ولكن مع البنت الصغيرة أكثر ، حيث كانت سلعة ممتهنة ، وتدفن وهي حية ، ويستعار منها و... ولكن المربي الكريم ، صلى الله عليه وسلم ، طبيب النفوس والقلوب ، رفع من شأنها ،وسما بها، ووضعها في المكان المناسب لها ، وقدم للبشرية كلها جانباً تطبيقياً في المعاملة الحسنة التي يتعين على الأسرة المسلمة القيام بها مع الطفلة الصغيرة، فهو سيد البشرية ، وأفضل الخلق على الإطلاق ، حمل على جسمه الشريف بنت بنته ، وهو يؤدي الصلاة ، الشعيرة الإسلامية العظيمة ، أمام الصحابة الكرام ،وأمام كثير من الناس الذين كانوا يتعاملون مع البنات تعاملاً قاسياً ، وعنيفاً ، وذلك من أجل تحقيق الأهداف والدروس التربوية والاجتماعية والنفسية ، داخل الأسرة المسلمة ، وداخل المجتمع الإسلامي قاطبة ، ومن ثم حَمْلها إلى البشرية كافة في كل أنحاء المعمورة، ولعل من أهم وابرز هذه الأهداف والدروس ما يلي : -

ـ التخلص من كل الترسبات المنحدرة عن الآباء والأجداد، التي تربي الأجيال الناشئة على تحكيم الموروثات الفاسدة، وجعلها، في أماكن التقديس الذي لا يمكن معه مناقشة هذا الموروث، وتصحيحه ، وتعديله، وذلك من خلال التوجيهات النبوية المربية ، المرتبطة بالتطبيق العملي ، في المعاملة الحسنة السامية مع الصغار عموماً ، ومع البنات خصوصاً.

ـ إبعاد الأسرة المسلمة عن كل البيئات الفاسدة، والتصورات المجافية للصواب، والأساليب التقليدية

المعادية للإنسانية، التي تعتمد الوحشية أسلوباً في تعاملها مع البنات.

ـ إلزام المربي الكريم ، صلى الله عليه وسلم ، كل الأسر، وأولياء أمور الأولاد عموماً، والبنات خصوصاً بالمعاملة الحسنة ، معهم ، وعدم الكيل بمكاييل مختلفة تقوم على أساس النوع، أي : تفضيل الذكور على الإناث ، ولا أدل على هذه الإلزام من الحديث الذي رواه جابر بن عبد الله، في بداية لفقرة الثالثة أو الأثر الثالث من الآثار السلبية للمعاملة القاسية ، على الطفلة الصغيرة.

ـ أن رعاية الطفلة الصغيرة والعناية بها، وكذلك بقية الأولاد أمر مهم جداً، ولذلك قدمه رسول الله صلى الله عليه وسلم، للأمة وأمام القوم ؛ ليعلموا وليعملوا الرعاية والعناية ، يضاف إلى هذه العناية والرعاية : أن حارس هذا الجانب المهم خلقياً ، واجتماعياً ونفسياً ، هو خاتم الأنبياء والمرسلين ، وحارس العدل ، وحاميه ، منقذ البشرية كلها.

ـ استخدام الأسلوب الفعال في التعليم والتربية والتهذيب ، ذلك أن رسول الله صلى الله عليه وسلم ، هو القدوة الحسنة الذي يجب على الفرد والأمة الإقتداء به ، والتأسي به في كل الشؤون ، وقد قدم في هذا الجانب صوراً متعددة تؤكد أهمية رعاية الأولاد عامة ، والبنات خاصة ، في كل الجوانب ، ومنها الجانب النفسي ، فكما وجب الإقتداء به في الصلاة ، وجب الإقتداء به في رعاية البنات.

ـ أن حاجة الطفلة الصغيرة، وكذلك عامة النساء، والبنات إلى : تشريع يحفظ لهن الحقوق ، ويحرس سلامة تطبيق هذا التشريع ، وحمايته من المفاهيم المختلفة ، والأغراض والأهواء الفاسدة التي تهدر الحقوق، ويهمل أصحابها، وهذا ما قام به المربي الكريم ، صلى الله عليه وسلم ، تلبية لهذه الحاجة الماسة، ودفعاً للظلم المتراكم على المرأة صغيرة أم كبيرة.

ـ على المؤسسات الثقافية، والاجتماعية، والتربوية في الأمة أن تعطي جانب الرعاية النفسية والاجتماعية للبنات الصغار عناية خاصة ، وذلك من خلال المنهاج ، والمقررات ، واللوائح ، والمنشورات ، وتضمين كل هذه القنوات ، نصوص وتوجيهات تحفظ حق المرآة عموما ، والطفلة الصغيرة خصوصاً ، وتفعيل هذه النصوص في وقائع الأمة التي تجعل الطفلة الصغيرة تدرك أنها مهمة ، وأن بينها وبين أسرتها وبينها وبين إخوانها الذكور ارتباط وثيق ، يحميه الشرع، ويحرسه المجتمع بكل شرائحه وفئاته، ومؤسساته، من ينظر في تاريخ التربية الإسلامية فسيجد أن المربين كانوا يبذلون النصح لكل المسلمين عامة ، والآباء خاصة بعدم نبذ الطفل وعدم اعتزاله كما كان يفعل غيرهم، فمثلاً عرب الجاهلية إذا لم يقتلوا أولادهم تركوهم لأمهاتهم، والمسيحيون يعدون

الطفلة نقصاً يعيب الإنسانية ،وطبيعة ملوثة ، يجب أن يتطهر منها الكبار.[٢] كما سبقت الإشارة.

وفي طار هذه المعالجة : فعَّل المربون المسلمون ما حفظوه من ميراث النبوة في هذه الشأن ، حيث كان المربي الكريم ، صلى الله عليه وسلم ،يخرج للناس حاملاً الحسن،أو الحسين،وأيضاً كان قد عود الصغار أن يجتمعوا به،فإذا غاب عنهم أصابتهم الوحشة،فإذا عادى من السفر "يتلقاه الصبيان فيقف لهم،ثم يأمرهم،فيرفعون إليه،ويأمر أصحابه أن يحملوا بعضهم،فربما يتفاخر الصبيان بعد ذلك بزهو،أولئك الذين حملهم الرسول صلى الله عليه وسلم"[٣] وعليه كان الآباء يأتون النبي صلى الله عليه وسلم ،ومعهم صغارهم فيداعبهم عليه السلام ، ويأمر الآباء خيرا بهم[٤] فاختلط الصغار بالكبار ، وصحبوهم في مجالسهم ، وفي المساجد أو في طلب العلم ، وفي الزيارات التي يقومون بها للأقارب والجيران.

ولا شك : أن هذه المعالجة التربوية الإسلامية : تعطي الأطفال كثيراً من الأمن النفسي،والتقدير الاجتماعي ،كما تعطيهم كثيراً من الخبرات التي تساعد على النمو النفسي والاجتماعي.

ونتيجة لخطورة عدم تحسيس الطفل بمكانته في الأسرة بسوء معاملته على الجانب النفسي والسلوكي ، الذي أدركه الآباء ، والأمهات من التوجيهات النبوية ،والنصائح المربية من علماء الأمة ،نتيجة لذلك : تجنب المسلمون : العزل الاجتماعي،حتى في حالات الانفصال بين الزوجين ، من أجل حفظ حق الأطفال في الحضانة والتربية ، ورؤية الوالدين ، على أن تكون حضانة الصغير لأمه ما لم تتزوج[٥] وليس هذا فحسب ، بل لقد اتفق المربون المسلمون على انه "لا يجوز أن يفرق بين الجارية وولدها"[٦] فأبن الجارية إنسان له الحق في أن يعيش طفولته كغيره في أحضان مجتمع طبيعي .

وكذلك الطفل اليتيم لقي عناية فائقة تخرجه من إحساسه بالعزلة ، فلقد كان سلف هذه الأمة "يذهبون حزن الأيتام ، والأرامل ، ويزيلون ذل اليتيم بأنواع البر ، حتى صاروا كالآباء والأمهات لليتيم ، لا يتركونه يضام ، ويناضلون عنه"[٧]

وفي هذا الإطار عملت دراسات علمية ، متخصصة ، أثبتت أن "العزل الاجتماعي للطفل يعوقه بيولوجياً ، بالإضافة إلى التعويق النفسي،والتخلف العقلي"وخلصت هذه الدراسة إلى :أن هجر الأطفال،وعزلهم عن مخالطة الكبار،وحرمانهم من إقامة علاقات أولية في عهد مبكر من طفولتهم،يجردهم من طبيعتهم الإنسانية ،ويفقدهم القدرة على التعبير الإنساني، والتكيف

السلوكي ، وينتج في النهاية شخصيات منهارة ، أو مرضية[8]

إلى الترويح النفسي:

لما كانت المداعبة والترويح السليم مهمين في بناء الجانب النفسي لدى الطفل، وجهت التربية الإسلامية أولياء أمور الأطفال إلى: حسن استغلال أوقات الفراغ لدى الأطفال ، في المداعبة والترويح ، وذلك بقوله صلى الله عليه وسلم (نعمتان مغبون فيهما كثير من الناس ، الصحة ، والفراغ[9] ، ويكون استغلال الوقت في مجال البناء النفسي من خلال:

(١ رويح :

يتعلق الترويح بألوان النشاط التي يمارسها الفرد في غير ساعات عمله ، وهو بهذا يدل على أن الشخص قد اختار بضعة أوجه من النشاط لممارستها طوعاً ؛ نتيجة لرغبة داخلية دافعة ، ولأن الاشتراك في هذه الألوان يمده براحة ورضا نفسي[10] ويمد أفراد أسرته ، وبخاصة الصغار الذين يحتاجون إلى كل أنواع الترويح والمداعبة ، وقد استخدم رسول الله ، صلى الله عليه وسلم ، أسلوب الترويح النفسي والمداعبة مع الصغار ، ومن ذلك ما جاء عن أنس ، رضي الله عنه ، قال : كان النبي صلى الله عليه وسلم : أحسن الناس خلقاً ، وكان لي أخ يقال له، أبو عمير ، قال: احسبه فطيماً، وكان إذا جاء قال : يا أبا عمير ما فعل النغير ، نغر كان يلعب به[11].

في هذا الحديث النبوي الشريف : جواز الممازحة ، وتكرير المزاح ، وأنها إباحة سنة لا رخصة ، وأن ممازحة الصبي الذي لم يميز جائزة ، وتكرير زيارة الممزوح معه ، وفيه ترك التكبر والترفع[12].

(٢ سلية:

التسلية تكون بملاحظة ما يقوم به الآخرون من أعمال مختلفة ، وقد استخدم رسول الله صلى الله عليه وسلم هذا اللون من المداعبة والترويح ، فعن عائشة رضي الله عنها ، قالت كان يوم عيد ، يلعب السودان بالدرق والحراب ، فلما سألت رسول الله صلى الله عليه وسلم ، أومأ وقال : تشتهين تنظرين ؟ فقلت نعم، فاقا؟؟ منى وراءه ، خدي على خده ، وهو يقول : دونكم يا بني أرفده ، حتى إذا مالت، قال حسبك ، قلت: نعم قال : فاذهبي[13] وجاء حبش يزفون في يوم عيد في المسجد، فدعاني النبي صلى الله عليه وسلم، فوضعت رأسي على منكبيه ، فجعلت أنظر إلى لعبهم ، حتى كنت أنا الذي انصرفت عن النظر إليهم[14] ومن هنا يجب على أولياء الأمور ، والأسر المسلمة ، أن يعلموا : أن الترويح بهذا اللون على النفوس ، وبخاصة نفوس الصغار مفيد

،وأن عليهم العناية بهذا الجانب حسب القدرة والإمكان.

(٣ ، في المناسبات :

من مظاهر وألوان الترويح النفسي : ضرب الدفوف،والشدو في المناسبات،فعن عائشة ،رضي الله عنها ، قالت : دخل أبو بكر وعندي جاريتان من جواري الأنصار تغنيان بما تقاولت الأنصار يوم بعاث ، قالت وليستا بمغنيتين ، فقال أبو بكر : أمزامير الشيطان في بيت رسول الله صلى عليه وسلم ؟ وذلك في يوم عيد – فقال رسول الله ، صلى الله عليه وسلم : يا أبا بكر إن لكل قوم عيداً وهذا عيدنا[١٥] ، ورفض هذا اللون من ألوان الترويح النفسي في مناسبته يعد جريمة من الجرائم ؛ إذ فيه عدم قبول لما جاء به رسول الله صلى الله عليه وسلم ، واتهامه بعدم صلاحية ما جاء به في تربية النفوس ، وإصلاحها ، وحمايتها من المؤثرات الخارجية .

(٤ ـب :

اللعب له أهمية من الناحية التربوية والنفسية ، والطفل ((غالباً ما يتعلم من تجارب وقت اللعب أكثر مما يتعلم من نظم غرفة الدراسة))[١٦]. والآباء والأمهات ، وأولياء أمور الأطفال الذين يعون هذا المبدأ في اللعب ، يتحملون الصعاب في سبيل تهيئة الفرص الصالحة للترويح لأولادهم ، وتهيئة الحياة لهم في بيئة صالحة من الوجهتين الاجتماعية والطبيعية ، يستطيعون فيها أن يوفروا لهم اللعب البناء[١٧].وفي هذا اللعب السليم . يقيم الطفل دنيا خيالية ، يقوم فيها بالمناشط التي تناسبه ، والتي يتخيلها ، فقد يمثل دور المهندس أو الطبيب ، أو المدرس ، أو يمثل دور الأب ، وقد تقوم الطفلة بتمثيل دور الأم ، وقد يحدث مثلا حين يتمثل الصغير العصا الصغيرة حصاناً كبيرا يمرح به[١٨] ، فعن عائشة رضي الله عنها ، قالت : كنت ألعب بالبنات عند رسول الله صلى الله عليه وسلم ، وكن يأتين صواحبي ، فيتقمعن من رسول الله صلى الله عليه وسلم ، وكان يسر بهن إليّ ، فيلعبن معي[١٩] وعن أم خالد بنت خالد بن سعيد ، قالت "أتيتُ رسول الله صلى الله عليه وسلم ، مع أبي ، وعلي قميص أصفر ، قال رسول الله صلى الله عليه وسلم ، سنه ، سنه ، وهي بالحبشة حسنه ،قالت : فذهبت ألعب بخاتم النبوة ، فزجرني أبي . قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : دعها ، ثم قال : رسول الله صلى الله عليه وسلم ، ابلي واخلقي ، ثم ابلي واخلقي ، ثم ابلي واخلقي[٢٠].

ويمكن القول :انه في اللعب لا ينقطع الطفل عن التعلم حتى وهو في موقف غير رسمي في التعليم،يدخل عليه السرور، والإحساس بالراحة ،وتذوق الحياة الأسرية بالحب ، والتعلق بها.

ولما كان لهذا اللون من الترويح هذا الأثر النفسي ، اهتم به المربون المسلمون ،وابرزوا أهميته في حياة الصغار،ودعوا إلى تفرغ الطفل له ، كما دعوا إلى تيسيره له ، فأعفوه من كل مسؤولية ، ولم يشركوه معهم في عمل ، إلا من قبيل المتعة والتسلية أيضاً. فكان اللعب أسلوب الحياة عند عامة الأطفال ، وأوصوا به ، واتخذوا : لاعب الطفل ، ودع الطفل يلعب ، يقول عروة ابن الزبير لولده : " يابني العبوا ، فإن المرؤة لا تكون إلا بعد اللعب[٢١] فاللعب هو المجال ، وهو الوسيلة لاستيعاب واستنفاد الحركة والنشاط ،وهو : تسلية واتصال ، وتبادل أدوار عندما يلعب الأطفال في ألعاب جماعية،واللعب تنفيس يخرج منه الطفل كل ما في نفسه ،انعكاساً وإسقاطاً لأساليب الكبار،واللعب :تنمية مهارات وقدرات،وقيم خاصة بالتصور،أو التخيل والانضباط، وفهم متطلبات الأدوار ، وفي حديث عائشة ولعبها بالعرائس مع صواحبها في حضرة المربي الكريم صلى الله عليه وسلم ، ما يدل على تقديره لوظيفة اللعب المتعددة ،ومعالجته لكثير من المعانات النفسية التي تقع على الأطفال المحرومين منه.

وكانت اللعب تصنع وتباعُ،ويشتريها الناس لأطفالهم،وفي هذا السياق يجيب الإمام أحمد بن حنبل من سأله عن الوصي :يشتري لعبة إذا طلبت ؟بقوله :إن كانت صورة فلا[٢٢]،وشاعت ألعاب كثيرة يقوم بها الصبيان ،لا يزال منها أنواع يمارسها أطفال اليوم، في كثير من البيئات الإسلامية[٢٣]لما لها من أثر مهم في نمو الطفل نفسياً،وتفاعله مع أقرانه يفيده اجتماعياً،ولإدراك المربين المسلمين : أن الطفل من تفاعله مع الأصحاب والرفقاء،يتغلب على الآثار النفسية السلبية، الناتجة عن القسوة ،والشدة، والحرمان،وفي ضوء هذا يمكن أن نفهم دعوتهم إلى ضرورة أن تتاح فرصة للطفل،يلعب بعد الدراسة في الكُتاَّب ،و " أن يؤذن له بعد الانصراف أن يلعب لعباً جميلاً يستريح إليه من تعب الكتب ، بحيث لا يتعبُ في اللعب ،فإن منْع الصبي من اللعب ، وإرهاقه إلى التعليم يميتُ قلبه ،ويبطل ذكاءه ،وينغص عليه العيش ،حتى يطلب الخلاص منه رأساً[٢٤]، بمعنى أن هذا النوع من المعالجة يعد مخرجاً لما قد يشعر به الطفل من ضغط المعلم وعقابه ،وإرهاق الدراسة وتعب التعليم ،كما يعد تفريغا لرغباته المكبوتة،ومخاوفه، ونقلها من داخله،وإخراجها من دفينة تكوينه النفسي إلى الخارج،وعليه : يمكن تعميم هذه الأثر لهذا اللون من التسلية في معالجة الآثار النفسية كلها ومنها : الآثار الناتجة عن الحرمان من المداعبة الهادفة.

٦ لطمأنينة والشعور بالسعادة:

صحة الفرد النفسية تبدو جلية واضحة في مدى استمتاعه بالحياة، بعمله، وأسرته، وأصدقائه ، وشعوره بالطمئانينية والسعادة ، وراحة البال، يحب الناس ، ويحب القيم الأخلاقية السامية، ومع ذلك فكل منا قد يتعرض أحياناً لضيق عابر، أو قلق عرضي ، ولكن الفرد الذي يتمتع بحياة نفسية جيدة ، يستطيع أن يواجه مثل هذه الأزمات ، والشدائد ، ويحاول حلها حلا سوياً سليماً ، وسرعان ما تعود حياته النفسية إلى ما كانت عليه من سلامة ، وسرور.

وفي التربية الإسلامية : لا يأتي الشعور بالسعادة لدى الطفل المحروم من حاجاته النفسية ، إلا بعودة الأسرة المسلمة إلى منهاج التربية النبوية للطفل ، وهي: تلبية حاجاته النفسية، فعن عبد الله بن شداد رضي الله عنه، قال: ((بينما رسول الله صلى الله عليه وسلم ، يصلي بالناس ، إذ جاءه الحسين ، فركب عنقه وهو ساجد ، فأطال السجود بالناس ،حتى ظنوا أنه قد حدث أمر، فلما قضى صلاته ، قالوا : قد أطلت السجود يا رسول الله ، حتى ظننا أنه قد حدث أمر ، فقال : إن ابني قد ارتحلني ، فكرهت أن أعجله حتى يقضي حاجته))[٢٥].

ففي الحديث النبوي الشريف : إشارة مهمة إلى أهمية تلبية حاجات الطفل، سواء أكانت مادية، أم نفسية، وانعدام تلبية حاجاته هذه سيولد لديه إحباطاً وإحساساً بأنه غير محبوب، ولا مقبول لدى أسرته، وعليه فان المربي الكريم ،صلى الله عليه وسلم ،قدم صورة ناصعة لكل الآباء والأمهات ،وأولياء أمور الأطفال : في مجال رعايتهم في الجوانب الجسمية، والثقافية، والاجتماعية، والنفسية ،وأن هذا حق من حقوقهم ، يلزمهم أداؤه على الوجه المطلوب ، وحسب القدرة والإمكانيات.

ومما يزيد من أهمية تلبية حاجات الطفل النفسية ، في التربية الإسلامية ، أن رسول الله ، صلى الله عليه وسلم ، قام بتلبية حاجة ابن بنته ، وهو يصلي بالناس إماماً في المسجد الممتلئ بالصحابة الكرام. رضي الله عنهم ، ليطبقوا ما شاهدوه خير تطبيق ، ولينقلوا للبشرية : ما شاهدوا ، مثل ما وجب عليهم نقل كل التشريعات ، والتوجيهات التي جاء بها رسول الله صلى الله عليه وسلم ،من أجل أن ينعم الأطفال ،والرجال ،والنساء ،والصغار ،والكبار، والذكور، والإناث، وينالوا قسطهم من العناية والرعاية.

والأسرة المسلمة هي : القناة المعنية بهذه الرعاية والمعالجة للطفل ،فهي " الضرورة الحياتية للجنس البشري ،إذا أريد له أن يستمر على نحو متحضر ،يرتقي بالإنسان"[٢٦]، والأسرة المسلمة هي : البيئة الاجتماعية الأولى التي يبدأ فيها الطفل بتكوين ذاته ، والتعرف على نفسه، في طريق عملية الأخذ والعطاء، والتعامل مع أعضائها[٢٧]فالأسرة هي التي تقوم بإعداد الفرد للحياة ،و(عليها

تتوقف آثار عوامل التربية الأخرى جميعاً ، سواء في ذلك العوامل غير المقصودة ، مثل الوراثة ، والبيئة الجغرافية ، واللعب ، والتقليد ، أو العوامل المقصودة ، مثل أعمال المعلمين ، بمعنى انه بصلاح الأسرة ، وجهودها الرشيدة ، تصلح آثار هذه العوامل ، وتؤتي أكلها[٢٨] يقول رسول الله صلى الله عليه وسلم في تأكيد هذه النفع للأسرة ، (من كانت له أنثى فلم يئدها ، ولم يهنها ، ولم يؤثر ولده {الذكور} عليها ، ادخله الله تعالى الجنة)[٢٩] والطفل يتعلم أول درس في المنزل مما يلمسه من والديه ، وحبهم له ، وكراهيتهم لمن يؤذونه ، أو يضرونه ، ومن صلة أفراد الأسرة بعضهم ببعض[٣٠] ولهذا يقول المربي الكريم صلى الله عليه وسلم " خيركم خيركم لأهله ، وأنا خيركم لأهلي[٣١] ، فالتعلم الأول الذي يحدث في الأسرة تبقى نتائجه مع الإنسان طيلة حياته[٣٢].

ويبدأ دور الأم في تربية الطفل وإسعاده داخل الأسرة حين تغذيه بالحليب ، والعواطف والعلاقات المهمة ، فهي تغذيه بالمحتوى الثقافي للمحيط العائلي ، الذي يولد فيه الطفل[٣٣] فعن عائشة ، رضي الله عنها قالت : دخلت عليّ امرأة ، ومعها ابنتان لها ، تسأل ، فلم تجد عندي شيئاً غير تمرة ، فأعطيتها إياها ، فقسمتها بين ابنتيها ، ولم تأكل منها ، ثم خرجت ، فدخل عليّ رسول الله صلى الله عليه وسلم ، فأخبرته ، فقال : من ابتلي من هذه البنات بشيء فأحسن إليهن ، كن له سترا من النار[٣٤] ، ويتفاعل الطفل مع بيئته بمن فيها من أفراد أسرته ، وبخاصة أمه ، وفي سياق نموه وتفاعله : تطبعه الأسرة بالطابع الاجتماعي ، وتأخذ في صقله ، وتشكيله ؛ لكي يصير شخصاً بين غيره من الأشخاص[٣٥] لا يحرم من حاجة ، ولا يعاني من قسوة أو شدة ، .

وتبين التربية الإسلامية : أن الأم هي ، نقطة انطلاق الطفل ، وحجر الزاوية في تطور نموه ، وهي بالنسبة له المعين الأول لكل ما قد يحس به من حاجة[٣٦] ، يؤكد هذه ما جاء في السنة النبوية ، أن رجلاً جاء إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم ، فقال : يا رسول الله من أحق الناس بحسن صحابتي ؟ قال أمك.قال : ثم من ؟ قال : أمك. قال : ثم من؟قال : أمك.قال ثم من ؟قال أبوك[٣٧].

ويتأثر الطفل في مرحلة الرضاعة بأسلوب أمه في الاستجابة له ، والاهتمام به ، كما يتأثر أيضاً بحالتها النفسية أثناء الإرضاع ، وبمزاجها الانفعالي ، وتقبلها لدور الأمومة بصفة عامة[٣٨]

٧ تر استجابة لميوله:

الاستجابة لميول الطفل ، وترضيته حتى يرضى ، من الأساليب الناجحة في كثير من المواطن ،

وليس كلها ، وذلك كلما كان أقرب إلى الصغير ، فالصغير لابد من ترضيته، ولابد من تنفيذ مطالبه ، وذلك لشعوره بالحاجة التي يطلبها ، فإذا تمت الاستجابة انشرحت نفسه ، وفرح وانطلق بحيوية فائقة ، وإذا لم يلب طلبه ازداد غيظا وغضباً ،وحمقاً ،وزادت معاناته الداخلية ، وتصرف بما لا يحب ولا يرضى.

وقد قرر الرسول المربي الكريم ، صلى الله عليه وسلم ، قاعدة نفسية عظمية جداً في حل كثير من مشاكل الطفل النفسية ، وقد استجاب الصحابة الكرام لهذه القاعدة ، وغدوا على تطبيقها ، وهي ترضية الطفل ، فعن واثلة ابن الأسقع ، رضي الله عنه ، أن رسول الله صلى الله عليه وسلم ، خرج إلى عثمان بن مضعون ، ومعه صبي له يلثمه ، فقال له :ابنك هذا ؟ قال : نعم . قال : أتحبه يا عثمان ؟ قال : أي والله يا رسول الله إني أحبه ، قال : أفلا أزيدك حباً له ؟ قال : بلى فداك أبي وأمي . قال :انه من ترضى صبياً صغيراً من نسله حتى يرضى ، ترضاه الله يوم القيامة حتى يرضى[٣٩].

والرضا هو " الإحساس الذاتي بالفرحة ، والسرور ، والبهجة ، والتقبل ، والقناعة ، والراحة النفسية[٤٠]".

وهو : إشباع يؤدي إلى خفض التوتر[٤١] ، والرضا يتفاعل مع البيئة ، فيستقر الفرد ، ويتكيف ، أي يحصل على الصحة النفسية السليمة ، وعلماء النفس يرون :أن الرضا وسيلة مهمة لتحقيق الصحة النفسية ، ومظهر من مظاهر تحقيق الفرد لإنسانيته ، ووجوده ، وصفة من صفات الشخصية المتمتعة بالتوافق الشخصي ، والشعور بالسعادة مع النفس ، ومع الآخرين.

ومن أهم وابرز الوسائط الاجتماعية للقيام بمعالجة الآثار النفسية السلبية الناتجة عن الإحساس بالحرمان ، وعدم الاستجابة لميول الطفل هي: الأسرة التي وعت واجبها، وأدركت مسؤولياتها في كل المجالات والميادين ومنها : المجال النفسي التي لا تتحقق إلا من خلال ما يلي :-

- تخليص الطفل والمتعلم من الحالات النفسية المرضية ،أو غير السوية التي تحول دون شعوره بالبهجة ،التي تعوقه عن القدرة على التركيز ، والاستفادة من كل ما حوله.
- تمكينه بالوسائل التي بها يستطيع أن يركز جهده ، ويتخلص من المعانات المختلفة.
- تمكينه من الاستمرار المتواصل في الاستفادة من خبرات أقرانه الأطفال، ومواصلة إرضائه حتى يتخلص أيضاً من كل الآثار النفسية السالبة[٤٢].

وللرعاية الأسرية أهمية بالغة في معالجة كل ما قد يؤثر في نفسية الطفل، وتخليصه من كل

ما يعانيه ، وقد أكد علماء النفس : أن الأطفال الذين حرموا من الرعاية الأسرية يعانون من :

.ضعف القدرة على إقامة علاقات اجتماعية عفوية.

.ضعف الميل للانخراط في الفعاليات السوية.

.الخمول والضياع للهدف في الحياة ، وصعوبة الاستمرار في أداء المهام.

.النظرة السلبية إلى الآخرين ، وعدم الثقة بهم[٤٣]

٨ ، إلى التقبل الحسن :

ومعالجة هذا الأثر النفسي عند الطفل من منظور التربية الإسلامية يكون بالسعي الجاد إلى : ترضية الولد ، والإقبال عليه ، والاهتمام به ، ولذلك كان الرعيل الأول من هذه الأمة يعتنون بهذا العلاج ، فقد حصل حوار بين معاوية ، والأحنف بن قيس حول ترضية الولد ، حيث قال معاوية للأحنف : ما تقول في الولد ؟ قال : ياأمير المؤمنين ، ثمار قلوبنا ، وعماد ظهورنا ، ونحن لهم أرض ذليلة ، وسماء ظليلة ، وبهم نصول على كل جليلة ، فإن طلبوا فأعطهم ، وان غضبوا فأرضهم ، فيمنحونك ودهم ، ويحبوك جهدهم ، ولا تكن عليهم ثقلا ثقيلا فيملوا حياتك ، ويودوا وفاتك ، ويكرهون قربك. فقال له معاوية : لله أنت يا أحنف ، لقد دخلت عليّ وأنا مملوء غضباً وغيضاً على يزيد ، فلما خرج الأحنف من عنده ، رضي عن يزيد وبعث إليه بمائتي ألف درهم ، ومائتي ثوب..[٤٤] .

ومن الوسائل الفعالة والمفيدة في تلبية هذه الحاجة : حسن استقبال الطفل ، فاللقاء مع الطفل لابد منه ، وأهم ما في اللقاء اللحظات الأولى ، فإذا كان اللقاء طيباً استطاع الطفل متابعة الحديث ، وفتح الحوار ، والتجاوب مع أبيه وأمه ، أو من يكلمه من أفراد أسرته ، فيفتح قلبه ، وما يدور في خاطره ، ويعرض مشاكله ، ويتحدث عن أمانيه ، وكل هذا يحصل إذا أحسن استقبال الطفل بفرح ، وحب ومداعبة.[٤٥]

وهذا ما وجه إليه المربي الكريم ، صلى الله عليه وسلم بفعله للأمة : فعن عبد الله بن جعفر رضي الله عنه ، قال : كان رسول الله صلى الله عليه وسلم ، إذا قدم من سفر ، تلقى الصبيان من أهل بيته ، وإنه جاء من سفرٍ ، فسيق بي إليه ، فحملني بين يديه ، ثم جيء بأحد أبني فاطمة الحسن أو الحسين رضي الله عنهما ، فأردفه خلفه ، فدخلنا المدينة ثلاثة على الدابة.[٤٦]

وأيضاً : محادثة الطفل ومازحته ، وإدخال السرور عليه ، والألفة بعد الوحشة التي أصابته بالإعراض عنه ، فعن أبي سفيان رضي الله عنه ، قال : دخلت على معاوية وهو مستلقٍ على

ظهره ،وعلى صدره صبي أو صبية تناغيه ، فقلت أمط عنك هذا يا أمير المؤمنين، قال : سمعت رسول الله صلى الله عليه وسلم ، يقول : من كان له صبي فليتصاب[47]له[1]

كما يقول عمر بن الخطاب رضي الله عنه في هذا الإطار : ينبغي للرجل أن يكون في أهله كالصبي ، فإذا التمس ما عنده وجد رجلاً.[48] وليس هذا فحسب ، بل أن الخليفة عمر : عزل أحد عماله عن الرئاسة ، لأنه وجد منه دليلاً واضحاً على قسوة قلبه تجاه أولاده، وعدم استقبالهم استقبالاً حسناً ،وذلك لأن هذا العامل رأى عمر يقبل صبيانه، فقال : تقبله وأنت أمير المؤمنين ،لو كنت أنا ما فعلته، قال عمر : فما ذنبي أن كان نزع من قلبك الرحمة، أن الله لا يرحم من عباده إلا الرحماء، ونزعه عن عمله، فقال : أنت لا ترحم ولدك ، فكيف ترحم الناس؟![49] فيحتاج الطفل دائماً إلى دفء القبول ، وإلى الاستجابات الودودة معه ، سواء ما يكون منها ذا طبيعة جسمية أو نفسية.

وتهتم التربية الإسلامية بإشباع حاجة الطفل إلى التقبل ، ليشعر بأنه مرغوب فيه ، غير منبوذ ، أو مضطهد ، أو مكروه ، فيتقبل الطفل ذاته ، وذلك لأن فكرة الفرد عن نفسه ،إنما تشتق من فكرة الآخرين عنه."إذا يشعر الذي يعاني الحرمان العاطفي، بفقد الثقة في النفس ، والإحساس بقيمة وجودة ، ويتم سلوكه بالتردد والحذر ، والتراجع في اتخاذ القرارات[50]

وأولى دواعي التقبل تكمن في أن الطفل في التربية الإسلامية مطلوب ومرغوب فيه، يقول المربي الكريم صلى الله عليه وسلم : (لاَ يَدَعُ أحُدكم طلبَ الولد ،فإن الرجل إذا مات وليس له ولد ،انقطع اسمه)[51]والطفل هبة من الوهاب سبحانه وتعالى {ربي هب لي من لدنك ذريه طيبة}[52] ، وقدوم الطفل في التربية الإسلامية أمر يستحق التهنئة، ويتطلب البشارة{فبشرناه بغلام حليم}[53] وتدرك التربية الإسلامية : حاجة الطفل للقبول، والإحساس بتقبل المحيطين به له، بغض النظر عن كونه ذكرا أو أنثى ؛ لأن تفضيل أو تقبل طفل من جنس معين يصيب الطفل من الجنس الأخر بعدم الأمان، ويؤكد لديه الإحساس بأنه موضع استهجان الآخرين.

والتربية الإسلامية في هذا الشأن تسوي بين الابن والبنت في القيمة الإنسانية ، ولا أدل على ذلك مما جاء عن عائشة رضي الله عنها ،أنها كانت إذا ولد فيهم مولود ، لا تسأل غلاماً ولا جارية ، تقول : "خلق سوياً ؟ فإن قيل : نعم . قالت الحمد لله رب العالمين[54]، ولا ينبغي أن تنبذ الأسرة طفلاً لجنسه ، كما لا ينبغي أن يظهر من سلوك الوالدين :كراهيتهما له ؛فإن ذلك يؤدي إلى فقدان الطفل الشعور بالأمن ،فالنبذ ،والكراهية ،يبثان فيه روح العدوان، والرغبة في

الانتقام، والحقد والعناد، والقلق[55]، والطفل من منظور التربية الإسلامية يحتاج إلى تقبل وتقدير اجتماعي، ومن ابرز صور إشباع هذه الحاجة: تقبل الكبار له، والتعامل معه كفرد مهم ، ومن ذلك : رد التحية عليه كلما التقوا به ، فعن أنس بن مالك ، رضي الله عنه ، أن النبي ، صلى الله عليه وسلم ،(مر على صبيان فسلم عليهم)[56]

وما ينبغي ملاحظته في إطار هذه المعالجة : أن الطفل يحب أن يشعر بأنه موضع سرور وإعجاب ، وفخر لأسرته ، لان هذا سيساعده على النمو في كل مراحله العمرية ، ومعنى هذا أن الطفل يحب أن يعامل ويعترف به ، ويتقبل كفرد ، وان وجوده مهم للآخرين ، وتظهر هذه الحاجة في رغبه الطفل في القيام بخدمات بسيطة لغيره ممن حوله، والإسهام والاهتمام على قدر طاقته، وبشكل فج في النشاطات المنزلية وغير ذلك من الأعمال التي تشعره بقيمته عند أهله ، وعند نفسه.[57]

ومن هذه الصور أيضاً تكنية الطفل ، والتعامل معه كرجل راشد ، فعن أنس رضي الله عنه ، قال : كان النبي صلى الله عليه وسلم ، أحسن الناس خلقاً وخلقاً ، وكان لي أخ يقال له : أبو عمير ، قال : أحسبه فطيماً وكان إذا جاء قال :" يا أبا عمير ما فعل النغير ، نغر كان يلعب به، فربما حضر الصلاة وهو في بيتنا ، فيأمر بالبساط الذي تحته فيكنس، وينضح ، ثم يقوم ، ونقوم خلفه فيصلي بنا"[58] الشاهد : أن المربي الكريم ، صلى الله عليه وسلم ، تعامل مع هذا الصغير كتعامله مع الكبير ، فكناه ، وبهذا التكنية عالج ما كان يعانيه من هم وحزن يؤثران على نفسيته ؛ لأن النبي صلى الله عليه وسلم لم يكنه الا عندما سأل عن الصبي، فأخبر بأن العصفور الذي يتسلى به قد مات ، فكناه لمعالجة ما يعانيه ، ومساعدته ، على تجاوز مرحلة الحزن إلى غيرها من الإحساس بالفرح والسعادة. ومن الصور أيضاً ما جاء عن سهيل بن سعد ، رضي الله عنه ، قال : أتى النبي صلى الله عليه وسلم بقدح فشرب منه ، وعن يمينه غلام أصغر القوم ، والأشياخ عن يساره ، فقال : يا غلام أتأذن لي أن أعطيه الأشياخ ؟ قال : ما كنت لأوثر بفضلي منك أحدا يا رسول الله ، فأعطاه إياه"[59]

٩ الطفل إلى العد ماديا ومعنويا:

من الوسائل العلاجية الفعالة للسلوك العدواني من منظور التربية الإسلامية : العدل بين الأولاد في العطاء ، والمعاملة ، والمقابلة الحسنة ، ذلك أن الطفل ذو حساسية شديدة ، وذو ذكاء مناسب عموماً ، فانحياز الوالدين أو أحدهما لطفل دون الأخر ، أو محبته وكراهية الآخرين ، كل ذلك

يدركه الطفل بوضوح ، ولو كان في عامه الثاني ، وكلما كبر ازداد إدراكه لذلك ، وهذا ما يسبب للطفل المحروم عوامل القلق ، والغيرة ، والحسد ، والتباغض بين الأخوة ، والعدوان على الآخرين ، فوحدة السياسة التربوية للوالدين في معاملة الأولاد ، وعدلهما من أكبر عوامل نجاح التنشئة التربوية ، وعوامل الطمأنينة النفسية ، أما المعاملة الظالمة ، والمتحيزة ، فإنها من عوامل زراعة الحقد بين الأطفال الأبرياء[٦٠] . ودفعهم إلى السلوك العدواني ، يقول المربي الكريم صلى الله عليه وسلم : (إن الله يحب أن تعدلوا بين أولادكم حتى في القبل...[٦١])

كما يقول صلى الله عليه وسلم : (اعدلوا بين أولادكم في النحل ، كما تحبون أن يعدلوا بينكم في البر ، واللطف[٦٢]).

وفي رواية ، قال رسول الله صلى الله عليه وسلم لبشير بن سعد : الذي أخبره أنه أعطى ولده النعمان عطية : أله أخوه ؟ قال : نعم . فقال : فكلهم أعطيت ما أعطيته ؟ قال لا فقال رسول الله : فليس يصح هذا ، واني لا اشهد إلا على حق[٦٣] . في رواية (لا تشهدني على جور ، أن لبنيك عليك من الحق أن تعدل بينهم ، كما لك عليهم من الحق أن يبروك[٦٤])

ومما تجدر الإشارة إليه في هذه المعالجة :أن التربية الإسلامية تؤكد أهمية العدل بين الأولاد ، وبخاصة إذا كان أحدهم مصاباً بعجز ، أو بالقصور لأسباب خِلْقية أو مرضية ، فهو أشد الأطفال حاجة إلى الشعور بدفء القبول ، والإحساس بالحب والعطف ، والتربية الإسلامية : تجنب هذا الطفل كل دواعي الاستهجان أو السخرية ، كما تجنبه مشقة المقارنة بينه وبين الأسوياء من الأطفال ، ويتضح هذا من التوجيهات الآتية :

بقول سبحانه " يأيها الذين أمنوا لا يسخر قوم من قوم عسى أن يكونوا خيرا منهم ، و...[٦٥]" ويدخل في هذا المعنى قول المربي الكريم صلى الله عليه وسلم " لا تؤذوا المسلمين ، ولا تعيروهم ولا تتبعوا عوراتهم[٦٦]"

كما تحذر التربية الإسلامية من تفضيل بعض الأولاد على بعض ، وجعلهم محبوبين مقبولين ، بكونهم أصحاء البدن ، أسوياء ، كما تحذر من نبذ بعض الأولاد ؛ لما فيهم من عجز ، أو قصور ، فإن العدل بين الأولاد في المعاملة شرط أساسي لإشباع حاجة الطفل إلى التقبل ، وقد سبق قول المربي الكريم ، صلى الله عليه وسلم ، في هذا الشأن ، وهو قوله " إن الله يحب أن تعدلوا بين أولادكم حتى في القبل[٦٧]" ولقدر أدرك ، المربون المسلمون : إن الطفل العاجز ، أو المريض هو أولى الأولاد وأحقهم بمشاعر الحب والتقبل ، قيل لرجل : أي ولدك أحب إليك ؟ قال : صغيرهم

حتى يكبر ، ومريضهم حتى يبرأ ، وغائبهم حتى يحضر[٦٨]

إن العناية بالطفل الذي يعاني من أي عجز كان تؤكد في نفسه الثقة ، وتمكنه من أن يتمتع بكل ما يتمتع بها الأسوياء ، ويواجه كل الأزمات النفسية أو غيرها بقوة وصلابة .

ومما يساعد الأسرة المسلمة على العناية بالطفل ، التوجيهات النبوية الآتية :-

١. جاء رجل إلى النبي ، صلى الله عليه وسلم ، ومعه ابن له ، فقال : أتحبه ؟ قال أحبك الله كما أحبه. فمات ففقده ، فسأله عنه ، فقال : "ما يسرك أن لا تأتي باباً من أبواب الجنة إلا وجدته عنده يسعى يفتح لك"[٦٩]

٢. عن أبي هريرة رضي الله عنه ، عن النبي ، صلى الله عليه وسلم ، قال : "ما من مسلمين يموت بينهما ثلاثة أولاد ، لم يبلغوا الحنث ، إلا أدخلهما الله بفضل رحمته إياهم الجنة" قال : يقال لهم : ادخلوا الجنة ، فيقولون : حتى يدخل آباؤنا ، فيقال : ادخلوا الجنة أنتم وآباؤكم[٧٠]

٣. عن عتبة بن عبد السلمي : أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: ما من مسلم يموت له ثلاثة من أولاد ،لم يبلغوا الحنث، إلا تلقوه من أبواب الجنة الثمانية ، من أيها شاء دخل[٧١]

٤. أن الرجل لترفع درجته في الجنة فيقول أنى هذا ؟ فيقال باستغفار ولدك لك"[١٧٢]

فهذه الأحاديث تدفع الأسرة إلى زيادة العناية بالأطفال ، ورحمتهم، لأن الطفل يكون سبباً في إدخال السعادة على والديه،في الدنيا بالطاعة والعمل الصالح ، والدعاء لهما ، وفي الآخرة بالشفاعة لهما لدخول الجنة.

ومما يؤكد عناية التربية الإسلامية بالطفل : إلزامها الأسرة بحمايته من كل وسائل الإيذاء ، ومصادر الخوف والقلق ، فعن جابر رضي الله عنه أن النبي صلى الله عليه وسلم ، قال "إذا استجنح الليل أو كان جنح الليل فكفوا صبيانكم ، فإن الشياطين تنتشر حينئذ..."[٧٣] وعنه أيضاً ، أن رسول الله صلى الله عليه وسلم ، قال "لا تدعوا على أنفسكم ، ولا تدعوا على أولادكم ، ولا تدعوا على خدمكم ، ولا تدعوا على أموالكم ، لا توافقوا من الله تبارك وتعالى ساعة نيل فيها، فيستجيب لكم"[٧٤] ، فالمربي الكريم صلى الله عليه وسلم ، يخاطب الأسرة المسلمة ويبين لها أن رعاية الطفل واجبة ، وحمايته من كل وسائل الأذى متعينة عليها ، وهذا كله يصب في معالجة كل الآثار التي قد تقع على نفسية الطفل،فتدفعه إلى ممارسة الكذب والسرقة أو الإصابة

بهما.

وعلى الأسرة في إطار هذه المعالجة : أن تعلم أن الطفل لا يولد كذاباً، فإن أول طريق يتعلم منه الكذب، ويعتاده هو : طريق الوالدين ، والإخوة ، وكل من يحتك به، ويعايشه يومياً.

فالوالد الذي يحرم ولده من العطايا والهدايا، ولا يفي بوعوده للولد، ولا ينجزها[٧٥]، يتعلم منه الكذب، ويقتدي به في ذلك؛ لهذا حذر رسول الله صلى الله عليه وسلم ، من مثل هذا التصرف وذلك بقوله :(إن الكذب لا يصلح منه جد ولا هزل ، ولا أن يعد الرجل ابنه ثم لا ينجز له)، [٧٦] وذلك لأن الولد يعتاد الكذب ويقتدي بوالده في الكذب ، أو يدفعه الحرمان من العطأ الذي وعد به ، إلى الكذب ، وإلى التصرف السيئ ، وأعجب من هذا أن يعد المربي الكريم ، صلى الله عليه وسلم ، إيهام الطفل بأي شيء لاجتذابه دون أن يعطيه شيئاً ، يعد ذلك كذبا ، وذلك بقوله : (من قال لصبي : تعال هاك ، ثم لم يعطه فهي كذبة)[٧٧]

وعلى الوالدين حيال ظاهرة الكذب : مراعاة أمر مهم ، وهو : أن الطفل لا يدرك الكذب إلا بعد الخامسة من العمر[٧٨] ويسيطر على الطفل قبل بلوغ السنوات الثلاث خيال واسع ، فيكون كذبه في هذه الفترة غير مقصود أو متعمد[٧٩]، ويسمى هذا النوع من الكذب ((الكذب الخيالي)) ولا خطر فيه ، بل يمكن استغلال خصوبة خيال الطفل في هذه الفترة بتوجيهه نحو الروايات الخيالية المفيدة ، لإشباع هذه الرغبة عنده ، كما أن الطفل الصغير في بعض الأحيان لا يفرق بين الخيال والواقع ، فربما رأى في المنام ، أو سمع قصة خيالية فظنها حقيقة واقعية ، وهذا النوع من الكذب يسمى ((الكذب الإلتباسي)) ويزول مع نمو الطفل وكبر سنه[٨٠]. وعليه أقول : لا ينبغي للوالدين معاقبة الطفل على هذه النوع من الكذب ، لأنه لا يدرك الحقيقة ، ولا يقصد الكذب، ولكن عليهما توضيح الحقيقة له ، ومعالجة الأسباب التي دفعته إلى ظاهرة الكذب ، ومن ذلك تعويده وتربيته على الوفاء بالوعد ؛ لأنهما قدوة ، فالإسلام في تربيته يهتم بالقدوة ، ويعدها من أعظم وسائل التربية ، وأكثرها فعالية{لقد كان لكم في رسول الله أسوة حسنة}[٨١]، والطفل في التربية الإسلامية ، لا بد له من قدوة في والديه، ومعلميه، والكبار المحيطين به ؛ لكي يتشرب مبادئ الإسلام وقيمه عن طريق هذه القدوة ، فهي التي تجعل الصور الذهنية للمبادئ التي تنادي بها التربية الإسلامية ، معروضة عرضاً واقعياً أمام الأعين ، ولا ترى التربية الإسلامية قيمة في وعد لم يوف به ، وفي قول لا يترجم إلى عمل ، والأسرة المسلمة هي التي يصدق قولها عملها ، يقول سبحانه وتعالى{يأيها الذين امنوا لم تقولون ما لا تفعلون . كبر مقتاً عند الله أن تقولوا ما تفعلون}[٨٢]، كما يقول المربي الكريم

، صلى الله عليه وسلم(لا يؤمن عبد حتى يكون لسانه وقلبه سواء.... ولا يخالف قوله فعلة[183])

ومعروف : أن الطفل وهو يخضع للتربية يميل إلى تقليد والديه ، ومعلميه ، وتمثل سلوكهم ، وذلك أمر طبيعي ؛ لأن الأطفال لديهم حاجة نفسية إلى أن يشبهوا الأشخاص الذين يحبونهم ، ويقدرونهم ، وان هذه الحاجة تنشأ في بادئ الأمر من خلال تقليد الأطفال لوالديهم ، وتقمصهم لهم ، اعني إننا نتعلم خلال الطفولة أنه من الضروري أن يصبح المرء شبيها بالناس الذين تكون لهم أهمية بالنسبة له ،وأن هذا الأمر ينتقل من الآباء إلى الأصدقاء بمرور الزمن ، وعند الكبر[184] وما دام ذلك أمر طبيعياً في الناس، فقد حرصت التربية الإسلامية ، على : توفير القدوة الحسنة ، فالطفل الذي يرى والده ، أو معلمه يكذب ، لا يمكنه أن يتعلم الصدق ، والطفل الذي تغش أمه أباه، لا يمكن أن يتعلم الأمانة ، والطفل الذي يعاني من قسوة أسرته أو معلمه،لا يمكن أن يتمثل الرحمة في حياته.

إن من السهل على المربين وضع منهج تربوي متكامل العناصر، صحيح الأساس، لكن هذا إذا لم يتحول إلى حقيقة واقعية، وإذا لم يتحول إلى بشر يترجم سلوكه وتصرفاته، ومشاعره ، وأفكار ومبادئ المنهج ومعانيه،

عندئذ فقط يتحول المنهج إلى حقيقة، ويتحول إلى حركة[185]

والقدوة تبني الطفل ، وتنميه "أن كانت قدوة صالحة خيرة، وقد تهدمه إذا كانت شريرة ، والقرآن يؤكد أهمية القدوة في تقرير مصير الإنسان ، تأكيداً قوياً ، وهو يدعو المسلمين لأن يدرسوا سيرة الرسول صلى الله عليه وسلم ، فيتخذوها قدوة لهم[186] قال تعالى : "لقد كان لكم في رسول الله أسوة حسنة[187]

والخلاصة : أن القدوة الصالحة ، لها أهمية في البناء التربوي ، والخلقي ، والاجتماعي ، بشكل عام والقدوة الحسنة الأسرية ، لها ذلك وزيادة ، فهي تعالج كثيرا من الآثار ،والمشاكل النفسية التي يعاني منها الطفل ويُحمى بها من كل التصدعات، أو الانحرافات السلوكية ؛ ومما ينبغي ملاحظته أن الأسرة المسلمة ، وهي تقدم القدوة الحسنة لطفلها في "المجال السلوكي ، فإن التربية الإسلامية تطالبها بان تقدم القدوة الحسنه أيضاً لطفلها في مجال الحماية والرعاية التي تنمى مشاعره وأحاسيسه نحوها ، وذلك من خلال معالجته إذا اشتكى من مرض ، فعن عائشة رضي الله عنها ، قالت : دخل النبي صلى الله عليه وسلم ، فسمع صوت صبي يبكي ، فقال :" ما لصبيكم هذا يبكي ، فهلا استرقيتم له من العين[188]. فالعناية بالطفل تحميه من الوقوع في أزمات نفسية قد تدفعه إلى

الانحراف والوقوع في المخالفات، مثل الوقوع في السرقة ، والسطو على مالا يمتلكه نتيجة لعدم العناية بتلبية حاجاته المادية. ومن الأمور المسلم بها : أن السرقة انحراف سلوكي ، له أسبابه ، ودوافعه المختلفة ،

ومنها : حرمان الولد من العطايا والهدايا التي تلبي حاجاته ومطالبه ؛ ولهذا يتعين على الأسرة المسلمة أن تعرف أسباب السرقة عند طفلها أو صغيرها، ودافعها ؛لأن معرفة الأسباب والدوافع تساعد الأسرة في وضع الحلول المناسبة والكفيلة لحماية الطفل من الاستمرار في هذا السلوك المنحرف.

ولعل من أهم أسباب السرقة عند الأطفال : الرغبة في إشباع الشهوة ، وتلبية الحاجة التي لم تقم الأسرة بتلبيتها ، فحب الطفل للحلوى مثلاً شديد ، وإذا لم تلب هذه الرغبة بعطايا الأسرة وإهدائها ، فإن الطفل يندفع إلى السرقة، سواء كانت سرقة الحلوى، أو سرقة النقود التي تمكنهم من شرائها[٨٩].

وحل هذه المشكلة عند الطفل الذي يسرق ، يكون بتوفير ما يرغبون فيه من الحلوى ، والمأكولات الشهية ؛ ليزهد فيما عند غيره ، ويحمي نفسه من السرقة ، وجاء في السنة النبوية المطهرة ، أن غلاما كان يرمي النخل ويأكل منها فشكوه إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم ، فسأله عن ذلك ، فاعترف أنه كان يأكل منها ، فما كان منه عليه الصلاة والسلام ، إلا أن مسح رأسه ، ودعا له ، ونهاه أن يعود لذلك ، وأمره أن يأكل مما يسقط من النخل دون أن يرمي[٩٠].

ولا شك أن من الأسباب الرئيسة للسرقة عند الطفل: قله حب الوالدين للطفل، وقلة عطفهما عليه، إذ أن الطفل الذي لا يحصل على هذا العطف والحب من أهله، فإنه ربما لجأ إلى تعويض هذا النقص بالحصول على اكبر قدر ممكن من الممتلكات[٩١]

وعلى الأسرة في هذا الجانب : ملاحظة هذا الطفل ،ومعانقته وتقبيله ،وتحسيسه بمحبتها له ،وتقدم له الهدايا والعطايا المناسبة ، وأيضا الجلوس معه والتحدث إليه في أوقات مختلفة ، وتجنب التقبيح والسخرية منه ، واستنقاصه في كل الأوقات ، حتى تساعده في التخلص من الأسباب التي دفعته إلى مثل هذا السلوك المنحرف، وبهذا تكون الأسرة قد حققت مطلباً نفسياً للطفل، ومطلباً اجتماعياً لها وله ومن الأمور المسلم بها في معالجة الآثار النفسية، والتغلب . على الأسباب المؤدية إليها استخدام التربية بالعقوبة المتدرجة التي تتكون من الخطوات التالية:

١- خطأ الطفل :

إذا كانت المخالفة السلوكية التي ارتكبها الطفل لأول مرة، فالأولى من منظور التربية الإسلامية "ألاَّ يوبخ عليه ، ولا يكاشف

بأنه أقدم عليه ، بل يتغافل عنه تغافل من لا يخطر بباله أنه قد تجاسر على مثله ، ولاهم به، ولاسيما أن سترهُ الصبي ،واجتهد في أن يخفي ما فعله عن الناس[١٩٢] فإن إظهار ذلك عليه ربما يفيده جسارة ، حتى لا يبالي بالمكاشفة[١٩٣] .

٢- ـة عن الآخرين :

من الخطوات العلاجية للتربية العقابية في الإسلام: معاقبة الطفل إذا عاود ارتكاب الخطأ بعد أن تغافلت عنه الأسرة : معاقبته وهو بمفرده، بعيد عن أعين الآخرين ؛ حتى لا يتعود الوقاحة والمجاهرة بالسلوك المنحرف، "فليوبخ سراً، ويعظم عنده ما أتاه ويحذر من معاودته ، فإنك "المربي" إن عودته التوبيخ والمكاشفة حملته على الوقاحة ، وحرضته على معاودة ما كان استقبحه ، وهان عليه سماع الملامة في ركوب قبائح اللذات التي تدعو إليها نفسه[١٩٤] ولذا كان على ولي أمر الطفل ، ومربيه أن " لا يكثر عليه بالعتاب في كل حين فإنه يهون عليه سماع الملامة ، وركوب القبائح ، ويسقط وقع الكلام في قلبه[١٩٥].

٣- الجهرية :

إذا لم يرتدع الطفل بعد المحاولة السرية ، عن السرقة ، أو أي أسلوب منحرف ، يعاتب أمام كل من يحيط به ، من أجل استغلال الخوف الأدبي ؛ ليحفظ الطفل كرامته أمام رفقائه وزملائه وأصدقائه.

٤- ـر المؤذي :

أجازت التربية الإسلامية : ضرب الطفل أو الصبي إذا لم يرتدع بالعقوبات السابقة ،وأيضاً إذا ظُن إصلاحه بها "فإذا كان الضرر سيأتي منها انتفت[١٩٦] ومن الصور التي يضرب الصبي أو الطفل فيها عقوبة وتربية له :الصلاة ،التعليم،الشتم،الكذب ،السرقة، وعقوق الوالدين ، ومخالطة أقران السوء[١٩٧]وفي هذه العقوبة تحذر التربية الإسلامية الأسرة من ضرب الوجه ، والمقاتل ، لقول المربي الكريم ، صلى الله عليه وسلم "إذا ضرب أحدكم خادمه فليتقِ الوجه [١٩٨] ومحل الضرب تحت القدم ، ولا ينبغي للظهر أو للبطن ، كما يفعل من لا دين له[١٩٩]

ويضرب الطفل المعاقب ضرباً "لا يخشى منه مرض ولا غائلة"[٢] فيؤدب الطفل إذا ارتكب مخالفة ، أو سلك سلوكاً منحرفاً بما لا يتجاوز الحد الذي بيَّنه المربي الكريم ،صلى الله عليه وسلم ، بقوله(لا يضرب أحدكم أكثر من عشرة أسواط إلا في حدٍ"[٢] ولا يكون هذا التأديب مبرَّحا [٢٠٢] ، أي لا يكون مؤذياً ولا مؤلماً للطفل المعاقب ، ولا يجوز الضرب المبرَّح إجماعاً ؛ لأنه لا يفيد[٢٠٣] وليس هذا فحسب ما تراه التربية الإسلامية من معايير الضرب،وإيقاع العقوبة على الطفل الذي صدرت منه المخالفة، بل حددت صفة الآلة التي يعاقب بها،بأن تكون معتدلة الحجم،ومعتدلة الرطوبة،فلا تكون.رطبة،فتشق الجلد؛لتنقلها،ولا شديدة اليبوسة،فلا تؤلم ؛لخفتها.[٢]

والخلاصة : أن العقوبة في التربية الإسلامية للطفل الذي ارتكب خطأ ، هي عقوبة مربية ومصلحة، تقوم على التدرج والانتقال من اللين إلى الشدة ، إلى ما يحدث الخوف ، والارتداع التام من إيقاع العقوبة ، لأن القصد منها : تربية الطفل، وتقويمه،وتهذيب خلقه وتعديل سلوكه وليس الانتقام منه أو تعذيبه،وفي إطار معالجة التربية الإسلامية للآثار النفسية على الطفل، لقسوة أسرته عليه ، فإنها وإن دعت الأسرة إلى معاقبته إذا فعل ما يستوجب العقاب ، إلا أنها تلفت النظر إلى : الرفق به والصبر عليه على ما يحدث منه ، وعدم مؤاخذته بشكل دائم فعن عائشة رضي الله عنها أن النبي صلى الله عليه وسلم ، وضع صبياً في حجره ، يحنكه ، فبال عليه ، فدعاء بماء فأتبعه"[٢]

تمة:

هدف هذه الدراسة : الإجابة عن الأسئلة الرئيسة المتعلقة بالآثار النفسية السلبية على الطفل ، لسوء معاملة الأسرة له ، والشدة والقسوة عليه ، وحرمانه من تلبية حاجاته الأساسية ، وعدم العناية به ، والإعراض عنه ،وعدم الإقبال عليه،وقد حاولت هذه الدارسة إبراز كيفية معالجة التربية الإسلامية لهذه الآثار ، وتخليص الطفل منها ، أو تقليل اثر المعاملة القاسية على نفسيته.

ولاشك أن هذه المحاولة كانت من خلال الرجوع إلى المصادر الأساسية والفرعية للتربية الإسلامية ، وخلصت هذه الدراسة إلى مجموعة من النتائج ، ولعل أهمها ما يأتي :

١. إن الأسرة المسلمة وسط مهم من وسائط التربية الإسلامية ، يقع على عاتقها واجبات ومهام كبرى ، نحو الأمة ، ونحو الأولاد ، صغارا وكبارا ، ذكوراً وإناثاً.

٢. إن إهمال الأسرة المسلمة لواجباتها سيفرز أثارا سلبية على الفرد والمجتمع بشكل عام.

٣. إن الطفل أمانة يجب على الأسرة المسلمة أن تحافظ عليه ، وان ترعاه ، وتوليه عناية فائقة حتى تحميها من الضياع والفساد ، والتسيب، من خلال تلبية حاجاته النفسية الأساسية، مثل: المحبة ، المعانقة، التقبيل، العطف عليه، الدعاء له، ورحمته، وتلبية حاجته إلى الأمن، وإلى التقدير الاجتماعي، وتوكيد الذات، وإلى الانتماء ، والحرية، والاستقلال، واللعب .

٤. إن الطفل مادة خام قابلة للإصلاح وغيره، ولذا فإن التعامل معه يحتاج إلى شفافية ورحمة وعطف، وحنان وشفقة، في كل المراحل.

٥. إن سوء معاملة الطفل، والقسوة أو الشدة عليه يفرز اثاراً نفسية صعبة على الطفل تجعله، يعاني منها، وقد لا يستطيع تحملها، مما يدفعه إلى الإصابة بأمراض وآثار نفسية مؤلمة، مثل: القلق، والكبت، والخوف، والحقدوالغيرة، والغضب، والإحباط، والاكتئا ب، والعدوان، والانطواء، والكذب، والسرقة.

٦. أن ابرز مظاهر الانحراف في التعامل مع الطفل من منظور التربية الإسلامية هي: القسوة والشدة ، النبذ والإعراض وعدم مراعاة المشاعر، وفقدان العدل، والحرمان من التسلية النفسية، الخصام بين الوالدين، والتقلب والتحول في المعاملة، وعدم التحلي بالصبر.

٧. حرمان الطفل من حاجاته الأساسية يولد لديه : الحقد، والكراهية، ويثير في نفسه الغضب، وعدم الرضا ويدفعه إلى السلوك العدواني ، وعدم الإحساس بالأمان ، والاستقرار داخل الأسرة.

٨. المعاملة القاسية للطفل تجعله يدرك عدم العناية به، وعدم الإحساس بمشاعره، وعواطفه، وبالغربة داخل أفراد أسرته، مما يجعله يفضل العزلة، والانطواء، والشعور بالإحباط، وعدم الإحساس بالسعادة، وبالمعاناة الداخلية بشكل دائم، مما يؤدي إلى إضعاف القوى النفسية لديه.

٩. أن للتربية الإسلامية منهجية دقيقة وسليمة في معالجة كل الآثار النفسية السلبية على الطفل لسوء معاملة الأسرة له، والقسوة عليه، والتعامل معه بشدة، تتمثل بالخطوات التالية :ـ

- أسلوب الرحمة والشفقة والعطف
- العناية بالمشاعر والأحاسيس وعدم إثارة الانفعالات
- التحسيس بأهمية الطفل ومكانته في أسرته
- العمل على تلبية حاجاته الأساسية المقبولة شرعا

وختاماً اسأل الله أن يحسن حال الأسرة المسلمة ، والتبصر في التعامل مع صغارها ، وحسن رعايتهم ، والتعامل معهم بالرحمة، والعطف، والشفقة والإحسان ، إنه ولي ذلك والقادر عليه ، وصلى الله وسلم ، على سيدنا محمد ، وعلى آله وصحبه، والحمد لله رب العالمين.

امش:

[٢] . سورة : الكهف أية ، (٤)

[٣] . سورة : آل عمران ، أية (٣٨)

[٤] . سورة : الفرقان ، أية (٧٤)

[٥] . انظر : عبد الحميد الهاشمي ... الرسول العربي المربي ، ط ١٤٠١ هـ ، دار الثقافة للجميع ، دمشق ، ص ١١١.

[٦] . سورة : الإسراء ، أية (٣١)

[٧] . أنظر : عبد الغني عبود : الأسرة المسلمة والأسرة المعاصرة ، ط ١٩٧٩م ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ص ١١٥.

[٨] . سورة : النحل أية (٥٨)

[٩] . أنظر : عبد الحميد الهاشمي : المرجع نفسه ، ص ١١١- ١١٧.

[١٠] ـ عبد الرحمن نحلاوي : التربية الإسلامية والمشكلات المعاصرة ،ط١٤٠٨هـ ،المكتب الإسلامي ،بيروت ،ص١٣٧

[١١] ـ جما ل الدين ،محمد بن مكرم بن منظور :لسان العرب ،ط د.ت،دار صادر، بيروت ، جـ٢ ،ص٢٤٢ـص٢٤٦

[١٢] ـأحمد زكي صالح :علم النفس التربوي ،ط ١٩٧٩م، مكتبة النهضة المصرية ،القاهرة ،ص٤٢٣

[١٣] ـ أحمد بن علي بن حجر العسقلاني : فتح الباري ،يشرح صحيح البخاري ،ط١٣٧٩ هـ ،دار المعرفة ،بيروت ،جـ١ ص٥٧

[١٤] ـ عبد الرحمن نحلاوي : التربية الإسلامية والمشكلات المعا صرة ،ص١٣٩

[١٥] ـ السيوطي : الجامع الصغير ،جـ١ ص١١٣

[١٦] ـأحمد عزت راجح : أصول علم النفس ،ص٥١٨

[١٧] ـالمرجع السابق ،ص٥١٩

[١٨] ـ أحمد عزت راجح :المرجع نفسه ،ص٥١٩

[١٩] ـ عبد الرحمن نحلاوي :التربية الإسلامية ،ص١٣٧ـ١٣٨

[٢٠] ـ المرجع السابق ،ص١٤٢

[٢١] ـ أحمد عزت راجح :أصول علم النفس ،ص٥١٩

[٢٢] ـ عبد الرحمن نحلاوي :التربية الإسلامية ،ص١٤٣

[٢٣] ـ ابن منظور :لسان العرب ،جـ١٥ ص١٨٠ـ١٨٢

[٢٤] ـ احمد عزت راجح : أصول علم النفس ،ص٥٢٠
[٢٥] ـ ابن منظور :المرجع نفسه ،جـ٧ ص١٨٢وجـ٧ ص٥١١ـ٥١٣
[٢٦] ـ احمد عزت راجح : أصول علم النفس، ص٥٢٧
[٢٧] ـ حامد زهران :التوجيه والإرشاد النفسي، ص٢١
[٢٨] ـ عبد الحميد الهاشمي :الرسول العربي المربي ، ص١٢٣ـ١٢٤
[٢٩] ـ حامد زهران :المرجع نفسه، ص٣٤٨
[٣٠] ـ المرجع السابق ،ص٣٤٩
[٣١] ـ أحمد عزت راجح: أصول علم النفس، ص٥٢١
[٣٢] ـ المرجع السابق، ص٥٢٢
[٣٣] ـ احمد عزت راجح :المرجع نفسه، ص٥٢٢
[٣٤] ـ المرجع السابق، ص٥٢٣
[٣٥] ـ احمد عزت راجح : المرجع نفسه ،ص٥٢٢
[٣٦] ـ خليفة عبد الله التونسي : جولة في ذات المسلم ، ط١٤٠٩هـ ، مكتبة البيان ،الكويت ،ص٤١
[٣٧] ـ حامد عبد السلام زهران: الصحة النفسية والعلاج النفسي، ط١٩٧٤م، دار عالم الكتب، القاهرة، ص٣٧١
[٣٨] ـ محمد محمود محمد: علم النفس المعاصر في ضوء الإسلام، ط١٤٠٥ هـ، دار الشروق ، جدة ،ص٣٨٨
[٣٩] ـ محمد بن محمد الغزالي :إحياء علوم الدين، ط١٣٧٣هـ ، الحلبي ، القاهرة ،جـ٤ ص١٥٥
[٤٠] ـ محمد محمود محمد: المرجع نفسه، ص١٨٨
[٤١] ـ المرجع السابق ،ص١٨٨
[٤٢] ـ محمد محمود محمد :المرجع نفسه ،ص١٨٨ـ١٨٩
[٤٣] ـ عبد الله عبد الحي موسى: المدخل إلى علم النفس ، ط١٤١٣هـ، دار الهدى ،عمان ،ص٢٨٢
[٤٤] ـ حامد زهران : الصحة النفسية ،ص٤٠٣
[٤٥] ـ محمد محمود محمد :علم النفس المعاصر ،ص٣٩٥ ـ ٣٩٦
[٤٦] ـ حامد زهران : المرجع نفسه ،ص٤٠٤ ـ٤٠٥
[٤٧] ـ مصطفى فهمي : الصحة النفسية ، ط د.ت ،مكتبة الخانجي، القاهرة ،ص١٨٨
[٤٨] ـ سيد عبد الحميد مرسي : الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي ، ط١٩٧٦م ،مكتبة الخانجي، القاهرة ،ص٣٩
[٤٩] ـ سيد عبد الحميد مرسي : المرجع نفسه ،ص٤٠
[٥٠] ـ المرجع السابق، ص٣٠
[٥١] ـ المرجع السابق ،ص٣٢
[٥٢] ـ محمد محمود محمد: علم النفس المعا صر ،ص١١٨
[٥٣] ـ محمد مصطفى زيدان : معجم المصطلحات النفسية والتربوية ،ط١٣٩٩هـ ،دار الشروق ،جده ، ص١٤٩
[٥٤] ـ سيد عبد الحميد مرسي : الإرشاد النفسي ، ص٤٣
[٥٥] ـ سيد عبد الحميد مرسي: المرجع نفسه ،ص٣٥
[٥٦] ـ المرجع السابق ،ص٢٥
[٥٧] ـمحمد مصطفى زيدان : المرجع نفسه ، ص١٨١

[٥٨] ـ يوسف سعد الهلال : التربية والأطفال وكيف يتعلمون الصدق ، ط د،ت ، دار المجتمع ، جده ، ص٦١

[٥٩] ـ كمال دسوقي : النمو التربوي للطفل والمراهق ، ط ١٩٧٦م ،دار النهضة العربية ، بيروت ، ص١٧٩ .

[٦٠] ـ ملاك جرجس : لماذا يكذب الأطفال ، وكيف يتعلمون الصدق ، ط د،ت ، دار المجتمع ، جده ، ص٤٠

[٦١] ـ محمد مصطفى زيدان : معجم المصطلحات ، ص ١٧٧

[٦٢] ـ محمد قطب : منهج التربية الإسلامية، ط.د، ت ،دار الشروق ، القاهرة ، جـ٢ ص١٢٨

[٦٣] ـ عبد الله ناصح علون : تربية الأولاد في الإسلام ،ط١٤١٠هـ ، دار السلام، دمشق ، جـ٢ ،ص٣١٥ .

[٦٤] . محمد بن عيسى بن سورة الترمذي : السنن ، ط ١٤٠٨ هـ ، دار العلم للملايين ، بيروت ، جـ ٣ ص ٣١٥.

[٦٥] . محمد نور سويد : منهج التربية النبوية للطفل ، ط ١٤٠٨ هـ ، دار المجتمع ، جدة ، ص ١٧٩.

[٦٦] . نقلا عن ، محمد فوزي العنتيل :التربية عند العرب ، ط ١٩٦٨م ، الدار العلمية للكتاب ، بيروت ، ص ١١٥.

[٦٧] . محمد بن محمد ابن الحاج العبد ري : المدخل ، ط د . ت ، دار أحياء الكتب العربية ، القاهرة ، جـ ٢ ص ١٩٦.

[٦٨] . عبد الرحمن أبو الفرج ابن الجوزي : المنتظم ، في تاريخ الملوك والأمم ، ط د . ت ، المكتبة التجارية الكبرى ، القاهرة ، جـ ٣ ص ١٥.

[٦٩] . شهاب الدين محمد الأبشيهى : المستطرف ، ط ١٩٥٢م ، البابي الحلبي ، القاهرة ، جـ ١ ص ١٢٦.

4 .على بن محمد بن حبيب الماوردي : أدب الدنيا والدين ، تحقيق / مصطفى السقا ، ط ١٩٧٨م ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، ص ١٥٢.

5. الماوردي: المرجع نفسه ، ص١٥٣.

[٧٢] . على بن الحسن بن على المسعودي : مروج الذهب ومعادن الجوهر ، ط ١٣٥٨ هـ ، دار الأندلس ، بيروت ، جـ ٣ ص٣٢٣.

[٧٣] . أحمد بن حنبل : المسند ، ط ١٣٩٨ هـ ، المكتب الإسلامي ، دمشق جـ ٦ ص ٧٠.

[٧٤] . محمد بن إسماعيل البخاري : الصحيح الجامع ، ط ١٣٧٩ هـ ، دار المعرفة ، بيروت ، جـ ١٠ ص ٣١٨.

[٧٥] . الترمذي : السنن ، جـ ٣ ص ٤١٢.

[٧٦] . يوسف بن عبد الله بن عبد البر القرطبي : بهجة المجالس ، ط ١٩٥٩م ، دار إحياء التراث ، القاهرة ، ص ٧٦٥.

[٧٧] . محمد بن محمد الغزالي : إحياء علوم الدين ، ط ١٣٧٣ هـ ، مطبعة البابي الحلبي وشركائه ، القاهرة ، جـ ٤ ص ١٦٤.

[٧٨] . محمد بن سورة الترمذي : السنن ، جـ٣ ص ٤٣٥.

[٧٩] . أنظر : عبد الرحمن صالح عبد الله : مطالعات في علم النفس ، ط د . ت ، دار الفرقان ، عمان ، ص ١٧٨ – ١٨٩.

[٨٠] • عبد العزيز القوصي : محاضرات في علم النفس ، ط ١٩٤٧م دار الشروق ، القاهرة ، ص١٥٣.

[٨١] . سورة : الروم ، أية (٥٤)

[٨٢] . طنطاوي الجوهري : الجواهر في تفسير القرآن المشتمل على بدائع المكونات ، وغرائب الآيات الباهرات ، ط ١٣٥٠ هـ ، مطبعة مصطفى االحلبي ، القاهرة ، جـ ١ ص ٢١٣.

[٨٣] . عثمان لبيب فراج : أضواء على الشخصية والصحة العقلية ، ط ١٩٧٠م ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، ١ ص ١٢٢.

[٨٤] . محمد بن يزيد المبرد : الكامل في اللغة والأدب ، ط ١٣٢٣ هـ ، مطبعة التقدم العلمية ، القاهرة ، جـ ١ ص٦٦

[85] . محمد بن إسماعيل البخاري : الصحيح الجامع ، جـ ٢ ص ٢٥٣ ، وفي مسلم بشرح النووي جـ١٦ ص ٨٠ "خير نساء ركبن الإبل : قال أحد هما صالح نساء قريش ، وقال أخر ، نساء قريش أحناه على يتيم في صغره ، وأرعاه على زوج في ذات يده ، وأخرجه أحمد في المسند جـ٢ ص ٥٠٢.

[86] . ابن القيم : تحفة المودود ، بأحكام المولود ، ص ١٨٤.

[87] . أحمد بن إبراهيم بن أبي خالد : سياسة الصبيان وتدبيرهم ، ص ٨٤.

[88] . أحمد زكي صالح : علم النفس التربوي ، ط ١٩٧٩م ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، ص ١٤٣.

[89] . جلال الدين السيوطي : الجامع الصغير ، جـ ٢ ص ١٧٧.

[90] . جلال الدين السيوطي : الجامع الصغير ، جـ ٢ ص ١٥٦.

[91] . ليلى عبد الحميد عبيد : العلاقة بين خروج المرأة للعمل ، وجنوح الأحداث ، ط د . ت ، دار غريب ، بيروت ، ص ٥٣.

[92] . أحمد كمال أحمد : منهاج الخدمة الاجتماعية في خدمة الجماعة ، ط د . ت ، دار الكاتب العربي.بيروت ، ص ١٢٥.

[93] . انظر : محمد محمود محمد : علم النفس المعاصر في ضوء الإسلام ، ط ١٤٠٥ هـ ، دار الشروق ، جدة ، ص ٣٥٦ – ٣٥٩.

[94] . الحاكم النيسابوري : المستدرك على الصحيحين ، ط د . ت ، دار المعرفة ، بيروت ، جـ ٣ ص ٣١٥.

[95] . محمد بن إسماعيل البخاري : الأدب المفرد ، ط د . ت ، المطبعة السلفية ، فيصل أباد ، باكستان ، ص ١٨٤.

[96] . الترمذي : السنن ، جـ ٥ ص ٥٢٤.

[97] . أحمد بن حنبل :المسند ، جـ ٦ ص ٨٧.

[98] . الحاكم النيسابوري : المستدرك ، جـ ٤ ص ١٧٧.

[99] . أحمد بن حنبل :المسند ، جـ ٤ ص ١٥٤

[100] . البخاري الصحيح الجامع ، جـ ٢ ص ٣٠٨.

[101] . البخاري : المصدر نفسه ، جـ ١٠ ص ٤٤٥.

[102] . انظر عبد الفتاح أحمد فؤاد : في الأصول الفلسفية للتربية عند مفكري الإسلام ، ط ١٩٨٣م ، منشأة المعارف ،الإسكندرية ، ص ٣٨٦.

[103] . الخطيب البغدادي ، أحمد بن على بن ثابت : تاريخ بغداد ،أو مدينة السلام ، ط د . ت ، دار الكتاب العربي ، بيروت ، جـ ٥ ص٣٠٠.

[104] . محمد بن أبي بكر بن قيم الجوزي : تحفة المودود ، بأحكام المولود ، ط د . ت ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، ص ١٧٩.

[105] . أبو جعفر الطحاوي : مشكل الآثار ، ط د . ت ، دار صادر ، بيروت ، جـ ٤ ص ١٨١.

[106] . محمد بن أحمد القرشي : معالم القربة في أحكام الحسبة ، تحقيق / محمد محمود شعبان ، ط ١٩٧٦م ، الهيئة العامة للكتاب ، القاهرة ، ١٨٨.

[107] . محمد بن مفلح : الآداب الشرعية ، والمنح المرعبة ، تعليق / محمد رشيد رضا ، ط ١٣٧٨ هـ مطبعة المنار ، القاهرة ، جـ ٢ ص ٣٢٦.

[108] . انظر فردربك إلكين ،وجير الدهاندل : الطفل والمجتمع ،عملية التنشئة الاجتماعية ،ترجمة مترجم /طنطا ،ط د.ت ،مؤسسة سعيد للطباعة ،ص٢٧- ٢٩.

[109] . محمد بن إسماعيل البخاري : الصحيح الجامع ، كتاب الرقاق ، جـ ٨ ص ١٠٩.

[110] . حسين معوض : أسس التربية ، ط ١٩٦٤م ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة. ص ٢٤٥.

[111] . البخاري : المصدر نفسه ، جـ ٨ ص ٥٥.

[112] . أحمد بن علي بن حجر العسقلاني : فتح الباري بشرح صحيح البخاري ، ط ١٣٧٩ هـ ،دار المعرفة ، بيروت ، جـ ٨ ص ١٤٥

[113] . البخاري المصدر نفسه ، جـ ١٠ ص ٤٣٥.

[114] . . البخاري المصدر نفسه ، جـ ١٠ ص ٤٣٥

[115] . سليمان بن الأشعث السجستاني أبو داود : السنن ،ط ١٣٩٥ هـ ، دار الحديث ، دمشق ، جـ ٣ ص ٣٠٥.

[116] . فيليب هـ . فينكس : التربية والصالح العام ، ت / السيد محمد العزاوي ، ط ١٩٦٥م مركز كتب الشرق الأوسط ، القاهرة ، ص ١٣٨.

[117] . فيليب هـ . فينكس : المرجع نفسه ، ص ١٣٨.

[118] . حمدي خميس : الأسلوب الإبتكاري ، ط ١٩٦٧م دار المعارف ، القاهرة ، ص ٢٥.

[119] . عبد الرحمن جلال الدين السيوطي : الجامع الصغير في أحديث البشير النذير ، ط ١٣٧٣ هـ مطبعة الحلبي ، القاهرة ، جـ ٢ ص ١٨٣

[120] . البخاري المصدر نفسه ، جـ ٨ ص ١٦٢.

[121] . عبد الله بن مسلم ابن قتيبة : عيون الأحبار ن ط ١٩٢٥م ، دار الكتب المصرية ، القاهرة ، جـ ١ ص ١٢٥.

[122] . محمد بن الحسين بن محمد الفراء : الأحكام السلطانية ، ط ١٣٥٧ هـ ، مطبعة البابي الحلبي ، القاهرة ، ص ٢٧٨.

[123] . يوسف بن محمد البلوي الأندلسي : ألف با في المحاضرات ، ط د . ت ، دار عالم الكبت ، بيروت ، ص ٤١.

[124] . محمد بن محمد الغزالي : إحياء علوم الدين ، ط ١٣٧٣ هـ ، مطبعة البابي الحلبي ، القاهرة ، جـ ٣ ص ٧٣.

[125] . الحاكم النيسابوري : المستدرك على الصحيحين ، ط د . ت ، دار المعرفة ، بيروت ، جـ ٣ ص ٤١٢.

[126] . عبد الغني عبود : الأسرة المسلمة و الأسرة المعاصرة ، ط ١٩٧٩م ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ص ١١٩.

[127] . محمد لبيب النجيحي : الأسس الاجتماعية للتربية ،ط ١٩٧٦م ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ص ٨٢.

[128] . زيدان عبد الباقي : ركائز علم الاجتماع ، ط ١٩٧٣م ، دار الكاتب العربي ، القاهرة ، ص ٢٢٠.

[129] . ابن الدبيع الشيباني : تيسير الوصول إلى جامع الأصول من حديث الرسول ط ، د . ت ، مطبعة الحلبي ، القاهرة ، جـ ١ ص ٤٨.

[130] . صالح بن عبد العزيز عبد المجيد : التربية وطرق التدريس ، ط ١٩٧٦م ، دار المعارف ، القاهرة ، جـ ١ ص ٨٦

[131] . محمد بن عيسى بن سورة الترمذي : السنن ، ط ١٤٠٥ هـ ، دار الريان ، بيروت ، جـ ٣ ص ٤٣٤.

[132] . محمد لبيب النجيحي : في الفكر التربوي ، ط ١٩٧٠م ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ص ٢٢٤.

[133] . محمد فاضل الجمالي : تربية الإنسان الجديد ، ط ١٩٧٦م ، الشركة التونسية للتوزيع ، تونس ، ص ٥٥.

[134] . محمد بن إسماعيل البخاري : الصحيح الجامع ، جـ ٨ ص ٤٧

[135] . فوزية ذياب : نمو الطفل وتنشئته بين الأسرة ودور الحضانة ، ط ١٩٧٨ ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، ص ١٤.

[136] . فوزية ذياب المرجع نفسيه ، ص ١٢٤.

[137] . محمد بن إسماعيل البخاري : الصحيح الجامع ، جـ ٨ ص ٢.

[138] . فوزية دياب : نمو الطفل وتنشئته بين الأسرة ودور الحضانة ، ص ٦٨.

[139] . على بن أبي بكر الهيثمي : مجمع الزوائد ، ومنبع الفوائد ، ط ١٤٠٥ هـ ن دار الريان ، بيروت ، جـ ٨ ص ١٤٧.

[١٤٠] . خليفة عبد الله التونسي : جولة في ذات المسلم ، البناء النفسي للمسلم المعاصر ، ط ١٤٠٩ هـ ، دار البيان ، الكويت ، ص ١٤٠ – ١٤١.

٤. خليفة عبد الله التونسي : المرجع نفسه ، ص ١٤٠ – ١٤١.

[١٤٢] . أنظر : مقداد يالجن : توجيه المتعلم إلى منهاج التعلم في ضوء التفكير التربوي والإسلامي ،ط ١٤١٦ هـ ، دار عالم الكتب ، الرياض ، ص٣٦.

[١٤٣] . أنظر : خليفة عبد الله التونسي : جولة في الذات المسلم ، البناء النفي للمسلم المعاصر ، ص ٥٠ – ٥١.

[١٤٤] . جلال الدين السيوطي : الجامع الصغير ، جـ ٢ ص ١٤٣.

[١٤٥] . محمد نور سويد : منهج التربية النبوية للطفل ، ص ١٨٥.

[١٤٦] . سليمان ابن الأشعث السجستاني أبو داؤد ، السنن ، جـ ٣ ص ٣٢٥.

[١٤٧] . التقي الهندي : كنز العمال في سنن الأقوال ، ط د . ت ، دار الكتب التراثية ، بيروت ، جـ ١٦ ص ٥٧٣.

[١٤٨] . التقى الهندي : المرجع نفسه ، جـ ١٦ ص ٥٧٢.

[١٤٩] . التقي الهندي : كنز العمال ، جـ ١٦ ص ٥٨٣

[١٥٠] . ميخائيل إبراهيم : مشكلات الطفولة ، ص ١٣٧.

[١٥١] .جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر السيوطي :الجامع الصغير في أحاديث البشير النذير ،ط ١٣٧٣هـ،دار الكتب العلمية ،بيروت، جـ٢ ص١٧٦ ،

[١٥٢] . سورة آل عمران أية (٣٨)

[١٥٣] . سورة : الصافات أية (١٠١)

[١٥٤] . محمد بن إسماعيل البخاري : الأدب المفرد ، ط د . ت ، فيصل أباد ، باكستان ، ص ١٨٤.

[١٥٥] . فوزية دياب : نمو الطفل وتنشئته بين الأسرة ودور الحضانة ، ص ٩٧.

[١٥٦] . سليمان بن الأشعث السجستاني ، أبو داؤد : السنن جـ ٤ ص ٤٧٦.

[١٥٧] . فوزية دياب : المرجع نفسه ، ص ٩٨.

[١٥٨] . البخاري : الصحيح الجامع ، جـ ١٠ ص ٥٩٨ .

[١٥٩] . البخاري: المصدر نفسه ، جـ ١٠ ص ٥٩٩

[١٦٠] . أنظر عبد الحميد الهاشمي : الرسول المربي ، ص ١٢٣.

[١٦١] . السيوطي :الجامع الصغير ، جـ ١ ص ٧٦.

[١٦٢] . السيوطي :الجامع الصغير ، جـ ١ ص ٤٦.

[١٦٣] . أبو داوود : السنن ، جـ ٣ ص ١١٥.

[١٦٤] . أبو داوود : السنن ، جـ ٣ ص ١١٨.

[١٦٥] . سورة : الأحزاب ، أية (١١)

[١٦٦] . ابن الديبع الشيباني : تيسير الوصول ، جـ ٣ ص ٣٥.

[١٦٧] . علاء الدين ، علي المتقي الهندي : كنز العمال في سنن الأقوال ، والأفعال ، ط د . ت ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، جـ ١٦ ص ٤٤٥.

[١٦٨] . شهاب الدين الأبشيهي: المستطرف ، جـ ٢ ص ١٢.

[١٦٩] . الحاكم النيسباروري : المستدرك على : الصحيحين ، ط د . ت ، دار المعرفة ، بيروت ، جـ ١ ص ٣٨٤.

[١٧٠] . أحمد بن حنبل : المسند ، ط ١٣٩٨ هـ ، المكتب الإسلامي ، دمشق ، جـ ٥ ص ٣٥.

[١٧١] . أحمد بن حنبل : المسند ، ط ١٣٩٨ هـ ، المكتب الإسلامي جـ ٤ ص١٨٤.

[١٧٢] . أبو داود : السنن ، جـ٣ ص ٤٣٣.

[١٧٣] . أبو داود السنن ، جـ٢ ص ٥٨.

[١٧٤] . أحمد بن حنبل ، المستند ، جـ٢ ص ٥٠٩.

[١٧٥] . أنظر زينب الشيخي : الكذب عند الأطفال ، ص ٤٢.

[١٧٦] . الحاكم النيسايوري : المستدرك على الصحيحين ، جـ ١ ص ١٢٧.

[١٧٧] . أحمد بن حنبل : المسند ط ، ص ٤٢٥.

[١٧٨] . زينب الشيخي : الكذب عند الأطفال ، ص ٤١.

[١٧٩] . نبيه الغبرة : المشكلات السلوكية عند الأطفال ، ط ١٣٩٣ هـ ، المكتب الإسلامي ، دمشق ، ص ١٦٨

[١٨٠] . سامي الجندي : طفلي في سنواته الثلاث الأولى ، ط ١٩٨٣م ، المطبعة الأهلية ، بيروت ، ص ١٤٢.

[١٨١] . سورة : الأحزاب ، أية (٢١)

[١٨٢] . سورة : الصف أية (٣ لجـ٢)

[١٨٣] .أبو الحسن بن أبي الكرم، ابن الأثير : جامع الأصول ، في أحاديث الرسول، تحقيق / عبد القادر الارناؤط ، ط ١٣٦٩هـ ، مكتبة البيان، القاهرة، جـ٣، على المتقي الهندي ، ص ١٤٥ ، وعلاء الدين علمي المتقي ، كنز العمال في سنن الأقوال و الأفعال ، جـ ١ ص ٤١.

[١٨٤] . أحمد عبد العزيز سلامة ، وزميله ، علم النفس الاجتماعي ، ط ١٩٧٠م ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، ص ٢٠٠.

[١٨٥] . محمد قطب : منهج التربية الإسلامية ، ط د . ت ، دار الشروق ، بيروت ، ص ٢٢١.

[١٨٦] . محمد فاضل الجمالي : نحو توحيد الفكر التربوي الإسلامي ، ط ١٩٦٨م الدار التونسية للنشر ، تونس ، ص ١١٣.

[١٨٧] . سورة : الأحزاب ، أية (٢١)

[١٨٨] . أحمد بن حنبل : المسند ، جـ ٦ ص ٧٢.

[١٨٩] . محمد قطب : منهج التربية الإسلامية ، جـ ٢ ص ١٢٨.

[١٩٠] . أحمد بن حنبل : المسند ، جـ ٥ ص ٣١.

[١٩١] . سامي على الجمال : كيف نساعد الأطفال على تنمية قيمهم الخلقية ، ط ١٩٨٠م ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، ص ٨٦.

[١٩٢] .أحمد بن إبراهيم بن أبي خالد القيرواني : سياسة الصبيان وتدبيرهم، تحقيق/محمد الحبيب الهيلة، ط١٩٨٦م الدار التونسية للنشروالتوزيع، تونس، ص٢٤

[١٩٣] . محمد بن محمد العبدري : مدخل الشرع الشريف على المذهب ، ط ١٤٠١ هـ ، دار الحديث ، القاهرة ، جـ ٤ ص ٢٩٥.

[١٩٤] . أحمد بن محمد بن يعقوب الرازي ابن مسكوية : تهذيب الأخلاق وتطهير الأعراق ، ط د . ت ، دار مكتبة الحياة ، بيروت ، ص ٢٠.

[١٩٥] . محمد بن محمد العبدري : المدخل ، جـ ٤ ص ٢٩٧.

[١٩٦] . محمد فوزي العنتيل : التربية عند العرب ، مظاهرها واتجاهاتها ، ط ١٩٦٨م ، الدار المصرية للكتاب و الترجمة ، القاهرة ، ص ٦٨.

[١٩٧] . أحمد بن أبي جمعة المغراوي: جامع الاختصار والتبيان فيما يعرض للمعلمين وآباء الصبيان، تحقيق / أحمد جلولي، ط د.ت، الشركة الوطنية للنشر، الجزائر ص ٤٦.

[١٩٨] . جلال الدين السيوطي : الجامع الصغير ، جـ ٢ ص ١٣٠.

[١٩٩] . جلال الدين السيوطي : الجامع الصغير ، جـ١ ص ٣٠.

[٢٠٠] . محمد بن محمد القرشي: معالم القُربَة في أحكام الحسبة، تحقيق / محمد محمود شعبان ،ط ١٩٧٦م ،الهيئة المصرية العامة للكتاب ،القاهرة ، ص٢٦١.

[٢٠١] . جلال الدين السيوطي : الجامع الصغير ، جـ ٢ ص ١٩٨.

[٢٠٢] . سليمان إسحاق عطية: ابن حجر الهيثمي وخلاصة رسالته تحرير المقال في آداب وأحكام وفوائد يحتاج إليها مؤدبوا الأطفال ، ط ١٩٧٨م، مكتبة االأنجلوا المصرية ، القاهرة، ص ٦٣- ٦٤ .

[٢٠٣] . سليمان إسحاق عطية ، المرجع نفسه ، ص ٦٤.

4.سليمان إسحاق عطية ، المرجع نفسه ، ص ٦٥

5. البخاري الصحيح الجامع ، جـ١٠ ص ٤٤٨.

ة المص مراجع

أ ـ القرآن الكريم :

ب ـ المصادر والمراجع الأخرى :

١) أبو جعفر الطحاوي : مشكل الآثار ، ط . ت ، دار صار ، بيروت.

٢) ابن الديبع الشيباني : تيسير الوصول إلى جامع الأصول ، من أحاديث الرسول ، ط د.ت ، مطبعة الحلبي القاهرة.

٣) أحمد بن أبي جمعة المغرواي :جامع جوامع الاختصار والتبيان،فيما يعرض للمعلمين وآباء الصبيان، تحقيق / أحمد جلوبي، ط ،د.ت ، الشركة الوطنية للنشر ، الجزائر.

٤) أبو الحسن ابن أبي الكرام ، ابن الأثير : جامع الأصول في أحاديث الرسول ، تحقيق/ الارنؤوط ، ط ١٣٦٩هـ ، مكتبة كينان ، القاهرة.

٥) أحمد بن إبراهيم بن أبي خالد : سياسة الصبيان وتدبيرهم ، تحقيق / محمد الحبيب ، ط ١٩٦٨م ، الدار التونسية ، للطباعة والنشر ، تونس.

٦) أحمد بن حنبل : المسند ، ط ١٣٩٨ هـ ، المكتب الإسلامي ، دمشق.

٧) أحمد زكي صالح : علم النفس التربوي ، ط ١٩٧٩م ، مكتبه النهضة المصرية ، القاهرة

٨) أحمد عبد العزيز سلامة ، وزميله : علم النفس الاجتماعي ط ١٩٧٠م ـ دار النهضة العربية ، القاهرة .

٩) أحمد عزت راجح : أصول علم النفس ،ط١٩٦٨م ، دار الكاتب العربي ،القاهرة .

١٠) أحمد بن على بن ثابت الخطيب البغدادي : تاريخ بغداد ، ط د. ت ، دار الكتاب العربي ، بيروت .

١١) أحمد بن على بن حجر العسقلاني : فتح الباري ، بشرح صحيح البخاري ، ط ١٣٧٩ هـ ، دار المعرفة ، بيروت.

١٢) أحمد كمال أحمد : منهاج الخدمة الاجتماعية في خدمة الجماعة ، ط د. ت.دار الكتاب العربي ، بيروت.

١٣) أحمد بن محمد بن يعقوب ،ابن مسكوية : تهذيب الأخلاق، وتطهير الأعراق ، ط د . ت ، دار مكتبة الحياة، بيروت.

١٤) التقي الهندي : كنز العمال في سنن الأقوال والأفعال ، ط د .ت ، دار الكتب التراثية ، بيروت .

١٥) حامد عبد السلام زهران : التوجيه والإرشاد النفسي ، ط ١٩٨٢م ، دار عالم الكتب ، القاهرة .

١٦) حامد عبد السلام زهران : الصحة النفسية والعلاج النفسي ، ط١٩٧٤م، دار عالم الكتب ، القاهرة .

١٧) الحاكم ،النيسابوري : المستدرك على الصحيحين ، ط د .ت ، دار المعرفة ، بيروت .

١٨) حمدي خميس : الأسلوب الابتكاري ،ط ١٩٦٧م ، دار المعارف ، القاهرة .

١٩) حسين معوض : أسس التربية البدنية ، ط ١٩٦٤م ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة.

٢٠) خليفة عبد الله التونسي : جولة في ذات المسلم ، ط ١٤٠٩ هـ ، مكتبة دار البيان ، الكويت.

٢١) زيدان عبد الباقي : ركائز علم الاجتماع ، ط ١٩٧٣م ، دار الكاتب العربي ، القاهرة .

٢٢) زينب الشيخي : الكذب عند الأطفال ، مجلة التربية والتعليم، العدد (٤).

٢٣) سامي على الجمال : كيف نساعد الأطفال على تنمية قيمهم الخلقية ، ط ١٩٨٠م ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة .

٢٤) سامي الجندي : طفلي في سنواته الثلاث الأولى ، ط ١٩٨٣م ، المطبعة الأهلية. بيروت .

٢٥) سليمان إسحاق عطية : ابن حجر الهيثمي ، وخلاصة رسالته تحرير المقال ، في آداب وأحكام وفوائد يحتاج إليها مؤدبوا الأطفال ، ط ١٩٧٨م ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة.

٢٦) سلميان بن الأشعث السجستاني ، أبو داود : السنن ، ط ١٣٩٥ هـ دار الحديث ، دمشق.

٢٧) سيد عبد الحميد مرسي : الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي والمهني ، ط ١٩٧٦م ، مكتبة الخانجي ، القاهرة.

٢٨) شهاب الدين بن محمد الابشيهي : المستطرف : ط ١٩٥٢م مطبعة البابي الحلبي ، القاهرة.

٢٩) طنطاوي الجوهري : الجواهر في تفسير القرآن ، ط ١٣٥٠ هـ مطبعة الحلبي ، القاهرة.

٣٠) صالح عبد العزيز ، وعبد العزيز عبد المجيد : التربية وطرق التدريس ،ط ١٩٧٦م ، دار المعارف ، القاهرة.

٣١) عبد الرحمن جلال الدين السيوطي : الجامع الصغير ، في أحاديث البشير النذير ، ط ١٣٧٣ هـ ، مطبعة الحلبي ، القاهرة.

٣٢) عبد الرحمن أبو الفرج بن الجوزي : المنتظم في تاريخ الملوك والأمم ، ط د . ت ، المكتبة التجارية الكبرى ، القاهرة.

٣٣) عبد الرحمن صالح عبد الله : مطالعات في علم النفس ، ط د . ت ، دار الفرقان ،عمان.

٣٤) عبد الرحمن نحلاوي : التربية الإسلامية والمشكلات المعاصرة ، ط ١٤٠٨هـ ، دار الفكر ،دمشق.

٣٥) عبد الرحمن نحلاوي : أصول التربية الإسلامية ، ط١٣٩٩هـ،دار الفكر ،دمشق.

٣٦) عبد الحميد الهاشمي :الرسول العربي المربي ، ط ١٤٠١ هـ دار الثقافة ،دمشق.

٣٧) عبد العزيز القوصي : محاضرات في علم النفس ، ط ١٩٧٤م ، دار الشروق ، القاهرة.
٣٨) عبد الغني عبود : الأسرة المسلمة والأسرة المعاصرة ، ط ١٩٧٩م دار الثقافة للجميع ، دمشق.
٣٩) عبد الفتاح أحمد فؤاد: في الأصول الفلسفية للتربية عند مفكري الإسلام ،ط ١٩٨٣م، منشأة المعارف، الإسكندرية.
٤٠) عبد الله بن مسلم ابن قتيبة : عيون الأخبار ، ط ١٩٢٥م دار الكتب المصرية ، القاهرة.
٤١) عبد الله ناصح علوان : تربية الأولاد في الإسلام ، ط ١٤١٠ هـ ، دار السلام ، دمشق.
٤٢) عبد الله عبد الحي موسى : المدخل إلى علم النفس ، ط ١٤١٣ هـ ، دار الهدى ، عمان.
٤٣) على بن الحسن بن على المسعودي : مروج الذهب ومعادن الجواهر ، ط ١٣٨٥ هـ ، دار الأندلس ، بيروت.
٤٤) على بن أبي بكر الهيثمي : مجمع الزوائد ، ومنبع الفوائد ، ط ١٤٠٥ هـ ، دار الريان ، بيروت .
٤٥) على بن محمد بن حبيب الماوردي: أدب الدنيا والدين، تحقيق/مصطفى السقا، ط ١٩٧٨م، دار الكتب العلمية، بيروت .
٤٦) على المتقي الهندي : كنز العمال في سنن الأقوال والأفعال ، ط ، د . ت ، دار الكتب العلمية ، بيروت.
٤٧) عثمان لبيب فراج : أضواء على الشخصية والصحة العقلية ، ط ١٩٧٠م مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة.
٤٨) فريدريك الكين ، وجير الدهاندل ، الطفل والمجتمع ، عملية التنشئة الاجتماعية ، ت / مترجم طنطا ، ط د . ت ، مؤسسة سعيد للطباعة.
٤٩) فيليب ،هـ فينكس: التربية والصالح العام، ت/ السيد محمد العزاوي ، ط ١٩٦٥م ، مركز كتب الشرق ، القاهرة.
٥٠) كمال دسوقي : النمو التربوي للطفل والمراهقة ، ط ١٩٧٦م ، دار النهضة ، بيروت .
٥١) فوزية ذياب : نمو الطفل وتنشئته بين الأسرة ودور الحضانة ، ط ١٩٧٨م ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة.
٥٢) ليلى عبدا لحميد عبده : العلاقة بين خروج المرآة للعمل وجنوح الأحداث ، ط د .ت، دار الكتب العلمية ، بيروت.
٥٣) محمد بن أيوب بن أبي بكر ، بن القيم : تحفة المودود ، بأحكام المولود ، ط د . ت ، دار الكتب العلمية ، بيروت .
٥٤) محمد بن إسماعيل البخاري : الأدب المفرد ، ط د . ت ، فيصل أباد ، باكستان.
٥٥) محمد بن إسماعيل البخاري : الصحيح الجامع ، ط ١٣٧٩ هـ ، دار المعرفة ، بيروت.
٥٦) محمد بن أحمد القرشي : معالم القربة في أحكام الحسبة ، تحقيق/ محمود شعبان ، ط ١٩٧٦م ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة.
٥٧) محمد بن الحسين بن محمد الفراء : الأحكام السلطانية ، ط ١٣٥٧ هـ ، مطبعة البابي الحلبي ، القاهرة.
٥٨) محمد بن سورة الترمذي : السنن ، ط ١٤٠٨ هـ دار العلم للملايين ، بيروت.

٥٩) محمد فوزي العنتيل التربية عند العرب ، ط ١٩٨٦م ، الدار العلمية للكتاب ، بيروت.
٦٠) محمد نور سويد : منهج التربية النبوية للطفل ، ط ١٤٠٨ هـ ، دار المجتمع ، جدة.
٦١) محمد بن محمد ، العبدري : المدخل ، ط ١٤٠١ هـ ، دار إحياء الكتب العربية ، القاهرة.
٦٢) محمد بن محمد الغزالي : إحياء علوم الدين ، ط ١٣٧٣ هـ مطبعة البابي الحلبي ، القاهرة.
٦٣) محمد بن مفلح :الآداب الشرعية ،والمنح المرعية ، تعليق / محمد رشيد رضا ، ط ١٣٧٨ هـ ، مطبعة المنار ،القاهرة.
٦٤) محمد محمود محمد : علم النفس المعاصر في ضوء الإسلام ، ط ١٤٠٥ هـ ، دار الشروق ، جدة.
٦٥) محمد مصطفى زيدان : معجم المصطلحات النفسية والتربوية ،ط١٣٩٩هـ ،دارا لشروق ، جده
٦٦) محمد لبيب النجيحي : مقدمة في فلسفة التربية ، ط ١٩٦٥م ، مطبعة النهضة المصرية ، القاهرة.
٦٧) محمد لبيب النجيحي : في الفكر التربوي ، ط ١٩٧٠م ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة.
٦٨) محمد قطب : منهج التربية الإسلامية ، ط ١٤١٠ هـ ، دار الشروق ، القاهرة.
٦٩) محمد فاضل الجمالي : نحو توحيد الفكر التربوي الإسلامي ، ط ١٩٦٨م ، الدار التونسية للنشر ، تونس.
٧٠) محمد بن فاضل الجمالي : تربية الإنسان الجديد ، ط ١٩٦٧م ، الشركة التونسية للتوزيع ، تونس.
٧١) محمد بن يزيد المبرد : الكامل في اللغة والأدب ، ط ١٣٢٣ هـ ، مطبعة التقدم العالمي ، القاهرة.
٧٢) مصطفى فهمي : الصحة النفسية ،ط ،د.ت ، مكتبة الخانجي ، القاهرة .
٧٣) مقداد يالجن :توجيه المتعلم إلى منهاج التعلم في ضوء التفكير التربوي والإسلامي،ط ١٤١٦هـ، دار عالم الكتب ،الرياض.
٧٤) ملاك جرجس : لماذا يكذب الأطفال ، وكيف يتعلمون الصدق ، ط د . ت ، دار المجتمع ، جدة.
٧٥) ميخائيل إبراهيم وزميله : مشكلات الطفولة والمراهقة ، ط د . ت ، دار النهضة العربية ، بيروت.
٧٦) نبيه الغبرة : المشكلات السلوكية عند الأطفال ، ط ١٣٩٣ هـ ، المكتبة الإسلامية ، دمشق.
٧٧) مهدي البلدوي : الشخصية بين النجاح والفشل ، ط د . ت ، مكتبة الرشد ، بغداد.
٧٨) يوسف سعد الهلال : التربية والأطفال ، ط ١٩٨١م ، دار الكتاب العربي ، بيروت.
٧٩) يوسف بن عبد الله بن عبد البر القرطبي : بهجة المجالس وانس المجالس ، ط ١٩٥٩م ، دار إحياء التراث ،القاهرة.
٨٠) يوسف محمد البلوي الأندلسي : ألف با في المحاضرات ، ط ، د .ت ، دار عالم الكتب ، بيروت.

المميزات الحضارية للعصر البرونزي في جنوب غرب الجزيرة العربية (اليمن القديم)

لجليل العريقي

أستاذ الآثار القديمة المشارك، جامعة إب ، عميد كلية الآداب، جامعة إب

البحث:

يتناول هذا البحث المميزات الحضارية للعصر البرونزي في جنوب غرب الجزيرة العربية من خلال دراسة جوانب الازدهار الحضاري لذلك العصر، اعتمادا على نتائج الاكتشافات الأثرية لبعثات الآثار العاملة في اليمن في عدد من المواقع الأثرية التي تعود إلى ذلك العصر خلال السنوات القليلة الماضية. ويشمل الاستيطان اعتماداً على التغيرات المناخية ، وأنواع المواقع التي تعود إلى ذلك العصر ووظائف المباني والتحصينات، والنشاط الاقتصادي من خلال دراسة لأنواع المحاصيل الزراعية والحيوانات التي كانت تعيش في ذلك العصر واعتمد عليها الإنسان في طعامه والأدوات التي صنعها والخامات المستخدمة بالإضافة عادات الدفن وتطورها والفنون(الرسوم) الصخرية التي عثر عليها في عدد من المواقع.

وقد تمت مقارنة بلك المميزات بما هو معروف في المواقع المناظرة في حضارات الشرق الأدنى القديم مثل بلاد الشام وبلاد مابين النهرين في محاولة بيان أوجه التشابه والاختلاف بين بلك المميزات وأسباب ذلك.

مة:

يطلق العصر البرونزي (**Bronze Age**) على مرحلة زمنية محددة وفاصلة مما يعرف - عند علماء الآثار - بعصور ما قبل التاريخ، التي سميت بتلك التسمية بعد أن تجمعت منذ القرن السابع عشر كميات هائلة من الأدوات الحجرية والمعدنية لم يستطيع العلماء تفسير وظائفها أو تحديد عمرها والمجتمعات التي خلفتها، وقد كان لأمين المتحف الدنماركي في كوبنهاجن كريستيان تومسون (**Ch.Thomson**) السبق في تصنيف تلك اللقى في مطلع القرن التاسع عشر ١٨١٦م حسب المادة المصنوعة منها إلى ثلاثة أنواع أدوات حجرية وأدوات برونزية وأدوات حديدية، مما أدى إلى وضع نظام العصور الثلاثة مرتبة بحسب القدم العصر الحجري والعصر البرونزي والعصر الحديدي [١].

وقد أطلق على العصر البرونزي تلك التسمية نسبة إلى معدن البرونز الذي استخدم في صناعة الأدوات والأسلحة وهو عبارة عن سبيكة من معدنين هما النحاس والقصدير[٢]، وهذه فيها مبالغة

كبيرة، لأن المعثورات واللُقى الأثرية التي عثر عليها في عدد من المواقع التي تعود إلى ذلك العصرلاسيما في مناطق الشرق الأدنى القديم ومنها جنوب غرب الجزيرة العربية (اليمن القديم)، كانت قليلة بل ونادرة مما يقلل من فكرة استخدام البرونز بشكل واسع بوصفه مادة أساسية في صناعة الأدوات وخاصة في بداية ذلك العصر.

ويؤكد ذلك أن الأدوات المصنوعة من الحجارة بمختلف أنواعها ظلت تستعمل على نطاق واسع في مناطق مختلفة ولمدة طويلة بعد اكتشاف ذلك المعدن [٣]. وقد تبع ذلك التقسيم غالبية علماء الآثار المهتمين بدراسة عصور ما قبل التاريخ على الرغم من علاته ، ومن أن التقسيم وضع على أساس قِدم استخدام تلك الخامات الثلاثة من قبل الإنسان في صناعة أدواته من الأقدم إلى الأحدث إلا أنه لا يقدم تسلسلاً زمنياً دقيقاً لتلك العصور، ولا يضع فواصل ظاهرة بينها، أو تحديد بدايتها ونهايتها بشكل دقيق، كما أن هناك بعض الخامات التي استخدمت في صناعة الأدوات في تلك العصور لم تدخل ضمن ذلك التقسيم.

ويأتي هذا العصر بعد العصر الحجري الحديث (**Neolithic**) بحسب ترتيب عصور ما قبل التاريخ وخاصة ما يعرف بالعصر الحجري الحديث النحاسي (**Calcolithic**) إلا أن هناك تبايناً في بدايته الزمنية من منطقة حضارية إلى أخرى في العالم القديم اعتماداً على السبق في الوصول إلى المدنية أو التقدم الذي وصلت إليه هذه المنطقة أو تلك، فحين بدأ في بلاد ما بين النهرين، وبعض مناطق الشرق الأدنى القديم وأسيا الصغرى في حوالي منتصف الألف الرابع ق.م تأخرت بدايته كثيراً في بريطانيا مثلاً إلى ١٩٠٠ق.م [٤]. وقد أخذ ذلك الأمر اعتماداً على استخدام خام البرونز في صناعة الأدوات دون الأخذ بعين الاعتبار الإنجازات الحضارية في الجوانب الأخرى.

ومن خلال دراسة المميزات الحضارية التي تميز بها ذلك العصر في منطقة الشرق الأدنى القديم وخاصة ابتكار الكتابة في العراق القديم ، فإنه لا يمكن إدراجه ضمن عصور ما قبل التاريخ (أو ما قبل الكتابة) لأن الكتابة قد ابتكرت فيه وبالتالي انتفت عنه صفة عصور ما قبل التاريخ.

وكان لتباين بداية ذلك العصر من منطقة حضارية إلى أخرى في الشرق الأدنى القديم نفسه ،أثراً في اختلاف الانجازات الحضارية لكل منطقة من خلال مدى التقدم الذي وصلت إليه، فبينما ظهر في العراق ما يسمى بعصر السلالات الباكرة، أطلق على تلك المرحلة في بلاد الشام العصر البرونزي بتفرعاته القديم والوسيط والحديث أو المتأخر [٥]. واختلف الأمر في مصر حيث تم توحيد الوجهين البحري والقبلي ، وظهرت الدولة القديمة التي حكم فيها ما يسمى بالأسرات من الأولى

حتى السادسة [٦] وأطلق عليه في جنوب غرب الجزيرة العربية (اليمن القديم) العصر البرونزي وهو محل هذه الدراسة.

على أن دراسة المميزات الحضارية للعصر البرونزي بمنهج الدراسة المقارنة بين المناطق الحضارية في الشرق الأدنى القديم يكتنفه كثير من الصعوبات بسبب تقدم الدراسات الآثارية المنهجية في منطقة حضارية دون الأخرى ، فقد بدأت تلك الدراسات في بعض المناطق منذ القرن التاسع عشر كما في بلاد الشام والعراق ولم تبدأ اليمن إلا في النصف الثاني من القرن العشرين [٧] الأمر الذي أدى إلى تفاوت في المعلومات التي تم الحصول عليها من خلال التنقيب الأثري.

ونجد أن الدراسات والتنقيبات الأثرية التي تمت في كل من فلسطين والأردن وهي من بلاد الشام سمحت للباحثين والآثاريين بتكوين تصور مفصل عن ذلك العصر وتقسيماته التاريخية ومميزاته الحضارية من جوانب مختلفة مثل العمارة والفخار والصناعات والنظام السياسي ، وبلغ الأمر الخروج بتقسيم ذلك العصر على أكثر من مرحلة يفصل بينها بضع سنين فقط ، حيث يقسم على ثلاثة أقسام يحوي كل قسم عدد من المراحل على النحو الآتي : -

العصر البرونزي المبكر(**Early Bronze**) ٣٢٠٠- ٢٠٠٠ق.م

المرحلة الأولى **EBI** ٣٢٠٠- ٢٩٠٠ق.م

الثانية **EBII** ٢٩٠٠- ٢٧٠٠ق.م

الثالثة **EBIII** ٢٧٠٠- ٢٣٠٠ق.م

الرابعة **EBIIII** ٢٣٠٠- ٢٠٠٠ ق.م

العصر البرونزي الوسيط (**Middle Bronze**) ٢٠٠٠- ١٥٥٠ق.م

المرحلة الأولى **MBI** ٢٠٠٠- ١٨٠٠ق.م

الثانية **MBII** ١٨٠٠- ١٥٥٠ق.م

العصر البرونزي المتأخر (**Late Bronze**)١٥٥٠- ١٢٠٠ق.م

المرحلة الأولى **LBI** ١٥٥٠- ١٤٠٠ق.م

المرحلة الثانية **LBII** ١٤٠٠- ١٢٠٠ق.م [٨]

ويُظهر ذلك مدى ما توصل إليه الآثاريون من تفاصيل وتباين حول مميزات ذلك العصر في تلك المنطقة الحضارية، بعكس الحال في مناطق أخرى ومنها جنوب غرب الجزيرة العربية (اليمن القديم) فإن ذلك العصر ما زال يدرس بشكل مجمل ، ولم تعرف عنه سوى عمومياته مثل بدايته في

نهاية الألف الرابع ونهايته في نهاية الألف الثاني دون الخوض في التفاصيل الدقيقة أو الجمع بين ما تم العثور عليه من أعمال بعثات التنقيب في المناطق التي تم الكشف فيها عن بقايا وآثار الإنسان الذي عاش في ذلك العصر.

بينما ارتبط شرق الجزيرة العربية حضارياً في ذلك العصر بمنطقة بلاد الرافدين، فقد عُثرعلى عدد من المواقع في كل من دولة الإمارات العربية المتحدة والبحرين والكويت، دلت الدراسات على التأثيرات القوية لتلك الحضارة في جوانب مختلفة مثل العمارة والفخار والأدوات الحجرية والبرونزية، مما يؤكد التواصل الحضاري بين المنطقتين الحضاريتين، حيث أدى الاهتمام بدراسة أثار ذلك العصر في شرق الجزيرة العربية إلى معرفة معلومات حضارية مهمة حول طُرز العمارة وعادات الدفن ، وأصل العنصر الذي سكن في تلك المنطقة، ودلت الاكتشافات على الكثافة السكانية العالية في ذلك العصر، حيث صنع فيه الإنسان أدواته من الحجر والنحاس واستعمل الفخار كما مارس الصيد والتجارة البرية والبحرية إلى جانب ممارسته للزراعة في بعض المناطق [٩].

وتنبع أهمية دراسة المميزات الحضارية للعصر البرونزي في جنوب الجزيرة العربية وعلى وجه الخصوص في جنوب غرب الجزيرة العربية (اليمن القديم) من أن المعلومات والاكتشافات الأثرية التي تتناول تلك المرحلة الحضارية ظلت لمدة طويلة نادرة وتكاد تكون معدومة، كما أن الإطار الزمني لذلك العصر يغطي المرحلة التي تناولها عدد كبير من علماء اللغات السامية والآثار المهتمين بدراسة حضارة جنوب غرب الجزيرة العربية (اليمن القديم) القديم على أنها تمثل فجوة حضارية (ثقافية) أو استيطانية كانت فيها تلك المنطقة الحضارية خالية من السُكنى حيث انقطع فيها التسلسل أو (التطور) الحضاري [١٠].

وتهدف الدراسة إلى التعرف على ملامح ثقافة العصر البرونزي في حضارة جنوب غرب الجزيرة العربية، وإيضاح ما وصل إلية سكان تلك المنطقة من تقدم وازدهار في الجوانب الحضارية المختلفة مثل العمارة بمختلف وظائفها والصناعات والفنون والمعتقدات الدينية وعادات الدفن والتطور في الجانب الاجتماعي والاقتصادي ومحاولة مقارنتها بمثيلاتها في بلدان الشرق الأدنى القديم الأخرى اعتماداً على آخر نتائج التنقيبات الآثارية من قبل بعثات التنقيب الآثارية الأجنبية والمحلية التي نقبت في عدد من المواقع التي تعود إلى ذلك العصر في جنوب غرب الجزيرة العربية (اليمن القديم).

ار العصر البرونزي الجزيرة العربية

ظل الكشف عن آثار ثقافة العصر البرونزي في جنوب غرب الجزيرة العربية (اليمن القديم) بمنأى عن اهتمام الآثاريين والباحثين المهتمين بدراسة آثار هذه المنطقة الحضارية خلال أغلب سني القرن العشرين وخاصة بدايته بسبب صعوبة ذلك النوع من الدراسات وندرة المسوحات الأثرية لتحديد المواقع التي تعود إلى ثقافة ذلك العصر، وجل ما قام به أولئك الباحثين كان عبارة عن أعمال فردية تمثلت في الجمع السطحي لعدد من الأدوات الحجرية التي تعود إلى ثقافة ذلك العصر دون التنقيب في تلك المواقع الأثرية، ومن ذلك ما قامت به الباحثة البريطانية (كاتن تومبسون) عام ١٩٣٩م من جمع وتصنيف عدد من الأدوات الحجرية من المقابر التي نقبت فيها في حضرموت يتبع عدد منها ثقافة العصر البرونزي.[١١]

ويعود الفضل في بدء التنقيب في المواقع التي تعود إلى ذلك العصر بالطرق العلمية المنهجية إلى البعثة الأثرية الإيطالية العاملة في اليمن برئاسة إليساندرو دي ميجريه **(De Maigret.A)** وذلك أثناء المسح الأثري الذي قامت به عام ١٩٨١م في المنطقة الواقعة بين صنعاء ومأرب، إذ تتبع جغرافياً الإطار الحضاري للمنطقة التي ازدهرت فيها مملكة سبأ لاحقاً، حيث تم العثور على موقع متكامل في منطقة خولان الطيال(وادي يناعم) (شكل ١) وتبين من خلال التحريات الأثرية أنه يعود إلى عصور ما قبل التاريخ وقد اعتبر آنذاك من أهم المواقع التي تعود إلى تلك العصور في جنوب الجزيرة العربية.[١١]

وقد تم التنقيب في الموقع وظهر أنه يعود إلى العصر البرونزي، ويغطي من خلال الإطار الزمني مرحلة مهمة تمتد من نهاية العصر الحجري الحديث وبداية العصر الحديدي الذي ازدهرت فيه الممالك اليمنية القديمة، وأصبح ذلك الموقع مثالاً لمواقع ذلك العصر في مناطق المرتفعات اليمنية. حيث توالت الاكتشافات لعدد من المواقع في المرتفعات التي تقع في المنطقة الواقعة بين محافظتى صنعاء وذمار في الإطار الجغرافي لمنطقتي خولان والحداء، وهي منطقة يتراوح ارتفاعها بين ٢٠٠٠ - ٢٣٠٠م عن مستوى سطح البحر وقد تبين أنها مشابهة من حيث المميزات الحضارية لمواقع وادي يناعم بالإضافة إلى مواقع أخرى في منطقة بدبدة بالقرب من صرواح في محافظة مارب ، وفي المنطقة الواقعة في وادي الجوف (وادي حراب) ، وعلى المرتفع الجبلي القريب من صنعا ء مثل منطقة حضور همدان وريدة (بيت مجلي) .[١٢]

ودلت أعمال التنقيب الأثري التي تمت إلى الجنوب من صنعاء، وعلى وجه الخصوص في

محافظة ذمار على وجود عدد كبير من المواقع التي تعود إلى العصر البرونزي ، في منطقة ما يسمى قاع ذمار، حيث تبين أن أغلبها يتمركز في السهل الواسع أو على قمم الهضاب الحجرية المطلة على القيعان، وقد اختلفت من حيث المساحة من موقع لآخر ، ومن أهم تلك المواقع : موقع السيبال ، وحمة القاع ، ومدينة البلد، وخربة أفيق، وهواجر، في المنطقة الواقعة شرق قاع جهران، بالإضافة إلى تلك التي عثر عليها في قاع شرعة ،وبني عبد الله، وباب الفلك، وتألبة، وسد أضرعة ، وهكر حيث بلغ عددها ١٨٥ موقعاً، اتضح من خلال المسح والتنقيب الأثري أنها تغطي المرحلة الزمنية التي تمتد من نهاية الألف الرابع إلى نهاية الألف الثاني ق.م ، وأطلق عليها مدن العصر البرونزي حيث حملت عدداً من المميزات الحضارية المتشابهة في جوانب مختلفة مثل العمارة وأسلوب التحصين والإنتاج الاقتصادي.[١٤]

كما تم العثور أيضا على عدد من المواقع من قبل البعثتين الأثريتين الفرنسية والأمريكية في منطقة شبوة إلى الشرق من جنوب غرب الجزيرة العربية (اليمن القديم) ؛[١٤]ومواقع أخرى في محافظة صعدة ، ومنطقة رملة السبعتين (مفازة صيهد) في محافظة مأرب ، حيث تم الكشف عن عدد من مواقع الدفن (الجبانات) التي تحوي عدداً من النصب الحجرية .[١٥]

ولم يقتصر وجود مواقع العصر البرونزي على مناطق المرتفعات اليمنية، والهضبة الشرقية، بل انتشرت لتشمل المناطق الساحلية سواء تلك التي تطل على ساحل البحرالأحمر أوالبحر العربي ، وهو أمر يدل على المساحة الجغرافية الكبيرة التي تشغلها ، ويدل من جهة أخرى على التفاعل الحضاري وتطور المجتمعات في العصور التي سبقت ازدهار الممالك اليمنية القديمة فيما يسمى بالعصر الحديدي.

فقد عثر على ثقافة متكاملة للعصر البرونزي في المناطق التي تطل على ساحل البحر العربي، سميت ثقافة صبر- نسبة للموقع الذي كشف فيه عن آثارها ويحمل نفس الاسم في محافظة لحج- امتد تأثيرها إلى ساحل البحر الأحمر. والموقع عبارة عن مدينة تضم مجتمع متكامل ومتجانس بلغ مرحلة متقدمة من التطور الاقتصادي والاجتماعي، وشمل إطاره الزمني الألف الثاني ق.م [١٦]كما تعددت مواقع ذلك العصر على ساحل البحر الأحمر (سهل تهامة) ودلت على وجود مجتمعات مزدهرة من جوانب مختلفة، في مقدمتها الجانب الاقتصادي، وعُثرعلى عدد من المواقع انتشرت على امتداد ٥٠٠كم من المنطقة التي تبدأ موقع (سيهي) بالقرب من حدود المملكة العربية السعودية شمالاً- والذي عرف على أنه موقع لصيادي الصدف- وتنتهي عند مضيق

باب المندب، وتمتد على دلتا محافظة أبين على ساحل البحر العربي [1] ومازالت الاكتشافات والتنقيبات الأثرية التي يقوم بها عدد من بعثات التنقيب العاملة في اليمن تميط اللثام عن عدد المواقع حتى إعداد هذه الدراسة.

ني جنوب غرب الجزيرة العربية

ـاخ

للتغيرات المناخية أثراً مهماً في تشكيل مميزات عصور ما قبل التاريخ، والعصور التاريخية على حد سواء ومنها العصر البرونزي، ليس في جنوب غرب الجزيرة العربية (اليمن القديم) فقط ولكن في جميع المناطق التي ازدهرت فيها الحضارات القديمة.

وتعد التغيرات المناخية عوامل مؤثرة على مميزات كل عصر من خلال ظهوره وانتهائه، كما أنها تشكل ملامح التطور الاقتصادي وما يتفرع منه من نشاط زراعي وبالتالي النشاط التجاري، إلى جانب نمو المجتمعات، وأسلوب حياة الفرد والنمط المعماري.

وقد اختلفت التغيرات المناخية وتأثيراتها في جنوب غرب الجزيرة العربية (اليمن القديم) في عصور ما قبل التاريخ، بدءاً من العصر الحجري الحديث ومروراً بالعصر البرونزي، من منطقة لأخرى باختلاف تضاريس المنطقة التي ظهرت فيها مواقع ذلك العصر، فهناك مناطق المرتفعات والهضبة الشرقية، إلى جانب المناطق الساحلية سواء تلك التي تطل على ساحل البحر الأحمر أو البحر العربي.

فقد تميزت المستوطنات التي تعود إلى العصر البرونزي في مناطق المرتفعات بأنها تقع من الناحية الجيولوجية في مناطق التعرية الجيولوجية للصخور الرملية للقطاع الكريتاسي المسمى (مجموعة الطويلة) – نسبة إلى المنطقة التي تحمل الاسم نفسه في وقتنا الحالي- والتي تمتد من جبال الطيال على الأراضي المنبسطة لحمم الزمن الرباعي لمنطقة أسبيل في الجنوب. ومعظم هذه المواقع تقع على القاعدة الجرانيتية لما قبل الكمبري على طول حافة الصخور الرسوبية، وتضم الصخور أيضاً قاعدتين جواريسيتين لما يسمى (سلسلة عمران) إلى الشمال من منطقة سُحمان في العرقوب وضلاع الأعماس وبني بخيت إلى الجنوب.[1]

وكان للتغيرات المناخية التي حدثت في نهاية العصر الحجري الحديث الذي يمتد من ٧٠٠٠- ٣٠٠٠ ق.م إسهام كبير في تفضيل استيطان بعض مناطق المرتفعات عن غيرها من مواقع مناطق السهول الشرقية أو السهول الساحلية. فقد أثبتت الدراسات أن العصر الحجري

الحديث مثل مرحلة رطبة في جنوب غرب الجزيرة العربية بشكل عام، وعاصرت تلك المرحلة ما يسمى بعصر الهولوسين الوسيط ، بينما تميزت بداية العصر البرونزي في مناطق المرتفعات بضعف في الرياح الموسمية مما أدى إلى نقص تدريجي في كميات الأمطار في المرحلة التي تمتد بين ٣٠٠٠-١٧٠٠ ق.م [٢٠] وقد أثر ذلك في تشكيل سمات حياة الإنسان الذي عاش في تلك المناطق بمميزات مختلفة أهمها اختيار مواقع المستوطنات في المناطق القريبة من مصادر مياه السيول الناتجة عن الأمطار للاستفادة منها.

وحتى منتصف الألف الرابع ق.م ظل المناخ حاراً رطباً، حيث بدأ يميل بشكل تدريجي نحو الجفاف، مما أدى إلى زيادة مساحة الأراضي غير الصالحة للزراعة بسبب جفاف الوديان وتكون الكثبان الرملية وخاصة في منطقة الهضبة الشرقية وحواف الربع الخالي والمناطق الساحلية، بحيث حدثت تغيرات سكانية هامة تمثلت بهجران عدد من المواقع التي تقع في تلك المناطق، بعد أن أصبحت غير صالحة للسكنى في نهاية العصر الحجري الحديث ، وبالعكس أصبحت مناطق المرتفعات أكثر ملائمة للسكن بسبب استمرار المناخ الرطب فيها وبالتالي توفر العوامل الاقتصادية التي تساعد على استمرار الحياة كعيش أنواع مختلفة من الحيوانات وفي مقدمتها الماعز والأغنام والأبقار والخنزير والوعل، بالإضافة إلى نمو النباتات والأعشاب والحشائش، وزراعة محاصيل الحبوب [٢١].

ويرجح أن استمرار المناخ الرطب منذ بداية العصر البرونزي في مناطق المرتفعات وخاصة مناطق خولان (وادي يناعم) والمناطق المجاورة لها، قد أدى إلى نمو عدد كبير من المستوطنات المشابهة لموقع خولان، فقد عثر على أكثر من (٢٥) موقع في المنطقة الواقعة بين الأعروش والعرقوب - ضمن الإطار الجغرافي لمنطقة خولان – أثبتت الدراسات الأثرية أنها تعود إلي نفس مرحلة وثقافة موقع وادي يناعم. وهناك دلائل على التنوع في اختيار المواقع الصالحة للسكن في تلك المنطقة، إلا أن أغلبها وجد على جوانب ومدرجات الأودية، حيث لم يعثرعلى نفس الكثافة السكانية في المناطق المنبسطة التي تقع أسفل ذلك [٢٢] مما يدل على تخصيص تلك المناطق المنبسطة للنشاطات الاقتصادية وفي مقدمتها الزراعة.

وقد تغيرت الظروف المناخية في منطقة خولان في نهاية الألف الثالث وبداية الألف الثاني ومالت نحو الجفاف، بسبب ضعف الرياح الموسمية وبالتالي قلة هطول الأمطار، مما أدى إلى اندثار عدد من المستوطنات في المنطقة. وعوضاً عن ذلك بدأت بعض المستوطنات أو المدن الصغيرة تنمو

بشكل مضطرد إلى الجنوب من منطقة خولان وخاصة تلك الموجودة في - محافظة ذمار- بسبب استمرار الظروف الملائمة للحياة، حيث ازدهرت وارتقت لتصل إلى مرحلة المجتمعات الكبيرة لما يعرف بمستوطنات ما قبل المدينة **Proto- Town** إذ كيف الإنسان نفسه مع البيئة التي يعيش فيها وابتكر طرق للري والزراعة .[٢١]

وتميزت مستوطنات العصر البرونزي في تلك المنطقة بكبر مساحتها إذ تراوحت بين ٥- ٦ هكتار وبلغ فيها الإنسان درجة متقدمة من التنظيم الاجتماعي مقارنة بتلك الموجودة في خولان. ويمكن مقارنة مساحة مستوطنات ذمار ونوعية المباني التي عثر عليها فيها بتلك التي عثر عليها في منطقة الحلبة (وادي قانية وردمان) في مأرب، وأرخت للفترة بين ٣٢٠٠- ٢٩٨٥ق.م [٢٤] مما يدل على أن المستوطنات التي وجدت في منطقة وادي قانية وردمان أقدم من تلك التي عثر عليها في ذمار التي تعود إلى بداية الألف الثاني، ويرجح أن التغيرات المناخية قد أدت إلى تحول في مراكز الكثافة السكانية نحو الجنوب في ذمار.

وقد أثبتت دراسة المناخ السائد خلال العصر البرونزي أنه كلما تم الاتجاه إلى الجنوب من منطقة خولان زادت نسبة هطول المطار وخاصة في محافظتي ذمار وإب ، وبالتالي زادت ملائمة الظروف البيئة لإنتاج المواد الغذائية وأصبحت السهول الموجودة في تلك المناطق مكاناً ملائماً لتكاثر الحيوانات الداجنة مثل الأغنام والمواشي [٢٦] التي مثلت جزءاً من اقتصاديات إنسان ذلك العصر ومصدراً من مصادر طعامه.

وكما كان للتغيرات المناخية في مناطق المرتفعات تأثير في تشكيل سمات بداية ذلك العصر من خلال تحديد مناطق الاستيطان فيه، فقد أثرت أيضاً في بلورة نهايته، حيث مال المناخ نحو الجفاف تدريجياً وخاصة في منطقة خولان وما جاورها، فقل استغلال الإنسان لما تبقى من مياه الأمطار التي تسيل في الوديان الموجودة في المنطقة، على الرغم من محاولته التكيف مع الظروف الجديدة من خلال بناء السدود البدائية والحواجز المائية التي عثر على بقايا أحدها في موقع وادي النجد الذي صمم ليعترض السيول المارة في الوادي، إلا أن الترسبات تراكمت خلفه وأدت إلى انفجاره وكان ذلك من أسباب أفول ثقافة العصر البرونزي في المنطقة حيث هجرت المواقع الموجودة في منطقة غرب الأعروش [٢٧] وانتقل مركز الثقل الحضاري إلى السهل الشرقي في المنطقة الواقعة على حافة الربع الخالي الجنوبية، حيث تراكمت الخبرات واستطاع الإنسان أن يستغل سيول الأمطار بشكل أمثل، من خلال ظهور السدود في مراحلها النهائية في العصر الحديدي وازدهار الممالك

اليمنية القديمة على ضفاف الأودية في تلك المنطقة.

وفي المنطقة الشرقية من جنوب غرب الجزيرة العربية (اليمن القديم) وخاصة حضرموت التي تحوي تضاريس مختلفة، أثرت الظروف المناخية على طبيعة الاستيطان، فهناك مرتفعات الجول إلى جانب الأودية ومجاري المياه الكبيرة مثل وادي حضرموت الذي يمتد أكثر من ٩٦كم . فقد مال المناخ في مناطق الجول نحو الجفاف والتصحر تدريجياً مما جعلها غير صالحة للسكن، واستمرت الظروف المناخية ملائمة في مناطق وادي حضرموت وعلى ضفاف منحدراته في الفترة الممتدة من العصر الحجري الحديث حتى العصر البرونزي، وبالتالي تتابع سكناه خلال تلك العصور واكتساب الإنسان للخبرات الزراعية واستخدام أساليب الري على الرغم من بدائيته.[٢١]

بينما تميزت مواقع العصر البرونزي في المناطق الساحلية من الناحية المناخية بتأثرها بالظروف المناخية الساحلية التي تميز بها ساحلا البحر الأحمر والعربي، على الرغم من أن تاريخ المواقع الموجودة في تلك المنطقة متأخر عن مواقع المرتفعات والهضبة الشرقية إذ أنها تغطي الألف الثاني ق.م . وقد تأثرت المواقع الساحلية بمناخ الوسط البحري الواقعة فيه، وبالتالي الثقافات المماثلة الأخرى المجاورة لها والموجودة في أفريقيا.، بينما تأثرت مناطق المرتفعات بالوسط القاري والمميزات الموجودة في كل من فلسطين وسوريا .[٢٠]

لاستيطان

أثرت جغرافية وتضاريس المناطق التي استوطنت في العصر البرونزي في اختيار مناطق السُكنى سواء في المرتفعات أو المناطق الساحلية والسهلية، بحيث ظهرت تباينات في مميزات تلك المواقع بسبب تأثيرات البيئة المحلية التي ميزت كل منطقة عن الأخرى.

وقد شملت تلك التباينات مساحة الموقع، وطبيعة النشاط الاقتصادي تبعاً لمتطلبات كل منطقة، وأدى ذلك الأمر ببعض الباحثين الذين عملوا في التنقيب في تلك المواقع إلى القول بوجود ثقافات مختلفة ازدهرت في جنوب غرب الجزيرة العربية (اليمن القديم) القديم ، وأطلقوا على كل منطقة ظهرت فيها آثار ذلك العصر اسماً يختلف عن المنطقة الأخرى، فهناك ثقافة المرتفعات، التي تشمل مرتفعات صنعاء وذمار والمناطق المحيطة بها، وثقافة المناطق الساحلية وتمثلت في موقع (صبر) في محافظة لحج، التي امتد تأثيرها إلى ساحل البحر الأحمر. والسبب في ذلك حسب زعمهم يكمن في عدم وجود اتصالات ثقافية بين تلك المناطق، وبالتالي انعدام التفاعل الحضاري بينها، على الرغم من ازدهارها في مراحل زمنية متقاربة .[٢٤]

ومن خلال الدراسة المنهجية للمميزات الحضارية لكل منطقة من تلك المناطق يتبين التجانس الحضاري بينها من جوانب مختلفة، مثل طبيعة النشأة والتطور وكذلك العمارة وبعض جوانب النشاط الاقتصادي ، ولم تكن تلك التباينات الطفيفة إلا عبارة عن تمايزات أملتها التأثيرات المحلية لكل منطقة، بالإضافة إلى أن ذلك التقسيم لم يأخذ بالإطار الزمني الذي ظهر فيه العصر البرونزي في كل منطقة، حيث بدأ في مناطق المرتفعات مبكراً عن تلك التي ظهر فيها في المناطق الساحلية .[٣٠]

وقد اختيرت مواقع مستوطنات العصر البرونزي في مناطق المرتفعات بعناية بحيث كان يراعى فيها عدة عوامل منها : -

١- المكان الاستراتيجي المسيطر على المناطق المحيطة به وخاصة الزراعية.

٢- توفر مواد البناء اللازمة لبناء المستوطنة.

٣- المكان المحصن طبيعياً، مع إمكانية تحصينه صناعياً من قبل الإنسان ، حتى يتم الدفاع عنه عند الحاجة.

٤- وفرة المياه اللازمة لحياة الإنسان [٣٠]

وتقسم مواقع العصر البرونزي من حيث المساحة على نوعين : -

١- مواقع صغيرة، تبلغ مساحتها هكتار واحد أو أقل.

٢- مواقع كبيرة، تتراوح مساحتها بين ٢- ٥هكتار.

ويرجع ذلك الاختلاف في المساحة إلى طبيعة المواقع التي بني فيها كل نوع، بالإضافة إلى تطور المواقع الصغيرة إلى مواقع كبيرة في بعض المناطق، فقد وجدت مستوطنات كبيرة المساحة في مناطق فسيحة على طول الأودية في أماكن معلومة الحدود، ومن أهم مواقع النوع الثاني: حمة القاع (**DS101**)، **(DS45)** في (قاع شرعة) و(الحداء) في (ذمار)، وموقع (وادي الهضبة) في منطقة (ردمان) ، وموقع (نجد جبر) في منطقة (بدبدة) في (مأرب) بالإضافة إلى مواقع (خراب المجير) و(خربة السد) و(سمد) في (حضور همدان) ومواقع (وادي يناعم) و(النجد الأبيض) و(المسنة) في (خولان)، ويبدو أن هذا النوع قد ارتبط بالوظيفة التي كان يقوم بها والمتمثلة بالاستثمار الزراعي في المناطق التي وجدت فيها .[٣١]

غير أن بعض المستوطنات الكبيرة التي تتبع النوع الثاني ، وخاصة تلك الموجودة في سهل ذمار تراوحت مساحتها بين ٤- ٥هكتار واحتوت على عدد كبير من المباني كما أن بعضها أحيط

بسور مثل حمة القاع وموقع **(DS66)** وهناك دلائل على أن بعضها شكل ما يمكن اعتباره مستوطنات مركزية كبيرة تسيطر على مراكز سُكنى ثانوية أقل كثافة تقع بالقرب منها[٣١] بينما تميزت المواقع ذات المساحات الصغيرة بأنها متفرقة وغير منتظمة.

ومن خلال المقارنة بين النوعين السابقين من حيث المساحة والشكل العام والجانب المعماري يتضح أن المواقع كبيرة المساحة عبارة عن قرى توزعت على سفوح الجبال ومداخل الأودية الخصبة بالقرب من الحقول الزراعية التي مثلت مجال النشاط الاقتصادي، حيث ازدهرت لتصبح مراكز إدارية واقتصادية وسياسية تميزت بنظام حضاري متكامل ومجتمعات متطورة[٣٢].ويرجح أن التحول من القرية إلى المدينة قد تم في هذا العصر، حيث يطلق الباحثون على مواقع هذا العصر تسميات مثل قرى ومدن العصر البرونزي في الوقت نفسه، كما وصفت بعض المواقع بأنها قرى صغيرة، بينما شكلت مواقع أخرى مدن كبيرة مثل هواجر **(DS293)** في قاع جهران (ذمار) التي بلغت مساحتها ١٥ هكتار واعتبرت من اكبر المدن التي تعود إلى ذلك العصر على الرغم من أنها تعود من حيث الإطار الزمني إلى نهايته حيث أرخت إلى نهاية الألف الثاني ق.م [٣٣]

إن كثرة عدد القرى الزراعية التي تطورت إلى مدن كبيرة في مناطق المرتفعات اليمنية يدل على النشاط الحضاري الكثيف في تلك المنطقة، وهو أمر كان غير معروف في الدراسات الأثرية الخاصة بعصور ما قبل التاريخ في جنوب غرب الجزيرة العربية (اليمن القديم)، مما أدى إلى القول بعدم وجود قرى زراعية ومدن صغيرة آسوة بما هو معروف في مناطق الشرق الأدنى القديم مثل بلاد الشام والأناضول حيث عد ذلك فارقاً واضحاً بين المنطقتين[٣٤].

وبالتالي فإن الكشف عن تلك القرى والمدن يسد الفجوة المعرفية حول تلك المرحلة الزمنية في جنوب غرب الجزيرة العربية (اليمن القديم) ويؤكد ذلك تزايد الاكتشافات الأثرية في السنوات الأخيرة لتلك النوعية من المواقع وتنامي عددها لتشكل ظاهرة كانت غير معروفة في السنوات الماضية.

وبمقارنة تلك القرى والمدن الموجودة في مناطق المرتفعات بتلك الموجودة في المناطق الساحلية مثل موقع صبر، نجد أن البيئة المحلية قد أثرت في نوعية النشاط الاقتصادي وفي التسمية، حيث اختلف نشاطها الاقتصادي إذ اعتمد على صناعة الفخار وتجارته مع الساحل الإفريقي للبحر الأحمر.

مـارة

يمثل التطور المعماري أحد جوانب الازدهار الحضاري في قرى ومدن العصر البرونزي في جنوب غرب الجزيرة العربية (اليمن القديم) لأن الشواهد المعمارية التي تعود إلى العصر السابق له والمقصود به العصر الحجري الحديث (**Neolithic**) تنحصر في بعض البقايا المعمارية التي لا تزيد عن كونها بقايا لمنازل فردية سكنتها أسرة واحدة، أو جدران لبقايا تلك المنازل، بالإضافة إلى قرى بدائية تم التعرف إليها من خلال المعثورات الآثارية المتمثلة بالأدوات الصوانية التي استخدمها الإنسان في ذلك العصر، المرتبطة ببعض الشواهد المعمارية، كما في مواقع خولان والأعروش، ووادي العُش، وجبل الأعماس والنجد الأبيض ووادي الثيلة، وبني صُليح وسُهمان العمرة، وجبل العرقوب وبعض المواقع التي عثر عليها في الهضبة الشرقية وساحل البحر الأحمر.[٣١]

ومن خلال دراسة آثار العصر البرونزي يتبين أن أسس ومبادئ العمارة بمختلف وظائفها قد ترسخت في ذلك العصر، وخاصة ما يتعلق بتخطيط القرى والمدن ومكوناتها المعمارية الداخلية من مساكن ومنازل ومبانٍ عامة بالإضافة إلى التحصينات الدفاعية.

ولم يظهر للقرى والمستوطنات التي تعود إلى ذلك العصر شكل هندسي واحد، إذ أن ذلك الأمر لم يكن قد تبلور بعد، حيث يلاحظ من تخطيط المواقع التي تقع في مناطق المرتفعات أن الشكل العام للمستوطنة أخذ شكل تضاريس الموقع نفسه وأن المباني وزعت تبعاً لذلك، وبحسب الحاجة الوظيفية لكل مجموعة معمارية، وينطبق هذا الأمر على موقع وادي يناعم، والمواقع القريبة منه والتي تتألف من منطقة دائرية للنشاطات المشاعية، أحيطت بصف من المباني والمنازل التي يقطنها المواطنون.[٣٢] غير أن النمط السائد تمثل في الشكل البيضاوي الذي يمكن ملاحظته في مستوطنة حمة القاع (شكل ٢) وخرائب (شكل٣) في ذمار بالإضافة إلى مستوطنات أخرى في حضور همدان وخاصة خرابة السد الذي شغلت مبانيها مساحة ١٨٠×٥٠م .[٣٣] وكان لوظيفة المباني وتدرج التنظيم الاجتماعي والحاجة الاقتصادية أثر في توزيعها الأمر الذي أعطى لتلك المستوطنات التي تسمى بالقرى أو المدن أشكالها التي ثبتت عليها وهي في الغالب ليس لها شكل هندسي محدد، وعلى الرغم من ذلك فقد احتوت على تنظيم متقن ومميزات مشتركة منها:

١- ن الدفاعية

يمكن القول أن أنظمة التحصينات الدفاعية للقرى والمدن في جنوب غرب الجزيرة العربية (اليمن القديم) قد بدأت في هذا العصر، حيث تبين من خلال التنقيب والدراسات الأثرية لتلك المواقع

أن أغلبها قد أحيط بسور دفاعي، أو أنها احتوت على نظام دفاعي بشكل جزئي أو كلي، ويمثل التحصين الدفاعي لموقع حمة القاع (شكل ٤) أنموذجاً للأسوار التي ظهرت في العصر البرونزي، وأرخ إلى نهاية الألف الثالث وبداية الألف الثاني ق.م حيث بنيت المدينة على هضبة منعزلة (شكل ٥) شديدة الانحدار عند الطرف الشمالي للسهل الموجود في المنطقة، وقد أحيطت بسور بني من كتل حجرية كبيرة الحجم، وكان يتم الدخول إلى المدينة عبر ثلاث بوابات تفتح في ذلك السور، وتبين أن سور المدينة احتوي على أكثر من مرحلة معمارية واستمر استخدامه حتى العصر التاريخي بعد مرحلة هجران تمت في جزء من الألف الثاني ق.م [٤٠]. كما تشير الدلائل إلى أن موقع السيبال الذي يقع بالقرب من حمة القاع قد أحيط بسور يعود تاريخه إلى الألف الثالث ق.م ، حيث عثر على بقاياه وأجزاء منه مازالت ظاهرة فوق سطح الأرض [٤١]. وتزداد التحصينات الدفاعية والأسوار حجماً كلما بنيت المستوطنات في مناطق فسيحة، وغير محصنة طبيعياً كما في موقع هواجر **(DS293)** الذي يقع في قاع جهران في منطقة غير بعيدة عن الموقعين السابقين، حيث أحيطت المدينة بسور خارجي من حجارة كبيرة الحجم [٤١].

وقد احتوت مستوطنات العصر البرونزي في منطقة خولان مثل وادي يناعم والنجد الأبيض، وخرابة السد وخراب المجير في منطقة بدبدة على أسوار دفاعية مبنية من الحجارة تراوح سمكها بين ١ - ١,٥ م ، ويمثل سور مستوطنة خراب المجير أنموذجاً للتحصين الدفاعي في تلك المنطقة حيث تميز بالضخامة من خلال بنائه بحجارة كبيرة الحجم، إذ تراوح سمكه بين ١ - ٢ م وارتفاع ما تبقى منه من نصف متر إلى متر واحد [٤١].

بينما ظهر أسلوب تحصين آخر في موقع خراب السد (حضور همدان) تمثل في تنظيم الوحدات السكنية التي بنيت في أطراف الموقع بشكل متلاصق، لتمثل جزءاً من التحصين الدفاعي، بحيث أصبحت الجدران الخارجية لتلك الوحدات جزءاً من السور الذي يحيط بالموقع [٤٤]. ونستخلص من ذلك أن إنسان ذلك العصر قد استخدم أسلوبين في التحصين هما: -

الأول : بناء سور يحيط بالمدينة بالكامل

الثاني : استخدام الوحدات السكنية والمنازل الموجودة في أطراف المستوطنة لتكون جزءاً من السور والتحصين الدفاعي، ويكتمل بناء بقية السور بحجارة كبيرة أو يكون جزءاً من الموقع المحصن طبيعياً بفعل وقوعه في منطقة مرتفعة ليست بحاجة إلى تحصين.

ومن ذلك يمكن القول إن استخدام أي من الأسلوبين قد اعتمد في المقام الأول على

تضاريس المنطقة التي بنيت فيها المستوطنات، فقد استخدم الأسلوب الأول في المناطق السهلية، بينما استخدم الأسلوب الثاني في المستوطنات التي بنيت على سفوح الجبال والهضاب المرتفعة.

ومن خلال مقارنة التخطيط الداخلي لقرى العصر البرونزي ومدنه في جنوب غرب الجزيرة العربية (اليمن القديم) سواء الموجودة في مناطق المرتفعات (خولان- ذمار) و الموجودة في الهضبة الشرقية والمناطق الساحلية، يلاحظ وجود عدد من أوجه التشابه بالإضافة إلى بعض الاختلافات، وخاصة فيما وصلت إليه كل منطقة من تلك المناطق في جانب التخطيط الهندسي لمكونات الموقع ، وتوزيع المباني والمرافق ذات الاستخدام العام.

فقد أظهرت مستوطنات مثل خراب المجير وخراب السد (حضور همدان) ويناعم والنجد الأبيض (خولان) وحمة القاع (ذمار) أن المجتمعات التي عاشت فيها قد بلغت مرحلة متقدمة من التطور في التخطيط الهندسي للمستوطنة، وأنها مثلت نقطة تحول من القرى الكبيرة إلى المدينة، خلال الألف الثالث ق.م ، ودل ذلك أيضاً على ما وصلت إليه من تنظيم اجتماعي متقن بينما ظلت مواقع أخرى والتي صنفت على أنها صغيرة في مرحلة القرية غير المنتظمة وغير المخططة جيداً.[٤٣]

وتظهر المقارنة أن عدداً من المستوطنات الكبيرة قد رتبت فيها المباني وخاصة المساكن بجانب بعضها لتمثل تكتلات معمارية تاركة بينها مساحات أو شوارع باتجاه شرق – غرب تلتقي بشوارع أخرى موجه شمال – جنوب فيما يشبه التخطيط الهندسي الشبكي، دلت على تزايد عدد السكان وتنوع نشاطاتهم الاقتصادية لتمثل تلك المستوطنات مراكز إدارية تسيطر على عدد من القرى الصغيرة المجاورة لها.

بالإضافة إلى المباني التي استخدمت للسكن احتوت تلك المستوطنات على مبانٍ أخرى استخدمت للوظائف العامة تميزت بكبر مساحتها واختلافها من حيث التصميم عن مباني السكن وإن لم يعرف طبيعة وظائفها، وقد خصصت لها مواقع معينة ومهمة في المستوطنة، ووجد مثال لتلك المباني في مستوطنة خراب المجير، حيث خصصت لها الجهة الغربية من الموقع.[٤٠]

ويظهر أن تلك المستوطنات أكثر تطوراً من حيث التخطيط الهندسي، ومتأخرة من حيث الإطار الزمني عن تلك الموجودة في منطقة خولان وذمار، التي وزعت فيها مباني السكن وذات الاستخدام العام بشكل غير منتظم، حيث جمعت الوحدات السكنية على شكل تكتلات معمارية تمثل بدايات الدمج المعماري والتطور من القرى الزراعية إلى المراكز المتعددة الأغراض [٤١] على الرغم من أنها احتوت على مبان أكبر من المساكن استخدمت للوظائف العامة المتعلقة بالجوانب

الاجتماعية [٤٧] بالإضافة إلى مبان رجح استخدامها لأداء الطقوس والشعائر الدينية، الأمر الذي يدل على وجود تمايز طبقي اجتماعي هرمي اعتمد على النسب والقرابة.[٤٨]

وقد تمت مقارنة تلك النوعية من المستوطنات من حيث التخطيط بنظيراتها الموجودة في فلسطين، وخاصة موقع (هاريروهام) في منطقة النقب الذي يعود تاريخه إلى مرحلة متقدمة من العصر البرونزي المبكر والعصر البرونزي الوسيط [٥٠]

وفي مستوطنات المواقع الساحلية وخاصة مستوطنة صبر بلغ التخطيطي الهندسي الداخلي مرحلة متقدمة اعتمد على الجانب الوظيفي، حيث وزعت المساحة الداخلية إلى أكثر من قطاع، خصص كل واحد منها لنوع معين من المباني، مثل القطاع السكني، والقطاع الحرفي، وقطاع المباني العامة التي تميزت بكبر حجمها ودقة تصميمها [٥١].ويرجح أن ذلك التصميم المتقدم يمثل مرحلة تاريخية متأخرة عن مواقع المرتفعات، إذ يرجع إلى منتصف ونهاية الألف الثاني ق.م، كما كان للنشاط الاقتصادي للسكان آنذاك أثر في ذلك إذ أن أغلبهم عملوا في صناعة الفخار وتجارته.

٢- ساكن :

لم يظهر للمساكن التي سكن فيها إنسان ذلك العصر في جنوب غرب الجزيرة العربية (اليمن القديم) شكلاً هندسياً واحداً، فقد اختلف تصميمها من موقع لآخر، وتظهر الدراسة المقارنة لتلك المساكن التطور المرحلي في تصميمها من البسيط إلى المعقد ، ومن التكوين المعماري المفرد إلى المركب الذي يحتوي على أكثر من جزئية معمارية. ومع ذلك يمكن ملاحظة العديد من أوجه التشابه في المميزات العامة التي تدل على الأصل الواحد لتلك الحضارة.

ويظهر التصميم الهندسي لمساكن العصر البرونزي ظهور أشكال عديدة تطورت من الأشكال البدائية غير المنتظمة التي ليس لها شكل هندسي معين إلى الأشكال الهندسية ذات الزوايا، فقد عثر على مساكن بيضاوية ودائرية بالإضافة إلى المستطيلة والمربعة أحياناً ، إلا أن الشكل الغالب لتلك المساكن هو البيضاوي والدائري .[٥١]

وقدمت مستوطنات مناطق المرتفعات أغلب نماذج السكن التي ظهرت في العصر البرونزي، حيث صممت على شكل وحدات سكنية احتوت كل وحدة منها على أكثر من مسكن، وقد صنفت تلك الوحدات السكنية من حيث المساحة إلى نوعين :

أ- وحدات صغيرة: تتكون من مسكن واحد أو مسكنين يتوسطهما مساحة خصصت للأنشطة اليومية في مقدمتها إعداد الطعام، ويتكون كل مسكن من غرفة واحدة فقط عثر في وسطها على

دعامة حجرية يرجح أنها وضعت لحمل السقف، كما عثر على دلائل تشير إلى أن بعض المساكن احتوت على غرفتين.

ب- وحدات كبيرة : تتكون من ثلاثة مساكن أو أكثر بنيت متلاصقة بجانب بعضها على شكل قوس [٥٢] ويستنتج من قلة عدد الغرف التي استخدمت في الغالب للمعيشة محدودية النشاط الاقتصادي الذي كان يمارسه أولئك السكان.

والأشكال الدائرية للوحدات لسكنية هي الأقدم من حيث النشأة وخاصة تلك التي عثر عليها في موقع خراب المجير وبدبدة فقد أرخا إلى الألف الرابع وبداية الألف الثالث ق.م ، وعثر في الموقعين على شواهد للمساكن البيضاوية التي وزعت على شكل وحدات سكنية متصلة أو منفصلة تتراوح مساحتها بين ٢٣- ٢٥م .[٥٤]

وقدم موقع وادي يناعم نموذجاً للمساكن البيضاوية في مناطق المرتفعات، إلى جانب التعقيد والتطور في مكونات المسكن الذي تكون من أكثر من غرفة، فقد عثر على نماذج لمساكن من غرفتين بيضاويتين متجاورتين ومتصلتين تنفتح كل منهما على ساحة مركزية تراوح قطر الوحدة السكنية بين ٢٠- ٢٣م بنيت من حجارة بازلتية وضعت على الأرض مباشرة بالإضافة إلى غرفة أخرى اعتبرت بمثابة الملحقات (شكل٦) واعتبرت الغرفة الوسطى هي الرئيسية والمركزية لكبر مساحتها، فقد عثر في وسطها على بقايا عمودين كبيرين من الحجر وضعا على قواعد، يرجح أنهما كانا يحملان السقف، بينما خصصت الغرف الأخرى لخزن المواد الغذائية وهذا أمر واضح من خلال ما عثر عليه في هذه الغرفة من الأواني الفخارية وأدوات الطحن والجرش والعظام فيها .[٥٥]

ويدل تعدد الغرف في تلك النوعية من المساكن على أنها خصصت لعائلات منفردة، إذ احتوى كل مجمع سكني على أكثر من عائلة، أو لعدد من الزوجات لشخص واحد [٥٦]، فيما عثر على مسكن بيضاوي الشكل في موقع (**DS153**) في ذمار أرخ إلى الألف الثالث، يشابه إلى حد كبير ذلك الذي عثر عليه في موقع وادي يناعم في خولان .[٥١]

وارتقى مفهوم تخطيط المساكن من حيث الشكل الهندسي عن ذلك الموجود في موقع وادي يناعم، في موقعي خراب المجير وخراب السد، إذ ظهرت الأشكال المستطيلة والمربعة للغرف، حيث تكون المسكن من عدد من الغرف المستطيلة أو المربعة المترابطة تراوحت أبعادها في موقع خراب المجير بين ٣×٣م - ٢×٣م وهي أصغر من تلك التي عثر عليها في موقع خراب السد التي بلغت أبعادها ٩×٢ ، ٤×٢,٥م، ٥×٥م حيث شكلت مجموعات سكنية منفصلة بواسطة ممرات صغيرة أو غرف

طويلة مشتركة، وهذا النمط المعماري يعود تاريخه إلى مرحلة زمنية متأخرة من العصر البرونزي المبكر وبداية العصر البرونزي الوسيط ، وتمت مقارنتها بالوحدة (**A**) من موقع الشيخ محسن في المنطقة الجنوبية في فلسطين.[٥٧]

وتشابهت مساكن مستوطنات ذمار من حيث الشكل مع مساكن وادي يناعم وحضور همدان، فهي في الغالب مستطيلة الشكل وخاصة تلك التي عثر عليها في موقع مدينة البلد في منطقة الحداء(شكل ٧) إذ يلاحظ الشكل المستطيل بوضوح، بإضافة إلى المدخل الذي يفتح للخارج، إلا أنه يلاحظ عدم وجود موقع ثابت لمدخل المسكن ، فقد اختلف موقعه من مسكن لآخر ، ولكنه بشكل عام يفتح في أحد الجدارين الطويلين للمسكن، كما يمكن ملاحظة عدم وجود تقسيم داخلي لكل مسكن ، فهو يتكون من غرفة واحدة مستطيلة، وهو أمر يختلف مع المساكن التي عثر عليها في موقعي خراب المجير وخراب السد.

ويمثل المسكن الذي عثر عليه في موقع خرائب (**DS228**) في ذمار(شكل٨) النموذج النهائي الذي استقرت عليه المنازل المستطيلة في العصر البرونزي فقد حدد تاريخه بواسطة الكربون المشع – الذي أخذت عينته من إحدى الغرف - إلى النصف الثاني من الألف الثاني ق.م وبالتحديد إلى ١٢٠٠ق.م [٥٨]وهو عبارة عن بناء مستطيل الشكل له أربع مداخل ، وزعت مساحته الداخلية إلى غرف مستطيلة وشبه مربعة ، بالإضافة إلى ممرات رئيسية وفرعية تصل بين الغرف، وللمسكن بابان رئيسيان متقابلان في منتصف الضلعين الطويلين يؤديان إلى ممر طويل مستطيل الشكل يقسم المسكن إلى نصفين، الأول عبارة عن غرفة كبيرة مستطيلة الشكل لها باب للخارج يرجح أنها استخدمت للمعيشة ، والنصف الثاني وهو الأكبر قسم إلى غرف صغيرة استخدمت للنشاطات اليومية للسكان.

واتسمت المساكن في مستوطنات المناطق الساحلية - ومنها موقع صبر- بالبساطة من حيث التخطيط ومواد الخام المستخدمة في البناء، إذ أنها عبارة عن أكواخ دائرية أو بيضاوية، وزعت حول مساحات فسيحة، ويمثل المسكن غرفة صغيرة يتم الدخول إليها عبر مدخل بسيط يقوم على عتبة مرتفعة، ودكت أرضيته بالطين اليابس وفي بعض الأحيان استخدم الطوب غير المحروق .[٦٠]

وعلى الرغم من أن تاريخ مستوطنة صبر متأخر عن مستوطنات المرتفعات، إلا أن البساطة كانت هي السمة الغالبة على مساكن المواقع الساحلية، ويرجح أن ذلك يعود إلى طبيعة المنطقة الساحلية ومنها عدم توفر المواد الخام الموجودة في مستوطنات المرتفعات وفي مقدمتها الحجارة،

ولهذا استخدم الإنسان المواد الموجودة في بيئته، بالإضافة إلى تأثير مناخ المنطقة الحار الذي تطلب تلك النوعية من المساكن.

٣- العامة

تميزت مستوطنات العصر البرونزي بأنها بلغت مرحلة متقدمة من التنظيم المعماري الداخلي لأنها مثلت مراكز إدارية واقتصادية كبيرة، ولهذا احتوت إلى جانب مساكن كبار القوم والمواطنين على مبان ذات استخدام عام ومشاع خصصت لها أماكن محددة من المستوطنة تتميز بسهولة الوصول إليها من قبل جميع الأفراد.

فقد أثبتت الدلائل الأثرية في مستوطنات ذلك العصر وجود تلك النوعية من المباني التي دلت على وجود مجتمع منظم تحت سلطة إدارية عليا تشرف على تلك النوعية من المباني، التي كانت في البداية عبارة عن ساحات لا تحتوي على منشآت معمارية، خصصت للنشاطات الاجتماعية المختلفة ، وأداء بعض الطقوس والشعائر الدينية، وعثر على أدلتها الأولى في موقع وادي يناعم في خولان .[٦٠]

وقد تطورت تلك الساحات إلى مبان عامة ذات استخدامات متنوعة، أخذت أشكال هندسية عديدة بحسب وظيفتها، وتطور استخدامها، ومن أهم تلك النماذج من المباني ذلك المبنى الذي عثر عليه في موقع (العُقير) في ذمار(شكل ٩) وهو عبارة عن بناء مستطيل يبلغ طوله من الشرق إلى الغرب ١٩م وعرضه من الشمال إلى الجنوب ١٦م ، بني من حجارة على شكل جدران مزدوجة، وتخطيطه عبارة عن فناء في الجهة الشرقية تحيط به مجموعة من الغرف في الجهة الغربية، يبلغ متوسط مساحتها ٦×٦م ن ويتم الدخول إلى المبنى من مدخل كبير في الجهة الجنوبية، واستخدم لوظيفة إدارية تتمثل في السيطرة ومراقبة تحركات المارين خارج المستوطنة كونها تقع في منطقة سهلية منبسطة.

وشملت المباني ذات الاستخدام العام مخازن كبيرة عثر عليها في موقع صبر، وهو عبارة عن مبنى كبير في وسط المستوطنة، كان يقفل بباب من الخشب، بالإضافة إلى مبان ثانوية تتوزع حول قاعة مركزية، قسمت لاحقاً إلى عدة قاعات ذات أعمدة، عثر فيها على حفر عميقة ، بعضها وضعت فيها جرار كبيرة استخدمت لخزن المواد الغذائية .[٦١]

ومن أهم المباني العامة التي عثر عليها في الموقع السابق المبنى المحروق **5C** الذي تميز بتخطيطه المعقد ، واستخدامه الذي يرجح أن له علاقة بالناحية الدينية، فهو عبارة عن بناء مكعب

الشكل (شكل١٠) قسم إلى قسمين متقابلين، احتوى الجزء الخلفي على قاعة كبيرة ذات أعمدة، قسمت على ثلاث مناطق ، الجزء الداخلي كان عبارة عن منصة مرتفعة تحتوي على مصطبة في وسطها، يرجح أنها مكان الهيكل (قدس الأقداس) ، وقد أحيطت جوانبه الشمالي الغربي والجنوبي الشرقي بأروقة محمولة على أعمدة، بينما احتوت الجهة الجنوبية الغربية على بوابة كانت محمولة على ثلاثة أعمدة من الخشب [٥٩] وتشابه عناصره المعمارية العناصر التي استقرت عليها معابد جنوب الجزيرة العربية في العصر التاريخي في الألف الأول ق.م .[٦٠]

صـــاد

ارتبطت اقتصاديات مستوطنات العصر البرونزي في جنوب غرب الجزيرة العربية (اليمن القديم) بالتغيرات المناخية التي بدأت منذ نهاية العصر الحجري الحديث واستمرت خلال العصر البرونزي [٦٠] حيث تأثرت أوجه الأنشطة الاقتصادية لتلك المستوطنات بمختلف المناطق التي وجدت فيها (المرتفعات - الهضبة الشرقية- المناطق الساحلية) بتلك التغيرات التي شكلت سمات ومميزات حياة الإنسان الذي عاش في ذلك العصر، والتي اتسمت بالتنوع من منطقة إلى أخرى، حيث لم يترك الصيد وظل يمارسه ولو بشكل جزئي بالإضافة إلى ممارسة الزراعة وتربية الحيوانات، والصناعات المختلفة والنشاط التجاري.

ومن خلال دراسة اقتصاديات مستوطنات المرتفعات وخاصة عينات التربة وطبعات الحبوب على الفخار والبقايا المعمارية يلاحظ معرفة الإنسان للزراعة وممارستها منذ نهاية الألف الخامس ق.م بجانب الجمع والصيد [٦١]. وقد زادت خبراته الزراعية خلال الألف الرابع ق.م حيث مارسها بشكل أوسع وشكل ما يعرف بمجتمعات المزارعين الأوائل، بالإضافة إلى ممارسته للصيد ورعي الحيوانات وفي مقدمتها الأغنام والماعز.[٦٢]

وتظهر الشواهد الأثرية لمستوطنات المرتفعات التدرج وتراكم الخبرات في اعتماد الإنسان على الزراعة كمصدر رئيس لطعامه، فقد أطلق على عدد من مواقع ذلك العصر الموجودة في منطقة بدبدة وخاصة موقع نجد جبر "قرى زراعية" قسمت بحسب نشاطها إلى نوعين قرى زراعية كبيرة تميزت بقربها من الحقول واتصالها بها، وقرى صغيرة بنيت على مدرجات الأودية ، عُثر فيها على أدوات مثل الجوارش والمطاحن تدل على ممارستهم للزراعة واعتمادهم عليها، على الرغم من عدم العثور على بقايا للحبوب أثناء التنقيب في الموقع، كما دلت الشواهد على تربيتهم للحيوانات [٦٣].

وتدل اللقى الأثرية التي عثر عليها في موقع وادي يناعم على مرحلة متقدمة من النشاط الزراعي الذي بلغه السكان ، فقد عثر على عدد كبير من أدوات الطحن والجرش بلغ عددها ١٥٠ أداه بالإضافة إلى أدوات الحصاد الصوانية ومنها الرقائق والشظايا والمكاشط تشير إلى معرفة السكان بتقنيات متقدمة في إنتاج الطعام ، وكذلك الاعتماد على الزراعة بشكل أساسي ،بحيث لم يعثر على الأدوات الدالة على الصيد في الموقع .[٧٠]

وقد عُرفت الزراعة في ذلك العصر في جنوب غرب الجزيرة العربية (اليمن القديم) على أنها بعلية(سنوية تعتمد على مياه الأمطار الموسمية) حيث ظهرت ومنذ بداية العصر في مستوطنات المرتفعات تقنية استصلاح الأرض بأسلوب المدرجات الزراعية على جوانب الجبال والتي تناسب تضاريس تلك المناطق، فقد عُثر على بقايا تلك المدرجات في عدد من المواقع ومنها موقع حمة القاع في ذمار على شكل جدران مهترئة بنيت من الحجارة أرخت للفترة بين ٢٠٠٠- ١٥٠٠ق.م ، وعثر على مدرجات أخرى في مواقع بالقرب من صنعاء وردمان في مأرب أرخت للفترة بين ٣٢٠٠- ٢٩٠٠ق.م .[٧١]

كما دلت دراسات أخرى أجريت على تربه المدرجات في مواقع أخرى في سهل ذمار دلت على أنها تعود إلى العصر البرونزي وأرخت إلى ٣٠٠٠ق.م ، ويعود السبب في ابتكار تلك النوعية من الحقول الزراعية المدرجة إلى الجفاف الذي حدث في نهاية العصر الحجري الحديث الأمر الذي أدى إلى قلة مياه الأمطار الموسمية ومحاولة الاستفادة منها بشكل أمثل في حال هطولها من خلال تلك المدرجات .[٧١]

وقد اهتم الإنسان بالسيطرة على المياه التي تتكون من سيول الأمطار المتدفقة، وابتكر تقنيات تساعده على الانتفاع بها في مناطق الوديان، وخاصة خلال الفيضانات السنوية، واكتشف فائدة الترسبات الطمئية فحاول قدر المستطاع الاستفادة منها بالشكل الأمثل خلال الألف الثالث ق.م وامتد ذلك الأمر إلى العصر التاريخي في مناطق مثل مأرب ووادي مرخة .[٧١]وهي تقنية وجدت في مناطق المرتفعات بجانب تقنية السدود الحزامية **(Gabarbands)** التي عرفت أيضاً في عُمان خلال العصر البرونزي .[٧٤]

وقد عرفت تقنية بناء السدود في مناطق المرتفعات وعثر على دلائل لها في منطقة وادي النجد (خولان) وكان الغرض منه استغلال مياه الأمطار بعد أن مال المناخ نحو الجفاف، وتزامن ذلك مع نهاية السكنى في الموقع، حيث دمر السد بسبب سيول الأمطار مما أدى إلى هجر الموقع نهائياً .[٧٤]

وقد تنوعت المنتجات الزراعية في العصر البرونزي وفي مقدمتها الحبوب التي عُثرعلى دلائلها على شكل طبعات على الأواني الفخارية في مواقع وادي يناعم ووادي المسنة ووادي العُش في صنعاء ، ومواقع أخرى في حضور همدان وسهل ذما ر، وفي مقدمتها الذرة السكرية (السرغوم) والشعير والحنطة والدخن والشوفان بالإضافة إلى الكمون والتمر والأعناب .[٧٠]

وتعد (الذرة السكرية) المحصول الزراعي الرئيس الذي اعتمد عليه إنسان في ذلك العصر في جنوب غرب الجزيرة العربية، واعتبر من المحاصيل المهمة لعصور ما قبل التاريخ إلى جانب القمح والشعير، وعُثر عليه في أغلب المواقع التي تم التنقيب فيها، وأرخ تدجينه في جنوب غرب الجزيرة العربية إلى الألف الثالث ق.م [٧١] مما يجعل ذلك من أقدم الدلائل على تدجينه في الجزيرة العربية، فقد دجن في مناطق أخرى مثل الهند، وشمال أفريقيا في تأريخ متأخر عن ذلك التاريخ المعروف في الجزيرة العربية، إلا أنه كان قد عرف بشكل بري في بعض مناطق السودان خلال الألف الرابع ق.م وفي الصحراء العربية في ٦٠٠٠ق.م [٧٢] كما عثر عليه في موقع هيلي في عُمان وأرخ إلى ٢٥٠٠-٢٤٠٠ق.م.[٧٣] كما يرجح أن النوع الذي دجن في جنوب غرب الجزيرة العربية من أصل إفريقي، وأن مواقع جنوب غرب الجزيرة العربية التي تعود للعصر البرونزي هي التي أسهمت في نقله إلى مناطق أخرى مثل الهند.[٨٠]

بالإضافة إلى الزراعة احتلت تربية الحيوانات والماشية مكانة كبيرة في اقتصاديات ذلك العصر ، ويدل على ذلك تعدد أنواعها من خلال ما تم العثور عليه من عظام في عدد من المواقع وخاصة وادي يناعم، وتأتي الماعز والأغنام والأبقار في مقدمة الحيوانات التي تمت تربيتها إلى جانب حيوانات أخرى مثل الخنزير البري (**Gerbillinae**)، (**Gerbil**) [٨١] كما عاشت حيوانات أخرى مدجنة ومنها الخنازير والحمير التي استخدمت للركوب، إلى جانب القطط والكلاب، وأخرى غير مدجنة كالوعل والغزال .[٨١]

وقد دلت الاكتشافات الأثرية في مستوطنات المرتفعات وخاصة تلك التي تقع في خولان وسهل ذمار على وجود اتصالات تجارية إذ عثر على أدوات مصنوعة من خام الأوبسيديان(الزجاج البركاني الأسود) في أكثر من مواقع بعيد عن مصادر وجوده وإنتاجه، مما يدل على أنه كان سلعة تجارية رائجة ومهمة في ذلك العصر، وأكدت الدراسات أن التبادل التجاري لتلك المادة كان محدوداً، فمن خلال دراسة منجمه في موقع جبل الليسي (١٥كم شرق ذمار) وجد أنه استخدم في خولان بنسبة تقل عن ٢٠٪ عن بقية خامات الأدوات الأخرى .[٨٢] كما تمت المتاجرة بمواد أخرى

مثل حجر التراكيت والكوراتز والعقيق وخام النحاس ، بالإضافة إلى أنواع مختلفة من الفخار، واعتبرت تلك التبادلات نوعاً من التجارة المحلية في إطار جنوب غرب الجزيرة العربية فقط ، وقد وضعت هذه البدايات أسس التجارة التي ازدهرت في العصر التاريخي خلال الألف الأول ق.م وازدهار الممالك اليمنية القديمة [٨٥] وهي التي عرفت بتجارة البخور.

ويعد موقع صبر على ساحل اليمن مثالاً للتخصص في الجانب الصناعي بجانب التجارة والزراعة وصيد البحر، فقد عملت شريحة كبيرة من السكان بصناعة الفخار وتصديره حيث عثر على عدد كبير من الأواني والكسر الفخارية في الموقع والتي دلت على ازدهار تلك الصناعة وتخصيص جزء كبير من مساحة المستوطنة لقطاع الورش التي تضم أفران حرق الفخار.[٨٦]

٦- الأدوات

ارتبطت الأدوات التي صنعها الإنسان بنوعية الأنشطة الاقتصادية التي كان يمارسها، بالإضافة إلى أسلوب حياته اليومية واحتياجاته، ويمكن تقسيم تلك الأدوات على ثلاثة أقسام: -

١- الأدوات المرتبطة بالنشاط الزراعي.

٢- أدوات إعداد الطعام.

٣- الأسلحة.

ارتبطت معظم الأدوات التي عثر عليها في مواقع ذلك العصر وخاصة في مستوطنات المرتفعات بالنشاط الزراعي الذي اعتمد عليه الإنسان في اقتصاده، وتسمى الصناعات الصوانية الدقيقة (**Lithic Industry**) التي صنعت من مواد خام مختلفة مثل الصوان (**Flint**) والكوراتز والزجاج البركاني (**Obsidian**) كما صنعت أدوات مختلفة مثل المكاشط بنوعيها العلوية (**End Scrapers**) والجانبية (**Side Scrapers**) والمسننات والمخرمات والمثلمات بالإضافة إلى الشظايا التي صنعت منها الشفرات المستخدمة في صناعة المناجل الخاصة بعملية حصاد المنتجات الزراعية.

ومن خلال صناعة الشظايا التي عثر عليها في عدد من مستوطنات في سهل ذمار يلاحظ إعادة صناعتها واستخدامها أكثر من مرة ، فقد كانت عبارة عن شفرات على شكل شظايا عريضة الأطراف (شكل ١١)، يدل لمعان حوافها على أنها استخدمت كمنجل .[٨٧]

وقد انتشر استخدام خام الزجاج البركاني في صناعة الأدوات في مستوطنات المرتفعات والمناطق الساحلية، وكان يصنع على شكل رقائق وكسر حادة لإنتاج أدوات رقيقة لما يتمتع به من

مميزات جيولوجية وكيمائية، حيث كان يستخرج من مصادره وتتم المتاجرة به في عدد من المواقع كما هو حال مستوطنات سهل ذمار ومنها (**DS54**) التي كانت تستورده من جبل (الليسي) الذي اعتبر المنجم الرئيس لتلك المستوطنة .[٨٧]

وتدل تقنية صناعته واستخدامه في المستوطنات الساحلية وخاصة موقع (المدمن) - في سهل تهامة- على تاريخ أقدم من العصر البرونزي، يرجح بالعصر الحجري الحديث النحاسي، حيث استخدمت تقنية التشذيب وليس الضغط في صناعة الأدوات مما يدل على بدائية الصناعة، وهو أمر يمكن تعميمه على بعض الأدوات الصوانية التي صنعت في مستوطنات المرتفعات، مما يرجح التداخل بين العصر الحجري الحديث والعصر البرونزي .[٨٨] ومن الأدوات التي شاع استخدامها في العصر البرونزي المطارق الحجرية الكبيرة التي دلت طريقة صناعتها على أنها محلية، كانت تتم في إطار المستوطنة نفسها، كما رجح أيضاً إعادة صناعة الأداة واستخدامها أكثر من مرة [٨٩].

وتتمثل الأدوات الخاصة بإعداد الطعام والنشاط اليومي، بأدوات طحن وجرش الحبوب ،وتتكون من المجارش والمدقات والهونات والرحى، التي صنعت من مواد خام مختلفة كالحجر الرملي والكوراتز والتركيت والجرانيت واللافاير [٩٠].ودلت كثرة عددها (١٤٢ أداة في موقع وادي يناعم) على النشاط الكثيف في إنتاج الحبوب وتحويلها إلى طحين، وأغلب الرحى من النوع ذي السطح المنبعج، بالإضافة إلى المدقات الطويلة التي صنعت من نفس المادة الخام التي صنعت منها الرحى وخاصة الجرانيت .[٩١]

ويلاحظ أن الأدوات التي صنعت من المعادن في العصر البرونزي كانت نادرة، كما تباين استخدامها عن الأدوات الحجرية، فهي عبارة عن أدوات صغيرة مثل الإبرة(مثقاب) ، وقطع صغيرة من أداة غير معروفة الاستخدام، عثر عليهما في موقع وادي حورة ووادي النجد الأبيض (**NBAVII**) في خولان .[٩٢] بينما استخدمت أدوات مصنوعة من النحاس في المواقع الساحلية، حيث عثر في موقع المدمن على فؤوس نحاسية بسيطة من النوع ذي الحافة المفلطحة الذي يتميز بعدم وجود فتحة للمقبض، وهو من النوع المعروف في حضارات العصر البرونزي في ايرلندا والهند، بالإضافة إلى الخناجر ذات المسامير المزدوجة الموجودة تحت النصل، والتي يمكن مقارنتها بتلك الموجودة في منطقة البحر الأحمر والمشرق، وهي تختلف عن مثيلاتها في بلاد الرافدين وفارس، وقد أرخت تلك النوعية للفترة من ٢٤٠٠- ١٩٠٠ق.م وتميزت خناجر موقع المدمن في أنها صنعت

من سبيكة تتكون من النحاس والقصدير والزرنيخ [9] مما يدخلها ضمن معدن البرونز.

خـــار

تعتبر دراسة الفخار جنوب غرب الجزيرة العربية مسألة بالغة الصعوبة، إذ أنه حتى وقتنا الحالي لا توجد دراسة متكاملة عنه تبين بدايته وكيفية تطوره وتسلسله الزمني، وبالتالي فإن مميزات فخار كل عصر من العصور التي مرت بها الحضارة اليمنية القديمة غير محددة أو واضحة المعالم أسوة بفخار المناطق الحضارية الأخرى في الشرق الأدنى القديم، مثل بلاد الشام وبلاد الرافدين، ويرجع ذلك الأمر إلى ندرة التنقيب المنهجي في مواقع جنوب الجزيرة العربية لمدة طويلة من الزمن، إلى جانب دراسة فخار كل موقع من تلك المواقع بشكل مستقل وعدم مقارنته بفخار المواقع الأخرى لتكوين صورة عامة عن مميزات فخار كل مرحلة، وتوضيح المميزات المحلية لفخار كل منطقة.

وقد زودتنا مستوطنات العصر البرونزي التي تم فيها المسح والتنقيب الأثري بكميات من الفخار الذي يمكن من خلاله محاولة وضع تصور لمميزاته ، وبيان السمات المحلية لفخار كل منطقة بشكل أولي.

ونتيجة لقلة البحوث المنهجية وندرة التنقيب في المواقع جنوب غرب الجزيرة العربية رأى بعض الباحثين أن فخار العصر البرونزي الذي عثر عليه في مستوطنات مناطق المرتفعات - وخاصة الموجودة في منطقة خولان وسهل ذمار- يعد أقدم شاهد لظهور الفخار في جنوب غرب الجزيرة العربية بل وجعله بعضهم من مميزات ذلك العصر بالإضافة إلى معرفة الزراعة، وبالتالي فإنه لم يعثر على فخار في تلك المنطقة الحضارية يسبق ذلك العصر، وأن صناعة الفخار أدخلت إلى جنوب الجزيرة العربية من بلدان الشرق الأدنى القديم الأخرى، على الرغم من إشارتهم إلى عدم وجود دلائل تظهر وجود اتصالات حضارية بين تلك المناطق واليمن في ذلك العصر.[9]

وحقيقة الأمر أنه لا يمكن الجزم بتلك المسألة بشكل قطعي ونهائي، لأن دراسة عصور ما قبل التاريخ في جنوب غرب الجزيرة العربية ما زالت في بدايتها ، ولم تغطي البحوث كل المواقع التي تعود إلى تلك العصور، وبالتالي فإن المعلومات عن الفخار قليلة وبحاجة إلى جهد أكبر من قبل الباحثين والمنقبين.

فقد تم التنقيب في عدد من المستوطنات التي تقع في سهل ذمار ومنها موقع جبوبة الجُرف (**DS269**) وعثر على بقايا لمبان سكنت لمدة طويلة وبجانبها كسر فخارية، وحدد تاريخ الموقع بالكربون المشع للفترة بين ٣٣٥٠- ٣١٠٠ ق.م وقد عدت تلك الكسر أقدم دلائل للفخار في

مناطق المرتفعات وجنوب غرب الجزيرة العربية بشكل عام حتى وقتنا الحالي، وعثر على كسر أخرى في موقع حيد السواد - شمال ذمار- بجانب عدد من الأدوات الصوانية الصغيرة وأرخ بالكربون المشع للفترة ٢٨٧٠- ٢٥٠٠ق.م [٩٠] غير أن كميته المحدودة لم تسمح ببيان خصائصه ومميزات العامة.

وقد اتخذ الباحثون الفخار الذي عثر عليه في مستوطنات خولان وخاصة وادي يناعم والأعروش مرجعاً يقارن به الفخار الذي عثر عليه في مواقع أخرى في مناطق المرتفعات، ولكن تلك المرجعية لا تعتمد على قدمه التاريخي، وإنما على أسبقية التنقيب في تلك المواقع. وغالباً ما يتم دراسة مميزات الفخار من عدة جوانب هي: العجينة، وتقنية الصناعة، وأشكال الأواني ، والزخارف ودلالاتها إن وجدت، وهي جوانب غير واضحة المعالم في فخار العصر البرونزي في جنوب غرب الجزيرة العربية (اليمن القديم).

ولأهمية فخار مواقع خولان من الناحية الأثرية ووفرته نوعاً ما ، فقد سمح بتوضيح خصائصه العامة على الرغم من وجود أكثر من نوع وخاصة العجينة، وتقنية الصناعة؛ وقد صنف إلى نوعين: -

١- فخار ذي عجينة خشنة، غير جيدة، ويتصف بأن سطحه الخارجي غير معالج، وصنع باليد، يغلب عليه اللون الأحمر المائل للبني أو الرمادي الذي قد يكون ناتج عن الحرق المتكرر، والسطح الداخلي لبعض الأواني وخاصة المزهريات **(Vases)** يختلف عن المظهر الخشن للسطح الخارجي، بالإضافة إلى وجود فخار يمكن تسميته بفخار المطبخ (**Kitchen Ware**) يتكون من الجرار ذات الفوهات الكبيرة(**Globular Hole Mouth Jars**) (شكل ١٢) ليست لها قواعد ، وغالباً ما تكون ذات أيدٍ أفقية، إلى جانب صحون عريضة قليلة الارتفاع (**Wide Low Platters**) ذات جوانب غليظة.

٢- فخار مصقول ذي عجينة ناعمة مخلوطة بحبيبات صغيرة، وعملية الحرق جيدة، والأسطح الخارجية للأواني مصقولة وناعمة، وتحمل لون الطين نفسه من خلال تغطيتها بلون وردي فاتح متدرج أو بني ولبني غامق، والأشكال هي جرار كروية ذات حواف مقلوبة، وقاعدة دائرية بالإضافة إلى الطاسات العميقة **Deep**

(**Boels**) بدون قواعد ذات مقابض ناتئة (**Ledge Handel**) وضعت تحت حافة الفوهة مباشرة بعض أسطح الأواني مثل الطاسات عولجت بالطلاء .[٩١]

وتميزت زخارف ذلك الفخار الذي أصبح من مميزات ثقافة العصر البرونزي بأنها نفذت بأكثر من أسلوب منها الحز والحفر الغائر والبارز لتنفيذ مجموعة من الخطوط مختلفة الأشكال مستقيمة ومتموجة ، وخاصة في الأجزاء العلوية من الإناء ، وزخرفت بعض الأواني برسومات باللون الأسود والبني الفاتح على شكل خطوط مستقيمة وعمودية ومتموجة ومتقاطعة .[٩٢] كما استخدمت زخارف على شكل طبعات أو أختام بيضاوية الشكل بالإضافة إلى الزخرفة بأشكال الحبال أو طبعات المشط .[٩٣]

ويشابه الفخار الذي عثر عليه في مستوطنات سهل ذمار فخار منطقة خولان- التي تبعد عنها بحوالي ٥٠- ٦٠كم شمالاً- في بعض الجوانب، مع وجود الاختلافات في الخصائص التي تمليها البيئة المحلية في إطار النسق الحضاري الواحد، فقد عثر على نماذج من الفخار في تلك المواقع تم تصنيفها من حيث الشكل على النحو الآتي :-

- صحون وطاسات قليلة الارتفاع ذات جوانب مستقيمة ومنحنية وحافات دائرية (شكل ١٣) تشبه الصحون قليلة الارتفاع التي عثر عليها في مواقع خولان
- طاسات عميقة ذات جوانب مستقيمة وحافات بسيطة دائرية الشكل (شكل١٤)
- طاسات عميقة (شبه اسطوانية ذات حافات مقلوبة للداخل (شكل ١٥)
- جرار ذات فوهات واسعة ، لها حافات بسيطة وسميكة ومقلوبة لأعلى(شكل١٥) - جرار ذات رقبة مفلطحة وقصيرة جداً (شكل١٥)
- جرار ثقيلة ذات حافات منحنية للخارج (شكل١٤) [١٠]

ومن خلال دراسة التسلسل الزمني للفخار الذي تم العثور عليه في عدد من مستوطنات سهل ذمار اتضح أن تاريخه يمتد للفترة بين الألف الثالث إلى النصف الثاني من الألف الثاني ق.م، وتم تقسيمه بحسب المواقع على ثلاث مراحل :-

- المرحلة المبكرة وحدد تاريخها إلى منتصف الألف الثالث ق.م ٢٦٠٠- ١٩٠٠ق.م ويمثلها موقع السيبال، وهو مناظر لفخار مواقع خولان
- المرحلة الثانية ويمثلها فخار موقع حمة القاع
- المرحلة الثالثة ويمثلها موقع خرائب (شكل١٦) [١٠]

مع الأخذ بعين الاعتبار نماذج الفخار التي أعطت تاريخاً أقدم وعثر عليها في مواقع أخرى في سهل ذمار جبوبة الجُرف (**DS269**) وأرخ إلى نهاية الألف الرابع، وكذلك فخار موقع حيد السواد الذي أرخ إلى بداية الألف الثالث، والنوع الذي تم العثور عليه في منطقة وادي ضهر – بالقرب من صنعاء – وتمت مقارنته بفخار بفخار المعادي في مصر، وأرخ إلى نهاية الألف الرابع ق.م [١٠].

ويطلق على فخار العصر البرونزي في جنوب غرب الجزيرة العربية (اليمن القديم) من حيث الإطار الزمني فخار الألف الثالث، وفي بعض الأحيان فخار الألف الرابع والثالث ق.م تميزاً له عن فخار العصر التاريخي الذي يؤرخ من نهاية الألف الثاني، وبداية ظهور الممالك اليمنية القديمة.

وتتمثل المميزات المحلية لفخار ذلك العصر ببعض الاختلافات في نوعية العجينة، ولونها ، وابتكار أنواع من الزخارف ذات الصفة المحلية، ويظهر الفخار الذي تم العثور عليه في كل من منطقتي بدبدة وحضور همدان ثلاثة أنواع من العجينة هي الخشن، ومتوسط الخشونة والناعم، وتميز بوجود الألوان البرتقالي والقرنفلي بالإضافة إلى البني والرمادي والأحمر وتميز فخار حضور همدان بإضافة القش ومواد صلبة ومطحونة إلى العجينة [١٠] وهي تقنية وجدت أيضاً في فخار بعض مستوطنات سهل ذمار مثل حمة لبان الكبير والسيبال (**DS150** ، **DS45**) . [١٠]

وقد تشابه فخار الهضبة الشرقية الذي تم العثور عليه في شبوة مع فخار مستوطنات المرتفعات في بعض الجوانب وخاصة الزخرفة بأشكال الخطوط والطبعات البيضاوية ، على الرغم من وجود اختلافات في نوعية العجينة ومعالجة الأسطح بالإضافة إلى أشكال الأواني التي في أغلبها عبارة عن جرار واسعة الفوهة وطاسات، تجدر الإشارة إلى أن تاريخ فخار تلك المنطقة متأخر عن فخار المرتفعات إذ أرخت الطبقتين (٢ لحا١) التي وجد فيها للفترة بين ٢٠٠٠- ١٦٠٠ق.م ، والطبقة (٣) للفترة من ١٧٠٠ - ١٤٠٠ق.م بالأخص نهاية العصر البرونزي.

ولفخار موقع صبر كنموذج للمستوطنات الساحلية التي تمتد إلى ساحل سهل تهامة أهمية في دراسة فخار ذلك العصر بسبب كميته الكبيرة وتنوع أشكاله، فقد عثر في طبقات الموقع المختلفة، على عدد كبير من الأواني الكاملة ذات الاستخدام المنزلي، مثل الجرار والصحون قليلة الارتفاع والطاسات حملت زخارف مختلفة محزوزة ومطلية، وتميز الفخار بالصناعة المتقنة، إلا أن تاريخه متأخر عن فخار المرتفعات، إذ يعود إلى منتصف الألف الثاني ق.م ، ويشابه بدرجة كبيرة

وخاصة من حيث تقنية الصناعة فخار الساحل الإفريقي من البحر الأحمر، وخاصة التماثيل المصنوعة من الطين المحروق التي يمكن مقارنتها بمثيلاتها في منطقة النوبة والسودان الشرقي، وعدد من مناطق الحبشة والساحل الإريتري . وقد انتشر فخار صبر في العديد من مواقع سهل تهامة التي تعود إلى نهاية العصر البرونزي، وخاصة في موقع (المدمن) – شمال زبيد – الذي تميز بصناعته الجيدة. [١٠]

والأمر الجدير بالملاحظة في تقنية فخار ذلك العصر في مستوطنات المرتفعات والهضبة الشرقية، استمرار صناعته باليد وبشكل واسع منذ بداية العصر حتى نهايته، حيث احتلت تلك التقنية المرتبة الأولى عند الحرفين، فقد استخدمت على نطاق واسع حتى نهاية العصر البرونزي في عدد كبير من المواقع التي أرخت إلى قبيل العصر التاريخي في نهاية الألف الثاني ق.م، وفي بعض المواقع مثل شبوة صنعت جميع الأواني التي عثر عليها في الطبقة التي أرخت للفترة من ١٣٥٠- ١٢٥٠ق.م باليد . [١٠]

ويرجح أنه لم تكن للعجلة ذلك الاستخدام الواسع في جنوب الجزيرة العربية، بالقدر نفسه الذي وجد في مناطق الشرق الأدنى القديم الأخرى، والذي بدأ في نهاية العصر الحجري الحديث، على الرغم من وجود دلائل على استخدامها في بعض مواقع جنوب غرب الجزيرة العربية في صناعة الآنية بالكامل أو أجزاء منها مثل الحواف والقواعد وقد استمرت تقنية صناعة الفخار باليد إلى العصر التاريخي، وهناك شواهد على استمرار استخدامها حتى وقتنا الحالي في بعض المناطق اليمنية.

وقد دلت دراسة فخار العصر البرونزي في جنوب غرب الجزيرة العربية (اليمن القديم) القديم وخاصة فخار خولان (وادي يناعم) على وجود تشابه مع الفخار الفلسطيني من عدة جوانب منها وجود الفوهات المقلوبة للخارج، وخاصة في المزهريات (**Vases**) ذات الشكل الكروي، والجرار ذات الفوهات الكبيرة، بالإضافة إلى وجود المقابض الناتئة على شكل عروات (**Ledge loop handles**) ووجود الصنابير الكبيرة، بينما تميز الفخار جنوب غرب الجزيرة العربية بوجود الصحون الكبيرة التي لم يعثر على ما يماثلها في الفخار الفلسطيني، إلا مثال واحد عثر عليه في موقع مجيدو الطبقات (**BAIII** ، **BAIV**) ، [١١] ومن حيث الإطار الزمني فإن الفخار جنوب غرب الجزيرة العربية (اليمن القديم)ي معاصر للفخار الفلسطيني الذي يعود للعصر البرونزي المبكر (**EBI**) مما يدل على التفاعل الحضاري بين المنطقتين الحضاريتين الأمر الذي يدحض القول بالعزلة الحضارية لجنوب الجزيرة العربية في ذلك العصر.

، الدفن

تدل عادات الدفن على المستوى الحضاري الذي وصلت إليه الأمم السابقة، من خلال اهتمامهم بالموتى ودفنهم، ومحاولة تخليد ذكراهم، بالإضافة إلى ارتباطها الوثيق بالمعتقدات الدينية التي كانت تمارس في عصور ما قبل التاريخ. فقد وجدت شواهد على ممارسة الطقوس والشعائر الدينية في عدد من مستوطنات العصر البرونزي من خلال تخصيص أماكن معينة من المدينة لأدائها ، كما في مستوطنات خولان ، بالإضافة إلى العثور على ما يشبه التماثيل التي كانت تستخدم في تلك الشعائر كما عثر في مستوطنات سهل ذمار ومستوطنة صبر بالقرب من الساحل على مبان عامة وكبيرة تمثل بدايات العمارة الدينية وخاصة المعابد. [١١]

ومن خلال الشواهد الأثرية التي تم العثور عليها في عدد من مستوطنات ومواقع ذلك العصر يتبين اهتمام الإنسان بدفن الموتى وتنوع أشكال القبور التي عثر عليها سواء أكانت فردية أم جماعية، ففي مستوطنة خراب المجير في حضور همدان خصصت مواقع معينة خارج المستوطنات للدفن تبعد عنها حوالي ٥٠٠م ، احتوت على مقابر مختلفة الأنواع والأحجام . [١١]

على أن التنوع في أشكال القبور ظهر بشكل واضح في منطقة الهضبة الشرقية، على حواف رملة السبعتين (مفازة صيهد) ومنها القبور البرجية (الدرم) (**Cairn**) وهي عبارة عن قبور دائرية بنيت من الحجارة متوسط قطرها في الغالب ٤م وارتفاعها يزيد عن ١,٥م تتصل بها ما يعرف بالذيول المتمثلة بجدران قليلة الارتفاع يمتد طولها أحياناً إلى عدة كيلومترات ما زال تفسير وظيفتها مجهول، حيث وضعت عدة تفسيرات منها أنها ارتبطت بالشعائر الجنائزية للمتوفى، أو أنها مثلت طابعاً رمزياً لمكانة المتوفى الاجتماعية، أو مكانة عشيرته أو جماعته . [١١]

والقبر من الداخل عبارة عن غرفة دفن تحت مستوى سطح الأرض يتم الدخول إليها عبر باب مستطيل الشكل يفتح في البناء البرجي ويرتفع عن الأرض بمقدار ١م، تغطى الغرفة ببلاطات كبيرة من الحجارة. وقد انتشر هذا النوع من المقابر في عدد من مناطق جنوب غرب الجزيرة العربية (اليمن القديم) واختير لها مناطق مرتفعة فوق الهضاب، وقد أرخت نماذج منها وخاصة الموجودة في منطقة الجول في حضرموت إلى نهاية الألف الرابع ق.م بينما أرخها البعض إلى الألف الثالث ق.م . كما عثر على نمط آخر من القبور بالقرب من سهل ذمار تشبه إلى حد كبير قبور الدولمن (**Dolmen**) من النوع الذي عرف في أوروبا الوسطى وما زالت المعلومات عنها قليلة.

وتميزت أماكن الدفن في المستوطنات الساحلية الموجودة في سهل تهامة بارتباطها بالنصُب

الحجرية (**Megalith**) وهي عبارة عن عدد من الأعمدة الجرانيتية الضخمة والعالية يختلف عددها من مدفن لآخر، ويتراوح ارتفاعها بين ١ - ٢.٥م وقد يصل إلى ٧م، عثر عليها في عدد من المواقع بالقرب من مدينة زبيد ومنطقة المدمن وحيس، أرخ عدد منها إلى الألف الثالث وبداية الألف الثاني ق.م، وقد ارتبطت نماذج منها بمقابر الأطفال التذكارية ،[١٢] وتدل الأدوات التي عثر عليها بجانب تلك النصُب الحجرية على مرحلة زمنية أقدم من العصر البرونزي، فقد عثر على فؤوس وسكاكين وقواطع حجرية بالإضافة إلى أدوات صنعت من النحاس، وأخرى مصنوعة من الزجاج البركاني (الأوبسيديان) كما عثر على المكاشط الحجرية ورؤوس السهام التي أرخت إلى نهاية العصر الحجري الحديث النحاسي وبداية العصر البرونزي المبكر مما[١٢] يرجح طول الفترة الزمنية للمواقع وتعاقب الاستيطان فيها خلال تلك العصور.

وقد تميزت بعض القبور ال سطحية في الهضبة الشرقية (جول حضرموت) بوجود[٢] الشواهد التذكارية التي توضع عليها، والمكونة في الغالب من صفائح حجرية مستطيلة الشكل، تحمل منحوتات جنائزية على شكل رسوم بارزة بأشكال آدمية ذات لحى تحمل خناجر لها مقابض وضعت على البطن بشكل مائل، بالإضافة إلى أشكال زخرفية عبارة عن خطوط متموجة، وموضوعات أخرى اختلفت من شاهد لآخر (شكل ١٧) وقد أرخت إلى مرحلة متأخرة من العصر البرونزي وبالتحديد إلى النصف الثاني من الألف الثاني ق.م وهي[١٢] بذلك تمثل مرحلة متقدمة من الفن الجنائزي زودتنا بمعلومات عن الهيئات الآدمية لسكان جنوب الجزيرة العربية قبيل العصر التاريخي.

سوم الصخرية)

شهد العصر البرونزي في جنوب غرب الجزيرة العربية ترسيخاً لجوانب مختلفة من الفنون، على الرغم من قلة الدلائل الآثارية، فإلى جانب الموضوعات الفنية التي حملتها الأواني والكسر الفخارية، ظهرت بعض الرسومات على شواهد القبور [٢] لكن فنون ذلك العصر تجسدت في المقام الأول بما يعرف بالرسوم الصخرية، وهي عبارة عن رسومات بأشكال مختلفة نفذت بالحز والتلوين أحياناً على واجهات صخرية من جبال متفاوتة الارتفاع، بحيث تسوى تلك الواجهات مسبقاً بشكل يسمح بالنقش والرسم عليها، وقد انتشرت تلك الرسوم في عدد من المناطق اليمنية امتدت حتى منطقة (صعدة)شمالاً وعرفت في بعض مناطق الجزيرة العربية وأرخت إلى عصور ما قبل التاريخ .[١٢]

وقد شملت تلك الرسوم موضوعات مختلفة استقاها الفنان من البيئة المحيطة به، وأسلوب حياته اليومية، ومتطلباته المعيشية، ومعتقداته الدينية، حيث أرخت بدايتها إلى العصر الحجري الحديث، وتمثلت في رسومات لحيوانات كانت تعيش في نفس العصر وخاصة في المناطق الشمالية من جنوب غرب الجزيرة العربية ، وفي مقدمتها الثيران والجاموس التي رسمت بعناية فائقة، وفي بعض الأحيان تم تلوين الصور باللون الأحمر. [١٢]

وقد تطورت تلك النوعية من الفنون، في العصر البرونزي من خلال تنوع الموضوعات التي تناولتها، وإتقان الفنان لعملية الرسم والنقش على واجهات الجبال، حيث شملت رسومات لحيوانات جديدة بأوضاع مختلفة بشكل فردي أو جماعي ومنها البقر والوعل والظبي والحمار ، بالإضافة إلى ظهور الرسومات الآدمية للمحاربين والصيادين ذوي الرؤوس البيضاوية (شكل١٨) حيث صوروا بأوضاع مختلفة وهم يحملون أدوات الصيد والقتال ،[١٢] واختفت رسوم الثيران التي كانت الموضوع السائد في العصر الحجري الحديث.

وعلى الرغم من عدم وضع تاريخ دقيق لتلك الرسومات ضمن العصر البرونزي من قبل الباحثين، إلا أنها تعكس التغيرات المناخية من خلال انقراض أنواع من الحيوانات وفي مقدمتها الثيران، واستمرار حيوانات أخرى مثل الوعل والظبي التي تأقلمت مع التغيرات المناخية التي حدثت في ذلك العصر وميلها نحو الجفاف، حيث استمرت طوال ذلك العصر وامتدت إلى العصور التاريخية، وظهور الممالك اليمنية القديمة.

وقد حظيت الرسوم الآدمية للمحاربين والتي أرخت للألف الثالث ق.م ووجد لها نظائر في وسط الجزيرة العربية وإفريقيا باهتمام من قبل الباحثين المهتمين بدراسة عصور ما قبل التاريخ لأنها كشفت عن نوعية السكان الذين كان يعيشون في ذلك العصر وأطلق عليهم ذوي الرؤوس البيضاوية، حيث رسموا وهم يتحلون بالزينة ويلبسون الملابس، ويحملون أسلحة مختلفة الأشكال، هي في الغالب عبارة عن رمح أو رمحين ذي نصلة عريضة في الغالب، بالإضافة إلى الدرع (الدرقة)، كما ظهرت في الرسوم الخناجر والسيوف، والقوس والنبال ، وكشف عن نماذج يرتدي فيها المحاربون أقنعة ومنها الرسومات التي عُثر عليها في منطقة صافر في مأرب [١٢] ومن خلال تلك الرسومات وخاصة مناظر الصيد والقنص يرجح أن أولئك القوم اعتمدوا على تلك العملية في حياتهم اليومية، كما أنها تظهر بعض الدلالات الدينية التي ارتبطت بالقيام ببعض الطقوس والشعائر التي ترسخت في العصر التاريخي.

الزمـني

من خلال الشواهد الأثرية السابقة ما زال التطرق إلى التقسيم الزمني للعصر البرونزي في جنوب الجزيرة العربية (اليمن) إلى مراحل متسلسلة أسوة بما هو معروف في حضارات الشرق الأدنى القديم الأخرى وخاصة بلاد ما بين النهرين والهلال الخصيب لا زال في بدايته لأن الشواهد الآثارية التاريخية لمستوطنات ذلك العصر – كشف عنها التنقيب الأثري المنهجي- لا تزودنا بمعلومات مفصلة يمكن من خلالها وضع تصور مفصل لذلك التسلسل في وقتنا الحالي، على الرغم من الحصول على تواريخ دقيقة لبعض المستوطنات باستخدام طرق التأريخ المطلقة ومنها الكربون المشع إلا أنها لا تعين على توضيح أساسيات ذلك التسلسل للأسباب الآتية:

١- لأنها شواهد لتواريخ جامدة تؤرخ للحظة معينة ومحددة وغير متسلسلة.

٢- ولأنها تؤرخ لموقع أو مستوطنة معينة بحد ذاتها بغض النظر عن المواقع الأخرى.

٣- ولأنها جمعت تلك التواريخ من مناطق مختلفة ظهر فيها العصر البرونزي، وهي خاصة بمواقع معينة انقطع الاستيطان فيها وظهر في منطقة أخرى وبالتالي انقطع تسلسلها التاريخي.

فهناك تواريخ مطلقة أخذت من مستوطنات منطقة خولان أعطت نتائج تختلف عن المستوطنات الموجودة في سهل ذمار، وهي تختلف عن تلك الموجودة في الهضبة الشرقية والمناطق الساحلية. فما زال الباحثون والمنقبون يضعون تواريخ غير دقيقة ومحددة لتلك المناطق، وهي في أغلبها مجملة مثل الألف الثالث ق .م والألف الثاني ق.م دون تفصيل لسنوات أو مراحل إلا ما ندر.

ومن خلال شواهد التأريخ المطلق وكذلك النسبي لنتائج التنقيب الذي قامت به البعثات العاملة في اليمن يمكن الخروج بتصور أولي عن الإطار الزمني لذلك العصر تضم مختلف المناطق التي ظهر فيها على النحو الآتي :-

يبدأ العصر البرونزي متداخلاً مع ما يسمى بالعصر الحجري الحديث المتقدم (**Post Neolithic**) في نهاية الألف الرابع وبداية الألف الثالث في مستوطنات مناطق المرتفعات مثل خولان والأعروش ووادي يناعم وحضور همدان وبدبدة، بالإضافة إلى منطقة حوض سد مأرب وبداية نظام الري فيه، حيث استمرت السكنى في تلك المستوطنات خلال الألف الثالث وجزء من

الألف الثاني ق.م .[١٣]

وفي بداية الألف الثاني ق.م والنصف الأول منه ازدهرت تلك المستوطنات وبلغت مرحلة متقدمة من التطور، وأعطت نتائج عينات الكربون المشع في وادي يناعم تواريخ مثل ٢٠٦٠-١٩٠٠ق.م ، ١٨٣٠- ١٦٧٠ق.م .[١٣] في الوقت الذي انقطعت فيه السكن في بعض مستوطنات تلك المناطق ازدهرت مستوطنات أخرى إلى الجنوب منها تمثلت في مستوطنات سهل ذمار مثل حمة القاع التي استمرت السكن فيها خلال الألف الثاني ق.م .[١٣] وشهدت مناطق أخرى الازدهار نفسه وفي الفترة نفسها تقريباً خلال الألف الثاني ق.م وخاصة منطقة الجوبة في مأرب، ومستوطنات الساحل مثل صبر وساحل تهامة، ومواقع الهضبة الشرقية في حضرموت .[١٣]

وتعتبر مواقع وادي يلا عند المجرى العلوي لوادي ذنة في مأرب وخاصة مدينة (حفري) والطبقات السفلى من مدينة شبوة عاصمة مملكة حضرموت مثالاً لنهاية عصر البرونز والوصول إلى العصر التاريخي، حيث أعطت نتائج التأريخ المطلق (الكربون المشع) من الطبقات السفلى لمدينة شبوة (سبر٢) المستوى(١) نتائج تعود إلى منتصف الألف الثاني ق.م (١٥٥٠ق.م، ١٤٩٠)، كما[١٣] أعطت نتائج عينات وادي يلا (٨٣٠ لـ١٢٤٠ق.م) ، (لـ١٣٩٥ ٩٢٠ ق.م) لتمثل حلقات رابطة للوصول على العصر الحديدي وبالتالي العصر التاريخي في بداية الألف الأول ق.م وبداية ظهور الممالك اليمنية القديمة، وليظل ذلك التسلسل بحاجة إلى دراسات مستقبلية جديدة بحيث تسد فجواته وتعطي تفاصيل أدق حول تقسيماته.

صة

من خلال دراسة المميزات الحضارية للعصر البرونزي في جنوب غرب الجزيرة العربية (اليمن القديم) اتضح أنه لا يمكن حتى وقتنا الحالي وضع تسلسل زمني واضح ومفصل من بداية العصر حتى نهايته كما هو في المناطق الحضارية الأخرى في الشرق الأدنى القديم، وتكمن الصعوبة في عدم وجود المعلومات والشواهد الكافية لوضع ذلك التسلسل، والأمر مرتبط بالدراسات والتنقيب المستقبلي.

إن التباين النسبي في أسلوب الحياة ونمط المستوطنات من منطقة لأخرى في جنوب غرب الجزيرة العربية (اليمن القديم) خلال ذلك العصر يرجع في المقام الأول إلى الاختلافات الجغرافية والمناخية والبيئية التي طبعت حياة الإنسان في كل منطقة بطابعها، ولم تكن تلك التباينات نتيجة لوجود أجناس بشرية أخرى أو تأثيرات خارجية قوية.

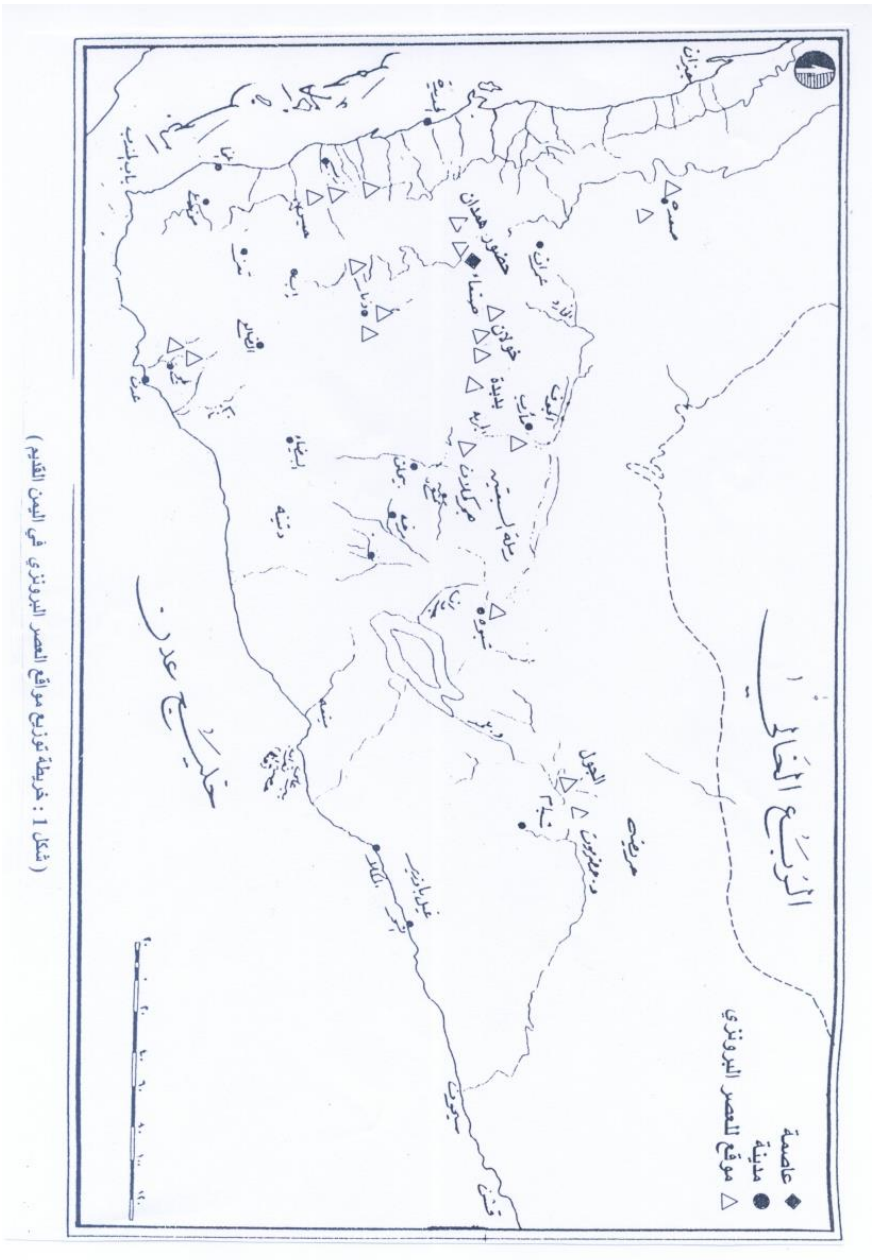
هناك الكثير من التشابهات بين مواقع العصر البرونزي ومستوطناته سواء تلك الموجودة في مناطق المرتفعات أو المناطق الساحلية والسهلية، وتظهر بشكل واضح في الجانب المعماري وخاصة أسلوب التحصين وأشكال المنازل، بالإضافة إلى بعض جوانب النشاط الاقتصادي، ويرجع ذلك إلى الأصل الحضاري الواحد، والتجانس بين المجتمعات التي عاشت في ذلك العصر.

يلاحظ الاختلاف والتباين بين الباحثين حول تسميات مستوطنات ذلك العصر ومدى التطور الحضاري الذي وصلت إليه، فقد أطلق بعضهم عليها تسميات مثل قرية، أو قرية كبيرة، أو مدينة، مستوطنة، موقع، وليس هناك تصور واضح حول الاختلافات بين تلك التسميات مما يصعب من بيان طبيعتها، ويجب أن توضح من خلال التنقيب في مواقع جديدة والحصول على معلومات إضافية حول الموضوع.

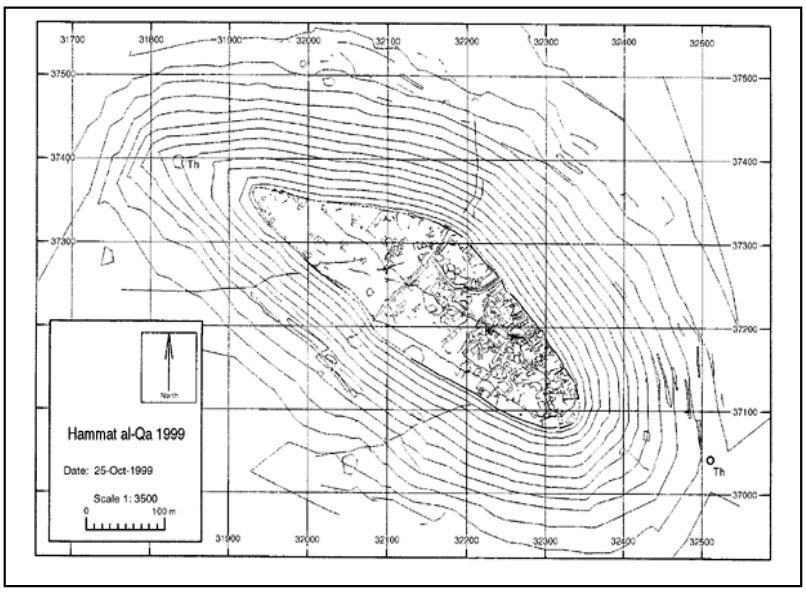
إن القول بوجود ثقافات مختلفة في جنوب غرب الجزيرة العربية (اليمن القديم) خلال العصر البرونزي، ووجود أجناس أخرى مثل الكوشيين في موقع صبر الساحلي، والساميين في مستوطنات المرتفعات أمر غير أكيد، والبت في ذلك سابق لأوانه لأن الدلائل الأثرية لا تؤكد ذلك بشكل قاطع، كما أن هجران موقع صبر لا يدل على صراع مع جنس آخر، بل يرجح أن للظروف المناخية دور في هجران ذلك الموقع وازدهار مواقع أخرى في المناطق الداخلية لملائمتها للسكن قبل العصر التاريخي.

من الفروق الواضحة في مميزات العصر البرونزي مقارنة ببعض بلدان الشرق الأدنى القديم الأخرى، عدم توصل جنوب غرب الجزيرة العربية (اليمن القديم)يين إلى الكتابة ، كما في العراق ومصر، وبذلك يتم الاعتماد على الشواهد الأثرية في الحصول على المعلومات، وجنوب غرب الجزيرة العربية (اليمن القديم) بذلك تتشابه مع بعض المناطق مثل جنوبي بلاد الشام وبعض مناطق الجزيرة العربية، ولم يتوصل جنوب غرب الجزيرة العربية (اليمن القديم)يون إلى الكتابة إلا في نهاية ذلك العصر.

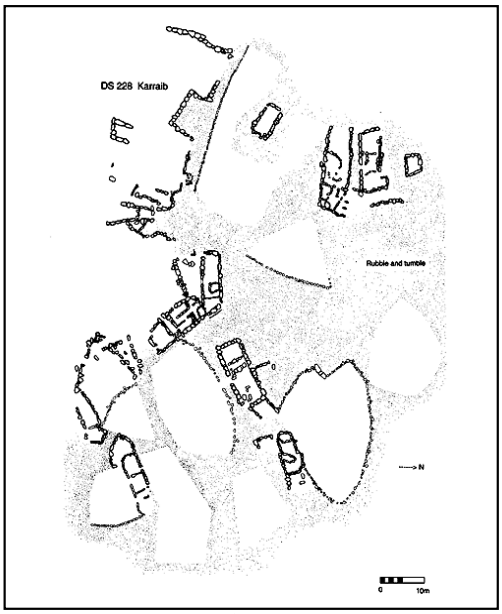
الأشكـــــــــــــال



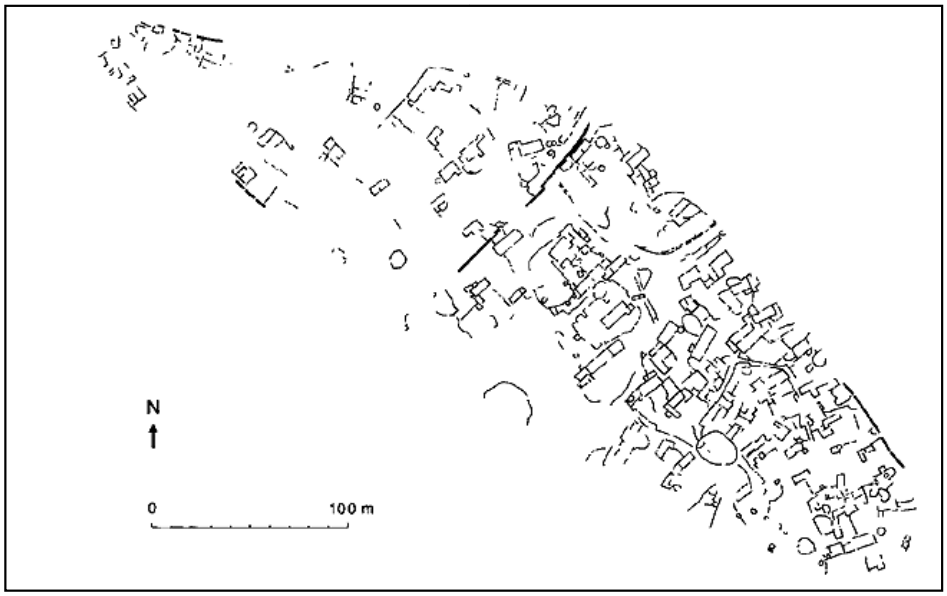
عمل البـــــاحث



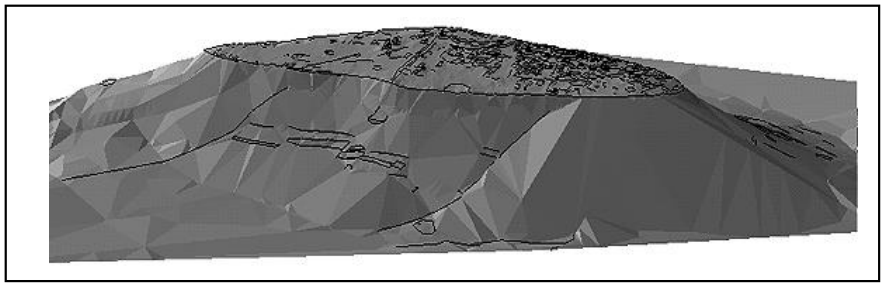
شكل ٢ : خارطة طبوغرافية لموقع حمة القاع ، سهل ذمار عن
Wilkinson, T,J 1999-2000:



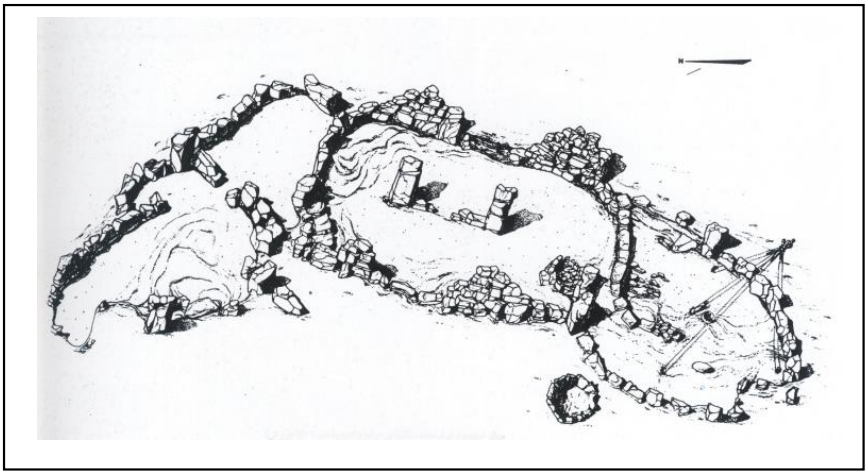
شكل ٣ : مخطط موقع خرائب، سهل ذمار عن : **Wilkinson, T,J& Gibson ,M1997-1998;**



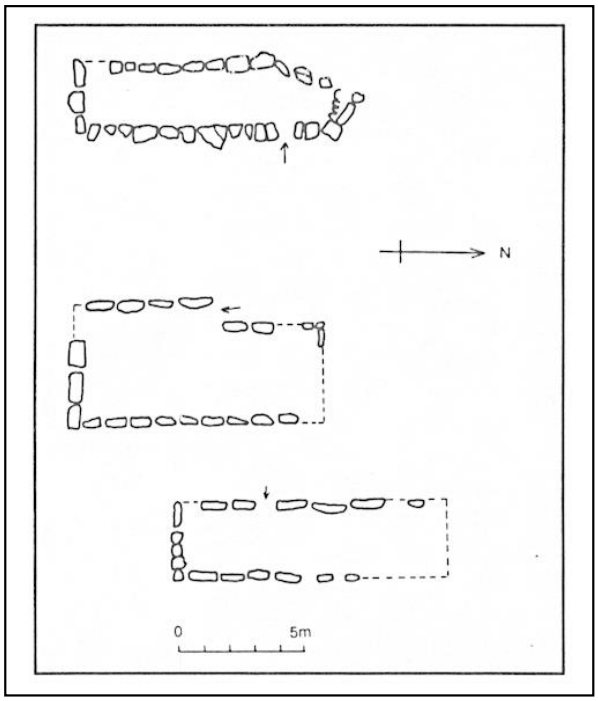
شكل ٤ : مخطط موقع حمة القاع، سهل ذمار عن : **Wilkinson, T,J 1999-2000**



شكل ٥ : تصور ثلاثي الأبعاد لموقع حمة القاع ، سهل ذمار عن : **Wilkinson, T,J 1999-2000**

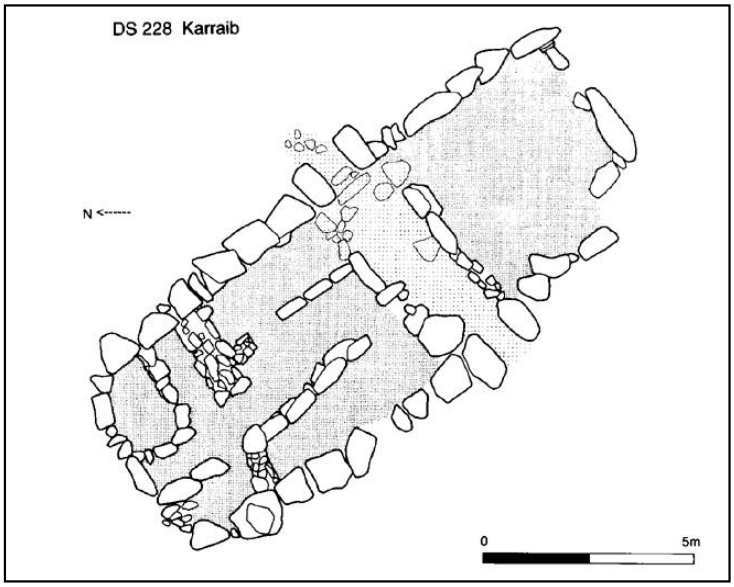


شكل : ٦ منزل من موقع وادي يناعم خولان الطيال عن **De magret , Alsandro s**

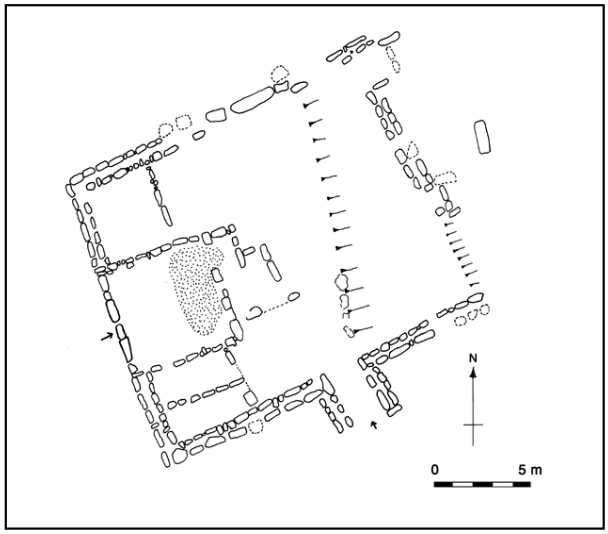


شكل ٧ : مخطط منازل مستطيلة من العصر البرونزي من موقع مدينة البلد، ذمار

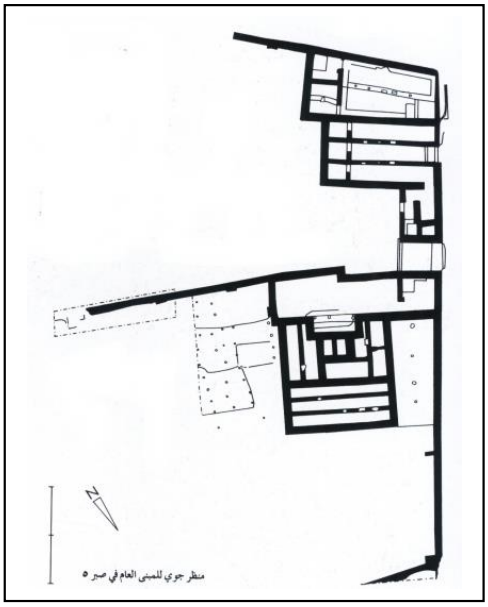
عن : **Wilkinson, T,J& Gibson ,M1996-1997;**



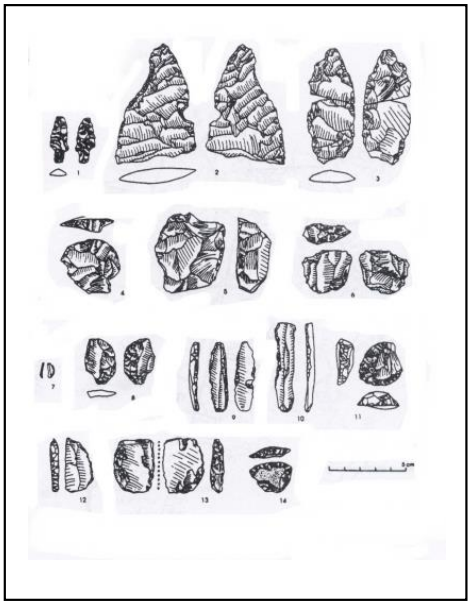
شكل ٨ : مخطط منزل مستطيل من موقع خرائب سهل ذمار عن:
Wilkinson, T,J& Gibson ,M1997-1998



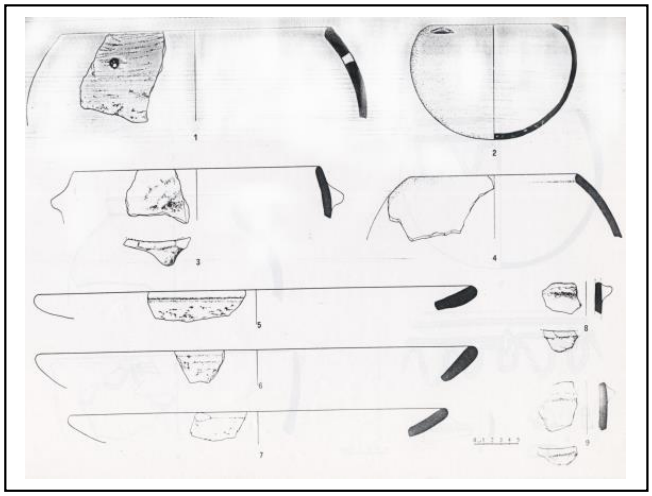
شكل ٩ : مخطط لمبنى ذي استخدام عام من موقع العقير ، سهل ذمار عن:
Wilkinson, T,J 2000-2001



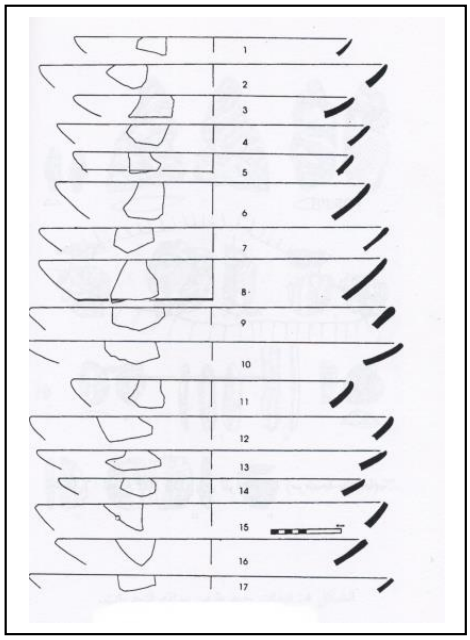
شكل ١٠ : مخطط لمبنى عام من موقع صبر
عن : فوكت، بوركهارت ١٩٩٩



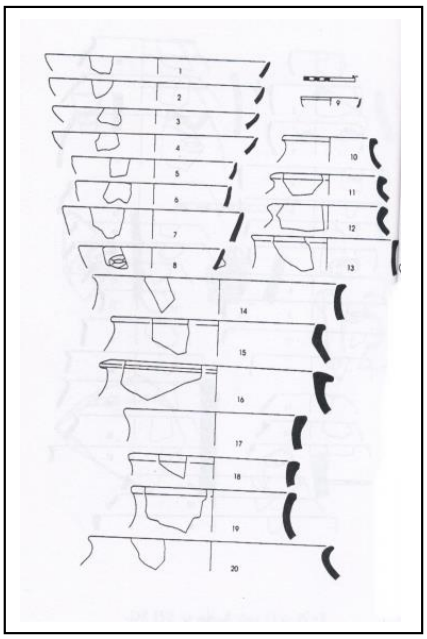
شكل ١١ أدوات حجرية العصر
عن ويلكنسن،ت.ج ٢٠٠١



شكل ١٢ : نماذج من فخار منطقة خولان، وادي يناعم عن:
De Maigret, Alessandro1984

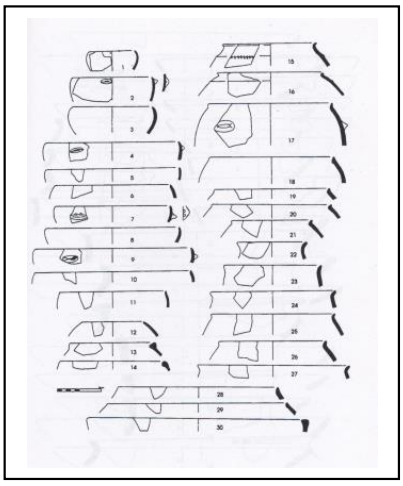


شكل ١٣ : فخار العصر البرونزي من ذمار عن:ويلكنسن ،ت.ج ٢٠٠١

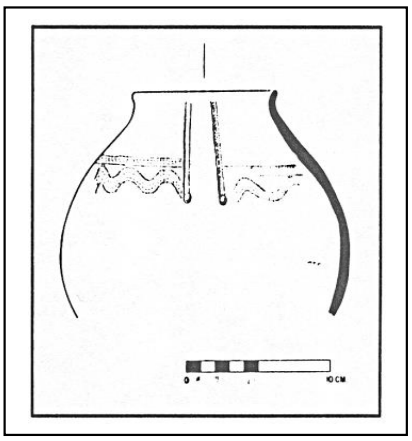


شكل ١٤ : نماذج من فخار العصر من ذمار عن:ويلكنسن ،ت.ج

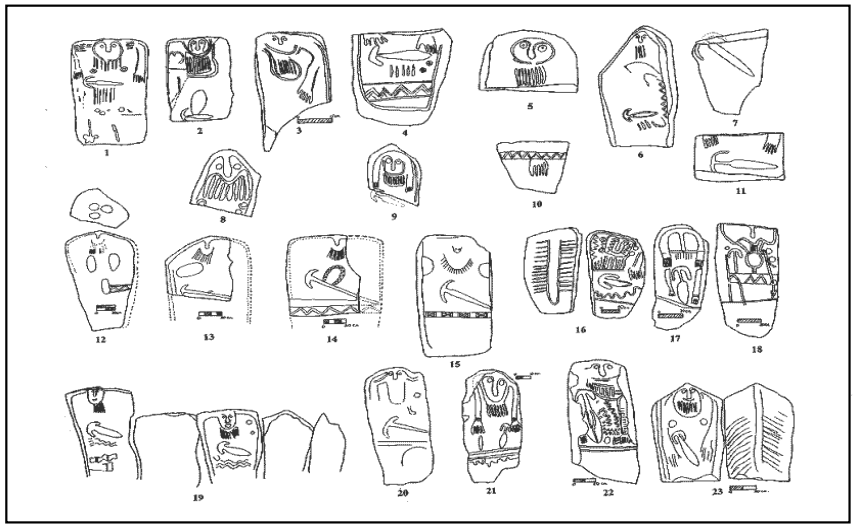
٢٠٠١



شكل١٥ : نماذج من فخار العصر البرونزي المتأخر، سهل ذمار عن: ويلكنسن ،ت.ج ٢٠٠١



شكل ١٦ : آنية من فخار العصر البرونزي المتأخر ،ذمار عن: Wilkinson, T,J& Gibson ,M1996-1997;



شكل ١٦ : شواهد قبور من العصر البرونزي ، حضرموت، عن: Jung, Micheal 1991

شكل ١٨ : نماذج من الرسوم الصخرية التي تعود للعصر البرونزي
عن: Jung, Micheal 1991

مادر المراجع

أيـدينز، كريستوفر؛ ويلكنسـن، ت. ج جنـوب الجزيـرة العربيـة في العـصر الجيولـوجي الحديث (الهولوسيني)، في كتاب دراسات في الآثـار اليمنيـة، ص١- ٩٦ ترجمـة ياسـين محمد الخالصي، صنعاء :المـعهد الأمريكي للدراسات اليمنية ٢٠٠١م.

برونر، أونلي بدايات الري. في كتاب اليمن في بلاد مملكة سبأ. ترجمة بدر الدين عردوكي ص ٥٣- ٥٤، باريس معهد العالم العربي ١٩٩٩م.

بدر، ليلى سبر شبوة الاستراتيجرافي. في كتاب شبوة عاصمة حضرموت القديمة، ص ١٠٦ - ١٢٤، صنعاء: المعد الفرنسي للآثار والعلوم الاجتماعية ٢٠٠١م.

دي ميجريه، إليساندرو عصر البرونز في المرتفعات. في كتاب اليمن في بلاد مملكة سبأ. ترجمة بدر الدين عردوكي ص٣٤- ٣٩، باريس معهد العالم العربي ١٩٩٩م

دي ميجريه، إليساندرو؛ روبان ، كريستيان التنقيبات الإيطالية في يلا(اليمن)، معطيات جديدة حول التسلسل الزمني للحضارة العربية الجنوبية قبل الإسلام.ترجمة منير عربش صنعاء: المركز الفرنسي للدراسات اليمنية ١٩٩٩م.

الطابور، علي عبد الله جلفار عبر التاريخ. دبي: وزارة الإعلام. د.ت.

طه، منير يوسف اكتشاف العصر الحديد في دولة الإمارات العربية المتحدة. البصرة: جامعة البصرة ١٩٨٩م.

العريقي، منير عبد الجليل الفن المعماري والفكر الديني في اليمن القديم. القاهرة : مكتبة مدبولي ٢٠٠٢م.

