فن توجيه القراءات القرآنية

*د. فائز محمد الغرازي

ملخص البحث:

يتناول هذا البحث أهمية هذا العلم، وتعريفه لغة واصطلاحاً، وأهم مقاصده الأساسية التي وُجد من أجلها، كالدفاع عن القرآن الكريم ضد من توهم اللحن والتضاد في القراءات القرآنية، والدفاع عن اللغة العربية (لغة القرآن) ضد بعض النحاة الذين توهموا الضعف والرداءة في بعض لهجاتها الصحيحة الفصيحة المنسوبة إلى القبائل العربية الشهيرة ! وبيان إعجاز القرآن من خلال القراءات المتعددة للكلمة ا لواحدة كما يتناول البحث المراحل الثلاث الهامة التي مر بها هذا العلم الجليل، كمرحلة التوجيه الشفاهي، ومرحلة تدوينه في كتب المعاني، ومرحلة النضج والاستقلال بمؤلفات خاصة، لها قواعدها ورجالها المتخصصون بذلك، كمؤلف: (الحجة للقراء السبعة) لأبي على الفارسي، و (الكشف عن وجوه القراءات السبع) لمكي بن أبي طالب، و(حجة القراءات) لعبدالرحمن بن زنجلة، وغيرها من المؤلفات القديمة والحديثة في هذا المجال .

مقدمة:

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

فإن: (فن توجيه القراءات القرآنية) من أجلّ العلوم، وأدقها، وأكثرها فائدة ؛ وذلك لتعلقه بكتاب الله -تعالى -وقراءاته المتعددة، إذ بهذا العلم الجليل تُوجه القراءات القرآنية التوجيه اللغوي، والنحوي، والبلاغي، والتفسيري ، والفقهي، ولولا هذا العلم لقال من شاء ما شاء في القرآن وقد قيل! وسنرى ذلك من خلال بعض مطالب هذا البحث، فقد انبرى الزنادقة إلى هذه المهمة (القذرة) وتكلموا في القراءات: لِمَ رفع نافعٌ ما نصب عاصم ؟ ولِمَ قَدَّم ابن كثير ما أخَّر حمزة ؟ ولِمَ خفف الكوفيون ما ثقّل الحرميان ؟ وهكذا أخذوا يثيرون الشبه بعقول كليلة، وأفهام سقيمة ؛ ليزعزعوا ثقة المؤمنين بكتابهم المقدس الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه ... ولكن هيهات هيهات ! وفي الميدان أولئك الرجال الأفذاذ الذين وقفوا أنفسهم للقرآن، يتلونه حق تلاوته آناء الليل وأطراف النهار ويدفعون عنه شبهات أولئك الأحداث الأغرار الذين باعوا أنفسهم بثمن بخس للشيطان، لقد هيأ الله عز وجل رجالاً كانوا أكبر من حجم تلك الهجمة الشرسة (المدبرة) !فنسفوا تلك الشبه والأقاويل نسفا، فلم يَدَعُوا فيها عوجاً ولا أمتاً ! ووجهوا القراءات القرآنية توجيهاً علمياً كشف عن معانيها، وعللها وإعرابها مسنداً بالدليل، قائماً على الحجة، لا يجادل في صحته إلاَّ جاهل بيِّنٌ جهلُه، أو مكابرٌ ظاهرٌ حقدُه وقل جاء الحق وزهق الباطل إن الباطل كان زهوقاً، وخاب أولئك الأدعياء، وظلت راية القرآن العظيم خفاقة في عنان السماء، قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿ إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا ٱلذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُۥ لَحَٰفِظُونَ ﴾[الحجر: 9]

هذا وإن بحثي الموسوم بـ: (فن توجيه القراءات القرآنية) يتكون من مقدمة، وتمهيد ، ومبحثين، وخاتمة وفق المنهجية الآتية:

منهجية البحث:

مقدمة: وفيها بيان موجزٌ لأهمية هذا العلم

تمهيد: تعريف التوجيه لغة ، واصطلاحاً:

المبحث الأول: مقاصد فن توجيه القراءات ، وفيه أربعة مطالب:

المطلب الأول: الدفاع عن القرآن .

المطلب الثاني: الدفاع عن صحة لغة من لغات العرب .

المطلب الثالث: إعجاز القرآن .

المطلب الرابع: تفسير القرآن

المبحث الثاني: مراحل فن توجيه القراءات ، وفيه ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: التوجيه الشفاهي للقراءات.

المطلب الثاني: تدوين فن توجيه القراءات في كتب المعاني.

المطلب الثالث: استقلال فن توجيه القراءات بالتأليف

الخاتمة: وفيها أهم نتائج البحث.

*أستاذ القراءات المشارك، كلية التربية النادرة، جامعة إب

تمهيد:

تعريف علم: (توجيه القراءات):

التوجيه لغة: الواو والجيم والهاء أصل واحد يدل على مقابلة الشيء، يقال: واجهت فلاناً، أي: جعلت وجهي تلقاء وجهه، ووجهت الشيء، أي: جعلته على جهة، ووجه كل شيء مستقبله، ويقال: هذا وجه الرأي، أي: هو الرأي نفسه، ويقال: خرج القوم فوجهوا للناس الطريق توجيهاً إذا وطئوه وسلكوه حتى استبان أثر الطريق لمن يسلكه [1].

وفي الاصطلاح: عرفه الزركشي بقوله: (هو فنٌ جليل، وبه تُعرف جلالة المعاني وجزالتها، وقد اعتنى به الأئمة، وأفردوا فيه كتباً...) [2].

وعرفه الدكتور عبد العزيز الحربي بقوله: (هو علمٌ يُبحث فيه عن معاني القراءات، والكشف عن وجوهها ومعناها) [3].

وعرفه عبد الغفور محمود مصطفى بقوله: (هو عبارة عن بيان وجه القراءة من حيث اللغة، والمعنى، أو هو: علم يبحث عن القراءات من جوانبها الصوتية، والصرفية، والبلاغية والدلالية)[4].

إذن من خلال التعاريف السابقة نستطيع أن نقول ـ باختصار ـ عن هذا الفن: بأنه الآلة التي من خلالها يتم الكشف عن معاني القراءات، وحججها، وعللها مسنداً بالدليل.

ولمصطلح التوجيه مرادفات ذكرها أئمة العربية ممن راموا تبيين وجوه القراءات والإيضاح عنها، منها: التعليل، ومنه كتاب: (التعليل في القراءات السبع) لأبي العباس الموصلي، والتخريج، وهو مصطلح درج عليه ابن هشام في مصنفاته، والسيوطي في مؤلفاته، يرادفان به التوجيه، والتأويل، وقد درج عليه أبو حيان الغرناطي، والإيضاح، ومنه كتاب: (المحتسب في تبيين وجوه القراءات والإيضاح عنها) لابن جني، ويلحق به: (الموضح في وجوه القراءات) لابن أبي مريم، والاحتجاج، ومنه: (احتجاج القراءة) للمبرد، (واحتجاج القراءة) لابن السراج، و(الحجة) لأبي علي الفارسي) [5]

أما تعريف القراءات:

فالقراءات لغة: " جمع قراءة، وهي في اللغة مصدرٌ سماعي لفعل: (قرأ) ومعنى القراءة ضم الحروف والكلمات بعضها إلى بعض في الترتيلً [6].

أما في الاصطلاح: فالقراءات علم بكيفية أداء كلمات القرآن الكريم واختلافها معزواً لناقله" [7].

المبحث الأول: مقاصد فن توجيه القراءات وفيه أربعة مطالب:

المطلب الأول: الدفاع عن كتاب الله ـ عز وجل ـ ضد من توهم فيه اللحن والتناقض:

فمنذ شع نور الإسلام في مشارق الأرض ومغاربها، وارتفعت راياته خفاقة في عنان السماء ما فتئَ أعداؤه الألدّاء، الذين نظروا إليه بعين البغضاء، وتكلموا فيه بلسان الفحشاء، يثيرون حوله الشبهات، ويختلقون الأكاذيب، ويخدعون العوام، ويلبسون عليهم الحق بالباطل، لا سيما الصنف الذي أعلن الإسلام ظاهراً، وأخفى الكفر باطناً وهم المسمون بـ: (الزنادقة)[1].

وقد نال كتاب الله -تعالى ـ الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه ـ القسط الأكبر من كيدهم، ومكرهم، وحقدهم، قال ابن قتيبه الدينوري في مقدمة كتابه: (تأويل مشكل القرآن).

وقد اعترض على كتاب الله بالطعن ملحدون ولغوا فيه، وهجروا واتبعوا ما تشابه منه ابتغاء الفتنه وابتغاء تأويله، بأفهام كليلة، وأبصار عليلة، ونظر مدخول، فحرفوا الكلام عن مواضعه، وعدلوا عن سبله، ثم قضوا عليه بالتناقض، والاستحالة، واللحن، وفساد النظم، والاختلاف، وأدلوا في ذلك بعلل ربما أمالت الضعيف الغَمْر، والحَدَث الغِر، واعترضت الشبه في القلوب، وقد حت بالشكوك في الصدور، ولو كان ما نحلوا إليه على تقريرهم وتأويلهم، لسبق إلى الطعن به من لم يزل رسول الله صلى الله عليه وآله وسلمَ يحتج عليه بالقرآن ويجعله العَلَم لنبوته، والدليل على صدقه، ويتحداه في موطن بعد موطن على أن يأتي بسورة من مثله، وهم الفصحاء والبلغاء، والخطباء والشعراء، والمخصصون بين جمع الأنام بالألسنة الحداد، واللدد في الخصام ...[2].

وقد أصاب القراءات شررٌ من كيد الكائدين في هذه العصور التي شاعت فيها الزندقة وتغشاها الإلحاد، ما سَنَدُ هذه القراءات؟ وما حجتها ؟ ولمَ ذهب ذلك القارئ هذا المذهب؟ وهل له معتمد في اللغة والنحو ؟ ومن هنا تجرد النحاة فيما ألفوه من كتب الاحتجاج للرد على هولاء، وآثروا القياس والنظر وأعملوها فيما هو ثابتٌ بالنقل والأثر ؛ حتى يتصدوا لهؤلاء المعاندين، ويواجهوهم بأسلحتهم نفسها التي جردوها في وجوه المسلمين، وكتابهم المبين..[3]

ومن مطاعن الطاعنين حول (القرآن والقراءات) أنهم يقولون: قال الله تعالى ﴿ وَلَوْ كَانَ مِنْ عِندِ غَيْرِ ٱللَّهِ لَوَجَدُوا۟ فِيهِ ٱخْتِلَٰفًا كَثِيرًا ﴾ [النساء: 82] وبقوله: ﴿ لَّا يَأْتِيهِ ٱلْبَٰطِلُ مِنۢ بَيْنِ يَدَيْهِ وَلَا مِنْ خَلْفِهِۦ ﴾ [فصلت: 42] .

قالوا: وقد وجدنا الصحابة ومن بعدهم يختلفون في الحرف، فابن عباس يقرأ: (وادَّكرَ بعدَ أَمَهٍ) [1] وغيره يقرأ: ﴿ بعد أُمَّةٍ ﴾[يوسف: 45]، وعائشة تقرأ: (وجاءت سكرةُ الحقّ بالموت) والناس يقرأون: ﴿ وَجَآءَتْ سَكْرَةُ ٱلْمَوْتِ بِٱلْحَقِّ ﴾[ق: 19] وقرأ بعض القراء (وأعتدتْ لهنَّ مُتَّكاً) وقرأ الناس: ﴿ وَأَعْتَدَتْ لَهُنَّ مُتَّكَـًٔا ﴾[يوسف: 31] وكان ابن مسعود يقرأ: (إن كانت إلا زقيةً واحدة) والناس يقرأون: ﴿ إِن كَانَتْ إِلَّا صَيْحَةً وَٰحِدَةً ﴾[يس: 29]

ويُقرأ: (كالصوف المنفوش) [القارعة: 5] مع أشباه لهذا كثيرة ... قالوا والقراء يختلفون: فهذا يرفع ما ينصبه ذاك! وذاك يخفض ما يرفعه هذا! وأنتم تزعمون أن هذا كله كلام رب العالمين، فأي شيء بعد هذا الاختلاف تريدون؟ وأي باطل بعد الخطأ واللحن تتبعون[2] ؟

قال ابن قتيبه: أما ما اعتلوا به من وجوه القراءات من الاختلاف فإنا نحتج عليهم فيه بقول النبي صلى الله عليه وآله وسلمَ (أُنزل القرآن على سبعة أحرف كلها شافٍ كافٍ فأقرأوا كيف شئتم) [3] وكل هذه الحروف كلام الله تعالى نزل به الروح الأمين على رسوله محمد صلى الله عليه وآله وسلمَ، وذلك أنه كان يعارضه في كل شهر من شهور رمضان بما اجتمع عنده من القرآن فيحدث الله إليه من ذلك ما يشاء، وينسخ ما يشاء، وييسر على عباده ما يشاء، فكان من تيسيره أن أمره بأن يقرئ كل قوم بلغتهم وما جرت عليهم عادتهم فالهذلي يقرأ: (عَتَّى حين) يريد: ﴿ حَتَّىٰ حِينٍ ﴾ [يوسف: 35] لأنه هكذا يلفظ بها ويستعملها، والأسدي يقرأ: ﴿ تَعْلَمُونَ ﴾[البقرة: 22] و ﴿ تَعْلَمْ ﴾ [البقرة106] ﴿ وَتَسْوَدُّ وُجُوهٌ ﴾ [آل عمران: 106] و﴿ أَلَمْ أَعْهَدْ ﴾ [يس: 60] بكسر حرف المضارعة (تِعلمون، تِعلم، تِسود، إعهد) والتميمي يهمز، والقرشي لا يهمز، والآخر يقرأ: ﴿ وَإِذَا قِيلَ لَهُمْ ﴾[البقرة: 11]، ﴿ وَغِيضَ ٱلْمَآءُ ﴾[هود: 44] بإشمام الضم مع الكسر ... وهكذا

ولو أن كل فريق من هؤلاء أمر أن يزول عن لغته وما جرى عليه اعتياده طفلاً، وناشئاً، وكهلاً لاشتد ذلك عليه، ولعظمة المحنة فيه، ولم يمكنه إلا بعد رياضة للنفس طويلة، وتذليل للسان، وقطع للعادة، فأراد الله برحمته ولطفه أن يجعل لهم متسعاً في اللغات، ومتصرفاً في الحركات، كتيسيره عليهم في الدين، حين أجاز لهم على لسان رسوله - صلى الله عليه وسلم -أن يأخذوا باختلاف العلماء من صحابته، في فرائضهم وأحكامهم، وصلاتهم وصيامهم، وزكاتهم وحجهم، وطلاقهم وعتقهم وسائر أمور دينهم... [4]

لقد حاول خصوم الإسلام ـ قديماً وحديثاً ـ الطعن في صحة القرآن، ومصدره الإلهي من خلال تنوع قراءاته، فتصدى العلماء الأفذاذ لشبهاتهم المغرضة فدحضوها بالحجج الباهرة، والبراهين الساطعة، والوسائل الدامغة، فتحطمت تلك الشبهات الزائفة على صخرة المعجزة الخالدة الصلبة ﴿ وَقُلْ جَآءَ ٱلْحَقُّ وَزَهَقَ ٱلْبَٰطِلُ ۚ إِنَّ ٱلْبَٰطِلَ كَانَ زَهُوقًا ﴾[الإسراء: 81]

المطلب الثاني:
الدفاع عن صحة لغة من لغات العرب:

من المعلوم أن اللغة العربية (لغة القرآن الكريم) بحر عميقٌ لا يُدرك قعره، ولا يُحاط بساحله من حيث مبناها ومعناها، وعلم القراءات القرآنية، واللغة العربية أمران متلازمان، تلازم الشيء وظله، ولا غرابة أن كان مشايخ القراءة هم مشايخ العربية، كأبي عمرو البصري، والكسائي، ويعقوب الحضرمي، وغيرهم .. ولكن مع هذا التلازم الوثيق وُجدت بعض القراءات القرآنية التي اتخذها النحاة سبيلاً للرد والتضعيف ! وما ذلك إلاَّ أنهم قعَّدوا القواعد، وأصلوا الأصول ثم أجروا عليها القراءات القرآنية فما وافق قواعدهم وأصولهم أخذوا به وما خالف رموه بالضعف والرداءة ! حتى ولو كان القارئ من السبعة المشهورين بقوة الحفظ، ودقة النقل، وكان الأصل أن يقعدوا قواعدهم على كتاب الله تعالى، المعين الصافي، الذي ينهل منه الناهلون علومهم، ويقتبس منه المقتبسون قواعدهم، وأصولهم، ثم يجروا عليه شواهدهم، فما وافق كتاب الله أخذوا به، وما لم يوافق يُضربون عنه صفحاً !وعلى سبيل المثال لا الحصر .

من القراءات التي ضعفها النحاة وأجروها على قواعدهم قوله تعالى: ﴿ وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَ ٱلَّذِى تَسَآءَلُونَ بِهِۦ وَٱلْأَرْحَامَۚ ﴾[النساء: 1]

فقد قرأ حمزة بن حبيب الزيات (أحد القراء السبعة) بخفض ميم الأرحام[1] ، فاستنكر بعض النحاة هذه القراءة حتى قال محمد بن يزيد المبرد (ت 285 هـ) لو صليت خلف إمام يقرأ (الَأرْحَامِ) - يقصد بكسر الميم -لأخذت نعلي ومضيت [2].

والسبب في نظرهم: أنه عطف الاسم الظاهر على المضمر، وهذا لا يجوز في قواعدهم قال الزجاج: (أمَّا العربية فإجماع النحويين أنه يقبح أن ينسق باسم ظاهر على اسم مضمر في حال الخفض إلاَّ بإظهار الخافض، يستقبح النحويون: (مررت به وزيد)، (ومررت بك وزيد) إلا مع إظهار الخافض حتى يقولوا: (بك وبزيد) [3] 1 هـ .

والزجاج ـ على جلالة قدره وعلو كعبه في علوم العربية ـ لا يُوافق على أنَّ النحاة قد أجمعوا!

لأن الإجماع معناه: أن يكون النحاة جميعهم ـ بمختلف مدارسهم ـ قد أجمعوا على رأي ما، أو قاعدة ما، وحصول هذا متعذر، والرأي الذي يدافع عنه الزجاج لا يعدو أن يكون رأي مدرسة البصرة فحسب! وقد صرح بذلك ابن خالويه حيث قال: (فالبصريون أنكروا الخفض، ولحنوا القارئ به وأبطلوه ..) [1].

وهنا يرد علينا سؤال وجيه مفاده: هل استوعبت مدرستا: (البصرة والكوفة) جميع لهجات القبائل العربية الفصيح والأفصح، والمجمع عليه والمختلف فيه ؟ الجواب لا. لأننا كما قال العلامة ابن عاشور: (لا ثقة لنا بانحصار فصيح العرب فيما صار إلى نحاة البصرة والكوفة) [2] وأيضاً لِمَ لا تكون هذه القراءة قد جاءت على لغة عربية قديمة، قد طال عهدها، وعفا رسمها، وهناك من اللغة الكثير والكثير التي لم يصلنا، قال أبو عمرو البصري: (ما انتهى إليكم مما قالته العرب إلا أقله، لو جاءكم وافراً لجاءكم علم وشعر كثير) [3] .

إذن: فِلمَ لا تكون هذه القراءة (خفض الأرحام) من صميم لغة العرب، التي خفيت قواعدها على بعض النحاة! والدليل على ذلك أنه ورد عن العرب ما يفيد عطف الاسم الظاهر على المضمر، قال شاعرهم[4]:

فاليوم أصبحت تهجونا وتشتمنا
فاذهب فما بك والأيام من عجب

ففي هذا البيت عطف الاسم الظاهر: (الأيام) على المضمر: (بك) والعرب أدرى بلغتهم!

قال ابن زنجله في سياق دفاعه عن هذه القراءة: وأنكر أهل التفسير أن الظاهر لا يعطف على المضمر المجرور إلاَّ بإظهار الخافض، وليس بمنكر، وإنما المنكر أن يعطف الظاهر على المضمر الذي لم يجر له ذكر فتقول: (مررت به وزيد) وليس هذا بحسن، فأمَّا أن يتقدم للهاء ذكر فهو حسنٌ وذلك: (عمرو مررت به وزيد) فكذلك الهاء في قوله تعالى: ﴿تَسَآءَلُونَ بِهِۦ﴾ وتقدم ذكرها وهو قوله: ﴿وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَ﴾ ومثله قول الشاعر، ثم ذكر البيت السالف ذكره [5].

وهناك الكثير من القراءات القرآنية التي نال بعض النحاة منها لا

يتسع المقام لذكرها، ولا يسعنا في ختام هذا المطلب إلا أن نُتوِّجه بكلام علامة المغرب (ابن حزم الظاهري) حيث قال: (ولا عجب أعجب ممن إن وجد لامرئ القيس، أو لزهير، أو لجرير، أو للحطيئة، أو للرماح، أو لأعرابي أسدي، أو أسلمي، أو تميمي، أو سائر أبناء العرب بوال على عقبيه لفظاً في شعر، أو نثر جعله أصلاً في اللغة وقطع به، ولم يعترض عليه، ثم إذا وجد لله - تعالى - خالق اللغات وأهلها كلاماً لم يلتفت إليه، ولا جعله حجة، وجعل يحرفه عن وجهه، ويحرفه عن مواضعه، وتحيل في إحالته عمَّا أوقعه الله عليه..) [1]

المطلب الثالث:
بيان إعجاز القرآن

بعد أن صدع النبي صلى الله عليه وآله وسلمَ بدعوته المباركة؛ تلبية لقوله تعالى: ﴿ فَٱصۡدَعۡ بِمَا تُؤۡمَرُ وَأَعۡرِضۡ عَنِ ٱلۡمُشۡرِكِينَ ﴾[الحجر: 94] ما كان من أولئك المشركين إلاَّ أن تصدوا لهذه الدعوة وصاحبها بكل ما أوتوا من قوة، ومكر، وخداع، بل تفننوا في طرق وآلات التعذيب؛ ليذيقوا المؤمنين الصادقين سوء العذاب؛ فيصرفوهم عن دينهم، ويأبى الله إلاَّ أن يتم نوره ولو كره الكافرونَ!

ومع هذا العداء الشديد إلاَّ أنَّ ثمه شيئاً أذهب أبصارهم، وأخرس ألسنتهم، وأعجز قرائحهم، وتركهم حيارى لا يلوون على شيء!

إنه القرآن: معجزة محمد بن عبدالله - صلى الله عليه وسلم - الخالدة: (ما من الأنبياء نبيٌ إلاَّ أُعطي من الآيات ما مثلُه آمن عليه البشر، وإنما كان الذي أوتيته وحياً أوحاه الله إليَّ، فأرجو أن أكون أكثرهم تابعاً يوم القيامة) [2].

لقد جاء هذا القرآن مكوناً من أحرف عربية محضة برعوا في فنون استخدامها (شعراً ونثراً) فعجزوا عن الإتيان بسورة من مثله! فما كان منهم إلاَّ أن خاصموا، وجادلوا بالباطل ليدحضوا به الحق، بل وصل بهم السفه أن يغروا صبيانهم وسفهاءهم أن يلغوا فيه ويرفعوا أصواتهم عند تلاوته؛ لئلا يسمعوه؛ فيقع الإيمان في قلوبهم ﴿ وَقَالَ ٱلَّذِينَ كَفَرُواْ لَا تَسۡمَعُواْ لِهَٰذَا ٱلۡقُرۡءَانِ وَٱلۡغَوۡاْ فِيهِ لَعَلَّكُمۡ تَغۡلِبُونَ ﴾[فصلت: 26] قال الدكتور / محمد حسن هيتو: (لقد نزل القرآن على محمد -صلى الله عليه وسلم -معجزة له من نوع ما يتعارف عليه قومه؛ ليكونوا أقدر على إدراكها، ومعرفة حقيقتها، ولكي لا يضطربوا في شأنها، هل هي تمويه، أو سحر، أو شعوذة، أوغير ذلك من الأمور التي ينسب إليها كل من أتى بأمر يخرج عن المعتاد المألوف، لقد نزل القرآن على محمد - صلى الله عليه وسلم - معجزة له، وبدأ رسول الله - صلى الله عليه وسلم - بتلاوته عليهم فما سمعه واحدٌ منهم إلاَّ وملك عليه قلبه، و استأثر بعقله، لما فيه من البلاغة والبيان، والجمال والدقة، والروعة والإتقان، وهي الأمور التي مارسها العربي، وكان قلبه يذوب فيها، إنهم عرفوا الشعر، فما هو بالشعر، وعرفوا النثر، فما هو بالنثر، وعرفوا زمزمة الكهان، فما هو بمزمزمتهم ...)[3].

ومما زاد إعجاز القرآن فخامة وروعة: تنوع القراءات في الآية الواحدة، ، وهذا أتاح للعلماء أن يدلوا بدلائهم فيغترفوا من سلسبيل لا ينضب، فللفقيه أن يتوسع في أحكامه الفقهية المختلفة، وللمفسر أن يسبر أغوار المعاني الرصينة، وللنحوي أن يتفنن في قواعد إعرابه، دون أن يكون هناك تضاد، أوتناقض، بل كله يصدّق بعضه بعضا، ويشهد بعضه لبعض، لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه تنزيل من حكيم حميد.

قال شيخ الإسلام ابن تيميه: (فهذه القراءات التي يتغير فيها المعنى كلها حق، وكل قراءة منها مع القراءة الأخرى بمنزلة الآية مع الآية، يجب الإيمان بها كلها، واتباع ما تضمنته من المعنى علماً وعملاً، لا يجوز ترك موجب إحداهما لأجل الأخرى ظناً أنّ ذلك تعارض) [1] وقال في موضع آخر: (وقد بينا أنَّ القراءتين كالآيتين، فزيادة القراءات، كزيادة الآيات) [2].

وقال الحافظ ابن الجزري في معرض حديثه عن فوائد القراءات وتنوعها: (ومنها ما في ذلك من نهاية البلاغة، وكمال الإعجاز، وغاية الاختصار، وجمال الإيجاز، إذ كل قراءة بمنزلة الآية، إذ كان تنوع اللفظ بكلمة تقوم مقام آيات، ولو

جعلت دلالة كل لفظ آية على حدتها لم يخف ما كان في ذلك من التطويل [3].

وقال محمد عبد العظيم الزرقاني: (إن تنوع القراءات يقوم مقام تعدد الآيات، وذلك ضربٌ من ضروب البلاغة، يبتدئ من جمال هذا الإيجاز، وينتهي إلى كمال الإعجاز) [4].

وقال العلامة الشنقيطي: (تنوع القراءات بمنزلة تعدد الآيات، وتعني: أنه إذا تعددت أوجه القراءة في الآية الواحدة إلى قراءتين متواترتين، وكان لكل منهما معنىً مغاير للأخرى، فإن أمكن الحمل عليها لزم ذلك، وإلا فهما بمنزلة آيتين لكل منهما معنىً مستقل) [5].

المطلب الرابع:
تفسير القرآن الكريم

لقد كانت ـ وما زالت ـ القراءة القرآنية بقسميها (المتواتر والشاذ) الآلة الأولى للمفسر، وما من مفسر يقدم على تفسيره دون الإلمام بعلم القراءات إلاَّ كان تفسيره باهتاً ! ومعلومته ناقصة!

ولذا حرص مؤلفو كتب المعاني والتوجيه أن يكون بيان معنى الآية - من خلال القراءات -في مقدمة أولوياتهم، فجاءت تآليفهم حسانا ذات فائدة وكم من آية قرآنية ظل معناها مشكلاً حتى أزال الإشكال قراءة أخرى! وكم من آية قرآنية ظل معناها غامضاً حتى أزال الغموض قراءة أخرى!

والأمثلة الآتية توضح قيمة القراءة القرآنية في التفسير:

❖ قوله تعالى: ﴿ إِذْ قَالَ ٱلْحَوَارِيُّونَ يَٰعِيسَى ٱبْنَ مَرْيَمَ هَلْ يَسْتَطِيعُ رَبُّكَ أَن يُنَزِّلَ عَلَيْنَا مَآئِدَةً مِّنَ ٱلسَّمَآءِ ۖ قَالَ ٱتَّقُوا۟ ٱللَّهَ إِن كُنتُم مُّؤْمِنِينَ ﴾[المائدة: 112]

قرأ الكسائي: (هل تَستطيعُ) بالخطاب (ربَّكَ) بالنصب .

وقرأ باقي العشرة: (هل يستطيعُ) بالغيب (ربُك) بالرفع [1].

معنى القراءتين:

قراءة الكسائي معناها: هل تقدر يا عيسى أن تسأل ربك؟ هل تفعل ذلك لنا وهذا كما تقول للرجل: هل تسطيع أن تكلمني، وقد علمت أنه مستطيع لذلك وإنما معناه: أفعل ذلك .[2]

وقراءة بقية العشرة معناها: هل يستجيب لك ربك إن سألته ذلك؟ فهم كانوا عالمين باستطاعة الله وقدرته على ذلك وغيره .

حاصل القراءتين:

بينت قراءة الكسائي (بالخطاب) المراد من القراءة (بالغَيبة)، ونفت إشكالاً قد يُفهم منها وذلك أن القراءة بالغيبة قد يُفهم منها أنه سؤال شك في قدرة الله تعالى، وهذا ينافي الإيمان الذي أثبته الله تعالى ـ للحواريين في الآية قبلها: ﴿ وَإِذْ أَوْحَيْتُ إِلَى ٱلْحَوَارِيِّـۧنَ أَنْ ءَامِنُوا۟ بِى وَبِرَسُولِى قَالُوٓا۟ ءَامَنَّا وَٱشْهَدْ بِأَنَّنَا مُسْلِمُونَ ﴾[المائدة: 111] فكيف يكون سؤالهم شك في قدرة الله تعالى وهم مؤمنون[3]

❖ قوله تعالى: ﴿ أَوْ يَكُونَ لَكَ بَيْتٌ مِّن زُخْرُفٍ أَوْ تَرْقَىٰ فِى ٱلسَّمَآءِ ۖ وَلَن نُّؤْمِنَ لِرُقِيِّكَ حَتَّىٰ تُنَزِّلَ عَلَيْنَا كِتَٰبًا نَّقْرَؤُهُۥ ﴾[الإسراء: 93]

قد يبدو للقارئ من أول وهلة أن (الزخرف) الوارد في الآية مأخوذٌ لغة من مادة (زخرف) الذي هو التزيين[4] ولكن البون شاسع بين المعنيين، فالزخرف هنا تعني: (الذهب) فعن مجاهد بن جبر قال: كنا لا ندري ما الزخرف حتى رأيناه في قراءة ابن مسعود: (أو يكون لك بيتٌ من ذهب) [5] وجاء عن مجاهد أنه قال: (عرضت القرآن على ابن عباس ثلاث عرضات أقفه عند كل آية أسأله فيمَ نزلت، ولو كنت قرأت قراءة ابن مسعود لم أحتج أن أسال ابن عباس عن كثير من القرآن مما سألت) [6]

❖ قوله تعالى ﴿ وَإِذِ ٱعْتَزَلْتُمُوهُمْ وَمَا يَعْبُدُونَ إِلَّا ٱللَّهَ فَأْوُۥٓا۟ إِلَى ٱلْكَهْفِ يَنشُرْ لَكُمْ رَبُّكُم مِّن رَّحْمَتِهِۦ وَيُهَيِّئْ لَكُم مِّنْ أَمْرِكُم مِّرْفَقًا ﴾[الكهف: 16]

ما نوع الاستثناء في الآية ؟ هل هو منقطع، فيكون الذين فر أهل الكهف منهم لا يعرفون الله، ولا علم لهم به، وإنما يعتقدون الأصنام في ألوهيتهم فقط، أو متصل فيكون القوم كأهل مكة يعرفون الله، ولكنهم يشركون أصنامهم معه في العبادة[1] أو أنَّ جملة (وما يعبدون إلا الله) كلام معترض إخبار من الله تعالى عن الفتية أنهم لم يعبدوا غير الله[2] إشكال

واضح جعل المفسرين يختلفون فيه ويدلون بآرائهم واللغة العربية حمّالة أوجه – كما هو معلوم – وببساطة رويت قراءة شاذة عن ابن مسعود: (وما يعبدون من دون الله)[3] فأزالت الإشكال، ووضحت المعنى، وأراحت القارئ من الولوج في باب الاستثناء وأنواعه!

المبحث الثاني: مراحل فن توجيه القراءات

المطلب الأول: التوجيه الشفاهي للقراءات القرآنية:

لقد مر فن توجيه القراءات القرآنية بمراحل عدة، من هذه المراحل التي كانت الأساس لهذا العلم مرحلة التوجيه: (الشفاهي) وخلاصتها: أن يقرأ القارئ قراءة (معينة) يميل إلى اختيارها على ما سواها، ثم يحتج لاختياره، ويبرره بتوجيه لغويّ، أو معنوي، أو تفسيري، وقد يوجه القراءتين - أحياناً -ليظهر ضعف الوجه الآخر، وهذه الشواهد التي اخترناها في هذا المطلب تبيّن ذلك.

فمن شواهد ذلك ما روي عن عبدالله بن عباس رضي الله عنهما:

❖ عند قوله تعالى: ﴿ وَٱنظُرْ إِلَى ٱلْعِظَامِ كَيْفَ نُنشِزُهَا ثُمَّ نَكْسُوهَا لَحْمًا فَلَمَّا تَبَيَّنَ لَهُۥ قَالَ أَعْلَمُ أَنَّ ٱللَّهَ عَلَىٰ كُلِّ شَىْءٍ قَدِيرٌ ﴾[البقرة: 259]

قرأ ابن عباس:(ننشرها)[4] بالراء بدلاً عن الزاي، وقال: إنشارها: إحياؤها، واحتج بقوله تعالى: ﴿ ثُمَّ إِذَا شَآءَ أَنشَرَهُۥ ﴾[عبس: 22] [5]

❖ عند قوله تعالى: ﴿ لَا يَحِلُّ لَكُمْ أَن تَرِثُوا۟ ٱلنِّسَآءَ كَرْهًا ﴾[النساء: 19]

قال ابن عباس: من قرأ: (كُرْهاً) [6] بالضم، أي: بمشقة، ومن قرأ: (كَرْهاً) [7] بالفتح، أي: إجباراً، أي: جبراً)[8].

❖ عند قوله تعالى: ﴿ وَجَعَلْنَا قُلُوبَهُمْ قَٰسِيَةً يُحَرِّفُونَ ٱلْكَلِمَ عَن مَّوَاضِعِهِۦ ﴾[المائدة: 13].

قال ابن عباس: قاسية [1] يابسةٌ عن الإيمان [2].

❖ عند قوله تعالى: ﴿ وَجَآءَ ٱلْمُعَذِّرُونَ مِنَ ٱلْأَعْرَابِ لِيُؤْذَنَ لَهُمْ ﴾[التوبة: 90].

قرأ ابن عباس: (المعذرون)[3] بالتخفيف، أي: الذين أعذروا وجاء وا بعذر، وكان يقول: رحم الله المُعْذِرين، ولعن الله المُعَذِّرين، وقال ابن عباس: هم أهل العذر [4].

❖ عند قوله تعالى: ﴿ حَتَّىٰٓ إِذَا ٱسْتَيْـَٔسَ ٱلرُّسُلُ وَظَنُّوٓا۟ أَنَّهُمْ قَدْ كُذِبُوا۟ ﴾[يوسف: 110].

قرأ ابن عباس: (كُذِبُوا) [5] بالتخفيف، ووجها: حتى إذا استيأس الرسلُ من قومهم أن يؤمنوا وظنَّ قومهم أنَّ الرسل قد كذبوا جاءهم نصرنا[6].

عند قوله تعالى: ﴿ قَالَ لَقَدْ عَلِمْتَ مَآ أَنزَلَ هَٰٓؤُلَآءِ إِلَّا رَبُّ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ بَصَآئِرَ ﴾[الإسراء: 102].

قرأ ابن عباس: (علمتَ)[7] بفتح التاء، ونسبة العلم إلى فرعون، واستند إلى قوله تعالى: ﴿ وَجَحَدُوا۟ بِهَا وَٱسْتَيْقَنَتْهَآ أَنفُسُهُمْ ظُلْمًا وَعُلُوًّا ۚ فَٱنظُرْ كَيْفَ كَانَ عَٰقِبَةُ ٱلْمُفْسِدِينَ ﴾[النمل: 14] [8].

❖ عند قوله تعالى: ﴿ يَوْمَ نَطْوِى ٱلسَّمَآءَ كَطَىِّ ٱلسِّجِلِّ لِلْكُتُبِ ﴾[الأنبياء: 104]

قال ابن عباس: السجل: مَلَكٌ، وهو الذي يطوي كتب بني آدم إذا رفعت إليه [9].

❖ قوله تعالى: ﴿ وَصَدَّقَتْ بِكَلِمَٰتِ رَبِّهَا وَكُتُبِهِۦ وَكَانَتْ مِنَ ٱلْقَٰنِتِينَ ﴾[التحريم: 12]

قال ابن عباس: (وكُتُبِهِ) بالجمع [10] يعني التي أنزلت على إبراهيم، وموسى، وداود، وعيسى، عليهم السلام[11].

❖ قوله تعالى: ﴿ ذُو ٱلْعَرْشِ ٱلْمَجِيدُ ﴾[البروج: 15]

قال ابن عباس: من قرأ بالخفض(للمجيد)[12] فإنما يريد العرش وحسنه، ويدل على صحة هذا أن العرش وُصف بالكريم في قوله تعالى: ﴿ رَبُّ ٱلْعَرْشِ ٱلْكَرِيمِ ﴾[المؤمنون: 116] فجاز أن يوصف بالمجيد [13].

❖ قوله تعالى: ﴿ لَتَرْكَبُنَّ طَبَقًا عَن طَبَقٍ ﴾[الانشقاق: 19]

قرأ ابن عباس: (لتَركَبَنَّ) بفتح التاء[1] وقال موجهاً: يعني نبيكم محمد صلى الله عليه وسلم حالاً بعد حال [2].

وعند الفراء أن ابن عباس فسرها: لتصيرنَّ الأمور حالاً بعد حال للشدة [3].

ومن شواهد ذلك ما روي عن مجاهد بن جبر:

❖ عند قوله تعالى: ﴿ وَكَذَٰلِكَ نُصَرِّفُ ٱلْأَيَٰتِ وَلِيَقُولُوا۟ دَرَسْتَ وَلِنُبَيِّنَهُۥ لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ ﴾[الأنعام: 105]

قرأ مجاهد: (دارست)[4] بالألف وفتح التاء، ووجهها: قرأت على اليهود، وقرأوا عليك [5].

❖ عند قوله تعالى: ﴿ إِنَّ ٱلَّذِينَ ٱتَّقَوْا۟ إِذَا مَسَّهُمْ طَٰٓئِفٌ مِّنَ ٱلشَّيْطَٰنِ تَذَكَّرُوا۟ فَإِذَا هُم مُّبْصِرُونَ ﴾[الأعراف: 201]

قال مجاهد ـ موجهاً قراءة: (طيفٌ) [6]بدون ألف، طيفٌ من الشيطان، غضبٌ [7].

❖ عند قوله تعالى: ﴿ أَوْ يَكُونَ لَكَ بَيْتٌ مِّن زُخْرُفٍ ﴾[الإسراء: 93]

رُوي عن مجاهد أنه قال: كنا لا ندري ما الزخرف حتى رأيناه في قراءة ابن مسعود: (أو يكون لك بيت من ذهب)[8].

❖ عند قوله تعالى: ﴿ وَكَانَ لَهُۥ ثَمَرٌ فَقَالَ لِصَٰحِبِهِۦ ﴾ [الكهف: 34].

عن مجاهد قال: ما كان في القرآن من: (ثُمرٌ) [9] بالضم فهو مال، وما كان من (ثَمَرٌ) [10] مفتوح فهو من الثمار[11].

❖ عند قوله تعالى: ﴿ وَٱلَّذِينَ سَعَوْا۟ فِىٓ ءَايَٰتِنَا مُعَٰجِزِينَ أُو۟لَٰٓئِكَ أَصْحَٰبُ ٱلْجَحِيمِ ﴾[الحج: 51]

قرأ مجاهد: (مُعَجزِّين)[12] بدون ألف، ووجهها: مثبّطين ومبطِّئين [13].

❖ عند قوله تعالى: ﴿ وَٱلرُّجْزَ فَٱهْجُرْ ﴾[المدثر: 5]

قرأ مجاهد بضم الراء (والرُجْز) [14]ووجهها بأنها الأوثان[15].

ومن شواهد ذلك ما روي عن أبي عمرو البصري:

❖ عند قوله تعالى: ﴿ مَٰلِكِ يَوْمِ ٱلدِّينِ ﴾[الفاتحة: 4]

قرأ أبو عمرو البصري: (ملك) بدون ألف [1] وكان يقول: أولا تقولون: فتعالى الله المالك الحق[2] يقصد من قوله تعالى: ﴿ فَتَعَٰلَى ٱللَّهُ ٱلْمَلِكُ ٱلْحَقُّ ﴾ [طه: 114]

❖ عند قوله تعالى: ﴿ وَمَا يَخْدَعُونَ إِلَّآ أَنفُسَهُمْ ﴾[البقرة: 9]

قرأ أبو عمرو بإثبات الألف: (وما يخادعون)[3] وقال موجهاً قراءته: إنَّ الرجل يخادع نفسه ولا يخدعها [4].

❖ عند قوله تعالى: ﴿ وَإِن يَأْتُوكُمْ أُسَٰرَىٰ تُفَٰدُوهُمْ وَهُوَ مُحَرَّمٌ عَلَيْكُمْ إِخْرَاجُهُمْ ﴾[البقرة: 85]

قرأ أبو عمرو بإثبات الألف: (أسارى)[5] وقال موجهاً قراءته: إذا أخذوا فهم عند الأخذ أسارى، وما لم يؤسر بعد فهم أسرى؛ لقوله تعالى: ﴿ مَا كَانَ لِنَبِىٍّ أَن يَكُونَ لَهُۥٓ أَسْرَىٰ ﴾[الأنفال: 67].

❖ عند قوله تعالى: ﴿ قَدْ كَانَ لَكُمْ ءَايَةٌ فِى فِئَتَيْنِ ٱلْتَقَتَا ۖ فِئَةٌ تُقَٰتِلُ فِى سَبِيلِ ٱللَّهِ وَأُخْرَىٰ كَافِرَةٌ يَرَوْنَهُم مِّثْلَيْهِمْ رَأْىَ ٱلْعَيْنِ ﴾[6] [آل عمران: 13]

قرأ أبو عمرو بإثبات الياء في: (يرونهم)[7] وقال موجهاً: لو كانت (ترونهم)لكانت (مثليكم) [8].

عند قوله تعالى: ﴿ لَا يَحِلُّ لَكُمْ أَن تَرِثُوا۟ ٱلنِّسَآءَ كَرْهًا ﴾[النساء: 19]

قرأ أبو عمرو: بفتح الكاف في: (كَرْها) [9] وقال موجهاً: الكَرْهُ ما كرهته، والكُرْهُ ما استكرهت عليه، واحتج في ذلك بقوله تعالى ﴿ كُتِبَ عَلَيْكُمُ ٱلْقِتَالُ وَهُوَ كُرْهٌ لَّكُمْ ﴾ [10] .

❖ عند قوله تعالى: ﴿ وَٱلْمُحْصَنَٰتُ مِنَ ٱلنِّسَآءِ ﴾[النساء: 24]

قرأ أبو عمرو بفتح الصاد: (المحصَنات)[11] ووجه ذلك بأن الزوجَ يُحصِّنُ المرأةَ والإسلامُ [12].

عند قوله تعالى: ﴿ جَنَّٰتُ عَدْنٍ يَدْخُلُونَهَا يُحَلَّوْنَ ﴾[فاطر: 33]

قرأ أبو عمرو بضم الياء وفتح الخاء على ما لم يُسمَّ فاعله: (يُدْخَلونها)(1) قال أبو عمرو: لقوله (يُحَلَّون فيها) فكان رد اللفظ على اللفظ أولى من المخالفة [2].

❖ عند قوله تعالى: ﴿ وَجَعَلْنَا مِنۢ بَيْنِ أَيْدِيهِمْ سَدًّا ﴾ [يس: 9]

قرأ أبو عمرو بضم (سُداً) [3] وقال موجها: السَّد الحاجز بينك وبين الشيء، والسُد بالضم في العين [4].

❖ عنـــد قولـــه تعـــالى: ﴿ لَا جَرَمَ أَنَّ لَهُمُ ٱلنَّارَ وَأَنَّهُم مُّفۡرَطُونَ ﴾[النحل: 62]

قـرأ أبـو عمـرو بفـتح راء: (مفرَطـون) [5] وقـال موجهـاً: مُعْجَلون، مُقدَّمون في العذاب [6].

❖ عنـد قولـه تعـالى: ﴿ أَقَتَلۡتَ نَفۡسَۢا زَكِيَّةَۢ بِغَيۡرِ نَفۡسٖ لَّقَدۡ جِئۡتَ شَيۡـٔٗا نُّكۡرٗا ﴾[الكهف: 74]

قرأ أبو عمرو: (زاكية) بإثبات الألف [7] وقال الزاكية التي لم تذنب قط، والزكية التي أذنبت، ثم غفر لها، وإنما قتل الخضر صغيراً لم يبلغ الحنث[8].

❖ عنـــد قولـــه تعـــالى: ﴿ قَالَتَا لَا نَسۡقِي حَتَّىٰ يُصۡدِرَ ٱلرِّعَآءُۖ ﴾[القصص: 23]

قـرأ أبـو عمـرو: (يَصْـدُرَ) بفـتح اليـاء وضـم الـدال [9] وقـال موجهاً: والمراد من ذلك حتى ينصرف الرعاء من الماء [10].

ومن شواهد ذلك ما روي عن مجموعة من القراء:

❖ عند قوله تعالى﴿ خِتَٰمُهُۥ مِسۡكٞۚ ﴾[المطففين: 26]

قرأ علقمة بن قيس: (خاتمه) بإثبات الألف [11]، وقال موجها ً قراءته: أما رأيت المرأة تقول للعطار: اجعل لي خاتمه مسكاً، تريد: آخره.[12]

❖ عند قوله تعالى: ﴿ وَمَا هُوَ عَلَى ٱلۡغَيۡبِ بِضَنِينٖ ﴾[التكوير: 24]

قال زر بن حبيش: أنتم تقرأون (بضنين)[13] ببخيل، ونحن نقرأ: (بظنين) [14] بمتهم.[15]

❖ عنـد قولـه تعـالى: ﴿ قَالَ لَقَدۡ عَلِمۡتَ مَآ أَنزَلَ هَٰٓؤُلَآءِ إِلَّا رَبُّ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضِ بَصَآئِرَ ﴾[الإسراء: 102].

قرأ علي بن أبي طالب: (علمتُ) بضم التاء[1] ونسبة العلم إلى موسى ـ عليه السلام ـ وقال موجها: والله ما علم عدو الله، إنما علم موسى.[2]

❖ عند قوله تعالى: ﴿ فَقَدَرۡنَا فَنِعۡمَ ٱلۡقَٰدِرُونَ ﴾[المرسلات: 23].

قرأ الكسائي: بتشديد الدال: (فقدّرنا)[5] فقيل له: لِمَ اخترت التشديد، واسم الفاعل ليس مبنياً على هذا الفعل؟ فقال: هذا بمنزلة قوله تعالى: ﴿ فَمَهِّلِ ٱلۡكَٰفِرِينَ ﴾ [الطارق: 17] ثم قال (أمهلهم) ولم يقل (مَهِّلهم) فجمع بين اللغتين، ومثله: ﴿ فَإِنِّيٓ أُعَذِّبُهُۥ عَذَابٗا ﴾[المائدة: 115].ولم يقل تعذيباً[6].

عنـد قولـه تعـالى: ﴿ يَوۡمَ يَخۡرُجُونَ مِنَ ٱلۡأَجۡدَاثِ سِرَاعٗا كَأَنَّهُمۡ إِلَىٰ نُصُبٖ يُوفِضُونَ ﴾[المعارج: 43]

قـرأ الحسـن البصـري: (نَصَـبٍ) بفـتح النـون والصـاد[7] وقـال موجها: يعني: أنصابهم [8].

* عند قوله تعالى: ﴿ قَالُواْ سِحۡرَانِ تَظَٰهَرَا ﴾[القصص: 48]

❖ قرأ اليزيدي: (ساحران) بفتح السين وألف بعدها وكسر الحاء [9] وقال موجهاً: السحران كيف يتظاهرا، إنما يعني موسى وهارون.[10]

* عنـــد قولـــه تعـــالى: ﴿ شَهۡرُ رَمَضَانَ ٱلَّذِيٓ أُنزِلَ فِيهِ ٱلۡقُرۡءَانُ ﴾[البقرة: 185] قرأ ابن كثير: (القرآن) بغير همز حيثما ورد.[11] وحجته ما روي عن الشافعي عن إسماعيل بن عبدالله بن قسطنطين قال الشافعي: قرأت على إسماعيل فكان يقول: (القرآن) اسم وليس مهموزاً، ولم يؤخذ من: (قرأت) ولو أخذ من (قرأت) لكان كل ما قُرئ قرآناً، ولكن اسم مثل التوراة.[12]

❖ عنـد قولـه تعـالى: ﴿ وَإِن كُنتُم مَّرۡضَىٰٓ أَوۡ عَلَىٰ سَفَرٍ أَوۡ جَآءَ أَحَدٞ مِّنكُم مِّنَ ٱلۡغَآئِطِ أَوۡ لَٰمَسۡتُمُ ٱلنِّسَآءَ ﴾[النساء: 43].

قـال علـي بـن أبـي طالـب موجهـاً قـراءة إثبـات الألـف في: (لا مستم)[1]. أي: جامعتم ولكن الله يكني [2]

❖ عند قوله تعالى: ﴿ وَٱللَّهِ رَبِّنَا مَا كُنَّا مُشۡرِكِينَ ﴾[الأنعام: 23].

قرأ علقمة بن قيس: (ربَّنا) بفتح الباء [3]وقال موجهاً: والله يا ربنا.[4]

المطلب الثاني: تدوين فن توجيه القراءات في كتب المعاني:

ونقصد بكتب المعاني: الثلاثة الكتب المشهورة التي ذاع اسمها، وعمَّ نفعها، وأصبحت نبعاً عذباً يستعذب منه العطشى من طلاب العلم ريَّهم وهي: معاني القرآن للفراء (ت207هـ) معاني القرآن للأخفش (ت215هـ)، معاني القرآن

وإعرابه للزجاج (ت 311 هـ).

فهذه الكتب من أوائل الكتب التي ألفت في بيان معاني القرآن الكريم التي جاد بها الزمان، وازَّين بها المكان، وقد ألفها أصحابها وهم في قمة النضج الفكري واللغوي، فجاءت مليئة (لغة، ونحواً، وشعراً، وقراءة، وتفسيراً) فكانت كوابل صِّيبٍ عمَّ خيره أرجاء الأرض، والناظر بعين العدل والإنصاف إلى مؤلفات من جاء بعد هؤلاء من علماء القرن (الرابع والخامس) الهجري يجد أنهم لم يستغنوا عن كتب المعاني فجعلوها مصادر أساسية من مصادر كتبهم التي ألفوها في: (النحو، والبلاغة، والتفسير، والمعاني) ومن خلال هذا المطلب نستعرض نماذج متنوعة من سور عدة لكل كتاب من الكتب السالفة الذكر.

نماذج من كتاب: (معاني القرآن للفراء):

قوله تعالى: ﴿ صِرَٰطَ ٱلَّذِينَ أَنعَمتَ عَلَيهِم غَيرِ ٱلمَغضُوبِ عَلَيهِم وَلَا ٱلضَّآلِّينَ ﴾[الفاتحة: 7]

(عَلَيْهُم) و (عَلَيْهِم)[5] وهما لغتان؛ لكل لغة مذهب في العربية، فأمَّا من رفع الهاء فإنه يقول: أصلها رفعٌ في نصبها، وخفضها، ورفعها؛ فأمَّا الرفع فقولهم: هُم قالوا ذاك في الابتداء، ألا ترى أنها مرفوعة لا يجوز فتحها، ولا كسرها، والنصب في قولك: (ضَرَبَهُم) مرفوعة لا يجوز فتحها، ولا كسرها، فتركت في (عليهُم) على جهتها الأولى، وأما من قال: (عَلَيْهِم) فإنه استثقل الضمة في الهاء وقبلها ياء ساكنة فقال: (عَلَيْهِم) لكثرة دور المكنَّى في الكلام ...)[6].

قوله تعالى: ﴿ وَزُلزِلُواْ حَتَّىٰ يَقُولَ ٱلرَّسُولُ وَٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ مَعَهُۥ مَتَىٰ نَصرُ ٱللَّهِۗ ﴾[البقرة: 214] .

قرأها القراء بالنصب، إلاَّ مجاهداً وبعض أهل المدينة فإنهما رفعاها[1]، ولها وجهان في العربية: نصب، ورفع، فأمَّا النصب فلأن الفعل الذي قبلها مما يتطاول كالترداد فإذا كان الفعل على ذلك المعنى نصب بعده بـ(حتى) وهو في المعنى ماضٍ، فإذا كان الفعل الذي قبل (حتى) لا يتطاول وهو ماضٍ رفع الفعل بعد حتى إذا كان ماضياً، فأمَّا الفعل الذي يتطاول وهو ماضٍ فقولك: جعل فلانٌ يديم النظر حتى يعرفك، ألا ترى أنَّ إدامة النظر تطول، فإذا طال ما قبل حتى ذهب بما بعدها إلى النصب إن كان ماضياً بتطاوله قال: وأنشدني بعض العرب وهو المفضل:

مَطَوتُ بهم حتى تَكِلَّ غُزَاتُهم
وحتى الجيادُ ما يُقَدْنَ بأرسان

فنصب (تَكِلَّ) والفعل الذي أداه قبل (حتى) ماضٍ ؛ لأنَّ المَطْو بالإبل يتطاول حتى تكل عنه ويدلك على أنه ماضٍ أنك تقول: مطوتُ بهم حتى كلت غزاتُهم فيحسن (فَعَل) مكان (يفعل) تعرف الماضي من المستقبل، ولا يحسن مكان المستقبل (فَعَل) ؛ ألا ترى أنك لا تقول: أضرب زيداً حتى أقرَّ، لأنك تريد حتى يكون ذلك منه، وإنما رفع مجاهد ؛ لأن (فَعَل) يحسُن في مثله من الكلام كقولك: زُلزلوا حتى قال الرسول ..)[2].

قوله تعالى: ﴿ فَنَادَتهُ ٱلمَلَٰٓئِكَةُ وَهُوَ قَآئِمٌ يُصَلِّي فِي ٱلمِحرَابِ ﴾[آل عمران: 39]

يُقرأ بالتذكير والتأنيث[3]، وكذلك فِعل الملائكة وما أشبههم من الجمع: يؤنث ويذكر، وقَرَأت القراء: (يعرج الملائكة، وتعرج) و (تتوفاهم، ويتوفاهم الملائكة) وكلٌ صواب، فمن ذكرَّ ذهب إلى معنى التذكير، ومن أنَّث فلتأنيث الاسم، وأنَّ الجماعة من الرجال والنساء وغيرهم يقع عليه التأنيث، والملائكة في هذا جبريل ـ عليه السلام ـ وذلك جائز في العربية أن يُخبر عن الواحد بمذهب الجمع ...)[4]

قوله تعالى: ﴿ وَلَقَد جَآءَت رُسُلُنَآ إِبرَٰهِيمَ بِٱلبُشرَىٰ قَالُواْ سَلَٰمٗاۖ قَالَ سَلَٰمٞۖ فَمَا لَبِثَ أَن جَآءَ بِعِجلٖ حَنِيذٖ ﴾[هود: 69]

قرأ يحيى بن وثاب، وإبراهيم النخعي، وذُكر عن النبي صلى الله عليه وآله وسلمَ أنه قرأ: (سِلْمٌ)[5] وهو في المعنى سلام، كما قالوا: حِلٌ وحَلاَلٌ، وحِرْمٌ وحرام؛ لأنَّ التفسير جاء: سلموا عليه فردَّ عليهم، فترى أنَّ معنى سِلْمٌ وسَلاَمٌ واحد والله أعلم وأنشدني بعض العرب:

مررنا فقلنا إيه سِلْمٌ فسلمت
كما أكتلَّ بالبرق الغمامُ اللوائحُ[6].

قولـــه تعـــالى: ﴿ لَن نُّؤْمِنَ لَكَ حَتَّىٰ تَفْجُرَ لَنَا مِنَ ٱلْأَرْضِ يَنۢبُوعًا ﴾[الإسراء: 90] قرأ يحيى بن وثاب وأصحاب عبدالله بالتخفيف[1] وكأنَّ الفجر مرة واحدة و(تُفَجِّرَ) فكأنَّ التفجير من أماكن، وهو بمنزلة فَتحَتَ الأبواب وفتحتها[2].

قوله تعالى: ﴿ وَكُنتُ نَسْيًا مَّنسِيًّا ﴾[مريم: 23].

أصحاب عبدالله قرأوا: (نسْياً مَنْسِيّاً) بفتح النون[3]، وسائر العرب تكسر النون وهما لغتان مثل: الجَسْرِ والجِسْر، والحَجرْ والحِجْر، والوِتْر والوَتر، والنسي؛ ما تلقيه المرأة من خِرَق اعتلالها؛ لأنه إذا رمي به لم يرد)[4].

قولـــه تعـــالى: ﴿ وَمِنَ ٱلنَّاسِ مَن يَشْتَرِى لَهْوَ ٱلْحَدِيثِ لِيُضِلَّ عَن سَبِيلِ ٱللَّهِ بِغَيْرِ عِلْمٍ وَيَتَّخِذَهَا هُزُوًا ﴾[لقمان: 6]

اختلف القراء في: (ويتخذها) فرفع أكثرهم، ونصبها يحيى بن وثاب والأعمش وأصحابه[5]، فمن رفع ردَّها على (يشتري) ومن نصبها ردَّها على قوله: ﴿ لِيُضِلَّ عَن سَبِيلِ ٱللَّهِ ﴾ وليتخذها)[6].

قوله تعالى ﴿ لِيَأْكُلُوا۟ مِن ثَمَرِهِۦ وَمَا عَمِلَتْهُ أَيْدِيهِمْ ﴾[يس: 35] قراءة عبدالله (وما عملته أيديهم)[7] وكلٌ صواب، والعرب تضمر الهاء في: (الذي، ومَن، وما) وتظهرها وكل ذلك صواب (وما عملت) (ما) إن شئت في موضع خفض: ليأكلوا من ثمره ومما عملت أيديهم، وإن شئت جعلتها جحداً فلم تجعل لها موضعاً ويكون المعنى: أنا جعلنا لهم الجنات والنخيل والأعناب ولم تعمله أيديهم[8].

نماذج من كتاب: (معاني القرآن للأخفش).

قوله تعالى: ﴿ ٱلْحَمْدُ لِلَّهِ ﴾[الفاتحة: 2] فرفعه على الابتداء، وذلك أنَّ كل اسم ابتدأته لم توقع عليه فعلاً من بعده فهو مرفوع، وخبره إن كان هو، فهو -أيضاً -مرفوع نحو قوله تعالى: ﴿ مُّحَمَّدٌ رَّسُولُ ٱللَّهِ ﴾[الفتح: 29] وما أشبه ذلك ..، وبعض العرب يقول: (الحمدَ للهِ) فينصب على المصدر، وذلك أنَّ أصل الكلام عنده على قوله: (حمداً لله) يجعله بدلاً من اللفظ بالفعل، كأنه جعله مكان: (أحمد) ونصبه على (أحمدُ) حتى كأنه قال: (أحمدُ حمداً) ثم أدخل الألف واللام على هذه، وقد قال بعض العرب (الحمدِ لِلهِ) فكسره، وذلك أنه جعله بمنزلة الأسماء التي ليست بمتمكنة (مصروفه) وذلك أنَّ الأسماء التي ليست بمتمكنة تحرُكُ أواخرها حركة واحدة لا تزول علتها نحو (حيثُ) جعلها بعض العرب مضمومة على كل حال ...)[1].

قوله تعالى: ﴿ فَأَزَلَّهُمَا ٱلشَّيْطَٰنُ عَنْهَا ﴾[البقرة: 36] فإنما يعني: (الزلل) تقول: (زلَّ فلانٌ) و (أزْلَلْتهُ) و (زال فلان) و(أزاله فُلانٌ) والتضعيفُ القراءة الجيدة وبها نقرأ[2]، وقال بعضهم: (فأزالهما) أخذها من (زال، يزول) تقول: (زال الرجلُ) و (أزالَهُ فلان)[3].

قولـــه تعـــالى: ﴿ وَٱنظُرْ إِلَى ٱلْعِظَامِ كَيْفَ نُنشِزُهَا ﴾[البقرة: 259] من نشرتُ[4] – يقصد القراءة بالراء – التي هي ضد (طويت) وقال بعضهم: (نُنْشِرُها)؛ لأنه قد تجتمع (فعلتُ) و (أفعلتُ) كثيراً في معنى واحد تقول: (صددتُ) و(أصددتُ) وقد قال تعالى: ﴿ ثُمَّ إِذَا شَآءَ أَنشَرَهُۥ ﴾[عبس: 22] وقال بعضهم: (نُنْشِزها) أي نرفعها، تقول: (نَشز هذا) و(أنشَزْتُهُ)[5].

قوله تعالى: ﴿ لَا يَضُرُّكُمْ كَيْدُهُمْ شَيْـًٔا ﴾[آل عمران: 120] قال بعضهم: (لَا يَضُرُّكُمْ)[6] جعله من(ضرَّ) وحرك للسكون الذي قبله؛ لأن الحرف الثقيل بمنزلة حرفين الأول منها ساكن. وقال بعضهم: (لا يَضِرْكمُ) لأنه من (ضار) (يضير) و(ضِرْتُه) خفيفة فأنا أضيره، وقال بعضهم: (لايَضُرْكم) جعلها من (ضار) (يضور) وهي لغة)[7].

قوله تعالى: ﴿ وَكَأَيِّن مِّن نَّبِىٍّ قَٰتَلَ مَعَهُۥ رِبِّيُّونَ كَثِيرٌ فَمَا وَهَنُوا۟ ﴾[آل عمران: 146] قال بعضهم: (قُتِلَ)[8] يجعل النبي هو الذي قُتَل، وهو أحسنُ الوجهين؛ لأنه قد قال تعالى:

﴿ أَفَإِيْن مَّاتَ أَوْ قُتِلَ ﴾[آل عمران: 144]

وقال بعضهم: (قَاتَلَ مَعَهُ) وهي أكثر وبها نقرأ؛ لأنهم كانوا

يجعلون: (قُتِلَ) على: (رِبِّيُّون) ونقول: فكيف نقول: (فما وهنوا) وقد قلنا إنهم قد قتلوا، فإنه كما ذكرت لك أن القتل على النبي صلى الله عليه وآله وسلمَ وقوله (رِبِّيون) يعني: الذين يعبدون الرب – تعالى -وواحدها (رِبِّيّ)[9].

قولـه تعـالى: ﴿ لَّا يَسْتَوِي ٱلْقَٰعِدُونَ مِنَ ٱلْمُؤْمِنِينَ غَيْرُ أُوْلِي ٱلضَّرَرِ ﴾[النساء: 95] مرفوعة[1]؛ لأنك جعلته من صفه القاعدين، وإن جررته فعلى: (المؤمنين) وإن شئت نصبته إذا أخرجته من أول الكلام فجعلته استثناء وبها نقرأ، وبلغنا أنها أنزلت من بعد قوله: ﴿ لَّا يَسْتَوِي ٱلْقَٰعِدُونَ ﴾ ولم تتنزل معها وإنما هي استثناء عنى بها قوماً لم يقدروا على الخروج، ثم قال (والمجاهدون) يعطفه على (القاعدين) لأن المعنى لا يستوي (القاعدون) و (المجاهدون)[2].

قوله تعالى: ﴿ وَحَشَرْنَا عَلَيْهِمْ كُلَّ شَيْءٍ قُبُلًا ﴾[الأنعام: 111] أي: قبيلاً قبيلاً جماعة (القبيل) و(القُبُل)، ويقال: (قِبَلاً) [3] أي: عيانا، وقال: ﴿ أَوْ يَأْتِيَهُمُ ٱلْعَذَابُ قُبُلًا ﴾[الكهف: 55] أي: عيانا، وتقول: (لا قِبَلَ لي بهذا) أي: لا طاقة، وتقول: (لي قِبَلَك حقٌ) أي: عندك[4].

قولـه تعـالى: ﴿ إِنَّ ٱلَّذِينَ ٱتَّقَوْاْ إِذَا مَسَّهُمْ طَٰٓئِفٌ مِّنَ ٱلشَّيْطَٰنِ ﴾[الأعراف: 201] و (الطيف) أكثر في كلام العرب قال الشاعر:

ألا يَالقومِ لَطيْفِ الخيالِ ❖ أرقَّ من نازحٍ ذي دَلال

ونقرؤها (طائف) [5] لأنَّ العامة عليها [6].

قولـه تعـالى: ﴿ وَٱلسَّٰبِقُونَ ٱلْأَوَّلُونَ مِنَ ٱلْمُهَٰجِرِينَ وَٱلْأَنصَارِ ﴾[التوبة: 100]

وقال بعضهم: (والأنصارُ) [7] رفعٌ عطفه على قوله و(السابقون) والوجه هو الجر؛ لأن السابقين الأولين كانوا من الفريقين جميعاً [8].

وقوله تعالى: ﴿ هُنَالِكَ تَبْلُواْ كُلُّ نَفْسٍ مَّآ أَسْلَفَتْ ﴾[يونس: 30] أي: تَخْبُرُ، وقال بعضهم: (تتلو)[9] أي: تَتْبَعه [10].

نماذج من كتاب: (معاني القرآن وإعرابه للزجاج):

قوله تعالى: ﴿ غَيْرِ ٱلْمَغْضُوبِ عَلَيْهِمْ ﴾[الفاتحة: 8] فيخفض (غير) [1] على وجهين، على البدل من (الذين) كأنه قال: صراط غير المغضوب عليهم، ويستقيم أن يكون (غير المغضوب عليهم) من صفة (الذين) وإن كان (غير) أصله أن يكون في الكلام صفةٌ للنكرة، تقول: مررتُ برجلٍ غيرك، فغيرك صفةٌ لرجل كأنك قلت: مررتُ برجلٍ آخر، ويصلح أن يكون معناه: مررت برجل ليس بك وإنما وقع ههنا صفة للذين؛ لأن الذين ههنا ليس بمقصود مقصدهم فهو بمنزلة قولك: (إني لأمرُّ بالرجلِ مثلك فأكرمه) ويجوز نصب (غير) على ضربين: على الحال، وعلى الاستثناء، فكأنك قلت: إلاَّ المغضوب عليهم، وحق(غير) من الإعراب في الاستثناء النصب إذا كان ما بعد إلا منصوباً، فأمَّا الحال فكأنك قلتَ فيها: صراط الذين أنعمت عليهم لا مغضوباً عليهم[2].

قوله تعالى: ﴿ وَيَسْـَٔلُونَكَ مَاذَا يُنفِقُونَ قُلِ ٱلْعَفْوَ ﴾[البقرة 219] النصب والرفع في (العفو) [3] جميعاً، من جعل (ماذا) اسماً واحداً ردَّ العفو عليه، ومن جعل (ما) اسماً و (إذا) خبرها وهي في معنى الذي رد العفو عليه فرفع كأنه قال: ما الذي ينفقون؟ فقال: العفو، ويجوز أن ينصب العفو، وإن كان (ما) وحدها اسماً فتحمل العفو على ينفقون، كأنه قيل: أنفقوا العفو، ويجوز ـ أيضاً ـ أن ترفع، وإن جعلت (ماذا) بمنزله شيء واحد على (قل هو العفو)[4].

قوله تعالى: ﴿ قُل لِّلَّذِينَ كَفَرُواْ سَتُغْلَبُونَ ﴾[آل عمران: 12] تُقرأ: (سيغلبون) [5]، فمن قرأ بالتاء فللحكاية والمخاطبة، أي: قل لهم في خطابك ستغلبون، ومن قال: (سيغلبون) فالمعنى: بلغهم أنهم سيغلبون، وهذا فيه أعظم آية للنبي - صلى الله عليه وسلم - لأنه أنبأهم بما لم يكن، وأنبأهم بغيب، ثم بان تصديق ما أنبأ به؛ لأنه - صلى الله عليه وسلم - غلبهم أجمعين كما أنبأهم[6].

قوله تعالى: ﴿ وَءَاتَيْنَا دَاوُۥدَ زَبُورًا ﴾[النساء: 163]

القراء فيه بفتح الزاي وضمها[7]، وأكثر القراء على فتح الزاي، وقد قرأت جماعة (زُبُوراً) بضم الزاي، منهم الأعمش وحمزة، فمن قرأ (زَبُوراً) بفتح الزاي فمعناه: كتاباً وهذا الوجه عند أهل اللغة ؛ لأنَّ الآثار كذا جاءت زَبُور داود، كما جاء توراة موسى، وإنجيل عيسى، ومن قرأ:(زَبُوراً) بضم الزاي: وآتيناه كُتُباً جمع زَبْر وزُبُور [1].

قوله تعالى: ﴿ وَلِيَقُولُواْ دَرَسْتَ ﴾[الأنعام: 105] فيها خمسة أوجه[2]، فالقراءات: (دَرَسْتَ) بفتح الدال وفتح التاء ومعناه: وليقولوا قرأت كتب أهل الكتاب، وتقرأ أيضاً: (دَارَسْتَ) أي: ذاكرت أهل الكتاب، وقال بعضهم: (وليقولوا دَرَسَتْ) أي هذه الأخبار التي تتلوها علينا قديمة، قد دَرَسَتْ، أي: قد مضت وامّحت ..)[3].

قوله تعالى: ﴿ حَتَّىٰٓ إِذَا ٱسْتَيْـَٔسَ ٱلرُّسُلُ وَظَنُّوٓاْ أَنَّهُمْ قَدْ كُذِبُواْ ﴾[يوسف110].

قرئت: (كُذَّبوا، وكُذِبوا) بالتخفيف والتشديد[4]، فأمَّا من قرأ: (وظنوا أنهم قد كُذِّبوا) بالتشديد، فالمعنى: حتى إذا استيأس الرسل من أن يصدقهم قومهم جاءهم نصرنا، ومن قرأ (كُذِبوا) بالتخفيف، فالمعنى: وظن قومهم أنهم قد كذبوا فيما وُعِدُوا ؛ لأن الرسل لا يظنون ذلك، وقد قال بعضهم: وظنوا أنهم قد أخلفوا، أي: ظنَّ الرسل، وذلك بعيد في صفة الرسل[5] قوله تعالى: ﴿ وَكَانَ لَهُۥ ثَمَرٌ ﴾[الكهف: 34] قُرئت: (ثُمُرٌ)[6] وقيل: الثَّمَرُ ما أخرجته الشجر، والثُّمُرُ المال، يقال قد ثمَّرَ فلانٌ مالاً، والثَّمَرُ ههنا أحسن ؛ لأن قوله: ﴿ كِلْتَا ٱلْجَنَّتَيْنِ ءَاتَتْ أُكُلَهَا ﴾[الكهف: 33] قد دلَّ على الثَّمرَ، ويجوز أن يكون ثَمَرٌ جمع ثَمَرَة، وثمار وثُمُرٌ[7] قوله تعالى: ﴿ بَلْ عَجِبْتَ وَيَسْخَرُونَ ﴾[الصافات: 12] تُقرأ: (عجبتُ) ـ بضم التاء[8]ـ ومعناه في الفتح بل عجبتَ يا محمد من نزول الوحي عليك ويسخرون، ويجوز أن يكون معناه بل عجبتَ من إنكارهم البعث، ومن قرأ عجبتُ فهو إخبار عن الله، وقد أنكر قومٌ هذه القراءة، وقالوا: الله ـ عز وجل ـ لا يعجب ! وإنكارهم هذا غلط لأن القراءة والرواية كثيرة، والعجبُ من الله ـ عزوجل ـ خلافة من الآدميين كما قال: ﴿ وَيَمْكُرُ ٱللَّهُ ﴾[الأنفال: 30] و﴿ سَخِرَ ٱللَّهُ مِنْهُمْ ﴾[التوبة: 79] و ﴿ وَهُوَ خَٰدِعُهُمْ ﴾[النساء: 142] والمكر من الله والخداع خلافة من الآدميين [6].

المطلب الثالث: استقلال فن توجيه القراءات بالتأليف:

وسيكون ترتيبها حسب تاريخ وفاة أصحابها:

- كتاب: (وجوه القراءات) لأبي عبدالله هارون بن موسى الأزدي العتكي الأعور(ت 170 هـ) وهو أول من تتبع وجوه القراءات والشاذ منها[1].
- كتاب: (الجامع لاختلاف وجوه القراءات) للإمام المقرئ يعقوب بن إسحاق الحضرمي (ت 205 هـ) جمع فيه عامة اختلاف وجوه القراءات مع نسبة كل قراءة إلى قارئها[2].
- كتاب: (احتجاج القراءة) لأبي العباس محمد بن يزيد المبرد (ت 285هـ)[3] .
- كتاب: (احتجاج القراءات) لشمس الدين محمد بن السري، المعروف بابن السراج النحوي المصري (ت 316هـ) مات قبل أن يتم كتابه[4].
- كتاب: (المعاني في القراءات) لعبد الله بن جعفر بن محمد بن المرزبان، أبو محمد، المشهور بابن درستويه(ت 347هـ)[5].
- كتاب: (احتجاج القراءات) لمحمد بن حسن بن يعقوب بن مقسم البغدادي النحوي (ت 354 هـ)[6].
- كتاب: (الحجة في القراءات) لأحمد بن الصقر، أبو الحسن المنبجي (ت 366 هـ)[7] .
- كتاب: (معاني القراءات) لمحمد بن أحمد بن الأزهر، أبو منصور المعروف بالأزهري (ت370هـ)[8].
- كتاب: (الحجة في القراءات السبع) للحسن بن احمد بن خالويه بن حمدون (ت 370هـ)[9].
- كتاب: (الحجة في علل القراءات السبع) لأبي علي حسن بن أحمد الفارسي (ت 377هـ)[10].
- كتاب: (المحتسب في تبين وجوه شواذ القراءات والإيضاح عنها) لأبي الفتح عثمان بن جني الموصلي (ت392هـ)[11].

♦كتاب: (حجة القراءات) لأبي زرعه عبد الرحمن بن محمد بن زنجلة من علماء القرن الرابع الهجري (ت 403هـ)[1].

♦كتاب: (معاني القراءات) لأبي العباس أحمد بن القاسم اللخمي(ت 410هـ)[2].

♦كتاب: (علل الغاية في القراءات العشر) لأبي الحسن علي بن محمد الفارسي(ت 413 هـ)[3]

♦كتاب: (وجوه الإعراب والقراءات) لأحمد بن محمد بن إبراهيم الثعلبي (ت 427هـ)[4]

♦كتاب: (الكشف عن وجوه القراءات السبع وعللها وحججها) لمكي بن أبي طالب القيسي (ت 437هـ)[5].

♦كتاب: (الموضح في تعليل وجوه القراءات) لأبي العباس أحمد بن عمارالمهدوي (ت 440هـ) [6].

♦كتاب: (شرح الهداية) للمهدوي أيضاً[7].

♦كتاب: (مختصر كتاب الحجة لأبي علي الفارسي) لإسماعيل بن خلف الأنصاري (ت455هـ) [8].

♦كتاب: (إعراب القراءات) للأنصاري أيضاً[9].

♦كتاب: (كتاب في قراءات نافع وأبي عمرو بن العلاء والحجة لكل واحد منهما) ليوسف بن عبد البر (ت 463هـ)[10].

♦كتاب: (الرشاد في شرح القراءات الشاذة) لعبدالكريم بن عبدالصمد أبو معشر الطبري(ت 478هـ)[11].

♦كتاب: (علل القراءات) لسلمان بن أبي طالب المعروف بابن الفتى (ت 493هـ)[12].

♦كتاب: (احتجاج القراء في القراءة) للحسين بن محمد بن المفضل، الراغب الأصفهاني (ت 502 هـ)[1].

♦كتاب: (تعليل القراءات العشر) لمحمد بن سليمان بن أحمد المالقي (ت 525هـ)[2].

♦كتاب: (الجمع والتوجيه لما انفرد به الإمام يعقوب) لشريح بن محمد الرعيني (ت 537هـ)[3].

♦كتاب: (مفاريد العشر بعللها) لأبي علي سهل بن محمد الأصبهاني (ت 543هـ)[4].

♦كتاب: (كشف المشكلات وإيضاح المعضلات في إعراب القرآن وعلل القراءات) لعلي بين الحسين الباقولي (ت543هـ)[5].

♦كتاب: (علل القراءات) لمحمد بن طيفور السجاوندي (ت560هـ)[6].

♦كتاب: (مفاتيح الأغاني في القراءات والمعاني) لأبي العلاء الكرماني (ت 563هـ)[7].

♦كتاب: (الموضح في وجوه القراءات وعللها) لأبي عبدالله نصر بن علي الشيرازي المعروف بابن أبي مريم (ت بعد سنة 565هـ)[8].

♦كتاب: (أسلوب الحق في تعليل القراءات العشر وشيء من الشواذ) لملك النحاة الحسن بن صافي بن عبدالله (ت568هـ)[9].

♦كتاب: (التبيان في إعراب القرآن) لأبي البقاء عبدالله بن الحسين العكبري (ت 616هـ)[10].

♦كتاب: (تلخيص علل القراءات) لأبي الفضل حبيش بن إبراهيم التفليسي (ت 629هـ)[11].

♦كتاب: (تحفة الأقران فيما قرئ بالتثليث من حروف القرآن) لأحمد بن يوسف الرعيني (ت 777 هـ)[12].

♦كتاب: (إتحاف فضلاء البشر بالقراءات الأربعة عشر) للشيخ أحمد محمد الدمياطي (ت 1117 هـ)[1] .

♦ كتاب: (القراءات الشاذة وتوجيهها من لغة العرب)[2] لعبدالفتاح القاضي(ت 1403هـ).

♦ كتاب: (المغني في توجيه القراءات العشر المتواترة) لمحمد سالم محيسن[3].

♦ كتاب: (المستنير في تخريج القراءات المتواترة من حيث اللغة والإعراب والتفسير) لمحمد سالم محيسن [4].

♦كتاب: (طلائع البشر في توجيه القراءات العشر) لمحمد الصادق قمحاوي[5].

♦كتاب: (توجيه مشكل القراءات العشرية الفرشيه لغة وتفسيراً وإعراباً) لعبد العزيز الحربي[6].

الخاتمة:

حمداً لله - تعالى – الذي بنعمته تتم الصالحات، وصلاة وسلاماً على سيدنا محمد الذي بذكره تتنزل الرحمات أما بعد:

فقد كانت أهم نتائج البحث ما يأتي:

- فن توجيه القراءات يعني: العلم الجليل الذي يبحث عن بيان توجيه القراءة من حيث اللغة، والإعراب، والتفسير، والفقه، وكذا الجوانب الصوتية، والصرفية، والبلاغية والدلالية.
- كان المقصد الأسمى من نشأة هذا العلم:

أ) الدفاع عن كتاب الله - تعالى – ضد من توهم فيه اللحن، والتضاد من الزنادقة الذين اختلقوا الأكاذيب، وأثاروا الشبهات حول بعض القراءات القرآنية المتواتر سندها إلى رسول الله صلى الله عليه وآله وسلمَ .

ب) الدفاع عن اللغة العربية (لغة القرآن) ضد بعض النحاة الذين توهموا الضعف والرداءة في بعض القراءات القرآنية الصحيحة الفصيحة، النازلة بلهجات بعض القبائل العربية الشهيرة.

ج) إظهار إعجاز القرآن الكريم من خلال قراءاته القرآنية المتعددة للكلمة الواحدة، فتنوع القراءات بمنزلة تعدد الآيات، وذلك ضربٌ من ضروب البلاغة يبتدئ من جمال الإيجاز وينتهي إلى كمال الإعجاز.

- كانت المرحلة الأولى لعلم: (فن توجيه القراءات) هي مرحلة التوجيه الشفاهي، وخلاصتها: أن يعمد القارئ إلى توجيه قراءة يميل إلى اختيار القراءة بها فيبرر اختياره بمبرر نحوي، أو تفسيري، أو فقهي، أو غير ذلك.
- تطور (فن توجيه القراءات) وانتقل من التوجيه الشفاهي إلى تدوينه في كتب خاصة أُطلق عليها (كتب المعاني) وكان على رأس قائمتها:

أ) معاني القرآن للفراء (ت 207هـ) .

ب) معاني القرآن للأخفش (ت 225هـ) .

ج) معان القرآن وإعرابه للزجاج (ت 211هـ) .

- تطور هذا الفن وانتقل إلى مرحلة النضوج، فأصبح علماً مستقلاً له أصوله وقواعده، ورجاله، ومؤلفاته الخاصة به وكان أشهر ما أُلف فيه، وأصبح مصدراً معتمداً إلى يومنا هذا:

أ) كتاب: الحجة في القراءات السبع، للحسن بن خالويه (ت 370هـ) .

ب) كتاب: الحجة للقراء السبعة، لأبي على الفارسي (ت 377هـ) .

ج) كتاب: الكشف عن وجوه القراءات السبع، لمكي بن أبي طالب (ت 437هـ) .

الهوامش:

(1) ينظر : معجم ماقييس اللغة مادة (وجه) ، لسان العرب مادة (وجه) كذلك .

(2) البرهان في علوم القرآن 1 / 338

(3) توجيه مشكل القراءات العشرية الفرشيه ص : 63

(4) الموسوعة القرآنية المتخصصة ، مجموعة من الأساتذة والعلماء 3/ 336

(5) معجم مصطلحات علم القراءات وما يتعلق به ص : 155 -157

(6) المفردات في غريب القرآن ص : 403

(7) منجد المقريين ص : 9

(1) الزندقة : لفظ أعجمي معرب أخذ من كلام الفرس بعد ظهور الإسلام ، وعرِّب ، ويطلق على كل إنسان تشكك في الدين أو يجحد شيئاً مما ورد فيه ، أو يتهاون في أداء عباداته ينظر : الموسوعة الميسرة في الأديان والمذاهب والأحزاب والمعاصرة 1075/2

(2) تأويل مشكل القرآن لا بن قتيبه ص : 22، 23

(3) الاحتجاج للقراءات بواعثه وتطوره للدكتور عبد الفتاح شلبي (بحث منشور في مجلة البحث العلمي والتراث الإسلامي) العدد الرابع عام 1401هـ .

(1) ينظر : تأويل مشكل القرآن : 24، 25(بتصرف)

(2) المصدر نفسه

(3) أورده الطبري في تفسيره 18/1

(4) تأويل مشكل القرآن ص : 33 -42

(1) التبصرة ص : 188، التيسير ص : 78، الإقناع ص : 313

(2) الجامع لأحكام القرآن للقرطبي 7/5

(3) حجة القراءات لابن زنجله ص : 188، 189

(1) الحجة لابن خالوية ص: 118 ، 119

(2) التحرير والتنوير 1/ 61

(3) البحر المحيط 4 / 229

(4) البيت لم يعلم قائله ، ينظر : الكتاب لسيبويه 383/2 بلفظ فاليوم قربت ، الحجة لابن خالويه ص : 118، 119

[5] ينظر : حجة القراءة لابن زنجله ص : 190

[1] الفصل في الملل والنحل 3 / 192

[2] أخرجه البخاري في كتاب فضائل القرآن ، باب كيف نزل الوحي رقم (4981)

[3] المعجزة القرآنية ص : 30/28

[1] مجموع القتاوى 13 / 391

[2] المصدر نفسه 13 / 400

[3] النشر 1 / 47

[4] مناهل العرفان 1 / 149

[5] أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن 2/ 11

[1] التيسير ص83 : الإقناع ص : 317 النشر 192/2 الإتحاف ص : 257

[2] معاني القرآن للفراء 1 / 325 الكشف 1/ 422

[3] الكشف 1/ 422 حجة القراءات لابن زنجله ص : 240 ، القراءات وأثرها في التفسير والأحكام 2/ 664

[4] مختار الصحاح مادة (زخرف)

[5] جامع البيان 188/15 ، البحر المحيط 78/6

[6] مقدمة في أصول التفسير لابن تيميه ص 102، 103

[1] ينظر : الجامع لأحاكم القرآن للقرطبي 319/10

[2] ينظر : البحر المحيط 103/6

[3] جامع البيان 241/15

[4] وهي قراءة نافع وابن كثير وابي عمرو البصري، وقراءة الكوفيين وابن عامر بالزاي بدلاً عن الراء ينظر : التبصرة ص : 169 التيسير ص : 70

[5] معاني القرآن للفراء 1 / 173

[6] وهي قراءة حمزة والكسائي ، ينظر : التبصرة صـ: 190 ، التيسير ص : 79

[7] وهي قراءة نافع وابن كثير وأبي عامر وعاصم ، ينظر : التبصرة : 190 ، التيسير ص : 79

[8] حجة القراءات لابن زنجلة ص : 195

[1] وهي قراءة نافع وابن كثير وأبي عمرو وابن عامر وعاصم ، وبقية السبعة (قَسيَّةٌ) بدون ألف ، ينظر : التبصرة ص 196 التيسير ص : 82

[2] مفاتيح الأغاني في القراءات والمعاني ص : 153

[3] وهي قراءة يعقوب من العشرة ، ينظر : النشر 210/2

[4] معاني القرآن للفراء 448/1، حجة القراءات لابن زنجله ص : 321

[5] وهي قراءة الكوفيين وقرأ بقية السبعه بالتشديد ، ينظر : التبصرة ص : 242، التيسير ص : 106

[6] معاني القرآن للفراء 1 / 56

[7] وهي قراءة غير الكسائي من السبعة ، هو وحده قرأها بالضم ينظر : التبصرة : 257، التيسير ص : 115

[8] ينظر : معاني القرآن للفراء 2/ 132

[9] حجة القراءات لابن زنجله ص : 470

[10] بالجمع وهي قراءة السبعة باستثناء أبي عمرو البصري وحفص فقد قرأ بالإفراد ينظر : اليسير ص : 172 .

[11] مفاتيح الأغاني في القراءات والمعاني ص : 404

[12] وهي قراءة حمزة والكسائي ، وبقية السبعة بالرفع ، ينظر : التبصرة ص: 380 التيسير ص : 179

[13] مفاتيح الأغاني ص : 433

[1] وهي قراءة حمزة والكسائي وابن كثير ، وبقية السبعة بالرفع ، ينظر : التبصرة ص : 380 ، التيسير ص : 179

[2] مفاتيح الأغاني ص : 432

[3] معاني القرآن للفراء 252/3

[4] وهي قراءة ابن كثير وأبي عمرو البصري ، وقرأ ابن عامر بغير ألف وفتح السين وإسكان التاء ، وبقية السبعة بغير ألف وإسكان السين ، ينظر : التيسير ص : 87

[5] معاني القرآن للفراء 2/ 144

[6] وهي قراءة ابن كثير وأبي عمرو والكسائي ، وبقية السبعة بإثبات الألف ، ينظر : التبصرة ص : 221، التيسير ص : 94

[7] الحجة لابن زنجله ص : 305

[8] البحر المحيط 78/6

[9] وهي قراءة نافع وابن كثير وابن عامر وحمزة والكسائي ، ينظر : التبصرة ص: 260، التيسير ص : 116

[10] وهي قراءة عاصم بن أبي النجود ينظر : المصدران السابقان

[11] معاني القرآن للفراء 144/2

[12] وهي قراءة ابن كثير وأبي عمرو البصري ، وبقية السبعة بإثبات الألف ، ينظر : التبصرة ص : 279، التيسير ص : 128

[13] معاني القرآن للفراء 229/2، حجة القراءات لابن زنجلة ص : 481

[14] وهي قراءة حفص عن عاصم ، وبقية السبعة بكسر الراء ، ينظر : التبصرة ص : 371 ، التيسير ص : 175

[15] معاني القرآن للفراء 200/3

[1] وهي قراءة نافع وابن كثير وابن عامر وحمزة ، ينظر التبصرة ص : 61، التيسير ص : 27

[2] حجة القراءات لابن زنجله ص : 77

[3] وهي قراءة نافع وابن كثير ، وبقية السبعة بحذف الألف ، ينظر : التبصرة ص : 153 ، التيسير ص : 62

[4] حجة القراءات لابن زنجله ص : 87 .

[5] وهي قراءة السبعة باستثناء حمزة قرأ بحذف الألف ، ينظر : التبصرة ص157، التيسير ص : 64

[6] حجة القراءات لابن زنجلة ص : 104

[7] وهي قراءة السبعة باستثناء نافع قرأ بالتاء ، ينظر : التبصرة ص : 176 ، التيسير ص : 72

[8] حجة القراءات لابن زنجله ص : 104

[9] وهي قراءة نافع وابن كثير وابن عامر وعاصم ، وبقية السبعة قرأوا بضم الكاف ، ينظر : التبصرة ص : 190، التيسير ص : 79

[10] حجة القراءات لابن زنجله ص : 195

[11] وهي قراءة السبعة باستثناء الكسائي قرأ بكسر الصاد ، ينظر : التبصرة ص : 191 التيسير ص : 79

[12] حجة القراءات لابن زنجله ص : 197

[1] التيسير ص : 148 وبقية السبعة قرأوا بالبناء للمعلوم

[2] حجة القراءات لابن زنجله ص : 592

[3] وهي قراءة نافع وابن كثير وابن عامر وشعبة عن عاصم ،ينظر التبصرة ص : 315، التيسير ص : 149

[4] حجة القراءات لابن زنجله ص : 592

[5] وهي قراءة السبعة باستثناء نافع قرأ بكسر الراء ، ينظر : التبصرة ص : 252 ، التيسير ص : 112

[6] حجة القراءات لابن زنجله ص : 391

[7] وهي قراءة نافع وابن كثير ، وبقية السبعة بدون ألف مع تشديد الباء ، ينظر : التبصرة ص : 262، التيسر ص 118

[8] حجة القراءات لابن زنجله ص : 424

[9] وهي قراءة ابن عامر ، وبقية السبعة بضم الياء وكسر الدال ، ينظر : التبصرة ص : 297، التيسير ص : 138

[10] حجة القراءات لابن زنجله ص 543

[11] وهي قراءة الكسائي وحده من السبعة ، والبقية قرأوا بكسر الخاء والف بعد التاء ، ينظر : التبصرة ص : 379، التيسير ص : 179

[12] معاني القرآن للفراء 248/3

[13] هي قراءة نافع وعاصم وابن عامر وحمزة ، ينظر : التبصرة ص : 378، التيسير ص : 179

[14] هي قراءة ابن كثير وأبي عمرو والكسائي ، ينظر: التبصرة ص : 378، التيسير ص : 179

[15] معاني القرآن للفراء 242/3

[1] وهي قراءة الكسائي وحده من السبعة ، والبقية قراوا بفتح التاء ، ينظر : التبصرة : 257، التيسير ص : 115

[2] معاني القرآن للفراء122/2

[5] وهي قراءة الكسائي وحده من السبعة ، وبقية السبعة قرأوا بالتخفيف ، ينظر : التبصرة ص : 374، التيسير ص177

[6] حجة القراءات لابن زنجله ص : 744

[7] الإتحاف ص : 557 وهي قراءة شاذة ، أما القراءة السبعية : فقد قرأ أن عامر وحفص بضم النون والصاد ، والبقية بفتح النون و إسكان الصاد . ينظر : التيسير ص : 174.

[8] مفاتيح الأغاني ص : 410

[9] الإتحاف ص : 437 وهي قراءة نافع وابن كثير وأبي عمرو البصري وابن عامر، وبقية السبعة قرأوا بكسر السين وإسكان الحاء . ينظر ص : 139

[10] حجة القراءات لابن زنجلة ص : 547

[11] ينظر : التيسير ص : 68

[12] حجة القراءات لابن زنجله ص : 125

[1] وهي قراءة حمزة والكسائي ، وبقية السبعة قرأوا بحذف الألف ، ينظر : التبصرة ص : 192 ، التيسير ص : 80

[2] حجة القراءات لابن زنجلة ص : 197

[3] وهي قراءة حمزة والكسائي ، وبقية السبعة قرأوا بكسر الباء ، ينظر : التبصرة ص 201، التيسير ص : 84

[4] معاني القرآن للفراء 1/ 330

[5] قرأ حمزة وحده بضم الهاء ، وقرأ بقية السبعة بكسرها . ينظر : التبصرة ص : 61 ، التيسير ص : 27

[6] معاني القرآن للفراء 5/1

[1] قرأ نافع وحده برفع اللام ، وقرأ بقية السبعة بنصبها . ينظر : التبصرة ص : 165، التيسير ص: 86

[2] معاني القرآن للفراء 133/1

[3] ..قرأ حمزة والكسائي بالتذكير ، وقرأ بقية السبعة بالتأنيث ، ينظر : التبصرة ص : 178، التيسير: ص : 73.

[4] معاني القرآن للفراء 210/1

[5] وهي قراء حمزة والكسائي ، وقرأ بقية السبعة : بفتح السين واللام ، وألف بعدها . ينظر : التبصرة ص 236، التيسير ص : 102

[6] المصدر نفسيه 20/2 ، 21

[1] وهي قراءة الكوفيين (عاصم وحمزة والكسائي) وقرأ بقية السبعة بالتشديد (تُفجِّرَ) ينظر التبصرة ص : 256، التيسير ص : 115

[2] معاني القرآن للفراء 131/2

[3] وهي قراءة حفص وحمزة وبقية السبعة قراوا بكسر النون ينظر : التبصرة ص : 267 التيسير : ص : 121

[4] معاني القرآن للفراء 164/21

[5] وهي قراءة حفص وحمزة والكسائي ، وقرأ بقية السبعة بالرفع . ينظر : التبصرة ص : 305 التسير ص : 143

معاني القرآن للفراء 327/2

[6] معاني القرآن للفراء 327/2

[7] وهي قراءة : نافع وأبن كثير وأبي عمرو البصري وابن عامر وحفص ، وقرأ حمزة والكسائي ، وشعبه (عملت) بدون هاء . ينظر : التبصرة ص : 316، التيسير ص : 149

[8] معاني القرآن للفراء 377/2

[1] معاني القرآن للأخفش 155/1، 156

[2] وهي قراءة السبعة باستثناء حمزة الذي قرأ بألف مخفف ينظر : التبصرة ص 154: ، التيسير ص : 63

[3] معاني القرآن للأخفش 231/1، 233

[4] وهي قراءة : نافع وابن كثير وأبي عمرو البصري ، ينظر : التبصرة ص : 169 التيسير ص : 70

[5] معاني القرآن للأخفش 382/1

[6] وهي قراءة : الكوفيين وابن عامر وقرأ بقية السبعة بكسر الضاد وجزم الراء . ينظر : التبصرة ص : 181 التيسير ص : 75

[7] معاني القرآن للأخفش 419/1، 420

[8] وهي قراءة : نافع وابن كثير وأبي عمرو البصري وقرأ بقية السبعة بالألف وفتح القاف والتاء ينظر التبصرة ص : 182 التيسير ص 75، 76

[9] معاني القرآن للأخفش 423/1

[1] وهي قراءة : أبن كثير وأبي عمرو البصري وعاصم وحمزة ، وقرأ بقية السبعة : بنصب الراء ، ينظر : التبصرة ص : 194 التيسير ص : 81 أما القراءة بالخفض فهي قراءة شاذة

[2] معني القرآن للأخفش 453/1

[3] وهي قراءة : نافع وابن عامر ، وقرأ بقية السبعة بضم القاف والباء (قُبُلاً) ينظر : التبصرة ص : 207 ، التيسر ص : 87

[4] معاني القرآن للأخفش 2 / 501، 502

[5] وهي قراءة : نافع وابن عامر وعاصم وحمزة ، وقرأ بقية السبعة بغير همز ولا ألف (طَيْفٌ) ينظر : التبصرة ص : 221 ، التيسير ص : 94

[6] معاني القرآن للأخفش 540/2

[7] وهي قراءة يعقوب وحده من العشرة ، وقرأ البقية بالخفض ينظر : النشر 210/2.

[8] معاني القرآن للأخفش 560/2

[9] وهي قراءة حمزة والكسائي ، وقرأ بقية السبعة بالباء (تبلو) ينظر : التبصرة ص : 231 التيسير ص : 99

[10] معاني القرآن للأخفش 568/2

[1] قراءة الخفض لجماهير القراء وهي القراءة المتواترة ، وقرأ عمر بن الخطاب والخليل أبن أحمد الفراهيدي بالنصب وهي قراءة شاذة ينظر : مختصر شواذ القرآن لإبن خالوية ص 9

[2] معاني القرآن وإعرابه للزجاج 53/1

[3] قراءة الرفع لأبي عمرو البصري ، وبقية السبعة قرأوا بالنصب ، ينظر : التبصرة ص : 166 التيسير ص : 68

[4] معاني القرآن وإعرابه للزجاج 293/1

[5] القراءة بالياء لحمزة والكسائي ، وبقية السبعة قرأوا بالتاء ، ينظر : التبصرة ص: 176، التيسير ص : 72

[6] معاني القرآن وإعرابه للزجاج 380/1

[7] قراءة الضم لحمزة وحده ، وبقية السبعة قرأوا بالفتح ، ينظر : التبصرة ص: 195 ، التيسير ص : 81

[1] معاني القرآن 132/2، 133

[2] الوجه الأول : قراءة ابن كثير وابي عمرو : (دَارَسْتَ) بالألف وفتح التاء ، الوجة الثاني : قراءة ابن عامر الشامي : (دَرَسَتْ) بغير ألف وفتح السين وإسكان التاء والوجه الثالث : بقية السبعة قرأوا : (دَرَسْتَ) بغير ألف وإسكان السين وفتح التاء ينظر : التبصرة ص : 207، التيسير ص : 87 الوجه الرابع : قرأ قتادة : (دُرِسَتْ) بالبناء للمجهول ، الوجه الخامس : قرأ ابن مسعود (دَرسَ) من درس الشيء : تلاه ، والوجهان الأخيران شاذان ينظر : جامع البيان 357/7 - 358

[3] معاني القرآن 279/2، 280

[4] قرأ الكوفيون بتخفيف الذال وبقية السبعة بتشديدها ، ينظر : التبصرة ص 242، التيسير ص : 106

[5] معاني القرآن وإعرابه للزجاج 3/ 132

[6] قرأ عاصم بفتح الثاء والميم (ثَمَرٌ) وقرأ أبو عمرو البصري بضم الثاء وإسكان الميم : (ثُمْرٌ) وقرأ بقية السبعة بضم الثاء والميم (ثُمُرٌ) ينظر : التبصرة ص : 260، التيسير ص : 116

[7] معاني القرآن 285/3

[8] وهي قراءة حمزة والكسائي ، وقرأ بقية السبعة بفتح التاء . ينظر التبصرة ص : 318، التيسير ص : 151

[6] معاني القرآن 299/4، 300

[1] غاية النهاية 348/2

[2] غاية النهاية 389/2 بغية الوعاة 348/2 ، الأعلام 195/8

[3] الفهرست لابن النديم ص : 83

[4] فهرست ابن النديم ص : 68

[5] الفهرست لابن النديم ص : 68

[6] الفهرس لابن النديم ص: 36

[7] معرفة القراء الكبار ص 188 ، غاية النهاية 63/1

[8] الكتاب مطبوع بتحقيق : أحمد فريد المزيدي ، دار الكتب العلمية بيروت ط1، - 1420هـ 1999م .

[9] الكتاب مطبوع بتحقيق د. عبدالعال سالم مكرم ، مؤسسة الرسالة ، ط5 ، 1410 -1990م .

[10] الكتاب مطبوع بتحقيق : بدر الدين قهوجي ، بشيرحو يجاتي ، دار المأمون للتراث ، دمشق ط 1/1404 هـ 1984م

[11] الكتاب مطبوع بتحقيق : علي النجدي ناصف ، عبدالحليم النجار ، عبد الفتاح شلبي ط2 ، دار سزكين للطباعة والنشر 1406هـ 1986م .

[1] الكتاب مطبوع بتحقيق سعيد الأفغاني ، مؤسسة الرسالة ، ط4 ، 1404هـ

[2] غاية النهاية 97/1

[3] غاية النهاية 1/ 579، وكتاب (الغاية في القراءات العشر) الذي قام بشرحه أبو الحسن الفارسي هو لأبي بكر أحمد بن الحسين بن مهران الأصبهاني (ينظر : معرفة القراء ص : 195)

[4] معجم الأدباء 37/5

[5] الكتاب مطبوع بتحقيق د. محي الدين رمضان ، مؤسسة الرسالة ، ط5 ، 1418هـ 1997م

[6] هذا الكتاب توجد منه نسخة بالخزانة العامة بالرباط تحت رقم 139/ ق

[7] هذا الكتاب مطبوع بتحقيق د. حازم سعد حيدر

[8] معرفة القراء الكبار ص : 236، غاية النهاية 164/1

[9] معجم الأدباء 166/6

[10] نفح الطيب من غصن الأندلس الرطيب 179/3

[11] غاية النهاية 401/1

[12] سير أعلام النبلاء 612/19، كشف الظنون 1160/2، الأعلام 111/3.

[1] كشف الظنون 1 / 15

[2] غاية النهاية 148/1

[3] تاريخ التراث العربي 23/1

[4] غاية النهاية 319/1

[5] الكتاب مطبوع في دار عمار في الأردن بتحقيق ودراسة الدكتور عبد القادر السعدي .

[6] غاية النهاية 157/2

[7] الكتاب مطبوع بتحقيق ، د. عبدالكريم مصطفى مدلج ، دار ابن حزم ، ط1 ، 1422. 2001م

[8] الكتاب مطبوع بتحقيق ، د. عمر حمدان الكبيسي ، ط1 ، جده ، 1414هـ. 1993م

[9] معجم الأدباء 128/8، وإنباه الرواه 308/1

[10] الكتاب مطبوع بتحقيق سعد كريم الفقيه ، دار اليقين المنصورة ، ط1 ، 1422هـ 2001م

[11] كشف الظنون ص : 479

[12] الكتاب مطبوع بتحقيق د. علي حسين البواب ، دار المنارة جده ، ط1 ، 1407هـ .

[1] كتاب مطبوع في دار عالم الكتب العلمية بيروت بتحقيق الدكتور : شعبان محمد إسماعيل

[2] طبع مع كتاب (البدور الزاهرة في القراءات العشر المتواترة) للمؤلف نفسه ، نشر الكتاب العربي ، بيروت ، ط1 ، 1401هـ

[3] الكتاب مطبوع ، دار الجيل بيروت ، ط2 ، 1408هـ

[4] الكتاب مطبوع ، دار الجيل بيروت ، ط 1 ، 1409هـ 1989م

[5] الكتاب مطبوع أخذ على صحابه عدم عزوه القراءات لأصحابها ، وكذلك الأقوال والآراء ، وعدم رده على من طعن في القراءات المتواترة ، مختصر جداً ليس فيه كثير فائدة !

[6] رسالة ماجستير مقدمة من الباحث عبدالعزيز الحربي إلى قسم الكتاب والسنة ، كلية الدعوة وأصول الدين جامعة أم القرى تحت إشراف د. محمد سيدي الحبيب ، سنة المناقشة 1417هـ .

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم

1- إتحاف فضلاء البشر في القراءات الأربعة عشر ، لأحمد بن محمد الدمياطي (ت 1117هـ) ، دار الكتب العلمية ، بيروت، ط1 ، 1419هـ - 1998م.

2- أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن ، لمحمد الأمين الشنقيطي (ت 1393هـ) إشراف : بكر أبو زيد ، دار عالم الفوائد ، مكة المكرمة ، ط 1 ، 1426هـ.

3- الأعلام (قاموس تراجم أشهر الرجال والنساء من العرب والمستغربين والمستشرقين) لخير الدين الزركلي ، دار العلم للملايين بيروت ، ط7، 1986م.

4- الإقناع في القراءات السبع ، لأبي جعفر أحمد بن علي بن أحمد الأنصاري(ت 540هـ) تحقيق : جمال الدين محمد شرف ، دار الصحابة ، طنطا ، ط1 ، 2003م.

5- البحر المحيط لمحمد بن يوسف الغرناطي (ت 745) تحقيق : عادل أحمد عبد الموجود وآخرين ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، ط1 ، 1422هـ 2001م.

6- بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة ، لجلال الدين عبد الرحمن السيوطي (ت 911هـ) تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم ، المكتبة العصرية ، صيدا بيروت ، ب ، ت ، ط.

7- تأريخ التراث العربي لفؤاد سزكين ، نقله إلى العربية : محمود فهمي حجازي جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، الرياض 1403هـ.

8- التحرير والتنوير ، لمحمد الطاهر بن عاشور (ت1973هـ) دار سحنون للنشر والتوزيع ، تونس ، ب ، ت ، ط.

9- التبصرة في القراءات السبع ، لمكن بن أبي طالب القيسى (ت 437هـ) تحقيق: جمال الدين محمد شرف ، دار الصحابة ، طناطا ، ط1 ، 1427هـ - 2006م.

10- توجيه مشكل القراءات العشرية الفرشية لغة وتفسيراً وإعراباً رسالة ماجستير مقدمة من الباحث : عبد العزيز الحربي ، إلى قسم الكتاب والسنة ، كلية الدعوة وأصول الدين ، جامعة أم القرى ، إشراف : محمد سيدي الحبيب 1417هـ.

11- التيسير في القراءات السبع ، لأبي عمرو عثمان بن سعيد الداني (ت 444هـ) عني بتصحيحه أو تويرتزل ، دار الكتب العملية ، بيروت ، ط1 ، 1416هـ ـ 1996م.

12- الجامع لأحكام القرآن ، لأبي عبدالله محمد بن أحمد القرطبي(ت671هـ)، تحقيق : عبد الرزاق المهدي ، دار الكتاب العربي ، ط2 ، 1420هـ -1999م.

13- جامع البيان عن تأويل أي القرآن ، لأبي جعفر محمد بن جرير الطبري (ت 310هـ) ضبط وتعليق محمود شاكر ،

دار إحياء التراث العربي ، بيروت ، ط1 ، 1412هـ 2001م.

14- حجة القراءات ، لأبي زرعة عبدالرحمن بن محمد بن زنجلة، تحقيق: سعيد الأنغاني ، مؤسسة الرسالة ، ط5 ، 1418هـ 1997م.

15- الحجة في القراءات السبع ، للحسن بن أحمد بن خالوية (ت370هـ) تحقيق : د. عبد العال سالم مكرم ، مؤسسة الرسالة ، بيروت، ط5، 1410هـ 1990م.

16- سير أعلام النبلاء ، لأبي عبدالله محمد بن أحمد الذهبي (ت748هـ) تحقيق: محمود شاكر ، دار إحياء التراث العربي، بيروت ، ط 1 ، 1427هـ 2006م.