عصفور، محمد أبو المحاسن معالم تاريخ الشرق الأدنى القديم.بيروت: دار النهضة العربية، د.ت

غالب، عبده عثمان تقرير مبدئي عن المسح والتنقيبات في منطقة بدبدة (مأرب) الموسم الأول التاريخ والآثار، عدد(١)ص١٠- ٦١، صنعاء: جمعية التاريخ والآثاراليمنية ١٩٩٩م

غالب، عبده عثمان نظرية الفجوة الثقافية والاستيطان الحضري في اليمن القديم._التاريخ والآثار، عدد (٣،٢) ص ٤- ١٧، صنعاء :جمعية التاريخ والآثار اليمنية، ١٩٩٣ /١٩٩٤م.

غالب، عبده عثمان نتائج المسح الأثري في حضور همدان، مواقع جديدة من الألف الرابع

والثالث ق.م.الإكليل عدد(٢٣) ص ٢١٠- ٢٣٣صنعاء : وزارة الإعلام ١٩٩٥م.
غالب، عبده عثمان ثقافة المجتمعات في العصر البرونزي في اليمن، دراسة تحليلية للأنماط المعمارية والمواد الأثرية، المسند، عدد (١) مج(١) ص ٩- ١٥ ،صنعاء الهيئة العامة للآثار ٢٠٠١م.
فوكت، بوركهارت نهاية ما قبل التاريخ في حضرموت. في كتاب اليمن في بلاد مملكة سبأ.ترجمة بدر الدين عردوكي ص ٣٠- ٣٣ ، باريس معهد العالم العربي ١٩٩٩م.
فوكت، بوركهارت صبر مدينة من نهاية الألف الثاني خلف منطقة عدن.في كتاب اليمن في بلاد مملكة سبأ. ترجمة بدر الدين عردوكي ص ٤٧- ٤٨ ، باريس معهد العالم العربي ١٩٩٩م.
فوكت، بوركهارت وسيدوف، إليكساندر ثقافة صبر على الشاطئ اليمني.في كتاب اليمن في كتاب اليمن في بلاد مملكة سبأ. ترجمة بدر الدين عردوكي ص ٤٢- ٤٦ ، باريس معهد العالم العربي ١٩٩٩م.
كفافي، زيدان عبد الكافي مواقع وأدوات من العصور الحجرية في اليمن. المسند، عدد(١) مج (١) ص ٤٥- ٤٩ ،صنعاء الهيئة العامة للآثار ٢٠٠١م.
كفافي، زيدان عبد الكافي مدخل إلى علم الآثار.إربد: مؤسسة حماد للدراسات الجامعية والنشر ٢٠٠٤م.
كوتريل، ليونارد الموسوعة الأثرية العالمية. القاهرة: الهيئة العامة للكتاب ١٩٩٧م.
محيسن، سلطان آثار الوطن العربي(الآثار الشرقية) دمشق: جامعة دمشق ١٩٨٨- ١٩٨٩م
محيسن، سلطان عصور ما قبل التاريخ. دمشق: جامعة دمشق ١٩٩٠م.
هربية، تارا ستيمر النصب الحجرية في اليمن.(حوليات يمنية) ص ٣٩- ٤٣ ، صنعاء المعهد الفرنسي للآثار والعلوم الاجتماعية ٢٠٠٢م.
ويلكنسن، ت.ج؛ ايدينز، ك ؛غيبسن، م آثار المرتفعات اليمنية. في كتاب دراسات في الآثار اليمنية،ص٩٧- ١٨٥ ترجمة ياسين محمد الخالصي، صنعاء :المعهد الأمريكي للدراسات اليمنية ٢٠٠١م.
ياسين، خير نمر جنوبي بلاد الشام تاريخه وآثاره في العصور البرونزية. د.ب: د.ت.

References

Costantini, Loranzo Plant Impressions in Bronze Age pottery from Yemen. East and West, Vol.(34) No(1-33) Pp.107-115 Rome, 1984.

De Maigret, Alessandro A bronze Age for Southern Arabia. East and West ,Vol. (34), No 1-3, Pp. 75- 106,Rome, 1984.
De Maigret, Alessandro Archaeological Activities in the Yemen Arab Republic, East and West Vol. 34,No 4,Pp426-427 ; Rome 1984.
Edens, C.; Wilkinson, T,J; Barrait, G Hammat al- Qa< and the Roots of Urbanism in South West Arabia. Antiquity,Vol. (74) Pp. 854-862.
Fedele, G, Francesco Fauna of Wadi Yana,im (WYI) Yemen, East and West. Vol.34. No.1-3,Pp117-125, Rome 1984.
Fedele, G, Francesco;Di Mario Archaeological Activates in the Yemen Arab Republic 1984, East and West Vol. 34,No 4,Pp 424-439 Rome 1984.
Fedele, G, Francesco;Di Mario Archaeological Activates in the Yemen Arab Republic, East and West, Vol. 36,No 4,Pp 376- 422, Rome 1986.
Gibson ,M,& Wilkinson, T,J Oriental Institute Investigations in Yemen , Dhamar Project 1994-1995 ou.uchicago.edu
Gibson ,M,& Wilkinson Oriental Institute Investigations in Yemen Dhamar Project 1995-1996 ou.uchicago.edu
Hassan, Faken, A Environmental change and the origins and spread food production in the Middle East. Adumato, No(1) Pp 7-28 Riyadh 2000.
Jung, Micheal Bronze Age Rock Pictures in North Yemen. East and West, Vol. (41) No (1-4) Pp 47-77 Rome 1991
Keal, E.J Island Story .Yemeni Style. Archaeological News letter, Series III, Vol. (5) August, Pp 1-5 1997
Sauer, James; Blakely, Jeffrey Archaeology along the Spice Rout of Yemen. In Araby the Blest, Pp. 44-115 Copenhagen1988
Sidqi, Kamal Archaeological Glossary. Riyadh, 1987
Thomson, Caton The Tombs and Moon Temple of Hureidha(Hadhramaut) Burlington House, London 1944
Wilkinson, T,J Project for The Archaeology of Yemeni Terraced Agriculture 1999-2000 Annual Report. ou.uchicago.edu
Wilkinson, T,J Project for The Archaeology of Yemeni Terraced Agriculture 2000-2001 Annual Report. ou.uchicago.edu
Wilkinson, T,J Project for The Archaeology of Yemeni Terraced Agriculture 2001-2002 Annual Report. ou.uchicago.edu
Wilkinson, T,J ; &Gibson, M Oriental Institute Investigations in Yemen, Dhamar Project 1996-1997 ou.uchicago.edu
Wilkinson, T,J ; &Gibson, M Oriental Institute Investigations in Yemen, Dhamar Project 1997-1998 ou.uchicago.edu
Wilkinson, T,J ; &Gibson, M Oriental Institute Investigations in Yemen, Dhamar Project 1998-1999 ou.uchicago.edu

الهوامش

[١] محيسن ، سلطان عصور ما قبل التاريخ . ١٩٩٠م، ، ص ٧٤- ٧٥

[٢] **Sidqi, Kamal Archaeological Glossary 1987, P 69**

[٣] كوتريل ، ليونارد الموسوعة الأثرية. ١٩٩٧م، ص ١٦٣

[٤] كوتريل ، ليونارد المرجع السابق ،ص ١٦٣

[٥] محيسن ، سلطان آثار الوطن العربي (الآثار الشرقية) ١٩٨٨/١٩٨٩م، ص ١٢٠

[٦] عصفور ، محمد أبو المحاسن معالم تاريخ الشرق الأدنى القديم .ص ٩٦

[٧] انظر تاريخ الكشف عن آثار العصر البرونزي أدناه

[٨] ياسين، خير نمر جنوبي بلاد الشام تاريخه وآثاره في العصور البرونزية، ص٩ ؛
وكذلك، كفافي، زيدان عبد الكافي مدخل إلى علم الآثار ٢٠٠٤م، ص ١٤٥

[٩] الطابور عبد الله علي جلفار عبر التاريخ. ٢٠٠٣م، ص ١٣١، ١٢٩ ؛ وكذلك طه ، منير يوسف اكتشاف العصر الحديدي في
دولة الإمارات العربية المتحدة. ١٩٨٩م، ص ١٦ ؛ ١٥٤- ١٦٨

[١٠] أنظر لذلك : **Sauer, James; Blakely, Jeffrey Archaeology along the Spice Rout of Yemen. 1988, P100**
وكذلك غالب، عبده عثمان نظريات الفجوة الثقافية والاستيطان الحضري في اليمن القديم. التاريخ والآثار، عدد (٣، ٢) -١٩٩٣
١٩٩٤م ، ص ٤- ١٩

[١١] **Thompson , Caton The Tombs and the Moon Temple of Huredha (Hadhramaut) 1944, Pp 133-154**

[١٢] **De Maigret,Alessandro A bronze Age for Southern Arabia. East & West. Vol. 34 No.1-3 1984,P 75**

[١٣] أيدينز ، كريستوفر ؛ ويلكنسن ، ت. ج جنوب الجزيرة العربية في العصر الجيولوجي الحديث(الهولوسيني)، في كتاب دراسات في
الآثار اليمنية ، ٢٠٠١م ص ٢٣- ٢٤ ؛ وكذلك : **De Maigret, Alessandro Ibid. P77**
دي ميجريه ، إليساندرو عصر البرونز في مناطق المرتفعات. في كتاب اليمن في بلاد مملكة سبأ، ١٩٩٩ ، ص ٣٤

[١٤] **Wilkinson, T,J &Gibson, M Oriental Institute Investigations in Yemen, Dhamar Project 1996-1997 ou.uchicago.edu**
Gibson ,M,& Wilkinson, T,J Oriental Institute Investigations in Yemen, Dhamar Project.1994-1995 ou.uchicago.edu

[١٥] أيدينز ، كرستوفر ؛ ويلكنسون، ت. ج مرجع سابق، ص ٢٣

[١٦] هربية، تارا ستيمر النصب الحجرية في اليمن. حوليات يمنية ، عدد(١) ٢٠٠٢م ، ص ٣٩

[١٧] فوكت ،بوركهارت ؛ وإليكسندر ، سيدوف ثقافة صبر على الشاطئ اليمني. في كتاب اليمن في بلاد مملكة سبأ، ١٩٩٩م، ص ٤٢

[١٨] فوكت بوركهارت ؛ وإليكسندر ، سيدوف المرجع السابق، ص ٤٢

[١٩] **De Maigret. Alessandro Op. Cit. P 77**

[٢٠] أيدينز ، كرستوفر ؛ويلكنسن، ت. ج مرجع سابق، ص ٨

[٢١] غالب ، عبده عثمان ثقافة مجتمعات العصر البرونزي في اليمن. مجلة المسند ، عدد(١) مجلد (١)، ٢٠٠٢ ، ص ٩

[٢٢] **De Maigret. Alessandro Op. Cit. P80**

[٢٣] **Wilkinson, T,J &Gibson, M 1996-1997 Op. Cit,**

[٢٤] ويلكنسن، ت.ج ؛ ايدينز، ك ؛ غيبسن، م آثار المرتفعات اليمنية. في كتاب، دراسات في الآثار اليمنية ٢٠٠١م ، ص ١٣٤

[٢٥] أيدينز ، كرستوفر ؛ويلكنسن، ت. ج مرجع سابق، ص ٢٨- ٢٩

[٢٦] **De Maigret. Alessandro Op. Cit, P 105**

[٢٧] فوكت، بوركهارت نهاية ما قبل التاريخ في حضرموت. في كتاب اليمن في بلاد مملكة سبأ ،١٩٩٢م، ص ٣٠؛ ٣٢

[٢٨] دي ميجريه، إليساندرو عصر البرونز ، مرجع سابق ، ص ٣٤

[٢٩] فوكت، بوركهات صبر. مدينة من نهاية الألف الثاني خلف منطقة عدن، ١٩٩٩م ص ٤٧ ؛
وكذلك فوكت بوركهارت ؛ وإليكسندر ، سيدوف مرجع السابق، ص ٤٤

[٣٠] أنظر الإطار الزمني ص ٢٠- ٢٥

[٣١] **De Maigret. Alessandro Op. Cit, P 80** ؛ وكذلك ؛ دي ميجريه، إليساندرو عصر البرونز ، مرجع سابق ، ص ٣٦- ٣٧

[٣٢] غالب ،عبده عثمان ثقافة مجتمعات العصر البرونزي،مرجع سابق،ص ١٠- ١١ ؛ وكذلك **De Maigret. Alessandro Ibid. P80**

[٣٣] **Wilkinson, T,J &Gibson, M Op. Cit, 1996-1997**

[٣٤] غالب ،عبده عثمان ثقافة مجتمعات العصر البرونزي،مرجع سابق،ص ١٠- ١١ ؛ غالب ،عبده عثمان نظريات الفجوة الثقافية
مرجع سابق ، ص ١٠- ١١

[٣٥] **Wilkinson, T,J Project for The Archaeology of Yemeni Terraced Agriculture 1999-2000 Annual Report. ou.uchicago.edu**

[٣٦] أنظر مثلاً : كفافي،زيدان عبد الكافي مواقع وأدوات من العصور الحجرية في اليمن. المسند، عدد١ ،مجلد١ ، ٢٠٠١م ص٤٥

[٣٧] **Fedele,Francesco, and Di Mario Archaeological Activates in the Yemen Arab Republic 1984, East and West Vol. 34,No 4,p 435 and Vol. 36,No 4, 1986,P 397**

[٣٨] **De Maigret. Alessandro; et al Archaeological Activates in the Yemen Arab Republic, East and West Vol. 34,No 4,1984 Pp426-427; De Maigret. Alessandro A Bronze Age, Op. Cit,P73**

[٣٩] غالب ،عبده عثمان نتائج المسح الأثري في حضور همدان. ١٩٩٣- ١٩٩٥م مواقع جديدة من الألف الرابع والثالث ق.م، الإكليل
عدد ٢٣، ١٩٩٥، ص٢١٧- ٢١٨

[٤٠] أيدينز ، كرستوفر ؛ويلكنسن، ت.ج مرجع سابق، ص ٣٠- ٣١ ؛ **Wilkinson, T,J Project for The Archaeology of Yemeni Terraced,1999-2000 Op. Cit,**

[٤١] أيدينز ، كرستوفر ؛ويلكنسن، ت.ج المرجع سابق، ص ٣٢، ٢٩

[٤٢] **Wilkinson, T,J &Gibson, M Oriental Institute Investigations in Yemen, Dhamar Project 1997-1998 ou.uchicago.edu**

[٤٣] غالب ،عبده عثمان نتائج المسح الأثري في حضور همدان، مرجع سابق، ص ٢١٣- ٢١٧

[٤٤] غالب ،عبده عثمان المرجع سابق، ص ٢١٨ ؛ وكذلك ثقافة مجتمعات العصر البرونزي، مرجع سابق ، ص ١١

[٤٥] غالب ،عبده عثمان ثقافة مجتمعات العصر البرونزي،مرجع سابق،ص ١٢

[٤٦] غالب ،عبده عثمان نتائج المسح الأثري في حضور همدان، مرجع سابق، ص ٢١٤- ٢١٥ ؛٢٣٢

[٤٧] **De Maigret. Alessandro A bronze Age, Op. Cit, P 55** ؛ **Wilkinson, T &Gibson, M Oriental Institute Investigations in Yemen,1996-1997,Op. Cit**

[٤٨] دي ميجريه، إليساندرو عصر البرونز، مرجع سابق، ص ٣٥

[٤٩] أيدينز ، كرستوفر ؛ويلكنسن، ت.ج مرجع سابق، ص ٢٥

[٥٠] **De Maigret. Alessandro A bronze Age, Op. Cit, P104**

[٥١] فوكت، بوركهات صبر.مدينة من نهاية الألف الثاني، مرجع سابق، ص ٤٧

[٥٢] غالب ،عبده عثمان ثقافة مجتمعات العصر البرونزي،مرجع سابق،ص١٤

[٥٣] غالب ،عبده عثمان المرجع السابق، ص ١١

[٥٤] غالب ،عبده عثمان نتائج المسح الأثري في حضور همدان، مرجع سابق، ص ٢١٤ ؛ وكذلك غالب عبده عثمان تقرير مبدئي عن
المسح والتنقيب في منطقة بدبدة.الموسم الأول ١٩٩٩٢م، التاريخ والآثار، عدد ١٩٩٣، ١، ص١١

[٥٥] **De Maigret. Alessandro A bronze Age, Op. Cit, Pp85,92** ؛
وكذلك دي ميجريه، إليساندرو عصر البرونز مرجع سابق، ص ٣٥

[٥٦] أيدينز ، كرستوفر ؛ويلكنسن، ت.ج مرجع سابق، ص ٢٥- ٢٦

[٥٧] **Gibson , M,& Wilkinson, T Oriental Institute Investigations in Yemen, Dhamar Project.1995-1996 ou.uchicago.edu**

[٥٨] غالب ،عبده عثمان نتائج المسح الأثري في حضور همدان، مرجع سابق، ص ٢١٥، ٢١٧- ٢١٨

[٥٩] **Wilkinson, T,J &Gibson, M Oriental Institute Investigations in Yemen, 1997-1998, Op. Cit**

[٦٠] فوكت، بوركهات صبر.مدينة من نهاية الألف الثاني، مرجع سابق، ص ٤٧

[٦١] أيدينز ، كرستوفر ؛ويلكنسن، ت. ج مرجع سابق، ص ٢٥

[٦٢] **Wilkinson, T,J Project for The Archaeology of Yemeni Terraced Agriculture 2000-2001 Annual Report. ou.uchicago.edu**

[٦٣] فوكت، بوركهات صبر. مدينة من نهاية الألف الثاني، مرجع سابق، ص ٤٧

[٦٤] فوكت، بوركهات صبر. مدينة من نهاية الألف الثاني، المرجع سابق، ص ٤٨

[٦٥] العريقي ، منير عبد الجليل الفن المعماري والفكر الديني في اليمن القديم. ٢٠٠١م، ص ١٨٠- ١٨١

[٦٦] أنظر المناخ أعلاه

[٦٧] غالب، عبده عثمان نظريات الفجوة الثقافية. مرجع سابق، ص ١١

[٦٨] غالب ،عبده عثمان نتائج المسح الأثري في حضور همدان، مرجع سابق، ص ٢١١- ٢١٣

[٦٩] غالب، عبده عثمان تقرير مبدئي عن المسح والتنقيب في منطقة بدبدة، مرجع سابق ،ص ١١ ؛١٣

[٧٠] **De Maigret. Alessandro; et al Archaeological Activates in the Yemen,1984 Op. Cit, P 426**

[٧١] أيدينز ، كرستوفر ؛ ويلكنسن، ت. ج مرجع سابق، ص ١ ؛٤١

[٧٢] **Gibson ,M,& Wilkinson, T,J Oriental Institute Investigations in Yemen1994-1995 Op. Cit**

[٧٣] برونر ، إدنلي بدايات الري. في كتاب اليمن في بلاد مملكة سبأ، ١٩٩٩م، ص ٥٣- ٥٤

[٧٤] أيدينز ، كرستوفر ؛ ويلكنسن، ت. ج مرجع سابق، ص ٤٢

[٧٥] أنظر المناخ ص ٥- ٦

[٧٦] **Costantini, Loranzo Plant Impressions in Bronze Age Pottery from Yemen, East and West, Vol.34. No.1-3, 1984, Pp 107-109** ؛ غالب ،عبده عثمان ثقافة مجتمعات العصر البرونزي،مرجع سابق، ص ١٣

[٧٧] **Costantini, Loranzo Ibid, P 101**

[٧٨] أيدينز ، كرستوفر ؛ ويلكنسن، ت. ج مرجع سابق، ص ٤٠

[٧٩] **Hassan, Faken, A Environmental Chang and the Origins and spread food production in the Middle East.Adumau, No.1,2000,P 2**

[٨٠] **Wilkinson, T,J Project for The Archaeology of Yemeni Terraced Agriculture 2001-2002 Annual Report. ou.uchicago.edu**

[٨١] **Fedele, G, Francesco Fauna of Wadi Yana,im (WYI) Yemen, East and West, Vol.34. No.1-3, 1984, Pp117**

[٨٢] دي ميجريه، إليساندرو عصر البرونز مرجع سابق، ص ٣٦ ؛ غالب ،عبده عثمان ثقافة مجتمعات العصر البرونزي، مرجع سابق، ص١٤

[٨٣] أيدينز ، كرستوفر ؛ ويلكنسن، ت. ج مرجع سابق، ص ٣٦

[٨٤] غالب، عبده عثمان نظريات الفجوة الثقافية. مرجع سابق، ص ١٠

[٨٥] فوكت، بوركهات صبر. مدينة من نهاية الألف الثاني، مرجع سابق، ص ٤٧

[٨٦] دي ميجريه، إليساندرو عصر البرونز مرجع سابق، ص ٣٦ ؛
De Maigret. Alessandro A bronze Age, Op. Cit, Pp101

[٨٧] ويلكنسن، ت.ج ؛ ايدينز، ك ؛ غيبسن، م مرجع سابق، ص ١٢٦

[٨٨] **Wilkinson, T,J &Gibson, M Oriental Institute Investigations in Yemen, Dhamar Project 1998-1999 ou.uchicago.edu**

[٨٩] كيل، إدوارد ،ج أنصاب الميجاليث. في كتاب دراسات في الآثار اليمنية، ٢٠٠١م، ص ٢٥

[٩٠] **De Maigret. Alessandro A bronze Age, Op. Cit, Pp101**

[٩١] غالب ،عبده عثمان ثقافة مجتمعات العصر البرونزي،مرجع سابق،ص١٤

[٩٢] **De Maigret. Alessandro Ibid. P 101**

[٩٣] **De Maigret. Alessandro; et al Archaeological Activates in the Yemen, Op. Cit ,P 426**

[٩٤] كيل، إدوارد ،ج مرجع سابق، ص ٢٤٨- ٢٤٩

[٩٥] أنظر لذلك : أيدينز ، كرستوفر ؛ ويلكنسن، ت.ج مرجع سابق، ص ٤٣ : وكذلك : **Wilkinson, T,J &Gibson, M Oriental Institute Investigations in Yemen, 1996-1997, Op. Cit**

Fedele, G, Francesco, Di Marrio, Francesco Op. Cit Pp 431;435 ؛ وذلك من خلال المسح الأثري والتنقيب

الذي تم في مناطق خولان الطيال والحداء ووادي الثيلة ووادي العش.

[٩٦] **Wilkinson, T,J Project for The Archaeology of Yemeni Terraced Agriculture 2000-2001.Op.Cit**

[٩٧] **De Maigret. Alessandro A bronze Age, Op. Cit, P98**

[٩٨] غالب ،عبده عثمان ثقافة مجتمعات العصر البرونزي،مرجع سابق،ص ١٤

[٩٩] أيدينز ، كرستوفر ؛ ويلكنسون، ت.ج مرجع سابق، ص ٢٦

[١٠٠] ويلكنسن، ت.ج ؛ ايدينز، ك ؛ غيبسن، م مرجع سابق، ص ١١٧- ١١٨ ؛

[١٠١] **Wilkinson, T,J &Gibson, M Oriental Institute Investigations in Yemen, 1998-1999 Op. Cit**

[١٠٢] أيدينز ، كرستوفر ؛ويلكنسون، ت.ج مرجع سابق، ص ٢٨

[١٠٣] غالب، عبده عثمان تقرير مبدئي عن المسح والتنقيب في منطقة بدبدة، مرجع سابق ،ص ١٣

[١٠٤] غالب ،عبده عثمان نتائج المسح الأثري في حضور همدان، مرجع سابق، ص ٢٢١

[١٠٥] ويلكنسن، ت.ج ؛ ايدينز، ك ؛ غيبسن، م مرجع سابق، ص ١١٦

[١٠٦] إيدينز، كريستوفر، ويلكنسن، ت.ج مرجع سابق، ص ٣٤- ٣٥

[١٠٧] فوكت بوركهارت ؛ وإليكسندر ، سيدوف مرجع السابق، ص ٤٣- ٤٥

[١٠٨] كيل، إدوارد ،ج مرجع سابق، ص ٢٤٧- ٢٤٨

[١٠٩] بدر، ليلى سبر شبوة الاستراتيجرافي. في كتاب شبوة عاصمة حضرموت القديمة، ١٩٦٦م، ص ١٠٩- ١١٠

[١١٠] غالب ،عبده عثمان نظريات الفجوة الثقافية، مرجع سابق ، ص ١٠

[111] De Maigret. Alessandro A Bronze Age, Op. Cit, P 104

[112] ويلكنسن، ت.ج ؛ ايدينز، ك ؛ غيبسن، م مرجع سابق، ص ١٣٦

[113] De Maigret. Alessandro Ibid, Pp 85;101

[114] أنظر العمارة (المباني العامة) أعلاه

[115] غالب ،عبده عثمان نتائج المسح الأثري في حضور همدان، مرجع سابق، ص ٢٢٠

[116] هربية، تارا ستيمر مرجع سابق، ص ٣٩

[117] فوكت، بوركهارت نهاية ما قبل التاريخ في حضرموت، مرجع سابق، ص ٣٩

[118] دي ميجريه، إليساندرو عصر البرونز ، مرجع سابق ، ص ٣٧- ٣٨

[119] هربية، تارا ستيمر المرجع سابق، ص ٤١

[120] دي ميجريه، إليساندرو عصر البرونز ، مرجع سابق ، ص ٣٩

[121] كيل، إدوارد ،ج مرجع سابق، ص ٢٤٥ ؛ ٢٥١- ٢٥٢

[122] Keal, E.J Island Story .Yemeni Style. Archaeological News letter, Series III, Vol. (5) August 1997, Pp 1-5

[123]

[124] فوكت، بوركهارت نهاية ما قبل التاريخ في حضرموت، مرجع سابق، ص ٣١

[125] انظر أعلاه، عادات الدفن

[126] Jung, Micheal Bronze Age Rock Pictures in North Yemen. East and West, Vol. (41) No (1-4) 1991Pp 47-48

[127] غاريسيا، الآن ؛ مديحة رشاد فن ما قبل التاريخ. في كتاب اليمن في بلاد مملكة سبأ، ١٩٩٩م، ص ٢٧

[128] Jung, Micheal Ibid, Pp 64-65 ؛ وكذلك غاريسيا، الآن ؛ مديحة رشاد المرجع السابق، ص ٢٧

[129] Jung, Micheal Op. Cit. Pp 51-52; 46-66;73

[130] De Maigret. Alessandro A Bronze Age, Op. Cit, P 105 ؛ غالب، عبده عثمان تقرير مبدئي عن المسح والتنقيب

في منطقة بدبدة، مرجع سابق ،ص ١١ ؛ دي ميجريه، إليساندرو عصر البرونز ، مرجع سابق ، ص ٣٤

[131] De Maigret. Alessandro; et al Archaeological Activates in the Yemen,1984 Op. Cit, P 430

[132] Wilkinson, T,J &Gibson, M Oriental Institute Investigations in Yemen, 1997-1998, Op. Cit

Wilkinson, T,J Project for The Archaeology of Yemeni Terraced,1999-2000 Op. Cit,

Edens, C.; Wilkinson, T,J; Barrait, G Hammat al- Qa< and the Roots of Urbanism in South West Arabia, Antiquity, Vol. (74) Pp. 854-862

[133] فوكت بوركهارت ؛ وإليكسندر ، سيدوف مرجع السابق، ص ٤٢ ؛ ٤٤

[134] دي ميجريه، إليساندرو ؛ روبان ، كريستيان التنقيبات الإيطالية في يلا(اليمن)، معطيات جديدة حول التسلسل الزمني للحضارة

العربية الجنوبية قبل الإسلام، ص ٣٢ ؛ وكذلك ؛ بدر، ليلى مرجع سابق، ص ١٠٨- ١٠٩

آثار ونقوش من جبل قروان

، محمد ي الذ ري

أستاذ التاريخ والحضارات القديمة المساعد كلية الآداب، جامعة الحديدة.

دمة:

يقع جبل قروان على بعد (٢٠ كيلومتراً) جنوب شرقي مدينة صنعاء، ويحيط به من الغرب قرية هجرة قروان/سنحان، و من الشرق قرية اللجام ، ومن الشمال قرية الحمامي، ومن الجنوب قرية ومدينة غيمان الأثرية في منطقة بني بهلول(١).

وقد تم اكتشاف عدد من المواقع الأثرية في ريمة حُميد جنوب غربي جبل قروان بمديرية سنحان أرخت بداية السكن فيها إلى العصر البرونزي، الذي ظهر في المرتفعات اليمنية في الألف الثالث قبل الميلاد، وفي العصر التاريخي(الألف الأول قبل الميلاد، وما بعد الميلاد)، كانت هذه المناطق تابعة لقبيلة ذي جره السبئية ، وهي التي تشمل كل ما يعرف حالياً ببلاد سنحان وبني بهلول وبلاد الروس واليمانيتين العليا والسفلى من بلاد خولان العالية وبعض بلاد الحدا(٢).

لقد قام الباحث بزيارات ميدانية لجبل قروان وما جاوره من أودية وتلال في عام ٢٠٠٥م، وزارها مرتين أخريين عام ٢٠٠٦-٢٠٠٧م، وذلك لجمع المعلومات التاريخية والتوثيق الأثري لهذا الموقع الذي كان غير معروف لدى الباحثين والمهتمين بالحضارة اليمنية القديمة، ولم يذكر في المصادر العربية المتوفرة إلى الآن.

حددت بعض الأهداف العلمية من وراء ذلك العمل الميداني لعل أهمها:

- تحديد المعالم الأثرية القديمة الموجودة في موقع جبل قروان، وتوثيقها.
- نشر النقوش والرسوم الصخرية المكتشفة من الموقع، واستقراء السياق التاريخي الذي وردت فيه، وتقليب بعض القضايا على أوجهها المختلفة المحتملة.
- معرفة العلاقة بين الجبل ومحيطة ،ولاسيما وأن الشواهد الأثرية والنقشية تدل على أن المنطقة قد استوطنت، ولعبت دوراً مهماً في التاريخ السياسي لدولة سبأ(القرون الثلاثة الأولى للميلاد)(٣).

أما إشكالية البحث فتتمحور عموماً حول ثلاثة أسئلة رئيسية: من هم سكان جبل قروان؟ ومتى تم استيطانه؟ وما علاقة المكان بما حوله من الناحية الاجتماعية والدينية..؟

سنحاول استقراءها واستخراجها من الشواهد الأثرية والمعطيات التاريخية لنقوش هذا الموقع ومع

المقارنة بشواهد أخرى كلما امكن ذلك. كما سنشير بطبيعة الحال إلى بعض المشاكل والعقد المستعصية الحل نتيجة لكثرة الفجوات في الوثائق المعتمدة في هذا البحث، ونظراً لعدم القيام بأية أعمال مسح علمي منظم وتنقيب أثري في موقع الدراسة

وقد جرى ترتيب هيكلية البحث على النحوى الآتي :

القسم الأول : وقد عني برصد الشواهد الأثرية الموجودة في موقع جبل قروان، وتوثيقها ومنها الرسوم الصخرية، وآثار بناء الحصن ،والطريق المؤدية اليه ،والمباني الغربية على سفح الجبل، والمقابر، وخزانات المياه (البرك، الكر وف).

والقسم الثاني : يتضمن دراسة أولية لمجموعة نقوش جديدة من جبل قروان، وقد رقمتها بـ (**Nashri 4-10**) تبعاً لرقم آخر نقش في كتابي (ذي جره)، وهو نقش (**Nashri 3**).

أما الخاتمة فقد تضمنت عرضاً لأهم النتائج التي توصل اليها الباحث . كما ذيلت الدراسة بملحق يتضمن عدد من اللوحات، وخريطة لمنطقة البحث.

لأ: ا اهد رية :-

١ - الرسوم الصخرية :

إن أول ما تجدر الإشارة إليه أنه تم العثور على عدد من الرسوم الصخرية في موقع جبل قروان ، ويمكن تصنيفها إلى نوعين بحسب الموضوعات الفنية النوع الأول هو الرسم لحيوانات كالوعول والغزلان والظباء وغيرها، وتم نحتها بأسلوب النقربآلة حادة وقد ضاعت كثير من ملامحها ولم تعد واضحة للتصوير، وهذه الرسوم هي الأكثر قدماً في الموقع وتتعلق بالفترات السابقة للكتابة بخط المسند ، وتنتشرفي مواقع أخرى مثل صعدة وحول صنعاء(وادي ظهر، وريمة حميد)، وأرخت بشكل تقريبي بالعصرالحجري الحديث، ثم العصر البرونزي(٤).

والنوع الثاني يتمثل في الرسم الصخري لحيوانات وطيورإلى جانب نقوش المسند، وربما تعود إلى العصر التاريخي خلال الألف الأول قبل الميلاد، وهوما سيرد الحديث عنه في قسم النقوش.

تعد الوعول والغزلان ذات القرون الطويلة أحد المواضيع المتميزة، ومنها رسم لغزالين بطريقة النقربآلة حادة، ومنظر جانبي شمالاً وهما في حالة مشي سريع أو قفز إلى الإمام،

ولعله مشهد صيد، ولهما لحية صغيرة، وعين على شكل دائرة، وعلى يسار الغزالين نقش بالمسند

(اللوحة٢ =Nashri5).

وفيما يخص عملية رسم الوعل فقد نفذت بشكل رائع ، وبمنظر جانبي شمالاً مع قرون جميلة منحنية إلى الوراء، ولحية وعين ، و أرجله الأمامية في حالة عدو، وعلى يسار الوعل نقش بالمسند(اللوحة ٣ = Nashri6).

كما يظهر على صخرة كبيرة نحت ورسم لطير الحمام بمنظرجانبي يمين واضح به الدقة ومراعاة الملامح العامة(المنقار والعين والأرجل وغيرها)مع كتابات بالمسند منها(ش ج م م: اللوحة ٨).مما يدل على أبدع الرسام في الفكرة ، ومهارة وقدرة في التنفيذ، ويقدم فن الرسم الصخري أهم شاهد على النشاط الفني والفكري والرمزي لأماكن استيطان الإنسان في عصر ماقبل التاريخ والعصر التاريخي.

٢- آثار بناء حصن قروان و نقوش صخرية حوله بأعلى الجبل:

في أعلى جبل قروان من الناحية الشمالية المعروفة باسم (الأقمري) توجد بقايا مباني متهدمة، ومن بينها بقايا بناء حصن دفاعي آخر من سكنه بعض من الجنود المصريين المساندين لثورة ٢٦ سبتمبر عام ١٩٦٢م، ويطلق عليه الأهالي اليوم تسمية (دار بلقيس)، ومن المرجح أنه بني من أحجار الجبل البازلتية والجيرية ، وهي أحجار بيضاء وحمراء صالحة للتشكيل والبناء، ويمتاز موقع حصن قروان بأنه بني على أعلى موقع من سطح الجبل (اللوحة ٧)، ويشرف بسهولة على جميع الجهات بما فيها من أودية زراعية وطرق برية (ربما تكون طرق تجارة داخلية)، ومدن تاريخية، ومنها غيمان التي اتخذت منه وسيلة هامة لحمايتها.

وحول هذا الحصن عثر الباحث على نقوش صخرية منها نقش للإله (ود) (Nashri 5)، ونقش للإله حاجر (Nashri 6)، ومخربشات فيها أسماء أشخاص مدونة للذكرى، وجميعها لم تكن في حالة جيدة تساعد على النقل أو التصوير، فضلاً عن رسوم صخرية .

٣- التل الأثري المقابل للسفح الغربي للجبل:

عثر على نقوش وخربشات ورسوم في الصخور التي على التل الأثري المقابل للجبل من الناحية الغربية ويعرف اليوم باسم (الحمراتين) تم تصوير أبرزها وأوضحها.
(اللوحة ٤ـ ٦).

٤- طريق قروان :

يوجد عدد من الطرق التي تربط أهالي المنطقة بالجبل، وأشهرها الطريق العليا وطريق أسعد الكامل وفق التسمية المحلية، ويبلغ عرض الطريق حوالي ثلاثة أمتار، ويكتنفه جدار يبلغ ارتفاعه حوالي أربعة أمتار، وتربط هذه الطريق بين غيمان وقمة جبل وحصن قروان ، وما زالت بقايا آثارها شاهداً حياً على تلك الجهود العظيمة في شق الجبل وإحداث ممرات للعبور، ورصها (أو تبليطها) بالحجارة الصلدة والصخور الصماء (٥) (اللوحة ٩).

٥- المقابر:

عثر في جبل قروان على نوعين من القبور أولها: مقابر صخرية حيث نقرت القبور في صخور الجبل المطلة على ثلاث جهات هي الجنوبية والشرقية والغربية في أمكنة عالية يصعب الوصول إلى كثير منها، وتنتشر حولها الكثير من الكهوف . توجد ثلاث مقابر ذات مداخل غير منتظمة الشكل، وذات أبعاد مختلفة، منها على سبيل المثال(3x٢متر بارتفاع ٣ متر)، والقبر الرابع عبارة عن كهف مستدير الشكل وأبعاده (٣مترو٧٠سم x مترو٩٠سم ، بارتفاع مترو٣٠ سم)، ويظهر على بعض جدرانها وأرضيتها آثار النقروالحفر، أما محتوياتها فلم نعثر على شيء منها.

وقد أشار الهمداني (القرن ٤هـ/١٠م) إلى بعض منها في وادي ظهر شمال غرب صنعاء ووصفها بقوله :" وفيها من البيوت المنحوتة في الصخر في جوانب القلعة ـ لعلها قلعة دورم ـ ما ليس في بلد وكأن هذه البيوت خروق: نوا ويس لموتاهم"(٦)، وفي شبام الغراس شمال شرقي صنعاء عثر على المومياءات المحنطة عام ١٩٨٣م، فضلاً عن وجودها في شبوة وتمنع وظفار حمير، ومناطق أخرى (٧).

و النوع الثاني : مقابر حفرت على الأرض، حيث جرى دفن المتوفى في حفرة بسيطة ثم غطيت بالتراب وكومة من الحجارة (٨)، ويمكن للمرء أن يشاهد بقايا بعض القبورذات الأشكال

الأحجرية الدائرية والمستطيلة على سطح المقابر الأرضية في بعض التلال المنبسطة في السفح الغربي لجبل قروان أحدها تسمى اليوم مقابر (تلة المشان)، وهذه القبور لم تتعرض للعبث والحفر العشوائي لاعتقاد أهالي المنطقة أنها مقابر تعود للعصر الإسلامي المبكر.

٦- خزانات المياه (البرك، الكروف):

تنتشر خزانات المياه أو الكروف بأعلى جبل وحصن قروان، وفي الجهتين الجنوبية والغربية منه، و يبلغ عددها سته ، وأكبرها الكريف المنقور على الصخر في أسفل سفح الجبل من الجهه الجنوبية المقابلة لغيمان وله كضائم أوفتحات في الداخل تنفذ إليها المياه المجمعه من أعلى الجبل، وهو معروف لدى الأهالي باسم (ماجل أسعد الكامل). ومنها أيضاً الكريف الصغير المنقور في الصخر تقطر إليه المياه من عرض الجبل من الناحية الغربية، وهومغطى من الداخل بطبقة من القضاض لمنع تسرب المياه، وجوانبه مبنية بالحجارة البازلتية (اللوحة ١٠)، ويعرف محلياً باسم (المجل). أن الهدف من حفر تلك الكروف هو خزن المياه للشرب أو للاستعمال المنزلي(٩). حيث دل ذلك على نظام مائي متطور كان يلبي الحاجات المائية المختلفة للسكان في فترات الاستيطان القديم للموقع، وما زال جزءاً من هذا النظام القديم معمولاً به حتى يومنا هذا.

٧- آثار المباني الغربية للجبل:

وهو موقع أثري غني بأحجاره القديمة الموقصة والعادية ذات الأحجام الكبيرة، حيث وضعت الأحجار السوداء ذات طفوح بركانية وبازلتية في أساسات مبانٍ كثيرة وصفوفها الأولى (اللوحة ١١).

أما الأحجار البيضاء والحمراء الجيرية والبازلتية المربعة والمستطيلة الشكل والمهندمة فهي متناثرة وغير مترابطة في صفوف معمارية، كما كانت عليه في التاريخ القديم، وأوائل الفترة الإسلامية المبكرة، ومن معالمها بقايا آثار لمسجد قديم، لكن تلك المعالم المعمارية الأثرية في حالة يرثى لها (اللوحة ١٢) بسبب تقادم الزمن وعوامل الطبيعة وعبث الإنسان بها قديماً وحديثاً.

إن أعمال المسح الميداني لآثار المباني الغربية للجبل قد بينت أن هذا الموقع لم يكن قرية صيد أو مركزاً صغيراً بل كان مدينةً من مدن المرتفعات التي أقيمت على سفح جبل

وحصن قروان الغربي، وقد اتخذت المدينة منه وسيلة هامة لحمايتها(١٠)، وربما نسب اسمها إليه (أي مدينة قروان) مثل اسم معبد الإله ود المسمى قروان كما جاء في نقشي (Nashri 4;5)، أضف إلى ذلك أن القرية التي أقيمت على أنقاض المدينة القديمة تسمى قرية هجرة قروان القديمة ، ويبدو أن الموقع قد هجر بعد ذلك خلال العهود الإسلامية، وتم استيطان موقع آخر في نفس المنطقة ويحمل نفس الاسم القديم.

وليس هنا مجال للحديث عن آثار ونقوش قرية هجرة قروان الحالية.

ثانياً: النقوش :-

عثر على مجموعة نقوش في موقع جبل قروان غير مؤرخة أومتنورة ، كما أنها لم تذكر أسماء ملوك أو أقيال مشهورين لتساعدنا على تاريخها، ولذلك اعتمدنا على علم تطور الخط(**paleography**) الذي يشير لنا وبشكل تقريبي إلى أنها تعود إلى المرحلة المبكرة التي تشمل فترة ما قبل الميلاد (١١)، وأقدم نقوش هذه المجموعة هو نقش(**Nashri 4**) المدون بخط المحراث (أي من اليمين إلى اليسار والعكس)، والذي ربما يعود إلى القرن السابع قبل الميلاد، أو إلى زمن أسبق منه(القرن الثامن قبل الميلاد) من عصر مكاربة سبأ(١٢)، وبقية النقوش دونت بالطريقة العادية (أي كتابة السطور من اليمين إلى اليسار)، والتي أصبحت هي الطريقة المعتادة منذ أوائل عصر ملوك سبأ(١٣). أما لهجة هذه النقوش فهي اللهجة السبئية، وقد حفرت بعناية نسبية على الأحجار والصخور من قبل أناس عاديين كالتجار والمزارعين من أهل المنطقة أو المارين بها، وسجلوا فيها أسماءهم ودعواتهم بأسماء آلهتهم بما يخدم مطالب حياتهم اليومية.

ش (Nashri 4):

عبارة عن نقش حفر على قطعة حجر جيري، ويبلغ طول النقش ٩سم، وعرضه ٩سم. وارتفاع الحرف٢سم.

يتألف النص من أربعة أسطر قصيرة، وبدون الخط الفاصل بين الكلمة والكلمة التي تليها، واتجاه الكتابة في السطر الأول من اليمين إلى اليسار على عكس اتجاه بقية الأسطر التي كتبت من اليسار إلى اليمين (اللوحة ١)، ومن المفترض أن السطر الثالث يبدأ من اليمين إلى اليسار، كما هو معروف في خط المحراث.

فهل أخطأ الكاتب في ذلك؟ كما أهمل الخط الفاصل بين الكلمات؟ أم أن النقش له خصائص كتابية لم نألفها من قبل؟

ص:

١- م ك ر ب م ←
٢- ب ن س م ك ر ب →
٣- م ر ث د و د م →
٤- ذ ق ر و ن →

تتوى:

١- مكرب
٢- بن سم كرب
٣- في حماية (الإله) ود
٤- صاحب معبد قروان

شية:

س١- ، رب م: مكرب (الميم للتنوين) يرد هذا الاسم ربما لأول مرة في النقوش المعروفة كاسم شخص، وقد ورد الاسم لقب شخص في نقش (م ذ خ ر م/ذ م ك ر ب م: **RES3515bis**)، واسم أسرة في نقش (**CIH621/3**)(١٤)، و قد ربما تكون وظيفة صاحب النقش مكرب ، وهولقب ملكي حمله بعض حكام اليمن القديم في فترة ما قبل الميلاد (انظر مثلاً: م ك ر ب | س ب أ . **RES3945/1** ; م ك ر ب |ح ض ر م ت . **RES2687/1** ; م ك ر ب | ق ت ب ن.**RES3550/1** ; م ك ر ب | أ و س ن .السقاف**1/3**)، ومعنى مكرب في المعجم السبئي ،أنه " لقب رئيس حلف قبلي" أي مجمع الشعوب و موحد ها(١٥).

س٢. ، ن ك رب: (هكذا) بدون فاصل، ب ن: بمعنى ابن، س م ك ر ب: اسم علم مركب من سم، والفعل الماضي كرب مثل (س م هـ ك ر ب: **CIH37/1**) ،(أ ب ك ر ب: **Ja552/1;553/1;Gar Bayt al–Ashwal2/1**).

س٣ ، ث د: تأتي بمعنى وضع شخص نفسه في حماية إله(١٦)، وهي على صيغة اسم

الفاعل(١٧)، ويتردد ذكر هذه الصيغة في نقوش هذه المجموعة (**Nashri5⁄3;6⁄2; 8⁄2 9⁄2;**).

ه: ود (الميم للتنوين) اسم الإله الرئيسي لصاحب النقش، وهو القمر، والود هو الحب، وكانت عبادة الإله ود في معين في وادي الجوف (**RES3458⁄1**)، وأوسان في وادي مرخة (**RES3902⁄3-5**)، ومأذن في شمال وشمال غرب صنعاء (**Ja655⁄19-20**)، بل و في كل اليمن القديم عبد الإله ود.

س٤ ر و ن: اسم معبد (للإله ود)أو نسبة لجبل قروان يرد في هذا النقش لأول مرة، وذي في أول الاسم تدل النسبة إلى مكان أو شيء آخر، وصيغة (و د م | ذ ق ر و ن)، تحمل معنى الإله ود صاحب المعبد المسمى قروان، وهو الاسم الذي لا زال يحمله جبل قروان حتى الوقت الحاضر، وظاهرة بقاء أسماء الأماكن منذ القدم ليومنا هذا تنفرد بها حضارة اليمن، مما يساعدنا على إعادة رسم خارطة سياسة جغرافية لليمن القديم(١٨).و يرجح أن يكون موقع المعبد بأعلى جبل قروان من الناحية الجنوبية، وهي مصدر النقش.

ش (Nashri 5):

نقش حفر على صخرة، ويبلغ طول النقش ١٣سم وعرضه ١٠سم. وارتفاع الحرف ٢سم، في اليمين يوجد رسم لغزالين ، ويحيط به إطار (اللوحة ٢).

يتألف النص من خمسة أسطر قصيرة كتبت معظم حروفها بخط المسند، إلا أن بعض الحروف لها شكل مشابه لرسمها في خط الزبور، ومثال على ذلك حرف الميم (الحرف الثاني من السطر الأول)، وحرف القاف (الحرف الأول من السطرالخامس)، على أن للثاء (الحرف الثالث من السطر الثالث) رسم خاص يشبه رسم حرف الزين، والنقش (**Nashri 6**) من هذه المجموعة يحمل الخصائص الكتابية نفسها.

ص:

١- ب م ك م
٢- ب ن ا ن ع د م
٣- م ر ث د ا
٤ - و د م ا ذ
٥- ق ر و ن

محتوى:

١- بمكم

٢- بن نعدم

٣- في حماية

٤- (الإله) ود صاحب معبد

٥ – قروان

الحاشية:

س١ ك م: اسم علم لصاحب النقش، وربما يرد لأول مرة في هذا النقش.

(**ب ك م :** اسم أسرة حضرمية في نقش: **Ja944/1**)(١٩).

س٢ ن ع د م: لعله اسم الأب أو الأسرة التي ينتمي إليها صاحب النقش، وهذا الاسم غير معروف في النقوش اليمنية القديمة.

س٣ـ٥- ث د د م ر و ن: هذه الصيغة متكررة الذكر في النقش السابق (**Nashri 4/3-4**)، والمعنى: (صاحب النقش) في حماية (الإله) (ود) سيد معبد قروان.

كان السائد لدى الدارسين أن عبادة الإله ود في محيط صنعاء تقتصر على المناطق الشمالية والشمالية الغربية التابعة لمأذن وجارتها سهمان (٢٠). لكن اكتشاف النقشين (**Nashri 4;5**) أثبت انتشار عبادة الإله (ود) بين سكان مناطق جنوب شرقي صنعاء خاصة في موقع جبل قروان الذي كان مكرس لعبادة الإله (ود) في معبد قروان، وهو اسم لمعبد جديد يذكر لأول مرة في النقوش اليمنية القديمة، ويعد بمثابة إضافة جديدة إلى المعابد الأخرى المعروفة للمعبود نفسه مثل معبد سمع وشعوب ويفع شمال صنعاء (نقش **DuLa' 1/1**)(٢١).

يفهم من صيغة الحماية المذكورة (مرثد ود) أن الإله ود كان حامياً وراعياً لعُباده الذين تقربوا بأنفسهم إليه وينتظرون بالمقابل حمايته ورد الضرر والحسد عنهم .

ويعد هذا تأكيداً لما هو معروف في النقوش اليمنية بالصيغة السحرية (ود ـ أب: **RES4083** مثلاً)، و(حمو ود: **CIH591;592**) أي ود الحامي(٢٢).

يظهر إلى جانب اسم الإله ود في النقش الثاني (**Nashri 5**) رسم صخري لغزالين وهما في حالة مشي سريع أو قفز إلى الإمام، ولعله مشهد صيد، وتتميز بالقرون الطويلة المعوجة بشكل حادة كالهلال، ويدل هذا على أن ود يمثل صورة للإله القمر ، وأن الغزال رمزاً له، كما يرمز له أيضاً

بالأفعى(**RES3010=GL1316**)(٢٣).

يتميز النقش الثاني والثالث (**Nashri 5 ;6**) من هذه المجموعة بكتابتهما التي جمعت بين الخط المسند وخط الزبور على الصخور، وقد عثر الباحث على صخور أخرى عليها كتابات بخط الزبور ما زالت حتى الآن قيد البحث والدرس.

وآمل أن اقرأ لغيري أيضاً ممن اكتشفوا لأول مرة نقوش صخرية بخط الزبور في موقع ريمة حُميد(٢٤).

هذه الاكتشافات ستغير ما كان سائداً لدى الدارسين أن خط الزبور يكتب فقط على عسب النخيل وعيدان الخشب(٢٥).

ش (Nashri 6):

نقش حفر على صخرة، ويبلغ طول النقش ١٢سم وعرضه ٢٤سم. ارتفاع الحرف ٤سم، في اليمين يوجد رسم لوعل ويحيط به إطار (اللوحة ٣).

يتكون النص من سطرين قصيرين، وقد طرأ بعض التشوه على السطر الثاني.

الخصائص الكتابية لهذا النقش مشابهة للنقش السابق (**Nashri 5**) حيث رسمت حروفه بخط المسند وبخط الزبور، ومثال على ذلك الكلمة الثالثة من السطر الأول (ه ش م ر).

ص:

١- ص ب ح م | ب ن هـ ش م ر

٢- [م ر] ث د ح ج ر م

تحتوى:

١ - صبح بن هشمر

٢ - في حماية (الإله) حاجر

شية:

س١ـ ص ب ح م : صبح (الميم للتنوين) اسم علم معروف في النقوش مثلاً (**NNN 20/2B**) ب ن هـ ش م ر: (هكذا) بدون فاصل، ب ن: ابن. هـ ش م ر: اسم علم ورد سابقاً في النقوش، انظر مثلاً النقش (الخشبي**3/2**)، كما جاء في نقش (**Nashri 7/1**) من هذه المجموعة (هـ ش م ر| ب ن| ك ب ر م) مما يوحى إلى إمكانية تطابق النسبة بين أصحاب النقشين على النحو الآتي: كبير (الأب).

هشمر (الابن).
صبح (الحفيد).

س٢ [ث د: أكملت قراءة الكلمة على الترجيح استناداً إلى تكرارها في النقشين.

؛ ر هـ: حاجر (الميم للتنوين) اسم الإله الرئيسي بصاحب النقش، ويتردد ذكره في بعض نقوش هذه المجموعة (**Nashri 8/2 ; 9/2–3**)، وله شواهد في نقوش غيمانية متأخرة، تعود للقرون الأولى للميلاد(٢٦)، حيث يذكر فيها الإله حاجر كحامي لشعب غيمان، منعوتاً بلفظ قاحم، انظر مثلاً النقش (**Ja 644/29** . و ب ش ي م هـ م و| ح ج ر م | ق ح م م)أي وبجاه حاميهم (الإله) حاجر قاحم.

مما يرجح أن صبح بن هشمر صاحب النقش ممن ينتهون إلى غيمان الواقعة جنوب جبل قروان مباشرة مصدر نقشنا هذا، والذي ربما كان للإله حاجر معبد فيه. وظهرت لكلمة حجر تفسيرات كثيرة، ففي المعجم السبئي أن حجر حماية (بطلسم) تعويذة، حجر، حمى (شيئاً لاستعمال خاص)(٢٧)، وفي تفسير كلمة حجر في الآية الكريمة "وقالوا هذه أنعام وحرث حجر لا يطعمها إلا من نشاء"(٢٨) تعني الحرام والتحريم(٢٩)، وفي آية أخرى: "هل في ذلك قسم لذي حجر"(٣٠) أي صاحب العقل، وإنما سمي بذلك لأنه يمنع صاحبه من تعاطي ما لا يليق به، وحجر الحاكم على فلان أي منعه من التصرف(٣١). ويأتي الحجر بمعنى المنع في لهجات اليمنيين حتى وقتنا الحالي. يذكر بعض الدارسين أن اسم الإله حاجر قاحم هو شكل آخر للإله عثتر في هيئته المقاتلة (حاجر = المدافع)، ويرد بنفس المعنى في نقوش معينية، ويدل اللقب نفسه في بعض النقوش السبئية حاجر(**Nashri 6/2 ;8/2 ;9/2-3**)على اختصار واضح للقب الكامل حاجر قاحم(٣٢)، انظرعلى سيل المثال النقش(**Ja589/7**).

في نقش (**Nashri 6**) يظهر اسم الإله حاجر إلى جانب رسم صخري لوعل ذو قرون طويلة تشبه الكاس، وتنحرف رؤوس القرون إلى الخارج قليلاً(انظراللوحة ٣) بحيث لا يدع مجال للشك في رمزه إليه، وهذا تعزيز للرأي القائل بأن الحيوان الرمزي للإله عثتر هو الوعل المرسوم بشكل كامل على الصخور أو صور منحوتة لرؤوس الوعل على الأحجار(٣٣).

والجدير بالذكر أن عثتر هو الإله النجمي (إله الزهرة)، وله صفة العمومية لدى عبادة من أهل اليمن القديم، ويحتل المقام الأول في صيغة أدعيتهم (ب ع ث ت ر| و هـ و ب س| و أ ل م ق ه ... **Ja 629/40-47 ;643 bis/ 9-10;Ir 2 ; 4**) ، وهوبس وحاجر وسحر أحد صور الإله

عشتر **(Ja 644⁄28-30; C1H 365⁄18-2)** ، ومن صفاته الشارق (ع ث ت ر| ش ر ق ن. **Ja562⁄20; CIH46⁄5**)، والعزيز (ع ث ت ر|ع ز ز ن. **Ja643bis⁄10**) أو عزيز (ع ث ت ر|ع ز ز م. **Ja568⁄24-26;Ir5**)، ويجير أو يجور(ع ث ت ر| ي ج ر. **Ja618⁄36**). وقد ارتبط اسمه أيضاً في النقوش بحماية الأشخاص (م ر ث د | ع ث ت ر) أو (م ر ث د | ح ج ر م. **Nashri 6 ;8 ;9**)، والممتلكات، والمباني (ر ث د|ع ث ت ر. **Nashri1; CIH41; YMN 5 ;6 ; GL1537; RES4198**)، وسقاية الأراضي الزراعية وغيرها(٣٤).

ذ ن (Nashri 7):

نقش حفرعلى صخرة، ويبلغ طول النقش ١٤سم وعرضه ٢٠سم .و ارتفاع الحرف ٣سم، ٤سم. يتألف النص من ثلاثة أسطر وضعت داخل إطار ، والكلمة الأولى من السطر الثاني غير واضحة (اللوحة ٤)

ص:

١- هـ ش م ر| ب ن | ك ب ر م

٢- ص ـ ص [د] | ح ن أ | ب هـ و

٣- ر س ي | ض ح ن | ب ع د | أ ن ث ت هـ

محتوى:

١- هشمر بن كبير

٢- (ص . صاد) حنا وبها

٣ - رسا على الذبيحة بعد أنثاه

تعليقات:

س١ ن ه ر: اسم صاحب النقش، وقد ورد ذكره في نقش ابنه صبح **(Nashri 6/1)** ب ن: ابن. ك ب ر م: كبير (الميم للتنوين)اسم ولد صاحب النقش، وورد علم لشخص آخر ينتمي لغيمان في نقش **(Ja626⁄2,18)**، وقد جعل الهمداني من اسم كبير جد تنسب إليه غيمان(ذا غيمان بن أحنس بن كبرإل ...)(٣٥)، وظاهرة تكرار أسماء الأعلام داخل الأسرة والقبيلة اليمنية معروفة منذ القدم حتى يومنا هذا.

س٢ ص [د]: هذه الكلمة ينقصها الحرف الثاني ، وأيضاً لسنا متأكدين من قراءة حرفها الأخير مما يصعب علينا تفسيرها بشكل صحيح، ونقترح من خلال سياق النص أن تكون بمعنى صاد

أو صيد. ح ن أ : قد تكون اسم لنوع من الحيوانات التي تصاد مثل: (صاد وعلاً)، والأرجح أن حنا اسم المكان نفسه. فقد جاء في لسان العرب ما نصه: "ومن كلام العرب: صدنا قنوين، يريد: صدنا وحوش قنوين، وإنما قنوان اسم الأرض..."(٣٦). أضف إلى ذلك أن صيغة: (ص د | ح ن أ) في هذا النقش لها شواهد مشابه وردت في مجموعة نقوش يلا في خولان العالية مثل نقش (**Ir42/3:** ص د | أ ر ي د ي) إي صاد (من منطقة) أريدي(٣٧). ب ه و: بها، والمقصود منطقة حنا.

س٣ س ي: فعل بمعنى رسا، ثقل على أحد(٣٨). ض ح ن: تأتي في النقوش بمعنى ذبيحة(٣٩). ب ع د | أ ن ث ت هـ: جار ومجرور بمعنى بعد (ذبح أوصيد) أنثاه.

يفهم مما سبق أن أسرة كبير من أوائل أهل غيمان، وربما من حكامها في فترة ما قبل الميلاد، فهشمر بن كبير كان يترأس فرقة الصيد في موقع حنا (الحمراتين حالياً)، وقد خلد تلك الزيارة بكتابة نقش باسمه على صخور مكان الصيد نفسه.

وهذا يذكرنا بعدد من النقوش التي تتحدث عن موسم الصيد والمكان الذي يتم فيه الاصطياد، ويقوم به حكام سبأ بأنفسهم ومعهم كبار القوم والكهنة، وهو ما يمكن وصفه بالصيد الديني المقدس مثل صيد عشتر(**RES3625:Ry544**)(٤٠).

ش (Nashri 8):

نقش حفر على صخرة، ويبلغ طول النقش ٥سم وعرضه ١٢سم. و ارتفاع الحرف ٢سم.

يتألف النص من سطرين، وقد طرأ عليهما بعض التشويه (اللوحة ٥).

ص:

١- [هـ] و ج ذ | ب ن | [.] ع م ن

٢- م ر ث د | ح ج ر م | و ل [...]

محتوى:

١- [ه]و جذ بن [.] عمن

٢- في حماية (الإله) حاجر ولـ [...]

شية:

س١ و ج ذ: تم تصحيح اسم صاحب النقش هوجذ بحرف الهاء، وليس بحرف الباء الموجدة في صورة النقش (اللوحة ٥) لأن محاولة توضيح حروف النقش من قبل أحد زوار الموقع في

وقت من الأوقات قد ألحقت به لبساً هذا من جهة، ومن جهة أخرى ورد اسم الاب (هوجذ) في نقش مجاورله مسجلاً باسم ابنه (ل ح ي ع ث ت| ب ن|هـ و ج [ذ] ب ن | [..]ع م ن: اسم الجد الذي ينتمي إليه أصحاب النقشين، إلا أن الباحث لم يتمكن من قراءة الحرف الأول من هذا الاسم، وربما يقرأ (ل) أو (ن) ولكنها قراءة غير مؤكدة، وإذا افترضنا ذلك فسيكون الاسم (لعمن) أو (نعمن) (قارن: ن ع م ن - أي نعمان اسم أسرة سبئية في نقش: **RES4919/2**)(٤١). **(Nashri8/1,2**

س٢ | **ح ج ر هـ:** في حماية الإله حاجر. ول [...]: صيغة دعاء ورجاء مركبة من حرف العطف الواو، ومن لام الأمر الدالة على الدعاء والرجاء، ويتعذر استكمال ما بعدها لأنها غير واضحة تماماً في النقش.

ش(Nashri 9):

نقش حفر على صخرة، ويبلغ طول النقش ١٠سم، وعرضه ١٠سم. و ارتفاع الحرف ٢سم. يتألف النص من خمسة أسطر يحيط بها إطار، وقد طرأ بعض التشوه على السطر الثالث (اللوحة ٦).

النص:

١- ل ح ي ع ث ت | ب ن
٢- هـ و ج [ذ |] م ر ث د| ح
٣- ج ر م [...] م س و ذ
٤- [أ] و ث ن ن و ه و ف ي
٥- ن هـ و و ش ر ح

المحتوى:

١- لحي عثت بن
٢- هوجذ[ذ] في حماية (الإله) حا
٣- جر [...] م س و ذ
٤- الأوثان (حجارة الحدود) وأوفى
٥- له (الإله)بالحماية والرعاية

شية:

س١ ن ح ، ع ث ت: اسم علم مركب من لحي، واسم الإله عثتر، وقد طرأ عليه الحذف وأصله لحي عثتر، وذلك وفقاً لقاعدة الترخيم عند العرب مثل قولهم يا حار أي يا حارث(٤٢)، ومن الملاحظ أن اسم الإله عثتر قد يرخم أحياناً على (عثت) أو (عث) إذا جاء مركباً مع أحد أسماء الأعلام الشائعة آنذاك من نحو (لحي عثت) و(أوس عث) وغيرهما(٤٣)، حيث كان يدخل اسم الإله عثتر في تلك الأسماء المركبة تبركاً وتيمناً به (٤٤). ب ن: ابن

س٢- بـ[ذ]: الحرف الأخير من اسم والد صاحب النقش أصيب بتلف، ورجحنا أنه حرف الذال استنادا للنقش السابق (**Nashri8/1**). م ر ث د: في حماية إله.

س٣.٢ ح ر م: انتهى السطر الثاني بحرف واحد من اسم الإله حاجر وهو (ح)، والثلاثة الحروف الأخيرة تشكل بداية السطر الثالث.

س٣. ٤- ن و ذ [أ] ، ن ن: في انطماس في أول الكلمة لمسافة تتسع لحرفين أو حتى ثلاثة، أضف إلى ذلك أن الكاتب قد أهمل الخط الفاصل بين كلمات السطر الثالث والسطور التي تليه، ولهذا يصعب علينا شرح الكلمة المفقودة وعلاقتها بما قبلها وما بعدها، فالاحتمالات كثيرة منها:

- لقب ومعبد للإله حاجر: بصيغة: ح ج ر م [ق ح م] م (ب ع ل) [أ] و ث ن ن (الأوثان اسم للمعبد في أول السطر الرابع)، ونقرأ في نقوش غيمانية أخرى (ح ج ر م | ق ح م م | ب ع ل | ع ر ن هـــــــن | ت ن ع | و ل م س) انظـــــــر مـــــــثلاً (Ja598/7;644/29;747/20).

وتعترض هذا الاقتراح مشكلات تتعلق بأبدل كلمة (س و ذ) بـ (ب ع ل) كخطأ من الكاتب، وهذا ليس مستبعداً، وله شواهد نقشية أخرى فيها أخطاء تم تصحيحها من قبل بعض الدارسين(٤٥).

- الإله حاجر والآلهة شمس بصيغة: ح ج ر م [و ش] م س و ذ [أ] و ث ن ن

يلاحظ أن حرف الواو في السطر الثالث متصلة باسم الآلهة شمس بدون حرف الهاء التي من المفترض أن تكتب قبل الواو كما في نقش (ش م س ه و:**CIH537/2**) أي شمسه ، وهي مركبة من المضاف شمس والمضاف إليه هو ضمير الغائب المفرد تبعاً لسياق النص، وهذا يدل على أن للمتعبد علاقة شخصية مع الآلهة شمس(٤٦).

أما حرف الذال في آخر السطر الثالث فهي متصلة باسم الأوثان في أول السطر الرابع . والمعنى-

إذا صحت القراءة ـ الإله حاجر والآلهة شمسهُ سيدة معبد الأوثان (حجارة الحدود)، واسم المعبد مشتق من الجذر وثن ويعني حدد، وضع حداً، والأوثان صيغة جمع وتعني نصب ، حجر حد، حد(٤٧)، وما زالت هذه اللفظة معروفة وتحمل نفس المعنى إلى اليوم.

يبدو أن الاقتراح الثاني أقرب إلى الترجح، ولعل ما يعزز ذلك ما ورد في نقش لبني سحر السبئيين (**Ja 664/20–21**): ش م س ه م و| ب ع ل ت ي|أ و ث ن ن. ونقش لبني غيمان (**NNA 24/7**): ش م س م | ب ع ل ت | م ر خ م م. ونقش آخر لبني غيمان (**Ja564/30–31**): و ب ش ي م هـ م و| ح ج ر م| ق ح م م | ب ع ل | ع ر ن هـ ن | ت ن ع | و ل م س | و ب ي ت ن | أ ح ر م| و ب ش م س ي هـ م و| ب ع ل ت ي | ن هـ د.

نستنتج من النقوش السابقة أن هناك ستة معابد لآلهة بني ذي غيمان في أراضيهم وهي:

ـ الأوثان معبد الآلهة شمس.

ـ مرخم معبد الآلهة شمس.

ـ نهد معبد الآلهة شمس.

- تنع وليس وأحرم معابد للإله حاجر.

ولكن مع الأسف لا يعرف شيئاً عن مواقع هذه المعابد نظراً لعدم القيام بأية أعمال مسح علمي منظم وتنقيب أثري في موقع غيمان وما جاورها حتى اليوم، وهذا ما نأمل أن يتحقق في المستقبل القريب.

س٤ـ٥- ـ ي ن هـ ي: الواو حرف عطف. هـ و ف ي ن: اسم مصدر، وهو من الفعل الماضي المزيد بحرف الهاء في أوله. هـ و ف ي. كما هو معروف في اللغة السبئية(٤٨)، و ف ي: بمعنى وفى، منح ، حمى(٤٩). هـ و: ضمير متصل غائب للمفرد المذكر، والواو في آخره لإشباع حركة الضم، والمعنى العام: وأوفى له (الإله) بالحماية.

س٥ ، ر ح: الواو حرف عطف. ش ر ح: فعل ماض بمعنى حرس، حفظ، حمى(٥٠).

ش (Nashri 10):

نقش قصير يحمل اسم صاحبه كتب أسفل صخرة النقش السابق.

ويبلغ طول النقش ٣سم، وعرضه ٨سم. وارتفاع الحرف ٣سم (اللوحة ٦).

ص:

١- م ر ش ن | ب ن

٢- ش ب ل م

محتوى:

١- مرشن بن

٢- شبل

الشيبة:

س١ م ر ش ن: اسم علم لصاحب النقش، ويقرأ ما رش ومازال هذا الاسم موجود حتى الآن في عدد من مناطق اليمن. ب ن: ابن.

س٢ ب ل م: شبل (الميم للتنوين) اسم الاب أو الأسرة التي ينتمي إليها صاحب النقش، وورد شبل اسم أسرة في نقش (الزبيري ـ بشار**4/2**)(٥١)، وكذلك اسم علم في عدد من النقوش مثل النقش (الخشبي**4 /4**).

الخاتمة:

تمثلت النتائج التي توصل إليها البحث في الآتي:

- يتبين من خلال هذا البحث أن موقع جبل قروان في جنوب شرقي مدينة صنعاء بمديرية سنحان وبني بهلول (ذي جره قديماً)، وترجح المراجع المتوفرة أن تاريخ هذا الموقع يعود إلى العصر البرونزي الذي ظهر في المرتفعات اليمنية نحو الألف الثالث قبل الميلاد، وإلى العصر التاريخي في الألف الأول قبل الميلاد، وما بعد الميلاد، ويبدو أن الموقع قد هجر بعد ذلك، ثم استوطن مرة أخرى خلال الفترة الإسلامية المبكرة.

- إن أبرز ما يشكل أهمية هذا الموقع هو وجود رسوم صخرية لكثير من مناظر الصيد والحيوانات البرية مثل الغزال والوعل، وقد أتقن الفنان اليمني رسمها على الأحجار والصخور، ، وهي أهم شاهد على النشاط الفني والفكري والرمزي لأماكن استيطان الإنسان في عصر ماقبل التاريخ والعصر التاريخي، ولها أيضاً دلالات معينة في عقيد تهم الدينية، فالغزال رمز لمعبودهم ود، والوعل رمز لمعبودهم حاجر.

- لجبل قروان شواهد أثرية معمارية منها آثار بناء الحصن في أعلى الجبل من الناحية الشماليه، و الطريق المؤدية اليه، وآثار بناء المدينة على السفح الغربي للجبل، بالإضافة الى الكر وف والمقابر.

- مجموعة نقوش جبل قروان تنشر لأول مرة في هذا البحث، وتعود إلى المرحلة المبكرة (ما بين

القرنين السابع والثاني قبل الميلاد تقريباً)، ومدونه باللهجه السبئية وبخط المسند، ويتميز النقش الثاني والثالث (**Nashri 5 ;6**) من هذه المجموعة بكتابتهما التي جمعت بين الخط المسند وخط الزبور على الصخور. وتأتي أهمية مثل هذه النقوش الجديدة في تغيير ما كان سائداً لدى الدارسين من أن خط الزبور يكتب فقط على عسب النخيل وعيدان الخشب .

- تكمن أهمية النقشين(**Nashri 4;5**) بأنهما يذكران ولأول مرة اسم قروان كمعبد للإله ود، وهو الاسم الذي مازال يحمله جبل قروان حتى الوقت الحاضر، ويعد معبد قروان، بمثابةإضافة جديدة إلى المعابد الأخرى، المعروفة للمعبود نفسه مثل معبد سمع وشعوب ويقع شمال صنعاء (نقش: **DuLa' 1/1**).

- لعل أقدم ذكر للإله حاجر، ورد في بعض نقوش هذه المجموعة (**Nashri 6/2; 8/2 ; 9/2–3**)، وله شواهد في نقوش غيمانية متأخرة، تعود للقرون الأولى للميلاد، حيث يذكر فيها الإله حاجر كحامي لشعب غيمان منعوتاً بلفظ قاحم، مثلاً النقش(**Ja 644/29**).

على نحو يؤكد أن اصحاب هذه النقوش ممن ينتهون إلى غيمان الواقعة جنوب جبل قروان مباشرة مصدر نقوشنا هذه، والذي ربما كان للإله حاجر معبد فيه .

ومهما يكن الأمر فإن تاريخ موقع جبل قروان وماجاوره لا يكشفه إلا مسح أثري دقيق وتنقيب علمي منظم، نرجو أن يتحقق قريباً من قبل القائمين على الآثار.

كما يوصي الباحث أيضاً بالحفاظ على هذه المواقع الأثرية التاريخية النادرة التي تعد إضافة هامة إلى شواهد تاريخ وحضارة اليمن العريق.

ا مش:

١)هذه المعلومات وغيرها مأخوذة من مسوحات ميدانية، قمنا بها أثناء إعداد هذا البحث، مع شكري وعرفاني لكل من أهدى إلي نقشاً أو أرشدني إلى معلم أثري في موقع جبل قروان وما جاوره من أهالي المنطقة، وفي مقدمتهم أخي وحبيبي مطهر، والمصور سامي أحمد، ومحمد صالح البكير، وعبد الحكيم عبد الخالق.

٢) انظر التفاصيل في المقال الذي نشر الكاتب: الشهاري، محمد علي: لأول مرة.. نقوش صخرية بخط الزبور في موقع ريمة حميد في (صحيفة ٢٦ سبتمبر) العدد ١٤٣٩، الخميس ٢٦ فبراير ٢٠٠٩م، صـ٩. وبخصوص ذي جره انظر: الناشري، علي محمد: ذي جره ودورهم في حكم دولة سبأ و ذي ريدان- دراسة في التاريخ السياسي لليمن

القديم-إصدارات وزارة الثقافة والسياحة، صنعاء، ٢٠٠٤م، صـ٣٦ ـ ٤٩، خارطة رقم (١ ـ ٢).

٣) الناشري، ذي جره ، صـ١١ ، وما بعدها.

٤) انظر التفاصيل لدى: إينزان، ماري لويز، ورشاد، مديحه: فن الرسوم الصخري واستيطان اليمن في عصور ماقبل التاريخ، ترجمة، عزيزعلي الأقرع ومديحه رشاد، المراجعه العلمية ،جمال الدين ادريس، المركز الفرنسي للآثار والعلوم الاجتماعية – بصنعاء،٢٠٠٧ م، صـ١، وما بعدها.

٥) بالنسبة لشق الطرقات في اليمن القديم انظر مثلاً: الجرو، أسمهان سعيد: دراسات في التاريخ الحضاري لليمن القديم، دار الكتاب الحديث، ٢٠٠٣م، صـ ٢٢١ ـ ٢٢٢.

٦) الهمداني، أبي محمدالحسن بن أحمد بن يعقوب: الإكليل، ج٨، تحقيق، محمد بن علي الأكوع الحوال، دار التنوير للطباعة والنشر بيروت، ط ٤، ١٩٨٦ م، صـ١٢٥.

٧) لمزيد من التفاصيل انظر مثلاً: باسلامة، محمد عبدالله: شبام الغراس، مؤسسة العفيف الثقافية، صنعاء، ط١، ١٩٩٠م، صـ٩٨ ـ ١١٣ ؛ الشيبة، عبدالله حسن: الديانة في اليمن القديم (ترجمات يمانية)، منشورات دار الكتاب الجامعي، ٢٠٠٨م، صـ٢٢٦; كلودرو، جان: تنوع القبور (اليمن في بلاد ملكة سبأ)، ترجمة بدر الدين عرودكي، مراجعة، يوسف محمد عبدالله، دمشق ط١، ١٩٩٩م، صـ١٦٩.

٨) انظر: الشيبة، الديانة في اليمن، صـ٢٢٧ ـ ٢٣٢ ؛ عبدالله، يوسف محمد: أوراق في تاريخ اليمن وآثاره، دارالفكر، بيروت - دمشق، ط٢، ١٩٩٠م ، صـ٣٠٦ ؛ جرلاخ، إيرس، وفوكت، بوركهات: شعوب: حفريات طارئة في مقبرة حميرية قديمة بصنعاء، (ملزمة عن تاريخ اليمن ج١)، المعهد الألماني قسم الشرق، مكتبة صنعاء، ٢٠٠٣م، صـ٤٢ ـ ٤٥.

٩) الجرو، التاريخ الحضاري، صـ٢١.

١٠) لقد أنشئت المدن اليمنية القديمة في مناطق توافرت فيها كل المقومات الطبيعية للإستيطان البشري، فمنذ الألف الأول قبل الميلاد برزت مدن الوديان الشرقية مثل مأرب وتمنع، ومنذ مطلع العصر الميلادي برزت مدن قيعان المرتفعات الغربية مثل صنعاء وظفار حمير كعواصم للمالك اليمنية، كما ظهرت في نفس الفترة مدن وعواصم محلية للقبائل اليمنية مثل مدينة نعض حاضرة بني

جره على سفح جبل كنن، انظر التفاصيل لدى: عبدالله، أوراق، صـ٣٣٣ ـ ٣٣٤؛ الشيبة، عبدالله حسن: دراسات في تاريخ اليمن القديم، مكتبة الوعي الثوري، تعز، ط١، ١٩٩٩ـ ٢٠٠٠م، صـ ١٨٩ ـ ٢٠٦؛ **AL–Sheiba,A.H:Die Ortsnamen in den altsudarabischen Inschriften.Mainz,1987.p.1–3,20, 32–38.**

١١) انظر: بيستون، أ.ف: قواعد النقوش العربية الجنوبية "كتابات المسند"، ترجمة، رفعت هزيم، جامعة اليرموك، ١٩٩٥م، صـ ١٠.

١٢) انظر: برون، فرنسوا: نشوء وصيرورة أبجدية جنوب الجزيرة العربية، (اليمن في بلاد ملكة سبأ)، صـ ٥٥ ـ ٦٥.

١٣) الإرياني، مطهرعلي: في تاريخ اليمن، نقوش مسندية وتعليقات، مركز الدراسات والبحوث اليمني، صنعاء، ط٢، ١٩٩٠م، ص٤٢٩.

١٤) انظر: **Abdallah,Y.M:Die personennamen in al-Hamdani s al-Iklil und ihre parallelen in den altsudarabischen inshriften,Tubingen,1975.p58.**

١٥) المعجم السبئي، مادة كرب. وللمزيد من التفاصيل عن المكاربة انظر على سبيل المثال: الناشري، علي محمد: اليمن موحداً تحت رآية سبأ، (مجلة) آداب الحديدة، العدد١، ٢٠١٠ م، ص٣٦٣- ٣٦٧؛ السقاف، محمود محمد: أول نقش يذكر مكرب اوسان، (مجلة) ريدان، العدد٦، ١٩٩٤م، ص١١٣-١١٥ ; **Beeston,A.F.L :Kingship in Ancient South Arabia, in JESHO,15,1972.p.264,265.**

١٦) المعجم السبئي، مادة رثد.

١٧) بيستون، قواعد النقوش، صـ٣٨، ١١٤.

١٨)انظر: **Al-Sheiba:Die Ortsnamen…p.1-62.**

١٩) انظر: بافقيه، محمد عبدالقادر، وآخرون: مختارات من النقوش اليمنية القديمة، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة الثقافة، تونس، ط١، ١٩٨٥م، ص٤٤٩.

٢٠) انظر مثلاً: بافقيه، محمد عبدالقادر: مملكة مأذن...شواهد وفرضيات، (مجلة) دراسات يمنية، العدد ٣٤، ١٩٨٨م، ص٢٠- ٢٤؛ روبان، كرستيان: مآذن، ترجمة، علي محمد زيد، الموسوعة اليمنية، ج٤، مؤسسة العفيف الثقافية، صنعاء، ط٢، ٢٠٠٣م، صـ٢٥١٤؛

الناشري، علي محمد: صفة مأذن في صفة جزيرة العرب والإكليل للهمداني، (بحث غير منشور) قدم لندوة الهمداني.. قراءات معاصرة ٢٠ـ ٢١ ابريل ٢٠١٠م، جامعة صنعاء، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، صـ١- ٣.

٢١ **Garbini,G:Iscrizioni sabee da Dula',in,AION32,1972.p513,515 .**

٢٢) الجرو، التاريخ الحضاري، صـ١٧٩ ؛ الصلوي، إبراهيم: أعلام يمانية قديمة مركبة، دراسة عامة في دلالاتها اللغوية والدينية، (مجلة) دراسات يمنية، العدد٣٨، ١٩٨٩م، صـ١٣٧ ـ ١٤٠.

٢٣) الشيبة، الديانة في اليمن، صـ١٩٣.

٢٤) انظر: الشهاري، ريمة حميد، صـ٩.

٢٥) انظر: ريكمنز، جاك وآخرون : نقوش خشبية قديمة من اليمن، منشورات المعهد الشرقي في لوفان، ١٩٩٤م. صـ١، وما بعدها.

٢٦) الشيبة، الديانة في اليمن، صـ١٤٦ ؛ عبدالله، أوراق، صـ٣٠٧ ؛ صدقة، إبراهيم صالح: آلهة سبأ كما ترد في نقوش محرم بلقيس (رسالة ماجستير) غير منشورة، جامعة اليرموك، معهد الآثار والانثوبولوجيا، ١٩٩٤م، صـ٥٢ ؛ **Robin ,Ch:Linscriptino Ir 40 de Bayt Dab'an et la tribu Dmry,in Sayhadica,paris,1987.p.137,141,151.**

٢٧) المعجم السبئي، مادة حجر.

٢٨) سورة الانعام آية (١٣٨).

٢٩) ابن كثير، عماد الدين أبي الفداء اسماعيل: مختصر تفسير ابن كثير، ج١، اختصار وتحقيق، محمد علي الصابوني، دار الفكر، بيروت، ط٢، ١٩٩٩م، صـ٦٤٢.

٣٠) سورة الفجر آية (٥).

٣١) ابن كثير، المختصر، ج٣، صـ٦٣٠.

٣٢) الشيبة، الديانة في اليمن، صـ١٤٦ ؛ وانظر ايضاً: **Jamme,A:Sabaean Inscriptions from Mahram Bilqis (Marib),Baltimore,1962.p.46.**

٣٣) الإرياني، نقوش مسندية ،صـ٤٤٥ ـ ٤٤٤ ؛ الشيبة، الديانة في اليمن، صـ١٧٥، ١٩١، ١٩٢، ١٩٧ ؛ صدقة، آلهة سبأ، صـ٦٢، ٦٣.

٣٤) لمزيد من المعلومات انظرعلى سبيل المثال: موللر، والتر: الدين (اليمن في بلاد مملكة سبأ)، ص١٢٢- ١٢٤ ؛ شعلان، عميدة محمد: نقشان سبئيان جديدان من نقوش شواهد القبور (مجلة) جامعة صنعاء للعلوم الاجتماعية والإنسانية، العدد٢، ٢٠٠٧م، صـ٢٧٩- ٢٨٢ ؛ الشيبة، الديانة في اليمن، ص١٤٣- ١٤٧، ١٥٧، ١٧٥ ؛ صدقة، آلهة سبأ، ص٣٤- ٤١.

٣٥)- الهمداني، أبي محمد الحسن بن أحمد: الإكليل، ج٢، تحقيق، محمد بن علي الأكوع الحوالي، مطبعة السنة المحمدية، القاهرة، ١٩٦٦م، صـ١٣٩.

٣٦) لسان العرب، مادة صيد.

٣٧) انظر: الإرياني، نقوش مسندية، صـ٤٤٠، ٤٤٩، ٤٥٢ ـ ٤٥٥.

٣٨) المعجم السبئي، مادة رسي.

٣٩) نفس المصدر، مادة، ضحو.

٤٠) انظر مثلاً: الناشري، علي محمد: اليمن في عصر ملوك سبأ وذي ريدان من القرن الأول إلى منتصف القرن الثاني الميلادي (دراسة تاريخية من خلال النقوش) ، (أطروحة دكتوراة) غير منشورة، جامعة صنعاء، كلية الآداب، قسم التاريخ، ٢٠٠٧م، صـ٧٠ ؛ لوندين، أ.ح: دولة مكربي سبأ (الحاكم الكاهن السبئي)، ترجمة، قائد محمد طربوش، إصدارات جامعة عدن، ٢٠٠٤م، صـ٢٣٢ ـ ٢٣٣ ؛ الإرياني، نقوش مسندية، صـ٤٢٧ ـ ٤٧٦ ؛ الشيبة، الديانة في اليمن، صـ٢١٤، ٢١٥ ؛ الجرو، التاريخ الحضاري، صـ١٧٤.

٤١) انظر: **Abdallah: Die personennamen…p.92.**

٤٢) عبدالله، يوسف محمد: مدونة النقوش اليمنية القديمة، (مجلة) دراسات يمنية، العدد٢، ١٩٧٩م، صـ٥٤.

٤٣) بيستون، قواعد النقوش، صـ١٩ ؛ الصلوي، أعلام يمانية، صـ١٣٢.

٤٤) الجرو، التاريخ الحضاري، ص١٣٦.

٤٥) انظر مثلاً: روبان، كرستيان، حضارة الكتابة (اليمن في بلاد ملكة سبأ)، صـ٧٩ ؛ عبدالله، يوسف محمد: مدونة النقوش اليمنية القديمة، (مجلة) دراسات يمنية، العدد٣، ١٩٧٩م، صـ٤٤.

٤٦)الإرياني، نقوش مسندية، صـ٥٢ ؛ موللر، الدين، صـ١٢٣ : الناشري، اليمن في عصر ملوك سبأ وذي ريدان، صـ٨٢.

٤٧) المعجم السبئي، مادة وثن.

٤٨) بيستون، قواعد النقوش، صـ٣٧، ١٠٦.

٤٩) المعجم السبئي، مادة وفي.

٥٠) نفس المصدر، مادة شرح.

٥١) عربش، منير: نقوش مسندية جديدة من مديرية الحدا في محافظة ذمار، (مجلة) جامعة ذمار للدراسات والبحوث، العدد١، ٢٠٠٥م، صـ٢٥، ٢٦.

ادر والمراجع:

العربية:

- القرآن الكريم.
- ابن كثير، عماد الدين أبي الفداء اسماعيل: مختصر تفسير ابن كثير، ج١، اختصار وتحقيق، محمد علي الصابوني، دار الفكر، بيروت، ط٢، ١٩٩٩م،
- ابن منظور، جمال الدين محمد : لسان العرب المحيط، ،إعداد و تنصيف، يوسف خياط، نديم مرعشلي، دار لسان العرب ،بيروت (د.ت).
- الهمداني، أبي محمد الحسن بن أحمد: الإكليل، ج٢،تحقيق، محمد بن علي الأكوع الحوالي،مطبعة السنة المحمدية، القاهرة، ١٩٦٦م.

بية والمعربة:

- الإرياني، مطهرعلي: في تاريخ اليمن، نقوش مسندية وتعليقات،مركز الدراسات والبحوث اليمني،صنعاء، ط٢، ١٩٩٠م.
- إينزان، ماري لويز، ورشاد، مديحه: فن الرسوم الصخري واستيطان اليمن في عصور ماقبل التاريخ، ترجمة،عزيزعلي الأقرع ومديحه رشاد، المراجعه العلمية ،جمال الدين إدريس، المركز الفرنسي للآثار والعلوم الاجتماعية – بصنعاء،٢٠٠٧ م.
- باسلامة، محمد عبدالله: شبام الغراس، مؤسسة العفيف الثقافية، صنعاء، ط١، ١٩٩٠م.
- بافقيه، محمد عبدالقادر: مملكة مأذن...شواهد وفرضيات، (مجلة) دراسات يمنية، العدد ٣٤، ١٩٨٨م.
- بافقيه، محمد عبدالقادر وآخرون: مختارات من النقوش اليمنية القديمة، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة الثقافة، تونس، ط١، ١٩٨٥م.
- برون، فرنسوا: نشوء وصيرورة أبجدية جنوب الجزيرة العربية، (اليمن في بلاد ملكة سبأ)، ترجمة بدر الدين عرودكي، مراجعة، يوسف محمد عبدالله، دمشق ط١، ١٩٩٩م.
- بيستون، أ.ف: قواعد النقوش العربية الجنوبية "كتابات المسند"، ترجمة، رفعت هزيم، جامعة اليرموك، ١٩٩٥م.
- بيستون، أ.ف وآخرون: المعجم السبئي (إنجليزي، فرنسي، عربي)، لوفان الجديدة، بيروت، ١٩٨٢م.
- جرلاخ، إيرس، وفوكت، بوركهات: شعوب: حفريات طارئة في مقبرة حميرية قديمة بصنعاء، (ملزمة عن تاريخ اليمن ج١)، المعهد الألماني قسم الشرق، مكتبة صنعاء، ٢٠٠٣م.
- الجرو، أسمهان سعيد: دراسات في التاريخ الحضاري لليمن القديم، دار الكتاب الحديث، ٢٠٠٣م.

- روبان، كرستيان، حضارة الكتابة (اليمن في بلاد ملكة سبأ)، ترجمة بدر الدين عرودكي، مراجعة، يوسف محمد عبدالله، دمشق ط١، ١٩٩٩م.

- روبان، كرستيان: مأذن، ترجمة، علي محمد زيد، الموسوعة اليمنية، ج٤، مؤسسة العفيف الثقافية، صنعاء، ط٢، ٢٠٠٣م.

- ريكمنز، جاك وآخرون : نقوش خشبية قديمة من اليمن، منشورات المعهد الشرقي في لوفان، ١٩٩٤م.

- السقاف، محمود محمد: أول نقش يذكر مكرب اوسان ،(مجلة) ريدان، العدد٦، ١٩٩٤م .

- شعلان، عميدة محمد: نقشان سبئيان جديدان من نقوش شواهد القبور (مجلة) جامعة صنعاء للعلوم الاجتماعية والإنسانية، العدد٢، ٢٠٠٧م.

- الشهاري، محمد علي: لأول مرة.. نقوش صخرية بخط الزبور في موقع ريمة حميد في (صحيفة ٢٦ سبتمبر) العدد ١٤٣٩، الخميس ٢٦ فبراير ٢٠٠٩م.

- الشيبة، عبدالله حسن: دراسات في تاريخ اليمن القديم، مكتبة الوعي الثوري، تعز، ط١، ١٩٩٩ـ ٢٠٠٠م.

- الشيبة، عبدالله حسن: الديانة في اليمن القديم (ترجمات يمانية)، منشورات دار الكتاب الجامعي، ٢٠٠٨م.

- صدقة، إبراهيم صالح: آلهة سبأ كما ترد في نقوش محرم بلقيس (رسالة ماجستير) غير منشورة، جامعة اليرموك، معهد الآثار والانثوبولوجيا، ١٩٩٤م

- الصلوي، إبراهيم: أعلام يمانية قديمة مركبة، دراسة عامة في دلالاتها اللغوية والدينية، (مجلة) دراسات يمنية، العدد٣٨، ١٩٨٩م.

- عبدالله، يوسف محمد: مدونة النقوش اليمنية القديمة، (مجلة) دراسات يمنية، العدد٢، ١٩٧٩م.

- عبدالله، يوسف محمد: أوراق في تاريخ اليمن وآثاره، دارالفكر، بيروت - دمشق، ط٢، ١٩٩٠م.

- عربش، منير: نقوش مسندية جديدة من مديرية الحدا في محافظة ذمار، (مجلة) جامعة ذمار للدراسات والبحوث، العدد١، ٢٠٠٥م.

- كلودرو، جان: تنوع القبور (اليمن في بلاد ملكة سبأ)، ترجمة بدر الدين عرودكي، مراجعة، يوسف محمد عبدالله، دمشق ط١، ١٩٩٩م.

- لوندين، أ.ح: دولة مكربي سبأ (الحاكم الكاهن السبئي)، ترجمة، قائد محمد طربوش، إصدارات جامعة عدن، ٢٠٠٤م.

- موللر، والتر: الدين (اليمن في بلاد مملكة سبأ)، ترجمة بدر الدين عرودكي، مراجعة، يوسف محمد عبدالله، دمشق ط١، ١٩٩٩م.

- الناشري، علي محمد: ذي جره ودورهم في حكم دولة سبأ و ذي ريدان- دراسة في التاريخ السياسي لليمن القديم-إصدارات وزارة الثقافة والسياحة، صنعاء، ٢٠٠٤م.

- الناشري، علي محمد: اليمن في عصر ملوك سبأ وذي ريدان من القرن الأول إلى منتصف القرن الثاني الميلادي (دراسة تاريخية من خلال النقوش) ، (أطروحة دكتوراة) غير منشورة، جامعة صنعاء، كلية الآداب، قسم التاريخ، ٢٠٠٧م.

- الناشري، علي محمد: اليمن موحداً تحت رآية سبأ،(مجلة) آداب الحديدة ،العدد١ ، ٢٠١٠ م.

- الناشري، علي محمد: صفة مأذن في صفة جزيرة العرب والإكليل للهمداني،(بحث غير منشو) قدم لندوة الهمداني.. قراءات معاصرة ٢٠ـ ٢١ ابريل ٢٠١٠م، جامعة صنعاء، كلية الآداب والعلوم الإنسانية.

الأجنبية:

***Abdallah,Y.M:Die personennamen in al-Hamdani s al-Iklil und ihre parallelen in den altsudarabischen inshriften,Tubingen,1975.**
***AL–Sheiba,A.H:Die Ortsnamen in den altsudarabischen Inschriften.Mainz,1987.**

*** Beeston,A.F:Kingship in Ancient South Arabia, in JESHO,15,1972**
*** Garbini,G:Iscrizioni sabee da Dula‘,in,AION32,1972.**
***Jamme,A:Sabaean Inscriptions from Mahram Bilqis (Marib),Baltimore,1962*Robin ,Ch:Linscriptino Ir 40 de Bayt Dab‘an et la tribu Dmry,in Sayhadica,paris,1987.**

نصرات :

AION = Annali dell'Istituto Orientale di Napoli.
CIH = Corpus Inscriptionum Semiticarum. Pars quarta. Inscriptiones himyariticas et sabaeas continens.
Gar = مجموعة نقوش ج. جاربيني
GL = مجموعة نقوش جلازر
Ir = مجموعة نقوش مطهر الإرياني
Ja = مجموعة نقوش البرت جام
JESHO = Journal of Economic and Social History of the Orien.
Nashri = مجموعة نقوش علي الناشري
NNA = (مجموعة نقوش خليل يحيى نامي (نقوش عربية جنوبية
NNN = (مجموعة نقوش خليل يحيى نامي (نقوش سامية قديمة
RES = Repertoire d'epigraphie Semitique.
Ry = مجموعة نقوش جونزاك ريكمانس
YMN = مجموعة نقوش يوسف محمد عبد الله

الملحق

حات:

اللوحة ١ : نقش (**Nashri 4**)

اللوحة ٢ : نقش (**Nashri 5**)

وفي يمين اللوحة رسم صخري لغزالين

اللوحة ٣ : نقش (**Nashri 6**)

وفي يمين اللوحة رسم صخري لوعل

اللوحة٤ : نقش (**Nashri 7**)

اللوحة ٥ : نقش (**Nashri 8**)

اللوحة ٦ :

أعلى اللوحة نقش (Nashri 9). أسفل اللوحة نقش (Nashri 10).

اللوحة٧ (أ ، ب):

منظر عام لقمة جبل وحصن قروان وعليه بقايا أساسات بناء متهدمة في الجهة الشمالية .

اللوحة ٨ :

رسم صخري لطير الحمام مع كتابات بالمسند منها (ش ج م م).

اللوحة ٩ :

منظر من الطريق المؤدي إلى قمة جبل وحصن قروان أخذ ت الصورة من الجهة الغربية.

اللوحة ١٠ (أ ، ب):

أ) كريف ماء منقور في الصخور، ونقش عليها كتابات بالمسند منها (م . ن.).

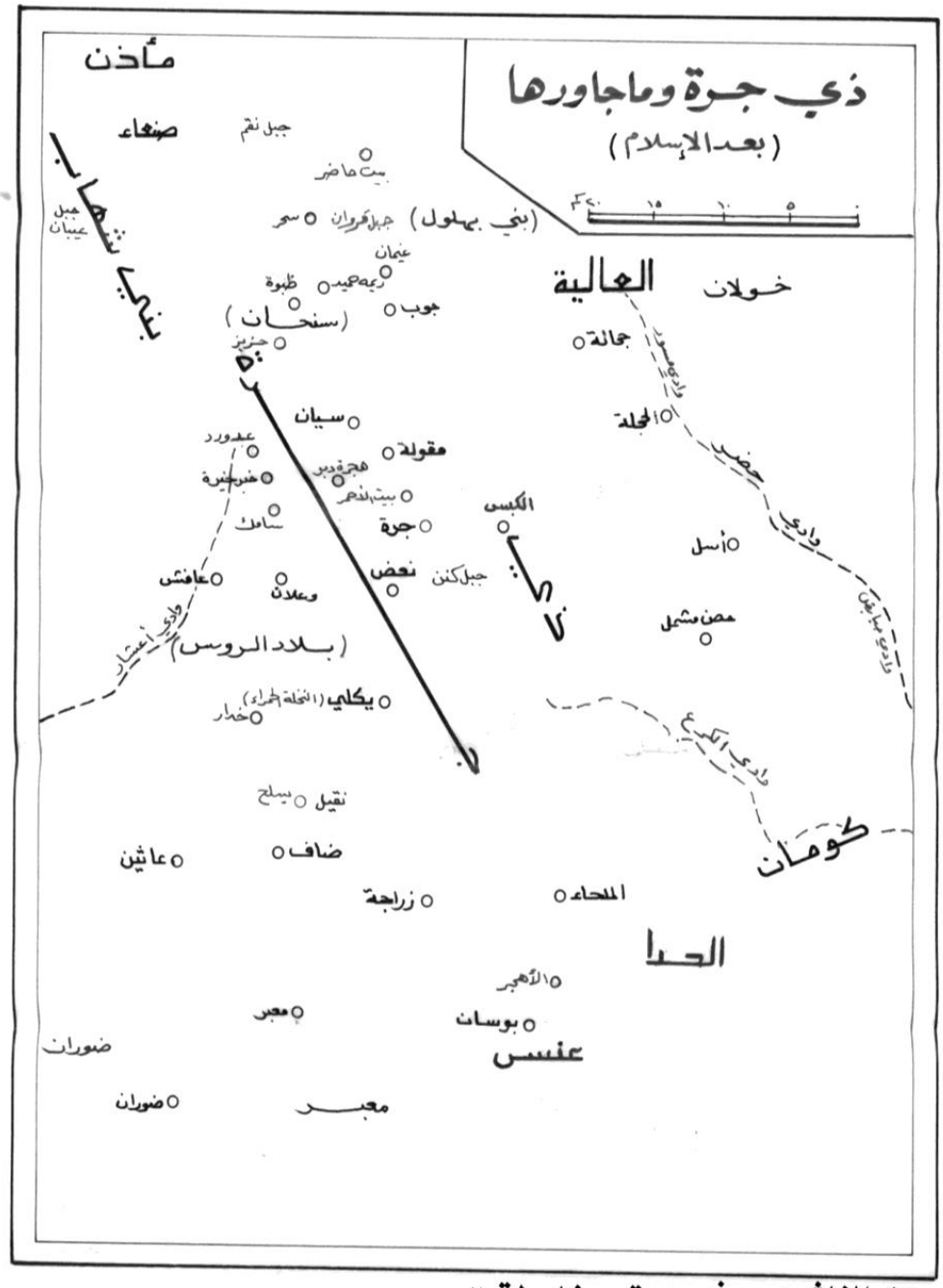
ب) مدخل كريف الماء مبني بالحجارة.

اللوحة ١١ :

جدران من بقايا أحد المنازل في موقع قرية ومدينة قروان الأثرية .

اللوحة ١٢ (أ ، ب) :

منظر عام لبقايا مباني مهدمة في موقع قرية ومدينة قروان الأثرية.



عن الناشري ، ذي جرة ـ خارطة ٢

التمردات القبلية وأثرها في انهيار حكم المنصور علي في اليمن ١١٨٩_١٢٢٤هـ/١٧٧٥_١٨٠٩م

د. مد الرعوي
أستاذ التاريخ اليمني المعاصرالمساعد، كلية الآداب، جامعة إب

خص:

لقد لعبت القبائل الشمالية في اليمن دوراً كبيراً في تاريخ الإمامة في اليمن ، إذ أن اعتماد الأئمة على هذه القبائل في حكمهم لليمن ، جعل لهذه القبائل حقوقاً ومطالب ومقررات مالية، وبالرغم من اعترافها بحكم الأئمة واشتراكها في الحكم ، إلا أنها كانت ترفض في الوقت نفسه خضوع مناطقها لسلطات الأئمة مالياً وإدارياً.

والبحث يتطرق إلى تمردات القبائل الشمالية اليمنية في عهد الإمام المنصور علي ، وكيفية مواجهته لهذه التمردات ، وما تمخضت عنه من نتائج ، كان أهمها انقلاب سيف الإسلام أحمد بن الإمام المنصور علي أبيه ، والاستيلاء على الحكم لأول مرة في تاريخ الإمامة ، لتبدأ مرحلة انهيار نظام الإمامة حتى مجيء العثمانيين إلى اليمن مرة أخرى ١٨٧٢م .

ما يزال الخوض في العلاقة بين الأئمة والقبائل الشمالية في اليمن من الأمور الصعبة ، بسبب الدور الذي لعبته هذه القبائل في تاريخ الإمامة في اليمن ، إذ إن اعتماد الأئمة على هذه القبائل وبخاصة قبائل بكيل وحاشد في استمرار حكمهم على اليمن ، تطور الأمر وأصبح لهذه القبائل حقوق ومطالب ومقررات مالية، وبالرغم من اعترافها بحكم الأئمة واشتراكها في الحكم ، إلا أنها كانت ترفض في الوقت نفسه خضوع مناطقها لسلطات الأئمة مالياً وإدارياً.

الإمام المنصور علي هو ابن الإمام المهدي عباس ابن الإمام المنصور حسين بن الإمام المتوكل القاسم بن الحسين بن الإمام المهدي أحمد بن الحسن ابن الإمام القاسم بن محمد مؤسس الدولة القاسمية في اليمن ، والتي توارثت الحكم في اليمن حتى قيام ثورة السادس والعشرين من سبتمبر ١٩٦٢م.

وقد ولد المنصور علي ١١٥١هـ/١٧٣٨م في مدينة صنعاء ، أخذ العلم في الدين وعلوم العربية على يد مجموعة من العلماء ، وتعلم الفروسية ، وعينه والده الإمام المهدي عباس والياً على صنعاء وأميراً على الجند وعمره لم يتجاوز العشرين عاماً ( )، وقد تولى الإمامة إثر وفاة والده يوم

الخميس ١٩رجب ١١٨٩هـ/٧سبتمبر١٧٧٥م.( )

ويعد الإمام المنصور علي هو الإمام العاشر من أسرة آل القاسم التي تولت حكم اليمن بعد خروج الأتراك ١٠٤٥هـ/١٦٣٥م وثالث إمام من آل القاسم ورث الحكم عن أبيه .

وبالرغم من أن الإمام المنصور علي لم ينازعه أحد على منصب الإمامة كغيره ممن سبقوه ، إلا أنه ظهر معارضون له بعد مرور خمس سنوات على حكمه ، إذ خرج عليه السيد علي بن أحمد بن إسحاق الذي تحالف مع قبائل برط بقيادة القاضي عبد الله العنسي ، ولكنه فشل بعد معارك متعددة خلال ثلاث سنوات ، استسلم في النهاية وطلب العفو من الإمام سنة ١١٩٨هـ/١٧٨٢م( ) .

كما ظهر للإمام علي معارض آخر، هو السيد حسين بن عبدالله الكبسي عام ١٢٢٢هـ/١٨٠٧م أواخر حكم المنصور ، ولكن سيف الإسلام أحمد بن المنصور علي تمكن من محاصرة الروضة مقر الكبسي والقبض عليه مع أنصاره وإيداعه السجن ، ومات في العام التالي .( )

وإذا نظرنا إلى التمردات القبلية في اليمن نجد في جانب كبير أنها مرتبطة بالأئمة ، فنظام الإمامة الذي يجيز لمن يرى لنفسه الأحقية في تولي منصب الإمامة أن يخرج شاهراً سيفه ( )، لذا كنا نرى ما إن يموت إمام حتى يخرج الكثير من مدعي الإمامة ، وكل واحد منهم يبحث عن قبيلة تدعمه وبخاصة من القبائل الشمالية في اليمن والتي كانت تعرف بقبائل القبلة أو قبائل المشرق( ) ، وأشهر هذه القبائل هي قبائل حاشد وبكيل وخولان ويام ، وإلى جانبها بعض القبائل الشرقية والوسطى كقبائل الحدأ ويافع وغيرها .

وبالرغم من اعتماد الأئمة على هذه القبائل في تثبيت حكمهم ، إلا أن هذه القبائل كانت تشكل خطراً على حكام اليمن من الأئمة ، لذا فقد كانت القبائل اليمنية الشمالية دائمة التمرد على الحكام المتعاقبين ، ويرجع الدكتور فضل أبو غانم تمرد هذه القبائل إلى عوامل عدة منها : " أن القبائل التي ظلت تعيش في المناطق الشمالية والشرقية ، كانت قد عرفت تحولاً تاريخياً أساسياً في حياتها الاجتماعية والاقتصادية ، نتيجة لتحول طرق التجارة التي كانت تمر عبرها قبل الإسلام ، وانهيار الحياة الزراعية، التي كانت تتميز بها اليمن في الفترة نفسها. لذلك فقد ظلت هذه القبائل ـ سواء أكانت زراعية مستقرة أم بدوية مترحلة ـ تعتمد في سد ما ينقصها من موارد نتيجة ندرة الموارد الاقتصادية في مناطقها ، على مصادر إنتاج أخرى سواءً عن طريق استغلال حالة النزاع السياسي والصراع الديني (المذهبي) والحروب التي كانت تنشب بين القوى السياسية والدينية المتصارعة

والاستفادة منها عن طريق ما تحصل عليه من رواتب وأسلحة وغنائم في الحرب ( )" .

ولما كانت القبائل الأكثر تمرداً هي القبائل القاطنة في المنطقة الشمالية والشرقية من اليمن ، وهي منطقة جغرافية صعبة ، من حيث الطبيعة القاسية ، لاسيما إذا حدث جفاف في بعض المواسم ، لذا فإنها كانت تلجأ إلى الحكام لطلب المساعدة بالأغذية ، فإن أعطوا رجعوا إلى بلادهم ، وإن لم يعطوا قاموا بأعمال النهب والسلب أينما حلوا . أما المذهب الزيدي الذي تدين به أغلب هذه القبائل منذ انتشاره في اليمن عام ٢٨٠هـ/٨٩٣م واعتماد الأئمة على هذه القبائل ماعدا قبيلة (يام) التي كانت تدين بالمذهب الإسماعيلي ، الذي من مبادئه ضرورة أن يخرج الإمام داعيا لنفسه وأن يأخذ حقه بالقوة ( ) ، جعل طالبي الإمامة المتنافسين يلجؤون إلى هذه القبائل لإعلان إمامتهم ، و كان من يملك المال الأكثر يستطيع ضم أكثر هذه القبائل.

ونتيجة لاستمرار الصراع بين الأئمة منذ مجيء الهادي يحي بن الحسين إلى اليمن إلى قيام ثورة السادس والعشرين من سبتمبر ١٩٦٢م ، فقد كان الأئمة يعتمدون في تجهيز جيوشهم على هذه القبائل ، بل وكانوا يدفعون لها مبالغ مقررة سنويا ( ).

وكانت هذه الصراعات والحروب التي يقوم بها الأئمة تدر عليهم دخلاً مناسباً من الغنائم، إلى جانب ما يحصلون عليه من رواتب وجامكيات من الحكام ، ومع ذلك لم تكن القوة العسكرية للقبائل تسخر في خدمة الدولة دائماً ، وإنما كانت في كثير من الأحيان يتم استخدامها ضد الدولة نفسها وضد الجماعات الخاضعة لها المرتبطة بها ( ).

لذا فقد كان لهذه التكتلات القبلية أثرها الخطير عندما بدأت الدولة القاسمية بالضعف منذ أواخر القرن ١٨م، وبالتحديد في عهد الإمام المنصور علي بن المهدي عباس وخلفائه ، إذ شعرت القبيلة اليمنية بأن الأئمة بدأوا يستغنون عن دورها في استمرار دعائم حكمهم ، أو حينما قطع الأئمة عنهم مخصصاتهم .

ذلك أن أئمة آل القاسم السابقون للمنصور علي قد تفهموا وضع القبائل سالفة الذكر ، فعملوا على معالجة بعض مشاكلها المعالجة المرضية ؛ عندما كانت تشتد على مناطقهم الأزمات الطبيعية كالجفاف وغيره ، وذلك بتقديم بعض الحبوب والمؤن وغيرها من المساعدات ، إلى جانب الاستعانة بهذه القبائل في تثبيت نظام دولتهم في اليمن . وقد اتضح نجاح سياسة الأئمة الاحتوائية لهذه القبائل في عهد الإمام المهدي العباس ؛ عندما اكتملت حلقات تلك السياسة ، وحينها لم تخرج هذه

القبائل عليه ؛ نتيجة لقوة دولته ، وسعيه المستمر في تقديم المساعدات والحلول لمشاكل هذه القبائل . فعلى سبيل المثال دفعه مخصصات سنوية لهذه القبائل نقدية وعينية ، عندما بدأ في أواخر عهده يستغني عن خدمات بعضها ، وذلك بهدف الحفاظ على ولاء هذه القبائل لحكمه من جهة ، ومعالجة آنية ، تعويضا لها عن شحة موارد مناطقها من جهة أخرى .

كما استعان الإمام المهدي عباس بأفراد من بعض هذه القبائل في خدمة الدولة ، وذلك عن طريق إقامة معسكرات قبلية تعرف (بالمطارح) في مختلف المناطق ،( ) للاستعانة بهم في قمع التمردات وتثبيت النظام والأمن ، وحماية الطرق والمدن ، إلى جانب حراسة المسؤولين مقابل الحصول على مرتبات شهرية وأجر دائم ؛ إذا لم يكن يومياً ، وبهذه السياسة يكون المهدي عباس قد وفر للقبائل مصدر رزق يغنيهم عن النهب والسلب من جانب ، والحفاظ على أمن البلاد وعلى ملكه من جانب آخر ( ) ٢.

أما الإمام المنصور علي فقد انتهج مع القبائل سياسة مغايرة عن سياسة أبيه ، منها عدم مراعاته لظروف وأحوال القبائل ، فبعد أن وصل إلى الحكم قام بتخفيض المخصصات المالية عليها ، كما استخدم أسلوب المماطلة والتأخير عن بعض القبائل ، وقطعها عن البعض الآخر ، الأمر الذي جعل هذه القبائل تخرج من مناطقها إلى ضواحي العاصمة ، تطلب مالها من مخصصات مالية معتادة من الدولة ، فإذا شعرت باستمرار التأخير والمماطلة ، تقوم بالهجوم على المدن الثانوية والأسواق والمناطق الزراعية ونهبها( ) ٣.

وخلال حكم الإمام المنصور علي ظهرت الكثير من تمردات هذه القبائل وبالذات قبائل بكيل ويام وخولان ، التي تعددت تمرداتها وإن اختلفت أسباب هذه التمردات . وقد كانت قبائل بكيل على رأس هذه القبائل وخاصة قبيلة (برط) بفرعيها الرئيسيين : (ذو محمد) و(ذو حسين) ، والتي كانت كثيراً ما تخرج تحت ذرائع مختلفة . ونادراً ما مرَّ عام من حكم الإمام المنصور ، دون أن تخرج قبائل بكيل أو أحد فروعها .

كما أن من أسباب خروجهم هو طلب المقررات المخصصة لهم من الإمام أو وزرائه وعماله وكانوا مع ذلك يقومون بأعمال السلب والنهب طوال مرورهم بالطريق . وكان من الدوافع الأخرى للخروج هو القحط والجدب الذي كان يحدث في بعض السنوات في مناطقهم "وفيها قحط الناس ، وشرع الجدب ، ومست الحاجة ، وتحركت طوائف الفساد ذو محمد فخرجت

عن حي برط على عادتها" (٤) ، ويذكر جحاف أنه في عام ١٢١٠هـ/ ١٧٩٥م "سارت عن ديارها كعادتها يشكون ببلادهم جوعاً وشدة، فوصلوا باب الخليفة وحاصروه وتخطفوا وقتلوا وفعلوا الأفاعيل" (٥).

كذلك كان من دوافع خروجهم هو المشاركة في الصراعات القبلية التي تحدث بين بعض القبائل وأثناء خروجها تقوم بأعمال النهب والسلب فيذكر جحاف مثلاً " سارت القبائل البكيلية لداعي الشيخ البخيتي"(٦).

أما الدافع الأخر لخروجهم ، فهو مشاركتهم ضمن جيوش الإمام أو جيوش أعداء الإمام ، فالإمام - ولعدم وجود جيش جاهز أو مستعد - كان إذا ما أحتاج إلى جيوش يقوم بطلب القبائل المختلفة لتكوين الجيش ، وكان الإمام يدفع لها مقابل ذلك ، وكثيراً ما كان الإمام يعجز عن الدفع ، فتقوم القبائل بالنهب أينما ذهبت، فمثلاً يذكر جحاف خبر رجوع الجيش الذي بعثه الإمام إلى تهامة بقيادة يحيى بن علي محسن بن المتوكل الذي توفي هناك "وفيها غرة محرم وصلت قبيلة ذو محمد وذو حسين أصحاب يحيى بن علي محسن بن المتوكل من زبيد بعد أن انتظروا أياماً أن يبعث الإمام إليهم أميراً مدبراً ، وكانوا قد شكوا من انقطاع الأرزاق من الجوامك والسبارات ، على أنهم ما تركوا التعدي على أهل البندر ، فإنهم استخرجوا أرزاقهم بيد القهر ، وعاثوا بزبيد مرتين أو ثلاث" (٧) .

وكذلك شاركت هذه القبائل مع الشريف حمود بن محمد في حروبه سواء ضد الوهابيين أو ضد الإمام ، إذ كان الفريقان يضمان بين عناصرهما أبناء قبيلة واحدة ، ونتيجة أي معركة كانت تحسم لصالح حمود، نتيجة لاتصاله بأبناء القبيلة في طرف جيش الإمام عبر أخوانهم الذين في جيش حمود مقابل أن يدفع لهم مالاً مقابل ما يقومون به من خذلان جيش الإمام(٨) .

وكان أكثر من تزعم القبائل للخروج على الدولة هو القاضي عبدالله العنسي الذي لجأ إلى الخروج المتكرر بقبائل برط للقيام بهجمات خاطفة سنويا ، وذلك منذ عقد التحالف مع ابن إسحاق عام ١١٩٥هـ/١٧٨٠م - كما تقدم- استمرت في البداية حتى عام ١١٩٩هـ/١٧٨٤م ، وخلالها وجد القاضي منطقة بعدان والشعر مجالاً خصبا لتوسيع نفوذه(٩)؛ يبدو بسبب ما تتوفر في تلك المنطقة من منتجات زراعية مع بعد المنطقة عن أنظار الإمام من جانب ، وللضعف الذي كان عليه ولاة اليمن الأسفل(١٠) من جانب ثان ، أضف

إلى ذلك ما تتمتع به المنطقة من حصانة طبيعية تحميه وقبائله من هجمات قوات الإمام من جانب ثالث .

وقد شكل القاضي عبدالله العنسي خطورة على حكم المنصور علي منذ عام ١١٩٩هـ/١٧٨٤م أكثر من ذي قبل ، وذلك منذ أن فارقه ابن إسحاق ، وقيامه بدعوة قبائل (خولان) و(الحدأ) للانضمام إليه في بعدان . حيث تمكن من توسيع عمليات العصيان والتمرد في اليمن الأسفل ، فقامت القبائل بقطع الطرق وهاجمت الأسواق والقرى في يريم( ) والشعر وبعدان ، فتشرد الأهالي وانتشر الخوف والذعر والفزع في أوساط الناس ، كما اضطربت أوضاع اليمن الأسفل بسبب إتلاف القبائل للمزارع وانقطاع السبل ، وأعمال السلب والنهب . وكانت الأوضاع المضطربة مع غياب الدولة قد شجعت السلطان قحطان اليافعي سلطان يافع ، التي استقلت عن حكم الأئمة في فترة سابقة على الهجوم على مدينة قعطبة ونهبها .

كما تضاعف خطر تمرد القاضي عبدالله العنسي والقبائل التابعة له في عام ١٢٠٠هـ/١٧٨٥م ، فشمل تأثيرها معظم مناطق البلاد . وزاد من ذلك ما حدث في ذلك العام من جفاف وصقيع ؛ تضررت منه المحاصيل الزراعية والأشجار ؛ كل هذا أدى إلى أزمة اقتصادية في الدولة ، إذ بلغ سعر القدح( ) الحنطة ريالين فرانصي( ) ، وكانت هذه الأزمة هي الأولى التي[٢] شهدتها دولة المنصور علي .

ونتيجة لتلك الأزمة الاقتصادية ومع تطورات الأحداث في اليمن الأسفل أرسل الإمام وفداً يعرض على القاضي عبدالله العنسي الصلح ، على أن يصرف القبائل المتمردة معه عن اليمن الأسفل ، فاشترط القاضي العنسي لقبول الصلح التزام الإمام بدفع مقرر مالي له سنوياً ، مع الموافقة على أن تحمل القبائل جميع المنهوبات إلى بلادها( ) . هذا ما كان من قبائل بكيل .

أما القبائل الأخرى التي كانت دائماً ما تخرج على الإمام المنصور فهي قبيلة يام ، التي تعتنق المذهب الإسماعيلي ، وتقطن منطقة نجران ، وقد ذكر جحاف كثيراً خروجها وتعديها على المناطق القريبة منها في سحار وتهامة وصعدة ، وكانت لهم علاقات مع بقية أتباع المذهب الإسماعيلي في مناطق حراز وعراس بيريم . وكانت من القبائل الجريئة بل لقد هاجمت آل سعود في نجد وخافها الوهابيون في الحجاز ، وقد قامت بينهم وبين الوهابيين معارك كثيرة

أشهرها موقعة الحاير ( ) في سنة ١١٧٨هـ/١٧٦٤م ،إذ انتهت بانتصار قبيلة(يام) على [٥] أصحاب نجد( ) [٦].

وقد حاول النجديون الخروج لحرب هذه القبيلة إلا أن الخروج كان صورياً ،وكان خوفهم من يام شديداً ، فهذا محمد بن عبد الوهاب يوصي الجيش الخارج بقيادة الأمير عبد العزيز بن محمد بن سعود بالوصية الآتية : " سر له بهذا الجيش ونازله ولا تحاربه حتى يقع بيننا الصلح ، فإني لا أتوسم خيراً من وراء قتال هؤلاء القوم . ما تقول في أناس مسكنهم اليمن ، ويدخلون قلب نجد في هذا العدد القليل، مع أنهم عرفوا شوكتنا فلم يبالوا بها ، فإياك والحرب معهم ، وإنما أمرتك بالخروج عليهم حتى لا يختلف علينا، فيقال : ضعف أمر هذه الدعوة وهابوا الحرب مع رجل يامي( ) [٧]".

وبالرغم من أن قبيلة (يام) تعتنق المذهب الإسماعيلي وبكيل تعتنق المذهب الزيدي فقد نشأ تحالف بين القبيلتين، إذ أن منطقة عراس في يريم تحالفت مع بكيل، الذين كانوا ينزلون للنهب في اليمن الأسفل. وبالرغم من تصدي عامل يريم لهذا التمرد وضربه بقوة على أهل عراس وهدم حصونهم بعد حصوله على فتوى في عام ١٢٠٧هـ /١٧٩٢م و ١٢٠٨هـ/١٧٩٣م من قاضي القضاة آنذاك القاضي يحيى السحولي ،إذ أفتى بجواز قتالهم وإن قتالهم حق ، وأمر الإمام عامله على يريم يحيى بن محسن حنش بحربهم ، وبعد أن أكمل مهمته بالانتصار عليهم ، هددت قبائل يام في نجران همدان ، بالتدخل في النزاع إن لم يتم إعادة ما هدمه عامل يريم على أهل عراس، فخاف وزراء الإمام فايع وابن عثمان من ردة فعل يام ، وأفادوا للإمام بأنهم لا يستطيعون السيطرة على قبائل يام ، فأمروا عامل يريم بإعادة ما هدمه من حصون وبيوت أهل عراس وإرجاع ما سلب وغنم ، وكان هذا التراجع من الإمام ووزرائه سبباً في عزل يحيى بن محسن الذي رفض القبول ذلك ( ) [٨].

وكما كانت بكيل تخرج في كل عام ، معلنة فسادها ، كذلك كانت يام في كل عام تخرج معلنة فسادها ، حتى إن جحاف يقول: " وفيها صارت قبائل يام ، كالتي قبلها من الأعوام ، وقصدوا تهامة اليمن ( ) [٩]".

وكان الغالب على خروج يام هو الاتجاه بشكل دائم نحو تهامة ، والقيام بالنهب والسلب في مختلف مناطقها ، وكانوا يبررون خروجهم بانقطاع المقررات ، ففي حديثهم مع عامل الحديدة

يقولون : " ما ترانا هذه المدة نختلف إلى تهامة ، ويكون منا من الفساد ما يكون ، ليس إلا لانقطاع التقارير( ) ".

وكما كان لبكيل دور كبير ضمن جيوش الإمام ، فقد كان ليام دور كبير في جيش الشريف حمود، إذ إن يحيى بن علي فارس مبعوث حمود إلى الإمام لطلب الدعم ضد الوهابيين أشار إلى الاستعانة بيام مقابل أموال تدفع لها ، ووعد الوزير بذلك ولكنه لم يف بوعده ، فتثاقلت يام عن الخروج مع الشريف حمود( ) ، إلا أنها خرجت معه كثيراً في مراحل لاحقة، مقابل ما كان يدفع لها.

ومن القبائل الأخرى التي كانت تخرج على الإمام قبيلة خولان ، إذ كانت تخرج بقيادة بعض مشايخها معلنة الفساد بحجج كثيرة ، أهمها قطع المقررات لها ، أو الثأر لأحداث سابقة( ) .

وكان أشهر من قاد تمردات خولان هو النقيب سعيد أبو حليقة ، فقد خرج على المنصور علي في العام ١٢٠٣هـ /١٧٨٨م، معلناً رايات الفساد والتمرد على الدولة ،بسبب عدم قيام وزير الإمام أحمد فايع بتعيينه في وظيفة مناسبة بعد أن دفع له مبلغاً من المال حوالي ألف ريال فرانصي وهو مبلغ كبير ، وظل الوزير يماطله بإقناع الإمام حتى خرج معلناً تمرده فقام بشن الهجمات على قرى وأسواق مناطق حبيش في اليمن الأسفل . فأرسل الإمام قواته بقيادة يحيى المتوكل ، ثم بقيادة الشيخ الضلعي لقمع تمرده. ونتيجة لتحصن أبو حليقة ورجاله في حصون حبيش المنيعة عجزت قوات الإمام عن الاستمرار في حصاره أكثر من شهرين ، فطلب الضلعي من أبو حليقة الدخول في الصلح، فاشترط الأخير مبلغا من المال، مع السماح له بنقل جميع المنهوبات إلى بلاده( ) .

ولم تمر فترة قصيرة حتى خرج أبو حليقة مرة ثانية وخرج هذه المرة باتجاه مناطق آنس وريمة ، وقام بأعمال السلب والنهب وسيطر على معاقل وحصون الدولة هناك ، فانتشر الفزع والخوف في أوساط الناس ، بسبب ازدياد القبائل المتمردة على الدولة مثل قبائل الحدأ ورداع وقيفة وعنس وذلك برفض تسليم حقوق الدولة والتقطع والنهب في الطرقات ، وهذه القبائل تقع إلى الجنوب الشرقي من صنعاء وتحد مناطق البيضاء والعوالق ويافع التي سبق أن استقلت عن حكم الأئمة ، ولهذا الوضع تحرك الإمام ، وأعد جيشاً كبيراً لإيقاف هذه التمردات بالقوة، فقد جهز الإمام أكبر جيش في حياته ضد أبو حليقة وكثير من المناطق التي استشرى فيها الفساد

وذلك عام ١٢٠٣هـ / ١٧٨٨م وقاد الجيش بعض وزرائه ، وبالرغم من أن الجيش أعاد هيبة الدولة في مناطق كثيرة مثل : خولان والحدأ ورداع والبيضاء ، وبدأ يتخوف منه في المناطق الشرقية من اليمن في حضرموت والشحر ويافع ، في وقت تزامن وصول وفد وصل وفد من العلويين في حضرموت يطلب من الإمام تسلم حضرموت لتخليصهم من قبائل يافع المسلحة التي كانت تسيطر على حضرموت ، ودخلت في صراع مع القوى المحلية على الحكم في حضرموت، وكانت هذه القبائل تقوم بحراسة المدن والقرى الحضرمية من غارات القبائل المسلحة الأخرى مقابل أموال تدفع لهم ، وكانوا إلى جانب ذلك يتدخلون في شؤون حكام حضرموت آل كثير الذين كانوا ضعافاً وبينهم صراع على الحكم( ) ، وهذه الاضطرابات في حضرموت كانت السبب في أكبر هجرة عرفها سكان اليمن إلى الخارج في العصر الحديث،( )

٦ إلا أن الإمام رفض هذا الطلب ( ) بسبب البعد الجغرافي لهذه المناطق وقلة عائدتها المالية ،وكانت سياسة الأئمة هي عدم فرض سيطرتهم على المناطق قليلة العائدات ، وبالرغم من قوة الجيش وإخضاعه لمناطق الحدأ وعنس والبيضاء وأجزاء من خولان ، إلا أن هذا الجيش لم

٧ يستطع القضاء على أبو حليقة( ) إذ إن أبو حليقة كلما تقدم منه جيش الإمام ينسحب إلى الوراء، حتى توقف الجيش في البيضاء . وظل أبو حليقة يقوم بعمليات النهب والسلب في اليمن الأسفل ومناطق ذمار لسنوات عدة ، حتى عقد معه الإمام صلحاً سنة ١٢٠٩هـ / ١٧٩٤م على أن يدفع له ثلاثين قرشاً راتباً شهرياً بوساطة الوزير محمد بن أحمد بن خليل ، وتعيينه قائداً لقبائل خولان تحت إمرة علي بن إسماعيل عامل تعز والحجرية ، وكان هذا من الأساليب التي

٨ اتبعها الإمام في استقطاب الزعماء الأقوياء ( ) .

وكان تعيين أبو حليقة في تعز سبباً لتمرد مناطق فيها كمناطق صبر والحجرية ، إذ أنه تم فرض أموال إضافية، وتجنيد حملات لاستلام حقوق الدولة، جعل هذه المنطقة تغلي بالصراع والحروب .

ولم يدخل العام ١٢١٠هـ/١٧٩٥م إلا وأغلب مناطق اليمن تغلي بالتمردات القبلية فمن تمرد مشايخ صبر بسبب تعسف أبو حليقة إلى قيام أهالي الحيمة وحراز القريبة من العاصمة صنعاء بمهاجمة مخازن الدولة وسجونها - أيضا- بسبب تعسف العمال،( ) إلى تمرد قبيلة بني جبر من خولان هذه المرة بقيادة مثنى علي صبر وهجومها على مناطق (عَنْس ووُصَابْ

وعُثْمَة) وقطع الطريق بين صنعاء واليمن الأسفل وبحجة قطع الإمام لمخصصاتهم المالية ، وسيطرة القاضي عبدالله العنسي على (بَعْدان وحُبَيْش والسَّحُول) الأمر الذي أدى إلى انقطاع موارد الدولة من مناطق اليمن الأسفل والمناطق الوسطى( )

أمام هذا الوضع الصعب ،ومع تكرار تمردات هذه القبائل التي أصبحت كل عام ، أو أكثر من مرة في العام الواحد ، يلحظ غياب هيبة الدولة والإمام على رأسها، فكيف واجه الإمام هذه التمردات؟.

لاشك أن أساليب مواجهة الإمام لهذه القبائل قد تعددت،ولكنها لم تكن كافية لوقف هذه التمردات ، فأحياناً يواجهها بالقوة ، وأحياناً بالصلح على مال ، وأحياناً بالإهمال، وأحيانا بضرب قبيلة بقبيلة أخرى.

ففي بداية عهد الإمام المنصور ، نجد أن الإمام استخدم القوة في مواجهة هذه القبائل وذلك بطرق مختلفة منها في عام ١١٩٦هـ / ١٧٨٢م خروج الإمام بنفسه لمواجهة القاضي عبد الله بن حسن البرطي إلى حدة ، وقد قتل في هذه المواجهة وزير الإمام عبد الله بن أحمد النهمي ، وانجلت المعركة عن هروب القاضي نحو اليمن الأسفل ، فأتبعه الإمام بجيش بقيادة الأمير فرحان ( ).إرسال قادة من الأمراء العبيد المشهورين بالجرأة والإقدام مثل الأمير فيروز ضد قبيلة خولان بقيادة الشيخ علي بن أحمد راجح ، والتي انتصر فيها الأمير فيروز ( ).

وكذلك الأمير زياد عام ١١٩٣هـ/ ١٧٧٩ م أرسله أيضاعلى قبيلة خولان الذي "كان مهاباً مقداماً ، فخافت القبائل الجيوش المنصورية ، فكروا راجعين نحو بلادهم ( )" ويبدو أن زياد هذا كان مغامراً، إذ أنه لحق بالقبائل بعشرة من أصحابه ،لكنه قتل ، فأعدم الإمام حوالي ثلاثين رجلاً من خولان ممن قبض عليهم ( ) .

أما الطريقة الثانية فهي تكليف قبيلة أخرى بمواجهة القبيلة المتمردة ، أو منعهم من المرور بأراضي هذه القبائل المكلفة مثل تكليف همدان في مواجهة (ذو محمد) سنة ١١٩٣هـ/ ١٧٧٩م كما يذكر جحاف " وفيها سار الطاغية ذو محمد ، وانفصلت عن برط يقودهم حسين بن علي قاسم صاحب صعدة ، وخرجوا في نحو ثلاثة عشر مائة، مخلوط معهم ، معلنين للفساد ، ولما جاءت الأخبار بخروجهم عن بلادهم ، ألزم الإمام قبائل همدان أن يمنعوهم من النفوذ ، فرتبوا جميع الحدود ، وآل الأمر إلى أن تصافوا للقتال( )" ومثل الاستعانة بـ

(ذوحسين) ضد خولان عام ١٢١٠هـ / ١٧٩٥م وكما ذكرنا بأن ذو حسين من قبائل بكيل التي تخرج على الإمام ، إلا أنه كان يستعان بهذه القبائل وقت الحاجة ، وقد تمكنت ذو حسين من إنزال الهزيمة بخولان، فأثناء عودة بني جبر من آنس إلى بلادهم مثقلين بالمنهوبات ، هجمت عليهم قبائل ذو حسين في منطقة دفينة ودارت معركة فيها المسماة بمعركة شعب العثرب ، هزم فيها بني جبر الذين فروا من أرض المعركة مخلفين ما يحملونه من منهوبات( )" .

كذلك تكليف شيخ وعامل العدين محمد علي سعد بالتصدي لآل العنسي ودعمه بقبيلة اليمانيتين من خولان ، والذي تمكن من التصدي لتمرد قبائل بكيل، وإلزام من تبقى منهم في اليمن الأسفل تسليم حقوق الدولة ، والامتثال بالطاعة كغيرهم من الأهالي( ) .

وبالرغم من أن الإمام حاول استخدام أسلوب القوة ، او إعطاء المال لإخماد تمرد هذه القبائل، إلا أنه كان كثيراً ما يهمل الأمر ويجعل هذه القبائل تعيث فساداً في مختلف المناطق، دون أي فعل وقد استنكر جحاف مؤرخ المنصور علي ذلك في أكثر من موضع في كتابه . فمثلاً يذكر في سنة ١١٩٨هـ / ١٧٨٣م أن القاضي البرطي سار مع قبائل ذو محمد فوصل إلى الرحبة ( )" فلم يحتفل الإمام لشيء من شأنه ، ولا رفع إليه رأساً( )" . وفي عام ١٢٠٠هـ / ١٧٨٥م يتحدث المؤرخ عن أفعال قبائل بكيل في صنعاء وما حولها ويقول: " والإمام لم يتحرك لصغير ولا كبير( )" . وفي العام ١٢٠٩هـ/١٧٩٤م يذكر جحاف أن القاضي العنسي مُرَّ من باب الخليفة ولم يلق كيداً( ) . وفي العام ١٢١٦هـ/ ١٨٠١م يصف المؤرخ أفعال ذو حسين من[1] نهب وسلب وقتل ويقول : " كل هذا والدولة لم يتحرك لها رأس ( )". وقد كان نتيجة إهمال الإمام ووزرائه أمر هذه القبائل ، له أثره في دوام خروج هذه القبائل، حتى كأنه لم يعد للدولة أي وجود ، فاضطر أهالي المناطق التي كانت تهاجمها هذه القبائل إلى مصالحتها، إذا لم يكن لديهم القدرة على صدهم ، فيذكر جحاف في أحداث عام ١٢٠٦هـ/١٧٩١م عن هجوم قبائل ذو محمد على اليمن الأسفل عن قيام أهالي هذه المناطق بالتفاوض مع القبائل المهاجمة درءاً للشر ويقول : " وصالحهم أهل كل محلة على أداء مال معلوم يفرقونه على الأموال[3] ( )" .

وبالرغم من محاولات الإمام إصلاح الأوضاع، بعزل بعض الوزراء والموظفين ،وإجراء إصلاحات قضائية ، وتعيين عمال جدد إلا محاولاته كانت لا تجدي نفعاً، مع ظهور الفرنسيين

والانجليز في البحر الأحمر ، وظهور دعاة الوهابية في المخلاف السليماني وتهامة . وبدلا من تعيين وزراء أكفاء ، قام الإمام المنصور علي بتعيين حسن بن حسن عثمان في الوزارة العظمى خلفا لأبيه وهو دون سن العشرين من عمره ، هذا مع اعتزال الإمام للناس وتركه الأمور لوزير، لاخبرة له في الحكم والحياة، حتى إن هذا جذب انتباه المؤرخ الإنجليزي اللورد فالنتينا،( ) إلى أن المنصور علي دخل سن الخرف ، ذلك أن المنصورعلي رجل كبير السن محتجب عن الناس ، والوزير شاب عديم الخبرة، وهذا اتضح بجلاء - لاحقاً- من خلال إهماله إرسال الجيوش لصد الزحف الوهابي في المخلاف السليماني وتهامة ، وانتهاء بالأزمات الاقتصادية التي أصابت خزينة الدولة من جراء فقدانها لمعظم العائدات بعد سقوط تهامة، مما جعل الدولة تقف عاجزة عن الوفاء بالتزاماتها المالية أمام الموظفين والجنود وزعماء القبائل ،الأمر الذي جعل الاضطرابات تتفاقم أكثر بقيام معظم القبائل الشمالية للخروج من مناطقها ، وقيامه بالتمرد والهجوم على القرى والطرق والأسواق في المناطق الخاضعة لنفوذ الإمام ، كما إن صنعاء لم تسلم من بعض المحاولات الهجومية من بعض القبائل( ) . ٥

لذا فقد تميزت الفترة من ١٢١٥هـ/١٨٠٠ وحتى ١٢٢٣هـ/١٨٠٨م بالاضطراب الشديد ، إذ دخل الشيخ احمد بن علي سعد الذي خلف أخاه محمد على اليمن الأسفل في صراع مع قبائل ذو محمد الموجودين هناك، بسبب رفضهم دفع حقوق الدولة ، فدخل الشيخ أحمد معهم في حروب جعلته يطلبون النصرة من أقربائهم في برط( ) . وهجوم ذو حسين على حي الصافية الضاحية الجنوبية صنعاء ، وخروج بني جبر للهجوم على مناطق سنحان وبني بهلول( ) . وقيام أبو حليقة بالهجوم على آنس بسبب تأخر دفع مخصصاته ومعاشه الشهري( ) . ٦

أمام هذا الوضع الصعب وجدت الدولة أنه من الأفضل إشغال القبائل المخيمة خارج العاصمة، وذلك بإرسالها إلى تهامة لمواجهة قوات الشريف حمود الذي أعلن استقلاله عن صنعاء ودخوله تحت طاعة ابن سعود . غير إن هذه الجيوش تارة كانت تقوم بدورها ، وتارة تثور على الدولة ، مرة بحجة تأخيرها في صنعاء وأخرى بسبب قلة ما تتقاضاه من الأموال مقابل القيام بالمهمة ، على الرغم مما كانت تتطلع إليه جميع القبائل اليمنية لصد الزحف الوهابي عن اليمن، إلا أن نقص الإمكانيات المادية كانت تقف حجر عثرة أمام تحقيق هذه الرغبات . فقد حدث أن قام الإمام في هذا العام بتجهيز جيش من قبائل بكيل ، وكان الإمام قد أذاع أنه ينوي الخروج بنفسه لاستعادة

تهامة من يد الشريف حمود ، لكنه كلف في الأخير ابنه احمد ، الذي من جانبه رفض التوجه إلى تهامة وظل في حراز بحجة قلة ما دفعه الوزير من تكاليف لهذه العملية ، الأمر الذي جعله يكلف سعد عذارة أحد الأمراء العبيد بقيادة الجيش إلى تهامة بدلا عنه . وكان الشريف حمود قد تجهز بنفسه لصد الجيوش التي يعتقد أن تتقدم عليه بقيادة الإمام أو ابنه سيف الإسلام أحمد . وهذا – كما يبدو- جعله يتفوق في المعركة على جيش الإمام( ) ، فكانت هزيمة جيش الإمام في هذه المعركة قاصمة لظهر دولة الإمام المنصور ، وفاتحة لتسارع الأحداث والاضطرابات، نتج عنها سقوط حكم المنصور علي في أقل من سنة ونصف .

فبعد أن عاد الجيش المهزوم من تهامة ، مسلوب السلاح ،منهوك القوى ، صارت البلاد في فوضى واضطرابات حتى شملت مختلف الجوانب السياسية والاقتصادية والأمنية ، وبشكل لم يسبق له مثيل منذ أن تولى المنصور علي الحكم( )، فقد ارتفعت الأسعار ، وتعدد ضرب العملة ، وانتشرت المجاعة ، وظهر مدعو الإمامة ، وتعرضت صنعاء لحصار القبائل ،وقيام قبائل المناطق الوسطى بالتمرد والعصيان بشكل واسع ، فقامت بقطع الطريق الواصل من اليمن الأسفل إلى صنعاء ، وتظاهر جنود الدولة في شوارع صنعاء احتجاجاً على تأخير رواتبهم ، وقاموا بأعمال شغب ونهب وسلب ، وهروب بعضهم من صنعاء إلى ذمار( ) .

وهنا برز دور سيف الإسلام أحمد الذي رجع من معتزله في حراز بالرغم من إقناع الوزير للإمام بعدم السماح لابنه من دخول صنعاء إلا أن إصرار بقية الوزراء وأمراء الجيش جعلت الإمام يتراجع عن موقفه( )[٢] ، وقد كان لرجوعه تأثير في تحسين الأوضاع قليلا ، فقد تمكن من إخماد دعوة السيد حسين الكبسي بالإمامة ، والإعداد لتجهيز جيش إلى تهامة بقيادة حسين بن احمد الأموي بعد أن تم توفير بعض الأموال ، لذلك تم استدعاء قبائل برط للقيام بالمهمة ، فأرسل جزءاً من القبائل ، واستبقى جزءاً في معسكرات خاصة لإعدادهم وإرسالهم لدعم الجيش الذاهب إلى تهامة( )[٣].

فتحولت معسكرات القبائل الموجودة خارج صنعاء خطراً على المدينة نفسها ، فكانت تقوم بأعمال الشغب ، وأعمال النهب والسلب للضغط على الحكومة للحصول على الأموال ، كما لم تسلم صنعاء من شغب من شغب جنود الدولة الرسميين الذين حاولوا الحصول على رواتبهم المتأخرة ، فاضطرب الأمن في صنعاء ، وارتفعت الأسعار ففزع السكان من اختفاء المؤن في

الأسواق( ) . ٤

هذا الوضع المتأزم زاده تأزما قيام القاضي يحي بن عبدالله العنسي –أحد قادة جيش قبائل برط المعسكرة خارج صنعاء في ١١ شوال ستة١٢٢هـ/اغسطس١٨٠٧م ، بمحاولة اغتيال الوزير الأعظم حسن بن حسن عثمان بسبب امتناعه عن دفع المتأخرات للقبائل ، وانحياز الإمام إلى جانب الوزير ،ولكن طعناته لم تؤدِّ إلى موت الوزير ، لذلك أهدر الإمام دم قبائل ذو حسين البرطية داخل صنعاء ، لكن تدخل سيف الإسلام في الموقف بإقناعه القاضي يحي العنسي وكبار قبيلة ذو حسين بتسليم أنفسهم على ضمانته ، إلا أن الإمام أمر بإعدامهم( ) ، فتفكك جيش قبائل بكيل المعسكر خارج صنعاء ، وأعلن خروجه عن طاعة الإمام . وكان الجيش الذي تقدم إلى تهامة عن طريق اليمن الأسفل قد وصل إلى (حَيْس) وسيطر على المدينة وتقدم نحو زبيد ، وأثناء حصار هذا الجيش لزبيد وصلهم خبر إعدام الإمام لكبار آل العنسي ، فغادر رجال بكيل المعسكر عائدين إلى صنعاء بعد محاولتهم قتل قائد الجيش حسين الأموي( ) .

ونتيجة لما سبق خرج القاضي عبدالله العنسي بقبائل برط رجالاً ونساءً وأطفالاً للثأر من الإمام ، وأيضا طلباً للرزق والطعام لشدة القحط والجفاف الذي لحق ببلادهم ؛ فحاصروا صنعاء ، هذا الحصار أدى إلى ارتفاع أسعار الطعام بشكل لم يسبق له مثيل مع انعدام المؤن.

وأمام هذا الموقف من انعدام المؤن على سكان صنعاء وكذلك على قبائل برط المحاصرة لصنعاء تم التفاوض بين القاضي عبدالله العنسي والإمام على أن يعطي الإمام الأموال للعنسي مقابل التنازل عن الأخذ بالثأر ، مع التراجع عن حصار صنعاء ، وعلى أن يقوم العنسي بالهجوم على أمير كوكبان المتمرد على الإمام ، وفعلاً دفع الإمام للعنسي ١٢ ألف قرش فرانصي ،ـ إلى جانب إقطاعه منطقة الأملوك في منطقة الشعر( ) ، فرفع القاضي العنسي رجاله إلى منطقة (عَصِر) وظل منتظرا أمر الإمام لمهاجمة أمير كوكبان ، ولكن الإمام أرسل علي بن عبدالواسع الأموي بقبائل البستان لطرد أصحاب الشريف حمود من كوكبان ، مما أدى إلى غضب القاضي عبدالله العنسي والعودة إلى حصار صنعاء من جديد ، فأغلقت أبوابها ،أصيب الناس بالهلع والذعر والضيق ، واشتدت المجاعة ، وبدأ النهب والسلب داخل المدينة بين سكانها بعضهم البعض للحصول على الطعام( ) . ٧ ٨

أمام هذا الوضع المتردي والذي كان بسبب سياسة الإمام المنصور علي ووزرائه ، وجد سيف

الإسلام أحمد نفسه مضطراً إلى الانقلاب على أبيه والقبض على وزراء أبيه وإيداعهم السجن ، والذي عمل على تهدئة الأوضاع وضبط الأمور وإرسال بعض الجيوش التي سقطت تحت سلطة الشريف حمود . بينما ظل المنصور علي يمارس حياته العادية لا يتدخل في شأن من شئون الدولة حتى توفي يوم الأربعاء الخامس عشر من شهر رمضان سنة ١٢٢٤هـ/٢٣اكتوبر١٨٠٩م بصنعاء(٩).

واعتقد جازماً أن تدهور سلطة الإمام المنصور وخلفائه من بعده ، يرجع إلى كثرة التمردات القبلية التي كانت سبباً في تدهور موارد الدولة ، وكان الاعتماد في جزء كبير منها على اليمن الأسفل لوفرة خيراته وكثرة مزروعاته نتيجة للأمطار الموسمية . وقيام هذه القبائل بنهب هذه المنطقة ، شكل عاملاً رئيسياً في قلة واردات الدولة .

Tribal Revolts and Effects on al-Mansour's Authority Break down over Yemen 1189 – 12 24 H. / 1775 – 1809 A. D.

Prepared by Prof. Aref ar- Ra'wi

ABSTRACT

The northern tribes played an important role in the history of Imamah in Yemen. Depending of Aemah on these tribes in ruling the Yemen gave them in response rights, quests and money. Despite its recognition of Aemah's rule and their participation in ruling, they refused to subject their regions to A'emah's authority administratively and financially.

The research mentions the northern Yemeni tribes revolts in the time of Imam al-Mansour Ali, and how he confronted these revolts and results concluded. One of the most important results was the revolt of Saif al-Islam Ahmad son of the Imam against his father and having authority over the Yemen for the first time in the history of the Imamh to begin the the knocking down of the rule of Imamah where the Ottomans came to Yemen once again in 1872 A. D.

واشي

[١] ينظر: الشوكاني ، محمد بن علي، البدر الطالع بمحاسن من بعد القرن التاسع ، بيروت ، دار المعرفة ، د . ت.

ج٢ ، ص٤٦٢ ؛ العمري ، حسين بن عبد الله مائة عام من تاريخ اليمن الحديث ،دمشق، دار الفكرن ط٢ ، ١٤٠٨هـ – ١٩٨٨م ، ص٥٥- ٥٧ .

[٢]) ينظر: الشوكاني ، المرجع السابق ، ص٤٦٣- ٤٦٤ ؛ جحاف ، درر نحور الحور العين يسيرة الإمام المنصور علي وأعلام دولته الميامين ، ص ٣ ؛ زبارة ، نشر العرف ، ج٢ ، ص٢٧ .

[٣]) ينظر: الشوكاني ، المرجع السابق، ص٤٣٤ ؛ جحاف ، المرجع السابق ، ص ؛ العمري ، المرجع السابق، ص١٠٨- ١١١.

[٤]) ينظر: جحاف ، المرجع السابق ، ص٦٥١- ٦٥٤ ؛ الشوكاني ، المرجع السابق ،ج١ ، ص٢٢ .

[٥]) ينظر: شروط الإمامة الزيدية في اليمن ، يشترط في الإمام أن يكون من أبناء الحسن أو الحسين ، وأن يكون ورعا عالما وشجاعا ، وأن يعلن دعوته بالإمامة على الناس ، وأن يخرج ويشهر سيفه ويقاتل الظلمة ، وأن يظهر المباينة للظالمين ، وأن يكون زاهداً سخياً مساويا بين الرعية (حول شروط الإمامة – أنظر القاسم بن محمد بن علي ، كتاب الأساس في عقائد الأكياس في معرفة رب العالمين وعدله في المخلوقين وما يتصل بذلك من أصول الدين ، علق عليه :محمد قاسم عبدالله الهاشمي ، صعدة ، مكتبة التراث الاسلامي ،ط٣، ٢٠٠٠م، ص١٤٥ ؛ يحي بن الحسين ، المجموعة الفاخرة ، تحقيق علي أحمد الذارحي، دزم، ط٢٠٠٠، ١م ، ص٦٧٦- ٦٧٨ ؛ صبحي، أحمد محمد ، الزيدية ، الإسكندرية ، منشأة المعارف ،١٩٨٠م،ص ١٦٢- ١٦٥) .

[٦]) ينظر: جحاف ، المرجع السابق ، ص٢١٩ ، وقبائل القبلة أو قبائل المشرق : مصطلح محلي تعارف عليه الناس في اليمن، وهي القبائل التي تقطن شمال وشرق صنعاء ، كقبائل حاشد وبكيل وخولان ويام وخولان ، وكانت تعرف- أيضا – بقبائل البدو ؛ لاقتراب مناطق هذه القبائل من صحراء الربع الخالي .

[٧]) أبو غانم ، فضل علي أحمد ، القبيلة والدولة في اليمن ، القاهرة ، دار المنار، ط١ ، ١٤١٠هـ – ١٩٩٠م ، ص: ١٦٠ .

[٨]) ينظر: سيد ، أيمن فؤاد، تاريخ المذاهب الدينية في بلاد اليمن في نهاية القرن السادس الهجري القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، ١٤٠٨هـ – ١٩٨٨م.، ص٢٢٤ .

[٩]) ينظر: جحاف ، المرجع السابق ، ص٢٧ .

[١٠]) ينظر: ناجي ، سلطان، التاريخ العسكري لليمن ١٩٣٩م – ١٩٦٧م عدن ، ١٩٦٧م ، ص٨٠- ٨٢ .

[11]) ينظر: جحاف ، المرجع السابق ، ص ٤٨٢- ٤٨٣.

[12]) ينظر: الصفواني ،صادق محمد ، الأوضاع السياسية الداخلية لليمن في النصف الأول من القرن التاسع عشر ، صنعاء ، وزارة الثقافة ،٢٠٠٤م، ص٩٣ .

[13]) ينظر: العمري ، المرجع السابق ، ص١١٦، ٩٩ ؛ جحاف ، المرجع السابق ، ص٧١١- ٢٠٢.

[14]) جحاف ، المرجع السابق ،ص ٣١٤.

[15]) جحاف ، المرجع السابق ،ص ٣٣٨ .

[16]) جحاف ، المرجع السابق ،ص ٥٢١

[17]) جحاف ، المرجع السابق ،ص: ٦٢١ .

[18]) ينظر: جحاف ، المرجع السابق ،ص ٤٨٨- ٤٨٩ .

[19]) ينظر: جحاف ، المرجع السابق ،ص ٢٢٨- ٢٩٥، ٢٩٢، ٣٠١- ٣٠٣ ؛ العمري ، مائة عام ، ص١١٣ .

[20]) ينظر: اليمن الأسفل يشمل مخلاف ذي الكلاع العدين وبلاد إب وذي السفال إلى أشراف نخلة وما انقاد منها على سمت جبال السراة ومن الجنوب الجند والمعافر إلى تهامة عدن وبلد بني مجيد بما فيها المخا والتهايم ، ومن الشرق بلد الشعر وبلاد ذي رعين العود جيشان وجبال حرير وردفان وهضبات سرو حمير يافع وسرو مذحج النخع وبلاد البيضاء وثريد وغير ذلك (الزبيدي ، أبي الضياء عبد الرحمن بن علي الديبع، قرة العيون بأخبار اليمن الميمون حققه وعلق عليه ، محمد بن الأكوع الحوالي ،ط٢ ، ١٤٠٩هـ/١٩٨٨م ، هامش صـ٣٤)

[21]) ينظر: جحاف ، المرجع السابق ، ص٣٨٣ ؛ العمري، نفس المرجع، ص١١٤ .

[22]) ينظر: القدح : قياس يقدر بالمكاييل لا بالأوزان ، والقدح الواحد يتكون من ثمان تُمن ، والثمنة (وعاء خاص يصنع من الخشب): تتكون من ثمانية أنفار ، والنفر(وعاء أصغر) : يسع ملء الكفين من الحبوب .

[23]) ينظر: الفرانصي : هي العملة النمساوية الفضية المعروفة بـ (ماريا تريزا) وكانت هذه العملة متداولة في اليمن إلى العام ١٩٦٣م ، وتساوي قيمتها ثلاثة دولارات عام ٢٠٠٦ م .

[24]) ينظر: جحاف ، المصدر السابق، ٣٢٨- ٣٣٠ ؛العمري، المرجع السابق،ص١١٤- ١١٥.

[25]) ينظر: منطقة بين الخرج والرياض في السعودية ابن بشر ، الشيخ عثمان بن عبد الله النجدي الحنبلي ، عنوان المجد في تاريخ نجد ،حققه وعلق عليه ، عبد الرحمن بن عبد اللطيف آل الشيخ، الرياض، دارة الملك عبد العزيز، ط٤ ،ص١٤٠٢هـ- ١٩٨٢م ص: ٩٣) .

[26]) ينظر: ابن بشر ، المرجع السابق ، ص ٩٣- ٩٧ .

[٢٧] ينظر: خزعل ، حسين خلف ، تاريخ الجزيرة العربية في عصر الشيخ محمد بن عبد الوهاب ، بيروت ، دار الكتب العلمية، ١٩٦٨م ،ص ٢٤٩- ٢٥٠ .

[٢٨] ينظر: جحاف ، المرجع السابق ،ص ٢٦٠- ٢٦٢ ، ص: ٣٠٧- ٣٠٨ .

[٢٩] جحاف ، المرجع السابق ،ص ٤٣٨ .

[٣٠] جحاف ، المرجع السابق ،ص.

[٣١] ينظر: جحاف ، المرجع السابق ،ص ٤٨١- ٤٨٢ .

[٣٢] ينظر: جحاف ، المرجع السابق ،ص ٨٤- ١٠٠.

[٣٣]) ينظر: جحاف ، المرجع السابق ،ص ٣٦٠- ٣٦١ ؛العمري، المرجع السابق، ص١١٤- ١١٥ .

[٣٤]) ينظر: بن هاشم ، محمد، تاريخ الدولة الكثيرية ، قام بالإشراف على طبعه محمد علي الجفري على نفقة الخاصة السلطانية ، ١٣٦٧هـ/١٩٤٨م ، ص١١٢- ١١٩ .

[٣٥]) هاجرت نسبة كبيرة من سكان حضرموت في أواخر القرن الثامن عشر والنصف الأول من لبقرن التاسع عشر إلى بلدان جنوب شرق آسيا ، كاندنوسيا والهند وماليزيا وسنغافورة وبروناي وغيرها .(لقمان، تاريخ القبائل اليمنية ، صنعاء ، دار الكلمة، ط١٩٨٥، ١م، ج١، ص٣٥١).

[٣٦]) ينظر: ابن هاشم ، المرجع السابق، ص١٢٢- ١٥١ ؛ سعيد عوض باوزير ، صفحات من التاريخ الحضرمي، عدن، مكتبة الثقافة، د.ت ،ص١٧٢.

[٣٧] ينظر: جحاف ، المرجع السابق ،ص ٢١٦- ٢١٧.

[٣٨] ينظر: جحاف ، المرجع السابق ،ص ٣١٣- ٣١٤ .

[٣٩] ينظر: جحاف، المرجع السابق، ص٤٥٧- ٤٥٨ .

[٤٠] ينظر: جحاف، المرجع السابق ،ص٤٧٩- ٤٨١ .

[٤١] ينظر: جحاف ، المرجع السابق ،ص ١٢٧- ١٣٠ .

[٤٢] ينظر: جحاف ، المرجع السابق ،ص ٦٢ .

[٤٣] ينظر: جحاف ، المرجع السابق ،ص ٨٤ .

[٤٤] ينظر: جحاف ، المرجع السابق ،ص ٨٤..

[٤٥] ينظر: جحاف ، المرجع السابق ،ص ٧٢ .

[٤٦] ينظر: جحاف ، المرجع السابق ،ص ٣٣٧- ٣٣٩ .

[٤٧]) ينظر: جحاف، المرجع السابق ،ص٦٢٧، ٤٩٣- ٦٢٨.

[٤٨] ينظر: جحاف ، المرجع السابق ،ص ١٦٤ . والرحبة يوجد الآن فيها مطار صنعاء الدولي .

[٤٩] ينظر: جحاف ، المرجع السابق ،ص ١٦٤ .

[٥٠] ينظر: جحاف ، المرجع السابق ،ص ١٨٩ .

[٥١] ينظر: جحاف ، المرجع السابق ،ص ٣١٦ .

[٥٢] ينظر: جحاف ، المرجع السابق ،ص ٤٤٥ .

[٥٣] ينظر: جحاف ، المرجع السابق ،ص ٢٥٣ .

[٥٤] **Playfir ,CAPTAIN R L : A History of Arabia Filix or Yemen,U.S.A,1978 P. P 128 .**

[٥٥]) ينظر: الكبسي ، محمد بن إسماعيل ،اللطائف السنية في أخبار الممالك اليمنية، القاهرة ، مطبعة السعادة ، ١٤٠٤هـ، ص٢٩٩.

[٥٦]) ينظر: جحاف ، المرجع السابق ، ص٦٢٧- ٦٢٨ .

[٥٧]) ينظر: جحاف ، المرجع السابق ،ص ٦٢٦، ٦١٥.

[٥٨]) ينظر: جحاف ، المرجع السابق ، ص٧٠٠، ٦٥٣، ٦٥١- ٧٠١

[٥٩]) ينظر: جحاف، المرجع السابق ، ص٧٣٠- ٧٣١ ؛ البهكلي ، عبد الرحمن بن أحمد ، نفح العود في سيرة دولة الشريف حمود تكملة العلامة الشيخ/ الحسن بن أحمد عاكش، تحقيق محمد بن أحمد العقيلي ، الرياض ، دارة الملك عبد العزيز، ١٤٠٢هـ- ١٩٨٢م.، ص٢٤٧- ٢٥١.

[٦٠] ينظر: جحاف ، المرجع السابق، ص٧٥١- ٧٥٢ ؛ البهكلي، المرجع السابق، ص٢٤٧- ٢٥١.

[٦١]) ينظر: جحاف، المرجع السابق،ص ٧٥٩ ؛العمري ، المرجع السابق ، ص١٥١- ١٥٢.

[٦٢]) ينظر: الشوكاني ، البدر الطالع ،ج١ ،ص٤٦٨ ؛جحاف، المرجع السابق،ص٧٥٦ ؛ العمري، المرجع السابق،ص١٤٩- ١٥٠.

[٦٣]) ينظر: جحاف، المرجع السابق ، ص٧٦٥.

[٦٤] ينظر: جحاف،المرجع السابق، ص٧٧٤- ٧٧٧.

[٦٥]) ينظر: جحاف، المرجع السابق، ص٧٧٥- ٧٧٨ ؛البهكلي، المرجع السابق، ص٢٦٦- ٢٦٩ ؛ العمري، المرجع السايق، ص١٥٣- ١٥٤.

[٦٦]) ينظر: جحاف، لمرجع السابق ، ص٧٧٥- ٧٧٨ ؛ البهكلي،المرجع السابق، ٢٦٦- ٢٦٩.

[٦٧]) ينظر: جاف، المرجع السابق،ص٧٩٨- ٨٤٠.

[٦٨]) ينظر: جحاف المرجع السابق ، ص٨٠٥- ٨٠٦ ؛الكبسي، اللطائف السنية،ص٢٩٩.

[٦٩]) ينظر: الشوكاني ، البدر الطالع ،ص٤٦٩

إعادة تأهيل حي الجاءة في مدينة إب القديمة
(دراسة تحليلية لإعادة تأهيل واستخدام المساكن التراثية)

أ. حسن الاثوري

أستاذ العمارة المساعد، كلية الهندسة ، جامعة إب

خص:

ويهدف هذا البحث إلى إعادة تأهيل المساكن التراثية والتاريخية في حي الجاءة بمدينة إب القديمة كمطلب أصبح ملحاً للحفاظ على التراث المعماري وحمايته من التشوه والاندثار. لعل المتأمل للأحياء السكنية التراثية في المدن التاريخية بشكل عام ومدينة إب بشكل خاص، يشعر بالقلق لما تتعرض له من إهمال بسبب التطورات الراهنة وعدم وجود الوعي الشعبي بأهمية حماية التراث المعماري وأصبح من الضروري عمل الدراسات لإعادة تجديد وتأهيل هذه المساكن للإسهام في تيسير السكن وفق أسس علمية مدروسة. وعلى ضوء هذا نجد أن وضع مخطط تنظيمي بات مطلباً أساسياً ليس فقط ليلبي الاحتياجات الأساسية والخدمات الضرورية للسكان القاطنين بل للمساهمة في الحفاظ على هذا التراث . وقد خرج البحث بنتائج أهمها الحفاظ على المساكن التراثية وإعادة تأهيلها وترميمها وتجديدها لتعزيز عملية التنمية والإسهام في حل مشكلة الإسكان والبيئة الذي تعاني منها المدينة ، بالإضافة إلى ضرورة تحسين الخدمات العامة والخاصة وتحسين شروط تيسير السكن للحد من هجرة السكان إلى خارج المدينة القديمة. والسؤال هنا هل سننجح في تطبيق وتنفيذ المخططات التنظيمية للتجمعات السكانية في المدن التاريخية في اليمن عامة وفي مدينة إب خاصة كونها المعنية بالدراسة؟

لمات ناحية: المساكن التراثية ، التأهيل ، التجديد ، الحفاظ ، الترميم

١. والمعمارية لمدينة ب يمة :

تقع مدينة إب على ربوة من السفح الغربي لجبل ريمان- بعدان وترتفع عن مستوى سطح البحر بحوالي (٢٠٠٠متر) وتحتل مساحة تقدر ب -١٣- ٤٠ هكتار يحيط بها من الشمال وادي السحول ومن الغرب وادي الظهار ومن الجنوب وادي ميتم ، وقد اختلفت المصادر في أصل تسمية مدينة إب فقد ذكر ياقوت الحموي في كتابه معجم البلدان إن اسم المدينة هو إب بالفتح والتشديد ، كذلك قال أبو سعد ، والأب هو الزرع في قوله تعالى(وفاكهة وأبا) وهي بلدة اليمن ، وينسب إليها إبو محمد عبد الله بن الحسين الضياف الهاشمي، وقال إب سلفه : إب بكسر الهمزة وكذا يقول أهل اليمن بالكسر ولا يعرفون الفتح...الخ [١]. وتعتبر محافظة إب من أهم محافظات الجمهورية اليمنية

وقد أطلق عليها اللواء الأخضر، كونها تكتسي حلة خضراء طوال العام وقد تغنى بها الشعراء والأدباء والرحالة وفي المدينة كانت هناك سواقي مياه تزود كافة مساجد المدينة من منتصف الجبل القريب منها .

وللمدينة سوق رئيسي فيها قرب الجامع الكبير وله نفس الخصائص للأسواق في المدن القديمة من حيث ضيق الممر والفاصل بين جانبي السوق، حيث إن وجود هذه الخاصية تجعل من التسوق عملية سهلة من حيث التنقل من طرف إلى أخر بعكس ما هو في المدن الحديثة ذات الممرات الواسعة، مما جعل من عملية الانتقال من طرف إلى آخر، عملية صعبة ،ومدينة إب ذات المباني الحجرية وبارتفاعاتها العالية (بلغت ستة أدوار في بعض الحارات)

وتقارب مبانيها الشديد من بعضها البعض يشير إلى إن هناك عاملاً مهماً جعل الناس يتوقون إلى هذا الاقتراب والذي قد يكون سبباً لما عانته هذه المدينة قديما من حروب وصراعات ومما يؤكد ذلك وجود نفق تحت الأرض في المدينة ومتصل بخندق صغير يؤدي إلى كل مسكن ومن خلال اطلاعنا فقد استخدم هذا النفق من أجل جلب الماء من طرف المدينة أثناء الحروب، بحيث يصبح الإنسان في مأمن داخل هذا النفق وهو ذو عرض كبير بحيث تم تخصيص جزء منه لمياه التصريف.وفيما يخص العمران في مدينة إب القديمة فلها نفس العناصر العمرانية الموجودة في معظم المدن العربية والإسلامية القديمة من مسكن ومسجد وسوق وسمسرة وغيره .

٢ ة البحثية:

إن إعادة تأهيل الأحياء والمباني السكنية التراثية تلعب دوراً ثقافياً واجتماعياً واقتصادياً في حياة المجتمع، وتعتبر من أهم الوسائل في الحفاظ على التراث من الإهمال والدمار [٢]. كما إن التطور الاقتصادي وتوفير وسائل الراحة خارج المدن القديمة ؛ أدى إلى ازدياد الفراغات المهجورة في التجمعات السكانية بمختلف المدن القديمة ومنها مدينة إب القديمة ،إذ تتعرض الأحياء التراثية السكنية في هذه المدن إلى الانحلال والانهيار، بفعل المعالجات العشوائية الجزئية والتوسعات الغير مدروسة. لذلك بات من الضروري حماية الأحياء التراثية السكنية سواءً من خلال طابعها المعماري أو نسيجها الحضري ، وكذا تحسين الظروف المعيشية والبيئية للسكان[٣]. ومن ثم فإن التأمل للأحياء السكنية التراثية في المدن التاريخية اليمنية بشكل عام ومدينة إب بشكل خاص يشعر بالقلق لما تتعرض من إهمال بسبب التطورات التقنية والتحولات الاجتماعية والاقتصادية وبسبب الإهمال من الجهات المختصة وعدم وجود الوعي الشعبي بأهمية حماية التراث المعماري بات من الضروري

عمل الدراسات لإعادة تجديد وتأهيل المباني السكنية التراثية للإسهام في تيسير السكن وفق أسس علمية مدروسة.

٣ ن البحث :

يهدف هذا البحث إلى التطرق لأهم المشكلات التي تواجه الأحياء التراثية السكنية في المدن التاريخية بشكل عام ومدينة إب بشكل خاص والعمل على كيفية مواجهة المشكلات التي طرأت على هذه المساكن بسبب الإضافات العشوائية الغير ملائمة للطابع المعماري التراثي السائد في هذه الأحياء.

٤. ن البحث:

اعتمدت منهجية البحث على جانب نظري من خلال جمع المراجع والمعلومات المتوفرة ودراستها وتحليلها بالإضافة إلى جانب تطبيقي من خلال تدريس التصميم الحضري لطلاب المستوى الخامس عمارة عبر الزيارات الميدانية وجمع المعلومات والصور والاستبيانات وإعداد الرسومات والمخططات ووضع المقترحات والحلول على عينات من المساكن التراثية.

٥. بد والترميم :

٥,١ ـيد :

تجديد الأحياء التراثية السكنية تعني العمل على التنظيم والرفع الجوهري للوظائف المتردية والمتراجعة للحي السكني . وهذا يعني رفع مستوى الأبنية السكنية ومجمل الأوضاع في الحي ، مثلا استخدام الأراضي ، المواصلات ، الطرق ، التشجير ، البنية التحتية ، بالإضافة إلى رفع التوعية البيئية ، والاهتمام بمراكز التسوق والمناطق الترفيهية [٤].

٥,٢ ميم:

عملية الترميم عبارة عن إعادة الاعتبار إلى الأبنية أو الأحياء المتردية نتيجة تصدعها أو إهمال صيانتها وكذلك رفع قيمة السكن إلى المستوى اللائق[٥].

٦ ت السكانية التراثية:

مع التقدم المطرد للمفاهيم ووعي بعض المجتمعات لمدى أهمية الأحياء التراثية في تيسير السكن وتخفيف الطلب على الإسكان بدأ الاهتمام المتزايد من قبل المجتمعات بالحفاظ على هذه المساكن التراثية لكن لم يتم تحديد مجالها بإطلاق حملات التوعية بالحفاظ عليها وذلك لأسباب عدة منها أسباب اقتصادية وعدم وجود إستراتيجية تتبنى تيسير السكن إبتداءاً من هذه التجمعات السكنية

، وهذا بدوره يزيد من تفاقم مشكلة السكن يوما بعد يوم، دون النظر إلى إعادة تأهيل المناطق التراثية السكنية رغم أهميتها [٦]. إن تنامي الدعوات للنظر إلى التراث العمراني كهيكل مادي ومعنوي في آن معاً، وضرورة التعامل معه ضمن سياسة تنموية شاملة، ترتكز على احترام الإطار التاريخي لتشكله عمرانياً واجتماعياً وثقافياً، وتدعم استمرارية تأديته لوظائفه المختلفة والمتنوعة، من خلال ربطه بالتطورات الاقتصادية والاجتماعية والتكنولوجية، جعل من مفهوم الارتقاء هدفاً لهذه التنمية، بما يعنيه من تطوير لكافة مجالات البيئة الحضرية من جهة، والتحكم الواعي بالتغيرات المصاحبة لذلك التطوير من جهة ثانية [٧]. ومن هذا المنطلق يمكن تلخيص الحالة الراهنة للتجمعات السكنية التراثية بالنقاط التالية:

٦,١. ظهور بعض المباني الجديدة بمواد بنائية حديثة شكلت تشوهاً بصرياً للمدينة القديمة والسبب عدم وجود وعي شعبي والذي يعتقد بان القديم مجرد كلاسيكي غير مرغوب فيه.

٦,٢. ترميم بعض المباني السكنية من قبل مالكيها عشوائيا كلٌ حسب رغبته والسبب عدم وجود الرقابة من الجهات المختصة .

٦,٣. الزيادة المستمرة في عدد الأبنية التراثية المعرضة للسقوط بسبب الإهمال وعدم وجود صيانة أو تجديد.

٦,٤. بدأت الجهات المختصة بعض الاهتمام في الفترة الأخيرة بإدراك أهمية المدينة القديمة فقامت ببعض الترميمات، منها رصف شوارع وممرات المدينة بالحجارة وكذلك بناء بعض أبواب المدينة بمواد بناء حديثة لها صفات تتناسب مع الملامح القديمة للمدينة.

٦,٥. انهيار بعض المباني السكنية والسماسر وذلك بسبب الإهمال المستمر .

٦,٦. خلو بعض المنازل السكنية من السكان بعد أن نزح سكانها إلى خارج المدينة القديمة رغبة بالحديث والبعد عن القديم وهو السبب في تهدم الأبنية التراثية.

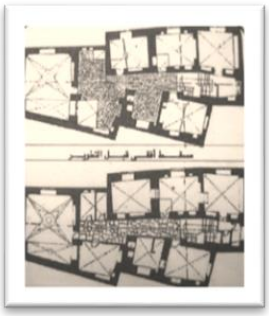
٧. ثلة ن لتجارب المساكن التراثية ي يل العربية :

٧,١. تجربة مار الخليل(طين) : تقع مدينة الخليل في فلسطين وتعد مركزا دينياً مهماً وقد توسعت المدينة بشكل كبير خارج حدودها القديمة وكانت المدينة تضم ١٠٠٠٠ مواطن قبل التوجه الإسرائيلي إليها عام ١٩٦٧م ، وقد أدت الصراعات المتلاحقة إلى إخلاء المدينة وأصبح أكثر من ٨٥% من البيوت التاريخية المبنية بالحجر مهجورة ، ونتيجة لتركها

فارغة فقد آلت البنية إلى الإهمال

وتم إعادة إحياء المدينة عن طريق لجنة تضم مواطنين وسكاناً محليين ومؤسسات غير حكومية وكانت خطة المشروع هي ترميم المباني التاريخية والحفاظ على النسيج المعماري للمدينة وقد بدأ العمل في المشروع في عام ١٩٩٥م وما زال العمل مستمراً وقد تم ترميم ١٢٧ مسكناً و٢٥ متجراً والعمل جارٍ في ٩٥ مبنى آخر والمساحة الإجمالية للمباني المرممة ١٦٠,٠٠٠ متر مربع وقد اشتملت التداخلات الأولية تزويد المنطقة بالسلالم في الأماكن اللازمة وتأمين مياه جارية ونظام صرف وتمديدات شبكة كهرباء جديدة.انظر الشكل١ (**c, b, a**)

الشكل**a**١ أحد الفراغات الخارجية بين المساكن



الشكل **b**١ مسقط أفقي قبل وبعد التطوير

الشكل **c**١ المخطط العام لمدينة الخليل

٧,٢ ء القديمة بمدينة بغداد:

تقع هذه الأحياء في العاصمة العراقية بغداد في منطقة الجيلاني وهي منطقة مزارات أثرية وتحيط هذه المنطقة بجامع الجيلاني وسميت بهذا الاسم نسبة إلى المتصوف الإسلامي عبد القادر الجيلاني المميز بسبع قباب مطلية بالذهب وتغطي الضريح قبة بها مقرنصات زخرفيه وقد تعرض الجامع للتلف عبر التاريخ وتم ترميمه أكثر من مرة ... ويقع المسجد في منطقة تجارية مزدحمة وتحيط به المناطق المهدمة من ثلاث جهات، أما الجهة الرابعة طريق تتجه جنوباً، ونتيجة لما تحتويه هذه الأحياء من مساكن قديمة وأثرية كان لابد من المحافظة عليها وكانت فكرة المشروع من أجل المحافظة على الجامع و ضرورة إعادة بناء المنطقة المحيطة حول الجامع على مساحة كافية لحمايته وعمل مقترح الحفاظ في النقاط التالية :١) حددت منطقة الحفاظ ووضع لها حدود. ٢) وضع قوانين للمنطقة تخضع لنظم التخطيط من حيث الإزالة أو التوسع. ٣) يتم تسجيل جميع المباني التاريخية وتوضع في جداول زمنية لتطبيق الصيانة. ٤) الحد من حركة السيارات داخل المنطقة وتوفير أماكن انتظار للسيارات بحيث تكون قريبة ليسهل الوصول إليها عبر ممرات المشاة . ٥) يجب الملاءمة بين الفراغات في النسيج

العمراني والمباني الحديثة مع المقاييس والطابع والنسيج للمباني القديمة في بغداد . ٦) كما يشمل الحفاظ بتوفير مجموعة من الحدائق الصغيرة وتشجير المناطق المرصوفة.

وكانت النتيجة فيما يخص إعادة بناء المنطقة المحيطة دون التأثير على الجامع خطوة موفقة وتصب في مصلحة الحفاظ على الجامع.انظر الشكل٢ (**a , b**)

الشكل **a** التصميم المقترح لمنطقة الجيلاني الشكل **b** ٢ جامع الجيلاني سنة ١٩٢٤ محاط بالمساكن التقليدية

٨. كانية التراثية في مدينة ب يمة ،يدها وتأهيلها:

تتكون مدينة إب من ثمان حارات هي: ١) حارة الجامع الكبير. ٢) حارة الراكزة .
٣) حارة الملك . ٤) حارة عقيل . ٥) حارة بني مفضل .٦) حارة الجاءة .٧) حارة الشيخ موسى .٨) حارة الميدان.

واستمر التطور خارج حدود المدينة القديمة ،كما مثلت مدينة إب القديمة مع بداية الستينات من القرن العشرين منطقة مركزية، انطلق منها التوسع العمراني الأفقي خارج سورها ،لاستقبال الأعداد الكبيرة من السكان، سواء زيادة طبيعية أو هجرة إليها ؛ لذا فقد اتسعت مدينة إب الحديثة خارج سور المدينة القديمة اتساعا واسعا في الوديان والروابي المحيطة بمدينة إب القديمة [٨] ، حتى وصلت إلى ما هي عليه اليوم.وتواجه المدينة القديمة في الوقت الراهن جملة ،الصعوبات من أهمها التدهور المستمر لمبانيها السكنية التاريخية ونسيجها الحضري وهجرة أهلها الأصليين وعدم وجود بنية تحتية مناسبة وخدمات ومرافق أخرى...الخ.وسوف وسأقوم بدراسة تحليلية للمشكلات والمقترحات والحلول لأحد أهم الأحياء السكنية وهو حي الجاءة كنموذج لدراسة بقية الأحياء في المدينة القديمة .

٩. نحليلية كلات و ول لإعادة تأهيل ديد ن حي باءة يدها:

تعتبر حارة الجاءة مركز حي الجاءة ويقسم إلى أربع حارات هي حارة رأس الجاءة، حارة النخلاني ، حارة الصامت ، حارة قشمر ويغلب على الحي نسيج حضري بأزقة لا تسمح بمرور السيارات إلا

بصعوبة ويضم عدد من الأبنية السكنية والتاريخية . انظرا لشكل٣ (**a , b**)

شكل **a**٣ صورة جوية لمدينة إب القديمة

شكل **b** ٣ صورة جوية للمنطقة المعنية بالدراسة(حارة الجاءة)

٩,١. الأساسية المكونة حي:

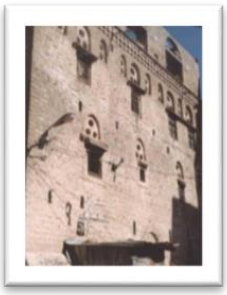
يضم الحي مسجدين، هما مسجد الرحمة ومسجد سد الجاءة تحيط بها المباني السكنية من جميع الجهات كما تحتوي الحارة على سينما ومباني سكنية تجارية ومساحات خضراء وأزقة وبعض الشوارع وتقدر مساحة المباني السكنية ٦٠,٢٪ والمباني السكنية التجارية تمثل ١٥,١٪ والمباني التجارية تمثل ١٥,٧٪ والمساجد تمثل حوالي ٩٪. الشكل٤ (**b ,a**)

شكل **a**٤ يبين النسيج المتلاحم للمساكن التراثية لمدينة إب شكل**b**٤ يوضح استعمالات الأرض

٩,٢. لإنشائية لأبـ ية ؛ التراثية :

تتفاوت الحالة الإنشائية للأبنية السكنية داخل الحي من بناءٍ إلى آخر حيث تشكل الأبنية في حالة جيدة بنسبة ١٩,١٪ وتشكل الأبنية التي في حالة متوسطة بنسبة ٥٤,٣ ٪ كما تشكل الأبنية التي في حالة سيئة بنسبة **26.6**٪ الشكل٥ (**c, b, a**)

شكل **a** ٥ مباني بحالة جيدة



شكل**b** ٥ مباني بحالة متوسطة

شكل**c** ٥ مباني بحالة سيئة

٩,٣.) بالنسبة المطلقة:

تشكل المساحات المبنية نسبة ٥٥,٣٪ كما تشكل الساحات والأزقة والشوارع نسبة ٤١,٢٪ وتشكل المساحات الخضراء نسبة ٣,٢٪ وهذا يتطلب زيادة المساحات الخضراء.

٩,٤. المستخدمة:

ارتبطت نظم الإنشاءات في عمارة مدينة إب القديمة خلال مراحلها المختلفة بشكل أساسي بمواد البناء المحلية، إضافة إلى المناخ السائد الأمر الذي شكل طابعاً معمارياً مميزاً لمدينة إب القديمة ومن هذه المواد: الحجر، وهي المادة الأساسية التي استخدمت في المدينة، بالإضافة إلى الجص والقضاض، كما هو معروف يعتبر مادة معمارية قديمة وحدد تاريخ استخدامه حسب الدراسات التي أجريت في أكثر من موقع إلى أكثر من ٢٧٠٠عام، بمعنى أن هذه المادة أصيلة أصالة اليمن وعريقة عراقة حضارته وقد استخدم قديماً في السواقي والأحواض والسدود وبعد الإسلام استخدم في القباب وتغطية أرضية المساجد [٩] وهي عبارة عن صخور موجودة بجبال اليمن ودخلت في فنون العمارة القديمة خصوصاً بالأسقف والجدران الخارجية والخزانات والصهاريج وغيره.

والطريقة التقليدية التي كانت متبعة في صناعة القضاض والتي استخدمت كمادة تلبيس محلية لحماية المباني اليمنية الطينية منها والحجرية لاسيما على أسقف وشرفات المباني والسلالم، كما استخدمت في بناء السدود وقنوات الري وقبب المساجد. وتتكون هذه الخلطة من الرمد البركاني الطبيعي **(Pozzolana)** المتواجد في معظم مناطق اليمن الجبلية والمعروف ب(الهشاش) والذي يطحن يدويا ليخلط مع الجير المطفأ **(Ca(HO)2)** المحضر أيضا تقليدياً والمعروف باسم(النورة) وبوجود الماء تتكون خلطة تلبيس يمنية تقليدية معروفة ب(القضاض). **[١٠]** الشكل٦ (**b, a**).

الشكل a ٦ يبين جانب من صنعاء القديمة

الشكل b ٦ واجهة مبنى تزينه مادة القضاض

وتظهر مادة القضاض تزين واجهاتها والنورة هي مادة بناء كيميائية (هايدروكسيد الكالسيوم) قلوية بشكل مسحوق أبيض اللون. وطريقة صنعها يتم بتسخين الحجر الجيري (كربونات الكالسيوم) في أفران خاصة لإنتاج الجير الحي (أول أكسيد الكالسيوم) ثم يضاف الماء لتكوين النورة. ولصنع الملاط يضاف المزيد من الماء إلى النورة لتكوين عجينة غير مستقرة كيميائيا، إذ أنها تبدأ مباشرة بالتفاعل مع ثاني أكسيد الكربون في الجو وتحول النورة إلى حجر جيري مرة أخرى. لذا فإن عجينة النورة لا يمكن تخزينها ويجب استخدامها فورا.

من أهم ميزات استخدام النورة في الملاط هو القوة، إذ أن ملاط النورة يلتصق بالحجر أو الطابوق الذي يبنى معه ويزداد قوة بمرور الزمن لتحوله إلى حجر. كما أن النورة مقاومة للمؤثرات الخارجية كالحرارة والرطوبة والتشقق، بالإضافة إلى أن النورة مقاومة لنفاذية المياه، كما إن استخدام النورة في طلاء مواد البناء الطبيعية مثل اللبن أو الطوب أو الخشب تمتصه فيختلط بها ويقويها بمرور الزمن[١١] . ومن المواد المستخدمة محليا أيضا الأخشاب واستخدم الطين لتغطية الأعصاب الصغيرة كطبقة نهائية في السقوف.

٩,٥. ي منطقة الدراسة :

اتضح لنا من خلال الدراسة أن ارتفاعات المباني السكنية التراثية في مدينة إب القديمة هي :

١) مباني دور أو دورين شكلت نسبة ٣٠% .

٢) مباني ثلاثة أدوار إلى أربعة ونسبتها ٣٥.٪

٣) مباني أكثر من أربعة أدوار وتشكل نسبة ٣٥٪ من إجمالي المباني .

- كما إن المباني ذات الدور إلى دورين تركزت في منطقة السوق القديم مع وجود مباني متناثرة في أطراف المدينة وبين المنازل المرتفعة، كما شمل هذا النوع المساجد .

- المباني ذات الثلاثة أدوار إلى أربعة ، تتناثر في المدينة حسب طبيعة الأرض من حيث ارتفاع المنسوب أو انخفاضه .
- المباني ذات الخمسة أدوار ما فوق تمثلت في منازل الأسر الغنية وسادة القوم ، حيث سببت مشكلة حجب الشمس عن المباني الأخرى الشكل٧ (b, a).

شكل **a**٧ يوضح التباين في ارتفاعات المباني

شكل **b**٧ مخطط يوضح مدينة إب القديمة

٩,٦. كلات قة الدراسة(حي ـاءة ضع ت والحلول:

لو نظرنا إلى الوضع الحالي في المنطقة المستهدفة نجد إن الوضع المتردي والحاجة الملحة للحد من أزمة السكن في ظل وجود كتل بنائية غير منسجمة مع النسيج العام للمدينة(مثل السينما) ، بالإضافة إلى وجود فراغات غير مستغلة ، يمكن الاستفادة منها في تحسين الوضع البيئي للمدينة ، يحتم علينا إلى ضرورة عمل الحلول العاجلة لها للاستفادة من المساهمة في تيسير السكن حسب الإمكانيات والظروف الاقتصادية للبلد .ونلخص هذه المقترحات والحلول في النقاط الآتية :

١) الشوارع غير مرصوفة بشكل جيد بسبب دخول السيارات والذي يسبب في تكسير الطرق المرصوفة.

٢) عدم وجود منتزهات سياحية في المدينة .

٣) دخول السيارات إلى المدينة يسبب مشكلة الزحام نظرا لضيق الممرات وعدم وجود مواقف خاصة.

٤) عدم تناغم ارتفاعات المباني .

٥) وجود مواد دخيلة على المواد المتعارف عليها في المدينة .

٦) عملية ترميم الواجهات تتم بطريقة عشوائية.

٧) وجود كتل بنائية غير منسجمة مع النسيج العام للمدينة(مثل السينما).

٨) المباني في منطقة الدراسة تحتاج إلى إعادة تأهيلها وترميمها .

ـول (1) ملخص كلات لمقترحة:

م	العنصر	المشكلة	الحلول المقترحة
١	استعمالات الأرض.	الشوارع غير مرصوفة بشكل جيد بسبب تأثير دخول السيارات الذي يسبب تكسير الطرقات	رصف الشوارع والممرات بالحجارة المنتظمة مع عمل مناسب ومدرجات مختلفة لمنع دخول السيارات.
		وجود أراضي غير مستغلة فراغيا دون الاستفادة منها.	١) استغلالها، كمتنفسات ومناطق خضراء ومنتزهات.٢)عمل وظائف وخدمات للأغراض السياحية واستغلال جزء منها لمواقف السيارات في أطراف الحي بالإضافة إلى استغلا ل هذه الفراغات لتحسين البيئة بين المباني .
		دخول السيارات إلى المدينة يسبب مشكلة الازدحام.	منع دخول السيارات إلى المدينة مع عمل مواقف في الأماكن الواسعة في أطراف الأحياء السكنية والأماكن السياحية .
		عدم توفر مكتبة بالجامع .	إنشاء مكتبة ملحقة في الجامع .
٢	ارتفاعات المباني.	عدم تناغم ارتفاعات المباني.	عمل تنسيق وتنظيم للمباني السكنية التراثية والحد من استحداثات جديدة لارتفاعات المباني.
٣	مواد البناء.	وجود مواد دخيلة على المواد المتعارف عليها في المدينة .	منع استحداثات جديدة للبناء في المواد الحديثة مع إزالة مواد البناء التي، تم استحداثها قدر الإمكان بحيث لا تؤثر على الطابع العام للمباني السكنية التراثية.
		عملية ترميم الواجهات تتم بطريقة عشوائية .	عمل برنامج للترميم والتجديد حسب نوعية المواد والزخارف المستخدمة في الواجهات على أيدي عمال مهرة وذات خبرة واسعة في مجال الترميم تحت إشراف الجهات المختصة.
٤	النسيج العمراني.	وجود كتل بنائية لا تنسجم مع النسيج العام للمدينة.	تهذيب الكتل البنائية بحيث يمكن الاستفادة منها وإعادة توظيفها مع إزالة الكتل المشوهة للنسيج العمراني قدر الإمكان.
٥	حالات المباني.	حالات جيدة ومتوسطة وسيئة جداً.	إعادة ترميم وتجديد ما أمكن وذلك بوضع خطة متكاملة مدعومة من الجهات المختصة وتحت إشرافها على التجديد والترميم وإزالة المباني السيئة وإعادة بناءها مبانٍ بنفس الوظائف ومواد البناء بحيث لا يؤثر ذلك على الطابع العام للمدينة.
٦	المباني التاريخية	تداخل المباني الجديدة مع المباني التاريخية مع وجود مباني تاريخية مهملة مثل المساجد والأسواق	الفصل والتمييز بقدر الإمكان بين المباني التاريخية والجديدة مع ترميم وتجديد وتأهيل هذه المباني لغرض الاستدامة والحفاظ على الطابع العام للمدينة .

٩,٦ـ ي التراثية ،وضع ـات لها تأهيلها

يدها :

٩,٦,٢ـ أ ل قبل وبعد التأهيل:

١) كني مكون من خمسة وار:

- **كلات في المبنى:** عدم وضوح المدخل، وجود دورة مياه واحدة في كل دور، عدم استغلال الفراغات بين حركة السلم ، قلة الإضاءة والتهوية ، عدم وجود كرانيش بين طوابق المبنى ، سترة المبنى يظهر عليه التساقط والانهيار، وجود بعض القمريات بحالة سيئة ، تساقط بعض الانهاءات الداخلية للمبنى ، تسرب مياه أمطار السطوح الأخيرة إلى داخل الغرف.

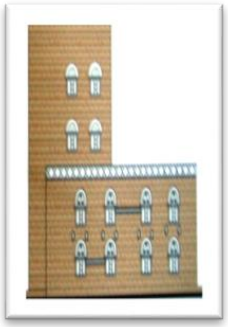
انظر الشكل ٨(**a, b, c, d, e, f, g**).

شكل **a**٨ مسقط الدور الارضي قبل التأهيل

شكل **b**٨ مسقط الدور

شكل **c**٨ مسقط الدور الأول قبل التأهيل

شكل**d**٨ قطاع المتكرر قبل التأهيل



شكل**e**٨ الواجهة الخلفية قبل التأهيل

شكل **f** ٨ الواجهة الامامية قبل التأهيل

شكل **g**٨ الواجهة الجانبية قبل التأهيل

٢) ؛ مكون من خمسة وار:

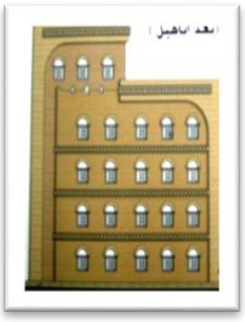
- **الحلول:** تحويل المبنى المذكور إلى مبنى استثماري (فندق مكون من خمسة أدوار) في كل دور غرفة نوم ودورة مياه مشتركة ، إنشاء درج أمام المدخل ، إنشاء عقود داخل المبنى كنظام إنشائي للجدران وتغيير توزيع الفراغات ، إنشاء ثلاث دورات مياه مشتركة في كل دور، استغلال الفراغات في وسط السلم كاستعلامات للفندق ، استخدام الدور الأرضي صالات للاستقبال، إضافة وتحسين النوافذ لغرض الاضاءه والتهوية في الواجهات ، عمل كرانيش بين طوابق المبنى ، توحيد سترة المبنى وعمل شرفات (عرائس السماء)، مقترح تأهيل بعض العناصر الموجودة على الواجهة بنفس الطريقة القديمة ، عمل ترميم للانهائات الداخلية للمبنى ، تأهيل السطوح الأخيرة المتضررة من مياه الأمطار باستخدام مواد تمنع تسرب المياه انظر الشكل ٩(g ,f ,e ,d ,c ,b, a).

شكل ٩a مسقط الدور الأول بعد التأهيل

شكل ٩ b مسقط الدور الثاني بعد التأهيل

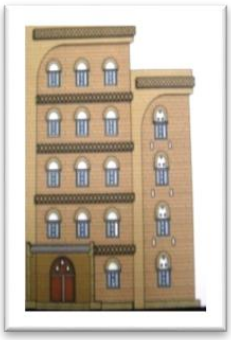
شكل ٩c مسقط الدور المتكرر بعد التأهيل

شكل ٩d الدور الارضي بعد التأهيل



شكل ٩e الواجهة الخلفية بعد التاهيل

شكل ٩f الواجهة الامامية بعد التاهيل



شكل ٩ g الواجهة الجانبية بعد التاهيل

٩,٦,٢. ذج نبل وبعد التأهيل:

١) كني مكون من أربعة وار:

- **كلات في المبنى:** مبنى سكني مكون من أربعة أدوار وفي كل دور ثلاث شقق سكنية ما عدا الدور الأخير مكون من شقتين ، وجود أربعه سلالم في المبنى ، قلة الفراغات في كل شقة وهدر المساحات في داخل المبنى ، كثرة الجدران والقواطع الداخلية في المبنى ، الدور الأرضي لا يحتوي على فتحات للتهوية والضوء ، عدم انتظام الكرانيش في الواجهات ، وجود بعض القمريات في حالة سيئة ،سترة المبنى يظهر عليه التساقط والانهيار، وجود أربعة مداخل للمبنى . انظر الشكل١٠(a ,b, c ,d ,e).

شكل **a**١٠مسقط الدور الأرضي قبل التأهيل

شكل **b**١٠مسقط الدور المتكرر قبل التأهيل

شكل **c**١٠الواجهة الأمامية قبل التأهيل

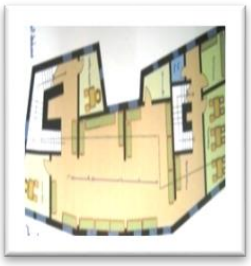
شكل **d**١٠ مقطع قبل التأهيل

شكل **e**١٠الموقع العام قبل التأهيل

٢) د ، مكون من أربعة وار:

- **الحلول:** تحويل المبنى المذكور إلى (متحف للتراث الشعبي مكون من أربعه أدوار) ، إزالة اثنين من السلالم واستخدام الآخرين للانتقال بين الأدوار ، استغلال الفراغات في داخل المبنى ، إزالة بعض الجدران الداخلية الغير ضرورية ، عمل فتحات في الدور الأرضي للتهوية والاضاءه ، عمل كرانيش منتظمة بين أدوار المبنى ، مقترح تأهيل بعض العناصر الموجودة على الواجهة بنفس الطريقة القديمة ، تنظيم سترة المبنى وعمل شرفات(عرائس السماء) ، إغلاق أحد مداخل المبنى. انظر الشكل١١(a ,b, c ,d ,e, f ,g).

الشكل a١١ مسقط الدور الأرضي بعد التأهيل



الشكل b١١ مسقط الدور الأول والثاني بعد التأهيل

الشكل c١١ مسقط الدور الثالث بعد التأهيل

الشكل d١١ الواجهة الرئيسية

الشكل e١١ واجهةجانبية

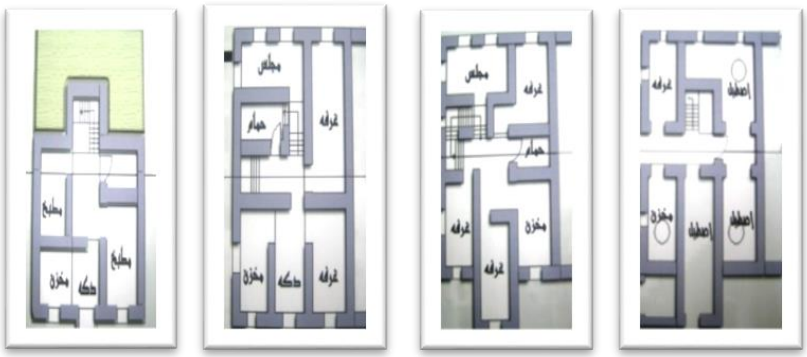
الشكل f١١ قطاع طولي

الشكل g١١ الموقع العام

٩,٦٤٢. ث قبل وبعد التأهيل:

١ كني مكون من أربعة وار:

- **كلات في المبنى:** عدم استغلال الفراغات التي كانت إسطبلات للحيوانات مما أدى إلى تدهور هذه الفراغات نتيجة الإهمال وعدم استخدامها ،عدم وجود حمامات لهذه الفراغات ،لا توجد لها اضاءه كافية وتكاد تكون منعدمة ، نوافذ المبنى قليلة ولا تؤدي الغرض من وظيفتها، عدم استغلال وظيفة المبنى والسلم الاستغلال الأمثل ، عدم وجود مطبخ لكل طابق وكان يوضع المطبخ قديما في آخر دور في المبنى، وضع إبواب الغرف غير مناسب انظر الشكل١٢(a, b, c, d, e, f, g, h).



الشكل **a**١٢ الدور ا قبل الشكل **b**١٢ الدور الشكل **c**١٢ الدور الثاني قبل التأهيل لارضي التأهيل الاول قبل التأهيل الشكل **d**١٢ الدور الأخير قبل التأهيل

الشكل**e**١٢ الواجهة المبنى قبل التأهيل

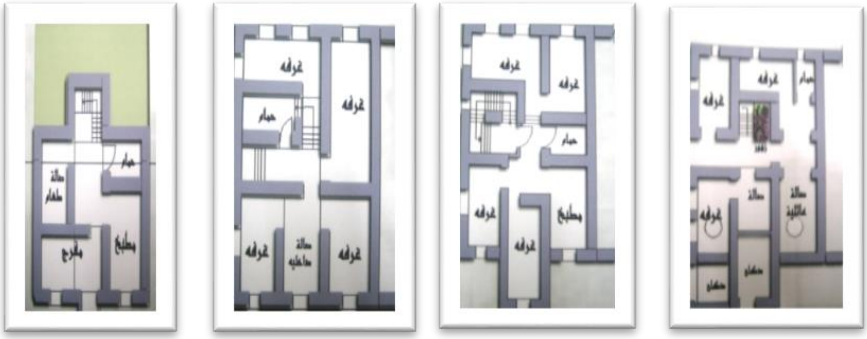
الشكل**f**١٢ صورة الواجهة بعد التأهيل الواجهة

الشكل**g**١٢

الشكل**h**١٢صوره في قبل التأهيل

٢) كني مكون من أربعة وار:

- **الحلول:** يبقى المبنى على وظيفته الحالية مع وضع بعض الحلول لغرض التحسين مثل: إعادة توزيع الفراغات ، تأهيل الدور الأرضي ليصبح صالح للسكن بدلا من وظيفته السابقة كاسطبل للحيوانات مع فتح النوافذ وحمام ، تنسيق وإيجاد حلول للسلم وفراغات للمطبخ في كل دور ، توحيد وتنسيق نوافذ الواجهة ، جعل فراغات السقف في الدور الأخير غرفة المفرج وصالة طعام ومطبخ وفراغ مفتوح. انظر الشكل١٣(a ,b, c ,d).



الشكل**a**١٣ الدور الأرضي بعد التأهيل الشكل**b**١٣ الدور الأول بعد التأهيل الشكل **c**١٣ الدور الثاني بعد التأهيل الشكل**d** الدور الأخير بعد التأهيل

• ١٠. نظري والتطبيقي:

تحتفظ مدينة إب القديمة بتراث معماري وحضاري كبير، لما تحتويه من مبانٍ أثرية وتراث معماري فريد ومتميز، تناقلته الأجيال عبر العصور وحتى الوقت الحاضر، ولكن هذا التراث تعرض في مجمله إلى حالة من التدهور والتساقط التدريجي، نتيجة الإهمال فقد فقدت المباني الأثرية قيمتها الأثرية والوظيفية ومن ثم فإن التطوير وإعادة التأهيل المستمر ضرورية لهذه المباني الأثرية ولا مفر منه من أجل بقاء السكان واستمرار الحياة فيها وكذا الحفاظ على مبانيها كونها، تلعب دوراً رئيسيا في المساهمة في تيسير السكن؛ لذلك تحتاج هذه الأحياء إلى منهجية واضحة من قبل الجهات المعنية لغرض تطويرها وإعادة تأهيلها . وإن حي الجاءة المعني بهذه الدراسة وبقية أحياء المدينة بحاجة ملحة إلى إعادة التأهيل، ولقد لاحظنا ذلك من خلال البحث الميداني لأوضاع المساكن والنسيج الحضري لهذه الأحياء وهذا بدوره يحتاج إلى الاهتمام من قبل الجهات المختصة في المحافظة من خلال وضع مخططات تنظيمية وحصر المباني التراثية حسب أهميتها التاريخية ووضع قوانين وشروط للبناء تتفق مع النسيج والطابع المعماري للمدينة القديمة .

١١. يات:

يوصي البحث، توجيه دعوة للمحافظة ومكتب الأوقاف في المحافظة بالتنسيق والعمل مع سكان المدينة القديمة على وضع حد لتدهور أحيائهم السكنية وتحسين الواقع المعيشي فيها بحيث يجاري الحياة العصرية عبر خطوات أهمها :

١. خطة ارتقاء ونظام عمراني، لتوصيف وتأهيل وتثبيت الفعاليات ومعالجة مشاكل الترميم والبناء وحركة المرور.

٢. تحسين الخدمات العامة والخاصة وتحسين شروط تيسير السكن للإسهام في حل مشكلة الإسكان الذي تعاني منه المدينة .

٣. يوصي البحث بالحفاظ على المساكن التراثية وإعادة تأهيلها وترميمها وتجديدها لتعزيز عملية التنمية والمساهمة في حل مشكلة الإسكان والبيئة.

٤. تقديم المساعدة المالية والفنية للسكان، لإصلاح بيوتهم عبر التنسيق مع المنظمات المحلية والدولية.

٥. المشاركة في دراسة وتنفيذ مشاريع عمرانية إنمائية تتناسب مع واقع المدينة القديمة.

٦. كما نوصي بأن تقوم المحافظة بدعوة الهيئة العامة للمحافظة على المدن التاريخية الجهة المسؤولة عن المدن التاريخية في اليمن بإطلاق حملات توعية للتوضيح بأهمية الحفاظ على المباني والمساكن التراثية وإعادة تأهيلها في مدينة إب القديمة مشابهة بالحملات التي أطلقت على بعض المدن الأخرى، مثل: صنعاء القديمة وشبام حضرموت والتي حققت نجاحات كبيرة في تجديد وتأهيل المساكن التراثية.

٧. يوصي البحث أيضا بعمل الدراسات والمسح والتوثيق الكمي والنوعي للأوضاع العمرانية والتاريخية والاجتماعية والاقتصادية ووضع حركة المرور والنقل والأزقة والأماكن العامة وتوصيف الخدمات والبنية التحتية.

٨. يوصي البحث بعمل نظام ضبط البناء في المدينة القديمة يطبق من قبل الجهات المختصة.

٩. العمل على إعادة إنشاء المباني التراثية السكنية المعرضة للسقوط أو المهدمة مع الحفاظ على الطابع المعماري التقليدي وملامح النسيج المعماري العام للمدينة القديمة.

١١. إجع:

١) الحدأ ، محمد احمد (٣٠ لـ٢٩ يناير ٢٠٠٨م) "الأخطار التي تهدد مدينة إب القديمة وطرق الحفاظ عليها"، أبحاث الندوة العلمية حول العمارة اليمنية وتحديات العصر، عدن.

٢) عبود ، غسان برجس(بدون تاريخ) "تأثير المخططات التنظيمية على إعادة تأهيل مراكز التجمعات السكنية القديمة في جنوب سورية"، أستاذ في قسم علوم البناء والتنفيذ كلية الهندسة المعمارية ، جامعة دمشق.

٣) المقطري، نجيب محمد (٣١ لـ٢٨ مارس ٢٠٠٤) "الحفاظ وإعادة تأهيل الأحياء السكنية في المدن التاريخية" ، عن ندوة الإسكان **2** المسكن الميسر، الهيئة العليا لتطوير مدينة الرياض.

٤) المقطري، نجيب محمد (٣١ لـ٢٨ مارس ٢٠٠٤) المصدر السابق.

٥) عتريسي ، نايف محمود(بدون تاريخ) "قواعد تخطيط المدن"، دار الراتب الجامعية ، بيروت .

٦) المقطري ، نجيب محمد (٣١ لـ٢٨ مارس ٢٠٠٤) المصدر السابق.

٧) الصالح ، عماد(بدون تاريخ) "السياسات التنظيمية للتعامل مع التراث العمراني ، سياسة الارتقاء في مدينة حلب القديمة هدفاً

للتنميةالشاملة"، كلية الهندسة المعمارية، جامعة حلب.
٨) الحداء ، محمد أحمد(ديسمبر٢٠٠٨) " العمارة التقليدية في مدينة إب القديمة وتلاؤمها مع البيئة المحيطة"مجلة البحث الجامعي، جامعة إب ، الجمهورية اليمنية ، العدد١٩ .
٩) صحيفة ٢٦ سبتمبر ،(الخميس ٠٢ فبراير ٢٠٠٦).العدد ١٢٤١ :
١٠) سلام، ياسين شاهر(يناير ،يونيو١٩٩٩م) "استعمال خلطة الرمد البركاني مع الجير المطفأ كمادة تلبيس في الجمهورية اليمنية" ، (المصنع) مجلة علمية ثقافية تعني بصناعة الاسمنت يصدرها مصنع اسمنت عمران ، العدد الخامس.
١١) http://ar.wikipedia.org
رسومات وصور تم عملها من قبل طلاب المستوى الخامس عمارة من خلال البرنامج التدريسي لمادة التصميم الحضري.

Rehabilitation of heritage housing zones in Al-Ga'ah, old city of Ibb(An analytical study for the rehabilitation of housing and use of heritage to contribute to facilitate housing)

Ahmed emad hassan
Assistance Professor College of Engineering and Architecture
University of ibb, Yemen
e-mail: alathwari2005@yahoo.com

Abstract :
Ibn Khaldoon, in his famous introduction, described the process of housing deterioration in cities and the lack of their construction as well as conversion some of them into aged cities due to the shortage of inhabitants and their migration away from them.

The process of Rehabilitation of heritage housing zones and buildings plays a cultural, social and economical role in the life of the society and it is one of the most important methods for reserving and protecting heritage from being neglected and destroyed. [1]

Moreover, the growth or evolution of economy as well as the availability of convenience aids out of the old cities led to increasing deserted gaps in population gatherings in the different old cities including old city of Ibb. Heritage housing zones in cities are exposed to degeneration and collapse due to partial and random treatments and unstudied expansions .

Therefore, it is very necessary to protect heritage housing zones, whether through their architectural style or modern structure and to improve living and environmental conditions for people or inhabitants. [2].This research aims at rehabilitating heritage and historical houses in Al-Ga'ah zone, old city of Ibb. This is as an urgent demand for preserving architectural heritage and protecting it from being disfigured and extinct.

The one who looks at heritage housing zones in the historical cities in general and in Ibb city in particular, feels worried for neglecting they face because of the current developments and lack of popular awareness of the importance of protecting architectural heritage. As a result ,it became necessary for doing studies for renewal and rehabilitation these houses for the purpose of contributing to facilitating residences according to studied scientific basis .

Accordingly, we find that putting systematic plans is an essential demand, not only to meet the basic needs and necessary services for inhabitants, but also for contributing to reserve this heritage. The research has come up with results, the most important of which are reserving the heritage houses, rehabilitating, resorting and renewal them to reinforce the process of development and contributing to solving the problem of housing and environment that cities suffer from in addition to the necessity for improving public and private services and improving conditions of facilitating residence in order to limit population migration outside the old city. The question here is "Will we succeed in applying and implementing the systematic plans for residential gatherings in historical cities in Yemen in general and in Ibb City in particular for being concerned with study.

Clue Words: heritage houses, Rehabilitation, Renewal, Preservation, Restoration.

تطوير مقرر مهارات اللغة العربية لطلبة رياض الأطفال بكلية التربية إب وأثره في أدائهم اللغوي

د . خالد المخلافي

أستاذ المناهج وطرائق التدريس المشارك ، كلية التربية ، جامعة إب

خص

يهدف البحث إلى التعرف على تطوير مقرر مهارات اللغة العربية لطلبة رياض الأطفال بكلية التربية إب وأثره في أدائهم اللغوي ، تم عرضه على عدد من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرائق التدريس وعلم النفس التربوي بكلية التربية ، وتم إيجاد الثبات باستخدام التجزئة النصفية لسيير مان براون وبلغ (٠,٧٩)، وطبق على عينة بلغت (٤٤) طالباً وطالبة ، وتم استخدام المنهج التجريبي ذي المجموعتين التجريبية والضابطة من خلال اختبار يقيس مهارات اللغة العربية .

أشارت النتائج إلى تفوق المجموعة التجريبية التي تم تدريسها وفقاً للتطوير المقترح ، ووجود أثر كبير لتطوير مقرر مهارات اللغة العربية بلغ (٨٠ ٪) وأظهرت النتائج أن الطلبة لا يميزون بين الحقائق والآراء ولا بين الأفكار الرئيسة والفرعية في مهارات الفهم القرائي ، ولا يستطيعون التمييز بين المجرور بحرف الجر والمجرور بالإضافة ، و٠لا يميزون بين مواضع كسر همزة إن وفتحها في مهارات قواعد النحو ، ولا يميزون بين همزة الوصل والقطع في مهارات الصحة الإملائية ، ولا يميزون بين عناصر المقال ، ولا يتمكنون من استخدام أدوات الربط ، وعلامات الترقيم في مهارات كتابة المقال .

وأوصى البحث بتدريب الطلبة على التطبيقات العملية في مهارات النحو ، ومهارات الصحة الإملائية ، وتصحيح الأخطاء التي يقعون فيها في كتاباتهم وقراءتهم وتدريبهم على استخدام أدوات الربط استخدامً صحيحاً.

مة:

تعد اللغة العربية من اللغات العالمية العظمى في العالم اليوم ، إذ استوعبت التراث العربي والتراث الإسلامي ، واستوعبت ما نقل إليها من تراث بعض الشعوب والأمم كاليونانية والفارسية والرومانية والمصرية .

ويعد نزول القرآن با للغة العربية عاملاً من عوامل الحفاظ عليها وانتشارها ،وتفوقت تفوقاً كبيراً

على معظم اللغات التي يتكلم بها المسلمون (مدكور ، ٥٠، ١٩٩٧).

اللغة العربية وعاء حضارة واسعة عميقة الأثر ،ممتدة عبر التاريخ، نقلت إلى البشرية في حقبة ما أسس الحضارة وعوامل التقدم في معظم العلوم الطبيعية ،والرياضيات ، والطب ، والفلك، والموسيقى (طعيمة، ،١٩٨٢م ،١٦- ١٧).

اعترفت الأمم المتحدة بـا للغة العربية لغة رسمية سادسة في العالم، ويشير أحد المتخصصين بقوله "إنني أشهد من خبرتي الذاتية أنه ليس ثمة من بين ٩ لغات أعرفها لغة تكاد تقترب من العربية سواء في طاقتها البيانية أم في قدرتها على أن تخترق مستويات الفهم والإدراك ،وأن تنفذ بشكل مباشر إلى المشاعر والأحاسيس ،تاركة أثراً عميقاً فيها ،فلا يمكن أن تقارن إلا بالموسيقى ".**(Hitti,P.K,.PP.90-91)** .

ويعد ضعف الطلبة في اللغة العربية من الموضوعات التي شغلت المتخصصين ، ولا يقتصر هذا الضعف على مرحلة تعليمية بعينها ، بل يشمل مراحل التعليم العام والجامعي ،ويشكو المتخصصون في تلك المراحل من ضعف الطلبة في اللغة العربية ، ولا سيما ضعف الطالب المعلم في قسم رياض الأطفال الذي يعاني ضعفاً في استخدام مهارات قواعد النحو ، ومهارات الكتابة الصحيحة التي تخلو من الأخطاء الإملائية.

ونتيجة لهذا الضعف أجرى عدد من المتخصصين دراسات تناولت ضعف الطلبة في مهارات القراءة والكتابة، والنحو ،و الإملاء منها دراسة أحمد محمد(١٩٩٣) ،وأظهرت النتائج شيوع الأخطاء بنسب متفاوتة في جميع الموضوعات النحوية التي يدرسها الطلبة ،و من أسباب الأخطاء صعوبة الموضوعات، وقلة التدريبات ،وتشابه بعض الموضوعات .

وأظهرت نتائج دراسة محمد المخلافي (٢٠٠٠)التي هدفت إلى معرفة الأخطاء النحوية لطلبة قسم اللغة العربية حصول موضوع المجرور بالإضافة على نسبة شيوع عالية، يليه مبحث الاسم المعطوف بحرف العطف، والمجرور بحرف الجر ،والمبتدأ بأنواعه .

وهدفت دراسة محمد الدقري (٢٠٠٤)إلى تحديد الأخطاء النحوية الشائعة في كتابات طلبة المرحلة الثانوية ،وأظهرت النتائج وجود أخطاء ناتجة عن الحذف ،وأخطاء ناتجة عن استخدام علامات الإعراب الأصلية والفرعية ،وانتشار الأخطاء النحوية في مجالات الكتابة .

وهدفت دراسة الحجاج (٢٠٠٠)إلى معرفة مستوى الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس، وأظهرت النتائج أن مستوى الفهم القرائي كان متوسطاً .

تعد الكتابة وسيلة من وسائل الاتصال التي يتم بواسطتها معرفة أفكار الآخرين ، والإطلاع على فنون المعرفة في عصر الانتشار السريع لها ،ويعد تعلمها وتعليمها أمراً ضرورياً في العمل التربوي ،ومن الوظائف الأساسية للمدرسة الأساسية .

هناك صعوبات تواجه الطلبة عند تعلم الكتابة منها :تعدد صور الحروف وتنوعها ،وهناك حروف تنطق ولا تكتب وينبغي توافر الجودة والجمال والكتابة السليمة من حيث الهجاء ،وعلامات الترقيم ، والكتابة بشكل واضح عند تعلم الكتابة (ستيتيه وغانم ،٢٠٠٠، ١٠٩_١١٠).

ويعد التعبير أهم ثمار الثقافة اللغوية ،والغاية من دراسات اللغة العربية ،ولا فائدة من دراسة لاتمكن الطالب من التعبير عما في نفسه بأسلوب واضح، إذ يتم تدريب الطالب على ترتيب العناصر والأفكار ،وصياغة الجمل وربط بعضها ببعض بأسلوب مترابط وواضح خال من الأخطاء (ستيتيه وغانم ، ٢٠٠٠، ١٢٥).

ت البحث

يعاني معظم الطلبة ، ولا سيما الطالب المعلم في قسم رياض الأطفال في كلية التربية إب من ضعف كبير في مهارات النحو ،ومهارات القراءة الصحيحة ،والكتابة الصحيحة ،وأشارت دراسات كثيرة إلى ضعف الطلبة في هذه المهارات، منها دراسة محمد المخلافي (٢٠٠٠) ودراسة محمد الدقري (٢٠٠٤)، ودراسة الحجاج (٢٠٠٠) .

وعقدت ندوات ومؤتمرات لبحث سبل معالجة ضعف الطلبة ،والارتقاء بمستوى المدرسين في مراحل التعليم المختلفة ،منها ندوة عُقدت في الرياض١٤٠٥ه عن مناهج اللغة العربية ،في التعليم قبل الجامعي وبحث أسباب ضعف تعلم اللغة العربية وتشخيص الأسباب وبحث سبل المعالجة وأقامت كلية المدرسين بحائل با لسعودية ندوة عن النحو العربي – المشكلات والحلول ،وأشارت إلى انتشار الضعف اللغوي بين الطلبة في جميع فروع اللغة العربية ،وعقدت بالرياض ١٤١٦ه ندوة عن ظاهرة الضعف اللغوي في المرحلة الجامعية ،وأشارت إلى ضرورة النهوض بمناهج اللغة العربية في جميع مراحل التعليم وطرق تدريسها. وعقد المؤتمر العلمي الثاني للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس با لإسكندرية ١٩٩٠ بعنوان "إعداد المعلم ،التراكمات والتحديات "

يتطلب إعداد الطالب المعلم في قسم رياض الأطفال والطفولة المبكرة التمكن من مهارات النحو، والقراءة، والكتابة، والاستماع ،لأن معلم رياض الأطفال يتعامل مع الأطفال سواء في الروضة أم في الصفوف الأولى من التعليم الأساسي الذين يحتاجون إلى تعليمهم مبادئ الاستماع، والقراءة،

والكتابة .

لذلك أنشأت كلية التربية بجامعة إب أقساماً نوعية عام ٩٨ /١٩٩٩ م ، منها قسم رياض الأطفال والطفولة المبكرة لتخريج معلمين و معلمات لرياض الأطفال والطفولة المبكرة ، يتم إعدادهم لمدة أربع سنوات دراسية من خلال مواد نفسية وتربوية ، منها مقرر مهارات اللغة العربية بواقع ساعتين أسبوعياً .

تولى الباحث تدريس طلبة قسم رياض الأطفال مقرر مهارات اللغة العربية مدة عشر سنوات ووجد ضعفاً كبيراً في مهارات النحو، والكتابة، والقراءة ، لدى الطلبة من خلال إجاباتهم في مقرر مهارات اللغة العربية ، والمناهج العامة ، وطرائق التدريس العامة والخاصة ، كما طلب منهم الكتابة في موضوع تعبير ما ، وضبطه بالشكل ،وتم تصحيح الموضوعات وتصحيح الإجابة في مقرر مهارات اللغة العربية ،ووجد أخطاءً متعددة في موضوعات نحوية ،منها: المجرور بالإضافة ،والمجرور بحرف الجر ،والجملة الاسمية ونواسخها ،والفعل المضارع المرفوع بثبوت النون ، والمنصوب والمجزوم بحذفها ،وحذفها، والنعت ،ووجد أخطاءً إملائية كثيرة في كتاباتهم منها :همزة الوصل والقطع ،والتاء المربوطة والهاء ،وعلامات الترقيم ،وأخطاء في كتابة مقدمات لمقالات متعددة وخاتمة من خلال تدريس مقرر المهارات وجد أن هناك حاجة لتطوير مقرر مهارات اللغة العربية .

تتحدد مشكلة البحث بالسؤال الرئيس الآتي :

- كيف يمكن تطوير مقرر مهارات اللغة العربية لطلبة المستوى الثالث رياض الأطفال بكلية التربية إب ؟

ويتفرع منه الأسئلة الآتية :

١- ما مهارات اللغة العربية التي يحتاجها طلبة المستوى الثالث رياض أطفال بكلية التربية إب ؟

٢- ما التصور المقترح لمقرر مهارات اللغة العربية لطلبة المستوى الثالث رياض أطفال بكلية التربية إب ؟

٣- هل يوجد أثر لتطوير مقرر مهارات اللغة العربية على الأداء اللغوي لطلبة المستوى الثالث رياض أطفال بكلية التربية إب ؟

والحاجة إليها

تتولى كلية التربية إعداد المدرسين وتأهيلهم للتدريس في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي من خلال برامج ومقررات نفسية تربوية ،وأكاديمية تخصصية ،وثقافية لمدة أربع سنوات دراسية .

يخطئ الطلبة في مراحل التعليم العام والجامعي في مهارات النحو، والقراءة، والكتابة ،لذلك عقدت ندوات ومؤتمرات لدراسة أسباب ضعف الطلبة والمدرسين بمادة اللغة العربية ،واقتراح المعالجات والتوصيات للحد من الضعف ، ومنها : المؤتمر العلمي السابع (١٩٩٩)بعنوان تطوير نظم إعداد المعلم العربي وتدريبه في مطلع الألفية الثالثة بالقاهرة، والمؤتمر الدولي (٢٠٠٤)بعنوان :نحو إعداد أفضل لمعلم المستقبل ،كلية التربية جامعة السلطان قابوس ، ومؤتمر تكوين المعلم (٢٠٠٤)الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ،القاهرة وأوصت_ ورشة كلية التربية بجامعة تعز (٢٠٠٣)بعنوان" تطوير مناهج كلية التربية بتطوير برامج إعداد المعلم وتحديد أوزان المقررات، وأوصت ورشة كلية التربية بصنعاء(٢٠٠٤) بعنوان "إعادة هيكلة برامج إعداد المعلم" بتطوير برامج لإعداد وتطوير عمل الأقسام، وأوصت ورشة كلية التربية إب (٢٠٠٥) بتطوير المقررات والبرامج الدراسية .

يتوقع أن يسهم هذا البحث في الارتقاء بكتابات الطلبة المعلمين في قسم رياض الأطفال ، وتقليل الأخطاء فيها وتمكينهم من استخدام أدوات الربط ، وإكسابهم مهارات التمييز بين التاء المربوطة والهاء ، والعمل علة تمكينهم من استخدام علامات الترقيم في كتاباتهم ، يستفيد منه معلمو رياض الأطفال والقائمون عليه في وزارة التربية والتعليم والطلبة المعلمون في قسم رياض الأطفال في بعض كليات التربية في الجامعات اليمنية .

البحث :

يهدف البحث إلى التعرف على تطوير مهارات اللغة العربية ،وأثر تطوير مقرر مهارات اللغة العربية على الأداء اللغوي لطلبة المستوى الثالث رياض أطفال ، بما يسهم في تطوير الفهم القرائي ، والتمكن من قواعد النحو ، والإسهام في تقليل الأخطاء الإملائية لديهم .

، البحث :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) بين متوسط درجات طلبة المستوى الثالث رياض أطفال بكلية التربية إب في اختبار الأداء اللغوي لصالح الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية

. البحث :

يقتصر تطبيق أداة البحث على طلبة المستوى الثالث رياض أطفال بكلية التربية إب من خلال اختبار الأداء اللغوي لتطوير مقرر مهارات اللغة العربية للفصل الدراسي الثاني ٢٠٠٨/٢٠٠٩ م .

تم إعداد أداة البحث تشتمل على مهارات اللغة العربية الآتية :

- مهارات الفهم القرائي .- مهارات النحو .- مهارات كتابة المقال. - مهارات الصحة الإملائية .

ت البحث :

مقرر : التطوير عملية ملازمة لظاهرة المنهج ، وانعكاس للتغيرات الأيدلوجية ، والاجتماعية، والنفسية التي تحدث في المجتمع(المطلس، ١٩٩٢ ، ١٩) .

ويعرف بأنه يتعلق بإعادة تصحيح وإعادة تشكيل الأهداف العامة والخاصة ، وفحص الطرق التي بواسطتها يمكن إنجاز هذه الأهداف بشكل أفضل (**Cave,1971,P17**) ، ويقصد به في هذا البحث تطوير مقرر مهارات اللغة العربية لطلبة رياض الأطفال بكلية التربية من خلال بناء هيكل عام يتضمن الأهداف العامة ، والخاصة ، والمحتوى ، وطرق التدريس والوسائل التعليمية ، والنشاطات ، وأساليب التقويم .

ارة : هي الحذق في الشيء والماهر الحاذق بكل عمل والماهر بالقرآن مع السفرة الكرام البررة ، والماهر الحاذق بالقراءة والسفرة : الملائكة .(ابن منظور ، ١٩٩٤ ، ١٨٤ – ١٨٥) .

وعرفت المهارة بأنها " الأداء السهل الدقيق القائم على الفهم لما يتعلمه الإنسان حركياً وعقلياً مع توفير الوقت والجهد " (اللقاني والجمل ، ١٩٩٦ ، ١٨٧) .

ة العربية :ويقصد بها في هذا البحث مهارات الفهم القرائي ومهارات قواعد النحو ، ومهارات الصحة الإملائية .

اللغوي : يقصد به الأداء الدال على الجودة اللغوية ،وأسس التمكن من مهارات اللغة العربية ،ومفاهيمها ومعارفها استخداماً صحيحاً داخل الصف الدراسي (خلف حسن ، ٢٠٠٦، ٨٣٦).

ويقصد به في هذا البحث تمكن طلبة المستوى الثالث رياض أطفال من استخدام مهارات الفهم القرائي ، ومهارات النحو ،ومراعاة الصحة الإملائية، واستخدام أدوات الربط في اللغة،وعلامات الترقيم ، واختيار المقدمة المناسبة، والخاتمة عند كتابة المقال من خلال الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب في اختبار الأداء اللغوي الكتابي المعد لذلك .

، البحث :

سار البحث وفقاً للخطوات الآتية :

- العودة إلى عدد من البحوث السابقة المتعلقة بمهارات اللغة العربية .
- تكليف طلبة المستوى الثالث رياض أطفال بكتابة موضوع تعبير يعجبهم ،مع مراعاة شروط كتابة المقال ،ومراعاة قواعد النحو ،والصحة الإملائية ، وتصحيح إجاباتهم في اختبار أعمال الفصل في مقرر مهارات اللغة العربية للتعرف على مدى تمكنهم من مهارات النحو والإملاء ،والتعرف على مدى شيوع الأخطاء النحوية والإملائية في إجاباتهم .
- تكليفهم بكتابة بعض الأرقام بالحروف .
- إعداد التصور المقترح لتطوير مهارات اللغة العربية من خلال صياغة أهداف عامة ، وأهداف خاصة وأهداف سلوكية ،ووسائل تعليمية ، وأنشطة وأساليب تقويم .
- معرفة أثر التطوير المقترح في زيادة الأداء اللغوي للمجموعتين التجريبية والضابطة .
- تدريس المجموعة التجريبية بالتصور المقترح لتطوير مهارات اللغة العربية ،وتدريس المجموعة الضابطة بمحتوى مقرر مهارات اللغة العربية المقر من قبل الجامعة .
- إجراء اختبار الأداء اللغوي القبلي على المجموعتين التجريبية والضابطة.
- تم تدريس مقرر مهارات اللغة العربية للمجموعتين التجريبية والضابطة لمدة ثمانية أسابيع بواقع ساعة ونصف في الأسبوع خلال الفصل الدراسي الثاني للعام ٢٠٠٨- ٢٠٠٩ م .
- إجراء اختبار الأداء اللغوي البعدي للمجموعتين .
- تصحيح الاختبار وتحليل البيانات ،والمقارنة بين أداء المجموعتين .
- تقديم التوصيات والمقترحات .

النظرية و ، السابقة

ة النظرية :

١- إعد النحو:

الهدف الأساسي من تعليم اللغة تمكين الطلبة من فهم التعبير الصحيح الذي يستمع إليه أو ينطق به، أو يقرؤه،أو يكتبه ولا يتحقق هذا الهدف إلا إذا اكتسب اللغة .

ويشير ابن خلدون إلى العلاقة بين النحو والملكة اللسانية "فيرى أن كثيراً ممن درسوا النحو وتعمقوا أصوله وفروعه وأفنوا أعمارهم في البحث عن مسائله ولم يجيدوا هذه الملكة ،لا يستطيعون التعبير

اللغوي الصحيح ،بينما كثير من الكتاب والشعراء ممن أجادوا هذه الملكة يعبرون عما يريدون بطلاقة وسلاسة وإن لم يتعمقوا النحو وقضاياه "ويرى أنه ينبغي اصطناع المناخ اللغوي واتخاذ الوسائل التي توصل إلى إجادة الملكة اللسانية فيرى أن "وجه التعليم لمن يبتغي هذه الملكة ويروم تحصيلها أن يأخذ نفسه بحفظ كلام العرب القديم الجاري على أساليبهم من القرآن الكريم والحديث،ومخاطبات فحول العرب في أسجاعهم وأشعارهم حتى يتنزل لكثرة حفظه لكلامهم منزلة من نشأ بينهم وما وعاه وحفظه من أساليبهم ، فتحصل له هذه الملكة بهذا الحفظ والاستعمال (المقدمة ٥٥٩) .لذلك يمكن تناول النصوص كما تنطق فعلاً ،ويتم دراستها من حيث مستوى الأصوات ، والحروف ،وبنية الكلمة ، والتركيب ،والدلالة وهذا هو المفهوم الحديث للنحو .

نستنتج من كلام إبن خلدون أنه ينبغي تدريس مهارات اللغة العربية من خلال نصوص متكاملة ومترابطة ، وإبراز التكامل بين المهارات اللغوية ، إذ يمكن تدريب الطالب من خلال حوار بينه وبين غيره ، أو يمكن تدريب الطلبة على القراءة من خلال الكتابة وهكذا .

٢- فهم القرائي:

تعد القراءة نشاطاً عقلياً يصاحبه نشاط حسي يشمل التعرف على الرموز المكتوبة حال تلقيها وتفسيرها ،وفهم معانيها والربط بين ما لدى الطالب من مخزون الخبرة وما تضمه الرموز من معان "الحمادي ،٢٠٠٨، ٧٠).

وتعنى القراءة بتفاعل القارئ مع النص المقروء ،بحيث يهز مشاعره ،يرضى ،أو يغضب ،يشتاق أو يعجب ،وينتفع بما يقرأ في حل المشكلات التي تواجهه في حياته العملية (سليمان ،٢٠٠٣، ٨٦).

وتهتم القراءة باستيعاب الأفكار بوصفها وحدة لا تتجزأ والتفكير في المقروء،ومزجه بالخبرات السابقة ،للخروج بفكرة جديدة نتاج الخبرتين ،والتأثر والتفاعل مع المادة المقروءة ،ونقدها والحكم عليها ،واتخاذ القرار بشأنها وتوظيفها في حل المشكلات القائمة ،والاستمتاع ،واتخاذها هواية محببة (إسماعيل ،٢٠٠٠ ،١٢٩)

وتعني القراءة بناء المعنى من الخطاب اللغوي المكتوب ،فإذا تمت القراءة بلا فهم للمعنى ،كانت مجرد نطق للأصوات وترديدها (يونس ،٢٠٠٤ ،٢٣).

فالقراءة نشاط مثمر يتطلب تفاعل القارئ مع المقروء في ضوء أسس محددة ، منها :قدرة القارئ اللغوية ،وأغراض القارئ ،وميوله ومعارفه السابقة المتصلة بالموضوع المقروء،ولغة المجتمع الذي ينتمي إليه القارئ وتوقعاته في النص في ضوء خبرته السابقة .(الحمادي ، مرجع سابق).

يعد الفهم القرائي حصيلة ما يستوعبه القارئ ويستنتجه من معارف وحقائق معتمداً على خبرته السابقة ، ويبدأ بإدراك الرموز والكلمات والعلاقات التي تربط بينها ،واستيعاب المعاني والمدلولات للرموز المكتوبة ،وإدراك الغرض الذي يهدف إليه الكاتب ،ويعتمد على الإدراك العقلي ممثلاً في إدراك معنى المادة المقروءة الصريح منها والضمني (التل ، ١٩٩٢، ١٣).

ويعني الفهم القرائي قدرة الطالب على القيام بثلاث عمليات عقلية رئيسة :

١- تمييز ما يوجد في النص المقروء من أفكار ومعلومات .

٢- ربط الأفكار بالمعلومات والخبرات والأفكار السابقة الموجودة لديه .

٣- القيام باستنتاجات تؤدي إلى معرفة جديدة لها معنى ،واستنتاج معان من السطور المقروءة ،وإضافة معان جديدة إلى النص المقروء .(دروزة، ٢٠٠٤ ،١١٠- ١١١).

وأورد مصطفى إسماعيل ،وحسن خلف عدداً من مهارات الفهم القرائي، منها :تحديد الفكرة الرئيسة والفرعية كالعلاقات التفصيلية والترتيبية ، والسببية ، واستنتاج رأي المؤلف في موضوع معين ،والتمييز بين الحقيقية والرأي ،واستنتاج الأسباب الحقيقية لظاهرة معينة في الموضوع ،والعلاقة بين فكرتين واردتين في الموضوع ، وإصدار حكم على موضوع معين في ضوء الأدلة المعروضة .(إسماعيل ،٢٠٠٠ ،١٥٧ - ١٦٧ ،خلف ،٢٠٠٦، ٨٤٢)

ويتكون الفهم القرائي من مكونات معرفية ،منها :تحديد الفكرة الرئيسة ،وتحديد السوابق واللواحق في المفردات ،وتحديد الأفكار الجزئية ،وفهم غرض الكاتب ، وفهم اللغة المجازية ،والتميز بين الحقيقة والخيال ،وإدراك التفاعل العاطفي .(خلف ،٢٠٠٦ ،٨٤٢).

لذلك يتم التركيز في مهارة الفهم القرائي على إكساب الطلبة على مهارة التمييز بين الأفكار الرئيسة والفرعية والتمييز بين الحقيقة والرأي ، والتمييز بين المفاهيم والمعارف والمعلومات .

٣- ها كتابة :

تعد الكتابة اختراع إنساني عظيم ،ووسيلة من وسائل الاتصال التي يتم بواسطتها معرفة أفكار الآخرين ،والاطلاع على فنون المعرفة في عصر الانفجار المعرفي ، ويستطيع الطلبة إبراز مفهوماتهم ومشاعرهم ،ويعد الخطأ الكتابي سبباً في تغيير المعنى ،وعدم وضوح الفكرة، فالكتابة ركن أساس في التعليم ،وعنصر من عناصر الثقافة ،وضرورة اجتماعية لنقل الأفكار ، والتعبير عنها ومعرفة أفكار الآخرين (شحاتة ، ١٩٩٢،٣١١) .

يتضمن التعبير عدداً من المهارات اللغوية والمعرفية القائمة على تحصيل المعلومات والحقائق والأفكار

والخبرات ،ويكسب الطلبة عند الكتابة الطلاقة اللغوية،والقدرة على صياغة الفقرات وترتيبها ، والربط بين ما يتم قراءته وما يتم التدريب عليه عند الكتابة .

وينبغي التدريب على مهارات ترتيب الجمل كاستخدام أدوات العطف ،والتدريب على استخدام الكلمات المناسبة والصفات ،والتدريب على مهارة تحديد الأفكار الأساسية ،والتدريب على مهارة اكتمال أركان الجملة الاسمية أو الفعلية ،والتدريب على استخدام أدوات الربط (شحاتة ، ١٩٩٢ ، ٢٥٢- ٢٥٣).

يشير أحد المتخصصين إلى أنه ينبغي تدريب الطلبة على مجالات التعبير الآتية :

- التدريب على كتابة الخطابات .- التدريب على كتابة برقية .- تلخيص موضوعات وكتب .- التدريب على ملء الاستثمارات .- التدريب على كتابة التقارير .- التدريب على كتابة لمات لافتتاح والختام .- التدريب على كتابة المذكرات الشخصية .- التدريب على كتابة الإعلانات النشرات واللافتات .- التدريب على كتابة المقالات .- التدريب على استخدام المراجع عند كتابة بحوث ودراسات (شحاته، ١٩٩٢ ، ٢٥٤- ٢٦٣).

تنقسم مهارات التعبير الإبداعي إلى :

١- مهارات تنظيمية أو شكلية وتشمل :الكتابة الصحيحة لغوياً وتوظيف علامات الترقيم في مواضعها المناسبة ،وإتباع نظام الفقرة،ومراعاة شكل الكتابة وجمال الخط .

٢- مهارات المضمون ،وتشمل :المهارات الفكرية عن كتابة مقدمة مناسبة تثير الانتباه ،والقدرة على اختيار الكلمة المناسبة ،وكتابة خاتمة الموضوع ،وتلخيص الأفكار ،وتأييد الأفكار بالأدلة والشواهد لإقناع القارئ،والتسلسل في تناول الأفكار .

٣- مهارات الأسلوب واللغة ،وتشمل القدرة على اختيار الكلمة المناسبة ،واستخدام أدوات الربط ،ومراعاة الصحة اللغوية والضبط الإملائي (خلف، ٢٠٠٦ ، ٨٤٤)

ينبغي أن يشمل كتابة المقال :مرحلة ما قبل الكتابة ،ومرحلة الكتابة ،ومرحلة المراجعة .

تساعد علامات الترقيم في فهم المكتوب بطريقة صحيحة، فيتعرف القارئ على بداية الجملة ونهايتها ،وعلاقة الجملة اللاحقة بالسابقة ،واستخدام أدوات الربط ، بين الفقرات كالكلمات الدالة على الترتيب مثل :(أولاً –ثانياً) ، والكلمات الدالة على السبب والنتيجة مثل :لذلك ،لكي، فإن ،والكلمات الدالة على التلخيص ، مثل :خلاصة القول ، لنوجز، وإجمالاً ، والكلمات الدالة على الاستطراد مثل : بالإضافة إلى هذا ،وزيادة على هذا ،ويضاف إلى ذلك .

يتم التركيز في مهارة الكتابة في هذا البحث على تزويد الطلبة المعلمين بمهارات استخدام أدوات الربط بين الفقرات وتمكينهم من استخدام علامات الترقيم ، استخداماً صحيحاً وتدريبهم على كتابة مقدمة وخاتمة للمقالات .

(مدكور ، ١٩٩٧ ،٢٩٥ ،٣٠٨)،(عصر، ١٩٩٩ ،٣٢٣) ، (إسماعيل ،٢٠٠٠ ،١٨٩)،(خلف ،٢٠٠٦- ٨٤٤)

ات سابقة :

١- ، النحو والكتابة

هدفت دراسة محمد المخلافي (٢٠٠٠)إلى تحليل الأخطاء النحوية الشائعة في كتابات طلبة المستوى الثاني لغة عربية بكلية التربية إب ،وأظهرت النتائج حصول المجرور بالإضافة على المرتبة الأولى ،يليه الاسم المعطوف، والمجرور بحرف الجر،والمبتدأ بأنواعه.

وأجرى مصطفى إسماعيل وخلف حسن (٢٠٠١) دراسة هدفت إلى بناء برنامج للتدريب المباشر للطلبة المدرسين في تنمية مهارات تحليل الأخطاء اللغوية في الكتابة ،منها الأخطاء الإملائية والنحوية والصرفية .

وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل في قواعد النحو والصرف والإملاء.

وهدفت دراسة إبتسام عافشي (١٩٩٧) إلى تحديد المهارات النحوية لطالبات قسم اللغة العربية بالرياض من خلال إعداد قائمة بالمهارات النحوية ، وأظهرت النتائج عدم تمكن الطالبات من المهارات النحوية ، وضعف مستواهن في اختبار مهارات النحو ، وضعفهن في مهارات صياغة التراكيب الغوية .

٢- دراسة عوض وسعيد (٢٠٠٣) هدفت إلى قياس فاعلية بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي في النصوص الأدبية لدى طلبة المرحلة الثانوية ، وتم إعداد اختبار لقياس أنماط الفهم القرائي ، واستبانه لقياس وعي الطلبة بما وراء المعرفة ، تم تطبيقهما على عينة مكونة من ٤٦ طالبة ، وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة في الفهم القرائي والوعي بما وراء المعرفة في النصوص الأدبية. وهدفت دراسة جاد (٢٠٠٣)إلى تعرف فاعلية استراتيجيه مقترحة في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي في الفهم المباشر والاستنتاجي، والفهم الناقد، والفهم

التذوقي .

راسات السابقة

تشير الدراسات في مجال النحو والكتابة والإملاء إلى أن التمكن من النحو يؤدي إلى تحسن مهارات الكتابة والإملاء ،وأشارت الدراسات إلى أهمية التركيز على تدريب الطلبة على قواعد الكتابة الصحيحة ،والتركيز على إكسابهم مهارات الفهم القرائي ، واستخراج الأفكار الرئيسة والفرعية من النصوص المقروءة ،والتمييز بين الحقائق والآراء والمفاهيم للنصوص .