17- صحيح البخاري ، لأبي عبدالله محمد بن إسماعيل البخاري (ت 256) دار السلام ، الرياض ، ط 2 ، 1419هـ 1999م.

18- غاية النهاية في طبقات القراء، لأبي الخير محمد بن محمد الجزري (ت 833هـ) نشر : ج برجستراسر ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، ط3 ، 1402هـ 1982م.

19- الفصل في الملل ولأهواء والنحل ، لأبي محمد علي بن حزم الظاهري (ت456هـ) دار المعرفة ، ط 2 ، 1395هـ.

20- الفهرست في اخبار العلماء المصنفين من القدماء والمحدثين وأسماء كتبهم ، لأبي الفرج محمد بن إسحاق النديم ، دار إحياء التراث العربي ، بيروت ط 1 ، 427 -2006م.

21- القراءات وأثرها في التفسير والأحكام ، لمحمد عمر بازمول، دار الهجرة الرياض، ط1 ، 1417هـ 1996م.

22- كتاب سيبويه، لأبي بشر عمرو بن عثمان بن قنبر ، تحقيق: عبدالسلام هارون، دار الجيل بيروت ، ط1 ، ب، ت، ط.

23- الكشف عن وجوه القراءات السبع وعللها وحججها ، لأبي محمد مكي بن أبي طالب القيسي (ت 437هـ) تحقيق: محي الدين رمضان ، مؤسسة الرسالة ، ط 5، 1418هـ - 1979م.

24- لسان العرب، لجمال الدين محمد بن مكرم بن منظور (ت711هـ) دار صادر ، بيروت ط 3، 1414هـ.

25- المعجزة القرآنية، د. محمد حسن هيتو، مؤسسة الرسالة ، بيروت ، ط1، 1409هـ -1989م.

26- الموسوعة القرآنية المتخصصة، مجموعة من الأساتذة والعلماء المتخصصين ، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، مصر ، 1423هـ -2002م.

27- الموسوعة الميسرة في الأديان والمذاهب والأحزاب المعاصرة ، إشراف وتخطيط ومراجعة د. مانع الجهني ، الناشر : دار الندوة العالمية ، الرياض ط 3، 1418هـ.

28- مجموع الفتاوى، لأحمد بن عبدالحليم بن تيمية (ت 728هـ) تحقيق : عبدالرحمن محمد قاسم ، الناشر : مجمع الملك فهد، ط: 1416هـ -1995م.

29- مختار الصحاح، لزين الدين محمد بن أبي بكر الرازي (ت بعد 666هـ) دار الكتب العلمية بيروت، 1406هـ - 1986م.

30- معاني القرآن ، لأبي زكريا يحيى بن زياد الفراء (ت 207هـ) عالم الكتب ، بيروت ، ط3 ، 1403هـ- 1983م.

31- معاني القرآن ، لسعيد بن مسعدة المعروف بالأخفش (ت225هـ) تحقيق د. عبد الأمير محمد أمين الورد ، عالم الكتب، بيروت ، ط 1 ، 1405هـ 1985م.

32- معاني القرآن وإعرابه ، لأبي إسحاق إبراهيم بن السري الزجاج (تهـ) ، تحقيق د. عبد الجليل شلبي ، عالم الكتب ، بيروت ، ط1 ، 1408هـ 1988م.

33- معجم الأدباء (إرشاد الأريب إلى معرفة الأديب) لياقوت الحموي (ت 626هـ) تحقيق : إحسان عباس ، دار الغرب الإسلامي ، بيروت ، ط 1 ، 1993م.

34- معجم مصطلحات علم القراءات القرآنية ، د.عبدالعلي المسئول ، دار السلام ، القاهرة ، ط1 ، 1428هـ 2007م.

35- معجم مقاييس اللغة ، لأحمد بن فارس القزويني (ت 395هـ) تحقيق : عبدالسلام هارون ، دار الفكر بيروت، ط : 1399هـ -1979م.
36- معرفة القراء الكبار على الطبقات والأعصار ، لأبي عبدالله محمد بن أحمد الذهبي (ت 748هـ) تحقيق: محمد حسن الشافعي ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، ط1، 1417هـ 1997م.
37- مفاتيح الأغاني في القراءات والمعاني ، لأبي العلاء الكرماني (ت563هـ) تحقيق : د. عبدالكريم مصطفى مدلج ، دار ابن حزم ، بيروت ، ط1 ، 1422هـ 2001م.
38- المفردات في غريب القرآن ، للحسين بن محمد بن مفضل المعروف بالراغب الأصفهاني (ت 502هـ) تحقيق محمد سيد كيلان ، مطبعة مصطفى البابي ، مصر.
39- مقدمة في أصول التفسير ، لشيخ الإسلام أحمد بن عبدالحليم بن تيميه (ت 728هـ) تحقيق عدنان زرزور ، دار القرآن الكريم ، الكويت ، ط1 ، 391هـ -1971م.
40- منجد المقرئين ومرشد الطالبين ، لمحمد بن الجزري (ت 833هـ) وضع حواشيه زكريا عميرات ، دار الكتب العلمية بيروت ، ط،هـ ـ 1999م.
41- مناهل العرفان في علوم القرآن ، لمحمد بن عبدالعظيم الزرقاني (ت 1376هـ) راجعة محمد علي قطب ويوسف الشيخ ، المكتبة العصرية ، بيروت ، ط1 ، 1417هـ 1996م.
42- النشر في القراءات العشر ، لأبي الخير محمد بن محمد الجزري (ت 833هـ) دار الكتب العلمية ، بيروت ط1 ، 1418هـ 1998م.
43- هدية العارفين ، إسماعيل باشا البغدادي ، مكتبة المثنى ، بغداد ، ب ، ت ، ط.

بين التتبع والعلل دراسة للأحاديث التي اختلف فيها قول الدارقطني في كتابيه التتبع والعلل

*د. فؤاد يحيى علي مصلح التويتي

مقدمة:

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين ،إن العناية بكتب المتقدمين من أهم ما ينبغي أن يصرف فيه وقت طالب العلم خاصة كتب الأئمة الذين أكثروا من التأليف وتنوعت أقوالهم، وصارت عمدة المتأخرين فلكي تنسب لذلك الإمام قولا عليك أن تكون مطلعاً اطلاعاً واسعاً يشمل جميع الأقوال بحيث تميز ما كان قديما له وما استقر الأمر عليه أخيراً فكم من إنسان يقول اليوم كلاماً يرجع عنه غداً والعصمة لمن عصمه الله من الرسل وكل بني آدم خطاء وكل عالم مهما علم فعلمه قاصر(وما أوتيتم من العلم إلا قليلا).

وعليه جاء هذا البحث في هذا الإطار وهو تتبع كلام الإمام الدارقطني في كتابيه العلل، والتتبع واخترت الكتابين لأنهما في مجال واحد وهو التعليل للأحاديث خاصة وقد جعل التتبع لنقد أحاديث الصحيحين فهذا البحث يبين ما رجحه الدارقطني في العلل ورجح خلافه في التتبع ثم القيام بدراسة تلك الأحاديث والحكم عليها ليظهر للقارئ القول الذي يوافق رأي الأئمة غير الدارقطني ويتضح للقارئ تقديم ما هو أولى مما في كتب الدارقطني.

وبعد البحث والقراءة في الكتابين وما قاله العلماء عنهما وجدت أن العلل متأخرة عن التتبع وذلك من خلال عمل الدارقطني في العلل فقد كان يعرض عليه الحديث بعد الحديث على فترات مختلفة وكان الذي تولى ذلك أبو منصور بن الكرخي[1] ثم توفي فجمعها وعرضها على الدارقطني الإمام البرقاني أحد طلابه[2] وقد ذكر البرقاني أنه رتب العلل بعد موت ابن الكرخي بسنين وعرضها على الدارقطني[3] ولعل ذلك امتد إلى أواخر حياة الدارقطني، وقد قدمت في دراستي العلل لطول الكلام فيها على الحديث وقد قسمت الدراسة إلى مبحثين :

المبحث الأول: التعريف بالدارقطني وكتابيه العلل، والتتبع .

المبحث الثاني: الأحاديث التي اختلف فيها كلام الدارقطني في كتابيه العلل، والتتبع.

المبحث الأول: التعريف بالدارقطني وكتابيه العلل، والتتبع، و فيه ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: التعريف بالدارقطني.

نسب الدارقطني ، ومولده .

هو الإمام علي بن عمر بن أحمد بن مهدي بن مسعود بن النعمان بن دينار بن عبد الله أبو الحسن الدارقطني[4]، ولد سنه ست وثلاثمائة (306)هـ، بدار القطن، وهي محلة كبيرة ببغداد[5].

طلبه للعلم، ورحلاته فيه:

كان من صغره موصوفاً بالحفظ الباهر، والفهم الثاقب، والبحر الزاخر[6]، قال القواس[7]: كنا نمر إلى البغوي[8]، والدارقطني صبي يمشي خلفنا بيده رغيف عليه كامخ[9] فدخلنا إلى البغوي، ومنعناه، فقعد على الباب يبكي[10].

جلس في مجلس إسماعيل الصفار[11] ينسخ جزأين كانا معه، وإسماعيل يملي، فقال له بعض الحاضرين: لا يصح سماعك وأنت تنسخ، فقال الدارقطني: فهمي للإملاء خلاف فهمك ثم قال: تحفظ كم أملى الشيخ من حديث إلى الآن؟ فقال: لا. فقال الدارقطني: أملى ثمانية عشر حديثا. فعددت الأحاديث، فوجدت كما قال، ثم قال أبو الحسن: الحديث الأول منها عن فلان عن فلان، ومتنه كذا، والحديث الثاني عن فلان عن فلان، ومتنه كذا، ولم يزل يذكر هو أسانيد الحديث، ومتونها

* استاذ السنة وعلوم الحديث المساعد – كلية التربية – جامعة إب.

على ترتيبها في الإملاء حتى أتى على آخرها. فعجب الناس منه[12].

واستمر الدارقطني في طلب العلم حتى الكهولة .قال الحاكم[13]: دخل الدارقطني الشام، ومصر، على كبر السن، وحج، واستفاد، وأفاد[14] رحل إلى تنيس[15]، وسمع من خلائق ببغداد، والبصرة، والكوفة، وواسط[16].

مكانته العلمية، وثناء العلماء عليه:

قال الخطيب البغدادي: كان فريد عصره، وقريع[17] دهره، ونسيج وحده[18]، وإمام وقته انتهى إليه علم الأثر، والمعرفة بعلل الحديث، وأسماء الرجال، وأحوال الرواة، مع الصدق والأمانة، والفقه، والعدالة، وقبول الشهادة، وصحة الاعتقاد، وسلامة المذهب، والاضطلاع بعلوم سوى علم الحديث: منها القراءات، فإن له فيها كتاباً مختصراً موجزاً جمع الأصول في أبواب عقدها أول الكتاب، ومنها المعرفة بمذاهب الفقهاء، فإن كتاب السنن الذي صنفه دل على أنه كان ممن اعتنى بالفقه، ومنها المعرفة بالأدب، والشعر، وقيل: إنه كان يحفظ دواوين جماعه من الشعراء[19].

قال الحاكم أبو عبد الله محمد بن عبد الله الحافظ، وسئل عن الدارقطني؟ فقال: ما رأى مثل نفسه[20].

وقال أيضا: أبو الحسن صار واحد عصره في الحفظ، والفهم، والورع، وإماماً في القرّاء، والنحويين[21].

قال القاضي أبوالطيب طاهر بن عبد الله الطبري[22]: الدارقطني أمير المؤمنين في الحديث وما رأيت حافظاً ورد بغداد إلا مضى إليه، وسلم له، يعني: فسلم له التقدمة في الحفظ وعلو المنزلة في العلم[23].

سئل البرقاني هل كان أبو الحسن الدارقطني يملي عليه العلل من حفظه؟ فقال: نعم[24]

قال ابن كثير[25]: سمع الكثير، وجمع، وصنف، وألف، وأجاد، وأفاد، وأحسن النظر والتعليل، والانتقاد، والاعتقاد، وكان فريد عصره، ونسيج وحده، وإمام دهره في أسماء الرجال وصناعه التعليل، والجرح والتعديل، وحسن التصنيف، والتأليف، واتساع الرواية، والاطلاع التام في الرواية[26].

مؤلفاته: للدارقطني عدد كبير من المؤلفات منها:

1. السنن[27]
2. المؤتلف، والمختلف[28]
3. العلل الواردة في الأحاديث النبوية[29]
4. الإلزامات، والتتبع[30]
5. الضعفاء، والمتروكين[31]
6. سؤالات الحاكم النيسابوري للدارقطني[32]
7. سؤالات أبي عبد الرحمن السلمي للدارقطني[33]
8. سؤالات البرقاني للدارقطني[34]
9. سؤالات حمزة بن يوسف السهمي للدارقطني[35]
10. كتاب: الصفات[36].

وفاته: توفي في بغداد يوم الأربعاء، لثمان خلون من ذي القعدة، من سنه خمس وثمانين وثلاثمائة(385)هـ.

المطلب الثاني: التعريف بالعلل، وفيه طريقة تأليف العلل، وأقوال العلماء فيها: طريقة تأليف العلل:

العلل: ألف الدارقطني العلل عن طريق توجيه الأسئلة إليه، فكان يملي الأجوبة من حفظه.

قال الخطيب البغدادي: سألت البرقاني، فقلت له: هل كان أبو الحسن الدارقطني يملي عليك العلل من حفظه؟ فقال: نعم، ثم شرح لي قصة جمع العلل، فقال: كان أبو منصور ابن الكرخي يريد أن يصنف مسنداً معللاً فكان يديع أصوله إلى الدارقطني فيعلم له على الأحاديث المعللة، ثم يدفعها أبو منصور إلى الوراقين فينقلون كل حديث منها في رقعة، فإذا أردت تعليق الدارقطني على الأحاديث نظر فيها أبو الحسن ثم أملى علي الكلام من حفظه، فيقول: حديث الأَعمش عن أبي وائل عن عبد الله بن مسعود الحديث الفلاني، اتفق فلان وفلان على روايته وخالفهما فلان، ويذكر جميع ما في ذلك الحديث، فأكتب كلامه في رقعة مفردة، وكنت أقول له: لم تنظر قبل إملائك الكلام في الأحاديث ؟ فقال: أتذكر ما في حفظي بنظري[37].

أقوال العلماء في كتاب العلل:

قال محمد بن أبي نصر الحميدي: ثلاثة كتب من علوم الحديث يجب الاهتمام بها: كتاب العلل ، وأحسن كتاب وضع فيه كتاب الدارقطني...إلخ[38].

وقال ابن الصلاح عند ذكر كتب علل الحديث: ومن أجودها كتاب العلل عن أحمد بن حنبل، وكتاب العلل عن الدارقطني[39].

وقال الذهبي: وإذا شئت أن تبين براعة هذا الإمام الفرد فطالع العلل له فإنك تندهش ويطول تعجبك

وقال أيضا: هذا شئ مدهش كونه كان يملي العلل من حفظه فمن أراد أن يعرف قدر ذلك فليطالع كتاب العلل للدارقطني ليعرف كيف كان الحفاظ[40].

وقال ابن كثير: وقد جمع أزمة ما ذكرناه كله الحافظ الكبير أبو الحسن الدارقطني في كتابه في ذلك ، وهو أجل كتاب بل أجل ما رأيناه وضع في هذا الفن، لم يسبق إليه مثله، وقد أعجز من يريد أن يأتي بعده، فرحمه الله وأكرم مثواه[41]

قال البلقيني: وأجل كتاب في العلل كتاب الحافظ ابن المديني، وكذلك كتاب ابن أبي حاتم، وكتاب العلل للخلال، وأجمعها كتاب الحافظ الدارقطني[42].

وقال السخاوي: هو على المسانيد مع أنه أجمعها[43].

المطلب الثالث: التعريف بالتتبع، وفيه تسميته ونسبته للدارقطني، وموضوعه:

تسميته ونسبته للدارقطني:

كل من ذكر الكتاب سماه التتبع ونسبه إلى الإمام الدارقطني ومنهم من يذكره مع الإلزامات والصواب أنهما كتابان منفصلان، وقد نسبه إلى الدارقطني ابن الصلاح[44]، وحاجي خليف[45]، وابن حجر[46]، والسيوطي[47]، والسخاوي[48]، وغيرهم ممن تكلم في المصطلح وشروح الأحاديث.

موضوع الكتاب:

ألف الإمام الدارقطني كتاب التتبع للتنبيه على أوهام وقعت في الصحيحين أو لبيات اسم أو نسب، أو كلام وقع على إسناد[49]، كذلك تتبع الدارقطني الأحاديث التي اختلف في وصلها وإرسالها[50]

وقيل إن الكتاب يتعلق بالصناعة الحديثية وليس له أثر فيما يتعلق بصحة الأحاديث[51] ، وقيل إنه موضوع للأحاديث التي لها علة وقد أخرجها البخاري ومسلم أو أحدهما[52]

والصواب أن في التتبع انتقادات تتعلق بالعلل إلا أنها كما قال النووي: « قد أجيب عن ذلك أو أكثره»[53] وهناك من الانتقادات ما الصواب فيها مع الدارقطني.

المبحث الثاني: الأحاديث التي اختلف فيها كلام الدارقطني في كتابيه العلل والتتبع.

حديث(1): (النَّهيِ عَن لُبسِ الحَرِيرِ)سُئِل الدارقطني عَن حَدِيثِ سُوَيدِ بنِ غَفلَة، عَن عُمَر، عَنِ النَّبِيِّ صَلَّى الله عَلَيه وسَلم : فِي النَّهيِ عَن لُبسِ الحَرِيرِ.

فَقال: رَواهُ الشَّعبِيُّ، عَن سُوَيدٍ، واختُلِف عَنهُ ؛ فَرَواهُ قَتادَةُ عَنِ الشَّعبِيِّ عَن سُوَيدٍ عَن عُمَر عَنِ النَّبِيِّ صَلَّى الله عَلَيه وسَلم. حَدَّث بِهِ : هِشامٌ الدَّستُوائِيُّ ، وسَعِيد بن أَبِي عَرُوبَة، عَن قَتادَة كَذَلِكَ.

وَكَذَلِك رُوِي عَن سَعِيدِ بنِ مَسرُوقٍ عَنِ الشَّعبِيِّ عَن سُوَيدِ بنِ غَفلَة عَن عُمَر عَنِ النَّبِيِّ صلى الله عليه وآله وسلمَ .

وَرَواهُ مِسعَرٌ عَن وبَرَة بنِ عَبدِ الرَّحمَنِ عَنِ الشَّعبِيِّ عَن سُوَيدٍ عَن عُمَر مَوقُوفًا غَير مَرفُوعٍ.

وَتابَعَهُ حُصَينُ بن عَبدِ الرَّحمَنِ وإِسماعِيلُ بن أَبِي خالِدٍ ومُحَمد بن قَيسٍ الأَسَدِيُّ، و زَكَرِيّاءُ بن أَبِي زائِدَة، وعَبد الله بن أَبِي السَّفَرِ، وداوُد بن أَبِي هِندٍ، وسَيّارٌ أَبُو الحَكَمِ، وبَيانُ بن بِشرٍ، فَرَوَوهُ عَنِ الشَّعبِيِّ، عَن سُوَيدِ بنِ غَفلَة، عَن عُمَر، قَولَهُ.

وكذلك رواه عبدة بن أبي لبابة وعمران بن مسلم عن سويد بن غفلة عن عمر قوله رَواهُ أَبُو حُصَينٍ، عَن إِبراهِيم يَعنِي بن عَبدِالأَعلَى عَن سُوَيدِ بنِ غَفلَة عَن عُمَر، قال : لَم يُرَخِّص رَسُولُ الله صَلَّى الله عَلَيه وسَلم فِي الدِّيباجِ إِلاّ مَوضِع أَربَعِ أَصابِع فَنَحا بِهِ نَحو الرَّفعِ، وَرَواهُ الحَكَمُ عَن خَيثَمَة عَن سُوَيدِ بنِ غَفلَة عَن عُمَر قَولَهُ.

وَقَد أَخرَج مُسلِمٌ حَدِيث قَتادَة عَنِ الشَّعبِيِّ عَن سُوَيدِ بنِ غَفلَة المَرفُوع عَن عُمَر فِي الصَّحِيح. والله أَعلَمُ[54].

وقال في التتبع[55]: أخرج مسلم حديث قتادة، عَن الشعبي، عَن سويد بن غفلة، عَن عمر، عَن النبي صلى الله عليه وآله

وسلم: (نهى عَن لبس الحرير إلا موضع إصبعين) من حديث هشام وشعبة وسعيد عنه **ولم يرفعه ، عَن الشعبي غير قتادة وهو مدلس لعله بلغه عنه**، وقد رواه شعبة، عَن ابن أبي السفر عَن الشعبي عَن سويد عَن عمر قوله، ورواه بيان وداود بن أبي هند عَن الشعبي عَن سويد عَن عمر قوله، كذلك رواه شعبة عَن الحكم عَن خيثمة عَن سويد عَن عمر وإبراهيم بن عبد الأعلى عَن سويد وأبو حصين عَن إبراهيم النخعي عَن سويد عَن عمر قوله.

الخلاصة: قال في العلل: رفعه قتادة، وسعيد بن مسروق، وفي التتبع قال: لم يرفعه غير قتادة وتخريجها كما يأتي:

الروايات عن الشعبي بالرفع :

أولاً : الروايات عن قتادة عن الشعبي:

رواية هشام الدستوائي. في مسلم[56] حدثنا عبيد الله بن عمر القواريري وأبو غسان المسمعي وزهير بن حرب وإسحاق ابن إبراهيم ومحمد بن المثنى وابن بشار ، وابن حبان[57] أخبرنا أحمد بن علي بن المثنى قال: حدثنا عبيد الله بن عمر القواريري، والنسائي[58] أخبرنا إسحاق بن إبراهيم، والترمذي[59] حدثنا محمد بن بشار كلهم عن معاذ بن هشام حدثنا أبي عن قتادة عن عامر الشعبي عن سويد بن غفلة: أن عمر بن الخطاب خطب بالجابية فقال: (نهى نبي الله صلى الله عليه وسلم عن لبس الحرير إلا موضع إصبعين أو ثلاث أو أربع) .

هشام بن أبي عبد الله الدستوائي، حافظ، حجة، لكنه رمي بالقدر[60].

رواية سعيد بن أبي عروبة عن قتادة. في أحمد[61] عن محمد بن جعفر، والبيهقي[62] أخبرنا أبوعبدالله الحافظ أنا أبو محمد عبد الله بن إسحاق بن إبراهيم الخرساني العدل ببغداد ثنا يحيى بن أبي طالب ثنا عبدالوهاب بن عطاء كلاهما عن سعيد عن قتادة عن الشعبي عن سويد بن غفلة: أن عمر رضي الله عنه خطب الناس بالجابية فقال: (نهى رسول الله صلى الله عليه وسلم عن لبس الحرير إلا موضع إصبعين أو ثلاثة أو أربعة وأشار بكفه).

رجال الإسناد محتج بهم وعبد الله بن إسحاق بن إبراهيم الخراساني، قال الدارقطني: فيه لين[63].

وسعيد بن أبي عروبة وثقه يحيى بن معين ، والنسائي، وجماعة[64]

ثانياً: رواية داود بن أبي هند. ذكر أبوعوانة[65] رواية سعيد بن أبي عروبة عن قتادة من طريق يحيى بن أبي طالب ثنا عبد الوهاب بن عطاء أنبا سعيد بن أبي عروبة عن قتادة ثم قال: ح قال وأخبرنا داود بن أبي هند عن الشعبي عن سويد بن غفلة عن عمر عن النبي صلى الله عليه وسلم بمثله[66].

رجال الإسناد ثقات وداود بن أبي هند من حفاظ البصريين قال ابن معين، وأبو حاتم : ثقة وقال أحمد: ثقة ثقة[67].

ثالثاً: رواية أبي حصين. عند أبي نعيم[68] حدثنا سليمان بن أحمد قال ثنا القاسم بن محمد الدلال قال ثنا مخول بن ابراهيم قال ثنا إسرائيل عن أبي حصين عن الشعبي عن سويد بن غفلة عن عمر قال: (نهى رسول الله صلى الله عليه وسلم عن لبس الحرير إلا موضع أصبعين).

رواه مصعب بن المقدام وأبو أحمد الزبيري عن إسرائيل.

مخول بن إبراهيم بن مخول بن راشد النهدي . الكوفي الحناط، قال أبو حاتم الراوي : صدوق، قال الذهبي: يقال إنه كان من غلاة الرافضة[69] .

القاسم بن محمد الدلال الكوفي قال الذهبي: فيه خلاف[70]، وقال الحاكم: ضعيف[71].

وأبو حصين هو: عثمان بن عاصم بن حصين الأسدي ثقة ثبت[72].

وخالف مخول عبيد الله بن موسى فرواه عن إسرائيل بالوقف:

كما في النسائي[73] أخبرنا أحمد بن سليمان قال حدثنا عبيد الله قال حدثنا إسرائيل عن أبي حصين عن إبراهيم عن سويد بن غفلة عن عمر: (أنه لم يرخص في الديباج إلا موضع أربع أصابع).

السند صحيح وعبيد الله بن موسى هو ابن باذام العبسي ثقة[74].

الروايات عن الشعبي بالوقف:

أولاً: رواية حصين عند ابن أبي شيبة[75] حدثنا بن إدريس عن حصين عن الشعبي عن سويد بن غفلة عن عمر أنه قال: (لا يصلح منه إلا هكذا إصبعا أو إصبعين أو ثلاثة أو أربعة).

السند صحيح وحصين بن عبد الرحمن السلمي أبو الهذيل الكوفي وثقه ابن معين وأبو حاتم وأبو زرعة والعجلي[76].

ثانياً: رواية وبرة. عند ابن أبي شيبة[77] حدثنا محمد بن بشر وأبو داود الجعدي، وسنن النسائي[78] أخبرنا عبد الحميد بن محمد قال حدثنا مخلد كلاهما عن مسعر عن وبرة عن الشعبي عن سويد بن غفلة عن عمر قال: (لا يصلح من الحرير إلا ما كان في تكفيف أو تزرير)

السند صحيح ووبرة بن عبد الرحمن المسلي الكوفي قال يحيى بن معين، و أبو زرعة : ثقة[79]

ثالثاً: رواية عبد الله بن أبي السفر. عند ابن الجعد[80] أنا شعبة أنا عبد الله بن أبي السفر قال سمعت الشعبي يحدث عن سويد بن غفلة قال : (كنا في غزاة بالشام فقضينا غزاتنا فقدمنا على عمر وهو بظهر المدينة يستقبلها أو يتلقانا فلما رآنا وعلينا الديباج الحرير ....قال إن الحرير لا يصلح منه إلا هكذا وهكذا وأشار بالسبابة والوسطى ثم زاد إصبعا إصبعا إلى أربع).

السند صحيح وعبد الله بن أبي السفر الهمداني وثقه ابن معين وأحمد والنسائي[81].

الراجح: تقدم أن الحديث بالرفع لم يتفرد به قتادة وإنما تابعه داود بن أبي هند ، كذلك زكريا بن أبي زائدة حيث ذكر روايته أبو عوانة[82] فقال :حدثنا أبو سعيد الهروي ثنا سويد قال ثنا ابن المبارك عن زكريا ابن أبي زائدة عن الشعبي أن سويد ابن غفلة حدثه أنه أتانا عمر في وفد عليهم الديباج وذكر الحديث. عطفا على رواية داود المرفوعة ولو كانت مخالفة لروايته لما أشار إليها واكتفى، كذلك رواية سعيد ابن مسروق وإن كنت لم أجدها إن كان الدارقطني قد اطلع عليها فهو ثقة وروايته يرجح بها مع من تقدم ويكون الحديث بهذا قد ثبت مرفوعا إلى النبي صلى الله عليه وآله وسلم .

والروايات الموقوفة لا تظر حيث وإن عمر كان في خطبة فلعله اكتفى بذكر الحكم وهذا وارد كثيرا في المواعظ والفتاوى، ويكون بهذا قول الدارقطني في العلل أولى، ويكون ما اختاره مسلم هو الصحيح .

حديث(2) وفيه: {هَذَانِ خَصْمَانِ اخْتَصَمُوا فِي رَبِّهِمْ}[83]

سئل الدارقطني عن هذا الحديث فقال: يرويه سليمان التيمي عن أبي مجلز عن قيس بن عباد حدث به جماعة منهم مروان ابن معاوية وعبثر بن القاسم وعبد الوهاب بن عطاء ويوسف بن يعقوب السدوسي وغيرهم .

وروى عون بن كهمس عن سليمان التيمي عن أبي مجلز عن قيس بن عباد عن علي قال: نزلت فينا يوم بدر هذه الآية: {هَذَانِ خَصْمَانِ اخْتَصَمُوا فِي رَبِّهِمْ} ووهم فيه عون وإنما روى التيمي بهذا الإسناد أنا أول من يجثو للخصومة قال قيس بن عباد فيهم نزلت هذان خصمان اختصموا .

كذلك رواه معتمر بن سليمان عن أبيه وفصل قول علي من قول قيس بن عباد وتابعه عيسى بن يونس ويزيد بن هارون فروياه عن التيمي عن أبي مجلز عن قيس بن عباد قوله نزلت هذه الآيات فيهم {هَذَانِ خَصْمَانِ اخْتَصَمُوا فِي رَبِّهِمْ} وحديث أبي هاشم صحيح، وقول معتمر عن أبيه صحيح، وكذلك قول مروان بن معاوية ومن تابعه، وحديث عون بن كهمس عن سليمان التيمي وهم[84].

وقال في التتبع[85]: اتفقا فأخرجا حديث الثوري وهشيم عَن أبي هاشم عَن أبي مجلز عَن قيس بن عباد عَن أبي ذر أنه يقسم قسمًا أن {هَذَانِ خَصْمَانِ اخْتَصَمُوا فِي رَبِّهِمْ} نزلت في الستة المتبارزين يوم بدر.

وأخرجا أيضًا من حديث التيمي عَن أبي مجلز عَن قيس بن عباد عَن علي قال : أنا أول من يجثو للخصومة .

قال قيس : وفيهم نزلتك: {هَذَانِ خَصْمَانِ اخْتَصَمُوا فِي رَبِّهِمْ} ولم يجاوز به قيسًا.

ثم قال البخاري : وقال عثمان عَن جرير عَن منصور عَن أبي هاشم عَن أبي مجلز قوله فاضطرب الحديث.

الخلاصة: في العلل صحح رواية أبي هاشم ومعتمر ومروان ومن تابعه وحكم على الحديث في التتبع بالاضطراب، وتخريجها كما يأتي:

حديث أبي هاشم: رواه البخاري[86] حدثنا يعقوب الدورقي وحجاج بن منهال، ومسلم[87] حدثنا عمرو بن زرارة كلهم عن هشيم، و في البخاري أيضا[88] حدثنا قبيصة، وحدثنا يحيى بن جعفر أخبرنا وكيع، ومسلم أيضا[89] حدثنا أبو بكر بن أبي شيبة حدثنا وكيع وحدثني محمد بن المثنى حدثنا عبدالرحمن، وابن ماجه[90] حدثنا يحيى بن حكيم وحفص بن عمرو قالا ثنا عبد الرحمن بن مهدي. وحدثنا محمد بن إسماعيل. أنبأنا وكيع، والحاكم[91] حدثنا أبو عبد الله الحافظ أنبأ أبو عبد الرحمن أحمد بن شعيب الفقيه بمصر ثنا سعيد بن يحيى الأموي حدثني أبي كلهم عن سفيان الثوري، والطبراني[92] حدثنا محمد بن محمد التمار حدثنا عمرو بن مرزوق، والنسائي[93] أخبرني سليمان بن عبيد الله بن عمرو قال حدثنا بهز كلاهما عن شعبة، والطيالسي[94] حدثنا أبو داود قال حدثنا شعبة وقيس كلهم (هشيم، وسفيان، وشعبة، وقيس) عن أبي هاشم عن أبي مجلز عن قيس بن عباد قال: (سمعت أبا ذر يقسم قسما أن هذه الآية: {هَذَانِ خَصْمَانِ اخْتَصَمُوا فِي رَبِّهِمْ} نزلت في الذين برزوا يوم بدر حمزة وعلي وعبيدة بن الحارث وعتبة وشيبة ابني ربيعة والوليد بن عتبة).

أبو هاشم هو: الرماني يحيى بن دينار ثقة[95].

الرواية عن أبي هاشم: رواية هشيم، وسفيان، وشعبة، وقيس عن أبي هاشم عن أبي مجلز عن قيس بن عباد عن أبي ذر ، ورواه منصور كما أشار البخاري عن أبي هاشم عن أبي مجلز قوله.

رواية سليمان التيمي :ذكر سبب نزول الآية من قول قيس:

في البخاري[96] حدثني محمد بن عبد الله الرقاشي ، و حجاج بن منهال كلاهما عن معتمر بن سليمان عن أبيه حدثنا أبو مجلز عن قيس بن عباد عن علي بن أبي طالب رضي الله عنه أنه قال: (أنا أول من يجثو بين يدي الرحمن للخصومة يوم القيامة).

وقال: قيس بن عباد وفيهم أنزلت: {هَذَانِ خَصْمَانِ اخْتَصَمُوا فِي رَبِّهِمْ} قال هم الذين تبارزوا يوم بدر حمزة وعلي وعبيدة أو أبو عبيدة ابن الحارث وشيبة بن ربيعة وعتبة بن ربيعة والوليد بن عتبة.

ويؤيد هذه الرواية رواية يزيد بن هارون عن سليمان بدون لفظ أنا أول من يجثو بين يدي الرحمن للخصومة وهي في ابن أبي شيبة[97] حدثنا يزيد بن هارون قال أخبرنا سليمان التيمي عن أبي مجلز عن قيس بن عباد قال : (تبارز علي وحمزة وعبيدة بن الحارث وعتبة بن ربيعة وشيبة بن ربيعة والوليد بن عتبة فنزلت هذان خصمان اختصموا في ربهم).

ذكر سبب نزول الآية من قول علي:

في البخاري[98] حدثنا إسحاق بن إبراهيم الصواف، والنسائي[99] أخبرني هلال بن بشر كلاهما عن يوسف بن يعقوب سليمان التيمي عن أبي مجلز عن قيس بن عباد قال: قال علي رضي الله عنه: فينا نزلت هذه الآية {هَذَانِ خَصْمَانِ اخْتَصَمُوا فِي رَبِّهِمْ}.

ومثله في العلل للدارقطني[100] عن عون بن كهمس عن سليمان التيمي عن أبي مجلز عن قيس بن عباد عن علي قال : نزلت فينا يوم بدر هذه الآية (هذان خصمان).

وله لفظ آخر: عن يوسف بن يعقوب في البزار[101] حدثنا به إسحاق بن إبراهيم الصواف قال: يوسف بن يعقوب الضبعي عن سليمان التيمي عن أبي مجلز عن قيس بن عباد عن علي قال: نزلت في وفي حمزة وفي عبيدة بن الحارث وعتبة ابن ربيعة وشيبة ابن ربيعة والوليد بن عتبة {هَذَانِ خَصْمَانِ اخْتَصَمُوا فِي رَبِّهِمْ}.

وللرواية شاهد عن علي بذكر بعض الأسماء الذين نزلت فيهم الآية وفيهم علي بن أبي طالب: وهي في:

الحاكم[102] أخبرناه أبو عبد الله محمد بن يعقوب ثنا حامد بن أبي حامد المقري ثنا إسحاق بن سليمان ثنا أبو جعفر الرازي عن سليمان التيمي عن لاحق بن حميد عن قيس بن عباد عن علي رضي الله عنه قال: نزلت: {هَذَانِ خَصْمَانِ اخْتَصَمُوا فِي رَبِّهِمْ} في الذين بارزوا يوم بدر: حمزة بن عبد المطلب وعلي

وعبيدة بن الحارث وعتبة بن ربيعة و شيبة بن ربيعة والوليد بن عتيبة قال علي: وأنا أول من يجثو للخصومة على ركبتيه بين يدي الله يوم القيامة).

خلاصة الرواية عن سليمان التيمي:

الرواية بالوقف من قول علي من طريق أبي جعفر الرازي[103] ويوسف الضبعي[104] وعون بن كهمس[105].

الرواية بالوقف من قول قيس بن عبادة من طريق يزيد بن هارون[106]، وحماد بن مسعدة[107] (ذكرها ابن حجر ولم أجد عن عبد بن حميد)، ومعمر[108].

الراجح: روي الحديث من قول علي ، ومن قول أبي ذر، ومن قول أبي مجلز، ومن قول قيس بن عبادة:

والرواية من قول أبي مجلز مرجوحة لمخالفة منصور الجماعة الثقات، وبقي أن نقول ثبت لقيس في تفسير الآية طريقان عن علي وعن أبي ذر وما روي موقوفا عنه فلا يخالف هذا لأنه كان يذكر واسطة في سبب نزول الآية أحيانا وأحيانا يحذفها ،وقول علي أنا أول من يجثو للخصومة أثر آخر لا يعارض ما هنا، ويبقى الأثر عن علي وأبي ذر ثابتا لا اضطراب فيه والله أعلم، وهو خلاصة ما ذهب إليه الدارقطني في العلل خلافا لما في التتبع، وأما قول الدارقطني في العلل وحديث عون بن كهمس عن سليمان التيمي وهم، فليس كما قال لما تقدم ، كذلك لم يتفرد عون ابن كهمس بل تابعه أبو جعفر الرازي، ويوسف بن يعقوب الضبعي .

قال النووي: قال الدارقطني: فاضطرب الحديث. هذا كله كلامه قلت (النووي): فلا يلزم من هذا ضعف الحديث واضطرابه لأن قيسا سمعه من أبى ذر كما رواه مسلم هنا فرواه عنه وسمع من على بعضه وأضاف إليه قيس ما سمعه من أبى ذر وأفتى به أبو مجلز تارة ولم يقل إنه من كلام نفسه ورأيه وقد عملت الصحابة رضوان الله عليهم ومن بعدهم بمثل هذا فيفتى الإنسان منهم بمعنى الحديث عند الحاجة إلى الفتوى[109].

وقال ابن حجر: قال(الدارقطني) فاضطرب الحديث قلت لا اضطراب فيه بل رواية منصور قصر فيها منصور وقد وصلها الطبراني عن ابن حميد عن جرير إن كان بن حميد حفظ ووصلها أيضاً الثوري وهشيم وأما حديث سليمان التيمي عن أبي مجلز فلا مخالفة بينه وبين حديث أبي هاشم عنه لأن رواية التيمي لحديث علي غير رواية أبي هاشم لحديث أبي ذر فهما حديثان مختلفان وبهذا يجمع بينهما وينتفي الاضطراب والله أعلم[110].

حديث(3): (لأبعثن معكم رجلا أمينا).

سئل الدارقطني عن حديث صلة بن زفر عن ابن مسعود رضي الله عنه جاء العاقب والسيد صاحبا نجران إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم فأراد أن يلاعنهما فقال أحدهما لصاحبه الحديث... وفيه (لأبعثن معكم رجلا أمينا حق أمين) فبعث أبا عبيدة.

فقال: يرويه إسرائيل عن أبي إسحاق عن صلة عن ابن مسعود وتابعه الثوري.

ورواه شعبة عن أبي إسحاق عن صلة عن حذيفة ويشبه أن يكون الصحيح حديث ابن مسعود[111].

وقال في التتبع: أخرجا جميعًا حديث شعبة ، عَن أبي إسحاق، عَن صلة، عَن حذيفة قصة مجيء أهل نجران وفيه: لأبعثن رجلاً أمينًا ، زاد مسلم : الثوري ، عَن أبي إسحاق مثله.

ثم قال: رواه إسرائيل، عَن أبي إسحاق ، عَن صلة، عَن عبد الله بن مسعود ولا يثبت قول إسرائيل.

الخلاصة: في العلل رجح حديث ابن مسعود وهو من طريق إسرائيل وقال في التتبع: لا يثبت قول إسرائيل[112] وتخريجها كما يأتي:

الروايات من حديث حذيفة.

رواية شعبة في البخاري[113] حدثنا مسلم بن إبراهيم، والبخاري أيضاً[114]، ومسلم[115]، وابن ماجه[116]، وأحمد بن حنبل[117]، من طرق عن محمد بن جعفر، والبخاري[118] حدثنا سليمان بن حرب، وأحمد بن حنبل[119] ثنا عفان ، وابن حبان[120] أخبرنا أبو خليفة حدثنا محمد بن كثير، والطيالسي[121] كلهم (مسلم بن إبراهيم ، محمد بن جعفر، سليمان بن حرب، عفان ، محمد بن كثير، أبو داود) عن شعبة عن أبي إسحاق عن صلة عن حذيفة رضي الله عنه قال : قال النبي صلى الله عليه وسلم لأهل نجران: (لأبعثن عليكم أمينا

حق أمين فأشرف أصحابه فبعث أبا عبيدة رضي الله عنه).شعبة بن الحجاج الحافظ أبو بسطام العتكي أمير المؤمنين في الحديث[122] .

الروايات الموافقة لرواية شعبة:

رواية سفيان في الترمذي[123]، وابن ماجه[124]، وأحمد بن حنبل[125] من طرق عن وكيع، و النسائي[126] أخبرنا إسحاق بن إبراهيم قال أنا أبو داود الحفري كلاهما (وكيع، والحفري) عن سفيان عن أبي إسحق عن صلة بن زفر عن حذيفة بن اليمان قال : جاء العاقب والسيد إلى النبي صلى الله عليه وسلم فقالا : أبعث معنا أمينا فقال : (فإني سأبعث معكم أمينا حق أمين فأشرف لها الناس فبعث أبا عبيدة بن الجراح رضي الله عنه).

سفيان بن سعيد بن مسروق الثوري أبو عبدالله الكوفي ثقة حافظ فقيه عابد إمام حجة[127].

رواية زكريا بن أبي زائدة في ابن أبي شيبة [128]، وابن حبان[129] عن عبد الرحيم ابن سليمان عن زكريا بن أبي زائدة عن أبي إسحاق عن صلة بن زفر عن حذيفة قال: أتى النبي صلى الله عليه وآله وسلم أسقفا نجران العاقب والسيد فقالا : ابعث معنا رجلا أمينا حق أمين حق أمين فقال: (لأبعثن معكم رجلا حق أمين فاستشرف لها أصحاب محمد قال: قم يا أبا عبيدة بن الجراح فأرسله معهم).

زكريا بن أبي زائدة كوفي ثقة سماعه من أبي إسحاق السبيعي بآخرة بعدما كبر أبو إسحاق[130].

الخلاف على إسرائيل[131].

الروايات عن إسرائيل من حديث ابن مسعود.

وذلك من طريق : أسود بن عامر، وعبيد الله بن موسى، وقاسم بن يزيد الجرمي وهي في :أحمد بن حنبل[132] ثنا أسود، والبزار[133] حدثنا يوسف بن موسى قال: عبيدالله بن موسى، والنسائي[134] أخبرنا أحمد بن حرب قال أنا قاسم كلهم (أسود، وعبيدالله بن موسى، وقاسم) عن إسرائيل عن أبي إسحاق عن صلة بن زفر عن عبد الله بن مسعود جاء العاقب والسيد صاحبا نجران ... فابعث معنا رجلا أمينا فقال النبي صلى الله عليه وسلم: (لأبعثن رجلا أمينا حق أمين حق أمين قال فاستشرف لها أصحاب محمد قال فقال قم يا أبا عبيدة بن الجراح قال فلما قفا قال هذا أمين هذه الأمة).

الأسود بن عامر شاذان الشامي قال ابن معين: لا بأس به، وقال ابن المديني : ثقة[135] .

عبيد الله بن موسى بن أبي المختار باذام العبسي مولاهم الكوفي أبو محمد الحافظ صاحب المسند[136].

القاسم بن يزيد الجرمي بفتح الجيم وسكون الراء أبو يزيد الموصلي ثقة عابد[137].

الرواية عن إسرائيل من حديث حذيفة.

وذلك من طريق يحيى بن آدم عن إسرائيل كما في : البخاري[138] حدثني عباس بن الحسين حدثنا يحيى بن آدم عن إسرائيل عن أبي إسحاق عن صلة بن زفر عن حذيفة قال : جاء العاقب والسيد صاحبا نجران إلى رسول صلى الله عليه وآله وسلم ... وابعث معنا رجلا أمينا ولا تبعث معنا إلا أمينا . فقال (لأبعثن معكم رجلا أمينا حق أمين) . فاستشرف له أصحاب رسول الله صلى الله عليه وسلم فقال (قم يا أبا عبيدة بن الجراح) . فلما قام قال رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم (هذا أمين هذه الأمة)

يحيى بن آدم بن سليمان الكوفي أبو زكريا مولى بني أمية ثقة حافظ فاضل[139].

الراجح : كما يظهر في الحديث فقد وقع الخلاف على أبي إسحاق حيث خالف إسرائيل بقية الرواة وهم ثقات مقدمون عليه، قال الترمذي : الثوري وشعبة أحفظ وأثبت من جميع من روى عن أبي إسحاق .

وقال ابن معين :أثبت أصحاب أبي إسحاق الثوري وشعبة وهما أثبت من زهير وإسرائيل ، وهما قرينان، وقال: لم يكن أحد أعلم بحديث إبي إسحاق من الثوري .

وقال أبو زرعة: أثبت أصحاب أبي إسحاق الثوري وشعبة وإسرائيل وشعبة أحب إليّ من إسرائيل .

وقال أبو حاتم الرازي: سفيان أتقن أصحاب أبي إسحاق وهو أحفظ من شعبة، وإذا اختلف الثوري وشعبة فالثوري

قال أحمد: أكبر أبي إسحاق شعبة ثم الثوري، قال: وشعبة أقدم سماعاً من سفيان وقال: هؤلاء الصغار زهير وإسرائيل

يزيدون في الإسناد وفي الكلام، وقال زهير وإسرائيل وزكريا: ليس حديثهم بالقوي عن أبي إسحاق.

وقال: ذا اختلف زكريا وإسرائيل في أبي إسحاق، فإن زكريا أحب من إسرائيل، ثم قال: ما أقربهما[140].

وقد بالغ ابن حزم، وابن مهدي في الكلام على إسرائيل.

فابن حزم ضعف إسرائيل ورد به أحاديث من حديثه وقال عبدالرحمن بن مهدي: إسرائيل لص يسرق الحديث[141]، إلى جانب قول العلماء فإسرائيل قد روي عنه ما يوافق رواية الجماعة وذلك من طريق يحيى بن آدم وهو إمام، وعليه يظهر أن قول الدارقطني في التتبع هو الصحيح.

حديث(4): (لعن الله الواشمات).

سئل الدارقطني عن حديث علقمة عن عبد الله عن النبي صلى الله عليه وسلم: (لعن الله الواشمات).

فقال: يرويه الأعمش ومنصور عن إبراهيم عن علقمة عن عبد الله حدث به عن الأعمش متصلا جرير بن حازم، وتابعه جعفر بن محمد بن الفضيل الراسبي عن الفريابي عن الثوري عن الأعمش. وغيرهما يرويه عن الأعمش عن إبراهيم عن عبد الله.

وأما منصور فلم يختلف عنه رواه عن إبراهيم عن علقمة عن عبد الله، والصحيح ما قاله منصور[142].

وقال في التتبع[143]: أخرج مسلم عَن شيبان بن فروخ عَن جرير بن حازم عَن الأعمش عَن إبراهيم عَن علقمة عَن عبدالله: (لعن الله الواشمات)، ولم يُسْنِده عَن الأعمش غير جرير، وخالف أبو معاوية وأبو عبيدة بن معن وغيرهما عَن الأعمش قالوا، عَن إبراهيم، عَن عبدالله، مُرْسَلاً، وهو صحيح من حديث منصور عَن إبراهيم عَن علقمة عَن عبدالله، فأما الأعمش قال: صحيح عنه مرسل.

الخلاصة: نجد الإمام في العلل قال: حدث به عن الأعمش متصلا جرير بن حازم، وتابعه جعفر بن محمد بن الفضيل الراسبي عن الفريابي عن الثوري عن الأعمش.

وقال في التتبع: لم يُسْنِده عَن الأعمش غير جرير، وتخريجها كما يأتي:

الروايات عن الأعمش:

روية أبي عبيدة بن معن عن الأعمش عند الطبراني[144] حدثنا الطبري الفقيه محمد ابن جرير ثنا يحيى بن إبراهيم بن محمد بن أبي عبيدة بن معن حدثني أبي عن أبيه عن جده عن الأعمش عن إبراهيم عن أبي عبيدة قال قال: عبدالله: (لعن الله المتفلجات والمتنمصات والمتوحشات المغيرات خلق الله فأتته امرأة من بني أسد يقال لها: أم المستورد فقالت: يا أبا عبدالرحمن بلغني أنك لعنت المتفلجات والمتنمصات والمتوشمات فقال: ألا ألعن من لعن رسول الله صلى الله عليه وسلم).

السند صحيح وأبو عبيدة عامر بن عبد الله بن مسعود ثقة، قال الترمذى: لا يعرف اسمه، ولم يسمع من أبيه شيئا[145].

رواية حفص بن غياث عن الأعمش عند النسائي[146] أخبرنا أحمد بن يحيى بن محمد ثنا عمر بن حفص ثنا أبي قال ثنا الأعمش عن إبراهيم عن أبي عبيدة عن عبد الله قال: (لعن الله المتنمصات والمتفلجات والموتشمات والمغيرات خلق الله فأتت امرأة فقالت أنت الذي تقول كذا وكذا فقال وما لي لا أقول ما قال رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم).

قال النسائي: وحديث منصور أولى بالصواب والله أعلم.

السند صحيح وحفص بن غياث الإمام الحافظ أبو عمر النخعي الكوفى قاضى بغداد ثم قاضى الكوفة[147].

رواية محمد بن جعفر عن شعبة عن الأعمش عند النسائي

[148] أخبرنا محمد بن المثنى، وابن الجعد[149] حدثنا محمد بن بشار كلاهما عن محمد بن جعفر قال ثنا شعبة وسليمان الأعمش عن إبراهيم قال كان عبد الله يقول: (لعن الله الموتشمات والمتنمصات والمتفلجات ألا ألعن من لعن رسول الله صلى الله عليه وسلم).

وفي مسند ابن الجعد: قال ابن منيع لم يذكر في حديث الأعمش علقمة.

رجال الإسناد ثقات ومحمد بن جعفر الهذلي البصري المعروف بغندر ثقة صحيح الكتاب إلا أن فيه غفلة[150].

رواية جرير بن حازم عن الأعمش : وعنه عفان ومسلم بن إبراهيم ،وأبو الربيع الزهراني وابنه وهب:

رواية عفان، ومسلم بن إبراهيم ، وأبو الربيع الزهراني عند مسلم[151] حدثنا شيبان ابن فروخ، وأحمد بن حنبل[152] ثنا عفان، والطبراني[153] حدثنا يوسف القاضي ثنا أبو الربيع الزهراني، والطبراني[154] حدثنا علي بن عبد العزيز ثنا مسلم بن إبراهيم كلهم عن جرير بن حازم ثنا سليمان الأعمش عن إبراهيم عن علقمة بن قيس عن عبد الله قال: (لعن الله المتوشمات والمتنمصات والمتفلجات والمغيرات خلق الله ثم قال: ألا ألعن من لعن رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم فقالت امرأة من بني أسد: إني لأظنه في أهلك فقال لها اذهبي فانظري فذهبت فنظرت فقالت ما رأيت فيهم شيئا وما رأيته في المصحف قال بلى قاله رسول الله صلى الله عليه وسلم).عفان بن مسلم الصفار أبو عثمان ، ثقة ، قال ابن معين: ثقة، وقال أبو حاتم: عفان إمام ثقة متقن متين[155].

ومسلم بن إبراهيم الفراهيدي حافظ[156]، وأبو الربيع الزهراني سليمان بن داود العتكي ثقة[157].

رواية وهب عند النسائي[158] أخبرنا أحمد بن سعيد حدثنا وهب بن جرير حدثنا أبي سمعت الأعمش يحدث عن إبراهيم عن علقمة عن عبد الله قال: (لعن رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم الواشمات والمتفلجات والمتنمصات المغيرات خلق الله عز وجل) السند صحيح وعبد الله بن وهب المصري ثقة تقدم.

رواية أبي معاوية عند النسائي[159] أخبرنا أحمد بن حرب قال ثنا أبو معاوية عن الأعمش عن إبراهيم قال قال عبد الله : (لعن الله المتفلجات) وساق الحديث.

أحمد بن حرب ثقة وأبو معاوية الضرير الكوفي التميمي اسمه محمد بن خازم ثقة أحفظ الناس لحديث الأعمش[160].

الروايات عن منصور:

رواية سفيان الثوري عند البخاري[161] حدثنا محمد بن المثنى ، وأحمد بن حنبل[162]، وابن ماجه[163] حدثنا أبو عمر حفص بن عمر وعبدالرحمن بن عمر، والبزار[164] حدثنا محمد بن بشار كلهم عن عبدالرحمن بن مهدي، والبخاري[165]، والدارمي[166] كلاهما عن محمد بن يوسف، وأحمد بن حنبل[167] ثنا وكيع ،والنسائي[168] أخبرنا عبدالرحمن بن محمد بن سلام قال حدثنا أبو داود الحفري، وعبدالرزاق[169] كلهم (عبدالرزاق، وابن مهدي، والفريابي ، ووكيع ، والحفري) عن سفيان عن منصور عن إبراهيم عن علقمة عن عبدالله قال: (لعن الله الواشمات والمتوشمات والمتنمصات والمتفلجات للحسن المغيرات خلق الله).

سفيان بن سعيد بن مسروق الثوري أبو عبدالله الكوفي ثقة حافظ فقيه عابد إمام حجة [170]

رواية جرير عند البخاري[171] حدثنا عثمان، وإسحق بن إبراهيم[172]، ومسلم[173] حدثنا إسحاق بن إبراهيم وعثمان بن أبي شيبة، وأبي داود[174] حدثنا محمد بن عيسى وعثمان بن أبي شيبة، والبزار[175] من طريق جرير عن منصور عن إبراهيم عن علقمة عن عبدالله: ((لعن الله الواشمات والمستوشمات والمتنمصات والمتفلجات للحسن المغيرات خلق الله تعالى) ما لي لا ألعن من لعن النبي صلى الله عليه وسلم وهو في كتاب الله {وَمَا آتَاكُمُ الرَّسُولُ فَخُذُوهُ}[176] إلى (فانتهوا).

جرير بن عبد الحميد الحافظ الحجة أبو عبد الله الضبي الكوفى رحل إليه المحدثون لثقته وحفظه وسعة علمه[177].

رواية: المفضل بن مهلهل عند النسائي[178]

أخبرنا محمد بن رافع ومحمد بن عبد الله بن المبارك عن يحيى بن آدم قال حدثنا المفضل بن مهلهل عن منصور عن إبراهيم عن علقمة عن عبد الله قال: (لعن الله الواشمات والموشمات والمتنمصات والمتفلجات للحسن المغيرات خلق الله فقامت امرأة من بني أسد يقال لها أم يعقوب فأتته فقالت بلغني أنك لعنت كيت وكيت قال ألا ألعن من لعن رسول الله صلى الله عليه وسلم).

السند صحيح والمفضل بن مهلهل السعدي قال : يحيى بن معين وأبو زرعة والنسائي ثقة [179]

رواية: شعبة وعنه محمد بن جعفر واختلف عنه فرواه ابن بشار بالوقف ورواه أحمد، و ابن أبي شيبة بالرفع:

رواية: ابن بشار عند النسائي[180]، وابن الجعد[181] كلاهما عن محمد بن بشار حدثنا محمد حدثنا شعبة عن منصور عن إبراهيم عن علقمة عن عبد الله قال: (لعن الله المتنمصات والمتفلجات ألا ألعن من لعن رسول الله صلى الله عليه وسلم)محمد بن بشار بن عثمان العبدي البصري أبو بكر بندار ثقة[182].

رواية: أحمد بن حنبل، و أبو بكر بن أبي شيبة عند الطبراني[183] حدثنا عبد الله بن أحمد بن حنبل حدثني أبي وحدثنا عبيد بن غنام ثنا أبو بكر بن ابي شيبة قالا ثنا محمد بن جعفر ثنا شعبة عن منصور عن إبراهيم عن علقمة عن عبد الله رضي الله عنه قال: (لعن رسول الله الواشمات والمستوشمات والمتفلجات المغيرات خلق الله).

أحمد بن محمد بن حنبل ثقة إمام[184]، وأبو بكر بن أبي شيبة عبد الله بن محمد ثقة[185].

روية: زائدة عند الطبراني[186] حدثنا الحضرمي ثنا محمد بن العلاء ثنا حسين ابن علي عن زائدة عن منصور عن إبراهيم عن علقمة عن عبد الله قال: (لعن رسول الله الواشمات والمستوشمات والمتفلجات المغيرات خلق الله) .

رواة الإسناد ثقات وزائدة بن قدامة ثقة، ثبت، قال أبو زرعة: صدوق من أهل العلم[187]، وقال أبو حاتم: كان ثقة، صاحب سنة، قال أحمد بن حنبل: المتثبتون في الحديث أربعة سفيان، وشعبة، وزهير ، وزائدة[188].

الراجح : أن قول الدارقطني في التتبع أقوى من قوله في العلل وهذا حسب ما توصلت إليه حيث أن الرواية التي أشار إليها عن الفريابي عن سفيان هي عن منصور وليست عن الأعمش إلا إذا كان الدارقطني اطلع على رواية من طريق جعفر بن محمد بن الفضيل الراسبي مع أن الذي يظهر عدم ذلك.

وأما على رواية الأعمش بشكل عام فالأولى رواية شعبة و أبي معاوية لأنهما من أثبت من روى عن الأعمش وقد اتفقت روايتهما وعليه يكون الأولى تقديم الرواية المنقطعة على الموصولة.

قال أحمد بن عبد الله العجلى: لم يحدث عن أحد من أصحاب النبي صلى الله عليه وسلم و قد أدرك منهم جماعة، و رأى عائشة رؤيا.

وعن سليمان الأعمش، قال : قلت لإبراهيم النخعى: اسند لى عن عبدالله بن مسعود، فقال إبراهيم: إذا حدثتكم عن رجل عن عبد الله فهو الذى سمعت، و إذا قلت: قال عبدالله: فهو عن غير واحد عن عبد الله[189].

حديث(5): (طول الصلاة وقصر الخطبة مئنة من فقه الرجل).

سئل الدارقطني عن حديث عمرو بن شرحبيل عن ابن مسعود رضي الله عنه (أن طول الصلاة وقصر الخطبة من فقه الرجل) فقال: رواه أبو وائل واختلف عنه فرواه الأعمش عن أبي وائل عن عمرو بن شرحبيل عن عبد الله رواه بن فضيل عن الأعمش عن أبي وائل فعن عبد الله موقوفا وخالف الأعمش واصل بن حبان فرواه عن أبي وائل عن عمار بن ياسر عن النبي صلى الله عليه وآله وسلم تفرد به عبد الملك ابن أبجر عن واصل وقد روي هذا الكلام عن عبد الله من وجه آخر موقوفا أيضاً وروي عن عمار بن ياسر أيضاً من وجهٍ آخر رواه عدي بن ثابت واختلف عنه فرواه العلاء بن صالح عن عدي بن ثابت عن أبي راشد عن عمار ورواه مسعر عن عدي بن ثابت عن عمار مرسلا والقولان عن أبي وائل محفوظان قول الأعمش وقول واصل جميعا[190].

وقال في التتبع: هذا الحديث تفرد به ابن أبجر عَن واصل حدث به عنه ابنه عبد الرحمن وسعيد بن بشير.

وخَالَفَهُ الأعمش وهو أحفظ لحديث أبي وائل منه رواه، عَن أبي وائل، عَن عَمْرو بن شرحبيل، عَن عبدالله، قوله: غير مرفوع قاله الثوري وغيره عَن الأعمش[191]

الخلاصة: من خلال النصين عن الدارقطني نجد أنه رجح الروايتين في العلل وفي التتبع رجح رواية الأعمش الموقوفة وتخريجها كما يأتي:

الطريق الموقوفة: وهي رواية الأعمش في البزار[192]حدثنا عبدة بن عبد الله بن يحيى بن آدم نا قيس، وأبي شيبة[193] حدثنا أبو معاوية، والطبراني[194]حدثنا أبو خليفة ثنا محمد بن كثير ومن طريق محمد بن النضر الأزدي ثنا معاوية بن عمرو ثنا زائدة، البيهقي[195]أخبرنا أبو طاهر الفقيه أنبأ أبو بكر الفحام ثنا محمد بن يحيى ثنا عبد الرزاق كلاهما عن

سفيان، ومن طريق أبي طاهر الفقيه ابن أبو بكر الفحام بن محمد بن يحيى نا عبد الرزاق كلهم عن الأعمش عن أبي وائل عن عمرو بن شرحبيل عن عبدالله قال: (طول الصلاة وقصر الخطبة مئنة من فقه الرجل).

مدار الحديث على الأعمش وهو سليمان بن مهران الأسدي الكاهلي أحد الأعلام ثقة حافظ يدلس[196].

الطريق المرفوعة: وهي رواية واصل عند الدارمي[197] أخبرنا العلاء بن عصيم الجعفي، وابن حبان[198] أخبرنا أبو يعلى حدثنا سريج بن يونس، والحاكم[199] حدثنا عبد الباقي بن قانع الحافظ ثنا أحمد بن القاسم بن مساور الجوهري ثنا سعيد بن سليمان الواسطي كلهم عن عبد الرحمن بن عبدالملك بن أبجر حدثني أبي، وابن مندة[200] أخبرنا أبو الميمون بن راشد ثنا أبو علي الحسن بن أحمد بن محمد بن بكار بن بلال ثنا جدي محمد بن بكار ثنا سعيد بن بشير كلاهما عن عبد الملك بن أبجر عن واصل بن حيان عن أبي وائل قال خطبنا عمار بن ياسر فأبلغ وأوجز فقلنا: يا أبا اليقظان لو كنت نفست شيئا قال سمعت رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول: (إن طول صلاة الرجل وقصر خطبته مئنة من فقهه فأطيلوا هذه الصلاة واقصروا هذه الخطب فإن من البيان لسحرا) اللفظ للدارمي.

مدار الحديث على عبد الملك بن أبجر وهو ثقة، وواصل بن حيان قال ابن معين وأبو داود والنسائي ثقة[201]

طريق أخرى مرفوعة بلفظ الأمر عن عمار عند أبي داود[202] حدثنا محمد بن عبد الله بن نمير ثنا أبي، والحاكم[203]، والبيهقي[204] من طرق عن محمد بن عبد الله بن نمير عن أبيه، وأبي يعلى[205] حدثنا القواريري، والبزار[206] حدثنا محمد بن المثنى كلاهما عن أبي أحمد الزبيري كلاهما(عبدالله بن نمير، وأبو أحمد الزبيري) عن العلاء بن صالح عن عدي بن ثابت عن أبي راشد عن عمار بن ياسر قال: (أمرنا رسول الله صلى الله عليه وسلم بإقصار الخطب).

قال البزار: ولا نعلم روى أبو راشد عن عمار إلا هذا الحديث. أبو راشد عن عمار وعنه عدي بن ثابت لا يعرف[207].

وله طريق أخرى بلفظ الأمر عند أبي نعيم[208] من طريق ميمون بن أبي شبيب، وأبي يعلى[209] من طريق عبد الله بن كثير كلاهما عن عمار قال: (أمرنا رسول الله صلى الله عليه وسلم أن نطيل الصلاة ونقصر الخطبة).

ميمون بن أبي شبيب، قال ابن المديني: خفي علينا أمره وقال أبو حاتم: صالح الحديث، وقال ابن معين ضعيف[210].

وهناك شواهد لحديث عمار بالرفع عن أبي إمامة، وعبد الله بن أبي أوفى، وأبي سعيد الخدري:

حديث أبي إمامة عند الطبراني[211]، وابن مندة[212] من طرق عن أبي إمامة: (أن النبي صلى الله وآله عليه وسلم كان إذا بعث أميراً قال: أقصر الخطبة وأقل الكلام فإن من الكلام سحراً).

حديث عبد الله بن أبي أوفى عند النسائي[213]، والدارمي[214]، وابن حبان[215]، والحاكم[216] من طرق عن الحسين بن واقد حدثني يحيى بن عقيل سمعت عبد الله بن أبي أوفى يقول: (كان رسول الله صلى الله وآله عليه وسلم يكثر الذكر ويقل اللغو ويطيل الصلاة ويقصر الخطبة ولا يأنف أن يمشي مع الأرملة والمسكين فيقضي له الحاجة).

الحسين بن واقد المروز يقال أحمد : لا بأس به وقال ابن معين: ثقة وقال أبو زرعة والنسائي: ليس به بأس[217].

يحيى بن عقيل الخزاعي صدوق[218].

حديث أبي سعيد الخدري عند الحاكم[219] حدثنا أبو العباس محمد بن يعقوب ثنا هارون ابن سليمان الأصبهاني ثنا عبدالرحمن بن مهدي ثنا شعبة عن قتادة قال: سمعت عبدالله بن أبي عتبة يقول : سمعت أبا سعيد الخدري يقول : (كان رسول الله صلى الله وآله عليه وسلم يكثر الذكر و يقل اللغو ويطيل الصلاة و يقصر الخطبة و لا يستنكف أن يمشي مع العبد والأرملة حتى يفرغ لهم من حاجتهم) .

هذا حديث صحيح على شرط الشيخين و لم يخرجاه .

الراجح : عند التأمل نجد أن الحديث قد رواه عدد من الصحابة عن النبي صلى الله عليه وسلم وليس خاصاً بعمار وهذ يؤيد قول الدارقطني في العلل حيث صحح الروايتين عن أبي وائل من حديث عمار وابن مسعود فيكون له شيخان في هذا الحديث والله أعلم.

حديث(6): وفيه: {وَيَسْأَلُونَكَ عَنِ الرُّوحِ قُلِ الرُّوحُ مِنْ أَمْرِ رَبِّي}.[220]

سئل الدارقطني عن حديث مسروق عن عبد الله سأل قوم من اليهود رسول الله صلى الله وآله عليه وسلم عن الروح فسكت فظننا أنه يوحى إليه ثم قال يسألونك عن الروح قل الروح من أمر ربي. الآية فقال يرويه عبدالله بن إدريس عن الأعمش عن عبدالله بن مرة عن مسروق عن عبد الله، وخالفه وكيع وعيسى بن يونس وعلي بن مسهر فرووه عن الأعمش عن إبراهيم عن علقمة عن عبد الله وهو المشهور ولعلهما صحيحان. وابن إدريس من الأثبات ولم يتابع على هذا القول[221].

وقال في التتبع[222]:أخرج مسلم حديث بن إدريس، عَن الأعمش، عَن عبد الله بن مرة ، عَن مسروق، عَن عبدالله: مر به نفر من اليهود فسألوه، عَن الروح. الحديث: قال رواه أصحاب الأعمش منهم عبدالواحد بن زياد وعيسى بن يونس وحفص بن غياث ووكيع وغيرهم، عَن الأعمش، عَن إبراهيم، عَن علقمة، عَن عبد الله وهو الصواب. والله أعلم.

الخلاصة: في العلل يشير الدارقطني إلى تصحيح رواية ابن إدريس مع أنه تفرد كما ذكر.

لكنه جزم في التتبع بأن الصواب رواية الجماعة المخالفين لابن إدريس، وتخريجها كما يأتي:

الرواة عن الأعمش عن إبراهيم عن علقمة عن عبدالله. رواية عبد الواحد عند البخاري[223]حدثنا قيس بن حفص قال حدثنا عبد الواحد قال حدثنا الأعمش سليمان عن إبراهيم عن علقمة عن عبد الله قال: (بينا أنا أمشي مع النبي صلى الله وآله عليه وسلم في خرب المدينة وهو يتوكأ على عسيب معه فمر بنفر من اليهود فقال بعضهم لبعض سلوه عن الروح ؟ وقال بعضهم لا تسألوه لا يجيء فيه بشيء تكرهونه فقال بعضهم لنسألنه فقام رجل منهم فقال يا أبا القاسم ما الروح ؟ فسكت فقلت إنه يوحى إليه فقمت فلما انجلى عنه فقال {ويسألونك عن الروح قل الروح من أمر ربي وما أوتوا من العلم إلا قليلا }. قال الأعمش هكذا في قراءتنا) عبدالواحد بن زياد العبدي ثقة[224].

رواية حفص بن غياث عند البخاري[225] حدثنا عمر بن حفص بن غياث حدثنا أبي، ومسلم[226]حدثنا عمر بن حفص بن غياث حدثنا أبي حدثنا الأعمش قال حدثني إبراهيم عن علقمة عن عبد الله رضي الله عنه قال : (بينا أنا مع النبي صلى الله وآله عليه وسلم في حرث وهو متكئ على عسيب إذ مر اليهود فقال بعضهم لبعض: سلوه عن الروح..) الحديث ، حفص بن غياث الكوفي أبو عمر ثقة[227].

رواية عيسى بن يونس عند البخاري[228]حدثنا محمد بن عبيد بن ميمون، ومسلم[229] حَدَّثَنَا إِسْحَاقُ بْنُ إِبْرَاهِيمَ الْحَنْظَلِيُّ وَعَلِيُّ بْنُ خَشْرَمٍ، والترمذي[230] حدثنا علي بن خشرم ، وابن حبان[231] أخبرنا عبد الله بن محمد الأزدي قال : حدثنا إسحاق بن إبراهيم كلهم عن عيسى بن يونس عن الأعمش عن إبراهيم عن علقمة عن ابن مسعود رضي الله عنه قال: (كنت مع النبي صلى الله وآله عليه وسلم في حرث بالمدينة وهو يتوكأ على عسيب فمر بنفر من اليهود فقال بعضهم: سلوه عن الروح) الحديث.

عيسى بن يونس بن أبي إسحاق ثقة[232].

رواية وكيع عند البخاري[233] حدثنا يحيى، ومسلم[234] حَدَّثَنَا أَبُو بَكْرِ بْنُ أَبِي شَيْبَةَ وَأَبُو سَعِيدٍ الأَشَجُّ، وأحمد[235]، وأبي يعلى[236]حدثنا أبو خيثمة، والبزار[237] حدثنا محمد بن المثنى كلهم عن وكيع عن الأعمش عن إبراهيم عن علقمة عن عبدالله قال: (كنت أمشي مع رسول الله صلى الله وآله عليه وسلم في حرث بالمدينة وهو متكئ على عسيب فمر بقوم من اليهود فقال بعضهم لبعض سلوه عن الروح)) الحديث .

وكيع بن الجراح بن مليح الرؤاسي، الكوفي ثقة حافظ[238].

رواية القاسم بن معن عند الطبراني[239] حدثنا محمد بن جرير الطبري الفقيه حدثنا إسماعيل بن المتوكل الحمصي حدثنا إسحاق بن عيسى الطباع وحدثنا القاسم بن معن عن الأعمش عن إبراهيم عن علقمة عن ابن مسعود رضي الله عنه قال: كنت مع النبي صلى الله وآله عليه وسلم إذ أتاه يهودي فقال يا أبا القاسم ما الروح فأنزل الله عز وجل {وَيَسْأَلُونَكَ عَنِ الرُّوحِ قُلِ الرُّوحُ مِنْ أَمْرِ رَبِّي}.

رجال الاسناد محتج بهم والقاسم بن معن بفتح الميم وسكون المهملة بن عبد الرحمن بن عبد الله بن مسعود المسعودي الكوفي أبوعبدالله القاضي، ثقة فاضل[240].

رواية عبد الله بن إدريس عن الأعمش عن عبد الله بن مرة عن مسروق عن عبدالله:

في مسلم[241] حَدَّثَنَا أَبُو سَعِيدٍ الأَشَجُّ، وأحمد[242] ثنا عثمان بن محمد بن أبي شيبة، وابن حبان[243] أخبرنا الحسن بن أحمد بن بسطام بالأبلة قال: حدثنا عبد الله بن سعيد الكندي، والبزار[244] حدثنا عبد الله بن سعيد كلهم (أبو سعيد الأشج، وعثمان، وعبد الله بن سعيد)عن عبدالله بن إدريس عن الأعمش عن عبدالله بن مرة عن مسروق عن عبدالله قال: بينما النبي صلى الله وآله عليه وسلم في حرث متوكئا على عسيب فقام إليه نفر من اليهود فسألوه عن الروح فسكت ثم تلا هذه الآية عليهم: {وَيَسْأَلُونَكَ عَنِ الرُّوحِ قُلِ الرُّوحُ مِنْ أَمْرِ رَبِّي}.

قال البزار: وهذا الحديث لا نعلم رواه عن الأعمش عن عبدالله بن مرة عن مسروق عن عبد الله إلا ابن ادريس وغير ابن إدريس يرويه عن الأعمش عن إبراهيم عن علقمة عن عبدالله.

عبدالله بن إدريس الأودي ثقة، وثقه يحيى بن معين، وعلي بن المديني، وأبو حاتم[245].

الراجح: يظهر أن ابن إدريس وهم في الإسناد لكثرة من خالفه من الحفاظ ويبعد أن يكون قد حفظ ما لم يحفظه غيره، ولا إشكال في إسناد ابن مرة عن مسروق لكن كونه مركباً لهذا الحديث يبعد لاحتمال الوهم وتخطئة الفرد أولى من توهيم الجماعة.

حديث(7): (يجلد فوق عشرة أسواط إلا في حد من حدود الله).

سئل الدارقطني عن حديث جابر بن عبد الله بن أبي بردة عن النبي صلى الله عليه وسلم(لا يجلد فوق عشرة أسواط إلا في حد من حدود الله).

فقال: يرويه بكير بن الأشج واختلف عنه فرواه عمرو بن الحارث عن بكير قال: كنت عند سليمان بن يسار فحدثنا عن عبدالرحمن بن جابر عن أبيه عن أبي بردة وتابعه أسامة بن زيد عن بكير، وخالفهما الليث وسعيد بن أبي أيوب وابن لهيعة فرووه عن بكير عن سليمان بن يسار عن عبدالرحمن بن جابر عن أبي بردة ولم يذكروا فيه جابراً ورواه مسلم بن أبي مريم واختلف عنه فقال بن جريح عن مسلم عن عبدالرحمن بن جابر عن رجل من الأنصار عن النبي صلى الله عليه وسلم وقال حفص بن ميسرة عن مسلم عن عبد الرحمن بن جابر عن أبيه والقول قول الليث بن سعد ومن تبعه عن بكير[246].

وقال في التتبع[247]: أخرجا جميعًا حديث ابن وهب، عَن عَمْرو، عَن بكير، عَن سليمان، عَن ابن جابر، عَن أبيه، عَن أبي بردة، و خالفه ليث وسعيد بن أبي أيوب، عَن يزيد بن أبي حبيب، عَن بكير لم يقولا، عَن ابن جابر، وقال مسلم بن أبي مريم، عَن ابن جابر عمن سمع النبي صلى الله عليه وآله وسلم، وقول عمرو صحيح والله أعلم لأنه ثقة وقد زاد رجلاً وتابعه أسامة بن زيد عن بكير عَن سليمان، عَن عبدالرحمن بن جابر، عَن أبيه، عَن أبي بردة مثله.

الخلاصة: رجح الإمام الدارقطني في العلل قول الليث بن سعد ومن تبعه عن يزيد عن بكير بدون ذكر جابر، وفي التتبع رجح رواية عمرو بذكر جابر لأنها زيادة ثقة وتخريجها كما يأتي:

الرواة عن بكير وهم: عمرو بن الحارث، والليث، ويزيد بن أبي حبيب.

رواية عمرو بن الحارث عند البخاري[248]حدثنا يحيى بن سليمان، ومسلم[249] حدثنا أحمد بن عيسى، وأحمد بن حنبل[250] ثنا معاوية بن عمرو وأيضا قال: ثنا سريج، وابن حبان[251] أخبرنا ابن سلم قال: حدثنا حرملة بن يحيى، والحاكم[252]حدثنا أبو العباس محمد بن يعقوب ثنا الربيع بن سليمان، والدارقطني[253] اخبرنا عبد الله بن محمد ابن زياد النيسابوري اخبرنا يونس بن عبدالأعلى كلهم عن عبدالله بن وهب أخبرني عمرو أن بكيراً حدثه قال بينما أنا جالس عند سليمان بن يسار إذ جاء عبدالرحمن بن جابر فحدث سليمان بن يسار ثم أقبل علينا سليمان بن يسار فقال حدثني عبدالرحمن بن جابر أن أباه حدثه أنه سمع أبا بردة الأنصاري قال: سمعت النبي صلى الله عليه وسلم يقول: (لا تجلدوا فوق عشرة أسواط إلا في حد من حدود الله). اللفظ للبخاري عمرو بن الحارث المصري قال أبو حاتم: كان أحفظ أهل زمانه

ولم يكن له نظير فى الحفظ فى زمانه وقال يحيى بن معين ، وأبو زرعة ، والعجلى، والنسائى و غير واحد: ثقة[254].

رواية الليث بن سعد عند ابن أبي شيبة[255] حدثنا شبابة قال حدثنا ليث بن سعد عن بكير بن عبد الله عن سليمان بن يسار عن عبد الرحمن بن جابر عن أبي بردة بن نيار قال : قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: (لا يجلد فوق عشرة أسواط إلا في حد).

السند صحيح والليث بن سعد بن عبد الرحمن الفهمي أبوالحارث المصري ثقة ثبت فقيه إمام مشهور[256] .

رواية يزيد بن أبي حبيب ، وعنه سعيد بن أبي أيوب، وزيد بن أبي أنيسة، وإسماعيل بن أبي أيوب .

رواية سعيد بن أبي أيوب عند أحمد بن حنبل[257]، وعبد بن حميد[258]، وابن حبان[259]، والطبراني[260]عن سعيد بن أبي أيوب قال حدثني يزيد بن أبي حبيب عن بكير بن عبدالله بن الأشج عن سليمان بن يسار عن عبدالرحمن بن جابر بن عبدالله عن أبي بردة بن نيار قال سمعت رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول: (لا يجلد فوق عشرة أسواط فيما دون حد من حدود الله عز وجل).سعيد بن أبي أيوب الخزاعي قال ابن معين، والنسائي، وابن سعد: ثقة[261].

رواية زيد بن أبي أنيسة عند الطبراني[262] حدثنا أبو عروبة الحسين بن محمد الحراني ثنا أبو المعافى ثنا محمد بن مسلمة عن أبي عبدالرحمن عن زيد بن أبي أنيسة عن يزيد بن أبي حبيب عن بكير بن عبد الله بن الأشج عن سليمان بن يسار عن عبد الرحمن بن جابر عن أبي بردة بن نيار الأنصاري قال : سمعت رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول: (لا جلد فوق عشرة أسواط إلا في حد من حدود الله).

زيد بن أبي أنيسة الجزري قال ابن معين، وأبو داود: ثقة، وقال النسائي: ليس به، وقال أحمد: حديثه حسن[263]

رواية مسلم بن أبي مري معن عبدالرحمن بن جابر عند عبد الرزاق[264] أخبرنا ابن جريج قال وأخبرني مسلم بن أبي مريم أن عبد الرحمن بن جابر بن عبد الله أخبره عن رجل من الأنصار أن النبي صلى الله عليه وسلم قال: (لا عقوبة فوق عشرة أسواط إلا أن يكون في حد من حدود الله).

مسلم بن أبي مريم المدني قال يحيى بن معين وأبو داود والنسائي: ثقة وقال أبو حاتم صالح[265].

الراجح: الخلاف في الروايتين دار بين يزيد بن أبي حبيب والليث مع عمرو وأسامة ابن زيد[266] والمقدم في الرواية هو الليث بن سعد، قال أحمد بن حنبل: ما فى هؤلاء المصريين أثبت من الليث بن سعد، لا عمرو بن الحارث ولا أحد، وقد كان عمرو بن الحارث عندي ثم رأيت له أشياء مناكير[267] .

وأما أسامة بن زيد فقد تكلم فيه أكثر العلماء قال النسائى: ليس بالقوى، وقال ابن حجر: صدوق يهم[268]. وأما يزيد بن حبيب فهو إمام وقد وافق الليث . وعند التأمل نجد الدارقطني رجح رواية الليث، وفي التتبع رجح رواية عمرو ولعل ذلك والله أعلم بسبب أنه ذكر الرواية في العلل عن الليث عن بكير وفي التتبع ذكرها عن الليث عن يزيد عن بكير وعلى هذا يكون القول معقولا لأن الخلاف يبقى بالنسبة للثقات محصوراً بين يزيد وعمرو عن بكير، ولا إشكال في قبول رواية عمرو في هذه الحالة لكن الوارد كما قدمنا أن رواية الليث عن بكير وليست عن يزيد.

الخاتمة وفيها خلاصة البحث وأهم النتائج والتوصيات:

خلاصة البحث وأهم النتائج:

من خلال الدراسة للأحاديث المشتركة بين العلل والتتبع تبين.

1 -ترجيح ما قاله الدارقطني في العلل سوى حديثين حديث: (الأبعثن معكم رجلا أمينا)، وحديث: (لعن الله الواشمات) فالراجح ما في التتبع، وهذا يبين مكانة صحيح مسلم وأن ما انتقده عليه الدارقطني يرده هو بنفسه كما رأينا في العلل.

2 -نَفَس الدارقطني في العلل يختلف عنه في التتبع فالتتبع قصد فيه نقد الصحيحين فكأنه ركز على إخراج عيوب رواياتهم بخلاف العلل فقد أطال النفس في التحقيق وبيان الطرق، ولذا جاء الحكم مختلفا.

3 -يبدو على ما قدمنا أن العلل متأخر عن التتبع، وهذا يجعلنا نختار ما في العلل راجحا عن الدارقطني ويكون هو قوله المرجح .

التوصيات:

أوصي بتتبع أقوال العلماء الذين تنوعت مؤلفاتهم بجمعها وترتيبها ودراستها دراسة علمية لتقريب وتبيين ترجيحات أصحابها للقارئين وحتى لا ينسب لعالم قول تراجع عنه أو يحمل على وجهة نظر قد رأى وغيرها.

الهوامش:

(1) -إبراهيم بن الحسين بن حكمان الإمام، أبو منصور بن الكرخي البغدادي روى عنه الدارقطني في كتاب المدبج حديثاً، قال عنه البرقاني: لم أر مثله ومات قبل الدارقطني بزمان. تاريخ الإسلام للإمام الذهبي 27 / 219

(2) - البرقاني الإمام الحافظ شيخ الفقهاء ، والمحدثين، أبوبكر أحمد بن محمد بن أحمد بن غالب الخوارزمي الشافعي صنف وخرج على الصحيحين ، قال الخطيب كان ثقة ، ورعا ، ثبتا ، ولد سنة (336) ، ومات سنة(425) والبرقاني: نسبة إلى برقان، وفتحها غيره وبعدها راء مهملة ، وقاف ، قرية من قرى خوارزم. طبقات الشافعية ج: 2ص: 204

(3) - تاريخ بغداد 38/12

(4) - تاريخ بغداد، للخطيب البغدادي ج: 12 ص: 34، وانظر ترجمته في تذكرة الحفاظ، للذهبي ج: 3 ص: 991، وتكملة الإكمال، لابن الصابوني ج: 1 ص: 99 ، وسير أعلام النبلاء، للذهبي ج: 16 ص: 450 ، والبداية والنهايةج: 11 ص: 271

(5) - تاريخ بغداد ج: 12 ص: 34

(6) - البداية والنهاية ج: 11 ص: 271

(7) -يوسف بن عمر بن مسرور أبو الفتح القواس، كان ثقة ، صالحاً، صادقاً، زاهدا ، قال مولدي سنة (300)قال الدارقطني: كنا نتبرك بابي الفتح القواس وهو صبي، مات سنة (385) . تاريخ بغداد ج: 14 ص: 325

(8) - عبد الله بن محمد بن عبد العزيز أبو القاسم البغوي، الحافظ، الصدوق، تكلم فيه ابن عدى بكلام فيه تحاملثم في أثناء الترجمة انصف، ورجع عن الحط عليه، واثنى عليه، وثقه الدارقطني، والخطيب، وغيرهما.لسان الميزان ج: 3 ص: 338، 339

(9) - مفرد كوامخ ، لفظ دخيل ، وهومن الأدم، مادة: (كمخ). العين، للفراهيدي ج: 4 ص: 157

(10) - تاريخ مدينة دمشق ج: 43 ص: 98

(11) -إسماعيل بن محمد بن إسماعيل بن صالح البغدادي الصفار ، قال الدارقطني: كان ثقة، متعصبا للسنة، وله شعر وفضائل ، وكان مقدما في العربية ، توفي ببغداد سنة(341) . سير أعلام النبلاء ج: 15 ص: 440

(12) - تاريخ بغداد ج: 12 ص: 36

(13) - محمد بن عبد الله الضبي النيسابوري الحاكم، صاحب التصانيف، يصحح في مستدركه أحاديث ساقطة فيكثر من ذلك ، ثم هو شيعي مشهور بذلك، قيل: أنه عند تصنيفه للمستدرك كان في أواخر عمره، وذكر بعضهم أنه حصل له تغير، وغفلة في آخر عمره ، ويدل على ذلك أنه ذكر جماعة في كتاب الضعفاء له، وقطع بترك الرواية عنهم ، ومنع من الاحتجاج بهم ، ثم أخرج أحاديث بعضهم، وصححها مات سنة (405) هـ . طبقات الشافعية ج: 1 ص: 193 ، ولسان الميزان ج: 5 ص: 232

(14) - سير أعلام النبلاء ج: 16 ص: 450

(3) - تنيس بكسرتين وتشديد النون وسين مهملة جزيرة في بحر الروم . معجم البلدان لياقوت الحموي ج: 2 ص: 51

(16) - تذكرة الحفاظ للذهبي ج: 3 ص: 958

(17) - القريع: السيد. يقال: فلان قريع دهره، وفلان قريع الكتيبة، مادة: (قرع) . لسان العرب ج: 8 ص: 262

(18) - فلان نسيج وحده أي: لا نظير له في علم، أو غيره، وأصله في الثوب؛ لأنه إذا كان رفيعا لم ينسج على منواله غيره، مادة (نسج) مختار الصحاح، لمحمد بن أبي بكر الرازي ج: 1ص: 273

(19) - تاريخ بغداد ج: 12ص: 34 ، 35

(20) - تاريخ بغداد ج: 12ص: 35

(21) - تذكرة الحفاظ ج: 3 ص: 991 ، 992

(22) - طاهر بن عبد الله بن طاهر بن عمر أبو الطيب الطبري ، الفقيه ، الشافع ، ولد سنة (348) ، استوطن بغداد، وحدث، ودرس ، وأفتى بها ، ثم ولى القضاء، كان ثقة، مات سنة (450) . تاريخ بغداد ج: 9 ص: 358

(23) - تاريخ بغداد ج: 12 ص: 35

(24) - تاريخ بغداد ج: 12ص: 35

(25) - الإمام ، المحدث ، الحافظ، إسماعيل بن عمر ابن كثير بن ضوء بن كثير القيسي، ولد سنة (700)، له التفسير الذي لم يؤلف على نمطه مثله ، والتاريخ ، وتخريج أدلة التنبيه مات في شعبان سنة (774) ، طبقات الحفاظ ج: 1 ص: 534

(26) - البداية والنهاية، لابن كثير ج: 11 ص: 271 ، 272

(27) - طبعة عالم الكتب، ومعه التعليق المغني على سنن الدارقطني، تأليف: محمد أشرف أبوالطيب العظيم آبادي .

(28) - طبعة دار الغرب الإسلامي ، تحقيق: د - موفق بن عبد الله بن عبد القادر .

(29) - طبع منه أحد عشر مجلد . تحقيق وتخريج: د - محفوظ الرحمن زين الله السلفي ، دار طيبة .

(30) - طبعة دار الكتب العلمية ، تحقيق: أبي عبد الرحمن مقبل بن هادي الوادعي .

(31) - تحقيق: يحيى البدري السامرائي ، مؤسسة الرسالة .

(32) - طبعة مكتبة المعارف ، تحقيق: د/موفق عبد الله بن عبد القادر.

(33) - طبعة دار العلوم ، تحقيق: د - سليمان آتش .

(34)- طبعة كتب خانه جميلي ، باكستان ، تحقيق: د/ عبد الرحيم محمد أحمد .

(35)- طبعة مكتبة المعارف بالرياض ، تحقيق: د/موفق بن عبد الله بن عبد القادر .

(36) - طبعة مكتبة الدار، المدينة المنورة، تحقيق: عبد الله الغيمان .

(37) - تاريخ بغداد 59/6

(38) - مقمة ابن الصلاح 231/1

(39) - مقدمة ابن الصلاح 143/1

(40) - تذكرة الفاظ 993/3

(41) - مختصر ابن كثير مع الباعث الحثيث 9/1

(42) - تدريب الراوي 258/1

(43) - فتح المغيث 378/2

(44) - مقدمة ابن الصلاح 24

(45) -كشف الظنون - (2 / 1403)

(46) - النكت 45 ، و 75

(47) - تدريب الراوي134/1

(48) - فتح المغيث 52/1

(49) -النكت على كتاب ابن الصلاح - (1 / 302)

(50) -النكت على كتاب ابن الصلاح - (1 / 369)

(51) -تحرير علوم الحديث لعبدالله الجديع - (3 / 127)

(52) -كشف الظنون - (2 / 1403)

(53) - المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج 24/1

(54) - العلل153/2

(55) - 1 / 262 رقم(121)

(56) - الصحيح 1641/3 باب: تحريم إناء الذهب والفضة رقم(2069)

(57) - الصحيح 12/ 258 كتاب: اللباس والزينة رقم(5441)

(58) - السنن5/ 475 رقم(9630)

(59) – السنن الكبرى 4/ 217 رقم(1721)

(60) – تقريب التهذيب 324/2 ، والمغني في الضعفاء 711/2

(61) - المسند51/1 رقم(365)

(62) – شعب الإيمان 137/5 باب: في الملابس والزي والأواني رقم(6097)

(63) – تاريخ بغداد 414/9

(64) – سير أعلام النبلاء 413/6

(65) - المسند 234/5 رقم(8524)

(66) - الجرح والتعديل 411/3

(67) – تهذيب الكمال 509/18 ، وتقريب التهذيب 368/1

(68) – حلية الأولياء 176/4

(69) - تاريخ الإسلام 1/ 1663

(70) – تاريخ الإسلام 2210/1

(71) - سؤالات الحاكم 1/ 132

(72) – تقريب التهذيب 384/1

(73) -السنن 202/8 باب: الرخصة في لبس الحرير رقم(5313)

(74) - تقريب التهذيب 375/1

(75) - المصنف 154/5 رقم(24681)

(76) - تهذيب التهذيب328/2

(77) - 156/5 رقم(24696)

(78) - 202/8 باب: الرخصة في لبس الحرير رقم(5313)

(79) - رواة التهذيبين - راو رقم 7397

(80) - المسند108/1 رقم(624)

(81) - تهذيب الكمال 41/15

(82) – المسند 234/5 رقم(8525)

(83) - الحج19

(84) - العلل 100/4

(85) - 1 / 319 رقم(166)

(86) - الصحيح1459/4 باب: قتل أبي جهل رقم(3751)، 1768/4 باب: تفسير سورة الحج رقم(4466)

(87) –الصحيح 2323/4 باب: قوله تعالى: (هذان خصمان اختصموا في ربهم) رقم(3033)

(88) – الصحيح 1459/4 باب: تفسير سورة الحج رقم(3748) ، 1459/4 باب: تفسير سورة الحج رقم(3750)

(89) - الصحيح 2323/4 باب: قوله تعالى: (هذان خصمان اختصموا في ربهم) رقم(3033)

(90) – السنن 2/ 946 باب: المبارزة والسلب رقم(2835)

(91) - المستدرك 2/ 418 كتاب : التفسير تفسير الحج رقم(3454)

(92) – المعجم الكبير 149/3 رقم(2954)

(93) – السنن الكبرى 195/5 رقم(8648)

(94) – المسند 65/1 رقم(481)

(95) – تقريب التهذيب 680/1

(96) – الصحيح 1458/4 باب: قتل أبي جهل رقم(3747)، 1769/4 باب: تفسير سورة الحج رقم(4467)

(97) - المصنف 362/7 باب: غزوة بدر الكبرى رقم(36710)

(98) – الصحيح 1459/4 باب: قتل أبي جهل رقم(3749)

(99) – السنن الكبرى 195/5 باب: المبارزة رقم(8650)

(100) - 100/4

(101) – المسند 291/2 رقم(715)

(102) – المستدرك 419/2 كتاب: التفسير تفسير الحج رقم(3456)

(103) – محمد بن مهران الجمال ثقة حافظ الكاشف 225/2

(104) – يوسف بن يعقوب الضبعي صدوق . تقريب التهذيب 612/1

(105) – البصري قال أحمد بن حنبل: لا أعرفه ، وقال أبو داود: لا أعلم إلا خيرا تهذيب الكمال 464/22

(106) – ثقة تقدم .

(107) – حماد بن مسعدة البصري وثقه أبو حاتم وابن سعد .تهذيب التهذيب 17/3

(108) – معمر بن راشد البصري ثقة ثبت فاضل. تقريب التهذيب 541/1

(109) - شرح مسلم 166/18

(110) - فتح الباري 1/ 372

(111) - العلل 5 / 113رقم(9)

(112) - التتبع 1 / 181 رقم(52)

(113) - الصحيح 3/ 1369 باب : مناقب أبي عبيدة رقم(3535)

(114) - الصحيح 4 /1592 باب : قصة أهل نجران رقم (4120)

(115) - الصحيح 4 /1882 باب: فضائل أبي عبيدة رقم(2420)

(116) - السنن 1 / 48 رقم(135)

(117) - المسند 5 / 398 رقم(23425)

(118) - الصحيح 6 / 2649 باب : ما جاء في إجازة خبر الواحد رقم(6827)

(119) - المسند 5 /400 رقم(23445)

(120) -الصحيح 15/ 460 كتاب إخباره صلى الله عليه وسلم عن مناقب الصحابة رقم (6999)

(121) - المسند 1 / 55 رقم(412)

(122) ـ الكاشف 1/ 485

(123) -السنن 5 / 667 باب: مناقب أبي عبيدة رقم(3796)

(124) -السنن 1/ 48 باب : فضل أبي عبيدة رقم(135)

(125) -المسند 5 / 385 رقم(23320)

(126) – السنن الكبرى5 / 57 باب: مناقب أبي عبيدة رقم(8197)

(127) ـ تقريب التهذيب 244/1

(128) -المصنف 7 / 427 باب: ما ذكروا في أهل نجران رقم(37018)

(129) -الصحيح15 / 461 كتاب إخباره صلى الله عليه وسلم عن مناقب الصحابة رقم(7000)

(130) – معرفة الثقات للعجلي 1/ 370

(131) – لسان الميزان 176/7 ، تقريب التهذيب 104/1

(132) - المسند 1/ 414 رقم(3930)

(133) - المسند 302/5 رقم(1920)

(134) – السنن الكبرى 5 /57 باب: مناقب أبي عبيدة رقم(8196)

(135) - تهذيب التهذيب 297/1

(136) - لسان الميزان 297/7

(137) - تقريب التهذيب 452/1

(138) - الصحيح 4/ 1592 باب :قصة أهل نجران رقم(4119)

(139) - تقريب التهذيب 587/1

(140) – شرح علل الترمذي 270/1

(141) - تهذيب التهذيب 230/1

(142) - العلل 134/5

(143) - 232/1 رقم(96)

(144) – المعجم الكبير 292/9 رقم(9469)

(145) - رواة التهذيبين رقم 8231

(146) – السنن الكبرى 423/5 باب: المتنمصات رقم(9385)

(147) - تذكرة الحفاظ297/1

(148) - السنن 188/8 باب: لعن المتنمصات رقم(5255)

(149) - المسند 1/ 138 رقم(882)

(150) - تقريب التهذيب472/1

(151) - الصحيح 3/ 1678 باب: تحريم فعل الواصلة والمستوصلة رقم(2125)

(152) -المسند 454/1 رقم(4343)

(153) -الدعاء 1/ 588 رقم(2147)

(154) - الدعاء588/1 رقم(2148)

(155)– تهذيب الكمال 160/20

(156)– الكاشف 257/2

(157) تاريخ بغداد 39/9 ، و الجرح والتعديل 113/4

(158) – السنن188/8 باب: لعن المتنمصات رقم(5253)

(159) –السنن الكبرى423/5 باب: المتنمصات رقم(9387)

(160) – لسان الميزان 483/7

(161) - الصحيح 2219/5 باب: المستوشمة رقم(5604)

(162) - المسند 433/1 رقم(4129)

(163) –السنن 640/1 باب : الواصلة والواشمة رقم(1989)

(164) - المسند4/ 293 رقم(1467)

(165) -الصحيح 1853/4 باب: تفسير سورة الحشر رقم(4604)

(166) -السنن 2/ 363 بابك في الواصلة والمستوصلة رقم(2647)

(167) - المسند 1/ 443 رقم(4230)

(168) - السنن 146/8 باب: المتنمصات رقم(5099)

(169) - المصنف 145/3 باب: إذا كانت المرأة أقرا من الرجال رقم(5103)

(170) - تقريب التهذيب 244/1

(171) -الصحيح 5/ 2216 رقم(5587)

(172) -الصحيح 5/ 2218 باب: المتنمصات رقم(5595)

(173) -الصحيح 3/ 1678 باب: تحريم فعل الواصلة والمستوصلة رقم(2125)

(174) - السنن476/2 باب: في صلة الشعر رقم(4169)

(175) -المسند 4/ 295 رقم(1469)

(176) - الحشر7

(177) - تذكرة الحفاظ 271/1

(178) –السنن الكبرى 484/6 باب: سورة الحشر رقم(11579)

(179) - تهذيب الكمال 422/28

(180) - السنن 188/8 باب: لعن المتنمصات رقم(5252)

(181) -المسند 138/1 رقم(881)

(182) –تقريب التهذيب (156/2)

(183) - الدعاء 588/1 رقم(2145)

(184) – تقريب التهذيب 84/1

(185) – تقريب التهذيب 418/1

(186) - الدعاء 1/ 588 رقم(2146)

(187) الجرح والتعديل 613/3

(188) طبقات الحفاظ 98/1

(189) - تهذيب الكمال 233/2

(190) - العلل 5/ 223 رقم(835)

(191) – 158/1

(192) - المسند 289/5 رقم(1908)

(193) - المصنف 450/1 باب: الخطبة تطول أو تقصر رقم(5199)

(194) - المعجم الكبير 9/ 298 رقم(9493) ، (9494)

(195)– السنن الكبرى 3/ 208 رقم(5554) ،وشعب الإيمان 4/ 255 رقم(4988)

(196) - تقريب التهذيب 254/1 الكاشف 464/1

(197) - السنن 440/1 باب: في قصر الخطبة رقم(1556)

(198) - الصحيح 7/ 30 باب: صلاة الجمعة رقم(2791)
(199) - المستدرك 3/ 444 كتاب: معرفة الصحابة رقم(5683)
(200) – الفوائد 2/ 27 رقم(1037)
(201) - تهذيب التهذيب 11/ 91
(202) – السنن 1/ 357 باب: إقصار الخطب رقم(1106)
(203) - المستدر1/ 426 رقم(1066)
(204) –السنن الكبرى 3/ 208 باب: ما يستحب من القصد عند الكلام رقم(5556)
(205) – المسند 3/ 192 رقم(1618)
(206) – المسند 4/ 257 رقم(1430)
(207) - لسان الميزان 7/ 463
(208) –الحلية 4/ 378
(209) – المسند 3/ 211 رقم(1648)
(210) - تهذيب التهذيب 10/ 347
(211) – المعجم الكبير 144/8 رقم(7640) ، 154/8 رقم(7662) ، 287/8 رقم(8103)
(212) – الفوائد 2/ 259 رقم(1685)
(213) - السنن 3/ 108 باب: ما يستحب من تقصير الخطبة رقم(1414)
(214) – السنن 48/1 باب: في تواضع النبي صلى الله عليه وسلم رقم(74)
(215) -الصحيح14/ 333 باب: من صفته صلى الله عليه وسلم وأخباره رقم(6423)، 334/14 رقم(6424)
(216) -المستدرك 2/ 671 كتاب: آيات رسول الله صلى الله عليه وسلم رقم(4225)
(217) - تهذيب الكمال 6/ 494
(218) - الكاشف 372/2 ، وتقريب التهذيب 594/1
(219) -المستدرك 2/ 671 كتاب: آيات رسول الله صلى الله عليه وسلم رقم(4226)
(220) - الإسراء85
(221) -العلل 5/ 251
(222) - 1 / 236
(223) - الصحيح 1/ 58 باب: قوله تعالى : (وما أوتيتم من العلم إلا قليلا) رقم(125)
(224) – تقريب التهذيب 486/1
(225) -الصحيح 1749/4 باب: تفسير سورة الإسراء رقم(4444)
(226) -الصحيح 2152/4 باب: سؤال اليهود النبي صلى الله عليه وسلم عن الروح رقم(2794)
(227) – تقريب التهذيب 173/1
(228) - الصحيح 2661/6 باب: ما يكره من كثرة السؤال رقم(6867)
(229) - الصحيح 2152/4 باب: سؤال اليهود النبي صلى الله عليه وسلم عن الروح رقم(2794)
(230) -السنن 304/5 باب: سورة بني إسرائيل رقم(3141)
(231) -الصحيح 299/1 باب: الزجر عن كتبه السنن مخافة أن يتكل عليها رقم(98)
(232) - تقريب التهذيب 109/2
(233) - الصحيح 6/ 2713 باب: ولقد سبقت كلمتنا لعبادنا المرسلين رقم(7018).
(234) –الصحيح 2152/4 باب: سؤال اليهود النبي صلى الله عليه وسلم عن الروح رقم(2794)
(235) - المسند 444/1 رقم(4248)
(236) – المسند 9/ 267 رقم(5390)
(237) – المسند 4/ 334 رقم(1529)
(238) - الجرح والتعديل 37/9
(239) – المعجم الصغير 2 / 187 رقم (1003)
(240) – الكاشف ج: 2 ص: 131، وتقريب التهذيب ج: 1 ص: 452
(241) - الصحيح 2152/4 باب: سؤال اليهود النبي صلى الله عليه وسلم عن الروح رقم(2794)
(242) - المسند 410/1 رقم(3898)
(243) - الصحيح 1/ 299 باب: الزجر عن كتبه السنن مخافة أن يتكل عليها رقم(97)
(244) – المسند 5/ 332 رقم(1955)
(245) الجرح والتعديل 8/5
(246) -العلل 6 /22
(247) - 1 / 225
(248) -الصحيح 2512/6 باب: كم التعزير والأدب رقم (6458)
(249) - الصحيح 3/ 1332 باب: قدر أسواط التعزير رقم(1708)
(250) - المسند 45/4 رقم(16534) ، و 45/4 رقم(16535)
(251) -الصحيح 306/10 كتاب: الحدود باب: التعزير رقم(4453)
(252) - المستدرك 410/4 كتاب : الحدود رقم(8107)
(253) – السنن 207/3 كتاب: الحدود والديات رقم(371)
(254) – تهذيب الكمال 21 /570
(255) - المصنف 550/5 باب: في التعزير كم هو وكم يبلغ رقم(28875)
(256) - تقريب التهذيب 464/1
(257) -المسند 45/4 رقم(16538)
(258) -المسند 143/1 رقم(366)
(259) - الصحيح305/10 كتاب: الحدود باب: التعزير رقم(4452)
(260) –المعجم الكبير 196/22 رقم(514)
(261) - تهذيب الكمال 10 / 342
(262) – المعجم الكبير 22 / 196
(263) - تهذيب التهذيبرقم(516)
(263) - المصنف 7/ 413 باب: لا يبلغ بالحدود العقوبات رقم(13677)
(263) – تهذيب الكمال542/27
(263) - كما أشار الدارقطني، ومثله عن البيهقي في سنن الكبرى 327/8 ، وقد نقل ابن حجر كلام الدارقطني في فتح الباري 1 /380 ثم قال: أخرج البخاري الأوجه كلها إلا رواية أسامة .

(263) - شرح علل الترمذي لابن رجب2، و رواة التهذيبين راو رقم 5004.
(263) - رواة التهذيبين راو رقم 317 .

فهرس المصادر والمراجع

1. القرآن الكريم.
2. سنن الدارقطني، ومعه التعليق المغني، تأليف: محمد أشرف أبو الطيب العظيم آبادي، طبعة عالم الكتب.
3. الآثار للطحاوي تحقيق: أبي الوفا، دار الكتب العلمية ، بيروت .
4. الإلزامات والتتبع تأليف علي بن عمر الدارقطني، طبعة دار الكتب العلمية، تحقيق: مقبل الوادعي .
5. تاريخ الإسلام ووفيات المشاهير والأعلام، للذهبي، تحقيق: د.عمر تدمرى، دار الكتاب العربي، ط: 1، 1407هـ
6. تاريخ الثقات، لأحمد العجلي، تعليق: عبدالمعطي قلعجي ، دار الكتب العلمية ، بيروت، 1984م
7. التاريخ الكبير للبخاري، تحقيق: السيد هاشم الندوي ، دار الفكر ، بيروت .
8. تاريخ بغداد تأليف: أحمد بن علي الخطيب البغدادي، تحقيق: مصطفى عبد القادر، دار الكتب العلمية.
9. تذكرة الحفاظ لمحمد بن طاهر القيسراني، تحقيق: حمدي السلفين دار الصميعي، الرياض، ط: 1، 1415هـ
10. تقريب التهذيب تأليف: أحمد بن علي بن حجر، تحقيق : خليل شيحا ، دار المعرفة ط: 2 ، 1417هـ
11. التلخيص الحبير، تأليف: أحمد بن علي بن حجر، تحقيق : عبد الله هاشم اليماني، المدينة المنورة، 1384هـ
12. تهذيب التهذيب تأليف: أحمد بن علي بن حجر العسقلاني، دار الفكر، بيروت، ط: 1، 1404هـ
13. تهذيب الكمال ليوسف بن الزكي عبد الرحمن المزي، تحقيق: بشار عواد، مؤسسة الرسالة، ط1 1400هـ
14. الثقات، تأليف: ابن حبان البستي، تحقيق: السيد شرف الدين أحمد، دار الفكر، ط: 1.
15. الجرح والتعديل تأليف : عبد الرحمن بن أبي حاتم ، دار إحياء التراث العربي ، بيروت ، ط: 1
16. حلية الأولياء وطبقات الأصفياء لأبي نعيم الأصبهاني، دار الكتاب العربيط: 4 ، 1405هـ
17. الدعاء لسليمان بن أحمد الطبراني، دار الكتب العلمية، ط1، تحقيق: مصطفى عبد القادر.
18. سنن أبي داود، تحقيق : محمد محيي الدين عبدالحميد ، دار الفكر، بيروت.
19. سنن الترمذي تاليف : محمد بن عيس بن سورة، المكتبة التجارية، مكة المكرمة، دار الفكر، بيروت .
20. سنن الدارمي: تحقيق: فواز أحمد زمرلي، خالد السبع العلمي، دار الكتاب العربي، ط: 1 ، 1407هـ
21. السنن الصغرى للبيهقي تحقيق: محمد ضياء الرحمن الأعظمي، مكتبة الدار، المدينة المنورة، ط: 1، 1410هـ
22. السنن الكبرى للبيهقي تحقيق : محمد عبد القادر عطا، مكتبة دار الباز ، مكة المكرمة ، 1414هـ
23. سنن النسائي الكبرى، تحقيق: د.عبدالغفار البنداري، سيد كسروي، دار الكتب العلميةط: 1 ، 1411هـ
24. سنن النسائي، تحقيق: عبدالفتاح أبي غدة، مكتب المطبوعات الإسلامية، حلب، ط: 2، 1406هـ .
25. سؤالات الحاكم النيسابوري للدارقطني مكتبة المعارف، تحقيق: موفق عبد الله عبد القادر.
26. سير أعلام النبلاء للحافظ محمد بن أحمد بن عثمان الذهبي ، مؤسسة الرسالة ، بيروت . ط: 9 ، 1413هـ.
27. شرح صحيح مسلم للنووي، دار إحياء التراث العربي، بيروت ، ط: 2 ، 1392هـ
28. شرح علل الترمذي لابن رجب الحنبلي ، تحقيق: نور الدين عتر .
29. شرح معاني الآثار تأليف: أحمد بن محمد بن سلامة الطحاوي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط: 1، 1399هـ
30. شعب الإيمان للبيهقي، تحقيق: محمد السعيد بسيوني زغلول، دار الكتب العلمية، ط: 1، 1410هـ
31. صحيح مسلم: تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء التراث العربي ، بيروت .