ث وإجراءاته :

١- **البحث:** استخدم البحث المنهج التجريبي القائم على المجموعتين التجريبية والضابطة ،إذ تم تدريس مهارات اللغة العربية وفقاً للتصور المقترح للمجموعة التجريبية ،بينما تم تدريس مهارات اللغة العربية الحالي للمجموعة الضابطة .

٢- **البحث :** يتكون مجتمع البحث من طلبة المستوى الثالث رياض أطفال بلغ عددهم ٦٧ طالب وطالبة .

٣- **البحث :**بلغ عدد أفراد عينة البحث ٤٤ طالباً وطالبة تم تطبيق أداة البحث عليهم ،وتم اختيار عينة استطلاعية من مجتمع البحث مكونة من ٢٣ طالباً وطالبة لتطبيق اختبار الأداء اللغوي على أفرادها .

ت البحث: تم إتباع الإجراءات والخطوات الآتية للإجابة عن أسئلة البحث .

- إعداد قائمة مقترحة بمهارات اللغة العربية ،التي يحتاج إليها طلبة المستوى الثالث رياض أطفال بكلية التربية إب والتأكد من صدقها بعرضها على عدد من الأساتذة المتخصصين باللغة العربية ،وطرائق تدريسها ،وأساتذة علم النفس التربوي واختبار ثباتها .

- إعداد اختبار الأداء اللغوي للطلبة مكون من مهارات الفهم القرائي ،ومهارات النحو ،ومهارات الصحة الإملائية ،ومهارات كتابة المقال ،وتم إيجاد صدق الاختبار وثباته .

- تجريب اختبار الأداء اللغوي على عينة استطلاعية من طلبة المستوى الثالث رياض أطفال ،بلغ عددهم ثلاثة وعشرين طالباً وطالبة ،لتحديد معامل السهولة ،والصعوبة للاختبار التي تراوحت بين (٠,٣١)، (٠,٨٢) وتم اختبار الثبات باستخدام التجزئة النصفية لسيبرمان براون (فؤاد السيد ،١٩٧٨، ٣٨٢- ٣٨٥) وبلغ معامل الثبات (٠,٧٨).

ئية للاختبار: بلغ عدد أسئلة الاختبار ٩٤ سؤالاً ومجموع درجاتها ١٠٠ درجة ،منها ٤١سؤالاً اختبار صح وخطأ ،و٢٠سؤالاً اختيار من متعدد و٣٢ سؤالاً مقال قصير ،ومقال واحد طويل .

ج وتفسيرها : للإجابة عن السؤال الأول ونصه(ما مهارات اللغة العربية التي يحتاجها طلبة المستوى الثالث رياض أطفال بكلية التربية إب).

عاد الباحث إلى عدد من المراجع والكتب والدراسات والبحوث المتعلقة بالأخطاء النحوية والإملائية الشائعة في كتابات الطلبة في الوطن العربي واليمن واطلع على توصيات بعض المؤتمرات والندوات التي تناولت ضعف الطلبة والمدرسيين باللغة العربية ومهاراتها وطرائقها، منها دراسة :- عبد الوهاب هاشم وعثمان مصطفى (١٩٩١) ودراسة محمد المخلافي (٢٠٠٠)ودراسة خلف حسن (٢٠٠١)ودراسة محمد الدقري (٢٠٠٤) ودراسة خلف حسن (٢٠٠٦) .وتم الطلب من طلبة المستوى الثالث رياض أطفال كتابة موضوع يرونه مناسباً، ومراعاة الصحة اللغوية، وعلامات الترقيم، وتم تصحيحه لمعرفة الأخطاء النحوية والإملائية الشائعة في كتاباتهم، وتم تصحيح إجاباتهم في اختبار نصف الفصل لمقرر مهارات اللغة العربية ،وتمت الاستفادة بدرجة أساسية من دراسة حسن خلف (٢٠٠٦) في التعرف على أهم مهارات اللغة العربية التي يحتاجها طلبة رياض الأطفال، ومن خلال خبرة الباحث في تدريس المقرر لمدة عشر سنوات، ومن كتاب مهارات اللغة العربية تأليف سمير ستيتيه وطه غانم(٢٠٠٠).الذي اعتمد عليه الباحث في تدريس المقرر سنوات طويلة ، وتم استخلاص قائمة تتضمن مهارات اللغة العربية التي يحتاجها طلبة رياض الأطفال مكونة من ١٨ مهارة ، وتوزيعها على أفراد عينة البحث المكونة من ٤٤ طالب وطالبة وجدول (١) يوضح استجابات الطلبة لمهارات اللغة العربية .

جدول (١)التكرارات والنسبة المئوية لاستجابات رياض أطفال لمهارات اللغة العربية التي تمثل احتياجاً لهم .

الفقرات		الاستجابات					
ينبغي أن تتضمن مهارات اللغة العربية ما يأتي :		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
أولاً : مهارات الفهم القرائي							
١ -	التمييز بين الحقائق والآراء	٣٢	٧٣	١٠	٢٣	٢	٤
٢ -	التمييز بين المفاهيم والمعارف	٢٩	٦٦	١١	٢٥	٤	٩
٣ -	التمييز بين الأفكار الرئيسة والفرعية للنص	٢٧	٦١	١٣	٣٠	٤	٩
٤ -	التمييز بين أنواع القراءة	٢٠	٤٥	١٩	٤٣	٥	١١
ثانياً: مهارات النحو							
٥ -	يتعرف على درس الجملة الاسمية(المبتدأ والخبر)	٢٧	٦١	١٢	٢٧	٥	١١
٦ -	التمييز بين عمل الفعل الناسخ والحرف الناسخ	٣٢	٧٣	١٢	٢٧	-	-
٧ -	التمييز بين المجرور بالإضافة والمجرور بحرف الجر	٣٧	٨٤	٧	١٦	-	-
٨-	كتابة الأرقام بالحروف كتابة صحيحة	٣٩	٨٩	٥	١١	-	-
٩ -	التمييز بين الفعل المضارع المرفوع بثبوت النون والمنصوب والمجزوم بحذفها	٣٨	٨٦,٤	٤	٩	٢	٤,٥
١٠ -	إعراب الاسم المعطوف	٣٦	٨٢	٦	١٤	٢	٤
١١-	التمييز بين مواضع كسر همزة إن وفتحها	٤٠	٩١	٤	٩	-	
ثالثاً : مهارات الصحة الإملائية							
١٢-	التمييز بين همزة الوصل والقطع	٤٠	٩١	٤	٩	-	-
١٣-	التمييز بين التاء المربوطة والهاء	٤١	٩٣	٣	٧	-	-
١٤-	التعرف على رسم الهمزة في أول الكلمة ووسطها وآخرها	٣٨	٨٦,٤	٤	٩	٢	٤,٥
رابعاً : مهارات كتابة المقال							
١٥-	التمييز بين عناصر المقال (مقدمة وعرض وخاتمة)	٣٥	٨٠	٤	٩	٥	١١
١٦-	استخدام الأدلة والشواهد عند كتابة المقال	٣٧	٨٤	٥	١١	٢	٤,٥

١٧-	استخدام أدوات الربط استخداماً صحيحاً	٤٠	٩١	٤	٩	-	
١٨-	استخدام علامات الترقيم في مواضعها المناسبة	٤٠	٩١	٢	٤,٥	٢	٤,٥

يتضح من الجدول السابق أن طلبة رياض أطفال يحتاجون دراسة مهارات لغوية متعددة، منها الفهم القرائي للتمييز بين الحقائق والآراء والمفاهيم، والتمييز بين الأفكار الرئيسة والفرعية، ومهارات النحو، لمعرفة كتابة الأرقام بالحروف كتابة صحيحة، والتمييز بين عمل الأفعال الناسخة والحروف الناسخة ،والتمييز بين الفعل المضارع المرفوع بثبوت النون والمنصوب والمجزوم بحذفها ،والتمييز بين كسر همزة إن وفتحها.

ويحتاجون دراسة مهارات الصحة الإملائية للتمييز بين همزة الوصل والقطع ،والتاء المربوطة والهاء،ومعرفة رسم مواضع الهمزة في وسط الكلمة، ومهارات كتابة المقال للتمييز بين عناصره وكتابة مقدمة للمقال وخاتمة،واستخدام علامات الترقيم في مواضعها المناسبة،واستخدام أدوات الربط عند الكتابة.

للإجابة عن السؤال الثاني ونصه "ما التصور المقترح لتطوير مهارات اللغة العربية لطلبة المستوى الثالث رياض أطفال بكلية التربية إب "

تم الإطلاع على عدد من الدراسات السابقة، وتوصيات بعض المؤتمرات والندوات، وورش العمل، وعدد من المراجع والكتب المتعلقة با لموضوع منها :التطبيق النحوي (١٩٨٣)عبده الراجحي واللغة العربية (١٠١ ،١٠٢)،(٢٠٠٣)عبد الواسع الحميري وآخرون ، والنحو الوظيفي (١٩٦٩) عبد العليم إبراهيم، ومهارات اللغة العربية (٢٠٠٠) سمير ستيتيه وطه غانم والتطبيق اللغوي (دت)عبده الراجحي ،وتحليل إجابات الطلبة وتصحيحها من خلال موضوعات تم تكليفهم بكتاباتها ،وتصحيح إجاباتهم في اختبار أعمال الفصل لمقرر مهارات اللغة العربية، فتم وضع تصور مقترح على النحو الآتي :

جدول (٢) الموضوعات التي تم تطويرها

الموضوعات التي تم تطويرها
١- مهارات الفهم القرائي ،وتشمل ما يأتي :- مفهوم القراءة ،أنواعالقراءة ،- القراءة الوظيفية ،- أهداف تعليم القراءة ،- التمييز بين الحقائق والآراء ،- التمييز بين المفاهيم والمعارف ،- التمييز بين الأفكار الرئيسةوالفرعية للنص المقروء .
٢- مهارات النحو ،وتشمل ما يأتي :- تعريف النحو وأهمية دراسته،التعرف على الجملة الاسمية، والتمييز بين عمل الفعل الناسخ والحرف الناسخ ، التمييز بين المجرور بالإضافة والمجرور بحرف الجر، التمييز بين الفعل المضارع المرفوع بثبوت النون والمنصوب والمجزوم بحذفها ،إعراب الاسم المعطوف ،التمييز بين مواضع كسر همزة إن وفتحها ،وكتابة الأرقام بالحروف كتابة صحيحة .
٣- مهارات الصحة الإملائية ،وتشمل ما يأتي :- تعريف الإملاء،مواضع رسم الهمزة المتوسطة ،همزة الوصل والقطع ،التاء المربوطة والهاء .
٤- مهارات كتابة المقال ،وتشمل :أهمية كتابة المقال ،مراحل كتابة المقال ،عناصر المقال (مقدمة وعرض و خاتمة)، استخدام الأدلة والشواهد ،استخدام أدوات الربط ،استخدام علامات الترقيم .

للإجابة عن السؤال الثالث ونصه"ما أثر تطوير مهارات اللغة العربية على الأداء اللغوي لطلبة المستوى الثالث رياض أطفال بكلية التربية إب).

تم تطبيق اختبار الأداء اللغوي بعدياً للمجموعة التجريبية وحساب الدرجات والنسبة المئوية لمستوى الطلبة والجدول (٣) يوضح ذلك .

جدول (٣): الدرجات والنسبة المئوية في اختبار الأداء اللغوي القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية

م	اختبار الأداء القبلي		اختبار الأداء البعدي	
	الدرجة	النسبة ٪	الدرجة	النسبة ٪
١.	٥٦	٥٦٪	٨٢	٨٢٪
٢.	٣٢	٣٢٪	٦٨	٦٨٪
٣.	٤٨	٤٨٪	٦٨	٦٨٪
٤.	٤٦	٤٦٪	٧٢	٧٢٪
٥.	٣٤	٣٤٪	٦٨	٦٨٪
٦.	٣٦	٣٦٪	٦٨	٦٨٪
٧.	٣٨	٣٨٪	٦٨	٦٨٪
٨.	٢٨	٢٨٪	٧٠	٧٠٪
٩.	٤٤	٤٤٪	٧٤	٧٤٪
١٠	٤٦	٤٦٪	٧٤	٧٤٪
١١	٣٦	٣٦٪	٧٨	٧٨٪
١٢	٣٦	٣٦٪	٨٠	٨٠٪
١٣	٣٢	٣٢٪	٨٠	٨٠٪
١٤	٢٨	٢٨٪	٨٢	٨٢٪
١٥	٤٦	٤٦٪	٧٤	٧٤٪
١٦	٤٨	٤٨٪	٧٦	٧٦٪
١٧	٤٨	٤٨٪	٨٢	٨٢٪
١٨	٥٢	٥٢٪	٩٠	٩٠٪
١٩	٤٨	٤٨٪	٧٤	٧٤٪
٢٠	٢٨	٢٨٪	٨٢	٨٢٪
٢١	٥٠	٥٠٪	٨٤	٨٤٪
٢٢	٤٤	٤٤٪	٨٦	٨٦٪

يتضح من الجدول السابق ارتفاع مستوى الطلبة في اختبار الأداء البعدي ، وتراوحت الدرجات بين ٦٨ درجة كحد أدنى ، و٩٠ درجة كحد أعلى ، ويعزى ارتفاع درجات الطلبة في الاختبار البعدي إلى فاعلية التصور المقترح لمقرر مهارات اللغة العربية ، والموضوعات الجديدة للمحتوى، والوسائل التعليمية المستخدمة في عرض المحتوى ، والنشاطات والتدريبات المتنوعة ، واستخدام أساليب تقويم متعددة وحديثة ، واستخدام تطبيقات عملية لم يسبق لهم تعلمها في المحتوى المقرر من قبل الجامعة ، مما ساعد في تحسن مستوى الطلبة الذي ظهر في اختبار الأداء اللغوي البعدي للمجموعة التجريبية التي درست التصور المقترح لتطوير مقرر مهارات اللغة العربية.

ولمعرفة مدى وجود فروق في متوسط درجات اختبار الأداء اللغوي القبلي . تم استخدام اختبار (ت) باستخدام برنامج **spss** والجدول (٤) يبين ذلك .

جدول(٤)المتوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار(ت) للمجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار الأداء اللغوي القبلي .

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	درجة الحرية	قيمة t المحسوبة	قيمة t الجدولية	مستوى الدلالة عند ,٠٥
التجريبية	٢٢	٤١٠٩	٨,٥٠٢	١,٢٧٣	٤٢	٠,٤٦٧	١,٩٨	لاتوجد فروق
الضابطة	٢٢	٣٩٨٢	٩,٥٤٠					

ولمعرفة مدى وجود فروق في متوسط درجات اختبار الأداء اللغوي البعدي للمجموعتين تم استخدام اختبار(ت) والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري وجدول (٥)يوضح ذلك .

جدول (٥)المتوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار (ت) لنتائج اختبار الأداء اللغوي البعدي للمجموعتين .

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	درجة الحرية	قيمة t المحسوبة	قيمة t الجدولية	مستوى الدلالة عند (٠,٠٥)
التجريبية	٢٢	٧٦٣٦	٦٦٣٧	٣٥٧٢	٤٢	١٣,١٨٥	١,٩٨	توجد فروق
الضابطة	٢٢	٤٠٦٤	١٠٨٣٩					

يتضح من الجدول أن قيمة (ت) المحسوبة(١٣,١٨٥)وقيمة ت الجدولية (١,٩٨)وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)وتعزى هذه الفروق إلى تفاعل الطلبة مع الموضوعات المطورة،من خلال أسلوب العرض، والوسائل التعليمية المستخدمة ،والنشاطات التعليمية ،والتطبيقات العملية ،واستخدام أساليب تقويم متعددة وجديدة ،فأدى إلى مشاركتهم وحماسهم وجديتهم ،فظهر مستوى الطلبة في درجات الاختبار عالياً.

وللتعرف على أثر تطوير مقرر مهارات اللغة العربية في الأداء اللغوي ،تم معرفة الأثر من خلال استخدام برنامج **spss**وجدول (٦) يبين ذلك :

جدول (٦) قيمة حجم الأثر

الدلالة	قيمة حجم الأثر	العدد	
توجد علاقة	٠,٨٩٧	٤٤	المجموعة التجريبية ∞ **pair** الاختبار البعدي

(٠,٨٩٧)×(٠,٨٩٧)=٨٠٪

يتضح من الجدول (٦)وجود أثر كبير لتطوير مهارات اللغة العربية بلغ نسبته ٨٠٪في الأداء اللغوي في التطبيق البعدي ،مما يدل على وجود أثر كبير للتطوير على الأداء اللغوي البعدي وتتفق هذه النتيجة مع فرضية البحث بوجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدي في اختبار الأداء اللغوي وتتفق هذه النتيجة مع دراسة خلف (٢٠٠٦) في وجود اثر للتطوير.

سيات :

- ينبغي تدريس مقرر مهارات اللغة العربية وفقاً للتصور المقترح ،الذي أثبت فاعليته من خلال نتائج اختبار الأداء اللغوي البعدي .

- تدريب طلبة رياض الأطفال على التطبيقات العملية في مهارات النحو، ومهارات الصحة الإملائية.

- تكليف طلبة رياض الأطفال في أثناء دراسة المقرر على كتابة المقالات الأدبية ، والاجتماعية ، والسياسية، ومراعاة كتابة مقدمة وخاتمة لكل مقال. - تصحيح الأخطاء اللغوية والإملائية في المقالات التي يكلف الطلبة بكتابتها .

- تدريب طلبة رياض الأطفال على استخدام أدوات الربط في مقالاتهم، وتدريبهم على استخدام علامات الترقيم.

اجع :

١- حسن شحاته (١٩٩٢):تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط١، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة ،مصر .

٢- حسن شحاته واحمد حسين (١٩٩٨):قواعد الإملاء العربي بين النظرية والتطبيق ،الدار العربية للكتاب ،ط١ ،القاهرة ،مصر .

٣- سمير شريف ستيتيه وطه غانم محمد (٢٠٠٠)مهارات اللغة العربية في الصفوف الأربعة الأولى ، الجزء الثاني ،وزارة التربية والتعليم صنعاء ،اليمن.

٤- علي أحمد مدكور (١٩٩٧):تدريس فنون اللغة العربية ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، مصر .

٥- عبد الوهاب هاشم وعثمان مصطفى (١٩٩١):قياس مدى إتقان طلاب كلية التربية ، شعبة التعليم الابتدائي لمهارات الإملاء اللازمة للتلاميذ الذين سيقومون بالتدريس لهم ،بحث غير منشور ،كلية التربية قنا ،جامعة أسيوط ،مصر .

٦- فتحي يونس وآخرون (٢٠٠١): استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية ، مطبعة الكتاب الحديث ، القاهرة ، مصر .

٧- حسني عصر(١٩٩٩): قضايا في تعليم اللغة العربية وتدريسها ، المكتب العربي الحديث ، الإسكندرية ، مصر .

٨- مصطفى إسماعيل وخلف حسن (٢٠٠٠)أثر التدريب المباشر في تنمية مهارات تحليل الأخطاء اللغوية في الكتابة لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية ، مجلة القراءة والمعرفة ، عدد ٣ ، القاهرة ، مصر .

٩- رشدي طعيمة (١٩٨٢): الأسس المعجمية والثقافية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى ، مكة المكرمة ، السعودية .

١١- خلف حسن محمد (٢٠٠٦): تطوير مقرر مهارات اللغة العربية لطلبة الشعب العلمية بكليات التربية في ضوء احتياجاتهم المهنية وأثره في أدائهم اللغوي ، المؤتمر العلمي الثامن عشر بعنوان"مناهج التعليم و بناء الإنسان العربي ، ٢٥- ٢٦ يوليو ، الجمعية العامة للمناهج وطرق التدريس ، المجلد الثاني ، جامعة عين شمس ، القاهرة ، مصر ،

١٢- عبد الرحمن بن خلدون (١٩٨١) مقدمة بن خلدون ، ط ٤ ، دار القلم ، بيروت ، لبنان .

١٣- سارة عبد الرحيم الحمادي(٢٠٠٨): فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي والوعي بما وراء المعرفة لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي في الجمهورية اليمنية ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة تعز ، اليمن .

١٤- السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٣) سيكولوجية اللغة والطفل ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، مصر .

١٥- شادية التل (١٩٩٢): أثر الصورة القرائية ومستوى المقروئية والجنس في الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الثامن ، مجلة أبحاث اليرموك –العلوم الإنسانية والاجتماعية ، المجلد(٨)عدد٤ ، إربد ، الأردن .

١٦- فتحي علي يونس (٢٠٠٤): أفكار حول موضوع القراءة وتنمية التفكير ، المؤتمر العلمي الرابع "القراءة وتنمية التفكير "مجلة القراءة والمعرفة ، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، القاهرة ، مصر

١٧- أفنان نظير دروزة(٢٠٠٤): أساسيات في علم النفس التربوي ، دار الشروق للنشر

والتوزيع ، عمان ، الأردن .
١٨- عبد العليم إبراهيم (١٩٦٩) : النحو الوظيفي ، دار المعارف ، ط٧ ، القاهرة ، مصر .
١٩- عبده الراجحي (١٩٨٣) : التطبيق النحوي ، دار النهضة العربية ، بيروت ، لبنان .
٢٠- عبد الواسع الحميري وآخرون (٢٠٠٣)اللغة العربية ، متطلبات الجامعة (١٠٢ لم١٠١) ، ط١ ، مركز الأمين ، صنعاء ، اليمن .
٢١- محمد حماسة وآخران (١٩٩٧)النحو الأساسي ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، مصر.
٢٢- عبده غانم المطلس (١٩٩٢ : تطوير مناهج التاريخ في المرحلة الإعدادية في الجمهورية اليمنية في ضوء مدخل النماذج ، دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، القاهرة ، مصر .
23 – Ronald .G.Cave,(1991) in intrdutson to Corriculum development ,England
٢٤ – محمد بن منظور ، (١٩٩٤) لسان العرب ، المجلد الخامس ، دار صادر ، ط٣ ، بيروت ، لبنان .
أحمد حسن اللقاني وعلي الجمل ، (١٩٩٦ م) معجم المصطلحات التربوية ، المعرفة في مناهج وطرق التدريس) ط١ ، عالم الكتب ، القاهرة ، مصر .

ملحق (١) آراء طلبة رياض أطفال حول مهارات اللغة العربية التي يحتاجونها .

أخي الطالب/أختي الطالبة :

بين يديك استبانة تهدف إلى التعرف إلى مهارات اللغة العربية التي تحتاجها في دراستك ومهنتك .

يرجى قراءة فقرات الاستبانة ، ووضع علامة (صح)أمام الاستجابات التي تراها مناسبة.

شاكراً لكم تعاونكم .

العبارات	الاستجابات		
	موافق بشدة	موافق	غير موافق
أولاً : مهارات الفهم القرائي ، وينبغي أن تتضمن الآتي :			
١- التمييز بين الحقائق والآراء .			
٢- التمييز بين المفاهيم والمعارف .			
٣- التمييز بين الأفكار الرئيسة والفرعية .			
٤- التمييز بين أنواع القراءة .			
ثانياً : مهارات النحو وتتضمن الآتي :			
٥- يتعرف على درس المبتدأ والخبر (الجملة الاسمية)			
٦- التمييز بين عمل الفعل الناسخ والحرف الناسخ .			
٧- التمييز بين المجرور بحرف الجر والمجرور بالإضافة .			
٨- كتابة الأرقام بالحروف كتابة صحيحة.			
٩- التمييز بين الفعل المضارع المرفوع بثبوت النون والمنصوب بحذفها .			
١٠- إعراب الاسم المعطوف .			
١١- التمييز بين مواضع كسر همزة إن وفتحها			
ثالثاً : مهارات الصحة الإملائية ، وينبغي أن تتضمن الآتي :			
١٢- التمييز بين همزة الوصل والقطع			
١٣- التمييز بين التاء المربوطة والهاء			
١٤- التعرف على مواضع رسم الهمزة في أول الكلمة ووسطها ونهايتها .			
رابعاً : مهارات كتابة المقال ، وينبغي أن تتضمن الآتي :			
١٥- التمييز بين عناصر المقال (مقدمة ،وعرض وخاتمة)			
١٦- استخدام الأدلة والشواهد عند كتابة المقال			
١٧- استخدام أدوات الربط استخداماً صحيحاً			
١٨- استخدام علامات الترقيم في مواضع مناسبة .			

ملحق ٢ التصور المقترح لتطوير مهارات اللغة العربية .

فهم القرائي :

أ- التمهيد: إجراء مناقشة بين الطلبة للتمييز بين الأفكار الرئيسة والفرعية ،والتمييز بين الحقائق والآراء والمفاهيم .

ب- الأهداف العامة :

- تمكين الطلبة من القراءة الصحيحة للنصوص المعطاة . كتابة بعض الكلمات والجمل كتابة صحيحة خالية من الأخطاء . استخدام علامات الترقيم استخدامات صحيحة في كتاباتهم . التمكن من كتابة مقدمة وخاتمة للمقالات المختلفة . كتابة بعض الأرقام بالحروف كتابة صحيحة .

يتوقع في نهاية دراسة مهارات الفهم القرائي أن يكون طلبة رياض الأطفال قادرين على :

- أن يذكروا مفهوم القراءة .- أن يعددوا أنواع القراءة .- أن يميزوا بين مهارات الفهم القرائي .
- أن يقرأوا نصوصاً معطاة قراءةً جهرية صحيحة .د- الوسائل المستخدمة: - الاستماع إلى قراءات نموذجية من الحاسوب معدة لهذا الغرض .هـ- محتوى مهارات الفهم القرائي - يتم عرض المحتوى باستخدام الحاسوب على النحو الآتي :

مفهوم القراءة ،أنواع القراءة ،مهارات الفهم القرائي ،الأهداف التعليمية للقراءة .

يم: تعد القراءة وسيلة اتصال بين الأفراد، ويستخدمها الفرد للتعرف على ثقافة الآخرين ،والتعبير عن مشاعره وأحاسيسه ،ووسيلة لمواجهة المشكلات التي تواجهه في حياته ،ويستخدمها المدرس للتواصل مع تلاميذه في أثناء التدريس.

القراءة :هي عملية عقلية تبدأ بالإدراك البصري للرموز اللغوية ،وتنتهي بالإدراك العقلي إدراكا يقوم على فهم الرموز واستنباط مضامينها وتقييمها .

وهي عملية عقلية انفعالية تشمل تفسير الرموز والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وفهم المعاني ،والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني ،والاستنتاج والنقد والحكم والتذوق وحل المشكلات (شحاته، ١٩٩٢ ،١٠٥ ،مدكور ،١٩٩٧ ،١٣٥).

يم القراءة :

١- سلامة النطق لكلمات اللغة وألفاظها .

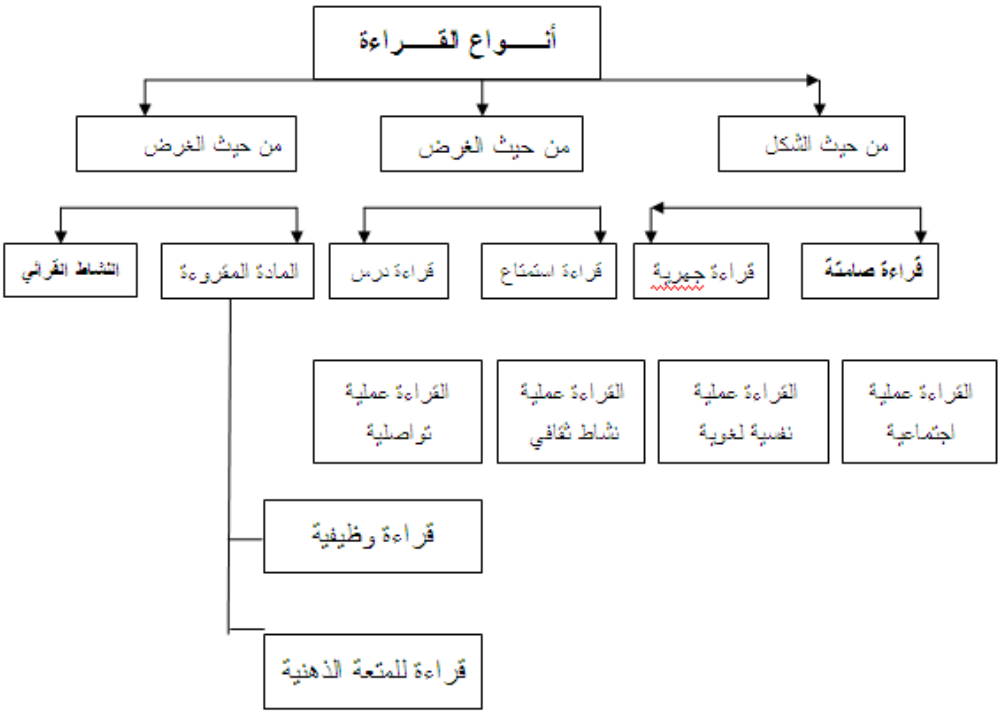
٢- تنمية خبرات الطلبة وإغناؤها ،وتدريبهم على تحليل وتفسير المادة المقروءة .

٣- تكوين عادات القراءة للاستمتاع أو للدراسة أو لحل المشكلات .

٤- تدريب الطلبة على استخدام المراجع والكشف في المعاجم (مدكور،١٤٨،١٩٩٧-١٤٩)

أنواع القراءة :

أورد شحاته أنواع القراءة في الشكل الآتي:



ويضيف شحاتة أنواعاً للقراءة منها :- القراءة عملية اجتماعية .- القراءة عملية نفسية لغوية .

- القراءة عملية نشاط ثقافي .- القراءة عملية تواصلية .- القراءة عملية ذهنية .

(شحاته، ١٩٩٢ ، ١٢١- ١٣٤).

هم القرائي :

- تركز على مدى تمكن الطالب من استيعاب مفردات النص اللغوي من خلال التركيز على فهم معاني النص ، وإدراك العلاقات بين أجزائه .

- يحدد عدد من المتخصصين بعض مهارات الفهم القرائي على النحو الآتي :- القدرة على القراءة في وحدات فكرية .- القدرة على فهم الكلمات من السياق اللغوي واختيار المعنى المناسب له .- القدرة على التمييز بين الأفكار الرئيسة والفرعية .- القدرة على الاستنتاج وفهم التنظيم

الذي اتبعه الكاتب .- التمييز بين الحقائق والآراء .- التمييز بين المفاهيم والمعارف .- تلخيص النص ،وتكوين أسئلة له (يونس ،٢٦٦، ٢٠٠١) (عبد الحميد ،٢٠٠٢، ٩٥) (لافي ،٢٠٠٦، ١٠٢٣).

ويمكن تناول بعض مهارات الفهم القرائي التي يستفيد منها طلبة رياض الأطفال على النحو الآتي

أ- التمييز بين الأفكار الرئيسة والفرعية :

يرى بعض المتخصصين أنه يمكن للطلبة التمييز بين الأفكار الرئيسة والفرعية من خلال استخدام الكلمات الدالة على الترتيب ،مثل: أولاً، ثانياً أو استخدام الحروف الأبجدية مثل :أ، ب، ج، أو استخدام الأرقام الحسابية مثل : ١، ٢، ٣.

ب- التمييز بين الحقائق والآراء:

قد تكون الحقائق نظريات أوقوا نين أوقوا عد أوأسس عامة متفق عليها .

أما الآراء فتعود إلى وجهات النظر المختلفة للأفراد .

ج- التمييز بين المفاهيم والمعارف :

يشير المفهوم إلى معاني مجردة لعدد من العناصر المشتركة ،قد تكون مفاهيم حسية أو معنوية ،مثل مفهوم :الروضة .

أما المعارف فتتميز بنوع من التفاصيل .

ويم :

١- ما مفهوم القراءة ؟٢- ما أنواع القراءة ؟٣- اقرأ النص الآتي ،وأجب عما يليه من أسئلة .

يلاحظ المتأمل في عالم البحار والمحيطات التناسق الدقيق بين شكل الكائنات ووظائفها ،فالشكل الانسيابي هو الغالب ،لأنه يساعد الأسماك على التنقل والسباحة ،ويخفف من مقاومة ضغط الماء لحركتها، فالسمك الطائر مزود بزعانف تشبه الأجنحة ،تساعده على مضاعفة سرعته إذا أراد أن يلحق بخصمه ،وبعض الأسماك مزود بزعانف تمكنه من الدوران والمناورة ،وبعضها يمتلك جسماً مفرطحاً يساعده على تحمل الضغوط العالية من الماء إن كان يعيش في الأعماق .

ضع علامة (/)أمام الفكرة الرئيسة والفرعية أو الحقيقة أو الرأي أو المفهوم أو المعرفة فيما يأتي:

الفقرة	الفكـرة					
	رئيسة	فرعية	مفهوم	حقيقة	رأي	معرفة
١- يلاحظ المتأمل في عالم البحار والمحيطات التناسب الدقيق بين شكل الكائنات ووظائفها						
٢- الشكل الانسيابي هو الغالب ،لأنه يساعد الأسماك على التنقل والسباحة .						
٣- السمك الطائر مزود بزعانف تشبه الأجنحة.						
٤- بعض الأسماك مزود بزعانف تمكنه من الدوران والمناورة.						
٥- وبعض الأسماك يمتلك جسماً مفرطحاً يساعده على تحمل الضغوط العالية من الماء في أعماق البحار .						

نشاط :

- اكتب مقالاً في تخصصك ووضح ما يأتي :
- ضع عنواناً للمقال .
- حدد الأفكار الرئيسة والفرعية .
- حدد الحقائق .
- حدد المفاهيم .

حة الإملائية .

التمهيد :

- أمامك عدد من الكلمات المشتملة على همزة في وسط الكلمة ، بين سبب كتابة الهمزة على هذا النحو :

(رأس ، شؤون ، يؤلف ، رئيس ، براءة ، تهنئة

، بطئان ، خطائين ، شيئاً ، بطء ، نداء ، تكافؤ ، قارئ ، يقرأ).

الأهداف السلوكية : يتوقع في نهاية الدرس أن يكون الطلبة قادرين على:

- أن يحددوا مواضع كتابة الهمزة على ألف .
- أن يحددوا مواضع كتابة الهمزة على واو .

- أن يحددوا مواضع كتابة الهمزة على نبرة .
- أن يستخرجوا الكلمات المشتملة على همزة في وسط الكلمة في مواضع مختلفة .
- أن يحددوا مواضع كتابة الهمزة في آخر الكلمة .

لتعليمية :

- لوحات ورقية مكتوب عليها كلمات مشتملة على همزة وسط الكلمة في مواضع مختلفة.
- كتابة كلمات مشتملة على همزة وسط الكلمة وآخرها في الحاسوب وعرضها على الطلبة .
- استخدام بطاقات مكتوب عليها كلمات مشتملة على همزة وسط الكلمة .
- استخدام شفافيات من خلال أجهزة العرض المختلفة .

محتوى مهارات الصحة الإملائية :

أ- الإملاء

يرى شحاتة أن الإملاء نظام لغوي معين .موضوعه الكلمات التي يجب فصلها مرات ووصلها مرات أخرى، والحروف التي تزاد ، والحروف التي تحذف ، والهمزة بأنواعها المختلفة، ويعد الإملاء من الأسس المهمة في التعبير الكتابي ، ووسيلة لصحة الكتابة من ناحية الخط (شحاتة ، ١٩٩٢، ص٣٢٢) .

والخطأ الإملائي يشوه الكتابة ، ويمثل عائقاً لفهمها .

ب- لهمزة المتوسطة .

أ- الهمزة الساكنة بعد متحرك .

(رأس، مؤمن ، بئس، بأس ، فأس، مؤتلف)

ب- الهمزة المتحركة بعد ساكن .

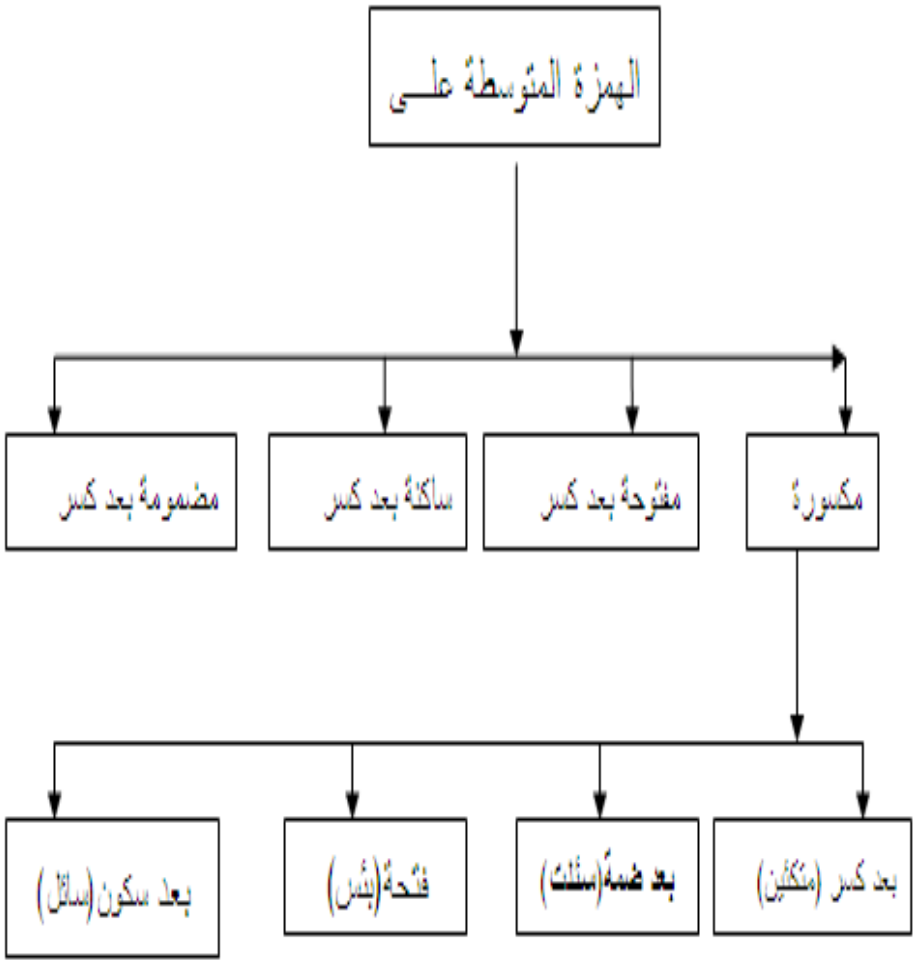
(تفاؤل ، تضاؤل ، مؤودة، جزءان).

ج- الهمزة المتحركة بعد متحرك .

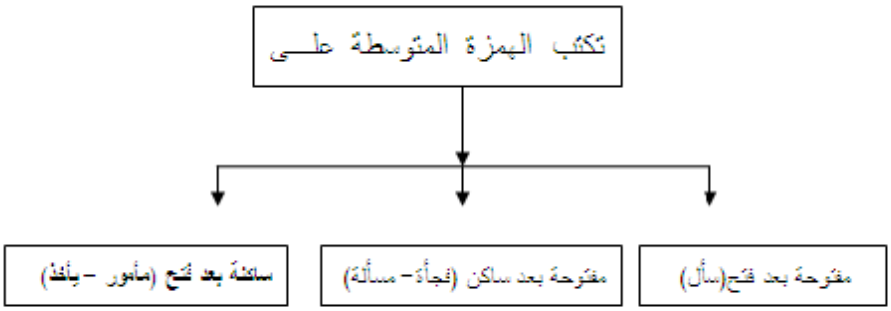
(مؤاخذة ، سئل ، رؤوس ، شؤون ، سأل ، رئيس ، عبد الرؤوف ، مبتدئون ، فئة ، بادئين) .

حدد خلف محمد(٢٠٠٦)أشكالاً للهمزة المتوسطة على النحو الآتي :

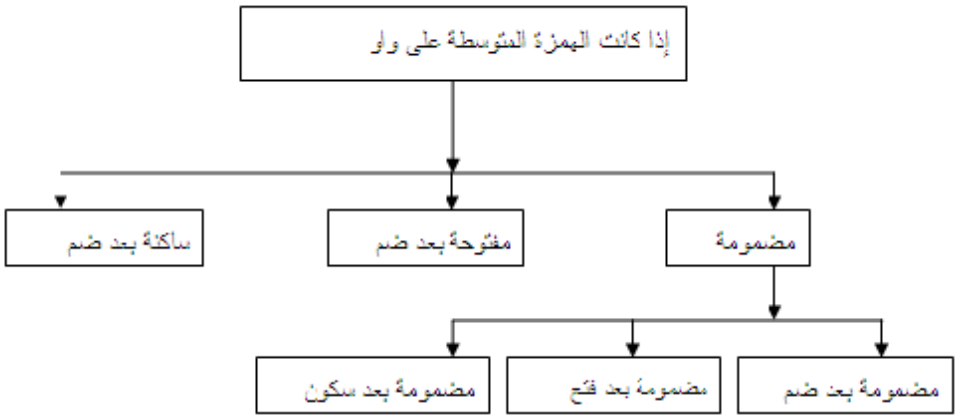
أ- الهمزة المتوسطة على نبرة


الهمزة المتوسطة على
مكسورة
مفتوحة بعد كسر
ساكنة بعد كسر
مضمومة بعد كسر
بعد كسر (مكئين)
بعد ضمة(سئلت)
فتحة(يئس)
بعد سكون(سائل)

ب-الهمزة المتوسطة على الألف



ج-الهمزة المتوسطة على الواو



(خلف محمد، ٢٠٠٦، ٨٧١- ٨٧٢)

د- في الكلمة.

- إذا كان ما قبل الهمزة مكسوراً، فتكتب على ياء مثل: (شاطئ- قارئ- قرئ)
- إذا ضم ما قبل الهمزة تكتب على واو مثل: (التهيؤ- لؤلؤ- تكافؤ- يجرؤ)
- إذا فتح ما قبل الهمزة تكتب على ألف مثل: (ملجأ- مرفأ- ظمأ- منشأ- سبأ- مهنأ)
- إذا سبقت الهمزة بحرف ساكن تكتب على السطر

مثل: (كفء، ملء، بطء، برء، بدء، دفء، جزء، عبء، ضوء)

- وتكتب على السطر إذا سبقت الهمزة بأحد حروف المد مثل

: (لقاء، دعاء، صفاء، هناء، حسناء، لمياء)

- تكتب الهمزة على واو إذا كانت على همزة منفصلة مثل: (يقرؤون).

- تكتب متطرفة ومنونة بالفتحة إذا الحق بها ألف مثل :(عبئاً ، شيئاً)

٥- ل والقطع .

أولا : مواضع همزة الوصل :

١- مواضع همزة الوصل في الأسماء (اسم ابن ، ابنة ، امرؤ ، اسمان ابنان ، ابنتان ، امرأتان ، اثنان ، اثنتان ، ايمن الله ، ايم الله ، التي ، اللتان ، الذي ، الذين ، اللذان ،)

٢- مواضع همزة الوصل في الأفعال :

أ- مواضع همزة الوصل في فعل الأمر الثلاثي (العب ، اكتب ، ادرس ، اخرج)

ب- مواضع همزة الوصل في الفعل الماضي الخماسي وأمره ومصدره مثل :

انطلقَ ، انطلقْ ، انطلاقاً ، انكسرَ ، انكسرْ ، انكساراً ، انهزمَ ، انهزمْ ، انهزاماً ، انفجرَ ، انفجرْ ، انفجاراً ، انقسمَ ، انقسمْ ، انقساماً).

ج- مواضع همزة الوصل في الفعل الماضي السداسي وأمره ومصدره مثل

: (استخرجَ ، استخرجْ ، استخراجاً ، استقبلَ ، استقبلْ ، استقبالاً ، استذكرَ ، استذكرْ ، استذكاراً ، استقدمَ ، استقدمْ- استقداماً ، استنفرَ ، استنفرْ ، استنفاراً ، استعملَ ، استعملْ ، استعمالاً)

همزة القطع :

١- مواضع همزة القطع في الضمائر (أنا ، أنت ، أنتما ، أنتم ، أنتن)

٢- مواضع همزة القطع في الأسماء تكتب همزة القطع في كل الأسماء ما عدا الأسماء المذكورة في همزة الوصل

٣- مواضع همزة القطع في الأفعال : أ- همزة القطع في الفعل الماضي الثلاثي ومصدره (أكلَ أخذَ ، أسرَ ، أمن ، أكلٌ ، أخذٌ ، أسرٌ)ب- همزة القطع في الفعل الماضي الرباعي ومصدره : - أهملَ ، أكرمَ ، أحسنَ ، أعلنَ ، أنقذَ ، أيقنَ . - إهمال ، إكرام ، إحسان ، إعلان ، إنقاذ ، إيقان .٤- همزة القطع في الحروف - إنَّ ، أن ، أو ، إلى ، إلا ، ألا. - لأكرمن ، لأرحلن ، لأخبرن .- لأنك ، لإحسانه ، لإخوته .- بإرادة الله ، بأمره ، بإرادتك ، فإنك ، وإنك ، أأسجد ، أأخرج ، سأقرأ ، سأرسل.

٥- مربوطة والهاء.

أ- مواضع تاء التأنيث المربوطة :

١- مواضع التاء المربوطة في العلم المؤنث (فاطمة ، خديجة ، عائشة ، سمية ، رقية ، راقية ، جميلة)

٢- مواضع التاء المربوطة في الاسم المفرد المؤنث

والصفة(مدينة ، سحابة ، جمهورية ، كلية ، مؤسسة ،

بقرة ، شجرة ، كلمة ، مؤدبة ، مهذبة ، مجتهدة ، مؤمنة ، مسالمة ، طيبة ، مجاهدة ، قائمة ، جالسة ، صائمة ، نائمة)

٣- مواضع التاء المربوطة في جموع التكسير(قضاة ، غزاة ، بناة ، رماة ، تقاة).

ب- الهاء المربوطة(هاء الضمير)

١- الهاء المتصلة بالأسماء

- كتابه ، منزله ، كراسته ، مدينته ، قريته ، حقه ، شارعه ، كليته ، وزارته ، ملكه ، ضميره ، أفكاره.

٢- الهاءالمتصلةبالأفعالشاهده ، رآه ، نهاه ، قرعه ، جامله ، قابله ، أجلسه ، أقعده

، رافقه ، عاشره ، قاومه ، فاتحه ، يعلمه ، يفهمه ، يكرمه.٣- الهاء المتصلة بالظروف

فوقه ، تحته ، خلفه ، أمامه ، قدامه ، بينه ، وسطه ، وراءه.

٤- الهاء المتصلة بالحروف

منه ، له ، إليه ، عليه ، فيه ، به ، عنه.

ويم:

١- استخرج الكلمات المشتملة على خطأ إملائي وأعد كتابتها كتابة صحيحة ، مبيناً السبب :

الجملة	الكلمة الخطأ	تصحيحها	السبب
١- ناقش المتخصصون شؤن التعليم			
٢- أعجبني بئس المقاتلين.			
٣- ينبغي مسألة الطلبة المهملين .			
٤- لن يجروء العدو على القتال .			
٥- تحمل الطالب عباءً ثقيلاً.			

٢- استخرج الكلمات المشتملة على همزة وصل أو قطع وبين السبب

الجمل	الكلمة	همزة الوصل	السبب	همزة قطع	السبب
١- استقبل الطلبة خبر نجاحهم بفرح .					
٢- انجز المدرسون أعمالهم.					
٣- اعبد ربك واجتهد في طاعته .					
٤- اتبع أقوال العلماء .					
٥- إن استخدام الأدوية بكثرة يضعف مناعة الجسم .					

٣- ميز الكلمات المشتملة على التاء المربوطة والهاء في الجمل الآتية :

الجمل	التاء المربوطة	الهاء المربوطة (الضمير)
١- احتفل طلبة كلية التربية بجامعة إب بتخرجهم.		
٢- يلجأ المؤمن إلى ربه في أوقات الشدة .		
٣- يذاكر المتفوق دروسه باستمرار .		
٤- سلم العميد جائزة للمتفوق تقديراً لتفوقه ونجاحه		
٥- تابعت سارة المحاضرة بسرعة كبيرة .		

اط :

اكتب موضوعاً تراه مناسباً ،وحدد الكلمات المشتملة على همزة الوصل والقطع .

مهارات نحو

- هيد

يكلف الطلبة بصياغة جمل اسمية مضبوطة بالشكل ،وأخرى تحتوي على أفعال ناسخة وضبط اسمها وخبرها ،وجمل تحتوي على حروف ناسخة وضبط اسمها وخبرها ،وجمل تحتوي على مضاف ومضاف إليه وضبطها، وأخرى تحتوي على أرقام وكتابتها بالحروف وضبط المعدود.

الأهداف السلوكية :يتوقع بعد دراسة مهارات النحو أن يكون الطلبة قادرين على :

- أن يضبطوا الاسم الواقع بعد الأفعال الناسخة وخبرها .
- أن يستخرجوا اسم إن وخبرها من جمل معطاة .
- أن يميزوا بين الفعل المضارع المرفوع بثبوت النون، والمنصوب والمجزوم بحذفها .
- أن يميزوا بين المجرور بحرف الجر والمجرور بالإضافة .
- أن يصوغوا جملاً تحتوي على عدد ومعدود من حيث التذكير والتأنيث .
- أن يميزوا بين مواضع كسر همزة إن وفتحها .

تعليمية :

- كتابة أمثلة لمواضع كسر همزة إن وفتحها على لوحات ورقية .
- كتابة الأرقام الحسابية بالحروف كتابة صحيحة على بطاقات صغيرة.
- كتابة جمل للفعل المضارع المرفوع بثبوت النون وأخرى للفعل المضارع المنصوب والمجزوم بحذفها على لوحات ورقية .

ارات النحو

مة :

تعد دراسة النحو وسيلة لضبط الكلام ،وتصحيح الأساليب ،وتقويم اللسان .

١- الجملة الاسمية ونواسخها.

الأمثلة :

- الطالبُ مجدٌ . - صار الطالب مجداً .
- إن الطالبَ مجدٌ - ما يزال الطلاب درجاتهم عالية. - ليت الطلاب يتمتعون بأخلاق طيبة . - ليس الطلاب في مستوى واحد من الاجتهاد
- سلمت على الطالب المجد. - كتاب الطالب جديد .
- الطلاب يكتبون الدرس. - أنت لن تدخري جهداً في سبيل خدمة الوطن .
- المدرسون لم يقصروا بواجباتهم. - جاء طالب واحد .
- قال تعالى"فإن لم يكونا رجلين فرجل وامرأتان ممن ترضون من الشهداء "
- في القاعة ثلاث طالبات وتسعة طلاب . — حضر الاحتفال عشرة آباء وعشر أمهات .
- قال تعالى"إني رأيت أحد عشر كوكباً" - نجح في الاختبار إحدى عشرة طالبة .
- وقال تعالى"وبعثنا منهم اثنى عشر نقيباً" - وقال تعالى "فانبجست منه اثنتا عشرة عيناً"
- قرأت ثلاث عشرة بيتاً وتسعة عشر مقالاً . - زار المتحف ثلاثون سائحاً لمدة تسعين دقيقة
- نجح في الاختبار واحد وعشرون طالباً واحدى وعشرون طالبة .
- شاهدت في المعرض تسعة وتسعين كتاباً وثلاثاً وسبعين لوحة .
- قال تعالى"فأماته الله مائة عام ثم بعثه "
- وقال تعالى"وإن يوماً عند ربك كألف سنةٍ مما تعدون "
- قامت ثورة السادس والعشرين من سبتمبر سنة ألفٍ وتسعمائةٍ واثنتين وستينَ .أو سنةَ اثنتين وستين وتسعمائة وألف .

سر همزة إن:

- إذا وقعت في بداية الكلام :"إن الله غفور رحيم "- إذا وقعت بعد فعل القول : قال المعلم إن الاجتهاد طريق التفوق .- إذا وقعت بعد ألا الاستفتاحية :"ألا إن عباد الله لا خوفٌ عليهم ولاهم يحزنون "- إذا وقعت جواباً للقسم :والله إن العلم مفيد - إذا وقعت بعد الظرف حيث ذهبت للتنزه حيث إن الجو معتدل - إذا وقعت في أول جملة الصلة ،مثل:أقدر الذي إنه مجدٌ- إذا وقعت في أول جملة الصفة ،مثل :أقدر طالباً إنه مجدٌ- إذا وقعت في أول جملة الحال مثل :أقدر المعلم إنه مجدٌ- إذا وقعت بعد كلا ،وإذا ،ولا ،نقول:كلا إن ،إذ إن، ولا إن .

- **ج همزة إن:**

- أن يكون المصدر فاعلاً مثل :يسعدني أنك ناجح .- أن يكون المصدر مفعولاً مثل :عرفت أن زيداً مسافر .- أن يكون المصدر بعد حرف جر مثل:فرحت بأن زيداً ناجح .- أن يكون المصدر في محل رفع مبتدأ مثل:من صفاته أنه يساعد المحتاج .- أن يقع المصدر مستثنى مثل :تعجبني أخلاقه إلا انه كثير النسيان .

ويم :

١- اضبط الاسم الواقع بعد الفعل الناسخ وخبره في الجمل الآتية :- أصبح الفلاح نشيط ليس المعلم ظالم .- أمسى الطبيب مناوب - صار الماء ثلج .- الحق منتصر .

٢- صحح ضبط الكلمات الواقعة بعد الحروف الناسخة في الجمل الآتية .

- إن القوةُ عز - ليت الشبابُ ناجح - الشمس طالعة لكن الجوُ جميلً - كان المعلمُ أب

٣- أعد كتابة العدد ومعدوده كتابة صحيحة في الجمل الآتية :

- نشرت الجامعة خمسة عشر قصة ،وسبع عشرة بحثاً .- وقف في الطابور خمس وسبعون طالباً وتسعة وسبعون طالبة .- تحققت وحدة الوطن اليمني سنة تسعون وتسعمائة وألف .- حضر الاختبار سبعة طالبات وسبع طلاب .

٤- **الآتية بالحروف .**

- معي ١٧كتاباً.
- طاف حول الكعبة ٣٣٦ حاجاً و٢٣٩ حاجة .
- حضر المباراة ١٧٦٩ مشجعاً .

٥- وضح سبب كسر همزة إن وفتحها في الجمل الآتية :

- إن الوحدة قوة - أكرم الطبيب إنه مخلص
- ألا إن موعد الصبح قريب - يشرفني أنك مخلص
- عرفت أن محمداً ناجح.

اط:

- عبر عن موضوع أعجبت به بحدود سبعة أسطر، واستخرج منه:

كل فعل مضارع مرفوع بثبوت النون ،أو منصوب بحذفها ، والمجرور بحرف الجر، والمجرور بالإضافة، ومواضع كسر همزة إن.

كتابة المقال :

١- تمهيد :

- ما عناصر المقال ؟

للمقال ثلاثة عناصر هي :مقدمة ،وعرض، وخاتمة .

- ما أنواع المقال ؟

للمقال أنواع متعددة ،منها:المقال السياسي، والمقال الأدبي ،والمقال العلمي، والمقال الديني، والمقال الاجتماعي.

٢- الأهداف السلوكية :يتوقع من الطلبة بعد دراستهم مهارات كتابة المقال أن يكونوا قادرين على :

- أن يبينوا خصائص مقدمة المقال، والعرض، والخاتمة .
- أن يستخدموا أدوات الربط استخداماً صحيحاً .
- أن يستخدموا علامات الترقيم استخداماً صحيحاً.
- أن يميزوا بين أنواع المقالات .

٣- الوسائل التعليمية

- إحضار بعض الصحف الحكومية وملاحقها الثقافية والدينية، وبعض الصحف الأهلية وتعريفهم بالمقال الاجتماعي، والمقال الأدبي، والمقال السياسي، والعلمي، والديني .

- كتابة أدوات الربط على شفافيات وعرضها بواسطة جهاز العرض .
- كتابة علامات الترقيم وعرضها باستخدام بالحاسوب.

٤- محتوى المقال :

أ- تقديم

يعد المقال من فنون النثر العربي، ويهدف الكاتب إلى التأثير في القارئ من خلال الأفكار والمعلومات والحقائق والآراء.

تتعدد أنواع المقال ،منها : المقال الأدبي ،والمقال الاجتماعي،والمقال العلمي ، والمقال السياسي ،والمقال الديني.

ينبغي أن تكون أفكار المقال مترابطة ومتكاملة ومصاغة بلغة صحيحة ومفهومة .

ب- مراحل كتابة المقال

١- مرحلة الإعداد للكتابة .

ينبغي التفكير في الإعداد للكتابة ومعرفة الموضوع المطلوب الكتابة فيه، وحسن اختيار العنوان، وتحليله إلى أجزاء، وتنظيم الأجزاء بطريقة صحيحة .

٢- مرحلة الكتابة

يتم البدء بمقدمة قصيرة تعد القارئ لقبول الفكرة، ومتابعة القراءة، وأن يكون الموضوع نصاً متكاملاً ،تتدرج الأفكار بشكل منطقي منظم ،وتؤدي المقدمات إلى نتائج وتركز الخاتمة على الأفكار الرئيسة وتكون قصيرة.

٣- مرحلة المراجعة

ينبغي أن يراجع الكاتب مقاله، ويراجع الأخطاء اللغوية والأسلوبية إن وجدت، وحذف بعض الفقرات غير المناسبة، وإضافة فقرات أخرى يراها ضرورية.

ج- الشواهد والأدلة :

يرى عدد من المتخصصين ضرورة استخدام الشواهد والأدلة عند كتابة المقال لإقناع القارئ، وتقوية المقال ،وينبغي مراعاة مايأتي عند استخدام الشواهد والأدلة .

- أن تحتوي الشواهد على آيات من القرآن الكريم والسنة النبوية ،ومن الشعر العربي .
- إيراد الشاهد في مكانه المناسب .
- وضع الشاهد بين علامة تنصيص .

د- استخدام علامات الترقيم :

تستخدم علامات الترقيم بهدف تسهيل الفهم عند القارئ ومن علامات الترقيم المستخدمة ما

يأتي :

١- الفاصلة : قد نعطف شيئاً على شيء سابق : محمد رجلٌ كريم ، وهو صديقي .

٢- الفاصلة المنقوطة : تستخدم للتعليل أو سبب ومسبب أو سبب ونتيجة : ذهبت إلى الطبيب ؛ فعالجني. سافر إلى القاهرة ؛ لأنه يدرس هناك ، ظل في القرية ثلاثة أيام ؛ لأن والده مريض .

٣- علامة الاستفهام : هل نجحت في الاختبار ؟

٤- علامة التعجب : ما أحسن النجاح !

٥- الشرطتان : ذهبت إلى طبيب – متخرج من فرنسا – فتعالجت عنده .

٦- النقطتان : تستخدمان بعد القول ومشتقاته قال المعلم : إن العلم نور .

٧- النقطة : تكون بعد نهاية جملة خبرية : نجح الطالب في الاختبار .

٨- علامة التنصيص : "تستخدم عند الاقتباس من القرآن الكريم .

٩- القوسان الصغيران ( ) تستخدمان عند الاقتباس من الحديث الشريف

٥- وات الربط :

يرى كثير من المتخصصين أنه ينبغي استخدام أدوات وعلاقات في اللغة العربية تسمى أدوات الربط بين الفقرات ، قد تكون حروف عطف ، أوحروف نصب ، أو حروف جزم ، أو أسماء ، أو أفعال .

يهدف استخدام أدوات الربط في اللغة العربية إلى :

مساعدة الكاتب على تنظيم المقال .

تحديد العلاقة بين الأفكار .

ومن أشهر أدوات الربط ما يأتي :

الأداة	نوع العلاقة	الأداة	نوع العلاقة
١- أولاً ، ثانياً ، أخيراً في النهاية ، وما شابه ذلك .	تتابعية ترتيبية	لذلك ، من أجل ذلك بسبب هذا ، حتى ، لأن ، كي	علاقة السبب والنتيجة
٢- على الرغم ، مع أن ، لكن ، في الجانب الآخر.	تناقضية	خلاصة القول ، لنوجز ما سبق ، يتضح مما سبق ، تعليمات أخرى .	تلخيصية
٣- بالإضافة إلى هذا ، يضاف إلى ذلك ، زيادة على هذا.	استطرادية	السؤال هو ، نتساءل	استفهامية
٤- لو ، لولا ، حينما ، حيثما	شرطية	من المهم ، أوجه الانتباه ، مما هو جدير بالملاحظة .	الأهمية النسبية
٥- مثلاً ، على سبيل المثال.	توضيحية	الجواب ، للإجابة عن السؤال .	جوابية

ويم :

١- ما مراحل كتابة المقال؟

٢- ما عناصر المقال ؟

٣- ما أهم الخصائص التي ينبغي توافرها في المقال ؟

٤- حدد أهمية استخدام الشواهد والأدلة في كتابة المقال؟

٥- ضع علامة الترقيم المناسبة فيما يأتي :

١- منجزات الثورة اليمنية كثيرة [ ] في مجال التعليم [ ] في مجال الصحة [ ]

٢- ما أحسن النجاح [ ]

٣- أحب المذاكرة [ ] والتفوق [ ]

- اختر الإجابة الصحيحة فيما يأتي :

١- لبيان علاقة السبب بالنتيجة يمكن استخدام :

على الرغم [ ] بسبب هذا [ ] لنوجز [ ]

٢- لتحديد الأهمية النسبية يمكن استخدام :

من المهم [ ] يضاف إلى ذلك [ ] لكن [ ]

٣- لبيان التناقض يمكن استخدام :

خلاصة القول [ ] لكن [ ] على سبيل المثال [ ]

ملحق ٣

اختبار الأداء اللغوي لطلبة المستوى الثالث رياض أطفال .

الاختبار :

يهدف هذا الاختبار إلى قياس مستوى الأداء اللغوي في مقرر مهارات اللغة العربية على النحو الآتي :

١- مهارات الفهم القرائي

٢-مهارات قواعد النحو

٣- مهارات الصحة الإملائية

٤ - مهارات كتابة المقال .

ويتكون الاختبار من أربعة وتسعين سؤالاً موزعة على النحو الآتي :

٤١ سؤالاً صح وخطأ .

٢٠ سؤالاً اختيار من متعدد.

٣٢ سؤالاً قصيراً.

١ سؤال قصير.

الزمن المخصص للإجابة ٦٠ دقيقة :

لفهم القرائي :

١- التمييز بين الأفكار الرئيسة والفرعية :

كانت اليمن منذ أقدم عصور التاريخ مهد حضارة عريقة ،وظلت مدة من الزمن مثار إعجاب العالم ،نظراً لما تتمتع به من خيرات كثيرة ،كان للإنسان اليمني دور في صنع الأحداث التاريخية ،وإرساء دعائم الحضارة .

ضع علامة (/)أمام الفكرة الرئيسة وعلامة (×)أمام الفكرة الفرعية على النحو الآتي :

الفكرة	رئيسة	فرعية
١- كانت اليمن مهد حضارة عريقة .		
٢- ظلت اليمن مثار إعجاب العالم .		
٣- تتمتع اليمن بخيرات كثيرة .		
٤- كان للإنسان اليمني دور في صنع الأحداث التاريخية .		
٥- كان للإنسان اليمني دورفي إرساء دعائم الحضارة .		

٢- ناهيم والمعارف :

تنتشر أحياء بحرية في قاع البحار ، لتشكل حدائق ذات بهجة ، فالأصداف الجميلة ، والزهور البحرية ، والصخور التي تألفت مع الأحياء البحرية ، أقرب ما تكون إلى حدائق حافلة بالزهور.

ضع علامة (✓) أمام المفهوم وعلامة (×)أمام المعارف فيما يأتي :

الفقــرة	مفهوم	معارف
٦- الأصداف الجميلة .		
٧- الزهور البحرية .		
٨- الصخور التي تألفت مع الأحياء البحرية.		
٩- السمك أقرب ما تكون إلى حدائق حافلة بالزهور.		

٣- حقيقة والرأي :

يزخر عالم البحار والمحيطات بكائنات عجيبة ، تثير دهشة الإنسان لما يراه من سحر جمالها ، وتناسق تكوينها.

فالسمك الطائر مزود بزعانف تشبه الأجنحة ، تساعده على مضاعفة سرعته ، وبعض الأسماك مزود بزعانف تمكنه من الدوران والمناورة بسرعة كبيرة .

ضع علامة (صح)أمام العبارة التي تمثل حقيقة وعلامة (خطأ)أمام العبارة التي تمثل رأياً فيما يأتي :

العبارات	حقيقة	رأي
١٠- يزخر عالم البحار بكائنات عجيبة .		
١١- تثير الكائنات دهشة الإنسان.		
١٢- السمك الطائر مزود بزعانف تشبه الأجنحة.		
١٣- تساعد الزعانف على مضاعفة سرعة السمك .		
١٤- بعض الأسماك مزود بزعانف تمكنه من الدوران بسرعة كبيرة		

قواعد النحو :

صحح الأخطاء النحوية في الجمل الآتية :

١- الطالبان مجدين . ٢- صار الطفل شاب . ٣- ليت المسلمون متحدين .

٤- الطلبة يكتبوا الدرس

٥- الأطباء لم يقصرون في أعمالهم . ٦- ليس المدرسين مقصرون .

٧- نتيجة الطالبان عالية. ٨- سلمت على الطالبان المتفوقان .

٩- سرني إنك ناجحاً . ١٠- أنت تحبي الخير لوطنك .

اكتب الأرقام بالحروف في الجمل الآتية :

١- أسرعت ١٣سيارة .٢- شاهدت ١٧ طالباً.٣- وقف في الطابور ٢٩ طالبة .٤ - في البنك ١٣٦٧ ريالاً .٥- تحتوي المكتبة على ٣٩٧٥ قصة.٦- حضر ١١ طالبة .٧- نجح في الاختبار ٣٤٩٦ طالباً.٨- أنا من مواليد سنة ١٩٨٤ م.٩- اشتريت ١ قلم .١٠- زرت ٧ محافظات .

ت الصحة ا ئية :

حدد الكلمات المشتملة على خطأ إملائي وصححه :الطالب لم يجروء على الإهمال .تميزت الأسألة بالبساطة .الإنسان مسؤل عن كلامه .يأس المهمل من النجاح .عبد الرؤف طالبٌ مجدٌ.

حدد الكلمات المشتملة على همزة وصل والكلمات المشتملة على همزة قطع فيما يأتي :

١- اقبل المدرسون مسرورين .٢- يتحمل الأطباء أعباء كثيرة في أثناء العمل .٣- احسن المتصدق إلى الفقير .٤- احتفل الطلبة بنجاحهم .٥- استفحل الفساد .٦- استقوت إسرائيل بأمريكا .٧- اوقف الشرطي سائقاً متهوراً.

كتابة المقال :

أ- مقدمة المقال :

١- إذا أردت أن تكتب مقالاً بعنوان "دور مناهج التعليم في تنمية القيم والمواطنة "فيمكن أن تكون مقدمته .

ينبغي لمناهج التعليم تناول القيم وتنميتها لدى الطلبة ، لأنها تعمل على توجيه سلوكهم واتجاهاتهم ،والاهتمام بتنمية الولاء الوطني والانتماء للوطن.

٢- إذا أردت أن تكتب مقالاً بعنوان :تعزيز الهوية الثقافية لدى طلبة الجامعة في ضوء مخاطر العولمة "فيمكن أن تكون مقدمته.

يعد الحفاظ على الهوية الثقافية تحدياً كبيرًا في عصر السماوات المفتوحة ،ويتطلب التركيزعن الهوية وتنمية الانتماء لدى الطلبة "

٣- إذا أردت أن تكتب مقالاً بعنوان"الوسطية في الإسلام لمواجهة الفكر المتطرف "فيمكن أن تكون مقدمته "

إن أبرز ما يساعد على ظهور التيارات الفكرية المتطرفة لدى أفراد المجتمع المسلم قلة أو غياب الفهم الصحيح لحقيقة الدين، وقلة الوعي بالقضايا الدينية العقدية، والفقهية، والسياسية ،والتشدد

والغلو والتعصب الذي يكون مقدمة للتطرف والإرهاب ".

٤- إذا أردت أن تكتب مقالاً بعنوان"اهتمام المنهج الإسلامي بمعالجة تلوث البيئة "فيمكن أن تكون مقدمته.

" يحرص الإسلام على معالجة تلوث البيئة من خلال التعاليم الواضحة التي تدعو إلى نظافة الجسم والمنزل ،والشارع والبيئة .ويدعو إلى وضع أسس للحجر الصحي للمناطق التي تنتشر فيها الأمراض والأوبئة ".

٥- إذا أردت أن تكتب مقالاً عن استخدام الانترنت في التعليم "فيمكن أن تكون مقدمته.

" تعد شبكة الانترنت من أهم الإنجازات في مجال الاتصالات ،ومجال الحاسوب ،وبدأت في الظهور في السبعينيات من القرن العشرين "

٦ - إذا أردت أن تكتب مقالاً عن التفكير الصحيح أو السليم "فيمكن أن تكون مقدمته

"لا يستطيع الإنسان العاقل أن يلغي تفكيره حتى في ذروة اليأس ،إنه يستخدم تفكيره العقلاني ليسيطر على شعوره وانفعالاته ،أو ليضع حلولاً موضوعية لمشكلات حياته ."

٧- إذا أردت أن تكتب مقالاً بعنوان "الجودة في التعليم" فيمكن أن تكون مقدمته .

"تهتم الدول العربية بالتعليم وفقاً لإمكاناتها المادية والبشرية، وتحتاج إلى خطط وبرامج لتحسين التعليم "

٨- إذا أردت أن تكتب مقالاً عن أهمية القراءة لطلبة الثانوية"فيمكن أن تكون مقدمته

"يزداد اهتمام الدول العربية بالقراءة في السنوات الأخيرة بسبب انتشار الحاسوب والانترنت ."

٩- إذا أردت أن تكتب مقالاً عن "الأمية في الوطن العربي "فيمكن أن تكون مقدمته

"يرى بعض المتخصصين أنه يمكن القضاء على الأمية في الوطن العربي خلال العشر السنوات القادمة ".

١٠- إذا أردت أن تكتب مقالاً بعنوان "المرأة" فيمكن أن مقدمته

"يعود اهتمام المجتمعات والدول بالمرأة إلى العصور السابقة للإسلام التي منحت المرأة حقوقاً كثيرة ."

تمة :

١- كتبت مقالاً : بعنوان "الولاء الوطني "

فيمكن أن تكون خاتمته "يعني الولاء الوطني حب الوطن والإخلاص له والدفاع عنه وخدمته "

٢- كتبت مقالاً بعنوان "الأمن الغذائي العربي"فيمكن أن تكون خاتمته "يتحقق الأمن الغذائي العربي عن طريق الاهتمام بالزراعة والمحاصيل الزراعية التي تؤمن الغذاء، والتكامل بين الدول العربية"

٣- كتبت مقالاً بعنوان "الاهتمام باللغة العربية في مواجهة العولمة "فيمكن أن تكون خاتمته "ينبغي الاهتمام بتعليم اللغة العربية وتعلمها بطرق ميسرة وسهلة ،والتحدث بها والاعتزاز بها "

٤- كتبت مقالاً بعنوان"استخدام التقنيات الحديثة في التعليم "فيمكن أن تكون خاتمته "لن يتقدم التعليم في الدول العربية إلا إذا تم استخدام التقنيات المتطورة في مؤسسات التعليم المختلفة"

٥- كتبت مقالاً بعنوان "التقدم الصناعي "فيمكن أن تكون خاتمته "لا يتحقق التقدم الصناعي لأي دولة إلا بتطوير التعليم ،والتركيز على الجانب العملي"

٦- كتبت مقالاً بعنوان "الثروة المائية "فيمكن أن تكون خاتمته "تندلع الحروب بين بعض الدول بسبب الخلاف على الحدود البرية بدرجة أساسية ،ويقل خلافها على المياه"

٧- كتبت مقالاً بعنوان "أطفال الأنابيب "فيمكن أن تكون خاتمته "صار من السهل أن تشتري أية امرأة جنيناً وتأخذه إلى طبيبها لزرعه في الرحم "

٨- كتبت مقالاً بعنوان "تكنولوجيا الأعضاء الصناعية "فيمكن أن تكون خاتمته "توجد الآف من أجهزة السمع المزروعة في آذان البشر ،والملايين من الكلى الصناعية والشرايين "

٩- كتبت مقالاً بعنوان"الاحتباس الحراري "فيمكن أن تكون خاتمته "حين يستمع الناس إلى تحذيرات المتخصصين في الجغرافيا والمناخ والأرض يتوقع أن هناك مقترحات مستقبلية بعيدة للحد من هذا الموضوع"

١٠- اكتب موضوعاً عن التقدم في مجال الاتصالات والفضائيات بحدود عشرة أسطر مراعياً ما يأتي :

أ- أثر التقدم في مجال الاتصالات والفضائيات على الشعوب والأفراد .

ب- أثر التقدم في مجال الاتصالات والفضائيات على الشعوب والأفراد على مجالات التعليم والاقتصاد ،والصناعة .

ج- ينبغي مراعاة الآتي في كتابة الموضوع :د- اختيار مقدمة تناسب الموضوع .ه- استخدام علامات الترقيم المناسبة .و- استخدام أدوات الربط المناسبة .ز- اختيار الشواهد والأدلة المناسبة .ح- اختيار خاتمة مناسبة للموضوع .ط- مراعاة قواعد النحو والإملاء .ج- الشواهد والأدلة

- ضع علامة (/)أمام الفقرة المتضمنة الشاهد المناسب وعلامة (×)أمام الفقرة المتضمنة الشاهد غير المناسب : س

١- يحث الدين الإسلامي الفرد المسلم على الاقتصاد في الإنفاق وعدم الإسراف أو التبذير ، قال تعالى"والذين إذا أنفقوا لم يسرفوا ولم يقتروا وكان بين ذلك قواما "

٢- تتقدم الأمم والشعوب إذا اعتمدت على أبنائها في البناء والتنمية ، قال الشاعر :

لا يرتقي شعب إلى أوج العلا ما لم يكن بانوه من أبنائه

٣- النساء شقائق الرجال ، وأوصى رسول الله صلى الله عليه وسلم –بالنساء خير عندما قال : واستوصوا بالنساء خيراً، فإنهن عندكم عوان "

٤- لا يحب الله الكبر والمتكبرين وجاء في القرآن الكريم على لسان لقمان وهو يعظ ابنه "ولا تصعر خدك للناس ، ولا تمش في الأرض مرحاً إن الله لا يحب كل مختالاً فخور "

٥- عاشت اليمن قبل الثورة اليمنية ١٩٦٢ م سنوات مظلمة في كل مجالات الحياة ،وتحققت في ظل الثورة منجزات كثيرة ،قال الشاعر يصف ثورة ٢٦ سبتمبر ١٩٦٢ م.

بعثت الصبابة يابلبل كأنك خالقها الأول

٦- يدعو الدين الإسلامي إلى طلب العلم ،قال رسول اله صلى الله عليه وسلم "طلب العلم فريضة على كل مسلم "

٧- تتطلب تربية الأبناء اهتماماً كبيراً من الآباء والمدارس ،ويقول في المثل العربي ،"رب أخ لك لم تلده أمك "

٨- تحتاج الدول العربية إلى زيادة الإنفاق على التعليم والصحة ،لتواكب متطلبات العصر قال الشاعر :

وللحلم أوقات وللجهل مثلها ولكن أوقاتي إلى الحلم أقرب

٩- العدل أساس الحكم ،وإذا ساد العدل بين الناس تستقر أحوالهم ،يقولون في المثل العربي "اليد الواحدة لا تصفق "

د- ضع دائرة حول أداة الربط المناسبة فيما يأتي :

١- إذا أردت أن تلخص بحثاً ، فأداة الربط المناسبة هي :

أ- لكن ب- أولاً ج- بالإضافة إلى هذا

د- لنوجز ما سبق

٢- إذا أردت أن تعبر عن علاقة استفهامية ، فأداة الربط المناسبة هي :

أ- على الرغم من ذلك ب- السؤال هو ج- خلاصة القول د- أولاً

٣- إذا أردت أن تناقض رأياً ، فأداة الربط المناسبة هي :

أ- مع أن ب- من المهم ج- بسبب ذلك د- مثلاً

٤- إذا أردت أن تستطرد في مقالك ، فأداة الربط المناسبة هي :

أ- على سبيل المثال ب- و زيادة على هذا ج- لولا د- لذلك

٥- إذا أردت أن تعبر عن علاقة جوابية فأداة الربط المناسبة هي :

أ- من المهم . ب- بسبب هذا . ج- الجواب د- حينما

٦- إذا أردت أن تحدد الأهمية النسبية في مقالك ، فأداة الربط المناسبة هي :

أ- أوجه الانتباه ب- خلاصة القول ج- يضاف إلى ذلك د- من أجل ذلك

٧- إذا أردت أن توضح فكرة محددة في مقالك ، فأداة الربط المناسبة هي :

أ- في النهاية ب- لذلك ج- للإجابة عن ذلك د- مثلاً

٨- إذا أردت أن تربط بين السبب والنتيجة ، فأداة الربط المناسبة هي :

أ- حتى ب- في الجانب الأخر ج- على سبيل المثال د- أولاً

٩- إذا أردت أن توضح العلاقة التتابعية في مقالك ، فأداة الربط المناسبة هي :

أ- تعليمات أخرى ب- في النهاية ج- لكننا نتساءل د- لو .

١٠- إذا أردت أن توضح العلاقة الشرطية في مقالك ، فأداة الربط المناسبة هي :

أ- وزيادة على ذلك ب- مع أن ج- لولا د- على سبيل المثال .

علامات الترقيم

ه- ضع علامة الترقيم المناسبة داخل المربع فيما يأتي :

١- ماأحسن النجاح ☐

أ- فاصلة ب- فاصلة منقوطة ؛ ج- علامة تعجب ! د- علامة استفهام ؟

٢- هل نجح خالد في الاختبار . ☐

أ- علامة استفهام ؟ ب- نقطتان رأسيتان : ج- شرطة - د- نقطة .

٣- ذهب حسين إلى الطبيب فعالجه

أ- علامة تعجب ! ب- فاصلة ، ج- علامة استفهام ؟ د- فاصلة منقوطة ؛ ☐

٤- قال المعلم لتلاميذه ☐ اجتهدوا في دروسكم

أ- نقطتان رأسيتان ب- علامة "تنصيص" ج- شرطة - د- فاصلة منقوطة ؛

٥- الرسول صلى الله عليه وسلم قدوة المسلمين

أ- شرطتان قبل الكلام وبعده ب- علامة استفهام ؟ ج- فاصلة ، د- نقطة . ☐

٦- أحمد طالب مجدٌ وهو من أعز أصحابي

أ- نقطة . ب- فاصلة ، ج- علامة تعجب ! د- فاصلة منقوطة ؛

٧- سافر شهاب إلى القاهرة ☐ لأنه يدرس هناك

أ- نقطتان رأسيتان ب- علامة استفهام ؟ ج- نقطة. د- فاصلة منقوطة ؛

٨- يا محمد اجتهد في دروسك ☐

أ- نقطة. ب- علامة تعجب ! ج- شرطة - د- فاصلة ، ☐

٩- خرجت من المنزل والجو الجميل

أ- فاصلة منقوطة ؛ ب- علامة تعجب ! ج- فاصلة ، د- نقطة.

١٠- ذهبت إلى طبيب متخرج في فرنسا [ ] فتعالجت عنده

أ- فاصلة ، ب- نقطة. ج- شرطتان - د- - علامة تعجب !

ملحق (٤)مفتاح تصحيح اختبار الأداء اللغوي

١- **م القرائي :**

١٤ جة

رقم السؤال	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤
رمز الإجابة	رئيسه	فرعية	رئيسه	رئيسه	رئيسه	مفهوم	مفهوم	مفهوم	معارف	حقيقة	رأي	حقيقة	حقيقة	حقيقة

٢- المقدمات : **١٠ درجات**

رقم السؤال	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠
رمز الإجابة	✓	✓	✓	✓	✓	✓	×	×	×	×

٣- الخاتمة : **٩ درجات**

رقم السؤال	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩
رمز الإجابة	✓	✓	✓	✓	✓	×	×	✓	×

٤- الشواهد والأدلة : **٨**

درجات

رقم السؤال	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩
رمز الإجابة	✓	✓	✓	✓	×	×	×	×	×

٥- أدوات الربط : ٨

درجات

رقم السؤال	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠
رمز الإجابة	د	ب	أ	ب	ج	أ	د	أ	ب	ج

٦- علامات الترقيم : ١٠

درجات

رقم السؤال	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠
رمز الإجابة	ج	أ	د	أ	أ	ب	د	ب	ج	ج

٧- نحو ٢٠ درجة

٨- إملاء ١٢ درجة

٩- كتابة مقال ٧ درجات

معوقات استخدام نتائج البحث التربوي التطبيقي في صناعة القرار التربوي
كما يراها الباحثون والقادة التربويون في اليمن

د. لب الهبوب

أستاذ أصول التربية المشارك كلية التربية ، جامعة إب

خص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على معوقات الاستفادة من نتائج البحوث التربوية التطبيقية في صناعة القرار التربوي، من وجهة نظر الباحثين والقادة التربويين في اليمن. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات، تضمنت (٥٠) فقرة / معوقاً، وتوزعت في مجالين: مجال المعوقات التي تعود إلى البحث التربوي، ويتضمن (٢٥) معوقاً، ومجال المعوقات التي تعود إلى صناعة القرار وعددها (٢٥) معوقاً. وبعد التحقق من الخصائص القياسية للأداة، تم تطبيقها على عينة من الباحثين التربويين في مراكز البحث التربوي وكليات التربية وعددهم (١٥٠) باحثاً ومن القيادات الإدارية في مكاتب التربية وفي كليات التربية، في كل من أمانة العاصمة وعدن وتعز وإب، وبلغ عدد هذه القيادات الإدارية (٦٠) قائداً إداريا. و تم التطبيق الميداني للأداة خلال الفترة من ١٥ – ٣٠ /٥/ ٢٠٠٩م / ٢٠١٠م. وخلصت الدراسة إلى جملة من النتائج، أهمها:

- أن تقديرات أفراد العينة تفيد بأن جميع ما ورد في الأداة من فقرات هي معوقات حقيقية، وبدرجة كبيرة، حيث حصلت الأداة إجمالاً على وسط مرجح مقداره (٣,٥٨) ووزن نسبي (٧١,٦٠٪) وفقاً لمقياس (ليكرت) الخماسي.
- أظهرت النتائج أن المعوقات التي تعود إلى صناعة القرار التربوي، هي الأعلى، بوسط مرجح (٣,٧٢) ووزن نسبي (٧٤,٣٪)، في حين حصلت المعوقات التي تعود إلى البحث التربوي على وسط مرجح (٣,٤٣) ووزن نسبي (٦٨,٥٪).
- كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة معنوية في تقديرات أفراد العينة حول معوقات الإفادة من نتائج البحوث التربوية في صناعة القرار.

وفي ضوء نتائج الدراسة قدم الباحث مصفوفة من التوصيات والمقترحات اللازمة لمواجهة هذه المشكلة.

أ ر المنهجي:

يتة راسة: تنبع أهمية الدراسة من أهمية البحث التربوي، كنوع بارز من أنواع البحث العلمي، وأهمية دوره في ترشيد عملية صنع القرار، فقد بات من أبرز المؤشرات لنمو أي مجتمع وتطوره، الاهتمام بالبحث العلمي في شتى الميادين وفي مقدمتها الميدان التربوي.

ذلك أن البحث العلمي والنظام والتربوي، يمثلان أبرز الركائز الأساسية لمنظومة المعرفة في أي مجتمع، وبقدر ما يتحقق لهما من إصلاح وتطوير، بقدر ما تتحدد فاعليتهما في إنتاج مقومات التقدم والرقي لذلك المجتمع، (عبد الرحمن، ٢٠٠٦، ص٧٥٩).

فلا شك أن النظم التربوي المتقدمة إنما تقدمت بفضل البحث العلمي التربوية، لاسيما البحث العلمي التطبيقي، (توفيق ، ١٩٨٧ ، ص ٩). ومن ثم، فإن الاهتمام بالبحث العلمي في المجال التربوي، غدا مسالة رئيسية تنم عن ترسخ الثقافة العلمية وتنامي الاتجاهات الإيجابية نحو الإصلاح والتطوير التربوي لدى القائمين على شئون التعليم وفي طليعتهم الباحثون وصناع القرار، (توفيق، ١٩٨٧، ص ٩)، **(IBE, NIER , 1999, P 9)**.

ولمّا كانت حاجة العلوم التربوية ماسة إلى البحوث الأساسية التي تستهدف إثراء المعرفة الإنسانية في المجال التربوي؛ فإن الحاجة إلى البحوث التطبيقية أصبحت أعظم، نتيجة لعلاقتها الوثيقة بالمشكلات التي تعاني منها نظم التعليم على مستوى الممارسات الميدانية، (بدران ٢٠٠٧، ص ٥٧).

ولا ريب في أن تنامي الوعي بأهمية البحث التربوي التطبيقي والسعي الحثيث نحو الإفادة من نتائجه في عملية صنع القرار، قد أفضى في الأخير إلى المشاركة الفاعلة للبحث التربوي في عملية التطوير والإصلاح التربوي. بمعنى آخر، أن أهمية البحث التربوي التطبيقي تكمن فيما يترتب عنه من نتائج إجرائية قابلة للتطبيق والمساهمة الفاعلة في توجيه مسارات صناعة القرار نحو مواجهة المشكلات التربوية.

أي أن اتخاذ القرار الرشيد يتوقف على توافر المعلومات والبيانات الدقيقة عن المشكلة محل صناعة القرار (القباطي ١٩٩٢ص**100**). ذلك أن العالم اليوم يعيش عصر المعرفة وتقنيات المعلومات، ومن ثم فإنه من الصعوبة بمكان اتخاذ قرار رشيد، دون أن تتوافر له القاعدة الأساسية الكافية من المعلومات، التي تجعل منه قراراً صائباً قدر الإمكان. لذلك فإن الالتحام بين المعرفة العلمية وعملية صناعة القرار، أصبح أمراً ضرورياً لترشيد عملية صناعة القرار من جهة، ولتطوير

البحث التربوي نفسه من جهة أخرى.

وقد تنامي الاهتمام بمسألة توثيق العلاقة بين معطيات البحث التربوي التطبيقي وعملية صناعة القرار في العصر الراهن، نتيجة لكثرة المستجدات، وتعقد المشكلات التي تواجهها النظم التربوية المعاصرة، وحرصاً على تفعيل دور النظم التربوية في التنمية والتقدم والريادة، إذ أصبحت قضية البحث التربوي، قضية عالمية وتحولت من موضوع يقتصر على اهتمام الباحثين وصناع القرار، إلى موضوع أو شأن مجتمعي وحضاري. فما يعرف اليوم بالفجوة المعرفية أو العلمية بين الدول المتقدمة والدول النامية، وبالتالي بين النظم التربوية في الدول المتقدمة والدول النامية، ما هي إلا مسألة فروق في مستوى البحث العلمي التربوي، وطبيعة الجهود التي تبذل في سبيل تفعيل دوره في العملية التنموية، انطلاقاً من تطوير العملية التربوية، (الخياط، ١٩٩٨، ص ١٧).

فنحن نعيش اليوم في عصر أصبحت فيه القوة والريادة لمن يملك العلم والمعرفة العلمية، ويسعى جاهداً لتوظيفها في تحسين واقعه وأنماط معيشته (قسيس وآخرون،٢٠٠٨،ص٢٨). ولقد أدركت الدول المتقدمة أن مستوى فاعلية توظيف المعرفة في واقع الممارسات الميدانية، إنما ترتبط في الأساس بطبيعة العلاقة بين معطيات البحث التربوي وعملية صناعة القرار؛ لذلك سعت هذه الدول حثيثاً لوضع السياسات والاستراتيجيات المنظمة لأولويات البحث التربوي التطبيقي التي تضمن ربط نتائجة بعملية صنع القرار، كما سخرت الإمكانات البشرية والمادية اللازمة لتفعيل العلاقة بين الباحثين وصناع القرار وتذليل الكثير من المعوقات التي تحول دون ذلك (المسوري، ٢٠٠٣، ص ٩ – ١٠). بل إن الكثير من الدول المانحة والمنظمات الدولية ووكالات المعونة الثنائية للدول النامية، قد أصرت ومازالت في السنوات الأخيرة على عقلانية صناعة القرار وضرورة استنادها على معطيات المعرفة العلمية البحثية (عبدا لموجود، ٢٠٠٢، ص ٢٨).

كما كرس العديد من المؤتمرات والأبحاث والدراسات والفعاليات العلمية لتقصي واقع العلاقة بين البحث التربوي التطبيقي وصناعة القرار، وخلصت إلى جملة في النتائج والتوصيات المعنية بضرورة تفعيل هذه العلاقة عن طريق تكريس المزيد من الاهتمام بأسباب الفجوة القائمة بين معطيات البحث التربوي التطبيقي وعلمية صناعة القرار، ولعل أبرز تلك الجهود العلمية على المستوى العالمي ما يلي :

(Kerlinger, 1971) , (Pricket&Others , 1990),(Brown, 1994) , (Remando, 1995) , (IBE & NIER, 1995) , (Reimers & McGinn, 1995) Edwards & Rideout, 1991).

ولكن على الرغم من تلك الجهود، سواء الرسمية أو الأكاديمية الهادفة إلى تفعيل هذه العلاقة، غير أن الفجوة بين معطيات البحث التربوي التطبيقي وصناعة القرار، مازالت قائمة، وأن مسألة الانصراف عن استخدام المعرفة البحثية وتجاهل نتائج البحث التربوي في صنع القرار، غير قاصرة على الميدان التربوي وحده، وعلى الدول النامية فقط، وإن كانت المسألة في هذا الميدان وفي هذه الدول على وجه التحديد أكثر حدة وأكثر حاجة إلى مزيد من البحث والدراسة، لتقصي طبيعة الأسباب والمعوقات التي تضعف هذه العلاقة ، ولعل ذلك هو أبرز ما خلصت إليه دراسات كلٍ من: (Weiss , 1977) ,(Rich , 1981), (Snow , 1995) (Fenger 1992) , (Burkhard & Schooenfeld, 2003)

وعلى المستوى القومي العربي، حظيت هذه المسألة باهتمام متنام، سواء على المستوى الرسمي أو على المستوى الأكاديمي، فعلى الرغم من التطور النسبي الذي طرأ على بنية البحث التربوي وتنامي عدد الباحثين والمؤسسات البحثية في مختلف البلدان العربية في السنوات الأخيرة، غير أن الإشكالية تتجلي في ضعف فاعلية البحث التربوي التطبيقي في صناعة القرار، ومن ثم في ندرة الدراسات المكرسة للكشف عن المعوقات التي تحول دون ذلك. فقد كان من أبرز المبادئ التي أعلنتها استراتيجية تطوير التربية العربية، ومن وقت مبكر، ضرورة استناد النظم التربوية العربية على معطيات البحث العلمي والتربوي، لاسيما في اتخاذ القرارات، (إليكسو١٩٧٨ ، ٣٣٦). وكان من بين أهم المهام والأدوار التي عنيت بها الإستراتيجية العربية للتعليم العالي والبحث العلمي، توجيه البحث العلمي بما يتلاءم مع احتياجات المجتمعات العربية، (ليكسو، ١٩٩٣، ص١٠٣).

وأكد تقرير التنمية الإنسانية العربية الثاني، " نحو إقامة مجتمع المعرفة"(٢٠٠٣) ضرورة توظيف المعرفة العلمية في واقع الحياة المجتمعية، بما يخدم العملية التنموية بمختلف أبعادها، (التقرير، ص ٧٤).

كما شغلت هذه المسألة بال الكثير من الباحثين التربويين في الساحة التربوية العربية، إذ نجد دراسات كل من(همام ، ١٩٨٠)، (أبو زينة ، ١٩٨٤) ، (الأنصاري ١٩٨٥) ،(مطر ، ١٩٨٦) ، (حنا ، ١٩٩١)، (عبدالموجود ، ٢٠٠٢)، (الصطوف، ٢٠٠١)، (أبو كليلة، ٢٠٠٢)،قد خلصت جميعها إلى ضرورة تكريس المزيد من الاهتمام بمسألة توظيف معطيات البحث التربوي التطبيقي في واقع الممارسات، وضرورة الخوض في تقصي طبيعة المعوقات التي تحول دون هذه العملية.

وتزداد الحاجة لمثل هذه الجهود في اليمن، لكثرة مشكلاتها التربوية وتعقدها من جهة، وندرة الدراسات المعنية بقضايا البحث التربوي وتحدياته في اليمن، من جهة أخرى، فقد خلصت بعض الدارسات والبحوث إلى عدد من التوصيات الداعية لضرورة ربط نتائج البحث التربوي بواقع الممارسات، ومن أبرزها : دراسة (الخياط ، ١٩٩٨)، (أسعد ، ١٩٩٩م)، (المسوري ، ٢٠٠٣)، ومن جهة أخرى،

كما خلصت بعض الدراسات المكرسة لقضايا صناعة القرار التربوي في اليمن، فضلاً عن ضرورة تكريس مزيد من الاهتمام بهذه المسألة، بما يساعد على توجيهها نحو الإفادة من نتائج البحوث التربوية التطبيقية، ومن أبرز هذه الدراسات ، دراسة (القباطي ، ١٩٩٢) ، (العمراني ، ١٩٩٢)، (الحبيشي ، ١٩٩٧)،(عبدالعزيز ، ٢٠٠٥). غير أن هذه البحوث والدراسات، سواء المكرسة لقضايا البحث التربوي، أو تلك المعنية بمسألة صناعة القرار واتخاذه، لم تكن في الأساس معنية بدراسة واقع العلاقة بين هذين البعدين، أي نتائج البحث التربوي التطبيقي وصناعة القرار، وإنما تمحورت كل مجموعة من هذه الدراسات في أحد بعدي هذه المعادلة، فضلاً عن أن معظم الدراسات التي كرست لقضايا البحث التربوي، قد اقتصرت على مجرد الاهتمام النظري بهذه المسألة، ولم تتجاوز ذلك الاهتمام إلى تقصي واقع البحث التربوي على المستوى الميداني، ثم إن هذه الدراسات قد تناولت البحث التربوي بعموميته وبمختلف أنواعه دون التركيز على البحث التربوي التطبيقي، وطبيعة علاقته بصناعة القرار التربوي، ولعل في هذه المسوغات ما يبرر القيام بهذه الدراسة. أما الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية، فيمكن بلورتها على النحو الأتي :

- إن الدراسة تأتي في وقت يشهد فيه البحث العلمي في اليمن جهوداً تطويرية، تستهدف تفعيل دوره في واقع الممارسات، ومن ثم يمكن أن تساهم نتائج الدراسة الحالية في تعزيز هذه الجهود الإصلاحية، سواء في جانبها المتعلق بالبحث التربوي نفسه، أو في الجهة المعنية بتنفيذ نتائجه.
- قد تسهم نتائج الدراسة الحالية في لفت انتباه الباحثين لإجراء مزيد من الدراسات والبحوث المعنية بهذا الموضوع، لإضاءة حول هذه المشكلة، لاسيما حول مسألة العلاقة بين البحث التربوي وصناعة القرار.
- تمثل الدراسة الحالية إسهاما متواضعاً في سد الندرة الملحوظة في الدراسات والبحوث المكرسة لهذه الإشكالية.

الدراسة: إن المتابع لأوضاع البحث التربوي في اليمن، وعلاقته بواقع الممارسات التربوية و بعملية صناعة القرار واتخاذه، سيجد أن الكثير من البحوث التربوية، وخاصة التطبيقية منها، تسير في واد، وتسير صناعة القرار في واد آخر. فعلى الرغم من تنامي عدد البحوث التربوية، لاسيما التطبيقية، نجد تفاقماً وتصاعداً للمشكلات التربوية، يتجلى ذلك في تنامي التذمر وتعالي الشكوى من مختلف الأطراف حول ضعف فاعلية البحث التربوي في توجيه عملية صنع القرار نحو مواجهة المشكلات التربوية.

فالباحثون يكثرون الشكوى من غياب العناية بنتائج بحوثهم،إذ لا يستفاد منها في مجال إصدار القرار التربوي، أوفي تطوير العملية التعليمية، وفي الوقت نفسه يشكو العاملون في الميدان التربوي، لاسيما صناع القرار، من تجاهل الباحثين لكثير من المشكلات التربوية وضعف فاعلية البحوث التربوية في معالجة المشكلات ذات الأولوية لديهم.

فقد تنامت الجهود الرسمية المعنية بشؤون البحث التربوي وازداد عدد البحوث والدراسات التربوية التطبيقية. ولكن ما الحصاد النهائي لهذه الجهود البحثية؟ ما الترياق والدواء الذي تقدمه لأوجاعنا التربوية ومشكلاتنا التعليمية المزمنة التي تزداد تفاقماً يوماً بعد يوم؟! إن هذه الجهود تبقى مجرد أوراق بلا ترياق، إذا لم تجد طريقها إلى واقع الممارسات.

ومن جهة أخرى تشير التقارير الرسمية ونوهت الدراسات والبحوث المعنية بصناعة القرار إلى أن القرار التربوي في اليمن، ضعيف الصلة بمعطيات البحث العلمي والتربوي. فقد أشار تقرير التنمية البشرية الوطني الثالث ٢٠٠٥ إلى أن البحث العلمي في اليمن، ما زال في أسفل قائمة أولويات الحكومة، وسيبقى هامشياً في دوره وفاعليته في صنع القرار وفي عملية التنمية والتطوير (وزارة التخطيط، ٢٠٠٥، ص ١٠٤). ونوهت الاستراتيجية الوطنية للتعليم العالي والبحث العلمي ٢٠٠٦ إلى ضعف ثقافة البحث العلمي وتدني فاعليته في التنمية والتطوير،(الإستراتيجية، ص٤١). وأكدت دراسات أخرى، مثل دراسة: (عبدالعزيز،٢٠٠٥،ص١٠٥)، ودراسة (القباطي، ١٩٩٢، ص٦٦،٦٧)، أن صناعة القرار التربوي في اليمن عملية، تتأثر بخبرة صانع القرار، أكثر مما تتأثر بمعطيات البحث العلمي التربوي.

لذلك فإن هذه الإشكالية، كما تؤكدها الوقائع الميدانية، وتعززها الأسانيد العلمية وتفرضها البداهة المنطقية، يصعب فهمها على نحو مجتزأ بإرجاع أسبابها إلى أحد بعدي العلاقة، وإنما قد تفهم على نحو أدق إذا ما افترضنا بأن هذه المشكلة تعود في الأساس إلى الباحثين وصانعي

القرار. واستناداً إلى مؤشرات الواقع الميداني وتأكيدات البحوث والدراسات السابقة، وفي ضوء خبرة الباحث وملامسته عن قرب لهذه المشكلة، فقد خلص الباحث إلى أن المعالجة العلمية لإشكالية العلاقة بين نتائج البحث التربوي التطبيقي وصناعة القرار التربوي، إنما تقتضي القيام بدراسة علمية ميدانية تتقصى حقيقة المعوقات التي تضعف هذه العلاقة، وذلك عبر استطلاع آراء عينة من الباحثين والقيادات التربوية. وعليه، يمكن بلورة مشكلة الدراسة الحالية بالسؤال الآتي:

ما معوقات الاستفادة من نتائج البحث التربوي التطبيقي في صناعة القرارات التربوية، كما يراها الباحثون والقادة التربويون في اليمن؟

الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى تشخيص واقع العلاقة بين نتائج البحث التربوي التطبيقي وعملية صنع القرار من وجهة نظر الباحثين والقيادات التربوية في اليمن، وذلك من خلال الإجابة على الأسئلة الآتية:

- ما أبرز معوقات الإفادة من نتائج البحث التربوي التطبيقي في صنع القرار؟
- ما مدى إسهام كل من الباحثين التربويين وصانعي القرار في ظهور هذه المعوقات؟
- هل توجد فروق ذات دلالة معنوية في تقديرات أفراد العينة لهذه المعوقات؛ تبعاً لمتغير الوظيفة (باحثين/إداريين)، ومتغير جهة العمل (مؤسسات البحث التربوي/مؤسسات صنع القرار) ؟

دراسة : تقتصر الدراسة الحالية على تشخيص معوقات الاستفادة من نتائج البحث التربوي التطبيقي في صناعة القرار، وذلك عبر استطلاع آراء عينة من الباحثين التربويين والقيادات التربوية في بعض المحافظات اليمنية (صنعاء، عدن، تعز، إب) خلال العام الدراسي ٢٠٠٩ / ٢٠١٠م.

، الدراسة :

- **وقات:** يقصد بالمعوقات في الدراسة الحالية، الصعوبات، التي تحول دون الاستفادة من نتائج البحوث التربوية التطبيقية في عملية صناعة القرار التربوي، وهي صعوبات قد تعود إلى طبيعة البحث التربوي نفسه، أو إلى طبيعة عملية صنع القرار، أو لكليهما معاً.
- **ي التطبيقي:** يقصد به في هذه الدراسة النشاط البحثي الذي يستخدم الطريقة العلمية المنهجية في دراسة المشكلات التربوية، دراسة ميدانية تستهدف التوصل إلى حلول إجرائية لبعض المشكلات التربوية في واقع الممارسات، من خلال

توجيه عملية صناعة القرار لاتخاذ القرارات السليمة لمعالجة تلك المشكلات، بما يساعد على تطوير النظام التربوي، سواء كانت هذه البحوث، أكاديمية تربوية، كرسائل الماجستير أو الدكتوراه أم دراسات الترقية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية، أو تلك البحوث التي تعد في إدارات و مراكز البحث والتطوير التربوي.

- **ا القرار:** يقصد بصناعة القرار في الدراسة الحالية، سلسلة لإجراءات المنظمة التي يتخذها القادة التربويون أثناء عملهم والتي ينبغي أن تستند على قاعدة من البيانات والمعلومات الدقيقة التي تمكنهم من اختيار أفضل البدائل المتاحة لاتخاذ القرار المناسب حول معالجة المشكلات التربوية التي تواجههم، والدراسة الحالية تتناول عملية صناعة القرار، باعتبارها سلسلة من الإجراءات التي تنتهي باتخاذ القرار.

دراسة: استخدم في الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي المسحي في مسارين متكاملين:

- المسار الأول: ويتمثل بالاستعراض التحليلي النقدي للخلفية النظرية المتعلقة بقضايا البحث التربوي التطبيقي وطبيعة علاقته بعملية صناعة القرار، وذلك للوقوف عند آخر ما توصلت إليه الأدبيات السابقة في هذا المجال، وبما يبرر القيام بهذه الدراسة، بغية الإسهام المتواضع لهذه الجهود العلمية.
- المسار الثاني: ويتمثل في تقصي واقع العلاقة بين البحث التربوي التطبيقي وصناعة القرار على مستوى الممارسات الميدانية، عبر استطلاع آراء عينة من الباحثين والقيادات التربوية في بعض محافظات الجمهورية حول معوقات الإفادة في نتائج البحث التربوي التطبيقي في صناعة القرار التربوي.

نيا: النظرية ت السابقة:

- بقي واتجاهات تطويره:

لقد نشأ البحث التربوي في سياق نشأة البحث العلمي، حيث تعود الجهود الرئيسة لنشأته إلى مطلع القرن العشرين. حيث بدأ التأكيد في العقود الأولى من هذه النشأة، على إجراء البحوث الأساسية (Basic Research) أو البحوث البحتة (Pure Research) التي كانت تجرى في الميدان التربوي، كغيره من الميادين المعرفية، لغرض صناعة البحث التربوي نفسه، من حيث ترسيخ أسسه العلمية وبناء إجراءاته المنهجية، وبما يساعد على تطوير العلوم التربوية، من خلال اكتشاف المبادئ

والتعميمات ووضع الأسس النظرية التي تستند إليها هذه العلوم، وذلك من خلال التوصل إلى معارف وحقائق جديدة توسع حدود المعرفة الإنسانية في المجال التربوي.

ونتيجة لتلك الجهود العلمية الصرفة، شهد البحث التربوي، كغيره من أنواع البحث العلمي، تطوراً ملحوظاً، تجلى في اكتمال بنيته المنهجية وتعدد أساليبه البحثية، غير إن الإشكالية ظلت قائمة حول وظيفية البحث التربوي، ومدى الجدوى من نتائجه في واقع الممارسات الميدانية، بدءاً من عملية صنع القرار.

ذلك أن القيمة العلمية للبحث، لا تقتصر على محض الدقة العلمية والحبكة المنهجية المعنية بإجراءات تنفيذ البحث، وإنما تقاس أيضاً من منظور قيمته العملية، التطبيقية، المرتبطة بتوظيف نتائجه وتوجيهها نحو معالجة المشكلات التربوية وتطوير العملية التعليمية، (Kerlinger,1971 , p6).

لذلك بدأ التأكيد، منذ منتصف القرن الماضي، على وظيفية البحث التربوي، من خلال إعطاء الأولوية للبحوث التربوية التطبيقية (**Applied Research**) الهادفة إلى توجيه الفعل التربوي في واقع الممارسات وتحسين العملية التربوية، من خلال التركيز على دراسة المشكلات الأكثر تعقيداً في الواقع التربوي والسعي المنهجي؛ لإيجاد الحلول المناسبة لها، والممكنة التطبيق، بدءاً من عملية صناعة القرار التربوي (عكاشة وآخرون، ١٩٩٠ص ٢٠). وذلك انطلاقاً من التسليم بأن البحث التربوي لا يعمل في فراغ، وإنما يستمد مقوماته من الواقع التربوي، بالكشف عن مشكلاته، والسعي العلمي لتقديم الحلول الإجرائية لهذه المشكلات. فالبحث التربوي الذي لا يرتبط بالواقع أو يعرض لمسائل هامشية فيه، هو بحث ضعيف الفاعلية في تطوير العملية التربوية (طلبة، ١٩٩١م، ص٢٢).

لقد أدى الاهتمام بالبحوث التطبيقية إلى ظهور أنواع جديدة وعديدة للبحث التربوي، معظمها يدخل في نطاق البحوث التطبيقية، وأبرزها بحوث التطوير وبحوث الفعل **Action Research** وبحوث صنع القرار**Decision- Making Research** وبحوث التقويم والبحوث الإجرائية. وبذلك لم يعد البحث التربوي يقتصر على مجرد معرفة الواقع والتعرف على طبيعة الظواهر التربوية، وإنما صار يهدف إلى تغيير الواقع التربوي وتطويره (Rouch , 1991 , ERIC).

هنا تجدر الإشارة إلى أنه وعلى الرغم من اختلاف البحوث الأساسية عن البحوث التطبيقية في الهدف، إلاّ أنهما يشتركان في الإجراءات المنهجية، ويكمل كل منهما الآخر في الجوانب التطويرية. فالانفصام بين المعرفة لذاتها والمعرفة لفائدتها، أخذ في الانحسار، بل والزوال، ليحل

محله ترابط عضوي بين الأساسي والتطبيقي، وبين النظري والعملي، وبين الأكاديمي والرسمي، وبين الكمي والكيفي، وهذا التطور المعرفي أوجد للإنسان قدرة هائلة، ليس فقط على تفسير الظواهر والتنبؤ بها، بل على ضبطها وتوجيهها لصالح العملية التنموية في مجالات الحياة المختلفة، بما فيها الجانب التربوي (الغصيني، ١٩٨٣ ص٢٢١).

ومع ذلك، هناك من يرى أن هذه العلاقة التكاملية بين البحث الأساسي والبحث التطبيقي، لاسيما في المجال التربوي، قد تراجعت نسبياً في العقود الأخيرة، وخاصة بعد توثق العلاقة بين البحث التطبيقي ورسم السياسة التعليمية وصنع القرار، حيث أفضت هذه العلاقة إلى تراجع البحوث الأساسية في كثير من العلوم، بما فيها العلوم التربوية، باعتبار أن هذه البحوث تمثل نماذج معرفية، غير مرغوب فيها من قبل صناع القرار، الأمر الذي من شأنه إعاقة تطوير الفكر التربوي بل وجمود العملية التربوية نفسها. وآيا كانت النظرة لطبيعة هذه العلاقة، فإن البحوث التطبيقية تمثل مرحلة متقدمة من مراحل تطور البحث التربوي في سياق مسيرة البحث العلمي، لتزداد تقدماً وفاعلية بازدياد توطيد العلاقة بين الباحثين وصناع القرار، وهذا ما يهمنا في هذا المقام.

بيقي وصناعة القرار:

لم يعد ينظر إلى البحث التربوي، كما سبقت الإشارة، على أساس أنه استقصاء علمي يستهدف وصف الظواهر التربوية وتفسيرها، لإضافة معرفة جديدة في هذا الميدان، فحسب، وإنما صار ينظر إليه كعامل رئيس في تطوير العملية التربوية، من خلال إسهامه الفاعل في توجيه الممارسات التربوية، بدءاً من عملية صناعة القرار واتخاذه، على اعتبار أن هذه العملية تمثل المحور الذي تدور حوله مجمل الجوانب المرتبطة بالعملية التربوية على مستوى الممارسات.

فالبحث التربوي مهما كان أصيلاً ومنهجياً، ومهما بذل فيه من جهد واستغرق من الوقت والكلفة، ومهما كانت نتائجه إجرائية أو ممكنة التطبيق(Applicability)، فإن كل ذلك يظل حبراً على ورق، أو كما يقال "أوراق بلا ترياق" لأنه يظل بحاجة إلى قرار يضع نتائجه موضع التنفيذ، وهذا القرار لا يملكه الباحث، وإنما هو في النهاية من سلطات القائد التربوي.

بمعنى آخر إذا كانت معرفة الواقع وتحديد مشكلاته وتقديم الحلول الإجرائية لها، هي مهمة محورية يضطلع بها الباحثون التربويون، فإن هناك مهمة أخرى أشد إلحاحاً وأكثر أهمية وفاعلية في استكمال حلقات العملية البحثية يتعين أن يضطلع بها صانعو القرار، وتتمثل هذه المهمة بتنفيذ تلك المعالجات والحلول في واقع الممارسات التربوية. فصانعو القرار على مختلف مستوياتهم

التنفيذية، ليس من مهامهم إنتاج المعرفة البحثية وتقديم الحلول العملية، وإنما واجبهم الأول يتمثل بالاختيار مما هو متاح ومناسب من تلك الحلول والبدائل البحثية، وفي حالة غياب هذا المبدأ التكاملي، تظل العملية البحثية منقوصة في مبتغاها، كما إن عملية صنع القرار ستسير وفق اجتهادات شخصية، قد تكون صائبة أو غير صائبة (بدران، ٢٠٠٧، ص٥٧).

فالعمل الإداري في المجال التربوي، كغيره من المجالات الحياتية، يتمثل في جوهره، بسلسلة متتابعة ومنظومة متناغمة من تحديد الاختيارات وتوجيه المسارات وتقنين الإجراءات، بما يساعد على اتخاذ القرار المناسب لتهيئة ظروف العمل بجميع مكوناته وعناصره، ليسير في المسار الصحيح نحو تحقيق الأهداف المنشودة (عبدالموجود، ٢٠٠٠، ص٢٣). لذلك تعد عملية صناعة القرار واتخاذه في رأي سيمون (Simon)، لب الإدارة وقلبها النابض (عبدالعزيز، ٢٠٠٥، ص ١٤). وبالتالي فإنها ليست بالعملية السهلة، كونها تتطلب كثيراً من نفاذ البصيرة وإسنادا من المعرفة العلمية، (عياصرة، ٢٠٠٦، ص١٨). والقائد التربوي الناجح، لا يركن لمنصبه الوظيفي، مهما كان رفيعاً، ولا إلى خبرته، مهما كانت عريضة، ولا إلى معرفته، مهما كانت عميقة، وإنما هو يؤمن بأن لا سلطان في العمل التربوي، إلا للعلم والبحث العلمي. لذلك، فإن صناعة القرار، هي أيضاً بحاجة إلى تبني ثقافة العلم وإرساء قيم وأعراف البحث العلمي، حتى تضمن سلامة اختياراتها ورشد قراراتها.

فتوظيف المعرفة والمعلومات البحثية في صناعة القرار، يجعل القرار أكثر مصداقية وأكثر تعبيراً عن الحاجات الفعلية، وأكثر واقعية وارتباطاً بالظروف والإمكانات المتاحة، ومن ثم يكون أكثر مصداقية في تفهم المشكلة وأكثر فاعلية في وتحديد الحلول المناسبة لها. بل إن عملية صنع القرار واتخاذه تشبه إلى حد كبير عملية البحث نفسها، من حيث أنها تبدأ بالتعريف بالمشكلة وجمع المعلومات وتحديد البدائل وتقويمها، لتخلص إلى اتخاذ القرار وتقويم الآثار المترتبة عليه، (P:20 Nigro 1948)، لذلك يقال أن الإدارة بلا بحث تكون عمياء، والبحوث بلا تطبيق، تكون صماء (عبدالموجود، ٢٠٠٠، ص٢٣). فالأساس المعلوماتي، إذن، يمثل بعداً هاماً من أبعاد عملية صناعة القرار. وإذا غاب هذا البعد، انفصل القرار عن حاضر المشكلات التربوية ومستقبلها، واقتصر تأثيره على ردود الأفعال وعلى تسيير هذه المشكلات واللف حولها أكثر من اقتحامها والتخلص منها، (عبد الموجود، ٢٠٠٠، ص٢٧) كما إن العمل البحثي، وخاصة إذا كان من النوع التطبيقي، لا تكتمل مقوماته ولا تتحقق أهدافه، ما لم توظف نتائجه في واقع الممارسات التربوية، بدء من عملية

صناعة القرار التربوي.

وبناءً على ذلك ازدهر العمل البحثي التطبيقي وتناما دوره في رسم السياسة التربوية وصناعة القرار في البلدان المتقدمة، بداء من عقد الخمسينات من القرن الماضي، فقد فطن القادة التربويون إلى أن العمل البحثي التربوي التطبيقي يمثل الجهاز العصبي للعمل التربوي، كما أدركوا أن عملية اتخاذ القرار ليست بالعملية السهلة، فهي وإن تطلبت كثيراً في نفاذ البصيرة وقدراً من الخبرة والممارسة، تظل بحاجة ماسة إلى المعرفة العلمية بواقع المشكلات التربوية، وهنا ترسخت القناعة بأن توظيف نتائج البحوث التطبيقية في صناعة القرار، يجعل القرار أكثر مصداقية وأكثر تعبيراً عن الحاجات الفعلية وأكثر واقعية وارتباطاً بالظروف والإمكانات المتوافرة (عياصرة، ٢٠٠٦، ص ١٨). كما ترسخت قناعة الباحثين أيضاً بأن صنع القرار يمثل بوابة العبور الشرعية لأن يأخذ البحث التربوي التطبيقي مكانه الطبيعي في عملية توظيف المعرفة العلمية والإسهام في جهود تطوير النظم التربوية.

وبهذا التوجه المتناغم، ترسخت العلاقة بين الباحثين وصانعي القرار، فازداد البحث التربوي التطبيقي، تقدماً وازدهاراً؛ بتنامي الاهتمام بتطبيق نتائجه والإفادة منها في صناعة القرار، كما أصبحت عملية صناعة القرار أكثر مصداقية ورشداً، وهو ما أدى في الأخير إلى مزيد من التطور والتقدم للنظم التربوية في البلدان المتقدمة التي تؤمن بهذا المبدأ التشاركي بين الباحثين وصانعي القرار في المجال التربوي وتسعى دائماً لتعزيز العلاقة بين هذين البعدين المتكاملين.

، التربوي التطبيقي وصناعة القرار:

وتأسيساً على ما تقدم، يمكن القول أن البحث التربوي التطبيقي قد شهد اتجاهات تطويرية متتابعة، لاسيما في العصر الحديث، جعلته أكثر صلة بعملية صناعة القرار وأكثر فاعلية في تطوير العملية التربوية، ولعل أبرز هذه الاتجاهات ما يأتي:

١- **ان جودة البحث التطبيقي:** يستهدف هذا الاتجاه توسيع دائرة النشاط البحثي وتجويد منهجياته، سواء من حيث إعداده أم من حيث تعدد موضوعاته أو من حيث تنامي مصادر تمويله، فقد تعددت مؤسسات البحث التربوي وتوسعت، لتضم العديد من الفرق البحثية في مختلف التخصصات العلمية، بعد أن كان البحث التربوي يقتصر على الجهود البحثية الفردية (عبد الرحمن، ٢٠٠١، ص ٨٢٢). كما اتسع نطاق البحوث التربوية لتشمل مختلف جوانب العملية التربوية، فضلاً عن تنامي أنواع البحث التربوي، لاسيما البحث

التربوي التطبيقي، حيث صار يشمل بحوث التطوير والتخطيط وبحوث الفعل وصنع القرار، ومن الأمثلة على هذا الاتجاه، مراكز البحوث التربوية في ألمانيا.

٢- **البحوث التطبيقية:** لعل أهم اتجاهات تطوير البحث التربوي، هو الاتجاه نحو إعطاء الأولوية للبحوث التطبيقية ومحاولة ربط نتائج هذه البحوث بصناعة القرار. فقد زاد الاهتمام بوضع نتائج البحث التطبيقي موضع التنفيذ الفعلي، بعد أن كانت الجهود البحثية تقف عند مجرد الوصول إلى النتائج، تجلى ذلك برسم السياسات ووضع الاستراتيجيات المحددة لأولويات البحث والموجهة لمساراته. ولقد اقتضى هذا الاتجاه أن تقوم مؤسسات البحث التربوي، لاسيما مراكز البحوث التربوية، بوظيفتين متكاملتين هما: وظيفة إعداد البحوث، ووظيفة التدريب على آليات الإفادة من نتائج البحوث وأساليب تطبيقها في واقع الممارسات التربوية، ومن أبرز الأمثلة على هذه المؤسسات البحثية، مراكز البحوث التربوية التطبيقية في السويد (**Eklund,1998, P35**).

٣- **البحوث التطبيقية:** ويهدف هذا الاتجاه إلى مزيد من توسيع دائرة اهتمام البحث التربوي، حيث صار يتناول موضوعات ومشكلات تربوية ذات طابع إقليمي وعالمي، بعد أن كان يقتصر على قضايا ومشكلات تربوية قطرية ومحلية، وذلك تواكباً مع مطالب العصر وتحدياته التي تكاد أن تطال كافة النظم التربوية في العالم، لاسيما في العصر الراهن الذي تكاد تختزله ظاهرة العولمة، بما تفرضه على النظم التربوية من المشكلات والتحديات، بصرف النظر عن تفاوت هذه المشكلات والتحديات من دولة إلى أخرى. وقد تبلور هذا الاتجاه بداية بإنشاء منظمات إقليمية وعالمية للبحث والتطوير التربوي مثل منظمة اليونسكو والهيئات والمعاهد والمراكز الإقليمية التابعة لها في مختلف دول العالم، ثم تنامت أعداد المراكز والمنظمات والهيئات الإقليمية والدولية المعنية بالبحث التربوي وخاصة التطبيقي، (أسعد ، ١٩٩٩ ، ص ٩٤)، (عبد الرحمن، ٢٠٠١، ص ٨٢٢).

وهكذا تنامت حركات الاهتمام بالبحوث التربوية التطبيقية بدءاً من عملية صنع القرار واتخاذه لتصبح هذه البحوث أداة فاعلة في تطوير نظم التعليم وتحويلها إلى قوة فاعلة في بناء الدول العصرية وتمكينها من التقدم والريادة الحضارية، وخاصة في زمن العولمة. وعلى الرغم من التفاوت في مستوى الوعي بأهمية البحث التربوي ودوره في تطوير نظم التعليم من دولة إلى أخرى، غير أن ما تشهده المجتمعات المعاصرة من التحديات، يجعل من هذا الاهتمام أمراً حيوياً في مواجهة هذه

التحديات التي تأتي في طليعتها:

- تعقد الأنظمة التربوية وبالتالي زيادة المشكلات والتحديات التي تواجهها.
- تنامي الوعي بالدور الإيجابي للبحوث التربوية في تقديم الحلول المناسبة لهذه المشكلات، (عكاشة وآخرون، ١٩٩٠م، ص ٢٣).

ناعة القرار في الوطن العربي:

على الرغم من وجود تفاوت واضح بين البلدان العربية من حيث نشأة البحث التربوي وتوافر كوادره ومؤسساته ومصادر تمويله، ومن حيث مدى الإفادة من نتائجه في صناعة القرار التربوي، ومع ذلك توجد بعض الملامح العامة بين هذه البلدان، يمكن الاستناد إليها في تتبع نشأة البحث التربوي فيها، وتقصى واقع العلاقة بينه وبين عملية صنع القرار في هذه البلدان. فقد نشأ البحث التربوي وتطور في البلدان العربية عبر مراحل تاريخية متعاقبة يمكن فرزها على النحو الآتي:

- **لتمهيدية:** وقد امتدت خلال النصف الأول من القرن العشرين ليهيمن عليها البحث التربوي الأساسي، الذي ظل يقوم على جهود بحثية فردية تحكمها أولويات الباحثين أنفسهم وقناعاتهم الشخصية، ومع ذلك تمثل هذه المرحلة البداية الأولى لبزوغ الوعي بأهمية البحث التربوي في تطوير العملية التربوية، وإن اقتصر ذلك الوعي على مستوى البحوث الأساسية، وعلى الجهود البحثية الفردية (توفيق ١٩٨٧، ص ١٢).

- **الانتشار**: وامتدت خلال عقدي السبعينات والثمانينات، ففي هذه المرحلة ازداد الوعي بأهمية البحث التربوي وترجمته إلى ممارسات وفعاليات، تجلى ذلك بعقد العديد من المؤتمرات والندوات المعنية بشؤون البحث التربوي ومحاولة تفعيل دوره في حل المشكلات التربوية، كما أنشئ العديد من المؤسسات و المراكز البحثية سواءً على المستوى القطري أو على المستوى الإقليمي والقومي، وبذلك شهدت هذه المرحلة انتشار البحوث التربوية التطبيقية لاسيما الجماعية منها (الغصيني، ١٩٨٣، ص١).

- **التطوير**: وبدأت منذ عقد التسعينات من القرن الماضي، ولا زالت جهود التطوير سائرة إلى اليوم، وفيها شهد البحث التربوي تطورات سريعة في بنيته المنهجية وفي سياساته ومؤسساته البحثية، كما اتسعت مجالاته وتعددت أنواعه، ونتيجة لذلك انتقل التأكيد من إجراء البحوث الأساسية إلى إجراء البحوث التطبيقية، كما تنامت الجهود نحو ربطها بصناعة القرار، (توفيق، ١٩٩٧، ص٢٣). غير أن أبرز جوانب التطوير التي شهدتها هذه المرحلة، وإن كانت لا

زالت متواضعة، إنما تتمثل في محاولة سبر العلاقة بين البحث التربوي التطبيقي وعملية صناعة القرار، وذلك من خلال الوقوف على سياسة البحث التربوي وأولوياته وعلى طبيعة الصعوبات والمعوقات التي تحول دون الاستفادة من نتائجه.

وعلى الرغم من التطور النسبي الذي طرأ على بنية البحث التربوي وتنامي عدد كوادره ومؤسساته البحثية في البلدان العربية وبداية الالتفات إلى طبيعة العلاقة بين نتائجه وما يدور في واقع الممارسات، لكن الإشكالية ظلت قائمة حول ضعف فاعلة البحث التربوي، لاسيما التطبيقي في واقع الممارسات التربوية، بدءاً من عملية صنع القرار التربوي واتخاذه (الخميسي، ٢٠٠٣، ص١٧٦). فالبحث التربوي في البلدان العربية يواجه إشكالات عديدة أبرزها تدني مستوى الطلب على نتائجه من قبل صانعي القرار. حيث تؤكد العديد من الدراسات والبحوث والفعاليات المتعلقة بهذا الموضوع، وجود فجوة بين نتائج البحث التربوي التطبيقي وصناعة القرار، وهي فجوة تزداد اتساعاً يوماً بعد يوم. وخلصت بعض البحوث والدراسات المكرسة لسبر أغوار هذه الفجوة، خلصت إلى وجود جملة من المعوقات التي تحول دون تفعيل دور البحث التربوي التطبيقي في صناعة القرار في واقع الممارسات التربوية. وهي معوقات قد تختلف في طبيعتها وفي درجة تأثيرها في هذه العملية من بلد إلى آخر وفقاً لخصوصية ذلك البلد، ولواقع البحث التربوي التطبيقي فيه. ومن ثم، تبرز الحاجة إلى مزيد من الدراسات والبحوث للكشف عن طبيعة تلك المعوقات على المستوى القطري، خاصة وأن الأقطار العربية لازالت حديثة العهد بالبحوث التربوية التطبيقية وفي طليعتها اليمن.

ي في اليمن:

تعد نشأة البحث التربوي في اليمن أكثر حداثة مقارنة بنشأته في كثير من البلدان العربية، حيث تعود نشأته إلى عقد السبعينات من القرن الماضي، وقد تأثرت هذه النشأة بعوامل عديدة بلورها أسعد ١٩٩٩ على النحو الآتي:

أ- الأوضاع التي فرضتها مرحلة التشطير التي سادت في اليمن قبل الوحدة وتجلت بوجود نظامين سياسيين متباينين في توجهاتهما الفكرية والأيديولوجية والتي عكست نفسها على نظامي التربية والتعليم في الشطرين، بما في ذلك التوجهات نحو البحث التربوي وسياساته.

ب- تعددت أشكال البحث التربوي في اليمن والتي يمكن تصنيفها في ثلاثة أشكال:

١- البحث التربوي الأكاديمي، المتمثل بالرسائل العلمية (الماجستير والدكتوراه، وبحوث الترقية

العلمية لما بعد الدكتوراه لأعضاء هيئة التدريس في كليات التربية. وهذا النوع من البحوث هو السباق والأوسع انتشاراً في اليمن حيث ترجع البداية الأولى لظهوره إلى عقد السبعينات وفي الشطر الجنوبي من الوطن، متمثلاً بإعداد رسالة ماجستير، حول أحد الموضوعات التربوية. في حين ظهر هذه النوع من البحوث في الشطر الشمالي في مطلع الثمانينات بظهور رسالة ماجستير في التربية، ثم تنامي عدد البحوث التربوية الأكاديمية سواء الرسائل العلمية أو بحوث الترقيات العلمية لما بعد الدكتوراه.

٢- البحث المؤسسي: وتعود البدايات الأولى لظهوره إلى مطلع السبعينات، في الشطر الشمالي من الوطن، تجلى ذلك بإنشاء إدارة للبحوث التربوية في وزارة التربية والتعليم تتبع إدارة التخطيط التربوي وقسم التوثيق التربوي، بالدعم من قبل البنك الدولي ومنظم اليونسكو، ثم أنشئ بعد ذلك مركز البحوث والتطوير التربوي في صنعاء، تابعاً للوزارة في عام ١٩٨٢م. أما في الشطر الجنوبي، فتعود نشأة البحث التربوي المؤسسي إلى عام ١٩٧٣م عند إنشاء مركز البحوث التربوية بعدن، كجهة مسئولة عن تطوير النظام التربوي، (أسعد ، ١٩٩٩، ص٧). وبقي المركزان في كل من صنعاء وعدن يؤديان ما أنيط بهما من المهام البحثية التربوية كل وفق أهدافه وتوجهاته الأيديولوجية، حتى تم دمجهما في مؤسسة بحثية واحدة بقيام الجمهورية اليمنية عام ١٩٩٠م، تحت مسمى مركز البحوث والتطوير التربوي. بموقعه الرئيسي في صنعاء وفرعه في عدن.

٣- تزامن مع هذين النوعين من البحوث، البحث التربوي الانطباعي الذي يقوم به بعض الأفراد المهتمين بالشأن التربوي وقضايا التربية والتعليم ولا يهمنا كثيراً هذا النوع من البحوث.

سات: حظي البحث التربوي باهتمام ضمني جاء في سياق الاهتمام بالبحث العلمي في البنية التشريعية وما ترتب عنها من السياسات والاستراتيجيات المعنية بالبحث العلمي، فقد استهدفت الرؤية الإستراتيجية لليمن ٢٠٢٥ زيادة عدد مؤسسات البحث العلمي وزيادة الاتفاق عليها وتعزيز التنسيق فيما بينها وربطها بقطاعات الإنتاج والخدمات المختلفة حتى تصبح من المركبات الفاعلة في النظام الوطني للابتكار وفي اقتصاد يبنى على المعرفة (وزارة التخطيط، ص٧٤).

كما إن القانون العام للتربية والتعليم رقم (٤٥) لسنة ١٩٩٢م، لم يشر صراحة إلى البحث التربوي التطبيقي وتوظيف نتائجه في واقع الممارسات بدءاً من صناعة القرار، وإنما وجدت إشارات ضمنية في بعض مواد القانون لدور البحث التربوي كفرع من فروع البحث العلمي، إذ جاء في مضمون الفقرة (م) من المادة رقم (٠) تأكيداً على ضرورة العناية المستمرة بالبحث العلمي وتطويره باعتباره أحد المصادر المتطورة للتقدم المعرفي ورفع مستوى التعليم وحل مشكلات المجتمع. كما نص

القانون في مادته رقم (.) على استحداث وزارة للتعليم العالي والبحث العلمي، تكون أبرز مهامها رسم سياسة البحث العلمي وتحديد أولوياته بما يتفق مع سياسة الدولة وأولوياتها التنموية.

واستهدفت المادة (.) من قانون الجامعات اليمنية إجراء البحوث العلمية وتشجيعها وتوجيهها لخدمة المجتمع والإسهام في تقدم المعرفة، غير أن بنود هذا القانون المعنية بالبحث العلمي، لم تترجم إلى سياسات واستراتيجيات وخطط تحدد اختيار البحث العلمي وتوجه مساراته، بما في ذلك البحث التربوي، لتلتزم بها الجامعات وكليات التربية على وجه التحديد، باعتبارها الجهة الرئيسية التي أسهمت في إعداد البحوث التربوية التطبيقية إلى جانب مراكز البحوث.

وكان القرار الجمهوري رقم (..) لسنة .. الخاص بإعادة تنظيم مركز البحوث والتطوير التربوي، هو الأكثر تحديداً والأدق توصيفاً لتوجهات البحث التربوي التطبيقي ولطبيعة صلته بواقع الممارسات حيث جاء في الفقرة (أ) من المادة (.. أن من أبرز اختصاصات المركز ما يلي: " تخطيط وتنفيذ البحوث التربوية التي تساعد الجهات المختصة على وضع وتنفيذ سياسة التنمية التربوية وتحديد المشاريع التعليمية وترتيب أولوياتها وتشخيص المشكلات التربوية ووضع الحلول لها".

تلك كانت لمحة سريعة عن نشأة البحث التربوي وتطوره وواقع البنية التشريعية المنظمة له، ومع ذلك تظل الشكوى قائمة حول ضعف فاعلية هذه الأطر في توجيه البحث التربوي، لاسيما التطبيقي منه، نحو مواجهة المشكلات التربوية وتفعيل دور النظام التربوي في التنمية المجتمعية الشاملة، وتشير الوقائع الميدانية وما خلصت إليه بعض البحوث والدراسات العلمية إلى وجود بعض المعوقات التي تضعف فاعلية البحوث التربوية التطبيقية في توجيه القرار التربوي نحو مواجهة المشكلات التربوية في اليمن، لذلك سوف يكرس الجزء الثاني من هذه الدراسة لتقصي هذه المسألة على المستوى الميداني.

، السابقة:

١ ت المحلية:

لخياط (.. ١٩٩): هدفت الدراسة إلى التعرف على أولويات البحث التربوي بكلية التربية – جامعة صنعاء. وهي دراسة ميدانية استخدمت المنهج الوصفي التحليلي المسحي وخلصت إلى عدد من النتائج أبرزها:

- غياب السياسة البحثية التي تحدد أولويات البحث التربوي في الكلية.
- هيمنة البحوث الفردية على النشاط البحثي لأعضاء الهيئة التدريسية.

أسعد (١٩٩): هدفت الدراسة إلى التعرف على وظيفة البحث التربوي في الجمهورية اليمنية واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي النقدي. وأسفرت عن عدد من النتائج ، أبرزها :

- إن معظم البحوث التربوية هي بحوث فردية تحكمها أولويات شخصية .
- إن معظم البحوث التربوية ضعيفة الصلة بواقع الممارسات التربوية.

ري وآخرون (٢٠٠): هدفت الدراسة إلى التعرف على أولويات البحث التربوي كما يراها القادة التربويون في الجمهورية اليمنية. وهي دراسة ميدانية، خلصت إلى جملة من النتائج أهمها :

- وجود مشكلات عديدة يعاني منها النظام التربوي، ينبغي أن تكون ضمن أولويات البحث التربوي.
- وجود مشكلات تربوية عديدة ومهمة ومع ذلك لم تحظ بأولوية في النشاط البحثي التربوي.

قباطي (١٩٩): واستهدفت تقويم عملية صناعة القرار واتخاذه في الإدارة التعليمية اليمنية ،استخدمت الدراسة المنهج التاريخي الوصفي التحليلي المسحي وطبقت على عينة من القيادات التربوية في اليمن. وخلصت إلى جملة من النتائج أهمها :

- تأثر صناعة القرار بعوامل مجتمعية (سياسية ، اقتصادية ، اجتماعية ، ثقافية) .
- تأثر صناعة القرار واتخاذه بخبرة صانع القرار أكثر من تأثرها بمعطيات البحث العلمي.

حبيشي (١٩٩): هدفت إلى تقويم عملية اتخاذ القرار في مدارس التعليم العام في مدينة عدن ، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي، وانتهت إلى عدة نتائج منها :

- تواجه عملية اتخاذ القرار ضعف في المشاركة الفاعلة والبيانات اللازمة.
- إن المديرين يفتقرون إلى المقومات المنهجية لعملية اتخاذ القرار التربوي .

دالعزيز (٢٠٠): هدفت الدراسة إلى تقويم عملية اتخاذ القرار لدى مستويات القيادة التربوية بمكتب التربية في محافظة إب، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي، وخلصت إلى عدد من النتائج منها :

- تدني مستوى التزام القيادات التعليمية بالأسس العلمية لعملية اتخاذ القرار.
- غياب الأساليب العلمية الكمية وقواعد المعلومات في عملية اتخاذ القرار.

2) ن العربية:

مطر (١٩٧): استهدفت الدراسة الكشف عن طبيعة العلاقة بين البحث التربوي وصنع السياسة التعليمية في مصر، وقد استخدمت المنهج الوصفي التحليلي لعوامل الانفصال والاتصال في هذه العلاقة.وتوصلت إلى جملة من النتائج أبرزها:

- تدني مستوى وعي صناع القرار بأهمية البحث التربوي ودوره في حل المشكلات التربوية.
- قلة الاهتمام بتدريب المسؤولين عن الممارسات التربوية على آليات الإفادة من نتائج البحث التربوي.

همام (١٩٧): هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين البحث العلمي في مجال التربية وأجهزة رسم للسياسة التعليمية واتخاذ القرارات الخاصة بتنفيذها في مصر. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي المسحي لعينة من الرسائل العلمية لبحوث الماجستير والدكتوراه في الجامعات المصرية. وكان من بين أهم النتائج التي توصلت إليها ما يأتي :

- غياب آليات التواصل بين كميات التربية من جهة وبينها وبين الجهات المسئولة عن صناعة القرار.
- بعد راسمي السياسة التعليمية عما تتوصل إليه كليات التربية من نتائج بحثية.

د الحليم (١٩٧): هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع العلاقة بين البحث التربوي وقرارات التنفيذ في واقع الممارسات، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وكشفت عن عدد من أسباب ضعف تأثير البحث التربوي في واقع الممارسات أهما ما يلي:

- أسباب تعود إلى طبيعة البحث التربوي وهي متعلقة بتعقد إجراءاته وغياب أولوياته وعمومية نتائجه.
- أسباب راجعة إلى الممارسين التربويين، ومنها: ضعف مستوى الممارسين وتدني وعيهم بأهمية البحث التربوي، وضعف مستوى تدريبهم على آليات الإفادة من نتائج البحث التربوي، وتغييب البحث التربوي عن ديناميات اتخاذ القرار.

ـ **عرابس (١٩٧):** هدفت الدراسة إلى التعرف على معوقات الاستفادة من نتائج وتوصيات البحوث التربوية في مصر، واستخدمت المنهج التاريخي والوصفي المسحي، وخلصت إلى عدد من النتائج أهمها:

- ضعف الصلة بين كليات التربية والمؤسسات التعليمية.

- وجود قصور في البحوث التربوية وفي أولويات تناول المشكلات التربوية.

طلبة (١٩٩): هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين البحث التربوي وعلاقته بالممارسة التربوية في النظام التعليمي في مصر، وهي دراسة مكتبية استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وأسفرت عن جملة من النتائج والاستنتاجات أهمها : أن أزمة البحث التربوي في مصر ناتجة عن وجود فجوة بين الباحثين والممارسين، وإن هذه الفجوة ترجع إلى عدة عوامل منها :

- عوامل تعود إلى طبيعة البحث التربوي، وزيادة الطلب الاجتماعي عليه.
- عوامل تعود إلى طبيعة الممارسات التربوية وصناعة القرار.

ستة ـا (١٩٩): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية البحوث التربوية في اتخاذ القرارات الخاصة بتطوير التعليم. وقد استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وخلصت إلى عدد من النتائج أهمها :

- عدم اعتماد متخذي القرار على معطيات البحث التربوي عند حل المشكلات التربوية.
- ضعف الصلة بين الباحثين ومتخذي القرار التربوي.

ستة صاري (١٩٩): هدفت الدراسة إلى التعرف على معوقات الاستفادة من نتائج البحوث التربوية بكليات التربية في مصر من وجهة نظر بعض المسؤولين التربويين. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي المسحي. وانتهت الدراسة إلى عدد من النتائج منها :

- ضعف الصلة بين كليات التربية والمؤسسات التعليمية في واقع الممارسات الميدانية.
- قلة معالجة البحوث التربوية للمشكلات التربوية الملحة التي يهتم بها المسئولون عن التعليم.

شاهين (٢٠٠): هدفت الدراسة إلى التعرف على آليات الاستفادة من مخرجات البحث العلمي والمعوقات التي تحول من ذلك في دول الخليج العربية. وأشارت الدراسة إلى عدد من المعوقات التي تحول دون الاستفادة من نتائج البحث العلمي ويمكن تصنيفها إلى :

- معوقات علمية وفنية تعود إلى الباحثين أنفسهم ونوعية بحوثهم.
- معوقات مالية وإدارية تعود إلى الجهات المعنية بتطبيق نتائج البحوث العلمية.

عبد الله (٢٠٠): هدفت الدراسة إلى تقصي المعوقات التي تحول دون الاستفادة من نتائج البحث العلمي التربوي في تطوير التعليم. وخلصت الدراسة إلى جملة من

النتائج، أهمها إن المعوقات المادية والإدارية قد مثلت اقوي المعوقات التي تحد من الاستفادة من نتائج البحث التربوي.

3) **الأجنبية:**

تيفنز (١٩٨) : هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر البحث التربوي في الممارسات التربوية، وهي دراسة ميدانية استخدمت المنهج الوصفي المسحي، وتوصلت إلى عدد من النتائج أهمها:

- وجود فجوة واسعة بين معطيات البحث التربوي وواقع الممارسات التربوية.
- إن هذه الفجوة تتحكم فيها عوامل كثيرة تعود إلى طبيعة الممارسات التربوية ووعي القائمين عليها.

التربية الدولي (1995) (IBE): هدفت إلى التعرف على العلاقة بين البحث التربوي والإصلاح التربوي واتخاذ القرار، والعقبات التي تحول دون الاستخدام الأمثل لنتائج البحوث في جهود تطوير التعليم واتخاذ القرار. وخلصت الدراسة إلى جملة من التوصيات، أهمها:

- اعتماد البحث التربوي كأداة فاعلة لإنتاج المعلومات والبيانات اللازمة لاتخاذ القرارات.
- توسيع دائرة المشاركة في عملية الإفادة من نتائج البحث في جهود التطوير التربوي وصناعة القرار.

و مكجين (١٩٩) Reimers & McGinn: هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع استخدام البحث التربوي في السياسة التربوية وصناعة القرار الإداري، وهي دراسة مسحية استخدمت المنهج الوصفي المسحي، وخلصت إلى عدد من النتائج أهمها:

- وجود فجوة واسعة بين البحث التربوي والسياسة التربوية وعملية صنع القرار.
- ترتبط هذه الفجوة بطبيعة البيانات البحثية وآليات ترجمة نتائج البحث وطبيعة عملية صناعة القرار.

، وماكلين (١٩٩ ا: هدفت الدراسة إلى التعرف على تأثير البحث التربوي على صناعة القرار وهي دراسة مسحية استخدمت المنهج الوصفي المسحي، وخلصت إلى عدد من النتائج، أبرزها:

- شعور صانع القرار أن البحث التربوي لا يزال ضعيف الإسهام في صناعة القرار.

- على الباحثين أن يختاروا مشكلات ذات أولية لدى صانع القرار، وأن يقدموا نتائج بحثية إجرائية.

وايتي (٢٠٠١: (Witty) هدفت الدراسة إلى تقصي الانتقادات الموجهة إلى البحوث التربوية التي أجريت في السنوات الأخيرة من قبل الحكومة البريطانية، وهي دراسة وصفية تحليلية خلصت إلى عدد من النتائج أهمها:

- إن أكثر المعوقات لإسهام البحوث التربوية ترجع إلى طبيعة عملية صنع القرار والسياسة التربوية.
- إن ضعف تأثير البحث في السياسة وصنع القرار، راجع إلى غياب السياسة المنظمة للبحوث.

دراسات السابقة:

تلك كانت أبرز البحوث والدراسات السابقة المكرسة لقضايا البحث التربوي وعلاقته بصناعة القرار في واقع الممارسات التربوية وهذه الدراسات في معظمها تتفق مع الدراسة الحالية، في أنها مكرسة لمعرفة هذه العلاقة ورسم الحلول المناسبة لتفعيلها، لذلك فقد أفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسات السابقة في كثير من جوانبها، لاسيما فيما يتعلق بإسناد مشكلة الدراسة الحالية وإبراز أهميتها، وبلورة مضامينها النظرية وإجراءاتها الميدانية، غير أن الدراسة الحالية تتميز عن هذه الدراسات في الجوانب الآتية:

- إن معظم هذه الدراسات قد أجرى خارج اليمن وقليل منها ما كرس لقضايا البحث التربوي في اليمن، ولكن دون التعرض لعلاقته بصناعة القرار التربوي.
- إن معظم هذه الدراسات بما فيها اليمنية قد تناولت قضايا البحث ومعوقاته بعموميتها، سواء كان ذلك في مدخلاته أو في عملياته أو مخرجاته، بمعنى آخر، أن معوقات استخدام نتائج البحث التربوي، قد وردت ضمنيا في هذه الدراسات، في حين أن الدراسة الحالية قد تمحورت في الأساس حول كشف معوقات الإفادة من نتائج البحث التربوي.
- إن جميع هذه الدراسات عنيت بالبحث التربوي بنوعيه، الأساسي والتطبيقي دون تفريق يذكر، في حين أن الدراسة الحالية معنية بقضايا البحث التربوي التطبيقي ولاسيما مسألة توظيف نتائجه.

- إن معظم هذه الدراسات قد عني بعلاقة البحث التربوي بواقع الممارسات على اختلاف مستويات هذه الممارسة، بينما اقتصرت الدراسة الحالية على رصد مسوغات الإفادة من نتائج البحث التربوي التطبيقي في عملية صناعة القرار.

وعليه، فإن هذه الدراسة تمثل مقاربة منهجية تقوم على نظرة تكاملية تجمع بين معطيات البحث التربوي التطبيقي وآليات صناعة القرار، في حين إن معظم الدراسات، وخاصة اليمنية، تتسم بأحادية الجانب، بمعنى أن بعضها قد تمحور حول قضايا البحث التربوي، والبعض الآخر قد تمحور حول صنع القرار، مما يضفي على هذه الدراسة ميزة فريدة، كونها تجمع بين الجانبين، أي تعنى بمعوقات الإفادة من نتائج البحث التربوي التطبيقي في صناعة القرار، ولاسيما على مستوى اليمن.

دراسة الميدانية:

دراسة : لتحقيق أهداف الدراسة، اختيرت عينة قصدية، قوامها (٢١٠) من الباحثين التربويين والقيادات الإدارية في بعض الجامعات اليمنية ومراكز البحث التربوي وبعض مكاتب التربية والتعليم في المحافظات (صنعاء ، عدن ، تعز ، إب)، وذلك على النحو الآتي :

جدول(١) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة

تربويون		إدارية		الإجمالي
الجامعات	مراكز البحث	الجامعات	مكاتب التربية	
١١٥	٣٥	٣٠	٣٠	٢١٠

راسة : استخدمت الاستبانة المغلقة أداة لجمع البيانات ميدانياً من أفراد العينة، وقد اعتمدت عملية بناء الأداة الخطوات الآتية :

- الإطلاع على بعض الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث.
- تقديم سؤال استطلاع لعينة من أعضاء هيئة التدريس والقيادات الإدارية في جامعتي تعز وإب للتعرف على أهم معوقات الإفادة من نتائج البحث التربوي التطبيقي في صناعة القرار.
- إخضاع الفقرات الأولية التي تم التوصل إليها لعملية الصدق Validity، حيث تم استخدام الصدق الظاهري أو صدق المحكمين، عبر عرض الأداة على مجموعة من المختصين في كلية التربية بجامعتي تعز وإب، وتم اعتماد نسبة اتفاق (٨٠٪) فأعلى بين

المحكمين لقبول فقرات الأداة، وقد أسفرت عملية التحكيم عن بلورة (٥٠) فقرة (معوق) توزعت على مجالين:

- مجال المعوقات التي تعود إلى طبيعة البحث التربوي (٢٥) معوقاً،
- مجال المعوقات التي تعود إلى طبيعة صانعي القرار (٢٥) معوقاً.

وللتحقق من ثبات الأداة Reliability استخدمت طريقة التجزئة النصفية، (Split-half Method) حيث قسمت الأداة إلى نصفين متساويين:

الأول: يتضمن الفقرات الزوجية، والثاني يتضمن الفقرات الفردية، ووزعت على عينة صغيرة من الباحثين والقياديين في جامعة إب، وباستخدام معامل ارتباط بيرسون، و حصلت الأداة على معامل ثبات مقداره (٠,٨٣) وهو معامل ثبات مقبول إحصائياً.

بداني للأداة: تم توزيع الأداة على أفراد العينة المختارة خلال الفترة من ١٥ – ٣٠ مايو ٢٠٠٩) ، بمساعدة بعض الزملاء في الجهات التي شملتها عينة الدراسة، وقد وزعت (٢٥٠) استبانة، رجع منها (٢١٠) استبانات سليمة، هي التي خضعت للتحليل الإحصائي.

إحصائية:

- استخدمت معادلة (فيشر) لإيجاد الوسط والمرجع.
- استخدمت معادلة (الوزن النسبي) للحصول على درجات الحدة لترتيب المعوقات.
- استخدم اختبار (k^2) لاختبار دلالة الفروق بين آراء أفراد العينة وفقاً لمتغيرات الدراسة.

وتم إيجاد المدى لتحديد الدلالة اللفظية للحكم على هذه المعوقات بحسب المعادلة الآتية :

أعلى بديل – أدنى بديل/ عددا لبدائل: ٥- ١ = ٤÷٥ = ٠,٨٠ وبالتالي تكون الدلالة اللفظية لفرز إلنتائج وفقا لهذا المقياس الخماسي، على النحو التالي:

من ٤,٢١ – ٥ = تمثل عائقاً بدرجة كبيراً جداً،

من ٣,٤١ – ٤,٢٠ = تمثل عائقاُ بدرجة متوسطة ،

من ٢,٦1 - ٣,٤٠ = تمثل عائقاُ بدرجة متوسطة،

من ١,٨١ – ٢,٦٠ = تمثل عائقاُ بدرجة ضعيفة،

من ١ – ١,٨٠ = لا تمثل الفقرة عائقا .

ها: ج وتفسيرها

أولاً: عرض النتائج المتعلقة بالهدف الأول وفحواه: ما معوقات الإفادة من نتائج البحوث التربوية

التطبيقية في صناعة القرار؟

ولتحقيق هذا الهدف، عرضت استبانة مكونة من (٥٠) فقرة على أفراد العينة لإبداء الرأي حولها من حيث كونها تمثل عوائق حقيقية تحول دون الاستفادة من نتائج البحوث التربوية التطبيقية في صناعة القرار التربوي، أم أنها لا تمثل عوائق لهذه العملية. وباستخدام الأوساط المرجحة والأوزان المئوية، تبين أن ثمة إجماعاً في تقديرات العينة على مستوى النتائج الإجمالية لهذه الفقرات، باعتبارها جميعاً تمثل عوائق حقيقية لهذه العملية وبدرجة كبيرة سواء على مستوى الأداة إجمالاً أو على مستوى المجالين الفرعيين، وذلك كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول (٢) النتائج الإجمالية لآراء العينة حول معوقات الإفادة من نتائج البحث التربوي التطبيقي في صناعة القرار بحسب درجات الحدة وفق الأوساط المرجحة والأوزان المئوية

م	ـــال	المرجح	المئوي	الدلالة اللفظية للتأثير
١	المعوقات الراجعة إلى صناعة القرار	٣,٧٢	٧٤,٣٪	كبيرة
٢	المعوقات الراجعة إلى البحث التربوي	٣,٤٣	٦٨,٥٪	كبيرة
	مـــالي	**٣,٥**	**٧١,٠٪**	**بيرة**

يتضح من الجدول (٢) أن النتائج الإجمالية، سواء على مستوى المجال أم على مستوى الأداة إجمالاً، تؤكد أن هذه العوائق تمثل صعوبات حقيقية في عملية الاستفادة من نتائج البحث التربوي التطبيقي في صناعة القرار. فقد حصلت تقديرات العينة، على المستوى الإجمالي، على وسط مرجح مقداره (٥٨.٣) ووزن مئوي (٦.٧١٪) وهي مؤشرات تؤكد التحدي الكبير لهذه هذه المعوقات أمام هذه العملية.

أما على مستوى المجال، فقد أظهرت تقديرات عينة الدراسة أن المعوقات التي تعود إلى صناعة القرار هي الأكثر حدة والأعمق تأثيراً في الإفادة من نتائج البحث في صناعة القرار، حيث حصل المجال المتعلق بصناعة القرار على وسط مرجح مقداره (٣,٧٢) ووزن مئوي (٣٠.٧٤٪)، في حين حصل مجال المعوقات العائدة إلى طبيعة البحث التربوي على وسط مرجح (٤٣.٣) ووزن مئوي (٦٨,٥٪). وهي نتيجة تؤكدها الشواهد الميدانية، وتتساوق مع توقعات الباحث، كما تسندها نتائج الكثير من الدراسات السابقة، أبرزها دراسات: (الصطوف، ٢٠٠٠) ، (عبدالموجود، ٢٠٠٠)، الغنام، ١٩٨٤) ،**(Stephens, 1986)**، **(Whitty,2006)** التي خلصت إلى أن أقوى معوقات الإفادة من نتائج البحث، إنما ترجع في معظمها إلى الجهة المعنية بتنفيذها، أكثر مما

تعود إلى الجهة المنتجة لهذه البحوث وما يسفر عنها من نتائج.

علقة بالهدف اني عوقات) وفحو ه: ما المعوقات الراجعة للبحث التربوي، وما المعوقات الراجعة لصناعة القرار؟

وباستخدام الأوساط المرجحة والأوزان المئوية، أظهرت النتائج أن تقديرات أفراد عينة الدراسة تؤكد أن المعوقات الراجعة إلى مؤسسات صناعة القرار هي الأكثر حدة وتأثيراً من المعوقات الراجعة إلى مؤسسات البحث التربوي، وذلك على النحو الآتي:

عود إلى جهة صناعة القرار:

تضمن هذا المجال (٢٥) فقرة اعتبرت جميعها حسب تقديرات أفراد العينة معوقات وبدرجة كبيرة، باستثناء ثلاث فقرات اعتبرت معوقات بدرجة متوسطة، والجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣) ترتيب المعوقات الراجعة إلى مؤسسات صناعة القرار بحسب الأوساط المرجحة والأوزان المئوية

س ا	ت سال	قـــــات	الوسط المرجح	زن ئوي	جة عاقة
١	١	غياب السياسات الموجهة للإفادة من النتائج البحثية.	٤,٤١	٨٨,٢٠	كبيرة جداً
٢	٢	غياب الأولويات الناظمة للبحث التربوي التطبيقي.	٤,٢٤	٨٤,٨	كبيرة جداً
٣	٣	ضعف ثقة صانع القرار بالباحثين ونتائج بحوثهم.	٤,٢٠	٨٤	كبيرة جداً
١٤	٤	تخوف صانع القرار من الاعتراف ببعض المشكلات	٤,٠٢	٨٠,٤٠	كبيرة
٤	٥	قلة الميزانية المخصصة لتطبيق نتائج البحث التربوي.	٣,٩٩	٧٩,٨	كبيرة
٢٤	٦	غياب آليات الرقابة والمساءلة لصناع القرار التربوي.	٣,٩٦	٧٩,٢	كبيرة
٨	٧	ضعف الثقافة البحثية لدى صناع القرار التربوي.	٣,٩٥	٧٨,٩	كبيرة
٢١	٨	غياب المعايير العلمية لاختيار صناع القرار التربوي.	٣,٩٣	٧٨,٦	كبيرة
25	٨	معظم صناع القرار غير متخصصين في الجانب التربوي.	٣,٩٣	٧٨,٦	كبيرة
٦	٩	نقص الأجهزة والوسائل اللازمة لتطبيق النتائج البحثية	٣,٨٤	٧٦,٨	كبيرة
٧	١٠	ترسخ ثقافة الخبرة الميدانية لدى صانع القرار التربوي	٣,٧٥	٧٥	كبيرة
٩	١٠	شعور صانع القرار بالانتقاص من مكانته الإدارية	٣,٧٥	٧٥	كبيرة
١٩	١١	قلة الدورات التدريبية البحثية لصانع القرار	٣,٦٩	٧٣,٨	كبيرة
١٨	١٢	غياب إدارات البحث في بعض المؤسسات التربوية	٣,٦٧	٧٣,٤	كبيرة
٢٢	١٣	تعدد الجهات المعنية بتنفيذ نتائج البحث التربوي التطبيقي	٣,٦٥	٧٣	كبيرة
١٦	١٤	وجود ضرورة لسرعة البت في بعض القرارات التربوية	٣,٦٤	٧٢,٨	كبيرة
٢٠	١٥	تداخل الجهات المعنية بصناعة القرار التربوي	٣,٦١	٧٢,٢	كبيرة
١٢	١٦	مواجهة صانع القرار لكثير من الضغوط المجتمعية	٣,٦٠	٧٢	كبيرة
١٧	١٧	هيمنة بعض القيادات التسلطية على اتخاذ القرار	٣,٥٨	٧١,٨	كبيرة

١٥	١٨	غياب الوقت الكافي لتطبيق بعض النتائج البحثية	٣,٥٣	٧٠,٨	كبيرة
١١	١٩	غياب مبدأ الشراكة في اتخاذ القرارات التربوية	٣,٥٢	٧٠,٤	كبيرة
٥	٢٠	غياب آليات التواصل بين صانع القرار والباحثين	٣,٤٢	٦٨,٤	كبيرة
١٠	٢١	سوء استغلال الموارد المخصصة لتطبيق نتائج البحث	٣,٢٥	٦٥	متوسطة
٢٣	٢٢	غياب الحوافز التشجيعية للبحوث التربوية المتميزة	٣,١٥	٦٣	متوسطة
١٣	٢٣	هيمنة البيروقراطية السلبية على عملية اتخاذ القرار	٢,٩٢	٥٨,٤	متوسطة
		ـــالـــي	**٣,٨**	**٧٣**	**بيرة**

يتضح من الجدول (٣) أن تقدير عينة الدراسة قد كشف أن هذا المجال إجمالاً يمثل نسبة إعاقة كبيرة مقارنة بالمعوقات الراجعة إلى البحث التربوي، فقد حصل هذا المجال على وسط مرجح مقداره (٣,٨٠) ووزن مئوي (٧٦٪)، مما يعني أن إشكالية تطبيق نتائج البحث التربوي، إنما تعود في الأساس إلى عملية صناعة القرار التربوي أكثر مما تعود البحث التربوي نفسه.

أما على مستوى المعوقات الفرعية ضمن هذا المجال، فيظهر الجدول (٣) أن معظم ما ورد فيه من فقرات، إنما تمثل معوقات وبدرجة كبيرة، ويمكن فرز أهم هذه المعوقات في ثلاثة مستويات:

- المعوقات التي تثمل نسبة إعاقة كبيرة جداً: وهي المعوقات الثلاث الأولى، حيث مثل "غياب السياسات المنظمة لربط القرار بنتائج البحوث التربوية التطبيقية" المعوق الأكبر بوسط مرجح (٤,٤١) ووزن مئوي (٨٨,٢٪) وهي نتيجة منطقية وجاءت حسب توقعات الباحث، كما تؤيدها الشواهد الميدانية، حيث نجد أن مؤسسات صنع القرار الإداري التربوي تكاد تخلو من الإدارات المعنية بالبحث والتطوير، وهي وإن وجدت، فإنها تفتقر إلى السياسات والاستراتيجيات التي توجه صناعة القرار نحو الاعتماد على معطيات البحث العلمي التربوي، لذلك نجد أن صناعة القرار واتخاذه تتم بالاستناد إلى الخبرة الشخصية، أكثر من الاعتماد على معطيات البحث، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة النابه (١٩٩٤م) ودراسة القباطي، (١٩٩٢) ودراسة عبدالعزيز (٢٠٠٥)، و دراسة إبراهيم (١٩٨٥)، ودراسة (**Whitty,2006**).

- وجاء في المرتبة الثانية المعوق المتعلق بضعف ثقة صانع القرار بالباحثين ونتائج بحوثهم بوسط مرجح (٤,٢٤) ووزن مئوي (٨٤,٨٪)، وهي نتيجة قد تعزى لطبيعة ثقافة كل من صناع القرار والباحثين التربويين، فلكل منهم ثقافته الخاصة به، ناهيك عن تخوف صانع القرار من الكشف عن مشكلات تربوية قد تهدد موقعه الإداري وتهز ثقة السلطة بمكانته، فمن المعروف أن معظم صناع القرار قد وصلوا إلى مناصبهم بحكم ولائهم للسلطة ونيل ثقتها وليس لخضوعهم لمعايرة علمية

تستند إلى معايير موضوعية، على الرغم أن تبني الدولة للنهج الديمقراطي الذي يفترض أن يساعد على ترسيخ أسس تدوير المناصب بحسب معايير علمية بعيدة عن الولاءات والانتماءات الضيقة، وتتسق هذه النتيجة مع ما خلصت إليه دارسة (عبد الموجود، ٢٠٠٠)، (البكري، ١٩٨٨)، (دراسة الصطوف، ٢٠٠٠) التي كشفت أن راسمي السياسات وصناع القرار قد يستعلمون فقط بعض النتائج البحثية التي تتفق مع أولوياتهم واتجاهاتهم ويرفضون غيرها.

- كما جاء في المرتبة الثالثة المعوق المتعلق بتخوف صانع القرار من الاعتراف ببعض المشكلات التربوية بوسط مرجح (٤,٢٠) ووزن مئوي (٨٤٪) وينسحب على هذه الفقرة نفس العزو السابق، حيث أن صناع القرار في الغالب يقاومون التغيير ويرفضون أي جانب من جوانب النقد، حتى وإن كان من النوع البناء، لذلك نجدهم يتخوفون من نتائج بعض البحوث التي قد تكشف عن مشكلات تربوية ملحة وخطيرة ولا تتماشى مع مواقفهم واتجاهاتهم السياسية، حيث يعتقدون أنها قد تهدد بقاءهم في مناصبهم الإدارية، ذلك أن الكثير منهم يدركون أنهم أتوا إلى مواقعهم، بناء على قناعة السلطة بخبرتهم وإخلاصهم، ومن ثم فهم لا يحتاجون إلى هذه النتائج ،إذ أنهم يعتقدون أن هذه المعطيات قد تمثل تدخلاً في عملهم لا ينبغي السماح به. وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة (الصطوف، ٢٠٠٠) و(القباطي، ١٩٩٢) التي خلصت إلى أن أبرز معوقات تطبيق نتائج البحث التربوي في صناعة القرار تتمثل في غياب الديمقراطية الحقيقية التي تضمن سلامة اختيار المديرين وغياب الثقافة العلمية والبحثية في أوساط صناع القرار.

- أما المعوقات ذات المستوى الكبير في التأثير، وهي الأكثر في عددها ضمن هذا المجال حيث بلغ عددها (١٩) معوقاً تتراوح قيمها الإحصائية بين الوسط المرجح (٤,٠٢) كأعلى قيمة والوسط المرجح (٣,٤٢) كأدنى قيمة في هذا المستوى. وقد جاء في المرتبة الأولى المعوق المتعلق بقلة الميزانية المخصصة لتطبيق نتائج البحوث التطبيقية بوسط مرجح (٤,٠٢) ووزن مئوي (٨٠,٤٠٪) وليس بالمستغرب أن يتصدر هذا المعوق المرتبة الأولى من مستوى التأثير الكبير من المعوقات التي تحول دون الإفادة من نتائج البحث التربوي التطبيقي في صناعة القرار، فالمعروف من معطيات التقارير الرسمية والبحوث والدراسات العلمية أن هناك تدنياً ملحوظاً في الميزانية المخصصة للبحث العلمي عموماً والتربوي خصوصاً، إذا ما قورن بما تنفقه بعض الدول النامية، ولذلك يواجه البحث التربوي، بهذا المعوق، ليس فقط في آليات توظيف نتائجه، بل أيضاً في طبيعة مدخلاته وفاعلية عملياته.

- وجاء في المرتبة الثانية ضمن هذا المستوى المعوق الخاص بغياب المتخصصين في إجراءات تطبيق

النتائج البحثية بوسط مرجح (٣,٩٥) ووزن مئوي (٨٩,٨٪) فإدارات التربية، سواء في ديوان الوزارة أو في مكاتبها بالمحافظات، تفتقر للإدارات المعنية بالبحث والتطوير، وإن وجد بعض المعنيين للعمل في هذه الدائرة، فهم ليسوا من ذوي الاختصاص أو على الأقل، ممن سبق لهم وأخذوا دورات تدريبية حول البحث العلمي التربوي وآليات تنفيذ نتائجه في الميدان، بل إن صناع القرار بشكل عام معظمهم ليسوا من المتخصصين التربويين، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (قسيس وآخرون ٢٠٠٨)، دراسة (طلبة، ١٩٩١).

- واحتل المرتبة الثالثة، المعوق المتعلق بغياب آليات الرقابة والمساءلة لصناع القرار التربوي بوسط مرجح (٣,٩٦) ووزن مئوي (٧٩,٢٪)، مما يعني أن ذلك يمثل أيضا تحدياً كبيراً لهذه المسألة، فالشائع أن الرقابة والمساءلة، وإن وجدت في بعض أوساط الإدارة التربوية اليمنية كغيرها من إدارات الدولة، فهي تكاد تقتصر على الجوانب المالية، وتتم في أدنى مستوى لها، ومن خلال جهة مهتمة بالقضايا المالية أكثر منها في القضايا الفنية ولاسيما تلك المتعلقة بمتابعة ارتباط القرار بنتائج البحوث التربوية.

- أما في المرتبة الرابعة، فقد جاء المعوق المتعلق بضعف الثقافة البحثية لدى صاع القرار بوسط مرجح (٣,٩٥) ووزن مئوي (٨٧,٩٪)، فالمعروف أن معظم صناع القرار في الإدارة التربوية التعليمية في اليمن ليسوا من ذوي التأهيل العلمي العالي ومن ذوي المعرفة العميقة والإعداد المسبق في الجانب البحثي، وهذه النتيجة تتسق مع نتائج دراسات كل من: (طلبة، ١٩٩٩)، (عبد الموجود، ٢٠٠٠)، (النجار و الهابس، ١٩٩٨)، التي خلصت إلى أن معظم صناع القرار في الميدان التربوي ليسوا من ذوي التأهيل العلمي وبالتالي لا يمتلكون معرفة بحثية مناسبة لمعطيات مناصبهم الإدارية.

- أما المعوق الذي جاء في آخر قائمة المعوقات ذات التأثير الكبير على الإفادة من نتائج البحوث التربوية التطبيقية في صناعة القرار، فهو المعوق المتعلق بغياب آليات التواصل بين صانع القرار والباحثين التربويين بوسط مرجح (٣,٤٢) ووزن مئوي (٦٨,٤٪). وهذه النتيجة يمكن عزوها بأن صانع القرار، كما سبقت الإشارة، قد يكون متخوفاً من بعض النتائج البحثية، كما أنه ولاعتبارات اجتماعية مرتبطة بمكانته القيادية، قد يعتقد أن التواصل مع مؤسسات البحث للحصول على حلول إجرائية لمشكلاته التربوية، قد يقلل من مكانته الاجتماعية ومستوى قيادته وينتقص من خبرته، وغير ذلك من التبريرات التي قد يختلقها بعض القادة وصناع القرار لعدم وضعهم آليات تمكنهم من

التواصل مع الباحثين وجديد البحث التربوي. وهذه النتيجة تؤيدها نتائج دراسات ، كل من (النابه، ١٩٩٤)، (عبد الموجود، ٢٠٠٠).

- وجاء في المستوى الثالث من تصنيفات المعوقات التي تعود إلى صناعة القرار، ثلاثة معوقات وبدرجة تأثير متوسطة، تتراوح بين وسط مرجح (٣,٢٥) كحد أعلى ووسط مرجح (٢,٩٢) كحد أدنى في هذا المستوى. فقد نال المعوق "سوء استغلال الموارد المخصصة لتطبيق النتائج البحثية" نال وسطاً مرجحاً (٣,٢٥) ووزناً مئوياً (٦٥٪) تلاه المعوق المرتبط أيضاً بالجانب المالي وهو المرتبط بغياب الحوافز التشجيعية للبحوث المميزة، بوسط مرجح (٣,١٥) ووزن مئوي (٦٣٪) وهو معوق ناتج عن المعوق السابق، فالموارد المالية وأن خصص النزر اليسير منها للبحوث التربوية في مؤسسات صناعة القرار، كما سبقت الإشارة، فهي لا تستغل الاستغلال الأمثل نتيجة لقلة الرقابة وتفشي ظاهرة الفساد المالي والإداري، ولعل هذا العزو يفيد في تبرير نتيجة المعوق الآخر المتمثل بغياب الحوافز التشجيعية، إذ أن سوء استغلال الموارد المخصصة للبحث، سوف يقلل من فرص تخصيص مثل هذه الحوافز للبحوث المتميزة.

- أما المعوق الذي جاء في المرتبة الأخيرة، ليس فقط ضمن هذا المستوى، وإنما على مستوى مجال المعوقات الراجعة لصنع القرار، فهو المعوق المتعلق بهيمنة البيروقراطية والروتين السلبي على عملية صنع القرار، وهو معوق قليل التأثير، مقارنة بما سبق من معوقات، فقد حصل على وسط مرجح مقداره (٢,٩٢) ووزن مئوي (٥٨,٤٪). مما يعني أن هذا المعوق وأن كان له بعض التأثير السلبي، إلا أن مجيئه في الأخير، قد يبرر بأن التنظيم الإداري ولاسيما في المجال التربوي، وأن كان يميل نسبياً إلى التنظيم البيروقراطي، غير أنه يكون كذلك في المفاصل الرخوة للتنظيم الإداري التي تشيع في المستويات الدنيا، أما المستويات العليا فيتأثر القرار فيها بجماعات الضغط أكثر من تأثره باللوائح والإجراءات الروتينية، وبالتالي فإن هذا المعوق لا يمثل لصناع القرار معوقاً ذا درجة عالية من الحدة في التأثير، لذلك جاء في المرتبة الأخيرة.

ود إلى الباحثين والبحث ربوي: يتضمن هذا المجال (٢٥) فقرة معوقاً، وقد نال المرتبة الثانية بعد مجال المعوقات الراجعة إلى صناعة القرار من حيث قوة التأثير لهذه المعوقات. والجدول (٤) يوضح ترتيب المعوقات على النحو الآتي:

جدول (٤) ترتيب المعوقات الراجعة إلى طبيعة البحث التربوي بحسب الأوساط المرجحة والأوزان المئوية

ت بق	ت ال	المعوقات	سط رجح	زن ئوي	جة عاقة
٢	١	غياب الأولويات الناظمة للبحث التربوي التطبيقي.	٤,٠٢	٨,٤٠٪	كبيرة
١	٢	غياب السياسات المنظمة لأساليب الإفادة من النتائج.	٣,٩٧	٧٩,٤٪	كبيرة
٥	٣	كثرة البحوث التطبيقية حول بعض المشكلات التربوية.	٣,٨٣	٧٦,٦	كبيرة
١٢	٤	تقديم نتائج بحثية بلغة غامضة غير قابلة للتطبيق.	٣,٧٧	٧٥,٤٪	كبيرة
١٥	٥	اعتماد بعض النتائج على بيانات ومؤشرات غير دقيقة.	٣,٧٣	٧٤,٤٪	كبيرة
٢٤	٦	تعويل بعض الباحثين على مكاسب مادية في بحوثهم.	٣,٥٨	٧١,٦	كبيرة
١٩	٧	صعوبة تفسير بعض النتائج البحثية من قبل المنفذين.	٣,٥٢	٧,٥٪	كبيرة
٦	٨	تباين النتائج البحثية حول المشكلة التربوية الواحدة.	٣,٤٦	٦٩,٢٪	كبيرة
٢٢	٩	ارتباط تطبيق بعض النتائج بأكثر من جهة منفذة.	٣,٤٥	٦٩٪	كبيرة
٢٥	١٠	غياب آليات التواصل بين صناع القرار والباحثين.	٣,٤٤	٦٨,٨٪	كبيرة
٣	١٠	غياب اللوائح المنظمة لعرض النتائج والتوصيات.	٣,٤٤	٦٨,٨٪	كبيرة
١٦	١١	تقديم نتائج غير مكتملة عن بعض المشكلات التربوية.	٣,٤٣	٦٨,٧٪	كبيرة
٧	١٢	الإسهاب المفرط في استعراض النتائج والتوصيات .	٣,٣٩	٦٧,٨٪	متوسطة
١٠	١٣	قلة خبرة الباحثين ببعض المشكلات التي يبحثونها.	٣,٣٧	٦٧,٥	متوسطة
١٣	١٤	تعدد المؤسسات المعنية بالبحوث التربوية التطبيقية.	٣,٣٥	٦٧٪	متوسطة
٢٠	١٥	النظرة الدونية من قبل الباحثين لصناع القرار.	٣,٢٥	٦٥	متوسطة
٢١	١٦	حاجة بعض النتائج إلى نتائج أخرى تؤكد مصداقيتها.	٣,٢٤	٦٤,٨	متوسطة
١١	١٦	تقديم نتائج بحثية عالية التكلفة في تنفيذها.	٣,٢٤	٦٤,٨٪	متوسطة
٤	١٧	جل بعض الباحثين بتعقيدات صناعة القرار واتخاذه.	٣,٢٣	٦٤,٧	متوسطة
١٧	١٨	احتياج بعض النتائج إلى فترة طويلة لتطبيقها.	٣,٢٢	٦٤,٤٪	متوسطة
٨	١٩	وجود تداخل بين النتائج والاستنتاجات والتوصيات.	٣,٢١	٦٤,٢	متوسطة
١٨	٢٠	تقادم بعض النتائج وانعدام قيمتها العملية والعلمية.	٣,٢٠	٦٤٪	متوسطة
٩	٢١	غلبة الطابع الاستعراضي على صياغة النتائج البحثية.	٣,١٥	٦٣٪	متوسطة
١٤	٢٢	تقاعس الباحثين عن نشر بحوثهم والترويج لها.	٣,١٢	٦٢,٤	متوسطة
٢٣	٢٣	قلة البحوث التطبيقية مقارنة بالبحوث الأساسية.	٣,١٠	٦٢	متوسطة
		ـــالي	**٣,٤**	**٦٨٪**	**بيرة**

يتضح من الجدول (٤) أن المعوقات الواقعة ضمن هذا المجال تكاد تنقسم إلى مستويين من حيث درجة تأثيرها في الإفادة من نتائج البحث التربوي التطبيقي في صناعة القرار التربوي. حيث نجد (١٢) معوقاً تقع ضمن مدى التأثير الكبير في هذه العملية، في حين نجد (١٣) معوقاً ضمن مدى التأثير المتوسط. ففي المستوى الأول للمعوقات ذات التأثير الكبير، نجد المعوق المتعلق بالسياسات المعنية بتحديد أولويات البحث واختياراته قد نال المرتبة الأولى بوسط مرجح (٤,٠٢) ووزن مئوي (٨٠,٤٠٪) وجاء في المرتبة الثانية المعوق المتعلق بالسياسات المعنية بآليات تسهيل الإفادة من نتائج البحث بوسط مرجح (٣,٩٧) ووزن مئوي (٧٩,٤) وهذه نتيجة منطقية جاءت حسب توقعات الباحث، كما تؤيدها المعطيات الميدانية. إذ إن المؤسسات المعنية بإعداد البحوث التربوية ولاسيما كليات التربية، تفتقر لمثل هذه المرجعيات، فما ورد من إشارات إلى البحث التربوي في بعض التشريعات والاستراتيجيات التربوية، إنما هي إشارات ضمنية وغاية العمومية، لكونها تخاطب البحث العلمي عموماً ولم تترجم إلى خطط على مستوى المؤسسات المعنية بالبحث التربوي التطبيقي.

وجاء في المرتبة الثالثة من هذه المعوقات، المعوق المتعلق بكثرة البحوث التربوية التطبيقية وتكرارها حول المشكلة التربوية الواحدة، بوسط مرجح (٣,٨٣) وزن مئوي (٧٦,٦٪) وهي أيضاً نتيجة منطقية للمعوقين السابقين، إذ أن غياب نظام الأولويات في اختيارات الموضوعات البحثية وغياب السياسات المحددة لآليات الإفادة من هذه البحوث، قد جعل عملية الاختيار تسير بحسب أولويات الباحثين واهتماماتهم الشخصية. أما المعوق المعني بالباحثين أنفسهم بما يقدمون من نتائج وتوصيات غامضة وغير قابلة للتطبيق، فقد جاء في المرتبة الرابعة بوسط مرجح (٣,٧٧) ووزن مئوي (٧٥,٤٪) ويمكن عزو ذلك بتباين الخبرة البحثية لدى الباحثين ولاسيما الأكاديميين منهم، حيث أن بعضهم من حملة الماجستير، وغيرهم من حملة الدكتوراه وصنف ثالث هم من الأساتذة المعدين لبحوث ما بعد الدكتوراه، ولا شك أن بعض الباحثين المبتدئين قد يسهبون في استعراض الكثير من النتائج ذات الطبيعة المجردة أو ذات العمومية، بحيث يصعب على الجهة المعنية وضع مثل هذه النتائج وما يترتب عنها من توصيات موضع التطبيق وبالتالي اتخاذ القرار وفقاً لمعطياتها.

ومن المعوقات الثلاث التي جاءت في المرتبة الأخيرة في هذا المستوى العالي من الإعاقة، نجد المعوق المتعلق بغياب آليات التواصل بين الباحثين وصناع القرار، بوسط مرجح (٣,٤٤) ووزن

مئوي (٦٨,٨٪ ، تلاه المعوق الخاص بغياب اللوائح المنظمة لمنهجية تقديم النتائج البحثية بوسط مرجح (٣,٤٤.) ووزن مئوي (٦٨,٨)، ليأتي في الأخير المعوق المتعلق بتقديم نتائج غير مكتملة عن بعض المشكلات التربوية، وبسط مرجح (٣,٤٣) ووزن مئوي (٦٨,٧٪). فغياب التواصل يمكن تفسيره بأنه تقريباً الظاهرة الشائعة بين مختلف المؤسسات التربوية وغير التربوية، وإن كان الحال أكثر سوءاً في المؤسسات التربوية.

أما ما يتعلق بغياب اللوائح المنظمة لعملية صياغة النتائج البحثية، فعلى الرغم من تضمين لوائح الدراسات العليا بعضاً من الشروط والمواصفات اللازمة في إعداد البحث، غير أن تلك التعليمات قد اقتصرت على الجوانب الشكلية لإخراج البحث/الرسالة العلمية، ناهيك عن اختلاف هذه المواصفات من جامعة إلى أخرى، هذا إذا عمل أصلا بهذه اللوائح، فالشائع في واقع البحث التربوي كغيره، من أنواع البحث العلمي، أن ثمة أعرافاً سادت في أوساط الباحثين تحدد مواصفات ومعايير البحث العلمي في مختلف خطواته بما في ذلك النتائج والتوصيات المترتبة عنه. ومع ذلك نجد بعض الباحثين وخاصة المبتدئين يجهلون أو يتجاهلون بعض هذه المعايير والمواصفات. وينسحب هذا القول على تفسير المعوق الأخير المتعلق بتقديم نتائج بحثية غير مكتملة حول بعض المشكلات التربوية، حيث ينم ذلك عن وعي متدن بأسس البحث التربوي التطبيقي لدى بعض الباخسين، وتتساوق هذه النتائج مع نتائج بعض الدراسات أهمها: (عبد الحليم، ١٩٨٤) و(أسعد، ١٩٩٩)، و (الخميسي ٢٠٠٣)، و(عبد الموجود، ٢٠٠٠)، التي خلصت إلى أن الباحث التربوي يواجه إشكالات متعددة أبرزها إشكالية الإعداد والتأهيل العلمي.

أما المعوقات ذات التأثير المتوسط وعددها (١٣) معوقاً، فيأتي في مقدمتها المعوق المتعلق بالإسهاب المفرط في استعراض النتائج والتوصيات البحثية بوسط مرجح (٣,٣٩) ووزن مئوي (٦٧,٨٪) تلاه المعوق المتعلق بقلة خبرة بعض الباحثين في ملامسة بعض المشكلات التربوية بوسط مرجح (٣,٣٧) ووزن مئوي (٦٧,٥٪)، وجاء في المرتبة الثالثة المعوق المرتبط بتعدد مؤسسات البحث التربوي التطبيقي بوسط مرجح (٣,٣٥) ووزن مئوي (٦٧٪).

فيما يتعلق بالمعوقين السابقين المعنيين بالإسهاب في استعراض النتائج وقلة خبرة الباحثين، فقد سبق الحديث عن تباين المستوى العلمي للباحثين التربويين، وبالتالي تباين خبراتهم البحثية وما يترتب عنها من افتقار لبعض المواصفات في البحث العلمي التربوي التي تنعكس سلباً على الوفاء بتطبيق خطوات البحث وخاصة فيما يتعلق باستعراض نتائجهم وتوصياتهم. و فيما يتعلق بتعدد

مؤسسات البحث التربوي، فإن ذلك في حد ذاته يمثل دعماً للبحث التربوي أكثر منه إعاقة، ولكن هنا قصد بالإعاقة تكرار البحوث وربما تباين النتائج حول البحث الواحد، نتيجة لغياب التنسيق بين هذه المؤسسات.

أما أبرز المعوقات التي جاءت في المرتبة الأخيرة في هذا المجال فيتمثل بالمعوق المتعلق بتقاعس الباحثين عن نشر بحوثهم والتسويق لها لدى صناع القرار، وذلك بوسط مرجح (٣,١٢) ووزن مئوي (٦٢,٤٪). وهذه ظاهرة تكاد تكون شائعة في أوساط الباحثين عموماً، ولعلها راجعة إلى شعورهم بعدم جدوى الترويج لبحوثهم نتيجة لاعتقادهم بأن ثقافة البحث لدى صناع القرار ما زالت متدنية.

أما المعوق الذي جاء في المرتبة الأخيرة فهو المتعلق بندرة البحوث التربوية التطبيقية مقارنة بالبحوث التربوية الأساسية، بوسط مرجح (٣,١٠) ووزن مئوي (٦٢٪). ويمكن عزو ذلك بأن البحوث التربوية عامة، هي من حيث كمها، ما زالت محدودة العدد، إذا ما قورنت بحجم المشكلات التربوية السائدة في الميدان التربوي، ومع ذلك فإن الشكوى تتصاعد حول عدم تطبيق نتائج البحوث المتوافرة منها، بصرف النظر عن كم هذه البحوث وكيفها، كما أن قلة البحوث التربوية عموماً، والتطبيقية على وجه الخصوص، قد تعود إلى إشكالية أخرى متمثلة بأولويات النشاط الأكاديمي وخاصة لدى الباحثين الأكاديميين من أعضاء التدريس بكليات التربية، إذ نجد أن أولوية النشاط الأكاديمي في الجامعات اليمنية، تتمثل بالأداء التدريسي الذي يأخذ تقريباً معظم أوقات أعضاء هيئة التدريس، ثم إن البحث العلمي، إذا مثل جزءاً يسيراً من النشاط الأكاديمي؛ فإن أولوياته، تحكمها قناعات شخصية تعود في معظمها لاهتمامات الباحثين من أعضاء هيئة التدريس، أكثر مما تحكمها لوائح أو خطط بحثية تحددها الكليات، أو الأقسام العلمية. ومع ذلك تظل الإشكالية وإن وجدت في هذا المستوى المتدني من درجة الإعاقة، إنما تتمثل في الشكوى من عدم تطبيق هذه النتائج البحثية، سواء كانت كثيرة أم قليلة.

متعلقة بالفروق: وهي النتائج المتعلقة بالهدف الثالث المعني بالتعرف على الفروق في تقديرات أفراد العينة حول معوقات الاستفادة من نتائج البحث التربوي التطبيقي في صناعة القرار، وذلك وفقاً لمتغيري مصدر/مجال الإعاقة ونوع الوظيفة. ولتحقيق هذا الهدف المركب استخدم اختبار (كاي تربيع) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٤) وذلك على النحو الآتي :

(أ) لى الفروق، نات، (صناعة القرار- لتربوي):

العينة	العدد	مجال الأعاقة	عدد المعوقات	الوسط المرجح	كـــــاي المحسوبة	القيمة الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
قيادات إدارية	٦٠	صناعة القرار	٢٥	٣.٧٢	٢٨.١٨	٩٤	٤	الفرق دال
باحثون وأكاديميون	١٥٠	البحث التربوي	٢٥	٣.٣٧				

جدول (٥) يوضح الفروق في تقديرات أفراد العينة بحسب مصدر المعوقات أو مجالها وفقاً لقيمة (كاي تربيع) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٤).

يتضح من الجدول (٥) أن تقديرات أفراد العينة حول المعوقات التي تحول دون الاستفادة من نتائج البحوث التربوية التطبيقية في صناعة القرار، وفقاً لمتغير مصدر مجال الإعاقة، قد أظهر فروقاً دالة معنوياً، حيث وجد أن قيمة مربع (كاي) المحسوبة بلغت (٢٨.١٨) وهي قيمة أكبر من قيمة مربع (كاي) الجدولية البالغة (٩.٤) عند مستوى دالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٤). وبالنظر إلى الأوساط المرجحة والأوزان المئوية، يتضح أن مجال صناعة القرار يمثل الجهة الأكثر تأثيراً في معوقات الإفادة من نتائج البحث، حيث حصل هذا المجال على وسط مرجح مقداره (٤.٠٦) ووزن مئوي (٧٤.٣٪) في حين حصل مجال البحث التربوي على وسط مرجح (٣.٤٣) ووزن مئوي (٦٨.٥ ٪) . إذن من حيث مصدر هذه المعوقات، تؤكد البيانات في الجدول السابق، أنها راجعة إلى القائمين على عملية صناعة القرار. ويمكن تفسير ذلك في ضوء الشواهد الميدانية ومعطيات بعض الدراسات العلمية في هذا الصدد، فالبحث العلمي عامة، والبحث التربوي خاصة، يعاني في اليمن كغيره من الدول العربية من كثير من المشكلات والمعوقات، بعضها يرجع إلى جوانب علمية مرتبطة بطبيعة البحث التربوي نفسه، غير أن الجزء الأكبر منها يرجع إلى عملية صناعة القرار وطبيعة الثقافة السائدة في أوساط القائمين عليها، فصناعة القرار لا تستند إلى معطيات البحث العلمي وإنما تعتمد على خبرة صناع القرار وأن حدث نوع من الالتفات إلى بعض المعطيات البحثية وهو نادر جداً، فإنه يكاد يقتصر على معطيات البحوث الرسمية المؤسسية التي تعدها مراكز البحث والتطوير التربوي.

كما إن عملية صناعة القرار تتسم بعدم الاستقرار لكونها لا تمثل جهداً مؤسسياً يستند إلى البحث العلمي، وإنما ترتبط بوجود واستمرار صناع القرار، ومن ثم تصبح هذه العملية متقطعة ومتذبذبة وعرضة لهوى القادة واتجاهاتهم، بل إن بعض القيادات ترى في غياب القرارات الرشيدة،

فرصة سانحة للتنصل من المسؤولية والتهرب من المسألة، فضلاً عن أن هذه العملية، تقوم في جزء كبير منها، على إحساس بعض صانعي القرار بأنهم أتوا إلى مواقعهم القيادية بناءً على قناعة السلطة بخبرتهم وإخلاصهم وولائهم، ومن ثم فهم يعتقدون أن هذه العملية لا تحتاج كثيراً إلى معاونة الجهات البحثية، ،إذ يبدو لهم أن مثل هذا التوجه إنما يعد تدخلاً في عملهم، خاصة عندما يشعرون بأن بعض البحوث قد أعدت حول مشكلات لا تتسق مع أولوياتهم وتوجهاتهم السياسية. لذلك نجد معظم الإدارات التربوية تفتقر إلى الإدارات المعنية بالبحث والتطوير، وأن وجدت بعض الإدارات، فتكاد تخلو من مقومات الإفادة من نتائج البحث وآليات التواصل مع المؤسسات البحثية. وهذه النتيجة تتسق مع نتائج العديد من الدراسات المعنية بصناعة القرار كدراسة النابه (١٩٩٤) التي أشارت إلى لجوء معظم صناع القرار إلى خبراتهم السابقة، ودراسة **Stephens (1986)** التي خلصت إلى أن عملية صنع القرار توجهها الضغوط المجتمعية، أكثر مما توجهها نتائج البحث العلمي، ودراسة القباطي (١٩٩٢) التي أسفرت عن أن عملية صناعة القرار التربوي في اليمن تواجه العديد من المشكلات أبرزها غياب المعلومات والبيانات الدقيقة، وبأن معظم القرارات في الإدارة التعليمية اليمنية، يتم متابعتها واتخاذها خارج إطار الأسلوب العلمي، ودراسة عبد العزيز (٢٠٠٥) التي خلصت إلى أن عدم اعتماد صناع القرار على معطيات البحث العلمي، ودراسة قسيس وآخرون (٢٠٠٨) التي عزت هذا المعوق إلى أن بعض النتائج البحثية قد لا تتوافق مع التوجهات السياسية لصناع القرار.

ع الوظيفة: قيادات إدارية باحثون يميون

جدول (٦) يوضح الفروق في تقديرات إفراد العينة حول مسوغات الإفادة من نتائج البحث التربوي التطبيقي في صناعة القرار وفقاً لمتغير الوظيفة بحسب اختبار (كاي تربيع)

المجال	نوع الوظيفة	العدد	الوسط المرجح	قيمة كاي المحسوبة	قيمة كاي الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة (٠,٠٥)
صناعة القرار	باحثون/ أكاديميون	١٥٠	٤,٠٦	٣١,٤٧	٩,٤٩	٤	الفرق دال
	قيادات أكاديمية	٦٠	٣,٣٧				
البحث التربوي	باحثون / أكاديميون	١٥٠	٣,٣٠	١٤,٨٩	٩,٤٩	٤	الفرق دال
	قيادات إدارية	٦	٣,٥٥				

يتضح من الجدول (٦) أن تقديرات أفراد العينة حول معوقات الاستفادة من نتائج البحث التربوي التطبيقي في صناعة القرار قد أظهرت فروقاً دالة معنوياً وفقاً لمتغير الوظيفة. ففي مجال صناعة القرار، وجدت فروق ذات دالة معنوية، حيث بلغت قيمة كاي تربيع المحسوبة (٣١,٤٧) وهي قيمة تفوق، وبدرجة كبيرة قيمة مربع كاي الجدولية البالغة (٩,٤٩) عند درجة حرية (٤) ومستوى دلالة (٠,٠٥) وبالرجوع إلى الأوساط المرجحة والأوزان المئوية، يتضح أن الفروق لصالح الباحثين والأكاديميين بوسط مرجح (٤,٠٦) ووزن مئوي (٨١,٢٪) في حين حصل القادة الإداريون على وسط مرجح (٣,٣٧) ووزن مئوي (٦٧,٤ ٪) ويعني ذلك أن الباحثين والأكاديميين هنا يحملون الجهة المسئولة عن صناعة القرار الوزر الأكبر في إحداث هذه المعوقات.

أما في مجال المعوقات الراجعة إلى طبيعة البحث التربوي التطبيقي، فنجد أن هناك أيضاً فروقاً دالة معنوياً ولصالح القيادات الإدارية، حيث بلغت قيمة اختيار (كاي) تربيع (١٤,٨٩) وهي نتيجة تفوق القيمة الجدولية لمربع (كاي) البالغة (٩,٤٩) عند درجة حرية (٤) ومستوى دلالة

(٠,٠٥) وبالرجوع إلى الأوساط المرجحة والأوزان المئوية، نجد أن القيادات التربوية قد حصلت على وسط مرجح مقداره (٣,٥٥) ووزن مئوي (٧١٪) فيما حصل الباحثون والأكاديميون على وسط مرجح (٣,٣٠) ووزن مئوي (٦٦٪) مما يعني أن القيادات الإدارية هنا

تعكس الآية وتحمل الباحثين المسئولية الكبرى في المعوقات التي تحول دون الإفادة من نتائج بحوثهم في صناعة القرار.

وعملية التراشق هذه في إرجاع أهم المعوقات، كل إلى الطرف الآخر، تنسجم مع طبيعة وواقع العلاقة بين الباحثين وصانعي القرار في الميدان التربوي، إن لم يكن في مختلف الميادين الحياتية، مما يعكس هشاشة هذه العلاقة واتساع الفجوة، وبالتالي، زيادة الفجوة بين الطرفين، سواء كان ذلك لأسباب متعلقة بالبحث والباحثين أو بواقع عملية صنع القرار. فالباحثون يشكون من عدم تفصيل أبحاثهم والإفادة منها إذ لا يستفاد منها في مجال إصدار القرار التربوي وفي تطوير الممارسات التربوية، ويرجعون السبب إلى طبيعة صناعة القرار وما يحيط بها من عوامل تجعل القرار رهن الخبرة الشخصية والضغوطات الاجتماعية والسياسية. وصانعي القرار، من جهة أخرى، لهم أيضاً أطروحاتهم، فيما يتعلق بطبيعة البحث التربوي وعلاقته بالمشكلات ذات الأولوية لديهم، فهم يعتقدون أن الباحثين يختارون بحوثهم وفق أولوياتهم الشخصية وقناعاتهم الذاتية، وإذا حدث واختاروا موضوعات بحثية ذات جدوى، فهم يخلصون إلى نتائج وتوصيات غاية في العمومية وغير ممكنة التطبيق.

وفي حقيقة الأمر، فإنه من الطبيعي وجود الاختلاف بين الفريقين، نتيجة لاختلاف الخلفية العلمية والثقافية بينهما، فلكل منهما خصوصيته في الدور المهني الذي يعبر عن ثقافتين مختلفتين ثقافة للبحث وثقافة للمستخدم؛ مما ينعكس على فهمهم لطبيعة المشكلات والمعوقات التي تحول دون التفاعل والتكامل بين دوريهما. فهناك فجوة بين الطرفين تتسع يوماً بعد يوم لتؤدي إلى مزيد من الجفوة بين الفريقين.

وقد يعزى هذا التباين بين تقديرات المجموعتين إلى تدني مستوى التحلي بالموضوعية والأمانة العلمية، أو ما يعرف في أوساط أعلام القياس والبحث العلمي بـ " تشوهات الاستجابة " حيث يميل بعض الأفراد إلى المبالغة في تقدير ذواتهم في الجوانب الإيجابية، وتقليل تقديراتهم لها في الجوانب السلبية، بمعنى أخر، يمكن أن يعزى ذلك إلى أن التحيز الذاتي لدى الإداريين قد يكون أكثر حضوراً، فاعتقاد صانعي القرار بأن استجاباتهم الموضوعية، قد تظهرهم بمستوى ضعيف، لا يليق بمناصبهم الإدارية ومكانتهم الاجتماعية والسياسية أو ربما يعرض مناصبهم للخطر، فضلاً عن أن هذه القيادات تمثل نماذج قوية في المجتمع الذي لم يتعود على أسلوب التقييم الذاتي، وأن أساليب تنشئتهم وطرق تفكيرهم، لا تمكنهم من قبول النقد، حتى وإن كان من النوع الايجابي. ولا يعني

ذلك أتسام الباحثين بالموضوعية المطلقة، غير أنهم أكثر حرية وأقل تخوفاً من عملية الإدلاء بالمعلومات والبيانات التي يعتقدون أنها تعكس حقيقة هذه الظاهرة في الواقع التربوي اليمني. وعليه نجد أن الفجوة تتسع بين مؤسسات البحث والجهات المسئولة عن صناعة القرار الإداري التربوي لتزداد الجفوة بين الباحثين وصانعي القرار، حيث نجد أن كل فريق يسير في واديه الخاص به في انفصال دون اتصال وفي تباعد دون تقارب، الأمر الذي يفضي في الأخير إلى حدوث خلل كبير في صناعة القرار وبالتالي في مجريات العملية التربوية.

ساء صيات ترحات: في ضوء نتائج الدراسة الميدانية واستناداً إلى معطيات الخلفية النظرية، يمكن بلورة مجموعة التوصيات، أبرزها:

ات العامة:

- إعادة النظر في الأطر القانونية المنظمة للبحث العلمي بما يضمن وضوح صياغتها وإجراءات ترجمتها إلى سياسات واستراتيجيات تحدد أولويات البحث العلمي في مختلف أنواعه وفي مقدمتها البحث التربوي.
- تخصيص الميزانية المناسبة، لإعداد البحوث التربوية التطبيقية وتسهيل عملية الإفادة من نتائجها في واقع الممارسات التربوية.
- وضع آليات للتواصل بين مؤسسات البحث التربوي، من جهة وبينها وبين الجهات المعنية بصناعة القرار التربوي.
- تقديم جائزة تنافسية سنوية حول أفضل البحوث التربوية التطبيقية التي تتسق مع أولويات الدولة.
- إشراك وسائل الإعلام والنشر في ترويج نتائج البحوث التربوية التطبيقية .

ية بصناعة القرار:

- وضع سياسة توجه صناعة القرار نحو الإفادة من نتائج البحث التربوي التطبيقي.
- إخضاع عملية اختيار القيادات الإدارية لمعايير علمية موضوعية .
- تخصيص ميزانية مناسبة لتدريب صانعي القرار على الإفادة من نتائج البحث.
- عقد دورات تدريبية للقيادات الإدارية في مجال إعداد البحوث وآليات تنفيذ نتائجها.
- وضع آليات للتواصل بين صناع القرار وبين مؤسسات البحث التربوي.

مؤسسات البحث التربوي:

- اعتماد سياسة بحثية تحدد أولويات البحث التربوي التطبيقي ضمن خصوصية مؤسسات البحث وبما ينسجم مع السياسة العامة للبحث العلمي التربوي.
- إصدار لوائح رسمية تحدد المعايير والمواصفات المعتمدة في إعداد البحوث التربوية التطبيقية وتقديم نتائجها إلى الجهات ذات العلاقة بتوظيفها.
- تحديد ميزانية كافية لإعداد البحوث التربوية التطبيقية والترويج لنشر نتائجها.
- توفير تقنيات معلومات وقاعدة بيانات تساهم في التوصل إلى نتائج بحثية ذات مصداقية.
- إنشاء جمعيات علمية وإصدار مجلات بحثية محكمة، وإقامة مؤتمرات علمية.

رحات:

- إجراء دراسة مماثلة حول معوقات الإفادة من نتائج البحوث التطبيقية في صناعة القرار في ميادين حياتية أخرى.
- إجراء دراسة تحليلية لسياسات واستراتجيات البحث العلمي التربوي في اليمن.
- إجراء دراسة مقارنة حول واقع البحث التربوي التطبيقي في اليمن وبعض الدول العربية.
- تصميم برامج تدريبية لمساعدة صناع القرار على الإفادة من نتائج البحث التربوي التطبيقي.
- إجراء دراسة تحليلية مقارنة لأولويات البحث التربوي وأولويات صناعة القرار في اليمن.

Obstacles of using the Results of Applied Educational Research
in decision –making process in Yemen.

Abstract:The study aims at identifying the obstacles of using the findings of applied research in the process of decision -making, through the perspective of educational researchers and leaders. To achieve this objective, a questionnaire was used after the verifying of its validity and reliability. It was distributed to a sample of educational researchers and leaders in Sana'a District, Aden, Taiz and Ibb. The study came up with several findings, such as:
-The study revealed that the degree of the obstacles which return to the decision makers was higher than the degree of those which return to the researchers,
-The Results showed that there are statistical significant differences among the sample members regarding the study variables.

On the light of the study findings, several recommendations and suggestion were drawn.

المصادر

١- إبراهيم، سعد الدين (١٩٨٥) "كيف يصنع القرار في الوطن العربي، مركز دراسات الوحدة العربية"، بيروت، لبنان.

٢- أبو عرابس، نجاة حسنين (١٩٨٩) "معوقات الاستفادة من نتائج وتوصيات البحوث التربوية" **وحة غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الأزهر، مصر.

٣- أبو كليلة، هادية محمد (٢٠٠٢) "البحث التربوي وصنع السياسة التعليمية"، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر.

٤- أردني فاكتور و روبرت ماكلين، (١٩٩٧) " تأثير البحث التربوي على صناعة القرار"، مجلة مستقبليات، المجلد (٢٧)، العدد (٤)، جنيف، مكتب التربية الدولي.

٥- أسعد، عبد الكريم حسان(١٩٩٩) "وظيفية البحث التربوي في الجمهورية اليمنية"، **لرو كتوراه نشورة**، معهد الدراسات والبحوث التربوية، مصر.

٦- الأنصاري، صبري إبراهيم (١٩٩٣) "بعض معوقات الاستفادة من البحوث التربوية بكليات التربية في مصر" ، **ية التربية**، العدد ٩٤، المجلد (٢)، جامعة أسيوط، مصر.

٧- بدران، شبل (٢٠٠٧) "أزمة الفكر التربوي"، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية.

٨- برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (٢٠٠٣) تقرير التنمية الإنسانية العربية (بناء مجتمع المعرفة) عمان، الأردن.

٩- البكري، محمد (١٩٨١) "أثر البحوث في رسم السياسات وصنع القرارات التربوية"، **العلوم ماعية**، العدد (٤) جامعة الكويت، الكويت.

١٠- توفيق، عبد الجبار (١٩٨٧) "مراحل تطور البحث التربوي ومستقبله في الوطن العربي"، **الفكر ربوي**، العدد الأول، بغداد، العراق.

١١- حنا، قدوري مرقص (١٩٩١) "فعالية البحوث التربوية في اتخاذ القرارات الخاصة بتطوير التعليم"، **.اء الجامعي ت التربية**، جامعة المنصورة، مصر.

١٢- الحبيشي، عادل محمود (١٩٩٧) "تقويم عملية اتخاذ القرار في مدراس التعليم العم بمدينة عدن"، **ير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة عدن، اليمن.

١٣- الخميسي، السيد سلامة (٢٠٠٣) "الأدب التربوي العربية بين قضايا التنظير والبحث والممارسة"، دار الوفاء للنشر والطباعة، الإسكندرية، مصر.

١٤- الخياط، محمد أحمد (١٩٩٨) "أولويات البحث التربوي بكليات التربية جامعة صنعاء: إستراتيجية مقترحة"، **دراسات التربوية**، العدد (١٣)، مركز البحوث والتطوير التربوي، صنعاء، اليمن.

١٥- شاهين، إسماعيل، (٢٠٠٠)، " الاستفادة من مخرجات البحث العلمي والمعوقات التي تحول دون ذلك في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربي" ، مكتب التربية العربي، الرياض، المملكة العربية السعودية.

١٦- الصطوف، محمد حسين (٢٠٠٠) "آفاق البحث العلمي وإشكالية صناعة القرار"، **جا نحاد ن العربية**، العدد (٣) عمان، الأردن.

١٧- طلبة، جابر محمود (١٩٩١) "البحث التربوي في مصر وعلاقته بالممارسة التربوية في النظام التعليمي"، مطابع الوفاء، المنصورة، مصر.

١٨- عبد الحليم، أحمد المهدي (١٩٨٤) "العلاقة بين البحث التربوي وقرارات التنفيذ"، **جلة حوث التربوية**، المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة، تونس، المجلد (٤) العدد (١).

١٩- عبد الرحمن، فوزي شحاته (٢٠٠١) "إستراتيجية تطوير نظام البحث التربوي المصري في ضوء متطلبات عصر المعلومات"، **لية للبحث التربوي**، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، جامعة عين شمس.

٢٠- عبد العزيز، محمد علي (٢٠٠٥) "تقويم عملية اتخاذ القرار لدى مستويات القيادة التربوية بمكتب التربية والتعليم بمحافظة إب"، **ير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة إب، اليمن.

٢١- عبد الموجود، محمد عزت (٢٠٠٠) "الفجوة والجفوة بين البحث التربوي وصناعة السياسة التعليمية"، **ث التربوي**، العدد (١)، المركز القومي للبحوث التربوية، القاهرة، مصر.

٢٢- العمراني، عبد الغني محمد (١٩٩٢) "تقويم عملية اتخاذ القرارات التربوية لدى مديري مدارس أمانة العاصمة صنعاء"، **ر غير منشورة**، الجامعة الأردنية، الأردن.

٢٣- عكاشة، محمود وآخرون (١٩٩٠) "مقدمة في مناهج البحث التربوي"، منشورات جامعة صنعاء، اليمن.

٢٤- عياصرة، علي وهشام عدنان (٢٠٠٦) "القرارات الإدارية في الإدارة التربوية"، دار الحامد للنشر، عمان الأردن.

٢٥- الغصيني، رؤوف (١٩٨٣) "البحث والتطوير نحو تحديد الأدوار"، **اء كليات تربوي في الوطن العربي**، المنظمة العربية والمركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، الكويت.

٢٦- الغنام، محمد أحمد (١٩٨٤) "البحث التربوي في العالم العربي أساسياته وأولوياته وخططه"، **ية للبحوث الت ـوية**، المجلد (٤)، العدد (٢).

٢٧- القباطي، سليم فارع (١٩٩٢) "صناعة القرار واتخاذه في الإدارة التعليمية اليمنية"، **الة غير منشورة**، كلية التربية جامعة المنصورة، مصر.

٢٨- قسيس، منال وآخرون (٢٠٠٨) "معوقات توظيف البحوث التربوية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية"، **جامعات العربية**، العدد (٥٠) عمان، الأردن.

٢٩- المسوري، محمد وآخرون (٢٠٠٣) "أولويات البحث التربوي كما يراها القادة التربويون في الجمهورية اليمنية"، مركز البحوث والتطوير التربوي، صنعاء، اليمن.

٣٠- مطر، علي سيف الإسلام (١٩٨٦) "العلاقة بين البحث التربوي وصنع السياسة التعليمية"، **لة تربوية**، الجزء (٢)، القاهرة، مصر.

٣١- الملا عبدالله، (٢٠٠٧)، " المعوقات التي تواجه البحث العلمي التربوي وتحول دون الاستفادة من نتائجه في تطوير التعليم والتدريب" **د الجامعات ـيبة**، العدد (٤٩)، عمان، الأردن.

٣٢- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (١٩٧٩) "إستراتيجية تطوير التربية العربية"، تونس.

٣ ٣- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (١٩٩٣) "الإستراتيجية العربية للتعليم العالي والبحث العلمي، تونس.

٤ ٣- النابه، نجاة عبد الله (١٩٩٤) "واقع عملية اتخاذ القرار الإداري على مستوى المدرسة بدولة الإمارات العربية المتحدة"، **لة الخليج**، العدد (٤٩)، السنة (١٤)، مكتب التربية لدول الخليج العربي، الرياض.

٥ ٣- النجار، عبد الله وعبد الله الهابس (١٩٩٨) "الأبحاث التربوية ومدى الاستفادة من نتائجها كما يراها المعلمون في المدارس السعودية"، **ي في الوطن العربي**، عمان.

٦ ٣- همام، أحمد همام (١٩٨٠) "علاقة البحث العلمي في مجال التربية بأجهزة رسم وتنفيذ السياسة التعليمية"، **ير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الأزهر، مصر.

٧ ٣- اليمن، **نون والتعليم رقم (٤٠ سنة** ١٩٩٢، وزارة الشئون القانونية.

٨ ٣- اليمن، وزارة التخطيط والتعاون الدولي، **سية الثانية** ج(١).

٩ ٣- اليمن، المجلس الأعلى للجامعات اليمنية، **ات اليمنية** لسنة ٢٠٠٠.

١٠ ٤- اليمن، وزارة الشئون القانونية، **مهوري رقم ١٥ نة ١٩٩** بشأن إعادة تنظيم مركز البحوث والتطوير التربوي.

١ ٤- اليمن، وزارة التخطيط والتعاون الدولي، **البشرية الثالث** ٢٠٠٥.

٢ ٤- اليمن، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي (٢٠٠٦) **لوطنية للتعليم حث العلمي**، صنعاء.

English References:

1- Brown, S., (1994) "Research in Education: What Influence on Policy and Practice?" Knowledge and Policy, (7).

2- Burckhardt, H. & Schoenfeld, A. (2003), " Improving Educational Research Towards a more useful, more influential and better-founded enterprise", Educational Researcher, 32 (9), P. (3-14).

3- Edwards, G. & Ridecxet, P. (1991) "Extending the Horizons of Action Research." Norwich. England: CARN Publications University of East Anglia.

4- Eklund, Harled, (1981), " Educational Research as a Resource for Development Work", Stockholm,

5- Frantz, Navin (1991) "Practice-Oriented Research of Vocational Education Research." 16(4) (ERIC).

6- International Bureau of Education & (NIER), (1995),"New Challenges in Linking Research Information & Decision-Making, Japan.

7- Kerlinger, F. (1971) "The Influence of Research on Educational Practice." Educational Research, V.6 No.8.

8- Nigro, F. (1984) "Modern Public Administration, Harper and Row, Publishers, New York.

9- Prickett, R. etal, (1990) "Future Impact of Globalism on Program in Ed. Administration." National Council of Ed. Admin., Los Angles, USA.
10- Femando, Reimers, & Noel McGinn, " Using Research in Educational Policy & Administrative Decision-Making", Unesco, IBE.
11- Rich, R. (1981) "Social Sciences Information and Policy Making. The Interaction between Bureaucratic Policies & the Use of Survey Data." San Francisco.
12- Rouch, S. (1991) "Translating Research Into Action." (ERIC).
13- Snow, C. (1959) "The Two Cultures and Scientific Revolution," New York, Cambridge University Press.
14- Stephens, D. (1986) "Research as Theory and Practice." Indiana University.
15- Welss, C. (1977) "Using Social Sciences Research in Policy Making, Lexington.
16- Whitty, G. (2006) "Educational Research and Education Policy." (ERIC).

المشكلات التي يعاني منها طلبة جامعة عمران وحاجاتهم الإرشادية

لطف السقاف

أستاذ الإرشاد النفسي والتربوي المساعد، كلية التربية ، جامعة عمران

الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على المشكلات التي يعاني منها طلبة جامعة عمران وحاجاتهم الإرشادية،وإيجاد دلالة الفروق في المشكلات وفقا للمجالات لكل كلية بلغت عينة الدراسة(٢٥٢) طالباً وطالبة .قام الباحث بإعداد أداة استبيان لقياس المشكلات وعلى ضوئها حدد الحاجات الإرشادية .تم تحديد خمسة مجالات للدراسة هي المجال النفسي والمجال الإداري والمجال الاجتماعي والمجال الدراسي والمجال الاقتصادي .والوسائل الإحصائية المستخدمة معامل (الفاكرومباخ) لحساب الثبات ومعادلة كوبر لحساب نسبة الاتفاق والاختلاف عند المحكمين لفقرات المقياس وتحليل التباين والوسط المرجح والوسط الحسابي والانحراف المعياري، للتحقق من أهداف الدراسة. وأظهرت النتائج إن جميع المشكلات التي في المقياس يعاني منها الطلبة وإن المجال الإداري يحتل المرتبة الأولى من حيث قوة المشكلات وأكثرها معاناة ويليه المجال الدراسي ثم المجال الاقتصادي ثم المجال الاجتماعي ثم المجال النفسي . وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية، تبعا لمتغير الكلية في المجالات الاجتماعية والنفسية والدراسية، بينما المجال الإداري والاقتصادي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية.

كلمة بحث:

يشهد التعليم العالي في اليمن في الآونة الأخيرة تحولاً كبيراً في إنشاء العديد من الجامعات الحكومية والأهلية،إذ أنشئت تسع جامعات حكومية وتم الإعلان عن تأسيس أربع جامعات أخرى وهي ألآن قيد الدراسة للإنشاء، كما تم إنشاء أكثر من خمسة عشر جامعة أهلية والعديد من كليات المجتمع الحكومية والأهلية.كل هذا التحول الكبير والنقلة النوعية في التعليم الجامعي يواجهها في المقابل تحديات وصعوبات كبيرة وخطيرة منها تعالي أصوات ونزعات الانفصال وارتكاب أعمال القتل والتخريب والتقطع وإقلاق الأمن والسكينة في بعض المحافظات الجنوبية في الآونة الأخيرة.كذلك تنامي ألهجمات والعمليات العسكرية ضد تنظيم القاعدة وتزايد العمليات العسكرية والحروب ضد الحوثيين في محافظة صعدة.كل هذه التحديات إلى جانب الظروف الاقتصادية الصعبة التي تمر بها اليمن والتي بدورها أثرت على جميع فئات المجتمع وعلى التعليم

بشكل عام وعلى طلبة الجامعة بشكل خاص.

فمن المؤكد أن طلبة الجامعة على الرغم من الفوائد التي يحصلون عليها إلا أنهم يواجهون العديد من المشكلات والصعوبات عند انتقالهم من الدراسة الثانوية إلى الجامعة لاختلاف أسلوب التدريس وصعوبات التكيف مع الحياة الجامعية ومشكلات تتعلق بأنظمة وقوانين الجامعة وبرامجها وخططها الدراسية وزيادة الأعباء المادية وارتفاع أجورها ومتطلباتها .فكلما صعدنا في السلم التعليمي من المتوقع أن تعترض سبيل الطلبة مشكلات وتحديات عليهم مواجهتها وهم بحاجة إلى من يساعدهم ويرشدهم في إيجاد الحلول النافعة لمشكلاتهم . (الجنابي، ١٩٨٩، ص٨٣)

معلوم إن التطور في التعليم الجامعي ومناهجه وزيادة أعداد الطلبة وضعف المخرجات وكثرة التسرب الدراسي والغش في الامتحانات وضعف التحصيل الدراسي وضعف الدافعية نحو الدراسة ومعاناة الطلبة من ارتفاع أجورها ومتطلباتها وتخوفهم من عدم توفر فرص عمل وضعف الرغبة في اختيار التخصص وكثرة تغيير التخصصات وافتقار المعامل للأجهزة والمعدات التي تواكب التطور العلمي والتكنولوجي وصعوبة الحصول على الكتب والمراجع العلمية ووجود الكثير من الاختلالات في التعيينات الأكاديمية دون مراعاة للشروط والقوانين والمعايير المنظمة للشؤون الأكاديمية وضعف الأداء الأكاديمي. وضعف تطبيق اللوائح والقوانين التي تنظم شؤون الجامعة .إذا كل هذه المشكلات تؤثر على المدى القريب والبعيد على التعليم ومخرجاته وينعكس ذلك على المؤسسات التي سيعملون بها بعد تخرجهم .

من المؤكد أن هذه المشكلات هي بحاجة إلى المزيد من الدراسات والبحوث ؛ لأن تأثيرها ليس فقط على الطلبة فحسب، بل على المجتمع بأسرة دون استثناء وعلى كافة الأصعدة ولجميع المجالات السياسية والاقتصادية والتعليمية والتربوية والاجتماعية والنفسية .

وحتى تؤتي العملية التعليمية ثمارها ويتحقق الغرض منها يجب أن نتعرف على حاجات الطلبة الإرشادية التربوية والنفسية والدراسية والاجتماعية والاقتصادية ؛لأن معرفتنا لها يقلل من المشكلات، فالحاجة التي لا تشبع تتحول إلى مشكلة تشغل بال الطالب وتؤثر على مستواه العلمي والتربوي . فعندما نتعرف على المشكلات التي يعاني منها طلبة الجامعة ونكتشف حاجاتهم الإرشادية يسهم ذلك، إلى حد كبير في مساعدة الطلبة على معرفة حاجاتهم وتوجيهها، بما يتناسب مع إمكانياتهم وقدراتهم .ولهذا نجد إن الكثير منهم يجدون صعوبة في معرفة حاجاتهم وآخرون لديهم القدرة على اكتشاف حاجاتهم ولكنهم يجدون صعوبة في

إشباعها . وتسهم أيضاً إلى تطوير المناهج والحد من المشكلات التربوية وتحسين البيئة التعليمية واستثمار طاقات وقدرات وإبداعات الطلبة بما يعزز ويخدم التنمية.

من هنا فإن غياب دور خدمات الإرشاد النفسي والتربوي في جامعة عمران يزيد من حجم المشكلات وآثارها وتقف عائقاً أمام إشباع حاجات الطلبة وحرمانهم من توجيه قدراتهم ومساعدتهم على حل المشكلات وفهم أنفسهم ومجتمعهم ومساعدتهم على التوافق مع البيئة المحيطة بهم وتحسين العملية التعليمية،بما يتناسب مع متطلباتها وبما يخدم توجه الجامعة وأهدافها.فمن حق كل طالب وطالبة أن يتلقوا خدمات الإرشاد التربوي والنفسي والمهني والأسري، نظراً لما يمرون به من فترات حرجة وصعبة ومن هنا يأتي دورا لمؤسسات التعليمية في توفيرها ودعمها وتشجيعها.

ولكي تجتاز اليمن هذه الأزمة وهذا التحدي الكبير، يجب أن نعترف إن الخدمات النفسية والاجتماعية تمارس على استحياء ومحرومة من الدعم والتشجيع من قبل المؤسسات التعليمية عامة وخاصة جامعة عمران تكاد تكون معدومة، لهذا يجب عليها أن تسارع إلى الاهتمام بتنمية الإنسان في جميع الجوانب .وبما أن الخدمات الإرشادية تعتبر واحدة من الخبرات التي يمكن أن تعمل على تنمية الإنسان ؛لذلك لابد من إدخال هذه الخدمة الإنسانية والعلمية إلى الحقل التربوي ويقع على المسئولين التربويين واجب الاهتمام في هذا الجانب الذي يهدف إلى تقديم الخدمات المختلفة للتغلب على المشاكل والصعوبات في العملية التربوية والتعليمية .

ومما يزيد الأمر تعقيداً في جامعة عمران تأثير الحروب المتكررة ضد الحوثيين في صعدة وعمران على انتظام الطلبة في الدراسة وتعليقها أثناء الحروب في كلية التربية والآداب والعلوم صعدة وقرب كلية التجارة خمر وكلية التربية عبس من الأحداث العسكرية الجارية فضلا عن تأثر طلبة كلية التربية عمران والتربية حجة منها ؛لان كثيراً من الطلبة يقطنون في مناطق الحرب أو قريبا منها. كما إن زيادة أعداد الطلبة المقيدين في الجامعة والتي جعلها تحتل المرتبة الثانية بعد جامعة صنعاء في نسبة أعداد الطلبة من بين الجامعات اليمنية .فضلاً عن وجود العجز الكبير في القاعات الدراسية ونقص الكادر العلمي ،وكثرة الرسوب والتغيب عن الدراسة وضعف برامجها وخططها الدراسية في التعرف على حاجات الطلبة وقلة الأنشطة العلمية والثقافية والاجتماعية.من هنا يمكن أن تصاغ مشكلة البحث في الإجابة عن السؤال الأتي ماهي المشكلات التي يعاني منها طلبة جامعة عمران و ماهي احتياجاتهم الإرشادية ؟

مية حث:

تحتل الجامعة مكانة مرموقة ومتميزة في جميع المجتمعات سواء أكانت متقدمة أو نامية لأنها تمثل معقل الفكر الإنساني وأرفع صورة ومستوياته وأداة إعداد وتنمية القوى البشرية للحياة وبيت الخبرة في شتى مجالات الحياة وقائدة حركة التطور العلمي ، وملبية احتياجات خطط التنمية .ومعلوم إن الشباب الجامعي هم ذخيرة وعتاد وسلاح الدولة وأداة تطويرها ونموها فإن صلحت أحواله صلحت أحوالها وإن ساءت أحواله ساءت أحوالها ؛لأنهم عنصر القوة والثروة الحقيقية التي لا تنضب وأداة التغيير وعماد الأمة وعصبها الحيوي .

ولقد أصبح من الواضح أن التعليم الجامعي في اليمن يحظى بدعم كبير على الصعيد المحلي والخارجي وخصصت له العديد من الندوات والمؤتمرات والورش العلمية، منها ما يتعلق بتطوير المناهج والبرامج والخطط الدراسية ومنها ما يرتبط بتطوير الأداء الأكاديمي وتحسين جودة التعليم الجامعي وتطويره. كما خصصت العديد من الورش والندوات والمؤتمرات التي تسهم في التنمية البشرية والاهتمام بالشباب .

ومن الملاحظ إن رياح التغيرات والانفجار المعرفي في عالمنا المعاصر تحتم علينا قبل فوات الأوان التركيز على دراسة الشباب بوصفهم شريحة مهمة في المجتمع .(حجازي ،١٩٧٨،ص١٣)

والشباب اليمني في الوقت الحاضر يمر بمرحلة انطلاق شاملة، متخذاً العلم والمعرفة سلاحاً وحيداً لرفع عجلة التقدم والرقي والنهوض باليمن بكافة ميادين الحياة العلمية والتربوية والاقتصادية والسياسية والصحية والاجتماعي(السقاف١٩٩٨ص٥)

من هنا نعتقد بان العناية بالشباب يستلزم التعرف عليهم عن كثب من خلال دراسة شخصياتهم وحاجاتهم وأفكارهم ومشاعرهم وما يؤثر عليها لتحديد السبيل الأمثل للتعامل معهم وتطوير ما لديهم من قدرات ومهارات . (السهل ،ويوسف العبداللة ، ٢٠٠٩ ،ص١٤)

كما إن الشباب في هذه المرحلة لديهم القدرات والاستعدادات على اكتساب المهارات والخبرات والعادات والاتجاهات والقيم السليمة وأساليب التعامل مع الآخرين، إلا إنهم بحاجة إلى من يقدم لهم العون والمساعدة والإرشاد وهذا يحتم وجود الخدمات الإرشادية في جمع مراحل التعليم الأولية والجامعية. (حيدر، ٢٠٠٤ ،ص٦)

وتعتبر خدمات الإرشاد النفسي إحدى الخدمات التي يتكون منها أي برنامج للتوجيه والنفسي في أي مؤسسة كانت تربوية أم مهنية أم اجتماعية أم صحية ،وقد وصفها كثير من الكتاب والمؤلفين

بأنها قلب للتوجيه النفسي، لأنها تهيمن على الخدمات الأخرى من حيث الإعداد والتخطيط والتنظيم والإدارة بكل ما يتعلق بها ، وقد صممت هذه الخدمة أساسا من اجل خدمه الفرد حتى يتمكن من فهم نفسه فهماً واضحاً ومما يساهم في نموه الشخصي وتطوره الاجتماعي والتربوي والمهني بناءً على أسس علمية مدروسة وأساليب فنية مجربة. (عمر، ١٩٩٩ ، ص٥٦)

وان دراسة المرشد لحاجات المسترشد وصفاته الشخصية أساسية لتفهم سلوك المسترشد ومعرفة السواء من عدمه في السلوك، كما يساعد على إعداد وتطوير برامجه الإرشادية ويمكنه توعية المسترشد لحاجاته ومتطلبات نموه وتحقق احترامه لذاته وتقبل وتفهم نتائج العملية الإرشادية. (ابوعطية، ١٩٨٨ ص٣٩)

وتعد الحاجة إلى الإرشاد إحدى ضروريات الحياة الإنسانية ومن أهم الحاجات النفسية مثلها في ذلك مثل الحاجة إلى الأمن والنجاح والعمل والتقدير وهي تعد هامة لدى الفرد ومن مطالب النمو السوي إشباع هذه الحاجات والإرشاد يهتم بالفرد من جميع النواحي ليتابع سيره في الحياة سليم النفس والانفعال.(جاسم ، ١٩٩٠ص١٢) (محمود، ١٩٩٨ ، ص٣٤)

ومن هنا تأتي أهمية البحث في التعرف على المشكلات التي يعاني منها طلبة جامعة عمران والتعرف على حاجاتهم الإرشادية وحسب علم الباحث أنه لا توجد دراسة مماثلة أجريت على طلبة جامعة عمران لهذا فهي تسهم في لفت أنظار المسئولين أو القائمين على إدارة الجامعة وأعضاء هيئة التدريس نحو مساعدة الطلبة على حل مشاكلهم وتقديم يد العون لهم وتطوير البرامج والخطط الدراسية بما ينسجم مع احتياجات الطلبة ومتطلباتهم والخروج بنتائج ومقترحات وتوصيات يستفيد منها كل من له علاقة بالتعليم الجامعي ومراكز البحوث العلمية وغيرها .

البحث :

يهدف البحث الحالي إلى تحقيق الآتي :

١- التعرف على المشكلات التي يعاني منها طلبة جامعة عمران .

٢- إيجاد دلالة الفروق في المشكلات التي يعاني منها الطلبة تبعا لمتغير الكلية ومجالات المقياس.

٣- التعرف على الحاجات الإرشادية لدى طلبة جامعة عمران في ضوء المشكلات التي يعانون منها.

البحث: تتحدد حدود البحث في الأتي :الطلبة الدارسين في جامعة عمران للعام الدراسي ٢٠٠٨-٢٠٠٩م وللأقسام العلمية والإنسانية ومن الجنسين الذكور والإناث .

ت البحث:تتحدد مصطلحات البحث في الأتي :

أولا **كلة** problem

١- **يف بدات**(١٩٨٧)هي حاجة لم تشبع أو وجود عقبة أمام إشباع حاجاتنا (عبيدات١٩٨٧، ص٦٤)

٢- **شمسان ١٩٩٦** هي موقف خاص يستشعره الفرد فيشغل كل تفكيره مما ينجم عنه بروز توتر حاد يفرض سيطرته عليه ولا يجد له حلاً نتيجة عجزه في مواجهة هذا الموقف (شمسان، ١٩٩٦، ص، ١٤)

٣- **، جبارة ١٩٩٩** هي عقبة أمام إشباع حاجاتنا أو موقف غامض لم نجد له تفسير أو موقف يتسم بعدم التكيف (جبارة ١٩٩٩م، ص١٢)

٤- **الباحث** هي عائق أو غموض يؤثر على الفرد ويشعره بالتوتر والحيرة من اجل بلوغ هدف أو موقف معين ويتطلب هذا إشباع الحاجة التي تسهم في إزالة التوتر وبلوغ الهدف .

نيا: الإرشادية : Counseling needs

١- **ـ ماسر ١٩٧١** هي تلك الخدمات التي من شأنها توفير الجو الأفضل والمناخ الملائم الذي يجعل الطالب أن يفهم نفسه لمساعدته على حل مشكلاته وإشباع حاجاته حتى يتمكن من التكيف مع مجتمعة وبيئته باعتبار أن نمو الفرد لا يقاس بمدى خلوة عن مشاكل بقدر ما يقاس بمدى قدرته على التكيف(ماسر١٩٧١ص ٢٨٥

٢- **ـ تلها ٢٠٠٤**هي حاجة من العوز والشعور بالنقص تظهر رغبة الفرد في تقديم الخدمات الإرشادية المنظمة الية لإشباع حاجاته وللتخلص من مشكلاته ويتمكن من التفاعل مع بيئته والتوافق مع مجتمعه الذي يعيش فيه (تلها ، ٢٠٠٤، ص ٧)

٣- **يف ا باشي٢٠٠٤** هي ما يحتاجه الفرد من خدمات إرشادية مختلفة ليتسنى له من خلالها اكتشاف ميوله ومتطلباته ومن معالجتها وذلك للوصول إلى توافق سليم مع نفسه ومع

مجتمعه الذي يعيش فيه(الرياشي ، ٢٠٠٤ص٩)

٤- **هاشم السامرائي ٢٠٠٩** هي قوة دافعة فطرية (حاجات بيولوجية)أو اجتماعية أو دافع مكتسب لابد من إشباعها لكي يحقق رضى الكائن ويسد النقص الذي يحتاجه.(القضاة ،وهاشم السامرائي، ٢٠٠٩ ،ص ١٨)

الباحث :هي تلك الحاجات التي يسعي الفرد إلى إشباعها بنفسه أو عن طريق طلب المساعدة من الآخرين أومن خلال ما تقدمه المؤسسات التعليمية من برامج وأنشطة وخدمات الإرشاد النفسي والتربوي التي يقدمها مؤهلين وخبراء في هذا المجال بهدف مساعدة المسترشد على تحديد حاجاته و مساعدته على حل مشاكله وتحقيق الصحة النفسية والتوافق مع نفسه ومع الآخرين .

الإجرائي :هي الدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال استجابته على فقرات المقياس.

لدراسات السابقة :

من المعروف أن أية مؤسسة تعليمية لابد أن تواجه العديد من المشاكل والعراقيل ولكنها في المقابل تتباين وتختلف من مؤسسة لأخرى بحسب ما تقدمه من برامج وخطط وأنشطه وفعاليات علمية وخدمات إرشادية لمساعدة الطلبة على فهم أنفسهم والآخرين والتعرف على مشكلاتهم . حيث إن فهم المشكلات فهماً علميا ودقيقاً والتعرف على حاجات الطلبة يساهمان إلى حد كبير في فهم السلوك الإنساني وماذا يريد وما هو متوقع منه وما هي إمكانياته؟ و ما سيقدمه بهدف السعي إلى إيجاد التوافق النفسي للفرد مع نفسه ومع مجتمعة وتحسين العملية التعليمية وتطوير أساليب التدريس وطرائقها ووضع أفضل المناهج والخطط والبرامج التي تلبي احتياجات الطلبة وتقديم الرعاية والمشورة والنصح وتزيد من كفاءة الطلبة وقدراتهم واستثمارهم في خدمة التنمية بكافة جوانبها .

يعاني منها طلبة الجامعة:

١- **بوية والتعليمية:** وتتمثل في ضعف المناهج الدراسية وافتقار القاعات الدراسية للوسائل التعليمية وصعوبة المنهج الدراسي وصعوبة الحصول على الكتب والمراجع العلمية والتركيز على الجانب النظري على حساب الجانب العملي ازدحام الطلبة في

القاعات الدراسية وكثرة الرسوب والتسرب الدراسي وعدم انتظام الجداول الدراسية وقلة الأنشطة التعليمية وافتقار المحاضرات إلى أساليب وطرق التدريس الفعالة وشكوى الطلبة من ظلم بعض التدريسيين لهم وعدم الرغبة في اختيار التخصص أو إجباره على الاختيار أو القبول سواءً من الأسرة أو الجامعة وافتقار المكتبات للمراجع والكتب العلمية العربية والأجنبية الحديثة.

٢- **ت النفسية**: شعور الطلبة بالتوتر والضيق من البيئة الجامعية لافتقار الجامعة للأنشطة الترويحية التي تخفف الضغوط النفسية للطلبة و قلق الطلبة من الرسوب والخوف من المستقبل والمشكلات الانفعالية والعاطفية وتزايد الأمراض النفسية كالخوف والقلق الخجل والإكتآب وغيرها .

١- **الاقتصادية**: وتتمثل في ارتفاع أجور الدراسة وأجور الكتب والمراجع الدراسية والمواصلات ومتطلبات المقررات من بحوث ومواد ومنهم من يحتاج إلى سكن وغيرها وانشغال الطلبة في أعمال غير الدراسة لتحسين وضعهم المادي

٢- ، **لاجتماعية**: وتتمثل في افتقار الجامعة للأنشطة الاجتماعية والرحلات .كما إن للمشكلات الأسرية تأثيرا كبيرا على التحصيل الدراسي كوفاة احد الوالدين أو الطلاق كثرة عدد الأبناء في الأسرة العادات والتقاليد المشكلات الأسرية بين الأبوين أو بين الأبناء ونظرة المجتمع القاصرة للمرأة الجامعية والزواج أثناء الدراسة ومشاكل الثأر والتعصب القبلي .

٣- **ت الإدارية**: وتتمثل في تأخر إعلان النتائج وضياع بعض الدرجات وتأخر الحصول على الشهادة الجامعية وتأخر انجاز المعاملات وكثرة التغيب وضعف تطبيق اللوائح والقوانين المنظمة لأعمال الجامعة وضعف تطبيق اللوائح ومخالفتها .

٤- **ت الصحية**: وتتمثل في شكوى الطلبة من الأمراض الجسمية وتزداد تفاقماً في ظل غياب العيادات والمختبرات الطبية وتقديم العلاج فضلاً عن عدم وجود مراكز وعيادات طبية لتقديم العون والمساعدة الطبية للطلبة .

٥- **شاكل أخرى**: كالمشكلات الدينية كالتطرف الديني والتعصب المذهبي والمشكلات اللأخلاقية والثقافية والسياسية والمهنية والجنسية وأوقات الفراغ وغيرها

يتضح مما سبق أن هنالك ارتباطاً كبيراً بين المشكلات والحاجات فالمشكلة هي بمثابة عائق أو غموض. إذاً فهي بحاجة إلى معالجة أو تفسير أو إشباع أو تحقيق هدف أو حاجة يحققها فتقضي على الغموض والمشكلة لديه وتشعره بالارتياح والطمأنينة فالشخص الذي يتألم من شدة الألم هو واقع

في مشكلة صحية وتشعره بالضيق والتوتر والمعاناة من المرض لهذا هو بحاجة إلى علاج ليتخلص من الألم والعلاج لابد أن يتوازن مع حجم المرض أو الألم ليكون فعالاً ولدية القدرة على علاج هذا المرض.اذاً الحاجة التي لا تشبع تتحول إلى مشكلة لان إشباع الحاجات الجسمية أو النفسية أو التربوية وغيرها يحقق التوازن لشخصية الفرد ويشعره بالراحة والاطمئنان .

وعندما نتحدث عن الحاجات لابد من الحديث عن **افع**(motive) باعتباره الطاقة التي تحرك الكائن الحي وتوجهه نحو هدف معين ليشبع النقص أو الحاجة التي تسبب له التوتر ولا ينتهي الا بإشباع هذه الحاجة. (سفيان، ٢٠٠٤، ص٤٩)

زهران أن الدافع هو حالة جسمية أو نفسية داخلية تؤدي إلى توجيه الكائن الحي تجاه مثير معين يدركه وينفعل معه ويختار واحدة من بين عدة استجابات محتملة يمكن أن تقابل المثير وتنقسم الدوافع إلى **لوجية** تنشأ عن حاجات جسمية أساسية . **افع اعية** يثيرها ويشبعها أشخاص آخرون والى **أولية** فطرية يولد الإنسان مزودا بها ويلزم إشباعها لحفظ بقائه مثل الدافع الجنسي .وإلى **ثانوي أو** مكتسبة وهي متعلمة ومعظمها دوافع اجتماعية.(زهران، ١٩٨٠، ص١٥٣)

ماسلو أن فهم السلوك الإنساني وتعديله يعتمد على أن لكل سلوك هدفاً يقابله حاجات الفرد والحاجات هي تؤثر وأن عدم الاتزان يتطلب نوعاً معينا من النشاط المتبع والحاجات قد تشبع بطريقة مباشرة أو غير مباشرة .(الأشول، ١٩٨٢، ص٤٩)

اجة(need)افتقار إلى شيء إذا وجد حقق الإشباع والرضا والارتياح للكائن .والحاجة شيء ضروري لاستقرار الحياة نفسها (حاجة فسيولوجية) والحاجة توجه السلوك سعياً لإشباعها وعلى سبيل المثال الحاجة للهواء والماء والغذاء.و(حاجة نفسية)كالحاجة إلى الحب والعطف والأمن والتقدير والمكانة (زهران١٩٨٠ص١٥٣)

ري ا يري أن إشباع الحاجات النفسية يحقق التوازن لشخصية الفرد وسلامته النفسية، فإذا تعرض الفرد لحرمان سوف يؤدي إلى شعور بعدم الاستقرار والأمن والحب والتقدير ويعاني من الاضطرابات النفسية . (الزهيري، ١٩٩٩ص٤٨)

والفرد جيد التوافق هوا لحر من المخاوف العصبية والقلق المرضي اللذين قد ينشأ أحدهما أوكلاهما بسبب التعلم الخاطئ وهذا الفرد يكون قادرًا على الاستفادة من البيئة بشكل ناجح من اجل إشباع حاجاته **(Belkin:(1984),P.p.4.5)**

لحاجات

رح ا ر ماسلو (**Abraham Maslow**)خمسة مستويات من الحاجات على الإنسان أن يلبي كل مستوى منها قبل أن ينتقل إلى المستوى الثاني . وفي المستوى الأول تقع الحاجات البيولوجية مثل: (الهواء، الطعام والشراب ، النوم، الجنس) للمحافظة على بقاء الإنسان ونموه وتكاثره.

المستوى الثاني (**الحاجة إلى ألأمن والسلامة**)من خلال توفير بيئة مستقرة يتحرر فيها ألإنسان من الخوف ويشعر بالحماية.المستوى الثالث (**الحاجة إلى الانتماء والحب**)يسعى الإنسان إلى بناء علاقات اجتماعيه ودية مع أفراد أسرته أصدقائه ومجتمعة . المستوى الرابع (**الحاجة إلى التقدير**) يسعى الإنسان إلى الحصول على احترام الناس له وبذلك يشكل قاعدته التي تنبثق منها الثقة بالنفس والذات. المستوى الخامس(**الحاجة إلى تحقيق الذات**)يسعى الإنسان إلى تحقيق كل ما تسمح به قدراته وقابليته(زهران ١٩٨٠ ص١٥٤)

أولا : مفهوم الإرشاد التربوي

فه ا نفي٢٠٠١هوعملية مبنية على علاقة مهنية خاصة بين مرشد متخصص وعميل يعمل المرشد من خلال تلك العلاقة على فهم العميل ومساعدته على فهم وتقييم نفسه واختيار أفضل البدائل المتاحة بناءً على وعيه بمتطلبات البيئة الاجتماعية ووعيه بذاته وقدراته وإمكانياته الواقعية.ويتوقع حدوث تغير تطوعي في سلوك العميل في مسار ايجابي ووقت محدود معين (القذافي٢٠٠١ص٣٩)

ه عمر١٩٩٩بانه عملية تعليمية تساعد الفرد على فهم نفسه بالتعرف على الجوانب الكلية المُشكلة لشخصيته حتى يتمكن من اتخاذ قراراته بنفسه وحل مشكلته بموضوعية مجردة، مما يسهم في نموه الشخصي وتطوره الايجابي والتربوي والمهني ويتم ذلك خلال علاقة إنسانيه بينه وبين المرشد النفسي الذي يتولى دفع العملية الإرشادية نحو تحقيق الغاية منها بخبراته المهنية .(عمر، ١٩٩٩ ،ص٥٦)

نيا : التربوي والنفسي

تعددت وتنوعت مجالات الإرشاد التربوي بحسب تنوع المجالات والميادين والخلفية النظرية لمؤسسي نظريات علم النفس وازدياد الحاجة إلى خدمات الإرشاد و الرعاية النفسية والتربوية

والاجتماعية.والتطور التكنولوجي والتغيرات التي تطرأ على الفرد في مختلف جوانبه الجسمية والنفسية والعقلية والمهارات والجوانب القيمية والأخلاقية بالإضافة إلى التغيرات الحاصلة في التعليم وما يترتب عليها من اختلاف في البرامج والمناهج والخطط الدراسية والتغيرات في مراحل النمو عند الفرد وما يترتب عليها من مشاكل وصعوبات تعيق نموه كذلك ما يشهده العالم اليوم من صراعات دينية و فكرية وثقافية وحضارية والزيادة الملحوظة في زيادة عدد السكان ووجود أزمات وكوارث طبيعية وانتشار الحروب والأزمات الاقتصادية .ومن هنا يمكن أن نقول إن خدمات الإرشاد التربوي والنفسي ملازمة للإنسان أينما وجد .