32. صحيح ابن حبان محمد بن حبان البستي، تحقيق: شعيب الأرنؤوط ، مؤسسة الرسالة ، ط: 2، 1414 هـ

33.صحيح البخاري تحقيق: د. مصطفى ديب البغا، دار ابن كثير ، اليمامة ، بيروت ، ط: 3 ، 1407هـ

34. طبقات الحفاظ، لعبد الرحمن السيوطي.

35. العلل الواردة في الأحاديث النبوية، تحقيق وتخريج: د - محفوظ الرحمن السلفي ، دار طيبة

36. العلل ومعرفة الرجال لأحمد بن حنبل، تحقيق: وصي الله بن محمد، المكتب الإسلامي، ط: 1، 1408هـ

37. فتح الباري شرح صحيح البخاري لأحمد بن علي بن حجر، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي دار المعرفة ، 1379هـ

38. فتح المغيث شرح ألفية الحديث، تأليف: شمس الدين محمد السخاوي، دار الكتب العلمية، ط: 1، 1403هـ

39.الفوائد، لمحمد بن إسحاق بن مندة، تحقيق: مجدي السيد إبراهيم، دار القرآن

40. فيض القدير، تأليف: عبدالرؤف المناوي، ضبط: أحمد عبدالسلام، دار الكتب العلمية، 1422هـ

41. الكاشف في معرفة من له رواية في الكتب الستة للذهبي، تحقيق: محمد عوامة، دار القبلة للثقافة الإسلامية ط: 1

42. لسان الميزان لأحمد بن علي بن حجر، تحقيق: دائرة المعرف النظامية - الهند، ط: 3 ، 1406هـ

43. المجروحين، تأليف: أبي حاتم محمد بن حبان البستي، تحقيق: محمود إبراهيم زايد، دار الوعي، حلب .

44. المراسيل، تأليف: سليمان بن الأشعث أبي داود، تحقيق: شعيب الأرناؤوط، مؤسسة الرسالة، ط: 1، 1408هـ

45. مستدرك الحاكم تحقيق : مصطفى عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية، بيروت، ط: 1، 1411هـ

46. المسند تأليف: أبي يعلى، تحقيق: حسين سليم أسد ، دار المأمون للتراث، دمشق، ط: 1، 1404هـ

47. مسند ابن الجعد لعلي بن الجعد الجوهري البغدادي، تحقيق: عامر أحمد، مؤسسة نادر، ط: 1 ، 1410هـ

48. مسند أبي عوانة ، مؤسسة قرطبة، مصر.

49. مسند إسحاق بن راهويه تحقيق: د. عبد الغفور البلوشي، مكتبة الإيمان، المدينة المنورة، ط: 1، 1412هـ .

50. مسند الشاميين للطبراني، تحقيق: حمدي بن عبد المجيد السلفي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط: 1، 1405 هـ

51. مسند الطيالسي، تأليف: أبي داود الطيالسي، دار المعرفة، بيروت .

52. المسند المستخرج على مسلم، تأليف: أبي نعيم أحمد الأصبهاني، دار الكتب العلمية، ط: 1، 1996م

53. مسند عبد الله بن الزبير الحميدي تحقيق: حبيب الرحمن الأعظمي، دار الكتب العلمية ، مكتبة المتنبي

54. المسند للإمام أحمد بن حنبل مؤسسة قرطبة، مصر.

55. مصنف ابن أبي شيبة، تحقيق: كمال يوسف الحوت، مكتبة الرشد ، الرياض، ط: 1، 1409هـ

56. مصنف عبد الرزاق الصنعاني، تحقيق: حبيب الرحمن الأعظمي، المكتب الإسلامي، ط2، 1403 هـ

57. المعجم الأوسط للطبراني، تحقيق: طارق بن عوض الله، وعبدالمحسن الحسيني، دار الحرمين، القاهرة 1415 هـ

58. المعجم الصغير، تأليف: سليمان بن أحمد بن أيوب أبو القاسم الطبراني، تحقيق: محمد شكور محمود الحاج أمرير ، المكتب الإسلامي، دار عمار، بيروت ، عمان ، ط: 1 ، 1405هـ

59. المعجم الكبير لأبي القاسم الطبراني، تحقيق: حمدي السلفي، مكتبة العلوم والحكم، الموصل، ط: 2 ، 1404هـ.

60. معرفة الثقات، لأحمد العجلي، تحقيق: عبدالعليم عبدالعظيم، مكتبة الدار، ط: 1 ، 1405هـ

61.معرفة علوم الحديث للحاكم ، تحقيق: السيد معظم حسين، دار الكتب العلمي، ط: 2 ، 1397هـ

62. مقدمة ابن الصلاح مع التقييد والإيضاح تأليف : الحافظ العراقي، مؤسسة الكتب الثقافية، ط: 5، 1418

63.موطأ الإمام مالك، تحقيق: محمد فؤاد عبدالباقي، دار إحياء التراث العربي ، مصر .

64. ميزان الاعتدال لشمس الدين محمد بن أحمد الذهبي،

تحقيق: علي محمد معوض وعادل أحمد عبدالموجود، دار الكتب العلمية، بيروت، ط: 1، 1995م

65. نصب الراية في تخريج أحاديث الهداية، تأليف: عبد الله بن يوسف أبي محمد الحنفي الزيلعي، تحقيق: محمد يوسف البنوري، دار الحديث، مصر، 1357هـ.

أثر الزمان والمكان في الأحكام ظنية الدلالة
(دراسة نظرية تطبيقية)

*د. إبراهيم سليمان أحمد حيدرة

الملخص:

لقد تناولت في هذا البحث مسألة ذات أهمية في الوقت الحاضر وهي أثر الزمان والمكان في الأحكام ظنية الدلالة، نظراً للأحوال التي تمر بها البلدان العربية، أو الاختلاف الحاد بين كثير من الفقهاء حول المسائل الفقهية المتعلقة بالأحكام ظنية الدلالة، وكيفية التعامل مع النصوص أو المسائل التي لم يأت فيها نص، وقد تم تقسيم الدراسة إلى أربعة مباحث تناولت في الأول التعريفات والمصطلحات الخاصة بالبحث، كما تناولت في المبحث الثاني : تغير الزمان وعلاقة البحث بالقاعدة الفقهية (تتغير الأحكام بتغير الزمان والمكان) وبعد العرض والدراسة، توصلت إلى أنه ليس المقصود تغير ذات الإنسان، وإنما تغير الزمان أي تغير واقعه ومعطياته وأحواله ومداركه وأعرافه، فإنه تنشأ متغيرات كثيرة في أمور الناس تستدعي النظر في مظاهرها، وهذه المتغيرات الزمانية منوطة بحركة الإنسان، وهذا التغير له سننه وقوانينه يمر بمرحلة التحسن والتدهور، والقوة والضعف وغير ذلك. كما إن القاعدة لم تتقيد بأحكام ظنية الدلالة وإنما كانت مطلقة، مما جعل الدراسة تتناول جزئية محددة وهي الأحكام ظنية الدلالة دون قطعية الدلالة لكونها، ليست بذات الأحكام القائمة على الرأي الواحد وإنما قائمة على سعة الأفق الفقهي، وإن الحكم يدور مع العلة وجوداً وعدماً ، خلافاً للأحكام قطعية الدلالة، القائمة على الرأي الواحد . كما إن في مناهج التشريع الإسلامي ومصادرها الرئيسية يجد مراعاتها أثناء التنزيل لمتغيرات ومؤثرات الزمان والمكان، وهذا ما تظهره جلياً الشواهد القرآنية، فالآيات المكية لها منهجها من حيث التعامل والرؤية عن الآيات المدنية. كما أننا نجد الرسول ﷺ راعى الأحكام الشرعية بحسب زمانها ومكانها، سواء بالتدرج في الحكم الشرعي، أو بإصدار الحكم، والدليل على ذلك قوله ﷺ لعائشة رضي الله عنها " ألم تري أن قومك حين بنوا الكعبة اقتصروا عن قواعد إبراهيم، قالت فقلت يا رسول الله: أفلا تردها على قواعد إبراهيم ، فقال رسول الله ﷺ: لولا حدثان قومك بالكفر لفعلت . وبعد ذلك تم عرض اختلاف الفقهاء حول أثر الزمان والمكان في الأحكام ظنية الدلالة وتوصلنا إلى أن الأحكام لا تتغير لذات الزمان والمكان، وإنما هناك مؤثرات ومتغيرات أخرى يبتنى عليها تغير الحكم الشرعي كالمصالح والمفاسد، والعلة والقرينة بأنواعها الحالية والشرطية والمقالية، والأعراف والعادات والأحوال والضرورات وقد يكون للزمان والمكان أثر في تغير الحكم ويكونان بمثابة علة للحكم، بوجودهما يوجد الحكم وبانعدامهما ينعدم الحكم.

المقـــدمة:

إن الحمد لله، نحمده ونستعينه ونستغفره ونعوذ بالله من شرور أنفسنا وسيئات أعمالنا، من يهد الله فلا مضل له، ومن يضلل فلا هادي له، وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له، وأشهد أن محمداً عبده ورسوله ، قال الله تعالى: " يا أيها الذين آمنوا اتقوا الله حق تقاته ولا تموتن إلا وأنتم مسلمون[1] وقال تعالى: " يَا أَيُّهَا النَّاسُ اتَّقُوا رَبَّكُمُ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ نَفْسٍ وَاحِدَةٍ وَخَلَقَ مِنْهَا زَوْجَهَا وَبَثَّ مِنْهُمَا رِجَالاً كَثِيراً وَنِسَاءً وَاتَّقُوا اللَّهَ الَّذِي تَسَاءَلُونَ بِهِ وَالأَرْحَامَ إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَلَيْكُمْ رَقِيباً[2] يا أيها الذين آمنوا اتقوا الله وقولوا قولاً سديداً يصلح لكم أعمالكم ويغفر لكم ذنوبكم ومن يطع الله ورسوله فقد فاز فوزاً عظيماً[3]. وبعد:

فإن شريعة الإسلام قد استوعبت اتساع الأفق الحضاري الكبير في كل عصر ومصر، عبر آلية الاجتهاد والتجديد والتطور العلمي، تبعاً لقواعد فقهية من أهمها قاعدة: "تغير الفتوى بتغيير الزمان والمكان والأحوال والأعراف[4]وقاعدة "لا ينكر تغير الحكم بتغير الزمان والمكان[5]. باعتبار أن حياة الإنسان تتجاذبها كثير من الظروف[6]والأحوال والوقائع، فإذا غفل عن واقعه، وأعمى بصره وبصيرته عنها، فإنه لن يعبد الله عز وجل حق عبادته كما أمر، ومن لا يتدبر نصوص القرآن الكريم

* أستاذ الفقه وأصوله المساعد ، كلية الآداب ، جامعة إب

وصحيح السنة، وحقيقة الواقع المتغير الذي جعل الله تغيره بلاءً للناس، يعجز عن الاجتهاد الذي يثري الفقه ويسهم في إغناء النصوص والتعامل مع المقاصد الشرعية العامة" لأن دراسة المجتمعات وفهم واقعها وتاريخها وثقافتها ومعادلاتها الاجتماعية، هو الذي يوضح لنا كيفيات وآليات التعامل معها، ومواصفات خطابها، والفقه الذي يمكننا من التدرج في الأخذ بيدها إلى تقويم سلوكها بشرع الله[7]، وفي هذا الصدد يقول ابن خلدون - رحمه الله -: " إن أحوال العالم والأمم وعوائدهم ونحلهم، لا تدوم على وتيرة واحدة ومنهاج مستقر، إنما هو اختلاف على الأيام والأزمنة، وانتقال من حال إلى حال، وكما يكون ذلك في الأشخاص والأوقات والأمصار فكذلك يقع في الآفاق والأقطار والأزمنة والدول سنة الله التي قد خلت في عباده[8] ونظراً لتغيير مجريات الحياة في الوقت الحاضر فتحت أبواب الاجتهاد والتجديد في الفقه الإسلامي.

أسباب اختيار البحث: تبادر لذهني عدة تساؤلات ومنها: هل سعة الشريعة الإسلامية تتلاءم والتطورات الحضارية ؟ أم هي جامدة في قواعدها ونصوصها لا نستطيع أن نخرج عن إطار النص ؟ وهل علينا أن نعيش بالنمط الذي عاش فيه الناس زمن التنزيل؟ أو ترشدنا الشريعة الإسلامية إلى الثوابت والمتغيرات الكائنة في المنهاج التشريعي، في ظل الاجتهاد وفق القواعد الربانية الصحيحة. ومن هنا جاءت فكرة التساؤل التالي: هل يوجد للزمان والمكان أثر في تغير الحكم الشرعي؟ وهل الأحكام الشرعية تتسم بالتحول والتغير؟ وهل الأحكام الشرعية ظنية الدلالة قابلة للاجتهاد على الإطلاق؟ أو تعتبر بمثابة الثوابت والقواعد الرئيسة للشريعة الإسلامية ؟

منهج البحث:

استخدمت في هذا البحث المنهج الاستقرائي والوصفي والتحليلي، كما أني استخدمت المنهج الاستدلالي سواء كان الاستدلال من الأدلة الأصلية أو التبعية، وسواء كانت نقلية أو عقلية، أو كان الاستدلال مبنياً على منهج مذهب فقهي معين.

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى دراسة تأصيلية حول الزمان والمكان وأثرهما في الأحكام الشرعية، وما هو سبب تغير الحكم، هل هو ذات الزمان والمكان؟ أم المؤثرات والمتغيرات الزمانية والمكانية، المعتبرة من مصالح ومفاسد وعلل وضرورات ومشاق ورخص وقرائن بأنواعها حالية وشرطية وغيرها؟ في ظل المتغيرات والأحداث المتسارعة، وهل بإمكان دلالة الأحكام الظنية أن تستوعب هذا العصر بكل متغيراته ومستجداته ونوازله في ظل التقلبات الحياتية والتغيرات المستمرة، وغيرها من الأحداث؟ وهذا التساؤل المشروع انبثقت عنه خطة البحث وفقاً لمسارات المعالجة والبحث والتداول، كما هو مبين في المباحث الآتية :

المبحث التمهيدي التعاريف والمصطلحات.

المبحث الأول: المقصود بتغير الزمان والمكان والقواعد المتعلقة بالبحث، وفيه مطلبان.

المطلب الأول: المقصود بتغير الزمان والمكان.

المطلب الثاني: القاعدة الفقهية المتعلقة بالبحث(لا ينكر تغير الحكم بتغير الزمان والمكان).

المبحث الثاني: مراعاة المنهج التشريعي لأثر الزمان والمكان، وفيه مطلبان.

المطلب الأول: مراعاة المنهج التشريعي لأثر الزمان والمكان في القرآن الكريم.

المطلب الثاني: مراعاة المنهج التشريعي لأثر الزمان والمكان في السنة النبوية.

المبحث الثالث: أقوال الفقهاء في أثر الزمان والمكان في الأحكام ظنية الدلالة.

المطلب الأول: أقول الفقهاء في أثر الزمان والمكان في الأحكام ظنية الدلالة.

المطلب الثاني: مناقشة وتحليل أقوال الفقهاء في أثر الزمان والمكان وبيان الراجح منها

المبحث الرابع: أمثلة ونماذج تطبيقية.

خاتمة البحث ونتائجه، والمصادر والمراجع .

المبحث التمهيدي

التعاريف والمصطلحات

تناولت الدارسة عدة تعريفات ومصطلحات علمية سنقوم بعرضها وتناولها في مبحث تمهيدي وهي كالآتي:

أولاً: الأثر: يدور معنى الأثر في معاجم اللغة على المعاني

الآتية: الأول: النتيجة، وهو الحاصل من شيء، والثاني: العلامة، والثالث: الجزء [9]، إلا أن هناك فرقاً بين الأثر والعلامة: وهو أن أثر الشيء يكون بعده، وعلامته تكون قبله، تقول : الغيوم والرياح علامات المطر، ومدافع السيول آثار المطر[10]. ويقول المناوي: الأثر: حصول ما يدل على وجود الشيء والنتيجة [11]، والمعنى المراد الذي سيخدمنا في هذه الدراسة يكمن في القيم الناتجة عن المتغيرات الزمانية والمكانية في ظل الحضارات والأنظمة المتقلبة، وتقلبات الحياة الإنسانية والمعتقدات الدينية.

ثانياً: الزمان: أصلها من (ز م ن) وهو اسم لقليل الوقت وكثيره، وجمعه: أزمان وأزمنة وأزمن، ويطلق بعض علماء اللغة: على الزمن والدهر، معنى واحد، والبعض الآخر جعل بينهما عموماً وخصوصاً[12] . ويظهر من التعريف اللغوي التعريف الاصطلاحي: وهو أن الزمن يدل على متغيرات الحياة ومجريات الأوقات، سواء كان يوماً أم شهراً أم سنة أم دهراً.

ثالثاً: المكان: له معنيان الأول: يدل على الرفعة والمكانة، والثاني: يدل على الموضع، ومكان جمعه: أَمْكِنة، وأَماكِنُ جمع الجمع، فالعرب تقول : كُنْ مَكانَكَ، وقُم مكانَكَ، واقعد مَقْعَدَك، فقد دل هذا على أَنه مصدر من كان أَو موضع منه[13]. ولذلك فالمعنى الأول للمكان ليس له علاقة بالبحث؛ لأنه يتناول الشخص بذاته من حيث رفعته ومكانته بين قومه، والذي نحن بصدده هو المكان أو الموضع الذي يعيش فيه أو يتسع لحياة مجموعة من البشر، أو يحوي أكبر قدر ممكن من البشر .

رابعاً: الحكم: الحكم عند علماء الأصول: "هو خطاب الله المتعلق بأفعال المكلفين بالاقتضاء أو التخيير أو الوضع" [14] وعرفه محمد الحسن الشنقيطي في شرح الورقات: بأنه "خطاب الله المتعلق بفعل المكلف من حيث إنه مكلف به" [15].

وقوله: الخطاب المتعلق بأفعال المكلفين: خرج خطاب الله المتعلق بذات الله، كقوله تعالى: "اللَّهُ لا إِلَهَ إِلَّا هُوَ الْحَيُّ الْقَيُّومُ"[16]، فهذا في ذات الله وصفاته، وخرج كذلك خطاب الله المتعلق بذات المخلوق،كقوله تعالى:"خَلَقَكُمْ وَمَا تَعْمَلُونَ"[17]، أما قوله من حيث إنه مكلف به فخرج كل من لا يجب عليه التكليف مثل: المجانين والأطفال الذين لم يبلغوا الحلم...إلخ.

والحكم في اصطلاح علماء الأصول من حيث الثبات والتغير على قسمين: الأول: أحكام ثابتة لا يتغير، ولا تؤثر فيه الأزمنة ولا الأمكنة ولا اجتهاد الأئمة، كوجوب الواجبات، وتحريم المحرمات، والحدود المقدرة بالشرع على الجرائم ونحو ذلك، فهذا لا يتطرق إليه تغيير ولا اجتهاد يخالف ما وضع عليه. والنوع الثاني: ما يتغير بحسب اقتضاء المصلحة له زماناً ومكاناً وحالاً [18]، ولذلك فإن الحكم الشرعي بقدر ما هو مهم في تحقيقه لمصلحة الأمة، فإنه مهم في مواكبة وتطورات ومتغيرات الحياة، ولهذا فهو من أخطر المسالك التي يلجأ إليها من يريد تعطيل الشريعة الإسلامية أو التمرد على بعض أحكامها، بذريعة التغيير في الأحكام لتغير أساسها، بما أن أساسها لم يتغير؛ لأن أساسها نص -والأصل في النصوص الثابتة هو الدوام -يعني أنها لم تأت في الأصل لعلاج حالة طارئة، ومراعاة ظروف محلية مؤقتة، بل الأصل أنها وضعت شرعًا دائمًا، وأحكامًا ثابتة لجميع الأمة إلى أن يأذن الله لهذه الحياة بالزوال، لهذا وجب الحذر التام من التحايل على النصوص الثابتة بدعوى أنها كانت تعالج حالة طارئة، أو ظروفًا موضعية مؤقتة ، فإذا تغيرت الظروف تغير الحكم تبعًا لها[19]، وفي هذا السياق يقول القرضاوي: "إن معظم النصوص جاءت في صورة مبادئ كلية وأحكام عامة، ولم تتعرض للجزئيات والتفصيلات والكيفيات إلا فيما كان شأنه الثبات والدوام برغم تغير المكان والزمان ... سداً لباب الابتداع والتحريف في أمور العبادة وحسماً للنزاع والصراع ... أما فيما عدا ذلك مما يختلف تطبيقه باختلاف الأزمنة والأمكنة والأحوال والعادات فكانت النصوص عامة ومرنة إلى حد كبير لئلا يضيق الشارع على الناس إذا ألزمهم بصورة جزئية معينة قد تصلح لعصر دون عصر ولإقليم دون إقليم" [20] ، ويعلل لما ذهب إليه بقوله: " إن لكل زمن أسلوبه ولكل واقعة ظروفها ولكل بيئة حكمها" [21] . وعليه فإن الأحكام ظنية الدلالة، ليست بذات الأحكام القائمة على الرأي الواحد وإنما قائمة

على سعة الأفق الفقهي، وإن الحكم يدور مع العلة وجوداً وعدماً، خلافاً للأحكام قطعية الدلالة، القائمة على الرأي الواحد.

المبحث الأول: المقصود بتغير الزمان والمكان والقواعد المتعلقة بالبحث وفيه مطلبان

المطلب الأول: المقصود بتغير الزمان والمكان.

أولاً: تغير الزمان: ليس المقصود بتغير الزمان تعاقب الليل والنهار ودوران السنين والأعوام، بمعنى الانتقال من سنة إلى أخرى، أو من قرن إلى آخر، فليس هذا هو المؤثر، وإنما المقصود تغير الإنسان بتغير الزمان – أي تغير واقعه ومعطياته وأحواله ومداركه وأعرافه – فهذا الزمن الذي نعيش فيه مختلف عن الزمن الذي عاش فيه من قبلنا، أي أن تنشأ متغيرات كثيرة في أمور الناس تستدعي النظر في مظاهرها، وهذه المتغيرات الزمانية منوطةً بحركة الإنسان، وهذا التغير له سننه وقوانينه يمر بمرحلة التحسن والتدهور، والقوة والضعف، وهو ما يعبر عنه بعض الفقهاء قديماً بـ (فساد الزمان)[22]؛ لأن الزمن في الحقيقة لا يفسد، وإنما يفسد الناس؛ كما جاء عن الخنساء في شعرها :

إن الجديدين في طول اختلافهما

لا يفسدان ولكن يفسد الناس[23]

فتغير الزمان أمر مهم في الحياة وهو ما أفضت إليه القاعدة الأصولية عند الأحناف : " أن الاختلاف اختلاف عصر وزمان، وليس حكم وبيان" [24] وقال أبو يوسف ومحمد بن الحسن: " لو رأى إمامنا ما رأينا لغير رأيه بناءً على ما طرأ من تغير الزمان والمكان والتطور في مسيرة الحياة، لمشاهدتهما عادة أهل بغداد وسائر البلدان" [25]وعليه فإن تغير الزمان والمكان فتح باباً للبحث عند الفقهاء في نوع المؤثر في الحكم، هل هو ذات الزمان، أو مؤثرات أخرى مقرونة به، وقد نص على التغير في درر الأحكام في شرح المجلة بقوله: "والأحكام التي تتغير بتغير الأزمان، هي الأحكام المستندة على العرف والعادة؛ لأنه بتغير الأزمان تتغير احتياجات الناس، وبناءً على هذا التغير يتبدل أيضاً العرف والعادة، وبتغير العرف والعادة تتغير الأحكام"[26] بل أرى والله أعلم أن المؤثرات المقرونة بالزمان لها أثر في بعض العبادات، كما أن لها أثراً على المعاملات، وعمدتنا فيما نذهب إليه أن العبادات من الأحكام الشرعية الوقفية عند علماء المسلمين وفقهائهم، بمعنى أن الأصل في أحكامها التوقف عندها حتى يأتي دليل على الجواز؛ لأن الأدلة المتعلقة بها تنقسم إلى قسمين: أدلة قطعية الدلالة، وأدلة ظنية الدلالة، وهذا التقسيم لا يناقض القاعدة السابقة، وظنية الدلالة التي تحتمل أكثر من وجه في طياتها؛ لأن العبادات من حيث الإجمال قطعية الدلالة، ولا يجوز الاجتهاد فيها أو أن تخضع للتأويل الفقهي أو ما شابه ذلك، فلا يجوز لأي فقيه أن يزيد في العبادات أو أن ينقص منها إلا بنص شرعي ، وهو ما ينص عليه المنهج التشريعي والمصادر الرئيسية. أما من حيث التفريعات والجزئيات الفقهية يجوز الاجتهاد في العبادات فيما إذا كانت دلالته ظنية الثبوت، ومثالنا على ذلك: أن الجمع بين الصلوات ثابت بعلة وليس بنص ، والعلة أن الجمع لا يكون إلا لسفر أو لمطر أو لخوف أو لجهاد في سبيل الله أو رباط في الثغور ؛ لأن الحكم الوارد في النص جاء مقروناً بعلة، فبزوال العلة يزول الحكم ، والدليل : ما رواه ابن عباس قال: " جَمَعَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وآلِهِ وَسَلَّمَ بَيْنَ الظُّهْرِ وَالْعَصْرِ وَالْمَغْرِبِ وَالْعِشَاءِ بِالْمَدِينَةِ فِي غَيْرِ خَوْفٍ وَلَا مَطَرٍ"[27] وفي رواية أخرى:" صلى رسول الله الظهر والعصر جميعاً، والمغرب والعشاء جميعاً في غير خوف ولا سفر" [28]، فالروايتان دلتا على متغيرات استثنائية أو أحكام بديلة[29] بدلاً عن الأحكام الأصيلة في التشريع الإسلامي.

ومن المؤيدات أن متغيرات الزمان ومؤثراته لها أثر في دلالة الأحكام الظنية الاجتهادية، حديث رسول الله صلى الله عليه وسلم:" تكون النبوة فيكم ما شاء الله أن تكون، ثم يرفعها إذا شاء أن يرفعها، ثم تكون خلافة على منهاج النبوة فتكون ما شاء الله أن تكون، ثم يرفعها، ثم تكون ملكاً عضوضاً [30]، فتكون ما شاء الله، ثم يرفعها إذا شاء أن يرفعها ثم ملكا جبرياً[31] ثم تكون خلافة على منهاج النبوة"[32]. والذي يظهر للدراسة من الحديث النبوي أن تغير الأنظمة الحاكمة من وقت

لآخر يؤثر على عادات الناس وتقاليدهم، كما يؤثر على حياة الأمة فيعيشون في سلم وحرب، وعدل واستبداد، وحق وباطل، وقوة وضعف، وبهذه المتغيرات والمؤثرات يوجه العلماء العارفون الأحكام وفق الأحداث والوقائع التي يعيشونها، ومن أراد أن يفقه ذلك فليدرس تاريخ عمر بن الخطاب وخلافته ومدى التغيرات التي ظهرت في زمانه، والاجتهادات الفقهية لعمر بن الخطاب وفقهاء الصحابة في ذلك العصر، ويضع مقارنة بينها وبين الخلافة الأموية والخلافة العباسية حتى الدولة العثمانية، مروراً بمتغيرات الدولة الأندلسية ثم ينهي ذلك بدراسة أحداث التتار، ومواقف العز بن عبد السلام ودراسة حياة حجة الإسلام الإمام محمد أبو حامد الغزالي المؤسس للحركة الإصلاحية التي تخرج على يده منها محمود زنكي ونور الدين زنكي وتلميذهم صلاح الدين الأيوبي، وغيرهم من الذين كان لهم أثر كبير في تاريخ الدولة الإسلامية .

ثانياً: تغير المكان: إن شعوب الأمة الإسلامية واجهت أحداثاً ووقائع ومشكلات متعددة ،لم يكن لها نظير في العهد النبوي، ولا في أرض الحجاز، إلا أنه لم يضق أفق هذه الشريعة عن إيجاد حلول ملائمة لكل تلك الأحداث والوقائع، مستندة على المنهج الإسلامي ونصوصه وأصوله وضوابطه ومبادئه العامة[33] وهذا التغيير والتبديل قد أشار الله سبحانه وتعالى إليه في القرآن الكريم في قوله تعالى: " مَا نَنْسَخْ مِنْ آيَةٍ أَوْ نُنْسِهَا نَأْتِ بِخَيْرٍ مِنْهَا أَوْ مِثْلِهَا أَلَمْ تَعْلَمْ أَنَّ اللَّهَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ" [34]، وقال تعالى: " وَإِذَا بَدَّلْنَا آيَةً مَكَانَ آيَةٍ وَاللَّهُ أَعْلَمُ بِمَا يُنَزِّلُ قَالُوا إِنَّمَا أَنْتَ مُفْتَرٍ بَلْ أَكْثَرُهُمْ لا يَعْلَمُونَ" [35] ومعنى هذه الآية كما يقول القرطبي:

" أي بدلنا شريعة متقدمة بشريعة مستأنفة" [36].

ويقول -رحمه الله: "إن معرفة هذا الباب أكيدة وفائدته عظيمة، لا يستغني عن معرفته العلماء، ولا ينكره إلا الجهلة الأغبياء لما يترتب عليه من النوازل في الأحكام ومعرفة الحلال من الحرام" [37]، وقال - رحمه الله -في قوله تعالى:" وَإِذَا بَدَّلْنَا آيَةً مَكَانَ آيَةٍ وَاللَّهُ أَعْلَمُ بِمَا يُنَزِّلُ" [38] " إن الله سبحانه وتعالى كان قادراً أن يجعل شريعة واحدة من عهد أبينا آدم - عليه السلام -حتى وقتنا الحاضر، ولكن حكمته جلَّ في علاه اقتضت تغير الشرائع من فترة لأخرى وتبديل دين له أحكامه وتشريعاته من زمن لآخر" [39] وهذا يدل على تغير أحوال الناس واختلاف مشاربهم، قال الله تعالى :" وَلَوْ شَاءَ رَبُّكَ لَجَعَلَ النَّاسَ أُمَّةً وَاحِدَةً وَلا يَزَالُونَ مُخْتَلِفِينَ إلا من رحم ربك ولذلك خلقهم[40]. وقال الله تعالى: "كَانَ النَّاسُ أُمَّةً وَاحِدَةً فَبَعَثَ اللَّهُ النَّبِيِّينَ مُبَشِّرِينَ وَمُنْذِرِينَ وَأَنْزَلَ مَعَهُمُ الْكِتَابَ بِالْحَقِّ لِيَحْكُمَ بَيْنَ النَّاسِ فِيمَا اخْتَلَفُوا فِيهِ وَمَا اخْتَلَفَ فِيهِ إِلَّا الَّذِينَ أُوتُوهُ مِنْ بَعْدِ مَا جَاءَتْهُمُ الْبَيِّنَاتُ بَغْياً بَيْنَهُمْ فَهَدَى اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا لِمَا اخْتَلَفُوا فِيهِ مِنَ الْحَقِّ بِإِذْنِهِ وَاللَّهُ يَهْدِي مَنْ يَشَاءُ إِلَى صِرَاطٍ مُسْتَقِيمٍ" [41]، وقال تعالى :" وَمَا كَانَ النَّاسُ إِلَّا أُمَّةً وَاحِدَةً فَاخْتَلَفُوا وَلَوْلا كَلِمَةٌ سَبَقَتْ مِنْ رَبِّكَ لَقُضِيَ بَيْنَهُمْ فِيمَا فِيهِ يَخْتَلِفُونَ[42] إذن إن التغيير والتبديل والتجديد من زمن لآخر سنة الله في أرضه قال الله تعالى : " سُنَّةَ اللَّهِ فِي الَّذِينَ خَلَوْا مِنْ قَبْلُ وَلَنْ تَجِدَ لِسُنَّةِ اللَّهِ تَبْدِيلاً"[43].

ونظراً للمتغيرات المكانية تظهر مسألة مهمة، تعد في التشريع الإسلامي من الثوابت، إلا أن العلماء وصل بهم المقام أن يجتهدوا فيها، وتتمثل في كيفية التعامل مع البنوك الربوية التي يضطر الأقليات المسلمة للتعامل معها؟ سواء في حفظ أموالهم، أو تأمين تجارتهم، حيث لا يوجد بنوك إسلامية أو مصارف إسلامية في هذه الدول التي توجد فيها أقليات إسلامية كما لا يتوفر الأمن، لمن يحمل أمواله في الشارع، فربما يقتل إن لم يهدد بالقتل أو يواجه بعض الصعوبات.

وعليه: سنجد الفقهاء يجيزون إيداع أموال الأقليات المسلمة في البنوك الربوية بشرط عدم أخذ الأرباح الربوية التي تسلم لهم من البنك، وإنما تأخذ من البنك وتعطى للفقراء والمساكين، أويتصرف بها ولا يأكلها لأنها حرام، والله سبحانه وتعالى حرم الربا وأحل البيع بأنواعه، وقد جاءت بعض المسائل المشابهة في فتاوى اللجنة الدائمة بالمملكة العربية السعودية، التي أجازت استلام المبلغ كاملاً أصله وفائدته ثم يمسك الأصل، لأنه ملك للمودع في البنوك الربوية، ويتصدق بالفائدة في وجوه الخير؛ لأنها ربا[44]، وفي هذا المثال لم يتغير الحكم ؛ وهو حرمة الربا، وإنما تغيرت العلل والقرائن في ذلك، من أجل دفع المفاسد عن

الناس وجلب المصالح لهم، لوجود أسباب ومتغيرات مكانية، أثرت في تغير الحكم، وعلى ذلك أجازوا التعامل مع البنوك الربوية في الغرب بينما ذلك لا يجوز في البلدان الإسلامية .

المطلب الثاني: علاقة البحث بالقاعدة الفقهية (لا ينكر تغير الأحكام بتغير الأزمان)[45]

إن المتأمل في القاعدة الفقهية سيجدها لا تخرج عن إطار المنهج التشريعي؛ لأن المنهج التشريعي قائم على مصادر الوحي، والوحي جاء بتصور شامل ومتكامل للحياة بكل أبعادها ومناحيها، كما أنه لا ينظر إلى الحياة بنظرة نمطية واحدة؛ لأن الإنسان في التصور الإسلامي هو خليفة الله في الأرض والقائم بإعمارها وبنائها، فتغير الأحكام بكليتها وفق الرؤية البشرية القاصرة سيؤدي إلى اندثار المنهج التشريعي الرباني الشامل لكل مناحي الحياة البشرية والله تعالى يقول في محكم التنزيل: "الْيَوْمَ أَكْمَلْتُ لَكُمْ دِينَكُمْ وَأَتْمَمْتُ عَلَيْكُمْ نِعْمَتِي وَرَضِيتُ لَكُمُ الْإِسْلَامَ دِينًا" [46]، بل الوحي أرشدنا بأن هناك كليات وأصولاً لا ينبغي أن نتجاوزها، كما أنه أعطى مجالاً للعقل البشري الذي هو مناط التكليف بأن يعمل ويجتهد في جزئيات الشريعة وفروعها وفي كل ما كان له مجال للاجتهاد والنظر والتأمل، وعليه يقول الشيخ أحمد الزرقا في شرحه للقاعدة: " لا ينكر تغير الأحكام بتغير الزمان، أي بتغير عرف أهلها وعادتهم، فإذا كان عرفهم وعاداتهم يستدعي حكماً ثم تغير إلى عرف وعادة أخرى فإن الحكم يتغير إلى ما يوافق ما انتقل إليه عرفهم وعادتهم" [47] لكن يؤخذ على القاعدة إطلاقها لكل الأحكام بقسميها: القطعية والظنية، والأصل عدم التعميم بأن الأحكام تتأثر بالزمان والمكان، لأن الأولى لهذه القاعدة تقييدها بالآتي: "لا ينكر تغير الأحكام الاجتهادية بتغير الزمان" لكي يزول اللبس من القاعدة بأن جملة الأحكام تتغير بتغير الزمان .

وهل قوله: تغير الأحكام يعني سن وإحداث أحكام جديدة لم تكن موجودة؟ ليس عليها دليل من الشارع، مثل عقود الاستصناع التي تعتبر بمثابة الاستثناء من القاعدة العامة، وهي تحريم بيع السلعة لعلة جهالة المبيع [48]، ومثله عقود الاتصالات الحديثة، التي يختل فيها شرطية اتحاد المجلس، إلا أن الفقهاء أجازوها في البيوع ومنعوها في النكاح [49]، وكذلك الزكاة التي حدد الشارع أصنافها وأنواعها وما فيه زكاة وما ليس فيه زكاة ، ولكن سنجد زكاة الغلة (الأرباح) الناتجة عن المستغلات[50] ، كالعقارات والمصانع ووسائل النقل التي لم يأت فيها نص ولا يمكن تقديرها أو قياسها على الحبوب أوعروض التجارة، إلا أنها مدرة لأرباح هائلة على أصحابها، مما أوجد خلافاً بين العلماء المعاصرين هل الزكاة فيها كلها أو في غلتها فقط؟ وهل يشترط فيها الحول أو لا يشترط؟ ولكن بعد حوار طويل خرج المؤتمر الفقهي في مكة المكرمة أن الزكاة في غلتها ، وليس فيها كلها خلافا لما ذهب إليه الدكتور/ يوسف القرضاوي الذي ناقش المسألة مطولة في كتابه فقه الزكاة [51]، وغيرها من مسائل الاقتصاد الإسلامي في الوقت المعاصر أوالمسائل الطبية المعاصرة التي لا يمكن حصرها في هذا البحث الصغير، ولكن نتوصل بأن الشارع الحكيم فتح لنا باباً للاجتهاد في دلالة الأحكام الظنية وفق الضوابط والمناهج الشرعية الصحيحة، لكي نتوصل إلى نتائج وحلول تواكب الحياة.

المبحث الثاني: مراعاة المنهج التشريعي لأثر الزمان والمكان، وفيه مطلبان

المطلب الأول: مراعاة المنهج التشريعي لأثر الزمان والمكان في القرآن الكريم .

إن المتأمل في مناهج التشريع الإسلامي ومصادرها الرئيسية يجد مراعاتها أثناء التنزيل لمتغيرات ومؤثرات الزمان والمكان، وهذا ما تظهره جلياً الشواهد القرآنية، فالآيات المكية لها منهجها من حيث التعامل والرؤية عن الآيات المدنية، والمنهج الإسلامي في ضعف الدولة الإسلامية له رؤية تختلف عن الرؤية في ظل وجود دولة إسلامية قوية، فالمنهج القرآني راعى الظرف الزماني والمكاني الذي تنزلت فيه الأحكام وهو ما يؤيده مقولة عائشة رضي الله عنها: " إنما أنزل أول ما أنزل منه سورة من المفصل فيها ذكر الجنة والنار حتى إذا ثاب الناس إلى الإسلام ترك الحلال و الحرام و لو نزل أول شيء لا تشربوا الخمر لقالوا لا ندعها أبدا و لو نزل لا تزنوا لقالوا لا ندع الزنا" [52]، وفي صحيح مسلم "عن عبيدالله بن عبد الله بن عتبة عن ابن عباس رضي الله عنهما أنه أخبره، أن رسول الله ﷺ خرج عام الفتح

في رمضان، فصام حتى بلغ الكديد، ثم أفطر، قال: وكان صحابة رسول الله ﷺ يتبعون الأحدث فالأحدث من أمره"[53] وهو ما يؤيده التسلسل التشريعي، فالله أوجب قيام الليل على الناس أولاً لقوله تعالى:" يَا أَيُّهَا الْمُزَّمِّلُ (1) قُمِ اللَّيْلَ إِلَّا قَلِيلًا(2) نِصْفَهُ أَوِ انْقُصْ مِنْهُ قَلِيلًا" [54]، ثم نسخه وأوجب عليهم بعد ذلك الصلاة ركعتين ركعتين لحديث عائشة رضي الله عنها قالت: " إن أول ما فرضت الصلاة ركعتين فلما قدم رسول الله ﷺ المدينة واطمأن زاد ركعتين غير المغرب لأنها وتر، وصلاة الغداة لطول قراءتها، قالت: وكان إذا سافر صلى صلاته الأولى"[55]، أي يصليها ركعتين كما فرضت أولاً . والحكمة من ذلك أن الناس ما زالوا حديثي عهد بالجاهلية، ويصعب عليهم تقبل الأحكام التشريعية كما هي الآن. وكذلك الصيام مر بثلاثة مراحل الأولى: وجوب صيام عاشوراء لحديث ابن عمر رضي الله عنهما قال: "صام النبي ﷺ عاشوراء وأمر بصيامه فلما فرض رمضان ترك . وكان عبد الله لا يصومه إلا أن يوافق صومه"[56]، وفي مسلم عن عائشة رضي الله عنها قالت:" كانت قريش تصوم عاشوراء في الجاهلية وكان رسول الله ﷺ يصومه فلما هاجر إلى المدينة صامه وأمر بصيامه فلما فرض شهر رمضان قال : من شاء صامه ومن شاء تركه "[57]. والمرحلة الثانية قول الله تعالى: "يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آَمَنُوا كُتِبَ عَلَيْكُمُ الصِّيَامُ كَمَا كُتِبَ عَلَى الَّذِينَ مِنْ قَبْلِكُمْ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ أَيَّامًا مَعْدُودَاتٍ فَمَنْ كَانَ مِنْكُمْ مَرِيضًا أَوْ عَلَى سَفَرٍ فَعِدَّةٌ مِنْ أَيَّامٍ أُخَرَ وَعَلَى الَّذِينَ يُطِيقُونَهُ فِدْيَةٌ طَعَامُ مِسْكِينٍ فَمَنْ تَطَوَّعَ خَيْرًا فَهُوَ خَيْرٌ لَهُ وَأَنْ تَصُومُوا خَيْرٌ لَكُمْ إِنْ كُنْتُمْ تَعْلَمُونَ "[58]، فكان الصيام بالتخيير من أراد أن يصوم فليصم، ومن شاء أن يطعم فليطعم، لما رواه ابن جرير عن معاذ بن جبل رضي الله عنه أنه قال: " إنّ رسول الله ﷺ قدم المدينة فصام يوم عاشوراء، وثلاثة أيام من كل شهر، ثم إن الله عز وجل فرض شهر رمضان، فأنزل الله تعالى " يا أيها الذين آمَنُواْ كُتِبَ عَلَيْكُمُ الصيام" حتى قوله " وَعَلَى الذين يُطِيقُونَهُ فِدْيَةٌ طَعَامُ مِسْكِينٍ " فكان من شاء صام، ومن شاء أفطر وأطعم مسكيناً، ثم إن الله عز وجل أوجب الصيام على الصحيح المقيم، وثبت الإطعام للكبير الذي لا يستطيع الصوم، فأنزل الله عز وجل " فَمَن شَهِدَ مِنكُمُ الشَّهْرَ فَلْيَصُمْهُ " وروُي عن سلمة بن الأكوع أنه قال: لما نزلت هذه الآية " وَعَلَى الذين يُطِيقُونَهُ فِدْيَةٌ طَعَامُ مِسْكِينٍ " كان من شاء منا صام، ومن شاء أن يفطر ويفتدي فعل ذلك، حتى نزلت الآية التي بعدها فنسختها " فَمَن شَهِدَ مِنكُمُ الشَّهْرَ فَلْيَصُمْهُ" [59]. والمرحلة الثالثة ما وضحته رواية سلمة بن الأكوع بأن قوله تعالى: " فَمَن شَهِدَ مِنكُمُ الشَّهْرَ فَلْيَصُمْهُ " ناسخ للمرحلة الأولى والثانية، ماعدا الشيخ الكبير والمرأة الكبيرة الذين لا يستطيعون الصوم، فيجوز لهما أن يطعما بدل الصيام لقول ابن عباس وغيره من الصحابة والفقهاء[60]. ومن ذلك ما جاء في التنزيل عن تحريم الخمر، فقد تدرج الحكم في تحريمها على مراحل: فالأول: قوله تعالى: " وَمِنْ ثَمَرَاتِ النَّخِيلِ وَالْأَعْنَابِ تَتَّخِذُونَ مِنْهُ سَكَرًا وَرِزْقًا حَسَنًا" [61]، فوصف الرزق بالحُسن ولم يصف السكر به، فكان تمهيداً ولفتاً للأنظار أن السكر لا حُسن فيه، ثم تتابعت الآيات بعد ذلك، وهي قوله تعالى: " يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آَمَنُوا لَا تَقْرَبُوا الصَّلَاةَ وَأَنْتُمْ سُكَارَى حَتَّى تَعْلَمُوا مَا تَقُولُونَ"[62]، ثم المرحلة الأخيرة قوله تعالى " يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آَمَنُوا إِنَّمَا الْخَمْرُ وَالْمَيْسِرُ وَالْأَنْصَابُ وَالْأَزْلَامُ رِجْسٌ مِنْ عَمَلِ الشَّيْطَانِ فَاجْتَنِبُوهُ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ "[63]، ومن ذلك في ما جاء في باب الجهاد من التخفيف على المسلمين مراعاة لأحوالهم ، قال الله تعالى :" يَا أَيُّهَا النَّبِيُّ حَسْبُكَ اللَّهُ وَمَنِ اتَّبَعَكَ مِنَ الْمُؤْمِنِينَ [64] يَا أَيُّهَا النَّبِيُّ حَرِّضِ الْمُؤْمِنِينَ عَلَى الْقِتَالِ إِنْ يَكُنْ مِنْكُمْ عِشْرُونَ صَابِرُونَ يَغْلِبُوا مِائَتَيْنِ وَإِنْ يَكُنْ مِنْكُمْ مِئَةٌ يَغْلِبُوا أَلْفًا مِنَ الَّذِينَ كَفَرُوا بِأَنَّهُمْ قَوْمٌ لَا يَفْقَهُونَ [65] الْآَنَ خَفَّفَ اللَّهُ عَنْكُمْ وَعَلِمَ أَنَّ فِيكُمْ ضَعْفًا فَإِنْ يَكُنْ مِنْكُمْ مِئَةٌ صَابِرَةٌ يَغْلِبُوا مِائَتَيْنِ وَإِنْ يَكُنْ مِنْكُمْ أَلْفٌ يَغْلِبُوا أَلْفَيْنِ بِإِذْنِ اللَّهِ وَاللَّهُ مَعَ الصَّابِرِينَ "[64] وهذه الآيات لا يوجد فيها ناسخ ومنسوخ وإنما عزيمة ورخصة وهذا ما يظهر من رواية ابن عباس رضي الله عنهما، قال: " لما نزلت " إن يكن منكم عشرون صابرون يغلبوا مائتين " شق ذلك على المسلمين حين فرض عليهم أن لا يفر واحد من عشرة فجاء التخفيف، فقال الله تعالى: "الْآَنَ خَفَّفَ اللَّهُ عَنْكُمْ وَعَلِمَ أَنَّ فِيكُمْ ضَعْفًا فَإِنْ يَكُنْ مِنْكُمْ مِائَةٌ صَابِرَةٌ يَغْلِبُوا مِائَتَيْنِ وَإِنْ يَكُنْ مِنْكُمْ أَلْفٌ يَغْلِبُوا أَلْفَيْنِ بِإِذْنِ اللَّهِ وَاللَّهُ مَعَ الصَّابِرِينَ) " قال

فلما خفف الله عنهم من العدة نقص من الصبر بقدر ما خفف عنهم"[65] وهذا لا يعد نسخاً كما قال البعض؛ لأن النسخ رافع للحكم الأول ومثبت للحكم الثاني، وهذا خلاف ذلك، فالأولى مقيدة بالقوة والعزيمة، والثانية مقيدة بالضعف وقلة العزيمة ؛ لأن النص تعامل مع المكلف بحسب قدرته وحاله[66] وهناك عدة وقائع وأحداث مشابهة تناولها القرآن الكريم يصعب حصرها في هذا البحث الصغير.

المطلب الثاني: مراعاة المنهج التشريعي لأثر الزمان والمكان في السنة النبوية.

لقد راعى الرسول ﷺ الأحكام الشرعية بحسب زمانها ومكانها، سواء بالتدرج في الحكم الشرعي، أو بإصدار الحكم، والدليل على ذلك قوله ﷺ لعائشة رضي الله عنها" ألم تري أن قومك حين بنوا الكعبة اقتصروا عن قواعد إبراهيم، قالت: فقلت يا رسول الله: أفلا تردها على قواعد إبراهيم، فقال رسول الله ﷺ: لولا حدثان قومك بالكفر لفعلت"[67] وعليه علق ابن حجر العسقلاني بقوله:" إن الرسول ﷺ لم يهدم الكعبة مُراعاة لقلوب قريش كذلك لم ينفق كنز الكعبة ﷺ"[68]، وهو مراعاة للحال، سواء كان زمانياً أو نفسياً، حتى جاء ابن الزبير وبناها على قواعد إبراهيم عليه السلام، ومن الأدلة ما روي عن عمرو بن العاص في صحيح ابن حبان" عن أبي قيس مولى عمرو بن العاص: أن عمرو بن العاص كان على سرية وأصابهم برد شديد لم يروا مثله فخرج لصلاة الصبح قال: والله لقد احتلمت البارحة فغسل مغابنه وتوضأ وضوءه للصلاة ثم صلى بهم فلما قدم على رسول الله ﷺ سأل رسول الله ﷺ أصحابه فقال: "كيف وجدتم عمراً وأصحابه؟ " فأثنوا عليه خيراً، وقالوا : يا رسول الله صلى بنا وهو جنب، فأرسل رسول الله ﷺ إلى عمرو، فسأله، فأخبره بذلك وبالذي لقي من البرد، وقال: يا رسول الله: إن الله قال: "ولا تقتلوا أنفسكم"، ولو اغتسلت مُت، فضحك رسول الله ﷺ إلى عمرو" [69]، وهذا يدل على أن المؤثر الزماني والمكاني المتمثل في هذه الحادثة بالرخصة أوالمشقة، ولضعف المسلمين وقوة العدو، أجاز لعمرو أن يتيمم ولا يغتسل، وهنا لا استطيع أن أقول إن ذات الزمان والمكان هي التي غيرت الحكم ، وإنما اقتران الحكم بعلل جعلته يتغير.

ومن الأدلة حديث سلمة بن الأكوع - رضي الله عنه - قال:" قال النبي ﷺ: من ضحى منكم، فلا يصبحن بعد ثلاثة ويبقى في بيته منه شيء". فلما كان العام المقبل قالوا: "يا رسول الله ، نفعل كما فعلنا في العام الماضي؟ قال: كلوا وأطعموا وادخروا؛ فإن ذلك العام كان بالناس جهد – أي شدة وأزمة – فأردت أن تعينوا فيها"[70]. وفي بعض الروايات: "إنما نهيتكم من أجل الدافّة التي دفّت"[71]، سنجد أن وجود علة وهي الدافة غيرت الحكم فلما زالت عاد الحكم إلى ما كان عليه من قبل، وهذا الحديث يكشف لنا بأن هناك عللاً تؤثر في الحكم، وهي الضرورات. ومن ذلك ما جاء في العاقلة، واختلاف كيفية دفع الدية من عهد لآخر، فالعهد الأول: أن النبي ﷺ قضى بالدية على العاقلة، وهم الذين ينصرون الرجل ويعينونه، وكانت العاقلة على عهده هم عصبته، فلما كان فى زمن عمر -رضي الله عنه -جعلها على أهل الديوان، ولهذا اختلف فيها الفقهاء، فيقال: أصل ذلك أن العاقلة هم محدودون بالشرع، أو هم من ينصره ويعينه من غير تعيين، فمن قال بالأول: لم يعدل عن الأقارب فإنهم العاقلة على عهده، ومن قال بالثاني: جعل العاقلة في كل زمان ومكان من ينصر الرجل ويعينه في ذلك الزمان والمكان، فلما كان في عهد النبي ﷺ إنما ينصره ويعينه أقاربه كانوا هم العاقلة، إذ لم يكن على عهد النبي ﷺ ديوان ولا عطاء، فلما وضع عمر الديوان كان معلوماً أن جند كل مدينة ينصر بعضهم بعضاً، ويعين بعضهم بعضاً وإن لم يكونوا أقارب، فكانوا هم العاقلة وهذا أصح القولين ، وإنما تختلف باختلاف الأحوال[72].