التربوي والنفسي في الأتي:

١- **شاد التربوي** يتعلق بتقديم الخدمات النفسية والتربوية للطلبة بكافة مراحلها ومستوياتها وتقديم العون للطلبة للتخفيف من حدة المشكلات التربوية كاختيار التخصص وأي نظام تعليمي يتبع واكتشاف الميول والقدرات ومتطلبات التعليم وحل مشكلات التأخر والتسرب الدراسي وضعف الدافعية وهروب الطلبة من المدارس واستثمار طاقات وإبداع الطلبة واستغلالها وتوجيهها وغيرها.

٢- **شاد النفسي** والذي يتعلق بتقديم الخدمات النفسية كالتغلب على المشكلات الانفعالية والنفسية والشخصية والعاطفية والسلوكية وغيرها .

٣- **شاد الأسري** والذي يتعلق بتقديم خدمات الإرشاد الأسري للتغلب على المشكلات الأسرية كالزواج وتربية النشء والطلاق والإنجاب وسوء المعاملة وغيرها

٤- **شاد المهني** ويتعلق بتقديم الخدمات الإرشادية لاختيار مهنة وللتعرف على ميول واتجاهات الفرد ومتطلبات المهنة والمواءمة بينهما والحد من مشاكل العمل وتقليل الإصابات وعمل الخطط والبرامج التي من شأنها أن تزيد من الإنتاج وتحسين نوعية العمل وتطوير العاملين .

٥- **اد الأطفال** والذي يهدف إلى تقديم العون والمساعدة للأطفال للتغلب على متطلبات النمو الجسمية والنفسية والاجتماعية والتربوية وغيرها.

٦- **بج المراهقين** ويهدف إلى التغلب على المشكلات التي يعاني منها المراهق من تمرد وعصيان إلى اضطراب علاقته بوالديه و أخوانه والآخرين وانتشار السلوك المنحرف وغيرها من المشكلات النفسية والتربوية والاجتماعية .

٧- **اد الشباب** والذي يهدف لمساعدة الشباب للتغلب على المشكلات النفسية والتربوية والاجتماعية التي يعانون منها لتحقيق النمو السليم .

٨- **د المعمرين** والذي يهدف إلى تقليل مشكلات الشيخوخة من نفسية واجتماعية وصحية وعقلية وتقاعد وغيرها.

٩- **ذوي الفئات الخا سة** كإرشاد المتخلفين عقلياً والمعاقين حركياً والمعاقين سمعياً وبصرياً والمضطربين انفعالياً وذوي صعوبات التعلم والمتأخرين دراسيا والجانحين والشواذ والمنحرفين واكتشاف الموهوبين والمبدعين ورعايتهم .

لات التي تواجه الفرد وحاجاتهم

لإ ديـة

١- **روجرز**(Rogers) إن المشكلات النفسية للفرد هي حصيلة أدراك وتهديد الذات أو تهديد المجال الظاهري وان الفرد ذوي مفهوم الذات الموجب يكون أحسن توافقاً من الأفراد ذوي مفهوم الذات السالب . وأن السلوك هو محاولة هادفة من جانب الفرد لإرضاء حاجاته حسب خبراته في المجال الذي يدركه هو.وان طرق التربية والعوائق البيئية قد تتدخل وتؤدي إلى شعور الإنسان بعدم انسجام سلوكه أو تطابقه مع مفهومه لذاته
(ألقذافي ٢٠٠١ ص ١٩٤)

٢- يرى **ادلر**(Alford Adler)أن الفرد بمثابة وحدة غير قابلة للتجزئة وابرز مكانة الذات الخلاقة لتفرد الشخصية .وقد افترض وجود قوة دافعية رئيسيه تقع داخل الفرد وينظر للحياة على أنها نمو تدريجي لتلك القوة .ويرى بأن هنالك قوتين دافعتين هما الحاجة إلى التغلب على الدونية والرغبة في التفوق ويرى أن جميع المشكلات أو الاضطرابات التي تصيب الإنسان هي ذات أصل اجتماعي وان سلوكه يتأثر بالمحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه وان مبالغة الفرد في إظهار شعوره بالنقص يسبب له المشكلات .(الزعبي ، ١٩٩٤ ، ص ٥١)

٣- **رت الس**(Albert Ellis) أن الإنسان مخلوق عقلي وغير عقلي في آن واحد .فعندما يتصرف ويفكر بعقل يصبح فعالاً وسعيداً وراضياً . وعندما يصبح غير منطقي يعاني من مشاعر الاضطراب .وأن المشكلات التي يعاني منها الفرد لا ترجع إلى الظروف الخارجية أو الأحداث وإنما ترتبط بكيفية الإدراك وباتجاه الشخص تجاه تلك الإحداث .وان الاضطرابات

النفسية والعصبية هي نتاج للتفكير غير العقلي أو غير المنطقي . (ألقذافي ، ٢٠٠١م، ص، ٢٥٤)

٤- **فروم** (from) أن الفرد كائن اجتماعي بطبعه وأن مشاكله في أغلبها ناتجة عن انفصاله عن مجتمعة وهو بحاجة إلى الانتماء وبحاجة للإبداع والابتكار والسيطرة على الطبيعة والشعور بالاستقلال الذاتي والى فلسفة وعقيدة ،وأن سوء التوافق والاضطرابات والمشكلات النفسية والاجتماعية يأتي من عدم إشباع هذه الحاجات حتى ولو إشباع نوعي لها بغض النظر عن المجتمع الذي ينتمي إلية. (سفيان، ٢٠٠٤ ، ص، ١٦٧)

٥- **رويد** (Froud) أن الغريزة النشطة الحاجة يتولد عنها حالة نفسية مقرونة بزيادة التوتر والإثارة والرغبة والتي تمثل خبره غير سارة وطبقا لذلك فإن الأهداف الموضوعية للسلوك الإنساني هي تحقيق اللذة وتجنب الألم وما الغرائز إلا قوى دافعة للشخصية فهي لا تحرك السلوك فحسب ولكنها تحدد أيضا الاتجاه الذي يأخذ السلوك.(المخلافي٢٠٠٣ص٣٠).

ت السابقة

تتضمن مجموعة من الدراسات السابقة العربية والأجنبية وهي كما يأتي:

١- **لعمايرة (١٩٨٨)** هدفت الدراسة إلى التعرف على المشكلات التكيفية لدى الطلبة الجدد في جامعة اليرموك بلغت العينة (٥٨٢)طالباً وطالبة وأظهرت النتائج أن المجال الاقتصادي في المرتبة الأولى يليها المجال الدراسي ثم المجال الاجتماعي ثم المجال النفسي والمجال الصحي .كما أوضحت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مشكلات الطلاب أعلى من مشكلات الطالبات . وبينت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات الدراسية بين الذكور والإناث .

٢- **ت الخو** **وارث الرازحي (١٩٩٣)** هدفت الدراسة إلى التعرف على المشكلات التي يعاني منها الطلبة اليمنيين الدارسين في الجامعات الأردنية وتقصي حاجاتهم العينة ١٠٨ طالب.الأداة المستخدمة الاستبيان.وأهم النتائج التي توصل اليها الباحثون هي أن المشكلات المتعلقة بالجوانب الاقتصادية٧٩%والمشكلات المتعلقة بالبيئة الجغرافية ٦٤,٣%.المشكلات المتعلقة بالجوانب الاجتماعية ٦٤,٣% .مشكلات المجال الأكاديمي والدراسي ٦٢,٩%المشكلات المتعلقة بالجوانب الصحية والتغذية ٦٠,٩%.المشكلات المتعلقة

بالصحة النفسية والتكيف ٥٧,٧%.

٣- ستة وآخرون(١٩٩٥)هدفت الدراسة إلى الكشف عن الحاجات الإرشادية لطلبة كلية التربية الجامعة المستنصرية.بلغت العينة ٣٦٠ طالباً وطالبة.الأداة المستخدمة الاستبيان المغلق.أهم الوسائل الإحصائية المستخدمة معامل ارتباط (بيرسون) لحساب الثبات ومعادلة (فيشر) لحساب درجة قوة كل فقرة .أهم النتائج التي توصلت اليها أن المشكلات الدراسية أكثر حدة وهي يضايقني القاء المحاضرة دون مناقشة وتوضيح، قلة الوسائل التعليمية.قلة اهتمام التدريسيين في تفسير المادة العلمية.إسراع التدريسيين، في الشرح.نقص المعلومات التربوية والنفسية لدى التدريسيين .وفيما يخص المشكلات النفسية يشغلني التفكير في المستقبل.ارتبك عندما أتكلم أمام الطلبة في الفصل. تأنيب الضمير، صعوبة في اتخاذ القرار المهني.وفيما يخص المشكلات في أوقات الفراغ كانت فقرات يؤلمني قلة الأنشطة الترفيهية في الجامعة.جهلي بكيفية استثمار أوقات فراغي ،وفيما يتعلق بالحاجات التي يحتاجها الطلبة هي ربط المواضيع التي تطرح في المحاضرة بما يجري في العالم المحيط بالطلبة والتقدم العلمي والتقني.تجديد في عرض المحاضرة وكيفية توصيل المعلومات، مراعاة الفروق الفردية

٤- خواجة(١٩٩٨)هدفت الدراسة إلى التعرف على حجم المشكلات التي يعاني منها الشباب المصري أثناء الدراسة الجامعية وبعد التخرج.بلغت العينة ٨٤٥ طالباً وطالبة من طلبة جامعة طنطا .الأداة المستخدمة استمارة مقابلة مقننة- أداة المناقشة الجماعية المركزة .أهم النتائج التي توصل اليها اختيار الطالب للدراسة لا ينبع من رغبته الحقيقية- انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية في التعليم الجامعي وقبلة وجود خلل واضح بين مخرجات التعليم ونمو معدلات البطالة وتخوف غالبية الشباب من عدم وجود فرص عمل.وأكثر المشاكل إلحاحاً عدم توفر فرص عمل ارتفاع تكاليف المعيشة عدم توفر سكن ملائم،التعيين خارج التخصص،ضعف الأجور والمرتبات،رفض الاتجاه نحو قيم الطاعة المطلقة للآباء عند الذكور وقبولها عند الإناث وتفوق الذكور بالتدخين على الإناث،وحسب نوع الكلية أن طلبة الكليات النظرية يعانون من أوقات الفراغ أكثر من طلبة الكليات العملية.

٥- الزعبي(١٩٩) هدفت إلى التعرف على الحاجات النفسية في التحاق الشباب اليمني بالدراسة الجامعية،بلغت العينة ٣٠٠طالب وطالبة في جامعة صنعاء ، الأداة المستخدمة استبيان مفتوح ومغلق ،أهم النتائج التي توصل اليها احتلت الحاجة إلى إشباع النواحي الاقتصادية المرتبة الأولى عند الذكور، والمرتبة الرابعة عند الإناث، والحاجة إلى إشباع النواحي

الاجتماعية فقد احتلت المرتبة الأولى عند الإناث والمرتبة الرابعة عند الذكور، الحاجة إلى تحقيق الذات احتلت المرتبة الثالثة عند الذكور والإناث، الحاجة إلى الثقافة والمعرفة احتلت المرتبة الثانية عند الذكور والإناث، وحسب التخصص أن حاجاتهم النفسية لالتحاقهم بالدراسة متشابهه إلى حد كبير سواءً كان تخصصاً علمياً أم نظري.

٦- **لمخلافي(٢٠٠٣)**هدفت الدراسة إلى التعرف على الحاجات الإرشادية وعلاقتها بالتوافق النفسي لدى الطلبة اليمنيين الدارسين في الجامعات العراقية، بلغت العينة ٤٠٠ طالب وطالبة الأداة المستخدمة مقياس الحاجات الإرشادية، أهم النتائج التي توصلت إليها أن الحاجات في المجال الاقتصادي احتلت المرتبة الأولى والمتمثلة في ارتفاع أسعار تذاكر الطيران، واحتلت الحاجات الدراسية في المرتبة الثانية كتركز المواد الدراسية على الكيف وليس الكم، واحتلت الحاجات العاطفية والنفسية المرتبة الثالثة والمتمثلة في تمتع أفراد العينة بتوافق نفسي جيد والحاجات الصحية الأخيرة .

٧- **ستة شي(٢٠٠٤ الدراسة** إلى التعرف على الحاجات الإرشادية لطلبة كليات المجتمع والمعاهد المهنية وطرائق مقترحة لإشباعها، بلغت العينة(٢٨٠) طالباً وطالبة، الأداة المستخدمة هي مقياس الحاجات الإرشادية والوسائل الإحصائية المستخدمة معادلة (فيشر) لحساب درجة قوة الحاجة ومعادلة (ألفا كرونباخ) لحساب معامل الثبات.أهم النتائج التي توصلت إليها إن طلبة المعاهد المهنية والكليات لديهم حاجات إرشادية وقد جاءت حاجاتهم الإرشادية الدينية في المرتبة الأولى ثم الأكاديمية ثم النفسية ثم الاجتماعية ثم الصحية ثم الاقتصادية ، كما اتضح أن هنالك فروقاً بين طلبة المعاهد المهنية وكلية المجتمع في المجال الأكاديمي والمجال الصحي والاقتصادي ومجال أوقات الفراغ والمجال الديني ، في حين لا توجد فروق دالة إحصائيا في المجال النفسي والاجتماعي .

ت الأجنبية :

١- **بيرسون(person1992)** هدفت الدراسة إلى تحديد حاجات الطلبة الأجانب في جامعة ليهاي من حيث التوافق الأكاديمي والاجتماعي.بلغت العينة(٣٥٣)طالباً وطالبة من كلية الجامعة الأجانب.أهم النتائج إن الحاجات كانت الحاجات المالية تبعتها الحاجة إلى الاتصال مع الخبراء بعد عودتهم إلى بلادهم ، تبعتها الحاجات الأكاديمية المتعلقة باللغة ومهارات الاتصال .وأظهرت الحاجة إلى المعلومات والتبادل الثقافي أكثر أهمية بالنسبة للطلبة

٢- ن وملهاوس وكاو1993 Henderson G.Milhouse and cao **الدراسة** إلى التعرف على المشكلات التي يعاني منها الطلبة الصينيون الذين يدرسون في الجامعات الأمريكية بلغت العينة(١٥٠)طالباً وطالبة. أهم النتائج أن الطلبة قد تعرضوا إلى صدمة اجتماعية مرت بأربع مراحل وهي من أسبوع إلى شهر، حيث انبهر الطلبة بحداثة الحضارة الجديدة عليهم من شهرين إلى ثلاثة أشهر اتسمت هذه المدة بالسلوك العدواني أما المرحلتان الثالثة والرابعة فقد تضمنت توافقاً وتقبلاً للعادات غير المألوفة.وبينت الدراسة أن (٩٧%) من الطلبة قد عانوا من صعوبات لغوية و(٩٩%) منهم عانوا من مشكلات الجزم والتوكيد (٩٣%) عانوا من مشكلات الخجل و(٩٦%) عانى من مشكلة غياب الأصدقاء الصينيين .أما بالنسبة للعوامل التي أثرت على التوافق الاجتماعي كانت للطلبة الذين يعتمدون على أهاليهم وتحامل الطلبة الأمريكيين بالتمييز العنصري.

ت البحث : تتضمن إجراءات البحث الأتي :

لاً ; البحث: يتألف مجتمع البحث من الطلبة الدارسين في جامعة عمران والبالغ عددهم (٢٤٧٠٢) طالب وطالبة موزعين بواقع (٢١٦٦٧) ذكور و(٣٠٣٥) إناث والجدول (١)يوضح ذلك

الجدول(١) يوضح مجتمع البحث موزعين حسب الكلية والتخصص والجنس

الكلية	التخصص		الجنس		إجمالي
	علمي	إنساني	ذكور	إناث	
كلية التربية والألسن عمران	3853	4193	6815	1231	8046
كلية التجارة خمر	4070	3301	7157	214	7371
كلية التربية والآداب والعلوم صعدة	1700	2753	4132	321	4453
كلية التربية والعلوم حجة	1345	2224	2696	873	3569
كلية التربية عبس	413	850	867	396	1263
الإجمالي	11381	13321	21667	3035	24702

نيا: البحث: تم اختيار عينة البحث بطريقة عشوائية بسيطة من جميع الكليات عدا كلية التربية حجة، لتعذر الباحث من تطبيق المقياس عليهم ،بسبب انتهاء العام الدراسي ولقربها من كلية التربية عبس وعمران واعتمادها نفس الخطط الدراسية وتتألف العينة من طلبة جامعة

عمران والبالغ عددهم(٢٥٢)طالباً وطالبة

الجدول(٢)يوضح عينة البحث موزعين حسب الكلية والتخصص والجنس

الكلية	التخصص		الجنس		إجمالي
	علمي	انساني	ذكور	إناث	
كلية التربية والألسن عمران	41	62	69	34	103
كلية التجارة خمر	61	18	64	15	79
كلية التربية والآداب والعلوم صعدة	13	38	30	21	51
كلية التربية عبس	2	17	19	0	19
الإجمالي	117	135	182	70	252

ثاً: ستخدمة:

لغرض تحقيق أهداف البحث تم إعداد مقياس للمشكلات التي يعاني منها طلبة جامعة عمران والذي من خلاله نتعرف على الحاجات الإرشادية لديهم، اعتمد الباحث في إعداد المقياس على الخطوات ألأتيه :

١- تم إعداد استبيان استطلاعي مفتوح من خلال الرجوع إلى الدراسات السابقة ومن خلال عدة أسئلة وزعت على حسب كل مجال لعدد(٤٦) طالباً وطالبة للتعرف على المشكلات التي يعانون منها.وتم الرجوع إلى الدراسات السابقة والاستفادة منها وعند الانتهاء من الإجابة على الاستبيان تم جمع(٨٢) فقرة بعد حذف الفقرات المكررة والتي لا ترتبط بمجالات البحث وحذف الفقرات وتعديل التي تحمل أكثر من معنى.وتم عرضها على محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال التربية وعلم النفس والإرشاد التربوي والنفسي لإبداء ملاحظاتهم على فقرات الاستبيان وتم استبعاد (٩) فقرات التي نسبة الاتفاق عليها أقل من ٨٠% وفق معادلة كوبر. **cooper (,1979:p.49)**

بلغ عدد الفقرات التي أقرها المحكمون(٧٣)فقره عرضت على(٢٠)طالباً وطالبة لمعرفة وضوح الفقرات ومدى فهمها ووضوح اللغة في فقرات الاستبيان ويكون بهذا قد تحقق الصدق للمقياس

بنوعيه الظاهري وصدق المحتوى.(عودة ١٩٩٨ص ٣٧٠)

٢- **ات:** تم تطبيق المقياس على(٦٤) طالباً وطالبة لإيجاد الثبات وعند استخدام معامل (ألفاكرومباخ) أظهرت النتائج أن المقياس يتسم بالثبات، حيث بلغ معامل الثبات للمقياس ككل (٩١,) وحسب المجالات المجال النفسي (٧٧,) المجال الاجتماعي (٥٨,)المجال الدراسي(٨١,)المجال الإداري(٧٥,) المجال الاقتصادي (٧١,)

ائية المستخدمة. **تكوبر(cooper)**لإيجاد نسبة الاتفاق والاختلاف بين المحكمين لمدى صلاحية الفقرات.معامل (ألفاكرومباخ) لإيجاد معامل الثبات بحسب كل مجال والمقياس ككل.الوسط المرجح للتعرف على حدة وترتيب المشكلات التي يعاني منها الطلبة.الانحراف المعياري لمعرفة درجة انحراف المشكلات عن الوسط للمقياس حسب كل مجال.تحليل التباين لدراسة الفروق بين متوسطات المجالات حسب الكلية .

ئج ومناقشتها :

لاً التعرف على المشكلات التي يعاني منها طلبة جامعة عمران أظهرت النتائج إن هنالك العديد من المشكلات التي يعاني منها طلبة الجامعة من خلال استخدام الوسط المرجح والانحراف المعياري لتكرارات لكل مشكله والجدول (٣)يوضح ذلك.

جدول(٣) يوضح ترتيب المشكلات التي يعاني منها الطلبة والوسط المرجح والانحراف المعياري

م	الفقرات	ترتيب الفقره	أعاني منها بدرجة					مجموع	الوسط	الانحراف المعياري
			كبيره جدا	كبيره	متوسطة	قليلة	لا أعاني			
١	أعاني من ضعف ثقتي بنفسي	64	9	16	46	72	109	500	1.98	1.093
٢	يؤلمني افتقار الكلية للنشاط الاجتماعي والثقافي	10	114	61	44	18	15	997	3.96	1.205
٣	يزعجني الأخطاء في إعلان النتائج والدرجات	2	135	52	38	14	13	1038	4.12	1.168
٤	أعاني من ازدحام القاعات الدراسية في المحاضرة	37	73	46	56	33	44	827	3.28	1.449

٥	أعاني من الشعور باليأس	55	29	23	72	57	71	638	2.53	1.301
٦	يؤلمني ضعف محاسبة المدرسين المقصرين بعملهم	26	97	52	44	32	27	916	3.63	1.381
٧	أجد صعوبة في إقامة العلاقات الطيبة مع زملائي	63	22	18	43	51	118	531	2.11	1.306
٨	أميل إلى العزلة والانطواء	65	13	10	34	55	140	457	1.81	1.133
٩	يشغلني التفكير في المستقبل	14	118	52	36	34	12	986	3.91	1.256
١٠	أتضايق من صعوبة المنهج	44	46	44	73	59	30	773	3.07	1.272
١١	يشغلني إهمال إدارة الكلية لشكاوي وتظلم الطلبة	3	132	54	35	23	8	1035	4.11	1.143
١٢	صعب أن أجد صديق أثق به	56	39	19	54	54	86	627	2.49	1.421
١٣	اشعر بتأنيب الضمير	51	46	34	52	62	58	704	2.79	1.413
١٤	أعاني من شرود ذهني أثناء المحاضرة	49	42	39	58	69	44	722	2.87	1.335
١٥	أعاني من عدم توفر سكن جامعي	35	108	32	19	19	74	837	3.32	1.732
١٦	يؤلمني قلة اهتمام ولي أمري بمستقبلي	61	34	18	36	36	128	550	2.18	1.458
١٧	اعجز عن تعبير ما بداخلي	48	48	47	62	48	47	750	3.00	1.376
١٨	سرعان ما أنسى المعلومات	36	66	43	66	56	21	833	3.31	1.299
١٩	سرعان ما اغضب	45	45	45	74	56	32	771	3.06	1.275
٢٠	يزعجني إهمال الكلية تطبيق لوائح وأنظمة الجامعة	19	91	66	53	19	23	939	3.73	1.275
٢١	أعاني لافتقار الكليةللخدمات الصحية والإرشاد النفسي	4	135	47	39	22	9	1033	4.10	1.165
٢٢	أتضايق من قلة تشجيع المجتمع للتعليم الجامعي	7	123	57	44	15	13	1018	4.04	1.170

م	الفقرات	ترتيب الفقرة	أعاني منها بدرجة					مجموع	الوسط	الانحراف المعياري
			كبيره جدا	كبيره	متوسطة	قليلة	لا أعاني			
٢٣	أعاني من ارتفاع أجور الكتب ومتطلبات الدراسة	27	95	48	54	31	24	915	3.63	1.346
٢٤	يؤلمني احتقار المجتمع لتعليم الطالبة الجامعية	25	106	51	36	19	40	920	3.65	1.477
٢٥	أتضايق من قلة المصادر العلمية في المكتبة	15	103	63	46	26	14	971	3.85	1.220
٢٦	أجد صعوبة في استثمار أوقات فراغي	40	57	48	64	49	34	801	3.18	1.343
٢٧	ارتبك عندما أتكلم إمام الطلبة في المحاضرة	42	60	37	72	33	50	780	3.10	1.422
٢٨	يزعجنني ارتفاع رسوم الدراسة	19	98	53	57	22	22	939	3.73	1.297
٢٩	يشغلني ترك الدراسة بسبب قضايا الثار	56	60	25	18	24	125	627	2.49	1.697
٣٠	يؤلمني قلة الاهتمام بالمعامل وتجهيزاتها	13	127	44	43	10	28	988	3.92	1.354
٣١	أعاني من اعتماد المدرسين على أسلوب الإلقاء والتملية في المحاضرة	29	94	45	59	29	25	910	3.61	1.348
٣٢	يشغلني التوسع في قبول الطلبة للدراسة مع ضعف الإمكانيات والتجهيزات أللازمة	23	89	55	62	30	16	927	3.68	1.245
٣٣	يؤلمني أن المدرسين يتحيزون لطلاب أولطالبات دون الآخرين	16	114	46	44	22	26	956	3.79	1.367
٣٤	اشعر بالملل من الحياة	59	23	15	59	62	93	569	2.26	1.266
٣٥	لست مقتنعا بتخصصي	60	28	25	42	33	124	556	2.21	1.422

٣٦	أتضايق من ضعف التواصل بين الكلية وأولياء أمور الطلبة	**35**	**84**	**44**	**44**	**29**	**51**	**837**	**3.32**	**1.529**
٣٧	أتضايق من ارتفاع أجور المواصلات	**30**	**92**	**53**	**52**	**24**	**31**	**907**	**3.60**	**1.381**
٣٨	أعاني من تقلبات المزاج دون سبب ظاهر	**53**	**34**	**38**	**62**	**62**	**56**	**688**	**2.73**	**1.326**
٣٩	يزعجني افتقار القاعات الدراسية والتجهيزات من صوتيات ووسائل تعليمية	**6**	**124**	**63**	**35**	**14**	**16**	**1021**	**4.05**	**1.195**

م	الفقرات	ترتيب الفقرة	أعاني منها بدرجة					مجموع	الوسط	الانحراف المعياري
			كبيره جدا	كبيره	متوسطة	قليلة	لا أعاني			
٤٠	يؤلمني اهتمام الطلبة بالنجاح وليس بالمعرفة	5	131	51	41	16	13	1027	4.08	1.183
٤١	أجد صعوبة في فهم نفسي	62	14	25	53	54	106	543	2.15	1.229
٤٢	يشغلني كثرة متطلبات الدراسة من بحوث وغيرها	41	52	48	74	29	49	781	3.10	1.381
٤٣	يصعب على الالتزام بقيم وأعراف ونظم ولوائح الجامعة	57	23	27	54	52	96	585	2.32	1.322
٤٤	أجد صعوبة في مواصلة الدراسة لضعف حالتي المادية	41	68	41	49	36	58	781	3.10	1.518
٤٥	يؤلمني تأخر الموظفين في انجاز معاملات الطلبة	9	124	54	38	20	16	1006	3.99	1.240
٤٦	أتضايق من كثرة تغيبي عن المحاضرات	34	82	49	44	23	54	838	3.33	1.532

٤٧	أعاني من كثرة تغيب التدريسيين عن المحاضرة	32	64	60	67	40	21	862	3.42	1.255
٤٨	أتضايق من عدم فتح مراكز علمية لتنمية المواهب وإبداعات الطلبة	12	125	41	50	18	18	993	3.94	1.275
٤٩	مصروفي لا يسد احتياجي	38	72	48	42	42	48	810	3.21	1.492
٥٠	اشعر أن عمال النظافة لا يهتمون بنظافة القاعات الدراسية والمرافق الخدمية	36	66	54	54	47	31	833	3.31	1.362
٥١	يزعجني عدم الاهتمام بانفعالات ومشاعر الطلبة	21	84	68	59	23	18	933	3.70	1.222
٥٢	أعاني من إسراع التدريسيين في شرح المادة	20	84	57	75	27	9	936	3.71	1.142
٥٣	أتضايق من ترك الدراسة بسبب الزواج	52	61	33	38	19	101	690	2.74	1.649
٥٤	يؤلمني اهتمام الكلية بجمع المال على حساب التعليم	11	134	38	38	16	26	994	3.94	1.367
٥٥	أعاني من سؤ التوافق مع البيئة الجامعية	39	64	38	73	34	43	802	3.18	1.399
٥٦	مشكلاتي الأسرية تعيق تحصيلي الدراسي	50	57	33	46	41	75	712	2.83	1.539

م	الفقرات	ترتيب الفقرة	أعاني منها بدرجة					مجموع	الوسط	الانحراف المعياري
			كبيره جدا	كبيره	متوسطة	قليلة	لا أعاني			
٥٧	انفعل لا أتفه الأسباب	58	24	25	53	49	101	578	2.29	1.336
٥٨	يزعجني اعتمادي على الغش للنجاح	47	102	13	21	16	100	757	3.00	1.826
٥٩	يشغلني التأخر في إعلان النتائج ألامتحانيه	1	153	49	27	13	10	1078	4.28	1.098
٦٠	يؤلمني تأخر الحصول على الكتب والملازم الدراسية	8	115	63	48	19	7	1016	4.03	1.096
٦١	أعاني من صعوبة في اتخاذ القرارات	54	29	40	66	61	56	681	2.70	1.292
٦٢	يزعجني إهمال الكلية للطلبة المتميزين والمتفوقين	3	130	55	42	14	11	1035	4.11	1.136
٦٣	أتضايق من إلقاء المحاضرة دون نقاش ومشاركة الطلبة	17	84	78	55	23	12	955	3.79	1.143
٦٤	يؤلمني ضعف العلاقة بين المدرسين وطلبتهم	24	84	63	58	30	17	923	3.66	1.241
٦٥	أعاني من عدم وجود شخص	33	86	37	52	34	43	845	3.35	1.488

	أتحدث له عن مشاكلي									
٦٦	يزعجني عدم الإحساس بالمسؤولية	43	79	34	42	23	74	777	3.08	1.630
٦٧	أعاني من انشغالي في أعمال أخرى أيام الدراسة	28	97	49	47	31	28	912	3.62	1.388
٦٨	يؤلمني الرسوب في أكثر من مادة	11	154	24	19	16	39	994	3.94	1.530
٦٩	يؤلمني استهانة التدريسيين بقدرات الطلبة	31	72	72	54	35	19	899	3.57	1.246
٧٠	أجد صعوبة في كيفية الاستفادة من الكلية وطريقة الإعارة	32	79	52	51	36	34	862	3.42	1.405
٧١	افتقر للمهارات الأساسية اللازمة للمطالعة والمذاكرة	46	48	39	77	47	41	762	3.02	1.327
٧٢	يزعجني توبيخ التدريسيين للطلبة	22	96	55	49	30	22	929	3.69	1.321
٧٣	أتضايق من عدم أقامةالرحلات العلمية والترفيهية في الكلية	18	120	40	32	26	34	942	3.74	1.473

أظهرت النتائج في الجدول رقم(**٣**) أن جميع المشكلات يعاني منها الطلبة دون استثناء أي فقرة وقد حصلت أعلى فقرة في مجموع التكرارات على وسط مرجح (**4.28**)وانحراف معياري(**1.098**) وقد حصلت اقل فقرة في مجموع التكرارات على وسط مرجح (**1.81**) وانحراف معياري (**1.133**) وهذا ما يدلل على أن طلبة جامعة عمران يعانون من المشكلات الإدارية والدراسية والاقتصادية والاجتماعية والنفسية . والفقرات الأكثر قوه ومعاناة هي تأخر إعلان النتائج الامتحانيه - ثم يزعجني الأخطاء في إعلان النتائج - يزعجني إهمال الكلية

للطلبة المتميزين والموهوبين - ويشغلني إهمال الكلية لشكاوي وتظلم الطلبة - ويؤلمني افتقار الكلية للخدمات الإرشادية والنفسية والصحية - ويؤلمني اهتمام الطلبة بالنجاح وليس بالمعرفة - يزعجني افتقار القاعات الدراسية للصوتيات والتجهيزات من وسائل تعليمية - ويزعجني اعتمادي على الغش للنجاح - يؤلمني تأخر الحصول على الكتب والملازم الدراسية. وتتفق مع (دراسة الجنابي وآخرون، ١٩٩٥)ويعزو الباحث ذلك إلى ضعف الإمكانيات و الاختلالات في التعيينات الإدارية والأكاديمية دون مراعاة للضوابط والقوانين المنظمة وضعف الأداء الأكاديمي والمحاسبة للمقصرين وتعيين العمداءونوابهم ورؤساء الأقسام خارج القانون

يعاني منها الطلبة حسب كل كلية

، مجال ولتحقيق هذا الهدف استخرج الوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط العام والقيمة ومستوى الدلالة لكل مجال وبحسب كل كلية و الجداول الآتية توضح ذلك.

جدول(٤)يوضح تحليل التباين ومتوسطات المجال النفسي حسب الكلية

الكلية	العدد	الوسط	الانحراف المعياري	قيمة ف	مستوى الدلالة
كلية التربية والألسن عمران	103	2.83	0.60		
كلية التربية والآداب والعلوم صعدة	51	2.83	0.63		
كلية التجارة خمر	79	2.84	0.61	2.671	0.048
كلية التربية عبس	19	2.42	0.73		
المتوسط العام		2.80	0.62		

من الجدول(٤) يتضح أن طلبة كلية التجارة خمر أكثر من يعانون من المشكلات النفسية الوسط الحسابي(**2.84**)الانحراف المعياري(**0.61**)يليها كلية التربية عمران وكلية التربية صعدة نفس الوسط الحسابي(**2.83**)وانحراف معياري(**0.63**)ويليها كلية التربية عبس وسط حسابي (**2.42**)وانحراف معياري(**0.73**)والوسط الحسابي العام للمجال النفسي(**2.80**)والانحراف المعياري(**0.62**)وقيمة المحسوب(**2.671**) وهي دالة عند مستوى دلالة(**0.05**)وهذا يدل على أن جميع طلبة الكليات يعانون من المشكلات النفسية ويحتل المجال المرتبة الخامسة وتتفق مع دراسة الخوالدة ١٩٩٣

جدول (٥) يوضح تحليل التباين ومتوسطات المجال الاجتماعي حسب الكلية

الكلية	العدد	الوسط	الانحراف المعياري	قيمة ف	مستوى الدلالة
كلية التربية والألسن عمران	103	3.08	0.61	3.085	0.028

كلية التربية والآداب والعلوم صعدة	51	3.03	0.47		
كلية التجارة خمر	79	3.08	0.62		
كلية التربية عبس	19	2.66	0.47		
المتوسط العام		3.04	0.59		

من الجدول(٥)يتضح أن طلبة كلية التجارة خمر وكلية التربية عمران أكثرمن يعانون من المشكلات الاجتماعية نفس الوسط الحسابي(**3.08**)يليها كلية التربية صعدة الوسط لحسابي(**3.03**)وانحراف معياري(**0.47**)ويليها كلية التربية عبس وسط حسابي (**2.66**) وانحراف معياري(0.47)الوسط الحسابي العام للمجال الاجتماعي(**3.04**) والانحراف المعياري(**0.59**)وقيمة ف(**3.085**)وهي دالة عند مستوى دلالة(**0.05**) وهذا يدل على إن جميع طلبة الكليات يعانون من المشكلات الاجتماعية ويحتل المرتبة الرابعة وتتفق مع دراسة الرياشي ٢٠٠٤ هذالافتقار الكليات لخدمات الإرشاد التربوي

جدول(٦) يوضح تحليل التباين ومتوسط المجال الدراسي حسب الكلية

الكلية	العدد	الوسط	الانحراف المعياري	قيمة ف	مستوى الدلالة
كلية التربية والألسن عمران	103	3.61	0.60	5.454	0.001
كلية التربية والآداب والعلوم صعدة	51	3,53	0.84		
كلية التجارة خمر	79	3.46	0.52		
كلية التربية عبس	19	3.07	0.50		
المتوسط العام		3.51	0.56		

من الجدول(٦) يتضح إن طلبة كلية التربية والألسن عمران أكثر من يعانون من المشكلات الاجتماعية.الوسط الحسابي (**3.61**) والانحراف المعياري (**0.60**) ويليها كلية التربية والآداب والعلوم صعدة الوسط الحسابي(**3.53**)وانحراف معياري(**0.84**) ويليها كلية التجارة خمر وسط حسابي(**3.46**)وانحراف معياري (**0.52**)ويليها كليةالتربية عبس وسط حسابي(**3.07**)وانحراف معياري(**0.50**) الوسط الحسابي العام للمجال الدراسي(**3.51**)والانحراف المعياري(**0.56**)قيمة ف المحسوبة (**5.454**) وهي دالة عند مستوى دلالة(**0.05**)وهذا يدل على أن جميع طلبة الكليات يعانون من المشكلات الدراسية ويحتل المرتبة الثانية وتتفق مع دراسة العمايرة ١٩٨٨ ويعزو الباحث ذلك إلى افتقار القاعات الدراسية لوسائل وتقنيات التدريس الحديثة وضعف المعامل والاعتماد على خريجي البكالوريوس في التدريس وإشراك العديد من حملة الماجستير والدكتوراه في

التدريس بأجور الساعات بالمحسوبية دون الحاجة إليهم وبعضهم غير معترف بشهاداتهم ولا تنطبق عليهم شروط التعيين ومع هذا يتم تعيينهم من خارج القانون وكذلك عدم الاهتمام بالساعات المكتبية لأن اغلب التدريسيين يقدمون محاضراتهم في يومين فقط في الأسبوع والبعض ليوم واحد وآخرون يتم تفريغهم أو انتدابهم خارج القانون .وضعف الأداء الأكاديمي وقلة فرص المشاركة للتدريسيين في الندوات والورش و المؤتمرات العلمية الخارجية والداخلية .وقلة فرص التدريب للتدريسيين لتنمية مهاراتهم في التدريس وغيرها .

جدول (٧) يوضح تحليل التباين ومتوسط المجال الإداري حسب الكلية

الكلية	العدد	الوسط	الانحراف المعياري	قيمة ف	مستوى الدلالة
كلية التربية والألسن عمران	103	3.97	0.75	1.200	0.310
كلية التربية والآداب والعلوم صعدة	51	3,92	0.69		
كلية التجارة خمر	79	3.81	0.60		
كلية التربية عبس	19	3.73	0.62		
المتوسط العام		3.89	0.69		

من الجدول(٧) يتضح إن جميع طلبة الكليات يعانون من المشكلات الإدارية الوسط الحسابي العام (**3.89**)الانحراف المعياري(**0.69**)بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(**0.05**)بين الكليات لان قيمة ف المحسوبة(**1.310**) ومستوى الدلالة(**0.310**)يحتل المجال المرتبة الأولى ويعزوا الباحث ذلك إلى إهمال القيادات العليا في الكليات والجامعة للجانب الإداري وانشغالهم بجمع الأموال على حساب التعليم وصرف المكافئات دون استحقاق قانوني والترقيات دون وجه حق وقلة الدورات التدريبية للموظفين وضعف محاسبة المقصرين واغلب التعيينات الإدارية غير خاضعة للقانون وإنما للمحسوبية والعلاقات

جدول(٨) يوضح تحليل التباين ومتوسط المجال الاقتصادي حسب الكلية

الكلية	العدد	الوسط	الانحراف المعياري	قيمة ف	مستوى الدلالة
كلية التربية والألسن عمران	103	3.38	0.94	0.483	0.695
كلية التربية و الآداب والعلوم صعدة	51	3,39	0.71		
كلية التجارة خمر	79	3.46	0.87		
كلية التربية عبس	19	3.62	0.84		
المتوسط العام		3.42	0.87		

من الجدول(٨) يتضح أن الوسط الحسابي العام للمجال الاقتصادي(**3.42**)والانحراف المعياري(**0.87**)وقيمة ف المحسوبة (**0.483**) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (**0.05**) بين الكليات ومستوى الدلالة (**0.695**)وهذا يدل على إن جميع طلبة الكليات يعانون من المشكلات الاقتصادية ويحتل المجال المرتبة الثالثة.

، يحتاجها طلبة جامعة عمران

في ضوء المشكلات التي يعانون منها الطلبة ظهرت العديد من الحاجات الإرشادية وهي حسب مجالات الدراسة كالأتي :

١- **ة للمجال الإداري** وتتطلب الحاجة تطوير العمل الإداري لتخفيف فقدان الدرجات الامتحانية وسرعة إعلانها للطلبة والاهتمام بشكاوي الطلبة وأخذها بعين الاعتبار وسرعة إنجاز معاملاتهم والاهتمام بالجانب العلمي وليس بجمع الأموال والحرص الشديد على تطبيق القوانين واللوائح واحترامها وسياسة القبول يجب أن تتناسب مع حجم القاعات الدراسية وإمكانيات الجامعة. وتشبع هذه الحاجات من خلال عقد دورات تدريبية للموظفين في تنمية المهارات الإدارية.توفير المراكز العلمية لتنمية وتطوير الأداء الوظيفي والأكاديمي لمنتسبين ألجامعه.

٢- **ة للمجال الدراسي** تتمثل في مساعدة الطلبة على الاهتمام بالمعرفة وليس بالنجاح وطرق إشباعها. والاهتمام والاستثمار بالطلبة المتميزين والمتفوقين.وتطوير التعليم الجامعي وإشباعها من خلال توفير البيئة والمناخ العلمي المناسب وتجهيز القاعات الدراسية بصوتيات ووسائل تعليمية حديثة وتوفير الكتب الدراسية المقررة دون تأخير . وتوفير الكتب والمراجع العلمية الحديثة وسهولة الحصول عليها والتي تلبي احتياجات الطلبة . وإعادة النظر في أسلوب التدريس غير الفعَال وإشراك الطلبة في الدرس ومراعاة الفروق الفردية بين الطلبة دون التحيز وتعاطف مع أفراد الجنس الأخر وتشجيع الطلبة والابتعاد عن التوبيخ .وتجهيز المعامل والمختبرات بالأجهزة والمواد التي تغطي المنهج الدراسي .ويمكن إشباع هذه الحاجات - أيضا - من خلال عقد دورات تدريبية للتدريسيين في تنمية مهارات التدريس الفعال واستخدام وسائل العرض الحديثة في التدريس وتجهيز المعامل بمواد وأجهزة علمية حديثة وتوفير المراجع والكتب الحديثة والتعيينات للتدريسيين وفقا للقانون ومتابعتهم ومحاسبة المقصرين ، تقديم خدمات الإرشاد التربوي للطلبة.

٣- **ة للمجال الاقتصادي:** تحتوي على مساعدة الطلبة في تخفيف أعباء الدراسة المادية وخفض أسعار الكتب والمقررات الدراسية والحاجة إلى توفير سكن ملائم للطلبة ويمكن إشباع مثل هذه الحاجات من خلال إعادة النظر في الرسوم المحصلة وفي شكوى الطلبة، إن الكلية تهتم بجمع المال على حساب العلم ،وتقديم مساعدات للطلبة الفقراء والمعاقين ومد يد العون لهم و إعفائهم من رسوم الدراسة.

٤- **ة للمجال الاجتماعي:** تفعيل الأنشطة الاجتماعية والرياضية والثقافية، وتقوية العلاقات الاجتماعية والإنسانية بين الطلبة والمدرسين.وتشجيع ودعم الرحلات الترفيهية والعلمية .تشجيع ودعم تعليم الفتاه ووضع الخطط والبرامج التي تحد من احتقار تعليم الفتاة الجامعية،تنمية العلاقات الاجتماعية الحسنة بين الطلبة من خلال الأنشطة العلمية والاجتماعية المختلفة . وتشبع هذه المهارات من خلال الإرشاد التربوي وتفعيل الخطط والبرامج الدراسية التي تنمي العلاقات الاجتماعية وكذلك إنشاء مراكز وصالات وملاعب رياضية وتوفير وسائل نقل حديث كافية لإقامة الرحلات العلمية والترفيهية وتقديم خدمات الإرشاد التربوي وغيرها.

٥- **ة للمجال النفسي** الحاجة إلى مساعدة الطلبة في تقديم الخدمات الإرشادية والنفسية لهم لتحقيق الأمن النفسي والتعرف على انفعالات ومشاعر الطلبة والمساهمة في توجيهها ومحاولة التخفيف من حدة التوتر النفسي والخوف من المستقبل ومشاعر الخجل و الشعور بعدم الارتياح . ويمكن إشباع هذه الحالات من خلال إدخال خدمات الإرشاد التربوي والنفسي لمساعدة الطلبة على إشباع حاجاتهم النفسية في أن يعيشوا في جو دراسي آمن و مريح خالٍ من الضغوط النفسية والاكتئاب والخجل والقلق وغيرها من الأمراض النفسية .

رحات: تتحدد مقترحات البحث في الأتي :

١- إجراء دراسة مماثلة عن المشكلات التي يعاني منها الطلبة اليمنيون في الجامعات اليمنية وحاجاتهم الإرشادية.

٢- إجراء دراسة للمشكلات التي يعاني منها طلبة التعليم الأساسي والثانوي في اليمن وحاجاتهم الإرشادية

٣- إجراء دراسة حول المشكلات التي يعاني منها طلبة جامعة عمران وحاجاتهم الإرشادية حسب التخصص والجنس والمستوى الدراسي .

٤- إجراء دراسة حول المشكلات التي يعاني منها الطلبة الوافدون الدارسون في الجامعات اليمنية وحاجاتهم الإرشادية.

صيات:

١- فتح مركز للإرشاد التربوي والنفسي في الجامعة لتقديم خدمات الإرشاد النفسي والتربوي للطلبة والموظفين وهيئة التدريس .

٢- فتح وحدات أو مكاتب للإرشاد التربوي والنفسي في الكليات لتقديم الخدمات النفسية والتربوية والاجتماعية للطلبة وحل مشاكلهم.

٣- تشجيع الطلبة على المشاركة في الفعاليات الاجتماعية والثقافية.

٤- تقليل نسب القبول لكي تتمكن الجامعة من إلزام الطلبة على حضور المحاضرات والمساهمة في الحد من كثرة التغيب .

٥- تطوير المناهج والمعامل وأساليب التدريس وفقاً للاتجاهات الحديثة .

٦- إدخال مقرر الإرشاد التربوي والنفسي في الخطة الدراسية لكليات التربية وتفعيلها

٧- إنشاء أقسام جديدة للإرشاد التربوي والنفسي في كليات التربية الأخرى .

٨- الاهتمام بمشاعر وانفعالات الطلبة وتهيئتهم لمواجهة المشكلات والتخفيف من حدتها

٩- ضرورة الاهتمام الجاد من قبل الجهات المعنية بأمر التعليم بالنظر إلى احتياجات الطلبة الإرشادية وتوجيهها ومحاولة إشباع احتياجاتهم .

١٠- إعداد برامج وورش عمل وندوات ومؤتمرات علمية للحد من المشكلات التي يعاني منها الطلبة

١١- سرعة إنشاء مكتبة علمية تابعة لرئاسة الجامعة وزيادة مخصصات شراء الكتب وتزويد مكتبات الكليات بمراجع علمية حديثة.

١٢- عقد دورات تدريبية وتأهيليه لتنمية المهارات الإدارية لموظفي الجامعة في كيفية التعامل مع الطلبة وسرعة انجاز معاملاتهم وحل مشاكل الطلبة.

١٣- عقد دورات تدريبية للتدريسيين في تنمية مهارات التدريس الفعال واستخدام وسائل

العرض الحديثة في التدريس.

بية والأجنبية:

١- أبو عطية ،سهام درويش (١٩٨٨) مبادئ الإرشاد النفسي دار القلم الكويت

٢- الأشول ،عز الدين (١٩٨٢) علم نفس النمو - مكتبة الانجلو المصرية القاهرة .

٣- ذكرى محمد علي(٢٠٠٤)الحاجات الإرشادية لمدرسي الثانوية وفق شعورهم بالأمن النفسي ،رسالة ماجستير ،جامعة صنعاء كلية التربية قسم علم النفس .

٤- جاسم ،شاكر مبذر(١٩٩٠)التوجيه المهني والإرشاد التربوي المقارن ،جامعة البصرة مطابع التعليم العالي

٥- جبارة،منصور ناصر(١٩٩٩)المشكلات السلوكية الشائعة التي يواجهها طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة حجة ،رسالة ماجستير جامعة الجزيرة ، كلية التربية ،السودان.

٦- الجنابي، يحيى داوود(١٩٨٩) اثر الإرشاد المباشر في التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الأولى في قسم العلوم التربوية والنفسية الجامعة المستنصرية كلية التربية مجلة العلوم التربوية والنفسية بغداد العدد(١٤)السنة الخامسة عشرةٍ.

٧- الجنابي ،يحيى داود ،وآخرون (١٩٩٥)الحاجات الإرشادية لطلبة كلية التربية في الجامعة المستنصرية ،مجلة كلية التربية الجامعة المستنصرية العدد ٢ السنة ١٩٩٥م .

٨- حجازي ،عزت (١٩٧٨) الشباب العربي والمشكلات التي يواجهها ،سلسلة عالم المعرفة - الكويت

٩- حيدر ،احمد سيف (٢٠٠٤م) الإرشاد النفسي ومفاهيمه التربوية - الطبعة الأولى - صنعاء

١٠- الخواجة ،محمد ياسر شبل(١٩٩٨) الشباب الجامعي ومشكلاته المعاصرة في المجتمع المصري - مجلة شؤون اجتماعية العدد (٦٠) السنة الحادية عشرة.

١١- الخوالدة ،محمد وعبد الوارث الرازحي(١٩٩٣) مشكلات الطلبة اليمنيين في الجامعات

الأردنية .مجلة دراسات يمنية . صنعاء العدد ٤٥يناير .

١٢- ذوقان، عبيدات وآخرون (١٩٩٢) البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه دار الفكر للنشر عمان

١٣- الرياشي، سميرة محمد يحيى(٢٠٠٢) الحاجات الإرشادية لطلبة كلية المجتمع والمعاهد المهنية وطرائق مقترحة لإشباعها .رسالة ماجستير جامعة صنعاء كلية التربية قسم علم النفس.

١٤- الزعبي،أحمد محمد(١٩٩٤)الإرشاد النفسي ،دار الحكمة اليمانية للطباعة والنشر صنعاء

١٥- الزعبي ،أحمد محمد (١٩٩٧)الحاجات النفسية لالتحاق الشباب اليمني بالدراسة الجامعية جامعة صنعاء مجلة كلية الآداب العدد (٢٠).

١٦- الزعبي ، أحمد محمد (٢٠٠٢م) الإرشاد النفسي ،دار زهران للطباعة والنشر الحديثة الأردن

١٧- زهران ،حامد عبد السلام (١٩٨٠)التوجيه والإرشاد النفسي - الطبعة الثانية ،عالم الكتب القاهرة

١٨- الزهيري،ندىرحيم١٩٩٩أساليب التنشئة الاجتماعية في دور الدولة- رسالة ماجستير جامعة بغداد كلية التربية للبنات

١٩- سفيان ،نبيل صالح (٢٠٠٤م) المختصر في الشخصية والإرشاد النفسي - ابتراك للطباعة والنشر والتوزيع - القاهرة

٢٠- السقاف،محمد لطف (١٩٩٨)قياس التوافق الشخصي والاجتماعي لدى الطلبة اليمنيين الدارسين في الجامعات العراقية ماجستير الجامعة المستنصرية كلية التربية قسم الإرشاد التربوي.

٢١- السهل،راشد علي ويوسف محمد العبدالله(٢٠٠٩)التفاؤل والتشاؤم لدى عينة من الشباب الجامعي في بعض دول مجلس التعاون الخليجي المجلة التربوية،جامعه الكويت العدد ٩١ المجلد ٢٣ ٢٠٠٩م

٢٢- الشربيني، سعد الدين أبو الفتوح (٢٠٠١) المفاهيم والمعالجات الأساسية في الإحصاء - الطبعة الأولى مكتبة الإشعاع الفنية - القاهرة

٢٣- شمسان،رضية علي(١٩٩٦)مشكلات الطلبة المراهقين في المدارس الثانوية بصنعاء ،رسالة ماجستير جامعه صنعاء كلية الآداب قسم علم النفس .

٢٤- العمايرة،حمزة ١٩٨٨المشكلات التكيفية لدى الطلبة الجدد في جامعة اليرموك رسالة

ماجستير جامعة اليرموك عمان

٢٥- عمر ،ماهر محمود (١٩٩٩) الإرشاد النفسي المدرسي- الطبعة الثانية ،أكاديمية ميتشجان للدراسات النفسية ،الولايات المتحدة الأمريكية.

٢٦- عودة ،احمد سليمان١٩٩٨االقياس والتقويم النفسي في العملية التربوية دار الأمل للنشر اربد.

٢٧- ألقذافي ،رمضان محمد(٢٠٠١) التوجيه والإرشاد النفسي ،المكتب الجامعي الحديث ،الإسكندرية

٢٨- القضاة، باسم وهاشم السامرائي (٢٠٠٩) الحاجات الإرشادية لطلبة المدارس الثانوية في منطقة الفجيرة التعليمية ،مجلة الباحث الجامعي ،جامعة إب العدد(٢٠).

٢٩- مامسر،محمد خيري١٩٧١مشكلات الشباب الجامعي في الأردن ماجستير الجامعة الأردنية عمان

٣٠- محمود، حمدي شاكر(١٩٩٨) التوجيه والإرشاد الطلابي للمرشدين والمعلمين الطبعة الأولى دار الأندلس للطباعة والنشر المملكة العربية السعودية .

٣١- المخلافي،عبد الحكيم عبده قاسم(٢٠٠٣)الحاجات الإرشادية وعلاقتها بالتوافق النفسي لدى الطلبة اليمنيين الدارسين في الجامعات العراقية رسالة ماجستير الجامعة المستنصرية كلية التربية قسم الإرشاد التربوي

٣٢- المخلافي، محمد سرحان خالد(٢٠٠٢) عوامل الهدر التربوي في التعليم الجامعي كما يتصورها الطلبة في جامعة صنعاء- كلية التربية- مجلة العلوم التربوية والنفسية ، العدد الأول.

33- Bcikin Garys,Nass,Stanley,(1984) psychology of Adjustment ,Allyn and Bacon Inc ,New York

34- Cooper, Carolyn, A , (1979) Relationship of personal Ability , Acute Achievement of College Freshmen . Dissertation Abstracts International. Vol:40 -N -1.

35-Henderson, G .Millhouse and,(1993) Crossing the Gap . An Analysis of Chinese Student's Culture Shook in an American University Higher Education Abstract Vol:30-N-5 .

36- Nunnally,T,(1978)Psychiatric Theory, McGraw-Hill ,New York.

37- Person, l. H,(1992)the need adjustment Problems of international Graduate students at Lehigh University Dissertation Abstracts International, vol :52-N-8.

Problems experienced by students of the University of Amran and needs counseling

Dr Mohammed Lutf Alsaggaf

Abstract

This study aimed to identify the problems experienced by students of the University of Amran, and their counseling needs, was the study sample (252) students. Questionnaire tool was Were prepared to measure the problems and needs identified counseling. Have been identified five areas of study are the psychological field and the administrative area and the social sphere and field of study and the economic sphere. The results showed that all the problems in the scale experienced by students, although the administrative area ranked first in terms of power problems and the most suffering, followed by field of study, and the economic sphere and the social sphere and then The psychological field. The results showed a statistically significant differences depending on the college variable in the social, psychological and academic, while the administrative and economic differences are not statistically significant.

قياس مؤشر التنمية البشرية باستخدام المعادلات الهيكلية في اليمن

د أحمد المزاح

قسم الرياضيات- كلية العلوم- جامعة إب

محمد الكريم صوب

قسم الرياضيات- كلية العلوم- جامعة صنعاء

خص

يهتم هذا البحث بقياس مؤشر التنمية البشرية في اليمن معتمداً على ثلاثة محاور هي: المحور(التعليمي، الصحي والاقتصادي)، وهي المحاور المعتمدة من البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة ، والبحث عن مؤشرات أخرى ضمن المحاور نفسها ، باستخدام نماذج تحليل المسار لتطوير هذا المؤشر ليكون عاملاً مهماً في وضع البرامج التخطيطية للتنمية، ورسم السياسات اللازمة ، واتخاذ القرارات مع التركيز على المؤشرات المكونة لكل جانب ، وتعيين نماذج تحليل المسار لكل جانب على حدة ، ثم على مستوى مجمل التنمية البشرية من خلال تحليل بيانات مسح ميزانية الأسرة المتعدد الأغراض ٢٠٠٥- ٢٠٠٦م. وخلص البحث إلى عدة نتائج من أهمها إدخال مؤشرات إضافية أدت إلى ارتفاع قيمة دليل التنمية البشرية في اليمن مما يدل على خصوصية كل بلد في حساب مؤشر التنمية البشرية.

مة:

يأتي هذا البحث استكمالاً لما تم تناوله في أبحاث سابقة حول تطوير مؤشر التنمية البشرية وطرق قياسه، لأن مفهوم التنمية البشرية يقدر الحياة البشرية في حد ذاتها ، فهو لا يقدر الحياة لمجرد أن الناس يمكنهم إنتاج سلع مادية فقط، ولا يقدر حياة شخص ما أكثر من تقديره لحياة شخص آخر بل يجب أن تمكن جميع الناس من توسيع نطاق قدراتهم البشرية إلى أقصى حد. وقد بدأ الاهتمام بقياس التنمية البشرية بطريقة جديدة في مطلع التسعينات حيث صدر أول تقارير التنمية البشرية (١٩٩٠م) من خلال الجمع بين مؤشرات العمر المتوقع عند الميلاد ومعدل معرفة القراءة والكتابة بين البالغين ومعدلات الالتحاق في المراحل التعليمية المختلفة ، والدخل في دليل مركب ،سمي بدليل التنمية البشرية بهدف المقارنة بين بلدان العالم المتقدمة والمتخلفة وترتيب هذه البلدان حسب قيمة هذا الدليل(تقرير , ١٩٩٠)، وهو يقيس الإنجاز الوطني المتوسط وليس مدى جودة توزيعه في الدولة وقد لقي هذا المقياس العديد من الانتقادات، وأنه يعاني من قصور في توصيف التنمية البشرية وأن جميع مؤشرات التنمية البشرية تعاني من قصور مشترك فهي ليست إلا متوسطات تخفي

كثيراً من التباين فهي لا توضح النقاط التي يجب على الدول النامية البدء منها والاستراتيجيات اللازمة لمعالجة تخلفها.

إن الانتقادات والملاحظات كثيرة للمفهوم والمؤشرات، ولكن الانتقادات الأكثر أهمية للطريقة التي يبنى بها دليل التنمية البشرية والتي أجمعت على ضرورة التفكير بطريقة أخرى لبناء دليل التنمية البشرية من حيث استكماله بمؤشرات أخرى في جميع جوانب التنمية البشرية(الدعمة,٢٠٠٢)، وفي هذا الصدد فقد أجرى المزاح (٢٠٠٥م) دراسة لتطوير مؤشر التنمية البشرية خلصت إلى إضافة بعض المؤشرات في الجانب التعليمي والصحي بطريق إحصائية مختلفة. وهذا البحث يستكمل ذلك باستخدام أسلوب إحصائي آخر هو تحليل المسار، بهدف دراسة مدى جودة نموذج تحليل المسار(المعادلات الهيكلية) في قياس مؤشر التنمية البشرية. معتمدين على المنهج الوصفي والتحليلي باتباع الطرق الإحصائية المناسبة لتحديد العوامل الأكثر تأثيراً على مستوى التنمية البشرية. وقد اعتمد البحث على بيانات مسح ميزانية الأسرة المتعدد الأغراض٢٠٠٥-٢٠٠٦م كمصدر رئيس للبيانات، كما تم اللجوء إلى مصادر أخرى لاستكمال البيانات أو تعديلها عند ظهور إشكاليات فيها ومنها: مسح الفقر ١٩٩٩، والمسوحات التربوية، وكتاب الإحصاء السنوي ٢٠٠٩م.

ي والمرجعي:

يعتبر مفهوم التنمية البشرية **Human Development** مفهوماً مطوراً لمفاهيم تنموية سابقة كانت تعتبر أن الاستثمار في تحسين القدرات البشرية للمساهمة في النمو الاقتصادي لا يقل أهمية عن الاستثمار في رأس المال المادي، ولكنه يختلف في أنه يجعل الأفراد هم محور التنمية والمشاركين فيها أيضاً ، ويعيد الإنسان إلى مكانه الصحيح في العملية التنموية(النجفي والدعمة , ٢٠٠٢).

وقد برز مصطلح التنمية البشرية كمفهوم منذ بداية تسعينات القرن العشرين من خلال إصدار البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة تقارير التنمية البشرية، والتي عرفت التنمية البشرية بأنها " عملية توسيع الخيارات المتاحة أمام الناس ". ومن حيث المبدأ، هذه الخيارات يمكن أن تكون مطلقة أو تتغير بمرور الزمن. وأهم هذه الخيارات هي أن يعيش الناس حياة طويلة خالية من العلل وأن يكتسبوا المعرفة وأن يحصلوا على الموارد اللازمة لمستوى معيشة كريمة، على أن هناك خيارات أخرى مثل الحرية السياسية وضمان حقوق الإنسان واحترام الإنسان لذاته(تقرير ,١٩٩٠و **UNDP,1996**). وقد اعتمد هذا المفهوم ثلاثة مؤشرات للدلالة على حالة التنمية البشرية في

بلدان العالم وهي: الدخل (نصيب الفرد من الناتج القومي الإجمالي بالدولار حسب القوة الشرائية)، الصحة (ويعكسه العمر المتوقع عند الميلاد) ، التعليم (ويتكون من مؤشرين هما: (١- معدل معرفة القراءة والكتابة بين البالغين ١٥ سنه فأكثر. ٢- معدلات الالتحاق في المراحل التعليمية المختلفة) ، حيث بني من هذه المؤشرات الثلاثة دليل التنمية البشرية **(HDI)**ويعطي هذا الدليل تدرجاً للبلدان وتقع قيمته بين الصفر والواحد الصحيح ليعطي المستوى الذي وصلت إليه أحوال التنمية البشرية في بلدان العالم المختلفة(تقرير، ١٩٩٣).

وقد وجهت الكثير من الانتقادات لمفهوم التنمية البشرية فالمفهوم مثلاً لا يحدد النقاط الواجب على الدول النامية الانطلاق منها والسياسات اللازمة لمعالجة تخلفها وعدالة العلاقات الدولية الواجب توافرها. وبعضهم يراه اختيار للمؤسسات الدولية ولا يلبي خصوصيات المجتمعات النامية.(باقر، ١٩٩٧)، والحقيقة التي لابد من تأكيدها هي أن التنمية البشرية لا تزال بحاجة إلى المزيد من العمل الفكري الجاد ليكون قادراً على توصيفه ووضع الحلول لها، كما تعرضت المؤشرات المعتمدة في دليل التنمية البشرية إلى الانتقاد أيضاً منها مسألة الاختزال الذي يمثله اختيار هذه المؤشرات للتعبير عن مفردات التنمية البشرية بطريقة كمية وليست كيفية، وتعاني من أخطاء في القياس وانحرافات**(Srinirason,1994)**، ودرجة الترابط بين المؤشرات أيضاً عالية(تقرير التنمية البشرية،١٩٩٩)، وتتعامل مع مؤشرات على المستوى الدولي مع أنها تتصف بنفس الأهمية. وبعضهم يرى أنها محدودة الدلالة كونها متوسطات، والبعض يرى أن نماذج الأقطار المقطعية لا تكشف العلاقة السببية بين المتغيرات وتعاني من مشاكل مختلفة(الدعمه، ٢٠٠٢،وعيسى ١٩٩٧، **(Aturupane ,et al,1994)**).

تحليل المسار

بيد:

في الفترة من ١٩١٨- ١٩٢١م قدم العالم الأمريكي **Swell Wright** المتخصص في علم الوراثة الأسس العامة لتحليل المسار واستخدمها في قياس العلاقات السببية وتفسيرها بين الأقارب ودرجة تماثل العوامل الوراثية وفي إيجاد معامل الارتباط الوراثي والبيئي والمظهري، وفي عام ١٩٢٥م قام **Swell** بتطبيق أسلوب تحليل المسار على أسعار الذرة وبذلك كان أول من استخدم تحليل المعادلات الهيكلية في الدراسات الاقتصادية(ريتشارد ١٩٩٨م ، الراوي ١٩٨٧م). ويستعمل تحليل المسار لدراسة التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لمجموعة من المتغيرات **(Dillon**

and Goldstein,1993) ، الجدير بالذكر أن الهدف من تحليل المسار(المعادلات الهيكلية)هو التوصل إلى تفسير مقبول لعلاقات الارتباط المشاهدة وذلك بإنشاء نماذج للعلاقات السببية بين المتغيرات لأن تحليل المسار يعتمد على وجود نماذج سببية فهو يفترض وجود علاقة خطية سببية بين المتغيرات (ريتشارد ١٩٩٨م ، الراوي ١٩٨٧م)

ويؤكد الباحثون عند مناقشة الارتباط بين المتغيرات على الحقيقة القائلة بأن معنوية معامل الارتباط لا تعني وجود علاقة سببية بين المتغيرات وباستخدام المعلومات المتاحة عن موضوع البحث مع الاستدلال الإحصائي لتقديم أدلة مقنعة على وجود علاقة سببية بين المتغيرات وتحليل المسار هو الذي يساعد في الكشف عن العلاقة السببية بين المتغيرات ومن الفرضيات التي يستند عليها تحليل المسار:

الخطية: لايستعمل النماذج غير الخطية، والعلاقات المتضاعفة **De**

(Leeuur,1988)، كما أن شكل المسار يخلو من الرمز $X_1 \ X_2$ أي لا يحتوي على حاصل ضرب متغيرين، ولا يسمح بالعلاقة السببية المتبادلة أو التغذية الراجعة، ويتضمن تحليل المسار عنصرين أساسيين هما:

شكل المسار ٢. تجزئة معاملات الارتباط المشاهدة إلى مجموع حدود في معاملات المسار التي تمثل مسارات بسيطة ومعقدة مما يتيح لنا قياس كلاً من الأثر المباشر والأثر غير المباشر لمتغير ما على متغير آخر.ومن فوائد المعادلات الهيكلية تجزئة معاملات الارتباط (**r**) بين متغيرين إلى مكوناته الآتية:

المباشر: Direct effect للمتغير المستقل على المتغير التابع سواء كان مشاهداً أو غير مشاهد.

غير المباشرة Indirect effect للمتغير المستقل على المتغير التابع من مسالك عبر مسببات أخرى. وبفرض أن لدينا n من المتغيرات المستقلة $X_1, X_2, \dots, X_n$ تؤثر على المتغير التابع Y وأن هناك ارتباطاً بين المتغيرات ومن الشكل(١) يتضح أن:

- المتغيرات $X_1, X_2, \dots, X_n$ تؤثر على المتغير Y لذا فإن الأسهم الأحادية الاتجاه تكون موجهة من المتغير المستقل الى المتغير التابع أي يكون السهم موجه الى ناحية التأثير ويدعى مساراً.

- لكل مسار قيمة معينة فالقيمة المعطاة للمسار من X_1 الى Y يرمز لها بالرمز P_{01} حيث أن ٠ تعني المتغير التابع، ١ تعني المتغير المستقل وتسمى قيمة المسار P_{01} بمعامل المسار أو معامل الارتباط القياسي.

- المنحنى الثنائي الاتجاه الذي يربط بين كل متغيرين مستقلين يدل على وجود ارتباط بين المتغيرين المستقلين.

- إن المتغير العشوائي(الخطأ أو الباقي) Residual (ε) غير مرتبط مع أي من المتغيرات X_i وبالتالي لا توجد أسهم لربط الخطأ ε بالمتغيرات X_i ، لذا فإن قيمة معامل المسار $P_{0\varepsilon}$ يعد أيضاً معامل ارتباط بين Y , ε ومن القواعد الهامة في تحليل المسار:

- أن معامل الارتباط بين متغيرين هو مجموع القيم لجميع المسارات التي تربط بين المتغيرين، ويتم الحصول على معامل الارتباط بين Y , X_i بأسلوب مباشر direct من X_1 إلى Y عن طريق المسار P_{01} ، وأسلوب غير مباشر indirect من خلال المتغير X_2 أي من X_1 إلى X_2 ثم إلى Y أي $X_1 \rightarrow X_2 \rightarrow Y$ وقيمته هي حاصل ضرب $P_{01}\, r_{12}$ أي أن معامل الارتباط بين X_1 , Y أمكن تجزئته إلى جزأين تأثير مباشر $X_1 \rightarrow Y$ وتأثير غير مباشر $X_1 \rightarrow X_2 \rightarrow Y$ ويعبر عنه رياضياً بالصيغة الآتية:

$$r_{01} = P_{01} + r_{12}\, P_{01} \qquad \rightarrow (1)$$

- أن معامل التحديد Coefficient of determination للمتغير التابع Y من قبل المسببين X_1 , X_2 يرمز له بالرمز $R^2_{0\,(12)}$ هو عبارة عن حاصل ضرب $\left(P_{0i}\ ,\ r_{i0}\right)$ أي:

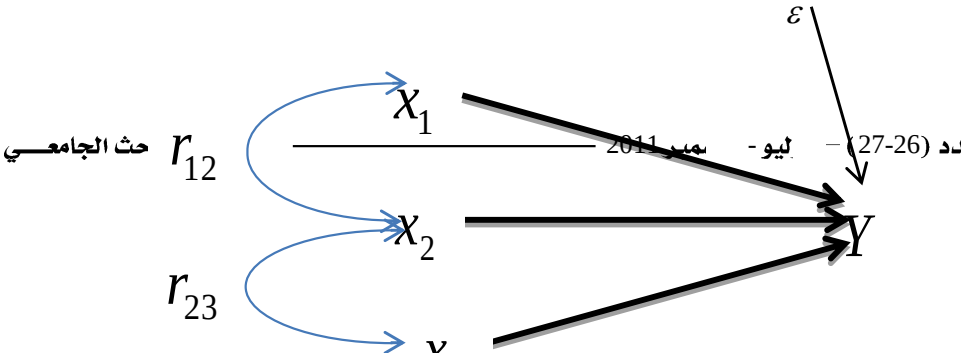
$$R^2_{0\,(12)} = \sum_{i=1}^{2} P_{0i}\, r_{i\,o} = P_{01}\, r_{1o} + P_{02}\, r_{2o}$$

$$= P_{01}(P_{01} + r_{12}P_{02}) + P_{02}(P_{02} + r_{12}P_{01}) = P^2_{01} + P^2_{02} + 2P_{01}\, r_{12}\, P_{02} \qquad \rightarrow (2)$$

أما معامل التحديد للمتغير Y من قبل الباقي ε نحصل عليه من: $P_{0\,\varepsilon} = \sqrt{1 - R^2_{0\,(12)}}$

حيث أن: $R^2_{0\varepsilon} + R^2_{0\,(12)} = 1$

شكل(١):



ولدراسة العلاقة بين تحليل الانحدار وتحليل المسار نجد أن معامل المسار $P_{Y X_i}$ ما هو إلا الانحدار الجزئي القياسي أي أن: $P_{Y X_i} = \beta_i^*$ ، والذي يمكن الحصول عليه باستخدام قيم المتغيرات الأصلية من خلال النموذج الخطي الآتي:

$$Y = \beta_0 + \beta_1 x_1 + \beta_2 x_2 + ... + \varepsilon_i \quad \rightarrow (3)$$

ثم نوجد الانحدار الجزئي القياسي β_i^* من العلاقة: $\beta_i^* = \beta_i \frac{S_{xx}}{S_{yy}}$

وعند إنشاء شكل المسار تستخدم المتغيرات المعيارية X_i^*, Y_i^* ذات المتوسطات الحسابية صفر وتبايناتها الواحد الصحيح**(Kandall,1980 , Choe, et al,2005)**، ويأخذ النموذج الصيغة الآتية:

$$Y_i^* = \beta_1^* x_1^* + \beta_2^* x_2^* + ... + \varepsilon \quad \rightarrow (4)$$

وباستخدام الانحدار الخطي المتعدد نحصل على النموذج الآتي:

$$\frac{Y - \mu_y}{\sigma_{yy}} = \beta_1 \frac{\sigma_{11}}{\sigma_{yy}} \left(\frac{X_1 - \mu_1}{\sigma_{11}} \right) + \beta_2 \frac{\sigma_{22}}{\sigma_{yy}} \left(\frac{X_2 - \mu_2}{\sigma_{22}} \right) + ...$$

$$+ \beta_k \frac{\sigma_{kk}}{\sigma_{yy}} \left(\frac{X_k - \mu_k}{\sigma_{kk}} \right) + ... + \frac{\sigma_{\varepsilon\varepsilon}}{\sigma_{yy}} \left(\frac{\varepsilon}{\sigma_{\varepsilon\varepsilon}} \right)$$

$$Y_i = P_{01} Z_1 + P_{02} Z_2 + ... + P_{0k} Z_k + P_{0\varepsilon} E_\varepsilon \quad \rightarrow (5) \text{ أو}$$

وأن معاملات المسار $P_{0k} = \beta_k \frac{\sigma_{kk}}{\sigma_{yy}}$ هي معاملات انحدار المتغيرات المستقلة المعيارية، وان $P_{0\varepsilon} = \frac{\sigma_{\varepsilon\varepsilon}}{\sigma_{yy}}$ أي أن معامل المسار P_{0k} هو معامل لانحدار الجزئي القياسي ومن العلاقة(٥) يمكن تجزئة معاملات الارتباط بين Y وكل متغير X_i كما يأتي:

$$r_{0k} = Corr(X_1, X_2) = Cov\left(\sum_{i=1}^{r} P_{0i}\, X_i\ ,\ X_k\right) = \sum_{k=1}^{r} P_{0i}\, r_{ik}\ ,\ k = 1,2,...,r \rightarrow (6)$$

وعندما يكون شكل المسار كاملاً ،أي عندما تحدد Y تماماً من المتغيرات الموجودة في شكل المسار، فتكون معادلة التحديد الكامل:

$$1 = Var(Y_i) = Var\left(\sum_{i=1}^{r} P_{0i}\, X_i^{*} + P_{0\varepsilon}\, \varepsilon\right) = \sum_{i=1}^{r}\sum_{k=1}^{r} P_{0i}\ r_{ik}\ P_{0k} + P_{0\varepsilon}^2$$

$$= \sum_{i=1}^{r} P_{0i}^2 + 2\sum_{i=1}^{r}\sum_{k=1}^{r} P_{0i}\ r_{ik}\ P_{0k} + P_{0\varepsilon}^2 \qquad \rightarrow \quad (7)$$

أي أن:

$$P_{0\varepsilon}^2 = 1 - \left(\sum_{i=1}^{r} P_{0i}^2 + 2\sum_{i=1}^{r}\sum_{k=1}^{r} P_{0i}\ r_{ik}\ P_{0k}\right)$$

$$P_{0\varepsilon} = \sqrt{1 - \left(\sum_{i=1}^{r} P_{0i}^2 + 2\sum_{i=1}^{r}\sum_{k=1}^{r} P_{0i}\ r_{ik}\ P_{0k}\right)}$$

$$P_{0\varepsilon} = \sqrt{1 - (P_{01}^2 + P_{02}^2 + 2P_{01}\, r_{12}\, P_{02} + ...)} \qquad \rightarrow (8)$$

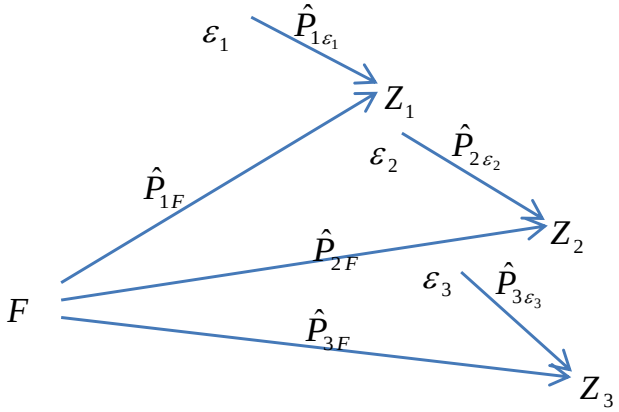
مع ملاحظة أن النماذج والعلاقات السابقة الذكر تستخدم فقط عندما يكون المتغير التابع ظاهراً أي قابل للمشاهدة والقياس(ما نلي وآخرون,١٩٩٣و ريتشارد١٩,٩٨ و الراوي,١٩٨٧)، أما عندما يكون المتغير التابع غير قابل للمشاهدة والقياس فإن نموذج التحليل العاملي "factor analysis model" الذي يفترض أن النموذج يتضمن عاملاً مشتركاً F غير مشاهد يعتبر مسئولاً عن الارتباط بين الاستجابات، ففي حالة وجود

ثلاث استجابات كما في بحثنا هذا والذي فيه المتغير التابع(مستوى التنمية البشرية)غير قابل للمشاهدة والقياس، فإنه يمكن كتابة النموذج بدلالة المتغيرات المعيارية F , Z_1 , Z_2 , Z_3 , ε_1 , ε_2 , ε_3 كما يأتي :

$$Z_1 = P_{1F}\, F + P_{1\varepsilon_1}\, \varepsilon_1$$
$$Z_2 = P_{2F}\, F + P_{2\varepsilon_2}\, \varepsilon_2$$
$$Z_1 = P_{3F}\, F + P_{3\varepsilon_3}\, \varepsilon_3 \qquad \rightarrow (9)$$

مع افتراض أن الأخطاء ε_3 , ε_2 , ε_1 وكذلك F متغيرات مستقلة عن بعضها البعض (ريتشارد١٩٩٨,) ويكون شكل المسار المناظر لهذا النموذج ممثلاًبالشكل الآتي :

شكل(٢) شكل المسار المناظر للنموذج(٩)



والنموذج الموضح في (٩) يؤدي إلى تجزئة معاملات الارتباط المشاهدة كما يأتي :

$$r_{12} = Corr(Z_i\ ,\ Z_k) = Cov(P_{1F}F + P_{1\varepsilon_1}\,\varepsilon_1, P_{kF}F + P_{k\varepsilon_k}\,\varepsilon_k)$$
$$= P_{iF}\ P_{kF} \qquad , i \neq k = 1\ ,\ 2\ ,\ 3 \qquad \rightarrow (10)$$

كذلك معادلات التحديد الكامل لهذا النموذج هي :

$$1 = Var(Z_k) = Var\,(P_{kF}F + P_{k\varepsilon_k}\,\varepsilon_k) = P_{kF}^2 + P_{k\varepsilon_k}^2 \quad , \quad k = 1\,,\,2\,,3$$

$$\therefore\ P_{k\varepsilon_k}^2 = 1 - P_{kF}^2 \quad \Rightarrow P_{k\varepsilon_k} = \sqrt{1 - P_{kF}^2} \qquad \rightarrow (11)$$

وباستخدام مصفوفة تباينات وتغايرات العينة S حيث :

$$S = \begin{bmatrix} s_{11} & s_{12} & \dots & s_{1p} \\ s_{21} & s_{22} & \dots & s_{2p} \\ . & . & & . \\ . & . & \dots & . \\ ; & . & & . \\ s_{p1} & s_{p2} & \dots & s_{pp} \end{bmatrix}_{pxp} = \left\{ S_{ik} = \frac{1}{n-1}\sum_{j=1}^{n}(X_{ij} - \overline{X}_i)(X_{kj} - \overline{X}_j) \right\}$$

والمصفوفة S تحتوي على P من التباينات و $P(P-1) \mid 2$ من التغايرات.

فإن :

$$r_{12} = \hat{P}_{1F}\ \hat{P}_{2F}$$
$$r_{13} = \hat{P}_{1F}\ \hat{P}_{3F}$$
$$\dots$$
$$r_{ik} = \hat{P}_{iF}\ \hat{P}_{kF}$$

وبحل المعادلات السابقة يمكن الحصول على قيم معاملات المسار بدلالة قيم معاملات ارتباط العينة (ريتشارد ، ترجمة أبو عمة, ١٩٩٨).

قشة النتائج

ب التعليمي

يُعنى هذا الجانب بالنواحي التعليمية للسكان، ويحظى باهتمام خاص ضمن دليل التنمية البشرية لبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي، لأن أثنين من المتغيرات الأربعة التي حسب منها الدليل المذكور تخص هذا الجانب وهما: معدل معرفة القراءة والكتابة بين البالغين(١٥ سنة فأكثر)، ونسبة القيد الإجمالية في التعليم الأساسي والثانوي والعالي. والمؤشرات المختارة في هذا الجانب تعكس الأوضاع التعليمية

للسكان. ومن خلال الاستمرار في تطبيق الأساليب الإحصائية في إدخال المتغيرات أو استبعادها أو إعادتها للحصول على أعلا الارتباطات بين المتغيرات التي تم اختيارها باستخدام معامل التوافق (**Contingency Coefficient**) والذي يستخدم لفحص قوة الارتباط لأي عدد من الخلايا.وقد انتقيت الثلاثة المؤشرات التي بينها أكبر علاقة ارتباط وهي : (معدل معرفة القراءة والكتابة بين البالغين (X_1) ، معدلات الالتحاق في المراحل التعليمية المختلفة X_2 ، وكذلك معدلات التسرب من المراحل التعليمية المختلفة (X_3) . وهذا يتفق و ما توصل إليه المزاح(٢٠٠٥) من أن هذه المؤشرات هي الأكثر تأثيراً على مستوى التنمية البشرية ، معتمداً على أسلوبي (النماذج اللوغاريتمية الخطية وتحليل المكونات الرئيسة)(المزاح, ٢٠٠٥). ولمناقشة النتائج الخاصة بالجانب التعليمي فإن الجدول(١) يبين مصفوفة الارتباط بين المتغيرات في الجانب التعليمي ، و يبين أن قيمة معامل الارتباط بين معدلات الالتحاق في المراحل التعليمة المختلفة ومعدل معرفة القراءة والكتابة بين البالغين بلغت**(0.754)** ، ومن الواضح وجود ترابط قوي بين معدلات الالتحاق والحالة التعليمية للفرد ومتوسط بين الحالة التعليمية للفرد ومعدل التسرب من التعليم **(r = 0.62)** ، وكذلك بين معدلات الالتحاق ومعدل التسرب**(r = 0.677)**، ويشير (**Manly, 1986**) إلى أن أفضل النتائج يمكن الحصول عليها من التحليل هو عندما تكون المتغيرات الأصلية عالية الارتباط إيجاباً أو سلباً).

جدول(١) مصفوفة الارتباطات بين المتغيرات للجانب التعليمي :

المتغيرات	(X_1)	X_2	(X_3)
(X_1)	١	0.754	0.620
X_2		١	0.677
(X_3)			١

ومن الجدول(١) يتم حساب قيم معاملات مسار العامل المشترك لبيانات الجانب التعليمي حيث كانت :

$$r_{12} = \hat{P}_{1F}\ \hat{P}_{2F} = 0.754 \quad , \quad r_{13} = \hat{P}_{1F}\ \hat{P}_{3F} = 0.620 \quad , \quad r_{23} = \hat{P}_{2F}\ \hat{P}_{3F} = 0.677$$

ومن خلال العلاقة الرياضية الآتية يتم حساب تأثير المتغير Z_1 بالعامل المشترك F

$$\because \hat{P}_{1F} = \sqrt{\frac{(\hat{P}_{1F}\ \hat{P}_{2F})(\hat{P}_{1F}\ \hat{P}_{3F})}{\hat{P}_{2F}\ \hat{P}_{3F}}} = \sqrt{\frac{(0.754)(0.620)}{0.677}} = 0.831$$

أي أن التأثير المباشر للمتغير Z_1 (معدل معرفة القراءة والكتابة بين البالغين) على العامل المشترك F الخاص بالجانب التعليمي هو: $\hat{P}_{1F} = 0.831$ ، ويتم حساب قيمة معامل مسار الخطأ من العلاقة $\hat{P}^2_{1\varepsilon_1} = 1 - \hat{P}^2_{1F}$ أي أن:

$$\hat{P}_{1\varepsilon_1} = \sqrt{1-(0.831)^2} = 0.556$$

ومن الملاحظ أن قيمة معامل مسار العامل المشترك F_1 يعتبر كبيراً مقارنة بقيمة معامل مسار الخطأ، مما يدل على وجود علاقة سببية، والتي تلعب دوراً أساسياً في تحليل العلاقات البنائية الخطية (Bagozzi,1980;Asher,1983; Houand,1986 ; Hollawd,1988). ومن الجدير ذكره أنه لا توجد طريقة إحصائية قادرة على إثبات العلاقة السببية والتي تنبع فقط من الإطار الفكري والنظري التي يستند عليها الباحث، والتي ليس لها علاقة بالأسلوب الإحصائي المتبع (Dillon and Goldsteis,1993) ، إلا أن الباحثون في هذا المجال حددوا ثلاثة شروط يجب توافرها للحكم على وجود علاقة سببية هي: الاختلاف الملازم (Concomitant)والترتيب الزمني(Temporal)، وعدم وجود متغيرات تفسد العلاقة (Confounding)، بمعنى عدم تلاشي العلاقة السببية بين المتغيرين عندما تتم السيطرة على المتغيرات الأخرى.(Bagozzi,1980) وبالمثل يتم حساب قيمة معامل مسار العامل المشترك F_1 للمتغير Z_2 (معدل الالتحاق في المراحل التعليمية المختلفة) من العلاقة:

$$\because \hat{P}_{2F} = \sqrt{\frac{(\hat{P}_{1F}\ \hat{P}_{2F})(\hat{P}_{2F}\ \hat{P}_{3F})}{\hat{P}_{1F}\ \hat{P}_{3F}}} = \sqrt{\frac{(0.754)(0.677)}{0.620}} = 0.907$$

أي أن التأثير المباشر للمتغير Z_2 بالعامل المشترك F_1 الخاص بالجانب التعليمي هو $\hat{P}_{2F} = 0.907$ ، أما قيمة معامل مسار الخطأ فنحصل عليها من: $\hat{P}_{2\varepsilon_2} = \sqrt{1-(0.907)^2} = 0.421$.ومما سبق نلاحظ أن قيمة معامل مسار العامل المشترك F_1 يعتبر كبيراً مقارنة بقيمة معامل مسار الخطأ، مما يدل على وجود علاقة سببية قوية، تشير إلى وجود تأثير كبير لمعدلات الالتحاق في المراحل التعليمية المختلفة في تقدم وتطور مستوى

التنمية البشرية ، فكلما زادت معدلات الالتحاق ارتفع معدل معرفة القراءة والكتابة بين أفراد المجتمع ، والذي ينعكس إيجاباً على مستوى التنمية البشرية.

ولمعرفة أثر التسرب من التعليم على التنمية البشرية تحسب قيمة معامل مسار العامل المشترك F_1 للمتغير Z_3 (معدل التسرب من المراحل التعليمية المختلفة)من العلاقة :

$$\hat{P}_{3F} = \sqrt{\frac{(\hat{P}_{1F}\,\hat{P}_{3F})(\hat{P}_{2F}\,\hat{P}_{3F})}{\hat{P}_{1F}\,\hat{P}_{2F}}} = \sqrt{\frac{(0.620)(0.677)}{0.754}} = 0.745$$

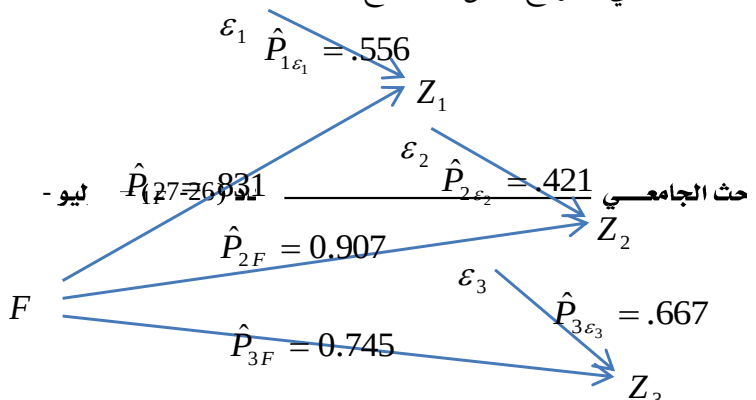
أي أن التأثير المباشر للمتغير Z_3 بالعامل المشترك F_1 (الجانب التعليمي) هو: $\hat{P}_{3F} = 0.745$ ، وقيمة معامل مسار الخطأ هي : $\hat{P}_{3\varepsilon_3} = 0.667$.أي أن قيمة معامل مسار العامل المشترك F_1 متقارب مع قيمة معامل مسار الخطأ ، وهذا يشير إلى وجود علاقة سببية إلا أنها عير قوية ، أي أن تأثير التسرب من التعليم بمختلف مراحله له تأثير مباشر على التنمية البشرية ولكن بدرجة متوسطة. والجدول(٢) يوضح قيم معاملات مسار العامل المشترك ، ومسار الخطأ للجانب التعليمي.

جدول(٢)معاملات مسار العامل المشترك ، ومسار الخطأ للجانب التعليمي

المؤشر	قيم معامل مسار العامل المشترك F_1	قيم معامل مسار الخطأ
معدل معرفة القراءة والكتابة بين البالغين ١٥ سنة فأكثر(Z_1)	0.831	0.556
معدل الالتحاق في المراحل التعليمية المختلفة (Z_2)	0.907	0.421
معدل التسرب من المراحل التعليمية المختلفة (Z_3)	0.745	0.667

والشكل(٣) يوضح المخطط السهمي لنموذج تحليل المسار مع معاملات المسار المقدرة للجانب التعليمي.

شكل(٣)المخطط السهمي لنموذج تحليل المسار مع معاملات المسار المقدرة



من خلال الجدول(٢) نلاحظ أن معدل الالتحاق في المراحل التعليمية المختلفة أكثر تأثيراً بالعامل المشترك (الجانب التعليمي)، ويفسر ذلك بأنه عند تغير معدل الالتحاق في المراحل التعليمية المختلفة Z_2 بمقدار وحدة قياسية واحدة فإن ذلك سيؤدي إلى تغير مستوى التنمية البشرية في الجانب التعليمي بمقدار (0.907)، وهي قيمة معامل الارتباط بين المؤشر والاتجاه العام المشترك لجميع المؤشرات المنتقاة لبناء دليل الجانب التعليمي. ويليه في التأثير معدل معرفة القراءة والكتابة ويفسر ذلك بأنها عند تغير معدل معرفة القراءة والكتابة بين البالغين ١٥ سنة فأكثر Z_1 بمقدار وحدة قياسية واحدة فإن ذلك سيؤدي إلى تغير مستوى التنمية البشرية في الجانب التعليمي بمقدار (0.831)، في حين يعتبر معدل التسرب من المراحل التعليمية المختلفة Z_3 الأقل تأثيراً مقارنة بالعاملين الآخرين، ويمكن تفسير ذلك بأنه عند تغير Z_3 بمقدار وحدة قياسية واحدة فإن ذلك سيؤدي إلى تغير سلبي (عكسي) في مستوى التنمية البشرية في الجانب التعليمي بمقدار (0.745)، لأن العلاقة بين التسرب من التعليم ومستوى التنمية البشرية علاقة عكسية بخلاف المؤشرين الآخرين.

نب الصحي:

إن العناية بصحة الفرد تعد من الجوانب المهمة للتنمية البشرية، حيث تختلف طبيعة الرعاية الصحية من مجتمع لآخر، وتهتم هذه الورقة البحثية بالأوضاع الصحية للسكان في اليمن في ضوء مسح ميزانية الأسرة المتعدد الأغراض 2006-2005 من خلال التركيز على المؤشرات التي تعكس واقعها، والمؤشرات المختارة لهذا الجانب إما تعكس الأوضاع الفعلية للسكان ، مثل العمر المتوقع عند الميلاد، أو تعكس كمية الخدمات المتوفرة لهم مثل النسبة المئوية للسكان الذين يحصلون على الخدمات الصحية، وقد تم اختيار عدد من المؤشرات التي تعكس البعدين الكمي والنوعي بشكل متوازن من خلال التركيز على المؤشرات التي توضح الواقع الصحي، على المؤشرات التي تعكس الخدمات الصحية المقدمة ومنها: العمر المتوقع

عند الميلاد، معدل وفيات الأطفال الرضع، والتحصين ضد أمراض الطفولة، والولادات تحت إشراف صحي، ومكان الولادة، والصرف الصحي ...الخ من خلال الاستمرار في تطبيق الأساليب الإحصائية المناسبة لحساب معامل الارتباط بين المؤشرات التي تم اختيارها مثل(معامل التوافق، الارتباط الجزئي)وكذا التباين العام لوجود P من المتغيرات لوصف التشتت باستخدام مصفوفة تباينات وتغايرات العينة S ، والتي تحتوي على P من التباينات و $P(P-1)\,|\,2$ من التغايرات من خلال إدخال المتغيرات أو استبعادها أو إعادتها للحصول على أعلا ارتباط بين المتغيرات المختارة لفحص قوة الارتباط لأي عدد من الخلايا، فقد انتقيت ثلاثة مؤشرات التي بينها أقوى علاقات ارتباط وهي: (العمر المتوقع عند الميلاد(Z_1) ، والتحصين ضد السل(Z_2)، والتحصين ضد شلل الأطفال (Z_3)، وهذا يتفق مع البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة في متغير العمر المتوقع عند الميلاد ، ويتفق مع ما توصل إليه المزاح(٢٠٠٥) في مؤشر التحصين ضد السل، بالإضافة إلى مؤشر التحصين ضد شلل الأطفال لما لهذا المؤشر من أثر كبير في الوضع الصحي للأطفال وتأثيره على الوضع الصحي للأجيال. ومن أجل ذلك نجد أن الجدول(٣) يبين مصفوفة معاملات الارتباط بين المتغيرات المنتقاة للجانب الصحي.

جدول(٣) مصفوفة معاملات الارتباط بين المتغيرات

المتغيرات	العمر المتوقع عند الميلاد (Z_1)	التحصين ضد السل (Z_2)	التحصين ضد شلل الأطفال (Z_3)
العمر المتوقع عند الميلاد (Z_1)	١	0.776 (0.000)	0.590 (0.002)
التحصين ضد السل(Z_2)		١	0.691 (0.000)
التحصين ضد شلل الأطفال (Z_3)			١

ومن الجدول(٣) يتم حساب قيم معاملات مسار العامل المشترك لبيانات الجانب الصحي حيث كانت:

$$r_{12} = \hat{P}_{1F}\,\hat{P}_{2F} = 0.776\ ,\ r_{13} = \hat{P}_{1F}\,\hat{P}_{3F} = 0.590\ ,\ r_{23} = \hat{P}_{2F}\,\hat{P}_{3F} = 0.691$$

وكما سبق يتم حساب تأثير المتغير العمر المتوقع عند الميلاد Z_1 بالعامل المشترك F_2

$$\hat{P}_{1F} = \sqrt{\frac{(\hat{P}_{1F}\,\hat{P}_{2F})(\hat{P}_{1F}\,\hat{P}_{3F})}{\hat{P}_{2F}\,\hat{P}_{3F}}} = \sqrt{\frac{(0.776)(0.590)}{0.691}} = 0.814$$

أي أن التأثير المباشر للمتغير Z_1 بالعامل المشترك F_1 هو : $\hat{P}_{1F} = 0.814$ ، أما قيمة معامل مسار الخطأ $\hat{P}_{1\varepsilon_1}$ فتحسب من العلاقة الآتية :

$$\hat{P}_{1\varepsilon_1} = \sqrt{1-(0.814)^2} = 0.581$$

ومن الملاحظ أن قيمة معامل مسار العامل المشترك F_1 يعتبر كبيراً إلى حد ما مقارنة بقيمة معامل مسار الخطأ، مما يدل على وجود علاقة سببية قوية ؛ لأنها تحقق الشروط المطلوبة السابقة الذكر لوجود العلاقة السببية. وبنفس الأسلوب السابق يتم حساب معامل مسار العامل المشترك F_2 للمتغير Z_2 من العلاقة :

$$\hat{P}_{2F} = \sqrt{\frac{(\hat{P}_{1F}\,\hat{P}_{2F})(\hat{P}_{2F}\,\hat{P}_{3F})}{\hat{P}_{1F}\,\hat{P}_{3F}}} = \sqrt{\frac{(0.776)(0.691)}{0.590}} = 0.953$$

وأن قيمة معامل مسار الخطأ هي :

$$\hat{P}_{2\varepsilon_2} = \sqrt{1-(0.953)^2} = 0.303$$

أي أن التأثير المباشر للمتغير Z_2 بالعامل المشترك F_2 هو : 0.953 وأن قيمة معامل مسار الخطأ 0.303 ، أي أن قيمة معامل مسار العامل المشترك F_2 يعتبر كبيراً مقارنة بقيمة معامل مسار الخطأ، مما يدل على وجود علاقة سببية قوية ، تشير إلى وجود تأثير للتحصين ضد السل على مستوى التنمية البشرية في الجانب الصحي، أي أنه كلما زادت معدلات التحصين ضد السل، تحسن الوضع الصحي للفرد والأسرة والمجتمع فينعكس ذلك إيجاباً على مستوى التنمية البشرية في المجتمع.ولتحديد تأثير التحصين ضد شلل الأطفال على هذا الجانب من جوانب التنمية البشرية ، فإننا نلاحظ أن قيمة معامل مسار العامل المشترك F_3 للمتغير Z_3 هي :

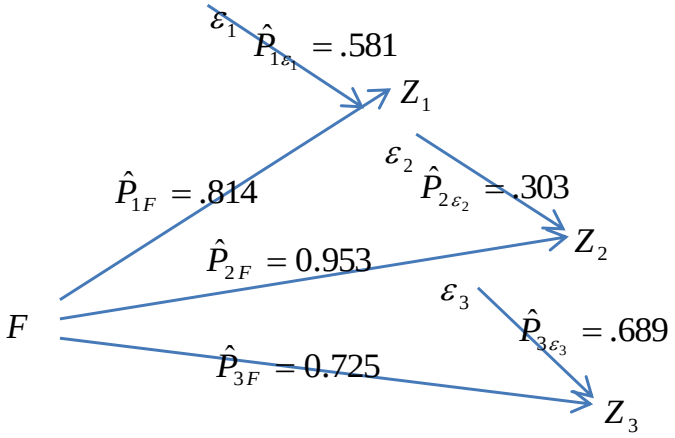
$$\hat{P}_{3F} = \sqrt{\frac{(\hat{P}_{2F}\,\hat{P}_{3F})(\hat{P}_{1F}\,\hat{P}_{3F})}{\hat{P}_{1F}\,\hat{P}_{2F}}} = \sqrt{\frac{(0.691)(0.590)}{0.776}} = 0.725$$

وأن قيمة معامل مسار الخطأ هي :

$$\hat{P}_{3\varepsilon_3} = \sqrt{1-(0.725)^2} = 0.689$$

أي أن قيمة معامل مسار العامل المشترك F_3 متقارب مع قيمة معامل مسار الخطأ، وأن كانت قيمة معامل المسار العامل المشترك هي: 0.725 أكبر من معامل مسار الخطأ 0.689 وهذا يشير إلى وجود علاقة سببية محققة للشروط السابقة الذكر إلا أنها ليست قوية، أي أن التحصين ضد شلل الأطفال له تأثير مباشر وغير مباشر على مستوى التنمية البشرية بدرجة متوسطة، والشكل(٤) يوضح المخطط السهمي لنموذج تحليل المسار مع قيم معاملات المسار المقدرة للجانب الصحي.

شكل(٤) معاملات مسار العامل المشترك، ومسار الخطأ للجانب الصحي.



ويمكن توضيح ذلك من خلال الجدول رقم(٤)

جدول(٤)معاملات مسار العامل المشترك، ومسار الخطأ للجانب الصحي

المؤشر	قيم معامل مسار العامل المشترك F_1	قيم معامل مسار الخطأ
العمر المتوقع عند الميلاد(Z_1)	0.814	0.581
معدل التحصين ضد السل (Z_2)	0.953	0.303
معدل التحصين ضد شلل الأطفال(Z_3)	0.725	0.689

ومما سبق نلاحظ أن تأثير المؤشرات الثلاثة مختلف على مستوى التنمية البشرية، حيث (Z_2) هو المؤشر الأكثر تأثيراً على الجانب الصحي، ويليه المؤشر Z_1 وأخيراً المؤشر Z_3 والذي له أكبر معامل مسار خطأ ، من خلال الجدول(٤) نلاحظ أن معدل التحصين ضد السل أكثر تأثيراً بالعامل المشترك (الجانب الصحي)، ويفسر ذلك بأنه عند تغير التحصين ضد السل Z_2 بمقدار وحدة

قياسية واحدة فإن ذلك سيؤدي إلى تغير مستوى التنمية البشرية في الجانب الصحي بمقدار (0.953)، وهي قيمة معامل الارتباط بين المؤشر والاتجاه العام المشترك لجميع المؤشرات المنتقاة لبناء دليل الجانب الصحي. ويليه في التأثير العمر المتوقع عند الميلادويفسر ذلك بأنهاعند تغير العمر المتوقع عند الميلاد Z_1 بمقدار وحدة قياسية واحدة فإن ذلك سيؤدي إلى تغير مستوى التنمية البشرية في الجانب الصحي بمقدار (0.814)، في حين يعتبر معدل التحصين ضد شلل الأطفال Z_3 الأقل تأثيراً مقارنة بالعاملين الآخرين، ويمكن تفسير ذلك بأنه عند تغير Z_3 مقدار وحدة قياسية واحدة فإن ذلك سيؤدي إلى تغير مستوى التنمية البشرية في الجانب الصحي بمقدار(0.725).

ومن خلال نتائج التحليل الإحصائي تبين أن هناك مؤشرات أخرى إذا أدخلت مع العمر المتوقع فإنها تسهم في زيادة توضيح مستوى التنمية البشرية في الجانب الصحي، وهذا يؤكد ما أشار إليه الكثير من الكتاب والباحثين، وكذلك تقارير التنمية البشرية الصادرة عن البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة إلى إمكانية إضافة مؤشرات أخرى في الجانب التعليمي والصحي(باقر, ١٩٩٧ ، الدعمة, ٢٠٠٢).ولم يتمكن الباحث من دراسة أثر معدل وفيات الأطفال الرضع على مستوى التنمية البشرية بسبب أن مسح ميزانية الأسرة لم يتضمن هذا المتغير، وقد تبين أن التحصين ضد السل له أثر في الجانب الصحي، فكان غرض ربط المتغيرات الثلاثة (Z_1 , Z_2 , Z_3) هو محاولة للتوصل إلى معيار مركب لقياس الوضع الصحي للسكان بإعطاء وزن مرجح لكل مؤشر من المؤشرات الثلاثة اعتماداً على علاقة الارتباط بين كل مؤشر والمكون الرئيس الأول.

، الاقتصادي:

اقتصر البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة في الجانب الاقتصادي على مؤشر نصيب الفرد من الناتج القومي الإجمالي، وقد حظي هذا المؤشر بقدر كبير من الاتفاق عند الاقتصاديين لقياس مدى التقدم والتأخر في مختلف المجالات، فهو ضروري للحصول على الغذاء والكساء، والحياة الكريمة، كما أنه ضروري للارتقاء بالمستوى التعليمي، والتقدم بالمستوى الصحي، والنهوض بالمرأة وتطوير المجتمع. وفي هذه الورقة سوف نبقي على مؤشر الدخل لتمثيل الوضع الاقتصادي في دليل التنمية البشرية بالإبقاء عليه بوصفه المتغير الوحيد في هذا الجانب.

تنمية البشرية

سبق أن تناول الباحث مؤشرات الجانب التعليمي والجانب الصحي وأهم تلك المؤشرات في ضوء الدعوات المتتالية لتطوير مؤشر التنمية البشرية الذي لا يقوم على أسس تصلح في مجملها على كل البلدان، وبناءً على ذلك فقد حاول الباحث اعتماد سلامة بناء الدليل من خلال الإبقاء على المحاور الرئيسة(الجانب التعليمي، والصحي، والاقتصادي)، مع البحث عن متغيرات أخرى ضمن تلك المحاور نفسها.

وفي هذا الجزء من هذا البحث سوف نركز على تحديد تأثير كل جانب من جوانب التنمية البشرية على مستوى التنمية البشرية من خلال دراسة العلاقات الارتباطية بين جوانب التنمية البشرية لكل جانب من الجوانب المبني عليها دليل التنمية البشرية، والجدول(٥) يوضح مصفوفة الارتباطات بين جوانب التنمية البشرية والذي يشير إلى أن الجانب الصحي هو الأعلى ارتباطاً مع الجانب الاقتصادي($r_{12} = 0.661$)، أي أنه كلما زاد معدل دخل الفرد؛ أدى ذلك إلى تحسن الوضع الصحي للفرد والأسرة، والمجتمع، ويليه الجانب التعليمي بمعامل ارتباط (0.605).

جدول(٥) مصفوفة الارتباطات بين جوانب التنمية البشرية

المتغيرات	الجانب التعليمي F_1	الجانب الصحي F_2	الجانب الاقتصادي F_3
الجانب التعليمي F_1	١	0.552	0.605
الجانب الصحي F_2		١	0.661
الجانب الاقتصادي F_3			1

ومن الجدول(٥) يتم حساب قيم معاملات مسار العامل المشترك لبيانات جوانب التنمية البشرية حيث أن:

$$r_{12} = \hat{P}_{1F}\,\hat{P}_{2F} = 0.605 \;,\; r_{13} = \hat{P}_{1F}\,\hat{P}_{3F} = 0.552 \;,\; r_{23} = \hat{P}_{2F}\,\hat{P}_{3F} = 0.661$$

ومما سبق نلاحظ أن قيمة معامل مسار العامل المشترك F للجانب التعليمي F_1 هو:

$$\hat{P}_{1F_1} = \sqrt{\frac{(\hat{P}_{1F}\,\hat{P}_{2F})(\hat{P}_{1F}\,\hat{P}_{3F})}{\hat{P}_{2F}\,\hat{P}_{3F}}} = \sqrt{\frac{(0.605)(0.552)}{0.661}} = 0.711$$

مسار الخطأ هي:

$$\hat{P}_{1\varepsilon_1} = \sqrt{1-(0.711)^2} = 0.703$$

أي أن التأثير المباشر للجانب التعليمي F_1 بالعامل المشترك F هو: 0.711 متقارب مع قيمة معامل مسار الخطأ 0.703 ، وأن قيمة معامل مسار العامل المشترك تشير إلى وجود علاقة سببية متوسطة، وبالمثل نلاحظ أن قيمة معامل مسار العامل المشترك للجانب الصحي F_2 هي:

$$\hat{P}_{2F} = \sqrt{\frac{(0.552)(0.661)}{0.661}} = 0.778$$

وأن قيمة معامل مسار الخطأ هي: $\hat{P}_{2\varepsilon_2} = \sqrt{1-(0.778)^2} = 0.628$ أي أن قيمة معامل مسار العامل المشترك F لا تختلف كثيراً عن قيمة معامل مسار الخطأ، وإن كانت قيمة معامل مسار العامل المشترك (0.778) أكبر من قيمة معامل مسار الخطأ 0.628 إلا أن قيمة معامل مسار العامل المشترك، تشير إلى وجود علاقة سببية متوسطة بدرجة عالية، لأنها تحقق الشروط السابقة الذكر.

ولمعرفة مدى تأثير الجانب الثالث من جوانب التنمية البشرية وهو الجانب الاقتصادي فإننا نلاحظ أن قيمة معامل مسار العامل المشترك للجانب الاقتصادي F_3 هو:

$$\hat{P}_{3F} = \sqrt{\frac{(0.605)(0.661)}{0.552}} = 0.851$$

وأن قيمة معامل مسار الخطأ هي:

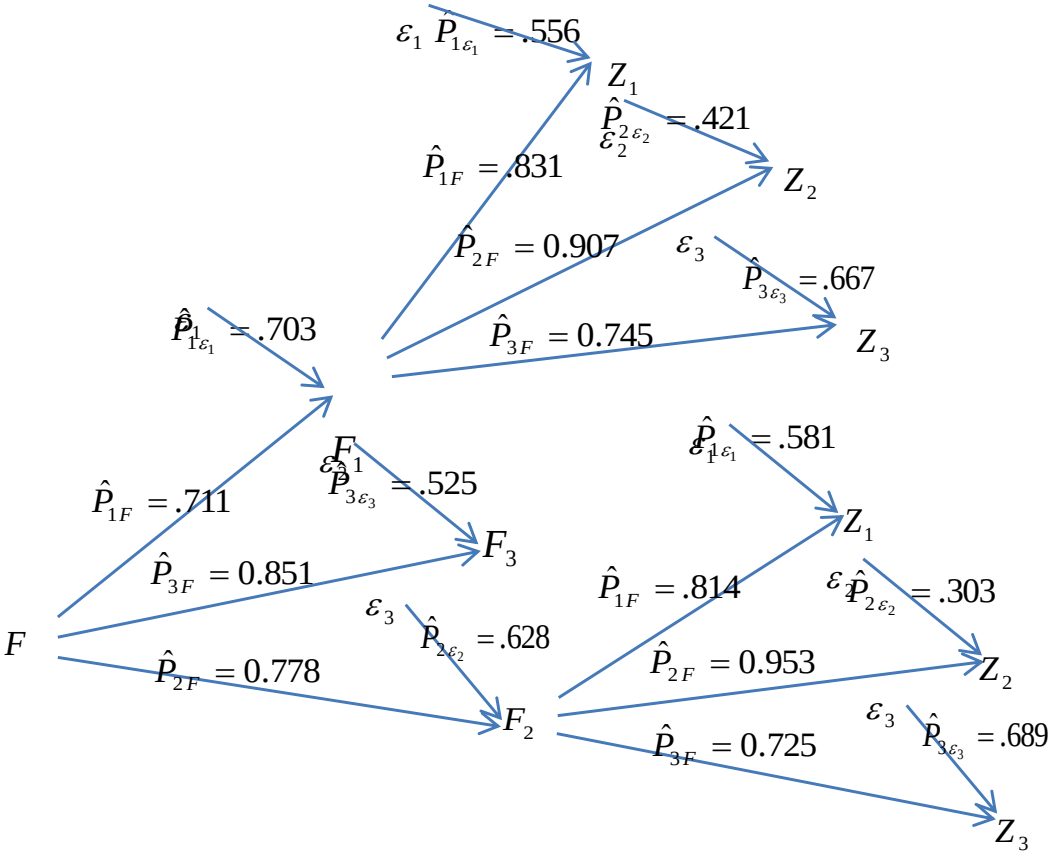
$$\hat{P}_{3\varepsilon_3} = \sqrt{1-(0.851)^2} = 0.525$$

أي أن التأثير المباشر للمتغير F_3 (الجانب الاقتصادي) بالعامل المشترك F هو: 0.851 ، وأن قيمة معامل مسار الخطأ 0.525، أي أن قيمة معامل مسار العامل المشترك F_3 يعتبر كبيراً مقارنة بقيمة معامل مسار الخطأ، مما يدل على وجود علاقة سببية قوية، تشير إلى وجود تأثير كبير للجانب الاقتصادي على مستوى التنمية البشرية، وهذا يشير إلى دور الجانب

الاقتصادي في الحصول على المستوى اللازم من الغذاء، والكساء، والمسكن والخدمات الضرورية للحياة الكريمة لكي يحيا الناس حياة كريمة خالية من العلل.

والشكل(٥) يوضح المخطط السهمي لنموذج تحليل المسار مع قيم معاملات المسار المقدرة للجوانب الثلاثة للتنمية البشرية.

شكل(٥)المخطط السهمي لنموذج تحليل المسار مع قيم معاملات المسار المقدرة للجوانب الثلاثة للتنمية البشرية.



جدول(٦) معاملات مسار العامل المشترك، ومسار الخطأ لجوانب التنمية البشرية

المؤشر	قيم معامل مسار العامل المشترك F_1	قيم معامل مسار الخطأ
الجانب التعليمي (F_1)	0.711	0.703
الجانب الصحي (F_2)	0.778	0.268
الجانب الاقتصادي (F_3)	0.851	0.525

ونخلص مما سبق إلى أن تأثيرات الجوانب الثلاثة مختلف على مستوى التنمية البشرية، وان الجانب الاقتصادي هو المؤشر الأكثر تأثيراً، ويفسر ذلك بأنه عند تغير الجانب الاقتصادي بمقدار وحدة قياسية واحدة فإن ذلك سيؤدي إلى تغير مستوى التنمية البشرية بمقدار **(0.851)**، وهي قيمة معامل الارتباط بين المؤشر والاتجاه العام المشترك لجميع جوانب التنمية البشرية. ويليه في التأثير الجانب الصحي، ويفسر ذلك بأنه عند تغير الوضع الصحي بمقدار وحدة قياسية واحدة فإن ذلك سيؤدي إلى تغير مستوى التنمية البشرية بمقدار **(0.778)**، في حين يعتبر الجانب التعليمي الأقل تأثيراً مقارنة بالعاملين الآخرين، ويمكن تفسير ذلك بأنه عند تغير الجانب التعليمي بمقدار وحدة قياسية واحدة فإن ذلك سيؤدي إلى تغير في مستوى التنمية البشرية بمقدار **(0.711)**.

مية البشرية :

ذكر المزاح (٢٠٠٥م) أن هذه الدراسة تقوم بمناقشة جدلية وأن دليل التنمية البشرية المعتمد من البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة لا يقوم على أسس تصلح في مجملها على كل المجتمعات وأن الحاجة تدعو إلى البحث عن وسائل تتناسب مع مقدرات كل دولة على حدة. وانطلاقاً من ذلك فقد ناقش جميع الخيارات المتاحة لبناء الدليل على أسس علمية في تحديد الأوزان الترجيحية لكل مؤشر بوزن يتناسب مع محصلة الاتجاه العام للمؤشرات بافتراض أن تلك المحصلة تعبر عن حالة التنمية البشرية ، وليس الاعتماد على أوزان ترجيحية اجتهادية متساوية لكل مؤشر. وفي هذا البحث لن نتطرق للطرق التي تم حساب الأوزان بها (أنظر المزاح، ٢٠٠٥) بل سنقوم ببناء الدليل معتمدين على نفس الطرق لتحديد الأوزان دون التعرض للتفاصيل.

للتحصيل العلمي:

تم ترجيح كل مؤشر بوزن يتناسب مع درجة ارتباطه مع محصلة الاتجاه العام كنسبة من مجموعة الارتباطات داخل الجانب التعليمي من خلال قسمة معامل الارتباط الخطي البسيط بين المؤشرات والمكون الرئيس الأول على مجموع الارتباطات حيث أن :

$$\sum r_i = 0.929 + 0.938 - 0.748 = 1.119 \qquad i = 1,2,3$$

والجدول (٧) يوضح المعدلات والأوزان الترجيحية ، والأدلة الجزئية لمؤشرات الجانب التعليمي

جدول (٧)

المؤشر	المعدل	الوزن الترجيحي	الدليل
معدل معرفة القراءة والكتابة بين البالغين ١٥سنة فأكثر	**%53.2**	**0.830**	**0.532**

معدلات الالتحاق في المراحل التعليمية المختلفة	**%64.0**	**0.838**	**0.640**
نسبة التسرب من المراحل المختلفة	**%5.4**	**-0.668**	**0.050**

ومن الجدل(٧) نلاحظ أن دليل التحصيل العلمي هو :

$$ED_i = (0.532)(0.83) + (0.640)(0.838) - (0.05)(0.668) = 0.944$$

؛ للجانب الصحي:

تحددت الأوزان الترجيحية بناءً على الطريقة المقترحة لبناء الدليل من خلال قسمة معامل الارتباط الخطي البسيط بين المؤشرات والمكون الرئيس الأول على مجموع الارتباطات لهذه المؤشرات حيث أن :

$$\sum r_i = 0.889 + 0.929 + 0.849 = 2.667 \qquad i = 1,2,3$$

وقد تبين من خلال التحليل الإحصائي باستخدام برنامج **SPSS** أن العمر المتوقع عند الميلاد لكلا الجنسين يساوي ٥٩ سنة (المزاح , ٢٠٠٥ والبركاني , ١٩٩٩) ، وأن نسبة التحصين ضد السل تساوي ٧٢,٥٪ ، ونسبة التحصين ضد شلل الأطفال بلغت ٧٥,٢٪ (الجهاز المركزي للإحصاء, ٢٠٠٦) والجدول (٨) يبين المعدلات والأوزان الترجيحية ، والأدلة الجزئية لمؤشرات الجانب الصحي :

جدول (٨)

المؤشر	المعدل	الوزن الترجيحي	الدليل
العمر المتوقع عند الميلاد	**59** (سنة)	**0.334**	**0.567**
التحصين ضد السل	**٪72.5**	**0.348**	**0.725**
التحصين ضد شلل الأطفال	**٪75.2**	**0.318**	**0.752**

ومن الجدل(٨)يتم تجميع أدلة الجانب الصحي بحيث تعبر عن حالة التنمية البشرية في الجانب الصحي ويصبح الدليل بالصورة :

$$HI_i = (0.33)(0.567) + (0.348)(0.725) + (0.318)(0.752) = 0.679$$

، الاقتصادي:

يتم بناء دليل الجانب الاقتصادي حالياً كما في دليل البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة **UNDP** وقد حددت القيمة القصوى والدنيا بـ(٤٠٠٠٠ و ١٠٠) دولار على الترتيب حسب تعادل القوة الشرائية. ويحسب من العلاقة التالية :

$$I(y) = \frac{\text{Log Actual } y_i - \text{Log } y_{min}}{\text{Log } y_{max} - \text{Log } y_{min}} = \frac{Log1261 - \log 100}{\log 40000 - \log 100} = 0.387$$

وفي هذه الدراسة سوف نتبع نفس الأسلوب في حساب دليل الجانب الاقتصادي وذلك بالاعتماد على متوسط نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي حسب تعادل القوة الشرائية بالدولار.

دليل التنمية البشرية المقترح

يتضمن مفهوم التنمية البشرية جانبين أحدهما يتعلق بتحسين القدرات البشرية ، والآخر باستخدام هذه القدرات في الأغراض الإنتاجية ،وقد أكدت تقارير التنمية البشرية على ضرورة أن يكون هناك توازن إنمائي، أي تحقيق مزيد من التنمية البشرية في عملية تتصف بالاستمرارية والاستدامة ، وأي اهتمام بجانب دون الآخر سيؤثر سلباً على الجانب الذي كان الاهتمام به أقل.

ويقترح هذه البحث طريقة بديلة لتطوير بناء الدليل تتجاوز الانتقادات الموجهة للدليل المعمول به من قبل البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة يراعى فيه خصوصية كل دولة من خلال ما يتوفر عنها من بيانات ومعلومات حيث: أضيف مؤشر نسبة التسرب من المراحل التعليمية المختلفة في الجانب التعليمي، وفي الجانب الصحي أضيف مؤشرا التحصين ضد شلل الأطفال والتحصين ضد السل (نسبة مئوية)، وتحسب بنفس الطريقة التي تحسب بها المؤشرات السابقة بتحديد قيم قصوى ودنيا لكل متغير كما سبق. أما مؤشر متوسط نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي فقد بقي على حاله دون أن نحدث فيه أي تعديل. وسوف يتم حساب قيمة دليل التنمية البشرية في اليمن **Development Index (HDI)Human** بالاعتماد على الأوزان الترجيحية من خلال قسمة معامل الارتباط بين المؤشر والمكون الرئيس الأول على مجموع الارتباطات لهذه المؤشرات، والجدول (٩) يبين الأوزان الترجيحية ، والأدلة الجزئية لمؤشرات جوانب التنمية البشرية

جدول(٩)

المؤشر	الوزن الترجيحي	دليل الجانب
الجانب التعليمي	0.323	0.944
الجانب الصحي	0.334	0.678
الجانب الاقتصادي	0.343	0.387

ومن الجدول(٩) يتم تجميع أدلة الجوانب الثلاثة بحيث تعبر عن حالة التنمية البشرية ككل ويصبح الدليل بالصورة:

$$HDI = (0.944)(0.323) + (0.678)(0.334) + (0.387)(0.343) = 0.664$$

تاجات :

١ . أن المتغيرات المؤثرة أو الأكثر تأثيراً على الجانب التعليمي هي : (معدلات الالتحاق في التعليم ، معدل معرفة القراءة والكتابة بين البالغين ، معدل التسرب من التعليم) وهي نفس المتغيرات التي توصلت إليها دراسات سابقة وبأساليب إحصائية مختلفة. وأن أكثر المتغيرات أهمية في الجانب الصحي هي العمر المتوقع عند الميلاد ، التحصين ضد السل ، والتحصين ضد شلل الأطفال).

٢ . معدلات الالتحاق في المراحل التعليمية المختلفة أكثر تأثيراً بالعامل المشترك (الجانب التعليمي) ، ويليه في التأثير معدل معرفة القراءة والكتابة. وأن مؤشر معدل التحصين ضد السل هو الأكثر تأثيراً بالعامل المشترك (الجانب الصحي) ، أي أنه عند تغير التحصين ضد السل بمقدار وحدة قياسية واحدة فإن ذلك سيؤدي إلى تغير مستوى التنمية البشرية في الجانب الصحي بمقدار (0.953) ، ويليه في التأثير العمر المتوقع عند الميلاد

٣ . أن تأثيرات الجوانب الثلاثة مختلف على مستوى التنمية البشرية ، وان الجانب الاقتصادي هو المؤشر الأكثر تأثيراً ، ويليه في التأثير الجانب الصحي ، في حين يعتبر الجانب التعليمي الأقل تأثيراً.

٤ . معاملات الارتباط بين المؤشرات المنتقاة للجانب التعليمي مع محصلة الاتجاه العام للمؤشرات عالية ، وهذا يشير إلى وجود علاقة وثيقة بين مؤشرات الجانب التعليمي. وكذلك الجانب الصحي.

٥ . مؤشرات التنمية البشرية المعتمدة من قبل البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة ، جميعها ضمن المؤشرات المستخلصة لجانبي التعليم والصحة. وبمعاملات مسار العامل المشترك مرتفعة للمؤشرات المستخلصة لبناء دليل التنمية البشرية ، مما يدل على وجود علاقة سببية قوية.

٦ . ارتفاع قيمة دليل التنمية البشرية عند إدخال مؤشرات جديدة في كل من جانبي الصحة والتعليم باستخدام تحليل المسار ، مما يؤكد خصوصية كل بلد في بناء دليل خاص يتناسب مع ظروفه الاجتماعية والاقتصادية حسب الجدول الآتي :

جوانب التنمية البشرية	الوزن الترجيحي	دليل الجانب
الجانب التعليمي	0.323	0.944
الجانب الصحي	0.334	0.678
الجانب الاقتصادي	0.343	0.387

٧. ارتفاع قيمة دليل التنمية البشرية بطريقة تحليل المسار على مستوى مجمل التنمية البشرية والذي بلغ $HDI = 0.664$.

راجع:

١.أبو علام، ر.م.(٢٠٠٣): التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام برنامج SPSS.الطبعة الأولى، دار النشر للجامعات، القاهرة: مصر.

باقر، م .ح. (١٩٩٧): قياس التنمية البشرية مع إشارة خاصة إلى الدول العربية.سلسلة دراسات التنمية البشرية؛ ٥، اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي آسيا ، نيويورك.

بركاني، أ . ن . (١٩٩٩): الأساليب غير المباشرة لتقدير المعالم الديمغرافية - الجهاز المركزي للإحصاء – معهد الاقتصاد الهولندي، صنعاء: اليمن.

برنامج الأمم المتحدة الإنمائي(٢٠٠٩ لـ١٩٩٠): تقارير التنمية البشرية، نيويورك.

الجهاز المركزي للإحصاء (١٩٩٩): التقرير الرئيس للمسح الوطني لظاهرة الفقر ١٩٩٩م ، صنعاء: اليمن.

الجهاز المركزي للإحصاء (٢٠٠٦): التقرير الرئيس لمسح ميزانية الأسرة متعدد الأغراض (٢٠٠٥- ٢٠٠٦) ، صنعاء: اليمن.

الجهاز المركزي للإحصاء**(2009)**: كتاب الإحصاء السنوي(٢٠٠٩)، صنعاء: اليمن.

الدعمة ، إ. م (٢٠٠٢): التنمية البشرية والنمو الاقتصادي. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت : لبنان.

٩.الراوي، ش. م.(١٩٨٧): المدخل إلى الانحدار. جامعة الموصل، العراق.

١٠. ريتشارد، ج.، دين، و.التحليل الإحصائي للمتغيرات المتعددة من الوجهة التطبيقية.ترجمة عزام وع.ح. (١٩٩٨) دار المريخ للنشر ، الرياض: السعودية.

١١.عيسى، ن . (١٩٩٧): قضايا التشغيل والتنمية البشرية في البلدان العربية (سلسلة دراسات التنمية البشرية ؛ ٨). اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي آسيا، نيويورك.

١٢- ما نلي ، يربان، ف. ج. (١٩٩٣): الأساس في الطرق الإحصائية المتعددة المتغيرات. ترجمة أبوعمة، ع. م . (٢٠٠١): منشورات جامعة الملك سعود. الرياض: السعودية.

١٣.المزاح, م. م. (٢٠٠٥): تطوير مؤشر التنمية البشرية وطرق قياسة اليمن أنموذجاً. رسالة دكتوراة غير منشورة. جامعة الخرطوم: السودان.

١٤.نجفي، س.ت.، الدعمة، إ. م .(٢٠٠١): التنمية البشرية والنمو الاقتصادي: دراسة تحليلية. مجلة بحوث اقتصادية عربية : القاهرة ، ٢٦ : ٦٥- ١٠٣.

15- Asher, H. B.(1983): Causal Modeling , Beverly Hills, 2nd ed

16- Aturupane , H. , Isenman, P. and Glewwe, P . (1994): Poverty, Human development and growth ; an emerging consensus? .The American Economic Review, 84(2) : 244- 249.

17- Bagozzi, R. P.(1980): Causal Models in Marketing , Wiley, New York.

18- Choe, J. K . and Retherford, D . R.(1993): Statistical Models for *Causal Analysis. New York:* Wiley.

19- De Leeuur, J.(1988): Multivariate Analysis With Linearizable Regressions. Psychometrical, 53 : 437- 454.

20. Dillon, W.R. D& Goldstein, M.(1993): Multivariate Analysis: Methods and Applications, Wiley, New York.

21-Holland, P. W.(1986): Statistics and Causal Inference . Journal of the American Statistical Association, 81: 945- 970.

22-Holland, P. W.(1988):"Causal Inference,Path Analysis,and Recursive Structural Equations Models " in C. C. Clogg ed., Sociological Methodology, American Statistical Association,449-484.

23 - Kendall, M. G. and O Muircheartaigh,C.(1977): Path analysis and model building. world fertility survey technical. Bulletin 2/414.international statistical institute, Voorburg

24- Muthen, B .O. (1987): Response to Freedman's Critique of Path Analysis Improve Credibility By Better Methodological Training . Journal of Educational Statistics, 12: 178- 184.

25- Srinivason , T . N . (1994): Human development : a new paradigm or reinvention of the wheel ?. The American Economic Review, 84 (2) : 238- 243.

26- United Nations (1996): Indirect Techniques for Demographic Estimation. Population Studies , 81 , Manual X , New York .

ملحق

Correlation Matrix

		معدل معرفة القراءة والكتابة	معدل الالتحاق في المراحل التعليمية المختلفة	معدل التسرب من المراحل التعليمية المختلفة
Correlation	معدل معرفة القراءة والكتابة	1.000	.754	.620
	معدل الالتحاق في المراحل التعليمية المختلفة	.754	1.000	.677
	معدل التسرب من المراحل التعليمية المختلفة	.620	.677	1.000
Sig. (1-tailed)	معدل معرفة القراءة والكتابة		.000	.001
	معدل الالتحاق في المراحل التعليمية المختلفة	.000		.000
	معدل التسرب من المراحل التعليمية المختلفة	.001	.000	

	Component	Component
	1	1
معدل معرفة القراءة والكتابة	.079	.929
معدل الالتحاق في المراحل التعليمية المختلفة	.081	.938
معدل التسرب من المراحل التعليمية المختلفة	.034	.748

Correlation Matrix

		العمر المتوقع عند الميلاد	معدل التحصين ضد السل	معدل التحصين ضد شلل الأطفال
Correlation	العمر المتوقع عند الميلاد	1.000	.776	.590
	معدل التحصين ضد السل	.776	1.000	.691
	معدل التحصين ضد شلل الأطفال	.590	.691	1.000
Sig. (1-tailed)	العمر المتوقع عند الميلاد		.000	.002
	معدل التحصين ضد السل	.000		.000
	معدل التحصين ضد شلل الأطفال	.002	.000	

	Component
	1
العمر المتوقع عند الميلاد	.889
معدل التحصين ضد السل	.929
معدل التحصين ضد شلل الأطفال	.849

تخطيط وتنمية المسار الوظيفي للعاملين وانعكاساته على التطوير التنظيمي في المنظمات العامة
دراسة ميدانية

د. س بد اسط باس
أستاذ إدارة الأعمال المشارك ، جامعة الخرج ، المملكة العربية السعودية

خص

هدفت الدراسة للتعرف على طبيعة عملية تخطيط وتنمية المسار الوظيفي الممارسة على أرض الواقع في مكاتب الخدمة المدنية بالجمهورية اليمنية ، وبيان أهميتها للفرد والمنظمة على حدٍ سواء. وبيان مدى انعكاس التطوير التنظيمي ، كونه شعاراً ترفعه الكثير من المنظمات المعاصرة على ضرورة تطوير الموارد البشرية في المنظمة من خلال ممارسة وظائفها الرئيسية كتخطيط المسار الوظيفي للعاملين فيها.

وفي تحليل نتائج الدراسة تم الاستعانة بالتحليلات الإحصائية باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية **Statistical Package for Social Sciences (S.P.S.S)**.

وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: وجود قصور في تخطيط المسار الوظيفي للعاملين في المنظمات المبحوثة ، يتمثل بغياب المنظور الكلي للعلاقة التكاملية بين دور الفرد والمنظمة وتأثير كل منهم على الآخر وانعكاس ذلك على التطوير التنظيمي.

وأظهرت نتائج الدراسة كذلك عدم إفساح المجال للعاملين في المشاركة بتنمية مساراتهم الوظيفية إلا في حدود ضيقة مما انعكس سلباً على معنوياتهم ، وبالتالي على نظرتهم للتوظيف في القطاع العام بأنه مقبرة للإمكانيات والقدرات المبدعة.

وأوصت الدراسة بضرورة الانفتاح على المؤسسات العلمية والبحثية ومنها الجامعات ، للإفادة من الخبرات الأكاديمية بالإطلاع على كل جديد ، فيما يخص وسائل وطرق تخطيط وتنمية المسار الوظيفي للعاملين ، وفتح مكاتب الخدمة المدنية أمام الدراسات البحثية للطلبة والأكاديميين وطرح المشكلات بتجرد ودون مواربة من أجل التغلب على الحالات السلبية وإيجاد المعالجات العلمية لها ، بما يساعد على تطوير العمل خدمة للفرد والمنظمة والمجتمع.

Abstract

The study aimed at the recognition of the nation of planning & development process on the actual applied career function by social service offices of the Republic of Yemen . It also aimed at the fundamental bi-role effects on the individual and the organization as well. It also pin pointed at reflection limit of organizational development. In addition, this has been being a catchword propagated by many recent organizations, which insisted on the importance of Human Resource Development inside the organization through applying the main roles: such as planning career for personnel.

During the process of analyzing study results, utilization of statistical analysis was made through applying the statistical package program for social sciences. So , the study has come up with many results, to which the existing lack in career planning was found to be the most noted defect. This also represented in the absence of overall perspective of the integrated relation between the individual & the organization, its impact among each other and its reflection on the organizational development. Result also showed that hindering personnel from the chance to interact and participate to develop their careers, except for tiny matters, had had its negative towards getting employed in public sector. They look at it as the real symmetry for their talents.

The study recommended the urgent opening to the scientific & research institutions, including University, to gain knowledge from the academic experience and to match with recent information, in terms of personnel's means & methods of planning & developing functional career development. It also recommended to give an access for students/academic to contact social service offices to enable them to overcome negative issues and find out positive scientific solution. by reaching this point, there will be a great value towards promoting the state of functionalism for the individual, organization & the society as well.

مقدمة :

تشهد بيئة الأعمال في الوقت الحاضر العديد من التغيرات المتسارعة في شتى المجالات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتكنولوجية. لذا يعد التغيير ضرورة من ضرورات هذا العصر الذي نعيش فيه، وأداة من أدوات التطوير الهادف. ويعد التطوير التنظيمي **Organizational Development** مدخلاً تنظيمياً حديثاً لتشخيص المشكلات الإدارية وتنفيذ برامج التغيير التدريجي المخطط مستنداً للمعرفة بالعلوم السلوكية كونها الجهد المخطط والرشيد الذي يشمل التنظيم بأكمله ويدار ويدعم بواسطة الإدارة العليا لزيادة فعالية المنظمة من خلال تدخل مخطط في عمليات المنظمة باستخدام المعرفة بالعلوم المتنوعة التي لها علاقة ببيئة العمل.

ولما كان العنصر البشري في المنظمة هو أداة التغيير ووسيلتها نحو التطوير، فإن الاهتمام به من ناحية المنظمة، يعني وضع اليد على مفتاح النجاح لبلوغ الهدف المنشود. فلا تطوير لأي جانب من جوانب العمل دون الإنسان، ولما كان الإنسان هو المورد الحقيقي في المنظمة أصبح لزاماً على كل إدارة واعية إعطاء هذا المورد ما يستحق من الرعاية والعناية والأهمية، كونه ركيزة النجاح وعمادها.

ومن ذلك الاهتمام بتخطيط المسار الوظيفي للعاملين وتنميته **Career Development and Planning** ضمن أنشطة إدارة الموارد البشرية الإستراتجية **Human Resources Management** فلا يكفي لإدارة المنظمة السعي الدؤوب للحصول على أكفأ العاملين من خلال التوظيف **Staffing** بمكوناته من الاستقطاب**Recruitment** والاختيار**Selection** والتعيين **Placement**،بل الأهم هو كيفية المحافظة على هذه الكفاءات وصيانتها والسعي للحصول على مستوى عالٍ من الرضى الوظيفي الذي يحقق التفاعل والفاعلية، ولا يتأتى ذلك إلا من خلال تخطيط واعٍ ومبرمج للمسار الوظيفي للعاملين في المنظمة من خلال الوقوف على قدرات الفرد الحقيقية وطموحاته الواقعية، وبين فرص تحقيق هذه الطموحات وبما يحقق آمال المنظمة وأهدافها، وبذلك نصل من خلال تخطيط المسار الوظيفي للعاملين إلى تطوير قدرات العامل ومستقبله الوظيفي مقروناً بالتطوير التنظيمي على مستوى المنظمة ككل وبما يضمن تفاعلها مع بيئته الخارجية وتطوراتها المختلفة.

كلة راسة:

يعد التطوير التنظيمي واحداً من التطبيقات السلوكية في الإدارة، ويتضمن العديد من المفاهيم والنظريات والعمليات الموجهة ؛ لإجراء التحسينات في الهياكل التنظيمية والعمليات والاستراتيجيات التي تتبناها المؤسسات، بهدف تعظيم الفاعلية التنظيمية التي يمكن الاستدلال عليها من خلال تحقيق الأهداف الإستراتجية للمنظمة. ومع التحولات الإقتصادية الحادة التي يشهدها العالم وما تتركه من تغيرات كارثية أحياناً زادت قيمة رأس المال البشري المتمثل بالقوى العاملة الفاعلة في المجتمعات، ونتج عنه حقيقة مفادها أن تعظيم قيمة رأس المال الحقيقي بالمجتمع يأتي من خلال تخطيط أفضل للموارد البشرية في المنظمات، وأحد أركان هذا التخطيط هو تخطيط المسار الوظيفي للعاملين، الذي تفتقر إليه العديد من المنظمات وإلى فاعليته، وخاصة أننا نعيش في عالم متداخل ومتغير، ، بل أصبح شديد التداخل وسريع التغير نتيجة ظروف العولمة التي فرضت نفسها على كل الميادين ومن ضمنها ميدان الأعمال، وقد تعاظمت مشكلات العمل في المنظمات كعدم الاستقرار الوظيفي، وضعف الولاء التنظيمي، وانخفاض مستوى الرضى عن العمل، وزيادة معدل دوران العمل، مما يحتم على إدارة المنظمات ضرورة الوقوف على محطة أساسية من محطات التطور في المنظمات وهي تخطيط المسار الوظيفي للعاملين من أجل وضع اليد على أحد مواطن العلاج الناجع، وبذلك يمكن أن نصل للتطوير التنظيمي الهادف من خلال الوقوف على تخطيط فاعل للمسار الوظيفي للعاملين يقلل من مشاكل العمل ويصل إلى استراتيجية متكافئة للعاملين والمنظمة ويحقق الاستقرار والتطور البناء.

مية راسة:

تستمد الدراسة أهميتها من أهمية الموضوع وانعكاساته على بيئة الأعمال، حيث يمثل تخطيط المسار الوظيفي وتنميته للعاملين أحد الأنشطة الرئيسية لإدارة الموارد البشرية في المنظمة، وعليه يتوقف مستقبلها وحياتها التنافسية في بيئة الأعمال، ومن خلال الجهود الواعية والمنظمة ينعكس ذلك على هيكل التطوير التنظيمي للمنظمة ككل، كما تعكس أهمية البحث من خلال تفعيل نظرية الإدارة بالأهداف (**M.B.O**) حيث تتلاقى أهداف العاملين مع أهداف المنظمة في شكل علاقة تبادل المصالح المشتركة من خلال تحقيق الأهداف المشتركة. وكذلك ينظر الباحث للموضوع المطروق بأنه أحد الأنشطة الواعدة للمنظمة والإدارة فيها، كونه يمثل الرؤية الواعية من خلال التخطيط الهادف والواعي، وذلك بتطوير قدرات العاملين ومهامهم الوظيفية ورسم مستقبلهم بما يتناسب

والتطوير الشامل للمنظمة وأهدافها في بيئة تزدحم بالأفكار والأنشطة ولكن لا مكان في نهاية المطاف إلا للأكفأ والأجدر والأقوى.

داف راسة:

في ضوء أهمية الدراسة والتوجهات الرئيسية لها، فإن الباحث يهدف من خلال دراسته لتحقيق جملة من الأهداف تتلخص فيما يلي:

١- التعرف على طبيعة عملية تخطيط وتنمية المسار الوظيفي الممارسة على أرض الواقع في المنظمات قيد الدراسة، وبيان أهميتها للفرد والمنظمة على حدٍ سواء.

٢- تحقيق التكامل الدائم والمستمر بين أهداف المنظمة وتطلعاتها في التطوير بشكله النوعي وربطه بترقية وتطوير الأفراد العاملين بالطريقة التي تخدم التطلعات المشتركة.

٣- بيان مدى انعكاس التطوير التنظيمي، كونه شعاراً ترفعه الكثير من المنظمات المعاصرة على ضرورة تطوير الموارد البشرية في المنظمة، من خلال ممارسة وظائفها الرئيسة، كتخطيط المسار الوظيفي للعاملين.

٤- تسليط الضوء على ضرورة التفاعل الإيجابي مع متغيرات البيئة الخارجية وما تفرضه تلك المتغيرات على الواقع الداخلي للمنظمة وربط الأهداف المشتركة للمنظمة والفرد من خلال الاستجابة المتبادلة للمصالح وفق رؤية متغيرة ومتنامية.

٥- الوقوف على نتائج الدراسة وتقديم التوصيات اللازمة ومن خلال الواقع الميداني، مرتبطاً بالأدبيات المتخصصة للإرتقاء بتخطيط المسار الوظيفي وتنميته في منظمات الأعمال وتحقيق هدف المنظمة في النمو والتطور والتميز.

سيات راسة:

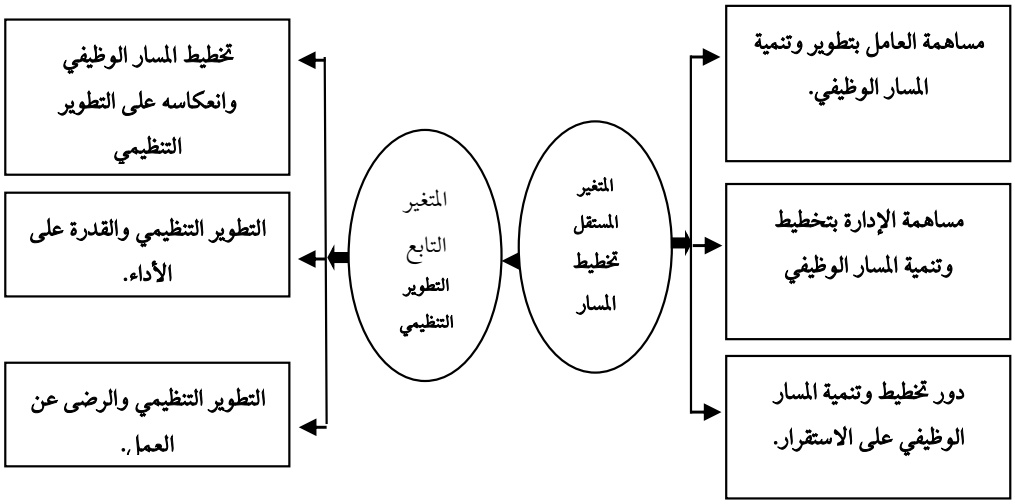
تستند الدراسة إلى الفرضيات الآتية:

لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى التطوير التنظيمي في ديوان وزارة الخدمة المدنية والتأمينات الاجتماعية ومكاتبها في صنعاء (الأمانة) وعدن، وتعز، والحديدة في الجمهورية اليمنية، والخيارات الإستراتيجية المتعلقة بتطوير قدرات العاملين لتنمية المسار الوظيفي للعاملين والمتمثلة في (مستوى التناسب، الشمولية، الدعم والإسناد، المرونة، سرعة الاسترجاع، الاعتماد والموثوقية، التصفية، التنوع) لمواكبة التغيرات المنشودة.

١- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى التطوير التنظيمي في مكاتب الخدمة المدنية في الجمهورية اليمنية وبين تخطيط المسار الوظيفي للعاملين فيها .

٢- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى التطوير التنظيمي بمكاتب الخدمة المدنية في الجمهورية اليمنية والخصائص الديموغرافية للعاملين فيها (الجنس، الحالة الاجتماعية، مستوى الوظيفة، المؤهل العلمي، الخبرة) .

أ وذج راسة: يمكن أن يوضح الشكل رقم (١) التالي نموذج الدراسة شكل رقم (١) نموذج الدراسة



لوب مع انات:

اعتمد الباحث في جمع البيانات الأولية والأساسية للدراسة على استبانة أعدت لهذا الغرض وساهمت في تغطية الجانب العملي للدراسة. وبشأن المصادر الثانوية للدراسة فقد تم الرجوع إلى الأدبيات العلمية في المكتبات والتبحر في المواقع العلمية عبر الانترنت للإطلاع على آخر الأفكار النظرية لتغطية الجانب النظري للدراسة فيما يخص تخطيط وتنمية المسار الوظيفي للعاملين والطرق المعتمدة للتطوير التنظيمي في منظمات الأعمال، مستفيداً من أهم الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة.

تمع راسة بنتها:

لتحقيق هدف الدراسة تم اختار وزارة الخدمة المدنية والتأمينات الإجتماعية في الجمهورية اليمنية

متمثلة في ديوان الوزارة في العاصمة صنعاء ومكاتبها في صنعاء (الأمانة)، وعدن، وتعز، والحديدة كونها المدن الرئيسية في الجمهورية اليمنية وبها أكبر كثافة من موظفي القطاع العام على مستوى الجمهورية (دليل الإحصاء، ٢٠٠٦)، حيث يبلغ حجم القوى العاملة فيها أكثر من ٧٠٪ من القوى العاملة التي ساهمت الوزارة بتعيينهم وتُشرف عليهم من حيث ارتباطهم بأنظمة الخدمة المدنية الحكومية على مستوى الجمهورية، وكان اختيار وزارة الخدمة المدنية والتأمينات الإجتماعية ومكاتبها مقصوداً كونها الجهة المعنية بتوظيف القوى العاملة بشكل عام والقطاع الحكومي بشكل خاص.

وعن عينة الدراسة فكانت عينة قصديه **Purposive Sample** سبقها مسح استطلاعي شامل من قبل الباحث وقف فيه مسبقاً على الجهات المعنية بتخطيط وتنمية المسار الوظيفي للعاملين واختصاصاتهم الفعلية وأماكن تواجدهم، وأعدادهم التقريبية تسهيلاً وضبطاً لجمع البيانات من مصادرها الحقيقية، حيث شملت الدراسة جميع المدراء العامين في ديوان الوزارة ومساعديهم ومن هم في مستواهم، وكذلك مدراء الإدارات، ورؤساء الأقسام ومن هم بدرجتهم، والمعنيين في إدارة الموارد البشرية، والمدراء العاملين ومساعديهم في مكاتب الوزارات ومساعديهم في محافظات عدن، وتعز، والحديدة، حيث تمّ توزيع ٩٣ استبانة استعاد منها ٩٠ استبانة، وقد تم استبعاد أربعة استبانات لعدم صلاحيتها للتحليل الإحصائي، وكانت الاستبانات المسترجعة والصالحة للتحليل ٨٦ استبانة أي بنسبة ٩٢٪ من مجموع الاستبانات الموزعة. وهي نسبة جيدة لهكذا دراسات كما أشارت أدبيات البحوث الإدارية ومنهجيتها الإحصائية (**Gall and Borg,2003**).

.اة راسة:

من أجل القيام بالدراسة الميدانية فقد طور الباحث استبانة مستفيداً من الأدبيات العلمية الإدارية المتخصصة في هذا الشأن، وكذلك العديد من الدراسات السابقة وما تناولته في هذا المجال، وتمّ تقسيم الاستبانة إلى جزأين تضمن الجزء الأول على البيانات الشخصية والديموغرافية لأفراد عينة الدراسة، والجزء الثاني يحتوي على الأسئلة التي تغطي محاور وفقرات الدراسة وعددها أربع وعشرون سؤالاً ضمن ستة محاور ثلاثة محاور منها تغطي جانب تخطيط وتنمية المسار الوظيفي، وثلاثة محاور أخرى تغطي جانب التطوير التنظيمي وعلاقته بتخطيط وتنمية المسار الوظيفي، وقد كان كل محور يتضمن أربعة أسئلة تغطي مضمونه، فكان عدد أسئلة الاستبانة ٢٤ سؤالاً، وقد كانت الأسئلة من النوع المغلق حيث استخدم مقياس ليكرت **Lekart** الخماسي وبأوزان تتراوح

بين (٥ – ١) وكما يأتي:

(موافق تماماً) ولها خمسة درجات، (موافق) ولها أربع درجات، (محايد) ولها ثلاث درجات، (غير موافق) ولها درجتان، (غير موافق نهائياً) ولها درجة واحدة.

صدق ثبات Validity& Reliability:

من أجل التحقق من صدق أداة الدراسة (أي قدرة الاستبانة على قياس المتغيرات التي صممت لقياسها)، فقد تم عرض الاستبانة على خمسة من الزملاء الأكاديميين المتخصصين في إدارة الموارد البشرية وإدارة الأعمال وعلم الإحصاء وممن هم بدرجة أستاذ، حيث طرحوا مشكورين مجموعة من المقترحات ووجهات النظر حول تعديل بعض الفقرات ودمج بعضها الآخر وإعادة صياغة لبعض الأفكار، وكانت ملاحظاتهم قيمة للغاية استنار منها الباحث وساهمت بإثراء أداة الدراسة وتصويبها. وبذلك يمكن الاطمئنان إلى تحقق الصدق الظاهري للأداة **Face Validity**.

وبشأن ثبات الدراسة **Reliability** لمعرفة مدى الحصول على النتائج نفسها لو كررت الدراسة في ظروف مشابهة باستخدام نفس الأداة فقد تم إيجاد ثبات الأداة من خلال حساب معامل ألفا كرونباخ **Crobach,s Alpha** عند تحليل بيانات الدراسة، وقد بلغت قيمتها (٩٣.٥٪) وهي قيمة مرتفعة في الدراسات الوصفية التحليلية، حيث أن الحد الأدنى المقبول لمثل هذه الدراسات هو (٦٠٪).

اليب صائية خدمة ني راسة:

تم الاستعانة بعدد من الأساليب الإحصائية لاختبار فرضيات الدراسة وذلك باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية **Statistical Package for Social Sciences** (**S.P.S.S**) حيث استخدمت النسب المئوية لتوزيع خصائص عينة الدراسة، وتحليل التباين **ANOVA** لتحديد مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول تخطيط المسار الوظيفي للعاملين وعلاقته بالتطوير التنظيمي. كما استخدم معامل ارتباط بيرسون **Pearson Correlation Coefficient** لتحديد مدى العلاقة بين المتغيرات التابعة والمتغيرات المستقلة في الدراسة. كما استخدم تحليل الانحدار المتعدد **Regression Analysis** وذلك للتعرف على أهم متغيرات الدراسة المستقلة التي تؤثر على عملية التطوير التنظيمي من خلال جودة تخطيط المسار الوظيفي للعاملين.

إسات ابقة:

اجتهد الباحث للوصول إلى دراسات لها علاقة بموضوع دراسته أو التي تقترب منها إلى حدٍ ما ؛ بغية الإطلاع عليها والاستفادة منها، ويمكن الإشارة إلى بعض الدراسات التي استطاع الباحث الوصول إليها وهي كالآتي :

أ- سات بية:

١- **دراسة (آل مذهب، ٢٠٠٧)** في المملكة العربية السعودية وقد تناولت الدراسة برامج تخطيط المسار الوظيفي من حيث المشكلات والصعوبات، وقد هدفت الدراسة إلى إلقاء الضوء على مفهوم المسار الوظيفي عند المدراء المعنيين في مجتمع البحث، الذي تكون من (٣٨٩) منشأة، وكذلك التعرف على مدى ممارسة مؤسسات القطاع الخاص لهذا النشاط، وخرجت الدراسة بنموذج مطور لتخطيط المسار الوظيفي، ليكون مرشداً عملياً للإدارة لتطبيقه في الواقع الميداني بما يتناسب وطبيعة كل منشأة، وأوصت الدراسة بضرورة إنشاء مركز للتطوير المهني على مستوى الدولة، ممثلة بوزارة العمل بالتعاون مع الجهات ذات العلاقة لتقديم خدمات مهنية تساعد على تخطيط وتطوير المسار الوظيفي للعاملين.

٢- **دراسة (وادي، وكامل ماضي، ٢٠٠٧)** بغزة في فلسطين، وتناولت تخطيط المسار الوظيفي للمدراء في الجامعة الإسلامية من وجهة نظر ذاتية، وقد هدفت الدراسة لتحديد مدى وضوح الصلاحيات والحرية في اختيار الموظف للمسار الوظيفي الذي يعنيه، وما هو أثر العوائق الشخصية في طريق تخطيط المسار الوظيفي للمدير في الجامعة الإسلامية، وتوصلت الدراسة للعديد من النتائج منها يوجد مفهوم واضح للمسار الوظيفي لدى المدراء لكن لا يوجد حرية لهم في اختيار وظيفتهم، كما أن اللوائح والأنظمة والقوانين المتبعة لا تساعد على تخطيط المسار الوظيفي للمدراء، وأوصت الدراسة بالارتقاء بأنظمة وقوانين الجامعة بما يساعد على التخطيط الأفضل للمسار الوظيفي، وتعزيز نقاط القوة لدى المدراء بما يخص المسار الوظيفي وتوفير جو من الحرية في اختيار المدير والموظف عموماً لوظيفته.

٣- **دراسة (المذهبي، ٢٠٠٦)** في الجزائر، حيث تناول فيها التداخلات التنظيمية لتطوير الموارد البشرية في الجزائر، وقد لامس فيها بشكل مبسط موضوع تخطيط المسار الوظيفي في بيئة العمل في المؤسسات من القطاع العام وأخرى من القطاع الخاص، وهدفت الدراسة للتركيز على أهمية تخطيط المسار وانعكاسه على الأهداف العامة، وركزت الدراسة على التداخلات التنظيمية المتعلقة بتطوير

الموارد البشرية، وبينت نتائجها أن ثمة ضعفاً ملحوظاً في ممارسات مهام إدارة الموارد لبشرية ومن بينها تخطيط المسار الوظيفي، وأوصت بضرورة دراسة العقبات التي تعترض تفعيل برامج التطوير الوظيفي بما في ذلك المسار الوظيفي وتقديم الحلول التي تساعد على تطبيق تخطيط مبرمج وفعال بمهنية واحتراف.

٤- **دراسة (الفضالة، ٢٠٠٥)** في الكويت حيث أجرى دراسته في تحديد الاحتياجات التدريبية ودورها في تخطيط المسار الوظيفي والتدريبي في المؤسسات الحكومية، وقد ربط الباحث بشكل موضوعي بين تخطيط المسار الوظيفي وتحليل الاحتياجات التدريبية لكثير من المؤسسات الحكومية التي وصلت إلى (٣٤) مؤسسة ركز فيها على رأي القيادات الإدارية والمسئولين عن تخطيط الموارد البشرية ومراكز التدريب، وتوصلت الدراسة على ضعف العلاقة بين التدريب والمسار الوظيفي لعاملين في المؤسسات المدروسة، وأوصت الدراسة بإعطاء الاهتمام اللازم للبرامج لتدريبية بما يتناسب وقدرات العاملين وزيادة التركيز على التخطيط الهادف للقوى العاملة من خلال تخطيط المسار الوظيفي للعاملين وبما ينسجم وتطلعات المنظمة.

٥- **دراسة (الهيتي، ٢٠٠٤)** في المملكة الأردنية الهاشمية، وقد هدفت الدراسة لتحديد أثر تطوير المسار الوظيفي على رضى العاملين في عدد من الجامعات الرسمية، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها وجود علاقة ارتباط متوسطة بين أبعاد المتغير المستقل المتمثل بتخطيط وإدارة المسار الوظيفي وبين أبعاد المتغير التابع للرضى عن الوظيفة وبالتالي الرضى عن المنظمة، كما وجدت الدراسة ضعفاً في مستوى رضى العاملين عن مساراتهم الوظيفية نتيجة ضعف دعم الإدارة العليا لأنشطة إدارة الموارد البشرية ومنها تطوير المسار الوظيفي. وأوصت الدراسة بضرورة تبني سياسة جديدة من الإدارة الجامعية، تسهم بتطوير المسارات الوظيفية وتعزيزها لدى العاملين في الجامعات الرسمية الأردنية، وكذلك العمل على نشر الوعي بين العاملين، لضمان إسهامهم بتطوير مساراتهم الوظيفية، بما يعود بالنفع عليهم وعلى منظماتهم، وضرورة دعم استخدام نظم معلومات الموارد البشرية.

ب- **سات نبية:**

١- **دراسة (Wilson, ٢٠٠٦)** في الولايات لمتحدة الأمريكية، وتناولت موضوع التطوير الإداري من خلال تنمية المسار الوظيفي للعاملين، وهدفت لدراسة أثر الوعي الصحي وقياسه عند الجنسين على تنمية المسار الوظيفي، وكانت الدراسة مقتصرة على العاملين في قطاع النقل الجوي،

وحاولت الدراسة الربط بين الوعي الوظيفي والوعي الصحي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط وثيق بين العاملين الأصحاء بدنياً وإسهامهم الفاعل بتطوير مساراتهم الوظيفية، ووجدت النتائج اهتماماً أكبر من الموظفات النساء ورغبة جامحة لتطوير مساراتهم الوظيفية لكن مستوى فاعليتهم بأروقة العمل كانت أقل من نظرائهم الذكور. وأوصت الدراسة بنشر الوعي عن تخطيط وتنمية المسار الوظيفي للعاملين قبل دخولهم لأروقة العمل من خلال الدراسات الأكاديمية المنهجية وربط تنمية المسار الوظيفي للعاملين بالثقافة الاجتماعية والولاء الوطني لما له من أثر على التطوير الإداري.

٢- **دراسة (Hollister, ٢٠٠٥)** في الولايات المتحدة الأمريكية أيضاً، هدفت الدراسة لتقويم ومقارنة برامج المسارات الوظيفية للعاملين في (٣٩) منظمة أمريكية، وتبين أن ٤٢٪ من المنظمات المبحوثة لديها برامج متطورة للمسار الوظيفي، إلا أن مستوى فاعلية هذه البرامج متدنية عموماً، واتضح أن ٤١٪ من هذه المنظمات اعتمدت كلياً على قسم الموارد البشرية لتطوير المسارات الوظيفية للعاملين في حين اعتمدت بقية المنظمات على المدراء في المستويات العليا والمدراء المباشرين للعاملين لتطوير المسارات الوظيفية، وبينت نتائج الدراسة كذلك على أن ٣٧٪ من المنظمات المبحوثة اعتمدت على برامج جاهزة لتخطيط المسار الوظيفي لعامليها. وأوصت الدراسة بضرورة الابتعاد عن البرامج الجاهزة والاستفادة من الخبرات المحلية ضمن المدراء الحالين والسابقين لتطوير المسار الوظيفي وبالتالي تطوير المنظمة وأنشطتها.

٣- دراسة (**Linehan, 2003**) في أوربا وشملت بريطانيا وألمانيا وفرنسا والنرويج للتعرف على أثر تخطيط المسار الوظيفي على الوضع التنافسي للمنظمات ومدى مساهمته بتطوير الاقتصاد المحلي. وقد استعان الباحث بمجموعة كبيرة من أساتذة الجامعات وخبراء التنمية البشرية، وخلصت الدراسة إلى تباين مفهوم المسار الوظيفي في كثير من المنظمات، وعدم وضوح المسؤولية عن تخطيط المسار الوظيفي، ومدى مساهمة الإدارة والعاملين بنجاح تخطيط المسار الوظيفي، وأظهرت الدراسة الأثر البالغ لتخطيط المسار الوظيفي للعاملين على الوضع التنافسي للمنظمات، وإسهامه بالاستقرار الوظيفي وتقليل معدل دوران العمل. وأوصت الدراسة بتعزيز التعاون بين الدول المتقدمة إدارياً وتقديم العون والخبرة للمنظمات المتعثرة لما لذلك من انعكاسات على مستوى الإقتصاد الوطني وحتى على مستوى دخل الفرد.

٤- دراسة (**Chris & Jennifer,2001**) تناولت الدراسة الدور الذي يؤديه المشرفون

في دعم العاملين بتطوير مساراتهم الوظيفية، وهدفت الدراسة للتعرف على مدى إسهام أنشطة الدعم للمسارات الوظيفية للمرؤوسين على رضاهم وولائهم التنظيمي، وأظهرت نتائج الدراسة أن المرؤوسين الذين يعتقدون أن رؤساءهم يعطونهم الثقة في أداء واجباتهم ويمنحونهم الصلاحيات الوافية هم أكثر وفاءً وولاءً لمنظماتهم، وأن هناك فوائد تنظيمية محتملة للتغذية الراجعة عن الأداء **Feed Back** تعزز من ولاء العاملين لإدارتهم، ولم تتوصل الدراسة إلى علاقات واضحة بين دعم المشرفين والإسهام بتخطيط المسار الوظيفي. وأوصت الدراسة بالعمل على تعزيز الولاء التنظيمي من خلال الحوافز المجزية ومنها التعرف على رغبات العاملين فيما يخص مساراتهم الوظيفية وإشراكهم بتخطيط المسار الوظيفي لهم ،كونه المساعد على تطوير وتنمية المنظمة.

٥- دراسة **(James .J , 2000)** وقد أجريت الدراسة في ولاية فلوريدا الأمريكية، وتناولت كيفية المحافظة على رضى العاملين من خلال التعرف على مساراتهم المهنية، وهدفت الدراسة لتعزيز الرؤية عند القيادات الإدارية بأهمية تخطيط المسار المهني للعاملين وكذلك تباين الوسائل بين وقت وآخر، وقد استخدمت إدارة المنظمة التحفيز المالي ليكون العاملين أكثر ايجابية في المساهمة بتخطيط مساراتهم الوظيفية، وأظهرت نتائج الدراسة أن المبحوثين شعروا برضى أكبر عن مسارهم المهني مع حصولهم على المكافآت المالية ودعم المشرفين لهم، بينما لم تصل النتائج إلى وجود علاقة بين رضى العاملين عن مساراتهم الوظيفية والمتغيرات الديموغرافية، وأوصت الدراسة بالإطلاع على تجارب المنظمات الرائدة والاستفادة منها فيما يخص تخطيط المسار المهني للعاملين.

ليق لى إسات ابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة - العربية والأجنبية - استطاع الباحث الوقوف على توجهاتها والإطلاع على مضامينها، ورغم جودتها العالية في معالجة المشكلات المبحوثة إلا أنه لوحظ ندرة الدراسات التي تربط بين المتغيرات ذات الدلالات المستقبلية، وافتقارها لرؤية شاملة تربط بين تخطيط وتنمية المسار الوظيفي للعاملين والتطوير التنظيمي الذي تنشده المنظمة أصلاً، عدا دراسة (**Wilson. B ٢٠٠٦**) فقد كانت بدلالات ذات بعد عميق وربطت بين تخطيط المسار الوظيفي والتطوير الإداري، كذلك لم يتمكن الباحث من العثور على دراسة محلية في اليمن تغطي نشاط إدارة الموارد البشرية فيما يخص تخطيط وتنمية المسار الوظيفي للعاملين، مما أضفى أهمية – برأي الباحث – على هذه الدراسة علها تضيف شيئاً للدراسات السابقة وتساهم بتنمية المعرفة الإدارية.

طار نظري راسة:

دمة:

يمثل التغيير والتطوير سمة من سمات العصر الحديث ومنظماته الفاعلة في كل جانب من جوانب الحياة، مما يوجب على المنظمات أن تستجيب للتغييرات بشكل مخطط ومبرمج، متمثلاً ذلك في التطوير التنظيمي المؤسسي والمدروس الذي يسهم في حل مشكلاتها ويجعلها أكثر انسجاماً مع البيئة وتغيراتها، ويستجيب كذلك لمواجهة الضغوط والتحديات الصعبة التي تقابلها في عالم يعجُّ بالمنافسة، ويرفع من كفاءة الأداء بها. وانطلاقاً من أن الحقيقة الثابتة في هذا الكون هي حقيقة التغيير، نرى أن المنظمات تتغير تلقائياً أو تخطيطياً. فالإنسان يتغير من الطفولة إلى الصبا إلى الشباب إلى الشيخوخة إلى الكهولة (والأعمار بيد الله). والزمان يتغير بين الليل والنهار، والطقس يتغير من الربيع إلى الصيف إلى الخريف إلى الشتاء. وكل له مظاهر ينبغي أن يتهيأ الإنسان وكل ما في الكون لها، يتكيف للتغيير أو يوظف التغيير لمصالحه وحاجاته. ويعد التطوير الذي تسهم به إدارة الموارد البشرية من خلال تطوير وتنمية المسار الوظيفي للعاملين أحد ركائز التطوير المنظماتي **(Delery and Doty,2002)** إذ لا يعدو التطوير عن الأماني أو الأحلام الوردية إن لم يكن مبنياً على أسس مدروسة، ولعل نظرية الحاجات الآنية والمستقبلية هي العنصر الحاسم في مواجهة الإنسان للتغيير في ضوء تجارب الماضي وأبحاث الحاضر وتوقعات المستقبل(عباس، ٢٠٠٧). وما كان الإنسان هو أيضاً إلا أحد العناصر الفاعلة في كيان المنظمة واكتشاف احتمالات التغيير والتغير فيها من اعتبارات النمو والبقاء. وصراع هذا النمو والبقاء في ضوء الموارد والإمكانات والاحتياجات واعتبارات المنافسة وتعظيم الربح وتقليص الخسارة، فإنه لابد من التحسب بوعي متكامل لعملية وسلوكيات التطوير التنظيمي في مراحله المتنوعة (**Paterson, E.(2000)**. وإن نجاح وفاعلية عملية التطوير التنظيمي تستند على مدخل رئيسي وهو تخطيط المسار الوظيفي للعاملين في المنظمات ليتواءم ذلك مع التطوير المنشود والهادف، وهو يمثل رؤية استراتيجية ضمن مهام إدارة الموارد البشرية، التي تنطلق من فكرة مفادها بأن التطوير في برامج أية منظمة (تربوية، ثقافية، مهنية)، لابد وأن يستند على التوافق بين استراتجيات إدارة الموارد البشرية ونشاطاتها واستراتجيات المنظمة ككل، فلا يمكن أن تتبنى المنظمة استراتيجية الإبداع مثلا ما لم تبدأ بتطوير قدرات ومهارات مواردها البشرية من خلال رسم سياسة مبنية على تخطيط المسار الوظيفي لعامليها، وتصميم أنظمة حوافز مستندة على المهارات والأداء وبناء هيكل تنظيمي مرن، أي مناخ تنظيمي إنساني مساند

لعملية التطوير **(Delery and Doty,1996)**.

كما إن مفهوم وتطبيقات إدارة المعرفة **Knowledge Management** ومنظمة التعلم **Learning Organization** من بين الأساليب التي تسعى المنظمات المعاصرة إلى تطبيقها في عملية التطوير التنظيمي،لتحقيق التوافق والانسجام بين أهداف وحاجات المنظمة من جهة، وحاجات وأهداف الأفراد العاملين وتطلعاتهم من جهة أخرى، لتحقيق رؤية تنظيمية جديدة تنطوي على التفاعل بين الأفراد والمهمات والأنظمة التقنية المعتمدة في انجاز النشاطات والمهمات **(Mickaely,2002)**.

وانطلاقا مما ورد أعلاه يمكن القول بأن نجاح وفاعلية عملية التطوير التنظيمي يمكن قياسه من خلال ما يتركه من أثار على تخطيط المسار الوظيفي للعاملين وفق ما يدركه الأفراد العاملين أنفسهم بالتعاون مع رؤية واعية من مدرائهم المباشرين ومن إدارة المنظمة.

التطوير التنظيمي Organizational Development:

قد لا يوجد تعريف متفق عليه للتطوير التنظيمي عند علماء الإدارة اليوم، ومن خلال قراءة العديد من أدبيات الإدارة، وجدت أنها لا تتبنى مضموناً موحداً للتطوير التنظيمي، ولا تطرح منهجية محددة ولا تركز على مدخل بعينه، وإنما تجمع بين الأهداف والأدوات، وبين الغاية والوسيلة، وبين الكفاءة والفاعلية، وبين المنظمة والعاملين .. فالتطوير في نظر البعض تغيير **Change** وعند غيرهم تحسين **Improving** وعند آخر تجديد وتحديث **Renewal** عند رابع إصلاح **Modernization**. إلا أنه وخلال العقدين الماضيين برز مفهوم التطوير التنظيمي **"Organizational Development "** كإطار للتغيير المخطط لمساعدة التنظيمات على التكيف والتهيؤ للتغيرات والتفاعلات الحاصلة في البيئة المحيطة (**George, S. , 2002**). ويعد التطوير التنظيمي مدخلاً لتشخيص المشكلات الإدارية مستنداً للمعرفة بالعلوم السلوكية. وقد عرف **James** التطوير التنظيمي بأنة " جهد مخطط يشمل التنظيم بأكمله ويدار ويدعم بواسطة الإدارة العليا لزيادة فعاليته من خلال تدخل مخطط في عمليات المنظمة باستخدام المعرفة بالعلوم ذات العلاقة وأهمها العلوم السلوكية ونواته القوى البشرية في المنظمة " **(James, J. ,2000)**. وينظر البعض للتطوير التنظيمي ضمن إطار التغيير التنظيمي وأنه مجهود طويل الأمد لتحسين قدرة المنظمة على حل المشاكل وتجديد عملياتها على أن يتم ذلك من خلال إحداث تطوير شامل في المناخ السائد في المنظمة **(العميان، ٢٠٠٢)** بما في ذلك تخطيط وتطوير الموارد البشرية

كونها الجهة المهنية المعنية بالتطوير التنظيمي من خلال أنشطتها المبرمجة وإمكانياتها المخططة ومن ذلك المساهمة بتطوير المسار الوظيفي للعاملين فيها بما ينسجم وتطلعات المستقبل.

طيط تطوير سار يفي Career Development and Planning:

إن تخطيط وتنمية المسار الوظيفي يركز على تحقيق التوافق والتطابق بين الإفراد من جهة وبين الوظائف والنمو الوظيفي من جهة أخرى، وما يطرأ على هذا العالم من تغييرات وثورات معرفية وتكنولوجية، ويزداد الاهتمام في كل منها إلى الدرجة التي يمكن القول أن هناك مدخلاً فردياً ومدخلاً تنظيمياً لتخطيط وتنمية المسار الوظيفي.

حيث إن المدخل الفردي يركز على مساعدة الأفراد على معرفة أهدافهم ومعرفة إمكانياتهم وقدراتهم، وتعريفهم بالوسائل اللازمة لتحقيق هذه الأهداف والتبصر بمستقبلهم وواقعهم الحالي، وتزايد أهمية تخطيط هذا المسار على مستوى الفرد في مراحل معينة من أهمها مرحلة أول وظيفة للفرد (عادة بعد تخرجه من مراحل التعليم) وفي مرحلة الاستقرار العائلي، وحيث إن هذا التخطيط سوف يساعد الفرد على تحقيق أهدافه المنشودة ورضاه الوظيفي.

أما المدخل التنظيمي فإنه يركز على إتباع أساليب إدارية (كالتدريب والنقل والترقية والتقاعد المبكر، التدوير) لوضع الشخص المناسب في المكان المناسب بهدف تحقيق أهداف المنظمة من الإنتاجية (**Delery& Doty, 2002**)، وذلك بدءاً بالتحديد الجيد لاحتياجات المنظمة من العاملين والبحث عنهم من المصادر المناسبة، وجذبهم للالتحاق بالوظيفة وبالأخص في الوظائف التي تتطلب كفاءات ومهارات عالية، يلي ذلك توجيه العاملين الجدد في وظائفهم وتدريبهم لشغل الوظائف الجديدة، والاستغناء عن الموظفين غير المناسبين، والإقلال من نسبة البطالة المقنعة، وتأهيل العاملين بما يتناسب والمهام المنوطة بهم. فتخطيط وتطوير المسار الوظيفي هو عملية مشتركة بين إدارة المنظمة والفرد وتشمل على إعداد الفرد لشغل مراكز إدارية وعملياتية أعلى لتحقيق دخل أعلى ومركز أفضل ضمن فترة زمنية محددة (العريقي، ٢٠٠٥)

وينظر للمسار الوظيفي بأنه "نموذج الخبرات المرتبطة بالعمل والذي يمتد عبر الحياة الوظيفية للعاملين، وتشمل خبرات العمل، ونوعيات المهام. في حين تتأثر الخبرات الوظيفية بقيم واحتياجات ومشاعر الفرد، فإن الحاجات المهنية تختلف وفقاً للمرحلة التي يمر بها المسار الوظيفي ومتطلباته البيولوجية (المرسي، ٢٠٠٣). وينظر (**Luis & others, 2001**) إن عملية تخطيط وتنمية

المسار الوظيفي هي مسئولية تضامنية يقوم فيها الفرد بدور رئيسي في تحديد أهدافه المهنية والطريقة الملائمة لتحقيقها، يساعده فيها مديره المباشر كونه على تواصل دائم معه ومع قدراته وتطلعاته، ويكون المدير أكثر إطلاعاً وخبرة، وتساعد في ذلك أيضاً إدارة المنظمة بما ينسجم مع توجهاتها وأهدافها الإستراتيجية والمرحلية.

وارد نرية ويرها دخل طوير ظيمي:

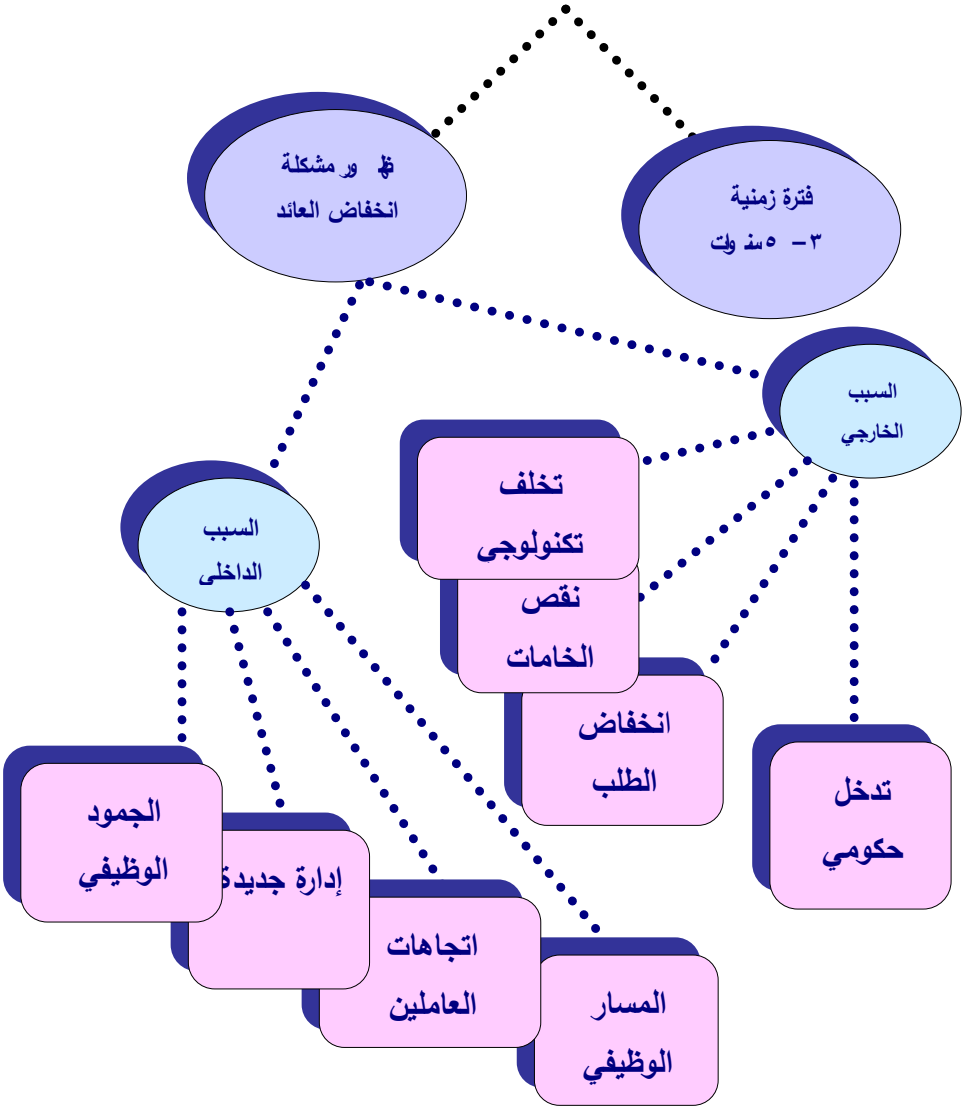
لقد أضحت الموارد البشرية هي المورد الأهم من موارد المنظمة ولن تستطيع إدارة المنظمات مهما بلغت من الوسائل والقدرات المادية والمالية أن تصل لمبتغاها إلا عن طريق القدرات البشرية الخلاقة والمبدعة، ويمكن لبيئة العمل أن تساهم في خلق الإبداع البشري إذا فهمت متطلباته ودوافعه (عبوي، ٢٠٠٨) وتكمن قوة المنظمة ومستقبلها بتخطيط المستقبل الوظيفي للعاملين من خلال العمل على رؤية مستقبلها ورسمه بطريقة تساعد على النهوض بقدراتهم، وكذلك العمل على تخطيط التعاقب **Succession Planning** حفاظاً على استمرارية العمل وجودته. وينظر للموارد البشرية بأنها تحتوي على خليط من القدرات المتباينة في أدائها فهناك المتعلمون **Learners** وهم الأفراد ذوي الاحتمالات العالية للترقي والتقدم الوظيفي، وغالباً ما يكونون حديثي الدخول للمنظمات. وهناك النجوم **Stars** وهم الأفراد الذين يؤدون أعمالاً متميزة ولديهم استعدادات عالية للتطور والنمو بقدراتهم وأفكارهم. وهناك الأفراد الراسخون أو المستقرون **Solid citizens** وهم الذين يكون مستوى أدائهم مرضياً ولكن فرصهم للتطور وللترقية أضحت محدودة. وهناك الأفراد الذين يصلون إلى مرحلة **Deadwood** أي قلة الفائدة منهم للمنظمة يكون أداؤهم غير مقنع وقد أصبحوا عبئاً على المنظمة. وفي كل الحالات لابد لإدارة المنظمة من جهود مخططة لتقليل الأفراد عديمي الفائدة إلى أدنى حد ممكن ومن ذلك إعادة تسكينهم خارج المنظمة **Out Placement** بطرق مقنعة لهم، والمحافظة على النجوم وزيادتهم من المتعلمين الجدد، لتبقى حيوية الموارد البشرية في أوجها وتساعد المنظمة في التطور الذي تنشده.

طوير ظيمي ن لال لوير سار خيفي:

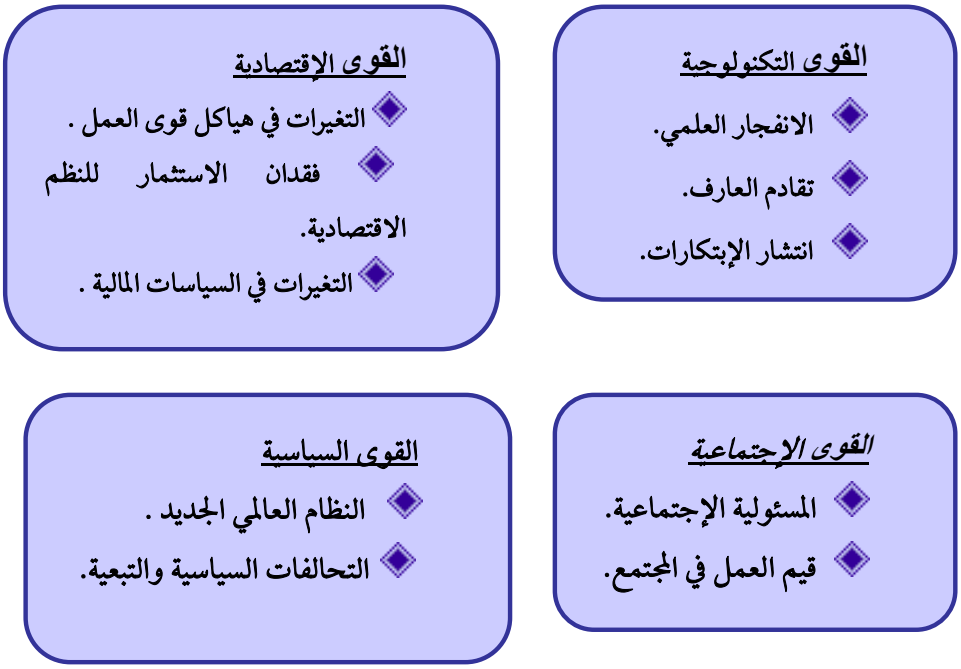
إن التطوير التنظيمي ضرورة للمنظمة تبدأ حيث تظهر مشكلة معينة كانخفاض الأرباح، وجود خصام أو تباعد بين العاملين والإدارة، عدم القدرة على المنافسة ضمن المجال الذي تعمل به المنظمة، كثرة غياب العاملين، زيادة معدل دوران العمل، زيادة معدلات الشكاوي، الملل والضجر من البقاء في مستوى وظيفي واحد لفترة طويلة (حريم، ٢٠٠٣).

والتطوير التنظيمي لا ينبع من وجود المشكلة فعلاً أو الإحساس بها، فقد تكون موجودة داخل أروقة العمل وبين العاملين ولكنها غير محسوسة. وقد تكون غير موجودة حالياً ولكن من المتوقع أن تظهر قريباً (**Daniels, 2006**). وهذا ما يجعلنا نحتم دراسة التنظيم وقياس مدى فاعليته بين فترة وأخرى، وتحليله كل" ٣- ٥" سنوات أو أقل من ذلك إذا كانت التغيرات في بيئة المنظمة أكثر تسارعاً. والشكل رقم (٢) التالي يوضح باختصار العوامل التي تؤدي للتطوير التنظيمي (عباس، ٢٠٠٨).

شكل رقم (٢) مبررات التطوير التنظيمي



ويمكن أيضاً الإشارة للقوى التي تجبر المنظمات إلى اللجوء للتطوير التنظيمي لمواكبة التغيرات المختلفة في الدولة أو القطاع، بل في العالم، ومن أهم هذه القوى: قوى خارجية وتتمثل في قوى تكنولوجية، قوى اقتصادية، قوى اجتماعية، قوى سياسية وكما تظهر في المكونات التالية.



وهناك قوى داخلية تشد باتجاه التطوير التنظيمي تتمثل في الحاجة الدائمة والمستمرة للتغيير باللوائح والنظم والقانونين، وانعكاسات المنافسة على الوضع الداخلي وضرورة تخطيط وتطوير المسار الوظيفي للعاملين، وتنامي العلاقات غير الرسمية، والتقدم الحاصل بالإنظمة الإدارية.

وقد برز مؤخراً مصطلح التحويل التنظيمي ورمز له بالحرفين(**O.T**) **Organizational Transformation**، وهو يعبر عن التغيير الجذري والتحول السريع الواسع النطاق والذي من شأنه أن يغير تعامل المنظمة ببيئتها، أو يقلب تقنياتها وأساليبها رأساً على عقب، فهي عكس إستراتيجية التغيير التدريجي التراكمي المرغوب غالباً والمخطط بروية (عباس، ٢٠٠٧)، والذي يتعتمد فيه على خطة طويلة الأمد تنفذ بمراحل زمنية متعاقبة تشمل وسائل العمل وتنمية قدرات

العاملين وتخطيط مسارهم الوظيفي القائم على استعاب قدراتهم وفهم رغباتهم بما لايخل بالعملية التخطيطية المبرمجة ويحقق الانسجام بين التطوير المبرمج والتخطيط الفعال.

ولذلك توصف الـ **O.T** بأنها استراتيجية أو طريقة تحولية انقلابية مفاجئة وثورية في حجم التغيير وفي سرعته وفي مركزيته.

تخطيط المسار الوظيفي للعاملين وعلاقته بإدارة التطوير التنظيمي في المنظمات:

ينظر لتخطيط المسار الوظيفي **Career Blanning** بأنه سلسلة متعاقبة من التغييرات التي تحدث في حياة الموظف، نتيجة تقدمه في حياته المهنية والذي يرافقه تحسن في أجره ومزاياه التي يحصل عليها من العمل(**اللوزي، ٢٠٠٢**)، وزيادة في المكانة وفق حاجة تحقيق الذات، وكبر حجم المسئوليات التي يتحملها نتيجة تطور قدراته وزيادة فاعليته وإسهامه بتحقيق أهداف المنظمة. وغالباً ما يحدث هذا التطور في المسار الوظيفي للعاملين، بناءً على ماهو موجود في بطاقة الوصف الوظيفي(**Gall,& Borg. 2003**.) ، ومن خلال الترابط بين الوظائف الواضحة في الهيكل التنظيمي للمنظمة. ويرى **George Steiner** أن تخطيط المسار الوظيفي يرتكز على تطوير واختيار الاستراتيجيات الملائمة لإنجاز الأهداف المرسومة للمنظمة ككل وإحداث التطوير الشامل فيها **(Grahmam, H. 2005)**.

وقد أخذ يحتل موضوع تخطيط المسار الوظيفي للعاملين أهمية بالغة في فكر الإدارة الحديثة والواعية لماله من فاعلية في تحسين سلوك العاملين وإسهامهم في تحقيق أهداف المنظمة، من خلال زيادة ارتباطهم بالمنظمة وتحقيق مستوى متقدم من الرضى الوظيفي للعاملين(**Lovejoy, 2003**)، وقد أصبحت برامج التنمية والتطوير للمنظمات ترتبط ارتباطاً وثيقاً بتنمية وتطوير العاملين من خلال تخطيط المسارات الوظيفية لهم بعد التأكد من استعداداتهم وقدراتهم ومهاراتهم (الوليد، ٢٠٠٨) وبما ينسجم وطموحاتهم وبما يحقق الأهداف المشتركة للعاملين وفق نظرية الإدارة بالأهداف **Management by Objectives** (**M.B.O**) وأضحت برامج التنمية والتطوير للمنظمات تهدف إلى التوافق بين متطلبات وحاجات العاملين من جهة، ومتطلبات وحاجات التنظيم في المنظمات من جهة أخرى، وأن تحقيق الأهداف لأي طرف مرهون بتحقيق أهداف الطرف الآخر.

تبار ضيات:

ضية ولى: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى التطوير التنظيمي في ديوان وزارة الخدمة المدنية والتأمينات الاجتماعية ومكاتبها في صنعاء (الأمانة) وعدن، وتعز، والحديدة في الجمهورية اليمنية، والخيارات الإستراتيجية المتعلقة بتطوير قدرات العاملين لتنمية المسار الوظيفي للعاملين والمتمثلة في (مستوى التناسب، الشمولية، الدعم والإسناد، المرونة، سرعة الاسترجاع، الاعتماد والموثوقية، التصفية، التنوع) لمواكبة التغيرات المنشودة.

ولاختبار هذه الفرضية استخدم الباحث معاملات الارتباط الأكثر دلالة بين كل من متغيرات خصائص التطوير التنظيمي والمتغيرات الخاصة بتخطيط وتنمية المسار الوظيفي للعاملين، وهي تلك التي تظهر في الجدول رقم (١) وقد ميزت تلك المعاملات الدلالة عند مستوى أقل من (٠,٠٥) بوضع إشارة (❖) مقابل عامل الارتباط، بينما لم تميز معاملات الارتباط غير الدالة إحصائياً بأي إشارة.

جدول رقم (١)مصفوفة الارتباط بين الخيارات الاستراتيجية لتطوير قدرات العاملين وعلاقته التطوير التنظيمي

		مستوى التناسب	الشمولية	الدعم والإسناد	المرونة	سرعة الاسترجاع	الاعتماد والموثوقية	التصفية	التنوع
مساهمة العامل	١	٠,١٢٥	٠,٤٥٥❖	٠,٠٢٥	٠,٠٣٥	٠,٣٧١	٠,٣٤٨❖	٠,٠٥٧	٠,١٢٤
	٢	٠,٢٨٣	٠,٠٢٠	٠,٦٢٨❖	٠,٦٢٤	٠,١٠٥	٠,٥٤١❖	٠,٥٨١	٠٧١٩
مساهمة الإدارة	١	٠,٣٧٩❖	٠١٧٨	٠,٠٥٩	٠,٢٣٣	٠,٢٢٤	٠,٣٧٥❖	٠,١٤٢	-٠,٢٨٥
	٢	٠,٠٢١	٠,٢١٤	٠,٦٥٩	٠,٠٨١	٠,١٨١	٠,٠٣٧	٠,٥١٦	٠,٦١١
التطوير والقدرة على الأداء	١	٠,٤٥٨❖	٠,١٦١	٠,١٩٢	٠,٣٤٢❖	٠,٠٨٣	٠,٥١٩❖	٠,٠٨٧	٠,٥٦٨
	٢	٠,٣١٢	٠,١٤٥	٠٤١١	٠,٠٧١	٠,٢٢٥	٠,٠١٧	٠,٤٩٥	٠,٧٧١
التطوير والرضى عن العمل	١	٠,١٧٣	٠,٤١٥❖	٠,٠٥١	٠,٠٥٣	٠,٠٦٥	٠,٧١٣❖	٠,٠٧٢	٠,٣١٤
	٢	٠,٠٢١	٠,٦١٥	٠,٦٢٢	٠,٧٤٠	٠,٦٦٧	٠,٠٠٣	٠,٧١٦	-٠,٦١١

(١) درجة الارتباط. (٢) مستوى الخطأ.

ويظهر من الجدول السابق مدى الارتباط بين خصائص التطوير التنظيمي والمتغيرات الخاصة بتخطيط وتنمية المسار الوظيفي للعاملين حيث بلغ مستوى الارتباط (٠,٦٢٨) بين مساهمة العامل بتنمية مساره الوظيفي مع الدعم والاسناد، حيث يُشار إلى التكامل والترابط بين تنمية المسار الوظيفي ومتطلبات التطوير التنظيمي، كما أظهر الجدول الترابط بين القدرة على الأداء ومدى الاعتماد والموثوقية حيث بلغ مستوى الارتباط (٠,٥١٩) وتبين أن الارتباط عالي بين الرضى عن العمل ومستوى الاعتماد والموثوقية حيث بلغ (٠,٧١٣). ومن ذلك فإن الباحث يتجه إلى رفض الفرضية القائله بأنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى التطوير التنظيمي في ديوان وزارة الخدمة المدنية والتأمينات الاجتماعية ومكاتبها في صنعاء (الأمانة) وعدن، وتعز، والحديدة في الجمهورية اليمنية، والخيارات الاستراتيجية المتعلقة بتطوير قدرات العاملين لتنمية المسار الوظيفي للعاملين، والقبول بالفرضية البديلة .

ضية انية: بذهب الفرضية بأنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى التطوير التنظيمي في ديوان وزارة الخدمة المدنية والتأمينات الاجتماعية ومكاتبها في صنعاء (الأمانة) وعدن وتعز والحديدة في الجمهورية اليمنية وبين تخطيط المسار الوظيفي للعاملين فيها .

وقد تم إجراء تحليل التباين الثنائي في اختبار هذه الفرضية لمحاور إسهام العامل بتخطيط وتنمية المسار الوظيفي للعاملين، إسهام الإدارة بتخطيط وتنمية المسار الوظيفي، ودور تخطيط وتنمية المسار الوظيفي على الاستقرار بالمنظمة، ومعرفة ما إذا كان هناك فروق في التطوير التنظيمي، يعزى إلى التفاعل بين هذه العوامل مقاساً بمقياس التطوير التنظيمي.

وتبين من الجدول رقم (٢) التالي وجود علاقة تفاعل بين تخطيط وتنمية المسار الوظيفي للعاملين وعلاقته بالتطوير التنظيمي.

جدول رقم (٢) نتائج تحليل الانحدار المتعدد لاختبار تأثير كل من عاملي المشاركة بتخطيط وتنمية المسار الوظيفي للعاملين على الدرجة الكلية لمقياس التطوير التنظيمي.

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المشاركة بتخطيط وتنمية المسار.	١	١٨,٩٤٠	١٨,٩٤٠	٢١٥,٠٠٠	٠,٠٠٠
مقياس التطوير التنظيمي.	١	٩,٠٤٤	٩,٠٤٤	١٠٢,٧٠٠	٠,٠٠٠

المشاركة بتخطيط وتنمية المسار × مقياس التطوير التنظيمي.	١	١,١٠٠	١,١٠٠	١٢,٤٨٢	٠,٠٠١
الخطأ	١٧٧	١٥,٥٩٠	٠,٠٨٨		
الكلي	١٨٠	٤٤,٦٧٤	٢٤٨.		

من المعروف أن تحليل الانحدار الخطي المتعدد **Regression Multiple Linear** يدرس العلاقة بين عدة متغيرات تكون مرتبطة بالمتغير محل الدراسة وعلينا استخلاص تلك التي لها علاقة حقيقية بهذا المتغير واستبعاد الأخرى، ثم إن علينا تحديد العلاقة بين هذه المتغيرات وهذه المتغيرات المؤثرة. حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة في دراستنا (١٢,٤٨٩) على مستوى دلالة (**α** = ٠,٠٠١). وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى(**α** = ٠,٠٥) كما يظهر من الجدول نفسه أن هناك علاقة بين المشاركة بتخطيط وتنمية المسار الوظيفي للعاملين وبين التطوير التنظيمي، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (٢١٥,٠٠، ١٠٢,٧٠٠) على التوالي وهي قيم ذات دلالة إحصائية وأعلى من قيم (ف) الجدولية عند مستوى دلالة (**α** = ٠,٠٥). وعليه فإننا نرفض الفرضية العدمية التي تنص على عدم وجود علاقة إحصائية بين مستوى التطوير التنظيمي في مكاتب الخدمة المدنية بالجمهورية اليمنية وبين تخطيط المسار الوظيفي للعاملين فيها.

ضية الثة: ومنطوقها، أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى التطوير التنظيمي في مكاتب الخدمة المدنية والخصائص الديموغرافية للعاملين فيها (الجنس ، الحالة الاجتماعية، مستوى الوظيفة، المؤهل العلمي، الخبرة) .

وعند اختبار هذه الفرضية تم حساب معاملات ارتباط بيرسون **Pearson** وكما تظهر في الجدول رقم (٣) التالي :

جدول رقم (٣)معاملات ارتباط بيرسون **Pearson** بين مستوى التطوير التنظيمي والخصائص الشخصية لعينة الدراسة

المتغير	الجنس	الحالة الاجتماعية	مستوى الوظيفة	المؤهل العلمي	الخبرة
معامل ارتباط بيرسون	٠,٠٠٦٨	٠,٠٠٨٥	٠,٠٠٥١	٠,٠٢٢٢	٠,٢١٠٥
مستوى الدلالة	٠,٩٢٨	٠,٩١٤	٠,٩٤٦	٠,٧٦٨	٠,٠٠٦
ن	٦٨١	٦٨١	٦٨١	٦٨١	٦٨١

حيث تشير نتائج الجدول رقم (٣) إلى عدم وجود علاقات ذات دلالة إحصائية بين مستوى التطوير الإداري ومتغيرات الجنس، والحالة الاجتماعية، ومستوى الوظيفة، والمؤهل العلمي، عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥). بينما وجدت علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى التطوير التنظيمي ومتغير الخبرة، حيث كان معامل ارتباط بيرسون (٠,٢١٠٥) عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٠٦) وهو دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥).

ائج راسة:

من خلال الدراسة الميدانية ونتائج التحليل إحصائي واستناداً إلى الأدبيات التي تم استعراضها والتي لها علاقة بموضوع الدراسة فقد توصل الباحث إلى النتائج الآتية:

١- هناك علاقة ترابط قوية بين تخطيط المسار الوظيفي للعاملين والسعي لتطوير المنظمة من خلال برامج التطوير التنظيمي، وينعكس كلٌ منهما على الآخر.

٢- يوجد قصور في تخطيط المسار الوظيفي للعاملين في المنظمات المبحوثة بأجهزة الخدمة المدنية في الجمهورية اليمنية يتمثل بغياب المنظور الكلي للعلاقة التكاملية بين دور الفرد والمنظمة وتأثير كل منهم على الآخر وانعكاس ذلك على التطوير التنظيمي وهذا ما أظهرته مصفوفة الارتباط بين الخيارات الاسترتيجية لتطوير قدرات العاملين وعلاقته بالتطوير التنظيمي في الجدول رقم (١) من الدراسة .

٣- لا يتاح المجال للعاملين في المشاركة بتنمية مساراتهم الوظيفية إلا في حدود ضيقة مما انعكس ذلك سلباً على معنوياتهم، وقد ظهر ذلك في الجدول رقم (٢) في جدول تحليل الانحدار المتعدد،

لاختبار تأثير كل من عاملي المشاركة بتخطيط وتنمية المسار الوظيفي للعاملين، وانعكس ذلك على نظرتهم للتوظيف في القطاع العام بأنه مقبرة للإمكانيات والقدرات المبدعة.

٤- يعتبر التطوير التنظيمي أمنية عند الكثير من المدراء، إلا أن المساحة التي تتاح لهم هامشية للإسهام بعملية التطوير، كونهم مقيدين بأنظمة لا تتيح لهم حرية اتخاذ القرار في مجال تطوير المسار الوظيفي للعاملين إلا في حدود ضيقة - وهذا ماشكا به المدراء للباحث عند توزيعه وجمعه لاستبانات الدراسة - مما ينعكس على عملية التطوير التنظيمي برمتها.

٥- لا يوجد رؤية واضحة عند غالبية العاملين حول كيفية مساهمتهم بتطوير مساراتهم الوظيفية، إلا أنهم يتطلعون للترقية بغية الحصول على المنافع المادية المصاحبة للترقية دون التطلع إلى زيادة مسئولياتهم ومهامهم الوظيفية.

٦- تسهم قلة الرواتب والأجور في القطاع العام في الجمهورية اليمنية بغياب الكثير من الحوافز للإسهام الفاعل من الإدارة والعاملين بعملية التطوير التنظيمي، وظهر ذلك في حقل الرضى عن العمل ضمن مصفوفة الارتباط بين الخيارات الاسترتيجية لتطوير قدرات العاملين وعلاقته بالتطوير التنظيمي في الجدول رقم (٢)، وهذا ماينعكس جلياً على التفاعل في أنشطة الموارد البشرية ككل ومنها تخطيط وتنمية المسار الوظيفي.

٧- لوحظ ضعف في مواكبة التطور الحاصل في تنمية الموارد البشرية في ديوان وزارة الخدمة المدنية والتأمينات الاجتماعية ومكاتبها في صنعاء (الأمانة) وعدن وتعز والحديدة في الجمهورية اليمنية، وكذلك قلة تواصلها مع الأنشطة الإدارية الحديثة فيما يخص تخطيط وتنمية المسار الوظيفي للعاملين، وكذلك انعدام الرؤية عند الكثير من المدراء لكيفية إسهامهم بالتخطيط الاستراتيجي على مستوى منظماتهم.

٨- هناك غياب واضح لدور القيادات العليا ومساهماتها المباشرة في عملية تخطيط وتنمية المسارات الوظيفية للعاملين - وقد ظهر ذلك من خلال إجابات العينة على فقرات محور مساهمة الإدارة بتخطيط المسار الوظيفي في استبانة الدراسة ونتائج تحليلاته الاحصائية - على اعتبار أن إدارة الموارد البشرية هي الجهة المعنية والمخولة بكل ما يخص القوى العاملة، مما انعكس سلبياً على تفاعل العاملين وبقية الإدارات مع هذا النشاط وانعكس ذلك على مستوى التطوير التنظيمي وساهم بضعف تفاعله.

توصيات الدراسة:

ومن خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسة ومن أجل التغلب على سلبيات العمل فإن الباحث يوصي بما يلي:

١- العمل على نشر الوعي التنظيمي بين العاملين، من خلال اللقاءات المستمرة والمبرمجة بين الإدارة والعاملين لنشر ثقافة تجويد الأداء، وأن تتبنى الإدارة سياسة فاعلة مبنية على ترقية العاملين الأكفاء بما يضمن مساهمة واقعية بتطوير مساراتهم الوظيفة وفق رؤية مشتركة.

٢- إتاحة الفرصة بشكل أكبر أمام العاملين، لعرض آرائهم حول كيفية تطوير مساراتهم الوظيفية ومشاركتهم الفاعلة، مما يعزز رضاهم الوظيفي وتفاعلهم مع أنشطة المنظمة وأهدافها. وإعادة النظر بالأساليب المتبعة في سبيل ضمان تفاعل ايجابي مع أنشطة المنظمة تحقيقاً لهدف التطوير التنظيمي الرشيد.

٣- تقديم الحوافز المناسبة وتحسين الأجور والرواتب، بما يضمن تفاعل أفضل من العاملين وكذلك الإدارة مع أنشطة المنظمة، كون غياب العدالة من وجهة نظر العاملين سبباً هاماً من أسباب عدم التفاعل وانعدام الإهتمام بالواجبات وانعكاس ذلك على مستقبل المنظمة وفاعليتها.

٤- الإفادة من تجارب المنظمات الناجحة إقليمياً، فيما يخص تخطيط وتنمية الموارد البشرية وذلك بالانفتاح على تلك المنظمات وكسب التجارب منها وزيادة الزيارات والتفاعل معها، وجعل عملية تطوير المسار الوظيفي للعاملين هدفاً مرحلياً لابد من العمل على تحقيقه.

٥- تعزيز دور إدارة الموارد البشرية وتفاعل القيادات العليا بالمنظمة مع أنشطتها ومتابعتهم الحثيثة للدور الملقى على عاتقها، لما لها من انعكاسات على مستقبل المنظمة وبلوغ أهدافها، كونها العصب المحرك والمؤثر على كل مفاصل العمل في المنظمة.

٦- إعادة تموضع للعديد من المدراء والعاملين، بما يكفل تفاعل أكبر مع أنشطة المنظمة، وتفعيل أنشطة التدريب البناء، واعتماد أساليب أكثر تطوراً تساهم بتنشيط تخطيط وتطوير المسار الوظيفي للعاملين كون الجمود الوظيفي مقبرة الإبداع في كثير من الحالات.

٧- محاولة الإفادة من العلوم ذات العلاقة بتخطيط وتنمية المسار الوظيفي للعاملين وتعزيز أنشطة نظم المعلومات، وتزويد المدراء المعنيين بالمهارات والصلاحيات التي تجعلهم يساهموا بتأدية أدوارهم في التطوير التنظيمي من خلال مساهمتهم بأداء واجباتهم بالكفاءة المطلوبة.

٨- ضرورة نشر ثقافة التكامل بين أطراف عملية تخطيط المسار الوظيفي، فالفرد هو الأقدر على

معرفة آماله وقدراته والربط بينهما ومعرفة الطريق المناسب إلى تحقيق ذلك، والمنظمة ممثلة بمدير الموارد البشرية فيها من خلال مسؤوليته اكتشاف التوافق بين الوظيفة والفرد، والمدير التنفيذي صاحب الدور المهم في ملاحظة أي اختلالات في التوافق بين الفرد والوظيفة، وكل ذلك يتناغم مع عملية تقييم الأداء الفاعلة والممنهجة والمستمرة.

٩- الانفتاح على المؤسسات العلمية والبحثية ومنها الجامعات للإفادة من الخبرات الأكاديمية بالإطلاع على كل جديد فيما يخص وسائل وطرق تخطيط وتنمية المسار الوظيفي للعاملين ، وفتح مكاتب الخدمة المدنية أمام الدراسات البحثية للطلبة والأكاديميين وطرح المشكلات بتجرد ودون مواربة من أجل التغلب على الحالات السلبية وإيجاد المعالجات العلمية لها.

مم راجع:

أ- العربية:

- آل مذهب، معدي بن محمد، (٢٠٠٧)، برامج تخطيط المسار الوظيفي: الممارسات والصعوبات في منظمات الأعمال السعودية، دورية الإدارة العامة، معهد الإدارة العامة، الرياض، مجلد ٤٧، العدد الرابع، ص ٤٩١- ٥٢٩.
- العريقي، منصور محمد إسماعيل، (٢٠٠٥)، إدارة الموارد البشرية، مركز الأمين، صنعاء، ص ١٩٢ .
- العميان، ٢٠٠٢، السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال، دار وائل، عمان، ص ٣٤٣.
- الفضالة، فهد يوسف (٢٠٠٥) تحديد الاحتياجات التدريبية ودورها في تخطيط المسار الوظيفي والتدريبي في المؤسسات الحكومية بدولة الكويت، حوليات الآداب والعلوم الاجتماعية، مجلس النشر العلمي بجامعة الكويت، الحولية ٢٦، الرسالة ٢٣٨.
- اللوزي، موسى: (٢٠٠٢)، التنمية الإدارية، دار وائل، عمان .
- المذهبي، سالم هارون، (٢٠٠٦)، التدخلات التنظيمية لتطوير الموارد البشرية وأثرها على الأهداف، مجلة دراسات وشئون إدارية، المركز العربي للدراسات المعاصرة، مجلد ١، العدد الأول، ص ١١٢- ١٤٤.
- الهيتي، صلاح الدين،(٢٠٠٤)، أثر تطوير المسار الوظيفي في رضا العاملين، مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية، جامعة دمشق، مجلد ٢٠، العدد الثاني، ص ٢٩- ٧٥.
- الوليد، ٢٠٠٨، الإدارة الحديثة للموارد البشرية، دار الراية، عمان، ص ١٧٤.
- حريم، حسين: (٢٠٠٣)، إدارة المنظمات منظور كلي، دار الحامد، عمان .
- دليل الإحصاء السنوي، (٢٠٠٦) الجهاز المركزي للإحصاء.
- عباس، أنس عبد الباسط: (٢٠٠٨)، إدارة الأعمال (وفق منظور معاصر)، مكتبة مركز الصادق، صنعاء.
- عباس، أنس عبد الباسط: (٢٠٠٧)، إدارة الموارد البشرية، مكتبة مركز الصادق، صنعاء، ص ٢١٣.
- عبوي، زيد منير،(٢٠٠٨) التخطيط والتطوير الإداري، دار الراية، عمان، ص ١٥٨.
- ناصر، حنا: (٢٠٠١)، إدارة الموارد البشرية، دار زهران، عمان .
- وادي، رشدي عبد اللطيف، وكامل ماضي،(٢٠٠٧)، تخطيط المسار الوظيفي للمدراء في الجامعة الإسلامية بغزة، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة لدراسات الإنسانية)، مجلد ١٥ العدد الثاني، ص ٧٧٩- ٨١٧.

- المرسي، جمال الدين محمد، (٢٠٠٣)، الإدارة الإستراتيجية للموارد البشرية، الدار الجامعية، الإسكندرية، ص ٣٧٦.

ب- راجع نبية:

-Daniels, Imogen; Schramm, Jennifer,(2006) “Evolution at Work”, People Management, V.8, Issuell

- Delery, G. and Doty, E (2002), Human Resources Planning Geneva, Tribune De Genève.

- Gall,M., Gall. J., and Borg. W. (2003).Educational Research: An Introduction. NY: Pearson education, Inc.

- George Steiner,(2002) Management, 2-e, Prentice Hall, New Jersey, U.S.A,

- Grahmam, H. T. (2005), Human Resources Management, Eastover, Plymouth Macdonald and Evens Limited.

-Hollister. Tracy. (2005). "Career Path Planning Programs. Best Practices, U.S.A

- Linehan. M. (2003) "Beyond the traditional linear view of international managerial careers: a new model of the senior female career in an international context", Journal of European Industrial Training vol. (36), No (2), PP 115- 152.

- Lovejoy, L. F. (2003), Wage and Salary Administration New York, The Ronald Press Co.

-Luis R. Gmez & others, (2001). Managing Human Resource, 3-e, Prentice Hall,New Jersey, U.S.A.

- Jennifer. M; Smewing, Chris,(2001) “ The role of the Supervisor in Career and organizational Commitment”, European Journal of Work and organizational psychology,V.10, Issue1,Mar (ephost@epnet.com).

- James J., (2000) “ Supervisor Support and career Anchor impact on the career satisfaction of the Entry-Level information Systems Professional”, Journal of Management information Systems, V.16, Issue 3, ephost@epnet.com.

- Paterson, E. N. . (2000) Personal Management New York, The Ronald Press Co.

-Wilson, Brenda. (2006). "Using Career Management to Enhance Your Employs Value Proposition", Merer,s Globa Studies, Cal, U.S.A. pp. 3-4.

-William, M. E. (1998), Job Evaluation, London McGraw-Hill Book Co Inc.

- www.atthewed.com
- www.csb.gov.jo.
- www..ksa-uni-com.

بسم الله الرحمن الرحيم

الأخوة الأفاضل من المدراء والمسئولين في مواقع العمل المختلفة بوزارة الخدمة المدنية

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته.

نضع بين يديكم استبانة بحثية تدور أفكارها حول تخطيط وتنمية المسار الوظيفي للعاملين ومدى انعكاسه على التطوير التنظيمي في منظمات الأعمال، آملين تجاوبكم معنا لما فيه خدمة البحث العلمي، وراجين منكم وضع علامة (√) في المربع الذي يمثل وجهة نظركم في فقرات ومحاور الدراسة، علماً بأن ماتقدمونه من آراء سيبقى طيَ الكتمان ولن يستخدم إلا لأغراض البحث العلمي الذي نحن بصدده، شاكرين تجاوبكم سلفاً.

الباحث، ،

لاً انات خصية:

الجنس: □ ذكر □ أنثى

الحالة الإجتماعية: □ متزوج □ أعزب □ مطلق

المستوى الوظيفي: □ مدير عام □ نائب مدير عام □ مدير إدارة

□ رئيس قسم □ موظف بإدارة الموارد البشرية

المؤهل العلمي: □ ثانوية عامة □ دبلوم متوسط

□ بكالوريوس □ دراسات عليا.

الخبرة في مجال العمل: □ أقل من ٥ سنوات. □ من ٦ – ١٠ سنوات.

□ من ١١ – ١٥ سنة □ أكثر من ١٥ سنة.

نياً: رات تبانة:

م	الفقـــــــــــرة	موافق تماماً	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق نهائياً
أ	محور مساهمة العامل بتطوير وتنمية المسار الوظيفي.					
١	أرى أن دور العامل أساسي لتطوير مساره الوظيفي.					
٢	أساهم بمراجعة عملي وأرسم الخطط لتحسين وضعي بالعمل.					
٣	عندي رؤية واضحة لمستقبلي الوظيفي.					
٤	أشعر أن قدراتي تتناسب والعمل الذي أقوم به.					
ب	محور مساهمة الإدارة بتخطيط وتنمية المسار الوظيفي					
٥	ألحظ اهتماماً من الإدارة بتطوير المسار الوظيفي للعاملين.					
٦	أجد متابعة حثيثة من الإدارة لمستوى قدرات العاملين.					
٧	هناك تناقل بين العاملين في المواقع يتناسب وقدرات العاملين.					
٨	يعمل المدير على توجيهي بما يعود على تحسين قدراتي.					
ج	محور دور تخطيط وتنمية المسار الوظيفي على الاستقرار.					
٩	أرى أن الإدارة تولي العاملين الرعاية اللازمة لتحسين قدراتهم.					
١٠	أشعر أن اهتمام الإدارة بمستقبل العامل يكسبه القناعة بعمله.					
١١	يساهم تخطيط وتطوير المسار بتحسين صورة المنظمة.					
١٢	أرى أن مستقبلي الوظيفي مطمئن ويجعلني بوضع أفضل.					
د	محور تخطيط المسار الوظيفي وانعكاسه على التطوير التنظيمي.					
١٣	أرى أن هناك ترابط بين قدرات العاملين ونمو المنظمة.					
١٤	تتحقق أهداف المنظمة من خلال تحقيق أهداف العاملين.					
١٥	هناك برامج موضوعية تساهم بزيادة مهارات العاملين.					
١٦	للعاملين القدرة على تعديل أهداف العمل بما يتناسب وطموحاتهم.					

هـ	محور التطوير التنظيمي والقدرة على الأداء.					
١٧	أرى أن قدراتي تتناسب مع العمل الذي أقوم به.					
١٨	هناك دورات مناسبة أخضع لها لتحسين قدراتي على العمل.					
١٩	أشعر أن ما تعلمته سابقاً لا يتناسب والعمل الذي أمارسه الآن.					
٢٠	أرغب بتغيير موقع عملي لشعوري بالعجز وعدم الرضى.					
و	محور التطوير التنظيمي والرضى عن العمل.					
٢١	أرى أن مستقبلي ومستقبل المنظمة متوافقان.					
٢٢	ألاحظ اهتماماً من المدير بتوضيح أهداف العمل.					
٢٣	أشعر أن الأجر الذي أتقاضاه يتناسب مع المهام التي أقوم بها.					
٢٤	تتم مراجعة أدائي من قبل الإدارة بما يتناسب وطموحاتي.					

شاكرين ومقدرين تعاونكم ، ، الباحث.

التربية البديلة لدى مشاهير الأدب العالمي الحديث

(ليون (تولستوي) رابندراناته (طاغور) طه حسين)

د. كريم سان ئد عد

أستاذ الأصول والإدارة التربوية المشارك كلية التربية جامعة تعز

خص حث :

هدف البحث الحالي إلى التعرف على التربية البديلة التي توخاها وسعى جاهداً إليها كل من مشاهير الأدب العالمي الحديث : (ليون (تولستوي) ورابندراناته (طاغور) وطه حسين) .

وباستصحاب المنهج المقارن الذي استوعب كلاً من المنهجين التاريخي والوصفي التحليلي في هذا البحث تم التعريف بكل من المشاهير الثلاثة واستعراض المقصود العام بالتربية البديلة في التجربة التربوية الحديثة ثم عُرِضَ لخصوصيات التربية البديلة لدى كل واحد من هؤلاء المشاهير الثلاثة .

ومن أهم ما يمكن استنتاجه من البحث أن لهؤلاء المشاهير الثلاثة إسهاماً كبيراً ومتميزاً في التربية البديلة يضاهي إن لم يتفوق على الإسهامات التي قدمها آخرون في قطاعات السياسة والاقتصاد والنقد الاجتماعي ويمكن لهذا الإسهام أن يفيد بحد ذاته في الحث على أهمية التفكير في التربية البديلة في هذا العصرالذي بدأ بفكرة البدائل في أشياء كثيرة ومنها التربية . هذا من ناحية ومن ناحية أخرى يمكن لهذه التربية البديلة لدى المشاهير أن تكون إحدى المنطلقات لتربية بديلة جديدة في سياقات مجتمعية متعددة .

دمة :

حينما شرعت في القراءة الجادة في صباي ، أوائل عهدي بها لم يكن يستهويني شيء أكثر من الأدب بأجناسه المتعددة . ومن فنونه التي قرأتها الرواية والمقالة والشعر والمسرح . وفي الرواية قرأت لـ(تولستوي) وفي الرواية والمقالة قرأت (لطه حسين) وفي الشعر قرأت لـ(طاغور) . وذهبت بي الأيام إلى الدراسة المتخصصة في التربية بعد دراستي للأدب الانجليزي في الدراسة الجامعية . و أثناء الدراسة المتخصصة وفي مجال الدراسات التربوية المقارنة صادفت اسم (تولستوي) رحالة تربوياً ذهب إلى غرب أوربا وأحد كتاب التقارير التربوية في مرحلة النشوء والنقل الخاصة بالتربية المقارنة في القرن التاسع عشر (أبيض ١٩٩٣ (أ) : ١٩) . وظننت في بادئ الأمر أن هذا الاسم لشخص آخر غير ليون (تولستوي) الذي قرأت له روايتي : " الحرب والسلام " و " أنا كارنينا " بيد أني بعد التحقق وجدته هو وليس غيره تربويا علاوة على كونه أديبا روائيا .

ولما كانت دراستي العليا لدرجات : " الدبلوم الخاص " و " الماجستير " و " الدكتوراه " في اختصاص التربية في " جمهورية مصر العربية " فقد قرأت في تاريخ التعليم المصري ووجدت أن طه حسين الذي قرأت له " الأيام " وغير الأيام هو صاحب " مستقبل الثقافة في مصر " الذي تولى وزارة المعارف ولقب بوزير " الماء والهواء " لأن سياسته التربوية " فتحت أبواب التعليم للجميع من غير تمييز ودون حساب " (أحمد ١٩٨٥ : ١٣٥) .

أما التعرف على أن " (طاغور) " تربوي فلم يكن إلا عندما وقع في يدي مجلدان أصدرتهما منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم " اليونسكو " تحت عنوان : " مفكرون من أعلام التربية " . ومع أن صدور هذين المجلدين بالعربية كان في منتصف التسعينيات من القرن المنصرم إلا أن حصولي عليهما لم يكن إلا في خاتمة القرن .

وبحصولي على هذين المجلدين وجدت أن فيهما بالإضافة إلى (طاغور) " الشاعر " كلاً من (تولستوي) " الروائي " وطه حسين " الأديب " . وهنا وجدت صلة لما انقطع بيني وبين هؤلاء في الأدب من خلال التربية إذ إن كلا من هؤلاء قد أدركته شهرة الأدب وحالت بينه وبين ما كان له من آراء واهتمامات وممارسات تربوية لا تقل أهمية عن آراء واهتمامات وممارسات أولئك الأعلام التربويين الذين نذروا حياتهم العلمية والفكرية لشؤون التربية وحدها .

إلى هنا يمكن أن تكون بذور الدوافع الذاتية لهذا البحث قد توافرت باعتبار تعلقها بذات الباحث وخلفيته العلمية والوجدانية مع هؤلاء الذين تعرف عليهم باكراً في حياته الوجدانية والفكرية غير أن الدوافع الموضوعية " المتعلقة بفكرة الموضوع وإشكاله وواقع المجال العلمي الذي يُبْحَثُ في إطاره " (الأنصاري ٢٠٠٢ : ١١٠) لم تكن قد تبلورت واكتمل نضجها .

في البدء راودتني فكرة أن أجمع هؤلاء الرواد من الأدباء على غير ما جمعوا له في الكتابات الأدبية والنقدية بل على غرار ما عن لليونسكو جمعهم عليه وهو الشأن التربوي . غير أن جمع اليونسكو لهم في الشأن التربوي كان جمعا ميكانيكيا خلاصته أن كلا منهم تربوي إن جمعتهم التربية في ميدانها الواسع الفضفاض فما الذي جمعهم داخل هذا الميدان بعد أن جمعهم الميدان نفسه ؟

الفكرة في حد ذاتها مغرية وتستحق العمل بها وفيها ولكن المخاوف تحيط بها من أن يكون هناك من خاض فيها وأبرزها فلا يؤتي الخوض الجديد فيها أُكلاً أزيد مما قد يكون أتى به الخوض الأسبق ويكون الخوض اللاحق معاودة لمكرور . وكان على الباحث تلمس كتابات في هذا الشأن التربوي الجامع لنماذج رواد الأدب العالمي الحديث إلا أن شيئا من هذا القبيل لم يعن على كثرة الحرص

ووسع الجهد .

هذا جانب من التلمس منح المضي في العمل مشروعيته ولكن جانبا آخر من تلمس الوعي بتربوية هؤلاء الرواد لدى كل من المعنيين بالأدب من ناحية وبالتربية من ناحية أخرى قد ظهر أثناء الجانب الأول من التلمس وكان له بدوره نصيب من الدفع باتجاه مشروعية هذا العمل . لقد أبرز الجانب الأخير من التلمس أن كلا من المعنيين بالتربية غير واعين أو آبهين للصفة التربوية التي يحملها هؤلاء الأدباء هذا إن كان بعض التربويين المتلمسين يعرفون أن هؤلاء أدباء بالفعل .

جدة الموضوع بل وطرافته إلى حد ما وتأصله الناضج في ذاتية الباحث وعدم الإتيان عليه على الأقل في جمعه التفاعلي للأفكار التربوية لهؤلاء الأدباء والتوقف على مكنوناتها للنظر فيما إذا كان لا يزال فيها ما يسهم في تربية حضارية بانية كل هذا يسوغ المجهود الحالي .

ولقائل أن يقول : لئن كان الموضوع قيد البحث مغريا وجديداً وطريفاً فمن أين أتى إغراؤه وجدته وطرافته قبل الإعلان عن إشكاليته التفاعلية المغايرة للجمع الميكانيكي الذي أظهرته أدبيات اليونسكو في جمعها لهؤلاء الأدباء كمفكرين تربويين ؟ !

لاً: سية حث ؤلاته :

قد لا يُشترط تطابق العنوان في بحث ما مع موضوعه مع أن هذا أمر مثالي ويكفي أن يستعاض عنه في كثير من الأحيان بدلالة العنوان على الموضوع والإشارة إليه بدقة ومباشرة (قائد ومحسن ٢٠٠٢ : ١٩٧) . ولن يكون موضوع البحث الحالي غير ذي صلة بعنوانه ابتداء فإن كان العنوان في مستهله بادئا بـ " التربية البديلة " فإن قضية البحث برمته كامنة في هذه الجملة ؛ لأنها تمثل الإشكالية التفاعلية المغايرة للجمع الميكانيكي المشار إليه أعلاه . " التربية البديلة " – كما يبدو من حيزها الكبير في ثنايا هذا البحث – هي المصب الجامع ونقطة التلاقي لمشاهير الأدب العالمي الحديث الثلاثة – بغض النظر عن خصوصياتهم فيها - إذ كان لكل منهم نزوعه إلى تربية أخرى مغايرة للتربية التي كانت سائدة في زمانه ومكانه وقد وجه كل منهم تربوياته وجهوده بكليتها نحو هذه الغاية . وفي محيط نقطة التلاقي هذه لدى مشاهير الأدب الثلاثة تتبلور قضية البحث أو مشكلته – إن جاز التعبير – في السؤال الرئيس الآتي : ما التربية البديلة التي توخاها وسعى جاهداً إليها كل من مشاهير الأدب العالمي الحديث : (ليون تولستوي ، ورابندراناته طاغور ، وطه حسين) في زمانه ومكانه ؟

ويحتوي هذا السؤال الرئيس على مضامين متعددة ، يمكن التساؤل عنها في الأسئلة

الفرعية الآتية :

١. من هو كل من : ((تولستوي) و(طاغور) وطه حسين) ؟
٢. ما المقصود العام بـ " التربية البديلة " في التجربة التربوية الحديثة ؟
٣. ما خصوصيات " التربية البديلة " لدى المشاهير الثلاثة من الأدباء ؟

اف حث

يهدف البحث بصفة عامة إلى استقصاء إجابات شاملة ووافية عن التساؤلات المثارة أعلاه وفقا لما يتيحه الحيز ويقتضيه المقام بإتباع التدرج الآتي :

١. التعريف بكل من : ((تولستوي) و(طاغور) وطه حسين) من خلال سرد مختصر لسيرة شخصية لكل منهم يكون الحدث التربوي هو الأظهر في سيرة كل منهم .
٢. استقصاء المفهوم العام لـ " التربية البديلة " في القرنين التاسع عشر والعشرين، بما يمكن أن يطلق عليه التجربة التربوية الحديثة ذات التأثير الفاعل والمستمر في التربية المعاصرة التي تسود عالم اليوم .
٣. عرض خصوصيات كل من مشاهير الأدب العالمي الحديث الثلاثة في التأسيس لـ " تربية بديلة " في زمانه ومكانه تمشيا مع سياقه الحضاري .

وفوق هذا وذاك من هذه الأهداف التي يتغياها البحث الحالي فلم يغفل البحث بعض الدلالات والمضامين التي يمكن استشفافها سواء من المفهوم العام لـ " التربية البديلة " أو من خصوصيات " التربية البديلة التي أسهم بها كل من هؤلاء المشاهير الثلاثة .

مية حث

إذا أمكن لبحث ما التوفر على " المنظور النظري الذي يحصل عن طريقه وبواسطته تحديد موقع البحث " (إبراهيم ٢٠٠٨ : ١٦٣) فإنه ولا ريب ستكون له أهميته وإن لم تذكر صراحة . والبحث الحالي قد انطلق من المنظور النظري حول " التربية البديلة " بكل قضاياها وتجلياتها وتجاربها . ومن هنا يمكن القول : إن للبحث الحالي أهمية ما ببلورته وعرضه لمفهوم له هو الآخر أهميته رغم قلة تداوله وتناوله بعامة وفي الأدبيات التربوية العربية على الأخص . أما أن يمتد تناول هذا المفهوم في غير المجال التربوي المباشر أي لدى الأدباء وعلى مستوى جغرافي وحضاري وزمني متنوع فقد يعد هذا إضافة أو إضافات أخرى إلى الأهمية الأولى .هذا من الناحية النظرية أما ما يتصل بالناحية التطبيقية العملية التي ينبغي أن يتغياها كل بحث جاد نفعاً وإفادةً في

واقع مخصوص فغن البحث الحالي بما يعرضه وما يستنتجه ويستنبطه يتوخى الإفادة منه في الواقع المحلي ولو بلفت النظر تجاه التفكير في تطبيق بدائل تربوية تتواجد لدى غير التربويين بعامة من ناحية أو التفكير في تطبيق بدائل تربوية أصيلة لا بأس من إبداعها واختراعها على غير مثال سابق .

أهمية البحث:

لما كانت " كل مشكلة بحثية تكاد تتخذ لها منهجا خاصا بها لدراستها " (بكر ٢٠٠٢ : ١٥) فإن قضية البحث الحالي ومشكلته وما اقتضته خاتمته من خلاصات واستنتاجات مقارنة قد جعلته ابتداءً جاريا في سياق منهج كبير هو المنهج المقارن " الهادف إلى التحليل والشرح الكاشف للتشابهات والاختلافات " **(** Mialaret , 1985 : 50**)** . وفي إطار هذا المنهج الكبير المقارن جاءت مناهج صغرى مثل : المنهج التاريخي والمنهج الوصفي، بما تتضمنه من التحليل والتركيب والاستدلال . وقد تآلفت المناهج الصغرى وتآزرت وتكاملت فيما بينها لتشغل معظم مساحات البحث الحالي ولكنها آلت في النهاية إلى المنهج الأكبر الذي مكن من الوصول إلى ما كان يتغياه البحث في استنتاجاته النهائية من خلال المقارنات المركزة . وكيفما كان الأمر فإن منهج أي بحث في التحليل النهائي ليس أكثر من الخطوات من الإجرائية المنظمة بتتابع محدد يتيح للباحث مواصلة سيره في بحثه باتجاه النتائج اللازمة عن مسيرة البحث الكلية وليس البحث الحالي بخارج عن هذا المسار .

مصطلحات البحث:

التربية البديلة لدى مشاهير الأدب العالمي الحديث : " الصيغة التربوية التي ارتضاها كل أديب من مشاهير الأدب العالمي الحديث نظريا وعملياً، خلافا لما كان سائداً في زمانه ومكانه " .

خطة البحث :

١. الإطار العام للبحث يتضمن : مقدمة البحث وقضيته وتساؤلاته وأهدافه وأهميته ومنهجه ومصطلحاته .
٢. مشاهير الأدب العالمي الحديث : ((تولستوي) و(طاغور) وطه حسين) .
٣. التربية البديلة في التجربة التربوية الحديثة .
٤. خصوصيات التربية البديلة لدى مشاهير الأدب العالمي الحديث .
٥. الخاتمة .

اهير أدب المي ديث:

يجد الناظر في خريطة العالم والقديم منه على وجه الخصوص أن هذا العالم القديم قد كونته ثلاث قارات هي : آسيا وأفريقيا وأوربا . وبين هذه القارات الثلاث العديد من نقاط التماس . ومن أهم نقاط التماس بين قارتي آسيا وأوربا : جبال ونهر أورال وبحر قزوين والبحر الأسود ومضيقا البوسفور والدردنيل . وبين آسيا وأفريقيا تأتي أهم نقاط التماس في المحيط الهندي وبرزخ السويس الذي تشقه الآن قناة السويس . أما بين قارتي أوربا وأفريقيا فإن أهم نقاط التماس هي : البحر المتوسط ومضيق جبل طارق . وفي هذا الحيز الجغرافي لقاراته الثلاث عاش الأدباء الثلاثة كل منه في قارة إذ عاش (تولستوي) في قارة أوربا وعاش (طاغور) في قارة آسيا أما طه حسين فقد عاش في قارة أفريقيا . ومن الناحية الزمنية فقد عاش الأدباء الثلاثة جميعهم قدرا من القرنيين التاسع عشر والعشرين إذ كانت ولادة أولهم وهو (تولستوي) في عام ١٨٢٨ وكانت وفاة طه حسين وهو آخرهم عام ١٩٧٣ . وبين هذين التاريخين عاش الجميع على تفاوت في الحظ من سني كل من القرنين . ففي حين كان معظم ما عاشه (تولستوي) في القرن التاسع عشر إلا عشر سنوات عاشها في القرن العشرين كان معظم ما عاشه طه حسن في القرن العشرين إلا أحد عشر عاما عاشها في القرن التاسع عشر . أما (طاغور) فقد عاش حياته مناصفة بين القرنين على وجه التقريب .

لاً : ون ستوي) (١٨١ – ١٩١)

تم الاعتماد في سرد السيرة الشخصية لـ(تولستوي) على عدد من المراجع أهمها (غربال ١٩٨٧ : مادة (تولستوي) ومواد أخرى متعلقة بروسيا و الأشتر ٢٠٠٢ : في أماكن متفرقة والدراسة الرائدة التي اعتمدتها اليونسكو (إيغوراف ١٩٩٥ : ٢٣٧ – ٢٤٩)) . وحينما دعت الحاجة إلى معلومات أخرى محددة من مرجعيات أخرى أشير إليها في موضعها .

كانت ولادة الكاتب القصصي الروسي ليون (تولستوي) قرب موسكو في روسيا القيصرية عام ١٨٢٨ بعد حوالي ثلاث سنوات من اعتلاء الامبراطور والقيصر نِيقولا الأول (١٧٩٦ – ١٨٥٥) - من أسرة رومانوف المالكة التي تعاقبت على حكم روسيا من (١٦١٣ – ١٩١٧) - سُدة الحكم من (١٨٢٥ – ١٨٥٥) . وقد كان هذا الامبراطور مثلا للأوتوقراطي المناصر للرجعية تحت شعار : " استبدادية تقليدية قوميه " بعد إعدامه قادة انقلاب ديسمبر (١٨٢٥) ونفي الآخرين .

وأثناء فترة حكم نيقولا الأول كان (تولستوي) في الخامسة من عمره وقد انضم إلى إخوته ليبدأ الدراسة في وقت كان الأب قد أحضر إلى القصر مربياً ألمانيا لتعليمهم اللغة الأجنبية بالحوار والممارسة لا بالقراءة في الكتب وحدها وكان المربي الألماني رجلاً مستقيم الخلق كريم الطبع عطوفاً على من يربيهم شديدا عليهم أحيانا من غير عنف مخلصاً في عمله ولهذا كان أثره في نفس (تولستوي) كبيراً إذ وجد فيه الصبي قدوة حسنة بأخلاقه وصفاته واستفاد من دروسه أبلغ الفائدة . وغدت حجرة الدراسة في القصر تجمع (تولستوي) وإخوته يجمعهم جميعاً ويلعب معهم لا سيما بعد انتهاء ساعات الدراسة بتشجيع من المربي الألماني .

وفي عام (١٨٣٧) انتقلت أسرة (تولستوي) إلى موسكو ولم ينشط فيها إلى دروس أستاذه ومربيه الفرنسي الجديد واضطر الأستاذ إلى حبس تلميذه المهمل في حجرة والى تهديده بالضرب بعصاه وكان أثر هذا العقاب في نفسية (تولستوي) قاسياً إذ شعر في نفسه بمزيج من الغضب والاحتقار والاشمئزاز نحو مربيه الجديد ونحو القسوة والعنف والعقاب إجمالاً . وكان المربي الفرنسي مع ذلك موقناً من موهبة ((تولستوي)) وذكائه وكان يسميه (موليير الصغير) لما كان يمتاز به من حس مرهف وملاحظة دقيقة وفطنة وإدراك . وعلى العموم فإن ((تولستوي)) لم يكن مبرزاً في تعليمه إلى حد أيأس منه مدرسيه الذين حاولوا " إدخال المعلومات إلى جمجمته الكثيفة " (أسعد ١٩٧٦ : ١٧٤) . لقد بدأ (تولستون) محاولته التربوية الأولى عام (١٨٤٩) بتأسيس مدرسة لتعليم أبناء الفلاحين دون جدوى في أملاك عائلته في (ياسنايا بوليانا) وتحت هذا المسمى مما لم يجد معه بُدا من التحاقه بالجيش في العام التالي لهذه المحاولة بعد أن عزم على معاودة دراسة الحقوق في جامعة (بطرسبورغ) غير أنه لم يوفق في ذلك . وقد اشترك في حرب (القوقاز) ثم في الدفاع عن(سياستبول) ونشر أثناء فترة تواجده في الجيش جزأين من تاريخ حياته : " الطفولـــة " (١٨٥٢) و " الصبا " (١٨٥٤) قبل تركه الجيش عام (١٨٥٥) وهو العام الذي انتهى فيه حكم نيقولا الأول بموته .

خلف نيقولا الأول ابنه ألكسندر الثاني (١٨١٨ – ١٨٨١) الذي حكم من (١٨٥٥ – ١٨٨١) . وكان الكسندر الثاني مصلحاً حراً ألغى نظام رقيق الأرض عام ١٨٦١ وأدخل نظام الحكومة المحلية ونظاماجديد في القضاء . وفي عهده دخلت روسيا مرحلة التصنيع والتطور الرأسمالي وانتهت حرب القرم وتوسعت روسيا في آسيا ونشبت الحرب الروسية التركية (١٨٧٧ – ١٨٧٨) . وإبان هذه الفترة وفي عام ١٨٥٩ على وجه التحديد عاود (تولستوي) محاولته إنشاء معهد ؛

لتعليم الفلاحين وتحريرهم من نير الطغيان والإقطاعية ولكنه لم يفلح في محاولته هذه أيضا . وقد أعقبت هذه المحاولة رحلته الأولى إلى غرب أوربا عام ١٨٥٧ وأصدر في هذا العام الجزء الثالث من تاريخ حياته بعنوان : " الشباب " وخلال هذه الرحلة زار كلا من ألمانيا وفرنسا وسويسرا وكرس اهتمامه في هذه الرحلة على طرائق التعليم . وجاءت زيارته الثانية لغرب أوربا عام ١٨٦٠ وزار خلالها كلا من ألمانيا وفرنسا وإيطاليا وبلجيكا وانجلترا لدراسة تجربة البلدان للوصول إلى وسائل لحل معضلات التعليم الرسمي في روسيا . في الوقت الذي كان (تولستوي) يصدر مجلته التربوية باسم مدرسته (ياسنايا بوليانا) وقد صدر العدد الثاني عشر الأخير منها في ديسمبر ١٨٦٢ .

تزوج بصوفيا أندريفنا عام ١٨٦٢ وقضى الخمسة عشر عاما التالية من عمره في (ياسنايا بوليانا) وكتب اثناءها رائعيته : " الحرب والسلام " (١٨٦٥ – ١٨٦٩) وهي ملحمة ذات خيال واسع وتنوع في الشخصيات تحكي خمس عائلات على خلفية الغزو النابوليوني لروسيا عام ١٨١٢ و " أنا كارينا " (١٨٧٥ – ١٨٧٧) وهي قصة تراجيدية جاءت شهرتها من تصويرها السيكولوجي . ومع أن (تولستوي) قد وجد في هذه الفترة طريقهُ إلى التحقق الذاتي والشهرة الواسعة من خلال الرواية والأدب إلا أن اهتماماته التربوية بقيت على حالها وتجلت في معاودته مطلع سبعينيات القرن فتح مدرسة (ياسنايا بوليانا) من ناحية وانكبابه على تأليف الكتب المدرسية حيث نشر أواخر ١٨٧٢ " كتاب الألفباء " من أربعة أجزاء و " كتاب الألفباء الجديد " عام ١٨٧٥ الذي صدر منه ثلاثون طبعة في حياته . ولم يحرم الأطفال من موهبة (تولستوي) الأدبية حينما ألف لهم عدداً من الحكايات الممتعة مثل " القرش " و " فليب الصغير " و " القفزة " و " الدببة الثلاثة " و " سجين القوقاز " .

امتد العمر ب(تولستوي) إلى عهد ألكسندر الثالث (١٨٤٥ – ١٨٩٤) الذي حكم الفترة (١٨٨١ – ١٨٩٤) وعهد خلفه ابنه (نقولا الثاني) (١٨٦٨ – ١٩١٨) آخر قياصرة روسيا الذي حكم الفترة (١٨٩٤ – ١٨١٧) وانتهى عهده بقيام الثورة الروسية بعد سبع سنوات من وفاة (تولستوي) عـام (١٩١٠) . وفي أواخر عهد (الكسندر الثاني) وبالتحديد حوالي عام

(١٨٧٩) مر (تولستوي) بأزمة روحية أدت به إلى اعتناقه مبدأ المقاومة السلبية للشر وسجل في كتابه " اعترافات " (١٨٨٢) الخطوات التي أدت به إلى اعتناق هذا المبدأ . وارتبطت كتاباته التربوية بنظرياته الأخلاقية بالتشديد على دور التربية المميز في تحسين العلاقات بين الكائنات البشرية

وفي تحقيق الرفاهية الاجتماعية .