ومن خلال الدراسة وعرض الروايات السابقة يجد المتأمل أنّ النبي ﷺ كانت له القدرة على أن يصدر أوامر وأحكاماً لأصحابه رضي الله عنهم بإعادة بناء الكعبة، لأنه كان في موقع قوة، والآخر في موقع ضعف، إلا أنه راعى شعور مسلمي الفتح من أهل مكة فلم يغير بناء الكعبة، كما سنجده صلى الله عليه وسلم يتعامل مع الأحكام الشرعية التي يصدرها على مستوى الأفراد أو المجتمعات بفقه فيه موازنات ليس له نظير،

وهو يراعي الحال والمآل، فسنجده صلى الله عليه وسلم يقول: للسائل الأول وهو رجل أعمى عندما يستأذنه بالصلاة في البيت فيقول له أتسمع النداء فيقول نعم، فيقول: أجب النداء، ورجل أعمى آخر، يقول له: يا رسول الله: صلى لي في بيتي، لكونه لم يستطع أن يذهب إلى المسجد، فيزوره ويقول له: أين أصلي لك، ومن هذا الفقه ظهر فقه عمر بن الخطاب وعبدالله بن مسعود وغيرهم من صحابة رسول الله ﷺ.

المبحث الثالث: أقوال الفقهاء في أثر الزمان والمكان في الأحكام ظنية الدلالة وفيه مطلبان:

المطلب الأول: أقوال الفقهاء في أثر الزمان والمكان في أحكام ظنية الدلالة.

إن دلالة الأحكام بقسميها القطعية أو الظنية قد راعى فيها الشارع الحكيم المصالح العامة التي تقوم عليها مصالح العباد في العاجل والآجل، وهذه الأحكام حصل فيها خلاف بين علماء المسلمين، هل هي أحكام ثابتة أو متغيرة وهل للزمان والمكان أثر فيها أو لا؟ وعليه انقسم العلماء إلى فريقين .

الفريق الأول: ذهب إلى أن الأحكام الشرعية لا تتأثر بالزمان والمكان، ولم يفرق بين الدلالات التي تتأثر أو لا تتأثر من حيث الحكم الشرعي، واستدلوا على ذلك بأدلة متعددة منها: قول الله تعالى: "أَيَحْسَبُ الْإِنْسَانُ أَنْ يُتْرَكَ سُدًى" [73]، وقالوا: إن الله سبحانه وتعالى ما خلق هذه الأمم والشعوب سدى بل أوكلهم إلى شرع ودين، منه ينطلقون وبه يتحاكمون، واعتبروا الاستدلال بالأدلة العقلية، من التمني والهوى والتشهي مذموم، يقول الزركشي: " وتمني خلاف الأحكام الشرعية لمجرد التشهي، مذموم...وللشافعي -رحمه الله -فيه نصان، أحدهما: لولا أنا نأثم بالتمني، لتمنينا أن يكون هذا هكذا؛ وكأنه أراد تغير الأحكام، ولم يرد أن التمني كله حرام"[74]، وما إبطال الاستدلال بالاستحسان[75]، والمصالح المرسلة وغيرها من الأدلة العقلية عند بعض الفقهاء، لاعتبارها تشريعاً جديداً خارجاً عن المنهج الصحيح، واعتبارهم الاستدلال قائماً بالنص دون العقل فيه إدراك للحكم الشرعي، وأن تغير الحكم في نظرهم يدل على أن الشريعة الإسلامية غير كاملة وناقصة.

وفي الفتاوى الفقهية الكبرى قال: "بأن الأحكام لا تتغير بتغير الأزمان ويؤيده ما أفتى به بعض المتأخرين أن فوات العدالة لا يغير ما اعتبره الشارع من العدالة والستر في شاهد عقد النكاح مثلاً؛ لأن النكاح يقع غالباً بين أوساط الناس والعوام وفي البوادي والقرى فلو كلفوا معرفة العدالة الباطنة لطال الأمر وشق بخلاف الحكم فإن الحاكم يسهل عليه مراجعة المزكين ومعرفة العدالة الباطنة والله سبحانه أعلم "[76].

ومن الباحثين من يخالف الآراء التي استلهمت فقه الواقع وتغير الأحكام ظنية الدلالة بتغير الزمان والمكان، ويخاطب من يقر بتغيرها بقوله:" فإن أي قول أو أي فتوى تخالف الشريعة الإسلامية -أي يخالف نص الكتاب والسنة -فهي مرفوضة ولا تقبل التغير مهما تغير الزمان والمكان، فإن قال قائل: ولكن العلماء يجتهدون، نقول نعم!! يجتهدون، ولكن ضمن دلائل الكتاب والسنة، وهذه ينبغي أن يدركها طلبة العلم لأن بعض الناس يخطئ فيها؛ ويظن أن القول بأن الشريعة الإسلامية يختلف بها الفتوى إذا الشريعة قابلة للتغير، نقول: لا غير قابلة للتغير"[77].

ومن أدلتهم بعدم الاعتداد بتغير دلالة الأحكام الظنية، إلا إذا تغير مناطها أو سببها، ما أظهرته مناقشة ابن تيمية لأحاديث جواز صلاة النساء في المساجد، عن النبي ﷺ: "لا تمنعوا إماء الله مساجد الله"[78] وحديث عائشة رضي الله عنها: "لو رأى رسول الله ﷺ ما أحدث النساء بعده لمنعهن المساجد كما منعت نساء بني إسرائيل"[79]. فقال ﷺ:" يا أيها الناس انهوا نساءكم عن لبس الزينة والتبختر في المسجد فإن بني إسرائيل لم يلعنوا حتى لبس نساؤهم الزينة وتبخترا في المساجد"[80]، قال ابن تيمية -رحمه الله -: " قال بعض المتأخرين وفيه دليل لتحريم الفعل لترتب اللعن عليه وإذا كانت المرأة لا تخرج إلا كذلك منعت، واعتذر صاحب إحياء علوم الدين عن قول بعض أولاد عبد الله بن عمر لما ذكر حديث: لا تمنعوا إماء الله، بلى والله لنمنعهن فضرب صدره وغضب. فنقل عن الغزالي قوله: وإنما استجرأ على المخالفة لعلمه بتغير الزمان، وإنما غضب عليه لإطلاق اللفظ بالمخالفة ظاهرا من غير عذر ...

قال: إذ لا يترتب عليه تغير الحكم؛ لأنها علقته على شرط لم يوجد بناء على ظن ظنته، فقالت: لو رأى لمنع، فيقال عليه لم ير ولم يمنع فاستمر الحكم حتى أن عائشة لم تصرح بالمنع وإن كان كلامها يشعر بأنها كانت ترى المنع"[81].

ويظهر للدراسة بأن الأحكام إما أن تكون معللة أو غير معللة، لأن علة الحكم تتساير والزمان، وليس العكس؛ لأنه إذا تغير الزمان والوقائع والأحداث تغير الحكم بسبب تغير علة الحكم ومناطه وسببه، وليس بتغير الزمان، ولذلك الخلاف لفظي بين أصحاب القول الأول والثاني، والله أعلم.

القول الثاني: يذهب أصحاب هذا القول إلى أن الشريعة راعت عند التنزيل النفوس البشرية، كما أنها فتحت للعقل مجالاً للاجتهاد، وإدراك علل الأحكام، ومعرفة الأحكام التي تناسب الوقائع والأحداث والعادات والأعراف وغير ذلك، وجعلوا إعمال العقل في النص، إنما هو كاشف للحكم وليس مُنشئاً له، ولذلك قسموا الأحكام إلى قسمين هما:

الأول: أحكام لا يوجد فيها مجال للرأي. وهو ما ليس فيه للعقل مجال للاجتهاد والاستنباط، إذ لا يجوز أن يتغير الحكم فيه بأثر الزمان والمكان، كالعقائد والعبادات والأخلاق أو ما كان بدليل قطعي، فإنه ثابت بأصوله وكلياته من قبل الشارع الحكيم، كحرمة محارم الإنسان، واشتراط مبدأ التراضي في العقود، ووجوب وفاء العاقد بعقده أو عهده، وضمان الضرر اللاحق بالغير، وضرورة تحقيق الأمن والاستقرار وقمع الإجرام، وحماية الحقوق الإنسانية العامة، ومبدأ المسؤولية الشخصية، واحترام مبدأ العدالة والشورى والمساواة في الحقوق والواجبات ونحو ذلك مما استهدفت الشريعة إصلاح الأحوال به، مع ترك وسائل التطبيق حسب الظروف والمناسبات[82].

الثاني: أحكام يوجد فيها مجال للرأي والاجتهاد. وهي الأحكام الشرعية القائمة على الاجتهاد والاستنباط، وكان للعقل فيها مجال للاجتهاد، أو الأصل فيها الإباحة حتى يأتي دليل على الحظر، فالحكم يدور مع العلة حيث دارت وجوداً وعدماً[83]. كما إن للعادات والأعراف والمصالح والمفاسد مجالاً في الأخذ بها أو الترك، مما جعل الشريعة الإسلامية تفتح مجالاً واسعاً لعلماء المسلمين في تناول كثير من القضايا الفقهية المتعلقة بالظروف التي تحيط بالمجتمعات المسلمة، وكان ذلك بعد وفاة الرسول ﷺ فكان أبو بكر الصديق رضي الله عنه أول من أسس مجلس شورى المسلمين، في سبيل إيجاد حلول لبعض القضايا المعاصرة في زمانه، والتي لم تحدث في زمن الرسول ﷺ وتبعه بعد ذلك عمر بن الخطاب رضي الله عنه، والخلفاء الراشدون رضي الله عنهم أجمعين، ثم تبعهم بعد ذلك فقهاء المسلمين وعلماؤهم من التابعين وأئمة المذاهب الإسلامية، فالإمام الشافعي -رحمه الله – غيَّر مذهبه القديم بعد خروجه من العراق واستقراره في مصر إلى مذهبه الجديد الذي لم يوافق القديم إلا في ست عشرة مسألة، واشتهر الإمام أحمد بتعدد الروايات الفقهية؛ فيجد القارئ للفقه أكثر من رواية في المسألة الواحدة للإمام، وربما يقول الفقيه بالرأي ثم تظهر له علة فيغير الحكم أو الفتوى، وورد في الموطأ عن الإمام مالك قوله: " تحدث للناس أقضية بقدر ما أحدثوا من الفجور "[84]، قال الزرقاني: " ومراده أن يحدثوا أموراً تقتضي أصول الشريعة فيها غير ما اقتضته قبل حدوث ذلك الأمر، ولا غرو في تبعية الأحكام للأحوال"[85] وهذا ما نصح به عمر بن الخطاب -رضي الله عنه- عندما أرسل له كتاباً في القضاء، إذ يحثه بالقول: "الفهم الفهم، فيما يختلج في صدرك، مما لم يبلغك في الكتاب أوالسنة، اعرف الأمثال والأشباه ثم قس الأمور عند ذلك فاعمد إلى أحبها عند الله وأشبهها بالحق فيما ترى"[86] ولهذا عقد ابن القيم فصلاً بتغير الفتوى: " واختلافها بحسب تغير الأزمنة والأمكنة والأحوال والنيات والعوائد "[87]، وتغير الفتوى حسب الزمان والمكان يعود إلى فتح باب الاجتهاد للعلماء؛ لأن الاجتهاد ليس حكراً على أحد أو طائفة معينة، أو عصر دون عصر، وإنما هو مباح لجميع الخلق بشروطه، وشرع الله أحكامه لجميع البشر، فعليهم أن يتدبروها ويفهموا مقاصدها ومآلاتها، قال تعالى:" أَفَلا يَتَدَبَّرُونَ الْقُرْآنَ أَمْ عَلَى قُلُوبٍ أَقْفَالُهَا"[88] وفي هذا السياق يقول الدكتور عبد الكريم زيدان:

" إن مصالح الناس ووسائلهم تتغير باختلاف الظروف والأحوال والأزمان، ولا يمكن حصرها مقدماً، ولا لزوم لهذا

الحصر ما دام الشارع قد دل على رعايته للمصلحة فإذا لم نعتبر منها إلا ما جاء الدليل الخاص باعتباره نكون قد ضيقنا واسعاً، وفوتنا على الخلق مصالح كثيرة، وهذا لا يتفق مع عموم الشريعة وبقائها، فيكون المصير إليه غير صحيح"[89].

المطلب الثاني: مناقشة وتحليل أقوال الفقهاء وبيان الراجح منها.

إن التشريع يشتمل على قواعد ومبادئ ومقاصد تشريعية عامة ودلائل إجمالية، لا يجوز الخروج عنها، كما إنه يحتوي على دلائل تفصيلية وظنية قابلة للاجتهاد والاستنباط، للعقل مجال لاستخراج الأحكام الشرعية منها، مما أوجدت علاقة كبيرة بين الوحي والعقل، قال ابن تيمية: " ولولا الرسالة لم يهتد العقل إلى تفاصيل النافع والضار في المعاش والمعاد"[90]، وما بين أيدينا من ثروة فقهية هائلة إلا بسبب الاجتهاد في أحكام ظنية الدلالة سواء كانت عقلية أو ظنية. وعليه يصعب اعتبار الأدلة نوعاً واحداً من حيث الاستدلال، وهو عدم التفريق بين دلالة الأحكام القطعية والظنية، لأن القطعية لا تحتمل إلا معنى واحداً خلافاً للظنية التي تحتمل عدة معان .

أما اعتراضهم على المصالح المرتبطة بالأحكام، فقد نظروا إلى ذات أفعال المكلفين، دون النظر إلى مقاصدها وأسبابها المفضية إليها؛ بما أن أحكام الأفعال التكليفية مقرونة بمقاصدها وليس قائمة بذاتها، وهذا ما أشار إليه ابن القيم بقوله: " لما كانت المقاصد لا يتوصل إليها إلا بأسباب وطرق تفضي إليها كانت طرقها وأسبابها تابعة لها معتبرة بها، فوسائل المحرمات والمعاصي في كراهتها والمنع منها بحسب إفضائها إلى غاياتها وارتباطاتها بها، ووسائل الطاعات والقربات في محبتها والإذن فيها بحسب إفضائها إلى غايتها "[91] أما اعتراضهم على الاستدلال بالأدلة العقلية كالاستحسان والاستصلاح وأنها هوى، فقد رد عليهم الدكتور زيدان بقوله : "إن إطلاق لفظ الاستحسان أثار عند بعض العلماء معنى التشريع بالهوى فأنكروه، ولم يتبينوا حقيقته عند القائلين به، ولم يدركوا مرادهم منه ، فظنوه من التشريع بلا دليل فشنوا عليه الغارة، وقالوا فيه ما قالوا ... لأن الاستحسان لا يعدو أن يكون ترجيحاً لدليل على دليل"[92]، سواء بالنص أو المصلحة أو الضرورة أو بالقياس الخفي، ولذلك كان يفتي به الأحناف والمالكية والحنابلة وكثير من الفقهاء[93]، ومع إنكار الشافعي للاستحسان، إلا أنه ورد عن الشافعي قوله: " أستحسن أن تكون المتعة – ما يعطى للمرأة المطلقة قبل الدخول بها – ثلاثين درهماً، وقوله: أستحسن ثبوت الشفعة للشفيع إلى ثلاثة أيام"[94]. أما اعتراضهم على الاجتهاد في الأحكام التشريعية على الإطلاق، فالجواب: إن الشارع الحكيم أذن بالاجتهاد، وليس هذا الإذن تشريعاً للمجتهدين، وإنما هو تفسير وكشف للمعنى المقصود من النص الذي تحتمل ألفاظه أكثر من معنى، لذلك فإن التكييف الشرعي للاجتهاد هو كاشف لأحكام الله وليس بمنشئ لها مثال قول الله تعالى:

" وَالْمُطَلَّقَاتُ يَتَرَبَّصْنَ بِأَنْفُسِهِنَّ ثَلَاثَةَ قُرُوءٍ"[95]، فكلمة (قرء) تحتمل معنى الطهر أو الحيض ، فالمجتهد عندما يجتهد ويرجح وفق شروط الاجتهاد أحد الاحتمالين؛ لأن الشارع الحكيم أذن له أن يجتهد، كما جاء في حديث معاذ بن جبل عندما أرسله إلى اليمن. وعلى هذا الأساس يعتبر هذا القول ضعيفاً من وجهة نظر الدراسة؛ لأنه يغلق باب الاجتهاد، ويضيق الأفق أمام الدارسين والباحثين في الشريعة الإسلامية، خاصة في مسائل النوازل والمستجدات المعاصرة؛ كما إنه يخالف الاتجاه العام للتشريع الإسلامي الذي جعل للعقل مجالاً لاستنباط الأحكام الشرعية وفق الضوابط والقواعد الصحيحة من الكتاب والسنة .

رأي الباحث وترجيحه

بعد أن تناولت الدراسة أثر الزمان والمكان في الأحكام، توصل الباحث بأنه تؤثر على الأحكام ظنية الدلالة وليس قطعية الدلالة وأن النصوص التشريعية لا تتغير، وإنما هناك أسباب وعلل تؤثر عليها، فيتغير الحكم بتغير العلة أو السبب، وبهذا يقول الإمام الشاطبي – رحمه الله – " ثبت أن الشارع قد قصد بالتشريع إقامة المصالح الأخروية والدنيوية، وذلك على وجه لا يختل لها به نظام، لا بحسب الكل ولا بحسب الجزء، وسواء في ذلك ما كان من قبيل الضروريات أو الحاجيات أو التحسينات. فلا بد أن يكون وضعها على ذلك الوجه أبديا وكليا وعاما في جميع أنواع التكليف والمكلفين وجميع الأحوال. وكذلك وجدنا الأمر فيها والحمد لله"[96]. وفي نظرية

المقاصد قال أحمد الريسوني: " ما هو معلوم ومسلم من أن كثيراً من المصالح تتغير بتغير الأحوال ، وهذا التغير من شأنه أن يؤثر تأثيراً ما على الأحكام الشرعية التي أنيطت بتلك المصالح، وهنا لا بد للمجتهد من اليقظة والبصيرة والنظر العميق حتى يميز بين المصالح والمفاسد التي تغيرت أوضاعها وآثارها تغيراً حقيقياً، وهل ذلك التغير يستدعي مراجعة أحكامها ويقتضي تعديلها وإلى أي حد ينبغي أن يصل ذلك التعديل" [97].

ومن خلال الدراسة السابقة وما تناوله الشاطبي أو الريسوني، نجد أن الأحكام لا تتغير لذات الزمان والمكان، وإنما هناك مؤثرات ومتغيرات أخرى يبتنى عليها تغير الحكم الشرعي كالمصالح والمفاسد، والعلة والقرينة[98] بأنواعها الحالية والشرطية والمقالية، والأعراف والعادات والأحوال والضرورات وقد يكون للزمان والمكان أثر في تغير الحكم ويكونان بمثابة علة للحكم، بوجودهما يوجد الحكم وبانعدامهما ينعدم الحكم.

فالذي يظهر من اجتهادات العلماء والفقهاء، أن الحكم مبتنى على تغير العلة، فبتغير العلة يتغير الحكم؛ لأن العلة هي التي تؤثر في الحكم، أو هي الوصف المؤثر في الحكم لا بذاته بل بجعل الشارع، وبهذا يقول الإمام الغزالي[99] أو هي الوصف المعرف للحكم بوضع الشارع على رأي الإمام الرازي والبيضاوي[100]، أو أن الحكم يتغير لجلب مصلحة أو لدرء مفسدة، أو لتأثير الأحوال والعادات والأعراف .

وبهذا نخلص بأن ذات الزمان والمكان ليس لهما أثر في تغير الأحكام الشرعية، فربما قائل يقول: وعلى ماذا بنى ابن القيم كلامه في قوله: الفتوى تتغير زماناً ومكاناً . نقول: إن الإمام ابن القيم رحمه الله عندما قال هذه العبارة من واقع الحال الذي كان يتعايش فيه، ونظراً لضعف الدولة الإسلامية وهي تحت سلطة وسيطرة العدو، كما أن العدو يعتبر الآمر والناهي والذي بيده قوة السلاح، وقهر الناس، فمن أجل سلامة دماء الناس وأموالهم، ودرء لمفسدة كانت ستحصل لو تجرأ أصحاب ابن تيمية على التتار، بالضرب والقتل في حالة السكر، مما جعل ابن تيمية يدفعها بترك التتار يشربون الخمور.

فأما لو أن الدولة الإسلامية كانت ذات قوة ومنعة فهل ابن تيمية رحمه الله سيفتي بجواز بقائهم يسكرون ويشربون الخمور أم سيأمر عسس المسلمين وقضاتها بضربهم، ومنعهم من شرب الخمور في الشوارع لأه سيؤدي إلى مفسدة أكبر من ذلك .

ولذلك فإننا سنجد الحكم تغير ليس لذات الزمان والمكان وإنما لوجود مؤثر أو متغير لذلك دخل عليه، كما إن الحكم قد يعود في زمن لتشابه بزمن نزول الحكم، وغير ذلك: كمسألة المؤلفة قلوبهم . فها هم المسلمون اليوم في وضع لا يحسدون عليه في الحقيقة، وعليه فما المانع في وقتنا الحاضر من تأليف الناس على الإسلام، وتحبيبهم لذلك بكل الوسائل الصحيحة المتاحة أمام المسلمين. لأن اجتهاد عمر لم ينسخ الحكم، وإنما أوقف الحكم لفترة كان المسلمون في عزة ومنعة، لهم الصولة والجولة أما اليوم فهم في ضعف وذل، كانت تدفع لهم الجزية واليوم يدفعون الجزية

وأخيراً: إن الحكم إما أن لا يعقل معناه وهو التعبدي، وهذا لا يختلف باختلاف الزمان والمكان بل هو ثابت إلى يوم القيامة، وإما أن يعقل معناه أي شرع لعلة معينة فأينما وجدت العلة وتحقق المناط في الحادثة وجد الحكم وأينما انتفت العلة انتفى الحكم، فلا يتغير الحكم بتغير الزمان والمكان وإنما بانتفاء علته، والزمان والمكان والحال هي العوامل المؤثرة في بقاء العلة أو انتفائها فإن انتفت العلة في الحادثة فلا ينطبق عليها الحكم القديم الذي كان بسبب وجودها وبما أن الحكم القديم انتفى فلا بد من الاجتهاد في الوصول إلى حكم جديد فيظن البعض أن الحكم تغير بتغير الزمان والمكان والحال وهذا غير صحيح فالحكم لم يتغير إذ ما زال مرتبطاً بعلته أينما وجدت وجد الحكم، وإذا انتفت انتفى الحكم، وقد تنتفي العلة بتغير الزمان والمكان والحال فعندها نحتاج إلى حكم جديد لا أن الحكم السابق تغير.

المبحث الرابع: أمثلة ونماذج تطبيقية على أثر الزمان والمكان في الأحكام ظنية الدلالة.

تناول الفقه الإسلامي كثيراً من الأمثلة والنماذج التطبيقية لأثر الزمان والمكان في الأحكام ظنية الدلالة وسنحاول بعون الله تعالى ذكر بعضها على سبيل التطبيق لا الحصر وهي

كالآتي: ما جاء في السنن عنه ﷺ: أنه " نهى أن تقطع الأيدي في الغزو"، والدليل على ذلك ما جاء عن جُنَادَةَ بن أبي أُمَيَّةَ، قال: " كنا مع بُسْرِ بن أَرْطَاةَ فِي الْبَحْرِ فَأُتِيَ بِسَارِقٍ، يُقَالُ له مِصْدَرٌ قد سَرَقَ بُخْتِيَّةً ، فقال: قد سمعت رَسُولَ اللَّهِ ﷺ يقول: لَا تُقْطَعُ الْأَيْدِي في السَّفَرِ وَلَوْلَا ذلك لَقَطَعْتُهُ"[101]، قال ابن القيم :" فهذا حد من حدود الله تعالى وقد نهى عن إقامته في الغزو خشية أن يترتب عليه ما هو أبغض إلى الله من تعطيله أو تأخيره من لحوق صاحبه بالمشركين حمية وغضبا"[102].

وفي خلافة عمر بن الخطاب رضي الله عنه عندما سأل عن ميراث الإخوة والإخوات الأشقاء مع الإخوة لأم[103]، فحكم في الأولى بعدم ميراث الإخوة والإخوات الأشقاء، وحكم في الثانية بميراثهم، وقال قولته المشهور: ذاك على ما قضينا وهذا على ما نقضي[104]، كما أن عمر بن الخطاب رضي الله عنه منع إعطاء سهم المؤلفة قلوبهم الذين كان يعطيهم رسول الله ﷺ ثم تبعه بعد ذلك عثمان رضي الله عنه، وعدم تقسيمه الأراضي التي فتحت عنوة بين المقاتلين؛ لأنه كان يرى أن هذه الأرض تبقى بيد أهلها، ويوضع الخراج عليها لينفق منه في مصالح المسلمين عامة[105]، مع أنها كانت توزع للغزاة في زمن رسول الله ﷺ.

من ذلك ما روي أن عثمان بن عفان رضي الله عنه أمر بالتقاط ضَوَالِّ الإبل وبيعها، فإذا جاء صاحبها أعطي ثمنها[106]، مع أن الرسول ﷺ كما في البخاري:" سئل عن ضالة الإبل، هل يلتقطها من يراها، فنهى النبي ﷺ عن التقاطها، لأنه لا يُخشى عليها، وأَمَرَ بتركها ترد الماء وترعى الكلأ "[107]، وكان الحكم على ذلك حتى خلافة عثمان، فلما رأى الناس قد دبّ إليهم الفساد، وامتدت أيديهم إلى الحرام عدل الحكم، وهو في الحقيقة لم يترك النص، وإنما أعمله حسب المصلحة المتجددة التي تغيرت فأصبح الحكم التقاط ضالة الإبل وليس تسيبها، لأنه لو أبقى الحكم على ما كان، مع ما لاحظه من فساد أخلاق الناس، لآل الأمر إلى عكس المقصود من النص الذي بني على رعاية أحوال الناس، واختلافهم في ذلك الوقت.

ومن المسائل ما ذهب إليه بعض الأئمة الحنفية والمالكية إلى جواز دفع الزكاة لآل البيت ، مع ورود الأحاديث بالمنع، لتغير الأحوال واختلال نظام بيت مال المسلمين، وضياع حق آل البيت منه[108].

ومن هذا الباب ما ذكره ابن القيم في أعلام الموقعين عن ابن تيمية -رحمه الله – قال:"سمعت شيخ الإسلام ابن تيمية قدس الله روحه ونور ضريحه، يقول: مررت أنا وبعض أصحابي في زمن التتار بقوم يشربون الخمر، فأنكر عليهم من كان معي فأنكرت عليه، وقلت له إنما حرم الله الخمر؛ لأنها تصد عن ذكر الله وعن الصلاة، وهؤلاء يصدهم الخمر عن قتل النفوس وسبي الذرية وأخذ الأموال فدعهم"[109].

مسائل كثيرة حصل لها تغير في زماننا المعاصر، ومن أهم المسائل عل سبيل المثال لا الحصر لاعتبارها من المسائل المهمة في الوقت المعاصر، تغير النقود، فالذهب والفضة كانت من رؤوس الأموال وقيم الأثمان من عهد الرسول ﷺ حتى بداية القرن العشرين، ولكن لتوسع الاستثمار والاقتصاد العالمي في الوقت الحاضر، وصار الذهب والفضة يصعب التعامل بهما في الأسواق التجارية والعالمية، فقام مقامهما الأوراق النقدية المشهورة في الوقت الحاضر، التي صارت عند البعض عملة نقدية قائمة بحد ذاتها، واعتبرها البعض نائبة عن الذهب والفضة وجعلوا فيها نفس القوة الشرائية التي في الذهب والفضة[110]، ومنها مسألة العربون التي ذهب المجمع الفقهي الإسلامي إلى جوازها في الوقت الحاضر مع أنه توجد رواية بمنعها، يقول الدكتور وهبة الزحيلي :" قد أصبحت طريقة البيع بالعربون في عصرنا الحاضر أساساً للارتباط في التعامل التجاري الذي يتضمن التعهد بتعويض ضرر الغير عن التعطيل والانتظار"[111]. وها هي الأمة الإسلامية لديها متغيرات جديدة تقوم مقام الجهاد في سبيل الله أو الرباط في الثغور، هو الرباط في الساحات الثورية التي تعتبر إحدى وسائل الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، التي تقول: للظالم يا ظالم وتنادي بمحاربة الأنظمة الاستبدادية التي تحاول قمع الشعوب المنادية بالحقوق والحريات سلمياً ، ورسول الله ﷺ يقول:" سيد الشهداء حمزة ورجل قال كلمة حق عند سلطان جائر فقتله"[112] ولترجيحي أن الساحات الثورية العربية المطالبة بالحقوق والحريات تقوم مقام الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، وللمشقة التي يعاني

منها هؤلاء المرابطون، أقيس المسألة المعاصرة وهي الرباط في الساحات الثورية على الرباط في سبيل الله، لأجل إصلاح الأرض والعباد والبلاد، ولذا تظهر مسائل كثيرة منها: الجمع بين الصلوات في الساحات والميادين، لعلة المشقة أو الخوف، قياساً على المرابطين في سبيل الله. فرب قائل يقول: فإن المتغيرات السابقة ذكرت في نص من قبل الشارع الحكيم، فنقول: لكن ذلك التشريع لم يكن خاصاً بزمن دون آخر، بل الشارع الحكيم أذن لنا نحن هذه الأمة أن نجتهد ونقيس وفق الضوابط والشروط والقواعد الصحيحة، كما أن الأحكام في الأحاديث مقترنة بالعلل، فمتى ما تحققت العلة ثبت الحكم.

خاتمة البحث ونتائجه:

إن الشريعة الإسلامية ومقاصدها جاءت لتهذيب الإنسان وليس لتعذيبه، وجاءت لإدراك مجالات الحياة وليس لإغلاقها، كما إن الله تعالى لم يجعل علينا في الدين من حرج وضيق وشدة، قال الله تعالى: " مَا يُرِيدُ اللَّهُ لِيَجْعَلَ عَلَيْكُمْ مِنْ حَرَجٍ وَلَكِنْ يُرِيدُ لِيُطَهِّرَكُمْ وَلِيُتِمَّ نِعْمَتَهُ عَلَيْكُمْ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ"، وقال تعالى: " وَمَا جَعَلَ عَلَيْكُمْ فِي الدِّينِ مِنْ حَرَجٍ " كما نص فقهاء المسلمين على قواعد فقهية كثيرة تبين مدى سعة شريعتنا وحُسن تعاملها مع البشر، ومنها: " المشقة تجلب التيسير" وقاعدة " إذا ضاق الأمر اتسع"، وقاعدة "الضرورات تبيح المحظورات" وغيرها من القواعد الفقهية. وإن بعض الأحكام الناتجة عن بعض الفتاوى الفاقدة لواقعها أورثت العنت والحرج وتعذيب الناس بدل تهذيبهم، كما إن عدم التعامل مع النص وفق رؤيته وضوابطه يضع حاجزا عن التدين الصحيح. وليس الكتابة والبحث والدراسة عن أثر الزمان والمكان في أحكام ظنية الدلالة إقراراً على ما نحن عليه من التخلف والظلم والجهل والاستبداد أو الخضوع له والتنازل عن قيم الكتاب والسنة، وإنما للبدء في النهوض والارتقاء، ومن أجل الوصول لحضارة إسلامية عريقة.

وإن من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة هي :

1. إن الحكم مبتنى على تغير العلة، فبتغير العلة يتغير الحكم؛ لأن العلة هي التي تؤثر في الحكم، أو هي الوصف المؤثر في الحكم لا بذاته بل بجعل الشارع، أوالوصف المعرف للحكم بوضع الشارع وبه قال الجمهور من علماء الأصول .
2. إن الزمان والمكان لا يغير الحكم وإنما الذي يغير الحكم تغير العلة أو السبب أو الشرط أو القرينة الحالية أوالشرطية أوالضرورات أو المصالح وغير ذلك من القرائن والعلل.
3. إن إغلاق باب الاجتهاد في الأحكام الشرعية ظنية الدلالة التي للعقل فيها مجال للتأمل والنظر والاجتهاد، سيعطي رواجاً كبيراً للأفكار التي نشرها المستشرقون والمبشرون بأن الشريعة الإسلامية شريعة قديمة لا تصلح لهذا العصر ولا تقدر على إيجاد حلول لمشكلات الحياة المتجددة.
4. إن الحكم إما أن لا يعقل معناه وهو التعبدي، وهذا لا يختلف باختلاف الزمان والمكان بل هو ثابت إلى يوم القيامة ، وإما أن يعقل معناه أي شرع لعلة معينة فأينما وجدت العلة وتحقق المناط في الحادثة وجد الحكم وأينما انتفت العلة انتفى الحكم ، فلا يتغير الحكم بتغير الزمان والمكان وإنما بانتفاء علته ، والزمان والمكان والحال هي العوامل المؤثرة في بقاء العلة أو انتفائها فإن انتفت العلة في الحادثة فلا ينطبق عليها الحكم القديم الذي كان بسبب وجودها وبما أن الحكم القديم انتفى فلا بد من الاجتهاد في الوصول إلى حكم جديد فيظن البعض أن الحكم تغير بتغير الزمان والمكان والحال وهذا غير صحيح فالحكم لم يتغير إذ ما زال مرتبطاً بعلته أينما وجدت وجد الحكم ، وإذا انتفت انتفى الحكم ، وقد تنتفي العلة بتغير الزمان والمكان والحال فعندها نحتاج إلى حكم جديد لا أن الحكم السابق تغير.

التوصيات:

أوصي في دراستي هذه دراسة وتحليل الأحداث النبوية وأحاديث الأحكام التي تعطينا رؤية إسلامية معاصرة نستطيع بواسطتها أن نقدم حلولاً لكل المشاكل التي يحصل فيها اختلاف فقهي كبير ، لأن الشريعة الإسلامية تمتلئ بالأمثلة التطبيقية على أثر الزمان والمكان على أحكام ظنية الدلالة .كما أن فهمنا وإدراكنا للأحكام وسعة الشريعة سيعذر بعضنا بعض على ما اختلفنا فيه وسنعمل سوياً على ما تفقنا عليه.

والله سبحانه وتعالى يتولى أمرنا وبالله التوفيق والعون والسداد.

الهوامش:

[1] - سورة آل عمران الآية 102 .

[2] - سورة النساء الآية 1 .

[3] - سورة الأحزاب الآية 70 .

[4] - البحر المحيط في أصول الفقه ، أبو عبد الله بدر الدين الزركشي ، 220/1.

[5] - المرجع السابق 220/1

[7] - فقه الواقع ضوابط وأصول (كتاب الأمة) أحمد بوعود ، ص19.

[8] - مقدمة ابن خلدون ، عبد الرحمن بن محمد بن خلدون الحضرمي، ص28.

[9] - التعريفات ، الجرجاني ص23.

[10] - الفروق اللغوية ، أبو هلال العسكري ، ص15 .

[11] - التوقيف على مهمات التعاريف ، المناوي ص33 .

[12] - ينظر : القاموس المحيط 1553/1، معجم مقاييس اللغة ، أبو الحسين أحمد بن فارِس بن زكَرِيّا ، تح : عبدالسَّلام محمد هَارُون 16/3 ، التعاريف الجرجاني 1 / 343. والخصوص والعموم الكائن بين الدهر والزمن، هو أن الدهر أصله اسم لمدة العَالَم من مبدأ وجوده إلى انقضائه ، وعليه قوله تعالى: (هل أتى على الإنسان حين من الدهر) ثم عبر به عن كل مدة كثيرة ، وهو خلاف الزمان فإنه يقع على المدة القليلة والكثيرة ، ولذلك الزمان أعم من الدهر .

[13] - لسان العرب، ابن منظور 13 / 412.

[14] - ينظر : شرح الروضة ، سليمان عبد القوي الطوفي تح: عبدالمحسن التركي 254/1، تيسير التحرير محمد أمين 10/1 الوجيز في أصول الفقه، عبدالكريم زيدان ص69 . أصول الفقه الذي لا يسع الفقيه جهله ، عياض السلمي17/1.

[15] - شرح الورقات في أصول الفقه 6/1 محمد الحسن ولد الددو الشنقيطي مصدر الكتاب : دروس صوتية قام بتفريغها موقع الشبكة الإسلامية http://www.islamweb.net

[16] - سورة البقرة : الآية 255.

[17] - سورة الصافات : الآية 96.

[18] - ينظر : إغاثة اللهفان من مصائد الشيطان ، ابن القيم الجوزية ، تح : محمد حامد الفقي ، 130/1 -131 .

[19] - ينظر : الاجتهاد في التشريع الإسلامي للدكتور/ عبد المجيد السوسوة سلسلة كتب الأمة ، العدد (62) وزارة الأوقاف القطرية .

[20] - وجوب تطبيق الشريعة الإسلامية، بحث للدكتور / يوسف القرضاوي ، مقدم إلى مؤتمر الفقه الإسلامي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية عام 1396هـ ص90.

[21] - المرجع السابق ص 91 .

[22] - الوجيز في إيضاح قواعد الفقه الكلية ، الدكتور محمد صدقي بن أحمد آل بورنو ، ص275 .

[23] - ديوان الخنساء ص 74، وينظر: خزانة الأدب، عبدالقادر بن عمر البغدادي ت 1093هـ ، تح : محمد نبيل طريفي وأميل بديع اليعقوب ، 414/1 .

[24] - ينظر : المبسوط للإمام السرخسي 178/8، وكتاب البحر الرائق لزين الدين بن نجيم الحنفي 166/1.

[25] - ينظر : المراجع السابقة . والمبسوط 16 /169.

[26] - درر الحكام شرح مجلة الأحكام، علي حيدر، تعريب: المحامي: فهمي الحسيني ، 1 / 43.

[27] - صحيح الإمام مسلم ، تح وتعليق : محمد فؤاد عبدالباقي ، رقم الحديث 705 ، باب : الجمع بين الصلاتين ، 1 / 490.

[28] - المرجع السابق 491/1.

[29] - تنقسم الأحكام إلى أربعة أقسام وهي : حكم أصيل: وهو المقرر أصلاً من الشارع الحكيم، وبديل : وهو الحكم الذي يكون بدلاً عن الحكم الأصيل ، وتبعي : وهو ما يكون مقروناً مع الحكم الأصيل إلا أنه نص عليه الشارع ، وتكميلي : يكون تبعاً للحكم الأصيل إلا أنه يكون اجتهاداً من الفقيه أو القاضي ، ينظر : القصاص والديات لزيدان ص20 .

[30] - أي: يصيب الرعية فيه عسف وظلم، كأنهم يعضون فيه عضا. والعضوض: أبنية المبالغة ، ينظر: كنز العمال في سنن الأقوال والأفعال: (6 / 120) ، وينسب إلى الحكم الوراثي بداية من يزيد بن معاوية بن أبي سفيان رضي الله عنهم إلى نهاية الدولة العثمانية.

[31] - جبرية: في الحديث "ثم يكون ملك وجبروت" أي عتو وقهر. ينظر: كنز العمال في سنن الأقوال والأفعال 6 / 120 ، وهو ينسب إلى ما بعد نهاية الدولة العثمانية إلى الآن .

[32] - مسند الإمام أحمد بن حنبل، تح : شعيب الأرنؤوط وعادل مرشد وآخرين ، رقم الحديث 18406 ، باب: حديث النعمان بن بشير، 335/30، مسند أبي داود الطيالسي، تح: محمد بن عبد المحسن التركي ، رقم الحديث 439، باب الحديث :حذيفة بن اليمان، 349/1 . وكنز العمال في سنن الأقوال والأفعال، علاء الدين علي بن حسام الدين المتقي الهندي ، تح: بكري حياني ، 6 / 121.

[33] - ينظر: شريعة الإسلام خلودها وصلاحها للتطبيق في كل زمان ومكان للعلامة / القرضاوي ص 15 -16.

[34] - سورة البقرة الآية 106 .

[35] - سورة النحل الآية 101 .

[36] - تفسير القرطبي 10 /176 .

[37] - تفسير القرطبي 62/2 .

[38] - سورة النحل الآية 101 .

[39] - تفسير القرطبي الآية: 10 /176 .

[40] - سورة هود الآية 118 - 119 .

[41] - سورة البقرة الآية 213 .

[42] - سورة يونس الآية 19 .

[43] - سورة الأحزاب الآية 62 .

[44] - ينظر : فتاوى اللجنة الدائمة للبحوث والإفتاء برئاسة الشيخ عبدالعزيز بن باز 507/13 .

[45] - القاعدة مستنبطة من قواعد المذهب الحنفي ، ووردت في مجلة الأحكام العدلية وتناولتها بعد ذلك كتب القواعد الفقهية ، وشرحها الشيخ أحمد بن الشيخ محمد الزرقا في كتابه شرح القواعد الفقهية برقم القاعدة 38 ص227، وينظر : الوجيز في إيضاح قواعد الفقه الكلية ، للدكتور / محمد صدقي أحمد البورنو الغزي ص 310، أوردها تابعة للقاعدة الكلية (العادة محكمة) .

[46] - سورة المائدة الآية 3.

[47] - شرح القواعد الفقهية للشيخ أحمد بن الشيخ محمد الزرقا، تح: ابن المؤلف مصطفى الزرقا ص 227 .

[48] - ينظر : أثر الأدلة المختلف فيها في الفقه الإسلامي للدكتور مصطفى ديب البغا ص142 .

[49] - ينظر رسالة الدكتوراه للمؤلف (عقود الأنكحة المعاصر عند المسلمين في الفقه الإسلامي وعلاقتها بالقانون اليمني) الباب الرابع (عقود الاتصالات الحديثة في الفقه الإسلامي) من جامعة على جار الإسلامية تاريخ المناقشة 2009/6/11م

[50] - هي الأموال التي لا تجب الزكاة في عينها، ولم تتخذ للتجارة ولكنها تتخذ للنماء ، فتغل لأصحابها فائدة وكسبًا بواسطة تأجير عينها أو بيع ما يحصل من إنتاجها. ينظر : فقه الزكاة ، يوسف القرضاوي 1 / 462

[51] - في ج1/ص469 وما بعدها.

[52] - شعب الإيمان لأبي بكر أحمد بن الحسين البيهقي ، تح : محمد السعيد بسيوني زغلول ، 431/2 .

[53] - صحيح مسلم تح: محمد فؤاد عبدالباقي، باب : جواز الفطر في شهر رمضان ، برقم 1113، 5 / 433 .

[54] - سورة المزمل الآية : 1 – 3 .

[55] - السنن الكبرى للبيهقي ، وصححه ابن حبان في باب : ذكر البيان بأن قول عائشة فرضت الصلاة ركعتين ركعتين أرادت به في أول ما فرضت الصلاة ، وقال شعيب الأرنؤوط في تحقيقه إسناده صحيح ، 6 / 447.

[56] - الجامع صحيح البخاري المختصر، محمد بن إسماعيل البخاري الجعفي ، تح : مصطفى ديب البغا رقم الحديث 1793، 669/2.

[57] - صحيح مسلم تح: محمد فؤاد عبدالباقي ، باب: صوم يوم عاشوراء ، برقم: 2693 ، 3/ 146

[58] - سورة البقرة الآية 183 ، 184 .

[59] - روائع البيان تفسير آيات الأحكام من القرآن ، الشيخ محمد على الصابوني 193/1 -194 .

[60] - التفسير من سنن سعيد بن منصور ، أبو عثمان سعيد بن منصور بن شعبة الخراساني، دراسة وتحقيق: د سعد بن عبد الله بن عبد العزيز آل حميد ، 690/2

[61] - سورة النحل الآية 67.

[62] - سورة النساء الآية 43.

[63] - سورة المائدة الآية 90.

[64] - سورة الأنفال الآية 64 -66 .

[65] - ينظر : فتح الباري شرح صحيح البخاري : أحمد بن علي بن حجر أبو الفضل العسقلاني الشافعي ، رقم كتبه وأبوابه وأحاديثه: محمد فؤاد عبد الباقي ، قام بإخراجه وصححه وأشرف على طبعه : محب الدين الخطيب ، عليه تعليقات عبد العزيز ابن باز 3 / 313.

[66] - قد اختلف أهل العلم : هل هذا التخفيف نسخ أم لا ؟ وقال محمد صديق خان : ولا يتعلق بذكر ذلك كثير فائدة . ينظر : نيل المرام من تفسير آيات الأحكام ، أبو الطيب محمد صديق خان بن حسن بن علي ابن لطف الله الحسيني البخاري القِنَّوجي ، تح : محمد حسن إسماعيل - أحمد فريد المزيدي، ص: 317. وفي الناسخ والمنسوخ للنحاس ص: 470 : قال " فشق ذلك عليهم فأنزل الله تعالى التخفيف فجعل على الرجل أن يقاتل الرجلين فخفف عنهم ونقصوا من النصر بقدر ذلك " قال أبو جعفر: وهذا شرح بين حسن أن يكون ذا تخفيفا لا نسخا ؛ لأن معنى النسخ رفع حكم المنسوخ ولم يرفع حكم الأول لأنه لم يقل فيه لا يقاتل الرجل عشرة بل إن قدر على ذلك فهو الاختيار له ونظير هذا إفطار الصائم في السفر لا يقال إنه نسخ الصوم وإنما هو تخفيف ورخصة والصيام له أفضل قال ابن شبرمة « وكذا النهي عن المنكر، لا يحل له أن يفر، من اثنين إذا كان على منكر وله أن يفر من أكثر منهما» ".

[67] - أخرجه البخاري في صحيحه برقم 1506، تح : مصطفى ديب البغا ، 2/ 573 ، وصحيح الإمام مسلم ، تح : محمد فؤاد عبدالباقي، باب: نقض الكعبة وبناؤها ، رقم الحديث 1333 ، 969/2.

[68] - ينظر : فتح الباري لابن حجر العسقلاني تح: محب الدين الخطيب ، 3/ 457 .

[69] - صحيح ابن حبان ، قال شعيب الأرنؤوط : إسناده صحيح على شرط مسلم 4 / 142

[70] - صحيح البخاري ، تح : مصطفى البُغا ، رقم الحديث 5249 ، 5/ 2115.

[71] - صحيح مسلم ، تح : محمد فؤاد عبد الباقي ، باب: بيان ما كان من النهي عن أكل لحوم الخيل، رقم الحديث 5215 ، 80/6 .

[72] - كتب ورسائل وفتاوى ابن تيمية في الفقه 19 / 255، 256.

[73] - سورة القيامة الآية 36 .

[74] - المنثور في القواعد ، الزركشي 1 / 407 . والقول الثاني : في طبقات العبادي عن (ابن عبد الحكم) ، سئل الشافعي - رحمه الله - عن نكاح العامة للهاشميات، فقال إنه جائز ووددت، أنه لا يجوز، إلا أني لا أرى فسخه والمنع منه، لأني سمعت الله (تعالى) يقول " {إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ "سورة الحجرات: 13 " وهذا بعد استقرار الأحكام . ينظر المرجع نفسه (1 / 408) .

[75] - الاستحسان في اللغة : هو عد الشيء واعتقاده حسنا ، واصطلاحا : هو اسم لدليل من الأدلة الأربعة يعارض القياس الجلي ويعمل به إذا كان أقوى منه ، سموه بذلك ؛ لأنه في الأغلب يكون أقوى من القياس الجلي فيكون قياسا مستحسنا قال الله تعالى : (فَبَشِّرْ عِبَادِ (17) الَّذِينَ يَسْتَمِعُونَ الْقَوْلَ فَيَتَّبِعُونَ أَحْسَنَهُ) سورة الزمر: 18، وترك القياس والأخذ بما هو أرفق للناس ، ينظر : التعريفات ، الجرجاني 32 .

[76] - الفتاوى الفقهية الكبرى ، ابن حجر أحمد بن محمد بن علي الهيتمي 348/4 .

[77] - موسوعة الرد على المذاهب الفكرية المعاصرة ، علي بن نايف الشحود (46 / 147) .

[78] - صحيح الإمام البخاري ، رقم الحديث 900، باب : على من لم يشهد الجمعة ، 6/2 . صحيح مسلم ، مرجع سابق ، باب : خروج النساء إلى المساجد ، رقم الحديث 442 ، 327/1 .

[79] - المرجع السابق 173/1.

[80] - سنن ابن ماجه ، أبو عبد الله محمد بن يزيد القزويني، تح : محمد فؤاد عبد الباقي ، باب : فتنة النساء رقم 4001 ، 1326/2.

[81] - ينظر: الفتاوى الفقهية الكبرى ، كتاب صلاة الجماعة ، 2 /266 - 267.

[82] - ينظر : إغاثة اللهفان من مصائد الشيطان ، ابن القيم الجوزية، تح: محمد حامد الفقي 1/ 130 -131 . بحوث مقارنة في الفقه الإسلامي وأصوله ، للأستاذ الدكتور محمد الدريني 1/ 43 وما بعدها. والاجتهاد في التشريع الإسلامي، للدكتور / عبد المجيد السوسوة سلسة كتب الأمة ، العدد (62) المبحث الثالث ، الاجتهاد الجماعي في المتغيرات .

[83] - ينظر : كتاب القول المفيد في أدلة الاجتهاد والتقليد ، محمد بن علي الشوكاني ، تح: عبد الرحمن عبدالخالق ، ص72.

[84] - الموطأ ، الإمام مالك بن أنس، تح: د.تقي الدين الندوي 275/3. وتنسب هذه القاعدة للخليفة الراشد عمر بن عبدالعزيز ، كما جاء في المنتقى شرح الموطأ (4 / 66) بقوله: "وهذا معنى ما روي عن عمر بن عبد العزيز: يحدث للناس أقضية بقدر ما أحدثوا من الفجور".

[85] - شرح الزرقاني على موطأ الإمام مالك ، محمد بن عبدالباقي الزرقاني 10/2.

[86] - سنن الدار قطني حققه وضبط نصه وعلق عليه: شعيب الأرناؤوط، حسن عبد المنعم شلبي، عبد اللطيف حرز الله، أحمد برهوم برقم 4471، باب : كتاب عمر بن الخطاب ، 5/ 367 .

[87] - أعلام الموقعين عن رب العالمين ، ابن قيم الجوزية تح: محمد عبد السلام 11/3 .

[88] - سورة محمد الآية 24

[89] - الوجيز في أصول الفقه ، عبد الكريم زيدان ص 241 .

[90] - النبوات ، تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبد الحليم ابن تيمية الحراني، تح: عبد العزيز بن صالح الطويان ، 26/1.

[91] - إعلام الموقعين عن رب العالمين ، ابن قيم الجوزية ، تح: محمد عبدالسلام ، 108 / 3

[92] - أصول الفقه ، زيدان ص 235 .

[93] - ينظر : حاشية العطار على شرح الجلال المحلي على جمع الجوامع ، حسن بن محمد بن محمود العطار الشافعي 395/2 ، الفصول في الأصول أحمد بن على أبوبكر الرازي ، 229/4. العدة في أصول الفقه، القاضي أبو يعلى محمد بن الحسين الفراء ، تح : د. أحمد بن على بن سير المباركي ، 1607/5.

[94] - المراجع السابقة .

[95] - سورة البقرة الآية 228

[96] - الموافقات ، الشاطبي ، 62/2 .

[97] - ينظر : نظرية المقاصد الريسوني ص 234 .

[98] - القرينة: بمعنى الفقرة ، القرينة: في اللغة: فعيلة بمعنى المفاعلة، مأخوذ من المقارنة، وفي الاصطلاح، أمر يشير إلى المطلوب. والقرينة: إما حالية، أو معنوية، أو لفظية، نحو: ضرب موسى عيسى، وضرب من في الغار من على السطح، فإن الإعراب منتفٍ فيه، بخلاف: ضربت موسى حبلى، وأكل موسى الكمثرى، فإن في الأول قرينة لفظية، وفي الثانية قرينة حالية. ينظر التعريفات للجرجاني ص 174. الكليات ص: 734 ، القرينة: هي ما يوضح عن المراد لا بالوضع تؤخذ من لاحق الكلام الدال عى خصوص المقصود أو سابقه ، القاموس الفقهي (ص: 302) : ، هي الامارة البالغة حد اليقين.

99 - المعتمد في أصول الفقه ، محمد بن علي الطيب أبو الحسين البَصْري المعتزلي ، تح: خليل الميس ، 257/2.

[100] - ينظر : المحصول ، الرازي ، 310/5 ، الإحكام في أصول الأحكام ، أبو الحسن سيد الدين علي بن أبي علي بن محمد بن سالم الثعلبي الآمدي ،تح : عبد الرزاق عفيفي 1/ 127، المهذب في أصول الفقه المقارن ، عبد الكريم نملة ، 2016/5 . تيسير التحرير ، محمد أمين بن محمود البخاري المعروف بأمير بادشاه الحنفي ،15/2.

[101] - سنن الترمذي ، باب ما جاء أن لا تقطع الأيدي في الغزو ، تحقيق أحمد محمد شاكر وآخرين ، 53/4 ، وسنن أبي داود ، باب الرجل يسرق في الغزو أتقطع ، تح : محمد محي الدين عبد الحميد ، 142/4.

[102] - أعلام الموقعين ، ابن القيم 5/3 .

[103] - المشهورة بمسألة المشركة أو الحجرية .

[104] - سنن البيهقي الكبري ، أحمد بن الحسين البيهقي ، تح : محمد عبدالقادر عطا ، 255/6.