بدأ (تولستوي) بعد اعتناقه للفلسفة الزاهدة بارتداء ثياب الفلاحين الخشنة وصناعة أحذيته بيده وكنس غرفته بنفسه والأكل على مائدة عارية طعامه البسيط مستعملا صحنا وملعقة من الخشب . وقد أدى إصراره على تطبيق مبادئه المشار إليها وتصميمه على التخلي عن جميع ممتلكاته إلى نشوب خلاف كبير بينه وبين أفراد عائلته ولم يناصره سوى ابنته الصغرى ألكسندرا التي صاحبته حينما ترك بيته وكانت معه حينما توفاه الأجل في محطة للسكة الحديدية .

لا غرو إن كان لتربويات (تولستوي) تأثيرها على الصعيد الروسي بين مؤيد ومعارض لها أما أن يكون لهذه التربويات تأثيرها على صُعُدٍ عالمية أخرى فذلك هو الأمر اللافت . ومن (أصعدة) العالمية التي طالها تأثير تربويات (تولستوي) اليابان والهند في قارة آسيا . ففي اليابان اعتبر المعلم الياباني (سكيجي تشياما) نظرة (تولستوي) للطفل مرحلة جديدة من مراحل علم التربية أما الأديب الياباني الشهير (ناكازاتو كايزان) فقد حول أراضيه إلى (ياسنايا بوليانا) لتعليم أولاد الفلاحين تقليداً لـ (ياسنايا بوليانا) التولوستويه . وفي الهند لقيت تربويات (تولستوي) صدى لدى الزعيم الهندي (المهاتما موها نداس كرامشاند غاندي ١٨٦٩ – ١٩٤٨) الذي أسس مزرعة (تولستوي) عام (١٩١٠) وإن كان تأسيس هذه المزرعة في جنوب أفريقيا إلا أن هذه التجربة تطورت فيما بعد وكانت أساسا من أسس فكرة التعليم الأساسي التي نادى بها غاندي في الهند . وفي أوربا استشار كل من عالم التربية الاسباني (انجيلا لونيو) والأديب الفرنسي (فرنان أوبيه) والمعلمة الانجليزية (فاني فرانكس) (تولستوي) وطلبوا منه النصح والتوجيه في الشؤون التربوية . أما الأمريكي (أرنست كروسبي) الذي شهد بنفسه (ياسنايا بوليانا) فقد كتب مؤلفا تحت عنوان : " (تولستوي) المعلم " . وممن استشاروا (تولستوي) وطلبوا نصحه وتوجيهه التربوي المدرسة الأرجنتينية (كوتيلد غونسالس) في أمريكا الجنوبية .

كان لـ(تولستوي) اهتماماته العالمية ومنها الاهتمام بالأديان والحضارات والشعوب الأخرى ومن ذلك اهتمامه بالدين الإسلامي وحضارته وبالعالم العربي الإسلامي . وفي المقابل كان لـ(تولستوي) تقدير واحترام وإعجاب كبير في العالم العربي والإسلامي يدل عليه ما جاء " في رسالة بعث بها الإمام محمد عبده [١٨٤٩ – ١٩٠٥] في ١٨ / نيسان ١٩٠٤ وخاطب [فيها (تولستوي)] بقوله : لم نحظ بمعرفة شخصك ولكنا لم نحرم التعارف بروحك سطع علينا نور من أفكارك وأشرقت في آفاقنا شموس من آرائك ألفت بين نفوس العقلاء ونفسك " (مرشد ٢٠٠٧ " ١٢٢)

. كما إن الكاتب الكبير مصطفى لطفي المنفلوطي قد كتب مقالة : " الى (تولستوي) " على إثر ما جاء في الأخبار أن (تولستوي) قد ترك منزله هائما على وجهه ليعتزل الناس في أحد الأديرة أو في إحدى الغابات (المنفلوطي د. ت : ١٣٨ – ١٤٢) . وفي نفس العام الذي نشرت فيه مقالة المنفلوطي وهو عام ١٩١٠ نشر الكاتب أمين الريحاني في المجلد الاول من " الريحانيات " مقالة بعنوان : " (تولستوي) " (أبو الوي ١٩٩٩ : ١٢) . على أن أهم ما خلد ذكرى (تولستوي) في الأدب العربي تلك القصيدة (المرثاة) التي قالها أمير الشعراء أحمد شوقي (شوقي د . ت : المجلد الثاني من الشوقيات ٨٠ – ٨٢) التي حوت كثيراً من المضامين التي عاشها (تولستوي) في حياته ونادى بها في فكره وأدبه وفي مطلعها :

((تولستوي)) تُجري آية العلم دمعها عليك ويبكي بائس وفقير
وشعب ضعيف الركن زال نصيره وما كل يوم للضعيف نصير
ويندب فلاحون أنت منارهم وأنت سراج غيبوه منير
يعانون في الأكواخ ظلما وظلمة ولا يملكون البث وهو يسير

نيا : راناته غور) (١٨٠ – ١٩٤)

تم الاعتماد في سرد السيرة الشخصية لـ(طاغور) على مراجع متعددة أهمها : (غربال ١٩٨٧ : مادة ((طاغور)) وبعض المواد المتعلقة بالهند والدراسة الرائدة التي اعتمدتها اليونسكو (جها ١٩٩٥ : ١٩١ – ٢٠٧)) . وحينما كانت الحاجة داعية إلى مراجع أخرى وهي كثيرة كانت الإشارة تتم إليها حال ورود المعلومات المستقاة منها .

ولد الشاعر والرسام والموسيقي والمتصوف الهندي البنغالي (رابندراناته (طاغور)) في كلكوتا عام (١٨٦١) . وقال والده يوم ولادته : " سوف يدعى رابندرا – أي الشمس – لأنه مثلها سينطلق فيما بعد عبر العالم وبه يستنير العالم " . كانت ولادته عقب " ثورة الهند " (١٨٥٧) التي أدت – كردة فعل – إلى إلغاء الحكومة البريطانية لسيطرة الشركة الشرقية التي نالت امتيازا للعمل في الهند بدءاً من عام (١٦٠٠) ومن ثم لتحكم الحكومة البريطانية الهند حكما استعماريا مباشراً من عام (١٨٥٨) . وإذا كانت ولادته قد سبقت بثورة فإن مجاعة أصابت الهند قد أعقبت ولادته وكانت عام (١٨٦٥ و ١٨٦٦) ثم توالت المجاعات على الهند بعد ذلك .

ذهب (طاغور) إلى المدرسة عام (١٨٦٩) وكان " متمرداً عديم الطاعة كسولاً أي أنه كان النموذج الأكمل للتلميذ الكسول المبعد إلى مؤخرة الصف الأبكم إزاء كل سؤال يطرحه المعلم .

لكنه كان الأول في امتحان آخر العام بعيداً عن أي غش إنه السلوك التقليدي للتلميذ المتمرد على طرائق التعليم الرائجة والقادر على توجيه دروسه بذاته عبر قراءات وتفكير شخصي " (أصلان ١٩٧٦ : ١٢) . ومع أن (طاغور) كان متمرداً أثناء دراسته على أساليب الدراسة التقليدية العقيمة التي لا تعتمد على حرية التربية إلا أن تمرده ازداد في عام (١٨٧٢) ليتحول إلى تمرد على التردد على المؤسسات التربوية توَّجَهُ بسفره مع والده عام (١٨٧٣) ليقيم في سانتنيكتان (دار السلام) أو (ميناء السلام) .

ابتعثه والده إلى لندن لدراسة القانون بعد أن نودي بالملكة فيكتوريا (١٨١٩ – ١٩٠١) إمبراطورة على الهند (١٨٧٦ – ١٩٠١) إلا أنه " لم يوفق إلى التخرج فيما أراد له والده من اختصاص ولم يلبث أن عاد إلى بلاده دون شهادة . ولكنه عاد بحصيلة وافرة من المعلومات والتجارب التي غذت اهتمامه في مجالات الأدب والموسيقى " (التليسي ١٩٨٩ : مقدمة ديوان (طاغور)) .

بدأت تربويات (طاغور) بالتبلور بعد تعيينه نائبا لرئيس أكاديمية الآداب في البنغال عام (١٨٩١) إذ بدأ وعيه التربوي بأزمة التربية في الهند يزداد شيئاً فشيئاً حينما تبين له أن السياسة التعليمية الاستعمارية قائمة على إعداد طبقة من الهنود على الطريقة البريطانية تمد الإدارة والشركات البريطانية في الهند بالموظفين والكتبة والبيروقراطيين الذين يجيدون اللغة والثقافة الانجليزية بعيداً عن التقاليد المدرسية السنسكريتية والإسلامية والمحلية . ومع تنامي هذا الوعي كان التفكير بمواجهة الأزمة ماض قدما من خلال إيجاد نظام تربوي وطني مناسب للهند .

دافع (تولستوي) بحماس عن استخدام اللغة الأم وأنشأ مدرسة في (سلياداه) حيث تقع أملاكه وأرسل إليها أولاده وكان التلاميذ يتعلمون مختلف المواد الدراسية ومنها اللغة الانجليزية . كما شرع (طاغور) في إقامة تعاونيات ومدارس ومستشفيات في القرى الواقعة في أراضيه وحاول إدخال أفضل طرائق الزراعة وتربية الحيوان .

جاءت بواكير التجسيد لفكرة النظام التربوي عام (١٩٠١) في إنشاء مدرسة (براهما شار ياشرام) (أو أشرم) موطن من مواطن الخلوة الدينية في (سانتنيكتان) بموافقة أبيه على غرار نموذج صومعات الغابات القديمة في الهند التي تميز النظام التربوي الهندي بتشديدها على عدم الازدواجية الثقافية والصداقة للجميع والقيام بالواجب وشدد على أهمية اللغة الأم لنقل التعليم . وهذا (الأشرم السانتينكتاني " هو الذي أشار إليه (المهاتما غاندي) حينما التقى (طاغور) عام ١٩١٥

وامتدحه بقوله : "حيث أغدق عليهم الشاعر وأهله حبا مماثلا " أي على الجماعة التي انطلقت من مزرعة فونيكس التي أنشأها (غاندي) في جنوب أفريقيا لتستقر في الهند (غاندي ١٩٧٨ : ٤٣١) أخذت (سانتنيكتان) في النمو والتطور . وفي أثناء هذا النمو والتطور كان (طاغور) يتطور على المستوى الأدبي تطوراً بلغ أوجه بمنحه جائزة نوبل للآداب عن ديوانه (جتنجالي) (قربان الأغاني) عام (١٩١٣) وهو أول شاعر شرقي يظفر بها . ولم يصرفه هذا التألق الأدبي عن التطور في المستوى التربوي فقد استغل وجوده في انجلترا – لنشر ديوانه المشار إليه باللغة الانجليزية عـام (١٩١٢) – لدراسة المناهج التربوية لتحسين أدائه حيث كان نفسه يعلم في مدرسته ويروي لطلبته قصصا مستوحاة من تاريخ الهند . أستغل أسفاره إلى اليابان (١٩١٦) والولايات المتحدة (١٩١٧) وفرنسا وهولندا وبلجيكا (١٩٢٠) للحديث عن جامعته وجمع التبرعات لها بحسبان هذه الجامعة التي كانت تطويرا لمدرسته (سانتينيكتان) بعد أن أفادت من تحويل حصيلة بيع بعض أملاك (طاغور) وجزء كبير من قيمة الجائزة وحقوق التأليف العائدة من الكتب . وقد كان تأسيس هذه الجامعة عام (١٩١٨) تحت مسمى (فيسفابهاراتا) وهي تسمية استوحاها (طاغور) من أحد الأبيات الشعرية السنسكريتية وتعني : المكان الذي يتحد فيه العالم في وكر واحد وقد جاءت فكرتها لـ(طاغور) أثناء الحرب العالمية الأولى (١٩١٤ – ١٩١٨) من أجل بناء علاقات ودية مع جميع الأمم وهي المثل التي كان ينادي بها في شعره . وبالفعل تم تدشين هذه الجامعة في عام ١٩٢١ ولا تزال قائمة .

في العام نفسه الذي دشنت فيه الجامعة يلتقي (طاغور) في الولايات المتحدة بالانجليزي ليونار إلمهرست الذي كان يدرس الهندسة الزراعية وطلب إليه (طاغور) أن ينضم إلى العمل وفقا لتخصصه في الهندسة الزراعـــية في (سانتنيكتان) . وفي العام التالي أنشأ (طاغور) مع إلمهرست معهداً ريفيا في (سرى نيكتان) أطـــلق علـيه مسمى (شيكشاسسترا) لتأمين تعليم كامل يسمح بتلبية حاجات أبناء القرية على نحو ملائم وتوفير الوسائل الكفيلة بتحسين الحياة الريفية من جوانبها كافة علاوة على الجمع بين العمل والبهجة . وفي العام الذي يليه تم إصدار مجلة جامـــعة (فيسفابهاراتا) . وقد عاد (إلمهرست) إلى بلاده عام ١٩٢٥ .

استمرت اهتمامات (طاغور) بجامعته من خلال رحلاته المتعددة والمتكررة للكثير من دول العالم للترويج للجامعة وجمع التبرعات لها . ومن رحلاته – بعد افتتاحه الجامعة – رحلاته إلى كل من : ماليزيا والصين واليابان وفرنسا وأمريكاالجنوبية ومصر وإيطاليا ودول شرق آسيا وكندا والولايات

المتحدة وسويسرا والنمسا والنرويج ويوغسلافيا ورومانيا وتركيا واليونان وروسيا والعراق وإيران . ولم يكتف (طاغور) بجهوده الخاصة في الترويج وجمع التبرعات لجامعته بل أعانه على مهمته تلك المهاتما غاندي الذي جمع أموالا عام ١٩٣٦ ولعل اجتماع هذه الجهود ساعده على افتتاح مركز دراسات فيها عام ١٩٣٧ . وقد توفى (طاغور) عام ١٩٤٠ .

كان لـ(طاغور) صلات بارزة بالثقافة الإسلامية هذه الثقافة إحدى مكونات الثقافة الهندية إلى جانب الثقافة الهندوسية والثقافة الوافدة مع الاستعمار قبل الاستقلال . لقد كانت ولادة (طاغور) في إقليم البنغال الذي يهيمن عليه العنصر الإسلامي وظفرت أسرته فيه بمكانة مرموقة في ظل الإمارات الإسلامية قبل الاحتلال البريطاني (التليسي ١٩٨٩ : المقدمة) . كما أنه كان لـ(طاغور) صلاته بالعالم العربي والإسلامي في زياراته لكل من مصر والعراق وإيران وتركيا وغيرها . وفي زيارته لمصر عام ١٩٢٥ احتفل به أيما احتفال في الأوساط السياسية والأدبية باعتباره شاعراً فيلسوفا فذاً وذكَره (الرافعي ١٩٤١ : ٢٨٨ - ٢٩٢) في مقالة له بعنوان " فيلسوف وفلاسفة " . وممن احتفى به أمير الشعراء أحمد شوقي واستقبله في بيته كرمة بن هاني (التليسي ١٩٨٩ : المقدمة) وإن لم يعثر في (شوقي د . ت) على ما يخلد هذه المناسبة المهمة رغم دأب أحمد شوقي على تسجيل كثير من الأحداث والمناسبات الأقل شأنا في ديوانه الشعري .

ثالثا : طه حسين (١٨٨٩ - ١٩٧٣)

في سرد السيرة الشخصية لطه حسين كان الاعتماد بصورة أساسية على (غربال ١٩٨٧ : أماكن متفرقة والدراسة الرائدة التي اعتمدتها اليونسكو (جلال ١٩٩٥ : ٣٠٣ – ٣٢٦)) . وقد اقتضى المقام مرجعيات أخرى كان يشار إليها في موضع ورود المعلومات ذات الصلة بالموضوع .

ولد طه حسين عام (١٨٨٩) بعد سنوات سبع من الثورة العرابية بقيادة أحمد عرابي (١٨٤١ – ١٩١١) عام ١٨٨٢ ومجيء الاحتلال البريطاني في نفس العام عقب فشل الثورة . كانت ولادته في إحدى قرى مركز (مغاغة) بمحافظة المنيا في صعيد مصر ولم يلبث أن فقد بصره طفلا ولما يتجاوز بعد السادسة من عمره جراء مرض أصابه . أُرسل كما كانت العادة في زمانه ومكانه إلى الكتاب لتلقي مبادئ التعليم التي تتمحور حول القرآن الكريم وتحفيظه .

كان التعليم المصري آنذاك قد بلغ حدا من التدهور بعد مجيء الاحتلال الذي سيطر سيطرة مباشرة على كل شيء وعلى التعليم خاصة بتعيين المستر (دنلوب) سكرتيرا عاما لنظارة المعارف عام ١٨٩٧ (شاكر ١٩٩١ : ٢١٨ ٢٢٥ ٢٢٦) " فبعد الاحتلال ... أهملت الدولة

التعليم وانخفضت ميزانيته ووصلت نسبة الأمية في أواخر القرن [التاسع عشر] إلى ٩٥ ٪ واقتصر هدف التعليم على تخريج موظفين للدولة " (حسن ١٩٨٧ : ٦٧) .

ومع مطلع القرن العشرين عام ١٩٠٢ على وجه التحديد انتقل طه حسين إلى الأزهر في القاهرة برفقة أخيه الأكبر أحمد واستمرت دراسته هناك حتى عام ١٩١٢ . ومع أن دراسته هذه في الأزهر كانت جزءاً جوهرياً وأساساً في نموه الذهني والفكري فيما يتعلق باللغة العربية والأدب العربي إلا أنه كان متذمراً منها متبرماً بها لسيطرة التقليدية والجمود على مناهجها وطرائقها . اتصل طه حسين من نحو أو آخر بآراء وأفكار الإمام محمد عبده في أثناء دراسته هذه إلى حد أنه لم يحرم من الاستماع إلى صوت الإمام محاضراً لمـــرة أو مـــرتين على الأقـــل **(Hourany , 1970 : 326)** .

نظراً للوعي السياسي والثقافي المتزايد في أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين والنزوع الحاد إلى الاستقلال السياسي والتمهيد له بالاستقلال الفكري والثقافي افتتحت " الجامعة الأهلية " عام ١٩٠٨ إبان وزارة سعد زغلول (١٨٦٠ – ١٩٢٧) للمعارف (صقر ٢٠٠٥ : ١٥٢) . ثم تحولت إلى جامعة حكومية تعددت مسمياتها حتى استقر مسماها (جامعة القاهرة) (إبراهيم ١٩٨٥ : في أماكن متفرقة) . التحق طه حسين بالجامعة بعد أربع سنوات من افتتاحها وبدأ بهذا الالتحاق مرحلة جديدة متميزة في مسيرته العلمية والفكرية على السواء نالت منه أسمى عبارات الإضفاء والثناء والتمجيد بقدر ما نال سابق دراسته من النفور والاستهجان والازدراء (حسين ١٩٤٩ : ١٢٠) . وتعرف في أثناء دراسته هذه في الجامعة على محاضريه من المستشرقين من أمثال : (ليتمان) (ونيللينو) (وسانويلينا) وغيرهم ممن تركوا أثرهم العميق والمستمر على مستقبل مساره الفكري . وفي هذه الفترة أيضا انجذب إلى دائرة مجلة (الجريدة) ذات الطابع التحديثي برعاية أستاذه أحمد لطفي السيد (١٨٧٢ – ١٩٦٣) الذي تولى فيما بعد إدارة الجامعة لمرات عديدة وتوزر المعارف وترك بصماته الواضحة على المسار الفكري لتلميذه طه حسين . ولم يغادر طه حسين هذه المرحلة والجامعة من حياته وفكره إلا بعد نيله درجة الدكتوراه عام ١٩١٤ عن " تاريخ أبي العلاء " .

ابتعث طه حسين من قبل الجامعة الأهلية نظير تفوقه فيها إلى جامعة السوربون في باريس عاصمة فرنسا عام ١٩١٥ . وفي باريس تلقى علوماً جديدة لم يكن اتصل بها من قبل في مصر مثل : علم النفس والاجتماع ودرس الأدب الفرنسي الحديث والتاريخ . وإذا كانت علاقة طه حسين باللغة

الفرنسية قد بدأت في مصر فإن تعلمه اللغتين اليونانية واللاتينية لم يكن إلا في باريس مما مكنه من دراسة التاريخين اليوناني والروماني . وفي أثناء دراسته في باريس حصل على درجة الدكتوراه عام ١٩١٨ عن رسالته في " فلسفة ابن خلدون " وحصل على دبلوم الدراسات العليا في تاريخ القانون المدني عام ١٩١٩ . ولا يفوت في هذا المقام الإشارة إلى أن طه حسين قد تتلمذ على يد (إميل دور كهايم (١٨٥٨ – ١٩١٧)) عالم الاجتماع الفرنسي الشهير الذي أشرف على جزء من رسالته للدكتوراه قبل وفاته . ومما لا ينبغي إغفاله أيضا الاهتمامات التربوية ل(إميل دور كهايم) من منظور يغلب عليه الطابع الاجتماعي الأكاديمي وقد عرض هذه الاهتمامات في مؤلف بعنوان : " التربية والمجتمع " تضمن موضوعات حول التربية وطبيعتها ودورها وطبيعة ومنهج علمها وعلاقتها بعلم الاجتماع ثم تطور التعليم الثانوي ودوره في فرنسا (دور كهايم ١٩٩٤) . وفي الجانب الشخصي الاجتماعي تزوج طه حسين فرنسية كانت له بمثابة عينيه اللتين فقد بصرهما في طفولته .

عاد طه حسين إلى مصر في عام الثورة المصرية ١٩١٩ للعمل أستاذاً للتاريخين اليوناني والروماني في " الجامعة الأهلية " . وكان أول وأبرز عمل قام به بعد عودته من باريس ترجمته لكتاب " روح التربية " لجوستاف لوبون (١٨٤١ – ١٩٣١) عالم النفس والاجتماع الفرنسي وقد نشرت هذه الترجمة عام ١٩٢١ . وحينما آلت " الجامعة الأهلية " إلى الحكومة عام ١٩٢٥ تحت مسمى " الجامعة المصرية " عين أستاذاً للأدب العربي بكلية الآداب فيها . وبعد عامين من إصدار كتابه المثير للجدل في الأوساط الأدبية والدينية " في الشعر الجاهلي " في عام ١٩٢٦ عين عميداً لكلية الآداب .

إذا كان طـه حسين قد نال لقب عميد الأدب العربي كونه أديباً وكاتباً فإن البـعض **Hourany , 1970 : 328**) لم يره مفكراً بالمعنى الدقيق لهذه الكلمة . وبعيداً عن مسوغات هذا الرأي في عدم اعتبار طه حسين مفكراً في الشأن العام فإن المهتمين التربويين قد تناولوا تربوياته على اعتبار أنه مفكر تربوي . وعلى هذا الأساس أدرجته اليونسكـو (مرسي ١٩٢٥ : ٣٠٣ – ٣٢٦) ضمن مائة مفكر تربوي . وقبل هذا تناولته دراستان أكاديميتان، باعتباره مفكراً تربويـاً، أولاهما : لمصطفى محمد أحمد رجب بعنوان " فكر طه حسين التربوي بين النظرية والتطبيق " وهي رسالة ماجستير غير منشورة حصل عليها صاحبها من كلية التربية بسوهاج جامعة أسيوط عام ١٩٨٢ أما الثانية فهي لكمال أحمد مغيث تحت عنوان " الفكر التربوي عند طه حسين " وهي رسالة ماجستير غير منشورة نالها صاحبها من كلية التربية في جامعة الأزهر عام ١٩٨٥ .

يمكن القول أن ما جعل طه حسين أقرب إلى الصفة الفكرية في المجال التربوي كتابه المهم " مستقبل

الثقافة في مصر " الصادر عام ١٩٣٨ حينما أثار جدلاً واسعاً في الأوساط الثقافية والفكرية والتربوية لا تزال تداعياته ماثلة حتى اليوم، بما يضاهي الجدل الذي دار حول كتابه " في الشعر الجاهلي "

(حسين ١٩٨٤ : ٢٢٨ – ٢٤٢) . وفي السياق التربوي يصعب تجاوز " مستقبل الثقافة في مصر " الذي نستقي ونستشف منه أفكار طه حسين وآراءه التربوية ويتم وفقا لها تصنيفه في الاتجاهات التربوية السائدة آنذاك .

وقد ظهر تصنيف آراء طه حسين وأفكاره التربوية في وجهتي نظر ليستا متعارضتين إن لم تكونا متكاملتين أولاهما وضعته في اتجاهين من اتجاهات الفكر التربوي هما : التغريب والإقليمية – المصرية (علي ١٩٧٨ : ١٧٨ – ١٨٠ ٢٥١) ؛ ووضعته وجهة النظر الأخرى في إطار الاتجاه الليبرالي في منحاه المتوسطي التغريبي (القريشي ١٩٨٩ : ٦٣ ٨٠ – ٨٢) . وإذا كان هناك من يبرر لاتجاه طه حسين هذا بأنه " كان ... جزءاً من عصره من التكوين المجتمعي السياسي والثقافي لمصر " (عبد الملك ١٩٩١ : ٢٢٩ – ٢٣٠) أو أنه " كان يسجل هوية النخبة الثقافة المصرية التي كان هو أحد أعضائها المتميزين تميزا كبيرا " (سعيد ١٩٨١ : ٣٢) إلا أن ما يحسب له داخل هذا الاتجاه تغايره معه في الناحية التربوية بالإفصاح عن رغبته في " تخليص المرحلة الابتدائية من اللغة الأجنبية لتفرغ الطالب للغته العربية والثقافة الوطنية " (علي ١٩٧٨ : ١٩٦) علاوة على الدعوة إلى تربية بديلة لما كان سائداً في عصره . توفي طه حسين عام ١٩٧٣ .

من تتبع السيرة الشخصية لجميع مشاهير الأدب العالمي الحديث الثلاثة في الفترة الزمنية التي عاشوها وفي البلدان التي عاشوا فيها يلحظ أن جميعهم لم يكونوا في حالة رضى عما كان سائداً ومعهوداً من تربية وتعليم . وعلى هذا فقد نزع كل منهم إلى تربية أخرى مغايرة لما كان سائدا في الزمان الذي عاشه والمكان الذي عاش فيه كل منهم . وبمعنى آخر فإن لكل منهم رؤيته وجهوده للتأسيس لتربية بديلة وإن لم يكن هذا المصطلح هو المستخدم بألفاظه ولكن معناه كان هو المقصود بالفعل لدى الجميع . ولما لم يكن مصطلح التربية البديلة هو المصطلح المتداول لما قصده هؤلاء الأدباء من تربية مغايرة لما كان سائدا ولما كان هذا المصطلح هو من نتاج مراحل زمنية متأخرة تعود إلى الربع الأخير من القرن العشرين ولما كان المقصود بالمصطلح حاضرا في مراحل زمنية أخرى في التجربة التربوية الحديثة وهو في حالة تشكل ونمو فإن الحاجة لفهم خصوصيات كل أديب في " التربية البديلة " تقتضي التعرف أولا على المقصود العام لهذا المصطلح الجديد في التجربة التربوية الحديثة

.

التربية البديلة في التجربة التربوية الحديثة

أولاً : المقاربة التاريخية - التربوية

مع أن المدى الزمني الذي تواجد فيه مشاهير الأدباء الثلاثة كان في إطار القرنين التاسع عشر والعشرين اللذين شهدا بداية تطورات التربية البديلة فإنه فإنه من غير الممكن البدء بالحديث عن الوضع التربوي في هذين القرنين دون الالتفات إلى القرن الذي سبقهما : القرن الثامن عشر الذي أطلق عليه " قرن العلوم التربويــــة " (ميديسي ١٩٨٦ : ١٦) لما لهذا القرن من أهمية علمية وفكرية في التاريخ وفي تشكيل العقل والعالم الحديث حتى اليوم . وفي الشأن التربوي كان القرن الثامن عشر هو القرن الذي شهد منتصفه الثاني ظهور " الأطروحة النقيض : وجهة النظر التقدمية – الفكر التربوي الليبرالي " بتعبير **(Bowen & Hobson : 1974 : passim)** على يد السويسري جان جاك روسو (١٧١٢ – ١٧٧٨) في كتابه : " إميل " ردا على الأطروحة التي كانت سائدة في سياق الفكر التربوي منذ أن أسس لها أفلاطون (٤٢٨ – ٣٤٨ ق . م) وتبعه فيها مع بعض التفاوت تلميذه أرسطـــو (٣٨٥ – ٣٢٢ ق . م) . وقد كانت الأطروحة السائدة طوال هذه الفترة الواسعة من التاريخ هي " وجهة النظر التقليدية : الفكر التربوي المحافظ " . وعلى الرغم من الأهمية الاستثنائية التي قدمها فكر روسو التربوي للفكر التربوي الحديث والمعاصر وهي أهمية لا تضاهيها إلا أهمية الفكر التربوي الذي قدمه الأمريكي جون ديوي باعتباره مكوناً من مكونات الرد على الأطروحة الذي بدأه روسو فإن روسو قد عاصر مفكرين وفلاسفة تنويريين كان لهم اهتماماتهم التربوية التي لم يكتب لها الذيوع والانتشار الذي حظي به فكر روسو لأن بروزهم كان في مجالات فكرية أخرى . ومع هذا فإن هؤلاء الفلاسفة والمفكرين قد جعلوا من " التربية جزءاً من استراتيجية التغيير الاجتماعي والسياسي والثقافي إلى درجة جعلت العديد **[** منهم **]** يؤولون فكرة الأنوار ذاتها تأويلاً تربوياً " (منصف ٢٠٠٣ : ٢٦) . ففي الوقت الذي يرى فيه جوتولد إفرام لسنج الألماني (١٧٢٩ - ١٧٨١) " الوحي بالنسبة للجنس البشري قاطبة بمثابة التربية بالنسبة للفرد الواحد التربية وحي يعطي للفرد الواحد والوحي تربية تعطى وما زالت

تعطى للجنس البشري (لسنج ١٩٨١ : ١٢١ ١٢٢) . ويؤكد كانط الألماني (١٧٢٤ – ١٨٠٤) " أن الإنسان لا يمكن أن يصير إنساناً (حقاً) إلا بالتربية . إنه ما تصنع منه التربية " (بدوي ١٩٨٠ (أ) : ١٢١) . أما كوندورسيه الفرنسي (١٧٤٣ – ١٧٩٤) الذي تنبأ في فلسفته بأن العصر القادم (العاشر) سيتميز بالقضاء على عدم المساواة بين الأمم والتفاوت بين الطبقات وتحسن الأفراد والكمال المتزايد للطبيعة الإنسانية : عقلياً وأخلاقياً وجسمانياً (بدوي ١٩٨٤ : ٣١٧) فقد رأى أن هذا التنبؤ لن يتم إلا عبر جعل التعليم " إلزامياً ومجانياً ومتاحاً للجميع بمن فيهم الفقراء والنساء " (جوليبير ١٩٩٥ : ١١٠ – ١١١) .

وإذا كان النزوع الفلسفي في الفكر التربوي سائدا لدى معاصري روسو باعتبار التربية " مشكلة فلسفية مثل كل شيء " (أوبير ١٩٧٩ : ٤٧) فإن روسو نفسه قد أسس للتربية الحديثة أو النزعة الطبيعية فيها بما تعنيه من " سلبية خالصة " . وبغض الطرف عن كثير من التحفظات والمآخذ والانتقادات التي وجهت إلى روسو وسلبيته التربوية في إبعاد الطفل عن المجتمع والتقليل من أهمية الكتاب والظهور التلقائي والذاتي لميول الطفل وفكرة الجزاء الطبيعي (الجيار ١٩٧٤ : ٢٠٤ – ٢٠٥) فإن مبدأ الاهتمام الذي هو مشاركة في أعلى مستوياته وهو الذي أسهم به روسو قد عُد من قبل كلاباريد (١٨٧٣ – ١٩٤٠) بمثابة الثورة الكوبرنيكية في التربية (ربول ١٩٨٦ : ٧٨ ٧٩ ٨٠ و وطفة ٢٠٠٣ : ١٤١) بما معناه أن الطرائق والمناهج هي التي ينبغي أن تكون متمحورة حول الطفل لا أن يكون الطفل دائرا حول منهاج مقرر من خارجه (هاملين ١٩٩٥ : ٩٣) .

لقد تأصل فكر روسو في التربية الطبيعية وتحول في القرن التاسع عشر إلى نزعة نفسية في التربية بمعنى أن التربية عملية نمو طبيعية من الباطن وحمل لواء هذه النزعة الجديدة كل من السويسري (بستالوتزي) (١٧٤٦ – ١٨٢٧) والألماني هربارت (١٧٧٦ – ١٨٤١) والألماني فروبل (١٧٨٢ – ١٨٥٢) (منرو ١٩٤٩ : ٢٨٦ – ٣٧٠) باعتبار (بستالوتزي) من أعظم مفكري التربية في غرب أوربا (صبيح ١٩٩٨ : ١٤٩) في الفترة التي عاش فيها . وإذا كان روسو مصدر إلهام مباشر لجميع هؤلاء بدرجة أو أخرى فإن (بستالوتزي) " كان مصدر الإلهام المباشر لفروبل وهربارت كما أن اسمه اقترن بجميع حركات الإصلاح التربوي التي اعتملت في القرن التاسع عشر " (سويتار ١٩٩٥ : ١٤٧) . ومما يجمع بين (بستالوتزي) وفروبل الذين عملا معا " في معهد (بستالوتزي) في فرنكفورت " (منرو ١٩٤٩ : ٣٤٣) من ناحية وبينهما وبين روسو قبلهما هو

موضوع الطفل ف(بستالوتزي) " امتد عمله في سويسرا مع الأطفال ثلاثين عاما ... وأحدث فروبل تغييرا عميقا في مجال تربية الطفولة الناشئ بافتتاح أول روضة للأطفال عام ١٨٣٧ " (أبيض ١٩٩٣(ب) : ١٤ ١٦) . وفي ظل مثل هذه المناخات بدأ الاتجاه نحو البدائل التربوية أو التربية البديلة من أكثر من ناحية فما مفهوم التربية البديلة أولاً ؟

ثانياً : بين المفهوم والمصطلح

لا يزال المراد بالتربية البديلة أو " البدائل التربوية " محفوفا بالغموض سواء على مستوى المفهوم أم التعريف أم المصطلح . وبما أن المفهوم " محل لأن يتم بحث التعريف والمصطلح في ثناياه " (الوشمي ٢٠٠٥ : ٥٤) فإن مناقشة مفهوم التربية البديلة هنا يوفر فرصة للسير من المفهوم بسعته إلى التعريف بتحديده إلى المصطلح بدقته .

لقد جعل الاضطراب في المصطلحات الخاصة بالتربية البديلة **(Martin , 2000 : 2)** يقول : إن مناقشة هذه المصطلحات واستعمالها أدوات للتواصل أمر صعب مثله مثل القفز فوق الحواجز ؛ لأن نفس الكلمات مستخدمة لوصف أشياء مختلفة من نحو أو أن الكلمات المختلفة مستخدمة لنفس الشيء من نحو آخر . ويضرب لذلك مثالاً بأن مفهوما مثل " الحرية " – في سياق التربية البديلة – دائما ما يكون مضللا بدلالته على مفاهيم جد مختلفة (وغالبا ما تكون متناقضة) ؛ لاعتمادها على أيديولوجية ومزاجية التفكير من قبل مستخدم مفهوم " الحرية " . ويتابع قوله : إن " المعلمين " في التربية البديلة يستخدمون كلمات من قبيل : فنون اللغة أو الرياضيات أو الحرية أو التعلم أو القوة أو المادة العلميةأو طرائق التدريس وهي نفس الكلمات التي يستخدمها " معلمون " آخرون في غير مجال " التربية البديلة " بيد أن الجميع في الغالب يعنون بكلماتهم تلك أشياء مختلفة تماما بالنسبة لكل منهم .

وإذا كانت كلمة " التربية " رغم شيوعها وكثرة تداولها قد لحقها ما لحقها من الغموض والتشويش في معناها إلى حد أنها جعلت بعضا من فلاسفة التربية **(Langford , 1970: 7)** يشكون من " أن معظم الناس يعرفون ما تعنيه التربية ؛ لأنهم ذوو خبرة مباشرة بها بيد أن ذلك لا يستتبع بالضرورة أن يقولوا ما هي " فكيف يكون الأمر مع كلمة " البديلة " الكلمة الثانية في مصطلح التربية البديلة ؟

لقد استوقفت كلمة " البديلة " كثيراً من المعنيين بالتربية البديلة . ومنهم على سبيل المثال كلا من **(Miller , n.d : 1 , Murnagham , 2009 : 11 , Martin , 2000 : 2)** . فبالنسبة للأول **(Miller)** يرى أنها تعني اختيارا أو خياراً **(Choice)** أو حقا للاختيار **(**

(**Option**) بما يعني جوهريا الاختلاف عن الممارسة الشائعة أو السائدة . وكأن (**Miller**) هنا يفرق دون أن يذكر صراحة بين الاختيار أو حق الاختيار الذي يعني " الفرصة أو الحق للاختيار بين شيئين مختلفين [بديلين] أو قرار لاختيار ... " (**Macmillan , 2002 : 237**) وهو " الفعل أو الحقيقة أو القوة أو الحق للاختيار والانتقاء " من ناحـــية وبين البديل (**Alternative**) الذي هو الشيء البديل الذي يمكن اختياره بدلا من شيء آخر " (**Macmillan , 2002 : 39**) . ثم يفصـــح (**Miller**) عن مراده : بمعنى " البديلة " في هذا السياق بقوله : إنها على وجه التحديد البديلة للأفكار والمؤسسات القائمة في التربية التقليدية التي انبثقت عن صعود التحالف والاندماج بين كل من الرأسمالية والقومية في مطالع القرن التاسع عشر وتوطدت في العالم الغربي في مطالع القرن العشرين .

وبالنسبة لـ (**Murnagham**) فبعد مراجعة مستفيضة ومكثفة وشاملة للأدبيات ذات الصلة بـ " التربية البديلة " ومن الناحية التاريخية على وجه الخصوص وجدت أنه بدءاً من العصر الذي ابتدأت فيه التربية الإلزامية والتربية العامة كما هي معروفة اليوم أو ربما منذ أن كان هناك عنصر بشري على وجه الأرض كان هناك دائما طريقة ما " بديلة " لعمل الأشياء أو بالأحرى طريقة " بديلة " للتعليم أو التربية القائمة . وتأسيسا على هذا فإن الباحثة تقرر أنها ستعتمد في فهمها لكلمة " بديلة " في سياق " التربية البديلة " على أن هناك اتجاه سائد هو نظام التربية الإلزامية يسيطر على مؤسسات التعليم الغربي ويمكن أن يكون له " بدائل " .

أما (**Martin**) فقد توسع في مناقشة كلمة " البديلة " وأكد على أنها غامضة عند بعض الناس في السياق الذي تستخدم فيه : " التربية البديلة " وبخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية . ويقول : إن الكلمة تتضمن في دلالتها " مدارس للمعرضين للمخاطر " أكثر من كونها تربية لجميع الأطفال والكبار غالبا . ويرى أنه من المفيد أحيانا التمييز بين " البدائل الفلسفية " و " بدائل المعرضين للمخاطر " ذلك أن " البدائل الفلسفية " تستتبع خيارات واختيارات للاحتياجات النمائية وأساليب التعلم لجميع الأطفال . ونظرا لطول مصطلح " البدائل الفلسفية " وصعوبة نطقه نسبيا فإنه يقرر أن يستخدم كلمة " بدائل " أو " بديلة " لتعني ما يعنيه مصطلح " البدائل الفلسفية " . ويضيف (**Martin**) أن كلمات ومصطلحات أخرى تستخدم من قبل بعض المعنيين بـ " التربية البديلة " مثل : " اللاتقليدية " و " اللامعهودة " و " اللامعياريه " . ولسوء الحظ والكلام لـ (**Martin**) فإن لهذه المصطلحات دلالات سلبية أحيانا علاوة على معانيها المتعددة والمختلفة . ليس هذا فحسب

بل إن بعض " البدائل " قد تبدو لذي النظرة العجلى غير المتبصرة " تقليدية " و " معهودة " و " معيارية " إلا أن الاقتراب منها والنظر في دخائلها يظهرها أنها غير ذلك . وفي مجال " البدائل " أو " التربية البديلة " تستخدم كلمات أو اصطلاحات مثل : " أصيلة " و " كلية " و " تقدمية " غير أن كل كلمة أو اصطلاح متعدد المعاني إما بالتحديد أو الغموض أكثر مما هو الحال مع كلمة أو مصطلح " بديلة " . وهكذا فإن **(Martin)** يؤكد على التمسك والالتزام بكلمة " بديلة " عن غيرها من الكلمات والمصطلحات المقابلة لها نظراً لبساطتها وسهولتها .

من المناقشات أعلاه يتضح أن المعنيين بالتربية البديلة يناقشونها هي أكثر من مناقشتهم لكلمة " البديلة " كما توحي مناقشاتهم كل على حده إذ لم تأت مناقشة كلمة " البديلة " إلا في السياق الذي يصلها بالتربية . وإذا كانت التربية في حكم المعلوم بالضرورة لدى التربويين فإن " التربية البديلة " هي المعنية هنا بالإيضاح والتحديد . وصفوة القول في هذه المناقشات أن كلمة " البديلة " التي وردت بمعنى : الاختلاف عن الممارسة الشائعة أو السائدة يمكن البناء على معناها هذا بتضمينه في التربية ليكون المعنى المبدئي العام للتربية البديلة : الاختلاف عن الممارسة التربوية الشائعة أو السائدة في التربية التقليدية جزئياً أو كلياً .

ولزيادة في بسط مفهوم " التربية البديلة " بحسبان أنه لا يزال مفهوماً جديداً في التداول التربوي بعامه والعربي على وجه الخصوص فإن الأمر يستدعي عرض خصائص " التربية البديلة " التي تميزها شبهاً واختلافاً في مضامينها أو مع التربية التقليدية التي تقابلها علاوة على التوطئة والتمهيد للوصول إلى تعريف مقبول للتربية البديلة مرتكز على ما يعرض من الخصائص . ومن أهم الخصائص التي عرضت لها الأدبيات المتصلة بالتربية البديلة :

١. الاحترام لكل شخص والتوازن ولا تركيز السلطة وعدم التدخل في شؤون المجتمع سياسيا واقتصاديا وثقافيا والنظرة الكلية للعالم **(Wapedia)** . وهذه هي أهم العناصر المحورية المشتركة للبدائل التربوية المعاصرة وقد تظهر هنا أو هناك في خصائص أخرى تالية .

٢. ليست " التربية البديلة " مؤسسات متصلة بقواعد وإجراءات متصلبة بل إنها تتجنب بوعي مستويات كثيرة من بيروقراطيات المدرسة التقليدية ؛ لأن " البدائل " مجتمعات تعليمية مفعمة بالحماس والإخلاص ومرنة حيث يأتي الناس فيها قبل الإجراءات والقواعد والتكنولوجيا .

٣. ليست " التربية البديلة " أو " البدائل " مجتمعات تعلم مثالية بل هي مجتمعات تعلم قابلة للتأثر بالصراع مثلها مثل أي منظمة أخرى إذ قد لا يتفق المعلمون مع الطلبة وقد لا يتفق المعلمون مع الآباء وقد لا يتفق المعلمون فيما بينهم وقد لا يتفق الآباء مع المديرين غير أن " البدائل " متفردة في الطريقة التي تتم بها مواجهة الصراع وحله انطلاقا من الإيمان بأن قيمة ما موجودة داخل كل صراع .

٤. " التربية البديلة " أو " البدائل " متأصلة ومتجذرة في فلسفات حول الحياة والتعلم مختلفة في الأساس عن فلسفات التمدرس السائد . ومع أن الفلسفات الخاصة بالتربية البديلة مختلفة هي بذاتها في كثير من الخصوصيات إلا أن ما يجمع بينها أنها تهدف إلى ألا تكون موصولة بإفراط أو بأكثر مما ينبغي مع طريقة المعرفة العقلانية والموضوعية التي أدت بالتمدرس التقليدي إلى تقسيم التعلم إلى عناصر معزولة عن بعضها .

٥. تتوفر " التربية البديلة " على تفرد تاريخي متجذر في الأصول الفلسفية إذ على مدى يزيد عن المائتي عام من تاريخ التمدرس العام (التربية التقليدية) وجدت مجموعات متفرقة من النقاد الذين أشاروا إلى ضرورة تضمين المجهود التربوي أكثر من تشكيل الطلبة ليكونوا عمالا أو مواطنين مستقبليين .

٦. تنوع " التربية البديلة " من خلال كثرة بدائلها هي نفسها إذ إنها ليست كالتربية التقليدية المنحصرة في مدارس عامة وخاصة متشابهة بقدر ملحوظ في الزمان والمكان . إن معظم المدارس البديلة لا تتبع أنموذجا واحداً تتوافر فيه جميع السمات الخاصة بالتربية البديلة بل إن كل بديل يوجد لنفسه طرائق واتجاهات خاصة به في مجال التعلم والتدريس ويحافظ عليها . وينبني البديل بتؤدة أو بصرامة على معتقدات مختلفة حول ما يعنيه كل من : الحياة والتعلم والحب والنمو في المجتمع المعاصر **(Martin , 2000 : 2 – 3)** .

لعل الاستعراض المبسوط للتربية البديلة من حيث حدودها اللفظية ومن حيث الدلالات المذخورة في تلك الحدود اللفظية ومن حيث الخصائص المتعددة المميزة للتربية البديلة على المستوى الخارجي وعن غيرها من التربيات التقليدية والمبرزة على المستوى الداخلي قد أعطى المفهوم ما يتوخاه أي مفهوم من سعة في المعنى ووضوح في التفسير والشرح واستيعاب لمعظم الأبعاد المعرفية . وإذا كان مفهوم " التربية البديلة " قد وصل بهذا الاستعراض هذا الحد فإن

السبيل الآن أكثر تمهيداً لأن يأتي كل من التعريف والاصطلاح الخاصين بهذه التربية .

لما كانت " التربية البديلة " لا تزال من الناحية المعرفية على الأقل في إطار التشكل والتطور المعرفي فإن تعريفاتها ليست بالكثرة التي تتسم بها المفاهيم في العلوم الإنسانية كما أن تعريفاتها عند المعنيين بها متقاربة من ناحية واعتمادية من ناحية أخرى إذ يعتمد كل مهتم بالتعريف على تعريف زميله لأن معظم المهتمين بالتعريفات لا يزالون على قيد الحياة وفي مستهل التنظير . ولعل التعريف الذي يمكن التعويل عليه لما يتضمنه من شرطي الجمع والمنع وإن لم يحققهما تماما ولحداثته ولصدوره عن هيئة رسمية أيضا هو تعريف **(Sliwka , 2008 : 93)** الذي تبناه مؤخراً (مركز البحث والتجديد التربوي التابع لمنظمة التعاون والاقتصاد والتنمية **OECD**) .يقول التعريف : " التربية البديلة هي الاتجاهات المختلفة في التدريس والتعلم – غير تلك المعهودة في التربية التقليدية السائدة التي تضطلع بها الدولة – وتظهر عادة في شكل مدارس عامة أو خاصة بمناهج إبداعية ذات خصوصية وببرنامج مرن للدراسة قائم على مدى واسع من المصالح والاهتمامات والحاجات الفردية المتصلة بالطالب " .وبقطع النظر عن الحمولة الأيديولوجية للمصطلح فإن التربية البديلة ستكون لأغراض البحث الحالي إجرائيا هي : الصيغة التربوية التي ارتضاها كل أديب من مشاهير الأدب العالمي الحديث نظريا وعمليا خلافا لما كان سائداً في زمانه ومكانه بمعنى أنها صفة تتحلى بالاستحسان لتمييز أي شكل من التربية غير ما يعده المستخدم لها تقليديا .

ثانياً : مسارات تطور التربية البديلة

تطورت " التربية البديلة " – وفقا للمفهوم الذي تظهر به هنا – منذ إرهاصاتها الأولى قبل قرنين من الزمان من خلال مسارات متعددة . ولعل أهم المسارات التي اتبعتها " التربية البديلة " : المسار الفوضوي – السياسي والمسار التربوي – البيداجوجي ثم المسار الراديكالي - اللامدرسي .

١. المسار الفوضوي – السياسي:

التربية ميدان سياسي بامتياز ؛ لارتباط السياسة بالقطاع العام أولا ؛ إذ إن أي مؤسسة تربوية قادرة على تبني سياسة ما ؛ ولكونها توقعاً عبر الزمن ثانياً إذ إن جوهر أي سياسة تربوية كامن في المشروع تبلوراً وتنفيذاً ؛ ولارتباطها في الحقل التربوي كما في أي حقل آخر ثالثاً بالسلطة (لوغران ١٩٩٠ : ٥ – ٩) . ومن هنا كان ارتباط التربية بالسياسة ذا صلة بارتباط " التربية البديلة " – حال بدئها – بالسياسة بعامة وبالمذهب الفوضوي على وجه الخصوص .

يقصد بالمذهب الفوضوي : المذهب السياسي والاقتصادي المتطرف الذي بدأ ظهوره في النصف الثاني من القرن الثامن عشر وازدهر في أواخر القرن التاسع عشر (توشار وآخرون ١٩٨٧ : ٤٦٠ – ٤٦٥ ٥٨٥) . ويرى دعاة هذا المذهب أن الدولة أداة استبداد في كل نظام اجتماعي وأنها غير ضرورية لأن ضررها جوهري ولا بد أن تلغى ويحل التعاون الطوعي للأفراد والجماعات محلها . ويعارض هؤلاء مأسسة السلطة والسلطة الوحيدة التي يعترفون بها هي القدرة في مهمة محددة (غربال ١٩٨٧ : ١٣٣٤ **Rosenbaum et al , 1993 : 57 , Mann, 1985 : 10 – 11)** . ومن أهم من أهتم بقضايا " التربية البديلة " من أصحاب هذا المذهب :

١. وليم جود جودوين (١٧٥٦ – ١٨٣٦) وهو فيلسوف وسياسي بريطاني ويعد الأوربي الأول الذي يطور نقداً فوضوياً شاملاً . كان يعتقد أن مؤسسات الدولة قد أُوجِدت لحماية الأغنياء وتوسيع الفجوة بين أصحاب الامتيازات من الأغنياء من ناحية والفقراء من ناحية أخرى . وعلى هذا فقد رأى المؤسسة التربوية ليست أكثر من وسيلة أخرى لإيجاد أفراد لا يسألون عن شرعية قوانين الملكية ويذعنون للأيديولوجيات القوية للحكومة . ويمكن تلخيص آرائه حول التربية في أن التربية الأخلاقية والسياسية والأساسية لا يمكن أن توكل إلى أي حكومة أو مؤسسة كنسية ولا يمكن أن تتم من خلال أي هيئات تربوية علمانية كانت أو دينية . والطريقة الوحيدة التي يمكن بها تطوير التربية هي التواصل والتفاعل الاجتماعي الذي تقوده جماعات من المعلمين المتنورين الذين سيتقصون ويفحصون عدداً واسع التنوع من الموضوعات ويتقاسمون ويتشاركون في النتائج . وبالتالي سيتم تحريض وحض السامعين لهؤلاء المعلمين على تبليغ حصيلتهم مما سمعوه للذين لم يسمعوا بعد وبهذا تتسع دائرة التعليم بلا انقطاع وعلى التوالي . وهكذا سينتشر العقل والمنطق بدلاً عن التعـــاطف البهيمي الـــغبي **(Murnaghan , 2009 : 13 -14 , Chappell , 1978 : 357 – 359)** .

٢. ماكس ستيرنر (١٨٠٦ – ١٨٥٦) وهو اسم مستعار للألماني كسبار شميدث وكان أحد من تسموا بـ (المنعتقين) . وقد اعتبر كتابه " الواحد وصفته " بياناً أدبياً للفوضوية الفلسفية إذ " الواحد " هو الأنا الذي يرفض كل قيمة أخرى وكل نهاية غير ذاته والذي يرفض كل قانون آخر غير نزوته الذاتية والذي يعتبر نفسه متحرراً من أي تضامن مع " البشرية " (توشار ١٩٨٧ : ٤٦٥) . وقياساً بسابقه (جودوين) يعد (جودوين

) في نقده الراديكالي للمجتمع والتربية لطيفا جداً بالنسبة لـ (ستيرنر) . لقد ندد (ستيرنر) بصراحة لا هوادة فيها بأي شكل من أشكال مأسسة التربية ورفض تلك المحاولات الرامية إلى إعادة مأسسة التمدرس المتشبثة بمفاهيم : المعلم والمدرسة مثل مدرسة (فيرير الحديثة) أو (ياسنايا بوليانا) التابعة لـ(تولستوي) . كان مفهوم (ستيرنر) للتربية متصلاً بطريقة مباشرة بفكرة التنمية غير المقيدة للذات . لقد كانت التربية هي الحياة والتنشئة أو التطبيع الاجتماعي الناجمة عن الثقافة وليس عن المدرسة **(Chappell , 1978 : 360)** .

٣. ميخائيل ألكسندروفيتش باكونين (١٨١٤ – ١٨٧٦) وهو فوضوي روسي يرى أن الحرية والعدالة لا تتحققان إلا بالقضاء على الدولة والملكية الفردية وكان ينادي بالعنف في سبيل الوصول إلى أهدافه (غربال ١٩٨٧ : ٣١٤) . كانت خطته التربوية قائمة على البحث العلمي في الطبيعة والمجتمع . وقد سمى خطته هذه " التربية المتكاملة " لاحتوائها كل من الجوانب النظرية والعملية الضرورية للتنمية الكاملة لقدرات وإمكانات الفرد . ولئن كان الحضور الإلزامي ضرورياً فهو في المراحل الأولى من تربية الطالب أما بعد ذلك فالدخول إلى التعليم أو الخروج منه أمر اختياري **(Chappell , 1978 : 361)** .

٤. بيير جوزيف برودون (١٨٠٩ – ١٨٦٥) وهو مفكر اجتماعي فرنسي مؤسس للفوضوية الحديثة **(Rosenbaum et al , 1993 : 1002)** . تأتي آراء (برودون) في التربية أقرب إلى آراء (باكونين) في مسألة دمج النظري بالعملي . ويدعم (برودون) لا مركزية كاملة للتمدرس إذ يرى أن على المجتمعات الصغيرة وروابط العمال والكوميونات الزراعية بحسب اجتهاده الخاص أن تختار المعلم الذي يستطيع أن يقدم خدمة محددة مطابقة لرغبات واحتياجات المجتمع . وينبغي ألا يكون المعلم حاصلا على الشهادة من الدولة وأن يكون قد علم نفسه بنفسه . ويحدد (برودون) العلاقة بين المجتمع والمعلم من خلال عقد حر تنافسي **(Chappell , 1978 : 362)** .

٥. بيتر أليكسيفيتش كروبوتكين (١٨٤٢ – ١٩٢١) وهو فوضوي روسي ولد أميراً من أسرة غنية . قاده اهتمامه بحالة الفلاحين إلى النزول عن الإمارة ودخول السجن

في كل من روسيا وفرنسا (غربال ١٩٨٧ : ١٤٥٥) . كان عالما فيزيائيا يقول بأن الكون ليس إلا مادة في تطور دائم وحر : هناك فوضى في العوالم والفوضى في التطور هي قانون الأشياء : إنها ذاتيتها بالذات (توشار ١٩٨٧ : ٥٥٩) . دعا بحماسة إلى تربية كاملة تدمج بين المعرفة الدقيقة للعلم والمهارات اليدوية ووقف ضد أي محاولات لإنشاء مدارس للتعليم التقني ؛ لأنها تعمل على الحفاظ على التقسيم بين العمل الذهني والعمل اليدوي . ولقد أكد على الاكتشاف الذاتي في دراسة العلوم وكان على قناعة بأن الطريقة التربوية لدمج الخبرة العملية بالبصيرة النظرية ستيسر وتعجل عملية التعلم . وكانت رؤيته للتمدرس العام أنه ينبغي أن يكون حراً ومجانيا غير إلزامي وغير محدد بالمنهج . وكان يرى أن يتم التعاطي مع التربية من خلال التعاونيات والروابط التي ستغدو وحدات اجتماعية عقب إلغاء الدولة **(Chappell , 1978 : 363)** .

٦. فرانسيسكو فيرير (١٨٥٩ – ١٩٠٩) وهو فوضوي إسباني تورط في تمرد جمهوري شعبي ضد النظام القهري الحاكم في بلاده أعدم عام ١٩٠٩ بصوره مفاجئة ثم أُعلن أنه غير مذنب . هو المسؤول عن بدء ما يعـــرف بـ (المدرسة الحديثة) التي صارت أنموذجا أوليا يحتذى لكثير من المدارس الحرة المتعاقبة وكانت أفكاره النظرية بذوراً لكثير من المقاربات البيداجوجية في التدريس اليوم . وقد كان راسخ العزم والثبات في تعاطيه مع فكرة الحرية في المدارس إلى مستوى مختلف كما كان يعتقد في ضرورة إزالة أي تأثير للتدريس التعسفي عن الطلبة . وقد آمن أيضا بأن إيجاد البيئة التعلمية المثالية للطالب يستوجب إزالة المكافآت والعقوبات لأنها " جزرات " ذاتية تستخدم في نهاية الأمر لتحكم في أفكار وسلوكيات الأفراد . ولم يكن من داع لوجود المستويات في التعليم ؛ لأن الهدف من التربية كان يتحدد من قبل الطالب الفرد فقط بما يعني أن فرداً آخر أي المعلم التسلطي لا يستطيع تقرير ما إذا كان ذلك الطالب قد تعلم أو لم يتعلم شيئا ما . كما آمن (فيرير) بأنه لكي تكون عملية التعلم مجهوداً فرديا كاملا فإنه ينبغي تحريرها من كل ما يأتيها من الخارج من الإرغام والتحكم والتقويم الذاتي وتحديد المســتوى **(Spring , 1999 : 48 – 49)** .

٧. ليون (تولستوي) (١٨٢٨ – ١٩١٠) أُورِدَ (تولستوي) هنا رغم أن مساحة كبيرة في البحث الحالي قد خصصت له باعتبار أن البحث حول التربية البديلة عنده مع

كل من (طاغور) وطه حسين لأن (تولستوي) هو أحد الفوضويين غير أن فوضويته " بصورة أولى أخلاقية تؤرقها الخطيئة وترغب بالعودة عن طريق الخشوع إلى قانون المسيح وقد توصل عن طريقها تقريبا بعد دوران إلى إدانة العمل الإداري للإنسان وإلى رفض القوانين وإلى الاستسلام لوجد صوفي " (توشار ١٩٨٧ : ٥٥٨) . وقد لزمت الإشارة إلى فوضوية (تولستوي) ؛ لأنها مختلفة عن الفوضويات :الإباحية والقتل والمشاعية البشعة والعدمية والإرهابية علاوة على فوضوية العقيدة الوضعية لباكونين ولكروبوتكين . ولا ينسى أيضاً أن (تولستوي) من بين قليل من يأتي ذكرهم هنا في هذا المسار هو صاحب تطبيق عملي للتربية البديلة .

٨. إيما جولدمان (١٨٦٩ – ١٩٤٠) فوضوية روسية المولد وعملت في الولايات المتحدة الأميركية من عـــام (١٨٩٠ – ١٩١٧) . سجنت عدة مرات لإثارتها للاضطرابات ومناصرتها لتحديد النسل واعتراضها على الخدمة العسكرية . نفيت عن البلاد مؤقتا ثم استقرت في انجلترا وكندا . كانت ناشطة في الحرب الأهلية الاسبانية عام ١٩٣٦ **(Resenbaum et al , 1993 : 515 – 516)** .أضحت (جولد مان) معروفة كقائدة في حركة المدرسة الحرة في الولايات المتحدة الأمريكية في أوائل القرن العشرين . وقد ركزت على الإلقاء ومحتوى المنهج وكانت بارعة بصفة خاصة في التساؤل حول ما كان يدرس وقد اعتقدت أن الأكثر أهمية هو تغيير طريقة إلقاء مادة التاريخ للطلبة ؛ لأنها طريقة تقليدية لتدريس التاريخ المتمركز حول العرف بوصفه غاية من الغايات وشكلا من أشكال الاستبعاد . وقد آمنت (جولد مان) أن خطة عمل التربية الحكومية هي في استخدام مؤسسة التربية كأداة غسل دماغ من أجل إخضاع وقهر الجماهير لتكون سلبية ومطواعة **(Spring , 1999 : 48 – 49)**

نياً: سار بوي – جوجي:

يرى ممثلو هذا المسار – بصفة عامة – أنه ينبغي فهم التربية بأنها فن تهذيب الجوانب الأخلاقية والوجدانية والجسمية والنفسية والروحية والذهنية والبيئية **(Miller , Wapedea)** . كما يرى كثير من هؤلاء أنهم يقفون خارج الصراع الأيديولوجي والسياسي وأنهم يعالجون مسائل تربوية علمية بحتة بل وينادي بعضهم بأن يكون التعليم والفكر التربوي مجرداً من التوجيه الأيديولوجي ؛ لأن القضية التربوية الأساسية هي تربية الإنسان الفرد الحر لكي يستمتع بحياته وبما

يوفره له المجتمع وإعداد هذا الفرد لكي يمارس عملا متخصصا (نوفل ١٩٨٥ : ٢٢) . وليس بالضرورة أن يكون ما يدعيه هؤلاء صحيحا برمته إلا إنهم يختلفون بالفعل عن أصحاب المسار الفوضوي – السياسي المشار إليه أعلاه ؛ لأن المنحى السياسي لدى هؤلاء التربويين غير بارز من ناحية ؛ ولأن التخصص التربوي هو الغالب لديهم من ناحية أخرى .

وعلى الرغم من أن جميع ممثلي المسار التربوي – البيداجوجي في المقام الأول معنيون بالشأن التربوي إلا أن هناك اختلافات، فيما بينهم وبخاصة لدى بعض الترانسدنتاليين (أصحاب الفلسفة المتعالية) الذين كان اهتمام بعضهم بالشأن الفلسفي العام ولم يكن الاهتمام التربوي إلا في إطاره . ويضم هذا المسار أربع فئات : الإنسانيون والترانسدنتاليون والتقدميون والرواد التربويون في البدائل التربوية . وسيقتصر العرض على نماذج من كل فئة ولن يشمل كامل أفرادها بالضرورة .

١. الإنسانيون : **(Humanitarian)** أو الخيرون : المحبون للخير العام والإصلاح الاجتماعي . ويمثل هؤلاء هنا ((بستالونزي)) (١٧٤٦ – ١٨٢٧) المربي السويسري المتأثر بمواطنه روسو والمؤثر بطريقة أو أخرى في (تولستوي) . اعتقد (بستالوتزي) أنه يجب معاملة الأطفال معاملة إنسانية وأن تقوم تربيتهم وفقا لحاجاتهم وأن يكون التعليم عن طريق الحواس . وقد سببت فكرته عن الميول التي توفر الدافعية للتعلم سخطا شديداً لدى الناس في عصره . وضع (بستالوتزي) أفكاره للتجريب في خمس مدارس في سويسرا كانت أشهرها مدرسة (نيوهوف) التي كانت ملجأ . ضمت مدارسه الأطفال الفقراء الذين فقدوا آباءهم في الحروب . ولقد قيل عنه : " لقد عاش مثل الشحاذين ليتعلم كيف يوفر للشحاذين (أطفال الملاجئ) فرص العيش مثل بقية البشر " (رتشى ١٩٧٩ : ٣٣٢- ٣٣٣) .

٢. الترانسدنتاليون : قبل عرض أبرز إسهامات هذا التيار في التربية البديلة لا بد من التعريف به **(Transcendent)** تعني المتعالي : ما يوجد وراء التجربة وبالتالي فلا يمكن معرفته . ويستخدم اللفظ في معنى أكثر تداولا للدلالة على المتعالي : أي ما هو " خارج عن هذا العالم " (ميد ١٩٨٦ : ٤٣٦ – ٤٣٧) . والترانسدنتالية : حركة مثالية في الفلسفة والأدب ازدهرت في القرن التاسع عشر في الولايات المتحدة الأمريكية ومن ضمن ما تأثرت به الفلسفات الصوفية الشرقية وكان لها تأثير معتد به في الأدب والسياسة **(Rosenbaum et al , 193 : 1223)** .

وفي مجال التربية البديلة لا يمكن التغاضي عن (مدرسة المعبد) في (بوسطن) في الولايات المتحدة التي أنشأها الترانسدنتالي (برونسون ألكوت ١٧٩٩ – ١٨٨٨) مع ابنته . وقد كانت مدرسته هذه أنموذجاً تاريخياً بارزاً للتربية البديلة . وقد رفض (ألكوت) طرائق التدريس القائمة على التذكر والحفظ في ذلك العصر وشجع طريقة الحوار السقراطي مع تركيز عميق على الجانبين الروحي والأخلاقي . أما (الترانسد نتاليان) : (رالف والد إميرسون ١٨٠٣ – ١٨٨٢) الفيلسوف والشاعر الأميركي و (هنري ديفيد ثورو ١٨١٧ – ١٨٦٢) الكاتب والفيلسوف الأميركي أيضا فإنهما وإن لم يكن لهما تجارب تربوية مثل تجربة (ألكوت) قد اعترضا على المدارس العامة الحكومية وعلى السعي باتجاه مركزيتها في المجتمع الأميركي من قبل المربي الشهير (هوراس مان ١٧٩٦ – ١٨٥٩) **(Miller)** . ولا ينسى في هذا المقام تأثر (تولستوي) بـ (ثورو) فيما يتعلق بالحقوق المدنية .التقدميون : ينبغي الأخذ في الحسبان عند ذكر " التقدمية " أنها لا تعني " التغيير " فحسب بل تعني " التطوير " أي " التغيير " إلى الأحسن **(Lloyd , 1983 : 93)** . والتقدميون يركزون على الطفل تأكيدا على الحاجة إلى ضرورة المعرفة حوله وطريقة نموه وتطوره إذا ما كان المراد تعليمه بفعالية . ولهذا كان توجيه الانتباه من قبل التقدميين إلى المراحل المبكرة من التعليم بما في ذلك مرحلة الحضانة . أما الأطفال الأكبر سناً فينبغي أن ينظر إلى تعلمهم وتعليمهم من منظور تعاوني واستقصائي بحثي . وفيما يتعلق بالمناهج المناسبة مع هذا التوجه فهي تلك المناهج التي تكون أقل ارتباطا بالموارد الأكاديمية وتلبي أو تراعي رغبات ومطالب مختلف الآراء والأذواق الفنية والعاطفية علاوة على النمو المعرفي . أما طرائق التدريس فقد كانت لا رسمية ومبنية على المعرفة الخاصة بالطفل تستخدم اهتماماته وتسمح له أن يكتشف الأشياء بنفسه في بيئة منظمة . وطرق التدريس الجيدة هي تلك التي توائم الأفراد وتعكس اهتماما باتجاهات الطفل كطفل وكفرد . وينظر التقدميون إلى التربية كشيء مستقل فيما يتعلق بوجودها لمنفعة المتعلم وليست لأي غرض خارجي آخر ولجميع الأطفال الحق في الانتفاع بها . وبالنسبة لوظيفة المعلم فإن الأمر لا يتوقف عند عقلية متسمة بالمثالية والتفاؤل في الاهتمام بالطفل ولكن أيضا بإدراك للعلاقة والارتباط بين قدرة الطفل على الإفادة من التربية وخدماتها العامة . وهناك التزام بمبدأ المساواة يؤدي إلى رفض التفريق بين فئات المجتمع المختلفة في تقديم الخدمة التربوية **(Langford , 1985 : 48)** .

هذه هي الواجهة التي يعمل في إطارها التقدميون والتربية التقدمية على وجه العموم . والتربية التقدمية وإن ازدهرت في أواخر القرن التاسع عشر فإن إرهاصاتها الأولى قد بدأت مع (روسو) . ومن أهم ممثلي " التقدميين " في السياق الحالي للتربية البديلة كل من : (فرنسيس باركر) و (جون ديوي) .

١. فرنسيس باركر (١٨٣٧ – ١٩٠٢) هو مرب أميركي من أتباع (فروبل) ورائد من رواد " التربية التقدمية " في الولايات المتحدة الأميركية . دافع عن قيمة العمل الميداني في تدريس الجغرافيا والتاريخ الطبيعي وعمل على إنجاح الطرائق اللارسمية في المدارس وساعد في التأسيس لما سمي بطرائق مدارس (كوينسي) في ولاية (ماساشوسيتس) الأميركية التي تتضمن استخدام التجربة المحسوسة والجهد لدمج المواد التعليمية ومحاولة تقديم تعليمٍ عامٍ واسعٍ يتجاوز المهارات الثلاث (القراءة والكتابة والحساب) **(Rowntree , 1981 : 209 , 239)** .

٢. جون ديوي (١٨٥٩ – ١٩٥٢) وهو فيلسوف وتربوي أميركي من أبرز أعلام الفلسفة البراجماتية التي ترى في المنفعة العملية للمعارف مصدراً لها ومعياراً رئيسا لصحتها منطلقة من أن " وجود الشيء يعني كونه نافعاً " وكذلك صحته (دار التقدم ١٩٨٦ : ٥٦٧ ٨٦ – ٨٧) . أنشأ (ديوي) مع زوجته عند مطلع القرن العشرين مدرستهما التجريبية الخاصة في ولاية شيكاغو . ومع أن المدرسة لم تبق طويلاً إلا أنها كانت محاولة لوضع النظريات في إطار الممارسة حيث أطلقت حرية التجريب التربوي وتم التوصل إلى طرائق جديدة في التدريس . وفي الواقع تعتبر أعمال (ديوي) نموذجاً رائعاً لنوع النظرية التي نادى بها وهي أن الآراء الابتكارية لا تظهر من فراغ وليست سحرية ولكنها فروض توضع على أساس من التفكير الناقد وإعادة تكوين للخبرة السابقة على أساس من الابتكار . وقد عرف (ديوي) التربية بأنها إعادة ترتيب أو تنظيم الخبرة التي تضيف إلى معناها وتزيد من مقدار تحكمنا في الخبرات التالية . وفي نظر (ديوي) يعد المتعلم أهم عامل في العملية التربوية وليست المادة التعليمية مما يجعل الأنشطة وخبرات المتعلم محور الاهتمام بدلاً

من الكتب واللفظية ويعد المعلم موجها للتعلم وليس دائرة معارف متنقلة . وكيفما كان الأمر فإن تأثير (ديوي) على ممارسات المعلمين هائلة وإن لم يتم الوعي بها (روتشي ١٩٧٩ : ٣٣٦ – ٣٣٧ و **Murnaghan , 2009 : 19**) .

٣. ماريا منتسوري (١٨٧٠ – ١٩٥٢) هي طبيبة ومربية وقد كانت أول امرأة تحوز درجة دكتوراه طبية في ايطاليا عام (١٨٩٤) ثم أضحت معترفا بها على مستوى دولي كرائدة في التربية التقدمية للطفل إذ قامت بتقديم أول مشروع رائد وهو (بيوت الأطفال) . طورت نظاما لتدريس طفل ما قبل المدرسة (٣ – ٦) سنوات وسمي هذا النظام بـ (طريقة منتسوري) استنبطت فيه مدى واسعا من البيئة والأدوات والمستلزمات المرتكزة على التجربة الحسية والنشاط الجسدي بأدوات تعلم متدرجة في الصعوبة لتتناسب مع ذكاء ومهارات الأطفال ولتمكينهم من التعلم بأنفسهم . وأهم مبادئ طريقة منتسورى العامة : مبدأ الحرية والجو المدرسي الغني بالوسائل التربوية الشيقة واللعب والفروق الفردية ودراسة الأطفال والاستقلالية وتربية الحواس والانطلاق من الجزء إلى الكل . كان لطريقتها تأثير كبير ولا يزال هناك عدد كبير من المدارس يستخدم هذه الطريقة ويشجع المبادرة الفردية (**Rowntree , 1981 : 181 , Rosenbaum et al , 1993 : 832** وشربل ١٩٩١ : ٢٣١ ٢٣٣ – ٢٣٥) .

٤. رودولف ستينر (١٨٦١ – ١٩٢٥) وهو فيلسوف نمساوي طور معتقدا صوفيا يسمى (الانثربوصوفيا) أي التأمل الفلسفي وهو محاولة لاستعادة الحقائق الروحية المجهولة من قبل الإنسان الحديث . كما طور نظرية تعليمية للاقتداء بها . وأسلوب (ستينر) (أو طريقة والدورف كما يطلق عليها أحيانا بعد إنشاء مدرستـــه في (شتوت جارت) في ألمانيا) يتبعه الآن عدد من المعاهد التعليمية في المملكة المتحدة وأوربا وفي الولايات المتحدة الأميركية . ويقوم أسلوب (ستينر) على أساس التعليم المختلط وتدريس القدرات المتنوعة مع إعطاء اهتمام أكثر بتطوير الشعور والقيم بالنسبة للتطور الفكري . ويتم تأجيل التخصص ما أمكن ويتلقى كل طفل تعليماً موسعاً في الآداب

والعلوم (وغالباً ما يقترب تدريجياً على الأقل في السنين المبكرة من خلال القصص وحكايات الجن والأساطير والعمل الأدبي) . وفي السنوات الأخيرة يتم إعداد التلاميذ للامتحانات العامة والالتحاق بالتعليم العالي (الدبوس ٢٠٠٣ : ٩٦٨) .

لثاً: سار بكالي – درسي:

يمكن تسمية هذا المسار بأكثر من تسمية غير هذه مثل : المسار النقدي – التحريري ومسار النقد الاجتماعي التربوي ومسار التعلم الفوضوي وجميعها تسميات دالة من نحو أو آخر . وتأتي مشروعية هذه التسميات من تنوع الأفكار التي يحملها ذوو هذا المسار وتداخلها وتقاربها بل وفي بعض الأحيان تباعدها . على أن ما يجمع هؤلاء المفكرين ويلملم شتات أفكارهم هو راديكاليتهم الصارمة ونزوعهم إلى تبديل الأوضاع التربوية السائدة وإن بدرجات متفاوتة .

تبدو وجهة النظر الراديكالية التربوية التي يتسلح بها ممثلو هذا المسار أكثر حدة وبروزاً في المجال السياسي عما سبقها من وجهات نظر . فهناك رفض لأي تمييز حاد بين الأطفال والكبار إذ يعد الأطفال مستقلين وعليهم تحمل مسؤولية تعلمهم الخاص بهم وإعطائهم إياها على الأقل بدلاً من فرض التعلم عليهم بالقوة . ونتيجة لهذا فهناك رفض لأي منهج ثابت لصالح التنوع والاختيار . وعلى الفرد أن يتخذ طريقهُ الخاص به في العالم بدلاً من فرضه عليه من خلال البيروقراطية الاغترابية . كما أن هناك رفضا أكثر للمدرسة كمؤسسة ذات حشد من المهنيين المدربين المستخدمين لطرائق تدريب اكتسبوها في أثناء تدريب خاص . وليست سلطة المعلم ودوره القهري هما المرفوضان فقط ولكن اتجاهات الرعاية والصداقة التي يبديها المعلم التقدمي مرفوضة أيضا وقد يشار إليها باعتبارها " عاطفة مفرطة " أو " تلاعبا مستترا " . وينبغي أن تكون موصولة بما يكتسبه الشخص لنفسه وفقا لاحتياجاته في الوقت الحاضـــر) **Langford , 1985 : 49)** .

وبقدر من التجاوز بل وربما التعسف إن جاز القول يمكن تصنيف ممثلي المسار الراديكالي – اللامدرسي إلى تصنيفات متعددة . وأهم التصنيفات التي تظهر في الأدبيات التربوية هنا أو هناك : اللامدرسيون والتحريريون وشبه اللامدرسيين .

١. اللامدرسيون : " اللامدرسيه " أو " اللاتمدرس " شعار لحركة تعارض التعليم المنظم غير المؤثر وغير الديمقراطي باهظ التكاليف والممكن استبداله بالتعليم المستقل والتعاوني في المجتمع وذلك باستخدام المكتبات ومعلمي الدروس الخصوصية الذين هم ليسوا بالضرورة مدرسين متدربين وقد نشأ المصطلح والفكرة في كتاب (إيفان إليتش " المجتمع اللامدرسي ") **(Rowntree , 1981 : 65)** . وهي أيضا عملية تحرر وثورة اجتماعية تهدف إلى تحرير الإنسان من سيطرة المدرسة وغيرها من المؤسسات الاجتماعية (قمر ٢٠٠٣ : ٢١٢) ومن ممثليها : (بول جود مان) و (إيفان إليتش) .

١. بول جودمان (١٩١١ – ١٩٧٢) وهو ناقد اجتماعي أميركي تتلخص آراؤه في أن يتعلم الناس ما يريدونه خلال الحياة الواقعية وفي أن تعلم المهن والحرف يتم عن طريق ممارستها . أما المدارس في رأيه فإنها تعلم معرفة ميتة منفصلة عن الواقع وهي دافعة إلى الاغتراب . وليس من الواضح إذا ما كان (جود مان) يريد إلغاء المدرسة من المجتمع أم تحويل المجتمع إلى مدرسة كبيرة ولكنه لم يناد بإلغاء المدرسة صراحة . ومما يجعل (جود مان) في زمرة اللامدرسيين هو إيمانه العميق بالإنسان وضعف الثقة بالمؤسسات (نوفل ١٩٨٥ : ١٥٩ – ١٦٠ و **Friedenberg , 1999 : Passim**) .

٢. إيفان إليتش (١٩٢٦ – ٢٠٠٢) وهو مرب وناقد اجتماعي نمساوي وجه نقده إلى المجتمع الصناعي الغربي الحديث . ركز مشكلة الإنسان الحديث وبخاصة مشكلة الإنسان في الحضارة الغربية في النظام المدرسي ذلك أن المدرسة في نظره هي التي تعلم الإنسان كيف يخلط بين العملية ومحتواها وبين التدريس والتعليم وبين التقدم في الدرجات والتعليم وبين الدبلوما والكفاءة وأصبحت الخدمة نتيجة هذا الخلط في نظر الإنسان الحديث أهم من القيمة ذاتها (عوض ١٩٨٥ : ٩١) . ولتجاوز عيوب المدرسة يقترح **(Illich , 1971 : 103 – 150)** نظاما تربويا مثاليا يتضمن " بطاقات الائتمان التعليمية " ومراكز المهارات بالإضافة إلى المفهوم المركزي : " شبكات التعلم " . ويهدف هذا النظام التربوي البديل إلى : إتاحة الفرصة للتعلم لكل من يريد أن يتعلم شيئا في أي وقت من الأوقات وتمكين كل من يعرف شيئا ويريد

تعليمه لغيره من ذلك وإفساح المجال لكل من يريد طرح قضية عامة على الجماهير أن يطرحها . ويهدف نظام " شبكة التعلم " هذا إلى تعزيز حرية الفرد في التعبير باستخدام المجتمع كفصل دراسي . وسيكون هناك مراجع متاحة للمواد التربوية في المعامل والمسارح والمطارات والمكتبات ... الخ وتبادل للمهارات سيسمح للناس بعرض مهاراتهم كي يتمكن الطلبة ذوو الاستعدادات من الاحتكاك والتواصل معهم وهناك لقاء للأقران سيمكن من إيصال اهتمامات ورغبات الفرد في إيجاد زملاء له ولن يستغني عن بعض المربين المحترمين الذين سيساعدون الآباء والمعلمين .

ومع أن كلاً من : (جود مان) و (إليتش) لا مدرسيان إلا إن هناك فرقاً بين " لا مدرسية معتدلة " تعني عدم الاعتماد على المؤسسات التربوية النظامية فقط في القيام بوظائفها الأساسية يمثلها جودمان و " لا مدرسية متطرفة " تنادي بإلغاء هذه المؤسسات النظامية لكي يصبح المجتمع هو المدرسة الكبرى يمثلها إليتش (قمر ٢٠٠٣ : ٢١٣) . ويتبين مما ســبق أن (إليتش) قد تابع وكرر نقد (جودمان) للتعليم الإلزامي العام ولكنه أضاف نكهة ثورية للامدرسية تمثلت في مناداته بتفكيك وهدم النظام التربوي الرسمي . كما يلاحظ في مجال المسارات أن فكرة دمج التربية بالحياة الواقعية هي مما اتفق فيه (ستيرنر) مع كل من (جود مان) و (إليتش) اللذين اتفقا بدورهمــا مع كل من : (باكونين) و (برودون) و (كروبوتكين) في فكرة دمج التربية بالحياة الواقعية وفكرة دمج التربية النظرية بالعملية مما يدل على شيء من النزوع الفوضوي لدى كل من : (جود مان) و (إليتش) رغم أنهما ناقدان اجتماعيان تربويان وليسا سياسيين بالمعنى الحرفي . وسيجد المدقق بعضا من أوجه الشبه بين جميع أصحاب المسار الفوضوي – السياسي واللامدرسيين مما يدل على نضج فكرة اللامدرسيه مؤخراً في سياق " التربية البديلة " .

٢. شبه اللامدرسيين : من أبرز ممثلي هذه الفئة (جون هولت ١٩٢٣ – ١٩٨٥) وهو ناقد اجتماعي أميركي يقول : " إن مدارس التعليم الإجباري (الإلزامي) العام لم تكن ولا كان مقصوداً بها مطلقا أن تكون مؤسسات إنسانية ومعظم أغراضها الأساسية ومهامها ورسالاتها غير إنسانية ! " (هولت ١٩٧٢ : ٣٣٨) . هذه هي وجهة نظر (هولت) في التعليم المدرسي وقد أضحى في خواتيم حياته مؤمنا تماما بضرورة إلغاء

المدارس من المجتمع إلا أن اللامدرسيين يرون أنه لا ينظر إلى أبعد من " الفصل الدراسي " ولا يعالج المشكلات البنيوية للعملية التعليمية ولا يتجاوز في كتاباته " الطفولة " التي لا تعد فكرة " لا مدرسية " (نوفل ١٩٨٥ : ١٦٠ –٦١) .

وفي معرض حديثه عن " المجتمع اللامدرسي " يقول (هولت) : إنه لا يعني به أنه " مجتمع خال من أي ترتيبات وموارد للتعلم فإيفان إليتش ... وإفريت ريمر ... وأنا ... ومعنا آخرون قد اقترحنا ما يجب أن تكون عليه هذه المواد والترتيبات ... [وفي المجتمع اللامدرسي] لن يجبر أحد على الذهاب إلى المدرسة لا بالقانون ولا بطريق التهديد بعدم التوظف أو الفقر أو التمييز أو الإبعاد من المجتمع ... حري أن يكون مجتمعاً يتمتع فيه كل شخص بأوسع خيار ممكن وأوفر حرية كي يتعلم ما يريد أن يتعلمه كائنا ما كان سواء في مدرسة أو بأي طريقة أخرى مختلفة عن ذلك تماماً " (هولت ١٩٧٢ : ٢٦٥ – ٢٦٦) وجدير بالذكر أن (هولت) قد قاد فكرة التعليم المدرسي داخل المنزل وقدم في رسالته للدكتوراه أكثر الطرق التي يراها مناسبة لتعليم الطفل الذي بلغ سن المدرسة داخل المنزل علاوة على تأسيسه مجلة للتعليم المدرسي داخل المنزل تصدر كل شهرين سماها " النمو دون المدرسة " (سميث وبشام ٢٠٠٤ : ٨٤) .

٣. التحريريون : يمثل هذا الاتجاه تربويان يُصَنّفُ أحدهما وهو (نيل) في أكثر من اتجاه أما ثانيهما فهـــو (فريري) ولا غبار على أنه ممثل اتجاه التحرر أو التربية التحريرية أو التحررية بامتياز .

١. (الكسندر سوذر لند نيل ١٨٨٣ – ١٩٧٣) عالم تربية اسكتلندي ورائد في التربية التقدمية . أسس مدرسته الشهيرة (سمرهيل) في (سافولك) بانجلترا . وقد تأثرت طريقة تدريسه بشكل كبير بمفاهيم التحليل النفسي كما يمكن استشفاف تأثير (هومرلين) في ممارسته من خلال توقع قيام التلاميذ بوضع القواعد الخاصة بهم (الدبوس ٢٠٠٣ : ٦٢٢) . ومع أن تحررية (نيل) نزوة عند (سافونج ١٩٩٥ : ١٣٥) إلا أن كلاً من **(Bowen & Hobson , 1974 : 15 , 310)** عَدّا ما أضافه (نيل) ذا مغزى للفكر التربوي بعامة وللتربية التقدمية بصفة خاصة وهذا ما أكدته **(Murnaghan , 2009 : 25)** إذ ترى أن كل من يعمل اليوم ومنذ ستينيات وسبعينيات القرن الماضي في

حقل التربية التقدمية يتكئ في عمله بطريقة شعورية أو لا شعورية على ما قدمه (نيل) مؤسس مدرسة (سمرهيل) .

٢. (باولو فريري ١٩٢١ – ١٩٩٧) مرب برازيلي تطورت أفكاره في تدريس القراءة والكتابة للفقراء الأميين في أميركا اللاتينية وفي الوقت نفسه وصل بهم للوعي بأنفسهم وبحالة مجتمعهم والطرق المعينة لتخطي هذا الحال وقد حسب ضمن مجموعات التربية المحذورة داخل أي مجتمع (الدبوس ٢٠٠٣ : ٣٢٦) . يطلق عليه (عمار ٢٠٠٦ : ١٧٩ – ٢٠٦) أوصافاً متعددة : فيلسوف تحرير الإنسان فيلسوف الأمل التربوي في تحرير الإنسان وأهم مفكر تربوي في العالم الثالث وفيلسوف التربية للتحرير والأمل . ويقول حامد عمار أيضا : (فريري ٢٠٠٧ : ١١) إن مما يلفت الانتباه أن أدبيات التربية منذ ترجمة كتابه الرائد (تربية المقهورين) الذي أنجزه الأستاذ الدكتور يوسف نور عوض لم تحظ بتقديم غيره إلى المشتغلين بالتربية والتعليم والتحول الاجتماعي إلا ما كان من عرض موجز ورصين من قبل الأستاذ الدكتور محمد نبيل نوفل في كتابه : دراسات في الفكر التربوي المعاصر . ولعل أحدث كتاب يترجم إلى العربية لباولو فريري هو : التعليم من أجل الوعي الناقد وقد قام بترجمته شيخ التربويين العرب : حامد عمار .

كانت تجربة (فريري) في التربية البديلة فذة بمعيارين : أولهما أنها كانت ناجحة في تعليم أعداد كبيرة من البالغين التامي الأمية أن يكتبوا ويقرأوا في أشهر قليلة وبتكلفة زهيدة وثانيهما أن هذه التجربة جاءت من العالم الثالث على خلاف كثير من تجارب التربية البديلة التي كان منشؤها ومسرحها أوروبا أو الولايات المتحدة . وقد لفتت هذه التجربة الأصيلة نظر بعض التربويين الغربيين وأوصوا بتبنيها . ومن أبرز من أشادوا بهذه التجربة (هولت ١٩٧٢ : ٣٠٤ – ٣٠٦) إذ يؤكد أن ما أسماه (فريري) ثقافة الصمت أو ثقافة الفقر العالمية الانتشار لم تكن سمة للقرويين في الجزء الشمالي من البرازيل حيث كانت تجربة (فريري) التربوية البديلة ولكنها أيضا ثقافة كثيرين من أبناء الطبقة الوسطى في الولايات المتحدة . ونجـاح (فريري) في " إيقاظ الوعي " في البرازيل يمكن تكراره في الولايات المتحدة . هذا من ناحية ومن ناحية أخرى يؤكد (هولت) أن مدارس (فريري) البديلة مختلفة عن المدارس المعهودة أو التقليدية وبذلك يكون (فريري) أقرب إلى " اللامدرسين " ؛ لأن مدارسه لم تكن إجبارية ولم تشترط ولا تعطي أي شهادات

دراسية ولا تغلق التلميذ داخل سلسلة من التعلم محددة سلفاً .

بعاً : كال يبية .يلة

وفي ختام هذا الجزء من البحث وبعد عرض مفصل إلى حد مالمفهوم التربية البديلة ومسارات تطورها في الفكر والتاريخ فمن الأحرى الإعلان عن أن التربية البديلة قد صارت واقعاً متجسداً في أشكال ومظاهر متعددة ممتدة على مساحات جغرافية شاسعة ولم تعد كما كانت حبيسة الرؤى والأفكار. ويجد المتتبع لأشكال التربية البديلة الكثير منها ولكن طبيعة البحث الحالي وحيزه لا تسمح بالإتيان عليها جميعها وما يلي هنا أمثلة لها فحسب .

١. **تيار .رسة** ويتضمن هذا الشكل اختيار الطلبة لمدارس عامة حكومية متباعدة تماماً في المحيط الذي يقطنونه بل واختيار فصول أو برامج أو مدارس شبه مستقلة في إطار المدارس الكبرى . وهذا الاختيار مفتوح لجميع الطلبة في مجتمعاتهم المحلية ولو أدى ذلك إلى وضع البعض في قوائم الانتظار . وفي هذا الشكل توجد " المدارس المرخصة " القائمة على المبادرات الخاصة والتمويل الحكومي و " المدارس الجاذبة " المتمتعة بإمكانيات خاصة أو التي تقدم مواد دراسية خاصة تجذب تلاميذ من منطقة جغرافية واسعة أكثر من مدارس أخرى غيرها في نفس البيئة وقد تكون بغرض تحسين التوازن الاجتماعي (الدبوس ٢٠٠٣ : ٥٣٩ **Wapedea**) .

.رسة .يلة وهي منشأة تربوية بمناهج وطرائق غير تقليدية يقوم النظام التربوي الرسمي بتشغيلها وإدارتها بتوجيهات فلسفية محددة مثل : الإعاقات والجنوح وقضايا الفصل بين مجموعات الطلبة **Wapedea)**

٢. **يبية ميبية** وهي نوع من المدارس الخاصة بالراشدين منتشرة في ألمانيا والبلدان الاسكندنافية (بدوي ١٩٨٠ (ب) : ٢٣١) . وتنتشر في الوقت الراهن في الولايات المتحدة مدعومة من قبل الرابطة الأميركية للتربية الشعبية **(Martin , 2000 : 7)** .

٣. **.رسة ستقلة** : وهذا الشكل من المدارس مستقل أو خاص ويتحلى بقدر من المرونة في اختيار أعضاء هيئة التدريس والاتجاهات التربوية الخاصة به . ومن أهم أنواع مدارس هذا الشكل :

١. مدارس (منتسورى) وتهدف إلى رعاية المواطنين ليكونوا ذوي قدرات ومسؤولية طوال حياتهم لا كمتعلمين فحسب ولكن كقادرين على مواجهة المشكلات وحلها . وترعى هذه المدارس في الولايات المتحدة (جمعية منتسورى الأميركية) وتوجد آلاف المدارس من هذا النوع **(Martin , 2000 : 11)** .

٢. مدارس والدروف (ستينر) وتهدف إلى رعاية الأطفال ليصبحوا أحرارا يتمتعون بالمسؤولية والنشاط وقادرين على إيجاد مجتمع السلم . وتوجد هذه المدارس في أوروبا والولايات المتحدة **(Martin , 2000 : 12)** .

٣. مدارس الأصدقاء (الكويكرز) وتشتهر بالاهتمام الزائد بتطوير شخصية الطفل

٤. (مقارنة بالتحصيل الدراسي) أكثر مما تقوم به المدارس الأخرى . وتوجد في الولايات المتحدة والمملكة المتحدة (الدبوس ٢٠٠٣ : ٣٢٩) .

وجدير بالذكر إن هذه الأنواع الثلاثة من المدارس البديلة شديدة التركيز على الجانب التقدمي والكلي في تربية الأشخاص وهي أقل صرامة في مناهجها وغالباً ما تأتي مناهجها من ديناميات وقيم ومعتقدات المجتمعات المحلية **(Lennox , 2009 : 50)** .

٥. المدارس الديمقراطية الحرة : تعود أصول هذه الحركة إلى حركة المدارس الفوضوية في إسبانيا التي نادى بها (فرانسيسكو فيرير) كما استلهمت أفكار التربويين الراديكاليين والنقاد الاجتماعيين (إيفان إليتش وجون هولت وبول جود مان والكسندر سوذرنيل وغيرهم) . تركز هذه الحركة ومدارسها على الحرية والديمقراطية وتتواجد في الولايات المتحدة واستراليا وبلجيكا والدانمارك وألمانيا وإسرائيل وهولندا **(Rudge , 2008 : 40 – 41)** .

٦. **ليم رسي خل نزل** : حركة في التربية البديلة تعد في الوقت الراهن أكبر حركات التربية البديلة تقريباً . بدأت هذه الحركة في سبعينيات القرن العشرين في الولايات المتحدة على يد التربوي الأميركي (جون هولت) حينما يئس من إمكانية إصلاح النظام التربوي القائم . تتنوع دوافع هذه الحركة من مالية الى دينية وتتنوع مناهجها وطرائق تدريسها بتنوع الأسر التي تتبناها **(Rudge , 2008 : 38 – 40)** .

٧. **أشكال أخرى** : توجد أشكال كثيرة للتربية البديلة وإن لم تدخل تحت التصنيفات السابقة إلا أنها مشهورة وعاملة ومتنوعة وأهمها :

٨. المدارس والفصول المفتوحة : ظهرت موازية للمدارس الديمقراطية الحرة وتشترك معها في قيم متشابهة إذ تقوم جميعها بدون مستويات دراسية أو فصول وغير متصلبة في تحديد مناهجها وبرامجها . إنها " فصول دراسية بدون حوائط " ويتفاعل الطلبة فيها من جميع الأعمار وفقاً لاهتماماتهم بدلاً من مستوياتهم الدراسية . وتنتشر هذه المدارس في الولايات المتحدة وبريطانيا وكندا والهند وغيرها **(Martin , 2000 : 11- 12 , Rudge , 2008 : 42)** .

٩. مدارس كريشنامورتى : وقد نَظَّر لها وأسسها (جيد كريشنامورتى ١٨٩٥ – ١٩٨٦) وهو مفكر ومعلم هندي . وتتميز هذه المدارس بلا منهجية مدخلها التربوي إذ المعلمون أحرار في طرائقهم وأفكارهم بما يتواءم مع أعمار واستعدادات وحاجات الطلبة . يوجد عدد من هذه المدارس في الولايات المتحدة وبريطانيا والهند والبرازيل والأرجنتين ونيوزلاند **(Rudge , 2008 : 45 – 47)** .

هذه هي أهم الأشكال العاملة للتربية البديلة وهناك أشكال أخرى كبيرة يطول المقام لحصرها . والأهم فيما يتعلق بالتربية البديلة أنها قد صارت تياراً تربوياً تعاظم مده مع مرور الأيام ولم يعد رغبات وأمنيات كما كان حينما بدأت الدعوات الحثيثة إليه .

بعد هذا العرض الضافي للتربية البديلة في التجربة التربوية الحديثة على مدى ما يقارب القرنين من الزمان يحق للمرء أن يتساءل سؤالين اثنين يمكن أن يكون أحدهما حول مبررات كبر حجم العرض مساحة وزمناً ويمكن أن يكون الآخر حول ما إذا لمشاهير الأدباء صلة بهذا العرض للتربية البديلة . وفيما يتصل بالسؤال الأول يمكن تبرير كبر حجم العرض بجدة موضوع التربية البديلة عالميا إذ لم يبدأ ظهوره في الأدبيات التربوية العالمية إلا في سبعينيات القرن الماضي وإن تزايد الاهتمام به مؤخراً ويتوقع أن يزداد الاهتمام به مستقبلا على كل حال رغم ندرة أدبياته عربياً مما يجعل الاحتياج إليه ملحا على الأقل في السياق التربوي العربي . أما ما يخص السؤال الثاني المتعلق بصلة العرض بمشاهير الأدب العالمي الحديث فيأتي تبريره من النزوع لدى جميع هؤلاء المشاهير إلى تربية أخرى مغايرة أو تربية بديلة كما بات المصطلح شائعاً في التربويات المعاصرة . وهنا يأتي سؤال ثالث مؤداه ما خصوصيات التربية البديلة لدى كل من : (تولستوي) و(طاغور) وطه

حسين ؟ ولا ينسى أن هذا هو السؤال الثالث في تساؤلات البحث الفرعية ويتولى الجزء التالي من البحث الإجابة عنه .

صيات يبية يلة ند اهير أدب المي ديث

لن تعني خصوصيات التربية البديلة لدى كل من مشاهير الأدب الثلاثة بالضرورة انتفاء العموميات فيها . ويكفي في عموميات هذه التربية البديلة عند كل منهم أنها تربية بديلة بحد ذاتها ناهيك عن التقائها في عمومياتها مع عموميات التربية البديلة في التجربة التربوية الحديثة التي سبق عرضها

لاً : صيات يبية يلة ند ستوي)

تتناثر خصوصيات التربية البديلة التي نزع إليها (تولستوي) وعمل جاهداً طوال حياته على إبرازها في مراحل متعددة من حياته من ناحية وفي عدد من المرجعيات التي تعرضت لحياته وعطاءاته الأدبية والفكرية والتربوية . ومن أهم المرجعيات التي تم استشفاف ملامح الصورة التي أراد (تولستوي) رسمها لتربيته البديلة والخصوصيات التي تميز بها (أيغوروف ١٩٩٥ : ٢٤٣ – ٢٤٥ و **Crosby , n.d : Passim** و **Simmons , n.d : Passim**) .

في غرفة واحدة ثم في ثلاث غرف في مبنى حجري من طابقين في بيته في ضيعة (ياسنايا بوليانا) في مقاطعة (كرابيفنا) التابعة لحكومة (تولا) افتتح (تولستوي) مدرسته المجانية تحت مسمى (ياسنايا بوليانا) في خريف عام ١٨٥٩ أو عام ١٨٦٠ على الأرجح وسط ريبة وعدم تصديق من قبل الفلاحين الذين كان يستهدف (تولستوي) أبناءهم بالتعليم . نقش على باب المدرسة عبارة : " ادخل وغادر بحرية " . وقيل : إن عدد تلاميذ المدرسة قد بلغ (٤٠) تلميذاً بينهم (٦) تلميذات تراوحت أعمارهم بين (٧ – ١٣ سنة) . وقيل : أيضا إن العدد بدأ بـ (٢٢) تلميذاً تملأ قلوبهم المهابة والخشية ثم إلى أكثر من ثلاثة أضعاف هذا العدد بعد خمسة أو ستة أسابيع من بدء الدراسة . توزع التلاميذ وفقا لأعمارهم ومؤهلاتهم ونتائجهم إلى ثلاث مجموعات : ابتدائية ومتوسطة وعليا ولم يوزعوا في أماكن جلوسهم بشكل صارم إذ كانوا يجلسون حيث يروق لهم . أما المعلمون فيقال : إنهم كانوا ثلاثة أو أربعة بالإضافة إلى (تولستوي) نفسه .

لم يكن الحضور في مدرسة (ياسنايا بوليانا) إلزاميا . وكان الدوام المدرسي يبدأ عند الساعة الثامنة صباحا حينما يقرع جرس صغير معلق على المدخل . وقد لا يأتي التلاميذ قبل مرور نصف ساعة على الأقل من بدء قرع الجرس . ولم يكن التلاميذ ليعاقبوا أو يعنفوا على تأخرهم هذا أو على

سلوكهم أو تقدمهم الضعيف في الدراسة ومع هذا وذاك فنادراً ما يكون هنا تلاميذ متغيبون عند بدء التمارين . يحضر التلاميذ وليس بمعيتهم شيء من كتب أو دفاتر أو ألواح . ولم تكن هناك دروس يعدها التلاميذ ولا أي التزامات عليهم لتذكُّر ما تعلموه في اليوم السابق . ولم يقلق راحة بال التلاميذ توقع الاختبارات والسرد والحفظ والتسميع لأي شيء . فقط كل ما على التلميذ إحضار نفسه وطبيعته الحساسة السريعة التأثر واليقين القوي بأن المدرسة مكانٌ لسعادته اليوم كما عهدها بالأمس وعلى التلميذ ألا يفكر في الفصل والدراسة قبل أن تبدأ الدراسة . وعلى أية حال فليس هناك أي محاولة لفرض النظام وعلى التلاميذ أن يتعلموا بأنفسهم كيف يحافظون عليه .

كان الدوام المدرسي على فترتين تنتهي أولاهما عند الظهيرة لتتيح للتلاميذ فرصة لتناول طعام الغداء من ناحية ولإزاحة العناء الذي لحق بهم جراء متابعة الدروس . وتبدأ الفترة الثانية عند الساعة الثالثة مساء وتمتد حتى السادسة . وفي الفترة الصباحية كان يتم تعليم القراءة الابتدائية والمتقدمة والإنشاء وفن الخط والنحو والتاريخ والرسم والموسيقى والرياضيات والعلوم الطبيعية والدين . أما الفترة المسائية فكانت للتجارب في العلوم الفيزيقية ولتعليم بعض دروس الغناء والقراءة والإنشاء . وجدير بالذكر أن تعليم الرياضيات والفيزياء والتاريخ وموضوعات أخرى لكبار التلاميذ كان يقوم بها (تولستوي) نفسه علاوة على سرده القصص مراراً وتكراراً لتعليم أسس العلوم . ولم تتبع المدرسة في كل ما تقدمه من دروس نظاماً متسقاً على وتيرة واحدة بل قد تطول الدروس وتقصر وتحذف وفقا لدرجة الميل والاهتمام التي يبديها التلاميذ .

وقد لا يكون بالإمكان وصف التدريس الذي كان جارياً تطبيقه في مدرسة (ياسنايا بوليانا) على أنه طريقة . لقد كان في الواقع ملكة طبيعية فذة أو موهبة وفنا يكون فيه الكمال والإتقان أمران بعيدا المنال ويكون فيه النمو والتطور باتجاه السير إلى مالا نهاية . ومع هذا يمكن تلخيص مبادئ وطرائق التدريس وقواعدها على نحو ما كان ينظر إليها القائمون على التدريس في تلك التجربة آنذاك وعلى رأسهم (تولستوي) :

١. دائما ما ينزع المعلم إلى اختيار طريقة تدريس أيسر له من غيرها .
٢. بقدر ما تكون طريقة التدريس يسيرة للمعلم فإنها بالمقابل تكون أقل إرضاء للتلميذ وضد مصلحته وراحته .
٣. تتحقق جودة التدريس بتحقيقها لرضا التلميذ وبهجته من ناحية وبعدم زيادتها للنظام والقسوة من ناحية أخرى .

٤. لتحقيق رضا التلميذ وبهجته لا بد من الأخذ في الحسبان مراعاة الفروق الفردية والاستعدادات الطبيعية لدى التلاميذ .

ينبغي أن يبدأ التلميذ تعليمه في مدرسة (ياسنايا بوليانا) بشيء ملموس ذي صلة بخبراته الخاصة في السياق العام الذي يتواجد فيه . وكان هذا مخالفا لما يجري في المدارس المعاصرة للمدرسة المذكورة حيث كانت الكتب المدرسية تبدأ بالأفكار العامة فيبدأ النحو على سبيل المثال بالصفات وتبدأ الهندسة بتعريف الفراغ والنقطة الرياضية ويبدأ التاريخ بالتقسيم إلى فترات وكل هذه البدايات بالأفكار العامة عصية على فهم التلاميذ . والواقع أن التلميذ سيكون قادراً على التعبير عن فكرته المتعلقة بشعوره عن الحب أو الكره وشرحها إذا ما سمع قصة لقاء النبي يوسف
(عليه السلام) بإخوته أو حول مشادة للتلميذ نفسه مع بعض رفاقه .

وقد كان (تولستوي) ورفاقه المعلمون في مدرسته يعلمون التاريخ للتلاميذ من الكتاب المقدس ومن العهد القديم بخاصة . وقد أمتع هذا التاريخ التلاميذ أكثر من أي شيء آخر بعكس تدرسيهم لتاريخ روسيا الذي لم يمتع التلاميذ بل ورفضوا الاستماع إليه . كان المعلم من هؤلاء يحكي القصة التاريخية للتلاميذ من ذاكرته ثم يسألهم أسئلة يجيبون عنها بطريقة جماعية . وإذا ما أحدثت الإجابة بالطريقة الجماعية قدراً كبيراً من الاضطراب والفوضى فإن المعلم يوجه أسئلته للتلاميذ فرادى فإن لم يتمكن التلميذ من الإجابة منفرداً فإن بقية زملائه لا يتوانون عن مساعدته . وتعبر هذه الطريقة في التدريس عن النمو التدريجي للخبرة وكان نجاحها ملحوظاً بدرجة كبيرة سواء مع ثلاثين تلميذاً أو خمسة تلاميذ فقط . ولم يكن المعلم ليسمح للضجيج أن يكون طاغيا بل يقوم بالتوجيه بقدر ما يجعل الضجيج ضرورياً لسيل دافق من الحيوية السعيدة والمنافسة البهيجة .

ويختار التلاميذ في هذه المدرسة موضوعاتهم الدراسية بأنفسهم سواء أكانت اختياراتهم هذه بعض الأحداث المحددة أو علاقاتهم بأشخاص معينين أو حكايات سمعوها . وكان التلاميذ يفضلون كتابة موضوعات الإنشاء على أي تمارين أخرى . وإذا ما سنحت للتلاميذ خارج المدرسة فرصة توافر الورق والقلم فإنهم يشرعون على الفور في كتابة القصص . وبسرعة مذهلة يتحول التلاميذ إلى نقاد بعد أن كانوا كتبة قصص وتثور الخلافات بينهم حينما تكون قصة زميل لهم طويلة أو مفككة أو حينما تحوي تكرارات كثيرة . وبهذا يكون التلاميذ قد امتلكوا أذواقا أدبية ونقدية خاصة بهم . وفي بعض الأحيان قد يرفض أحد التلاميذ قراءة مقالته معلنا بصراحة أن مقالة زميل له تفضل مقالته هو . وعلى الفور وحينما تقرأ المقالة على نحو مجهول يخمن التلاميذ بيسر

وسهولة من مؤلف تلك المقالة .

ومن وجهة نظر المنتسبين إلى مدرسة (ياسنايا بوليانا) وعلى رأسهم (تولستوي) أن كل ما على المعلم أن يعرفه هو ما الذي يعلمه ؟ وكيف يعلمه ؟ ولكي يكتشف المعلم أو يجد ما يعلم فإن عليه أن يذهب إلى الناس ويخالطهم والى التلاميذ وآبائهم ليتعرف عليهم . وما يطلبه الناس من أبنائهم هو أن يتعلموا كيف يقرأون ؟ وكيف يكتبون ؟ وكيف يحسبون ؟ وحتى إذا ما طلب الآباء شيئا أكثر من هذا فليس للمعلم الحق أن يعلمه . وانسجاماً مع عدم حق المعلم أن يعلم أكثر من القراءة والكتابة والحساب فإنه لا يحق له أن يقدم معاييره الشخصية وتقاليده الاجتماعية بغية تشكيل شخصيات التلاميذ وتحسين أخلاقهم بما يختلف مع ما قامت به الأسرة . وفيما يتعلق بكيفية التعليم فإن المعيار الوحيد للتربية هو : الحرية والطريقة الوحيدة هي : الخبرة .

ينبغي المحافظة على العلاقات الطبيعية بين المعلم والتلاميذ باستبعاد القوة والإكراه الذين قد يلجأ إليهما المعلم . وعلى المعلم تحديد مدى للحرية في الفصل الدراسي من خلال ما يمتلكه من معرفة علمية وقدرة إدارية وعليه أيضا أن يعامل التلاميذ ككائنات عاقلة معقولة . وعند هذا الحد من تحديد مدى الحرية وعقلنة المعاملة سيجد كل من المعلم والتلميذ أن النظام أمر جوهري لن يستنكف منه أحد وأن الحكم أو الإدارة الذاتية للفصل الدراسي أمر ضروري للحفاظ على هذا الفصل وهدوئه . وإذا كان التلاميذ مهتمين حقا بما يتم تعليمه وتعلمه ومنهمكين فيه فإن الفوضى نادراً ما قد تحدث وإن حدثت فإن التلاميذ المهتمين سيجبرون محدثي الفوضى على الانتباه .

نياً : صيات يبية يلة ند غور)

من المعلوم أن (طاغور) مثله مثل سابقه (تولستوي) لم يكن مكرساً كتاباته باتجاه رسم ملامح الصورة للتربية البديلة وخصوصياتها بطريقة مباشرة لأن لكل منهما مشاغله الأدبية . ولكن صورة ما للتربية البديلة وخصوصياتها يمكن رؤيتها لدى (طاغور) كما تراءت عند (تولستوي) ومن أهم المرجعيات التي أبرزت ملامح صورة التربية البديلة وخصوصياتها عند (طاغور) (جها ١٩٩٥ : ١٩١ – ٢٠٥ و **Dhar , 1996 : 87 97** و**Elmhirst , n.d : Passim** و **Jain , n.d : 36 - 43**) .

كانت الموارد المادية والطبيعية لمدرسة (أشرم) جد محدودة ولكن المحيط الطبيعي لـ (سنتنيكتان) كان مترامي الأطراف ومسترعياً للانتباه : هواء مفتوح وأنهار وقورة وسهول ممتدة من الشجيرات المتشابكة وحصى أحمر وأشجار نخيل وبساتين مَانجو . كان الأطفال أحراراً للتحرك حول هذا

المشهد كما يشاءون بطريقة تفوق حد التصديق : يتسلقون الأشجار ويسبحون في الأنهار ويجرون ويرقصون ويُنطّوُن في كل مكان في المحيط الواسع حول المدرسة . لا يلبس الأطفال الأحذية ولا الجوارب ولا الشباشب حتى لا يحرموا الحرية ولا يحرموا التعلم في السياق الذي زودتهم به الطبيعة فيعرفون الأرض بملامستها بصداقة وحميمية .

كانت هناك مرونة كبيرة بين الموضوعات الدراسية وطرائق تدريسها . وعلى سبيل المثال فيما يتعلق بعلم النبات فإن الأطفال يتعلمون من خلال تسلق الأشجار أين يجدوا موطئ قدم في جذع ساق وإلى أي حد يستطيعون أن يكونوا أحراراً في تعاملهم مع فروع الأشجار وكيف يأخذون الراحة أو يختفون مما يحسون به من أخطار داخل غابة الأشجار . وهكذا وبدلاً من اكتساب معرفة غير شخصية حول الأشجار والنباتات من خلال كتب دراسات العلوم المنفصلة عن بعضها بما تمد به حول " الكورفيل " و " الكاربون " فإن الأطفال يستخدمون خبرتهم الشخصية ليتحققوا من الوجود الحي للأشجار . وهنا يكون الدرس الأول المهم للأطفال كي يتعلموا بالارتجال ذلك أن التعلم لم يُفرض عليهم من خلال سلطات مستبدة والأحرى أن (سانتنيكتان) قد كانت عالمهم الخاص المليء بالحرية .

في الصباح الباكر ينهض الأطفال ويعدون أنفسهم ثم يشاركون بعضهم لمدة (١٥) دقيقة من التأمل يتأملون فيها المعاني الإلهية وينشدون الأشعار السنسكريتيه أو يبقون في حالة صمت يمارسون فيها قوة الضبط الذاتي . يلي ذلك الموضوعات التعليمية التي يتلقونها في الهواء الطلق متضمنة : الموسيقى ورسم الصور والأداء الدرامي وأنشطة معبرة عن الحياة . وعلى نحو وافٍ كانت تمارس الألعاب والرياضة من : كرة الطائرة وتنس الريشة وضروب المصارعة اليابانية . وينهمك الأطفال أيضا في أعمال متعددة مثل : الكنس وأعمال الأسرة وغسل الأواني وسحب الماء والطباخة والنسيج والبستنة . وتساعد هذه التمارين المبهجة الخاصة بالطاقات الإبداعية والإنشائية على بناء الشخصية وتمكين الأطفال من تحمل المسؤولية والتفكير بأنفسهم وتدبير الأشياء (بدلا من الشكوى الفارغة حول جوانب القصور) وبحركاتهم المستمرة يزيحون عنهم تراكمات من التلوث والخور .

وعلاوة على ما يقدم للأطفال من أغان ومسرحيات فإنهم يكتبون ويرتجلون أغنياتهم ومسرحياتهم الخاصة بهم . إن للأطفال ناديهم الأدبي ويقدمون عددا من المجلات المصورة . ولقد كان كل ما هو مكتوب أو منطوق أو مغنى باللغات الهندية المحلية . وفي إطار مناهضة السلطة المستبدة

كان للأطفال دورهم في إدارة المدرسة جنبا إلى جنب مع محكمتهم الخاصة وعندما يختارون مسؤولهم يتقيدون بقراراته وتعليماته ولا يستطيع أحد أن يفرض عليهم ما لا يرضونه . وهكذا فقد كان الأطفال أحرارا في المشاركة فيما يحبون وأحراراً أيضا في وضع جدولهم الخاص بالتعليم الذي يريدونه ويحضرون ما يحبون من الموضوعات وفي أي مستوى من المستويات يرون . ومثالا على ذلك فإن الطفل يستطيع بتلقائية كاملة دراسة المستوى الأول من الرياضيات والمستوى الخامس من اللغة المحلية والمستوى الثالث من اللغة الانجليزية . ولم تكن في المدرسة جوائز ولا منافسات ولا رتب ولا غيرة أو حسد ولا تعقيدات متعلقة بالتفوق والدونية . ومع أن الأطفال كانوا يعرفون تنوع مواهبهم وقدراتهم واختلافها فإنهم كانوا يحسون بالفخر والاعتزاز بنجاح أي منهم وينظرون إلى بعضهم البعض كجزء من كل أكبر .

كان على الأطفال أن يدرسوا جميع مهن القرويين وأن يعرفوا الاحتفالات والطقوس في جميع فصول السنة وعليهم أن يتعلموا التمييز بين الجوانب الأخلاقية والاقتصادية في قرى مختلفة . وكان التقصي والتوثيق للممارسات الدينية والاعتقاد في الأرواح والأشباح وما يتعلق بالطب والميلاد والزواج والموت أمرا ضرورياً وإلزامياً لما لذلك من أهمية في فهم الطلبة لكامل الحياة القبلية . وكان الطلبة يقومون أحياناً بالسفر ويعانون من صعوباته في القرى البعيدة لأن هذا يسمح لهم بملاحظة الناس المهمشين ومعاناتهم .

ومع أن المدرسة كانت تضم مجموعات دينية وإقليمية وطبقية فإن قليلاً جداً من التوترات والصراعات قد تظهر هنا أو هناك . لم يؤد التباين أو اللاتجانس بين الأفراد إلى مشكلة ملموسة ولم يتح للأفراد الدخول في مناقشة عقيدة أو إيمان بالتحديد ولم تستطع النزعات الانفصالية والانعزالية الصمود لمدة طويلة . لقد كانت المدرسة قائمة على مثل أعلى من الوحدة الروحية لكل الناس كأجزاء متنوعة لإنسانية واحدة .

وفيما يتصل بالعلاقة بين المعلمين والطلبة فإنهم جميعاً ومعاً يعيشون في أكواخ صغيرة بسيطة يعتنون بها ويديرون شؤونها . ولا يعني هذا أنهم مرتبطون برباط عائلي فحسب ولكن الفهم يذهب إلى أبعد من ذلك إذ إن الطلبة والمعلمين في مسارات متشابهة : تعلم مفتوح للجميع وتطور يومي معا باتجاه انعتاق وتحرر العقول نحو وعي اللامتناهي .

لم يكن هناك رسوم دراسية وبالأحرى فإن الطلبة كانوا أحرارا في سؤال معلميهم في أي وقت وكان المعلمون مستعدين بإعطاء اهتمام وانتباه خاصين إذا كان الطلبة يعانون في عملية التعلم . لقد

كان الطلبة أحراراً في النظر والسماع وإلقاء الأسئلة والمشاركة أحيانا في العملية التعلمية . وينبغي ألا يُغفل هنا أن عدداً من المعلمين كان من مناطق مختلفة من الهند ومن مناطق مختلفة من العالم أتوا إلى المدرسة ليشاركوا ويتعلموا من بعضهم ومع الطلبة . لقد كان التعليم ضمن هذه العلاقة تعليما عبر الأجيال .

ومن أمثلة ما يقوم به المعلمون في المدرسة ما قام به أحدهم حيث أتاح كل مكان ومساحة للطلبة ولم يحصرهم داخل الفصل الدراسي . وكان يثق ثقة كاملة بقدرات الطلبة على الفهم ويتحدث ويقرأ معهم وفقا لمستواه هو . وقد قام بهذا الصنيع ليؤكد أن عقول الأطفال تتفتح وأنهم ليسوا شياطين . لقد استخدم حياته وكلماته وتصرفاته الخاصة والبيئة الطبيعية كوسيط ليتعلم مع الأطفال .

كل ما مر من عرض كان لمدرسة (أشرم) التي سميت باسم جديد هو (باتابهاوان)

(منزل التعلم) غير أن المبادئ الرئيسة للمدرسة القديمة لم تتغير . وفي الواقع فإن مناخ التعلم الذي كان قد اخترق وتخلل كثيرا من الأماكن في (سانتنيكتان) ظل سائداً في (باتابهاوان) . وعلى سبيل المثال ومع أن الفن قد عم جميع أرجـــــاء (سانتينيكتان) فإن (كالابهافانا) (منزل الفن) لم يكن ليعنى ببساطة " كلية فنون " . إنه قد كان بالأحرى مجهودا لبث المفاهيم الجمالية في المجتمع ككل من خلال تشجيع الإبداع لدى الأطفال وتحفيزهم لتنمية مهاراتهم الكامنة وفقا لخطة في الموسيقى والدراما والرقص وجعلهم مستجيبين لبيئتهم بالحب والتعاطف .

وبالمثل استحضرت جامعة (فيسفابهاراتى) (معرفة العالم) شعار " كل العالم عش واحد " . كان هـدف (فيسفابهاراتى) الإقرار بأنها أفضل مثل أعلى للعصر الراهن وذلك بتقديمها تربية جديدة على أساس علاقات أوسع للإنسانية . إنها لم تكن لتعني أن تكون مثيلة أو شبيهة بالجامعات التقليدية للعصر الحاضر التي تتعدى خيراتها القليل بتقديمها لغة وعقلية غريبة عن الأعداد الغفيرة . بالأحرى لقد كان معناها أن تمكن الهند من التعرف الكامل على ذاتها – التعرف على الثروة الحقيقة المنتجة والمرعية في الحياة المتنوعة في الهند – لتجعل ذاتها معروفة للآخرين ولتلبي مسؤولياتها في تقاسم حكمتها مع بقية العالم . وكانت الجامعة أيضا تعبيراً عن تحطيم أنماط الاستبعاد – التسلح التعريفات الجمركية الباهظة وأنظمة الجوازات والدبلوماسيات والسياسات الوطنية – التي تسحق الناس وتوجد التشوهات في طبيعتهم الأخلاقية .

أما (سيكشا – ساترا) بمعنى (مكان للتربية) فقد كانت سيراً متقدماً باتجاه مرحلة تالية وتوسيعا لمجمل المعتقدات السابقة في التعلم والمعرفة والحرية والإبداع . لقد جاءت من خبرة عامين لمعهد

الإنشاء والتعمير الريفي في (سرينيكتيان) (منزل الجمال) ومن خبرات ٢١ عاما في (سانيتيكيتان) . وكما كان الحال في (باتا بهاوان) وفي مدرسة (أشرم) قبلها فإن الأطفال في (سيكشا - ساترا) يجدون مجالا للتوسع الذاتي ويمتلكون حرية كاملة للنمو . وفي كل الأنشطة كان هناك اعتراف بالحاجة إلى المحافظة على الذات بالإضافة إلى الواجبات والمسؤوليات وامتيازات عضوية العائلة والمواطنة . ولأجل هذا سارت الحرف المنزلية (الطبخ والصحة الشخصية والانضباط الذاتي والإدارة الجماعية) والحرف اليدوية (الفخاريات والنجارة والصباغة والخياطة) جنباً إلى جنب مع الاشتغال بالطبيعة وتعهدها والتفاعل مع الحياة والمعرفة في المجتمع المحلي وتحرير الخيال . كل هذه الأشياء كانت أجزاء طبيعية وعادية من خبرة (سيكشا – ساترا) .

وكما كان الحال في مدرسة (أشرم) و (باتابهاوان) أيضا فإن المعلمين في (سيكشا – ساترا) قد أخذوا مكانهم العادل في المتابعة الدائمة للطلبة والاستعداد الدائم لتشجيع الطلبة بالكلمة والنصيحة والاستعداد الدائم ليكونوا هم أنفسهم طلبة . وبكلمات أخرى يجعل المعلم الطبيعة تتخذ مسؤوليتها في عملية التعلم لأن لديه الإيمان الراسخ والقناعة الكاملة في قدرات الطفل ؛ ولذلك فإن المعلم يقف متفرجاً وملاحظاً الأخطاء بدون تدخل منه ويتيح الفرصة لكل من الخيال والانضباط أن ينمو عضويا داخل شخصية الطفل .

وكيفما كان الحال ومهما يكن من أمر فإن التربية البديلة التي كان ينشدها (طاغور) يمكن تلخيص مثلها العليا في قوله ((طاغور) ١٩٨٩ : ٩٠ – ٩١) :

حيث الفكر الذي لا يعرف الخوف
وحيث الرأس يرتفع شامخاً
وحيث المعرفة حرة
والعالم غير ممزق
داخل الجدران المألوفة الضيقة
وحيث تنبثق الكلمات من أعماق الحقيقة
وحيث الجهد المتواصل يمد ذراعيه نحو الكمال
وحيث نهر البلد الصافي
لا يظل طريقه في رمال صحراء

العادات البالية
وحيث تقود العقل إلى الأمام
نحو أفكار وأعمال تزداد رحابة على الدوام
في ذلك الجو من الحرية
اجعل بلدي ينهض
يا رب ...

لثاً: يصيات يبية يلة ند طه سين

من خلال الكتاب المخصص للتربية – بين كثير من مؤلفات طه حسين التي تناولت موضوعات أخرى تبرز اهتماماته الأدبية والفكرية – وهو : كتاب " مستقبل الثقافة في مصر " المنشور من قبل دار الكتاب اللبناني في بيروت في المجموعة الكاملة (المجلد التاسع تحت عنوان " علم التربية ") يمكن التعرف على التربية البديلة وخصوصياتها عند طه حسين . وقد تم الاعتماد على ما ورد في هذا الكتاب واقتباس الأفكار الرئيسة واستخدام ألفاظه في بعض الأوقات أو مجاراة أسلوبه .

يجب أن توكل كل شؤون التعليم – (الأولي والثانوي والعالي / الرسمي المدني الذي تنشؤه الدولة وتقوم عليه والأجنبي المستظل بالامتيازات الأجنبية غير الحافل بالدولة والحر الذي تنشؤه الجماعات والأفراد والديني الذي يقوم عليه الأزهر) – في مصر إلى الدولة وحدها ؛ لأنها الأقدر على وضع المناهج والبرامج وتنفيذها ومراقبتها وعلى أن تحوط الاستقلال الخارجي وإقرار النظام الديمقراطي من خلال تنشئة الطفل والفتى على حب الاستقلال والتضحية بالنفس في حياطته والذياد عنه . ومن حق الدولة أيضاً والحق عليها أن تكفل لأبناء الشعب القدر المشترك من التعليم القومي القائم على اللغة والتاريخ والجغرافيا والدين في كل فروع التعليم ومستوياته، بما يضمن تكوين العقلية الوطنية للاحتياجات الجديدة في تثبيت الديمقراطية وحياطة الاستقلال .

ويلزم الدولة نشر التعليم الأولي الإلزامي في جميع أرجاء البلاد لجملة من الأمور . فالتعليم الأولي ركن أساسي من أركان الحياة الديمقراطية والاجتماعية . وهو أيسر وسيلة في يد الفرد أن يعيش وفي

يد الدولة لتكوين الوحدة الوطنية وإشعار الأمة بحقها في الوجود المستقل الحر وبواجبها في الدفاع عن هذا الوجود . وهو أيضا ضروري لتمكين الأمة من البقاء والاستمرار . ولكي يكون التزام الدولة كاملاً واضحاً في الشأن التربوي فإنها مسؤولة عن حماية جسم الصبي من العلل والآفات كما هي مسؤولة عن عقله وقلبه وذلك حتى يتمكن من النمو المطرد ولا يكون عرضة لأي اضطراب أو فساد .

وإذا كانت مهمة التعليم الأولي أخطر من محو الأمية فإن الارتقاء به لن يتم بدون عناية بإعداد معلمه، مما يوجب العناية بهذا الإعداد وإصلاح مدارس الإعداد الأولية التي تقوم عليه . وفي مجال إعداد معلم التعليم الأولي لا بد من اشتراط الثانوية العامة أساساً للدخول إلى مدارس المعلمين الأولية . ويستحسن أيضا إضافة أصول التربية المتصلة بحياة الطفل وتنشئته إلى التعليم الجامعي ليكون متخرج التعليم الجامعي معلما في التعليم الأولي . وليس أمر الإعداد كل شيء في هذا الصدد بل إن المعلم إنسان كغيره من الناس له حقه المطلق في أن يعيش عيشة راضية إلى حد ما وأن يشغل مركزاً اجتماعياً مرموقاً ولن يكون هذا إلا بأجر معقول يتناسب مع جهد المعلم وحاجته أو واجباته وحقوقه . وما يصدق على المعلم الأولي يصدق على غيره من معلمي جميع أنواع التعليم فلا بد من الثقة بالمعلمين وتحسين صلتهم بتلاميذهم لتقوم على الحب والاحترام إذ المعلمون ليسوا أدوات تنفيذية فحسب سواء من جهة التلاميذ أو من جهة الفنيين والقائمين على السياسة التعليمية والمفتشين .

وليس إعداد المعلم الأولي هو وحده ما يجب الالتفات إليه والعناية به ولكن بناء المدارس الأولية وتأثيثها مما يتوجب مراجعة سياساته . وفي هذا الجانب لا ضرورة لأن تكون المدرسة الأولية في مبناها على الطراز الأوربي الحديث ولا ضير أن يكون المبنى وأثاثه متواضعاً ملائماً للبيئة المحلية ومستكملاً لقسط معقول من الشروط الصحية والنظافة . وينبغي الإفادة من الوفورات المالية في التوسع في بناء المدارس الأولية لنشر التعليم بين أبناء الشعب الجاهل من ناحية ولإعادة النظر في أمر التعليم الأولي كله : في مدارسه ومكاتبه ومناهجه وبرامجه وفي معلميه وما يحتاجون إليه من المدارس والمعاهد .

ولخطورة التعليم الأولي وأهميته، باعتباره إعدادا لكثرة الشعب للحياة من جهة وتحميل كثرة الشعب تراث الأجيال الماضية من جهة أخرى . فلا بد من مراعاة أمرين : الأمر الأول إيكال أمره إلى صفوة الأمة وخلاصة النابهين من علمائها وقادة الرأي فيها الذين تتسع عقولهم لا لفهم التطور

الوطني الخاص فحسب بل لفهم التطور العام الذي تخضع له الحضارة الإنسانية كلها . والأمر الثاني الوعي من قبل الدولة بأن هذا التعليم لا يكفي ولا يعفيها من تبعاته بتعهد متخرجيه حتى لا يرتدوا أميين . وقد ينضم بعضهم إلى التعليم العام وسيتولى هذا التعليم أمرهم غير أن البعض قد يتجه إلى التعليم الفني وهنا لا بد من مقدار من الثقافة يضاف إلى هذا التعليم أما البعض الذين تضطرهم الحياة إلى العمل فلا بد من ضمان دروس يسيرة مسائية يختلفون إليها بعد الفراغ من أعمالهم .

التعليم كله على اختلاف أنواعه وفروعه ليس ترفاً ولا متاعاً وإنما هو ضرورة من ضرورات الحياة في أي أمة متحضرة ويجب أن تكون أبوابه مفتوحة للناس على اختلاف منازلهم : ومن أيسر الأمور وأشدها ملاءمة لطبائع الأشياء في ظل الديمقراطية أن يرقى أفراد من أشد أبناء الشعب فقراً إلى حيث يصبحون من صفوة الأمة وقادتها ومدبري أمرها . وإذا كان التعليم الأولي ضرورة لعامة الشعب والتعليم الثانوي الفني المتوسط ضرورة لأوساط الناس والتعليم العالي الفني الخاص ضرورة لصفوة الأمة وخلاصتها ولقادة الشعب في فروع الحياة كلها على اختلافها وتباينها فيجب ألا يفهم من هذا أن القصد ترتيب الطبقات وإنما تفاوت الناس بكفاياتهم وحظوظهم من الثقافة والعلم والقدرة على الخدمة العامة .

وإذا كان التعليم الثانوي العام ليس إلزامياً كالتعليم الأولي فإن مجانيته للجميع حق لهم من جهة ومصلحةً للأمة من جهة أخرى بما يحقق من الديمقراطية . ولا يجوز حرمان الفقراء من التعليم الثانوي ؛ لأنهم فقراء ولا بد أن يباح للناس مثل غيره من أنواع التعليم كما يباح لهم ضوء الشمس وكما يباح لهم تنفس الهواء وكما يباح ماء النيل . ويتعزز تقرير حق المجانية في التعليم الثانوي العام والفني باستصدار قانوني (٩٠) لسنة ١٩٥٠ و (١٤٢) لسنة ١٩٥١ وذلك فيما عدا الطالب يعيد الدراسة مرتين بالمرحلة الثانوية أو من جاوز سنه ٢١ سنة .

وليس هناك من خطر في التوسع في التعليم العام والعالي . وعلاج البطالة لا يكون بإشاعة الجهل بين الناس أو الحد من نشر التعليم وإنما يكون بإصلاح النظام الاجتماعي نفسه وجعله قادرا على أن يتيح لأبناء الوطن جميعاً أن يعيشوا على أرض الوطن وأن يعيشوا من كدهم وجهدهم وعملهم لا أن يعيش بعضهم على حساب بعض . هذا من ناحية ومن ناحية أخرى وإضافة إلى إصلاح النظام الاجتماعي لعلاج البطالة التي يتوهم أنها ناجمة عن التوسع في التعليم ينبغي معالجة أزمة البطالة بتحقيق الصلة بين التعليم النظري والحياة العملية وبتنويع التعليم نفسه حتى لا يصب

المتعلمون جميعا في قالب واحد .

ومن الحق على الدولة الديمقراطية بعد إباحة التعليم العام للناس جميعا أن تنصح لهم وتراقب أبناءهم مراقبة دقيقة متصلة متنوعة في الجسم والعقل والقلب والخلق والاستعداد لأنواع الثقافة وألوان العلم . وبهذا تشارك الدولة – وهو حق عليها – المواطنين في تربية أبنائهم وتبذل لهم النصح والإرشاد بما يستبقي أحق الصبية بالتعليم العام وأصلحهم له وأقدرهم عليه . وهكذا تكون المدرسة معملا تجريبيا للتربية ويعود إلى كلمة التربية معناها الصحيح بالتوجيه والإرشاد التربوي الذي يغيب في كثير من الأحوال عن العمل التربوي .

ينبغي إصلاح التعليم إصلاحا من ثلاثة وجوه : أولها إنشاء المجلس الأعلى للتعليم بتمثيل فروع التعليم كلها والعالي منها وعناصر ليست من الوزارة ذات صلة بالتعليم من قريب أو بعيد . ومن اختصاص هذا المجلس الإشارة على الوزير في كل ما يقدم عليه من أمر خطير يمس التعليم . والوجه الثاني لإصلاح التعليم إعادة تنظيم مراقبات التعليم أو إداراته فلا يستقل المدير بأمر إدارته وإنما ينشأ له مجلس صغير تكون للمدير رئاسته . أما ثالث وجوه إصلاح التعليم فهو إصلاح التفتيش ؛ لأن المفتش مثقل بالواجبات بما يمنعه من أداء هذه الواجبات وبما يمنع عمله من أن يكون نافعا ومجديا .

الأصل في الامتحان أنه وسيلة لا غاية وأنه مقياس يعتمد عليه للانتقال بالتلميذ من طور إلى طور من أطوار التعليم وهو مستعد لهذا الانتقال استعداداً صحيحاً أو مقارباً . وعلى هذا فلا داعي للمبالغة في قيمة الامتحانات واعتبارها غاية بعد أن كانت وسيلة بما يستدعي حرص التلميذ على الغش . ويجب إلغاء امتحان النقل حينما لا تدعو إليه ضرورة ومنح الثقة للمعلم في تحديد مستوى الطلبة . أما الامتحانات العامة فيجب تيسيرها وتبسيطها وإذا ما ألغي امتحان النقل وتيسرت الامتحانات العامة ومنح المعلم ما هو أهل له من الثقة ومنح التلميذ ما هو في حاجة إليه من الراحة والفراغ كل ذلك سيعين على حل مشكلة أخرى هي : الإعراض عن القراءة الحرة السمحة التي لا تتقيد بمنهاج الدرس وبرنامجه ولا تقتصر على الكتب المقررة والمذكرات التي يمليها المعلمون . ولا سبيل إلى هذا إلا إذا هيئ المعلم والتلميذ لتجديد أنفسهما بهذه القراءة الحرة التي لا يتحملها البرنامج الدراسي ولا يفرضها القانون التعليمي وإلا إذا أُمدت مكتبات المدارس بالكتب ليقرأها المعلمون والتلاميذ . أما تقرير كتاب بعينه وطباعته وتوزيعه فخير منه وضع مناهج التعليم واضحة جلية بريئة ثم ترك الحرية للمؤلفين بما يطابق هذه المناهج والبرامج وتكوين لجان لدراسة المؤلفات

بعد طبعها وإعلان ما يصلح منها وما لا يصلح .

على الدولة أن تنظر إلى التعليم في عمومه على أنه غذاء للشعب لا يستطيع العيش بدونه . كما ينبغي غرس الإيمان بمهمة التعليم والشعور بخطره في نفوس المعلمين والمشرفين عليه ؛ لأن هذا التعليم هو الذي يعد الشباب للنهوض بأعباء حياتهم ويعد الطلبة للجامعة فضلا عن تحقيقه للوحدة الوطنية . وفي هذا النوع من التعليم يجب العناية بجغرافية البلاد وتاريخها والتعمق في أصول الرياضيات لأن هذا مشترك مع التعليم الأولي ولكنه في هذا التعليم أدق وأعمق . ويجب العناية باللغة العربية حتى يتم التمكن منها والرسوخ فيها قبل تقديم أي لغة أجنبية من اللغات : الانجليزية أو الفرنسية أو الألمانية أو الايطالية وينبغي الالتفات إلى اللغات اليونانية واللاتينية واللغات الشرقية وأخذ تعليم اللغات في الحسبان لما لتعلمها من أهمية في مساعدة الجامعة على أداء مهمتها .

اتمة

في ختام هذا البحث وللمة اشتاته وتشعباته التي فرضتها طبيعة الموضوع وجدته من ناحية وطول المساحة الزمنية التي غطاها من ناحية أخرى يمكن تركيز أهم الاستنتاجات المتضمنة فيه بحسبان أن نتائجه كانت تتوالى هنا وهناك كلما سار البحث نحو غاياته المرسومة . ولعل هذه الاستنتاجات تبلور خبرة الماضي في العبرة واعتمالات الحاضر في الفكرة والتوق إلى المستقبل في النظرة .

لاً : لم تمنع الشهرة الأدبية التي تمتع بها مشاهير الأدب العالمي الحديث الثلاثة : (تولستوي) و(طاغور) وطه حسين إما في الرواية أو الشعر أو الفكر ولا التجارب والرؤى والخلفيات الحضارية المتنوعة التي عاشوها ولا التقاطع الزمني لأكثر القرون خصوبة فكرية الذي عم حياة هؤلاء كل هذا وغيره لم يمنعهم جميعا من الاهتمام بالشأن التربوي لبلدانهم ومجتمعاتهم التي كانت أقل ما توصف به أنها غارقة في الأمية ومحرومة من التعليم مع تفاوت قليل وشَبه كبير . ومثلما لم تمنعهم الموانع عن الانشغال بالشأن التربوي الخاص لم تمنعهم الموانع نفسها عن الشأن التربوي العام إذ انعكست قضايا التربية والتعليم مثلها مثل بقية القضايا العامة على عطاءاتهم الأدبية والفكرية . وليس هذا بعيداً عما جعل كلا من المشاهير الثلاثة يتجه إلى التربية يتخذها مطية أو مدخلا نحو التقدم والرقي الحضاري الإنساني لا في بلده فحسب بل وعلى مستوى عالمي . ونظراً للأصالة والإبداع والشمول الذي يتمتع به إسهامهم التربوي ونزوعه إلى العالمية الإنسانية بعيداً عن إكراهات العولمة وسيطراتها الاقتصادية والتقنية والاتصالية التي تسعى جهات وقوى ودول

معينة لفرضها فقد التفتت منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (UNESCO) - كإحدى الهيئات المعنية بالتربية المقارنة في أواخر النصف الثاني من القرن المنصرم – إلى أهمية إسهاماتهم التي جادوا بها في المجال التربوي وإدراجهم في إصداراتها وعدِّهم ضمن المفكرين من " أعلام التربية " جنبا إلى جنب مع أولئك الذين انقطعوا إلى التربية وتفرغوا لها وتخصصوا فيها .

ثانياً : استطاع مشاهير الأدب العالمي الحديث الثلاثة التواجد والبروز في مضمار التربية البديلة جنباً إلى جنب مع الآخرين من السياسيين والاقتصاديين والتربويين والنقاد الاجتماعيين الذين ارتادوا هذا المضمار ورسموا بجهودهم مسارات تطور التربية البديلة خلال القرنين التاسع عشر والعشرين إلى حد يمكن معه القول : إنه إذا كان للسياسيين والاقتصاديين مسارهم الفوضوي – السياسي وللتربويين مسارهم التربوي – البيداجوجي وللنقاد الاجتماعيين مسارهم الراديكالي – اللامدرسي فإن للأدباء مسارهم الفذ الذي يمكن أن يطلق عليه " المسار الأدبي – الفكري " المستوعب لكثير من وحسنات تلك المسارات جميعها والمتجاوز لها بامتداداته الايجابية إلى أبعاد أعمق من مواجيد النفس في الشعر والفن والى ذرى أرفع من مواجيد الفكر في الفلسفة .

ثالثاً : التربية البديلة دلالة على أزمة تربوية أو تحد تربوي قائم بالفعل في التربية المعهودة أو السائدة من ناحية ودلالة على حيوية المجتمع والفكر اللذين ينتجانها من ناحية أخرى ؛ لأنها علاوة على كونها دلالة فهي بالتالي حل أو استجابة لأي من الأزمة أو التحدي التربوي . وإذا كان لدى مجتمعات مشاهير الأدباء الثلاثة أزمات أو تحديات تربوية من نوع ما فهذا مما لا يمكن إنكاره أو التستر عليه إلا أن حيوية هؤلاء الأدباء الفكرية هي مما يمكن الإشادة والإفادة منه في الاستجابة للتحدي التربوي القائم من خلال التربية البديلة التي ارتآها كل منهم . وبهذا يكون مشاهير الأدباء الثلاثة قد عززوا من مشروعية التربية البديلة خارج النطاق التربوي الغربي ؛ لأن الفكر التربوي الغربي ذاته قد عانى ويعاني من أزمة أو تحد تربوي بدلالة مساره الطويل في البحث عن بدائل تربوية واستمراره في البحث حتى اليوم وإن كان هذا البحث كما سبق القول دليل حيوية وعافية في الفكر والمجتمع الغربي . وهنا وباستصحاب أو استصلاح الجرأة فما أقدم عليه مشاهير الأدباء الثلاثة من الدعوة أو التأسيس لتربية بديلة يمكن لأي بلد أو مجتمع النظر في العطاءات التربوية لمشاهير أدبائه ومفكريه لعله يجد فيها ما يتلاءم مع احتياجاته من بدائل تربوية خاصة وأن الفكر التربوي الغربي قد بدأ يتلمس هذه البدائل عند غيره في البلدان النامية كما كان الحال مع إقرار واقتباس بعض أفكار باولو فريري وغيره .

رابعاً : لا حصر لعناصر الشبه بين مشاهير الأدب العالمي الحديث الثلاثة ؛ لأنهم جميعهم أدباء خاضوا في الشأن التربوي العام وتاقوا إلى تربية بديلة ما وأقاموا منها ما أقاموا منها فكراً وتطبيقاً على مبادئ الحرية والعدالة والمساواة والديمقراطية والمجانية مما لا يمكن إغفاله . هذا على مستوى عناصر الشبه بصفة عامة بيد أن هناك عناصر شبه على مستوى ثنائي بين كل اثنين منهم . من ذلك الشبه الملحوظ بين كل من (تولستوي) و(طاغور) في أن لكل منهما مدارس أو مدارس وجامعة تتمتع بالاستقلال في أملاكهما أو على نفقتهما أو غيرهما الخاصة وأن كلا منهما قد طور بعض المقررات الدراسية للفئات المستهدفة تعليميا بعيداً – إلى حد ما – عن الدولة والتربية الرسمية المعهودة . ليس هذا وجه الشبه الوحيد بين الاثنين بل هناك وجه شبه آخر بينهما مؤداه أن لكليهما أثراً كبيراً على العالمين العربي والإسلامي من الناحية الأدبية والفكرية نظراً لشهرتهما العالمية ولاحتفاء الأوساط الأدبية والفكرية العربية الإسلامية بعطاءاتهما الأدبية والفكرية وترجمتها إلى العربية مما لا يدع مجالا للشك في اطلاع طه حسين على عطاءاتهما الأدبية والفكرية العامة وليس التربوية بالضرورة إما باللغة العربية أو الفرنسية . أما أهم ما يجمع (طاغور) مع طه حسين أنهما قد عاشا وخبرا التربية الاستعمارية السائدة – المفروضة من قبل الاستعمار البريطاني على كل من الهند ومصر . وقد تذمر كل منهما على طريقته من هذه التربية الاستعمارية وعبر عن رفضه لها حيث أسس (طاغور) لتربيته البديلة بعيداً عن التربية الاستعمارية وكان طه حسين يغمز من قناة النموذج التربوي البريطاني بالانحياز إلى النموذج التربوي الفرنسي الذي ما يفتأ يذكره ويكرره بالثناء تأكيداً وتعميقا للنكاية .

خامساً : كان للاختلاف أو التميز بين مشاهير الأدب العالمي الحديث – رغم كبر مساحة التشابه والاتفاق – قدر كبير من الحضور . ومن الاختلافات البارزة أن (تولستوي) – قبل أن يعطي جل وقته وجهده للرواية والأدب – كان رائداً من رواد التربية المقارنة من خلال رحلاته التي شفعها بتقارير تربوية في مرحلة مبكرة من حياته العملية . ومن الاختلافات أيضا أن (تولستوي) لم يعش أو يخبر التربية الاستعمارية ؛ لأن روسيا كانت إمبراطورية واستعمارية في نفس الوقت ولكن (تولستوي) قد عاش وخبر التربية الاستبدادية القائمة على الجهل والظلم والطغيان . ولعل للتربية الاستبدادية أثر عكسي على نزوع التربية البديلة لدى (تولستوي) إلى المسار الفوضوي (فوضوية أخلاقية) . وإذا كان (تولستوي) قد نزع في تربيته البديلة نزوعا فوضويا أخلاقيا كرد فعل تجاه قهر الدولة فإن لـ(طاغور) نزوعه التحرري في تربيته البديلة قريبا مما عرفته – فيما بعد – التجربة

التربوية العالمثالثية على يد البرازيلي باولو فريري في إطار اللامدرسية . أما طه حسين فقد اختلف عن الاثنين في نزوعه إلى التشبث بوظيفة الدولة لإيجاد تربية بديلة لما كان قائما من جهود تربوية مبعثرة أو خاصة . وفي هذا يكون طه حسين أقرب إلى المسار التربوي – البيداجوجي ربما بتأثير من أستاذه (إميل دركهايم) الذي يعول كثيراً على العلاقة الوظيفية بين الدولة والتربية وربما بحكم قربه من جهاز الدولة التي عمل فيها حتى صار وزيراً للمعارف .

سادساً: لم تكن التربية البديلة في التجربة التربوية الحديثة بما أفرزته مؤخراً من أشكال ومظاهر خلال القرنين المنصرمين ذات لون واحد بل اتخذ عدة مسارات تداخلت فيها وتشابكت كثير من العوامل البنيوية : السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية والتربوية . وإذا كان المسار الفوضوي – السياسي من ناحية والمسار التربوي – البيداجوجي على طرفي المتصل فإن المسار الراديكالي – اللامدرسي هو المسار بين المسارين والآخذ من الطرفين على تفاوت بين راجح ومرجوح . وما دام الأمر كذلك فإن مساري الترجيح هما : المسار الفوضوي – السياسي والمسار التربوي – البيداجوجي اللذان يمدان المسار الثالث بوجوده وحيويته وتسيده في الوقت الراهن . والمتأمل في مساري الطرفين يجد أن أولهما يركز بشدة على الجانب الشكلي في التربية بعيداً عن الدولة في حين يركز الآخر بشدة على المضامين التربوية أينما تمت التربية . وعليه فقد يكون على المسار الثالث أن يقوم بمهمة الحسم الإبداعي لإيجاد تربية بديلة مركبة لا تغليب فيها ولا تغييب .

اجـــــع:

إبراهيم سامية حسن (١٩٨٥) . الجامعة الأهلية بين النشأة والتطور الهيئة العامة للكتاب : القاهرة .

إبراهيم عبد الله (٢٠٠٨) . البحث العلمي في العلوم الاجتماعية المركز الثقافي العربي : الدار البيضاء – بيروت .

أبو الوي ممدوح (١٩٩٩) . (تولستوي) ودوستيفسكي في الأدب العربي اتحاد الكتاب العرب .

أبيض ملكة (١٩٩٣) (أ) . التربية المقارنة والدولية دار الفكر المعاصر : بيروت .

أبيض ملكة (١٩٩٣) (ب) . الطفولة المبكرة والجديد في رياض الأطفال المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع : بيروت .

أحمد عبد السميع سيد (١٩٨٥) . أزمة الهوية في الفكر التربوي في مصر دراسات تربوية (الجزء الأول) العدد (١) رابطة التربية الحديثة : القاهرة .

أسعد يوسف ميخائيل (١٩٧٦) . العبقرية والجنون مكتبة غريب : القاهرة .

الأشتر صالح (٢٠٠٢) . ليون (تولستوي) دار الشرق العربي : حلب .

أصلان أوريت (١٩٧٦) . (طاغور) المؤسسة العربية للدراسات والنشر : بيروت .

الأنصاري فريد (٢٠٠٢) . أبجديات البحث في العلوم الشرعية دار الكلمة للنشر والتوزيع : المنصورة .

أوبير رونيه (١٩٧٩) . التربية العامة ترجمة : عبد الله عبد الدائم دار العلم للملايين : بيروت .

إيغوروف سيمون فيليبوفيتش (١٩٩٥) . ليون (تولستوي) في : مرسي زغلول (تحرير) (١٩٩٥) . مفكرون من أعلام التربية (جزءان) مركز مطبوعات اليونسكو : القاهرة .

بدوي أحمد زكي (١٩٨٠) (ب) . معجم مصطلحات التربية التعليم دار الفكر العربي : القاهرة .

بدوي عبد الرحمن (١٩٨٤) . موسوعة الفلسفة (الجزء الثاني) المؤسسة العربية للدراسات والنشر : بيروت .بدوي عبدا لرحمن (١٩٨٠) (أ) . فلسفة الدين والتربية عند كانت المؤسسة العربية للدراسات والنشر : بيروت .

بكر عبد الجواد (٢٠٠٣) . منهج البحث المقارن : بحوث ودراسات دار الوفاء : الإسكندرية .

توشار جان وآخرون (١٩٨٧) . تاريخ الفكر السياسي ترجمة : علي مقلد الدار العلمية : بيروت .

جلال عبد الفتاح (١٩٩٥) . طه حسين في : مرسي زغلول (تحرير) (١٩٩٥) . مفكرون من أعلام التربية (الجزء الأول) مركز مطبوعات اليونسكو : القاهرة .

جها نارماد شوار (١٩٩٥) . رابندراناته (طاغور) في : مرسي زغلول (تحرير) (١٩٩٥) . مفكرون من أعلام التربية (جزءان) مركز مطبوعات اليونسكو : القاهرة .

جولييير برنان (١٩٩٥) . كوندورسيه في : مرسي زغلول (تحرير) (١٩٩٥) . مفكرون من أعلام التربية (جزءان) مركز مطبوعات اليونسكو : القاهرة .

الجيار سيد إبراهيم (١٩٧٤) . دراسات في تاريخ الفكر التربوي وكالة المطبوعات : الكويت .

حسن سيد دسوقي (١٩٨٧) . مقدمات في البعث الحضاري دار القلم للنشر والتوزيع : الكويت .

حسين طه (١٩٨٢) . علم التربية (مستقبل الثقافة) المجموعة الكاملة المجلد التاسع دار الكتاب اللبناني ومكتبة المدرسة : بيروت .

حسين محمد محمد (١٩٨٤) . الاتجاهات الوطنية في الأدب المعاصر مؤسسة الرسالة : بيروت .

الخولي محمد علي (١٩٨٥) . قاموس التربية دار العلم للملايين : بيروت .

دار التقدم (١٩٨٦) . المعجم الفلسفي المختصر ترجمة : توفيق سلوم : موسكو .

الدبوس جواهر محمد (٢٠٠٣) . القاموس التربوي مجلس النشر العلمي : الكويت .

دور كهايم إميل (١٩٩٤) . التربية والمجتمع ترجمة : علي أسعد وطفة الطبعة الثانية دار الينابيع : دمشق .ربول أوليفيه (١٩٨٦) . فلسفة التربية ترجمة : جهاد نعمان منشورات عويدات : بيروت .

رتشي روبرت (١٩٨٢) . التخطيط للتدريس ترجمة : محمد أمين المفتي وآخرين دار ماكجروهيل للنشر : نيويورك .

سافونج جان – فرنسوا (١٩٨٥) . ألكسندر سوذرلند في : مرسي زغلول (تحرير) (١٩٩٥) . مفكرون من أعلام التربية (جزءان) مركز مطبوعات اليونسكو : القاهرة .

سعيد ادوارد (١٩٨١) . الاستشراق : المعرفة . السلطة . الإنشاء ترجمة : كمال أبو ديب مؤسسة الأبحاث العربية : بيروت .

سميث س . و بشام بترك (٢٠٠٤) . التعليم المدرسي داخل المنزل المعرفة العدد (١٠٧) : الرياض .

سويتار ميشال (١٩٩٥) . جوهان هنرتش بستالوزي في : مرسي زغلول (تحرير) (١٩٩٥) . مفكرون من أعلام التربية (جزءان) مركز مطبوعات اليونسكو : القاهرة .

شاكر محمود محمد (١٩٩١) . رسالة في الطريق إلى ثقافتنا الطبعة الثالثة كتاب الهلال : دار الهلال : القاهرة .

شربل موريس (١٩٩١) . موسوعة علماء التربية وعلم النفس دار الكتب العلمية : بيروت .

شوقي أحمد (د.ت) . الشوقيات دار الفكر : القاهرة .

صبيح نبيل أحمد عامر (١٩٩٨) . مقدمة منهجية ودراسات في التربية المقارنة دار الفكر العربي : القاهرة .

صقر عبد العزيز الغريب (٢٠٠٥) . الجامعة والسلطة الدار العالمية للنشر والتوزيع : القاهرة .

(طاغور) (١٩٨٦) . هكذا غنى (طاغور) ترجمة : محمد خليفة التليسي الدار العربية للكتاب : ليبيا – تونس والمؤسسة الوطنية للكتاب : الجزائر .

عبد الملك أنور (١٩٩١) . الإبداع والمشروع الحضاري كتاب الهلال دار الهلال : القاهرة .

علي سعيد إسماعيل (١٩٨٧) . الفكر التربوي العربي عالم المعرفة : الكويت .

عمار حامد (٢٠٠٦) . مواجهة العولمة في التعليم والثقافة الهيئة المصرية العامة للكتاب : القاهرة .

عوض يوسف نور (١٩٨٥) . نقد العقل المتخلف دار القلم : بيروت .
غاندي المهاتما (١٩٧٨) . قصة تجاربي مع الحقيقة ترجمة : منير البعلبكي دار العلم للملايين : بيروت .
غربال محمد شفيق (١٩٨٧) . الموسوعة العربية الميسرة (مجلدان) دار نهضة لبنان : بيروت .
فريري باولو (٢٠٠٧) . التعليم من أجل الوعي الناقد ترجمة : حامد عمار الدار المصرية اللبنانية : القاهرة .
قائد عبد الكريم حسان محسن أفراح محمد (٢٠٠٢) . البحث التربوي : الأساسيات – المنهجيات الطبعة الثانية المكتبة المركزية : تعز الجمهورية اليمنية .
القريشي علي (١٩٨٩) . التغيير الاجتماعي عند مالك بن نبي الزهراء للإعلام العربي : القاهرة .
قمر عصام توفيق (٢٠٠٣) . الاتجاهات الحديثة في فلسفة التربية البحث التربوي مجلد (٢) العـــدد (٢) المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية : القاهرة .
لسنج (١٩٨١) . تربية الجنس البشري ترجمة : حسن حنفي دار التنوير : بيروت .
لوغران لويس (١٩٩٠) . السياسات التربوية ترجمة : تمام الساحلي المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع : بيروت .
مرسي زغلول (تحرير) (١٩٩٥) . مفكرون من أعلام التربية (جزءان) مركز مطبوعات اليونسكو : القاهرة .
مرشد عارف عادل (٢٠٠٧) . أثر الفكر الأوربي على الفكر الإسلامي في القرن التاسع عشر الكلمة العدد (٥٦) السنة (١٤) منتدى الكلمة للدراسات والأبحاث : نيقوسيا – قبرص .
منرو بول (١٩٤٩) . المرجع في تاريخ التربية ترجمة : صالح عبد العزيز مكتبة النهضة المصرية : القاهرة .
منصف عبد الحق (٢٠٠٣) . الحداثة الأنوارية في التربية عالم التربية العدد (١٣) : الدار البيضاء .
المنفلوطي مصطفى لطفي (د . ت) . النظرات (الجزء الثاني) طباعة لبنان .
ميد هنتر (١٩٨٦) . الفلسفة : أنواعها ومشكلاتها ترجمة : فؤاد زكريا الانجلو المصرية : القاهرة .
ميديسي إنجيلا (١٩٨٦) . التربية الحديثة ترجمة : علي شاهين منشورات عويدات : بيروت .
نوفل محمد نبيل (١٩٨٥) . دراسات في الفكر التربوي المعاصر الانجلو المصرية : القاهرة .
هاملين دانييل (١٩٩٥) . إدوارد كلاباريد في : مرسي زغلول (تحرير) (١٩٩٥) . مفكرون من أعلام التربية (جزءان) مركز مطبوعات اليونسكو : القاهرة .
هولت جون (١٩٧٢) . الحرية وما وراءها ترجمة : نظمي لوقا دار المعارف : القاهرة .
الوشمي عبد الله بن صالح بن سليمان (٢٠٠٥) . جهود أبي الحسن الندوي النقدية في الأدب الإسلامي مكتبة الرشد : الرياض .
وطفة علي أسعد (٢٠٠٣) . الثورة الكوبرنيكية في التربية مجلة الطفولة العربية المجلد الرابع العدد (١٦) الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية : الكويت .

Boen , James & Hobson , Peter R . (1974) . Theories of Education , John Wiley and Sons : Sydney .
Chappell , Robert H . (1978) . Anarchy Revisited : An Inquiry in to the Public Education Dilemma , Journal of Libertarian Studies , Vol . 2 , No . 4 Pergamon Press Ltd , Great Britain .
Crosby , Ernest Howard (n.d) . Tolstoy as a Schoolmaster . Available at : http://gyanpedia.in/tft/Resources/books/tolstoy.pdf.
Dhar , Suranjita Nina (1996) . *Rabindranath Tagore's Thoughts on Education from*

a Socio – Political Perspective . A Thesis Submitted to the Faculty of Graduate Studies and Research in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Arts , McGill University , Montreal , Canada .
Elmhirst , L . K . (n.d) . Pioneer in Education – Rabindranath Tagore . Available at : http://gyanpedia.in/tft/Resources/books/tagore.pdf
file://D:/Wapedia – Wiki Alternative education.htm .
Friedenberg , Edgar Z. (1999) . *Paul Goodman* , IBE UNESCO .
Hourani , Albert (1970) . Arabic Thought in the Liberal Age 1798 – 1939 . Oxford University Press : London .
Illich , Ivan (1971) . Deschooling Society . New York Harper and Row .
Jain , Shilpa (n.d) . The Poet's Challenge to Schooling : Creative Freedom for the Human Soul . Available at : http://www.swaraj.org/shikshantar/newpoetschallenge.pdf
Langford , Glenn (1970) . Philosophy and Education , Macmillan and Co Ltd : London .
Langford , Glenn (1985) . Education , Persons and Society : A Philosophical Enquiry , Macmillan Publishers Ltd : London .
Lennox , Tonia T . (2009) . *Education Towards Integration : An Alternative Program* . A thesis Submitted in Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Education in the Subject Psychology of Education at the University of South Africa .
Lloyd , D.I.(1983) . Philosophy and the Teacher , Routledge & Kegan Paul Ltd : London .
Macmillan (2002) . Macmillan English Dictionary , London .
Mann , Michael (1985) . Macmillan Student Encyclopedia of Sociology , The Macmillan Press : England .
Martin , Robin Ann (2000) . Path of Learning : An Introduction to Educational Alternatives Path of Learning , Resource Center Iowa State University USA .
Mialaret , G. (1985) .Introduction to the Educational Sciences , UNESCO .
Miller , Ron (2005) . *What Are Schools for ? Alternative Philosophies of Education* , The First International Conference on Educational Alternatives , Istanbul , Turkey , November .
Miller , Ron (n.d) . *A Brief History of Alternative Education* , Available at : http://www.educationreolution.org/history.html .
Murnaghan , Cynthia Ann (2009) . The Educative Practices of Public Alternative Educators Around Student Choice and Student – Directed Learning in the Ontario Context . A thesis Submitted in Conformity with the Requirements for the Degree of Master of Arts , Graduate Department of Curriculum , Teaching and Learning .Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto .
Rosenbaum , Robert (ed .) et al (1993) . The New American Desk Encyclopedia . USA .
Rowntree , Derek (1981) . A Dictionary of Education , Harper & Row Ltd : London .
Rudge , Lucila Telles (2008) . *Holistic Education : An Analysis of Its Pedagogical Application* . A dissertation Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Philosophy in the Graduate School of The Ohio State

University .
Simmons , Ernest J (n.d) . Introduction to Tolstoy's Writings , Available at : http://www.ourcivilisation.com/smartboard/shop/smmnsej/tolstoy/chap4.htm .
Sliwka , Anne (2008) . *The Contribution of Alternative Education* , in Centre for Educational Research and Innovation , Innovating to Learn , Learning to Innovate . OECD .
Spring , J . H . (1999) . Wheels in the head : Educational Philosophies of authority , freedom , and culture from Socrates to human rights (2nd ed .) . Boston : McGraw – Hill College .

The Alternative Education of the Famous Men of Letters in the Modern Universal Literature

(Leol Tolstoy , Rabindranth Tagore and Taha Husayn)

Abstract

The present research aimed at the recognition of the alternative education which each of the famous men of letters in the modern universal literature : (Tolstoy , Tagore and Taha Husayn) intended .

The research used both of the historical methodology and the descriptive - analytic methodology within the comparative methodology . In the context of these methodologies , the research presented the biographies of the three famous men of letters , the general concept of the alternative education in the modern educational experience and the peculiarities of alternative education of each one of them .

The most important conclusions the research reached at were that these famous men of letters had important and distinguished contribution to alternative education . This contribution equals or surpasses the contribution of the politicians , economists , educationalists and social critics who interested in this matter . The contribution of the three famous men of letters may incite to the necessity of thinking in alternative education in this age which started thinking in alternatives . On the other hand , the alternative education of these the three famous men of letters can be a platform for a new alternative education in several social contexts .

التعريف المحاسبي لأصل المعادن والزيت والغاز

بدنا بمد غا ب ا مري
طالب دكتوراه، الجزائر

خص حث:

تعددت تعريفات الأصل في الإطار المحاسبي الدولي والأطر المحاسبية الوطنية ومعايير المحاسبة الدولية والوطنية التي تناولت تعريف الأصل بشكل عام، كما تنوعت تعريفات أصول المعادن والزيت والغاز في المعايير المتخصصة بالصناعات الاستخراجية، مما أدى إلى ظهور أصول المعادن أو أصول الزيت والغاز في الميزانيات العمومية بمسميات مختلفة تجعل البيانات المالية للمنشات غير قابلة للمقارنة، ولا تمكن مستخدمي البيانات المالية من اتخاذ القرارات الرشيدة .

وإذ يعتبر تعريف الأصل نقطة ارتكاز حاسمة في الاعتراف بالأصل، ونظراً للتقارب المنطقي في التصنيف للاحتياطيات والموارد (إنتاج، احتياطيات مؤكدة واحتياطيات محتملة، وموارد...)، فإننا نجد انه من الأهمية بمكان تطوير تعريف واضح ووحيد لأصل المعادن والزيت والغاز، ينسجم مع تعريف الأصل في الإطار المحاسبي لمجلس معايير الحاسبة الدولية وتعريفات الاحتياطيات والموارد.

واعتماداً على هذا الأساس تناقش هذه الدراسة بالتحليل والمقارنة تعريفات الأصل وفقا لبعض الأطر والمعايير المحاسبية الدولية والوطنية، كما تقف على مدى إمكانية تطبيق تعريف الأصل وفقا لإطار مجلس معايير المحاسبة الدولية الحالي على تعريفات أصول المعادن وأصول الزيت والغاز.

مة:

لعل الهدف من إعداد البيانات المالية عادة ما يكون لتوفير معلومات حول المركز المالي، والأداء، والتغيرات في المركز المالي للمنشاة، بحيث تكون صالحة لقاعدة عريضة من المستخدمين في اتخاذ القرارات الاقتصادية، كما أنها تظهر نتائج التدبير الإداري أو محاسبة الإدارة عن الموارد التي عهدت إليها. ويقوم المستخدمون بتقييم التدبير الإداري أو محاسبة الإدارة، بغرض اتخاذ قرارات اقتصادية، مثل قرارات الاحتفاظ باستثماراتهم في المشروع، أو بيعها، أو ما إذا كانوا سيعيدون تعيين الإدارة أو إحلال إدارة أخرى مكانها. وتتطلب القرارات الاقتصادية التي يتخذها مستخدمو البيانات المالية، تقييم قدرة المشروع على توليد النقد وما يعادل النقد، وتوقيت، ودرجة تأكيد هذه

التوليديات، والتي تحدد قدرة المشروع على الدفع للموظفين والموردين، وعلى مواجهة مدفوعات الفوائد وسداد القروض والتوزيعات للمالكين.

ونظرا لان المركز المالي للمنشاة يتأثر بالموارد الاقتصادية التي تسيطر عليها المنشاة، فان المعلومات حول الموارد الاقتصادية التي تسيطر عليها المنشاة (أصول المنشاة) وعن قدرتها في الماضي على تشكيل هذه الموارد، مفيدة في التنبؤ بقدرة المنشاة على توليد النقد وما يعادل النقد في المستقبل.

وكما هو معروف، فان الميزانية العمومية توفر بشكل رئيسي معلومات حول المركز المالي للمنشاة. والعناصر المتعلقة مباشرةً بقياس المركز المالي هو (الأصول، والالتزامات، وحقوق الملكية). وبغرض تعريف أصل والمعادن الزيت والغاز، سوف نتطرق لتعريف الأصل الوارد في الأطر والمعايير والتشريعات الدولية والوطنية بقصد دراستها ومقارنتها وتحليلها بغية تحديد التناقض أو التوافق فيما بينها، وتحديد مدى انسجامها مع أسس تعريف الأصل الواردة في إطار المحاسبة لمجلس معايير المحاسبة الدولية.

ونظرا لتعدد تعريفات الأصل في الأطر والمعايير المحاسبية الدولية والوطنية، وباعتبار أن لان الصناعات الاستخراجية تتميز بأنواع خاصة من الأصول (على سبيل المثال في نشاطات الزيت والغاز نجد بأنه يشار إلى الأصول بالمصالح المعدنية في العقود***Mineral interests in properties***، الآبار والمعدات والتجهيزات المرتبطة بتا ***Wells and related Equipment and Facilities***، المعدات والتجهيزات المساعدة المستخدمة في نشاطات إنتاج الزيت والغاز ***Support equipment and facilities used in oil and gas producing activities***، الآبار غير المكتملة والمعدات والتجهيزات ***Uncompleted wells, equipment, and facilities***)، مما أدى إلى ظهور أصول المعادن أو أصول الزيت والغاز في الميزانيات العمومية بمسميات مختلفة، تجعل البيانات المالية لتلك المنشات غير قابلة للمقارنة، وأيضا لا تمكن مستخدمي البيانات المالية من اتخاذ القرارات الرشيدة. فإننا نجد انه من الأهمية بمكان تحديد تعريف واضح ووحيد لأصل المعادن والزيت والغاز، ينسجم مع تعريف الأصل في الإطار المحاسبي الدولي، وتعريفات الأصل في المعايير المحاسبية الدولية وتفسيراتها، بغرض الانسجام فيما بين هذه المعايير الدولية، وأيضا للوصول إلى مقاربات فيما بين المعايير الدولية وبين المعايير الوطنية. كما إننا نعتقد إن تعريف الأصل هي النقطة التي يرتكز عليها الاعتراف بالأصل كبند في الميزانية العمومية، والتي على ضوئها يتم قياس الأصل وفقا للنفقات المتكبدة من اجل امتلاك أو الحصول على الأصل.

ولما كان الأصل في حقيقة الأمر ما هو إلا مصروف أو نفقة تم تكبدها من قبل المنشاة، وتم رسمتها كأصل نظرا لوجود درجة كافية من التأكد (احتمالات معقولة)، بأنه من المحتمل إن ينجم عنه منافع اقتصادية مستقبلية ستتدفق إلى المنشاة. وتماشيا مع أساس الاستحقاق، حيث إن هذا الأصل سيتم استخدامه خلال أكثر من فترة محاسبية واحدة، فسوف نتعرف على ماهية المصروفات التي تنفق في النشاطات الاستخراجية (المعادن والزيت والغاز)، والتي تعتبر مصروفات رأسمالية يجب إن ترسما ويغترف بتا كأصل يظهر في قائمة المركز المالي، وبالتالي يجب إن يستهلك إما وفقا لعمره الإنتاجي، أو باعتبار عدد الوحدات الإنتاجية التي تم إنتاجها خلال الفترة المحاسبية (عادة ما تقدر بسنة).

كلتا ا حث:

تبرز مشكلة البحث في توصيف ووضع تعريف لأصل المعادن والزيت والغاز من قبل مجلس معايير المحاسبة الدولية إذ يواجه بعض الصعوبات و تتمثل في العناصر الآتية:

١- عدم انسجام وضع تعريف لأصل المعادن والزيت والغاز مع تعريف الأصل وفقا للإطار المحاسبي الدولي الحالي **International Accounting Standard Board Framework**.

٢- عدم اعتماد مجلس معايير المحاسبة الدولية في تطوير تعريف لأصل المعادن والزيت والغاز على الهيئات أو المنظمات المتخصصة في الصناعات الاستخراجية نظرا لان مجلس معايير المحاسبة المالية لا يمتلك الخبرة التقنية المطلوبة لوضع وصيانة تلك التعريفات.

٣- غياب الفائدة التي تحققها تلك التعريفات لمستخدمي البيانات المالية بحيث تكون مؤشر جيد عن الأداء يمكنهم من اتخاذ القرارات الرشيدة.

٤- يوجد حاليا مسودة لتطوير الإطار المحاسبي الدولي تم إعدادها من قبل فريق عمل مشكل من مجلس معايير المحاسبة المالية في الولايات المتحدة الأمريكية ومجلس معايير المحاسبة الدولية والتي تضع تعريفاً جديداً للأصل مما يضيف إلى الصعوبات المتواجدة صعوبة منتظرة.

ويمكن تحديد مشكلة البحث بالسؤال التالي:

ما مدى إمكانية وضع تعريف محاسبي لأصل المعادن والزيت والغاز بالاعتماد على تعريفات الاحتياطيات والموارد بحيث ينسجم مع تعريف الأصل وفقا للمعايير المحاسبة الدولية؟

ـف ا حث:

يهدف البحث إلى دراسة أهم التعريفات التي تحدد المعنى المحاسبي ومناقشتها المقصود بماهية الأصل من وجهة النظر المحاسبي لكي يتم الاعتراف بت في الميزانية العمومية، بالإضافة إلى دراسة تعريفات الاحتياطيات والموارد من وجهة نظر الهيئات والمنظمات المتخصصة بتقييم المعادن والزيت والغاز، نظرا لان الاحتياطيات والموارد تمثل الأصول الحقيقية لشركات المعادن والزيت والغاز، وذلك بغرض تحديد مدى إمكانية التوصل إلى تعريف محاسبي لأصل المعادن والزيت والغاز.

أ ميتا حث:

تتحدد أهمية البحث من خلال معالجة وضع التعريف المحاسبي لأصل المعادن والزيت والغاز في ضوء الجوانب الآتية:

ا- إن وضع تعريف محاسبي موحد وواضح لأصل المعادن والزيت والغاز يعتبر مرتكزاً أساسياً لتطوير معيار محاسبي دولي يحدد المعالجات المحاسبية التي يجب إن تتبع في المحاسبة وإعداد التقارير المالية في مجال النشاطات الاستخراجية.

ب- إن وضع تعريف محاسبي موحد وواضح لأصول المعادن والزيت والغاز يعتبر مهم، وذلك لان هذه الأصول تمثل المبالغ الضخمة المرسلة في الميزانية العمومية، كما تعتبر الأصول الأساسية في الصناعات الاستخراجية، وتتمثل فيها المنافع الاقتصادية المستقبلية.

ج- إن وضع تعريف محاسبي موحد وواضح لأصل المعادن والزيت والغاز يؤدي إلى توحيد التسميات لأصول المعادن والزيت والغاز في الميزانيات العمومية لشركات المعادن الزيت والغاز وهذا سوف يؤدي إلى تسهيل إمكانية إجراء المقارنة للبيانات المالية في ما بين الشركات، كما انه سيؤدي إلى مساعدة مستخدمي البيانات المالية مثل المستثمرين والمقرضين الحاليين والمنتظرين من اتخاذ القرارات الرشيدة.

جيتا حث:

اعتمد الباحث المنهج الاستقرائي والمنهج الاستنباطي لدراسة وتحليل ومقارنة أهم الأطر والمعايير والدراسات وأوراق العمل الدولية والوطنية التي تناولت تعريف الأصل، بالإضافة إلى دراسة تعريفات الاحتياطيات والموارد المعدنية أو الزيت والغاز الصادرة عن الهيئات والمنظمات المتخصصة في صناعة البترول.

١-١ مصروفات:

يُعرف إطار إعداد وعرض القوائم المالية ***Framework for the Preparation and Presentation of Financial Statements*** الصادر عن مجلس معايير المحاسبة الدولية المصروفات بأنها: المصروفات والخسائر الأخرى التي تنشا في سياق النشاطات العادية للمشروع. وتشمل المصروفات على سبيل المثال تكلفة المبيعات، والأجور، والاستهلاك، وتأخذ عادة شكل التدفقات الخارجة أو استنفاد الأصول، مثل النقد وما يعادل النقد، والمخزون، والممتلكات والمصانع والمعدات. وقد تمثل الخسائر بنوداً أخرى تحقق تعريف المصروفات، والتي قد أو لا تنشا في سياق النشاطات العادية. وتمثل الخسائر نقصان في المنافع الاقتصادية ولا تختلف في طبيعتها عن المصروفات الأخرى. ٣

إما معيار المحاسبة الدولي **IAS 16** "الممتلكات والمصانع والمعدات" **Property Plant and Equipment**، فانه يُعرف التكلفة بأنها: مبلغ النقدية أو ما يعادل النقدية المدفوع، أو القيمة العادلة للمقابل المعطى للحصول على الأصل في وقت شرائه أو إنشائه.

كما يُعرف معيار المحاسبة الدولي **IAS 38** "الأصول غير الملموسة" **Intangible Assets**، التكلفة بأنها: مبلغ النقد أو ما يعادل النقد المدفوع، أو القيمة العادلة للمقابل الأخر، المقدم لامتلاك أصل في تاريخ امتلاكه أو إنتاجه. ٥

١-١- مصروفات نشاطات الصناعات النفطية والغاز:

يمكن تقسيم المصروفات التي تنفقها المنشاة على نشاطات الصناعات المعدنية أو الزيت والغاز كما يلي:

(ا) مصروفات ما قبل الاستكشاف والتقييم، وهي المصروفات التي تنفقها المنشاة قبل إن تحصل على الحقوق القانونية لاستكشاف المنطقة.

(ب) مصروفات الاستكشاف والتقييم. وهي المصروفات التي تنفقها المنشاة منذ الحصول على الحقوق القانونية إلى إن يتم إظهار الجدوى الفنية والفائدة التجارية لاستخراج الاحتياطيات.

(ج) مصروفات ما بعد الاستكشاف والتقييم (مصروفات ما بعد إظهار الجدوى الفنية والفائدة التجارية للاستخراج)، وتنقسم إلى:

١- مصاريف التطوير.

٢- مصاريف الإنتاج.

ويلاحظ إن المعيار الدولي لإعداد التقارير المالية **International Financial Reporting Standard IFRS 6** "استكشاف وتقييم الموارد المعدنية" ***Exploration for and Evaluation of Mineral Resources***، تناول مرحلة واحدة من مراحل إنتاج الزيت والغاز، وهي مرحلة الاستكشاف والتقييم. ويُعرف هذا المعيار مصروفات الاستكشاف والتقييم بأنها، المصروفات التي تتحملها المنشاة والمتعلقة باستكشاف وتقييم الموارد المعدنية، قبل إن تصبح الجدوى الفنية والإمكانية التجارية لاستخراج المورد المعدني من الممكن إظهارها.

كما بين المعيار **IFRS 6**، بأنه يجب على المنشاة إن تحدد سياسة توضح المصروفات التي يتم الاعتراف بتا كأصول استكشاف وتقييم، وان تقوم بتطبيق هذه السياسة بشكل متسق، وانه يجب على المنشاة عند إجراء هذا التحديد، إن تأخذ بعين الاعتبار، الدرجة التي يمكن بتا ربط المصروفات مع نتائج البحث عن الموارد المعدنية المحددة. وقدم المعيار **IFRS 6** الأمثلة التالية على المصروفات التي يمكن إدخالها في القياس المبدئي لأصول الاستكشاف والتقييم:

ا- تكاليف الحصول على حقوق الاستكشاف.

ب- تكاليف الدراسات الطبوغرافية والجيولوجية والجي وكيميائية والجي وفيزيائية.

ج- تكاليف الحفر الاستكشافي.

د- تكاليف حفر الخنادق.

هـ- تكاليف اخذ العينات وفحصها.

و- تكاليف الأنشطة المتعلقة بتقييم الجدوى الفنية والفائدة التجارية لاستخراج المورد المعدني.

إما المعيار **FASB 19** الصادر عن مجلس معايير المحاسبة المالية في الولايات المتحدة الأمريكية "المحاسبة وإعداد التقارير المالية في شركات إنتاج الزيت والغاز" **Financial Accounting and Reporting by Oil and Gas Producing Companies**، فقد قسم المصروفات التي تتكبدها شركات الزيت والغاز كما يأتي:

أ لا نكا ف الا تنا :

هي تلك التكاليف المصروفة في الشراء أو الاستئجار أو بطريقة أخرى التكاليف المصروفة في اقتناء العقود (المؤكدة أو غير المؤكدة). وبين المعيار **FASB 19** بان تكاليف الاقتناء يجب إن ترسل بمجرد صرفها. وتشتمل تكاليف الاقتناء على، علاوة الاستئجار، وحق الخيار في شراء أو استئجار العقد، وأجور السماسرة، وأجور التسجيل والمصاريف القضائية، والتكاليف

الأخرى المصروفة في اقتناء العقود.

ثانيا تكاليف الاستكشاف:

تتمثل تكاليف الاستكشاف في :

ا- تكاليف الدراسات الطبوغرافية والجيولوجية والفيزيائية وحقوق الاستخدام للمناطق للقيام بتلك الدراسات والمرتبات والمصاريف إلاخري لفريق الجيولوجيين والفيزيائيين والأشخاص الآخرين الذين يقوموا بتلك الدراسات، ويشار إلى تلك التكاليف بالتكاليف الجيولوجية والجي وفيزيائية أو (G&G).

ب- التكاليف المصروفة على المناطق غير المطوره وتكاليف الاحتفاظ بتا، كمثل الإيجارات المؤجلة، وضرائب القيمة على العقود، والتكاليف القانونية لصيانة سجلات الأرض وعقود لايجار وتكاليف المحافظة عليه.

ج- مساهمات الآبار الجافة ومساهمات أسفل البئر.

د- تكاليف حفر وتجهيز الآبار الاستكشافية.

هـ- تكاليف حفر أبار الاختبار الطبقي من النوع الاستكشافي.

ثالثا تكاليف التطوير:

التكاليف الرأسمالية:

ا- تكاليف الوصول إلى موقع البئر وإعداد الموقع للحفر، ويتضمن معاينة موقع البئر لغرض التحديد الدقيق لموقع الحفر التطويري وتنظيف الأرض وتصريف المياه وبناء الطرق وإعادة بناء الطرق العامة وخطوط الغاز وخطوط الطاقة إلى الحد الضروري لتطوير الاحتياطيات المؤكدة.

ب- حفر وتجهيز الآبار التطويرية وأبار الاختبار الطبقي من النوع التطويري وأبار الخدمة بما في ذلك تكاليف المنصات البحرية وتجهيزات البئر كمثل التغليف وتركيب الأنابيب وتجهيزات المضخات ومجموعة رأس البئر.

ج- الحصول على تسهيلات الإنتاج وبنائها وتركيبها مثل خطوط تدفق الإنتاج والوحدات الفصل والمعالجة والتسخين والضغط وأدوات القياس وصهاريج تخزين الإنتاج ومشاريع معالجة ودورات الغاز الطبيعي والمنافع المركزية وأنظمة التخلص من النفايات.

د- أنظمة الاستخراج المحسن.

١-٢- الا تترا ب با سروفا ت:

يتم الاعتراف بالمصروفات في بيان الدخل عندما ينشا هنالك نقص في المنافع الاقتصادية المستقبلية يعود إلى نقص في أصل أو زيادة في التزام ويمكن قياسه بموثوقية، وهذا يعني في الواقع، إن الاعتراف بالمصروفات يجري بشكل متزامن مع الاعتراف بالنقص في الأصول أو بالزيادة في الالتزامات. ويتم الاعتراف بالمصروفات في بيان الدخل، على أساس الارتباط المباشر بين التكاليف المتكبدة واكتساب بنود محددة من الدخل، وهذا الإجراء، والذي يشار إلية عادة بمقابلة التكاليف مع الإيرادات، يتضمن الاعتراف المتزامن أو المتجمع بالإيرادات والمصروفات التي تنتج مباشرة وبشكل مشترك من نفس العمليات المالية أو الإحداث الأخرى، فمثلا يتم الاعتراف بمكونات المصروف الذي يشكل تكلفة البضاعة المباعة في نفس الوقت الذي يتم فيه الاعتراف بالدخل الناتج عن بيع البضاعة. وعندما يكون من المتوقع إن تنشا المنافع الاقتصادية خلال عدد من الفترات المحاسبية، وان الارتباط مع الدخل يمكن تحديده فقط بشكل عام أو غير مباشر، فانه يجب الاعتراف بالمصروفات في بيان الدخل على أساس إجراءات توزيع منتظمة ومنطقية. هذا الإجراء غالبا ما يكون ضروري عند الاعتراف بالمصروفات المتعلقة باستخدام الأصول، مثل الممتلكات والمصانع والمعدات والشهرة وبراءات الاختراع والعلامات التجارية، وفي هذه الحالات يشار إلى المصروف باسم الاستهلاك أو الإطفاء، ويعتبر القصد من إجراءات التوزيع، هو الاعتراف بالمصروفات في نفس الفترات المحاسبية التي تستهلك أو تستنفذ فيها المنافع الاقتصادية المرتبطة بهذه البنود. إما عندما لا ينتج عن النفقة أية منافع اقتصادية مستقبلية، أو عندما لا تكون المنافع الاقتصادية المستقبلية مؤهلة، أو لم تعد مؤهلة، للاعتراف بتا كأصل في الميزانية العمومية، فانه يتم الاعتراف بتا كمصروف حالا في بيان الدخل. ويتم كذلك الاعتراف بمصروف في قائمة الدخل في الحالات التي يتم بتا تكبد التزام دون الاعتراف بأصل، مثل الالتزام الناشئ عن ضمانة السلع المباعة.

٢-١ ريف ا محا بي لأ سل:

٢- ١ تعريف الأصل وفقا لإطار معايير المحاسبة الدولية **IASB** الحالي:

يُعرف إطار إعداد وعرض القوائم المالية لمجلس معايير المحاسبة الدولية ***Framework for the Preparation and Presentation of Financial Statements IASB*** الأصل بأنه: مورد تسيطر عليه المنشاة نتيجة لإحداث سابقة ومن المتوقع إن ينجم عنه منافع اقتصادية مستقبلية تتدفق للمنشاة. [٢]

وتتمثل المنافع الاقتصادية المستقبلية المتجسدة في الأصل، في إمكانيته في المساهمة، بشكل مباشر أو غير مباشر، في تحقيق تدفقات من النقدية أو ما يعادلها إلى المنشاة. ويمكن إن تكون تلك الإمكانية إنتاجية إي أنها جزء من النشاطات التشغيلية للمنشاة، كما يمكن إن تأخذ شكل القابلية للتحول إلى نقدية أو ما يعادلها، أو القدرة على تخفيض التدفقات النقدية للخارج. وعادة تستخدم المنشاة أصولها لإنتاج سلع أو خدمات قادرة على إشباع رغبات العملاء، والذي بوصفهم مستعدين للدفع مقابل الحصول على هذه السلع أو الخدمات، وبالتالي فأنهم مساهمون في التدفقات النقدية للمنشاة، هذه التدفقات النقدية تقدم خدمة للمنشاة لسيطرتها على الموارد الأخرى. ويمكن إن تتدفق المنافع الاقتصادية المستقبلية المتجسدة في الأصل إلى المنشاة بعدة طرق، فمثلا يمكن للأصل:

ا- إن يُستخدم منفردا أو مجتمعا مع أصول أخرى لإنتاج سلع أو خدمات تباع من قبل المنشاة.

ب- إن يستبدل مع أصول أخرى.

ج- إن يستخدم لسداد التزام.

٣ د- إن يوزع على مالكي المنشاة.

ويمكن إن يكون الأصل على شكل مادي –أصول ملموسة- مثل الممتلكات والمصانع والمعدات، كما يمكن إن يكون على شكل غير مادي –أصول غير ملموس– مثل براءات الاختراع وحقوق النشر وذلك إذا كان من المتوقع إن يتدفق عنها منافع اقتصادية مستقبلية وكانت المنشاة تسيطر عليها. وترتبط الكثير من الأصول بحقوق قانونية بما في ذلك حق الملكية مثل المدينون والممتلكات، إلا انه عند التحقق من وجود الأصل فان حق الملكية لا يعد جوهريا، على سبيل المثال نجد إن العقار المشغول بعقد إيجار يعتبر أصلاً للمنشاة باعتبار أن المنشاة تسيطر على المنافع الاقتصادية التي من المتوقع إن تتدفق من الأصل (العقار). ومع إن قدرة المنشاة في السيطرة على الأصل تكون غالبا نتيجة لحقوق قانونية، إلا انه رغم ذلك من الممكن إن يحقق احد العناصر تعريف الأصل دون إن تكون هناك سيطرة قانونية عليه، كمثل المعرفة الفنية التي يتم الحصول عليها من نشاط التطوير والتي يمكن إن تحقق تعريف الأصل، إذا تمكنت المنشاة من خلال الحفاظ على تلك المعرفة الفنية سرا والسيطرة على المنافع المتوقع إن تتدفق عنها. وتنشا أصول المنشاة عن العمليات والإحداث الأخرى التي حدثت في الماضي، وعادة ما تحصل المنشاة على الأصول من خلال الشراء أو الإنتاج، إلا إن عمليات أو إحداث أخرى يمكن إن يتولد عنها أصول، مثال ذلك، الممتلكات

التي ترد إلى المنشاة من الحكومة كجزء من برنامج تشجيع النمو الاقتصادي في إحدى المناطق، واكتشاف الثروات المعدنية. ويوجد ترابط وثيق بين تكبد النفقة وتوليد الأصول ولكن الاثنين ليسا بالضرورة متطابقين. ومن ثم فانه عندما تتكبد المنشاة بعض النفقات فان هذا يمكن إن يشكل إثباتا إن هناك سعيا للحصول على منافع اقتصادية مستقبلية، ولكن هذا لا يشكل برهانا حاسما على انه تم الحصول على بند يحقق تعريف الأصل. وبالمثل فان غياب النفقة لا يمنع عنصرا من إن يحقق تعريف الأصل وان يصبح البند مرشحا للاعتراف بت في الميزانية العمومية، مثال ذلك، البنود التي يتم التبرع بتا للمنشاة حيث يمكن إن تُحقق تعريف الأصل.

٢-٢ يف الأ سل فقا لإطار أ مفا بمي ا ح من ا يق ا كلف ن IASB/FASB:

مشروع الإطار ألمفاهيمي، هو مشروع مشترك بين كلٍ من مجلس معايير المحاسبة الدولية ومجلس معايير المحاسبة المالية في الولايات المتحدة الأمريكية، من اجل تطوير إطار مفاهيمي محسن وعام بحيث يقدم أساس قوي لتطوير معايير محاسبية مستقبلية، هذا الإطار يعتبر ضروري لتحقيق هدف كلا المجلسين في تطوير معايير مبنية على أساس المبادئ، وثابتة داخلياً، ومتقاربة دولياً، وتؤدي إلى إعداد تقارير مالية والتي تقدم المعلومات المطلوبة لاتخاذ قرارات الاستثمار والإقراض والقرارات المشابهة. [٥]

ولغرض وضع تعريف للأصل في هذا الإطار ألمفاهيمي المقترح، قُدمت عدة اقتراحات لتعريف الأصل من قبل المشروع المشترك من كلا المجلسين إثناء المناقشات والاجتماعات خلال فترات مختلفة، فيما يلي أهم هذه التعريفات:

ا- في فبراير عام ٢٠٠٦م، تم تعريف الأصل كما يلي: أصل المنشاة هو حق حالي، أو امتياز حالي أخر، للمنشاة لمورد قادر على توليد منافع اقتصادية للمنشاة، إما بشكل مباشر أو غير مباشر. [٦]

ب- في نوفمبر عام ٢٠٠٦م تم تعريف الأصل على أنه: مورد اقتصادي حالي والذي تمتلك له المنشاة حقاً أو تراخيص امتياز أخرى حالية. [١]

ج- في أكتوبر عام ٢٠٠٧م، تم تعريف الأصل أنه: أصل المنشاة هو مورد اقتصادي حالي والذي تمتلك له المنشاة حق أو تراخيص أخرى حالية قابلة للتنفيذ والتي لا يمتلكها الآخرين.

د- في أكتوبر عام ٢٠٠٨م، تم تعريف الأصل كما يلي: أصل المنشاة هو مورد اقتصادي حالي

والذي، من خلال الحق القابل للتنفيذ أو الوسائل الأخرى، تستطيع المنشاة الوصول إليه أو إن تحد من وصول الآخرين إليه. [1]

٢-٣ يف الأ سل فقا لأ طرا محا بيةا لنيةا:

في عام ١٩٨٥م، اصدر مجلس معايير المحاسبة المالية المفهوم الأمريكي **FASB Concepts No.6** "عناصر البيانات المالية" **Elements of Financial Statements**، والذي يعرف الأصول بأنها: منافع اقتصادية مستقبلية يحتمل الحصول أو السيطرة عليها من خلال منشاة خاصة نتيجة لعمليات أو إحداث سابقة.

وفي عام ١٩٨٨م اصدر المعهد الكندي للمحاسبين المعتمدين **Canadian Institute of Chartered Accountants CICA Handbook Section 1000** معيار "مفاهيم البيان المالي" **Financial Statement Concepts**، والذي يعرف الأصول بأنها: موارد اقتصادية تسيطر عليها المنشاة نتيجة لإجراءات أو إحداث سابقة وربما يتحصل منها منافع اقتصادية مستقبلية.

وفي عام ١٩٩٣ عرفت جمعية المحاسبين في نيوزلندا في بيان إعداد التقارير المالية ذات الهدف العام ***Statement of Concepts for General Purpose Financial Reporting***، الأصول بأنها: موارد اقتصادية تسيطر عليها المنشاة نتيجة لإجراءات أو إحداث سابقة، وربما يتحصل منها منافع اقتصادية مستقبلية.

وفي عام ١٩٩٤م، صدر بيان مفاهيم المحاسبة رقم **SAS 4** الاسترالي ***Statement of Accounting Concepts*** "التعريف والاعتراف بعناصر البيانات المالية" ***Definition and Recognition of the Elements of Financial Statements***، (والذي يمثل جزءاً من الإطار ألمفاهيمي لإعداد التقارير المالية ذات الهدف العام في القطاع العام والخاص في استراليا). ويُعرف هذا البيان الأصول بأنها: منافع اقتصادية مستقبلية تسيطر عليها المنشاة نتيجة لإجراءات أو إحداث أخرى سابقة. كما يُعرف السيطرة على الأصل بأنها: تعني قدرة المنشاة على الاستفادة من الأصل في السعي وراء أهداف المنشاة ومنع أو تنظيم وصول الآخرين إلى تلك المنافع.

كذلك نجد إن مجلس معايير المحاسبة في بريطانيا**Accounting Standards Board**، اصدر "بيان مبادئ إعداد التقارير المالية" **Statement of Principles For Financial Reporting** في ديسمبر عام ١٩٩٩م، ويُعرف هذا البيان الأصل بأنه: حقوق أو تراخيص أخرى للمنافع الاقتصادية المستقبلية، تسيطر عليها المنشاة نتيجة لعمليات أو إحداث سابقة.

٤-٢ يف الأ سل فقا معا برا محا يةا ليةا:

يعرف معيار المحاسبة الدولي **IAS 16** "الممتلكات والمصانع والمعدات" **Property Plants and Equipment**:

- ا تلكا ،وا مصا ع وا عدات بأنها أ سول وستا:

ا- تحتفظ بتا المنشاة من اجل استخدامها في إنتاج أو تقديم البضائع والخدمات، أو بغرض الإيجار للغير أو لإغراض إدارية.

ب- من المتوقع استخدامها خلال أكثر من فترة واحدة.

ويعرف معيار المحاسبة الدولي **IAS 38** "الأصول غير الملموسة" **Intangible Assets**:

- الأ سل بأ نه رد:

ا- تسيطر عليه المنشاة نتيجة لإحداث سابقة.

ب- يتوقع إن تتدفق منه منافع اقتصادية مستقبلية للمنشاة.

- **الأ سل يرا وس:** هو أصل قابل للتحديد وغير نقدي وليس له جوهر مادي.

وقد اشترط المعيار المحاسبي الدولي **IAS 38** لتعريف الأصل غير الملموس، وجوب إن يكون الأصل غير الملموس قابلا للتحديد، وذلك لتميزه بشكل واضح عن الشهرة. ويستوفي الأصل غير الملموس معيار قابلية التحديد عندما يكون:

ا- قابلا للفصل، ويكون الأصل قابلا للفصل إذا استطاعت المنشاة تأجيره أو بيعه أو استبداله إما بشكل منفرد أو بشكل جماعي مع العقود أو الأصول أو الالتزامات ذات العلاقة.

ب- نشا عن اتفاقيات تعاقدية أو حقوق قانونية، بغض النظر عما إذا كانت هذه الاتفاقيات أو الحقوق قابلة للتحويل أو الفصل عن المنشاة أو عن حقوق والتزامات أخرى.

وبين المعيار الدولي **IAS 38** بان المنشاة تفرض السيطرة على الأصل إذا كانت تمتلك سلطة الحصول على المنافع الاقتصادية المستقبلية المتدفقة من المورد، وتستطيع كذلك الحد من إمكانية وصول الآخرين لهذه المنافع الاقتصادية. وتظهر قدرة المنشاة في السيطرة على المنافع الاقتصادية المستقبلية من الأصل غير الملموس، من خلال امتلاك الحقوق القانونية التي يمكن فرضها في المحكمة، وفي ظل عدم وجود حقوق قانونية يكون من الصعب إظهار السيطرة. ومع ذلك فان الإمكانية القانونية لفرض الامتلاك للحق ليست شرطا ضروريا للسيطرة، حيث يمكن إن تكون المنشاة قادرة على السيطرة على المنافع الاقتصادية المستقبلية للأصل الغير ملموس بطرق أخرى. وقد

تشمل المنافع الاقتصادية المستقبلية المتدفقة من الأصل غير الملموس الإيرادات من بيع المنتجات، أو الخدمات، أو وفورا التكلفة، أو المنافع الأخرى الناجمة عن استخدام المشروع للأصل.

٢-٥ يف الأ سل فقا معا برا لنيةا ريطا نية:

يُعرف المعيار البريطاني **U.K Financial Reporting Standard FRS 10** "الشهرة والأصول غير الملموسة" **Goodwill and Intangible Assets** الأصول غير الملموسة بأنها: أصول ثابتة غير مالية وليس لها جوهر مادي ولكنها قابلة للتحديد، تسيطر عليها المنشاة من خلال الوصاية أو الحقوق القانونية. وتنطبق متطلبات المعيار البريطاني **FRS 10** على جميع الأصول غير الملموسة، ما عدا تكاليف استكشاف وتطوير الزيت والغاز، وتكاليف البحث والتطوير، وأي أصول أخرى غير ملموسة تمت الإشارة إليها بشكل خاص في المعايير المحاسبية البريطانية الأخرى.

كما يعرف المعيار البريطاني **FRS 11** "انخفاض قيمة الأصول الثابتة والشهرة" **Impairment of Fixed Assets and Goodwill** الأصول الملموسة الثابتة بأنها: الأصول التي لها جوهر مادي وتحتفظ بتا المنشاة بغرض الاستخدام في إنتاج أو تقديم البضائع أو الخدمات، أو بغرض التأجير للآخرين أو في الإغراض الإدارية، على أساس الاستمرار في نشاطات المنشاة. كما تعرف الأصول غير الملموسة بأنها: أصول ثابتة غير مالية ولا تمتلك جوهر مادي ولكنها قابلة للتحذيد، ويتم السيطرة عليها من قبل المنشاة من خلال الوصاية أو الحقوق القانونية. [٣]

إما المعيار البريطاني **FRS 15** "الأصول الثابتة الملموسة" **Tangible fixed Assets** فانه يُعرف الأصول الثابتة الملموسة على أنها:الأصول التي لها جوهر مادي ويتم الاحتفاظ بتا بغرض الاستخدام في إنتاج أو تقديم البضائع أو الخدمات، أو بغرض التأجير للآخرين، أو في الإغراض الإدارية، على أساس الاستمرار في أنشطة المنشاة.

٣- تعريف الأ سل:

٣-١ تعريف الأ سل فقا لإطارا محا بي ا ولي ا حا ي:

من خلال تعريف الأصل في الإطار المحاسبي الدولي الحالي بأنه (مورد تسيطر علية المنشاة نتيجة لإحداث سابقة ومن المتوقع إن تنجم عنه منافع اقتصادية مستقبلية تتدفق للمنشاة)، يمكن استخلاص الأسس التي يرتكز عليها تعريف الأصل كما يلي:

١- انه مورد.

٢- تسيطر عليه المنشاة.

٣- ناتج عن إحداث سابقة.

٤- يتَوقع تدفق منافع اقتصادية مستقبلية منه.

٣-١-١١ ورد:

يقصد بعبارة مورد انه أصل (أو أصول) ، ويلاحظ ذلك في الفقرة رقم ١٦ من الإطار المحاسبي لمجلس معايير المحاسبة الدولية، والتي تبين بان المركز المالي للمنشاة يتأثر بالموارد الاقتصادية التي تسيطر عليها المنشاة، إي إن المركز المالي يتأثر بالأصول التي تسيطر عليها المنشاة، وان المعلومات المتعلقة بالموارد الاقتصادية التي تسيطر عليها المنشاة وعن قدرة المنشاة في الماضي على تشكيل هذه الموارد مفيدة في التنبؤ بقدرة المنشاة على توليد نقد وما يعادل النقد في المستقبل. وكذلك نجد بان المعلومات المتعلقة بأداء المنشاة وبشكل خاص ربحية المنشاة، (وكذلك المعلومات المتعلقة بالتغيرات في الأداء)، تعتبر ضرورية من اجل تقييم التغيرات المحتملة في الموارد الاقتصادية التي من المحتمل إن تسيطر عليها المنشاة في المستقبل، ومفيدة في التنبؤ بطاقة المنشاة على توليد تدفقات نقدية من قاعدة مواردها. ٢

ومن المعروف إن خاصية توليد النقد تتميز بتا الأصول وليست الالتزامات، بل انه يتم مواجهة الالتزامات التي تتحملها المنشاة في اغلب الأحيان إما من خلال التدفقات النقدية التي تتولد عن الأصول (الموارد)، أو باستخدام احد الأصول في تسديد الالتزام. وقد تكون الأصول لها شكل مادي (أصول ملموسة)، مثل الممتلكات والمصانع والمعدات، ورغم ذلك فان الوجود المادي لا يعتبر جوهريا لوجود الأصل، فقد تكون الأصول غير مادية (أصول غير ملموسة) مثل براءات الاختراع، وحقوق النشر، والتي يتم التعامل معها كأصول وذلك إذا كان من المتوقع إن تتدفق عنها منافع اقتصادية وكان المشروع يسيطر عليها. ٣

٣-١-١٢ طرة:

في العادة تنشا أصول المنشاة نتيجة لعمليات أو إحداث أخرى تمت في الماضي، هذه العمليات أو الإحداث تؤدي إلى امتلاك المنشاة للحقوق القانونية لتلك الأصول، ومن ثم تعطي المنشاة القدرة على السيطرة على تلك الأصول، مثل (الشراء، أو الإنتاج، أو الحقوق القانونية المترتبة على المدينين، أو الممتلكات التي قد ترد إلى المنشاة من الحكومة كجزء من برنامج تشجيع النمو الاقتصادي في إحدى المناطق، أو الاكتشاف للثروات المعدنية). إلا انه لتقييم ما إذا كان العنصر يحقق تعريف الأصل، فانه يجب إن يعطى الانتباه إلى الجوهر الأساسي والحقيقة الاقتصادية وليس فقط لشكله القانوني. فنجد انه على سبيل المثال، العقار المشغول بعقد إيجار تمويلي يعتبر

أصلا للمنشاة، وذلك إذا كانت المنشاة تسيطر على المنافع التي من المتوقع إن تتدفق عليه.

كما يستدل على وجود السيطرة، وذلك إذا دخلت المنشاة في ترتيب يشمل معاملة أو سلسلة من المعاملات ذات العلاقة لا تأخذ الشكل القانوني لعقد الإيجار، ولكن تنقل حقا باستخدام أصل (على سبيل المثال بند ممتلكات أو مصانع أو معدات) مقابل دفعة أو سلسلة دفعات. حيث وضح التفسير الدولي**IFRIC Interpretation 4** الصادر عن لجنة تفسيرات المعايير الدولية لإعداد التقارير المالية، "تحديد ما إذا كان ترتيب يحتوي على عقد إيجار" **Determining whether an Arrangement contains a Lease**، بأنه يتم نقل الحق في استخدام الأصل، إذا كان الترتيب ينقل للمشتري (المستأجر) الحق في السيطرة على استخدام الأصل، وذلك إذا تم تلبية إي شرط من الشروط التالية:

ا- إذا كان للمشتري القدرة على (أو الحق في) تشغيل الأصل، أو توجيه الآخرين لتشغيل الأصل بالأسلوب الذي يحدده، بحيث يحصل (أو يتحكم) على مقدار أكثر من عادي، من الإنتاج أو من المنافع الأخرى للأصل.

ب- إذا كان للمشتري القدرة أو الحق في السيطرة الفعلية على الأصل، بحيث يحصل أو يتحكم على مقدار أكثر من عادي من الإنتاج أو المنافع الأخرى للأصل.

ج- إذا دلت الحقائق والظروف على انه من المستبعد إن طرفا واحدا أو أكثر باستثناء المشتري، سيأخذ مقداراً أكثر من عادي، من الإنتاج أو المنافع الأخرى التي سيتم إنتاجها أو توليدها من قبل الأصل إثناء فترة الترتيب. ٥

فإذا كانت المنشاة قادرة على منع أو تنظيم وصول الآخرين إلى المنافع الاقتصادية المستقبلية المتوقعة من الأصل، فان المنشاة تعتبر بأنها تمتلك حق الاستعمال لذلك الأصل، لأنها تسيطر على الوصول إلى المنافع الاقتصادية التي سيتم اشتقاقها من الأصل. وقد وضحت ذلك بشكل صريح، الفقرة رقم ٣٥ من أسس الاستنتاجات للتفسير **IFRIC Interpretation 4**، والتي تنصص على إن (المشتري الذي يأخذ بشكل جوهري كل الإنتاج من الأصل، يمتلك القدرة على تقييد وصول الآخرين إلى الإنتاج من ذلك الأصل، وبناء على ذلك للمشتري حق الاستعمال لأنه يسيطر على الوصول إلى المنافع الاقتصادية التي سيتم اشتقاقها من الأصل.

٣-١-٣ الإ حداث ا سا نة:

من خلال الشرح للسيطرة، تطرقنا لبعض إشكال الإحداث السابقة التي من خلالها تتولد قدرة المنشاة على السيطرة على الأصل، والاستفادة من المنافع الاقتصادية المستقبلية الناجمة عنة، وتتمثل الإحداث السابقة في العمليات والإجراءات التي تمت في الماضي والتي نتج عنها امتلاك الأصل والاعتراف بت في الميزانية. وفيما يلي أمثلة عن العمليات والإجراءات التي تنتج عنها الأصول:

١- الشراء سواءً بشكل منفصل (بما في ذلك المخزون)، أو من خلال اندماج الإعمال (بما في ذلك الشهرة الناتجة عن اندماج الإعمال).
٢- البناء أو الإنتاج أو التوليد الداخلي.
٣- التطوير.
٤- الاستثمارات.
٥- نشاطات الاستكشاف والتقييم.
٦- الحقوق القانونية الناتجة عن (عقود الإنشاء، المبيعات، وعقود الإيجار التمويلية).

وتحدد المعايير المحاسبية الدولية المتعلقة بالأصول، العمليات و الإجراءات الخاصة بتلك الأصول، والتي يجب إن تتم من اجل امتلاك الأصل والاعتراف بت في الميزانية العمومية.

٣-١-٤ دفق منا ع ا تصا تقبلية:

يشير المصطلح متوقع إلى نسبة عدم التأكد لتدفق المنافع الاقتصادية المستقبلية التي ستنجم عن الأصل، بعبارة أخرى، عدم التأكد من صافي التدفقات النقدية المستقبلية التي ستنجم عن الأصل. ونرى بان المصطلح متوقع لا يدل على تحديد معين لاحتمالية تدفق المنافع الاقتصادية المستقبلية، والتي يمكن إن تكون مفيدة في ترشيد اتخاذ القرارات الاقتصادية من قبل الإطراف المعنية. وتتمثل المنافع الاقتصادية المستقبلية المتجسدة في الأصل، في إمكانيته في المساهمة بشكل مباشر أو غير مباشر في تحقيق تدفقات من النقدية وما يعادلها إلى المنشاة. ويمكن إن تكون تلك الإمكانية إنتاجية، إي أنها جزء من النشاطات التشغيلية للمنشاة، كما يمكن إن تأخذ شكل القابلية للتحول إلى نقدية أو ما يعادلها، أو القدرة على تخفيض التدفقات النقدية للخارج. وعادة ما تتدفق المنافع الاقتصادية المستقبلية المتجسدة في الأصل إلى المنشاة بعدة طرق، على سبيل المثال:

ا- إن يُستخدم الأصل منفردا أو مجتمعا مع أصول أخرى لإنتاج سلع أو خدمات تباع من قبل المنشاة.

ب- إن يستبدل مع أصول أخرى.

ج- إن يستخدم لسداد التزام.

٧ د- إن يوزع على مالكي المنشاة.

٣-٢ تعريف الأصل وفقا للإطار المحاسبي الدولي والأطر والمعايير المحاسبية الوطنية:

بناءً على الأسس المستخرجة من تعريف الأصل وفقا للإطار المحاسبي الدولي، سنقوم بعقد مقارنة فيما بينه وبين بعض الأطر المحاسبية الوطنية والمعايير المحاسبية الدولية والبريطانية، وذلك بقصد تحديد مدى التوافق والاختلاف فيما بينها وبينه، والذي سيوضح مدى الاختلافات في تعريف الأصل.

٣-٢-١ الأصل مورداً:

كل من الإطار المحاسبي الكندي **CICA Handbook Section 1000** والإطار النيوزلندي ***Statement of Concepts for General Purpose Financial Reporting*** ومعيار المحاسبة الدولي **IAS 38** الأصول غير الملموسة تُعرف الأصل (الأصول) بأنه مورد بينما بقية الأطر والمعايير محل الدراسة لم يشيروا إلى ذلك، وكما اشرنا سابقا بان المورد ما هو إلا أصل، لذلك نجد إن بعض المعايير تعرفه بأنه أصل بدلا عن مورد حيث إن معيار المحاسبة الدولي **IAS 16** يعرف الممتلكات والمصانع والمعدات بأنها أصول ملموسة، ويُعرف المعياران البريطانيان **FRS 10** و**FRS 11** الأصول غير الملموسة بأنها أصول ثابتة غير مالية وليس لها جوهر مادي ولكنها قابلة للتحديد، وأيضا يُعرف المعياران البريطانيان **FRS 11** و **FRS 15** الأصول الثابتة الملموسة بأنها الأصول التي لها جوهر مادي.

بينما نجد إن هناك اطر محاسبية عند تعريفها للأصل لم تعرفه بأنه مورد أو بأنه أصل، إي أنها لا تعتبر إن المبالغ المرسلة في الميزانية العمومية قيمة للأصل، وإنما تعتبر تلك المبالغ بأنها قيمة منافع اقتصادية مستقبلية، حيث نجد الإطاران المحاسبيان الاسترالي **SAS 4** والأمريكي **FASB Concepts No. 6**، يُعرفان الأصل بأنه منافع اقتصادية مستقبلية.

كما نجد إن الإطار المحاسبي البريطاني بيان مبادئ إعداد التقارير المالية، يُعرف الأصل بأنه حقوق أو تراخيص أخرى للمنافع الاقتصادية المستقبلية. أي إن المبالغ المرسلة للأصل في الميزانية العمومية إنما تمثل قيمة حقوق أو تراخيص تمتلكها المنشاة وتعترف بتا في ميزانيتها العمومية. ويمكن تلخيص المسميات التي أعطيت للأصل كما يلي:

١- انه مورد.

٢- انه أصل.

٣- انه منافع اقتصادية مستقبلية.

٤- انه حقوق أو تراخيص أخرى.

٣-٢-١٢ طرة:

جميع الأطر والمعايير المحاسبية عند تعريفها للأصل، تتفق مع الإطار المحاسبي الدولي في ضرورة إن تسيطر المنشاة على الأصل، (باستثناء المعايير المتعلقة بالأصول الثابتة الملموسة)، ولكن بعض الأطر أو المعايير قدمت تعريف للمعنى المقصود من السيطرة. حيث نجد إن الإطار المحاسبي الاسترالي **SAS 4** يُعرف السيطرة على الأصل بأنها تعني قدرة المنشاة على الاستفادة من الأصل في السعي وراء أهداف المنشاة، ومنع أو تنظيم وصول الآخرين إلى تلك المنافع. كما يعتبر إطار المحاسبة الأمريكي بان السيطرة محتملة وليست مؤكدة وذلك لان المنافع الاقتصادية المستقبلية هي أيضا من المحتمل الحصول عليها. ويرى معيار المحاسبة الدولي **IAS 38** "الأصول غير الملموسة"، بان المنشاة تفرض السيطرة على الأصل، إذا كانت تمتلك سلطة الحصول على المنافع الاقتصادية المستقبلية المتدفقة من المورد، وإذا كانت تستطيع الحد من إمكانية وصول الآخرين لهذه المنافع الاقتصادية. كما وضح بان قدرة المنشاة في السيطرة على المنافع الاقتصادية المستقبلية من الأصل غير الملموس تظهر من خلال امتلاك الحقوق القانونية التي يمكن فرضها في المحكمة، وفي ظل عدم وجود حقوق قانونية يكون من الصعب إظهار السيطرة. ومع ذلك فان الإمكانية القانونية لفرض الامتلاك للحق ليست شرطا ضروريا للسيطرة، حيث يمكن إن تكون المنشاة قادرة على السيطرة على المنافع الاقتصادية المستقبلية للأصل الغير ملموس بطرق أخرى. كما حدد المعيار البريطاني **FRS 10** "الشهرة والأصول غير الملموسة" بان سيطرة المنشاة على الأصل تنتج من خلال الوصاية أو الحقوق القانونية.

ويمكن تلخيص السيطرة على الأصل، في امتلاك المنشاة:

١- حقوق قانونية في امتلاك الأصل.

٢- عقود إيجار.

٣- ترتيبات (مثل حقوق الاستخدام، أو العقود، أو التراخيص).

٤- أ ول ا صناعات الا نخرا بة (ا معا ن وا بت والغا):

٤-١ بيد:

تتفاوت الممارسات المتبعة حاليا في الشركات العاملة في الصناعات الاستخراجية في عرض ووصف الأصول المعدنية، ويوضح المسح الذي قامت بت شركة **KPMG** والذي أطلق عليه **"2006 *Global Mining Reporting Survey*"** في الفقرة (٢,٤,٤ الإفصاح عن نفقات التطوير)، انه يبدو جليا من خلال النتائج التي تم التوصل إليها، إن الشركات تستخدم تسميات مختلفة في الميزانية العمومية أو مرفقاتها وذلك لوصف أصولها المعدنية. وتتمثل تسميات الأصول المعدنية في (الحقوق المعدنية، التراخيص المعدنية، المصالح المعدنية، تطوير المعادن، الممتلكات المعدنية، المعدات والتسهيلات المعدنية، المعدات والتجهيزات، الأراضي، التجهيزات المتنقلة، الأصول المعاد إصلاحها، المصاهر والمصافي.

إما في صناعة الزيت والغاز فان المعيار **FASB 19** الصادر عن مجلس معايير المحاسبة المالية في الولايات المتحدة**(FASB) Financial Accounting Standards Board** ، يوضح بان نشاطات إنتاج الزيت والغاز تتضمن أنواع خاصة من الأصول تعرف كما يلي:

١- المنافع المعدنية في العقود: **Mineral interests in properties**، وعادة ما يطلق عليها تسمية العقود (**Properties**)، وتصنف هذه العقود إلى:

ا- عقود غير مؤكدة. **Unproved Properties**

ب- مؤكدة. Proved Properties

٢- الآبار والمعدات والتجهيزات المرتبطة بالآبار.

Wells and related Equipment and Facilities.

٣- المعدات والتسهيلات المساعدة المستخدمة في نشاطات إنتاج الزيت والغاز.

Support Equipment and Facilities used in Oil and Gas Producing Activities

٤- الآبار الغير مكتملة والمعدات والتجهيزات:

Uncompleted Wells, Equipment, and Facilities

هذه الاختلافات في أنواع الأصول توضح الاختلاف في الآراء عند اختيار الوحدة المحاسبية. ومن الواضح أيضا بأنه توجد فلسفات مختلفة فيما إذا كان الأصل يجب إن يُعرف من خلال نتيجة النشاط (الاحتياطيات والموارد المعدنية أو الزيت والغاز التي يتم اكتشافها)، أو من خلال النشاط نفسه (نشاط استكشافي، نشاط تقييم، نشاط تطوير)، أو من خلال طبيعة التكلفة المتكبدة.

وفي عام ١٩٩٨م ناشات المنظمة السابقة لمجلس معايير المحاسبة الدولية وهي لجنة معايير المحاسبة الدولية***International Accounting Standards Committee (IASC)*** لجنة توجيهية، للقيام بالعمل المبدئي الخاص بالمحاسبة وإعداد التقارير المالية في المنشات العاملة في الأنشطة الاستخراجية (المعادن أو الزيت والغاز). وفي عام ٢٠٠٠ أصدرت هذه اللجنة ورقة مواضيع والتي أطلق عليها فيما بعد***Extractive Industries The 2000 Issues Paper***، والتي أشارت عند تعريفها للأصول في الصناعات الاستخراجية، بأنه من غير المحتمل وضع قائمة بشكل نهائي تشتمل على جميع الأصول التي تسيطر عليها الشركات العاملة في الصناعات الاستخراجية، وذلك لان هذه المنشات تعتبر منظمات ذات تركيبة معقدة، كونها منظمات تستخدم وتطور مدى واسع من التقنيات. ومع ذلك فقد أشارت ورقة المواضع، بان هناك أنواع من الأصول يحتمل إن تسيطر عليها الشركات العاملة في الصناعات الاستخراجية، وتتمثل هذا الأصول في ما يلي:

١- في حقوق استكشاف أو تطوير أو إنتاج المعادن وفي حقوق استلام الإتاوات.

٢- في العقود التي تحتوي ملكيتها أو من المحتمل إن تحتوي على احتياطيات معدنية.

٣- المعرفة الناجمة عن نشاطات الاستكشاف أو النشاطات المشابهة والبحث والتطوير بقصد تحسين التكنولوجيا المتوفرة.

٤- الأصول التي تم شراؤها والقابلة للتحديد بشكل منفرد، مثل المضخات وخطوط السحب.

٥- الأصول التي ناشاتها المنشاة بنفسها والقابلة للتحديد بشكل منفرد، مثل وحدات المعالجة أو الآبار.

٦- الأصول التي تمثل تكلفة تراخيص الاستخدام للاحتياطيات المعدنية المعروفة.

إلا انه في يوليو عام ٢٠٠١ قام مجلس معايير المحاسبة الدولية بتأجيل المشروع وأعلن بأنه سيعيد البدء في المشروع فقط عندما يسمح وقت جدول الإعمال بذلك. وبالرغم من إن المجلس أدرك أهمية المحاسبة للأنشطة الاستخراجية بشكل عام فقد قرر في سبتمبر عام ٢٠٠٢م انه ليس من المجدي إكمال التحليل المفصل المطلوب لهذا المشروع، وقرر الحصول على مدخلان مناسبة من المشاركين، والقيام بالعملية الضرورية العادية للمجلس في حينه لتنفيذ التغيرات قبل إن تتبنى العديد من المنشات المعايير الدولية لإعداد التقارير المالية في عام ٢٠٠٥م. لذلك قام مجلس معايير المحاسبة الدولية في يناير ٢٠٠٤م بنشر اقتراحاته في مسودة العرض رقم ٦ **ED** والتي أطلق عليها

"استكشاف وتقييم الموارد المعدنية". ثم بعد ذلك في ديسمبر عام ٢٠٠٤م قام بإصدار المعيار الدولي **IFRS 6** "استكشاف وتقييم الموارد المعدنية" ***Exploration for and Evaluation of Mineral***، ويُعرف المعيار **IFRS 6** أصول الاستكشاف والتقييم بأنها: مصروفات الاستكشاف والتقييم المُعترف بتا كأصول حسب السياسة المحاسبية للمنشاة. وفي ابريل عام ٢٠٠٤م وافق مجلس المعايير الدولية لإعداد التقارير المالية، على مشروع بحث يقوم بت موظفون من واضعي المعايير الوطنية من كل من استراليا، وكندا، والنرويج، وجنوب إفريقيا، يتناول محاسبة الأنشطة الاستخراجية بشكل عام. ويساعد فريق مشروع البحث هيئة استشارية تشمل أعضاء من الصناعة (الزيت والغاز والمعادن)، وشركات المحاسبة، والمستخدمين، وواضعي أنظمة الأوراق المالية في مختلف إرجاء العالم.

وكما اشرنا سابقا بأنه توجد اختلافات في أنواع الأصول الموصوفة، وأيضا توجد فلسفات مختلفة حول ما إذا كان الأصل يجب إن يتم تعريفة إما من خلال نتيجة النشاط، أو من خلال النشاط نفسه، أو من خلال طبيعة التكلفة المتكبدة. وهنا نجد إن الفريق المكلف بمشروع بحث الصناعات الاستخراجية **Extractive Activities research project** أشار في ورقة جدول الإعمال **(Agenda Paper 10D)** التي أطلق عليها "أصول الاحتياطيات والموارد –تطبيق تعريف الأصل وبند الاعتراف" **Reserves and resources assets – applying the asset definition and recognition criteria**، بأنه يفضل محاسبة المعادن أو الزيت والغاز المكتشف كأصل، وذلك لان هذه المعادن أو الزيت والغاز، هي حصيلة نشاطات الاستكشاف والتقييم الناجحة، وفيها تتجسد المنافع الاقتصادية المستقبلية المتوقع إن تتدفق إلى المنشاة. كما تتخذ ورقة الإعمال هذه موفقا بان الأصول الأساسية في الشركات المعدنية أو شركات الزيت والغاز إنما هي الاحتياطيات والموارد لتلك الشركات. ويجب إن تعطى تصنيفات مختلفة لتلك الاحتياطيات والموارد، والتي تعكس درجة عدم التأكد لتلك الاحتياطيات والموارد.

ويتمثل السؤال الرئيس في: هل تعريف الاحتياطيات والموارد يتلاءم مع تعريف الأصل وفقا للإطار المحاسبي الدولي؟. قبل الإجابة على هذا السؤال سوف نتطرق للتعريفات التي وضعت للاحتياطيات والموارد من قبل الهيئات والمنظمات المالية والهندسية المتخصصة في الزيت والغاز والمعادن.

٤-٢- ريفا ت الا تيا طيا ، وا موا د:

تعتبر الاحتياطيات والموارد بأنها الأصول الأكثر أهمية أو من بين الأصول الأكثر أهمية لمعظم الشركات العاملة في نشاطات الاستخراج. ويتطلب تحديد الحالة المالية أو أداء المنشاة العاملة في الصناعات الاستخراجية، من اجل اتخاذ قرارات اقتصادية، فهم للاحتياطيات والموارد المعدنية أو الزيت والغاز الخاصة بالمنشاة، والتي تعتبر سبب للتدفقات المالية المستقبلية.

ويعتبر الغرض الأساسي من تعريفات الاحتياطيات والموارد، توصيل المعلومات عن كمية المعادن أو الزيت والغاز التي يقدر إن توجد في المنجم أو في المكمن والتي قد تكون قابلة للاستخراج، إلا إن تحديد تعريفات للاحتياطيات والموارد والتي يجب إن تطبق في إعداد التقارير المالية لنشاطات استخراج المعادن والزيت والغاز ليست بسيطة، بسبب انه لا يوجد تعريف وحيد مقبول بشكل عام للاحتياطيات والموارد بحيث يطبق على كلا من المعادن والزيت والغاز.

ويلاحظ بان معظم تعريفات الاحتياطيات والموارد تشترك في نفس التسميات والمفاهيم الأساسية، وفيما يلي توضيح لذلك:

١- تشير الاحتياطيات بشكل عام إلى كمية المعادن أو الزيت والغاز التي يقدر بأنها قابلة للاستخراج بشكل اقتصادي من الأرض. بمعنى أخر، الكميات الاحتياطية هي تقدير للإنتاج المستقبلي الكلي للمعادن أو الزيت أو الغاز.

٢- تشير الموارد بشكل عام إلى كمية المعادن أو الزيت والغاز التي اكتشفت ولكنها ليست كفئة ليتم تصنيفها كاحتياطيات. وهذا ربما يكون بسبب:

ا- أعمال الحفر والتحليل والتخطيط الذي تم إجراؤها لتوضيح إذا ما كانت المعادن أو الزيت والغاز قابلة للاستخراج بشكل تجاري غير كافية.

ب- من غير المتوقع إن تكون المعادن أو الزيت والغاز قابلة للاستخراج بشكل اقتصادي وفقا للظروف الاقتصادية الحالية، ولكن توجد توقعات محتملة بان تتغير تلك الظروف الاقتصادية وتسمح باستخراج اقتصادي نهائي.

ج- يتوقف تطوير وإنتاج المنجم المعدني أو حقل الزيت والغاز على عوامل أخرى والتي ربما تعيق تطوير المنطقة في حينه، كمثل الحاجة إلى تطوير سوق للإنتاج أو بسبب الاستجابة للمخاوف البيئية.

٣- تصنف الاحتياطيات والموارد بشكل عام إلى أجزاء فرعية وفقا لمستوى الثقة المرتبطة بالتقييم

٧

للكميات الاحتياطية أو المورد.

وفيما يلي أهم التعريفات للاحتياطيات والموارد، الصادرة من قبل الهيئات والمنظمات المتخصصة في الصناعات البترولية، وبعض الجهات التشريعية المالية والدولية:

٤-٢-١ (WPC-SPE):

في مارس ١٩٩٧م قام كلٌ من مؤتمر البترول العالمي **World Petroleum Congress (WPC)**، جمعية مهندسين البترول **Society of Petroleum Engineers (SPE)**، بإصدار تعريفات لاحتياطيات البترول من خلال هيئة مشتركة من كلتا المنظمتين والتي أطلق عليها ***Petroleum Reserves Definitions WPC-SPE***، وتعرف كلا المنظمتين (**WPC-SPE**) الاحتياطيات كما يلي:

الاحتياطيات *Reserves*:

هي تلك الكميات البترولية والتي يتوقع إن تستخرج بشكل اقتصادي من تجمعات معروفة. وتتضمن جميع تقديرات الاحتياطي بعض درجات عدم التأكد، وتعتمد درجة عدم التأكد بصورة رئيسية، على مستوى الثقة في البيانات الجيولوجية والهندسية المتوفرة في وقت إجراء التقدير والتفسير لهذه البيانات.

الاحتياطيات المؤكدة *Proved Reserves*:

هي تلك الكميات البترولية والتي يمكن تقديرها من خلال تحليل البيانات الجيولوجية والهندسية بدرجة معقولة من التأكيد، أنها قابلة للاستخراج بشكل اقتصادي من مكامن معروفة ووفقا للظروف الاقتصادية السائدة، والطرق التشغيلية، والتشريعات الحكومية. وتصنف الاحتياطيات المؤكدة إلى احتياطيات مطورة وغير مطورة. فإذا استخدمت الطرق التجديدية "**Deterministic Methods**" ،فانه يقصد بالمصطلح "درجة معقولة من التأكد"، إن تظهر درجة عالية من الثقة بان الكميات سوف تستخرج. إما إذا استخدمت الطرق الاحتمالية **Probabilistic Methods**، فانه لكي يصنف الاحتياطي بأنه مؤكد، يجب إن تكون نسبة الاحتمال على الأقل ٩٠٪ بان الكميات التي ستستخرج فعلا سوف تساوي أو ستزيد عن الكمية المقدرة.

الاحتياطيات غير المؤكدة *Unproved Reserves*:

هي تلك الاحتياطيات والتي بناءً على البيانات الجيولوجية والهندسية تعتبر مشابهة لتلك المستخدمة في تقدير الاحتياطيات المؤكدة، ولكن درجة عدم التأكد من الناحية التقنية أو

التعاقدية أو الاقتصادية أو القانونية تمنع تلك الاحتياطيات من إن تصنف كاحتياطيات مؤكدة. ويمكن إن تصنف الاحتياطيات غير المؤكدة إلى احتياطيات محتملة واحتياطيات ممكنة.

١- الا تيا طيا ت ا نملة ***Probable Reserves***: هي تلك الاحتياطيات غير المؤكدة، والتي يتضح من خلال تحليل البيانات الجيولوجية والهندسية بان استخراجها سيكون أكثر احتمالا من كونها غير قابلة للاستخراج. وفي هذا السياق عند استخدام الطرق الاحتمالية، يجب إن تكون نسبة الاحتمال على الأقل ٥٠٪ بان الكميات التي ستستخرج فعلا، ستساوي أو ستزيد على مجموع تقدير الاحتياطيات المؤكدة زائد الاحتياطيات المحتملة.

ـ الا تيا طيا ت ا كنة: هي تلك الاحتياطيات غير المؤكدة، والتي يتضح من خلال تحليل البيانات الجيولوجية والهندسية بان احتمال استخراجها اقل من الاحتياطيات المحتملة. وفي هذا السياق عند استخدام الطرق الاحتمالية، يجب إن تكون نسبة الاحتمال على الأقل ١٠٪ بان الكميات التي ستستخرج فعلا، ستساوي أو ستزيد على مجموع تقدير الاحتياطيات المؤكدة زائد الاحتياطيات المحتملة زائد الاحتياطيات الممكنة.

٤-٢-٢ (Rule 4-1o):

فيما يتعلق بإغراض المحاسبة وإعداد التقارير المالية في نشاطات إنتاج الزيت والغاز وفقا لقوانين البورصة الفدرالية وتامين وحماية الطاقة، قدمت القاعدة **Rule 4-10** الصادرة عن هيئة تداول الأوراق المالية في الولايات المتحدة الأمريكية تعريفات للاحتياطيات كما يلي:

ا تيا طيا ت ا بت والغا ا كدة ***Proved Oil and Gas Reserves:***

هي تلك الكميات المقدرة من الزيت الخام والغاز الطبيعي والغاز المسال، التي أظهرت البيانات الجيولوجية والهندسية بدرجة معقولة من التأكيد، إمكانية استخراجها في السنوات القادمة من مكامن معروفة، في ظل الشروط الاقتصادية والتشغيلية القائمة (إي الأسعار والتكاليف كما في تاريخ إجراء التقديرات). ويتضمن عامل الأسعار الأخذ بعين الاعتبار التغيرات في الأسعار الحالية فقط من خلال الاتفاقيات التعاقدية، لكن ليس على أساس زيادات وفقا للظروف المستقبلية. ويعتبر المكمن بأنه مؤكد إذا تم تدعيم الإنتاجية الاقتصادية بالإنتاج الحالي، أو باختبارات المكامن الجازمة.

وتصنف هيئة تداول الأوراق المالية في الولايات المتحدة الأمريكية الاحتياطيات المؤكدة وفقا للقاعدة **Rule 4-10** كما يلي:

١- الاحتياطيات المثبتة والغاز المكتشفة المطورة *Proved Developed Oil and Gas Reserves*:

هي تلك الاحتياطيات التي يتوقع استخراجها من خلال الآبار الموجودة وبالتجهيزات وطرق التشغيل الموجودة. إضافة إلى ذلك يجب تضمين الزيت والغاز المتوقع الحصول عليه من خلال تطبيق تقنيات ضخ السوائل، أو تقنيات الاستخراج المحسن الأخرى، لزيادة القوى الطبيعية واليات الاستخراج الأولي كاحتياطيات مطورة مؤكدة، وذلك فقط بعد الاختبار من خلال مشروع تجريبي، أو بعد إن يؤكد تشغيل برنامج مركب من خلال تجاوب الإنتاج، بأنة سوف يتم الاستخراج الإضافي.

ب- الاحتياطيات المثبتة غير المطورة *Proved Undeveloped Reserves*:

هي تلك الاحتياطيات التي يتوقع إن تستخرج من أبار جديدة على مساحات غير محفورة، أو من أبار موجودة حيث تتطلب نفقات كبيرة نسبيا لإعادة إتمامها، ويجب إن تكون الاحتياطيات على المساحات غير المحفورة محدودة بوحدات الحفر المقابلة للوحدات المنتجة التي تمثل بشكل معقول بعض التأكيد عندما تحفر.

٤-٢-٣ (Guide 7):

يقدم الدليل رقم **Guide 7** من الإرشادات الصناعية الصادرة عن هيئة تداول الأوراق المالية في الولايات المتحدة الأمريكية والخاص بعمليات استخراج المعادن التعريفات التالي للاحتياطيات:

١

الاحتياطي Reserve:

هو ذلك الجزء من المكمن المعدني الذي يمكن إن يستخرج أو ينتج بشكل اقتصادي وقانوني في وقت تحديد الاحتياطي.

ويصنف هذا الدليل الاحتياطيات إلى:

١- الاحتياطيات (المقاسة) المكتشفة Proven (Measured) Reserves هي:

١- الاحتياطيات التي تحسب كمياتها من إبعاد واضحة في الصخور البارزة على سطح الأرض،

أو المناجم، أو إعمال الحفريات أو الثقوب. وتحتسب درجة ونوعية الخام في تلك الاحتياطيات من خلال نتائج عينات الاختبار التفصيلة.

ب- الاحتياطيات التي مواقع فحصها واخذ عيناتها وقياسها وخصائصها الجيولوجية واضحة جيدا بحيث إن حجم وشكل وعمق والمحتوى المعدني للاحتياطيات معروف.

٢- الا تيا طيا ، (ا بنة) ا تملة *Probable (Indicated) Reserves*:

هي تلك الاحتياطيات التي تحسب كمياتها ودرجتها ونوعيتها من المعلومات المشابهة لتلك التي تستخدم في قياس الاحتياطيات المؤكدة. ولكن مواقع فحصها واخذ عيناتها وقياسها تتباعد بشكل غير ملائم. إلا إن درجة تأكدها بالرغم من أنها اقل من تلك التي تم قياسها للاحتياطيات المؤكدة مرتفعة بما فيه الكفاية لتفترض الاستمرار بين النقاط الخاضعة للمراقبة.

٤-٢-٤ (The JORC Code):

أيضا نجد إن التشريع الاسترالي لإعداد التقارير عن الموارد المعدنية واحتياطيات الخامات ***The Australasian Code for Reporting of Mineral Resources and Ore Reserves (the 'JORC Code' or 'the Code')***، والذي تم إعداده من قبل هيئة الاحتياطيات المعدنية المشتركة للمعهد الاسترالي للمناجم والتعدين، والمعهد الاسترالي لعلماء الجيولوجيا ومجلس المعادن الاسترالي **the Joint Ore Reserves Committee of The Australasian Institute of Mining and Metallurgy, Australian Institute of Geoscientists and Minerals Council of Australia (JORC)** عرف الموارد والاحتياطيات كما يلي:

ا ورد ا دني *Mineral Resource*:

هو تركيز أو ظهور مادي لمنفعة اقتصادية جوهرية في أو على القشرة الأرضية، بالشكل والنوعية والكمية التي توجد توقعات محتملة لاستخراج اقتصادي نهائي. كما إن موقع المورد المعدني وكمية درجة الخام والخصائص الجيولوجية واستمرارية المورد المعدني معروفة أو مقدرة أو مفسرة من خلال الدليل والمعرفة الجيولوجية المحددة. ويقسم المورد المعدني إلى أقسام فرعية ترتب بحسب ارتفاع الثقة الجيولوجية إلى مستنتجة ومبينة ومقاسه. ٢

ا تيا لي ا خامات *Ore Reserve*:

هو ذلك الجزء القابل للاستخراج بشكل اقتصادي من المورد المعدني المقاس أو المبين. ويتضمن التخفيف للمواد والتخصيص للخسائر التي قد تظهر عند استخراج المادة.

وقد تم إجراء التقييمات المناسبة والتي قد تتضمن دراسة الجدوى، وتتضمن الأخذ بعين الاعتبار التكييف للعوامل المعدنية والاقتصادية والتسويقية والقانونية والبيئية والاجتماعية والحكومية. كما يبين هذا التقييم في تاريخ الإعلان عنه بان الاستخراج مبرر بشكل معقول. وتقسم الاحتياطيات المعدنية بحسب ترتيب مستوى الثقة بتا إلى احتياطيات معدنية محتملة واحتياطيات معدنية مؤكدة.

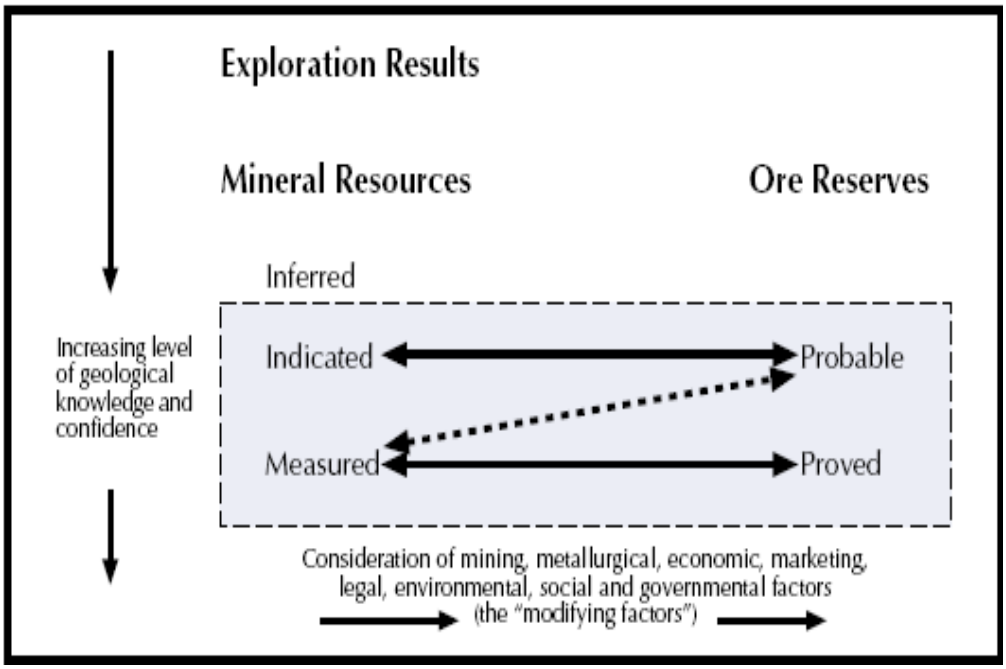
١-١ ختيا لي ا خاما ت ا تملة Probable Ore Reserve:

هو ذلك الجزء القابل للاستخراج بشكل اقتصادي من مورد معدني مبين وفي بعض الحالات من مورد معدني مقاس.

ب-١ ختيا لي ا خاما ت ا كدة Proved Ore Reserve:

هو ذلك الجزء القابل للاستخراج بشكل اقتصادي من مورد معدني مقاس.

ويوضح الشكل التالي تصنيف الاحتياطيات وفقا لـ: **JORC Code**:



شكل رقم (١) العلاقة العامة بين النتائج الاستكشافية والموارد المعدنية واحتياطيات الخامات.

٤-٢-٥ (UNFC ا:

في عام ٢٠٠٤ أصدرت منظمة الأمم المتحدة إطار تصنيف الطاقة الاحفورية والموارد

المعدنية **The United Nations Framework Classification (UNFC)**، والذي يضع تصنيفات لكل من الطاقة والموارد المعدنية، ويعتبر برنامج قابل للتطبيق على مستوى العالم لتصنيف وتقييم الطاقة والاحتياطيات والموارد المعدنية، وتحدد المبادئ الأساسية لهذا الإطار ما يلي:

إ جما ي ا موا د الأ ية *Total Initial Resources*:

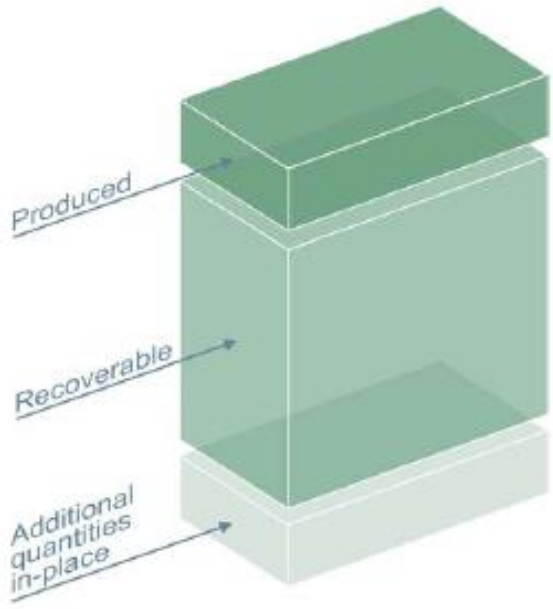
يتم وصف الموارد الإجمالية للطاقة والموارد المعدنية والتي تتكون بشكل طبيعي كما يلي:

١- الكميات المنتجة **Produced quantities**.

٢- الكميات المتبقية القابلة للاستخراج **Remaining recoverable quantities**.

٣- الكميات الإضافية المتبقية في أماكن تواجدها والغير قابلة للاستخراج **Additional quantities remaining in-place**

ويركز إطار تصنيف الأمم المتحدة على الكميات المتبقية القابلة للاستخراج. ويوضح الشكل التالي الموارد الكلية الأولية المتواجدة في أماكنها:



شكل رقم (٢) إجمالي الموارد المتواجدة بشكل أولي في مواقعها.

ويعرف إطار تصنيف الأمم المتحدة الاحتياطيات المعدنية والبترولية كما يلي:

الاحتياطيات المعدنية المؤكدة *Proved mineral reserves*:

هي ذلك الجزء القابل للتنقيب بشكل اقتصادي من الكميات القابلة للاستخراج المحدد من خلال دراسة الجدوى أو من خلال نشاط تنقيب حقيقي في مناطق استكشافية مفصلة (الكمية المقاصة القابلة للاستخراج).

٧

الاحتياطيات البترولية المؤكدة *Proved petroleum reserves*:

الاحتياطيات المؤكدة *Proved reserves*:

هي كميات البترول التي يمكن إن تقدر بدرجة معقولة من التأكيد بأنها قابلة للاستخراج بشكل اقتصادي من خلال تحليل البيانات الجيولوجية والهندسية من تجمعات معروفة، وذلك وفقا للشروط الاقتصادية، وطرق التشغيل، والقوانين الحكومية السائدة. ويمكن تقسيم الاحتياطيات المؤكدة إلى احتياطيات مطورة وغير مطورة، فإذا كانت الطرق المستخدمة في القياس هي **الطرق التقليدية**، فانه يقصد بمصطلح "درجة معقولة من التأكد" إن يعبر عن مستوى عالي من الثقة بان الكميات ستكون مستخرجة. إما إذا كانت الطرق المستخدمة في القياس هي **الطرق الاحتمالية**، فانه يجب إن يكون من المحتمل بنسبة ٩٠٪ على الأقل بان الكميات التي ستستخرج فعلا سوف تساوى أو ستزيد عن التقديرات.

الاحتياطيات المؤكدة المطورة *Proved developed reserves*:

هي الكميات الاحتياطية المؤكدة التي يقدر إن تستخرج من أبار موجودة، والتي ستعالج وستصدر إلى السوق باستخدام التسهيلات والإمكانيات الموجودة.

٤-٢-٦ (CRIRSCO):

في يوليو عام ٢٠٠٦ نشرت هيئة معايير إعداد التقارير الدولية للاحتياطيات المعدنية **Committee for Mineral Reserves International Reporting Standards** طبعة حول إعداد التقارير الدولية الخاصة بالتقارير العامة لنتائج استكشاف الموارد المعدنية والاحتياطيات المعدنية **(CRIRSCO) International Reporting Template for the Public Reporting of Exploration Results, Minerals Resources and Mineral Reserves**.

وتُعرف هذه الطبعة الاحتياطيات والموارد المعدنية كما يلي:

ا ورد ا دني *Mineral Resource*:

هو تركيز أو ظهور معدن أو خام ذو جدوى اقتصادية في أو على القشرة الأرضية بالشكل، والنوعية، والكمية التي تولد توقعات محتملة لاستخراج اقتصادي بشكل نهائي. كما إن موقع المورد المعدني وكميته ودرجته وخصائصه الجيولوجية واستمرارية المورد المعدني معروفة أو مقدرة أو مفسرة عن طريق البراهين الجيولوجية، والعينات، والمعرفة. ويقسم المورد المعدني إلى أقسام فرعية يتم ترتيبها بحسب ارتفاع مستوى الثقة الجيولوجية إلى مستنتجة ومبينة ومقاسه **(Inferred, Indicated and Measured categories)**.

الا ىتيا لي ا دني *Mineral Reserve*:

هو ذلك الجزء القابل للاستخراج بشكل اقتصادي من مورد معدني مقاس **Measured** أو مبين **Indicated**. ويتضمن التخفيف للمواد والتخصيص للخسائر التي قد تظهر عند استخراج المادة. وتتضمن إجراء التقييمات المأخوذة في دراسة الجدوى الأخذ بعين الاعتبار العوامل المعدنية والاقتصادية والتسويقية والقانونية والبيئية والاجتماعية والحكومية. على إن يوضح هذا التقييم في تاريخ الإعلان عنه بان الاستخراج مبرر بشكل معقول. وتقسم الاحتياطيات المعدنية بحسب ارتفاع مستوى الثقة بتا، إلى احتياطيات معدنية محتملة واحتياطيات معدنية مؤكدة.

الا ىتيا طيا ت ا ـنية ا تملة *Probable Mineral Reserve*:

هي ذلك الجزء القابل للاستخراج بشكل اقتصادي من مورد معدني مبين وفي بعض الحالات من مورد معدني مقاس.

الا ىتيا طيا ت ا ـنية ا كدة *Proved Mineral Reserve*:

هي ذلك الجزء القابل للاستخراج بشكل اقتصادي من مورد معدني مقاس.

٤-٢-٧) Petroleum Resources Management System (PRMS)):

أخيرا في عام ٢٠٠٧م صدر **ظا ر إدا ة موا د** البترول **Petroleum Resources Management System (PRMS)**، برعاية كل من جمعية مهندسين البترول **Society of Petroleum Engineers (SPE)**، والجمعية الأمريكية لجيولوجيي البترول **American Association of Petroleum Geologists (AAPG)**، ومجلس البترول العالمي **World Petroleum Council (WPC)**، وجمعية مهندسين تقييم البترول **Society of Petroleum Evaluation Engineers (SPEE)**. ويقدم نظام إدارة موارد البترول طريقة ثابتة لتقدير كميات

البترول، وتقييم مشاريع التطوير، وعرض النتائج ضمن إطار تصنيفي شامل، يهدف إلى وضع معايير للتعريفات المتعلقة بموارد البترول وكيفية تقدير هذه الموارد. ويلاحظ بان هذه التعريفات ونظام التصنيف المرتبط بتا بشكل مشترك تستخدم ألان عالميا ضمن صناعة البترول.

ووفقا لإطار تصنيف موارد البترول، يُعرف البترول بأنه خليط يحدث بشكل طبيعي يحتوي على الهيدروكربونات في حالات غازية وسائلة وصلبة. ويقسم هذا الإطار إجمالي كميات البترول المتواجدة في المكمن إلى بترول مكتشف وبترول غير مكتشف:

البترول المكتشف ***Discovered Petroleum Initially-In Place***:

هو تلك الكمية من البترول التي يقدر بأنها محجوزة في تجمعات معروفة وذلك قبل الإنتاج. ويتمثل البترول المكتشف في:

الإنتاج ***Production***:

هو تلك الكمية المتراكمة من البترول التي تم استخراجها في السابق.

الاحتياطيات ***Reserves***:

هي تلك الكميات البترولية المتوقع بأنها قابلة للاستخراج بشكل تجاري من خلال تطبيق مشاريع التطوير للتراكمات المعروفة ووفقا للشروط المحددة. ويجب إن تفي الاحتياطيات بأربعة معايير: يجب إن تكون (مكتشفة، وقابلة للاستخراج، وتجارية، وباقية) في تاريخ إجراء التقييم بناءً على خطط التطوير المطبقة. ويتم تصنيف الاحتياطيات وفقا لمستوى التأكيد المرتبط بالتقديرات.

ا موا د ا تملة Contingent Resources:

هي تلك الكميات البترولية المقدر بأنها قابلة للاستخراج بشكل محتمل من تراكمات معروفة، ولكن المشاريع التطبيقية لا تعتبر ناضجة بما فيه الكفاية للتطوير التجاري بسبب واحد أو أكثر من الاحتمالات. وقد تتضمن الموارد المحتملة على سبيل المثال المشاريع التي لا يوجد لها حاليا أسواق نشطة، أو عندما يعتمد الاستخراج التجاري على تقنية مازالت تحت التطوير، أو عندما يكون تقييم التراكمات غير كافي لتحديد القابلية التجارية بشكل واضح. ويتم تصنيف الموارد المحتملة وفقا لدرجة التأكيدات المرتبطة بالتقديرات.

ا ل غيرا تشف *Undiscovered Petroleum Initially-In Place*:

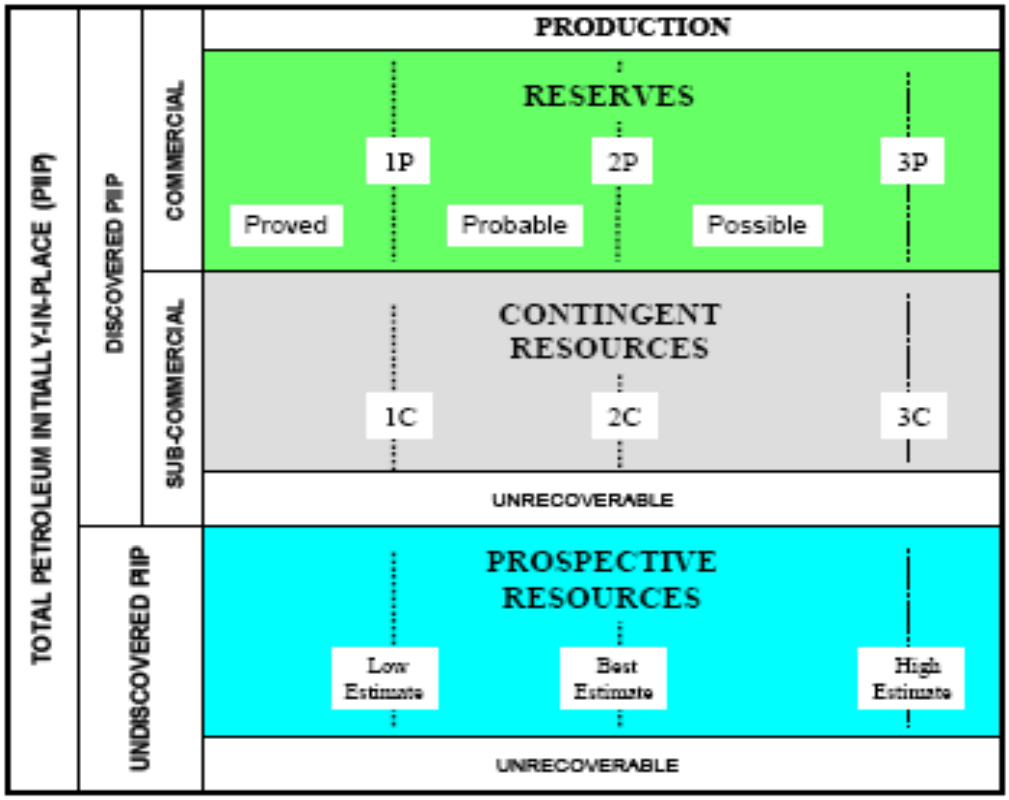
هو تلك الكميات البترولية المقدر بأنها محجوزة ضمن تجمعات لم يتم استخراجها بعد.

ويتمثل البترول غير المكتشف في :

الموارد المتوقعة ***Prospective Resources*** :

هي تلك الكميات البترولية المقدر بأنها قابلة للاستخراج بشكل محتمل من تراكمات غير مكتشفة من خلال التطبيق لخطط التطوير المستقبلية. وتمتلك الموارد المتوقعة كلا من الفرصة المرتبطة بالاستكشاف وفرصة التطوير. ويتم تقسيم الموارد المتوقعة وفقا لمستوى درجة تأكد إمكانية تقدير استخراجها وتطويرها.

ويوضح الشكل التالي إطار تصنيف الموارد **Resources Classification Framework** وفقا للنظام **SPE/WPC/AAPG/SPEE Petroleum Resources Management System**.



شكل رقم (٣) إطار تصنيف الموارد.

٣-٤ ريفا ت الا تيا طيا ، وا موا د الأ كثر ا خداما:

يمكن تقسيم تعريفات الاحتياطيات والموارد المعدنية المشتهرة عالميا والمستخدمة لإغراض

إعداد التقارير المالية والإغراض العامة الأخرى كما يلي :

١- تعريفات الاحتياطيات والموارد المعدنية المعدة من قبل هيئة معايير إعداد التقارير الدولية للاحتياطيات المعدنية **Committee for Mineral Reserves International Reporting Standards** والذي يطلق عليه **(CRIRSCO) ınternational Reporting Template for the Public Reporting of Exploration Results, Minerals Resources and Mineral Reserves**.

٢- تعريفات الاحتياطيات والموارد الواردة في نظام إدارة موارد البترول ***Petroleum Resource Management System (PRMS)*** والتي تم إعدادها من قبل كل من **Society of Petroleum Engineers (SPE), the World Petroleum Council (WPC), the American Association of Petroleum Geologists (AAPG), and the Society of Petroleum Evaluation Engineers (SPEE)**

٣- التعريفات المعدة من قبل هيئة تداول الأوراق المالية في الولايات المتحدة الأمريكية **US Securities and Exchange Commission (SEC)**، والتي تتمثل في :

ا- القاعدة **Regulation S-X, Rule 4-10**.

ب- الدليل الصناعي **SEC Industry Guide 7**.

٤- نظام تصنيف الاحتياطيات والموارد المقدم من هيئة الأمم المتحدة والذي أطلق عليه **United Nations Framework Classification for Fossil Energy and Mineral Resources (UNFC)**

٤-٤ الا جا بيق تعريفا ت CRIRSCO ريفا ت PRMS:

ركز فريق مشروع بحث الصناعات الاستخراجية على تعريفات الاحتياطيات والموارد المعدنية الصادرة عن **CRIRSCO**، وتعريفات الاحتياطيات والموارد البترولية الصادرة عن **PRMS**، وذلك لان تعريفات كلا الهيئتين تعتبر أنظمة تصنيف شاملة مقبولة بشكل واسع، كما أنها تمتلك مجال واسع في ما يتعلق بتغطية أنواع المعادن والزيت والغاز. حيث تعتبر طبعة **CRIRSCO** بأنها نظام تصنيف عالمي مهيمن على الاحتياطيات والموارد المعدنية، وأيضا يعتبر نظام **PRMS** بأنه نظام تصنيف عالمي مهيمن على احتياطيات وموارد الزيت والغاز، وذلك لأنه يستخدم في إدارة الموارد الداخلية من قبل المنشاة بشكل أساسي.

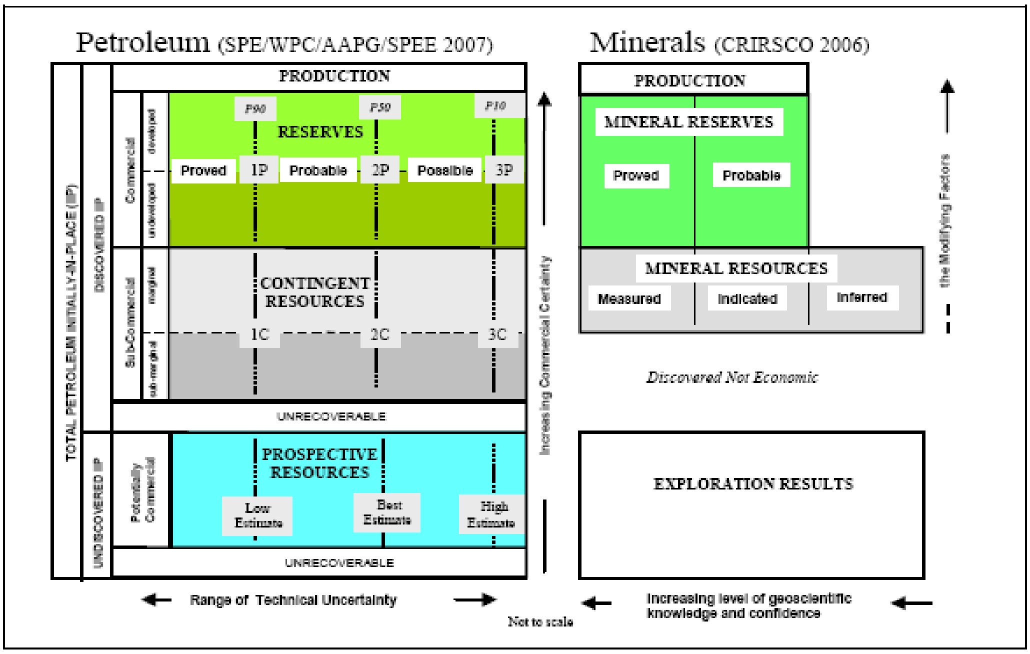
وقد طلب مجلس معايير المحاسبة الدولية **IASB** من كلا من **SPE/CRIRSCO** التعهد بشكل مشترك ببرنامج يهدف إلى :

أ ـلا : مراجعة تعريفات الاحتياطيات والموارد المعدنية والزيت والغاز على أساس الصناعة (المعادن والزيت والغاز)، لتحديد المجالات التي توجد فيها احتمالات لتحقيق مستويات أفضل من المقارنة (ا) بين كلا التعريفات (ب) مع المبادئ المحاسبية.

ثا نيا : مراجعة التعريفات لتحديد ما إذا كانت توجد فرص تقارب مقبولة وما إذا كانت التعديلات مناسبة للصناعة.[٥]

ومن اجل تحقيق ذلك شكل كل من **SPE/CRIRSCO** مجموعة عمل أطلق عليها فريق التقارب **Convergence Team**، وقد وجد فريق التقارب بان هناك درجة عالية من التوافق في التصنيفات من حيث المنطق. وقد أوصى فريق التقارب بان طبيعة ومدى الاتفاق بين أنظمة تصنيف الاحتياطيات والموارد لكلا من تصنيفات **CRIRSCO/SPE**، يجب إن تكون موصولة بمخطط لأنظمة ومصطلحات التصنيفات، بدلا من إن تتم من خلال تعديل تعريفات الاحتياطيات والموارد بشكل مباشر، لانجاز تعريفات متقاربة للاحتياطيات والموارد تقابل صناعات الزيت والغاز.[٦]

يوضح الشكل التالي خريطة تصنيفات احتياطيات المعادن والبترول المعد من قبل **PRMS/CRIRSCO**.[٧]



شكل رقم (٤) مقارنة أنظمة تصنيف البترول والمعادن

٤-٤-١ مفاهيم المقارنة لكلا تصنيفات PRMS/CRIRSCO:

وفقا لهذه الخريطة يمكن استنتاج المفاهيم التالية القابلة للمقارنة لكلا من تصنيفات **PRMS/CRIRSCO**:

ا- يوجد تكافئ كبير بين تصنيفات احتياطيات المعادن واحتياطيات البترول.

ب- تصنيفات الاحتياطيات المؤكدة والمحتملة في كلا أنظمة التصنيف لها نفس المستوى من الثقة في كمية المعادن أو الزيت والغاز القابلة للاستخراج.

ج- يوجد تكافئ كبير بين تصنيفات موارد المعادن والموارد المحتملة للبترول.

٤-٤-٢ تعريفات الاحتياطيات لكلا تصنيفات **PRMS/CRIRSCO**:

عند تحليل تعريفات الاحتياطيات لكلا من **PRMS/CRIRSCO**، نجد إن كلا من تعريفات المنظمتين تنظر إلى الاحتياطيات بأنها تمثل كميات معادن أو زيت وغاز:

ا- مكتشفة **discovered**.

ب- متوفرة للاستخراج **available for extraction** (الكميات التي لم تستخرج بعد).

ج- قابلة للاستخراج **recoverable**.

د- اقتصادية، وهذا يعني بأنه يمكن تبرير تطوير وإنتاج المنجم أو الحقل.

٤-٤-٣ مقارنة بمصطلح اقتصادية Economic تجاري Commercial:

تطالب طبعة **CRIRSCO** بان تكون الاحتياطيات قابلة للاستخراج اقتصاديا **"economically mineable"** بينما يوضح نظام **PRMS** بان تكون الاحتياطيات قابلة للاستخراج تجاريا **"commercially recoverable"**. حيث نجد إن كلا المفاهيم المستخدمة تبين بأنه يمكن تبرير تطوير وإنتاج المنجم أو المكمن من خلال مشروع والذي يتوقع:

ا- إن تتولد قيمة حالية صافية فعلية عند معدل خصم محدد.

ب- إن يفي بجميع عوامل أو احتمالات التعديل التي قد توجد وتؤثر على المشروع على مدى عمره الإنتاجي. ويتمثل التقييم لعوامل واحتمالات التعديل والتي تتضمن "العوامل الاقتصادية والسوقية والقانونية والبيئية والاجتماعية والحكومية"، بان تقوم المنشاة بإعداد مخططات تطوير المشروع مثل دراسات الجدوى أو دراسات مخططات التطوير.[٧٠]

٤-٤-٤ قا ة الا تراضا ت الا تصا ية:

إن تحديد ما إذا كان المشروع سيكون اقتصادي يتطلب التقدير للتدفقات المالية المستقبلية المرتبطة بتطوير وإنتاج المنجم أو الحقل. وتستند بعض مكونات تقديرات التدفق النقدي المستقبلي على العوامل الخاصة بالمشروع، كمثل توقيت التدفقات النقدية المستقبلية، وكميات الإنتاج. إما المكونات الأخرى للتقدير فسوف تتأثر بشكل مباشر بالأوضاع المالية الخارجية والتي تتضمن أسعار السلع، وتكاليف العمل، والمواد والمعدات، والتغيرات في أسعار الصرف، ومعدلات الخصم. ويلاحظ بان كلا من **CRIRSCO/PRMS**، وضح بأنه يجب إن تكون الافتراضات المالية المستخدمة في تقديرات الاحتياطيات هي تلك العوامل الخارجية للظروف المستقبلية التي سوف تتواجد على مدى العمر الإنتاجي للمشروع.

١

٥- بيق ا ريف ا محا بي لأ سل لى الا تيا طيا ، وا موا د:

كما لاحظنا سابقا في تعريف الأصل وفقا لإطار مجلس معايير المحاسبة الدولية **IASB Framework**، بأنه مورد تسيطر عليه المنشاة نتيجة لإحداث سابقة ومن المتوقع إن ينجم عنه منافع اقتصادية مستقبلية تتدفق إلى المشروع. وعليه فانه لكي تتلاءم مختلف تعريفات الاحتياطيات أو الموارد مع تعريف الأصل يجب إن تتلاءم مع العناصر التالية للتعريف:

٢

ا- السيطرة: وتتمثل في قدرة المنشاة على الاستفادة من الاحتياطيات أو الموارد، وقدرتها على منع أو تنظم وصول الآخرين إلى تلك المنافع (على سبيل المثال إن تمتلك المنشاة الحقوق القانونية الملائمة).

ب- الإحداث (أو العمليات) السابقة: وتتمثل في إن المنشاة اكتسبت السيطرة على تلك الاحتياطيات أو الموارد نتيجة لإحداث سابقة (مثل الاستكشاف) أو إجراءات سابقة (مثل الشراء).

ج- المنافع الاقتصادية المستقبلية: وتتمثل في إن الاحتياطيات والموارد قادرة إن تُحدث تدفقات نقدية داخلة للمنافع الاقتصادية المستقبلية إلى المنشاة.

فيما يلي نورد تحليل مفصل لمدى إمكانية تطبيقه تعريف الأصل على أصول الاحتياطيات والموارد المعدنية أو الزيت والغاز.

٣

٥-١١ بطرة والإ حداث (أو ا مليا ،) ا سا نة:

تعتبر السيطرة العنصر الأساسي في تعريف الأصل، ويستدل على السيطرة عادة من

خلال وجود الحقوق القانونية. وعند تقييم ما إذا كان عنصر يحقق تعريف الأصل، يجب إن يعطى الانتباه إلى الجوهر الأساسي والحقيقية الاقتصادية للعنصر وليس فقط إلى شكله القانوني. وتوضح الفقرتين رقم ٥١ و ٥٧ من الإطار المحاسبي الدولي، بان الكثير من الأصول عادة يتم امتلاكها من خلال الحقوق القانونية بما في ذلك حق الملكية (الذي تتمثل فيه السيطرة)، كمثل المدينون، والممتلكات، إلا انه عند التحقق من وجود الأصل فان حق الملكية لا يعد جوهريا. فعلى سبيل المثال فان العقار المشغول بالإيجار، (عقد إيجار تمويلي يمكن المستأجر من الحصول على المنافع الاقتصادية من استخدام الأصل المستأجر للجزء الأكبر من عمره الإنتاجي، لقاء دخول المستأجر في التزام لدفع مبلغ يعادل تقريبا القيمة العادلة للأصل ونفقات التطوير المرتبطة بت) يعتبر أصلا للمنشاة، وذلك إذا كانت المنشاة تسيطر على المنافع الاقتصادية التي من المتوقع إن تتدفق من الأصل (العقار)، ويغترف بت في الميزانية العمومية للمستأجر. فمع إن قدرة المنشاة في السيطرة على الأصل تكون غالبا نتيجة لحقوق قانونية، إلا انه ومع ذلك من الممكن إن يحقق احد العناصر تعريف الأصل دون إن تكون هناك سيطرة قانونية عليه. وعليه فان العامل الحاسم في تحديد السيطرة يتوقف على ما إذا ٤
كانت الحقوق التي تمتلكها المنشاة تمكنها من السيطرة على المنافع الاقتصادية التي يتوقع إن تتدفق من الأصل. ويستدل على وجود هذه السيطرة، بان المنشاة يجب إن تكون قادرة على منع أو تنظيم وصول الآخرين إلى تلك المنافع، والذي وضحته الفقرة رقم ٣٥ من أسس الاستنتاجات للجنة تفسيرات المعايير الدولية لإعداد التقارير المالية **IFRIC Interpretation 4**، "تحديد ما إذا كان ترتيب يحتوي على عقد إيجار" **Determining whether an Arrangement contains a Lease**، والتي تنصص على إن - المشتري الذي يأخذ بشكل جوهري كل الإنتاج من الأصل يمتلك القدرة على تقييد وصول الآخرين إلى الإنتاج من ذلك الأصل، وبناء على ذلك للمشتري حق الاستعمال لأنه يسيطر على الوصول إلى المنافع الاقتصادية التي سيتم اشتقاقها من الأصل.

وفي شركات الزيت والغاز والشركات المعدنية، عادة ما يستدل على السيطرة على الاحتياطيات والموارد من خلال الامتلاك للحقوق القانونية، والتي بموجبها يسمح للمنشاة باستكشاف وتطوير وإنتاج المعادن والزيت والغاز. هذه الحقوق القانونية والتي يمكن إن تختلف من حيث النوع أو من حيث المجال، إما إن تتحصل عليها الشركات من خلال شراء ملكية صريحة للمنطقة، أو الحصول على عقد استئجار أو امتياز في المعادن أو الزيت والغاز، أو الدخول في عقد مشاركة إنتاج، أو الدخول في مشروع مشترك، أو الدخول في عقود خدمات. فعند تعريف

الأصل لا يتضح دائما ما إذا كان الأصل يجب إن يُعرف إما وفقا للاحتياطيات والموارد أو وفقا للحقوق القانونية المرتبطة بتلك الاحتياطيات والموارد. ويتوقع إن تؤثر طبيعة الحقوق القانونية على اتخاذ هذا القرار. حيث إن المنشاة إما إن تقتني ملكية مطلقة للعقد المعدني أو عقد الزيت والغاز، أو تمتلك عقد إيجار أو حق امتياز أو حصة في أصل مشترك. ويعتبر فريق مشروع بحث النشاطات الاستخراجية بان تلك الحقوق القانونية توازي حصة (كلية أو جزئية) في الاحتياطيات والموارد، وفي تلك الحالات، يمكن إن ينظر للعقد المعدني أو عقد الزيت والغاز الذي يحتوي على احتياطيات وموارد، كمورد اقتصادي يتوقع إن تتدفق منه منافع اقتصادية مستقبلية. وعلى العكس من ذلك، قد لا تزود الحقوق القانونية التي تنشا عن عقود المشاركة في الإنتاج أو عقود صيانة المخاطر المنشاة بحصة في الاحتياطيات أو الموارد، بل ربما تكون تلك الاحتياطيات والموارد تحت سيطرة الدولة المضيفة. [٧]

ويبين الإطار المحاسبي الدولي بان الأصول تنشا من عمليات أو إحداث أخرى حدثت في الماضي، حيث وضحت الفقرة ٥٨ من الإطار المحاسبي، بان المنشات عادةً تتحصل على الأصول من خلال الشراء أو الإنتاج لهذه الأصول، إلا إن هناك عمليات أو إحداث أخرى يمكن إن يتولد عنها أصول، حيث وضح المثال الوارد في نفس الفقرة بان الأصل يمكن إن يتولد من الاكتشاف للثروات المعدنية. ويرى فريق مشروع بحث النشاطات الاستخراجية **Extractive Activities research project** في ورقة الإعمال **Agenda Paper 10D**، بان الاكتشاف لثروة معدنية يعتبر حدث ربما ينشا عنه أصل جديد والذي يتمثل في الاحتياطيات والموارد. إلا إن حدث الاكتشاف بحد ذاته لا يزود المنشاة بالسيطرة على الاحتياطيات والموارد، رغم انه ربما يدل على وجود منافع اقتصادية مستقبلية. ولكي تتم السيطرة على الاحتياطيات والموارد يجب إن تتحصل المنشاة على الحقوق القانونية المتعلقة بتلك الاحتياطيات والموارد.

٥-١-١ سيرا ـول ما ا بكون ا رة على الا ـتيا طيا ت وا معا ن:

يرى فريق مشرع بحث الصناعات الاستخراجية بان هناك تفسيرين محتملين في ما يتعلق بتكوين السيطرة.

ا لرأي الأ ِل:

وفقا للرأي الأول، تتمثل السيطرة بامتلاك الحق المطلق في استخراج المعادن أو الزيت

والغاز من الأرض. والذي سيدل ضمنا بان جميع الحقوق (بما في ذلك التصاريح والتراخيص والموافقات) الضرورية للتطوير والإنتاج يجب إن تطبق، بما في ذلك الموافقات الحكومية والبيئية، والاتفاقيات مع ملاك الأراضي، وأصحاب الحقوق الآخرين (مثل الأهالي)... الخ. وتُعتبر المنشاة التي لا تمتلك الحق المطلق في استخراج المعادن أو الزيت والغاز وفقا للرأي الأول، بأنها لم تمتلك بعد القدرة على الاستفادة من الاحتياطيات والموارد، كما أنها لا تمتلك الحق في إنتاج وبيع (أو استخدام) المعادن أو الزيت والغاز.

الرأي الثاني:

وفقا للرأي الثاني يجب إن يكون هناك تأكيد بشكل كبير بان المنشاة قادرة على الحصول على إي حقوق إضافية غير مشروطة، وإنها قادرة على منع المنشات الأخرى من الوصول إلى المنافع الاقتصادية المستقبلية لتلك الاحتياطيات والموارد. فوفقا للرأي الثاني، توجد السيطرة على الاحتياطيات والموارد المعدنية أو الزيت والغاز عندما تمتلك المنشاة بعض الحقوق القانونية الممنوحة (على سبيل المثال الحق غير المشروط في الاستكشاف بموجب شروط ترخيص الاستكشاف)، على إن تمتلك في نفس الوقت الحق في الحصول على الحقوق المتبقية، والتي تعتبر شرط أساسي للحصول على الحق المطلق لاستخراج المعادن والزيت والغاز (على سبيل المثال الحقوق وفقا لشروط تطوير وإنتاج المعادن والزيت والغاز المحددة في العقد). فوفقا للرأي الثاني، جميع الاحتياطيات والموارد المعدنية أو الزيت والغاز ستمتثل لبند السيطرة عند تصنيفها كأصول **(أ)** إذا كانت المنشاة تمتلك بعض الحقوق القانونية غير المشروطة المتعلقة بالاحتياطيات والموارد، **ب)** إذا كانت المنشاة تمتلك الحق في الحصول على الحقوق الأخرى المطلوبة لكي تستخرج المعادن والزيت والغاز.

٥-١٢ منافع الاقتصادية المستقبلية التي يتوقع إن تتدفق إلى المنشاة:

القسم الثاني من تعريف الأصل وفقا للإطار المحاسبي الدولي هو توقع إن تتدفق منافع اقتصادية مستقبلية إلى المنشاة. لم يتم التعريف للمصطلح متوقع **(Expected)** في الإطار المحاسبي لمجلس معايير المحاسبة الدولية**IASB Framework** أو في المعايير الدولية لإعداد التقارير المالية **IFRSs**. ويعتبر إي مورد أو احتياطي بأنه يمتلك بعض المنافع الاقتصادية المتوقعة، وإذا كانت المنشاة تسيطر على المورد أو الاحتياطي عندئذ يجب إن تتدفق المنافع الاقتصادية المستقبلية المتوقعة إلى المنشاة.

ا نتا ج:

١- توجد اختلافات في تعريفات الأصل وفقا للأطر شوالمعايير المحاسبية، حيث إن كلا من إطار مجلس معايير المحاسبة الدولية والإطار الكندي يعرفان الأصول بأنها موارد تسبب منافع اقتصادية. بينما يعرف الإطار البريطاني الأصل بأنه حقوق في الوصول إلى المنافع الاقتصادية. إما الإطاران الاسترالي والنيوزلندي فأنهما يعرفان الأصول بأنها منافع بحد ذاتها.

٢- توجد اختلافات في تسميات الأصول المحاسبية للمعادن والزيت والغاز التي تظهر في الميزانيات العمومية سواءً في شركات المعادن أو في شركات الزيت والغاز.

٣- - تتفق تعريفات الاحتياطيات مع تعريف الإطار المحاسبي الدولي في توقع تدفق المنافع الاقتصادية المستقبلية، حيث تشير الاحتياطيات بشكل عام إلى كمية المعادن أو الزيت والغاز التي يقدر بأنها قابلة للاستخراج بشكل اقتصادي من الأرض. بمعنى أخر، الكميات الاحتياطية هي تقدير للإنتاج المستقبلي الكلي للمعادن أو الزيت أو الغاز.

٤- - لا تتفق تعريفات الموارد مع تعريف الإطار المحاسبي الدولي في توقع تدفق المنافع الاقتصادية المستقبلية، حيث تشير الموارد بشكل عام إلى كمية المعادن أو الزيت والغاز التي اكتشفت ولكنها ليست كفئة ليتم تصنيفها كاحتياطيات. وهذا ربما يكون بسبب:

ا- إعمال الحفر والتحليل والتخطيط الذي تم إجرائها لتوضيح ما إذا كانت المعادن أو الزيت والغاز قابلة للاستخراج بشكل تجاري غير كافية.

ب- من غير المتوقع إن تكون المعادن أو الزيت والغاز قابلة للاستخراج بشكل اقتصادي وفقا للظروف الاقتصادية الحالية، ولكن توجد توقعات محتملة بان تتغير تلك الظروف الاقتصادية وتسمح باستخراج اقتصادي نهائي.

ج- يتوقف تطوير وإنتاج المنجم المعدني أو حقل الزيت والغاز على عوامل أخرى والتي ربما تعيق تطوير المنطقة في حينه، كمثل الحاجة إلى تطوير سوق للإنتاج أو بسبب الاستجابة للمخاوف البيئية.

٥- تتحقق السيطرة على الاحتياطيات والموارد من خلال الامتلاك للحقوق القانونية، والتي بموجبها يسمح للمنشاة باستكشاف وتطوير وإنتاج المعادن والزيت والغاز. وتتحصل الشركات على هذه الحقوق القانونية، والتي يمكن إن تختلف من حيث النوع أو من حيث المجال، عن طريق

شراء ملكية صريحة للمنطقة، أو الحصول على عقد استئجار أو امتياز في المعادن أو الزيت والغاز، أو الدخول في عقود مشاركة الإنتاج، أو الدخول في مشروع مشترك، أو الدخول في عقود خدمات.

ا يصيات:

نرى بان تعريفات الاحتياطيات والموارد لكلٍ من **The Committee for Mineral Reserves International Reporting Standards (CRIRSCO) and Petroleum Resource Management System (PRMS)** مناسبة للاستخدام في تطوير معيار محاسبي دولي خاص بالنشاطات الاستخراجية. فطبيعة ومدى التشابهات التي توجد بين تعريفات الاحتياطيات والموارد لكلا من **CRIRSCO/PRMS** توضح بان هذه التعريفات قادرة على تقديم قاعدة لإعداد المتطلبات المحاسبية والإفصاح القابلة للمقارنة لكلا من عقود المعادن والزيت والغاز، كما نرى بان يستند التعريف المحاسبي لأصل المعادن والزيت والغاز في إي معيار نهائي على التعريفات الموجود والمستخدمة في صناعة المعادن والزيت والغاز.

قا ـتا امرا بـع

1- Accounting Standards Board (United Kingdom), Financial Reporting Standard 10 (U.K FRS 10), Goodwill and Intangible Assets**, December 1998.**

3- Accounting Standards Board (United Kingdom), Financial Reporting Standard 15 (U.K FRS 15), Tangible Fixed Assets**, 1999.**

5- Australian Accounting Research Foundation, Statement of Accounting Concepts (SAC 4), Definition and Recognition of the Elements of Financial Statements**, 1995.**

6- Canadian Institute of Chartered Accountants (CICA), Handbook – Accounting, Section 1000**, Financial Statement Concepts, 1988.**

7- Committee for Mineral Reserves International Reporting Standards (CRIRSCO), International Reporting Template for the Public Reporting of Exploration Results, Minerals Resources and Mineral Reserves**, July 2006.**

8- Financial Accounting Standards Board (FASB), Statement of Financial Accounting Concepts No. 6 (FASB Concepts No. 6), Elements of Financial Statements**, December 1985.**

9- Financial Accounting Standards Board (FASB), Statement of Financial Accounting Standards No. 19 (FASB 19), financial accounting and Reporting For Oil And Gas Producing Companies**, 1977.**

10- International Accounting Standard Board (IASB), Conceptual Framework, Phase B: Elements and Recognition Agenda Paper 2A.1 Appendix**, 17 July 2007.**

11- International Accounting Standard Board (IASB), Extractive Activities research project, Accounting for reserves and resources and related assets (Agenda Paper 10)**, 20 June 2008.**

12- International Accounting Standard Board (IASB), Extractive Activities research project, Reserves and resources assets – applying the asset definition and recognition criteria (Agenda Paper 10D)**, 14 March 2008.**

13- International Accounting Standard Board (IASB), Framework for the Preparation and Presentation of Financial Statements**, 1 April 1989.**

14- International Accounting Standard Board (IASB), International Accounting Standard 16 (IAS 16), Property, Plant and Equipment**, December 1993, issued up to 31 December 2008.**

15- International Accounting Standard Board (IASB), International Accounting Standard 38 (IAS 38), Intangible Assets**, September 1998, issued up to 31 December 2008.**

16- International Accounting Standard Board (IASB), International Financial Reporting Interpretations Committee 4 (IFRIC Interpretation 4), determining whether an arrangement contains a Lease**, 2004, issued up to 31 December 2008.**

17- International Accounting Standard Board (IASB), International Financial Reporting Standard 6 (IFRS 6) Exploration for and Evaluation of Mineral Resources**, December 2004, issued up to 31 December 2008.**

18- International Accounting Standard Board (IASB), Standards Advisory Council meetings (SAC Meeting), Conceptual Framework – Update on Progress to Date (Agenda Paper 4)**, February 2006.**

19- International Accounting Standard Board (IASB), Standards Advisory Council meetings (SAC Meeting), Conceptual Framework Project Update (including definitions of assets and liabilities) (Agenda Paper 9)**, June 2006.**

20- International Accounting Standard Board / Financial Accounting Standards Board (IASB/FASB), Conceptual Framework, Phase B: Elements & Recognition (Agenda paper 2)**, 20 October 2008.**

21- International Accounting Standard Board / Financial Accounting Standards Board (IASB/FASB), Conceptual Framework, Phase B: Elements & Recognition (Agenda paper 4A)**, 22 October 2007.**

22- International Accounting Standards Board (IASB), discussion paper Extractive Activities**, April 2010.**

23- International Accounting Standards Board (IASB), Extractive Activities research project, Education session, Comparison with key accounting principles (Agenda Paper 5D)**, July 2005.**

24- International Accounting Standards Board (IASB), Extractive Activities research project, Report on review of convergence opportunities between minerals and oil & gas reserve and resource definitions (Agenda Paper 10A)**, 14 March 2008.**

25- International Accounting Standards Board (IASB), WORKING DRAFT – FOR INFORMATION ONLY, [Draft] Discussion Paper, Extractive Activities**, 10 August 2009.**

26- International Accounting Standards Board, Extractive Activities research project, Mapping of Petroleum and Minerals Reserves and Resources Classification Systems (Agenda Paper 10B)**, 14 March 2008.**

27- International Accounting Standards Committee (IASC), Steering Committee on Extractive Industries, The 2000 Issues Paper**, November 2000.**

28- New Zealand Society of Accountants, Statement of Concepts for General Purpose Financial Reporting**, 1993.**

29- Securities And Exchange Commission (SEC) (United States), Industry Guides Guide 7, Description of Property by Issuers Engaged or to Be Engaged in Significant Mining Operations**.**

30- Securities And Exchange Commission (SEC) (United States), Regulation S–X Rule 4–10, Financial accounting and reporting for oil and gas producing activities pursuant to the federal securities laws and the Energy Policy and Conservation Act of 1975**.**

31- Society of Petroleum Engineers (SPE) & American Association of Petroleum Geologists (AAPG) & World Petroleum Council (WPC) & Society of Petroleum Evaluation Engineers (SPEE), Petroleum Resources Management System (PRMS)**, March 2007.**

32- Society of Petroleum Engineers (SPE) and World Petroleum Congresses (WPC), Petroleum Reserves Definitions**, 1997.**

33- The Joint Ore Reserves Committee of The Australasian Institute of Mining and Metallurgy, Australian Institute of Geoscientists and Minerals Council of Australia (JORC), Australasian Code for Reporting of Exploration Results, Mineral Resources and Ore Reserves (the 'JORC Code)**, 2004 Edition.**

34- United Nations, The United Nations Framework Classification for Fossil Energy and Mineral Resources (UNFC)**, 2004.**

35- www.kpmgglobalenergyinstitute.com, Global Mining Reporting Survey**, 2006.**

36- www.kpmgglobalenergyinstitute.com, New on the Horizon: Extractive Activities**, September 2009.**

---

[1] International Accounting Standard Board (IASB), Framework for the Preparation and Presentation of Financial Statements, 1 April 1989, Para 12-15.

[2] Financial Accounting Standards Board (FASB), Statement of Financial Accounting Standards No. 19, financial accounting and Reporting For Oil And Gas Producing Companies, 1977, Para 11.

[3] IASB Framework, Para 78, 79.

[4] International Accounting Standard Board (IASB), International Accounting Standard 16 (IAS 16), Property, Plant and Equipment, December 1993, issued up to 31 December 2008, Para 6.

[5] International Accounting Standard Board (IASB), International Accounting Standard 38 (IAS 38), Intangible Assets, September 1998, issued up to 31 December 2008, Para 8.

[6] International Accounting Standard Board (IASB), International Financial Reporting Standard 6 (IFRS 6) Exploration for and Evaluation of Mineral Resources, December 2004, issued up to 31 December 2008, Appendix A.

[7] Ibid, Para 8,9.

[8] FASB 19, Para 15.

[9] Ibid, Para 17.

[10] Ibid, Para 21.

[11]IASB Framework, Para 94-98.
[12]IASB Framework, Para 49(a).
[13]IASB Framework, Para 53-55.
[14] IASB Framework, Para 56-59.
[15] International Accounting Standard Board (IASB), Standards Advisory Council meetings (SAC Meeting), Conceptual Framework – Update on Progress to Date (Agenda Paper 4), February 2006, London, Para 1.
[16] International Accounting Standard Board (IASB), Standards Advisory Council meetings (SAC Meeting), Conceptual Framework Project Update (including definitions of assets and liabilities) (Agenda Paper 9), June 2006, London, Para 6.
[17] International Accounting Standard Board (IASB), Conceptual Framework, Phase B: Elements and Recognition Agenda Paper 2A.1 Appendix, 17 July 2007, London, Para 3
[18] International Accounting Standard Board / Financial Accounting Standards Board (IASB/FASB), Conceptual Framework, Phase B: Elements & Recognition (Agenda paper 4A), 22 October 2007, Para 12.
[19] International Accounting Standard Board / Financial Accounting Standards Board (IASB/FASB), Conceptual Framework, Phase B: Elements & Recognition (Agenda paper 2), 20 October 2008, Para 9.
[20] Financial Accounting Standards Board (FASB), Statement of Financial Accounting Concepts No. 6, Elements of Financial Statements No. 6, December 1985, Para 25.
[21] Canadian Institute of Chartered Accountants (CICA), Handbook – Accounting, Section 1000, Financial Statement Concepts, Toronto, 1988, Para 29.
[22] New Zealand Society of Accountants, Statement of Concepts for General Purpose Financial Reporting, Wellington, 1993, Para 7.7.
[23] Australian Accounting Research Foundation, Statement of Accounting Concepts SAC 4, Definition and Recognition of the Elements of Financial Statements, Caulfield, 1995, Para 14.
[24] Accounting Standards Board (United Kingdom), Statement of Principles for Financial Reporting, London, 1999, Para 4.6.
[25]IAS 16, Para 6.
[26]IAS 38, Para 8.
[27]Ibid, Para 11, 12.
[28]Ibid, Para 13, 17.
[29]Accounting Standards Board (United Kingdom), Financial Reporting Standard 10 (U.K FRS 10), Goodwill and Intangible Assets, December 1998, Para 2.
[30]Accounting Standards Board (United Kingdom), Financial Reporting Standard 11 (U.K FRS 11), Impairment of Fixed Assets and Goodwill, July 1998, Para 2.
[31]Accounting Standards Board (United Kingdom), Financial Reporting Standard 15 (U.K FRS 15), Tangible Fixed Assets, 1999, London, Para 2.
[32]IASB Framework, Para 15, 16.
[33]IASB Framework, Para 56.
[34]IASB Framework, Para 51, 57, 58.

[35] International Accounting Standard Board (IASB), International Financial Reporting Interpretations Committee 4 (IFRIC Interpretation 4), Determining whether an Arrangement contains a Lease, 2004, Para 1, 9.
[36] Ibid, Para BC 35.
[37] IASB Framework, Para 53-55.
[38] www.kpmgglobalenergyinstitute.com, Global Mining Reporting Survey 2006, Page 21.
[39] FASB 19, Para 11.

* يقصد بمصطلح **properties**- في المحاسبة بشكل عام الممتلكات أو المصانع أو العقارات، إما في محاسبة النفط فيقصد بتا عقود (الحقوق القانونية) الزيت والغاز أو مناطق الزيت والغاز، وهي تسمية تظهر في الميزانية العمومية لشركات البترول تعبر عن التكاليف المرسلة التي أنفقتها الشركة من مقابل الحصول على حقوق الامتياز ومقابل نشاطات الاستكشاف والتطوير للحقل أو المنطقة.

[40] International Accounting Standard Board (IASB), Extractive Activities research project, Reserves and resources assets – applying the asset definition and recognition criteria (Agenda Paper 10D), 14 March 2008, London, Para 14.
[41] International Accounting Standards Committee (IASC), Steering Committee on Extractive Industries, The 2000 Issues Paper, November 2000 Chapter 4, Para 8.
[42] IFRS 6, IN 3.
[43] Ibid, Appendix A.
[44] Ibid, BC 4-6.
[45] Financial Accounting Standards Board (FASB), Extractive Activities research project, Reserves and resources assets – applying the asset definition and recognition criteria (Agenda Paper 10D),, Para 14.
[46] Ibid, Para 16.
[47] Financial Accounting Standards Board (FASB), Working draft – for information only, Draft Discussion Paper, Extractive Activities, 10 August 2009, Para 2.1-2.4.
[48] Society of Petroleum Engineers (SPE) and World Petroleum Congresses (WPC), Petroleum Reserves Definitions, 1997.
[49] Securities And Exchange Commission (SEC) (United States), Regulation S–X Rule 4–10. Financial accounting and reporting for oil and gas producing activities pursuant to the federal securities laws and the Energy Policy and Conservation Act of 1975, Para (a) (2) (I) (iii).
[50] Ibid, Par. (a) (3, 4).
[51] Securities And Exchange Commission (SEC) (United States), Industry Guides Guide 7, Description of Property by Issuers Engaged or to Be Engaged in Significant Mining Operations, Para (a) 1-3.
[52] The Joint Ore Reserves Committee of The Australasian Institute of Mining and Metallurgy, Australian Institute of Geoscientists and Minerals Council of Australia (JORC), Australasian Code for Reporting of Exploration Results, Mineral Resources and Ore Reserves (the 'JORC Code), 2004 Edition, Para 19.
[53] Ibid, Para 28-31.
[54] Ibid, Page 6.

[55] United Nations, The United Nations Framework Classification for Fossil Energy and Mineral Resources (UNFC), 2004, Para 1.1.

[56] Ibid, Para 1.1.

[57] Ibid, Para 2.4.

[58] Ibid, Para 3.3.

[59] Committee for Mineral Reserves International Reporting Standards (CRIRSCO), International Reporting Template for the Public Reporting of Exploration Results, Minerals Resources and Mineral Reserves, July 2006, Para 19.

[60] Ibid, Para 28-30.

[61] Society of Petroleum Engineers (SPE) & American Association of Petroleum Geologists (AAPG) & World Petroleum Council (WPC) & Society of Petroleum Evaluation Engineers (SPEE), Petroleum Resources Management System (PRMS), March 2007 Para 1.1.

[62] Ibid, Page 2.

[63] International Accounting Standards Board (IASB), WORKING DRAFT – FOR INFORMATION ONLY, [Draft] Discussion Paper, Extractive Activities, 10 August 2009, Para 2. 11.

[64] International Accounting Standards Board (IASB), discussion paper Extractive Activities, April 2010, Para 2.15-2.17.

[65] International Accounting Standards Board (IASB), Extractive Activities research project, Report on review of convergence opportunities between minerals and oil & gas reserve and resource definitions (Agenda Paper 10A), 14 March 2008, London, Para 3.

[66] Ibid, Para 5, 6.

[67] International Accounting Standards Board, Extractive Activities research project, Mapping of Petroleum and Minerals Reserves and Resources Classification Systems (Agenda Paper 10B), 14 March 2008, London, Figure 4, Page 8.

[68] (IASB), discussion paper Extractive Activities, Para 2.27.

[69] Ibid, Para 2.29.

[70] Ibid, Para 2.30.

[71] Ibid, Para 2.33.

[72] IASB Framework, Para 49(a).

[73] International Accounting Standards Board (IASB), Extractive Activities research project, Education session, Comparison with key accounting principles (Agenda Paper 5D), July 2005, London., Para 3.

[74] IASB Framework, Para 51-57.

[75] IFRIC Interpretation 4, BC 35.

[76] Agenda Paper 5D, Para 4.

[77] *Agenda Paper 10D Para 23.*

[78] Agenda Paper 10D Para 21.

[79] International Accounting Standard Board (IASB), Extractive Activities research project, Accounting for reserves and resources and related assets (Agenda Paper 10), 20 June 2008, London, Para 28.

[80] Agenda Paper 10D Para 26.

[81] Agenda Paper 10D Para 31, 32.

اتجاهات طلبة جامعة إب نحو الشعوب الشائعة في العالم وأنظمتها الحكومية

إهيم العبيدي

أستاذ الشخصية والصحة النفسية المشارك، كلية التربية، جامعة إب

لّه محمد الاحي

أستاذ الشخصية والصحة النفسية المشارك، كلية التربية، جامعة إب

ملخص :

هدف البحث الحالي معرفة اتجاهات طلبة جامعة إب نحو الشعوب الشائعة في العالم وأنظمتها الحكومية ونحو مجاميع من هذه الشعوب والحكومات ومعرفة أي الشعوب وأي الحكومات الأكثر حباً ، وأي الشعوب وأي الحكومات الأكثر كرهاً من خلال الإجابة على (٨) أسئلة أعدت لهذا الغرض.

أختار الباحثان عينة عشوائية بأسلوبي (المرحلية والطبقية العشوائية) تألفت من (٤٨٤) طالب وطالبة. طبق عليهم مقياس للاتجاهات تم تصميمه لهذا الغرض استكمل كافة الشروط العامة والسيكومترية لبناء المقاييس ، كانت أبرز النتائج هي :

١- وجود اتجاه ايجابي نحو (٤٦) شعباً من أصل (٧٦) شعباً شمله المقياس ، أي بنسبة (٥٩,٧٤٪) هي (فلسطين، سوريا، السودان ، الإمارات، الجزائر، سلطنة عمان، العراق، تونس ، قطر ، السعودية ، المغرب ، أفغانستان ، ليبيا ، البحرين ، الأردن ، مصر ، اندونيسيا ، إيران ، باكستان ، لبنان) حصلت على اتجاهات إيجابية شديدة وعلى التوالي. و(موريتانيا ، الصومال ، البوسنة والهرسك، جيبوتي ، جزر القمر ، ماليزيا واليابان) حصلت على اتجاهات إيجابية متوسطة وعلى التوالي . و (الصين ، الكويت وألمانيا) حصلت على اتجاهات ايجابية متوسطة وعلى التوالي.

٢- وجود اتجاه سلبي نحو (٧) شعوب ، هي (إسرائيل) حصلت على اتجاه سلبي شديد. و(أمريكا وأنكلترا) اتجاه سلبي متوسط . و(المكسيك ، الدنمارك ، إيطاليا وكوريا الجنوبية) حصلت على اتجاه سلبي ضعيف.

٣- وجود اتجاه إيجابي نحو (٣٠) حكومة من أصل (٧٦) حكومة شملها المقياس ، أي بنسبة (٣٩,٤٥٪) هي حكومات (سوريا ، السودان ، الإمارات ، وسلطنة عمان) حصلت على اتجاه إيجابي شديد. وحكومات (فلسطين، إيران ، السعودية ، قطر ، ليبيا ، البحرين ، الجزائر

، تـونس ، المغـرب ، العـراق ، لبنـان) حصـلت علـى اتجـاه إيجـابي متوسـط . وحكومـات (اندونيسيا ، ماليزيا ، الأردن ، باكستان ، جيبوتي ، موريتانيا ، فرنسا ، كوريا الجنوبية) على التوالي حصلت على اتجاهات ايجابية ضعيفة.

٤- وجود اتجاهات سلبية نحو (١٤) حكومة هي (إسرائيل وأمريكا) الاتجاهات نحوها سلبية شديدة. وسلبية بدرجة متوسطة نحو الحكومة البريطانية . وسلبية ضعيفة نحو حكومات (الكويت ، مصر ، تركيا ، أرتيريا ، إيطاليا ، المكسيك، الهند ، استراليا ، الدنمارك ، كوريا الجنوبية وأسبانيا) على التوالي.

٥- أكثر الشعوب حباً عند طلبة جامعة إب هي شعوب (فلسطين، سوريا ، السودان ، الإمارات ، الجزائر ، سلطنة عمان ، العراق ، تونس ،قطر ، السعودية ، المغرب وأفغانستان) على التوالي.

٦- أكثر الشعوب كرهاً هي شعوب (إسرائيل ، أمريكا ، أنكلترا ، المكسيك ، الدنمارك ، إيطاليا ، كوريا الجنوبية) على التوالي.

٧- أكثر الحكومات حباً هي حكومات (سوريا ، السودان ، الإمارات ، سلطنة عمان ، فلسطين ، إيران ، السعودية وقطر) على التوالي.

٨- أكثر الحكومات كرهاً لدى طلبة جامعة إب هي حكومات (إسرائيل، أمريكا ،انكلترا والكويت) على التوالي.

ت البحث:

أضحى العالم الذي نعيش فيه أشبه بقرية صغيرة ، بفعل التطورات المتسارعة في شتى مجالات الحياة وخصوصاً في مجال التقنية التي هيأت لنا الكثير من الوسائل لجعل هذا العالم قرية صغيرة منها الإذاعة والتلفزيون والفضائيات والانترنت ووسائل الاتصال والنقل السريع وغيرها ، بحيث ما كنا نجهل عنه الكثير أصبحنا نعرف عنه الكثير فلم يعد بالإمكان الآن أن نصم آذاننا ونعمي بصائرنا عما يجري من أحداث هامة ومتسارعة من حولنا ، (لأن هذه الأحداث وتغيّرها تؤثر في تغيير الإطار المرجعي وتغيير الإطار المرجعي يؤثر في تغير الاتجاهات) (ولي ومحمد ، ٢٠٠٤ ، ص ٣١٥). إن وسائل الإعلام والاتصال هذه تعمل على تغيير نظرة الفرد إلى العالم من حوله من خلال تغير موقفه تجاه المواقف المختلفة فيتبعه بالضرورة تغير حكمه عليها (الحضيف ، ١٩٩٤ ، ص ٣).

إن طرق التواصل هذه بالعالم الخارجي والتأثر والتأثير السريع والمتزايد بشعوب العالم وأنظمتها الحكومية وبالقدر الذي يسهّل تكوين اتجاهات سلبية أم إيجابية قوية أم ضعيفة لكنه بالقدر نفسه أو يزيد يخلق مشكلات تربك منظومات الشخصية وطريقة تكوينها وبالتالي تؤثر في سلوك الفرد الاجتماعي سلباً . ولأن الاتجاهات تعد من أهم نواتج عملية التنشئة الاجتماعية وفي الوقت عينه تعد من أهم دوافع السلوك ولأنها تؤدي دوراً أساسياً في ضبطه وتوجيهه (دويدار ، ١٩٩٩ ، ص ١٠)، لذا فإنه من المتوقع أن تؤثر نتائج عدم ضبط السلوك وتوجيهه على العلاقات الاجتماعية بن الأفراد الذين يحملون اتجاهات متعارضة أو بين الشعوب التي تحمل هذه الاتجاهات ضد بعضها البعض على المستوى الفردي أو الجماعي ، الشعبي أو الحكومي ، فما يحصل من اختطاف للأجانب أو قتلهم في عدد من البلدان العربية والإسلامية ، أو إساءة معاملة العرب والمسلمين في عدد من البلدان الغربية وأمريكا هو بسبب الاتجاه السلبي أو الكره الذي يحمله كل طرف ضد الآخر ، وهذا من شأنه أن يؤثر على طبيعة العلاقة بين هذه الشعوب وقد ينعكس سلباً حتى على المواقف الحكومية مما يسبب خسارة في المواقف الحكومية السياسية أو غيرها .

إذا كان هذا يوضح مشكلة البحث الحالي في جانبها الحياتي والتطبيقي ، فإن الوجه الآخر لهذه المشكلة يتعلق بالجانب النظري والذي يركز على طريقة وكيفية تكوين هذا الاتجاه ومصادره نحو شعوب العالم وأنظمتها الحكومية ، فزيادة على ما يكن أن تخلفه أجهزة الإعلام من تشويه لطبيعة وكيفية اكتساب الاتجاهات بطريقة ملائمة ومتسامحة ، فإن الأسرة يمكن أن تعلب دوراً في هذا

التشويه ، لأن الأبناء يكتسبوا اتجاهاتهم ويعتمدوا سلوكاً معيناً بناءً على اتجاهات والديهم نحو موضوع هذا السلوك ، فقد وجد (أبستين وكوموفيتا) (**Epstein & Komovita, 1966**) بدراسة قاما بها على طلاب المدارس البيض والملونين بالولايات المتحدة الأمريكية أن كلاً من طلاب المدارس البيض والملونين يحملون نفس الاتجاه السلبي نحو جماعة الأقلية مثل آبائهم (دويدار ، ١٩٩٩ ، ص٢٣) ولذا فإن الاتجاهات المتعصبة للآباء ممكن أن تنعكس على سلوك الأبناء وتثير مشاكل اجتماعية لهم وللآخرين وهذا ما أكدت عليه دراسات نيوكمب **(Newcomb,1943)** (عبدالباقي ، ب . ت ، ص٧) وبقدر ما تلعب المدرسة والجامعة دوراً كبيراً في تكوين الاتجاهات النفسية والاجتماعية ، فإنها قد لا تلعب الدور الإيجابي المطلوب ، فقد يسهم المدرس أو الأستاذ في غرس اتجاهات عنصرية متطرفة أو سلبية أو غير ملائمة في نفوس طلابه لأنه قد لا يكون ناقلاً جيداً للتراث الثقافي ، كما أنه قد لا يكون مصدراً مناسباً للمعرفة المناسبة من أجل تكوين اتجاهات ملائمة ومتسامحة أو قد يكون لهم قدوة في اكتساب اتجاهات غير ملائمة **(Buckwalter and other,1992, p:55-57)**. كما إن المدرسة أو الجامعة قد لا تعطي حقائق موضوعية فيما يختص بأي من شعوب العالم وأنظمتها الحكومية ، (فنحن عادة ما نكّون اتجاهات خاطئة نتيجة معلومات ناقصة ومبتورة) (دويدار، ١٩٩٩ ، ص ٢٤). وقد لا تكون الممارسة التي يقوم بها الطلاب من خلال القراءة أو المناقشة أو الزيارات أو كتابة التقارير كافية وموجهة بشكل صحيح من أجل إكساب هؤلاء الطلاب اتجاهات ملائمة ومتسامحة ، وزيادة على عرض المشكلة بجانبيها الحياتي والنظري فأنها تتضح إجرائياً أكثر من خلال الإجابة على أسئلة البحث وأهدافه ، وأن الإجابة هذه وبطريقة علمية ومنهجية يعد تحدياً فكرياً وعلمياً من أجل تقويم اكتساب الطلاب لاتجاهات تكون أكثر ملائمة لطبيعة العصر الحالي بهدف مواكبته من خلال إشاعة ثقافة التسامح والاعتدال انسجاماً مع الفهم القرآني ﴿وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوباً وَقَبَآئِلَ لِتَعَارَفُوا۟ إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ ٱللَّهِ أَتْقَاكُمْ﴾ (سورة الحجرات: آية١٣).

والحاجة إليه :

يتفق علماء النفس وبالذات في ميداني (علم النفس الاجتماعي والشخصية) في أن للاتجاهات **(Attitudes)** أهمية خاصة ، لأنها تكون جزءاً هاماً من حياتنا ولأنها تلعب دوراً كبيراً في السلوك ، وتمدنا بتنبؤات صادقة عن سلوك الأفراد في المواقف الاجتماعية ، زيادة عن كونها من النواتج المهمة لعملية التنشئة الاجتماعية.

ولذا فأن الاتجاهات ستبقى على مر السنين موضع الاهتمام لأنها معقدة ومثيرة للاهتمام ولها دلالة نفسية واجتماعية كبيرة حفزّت على تكوين الكثير من النظريات وإجراء الكثير من البحوث (وحيد ، ٢٠٠١، ص٤٠).

والاتجاه النفسي **(Psychological attitude)** يعدّه علماء الدراسات السلوكية والنفسية من أهم مواضيع علم النفس الاجتماعي ، ويستندون بذلك إلى أن جميع الظواهر النفسية الاجتماعية تخضع في أساسها لمحددات السلوك الإنساني الذي يوجهه ويسيطر عليه (الاتجاه النفسي) .

ويعد جوردن ألبورت **(Allport)** مفهوم الاتجاه ، أبرز المفاهيم وأكثرها إلزاماً في علم النفس الاجتماعي الأمريكي المعاصر ، وهو يرى أنه ليس هناك اصطلاحاً واحد يفوقه في عدد مرات الظهور في الدراسات التجريبية (فوده ، ٢٠٠٥، انترنت) .

وبذلك فإن الاتجاهات تحتل مكاناً مركزياً في حياة الأفراد والجماعات ، حيث تؤدي دوراً رئيسياً في تحديد استجاباتهم ومواقفهم تجاه موضوعات البيئة المختلفة. فهي تتكون من مجموعة من الأفكار والمشاعر والمعتقدات والتصورات نحو موضوع معين يقع ضمن المجال النفسي للفرد (الصمادي،١٩٩٧، ص١١٤).

ولذا فإن معرفة الاتجاه وأنواعه يساعد الباحثين على توقع السلوكيات المرتبطة به نحو موضوع الاتجاه ، فإذا كانت هذه الاتجاهات سلبية فإن سلوكيات الأفراد فالغالب تكون سلبية والعكس صحيح (أبو النيل ، ١٩٨٥ ، ص١١٣). ومن بين الاهتمام بدراسة الاتجاهات هو تركيز الاهتمام على دراسة اتجاهات الجماعات المختلفة التي تحكم علاقة كل منهما بالأخرى ، وسبب هذا التركيز في الاهتمام هو إن دراسة الاتجاهات الحاكمة لعلاقة هذه الجماعات فيما بينها هي المدخل الأساسي نحو تفهم إمكانية ممارسة هذه الجماعات المختلفة لوظائفها وقيامها بأدوارها المتوقعة ، وتفسير الفروق القائمة بين الأدوار الممارسة والأدوار المتوقعة لهذه الجماعات **(Berkowtiz,1986,p214)** فالجماعات إنما تمارس في علاقة بعضها بالبعض الآخر أدواراً مختلفة وتنميط لهذه الأدوار ، كالعلاقة بين القوميات المختلفة أو يبن البيض والسود أو الذكور والإناث **(Rokeach,1980,p92)**.

ومع التقدم الحضاري تزايد اهتمام العلماء بالدراسات الدولية ، وكان نصيب العلوم الإنسانية والسلوكية من هذا الاهتمام نصيباً موفوراً، تمثل في شتى نواحي المعرفة السلوكية(الأعسر،١٩٧٨، ص٢).

والبحث الحالي يقع في أحد مجالات العلاقات الدولية إذ ينصب اهتمامه على دراسة اتجاهات طلاب جامعة إب اليمنية نحو شعوب العالم الشائعة وأنظمتها الحكومية .

ففي عصر الانفتاح وكثرة وسائل الاتصال العالمي وتنوعها ، وفي وصفنا السابق بأن العالم أصبح (قرية صغيرة) فنحن في حاجة ماسة لمعرفة ما يدور في ذهن الشباب الجامعي من اتجاهات نحو شعوب العالم المختلفة وأنظمتها الحكومية التي تربطنا بالعديد منها علاقات واسعة ، خاصة وأن هؤلاء الشباب من طلاب الجامعة سوف يكون لهم نصيب في الحصول على مراكز معينة في القطاعات الاجتماعية والإدارية والحكومية ، وقد يكونوا من العناصر القيادية في الدولة والمجتمع ، زيادة على أن معرفة اتجاهات شباب الجامعة هؤلاء هم عنصر فاعل في عوائلهم وفي المجتمع ، نظراً لما تتمتع به هذه المرحلة النمائية من مميزات وخواص فاعلة ونشطة زيادة على كون هؤلاء الشباب هم الطليعة الواعية والمثقفة كونهم طلاب جامعة ، وهذا من شأنه أن يعطي أرضية علمية خصبة لمتخذي القرارات ، عندما يكونوا بصدد اتخاذ قرار يتعلق بالعلاقات الدولية ، لأي من الدول أو أنظمتها الحكومية ، لأن القرار لا يكون ناجحاً دائماً إلا عندما يكون مستنداً إلى رؤية علمية تحليلية مستمدة من فهم حقيقي لطبيعة الشعب واتجاهاته وخواصه الأخرى.

فعلى سبيل المثال واجه قرار اشتغال المرأة العراقية في شرطة المرور في فترة الثمانينات فشلاً ذريعاً ، وعندما نزلت المرأة إلى ميدان العمل واجهت الكثير من الصعوبات والمشاكل ، مما اضطر أصحاب القرار إلى العدول عنه ، لأن اتجاهات غالبية الشعب العراقي كانت سلبية نحو عمل المرأة في الميادين العسكرية ومنها (شرطة المرور) .

ويعد (هوبلي) الاتجاهات واحدة من متغيرات الشخصية الأساسية التي تقوم بدور مهم في العلاقات الدولية وتؤثر بشكل أو بآخر في مجال التفاعل بين أفراد الشعوب المختلفة ، فمثلاً نظرة العرب نحو (إسرائيل) يحكمها نسق من المعتقدات والتصورات وإلى وجود العديد من العوامل والمتغيرات الموقفية القائمة لسنوات عديدة (خليفة والحسين ، ١٩٩٥ ، ص١٠٦- ١٣٢) .

كما أشار (تورنر) إلى أن الاتجاهات السائدة لدى الأوربيين والأمريكيين نحو الأفارقة قد تأثرت بالتصورات والتنميطات الشائعة بينهم عن الشعوب الأفريقية (المرجع السابق) .

وبذلك فإن مبررات البحث الحالي تتمثل بالآتي :

١- إن معرفة اتجاهات طلبة الجامعة نحو بعض شعوب العالم وأنظمتها الحكومية يوفر قاعدة بيانات عن طبيعة هذه الاتجاهات (سلبية كانت أم إيجابية) (قوية أم ضعيفة) أو محايدة. من شأنها أن تساعد أصحاب القرار على اتخاذ ما هو ملائم من القرارات في التعامل مع هذه الأنظمة الحكومية والشعوب.

٢- معرفة مدى التشابه والاختلاف في هذه الاتجاهات نحو بعض الشعوب من جهة وأنظمتها الحكومية من جهة أخرى ، فقد تكون الاتجاهات إيجابية نحو شعب معين لكنها سلبية نحو نظامه الحكومي .

ويميز البعض بين اتجاهات شعب نحو شعب آخر إيجابية من ناحية وعلاقة هذا الشعب بالشعب الآخر سلبية ، فقد تكون الاتجاهات إيجابية والعلاقات سلبية أو العكس ، لأن علاقة الدولة بغيرها من الدولة تحكمها سياسة عليا وتسيّرها إستراتيجية خاصة (الأعسر ، ١٩٧٨، ص٢) ففي أحد الدراسات كانت اتجاهات الشعب المصري سلبية نحو أمريكا وحتى (إسرائيل) لكن العلاقة بين مصر (كنظام حكومي) من جهة وأمريكا وإسرائيل (كنظام حكومي أيضاً) إيجابية (خليفة والحسين ، ١٩٩٥ ، ص١٠٦- ١٣٢) .

٣- يقدم البحث الحالي تصوراً عن مدى معرفة الشعب اليمني (ممثلاً بطلبة الجامعة) بشعوب العالم وأنظمتها الحكومية ، بحيث تكون هذه المعرفة قادرة أم لا على تكوين اتجاهات سلبية أم إيجابية ، وهذا يعطي أدّلة عن مدى وعي الشعب اليمني بما يدور من حوله .

٤- نأمل أن يقدم البحث الحالي إضافة فكرية وعلمية لذوي الاختصاص ، لأنه البحث الأول في اليمن (على حد علم الباحثان) يتصدى لهذه المشكلة ولعدد كبير من بلدان العالم وأنظمتها الحكومية .

٥- هناك ندرة على المستوى- العربي – في البحوث التي تناولت موضوع الاتجاهات نحو شعوب العالم وندرة كبيرة نحو الأنظمة الحكومية وخصوصاً عند طلاب الجامعة (خليفة والحسين ، ١٩٩٥ ، ص١٠٧) ولذا يعد البحث الحالي إضافة علمية إلى المكتبة العربية بهذا الخصوص.

البحث :

يهدف البحث الحالي الإجابة على الأسئلة الآتية :

١- لبة جامعة إب نحو الشعوب الشائعة عالم ؟

٢- لبة جامعة إب نحو الحكومات الشائعة عالم ؟

٣- الأكثر حباً) لدى طلبة جامعة إب ؟

٤- لأكثر كرهاً) لدى طلبة جامعة إب ؟

٥- الأكثر حباً) لدى طلبة جامعة إب ؟

٦- في العالم (الأكثر كرهاً) بامعة إب ؟

٧- لبة جامعة إب نحو مجاميع من ة في العالم ؟

٨- لبة جامعة إب نحو مجاميع من عة في العالم ؟

البحث :

يراعي البحث الحالي حدوده تبعاً للمتغيرات الآتية :

١- الحدود النظرية : يقع ضمن الدراسات الوصفية للاتجاه ، ولا يدخل ضمن الدراسات التحكمية للاتجاه، ويقتصر على دراسة الاتجاهات نحو الشعوب الشائعة في العالم وأنظمتها الحكومية .

٢- الحدود البشرية : طلبة جامعة إب بكلياتها وأقسامها العلمية المختلفة (عدا كلية التربية النادرة) لوجود كلية تربية أخرى بالقرب من الجامعة ، ولبعد هذه الكلية عن موقع الجامعة.

٣- الحدود المكانية: الكليات العلمية والإنسانية التابعة لجامعة إب والتي تقع في مركز محافظة إب.

٤- الحدود الزمانية : العام الدراسي (٢٠٠٣ / ٢٠٠٤م) .

لمصطلحا ، :

١- جاه : Attitude

// **(Bougardous,1931)** : هو النزعة للتصرف سواء إيجاباً و سلباً لوضع ما في البيئة التي تحدد قيماً إيجابية أو سلبية لهذا التصرف **. (Bougardous,1931, p:444)**

(Allport,1935): حالة من حالات التهيؤ العقلي العصبي التي تنظمها الخبرة وتؤثر تأثيراً ديناميكياً عاماً وموجهاً لاستجابات الفرد نحو الموضوعات والمواقف المختلفة **(Allport,1935, p:843)** .

(Triandis,1971): هو فكرة مشبعة بالعاطفة تميل إلى تحريك السلوك نحو فئة معينة من المواقف (أحمد ، ١٩٩٨، ص ٩).

(دافيدوف، ١٩٨٣) : مفهوم متعلم أو تقويم يرتبط بأفكارنا ومشاعرنا وسلوكنا (وحيد، ٢٠٠١، ص١١).

(الزيود ، ١٩٨٩) : هو نزوع ثابت نسبياً للاستجابة نحو صنف من المؤثرات ينطوي على تحيز أو رفض أو عدم تفضيل (الزيود ، ١٩٨٩، ص١١٣).

(الزغل ، ١٩٩٣) : هو إطار مرجعي يعطي معنى انفعالي للأشياء ويمثل عنصراً من عناصر النسق النفسي الذي لا يمكن مشاهدته مباشرة بل يستنتج وجوده من خلال السلوك الظاهر (الزغل ، ١٩٩٣، ص٧).

(Kerbek): هو نظام دائم التعميمات الإيجابية والسلبية للانفعالات والمشاعر وهو نزوع نحو الموافقة أو عدم الموافقة (بني جابر ، ٢٠٠٤، ص ١٤).

(الباحثان) التعريف المعتمد : هو حالة استعداد وتهيؤ نفسي عصبي تنظمه الخبرة يميل بالفرد لاستجابة القبول أو الرفض نحو الموضوعات والأشياء والأشخاص والمواقف المختلفة والتي تستثير هذه الاستجابة .

(التعريف الإجرائي) : هو استجابة الحب أو الكره أو القبول أو الرفض التي يظهرها الطالب الجامعي (ذكر أو أنثى) على فقرات مقياس الاتجاه المعتمد في البحث الحالي أو يكون محايداً منها .

٢- **ة في العالم :** هي تنظيمات اجتماعية ، لكل منها أنظمتها الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والسياسية وغيرها الخاصة بها ، وتقع في حدود الدولة التي يسمى الشعب باسمها وهي الأكثر شيوعاً والأكثر تداولاً في أجهزة الإعلام والتي من المحتمل أن

يكون أفراد عينة البحث الحالي قد كوّنوا عن أي منها اتجاهاً معيناً .

٣- **حكومية :** هو النظام السياسي القائم في أي دولة من دول العالم ممثلاً بالسياسة الحكومية لتلك الدولة وهي الأكثر شيوع والأكثر تداول في أجهزة الإعلام والتي من المحتمل أن يكون أفراد عينة البحث الحالي قد كونوّا عنها اتجاهاً معيناً .

لنظري :

يعد المفكر والفيلسوف الإنكليزي " هربرت سبنسر " **(H.Spencer)** أول من استخدم اصطلاح الاتجاهات **(Attitudes)** قياساً بعلماء النفس ، إذ قال " إن وصولنا إلى أحكام صحيحة في مسائل مثيرة لكثير من الجدل يعتمد إلى حد كبير على اتجاهنا الذهني . ونحن نصغي إلى هذا الجدل أو نشارك فيه." (فوده ، ٢٠٠٥ ، انترنت) (المجيدل ، ٢٠٠٢ ، ص ٢٥).

ورأي (سبنسر) هنا في الاتجاهات هو قريب من رأي علماء النفس فيه ، ولا غرابة أن الاختلاف في وجهات النظر فيما يعني بموضوع (الاتجاهات) ليس بين الفلاسفة والمفكرين من جهة وعلماء النفس من جهة أخرى وإنما حتى بين علماء النفس أنفسهم ولهذا لا يوجد اتفاق بين جميع المشتغلين في الميدان حول تعريف (الاتجاه) وتناوله إجرائياً ، والدليل على ذلك القائمة التي نشرها " نلسون " **(E.Nelson,1939)** وأحصى فيها ما يزيد على عشرين وجهة نظر مختلفة في تحديد طبيعة (الاتجاه) (خليفة والحسين ، ٢٠٠٠ ، ص٦٩) . كما قام كل من "أجزين وفيشباين" **(I.Ajzen & M.Fishbein,1972)** بمراجعة التعليمات المختلفة لمفهوم (الاتجاه) وتبين لهما أنه يوجد حوالي (٥٠٠) تعريف إجرائي للاتجاه تختلف عن بعضها تماماً وأنه حوالي (٧٠٪) من (٢٠٠) دراسة تم تعريف الاتجاه بأكثر من معنى مما يترتب عليه وجود تعارض بين نتائج هذه الدراسات **(McGuir,1985, p:239)** .

ولهذا سيلقى الباحثان الضوء على هذا المفهوم (الاتجاهات) من أوجه متعددة مستعرضين طبيعة الاتجاهات ومكوناته وعوامل تكوينها ومراحل هذا التكوين مع تبيان تصنيفات الاتجاهات بناءً على أسس مختلفة وخصائص هذه الاتجاهات ووظائفها وطريقة تشكيلها ومصادر التشكيل وطرق تغييرها وأساليب هذا التغيير وطرقه مع أبرز النظريات المفسرة لها.

ة الاتجاهات : تشير إلى نزعات تؤهل الفرد إلى الاستجابة بأنماط سلوكية محددة نحو أشخاص وأفكار وحوادث أو أوضاع أو أشياء معينة تؤلف نظاماً معقداً تتفاعل فيه مجموعة كبيرة من المتغيرات المتنوعة وأن أي محاولة لتحليل طبيعة الاتجاهات أو ديناميكيتها سينطوي على

تبسيط مخل بهذه الطبيعة ولعل أفضل طريقة للوقوف على طبيعة الاتجاهات دون الإخلال فيها هو النظر إليها من خلال مكوناتها وخصائصها ووظائفها (نشواني ، ٢٠٠٣ ، ص٤٧١).

ونات الاتجاه : يختلف المتخصصون في هذا الميدان حول عدد العناصر الأساسية المكونة للاتجاه منهم من يقول (الانفعالي، المعرفي، السلوكي) (وحيد ، ٢٠٠١ ، ص ٤٧) (عبدالباقي، ب.ت ، ص٨٨) (دويدار، ١٩٩٩ ، ص١٥٨) (دور الحلو ، ٢٠٠٤ ، ص١٦٠) (جابر وآخرون ، ٢٠٠٢ ، ص٢٨٧) ومنهم من يقول بمكون آخر هو (الإدراكي) بالإضافة إلى المكونات السابقة (عبدالرحمن ،١٩٩٨ ، ص٣٦٠) . ويرى (الباحثان) أن هناك (٣) مكونات للاتجاه لأن أي مكونات أخرى يمكن دمجهما ضمن المكونات الثلاث (الشعوري والوجداني) ضمن المجال الانفعالي و(الإدراكي) ضمن (المعرفي) والشخصي أو الاجتماعي ضمن (السلوكي) .

ويرى الباحثان أن هذه المكونات لا تعمل كعوامل نقية (منفصلة) عن العوامل الأخرى أو عن عوامل الشخصية الأخرى أو عوامل المحيط الخارجي وإنما تعتمد مبادئ دينامية الشخصية لأي فرد عندما يكون بصدد موضوع اتجاه ما

ويستمد الباحثان نظرتهما هذه من المنهج التكاملي في دراسة الشخصية والصحة النفسية ومن النظرة إلى الاتجاه بأنه (نسق أو تنظيم لمشاعر الفرد ومعارفه وسلوكه واستعداده للقيام بأي أفعال معينة ويتمثل في درجات من القبول أو الرفض نحو الموضوع أو القضية موضوع الاهتمام . ويؤيد وجهة النظر هذه كلاً من (محمود السيد ، ١٩٧٩) و **(Wrghtsmam & Deaux,1981)** (خليفة ، ٢٠٠٠ ، ص ٨٩- ٩٠) بينما يختلف البعض الآخر مع هذه النظرة حيث يتعاملون مع كل مكون من المكونات الثلاث للاتجاه بشكل منفصل ومختلف تماماً (فروكيتش) يركز على المكون المعرفي فقط **(Rokeach,1976, p:112)**، أما الفريق المختلف الثاني فيركزون على المكون الوجداني من خلال المشاعر والانفعالات ويرون بضرورة الفصل والتمييز بين المكون المعرفي والوجداني على أساس أن المعتقدات تتمثل في درجات من الترجيح الذاتي **(Subjective probability)** ومن هؤلاء (عبداللطيف خليفة ، ١٩٨٩ ، ١٩٩١ ، ١٩٩٢) و**(Fishbein & Ajzen,1975)** ، (خليفة ، ٢٠٠٠ ، ص٨٩- ٩١) . أما الفئة الثالثة الأخرى المختلفة فهي تركز على (الاتجاهات) في ضوء (المكون السلوكي) أو نيّة السلوك . أي الاعتماد على استجابات الفرد وتصرفاته نحو موضوع الاتجاه. وأبرز هؤلاء "جوردن ألبورت" (**Allport,1935,p:799-844**) وحتى داخل وجهة النظر هذه هناك

خلاف حول السلوك وأهميته في الاتجاه هل يتم التركيز على السلوك اللفظي أم السلوك الفعلي ، حيث قدم " فيشباين وأجزين " نموذجاً نظرياً أطلقا عليه (نموذج الفعل المبرر عقلياً) (**The reasoned action model**) لتفسير العلاقة بين كل من المعتقدات والاتجاهات والمقاصد السلوكية من جهة والسلوك الفعلي من جهة أخرى ، حيث تؤثر معتقدات الشخص عن موضوع ما في اتجاهه نحوه وتؤثر الاتجاهات في مقصد أو نية السلوك نحو هذا الموضوع وتؤثر نية السلوك في سلوك الشخص الفعلي (خليفة ، ٢٠٠٠ ، ص٧١).

كوين الاتجاهات :

١- المرحلة الإدراكية المعرفية : يدرك الفرد فيها مثيرات البيئة ويتصرف بموجبها مكتسباً خبرات ومعلومات تكون بمثابة إطار معرفي مرجعي له.

٢- المرحلة التقويمية : وفيها يتفاعل الفرد مع المثيرات وفق الإطار المعرفي .

٣- المرحلة التقريرية : وفيها يصدر الفرد القرار الخاص بنوعية علاقته بهذه المثيرات وعناصرها سواءً أكان القرار إيجابياُ أم سلبياً (بني جابر ، ٢٠٠٤ ، ص٢٧٣).

لمؤثرة في تكو جاهات:

١- العوامل الحضارية (المسجد ، المدرسة ، المنطقة التي يعيش فيها ... الخ) .

٢- الأسرة : يتأثر الطفل والفرد باتجاهات الأب أو الأم أو الأخ بطرق مختلفة من التعلم .

٣- الفرد نفسه : من خلال التنشئة الاجتماعية .

٤- الخبرة الانفعالية (ناتجة عن موقف معين ، سواءً أكانت سلبية أم إيجابية).

٥- السلطات العليا : من خلال النظام الحكومي أو الالتزام بأمور معينة كاحترام القوانين وتنفيذها.

٦- الرضا والتقدير الاجتماعي : من خلال اكتساب حب الآخرين ورضاهم والتعاون والمشاركة معهم (الزيود وآخرون ، ١٩٨٩ ، ص١١٤).

ف الاتجاهات :

١- على أساس الموضوع :
- اتجاه عام : موجه نحو موضوعات متعددة متقاربة .
- اتجاه خاص : محدد نحو موضوع معين .

٢- على أساس الأفراد :
- اتجاه جماعي : اتجاه يشترك فيه جماعة وعدد كبير من الناس.
- اتجاه فردي : يوجد عند فرد ولا يوجد عند آخرين .

٣- على أساس الهدف (النوع) :
- اتجاه ايجابي : يعبّر عن الحب والتأييد
- اتجاه سلبي : يعبّر عن الكراهية والمعارضة .

٤- على أساس الوضوح :
- واضح : يعلنه الفرد ويجهر به ويعبّر عنه سلوكياً دون حرج أو خوف.
- غير واضح : يخفيه الفرد وينكره ويتستر على السلوك الذي يعبر عنه.

٥- على أساس القوة(الشدة) :
- اتجاه قوي : وهو السلوك القوي الفعلي الذي يعبر عنه ويكون أكثر ثباتاً ويصعب تغييره.
- اتجاه ضعيف : هو السلوك المتراخي المتردد وهو سهل التغيير والتعديل.

(بني جابر ، ٢٠٠٤ ، ص٢٧٠).

نجاهات ، الوظيفة :

١- التكيفيه والنفعية **(Instrument Adjective of Utilitarian function)** يندفع الأشخاص إلى تحقيق المنفعة والاستفادة من البيئة المحيطة بهم.

٢- المعرفية التنظيمية **Knowledge. Function** : تتكون لدى الفرد نزعة لتحسين الإدراك والمعتقدات .

٣- التعبير عن القيم **Value Expressive Function** : يسعى الفرد للتعبير القيم الاجتماعية بالاتجاهات المختلفة التي يحملها .

٤- التعبير عن الأنا **Ego- Defensive Function** : تعد عملية الأفكار عملية لا شعورية يلجأ إليها الفرد لغرض التهرب من المواقف التي تكون مؤذية له (الزبيدي ، ٢٠٠٣، ص١١٧- ١١٨).

فسير الاتجاهات :

١- النظرية السلوكية : الاتجاهات عادات متعلمة من البيئة على وفق قوانين التعلم . واستخلص (رونزو) **(Runzow)** من تجارب اشتراطيه أن الاتجاه استجابة متوسطة متعلمة ويمكن تكوينه وتعديله باستخدام التعزيز اللفظي ، وأن استخدام صور من التعزيز الإيجابي اللفظي أو التعزيز السلبي اللفظي للحجج المؤيدة أو المعارضة للرأي يؤدي إلى تغيير في الرأي نحو الحجة التي كانت قريبة زمنياً من التعزيز الإيجابي وبعيدة عن التعزيز السلبي . وافترض (رونزو) أن تغيير الرأي يؤدي إلى تغيير الاتجاه (وحيد، ٢٠٠١، ص ٥٢).

٢- النظرية الوظيفية **A functional Theory of Attitudes** : تتلخص هذه النظرية كما أشار كل من "كيتز" **(Kats,1961)** و " ستوتلاند" **(Stotland,1959)** في أن الأساس الدافعي للاتجاه هو بمثابة مفتاح فهم تغيير الاتجاهات ومقاومتها للتغيّر. كما أن العوامل الموقفية والاتصالية الموجهة نحو تغيير الاتجاهات لها تأثيرات مختلفة متوقفة على الأساس الدافعي للاتجاهات ، فمن خلال تعبير الفرد عن ذاته بالاتجاهات فإنه يستمد الإشباع عندما تكون هذه الاتجاهات متسقة مع مفهومه عن ذاته وقيمه الشخصية ، وقد تعمل الاتجاهات لحماية الشخص من الاعتراف بالحقائق غير السارة عن ذاته أو عن الحقائق المؤلمة في بيئته (دويدار، ١٩٩٩، ص١٦٧).

٣- النظرية المعرفية : تندرج في هذا الإطار كل التصورات النظرية التي اهتمت أساساً بأثر المعلومات الملائمة للاتجاه على البناء المعرفي للفرد. ونذكر منها :

أ) نظرية الاتساق المعرفي : " روزينبرغ وأبلسون " **(Rouzinberg & Abilson)** أن الاتجاه حالة وجدانية (مع أو ضد) موضوع أو فئة من الموضوعات ، وأن هذه الوجدانات ترتبط عادة بمجموعة من المعارف أو المعتقدات. وإن الاتجاهات ذات بنية نفسية منطقية ، وأنه إذا حدث تغيير في أحد المكونات أو العاصر فإن ذلك سيؤدي بالضرورة إلى تغيير في المكون الآخر ولذلك لا بد من وجود اتساق في بنية الاتجاه وهو الذي يسمح لنا بالتنبؤ بالسلوك (وحيد ، ٢٠٠١ ، ص٥٢).

ب) نظرية الصور الذهنية : ترتبط هذه النظرية في أصولها مع نظرية (التنافر المعرفي) بمعنى أن الفرد لا يستطيع أن يكوّن اتجاهاً معيناً إلا بعد أن يمر بخبرات التنافر المعرفي وينشأ لديه القدرة على التمييز **(Laird,2007,p:276)**. وتستند إلى افتراض أن الأفراد يدركون ما يواجهونه بصورة مختلفة ومرتبطة بالطريقة التي يدركها الفرد ويحددها بما لديه من معارف وأبنية معرفية واستراتيجيات معرفية في مخزن المعرفة . لذلك فأن اتجاهات الفرد هي عبارة عن صور ذهنية مخزونة لدى الفرد على شكل خبرات مدمجة في أبنيتهم المعرفية (الزبيدي ، ٢٠٠٣ ، ١٢٢). وترى هذه النظرية أن الاتجاهات هي دالة السلوك ، وأن السلوك لا يصدر إلا بناءًا على حالة وعي صريحة **(Robak & Ostolaza,2005,p:337-344)** . وأن الصور الذهنية التي يختزنها الفرد عن مواضيع الاتجاه ، رغم أنها إدراكية معرفية إلا أنها متفاعلة مع مشاعر الفرد وانفعالاته وأحاسيسه وعواطفه وقيمه ومثله العليا**(Bem,1967,p:183-200)** .

٤- نظرية التعلم الاجتماعي : يؤكد علماء هذه النظرية ومنهم (باندورا وولتر) على أن الاتجاهات متعلمة ، وأن تعلمها هذا يتم من خلال (أنموذج اجتماعي) ومن (المحاكاة) فالوالدان هما أوضح النماذج التي يحاكي الأطفال سلوكهما ، ويتوحدون معها منذ مراحل العمر المبكرة ثم يأتي دور الأقران في المدرسة ومن ثم وسائل الإعلام المختلفة (وحيد ، ٢٠٠١ ، ص٥٣).

٥- نظرية الجشطلت : ترى أن الاتجاهات تتكون بطريقة منسجمة بشكل كلي ، وأن تغيير الاتجاهات السلبية نحو موضوعات معينة إلى اتجاهات إيجابية يحدث عن طريق مساعدة الفرد

علـى إعـادة تنظـيم المعلومـات الموجـودة في بنـاءه المعـرفي الإدراكـي بطريقـة جديـدة متناسـقة (الزبيدي، ٢٠٠٣، ص١٢٤).

٦- نظرية التحليل النفسي : تؤكد هذه النظرية أن لاتجاهات الفرد دوراً حيوياً في تكوين (الأنا) وهذه (الأنا) تمر بمراحل مختلفة ومتغيرة في النمو من الطفولة إلى مرحلة البلوغ ، متأثرة في ذلك بمحصلة الاتجاهات التي يكونها الفرد نتيجة لخفض أو عدم خفض توتراته . وأن اتجاه الفرد نحو الأشياء يحدده دور تلك الأشياء في خفض التوتر الناشئ عن الصراع الداخلي بين متطلبات (الهو) الغريزية وبين الأعراف والمعايير والقيم الاجتماعية . إذ يتكون اتجاه إيجابي نحو الأشياء التي خفضت التوتر و(سلبي) نحو الأشياء التي أعاقت أو منعت خفض التوتر (وحيد ، ٢٠٠١، ص٥١).

٧- نظرية العوامل الثلاثة **(Three Processes Theory of Attitudes)** تتلخص هذه النظرية كما أشار " كيلمان" **(Kelman,1961)** في أن تغيير الاتجاه من الممكن حدوثه عن طريق التوحد أو التقمص **Identification** عندما يتبنى شخص معين السلوك الصادر من شخص آخر أو جماعة ما. لأن هذا السلوك يرتبط بإشباع وتحديد الذات **(Self-Defining)** بهذا الشخص أو بهذه الجماعة. ولتدعيم مفهوم الذات الذي هو جزء من العلاقة المرغوب فيها مع شخص آخر أو جماعة معنية وللمحافظة على هذه العلاقة (دويدار، ١٩٩٩، ص١٦٧).

السابقة :

يمكن تقسيم الدراسات السابقة للاتجاهات من حيث أهدافها إلى مجموعتين هما :

لاً : دراسات وصفية : يصف الباحث من خلالها الاتجاهات القائمة بالفعل لدى جماعة معينة نحو موضوع معين ، وقد يتم الربط بين الاتجاهات وبين عدد من المتغيرات كالسن (العمر) والطبقة الاجتماعية وغيرها.

نيا : دراسات تحكميه : يحاول الباحثين من خلالها أن يؤثروا في الاتجاه الغالب لدى مجموعة من الأفراد عن طريق التحكم في بعض المتغيرات للوصول إلى تحديد (أي من هذه المتغيرات أشد تأثيراً في تغيير الاتجاه السائد) (السروري ، ١٩٩٧ ، ص٤٤).

ويأتي البحث الحالي استناداً – لأهدافه – ضمن المجموعة الأولى من هذه الدراسات ، وبناءاً على ذلك سيتم استعراض الدراسات المتاحة للباحثان بناءً على تسلسلها الزمني من الأقدم إلى

الأحدث بغض النظر عن كونها محلية أو عربية أو أجنبية.

فقد هدفت دراسة **(Diab,1962)** معرفة العلاقة بين التنميطات القومية والعوامل الدينية ودورها عند عينة من طلاب بعض الدول العربية الدارسين في الجامعة الأمريكية (بيروت). تألفت العينة من (١٠٦)طالباً وطالبة من الديانتين (الإسلامية والمسيحية) ، استخدمت قائمة الصفات حيث اشتملت على (٩٩) صفة ، حيث طلب من أفراد العينة (بيان أكثر الصفات انطباقاً) على كل من – الانكليز ، الإيطاليين ، الفرنسيين ، الأيرلنديين ، الأمريكيين ، الصينيين ، الروس ، الأتراك ، اليونانيين ، اللبنانيين – وتبين من نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة المسلمين والمسيحيين في تقييمهم واتجاهاتهم نحو شعوبهم ، حيث كان الطلبة المسيحيين أكثر إيجابية في اتجاهاتهم نحو (الفرنسيين) وكان هناك تشابهاً بين المسيحيين والمسلمين في اتجاهاتهم نحو باقي الدول **(Diab,1962, p341-352)**.

وهدفت دراسة (لطفي ، ١٩٦٥) تعرف اتجاهات اللاجئين الفلسطينيين في معسكرات قطاع غزة الثمانية خلال عام (١٩٥٨) نحو بعض الدول والهيئات . تألفت عينة الدراسة من (٤٨٣) من أرباب أسر اللاجئين الفلسطينيين. وكانت أبرز نتائج هذه الدراسة وجود اتجاهات إيجابية لدى اللاجئين نحو كل من إدارة الحاكم العام لقطاع غزة وجامعة الدول العربية والهيئة العربية العليا لفلسطين وكذلك نحو روسيا والهند – واتجاهات سلبية نحو كل من هيئة الأمم المتحدة ووكالة الغوث الدولية والولايات المتحدة الأمريكية (مليكة ، ١٩٦٥ ، ص٣٠٩- ٣١٦).

وهدفت دراسة (حرتوش ، ١٩٧٧) معرفة مشكلات التوافق وعلاقتها بالاتجاهات نحو الأمريكيين لدى عينة من طلاب الإمارات العربية المتحدة بلغت (٢٣٩) طالباً جامعياً ممن يدرسون في الولايات المتحدة الأمريكية عام ١٩٧٧ . وكانت أبرز نتائج هذه الدراسة أن (٥٧,٧٪) من هؤلاء الطلاب لديهم صورة محببة عن الأمريكيين قبل قدومهم إلى أمريكا ، وأن منهم (٨١,٢٪) ينظرون إلى الأمريكيين كأصدقاء . وكذلك منهم (٨٨,٣٪) ينظرون إلى الأمريكيين بأنهم عمليون (خليفة والحسين ، ٢٠٠٠ ، ص١٦).

وقامت (الأعسر ، ١٩٧٧) بدراسة هدفت تعرف اتجاهات عينة من الطلاب الأمريكيين نحو أنفسهم ونحو كل من (العرب ، الروس ، الأوربيون). تكونت عينة الدراسة من (٧٧) طالباً وطالباً بجامعة نيفادا من أقسام مختلفة من الجامعة . واستخدم في هذه الدراسة مقياس (التمايز السيمانتي) والذي تضمن (٢١) بعداً كل منهما ذو قطبين ، إحداهما موجب والآخر سالب ، وقد

أوضحت نتائج هذه الدراسة أن إدراك الأمريكيين لأبناء قوميتهم يفوق إدراكهم لأي من الشعوب الأخرى ، وأنهم أكثر هذه القوميات اتصافاً بالإيجابية (من وجهة نظرهم طبعاً) يلي ذلك الأوربيون ثم الروس يليهم العرب في النهاية ، حيث حظي الأمريكيون بالمرتبة الأولى بتسع صفات هي : (جيد ، نظيف ، شجاع ، واضح سريع ، عادل ، متحد ، دينامي). بينما حظي الأوربيون بالمكانة الأولى في خمس صفات هي (رحيم ، سار ، لطيف ، أمين ، معتمد). وحظي الروس بالمكانة الأولى في أربعة صفات هي (كبير ، قوي ، يميل للعنف ، إيجابي). في حين حظي العرب بالمكانة الأولى في ثلاثة صفات فقط هي (ذو قيمة ، حاد ، غني) (خليفة والحسين ، ٢٠٠٠ ، ص١٥- ١٦).

وهدفت دراسة (سعدالدين إبراهيم وآخرون ، ١٩٨١) تعرف اتجاهات الرأي العام العربي نحو مسألة (الوحدة خلال عامي ١٩٧٨- ١٩٧٩). اشتملت العينة على (٥٥٥٧) مبحوثاً من أقطار عربية هي (الأردن، تونس ، السودان ، فلسطين ، قطر ، الكويت ، لبنان ، مصر ، المغرب ، اليمن). وكان من أهداف هذه الدراسة بيان أفضل شعب في العالم ، وفيما يتعلق بهذا الجانب أن أفضل شعب في العالم هم (الصينيون) كما يراه كل من (الفلسطينيون ، الكويتيون ، اليمنيون ، السودانيون والتونسيون) وكذلك أفضل شعب في العالم هم (الألمان) كما يراه (المصريون واللبنانيون) بينما يرى (الأردنيون) أن أفضل شعب في العالم هم (الإنكليز). أما فيما يتعلق بأفضل شعب عربي فقد كانت النسبة الكبرى من المبحوثين قد اختارت شعبها (باعتباره أفضل شعب) ما عدا اليمنيين الذين اختاروا (الشعب المصري) وقد حصل (الشعب الفلسطيني) كأفضل شعب عربي (المرجع السابق).

وهدفت دراسة (دخيل الله ، ١٩٨٤) الكشف عن اتجاهات عينة من الطلاب السعوديين نحو المجتمع الأمريكي وعلاقة هذه الاتجاهات بعدد من المتغيرات مثل (التواصل والتفاعل الاجتماعي مع الأمريكيين وطول فترة الإقامة والحالة الاجتماعية والعمر) وقد تكونت العينة من (٧٥) طالباً يدرسون في جامعة (مشجان) الأمريكية خلال عامي (١٩٨٣/ ١٩٨٤). وكانت أبرز نتائج هذه الدراسة أن الطلاب السعوديين ينظرون إلى الأمريكيين كأفراد على أنهم أصدقاء إلى حد ما ويعملون بجدية وأمناء وماديون ، في حين كانت اتجاهاتهم سلبية نحو العلاقات الأسرية في المجتمع الأمريكي. ووجدت علاقة ذات دلالة إحصائية بين الاتجاهات نحو الأمريكيين والعمر والحالة الاجتماعية ، حيث تبين أن صغار السن وغير المتزوجين لديهم اتجاهات أكثر إيجابية مقارنة بكبار السن والمتزوجين

(خليفة والحسين ، ٢٠٠٠ ، ص١٥- ٢٠).

وهدفت دراسة (أبو النيل ، ١٩٨٥) تعرف العلاقة بين المستوى الاقتصادي والاجتماعي بالاتجاه نحو شعوب العالم عند الطلبة الجامعيين وكذلك تعرف العوامل المرتبطة بهذا الاتجاه. تكونت العينة من (٣٢٠) طالباً وطالبة استخدم الباحث أداة لقياس البعد الاجتماعي على طريقة (بوجاردس) متضمنة (٣٠) شعباً من شعوب العالم ، وكانت أبرز نتائج هذه الدراسة هناك تقبل مرتفع لدى عينة الدراسة نحو (فرنسا ، روسيا ، انكلترا ، ليبيا ، السودان) وهناك تقبل منخفض نحو (تركيا ، الكونغو) وهناك تقبل منخفض من أصحاب (الدخل المرتفع) نحو (إيطاليا ، اليونان ، الدنمارك ، اندونيسيا) وكذلك تقبل منخفض من أصحاب الدخل المنخفض نحو (الهند ، اليابان ، يوغسلافيا ، تونس ، السويد) وهناك تزايد تقبل أصحاب الدخل المرتفع نحو الشعب الأمريكي ومنخفض من أصحاب الدخل المنخفض نحو الشعب ذاته (أبو النيل ، ١٩٨٥ ، ص ٤٩٥).

وهدفت دراسة (خليفة والحسين ، ١٩٩٥) الكشف عن اتجاهات طلبة جامعة القاهرة من (السودانيين والمصريين) نحو بعض شعوب العالم والمقارنة بين العينتين في الاتجاهات نحو هذه الشعوب . تألفت العينة من (٢٥٠) طالباً وطالبة من الطلبة السودانيين في كلية الآداب جامعة القاهرة فرع الخرطوم ، أما العينة المصرية فقد تألفت من (٤٠٤) طالباً وطالبة ممن يدرسون في كلية الآداب جامعة القاهرة فرع (بني سويف). قام الباحثان بإعداد مقياس اشتمل على (٦٤) بنداً يشير كل منهما للاتجاه نحو شعب من شعوب العالم ، أما طريقة الإجابة فتراوحت اختيار واحد من خمسة بدائل هي (أحبه بدرجة شديدة ، أحبه ، لا أعرف ، أكرهه ، أكرهه بدرجة شديدة) قام الباحثان بإيجاد ثبات الاختبار عن طريق (**tes-retest**). حيث كانت نسب الاتفاق لأغراض الثبات (٩٨٪) للعينة المصرية و (٩٦٪) للعينة السودانية . أما الصدق فقد استخرج بطريقة الاتساق الداخلي ، وقد كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق جوهرية بين الطلبة في كل من العينتين (المصرية والسودانية) نحو (٦١) شعباً من الشعوب التي اشتمل عليها المقياس. أما من حيث اتجاهات (الطلبة السودانيين والمصريين) نحو بعض الشعوب الأفريقية (عربية وغير عربية) اتسمت بالإيجابية وبعضها بالحياد نحو كل من (تونس ، الجزائر ، المغرب ، ليبيا ، الصومال ، موريتانيا) مع وجود بعض الاتجاهات السلبية لدى العينة (السودانية) نحو الشعب الليبي ونسبتهم (١٤٪) ونحو الشعب الإريتري ونسبتهم (١٨٪) وكذلك بعض الاتجاهات السلبية لدى (العينة المصرية) نحو الشعب الجزائري ونسبتهم (٣٣,٤٪) ونحو الشعب الليبي ونسبتهم (٢٢٪).

أما الاتجاهات نحو بعض الشعوب الآسيوية (العربية وغير العربية) فقد كانت إيجابية فيما عدا (اتجاهات العينة السودانية) نحو الشعوب (الأردنية ، البحرينية ، العمانية ، القطرية) فقد اتسمت بالحيادية ، والعينة المصرية على نفس الشعوب اتسمت ما بين (الحيادية والإيجاب) ونفس العينة (المصرية) كانت اتجاهاتها سلبية نحو (العراق ، اليمن ، الكويت) أما الاتجاهات نحو الشعوب الآسيوية (غير العربية) فقد اتسمت اتجاهات العينة الكلية بالإيجابية نحو (أفغانستان ، باكستان ، الهند ، الصين ، اليابان) وبالسلبية نحو (إسرائيل) . وقد تزايدت الاتجاهات إيجابية عند العينة المصرية نحو (اندونيسيا ، تركيا ، اليابان) وفي مقابل ذلك تزايدت الاتجاهات إيجابية عند (العينة السودانية) نحو (إيران ، فيتنام). وقد كشفت النتائج عند كلتا العينتين عن اتجاه (سلبي واضح) نحو الشعب الروسي.

أما الاتجاهات نحو بعض الشعوب الأوربية ، فقد اتسمت اتجاهات (العينة المصرية) بالايجابية نحو (أسبانيا ، ألمانيا ، أيرلندا ، إيطاليا ، سويسرا ، فرنسا ، انكلترا ، النمسا ، اليونان ، السويد) ، ومقابل ذلك اتسمت (العينة السودانية) بالحياد نحو هذه الشعوب . أما اتجاهات كلتا العينتين فقد اتسمت بالحياد نحو بعض شعوب أمريكا الشمالية ومنها (كندا) وبالسلبية نحو (الولايات المتحدة الأمريكية) عند العينة (السودانية) بشكل أكبر . وقد اتسمت اتجاهات كلتا العينتين بالحياد نحو (الشعب الاسترالي) فيما كانت (العينة المصرية) أكثر إيجابية نحو هذا الشعب (خليفة والحسين، ١٩٩٥ ، ص١٠٦- ١٣٢).

وأخيراً هدفت دراسة (**Kull,2007**) التعرف على الاتجاهات السلبية نحو الولايات المتحدة الأمريكية في العالم الإسلامي وتحليل ما إذا كانت هذه الاتجاهات لها تأثير هام على جهود الولايات المتحدة للتعامل مع القاعدة والتنظيمات المرتبطة بها . شملت عينة الدراسة مجاميع استطلاعية تمثلت بـ (٤) دول من العالم الإسلامي هي (مصر والمغرب وباكستان واندونيسيا).

وأظهرت نتائج الدراسة وجود اتجاهات سلبية شديدة لشعوب هذه البلدان الإسلامية نحو الحكومة الأمريكية رغم أن حكومات هذه البلدان لها علاقات إيجابية مع الحكومة الأمريكية (على رأي صاحب الدراسة) ومن بين هذه النتائج :

١- تفاوت نسب هذه الاتجاهات السلبية بحسب البلدان ، حيث عبرّ المصريين عن نسبة (٩٣٪) والمغاربة (٧٦٪) والباكستانيين (٦٧٪) والاندونيسيين (٦٦٪).

٢- وجود استياء واضح في العالم الإسلامي (شعوب وزعماء) من سياسات الولايات المتحدة في جميع أنحاء العالم (وأن الولايات المتحدة الأمريكية لا ترتقى لمستوى المثل العليا الخاصة بالقانون الدولي والديمقراطية ، وأن الولايات المتحدة تفضل (إسرائيل) على الفلسطينيين والعالم العربي ككل) .

٣- أن هناك شعوراً جديداً بدأ يتكون في العالم الإسلامي بعد أحداث (٩/١١) سبتمبر ، هذا الشعور يتمثل في (أن الولايات المتحدة قد دخلت في حرب ضد الإسلام نفسه) ، حيث أظهرت النتائج أن (٨٠٪) في جميع البلدان التي شملتها الدراسة يعتقدون أن الولايات المتحدة تسعى لإضعاف وتقسيم العالم الإسلامي ، حيث عبرّ المصريين عن نسبة اعتقاد (٩٢٪) والمغاربة (٧٨٪) والباكستانيين (٧٣٪) والاندونيسيين (٧٣٪) .

٤- أن (٧٥٪) من المستجيبين في البلدان الأربعة يؤيدون سحب القوات الأمريكية من جميع البلدان الإسلامية ، حيث عبر المصريين عن نسبة تأييد (٩٢٪) والمغاربة (٧٢٪) والباكستانيين (٧١٪) والاندونيسيين (٦٤٪).

٥- أن(٩٠٪)من المصريين ينظرون إلى القوات الأمريكية المتمركزة في المنطقة على أنها قوات احتلال.

وقد خرج الباحث الذي عرض سلسلة الدراسات هذه بالتعاون مع مركز التميز الذي تموله وزارة الأمن الداخلي الأمريكي بعدد من التوصيات من بينها (إن على الولايات المتحدة أن تتعلم من تجاربها وأن تبين بأدلة موثوقة أنها لم تستهدف الإسلام ذاته ، من أجل التقليل من الآثار المحتملة الناشئة عن الكره المتنامي في العالم الإسلامي تجاه الولايات المتحدة **(Kull,2007,Net)**.

يتضح من الدراسات السابقة هذه أنها مباشرة لموضوع البحث الحالي كما أنها تؤكد حقيقة مشكلة البحث لحالي وتبين أهميته ، إلا أنها اختلفت في بعضها من حيث المنهجية المستخدمة ونظرتها إلى طبيعة الاتجاهات وتكوينها ، وهذا ما أكد عليه الإطار النظري للبحث الحالي وإجراءاته.

ث وإجراءاته :

تم اعتماد المنهج الوصفي نوع البحث المسحي لأنه أكثر مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية انطباقاً مع أهداف البحث الحالي وإجراءاته ، وقد تم ذلك وفقاً للإجراءات الآتية :

مجتمع البحث : تالف مجتمع البحث الحالي من جميع طلبة جامعة إب من الذكور والإناث للعام الدراسي ٢٠٠٣/ ٢٠٠٤م بعد أن تم استبعاد كلية التربية النادرة (لوجودها

في مسافة بعيدة جداً عن موقع الجامعة ولوجود كلية تربية أخرى في موقع الجامعة) واستبعاد الطلبة الباقون للإعادة وطلبة الفرصة وغيرها والإبقاء على الطلبة المستجدين من اليمنيين فقط ، وكذلك تم دمج طلبة المستوى الخامس للكليات العلمية (طب الأسنان والهندسة) مع المستوى الرابع ، حيث تألف مجتمع البحث الحالي من (٥٨٨٨) طالباً وطالبة كان منهم (١٦٣٢) طالبة و (٤٢٥٦) طالباً . والجدول الآتي يوضح ذلك :

جدول (١) يوضح مجتمع البحث

المستوى / الكلية	المستوى الأول			المستوى الثاني			المستوى الثالث			المستوى الرابع			المجموع		
	ذ	أ	م	ذ	أ	م	ذ	أ	م	ذ	أ	م	ذ	أ	م
التربية–إب	٣٦٣	١٧٦	٥٣٩	٢١٥	١٦٠	٣٧٥	٣٧٠	١٩٠	٥٦٠	٥٢٨	٢٤٥	٧٧٣	١٤٧٦	٧٧١	٢٢٤٧
الآداب	١٥٧	٨٧	٢٤٤	١٣٩	٨٠	٢١٩	١٣٤	٨١	٢١٥	١٦٨	٦٥	٢٣٣	٥٩٨	٣١٣	٩١١
العلوم	١٨٨	٨٩	٢٧٧	٨٦	٧٥	١٦١	٧٩	٧١	١٥٠	١١١	٦٥	١٧٦	٤٦٤	٣٠٠	٧٦٤
التجارة والعلوم الإدارية	٥٠٨	٢٢	٥٣٠	١٠١	١٤	١١٥	١٩٧	٢٢	٢١٩	٢٤٥	٨	٢٥٣	١٠٥١	٦٦	١١١٧
الزراعة	٢١	٢	٢٣	٢٩	٨	٣٧	٤٢	١٣	٥٥	١٧	١	١٨	١٠٩	٢٤	١٣٣
الهندسة والعمارة	١١١	١٤	١٢٥	٥٩	٥	٦٤	٧٤	٤	٧٨	١٧٦	٩	١٨٥	٤٢٠	٣٢	٤٥٢
طب الأسنان	٣١	٤٢	٧٣	٤٠	٣٧	٧٧	٢٣	٢٤	٤٧	٤٤	٢٣	٦٧	١٣٨	١٢٦	٢٦٤
المجموع	١٣٧٩	٤٣٢	١٨١١	٦٦٩	٣٧٩	١٠٤٨	٩١٩	٤٠٥	١٣٢٤	١٢٨٩	٤١٦	١٧٠٥	٤٢٥٦	١٦٣٢	٥٨٨٨

عينة البحث :

١- عينة الطلبة (عينة تطبيق المقياس) :

وفقاً لطبيعة وخواص مجتمع البحث الحالي ، تم اعتماد أسلوب العينة المرحلية والطبقية العشوائية وبالأسلوب المتناسب لاختلاف عدد الذكور عن عدد الإناث في مجتمع البحث واختلاف أعداد متغيرات البحث الأخرى . حيث تم اختيار ثلاثة كليات هي (كلية التربية – إب) كنموذج لتخصص العلوم الاجتماعية و (كلية الآداب) لتخصص العلوم الإنسانية و (كلية العلوم) لتخصص العلوم الصرفة تم اختيارهم من أصل (٧) كليات وبذلك تكون نسبة اختيار الكليات هي (٤٣٪) ، وتم توزيع أداة البحث (مقياس الاتجاهات) على طلبة الجامعة الذين ينتمون لهذه الكليات وموزعين على (١١) قسماً علمياً ، وكانت أبرز خصائص العينة هي :

أ) عدد الطلبة الذكور (٢٥٧) طالباً يشكلون نسبة (٥٣,١٪) .

ب) عدد الطالبات الإناث (٢٢٧) طالبة يشكلن نسبة (٤٦,٩٪).

ج) أعمار أفراد العينة تراوحت ما بين (٢٠- ٢٤) سنة .

هذا وقد تم توزيع (١٠٠٠) نسخة من مقياس الاتجاهات على عينة البحث الحالي ، استرجع منها (٥٨٦) فقط ، وما كان صالحاً لإدخاله إلى برنامج التحليل الإحصائي بصورته الأولية هو(٤٨٤). وبذلك كانت نسبة تمثيل العينة إلى المجتمع الأصلي هي (٨,٢٢٪) ، والجدولين (٢) و(٣) يوضحان خصائص العينة .

جدول (٢) يوضح طبيعة وخصائص عينة (تطبيق المقياس) حسب الجنس والكليات والمستويات الدراسية

المستوى / الكلية	المستوى الأول			المستوى الثاني			المستوى الثالث			المستوى الرابع			المجموع		
	ذ	أ	م	ذ	أ	م	ذ	أ	م	ذ	أ	م	ذ	أ	م
التربية- إب	٤٣	٤٨	٩١	١	١	٢	٣٨	٤٠	٧٨	٤٣	٢١	٦٤	١٢٥	١١٠	٢٣٥
العلوم - التربية*	٣٧	٢٦	٦٣	١	٥	٦	١٨	١٣	٣١	٢٧	٢١	٤٨	٨٣	٦٥	١٤٨
العلوم	١	١٢	١٣	٥	٣	٨	٨	٣	١١	٣	١٣	١٦	١٧	٣١	٤٨
الآداب	-	٢	٢	-	١	١	١٥	٨	٢٣	١٧	١٠	٢٧	٣٢	٢١	٥٣
المجموع	٨١	٨٨	١٦٩	٧	١٠	١٧	٧٩	٦٤	١٤٣	٩٠	٦٥	١٥٥	٢٥٧	٢٢٧	٤٨٤

جدول (٣) يوضح طبيعة وخصائص عينة (تطبيق المقياس) حسب الجنس والأقسام العلمية

مسلسل	القسم العلمي	الذكور		الإناث		المجموع الكلي	
		التكرار	النسبة ٪	التكرار	النسبة ٪	التكرار	النسبة ٪
١	الإرشاد النفسي والتربوي	٣١	٦,٥	٣٥	٧,٢	٦٦	١٣,٧
٢	رياض الأطفال	٥	١	١١	٢,٢	١٦	٣,٢
٣	التربية الخاصة	٢٧	٥,٦	٤١	٨,٥	٦٨	١٤,١
٤	تعليم الكبار	٣٤	٧,١	١٤	٢,٩	٤٨	١٠
٥	التربية الفنية	٢٧	٥,٦	١٩	٤	٤٦	٩,٦
٦	الرياضيات	٤٧	٩,٨	٢٨	٥,٦	٧٥	١٥,٤
٧	الكيمياء	٢٧	٥,٦	٣٥	٧,١	٦٢	١٢,٧
٨	الفيزياء	٤١	٨,٢	٣١	٦,٨	٧٢	١٥
٩	الحاسوب	٣	٠,٥	٤	٠,٨	٧	١,٣

١٠	اللغة العربية	١٣	٢,٧	٧	١,٥	٢٠	٤,٢
١١	المايكرو بيولوجي	٢	٠,٤	٢	٠,٤	٤	٠,٨
المجموع		٢٥٧	٥٣,١	٢٢٧	٤٦,٩	٤٨٤	١٠٠

٢ – ـ الإحصائي :

أدخلت جميع إجابات أفراد عينة تطبيق المقياس الوارد ذكرها في (١- أ) سابقاً إلى برنامج الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية **(SPSS)** بعد أن تم تفريغها حسب الخطوات الإحصائية ،ولم يتمكن البرنامج من معالجة بيانات جميع أفراد هذه العينة ، لوجود أخطاء في الإجابة على المقياس من قبل الطلبة ، ولكون كل فقرة من فقرات المقياس تمثل (مقياس اتجاهات مستقل) فقد تمكن البرنامج من عزل العينة الصالحة للتحليل من غير الصالحة على كل فقرة من فقرات المقياس والجدولين (٧) و (٨) الخاصين بالهدفين (الأول والثاني) يوضحان ذلك بحسب التكرارات والنسب للعينة الصالحة للتحليل من غير الصالحة ، وبذلك اعتمدت العينة الصالحة للتحليل لكل فقرة من فقرات المقياس .

ا: أدا حث :

كان لا بد من تصميم مقياس لقياس (اتجاهات طلبة الجامعة نحو الشعوب الشائعة في العالم وأنظمتها الحكومية) وذلك للمبررات الآتية :

١- لا يوجد مقياس عربي أو أجنبي (على حد علم الباحثان) يصلح لطلبة الجامعة ويقيس جانبين من الاتجاه في الوقت نفسه (الاتجاه نحو الشعوب) و (الاتجاه نحو أنظمتها الحكومية) .

٢- كل فقرة من فقرات المقياس يتم التعامل معها على أنها مقياس مستقل وتقيس جانبين من الاتجاه (نحو الشعب) و (نحو النظام الحكومي لها الشعب) ولا يوجد مقياس جاهز بهذا الخصوص.

وبناءاً على المبررات هذه تم تصميم هذا المقياس وفقاً للإجراءات الآتية :

١- تم إحصاء وتسجيل دول العالم المنتمية إلى منظمة الأمم المتحدة **(UN)** .

٢- تم إعداد قائمة بهذه الدول وفقاً لتقسيماتها الجغرافية والحضارية والقومية حيث شملت هذه القائمة (١٧٦) دولة هي :

م	اسم الدولة	م	اسم الدولة	م	اسم الدولة	م	اسم الدولة	م	اسم الدولة
١	أذربيجان	٣٧	ماككاو	٧٣	سيراليون	١٠٩	البيرو	١٤٥	بولندا
٢	أرمينيا	٣٨	ماليزيا	٧٤	سيكاي	١١٠	سورينام	١٤٦	بوهيميا
٣	اندونيسيا	٣٩	مالديف	٧٥	سيشيل	١١١	تشيلي	١٤٧	بيلاروسيا
٤	أفغانستان	٤٠	منغوليا	٧٦	الغابون	١١٢	غوبانا	١٤٨	جبل طارق
٥	أوزبستكان	٤١	النيبال	٧٧	غامبيا	١١٣	فنزولا	١٤٩	الدنمارك
٦	إيران	٤٢	الهند	٧٨	غانا	١١٤	كولومبيا	١٥٠	روسيا الاتحادية
٧	باكستان	٤٣	هونك كونك	٧٩	غينيا	١١٥	بنما	١٥١	رومانيا
٨	بروناي	٤٤	اليابان	٨٠	غينيا الاستوائية	١١٦	بلير	١٥٢	سان مارينو
٩	بنجلاديش	٤٥	ارتيريا	٨١	غينيا بيساو	١١٧	بهامس	١٥٣	سلوفاكيا
١٠	بوتان	٤٦	أثيوبيا	٨٢	فاندا	١١٨	السلفادور	١٥٤	سلوفينيا
١١	بورما	٤٧	جنوب أفريقيا	٨٣	كابو فردا	١١٩	كواتيمالا	١٥٥	السويد

م	اسم الدولة	م	اسم الدولة	م	اسم الدولة	م	اسم الدولة	م	اسم الدولة
١٢	طاجاكستان	٤٨	أنغولا	٨٤	الكاميرون	١٢٠	كوستريكا	١٥٦	سويسرا
١٣	تايلند	٤٩	أوغندا	٨٥	الكونغو	١٢١	نيكاراكوا	١٥٧	صربيا
١٤	تايوان	٥٠	بتسوانا	٨٦	كينيا	١٢٢	هندوراس	١٥٨	فرنسا
١٥	التبت	٥١	بنين	٨٧	ليبريا	١٢٣	كوبا	١٥٩	الفاتيكان
١٦	تركماستان	٥٢	بوركينا فاسو	٨٨	ليسوتو	١٢٤	كندا	١٦٠	فلندا
١٧	تركيا	٥٣	بورندي	٨٩	مالي	١٢٥	أمريكا	١٦١	قبرص
١٨	جورجيا	٥٤	بوفوثاتسوانا	٩٠	مدغشقر	١٢٦	المكسيك	١٦٢	كرواتيا
١٩	سريلانكا	٥٥	ترانسكاي	٩١	ملاوي	١٢٧	استراليا	١٦٣	ليتوانيا
٢٠	سنغافوره	٥٦	جاد	٩٢	موريس	١٢٨	أسبانيا	١٦٤	لكسنبورغ
٢١	الصين	٥٧	تنزانيا	٩٣	موزنبيق	١٢٩	أوستونيا	١٦٥	مالطا
٢٢	فيتنام	٥٨	توكو	٩٤	ناميبيا	١٣٠	ألبانيا	١٦٦	المجر
٢٣	إسرائيل	٥٩	رواندا	٩٥	النيجر	١٣١	ألمانيا	١٦٧	مقدونيا

م	اسم الدولة	م	اسم الدولة	م	اسم الدولة	م	اسم الدولة	م	اسم الدولة
٢٤	الفلبين	٦٠	زامبيا	٩٦	نيجيرا	١٣٢	أندورا	١٦٨	مورافيا
٢٥	كازاخستان	٦١	زائير	٩٧	الأرجنتين	١٣٣	أوكرانيا	١٦٩	مولدافيا
٢٦	قرقيزيا	٦٢	زمبابوي	٩٨	الأكوادور	١٣٤	إيرلندا	١٧٠	موناكو
٢٧	كمبوديا	٦٣	ساحل العاج	٩٩	الأرغواي	١٣٥	أيسلاندا	١٧١	منتينكرو
٢٨	كوريا الشمالية	٦٤	ساوتوما ويرنسيا	١٠٠	برغواي	١٣٦	إيطاليا	١٧٢	النرويج
٢٩	كوريا الجنوبية	٦٥	السنغال	١٠١	البرازيل	١٣٧	البرتغال	١٧٣	هولندا
٣٠	لاوس	٦٦	سوازيلاند	١٠٢	بوليفيا	١٣٨	بريطانيا	١٧٤	اليونان
٣١	التشيك	٦٧	الإمارات العربية	١٠٣	لبنان	١٣٩	بلجيكا	١٧٥	المغرب
٣٢	السعودية	٦٨	العراق	١٠٤	مصر	١٤٠	بلغاريا	١٧٦	موريتانيا
٣٣	سلطنة عمان	٦٩	الأردن	١٠٥	السودان	١٤١	البوسنة والهرسك		
٣٤	قطر	٧٠	الأردن	١٠٦	الصومال	١٤٢	ليبيا		

م	اسم الدولة	م	اسم الدولة	م	اسم الدولة	م	اسم الدولة	م	اسم الدولة
٣٥	البحرين	٧١	سوريا	١٠٧	جيبوتي	١٤٣	الجزائر		
٣٦	الكويت	٧٢	فلسطين	١٠٨	جزر القمر	١٤٤	تونس		

٣- تم وضع أمام كل فقرة (دولة) مقياسين : الأول (الاتجاه نحو الشعب) والثاني (الاتجاه نحو نظام الحكم أو الحكومة) .

٤- تم وضع خمسة بدائل للإجابة تحت كل مقياس من هذين المقياسين هي (أحبه كثيراً – أحبه قليلاً – أكرهه كثيراً – أكرهه قليلاً – لا أدري) .

٥- تمت صياغة تعليمات الإجابة على المقياس ، لتسهيل إجابة أفراد العينة .

٦- تم صياغة قائمة بالبيانات المطلوب ذكرها من أفراد عينة البحث (كالجنس ، والتخصص ، والمستوى الدراسي والعمر وغيرها ...).

٧- تم التأكد من أبرز الخصائص العامة للمقياس (الشمول والموضوعية) حيث شمل المقياس جميع الدول المنتمية إلى منظمة الأمم المتحدة **(UN)** وشمل الشعوب والحكومات وهو المقياس الأول من نوعه في هذا المجال . وتم الاطمئنان على موضوعية المقياس باعتماد تسلسل الدول كما وردت في منظمة الأمم المتحدة .

٨- تم استخراج أبرز الخصائص السايكومترية للمقياس (الصدق والثبات) ووفقاً للإجراءات الآتية :

أ) الصدق : تم استخراجه بطريقتين هما :

١- الصدق المنطقي **(Logical Validity)** : ويشر إلى مدى تمثيل المقياس للمكونات التي يقيسها ، بحيث يكون من المنطقي أن يكون محتوى المقياس ممثلاً لمحتوى السلوك المراد قياسه (الشمول) (عبدالرحمن، ١٩٨٣ ، ص ٢٢٦) . ويتطلب هذا تحديد السلوك المراد قياسه تحديداً دقيقاً وتحديد الأهمية النسبية لكل مكون **(Ghiselli,1964,p:344)** . ووفقاً لهذا الإجراء فقد حصل مقياس البحث الحالي على نسبة صدق منطقي (١٠٠٪) كونه شمل جميع دول العالم المسجلة في منظمة الأمم المتحدة **(UN)** . وتحديد دقيق

لأهميته النسبية من خلال اعتماد آلية تقييم كلي لكل شعب أو نظامه الحكومي ، واستخدام بدائل (ليكرت) المنطقية المعروفة.

٢- طريقة الاتفاق مع توقع معقول: ويذكر إيزنك **(Eysenk,1986)** بأنها إحدى الطرق التي يمكن اللجوء إليها في تقدير صدق المقاييس النفسية ، واعتمدت عليها دراسات كثيرة (خليفة والحسين ، ١٩٩٥ ، ص١١٨).

حيث جاءت نتائج البحث الحالي مطابقة للتوقع المعقول بنسبة (١٠٠٪) للاتجاهات الإيجابية نحو الشعوب . حيث كان التوقع شعوب الأقطار العربية وهذا ما حصل ، ونسبة (١٠٠٪) أيضاً للاتجاهات السلبية نحو الشعوب حيث كان التوقع (إسرائيل وأمريكا وأنكلترا) والدنمارك وغيرها وهذا ما حصل فعلاً .

أما الاتجاهات الإيجابية نحو الحكومات فجاءت مقاربة للتوقع بنسبة (٨٠٪) حيث لم يكن متوقع أن تكون (الحكومة الإيرانية) في المراتب الأولى لهذا الاتجاه . وكذلك في الاتجاهات السلبية نحو الحكومات جاءت مقاربة للتوقع وليس مطابقة حيث لم يكن متوقع أن تكون حكومتي (الكويت ومصر من بين الأكثر الحكومات كرهاً) حيث كانت نسبة الاتفاق مع التوقع المعقول (٦٠٪).

ب) الثبات : تم استخراجه بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار **(Test-Retest)** حيث تم تطبيق المقياس على (٢٥) طالباً وطالبة في كلية التربية – إب ، وأُعيد تطبيقه على نفس العينة بعد مرور (١٢) يوماً. وبعد تصحيح إجابات أفراد العينة على التطبيقين ، تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة الارتباطية بين درجات أفراد عينة الثبات في التطبيق الأول والتطبيق الثاني حيث كان معامل الارتباط (٠,٨٦) وهو يمثل معامل الثبات (الاستقرار) وهو معامل ثبات جيد وعالي ودال إحصائياً وبدرجة حرية (٢٤) وبمستوى دلالة (٠,٠١) إذ تبلغ القيمة الجدولية (٠,٤٨٧) (فيركسون ، ١٩٩١ ، ص٦٢٩).

٩- تحديد درجة الشيوع في المقياس : تم تحديدها للمبررات الآتية :

أ) انسجاماً مع عنوان البحث (اتجاهات طلبة جامعة إب نحو الشعوب الشائعة في العالم وأنظمتها الحكومية) .

ب) لكثرة عدد الدول التي تضمنها المقياس في صورتها الأولية (١٧٦) دولة وخوفاً من احتمال أن لا يتم الإجابة على جميعها .

ج) إحساس الباحثان من أن الكثير من هذه الدول لم يسمع عنها أفراد عينة البحث الحالي وبالتالي لم يكوّنوا اتجاهاً معيناً نحوها .

ونتيجة لهذه المبررات ، ومن أجل تحديد الدول الشائعة ، تم توزيع استبيان على عينة في كلية التربية– إب ، تكونت من (٤٠) طالباً وطالبة. وضع في هذا الاستبيان جميع أسماء الدول المسجلة في منظمة الأمم المتحدة **(UN)** والتي تضمنها المقياس في صورته الأولية ، وطلب من أفراد العينة التأشير أمام كل دولة بأحد البديلين (شائعة – غير شائعة) بعد ما تم تعريف (الدولة الشائعة) و (الدولة غير الشائعة) بالآتي :

١- الدولة الشائعة : هي الدولة التي سمعت أو قرأت أو شاهدت في أجهزة الإعلام أو غيرها معلومات عنها ، ويشترط أنك كونت فكرة عنها ، هذه الفكرة تسمح لك بتكوين اتجاه عنها (سلبي أو إيجابي) (قوي أو ضعيف) لشعبها أو نظامها الحكومي أو الاثنين معاً .

٢- الدولة غير الشائعة : هي عكس مفهوم الدولة الشائعة ، الوارد ذكره في الفقرة (١).

وبعد أن تم استرجاع الاستبيان من أفراد هذه العينة ، بعد أن تم الإجابة عليه ، أدخلت إلى التحليل الإحصائي وتمت معالجتها عن طريق التكرارات والنسب المئوية ، وبعد أن تم اعتماد نسبة شيوع هي (٧٥٪) فأكثر ، بمعنى يتم اعتماد شيوع الدولة إذا حصلت على تكرار (٣٠) أو أكثر من أصل أفراد العينة هذه البالغة (٤٠). وبذلك تم اعتماد (٧٧) دولة اعتبرت شائعة من أصل الدول الأساسية المسجلة في منظمة الأمم المتحدة البالغة (١٧٦) والدول الشائعة هي التي تمت معالجة بياناتها الإحصائية ، والجداول للأهداف الأربعة الأولى توضح ذلك.

١٠- تطبيق المقياس : بالتعاون مع عمادات الكليات والزملاء الأساتذة تم تطبيق المقياس على طلبة عينة البحث الحالي في القاعات الدراسية ، ما بين الساعة (١٠- ١٢) صباحاً وتم استرجاعه مع نهاية وقت المحاضرة ، حيث تم تقدير وقت الإجابة عليه ما بين (٣٠- ٤٠) دقيقة.

١١- تصحيح المقياس : أعطيت الدرجة (١) لبديل (لا أدري) والدرجة (٢) لبديل (أكرهه قليلاً) والدرجة (٣) لبديل (أكرهه كثيراً) والدرجة (٤) لبديل (أحبه قليلاً) والدرجة (٥) لبديل (أحبه كثيراً). ثم أدخلت البيانات بعد تصحيحها إلى الحاسوب وبعد أن تعريف جميع المتغيرات ، تم معالجتها بواسطة الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية **(SPSS)** الإصدار (١١,٥) .

١١- الوسائل الإحصائية : تم الاستعانة بالوسائل الإحصائية الآتية لمعالجة البيانات والتحقق من البحث:

١- معامل ارتباط بيرسون لإيجاد معامل ثبات الاختبار .

٢- التكرارات والنسب المئوية لكل فقرة من فقرات المقياس من أجل معرفة :

أ – الدول الشائعة والدول غير الشائعة .

ب- حساب الصدق.

جـ- التحقق من نتائج البحث.

ج وتفسيرها :

قبل عرض النتائج وتفسيرها كان لا بد من توضيح إجراءين تم القيام بهما في عملية تحليل البيانات هما :

أ) تحديد معيار شدّة الاتجاه : وتطلب هذا الأمر القيام بالإجراءات الآتية :

١- حساب الحدود العليا والدنيا في التكرارات والنسب المئوية للاتجاهات (الإيجابية والسلبية) ونحو كل من (الشعوب) و (الحكومات).

٢- حساب مدى التكرارات والمدى للنسب المئوية لهذه الاتجاهات بنوعيها (الإيجابي والسلبي) ولموضوعيها نحو (الشعوب) ونحو (الحكومات) وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي :

جدول (٤) يوضح الحدود العليا والدنيا والمدى للاتجاهات

الاتجاهات		الحدود العليا[٣]		الحدود الدنيا[*٣]		المدى	
نحو	النوع	التكرار	النسبة٪	التكرار	النسبة٪	التكرار	النسبة٪
الشعوب	الإيجابية	٤٣٤	٩٧	١٨٢	٤١,٤	٢٥٢	٥٥,٦
	السلبية	٤١٠	٩٢,٣	١٦٢	٣٦,٩	٢٤٨	٥٥,٤
الحكومات	الإيجابية	٣٥٩	٨٢,٣	١٦٢	٣٧,٤	١٩٧	٤٤,٩
	السلبية	٣٨٩	٨٩,٤	١٨٠	٤١,٢	٢٠٩	٤٨,٢

٣- تم تقسيم التكرارات والنسب المئوية لكل مدى من هذه المديات على ثلاثة مستويات من هذه المستويات الثلاث بحسب التكرارات والنسب المئوية ولكل نوع من أنواع الاتجاهات (الإيجابية والسلبية) ونحو كل من (الشعوب) و (الحكومات) والجدول الآتي يوضح ذلك :

جدول (٥) يوضح متوسط المدى للمستويات الثلاث (شديد – متوسط – بسيط)

التكرارات والنسب المئوية	الاتجاه نحو الشعوب		الاتجاه نحو الحكومات	
	الاتجاه الإيجابي	الاتجاه السلبي	الاتجاه الإيجابي	الاتجاه السلبي
التكرارات	٨٤	٨٣	٦٦	٧٠
النسب المئوية٪	١٨,٥٣	١٨,٤٦	١٤,٩٦	١٦,١

٤- تم تحديد معيار شدة الاتجاه (بسيط – متوسط – شديد) لكل موضوع من موضوعي الاتجاه (نحو الشعوب) و(نحو الحكومات) وبنوعيه (الإيجابي والسلبي) وذلك بإضافة متوسط المدى (للتكرارات والنسب المئوية) الموضحة في الجدول (٥) إلى الحدود الدنيا (التكرارات والنسب المئوية) لكل موضوع ونوع من موضوعي ونوعي الاتجاه لتحديد (المستوى البسيط) ثم أضافتها مرة أخرى لتحديد (المستوى المتوسط) ثم إضافتهما لتحديد (المستوى الشديد) والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (٦) يوضح معيار شدّة الاتجاه

الاتجاه		المستوى الضعيف		المستوى المتوسط		المستوى الشديد	
موضوعه	نوعه	التكرار	النسبة٪	التكرار	النسبة٪	التكرار	النسبة٪
نحو الشعوب	إيجابي	-١٨٢ ٢٦٦	-٤١,٤ ٥٩,٩٣	٢٦٧- ٣٥٠	-٥٩,٩٣ ٧٨,٤٩	-٣٥٠ ٤٣٤	٧٨,٤٦ - ٩٧
	سلبي	-١٦٢ ٢٤٥	-٣٦,٩ ٥٥,٣٦	٢٤٥- ٣٢٨	-٥٥,٣٦ ٧٣,٨٢	-٣٢٨ ٤١٠	٧٣,٨٢ - ٩٢,٣
نحو الحكومات	إيجابي	-١٦٢ ٢٢٨	-٣٧,٤ ٥٢,٣٦	٢٢٨- ٢٩٤	-٥٢,٣٦ ٦٧,٣٢	-٢٩٤ ٣٨٩	٦٧,٣٢ - ٨٢,٣
	سلبي	-١٨٠ ٢٥٠	-٤١,٢ ٥٧,٣	٢٥٠- ٣٢٠	٥٧,٣- ٧٣,٤	-٣٢٠ ٣٨٩	-٧٣,٤ ٨٩,٤

ب)دمج التكرارات والنسب المئوية لبدائل الإجابة الخمسة (أحبه كثيراً – أحبه قليلاً- أكرهه كثيراً- أكرهه قليلاً- لا أدري) وتقليصها إلى ثلاثة بدائل هي (أحبه) معبّرة عن الاتجاه الايجابي و(أكرهه) معبرة عن الاتجاه السلبي و(لا أدري) للحالات المحايدة. وتم عمل هذا الإجراء للمبررات الإحصائية الآتية:

١- تبين من نتائج البحث أن غلب إجابات أفراد العينة تركزت إما على بديل (أحبه كثيراً) أو (أكرهه كثيراً).

٢- إن دمج بديل (أحبه كثيراً) مع بديل (أحبه قليلاً) ودمج بديل (أكرهه كثيراً) مع بديل(أكرهه قليلاً) يعطي وضوحاً أكثر في تحديد نوع الاتجاه (سلبي) أو (إيجابي) ولا يعمل على تشتت

التكرارات والنسب المئوية.

٣- يمكن حساب شدة الاتجاه بطريقة إحصائية من خلال اعتماد معيار تحديد شدة الاتجاه ، وهذا ما تبناه البحث الحالي وما اتضح من نتائج البحث.

ج وتفسيرها :

لا : النتائج المتعلقة بالهدف الأول والذي ينص على سؤال :

- ما نوع وشدة الاتجاهات السائدة لدى طلبة جامعة إب نحو الشعوب الشائعة في العالم؟

ولتحقيق هذا الهدف ، تم حساب التكرارات والنسب المئوية لإجابات جميع أفراد عينة البحث وعلى كل من الفئات الثلاث (سلبي – محايد – إيجابي)، وتم التعامل مع الاستمارات الصالحة للتحليل لكل فقرة (شعب) من فقرات المقياس، وقد تم اعتماد نوع الاتجاه الذي يحصل على أعلى تكرار وأعلى نسبة مئوية هو الاتجاه السائد لأفراد العينة نحو هذا الشعب أما شدّة هذا الاتجاه فقد تم تحديده بناءًا على (معيار شدة الاتجاه) المعتمد في البحث الحالي. والجدول (٧) يوضح ذلك:

جدول (٧) يوضح نوع الاتجاه السائد وشدته نحو الشعوب الشائعة في العالم

م	الشعوب / الاتجاه	الاتجاه						العينة الكلية				الاتجاه السائد	
		سلبي		محايد		ايجابي		صالحة للتحليل		غير صالحه		نوعه	شدته
		التكرار	النسبة٪	التكرار	النسبة٪	التكرار	النسبة٪	تكرار	نسبة٪	تكرار	نسبة٪		
١	اندونيسيا	١٦	٣.٧	٥٩	١٣.٥	٣٦٧	٨٢.٨	٤٣٦	٩٠.١	٤٨	٩.٩	ايجابي	شديد
٢	أفغانستان	٢٣	٥.٢	٤٣	٩.٧	٣٧٧	٨٥.١	٤٤٣	٩١.٥	٤١	٨.٥	ايجابي	شديد
٣	أوزبستكان	٣٣	٧.٥	١٥٧	٣٥.٦	٢٥١	٥٦.٩	٤٤١	٩١.١	٤٣	٨.٩	ايجابي	ضعيف
٤	إيران	٥٤	١٢.٠	٢٨	٦.٣	٣٦٦	٨١.٧	٤٤٨	٩٢.٦	٣٦	٧.٤	ايجابي	شديد
٥	باكستان	٣٢	٧.٢	٤٩	١١.٢	٣٦١	٨١.٦	٤٤٢	٩١.٣	٤٢	٨.٧	ايجابي	شديد
٦	بنجلاديش	٥٢	١١.٩	٢٢٥	٥١.٤	١٦١	٣٦.٨	٤٣٨	٩٠.٥	٤٦	٩.٥	محايد	-
٧	طاجاكستان	٣٥	٧.٩	٢٢١	٤٧.٨	١٩٥	٤٤.٣	٤٤١	٩١.١	٤٣	٨.٩	محايد	-
٨	تايلند	٨٨	٢٠.١	٢١٥	٤٩.٢	١٣٤	٣٠.٧	٤٣٧	٩٠.٣	٤٧	٩.٧	محايد	-
٩	تركيا	١٢١	٢٧.١	٨١	١٨.٣	٢٤٢	٥٤.٤	٤٤٣	٩١.٥	٤١	٨.٥	ايجابي	ضعيف
١٠	سنغافوره	٤٦	١٠.٥	٢١٧	٤٩.٥	١٧٥	٤٠.٠	٤٣٨	٩٠.٥	٤٦	٩.٥	محايد	-
١١	الصين	٩٢	٢٠.٩	٨٩	٢٠.٢	٢٥٩	٥٨.٩	٤٤٠	٩٠.٩	٤٤	٩.١	ايجابي	ضعيف
١٢	فيتنام	٩٢	٢١.١	١٦٧	٣٨.٣	١٧٧	٤٠.٦	٤٣٦	٩٠.١	٤٨	٩.٩	ايجابي	ضعيف
١٣	إسرائيل	٤١٠	٩٢.٣	١٩	٤.٣	١٥	٣.٤	٤٤٤	٩١.٧	٤٠	٨.٣	سلبي	شديد
١٤	الفلبين	٩٧	٢٢.٢	١٥٩	٣٦.٤	١٨١	٤١.٤	٤٣٧	٩٠.٣	٤٧	٩.٧	ايجابي	ضعيف
١٥	كوريا الشمالية	٩٨	٢٢.٠	١٣٠	٢٩.٤	٢١٦	٤٨.٦	٤٤٤	٩١.٧	٤٠	٨.٣	ايجابي	ضعيف
١٦	كوريا الجنوبية	١٦٢	٣٦.٩	١٣٤	٣٠.٥	١٤٣	٣٢.٦	٤٣٩	٩٠.٧	٤٥	٩.٣	سلبي	ضعيف
١٧	ماليزيا	٣٦	٨.٢	١٢٧	٢٨.٧	٢٨٠	٦٣.١	٤٤٣	٩١.٥	٤١	٨.٥	ايجابي	متوسط
١٨	الهند	١١٥	٢٦.١	٩٦	٢١.٨	٢٢٩	٥٢.١	٤٤٠	٩٠.٩	٤٤	٩.١	ايجابي	ضعيف
١٩	هونك كونك	٧٧	١٧.٨	٢١٠	٤٨.٦	١٤٥	٣٣.٦	٤٣٢	٨٩.٣	٥٢	١١	محايد	-
٢٠	اليابان	٩٢	٢٠.٩	٨٧	١٩.٧	٢٦٢	٥٩.٤	٤٤١	٩١.١	٤٣	٨.٩	ايجابي	ضعيف
٢١	اريتريا	١٦٥	٣٧.١	١٠٤	٢٣.٤	١٧٦	٣٩.٥	٤٤٥	٩١.٩	٣٩	٨.١	ايجابي	ضعيف
٢٢	أثيوبيا	٩٤	٢١.٢	١٠٨	٢٤.٣	٢٤٢	٥٤.٥	٤٤٤	٩١.٧	٤٠	٨.٣	ايجابي	ضعيف
٢٣	جنوب أفريقيا	١٠٤	٢٣.٥	١٨٣	٤١.٣	١٥٦	٣٥.٢	٤٤٣	٩١.٥	٤١	٨.٥	محايد	-
٢٤	ساحل العاج	٧٥	١٦.٩	٢١٣	٤٨.٣	١٥٤	٣٤.٨	٤٤٢	٩١.٣	٤٢	٨.٧	محايد	-
٢٥	السنغال	٦٧	١٥.٢	٢١٤	٤٨.٣	١٦٢	٣٦.٥	٤٤٣	٩١.٥	٤١	٨.٥	محايد	-
٢٦	الكونغو	٨٣	١٨.٩	٢٤١	٥٥.٠	١١٤	٢٦.١	٤٣٨	٩٠.٥	٤٦	٩.٥	محايد	-
٢٧	النيجر	٥٤	١٢.٥	٢٤٤	٥٦.٢	١٣٤	٣١.٣	٤٣٤	٨٩.٧	٥٠	١٠	محايد	-
٢٨	نيجيريا	٦٧	١٥.٣	٢٠٣	٤٦.٦	١٦٦	٣٨.١	٤٣٦	٩٠.١	٤٨	٩.٩	محايد	-

م	الاتجاه / الشعوب	الاتجاه						العينة الكلية				الاتجاه السائد	
		سلبي		محايد		ايجابي		صالحة للتحليل		غير صالحه		نوعه	شدته
		التكرار	النسبة٪	التكرار	النسبة٪	التكرار	النسبة٪	تكرار	نسبة٪	تكرار	نسبة٪		
٢٩	الأرجنتين	٨٠	١٨,١	١٨٠	٤٠,١	١٨٠	٤٠,٩	٤٤٠	٩٠,٩	٤٤	٩,١	ايجابي	ضعيف
٣٠	البرازيل	٨٧	١٩,٨	١٤٠	٣٢,٠	٢١١	٤٨,٢	٤٣٨	٩٠,٥	٤٦	٩,٥	ايجابي	ضعيف
٣١	كولومبيا	٧٣	١٦,٩	٢٤٨	٥٧,٥	١١٠	٢٥,٦	٤٣١	٨٩	٥٣	١١	محايد	-
٣٢	كوبا	٩٣	٢١,٥	١٩٥	٤٥,٠	١٤٥	٣٣,٥	٤٣٣	٨٩,٥	٥١	١١	محايد	-
٣٣	كندا	١٤٢	٣٢,٧	١٣٧	٣١,٦	١٥٥	٣٥,٧	٤٣٤	٨٩,٧	٥٠	١٠	ايجابي	ضعيف
٣٤	أمريكا	٣٠٥	٦٩,٢	٤٣	٩,٨	٩٣	٢١,٠	٤٤١	٩١,١	٤٣	٨,٩	سلبي	متوسط
٣٥	المكسيك	١٧٥	٣٩,٥	١٢٩	٢٩,١	١٣٩	٣١,٤	٤٤٣	٩١,٥	٤١	٨,٥	سلبي	ضعيف
٣٦	استراليا	١٥٤	٣٥,٢	١٢٣	٢٨,١	١٦١	٣٦,٧	٤٣٨	٩٠,٥	٤٦	٩,٥	ايجابي	ضعيف
٣٧	أسبانيا	١٤٩	٣٣,٥	١١٤	٢٥,٥	١٨٢	٤٠,١	٤٤٥	٩١,٩	٣٩	٨,١	ايجابي	ضعيف
٣٨	ألمانيا	١٠٠	٢٢,٧	٨٧	١٩,٧	٢٥٤	٥٧,٦	٤٤١	٩١,١	٤٣	٨,٩	ايجابي	ضعيف
٣٩	ايرلندا	٩٩	٢٢,٧	٢٢٣	٥١,١	١١٤	٢٦,٢	٤٣٦	٩٠,١	٤٨	٩,٩	محايد	-
٤٠	إيطاليا	١٧٢	٣٩,٢	١١١	٢٥,٣	١٥٦	٣٥,٥	٤٣٩	٩٠,٧	٤٥	٩,٣	سلبي	ضعيف
٤١	البرتغال	١٤٥	٣٣,٦	١٦١	٣٧,٤	١٢٥	٢٩,٠	٤٣١	٨٩	٥٣	١١	محايد	-
٤٢	انكلترا	٢٥٩	٥٨,٥	٨٠	١٨,٠	١٠٤	٢٣,٥	٤٤٣	٩١,٥	٤١	٨,٥	سلبي	متوسط
٤٣	بلجيكا	١٢٧	٢٩,٢	١٧٩	٤١,١	١٢٩	٢٩,٧	٤٣٥	٨٩,٩	٤٩	١٠	محايد	-
٤٤	بلغاريا	١٠٦	٢٤,٦	٢٢٤	٥٢,٠	١٠١	٢٣,٤	٤٣١	٨٩	٥٣	١١	محايد	-
٤٥	البوسنة والهرسك	٢٦	٥,٨	١٠٥	٢٣,٦	٣١٤	٧٠,٦	٤٤٥	٩١,٥	٣٩	٨,١	ايجابي	متوسط
٤٦	جبل طارق	٣٧	٨,٥	١٦٤	٣٧,٦	٢٣٥	٥٣,٩	٤٣٦	٩٠,١	٤٨	٩,٩	ايجابي	ضعيف
٤٧	الدنمارك	١٤٧	٣٩,٣	١٣٧	٣١,٢	١٣٠	٢٩,٦	٤٣٩	٩٠,٧	٤٥	٩,٣	سلبي	ضعيف
٤٨	روسيا الاتحادية	١٤٦	٣٣,٠	١٣٨	٣١,٢	١٥٨	٣٥,٨	٤٤٢	٩١,٣	٤٢	,٨	ايجابي	ضعيف
٤٩	رومانيا	١٢٤	٢٨,٢	٢٠٨	٤٧,٤	١٠٧	٢٤,٤	٤٣٩	٩٠,٧	٤٥	٩,٣	محايد	-
٥٠	السويد	١٠٩	٢٤,٧	١٨٨	٤٢,٦	١٤٤	٣٢,٧	٤٤١	٩١,١	٤٣	٨,٩	محايد	-
٥١	فرنسا	١٤٨	٣٣,٢	٨٦	١٩,٣	٢١١	٤٧,٥	٤٤٥	٩١,١	٣٩	٩,١	ايجابي	ضعيف
٥٢	فلندا	٨٤	١٩,١	٢٦٣	٥٩,٩	٩٢	٢٠,٩	٤٣٩	٩٠,٧	٤٥	٩,٣	محايد	-
٥٣	قبرص	١٠٣	٢٣,٢	٢٠٩	٤٧,٢	١٣١	٢٩,٦	٤٤٣	٩١,٥	٤١	٨,٥	محايد	-
٥٤	النرويج	١١٦	٢٧,١	٢٠٧	٤٨,٤	١٠٥	٢٤,٥	٤٢٨	٨٨,٤	٥٦	١٢	محايد	-
٥٥	هولندا	٩٦	٢٢,٣	١٧٥	٤٠,٦	١٦٠	٣٧,١	٤٣١	٨٩	٥٣	١١	محايد	-
٥٦	الجيك	٧٤	١٧,٦	٢٦٢	٦٢,٢	٨٥	٢٠,٢	٤٢١	٨٧	٦٣	١٣	محايد	-
٥٧	السعودية	٥٦	١٢,٦	١٣	٢,٩	٣٧٩	٨٥,٥	٤٤٧	٩٢,٤	٣٧	٧,٦	ايجابي	شديد
٥٨	سلطنة عمان	٣٩	٨,٧	١٧	٦,٩	٣٨٩	٨٧,٤	٤٤٥	٩١,٩	٣٩	٨,١	ايجابي	شديد

م	الاتجاه / الشعوب	الاتجاه								العينة الكلية				الاتجاه السائد	
		سلبي		محايد		ايجابي		صالحة للتحليل		غير صالحه		نوعه	شدته
		التكرار	النسبة٪	التكرار	النسبة٪	التكرار	النسبة٪	تكرار	نسبة٪	تكرار	نسبة٪		
٥٩	قطر	٤٦	١٠,٣	١٧	٨,٣	٣٨٠	٨٥,٩	٤٤٣	٩١,٥	٤١	٨,٥	ايجابي	شديد
٦٠	البحرين	٤٦	١٠,٤	٢٣	٥,٢	٣٧٥	٨٤,٤	٤٤٢	٩١,٣	٤٢	٨,٧	ايجابي	شديد
٦١	الكويت	١٧٢	٣٨,٨	١٤	٣,٢	٢٥٧	٥٨,٠	٤٤٣	٩١,٥	٤١	٨,٥	ايجابي	ضعيف
٦٢	الإمارات العربية	٣٣	٧,٤	١٣	٢,٩	٤٠٠	٨٩,٧	٤٤٦	٩٢,١	٣٨	٧,٩	ايجابي	شديد
٦٣	العراق	٤٩	١١,٠	١٢	٢,٧	٣٨٥	٨٦,٣	٤٤٦	٩٢,١	٣٨	٧,٩	ايجابي	شديد
٦٤	الأردن	٥٨	١٣,٠	١٢	٢,٧	٣٧٤	٨٤,٣	٤٤٦	٩٢,١	٣٨	٧,٩	ايجابي	شديد
٦٥	سوريا	١٦	٣,٥	١١	٢,٥	٤٢٠	٩٤,٠	٤٤٧	٩٢,٤	٣٧	٧,٦	ايجابي	شديد
٦٦	فلسطين	٤	١,٠	٩	٢,٠	٤٣٤	٩٧,٠	٤٤٧	٩٢,٤	٣٧	٧,٦	ايجابي	شديد
٦٧	لبنان	٧١	١٦,٠	١٤	٣,٢	٣٥٩	٨٠,٨	٤٤٤	٩١,٧	٤٠	٨,٣	ايجابي	شديد
٦٨	مصر	٦٠	١٣,٥	١١	٢,٥	٣٧٢	٨٤,٠	٤٤٦	٩٢,١	٣٨	٧,٩	ايجابي	شديد
٦٩	السودان	٢٣	٥,١	١٧	٣,٨	٤٠٨	٩١,١	٤٤٨	٩٢,٦	٣٦	٧,٤	ايجابي	شديد
٧٠	الصومال	٦٢	١٤,٠	٥٣	١١,٩	٣٢٩	٩٤,١	٤٤٤	٩١,٧	٤٠	٨,٣	ايجابي	متوسط
٧١	جيبوتي	٥٥	١٢,٤	٧٨	١٧,٦	٣١٠	٧٠,٠	٤٤٣	٩١,٥	٤١	٨,٥	ايجابي	متوسط
٧٢	جزر القمر	٤٠	٩,١	١٠٦	٢٤,١	٢٩٤	٦٦,٨	٤٤٠	٩٠,٩	٤٤	٩,١	ايجابي	متوسط
٧٣	ليبيا	٣١	٧,٠	٣٦	٨,١	٣٧٦	٨٤,٩	٤٤٢	٩١,٣	٤٢	٨,٧	ايجابي	شديد
٧٤	الجزائر	٢١	٤,٧	٢٩	٦,٥	٣٩٣	٨٨,٨	٤٤٣	٩١,٥	٤١	٨,٥	ايجابي	شديد
٧٥	تونس	٢٨	٦,٣	٣٤	٧,٧	٣٨٢	٨٦,٠	٤٤٤	٩١,٧	٤٠	٨,٣	ايجابي	شديد
٧٦	المغرب	٢٥	٥,٦	٤١	٩,٢	٣٧٨	٥٨,٢	٤٤٤	٩١,٧	٤٠	٨,٣	ايجابي	شديد
٧٧	موريتانيا	٢٩	٦,٥	٧٤	١٦,٧	٣٤١	٧٦,٨	٤٤٤	٩١,٧	٤٠	٨,٣	ايجابي	متوسط

يتضح من الجدول(٧) أن أغلب الاتجاهات نحو الشعوب الشائعة في العالم كانت إيجابية بنسبة (٥٩,٧٤٪) حيث كانت هذه الاتجاهات الإيجابية نحو (٤٦) دولة كانت من بينها جميع شعوب الأقطار العربية التي كانت الاتجاهات الإيجابية نحوها شديدة ، عدا أربعة شعوب عربية ثلاث منها حصلت على اتجاه ايجابي متوسط هي (الصومال وجزر القمر وموريتانيا) وشعب (الكويت) حصل على اتجاه ايجابي ضعيف.

وقد يعود تفسير الاتجاه الايجابي الشديد نحو أغلب الشعوب العربية إلى المكون الانفعالي والعاطفي للاتجاهات عند الشعب اليمني ممثلاً بطلبة الجامعة نحو الشعوب العربية نتيجة للروابط المصيرية التي تربط الشعب اليمني بالشعوب العربية ، أبرزها (العروبة والإسلام ورابطة الدم)

باعتبارهم أبناء عمومة ويزاد عليها ما وقع من ظلم استعماري عبر التاريخ على أغلب الشعوب العربية إن لم نقل جميعها ، زيادة على المكون السلوكي للاتجاهات عند الشعب اليمني نحو الشعوب العربية نتيجة للتجاور والتعايش والتعامل اليومي مع الكثير من أفراد الشعوب العربية ، وهذا التفسير الأخير ربما هو نفسه الذي جعل هذه الاتجاهات تكون متوسطة الشدة نحو شعوب (جزر القمر وموريتانيا) عدا (الشعب الصومالي) الذي كان التوقع أن يحصل على اتجاه ايجابي شديد بحكم التعاطف مع الظروف التي يمر بها هذا الشعب. أما الاتجاه الإيجابي الضعيف نحو (الشعب الكويتي) فقد يكون بسبب حرب الخليج الأولى وما نتج عنها من آثار سلبية على المنطقة بشكل عام وعلى الشعب اليمني بشكل خاص نتيجة لطرد القوى اليمنية العاملة من الكويت.

أما الدول الأخرى التي كانت اتجاهات أفراد العينة نحوها (إيجابية شديدة) هي (اندونيسيا وأفغانستان وإيران وباكستان) فقد تكون سببها التعاطف معها باعتبارها دول إسلامية . أما الشعوب الأخرى التي كانت الاتجاهات نحوها (إيجابية متوسطة) هي (ماليزيا والبوسنة والهرسك) قد تكون لنفس السبب السابق (الدين الإسلامي) يزاد عليها الانفتاح العلمي والتجاري مع ماليزيا والتعاطف مع شعب البوسنة والهرسك بسبب الحرب التي وقعت عليه.

أما الشعوب الأخرى التي كانت الاتجاهات نحوها (إيجابية ضعيفة) فهي (أوزبكستان وتركيا والصين وفيتنام والفلبين وكوريا الشمالية والهند واليابان وأرتيريا وأثيوبيا والأرجنتين والبرازيل وكندا واستراليا وأسبانيا وألمانيا وجبل طارق وروسيا الاتحادية وفرنسا) فقد يكون بسبب المكون المعرفي للاتجاهات عند الشعب اليمني ممثلاً بطلبة الجامعة نحو هذه الشعوب وبسبب مواقف ومواضيع كثيرة منها (علمية وفنية ورياضية وسياسية واقتصادية وغيرها) قد يكون الإعلام لعب العامل الرئيسي في تكوينها عند عينة البحث، وفي هذا علينا أن لا ننسى أن الشعب اليمني شعب عاطفي يحب ويتأثر بسرعة لمواقف وانجازات معينة ويعمم من الانجازات الفردية إلى تكوين صورة إيجابية عن الشعب الذي ينتمي إليه صاحب الانجاز ، وبذلك هم أقرب إلى الشخصية الانطباعية التي تتأثر بالموقف .

أما الاتجاهات السالبة نحو الشعوب الشائعة في العالم فكانت قليلة أي نحو (٧) شعوب فقط واحداً من هذه الشعوب (إسرائيل) كان الاتجاه نحوه (سلبي شديد) بحكم الاعتقاد السائد للشعب اليمني ممثلاً بطلبة الجامعة بأن هذا الشعب كيان مغتصب لأرض فلسطين العربية الإسلامية وقتل وشردّ الشعب الفلسطيني من أرضه ووطنه بعدما احتلها بالقوة ، وقد يكون المكون الانفعالي

والعاطفي لعينة البحث الحالي هو الذي كوّن هذا (الاتجاه السلبي الشديد) بسبب المجازر المستمرة التي ترتكبها إسرائيل لأبناء الشعب الفلسطيني وما يظهر منها على شاشات التلفزيون يثير الكره الشديد تجاه (إسرائيل). وما يؤكد هذا التفسير هو حصول الشعب الفلسطيني على (اتجاه ايجابي شديد) تعاطفاً مع هذا الشعب .

أما الشعبين (الأمريكي والانكليزي) فقد كانت الاتجاهات نحوهما (سلبية متوسطة) وقد يكون تفسير هذا بسبب وقوفهما ودعمهما الدائم والمستمر لإسرائيل وتفضيلها على العرب عامة والفلسطينيين بشكل خاص.

فيما كانت الاتجاهات نحو شعوب (المكسيك والدانمارك وإيطاليا وكوريا الجنوبية) (سلبية ضعيفة) ورغم عدم التجانس بين طبيعة هذه الشعوب ، إلا أن سبب هذا الاتجاه قد يكون لاختلاف العقائد الدينية.

أما شعوب (بنغلاديش وطاجاكستان وتايلاند وسنغافورا وهونك كونك وجنوب أفريقيا وساحل العاج والسنغال والكونغو والنيجر ونيجيريا وكولومبيا وكوبا وأيرلندا والبرتغال وبلجيكا وبلغاريا ورومانيا والسويد وفلندا وقبرص والنرويج وهولندا والجيك) فقد كانت الاتجاهات نحوها (محايدة) وقد يكون هذا (الحياد) بسبب المكون المعرفي لأفراد عينة البحث الحالي نحو هذه الشعوب ، بمعنى لم يتمكنوا من تكوين صورة واضحة ومستقرة إن كانت (إيجابية أو سلبية) نحو هذه الشعوب. إلا أن الملاحظ أن عدد هذه الشعوب (٢٦) أي بنسبة (٣٣,٧٦٪) وهي نسبة ليست بالقليلة وهذا يدلل أن طلبة جامعة إب لا يملكون معلومات كافية عن أكثر من ثلث شعوب العالم ، وإذا ما أخذنا بنظر الاعتبار أن خصائص العينة هم طلبة جامعة فكيف الحال بالشرائح الاجتماعية الأقل وعياً ثقافياً؟.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالهدف الثاني ،والذي ينص على سؤال :

- ما نوع وشدة الاتجاهات السائدة لدى طلبة جامعة إب نحو الحكومات الشائعة في العالم ؟

ولتحقيق هذا الهدف ، تم حساب التكرارات والنسب المئوية لاجابات جميع أفراد عينة البحث الحالي وعلى كل فئة من الفئات الثلاثة (سلبي – محايد – ايجابي)، وتم التعامل مع الاستمارات الصالحة للتحليل الإحصائي لكل فقرة (حكومة) من فقرات المقياس، وتم اعتماد نوع الاتجاه الذي يحصل على أعلى تكرار وأعلى نسبة مئوية هو الاتجاه السائد لأفراد العينة نحو هذه الحكومة.

أما شدّة الاتجاه فقد تم تحديده بناءاً على (معيار شدة الاتجاه) المعتمد في البحث الحالي. والجدول

الآتي يوضح ذلك :

جدول (٨) يوضح نوع الاتجاه السائد وشدته نحو الحكومات الشائعة في العالم

م	الاتجاه / الحكومات	الاتجاه						العينة الكلية				الاتجاه السائد	
		سلبي		محايد		ايجابي		صالحة للتحليل		غير صالحه		نوعه	شدته
		التكرار	النسبة ٪	التكرار	النسبة ٪	التكرار	النسبة ٪	تكرار	نسبة ٪	تكرار	نسبة ٪		
١	اندونيسيا	١٠٥	٢٤,٢	١١٢	٢٥,٨	٢٢٧	٥٠	٤٣٤	٨٩,٧	٥٠	١٠,٣	إيجابي	ضعيف
٢	أفغانستان	١٥٩	٣٦,٦	٩٠	٢٠,٧	١٨٦	٤٢,٧	٤٣٥	٨٩,٩	٤٩	١٠,١	إيجابي	ضعيف
٣	أوزبستكان	٦١	١٤	٢٤٥	٥٦,٢	١٣٠	٣٠,٨	٤٣٦	٩٠,١	٤٨	٩,٩	محايد	-
٤	إيران	٩٥	٢١,٥	٥٥	١٢,٥	٢٩١	٦٦	٤٤١	٩١,١	٤٣	٨,٩	إيجابي	متوسط
٥	باكستان	١٢١	٢٨,١	٩٨	٢٢,٨	٢١١	٤٩,١	٤٣٠	٨٨,٨	٥٤	١١,٢	إيجابي	ضعيف
٦	بنجلاديش	٥٦	١٣	٢٩٣	٦٨	٨٢	١٩	٤٣١	٨٩	٥٣	١١	محايد	-
٧	طاجاكستان	٦٧	١٥,٥	٢٦٩	٦٢,٤	٩٥	٢٢,١	٤٣١	٨٩	٥٣	١١	محايد	-
٨	تايلند	١٠٦	٢٤,٩	٢٤٩	٥٨,٣	٧٢	١٦,٨	٤٢٧	٨٨,٢	٥٧	١١,٨	محايد	-
٩	تركيا	٢١٥	٤٨,٩	١١٢	٢٥,٧	١١٠	٢٥,٤	٤٣٥	٨٩,٩	٤٩	١٠,١	سلبي	ضعيف
١٠	سنغافوره	٧٠	١٦,٥	٢٦٠	٦١,٥	٩٣	٢٢	٤٢٣	٨٧,٤	٦١	١٢,٦	محايد	-
١١	الصين	١١٠	٢٥,٥	١٣٥	٣٠,٦	١٨٩	٤٣,٩	٤٣١	٨٩	٥٣	١١	إيجابي	ضعيف
١٢	فيتنام	١١٠	٢٤,٣	٢٠١	٤٨	١٠٨	٢٥,٨	٤١٩	٨٦,٦	٦٥	١٣,٤	محايد	-
١٣	إسرائيل	٣٨٩	٨٩,٤	٢٧	٦,٢	١٩	٤,٤	٤٣٥	٨٩,٩	٤٩	١٠,١	سلبي	شديد
١٤	الفلبين	١٢٥	٢٩,٣	٢١٥	٥٠,٥	٨٦	٢٠,٢	٤٢٦	٨٨	٥٨	١٢	محايد	-
١٥	كوريا الشمالية	١١٤	٢٦,٢	١٥٨	٣٦,٤	١٦٢	٣٧,٤	٤٣٤	٨٩,٧	٥٠	١٠,٣	إيجابي	ضعيف
١٦	كوريا الجنوبية	١٨١	٤٢,٥	١٦٧	٣٦,٢	٧٨	١٧,٣	٤٢٦	٨٨	٥٨	١٢	سلبي	ضعيف
١٧	ماليزيا	٤٧	١٠,٩	١٦٨	٣٩,٢	٢٢٤	٤٩,٩	٤٢٩	٨٨,٦	٥٥	١١,٤	إيجابي	ضعيف
١٨	الهند	١٩٣	٤٤٠,٤	١٤٧	٣٣,٨	٩٥	٢١,٨	٤٣٥	٨٩,٩	٤٩	١٠,١	سلبي	ضعيف
١٩	هونك كونك	٩٠	٢١,٢	٢٥٠	٥٨,٧	٨٦	٢٠,١	٤٢٦	٨٨	٥٨	١٢	محايد	-
٢٠	اليابان	١٢٣	٢٨,٦	١٣٦	٣١,٦	١٧٤	٣٩,٨	٤٣٠	٨٨,٨	٥٤	١١,٢	إيجابي	ضعيف
٢١	اريتريا	٢١٣	٤٨,٤	١٥٦	٣٥,٥	٧١	١٦,١	٤٤٠	٩٠,٩	٤٤	٩,١	سلبي	ضعيف
٢٢	أثيوبيا	١٢٧	٢٩	١٨٠	٤١,١	١٣١	٢٩,٩	٤٣٨	٩٠,٥	٤٦	٩,٥	محايد	-
٢٣	جنوب أفريقيا	١١٢	٢٦	٢٥٠	٥٧,٩	٧٠	١٦,١	٤٣٢	٨٩,٣	٥٢	١٠,٧	محايد	-
٢٤	ساحل العاج	٨٨	٢٠,٣	٢٧٥	٦٣,٤	٦٩	١٦,٣	٤٣٤	٨٩,٧	٥٠	١٠,٣	محايد	-
٢٥	السنغال	٨١	١٨,٤	٢٧٤	٦٢,٤	٨٤	١٩,٢	٤٣٩	٩٠,٧	٤٥	٩,٣	محايد	-
٢٦	الكونغو	٧٥	١٧,٣	٢٩٣	٦٧,٧	٦٥	١٥	٤٣٣	٨٩,٥	٥١	١٠,٥	محايد	-

م	الاتجاه / الحكومات	الاتجاه						العينة الكلية				الاتجاه السائد	
		سلبي		محايد		ايجابي		صالحة للتحليل		غير صالحه		نوعه	شدته
		التكرار	النسبة ٪	التكرار	النسبة ٪	التكرار	النسبة ٪	تكرار	نسبة ٪	تكرار	نسبة ٪		
٢٧	النيجر	٨٠	١٨.٦	٢٨٣	٦٦	٦٦	١٥.٤	٤٢٩	٨٨.٦	٥٥	١١.٤	محايد	-
٢٨	نيجيريا	٨٨	٢٠.٤	٢٥٠	٥٨	٩٣	٢١.٦	٤٣١	٨٩	٥٣	١١	محايد	-
٢٩	الأرجنتين	٩٦	٢٢.١	٢٤٠	٥٥.٣	٩٨	٢٢.٦	٤٣٤	٨٩.٧	٥٠	١٠.٣	محايد	-
٣٠	البرازيل	١٠٠	٢٣	٢١٧	٤٩.٩	١١٨	٢٧.١	٤٣٥	٨٩.٩	٤٩	١٠.١	محايد	-
٣١	كولومبيا	٧٣	١٧	٢٩٤	٦٨.٢	٦٤	١٤.٨	٤٣١	٨٩	٥٣	١١	محايد	-
٣٢	كوبا	٩٢	٢١.٥	٢٢٣	٥٢.٢	١١٢	٢٦.٣	٤٢٧	٨٨.٢	٥٧	١١.٨	محايد	-
٣٣	كندا	١٥٢	٣٦	١٧٤	٤١.٢	٩٦	٢٢.٨	٤٢٢	٨٧.٢	٦٢	١٢.٨	محايد	-
٣٤	أمريكا	٣٢٧	٧٤.٧	٤٦	١٠.٦	٦٥	١٤.٩	٤٣٨	٩٠.٥	٤٦	٩.٥	سلبي	شديد
٣٥	المكسيك	١٩٤	٤٤.٥	١٧٧	٤٠.٦	٦٥	١٤.٩	٤٣٦	٩٠.١	٤٨	٩.٩	سلبي	ضعيف
٣٦	استراليا	١٨٨	٤٣.٣	١٥٩	٣٦.٦	٨٧	٢٠.١	٤٣٤	٨٩.٧	٥٠	١٠.٣	سلبي	ضعيف
٣٧	أسبانيا	١٨٠	٤١.٢	١٦٨	٣٨.٤	٨٩	٢٠.٤	٤٣٧	٩٠.٣	٤٧	٩.٧	سلبي	ضعيف
٣٨	ألمانيا	١٢٣	٢٨.١	١٤٠	٣٢	١٧٥	٣٩.٩	٤٣٨	٩٠.٥	٤٦	٩.٥	ايجابي	ضعيف
٣٩	ايرلندا	١٠٩	٢٥.٢	٢٦٦	٦١.٤	٥٨	١٣.٤	٤٣٣	٨٩.٥	٥١	١٠.٥	محايد	-
٤٠	إيطاليا	١٩٦	٤٥.٢	١٦٠	٣٦.٨	٧٨	١٨	٤٣٤	٨٩.٧	٥٠	١٠.٣	سلبي	ضعيف
٤١	البرتغال	١٥٩	٣٧	٢٠٩	٤٨.٧	٦١	٢٤.٣	٤٢٩	٨٨.٦	٥٥	١١.٤	محايد	-
٤٢	انكلترا	٢٨٢	٦٣.٧	١٠٦	٢٣.٩	٥٥	١٢.٤	٤٤٣	٩١.٥	٤١	٨.١	سلبي	متوسط
٤٣	بلجيكا	١٣١	٣٠.٥	٢٣٣	٥٤.٣	٦٥	١٥.٢	٤٢٩	٨٨.٦	٥٥	١١.٤	محايد	-
٤٤	بلغاريا	١٠٣	٢٣.٢	٧٧	٦٥	٤٦	١٠.٨	٤٢٦	٨٨	٥٨	١٢	محايد	-
٤٥	البوسنة والهرسك	٦٨	١٥.٧	١٨٢	٤١.٨	١٨٥	٤٢.٥	٤٣٥	٨٩.٩	٤٩	١٠.١	ايجابي	ضعيف
٤٦	جبل طارق	٦١	١٤.١	٢٤١	٥٥.٨	١٣٠	٢٩.١	٤٣٢	٨٩.٣	٥٢	١٠.٧	محايد	-
٤٧	الدنمارك	١٨٥	٤٢.٦	١٧٨	٤١.٣	٧٠	١٦.٢	٤٣١	٨٩	٥٣	١١	سلبي	ضعيف
٤٨	روسيا الاتحادية	١٥٠	٣٤.٢	١٧٤	٣٩.٧	١١٤	٢٦.١	٤٣٨	٩٠.٥	٤٦	٩.٥	محايد	-
٤٩	رومانيا	١١٦	٢٦.٩	٢٢٥	٥٩.٢	٦٠	١٣.٩	٤٣١	٨٩	٥٣	١١	محايد	-
٥٠	السويد	١١٦	٢٦.٩	٢٣٢	٥٣.٨	٨٣	١٩.٣	٤٣١	٨٩	٥٣	١١	محايد	-
٥١	فرنسا	١٥٠	٣٤.٤	١٢٠	٢٧.٥	١٦٦	٣٨.١	٤٣٦	٩٠.١	٤٨	٩.٩	ايجابي	ضعيف
٥٢	فلندا	٨٤	١٩.٣	٣٠١	٦٩.٤	٤٩	١١.٣	٤٣٤	٨٩.٧	٥٠	١٠.٣	محايد	-
٥٣	قبرص	١٠٦	٢٤.٤	٢٧١	٦٢.٣	٥٨	١٣.٣	٤٣٥	٨٩.٩	٤٩	١٠.١	محايد	-
٥٤	النرويج	١١٥	٢٧.٦	٢٤٦	٥٩.١	٥٥	١٣.٣	٤١٦	٨٦	٦٨	١٤	محايد	-
٥٥	هولندا	١٠٢	٢٤.٤	٢٢٢	٥٣.١	٩٤	٢٢.٥	٤١٨	٨٦.٤	٦٦	١٣.٦	محايد	-
٥٦	الجيك	٧٩	١٩.٣	٢٨٠	٦٨.٥	٥٠	١٢.٢	٤٠٩	٨٤.٥	٧٥	١٥.٥	محايد	-
٥٧	السعودية	١٢٧	٢٨.٩	٢٦	٥.٩	٢٨٦	٦٥.٢	٤٣٩	٩٠.٧	٤٥	٩.٣	ايجابي	متوسط

م	الاتجاه / الحكومات	الاتجاه						العينة الكلية				الاتجاه السائد	
		سلبي		محايد		ايجابي		صالحة للتحليل		غير صالحه		نوعه	شدته
		التكرار	النسبة ٪	التكرار	النسبة ٪	التكرار	النسبة ٪	تكرار	نسبة ٪	تكرار	نسبة ٪		
٥٨	سلطنة عمان	١٠٩	٢٤.٨	٣٥	٨	٢٩٤	٦٧.٤	٤٣٨	٩٠.٥	٤٦	٩.٥	ايجابي	شديد
٥٩	قطر	١١٤	٢٦	٤٠	٩.١	٢٨٤	٦٤.٩	٤٣٨	٩٠.٥	٤٦	٩.٥	ايجابي	متوسط
٦٠	البحرين	١٢٣	٢٨.٤	٤٤	١٠.٢	٢٦٦	٦١.٤	٤٣٣	٨٩.٥	٥١	١٠.٥	ايجابي	متوسط
٦١	الكويت	٢٤٧	٥٦.٢	٣٨	٨.٦	١٥٥	٣٥.٢	٤٤٠	٩٠.٩	٤٤	٩.١	سلبي	ضعيف
٦٢	الإمارات العربية	٨٤	١٩.٣	٣٤	٧.٨	٣١٧	٧٢.٩	٤٣٥	٨٩.٩	٤٩	١٠.١	ايجابي	شديد
٦٣	العراق	١٥٦	٣٥.٦	٤٦	١٠.٥	٢٣٦	٥٣.٩	٤٣٨	٩٠.٥	٤٦	٩.٥	ايجابي	متوسط
٦٤	الأردن	١٨٣	٤٢.١	٣٧	٨.٥	٢١٥	٤٩.٤	٤٣٥	٨٩.٩	٤٩	١٠.١	ايجابي	ضعيف
٦٥	سوريا	٤٤	١٠.١	٣٣	٧.٦	٣٥٩	٨٢.٣	٤٣٦	٩٠.١	٤٨	٩.٩	ايجابي	شديد
٦٦	فلسطين	٩٩	٢٢.٧	٤٤	١٠.١	٢٩٢	٦٧.٢	٤٣٥	٨٩.٩	٤٩	١٠.١	ايجابي	متوسط
٦٧	لبنان	١٥٩	٣٦.٢	٤٥	١٠.٣	٢٣٥	٥٣.٥	٤٣٩	٩٠.٧	٤٥	٩.٣	ايجابي	متوسط
٦٨	مصر	٢٢٩	٥٢.١	٢٨	٦.٤	١٨٣	٤١.٥	٤٤٠	٩٠.٩	٤٤	٩.١	سلبي	ضعيف
٦٩	السودان	٤٨	١١.١	٥٧	١٣.٢	٣٢٨	٥٧.٧	٤٣٣	٨٩.٥	٥١	١٠.٥	ايجابي	شديد
٧٠	الصومال	١٢٩	٢٩.٩	١١٥	٢٦.٦	١٨٨	٤٣.٥	٤٣٢	٨٩.٣	٥٢	١٠.٧	ايجابي	ضعيف
٧١	جيبوتي	٨٩	٢٠.٥	١٣٧	٣١.٦	٢٠٧	٤٧.٩	٤٣٣	٨٩.٥	٥١	١٠.٥	ايجابي	ضعيف
٧٢	جزر القمر	٥٩	١٣.٨	١٦٧	٣٨.٩	٢٠٣	٤٧.٣	٤٢٩	٨٨.٦	٥٥	١١.٤	ايجابي	ضعيف
٧٣	ليبيا	٩٥	٢١.٧	٦٩	١٥.٨	٢٧٣	٦٢.٥	٤٣٧	٩٠.٣	٤٧	٩.٧	ايجابي	متوسط
٧٤	الجزائر	١٠٦	٢٤	٧٦	١٧.٢	٢٥٩	٥٨.٨	٤٤١	٩١.١	٤٣	٨.٩	ايجابي	متوسط
٧٥	تونس	١٠٨	٢٤.٧	٨٢	١٨.٧	٢٤٨	٥٦.٦	٤٣٨	٩٠.٥	٤٦	٩.٥	ايجابي	متوسط
٧٦	المغرب	١٠١	٢٢.٩	٩٦	٢١.٨	٢٤٤	٥٥.٣	٤٤١	٩١.١	٤٣	٨.٩	ايجابي	متوسط
٧٧	موريتانيا	٨٥	١٩.٢	١٤٦	٣٣.١	٢٠٥	٤٧.٧	٤٤١	٩١.١	٤٣	٨.٩	ايجابي	ضعيف

يتضح من الجدول السابق أن (٣٠) حكومة من الحكومات الشائعة في العالم كانت الاتجاهات نحوها إيجابية (٤) حكومات منها فقط كانت الاتجاهات نحوها(ايجابية شديدة) هي (سوريا والسودان والإمارات وسلطنة عمان) على التوالي ، و(١١) حكومة كانت الاتجاهات نحوها(ايجابية بدرجة متوسطة) هي (فلسطين وإيران والسعودية وقطر وليبيا والبحرين والجزائر وتونس والغرب والعراق ولبنان) على التوالي، فيما كانت هناك (١٥) حكومة كانت الاتجاهات نحوها (إيجابية بدرجة بسيطة) هي (اندونيسيا وماليزيا والأردن وباكستان وجيبوتي وموريتانيا وجزر القمر والصين والصومال وأفغانستان والبوسنة والهرسك وألمانيا واليابان وفرنسا وكوريا الشمالية) على التوالي ، ويلاحظ من هذا الجدول أيضاً أن أغلب الاتجاهات (الإيجابية) كانت نحو الحكومات العربية وهذا

متوقع بحكم الروابط المصيرية المشار إليها في تفسير الهدف الأول ، إلا أن من غير المتوقع هو التمايز في شدة الاتجاه الايجابي ، مثلاً وجود اتجاه ايجابي متوسط نحو الحكومة الإيرانية بينما كان الاتجاه نحو الحكومة الأردنية إيجابي ضعيف ، وقد يعود هذا إلى تبني الحكومة الإيرانية نهج إسلامي في سياساتها المعلنة.

في حين كانت هناك اتجاهات سلبية نحو (١٤) حكومة من الحكومات الشائعة في العالم ، حكومتان فقط منها كانت الاتجاهات نحوها (سلبية شديدة) هما (إسرائيل وأمريكا) على التوالي ، وقد يعود هذا بسبب الكره الشديد لحكومة (إسرائيل) على وجه التحديد من الشعوب العربية والإسلامية بصورة عامة والشعب اليمني وأفراد عينة البحث الحالي بصورة خاصة نتيجة لسياسة الغطرسة والوحشية تجاه الشعب الفلسطيني خاصة والشعب العربي والإسلامي بصورة عامة بالإضافة إلى الأسباب التي ذكرت في تفسير الهدف الأول بهذا الخصوص. والكره الشديد للحكومة الأمريكية قد يعود سببه إلى وقوفها إلى جانب إسرائيل وتفضيلها على العرب والمسلمين أو الاعتقاد السائد لدى العرب والمسلمين الذي تكون بعد أحداث (٩/١١) سبتمبر بأن الحكومة الأمريكية تشن حرباً على المسلمين وتنوي تقسيم العالم الإسلامي أو إن الحكومة الأمريكية لا ترتقي لمستوى المثل العليا الخاصة بالقانون الدولي والديمقراطية . وهذا ما خرجت به دراسة**(Kull,2007)** بينما كانت هناك اتجاهات (سلبية بدرجة متوسطة) نحو الحكومة البريطانية (انكلترا) وهذا الكره قد يعود سببه إلى وقوف الحكومة البريطانية إلى جانب إسرائيل ضد العرب والمسلمين أو تحالفها الاستراتيجي مع أمريكا ، أو للصورة السلبية المتكونة تاريخياً نتيجة للاستعمار البريطاني للمنطقة وعدم قدرة الحكومة البريطانية إلى تصحيح هذه الصورة وتلافي آثار الماضي. في حين كانت هناك اتجاهات (سلبية بدرجة بسيطة) نحو (١١) حكومة تتقدمهما حكومتان عربيتان هما (الكويت ومصر) وقد يكون سبب هذا الكره آثار حرب الخليج الأولى أو بسبب العلاقات الايجابية لهاتين الحكومتين مع حكومات مكروهة في المنطقة مثل (إسرائيل وأمريكا). وهناك (٩) حكومات أخرى كانت الاتجاهات نحوها (سلبية بدرجة بسيطة) هي (تركيا واريتريا وإيطاليا ، والمكسيك والهند واستراليا والدنمارك وكوريا الجنوبية واسبانيا) ورغم عدم التجانس بين هذه الحكومات إلا أنه من المحتمل أن هذا الكره البسيط قد يكون سببه عقائدي أو صور ذهنية محملة بالارتباطات الشرطية السلبية نتيجة مواقف غير مرغوبة لهذه الدول تجاه قضايا إسلامية أو عربية.

ويظهر هذا الجدول أيضاً أن هناك (٣٣) حكومة كانت الاتجاهات نحوها محايدة إما لعدم المعرفة

بطبيعة هذه الحكومات أو للتهرب من إعطاء رأي نحوها إن كان (إيجابي أو سلبي) هذا إذا ما افترضنا أن أفراد عينة البحث الحالي كانوا جديين وصادقين في الإجابة على هذا المقياس – إلا أن نسبة ٤٢,٨٥٪ هي نسبة ليست بالقليلة في الجهل بالحكومات الشائعة في العالم.

ثانيا : نتيجة الهدف الثالث ، الذي ينص على سؤال :

- ما هي الشعوب الشائعة في العالم (الأكثر حباً) لدى طلبة جامعة إب ؟

ولتحقيق هذا الهدف ، تم ترتيب هذه الشعوب وفقاً لاتجاهاتها الايجابية من أعلى التكرارات وأعلى النسب المئوية إلى أدناها ، وبذلك كان عدد الشعوب التي كانت الاتجاهات نحوها إيجابية (شعوب محبوبة) هي (٤٦) شعباً كانت أعلى التكرارات والنسب في الحب نحوها هي (٤٣٤) بنسبة (٩٧٪) وأدناها في (الحب) تكرار (١٥٥) وبنسبة (٣٥,٧٪) ولأجل تعيين ومعرفة الشعوب (الأكثر حباً) تم استخدام نسبة قطع تمييزي (٢٧٪) من المجموعة العليا من أصل (٤٦) شعباً. ونتيجة لهذا الإجراء تم اعتماد (١٢) شعباً للمجموعة العليا ، وبذلك كان أكثر الشعوب حباً هي شعوب (فلسطين ، سوريا ، السودان ، الإمارات ، الجزائر ، سلطنة عمان ، العراق ، تونس ، قطر ، السعودية ، المغرب ، وأخيراً أفغانستان) على التوالي. وهي نتيجة طبيعية ومنطقية نتيجة لروابط العروبة والإسلام والدم والمصير المشترك ، عدا أفغانستان التي ربما يكون التعاطف معها بسبب الاعتقاد السائد لدى أفراد العينة بأن أمريكا وحلفاءها يشنون حربًا على الإسلام ضد هذا الشعب الفقير . وحصول الشعب الفلسطيني على المرتبة الأولى هو لما تحتله فلسطين من مكانة خاصة في نفوس العرب والمسلمين نتيجة لاحتلال بلدهم وتشريدهم من ديارهم ، وما يواجهه هذا الشعب من مآسي منذ الاحتلال ولحد الآن ، والجدول (٩) يوضح ذلك .

جدول (٩) يوضح ترتيب الاتجاهات الايجابية نحو الشعوب من أعلى النسب المئوية إلى أدناها ويوضح الشعوب الأكثر حباً لدى أفراد عينة البحث

الرقم	اسم الدولة ورقمها	الاتجاه		الترتيب	الرقم	اسم الدولة ورقمها	الاتجاه		الترتيب
		التكرار	النسبة٪				التكرار	النسبة٪	
٦٦	فلسطين	٤٣٤	٩٧	١	٦٨	مصر	٣٧٢	٨٤	١٦
٦٥	سوريا	٤٢٠	٩٤	٢	١	أندونيسيا	٣٦٧	٨٢,٨	١٧
٦٩	السودان	٤٠٨	٩١,١	٣	٤	إيران	٣٦٦	٨١,٧	١٨
٦٢	الإمارات	٤٠٠	٨٩,٧	٤	٥	باكستان	٣٦١	٨١,٦	١٩
٧٤	الجزائر	٣٩٣	٨٨,٨	٥	٦٧	لبنان	٣٥٩	٨٠,٨	٢٠
٥٨	سلطنة عمان	٣٨٩	٨٧,٤	٦	٧٧	موريتانيا	٣٤١	٦٧,٨	٢١
٦٣	العراق	٣٨٥	٨٦,٣	٧	٧٠	الصومال	٣٢٩	٧٤,١	٢٢
٧٥	تونس	٣٨٢	٨٦	٨	٤٥	البوسنة والهرسك	٣١٤	٧٠,٦	٢٣
٥٩	قطر	٣٨٠	٨٥,٩	٩	٧١	جيبوتي	٣١٠	٧٠	٢٤
٥٧	السعودية	٣٧٩	٨٥,٥	١٠	٧٢	جزر القمر	٢٩٤	٦٦,٨	٢٥
٧٦	المغرب	٣٧٨	٨٥,٢	١١	١٧	ماليزيا	٢٨٠	٦٣,١	٢٦
٢	أفغانستان	٣٧٧	٨٥,١	١٢	٢٠	اليابان	٢٦٢	٥٩,٤	٢٧
٧٣	ليبيا	٣٧٦	٨٤,٩	١٣	١١	الصين	٢٥٩	٥٨,٩	٢٨
٦٠	البحرين	٣٧٥	٨٤,٤	١٤	٦١	الكويت	٢٥٧	٥٨	٢٩
٦٤	الأردن	٣٧٤	٨٤,٣	١٥	٣٨	ألمانيا	٢٥٤	٥٧,٦	٣٠
٣	أوزبستكان	٢٥١	٥٦,٩	٣١	١٤	الفلبين	١٨١	٤١,٤	٣٩
٩	تركيا	٢٤٢	٥٤,٤	٣٢	٣٧	أسبانيا	١٨٢	٤٠,١	٤٠
٢٢	أثيوبيا	٢٤٢	٥٤,٥	٣٣	٢٩	الأرجنتين	١٨٠	٤٠,٩	٤١
٤٦	جبل طارق	٢٣٥	٥٣,٩	٣٤	١٢	فيتنام	١٧٧	٤٠,٦	٤٢
١٨	الهند	٢٢٩	٥٢,١	٣٥	٢١	ارتيريا	١٦٧	٣٩,٥	٤٣
١٥	كوريا الشمالية	٢١٦	٤٨,٩	٣٦	٣٦	استراليا	١٦١	٣٦,٧	٤٤
٣٠	البرازيل	٢١١	٤٨,٢	٣٧	٤٨	روسيا الاتحادية	١٥٨	٣٥,٨	٤٥
٥١	فرنسا	٢١١	٤٧,٥	٣٨	٣٣	كندا	١٥٥	٣٥,٧	٤٦

عاً : نتيجة الهدف الرابع ، الذي ينص على سؤال :

- ما هي الشعوب الشائعة في العالم (الأكثر كرهاً) لدى طلبة جامعة إب ؟

ولتحقيق هذا الهدف ، تم ترتيب هذه الشعوب وفقاً لاتجاهاتها السلبية من أعلى التكرارات وأعلى النسب المئوية إلى أدناها ، وبذلك كان عدد الشعوب التي كانت الاتجاهات نحوها سلبية (شعوب مكروهة) هي (٧) شعوب كانت أعلى التكرارات ونسب في الكره نحوها هي تكرار(٤١٠) وبنسبة مئوية (٩٢,٣٪) وأدناها في الكره هو تكرار (١٦٢) وبنسبة مئوية (٣٦,٩٪) . ولأجل تعيين ومعرفة الشعوب (الأكثر كرهاً) ، تم استخدام نسبة قطع تمييزي (٢٧٪) من المجموعة العليا من أصل (٧) شعوب . ونتيجة لهذا الإجراء تم اعتماد شعبين للمجموعة العليا هم شعب (إسرائيل وأمريكا) وهم أكثر الشعوب كرهاً لدى عينة البحث الحالي، وهي نتيجة طبيعية ومنطقية للتفسيرات التي سبق ذكرها في الهدفين الأول والثاني ، والجدول(١٠) يوضح ذلك .

جدول (١٠) يوضح ترتيب الاتجاهات السلبية نحو الشعوب من أعلى النسب المئوية إلى أدناها ويوضح الشعوب الأكثر كرهاً لدى أفراد عينة البحث الحالي

الرقم	اسم الدولة	الاتجاه		الترتيب
		التكرارات	النسبة ٪	
١٣	إسرائيل	٤١٠	٩٢,٣	١
٣٤	أمريكا	٣٠٥	٦٩,٢	٢
٤٢	انكلترا	٢٥٩	٥٨,٥	٣
٣٥	المكسيك	١٧٥	٣٩,٥	٤
٤٧	الدنمارك	١٧٤	٣٩,٣	٥
٤٠	ايطاليا	١٧٢	٣٩,٢	٦
١٦	كوريا الجنوبية	١٦٢	٣٦,٩	٧

ساً : نتيجة الهدف الخامس ، الذي ينص على سؤال :

- ما هي الحكومات الشائعة في العالم (الأكثر حباً) لدى طلبة جامعة إب ؟

ولتحقيق هذا الهدف ، تم إتباع نفس الخطوات والإجراءات للهدفين (الثالث والرابع) من أجل تعيين الحكومات (الأكثر حباً) هنا . حيث كان عدد الحكومات المحبوبة (٣٠) حكومة أعلى تكراراتها وأعلى نسبها المئوية هو تكرار (٣٥٩) وبنسبة مئوية (٨٢,٣٪) وأدناها تكرار هو(١٦٢) وبنسبة (٣٧,٤٪). وبذلك كان عدد الحكومات الأكثر حباً (٨) حكومات هي حكومة (سوريا، السودان ، الإمارات ، سلطة عمان ، فلسطين ، إيران ،السعودية وأخيراً قطر) على التوالي. وأغلب هذه

النتائج منطقية عدا تقدم الحكومة الإيرانية على حكومات عربية أخرى في هذا الحب ، والتفسير لأهداف البحث السابقة يوضح ذلك. والجدول الآتي يبين ذلك .

جدول (١١) يوضح ترتيب الاتجاهات الايجابية نحو الحكومات من أعلى النسب المئوية إلى أدناها ويوضح الحكومات (الأكثر حباً) لدى طلبة جامعة إب

الرقم	اسم الدولة ورقمها	الاتجاه		الترتيب	الرقم	اسم الدولة ورقمها	الاتجاه		الترتيب
		التكرار	النسبة٪				التكرار	النسبة٪	
١٥	سوريا	٣٥٩	٨٢,٣	١	١	اندونيسيا	٢٢٧	٥٠	١٦
١٩	السودان	٣٢٨	٥٧,٧	٢	١٧	ماليزيا	٢٢٤	٤٩,٩	١٧
٦٢	الإمارات	٣٧	٧٢,٩	٣	٦٤	الأردن	٢١٥	٤٩,٤	١٨
٥٨	سلطنة عمان	٢٩٤	٦٧,٤	٤	٥	باكستان	٢١١	٤٩,١	١٩
٦٦	فلسطين	٢٩٢	٦٧,٢	٥	٧١	جيبوتي	٢٠٧	٤٧,٩	٢٠
٤	إيران	٢٩١	٦٦	٦	٧٧	موريتانيا	٢٠٥	٤٧,٥	٢١
٥٧	السعودية	٢٨٦	٦٥,٢	٧	٧٢	جزر القمر	٢٠٣	٤٧,٣	٢٢
٥٩	قطر	٢٨٤	٦٤,٩	٨	١١	الصين	١٨٩	٤٣,٩	٢٣
٧٣	ليبيا	٢٧٣	٦٢,٥	٩	٧٠	الصومال	١٨٨	٤٣,٥	٢٤
٦٠	البحرين	٢٦٦	٦١,٤	١٠	٢	أفغانستان	١٨٦	٤٢,٧	٢٥
٧٤	الجزائر	٢٥٩	٥٨,٨	١١	٤٥	البوسنة والهرسك	١٨٥	٤٢,٥	٢٦
٧٥	تونس	٢٤٨	٥٦,٦	١٢	٣٨	ألمانيا	١٧٥	٣٩,٩	٢٧
٧٦	المغرب	٢٤٤	٥٥,٣	١٣	٢٠	اليابان	١٧٤	٣٩,٨	٢٨
٦٣	العراق	٢٣٦	٥٣,٩	١٤	٥١	فرنسا	١٦٦	٣٨,١	٢٩
٦٧	لبنان	٢٣٥	٥٣,٥	١٥	١٥	كوريا الشمالية	١٦٢	٣٧,٤	٣٠

ساً: نتيجة الهدف السادس، الذي ينص على سؤال :

- ما هي الحكومات الشائعة في العالم (الأكثر كرهاً) لدى طلبة جامعة إب ؟

ولتحقيق هذا الهدف ، تم إتباع نفس الخطوات والإجراءات للهدفين (الثالث والرابع) من أجل تحديد الحكومات (الأكثر كرهاً) هنا . حيث كان عدد الحكومات المكروهة (١٤) حكومة أعلى تكراراتها وأعلى نسبها المئوية هو تكرار (٣٨٩) وبنسبة مئوية (٨٩,٤٪) وأدناها هو تكرار

(١٨٠)بنسبة (٤١,٢٪). وبذلك كان عدد الحكومات الأكثر كرهاً (٤) حكومات هي حكومة (إسرائيل ، أمريكا ، انكلترا ، الكويت) على التوالي. وأغلب هذه النتائج منطقية ، عدا (حكومة الكويت) قد يكون سبب الكره الشديد لها هو آثار حرب الخليج الأولى وسياساتها الخارجية المعتمدة على أمريكا والغرب بشكل رئيسي ،والجدول (١٢) يوضح ذلك.

جدول (١٢) يوضح ترتيب الاتجاهات السلبية نحو الحكومات من أعلى النسب المئوية إلى أدناها ويوضح الحكومات (الأكثر كرهاً) لدى طلبة جامعة إب

الرقم	اسم الدولة	الاتجاه		الترتيب
		التكرارات	النسبة ٪	
١٣	إسرائيل	٣٨٩	٨٩,٤	١
٣٤	أمريكا	٣٢٧	٧٤,٧	٢
٤٢	انكلترا	٢٨٢	٦٣,٧	٣
٦١	الكويت	٢٤٧	٥٦,٢	٤
٦٨	مصر	٢٢٩	٥٢,١	٥
٩	تركيا	٢١٥	٤٨,٩	٦
٢١	اريتريا	٢١٣	٤٨,٤	٧
٤٠	إيطاليا	١٩٦	٤٥,٢	٨
٣٥	المكسيك	١٩٤	٤٤,٥	٩
١٨	الهند	١٩٣	٤٤,٤	١٠
٣٦	استراليا	١٨٨	٤٣,٣	١١
٤٧	الدنمارك	١٨٥	٤٢,٦	١٢
٦	كوريا الجنوبية	١٨١	٤٢,٥	١٣
٣٧	اسبانيا	١٨٠	٤١,٢	١٤

ثانياً : نتيجة الهدف السابع ، الذي ينص على سؤال :

- ما نوع وشدّة الاتجاهات الشائعة لدى طلبة جامعة إب نحو مجاميع من الشعوب الشائعة في العالم؟

ولتحقيق هذا الهدف ، تم إتباع نفس الخطوات والإجراءات للهدفين (الأول والثاني) بعدما تم دمج هذه الشعوب في مجاميع بناءاً على التقسيم الجغرافي والحضاري للشعوب غير العربية والقومي للشعوب العربية ، ويتضح من الجدول (١٣) أن شعوب الأقطار العربية كانت الاتجاهات نحوها (إيجابية شديدة) وشعوب الدول الآسيوية (عدا العربية) كانت الاتجاهات نحوها (إيجابية ضعيفة). أما

مجموعة الدول الأفريقية عدا العربية ومجموعة الدول الأوربية فقد كانت الاتجاهات نحوها (محايدة). وأغلب هذه النتائج منطقية بحكم التفسير الوارد ذكره في الهدفين (الأول والثاني).

جدول (١٣) يوضح نوع وشدة الاتجاه السائد نحو مجاميع من الشعوب الشائعة في العالم

م	الاتجاه مجاميع الشعوب	الاتجاه						الاتجاه السائد	
		سلبي		محايد		ايجابي		نوعه	شدته
		التكرار	النسبة ٪	التكرار	النسبة ٪	التكرار	النسبة ٪		
١	الأقطار العربية	٤٦	١٠,٨	٣٠	٦,٣٩	٣٦٧	٨٢,٨١	إيجابي	شديد
٢	الدول الآسيوية عدا العربية	٨٩	٢٠	١٢٥	٢٨,٥٣٥	٢٢٦	٥١,٤١٥	إيجابي	ضعيف
٣	الدولة الأفريقية عدا العربية	٨٩	٢٠	١٨٩	٤٢,٩٣	١٦٣	٣٧,٠٧	محايد	-
٤	الدول الأوروبية	١٢٥	٢٨,٥٦٦	١٥٨	٣٦,٩٧٨	١٤٨	٣٤,٤٦٦	محايد	-

ناً : نتيجة الهدف الثامن ، الذي ينص على سؤال :

- ما نوع وشدّة الاتجاهات الشائعة لدى طلبة جامعة إب نحو مجاميع من الحكومات الشائعة في العالم؟

ولتحقيق هذا الهدف ، تم إتباع نفس الخطوات والإجراءات للهدفين (الأول والثاني) بعدما تم دمج هذه الحكومات في مجاميع بناءاً على التقسيم الجغرافي والحضاري للشعوب غير العربية والقومي للشعوب العربية ، ويتضح من الجدول (١٤) أن حكومات الأقطار العربية وحدها كانت الاتجاهات نحوها (إيجابية) وبدرجة متوسطة ، أما مجاميع حكومات كل من (الدول الأسيوية غير العربية) و (الدول الأفريقية غير العربية) و(الدول الأوربية) فقد كانت الاتجاهات نحوها (محايدة). وقد تكون هذه النتائج منطقية بسبب التفسيرات الوارد ذكرها في الأهداف السابق ذكرها للبحث الحالي . والجدول الآتي يوضح ذلك .

جدول (١٤) يوضح نوع وشدة الاتجاه السائد نحو مجاميع من الحكومات الشائعة في العالم

م	الاتجاه / مجاميع الحكومات	الاتجاه						الاتجاه السائد	
		سلبي		محايد		ايجابي		نوعه	شدته
		التكرار	النسبة ٪	التكرار	النسبة ٪	التكرار	النسبة ٪		
١	الأقطار العربية	١١٨	٢٨,١٥	٦٦	١٦,١٦	٢٤٧	٥٥,٦٩	إيجابي	متوسط
٢	الدول الآسيوية عدا العربية	١٥٤	٢٩,٢٧	١٦٤	٣٩,٤٨	١٣٥	٣١,٢٥	محايد	-
٣	الدولة الأفريقية عدا العربية	١٠٨	٢٤,٧٨	٢٤٥	٥٦,٦٧	٨١	١٨,٥٥	محايد	-
٤	الدول الأوروبية	١٣٥	٣١,٦٧	١٩٩	٤٨,١٨	٨٧	٢٠,١٥	محايد	-

توصيات :

بناءً على نتائج البحث الحالي ، يوصي الباحثان بالآتي :

١- أن ترفع قيادة جامعة إب نتائج البحث الحالي إلى أصحاب القرار أو من يهمه الأمر ، من أجل اعتمادها كأرضية علمية في التعاملات الدولية مع (الشعوب والحكومات) التي شملتها عينة البحث.

٢- أن تقوم جامعة إب بترجمة ونشر البحث الحالي على مواقع شبكة الاتصالات الدولية (الانترنت) بعد استحصال الموافقات الرسمية والأصولية من أجل أن تتعرف (الشعوب والحكومات) المشمولة بالبحث الحالي على اتجاهات طلبة جامعة إب نحوها ، كي تسهم هذه التوصية من احتمال تغيير السياسات السلبية (للدول التي كانت الاتجاهات نحوها سلبية) نحو العالم العربي والإسلامي بشكل عام واليمن بشكل خاص ، وتقدم الدعم المادي والمعنوي للشعب والحكومة اليمنية.

٣- أن تعتمد الجامعة مقرر (الثقافة العامة) تكون إحدى مفرداته تعريف الطلبة بشعوب العالم وأنظمتها الحكومية بطريقة علمية وموضوعية .

٤- أن تقوم أجهزة الإعلام اليمنية بتخصيص برامج في تعريف المشاهدين والمستمعين بشعوب العالم وأنظمتها الحكومية بطريقة علمية وموضوعية.

لبحوث مستقبلية :

استكمالاً لأهداف البحث الحالي ، يقترح الباحثان إجراء البحوث والدراسات الآتية :

١- إجراء نفس عنوان البحث الحالي في دول عربية وإسلامية متعددة مثل إحدى دول المغرب العربي (الجزائر مثلاً) والمشرق العربي (العراق مثلاً) والشام (الأردن مثلاً) والخليج العربي

(السعودية مثلاً) ومصر والسودان وإحدى الدول الإسلامية في أفريقيا ومثلها في آسيا وأوروبا ، ومقارنة نتائج هذه الدراسات مع نتائج البحث الحالي.

٢- إجراء نفس عنوان البحث الحالي على شرائح اجتماعية أخرى غير طلبة الجامعة ومقارنتها مع نتائج البحث الحالي.

٣- تصميم وتطبيق برامج (سلوكية معرفية انفعالية) تهدف إلى تعديل وتغيير الاتجاهات السلبية نحو بعض الشعوب وأنظمتها الحكومية.

اجع :

لاً ؛ العربية :

١- أبو النيل ، محمد. (١٩٨٥) : **علم النفس الاجتماعي** ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، مصر.

٢- أحمد ، سهير كامل. (١٩٩٨): **دراسات في سيكولوجية الشباب** ، ج٢ ، مركز الإسكندرية للكتاب ، مصر.

٣- الأعسر ، صفاء. (١٩٧٨) : **اتجاهات عينة من الأمريكيين نحو بعض الشعوب الأخرى** (بحث ميداني) ، مكتبة الأنجلو المصرية ، مصر.

٤- بني جابر، جودت. (٢٠٠٤): **علم النفس الاجتماعي** ،ط١ ، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

٥- الحضيف، محمد بن عبدالعزيز .(١٩٩٤): **كيف تؤثر وسائل الإعلام** ، مكتبة العبيكان ، الرياض ، المملكة العربية السعودية .

٦- خليفة ، عبداللطيف محمد (٢٠٠٠) : الاتجاه نحو الاختلاط بين الجنسين لدى طلاب جامعة الكويت ، **دراسات علم النفس الاجتماعي** ، م ٢ ، دار إحياء للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة ، مصر.

٧- خليفة ، عبداللطيف والحسين عبدالمنعم . (١٩٩٥): اتجاهات طلاب الجامعة نحو بعض شعوب العالم : (دراسة مقارنة بين الطلاب السودانيين والمصريين) ، **مجلة علم النفس** ، العدد (٣٦)، السنة التاسعة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ، مصر.

٨- دويدار، عبدالفتاح محمد .(١٩٩٩) : **علم النفس الاجتماعي** – أصوله ومبادئه- ، دار المعرفة الجامعية ، ش قنال السويس – الشاطبي ، مصر.

٩- الزغل ، رياض . (١٩٩٣) : **مقدمة في علم النفس الاجتماعي والسلوك التنظيمي** ، ط١ ، دار قتيبه للطباعة والنشر والتوزيع ، بيروت ، دمشق .

١٠- الزيود ، نادر فهمي . (١٩٨٩): **التعلم والتعليم الصفي** ، ط١ ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .

١١- الصمادي ، أحمد عبدالمجيد. (١٩٩٧): دراسة مقارنة لاتجاهات الشباب نحو الزواج .**مجلة جامعة دمشق** ، م (١٣) ع (١) دمشق ، سوريا .

١٢- عبدالباقي سلوى محمد . (ب- ت) : **آفاق جديدة في علم النفس الاجتماعي** ، مركز الإسكندرية للكتاب ، مصر.

١٣- عبدالرحمن ، سعد (١٩٨٣): **القياس النفسي** ، مكتبة الفلاح ، الكويت.

١٤- فوده ، سعيد. (٢٠٠٥) : الاتجاهات النفسية وعلاقتها بالسلوك البشري ، انترنت http://www.mybiznas.com/menbaral3e/m/sel-2.him

١٥- فيركسون ، جورج أي . (١٩٩١) : **التحليل الإحصائي في التربية وعلم النفس**، ترجمة (هناء محسن العكيلي) دار الحكمة، الجامعة المستنصرية ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بغداد، العراق.

١٦- وحيد ، أحمد عبداللطيف . (٢٠٠١) : **علم النفس الاجتماعي** ، ط١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الأردن .

١٧- ولي ، باسم محمد ومحمد جاسم محمد .(٢٠٠٤) : **المدخل إلى علم النفس الاجتماعي** ، ط١ ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن.

راجع الأجنبية :

1- Allport, G.(1935): Attitudes in Murchison. 3ed(ed) Ahand poth of Social psychology, Clark Uniu.
2- Bem, D.J.(1967): Self- Perception An alternative Dissonance phenomena. Psychology Review, 74.
3- Berkowtiz, L.(1986): Survery of Social psychology, 3rd, VBS, New York, U.S.A.
4- Bougardous, E .(1931): Fundamentals of Social psychology, 2nd Edition, century and Crofis.
5- Buckwalter, K.C. South, M. & Martin, M.E.(1993): Attitude problem, J. Nursing Time, (V) (59) (N)5.
6- Ghiselli, E.E.(1964): Theory of psychological measurement, McGraw .Hill, company, New York, U.S.A.□

7- Kreck, D.& Cruthfield, S.(1948): Theory and problems of Social psychology, McGram Hill Book. , Co, New York. U.S.A.
8- Kull, Steven. (2007): Negative attitudes toward the united states in the muslim word (www.worldpublicopinion.org).
9- Laird, J.D.(2007): Feeling: The perception of Self , Oxford University press, New York, U.S.A.
10- Robak, R.W, Ward, A.& Ostolaza, K. (2005): Development of a General Measure of Individuals, Recognition of their Self – Perception processes psychology.
11- Rokeach, M.(1980): Some Unresolved Issues in Theories of Belifs, Attitudes and Values, Unif. Of Nebraska press.

1 العلاقات الدولية تعني : (الدول والحكام) هو من اختصاص السياسيين .

العلاقات الدولية تعني : (تنظيمات اجتماعية) ويكون موضوع الاتجاهات نحو الشعوب وأنظمتها الحكومية هو من اختصاص الباحثين النفسانيين وهذا ما يراه أيضاً كثير من العلماء منهم (**Kreck & Gratchfild,1948**) (خليفة والحسين ، ١٩٩٥ ، ص١٠٧).

٢ تم الحصول على هذه الإحصائية من عمادة شئون الطلاب في جامعة إب للعام الدراسي ٢٠٠٣- ٢٠٠٤م .

٣ إذا وجدت تكرارات ونسب مئوية أكثر من الحد الأعلى المذكور تعتبر اتجاهات شديدة .

٤ إذا وجدت تكرارات ونسبة مئوية أقل من الحد الأدنى تعتبر اتجاهات ضعيف.

اتجاهات الإداريات والمعلمات وأخصائيات مراكز مصادر التعلم والتلاميذ نحو مراكز المصادر في رياض الأطفال بدولة الإمارات العربية المتحدة

بحث مشترك بين الأكاديميين والميدانيين

د. سعيد المقطري

أستاذ المناهج وطرق تدريس تكنولوجيا التعليم المساعد، جامعة إب

جامعة العين للعلوم والتكنولوجيا كلية التربية

د. عزة لسعيدي

أخصائية مركز مصادر التعلم، روضة الشامخة، منطقة أبو ظبي التعليمية

البحث:

يهدف هذا البحث إلى الكشف عن اتجاهات عينة من الإداريات و المعلمات والاختصاصيات (الأمينات) بمراكز مصادر التعلم في رياض الأطفال نحو مراكز مصادر التعلم بدولة الإمارات العربية المتحدة.والاطلاع على وجهات نظر و آراء عينة من التلاميذ في بعض رياض الأطفال عن طبيعة الخدمات التي تقدم لهم في مراكز مصادر التعلم ومدى تفاعلهم مع موجودات المراكز وعلاقاتهم بالاختصاصيات فيها.

وتحقيقا للأهداف ابحث تم وضع الأسئلة التالية لتسهيل البحث عن الإجابة لها :

١. ما اتجاهات المعلمات والإداريات نحو مركز مصادر التعلم في رياض الأطفال بدولة الإمارات العربية المتحدة ؟
٢. ما اتجاهات أمينات المراكز نحو مركز المصادر التعلم بالرياض الأطفال ؟
٣. ما مدى إدراك التلاميذ لاستخدام مركز مصادر التعلم و أهميتها في حياتهم المدرسية ؟
٤. ما العلاقة بين أمينة مركز المصادر التعلم والتلاميذ والعاملين بالروضة ؟

وقام الباحثان بإعداد أداتين للبحث وهما عبارة عن استبيان خاص بالتلاميذ تضمن ١٠اسئلة متنوعة،ومقياس اتجاهات للمعلمات والمديرات،والأخصائيات تكون المقياس بصورته النهائية من٣٠ عبارة وتم قياس صدق وثبات الأدوات.واستخدم المنهج الوصفي التحليلي لمهج للدراسة.وتم اختيار عينة عشوائية من مكتب المنطقة الشرقية والفجيرة وابوظبي،بلغ إجمال العينة ٢٦٣ فردا موزعة١٢١ تلميذا من المنطق الثلاث ،١١٦ معلمة ،١٤ مديرة روضة،و١١اخصاية مركز مصادر تعلم.واستخدم النسبة المئوية والمتوسط كأسلوب إحصائي.وتوصل البحث إلي عدد من

النتائج أهمها :

أولا نتائج التلاميذ :

جميع التلاميذ يعرفون مركز المصادر ويحبون أخصائية مركز المصادر.معظم التلاميذ يدركون أن القصص والمواد التعليمية التي تقدمها المعلمات تأتي من مركز المصادر.يفضل التلاميذ الجلوس في مكان بعيد عن شاشة التليفزيون ويخرجون بانتظام من غرفة المصادر.يلتزم التلاميذ بالسلوك القويم داخل مركز المصادر ، علاقة التلاميذ بأخصائية المركز ايجابية وتقدم لهم المواد التعليمية بما يناسب مستواهم العلمي والجسدي .

ُثانيا : نتائج تطبيق مقياس الاتجاهات على المعلمات والإداريات والأخصائيات

اظهر ٣٠٪من أفراد العينة قناعتهم بكل ما تضمن المحور الأول للمقياس وهي الجوانب الفيزيائية للمركز (الإضاءة) جيدة ، طلب وجود المزيد من المواد التعليمية ، يستعينون بأمينة المركز بتوفير الخدمات ، ارتباط الأطفال بعلاقات أمومة ، نظام التصنيف والمراجع تكفي الاحتياجات .أظهرت ٧٠٪من أفراد العينة إن أخصائيات مراكز مصادر التعلم تقدم خدمات متنوعة تسعدهن في آدا مهامهن الوظيفية داخل رياض الأطفال.أظهرت الأخصائيات عدم كفاية المراجع وتلبيتها حاجة المناهج الدراسية في رياض الأطفال ، في حين تجد بقية أفراد العينة كفايتها. أظهرت النتائج أن هناك اتجاهات ايجابية نحو مركز مصادر التعلم ومقتنياتها . اظهر ١٠٪من أفراد العينة بان بقاء الطلبة كثيرا في مركز المصادر يقلل من تعلمه ، وان كثرة حصص الاحتياط يعيق العمل الإبداعي في مركز مصادر التعلم ، ووجود ماكينة تصوير وتغليف في مركز المصادر يجعل الإداريات يلزمنا أمينات مراكز المصادر بإعمال إدارية.

امة :

تعد مركز مصادر التعلم على وجه العموم أحد عناصر مقومات المدرسة الإماراتية ، لذلك فمركز مصادر التعلم يحظى باهتمام بالغ من قبل وزارة التربية والتعليم والمناطق التعليمية من ناحية ، ومن قبل جميع المهتمين بالتعليم العام والخاص بالدولة ، ويعتقد بعض التربويين : أن الحكم على مستوى أية مدرسة أو روضة أطفال في العصر الحديث ينطلق من محورها المركزي وهو مركز مصادر التعلم ومصادر المعلومات والتعلم فيها ، فإذا كان مركز مصادر التعلم عامراً بما فيه من مراجع ومصادر تعليم وتعلم وتقنيات مواكبة للنهضة العلمية و المعلوماتية الحديثة تلبي احتياجات التلاميذ والمعلمين والمعلمات ، فهذا يعني فيما يعنيه أن المدرسة تتربع على قمة الهرم بين المدارس ورياض الأطفال

الأخرى وتقف في مقدمة المؤسسات التعليمية و المعرفية، أما إذا كان مركز مصادر التعلم فقير أو مفتقر إلى المصادر العلمية و المراجع الأساسية للعلم والمعلوماتية ولا يوفر الحد الأدنى للتلاميذ والمعلمات أو للمهتمين بمواكبة عملية التطور العلمي والمعرفي المعاصرة فيها فان ذلك يشير إلى وجود خلل في أهم المفاصل الأساسية التعليمية لا بد من معالجتها بشكل أو بآخر.(الصالح، ٢٠٠٣ ،ص٥٨- ٨٣)

ومما لا شك فيه أن رياض الأطفال في العصر الحديث أصبحت تعمل في ظل ثورة المعلومات والتفجر العلمي والمعرفي مستجيبا لتعدد وسائل وأنماط التعلم باعتمادها على الجوانب البصرية والسمعية والوسائط المتعددة، وتنوع وسائل وطرق تحصيل المعرفة وضرورات التعليم و التعلم، إن هذا الواقع قد أنتج زيادة هائلة في حجم العطاء الفكري والإنتاج المعرفي كما أن البحوث و الدراسات قد أكدت أن هذا الإنتاج الفكري والمعرفي يتضاعف وينمو بشكل سريع للغاية مما جعل الطلبة و الباحثين أمام فيضا كبيرا وجارف من المعلومات بحيث لا يمكنهم بأية حال من الأحوال السيطرة على هذا الزخم الهائل لوحدهم ولذا فإنهم بحاجة إلى خدمات نوعية ذات قدرات وفاعلية متميزة كي تساعدهم على تلمس احتياجاتهم العلمية والفنية والمعرفية **(Davis&Shade,1999,pp221-254)** .

ويأتي هنا دور مركز مصادر التعلم في خدمة البحث العلمي وخدمة عملية التعليم والتعلم بما يجب أن يوفره من إمكانات لازمة للمستخدمين من مصادر معلومات وخدمات مكتبية وتسهيلات للتلاميذ والمعلمات على حد سواء كي يواكب متطلبات عصر التفجر المعرفي وعصر المعلوماتية ولكي يسهم إسهاما فعالا في تطوير وتحسين نوعية المخرجات التعليمية المؤهلة بشكل كفء للدخول مراحل التعليم والتعلم التالية بصورة قوية وأساس علمي وتعليمي متين وبتدرج معرفي متعاقب يتلاءم مع صغر سن وحجم تلاميذ كل مرحلة .

و تعد الطفولة مرحلة نموٍّ يتصف فيها الأطفال بخصائص ثقافية، وعادات، وتقاليد تشرّبوها من مجتمعهم، وكذلك ميول وأوجه نشاط، وأنماط سلوكية أخرى تميّزهم عن الكبار. "وتعد مرحلة رياض الأطفال مرحلة الأساس والتمهيد الطبيعي للمرحلة الابتدائية لأنها تشكل جسراً قوياً يصل الطفل الصغير من عالم بيته المحدود إلي أجواء المدرسة الابتدائية بفاعليتها المتنوعة، فلقد أصبحت لمرحلة رياض الأطفال المعاصرة فلسفة تربوية خاصة، ومتطلبات تعليمية متطورة، وأهداف تربوية شاملة بأبعادها السلوكية والمعرفية والوجدانية والمهارية الفعالة وبرامج تربوية وتعليمية متطورة"(وزارة التربية والتعليم ١٩٩٠- ٢٠٠٠ص٤١).

كل طفل اليوم إنسان له جميع حقوقه التي أقرّها ديننا الإسلامي الحنيف بالدرجة الأولى، ودستور وقوانين دولة الإمارات العربية المتحدة بالدرجة الثانية ومواثيق الأمم المتحدة بالدرجة الثالثة. ومن حقّ الطفل إكسابه "هوية" مستمدّة من ثقافته وبيئته الإسلامية والعربية. فالنبي الكريم سيدنا محمد صلّى الله عليه وسلّم أول مَنْ أشار إلى دور الأهل والمجتمع في إكساب الطفل هذه "الهوية" حيث قال عليه الصلاة والسلام : "كلّ مولود يولد على الفطرة، أبويه يُهوّدانه أو ينصرانه أو يُمجّسانه"(السريحي ٢٠٠٨ ، الصنعاني ١٩٧٠ أبن حنبل(بدون)) وقد حدد الهيكل التنظيمي لوزارة التربية والتعليم بالدولة رياض الأطفال باعتبارها عنصرا مهما. وتشير توجهات وزارة التربية والتعليم بدولة الإمارات العربية المتحدة إلى الاهتمام الشامل بمراكز مصادر التعلم فقد أظهرت خطط المراحل **K 12** أهمية هذه المراكز على مستوى الدولة ودول الخليج بعامة ، وبرياض الأطفال فان الأهمية أيضا موجودة. وأظهرت بعض الدراسات الحاجة التدريبية لأمينات مراكز مصادر التعلم (المقطري٢٠٠٨) ، غير أنة على حد علم الباحثين لم يسبق قياس اتجاهات القائمين على الإدارة والإشراف والمعلمات، وحتى أخصائيات(أمينات) المراكز والتلاميذ في رياض الأطفال نحوي مراكز مصادر التعلم واستخدامها وعلية فان مشكلة البحث الحالي هي " الكشف عن اتجاهات الإداريات والمعلمات والتلاميذ نحوى مراكز مصادر التعلم في رياض الأطفال بدولة الإمارات العربية المتحدة "

و يهدف هذا البحث إلى الكشف عن اتجاهات عينة من المعلمات والإداريات والاختصاصيات (الأمينات)بمراكز مصادر التعلم في رياض الأطفال نحو مراكز مصادر التعلم بدولة الإمارات العربية المتحدة .

والاطلاع على وجهات نظر و آراء عينة من التلاميذ في بعض رياض الأطفال عن طبيعة الخدمات التي تقدم فيها ومدى تفاعلهم مع موجودات المراكز وعلاقتهم بالأخصائيات في تلك المراكز.

حث وأسئلته:

انطلاقا من الاهتمام التي توليها دولة الإمارات العربية المتحدة لرياض الأطفال سو اءً من حيث المباني والتجهيزات أم المعلمات والأخصائيات في مختلف جوانب المعرفة والمهارات من ناحية أو مراكز مصادر التعلم والاختصاصيات المسؤولات عنها من ناحية أخرى، الأمر الذي دفع بالباحثين من خلال المعايشة وتبادل الأفكار والزيارات لبعض رياض الأطفال إلى حصر مشكلة البحث "باتجاهات الإداريات والمعلمات والأخصائيات بمركز مصادر التعلم والتلاميذ برياض الأطفال نحو

مراكز مصادر التعلم برياض الأطفال بدولة الإمارات العربية المتحدة " وتحقيقا لأهداف البحث وإجراءات دراسة مشكلة البحث تم صياغة الأسئلة البحثية التالية :

١. ما اتجاهات الإداريات والمعلمات نحو مركز مصادر التعلم في رياض الأطفال بدولة الإمارات العربية المتحدة ؟

٢. ما اتجاهات أخصائيات (أمينات) المراكز نحو مركز المصادر التعلم بالرياض الأطفال ؟

٣. ما مدى إدراك التلاميذ لمركز مصادر التعلم واستخدامها في رياضهم و أهميتها في حياتهم المدرسية؟

٤. ما العلاقة بين التلاميذ وأخصائيات (أمينة) مركز مصادر التعلم عينة البحث برياض الأطفال ؟

البحث

١ – يقتصر البحث على بعض رياض الأطفال بالدولة

٢ – يطبق البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٨في منطقة الفجيرة وكلبا وخور فكان(المنطقة الشرقية) وفي الفصل الأول ٢٠٠٨/٢٠٠٩ في أبو ظبي .

البحث

اعتمد الباحثان المنهج الوصفي التحليلي المعتمد على الأسلوب المسحي، للتعرف على الواقع الحالي لمراكز مصادر التعلم برياض الأطفال وطبيعة الخدمات المقدمة فيه ومدى كفاءتها وتلبيتها لما يحتاج إليه التلاميذ واتجاهات المعلمات والإداريات وذلك من خلال أدوات بحث تم إعدادها لهذا الغرض.

البحث :

١. تأتي أهمية البحث باعتباره توجها جديداً يتشارك فيه الباحثون الأكاديميون والتربيون الميدانيون في بحوث ميدانية إجرائية تساهم في كسر الحاجز بين الجامعات ومجتمع الفعاليات .استخدامه لأدوات معدة محليا وتطبيقها وشمولية البحث لمجال تعليمي جديد- مراكز مصادر التعلم برياض الأطفال– يسعى فيه الباحثان للكشف عن الاتجاهات باعتبارها توجها فكريا هاما قابلاً للقياس والتحقق من أهميتها لعينة من المعلمات والإداريات في رياض الأطفال باعتبارها الحلقة الأولى من حلقات التعليم

المدرسي والتي صارت جزء أساسي في السلم التعليمي بالدولة، حيث لا يجوز قبول التلاميذ بالصف الأول من التعليم الأساسي ما لم يلتحق برياض الأطفال .

٢. تقدم أدوات البحث حزمة بحثية متكاملة يمكن استخدامها من قبل الباحثين الآخرين في الدولة أوغيرها من الدول .

ت البحث:

١. لأطفال:

عبارة عن حلقة تعليمية تسبق مرحلة التعليم الأساسي ، وتعد مرحلة إعداد نفسي، وجسمي ، ومعرفي ومعنوي للطفل ليلتحق بحياة المدرسة دون معانة توثر في نموهم الجسمي والانفعالي والمعرفي، ومدتها سنتان (أربع سنوات، وخمس سنوات من عمر الطفل)بعدها يلتحق الطفل مباشرة بالصف الأول تعليم أساسي.

٢. مادر التعلم :

بيئة تعليمية تحوي أنواعاً متعددة من مصادر التعلم والمعلومات يتعامل معها الأطفال وتتيح لهم فرص اكتساب المهارات والخبرات وإثراء معارفهم عن طريق المشاهدة والممارسة المباشر لعملية التعلم الذاتي.

٣. **ريات:**عبارة عن مديرة رياض الأطفال ووكيلة الروضة وأمينة السر ، وهن القائمات بالأعمال الإدارية والإشراف والضبط التعليمي ولإداري داخل رياض الأطفال .

مات :يقصد بالمعلمات هنا المعلمة المتصلة بأطفال رياض الأطفال بصورة مباشرة، ويقدمنا لهم المعلومات والمعارف بصورها المختلفة.

٤. **سائية مادر التعلم:** يطلق عليها أحيانا أمينة مركز مصادر التعلم وهي فرد مؤهلة في المجال تنفذ عمليات المركز المختلفة وتضطلع بادوار مدير مركز معلومات، ومدير معلومات، ومستشار تعليمي ومطور مهني ومدير تغيير(الصالح٢٠٠٣) هي عبارة عن أمينة المكتبة ويزور المكتبة (مركز المصادر)الأطفال والإداريات والمعلمات وتعمل في تقديم الألعاب والمواد التعليمية وتستقبل الأطفال وتعيرهم الكتب والقصص والمواد التعليمية وتشرف الأخصائية على كل العمليات داخل مركز المصادر في الروضة .

السابقة والإطار النظري

، السابقة:

اتجاهات معلمات الحلقة الأولى نحو التعلم الصفي بمساعدة الحاسوب

القسم وانشق القمر :بحوث ومقالات تعليمية تربوية

التاريخ**2005 / 11 / 10 :**م

http://almdares.net/modules.php?name=News&file=article&sid=114

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على اتجاهات معلمات الحلقة الأولى من التعليم الأساسي نحو التعلم الصفي باستخدام الحاسوب، ومعرفة أثر التخصص والخبرة والدورات التدريبية على اتجاهاتهن .

تمثلت أداة الدراسة في استبانة كمقياس للاتجاهات يتألف من ١٥ فقرة، منها ٧ فقرات سالبة. وكان عدد عينة الدراسة ٢٥ معلمة من معلمات المجال الأول والثاني والثالث، ولم تتطرق الدراسة إلى قياس اتجاهات مشرفات مراكز مصادر التعلم.

أظهرت النتائج أن اتجاهات معلمات الحلقة الأولى من التعليم الأساسي كانت إيجابية ، حيث بلغت النسبة المئوية لمتوسط الاتجاه العام.**79,02%**

كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥ بين اتجاهات المعلمات نحو التعلم الصفي باستخدام الحاسوب ومتغيرات الخبرة، والتخصص، والدورات التدريبية. اتجاهات معلمات الحلقة الأولى من التعليم الأساسي نحو التعلم الصفي باستخدام الحاسوب ايجابية.

دراسة (الهولي ٢٠٠٤)

هدفت الدراسة التعرف على اتجاهات المعلمات رياض الأطفال بدولة الكويت نحو تعليم الحساب واستخدام قصص وكتب الأطفال لهذا الغرض،وكذلك أثر بعض العوامل على الاتجاهات وهي كالآتي :العمر،سنوات الخبرة ،جامعة التخرج،الطرق المستخدمة في تعليم الحساب ،عدد مرات استخدام قصص وكتب الأطفال الموجودة في الفصل .

لتحقيق أهداف الدراسة استجاب (٢١٧)معلمة في مناطق رياض الأطفال في ست محافظات بالطريقة العشوائية. وتم استخدام استبيان من إعداد الباحثة، بالإضافة إلي مقابلات مقننة مع المعلمات بلغ عددهن(٢٤)معلمة.وكانت اهم النتائج هي:

١. اتجاهات المعلمات نحو تعليم الحساب لأطفال الرياض ارتبطت ايجابيا باتجاهات المعلمات نحو استخدام قصص وكتب أطفال لتعليم الحساب.

٢. نسبة مئوية كبيرة من معلمات رياض الأطفال ابدوا مستوىات عالية من الارتياح والمتعة في استخدام قصص وكتب الأطفال لتعليم الحساب، ولكن في المقابل دلت النتائج على أن المعلمات بحاجة إلي المزيد من التدريب على استخدام تلك القصص والكتب.

٣. الاتجاهات السلبية لمعلمات الرياض نحو تعليم الحساب كانت بسبب قلة معرفتهم بالحساب نتيجة لخبراتهم السابقة في المدارس والجامعات.

٤. الاتجاهات الايجابية لمعلمات الرياض نحو تعليم الحساب كانت ثمرة لتعليم وخبرات سابقة ناجحة في فهم الحساب واعتباره أسلوب تعلم حياة .

٥. أبدت معظم المعلمات حاجتهم إلي الدعم المالي والتدريب على طرق تعليم الطفل واستخدام احدث الوسائل لهذا الغرض.

دراسة(دشتي وبهبهاني ٢٠٠٥)

هدفت الدراسة الحالية (دراسة تجريبية)إلى دراسة اثر التكنولوجيا على التحصيل الدراسي لتلاميذ الصف الأول الابتدائي واتجاهاتهم نحو استخدام التكنولوجيا الحديثة في تعليم اللغة الانجليزية بلغ حجم العينة ٤٨٩ فرداً .استخدمت الدراسة برامج حاسوب تعليمية وأشرطة فيديو تعليمية تركز على المفاهيم الخاصة لمنهج اللغة الانجليزية للصف الأول الابتدائي.كما اختيرت البرامج التعليمية التي تتماشي مع المفاهيم باستخدام الألعاب التربوية والمحاكاة.واستخدمت مقياس اتجاهات كأداة للدراسة لتقيس اتجاه التلاميذ نحوي الحاسوب والفيديو وتعلم اللغة الانجليزية.وأشارت النتائج إلى أن استخدام التكنولوجيا الحديثة يؤدي بشكل دال إحصائيا إلى زيادة التعلم لدى التلميذ، ويثري خبرات التعلم لديه، وينمي ميوله واتجاهاته ، ويحفز لدية حب تعلم اللغة الانجليزية . وكانت أهم التوصيات بسرعة إدخال التكنولوجيا الحديثة في المناهج الدراسية وعلى الأخص اللغة الانجليزية.

دراسة (سهير احمد محفوظ ١٩٩٦)

هدفت الدراسة إلى توضيح أهمية المكتبة باعتبارها مركز مصادر تعلم ذات أهمية بالغة لطفل ما قبل المدرسة وقدمت الدراسة عرضا لبعض مواصفات المادة المطبوعة والأفلام وغيرها من المواد التعليمية السمعية والبصرية والتي ينبغي توفرها في مراكز مصادر التعلم ، وان الأنشطة المطلوب توفرها

بالمراكز هي القصة وقراءة الرواية وعرض الصور الثابتة والمتحركة ومسرح العرائس ، كما عرضت الدراسة بعض المكتبات العامة التي تهتم بتخصيص مكان لأطفال ما قبل المدرسة في القاهرة مكتبة مبارك العامة ، مكتبة القاهرة الكبرى ، مكتبة طلعت حرب .وقدمت الدراسة عدداً من التوصيات منها : العمل على تأهيل فئة فنية من أمناء المكتبات لخدمة الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة. السماح للطفل قبل المدرسة بارتياد المكتبات ومعارض الكتاب .السماح للأطفال بالاستعارة ، تعيين خريجي تكنولوجيا التعليم في مراكز مصادر التعلم ومركز التطوير التكنولوجي في المحافظات.

دراسة(سلوى جوهر٢٠٠٥)

هدفت الدراسة الكشف عن اتجاهات معلمات رياض الأطفال بدولة الكويت نحو استخدام قراءة القصص كأسلوب للتعلم المبكر للقراءة والكتابة ، وقامت الباحثة بإعداد استبيان مكون من (٧٧)عبارة موقفية وزعته على (٧)محاور رئيسية ، وأربعة أسئلة مفتوحة ، وتشكلت عينة البحث من|(٢٤٨)معلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية لتمثيل متغيرات العينة(المنطقة التعليمية ، المؤهل الدراسي ، سنوات الخبرة ، التدريب) ، واستخدمت الباحثة التكرارات لكل متغير والنسب المئوية كأسلوب إحصائي وأشارت النتائج إلي ما يأتي :

- يتوفر لدى المعلمات اتجاه إيجابي نحو استخدام قراءة كتب القصص في التعامل مع الأطفال ، دون أن يتوفر الوعي بالربط بين هذه القراءة والتعليم المبكر للقراءة والكتابة.
- يتوفر لدى المعلمات الوعي بأهمية قراءة الآباء للأبناء ، دون أن ينعكس ذلك الوعي على مجال التعاون الممكن بين المعلمات والآباء فيما يتصل بالقراءة للطفل.
- اختلطت توقعات المعلمات لأثر زيادة استخدام قراءة القصص ولآفاق التعاون مع الآباء مستقبلا.
- أكدت المعلمات على الاعتقاد بجدوى قراءة كتب القصص كأسلوب للتعلم المبكر للقراءة.

وكانت اهم توصيات البحث ما يلي :

- وضع مقرر تخصصي في كليات إعداد المعلمات حول التعلم التلقائي المبكر للقراءة والكتابة.
- إجراء سلسلة من برامج التدريب حول استخدام قراءة كتب القصص في التعلم التلقائي المبكر للقراءة والكتابة.