[105] - ينظر : أثر الاختلاف في القواعد الأصولية ، الدكتور مصطفى الخن ص 65 .

[106] - ينظر: سنن البيهقي ، تح : محمد عبد القادر عطا ، الرقم الحديث 11860 191/6 ، موطأ الإمام مالك ، تح : محمد فؤاد عبد الباقي، رقم الحديث 1449 ، 759/2 .

[107] - صحيح البخاري تح : مصطفى ديب البغا رقم الحديث 4986 ، 5/ 2027 .

[108] - ينظر: تفسير القرطبي 191/8 ، نيل الأوطار للإمام الشوكاني 241/4

[109] - ينظر : إعلام الموقعين عن رب العالمين ، ابن قيم الجوزية تح: محمد عبد السلام ، 13/3 .

[110] - وهذا ما ورد بقرار المجمع الفقهي الإسلامي المنعقد في دورة المؤتمر الثالث بعمان عاصمة المملكة الأردنية الهاشمية من 8 -13 صفر 1407هـ ، إلى16 أكتوبر 1986م ، بعد اطلاعه على البحوث الواردة إلى المجمع بخصوص موضوع (أحكام النقود الورقية وتغير قيمة العملة) قرر : بخصوص أحكام العملات الورقية ، أنها نقود اعتبارية فيها صفة الثمنية كاملة ، ولها الأحكام الشرعية المقررة للذهب والفضة من حيث أحكام الربا والزكاة والسلم وسائر أحكامها . ينظر : الفقه الإسلامي وأدلته للأستاذ الدكتور وهبه الزحيلي 5105/7.

[111] - الفقه الإسلامي وأدلته ، الأستاذ الدكتور وهبه الزحيلي 3435/5 ، وهذا القول يعتبر قرار مجمع الفقه الإسلامي في دورته الثامنة في بروني في غرة المحرم 1414م .

[112] - المستدرك على الصحيحين ، أبو عبد الله الحاكم النيسابوري ، تح : مصطفى عبد القادر عطا ، رقم الحديث 4884 ، باب : ذكر إسلام حمزة بن عبد المطلب ، 215/3.

قائمة المصادر والمراجع:

كتب التفسير وعلوم الحديث:

1. أبو بكر أحمد بن الحسين البيهقي، شعب الإيمان، تح محمد السعيد بسيوني زغلول، دار الكتب العلمية – بيروت ط1، 1410هـ.
2. بو بكر احمد بن الحسين بن علي البيهقي (ت458هـ، السنن الكبرى ، تح: محمد عبدالقادر عطا مكتبة دار الباز مكة المكرمة السعودية (د ت).
3. أبو عبد الله الحاكم محمد بن عبد الله بن محمد بن حمدويه بن نُعيم بن الحكم الضبي الطهماني النيسابوري المتوفى: 405هـ المستدرك على الصحيحين ، تح : مصطفى عبد القادر عطا ، دار الكتب العلمية – بيروت ، ط الأولى، 1411 – 1990م
4. أحمد بن شعيب النسائي ، سنن النسائي ، تحقيق عبدالفتاح أبو غده ، مكتب المطبوعات الإسلامية حلب الطبعة الثانية 1406هـ 1986م .
5. أحمد بن على بن حجر العسقلاني أبو الفضل ت 85 هـ، الدراية في تخريج أحاديث الهداية ، تحقيق السيد عبدالله هاشم اليماني المدني ، دار المعرفة بيروت لبنان (د ت).
6. أحمد بن على بن حجر أبو الفضل العسقلاني ، فتح الباري شرح صحيح البخاري ، تحقيق محب الدين الخطيب ، دار المعرفة بيروت لبنان 1379هـ.
7. سليمان بن الأشعث أبو داود السجستاني الأزدي ، سنن أبي داود ، تح: محمد محيي الدين عبدالحميد، دار النشر: دار الفكر(دت).
8. علاء الدين علي بن حسام الدين المتقي الهندي البرهان فوري ت975هـ ، كنز العمال في سنن الأقوال والأفعال، تح: بكري حياني - صفوة السقا ، مؤسسة الرسالة ، ط5 ، 1401هـ/1981م.
9. علي بن عمر أبو الحسن الدارقطني البغدادي ، سنن الدارقطني تح : السيد عبدالله هاشم يماني المدني دار المعرفة ، بيروت لبنان ، 1386 – 1966م.
10. مالك بن أنس أبو عبدالله الأصبحي ، موطأ الإمام مالك ، تحقيق د. تقي الدين الندوي ، دار القلم -دمشق الطبعة : الأولى 1413 هـ - 1991م.
11. محمد بن عيسى أبو عيسى الترمذي السلمي ، الجامع الصحيح سنن الترمذي ، تح : أحمد محمد شاكر وآخرون دار إحياء التراث العربي بيروت (د ط) (دت).
12. محمد بن على الشوكاني ت1250هـ ، نيل الأوطار شرح منتقى الأخبار من أحاديث سيد الأخيار ، تح: محمد صبحي حلاق ، دار إحياء التراث العربي، مؤسسة التاريخ العربي ، بيروت لبنان ، الطبعة الأولى 1419هـ 1999م.
13. محمد بن أحمد بن أبي بكر بن فرج القرطبي جامع أحكام القرآن ، دار إحياء التراث العربي بيروت لبنان ، الطبعة الثانية 1405هـ 1985م.
14. محمد بن إسماعيل أبو عبدالله البخاري الجعفي ، الجامع الصحيح ، تحقيق مصطفى ديب البغا ، دار ابن كثير ، اليمامة ، بيروت لبنان ، الطبعة الثالثة 1407هـ 1987م.
15. محمد بن عبد الباقي الزرقاني ت 1122هـ شرح الزرقاني على موطأ الإمام مالك دار الكتب العلمية بيروت الطبعة الأولى 1411هـ.
16. مسلم بن الحجاج أبو الحسين القشيري النيسابوري، صحيح الإمام مسلم تحقيق محمد فؤاد عبدالباقي دار إحياء التراث العربي ، بيروت لبنان الطبعة الثانية 1392هـ

.كتب الفقه وأصوله:

1. أبو بكر محمد بن أبي سهل السرخسي ، المبسوط ، دار المعرفة بيروت لبنان (د ت).
2. أبو الحسن علي بن محمد بن محمد بن حبيب البصري البغدادي، الشهير بالماوردي (ت 450هـ) الحاوي في فقه الشافعي، دار الكتب العلمية، ط1414،1هـ - 1994.
3. أبو الطيب محمد صديق خان بن حسن بن علي ابن لطف الله الحسيني البخاري القِنَّوجي (المتوفى: 1307هـ) نيل المرام من تفسير آيات الأحكام ،

تح : محمد حسن إسماعيل وأحمد فريد المزيدي دار الكتب العلمية تاريخ الطبع 2000.

4. أبو عبد الله بدر الدين محمد بن عبد الله بن بهادر الزركشي (المتوفى: 794هـ) ، المحيط في أصول الفقه ، دار الكتبي ، ط الأولى: 1414هـ - 1994م .
5. أحمد بن عبدالحليم ابن تيمية ، الفتاوى الكبرى ، تحقيق حسنين محمد مخلوف ، دار المعرفة بيروت، لبنان الطبعة الأولى 1386هـ.
6. أحمد بن الشيخ محمد الزرقا ، شرح القواعد الفقهية ، تح : مصطفى الزرقا دار القلم دمشق ط8 ، 1430 -2009م .
7. أحمد بوعود ، فقه الواقع أصول وضوابط ، كتاب الأمة العدد 75 المحرم 1421هـ
8. زين الدين بن نجيم الحنفي ت 970 هـ ، البحر الرائق ، دار المعرفة بيروت لبنان، الطبعة الثانية.
9. علاء الدين أبو الحسن علي بن سليمان المرداوي الدمشقي الصالحي الحنبلي (المتوفى: 885هـ) ، التحبير شرح التحرير في أصول الفقه ، تح: د. عبد الرحمن الجبرين ، عوض القرني ، أحمد السراح ، مكتبة الرشد - السعودية / الرياض الطبعة الأولى، 1421هـ - 2000م.
10. عبد الكريم زيدان ، نظرات في الشريعة الإسلامية ، مؤسسة الرسالة ، بيروت لبنان ، الطبعة الأولى 1421هـ 2000م.
11. عبد الكريم زيدان ، الوجيز في أصول الفقه، مؤسسة الرسالة ، بيروت لبنان ، الطبعة السابعة 1418هـ 1997م.
12. عياض السلمي ، أصول الفقه الذي لا يسع الفقيه جهله ، دار التدمرية ، الرياض السعودية ، الطبعة الأولى 1426هـ 2005م.
13. محمد بن أبي بكر أيوب الزرعي أبو عبدالله، إغاثة اللهفان من مصائد الشيطان، تحقيق محمد حامد الفقي، دار المعرفة بيروت، الطبعة الثانية، 1395 – 1975م.
14. محمد بن علي الشوكاني ، القول المفيد في أدلة الاجتهاد والتقليد، دار القلم الكويت الطبعة الأولى.
15. محمد بن أبي بكر أيوب الزرعي أبو عبد الله، أعلام الموقعين عن رب العالمين ، تح : محمد عبدالسلام إبراهيم ، دار الكتب العلمية - بيروت، الطبعة الأولى 1411هـ 1991م.
16. محمود توفيق محمد ، دلالة الألفاظ على المعاني عند الأصوليين ، مكتبة وهبة ، القاهرة ، الطبعة الأولى 2009م
17. محمد صدقي بن أحمد بن محمد آل بورنو أبو الحارث الغزي، الوجيز في إيضاح قواعد الفقة الكلية ، مؤسسة الرسالة، بيروت – لبنان ط الرابعة، 1416 هـ - 1996 م.
18. محمد بن إدريس الشافعي 204 هـ الأم ، دار المعرفة ، بيروت لبنان ، تاريخ النشر 1393هـ.
19. محمد بن إدريس الشافعي، الرسالة ، تح : أحمد شاكر ، (دط) ، (د ت) .
20. محمد بن بهادر بن عبد الله الزركشي أبو عبدالله ، المنثور في القواعد، تح : د. تيسير فائق أحمد محمود ، وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية الكويت الطبعة الثانية 1405هـ.
21. حمد الدريني ، بحوث مقارنة في الفقه الإسلامي وأصوله ، مؤسسة الرسالة ، بيروت لبنان، الطبعة الأولى 1414هـ 1994م.
22. محمد صدقي أحمد البورنو الغزي ، الوجيز في إيضاح قواعد الفقه الكلية ، مؤسسة الرسالة والجيل الجديد ، بيوت لبنان ، الطبعة الخامسة 1422هـ 2002م.
23. محمد الحسن الددو الشنقيطي ، الورقات في أصول الفقه ، مصدر الكتاب : دروس صوتية قام بتفريغها موقع الشبكة الإسلامية http://www.islamweb.net
24. مصطفى ديب البغا ، أثر الأدلة المختلف فيها في الفقه الإسلامي ، دار القلم ودار العلوم الإنسانية الطبعة الرابعة ، 1428هـ 2007م.
25. مصطفى الخن ، أثر الأختلاف في القواعد الأصولية ، مؤسسة الرسالة بيروت لبنان الطبعة الثانية 1424هـ 2003م.
26. وهبه الزحيلي ، الفقه الإسلامي وأدلته دار الفكر المعاصر ودار الفكر بدمشق سوريا الطبعة الرابعة المعدلة 1422هـ - 2002م .

27. يوسف القرضاوي ، فقه الزكاة دراسة مقارنة ، مكتبة وهبة ، القاهرة مصر ، الطبعة 25، 1427هـ 2006م .
28. يوسف القرضاوي، شريعة الإسلام خلودها وصلاحها للتطبيق في كل زمان ومكان، المكتب الإسلامي (د ط).
29. يوسف القرضاوي ، وجوب تطبيق الشريعة الإسلامية ، بحث مقدم إلى مؤتمر الفقه الإسلامي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية عام 1396هـ (من الكتاب الصادر عن المؤتمر).
30. يوسف القرضاوي ، في فقه الأوليات دراسة جديدة في ضوء القرآن والسنة، مؤسسة الرسالة، بيروت لبنان الطبعة الأولى 1421هـ 2001م.

كتب اللغة العربية والتراجم.

1. أبو هلال العسكري، الفروق اللغوية، مؤسسة النشر الإسلامي ، ط1، 1412هـ.
2. عبد القادر بن عمر البغدادي ت 1093هـ خزانة الأدب ، تح : محمد نبيل طريفي و أميل بديع اليعقوب ، دار الكتب العلمية بيروت لبنان ، الطبعة الأولى 1988م.
3. علي بن محمد الجرجاني، التعريفات، تح : إبراهيم الأبياري، دار الكتاب العربي بيروت ، الطبعة الأولى 1405هـ .
4. مجد الدين محمد بن بعقوب الفيروز آبادي ، القاموس المحيط، دار إحياء التراث العربي بيروت لبنان الطبعة الأولى 1422هـ 2001م.
5. مقاييس اللغة، أبي الحسين أحمد بن فارِس بن زكَرِيّا ، تح : عبد السَّلام محمد هَارُون .
6. محمد بن مكرم بن منظور ، لسان العرب، دار صادر بيروت لبنان، الطبعة الأولى.

كتب القانون والفلسفة والتاريخ .

1. صبحي محمصاني ، فلسفة التشريع في الإسلام مقدمة لدراسة الشريعة الإسلامية على ضوء مذاهبها المختلفة وضوء القوانين الحديثة ، مطابع الكشاف بيروت لبنان الطبعة الثانية 1371هـ 1952م.
2. عبد الرحمن بن محمد بن خلدون ، مقدمة ابن خلدون ، دار القلم بيروت الطبعة الخامسة 1984م
3. عدنان إبراهيم السرحان ، و نوري حمد خاطر ، شرح القانون المدني مصادر الحقوق (الالتزامات) إصدار المكتبة القانونية الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع الطبعة الأولى 2003م
4. علي حيدر ، درر الحكام شرح مجلة الأحكام ، تحقيق وتعريب: المحامي فهمي الحسيني ، دار الكتب العلمية ، لبنان / بيروت .
5. علي بن نايف الشحود ، موسوعة الرد على المذاهب الفكرية المعاصرة ، المكتبة الشاملة الإصدار الثالث .

العلاقة بين الأدب الشعبي والفصيح
دراسة وتحليل

*د . محمد مسعد معجب يحيى

ملخص البحث:

تهدف الدراسة وفق المنهج التاريخي الوصفي المقارن، إلى الكشف عن العلاقة بين الأدب الشعبي والفصيح، وإثبات الروابط بينهما تاريخيا وفنيا، وتبين دور كل منهما في حفظ التراث العظيم وإثراء اللغة، والتعبير عن ذاتية الشعب المنبع الرئيسي لكليهما ،وبينت الدراسة أن اختلاف الأدبين في الأسلوب -التقيد بالقواعد النحوية والصرفية -لا يعني أن الصلة بينهما مفقودة، بل إن مفردات الأدب الشعبي تلتقي مع مفردات الأدب الفصيح، وكل منهما جدير بالدراسة، وليس كما قال بعض الباحثين بإهمال الأدب الشعبي لعدم التزامه بقواعد النحو والصرف، وإن الأدب الفصيح هو وحده الأدب. فالعلاقة بينهما هي علاقة تواصلية، يشتركان من حيث الغاية والهدف ،وكل منهما يدل على حياة العامة والخاصة، وإن كلا منهما يعتمد على الآخر في توظيف المفاهيم الشعبية، والتعبير عن طبقات المجتمع، كما أثبتت الدراسة أسبقية الأدب الشعبي، وما كان تأخره إلا بسبب الرسمية السائدة لدى الحكام والخواص. كما فندت الدراسة سمات الأدب الشعبي، التي تمثلت في العراقة والواقعية والجماعية والتداخل ، وظائف الأدب الشعبي المتمثلة في ترسيخ المعتقدات والمبادئ والقيم والمفاهيم.

مشكلة الدراسة:

تبرز مشكلة الدراسة من خلال الإهمال المقصود للأدب الشعبي، وعدم الاهتمام به، وإنكار بعض الباحثين له لعدم تقديمه الدليل على صحة القاعدة النحوية، ولأن معانيه عامية عارية لا ابتداع فيها، ولا يعد أدبها أدبا رسميا يدرس ويحتذي به المتعلمون.

واعتقاد بعض الدارسين أن الأدب الفصيح هو وحده الأدب، لعدم وجود اللحن فيه، وفي الحقيقة فأن اللحن ليس محصوراً على الأدب الشعبي فقط، بل إننا نجد اللحن وتفاهة المعنى في الفصيح ،فهذه النقاط كانت السبب الرئيسي لهذه الدراسة.

المقدمة:

الأدب كلمة لها معان كثيرة اختلفت معانيها باختلاف حياة الأمة وانتقالها من مرحلة لأخرى ،وكانت تلك الاختلافات متقاربة، حتى استقرت هذه المعاني على المعنى المتبادر في أذهاننا اليوم، وهو الكلام البليغ الذي يقصد به التأثير في عواطف القراء والسامعين، سواء أكان شعراً أم نثراً [1] .أما المراحل التي مرت بها هذه الكلمة عبر العصور، حتى وصلت إلى معناها السالف الذكر فهي في العصر الجاهلي بمعنى الداعي إلى الطعام، أي الذي يقيم مأدبة ،والمأدبة هي ما يدعى إليه من طعام ،وفي العصر الإسلامي دلت الكلمة على معنى آخر وهو التهذيب، ففي الحديث النبوي الشريف(أدبني ربي فأحسن تأديبي)[2].

أما في العصر الأموي فبقي هذا المعنى وأضيف إليه معنى تعليمي (معرفة الثقافة العربية ،وأصبحت تدل على دراسة الفقه والحديث وتفسير القران)،فصارت كلمة الأدب تدل على ما أنتجه العقل العربي من ضروب المعرفة، ومحاسن الأخلاق، وقد أفرد أبو تمام في حماسته باباً سماه باب الأدب. ولم تقف الكلمة عند هذا المعنى التعليمي الخاص، بل اتسعت لتشمل كل المعارف التي ترتقي بالإنسان من جانبيه الاجتماعي والثقافي .

وعلوم الأدب عند المتقدمين تشمل اللغة والصرف والنحو والمعاني والبديع والبيان والعروض والقوافي والخط والإنشاء والمحاضرات، وتطلق الآداب حديثاً على الأدب بالمعنى الخاص والتاريخ والجغرافيا وعلوم اللسان والفلسفة والآداب العامة [3].

أما كلمة شعبي فهي مشتقة من كلمة شعب، حيث جاء في لسان العرب أن الشعب هو ما تشعب من قبائل العرب،

* أستاذ الأدب العربي القديم المساعد، كلية التربية والعلوم برداع، جامعة البيضاء.

والشعب القبائل.. وحكى ابن الكلبي عن أبيه أن الشعب أكبر من القبيلة، ثم الفصيلة ثم العمارة ثم البطن ثم الفخذ[4].

إذاً فالشعب هو مجموعة من الناس تختلف طوائفهم وطبقاتهم مجتمعين أو مفترقين ،وبما أن الشعب هو القبيلة العظمى أو مجموعة من القبائل، إذاً فقد تشعب أي تفرق وتباعد وانتشر، لأن أول معاني الشعبية هو: (الانتشار)، ومن ثم فإن كلمة شعبي تعني(التراثية والتداول)[5]، وتعني ما يقوله الشعب ويرده دون أن يعرف له قائل معين)[6]،وهذا التعريف ناتج عن أثر الفلكلوريين على النقاد، ومؤداه إسقاط أدب الشعب الذي أذاعته المطبعة ووسائل النشر الحديثة الأخرى من مسرح وإذاعة .

وتعريف آخر اعتمد على اللغة ميزاناً للحد، واعتبر أن الأدب الشعبي هو(أدب العامة سواء أكان شفهياً أو مكتوبا أو مطبوعا، وسواء أكان مجهول المؤلف أو معروف ،متوارث عن السلف أو أنشأه المعاصرون، والأدب الشعبي اليمني هو امتداد طبيعي للأدب الشعبي في كل الأقطار العربية ،الذي لا يختلف كثيراً عن الأدب الشعبي في الدول الإسلامية ،وبعد دخول الإسلام إلى البلدان غير العربية، أصبح الإسلام لهذه البلدان المنهج والدستور، فلم تكن هذه البلدان بمنأى عن الفكر والأدب الإسلامي والعربي، بل ظهر منها رواد للفكر العربي، وعلماء في علوم اللغة العربية وآدابها ويجب عدم التركيز على الأدب الفصيح، وإهمال الأدب الشعبي، هذا التراث الزاخر بجعله في درجة أقل أهمية، لأن هذا ظلم له، بل ظلم لتاريخنا وحضارتنا وثقافاتنا، بل يصل إلى حد التقصير في حق الأجيال العربية والإسلامية القادمة، فمن حقهم علينا مد جسور العلم والمعرفة والأدب الفصيح منه والشعبي (وهذا الأدب وإن فسدت لغته له قيمته الممتازة من حيث أنه مرآة صافية لحياة الأعراب فيباديتهم[7]، وطبيعي أن يكون لكل إقليم تراثه الشعبي فهذا أمر حيوي لكل تراث وأدب شعبي وإلا فقد هويته وخصوصيته وانتسابه لشعبه ، بل على العكس من ذلك فما هذا البحث وغيره من الدراسات في هذا المجال إلا محاولة للمحافظة على هذه الخصوصية من الضياع والاندثار والذوبان.(ولا يظن ظان أن هذا التوجه سيكون على حساب الأدب الفصيح أو اللغة الفصحى، بل على العكس سيكون ذلك في خدمة وإثراء لغتنا الفصحى وأدبنا العربي والإسلامي، حفاظاً وإثراءً وتطوراً وإحياءً، بل سيكون ركناً مهماً من أركان وحدتنا العربية والإسلامية المنشودة[8]، واللغة العربية بأدبها الفصيح والشعبي ما هي إلا وعاء لحفظ تراثنا العظيم . والأدب الشعبي الشفوي يسبق التراث ،وهو الذي يشكل تاريخ الشعوب وحضاراتها أكثر من تأريخها المكتوب ، وهو المعبر عن ذاتية الشعب يستوي فيه أدب الرواية وأدب المطبعة ، الأثر المعروف أو المجهول، فهو النابع من الأرض الخضراء وطلاقة الجو، فهو في غنائيته وسهولة مأتاه يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالأدب الرسمي (الفصيح). وأما أسلوبه فإنه مغاير لأسلوب الأدب الرسمي من حيث التقيد بالقواعد النحوية والصرفية ،وضوابط الإعراب المتبعة في المستوى الرسمي .

وهذا لا يعني بأن الصلة مفقودة بينهما ،بل إن مفردات الأدب الشعبي تلتقي بمفردات الأدب الرسمي، فكلاهما تفكير بالكلمات ،ومن هنا نجد أن الشعر الشعبي مثلا يحتاج في معجمه إلى معرفة طريقة الشاعر في الاشتقاق ،وكيفية استخدام الكلمة تركيباً، فثقافة الشعراء الشعبيين هي مزيج من الفصحى والعامية ،لأن أغلب الشعراء الشعبيين من المثقفين ،وعليه فإن الفصحى والعامية متلازمتان لا تنفصلان ولا تستغنيان عن بعضهما ،ولا يمكن الفصل بينهما، وتعد اللهجة العامية امتداداً للفصحى، وإن خالفت الفصحى في بعض التصاريف والصيغ لأسباب حسمت الخلاف لصالح الفصحى المختارة في كثير من اللهجات العربية المنتشرة حينذاك ،وبفضل تلك الأسباب بدأت اللهجات في الاندماج والتحول إلى لغة يختارها الفقهاء واللغويون، منها ما يناسب الوضع الاجتماعي وعندها فضلت الفصحى[9].

المبحث الأول : ظهور الأدب الشعبي

من الباحثين من ينكر أن هناك أدباً شعبياً لعدم التزامه بقواعد النحو والصرف، ولأن معانيه عارية لا ابتداع فيها [10]، من هؤلاء الأستاذ أحمد الشايب أستاذ الأدب بجامعة القاهرة سابقاً فيقول :إن العامية ليست لغة رسمية، ولا يعد أدبها

أدباً رسمياً يدرس على أنه مثل يحتذي به المتعلمون وذلك لسببين :أحدهما شيوع الخطأ اللفظي، والخروج عن قواعد النحو. وثانيهما : ما غلب على معانيه من التفاهة والعُرف، فأغلبه أوامر ونواه، وأخبار عارية تتصل بالحياة الجارية، ويتكرر كل يوم وكل وقت مما لا يستحق درساً، والأدب يجب أن يجمع أمرين صحة اللفظ وقيمة المعنى، أو سموه حتى يستحق أن يسمع أو يقرأ في كتاب [11]، ورداً على ما ذكره الشايب نقتبس ما ذكره ابن خلدون بقوله: (وهذا إنما أتى من فقدان الملكة في لغتهم ، فلو حصلت له ملكة لشهد له طبعه وذوقه ببلاغتها، إذ كان سليما من الآفات في فطرته ونظره ،وإلا فالإعراب لا مدخل له في البلاغة، وإنما البلاغة مطابقة الكلام للمقصود ولمقتضى الحال ، سواء كان الرفع دالاً على الفاعل ،والنصب دالاً على المفعول أو بالعكس ،وإذا طابقت الدلالة المقصود ومقتضى الحال صحت البلاغة ،ولا غيره لقوانين النحاة في ذلك[12].

وقد دحض ابن خلدون رأى القائلين بما قاله الشايب، وأرجع ابن خلدون هذا الرأي لتأثرهم بالنزعة اللغوية، و اتباعهم لها حيث قال: إن جمهرة المشتغلين بالأدب على أيامه كانوا ينكرون العاميات لنبوها عن قواعد النحو والصرف، وما زالوا يرددونه على ألسنة، أتباع الأدب الرسمي، لعدم توفر ملكة الأدب لديهم، وتمييز مواطن البلاغة في الأدب الشعبي، وترديدهم لآراء المتعصبين لما يسمونه اللغة الرسمية والأدب الرسمي. وليس ابن خلدون وحده من رد على هذا الرأي ،بل نرى الدكتور أحمد ضيف أستاذ الأدب العربي بدار العلوم والجامعة المصرية ينبري مدافعاً عن الأدب الشعبي، حيث اعتبر فن القول بالعامية أدباً جديراً بالدراسة، ففي المقدمة التي كتبها لكتاب (تأريخ أدب الشعب) يعيب انقياد الكثرة الكثيرة من دارسي الأدب للظن بأن الأدب الرسمي الفصيح هو وحده الأدب فيقول: ونسي هؤلاء أن للعامة أخيلة وآراء وعبارات تدل على حياتهم الاجتماعية العامة للشعوب ، كما تدل آراء الخاصة وأخيلتهم على تلك المعاني المملوءة بالثقافة الخاصة[13].

وهذه المسألة تعم الأدب الفصيح والعامي ، فما أكثر ما نجد اللحن في الشعر الفصيح ، ونلاقي تفاهة المعاني المكررة فيه ، فلا تمنع قواعد النحو والصرف وجود التفاهة في معاني الفصيح ،ولا يمنع غياب الإعراب من تألق المعاني البكر في الفن العامي . لقد اعتبر الأستاذ (الشايب) الأدب يتكون :من اللفظ الصحيح والمعنى البليغ ،وعلى حد رأيه ، فإن الأدب الشعبي يعبر عن يوميات الحياة الجارية المتكررة، الخالية من الإبداع غير أن الأدب الشعبي قد فرض نفسه واقتحم الجامعات أكثر من الأدب الرسمي[14] .

ويتفق الباحث مع الدكتور أحمد ضيف في نظرته الرائدة التي تنبه إلى قيمة الأدب الشعبي، ومدى تعبيره عن نفسية الشعب، وجدارته بأن يكون موضوعاً للبحث العلمي فما نسميه بالفصحى هي لغة قريش، التي كانت تعاصرها وتعيش إلى جوارها لهجات أخرى مخالفة لها ،وإن اللغة الدارجة كانت مستعملة في القرن الأول من الهجرة، بل ويمكن إيراد أدلة كافية بأنها كانت سارية قبل الإسلام .

فهل من المعقول أن لغة قريش في الحجاز ونجد كانت تجتمع كلها في المعلقات السبع أو العشر؟ لا بد أنه رافق شعراء المعلقات وزاملهم شعراء شعبيون عبروا عن أفكارهم بأساليب تختلف عن أسلوب زهير أو تقاربه، ومثل ذلك العهد النبوي والراشدي ،فلا يمكن أن يتغيب عن الحياة الشعرية شعراء يعبرون عن تجاربهم بأساليب تختلف عن أسلوب حسان والخطيئة وعمرو بن معدي كرب الزبيدي، فربما إن الشعر الشعبي سابق للشعر الفصيح ،وإن هذا الفصيح امتداد للشعبي، فكما كان شعر الأخطل امتداد لشعر النابغة، وكما كان الأدب العباسي امتداداً للأدب الأموي، وعصر الانحطاط امتداداً للشعر العباسي في مراحله المتأخرة، فكذلك الشعر الشعبي فله جذور ونماء وامتداد[15]،وكذلك النثر القصصي الركيك اللغة، البارع اللمع، كما في ألف ليلة وليلة، والسير الشعبية يؤكد أسبقية الأدب الشعبي، وهناك دليل آخر يؤكد أسبقيته في الظهور وهو إحراق المصاحف بأمر الخليفة عثمان بن عفان، واعتماد مصحف واحد جمع وعمم في الأمصار، فإحراق المصاحف كان بسبب دخول مزيج من اللهجات ولغات القبائل فيه،

وهذا يؤكد أسبقية اللهجة الشعبية على الفصحى، والأدب الشعبي لأسباب عدة هي:

1 -سياسية :ارتبطت بالدين والأدب والتقاليد العربية، نتج عنها إهمال الرواة للشعر الشعبي، لأنه لا يقدم الدليل على صحة القاعدة النحوية ،لهذا تأخر ظهوره وذكر البردوني أكثر من دليل على وجود الأدب الشعبي قبل الرسمي، ولكن تأخر ظهوره منها: طلب الرشيد من الملحنين أن ينشدوه شعراً غير مألوف، فلماذا طلب الرشيد شعراً غير مألوف؟ فهذا دليل على وجوده ،و إلا لما طلب ذلك ولا يمكن أن يكون الرشيد قد طلب فناً مفقوداً، أو معدوماً[16]،بل إنه قد كان له وجود في ذلك الحين، حكى امتداده عبر أحايين سابقة متقدمة .

2 -اجتماعية: رد فعل على رسمية الأقاصيص[17]،حيث كانت الأقاصيص بشتى أنواعها الاجتماعية والسياسية محصورة بطبقة من الشعب، فإذا كانت سياسية انحصرت بطبقة الملوك والأمراء والقادة، تحكى أخبارهم وانتصاراتهم في وقائعهم، وإذا، كانت دينية فموضوعها لا يتعدى كونها وعظيه، وضرب العبر والشواهد في مصرع كبار الملوك وعظماء الشجعان، فنتيجة لهذه الرسمية المملة والمعبرة عن رغبات طبقات بعينها وهي طبقات الملوك، ومن على شاكلتهم ظهر الأدب الشعبي ، أدب عامة الناس بكل شرائحهم الاجتماعية، معبراً عن آمالهم البسيطة وبأسلوب بسيط بعيد عن الرسميات، يحكي تجاربهم ، فكما عبرت المعلقات في الشعر الفصيح عن حياة أصحابها بأسلوب فصيح، كذلك عبرت الأغنيات الشعبية عن أصحابها بأسلوب اختلف عن أسلوب زهير وامرئ القيس، وظهر شعراء شعبيون عبروا عن تلك التجارب .

3 -اقتصادية: العامل الاقتصادي يلعب دوراً مهماً في توجيه الشعوب والجماعات، وأثبتت الدراسات أن الظروف المناخية والجغرافية لها دور أيضاً في ذلك.(فالبيئة الجغرافية المستقرة الموحدة ذات النشاط الزراعي والصناعي يكثر فيها الشعراء الشعبيون، وكذلك غلبة الشعور الجمعي يؤثر على الإنتاج الأدبي، بعكس البيئات الجغرافية التي يسودها الفراغ و الترحال الدائم، بحثاً عن منابع الماء و الكلأ يكثر فيها الإنتاج الأدبي الفردي، [18]، ويظهر بشكل واضح، لأن الفراغ ينتج عنه التأمل الذي ينتج عنه الإنتاج الأدبي والعقلي المعبر عن الفرد لا الجماعة، ففي المناطق التي ساد فيها النشاط الزراعي والصناعي قل الإنتاج الأدبي الفردي بشكل عام، أما الشعبي فقد ظهر بشكل واضح، ويؤكد هذه الظاهرة الدكتور حسين نصار ،فهو يرى أن جنوب الجزيرة العربية المستقر الموحد قد أنتج الشعر الشعبي الذي يعبر عن الشعب ويصور آماله، ويبرز كفاحه، ويرى بالمقابل شمال الجزيرة المشتت المبعثر وقد أنتج الشعر القبلي الذي يعبر عن الجماعات لاعن الشعب، فقال : فقد تبين لنا أن أهل الجزيرة العربية كانوا مختلفين متنابذين ...وأن اليمن فيها شعب متكامل الصورة يمكن أن يصدر أدباً شعبياً يعبر عنه، ويتغنى به، وقد وقع فعلان فقد وهب اليمنيون الفنون الشعبية أدباً رائعاً خالداً، كانوا يتغنون به في كل موطن حلوا به قبل الإسلام وبعده. وإذا تركنا اليمن لم نجد شعباً بل قبائل لا يعرف أفرادها غيرها ولا تتجاوب مشاعرهم مع سواها، بل ينظرون إلى من في خارجها نظرتهم إلى المخلوقات الأخرى التي وجدت لينتفعوا بها، يغيرون عليها فيستولون على أموالها، فليس هناك شعب يعبر عن نفسه، وإنما هناك قبائل وقد عبرت عن نفسها في انتصارها وانهزامها.

إذاً فالشعر الشعبي كان في الجاهلية عند عرب الشمال شعراً قبلياً، لأن الشعر القبلي هو الشعر الوحيد الذي عبر عن الجماعات عندهم ،ولأنهم لم يعرفوا من الجماعات غير القبائل[19]، والدكتور حسين نصار محق كل الحق في ما طرح، فشعبنا اليمني من الشعوب الشاعرة لتنوع الحياة في أرضه وتنوع مناخه، فيتغنى الرعاة به معبرين عن مشاعرهم، متجاوبين مع هذه الطبيعة الساخرة، متناغمين مع عصافيرها بأهازيج شعبية متحررة من كل قيود الأدب الرسمي. فالأرض بما فيها من رعي واخضرار وألفة بين الراعي والقطيع هي منابع الشعر الشعبي.

4 -التناقض بين الناس: إن التناقض بين الناس بمختلف مستوياتهم ما هو إلا انعكاس للبيئة التي يعيشونها، فتعدد

مستويات البيئة الواحدة عكسه الأدب عبر التاريخ، فتشكل أنواع ثلاثة هي: الأدب الجاد، والأدب الهازل ،والأدب المزيج بين الأدبين، وليس غريباً أن يعبر عن البيئة الواحدة أكثر من اتجاه. فقد كان الأدب الجاهلي مزيجاً من الثلاثة، كان زهير وأمثاله يصدرون في أدبهم عن العقل، وكان الأعشى وأمثاله يصدرون عن السخرية، وكان النابغة وأشباهه يهزلون ويجدون، وفي عصر صدر الإسلام كان جرير والفرزدق وأمثالهما يعبرون عن التناقض بين الناس بمختلف مستوياتهم، وفي العصور العباسية تعددت البيئات فكان أبو العتاهية يعبر عن بيئة المتورعين، كما أفصح أبو نواس عن المتهتكين، فهذا التناقض هو صورة طبيعية لطبيعة البيئة، وصدى لتعدد البيئات التي نتج عنها ظهور الأدبين الرسمي والشعبي[20].

5 -التغيير السياسي: إن المتغيرات السياسية تلعب دوراً مهماً في نوعية الأدب، فبعد حدوث التحرر السياسي والاجتماعي بدأ الاهتمام بأدب الشعب، وبعد الانتقال من خصوصيات القصور إلى عموميات الجماهير، وانتقال الحكم من عائلة أو عائلات إلى حزب أو أحزاب أو جماعات، ظهر أدب الشعب بلغته السائرة في الشوارع، الهاتفة في المعامل[21]. فالتحول من خصوصيات القصور كأدب رسمي محصور بطبقة الارستقراطيين في فترة حكمهم، أجبر شعراء وأدباء القصور على التحول إلى الأدب الشعبي لاستعادة مكانة الطبقة الدنيا، ولأنها الساحة الوحيدة بعد زوال الحكم. وهذا ما فعله ابن المعتز، ومحمد عبد الله شرف الدين عند قيام الثورة، فتحول شرف الدين من شاعر رسمي إلى شاعر شعبي بعد سقوط الحكم الذي كان من مناصريه. وبسبب هذه التغييرات السياسية وجد الأدب الشعبي من يحييه. فالتغيير السياسي أوجد أزمات تبحث لها عن حل ومتنفس للكبت الذي كان مسيطراً، بأسلوب يتسامح في بعض القواعد النحوية والصرفية وإن التزم المفردات العربية.

المبحث الثاني: سمات الأدب الشعبي ووظيفته:

ينبع الأدب الشعبي من التجارب الصادقة لأجيال عديدة من البشرية، من أفراحها وأحزانها، ومن ضرورات الحياة وعلاقاتها وحكاياتها الخرافية. ينبع من يوميات الحياة الجارية، يختلط فيها وجه الحياة بصوت الإنسان، وتتطور الحياة مع الإنسان كما يتطور الإنسان مع الحياة، وإتقان الحياة وبديهيات الإنسان العادي صنعها الأدب الشعبي. فقد ظل هذا الفن أشهى تنفس الرحيل وأحلى طرب القوافل، لأنه لم يقف عند الإطراب، وإنما أفصح عن اختبار الرحالين بمكابدة الأسفار وعشرة الرواحل.

وبما أن الأدب الشعبي هو أدب العامة، وهذه العامية هي صورة متدهورة من العامية الفصحى(لغة قريش)،والتي كانت تجاورها وتعاصرها لهجات أخرى، وهذه اللهجات كانت مستعملة آنذاك، وعندما فتح العرب الأمصار واختلطوا بأهلها حدث تغيير في لغتهم الأصلية.

فيقول **يوهان فك** ملخصاً رأي معاصريه من المستشرقين: لما خرج العرب من شبه الجزيرة العربية واختلطوا بشعوب أخرى أخذت لغتهم تتدهور، لأن الشعوب المغلوبة التي لم تستطع أن تروض نفسها على استخدام حركات الإعراب انصرفت عنها جميعاً [22]. ويقول إنه بالإضافة إلى احتكاك الملاك الجدد بأهل الأمصار المفتوحة، واحتكاك التجار والعبيد والخدم بالجيوش العربية، نتج عنه التغيير.(لقيت العربية تغييرات هددت بالمسخ صورة واقعها وجرسها وطبقة تكوينها وتركيبها في الصميم)[23]. إذاً فقد أصيبت الفصحى بالتغيير من حيث حركات الإعراب، وأغراض الكلمة البلاغية، بحيث أصبحت لها دلالات لم تكن لها من قبل، فحدث تفاعل متكامل بين الفصحى - لغة الفاتحين – الرسمية وبين لغات لهجات الأمصار المفتوحة، ولم يقف التغيير عند هذا الحد بين الفصحى ولهجات الأمصار المفتوحة، بل حدث بين الفصحى ولهجات عربية خرجت من الفصحى مع امتداد السلطان الإسلامي، وجرت في البلاد العربية المفتوحة، وهذا كله كان لتقريب وتبسيط اللغة العربية

للشعوب المفتوحة والتعامل معهم بما يطيقون كقول الشاعر[24]:

لعمرك ما اللحن من شيمتي
و لا أنا من خطأ ألحن
ولكنني قد عرفت الأنام
فخاطبت كلا بما يحسن

أدى كل ذلك إلى التغاضي عن قواعد النحو والتجديد في وجوه استعمال الكلمة، فحرف الضاد المميز للفصحى استبدل بحرف اخف هو التاء أو الطاء، وحرف الهمزة استغنى عنه تماماً، وحرف الصاد أصبح سيناً.

فهذا كله كان نتيجة اختلاط العرب بغيرهم ، فعلى سبيل المثال ما حدث عند فتح العرب لمصر، فقد خالطت القبط وامتزجت بهم ، وعاشت على حافة الزراعة، وألزموا القبط استخدام العربية، وجعلوا الإسلام الدين السائد، ولكن العادات ووسائل العمل والتطورات التصقت بنوع الحياة القديمة ،فدخلت عبارات جديدة على العربية ، نابعة من مصر ومن مجتمعها الزراعي، فقبعت القبطية الفصحى في الصوامع والأديرة والكنائس، وضاق مجال العربية الفصحى، وتلاشت العامية القبطية، وغزت العامية المصرية عاميات البدو.

وعندما ننظر في الأدب الشعبي نجد أنه يتميز عن الأدب الفصيح، من حيث البيئة المعبر عنها. فالعرب كان أكثرهم أميين في بقاع الأرض الفسيحة بصحراواتها ووديانها، بهضابها وسهولها، وإن تعبيرهم عن أنفسهم وأوضاعهم وأحاسيسهم لا بد أنه كان معاصراً لوجودهم ، فالأدب الشعبي ابن بيئته وله طابعه الخاص المتمثل بما يأتي:

1 -العراقة: فعراقة الأدب الشعبي تؤاخي السحر، فقد كان السحر يؤدى بلغة أسطورية (أي أدبية) على لسان الكهان بأسلوب السجع في المعابد، وعند تقرب الكهان للملوك نمقوا جملهم إجلالا للسلطان، تعبيراً عن الاحترام والتقدير . ثم تطور هذا السجع ذو الجمل القصيرة التي لا تعتني بالوزن ولا الإيقاع إلى جمل متساوية ذات أوزان متماثلة أطلق على وحدتها كلمة شطر نسبة إلى ضرع الناقة، فالشعر الشعبي أنشده الزجالون ورواه الرواة، وحفظ في ذاكرة الناس قرون عديدة ، ولم يحظ باهتمام أو تدوين إلا في أيام الأندلس.

وعلى هذا الأساس فالرجز شعر شعبي يقترن ترديده أو إنشاده أو الغناء به تسلية للنفس عن مشقة العمل، ومن الهموم، وشحناً لها بمزيد من الطاقة .ولم يكن السحر وحده الذي يؤدى بأسلوب أدبي، بل إن القوة التشريعية الأولى كانت تعتمد على القوة المؤثرة للكلمات من جرس ومعنى ملفوف ورصيف ،فكانت من ثمّ صيغاً أدبية. ومعنى هذا أن أدب الملاحم الشعبية سابقة على الدين، بل إن ما وصلنا من أقاصيص شعبية قديمة يدلنا على عراقة الأدب الشعبي الشفهي،(فهو قديم قدم الحضارة العربية، والخصوصية اليمنية موغلة في القدم وفقاً لحضارة اليمن العريقة، ومتمازجة بالحضارات الأخرى ، وهذا ما يؤكده علماء الآثار والتاريخ ،والتي تشير إليه معظم المصادر) [25]. فيقول حسين سالم باصديق: (تراث الشعوب العربية ليس تراثاً حديث العهد ، ولكنه قديم قدم شعوب الشرق من الصليبيين والهنود والفرس والبابليين والآشوريين والكلدانيين والكنعانيين والفينيقيين والفراعنة وعرب الجنوب والأحباش وثقافتهم وحضارتهم[26].ولقد اتسم ترثنا الشعبي بسمات لم نكن نعهدها من قبل ، فعبر عن آمال وطموحات الشعب وسائر الجماهير الكادحة والمناضلة في كل العصور، واتسم بالقدم فتداوله الناس شفاهاً منذ قرون طويلة قبل الميلاد، ولما خافوا على ضياعه بدأوا بتدوينه لحفظه، واتسم بنكران الذات، فهو مجهول الشخصية.

2 -سهولة اكتنازه في الذاكرة، بحيث يسهل على الجمهور روايته وإنشاده، وعلى مستمعيه متابعته وحفظه، ويؤدي إلى ارتباط المبدع بجماهير الشعب، فهو سجل وثائقي لهموم الجماهير وتطلعاتهم.

3 - التعبير المباشر عن الرغبات بلا تورية ولا مجاز ولا استعارة بلغة عارية لا تكلف فيها، معتمداً على التصريح بدلا من التلميح، يسمي الأشياء بأسمائها،(ويذكر المناطق المظلمة في الإنسان بصريح أسمائها المعروفة عند الشعب دون فرق بين الأنف وبين ما تحت السروال)[27] .

4 -الواقعية: لم ينشأ الأدب الشعبي من فراغ العمل حسب ما يظن البعض ، وإنما نشأ الأدب الشعبي ليلبي حاجة ومطالب ضرورات العمل والعلاقات الاجتماعية والروحية والنفسية على نحو منطقي غير مصطنع، ولا متكلف. (فهو ليس قوالب جامدة مشتقة رأساً من الحياة الجارية بغير أن تبدو فيها فعالية التجربة الفنية[28]. على عكس من وصف الواقعية فيه بأنها باهتة وغير مميزة له بدليل أن فنونه المختلفة تحفل بالرمز و التضمينات والإشارات إلى أشياء وحوادث ابتدعها خيال الإنسان، وأنشأها وهمه ، وهؤلاء مجحفون بحق الأدب الشعبي ،فهو تسجيل فني لتأثير المادة الطبيعية في الإنسان ،وهو حصيلة للجدل بين حياة الإنسان وعمله وبين الطبيعة.

فالأدب الشعبي تتمثل الواقعية فيه بمصاحبة الإنسان الفرد عبر مراحل حياته منذ ميلاده وطفولته ومراهقته وزواجه ووفاته، ويصاحب الإنسان في عمله ولهوه، ويصاحب الفرد كعضو في جماعة. وهو يمثل الوجه الحي في المجتمع، ويعبر عن تفاصيله اليومية بحلاوتها ومرارتها، فهو لسان طبيعتها وبساطتها. ومن هذا المنطلق نجد أن الأدب الشعبي في الأوطان العربية قد أثبت وجوده، وأرسى قواعده في وجه هذا المد الهائل للأدب الفصيح، وهو لا يختلف عن الأدب الفصيح في التعبير عن الأحاسيس وخلجات النفس الإنسانية، ولعله في بعض الأحيان يعبر بشكل أكثر تأثيراً في المتلقي من الشعر الفصيح، وشيوع المنتديات والمسابقات والبرامج التلفزيونية خير شاهد على حضور الأدب الشعبي وتأثيره في نفوس الكثير من الناس. وهذا ليس تحيزاً نحو الأدب الشعبي، بل هو استجابة لحضوره وانتشار مجاله.

5 -الجماعية والتداخل : من شروط الأدب الشعبي أن يكون مجهول المؤلف، وسيلة نقله الشفاه والتداول بين الناس، وهذا ليس معناه إلغاء دور الفرد وإنكاره من أحقيته في نسب ما يبدع إليه، بل لأن العمل الأدبي الشعبي جماعي لا يعبر الفرد فيه عن نفسه، وإنما يعبر عن جماعة بشرية يتفق ذوقه مع ذوقهم ورغبته مع رغبتهم، وكذلك إن الجمهور هم من يحدد شكل هذا العمل، من خلال تداولهم له وصبغه بالصبغة التي يستقرون عليها، بعكس الأدب الفصيح الذي يحدد شكله مسبقاً ولا يستطيع أحد أن يضيف عليه شيئاً، أو يحذف منه شيئا، أو يعيد ترتيبه عند انتقاله من موطن لآخر، فالأدب الفصيح معروف المؤلف محدود القالب مسبقا لا تستطيع أن تغير فيه، وله قوانين تحافظ عليه، في حين إن الأدب الشعبي ملك شائع لأنه من صنع العامة، سأل الفرزدق أحد الرواة ولعله شيخهم عمرو بن العلاء من أشعر أنا أم ذلك الكلب جرير؟ فأجابه أنت عند العلماء وهو عند العوام، فارتاح الفرزدق لحكمه، ولما بلغ جرير هذا القول ضرب فخذيه بكفيه وصاح غلبته والله فليس في الألف من الناس عالم واحد. فالشاهد فيما سبق أن جودة الشعر تقاس بكثرة معجبيه وجمهوره، فقربه منهم وتعبيره بلغة العوام يكسب تجاوبهم وتفاعلهم لما يقول.

6 -أما التداخل في الأدب الشعبي فواضح في تداخله مع فروع الفنون والمعارف من تطبيب وزراعة وقواعد مهنية وحرفية، ومن سلوك اجتماعي واتصال بالمعتقدات الدينية وفنون الغناء والرقص، وهذه الصفة تميزه عن الأدب الرسمي(الفصيح)، لأنه يعيب هذا التداخل، وهذا التداخل هو ميزةً ليس عيباً ، فالأدب الإغريقي القديم أدخل العلوم الرياضية في الأدب، فكلمة أدب لديهم كانت تعني (جملة المعارف التي تسمو بالذهن وتعمل على تحسين العلاقات الاجتماعية وخاصة اللغة والشعر وما يتصل به)[29].

وظيفة الأدب الشعبي:

يؤدي الأدب الشعبي وظائفَ لا غنى عنها في حياة أصحابها حسب مناسباتها، والوجوه المستعملة فيها على النحو الآتي:

أ -ترسيخ معتقد أو قيمة أخلاقية، فلا ينكر أحد دور المأثورات الشعبية من حكايات و أساطير في حياة الفرد والجماعة، وما تقدمه لهم من نماذج للأسوة الحسنة والخلق القويم. تدور هذه الحكايات لتحقيق الأهداف .

ب -ترسيخ مبادئ وقيم دينية ترسي دعائم الأسرة والمجتمع، وتمجد أعمال الأبطال، مما يحقق لها في النهاية هدفاً من أهداف الدين كمثل للعدالة والتربية على الطريقة الإسلامية، وتحفظ لنا ذخيرة واعية نستطيع بواسطتها أن

نضبط التاريخ الاجتماعي للمراحل الأولى، والتعرف على الدوافع النفسية وميولها وسلوكها.

ج -تثبيت فضائل الدين في أذهان السامعين من قبل معظم أئمة المساجد والوعّاظ حتى يكون إقناعهم بها غائراً في الصدور.

د -احتج بالقرآن الكريم والأحاديث النبوية الشارحة للمضمون والهدف، لفك تأويلها ورموزها للوصول إلى مغزاها الحقيقي، فأحيانا تفسير الصراع القائم بين قوى النفس المختلفة.

هـ -تجنح لاستخدام لغة سرية لا تفهم إلا بمنطق الأسرار والمجالات المطلوب ترسيخها في النفوس، وترتكز على الأسس الآتية :

1. حدانية الله، فالكون له خالق واحد، تفرد بصفات الكمال، وتنزه عن مشابهة خلقه ،فالإنسان يهتدي إلى ربه مادام سليم الفطرة .
2. ترسيخ مفهوم حب الأنبياء والرسل بتقديمهم المثل الأعلى للشجاعة والكرم والبر والإخلاص والصبر والكفاح، قاصدة إجلاء الظلام الذي يحيط بالنفوس، ومن ثمّ فهي تقدم الموعظة والإرشاد والتربية معتمدة على الأسوة الحسنة، وحسن الخلق لا تؤسس في المجتمع بالتعاليم المرسلة، أو الأوامر المجردة مثل إفعل كذا ولا تفعل كذا، وإنما بالأسوة الحسنة ، فليس من السهل أن تربى الجماعات قبل تربية نفوس الأفراد، والمأثورات الشعبية، حيث تتعرض لتربية النفس، فتدفع بها إلى كل فضيلة ترفع قيمتها، فلم تدع المأثورات الشعبية فضيلة إلا حثت النفس عليها.

وقبل الإسلام لم يكن للعرب كتاب مقدس، فقد كانت الكتب المقدسة حكرا على رجال الدين عن طريق الزهد، وهو ركيزة هامة من ركائز الإيمان داخل المأثورات الشعبية ، حيث ترتكز فلسفته على أنه طب الأرواح، ودواء القلوب الصحيح. يضاف إلى هذا أن المعارضين للتصوف هم فريق لم يذق حلاوته ، ولم يستضيئوا بنور القرآن ادعوا العلم ولم يشموا الروح الصحيح، ولو أنهم ارتشفوا رشفة من التصوف لشاهدوا عناية الله في أهله[30].وهو يمثل جزءاً من حضارة الأمة وتراثها، ويصل ماضيها بحاضرها، كما إنه يعبر عن أصالة هذه الأمة التي احتلت مكاناً واضحاً على خريطة الحضارة الإنسانية، كما استأثر بمكانة مرموقة في مسيرة المركب الفكري[31] .

أما بعد الإسلام فإلى جوار ما ورد في القرآن الكريم من حكايات قرآنية نمت أنواع أخرى على أيدي مجموعة من الوعاظ في ترسيخ تعاليم الدين الجديد ومبادئه، حتى إن بعض الأئمة أفتى بشرعية اختراع الحكايات الشعبية وتثبيتها في أذهان السامعين كفضائل، فالغاية من هذه المأثورات الشعبية الإرشاد والتوجيه في سبيل نشر الرسالة لهداية البشر الضالين، وإصلاح أمورهم، وطور القصاصون أساطير وحكايات أيام العرب المشهورة وفقاً لحاجات الإنسان الجديد، فألفت سير لتمجيد أيامهم وبطولاتهم كسيرة حرب البسوس، حيث نجد فيها المفردات الإسلامية على الرغم من مجيء الإسلام بعد حرب البسوس، وكثرة الحكايات الدينية التي تقتفي سيرة القادة والعظماء بمضامين هامة، منها سيرة الأميرة ذات الهمة، فمضمون هذه السيرة هو الحروب الصليبية، والصراع بين العرب والروم وموقفهم المهاجم للمسلمين، حيث اجتمع ملوك أوروبا لغزو البلاد العربية، فكانت سيرة الأميرة ذات الهمة انعكاساً لهذا الصراع بصورة أدبية قصصية لتقارن بين العرب والروم لا من حيث الشجاعة والحرب فقط ، بل من حيث الأخلاق والمثل والنظم الاجتماعية لاسيما فيما يختص بالمرأة العربية ومكانتها في المجتمع، والفضائل التي تتحلى بها المرأة العربية[32] .