- دراسة إمكانية توفير ركن خاص للتعلم التلقائي المبكر للقراءة والكتابة في فصول الروضة.
- إجراء سلسلة متكاملة من الدراسات والبحوث حول التوجه الخاص بالتعليم التلقائي المبكر في رياض الأطفال.

النظري:

تعد الطفولة من أهم المراحل التي يمر بها الإنسان في حياته ، ففيها تشتد قابليته للتأثر بالعوامل المحيطة والثقافة الوالدية والاجتماعية (**Ratner,2004;401-413**) ، وتتفتح ميوله واتجاهاته ، ويكتسب ألواناً من المعرفة والمفاهيم ، والقيم ، وأساليب التفكير ، ومبادئ السلوك ، ما يجعل السنوات الأولى حاسمة في مستقبله ، وتظل آثارها العميقة في تكوينه طول العمر ، ويجعل الاهتمام بالطفولة من أهم المعايير التي يقاس بها تقدم الأمم والمجتمعات ، لأن تربية الأطفال وإعدادهم لمواجهة التحديات الحضارية التي تفرضها حتمية التطور يعد اهتماما بواقعها ومستقبلها(الفقي ، ١٩٧٤م : ص٧)

وتشير الدراسات الدولية المختلفة إلى أن مرحلة الطفولة مرحلة مهمة ذات معالم محددة ، وخصائص واضحة ، يمكن على أساسها تحديد برامج مقننة للتربية والتعليم لمرحلة ما قبل المدرسة(بدر ، ١٩٧٦ص٦٩ ، واردزورث ، ١٩٩٠م)

إن الاهتمام برياض الأطفال ليست عملية تطور أو حداثة ولكنها عملية إعدادٍ تربوي لأجيال المستقبل فقد نظر إليها "فربل١٨٤٠ "بأنها مساعدة الطفل على إن يعبر عن نفسه لكي يحدث النمو والتهذيب لحواسه فهي –الحواس- أساس تنمية الطفل جسميا وعقليا وانفعاليا ، ويتم التهذيب عن طريق اللعب ، ، الاهتمام بالتربية الخلقية والدينية وحب التعاون ، وتهدف إلي تحضير الطفل للمدرسة الابتدائية ، ومساعدته على التعرف على المؤسسات التربوية ، وتعريفة بالعمل واختلافه عن اللعب (.المعايطة ، الحليبي٢٠٠٥)

وتزيد أهمية مؤسسات رياض الأطفال في تشكيل الشخصية الإنسانية ، والتكيف ، والتفاعل المعرفي والاجتماعي مع متغيرات المجتمع والبيئة(نتو ، ١٩٨١م : ٢٤٥ ؛ **Smith,1995**) ، فتنمية الابتكار والتفكير والعمل اليدوي والعمل الحر للأطفال مسؤولية مؤسسات رياض الأطفال ، فالتربية مؤسسات اجتماعية كالأسرة ورياض الأطفال تهتم باحترام شخصية الطفل ، وإعطائه قسطا من الحرية المعرفية والاجتماعية ، حتى تنمو ميوله واستعداداته إلى أقصى درجة لها.(دياب ، ١٩٧٧ : ص٨٥) خاصة عندما نعرف إن الفراغات الحرة غير متوفرة في كثير من

الإحياء السكنية، وان المكان الملائم لإعدادهم للمدرسة هو رياض الأطفال.
فرياض الأطفال كمؤسسة رسمية توفر مستلزمات الطفل الأساسية التي تساعده على الاندماج مع اقرأنه وكيفية التعامل مع المعلمات والإداريات ،بدلا من اقتصار تعامل المنزل مع أفراد الأسرة فقط. وتؤدي المعلمة دوراً هاما في تكوين الاتجاهات الايجابية للأطفال .

مصادر التعلم:

تعد أواسط الستينات وبداية السبعينات نقطة الانطلاق لظهور الاتجاهات التربوية المرتبطة بتفريد التعليم بداية بالتعليم المبرمج وخطة كلير والتعلم من أجل الإتقان والتعلم بالوسائط السمعية والبدايات المبكرة لتوظيف الحاسوب في التعليم كل تلك الاتجاهات حفز للتحول من المكتبات المدرسية التقليدية إلى مركز مصادر التعلم أو مركز وسائل تقدم خدمات للطالب والمعلم غير مقصورة على المواد المطبوعة ولكن بجميع أشكال الاتصال الأخرى ، وتطلب هذا التحول إلى البحث عن مصطلح جديد يعبر عن ذلك المكان بدلاً عن المكتبات المدرسية ؛ فبدأ ظهور مصطلحات كثيرة منها مركز المواد التعليمية ، مركز الوسائل التعليمية ، مختبر مصادر التعلم ، مركز مصادر التقنيات التعليمية وغيرها من المصطلحات ، حيث استخدمت جميعها للإشارة لمفهوم مركز مصادر التعلم ، الذي ظل أخيراً المفهوم السائد استخداماً في الأدب المنشور ، وقد أضافت تقنية المعلومات ونظريات التعلم والتعليم الحديثة أبعاداً جديدة لمفهوم مركز مصادر التعلم .ولما كان البحث يدور حول مراكز مصادر التعلم في رياض الأطفال فأن أهداف المراكز (المكتبة)فيها هي :(وزارة التربية والتعليم ١٩٩٤ ص٧)

١. ترغيب طفل الروضة في المكتبة، وإيجاد الصلة والألفة بينة وبين الكتاب، وتنمية معلوماته باستخدام المطبوعات المصورة، والمواد السمعية البصرية .
٢. تهيئة الطفل للقراءة من خلال تعرفه على عالم الكتب .
٣. تنمية إدراك الطفل بالمحسوسات من خلال بين عرض واستخدام مقتنيات المكتبة.
٤. إشباع حاجة الطفل للاستطلاع.
٥. تدعيم الخبرات التربوية برياض الأطفال .
٦. تكوين اتجاهات وتنمية قيم وعادات وآداب سلوكية صالحة.
٧. تنمية مهارات المعلمات ،والثراء معلوماتهن بالإفادة من خدمات المكتبة .

ولما كان التدريس في رياض الأطفال يقوم على الوحدات الدراسية ،والأركان يعد نظام الوحدات الدراسية نظاما تكامليا يشتمل على الطرق والوسائط والأدوات العملية التي يمارسها المعلم أمام التلاميذ ليحاكي الأطفال أداء المعلمات ، فإن المركز ينظم وفقا لخطة المناهج الدراسية وهذا الأمر يتطلب أمينة أو أخصائية خاصة على درجة عالية من الدراسة والتدريب لتحقيق

لمركز :

ز مصادر التعلم :

- توفر البيئة المناسبة التي تُمكن الطالب من استخدام مصادر متنوعة .
- تقدم أنموذجاً مختلفاً عن الحصة الصفية يساعد في جذب الطلاب وإثارة اهتمامهم .
- تساعد في تنظيم المصادر التعليمية وتصنيفها بما يسهل الوصول إليها .
- تساعد المعلم من خلال أمين المركز في عمليات التحضير للحصة وتنفيذها وإعادة تنظيم مواد المصادر التعليمية المستخدمة وترتيبها وضمان جاهزيتها للمرات القادمة .
- تتيح للمتعلم فرص التعلم في الأوقات التي يختارها وللموضوعات التي يفضلها أو يرغب في الاستزادة فيها دون التقيد بالحصة الصفية وما يقدم فيها .
- كسر الجمود في الجدول المدرسي التقليدي وذلك بتغيير مكان التعلم وأساليب التعليم ووسائله.

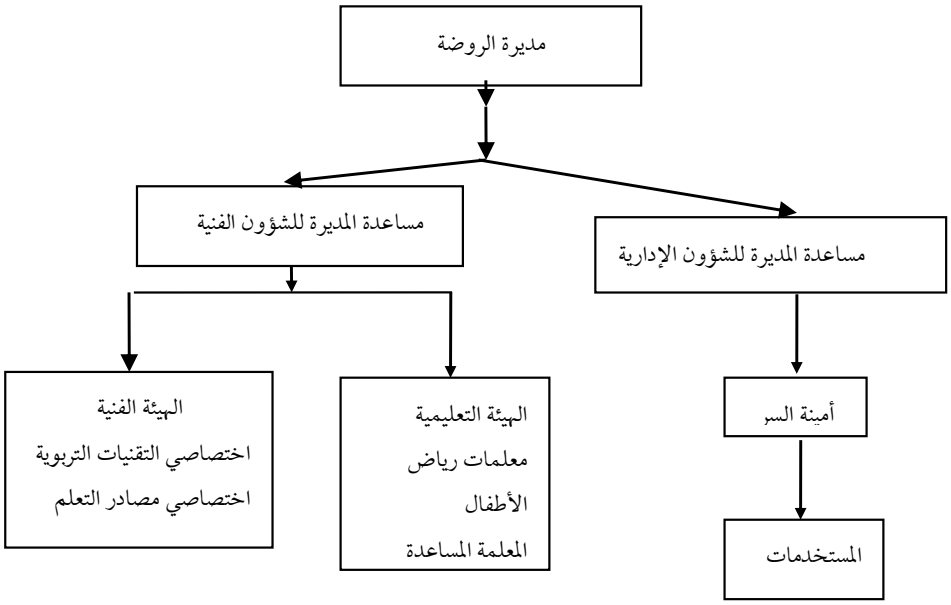
دف راكز مصادر التعلم ، الأطفال :

لما كان يعتمد نجاح أي برنامج تعليمي متطور على تبني برنامج دقيق ومنظم وفعال لتوفير بيئة تعليمية تعلميه مناسبة تتيح للطفل الملتحق بالروضة الاستفادة من أنواع متعددة ومختلفة من مصادر التعلم وتهيئ له فرص التعلم الذاتي ، وتعزز لديه مهارات البحث والاكتشاف من خلال المشاهدة والمحاكاة ، وتمكن المعلمة من إتباع أساليب حديثة في تصميم مادة الدرس ، وتنفيذها ، وتقويمها ، تتلاءم مع الهدف من إنشاء رياض الأطفال وبالتنسيق مع الإدارات المعنية بالوزارة(بدري ٢٠٠٥ ، ١١٧).

م في رياض الأطفال:

تعد مراكز مصادر التعلم من المكونات الأساسية في رياض الأطفال على مستوى الدولة ، كما إن استراتيجيه التطوير اعتبرت أمينة مركز مصادر التعلم في مكون أساسي في هيكل رياض الأطفال المطورة(بدري٢٠٠٥ ص١١٦) :

شكل رقم(١) الهيكل التنظيمي للرياض المطورة



ولا يقتصر الهيكل على اختصاصي مصادر التعلم فحسب بل يشمل اختصاصي التقنيات التربوية وهو المسئول عن التخطيط والإنتاج والاستخدام والتدريب للتقنيات.أي أن الجانب الفني في رياض الأطفال يقوم عليهما.

لقد أنشئ مركز مصادر التعلم في رياض الأطفال لمواجهة الحاجة المتزايدة للمعرفة واتساعها على المستوى العالم- حاجة الأطفال لولوج الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وهم يمتلكون قدراً معقولا من المعرفة والمهارات العقلية واليدوية والاجتماعية على حد سوا.

اهتمت الدولة بتطوير المنهج الدراسي للرياض وتبع تطوير المناهج تهيئة البيئة التربوية بكل عناصرها ،فقد تم تنظيم غرفة التعلم بما يلبي حاجات المنهج المطور، وتوفير الأدوات والمواد والوسائل اللازمة لتطبيق المنهج المطور(بدري٢٠٠٥ ص٩٢)، ويعتبر مركز مصادر التعلم رافدا من روافد إثراء ركن المطالعة في غرفة التعلم، ويتم تجهيز المركز بعدد(١٨)رفاً، بالإضافة إلى جهاز التليفزيون والفيديو، وتزويده بالكتب التربوية للمعلمات، والقصص الهادفة والبطاقات والصور والكتب بأنواع مختلفة للصغار، والحق بالمركز غرفة الألعاب الإدراكية وهي مفروشة بالسجاد ومجهزة بألعاب إدراكية جاهزة يزود بها المركز، ويضم المركز ورشة لإعداد وتصنيع الوسائل التعليمية اللازمة لغرفة المصادر

والمرتبطة بالوحدات الدراسية (بدري٢٠٠٥ ص٤).وتجدر الإشارة هنا بان موقع مركز المصادر يمثل موقعا مرموقا وواسعا داخل الرياض المطورة.

منهج والإجراءات :

ج الدراسة:

يعد وصف وتحليل الظاهر من المهام الأساسية لدراسة وتقصي الأوضاع التربوية والنفسية والإنسانية ولتحقيق الهدف استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي القائم على وصف الحالة وتحليل مكوناتها وتشخيص اتجاهات عينة من المعلمات والإداريات وأخصائيات مراكز مصادر التعلم والتلاميذ ببعض رياض الأطفال بدولة الإمارات العربية المتحدة وتقديم توصيات مناسبة ومفيدة للتطوير والتحديث المناسب.

ة الدراسة :

تم اختيار عينة عشوائية ممثلة لبعض رياض الأطفال في عدد من إمارات الدولة وتم اختيار رياض أطفال كاملة تشمل أخصائيات مراكز مصادر التعلم والمعلمات والإداريات وبعض الأطفال متروك اختيارهم للمعلمة بالروضة الأطفال المختارة ويوضح الجدول عدد وخصائص العينة :

جدول(١) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة على مستوى المناطق التعليمية في بعض إمارات الدولة

م	المنطقة التعليمي	أسماء الرياض	المعلمات	الإداريات	أخصائيات	الأطفال	المجموع
١	الفجيرة	الأنفال، الدانه، الشهد، الإخلاص، الشروق	٤٦	٦	١	٤٦	٩٩
٢	الشارقة (الشرقية)	مركز تطوير، المروج، البيادر، الأبرار، الياسمين، الوفاء	٤٥	٧	٥	٤٤	١٠١
٣	أبو ظبي	الشامخة، السرور، الغد، الجزيرة، الغدير، التطوير	٢٥	١	٥	٣١	٦٢
	المجموع		١١٦	١٤	١١	١٢١	٢٦٣

ت الدراسة :

قام الباحثان بإعداد أداة الدراسة مستخدمين الطريقة العلمية في بناء الأدوات وهي عبارة عن مقياس اتجاهات نحو مراكز مصادر التعلم في رياض الأطفال، الهدف منه التعرف على اتجاهات المعلمات والإداريات والأخصائيات في مراكز مصادر التعلم برياض الأطفال على مستوى المناطق التعليمية المختارة بدولة الإمارات العربية المتحدة، ومقياس أخر لمعرفة انطباع الأطفال ورضاهم ومعرفتهم لمركز مصادر التعلم ومكوناته في رياضهم.

وتم عرض المقياسين في صورتهم الأولية على مجموعة من السادة أعضاء هيئة التدريس بجامعة

عجمان من تخصصات تقنيات تعليم والعلوم التربوية بغرض التأكد من صدق بنود الاستبيان وهو ما يعرف بصدق المحكمين وطلب من سيادتهم الحذف والإضافة والتطابق مع عنوان المقياس أي إبقاء البنود كما هي أو تعديلها، وتم تغيير صياغة بعض العبارات بحسب طلب سيادتهم وأصبح المقياس جاهز للتطبيق .

وللتأكد من موثوقية المقياسين ومقرئيتهما للفئة المستهدفة تم عرضهما على مجموعة من أمينات مراكز مصادر التعلم والمعلمات والإداريات في بعض رياض الأطفال من ذوات الخبرة الطويلة- لم يدخلن بالبحث- للاستئناس بآرائهن حول بنود ومحاور المقياس وشموليته للواقع الموجود في رياض الأطفال وطلب من هن إبداء الرأي في بنود المقياس وإضافة البنود والفقرات التي يرين ضرورة لإضافتها وحذف ما يرينه غير ضروري، و تم حساب معدل الاتفاق والاختلاف بينهن على بنود المقياس وبلغت ٨٦٪ وهي نسبة مقبولة بحثيا وبهذا أصبح المقياس قابلا للتطبيق . واشتمل المقياس في صورته النهائية على ثلاثين بندا موزعاً منها ثمانية عشر بندا عبارات موجبة، واثنا عشر بندا عبارات سالبة .

وبلغت عدد فقرات الاستبيان الخاص بالأطفال حول أهمية المركز لهم ومعرفتهم له عشر فقرات حتى تتمكن المعلمة اخذ استجاباتهم بسهولة ويسر .

رابعا : التطبيق والمعالجة الإحصائية المستخدمة :

تم تطبيق مقياس الاتجاهات والاستبيان الخاص بالتلاميذ في رياض الأطفال التي تم تحديدها بحيث يوزع علي جميع إفراد الفئة المستهدفة في كل روضة معلمات ،إداريات أخصائيات مركز مصادر التعلم دون استثناء في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩ وتم الاستعانة ببعض المعلمات وطلاب الجامعة الذين أبدو استعداداً لمساعدة الباحثين ،اعتمادا على علاقتهم الشخصية ببعض الرياض خاصة في المنطقة الشرقية الفجيرة ،الشارقة ،ودون إجبار أفراد العينة على الاستجابة خاصة في الإداريات (المديرة ،الوكيلة،أمينة السر) والأخصائيات أظهرت الاستجابات عدم وجود أخصائيات في الفجيرة وتقوم بعض المعلمات أو السكرتيرة في رياض الأطفال بتقديم بعض التسهيلات للمعلمات والتلاميذ تطوعيا، وقد تم اختيار رياض كاملة كما سبق الإيضاح في جدول(١).

ونظرا لطبيعة الدراسة وخصوصيتها،فقد تم اختيار النسبة المئوية في معالجات الإحصائية لبنود الاستبيان الخاص بالتلاميذ ، وذلك لحساب استجابتهم على كل فقرة من فقرات الاستبيان كما

يظهر في عرض النتائج. أما مقياس اتجاهات المعلمات والإداريات والأخصائيات فقد تم حساب المجموع من عدد الاستجابات لكل فقرة ،والمتوسط ويمثل استجابة أفراد العينة على الفقرة ،وتمثلت النسبة المئوي الكلية في معدل ما حصل عليها البند من درجات أفراد العينة على الحد الأعلى للدرجات البند وبلغت في (المعلمات ٥٨٠ ،الاداريات٧٠،الاخصائيات٥٥)❖١٠٠ .

:الثالث:

نتائج ومنـ شتها سيرها:

أ **؛ التلاميذ .**

تضمنت هذه الفقرة الإجابة على أسئلة البحث المرتبطة بالتلاميذ وعلاقتهم بأخصائيات مراكز مصادر التعلم وإدراكهم للخدمات التي يقدمها المركز وما هي الأعمال التي يمارسونها بالمركز وكانت أسئلة البحث المرتبطة بالتلاميذ هي "

- ما مدى إدراك التلاميذ لاستخدام مركز مصادر التعلم و أهميتها في حياتهم المدرسية ؟
- ما العلاقة بين أمينة مركز المصادر التعلم والتلاميذ والعاملين بالروضة ؟

وسوف نناقش أسئلة الاستبيان وفقا لعدد استجابات السؤال فقد تضمن السؤال (٣، ١) استجابتان، والاسئلة٩ ،٧ ،٥ ، ١٠ ثلاث استجابات والأسئلة ٨ ،٦ ،٤ ،٢ ،أربع استجابات

جدول(١)يوضح معدل استجابات التلاميذ على الاستبيان المخصص لتقدير اتجاهاتهم ومعرفتهم بأهمية مركز مصادر التعلم برياض الأطفال بالدولة

	نص السؤال	المناطق	العينة	ك التكرارا	نعم	النسبة %	لا	النسبة %	المجموع
1	هل تحبون مركز المصادر	الفجيرة	46	46	46	38.02	0	0	38.02
		الشرقية	44	44	44	36.36	0	0	36.36
		ابوظبي	31	31	31	25.62	0	0	25.62
		المجموع	121	121	121	100	0	0	100

يتضح من الجدول (١) أنه عند سؤال التلاميذ عن حبهم لمركز مصادر التعلم أجاب جميع أفراد العينة بأنهم يحبون مركز المصادر بسبة ١٠٠٪ وهذا مؤشراً عالٍ الايجابية لدى التلاميذ على مستوى عينة البحث بحبهم لمركز مصادر التعلم.

جدول(٢)يوضح استجابة التلاميذ من أفراد عينة البحث حبهم لأخصائية مركز مصادر التعلم برياض الأطفال

رقم السؤال	نص السؤال	المناطق	عدد المستجيبين	التكرارات	نعم	النسبة %	لا	النسبة %	المجموع
3	هل تحب أخصائية مركز المصادر	الفجيرة	46	46	41	33.88	5	4.13	38.01
		الشرقية	44	44	43	35.54	1	0.83	36.37
		ابوظبي	31	31	31	25.62	0	0	25.62
		المجموع	121	121	115	95.04	6	4.96	100

يتضح من الجدول (٢)بأنه عند سؤال تلاميذ عينة البحث عن حبهم لأخصائية مركز مصادر التعلم برياض الأطفال التي يتبعونها أفاد ٩٥,٠٤ ٪ من أفراد العينة بأنهم يحبون أخصائية مركز المصادر، في حين أفاد٤,٩٦٪ من أفراد العينة بأنهم لا يحبون أخصائية مركز المصادر، وبمقارنة بين المناطق التي ينحدر منها أفراد العينة أظهرت الاستجابات بأن ٤,١٣ ٪ من منطقة الفجيرة لا يحبون أخصائية مركز المصادر، ٣٣,٨٨٪ يحبونها، وفي مكتب المنطقة الشرقية أفاد٠,٨٣٪من أفراد العينة بأنهم لايحبون أخصائية مركز المصادر وان ٣٥,٥٤ ٪يحبونها، أما عينة التلاميذ التابعين لمنطقة أبوظبي التعليمية فقد أفاد ٢٥,٦٢ ٪بأنهم يحبون أخصائية مركز المصادر وتمثل هذه النسبة العدد الكلي من عينة أبو ظبي.

ويعيد الباحثان السبب أن رياض الأطفال العينة في منطقة الفجيرة التعليمية ليس بها أخصائية لمركز مصادر التعلم بصورة عامة ، في حين أن رياض الأطفال في المنطقة الشرقية بها أخصائيات ،ومع هذا هناك من أفاد بعدم حب الأخصائيات ولكنها نسبة ضئيلة ٠,٨٣٪.وفي كل الأحوال فإن هذا البند حقق معدل أكثر من ٩٥٪وهي نسبة كبيرة وهذا يعني بأن تلاميذ عينة البحث يحبون الأخصائية

جدول(٣)يوضح استجابة التلاميذ على الاستبيان في الأسئلة ذات التكرارات الاختياري

رقم السؤال	نص السؤال	المناطق	العينة	التكرارات	غرفة المصادر	النسبة %	البيت	النسبة %	الجمعية	النسبة	المجموع
5	من أين تحصل معلمتك على القصص	الفجيرة	46	46	37	29.6	7	5.6	2	1.6	36.8
		الشرقية	44	44	36	28.8	7	5.6	1	0.8	35.2
		ابوظبي	31	35	29	23.2	3	2.4	3	2.4	28
		المجموع	121	125	102	81.6	17	13.6	6	4.8	100

يتضح من الجدول(٣) السابق اشتمال السؤال الخامس الذي يهدف الكشف " على معرف التلاميذ بمصادر القصص المقدمة لهم من قبل المعلمة"وقد أفاد ٨١,٦٪من أفراد العينة بان مصدر القصص هو مركز المصادر ،وهذا يؤكد إدراك التلاميذ بمصادر المعرفة المقدمة لهم من قبل المعلمة ،في حين أفادة ١٣,٦٪منهم بان مصدر القصص هو البيت،ويمكن تفسير هذا من خلال إدراك التلاميذ بان المعلمة تحضر الروضة ومعها حقيبة بها كل مستلزماتها ولم تشرك المعلمة التلاميذ في اختيار أو البحث عن القصص في المركز،أما الاستجابة الضعيفة فكانت بنسبة ٤,٨٪ من التلاميذ أفاد بان المصدر هو الجمعية، ونفسر هذه الاستجابة بقول المعلمة للأطفال أنا أحضرت لكم معي قصة أو قصص وهنا يربط الطفل–الحدث بقول الأب والأم بأنهما احضرا ما طلب منهما للطفل عند الذهاب للجمعية- بان كل ما يحضر إلية من مستلزمات ولعب من الجمعية ومع هذا فالنسبة أقل من ٥٪ وهي نسبة عادية في جميع الأحوال .

جدول (٤)يوضح نسبة تكرار استجابات التلاميذ على مفردات السؤال الخاص بطريقة جلوسهم أثناء مشاهدة التليفزيون

رقم السؤال	نص السؤال	المناطق	عدد المستجيبين	التكرارات	بأدب واحترام	النسبة %	بعيد عن التلفاز	النسبة %	قريب من التلفاز	النسبة %	المجموع
7	كيف تجلس أثناء مشاهدة التليفزيون	الفجيرة	46	49	30	22.06	19	13.97	0	0	36.03
		الشرقية	44	44	21	15.44	23	16.91	0	0	32.35
		ابوظبي	31	43	23	16.91	20	14.7	0	0	31.61
		المجموع	121	136	14 74	54.42	62	45.58	0	0	100

يتضح من الجدول(٤) السابق اشتمال السؤال السابع الهادف الكشف " على مدى معرفة أفراد العينة بقواعد الجلوس أثناء مشاهدة التليفزيون في غرفة المصادر "وقد أفاد٥٤,٤٢٪من أفراد العينة بأنهم يجلسون بأدب واحترام أثناء المشاهدة في مركز المصادر ،وهذا يؤكد إدراك التلاميذ بنظام المشاهدة والانضباط بتعليمات أخصائية غرفة المصادر،كما أفاد ٤٥,٥٨ ٪منهم بأنهم يجلسون بعيد عن التليفزيون ،وفي كل الأحوال فإن التلاميذ يدركون بوجود نظام متبع في مركز المصادر ،وإن جلوسهم لمشاهدة التليفزيون يجب أن يكون بعيدا عن الجهاز .وهذا ما أكدوه بعدم استجابتهم على البديل الثالث "قريب من التليفزيون .

جدول (٥)يوضح نسبة تكرار استجابات التلاميذ على مفردات السؤال الخاص

بأنواع الألعاب التي تعجبهم في غرفة المصادر

رقم السؤال	نص السؤال	المناطق	العينة	التكرارات	الألعاب التراكيب	النسبة %	الإلعاب الإدراكية	النسبة %	الإلعاب المتحركة بالحاسوب	النسبة %	المجموع
9	ما الألعاب التي تعجبك في غرفة المصادر	الفجيرة	46	49	16	11.11	16	11.11	17	11.81	34.03
		الشرقية	44	50	17	11.81	18	12.5	15	10.42	34.73
		ابوظبي	31	45	14	9.72	15	10.42	16	11.11	31.25
		المجموع	121	144	47	32.64	49	34.03	48	33.33	100

يوضح الجدول(٥)تقارب استجابات التلاميذ في معدل إعجابهم بالألعاب المتوفرة في غرفة مصادر التعلم ،فقد اشتمل السؤال على ثلاث لعب وكانت أعلى نسب الاستخدام من نصيب الألعاب الإدراكية حيث بلغت٣٤.٠٣٪ ، تلاها الألعاب المتحركة بالحاسوب ٣٣.٣٣٪ ،وأخيرا العاب التراكيب بمعدل ٣٢.٦٤٪ وهي نسب متقاربة ومتوازنة في استخدامها من قبل المعلمات وأخصائيات مراكز المصادر.

جدول (٦)يوضح نسبة تكرار استجابات التلاميذ على مفردات السؤال الخاص بنظام الدخول والخروج من غرفة

المصادر واستخدامهم محتويات المركز

السؤال	نص السؤال	المناطق	العينة	التكرارات	خرج مسرعا	النسبة %	أعيد كل شي أخذته لمكانة الصحيح	النسبة	أعيد كل شي أخذته لمكانة الصحيح وخرج بنظام	النسبة	المجموع
10	ما ذا تفعل قبل الخروج من غرفة المصادر	الفجيرة	46	49	1	0.79	17	13.38	31	24.41	38.58
		الشرقية	44	44	2	1.57	5	3.94	37	29.13	34.64
		ابوظبي	31	34	0	0	8	6.3	26	20.47	26.77
		المجموع	121	127	3	2.36	30	23.62	94	74.02	100

جدول (٦)يوضح نسبة تكرار استجابات التلاميذ على مفردات السؤال الخاص بنظام الدخول والخروج من غرفة المصادر واستخدامهم محتويات المركز فقد أجاب **2.36**٪من أفراد العينة بأنهم يخرجون مسرعين من غرفة المصادر، في حين أجاب **23.62**٪ منهم بأنهم يعيدون كل شي أخذوه لمكانة الصحيح ،وأجاب **74.02**٪منهم بأنهم يعيدون كل شي أخذوه لمكانة الصحيح ويخرجون بنظام ،وهذا يعني معرفة النسبة الكبيرة من التلاميذ للمسؤولية والسلوك العام المتبع في مركز مصادر التعلم،وإذا ما تم دمج الاستجابتين فان النسبة تصبح ٩٧.٦٤٪وهي لمن يعيدون الأشياء لمكانها الصحيح ويخرجون بهدى،وهذا يوكد ادراك التلاميذ للسلوك العام في مركز المصادر

جدول (٧)يوضح نسبة تكرار استجابات التلاميذ على مفردات السؤال الخاص بالأعمال التي يفعلونها في غرفة المصادر (المكتبة)

رقم السؤال	نص السؤال	المناطق	العينة	التكرارات	نقص القصص المصورة	النسبة	نفسي التراكيب	النسبة	نفشاهد الرسوم المتحركة على التليفزيون	النسبة	نفشاهد افلام	النسبة	المجموع
2	ماذا تفعلون في غرفة المصادر(المكتبة	الفجيرة	46	47	28	19.44	14	9.72	3	2.08		1.39	32.63
		الشارقة	44	49	11	7.64	21	14.58	12	8.34		3.47	34.03
		ابوظبي	31	48	23	15.97	11	7.64	9	6.25		3.46	33.33
		المجموع	121	144	62	43.06	46	31.94	24	16.67		8.33	100

يتضح من الجدول(٧)أن قراءة القصص المصورة أكثر ما يمارسه الأطفال في غرفة المصادر فقد بلغة النسبة ٤٣,٠٦٪ ، وبلغت نسبة من يستخدمون ألعاب التراكيب ٣١,٩٤٪ ، ونسبة من يشاهدون الرسومات المتحركة على التليفزيون ١٦,٦٧٪ ، أما من يشاهدون أفلاماً تعليمية على الداتاشو (وحدة العرض الرقمية)فقد بلغ ٨,٣٣٪فقط وهي أقل التكرارات ، وعلية يمكننا القول بان أسلوب القصص المصورة أكثر ما يستهوي الأطفال ويعيد الباحثان العملية إلي درجة الحرية في الاستنتاج من الصورة في حين تقدم العروض الاخراء استنتاجات جاهزة ، أو أن المعلمات هن من يدفعن الأطفال لهذا النوع من المتابعة المعرفية ، والجزم فيه يحتاج لدراسة تتبع الملاحظة المباشرة للعمل في مراكز مصادر التعلم في رياض الأطفال .

جدول (٨)يوضح نسبة تكرار استجابات التلاميذ على مفردات السؤال الخاص بعدد المرات التي يرغب فيها التلاميذ زيارة غرفة المصادر في اليوم الواحد .

رقم السؤال	نص السؤال	المناطق	العينة	التكرارات	مرة واحدة	النسبة %	مرتان	النسبة %	ثلاث مرات	النسبة %	أكثر من ثلاث مرات	النسبة %	مجموع
4	كم مرة تحب تذهب غرفة المصادر(المكتبة)في اليوم	الفجيرة	46	46	24	17.91	13	9.7	5	3.74	4	2.98	34.33
		الشرقية	44	54	18	13.43	16	11.95	8	5.97	12	8.95	40.3
		ابوظبي	31	34	12	8.96	7	5.22	10	7.46	5	3.73	25.37
		المجموع	121	134	54	40.3	36	26.87	23	17.17	21	15.66	100

يتضح من الجدول(٨)أن أعلى نسبة للتكرارات بلغ ٤٠,٣٪وهي زيارة التلاميذ لغرفة المصادر مرة واحدة في اليوم وهذا يعني استجابة الأطفال الحقيقي أو ما يقومان فيه ، كما حققت الاستجابة لمرتين ٢٦,٨٧٪وهي المرتبة الثانية ، في حين حققت الذهاب ثلاث مرت معدل ١٧,١٧٪ وهي مرتبة ثالثة أما المرتبة الأخيرة فقد حققت ١٥,٦٦٪ وهي نسبة ليست متباعدة مع التكرار الثالث ، وتجدر الإشارة إلى إن المقارنة بين التكرار الأول والتكرار الرابع يظهر الفرق الكبير بين نسبة الاستجابات على المتغيرين أي مرة واحدة وأكثر من ثلاث مرات .ويمكننا الجزم بان مرة ومرتين يفوق ثلاث وأربع مرات وهذا يؤكد إنه كلما كان دخول التلاميذ أقل كلما كان اهتمامه وشغفة في الدخول أكثر.

جدول (٩)يوضح نسبة تكرار استجابات التلاميذ على مفردات السؤال الخاص بنوع التعليم التي

تقدمة أخصائية مركز مصادر التعلم (أمينة المكتبة) .

رقم السؤال	نص السؤال	المناطق	العينة	التكرارات	القراءة	النسبة %	مشاهدة أفلام الكرتون	النسبة %	الألعاب الإدراكية	النسبة %	خبرات تخص المنهج	النسبة %	مجموع
6	ماذا تعلمك أمينة غرفة المصادر (لمكتبة)	الفجيرة	46	46	18	12.33	7	4.79	17	11.64	4	2.74	31.5
		الشرقية	44	54	11	7.53	14	9.59	20	13.7	9	6.16	36.98
		ابوظبي	31	46	19	13.03	10	6.85	7	4.79	10	6.85	31.52
		المجموع	121	146	48	32.89	31	21.23	44	30.13	23	15.75	100

يتضح من جدول (٩) نسبة التكرارات التي حصل عليها كل متغير من متغيرات السؤال وتمثل هذه النسب معدل شعور الأطفال بكل متغير وأسلوب توصيل المتغيرات وتوضيحها لهم من قبل المعلمات والأخصائيات فقد أظهر ٣٢,٨٩٪من أفراد العينة إن ما تقدمة الاخصائية لهم هو القراءة ،في حين أفاد ٢١,٢٣٪ بأنهم يشاهدون أفلام الكرتون، وأفاد ٣٠,١٣٪ بأنهم يحصلون على الألعاب الإدراكية من أخصائية مركز المصادر ،وأقل استجابة كانت ١٥,٧٥٪ وهي حصولهم على خبرات تخص المنهج ،وهذا يدل على حرية التقديم ما يناسب الأطفال ويترك الاختيار لاخصائية المركز والمعلمات دون قيود إدارية عليا.

جدول (١٠)يوضح نسبة تكرار استجابات التلاميذ على مفردات السؤال الخاص بنوع الأشياء التي يرغبون أن يجدوها في غرفة مصادر التعلم.

رقم السؤال	نص السؤال	المناطق	العينة	التكرارات	كتب ملونة	النسبة %	مصورة	النسبة %	الإدراكية	النسبة %	الكمبيوتر	النسبة %	مجموع
٨	ما الأشياء التي ترغب أن	الفجيرة	46	46	18	12.33	7	4.79	17	11.64	4	2.74	31.5
		الشرقية	44	54	11	7.53	14	9.59	20	13.7	9	6.16	36.98
		ابوظبي	31	46	19	13.03	10	6.85	7	4.79	10	6.85	31.52
		المجموع	121	146	48	32.89	31	21.23	44	30.13	23	15.75	100

يتضح من الجدول (١٠)أن أعلى تكرار استجابة بين الأطفال كانت من نصيب الكتب الملونة فقد حققت ٣٢,٨٩٪من التكرارات ،وجاء بالمرتبة التالية لها الألعاب الإدراكية حيث حققت ٣٠,١٣٪ وهذا يعني اهتمامات الأطفال وفي تصورنا إحساسهم بالحرية أثناء أداء الأعمال في غرفة المصادر، في حين جاءت القصص المصورة بدرجة أقل إذ حققت ٢١,٢٣٪ وهذا يؤكد مفهوم حرية انطلاق الأطفال في خيالهم الخصب غير المنظور للكبار، وجاء الكمبيوتر في الترتيب الأخير

وبنسبة**15.75**٪ ويمكننا إعادة الأسباب لأحد أمرين إما للقيود المفروضة من المعلمات والأسر في استخدام الأجهزة أو عدم توفر مواد تعليمية محوسبة تجذب انتباه الأطفال وتتشبع رغباتهم.

ـات والإداريـات وأخصـائيات مراكـز طفال نحو المراكز

قـام الباحثـان بتجميـع الـدرجات المعـبرة عـن اسـتجابات أفـراد العينـة مـن المعلمـات والمـديرات والأخصـائيات المسـتجيبات علـى بنـود المقيـاس ورصـدها أمـام كـل عبـارة مـن عبـارات المقيـاس وتم حساب مجموع الدرجات لكل فقرة ومتوسط الاستجابة للفقرة والنسبة المئوية لها ،وقد تم تقسيم النتائج ورصدها في اربعة محاور وفقا للنسبة الكلية لكل عبارة :

المحور الأول ٩٠- ٨٠٪ شمل العبارات، ١٤، ٣، ٢٦، ٢، ٥، ٨، ٩، ٧

المحور الثاني ٨٠- ٧٠٪ شمل العبارات ٣٠، ١٦، ٢١، ٢٠، ٢٨، ٦، ١١،

المحـور الثالـث ٧٠- ٦٠ شمـل العبـارات١٢، ١٨، ٢٥، ١٧، ٢٣، ١٣، ٢٧، ٢٩، ١٠، ٢٢، ١٩، ٤،

المحور الرابع ٦٠- ٥٠٪ شمل العبارات١، ٢٤، ١٥،

ووفقا للنسبة الكلية للمحور البنود المتضمنة في المحور وضعت كل فئة في جدول يشمل المعلمات والمديرات والأخصائيات ورتب تنازليا بالنسبة الكلية للكل عبارة وسوف يتم المناقشة الفئات مجتمعة

ر الأول ٩٠-٨٠٪ عبارات،١،٣،١١، ٢ ،٥، ٢٠، ٨ ،٩ ٪ ٧

جدول (١١)يوضح عبارات المقياس الحاصلة على أعلى الدرجات لدى جميع أفراد العينة أو بعضهن والذي وصلت النسبة الكلية ٩٠ حتى ٨٠٪

م	عبارات المقياس	المعلمات			الإداريات			أخصائيات مركز المصادر			مج
		مجموع الدرجات	المتوسط	النسبة المئوية	مجموع	المتوسط	النسبة المئوية	مجموع الدرجات	المتوسط	النسبة المئوية	النسبة الكلية
٣	الإضاءة في مركز المصادر جيدة و مريحة للأطفال	520	4.48	90.43	62	4.43	88.57	51	4.64	92.73	89.78
١٤	أتمنى وجود أفلام فيديو أو**DVD& CD** تعليمية خاصة بالمعلمات في مركز المصادر لمشاهدتها أثناء ساعات الفراغ .	511	4.41	88.87	63	4.5	90	48	4.36	87.27	88.23
٢	استعين بأمينة مركز المصادر في الحصول على مواد تعليمية تساعد الأطفال على التفوق.	508	4.37	88.34	59	4.21	84.29	53	4.82	96.36	87.94
٢٦	يسهم مركز مصادر التعلم في الروضة في زيادة اهتمام المعلمات بالمواد التعليمية غير الورقية.	490	4.22	85.22	62	4.43	88.57	48	4.36	87.27	85.11
٥	ارتبط بالأطفال بعلاقة أمومة راقية تساعدهم/ن على التفكير	487	4.2	84.7	63	4.5	90	48	4.36	87.27	84.82
٨	نظام الإعارة في مركز المصادر سهل و مريح.	494	4.3	85.91	55	3.93	78.57	49	4.45	89.09	84.82

٩	أعرف نظام التصنيف وكيف أصل إلى الكتاب والمواد التعليمية المطلوبة في مركز المصادر	488	4.21	84.87	48	3.43	68.57	47	4.27	85.45	82.70
٧	المراجع العلمية الموجودة بمركز المصادر تخدم المنهج كثيراً وتفي بالغرض.	468	4.03	81.39	59	4.21	84.29	40	3.64	72.73	80.43

يتضح من الجدول(١١)السابق أن العبارات التي حصلت على أعلى الدرجات سواء من حيث المجموع أو النسبة الإجمالية والنسب التي حصلت عليها كل فئة من العينة: وظهر إن أعلى العبارات استجابت عليها أفراد العينة هي الفقرة (٣) وتساءل عن الجوانب الفيزيائية لمركز مصادر التعلم في رياض الأطفال وتخص الإضاءة داخل المركز وبلغ معدل الاستجابة عليها(٨٩,٧٨٪) وهي أعلى معدل وتأكد اهتمام الدولة بتجهيزات المراكز الطبيعية وبلغ معدل رضي المعلمات (٩٠,٤٣٪)والأخصائيات(٨٩,٤٣٪)، والإداريات (٨٨,٥٧٪)وعلى الرغم من وجود تفاوت نسبي ضئيل في معدل الاستجابة إلا أنها تظهر معدل الرضاء وتفاوته بين العاملات داخل رياض الأطفال ف بالمناطق التعليمية المحددة في البحث .

وجاءت العبارة رقم(١٤)والمعبرة عن الحاجة إلي زيادة الأفلام والبرامج التعليمية والخاصة بالمعلمات لمساعدتهن على تقديم الدروس للأطفال بطريقة أكثر إثارة واهتماماً، وقد بلغت النسبة الكلية لهذه العبارة(**88.23**) في حين كان أعلى استجابة في فئة عينة البحث من نصيب الإداريات وهي (**90**) وفي المرتبة الثانية جاءت المعلمات وبلغت النسبة (**88.87**) وجاءت الأخصائيات في المرتبة الثالثة وبلغت(**88.23**) ولكنها بفارق ضئيل لم يبلغ ١٪ حيث بلغ(٠٠,٦٤)فقط ،ويمكن إعادة السبب الذي جعل الإداريات في المقدمة هو شعورهن بالمسؤولية العامة وإدراك المديرات بالحاجة لتطوير أداء المعلمات في رياض الأطفال من ناحية وتصورهن لتقديم الجديد دائما للمعلمات ليصل التلاميذ .

وحققت العبارة(٢) المرتبة الثالثة وبنسبة إجمالية بلغت (**87.94**٪)وهي تعبر عن معدل الاستعانة بأمينة مركز المصادر من قبل العاملات برياض الأطفال وكان أعلى النسب من نصيب أخصائيات المراكز بعدل(**96.36**٪) وهي أعلى من النسبة الكلية للمحور،وفي المرتبة الثانية جاءت المعلمات بمعدل(**88.34**٪)وجاءت الإداريات في المرتبة الأخيرة وبمعدل (**84.29**٪)ويظهر هذا البند فروق دالة بين الفئات الثلاث للعينة ويمكن القول بان الأخصائيات يشعرنا بالمهام اللواتي توأدينها لجميع

العاملات في رياض الأطفال، وجاءت المعلمات في المرتبة الثانية وهن أكثر المستفيدات من مراكز المصادر ويتبادلنا الخبرات والخدمات التعليمية مع الأخصائيات بصورة متكررة يوميا، على عكس الإداريات اللواتي يستخدمن مراكز مصادر التعلم بصورة محدودة وفي فترات متباعدة.

وحققت العبارة(٢٦) المرتبة الرابعة وبنسبة إجمالية بلغت (**85.11 %**) وهي خاصة بمساهمة مركز مصادر التعلم في الروضة في زيادة اهتمام المعلمات بالمواد التعليمية غير الورقية ، وأعلى نسبة بين فئات عينة البحث كانت من نصيب الإداريات وبلغت (**88.57 %**) وبعدها جاءت الأخصائيات و بنسبة بلغت (**87.27 %**) وجاءت المعلمات في المرتبة الأخيرة وحققنا نسبة (**85.22** ٪) وهي نسبة أقل بفارق كبير ذات دلالة، وعلى العموم يمكننا جازمين تأكيد أهمية إسهام مراكز مصادر التعلم في تنشيط العملية التعليمية في المؤسسات التربوية عامة ورياض الأطفال خصوصا.

وحققت العبارة (٥)معدلا إجماليا بلغ (**82. ٨٤%**) وتعبر هذه العبارة عن ارتبط أمينة مركز المصادر بالأطفال بعلاقة أمومة راقية تساعدهم على التفكير وكانت أعلى نسبة من نصيب الإداريات حيث بلغت (**90 %**) وهي تدل على تصور مديرة الروضة والإداريات لأخصائية المركز، وجاء المركز الثاني من نصيب أخصائيات مركز مصادر التعلم وحقق معدل (**87.27** ٪)وهي المرتبة الثانية وكان يتوقع أن تكون الأعلى بين الفئات الثلاث ، وفي المستوى الأخير جاءت المعلمات وبمعدل (**85.91** ٪)وهو تعبير مقبول والفارق ليس كبيراً بينهن وبين الأخصائيات ولكنه ذات اعتبار بينهن وبين الإداريات ، وفي كل الأحوال فإن هذه الاستجابات توضح ارتباط الأخصائيات بالأطفال بدرجة كبيرة تساعدهم على استقبال المعارف والمعلومات.

وحققت العبارة(٨)معدلا إجماليا بلغ(**84.82 %**)وهي تعبر عن نظام الإعارة في مركز المصادر سهل و مريح ، وكانت أعلى معدل بين الفئات من نصيب أخصائيات مراكز المصادر حيث بلغ المعدل(**89.09** ٪)وهي نسبة عالية، والمعدل الثاني جاء من نصيب المعلمات وبلغ (**85.91 %**) وجاءت الإداريات في المرتبة الأخيرة وبلغت (**78.57**٪) وهي أقل من النسبة الكلية للمحور، ويظهر الفارق الكبير هنا بين الأخصائيات والإداريات وبين المعلمات والإداريات حيث يتضح عدم الاهتمام بنظام الإعارة بين الإداريات على عكس المعلمات وهو محور العمل اليومي .

وحققت العبارة(٩)والتي تعبر عن المعرفة لنظام التصنيف وكيف أصل إلى الكتاب والمواد التعليمية المطلوبة في مركز المصادر وبلغت النسبة الكلية للعبارة(٨٢,٧٠٪) وعند مقارنة الفئات كانت أعلى

المعـــدلات مـــن نصـــيب الأخصـــائيات وبلـــغ(**85.45 %**) وجـــاء بعـــدهن المعلمـــات وبمعدل(٨٤,٨٧٪)بفارق أقل من (١٪)ولكن الفرق الكبير بينهن وبين الإداريات إذ بلغت النسبة (٦٨,٥٧٪) وهذه- النسبة- أقل كثيراً من معدل الفئة الإحصائية ٨٠٪ فأكثر ونري أن السبب هو عدم الاهتمام بهذا العمل فهو من مهام الأخصائيات، وتستخدمه المعلمات بصفة مستمرة أثناء البحث في المركز عن المصادر المرتبطة بموادهن الدراسية.

وحققت العبارة(٧) والمعبرة عن المراجع العلمية الموجودة بمركز المصادر تخدم المنهج كثيراً وتفي بالغرض ،معدل إجمالي بلغ(٨٠,٤٣ ٪) ويمثل الحد الأدنى لإجمالي نسبة المحور ،وبالمقارنة بين الفئات وجد أن الإداريات حققنا(٨٤,٢٩٪) ،وحققت المعلمات (٨١,٣٩ ٪) وهذه النسبة متقاربة ،في حين حصلت الأخصائيات على معدلا أقل من الحد الأدنى للمحور بلغ(٧٢,٧٣ ٪) وهذه- النسبة- أقل كثيراً من معدل الفئة الإحصائية ٨٠٪ فأكثر ،ويمكننا تفسير هذه النتيجة بان الأخصائيات بحكم المتابعة والمقارنة مع المراكز الأخرى ترى عدم كفاءة المراجع المتوفرة بالمركز ولا تفي بالغرض وهذا يمثل تطلع الأخصائيات للمزيد من المصادر.

الثاني ٨٠-٧٠٪ العبارات ٣٠ ،١٠ ،٢١ ،٢٠ ،٢/ ،٦ ،١١ ،

جدول (١٢) يوضح عبارات المقياس الحاصلة على المرتبة الثانية من الدرجات لدى معظم أفراد العينة أو بعضهن والذي وصلت فيها النسبة الكلية أقل ٨٠٪ حتى ٧٠٪.

مسلسل	العبارات / المقياس	المعلمات			الإداريات			الأخصائيات			النسبة المئوية الكلية للعبارة
		مجموع الدرجات	المتوسط	النسبة المئوية	مجموع الدرجات	المتوسط	النسبة المئوية	الدرجات	المتوسط	النسبة المئوية	
30	المواد التعليمية التي تقدمها أمينة مركز المصادر في روضة الأطفال متناسقة ومتكاملة مع الخبرات المقدمة في الفصول.	455	3.92	79.13	57	4.07	81.43	44	4	80	78.87
16	يحتوي مركز المصادر على عدد كاف من المواد التعليمية في جميع الخبرات	457	3.94	79.48	50	3.57	71.43	43	3.91	78.18	78.01
21	تطلب من أمينة مركز المصادر استشارات فنية تسهم في تطوير الروضة.	433	3.73	75.3	56	4	80	47	4.27	85.45	76.02
20	المواد التعليمية المتوفرة في مركز مصادر التعلم تغطي كل الخبرات التربوية المطلوب تنفيذها للأطفال.	428	3.69	74.43	51	3.64	72.86	44	4	63.64	74.18
28	تسهم أمينة مركز المصادر في إرشاد وتدريب المعلمات الملتحقات بالعمل حديثًا على توظيف المواد التعليمية.	411	3.54	71.48	55	3.93	78.57	44	4	80	72.34
6	أجد دائما المساعدة اللازمة من أمينة مركز المصادر في تغطية الحصص الزائدة.	415	3.58	72.17	47	3.36	67.14	44	4	80	71.77
11	أمينة مركزة مصادرة لتعلم التربوية تساعدني في حل مشكلة غياب المعلمات المتكرر.	399	3.44	69.39	56	4	80	43	3.91	78.18	70.64

يتضح من النظرة الأولية لجدول(١٢)اشتمل العبارات ٣٠ ،١٦، ٢١ ،٢٠ ،٢٨ ، ٦ ،١١، ، وكانت أعلى العبارات هي (٣٠) والذي توضح المواد التعليمية التي تقدمها أمينة مركز المصادر في روضة الأطفال متناسقة ومتكاملة مع الخبرات المقدمة في الفصول. وبلغت النسبة إجمالية (٧٨,٨٧٪) وحققت فئات العينة نسبا متفاوتة كان أكثرها الإداريات (٨١,٤٣ ٪) وهي أعلى من النسبة الكلية للمحور، بعدها جاءت الأخصائيات(٨٠٪) وأخيرا المعلمات بمعدل(٧٩,١٣٪)ومن الملاحظ عدم وجود فروق ذات دلالة بين الفئات الثلاث حول هذه العبارة .

وكانت العبارة الثانية هي العبارة (١٦)وبلغت النسبة الإجمالية لها(٧٨,٠١٪)وتضمنت العبارة الكشف عمَّا يحتويه مركز المصادر على عدد كاف من المواد التعليمية في جميع الخبرات وقد حققت المعلمات أعلى معدل كسب بلغت النسبة(٧٩,٤٨٪)وجاءت الأخصائيات بعدهن

بمعدل(٧٨,١٨٪)وفي المرتبة الأخيرة جاءت الإداريات وبنسبة(٧١,٤٣٪)وهنا يظهر الفرق بين الإداريات والمعلمات والأخصائيات ، ويمكننا تفسير الفارق الكبير لسببان إما لشعور المديرات بالنقص الموجود في روضاتهن أو لعدم المتابعة الدقيقة للاحتياجات الفنية في الروضة.

وجاءت العبارة (٢١)في مرتبة ثالثة وبمعدل إجمالي قدرة(٧٦,٠٢٪)وتتضمن العبارة توضيح للخدمات المقدمة من أمينة مركز المصادر استشارات فنية تسهم في تطوير الروضة وتطلب من عينة البحث، وكان أعلى استجابة من الأخصائيات وبلغت (٨٥,٤٥٪) وهي أعلى من النسبة الكلية للمحور ، وتلاها الإداريات بمعدل (٨٠٪)وجاءت المعلمات بالمرتبة الأخيرة وبمعدل(٧٥,٣٠٪) ، ويتضح الفرق في هذه العبارة بصورة متناسقة مقدارها حوالي (٥٪) بين الفئات الثلاث ويمكننا تفسير الاستجابات وفقا للتخصص فشعور الأخصائيات بتقديم استشارات للمستخدمات مراكز مصادر التعلم وجاءت بعدهن الإداريات من معرفتهن بان الأخصائيات يقدمنا فعلا خدمات للجميع ، وعكس المعلمات أقل يعود لعدم التعامل مع أخصائيات في بعض رياض العينة والأخر الشعور بالاستغناء والاستعلاء عن الخدمات .

العبارة(٢٠)كانت الرابعة بمعدل إجمالي بلغ (٧٤,١٨٪) وتضمن المواد التعليمية المتوفرة في مركز مصادر التعلم تغطي كل الخبرات التربوية المطلوب تنفيذها للأطفال وقد أفادت(٧٤,٤٣٪) من المعلمات بكفايتها ، في حين جاءت الإداريات في المرتبة التالية بمعدل(٧٢,٨٦ ٪)والفارق بين الاستجابتين ليس كثيرا ، في حين رأى (٦٣,٦٤٪)من الأخصائيات كفاية المواد التعليمية وهو أقل من المعدل التراكمي للمحور ، وهذا يؤكد عدم قناعة الأخصائيات بالمواد التعليمة في مركز مصادر التعلم أوانها لا تغطي الخبرات التربوية للأطفال.

العبارة(٢٨)كانت الخامسة بمعدل إجمالي بلغ (٧٢,٣٤٪) وتضمن تسهم أمينة مركز المصادر في إرشاد وتدريب المعلمات الملتحقات بالعمل حديثا على توظيف المواد التعليمية وقد أفادت(٨٠٪) من الأخصائيات ، في حين جاءت الإداريات في المرتبة التالية بمعدل(٧٨,٥٧ ٪)والفارق بين الاستجابتين ليس كثيرا ، في حين رأى (٧١,٤٨٪)من المعلمات بأن الأخصائيات يسهمن بالتدريب للمعلمات الجدد ، وهذا يؤكد عدم قناعة المعلمات بحصولهن على مساعدة تدريبية من أخصائيات مركز المصادر وربما يرجع هذا إلي عدم تمكن بعض الأخصائيات من عملهن أو عدم وجود أخصائيات من الأساس .

وجاءت العبارة (٦)في المرتبة السادسة من الجدول وبمعدل إجمالي قدرة(٧١,٧٧٪)وتتضمن

العبارة توضيح للخدمات المقدمة من أخصائيات المراكز أجد دائما المساعدة اللازمة من أمينة مركز المصادر في تغطية الحصص الزائدة وكان أعلى استجابة من الأخصائيات وبلغت (٨٠٪)وتلاها المعلمات بمعدل (٧٢,١٧٪)وجاءت الإداريات بالمرتبة الأخيرة وبمعدل(٦٧,١٤٪)وهي أقل من النسبة الكلية للمحور، ويتضح الفرق في هذه العبارة بين الفئات الثلاث ويمكننا تفسير الاستجابات وفقاً للتخصص فشعور الأخصائيات بتقديم الحصص الزائدة وجاءت المعلمات من معرفتهن بأن الأخصائيات يقدمن فعلاً خدمات تغطية الحصص الزائدة أو غياب المعلمات ،وعكس الإداريات اللواتي حصلن على معدل أقل الحد الأدنى للمحور ويفترض أن يكن أكثر الفئات معرفة ومتابعة في تغطية الحصص الزائدة .

وكانت العبارة(١١) الأخيرة في الجدول وبلغت النسبة الإجمالية لها(٧٨,٠١٪)وتضمنت العبارة الكشف عن خدمات أمينة مركز مصادر التعلم التربوية تساعدني في حل مشكلة غياب المعلمات المتكرر. وقد حققت الإداريات أعلى معدل كسب بلغت النسبة(٨٠٪)وجاء بعدهن الأخصائيات بمعدل(٧٨,١٨٪)وفي المرتبة الأخيرة جاءت المعلمات وبنسبة(٦٩,٣٩٪)وهي أقل من النسبة الكلية للمحور ،وهنا يظهر الفرق بين الإداريات ،الأخصائيات والمعلمات اللواتي نزل المعدل لأقل من مستوى الجدول، ويمكن تفسير الفارق الكبير إما لشعور المديرات بالواقع الفعلي لمهام أخصائيات المركز وهو نفس شعور الأخصائيات وعلى عكس المعلمات اللواتي يتوقعن أن الاعتراف بدور الأخصائيات يعني الاعتراف بالغياب عن الحصص الدراسية بصفة متكررة وهو ما يجعل الأخصائيات يأخذن عدداً كبيراً من حصص الاحتياط وهذا توجه الإداريات.

الثالث ٧٠-٦٠ لعبارات١١ ،١٠ ،٢٤ ،١١ ،٢١ ،١١ ،٢١ ،٢٤ ،١٠ ،٢١ ،٤ ،١٤

جدول(١٣) يوضح عبارات المقياس الحاصلة على المرتبة الثالثة من الدرجات لدى جميع أفراد العينة أو بعضهن والتي وصلت فيها النسبة الكلية لأقل من ٧٠٪ حتى ٦٠٪

مسلسل	عبارات المقياس	المعلمات			الإداريات			الأخصائيات			النسبة الكلية للعبارة
		مجموع الدرجات	المتوسط	النسبة المئوية	مجموع الدرجات	المتوسط	النسبة المئوية	مجموع	المتوسط	النسبة المئوية	

١٢	توصيل الإنترنت لمركز مصادر التعلم يعيق عمل المعلمة في مركز المصادر.	405	3.52	70.43	46	3.29	65.71	40	3.64	72.73	69.65
١٨	هناك برمجيات ضرورية للأطفال غير متوفرة في مركز المصادر.	400	3.49	69.57	50	3.57	71.43	39	3.55	70.91	69.36
٢٥	مركز مصادر التعلم يشكل عبا ماديا على موازنة رياض الأطفال.	385	3.32	66.96	39	2.79	55.71	44	4	80	66.38
١٧	المواد التعليمية المتوفرة في مركز مصادر التعلم غير كافية في جميع الخبرات.	338	2.91	58.78	44	3.14	62.86	33	3	60	65.11
٢٣	يندر أن أكلف بمهام خارج عملي في مركز مصادر التعلم.	373	3.22	64.87	46	3.29	65.71	39	3..55	70.91	64.96
١٣	أعاني كثيرا من عدم توفر الإنترنيت وماكينة تصوير في مركز مصادر التعلم	357	3.08	62.09	47	3.56	67.14	40	3.64	72.73	62.98
٢٧	تقدم أمينة مركز مصادر التعلم خدمات اجتماعية للأطفال أكثر مما تقدمه بعض مدرسات الفصول.	356	3.07	61.91	49	3.5	70	37	3.36	67.27	62.70

٢٩	الأعمال المكتبية التي تؤديها أمينة مركز المصادر أكثر من الأعمال الفنية في مركز مصادر التعلم في الروضة.	353	3.04	61.39	43	3.07	61.43	39	3.55	70.9	61.70
١٠	يصعب عليا الوصول إلى الكتاب والمواد التعليمية المطلوبة في مركز المصادر دون الحصول على مساعدة أمينة المركز.	353	3.04	61.39	43	3.43	61.43	37	3.36	67.27	61.42
٢٢	تقوم أمينة مركز المصادر بتنفيذ المهام الفنية الخاصة بالمركز بصعوبة.	346	2.98	60.17	55	3.57	71.43	31	2.82	56.36	61.27
١٩	يشكو الأطفال كثيرا من تكرار نفس القصص والأفلام عليهم في مركز مصادر التعلم.	351	3.03	61.39	43	3.07	61.43	35	3.18	63.64	60.85
٤	أعاني من عدد الأطفال يوميا داخل مركز المصادر بدون وجود معلمة معهم.	343	2.96	59.65	38	2.71	54.29	42	3.82	76.36	

بالنظر لجدول(١٣)يتضح اشتماله على أعلى عدد من العبارات بلغت (١٢)عبارة وأن معدل الكسب فيها أقل من (٦٠٪ لـ٧٠) ، كما تجدر الإشارة هنا إلى أن معظم العبارات ذات موقف سلبي وعليه فكلما حققت العبارة معدلاً أقل يعني رفض الفكرة وقبول العكس وقد حققت العبارة(١٢) نسبة بلغت(٦٩,٦٥٪) ونصها أن "توصيل الإنترنت لمركز مصادر التعلم يعيق عمل المعلمة في مركز المصادر" ، وبالمقارنة بين أفراد العينة جاءت الأخصائيات بنسبة(٧٢,٧٣٪)وهي

نسبة أعلى من معدل البند ، تلاها المعلمات بنسبة(٧٠,٤٣٪) وهي نسبة أعلى من معدل البند وان كانت صغيرة، فالإداريات بنسبة(٦٥,٧١٪)، وهي تدل على أن الجميع يفضلن وجود الانترنيت في مراكز المصادر برياض الأطفال.

كما حققت العبارة(١٨) نسبة إجمالية بلغت(٦٩,٣٦٪) ونصها أن "هناك برمجيات ضرورية للأطفال غير متوفرة في مركز المصادر"، وبالمقارنة بين أفراد العينة جاءت الإداريات بنسبة(٧١,٤٣٪)، تلاها الأخصائيات بنسبة(٧٠,٩١٪)، فالمعلمات بنسبة(٦٩,٧١٪)، وهي تدل على أن الجميع يتفقن بوجود نقص في برمجيات ضرورية ويجب توفرها في مراكز المصادر برياض الأطفال.

وحققت العبارة(٢٥) نسبة إجمالية بلغت(٦٦,٣٨٪)ونصها أن" مركز مصادر التعلم يشكل عبئاً ماديا على موازنة رياض الأطفال"، وبالمقارنة بين أفراد العينة جاءت الأخصائيات بنسبة(٨٠٪)، تلاها المعلمات نسبة(٦٦,٩٦٪)، فالإداريات بنسبة(٥٥,٧١٪) والنسبة هنا أقل من معدل نسبة المحور ، ونؤكد هنا أن رأي الإداريات هو رفض العبارة واعتبارهن مركز المصادر لا يشكل عبئاً مطلقاً على ميزانية رياض الأطفال ، وهي تدل على أن الجميع يتفقن ضرورة وجود مراكز المصادر برياض الأطفال وإنها لا تشكل عبي مادي على موازنة الرياض.

وقد حققت العبارة(١٧) نسبة إجمالية بلغت(٦٥,١١٪) ونصها أن " المواد التعليمية المتوفرة في مركز مصادر التعلم غير كافية في جميع الخبرات " وبالمقارنة بين أفراد العينة جاءت الإداريات بنسبة(٦٢,٨٦٪)، تلاها الأخصائيات بنسبة(٦٠٪)، فالمعلمات بنسبة(٥٨,٧٨٪) نلاحظ أن نسبة كسب المعلمات أقل من معدل المحور وتدل على قناعتهن بما يحويه المركز من مواد تعليمية ، وهي تدل على أن الجميع يتفقن بوجود مواد تعليمية تفي بالغرض وتغطي جميع الخبرات في مراكز المصادر برياض الأطفال.

وحققت العبارة(٢٣) نسبة إجمالية بلغت(٦٤,٩٦٪)ونصها أن" يندر أن أكلف بمهام خارج عملي في مركز مصادر التعلم"، وبالمقارنة بين أفراد العينة جاءت الأخصائيات بنسبة(٧٠,٩١٪)، تلاها الإداريات بنسبة(٦٥,٧١٪)، فالمعلمات بنسبة(٦٤,٨٧٪) ويمكن توضيح عدم وجود فرق بين المعلمات والإداريات ، ووجود فرق بين الأخصائيات وكل من المعلمات والإداريات، وهذا يدل على إن التكليفات تتم للأخصائيات وليس للجميع وان كلفت الأخريات فهي تكليفات نادرة.أن من يكلف بمهام غير مهامه الأساسية هو الأخصائيات فهي تساعد في بعض الأعمال الإدارية

والاحتياط والمناوبات الصباحية.

وقد حققت العبارة(١٣) نسبة إجمالية بلغت(٦٢,٩٨٪) ونصها أن " أعاني كثيرا من عدم توفر الإنترنيت وماكينة تصوير في مركز مصادر التعلم " وبالمقارنة بين أفراد العينة جاءت الأخصائيات بنسبة(٧٢,٧٣٪)، تلاها الإداريات بنسبة(٦٧,١٤٪)، فالمعلمات بنسبة(٦٢,٠٩٪) نلاحظ أن نسبة كسب المعلمات أقل بصورة دالة بين الفئات ، وأن الأخصائيات أكثر كسباً وأن المعلمات الأقل كسبا وجاءت الإداريات في مرتبة متوسطة بين الفئتين الأخريين ، ويمكن تفسير النتائج بان الأخصائيات أكثر حاجة لجهاز التصوير والانترنيت في مركز المصادر ، ودعمت الإداريات هذه الحاجة ، وعلى عكس المعلمات فهن يحضرن الموضوعات في المكاتب أو المنازل نظرا لكونها المكلفة بالعملية التعليمية للتلاميذ على عكس الأمينات اللواتي يكلفن بشغل الحصص المضافة (الاحتياط)بصورة مفاجئة، وترى الإداريات أن وجود التصوير والانترنيت في المركز يوفر حافزاً للعمل والإنتاج .

وقد حققت العبارة(٢٧) نسبة إجمالية بلغت(٦٢,٧٠٪) ونصها أن " تقدم أمينة مركز مصادر التعلم خدمات اجتماعية للأطفال أكثر مما تقدمه بعض مدرسات الفصول " وبالمقارنة بين أفراد العينة جاءت الإداريات بنسبة(٧٠٪)، تلاها الأخصائيات بنسبة(٦٧,٢٧٪)، فالمعلمات بنسبة(٦١,٩١٪) نلاحظ أن نسبة كسب المعلمات أقل بصورة دالة بين الفئات، وان الإداريات أكثر كسبا وان المعلمات الأقل كسبا وجاءت الأخصائيات في مرتبة متوسطة بين الفئتين الأخريين، ويمكن تفسير النتائج بان الإداريات أكثر دراية ومقدرة على الحكم في الجوانب الإدارية والفنية الممارسة في الروضة وعليه أبدت الاستجابة بالموافقة على الدور الهام لأخصائية مركز المصادر.

وقد حققت العبارة(٢٩) نسبة إجمالية بلغت(٦١,٧٠٪) ونصها أن " الأعمال المكتبية التي تؤديها أمينة مركز المصادر أكثر من الأعمال الفنية في مركز مصادر التعلم في الروضة " وبالمقارنة بين أفراد العينة جاءت الأخصائيات بنسبة(٧٠,٩٠٪)أكبر من المعدل العام للمحور، تلاها الإداريات بنسبة(٦١,٤٣٪)، فالمعلمات بنسبة(٦١,٣٩٪) نلاحظ أن نسبة كسب المعلمات والإداريات أقل بصورة دالة بين الفئات الثلاث، وان الأخصائيات أكثر كسبا من الفئتين الأخريين ، ويمكن تفسير النتائج بأن الأخصائيات أكثر دراية بما يؤدينه وفقا لمهامهن الأساسية وما يؤدينه في خارج المهام ولذا ظهر التمايز والفارق في معدل الاستجابة بين الفئات الثلاث .

وقد حققت العبارة(١٠) نسبة إجمالية بلغت(٦١,٤٢٪) ونصها أنه " يصعب علي الوصول إلى

الكتاب والمواد التعليمية المطلوبة في مركز المصادر دون الحصول على مساعدة أمينة المركز." وبالمقارنة بين أفراد العينة جاءت الأخصائيات بنسبة(٦٧,٢٧٪)، تلاها الإداريات بنسبة(٦١,٤٣٪)، فالمعلمات بنسبة(٦١,٣٩٪) نلاحظ أن نسبة كسب المعلمات والإداريات أقل بصورة دالة بين الفئات ،وأن الأخصائيات أكثر كسباً من الفئتين الأخريين ،ويمكن تفسير النتائج بان الأخصائيات أكثر دراية بما يؤدينه وفقا لمهامهن الأساسية وما يسهمن به من خدمات للإداريات والمعلمات على حدٍ سواء في حين تجمع الإداريات والمعلمات على عدم الحاجة للمساعدة .

وقد حققت العبارة(٢٢) نسبة إجمالية بلغت(٦١,٢٧٪) ونصها أن " تقوم أمينة مركز المصادر بتنفيذ المهام الفنية الخاصة بالمركز بصعوبة " وبالمقارنة بين أفراد العينة جاءت الإداريات بنسبة(٧١,٤٣٪)، تلاها المعلمات بنسبة(٦٠,١٧٪)، فالأخصائيات بنسبة(٥٦,٣٦٪) نلاحظ أن نسبة كسب الأخصائيات أقل بصورة دالة بين الفئات وأن نسبة الكسب أقل من المعدل العام للمحور وهذا يؤكد عدم رضى الأخصائيات عن العبارة ،وأن الإداريات أكثر كسبا من الفئتين الأخريين وان المعلمات في مرتبة متوسطة ،ويمكن تفسير النتائج بأن الإداريات أكثر دراية بما يؤدينه الأخصائيات، أو إن موقفهن منهن غير موضوعي وهذا ما يشير إليه الفارق بين الإداريات والمعلمات والأخصائيات فالفارق في المعدل بين المعلمات والأخصائيات فرق موضوعي.

وقد حققت العبارة(١٩) نسبة إجمالية بلغت(٦٠,٨٥٪) ونصها أنه " يشكو الأطفال كثيراً من تكرار نفس القصص والأفلام عليهم في مركز مصادر التعلم " وبالمقارنة بين أفراد العينة جاءت الأخصائيات بنسبة(٦٣,٦٤٪)، تلاها الإداريات بنسبة(٦١,٤٣٪)، فالمعلمات بنسبة(٦١,٣٩٪) نلاحظ أن نسبة كسب المعلمات والإداريات متقارب جداً وأن الفرق بينهن(٠,٠٤ ٪) فقط، وأن الأخصائيات أكثر كسباً من الفئتين الأخريين وإن كان الفرق أيضا ليس كبيرا ،ويمكن تفسير النتائج بان الأخصائيات أكثر دراية بما يعرض داخل المركز ومقدار شغف وانجذاب الأطفال نحو المواد المعروضة .

وقد حققت العبارة(٤) نسبة إجمالية بلغت(٦٠٪) ونصها " أعاني من عدد الأطفال يومياً داخل مركز المصادر بدون وجود معلمة معهم " وبالمقارنة بين أفراد العينة جاءت الأخصائيات بنسبة(٧٦,٣٦٪) وهي نسبة اكبر من معدل نسبة المحور، تلاها المعلمات بنسبة(٥٩,٦٥٪)وهي نسبة أقل من معدل المحور، فالإداريات بنسبة(٥٤,٢٩٪) وهي نسبة أقل من معدل المحور، نلاحظ أن نسبة كسب المعلمات والإداريات متقارب وأن الفرق بينهن ذات دلالة(٥,٣٦ ٪) وان النسبتين أقل

من معدل المحور وهذا يؤكد أن كل فئة في العينة يجب بما يرتبط به، وان الأخصائيات أكثر كسبا من الفئتين الأخريين وان الفارق بينهن كبير جدا ، ويمكن تفسير النتائج بان الأخصائيات أكثر دراية بما يعرض داخل المركز ومقدار الجهد المبذول مع الأطفال بدون وجود المعلمات ويتوقع الباحثون عدم دراية الإداريات بما يدور بمركز المصادر.

ـ الرابع ٦٠-٥٠٪ لعبارات١ ،٢٤ ،١٤ ،

جدول(١٤) يوضح عبارات المقياس الحاصلة على المرتبة الثالثة من الدرجات لدى جميع أفراد العينة أو بعضهن والذي وصلت فيها النسبة الكلية أقل من ٦٠٪ حتى ٥٠٪

م	عبارات المقياس	المعلمات			الإداريات			الأخصائيات			النسبة الكلية للعبارة
		مجموع الدرجات	المتوسط	النسبة المئوية	مجموع الدرجات	المتوسط	النسبة المئوية	مجموع الدرجات	المتوسط	النسبة المئوية	
١	بقاء الأطفال كثيرا في مركز المصادر يقلل تعلمهم أشياء مفيد في الفصول	339	2.92	58.95	42	3	60	38	3.45	69.09	59.43
٢٤	كثرة الحصص الاحتياطية يعيق العمل الإبداعي في مركز مصادر التعلم.	340	2.93	59.13	41	2.93	58.57	35	3.18	63.64	59.01
١٥	وجود ماكينة تصوير وتغليف في مركز المصادر يجعلنا نلزم أمينة المركز بتنفيذ بعض الأعمال الإدارية.	328	2.83	57.04	42	3	60	37	3.36	67.27	57.73

بالنظر لجدول(١٤)يتضح اشتماله على أقل عدد من العبارات بلغت (٣)عبارة فقط وأن معدل الكسب فيها أقل من (٥٠٪ لـ٦٠٪) ،كما تجدر الإشارة هنا إلى أن معظم العبارات ذات موقف سلبي وعلية فكلما حققت العبارة معدلاً أقل يعني رفض الفكرة وقبول العكس .

وقد حققت العبارة(١) نسبة بلغت(**59.43**٪) ونصها أن " بقاء الأطفال كثيراً في مركز المصادر يقلل تعلمهم أشياء مفيد في الفصول"وبالمقارنة بين أفراد العينة جاءت الأخصائيات بنسبة(٦٩,٠٩٪)

وهي نسبة أكبر من معدل نسبة المحور، تلاها الإداريات بنسبة(٦٠٪)، فالمعلمات بنسبة(٥٨,٩٥٪) نلاحظ أن نسبة كسب المعلمات والإداريات متقارب وأن الفرق بينهن ليس دالاً (١,٠٥ ٪) وان النسبتين ضمن معدل المحور وهذا يؤكد أن كل فئة في العينة يجب بما يرتبط به، وأن الأخصائيات أكثر كسبا من الفئتين الأخريين وأن الفارق بينهن كبير جدا ، ويمكن تفسير النتائج بان الأخصائيات أكثر دراية بما يعرض داخل المركز .

وحققت العبارة(٢٤) نسبة بلغت(**59.01**٪) ونصها أن " كثرة الحصص الاحتياطية يعيق العمل الإبداعي في مركز مصادر التعلم "وبالمقارنة بين أفراد العينة جاءت الأخصائيات بنسبة(**63.64**٪) وهي نسبة أكبر من معدل نسبة المحور، تلاها المعلمات بنسبة(**59.13**٪)، فالإداريات بنسبة(٥٨,٥٧٪) نلاحظ أن نسبة كسب المعلمات والإداريات متقارب وان الفرق بينهن غير دلا(٠,٥٦ ٪) وإن النسبتين ضمن معدل المحور وهذا يؤكد أن كل فئة في العينة يجيب بما يرتبط به، وان الأخصائيات أكثر كسبا من الفئتين الأخريين وان الفارق بينهن ليس كبيراً ، ويمكن تفسير النتائج بأن الأخصائيات أكثر دراية بما يعرض داخل المركز ، وأن حصص الاحتياط غالباً ما تتم داخل المركز .

وحققت العبارة(١٥) نسبة بلغت(٥٧,٧٣٪) ونصها أن " وجود ماكينة تصوير وتغليف في مركز المصادر يجعلنا نلزم أمينة المركز بتنفيذ بعض الأعمال الإدارية "وبالمقارنة بين أفراد العينة جاءت الأخصائيات بنسبة(٦٧,٢٧٪) وهي نسبة أكبر من معدل نسبة المحور، تلاها الإداريات بنسبة(٦٠٪)، فالمعلمات بنسبة(٥٧,٠٤٪) نلاحظ أن نسبة كسب المعلمات والإداريات متقارب وان الفرق بينهن غير دلا(٢,٩٦ ٪) وان النسبتين ضمن معدل المحور وهذا يؤكد أن كل فئة في العينة يجيب بما يرتبط به، وإن الإخصائيات أكثر كسبا من الفئتين الأخريين وأن الفارق بينهن ليس كبيرا ، ويمكن تفسير النتائج بأن الأخصائيات أكثر دراية بما يعرض داخل المركز وإن حصص الاحتياط غالبا ما تتم داخل المركز .

دراسة وتوصياتها:

أولا : مناقشة نتائج الأطفال

بملاحظة نتائج استجابة الأطفال على الاستبيان يتضح لنا بأنهم جميعاً يعرفون ويألفون مركز صادر العلم في رياضهم وليس فيهم من يجهله.

كما أن ٩٥٪من الأطفال يحبون أخصائية مركز المصادر ،وهذا تصور إيجابي نحو أخصائيات مركز المصادر فالأطفال عادة يتعلمون ويقلدون كل من يحبونهم أو يرتبطون معهم بعلاقات ايجابية.

وأظهرت النتائج بأن التلاميذ يدركون بصورة كبيرة بلغت ٨١.٦٪ أن معلماتهم يحصلن على القصص والمعلومات من مركز مصادر ،وان أشار بعضهم ١٣.٦٪إلي البيت وهذا يؤكد عدم قدرة التلاميذ التمييز بين عناصر الكلام ومدلوله حين تقول المعلمة اليوم جبت لكم قصة جديدة غالبا ما يفترض الأطفال السوق أو البيت ،ولمعالجة المفاهيم ينبغي على المعلمة استخدام العبارات بطريقة أكثر تحديداً يظهر أهمية مراكز مصادر التعلم والمكتبات وهذا يتفق مع ما ذهبت إليه سهير محفوظ.ويتضح لنا جلياً إدراك التلاميذ أساليب الجلوس أمام التليفزيون وموقعهم من الشاشة والاقتراب منها والسلوك الأمثل أثناء المشاهدة.

كما أ ظهر نتائج الألعاب التي يفضلها التلاميذ فقد كانت المرتبة الأولي العاب التراكيب ،وتلاها الألعاب المتحركة المحو سبة والفارق بينهم غير دال ولكننا نرى أن هذه النتائج تتلاءم مع متطلبات العصر فالتفكير عنصر ذات أهمية والتفضيل والمهاري لدىهم يرتبط بالقدرات الذاتية والفردية أكثر من الجماعية وهي العاب التراكيب.

وظهر التلاميذ الاهتمام بالمواد المستخدمة في المركز وإنهم يعيدونها إلي مكانها بعد الاستخدام والخروج بأسلوب منظم وهذا يعني أن آداب الاستخدام المكتبة يدركها التلاميذ وهذا يتفق مع نتائج سهير بان الأطفال يستجيبون لما يعطي لهم من تعليمات منظمة داخل المكتبة.

وعندما سئل التلاميذ عن أكثر الأشياء الذي يمارسونها داخل مركز المصادر أوضح إن أكثر ما يمارسونه هو قراءة القصص المصورة، بناء الألعاب التراكيب، ومشاهدة الرسوم المتحركة وهذا يدل على استخدامات المعلمات الأكثر لهذه الوسائط.

وأظهر معظم أفراد العينة أنهم يفضلون زيارة مركز المصادر مرة واحدة أو مرتان

جاءت ثلاث مرات وثلاث فأكثر بمعدل ٢٠٪ ،وهذا يدل على عدم استمتاع التلاميذ بالبقاء في مركز مصادر التعلم ،ويرجع السبب إلى عدم وجود جديد عندما يدخل التلاميذ أكثر من مرتين في اليوم دون تخطيط مسبق وتجديد في المناشط.

واظهر التلاميذ إن أخصائية المركز تعلمهم القراءة والألعاب الإدراكية ومشاهدة أفلام الكرتون وجاءت الخبرات الخاصة بالمنهج في الوضع الأخير، ويؤكد هذا إن القرآة والقصص هي الأكثر شيوعا في غرفة المصادر ويرجع الباحثون هذا الأمر إلى تكرار دخول التلاميذ غرفة المصادر.

ومن المفارقات إن التلاميذ يرغبون في وجود ألعاب إدراكية وهذا يدل إن كميتها في المركز محدودة أو إنها قديمة أو تقدم بدون تعليق من قبل المعلمة وجاءت بعدها الكتب الملونة ثم القصص المصورة وجاء في الأخير الكمبيوتر.

؛ نتائج اتجاهات يات والأخصائيات

كما أوضحت النتائج فقد تم رصدها في أربعة محاور وتم ترتيب النتائج تنازليا من الأعلى إلى الأدنى بحسب ما يرد داخل كل محور وأمام كل عبارة من عبارات المقياس وفي ما يلي عرض للمحور والنتائج المرتبطة بكل محور.

ر الأول ٩٠-٨٠٪

بالنظرة المجردة للجدول يلاحظ أن أعلى البنود كسباً في المعدل العام العبارة (٣)وتشرح أحد الجوانب الفيزيائية داخل المركز و هي الإضاءة وكانت جميع الاستجابات قريبة من الحد الأعلى للمحور، وهذا يؤكد اهتمام الوزارة في تجهيز المادي للمراكز مصادر التعلم .

وجاءت العبارة (١٤)بالمرتبة الثانية وفي نفس الاستجابة من قبل أفراد العينة.

وعند سؤال المبحوثات عن استعانتهن بأمينة المركز العبارة(٢) كانت الأخصائيات أكثر استجابة لهذه الفقرة بمعدل أعلى من معدل المحور وبلغ ٩٦,٣٦٪وهي أعلى استجابة في عبارات المقياس كلها على مستوى المقياس ، وجاءت المعلمات في المرتبة الثانية ، وكانت الإداريات أقل استجابة لهذه العبارة. وجاءت العبارة (٢٦)الذي حقق فيها جميع أفراد العينة معدلاً مرتفعاً أكثر من ٨٥٪وكان أكثرهم كسباً هن الإداريات ، ونرى أن هذا يعود لمعرفتهن بدور كل وحدة من وحدات الروضة ، فالمديرة في مفهوم التربية هي عبارة عن موجه مقيم في المدرسة .وفي العبارة الخاصة بالارتباط بالأطفال كانت الإداريات الأعلى استجابة لهذه الفقرة وارتباطهن بالأطفال بعلاقات أمومة، تلاها الأخصائيات فالمعلمات، وفي تصورن هو زمن الاحتكاك بالأطفال والعمر الزمني للمعظم الإداريات والمواطنة فاللغة والعادات ذات تأثير كبير في تكوين العلاقات الإنسانية.

وفيما يتعلق بنظام الإعارة في مراكز مصادر التعلم كانت أعلى استجابة للأخصائيات فالمعلمات وهو اثر معروف فهن أكثر الفئات استخداما ومتابعة لما يجري ف ي مركز المصادر من الإداريات ، لهذا جاءت الإداريات في معدل أقل من مستوى المحور فقد بلغ معدل الكسب ٧٨,٥٧٪وهو مؤشر يظهر إما عدم متابعتهن لما يجري في المراكز أو لعدم الاهتمام بالمركز من ناحية الترتيب والتنظيم.

وعند السؤال عن نظام التصنيف كانت المعلمات الأعلى تلاهن الأخصائيات، وجاءت الإداريات في مرتبة أقل بكثير من معدل المحور (٦٨,٥٧٪)وهذا مؤشر طبيعي عن عدم إلمام الإداريات ببعض القضايا الفنية المتبعة بمركز المصادر، ونعيد السبب أن بعض الإداريات يتم تعيينهن دون المرور بالأعمال الفنية داخل المدرسة.

وعند السؤال عن كفاءة المحتوي العلمي لمقتنيات المركز؛ وجد أن الأخصائيات أكثر الفئات موافقة لعدم كفاية المراجع داخل المركز.

الثاني: ٨٠-٧٠ ٪

شمل هذا المحور العبارات التي لم يتجاوز معدل الكسب في النسبة المئوية الكلية لإفراد عينة البحث ٨٠٪ولم تقل عن ٧٠٪، ويشتمل هذا المحور على عدد أقل من العبارات(٧)عبارات فقط، وان عدد من البنود حقق كسبا لدى بعض أفراد العينة أكثر من معدل المحور وهما البندان (٢١)و(٣٠) الأول لدى الأخصائيات والتالي لدى الإداريات وان هناك بندان لم يصل نسبتهم للحد الأدنى لفئة المحور وهما (٢٠) لدى الأخصائيات والبند(٦)الإداريات وأنه يمكن القول بان ارتفاع معدل الكسب يمثل حقيقة واقعة وليست غريبة فهي في البند(٣٠)ليست كبيرة في الفارق فقد بلغت (١,٥٠ ٪)فقط للمعلمات والأخصائيات والفارق في صالح الإداريات.وهي في البند (٢١)كبيرة بين المعلمات والأخصائيات بلغ(١٥,١٥٪) في حين أنه بين الإداريات والأخصائيات(٥,٤٥٪)ولصالح الأخصائيات وهو من الأمور المألوفة كونه حول الأمور المألوفة كونه يتطلب أمورا فنية وحقيقة أنة يمكن تقديم المساعدة فعلا وكن الفئات لا يمكنها الاعتراف بالمساعدات من منظور الأنا بحسب التفسير النفسي.

وعلى العموم فان التنسيق في هذا المحور منطقي جدا وأن النقص عن المعدل هو في البند(٢٠)لدى الأخصائيات وف نظرنا فإن أكثر الفئات دراية فيما ينبغي أن يتوفر في مركز المصادر هن الأخصائيات فهو يتعلق بمحتوى مركز المصادر.

أما العبارة الثانية فهي(٦)وكان النقص لدى الإداريات (٢,٨٦٪)عن أقل معدل للمحور وهو كبير بين الأخصائيات (١٢,٨٦٪)لصالح الأخصائي ويتضمن المساعدة من الأخصائيات.

محور الث ٧٠-٦٠ ٪

شمل هذا المحور اكبر عدد من العبارات (١٢)عبارة ومما يلاحظ فيه أن هناك بنود حققت أعلى من معدل المحور بعضها بفارق ضئيل البند(١٢)٢,٤٣٪الأخصائيات المعلمات ٠,٤٣٪.في حين بلغ

معدلا الزيادة في البند(١٨)٪١,٤٣المعلمات و٠,٩١٪الأخصائيات .

البند(٢٥)حققت الأخصائيات ١٠٪ زيادة على أعلى معدل المحور وحققت الإداريات نقصا عن أقل معدل للمحور بلغ ٥,٧١٪وان الفارق بين الأخصائيات والإداريات بلغ ١٥,٧١٪لصالح الأخصائيات وفي كل الأحوال فان الاستجابة ايجابية فان الجميع لا يرى أن مركز مصادر التعلم يشكل عبئاً ماديا على موازنة رياض الأطفال وهو في نظرنا ايجابي.

وأظهرت نتائج البند(١٧)أن هناك نقص عن أقل معدل للكسب بلغ١,٢٢ لدى المعلمات، وهذا يظهر الغرابة في النتائج في حين ترى الإداريات أن المواد التعليمية المتوفرة في مركز مصادر التعلم غير كافية في حين تراها المعلمات كافية.

وجاءت نتائج البند (٢٣)بزيادة ٠,٩١٪لدى الأخصائيات وهو ليس بفارق ذات دلالة.

إما البند(١٣)فقد بلغ الفرق ٢,٧٣٪ لصالح الأخصائيات والفارق ذات دلالة كبيرة مع المعلمات ويمكن إعادة هذا الى أن المعلمات ملزمات بحصص محددة سلفا وعلية يمكنهن البحث في الانترنيت في المنزل على عكس الأخصائيات اللواتي يحضر الأطفال إلى المركز في أوقات غير محددة في معظم الأحيان .

أما البند (٢٩)فكانت معدل الزيادة٠,٩٠ ٪لدى الأخصائيات وإن كان الفارق دالاً بينهن وبين المعلمات والإداريات فهو في حدود٩٪ ولصالح الأخصائيات.

واظهر البند(٢٢)زيادة لدى الإداريات بلغ ١,٤٢٪عن أعلى معدل للمحور ولكنه اظهر فارق كبير بينهن وبين المعلمات بلغ١١,٢٨٪لصالح الإداريات، وبينهن وبين الأخصائيات اللواتي حققن نقصا بلغ ٣,٦٤٪عن أقل معدل للمحور وبلغ الفارق بينهن –الأخصائيات- والإداريات ١٥,٠٧٪ ولصالح الإداريات وهذا يؤكد أن أخصائيات مركز مصادر التعلم ينفذنا مهمتهن بصورة طبيعية.

وجاء البند(٤)محققا زيادة مقدارها ٦,٣٦٪لدى الأخصائيات ونقص لدى كل من المعلمات والإداريات بلغ ٠,٣٥٪و٥,٧١٪بالترتيب، وهذا ما يظهر فرق مقداره ٢٢,٠٧٪بين الأخصائيات والإداريات لصالح الأخصائيات، وفرق بلغ ١٦,٧١٪ بين الأخصائيات والمعلمات لصالح الأخصائيات.

وأظهرت النتائج أن هناك بنوداً كانت في حالة استقرار هي البنود٢٧ ، ١٠ ، ١٩ ، وتمثل ٢٥٪ من بنود المحور وليس فيها تذبذب يذكر.

ر الرابع٦٠-٥٠٪

اشتمل هذا المحور على أقل عدد من العبارات (٣)عبارات فقط ويعتبر الق البنود من حيث النسبة الكلية وقد أظهرت النتائج الداخلية لعينة البحث وجود فروق بينهن فقد أظهرت الأخصائيات معدل كسب اكبر من معدل النسبة الكلية للمحور، وكان أكثرها ارتفاعا العبارة(١)حيث بلغ٩,٠٩٪وهو مقدار الفرق بينهن وبين الإداريات وبلغ الفرق بينهن- الأخصائيات- وبين المعلمات ١٠,١٤٪ولصالح الأخصائيات وهذا يؤكد إنهن من يشكل لهن الأطفال عبئاً من حيث البقاء في الفصول الدراسية.

وجاء البند(٢٤)بزيادة ٣,٦٤٪ لصالح الأخصائيات وهو يؤكد تذمرهن من حصص الاحتياط اللواتي يأخذنها بصوره يومية.

وأخيرا جاء البند(١٥)بزيادة ٧,٢٧٪لنفس الفئة أي لصالح الأخصائيات بلغ الفرق بينهن وبين المعلمات ١٠,٢٣٪ولصالح الأخصائيات وهذا يؤكد الاحتياجات والتفكير فيها من قبل أفراد العينة .

وفي ضوء نتائج البحث وأدواته ومناقشة النتائج يمكننا تقديم عدد من التوصيات التالية :

١. إعادة تطبيق أدوات البحث على عينة اكبر وفي جميع المناطق التعليمية في الدولة، وإجراء مقارنات إحصائية شاملة .
٢. يمكن تطبيق البحث على المستوى الخليجي لمعرفة الفارق بين اتجاهات المعلمات والإداريات على مستوى كل دولة مقارنة بدولة الإمارات.
٣. مشاركة وزارة التربة مشاركة حقيقية عند التطبيق التالي أو عند القيام ببحوث مشبهة لضمان الحصول قرارات ملزمة لإفراد العينة .
٤. أظهرت النتائج عدم وجود أخصائيات لمركز مصادر التعلم في بعض رياض الأطفال خاصة الفجيرة وعلية يوصي البحث بتعيين أخصائيات.
٥. يوصي الباحثون باستمرار البحوث المشتركة بين الأكاديميين والميدانيين في المجالات التربوية شاملة لتأصيل الفكر الإجرائي التربوي

إجع:

١. إبراهيم عباس نتو(١٩٨١) : أفكار تربوية، تهامة للنشر، جدة.

٢. الإمام احمد بن حنبل(١٩٨٣)فضائل الأصحاب، تحقيق وصي الله بن عباس، مكة المكرمة: جامعة أم القرى، مركز البحث العلمي وإحياء التراث.

٣. بدر بن عبد الله الصالح وآخرون(٢٠٠٣): الإطار المرجعي الشامل لمراكز مصادر التعلم، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.

٤. حامد عبدا لعزيز الفقي(١٩٧٤): دراسات في سيكولوجية النمو، ط٣، عالم الكتب، القاهرة.

٥. سلوي باقر جوهر(٢٠٠٥)اتجاهات معلمات رياض الأطفال بدولة الكويت نحو استخدام قراءة كتب القصص للأطفال كأسلوب للتعليم المبكر للقراءة والكتابة، المجلة التربوية، مجلس النشر العلمي - جامعة الكويت، مجلة فصلية محكمة، ملحق العدد(٧٧)المجلد(٢٠)- ديسمبر ٢٠٠٥.

٦. سهام محمد بدر(١٩٧٦)الأهمية التربوية لمرحلة ما قبل المدرسة، مجلة جامعة الملك عبد العزيز، السنة الثانية، العدد الثاني، ٦٩.

٧. سهير احمد محفوظ(١٩٩٦): مكتبات الأطفال كمراكز لمصادر التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة، سلسلة دراسات وبحوث تكنولوجيا التعليم، المجلد السدس، الكتاب الرابع خريف ١٩٩٦م، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، القاهرة.

٨. شمس الدين الدمغاني(٢٠٠٨)الجوهرة الخالصة، تحقيق عبدا لله بن يحي السر يحي، ألمانيا(بغداد)، منشورات الجمل.

٩. عبد الرزاق بن همام الصنعاني(١٩٧٠)المصنف، تحقيق حبيب الرحمن الأعظميى، الهند: المجلس العلمي.

١٠. عبد العزيز عطا الله المعايطة، عبد اللطيف حمد الحليبي(٢٠٠٥)مقدمة في أصول التربية، ط(١)، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.

١١. عبير عبدالله الهولي (٢٠٠٤)اتجاهات معلمات رياض الأطفال الكويتيات نحوي تدريس واستخدام أدب الأطفال في الحساب، المجلة التربوية، مجلس النشر العلمي - جامعة الكويت، مجلة فصلية محكمة، العدد(٧٣)المجلد(١٩)- ديسمبر ٢٠٠٤.

١٢. فاطمة عبدالصمد دشتي، واقبال عيسي بهباني(٢٠٠٥): مدى تأثير استخدام التكنولوجيا كوسيلة تعليمية على التحصيل العلمي في مادة اللغة الانجليزية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (دراسة تجريبية)، المجلة التربوية، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، مجلة فصلية محكمة، بالعدد(٧٧)المجلد(٢٠)ديسمبر٢٠٠٥م.

١٣. فوزية دياب(١٩٧٧): نمو طفل الروضة: نشأة وتطور تاريخي، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

١٤. فوزية محمد سعبد بدري(٢٠٠٥): تطوير رياض الأطفال بدولة الإمارات العربية المتحدة٩٧٢-٢٠٠٥ م، ط(١)، إدارة رياض الأطفال، دولة الإمارات.

١٥. وزارة التربية والتعليم (١٩٩٤): الأعمال والأنشطة والمهارات في مكتبة رياض الأطفال، قسم المتابعة والتطوير.

١٦. وزارة التربية والتعليم إدارة المعلومات والإحصاء والبحوث المؤسسية (٢٠٠١) التقرير الوطني لدولة الإمارات العربية المتحدة عن تطوير التعليم في الفترة ١٩٩٠/٢٠٠٠، مقدم إلى الدورة السادسة والأربعين للمؤتمر الدولي للتربية جنيف- سبتمبر٢٠٠١،

١٧. ياسين عبدة سعيد المقطري(٢٠٠٨): واقع مراكز مصادر التعلم في دولة الإمارات العربية المتحدة ومدى تحقيقها لمتطلبات العملية التعليمية وتطويرها من وجهة نظر الأمينات، المجلة العلمية كلية التربية جامعة أسيوط، المجلد الرابع والعشرون_العدد الأول _الجزء الأول_يناير٢٠٠٨م.

18. http://almdares.net/modules.php?name=News&file=article&sid=114

19. Davis, Bernadette and Shade, Daniel(1999).Integrating Technology into the Early childhood classroom: the case of Literacy Learning. Information Technology in Childhood Education.

20. Rainey ,C.(2004).Vygostky Conception of Psychological Development. Child Psychology (5), 401-413.

21. Smith,L.(1995).Introduction to Piglet's Sociological Studies . London: Rout ledge & Keg an Paul.

أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى المراهقين

د. عبد الكريم الشرجبي

أستاذ علم النفس الاجتماعي المساعد، رئيس قسم علم النفس، كلية الآداب، جامعة تعز

الملخص

تكونت عينة البحث من (٦٠) طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الإعدادية (الصف التاسع)، (٣٠) طالب بمدرسة معاذ بن جبل من الذكور و(٣٠) طالبة، بمدرسة (أبو عبيدة بن الجراح) للإناث، وقد تراوحت أعمارهم ما بين ١٣ـ ١٧سنة / للعام الدراسي ٢٠٠٩ـ ٢٠١٠م.

وقد استخدمت الباحثة في البحث الحالي مقياس (أمبو) لأساليب المعاملة الوالدية، كما استخدمت مقياس التوافق النفسي والاجتماعي.

وتوصلت الباحثة إلى النتائج الآتية:

١- توجد علاقة ارتباطية سالبة بين أساليب المعاملة الوالدية السوية (من قبل الأب) والتوافق النفسي عند مستوى دلاله أقل من (٠،٠١) والتوافق الاجتماعي عند مستوى دلالة أقل من (٠،٠٥).

٢- توجد علاقة ارتباطية إيجابية بين أساليب المعاملة الوالدية السوية(من قبل الأب)والتوافق النفسي عند مستوى دلالة أقل من (٠،٠١) والتوافق الاجتماعي عند مستوى دلالة أقل من (٠،٠١).

٣- توجد علاقة ارتباطية سالبة بين أساليب المعاملة الوالدية غير السوية (من قبل الأم) والتوافق النفسي عند مستوى دلاله اقل من (٠،٠١) والتوافق الاجتماعي عند مستوى دلاله اقل من (٠،٠١).

٤- توجد علاقة ارتباطيه إيجابيه بين المعاملة الوالدية السوية (من قبل الأم) والتوافق النفسي عند مستوى دلاله اقل من(٠،٠١) والتوافق الاجتماعي عند مستوى دلاله اقل من(٠،٠١).

دمة

إن أساليب المعاملة الوالدية التي يتلقاها المراهقون من الآباء والأمهات ؛ من العوامل الهامة التي تساعدهم على اجتياز هذه المرحلة الحرجة، لذلك تعتبر أساليب المعاملة الوالدية ذات أثر بالغ من حيث تأثيرها النفسي على التوافق النفسي والاجتماعي لدى الأبناء وخاصة المراهقين حيث يتميز بناء شخصياتهم في هذه المرحلة بالحساسية والصراع النفسي.

ومن هنا يجب في أساليب المعاملة الوالدية أن لا تميل إلى الشدة والعنف بل تميل إلى الضبط والحزم وفهم دوافع سلوك المراهقين ومعرفة حاجاتهم النفسية والاجتماعية وتلبية ما يحقق لهم التوافق النفسي والاجتماعي.(محمد، ١٩٩٠: ١٤٦- ١٤٧)

فالمراهق يتجه في البداية إلى والديه ليتخذ منهما أنموذجاً يمكن الإفادة منه في تكوين هويته، وينظر إليهما في مرحلة المراهقة المبكرة كنموذج مثالي يراه بالغ الكمال بشكلٍ مبالغ فيه ولا يتماشى مع الحقيقة، حيث تمثل الأم في نظره مثالاً للضمان الاجتماعي في توفير المأكل والمشرب والملبس والأمن، بينما الأب يمثل السلطة والنظام والقانون، غير إن المراهق سرعان ما يكتشف أن صورة والديه ليس في الواقع كما توقعها في تصوره مما يجعله يتجه خارج الأسرة نحو الجماعات المختلفة.

ويرى العلماء أنه إذا أراد الآباء مساعدة أبنائهم واتخاذ موقف يدعم تأثيرهم عليهم ويسهم في تحقيق التقارب بينهم فإنه يجب :

١) الانصات بتعاطف وإيجابية لمشاكل المراهقين ومعاملتهم باحترام.

٢) عدم اكتفاء الآباء بتحليل المشاكل التي يعرضها عليهم المراهقون والوقوف عند ذلك وإنما يجب الانصات لوجهات نظر المراهقين ومناقشة آرائهم.

٣) تلبية رغبة المراهقين في معرفة ما إذا كان آباؤهم مهتمين بهم ولا يكتفون بالنظر ببرود وعدم الاكتراث إلى مشاكلهم، ويتطلب ذلك انتهاز الفرص لمدح ما يقومون به من نشاطات وأعمال ناجحة متى احتاج الأمر إلى ذلك، على أن يحذروا الأساليب التي تكيل المديح بلا حدود وبلا سبب يدعوا إلى ذلك.

٤) تقديم نصائح، بشرط أن يترك للمراهق اتخاذ القرار المناسب بنفسة متى تطلب الأمر ذلك.

٥) مناقشة مشاكل المراهقين دون فرض حلول معينة عليهم، مما يسهم في تحويل المسؤولية تجاههم.(القذافي، ٢٠٠٠: ٣٧١- ٣٧٧)

وكثيراً ما يشعر أولياء الأمور بالقلق أثناء عبور أبنائهم إلى مرحلة الرشد، وينظرون إلى سنوات

المراهقة على أنها شيء عليهم تحمله أكثر من أنها سنوات يمكن الاستمتاع بها والمشاركة فيها. ويكون لديهم هاجس بأنهم قد يفقدون تلك العلاقة الحميمة التي تربطهم بأطفالهم، وكذلك درجة التحكم والضبط التي يرونها هامة في التربية، الأمر الذي قد يسهم في تحويل هذه المرحلة إلى مشكلة، بمعنى أنه إذا توقع الأهل أن مراهقة طفلهم سوف تكون مشكلة فبالضرورة سوف تصبح كذلك.

ولا يجب أن يغفل الأهل أن المراهقة مرحلة تبدأ بالتغيرات البيولوجية ولكنها تنتهي بالتغيرات الاجتماعية والنفسية وتتجلى في قدرة المراهق على تحمل المسؤولية الاجتماعية والاعتماد على النفس.(الغريب، ٢٠٠٤: ١٤٦)

وعلى الآباء أن يدركوا أن الصراع بين الجانبين هو صراع بين قيم جيلين ولا علاقة له، بما ينسب إليه من أنه دليل عداوة وكراهية موجه من الأبناء إلى الآباء، كما عليهم أن يتذكروا دوماً أن المراهقة ميلاد جديد ،وأن الولادة عادة ما يصاحبها بعض ألآم المخاض وهنا في المراهقة تأخذ الآلام النفسية محلها بدل ألآلام الجسمية، وكما إن الولادة السليمة تحتاج إلى سلامة الأم الحامل وقوتها البدنية، فإن المراهقة تحتاج إلى كيان عائلي، متماسك قوي، يستطيع أن يساعد على ولادة مراهق واحتضانه ورعايته وتوجيهه إلى أن يصل شاطئ الأمان، عندما يبلغ سن الرشد، بحيث تصبح له شخصية متميزة بخصائصها الخاصة.(الداهري، ٢٠٠٥: ٢٥٣)

وإذا كانت اتجاهات الوالدين الإيجابية وتصرفاتهم مع الأبناء تلعب دوراً هاماً في إرساء وتدعيم أسس الصحة النفسية وتكوين شخصية الأبناء وتحقيق توافقهم النفسي؛ فإن الاتجاهات الوالدية السلبية وما ينعكس عنها من سلوكيات تجاه الأبناء، تؤدي بدورها إلى نشأة الاضطرابات النفسية والانحرافات السلوكية ومن ثم سوء التوافق النفسي، فطبيعة العلاقة بين الوالدين والأبناء تتشكل ،وفقاً لاتجاهات الوالدين وسلوكياتهم تجاه الأبناء بفعل التأثير العميق والمؤثر للوالدين على نمو الأبناء وجدانياً واجتماعياً وعقلياً وبدنياً . (الخولي، ٢٠٠٧: ١٢١)

مشكلة البحث

إن التوافق النفسي الاجتماعي الجيد أو السيئ أثناء فترة المراهقة ينطلق أساساً من الوالدين، إذ أن الوالدين المتسلطين المضطربين يشركان أبناؤهم في هذا السلوك بشكل مباشر أو غير مباشر، فسلوكهم ينعكس على أبنائهم، وأول تلك الانعكاسات هي الاستخدام الكثير للأساليب غير السوية مثل القسوة والعقاب، والقوة في تطبيقها دون مراعاة أن أبناؤهم في مرحلة مراهقة والتي تعد

سن العاصفة في حياة الفرد وذلك لأنها تتميز بالثورات الانفعالية الحادة. فالوالدان اللذان يصران على استخدام الأوامر والنواهي والتلويح بالتهديد بالعقاب دائماً مع أبنائهم، يؤدي إلى عدم توافق المراهقين معهم، فالتوافق أثناء المراهقة يحتاج إلى سعة صدر الوالدين واستخدام الأساليب السوية معهم، مثل: التوجيه للأفضل والتشجيع والتسامح .. وغيرها من الأساليب السوية التي تحقق للأبناء المراهقين التوافق النفسي والاجتماعي. (إمارة، ٢٠٠٥) (www.ahewar.org)

ومن هذا المنطلق تتحدد مشكلة البحث الحالي في محاولة الإجابة على التساؤل الخاص بماهية العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية من جانب الآباء والأمهات من وجهة نظر الأبناء المراهقين والتوافق النفسي والاجتماعي لديهم .

؛ البحث

الأهمية النظرية :

تكمن الأهمية النظرية لهذا البحث في التعرف على أساليب المعاملة الوالدية المختلفة، السوية – غير السوية، من وجهة نظر الأبناء المراهقين وذلك من خلال تعامل الوالدين مع الأبناء وكذلك التعرف على تأثير هذه الأساليب على التوافق النفسي والاجتماعي لديهم .

الأهمية التطبيقية :

تكمن أهمية البحث التطبيقية في الاستفادة من نتائج البحث بشكل تطبيقي في المجالات التربوية خاصة في المجال الأسري وتبصير الآباء والأمهات بخطورة الدور الذي يقومون به في عملية تربية النشء وكيف ينعكس أسلوبهم في المعاملة على قدرة الأبناء مستقبلاً على تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي، وذلك من خلال التعامل السوي معهم مما يساعدهم على التوافق النفسي والنجاح في هذه الحياة.

، البحث

١) إيجاد العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية من قبل الأب والتوافق النفسي والاجتماعي لدى المراهقين .

٢) إيجاد العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية من قبل الأم والتوافق النفسي والاجتماعي لدى المراهقين .

ضيات

يتضمن هذا البحث أربع فرضيات وهي كالآتي : -

١) توجد علاقة ارتباطية سالبة بين أساليب المعاملة الوالدية غير السوية (من قبل الأب) والتوافق النفسي والاجتماعي لدى المراهقين.

٢) توجد علاقة ارتباطية موجبة بين أساليب المعاملة الوالدية السوية (من قبل الأب) والتوافق النفسي والاجتماعي لدى المراهقين.

٣) توجد علاقة ارتباطية سالبة بين أساليب المعاملة الوالدية غير السوية (من قبل الأم)والتوافق النفسي والاجتماعي لدى المراهقين.

٤) توجد علاقة ارتباطية موجبة بين أساليب المعاملة الوالدية السوية (من قبل الأم) والتوافق النفسي والاجتماعي لدى المراهقين.

البحث

الحدود الموضوعية: يتحدد البحث الحالي بدراسة العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والتوافق النفسي والاجتماعي لدى المراهقين.

الحدود الزمانية والمكانية: يتحدد البحث الحالي بطلاب المرحلة الإعدادية (الصف التاسع) بمدرستي (أبو عبيدة بن الجراح) للبنات ومدرسة معاذ بن جبل للذكور، في مدينة تعز، للعام الدراسي ٢٠٠٩/٢٠١٠م.

الحدود البشرية : يتحدد هذا البحث بعينة تتكون من ٦٠ طالباً، ٣٠من الذكور و٣٠ من الإناث على طلاب الصف التاسع الأساسي .

مصطلحات:

ب المعاملة الدية

١- املة الدية وية

هي التي توفر للطفل الحب وتشعره بالأمن والاستقرار وتراعي حاجاته الجسمية والنفسية وتوفر له البيئة التي تسمح له بممارسة الأنشطة المناسبة له وتحاول غرس القيم المناسبة فيه. (المحارب، ٢٠٠٥: ٣٨٧)

٢- املة الوالدية كها الأبناء:

هي الأساليب والطرق(إيجابية أم سلبية) التي يتلقاها الأبناء من الآباء ويدركونها من خلال

تعاملهم مع الآباء وتحدث بشكل متكرر ومستمر في المواقف الحياتية المختلفة وتؤثر على تفكيرهم وإدراكا تهم ومن ثم توجه سلوكهم. (الخولي، ٢٠٠٧ : ١٢٥)

، النظري عاملة الوالدية ه الباحثة :

هي الأساليب والطرق (إيجابية أو سلبية)التي يتلقاها الأبناء من الآباء ويدركونها من خلال تعاملهم مع الآباء وتحدث بشكل متكرر ومستمر في المواقف الحياتية المختلفة وتؤثر على تفكيرهم وإدراكا تهم ومن ثم توجه سلوكهم.(الخولي، ٢٠٠٧ : ١٢٥)

، لأساليب المعاملة لدية:

هي الدرجة الكلية التي يحصل عليها المراهقون من خلال الإجابة على فقرات مقياس أساليب المعاملة الوالدية المستخدم في البحث الحالي.

فق النفسي:

- هو عملية دينامكية مستمرة تتناول السلوك والبيئة (الطبيعية والاجتماعية) بالتغيير والتعديل حتى يحدث توازن بين الفرد والبيئة، وهذا التوازن يتضمن إشباع حاجات الفرد وتحقيق متطلبات البيئة.(زهران، ١٩٩٧ :٢٧)
- إشباع الفرد لحاجاته النفسية وتقبله لذاته واحترامها وقدرته على السيطرة على انفعالاته واستمتاعه بالحياة الخالية من التوترات والصراعات والأمراض النفسية. (سفيان، ١٩٩٨ : ١٨)
- محصلة لما يقوم به الفرد من علاقات تفاعلية مع البيئة التي يعيش فيها، والهدف منه إحداث التوازن النفسي بين الفرد والبيئة من أجل ضمان نمو إمكاناته وتوظيفها وتحقيقها في حيز الواقع.(الزعبي، ٢٠٠١ : ٣٢)
- عملية ديناميكية يقوم بها الفرد بصفة مستمرة في محاولاته لتحقيق التوافق بينه وبين نفسه أولاً ثم بينه وبين البيئة التي يعيش فيها ثانياً، تلك البيئة التي تشمل كل ما يحيط بالفرد من مؤثرات عديدة ويتحقق هذا التوافق بأن يقوم الفرد بتغيير سلوكه للمؤثرات المختلفة للوصول إلى حالة من الاستقرار النفسي والتكيف الاجتماعي مع البيئة. (شريت، ٢٠٠١ : ٨٦)
- هو مجموعة من الاستجابات المختلفة التي تدل على تمتع الفرد بالأمن الشخصي، كما يتمثل في اعتماده على نفسه وإحساسه بقيمته وشعوره بالحرية في توجيه السلوك دون سيطرة الغير، والشعور بالانتماء والتحرر من الميل إلى الإنفراد والخلو من الأعراض العصبية، وكذلك شعوره بذاته أو برضاه عن نفسه ، وبخلوه من علامات الانحراف النفسي. (ألخالدي، ٢٠٠١ : ٩٢)

نفسي الذي تبنته الباحثة:

هو إشباع الفرد لحاجاته النفسية وتقبله لذاته واحترامها وقدرته على السيطرة على انفعالاته واستمتاعه بالحياة الخالية من التوترات والصراعات والأمراض النفسية. (سفيان، ١٩٩٨ :١٨)

ي للتوافق النفسي:

هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها المراهقون من خلال الإجابة على فقرات مقياس التوافق النفسي المستخدم في البحث الحالي.

ن الاجتماعي

- يتضمن السعادة مع الآخرين والالتزام بأخلاقيات المجتمع ومسايرة المعايير الاجتماعية وقواعد الضبط الاجتماعي وتقبل التغيير والتفاعل الاجتماعي السليم والعمل لخير الجماعة وتعديل القيم والسعادة الزوجية، مما يؤدي إلى تحقيق الصحة النفسية. (زهران، ١٩٩٧ :٢٧)
- استمتاع الفرد بعلاقات اجتماعية حميمة تتصف بالاحترام والتقدير والعطاء المتبادل والتي تشبع حاجاته الاجتماعية ومشاركته في الأنشطة الاجتماعية وتقبله لعادات وتقاليد وقيم وأفكار وقوانين وأنظمة مجتمعة. (سفيان، ١٩٩٨ : ١٨)
- العملية التي يتمكن بها الفرد من إقامة علاقات مناسبة مع المجتمع، بما يتفق وينسجم مع القواعد والمعايير الاجتماعية السائدة فيه، بما يحقق التوافق الصحي مع الذات والآخرين. (الزعبي، ٢٠٠١ : ٣٣)
- تعريف راجح وهو حالة تبدو في محاولة الفرد على عقد صلات راضية مرضية مع من يعاملهم من الناس، وقدرته على مجاراة أعراف الجماعة وقوانينها. (سفيان، ٢٠٠٦ : ١٠٣)

جتماعي الذي تبنته الباحثة :

تبنت الباحثة تعريف (زهران، ١٩٩٧)

عريـ ـافق الاجتماعي :

هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها المراهقون من خلال الإجابة على فقرات مقياس التوافق الاجتماعي المستخدم في البحث الحالي.

ي عن المعاملة لدية

١- ملة الوالدية

املة الوالدية نظر الأبناء:

- الإيذاء الجسدي: تعرض الطفل للضرب أو لأية صورة أخرى من صور العقاب البدني بطريقة قاسية ومستمرة على أخطاء بسيطة تجعل الطفل يشعر بظلم الوالدين.
- الحرمان: حرمان الطفل من الحصول على الأشياء التي يحتاجها أو عمل أشياء يحبها بصورة تجعله يشعر ببخل الوالدين عليه.
- القسوة : إحساس الطفل بأن أحد الوالدين أو كليهما قاسٍ في تعامله، كأن يستخدم معه التهديد بالعقاب البدني والتهديد بالحرمان لأبسط الأسباب.
- الإذلال : تعمد توبيخ الطفل، ووصفه بصفات سيئة في وجود أشخاص آخرين أو معاملته بطريقة تشعره بالنقص والدونية مع عدم تقدير إمكانياته.
- الرفض : تجنب معاملة الطفل أو الحديث معه لفترة طويلة على أخطاء بسيطة بطريقة تشعره بأنه غير محبوب من أحد الوالدين أو من كلاهما.
- الحماية الزائدة: الخوف على الطفل بصورة مفرطة من أي خطر قد يهدده مع إظهار هذا الخوف بطريقة تؤجل اعتماد الطفل على ذاته.
- التدخل الزائد : وضع حدود معينه للمسموح به والمفروض من وجهة نظر الآباء مع التمسك بهذه الحدود وبشكل قاسٍ مع التدخل في كل صغيرة وكبيرة في حياة الطفل.
- التسامح : احترام رأي الطفل وتقبله على عيوبه وتصحيح أخطائه دون قسوة مع بث الثقة في نفسه.
- التعاطف الوالدي : تعود الوالدان إظهار الحب للطفل، سواءً بـ اللفظ أم بالفعل.
- التوجيه للأفضل : توجيه الطفل نحو النجاح في العمل والدراسة حتى يكون عضواً نافعاً في المجتمع له قيمته وكيانه.
- الإشعار بالذنب : تحقير الطفل والتقليل من شأنه ومعاملته بطريقة تشعره بعذاب الضمير أو الإحساس بالذنب حتى على الأخطاء التي ليس له يد فيها.
- التشجيع : ميل الوالدين لمساعدة الطفل وتشجيعه والوقوف بجانبه في المواقف الصعبة بطريقة تدفعه قدماً إلى الأمام.

- تفضيل الأخوة (النبذ) : نبذ الطفل وتفضيل إخوته عليه لأي سبب من الأسباب : لجنسه، ترتيبه الميلادي أو لأسباب أسريه.
- التدليل : تحقيق رغبات الطفل بطريقة مفرطة مع إضفاء المزيد من الرعاية والاهتمام عليه أكثر من أخوته بصورة تعوقه عن تحمل المسؤولية بمفرده. (عبد الرحمن، ١٩٩٨ :٢٢٧- ٢٢٩)

بية الخاطئة

سوة :

القسوة والتربية الصارمة لا محالة تؤدي إلى خلق ضمير صارم يحاسب الطفل على كل كبيرة وصغيرة، كما إنها تولد الكراهية للسلطة الأبوية وكل ما يشبهها أو يمثلها فيتخذ الطفل من الكبار والمجتمع عامة موقفاً عدائياً قد يدفعه إلى الجنوح، وفي هذا ما يلقي الشك على الرأي الشائع بأن جناح الأحداث يرجع إلى انعدام الضبط والعقاب، أي إلى ضعف الضمير أو عدم وجوده.

بذ :

ومن الأمهات والآباء من ينبذون أطفالهم نبذاً صريحاً أو مضمراً بالقول أو بالفعل ؛ ويبدو النبذ في كراهية الطفل أو التنكر له أو إهماله أو الإسراف في تهديده وعقابه أو السخرية منه أو إيثار إخوته عليه أو طرده من البيت والنتيجة المحتومة لهذا الطفل فقدان شعوره بالأمن، فإن كان النبذ صريحاً بث في نفسه روح العدوان والرغبة في الانتقام، وإن كان شعور النبذ مضمراً مال الطفل إلى الاستكانة والاستسلام ولا يقدر على التركيز والانتباه، مما يؤدي به إلى التخلف الدراسي.

، المعاملة :

هذا التذبذب في المعاملة يجعل الطفل في حالة دائمة من القلق والحيرة ولا يعينه على تكوين فكرة ثابتة عن سلوكه وخلقه ؛ كما إنه يهز ثقته بوالديه ولا يدري إن عمل عملاً يثاب عليه أو يعاقب من أجله، وقد يفضي به ذلك إلى الكذب والنفاق والختل وأن يكون ذا وجهين، ولقد ظهر أن الشدة المعقولة الثابتة أهون شراً من هذا التذبذب. (راجح، ١٩٩٩ :٦٣٤ - ٦٣٧)

- أسلوب الحماية الزائدة :

هناك من الآباء من يُعنى عناية خاصة وزائدة عن الحد بأبنائهم ويعرف ذلك بالحماية والرعاية الزائدة ومن أمثلة هذا الأسلوب :

- المغالاة في العناية بصحة الأطفال والوقاية من الأمراض عن طريق تقديم ما يلزم ومالا يلزم من الدواء والفيتامينات .

- إجبار الطفل على لبس ملابس ثقيلة أكثر من اللازم في فصل الشتاء، أو مصاحبة الطفل عند ذهابه وإيابه من المدرسة.
- هناك من الآباء من يساوره القلق إلى حد الفزع على صحة أبنائه، وسلامته من الأخطار.
- القيام نيابة عن الطفل بكل أعماله المدرسية والتدخل في كل صغيرة وكبيرة تخصه. (سليم ،www.almurabbi.com)

بة الخاطئة أيضاً:

- **خي :**

للتراخي صور عدة منها عدم تدريب الطفل على الامتثال لأية قيمة أو نظام أو تحمل أية مسؤولية (في حياته بالمنزل، في ألعابه، و في معاملاته مع الناس، وحتى في استذكار دروسه) .
ذلك أن الأب – الأم ـ المتراخي والضعيف أنموذج سيئ يحتذيه الطفل هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى فهو لايتيح للطفل أن يظهر عداءه، لا خوفاً من عقابه، بل لما يعتري الطفل من شعور بالخجل أو الندم إن أظهر عداءه لمثل هذا الأب " الرحيم ".

- **ليل :**

يقصد بالتدليل حصول الطفل على كل شي دون مقابل، أياً كان نوعه، وأن يكون الجميع رهن إشارته، يتحكم فيهم دون داعٍ، فلا شيء ينقصه ولاشئ يضايقه وفي التدليل يأخذ الطفل ولا يعطي وهذا غير العطف الذي يحمل الطفل على التنازل عن بعض ما يريده لقاء ما نفرغه عليه من عطف.
والتدليل يؤدي إلى الشعور بالنقص والخيبة حين يصطدم الطفل بالعالم الخارجي أو يذهب إلى المدرسة أو حين يولد له أخ جديد . (راجح، ١٩٩٩ : ٦٣٤ - ٦٣٧)

بات المف سر ، المعاملة لدية:

- **ليل النفسي**

يد

أولت مدرسة التحليل النفسي اهتماماً كبيراً بأساليب المعاملة الوالدية وأثرها على نشأة المرض النفسي، حيث يرجع فرويد الأمراض النفسية جميعها إلى مرحلة المهد والطفولة، على الرغم من أنها لا تظهر بوضوح حتى سن متأخرة. ففرط التدليل والإحباط الشديد والمستمر خلال مراحل النمو (النفسي / الجنسي) قد يغمر الأنا غير الناضجة بآثار يصعب تحملها، أما فقد الحب والعطف خلال المرحلة القضيبية يحول دون امتصاص الأنا الأعلى للمعايير المناسبة، أو قد تصبح الأنا الأعلى

صارمة إما بسبب قسوة الوالدين أو بسبب الحاجة للتغلب على الصراعات الأوديبية.

رني

ترى أن العصاب ينتج عن علاقات داخلية مضطربة خلال فترة الطفولة أكثر من كونه يرجع إلى دوافع فطرية أو غريزية، وخصوصاً أن الوالدين يسلكون طرقاً مرضية مثل التسلط، الحماية الزائدة ، التعسف، التحقير، الاستهزاء، القسوة، التعالي، الرياء، التقلب، التذبذب، والتفرقة في المعاملة الوالدية بين القسوة والعقاب والثواب بلا حدود. وهذه الأخطاء ترجع جميعها إلى أن الناس المحيطين بالطفل غير قادرين على منحه الحب، واتجاهاتهم نحوه قائمة على استجاباتهم العصابيه والنتيجة أن الطفل لا ينمو فيه الشعور بالانتماء،بل ينمو فيه شعور عميق بالقلق وعدم الأمان والخوف وهو ما استخدمت له مصطلح القلق الأساسي.(عبد الرحمن، ١٩٩٨: ٢٤٨ - ٢٤٩)

نظرية التعلم الاجتماعي

تقول وجهة نظر هاتين النظريتين أن الأطفال يحتاجون إلى النماذج الوالدية التي تتسم بالثقة والأمن فيما يتمسكون به من قيم، كما تتسم بالوضوح والاتساق فيما يتعلق بالسلوكيات المرغوبة التي يطلبون من الأبناء ممارستها، وذلك من خلال ممارسة الوالدين لتلك السلوكيات بأنفسهم.

كما يجب تعزيز السلوكيات المرغوبة من خلال إشعار الطفل بقيمتها وأهميتها، ويجب أن يشعر الوالدان بالراحة والقناعة التامة في مدح السلوكيات المفيدة والنموذجية لدى الأبناء وفي نفس الوقت يجب أن يكون لديهم القناعة بصد أو كف السلوكيات الخاطئه أو غير المرغوبة أو غير المفيدة التي قد يمارسها الأبناء. (روبرت، ١٩٩٩ : ١١٧)

ي والاجتماعي

ض المفاهيم:

ارتبط التوافق ببعض المفاهيم إلى درجة الخلط أو إطلاق نفس المعنى على المفهومين ونتناول بعضها فيما يلي:

التكيف:

استعار علماء النفس مصطلح التكيف من علماء الأحياء المرتبط بالبقاء البيولوجي وسمي لدى الأغلبية منهم بالتوافق ويتضح معنى المفهومين من خلال عملية المقارنة بينهما وكما يلي:

التوافق أقل شمولاً من التكيف فهو يتعلق بالإنسان فقط على التكيف الذي يتضمن الحيوان والنبات

في علاقتهما بالبيئة المادية والاجتماعية، كما أنه يتضمن أحياناً جانب الفعل الإنساني وتدخل فيه الإرادة، بينما التكيف يرتبط بالمسايرة ويتصف التوافق بالتدرج على خط متصل، ليس فيه قطع إضافة إلى كونه لا يختلف باختلاف قدرات الإنسان وثقافته.

حة النفسية :

يحدث خلط لدى كثير من المؤلفين بين الصحة النفسية والتوافق لارتباطهما الشديد مع بعضهما مع أنهما ليسا أسمين مترادفين لمفهوم واحد.

فالصحة النفسية تقترن بالتوافق فلا توافق دون تمتع بصحة نفسية جيدة ولا صحة نفسية بدون توافق جيد فهدف الصحة النفسية تحقيق التوافق السليم، ويعد الفرق بين الصحة النفسية والتوافق هو فرق في الدرجة.

والذكاء:

وبالنسبة للعوامل التي تؤثر أو لها علاقة بالتوافق ومنها الذكاء فقد أعتقد الكثير بالارتباط التام بين الذكاء والتوافق بل لقد عرف البعض الذكاء (بأنة القدرة على التكيف مع البيئة) وأجريت عدد من الدراسات محاولة البحث عن العوامل التي لها علاقة ومنها الذكاء العام حيث وجدت معظم الدراسات أن الذكاء العام يرتبط بالتوافق كدراسات. (تيرمان)(**Hildreth, 1938**)،(**)** **Bonsell ,1952**وتميزت الإناث الذكيات عن الذكور الأذكياء في التوافق كما في دراسة (**Helpin,1973**) إلا أن بعض الدراسات تشير إلى أن هناك عدد من الأذكياء يعانون من صعوبة في التوافق الاجتماعي كدراسة (لنجزوث) ويؤكد راجح إن الذكاء ليس إلا عاملاً واحداً من العوامل الكثيرة التي تساعد على التوافق الاجتماعي. (سفيان، ٢٠٠٦: ١٠٥ – ١٠٦)

فسرة للتوافق

١- ليل النفسي

يد :

يعتبر فرويد أن التوافق نادر لدى الإنسان، كما يعتبر أن بداية ظاهرة سوء التوافق غالباً ترجع إلى مرحلة الطفولة خاصة في السنوات الخمس الأولى، حينما تنمو نمواً غير سليم، فالنمو السليم يؤدي إلى نشوء الأنا القوية ويواجه الفرد حالات التوتر والقلق عن طريق حيل الدفاع اللاشعورية ولكن إذا بالغ في الاستخدام لهذه الحيل فإنه يؤدي إلى سوء التوافق .

رني:

اهتمت هورني بالجانب الاجتماعي للشخص وعن علاقة الفرد بذاته، فالعلاقة الحقيقية بين الفرد وذاته هي أساس الصحة النفسية فالشخص الذي يدرك ذاته من وجهة نظره ويحس بمشاعره وإرادته ويقر بمسؤولية نحو تصرفاته هو صاحب شخصية سوية ؛ واعتبرت سوء التوافق يرجع إلى عملية التنشئة الاجتماعية والثقافية ؛ وسوء التوافق يتمثل لديها في ثلاثة أنواع :

١- التمركز نحو الناس.

٢- البعد عن الناس.

٣- التمركز حول الذات.

وم :

ركز أرك فروم على الجانب الاجتماعي والإنساني وبشكل عام فقد أكد أن الإنسان اجتماعي بطبعه وأن مشاكله في أغلبها ناتجة من انفصاله عن مجتمعه ؛ لأن الإنسان بحاجة إلى الانتماء لأخيه الإنسان، وبحاجة إلى القدرة على الإبداع والابتكار، وبحاجة إلى السيطرة على الطبيعة، وليس ضحية مستسلمة أو مسيطر عليها، بحاجة إلى شعوره بالاستقلال الذاتي وبحاجة إلى فلسفة وعقيدة عن الحياة، وسوء التوافق والاضطراب الانفعالي يأتيان من عدم إشباع هذه الحاجات أو حتى إشباع نوعي لها، بغض النظر عن المجتمع الذي ينتمي إليه.

٢- لسلوكية

وميلر

السلوك لديهم متعلم، إلا إنه أكثر تعقيداً، فهو تفاعل معقد بين الرغبة والميل والاستجابة والتعزيز وينشأ العصاب لديهما نتيجة أربعة مواقف هي :

- موقف التغذية والفطام.
- موقف ضبط عملية التبول والتبرز.
- موقف التدريب على الجنس.
- موقف التحكم في انفعال الغضب.

ومن هذه المواقف الأربعة هي التي تولد أنواعاً من الصراعات تنضج في سلوك الفرد وتؤثر على شخصيته وهذه الصراعات ما هي إلا نوع من السلوك غير المتوافق والذي يمكن ملاحظته وقياسه، وهو رد فعل لردود وأفعال لمجموعة من المواقف المثيرة. (سفيان، ٢٠٠٦: ١٠٩- ١١٣)

فق النفسي

معظم الباحثين في ميدان علم النفس يتفقون على أن بعدي التوافق الأساسيين هما :

البعد الشخصي والبعد الاجتماعي ، باعتبار أن تلك المظاهر المتعددة يمكن ضمها إلى بعضها ، لتشكل عناصر البعدين الشخصي والاجتماعي .

١- الشخصي:

يقصد به قدرة الفرد على التوفيق بين دوافعه المتصارعة توفيقاً يرضيها جميعاً إرضاء متزناً. ولا يعني ذلك الخلو من الصراعات النفسية إذ لا يخلو إنسان أبداً من هذه الصراعات ، وإنما تعني القدرة على حسم هذه الصراعات والتحكم فيها بصورة مرضيه ، والقدرة على حل المشاكل حلاً إيجابياً بدلاً من الهروب منها أو التمويه عليها.

٢- ؟جتماعي :

يتعلق بالعلاقات بين الذات والآخرين ، إذ أن تقبل الآخرين مرتبط بتقبل الذات ومما يساعد على ذلك قدرة الفرد على عقد صلات اجتماعية راضيه مرضيه وعلاقات تتسم بالتعاون والتسامح والإيثار وتعتمد على ضبط النفس وتحمل المسؤولية والاعتراف بحاجته للآخرين والعمل على إشباع حاجاتهم المشروعة ويجب إلا يشوب هذه العلاقات العدوان أو الارتياب أو الإتكال أو عدم الاكتراث لمشاعر الآخرين.

ويقوم التوافق النفسي على أساس الشعور بالأمن الذاتي بالنسبة للتوافق الشخصي والشعور بالأمن الاجتماعي بالنسبة للتوافق الاجتماعي وليتحقق ذلك لابد أن يتضمن كل منهما جوانب هي :

جوانب التوافق الشخصي :

- **: على الذ س :**

ويقصد به ميل الفرد إلى القيام بما يراه من عمل دون أن يطلب منه القيام به ودون الاستعانة بغيره مع قدرته على توجيه سلوكه دون خضوع في ذلك لأحد غيره وتحمله المسؤولية.

- **يمة الذاتية :**

ويتضمن شعور الفرد بتقدير الآخرين له ، وأنهم يرونه قادراً على تحقيق النجاح وشعوره بأنه قادر على القيام بما يقوم به غيره من الناس ، وأنه محبوب ومقبول من الآخرين.

- **رية الذاتية :**

ويتضمن شعور الفرد بأنه قادر على توجيه سلوكه وأنه يستطيع أن يضع خطط مستقبله ولديه الحرية

في أن يقوم بتقرير سلوكه .

- **عور تماء :**

أي أن يتمتع بحب والديه وأسرته ويشعر بأنه مرغوب من زملائه وبأنهم يتمنون له الخير، ونحن كبشر لا نستطيع أن نستغني عن الانتماء إلى جماعة أو أكثر من الناس، ولا نستطيع أن نتحمل طويلاً الوحدة والانعزال.

- **لميل إلى الا راد:**

أي أن الفرد لا يميل إلى الانطواء أو الانفراد ولا يستبدل النجاح الواقعي في الحياة والتمتع به بالنجاح التخيلي أو التوهم وما يتبعه من تمتع جزئي غير دائم. والشخص الذي يميل إلى الانفراد يكون حساساً وحيداً مستغرقاً في نفسه.

- **اض العصابية :**

بمعنى أنه لا يشكو من الأعراض والمظاهر التي تشير إلى الانحراف النفسي كعدم القدرة على النوم بسبب الأحلام المزعجة أو الخوف، أو الشعور المستمر بالتعب والبكاء وغير ذلك من الأعراض العصابية .

ق الاجتماعي

- **ئولية الاجتماعية :**

أي انه يدرك حقوق الآخرين وموقفه حيالهم، ولذلك يدرك إخضاع بعض رغباته لحاجات الجماعة. وبعبارة أخرى إنه يعرف ما هو الصواب وما هو الخطأ من وجهة نظر الجماعة، كما إنه يتقبل أحكامها برضا.

- **هارات الاجتماعية :**

أي إنه يظهر مودته نحو الآخرين بسهولة، كما إنه يبذل من راحته ومن جهده وتفكيره، ليساعدهم ويسرهم، ويتصف مثل هذا الفرد بأنه لبق في معاملاته مع معارفه ومع الغرباء وأنه ليس أنانياً فهو يراعي الآخرين ويتعاون معهم.

- **المضادة للمجتمع :**

بمعنى أن الفرد لا يميل إلى التشاحن مع الآخرين أو العراك معهم أو عصيان الأوامر أو تدمير ممتلكات الغير. وهو كذلك لا يرضي رغباته على حساب الآخرين كما أنه عادل في معاملته لغيره .

- **بة مع الأسرة :**

أي يكون الفرد علاقات طيبة مع أسرته ويشعر بأنها تحبه وتقدره وتعامله معاملة حسنة، كما يشعر بالأمن والاحترام بين أفراد أسرته. وهذه العلاقات لا تتنافى مع ما للوالدين من سلطة معتدلة على الأبناء وتوجيه سلوكهم.

- **بيئة المحلية :**

ويتضمن ذلك أن الفرد يتوافق مع البيئة المحدودة التي يعيش فيها، ويشعر بالسعادة عندما يكون مع جيرانه ويتعامل معه دون شعور سلبي أو عدواني، كما يحترم القواعد التي تحدد العلاقة بينه وبينهم وكذلك يهتم بالوسط الذي يعيش فيه . (شاذلي، ٢٠٠١ : ٥١- ٥٥)

ديد التوافق

. الإحصائي :

وهو المحك الذي يعتمد في تحديده لدرجة التوافق على التوزيع الطبيعي، والتوزيع الطبيعي يفترض أن أية خاصية بشريه تتوزع على شكل منحنى تتجمع الأغلبية في الوسط والأقلية في الأطراف.

ومن ثم فان التوافق سيكون موضعه قرب المنحنى، أي مع أغلبية الناس، بينما سيئ التوافق هو الذي يقترب من طرف المنحنى.

ك الثقافي :

وهو المحك الذي يعتمد في تحديده لدرجة التوافق من خلال اقتراب الفرد مما هو سائد في مجتمعه ، فالنازي قد يكون متوافقاً على عكس، إذا كان في مجتمع آخر، وهو محك يقترب من المحك الإحصائي إلا إنه أكثر تركيزاً على الجانب الثقافي المحلى ومن ثم فالسلوك غير المتوافق يختلف في خصائصه من مجتمع إلى آخر .

لثاً . المرضي :

وهو الذي يعتمد في تحديد التوافق من خلال أعراض عيادية (سريريه) فسوء التوافق هنا حالة مرضية لها أعراض.

ك المثالي :

وهو متأثر بالفلسفة والأديان ويعتمد في تحديده لدرجة التوافق على مدى الاقتراب من الحد الأعلى أو المثل أو الكمال،إلا أن المشكلة هي في كيفية تحديد درجة الكمال وخاصة فيما يتعلق بصفات

وخصائص البشر وخاصة لدى الفلسفات أو الديانات الوضعية . (سفيان، ٢٠٠٦ :١٠٧ – ١٠٨)

لتوافق :

١- لجسمية:

ونقصد بها العاهات والتشوهات الجسمية، ونقص الحواس التي تحول بين الفرد وأهدافه. فضعف القلب وضعف البنية قد يعوقا الطالب عن مشاركة زملائه في النشاطات الرياضية والترفيهية، وقبح المنظر قد يعوق الشخص عن الزواج وتكوين الأصدقاء، وضعف الإبصار قد يعوق الطالب عن الالتحاق بالكليات العسكرية وغيرها من الكليات التي تشترط سلامة الإبصار.

٢- لنفسية :

ونقصد بها نقص الذكاء أو ضعف القدرات العقلية والمهارات النفسحركية أو خلل في نمو الشخصية، والتي قد تعوق الشخص عن تحقيق أهدافه ؛ فقد يرغب الشخص في التفوق المدرسي ويمنعه ذكاؤه المحدود، وقد يرغب في الالتحاق بكلية الهندسة ويعوقه ضعف في الرياضيات، وقد يرغب بالالتحاق بكلية الطب ويمنعه تحصيله الدراسي المتواضع، وقد يرغب في أن يكون عضواً بارزاً في مجتمعة ويمنعه خجله الزائد أو عيوب نطقه أو خوفه من مواجهة الناس.

ومن العوامل النفسية التي تعوق الشخص عن تحقيق أهدافه الصراع النفسي الذي ينشأ عن تناقض أو تعارض أهدافه، وعدم قدرته على المفاضلة بينهما واختيار أي منهما في الوقت المناسب.

فقد يرغب الطالب في دراسة الطب والهندسة، ولا يستطيع أن يفاضل بينهما، فيقع في صراع نفسي قد يمنعه من الالتحاق بأي من الدراستين في الوقت المناسب.

والفتاة التي يتقدم لها شخصان كل منهما جذاب، وذو مستقبل باهر، ولكل منهما مميزات حسنة ولا تستطيع المفاضلة بينهما، وتعيش في صراع نفسي قد يفوت عليها الخطبة لأي منهما، وتشعر بالفشل والإحباط.

٣- ة والاقتصادية :

يعتبر نقص المال وعدم توفر الامكانات المادية عائقاً، يمنع كثيراً من الناس من تحقيق أهدافهم في الحياة، وقد يسبب لهم الشعور بالإحباط، لذا اعتبر الإمام علي الفقر عدواً للإنسان وقال: " لو كان الفقر رجلاً لقتلته " باعتباره عائقاً قوياً يمنع الفقراء من إشباع حاجاتهم الأساسية، ويسبب لهم الكدر والألم.

ويعتبر نقص المال عائقاً يمنع كثيراً من الشباب من تحقيق أهدافهم في التعليم والزواج والعمل، أو الحصول على المسكن والسيارة وغير ذلك.

٤- جتماعية :

ونقصد بالعوائق الاجتماعية القيود التي يفرضها المجتمع – في عاداته وتقاليده وقوانينه لضبط السلوك وتنظيم العلاقات – وتعوق الشخص عن تحقيق بعض أهدافه .

من هذه العوائق منع الوالدين أبناؤهم من إشباع رغباتهم تأديباً وتربية، ومنع الطالب ومن الالتحاق بالكلية التي يرغب فيها بسبب انخفاض معدله في الثانوية العامة. (الموصلي، محمود ،٢٠٠٧ : ١٢٣- ١٢٤)

ء التوافق :

١- التوافق باستخدام أساليب دفاعية

يتضمن استخدام آليات عدوانية وقد يتضمن الاتصال والتفاعل مع الجماعة ولكنه تفاعل غير متكامل ومضاد للمجتمع ويمكن وصف هذه الآليات بأنها موجهة ضد المجتمع.

٢- باستخدا هروب

تتميز بعض الآليات بالانسحاب أو الهروب من الخبرات التي تنطوي على صراع، حيث يظهر بوضوح ضعف النشاط الاجتماعي في شكل انعزال سلبي أو رفض إيجابي ويكون هذا النوع عادةً مصحوباً بالخيال التوهمي وتتسم التكيفات الانسحابية بالهروب من المجتمع.

٣- فق ال خاوف الشاذة

إن الخوف والقلق يبدوان كعامل مشترك في كل أنواع التوافق غير المتكاملة، ولكن الخوف يظهر هنا بشكل واضح حيث تكون المخاوف غير منطقية وتوجد آلية الكبت مرتبطة بالمخاوف الشاذة في كثير من حالات سوء التوافق.

٤- طريق المرض

تبدو كثير من مظاهر سوء التوافق في صورة أمراض جسمية تتضمن الآلام وأنواع الشلل، وتصنف هذه الآليات على أنها أمراض عصابية وتظهر في الحالات العنيفة من سوء التوافق.

٥- ، القلق

إذا لم يجد الفرد طريقاً للخلاص من الصعوبات التي تواجهه؛ فإنه يصبح متوتراً قلقاً منهكاً وعصبياً.

وفي هذه الحالات لا توافق ؛ لأنها آليات لا تخفف التوتر، بل هي أدلة على بقاء بعض مشاكل التوافق كما هي دون حل . (شاذلي، ٢٠٠١ : ٦٨ – ٦٩)

صية المتوافقة

يتسم الشخص المتوافق نفسياً واجتماعياً بصورة عامة بأنه يتمتع بشخصية متكاملة ويكون قادراً على التنسيق بين حاجاته وسلوكه الهادف وتفاعله مع بيئته، والذي يتحمل عناء الحاضر من أجل المستقبل،كما يتصف بتناسق سلوكه وعدم تناقضه، منسجماً مع معايير مجتمعة دون التخلي عن استقلاليته ويتمتع بنمو سليم وغير متطرف في انفعالاته ومساهم في مجتمعه.

وهو كما وصفه ماسلو أنه الشخص الذي يتصف بالتلقائية، يمتلك خبرات روحية، متقبل لذاته وللآخرين والمحيط به، يمتلك روحاً مرحة، مولع بالابتكار، له علاقات حميمة، يقدر الآخرين دون نمطيه، يفرق بين الغاية والوسيلة، له قيم واتجاهات تتصف بالشمول، لديه استقلال ذاتي واتجاه واقعي، متمركز حول المشكلات وليس حول ذاته، يقاوم الامتثال للثقافة السائدة والخضوع لها، يتوحد مع البشر أجمع.

وهو كما وصفه روجرز الشخص الصادق مع نفسه غير المتناقض بين أفعاله وقيمه ؛ وقليل الشعور بالقلق والتوتر وتقلب المزاج وهو المرن المسيطر على تصرفاته الواثق من نفسه.

ويتصف أيضاً بعدم الإحباط وهو الذي يشعر بإشباع حاجاته النفسية ويشعر بالرضا عن ذاته وهو الذي يستمتع بعلاقات اجتماعية ويمارس أنشطة متنوعة.

وبصورة أخرى فإن أهم سمات الشخصية المتوافقة هي: الثبات الانفعالي واتساع الأفق، ومفهوم الذات الذي يتطابق مع واقعه أو كما يدركه الآخرون والمسؤولية الاجتماعية والمرونة والاتجاهات الاجتماعية الإيجابية وتمثل في الشخص المتوافق نسقا للقيم منها ،على سبيل المثال: قيم إنسانية ،حب الناس، التعاطف، الإيثار، الرحمة، الشجاعة ... الخ .(سفيان ،٢٠٠٦ : ١١٤)

ات سابقة "

اليب المعاملة الوالدية

١- ارب " ٢٠٠ :

هدفت الدراسة إلى التعرف على ما إذا كانت هناك علاقات بين جوانب محددة من المعاملة الوالدية القاسية وبين المناخ المدرسي وبين أنواع معينة من السلوكيات الجانحة.

وتكونت عينة الدراسة من(٦٢٧٠) طالباً من طلاب المستوى المتوسط والثانوي في مدارس متوسطة

وثانوية من المدن الرئيسية في مناطق المملكة العربية السعودية. وأظهرت النتائج أن معاملة الإدارة والمدرسين هي الأكثر قدرة على التنبؤ بالسلوكيات الجانحة التالية :الكذب على المدرسين، التغيب عن المدرسة، الدخول في مضاربات مع الطلاب أو مع أولاد الجيران، الاحتفاظ بسكين داخل المدرسة، تخريب الممتلكات العامة، التدخين، والهروب من المدرسة. وكان العقاب النفسي من الأب هو الأكثر أهمية بالنسبة لـ: الهروب من البيت، سرقة أشياء من خارج البيت، والكذب على الوالدين.

أما بالنسبة للعقاب النفسي من قبل الأم فكان المتغير الأكثر أهمية بالنسبة لإشعال الحرائق، وسرقة الأشياء من البيت. (المحارب، ٢٠٠٥ : ٣٨٥)

٢- ي " ٢٠ :

هدفت الدراسة إلى تحليل وتقويم العلاقة بين سلوك الأسرة الكويتية وتصرفات المراهقين (الذكور ،الإناث)، وتبحث في نوعية المعاملة بين الأسرة والمراهق، وتستقرئ تأثير نقد الأسرة لابنها أو ابنتها المراهقة أو ثقتها بهما، وتوضيح تأثير نوعية المعاملة المنزلية على المراهق من خلال معرفة نوعية الأسر . حيث صممت استبانه علمية غطت عينة بلغت (٢٩٢) أسرة، وقد بينت نتائج تحليل الاستبانه أن معظم الأسر الكويتية تعامل المراهق معاملة موضوعية، وتشجعه، ولا تتدخل كثيراُ في شئونه الخاصة، وإنما تساعده على إيجاد الحلول المناسبة للمعوقات والتحديات التي تعترض طريقة.

وقد تبين كذلك من تحليل المتغيرات الكثيرة في الاستبانه أن نوعية معاملة الأسر الكويتية للمراهق تنعكس على تصرفاته وتؤدي إلى خلق إشكاليات إذا ما تمت المعاملة بطريقة نابذه، أو مساعدته على تجاوز مرحلة المراهقة بأمان وإيجاد الحلول لمشكلاته إذا ما تم التعامل معه بشكل ايجابي وديمقراطي.

ومن جانب آخر، بينت الدراسة أن للحرية وبناء شخصية المراهق دوراً كبيراً في تنمية هوايته في المنزل أو خارجة وممارسته لها في إطار مجتمعي سليم.

وأخيراً ركزت الدراسة على دور النزاعات الأسرية في التأثير على تصرفات المراهقين، وأوصت بضرورة حلها بعيداً عنه ؛ لانعكاساتها السلبية عليه.

وأكدت الدراسة الأثر الإيجابي المنبثق عند إشراك المراهق في اتخاذ القرارات التي تهم الأسرة بوصف ذلك نوعاً من التدريب على تحمل المسؤولية ؛ مما يحتم ضرورة إشراكه في اتخاذ القرارات. (ليري، ٢٠٠٥، ٩٥)

٣- خو ي " ٢٠ ':

هدفت الدراسة إلى تقصي ظاهرة المشاغبة لدى عينة من المراهقين بالمرحلتين الإعدادية والثانوية وعلاقتها ببعض الأساليب الوالدية السلبية في تنشئة الأبناء. وطبقت على عينه من طلاب المرحلة الإعدادية (الضحايا و المشاغبين) من طلاب الصف الثاني الإعدادي ببعض مدارس مدينة بنها بمحافظة القليوبية. وبلغ عدد العينة ٢٢٧ طالباً وتم تحديد الطلاب الضحايا وبلغ عددهم ٤٩ طالباً، وعدد المشاغبين ٣٥ طالباً، وعينة المرحلة الثانوية من(الضحايا والمشاغبين) من طلاب الصف الأول الثانوي ببعض مدارس مدينة بنها بمحافظة القليوبية بلغ عدد الطلاب الضحايا ٣٨ طالباً وعدد المشاغبين ٣٣ طالباً.

واستخدم الباحث مقياس سلوك (المشاغب/ الضحية) لدى المراهقين وهو من إعداد الباحث، ومقياس أساليب المعاملة الوالدية السلبية كما يدركها الأبناء وهو من إعداد الباحث أيضاً.

وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن :

- دلالة أساليب معاملة الأب السلبية على سلوك المشاغبة تقل مع تقدم الابن في النمو، حيث اتضح إسهام أسلوبي الرفض والقسوة من قبل الأب في مشاغبة الابن في المرحلة الإعدادية ، بينما يقتصر الإسهام على أسلوب الرفض فقط في المرحلة الثانوية.

أما بالنسبة لأساليب معاملة الأم السلبية أشارت النتائج إلى عدم دلالتها على سلوك مشاغبة الابن.

أما بالنسبة لسلوك الضحايا فقد اتضح أن دلالة أساليب المعاملة الوالدية السلبية على سلوك الضحايا من الأبناء يزداد مع تقدم المرحلة العمرية.

- أن دلالة أساليب الأب السلبية المتمثلة في التسلط، الإهمال، والتذبذب، أي أنها أكثر إسهاماً في التنبؤ بسلوك الضحايا الأبناء من الطلاب الذكور في المرحلة الثانوية، بينما اقتصرت الدلالة على أسلوب الإهمال في المرحلة الإعدادية.

كما اتضح أيضاً دلالة أساليب الأم السلبية المتمثلة في الرفض والحماية الزائدة للأبناء من طلاب المرحلة الثانوية، بينما اقتصرت الدلالة على أسلوب الحماية الزائدة من قبل الأم لدى الأبناء في المرحلة الإعدادية.

- أن هناك أساليب أب سلبية ترتبط بسلوك المشاغبة لدى الأبناء الذكور وهي التسلط، الإهمال ،والتذبذب للأبناء في المرحلة الثانوية، والإهمال فقط في المرحلة الإعدادية.

- كما إن هناك أساليب سلبية ترتبط بسلوك المشاغبة لدى الأبناء الذكور وهي الرفض في المرحلة الثانوية، والرفض والقسوة في المرحلة الإعدادية.

- كما إن هناك أساليب أم سلبية ترتبط بسلوك المشاغبة لدى الأبناء الذكور وهي الرفض والحماية الزائدة للأبناء في المرحلة الثانوية، والإهمال للأبناء في المرحلة الإعدادية. (الخولي، ٢٠٠٧ : ١١٧ – ١٤٥)

ن النفسي والاجتماعي

١- بان " ١٩٠ '

أهداف البحث تلخصت في التعرف على مستوى كل من الذكاء الاجتماعي والقيم الاجتماعية والتوافق النفسي والاجتماعي لدى طلبة قسم علم النفس في جامعة تعز.

والتعرف على طبيعة العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والتوافق النفسي والاجتماعي، وكذلك بين القيم الاجتماعية والتوافق النفسي والاجتماعي لدى طلبة قسم علم النفس في جامعة تعز.

وكذلك التعرف على طبيعة الفروق في التوافق الاجتماعي والنفسي وفقاً لمتغيرات البحث: النوع (ذكر – أنثى)، المرحلة الدراسية(الثاني، الثالث، الرابع)، الذكاء الاجتماعي (العالي – الواطي)القيم الاجتماعية (العالية – الوسطى – الدنيا) .

واختار الباحث العينة بطريقة عشوائية تكونت في صورتها النهائية من (٣٢٧) طالباً وطالبة من طلبة قسم علم النفس في كلية التربية في جامعة تعز من الصفوف الثاني والثالث والرابع بواقع (١٧٥) من الذكور و (١٥٢) من الإناث للعام الدارسي ١٩٩٧ .

والأدوات المستخدمة هي اختبار القيم ومقياس التوافق النفسي والاجتماعي ومقياس الذكاء الاجتماعي، وقد قام الباحث بإعداد المقياسين الأخيرين (التوافق النفسي والاجتماعي، مقياس الذكاء الاجتماعي)

وتوصل البحث إلى نتائج تتخلص فيما يلي :

- يتمتع طلبة علم النفس في جامعة تعز بذكاء اجتماعي عالٍ.
- يتمتع طلبة علم النفس في جامعة تعز بقيم اجتماعية عالية .
- يتمتع طلبة علم النفس في جامعة تعز بتوافق نفسي واجتماعي عاليين.

توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الاجتماعي والتوافق النفسي والاجتماعي، ولا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين القيم الاجتماعية والتوافق النفسي والاجتماعي. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الاجتماعي تبعاً لمتغير الجنس ،ولكن توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية لصالح طلبة المرحلة الرابعة .

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق النفسي، تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية، ولكن توجد فروق ذات دلالة إحصائية، تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الاجتماعي، تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية.

ولكن توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور.

يوجد تفاعل في متغير القيم الاجتماعية بين الجنس والمرحلة الدراسية، فبينما تظهر الإناث قيماً اجتماعية أعلى من الذكور في المرحلة الثانية والرابعة يظهر الذكور قيماً اجتماعية أعلى من الإناث في المرحلة الثالثة.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الاجتماعي، تبعاً لمتغير الذكاء الاجتماعي والقيم الاجتماعية معاً لصالح ذوي الذكاء الاجتماعي العالي والقيم الاجتماعية الوسطى.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق النفسي،تبعاً لمتغير الذكاء الاجتماعي والقيم الاجتماعية معاً . (سفيان ، ١٩٩٨)

٢- دي " ٢٠٠ "

هدف البحث إلى تحديد نوع العلاقة بين التوافق الاجتماعي والدافع للإنجاز الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة قسم العلوم الطبيعية، والكشف عن الفروق في التوافق الاجتماعي والدافع للإنجاز الدراسي بين طلاب المرحلة الثانوية العامة، قسم العلوم الشرعية وطلاب قسم العلوم الطبيعية.

تكونت عينت البحث من (١٨٤) طالباً بالصف الثالث الثانوي، منهم ٩٠ طالباً من قسم العلوم الشرعية والعربية، و(٩٤) طالباً من قسم العلوم الطبيعية.

واستخدم الباحث في جمع البيانات للدراسة الأدوات الآتية : ـ

- مقياس التوافق الاجتماعي من إعداد وتقنين الباحث.
- مقياس دافعية الإنجاز الدراسي من إعداد: محمد بن معجب الحامد .

نتائج البحث كما يلي :

- توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين التوافق الاجتماعي ودافعية الانجاز ألدارسي لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة قسم العلوم الشرعية والعربية وقسم العلوم الطبيعية.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الاجتماعي بين طلاب المرحلة الثانوية العامة قسم العلوم الشرعية والعربية وقسم العلوم الطبيعية .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الاجتماعي بين طلاب المرحلة الثانوية العامة قسم العلوم الشرعية والعربية، وقسم العلوم الطبيعية.
- توجد فروق جوهرية وذات دلالة إحصائية عند مستوى٠,٠١ في الدافعية للإنجاز ألدارسي بين طلاب المرحلة الثانوية العامة قسم العلوم الشرعية وقسم العلوم الطبيعية لصالح طلاب قسم العلوم الطبيعية. (السندي، ٢٠٠١ ، **www. Moudir. Com**)

٣- بد " ٢٠٠ '

تهدف الدراسة إلى التوافق النفسي والاجتماعي للشباب الكويتيين ومشكلاته، وهدفت الدراسة إلى دراسة مشكلات التوافق عند المراهقين الكويتيين من الجنسين خلال فترة زمنية تمتد من البدايات المبكرة والمراهقة وحتى نهايتها، وتكونت العينة من (١٣٢) طالباً و(١١٣) طالبة من المدارس في مراحل المراهقة الأولى، واستخدم الباحث أسلوب قائمة المشكلات بعد أن قام بالتعديلات عليها وصمم الباحث استمارة أولية تتضمن سؤالاً مفتوحاً، تم في ضوئه استخلاص ما يزيد عن (٦٠) مشكلة فرعية تندرج تحت الفئات الخمس لعدم التوافق الاجتماعي، عدم تقبل الذات، الجنس، الكف الانفعالي، عدم التوافق الاجتماعي.

وتوصلت الدارسة إلى أن كل المشكلات الجنس والكف الانفعالي، التي تمثل الترتيب الأول عند الذكور في المرحلة المتأخرة من المراهقة في سن (١٧) سنة عندما يبلغ المراهقة دورتها السابعة عشر وتقع مشكلات التوافق الأسرة في المرتبة الخامسة حيث يستفيق الذكور والإناث ذلك.(سعيد، ٢٠٠٥: ٦١)

١- اني " ٢٠٠ '

يهدف البحث إلى الكشف عن :

- أسباب زواج الخليجين بيمنيات خلال فترة الصيف بما يعرف بـ (الزواج الصيفي)من وجهة نظر المتزوجات أنفسهن .
- مستوى التوافق النفسي والاجتماعي لدى الفتيات المتزوجات بهذا النوع من الزواج .

تكونت عينة البحث الحالي من (٤٠) فتاة في محافظة إب، يتوزعن على الريف والمدينة " مراهقات " مستوى التوافق النفسي والاجتماعي لأفراد عينة البحث. ومن ضمن نتائج البحث أوضحت

البيانات الإحصائية أن نسبة كبيرة من الفتيات المتزوجات بلغت ٥٧,٥ ٪، وجدن صعوبة في الانخراط بالمجتمع مجدداً، إضافة إلى شعورهن بالإحباط والقلق والرفض الصريح لمثل هذا النوع من الزواج، والذي حصلت نسبة الرفض ٨٥ ٪ ، إضافة إلى شعورهن بعدم التوافق النفسي والاجتماعي من خلال الإجابة على استبيان التوافق النفسي والاجتماعي، إذ أوضحت نتائجه وجود مستوى ضعيف من التوافق النفسي والاجتماعي لدى الفتيات المتزوجات لهذا النوع من الزواج الصيفي. (النعماني، ٢٠٠٦ ، **http:// www.c - we . org**

ب المعاملة الوالدية والتوافق

٢- صبحي " ١٩١"

هدف هذا البحث إلى دراسة العلاقة بين التوافق النفسي لطلاب المرحلة الإعدادية بواحة سيوه وكل من الاتجاهات الوالدية كما يدركها الأبناء والمستوى الثقافي للوالدين.

تكونت عينة البحث من ٧٥ طالباً من طلاب المرحلة الإعدادية الذكور بمدرسة ناصر الإعدادية – وقد تراوحت أعمارهم مابين ١٣ – ١٥ سنة .

الأدوات المستخدمة في البحث مقياس الثقافة الأسرية، ومقياس الاتجاهات الوالدية كما يدركها الأبناء، اختبار الشخصية للمرحلة الإعدادية يتناول التكيف الشخصي والتكيف الاجتماعي، كراسة الملاحظة لتقدير سمات الشخصية ومميزات السلوك الاجتماعي، اختبار الذكاء المصور " أحمد زكي " ١٩٧٢" وتوصل البحث إلى النتائج الآتية :

عدم وجود علاقات بين توافق الأبناء وكل من الاتجاه نحو التسلط وإثارة الألم النفسي، والحماية الزائدة، التفرقة، التذبذب، والإهمال ويعني هذا أن التوافق النفسي للأبناء لا يرتبط بهذه الاتجاهات، ما قد يفيد أن الأبناء قد يشعرون بالتوافق النفسي في ظل هذه الظروف، أو لا يشعرون وهناك عوامل أخرى تؤثر في التوافق النفسي للأبناء لا يكون مصدرها هذه العوامل.

- أن التوافق النفسي يتطلب من حيث الاتجاهات الوالدية توفير معاملة سوية من الآباء والأمهات.
- وتتجلى هذه المعاملة السوية من قبل الآباء في كونهم يعطون الأبناء الفرصة لإبداء أرائهم الخاصة والتعبير عن أفكارهم، إلا أنهم اظهروا أن هناك ضرباً من ضروب التباين والاختلاف في المعاملة. ففي الأسرة على سبيل المثال قد يحترم الأبوان حاجات المراهق في حالةٍ ما ثم قد يعاملانه على أساس أنه مازال طفلاً في حالة أخرى.(صبحي، ١٩٧٦ : ٨١- ٩٢)

٣- (محرز ـرون، ٢٠٠)

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى العلاقة الارتباطية بين أساليب المعاملة الوالدية للأطفال من عمر (٤- ٥) سنوات وبين درجة توافقهم الاجتماعي والشخصي في رياض الأطفال. كما سعت إلى معرفة مدى تأثير التوافق الاجتماعي والشخصي للطفل في رياض الأطفال بالمستوى التعليمي للوالدين، ومستوى دخل الأسرة الشهري، والى معرفة الفروق بين الأطفال في درجة التوافق الاجتماعي والشخصي في رياض الأطفال وفقا للجنس والعمر ونوع الروضة. وتألفت عينة البحث من(٢٦٥) من الوالدين ،و(٢٦٢)طفلاً وطفلة.

طبق عليهم استبانه أساليب المعاملة الوالدية، وبطاقة ملاحظة سلوك الطفل في الروضة،وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: -

- وجود علاقة ارتباطية سلبية دالة إحصائياً بين كل من الأسلوب الديموقراطي والتقبل وبين التوافق الاجتماعي والشخصي في الروضة.
- وجود علاقة ارتباطية سلبية دالة إحصائيا بين كل من الأسلوب التسلطي، القسوة، النبذ، الإهمال، التفرقة، والتوافق الاجتماعي والشخصي للطفل في رياض الأطفال.
- عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أسلوب الحماية الزائدة والتوافق الاجتماعي والشخصي للطفل في الروضة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال الذكور والإناث، ومن فئتي(٤ - ٥) سنوات في توافقهم الاجتماعي والشخصي في الروضة.
- وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات الأطفال في الرياض الخاصة والحكومية على بعدي التوافق الاجتماعي والشخصي عند مستوى دلالة ٠.٠١ ولصالح عينة الأطفال في الرياض الخاصة. (محرز، وآخرون، ٢٠٠٥: ٢٨٥- ٢٨٦)

راءات حث

١- البحث:

استخدمت الباحثة في البحث الحالي (المنهج الوصفي) القائم على أساس الدراسات الارتباطية ، وهو الذي يهتم بالكشف عن العلاقات بين المتغيرات والتعبير عنها كمياً .

٢- البحث:

طلاب وطالبات المدارس الإعدادية في مدينة تعز.

٣- البحث:

تكونت العينة المستخدمة في هذا البحث من ٦٠ طالباً وطالبة يتوزعون بواقع ٣٠ طالباً من المدارس الإعدادية (الصف التاسع) بمدرسة معاذ بن جبل للذكور ، وكذلك ٣٠ طالبة من طالبات المرحلة الإعدادية (الصف التاسع) بمدرسة (أبو عبيدة بن الجراح) – وقد تراوحت أعمارهم مابين ١٣- ١٧ سنة.

٤- اة:

أ – قامت الباحثة بتبني مقياس " أمبو " لأساليب المعاملة الوالدية " من وجهة نظر الأبناء ترجمة وتعريب : د / محمد السيد عبد الرحمن .و د / ماهر مصطفى المغربي.وقد قام الباحثان بتعديل المقياس إلى اللهجة المصرية ،وقد عرضت الباحثة هذا المقياس على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس للتأكد من مدى ملائمته للبيئة اليمنية وبعدها تبين أن جميع فقرات المقياس كانت مناسبة للبيئة اليمنية عدا بعض الفقرات التي احتاجت إلى التعديل ، وكانت الإجابة على هذه الفقرات من خلال أربعة بدائل للإجابة هي: (ينطبق على دائماً، ينطبق على أحياناً، ينطبق علي قليل جداً، لا ينطبق على أبداً).

ويصحح المقياس كما يلي: - دائماً ٣ درجات، أحياناً درجتان، قليل جداً درجة واحدة، ولا أبداً صفر.

ويقيس هذا المقياس أربعة عشر بعداً مميزة لأساليب المعاملة عند الوالدين وذلك لكل من الأب والأم كلٍ على حدة .

بعاد هي:

١- الإيذاء الجسدي.الحرمان.القسوة.الإذلال.الرفض.الحماية الزائدة.التدخل الزائد.

التسامح.التعاطف.التوجيه للأفضل.الأشعار بالذنب.التشجيع.النبذ.التدليل.

أ ـ الصدق لمقياس أساليب المعاملة الوالدية

قامت الباحثة بعرض مقياس أساليب المعاملة الوالدية على المحكمين بصورته الأولية، والتي تبلغ فقراته (٧٥) فقرة للأب والأم، وقد تم فصل مقياس الأب عن الأم وأصبح عدد الفقرات (١٥٠) فقرة . ٧٥ للأم، ٧٥ للأب وبعد اطلاع المحكمين على المقياس بصورتيه للأب وللأم تم الاتفاق فيما بينهم على التعديلات الملائمة بنسبة اتفاق ٩٠٪ . واتضح أن المقياس صالح للتطبيق.

اليب المعاملة الوالدية

١. تم استخراج ثبات المقياس من خلال طريقة التجزئة النصفية. وقد بلغ الثبات بهذه الطريقة بعد التصحيح بمعادلة سبيرمان براون التصحيحية للأب وإلام في المعاملة السوية = ٠,٧٦ ، بينما بلغ للمعاملة اللاسوية = ٠,٨١

٢. كما قامت الباحثة بتبني مقياس التوافق النفسي والاجتماعي إعداد د/ نبيل صالح سفيان . حيث يقدر المفحوص ما إذا كانت العبارة تنطبق علية أم لا من خلال ثلاثة بدائل للإجابة هي: (تنطبق علي كثيراً، تنطبق علي قليلاً، لا تنطبق علي مطلقاً) ويصحح المقياس على حسب الفقرات إذا كانت إيجابية أو سلبية، فالفقرات الايجابية تأخذ الدرجات التالية: تنطبق علي كثيراً ثلاث درجات، تنطبق علي قليلاً درجتان، لا تنطبق علي مطلقاً درجة واحده. بينما الفقرات السلبية تأخذ العكس من ذلك(١ ، ٢ ، ٣).

، النفسي والاجتماعي

قامت الباحثة بعرض مقياس التوافق النفسي والاجتماعي على المحكمين في صورته الأولية، والذي يتكون من (١٠٠) فقرة تتوزع بواقع (٥٠) فقرة للتوافق النفسي، (٥٠) فقرة للتوافق الاجتماعي، وبعد اطلاع المحكمين على المقياس تبين أن المقياس مناسب وبنسبة اتفاق ٩٥٪، وانه صالح للتطبيق ولا يحتاج للتعديل.

الثبات لمقياس التوافق النفسي والاجتماعي

تم استخراج ثبات المقياس من خلال طريقة التجزئة النصفية. وقد بلغ الثبات بهذه الطريقة بعد التصحيح بمعادلة سبيرمان براون التصحيحية لمقياس التوافق النفسي ٠,٧٣ ، بينما بلغ ثباته لمقياس التوافق الاجتماعي ٠,٧٤

لإحصائية

استخدمت الباحثة في البحث الحالي الوسائل الإحصائية التالية :

١- معامل ارتباط بيرسون لاستخراج الثبات بطريقة التجزئة النصفية لكل مقياس ولاستخراج نتائج الهدفين الأول والثاني وما انبثقت عنها من فرضيات .

٢- معادلة سبيرمان براون التصحيحية لاستخراج الثبات.

ج ومناقشتها

الهدف الأول:

التعرف على العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية (من قبل الأب)والتوافق النفسي والاجتماعي لدى المراهقين.

ويتضمن هذا الهدف فرضيتين هما :

١- توجد علاقة إرتباطية سالبة بين أساليب المعاملة الوالدية غير السوية (من قبل الأب) والتوافق النفسي والاجتماعي لدى المراهقين.

وللتحقق من صحة الفرضية استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي :

جدول (١) أساليب المعاملة الوالدية غير السوية (من قبل الأب) والتوافق النفسي والاجتماعي لدى المراهقين

م	أساليب المعاملة غير السوية (من قبل الأب)	التوافق النفسي		التوافق الاجتماعي	
		معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
١	الإيذاء الجسدي	-.٣١	٠.٠١	-.١٨	٠.٠٥
٢	الحرمان	-.٥٠	٠.٠١	-.٣٢	٠.٠١
٣	القسوة	-.٣٧	٠.٠١	-.٣٩	٠.٠١
٤	الإذلال	-.٣٩	٠.٠١	-.٣٠	٠.٠١
٥	الرفض	-.٢٠	٠.٠٥	-.١٦	٠.٠٥
٦	الحماية الزائد ة	-.٢٢	٠.٠٥	-.١٨	٠.٠٥
٧	التدخل الزائد	-.٢٨	٠.٠٥	**-.19**	٠.٠٥
٨	الإشعار بالذنب	-.٢٦	٠.٠٥	**-.30**	٠.٠١
٩	النبذ	-.٤١	٠.٠١	-.٢٨	٠.٠١
١٠	التدليل	-.٢٥	٠.٠٥	-.١٦	٠.٠٥
	المعاملة غير السوية للأب	-.٣٨	٠.٠١	-.٢٨	٠.٠٥

يتبين من الجدول أن العلاقة الارتباطية بين جميع أبعاد أساليب المعاملة غير السوية من قبل الأب والتوافق النفسي والتوافق الاجتماعي كانت سلبية ودالة عند مستوى (٠.٠١) و(٠.٠٥) وبذلك تتحقق الفرضية.

ويمكن أن يفسر ذلك أن أساليب المعاملة غير السوية للأب تعيق المراهق من فهم ذاته وتحقيقها مما يمنع توافقه مع نفسه ومع مجتمعه خاصة وأن المراهق في هذه المرحلة عرضة للتغيرات المختلفة ومنها التأثيرات التي تتركها البيئة والمتمثلة بالأسرة وأساليب معاملتها معه مما تترك أثراً على شخصيته وطريقة توافقه مع الآخرين.

٢- توجد علاقة إرتباطية ايجابية بين أساليب المعاملة الوالدية السوية (من قبل الأب) والتوافق النفسي والاجتماعي لدى المراهقين.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون وكانت النتائج كما

يوضحها الجدول التالي :

" جدول(أ) أساليب المعاملة الوالدية السوية (من قبل الأب) والتوافق النفسي والاجتماعي لدى المراهقين "

م	أساليب المعاملة السوية (من قبل الأب)	التوافق النفسي		التوافق الاجتماعي	
		معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
١	التسامح	.٢٧	٠.٠٥	**0.21**	**0.05**
٢	التعاطف	.٤٢	٠.٠١	**0.85**	**0.01**
٣	التوجيه للأفضل	.١٨	**0.05**	**. 32**	**0.01**
٤	التشجيع	.٤٨	٠.٠١	**.40**	**0.01**
	المعاملة السوية- للأب	.٤٤	٠.٠١	**.32**	**0.01**

يتبين من الجدول أن العلاقة الارتباطية بين جميع أبعاد أساليب المعاملة السوية من قبل الأب والتوافق النفسي والتوافق الاجتماعي كانت ايجابية ودالة عند مستوى (٠.٠١) و (٠.٠٥) وبذلك تتحقق الفرضية.

ويمكن أن يفسر ذلك أن الأساليب السوية التي يستخدمها الأب تترك أثراً إيجابياً على شخصية المراهق وخاصةً في توافقه مع نفسه ومع أفراد مجتمعه.

الهدف الثاني

التعرف على أساليب المعاملة الوالدية(من قبل الأم) وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى المراهقين والذي انبثق عنه الفرضيات التالية :

ة الثالثة

توجد علاقة إرتباطية سالبة بين أساليب المعاملة الوالدية غير السوية (من قبل الأم) والتوافق النفسي والاجتماعي لدى المراهقين. وللتحقق من صحة هذه الفرضية استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي :

جدول (٣) أساليب المعاملة الوالدية غير السوية (من قبل ألام) والتوافق النفسي والاجتماعي لدى المراهقين .

م	أساليب المعاملة غير السوية (من قبل ألام)	التوافق النفسي		التوافق الاجتماعي	
		معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
١	الإيذاء الجسدي	-٠.٢٣	٠,٠٥	-٠,١٨	٠,٠٥
٢	الحرمان	-٠.٣٧	٠,٠١	-٠,٢٨	٠,٠٥
٣	القسوة	-٠,٢٧	٠,٠٥	-٠,٢٨	٠,٠٥
٤	الإذلال	-٠,٤٦	٠,٠١	-٠,٤٨	٠,٠١
٥	الرفض	-٠,١٧	0.05	-٠,٧٩	٠,٠١
٦	الحماية الزائدة	-٠,٢١	٠,٠٥	-٠,١٨	٠,٠٥
٧	التدخل الزائد	-٠,١٩	٠,٠٥	-٠,٧٧	٠,٠١
٨	الإشعار بالذنب	-٠,٤٣	٠,٠١	-٠,٢٢	٠,٠٥
٩	النبذ	-٠,٣٣	٠,٠١	-٠,٣٦	٠,٠١
١٠	التدليل	-٠,٦٤	٠,٠١	-٠,٥٢	٠,٠١
	المعاملة غير السوية (للام)	-٠,٣٥	٠,٠١	-٠,١٩	٠,٠٥

يتبين من الجدول وجود علاقة إرتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠١. ٠) و (٠٥. ٠) بين جميع أبعاد أساليب المعاملة غير السوية من قبل الأم والتوافق النفسي والتوافق الاجتماعي وبذلك تتحقق الفرضية.

الفرضية الرابعة

توجد علاقة إرتباطية ايجابية بين أساليب المعاملة الوالدية السوية (من قبل الأم) والتوافق النفسي والاجتماعي لدى المراهقين.

للتحقق من صحة هذه الفرضية استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي :

جدول (٤) أساليب المعاملة الوالدين (من قبل الأم) والتوافق النفسي والاجتماعي لدى المراهقين .

	أساليب المعاملة الوالدية السوية (للأم)	التوافق النفسي		التوافق الاجتماعي	
		معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
١	التسامح	٠,٣٩	٠,٠١	٠,٧٩	٠,٠١
٢	التعاطف	٠,٣٩	٠,٠١	٠,٣٦	٠,٠١
٣	التوجية للأفضل	٠,٢٤	٠,٠٥	٠,٨٧	٠,٠١
٤	التشجيع	٠,٢٩	٠,٠٥	٠,٨٤	٠,٠١
	المعاملة السوية (للأم)	٠,٤١	٠,٠١	٠,٣٥	٠,٠١

يتبين من الجدول وجود علاقة إرتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠١. ٠) و (٠٥. ٠) بين جميع أبعاد أساليب المعاملة السوية من قبل الأم والتوافق النفسي والتوافق الاجتماعي وبذلك تتحقق الفرضية.

وقد اتفقت نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسة (عبد الرحمن، الجزء الثاني ١٩٩٨) وهي أنه توجد علاقة ارتباطيه سالبة بين أساليب المعاملة الوالدية الغير سوية (للأب ، الأم).

وتوجد علاقة ارتباطيه إيجابية بين أساليب المعاملة الوالدية السوية (للأب، للأم) مع اختلاف المتغير الثاني للدراسة فالبحث الحالي اخذ الأساليب مع التوافق النفسي والاجتماعي بينما دراسة (عبد الرحمن) أخذت الأساليب مع الاستقلال النفسي.

صيات

١- أن تتبنى وزارة التربية وبالتعاون مع مدارس التعليم الإعدادي والثانوي وضع برامج إرشادية مناسبة للطلبة ولوالديهم بكيفية التعامل الأسري المناسب مع هذه المرحلة.

٢- أن تتبنى المؤسسات التربوية المعنية بتربية المراهقين عقد دورات تدريبية لتوعية الوالدين للقيام بدورهم في رعاية المراهق على أسس علمية سليمة.

٣- أن تتبنى وزارة الثقافة والإعلام بتخصيص برامج تليفزيونية للأسرة لتنمية الوعي بأساليب المعاملة الوالدية السوية للتعامل مع الأبناء.

٤- أن تتبنى مراكز الإرشاد في الجامعات اليمنية إقامة محاضرات وندوات تثقيفية لمجالس الآباء التي تعقد في المدارس الإعدادية والثانوية، تدور حول المشكلات المتعقلة بأساليب المعاملة الوالدية غير السوية، وتنمية أساليب التوافق النفسي والاجتماعي للطلبة والمشكلات الناتجة عنها ووضع الحلول الإرشادية المناسبة لها.

٥- أن تتبنى وزارة التربية والتعليم تفعيل دور المشرف النفسي والاجتماعي في المدارس الإعدادية والثانوية وتزويدهم بالبرامج الإرشادية لحل المشكلات التي تواجه الطلبة في المدارس.

نرحات

١- إجراء دراسة على أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالتوافق النفسي والاجتماعي على عينات أخرى كالأطفال والأحداث الجانحين

٢- إجراء دراسة على أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بمفهوم الذات لدى المراهقين.

٣- إجراء دراسة على أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالسلوك العدواني لدى المراهقين.

راجع

- الخالدي، أديب (٢٠٠٠): الصحة النفسية، ط١، الدار العربية للنشر والتوزيع ـ المكتبة الجامعية، ليبيا.

- الخولي، هشام عبد الرحمن(٢٠٠٧): دراسات وبحوث في علم النفس والصحة النفسية، "التنبؤ بسلوك المشاغبة من خلال بعض أساليب المعاملة الوالدية السلبية لدى عينه من المراهقين"، ألطبعه الأولى، دار الوفاء للطباعة والنشر: الاسكندريه.

- الداهري، صالح (٢٠٠٥): مبادئ الصحة النفسية، ط١، دار وائل للنشر، عمان : الأردن.

- الغريب، عبد الرحمن (٢٠٠٤): مجلة الطفولة للتنمية، " السلوك ألانحرافي لدى الأطفال المراهقين، العدد ١٣، مجلد ٤.

- المحارب، ناصر إبراهيم(٢٠٠٥): " علاقة المعاملة الوالدية القاسية والمناخ المدرسي بالسلوكيات الجانحة لدى طلاب المدارس المتوسطة والثانوية في المملكة العربية السعودية: علاقة عامة أم علاقات نوعية ؟ " مجلة دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، العدد ٣ ، المجلد ٣٢.

- الموصلي، وداد، ومحمود، حسن عبد الغني(٢٠٠٧):الصحة النفسية، دار زهران للنشر والتوزيع: عمان .

- راجح، أحمد عزت(١٩٩٩): أصول علم النفس، ط١١، دار المعارف، القاهرة.

- ريزو، جوزيف وروبرت هـ . ابل(١٩٩٩): تربية الأطفال والمراهقين المضطربين سلوكياً (النظرية والتطبيق)، ترجمة الشخص، عبد العزيز السيد والسرطاوي، زيدان أحمد، ط١، دار الجامعي : العين – الأمارات العربية المتحدة.

- زهران، حامد عبد السلام(١٩٩٧): الصحة النفسية والعلاج النفسي، دار عالم الكتب، القاهرة.

- سفيان، نبيل صالح(١٩٩٨):"الذكاء الاجتماعي والقيم الاجتماعية وعلاقتهما بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى طلبة علم النفس في جامعة تعز"، أطروحة دكتوراه غير منشوره، كلية التربية، جامعة بغداد .

- سفيان، نبيل صالح (٢٠٠٦): الشخصية والإرشاد النفسي، الجزيرة للطباعة، تعز : اليمن.

- سعيد، كشميم و أغازي، سالمين(٢٠٠٥): " مشكلات المراهقين في الجمهورية اليمنية وعلاقتها بالتوافق ألزواجي ".

- شاذلي، عبد الحميد محمد(٢٠٠١): الواجبات المدرسية والتوافق النفسي، المكتب الجامعي الحديث: الإسكندرية .

- صبحي، سيد(١٩٧٦): "أثر اتجاه الوالدين على توافق الأبناء في واحة سيوه "، دراسة في التطبيع الاجتماعي، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

- شريت، أشرف محمد وعبد الغني(٢٠٠١):المدخل إلى الصحة النفسية،المكتب الجامعي الحديث: الإسكندرية.

- عبد الرحمن، محمد السيد (١٩٩٨): دراسات في الصحة النفسية، الجزء الأول، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع :القاهرة.

- عبد الرحمن، محمد السيد(١٩٩٨): دراسات في الصحة النفسية ،" الجزء الثاني ، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع : القاهرة .

- محمد، يوسف عبد الفتاح(١٩٩٠): ، "العلاقة بين الرعاية الوالدية كما يدركها الأبناء ومفهوم الذات لديهم " مجلة علم النفس، مجلة فصيلة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد ١٣ ، السنة الرابعة .

الانترنت

- السندي، محمد شجاع(٢٠٠١): "دراسة العلاقة للتوافق الاجتماعي بدافعية الانجازالدراسي .

www. Mudir.com

- النعماني، محمد (٢٠٠٦) : " دراسة ميدانية تكشف عن الآثار الاجتماعية والنفسية للزواج السياحي في الجمهورية اليمنية "**www.c-we,org**

- إمارة، أسعد(٢٠٠٥) : خطوات نحو التوافق النفسي ، **www.ahewar.org**

- بركات، آسيا بنت راجح(٢٠٠٠):" العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والاكتئاب لدى بعض المراهقين والمراهقات ".**www.abags.org**

- سليم،عبد العزيز(٢٠٠٦):أساليب التربية الوالدية وبناء شخصية الطفل.**www.almurabbi.com**

القيم الخلقية بين الأنا والآخر
ومستوى الالتزام بها لدى طلبة جامعة بغداد

أ. نسيم العبيدي
أستاذ علم نفس الشخصية المشارك، كلية التربية ،جامعة إب

، البحث:

هدف البحث الحالي إلى التعرف على مستوى الالتزام الخلقي لدى طلبة جامعة بغداد ، ومعرفة دلالة الفروق الإحصائية في الالتزام الخلقي بين الطلبة، وفقا لمتغيرات (الجنس،المرحلة الدراسية،منطقة السكن) ومعرفة القيم الخلقية الشائعة ؛ وفقا لمفهومي الأنا والآخر،ومعرفة دلالة الفروق الإحصائية في هذه القيم بين تقييم الطلبة لأنفسهم وتقييمهم للآخرين .

اختيرت عينة عشوائية متعددة المراحل من طلبة جامعة بغداد،بلغت (٤٠٠)طالباً وطالبة، مناصفة بين الذكور والإناث، مثلت نسبة (١٠,٤٢ ٪) من المجتمع الأصلي للبحث، طبق عليهم مقياس القيم الخلقية(من إعداد الباحث) الذي تألف من (٣٢) فقرة كل واحدة منها تمثل قيمة خلقية وقد تمتع هذا المقياس بجميع الشروط السيكومترية لإعداد المقاييس . وبعد استخدام الوسائل الإحصائية المناسبة ، استخرجت النتائج الآتية :

١ – بلغت نسبة الطلبة الذين يمتازون بالتزام خلقي عال (٢٦٪)،في حين بلغت نسبة الطلبة الذين يمتازون بالتزام خلقي متوسط (٧٤٪)، ولم يحصل أي من الطلبة على التزام خلقي ضعيف .

٢ – وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) في الالتزام الخلقي بين الطلاب والطالبات ولصالح الطالبات .

٣ – عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)في الالتزام الخلقي بين الطلبة، وفقا للمرحلة الدراسية(أول،رابع) ووفقا لمنطقة السكن (ريف، مدينة).

٤ – وجود (١٢)قيمة خلقية شائعة بين الطلبة حسب تقييمهم لأنفسهم(مجال الأنا)هي (الأمانة ،إفشاء السلام ،الاحتشام ،ستر الآخرين ،المسالمة ،القناعة ،حفظ السر ،التواضع ، الاحترام ،العفة الجنسية ،النزاهة ،المشاركة الوجدانية)

تشكل هذه القيم الشائعة نسبة (٣٧,١٨٧٪) من عدد القيم الخلقية التي تضمنها المقياس وعددها(٣٢) قيمة . أما في مجال (الآخر) أي تقييم الطالب أو الطالبة للآخرين في التزامهم الخلقي ، فلم تظهر أي قيمة شائعة .

٥ – وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين (الأنا والآخر)أي بين تقييم

الطلبة لأنفسهم وتقييمهم للآخرين في الالتزام الخلقي ولصالح تقييم الطلبة لأنفسهم .

أ البحث

تعد القيم عموماً، والخلقية على وجه الخصوص، عنصراً أساسياً في تكوين المجتمع وبقائه، ذلك أنها تعد جوهر الحضارة، وخلاصة الشخصية الإنسانية، وقمة الارتقاء الذي بلغه الإنسان، وبما يميزه عن الفضائل الأخرى (النوري، ١٩٨١، ص١٥٢). ولذا حاول الفلاسفة [ ] منذ أقدم العصور بدراسة هذه القيم دراسة مستفيضة في سياق تحديد الخير والشر، أي رصد ما هو مرغوب فيه من القيم وما ليس كذلك.

ولتحقيق ذلك فقد وضعت الحضارة الإنسانية أهم أهدافها المتمثل بتطبيع شخصية أعضائها تطبيعاً من شأنه أن يجعل القيم تسيطر على أذهانهم ومشاعرهم (النوري، ١٩٨١، ص١٥٣).

كون القيم العظيمة لا يمكن أن تكون من أفراد الأخلاق الفاسدة، وإن بلغوا من الرقي العلمي قمته ؛ لأنهم سيكونون عرضة للضياع والانحلال متى ما صادفتهم عقبة أو شدة (سميلز، ١٩٢٤، ص٣٦)، ذلك أن وحدة المجتمع وتماسكه تتأتى من وحدة قيمه، تصدعه واضطرابه وينشأ من اختلاف وتناقض قيمه. (السيد وآخرون، ١٩٧٠، ص١٢١). ولعل تصريح بيان رئيس جمهورية فرنسا يوم تحطم خط "ماجينو" أمام ألمانيا النازية يؤيد هذه الحقيقة، إذ قال "إن الذي هزم فرنسا أنها تسلحت بالحديد والنار ولم تتسلح بالأخلاق الفاضلة" (النعمة، ١٩٨٦، ص٣٢).

وتأسيساً على ذلك، فإن الأخلاق تعد "مصلحة اجتماعية تتمثل في عادات الأفراد لتفسير العلاقات بينهم" (نصار، ١٩٨٢، ص٨٠) سيما وأن الإنسان كائن مدني بطبعه، أي إن إشباع حاجاته، وتحقيق رغباته وطموحاته يتحصل ضمن إطار الجماعة، وهذا يتطلب وضع قوانين وقواعد تنظم عملية الإشباع، وبالتالي علاقاته بالآخرين. وبعبارة أخرى إن على الإنسان عندما يتعامل مع الآخرين عليه أن يتصرف وفقاً لذلك. ومن ثم فإن الجماعة لا يمكن أن تدوم ما لم تتمسك بالقيم الأخلاقية ولابد لهذه القيم أن تتخلل جميع نشاطات هذه الجماعة. وما يجري على الجماعة يجري كذلك على المجتمع بمؤسساته المختلفة الاجتماعية والتربوية والعلمية والاقتصادية والسياسية.

هذا وإن البناء السليم للأخلاق يؤدي إلى شخص سوي، ومجتمع سليم، أما العكس فيؤدي إلى الأسوأ، وثم إلى الاضطراب الاجتماعي. إذ أن التدريب الاجتماعي الخاطئ، خاصة في المجتمعات التي تتناقض فيها القيم والأهداف التربوية العامة، وتطغى فيها الموجهات الفردية على الموجهات

الجماعية، والجزاءات الضعيفة سواء بالنسبة للامتثال أو للانحراف، يؤدي إلى خلق حالات من الانحرافات الفردية أو الاجتماعية (غباري، ١٩٨٩، ص٣٣).

وبذلك تكون حالات الانحراف، كالجنوح والجريمة، ناتجة عن ضعف السلطة الأخلاقية. وقد أكد هذه الحالة "بيترز" **Peterz,1957** في دراسته التي وجد فيها أن الجانح لا يوجد لديه القيم الاجتماعية التي يدافع عنها، إذ أن التهديد بالضياع لا يدفعه إلى بذل الجهد المطلوب ليصل إلى مستويات المجتمع (الشرقاوي، ب.ت، ص١٣٠)، كما أكد ذلك "بيلي" الذي رأى أن الشخص غير الجانح يحدث توازناً إيجابياً في سلوكه الاجتماعي بين القوى التعبيرية لدوافعه وبين قوى الضبط الاجتماعي التي تكبت هذه القوى، أما الشخص الجانح فغير قادر على إحداث مثل هذا التوازن نتيجة لضعف عوامل الضبط الذاتي والاجتماعي (الخارجي) لديه. (غباري، ١٩٨٩، ص٨٢).

وفي الفترة الراهنة أصبح هناك تزايد في الاهتمام بسلوك الأفراد، بسبب الأزمة الخلقية، التي يتسم بها العالم المعاصر، والتي يفقد فيها الكثير من أفراد المجتمع قدرتهم على التمييز بين الصواب والخطأ أو فهمهم لها (حجاج، ١٩٨٥، ص١٤٥–١٤٦). ولعل ذلك راجع إلى التطور الاجتماعي والحضاري السريع الذي يشهده هذا العصر، والذي عادة ما يؤدي إلى خلق هوة بين ما هو مادي وبين ما هو روحي قيمي. ولأجل تجاوز مثل هذه الهوة، وتحقق هذا التطور أهدافه، لابد وأن يصحبه تطور قيمي وبالسرعة التي تتناسب مع التغيرات الاجتماعية التي تحدث عادةً في مثل هذه التطورات (كاظم، ١٩٦٥، ص٦٣٨).

وفضلاً عن أهمية الأخلاق السابقة على المستوى الاجتماعي، فإن أهميتها لا تقل شأناً عن المستوى الفردي، إذ إنها تتركز بصورة عامة بمحاولة السيطرة على الطبيعة الإنسانية وتوجهها، وهي تضع لذلك القوانين والنظريات والأهداف والمثل العليا (النجيحي، ١٩٨١، ص٣٥٥)، ذلك أن الخلق يمثل المركز الأساس الذي يميز الشخصية الإنسانية، ويؤيد ذلك "مكدوكل" بقوله أن المرء الذي لم يتم تكوين خلقه لا يكون متكامل الشخصية؛ لأنه بذلك سيكون أسيراً للدوافع والنزعات الفطرية. (مكدوكل، ١٩٦١، ص١٣٢).

إن القيم تزود الفرد بالقدرة على تفسير السلوك الاجتماعي والشخصي للآخرين، فضلاً عن تفسير سلوكه الفردي وتقويمه. ذلك أنها تحدد إدراكه للأشياء. فقد وجد "بوستمان وزملاؤه" أن الأشخاص الذين تسود لديهم القيم الدينية يدركون الكلمات الدينية ويتعرفون عليها بسهولة أكثر من غيرها من

الكلمات (حمزة، ١٩٨٢، ص١٨٣).

وعلى ما تقدم فإن القيم تأخذ دوراً كبيراً في تشكيل الكيان النفسي للفرد، عن طريق خمس وظائف رئيسة هي:

١- تزود الفرد بالإحساس بالغرض، مما يقوم به وتوجهه نحوه.
٢- تهيئ الأساس للعمل الفردي والعمل الجماعي الموحد.
٣- تتخذ كأساس للحكم على سلوك الآخرين.
٤- تمكن الفرد من معرفة ما يتوقعه من الآخرين وماهية ردود أفعالهم.
٥- توجد لديه إحساساً بالصواب والخطأ. (عيسى، ١٩٨٤، ص٥١).

والجامعة يفترض تلعب دوراً كبيراً في تحقيق هذه الأهداف والوظائف، ذلك أنها تحاول إعداد طلبتها للدخول في معترك الحياة العملية، أي أنها تجعلهم في محك؛ لاختبار ما اكتسبوه من قيم في العمل أو عند تكوين أسرة وتربية الأبناء أو عند التعامل مع أفراد المجتمع عموماً، لأنه وكما هو معلوم فإن دائرة التفاعل الاجتماعي للأفراد تزداد لديهم في هذه المرحلة، فضلاً عن ازدياد مسؤولياتهم.

وهذا يعني أن الجامعة إنما تأسست لخدمة المجتمع، سواء بإثرائه بالمعرفة، أو بإمداده بالكوادر المهنية المختلفة، أو بالمساعدة في وضع الحلول لمشكلاته، فهي العضو الفعال الذي يسهم في سد حاجات المجتمع (فنشر، ب.ت، ص١٠٣).

ة البحث:

بناءً على ما سبق ذكره من أهمية في هذا البحث، فإن مشكلته تتركز بصورة رئيسة من خلال ما للأخلاق من دور كبير في تنظيم واستقرار المجتمع أو اضطرابه وانحلاله إن لم يعر لهذا الدور أهمية، فضلاً عما تحققه للفرد من الاطمئنان والاستقرار النفسي، وعن طريق تشكيلها الكيان النفسي له وتوجيهها لسلوكه. وعلى ذلك فإن إهمال أو عدم الاهتمام بهذا الموضوع، بما يناسبه يؤدي إلى نتائج سيئة على المستوى الفردي والاجتماعي، ولعل ما بينته الدراسات السابقة في مجال القيم، والتي أجريت في العراق، من ضعف الاهتمام أو التأكيد على القيم الخلقية، سواء في الصحافة أو في الكتب المنهجية... كما في دراسات كل من (الهيتي ١٩٧٧)، و(السلمان ١٩٧٨)، و(الجبوري ١٩٨٠)، و(النووي ١٩٨٥)، و(البدراني ١٩٨٩).

وفضلاً عن ذلك، فإن طغيان الروح المادية على العصر الحالي، وما نسمعه من تمايز في القيم يدفعنا إلى إجراء مثل هذا البحث، حيث وجد الباحث في دراسة سابقة (العبيدي، ١٩٩٦) عن أثر الحصار الاقتصادي على العراق في تمايز القيم لدى طلبة الجامعة أن القيمة الدينية والخلقية تراجعت قياساً بالقيمة المادية نتيجة الحصار الاقتصادي، وتراجع القيم الأخلاقية في المجتمع العراقي بحد ذاته مشكلة تستوجب الاهتمام. كما إن عدم وجود دراسات عراقية – حسب علم الباحث – تبحث في جانب القيم الخلقية والالتزام الخلقي ومستواه يكون مبرراً لإجراء هذا البحث.

، البحث:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على :

١- مستوى الالتزام الخلقي لدى طلبة الجامعة.

٢- دلالة الفروق الإحصائية في الالتزام الخلقي بين الطلبة وفقاً للمتغيرات الآتية :
الجنس (ذكور – إناث). المرحلة (أول – رابع). السكن (قرية – مدينة).

٣- القيم الخلقية الشائعة لدى طلبة الجامعة وفقاً لمفهومي الأنا والآخر، أي تقييمهم :
أ- لأنفسهم.
ب- للطلبة الآخرين.

٤- دلالة الفروق الإحصائية في القيم الخلقية بين تقييم الطلبة لأنفسهم وتقييمهم للآخرين فيها.

البحث:

يقتصر البحث الحالي على طلبة جامعة بغداد بكلياتها وأقسامها الإنسانية والعلمية ويشمل الجنسين، للعام الدراسي ٢٠٠٠/٢٠٠١م.

مصطلحات

١-القيم Valus

القيم في الاستخدام السيوسولوجي والانثربولوجي والنفسي، هي "شيء أو حالة تمثل غاية قد تتخذ صيغة المكافأة أو اللذة أو العقاب أو الألم أو غير ذلك من الأهداف، التي إما أن يسعى الأفراد إليها أو يحاولون اجتنابها" (النووي، ١٩٩٠، ص٢٤٩).

وهي عند (هنا، ١٩٦٠) تمثل "تنظيمات معقدة لأحكام عقلية انفعالية معممة نحو الأشخاص أو

الأشياء أو المعاني سواء كان التفضيل الناشئ عن هذه التقديرات المتفاوتة صريحاً أو ضمنياً، وأن من الممكن أن نتصور هذه التقديرات على أساس أنها امتداد يبدأ بالتقبل ويمر بالتوقف وينتهي بالرفض"، (هنا، ١٩٦٥، ص٦٠٢).

أما (السيد وآخرون، ١٩٧٠) فيعرفونها بأنها "عمليات انتقاء واختيار يقوم بها الإنسان في مجالات الحياة وفق اتجاهاته وميوله واهتماماته، وتقديره للأشياء التي تحظى منه بالاحترام والتقدير" (السيد وآخرون، ١٩٧٠، ص١٢١).

بينما يعرفها(حمزة، ١٩٨٢) بأنها "مفهوم مجرد ضمني غالباً ما يعبر عن الفضل أو الامتياز أو درجة الفضل الذي يرتبط بالأشخاص أو الأشياء أو المعاني أو أوجه النشاط المختلفة" (حمزة، ١٩٨٢، ص١٨٢).

فيما يعرفها (نيوكمب) بأنها "أهداف شاملة تنتظم حولها العديد من الاتجاهات نحو أشياء معينة تبدو سائدة على غيرها" (حسين، ١٩٨٥، ص٧٩).

ويعرفها (روكيتش، ١٩٧٣) بأنها "اعتقاد ثابت بأن نموذجاً معيناً من السلوك أو غاية ما من الوجود تكون لها الأفضلية سواء من الناحية الشخصية أو الناحية الاجتماعية في مقابل نموذج آخر أو غاية أخرى" (عيسى، ١٩٨٤، ص٤٩).

٢- الأخلاق

في اللغة، هي "جمع خلق، وهو العادة، والسجية، والطبع، والمروءة، والدين" (صليبا، ١٩٧١، ص٤٩).

وفي الدين تعرف بأنها "نظام من العمل غايته تحقيق الحياة الخيرة، ونمط من السلوك مع النفس والغير، من حيث ما يجب أن يكون عليه هذا السلوك" (عبدالعال، ١٩٨٥، ص١٣).

ومن وجهة نظر مثالية فإنها تعني "وضع مثل أعلى أو مثل أسمى، ينبغي أن يسير بمقتضاه السلوك الإنساني، بما هو كذلك، أو إقامة مبادئ عامة تستخدم أساساً للقواعد العملية، التي يتطلبها سلوكنا الشخصي، وتقتضيها سيرتنا العملية" (جواد، ١٩٨٨، ص١٩).

ومن منظور وجودي فإن "لوسن" (١٨٨٢–١٩٥٤) **Lesienne** يعرفها بأنها "مجموع متفاوت

النسق من التحديدات المثالية، والقواعد والغايات التي يجب على الأنا – منظوراً إليه من مصدر مطلق، إن لم يكن شاملاً للمستقبل – أن يحققها بفعله في الوجود، حتى يزداد هذا الوجود قيمة" (بدوي، ١٩٧٥، ص٨).

ومن منظور نفسي فإن "كراهام" ١٩٧٢ **Craham** يعرفها بأنها "المعايير الذاتية التي تضبط سلوكه بوجود السلطة الخارجية وبغيابها" (عباس، ١٩٨٨، ص٢٥).

وبتعريف مشابه فإنها تعني "مجموعة القوانين التي ذوتت **Internalized** من قبل الفرد والتي تحدد أفعاله الاجتماعية" (توق، ١٩٨٠، ص٢٤).

٣-القيم الخلقية Moral Values

أ- **التعريف النظري المعتمد** في البحث الحالي:

من خلال ما سبق من تعريفات للقيم والأخلاق، تم استنباط تعريف نظري للقيم الخلقية، نعتقد أنه يشمل أغلب الاتجاهات النظرية في التعاريف السابقة، وفضلاً عن اعتماده في الدراسة الحالية. إذ يعرّفها الباحث بأنها:

"مجموعة المبادئ أو المعايير التي تعارف عليها المجتمع، واعتمدها في تحديد بنائه الاجتماعي وفي تقييم سلوك الأفراد، باعتبارها مرغوب فيها، وهي تحدد سلوك الفرد باهتماماته واتجاهاته وميوله مع النفس أو مع الغير للاختيار والتفضيل وإصدار الأحكام، وذلك من خلال تحديد وتكوين مثله العليا".

ب- التعريف الإجرائي المعتمد في البحث الحالي، يعرفها الباحث:

هي "مجموعة القيم الخلقية المعبر عنها في فقرات مقياس القيم الخلقية – الذي أعده الباحث – ومتمثلة باستجابة الطلبة على هذه الفقرات، إذ تمثل الاستجابة في مجال (علي) تقيم الطالب لنفسه في الالتزام الخلقي، أما الاستجابة في مجال (على الآخرين) فتمثل تقييم الطالب للطلبة الآخرين في الالتزام الخلقي وفي كل قيمة على حدة".

٤-الالتزام الخلقي Moral Obligation

أ – اصطلاحاً: الالتزام (في لسان العرب وأساس البلاغة) يعني: ارتبط، تعهد، تكفّل، لزم الشيء يلزمه.. والتزمه. (ابن منظور، ب.ت، ص٥٤١).

في (القاموس المحيط): التزم الشيء لزمه من غير أن يفارقه (وهبه، ١٩٨٤، ص٥٨).

ب – **تعريف (سارتر):** هو ارتباط بتعديل الحاضر لبناء المستقبل، لا يتحقق إلا بالحرية. (هداره، ١٤٠٥هـ، ص٢).

ج – **تعريف (جورارد ولندزمن، ١٩٨٨):** هو من الفعاليات الإنسانية الواعية ذات المعنى التي عطي لوجوده قيمة وتوفر له طاقة على الالتزام بالفعاليات والمشاريع الأساسية، التي تتخطى سد حاجاته الأساسية، وهو إحدى خصائص الشخصية السليمة. (جورارد لندزمن، ١٩٨٨، ص١٣٧–١٣٨).

د – التعريف النظري المعتمد في البحث الحالي، يعرفه الباحث:

هو نقطة ارتكاز القيم الخلفية في الشخصية ومحورها ومحركها وموجهها، وهو عبارة عن تعهد اعتباري وارتباط أخلاقي بين الفرد وخالقه (الله سبحانه وتعالى)، وبين الفرد ونفسه، وبينه وبين الآخرين، هذا التعهد والارتباط يتضمن الملازمة للقيم الخلقية والنية والإخلاص في تنفيذها وأن يكون على الدوام حاضرةً في سلوكه ومعياراً لتقويم هذا السلوك.

هـ – **التعريف الإجرائي** المعتمد في البحث الحالي، يعرفه الباحث: هو مدى التزام أفراد عينة البحث الحالي ومستواهم بمجموعة القيم الخلقية، المعبّر عنها بمقياس القيم الخلقية، من خلال مقارنة متوسط إجابات أفراد العينة مع معيار الالتزام الخلقي المعتمد في البحث الحالي.

٥ـ الأنا Ego

حسب وجهة نظر التحليل النفسي تعني الأنا "الشخصية الخاصة لإنسان معين.. ويمثل الميول المكتسبة والتعلم الاجتماعي، ويرتبط بالواقع وينظم العلاقات مع الآخرين في المجتمع، ويكون واعياً على الأغلب، إلا أنه يكون أيضاً غير واعٍ (لا شعورياً).. ويقع الأنا بين (الهو) و(الأنا) الأعلى فيوافق بينهما، فهو الجسر بين (الهو) البيولوجي (والأنا) المثالي القائم مع الضمير الأخلاقي" (زيعور، ١٩٧٧، ص٢١٣، ٢١٤).

وفي البحث الحالي يقصد بالأنا (الشخص كما هو يشعر وكما يتصرف ويظهر. أي أنه كل سلوك يصدر عنه ويعد أثراً من آثار قيمه الخلقية". ويقاس إجرائياً من خلال تقييم الطالب لنفسه في الالتزام الخلقي، ومن خلال استجاباته لمقياس القيم الخلقية في مجال (على)، فهو مجموع

الدرجات الحاصلة من استجاباته تلك.

٦ـ الآخر other

ويقصد به الطلبة من الذكور والإناث المنتمون إلى جامعة بغداد. ويقاس إجرائياً من خلال استجابة الطالب على مقياس القيم الخلقية وفي مجال (على الآخرين)، أي هو تقييم الطالب للطلبة الآخرين في التزامهم الخلقي، من خلال استجابته تلك، أي أنها تمثل وجهة نظره عن الالتزام الخلقي للطلبة الآخرين.

النظري:

القيم عامة، والخلقية على وجه الخصوص، ومستوى الالتزام بها، من أكثر المواضيع التي شغلت اهتمام الفلاسفة وعلماء النفس وعلماء الاجتماع وغيرهم على مدى التاريخ، وبخصوص النظريات التي تفسر القيم بصورة عامة والقيم الخلقية بخاصة يستعرض لنا (رزفبر، ٢٠٠١) عدداً من الأنظمة الفلسفية لهذه القيم يبدأها بالنظام الفاضل عند الفيلسوف (تيتاوس وأرسطو وأسبينوزا وأفلاطون)، حيث تبدو (الفضيلة هي قيم القيم)، ثم مرحلة النظام الاقتصادي للقيم عند (بنتتام وآخرين) حيث تبدو (قيمة القيمة هي المنفعة)، ثم مرحلة المذهب الذرائعي عند (وليم جيمس) وآخرين حيث (تبنى المعرفة على أساس القيم الخلقية) ثم مرحلة الاتجاه الشخصاني عند (شلز)، حيث يتكلم عن (الخاصية الوظيفية للأنساق القيمية). ثم المذهب الوجودي للقيم ،الذي يؤكد على (أن الفرد يبدأ بتكوين نسقه القيمي، من أولوية القيم الجمالية إلى أولوية القيم الدينية والخلقية باحثاً عن معنى لوجوده)، ثم النظام الأنطولوجي للقيم عند (لافيل ولوسين ودوبرل) حيث يؤكدوا على (نظرية المشاركة في القيم) – (أنا والله) (الزمان والسرمد) (الفاعل والطبيعة)، ثم جاء النظام التواصلي للقيم عند (جوناس) الذي أكدّ على مبدأ (التنبؤ وتحمل المسؤولية) والاعتراف بأن يكون الإنسان إنساناً بقيمة الوجود الذي يمثله الكائن البشري ويحققه. (ززفبر، ٢٠٠١، ص٧٥–٩٤).

وفي الفلسفة الإسلامية والفكر الإسلامي الذي يقوم على (القرآن الكريم والسنة النبوية المشرفة) فتبدو القيم الخلقية ومدى أو مستوى الالتزام بها هي الركن الأساسي في هذا الفكر، لأن الغاية الأساسية من التكليف الإلهي من الله سبحانه وتعالى للبشر (هو عبادة الله سبحانه وتعالى وخلافته في الأرض)، ولذلك نجد جميع آيات القرآن الكريم (بالمعنى الظاهر أو الباطن) تؤكد على هذا، ولهذا يكتفي الباحث بالاستشهاد بآية قرآنية للتأكيد على أهمية القيم الخلقية وكيفية اكتسابها ومدى

الالتزام بها، إذ جاء في آخر آية من سورة الكهف قوله تعالى ﴿ □ □ □ □ □ □
□ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □
﴾ (سورة الكهف، الآية ١١٠).

أما التفسير النفسي للقيم والقيم الخلقية، تبدو أنها تنظيمات معقدة أو مفاهيم مجردة،أو اعتقادات أو مبادئ...إلخ، وكل هذه الأفكار توحي بأن القيمة هي من تكوينات الشخصية الداخلية التي تكونت لدى الفرد عبر سلسلة من مواقف التفاعل مع المتغيرات البيئية الاجتماعية وتشربت في كل عوامل الشخصية بدرجات معينة لكل من هذه العوامل ولتكامل الشخصية بشكل عام.

وتنتظم القيم في الشخصية على شكل (أنساق قيمية) والنسق القيمي عبارة عن مجموعة مترابطة من القيم التي يقبلها الشخص وينتظم من خلالها سلوكه سواء بصورة صريحة أو غير صريحة (**English,1958, P577**)، ويقوم نسق القيم على أساس أن القيم تنتظم في شكل أبنية متدرجة رئيسة **Hierarchical structures** وأبنية متدرجة فرعية (عبدالله، ١٩٨٩، ص٩١).

ويرى روكيش أن هناك نسقين أساسين للقيم هما: (نسق القيم الوسيلية ونسق القيم الغائية، كل منهما يتم ترتيب قيمه بصورة مستقلة، وهذان النسقان مترابطان وظيفياً ومعرفياً) (**Rokeach,1968,P161**).

ويتفق (سبيرنجر) **Spranger** مع (إنكلش) و(روكيتش) في هذا التصور، وبناءً عليه يصنف هذه القيم إلى أنماط هي نمط القيم (الدينية والاجتماعية والاقتصادية والمعرفية والسياسية والجمالية) (أبو جادو، ١٩٩٨، ص٢٣٧)، ويبدو هذا تصوراً للقيم من حيث الشكل، أما من حيث المضمون فيرى البعض أن أساس القيم وطرق اكتسابها وتشكيلها يدور حول صوت الضمير الذي هو الشعور بالإثم، حيث يسمعه بعضنا همساً والآخرون نداءً وأمراً.

وفي هذا يرى (رولومي) **R.May** ضرورة العزل بين الشعور بالإثم العصابي، الذي يكون إحساساً متخيلاً بالإثم، إثماً لم يقترفه الفرد والشعور بالإثم الحقيقي (جورارد ولندرمن،١٩٨٨، ص٤١٠). والشعور بالإثم الحقيقي هذا هو محتوى القيم الخلقية التي اكتسبها وتشربها الفرد من الآخرين وهي ا لمحرك الرئيسي لالتزامه الخلقي، ولذلك يعدها (ستاكز) **Stagner** "من أنواع الدوافع والحاجات التي تعمل كمحركات تدفع الفرد إلى تبني السلوك

الذي يتفق مع قيمه فقط" (**Stagner,1961,P317**).

أما (مكدوكل) فيرى "أن مراعاة الذات هي التي تعطي عواطفنا الخلقية تأثيرها في تحديد نوع السلوك" (مكدوكل، ١٩٦١، ص٨٤)، بينما يرى (ماسلو) "أن القيم هي التمثيل المعرفي للحاجات، وهي تخدم أغراضاً مختلفة طبقاً للكيفية التي يحدد بها الناس حاجاتهم في فترة ما" (عيسى، ١٩٨٢، ص٥٠)، وهو يرى أن من سمات الأشخاص المحققين لذواتهم هو أن يكون لديهم شعور خلقي قوي للتمييز بين الخير والشر" (جورارد ولندرمن، ١٩٨٨، ص١٩).

أما منظرو التحليل النفسي، فيتفقون في أغلبهم على أن القيم الخلقية تتمثل في مكون (الأنا الأعلى) حيث يتم اكتسابه بالطفولة من خلال التوحد مع الوالدين والآخرين، (أبوجادو، ١٩٩٨، ص٢٤). وفي نظرية فرويد بالذات فإن أفضل صورة للقيم الخلقية والالتزام الخلقي تبدو في شخصية متبادلة الوظيفة داخلياً بين قوى ثلاث هي (أنا دنيا مرن وأنا قوي وأنا عليا معتدل)، وخارجياً من خلال التوحد الإيجابي بالآخر والتأثير الإيجابي بالمحيط. و"بهذا المعنى تستطيع الشخصية إشباع الحاجات ومع ذلك تبقى متحررة من الشعور بالإثم أو اللوم الاجتماعي"، (جورارد ولندرمن، ١٩٨٨، ص٤٧).

أما (لكي) **Lecky** فإنه يقدم نظرة مشابهة لـ(مكدوجل) في تفسير القيم الخلقية، حيث يرى "أن واجب المرء نحو تربية خلقه، هو أهم الواجبات كلها الملقاة على عاتقه في الحياة، ولكي يقوم بتأدية هذا الواجب على خير وجه كان من الضروري أن يشمل كل نزعاته بنظرة هادئة خاصة، وعليه أن يدرك تمام الإدراك، أن قدرته عليها تتسم بالقدرة غير المحدودة" (مكدوكل، ١٩٦١، ص٦٣).

أما وجهة النظر المعرفية فتنظر إلى اكتساب القيم على أنها عملية إصدار أحكام ترتبط ارتباطاً وثيقاً بنمو التفكير عند الطفل، وأن الخلق ينشأ من محاولة الفرد تحقيق التوازن في علاقاته الاجتماعية وقدراته العقلية، (أبوجادو، ١٩٩٨، ص٢٤).

وأخيراً من وجهة النظر السلوكية، فتعدو القيم الخلقية نوعاً من التعزيزات الذاتية من أجل السيطرة على الذات والقدرة على منع التصرفات غير المرغوبة، (جورارد ولندزمن، ١٩٨٨، ص٤٣).

٤ السابقة:

تمكن الباحث من الحصول على (١٧) دراسة في مجال القيم الخلقية والالتزام الخلقي، سيتم عرضها

بحسب المحاور الأساسية فيها، والمتمثلة بالأهداف، ثم العينة فالأدوات، ثم النتائج. ففيما يخص الأهداف،فقد تباينت هذه الدراسات في أهدافها، حيث هدفت دراسة (كاظم، ١٩٦٥) تعيين القيم السائدة لطلبة المراحل النهائية في الجامعة والمعاهد العليا وتطورها خلال خمس سنوات من (١٩٥٧ – ١٩٩٢)، فيما هدفت دراسة (بكر، ١٩٧٥) إلى التعرف على قيم طلبة الجامعة والثانوية (من الذكور والإناث) وترتيبها لديهم مجتمعة وفرادى، وكذلك التعرف على القيم الشائعة لديهم، بحسب متغيري الجنس والمرحلة الدراسية.

وهدفت دراسة (عبدالسلام، ١٩٧٩) إلى التعرف على دلالة الفروق الإحصائية بين الطلبة الذين يتمتعون بقدر أكبر من القيم النظرية والاقتصادية والجمالية والسياسية والاجتماعية والدينية، وكل على انفراد وبنظرائهم الذين يتمتعون بقدر قليل منها في درجة الطمأنينة النفسية.

وهدفت دراسة (عبدالرحمن، ١٩٧٩) إلى التعرف على دلالة العلاقة بين القيم والميول المهنية لدى طلبة المرحلة الثانوية.

وهدفت دراسة (نوسي وهيرمان، ١٩٨٢) **Nucci & Herman** إلى تكوين نظرة شاملة حول تكوين مفاهيم الأطفال المضطربين سلوكياً في الأخلاق والتقاليد والأمور الشخصية من خلال مقارنتهم بنظرائهم الأسوياء.

أما دراسة كل من (الهيتي، ١٩٧٧) و(سلمان، ١٩٧٨) و(البدراني، ١٩٨٩) و(الدليمي، ١٩٨٩)، فقد هدفت إلى التعرف على القيم وترتيب القيم لدى عينات الدراسة في كل منهما، ثم التعرف على القيم المرغوبة وغير المرغوبة. في حين هدفت دراسة (عباس، ١٩٨٨) إلى تحديد مرحلة التفكير الأخلاقي لدى الأحداث العدوانيين وغير العدوانيين من جهة، والمراهقين العراقيين من جهة أخرى، وكذلك الكشف عن الفرق الإحصائي بين مستوى التفكير الأخلاقي للأحداث العدوانيين وغير العدوانيين.

في حين هدفت دراسات كل من (الجبوري، ١٩٨٠) و(النووي، ١٩٨٥) و(العجيلي، ١٩٨٥) و(عزيز، ١٩٩٣) إلى التعرف على القيم وترتيبها ومقارنتها في المحتوى المستنبطة منه هذه القيم بين ثقافتين أو أكثر.

أما دراسة (الزبيدي، ١٩٩٠) فقد هدفت إلى التعرف على العلاقة بين أساليب الضبط الوالدية

والنمو الخلقي لدى أبناء الشهداء وأقرانهم الآخرين، فيما هدفت دراسة (العكيدي، ١٩٩٠) إلى التعرف على مستوى الحكم الخلقي للمراهق العراقي والتعرف على دلالة الفروق الإحصائية للحكم الخلقي بين المراهقين تبعاً لمتغيرات الاستمرار بالدراسة والمستوى الدراسي والسكن، في حين هدفت دراسة (العبيدي، ١٩٩٦) إلى معرفة أثر الحصار الاقتصادي على العراق في تمايز القيم بين طلبة الجامعة من خلال المقارنة في ترتيب القيم، قبل الحصار وبعد الحصار ومعرفة دلالة الفروق الإحصائية في ترتيب هذه القيم وفقاً لمتغيرات (الجنس والتخصص ومستوى الحالة الاقتصادية).

أما من حيث العينة، فقد شمل قسم من هذه الدراسات عينات من الطلبة وأخرى من المعلمين، في حين شمل القسم الآخر عينات من المطبوعات.. فقد شملت دراسة (كاظم، ١٩٦٥) عينة من (٤٠) طالباً وطالبة من السنتين الأخيرتين في الجامعة والمعاهد العليا. في حين شملت دراسة (بكر ١٩٧٥) عينة من طلبة الصفوف الرابعة في كليتي الآداب والعلوم، يبلغ عددها (١١١) طالباً وطالبة من طلبة الصفوف السادسة الثانوية بلغت (١١٧) طالباً وطالبة. أما دراسة (عبدالرحمن، ١٩٧٩) فقد شملت عينة من (١٠٥٠) طالباً وطالبة، ومن الفرعين العلمي والأدبي من الصفوف السادسة الثانوية، اختيرت بالطريقة الطبقية العشوائية، وشملت دراسة (عبدالسلام، ١٩٧٩) (١٦٢) طالباً من طلاب السنة الرابعة بكلية التربية بجامعة الأزهر. فيما شملت دراسة (عباس، ١٩٨٨) عينة من (٨٠) طالباً تم اختيارهم بصورة مقيدة من (٣٥٠) طالباً سبق وأن اختيروا من ترشيحات (٧٠) طالباً لتقدير السلوك العدواني لديهم.

وقسمت هذه العينة إلى مجموعتين، وتكون كل منها من (٤٠) طالباً تمثل الأولى الطلبة ذوي السلوك العدواني، والثانية الطلبة من ذوي السلوك غير العدواني. بينما شملت دراسة (العكيدي، ١٩٩٠) عينة من (٣٢٠) طالباً من طلبة المدارس الثانوية بواقع (٨٠) طالباً من كل محافظات (بغداد، نينوى، بصرة) موزعين بصورة متساوية على الصف الثاني المتوسط، والثالث المتوسط، والرابع العام، وتاركي الدراسة.

وشملت دراسة (الزبيدي، ١٩٩٠) عينة من (٥٠) تلميذاً من أبناء الشهداء و(٥٠) آخرين من نظرائهم من غير أبناء الشهداء، وكذلك شملت عينة من (٢٠) من لديهم أبناء يتصفون بمواصفات أفراد العينة، أما دراسة (نيوسي وهيومات ١٩٨٢) فقد شملت عينة من (٢٠ تلميذاً) في الصف الرابع الابتدائي من المضطربين سلوكياً، و(٢٢) تلميذاً نظراؤهم من الأسوياء، في حين شملت

دراسة (السلمان، ١٩٧٨) عينة من معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية عددها (١٠٠) لغرض تحديد عينة البحث من أنشطة التوعية الوطنية والقومية. أما دراسات كل من (الجبوري، ١٩٨٠) و(العجيلي، ١٩٨٥) و(الدليمي، ١٩٨٩) و(البدراني، ١٩٨٩) عينات من الكتب المنهجية للمراحل المتوسطة والثانوية والإعدادية، بينما شملت دراسات كل من (الهيتي، ١٩٧٧) و(النووي، ١٩٨٥) و(عزيز، ١٩٩٣) عينات من مطبوعات الصحافة، كالكتب والمنشورات والقصص. أما دراسة (العبيدي، ١٩٩٦) فقد تكونت عينتها من (٣٦٠) طالباً وطالبة بواقع (١٧٠) طالباً و(١٩٠) طالبة تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية المتعددة المراحل (العنقودية) من كلية التربية والآداب والعلوم في جامعة بغداد وللمستويين (الأول والرابع).

ومن حيث المنهج، فقد استخدمت دراسة (عبدالرحمن، ١٩٧٩) العلاقات الارتباطية بين متغيري البحث الأساسيين الميول المهنية والقيم، واستخدم الاختبار أداة للبحث، إذ استخدم اختبار الميول المهنية لـ(كودر **Kuder**) بعد استخراج صدقه وثباته، كما استخدم اختبار القيم لألبورت وفرنون المعدل، والذي يقيس ستة أنماط من القيم هي النظرية والاقتصادية والجمالية والسياسية والاجتماعية والدينية، واستخراج صدقه بعدة أنواع هي الصدق الظاهري والذاتي والبنائي. كما استخرج الثبات بطريقتين: التجزئة النصفية، وتراوحت معاملات الثبات بعد التصميم لمجالات المقياس الستة بين (٠,٧٩–٠,٩٠) وبطريقة إعادة الاختبار، بفاصل زمني بين التطبيقين أمده ثلاثة أسابيع، تراوحت معاملات الثبات للمجالات بين (٠,٧٢–٠,٨٥) للعينة ككل.

كما استخدمت دراسة (عبدالسلام، ١٩٧٩) اختبار (البورت(و(فرنون المعدل)، فضلاً عن اختبار (ماسلو) للطمأنينة الانفعالية أداتين للبحث. أما دراسة (عباس، ١٩٨٨) فقد استخدمت قائمة المحاججة الأخلاقية (**ERI**) لجيمس يود وروجر بيج **Fode & Page 1980**، والتي تعتمد على الاختبار المتعدد وعلى تفريغ الأسئلة، واستخرج الباحث الصدق الظاهري للقائمة، والقوة التمييزية للفقرات، ثم علاقة الفقرة بالدرجة الكلية.

كما استخرج الباحث الثبات بطريقة إعادة الاختبار بفاصل زمني ثلاثة أسابيع وعلى عينة من (٤٠) طالب، إذ بلغ معامل الثبات (٠,٣٩). كما أعد الباحث مقياس للسلوك العدواني أداة ثانية للبحث، أما (العكيدي، ١٩٩٠)، فقد استخدم اختبار تحديد القضايا المطور أداة للبحث، و يتكون الاختبار من ثلاث قصص قصيرة، استخرج الباحث الصدق الظاهري له، ثم استخرج

الثبات بطريقة إعادة الاختبار على عينة من (٣٦) مراهقاً، وبفترة زمنية فاصلة أمدها أسبوعان، وقد بلغ معامل الثبات (٠,٥٩)، في حين استخدمت دراسة (الزبيدي، ١٩٩٠)، ودراسة (نيوسي وهيومان، ١٩٨٢) المنهج التجريبي، فقد أجرت الزبيدي دراسة مكافئة بين التلاميذ من أبناء الشهداء ونظرائهم من غير أبناء الشهداء، واستخدم الباحث أداتين، الأولى أعدها بنفسه لقياس أساليب الضبط الوالدية، والثانية تمثلت باختبار الأحكام الأخلاقية المعدل لجونسن **Johnson 1962** والمطور عن اختبار بياجيه، والذي يعتمد على القصص والأمثلة المثارة عليها، واستخرج الباحث صدقه الظاهري، وثباته بطريقتين، إعادة الاختبار والتجزئة النصفية. في حين قارنت دراسة (نيوسي وهيومان) بين استجابات التلاميذ المضطربين سلوكياً والأسوياء على مجموعة من الصور الكارتونية المعبرة عن أحداث فيها خرق أو تجاوز للقوانين والعادات والتقاليد والتوقعات الاجتماعية السائدة، إذ تكون الاستجابة على مقياس متدرج من (الأكثر خطأ، ثم الأقل خطأ، ثم الغير خاطئ).

أما دراسات كل من (بكر، ١٩٧٥) و(الهيتي، ١٩٧٧)، و(النووي، ١٩٨٥) و(البدراني، ١٩٨٩) و(عزيز، ١٩٩٣)، فقد استخدمت تحليل المحتوى بالاعتماد على تصنيف وايت المطور. في حين استخدمت دراسات كل من (السلمان، ١٩٧٨) و(الجبوري، ١٩٨٠) و(العجيلي، ١٩٨٥) و(الدليمي، ١٩٨٩)، كذلك تحليل المحتوى ولكن باستخدام تصنيفات معدة من الباحثين أنفسهم. أما دراسة (كاظم، ١٩٦٥) فقد استخدمت تحليل المحتوى أيضاً، ولكن بالاعتماد على سير الحياة، وليس على المطبوعات، كما في الدراسات السابقة، وباشتقاق قائمة من تصنيف (واين) كذلك أداة للتحليل.

أما دراسة (العبيدي، ١٩٩٦) فقد استخدمت اختبار (البورت) و(فرنون) المعدل للقيم بعد أن تم إيجاد صدقه وثباته.

أما فيما يتعلق بالنتائج، فقد توصلت الدراسات إلى نتائج متعددة، نذكر منها ما نرى أن له علاقة مباشرة أو غير مباشرة بموضوع البحث الحالي، فقد كان من نتائج دراسة (عبدالرحمن، ١٩٧٩) أن هناك علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين القيم الاجتماعية والميول نحو الخدمة الاجتماعية، وأن هنالك علاقة موجبة ودالة إحصائياً كذلك بين القيم النظرية وكل من الميول العلمية والحسابية. في حين كان من نتائج دراسة (عبدالسلام، ١٩٧٩) أنه لا توجد علاقة بين درجة امتلاك الفرد لقيم

معينة وبين حظه من الطمأنينة الانفعالية.

بينما كان من نتائج دراسة (بكر، ١٩٧٥) أن طلبة الجامعة وطلبة الثانوية يشتركون في (١٧) قيمة مثلت الثلث الأعلى من القيم، منها الصدق، والتقدير، والصداقة، والعطف، والعدالة، والصبر، وأن الذكور يتفوقون على الإناث في مجموعة القيم الاجتماعية، بينما الإناث يتفوقن على الذكور في مجموعة القيم الترويحية. في حين كان من نتائج دراسة (كاظم، ١٩٦٥) أن (٦٣) قيمة تعد هي السائدة، وأن الذكور يتفوقون على الإناث في مجموعة القيم الجسمانية والعملية، وأن الإناث يتفوقن على الذكور في مجموعة القيم المتنوعة كالحرص والنظافة والسعادة.

وكان من نتائج دراسة (عباس، ١٩٨٨) أن الأحداث غير العدوانيين في مستوى التفكير الأخلاقي. ومن نتائج دراسة (العكيدي، ١٩٩٠) أن المراهقين العراقيين كانوا في مستوى العرف الاجتماعي، وأنه لا يوجد لمتغير السكن أثر في الحكم الخلقي للمراهقين. في حين كان من نتائج دراسة (الزبيدي، ١٩٩٠) أن التلاميذ من غير أبناء الشهداء يتفوقون على أقرانهم من أبناء الشهداء في الحكم الخلقي. أما دراسة (نيوسي وهيرمان، ١٩٨٢) فقد كان من نتائجها أن المضطربين سلوكياً يميزون بين الأعمال التي تقع ضمن الإطار الأخلاقي والتقليدي، والشخصي، كما أنهم كالأسوياء يصدرون أحكاماً جدية على الأشياء الأخلاقية.

أما فيما يتعلق بترتيب القيم الخلقية، فقد تباينت في الدراسات، إذ احتلت المرتبة الأولى في دراسة (الدليمي، ١٩٨٩)، والمرتبة الثانية في دراسة (العجيلي، ١٩٨٥)، والمرتبة الثالثة في دراسة (السلمان، ١٩٧٨) والمرتبة الرابعة في دراسة (الجبوري، ١٩٨٠) و(العبيدي، ١٩٩٦)، والمرتبة السادسة في دراسة (النوري، ١٩٨٥)، والمرتبة الأخيرة في دراستي كل من (الهيتي، ١٩٧٧)، و(البدراني، ١٩٨٩)، كما اختلف ترتيب القيم الخلقية من حيث المرغوبية والشيوع.

وعلى العموم فقد تناولت الدراسات عدداً من هذه القيم نذكر منها، الشرف، والمبدئية، والشجاعة، والحرص، والسيطرة، وحب الناس، والكرم، والعطاء، واحترام الذات، والنقاء، والطهر، والعفة، والصبر، والعطف، والكتمان، والتقدير، والطاعة، والاتساع، والعدل، والحق، والأخلاق، والدين، والتعاون، والخير، والصدق، والتضحية، والإيثار، والتواضع، والالتزام، والأمانة، وحب الأسرة.

ث وإجراءاته

تم اعتماد المنهج الوصفي نوعي البحث (المسحي والمقارن) ؛ لأنه من أكثر مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية انسجاماً مع أهداف البحث الحالي وإجراءاته.

وقد تم ذلك وفقاً للإجراءات الآتية :

جتمع البحث:

تألف مجتمع البحث الحالي من طلبة كليتي (التربية – ابن رشد والصيدلة) في جامعة بغداد، حيث تم اختيار (التربية – ابن رشد) عشوائياً من بين الكليات الإنسانية و(الصيدلة) من بين الكليات العلمية، كممثلين لمجتمع جامعة بغداد، وبلغ عددهم (٣٨٤٠) طالباً وطالبة. والجدول الآتي يوضح ذلك*:

المرحلة – الجنس / الكليات	الذكور			الإناث			المجموع الكلي
	الأول	الرابع	المجموع	الأول	الرابع	المجموع	
ابن رشد	٥٦٠	٤٢٠	٩٨٠	٦٧٠	٥١٠	١١٨٠	٢١٦٠
الصيدلة	٣٦٢	٣٨٠	٧٤٢	٥٠٦	٤٣٢	٩٣٨	١٦٨٠
المجموع	٩٢٢	٨٠٠	١٧٢٢	١١٧٦	٩٤٢	٢١١٨	٣٨٤٠

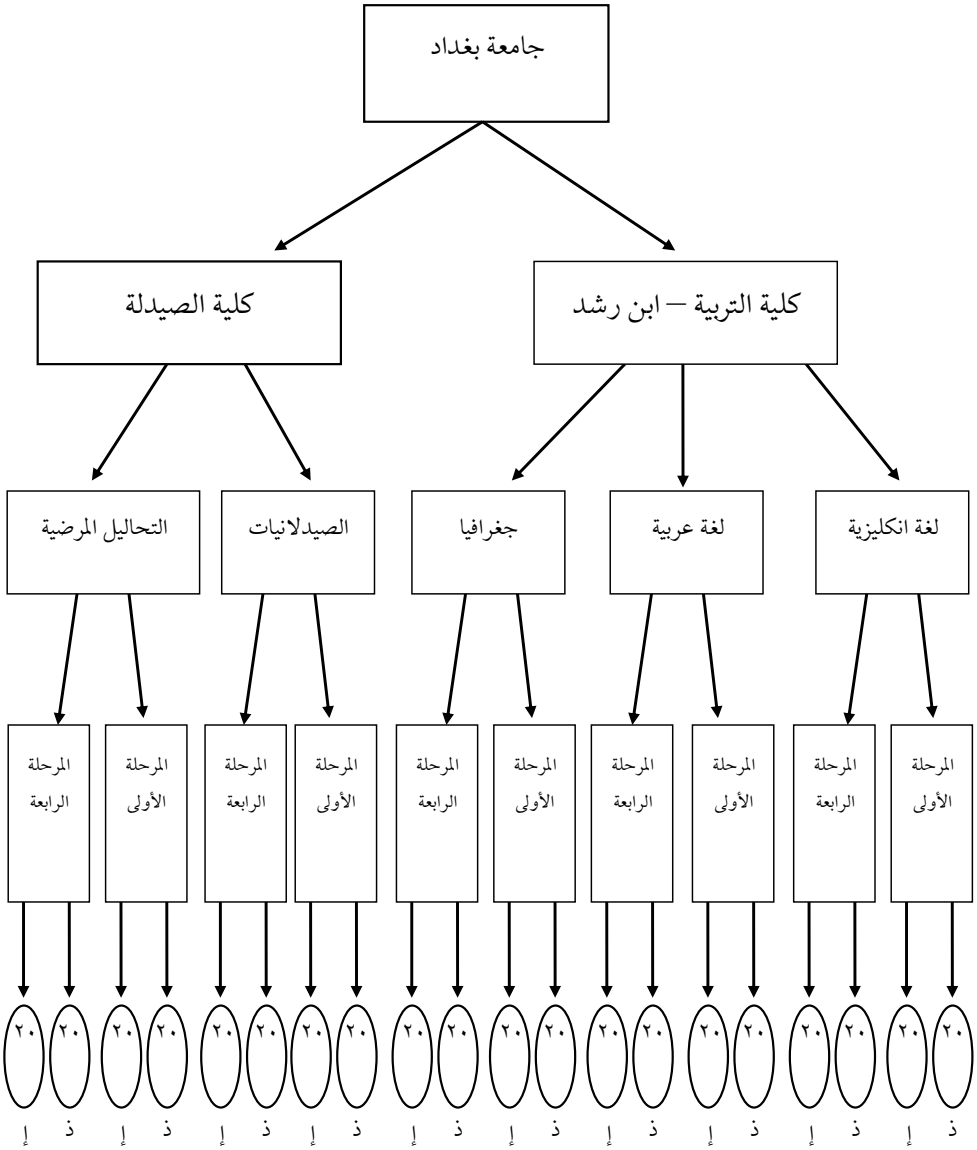
عينة البحث:

تم اختيار عينة البحث بالطريقة العشوائية المتعددة المراحل (العنقودية)، حيث تم اختيار كلية التربية – ابن رشد، بطريقة عشوائية من بين الكليات الإنسانية، وتم اختيار كلية الصيدلة بطريقة عشوائية أيضاً من بين الكليات العلمية.

وفي المرحلة الثانية من الاختيار العشوائي تم اختيار ثلاثة أقسام من كلية التربية – ابن رشد، هي اللغة الإنكليزية واللغة العربية والجغرافيا وقسمان من كلية الصيدلة هما الصيدلانيات والتحليلات المرضية.

وفي المرحلة الثالثة من الاختيار العشوائي، تم اختيار المرحلة الأولى والرابعة من هذه الأقسام، وفي المرحلة الأخيرة من الاختيار العشوائي تم اختيار (٢٠) عشرين طالباً و(٢٠) طالبة من كل مرحلة من هذه الأقسام. وبذلك تألفت العينة من (٤٠٠) طالب وطالبة منهم (٢٠٠) ذكور

ومائتان من إناث، وهي تمثل نسبة اختيار ١٠,٤٢٪ من مجتمع البحث. وكما هو موضح في الشكل أدناه.



ذ – ذكور/ إ – إناث

اة البحث:

تحقيقاً لأهداف البحث ولعدم وجود أداة مناسبة لطبيعة هذا البحث، فقد تم بناء مقياس للقيم الخلقية، من خلال اتباع الخطوات الآتية:

١- جمع الفقرات:

أ- تم إعداد قائمة بالقيم الخلقية: وذلك عن طريق توجيه سؤال مفتوح لعينة استطلاعية تكونت من (٩٠) طالباً وطالبة من كلية التربية – ابن رشد في أقسامها المختلفة، وتضمن هذا السؤال ثلاثة أسئلة فرعية، تتركز جميعها حول خصائص الشخصية وطباعها المتعلقة بالجانب الخلقي بطابعها الإيجابي والسلبي، كما هي عند الطالب، وكما يطمح لها، وكما هي عند زملائه.

كما تم الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث، ومن خلال ذلك تمكن الباحث من جمع (٥١) قيمة خلقية، وتم عرضها على عدد من المحكمين المختصين في العلوم التربوية والنفسية[٣] لغرض التعرف على مدى صلاحيتها أو عدم صلاحيتها والتعديلات المقترحة.

وبعد جمع آراء المحكمين، تم تحديد (٣٢) قيمة خلقية، بعد دمج المتكرر منها، وحذف غير الصالح منها، لتكون الأساس في إعداد فقرات المقياس.

ب- **صياغة فقرات المقياس:** استناداً على القيم الخلقية الـ(٣٢) السابقة تم صياغة فقرات المقياس، وذلك باستحداث تكنيك في القياس يلائم أهداف البحث، إذ تقيس فيه نفس الفقرة الالتزام الخلقي للطالب وذلك عن استجابته في مجال (علي)، والقيم الخلقية لدى الطلبة الآخرين وذلك عن استجابته في مجال (على الآخرين).

٢- **الصدق الظاهري:** بعد صياغة الفقرات، تم عرضها على عدد من المحكمين المختصين في العلوم التربوية والنفسية[٤]– مع القيم الخلقية الممثلة لها – لغرض التعرف على مدى صلاحيتها من عدمه أو تعديلها. وبعد إجراء مناقشات متعددة مع بعض تدريسيي العلوم التربوية والنفسية في عدد من الجامعات[٥] تم الأخذ بآراء المحكمين في تعديل بعض الفقرات. وبذلك فقد تم الاتفاق على أسلوب القياس وعلى الصياغة النهائية للفقرات.

٣- **تعليمات المقياس:** تم وضع التعليمات الخاصة بالمقياس، وبما يحقق الفهم اللازم لأفراد العينة في كيفية الإجابة عن فقراته.

٤- **وضوح التعليمات:** طبق الباحث المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) طالباً وطالبة من كلية التربية – ابن رشد، لغرض التعرف على وضوح التعليمات والفقرات. وقد أشار الطلبة إلى تحقق هذا الغرض، إذ لم يجدوا أية صعوبة في فهم الفقرات أو في الإجابة.

٥- **التصحيح:** وضع أمام كل فقرة مقياس خماسي متدرج، تنطبق (بصورة كبيرة جداً)، (فكبيرة)، (فمتوسطة)، (فقليلة)، (فنادرة). وقد أعطيت الدرجات وفقاً لهذا التدرج من (٥ – ١) على التوالي. وفي هذا المقياس فإن كل فقرة تتطلب نوعين من الإجابة، الأولى في مجال (عليّ)، والثانية في مجال (على الآخرين). أي أن كل فقرة بذلك تأخذ درجتين، كل منها تنحصر بين (١ – ٥). وبذلك تكون أعلى درجة ممكن أن يحصل عليها المستجيب في أي من هذين المجالين (١٦٠) وأقل درجة (٣٢)، إذ أن عدد الفقرات يساوي (٣٢) فقرة.

٦- الثبات: تم استخراجه بطريقتين:

أ- **لاختبار:** إذ تم تطبيق المقياس على (٢٥) طالباً وطالبة من قسم اللغة الانكليزية في كلية التربية – ابن رشد، بواقع (٧) طالبات، و(١٨) طالباً، على مرتين، وبفاصل زمني أمده (١٨) يوماً. وقد بلغ معامل الثبات (الاستقرار) لدرجة التزام الطالب في القيم الخلقية (في مجال عليّ) (٠,٨٨٧)، ولدرجة التزام الطلبة الآخرين (في مجال على الآخرين) (٠,٧٥٢) وباستخدام معادلة ارتباط بيرسون. وهي معاملات ثبات جيدة وعالية، ودالة إحصائياً بدرجة حرية (٢٤) وبمستوى دلالة (٠,٠١) بلغت القيمة الجدولية (٠,٤٨٧) (فيركسون، ١٩٩١، ص٦٢٩)، كما أنها مقاربة لمعاملات الثبات المستخرجة بنفس الطريقة لمقياس البورت – وفرنون المعدل للقيم والتي تراوحت بين (٠,٧٢ – ٠,٨٥) للمجالات الستة المتضمنة فيه (عبدالرحمن، ١٩٧٩، ص٩٩). وتعد أفضل من معامل الثبات المستخرج لقائمة المحاججة الأخلاقية (**ERI**) وبنفس الطريقة أيضاً، والذي بلغ (٠,٣٩) (عباس، ١٩٨٨، ص١١٣)، كما تعد أفضل من معامل الثبات المستخرج لاختبار تحديد القضايا المطور والذي بلغ (٠,٥٩) (العكيدي، ١٩٩٠، ص٧٧).

ب- التباين:

يقيس هذا الأسلوب معامل الاتساق داخل فقرات المقياس، ويعد من أكثر أنواع الثبات شيوعاً (دوارن، ١٩٨٥، ص١٣٢). وقد تم استخراج هذا المعامل لدرجة التزام الطالب بالقيم الخلقية وفي مجال (عليّ) فقط، إذ لا يمكن استخدام الطرق المعتمدة على التجانس لدرجة التزام الطلبة الآخرين

في مجال (على الآخرين) لعدم توفر شروط التجانس في الاستجابة ؛ لأن التقييم هنا يكون لمجموعة من الطلبة في موقف واحد، فالاستجابات في مثل هذه الحالات لا يمكن أن تكون متجانسة، لاختلاف إدراكات المستجيبين في تقييم الآخرين، كما إن التقييم يكون على كل قيمة خلقية على حدة وليس على جميع المقياس (أي جميع القيم)، تم استخراج باستخدام معادلة كرونباخ الفا، إذ تم اختيار (٧٠) استمارة بصورة عشوائية من التطبيق النهائي لتشكل عينة الثبات، وكما في الجدول أدناه.

جدول (٣) يبين أعداد عينة الثبات حسب متغيري الجنس والعينة

الكلية/الجنس	ذكور	إناث	المجموع
التربية – ابن رشد	٢٠	٢٠	٤٠
الصيدلة	١٥	١٥	٣٠
المجموع	٣٥	٣٥	٧٠

وبعد استخراج مجموع تباينات الفقرات الذي بلغ (٢٨,٥٩١) والتباين الكلي للمقياس الذي بلغ (١٧١,٩٦٢) – من هذه العينة – استخرج معامل الاتساق، إذ بلغ (٠,٨٤٢) وهو معامل ثبات عالٍ إلى حد ما، كما يشير إلى ذلك (دوارن) إذ اعتبر المعاملات بين (٠,٨٠ – ٠,٩٠) عالية إلى حد ما وكافية للقياس على الأفراد (دوارن، ١٩٨٥، ص١٣٣). كما إن هذا المعامل يعد دالاً من الناحية الإحصائية بمستوى دلالة (٠,٠١) وبدرجة حرية (٩٩)، إذ تبلغ القيمة الجدولية (٠,٢٥٤)، (فيركسون، ١٩٩١، ص٦٢٩).

٧- كية للمقياس:

يعد هذا المقياس محكي المرجع، ذلك أن القيم الخلقية – وكما هو مبين في التعريف الإجرائي – هي أساس الحكم على سلوك الأفراد. وفي مثل هذه الاختبارات لا يمكن استخدام المعايير التي تعتمد على التوزيع الاعتدالي، خاصة إذا كان توزيع درجات أفراد العينة غير اعتدالي، ذلك أن استخدامها في هذه الأنواع من الاختبارات يعد أمراً مضللاً ولا يعطي الصورة الواضحة لفئات المقياس (لنكوست، ١٩٧٢، ص٢٤٠)،

وفي البحث الحالي ظهر أن توزيع درجات أفراد العينة غير اعتدالي، إذ بلغت القيمة الزائية المحسوبة

لمعامل الالتواء (–١١,٢٩٧) وهي أصغر من الجدولية (–٢,٥٨) بمستوى دلالة (٠,٠١) وهذا يدل على أن التوزيع ملتو التواء سالباً (عودة، ١٩٨٨، ص٨٠).

ولأجل ذلك فقد استحدث الباحث أسلوباً جديداً في عمل محكات المقاييس النفسية والتربوية لا تعتمد على أساس التوزيع الاعتدالي لاستجابات أفراد العينة، وإنما تعتمد على أساس خواص هذا التوزيع. وذلك عن طريق التعامل مع درجات المقياس المراد استخراج محكاته، ومن دون الرجوع إلى درجات أفراد العينة عليه. ولاستخراج هذه المحكات اتبع الباحث الخطوة الآتية:

١- تقسيم درجات المقياس الحالي البالغة (١٢٩) درجة تبدأ من الدرجة (٣٢) وتنتهي بالدرجة (١٦٠) إلى ثلاثة مستويات، وهي:

أ- المستوى الضعيف: ويشكل نسبة ١٦٪ من عدد الدرجات الكلي وتبدأ من الدرجة (٣٢).

ب- المستوى المتوسط: يشكل نسبة ٦٨٪ من عدد الدرجات الكلي، ويبدأ من نهاية درجات المستوى الضعيف.

ج- المستوى العالي: يشكل نسبة ١٦٪ أيضاً من عدد الدرجات الكلي تبدأ من نهاية درجات المستوى الوسط.

هذا وأنه من الممكن تقسيم فئات المقياس إلى خمسة مستويات في المقاييس الأخرى، هي: ٢,٥٪ للعالي جداً، والضعيف جداً أيضاً، و١٣,٥٪ للعالي وللضعيف، و٦٨٪ للوسط. وذلك حسب متطلبات البحث ونوع المتغير المقاس. هذا وأن جميع النسب السابقة قد أخذت من خواص التوزيع القياسي (فيركسون، ١٩٩١، ص١٣١).

٢- تحديد عدد الدرجات الممثلة لكل مستوى من عدد الدرجات الكلي للمقياس، وباستخدام طريقة النسبة والتناسب، فتكون بذلك الدرجات الممثلة لكل مستوى من المستويات الثلاثة السابقة كما يأتي:

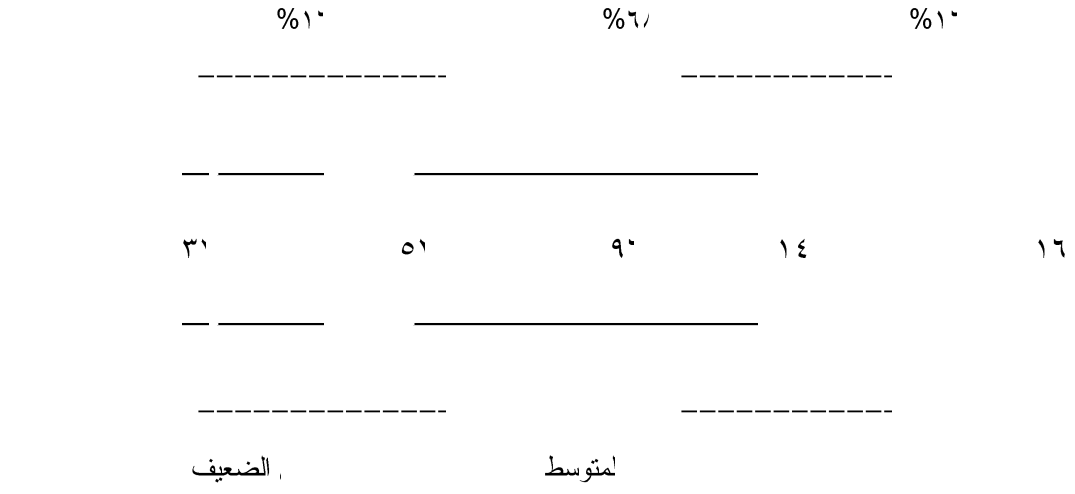
أ- درجات المستوى الضعيف: باستخدام النسبة والتناسب، يكون عدد درجاته (٢١) درجة من الدرجات الـ(١٢٩)، وبذلك يتحدد هذا المستوى بين الدرجة (٣٢–٥٢). وهذا يعني أن الطلبة الذين تكون درجاتهم ضمن هذا المستوى يكون التزامهم الخلقي على مستوى ضعيف.

ب- درجات المستوى المتوسط: وباستخدام النسبة والتناسب أيضاً، يصبح عدد درجاته (٨٧) درجة تقريباً، وبذلك يكون مدى درجات هذا المستوى من (٥٣ – ١٣٩). أي أن الطلبة الذين يحصلون على هذه الدرجات يكون مستوى التزامهم الخلقي متوسط.

ج- درجات المستوى العالي: وعلى ذلك يكون مدى درجات هذا المستوى من (١٤٠ – ١٦٠) درجة، أي أنه يكون من (٢١) درجة أيضاً، كما في المستوى الضعيف. وبذلك فإن الطلبة الذين تقع درجاتهم ضمن هذا المدى يتمتعون بالتزام خلقي عالٍ.

٣- المتوسط النظري للمقياس: وهو الدرجة التي تقسم درجات المقياس بنسبة ٥٠٪، وحسب ما هو معمول به سابقاً، فإنه يستخرج من خلال ضرب وزن البديل الوسط في عدد الفقرات، إن كان المقياس متدرجاً – كما في المقياس الحالي – وعلى ذلك فإن المتوسط النظري حسب الأسلوب السابق يساوي الدرجة (٩٦). أما حسب الأسلوب الجديد الذي يستخدم النسبة والتناسب، فهو يساوي الدرجة التي يكون ترتيبها (٦٥) تقريباً، وهي هنا الدرجة (٩٦) أيضاً.

إن تطابق المتوسط النظري في الأسلوبين يعني سلامة استخدام المحكات بهذا الأسلوب المستحدث، والمخطط الآتي يبين محكات المقياس وفقاً لدرجاته:



مخطط (١) يبين محكات المقياس

لتطبيق:

تم تطبيق المقياس على عينة البحث الأساسية البالغة (٤٠٠) طالب وطالبة. وبعد جمع الاستمارات، تم الحصول على (٣٣٣) استمارة صالحة للتحليل الإحصائي، وذلك باستبعاد (٦٧) استمارة لعدم توافر الشروط المطلوبة. وقد استغرق وقت الإجابة عن فقرات المقياس بين (٢٠ – ٣٠) دقيقة.

الوسائل سائية:

١- معامل ارتباط بيرسون، لاستخراج معامل الثبات (عودة، ١٩٨٨، ص١٤١).

٢- معادلة كرونباخ الفا، لاستخراج معامل الثبات بطريقة تحليل التباين (عودة، ١٩٨٨، ص٣٠٥).

٣- معادلة الالتواء، لمعرفة نوع التوزيع. الت = ٣ (س – و)/ع، (عودة، ١٩٨٨، ص٨٠).

٤- الدرجة الزائية، لاختبار دلالة الت. ز = الت/٠,٥١٨٥ (عودة، ١٩٨٨، ص٨٠).

٥- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين غير متساويتين العدد، لغرض إيجاد الفروق بين متغيرات البحث في الالتزام الخلقي (ابو النيل، ١٩٨٧، ص٢٣١).

٦- معادلة فشر، لاستخراج الوزن المئوي لغرض تحديد القيم الشائعة لدى الطلبة (منسي، ١٩٨٩، ص٦٧).

٧- مربع (كاي) للتعرف على الفروق الإحصائية في القيم الخلقية بين تقييم الطالب لنفسه وتقييمه للآخرين (جابر، ١٩٧٣، ص٣٣٩).

٨- الاختبار الزائي لعينة واحدة، لاستخراج الفرق بين المتوسط الحسابي لأفراد العينة والمتوسط النظري للمقياس (فيركسون، ١٩٩١، ص٢٠٣).

ئج وتفسيرها

١- **النتائج المتعلقة بالهدف الأول:** مستوى الالتزام الخلقي..

بلغ عدد الطلبة الذين يمتازون بالتزام خلقي عالٍ (٨٣) طالباً وطالبة، إذ كانت درجاتهم

مساوية أو أكثر للدرجة المحكية (١٤٠) وتشكل نسبتهم (٢٦٪) تقريباً من أفراد العينة. في حين بلغ عدد الطلبة الذين يمتازون بالتزام خلقي متوسط (٢٤٠) طالباً وطالبة، يشكلون نسبة (٧٤٪) تقريباً من أفراد العينة، وانحصرت درجاتهم بين الدرجتين المحكيتين (٥٢، ١٤٠). وبذلك لم يحصل أياً من الطلبة على درجة (٥٢) فما دون، أي أنه لم يكن أي من الطلبة ذوي التزام خلقي ضعيف.

إن هذه النسب تشير ظاهرياً إلى أن مستوى الطلبة في الالتزام الخلقي جيد، خاصة وأن المتوسط الحسابي لأفراد العينة البالغة (١٣٠,٩١) هو أكبر من المتوسط النظري للمقياس البالغ (٩٦) وبفرق دال إحصائياً بمستوى دلالة (٠,٠١)، إذ بلغت القيمة الزائية المحسوبة (**Z**) (٢,٥٩٩) وهي أكبر من الجدولية (٢,٥٨) (فيركسون، ١٩٩١، ص٢٠٤)، إلا أنه في حقيقة الأمر أن نسبة (٢٦٪) على التزام خلقي عالي تعد في مثل مجتمعاتنا الإسلامية العربية، فضلاً عن المجتمعات المدنية الأخرى نسبة متدنية. ولعل من أسباب هذه الحالة الظروف الاقتصادية الصعبة التي يمر بها أغلب أفراد المجتمع – بسبب الحصار الظالم الذي فرض على قطرنا العزيز – وتأثيره على المستوى المعاش لهم، وعلى إشباع حاجاتهم الأساسية.. وهذا ما يسهم في تعميق النظرة المادية للحياة، والمتمثلة بالابتعاد عن روح الجماعة، وعن العلاقات الإنسانية، والاستعاضة عنها بالعلاقات المادية لتحقيق المنفعة الشخصية على حساب المنفعة العامة. وفي مثل هذه الحالات التي تسود فيها المادة على الروح غالباً ما يتحلل الفرد من التزاماته الخلقية. ذلك لأنه حينما يرى أفراد المجتمع، يتعاملون فيما بينهم ومعه بهذه الطريقة فإنه سيتخذ نفس الأسلوب، إما تأثراً بهم، أو لأنه لا يجد أو لا يرى غير هذا الطريق في تحقيق حاجاته.. ولعل المؤسسات الاجتماعية المختلفة بدءاً بالأسر والمدارس ووسائل الإعلام وغيرها تتحمل عبء هذه المسؤولية، إذ أنها لم تركز على هذا الجانب التركيز الذي يؤهل جميع أفراد المجتمع للسمو إلى مستوى خلقي عال – وهذا قد تبين في عرض الدراسات السابقة – وقد يكون السبب في عدم قيام هذه المؤسسات بالدور الأمثل أو المطلوب في تهذيب الأخلاق هو انشغالها بواقع الحياة المادية، أو بإشباع الحاجات أو بالسعي لإشباعها عن هذا الموضوع، ربما بسبب اعتباره فطرة إنسانية، أو لاعتباره تحصيل حاصل فاهتم بالظروف والتخفيف من وطأتها على حسابه.

٢- **النتائج المتعلقة بالهدف الثاني:** دلالة الفروق الإحصائية في الالتزام الخلقي..

أ – وفقاً للجنس (ذكور – إناث):

ظهر أن هنالك فرقاً ذا دلالة إحصائية في الالتزام الخلقي بين الذكور والإناث، وبمستوى دلالة (٠,٠١)، وبدرجة حرية (٣٢١)، ولصالح الإناث. إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (٣,٦٤٨) وهي أكبر رمن القيمة الجدولية البالغة (٢,٥٧٦)، (فيركسون، ١٩٩١، ص٦٢٧)، وكما مبين في الجدول أدناه.

جدول (٤) يبين قيم ت المحسوبة وفقاً لمتغيرات البحث الأساسية

المتغيرات/ الوسائل الإحصائية	ن	س	ع	د س	د س٢	قيمة ت
ذكور	١٨٦	١٢٨,١٢٩	١٥,٩٧٤	٢٣٨٣٢	٣١٠٠٧٧٨	٣,٦٤٨
إناث	١٣٧	١٣٣,٩٧١	١٢,٥٢	١٨٣٥٤	٢٨٠٢١٨	
أول	٨٧	١٣٢,٩٦٦	١٤,٢٤٢	١١٥٦٨	١٥٥٥٥٠	١,٤٣٧
رابع	٧٠	١٢٩,٧٨٦	١٢,٨٨٤	٩٠٨٥	١١٠٥٥٧	
قرية	٧٠	١٢٨,٩١٤	١١,١٠٥	٩٠٢٤	١١٧١٨٣٢	١,٦٠٤
مدينة	٢٤٩	١٣١,٢٤٩	١٣,٩٠٦	٣٢٦٨١	٤٣٣٧٣٠٥	

ولعل السبب في كون الإناث أكثر التزاماً خلقياً من الذكور، هو أن التقاليد والعادات الاجتماعية تعطي للذكور مجالاً أوسع في التعامل والحركة، وتتجاوز عن الأخطاء الخلقية للذكور بدون عذر، خاصة وإذا ما قورنت بالجزاءات الاجتماعية الملقاة على كل من الذكور والإناث. وهذا ما يلقي بالمسؤولية مضاعفة على الإناث، مما يجعلهن أكثر حذراً، ويتحسبن كثيراً عند محاولة التجاوز عن القيم الخلقية المتعارف عليها.

ب– وفقاً للمرحلة (أول – رابع):

من الجدول (٤)، يظهر أنه لا يوجد فرق ذي دلالة إحصائية في الالتزام الخلقي بين طلبة المرحلة الأولى وطلبة المرحلة الرابعة. إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (١,٤٣٧) وهي أقل من القيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) بدرجة حرية (١٥٥) وبمستوى دلالة (٠,٠٥)، (فيركسون، ١٩٩١، ص٦٢٧).

وقد يعود سبب ذلك إلى ضعف تركيز المناهج – وفي المراحل الأربع – على التربية الخلقية. إذ أن هذه التربية غالباً ما تقتصر على الجهد الشخصي لبعض الإداريين أو التدريسيين في الجامعة، وغالباً ما يكون هذا الجهد – المنفرد – غير كاف للوصول إلى الهدف المرجو.. وهذا ما يقود إلى القول بأن تأثير الجامعة في الطلبة من هذا الجانب ضعيفاً، إن لم يكن مفقوداً. وقد يرجع سبب ذلك إلى ظهور متغيرات جديدة في الحياة الجامعية للطلبة، منها اتساع دائرة العلاقات الاجتماعية سواء مع الزملاء ومن كلا الجنسين أو مع التدريسيين، ومنها أيضاً التحرر من السلطة الأبوية، والاستقلالية في التصرف، وضعف الرقابة الاجتماعية وضعف المتابعة.. كل ذلك وغيره قد يجعل من دور الجامعة ضعيفاً في مجال المساهمة في الالتزام الخلقي للطلبة على صورتها الحالية.

ج– وفقاً للسكن (قرية – مدينة):

من الجدول (٤) يظهر كذلك أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في الالتزام الخلقي بين الطلبة الذين يسكنون القرية والذين يسكنون المدينة. إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (١,٠٦٤) وهي أقل من القيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) بدرجة حرية (٣١٧) وبمستوى دلالة (٠,٠٥)، (فيركسون، ١٩٩١، ص٦٢٧).

ولعل سبب ذلك يرجع إلى أن الحياة سواء في القرية أم في المدينة قد تأثرت بشكل أو بآخر بالاتجاهات المادية السائدة في هذا العصر. فضلاً عن أن المؤثرات الاجتماعية التي يتعرض لها أبناء الطبقتين تعد ذاتها سبباً في تقليص أو زوال الفوارق الاجتماعية بينها، إذ أن أبناء القرية والمدينة يتعرضون لتأثيرات متساوية – من الناحية النظرية – لأهم مؤسستين اجتماعيتين مؤثرتين في السلوك، هما التربية (وتتركز بصورة رئيسية بالمدارس ومؤسسات التعليم الأخرى)، ووسائل الإعلام كالإذاعة والتلفزيون – فضلاً عن تأثير المحيطين بنفس المؤسسات – وبدرجات متفاوتة – ما يجعل الأنماط السلوكية لأبناء المجتمع عموماً، ومنهم أبناء القرية والمدينة، تتقارب في الكثير من الجوانب.

٣- النتائج المتعلقة بالهدف الثالث: القيم الخلقية الشائعة..

من الجدول (٥) يتبين أن الأوزان المئوية للقيم الخلقية لدى الطلبة تراوحت بين (٦٤,٤٥٨٪ –

٩١,٠٢٢٪) بالنسبة لتقييم الطلبة لأنفسهم، وبين (٤٧,٤٣٪ – ٧٢,٨١٧٪) بالنسبة لتقييم الطلبة للآخرين. ومثل هذه الأوزان حسب معيار الشيوع المستخدم في الدراسات السابقة تعد شائعة – ماعدا قيمتي الأمانة والطاعة، لأنها حصلتا على نسبتي (٤٧,٤٣٪ و ٤٩,٢٨٨٪) على التوالي إذ أنه في تلك الدراسات تعد القيم شائعة، إذا ما حصلت على تكرارات أكثر من الوسط، كما في دراسات كل من (النووي، ١٩٨٥، ص١١٣)، و(البدراني، ١٩٨٩، ص٨٣)، و(الدليمي، ١٩٨٩، ص١٣٦)، و(عزيز، ١٩٩٣، ص١١٣). إلا أن استخدام هذا المعيار في هذه الدراسة لا يعد مجدياً، ذلك أن هذه الدراسات استخدمت لغرض الحكم على شيوعها في محتوى التحليل (كالكتب المنهجية أو الصحافة..) في حين أن الشيوع في هذه الدراسة يعني أن القيمة الشائعة هي التي يجب أن تعبر عن التزام خلقي عالي بها.

لذا فقد استحدث الباحث محك جديد للشيوع يعتمد على خواص التوزيع الطبيعي – وهو يتلائم مع المحكات المستخدمة في المقياس – إذ اعتبرت نسبة (٨٤٪) فما فوق الحد الفاصل للشيوع، لأن هذه النسبة تعادل الـ(١٦٪) العليا في التوزيع الطبيعي. وبذلك تكون (١٢) قيمة خلقية فقط هي الشائعة بين الطلبة – حسب تقييمهم لأنفسهم في مجال (علي) – وهذه القيم هي على التوالي (الأمانة، إفشاء السلام، الاحتشام، ستر الآخرين، المسالمة، القناعة، حفظ السر، التواضع، الاحترام، العفة الجنسية، النزاهة، المشاركة الوجدانية)، وتبلغ نسبة هذه القيم إلى عدد القيم الخلقية الكلي البالغ (٣٢) قيمة (٣٧,١٨٧٪). أما ما يخص مجال (على الآخرين) – أي تقييم الطالب للآخرين في التزامهم الخلقي – فلم تظهر أية قيمة شائعة، إذ لم تصل أي منها إلى نسبة (٨٤٪).

ولعل السبب في قلة نسبة القيم الخلقية الشائعة حسب تقييم الطلبة لأنفسهم، وانعدامها حسب تقييمهم للآخرين يرجع إلى نفس الأسباب التي ذكرت في تفسير أسباب انخفاض مستوى الالتزام الخلقي في الهدف الأول.

جدول (٥) يبين التكرارات والأوزان المئوية والرتب للقيم الخلقية في كل من مجال (علي)

ومجال (على الآخرين) مع قيم مربع كاي المحسوبة للفرق بينها

ت/ك	تكرارات (علي)					الوزن المئوي ٪	الرتبة	تكرارات (على الآخرين)					الوزن المئوي ٪	الرتبة	قيمة مربع كاي المحسوبة
	كبيرة جداً	كبيرة	متوسط	قليلة	نادرة			كبيرة جداً	كبيرة	متوسط	قليلة	نادرة			
١	٨١	١٧٠	٦٥	٧	-	٨٠.١٢٣	١٩	٢٣	٣٢	١٢٤	١٠	٤٣	٥٣.٢٥١	٢٨	٢٠١.٢٤٢
٢	٩٨	١٢٢	٧٦	٢١	٦	٧٧.٦٤٧	٢٤	٢٣	٦١	١٤٧	٧٣	١٩	٥٩.٧٥٢	١٤	١٢٤.٩٥٢
٣	١٥٢	٩٢	٥٠	٢٣	٦	٨٢.٣٥٣	١٥	٣١	٥٧	١٣٦	٧٤	٢٥	٥٩.٦٩	١٥	١٦٦.٤٤٩
٤	٢١٠	٩٥	٨	٦	٤	٩١.٠٢٢	١	٤٤	٧٦	١١٧	٦٣	٢٣	٦٣.٤٠٦	٧	١٧٣.٧٤٢
٥	٥٣	١٠٢	١٠٧	٤٢	١٩	٦٧.٩٢٦	٣١	١٩	٣٧	٨٢	٩٢	٩٣	٤٧.٤٣	٣٢	١١٧.٣٠٨
٦	١٢٨	١٣٦	٥٠	٥	٤	٨٣.٤٦٧	١٣	٢٩	٧٨	١١٦	٧١	٢٩	٦٠.٤٣٣	١٢.٥	١٨٠.٦٤٣
٧	١٢٠	١١٨	٦٦	١٢	٧	٨٠.٥٥٧	١٨	٣٩	٨٢	١١٠	٦٦	٢٦	٦١.٦	١١	١٠٧.٠٦٨
٨	٣٩	٩٤	١١٥	٥٠	٢٥	٦٤.٤٥٨	٣٢	١٩	٣٣	٨٢	٨٥	١٠٤	٥٢.٤٤٦	٢٩	٩٩.١٧٦
٩	١٧٠	٩٩	٤٠	٧	٧	٨٥.٨٨٢	١٢	٤٣	٧٤	١٢١	٦٦	١٩	٦٣.٤٦٨	٥.٥	١٧٣.٣٠٩
١٠	١٧٧	١٠٩	٢٦	٦	٥	٨٧.٦٧٨	٩	٥٨	٧٣	١١٤	٥٦	٢٢	٦٥.٥١	٣	١٧٣.٧٢٢
١١	٢٠١	٧٩	٣٥	٦	٢	٨٩.١٦٤	٢	٧٣	١٠٨	١٠٣	٣١	٨	٧٢.٨٣	١	١١٨.٢٩٢
١٢	١٠٣	١٣٣	٦٠	١٩	٨	٧٨.٨٢٤	٢٢	٢٦	٥٨	١١٦	٨٢	٤١	٥٦.٦٥٦	٢٤	١٥٤.٧٥
١٣	١٢١	١٠١	٧٥	١٦	١٠	٧٨.٨٨٩	٢١	٣١	٥٥	١٠٢	٧٢	٦٣	٥٤.٩٨٥	٢٥	١٤٥.٠٨٧
١٤	١٠٠	١٠١	٧٩	٢٨	١٥	٧٥.٠٤٦	٢٦	٣٧	٦٧	١١٣	٧٨	٢٨	٦٠.٤٣٣	١٢.٥	٦٧.٠٥٢
١٥	٩٥	١٠٢	٧٧	٣٣	١٦	٧٤.٠٥٦	٢٨	٣٣	٦٠	١٢٢	٧٠	٣٨	٥٨.٧٦٢	٢٠	٧٣.٣٥
١٦	٦٨	١١٩	٩٠	٢٥	٢١	٧١.٦٤١	٣٠	٢٤	٤٩	١٠٩	٨٨	٥٣	٥٣.٩٩٤	٢٧	٩٤.٠٦٧
١٧	١٨٦	٩٤	٣١	٧	٥	٨٧.٨٠٢	٨	٤٣	٧٠	١٢٩	٦٠	٢١	٦٣.٣٤٤	٨	٢٠٤.٦٠٥
١٨	١٥٠	١٠٠	٤٢	١٨	١٣	٨٢.٠٤٣	١٦.٥	٩١	٩٠	٩٤	٣٣	١٥	٦٧.٣٦٨	٢	٣٩.٤٠٧

ت/ك	تكرارات (علي)					الوزن المئوي ٪	الرتبة	تكرارات (على الآخرين)					الوزن المئوي ٪	الرتبة	قيمة مربع كاي المحسوبة
	كبيرة جداً	كبيرة	متوسط	قليلة	نادرة			كبيرة جداً	كبيرة	متوسط	قليلة	نادرة			
١ ٩	٩٥	٩٦	٨٩	٢٩	١٤	٧٤.١٧٩	٢٧	٢٨	٤١	٨٢	٩٩	٧٣	٥٠.٨٣٦	٣٠	١٣٧.١٥٥
٢ ٠	١٢١	١٠٢	٧٨	١٣	٩	٧٩.٣٨١	٢٠	٢٩	٦١	١٢٩	٦٤	٤٠	٥٨.٤٥٢	٢١	١٣٢.٦٩٦
٢ ١	٨٧	٩٨	٧٧	٣٣	٢٨	٧٨.٥١٤	٢٣	١٩	٥٣	١٢١	٨٧	٤٣	٥٤.٩٢٣	٢٦	٩٤.٢٨١
٢ ٢	١٩٨	٨٦	٢١	١٠	٨	٨٨.٢٣٥	٧	٤٣	٦٨	٩٤	٧٠	٤٨	٥٩.٢٥٧	١٨	٢٢١.٧٠٣
٢ ٣	٢٢٠	٤٢	٢٩	١٧	١٥	٨٦.٩٣٥	١٠	٧٣	٦٨	٨٨	٥٣	٤١	٦٤.٨٩٢	٤	١٢٨.١٦٣
٢ ٤	٨٦	١٠٢	٨٢	٣٩	١٤	٧٢.٨١٧	٢٩	٣٢	٥٦	١٢٧	٨٦	٢٢	٥٩.٣٨١	١٧	٦٧.٢٤٣
٢ ٥	١٢٦	١٣٤	٤٩	٨	٦	٨٢.٦٦٣	١٤	٣١	٥٨	١٢٩	٧٥	٣٠	٥٩.٠٧١	١٩	١٩٣.٦٠٦
٢ ٦	١٩٦	٨٧	٢٧	٧	٦	٨٨.٤٨٣	٦	٤٩	٧٩	٩٨	٦٩	٢٨	٦٣.٢١٩	٩	١٩٣.٧٢٨
٢ ٧	١٠٦	١٠٩	٦١	٢٥	٢٢	٧٥.٦٠٤	٢٥	٣١	٦١	١٠٨	٨٢	٤١	٥٧.٥٨٥	٢٢	٨٣.٢٤٧
٢ ٨	١٥٢	٩٠	٥٢	٢٠	٩	٨٢.٠٤٣	١٦.٥	٤٢	٦٧	١١٩	٦٦	٢٩	٤٩.٢٨٨	٣١	١٢٧.١٢٣
٢ ٩	١٥٧	١٢٢	٣٤	٦	٤	٨٦.١٣	١١	٤٠	٥٤	١١٨	٨٢	٢٩	٥٩.٦٢٨	١٦	٢٢٦.٧٥٦
٣ ٠	٢٠١	٨٢	٢٥	٨	٧	٨٨.٦٠٧	٥	٤٣	٦٢	١٢٩	٦٧	٢٢	٦٢.٢٩١	١٠	٢٢٩.٤٩٥
٣ ١	٢٠١	٨٧	٢١	٨	٦	٨٩.٠٤	٤	٤٨	٦٣	١٠٢	٦٠	٥٨	٥٦.٨٤٢	٢٣	٢٢٥.٥٢٩
٣ ٢	٢٠٥	٨١	٢١	١١	٥	٨٩.١٠٢	٣	٥٥	٦٣	١٠٦	٨١	١٨	٦٣.٤٦٨	٥.٥	٢٠٦

٤- النتائج المتعلقة بالهدف الرابع: الفروق بين تقييم الطلبة لأنفسهم وتقييمهم للآخرين..

ويظهر من الجدول (٥) أيضاً، أن هنالك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين تقييم الطلبة لأنفسهم وبين تقييمهم للآخرين وفي كل قيمة من القيم الخلقية. إذ أن القيم المحسوبة لمربع كاي ولجميع القيم تجاوزت القيمة الجدولية البالغة (١٨.٤٦) بدرجة حرية (٤) وبمستوى دلالة (٠.٠١) (فيركسون، ١٩٩١، ص٦٢٨).

ولعل ظهور هذه الفروق الكبيرة بين تقييم الطالب لنفسه وتقييمه للآخرين يرجع إلى أن الخطأ الخلقي أو الانحراف عن القيم، وعلى ما هو معهود في النفس الإنسانية وخاصة غير المستقرة، يضخم ويشاع بسبب قبحه وعدم المرغوبية في إتيانه، ويكون ذلك إما للتحذير منه أو للاستشهاد

به أو للتشهير بمن يرتكبه. فضلاً عن أن نقل هذه الأخطاء أو الانحرافات الخلقية، يتم في أكثر من طريق، وبكثرة عدد الناقلين ولطول السلسلة التي يمر بها تختلف الصورة، فتكون بذلك نفس الحادثة على أنها حوادث متعددة واقعة فعلاً، فتشيع هذه الأخطاء بصورة غير طبيعية وبشكل أكبر مما هي عليه فعلاً في حين أن التعامل مع الالتزام الخلقي لا يأخذ نفس المنحى، إما لاعتباره واجباً اجتماعياً يشترك به عامة الناس، ولا فضل أو امتياز بإتيانه أو بالالتزام به سوى القبول الاجتماعي، ومن ثم لا يشكل موضوعاً للحديث باعتباره أمراً مألوفاً، كما قد يرجع السبب إلى قلة المتميز من الأفعال الخلقية من التي تستثير الحديث في المجالس، أو ربما لفقدان الذوق أو التحسس بها بسبب الاتجاهات المادية الغالبة في العالم المعاصر. بالإضافة إلى أن الحسد والغيرة والنفاق الاجتماعي قد يجعل من العين ترصد الأخطاء أكثر من ترصدها للحسن أو الصحيح. هذا فضلاً عن الانحراف الاجتماعي أو عدم الالتزام الخلقي يؤثر بصورة مباشرة وغير مباشرة في حياة الناس، وخاصة في البيئة التي يحدث فيها، مما يجعل هؤلاء الناس لأجل الحفاظ على أنفسهم وأسرهم يتأهبون لإزالته أو القضاء عليه، إن كان ذلك ممكنا، أما إن لم يكن ذلك بالمستطاع فسيبقى اللسان المنفذ الوحيد لتخفيف المعاناة من خطر مثل هذه الحالات.. وهذا كله يجعل الحديث عن عدم الالتزام الخلقي عند الآخرين يأخذ الهالة والحجم الأكبر مما هو عليه فعلاً.

والمقترحات

أ - سيات:

اعتماداً على نتائج البحث الحالي يوصي الباحث بما يأتي:

١- ربط القيم الخلقية بمنبعها الأساس والمتمثل بالدين الإسلامي الحنيف لتحقيق الصلة الروحية بهذه القيم وبالالتزام بها.

٢- تخصيص برامج تربوية ونفسية واجتماعية، ولجميع الاختصاصات في الجامعة، وتحدد ضمن الخطة السنوية لكل مرحلة، على أن تتضمن هذه البرامج أهدافاً للتربية الخلقية..

٣- تشكيل لجنة من الطلبة تعمل تحت إشراف التدريسيين، وفي كل قسم علمي، تكون مهمتها ملاحظة وتشخيص السلوك غير السوي ومتابعته، بغية الحد منه والقضاء عليه ما أمكن، فضلاً عن إرصاد السلوك القويم بغية تعزيزه ونشره بين صفوف الطلبة.

٤- جعل يوم في الجامعة يتم فيه الإعلان عن أسماء الطلبة المتميزين خلقياً، وتكريمهم ضمن احتفالية تخصص لهذا الغرض، كأن تكون ضمن الاحتفالية بيوم انتخاب الطالب القدوة، وتخصص في الاحتفالية فعاليات تربوية، كأن تكون ندوة علمية عن الأخلاق، أو بإلقاء محاضرات، فضلاً عن إلقاء كلمة تكريمية وتقويمية من السيد رئيس الجامعة أو من ينوب عنه.

٥- تنظيم دورات لتدريسي الجامعة لغرض تدريبهم على كيفية نقل وإكساب القيم الخلقية للطلبة.

٦- تنظيم دورات للأسر في محيط الجامعة، فضلاً عن تحقيق صلة مستمرة بين الأسرة والجامعة بغية التعرف على سلوك الطلبة اليومي، لغرض تحقيق نظرة متكاملة عنه وفي أكثر من مجال حياتي، ولغرض توحيد الجهود في تعزيز السلوك القويم ومعالجة السلوك غير السوي.

٧- تعميق الصلة مع المؤسسات الاجتماعية والتربوية وخاصة مع وسائل الإعلام بغية تحقيق التكامل في التربية الخلقية.

ب- رحات:

إغناءً لموضوع البحث الحالي، يقترح الباحث إجراء دراسة:

١- للقيم الخلقية على مستوى القطر ووفقاً للفئات العمرية المختلفة، وللمستويات الاقتصادية والاجتماعية والعلمية المتباينة مع تحديد أسباب الالتزام الخلقي وانحرافاته.

٢- الكشف عن العلاقة بين الالتزام الخلقي والالتزام الديني.

٣- للكشف عن العلاقة بين القيم الخلقية والتحصيل الدراسي.

٤- مقارنة للقيم الخلقية بين الطلبة وأسرهم.

٥- تحليلية لمحتوى الإعلام بغية التعرف على القيم الخلقية التي تبثها ومدى التأكيد عليها.

مصادر:

١- ابن منظور، (ب.ت): **لسان العرب**، ج١٢، دار صادر، بيروت، لبنان.

٢- أبو النيل، محمود السيد (١٩٨٧)، **الإحصاء النفسي والاجتماعي والتربوي**، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.

٣- أبوجادو، صالح محمد علي (١٩٩٨): **سيكولوجية التنشئة الاجتماعية**، ط، دار النهضة، بيروت، لبنان.

٤- البدراني، يونس رحيم عبدالله (١٩٨٩)، **القيم السائدة في كتب القراءة للمرحلة الابتدائية في الجمهورية العراقية للسنة الدراسية ١٩٨٨–١٩٨٩**، كلية التربية/ابن رشد، جامعة بغداد، (رسالة ماجستير غير منشورة)، العراق.

٥- بدوي، عبدالرحمن (١٩٧٥)، **الأخلاق النظرية**، ط١، وكالة المطبوعات، الكويت.

٦- بكر، محمد الياس (١٩٧٥)، **دراسة مقارنة في القيم بين طلبة الجامعة والثانوية**، كلية التربية/ابن رشد، جامعة بغداد، (رسالة ماجستير غير منشورة)، العراق.

٧- توق، محي الدين (١٩٨٠)، "المستوى الاجتماعي والاقتصادي والترتيب الولادي وتأثيرها على النمو الخلقي عند عينة من الأطفال الأردنيين: دراسة تجريبية"، **مجلة العلوم الاجتماعية**، السنة الثانية/ع٣، جامعة الكويت، ص٢٤ – ٥٥، الكويت.

٨- جابر، جابر عبدالحميد، وأحمد خيري كاظم (١٩٧٣)، **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، دار النهضة العربية، مصر.

٩- الجبوري، خليل إبراهيم (١٩٨٠)، **دراسة مقارنة في كتب المطالعة للمرحلة المتوسطة بين العراق وسوريا**، كلية التربية/ابن رشد، جامعة بغداد، رسالة ماجستير غير منشورة، العراق.

١٠- جواد، حسن فاضل (١٩٨٨)، **فلسفة الأخلاق من منظور فكري عربي معاصر**، كلية الآداب، جامعة بغداد، رسالة ماجستير غير منشورة، العراق.

١١- جورارد، سدني ولندزمن، تيد (١٩٨٨): **الشخصية السليمة** (ترجمة: حمددلي الكربولي وموفق الحمداني، مطبعة التعليم العالي، بغداد، العراق.

١٢- حجاج، عبدالفتاح (١٩٨٥)، "التربية الخلقية/نظرة تحليلية"، **مجلة بحوث ودراسات**، ١٢٣، مركز البحوث التربوية، جامعة مصر.

١٣- حسين، محمود عطا الله محمود (١٩٨٥)، "العلاقة بين بعض القيم والتصلب في السلوك الاجتماعي"، **المجلة العربية للعلوم الإنسانية**، م٥، ع٢٠، جامعة الكويت، ص٩٢–١٠٩.

١٤- حمزة، مختار (١٩٨٢)، **أسس علم النفس الاجتماعي**، ط٢، دار البيان العربي، جدة، السعودية.

١٥- الدليمي، نوال إبراهيم محمد (١٩٨٩)، **القيم السائدة في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الإعدادية**، كلية التربية، ابن رشد، جامعة بغداد، رسالة ماجستير غير منشورة، العراق.

١٦- دوران، رودني (١٩٨٥)، **أساسيات القياس والتقويم في تدريس العلوم**، ترجمة محمد سعيد جبار بني وآخرون، دار الأمل، اربد، الأردن.

١٧- رزفير، جان بول (٢٠٠١)، **فلسفة القيم** (ترجمة: عادل العوا)، ط١، عويدات للنشر والطباعة، بيروت، لبنان.

١٨- الزبيدي، بشار خليل اسماعيل (١٩٩٠)، **أساليب ضبط الوالدين وعلاقتها بالنمو الخلقي لأبناء الشهداء وأقرانهم الآخرين**، كلية الآداب، جامعة بغداد، رسالة ماجستير غير منشورة، العراق.

١٩- زيعور، علي (١٩٧٢)، **مذاهب علم النفس**، ط٢، دار الأندلس، بيروت، لبنان.

٢٠- السلمان، عبدالعالي محمد (١٩٨٨)، **القيم السائدة في بعض أنشطة التوعية الوطنية والقومية في المدارس الابتدائية**، كلية التربية/ابن رشد، جامعة بغداد، رسالة ماجستير غير منشورة، العراق.

٢١- سميلز، صمول (١٩٢٤)، **الأخلاق**، ترجمة محمد الصادق حسين، مطبعة الاعتماد، مصر.

٢٢- السيد، محمد توفيق وآخرون (١٩٧٠)، **بحوث في علم النفس**، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر.

٢٣- الشرقاوي، أنور محمد (١٩٧٧)، **انحرافات الأحداث**، دار الثقافة، القاهرة، مصر.

٢٤- صليبا، جميل (١٩٧١)، **المعجم الفلسفي**، جـ١، ط١، دار الكتاب اللبناني، بيروت، لبنان.

٢٥- الطويل، توفيق (١٩٦٠)، **الفلسفة الخلقية، نشأتها وتطورها**، ط١، دار المعارف، القاهرة، مصر.

٢٦- عباس، مضر طه (١٩٨٨)، **النمو الأخلاقي للأحداث الأسوياء والعدوانيين**، كلية الآداب، جامعة بغداد، رسالة ماجستير غير منشورة، العراق.

٢٧- عبدالرحمن، أنور حسين (١٩٧٩)، **علاقة الميول المهنية بالقيم لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة بغداد**، كلية التربية/ابن رشد، جامعة بغداد، رسالة ماجستير غير منشورة، العراق.

٢٨- عبدالسلام فاروق (١٩٧٩)، "القيم وعلاقتها بالأمن النفسي"، **مجلة كلية التربية**، ع٤، السنة الرابعة، كلية التربية، مركز البحوث والدراسات النفسية، شركة مكة المكرمة، مكة المكرمة، السعودية.

٢٩- عبدالعال، حمدي (١٩٨٥)، **الأخلاق ومعيارها بين الوضعية والدين**، ط٣، دار القلم، الكويت.

٣٠- عبدالله، معتز سيد (١٩٨٩)، **الاتجاهات التعصبية**، سلسلة عالم المعرفة – ١٣٧ – المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.

٣١- العبيدي، محمد إبراهيم (١٩٩٦)، أثر الحصار الاقتصادي على تمايز القيم لدى طلبة الجامعة، (**مجلة الأستاذ**، العدد الثامن)، كلية التربية، ابن رشد، جامعة بغداد، العراق.

٣٢- العجيلي، شذى عبدالباقي محمد (١٩٨٥)، **دراسة مقارنة للقيم في كتب المطالعة للمرحلة الثانوية في الوطن العربي**، كلية التربية/ابن رشد، جامعة بغداد، رسالة دكتوراه غير منشورة، العراق.

٣٣- عزيز، عمر إبراهيم (١٩٩٣)، **القيم السائدة في القصص الشعبية العربية والكردية للأطفال في الكتب المطبوعة في العراق/دراسة مقارنة**، كلية التربية/ابن رشد، جامعة بغداد، رسالة ماجستير غير منشورة، العراق.

٣٤- العكيدي، سمير يونس محمود (١٩٩٠)، **الحكم الخلقي للمراهق العراقي**، كلية التربية/ابن رشد، جامعة بغداد، رسالة ماجستير غير منشورة، العراق.

٣٥- عودة، أحمد سليمان، وخليل يوسف الخليلي (١٩٨٨)، **الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية**، ط١، دار الفكر، عمان، الأردن.

٣٦- عيسى، محمد رفقي (١٩٨٨)، "توضيح القيم.. أم.. تصحيح القيم؟ نحو استراتيجية جديدة في الإرشاد النفسي"، **المجلة التربوية**، م١، ع٣، كلية التربية، جامعة الكويت.

٣٧- غباري، محمد سلامة محمد (١٩٨٩)، **الانحراف الاجتماعي ورعاية المنحرفين ودور الخدمة الاجتماعية معهم**، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر.

٣٨- فتشر، جايمس (ب.ت)، **الجامعات في العالم المعاصر**، ترجمة موفق الحمداني، جامعة بغداد، العراق.

٣٩- فيركسون، جورج آي (١٩٩١)، **التحليل الإحصائي في التربية وعلم النفس**، ترجمة هناء محسن العكيلي، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الجامعة المستنصرية، دار الحكمة، بغداد، بغداد.

٤٠- كاظم، محمد إبراهيم (١٩٦٥)، "تطورات في قيم الطلبة/دراسة تتبعية لقيم الطالب في خمس سنوات، **قراءات في علم النفس الاجتماعي في البلاد العربية**، إعداد وتنسيق كامل لويس ملكية، ط١، الدار القومية، مصر.

٤١- لنكوست، أي.أف (١٩٧٢)، **الإحصاء التربوي والنفسي**، ترجمة دحام الكيال وسليم اسماعيل الغرابي، ط١، مطبعة دار السلام، بغداد، العراق.

٤٢- مكدوكل، وليم (١٩٦١)، **الأخلاق والسلوك في الحياة**، ترجمة: جبران سليم إبراهيم، مكتبة مصر، القاهرة، مصر.

٤٣- منسي، محمود عبدالحليم (١٩٨٩)، **الإحصاء والقياس في التربية وعلم النفس**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.

٤٤- النجيحي، محمد لبيب (١٩٨١)، **مقدمة في فلسفة التربية**، ط٣، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.

٤٥- نصار، محمد عبدالستار (١٩٨٢)، "الوظيفة الاجتماعية للأخلاق كما يصورها القرآن الكريم"، **مجلة التربية**، ع٥، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، قطر.

٤٦- النعمة، إبراهيم (١٩٨٦)، **أخلاقنا أو الدمار**، ط٣، مطبعة الزهراء، الموصل، العراق.

٤٧- النوري، خولة (١٩٨٥)، **القيم في قصص الأطفال في بعض الأقطار العربية/دراسة مقارنة**، كلية التربية/ابن رشد، جامعة بغداد، رسالة دكتوراه غير منشورة، العراق.

٤٨- النوري، قيس (١٩٨١)، **الحضارة والشخصية**، دار الكتب، جامعة الموصل، العراق.

٤٩- النوري، قيس (١٩٩٠)، **الانثربولوجيا النفسية**، دار الحكمة، الموصل، العراق.

٥٠- هداره، محمد مصطفى، (١٤٠٥هـ): **الالتزام في الأدب الإسلامي** (ندوة الأدب الإسلامي، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية)، السعودية.

٥١- هنا، عطية محمود (١٩٦٥)، "دراسات حضارية مقارنة في القيم"، **قراءات في علم النفس الاجتماعي في البلاد العربية**، ط١، إعداد وتنسيق كامل لويس ملكية، الدار الوطنية، مصر.

٥٢- الهيتي، خلف نصار محيسن (١٩٧٧)، **القيم السائدة في صحافة الأطفال العراقية**، كلية التربية/ابن رشد، جامعة بغداد، رسالة ماجستير غير منشورة، العراق.

53- Nucci, Larry P. & Hermom, Susan (1982), "Educational Implication of Children's Classifications of Moral, Conventional and Personal and Personal Issues", ERIC, No.17, V.4, April.

54- English, B. & English, A. (1958): A comprehensive Dictionary of psychological and psychoanalytical Terms, Longmans, Greem, Co. New York, U.S.A.

55- Rokeach, M. (1968): Beliefs, Attitudes and Values: A theory of organization and change, Jossey Bass Publishers, sanfrancisco, U.S.A.

56- Stagner, Ross. (1961): Psychology of Personality, Third Edition, Nc Graw-Hill Book company, New York, U.S.A. □

١- الحصول على هذه الإحصائية من شعبة التسجيل في كل كلية من الكليات الخاضعة للدراسة للعام الدراسي ٢٠٠٠/٢٠٠١م.

٢- عد سقراط مؤسس الفلسفة

CHEMICAL CONSTITUENTS OF FLORA OF YEMEN- PART (I): POTENT ANTIBACTERIAL ACTIVITY OF EXTRACTS AND FRACTIONATIONS OF FLAVARIA TRINERVEA AND ISOLATION OF SOME FLAVONOIDS COMPOUNDS

Ahmed A . Al- Hazmi*, Esam A. Hussein and Esam M. Aqlan****

** Department of Chemistry, Faculty of Science, Ibb University, Yemen*

*** Department of Biology, Faculty of Science, Ibb University, Yemen*

ABSTRACT

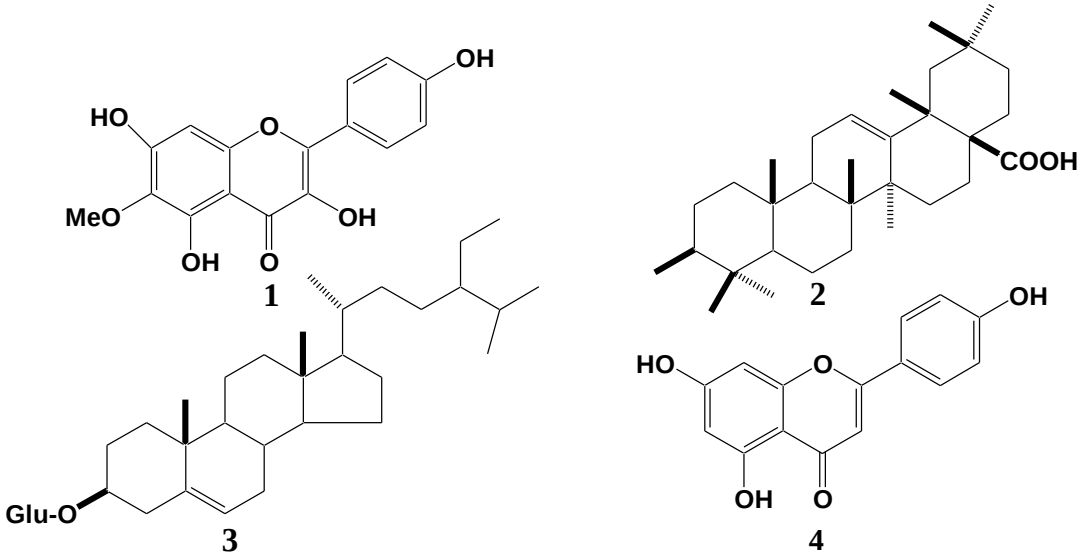
Shoot systems of the yellow tops (*Flaveria trinervia*) were washed with tap water, dried in the shade to a constant weight was obtained, ground into a very fine powder. The assay has shown that the ethanolic extract exhibited activities against *Staphylococcus aureus*, *Escherichia coli, kliebsella pneumonia* and failed to give activity against *Pseudomonas aeruginosa*. From this treatment chloroformic fraction, aqueous layer and a solid precipitate were obtained, tested for antimicrobial activity, and fractionations, isolation, and structural determination of two flavonoids from *Flavaria trinervea* was known as Kaempferol (6-methoxy keampferol **1**and keampferol **4**). Previously, the phytochemical study of the extracts of *Flaveria trinervia* showed the presence of flvonoid, sterol, organic acids, glycoside and triterpenoid.

Key words: *Flaveria trinervea,* antibacterial, Asteraceae, flavonoid, keampferol.

1. INTRODUCTION

Davis [1] believed that pathogenic microbes have gradually adapted themselves and developed some kind of resistance against the commonly available antibiotics and this is why patients frequently complain of the negligible effectiveness of such antibiotics. Sierradeski[2] mentioned that the misuse of antibiotics may represent the main reason for that and added also that many bacterial infections now are untreatable using common antibiotics. According to Marchese and Shito[3], the newly developed microbial resistance may be the reason of the appearance of previously uncommon microbial infections. Higher plants, on the other hand, are being used since the prehistory and are being regarded by recent scientists as ideal sources of antimicrobial agents against antibiotic resistant microbial strains[4-11]. The yellow tops which is the plant adopted in this study belongs to one of the most famous plant families, the Asteraceae which represents the largest number of plants of Mexican pharmacopoeia. It may be worthy to mention that antimicrobial activity against a variety of pathogenic bacterial strains was detected in extracts of plants belonging to Asteraceae like *Artemisia obsinthium*[12], *Notania grandiflora*[13], *Epaltes divaricata* and *Spilanthes calva*[14], *Tusilago farfara*. *L*[15], *Pulicaria wightiana*[16]. The yellow tops (*Flaveria trinervia*, Family: Asteraceae) grow naturally in the mountains of Ibb, Republic of Yemen. It is used to feed rabbits, sheep and even some birds. The aim

of this work is to check if the yellow tops (*Flaveria trinervia*) can be a natural source of antimicrobial agents and study the chemical constituents of this plant such as flavonoids compounds. Flavonoids are compounds that are widely distributed throughout the plant kingdom, [17] and until today more than 4000 flavonoids have been described [18]. The previous phytochemical studies of *Flavaria trinervea*[19] have isolated three constituents 6- methoxy kaempferol **1**, oleanolic acid **2** and β-sitostero-β-D-glucoside **3**.



As part of a program in our work which aims at isolating and identifying the chemical constituents of Yemen medicinal plants, the present study deals with the isolation and identification of constituents of *Flavaria trinervea* with the hope of isolating new compounds, which might have special biological activity. In the present paper we describe the potent antibacterial activity of ethanolic extracts and fractionations, and isolation, structural determination of two flavonoids from solid precipitate of chloroform extract (2) was known as Kaempferol (6-methoxy keampferol **1**and keampferol **4**). Kaempferol and Kaempferol derivatives were found widely in different plants [20-24]. 6-methoxy kaempferol **1** was isolated from the *Flavaria trinervea* previously[19] and kaempferol **4** isolated for first time from the same plant, but previously was isolated from other members *Flaveria genus*[25, 26] and other plants[22, 27]. Kaempferol is one of the most studied flavonoids and is widely distributed among plants[28]. This flavonoid showed a strong antioxidant activity in several models, and a weak cytotoxicity in human cell lines[29]**.**

2. MATERIALS AND METHODS

2.1. Structure Elucidation

The compounds were identified and characterized by nuclear magnetic resonance analysis and MS spectrum and comparison of the spectral data of each of the isolated compounds with the literature. ^{1}H and ^{13}C NMR spectra were recorded in CD_3OD on a Varian Gemini 300 MHz spectrometer. Chemical shift values are given in ppm (δ) with TMS as an internal standard. Mass spectral measurements were carried out by EI method on a Jeol JMC-300 spectrometer at 70 eV. Silica gel

GF254 was used for TLC. Spots were detected on TLC by magnesiumhydrochloric acid as reagent spray.

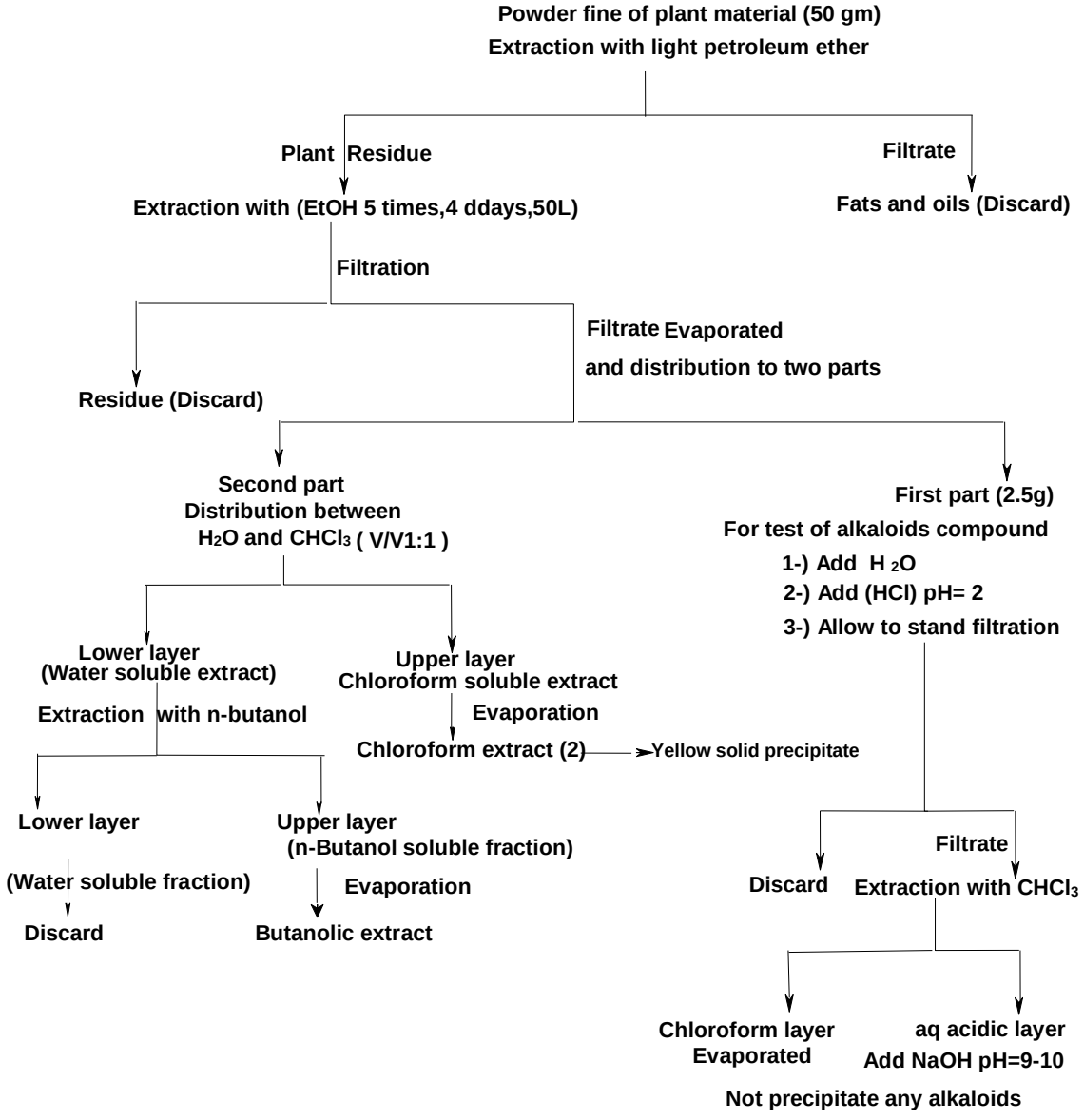
2.2. Plant Material:

The shoot systems of *Flaveria trinervia*, Family: Asteraceae were collected from the mountainous local environment of IBB city, republic of Yemen (February, 2008). The shoots were washed, wiped with towel and air-dried in the shade until a constant weight was obtained and then they were ground into a very fine powder and kept in dark glass bottles at room temperature for further work.

2.3. Defatting, Extraction and Fractionation:

The plants were taken yellow tops (*Flaveria trinervia*) were washed with tap water and then dried to get rid of the existing water and access to the weight of a fixed plant ,it was 50 gm weight. After that we started to draw the chemical components of the chemical plant through the use of various organic solvents as shown in the Scheme **(2.3.1).**

Scheme (2.3.1). The ethanolic extract and fractions



The fine dry powder was defatted with petroleum ether (b.p.40-60 C°) by placing it in a bag of cloth and in the petroleum ether. Defatting was carried out for 5 times, each time the powder was soaked in one liter of the solvent and the whole process was carried out at room temperature, aliquots were combined and evaporated to dryness and subjected to antimicrobial activity test. The defatted plant material was cold extracted with ethanol (96%) several times until the plant material was exhausted.

2.4. Isolation and Identification:

Ethanolic extracts were combined, evaporated to dryness, weighed and distributed to two parts, the second part was distributed between H_2O and $CHCl_3$ (1:1,v/v) to give the two layers. The lower layer chloroform extract (2) was evaporated and obtained as a yellow solid precipitate that gave a positive magnesiumhydrochloric acid reaction for flavonoids compounds scheme **(2.3.1)**. Separation of the yellow solid precipitate from chloroform extract (2) using several chromatographic techniques resulted in the isolation of two flavonids derived compounds, including 6- methoxy kaempferol **1** and kaempferol **4**. The structure determinations of these chemical constituents were done by analysing ^1H and ^{13}C NMR, and MS spectra.

2.4.1.3,5,7,4'-tetrahydroxy-6-methoxyflavone (6-methoxy kaempferol) 1:

Yellowish crystal R_f 0.79; isolated from the chloroform fraction (2) by TLC and eluted by methanol, the attempts to purify this solid through crystallization from hot and cold methanol were failed but recrystallization by another mixture solvents (EtOH: Water) to give a flavonoidal compound corresponding to that of 6- methoxy kaempferol **1** (65 mg) which identified by MS m/z and ^1H -^{13}C NMR. MS m/z: [316[M] $^+$]. ^1H-NMR and ^{13}C NMR in CD_3OD showed that signals corresponding to 3,5,7,4'-tetrahydroxy-6-methoxyflavone **1**

^1H- NMR (300 MHz, CD_3OD) ὃ ppm: 11.59 (1H, bro s, HO-C5), 7.94 (1H, d, *J*= 8.4, H-C6'), 7.74 (1H, d, *J* =8.9,H-C2'), 6.83 (1H, d, *J* =8.4, H-C5'), 6.44 (1H, s, H-C8), 3.95 (3H, s,OCH_3). ^{13}C- NMR (75 MHz, CD_3OD) ὃ ppm: 175.8 (C-4), 159.0 (C-7),130.6 (C-5), 153.1 (C-9), 158.7 (C-2), 117.3 (C-3'),156.5 (C-4'), 135.8 (C-3), 128.8 (C-6'), 121.7 (C-1'), 128.5 (C-5'), 128.5 (C-2'), 102.9 (C-10), 130.2 (C-6), 93.6 (C-8), 58.7 (OCH_3).

2.4.2. 3,5,7,4'-tetrahydroxyflavone (Kaempferol) 4:

Yellow powder R_f 0.82; isolated from the chloroform fraction (2) by TLC and eluted by ethanol, gave after purification by recrystallization a single flavonoidal compound corresponding to that of 3,5,7,4'-tetrahydroxyflavone **4** (80 mg) which identified by Ms and ^1H - ^{13}C NMR . [M- 286 and fragments at m/z 285, 258, 229,121 and 93]. ^1H- NMR (300 MHz, CD_3OD) ὃppm: 12.19 (1H, bro s, HO-C5), 7.74 (2H, d, *J*= 9.0, H-C6'), 8.11 (2H, d, *J*= 9.0, H-C2'), 6.95 (2H, m, H-C3', H-C5'), 6.33 (1H, s, H-C6), 6.46 (1H, s,H-C8). ^{13}C- NMR (75 MHz, CD_3OD) ὃ ppm: 175.8 (C-4), 159.0 (C-7), 130.6 (C-5), 153.1 (C-9), 158.7 (C-2), 117.3 (C-3'),156.5 (C-4'), 135.8 (C-3), 98.8 (C-6'), 121.7 (C-1'), 128.5 (C-5'), 128.5 (C-2'), 102.9 (C-10), 130.2 (C-6), 93.7 (C-8).

All physical and spectral data for the two compounds were comparable with respective published data[19, 27].

2.5. Test microorganisms:

The pathogenic microbes used in this study were gifted by the Department of Medical Microbiology, faculty of science, Ibb University. These microbes are: *Staphylococcus aureus* NCTC 7447, *Escherichia coli* BPP 01, *Kliebsella pneumonia* and *Pseudomonas aeruginosa* CS25, all microbes were activated on nutrient broth and assayed on nutrient agar containing Petri-dishes.

2.6. Assay of Antimicrobial Activity:

This was carried out by the disk-diffusion method described by Salie *et al*[30]. Five mm (diameter) filter paper disks were impregnated with 50µl of the extract (equivelant to 10 mg of dry extract). After the organic solvent was completely evaporated, the discs were put on the surface of solid agar seeded with test microbe in 9 cm diameter Petri-dishes. All the plates were incubated at 37°C for 24 h. The experiment was performed 3 times under strict aseptic conditions. Microbial growth was determined by measuring the diameter of the zone of inhibition and the mean values were calculated.

3. RESULTS AND DISCUSSION

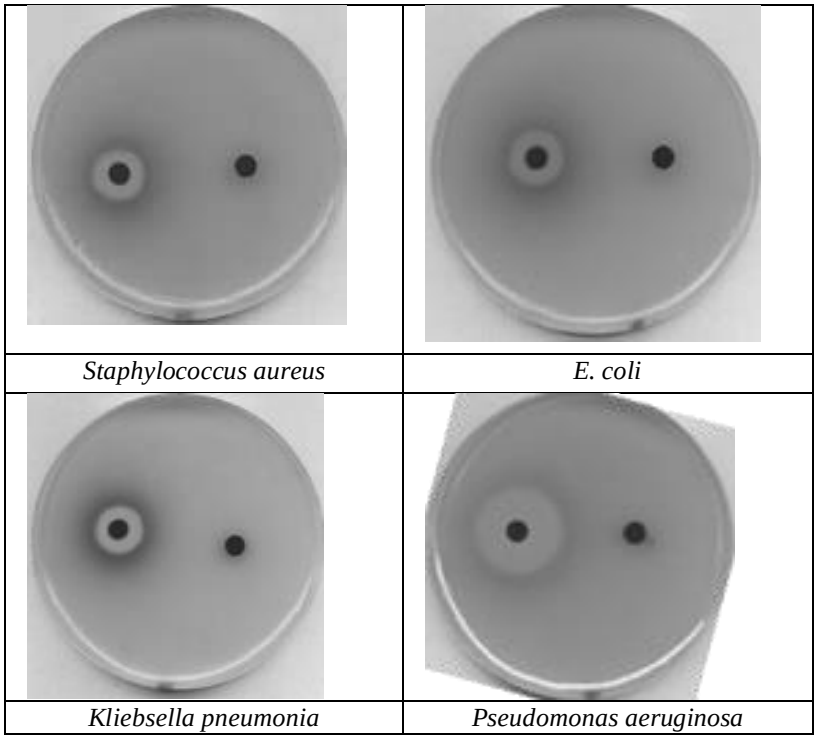
Ethanolic extracts were combined, evaporated to dryness, weighed and tested for antibacterial activity for a number of types of bacteria compared to both petroleum ether and ethanol extract raw materials are shown in table **(3.1)** and plate **(3.1)** and that positive outcome had appeared in the ethanol extract. Emphasis has been placed with neglecting petroleum ether extract of a negative result which has been the trend towards the use of ethanol extract fragmentation with other organic solvents.

Type of extract	Tested bacteria			
	Staphylococcus aureus	*E. coli*	*Kliebsella pneumonia*	*Pseudomonas aeruginosa*
Petrolium ether	zero	zero	zero	zero
Crude ethanolic	18	19	16	22

Table (3.1): Antibacterial activity of Petrolium ether and ethanolic extracts of *Flaveria trinervia*.

Each value is a mean of 3 determinations: Diameter of inhibition zones is measured in (mm).

Plate (3.1): Antimicrobial activity of petroleum ether (right) and ethanolic extract (left) of *Flaveria trinervea* on different bacterial strains.



We have to nominate ethanol extract, after that residue has been neglected over a nomination paper. soluble filtrate was taken and a chemical was dealt with , and divided into two main parts: The first part was subjected to chemical methods used to detect vehicles alkaloids, in this process we found that it was not alkaloids compounds in the plant, as is evident in the scheme **(2.3.1)**. A mixture of water and chloroform equal volume exported [$CHCl_3$: H_2O (1:1, v/v)] was added to the second part, and then left for a week and then extracted and separated into two layers. the upper layer containing water and class compounds learned with water and an organic layer down containing compounds with chloroform learned, were the work of antimicrobial testing of these extracts and may result has been positive, as shown in the table (**3.2**) and in the photographs in plate (**3.2**). Results of the present study, as illustrated in table (**3.1**) and plate (**3.1**) have shown that the petroleum ether extract has not exhibited any antibacterial effect on any of the tested bacterial strains. In contrast the crude ethanolic extract showed marked antibacterial activity against the four tested bacterial strains. The effect was much more pronounced with *Pseudomonas aeruginosa.* Different fractions of the ethanolic extract, as illustrated in table (**3.2**) and plate (**3.2**) showed various effects on the tested bacteria. Fraction "A" which represents the chloroformic layer after dissolving the ethanolic extract in acidic water (pH = 2) inhibited the growth of the tested bacteria. The inhibition hallo of *Staphylococcus aureus* reached 25 mm and that of *E. coli* 26 mm. *Kliebsella pneumonia* was the most sensitive one and showed the wider inhibition zone (28 mm). *Pseudomonas aeruginosa* inhibition zone was 24 mm. Results of this study

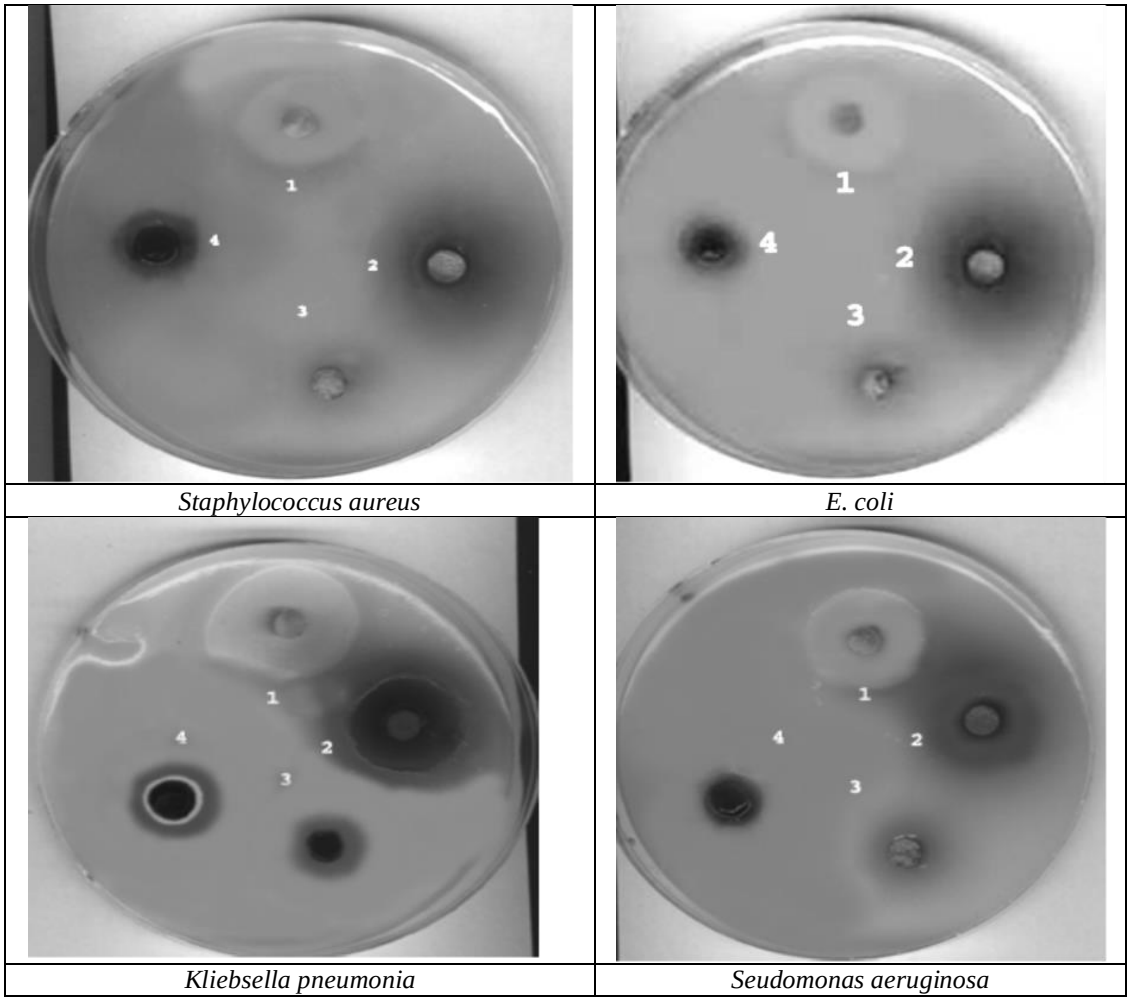
also agree and confirm the opinion that higher plants are ideal sources of antimicrobial agents against antibiotic resistant bacterial strains [4-11]. The results of the present study are similar to the results given in the literature on other plants belonging to the family (Asteraceae) [12-16].

Table (3.2): Antibacterial activity of fractions of ethanolic extract of *Flaveria trinervia*.

No of fraction	Tested bacteria			
	Staphylococcus aureus	*E. coli*	*Kliebsella pneumonia*	*Pseudomonas aeruginosa*
1	25	26	28	24
2	12	11	20	0
3	0	0	0	0
4	11	0	12	0

Each value is a mean of 3 determinations: Diameter of inhibition zones is measured in (mm).

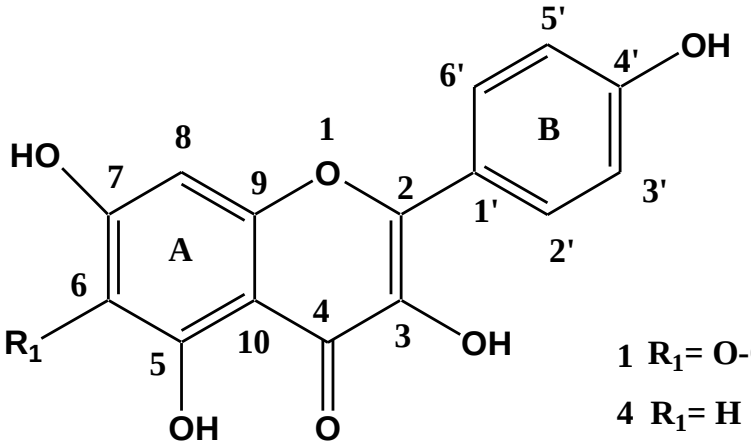
Plate (3.2): Antimicrobial activity of different fractions obtained from ethanolic extract.



Staphylococcus aureus | *E. coli*

Kliebsella pneumonia | *Seudomonas aeruginosa*

Extraction of the *Flavaria trinervea* followed by an extensive chromatographic techniques resulted in the isolation of 6-methoxy kaempferol **1** and kaempferol **4**. two compounds type flavonoids were isolated from the chloroform extract (2) of *Flavaria trinervea*:



1 R_1= O-CH_3

4 R_1= H

Compounds **1** and **4** displayed ^{1}H-, ^{13}C-NMR and MS spectra. The ^{1}H-NMR spectra of the 6-methoxy kaempferol **1** showed a typical kaempferol **4** type with the presence of singlet signals in ^{1}H-NMR at 3.95 ppm due to 3 protons ($C\underline{H_3}O$-) and an additional signal in ^{13}C-NMR at 59.0 ppm due to (CH_3O-) group. The fundamental difference between the two flavonoids is at C-6 of the A-ring. The spectra data suggested a kaempferol substituted with one methoxyl group. Therefore, the structure of flavones **1** was established to be 3,5,7,4'-tetrahydroxy-6-methoxyflavone [6-methoxy kaempferol **1**] **.** Further confirmation for compound **4** was performed by ^{1}H- and ^{13}C-NMR in CD_3OD and the results were in agreement with the reported data of kaempferol [27]. The ^{1}H-NMR spectrum of kaempferol **4** displayed signals for two protons at ô 6.33 (1H, s, H-6) and 6.46 (1H, s,H-8). The chemical shifts were assigned for two protons in the A- ring and indicated the absence of the metoxyl group at C-6 position.

4. CONCLUSION

The shoot systems of the yellow tops (*Flaveria trinervia*) which grow well in Yemen may, in future, play a role in the treatment of some of the infectious diseases caused by common antibiotic resistant bacteria. Screening the air dried plant powder for antibacterial activity after defatting showed marked inhibitory effects on *Staphylococcus aureus, E. coli*, *Kliebsella pneumonia* and *Pseudomonas aeruginosa*. Screening different fractions of the ethanolic extract has shown that the chloroformic fraction is the most potent one against the tested bacteria. The results obtained, thus, may suggest a possible future role of using *Flaveria trinervea* as a source of antibacterially active agents.

REFERENCES

1. **Davis, J. (1994).** Inactivation of antibiotics and the dissemination of resistance genes. *Science,* **264**: 375-382.

2. **Sierradeski, K., Roberts, R.B. and Haber, S.W (1999).** The development of vancomycin resistance in a patient with methicillin-resistant *Staphylococcus aureus* infection.N. *Engl. J. Med,* **340**: 517–523.

3. Marchese, A. and Shito, G.C. (2001). Resistance patterns of lower respiratory tract pathogens in Europe. *Int. J. Antimicrobial Agents*, **16**: 25–29.

4. Murier-Grimes, B., Mcbeth, D.L., Hallihan, B. and Delph, .S (1996). Antimicrobial activity in medicinal plants of the families Scrophulariaceae and Acanthaceae. *Int. J. Pharmacog*, **34**: 243-248.

5. Rabe, T. and Van, Staden, J. (1997). Antibacterial activity of South African plants used for medicinal purposes. *J. Ethnopharmacol*, **56**: 81-87.

6. Cowan, M.M.(1999). Plant products as antimicrobial agents. *Clin Microbio Rev* **12**: 564-582.

7. Bradford, P.A. (2001). Extended-spectrum â-lactamases in the 21st Century: characterization, epidemiology, and detection of this important resistance threat. *Clin Microbiol Rev* **14**: 2871-2889.

8. Shariff, Z. U. (2001). Modern Herbal Therapy for Common Ailments. *Nature Pharmacy Series* (Volume 1), Spectrum Books Limited, Ibadan Nigeria in Association with Safari Books. (Export) Limited, United Kingdom, pp. 9 – 84.

9. Afolayan, A.J. (2003). Extracts from the shoots of *Arctotis artotoides* inhibit the growth of bacteria and fungi. *Pharm. Biol*. **41**: 22-25.

10. Karamann, I., Sahin F., Güllüce M., Ögütçü H., Sengul M. and Adigüzel A (2003). Antimicrobial activity of aqueous and methanol extracts of *Juniperus oxycedrus* L. *J. Ethnopharmacol*, **2837**: 1-5

11. Babayi, H., Kolo, I., Okogun, J. and Ijah U. (2004). The antimicrobial activities of methanolic extracts of *Eucalyptus camaldulensis* and *Terminalia catappa* against some pathogenic microorganisms. *Biokemistri*, **2**: 106-111.

12. Marta, G.O; Dinorah, T.I. and Leticio, M. (2001). Validacion del uso tradecional de plantas medicinales cultivadus en Cuba. *Rev. Cubana Plant Med*, **2**: 48-51.

13. Vasanth, S.; Govindarajan, S. and Raj, M.K. (2001). Antimicrobial activity of *Notania grandi* flora (Asteraceae). *Indian Journal of Pharmaceutical Science*, **63**:235-244.

14. Nishanta, R. ., Cory, S.H. and Towers, G.H. (2002). Antimicrobial activity in plants collected from serpentine outcrops in Sri Lanka. *Pharmaceutical Biology*, **40**: 235-244.

15. Anovsk, D. ., Kubikova, K. and Kokoska, L. (2003). Screening for antimicrobial activity of some medicinal plant species in traditional Chinese medicine. *Czeckh J. Food Sci*, **3**: 107-110.

16. Nair, R., Kalaryia, T. and Sumitra, C. (2005). Antibacterial activity of some selected Indian medicinal flora. *Turk. J. Biol*, **29**: 41-47.

17. Bohm, B. A. (1998). Introduction to Flavonoids. Harwood Academic Publishers, Amsterdam**.**

18. Bravo, L. (1998). Polyphenols: Chemistry, dietary sources, metabolism and nutritional significances. *Nutr.Rev*, **56 (11)**: 317-33.

19. Umadevi, S., Mohanta, G. P., Balakrishna, K. and Manavalan, R. (2005). Phytochemical Investigation of the Leaves of *Flaveria trinervia*. *Natural product Sciences*, **11(1)**:13-15

20. Fathy, M. Soliman., Afaf, H. Shehata., Amal, E. Khaleel and Shahera, M. Ezzat. (2002). An Acylated Kaempferol Glycoside from Flowers of Foeniculum vulgare and F. Dulce. *Molecules*, **7:** 245.251

21. Crowden, R.K., Harborne, J.B., Heywood, V.H. (1969). Chemosystematics of the Umbelliferae – A General Survey. *Phytochemistry*, **8**: 1963-84.

22. Young-Hee Lim., In-Hwan Kim and Jung-Ju Seo.(October 2007). In vitro Activity of Kaempferol Isolated from the Impatiens balsamina alone and in Combination with Erythromycin or Clindamycin against Propionibacterium acnes. *The Journal of Microbiology*, **45 (5):** 473-477.

23. Nakaoki, T., Morita,Y., Nagata, Y., Oguri, H. (1961). Flavonoids of the Leaves of Nelumbo nucifera, Cosmos bipinnatus and Foeniculum vulgare. *Yakugaku Zasshi*, **81**:1158-59. [Chem. Abstr.,1962, 56,1527d].

24. Ali El Antri., Nadya Lachkar., Hanane El Hajjaji., Farah Gaamoussi., Badiaa Lyoussi., Brahim El Bali., Nicole Morel., Hassan Allouchi and Mohammed Lachkar. (2010). Structure elucidation and vasodilator activity of methoxy flavonols from Calycotome villosa subsp. Intermedia. *Arabian Journal of Chemistry*, **3**:173-178.

25. Abdelali, Hannoufa., Luc Varin and Ragai K. Ibrahim. (1991). Spatial Distribution of Flavonoid Conjugates in Relation to Glucosyltransferase and Sulfotransferase Activities in Flaveria bidentis. *Plant Physiol*, **97**: 259-263.

26. Luc, V and Ragai K . Ibrahim.(1992). Novel Flavonol 3-Sulfotransferase Purification, Kinetic Properties, and Partial Amino Acid Sequence. *The Journal of Biological Chemistry*, **267(3) January 25**:1858-1863.

27. Mabry, T.J., Markham, K .R., Thomas, M . B. 1970. The Systematic Identification of Flavonoids, *Springer-Verlag*, New York.

28. Middleton, Jr. E., Kandaswami, C. and Theoharides, T. C. (2000). The effects of plant flavonoids on mammaliancells: implications for inflammation, heart disease, and cancer. *Pharmacol. Rev*, **52**: 673D751.

29. Cos P., Calomme M., Sindambiwe J. B., Bruyne T., Ci- Rmanga K., Pieters L., Vlietinck A. J., and Berghe D. V. (2001). Cytotoxicity and lipid peroxidation-inhibiting activityof flavonoids. *Planta Med*, 67: 515-519.

30. Salie, .F., Eagles, P.F.K and Leng H.M.J. (1996). Preliminary antimicrobial screening of four South African Asteraceae species. *J. Ethonopharmacol*, **52**: 27-33.

Chemical Constituents of Flora of Yemen -

Part (I): Potent antibacterial activity of extracts and fractionation of Flavaria trinervea and isolation of some flavonoid compounds

يائية لنباتات اليمن

، ميكروبي لله فات الكيميائية (1) جزء

، بعض مركبات الفلافونويد

ي الحزمي* صام السلام ر محمد عقلان**

ية العلوم، جامعة إب

كلية العلوم، جامعة إب

تعتبر الجمهورية اليمنية من أغنى مناطق الشرق الأوسط بتنوع غطائها النباتي فالغطاء النباتي اليمني ينفرد بتعدد أنواع النباتات وخاصة النباتات الطبية حيث تنتشر هذه النباتات في مساحات شاسعة من اليمن وتتنوع هذه النباتات لتنوع البيئة المناخية المختلفة في اليمن فهذه النباتات تنتشر في الجبال والهضاب والسهول والوديان والسواحل والجزر. إلا إن أكثر هذه النباتات تعتبر نباتات موسمية ولذلك سوف نركز هنا على احد النباتات الطبية الموجودة في اليمن وخاصة في محافظة إب وهي نبتة القمم الصفراء (Flaveria trinervia) وتم دراسة تأثير المستخلصات الكيميائية المختلفة لها على أنواع مختلفة من البكتريا. حيث قمنا بجمع النبتة في موسم نموها من البيئة المحلية لمدينة إب وتم غسلها مع مياه الصنابير ثم تجفيفها في الظل للتخلص من المياه الموجودة فيها والحصول على وزن ثابت للنبتة وتم طحنها للحصول على مسحوق ناعم جدا من النبتة. وكان وزنه خمسين غراما. وبعد ذلك بدأنا بالعملية الكيمائية وهي عملية استخلاص المكونات الكيميائية من النبتة عن طريق استخدام المذيبات العضوية المختلفة كما هو موضح في المخطط رقم (2.3.1) عن طريق وضعها في كيس من القماش و نقعها في البترولیوم أيثر ($40 - 60\ C^0$) لاستخلاص الأحماض الدهنية حوالي خمس مرات (لتر / كل ثلاثة أيام) لمدة أسبوعين وبعد ذلك تم تجفيف النبتة وتكرر عملية نقع النبتة في الإيثانول (96٪) خمس مرات لمدة أربعين يوم بنفس الطريقة السابقة وتجميع المستخلص في كل مرة وعمل الفحص الضد ميكروبي لعدد من أنواع البكتريا مقابل كلا من مستخلصي البترولیوم أيثر ومستخلص الايثانول الخام كما هو موضح في جدول رقم (3.1) ولأن النتيجة الايجابية قد ظهرت في مستخلص الايثانول فقد تم التركيز عليه مع إهمال مستخلص البترولیوم ايثر لوجود نتيجة سلبية وبالتالي جزيء مستخلص الايثانول باستخدام مذيبات عضوية أخرى. قمنا بترشيح المستخلص وتم إهمال البقايا على ورقة الترشيح واخذ الراشح والتعامل معه كيميائيا حيث تم تجفيفه من الايثانول وتقسيمه إلى جزئيين رئيسيين الجزء الأول تم استخدم الطرق الكيميائية للكشف عن مركبات الألكلويدات (alkaloids compounds) كما هو واضح في مخطط رقم (2.3.1) حيث لم يتكون أي راسب وبالتالي لا توجد الكلويدات في النبتة ثم اخذ الجزء الثاني و أضيف اليه مزيج من الماء و الكلوروفورم بنسبه حجميه متساوية (1 : 1) ($CHCl_3$: H_2O) وبعد ذلك ترك لمدة أسبوع لنقوم بعد ذلك باستخلاصه وفصله إلى طبقتين الطبقة المائية وتحتوي على المركبات المستخلصة مع الماء والطبقة العضوية وتحتوي على المركبات المستخلصة مع الكلوروفورم حيث تم عمل الاختبارات الضد ميكروبية لهذه المستخلصات و قد كانت النتيجة ايجابية كما هو موضح في الجدول رقم (3.2) وكما هو موضح في الصور الفوتوغرافية في اللوحتين رقم (3.1 و3.2) وكما نلاحظ من الجداول المذكورة سابقا أن التأثير الضد ميكروبي قد ظهر في المستخلص الخام

للايثانول ولا يظهر أي تأثير لمستخلص البترولیوم ايثر جدول رقم (3.1) لوحه رقم (3.1) بينما جدول رقم (3.2) لوحه رقم (3.2) فإنهما يظهران لنا التأثير الناتج عن تجزيء مستخلص الأيثانول إلى أجزاء كل جزء يحتوي على مركبات كيميائية مختلفة عن الأخر لاختلاف المذيب المستخدم.

وكجزء هام من برنامج عملنا في المعمل هو التعرف على المكونات الكيميائية للنباتات الطبية اليمنية و دراسة التأثير البيولوجي للمستخلصات والقطفات الكيميائية ، الدراسة الحالية تناولت بجانب دراسة التأثير الضد ميكروبي للمستخلصات والقطفات الكيميائية للنبته جانب اخر هو محاولة التعرف على المكونات الكيميائية للنبته وذلك عن طريق فصل وعزل هذه المكونات على أمل عزل مركبات الجديدة ، التي قد يكون لها نشاط بيولوجي خاص بها . مستندين الى دراسات سابقه تم فيها عزل أنواع مختلفة من المركبات و تم التعرف عليها مثل :

فلافونويدات (6-methoxy keampferol) ، والأحماض العضوية (oleanolic acid)، ستيرول ، و التربينات و جليكوسيدات (β-sitostero-β-D-glucoside) وفي بحثنا هذا تم عزل مركبان مختلفان من الفلافونويدات من نبتة القمم اصفراء *Flavaria trinervea* وهذه المركبات معروفه بإسم كايمبفيرول Kaempferol وهي:

1 6-methoxy keampferol وكذلك 4 keampferol . وسابقا تم العثور على هذا المركب كايمبفيرول Kaempferol ومشتقاته على نطاق واسع في النباتات المختلفة، كما أنه تم عزلها سابقا من هذه النبته ومن النباتات المنتميه لنفس الجنس.

PREVALENCE OF WHITE SPOT LESIONS AMONG PATIENTS IN SANAA,YEMEN DURING ORTHODONTIC TREATMENT

Yasser Ali Ahmed Thabet

Department of orthodontics, faculty of dentistry, Ibb University, Yemen.

ABSTRACT

Amis: Establishing the prevalence of white spot lesions (WSLs) in orthodontic patients in Sanaa, Yemen at 7 and 14 months into treatment with the visual examination method. There have not been many studies done on the prevalence of WLSs for any region in Yemen.

Materials and Methods: Patients 7 and 14 months into treatment were examined for the presence of WSLs. The control group consisted of patients who were examined for WSLs immediately after bonding. Upon clinical evaluation, teeth were given a visual score based on the extent of demineralization.

Results: The percentages of individuals having at least one WSL were 47%, 57%, and 10% for the 7-month, 14-month, and control groups, respectively. The 7-month (P =.028) and 14-month groups (P = .007) were significantly different from the control group but were not significantly different from each other (P = .50). Of subjects in the study who had at least one visible WSL, 75% were males and 25% were females (P = .008).

Conclusions: During the first 7 months of treatment there was a marked increase in the number of WSLs. This increase continued at a slower rate to 14 months. During the initial months of treatment clinicians are advised to assess the oral hygiene status of patients and, when necessary, to counter demineralization by employing preventive measures.

INTRODUCTION

A significant risk associated with orthodontic treatment when oral hygiene is poor is enamel demineralization. Despite modern advances in caries prevention, demineralization during orthodontic treatment is one of the greatest challenges faced by clinicians. The development of white spot lesions (WSLs) is attributed to prolonged plaque accumulation around the brackets.[1–7] Not only do fixed orthodontic appliances make conventional oral hygiene procedures more difficult, they also increase the number of plaque retention sites on the surfaces of the teeth that are normally less susceptible to caries development.[8]

After the introduction of orthodontic fixed appliances into the oral cavity, a rapid shift in the bacterial flora of plaque occurs. Higher levels of acidogenic bacteria are present in the plaque, most notably Streptococcus mutans and Lactobacilli.[9-10] High levels of bacteria are capable of decreasing the pH of plaque in orthodontic patients

to a greater extent than in non-orthodontic patients.[11] Therefore, the progression of caries is faster in patients with full orthodontic appliances. WSLs can become noticeable around the brackets within 1 month of bracket placement, although the formation of regular caries usually takes at least 6 months.[12] These lesions are commonly seen on the buccal surfaces of teeth around the brackets, especially in the gingival region. [1,3,14]

A review of available literature on the prevalence of WSLs revealed that most relevant studies reported the presence of these lesions at the completion of orthodontic treatment. Depending on the examination technique used, the prevalence of WSLs varies. Ogaard,[1] in his study using the visual examination technique, reported that 50% of patients had one or more WSLs at the end of treatment. Boersma et al., [13] using quantitative light fluoroscopy, investigated the prevalence of WSLs at the end of orthodontic treatment and reported that 97% of subjects had one or more lesions. In light of these studies, one may conclude that demineralization is a significant clinical problem resulting in an unacceptable esthetic presentation that, in some severe cases, may require restorative treatment.

Even though it was reported previously that WSLs can develop within 1 month, the formation of these lesions and their prevalence at different points of time during orthodontic treatment have not been investigated. Early detection of WSLs during orthodontic treatment is of great importance, as it would allow clinicians to implement preventive measures to control the demineralization process before lesions progress. Therefore, the objective of this study was to determine the prevalence of white spot lesions using the visual examination method in orthodontic patients before orthodontic treatment and at7 and 14 months into treatment. There have not been many studies done on the prevalence of WSLs for any region in Yemen and another aim of this study is to remedy that situation.

MATERIALS AND METHODS

Subjects 13 years and older with complete initial records who agreed to participate in the study were recruited among patients who were being treated with fixed orthodontic appliances at the United dental and Orthodontic Clinic in Sanaa, Yemen Patients on a daily supplemental fluoride regimen were excluded from the study.

Measurements were performed on all patients enrolled in the study by the same clinician who was blind as to the patient's time frame for orthodontic therapy. The clinician evaluated subjects only after wires and auxiliary attachments had been removed by an orthodontic assistant, thus minimizing the availability of information that would otherwise indicate the duration of previous treatment. Following these measurements, the name of the group to which the patient belonged was added to the examination form by the research assistant.

The patient's date of birth, race, and gender, along with visual examination findings, were recorded on a clinical form with the treatment group section left blank. Before measurements were taken, maxillary teeth from the right second premolar to the left second premolar were isolated with cotton rolls and air-dried for 5 seconds. Only tooth surfaces gingival to the archwire were examined for the presence of WSLs, as this is the area most prone to enamel

demineralization during orthodontic treatment. The following scale was used for the visual examination:

Score 0 = No visible white spots or surface disruption (no demineralization)
Score 1 = Visible white spot without surface disruption (mild demineralization)
Score 2 = Visible white spot lesion having a roughened surface but not requiring a restoration (moderate demineralization)
Score 3 = Visible white spot lesion requiring restoration (severe demineralization)

Statistical Analysis

The three groups (7-month, 14-month, and control) were evaluated for differences in the prevalence of having at least one white spot lesion by chi square analysis and were followed by Fisher's exact test. To evaluate the multiple effects of group (time in therapy) and gender, and to determine interactions between groups and gender, logistic regression was used. Differences in the mean number of white spots between groups were analyzed using analysis of variance. The prevalence of white spots by tooth type was evaluated with logistic regression. The significance level was set at $P < .05$.

RESULTS

The study consisted of three groups of patients who were examined for the presence of enamel demineralization. The 7-month group consisted of 30 subjects (12 females, 18 males) with a mean age of 16.3 ± 1.4 years who were 7 months (± 2 weeks) into orthodontic treatment. The 14-month group consisted of 28 patients (15 females, 13 males) with a mean age of 16.4 ± 1.3 years who were 14 months (± 3 weeks) into orthodontic treatment. The control group consisted of 21 patients (9 females, 12 males) with a mean age of 14.2 ±1.5 years who were examined for WSLs immediately after braces were placed on their teeth.The frequency of individuals having a WSL upon visual examination is presented in Table 1. In the 7- and 14-month groups, the percentages of individuals having at least one visible WSL were 47% and 57%, respectively. In the control group, only 10% of the sample had at least one WSL. The 7-month ($P = .028$) and 14-month groups ($P = .007$) were significantly different from the control group but were not significantly different from each other ($P = .50$)

Table 1. Frequency of Individuals With WSLs[a]

Group	No WSL, n (%)	WSL Present, n (%)
14 month	12 (43)	16 (57)
7 month	16 (53)	14 (47)
Control	19 (90)	2 (10)

[a] The control group had a lower prevalence of individuals with white spot lesions than the 7-month group (P =.028, Fisher's exact test) and the 14-month group (P = .007, Fisher's exact test). The 7month and 14-month groups were not significantly different from each other.

Table 2 presents the distribution of the white spots in greater details. In the 7-month group, 20 patients had no detectable WSLs (67%), 6 patients had between 1 and 3 WSLs with visual scores of 1 and 2 (20%), and 4 patients had greater than or equal to 4 WSLs with visual scores of 1 and 2 (13%). In some cases, all six of the maxillary anterior teeth presented with WSLs. The 14-month group was similar with 15 patients unaffected (54%), 9 patients with 1-3 white spot lesions with visual scores of 1 (32%), and 4 patients with greater than or equal to four lesions per individual with visual scores of 2 and 3 (14%). In both groups, a great amount of individual variability was noted among patients, with some displaying no demineralization and others having WSLs almost on each tooth. However, 90% of the control group did not have any WSLs on the day of their bonding, and all of the remaining 10% had between one and three WSLs per patient.

Table 2. Distribution of WSLs per Individual[a]

Group	**Mean WSLs/Patient (±SD)**	**No WSLs, n (%)**	**1 to 3 WSLs, n (%)**	**≥4 WSLs, n (%)**
14 month	1.13 ± 0.22	15 (54)	9(32)	4(14)
7 month	0.92 ± 0.22	20 (67)	6(20)	4(13)
Control	0.14 ± 0.24	25 (89)	3(11)	0 (0)

[a] Following are the results of analysis of variance with number of white spots per patient as the outcome variable: Group (P = .01), and gender (P = .0004), were statistically significant; however, the interaction between the two was not significant. Tukey's honestly significant difference (HSD) showed that the 14-month and7-month groups were not significantly different from each other but were significantly different from the control group ($P \leq .05$).

When the gender effect on WSL development was evaluated, a statistically significant difference (P .008) was noted in the prevalence of WSLs between males and females (Table 3). In the 7-month group, 11 of 18 males (61%) had at least one WSL, as opposed to only 2 of 12 females (17%) within this group. In the 14-month group, 10 of 13 males (77%) developed at least one WSL. In the same group, the

number of females who had at least one lesion was only 4 of 15 (27%). Overall, 75% of subjects in the study who had at least one visible white spot were males and 25% were females.

Table 3. Gender Effect on White Spot Lesion Formation[a]

Group	Number (%) of Males With WSL	Number (%) of Females With WSL
14 month	10 (77)	4(27)
7 month	11 (61)	2(17)
Control	2 (17)	1(11)

[a] Following are the results of logistic regression analysis of the prevalence of individuals with white spot lesions: Group (P = .01), and gender (P = .008), were statistically significant; however the interaction between the two was not significant. No statistically significant differences were noted in the distribution of WSLs among different types of teeth (maxillary central incisors,
Maxillary lateral incisors, and maxillary canines), indicating that all types of teeth were equally subjected to demineralization.

DISCUSSION

As the results of the present study show, WSLs are a significant problem during orthodontic treatment. In the absence of good oral hygiene, fixed appliances serve as plaque retention sites and when plaque accumulates bacteria cause noticeable demineralization. In this study, 47% of subjects had visual WSL 6 months after treatment, and this number increased to 57% 6 months later. Only 10% of the control group presented with at least one white spot lesion. Gorelick et al.[3] reported a prevalence of about 50% in their study, which examined the presence of WSLs at the end of orthodontic treatment. A higher prevalence in our study may be attributed to the poor oral hygiene habits of residents of Sana'a area.

When the clinician is identifying WSLs the clinical crown must be free from plaque and debris. Furthermore, to detect incipient WSLs, the tooth must be air-dried. Thus, a careful examination of each patient should be done at each appointment, and each patient should receive a customized oral hygiene treatment regimen to halt the progression of any demineralization.

In the literature, conflicting reports have described the distribution of WSLs. Gorelick et al.[3] reported that the tooth most commonly affected was the maxillary lateral incisor. On the other hand, Mizrahi[7] concluded that the maxillary and mandibular first molars were the teeth most commonly affected. In a later study,Ogaard[1] agreed with Mizrahi's conclusions. The present study, however, found no significant differences among teeth in the distribution of WSLs at 7 months, at 14 months, or on the day of bonding (control).

According to Ogaard et al.,[1] WSL lesions can become noticeable around the brackets within 1 month of bonding. Therefore, it is important for the clinician to recognize inadequate oral hygiene early, so that preventive measures can be implemented before the development of WSLs occurs.

In this study, the 7- and 14-month groups had an average of 1.03 and 1.11 white spots per individual, respectively, but these averages may be deceiving, as many patients had a much larger problem with demineralization. For instance, of subjects in the 6- month group with WSLs, 43% had four or more lesions in the maxillary anterior segment. However, not all subjects had such a severe problem, and individual results reflected a great amount of variability.

The overwhelming difference between the prevalence of white spot lesions in males and females is an interesting finding of this study. Of subjects who had at least one white spot lesion, 75% were male. These findings differ from Gorelick's findings[3] where the incidence was 44% for boys and 54% for girls. However, a more recent study by Boersma[13] found that 40% of the buccal surfaces in males had demineralization compared with 22% in females. A possible explanation for these results is that female orthodontic patients are generally more compliant than males.

CONCLUSIONS

Most of the patients had a minimum of one white spot lesion in mild form. Moderate or severe demineralization was evident in a few patients. The prevalence of white spot lesions was 47% in the 7-month group, whereas it was 57% in the 14-month

group. This high number of lesions indicates the importance of evaluating the oral hygiene status of patients during the initial months of orthodontic treatment. To prevent demineralization it might be necessary to employ preventive measures.

REFERENCES

1. Ogaard B. Prevalence of white spot lesions in 19-year-olds: A study on untreated and orthodontically treated persons 5 years after treatment. *Am J Orthod Dentofacial Orthop.* 1989;96:423-427.
2. Sudjalim TR, Woods MG, Manton DJ, et al. Prevention of demineralization around orthodontic brackets in vitro. *Am J Orthod Dentofacial Orthop.* 2007;131:705,e1-705.e9.
3. Gorelick L, Geiger AM, Gwinnett AJ. Incidence of white spot formation after bonding and banding. *Am J Orthod.* 1982;81:93-98.
4. Mizrahi E. Enamel demineralization following orthodontic treatment. *Am J Orthod.* 1982;82:62-7.
5. Mitchell L. Decalcification during orthodontic treatment with fixed appliances-an overview. *Br J Orthod.* 1992;19:199-205.
6. Basdra EK, Huber H, Komposch G. Fluoride release from orthodontic bonding agents alters the enamel surface and inhibits enamel demineralization in vitro. *Am J Orthod Dentofacial Orthop.* 1996;109:466-472.
7. Mizrahi E. Surface distribution of enamel opacities following orthodontic treatment. *Am J Orthod.* 1983;84:323-331
8. Zachrisson BU, Zachrisson S. Caries incidence and orthodontic treatment with fixed appliances. *Scand J Dent Res.* 1971;79:183-92.
9. Corbett JA, Brown LR, Keene HJ, Horton, IM. Comparison of Streptococcus mutans Concentrations in Non-banded and Banded Orthodontic Patients. *J Dent Res.* 1981;60:1936-1942
10. Forsberg C-M, Brattström V, Malmberg E, Nord CE. Ligature wires and elastomeric rings: two methods of ligation, and their association with microbial colonization of Streptococcus mutans and Iactobacilli. *Eur J Orthod*. 1991;13:416-420.
11. Chatterjee R, Kleinberg I. Effect of orthodontic band placement on the chemical composition of human incisor plaque. *Arch Oral Biol.* 1979;24:97–100.
12. Van Der Veen MH, Attin R, Schwestka-Polly R, Wiechmann D. Caries outcomes after orthodontic treatment with fixed appliances: do lingual brackets make a difference? *Eur J Oral Sciences.* 2010:118:298-303

13. Boersma JG, van der Veen MH, Lagerweij MD, Bokhout B. Caries prevalence measured with QLF after treatment with fixed orthodontic appliances: influencing factors. *Caries Res.* 2005;39:41–47.
14. Tiano AV, Moimaz SA, Saliba O, Garbin CA Prevalence of enamel white spots and risk factors in children up to 36 months old. Braz. Oral Res. 2009; 23:215-222.

CURVE OF GROWTH METHODOLOGY APPLIED TO COPPER RESONANCE LINES AT 324.7, AND 327.4 NM BY ATOMIC ABSORPTION MEASUREMENTS

Mohammad N. Murshed*, Khalid AL-Maqtary and A.A.M. Habib

** Faculty of Science, Physics department, Ibb University, Republic of Yemen. E. mail: nassr20042003@yahoo.com*

Abstract

The curves of growth (*COGs*) of two copper resonance lines, having excited levels $4p\ ^2P^0_{3/2}$, and $4p\ ^2P^0_{1/2}$ with wavelengths *324.7*, and *327.4 nm* respectively, emitted from copper hollow-cathode lamp have been investigated on the basis of atomic absorption spectroscopy. The experimental curves of growth were obtained by measuring the Absorbance, $A = \log \frac{I_o}{I}$ for each line for a wide range of concentrations (*1-1000ppm*). The total absorption A_t is calculated for Lorentz spectral line shapes. Graphical plots of the optical depth τ with the number density of free atoms in the ground $N(cm^{-3})$ are also provided. The results obtained have been compared with those previously reported.

Keywords: Curve of growth, Absorbance, Optical depth, Total absorption.

1. Introduction

Conventional atomic absorption spectroscopy (*CAAS*) still provides a good technique for accurate elemental analysis with several advantages over emission spectroscopy. It is, in general, a more frequently used technique in all regions of the spectrum. One of the most frequently used concepts in atomic absorption spectrometry is that of an easily measurable quantity called Absorbance *A*. Whenever Beer's law is valid, the absorbance *A* is linear with the concentration of the analyte over a large range of concentrations. It is also fairly straightforward to work with since *A* consists of base *10* logarithm of the ratio of two quantities that are easily measurable in *CAAS*: the intensities in the absence and in the presence of the analyte, I_0 and *I*, respectively. The double logarithmic plot of $A = \log \frac{I_o}{I}$ against log *C* constitutes the so called experimental curve of growth (*COG*). The concept of the *COG* in emission spectroscopy was first experimentally investigated

in pioneering works by Ladenburg and Reiche in 1910 and then developed in detail by Mitchell and Zemansky, and many others[1]. The *COG* method was further developed for flame spectroscopy by Hinnov[2] and Alkemade et al [3]. One of the most interesting application of the method of *COG* in the field of astrophysics is the determination of stellar temperature and the elemental abundances. Lastly the COG concept is applied to the laser-induced plasma in order to obtain useful information on several fundamental plasma parameters[4].

However, the absorption spectrum has several disadvantages such as line broadening, and self-absorption. In particular, self-absorption of the most intense lines (e.g. resonance lines) is a critical problem, as it produces a much lower measured intensities than theoretical predictions. The severity of self-absorption varies with the optical depth of the spectral line. The optical depth depends on the number density of absorbing atoms in the ground state responsible for absorption, which in turn is related to the concentration of the element in the sample. The optical depth is also a function of the line profile, and the atomic transition parameters through the oscillator strength of the emission line considered [5].

The main idea of this paper is to apply the *COG* methodology for flame spectroscopy in order to obtain valuable information, such as spectral line behavior, and to estimate fundamental parameters such as atom number densities responsible for the absorption process. Atomic absorption measurements on the copper resonance lines at *324.7*, and *327.4nm* are analyzed. The Absorbance A is measured assuming a Doppler and Lorentz line profiles for the source and the flame at *2400ºK* respectively. The Absorbance A varies with the optical depth τ, and hence with the number density of absorbing atoms in the ground states, $N(m^{-3})$. Since it is important to describe the saturation of the line intensities due to self-absorption, the optical depth τ is determined for a wide range of concentrations for Lorentz line profile.

2. Theoretical consideration

Some common ways to write Beer's law, in exponential form are as:

$$I = I_0 e^{-k\ell C} \tag{1}$$

Where k is the absorption coefficient, ℓ the length of the interaction region (or absorption path length), and C the concentration of the analyte (all expressed in suitable units that make the exponent dimensionless).

Absorbance is defined as the logarithmic of the ratio of the intensities in the absence and in the presence of absorbers I_0 and I respectively.

$$A = \log \frac{I_0}{I} \tag{2}$$

We will refer to Absorbance A as given by the above equation (2) as the observed absorbance [6].

The optical depth $\tau(\upsilon)$ of the spectral line is related to the absorption coefficient k by:

$$\tau(\upsilon) = \int_0^{\ell} k d\ell \tag{3}$$

For homogeneous plasma in local thermodynamic equilibrium (LTE), equation (3) becomes; $\tau(\upsilon) = k\ell$.

In the case of visible and *UV*, absorption lines $h\upsilon >> kT$, the lines are therefore formed in the pure absorption case, and the stimulated emission is unimportant. Under these conditions, we may write the optical depth in the following form [7]:

$$\tau(\upsilon) = \frac{e^2}{4\varepsilon_0 mc} Nf\ell P(\upsilon) \tag{4}$$

With, e, ε_0 m, and c have their usual meaning. N is the number density of absorbing atoms in the ground state, $P(\upsilon)$ is the normalized line profile, and f is the electronic oscillator strength it is given as:

$$f = \frac{g_u}{g_l} \frac{\varepsilon_0 mc}{2\pi e^{2^2}} \lambda^2 a_{ij} \tag{5}$$

With the transition probability a_{ij} in s^{-1}, g's are the statistical weights of the upper and lower levels respectively.

When the line is broadened by collisions of neighboring identical atoms, this leads to a Lorentzian line profile of the form:

$$P(\upsilon) = \frac{1}{\pi} \frac{\Delta\upsilon_L}{(\Delta\upsilon_L)^2 + (\Delta\upsilon)^2} \tag{6}$$

the optical depth for Lorentz line profile in terms of the wavelength becomes [8]:

$$\tau^L(\lambda) = \frac{e^2}{4\pi\varepsilon_0 mc^2} Nf\ell \frac{\lambda^2 \Delta\lambda_L}{\Delta\lambda_L^2 + \Delta\lambda^2} \tag{7}$$

With $\Delta\lambda_L$ is the Lorentz half-width.

The integrated intensity of a spectral line emitted by an optically thick plasma ($Wm^{-2}sr^{-1}$) is given by [9]:

$$I = I_P(\upsilon_0) \int (1 - e^{-\int_0^{\ell} k(\upsilon,x) d\ell}) d\upsilon \tag{8}$$

Where υ_0 is the central frequency of the transition (s^{-1}), $I_P(\upsilon_0)$ is the Planck distribution for black-body radiation ($Wm^{-2}sr^{-1}Hz^{-1}$), and $k(\upsilon, x)$ is the frequency-dependent absorption coefficient (m^{-1}), for a homogeneous flame or plasma the

absorption coefficient is independent of the path length, and the integration in the exponent is replaced by $k(\upsilon)\ell$.

The spectral line intensity introduced by the equation (8) can also be rewritten in terms of total absorption A_t multiplied by a proportionality constant. The total absorption is defined as [see ref. 1] :

$$A_t = \frac{2\pi}{\sqrt{\ln 2}} \frac{c\Delta\lambda_D}{\lambda^2} \int_0^\infty \left(1 - e^{-k(\lambda)\ell}\right) d\lambda \qquad (9)$$

From equation (9) it is clear that A_t is related to the optical depth $\tau(\upsilon)$, and consequently with the number density of absorbing atoms in the ground state *N (m^{-3})*. Therefore, we may calculate A_t once the optical depth $\tau(\upsilon)$ is calculated for Doppler, Lorentz, and Voigt line profiles.

The numerical estimation of the number density *N (m^{-3})* of free atoms in the ground state responsible for absorption, can be estimated from a given experimental conditions. The details of the experimental studies are found in reference [10]. In analytical atomic absorption spectroscopy, instead of the integrated absorption, the peak absorbance is measured. In the case of narrow line source of Gaussian profile, (i.e. assuming a Doppler profile for the source line), and assuming a SI system of units, the expression for the peak absorbance A_p [11]:

$$A_p = 3.83 \times 10^{-15} \frac{\lambda^2}{\Delta\lambda_D} Nf\ell \qquad (10)$$

Substituting by numerical values of *f*, λ , $\Delta\lambda_D$, and ℓ in equation (10), values of N (m^{-3}) could be estimated.

3.Measurements

The Atomic absorption spectrometer (Perkin-Elmar 2380) with long rectangular 10 cm burner was used. An aqueous salt solutions with different concentrations ranging from 1to 1000ppm were prepared for Cu. The solutions were sprayed into an air/acetylene flame at a temperature of about 2800°K. The acetylene flow rates were fixed at constant pressure to give the maximum values of absorbance for different concentrations. The optical depth and the number density of the absorbing atoms in the ground state, were calculated for each concentration using equations (7) and (10) respectively [12].

4. Results, discussion, and conclusions

The experimental results relating the measured observed Absorbance A_{obs} to the concentration *C*(*ppm*) for the two *Cu* resonance lines at *324.7, 327.4nm* are presented in Fig 1, and Fig 2. As can be seen, the measured absorbance increases rapidly at first, and then undergoes much less variations at high concentrations. According to Fig. 1, the departure from linearity occurs at a concentration of

100ppm for the line at *324,7nm*, and occurs at *130ppm* for the line *327.4nm*. Thus, we find the expected result that Beer-Lambert law does not hold for large concentration. It is also found that A_{obs} for the resonance line *324.7nm* is greater than that for the line *327.4nm* at the same concentration. The sensitivity ratio, which is defined as the ratio of the observed Absorbance of the two lines at the same concentration is greater for the line *324.7nm*. This is shown in Fig 3, which gives the sensitivity ratio of the two lines as a function of concentration. We may therefore conclude that the resonance line at *324.7nm* should be used in atomic absorption investigations of copper since it has an average sensitivity approximately *1.713* times greater than the *327.4nm* line. It is evident that the *324.7nm* line is more strongly subject to self-absorption.

Fig. 4 shows the theoretical COG for the *Cu* resonance lines at *324.7, 327.4nm*. The theoretical COG has been calculated using Fortran Power Station software and a polynomial approximation of the integrals in equation (10). The theoretical COG must have two asymptotes with slopes *1*at low concentration, and ½ as the concentration increases. to contain valuable information on several fundamental plasma parameters. It was found for example that the damping constant is equal to *0.809* for the copper resonance line at *324.7 nm*, and *0.538nm* for the line *327.4nm*. These values are in good agreement with the values determined by the relevant methods such as in the case of Li [13].

The optical depth of spectral lines has important consequences in the different CAAS. Fig 5 depicts the relation between the optical depth assuming Lorentz line profile against the number density of absorbing atoms in the ground state, for the two copper resonance lines at *324.7 nm*, and *327.4nm*.

The first line shows a linear relation with the number density, while the second line gives different shape. CAAS plasmas generally present a low density of atoms. As a consequence, the absorption of spectral lines is often characterized by a low optical depth due to the self-absorption of the absorbed radiation. The optical depth and the corresponding saturation of the line intensities are determined by two main factors in a given experiment. Firstly, for a certain absorption line, the optical depth depends on the density of the absorbing species present, which is related to the concentration of the element. Secondly, the optical depth depends on the absorption line considered. In a simple description, intense lines are more saturated than weak lines.

5. Conclusion

From the results obtained we may conclude that the curves of growth method applied to conventional atomic absorption spectroscopy is a valuable method for obtaining several plasma parameters, such as damping constant atom number densities in the ground state responsible for absorption, and optical cross-sections. Self-absorption by unexcited atoms is the dominant mechanism for reducing the applicability of Beer's law, and therefore produces a critical problem. It will have the effect of broadening a spectral line and will, therefore, produce an apparent width which is too large. The severity of self-absorption varies with the optical depth. If

the optical depth is not large ($\tau < 1$), one may correct the measured absorbance to the limit of an optically thin layer.

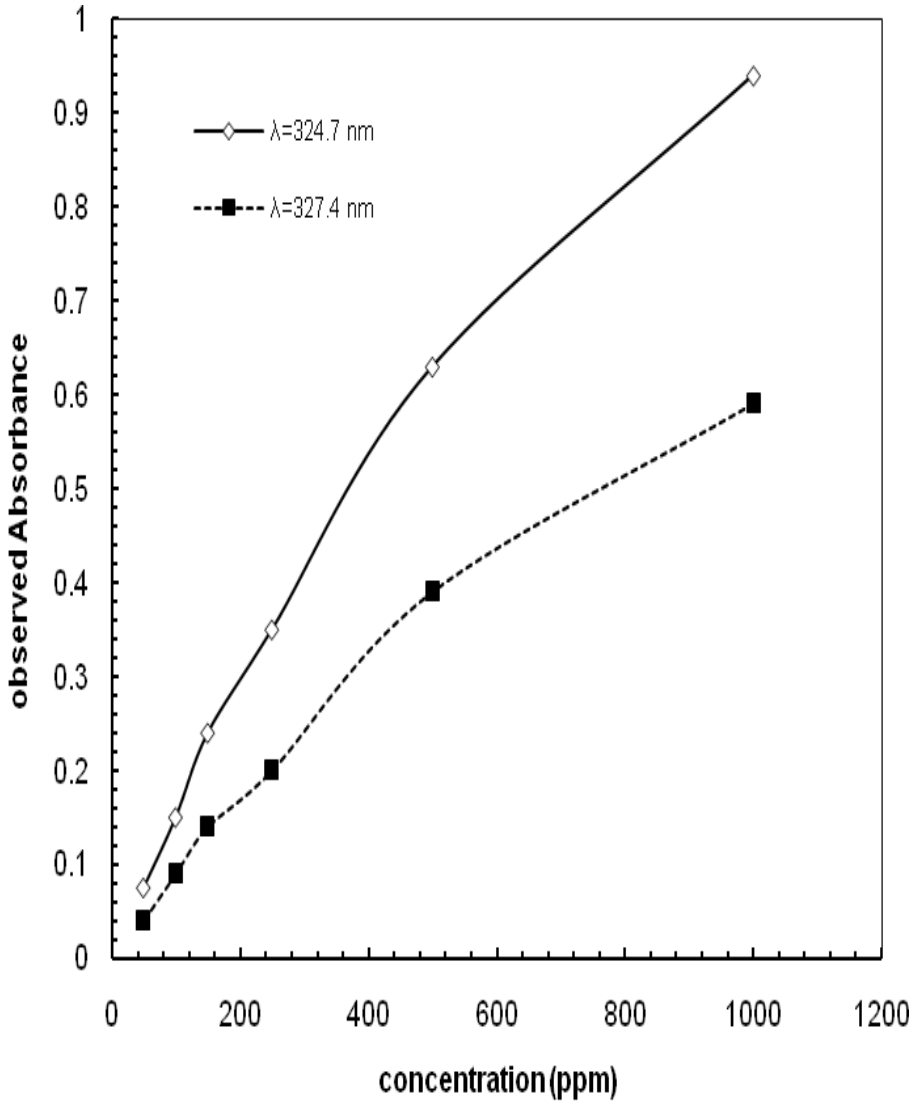


Fig 1. The experimental COG for the copper resonance lines at 324.7 & 327.4 nm with a linear scale

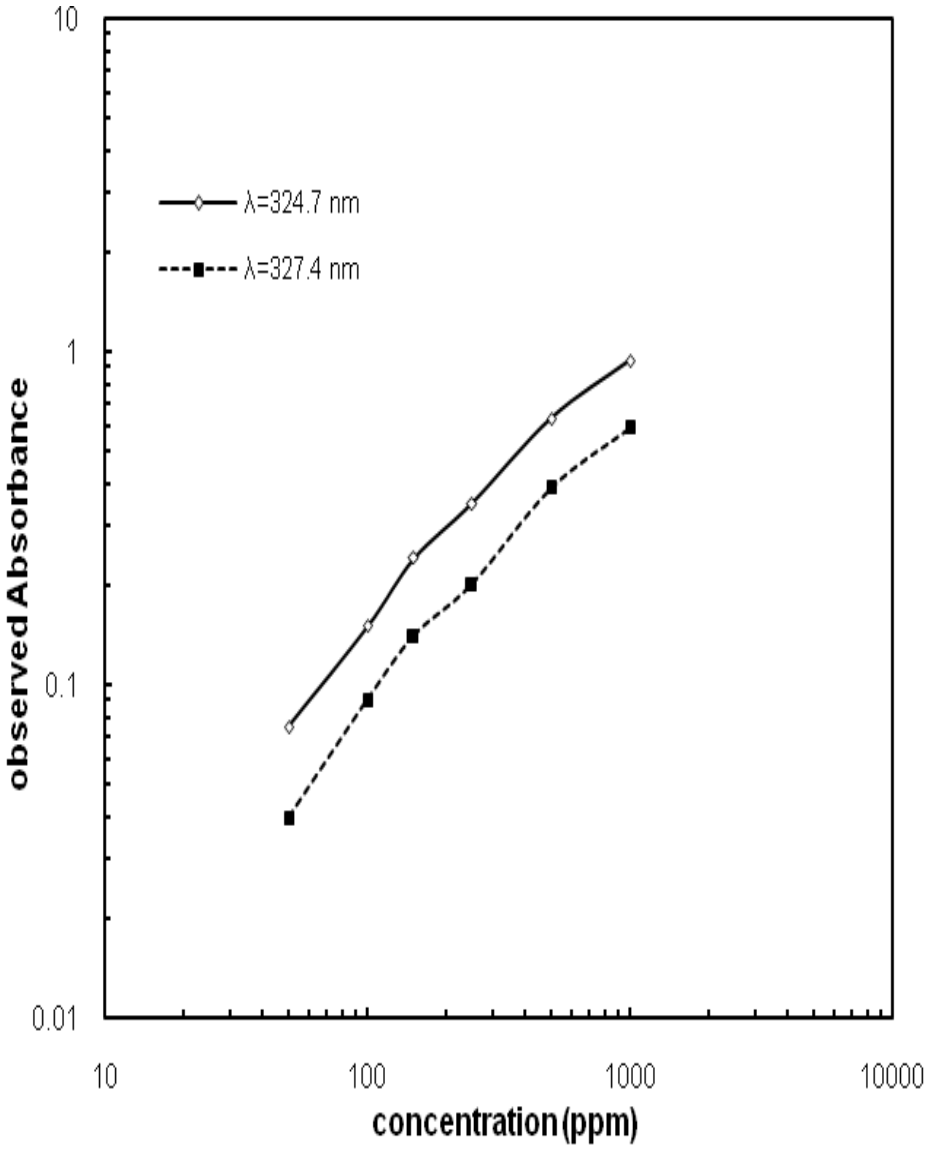


Fig 2. The same as Fig1 on double logarethmic scale

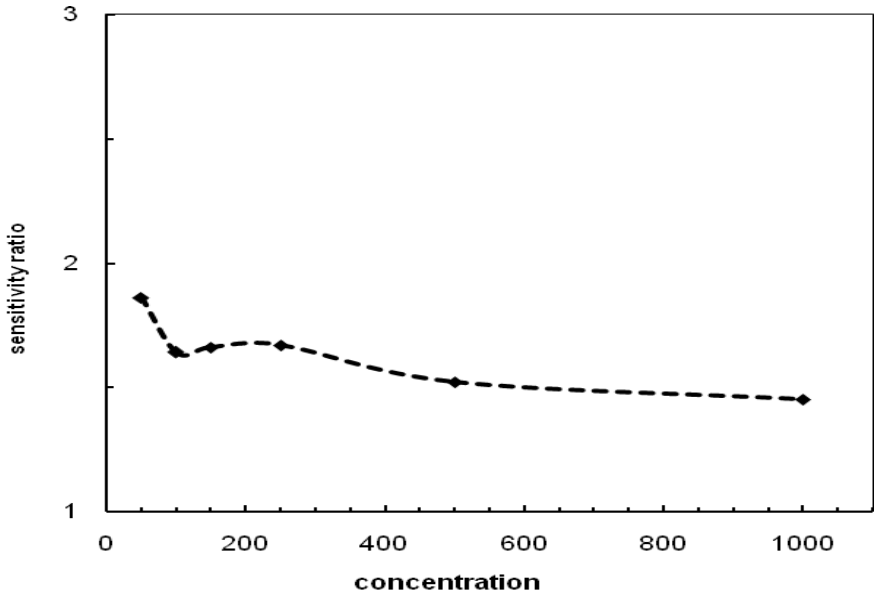


Fig 3. The sensitivity ratio for the two copper lines as a function of concentration C(ppm)

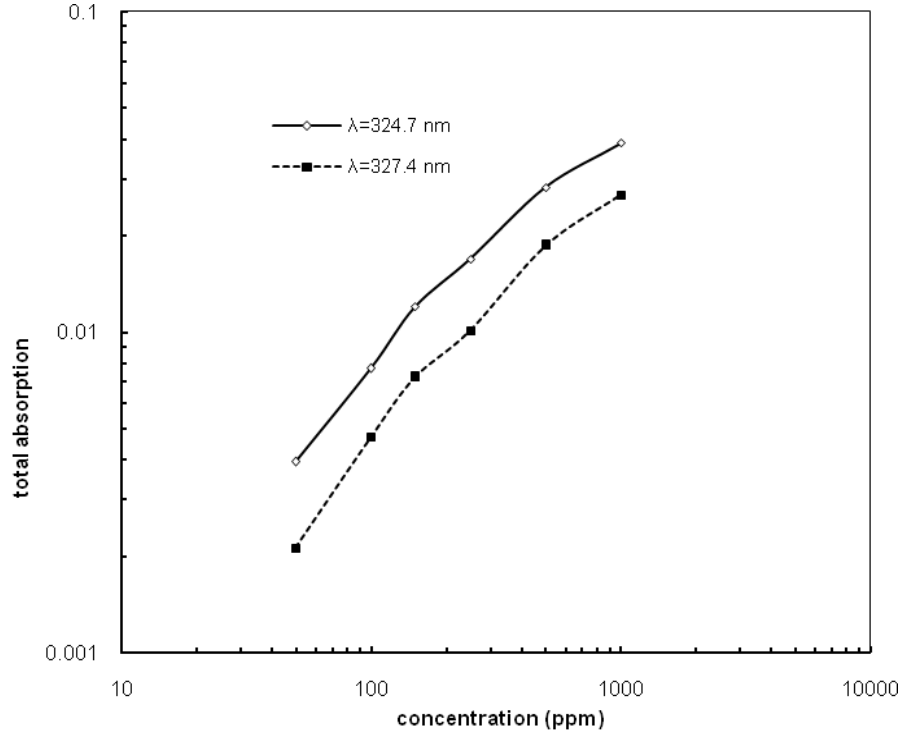


Fig 4. Theoretical COGs for copper resonance lines at 324.7 & 327.4 nm with double logarithmic scale

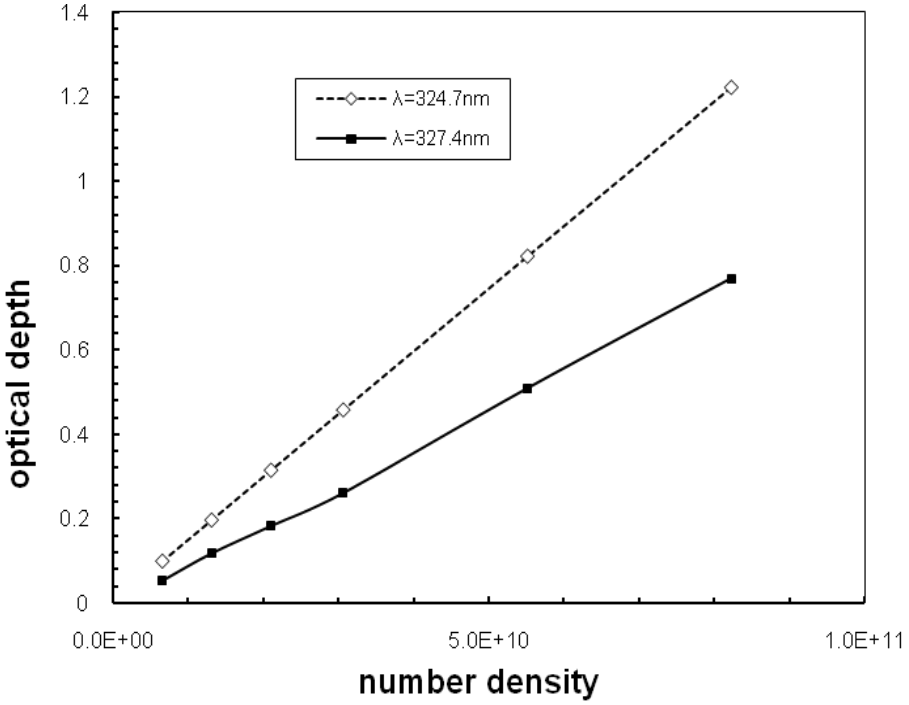


Fig 5. The optical depth of copper resonance lines at 324.7 and 327.4nm as a function of N(cm-3)

References

1. Gornushkin IB, Anzano JM, King LA, Smith BW, Omenetto N, Winefordner JD, Curve of growth methodology applied to laser-induced plasma emission spectroscopy, Spectrochimica Acta Part B 54 (1999) 491.
2. Hinnov E, A method of determining optical cross-sections, J. Opt. Soc. Am. 47 (1957) 151.
3. Alkemade C Th J, Hollander Tj, Snelleman W, Zeegers PJT, Metal Vapors in Flames, Pergamon Press, NY, (1982).
4. Aragón C, Madurga V, Aguilera JA, Application of laser-induced breakdown spectroscopy to the analysis of the composition of thin films produced by pulsed laser deposition, Applied Surface Science 197-198(2002)217.
5. Aragón C., Bengoechea J, Aguilera J A, Influence of the optical depth on spectral line emission from laser-induced plasmas, Spectrochimica Acta Part B 56 (2001) 619.
6. Axner O, Gustafsson J, Schmidt FM, Omenetto N, Winefordner JD, A discussion about the significance of Absorbance and sample optical thickness in conventional absorption spectroscopy and wavelength –modulated laser absorption spectroscopy, Spectrochimica Acta Part B 58 (2003) 1997.
7. Drawin, HW, Emard F, Optical escape factors for bound-bound and free-bound radiation from plasmas, Beitr. Plasma Physik 13 (1973) 143.
8. Habib AAM, Equivalent width of copper and potassium resonance lines at 3247.54, 7665Å for Voigt profile by atomic absorption measurements, Journal of Quantitative Spectroscopy and Radiative Transfer, 84 (2004) 261.
9. Aguilera J A, Bengoechea J, Aragón C., Curves of growth of spectral lines emitted by a laser-induced plasma: influence of the temporal evolution and spatial inhomogeneity of the plasma, Spectrochimica Acta Part B 58 (2003) 221.
10. Habib AAM, El-Gohary Z, The resonance escape factor for Voigt and Lorentz line profiles in atomic absorption measurements, Journal of Quantitative Spectroscopy and Radiative Transfer, 72 (2002) 341.
11. Gornushkin IB, King LA, Smith BW, Omenetto N, Winefordner JD, Line broadening mechanisms in the low pressure laser-induced plasma, Spectrochimica Acta Part B 54 (1999) 1207.
12. El-Gohary Z., Habib AAM, "The influence of the background interference on the escape of photons in atomic absorption measurements", Journal of Quantitative Spectroscopy and Radiative Transfer, 78 (2003) 211.
13. Habib AAM, Curves of growth for Lithium resonance line at 670.776nm by atomic absorption measurements, Egypt. J. Phys. 39 no.3, (2008)233.

An aggregate import demand function for Yemen : An ARDL bounds testing approach

Essa Alhanom

Assistant Professor of Economics, Faculty of Commerce and Administration Sciences
Ibb University - Yemen
eysa20@gmail.com

Abstract

This paper analyses the determinants of aggregate import demand in Yemen. Due to the small size sample of the current study, the use of traditional co-integration techniques may be unreliable. Therefore, the recently developed bounds test for co-integration within ARDL modeling approach is applied to annual data covering the period 1990-2009. It is found that aggregate import demand and its determinants exhibit a long run equilibrium relationship. The long run income and relative prices elasticities are, respectively, 1.75 and -0.98. The ECM representation of the import demand function reveals a little bit higher income and relative prices elasticities and a moderate speed of adjustment to equilibrium.

1- Introduction

The study of import demand determinants is looked upon as a major macroeconomic relationship with various implications in formulating several policies among which trade, exchange rate, monetary and fiscal policies. The severe and permanent nature of the trade balance and current account deficits in developing and least developed countries give the study of import and export determinants further importance particularly in the context of policy making related to the achievement of both external and internal equilibrium.

During the past three decades a vast amount of research has been devoted to the study of import demand determinants either in developed or developing countries. This literature can be classified under two distinguished categories : the traditional studies and the modern and co-integration based studies. The traditional country specific studies, such as Khan(1975) for Venezuela , Salas(1982) for Mexico, Gafar(1988) for Trindad and Tobago, and Giovannetti(1989) for Italy, used the standard OLS and partial adjustment approach which assume the existence of equilibrium relationship between the quantity of imports and the explanatory variables included in the used models. However, modeling the adjustment of import quantity to its long run equilibrium value, using the OLS would be invalid if the assumption of the existence of a long run relationship is false (Mah 1994 291). In addition, the use of OLS may lead to spurious regressions and thus unreliable statistical inference if the stationarity assumption is unsatisfied(see Granger and Newbold(1974) and Phillips(1986). Other studies (such as, Abbott and Seddighi(1996), Sinha(1997) ,Sinha and Sinha(2000), and Islam and Hassan(2004)) used traditional univariate and multivariate co-integration methods (Engle-Granger 1987, Johansen 1988, Philips and Hansen 1990, , and Johansen and Juselius 1990) and error correction modeling which deal with the stationarity issue and enhance the

reliability of statistical inference about the long run equilibrium and short run dynamics. However, these co-integration techniques face the problem of the order of integration and require the data samples to be of large size(see Mah 2000 and Kremers *et al.* 1992). The ARDL bounds test developed by Pesaran and Shin(1999) and Pesaran *et al.* (2001) can be applied irrespective of whether the regressors are integrated of zero order, one, or mutually integrated. Furthermore, the bounds test is considered valid and suitable for small size samples studies (Narayan 2004).

As one of the least developed countries, With per capita income of 1141 US$ and a population of 23.58 million in 2009, about 42% of Yemen population has been estimated to live below the poverty line of 2 US$ / day in 2007(UNDP 2010). Yemen economy faced with several structural constraints which are reflected in a weak and inflexible productive capacity for different sectors. In 2008 and as a share of GDP, agriculture, manufacturing, and oil and gas extraction contributed by 9.98 %, 5.62 %, and 31.7%, respectively(CSO 2010). As a result, the country imports most of its needs starting from food to machinery and equipments on the one hand and has a limited and concentrated base of export[i] on the other. Imports as a share of GDP have been rising over decades and reached about 38.4% in 2008(CSO 2010). The structural deficits of trade and current account balances represent , therefore, key challenges to the ambitions of economic stabilization and growth in the economy of Yemen.

To our knowledge, no econometric analysis of aggregate import demand in Yemen has been undertaken in general thus, this study attempts to fill this gap. This paper aims at estimating the aggregate import demand function for Yemen over the period 1990 - 2009 using advanced econometric technique namely, ARDL bounds testing approach to co-integration. The paper is organized as follows : section 2 describes the model specifications, econometric methodology, and data employed in the study. Section 3 analyzes the empirical results of the estimations of import demand function for Yemen. The conclusions and policy implications drawn from this study are presented in section 4.

2- Model, Econometric Methodology, and Data

The most widely used specification of import demand function considers the quantity of import demanded as a function of real domestic income and relative prices (ratio of import prices to domestic prices).This specification is given by the following equation:

$$M_t = f\,[\,Y_t\,,(P_{mt}/P_{dt})]\,, \qquad (1)$$

where M_t is the quantity of imports demanded at period t, Y_t is the real GDP at period t, P_{mt} is the import price at period t, and P_{dt} is domestic price level at period t. Equation (1) can be rewritten as :

$$M_t = f(Y_t\,, RP_t)\,, \qquad (2)$$

where RP_t stands for the ratio of import prices P_{mt} to domestic prices P_{dt} .
The log linear transformation of equation (2) can be formulated as:[ii]

$$Ln\,M_t = \beta_0 + \beta_1 Ln\,Y_t + \beta_2 Ln\,RP_t + u_t\,, \qquad (3)$$

Where Ln is the natural logarithm and $\mathbf{u_t}$ is error term. The signs of explanatory variables are expected to be : $\boldsymbol{\beta_1} > 0$; $\boldsymbol{\beta_2} < 0$.

It is true that bounds test does not require the variables of the regression to be integrated of the same order but there is a need to make sure that no variable is integrated of more than one before starting the implementation of ARDL bounds test. Therefore, ADF (augmented dickey-Fuller) Dickey and Fuller(1981) and Phillips-Perron(1988) unit root tests are performed.

The ARDL bounds testing procedure to co-integration will be conducted through two stages. At the first stage, the existence of long run co-integration relationship between import demand and its determinants real GDP and relative prices is tested by estimating a conditional ARDL representation of equation (3) as follows:

$$\Delta Ln\, M_t = b_0 + \sum_{i=0}^{n} b_{1i}\, \Delta Ln\, Y_{t-i} + \sum_{i=0}^{n} b_{2i}\, \Delta Ln\, RP_{t-i} + \sum_{i=1}^{n} b_{3i}\, \Delta Ln\, M_{t-i} + b_4 Ln\, M_{t-1} + b_5 Ln\, Y_{t-1} + b_6 Ln\, RP_{t-1} + \varepsilon_t, \quad (4)$$

Where Δ refers to the first difference operator and n is the maximum lag length. The parameters b_1 , b_2 ,and b_3 stand for the short run dynamics whereas b_4, b_5 ,and b_6 present the long run relationship. Therefore, a joint significance test of no co-integration relationship between the variables is implemented with the null hypothesis ($H_0 : b_4 = b_5 = b_6 = 0$) as against the alternative hypothesis($H_1: b_4 \neq b_5 \neq b_6 \neq 0$).[iii]

The bounds test procedure of Pesaran *et al.(*2001) depends on the Wald test (F statistics) with an asymptotic non standard distribution. Pesaran, Shin and Smith(1996) established two bounds of critical values for different model specifications. If the computed F statistic, at a chosen significance level, exceeds the upper critical bound value, the null hypothesis of no co-integration is rejected. Similarly, if the lower computed F statistics falls below the lower critical bound value, the null hypothesis of no co-integration is not rejected. When the computed F statistics falls between the two critical bound values, the result is considered inconclusive.

Once a long run relationship (co-integration) is established, the long run coefficients are estimated using the following long run model [iv]:

$$Ln\, M_t = \emptyset_1 + \sum_{i=0}^{n} b_{1i}\, Ln\, Y_{t-i} + \sum_{i=0}^{n} b_{2i}\, Ln\, RP_{t-i} + \sum_{i=1}^{n} b_{3i}\, Ln\, M_{t-i} + \varepsilon_t \quad (5)$$

The selection of the appropriate specification (optimal lag length for each variable)of the above model can be made depending on different criteria such as AIC (Akaike Information Criterion), SBC (Schwarz Bayesian Criterion). Modern econometric softwares, such as Microfit, estimate($p+1)^k$ regressions and select the appropriate specification according to the chosen criterion, where p is the maximum lag length to be used and k is the number of variables included in the equation.

The second step of ARDL bounds test involves the estimation of the ARDL short run dynamics by formulating the error correction representation associated

with the above long run equation (5). It estimates the short run dynamics and the speed of adjustment of import quantity demanded to changes in the explanatory variables before converging to its equilibrium level. The error correction model can be formulated as:

$$\Delta \boldsymbol{Ln\, M_t} = \boldsymbol{\partial} + \sum_{\boldsymbol{i=0}}^{\boldsymbol{n}} \boldsymbol{\alpha_{1i}}\, \Delta \boldsymbol{Ln\, Y_{t-i}} + \sum_{\boldsymbol{i=0}}^{\boldsymbol{n}} \boldsymbol{\alpha_{2i}}\, \Delta \boldsymbol{Ln\, RP_{t-i}} + \sum_{\boldsymbol{i=1}}^{\boldsymbol{n}} \boldsymbol{\alpha_{3i}}\, \Delta \boldsymbol{Ln\, M_{t-i}} + \boldsymbol{\gamma ECM_{t-1}} + \boldsymbol{\varepsilon_t}\,, \qquad (\mathbf{6})$$

where $\boldsymbol{\gamma}$ is the speed of adjustment parameter and $\boldsymbol{ECM}$ is the residuals that are obtained from the estimation of equation (5).

To ascertain the goodness of the selected ARDL specification, diagnostic tests of serial autocorrelation, functional form, normality and heteroskedasticity are performed. In addition, the structural stability of the parameters of import demand is tested using the CUSUM (cumulated sum of recursive residuals) and CUSUMSQ (cumulated sum of squares of recursive residuals)suggested by Brown et al.,(1975).

Annual time series data for the period 1990-2009 are used. The variables used in this study are defined as follows: $\boldsymbol{M_t}$ is real aggregate import calculated as import value at current prices divided by the import unit value index, and both were taken from the United Nation statistics database. $\boldsymbol{Y_t}$ is real income calculated as GDP at current prices divided by consumer price index, and both were taken from International Financial Statistics CDROOM 2010. $\boldsymbol{RP_t}$ is relative prices calculated as the ratio of import unit value index divided by consumer price index. Except unit root tests, Microfit 5 software is used in different stages of the ARDL bounds test.

3- Empirical Results

Before the implementation of the ARDL bounds test, it is important to investigate the univariate properties of data series to identify the degree to which they are integrated to make sure they are not $I(2)$ or higher. The augmented Dickey-Fuller (ADF) and Phillips-Perron tests are conducted and the results of both tests, displayed in Table(1), show that $\boldsymbol{Ln\, M_t}$ and $\boldsymbol{Ln\, Y_t}$ are $I(1)$, whereas $\boldsymbol{Ln\, RP_t}$ is $I(0)$. This result lends support to the implementation of bounds test procedure.

Our empirical ARDL bounds test begins with testing the existence of long run co-integration among the import demand, real income, and relative prices via performing F test to equation (4) as explained above. Table (2) shows that the computed F statistic (5.439) is higher than the upper bound critical value (4.85) and consequently the null hypothesis of no co-integration can be rejected at the 5% significance level.

Table(1)

Unit Root Tests for Stationarity

	ADF Test			Phillips-Perron Test		
	intercept	**intercept & trend**	**non**	**intercept**	**Intercept& trend**	**non**
Ln M	-0.72	-2.11	0.87	-0.72	-2.11	0.87
ΔLn M	-3.77**	-3.61***	-3.54*	-3.71**	-3.35***	-3.54*
Ln Y	-2.45	-4.67*	-0.84	-9.54*	-10.32*	-4.01*
Ln YΔ	-3.85**	-1.92	-4.13*	-9.96*	-4.45**	-12.42*
Ln RP	13.77*	-4.88*	-15.75*	-40.7*	-23.8*	-17.68*
ΔLn RP	-3.09**	-3.76*	-1.49	-4.87*	-3.69**	-6.18*

Notes: (1) *, **, *** indicate 1%, 5%, and 10% significance level, respectively. (2) the lag length Chosen for ADF test was selected automatically depending on Schwarz Baysian Information. (3)the bandwidth for Phillips-Perron test was selected automatically depending on Newy-West using Bartel-Kernel. (4) tests performed using eviews 7 software.

As the long run relationship between import demand and its determinants is found, we now estimate the long run elasticities of income and relative prices through the estimation of ARDL equation (5). But we need first to determine the optimal lag length of the three variables using AIC and SBI criteria.

Table(2)
Bounds Test For co-integration analysis

Computed F statistic	5.439
Critical bound values at 5%	Lower = 3.79 upper = 4.85
K (number of regressors)	2
intercept and no trend in the model	

Note: critical values are from Pesaran *et al.(*2001),p.300.

Table (3)shows the estimated long run elasticites of income and relative prices of two selected models: ARDL(1,0,1) according to AIC and ARDL(0,0,1) according to SBI. The resulted signs of the coefficients are as expected, positive Income elasticity and negative relative price elasticity. Additionally, in the long run, import demand proved to be elastic to real income (1.745 according to ACI ARDL(1,0,1)model and 1.68 according to SBI ARDL(0,0,1) model),and inelastic to relative prices (-0.0976 according to AIC ARDL(1,0,1)model and -0.0954 according to SBI ARDL(0,0,1) model). Table(3) also presents diagnostic tests of both models and suggests the absence of serial correlation, misspecification error, heteroscedacticity, and non normality of residual. It can be seen that ARDL model of lag lengths (0,0,1)may be better than the other ARDL(1,0,1)model as it shows higher values for t ratio for all variables and thus higher levels of significance. Besides, the value of F statistic of the same model is also higher compared to the other model. However, the absence of the $\Delta \boldsymbol{Ln\ M}$ as a regressor in this model means that we have no choice other than depending on the other model based on AIC in establishing ECM representation of the long run model as formulated in equation(6) .

Table(3)

Long run coefficients for ARDL(1,0,1) and ARDL(0,0,1)

Dependent variable Ln M				
	Model selection criteria			
	AIC ARDL(1,0,1)		**SBI ARDL(0,0,1)**	
Regressor	**Coefficient**	**t-ratio [prob]**	**Coefficient**	**t-ratio [prob]**
Ln Y	1.745	9.63(0.000)	1.68	11.49(0.000)
Ln RP	-0.976	-12.9(0.000)	-0.954	-15.99(0.000)
INPT	-4.196	-2.79(0.051)	-3.79	-3.05(0.009)
Diagnostic tests	LM=0.105[0.746] F(1,12)=0.07[0.796] RESET=0.48[0.487] F(1,12)=0.33[0.576] *Normality Test=0.1.44[0.488] **Heteroscedacticity=0.71[0.399] F(1,16)=0.657[0.429]		LM=0.601[0.438] F(1,13)=0.449[0.515 RESET=1.67[0.196]] F(1,13)=1.33[0.268] Normality test=0.973[0.615] Heteroscedacticity=0.702[0.402] F(1,16)=0.649[0.432]	

* based on skewness and kurtosis of residuals.

** based on regression of squared residuals on squared fitted values.

The estimation results of short run elasticities showed in Table(4) which reveals that income elasticity of import demand in the short run is 1.79 which is a little bit higher than that of the long run (1.75) whereas, import demand showed to be elastic (-1.314)with relation to relative prices. The error correction term $\boldsymbol{ECM_{t-1}}$ is statically significant (at 5%)and its coefficient shows the appropriate (negative) sign with a value of -0.42. This value indicates that import demand shows a moderate speed (42% a year) of adjustment to changes in the explanatory variables before converging to its equilibrium value. The diagnostic tests of the above mentioned major regression problems are performed on the ECM, as displayed in table(4) and the results suggest the absence of these problems.

Table(4)

Error Correction Model Representation of ARDL(1,0,1)

Dependent variable $\Delta Ln\ M$		
regressors	**coefficient**	**T-ratio [prob]**
INPT	-0.005	-0.113(0.912)
ΔLnM_{t-1}	0.037	0.249(0.807)
Ln Y Δ	1.792	6(0.000)
Ln RPΔ	-1.314	-6.06(0.000)
Δ**Ln RP**$_{t-1}$	0.392	2.405(0.035)
ECM$_{t-1}$	-0.415	-2.89(0.015)
	R^2 =0.836 $\bar{R}^2$ =0.762 S.E of regression = 0.125 F(5,11)= 11.25[0.000] Residual Sum of Square=0.172 Equation log likelihood= 14.93 D.W=1.982	
Diagnostic tests	LM=0.215[0.643] F(1,10)=0.127[0.728] RESET=0.088[0.766] F(1,10)=0.522[0.824] Normality=0.239[0.887] ---------- Heteroscedacticity=0.717[0.397] F(1,15)=0.661[0.429]	

To test the stability of the import demand function's parameters, as presented in the above ECM, we apply the CUSUM and CUSUMSQ which reveal that our model appears to be stable and correctly specified as is clear from the graphical presentation of these two tests in figures (1) and (2).

Figure (1)

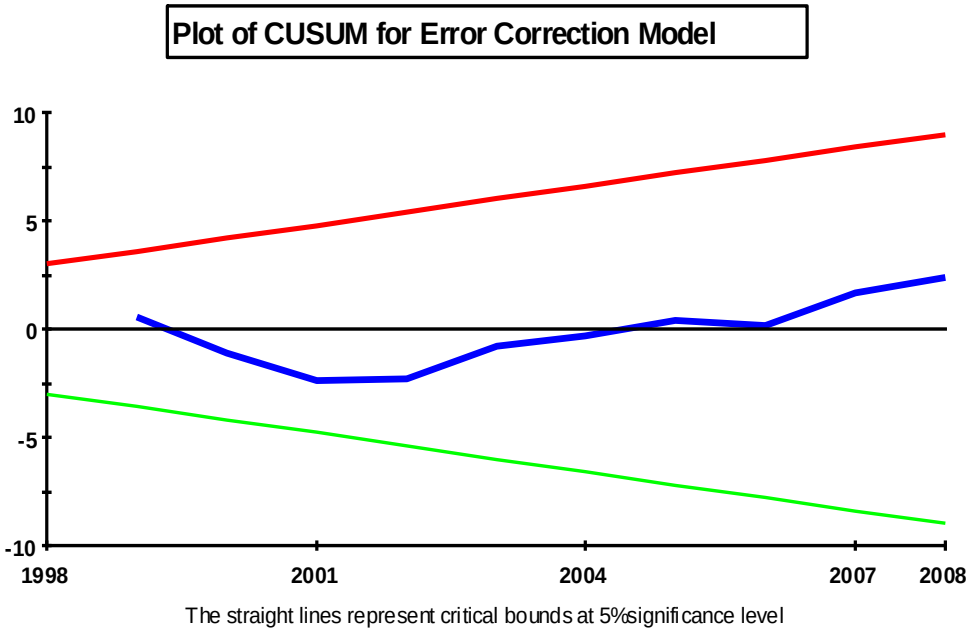
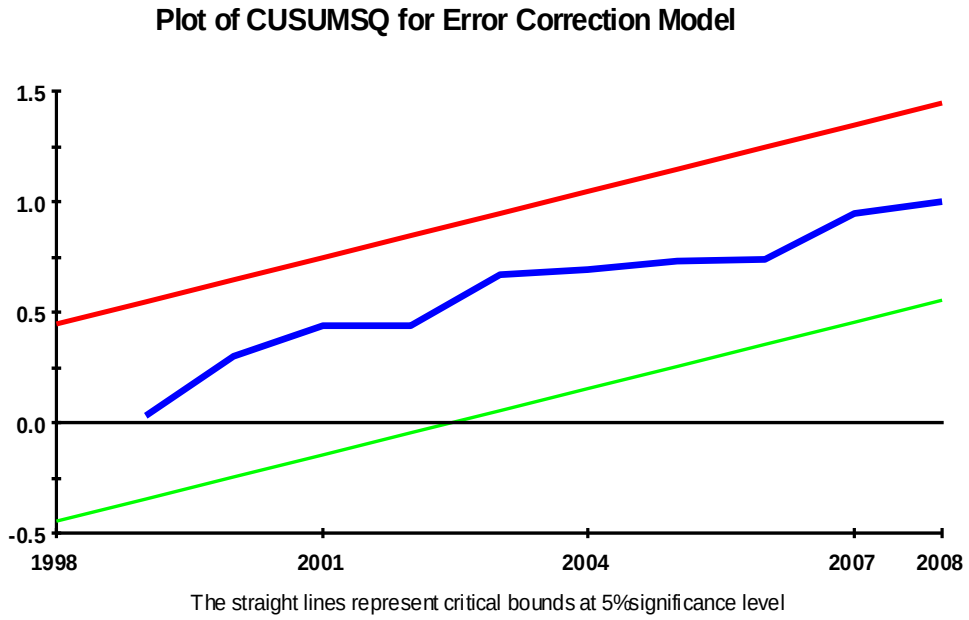


Figure (2)



4- Conclusions and Policy Implications

This study is motivated by the need to estimate aggregate import demand function for Yemen using the recently developed ARDL bounds test approach to co-integration. The long run relationship between import demand, real income and relative prices, using annual data for the period 1990-2009, is investigated. We found evidence of a level long run relationship between the variables, and therefore the long run and short run elasticities estimation is performed. It is found that, in the long run, real income has an elastic and positive (1.75) impact on import demand whereas, relative prices have a negative, but inelastic, impact (-0.98 according to AIC and -0.95 according to SBI). These results are in line with theoretical prediction and empirical range of Goldstein and Khan(1985). The positive and elastic real income impact suggests that import demand is growing faster than income growth and unless exports grow faster than imports, economic growth will cause the trade balance and current account deficits to continue. The major implication of this result for policy making is that the Yemen government should concentrate and encourage the development of domestic industries of low import content.

In spite of the fact that relative prices variable is significant at 1% and its elasticity is closer to unity but it is still in the inelastic range. This Indicates that import demand is negatively affected by import prices and positively affected by domestic prices level but is less responsive to their changes which can be traced to the fact that Yemen depends highly on import to meet most of its needs either necessary or luxury ones. From the view point of policy making, this does not lend support to the use of exchange rate policies to curtail imports and thus to correct trade and current account disequilibrium in the case of Yemen. Another policy

implication is that using monetary policy to affect Import demand via controlling domestic inflation might not improve the trade balance but there is still a need to keep domestic inflation within the acceptable levels.

The short run dynamics of the ECM representation of import demand function reveals that import demand elasticity of income in the short run (1.79) is higher than that of the long run (1.75) and the elasticity of relative prices (-1.31) is higher than the same in the long run and more than unity. The estimated error correction term is statically significant with the appropriate (negative) sign and a moderate value (-0.42) which indicates a moderate speed of adjustment to equilibrium value of import demand.

References :

Abbott, A.J., and H.R. Seddighi (1996), " Aggregate Imports and Expenditure Component in the UK: An Empirical Analysis, " *Applied Economics*, 28, 1119-1125.

Brown, R. L., J. Durbin, and J. M. Evans (1975), " Technique for testing the constancy of regression relationships over time, " *Journal of the Royal Statistical Society Series*, B37, 149–163.

Dickey, D.A., and Wayne A. Fuller (1981), " Likelihod ratio statistics for autoregressive time series with a unit root, " *Econometrica*, 49(4), 1057-1072.

Engle, R.F., and C.W.J. Granger (1987), " Cointegration and Error Correction: Representation, Estimation and Testing, " *Econometrica*, 55, 251-76.

Gafar, J.S. (1988), " The Determinants of Import Demand in Trinidad and Tobago: 1967-1984, " *Applied Economics*, 20, 303-13.

Giovannetti, G. (1989), "Aggregated Imports and Expenditure Components in Italy: An Econometric Analysis, " *Applied Economics*, 21: 957-971.

Goldstein, M. and M. Khan (1985), "*Income and Price Effects in Foreign Trade*, " in R.W. Jones and P. Kenen (eds), Handbook of International Economics II, Amsterdam: North Holland.

Granger, C.W.J., and P. Newbold (1974), " Spurious Regressions in Econometrics, " *Journal of Econometrics*, 2, 111-20.

Islam, Anisul, and M. Kabir Hassan (2004),"An econometric estimation of the aggregate import demand function for Bangladesh: some further results," *Applied Economics Letters*, 11(9), 575-580.

Johansen, S. (1988), " Statistical Analysis of Cointegration Vectors, " *Journal of Economic Dynamics and Control*, 12, 231-254.

Johansen, S. and K. Juselius (1990), " Maximum Likelihood Estimation and Inference on Cointegration-With Applications to the Demand for Money, " *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 52, 169–210.

Khan, M. (1975), " The structure and behavior of imports of Venezuela, " *Review of Economics and Statistics*, 57, 221-224.

Kremers, J. J. M., N. L. Ericsson, and J. Dolado (1992), " The power of cointegration tests, " *Journal of Econometrics*, 52, 389-402.

Mah, J. S. (1994), " Japanese import demand behaviour: the cointegration approach, " *Journal of Policy Modeling*, 16, 291-298.

Mah, J. S. (2000) , " An empirical examination of the disaggregated import demand of Korea : the case of information technology products, " *Journal of Asian Economics*, 11, 237-244.
Narayan, P.K. (2004) , " Reformulating Critical values for the bounds F-statistics approach to cointegration: an application to the toyrism demand model for Fiji, " Department of Economics Disscussion Papers No.02/04, Monash University, Melbourne.
Pesaran Bahram and M. Hashim Pesaran (2009), *Time series econometrics using Microfit 5*, (Oxford: Oxford University Press,).
Pesaran, M. H. and Y. Shin (1996), " Cointegration and Speed of Convergence to Equilibrium," *Journal of Econometrics*, 71, 117-143.
Pesaran, M.H., Y. Shin, and R.J. Smith (2001), "Bounds Testing Approaches to the Analysis of Level Relationships, " *Journal of Applied Econo-metrics*,16(3), 289-326.
Pesaran, M. H. and Y. Shin (1999), "*An autoregressive distributed lag modelling approach to cointegration analysis*," In S. Strom (Ed.), Econometrics and Economic Theory in 20th Century: The Ragnar Frisch Centennial Symposium, Chapter 11, pp. 371.413. Cambridge: Cambridge University Press.
Phillips, P. C. B. (1986), "Understanding Spurious Regressions in Econometrics, " *Journal of Econometrics*, 33, 311-334.
Phillips, P. C. B. and B. E. Hansen (1990), " Statistical Inference in Instrumental Variables Regression with I(1) Processes, " *Review of Economic Studies*, 57, 99-125.
Phillips, P. C. B. and P. Perron (1988), " Testing for a Unit Root in Time Series Regression," *Biometrika*, 75, 335-346.
Salas, J. (1982), " Estimation of the Structure and Elasticities of Mexican Imports in the Period 1961-1979," *Journal of Development Economics*, 10, 297-311.
Sinha, D. (1997)," Determinants of import demand in Thailand, " *International EconomicJournal*, 11(4), 73-83.
Sinha Dipendra, and Tapen Sinha (2000), "An aggregate import demand function for greece," *Atlantic Economic Journal*, 28(2), 196-209.

□ Oil export represent more than 90% of total goods export and the rest dominated by other primary products.

□ Employing the log linear formulation allow us to obtain import elasticities of income and relative prices directly from equation (3).

[iii] The null hypothesis test for import demand is performed by estimating equation (4) without the lagged level variables $\boldsymbol{Ln\, M_{t-1}}$, $\boldsymbol{Ln\, Y_{t-1}}$, and $\boldsymbol{Ln\, RP_{t-1}}$ and then performing a variable addition test in order to test the joint significance of these variables see, Pesaran and Pesaran, (2009).

□ Before the above model is estimated the maximum lag length is specified.

THE IMPACT OF Y REPLACEMENT ON THE PHONOLOGICAL STRUCTURE OF THE VERB FORM IN HADHRAMI DIALECT.

Najat Ahmed Busabaa
Faculty of Arts , Hadhramout University for Science & Technology.

Abstract

The tendency to replace one sound in the place of another sound is a natural phenomenon in the languages of the world. This phenomenon is a well-known phenomenon in Arabic language too. [y] Replaces [dʒ] in many contexts. /y/ is a characteristic especially in some southern Yemeni dialects as in Hadhramout dialect, the dialect in question.

This study investigates the impact of [y] replacing [dʒ] in the verb form in many contexts in Hadhrami dialect. Many words have been collected of the verb forms: The present, the past and the imperative. Some have been used as the basic corpse of this study with /y/ replacing /dʒ/ in different positions of the word: initial, middle and final. The results show that this replacement affects the inner phonological and morphological structure of the verb form. The changes the verb forms undergo result into a sort of difficulty on one hand and to some kind of unacceptability on the other hand compared to the standard Arabic ones.

1. Introduction

Many attempts have been made to explain why one segment replaces another segment.. However, no one, till now, has discovered the real cause. The tendency to replace one sound in the place of another sound seems to be a natural phenomenon in the languages of the world. This phenomenon is a well-known phenomenon in Arabic language too. [y] replaces [dʒ] in many contexts and the reason to do so is more than ease of articulation.

Several questions have been raised attempting to force an adequate account of the nature and the status of [dʒ]. Bishr (2000: 320-321) points that /dʒ/ can be pronounced by most Arab speakers as /dʒ/. It can be pronounced as /ʒ/ by Damascus. Egyptian speakers of Cairo and some speakers of southern Yemen can pronounce it as /g/ (Bishr, 2000:334). Moreover, /y/ is a characteristic especially in some other southern Yemeni dialects as in Hadhramout dialect, the dialect in question.

In Arabic, /y/ and /dʒ/ are two distinctive phonemes. Jamal “camel” and yamel “to be born of” are two different words in Arabic. However, /y/ replaces /dʒ/ in many contexts and this is known as linguistic replacement (Abd-el tawaab. 2000). In standard Arabic /dʒ/ in ʃajarah "tree", for instance, is in free variation with /y/ in

ʃiyarah. Some earlier Arab linguists recognized this as a dialectical change. Ibn Jinni justifies this by saying that the replacement occurs due to /i/ replacing /a/ to cope with the genitival form of the first syllable of the second word, ʃiyarah.. This becomes true when minimizing; but the change, to him, must occur in consonants and not in vowels. Such a change of the consonant is reliable to take place by a sudden leep or substitution rather than a gradual change as it does in vowels (Brook, 1975: 81).

This study investigates the impact of y replacing /dʒ/ in many contexts in Hadhrami dialect. /dʒ/ has been rarely used recently in Hadhrami dialect. The excessive use of /y/ instead of /dʒ/ in most if not all contexts is the main reason of the widespread of this phenomenon. This dialectal change has its effect on the phonological structure of the words. /y/ replacing /dʒ/ can be attributed to:

1- /y/ and /dʒ/ have the same place of articulation. Sibawaiyh points out that "between the blade of the tongue and the mid of the hard palate the point of the articulation of the jiim , shiin and yaa."
2- In addition to the similarity in their place of articulation, /y/ and /dʒ/ are voiced sounds (Hillal, 1998:191-192).
3- /y/ differs from /dʒ/ in their manner of articulation. To this Ibn Yaeish says “except for the intensity the /dʒ/ has, otherwise it will be /y/”. In Arabic studies, /dʒ/ is considered a stop sound while /y/ is an approximant. (Steitiya. 2003).

With /y/ replacing /dʒ/ in many contexts in Hadhrami dialect, this study attempts to show:

1. The phonological change and the phonotactic constraints that condition the syllable structure of Arabic compared to the Hadhrami one.
2. The morphological change the word in Hadhrami dialect undergoes is due to the phonological change.

This will be carried out through the following ways:

a. Collecting as many words as possible from Hadhrami dialect;
b. Showing the environments where phonological and morphological change takes place.

2. Methods

To perform this work the researcher has collected as many words as possible. The present, the past and the imperative forms are the basic corpse of this study with /y/ replacing /dʒ/ in different positions of the word: initial, middle and final. These were analyzed to identify the environments in which the changes do occur.

3. Data analysis

In Hadhrami dialect, we do find some instances of verb forms with /y/ replacing /dʒ/. It seems that the replacement takes place in different positions in the word. This can be summed up as follows:

1. There are no constraints restricting the replacement of /ʤ/ by /y/. Whatsoever the consonant sound is, it does not affect the choice of /y/ over /ʤ/.
2. The phonological structure of the verb forms that undergoe a change results into a morphological change.

3.1. The past tense form

There are three morphological forms of the past forms in Arabic Hadhrami dialect with [ʤ] occuring in initial, middle and final positios. These are as follows

a. Fa?al
b. Fa?ul
c. Fa?il

As shown above, the difference between the three forms is in the second syllable of the verb form. It is /?al/ as in (a), /?ul/ as in (b) or /?il/ as in (c) respectively. However, the most common past form used in Arabic Hadhrami dialect is fa?al. consider,

a.1. ʤa.las → Ylas "sat down (ms 3rd per sin)".
ħa.raʤ → ħray "went out (ms 3rd per sin)".

What the above examples show is that

1. [y] replaces [ʤ];
2. Consequently the inner phonological structure of the word changes in two respects:
   a. Because of the omission of the case ending "i.e., /a/ at the end of the word" the word has been redcued into two syllables instead of three syllables in Standard Arabic "[ʤa.la.sa]". This results into a verb form consisting of two syllables. Therefore, the verb form [ʤa.las] has been reduced into one syllable in hadhrami dialect, [ylas]. Simialarly, [ħa.raʤ] has been reduced into one syllable [ħray]
   b. The reduction of the verb form into one syllable leads to a succession of two consonants: /yl/ and /ħr/ respectively.
   c. The stress has been moved from the first sound of the first syllable to the second sound of the word.

There is another instance of the same verb form (fa?al), in addition to the above examples listed in (a.1),

a.2. ʤa.raħ → yi.riħ "has been injured, (ms 3rd per sin)".

The difference between (a.1) and (a.2) is in the structure they take in Hadhrami dialect. The above example shows the following:

a. Vowels have been changed from /a/ to / i/ with the loss of the case ending.
b. There are two syllables instead of one syllable as in the examples above; the first is [yi], the second is [riħ] respectively.

3.2 .The imperative form

In Hadhrami dialect, the imperative forms of the above past forms are constructed as follows:

a.

yi.lis

ħi.riy

b.

yraĦ

What the above examples show is that:

1- There are two syllables in the first examples and one syllable in the second example.

2- The two forms of the imperative verb forms show how simultaneously they are used in relation to the past form. It seems, as shown in the examples above that, the imperative form in (a) takes the structure of the past form (b), while the imperative form in (b) tends to take the structure in (a). This can be illustrated in figure (1) below:

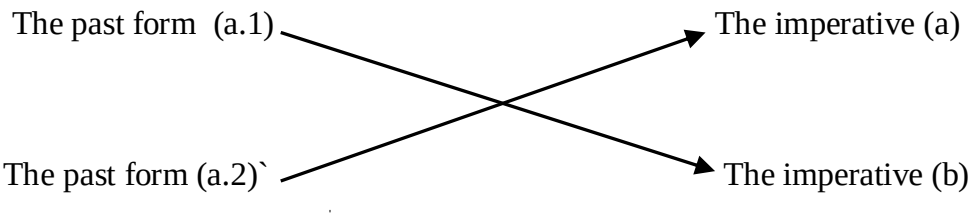


Figure (1) the Imperative forms of the verb

The examples in (a) have the syllable patterns [yi] as in [yi.lis] and [iy] as in [ħi.riy]. These two syllable patterns are considered as unacceptable syllable patterns in standard Arabic due to the existence of the glide /y/ preceded or followed by the vowel /i/ which results into difficulty in the articulation of the syllable.

3.3. The Present form

To derive the present form from the triconsonantal past tense form, the morpheme [ya] is added. With the attachment of [ya] as a prefix added to the triconsonantal word, vowels which are added as infixes through a process of affixation are inflected to cope with the change in the aspect and the structure of the word. Consider

a.	ʤalasa	yaʤ.lis	yiy.lis	yii.lis
	ħa.ra. ʤa	yaħ.riʤ yiħ.riy.		
b.	ʤa.ra. Ħa	yaʤ.raĦ	yiy.riĦ	yii.riĦ
	ħa. ʤa.la	yaħ. ʤal	yiħ.yil	
c.	ha.ʤa.ra	yah.yur	yih.yir	

What the above examples show is that: there is a change in the morphological and phonological structure of the verb form. In Standard Arabic, [ya] is attached to the word to indicate the aspect of the verb form: the present. However, this [ya] has

been changed to [yi] in Hadhrami dialect. The change of [ya] to [yi] has led to another change: the three types of the vowels"i.e., the infixes that indicate the morphological structure of the verb forms" have been replaced by [i]. This can be illustrated by the following rule:

{a, u, i}(i.e.; the ifixes) → {i}/yi# [where (yi) is the morpheme of present aspect]

4. Discussion

The aim of any phonological or phonetic variability (assimilation, epenthesis, replacement etc…) in any language moves toward facilitating ease of articulation and perception. When [y] replaces [dʒ] in many contexts in Hadhrami verb forms, the reason to do this is to facilitate ease of articulation. [dʒ] needs a greater effort than [y] production. /dʒ/ is produced when the middle of the tongue contacts the middle of the hard palate (Anis, 1975: 77). However, with /dʒ/ articulation the air is obstructed at a certain point in the oral cavity resulting into an explosion . In contrast, /y/ needs less effort in articulation since air moves out of the mouth with no obstruction. This is the main reason distinguishing /dʒ/ from /y/.

/y/ replacing /dʒ/ in Hadhrami dialect results into:

1. Morphological change

The impact of [y] replacement on the morphological structure of the verb form is obvious. Arabic tends to construct its words through a process of infixation. The basic elements in the construction of word structure are vowels. The triconsonantal word is constructed by the addition of vowels within the root of the word. To derive the past tense form of the triconsonantal root (dʒ.l.s), vowels are infixed. Consider

Root	past (SA)	past (SA)	past (H.D)
dʒ.l.s.	dʒa.la.sa	dʒa.las	ylas

As shown above, with [y] replacing [dʒ] the word structure has been completely changed. There is no longer that structure of the verb form in Standard Arabic. This morphological change goes side by side with the phonological change.

2. Phonological Change

The phonological change that can be seen in the structure of / ylas/ is as follows:

1. Two consonants are in succession. This is known as consonant cluster. The onset position of the verb form has been filled with two consonants, which is not allowed in Standard Arabic. Catford (1988: 208) confirms this by saying, "Arabic admits no consonant cluster."
2. A case of re-syllabification can be observed here. The word, which once consistsed of two syllables, has been reduced to constitute one syllable with the stress placed on the second sound of the onset rather than the first one.
3. "ħi.riy" the imperative form in Hadhrami dialect consists of an unacceptable syllable type in Arabic. "iy" is rather unacceptable syllable in Arabic. When such a syllable does occur in a word, Arabic tries to overcome this unacceptability by omission then compensation by lengthening. (Safaa, 2005: 50- 51). This then will be considered as follows:

ħi.riy → ħi.rii

Similarly, to overcome the unacceptability of /iy/ syllable in the present form yiylis and yiy.riħ, the second /y/ has been dropped and was compensated by lengthening the vowel /i/, consider:

yiy.lis → yii.lis
yiy riħ→ yii.riħ

5. Conclusion

In this study, the researcher deals with /y/ replacing /dʒ/. This replacement results in a change in the phonological and morphological structure of the verb forms: the past, the imperative and the preset in Hadhrami dialect. The main reason for such phonological variability is to facilitate ease of articulation. However, the change the verb form undergoes in Hadhrami dialect leads to a sort of difficulty. The genitival case in Hadhrami dialect is unmarked in contrast to standard Arabic; /i/ replaces /a/ in most if not all positions of the verb form. /a/ in standard Arabic is the unmarked vowel used because of its ease of articulation while /i/ is considered as the most difficult vowel to articulate. Moreover, /y/ replacing /dʒ/ results into establishing a syllable type unacceptable in standard Arabic. [iy] in standard Arabic is the most difficult syllable type. The transition period to move from /i/ to /y/ needs a great effort of articulation that is supposed to be difficult.

References

Abdel-Tawaab, R. (2000). *Public linguistic weakness.* Zahra Al-Shareq: Cairo.

Abo-alTayeb Al-Lughawi. (1961). *Al ibdaal (The replacement).* Arabic language Assembly. : Damascus.

Anis, I.. (1977). *Speech Sounds*. The Anglo-Egyptian: Cairo

Bishr, K. (2000). *Phoneics and Phonology*.Dar Ghreeb:Cairo

Brook G, l.(1975). *A History of English language.*

Catford .J, C. (1988). *An introduction to Practical Phonetics*. Clarendon Press: Oxford.

Hillal, Abdel Ghafaar. (1998). *Arabic Dialects*.

Ibn Jenni. (2000). *Sir Sanaa?at ali?raab*. Dar al.Kutub al?emiah

Ibn Yaeish. (1988). *Shrah Almufasil*. Aalem Al kutub: Beirut.

Safaa,.F. (2007) Phonological Syllabic Change of the glide.
In Phonetics & Phonology of Arabic linguistic Confererance. Safaqus: Tunissia.

Shaheen, A. (1980). *In linguistic Development*. Al-resala, 2nd edition:Cairo.

Sibawaiyh. (1983). *Al Kitaab (The Book)* Aalem Al kutub:Cairo

Steietiya, S. (2003). *Speech sounds*. Waeil: Amman.

LITERATURE FROM THE LEARNER'S PERCEPTIVE

Dr Mahmoud Ahmad Thabet al-Maqtri
Associate Professor, Department of English Faculty of Arts, University of Ibb,

Abstract

This study is a survey that aimed to investigate the attitudes of the students of English department to literature courses. The idea of this research originated in the students' frequent complaints of the rationale behind including literature in the syllabus of the department. The reasons they cite are that it does not help improve their English, and it is irrelevant to their future careers. The samples of the study were 20 students of level ii and 20 of level iv_ those who have not experienced English literature and those who already studied it, respectively. Five main and four sub-hypotheses were suggested. The first main one regarding their interest in literature was rejected for both groups do not mind having literature. The second was accepted because both see that literature does not help improve their English. The next two main hypotheses were accepted for it was found that both groups prefer modern to old literature (3.1) and prose to poetry (4.1). The relevant two sub- hypotheses (3.2) and (4.2) were rejected because there was a difference between the two groups. It was also found that novel was the number one preferred genre because of its ordinary non-poetic or archaic language.

New trends in education have shifted emphasis from that on the teacher and teaching material to that which places much weight on the learner. This seems to meet the new changes in the social and political domains. As the individual citizen is gaining in importance in society, so the learner is taking on a more significant role in the teaching/learning situation -- the classroom. The learner has to take an active role; he must be involved in the decisions that determine the content and the style of his learning, and that must be in the different stages of the teaching/learning process: planning, implementation and evaluation (see Al-maqtri 2002). As far as the content of what the learner learns, he/she is supposed to express his/her attitude to the different components of the different courses. This is what this paper is trying to probe. The students of English are studying different courses of English literary courses. However, we never ask ourselves if these courses appeal to the learners and help in improving their English as intended. We do not question the attitude of these learners towards these courses is not taken into consideration. The following pages will address this situation.

Background to the Study

The students of English in the Yemeni universities, and may be in other third world countries, join the department of English and are required to study English literature courses among other courses. It is clear that what these learners want is the language so that they can get jobs where English is required or travel abroad and so on. However, the literature courses form about 60% of the courses they have to study during the four years study in the department. What is the idea behind that is not clear or at the best debatable. The researcher professor has questioned the situation and the logic behind this big number of literature courses. Students also have expressed the same doubts about the benefit of literature. This is indicated by their frequent observations and complaints of the difficulty, or the relevance of these courses to their future careers. Moreover, the students are not consulted whether they are interested in what they are studying, and whether they enjoy studying literature or not. All this was enough to invite the researcher to carry out this study to investigate the situation from the perspective of the students themselves.

Statement of the Problem

There are some indications that a considerable number of students, in the Department of English, are not enthusiastic about studying English literature courses, and this is observed by the researcher and supported by the students' frequent complains or questioning of the rationale of this big number of courses.

The Study Hypotheses

It was hypothesized that:

1.1. the study groups do not enjoy literature.

1.2. there is no difference between the two groups of the students regarding whether they enjoy literature courses or not.

2.1. literature does not play a role in improving their English.

2.2. there is no difference between both groups' impression of the role of literature in improving their English.

3.1. students prefer a new form to the old one.

3.2 there is no significant difference between the two groups regarding (3.1)

4.1. they prefer forms in prose to forms in poetic language.

4.2. there is a difference between the two groups.

5. the two groups view all forms of literature equally.

Methodology

This study is a kind of action research in which the technique of survey was used with the questionnaire as the main tool of data gathering. Class observations and informal interviews with the target group were utilized.

Sample and Sample Selection

The sample of the study was two groups of students studying in the English Department. They were level II and level IV. Level II students were selected with the purpose of comparing them with those of level IV pertaining to their attitudes to English literary courses. They were not yet exposed to literature courses; this might make them differ from level IV in their attitudes to literature. On the other hand, level four were already exposed to literature courses for three years or so. They might have developed certain likes and dislikes for literature. The two groups were randomly selected from the large population (180 students of both genders) of the two levels in the Department of English, Faculty of Arts, University of Ibb. Each group consisted of twenty students distributed equally into ten males and ten females. This makes the total number of the participants in the sample 40 students.

Data Collection and Analysis

Data collection

As indicated at the beginning of this section that the main tool for gathering the data from the sample is the questionnaire. The questionnaire (see table 1 in the appendix) consists of two sets of questions. The first consists of four questions inquiring about the attitudes of the learners to literature courses, and whether literature helps them improve their English or not. In other words, these questions try to find answers to the first four hypotheses. Set B questions (see table 2 in the appendix) try to find an answer to the fifth hypothesis about the ranks of their preferences of these four main forms of literature. Set A is constructed on a four point-scale (completely agree, agree, disagree, and completely disagree). The respondents have only to tick the box under the selected scale. For set B, the participants have to decide which form of literature fits with the question given and then again put a tick in the appropriate box.

Validity of the tool

Before the questionnaire was given to the intended groups, it was given to three professors in the Department of English to evaluate its validity. They almost agreed on all the items. The level of their agreement was 85%.

Reliability of the tool

To test the reliability of the questionnaire, five copies were given to five students. After a lapse of one-week, it was given to them again, and there was 100% conformity between the two responses.

Data Analysis

The gathered data are tabulated and the technique of the frequency of the responses and that of percentage are used to analyze this data. It is found that this simple statistical techniques can suffice the purpose to give to an indication of the students general attitude to English literature courses.

Procedures

The questionnaire was administered to the intended two groups, and each group was given five to ten minutes time to answer the questions, which were of a close ended type. These questions were designed in a way that makes it easy for the students to answer with ease. The students did not have to take the questionnaire home. Instead, they had to fill it in the classroom. This guaranteed the return of all copies. As the students finished answering the questions, the copies were collected, and after the data were tabulated and analyzed.

The Rationale

There have been many debates in different ELT circles on the logic behind including literature courses in foreign language learning/teaching. Teachers and researchers are divided over this issue. However, differences are not always bad. On the contrary, they can be quite positive. But what is often overlooked in many of such debates by both sides is the learner. Most if not all such discussions and debates have taken place in the absence of the learner who is a focal element in the teaching /learning process. It is this point that calls for the need to consider the learner and see what they think of literature courses. Another reason that necessitates carrying out this study is that it is in response to a number of students in the department who frequently express their doubt of the benefit of literature and ask their teachers to justify the inclusion of such courses. This is the rationale behind undertaking this particular study.

Significance of Study

This study focused on an issue that had imposed some kind of challenge to different people like planners, course designers, and teachers. First, it drew the attention to the ever-neglected identity - the learner. In other words, any discussion or decision on curriculum or methodology is supposed to consider the learner and this did not happen. This study, gives a place to the learners so that they have a say in what they learn, here literature. Second, it is hoped that this study would shed some light on the argument whether literature helps to improve language or not. Third, it might give some guidance to educationists, professors, and teachers to be more precise of the quantity and quality of the literature to be included in the syllabus of the English departments.

Literature Review

This area has been the focus of a considerable literature both locally, regionally and internationally. At the local level, the following studies are found of relevance to the topic of this study. The first of these is entitled "Is it language or Literature", a study published in the University Researcher--the quarterly journal of Ibb University (Al-Maqtri, 2004, pp.42-51). In that study, groups of students were surveyed and it was found that the main objective of studying in the Department of English was to learn the language not the literature of the target language. This was supported by the fact that those students surveyed in that study showed a lack of knowledge of their native literature (Arabic or Yemeni).

Apart from this study, one can find some critical hints in some writings here and there in which literature was attacked for being an irrelevant luxury. Of those who are critical of literature is Dr Bose an Indian professor in the English Department, in Ibb University. He felt that the whole syllabus in the Yemeni universities is poor in fulfilling the needs of the learners. It stuffs them with much literature and linguistics, and fails to equip them for their life. (2004: 23). Dr Sharyan (2003, p.400) believes that the primary objective of our students is language not literature. He goes on saying, "literature courses even though they are important in language learning, yet they are not doing much to help learners to have a good command of English (2003, p.403)."

Still at the local level, in three different symposiums held in different Yemeni universities on "language and literature", (precisely English language), different critical voices were heard questioning the rationale behind literature courses. These voices are growing stronger day by day.

In a quite recent article entitled *Poetry a Burden* by Dr Nabil Farea -- a professor of English literature in Zabid College of Education, Yemen (2007) -- helplessly, he tries to convince his students of English in his department that they still can enjoy poetry if they follow a certain procedure, which he recommends. But he misses the point that he has already started his article with a dialogue in which a group of learners express their dissatisfaction about poetry saying that it is difficult and even a burden. Not only this but also the title of his article says that poetry is a 'burden'. This again shows that we have to take into account the attitudes of the students, which may conflict with our own views as teachers.

At the regional level, namely in Jordan, Zughoul (1989) carried out a study to find out if literature leads to language improvement. He found out that literature did not have much effect on the students' linguistic proficiency. He recommended for less literature in the departments of English.

At an international level, in India, an educationist asked the following question, "Why must these young men and women of Tamil Nadu read turgid late nineteenth century essays, packed with trivial allusions to London streets, Victorian dress and English birds…? Will the university not do its students and future citizens of India a more significant service if it teaches them the English language (Saraswathi, 2004, p.5)?" In a different context, the same writer points out the vague objective of literature in India: she says, "Most of our syllabuses fail to specify objectives clearly. The implicit objective seems to be the fostering of literary sensitivity, which fails, since learners lack the basic competence to understand much less appreciate, great works of literature (2004, p.6). "

In Turkey, a study showed that students of languages refused to take any more poetry due to their hard experience with the Othman literature -- poetry in particular (Akyel &Yalcin, 1989, p.5). In another article, we read of an American learner of French in the United States, narrates his experience with French literature. He says, "As a graduate of French in the United States, we were offered one course in

advanced grammar, and eight courses in French literature, one from every century. We struggled with the impossible language of the seventeenth century classical French drama on one hand, and with the difficult to express notions of twentieth-century existentialist French writers, on the other hand. We lacked, the linguistics tools to deal with these perfect forms of language, and the result was general frustration, reading was a tremendous burden, a task certainly not sought in leisure hours (forum 1989, p.3). This last quotation shows that the problem is not specific to English literature but rather to world literature.

In China, a survey informative study was carried out with Hong Kong Chinese working adults who were studying part-time. The study aimed at finding out students' attitude to literature courses. The sample was a group of adult students studying for a degree, which combines English language and literature. These adult learners were given a questionnaire in the second year before they studied literature and then they were given a follow up survey to determine how they felt about literature. In some respects, this study is similar to our current study. The finding showed that the learners pleaded for more modern and comprehensible literature, as apposed to the revered and obscure one. Poetry for them could be somewhat difficult. Literature would be boring especially the classics. In the follow up survey, the students said they enjoyed the different literature genres as follows: novel with 44%; short story 43%; drama 7% and poetry 6%. The genres that were most hated were poetry 73%, drama 20%, novel 7% and short story 0%. (Hirvela & Boyle, 1988).

In brief, all the above studies and remakes indicate that students of different cultures are against the old type of literature; if literature is to be there, then it must be a modem type. This is justified on the ground that literature, dose not improve their language and it can be quite a hard experience for them.

The Findings

The following tables show the different responses of the learner to the questionnaire (see the appendix).

Table 1 Results in frequency of set A questions □

Scale	**C. Agree**		**Agree**		**C. Disagree**		**Disagree**		**No Idea**		**Total□**	**Level□**
Q.	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F		
1	2	3	5	6	-	1	2	-	1	-	20	II
2	-	1	7	-	2	10	-	-	-	-	20	
3	4	2	5	5	-	1	-	-	1	2	20	
4.	4	2	5	5	-	1	-	-	1	2	20	
1	1	3	9	4	-	1	-	-	-	2	20	□
2	-	1	1	2	7	5	-	3	1	1	21	IV□
3	4	5	5	5	-	-	-	-	1	-	20	
4.	4	5	5	5	-	-	-	-	1	-	20	□

C. =Completely M =Male; F= Female; T=Total; Q= Question; L= Level

Table 2 Results of set A Questions in Percentage

Question	Level ii	Level iv	Comment	
Enjoy Lit.	80%	85%	Hypo.1 rejected	**Hypo.1.2 is accepted**
Improves Eng.	40%	20%	Hypo.2 accepted	**Hypo.2.2 is rejected**
Prefer Modern E.L.	80%	95%	Hypo.3 accepted	**Hypo.3.2 is rejected**
Prefer Prose	80%	95%	Hypo.4 accepted	**Hypo.4.2 is rejected**

Lit: Literature; hypo: hypothesis

Table 3 Responses of set B Questions in Frequency

Question	**Poetry**		**Drama**		**Novel**		**Prose**		**All these**		**Total**	***Level***
	M	**F**	**M**	**F**	**M**	**F**	**M**	**F**	**M**	**F**		
5	**7**	**-**	**2**	**3**	**--**	**6***	**1**	**1**	**1**	**-**	**21**	**II**
6	**1**	**7**	**4**	**-**	**4**	**2**	**-**	**2**	**-**	**-**	**20**	
7	**1**	**1**	**1**	**-**	**1**	**6**	**7**	**3**	**-**	**-**	**20**	
8	**7**	**10**	**1**	**2**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**20**	
9	**7**	**9**	**1**	**1**	**1**	**-**	**1**	**-**	**-**	**-**	**20**	
5	**2**	**2**	**1**	**2**	**6**	**4**	**1**	**2**	**-**	**-**	**20**	**IV**
6	**4**	**3**	**4**	**2**	**1**	**1**	**1**	**4**	**-**	**-**	**20**	
7	**2**	**2**	**2**	**3**	**5**	**5**	**2**	**1**	**-**	**1***	**22**	
8	**6**	**9**	**1**	**-**	**2**	**-**	**2**	**-**	**-**	**-**	**20**	
9	**3**	**7**	**3**	**4**	**-**	**1**	**1**	**1**	**-**	**-**	**20**	

*Students choose more than one alternative

Table 4 Responses of Set B Questions in percentage

Literature Form	Poetry	Drama	Novel	Prose	Level
Preferred Most	35	25	30	10	ii
	20	15	50	15	iv
Enjoyed least	40	20	30	10	ii
	40	29	8	23	iv
Improves English	10	5	35	50	ii
	9	18	23	50	iv
Difficult	85	15	-	-	ii
	75	5	10	10	iv
Archaic	80	10	5	5	ii
	50	35	5	10	iv

*Students choose more than one alternative

From the tables above we can identify the following findings:

1. Students of both levels do not mind having literature courses in the syllabus of the Department of English (Tables 1&2).
2. More than half of each group think that literature does not help in improving their English (Tables 1&2)
3. Modern English literature is preferred to old one (Tables1&2).
4. Literature written in prose form is preferred most by both samples (Tables 1&2).
5. Poetry is the least enjoyed by level 1V students. Drama comes next (Tables 3&4).

Discussion

Set 'A' questions

Table 1 above indicates several points related to the data in questions. As for question (1) of the questionnaire of whether the students enjoy literary courses or not, 80% and 85 % of both level II and level IV respectively say they enjoy it. No difference between the two types of learners is expressed. The difference is too small to be of a real significance. This is contrary to our expectations that level II are more enthusiastic to learn literature due to their lack of what some people believe as a hard experience of literature as compared with level IV. This can be explained on the ground that though they have not yet experienced English literature, they have some experience with Arabic or Yemeni literature, poetry in particular. Alternatively, they simply want to explore English literature, so they want it to be there. Thus, hypothesis 1 is rejected and the sub-hypothesis 1.2 is accepted for both levels like literature, and the difference between them is insignificant.

Question (2) asks the respondents whether they believe that literature courses improve their English. Here, the responses of level II are not in agreement with first part of the second hypothesis that that literature courses improve their English. More

than half of the participants 60% of level II believe that literature does not improve their English. Even though they have not yet experienced literature, yet they already have this negative attitude to literature. The responses of level IV also, were in harmony with the second part of the second hypothesis 2.1 and see that literature courses do not improve their English. Therefore, the second main hypothesis 2.1 is accepted. As expected, the figure of level IV (75%) is greater than that of level II (60%). The second sib-hypothesis is rejected because there is a difference between the two groups in favor of level IV. Again, this is in agreement with our expectation (based on some students' frequent complaints and on our own observations). That is to say because of their hard experience with English literature, they have made their minds that literary courses do not help them to improve their English. In brief, one can say that the participants do not think that literature plays a role in improving their English.

Coming to question (3), pertaining to the students' preference between modern or old English literature, 80 % of level two students say that they prefer modern English literature written in modern English. The same can be said about level IV. The percentage here is even greater (95%). Therefore, our third main hypothesis is accepted that students prefer modern English literature because of its simple and clear language. The third sub hypothesis 3.2 is rejected because there is a difference in favor of level IV. The point that calls for attention here is that level II holds the belief that modern literature is preferred. It is not clear however, how it comes to them to share this belief. Perhaps they have heard other students complain of the difficulty of old English literature. Their experience with Arabic literature may also play a role in this belief.

Moving to the last question (4) of this set, asking about whether they prefer language in prose or poetry, 80 % of level II say they prefer to study Language in prose rather than poetry. On the other hand, the figure is 95% with level IV. Clearly, hypothesis 4 is accepted, and the sub-hypothesis is rejected. The difference again is in favor of level IV. The difference between the two groups can be explained on the ground of their experience with poetry and drama written in English.

Set 'B' questions

In this set of questions, the students of level II say they prefer poetry among other genres of literature (with exception of short story because it is not included in the course). About 35 % of them say they enjoy it. Then comes novel with 30%, drama 25% and prose 10%. With level IV, novel scores first with exactly half of the sample. Poetry comes next with only 20%. Then come drama and prose with 15% points for each. While it is not clear why level II chose poetry first, it is quite justifiable why novel scores first with level four. This is because of its lucid and clear everyday English, unlike that of poetry and drama. However, one can say that level II preference of poetry is not because of their knowledge of English, but because it is the most widely enjoyed genre of Arabic literature in Yemen. Novel, on the other hand, is unfamiliar to Yemenis and so is drama. Therefore, we can say that our fifth hypothesis is rejected because the two groups prefer a different form of

literature from each other. What matters here is that the majority of level IV choose novel because of its ordinary and clear English.

Question (5) is the reverse of question (4). That is to say, it is not about the genre they enjoy most but the genre they hate most. Here level II gives a different answer to that given in the previous question. They appear to contradict themselves. This time, it is poetry, which scores high; 8 students say they do not enjoy poetry. Novel comes next with 7 points; drama scores, 4 and then comes prose with 2. This shows that level II are uncertain and thus give contradictory responses because they have not studied literature yet. With level IV the responses are more logical. They chose poetry to be the most disliked one for them with the score of 8. Then comes drama 6, followed by prose 5 out of the total number 20. Novel is the least disliked with only 2 students reported not to like it. Again, the fifth hypothesis has further emphasized that advanced learners prefer genres that are written in prose.

Question 6 is rather a more specific one for question 2 in set A. It asks them which genre helps them more than other genres to improve their English. Level II chose prose as the best one with 10 scores and then novel with 7.Poetry and drama come after that. For level IV the answer has come as we expected that the novel is the genre that helps them improve their English. Here, half of the sample, i.e. 50%, say novel improves their English. The order is as follows: novel 10, drama 5, poetry 4 and finally prose 3. The third and, fourth main hypotheses are again emphasized. In other words, genres written in prose and in modern English are preferred to the students because these genres help improve their English, of course beside other advantages.

In their answer to questions 7 & 8, level II and IV are almost equal in their attitudes to which genre is difficult and archaic; Poetry comes first 75 % and 70% respectively (i.e., a majority). A similar percentage of level II say also that the language of poetry is the most archaic. Level IV gives poetry 15 scores for question 7 and 10 scores for question 8. Unlike level II, level IV believe that drama is also archaic 7, though not necessarily difficult.

Summary and Conclusions

Summary

This study tried to investigate the attitudes of the learners of English to literature courses. This was done through a comparison between those who already studied literature (level IV) and those who would study it in the near future. In other words, it tried to investigate their attitudes regarding their experience in literature or the lack of it. The study revealed that both levels did not mind having literature in the Department's syllabus. However, this does not mean they like it because it improves their English. On the contrary, literature for them does help improve their English. . Both groups preferred modern literature written in modern language to old literature. Lack of experience of level two made them hesitant and sometimes indecisive and contradictory in their reaction to which genre they preferred most. At first, they said

they preferred poetry, and later they said it was the most difficult. Level IV, however, had already made their mind, so they were consistent in their attitude to which genres they liked most. Therefore, novel for them was the first in the list. This is in harmony with some studies that say novel is the most enjoyed genre among other forms of literature. One should not forget to mention that level II also made novel their second choice, which they said it improves their English. Prose comes first 50% and novel next with 35%. So they have come to the conclusion that whatever was written in prose was easy, and thus improved their English. For the two groups, the language of poetry was difficult and archaic. But for level IV drama was also difficult. Level II did not know about drama so it was not mentioned.

Conclusions

1. Both groups express no objection to having literature courses in the syllabus of the English Department.
2. Students in both groups believe that literature does not help improve their English.
3. Both levels prefer modern types of literature.
4. Prose in general and novel in particular are considered the first choice of the learners because of the ordinary and relatively simple language.
5. Both groups see that poetry is both difficult and archaic. Level IV, however, chooses drama to be the second in difficulty after poetry.

Recommendations

The results and conclusions of this study suggest that the following are recommended:

1. It is recommended that literature teachers choose the literary forms and texts that are enjoyed most by their learners.
2. Teachers should avoid those literary forms that are archaic or difficult for the learners.
3. Because most learners favor novel, teachers should increase the number of texts of the genre. They, however, should be careful and judicious to select those novels that are not only interesting but also educative and not in conflict with the native culture.
4. In the process of teaching literary texts, teachers should not forget that the whole issue behind literature teaching and other courses is to help their students master the language. Therefore, their teaching methods and materials should emphasize this point.
5. More research should be conducted on the role of literature in language learning for generalizations to be valid.
6. Learners concerned should be consulted of what they like and desire in their courses. Their needs should be fostered.

References

Akyel, A. & Eileen Y. (1990). Literature in EFL class: A study of goal-achievement incongruence. *ELT Journal, 44/3,* pp. 1-7. In CD: Nich publication Ltd 2001.Under license from Oxford University Press.

Al-Maqtri, M.A. (2002). The Feasibility of adopting a learner-centered approach to ELT in secondary schools in Sana'a (Yemen). Unpublished doctoral dissertation. Sindh University, Sindh, Pakistan.

Al-Maqtri, M.A. (2004).Is it language or literature? *The University Researcher Journal, 7,* 52-61.

Bose, M.N. (2004). The curriculum of the four-year English offered in the faculties of Arts in Yemeni universities: Need of rethinking. *The University Researcher Journal, 6,* 23-32.

Farea, N. (2007, May 10). Poetry a burden. *Oasis*: A college magazine, P.1. Issue (2), Department of English, Zabid, Yemen. □

Hirvela, A. & Joseph, B. (1988). Literature courses and students' attitudes. *ELT Journal, 42/3,* 179-184.In CD: Nich publication Ltd 2001.Under license from Oxford University Press.

Saraswathi,V. (2004). English language teaching: Principles and techniques. Banglore:Orient Longman.

Sharyan, A. (2003). Literature and language teaching: A classroom –centered study. *The University Researcher Journal, 5,* 383-402.

Zughoul, M. R. (1983). From language to literature in university English departments. *Forum XXVII,* 25-28.

Appendix (Questionnaire)

Dear Student,

his questionnaire is aimed at investigating your attitude to English literature courses in the department. I would be very grateful to you for cooperation in filling it. You are not required to give your name, so feel free to say whatever you think is the right thing.

Note: 1 Please indicate you gender and level.

Note: 2 Please put a tick in the box below the scale you will choose.

Questions	**C. Agree**	**Agree**	**C. Disagree.**	**Disagree**	**No idea**
1. You enjoy literature courses					
2. Literature courses help to improve your English					
3. You prefer modern English literature					
4.You prefer literature in prose rather than poetry					

C. Completely
Set 'B' Questions

Questions	Poetry☐	Drama	Novel☐	Prose
5. Of the following literary forms you prefer most:☐	☐	☐	☐	☐
6. Of the following literary forms you enjoy least:	☐	☐	☐	☐
7. The following help to improve your English☐	☐	☐	☐	☐
8. The language of the following forms is difficult:☐	☐	☐	☐	☐
9. The language of the following forms is archaic.	☐	☐	☐	☐

Many Thanks! Dr Mahmoud al-Maqtri

SOUTH AFRICAN DEMOCRACY IN FICTION: A COMPARATIVE STUDY OF GORDIMER'S JULY'S PEOPLE AND COETZEE'S DISGRACE

Dr .Abdulmomin M. Alrubaiee
Assistant Prof. of English Ibb University, Yemen

Abstract

Democracy, as the coveted end of the postcolonial struggle of the colonized against the oppressive colonialist, has been targeted in the literature of the newly fledged nation-States. The two Noble laureates, Nadine Gordimer and J. M. Coetzee, have concentrated their novelistic enterprises on the problem of democracy, its aftermaths, its mispresentation, and the morbid symptoms of colonization bequeathed to the post-democratic generation. The legacy of apartheid under the guise of democracy is the issue which has received different treatments on the part of these two novelists. The present paper revolves around the dialectical approaches of Gordimer and Coetzee to the plights of the New South Africa. Through the lenses that this comparative study provides, the paper drives at the prerequisite transformative and translative processes through which different socio-racial strata should pass in order to achieve the democratic state.

Key words: Democracy, Coetzee, Gordimer, Hybridity, Third Space

South African democracy is represented critically in the novelistic enterprises of the two Nobel laureates, Nadine Gordimer and J. M. Coetzee. Although Gordimer and Coetzee belong to the same privileged racial stratum, they approach their shared politico-historical context from different perspectives. Coetzee's stark distinction between rivalry and supplementary fiction best manifests the discrepancies between him and Gordimer. While supplementary fiction draws on history and historical events in order to challenge the context and is thus checkable, rivalry eschews history and weaves its own narrative plot independently; hence, it "evolves its own paradigms and myths . . . going so far as to show up the mythic status of history–in other words, demythologizing history" (Helgesson, 2004, p. 13). Despite their antithetical outlooks, both Gordimer and Coetzee are engaged, in varying proportions, with history and the South African context, since none of them can escape the interstitial space between history and novel. It is in this in-betweenness, unavoidably marked by hybridity, that this paper situates itself in an attempt to pinpoint rapprochement between Coetzee's and Gordimer's novels. While Gordimer's novel apprehends, from the midst of the 1980s interregnum, the

democratic future, Coetzee's *Disgrace* demythologizes the present condition of the post-apartheid State.

Bhabha starts his book, *The Location of Culture* (1994), with the definition of the "beyond" as "neither a new horizon, nor a leaving behind of the past . . . but in the moment of transit where space and time cross to produce complex figures of difference and identity, past and present, inside and outside, inclusion and exclusion. For there is a sense of disorientation and a disturbance of direction, in the 'beyond'" (p. 1). Written back to Defoe's epic narrative of imperialism, *Robinson Crusoe*, *July's People* and *Disgrace* both involve themselves with the ambivalence of the "beyond", in which the sense of disorientation and disturbance mobilizes the sign system of white supremacy in South Africa. Confrontation of the cultural values in the interstices–"the overlap and displacement of domains of differences" (Bhabha, 1994, p. 2)–accounts for the violent atmosphere that dominates the two novels. While Gordimer relentlessly strips her white protagonists of their illusory identities to qualify them for the democratic state, Coetzee's novel subjects the characters to the drastic transformative demands of the newly liberated South Africa. The problematizing in-between space where the two racial strata confront the arbitrariness of their codes emerges from dislocation which is common to *July's People* and *Disgrace*. The identity of the displaced protagonists, Maureen and Bam Smale in Gordimer's novel and David Lurie in *Disgrace*, undergoes a translative process. The plight which connects Gordimer's protagonist to Coetzee's over a nearly two-decade period is the crisis and loss of fixed identity. As Dominic Head observes, *July's People* "eschews entirely the depiction of revolution, focusing solely on the issue of identity" (p. 123). Defending Gordimer's narrative against Michael Neill's charge that the novel fails to describe the murderous and chaotic effects of the revolutionary process, Head argues that *July's People* "traces the dissolution of a materially dispossessed white bourgeois family, and . . . in the process, systematically exposes the absence of any sustaining or sustainable values in their lives" (p. 123). This interrogatory process of the Smales' normative codes initiates with the loss of their spatio-temporal identity, the immediate aftermath of their dislocation.

Chased out of the "master bedrooms" (Gordimer, p. 65), Maureen realizes that "She *was* in another time, place, consciousness. . . . She was already not what she was" (p. 29). The resulting spatio-temporal confusion does not offer her the pleasure of reading Manzoni's *The Betrothed*, which entails "the false consciousness of being within another time, place and life" (p. 29). Likewise, the course of *Disgrace* brings Lurie to the bitter reality of his being "out of touch, out of date" (Coetzee, p. 13). Aware of his disgraced state and knowing the fact that he is "no longer marketable" (p. 88), he concludes "No country, this, for old men" (p. 190). Accordingly, his opera project, *Byron in Italy*, on the final days of Lord Byron and his beloved in Italy, transforms from a high-flown tragedy into a grotesque farce. Besides, the destabilization of roles and titles–another fulcrum of identity–is the other common aspect of the two novels. Gordimer denudes her characters of their social and familial roles; thereby a progressive state of estrangement cracks between the family members. Referring to the Smales' loss of their status and traditional roles, Bazin opines: "Their marital relationship is destroyed by this breakdown of

their social order . . . without their roles, they seem to have no self or identity" (p. 159). Maureen no longer bears her name; she is not "his wife", nor "their mother" (p. 105). Not knowing "to whom to speak these days, when he spoke to her" (p. 104), Bam reduces Maureen to the indefinite pronoun "her", since "with 'her' there was no undersurface of recognition" (p. 105). Likewise, in the ensuing "explosion of roles" (p. 117), Maureen feels her husband as "some botched imagining of his presence in circumstances outside those the marriage was contracted for" (p. 98). For her, Bam becomes no more than "a heavy blond man" (p. 129), unmanned at the loss of his car and unarmed at the theft of his gun. The chaotic world of the interregnum has not left impervious the dyadic relationship between the mother and her children. When Bam rolls over onto his face and cries out of helplessness before his sons, the children find their mother's expression closed to them; "Even her body–so familiar in the jeans . . . the T-shirt stretched over the flat small breasts that were soft to lie against–they knew . . . that to touch was forbidden them"(p. 145).

The same sense of estrangement that the Smales experience in July's primitive village is manifested on a much larger scale in Coetzee's post-apartheid novel. A divorced man of fifty two, Lurie does not bear any familial responsibility; his only role as a father is challenged in the traumatic gang rape of his daughter, Lucy. Pamela Cooper views the gap between Lucy and her father from the vantage point of gender: "Lucy's only recourse is to withhold the narrative of *her* experience of rape from the men, notably her father, who seek to know and to control its interpretation" (p. 32). Not only is Lurie deprived of his patriarchal role to interpret but he is also bereft of having any authority or influence over Lucy and her plight. As a father, he fails to persuade Lucy to lay charge with police against the rapists. Lucy distances herself from her father by constantly referring to the event as "a purely private matter" (p. 112), in which Lurie has no right to interfere. In this way, like Gordimer, Coetzee undermines all the white roles and titles in the crude zone of racial encounter.

The other rapprochement between Gordimer's supplementary narrative and Coetzee's rivalry fiction is the metamorphosis that occurs to the protagonists both in terms of humanity and sexuality. The liberal Maureen stoops so low to loot the pharmacy attacked by the freedom fighters (p. 38). In July's kraal, she brings herself to drown the little kittens in a bucket of water (p. 89). Similarly, when Bam kills two piglets for the villagers, he comes to a new understanding of himself as a killer (p. 78). What Gordimer anticipates in *July's people* regarding the reversal of roles and titles gets concretized in Coetzee's scandalized university professor. Lurie who is outcast from the society because of sexually harassing his student, a coloured girl, undergoes the same drastic process of dehumanization. He declines from a socially prestigious position to "a dog-man: a dog undertaker; a dog pyschopomp; a *harijan*" (p. 146).

The theme of dehumanization finds a fuller analysis in Coetzee's narrative which decodes and recodes Lurie's identity in the intervening space between human beings and animals. The relatively insignificant presence of animals in *July's People* finds a more detailed expression in *Disgrace* to the extent that Lurie's identification with and sympathy towards animals, the two Persian sheep and the abandoned dogs, accords them a crucial role. While Maureen relentlessly drowns the little kittens,

Lurie develops a more sympathetic attitude towards animals, mainly the outcast dogs which share with him the same state of disgrace. Hence, *Disgrace* takes a step further than *July's People* in bringing animals on the scene of human life. The ex-centric professor is chased out of human society into the realm of animals in the countryside; animals which are abandoned, dying or dead. Tom Herron observes "Animals may mean nothing, may *be* nothing in the larger world of the novel . . . but it is precisely as a consequence of their lack of power that they come to assume an exemplary, transformative status" (p. 472). The significance of the abandoned dogs in the novel, however, is more than being powerless entities. Rather than powerlessness, they signify nothingness. This state of nothingness is the starting point to which Lucy refers in order to define her predicament: "To start at ground level. With nothing. Not with nothing but. With nothing. No cards, no weapons, no property, no rights, no dignity" (p. 205). Having this interpretation of animals in mind, one can argue that the dehumanized picture of Maureen with which *July's People* ends signifies her state of nothingness from which she ironically attempts to escape. This reading draws a contrast between Maureen and Lucy as two completely different figures, albeit of the same gender.

The course of *Disgrace* takes Lurie to this dog-like state which is the first "transformative status", as Herron has reflected. Referring to Lurie's "becoming animal", Herron quotes Deleuze and Guattari, characterizing Kafka's becoming's animal:

> To become animals is to participate in movement, to stake out the path of escape in all its positivity, to cross a threshold, to reach a continuum of intensities that are valuable only in themselves, to find a world of pure intensities where all forms come undone, as do all significations, signifiers and signifieds, to the benefit of an unformed matter of deterritorialized flux, of non-signifying signs. (qtd. in Herron, 2005, p. 481)

Therefore, Lurie's sympathy and identification with the outcast dogs imply the gradual decodification of the sign system in which he used to define himself and construct his identity. When Herron describes Lurie as "curiously orphaned, with no parents, no siblings, no friends, few relationships of any sort" (p. 482), he is actually speaking of his deterritorialized state, which is "a realm of nonsignification" (p. 482). It is out of dread of facing such a realm that Gordimer's protagonist escapes, unable to bear the insurgent consequences of cultural transformation in July's kraal. Accordingly, while Maureen's fate at the end of the novel remains indeterminate, Lurie's moves towards its reterritorialization phase. Coetzee's novel ends up with the emergence of a new sort of relationship for Lurie. He changes into a visitor:

> Will you come in and have some tea?
> She [Lucy] makes the offer as if he were a visitor. Good. Visitorship, visitation: a new footing, a new start. (p. 218)

This scene has received ambivalent interpretations. Rita Barnard opines that "visitorship expresses the hope of some new annunciation or intervention–the arrival, perhaps of an unexpected grace" (p. 219). By contrast, Attridge emphasizes the irony that the word "visit" and its cognates bring to the text by this point in the novel. He reads this scene in the light of the previous appearances of the word in the novel. In a footnote, he explains that "the word is repeatedly in connection with the attack (2004, p. 107, 115, 159). . . . Lurie is also described as a "visitor" when he calls on Mr. Isaacs and his family" (p. 179). It should be noted, however, that the ironical tone Attridge detects and accentuates in the word "visit" as well as the affirmative element that Barnard brings out both confirm the mobility of the sign "visit" which occurs in the ennunciative process of the new South African culture. In the conflictual and incommensurable event of the rape, the rapists are the unwelcomed visitors who intrude upon Lucy, projecting their angst and anger. Likewise, Lurie's intrusion on Mr. Isaacs and his family is a reluctantly received visitorship. In the final scene, however, there is a change in the connotation of "visit", as there has occurred a change in Lurie and his relationship with Lucy. He approaches her no longer as an intruder to impose his fatherly or patriarchal presence, but as a friendly visitor. In this context, visitation acquires a totally different meaning. Therefore, dismissing the new signification of visitorship in the last scene as irony and reading it in the line of its previous cognates is actually overlooking the metamorphosis that Lurie has experienced by the end of the novel. Missing the point that Lucy offers and Lurie appreciates the "new start" as a visitor, which itself initiates new signs of identity and innovative sites of collaboration, Attridge tentatively locates Coetzee's "solutions" to the problems of his era in "the production of art and the affirmation of human responsibility to animals":

> My argument, however, is that one of the novel's striking achievements (which is also one of the reasons for its undeniable rebarbativeness) lies in its sharp insistence that neither of these [solutions] constitutes any kind of answer or way out, while at the same time it conveys or produces –in a way that only literature can do –an experience, beyond rationality and measured productivity, of their fundamental value. (2004, p. 177)

As a visitor, Lurie no longer assumes the authoritative position of one who interprets and inflicts a specific sort of signification on the course of events. Translating Barnard's reading from its mystic-religious base, connoted by "annunciation", into a postcolonial lexicon, one can locate Lurie on the Bhabhalian liminal or Third Space; his new state as a visitor opens him and his psycho-racial status up to an unavoidable intervening process of the postcolonial state. Unlike the inflexible Maureen in *July's People*, the disgraced professor yields to the negotiative policy proffered him by the new politico-historical context in South Africa. His new role as a visitor, a mobilized presence, obliterates all the previously held sexist and racist titles and instead accords him the indefinite and mobile position of the self existing side by side and interacting mutually with the Other.

The other rapprochement between Gordimer's and Coetzee's novels is the theme of desexualization. Although sexuality is an important aspect of *July's People*, Gordimer treats it as one of the many dimensions of the whites which gets

destabilized in the interregnum. Folks states that "Both Maureen and Bam are de-sexualized in a way that reveals the dependence of their sexuality on power" (1998, p. 122). Head is of the view that "the political revolution must also be a sexual one, since the terms of personal interaction will be changed. . . . Maureen . . . clearly associates the destruction of the political hegemony and its manifestations with a metonymical destruction of the site of bourgeois sexuality" (p. 127). Away from the privacy of their bourgeois life and preoccupied with daily survival, the "culture shock"–Head's term (p. 124)–the Smales have undergone had crowded out any desire in them. The only time they make love is in the presence of their children in the one-room mud hut and in "the nightly intimacy of cockroaches, crickets and mice" (p. 80). Moreover, the Smales have lost their physical attractions. Getting bald in his twenties (p. 60), Bam is known by the smell of his sweaty sleep behind him, the sour smell which daily showers and baths had kept away in their suburban life (p. 103). Maureen also loses the delicacy of her fingers with half broken nails; "she was lean and rough-looking–the hair on her calves, that had always been kept shaved smooth, was growing back in an uneven nap after so many years of depilation" (p. 89). In such a state, "The baring of [her] breasts was not an intimacy but a castration of his sexuality and hers" (p. 90).

In *Disgrace*, Coetzee makes sexuality the basic fulcrum of his character's identity to the extent that one can easily claim that metamorphosis is eroticized in Lurie's story. The process of Lurie's desexualization initiates when his regular contacts with the Muslim prostitute, Soraya, break down. Not knowing how to solve his sexual problem, he first thinks of castrating himself as is done to animals (p. 9) However, finding that this heart still "lurches with desire" (p. 20), he decides to seduce other women, the last of whom is his student, Melanie. Expelled from the university after the scandal, he goes to Lucy's smallholding, where he comes to a much clearer view of his ex-centricity. This state of dislocation brings about drastic changes to Lurie's sexuality, which is exemplified in his affair with Bev Shaw, "a dumpy, bustling little woman with black freckles, close-cropped, wiry hair, and no neck" (p. 72). Cooper argues that "By having sex with Bev, in the operating room where she destroys animals, Lurie seals his movement from desire to dissolution" (36). Bev's sturdy and waistless body takes the place of "the sweet young flesh of Melanie Isaacs. . . . This is what I will have to get used to, this and even less than this" (p. 150). Attridge also regards Lurie's "inconsequential sex" with Bev as the "exhaustion" of this aspect of his life (p. 179). Lurie's state of dissolution, symbolized in his dozing off in Katy's cage–an old abandoned dog–is further enhanced by the loss of his physical attraction during the traumatic rape of his daughter. He is disfigured to "the dunce with the funny ear, the uncut hair, the rumpled collar" (p. 190). Unable to change Lucy's mind who wants to go under the protection of "fatherly Petrus" (p. 162), the black man who was once her watch dog and has now become her neighbor, Lurie finds himself a totally castrated man. It is this state of total emasculation of white patriarchal authority that Gordimer anticipates in *July's People* when Maureen bares her "shallow breasts" (p. 89).

The anticipatory theme of the subversion of white authority is best dramatized in the ending scene of *July's People*, showing the decoded Maureen running towards an unknown helicopter "like a solitary animal at the season when

animals neither seek a mate nor take care of young, existing only for their lone survival, the enemy of all that would make claims of responsibility" (p. 160). Speaking of Maureen as "historically entrapped", Clingman asserts that "she is running from old structures and relationships . . . towards her revolutionary destiny. She does not know what that destiny may be, whether it will bring death or life. All she knows is that it is the only authentic future awaiting her" (p. 203). Such an essentially optimistic reading of Maureen's flight and her "authentic future" overlooks the fact that Maureen is in actuality fleeing from her already revolutionanized state. Shocked and unable to cope with the new state of affairs, she runs instinctively, not consciously, towards the helicopter, out of helplessness. Because of her inadaptability, Maureen is forced to leave the historical scene, like Mehring, the industrialist owner in *The Conservationist* (1974), who is chased out of his farm at the rise of the Black Consciousness Movement in the early 1970s. This similarity between Maureen and Mehring reads against Abdul R. Janmohamed's view of Maureen's escape; compares Maureen's escape to Rosa in *Burger's Daughter*: "in both cases withdrawal [from history] leads to a further development of the protagonist's consciousness and to a realization that one cannot escape history. Rosa . . . returns to accept her destiny by going to prison and Maureen's escape from the village is in fact simultaneously a return to the war, and recognition of her own historical fate" (p. 144). However, Rosa's flight is a progressive step bringing her to the consciousness requisite for fighting to gain civil rights for all– whites and blacks. In contrast, the self-centered Maureen is taking flight from the reality in which she should share commodities, symbolized in their car and gun, with the other whom she and her system had denigrated all the while. Therefore, it is from the collaborative nature of the interregnum, entailing a new recoding of identity, roles and titles, that Maureen helplessly runs away. In this light, Richard I. Symer's view of Maureen's flight seems more pertinent. He is of the view that Maureen's escape objectifies "the polar extremes of uncertainty in the mind of the South African white who, unable to see "his place, 'in history' at this stage", exists in a no-man's land between the hope of somehow being lifted out of the river of history and the obsessive fantasy of final peace in its dark, silent depths" (p. 78). The indeterminacy of Maureen's fate at the end of the novel signifies the historically bound vision of Gordimer as a historical witness. As a result, the novel runs short of the recodification process in the ambivalent and interstitial space of the racial contact in July's kraal. It takes nearly two decades till the destiny of the white escapee is narrativized in the literary context of South Africa. Coetzee's *Disgrace*, thereby, emerges from this politico-historical necessity, which shares with *July's People* the underlying theme of violent dispossession and dislocation.

What *July's People* metaphorizes in its breathtaking depiction of the predicament of white authority during the interregnum is just a glimpse of the prospective problematic state of affairs novelized in *Disgrace*. Unlike Gordimer's supplementary narrative that leaves no space for the uncompromising whites, Coetzee's *Disgrace* demythologizes white history by making it yield to the translative process offered by the democratic state. Therefore, while Maureen Smale vacates the historical field, unable to reinstate her position in the revolutionary era, David Lurie is doomed to adapt for the sole survival justifications. In Barnard's

words, "A crisis of definitions, relationship and responsibilities lies at the heart of *Disgrace*" (2003, p. 206). The necessity of adjustment and metamorphosis is the theme that Gordimer's penetrating psycho-historical testimony implies in its critical approach to Maureen's flight. Coetzee's *Disgrace*, on the other hand, is a full novelization of this transformative urge. Accordingly, what distinguishes *July's People* from *Disgrace* is the different reactions of the protagonists to the inevitable ambivalent space which leaves no code or rigid sign system impervious. The white liberal Maureen is chased out doubly: once out of her suburban dominance and the other time out of the black kraal. Her failure to reconcile with the new situation may be taken as the limitation of Gordimer's historical insight which decodes white supremacy but fails to recode white position due to the indeterminate atmosphere of the 1980s. Coetzee's rivalry novel, however, recounts the painstaking ups and downs the whites, having no escapade, have passed through in the following two decades. Envisaged as such, *Disgrace* can be read as the continuation of Gordimer's narrative. This continuity hints at both limitation and unavoidability of history in a writer's work regardless of his/her stand to the discourse of history. David Lurie can be Maureen's descendent who is forced to stay and recode his identity, albeit not in the city centre, but in a countryside. This process of recodification manifests the way codes get problematized in the interstitial space not only between the two races, but also between two temporal phases of the past and the present, as Attridge has detailed, as well as between the two genders, an attempt undertaken by Pamela Cooper.

Lurie's mobilized codes of identity are reflected in his new role as the grandfather of a racially hybrid offspring, Lucy's child. The dissolution of his previous codes and their replacement by new ones is best symbolized in the last scene where he ponders on Lucy's future: "from within her will have issued another existence. . . . So it will go on, a line of existences in which his share, his gift, will grow inexorably less and less, till it may as well be forgotten" (p. 217). Lucy's hybrid child resembles her to the ambivalent figure of July in Gordimer's novel. What enhances this resemblance is the fact that both Lucy's offspring and July have emerged out of oppression: Lucy's fetus is the incarnation of the resurfaced anger of the oppressed blacks; July is the outcome of racial discrimination. This shared root historicizes Coetzee's rival novel: "It was history speaking through them [the rapists]. . . . A history of wrong. . . . It came down from the ancestors" (p. 156). One of the ancestors of the rapists can be Gordimer's July, the ex-servant, who upon gaining gradual authority starts maneuvering his newly achieved domination over the helpless Smales. To his wife, he states self-assuredly, "If I say go, they must go. If I say they can stay . . . so they stay" (p. 83). In the new situation, he dares to delegitimate Maureen's liberalism, calling himself her "boy". The liberal Maureen realizes her deep-rooted racism behind her efforts to train July to drop the 'master' for the ubiquitously respectful 'sir'" (p. 52). As an emerging master, July appropriates Bam's car, prohibits Maureen from mingling with his wife and mother and, as the last deathblow, dismisses her and her demands by berating her in his native language. When Maureen accuses July of imagining himself "a *big man*, important" who wants to drive around like "a gangster" (p.153), she is actually predicting the violence-ridden atmosphere which would prevail in the new South

Africa as the result of the oppressed seeking the fulfillment of their long-held dreams of power. Hence, both in his ambivalence and anger July presages the black rapists in Coetzee's rivalry novel. This semblance is further enhanced when in the two novels it is the blacks who steal the white's car; July appropriates Bam's car; similarly, the black rapists steal Lurie's vehicle.

The other black figure in Coetzee's novel is the newly empowered Petrus whose gradual development of authority reminds us of July. Starting as Lucy's dog-man, he evolves into the gardener, the farmer, and later on the owner of his own establishment as well as Lucy's. Unlike July who is still hesitant about his pass-book, needing "someone–he didn't yet know who–to tell him": burn it, let it swell in the river" (p. 137), Petrus "does what needs to be done" (p. 116). Lurie is no more in the position of ordering Petrus: "Petrus is no longer, strictly speaking, hired help. . . . Petrus is a neighbour who . . . sells his labour under contract . . . and that contract makes no provision for dismissal on grounds of suspicion" (p. 116-117). As a consequence, Petrus can be July's descendent who develops his dominance in the new South Africa. The fact that Petrus might have a part in Lucy's rape in an attempt to force her to contribute her land accentuates his semblance to July, who is, in Paul Rich's terms, "a mediator between the two different cultures. . . . He too is an operator, a 'survivor' who has learned the urban rules of operating and manipulating situations to maximum personal advantage" (p. 379). July prohibits Maureen from mingling with his mother and wife, fearing that Maureen might disclose his affair with the town servant, Ellen. Besides, July's identity as Martha's husband defined in terms of the money he sends home unveils his utilitarian urge in saving his white masters; therefore, the Smales' problematic condition has brought July's identity to a crisis as well. The other corresponding point between July and Petrus is the former's appropriation of the Samels' car under the excuse of supplying them with food; Petrus similarly appropriates Lucy's smallholding in return for her security in the area.

Lucy's agreement to marry Petrus can be viewed as the kind of destiny into which Gordimer's escapee, Maureen, would have been forced, had the helicopter not landed there. Here there is a discrepancy between Maureen and Lucy. Maureen is pushed into the countryside following the precarious atmosphere of the city; Lucy, however, has deliberately chosen the peasantry lifestyle. This is the point upon which Lurie reflects: "Curious that he and her mother, cityfolk, intellectuals, should have produced this throwback, this sturdy young settler. But perhaps it was not they who produced her: perhaps history had the larger share" (p. 61). Accordingly, Maureen can be Lucy's frustrated great grandmother who had found no relief in the salvinic arrival of the helicopter. Maureen's daughter, Gina, who adopts a black friend in July's kraal and tries to learn their language is the Africanized prototype who reincarnates in the character of Lucy in *Disgrace*.

Another rapprochement between Gordimer's and Coetzee's novels is the hypocrisy and impotence of white liberalism. Just as Maureen's liberalism is challenged and delegitimated in July's kraal, Lurie's hidden racism resurfaces in the gang rape. Therefore Quayam's observation regarding the liberal Smales can also be applied to Coetzee's character:

> Although apparently willing to be egalitarian and fair-minded in their interaction with blacks, and establish personal relationship with them, the liberals are not prepared to relinquish their privileged status in society, urbanized life style, and middle class values or sympathize with the black consciousness . . . therefore all their promises and gestures, whether political or personal, are counterfeit and sham. (1995, p. 45)

In July's village, Maureen comes to a better understanding about her relationship not only with July but also with her black lady servant when she was a child. She realizes that the relationship she used to define as friendship was not more than that of master-slave, frozen in the "photograph of the white schoolgirl and the black woman with the girl's school case on her head" (p. 33). She understands that July's being correct was always her idea of him as a servant, not as another entity having equal human and civil rights. She finds out that "the special consideration she had shown for his dignity as a man, while he was by definition a servant, would become his humiliation itself" (p. 98). In July's kraal, Maureen realizes that she has had no role in his life: "But for himself–to be intelligent, honest, dignified for *her* was nothing; his measure as a man was taken elsewhere and by others. She was not his mother, his wife, his sister, his friend, his people" (p. 152). The same sense of racism re-emerges in Lurie when he catches Pollux, one of the three rapists, peeping at Lucy in the bathroom. Beating and calling him Swine! he blurts out "Phrases that all his life he has avoided . . .: *Teach him a lesson, Show him his place*" (p. 206). It is with the same racist surprise and reluctance that he conveys Petrus's proposal for marriage to Lucy.

The last important corresponding point between *July's People* and *Disgrace* is the linguistic defamiliarization which Maureen and Lurie both face in the countryside. Displacing the white escapees in July's village, Gordimer defamiliarizes her characters linguistically. As dispossessed whites who have taken shelter among black people, the Smales find themselves emasculated in communication with their human surrounding. The only way through which they may survive was t is July, whose English is a hybrid one learned in kitchens, mines and factories. Their linguistic estrangement makes them more dependent on the ex-servant. For Maureen, the only way to survive is lost when in their last confrontation July scolds her in his native language. Outraged with anger, July's English proves inefficient and insufficient to express his feelings and thoughts, therefore, he shifts to his native tongue which marginalizes Maureen linguistically. Finding herself totally helpless and dependent on July, Maureen decides to escape when she loses her only support.

The same linguistic defamiliarization occurs to Lurie when he is locked up in Lucy's bathroom during the rape. "He speaks Italian, he speaks French, but Italian and French will not save him here in darkest Africa" (p. 95) Barnard aptly informs of the multiglossic context of the Eastern Cape, where Lucy's farm in the novel is located (p. 210). In this context, Lurie is disabled linguistically. Thinking about Petrus's story, Lurie realizes that "English is an unfit medium for the truth of South Africa. Stretches of English code whole sentences long have thickened, lost their articulations, their articulateness, their articulatedness. Like a dinosaur expiring and

settling in the mud, the language has stiffened. Pressed into the mould of English, Petrus's story would come out arthritic, by gone" (p. 117). Reflecting on this paragraph which portrays the gradual demise of the colonial's linguistic and cultural authority, Barnard observes: "The modulation from articulations to articulateness to articulatedness introduces a range of connotations crucial to the novel's themes, such as expression, adaptability, connection and relatedness" (p. 214). Put in another register, Lurie's linguistic castration signifies the arbitrariness and inadequacy of his cultural codes and formulas. Coetzee dramatizes this lack by putting the speech of the orator in Petrus's party in a guise of obscurity for Lurie who cannot comprehend any word. Barnard views "the untranslated oration" as a hint that "cultural work . . . is yet to be done" (p. 216). This cultural work demands the mobilization of linguistic codes which have been used as a means to oppress and silence the other. This mobility is the enunciative base of culture which is always set on a translative track in a democratic State. Maureen's inability to recode herself linguistically puts her on flight; but Lurie is impelled to face and accept the insufficiency of his communicative powers and thereby to yield to a drastic and unavoidable adaptation.

Unlike Maureen whose displacement detaches her completely from the world of arts and is thus discouraged from reading the book she has brought with herself, Lurie soaks himself more and more in his opera project on the last years of Byron. With Lurie's gradual descent into disgrace and abandonment, the high flown tragic opera turns into a grotesque farce. In his wrecked house in Cape Town, he pitches the work long after Byron's death and shows his beloved, Teresa, in her middle ages as "a dumpy little widow" (p. 181). He deprives Teresa of her aristocratic beauty: "With her heavy bust, her stocky trunk, her abbreviated legs, she looks more like a peasant, a *contadina* than an aristocrat" (p. 181). He replaces the rich and profound sound of the piano with the ridiculous Plunk-Plink-Plonk of a little seven-stringed banjo he had bought for Lucy when she was a child (p. 184). Hence, his serious tragic opera turns out to be a comic enterprise which is made further grotesque by entering a dog on the amorous scene. This drastic transformation concretizes the way Lurie, aware of his predicament in South Africa, is influenced by his context as a displaced figure.

Gordimer's novel ends up with the white escapee who sacrificing others for her survival; Maureen runs towards the unknown helicopter. If there are whites in the helicopter, she brings destruction on the blacks who have sheltered her and her family; and if the helicopter holds freedom fighters, she has brought death on herself as well as her family. Coetzee's rivalry narrative, however, depicts the need to sacrifice the self for the sake of others. Accordingly, *Disgrace* ends with Lurie giving up to death his beloved dog in Bev Shaw's clinic.

Despite the discrepancies between Gordimer's critical concern with the major politico-historical events of the 1980s and Coetzee's treatment of a marginalized and scandalized figure in the new South Africa, *July's People* and *Disgrace* can be read as complementary visions of democracy in the new South Africa. The corresponding points between Gordimer's supplementary novel and Coetzee's rivalry narrative show the thematic continuation between the two novels. These comparisons, on the one hand, hint at the depth as well as limitation of Gordimer's historical insight as a testifier of her context; on the other hand, they

drive at the historical base of Coetzee's enterprise. Besides, the common theme of dislocation of the whites and its transformative aftermaths writes back to Defoe's imperialistic Robinson Crusoe, hence a stylistic rapprochement between the two writers. Reading *July's People* and *Disgrace* in this perspective shows South African democracy as a problematic, violence-stricken State predicted by Gordimer and metaphorized by Coetzee. The reflection of history in *July's People* and the way Coetzee refracts it in *Disgrace* both embody the necessity of a retranslation and re-evaluation of black as well as white codes, if the society is to reach a state of stability, cherishing a national unity. The inevitable translative process is concretized in Maureen's desperate flight from the historical scene as well as in Lurie's adoption of a sacrificial and non-imposing policy in his relationships with the other race.

References

Attridge, Derek (2004). J. *M. Coetzee and the Ethics of Reading*. Chicago and London: The U of Chicago P.

Barnard, Rita (2003). "J. M. Coetzee's *Disgrace* and the South African Pastoral." *Contemporary Literature*, 44.2, 199-224.

Bazin, Nancy Toppin. (1995). "Southern Africa and the Theme of Madness: Novels by Doris Lessing, Bessie Head, and Nadine Gordimer." *Contemporary Literary Criticism* 123, 158-160.

Bhabha, Homi K. (1994). *The Location of Culture*. London and New York: Routledge.

.

Clingman, Stephen (1983). *The Novels of Nadine Gordimer: History from the Inside*. Amherst: The U of Massachusetts P.

Clingman, Stephen (2009). *The Grammar of Identity: Transnational Fiction and the Nature of the Boundary*. USA: Oxford University P.

Coetzee, J. M. (1999). *Disgrace*. London: Secker and Werburg.

Cooper, Pamela (2005). "Metamorphosis and Sexuality: Reading the Strange Passions of *Disgrace*." *Research in African Literatures, 36.4,* 22-39.

Folks, Jeffrey J. (1998). "Artist in the Interregnum: Nadine Gordimer's *July's People*." *Critique, 39.2,* 115-126.

Gordimer, Nadine (1981). *July's People*. Middlesex: Penguin.

Head, Dominic (1994). *Nadine Gordimer*. Cambridge: Cambridge UP.

Helgesson, Stefan (2004). *Writing in Crisis: Ethics and History in Gordimer, Ndebele and Coetzee*. Scotsville: U of KwaZulu-Natal P.

Herron, Tom. (2005). "The Dog Man: Becoming Animal in Coetzee's *Disgrace*." *Twentieth-Century Literature, 51.4*, 467-490.

Janmohamed, Abdul R. (1983). *Manichean Aesthetics: The Politics of Literature in Colonial Africa*. Amherst: U of Massachusetts P.

Kuiper, Kathleen (2010). *The 100 Most Influential Women of All Time (The Britannica Guide to the World's Most Influential People)*. New York: Rosen Education Service, pp. 306-07.

McDonald, Peter D. (2009). *The Literature Police: Apartheid Censorship and Its Cultural Consequences.* USA: Oxford University P.

O'Brien, Anthony (2001). *Against Normalization: Writing Radical Democracy in South Africa (Post-Contemporary Interventions).* Durham, N.C.: Duke University P.

Quayam, M.A. (1995). "*July's People*: Gordimer's Radical Critique of White "Liberal" Attitude." *The Literary Half-Yearly 36.2*, 41-58.

Rich, Paul. (1984). "Apartheid and the Decline of the Civilisation Idea: An Essay on Nadine Gordimer's *July's People* and J. M. Coetzee's *Waiting for the Barbarians.*" *Research in African Literatures 15.3*, 365-393.

Symer, Richard I. (1985). "Risk, Frontier, and Interregnum in the Fiction of Nadine Gordimer." *Journal of Commonwealth Literature 20.1*, 68-80.

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 (US 70 dollars),or its equivalent in YR including 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. 26-27

December/July
2011

The University of Ibb
The Republic of Yemen

© The University of Ibb Yemen 2011

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. AbduAl'aziz Alsho'aibi — *Editor-in-Chief*

Assistant Editor-in-Chief

Prof. Ahmed Yahea Aljawfi
Prof.Abdullah Mohammed Al-falahi
Prof.Ahmed Ghaleb Al-haboob

Division Editorial Board

Mr.Hashim Ali Alwi	*Editor*
Dr.Fawzi Ali Sowaileh	*Consultant/Arabic*
Dr.Abdulmomin Alrubaiee	*Consultant/English*
Mr.Mansour Al-sulaimi	*Secretary*
Bnder Abdu Alothmani	*Graphics and design*

Consultative Board

Prof.Moneer Al-ariqi
Prof.Mohammad Ahmed Lutf Al-jowfi
Prof.Abdul Ghani Alsheekh
Prof.Yahya Al-suhbani
Prof.Mohammad Hamoud Al-zuhairi
Prof.Mohammad Al-hada'a
Prof.Faiz Al-ghurazi
Prof.Abdulhakeem Al-mansoob
Prof.Abdu Al-hadi
Prof. Faisal Abu Lohoom

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**

South African Democracy in Fiction: A Comparative Study of Gordimer's July's People and Coetzee's Disgrace
Abdulmomin M. Alrubaiee…… ……..……(1-14)
Literature from the Learner's Perceptive
Mahmoud Ahmad Thabet al-Maqtri …… ……..……(15-28)
The Impact of Y Replacement on the Phonological Structure of the Verb Form in Hadhrami Dialect.
Najat Ahmed Busabaa……..…… ……..……(29-34)
An aggregate import demand function for Yemen : An ARDL bounds testing approach
Essa Alhanom…….……...…… ……..……(35-44)

- **Science**

Curve of growth methodology applied to copper resonance lines at 324.7, and 327.4 nm by atomic absorption measurements
Mohammad N. Murshed*, Khalid AL-Maqtary and A.A.M. Habib ……(45-54)

Prevalence of white spot lesions among patients in Sanaa,Yemen during orthodontic treatment
Yasser Ali Ahmed Thabe ……...……...…….……(55-62)

Chemical Constituents of Flora of Yemen-Part (I): Potent antibacterial activity of extracts and fractionations of Flavaria trinervea and isolation of some flavonoids compounds
Ahmed A . Al- Hazmi, Esam A. Hussein and Esam M. Aqlan……...…….……(63-74)