وتأتي سيرة الظاهر بيبرس التي تحكي في مضمونها انتقال موقف الصليبيين من موقف الهجوم إلى موقف الدفاع، بعد أن تمكن الصليبيون من إنشاء إماراتهم في فلسطين العربية، فتكون هذه السيرة بمثابة الحافز الذي يدعو العرب لمناهضة الصليبيين، واسترداد الأراضي العربية السليبة منهم عن طريق التوحد وضم الصفوف والإصلاحات الاجتماعية الداخلية، لتتولد عنها القوة السياسية والحربية التي تستطيع أن تنال النصر وتطرد الغاصبين[33].فتلك هي المضامين

السياسية والاجتماعية والإنسانية التي تحتوي عليها السير الشعبية، والتي تهدف إلى تسليط الضوء على أحداث يجهلها الكثير من الناس بأسلوب شعبي، وبصياغة وجدانية لرأي الناس الحقيقي من حوادث التاريخ وأشخاصه التي تركت تأثيراً عميقاً في حياتهم .

1. معرفة الطابع الوطني أو المحلي لمجتمع أو فئة، فدراسة التراث الشعبي تتيح للدارس معرفة الشخصية التراثية، وتقاليدها واستنباط مميزاتها وطبائع شخصياتها، بهدف الحفاظ على ما نحى من يد الأحداث التي دمرت الحضارات المكتوبة، فدراسة التراث الشعبي تساهم في تعيين وتحليل حقبة من الزمن، كما تبين تأثير الثقافات بعضها ببعض، لأن التراث والإرث الذي خلفه القدماء للأجيال اللاحقة يكون معيناً لهم بالاهتداء به.
2. نقد عيوب المجتمع فهي تتوسل في نقدها بمنهج ايجابي في معظم الأحوال، حيث استغل رسم النماذج البشرية الدالة على طبقة أو حرفة وأضرب معين من السلوك وسياق الأحداث، بدوره يعبر عن نزعة نقدية، تتناول موضوعات كلية ينشغل بها المجتمع الشعبي، وهي تنقسم على قسمين :الأول ينحصر في محاولة تفسير كل ظواهر الحياة المعاشة، وبخاصة تلك التي تتعرض لمتغيرات الحياة. والآخر ينحصر في التعبير عن حرص الإنسان الشعبي بالمحافظة على القيم التي تحفظ تماسك المجتمع الشعبي، والتي يخشى فقدانها في زحمة المتغيرات الجديدة، ومن ثم فهي تسعى إلى ترسيخ معرفة أو تأصيل قيمة إنسانية أو تأكيد مثل اجتماعي أو أخلاقي.
3. استخدام عناصر الماضي المجهول لتجعله محوراً من محاورها، لأن الكشف عن المجهول يثير التشويق، ويحمل في الوقت نفسه فلسفة الشعب التي تقول إن بقاء الجاه أو السلطان شيء محال، كما إن الفقر ذاته ليس عيباً، وحرام أن يذل إنسان فاضل لمجرد أنه فقير، فقد يكون في أصله ملكاً أو تاجراً ثم جار عليه الزمن.
4. الكشف عن المشقة التي يجيدها أصحاب الحرف والمهن في الحصول على لقمة العيش، كما تحرص على إحداث التكافؤ في الحياة الزوجية وتسخر من الأسر التي يختل فيها هذا التكافؤ بسبب السن أو الثروة أو الجاه أو غير ذلك من الأصول.
5. رسم صورة للمرأة على أنها نموذج سواء كانت ملكة أو جارية، فهي جميلة بل بارعة الجمال.

المبحث الثالث: العلاقة بين الأدب الشعبي والفصيح:

إن التواصل والترابط بين الأدب الشعبي والأدب الفصيح في مختلف العصور من العصر الجاهلي إلى عصرنا الحالي، وفي كل المجتمعات لم ينقطع أبداً، وبرغم اختلاف الأفكار في البيئات المتعددة، إلا أنك تجد قواسم مشتركة لكلا الأدبين الشعبي والفصيح، ورغم عوامل التطور الحضاري .

وربطه بالحياة العامة والخاصة لتلك العصور، إلاّ أن الحفاظ على الأصول كانت نقطة ثابتة، وبما أن محور البحث هو الصلة بين الأدب الشعبي والفصيح، وفنون الأدب الشعبي كثيرة، فسوف يحاول الباحث إثبات العلاقة والصلة بينهما عبر أهم فنون الأدبين الشعبي والفصيح وهو (الشعر) لعدة جوانب على النحو الآتي :

الغاية والهدف: يهدف الأدب في كل المجتمعات البشرية إلى تقويم السلوك عبر غرس مجموعة من الفضائل في نفس المتلقي، والتعبير عن حاجات تلك المجتمعات، وعواطفها وتلبية رغباتها بطريقة فنية عبر الكلمة، فكل مجتمع بحاجة للتعبير عن أفكاره وعواطفه ومعتقداته وحياته اليومية، بأسلوب يتماشى مع ثقافته وتحرره الاجتماعي، وحيث إن الأدب وسيلة التعبير عن كل ما ذكر فقد عبر الأدب الفصيح عن حاجات المجتمع بأسلوبه على النحو الآتي :

1 -التعبير عن الطبقة الاجتماعية، ونقل الأشياء في حدود بيئتها، حيث سادت فكرة الطبقات منذ قديم الزمان، فعلى سبيل المثال طبقات المجتمع اليمني خمس هي: الهاشميون، كبار القضاة وكبار التجار، وشيوخ وكبار المزارعين، المتوسطون من فلاحين وملاك وجنود صغار، وأصحاب المهن المتواضعة: تصنيع الأحذية وضرب الطبول وحلق الرؤوس وذبح المواشي وسائر الخدمات العامة الصغرى[34].

تفاوتت نظرة المجتمع إلى تلك الطبقات فصنفت بعضها بذات المكانة العليا والأخرى بالدنيا، وهذا التقسيم أو التصنيف لم يرق لبعض الشعراء الشعبيين، فعبروا عن استنكارهم لهذا التقسيم لأنه مخالف لشرع الله، وهو مبدأ المساواة، فقالت الشاعرة الشعبية غزال المقدشية[35]:

قالوا غزال وامها سرعة بنات الخمس
ما به خمس يا عباد الله ما به سدس
من قد ترفع لوى رأسه وعد البقش
وقال لا باس كم يحبس وما يحتبس
سوا سوا يا عباد الله متساوية
ما حد ولد حر والثاني ولد جاريه
عيال تسعة وقالوا بعضنا بيت ناس
وبعضنا بيت ثاني عينه ثانيه

وكما قلنا بأن الأدب هو وسيلة تعبير عن رغبة للمجتمع، فكل مجتمع يعبر عن أفكاره ومعتقداته وحياته اليومية بأسلوب يتماشى مع ثقافته وتحرره الاجتماعي، وقد عبّرت غزال عن رغبة سائدة في مجتمعها، وعن طبقة تشعر بالغبن، على عكس ما كان سائدا في أدب الفصحى، وهو التعبير فقط عن طبقة الحكام والوزراء وكبار القوم، وعليه فإن أسلوب التعبير اختلف بناء على اختلاف الطبقة، ففي الفصيح كان الأسلوب فصيحاً لأنه يخاطب طبقة مثقفة، فظهور المعلقات في الأدب العربي بأسلوبها الفصيح دليل واضح على ذلك، كما إن الرواة لم يهتموا بما هو دون ذلك، أما بعد انتقال الحكم من الخواص إلى العوام، وحدوث التحرر الاجتماعي فقد بدأ يظهر الأدب الشعبي في لغته السائدة في الشوارع، الهاتفة في المعامل، ففرض نفسه بإرادة الشعب[36]. فأصل الأدب الشعبي مأخوذ من التفكير العام للشعوب والأمم، ومن صور مجتمعاتها وأحاديثها، فليس الأدب الفصيح هو وحده الأدب (لأن للعامية أخيلة وآراء ورغبات تدل على حياة الشعوب الاجتماعية العامة، كما تدل الفصحى على آراء الخواص ذوي الثقافة الخاصة، فقد نسي هؤلاء أن للعامية أخيلة وآراءً وعبارات تدل على حياتهم الاجتماعية العامة، كما تدل أراء الخاصة وأخيلتهم على تلك المعاني المملوءة بالثقافة الخاصة)[37].

إذاً الغاية واحدة عند كل من الأدب الفصيح والأدب الشعبي رغم اختلاف الأسلوب، إلا أن هذا الاختلاف لا يعني خروج الأدب الشعبي عن بناء الأدب الفصيح كليا، بل الأدب الشعبي لا يخرج عن أدبية اللغة إلا من ناحية تجاوز القواعد النحوية، وقد تجلى هذا في شعر الشاعر أحمد القارة، حيث تعامل مع البحر الخليلي باللغة الشعبية الفكاهية بقوله [38]:

فإذا لم يتم صلح عصدنا الحشر
والحق ما حواه الصميلُ
القطوب القطوب صبيان قومي
نحن من كوكبان لسنا فسول

فالبيتان من بحر الخفيف، تداخلت في معماريتهما اللغة العامية، فلم يخرجا عن بناء الشعر الفصيح إلا في بعض المفردات، ولم يخرجا عن أدبية اللغة إلا من ناحية تجاوز القواعد النحوية.

2 - اعتماد كل منهما على الآخر، فكما قلنا سابقاً من أن غاية الأدب سواء كان فصيحاً أو شعبياً هي تلبية احتياجات الإنسان المادية والمعنوية، مهما اختلفت أشكاله ، وعلى اعتبار أن الأدب الشعبي مصدر قوة وتواصل وجداني للأدب الرسمي، وظهر ذلك بصورة جلية في الحركات الأدبية الحديثة، كالرومانسية والرمزية والواقعية، وقد تم توظيف ذلك في الشعر كما في قصيدة بدر شاكر السياب (غريب على الخليج)، حيث تم توظيف مفاهيم الأدب لشعبي في شعره فقال [39]:

بالأمس مررت بالمقهى سمعتك ياعراق.
وكنت دورة اسطوانة.
هي دورة الأفلاك من عمري، تكور لي زمانه.
في لحظتين من الزمان وإن تكن فقدت مكانه.
هي وجه أمي في الظلام .
وصوتها يتزلفان حتى أنام.
وهي النخيل أخاف منه إذا ادلهم الغروب.
فاكتظ بالأشباح تخطف كل طفل لا يؤوب

من الدروب.
وهي المغلبة العجوز وما توشوش عن حزام.
وكيف شق القبر عنه أمام عفراء الجميلة.
فاختارها الأحديلة.
زهراء أنت أتذكرين.
تنورنا الوهاج تزحمه أكف المصطلين.
وحديث عمتي الحفيظ عن الملوك الغابرين.
أفتذكرين؟ أتذكرين؟ لذلك القصص الحزين.
حشد من الحيوان والزمان، كنا عنفوانه.

إن لوحة السياب الفنية تحكي مشاهد وصور ريفية محلية تمثل نوعاً من التعبير لنقل الأشياء في حدود بيئتها الريفية، ألا ترى فيها صورة الأم تحكي الحكايات لولدها، حكايات الأشباح التي تنتشر في الظلام وتخطف الأطفال الذين لا يرجعون لبيوتهم قبل حلول الظلام، كذلك نرى في هذه التحفة الشعبية صورة العجوز بألفاظها العامية، وعبارتها المهملة، تحدث قصة عشق عروة بن حزام وحبه لعفراء، وأمام النار والأكف تستدفئ شتاء، نرى صورة العمة تتطرق لأحاديث تاريخية شعبية، وقد أطلق العنان لذاكرتها تسرد كل ما يخطر ببالها.

وليس السياب وحده من وطف مفاهيم الأدب الشعبي في شعره، بل نرى معظم الشعراء المعاصرين أو الذين يكتبون الشعر الحر، يطرقون لهذا التوظيف مثل محمود درويش وغيره، وهذا مطهر الإيراني وقد تفرد بين شعراء الأغنيات اليمنية في انطلاقة من الموروثات الشعبية، وفي إضافاته الثورية إلى أصالة تملك معطيات التطور، وأسباب الامتداد منها.

وقد حول الفن التقليدي إلى فن ثوري ينبني على أساس موروث، أو على أصالة تراثية عن وعي تحولي، وعن قصد آتٍ من معرفة، بإمكانيات عصرنة التراث، وله في هذا الخصوص عدة قصائد منها قصيدة(البالة)، وقصيدة (يا دايم الخير)وقصيدة(جينا نحييكم)، وقصيدة(فوق الجبل).ولنقف عند قصيدة البالة، من قصائد الأفراح الأعراسية، وقد جددها الإرياني ووسع دائرتها من دائرة العشيرة إلى دائرة الشعبية، ومن عوائد قرية إلى تاريخ شعب كامل، لأنه عبر عن مأساوية الشعب اليمني، وحالة المغترب اليمني في ظل الاستبداد، ويسرد أسباب غربته وغربة أهله [40] فيقول[41]:

واللية البال ما للنسمة الساريه
هبت من الشرق فيها نفحة الكاذية
فيها شذا البن فيها الهمسة الحانيه
عن ذكريات الصبا في أرضنا الغاليه
والليلة العيد وانا من بلادي بعيد
ما في فؤادي لطوفان الأسى من مزيد
قلبي بوادي بنا وابين ووادي زبيد
هايم وجسمي أسير الغربة القاسيه

ويتذكر نفحات البن وأريج الكاذي، ثم يفند أسباب الاغتراب فيقول [42]:

خرجت أنا من بلادي في زمان الفنا
أيام ما موسم الطاعون قالوا دنا
وماتوا هلي ومن حظ النكد عشت انا
عشت أزرع الأرض واحصد روحي الذاوية
ذكرت أخي كان تاجر أينما جا فرش
جو عسكر الجن شلوا ما معه من بقش

فالأبيات قد فندت أسباب الاغتراب، المتمثلة في المرض والقهر السياسي بمفردات شعبية محلية تحمل المعنى السياسي(الثوري)، فإنَ قارئ هذه الأبيات يحس بالبساطة الشعبية لأنها صورة واقع المغترب اليمني بعمق، وشَدته للعودة للوطن، للقيام بثورة، وتحولت من أبيات للفرح إلى أبيات للتحرر والثورية، فمواطن التلاقي بين الأدب الشعبي والفصيح في هذه القصيدة تمثل في صياغة التجربة الشعورية للمعلقات. ذلك الفن الشعري الشامخ الذي جمع بين الغنائية والقص، وبلغ أقصى درجاته في الوصف القصصي لرحلات الصيد[43]، وقد ظل القص عنصراً فنياً وسمة أسلوبية داخل القصيدة العربية التقليدية إلى بداية العصر الحديث، عندما أصبحت القصة فناً مستقلا وعملاً أدبياً منثوراً.

والحوار في الأدب الشعبي هو: امتداد لجذوره القديمة في الأدب العربي وفي القصيدة الفصحى، حيث يشكل هذا

الموضوع قاسماً مشتركاً في معظم قصائد الأدب الشعبي بكل تشكيلاته[44]. مثال ذلك قصيدة (تفرطة بيت البسيس)، فهي إلى جانب ما ترسمه من العادات والتقاليد الشعبية وثيقة للصراع بيت جيلين من النساء هما الجيل القديم وجيل الشباب[45] ، حيث تقوم القصيدة على الحوار الذي نسجه الراوي للشاعر ليحكيها بطريقة شعرية بكل تفاصيلها(أي يحكي قصة التفرطة). فيقول :[46]

جوب وقال :
قالوا لنا أمس العشي جيراننا
قالين جرى شيء هالنا
الظهر واحنا جالسات
هذا الكلام يوم الخميس في تفرطة بيت البسيس
كل على ميد اللسيس[47]
قامين عليه الشاكمات[48]
قالت البنت اسكتي
ماذا الولاد يا جدتي
وانتي محقتي عصبتي
قد كلنا متوافيات
فقالت العجزه له؟
يابنت اخي ذي الهنجمه
وكم كم ذا الترخمة
بتحضرين متشلخات
ماجالكن والزينطة
شاتمحقين التفرطة
أفه شم المقمطة
كيف تفرطة للبازيات

وتستنكر شابة من الحاضرات تواجد مرضعة، وما تسببه رائحة الرضاعة من روائح فتهاجم الجيل القديم من النساء، فترد عليها عجوز من الحاضرات على لسان الراوي بقوله :[49]

فقالت العجزة حذر
حاشا عيالي والقصر
مني وسمعي والبصر
من ذا الكلام المخزيات
ما زاد بقي شيء للكبار
ميزة على ذولا الصغار
عاد كان للعاقل شنار
فقالت الخشف اللعوب
يالله خليها غيوب
لا تكثري حر الشقوب
قد العجائز مزبلات[50]
فقالت العجزة تعيه
دوري هنا يا مسفعة
يحق لك ذي الخلفعة

فالقصيدة الشعبية قائمة على الحوار مليئة بالمشاهد الحوارية ، استطاعت أن تفرض نفسها ببنائها القائم على السرد والحوار، وهذا السرد والحوار ما هو إلا امتداد للحوار في الفصيح، فهذا وضاح اليمن يتغزل ويصور اقتحامه البطولي بشكل حواري فقال[51] :

قـالتْ ألا لا تلجن دارنـا إن أبانا رجـل غائـــر
قلتُ فإني طـالب غـــرةً منه وسيفي صارم باتر
قالتْ فإن البحر من دوننا قلتُ فإني سابـح ماهر
قالتْ فحولي إخوة سبعة قلتُ فإني غـالب قاهـر
قـالتْ فليـث رابض بيننا قلتٌ فإني أســد عـاقر
قالتْ فإنا اللــه من فوقنا قلتُ فربي راحـــم غافر
قالتْ لقد أعييـــتنا حجة فأت إذا ما هجع السامر
اسقط علينا كسقوط الندى ليلـة لا نـاه ولا زاجر

وقد سبق وضاح اليمن شاعر آخر في هذا النهج هو عمر بن أبي ربيعة ،فكان الأسلوب الحواري بينه وبين المعجبات به سمة بارزة لديه، حيث جعل من نفسه معشوقاً لا عاشقاً فقال[52] :

بينما ينعتنـــني أبصـــررنني
دون قيد الرمح يعدو بي الأغر
قالت الكبرى أتعرفن الفتى
قالت الوسطى نعم هذا عمـر
قالت الصغرى وقد تيمتها

قد عرفناه وهل يخفى القمر

إذاً من خلال النماذج للأدبين الشعبي والفصيح يتضح دون شك أن العلاقة بينهما واردة، وما وجدناه من حوار في نموذج الشعر الشعبي ما هو إلا صورة ممتدة من النماذج الفصيحة في العصور التي سبقت.

3 -التكرار وتحوير الكلمات، فالتكرار مصطلح عربي كان له حضوره عند البلاغيين العرب، ويعني: (دلالة اللفظ على المعنى مكرراً)[53]، فهو إحدى الظواهر الأسلوبية التي تستخدم لفهم النص الأدبي ، وإحدى الأدوات الفنية الأساسية للنص التي تخلق جواً موسيقياً متناسقاً، فالإيقاع ما هو إلا أصوات مكررة تثير في النفس الانفعال، وهو من الأدوات الجمالية التي تساعد الشاعر على تشكيل موقفه الشعري، وتصويره تصويراً دقيقاً[54]، وتسهَل على الجمهور روايته وإنشاده واكتنازه في الذاكرة، ويكون التكرار بالكلمة أو بمقطع أو بالعبارة، ويمكن إرجاع أسبابه إلى تجسيد حالات نفسية يرتكز عليه الشاعر ليعكس ملامح رؤيته النفسية، وآخرون قالوا إنه نتيجة محصول الفلاحين الفني ليضيف في درجاته وأبعاده مما هو منطقي مع المجموعات البشرية المتأخرة[55].

أما تحوير الكلمات فهو: الخروج بها عن أصولها المرئية الجارية، وهذه الصفة (التكرار وتحوير الكلمات) هي صفة مشتركة بين الشعر الشعبي والفصيح، فهذا الشاعر الشعبي يعبر عن كرمه واهتمامه بالغير أكثر من اهتمامه بنفسه، ويعبر عن عظمة نفسه وتجاوزه للذات، فيقول[56]:

يا نجمة الصبح طلي وارجعي روحي

وسلمي لي على من عندهم روحي

بحق من أنزل القرآن في اللوح

عندي دواء الناس ما عندي دواء روحي

فنجمة الصباح مشحونة بالدلالات النفسية، وتكرار لفظة(روحي) جاءت ثلاث مرات بمعان مختلفة. جاءت الأولى بمعنى اذهبي، وجاءت الثانية بمعنى أحبابي، والثالثة بمعنى الإضافة لضمير المتكلم. فالتحوير لمعاني الكلمات واضح فرضته الحالة النفسية للشاعر، التي تمثلت في الأرق عند ندائه لنجمة الصباح في الظهور كبرهان على طول الانتظار، وكذلك التناقض بين الليل والنهار، وبين الأمل واليأس، ونلاحظ أيضاً قرب المفردات من الأسلوب الفصيح دليل على الاشتراك بين الشعبي والفصيح. والأدب الشعبي في أي عصر من العصور، وفي أي مجتمع من المجتمعات له أصالته، ولغة الأدب الشعبي تعود للهجة المنطقة التي قيل فيها في أي قطر من الأقطار العربية، ولهجة تلك المنطقة لذلك القطر هي أصلا من اللهجة العربية الفصيحة، وعلاقة الأدب الشعبي في أي إقليم ومنطقة لأي بلد هي علاقة الخاص بالعام، ومن ثم فالأدب الشعبي اليمني يرتبط بالأدب الشعبي العربي قديمة وحديثه .فلننظر إلى الموال المصري الذي جعل كلمة (شافاني) على أربعة معان مختلفة بقوله :[57]:

وكانْ جرى أيه لو الطبيب جه لحد البيت وشافاني

دنى كنت خفيت ورديت مثل عاداتي وشافاني

إلا طبيب ندل جاء لحد البيت واتخفى وشافاني

والرب موجود عالم بحالاتي وشافاني

فقد جعل الشاعر الشعبي المصري كلمة (شافاني) على أربعة معان مختلفة، جاءت في الأولى بمعنى (عالجني)، والثانية بمعنى (شفيت)، والثالثة بمعنى(رآني)، والرابعة بمعنى (شفاني).

أما في الشعر الفصيح فالشابي نموذجا، فالتكرار في قصائده جاء بصورة ملفتة، وبشكل مكثف كقوله[58]:

هاهنا في قلبي الرحب العميق

يرقص الموت وأطياف الوجود

هاهنا تعصف أهوال الدجى

هاهنا تخفق أحلام الورود

هاهنا تهتف أصداء الفنا

هاهنا تعزف ألحان الخلود

هاهنا تمشي الأماني والهوى

والأسى في موكب فخم النشيد

هاهنا الفجر الذي لا ينتهي

هاهنا الليل الذي ليس يبيد

فهذا التكرار المتتابع للفظة (هاهنا) جسد حالة نفسية يعيشها

الشاعر، استحضر بها معاناته، فقد أصيب الشاعر بخيبة أمل جعله يدعو إلى التغيير تمهيداً للارتحال إلى عالم آخر، فوجد في التكرار غايته، فحاول أن يخلق من خلاله واقعاً سياسياً واجتماعياً جديداً، يرقص فيه الموت وأطياف الوجود، وتمشي الأماني والهوى والأسى في موكب واحد، والتكرار أوجد لنا نوعاً من الإيقاع الموسيقي عكس ملامح نفسية الشاعر، وكشف عن موقفه من الحياة والكون والطبيعة، وجعل من التكرار وسيلة لتصوير مشاعره وأحاسيسه، وإذا كان التكرار وسيلة لبروز موقف الشاعر فيكون أكثر أهمية عندما يتصدر السطر الشعري، فأكثر تكرار الشابي من هذا النوع، فيؤكد أهمية القلب كمصدر لوجعه وآلامه. فيقول[59]:

ياقلب كم فيك من دنيا محجبـــــــة
كأنهـا حيـــن يبدو فجـرها إرم
ياقلب كم فيـك من كون قـد اتقدت
فيه الشموس وعاشت فوقه الأمم
ياقلب كم فيــك من أفقق تنمـــتــقه
كواكب تتجلى ثــم تنـــــعــدم
ياقلب كم فيـك من قبر قد انطفـــأت
فيه الحيـاة وضجت تحتـه الرمم
ياقلب كم فيك من كهف قد انحبست
منه الجداول تجري ما لها لجـم

فتكرار الجمل التي تصدرت السطر الشعري أكدت مصدر ألم الشاعر ووجعه، فهو مصدر حياة الإنسان وسر شقائه وسعادته ومستودع أسراره، كما إن هذا الإلحاح بداية كل سطر شعري أبرز جنوح الشاعر إلى الهجرة الروحية، وتعلق همته ببيئة أخرى مثالية يحيا بها روحه، ويحلق فيها بخياله، وهذا الإحساس لم يجعله يهرب من الواقع ليعشق ذاته، وإنما كان دافعاً للبحث عن عالم آخر تصفو فيه روحه، ويتخلص من آثام عالمه وشروره ، وجهل الناس ولومهم[60].

إذاً فدلالات التكرار كثيرة، ولها وظيفة جمالية ،مما يجعل له دلالات في كل مرة تعكس وضعاً معيناً، فقد يكون غرضه التلذذ لحفظ مدلوله(محبوب مرغوب فيه) نحو الصحة الصحة[61]. و تكرار الضمير(أنت) في قصيدة (قلت للشعر) بقوله [62] :

أنت ياشـــعر فلذةُ من فؤادي
تتغنى وقطـعة من وجـــودي
أنت ياشــعر قصة عن حياتي
أنت يا شعر صورة من وجودي
أنت يا شـعر كأس خمرعجيب
أتلهـى بـــه خـلال اللحـــود
أنت ما نلت من كهـوف الليالي
وتصفحت من كتـــاب الخلود

فقد حاول الشاعر من خلال تكراره للضمير (أنت) بداية الأبيات أن يجذب انتباه القارئ والتأثير فيه، ليعيِّشه جو النص، فغرض التكرار هنا التنبيه، وقد جسدت الأبيات عاطفة الشاعر وحبه للشعر، فهذا التكرار المتتابع جعل القارئ يشارك الشاعر مشاعره، وتعمق في ذاته هذا الإحساس بدرجة لا يستطيع أي أسلوب آخر أن يحققه، فهذا الإيقاع هو نبضات لقلب الشاعر تجاه محبوبه، فالصوت يجسد الإحساس.

أتمنى أن أكون قد وفقت في عرض الموضوع بشكل أقرب إلى الصواب وأدنى إلى الفهم.

الهوامش والمراجع

1 -تاريخ الأدب العربي -العصر الجاهلي،د. شوقي ضيف، دار المعارف، 1960م، ص7.

2 -النهاية في غريب الحديث والأثر، ابن الأثير، طبعة القاهرة، 1311هـ ، ج1، ص3.

3 -الأدب الشعبي العربي من مهد التواصل غلى قمة الترابط والخصوصية اليمنية، عبد الله خادم العمري، مطبوعات منتدى العمري، ط1، د.ت، ص24 -25.

4 -لسان العرب ، ابن منظور، مادة شعب.

5 -الأدب الشعبي العربي، مفهومه ومضمونة، مطبوعات جامعة القاهرة -فرع الخرطوم، 1972م، ص83.

6 - رحلة في الشعر اليمني قديمة وحديثه، عبد الله البردوني، دار الفكر، 1995م، ط5، ص301.

7 -الحياة الأدبية في جزيرة العرب، المجموعة الكاملة، دار الكتاب اللبناني -بيروت، 1972م، ج6، 422.

8 - الأدب الشعبي اليمني، د. مصطفى أبو العلا، دار الهدى للنشر والتوزيع - مصر المنيا، 1990، ص11.

9 -بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة، جلال الدين عبد الرحمن السيوطي، المكتبة العصرية، لبنان، د.ت، ص218.

10 - العبر وديوان المبتدأ والخبر، ابن خلدون، ط القاهرة 1329هـ، 665/1

11 -الأدب الشعبي ،أحمد رشدي الصالح، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مكتبة الأسرة 2002، ص19.

12 -العبر وديوان المبتدأ والخبر، ص655 .

13 -تاريخ أدب الشعب ،نشأته -تطوره - أعلامه، حسين مظلوم رياض ،مصطفى محمد الصباحي، القاهرة، 1936، ص68.

14 -فنون الأدب الشعبي ، عبد الله البر دوني، دار البارودي، بيروت -لبنان ،ط5، 1998م، ص148.

15 -رحلة في الشعر اليمني قديمه وحديثه، ص297

16 -رحلة في الشعر اليمني قديمه وحديثه، ص296

17 - المصدر نفسه، ص299 .

18 - شعر العامية في اليمن، د. عبد العزيز المقالح، دار العودة بيروت، 1986 ، ص41.

19 - الشعر الشعبي العربي، د. حسين نصار، المكتبة الثقافية، 1992م، ص23.

20 - رحلة في الشعر اليمني ، ص

21 - المصدر نفسه، ص294.

22 - العربية دراسات في اللغة واللهجات والأساليب، ليوهان فك، ترجمة الدكتور عبد الحليم النجار، د.ت، ص9.

23 - المصدر نفسه، ص24.

24 - الأدب الشعبي ، أحمد رشدي الصالح، ص47.

25 -الأدب الشعبي العربي من مهد التواصل إلى قمة الترابط، ص26.

26 -في التراث الشعبي اليمني، حسين سالم با صديق، د.ت ،340.

27 -رحلة في الشعر اليمني قديمه وحديثه، 298 -299.

28 - الأدب الشعبي، أحمد رشدي الصالح، ص28.

29 -المصدر نفسه، ص31.

30 - الأدب الصفوي، اتجاهاته وخصائصه، د.صابر عبدالدايم، دار المعارف، 1984م، ط2، ص118.

31 -من أعلام الفكر والأدب ، محمد جواد الدوري، مجلة الحياة - صيف، (د.ط) ، ص2.

32 -القصص الشعبي العربي في كتب التراث، د.مرسي الصباغ، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر - الإسكندرية، 1999م، ص44.

33 -سيرة الظاهر بيبرس، دار الكتب الشعبية، بيروت - لبنان، د.ت، ص45.

34 -رحلة في الشعر اليمني المعاصر، ص336.

35 -المصدر نفسه، ص335.

36 -فنون الأدب الشعبي، البر دوني ، ص294.

37 -تاريخ أدب الشعب، حسين مؤنس، ص136.

38 -رحلة في الشعر اليمني، 328.

39 -أجمل ما قاله بدر شاكر السياب، إعداد ضياء حسين، دار الندى للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، ط1، 2006، ص80.

40 -فنون الأدب الشعبي، ص370.

41 -المصدر نفسه، 374.

42 -فنون الأدب الشعبي، البردوني، ص374 -375

43 -محاضرات في القصص في أدب العربية ماضيه وحاضره، محمود تيمور، معهد الدراسات العربية في القاهرة، 1958م، ص53.

44 -شعر العامية في اليمن، المقالح، ص232.

45 -المصدر نفسه، ص232

46 -شعر العامية في اليمن، 233.

47 -من اجل اللسيس.

48 -المحتفلات.

49 -شعر العامية في اليمن ، ص235.

50 -متعبات.

51 -ديوان وضاح اليمن، تحقيق، محمد خير البقاعي،دار صادر -بيروت،ط1، 1996م ،ص39.

52 -ديوان عمر بن ابي ربيعة، شرح يوسف شكري قرحان، دار الجيل بيروت، د.ط، ص280.

53 -علم المعاني، د. عبد العزيز عتيق، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، 1405هـ - 1985م، ص204.

54 -التكرار في شعرأبي القاسم الشابي، على محمد نشطان، صحيفة الثورة، الجمهورية اليمنية، العدد16277، 2009م ص19.

55 -الأدب الشعبي ، أحمد رشدي الصالح،ص62.

56 - فنون الأدب الشعبين البر دوني، ص248.

57 - الأدب الشعبي، أحمد رشدي الصالح،ص63.

58 -ديوان أبي القاسم الشابي، تحقيق الدكتور إيميل أكبا، دار الجيل - بيروت، 1997م، ص251.

59 -المصدر نفسه، ص206.

60 -التكرار في شعر أبي القاسم ألشابي، صحيفة الثورة، ص19

61 -النحو الوافي، عباس حسن، أوند دانش للطباعة والنشر، 1425ه2004م،ج3، ص410.

62 -ديوان أبي القاسم الشابي، ص434 -436.

مشكلات التدريب الميداني التي تواجه طالبات كلية التربية قسم التربية الخاصة في جامعة الملك عبد العزيز من وجهة نظر الطالبات

*د. إلهام القصيرين
*د. منال محمد شعبان

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مشكلات التدريب الميداني التي تواجه طالبات كلية التربية قسم التربية الخاصة في جامعة الملك عبد العزيز من وجهة نظر الطالبات، تكونت عينة الدراسة من جميع الطالبات المسجلات لمقرر التدريب الميداني والبالغ عددهن (96) طالبة، وقد تم اختيار العينة بطريقة قصدية، لمسار (التوحد، الإعاقة العقلية، صعوبات التعلم). واتبعت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي وتم اعتماد أداة (العاجز، درويش، 2011)، وأداة (حرب، 2009). الدراسة وتناولت مشكلات التدريب الميداني على أربعة مجالات (المشكلات المتعلقة بالمشرف التربوي، بالطالب/المعلم، خطة الدرس، المعلم المتعاون) وبعد تحليل النتائج، تبين أن الطالبات يواجهن مشكلات في مجال المعلم المتعاون بشكل عام، أما الطالبات الملتحقات في مساري صعوبات التعلم والإعاقة العقلية فهي الأكثر مواجهة لمشكلات التدريب الميداني في مجال المعلم المتعاون، بينما الطالبات اللواتي تقع معدلاتهن التراكمية ما بين (3.90 -4.49) فهي الأكثر مشكلات فيما يتعلق ببعد خطة الدرس. وبناء على نتائج الدارسة، قدمت الباحثتان مجموعة من التوصيات التي من شأنِها الحد من هذه المشكلات كضرورة توفير دليل يبين دور المعلم المتعاون في تقييم وصقل خبرات الطالب المعلم، وإعادة النظر في أعداد الطلبة عند عملية التوزيع على المدارس والمراكز، وتوحيد وإيضاح التعليمات والإجراءات الصادرة عن إدارات المراكز وإدارة التعليم والبرنامج الأكاديمي فيما يخص خطة الدرس، إعدادها وتنفيذها.

كلمات مفتاحيه: تدريب ميداني، التربية الخاصة، مشكلات.

المقدمة:

تمثل مرحلة التدريب الميداني مرحلة انتقالية مهمة في حياة طالب كلية التربية تختلف عن المراحل السابقة، فهو يلتحق بالتدريب الميداني وفي جعبته الكثير من النظريات التربوية وقليل من الخبرة العملية، وبعض الأحلام المثالية ليكون في مواجهة واقع ذي مهمات متعددة، فليس المطلوب فقط هو مهمة التدريس، بل إن هناك مسئوليات أخرى يجب التدرب والتعرف عليها عن كثب، مثل إدارة الصف، تكوين علاقات مهنية مع الإدارة المدرسية والمدرسين، والطلبة، وأولياء الأمور(دياب، 2001) وإذا أردنا طالباً متميزاً فإننا بحاجة إلى معلم متميز يفتح له مغاليق العلم، ويستنهض قدراته، ويستحث طاقاته للتعلم. إذاً لا تقدم ولا بناء إلا بالعلم، ولا علم إلا بالتعليم، ولا تعليم إلا بمعلم كفء مؤهل. وكل هذه الأطر سلسلة مترابطة لا ينفك أحد منها عن الآخر، وبناء على ذلك يعد التدريب الميداني حلقة الوصل بين الجانبين الأكاديمي والتربوي اللذين يلتقيان في الموقف التعليمي.(العاجز، درويش، 2011) ومن منطلق السعي نحو الارتقاء بأداء الطالب – المعلم، سعى كلية التربية من خلال البرامج واللقاءات التربوية لسبر أغوار الواقع من الميدان والأخذ بالتغذية الراجعة من أجل التقدم والارتقاء بالطالب -المعلم لكونه العنصر الأهم في العملية التدريبية، وهذا يتطلب الخروج إلى الميدان للكشف عن أحواله ومشكلاته التي تعيقه من أداء مقرر التربية العملية على الوجه الأمثل.

لقد تناولت أدبيات العلوم الإنسانية والاجتماعية مشكلات طلبة الجامعة، وتتخذ هذه المشكلات أشكالاً متعددة ومتباينة، فمنها ما يتصل بذات الطالب، ومنها ما يتعلق بالواقع التعليمي الأكاديمي والمقررات الدراسية المعتمدة، ومنها ما يتصل بمجال التخصص، ومنها ما يتعلق بالتدريب الميداني. (الكحلوت، 2009).

* قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك عبد العزيز
* قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك عبد العزيز

ومن هذا المنطلق تُعد دراسة المشكلات التي تواجه طلبة الجامعة وما يترتب عليها من أداء أكاديمي إحدى الموضوعات الرئيسة المرتبطة بالكفاءة الداخلية للجامعة، وبجودتها واعتمادها الأكاديمي، ولعل من أمثلة الاهتمام بهذا الأمر وربطه بمستوى الجودة وبالاعتماد الأكاديمي التقرير السنوي بعنوان
National Survey of Student Engagement (NSSE) الذي يطرح على طلاب الجامعة أسئلة تتعلق بتجاربهم الجامعية حيث يتناول التقرير في ربيع كل عام دراسي عينات عشوائية من طلاب السنة الأولى والأخيرة من كليات وجامعات السنوات الأربع الحكومية والخاصة(الدمياطي، 2009).

وتعد التربية العملية جزءاً أساسياً من عملية إعداد المعلمين، فهي الميدان الفعلي الذي يبرز المواهب ويصقل القدرات، ويكسب المهارات، ويرفع الكفايات، وهي ممارسة للتدريس في مواقف طبيعية تتيح للطالب/ المعلم الفرصة لاختبار قدراته وإمكاناته الذاتية عملياً في الميدان الحقيقي لظهور هذه القدرات والإمكانات، كما تتيح له الفرصة أمامه لتجريب وتطبيق المفاهيم والمبادئ والنظريات التربوية التي درسها أثناء التحاقه بكلية التربية وهي فترة تدريب موجهة يقضيها الطالب المعلم في مدرسة معينة محددة يقوم اثناءها بالتدرب على تدريس مادة تخصصه لطلبة فصل معين أو أكثر خلال أيام متفرقة أو متصلة، وتحت إشراف مشرف متخصص، حيث يمارس فيها الطالب/ المعلم مهارات التدريس، ويوجه خلالها بمساعدة معلم متعاون في المدرسة المضيفة من أجل اكتساب المهارات التي تمكنه من أداء عمله بشكل فاعل. ومن هذا المنطلق سعت الدراسة الحالية إلى التعرف على مشكلات التدريب الميداني للطالبات الملتحقات بتخصص التربية الخاصة من وجهة نظرهن، وتناولت الدراسة أربعة مجالات رئيسية للمشكلات تتعلق بـ (المشرف التربوي، الطالب/المعلم، خطة الدرس، المعلم المتعاون).

مشكلة الدراسة:

يعد مقرر التربية العملية من المواد الأساسية والبوتقة التي تنصهر فيها حصيلة الطالب من معارف في كل المقررات الدراسية النظرية وربطها بالتطبيق الميداني، ويعد إحدى الركائز الأساسية لدراسة الطالب. ويخصص لهذا المقرر ثمان ساعات معتمدة، ،حيث يقوم الدارس بالتطبيق الميداني في إحدى المراكز والمدارس المتعاونة التابعة لوزارة التربية والتعليم، وزارة الشئون الاجتماعية، ووزارة الصحة. إن انخفاض مستوى أداء المتدربين في برامج التربية العملية وتواضع الطرق والأساليب التي يستخدمونها في التدريس وشعورهم بالضعف أصبحت مشكلة يعاني منها طلاب التربية العملية عاماً بعد عام.

وتعد الزيارات الصفية للمشرف التربوي إحدى الركائز الأساسية للتدريب الميداني خلال فترة التربية العملية، فهي إحدى أساليب الإشراف التربوي الفعالة التي تمنح المشرف التربوي الفرصة ليرى على الطبيعة سير عمليتي التعليم التعلم ويقف على التحديات التي تواجه المتدربين في تدريسهم، ويطلع على الطرق والأساليب المستخدمة في تعليم الطلاب، ويكتشف المهارات والقدرات والمواهب التي يتميز بها المتدربون، للاستفادة منها ومعالجة جوانب القصور، وتحديد نوعية الدعم التربوي الذي يحتاجه المتدرب لتحسين مخرجات التعليم (نشوان ونشوان،2004) وقد يخفق المشرف التربوي في أداء المهام الموكلة إليه على الوجه الأمثل.

كما تعد التربية العملية من أصعب الفترات في حياة طلبة كليات التربية، ففيها يتعرفون على خصائص مهنة المستقبل وهي فن التدريس، حيث تتوفر لهم مواقف حية لما قد يصادفونه أثناء عملهم(حرب، 2009). ومن الظواهر غير الطبيعية في فترة التدريب الميداني أن تمر دون صعوبات تواجه المتدرب، بل إن المتدرب الذي لا يبدي شعوراً بالتوتر والإثارة فهو في مشكلة، ومن العوامل التي تساعد كذلك على رفع الثقة بالنفس الالتزام و الجدية بقوانين المدرسة و لوائحها، فإن نظام المدرسة لا يخضع للأعذار مهما كان (Holmes,2006).

وأكد (Wright, 2008 p.56) في كلمة وجهها لكل طالب/ معلم "أن تكون متدرباً فلا يعني ذلك أنك في مرتبة أدنى من معلم، عندما تكون في المدرسة يجب أن تعلم أنك معلم و لست طالباً، فاعتبر نفسك معلماً منذ اليوم الأول، وهذا سوف ينعكس على سلوكك ويعطيك الروح المهنية العالية، كما سوف يدعم وضعك في عيون الطلاب، يجب أن تتحلى بالثقة لأن لديك من الصفات ما تتفوق به على طلاب المدرسة فأنت أكثر خبرة وحكمة".

ويرتبط نجاح عملية التدريس بمدى ونوعية التحضير له، حيث يتم من خلال التحضير وضع التصور المبدئي لما سيحدث من إجراءات خلال الدرس، مثل : حركة التلاميذ – المدة الزمنية للدرس – الأنشطة المطلوبة.

وتبدو عملية التحضير صعبة للمتدرب في أيام التدريب الأولى، ولكن هناك بعض الإشارات المفيدة التي يقدمها (Holmes,2006) لتنظيم آلية التحضير وأول هذه الخطوات تكون بتحليل الدرس تحليلاً كاملاً ليسهل استخلاص الأهداف منه، ويفضل أن تكون الأهداف صغيرة ومحدودة وبناءً عليها يتم تحديد الأنشطة المرافقة، ومن أروع نصائحه أيضاً هي أن يستعين المتدرب بخياله في عملية التخطيط للدرس، فيتخيل ماذا سيحدث خلال الدرس من مواقف حية كيف تبدأ الحصة؟ ماذا سيتعلم الطلاب؟ ما هو الجديد الذي قد يكتسبه الطلاب في نهاية الدرس؟ وما هي الأنشطة التي سيمارسونها، كيف ستكون نوعية الأسئلة؟ كيف سيكون تفاعل الطلاب؟ ... وهكذا.

ولا يقل دور المعلم المتعاون أهمية عن دور مدير المدرسة، حيث إنه يقوم بدور الخبير المساعد للطالب المعلم، كما يسهم في تقويم أدائه أثناء التدريب، كما يؤثر في سلوكه ويكون اتجاهات معينة إزاء الطالب المعلم(العاجز، درويش، 2011) إذ إن أهمية تفاعل المعلم المتعاون مع الطالب المعلم ينتج عنه عملية تعليمية سلوكية يكتسب من خلالها الطالب المعلم السلوك، والمهارات من المعلم المتعاون بالإضافة إلى صقل مواهبه وإكسابه بعض المهارات الخاصة بتنفيذ الدرس.

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى التعرف على مشكلات التدريب الميداني التي تواجه طالبات كلية التربية قسم التربية الخاصة في جامعة الملك عبد العزيز من وجهة نظر الطالبات.

أسئلة الدراسة:

وتسعى الدراسة للإجابة على السؤال الرئيسي الآتي:

- ما مشكلات التدريب الميداني التي تواجه طالبات كلية التربية قسم التربية الخاصة في جامعة الملك عبدالعزيز من وجهة نظر الطالبات ؟

و ينبثق عن السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية الآتية :

1. ما مشكلات التدريب الميداني التي تواجه طالبات كلية التربية قسم التربية الخاصة في جامعة الملك عبدالعزيز من وجهة نظر الطالبات تبعاً للمسار؟
2. ما مشكلات التدريب الميداني التي تواجه طالبات كلية التربية قسم التربية الخاصة في جامعة الملك عبدالعزيز من وجهة نظر الطالبات تبعاً للمعدل التراكمي؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة فيما يأتي :

- تعد الدراسة الحالية الأولي من نوعها في كلية التربية التي تستطلع واقع التدريب الميداني في قسم التربية الخاصة من حيث الإيجابيات والسلبيات في المجالات المختلفة.
- الوقوف على نقاط الضعف والقوة في التربية العملية لمعلمي التربية الخاصة.
- تستمد هذه الدراسة أهميتها من كون الدراسات والأبحاث والتوجهات الحديثة تهتم بالطالب لأنه محور العملية التعليمية وهي توجه الاهتمام بالطالب المعلم وإعداده.
- تسهم في تطوير برامج التربية العملية وتقدم لهم التغذية الراجعة للطلاب المتوقع تخرجهم.
- وقد تفيد هذه الدراسة في رصد المشكلات التي تواجه الطالب المعلم وتقديم بعض التوصيات والتغذية الراجعة لمتخذي القرار في الجامعات.

- تكشف الدراسة عن وجهات نظر الدارسين بقسم التربية الخاصة بكلية التربية بجامعة الملك عبد العزيز عن السلبيات التي تعترض التربية العملية واتخاذ الإجراءات المناسبة للتغلب على تلك المشكلات.
- تفيد هذه الدراسة المشرفين الأكاديميين لتفادي المشكلات وإيجاد الحلول المقترحة المناسبة لتفعيل دور المشرف التربوي ومساعدته في اتخاذ القرارات المناسبة.

التعريفات النظرية والإجرائية:

- **التدريب الميداني:** تعرف الباحثتان التدريب الميداني إجرائياً بأنه الفترة التي تقضيها طالبات قسم التربية الخاصة في مدارس التعليم العام والخاص والمراكز التأهيلية لذوي الحاجات الخاصة، بهدف تطبيق النظريات التربوية واكتساب المهارات اللازمة لعملهن كمعلمات.
- **مشكلات التدريب الميداني:** المعوقات التي تواجه الطالبات المتدربات وتحول دون تمكنهن من أداء الأنشطة والمهارات التدريسية الإجرائية تبعا لمساراتهم العلمية والصعوبات التي تواجه المشرف الأكاديمي في المتابعة والأنظمة التي تحكم الطالبة أثناء التدريب وتحديد هذه المشكلات من وجهة نظر الطالبات.
- **الطالب المتدرب:** وهو الطالب المسجل في مقرر التربية العملية بعد أن أنهى ما يعادل (122 ساعة معتمدة) من المقررات التخصصية والتربوية ويقوم بالتدريب في نهاية السنة الرابعة، في المدارس التي تضم غرف مصادر لذوي صعوبات التعلم، والمراكز التأهيلية لذوي الحاجات الخاصة التابعة لوزارة التربية والتعلم، والشئون الاجتماعية، ووزارة الصحة لمدة فصل دراسي كامل.

محددات الدراسة:

- **الحد البشري:** تقتصر الدراسة على جميع الطلبة المسجلين في المستوى الثامن لمقرر "التربية العملية" والبالغ عددهم(96)طالبة لمسار الإعاقة العقلية، صعوبات التعلم، التوحد.
- **الحد المكاني:** طبق البحث الحالي في المدارس والمراكز التابعة لوزارة التربية والتعليم، والمراكز الخاصة التابعة لوزارة الصحة والشئون الاجتماعية.
- **الحد الزماني:** طبق البحث الحالي على عينة الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي2013/2012.
- **الحد الموضوعي:** مشكلات التدريب الميداني في كلية التربية في المجالات المتعلقة بـ (المشرف التربوي، لطالب المعلم، خطة الدرس، المعلم المتعاون)

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تمثل التربية الميدانية المنظومة الفرعية ضمن المنظومة الكلية لإعداد المعلمين، حيث يقضي الطالب المعلم فترة من الإعداد الموجه في إحدى المدارس التي يختارها، ويقوم في أثنائها بالتعرف على البيئة المدرسية والتدريب على تدريس مادة معينة لتلاميذ صف أو أكثر من صفوف المدرسة خلال فترة متفرقة أو متتالية، وذلك تحت إشراف تربوي متخصص (مشرف الكلية -المدرس المتعاون -مدير المدرسة)، وتتيح التربية الميدانية الفرصة أمام الطالب المعلم لتطبيق ما درسه وما أكسبته إياه الكلية في مواقف تعليمية تعلمية واقعية، ويتم تقويمه في هذه المواقف من خلال استمارة تقويم معدة لهذا الغرض(المنوفي، 2007).

ولذا يتوقف نجاح التربية العملية في بلوغ أهدافها على مجموعة من العوامل المتشابكة والمتداخلة والمتفاعلة فيما بينها، وخاصة تلك المرتبطة بالتخطيط والتنظيم والتنسيق والإشراف والتنفيذ والتقويم والمتابعة، كما تتوقف فاعليتها على كفايات المشرفين عليها وحرصهم وتفاعلهم من أجل رفع الكفاية المهنية للطالب المتدرب(دياب، 2001).

كما إن مستوى أداء الطالب المعلم في التربية العملية يكشف عن مدى الكفاءة في أداء الأعمال التي ستوكل أو تسند إليه مستقبلاً هو مستوى أدائه للتربية العملية بطريقة منظمة، وبتفوق ونجاح كبيرين. و لن يستطيع المعلم أن يكون ناجحاً حقيقياً ما لم يكن مسيطراً سيطرة تامة على الجانبين: الأكاديمي والتربوي لذا فإن التربية العملية هي الميدان الذي من خلاله يستطيع الطالب

المعلم الكشف عن مدى تفوقه في المواد الأكاديمية سواء أكانت عملية أو أدبية، والكشف عن توظيفه للمواد التربوية المختلفة بكفاءة في المواقف التدريسية(حرب، 2009)

الدراسات السابقة:

أجرى كل من (العاجز، درويش، 2011) دراسة تناولت واقع التربية الميدانية بكلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة وسبل تحسينها، هدفت الدراسة إلى التعرف على دور كل من كلية التربية والمشرف التربوي، والمعلم المتعاون ومديري المدرسة في تحسين التدريب الميداني لدى الطلبة المعلمين، بالإضافة للتعرف إلى أهم المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين، واتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي وأعدا استبانة تضمنت (72) فقرة، وبعد التأكد من صدقها وثباتها تم توزيعها على عينة بلغت (183) طالباً وطالبة، أشارت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدور كل من الكلية والمشرف التربوي والمعلم المتعاون ومدير المدرسة وكذلك بالنسبة لمعدل الطلبة بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير التخصص، وذلك لصالح أقسام العلوم الإنسانية. بينت الدراسة أن أهم المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين قلة توافر الوسائل التعليمية المعينة في مدارس التدريب، والمشكلة الثانية قلة الاهتمام بالطالب المعلم من قبل إدارة المدرسة.

أجرى كل من (الخريشا، الشرعة، والنعيمي، 2010) دراسة هدفت إلى التعرف على الصعوبات التي يواجهها طلبة التربية العملية في الجامعة الهاشمية وجامعة الإسراء الخاصة. استخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي، حيث تكونت عينة الدراسة من (133) طالباً وطالبة، موزعين (73) طالباً وطالبة من الجامعة الهاشمية، و(60) طالباً وطالبة من جامعة الإسراء الخاصة، للفصل الدراسي الأول لعام (2008/2007)، تم تطوير استبانه اشتملت على (26) صعوبة موزعة على خمس مجالات، المدرسة المتعاونة، برنامج التربية العملية، الطالب المعلم، المعلم المتعاون، المشرف الأكاديمي. أشارت نتائج الدراسة، إلى أن أهم الصعوبات التي تواجه الطلبة المعلمين على الترتيب هي: ازدحام الفصول الدراسية، زيادة العبء الدراسي على الطالب المعلم أثناء برنامج التربية العملية، مجال المدارس المتعاونة البعيدة عن مناطق سكن الطلبة المعلمين، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات صعوبات التربية العملية تعزى لنوع الجامعة لصالح الجامعات الأخرى، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات طلبة التربية العملية تعزى للجنس والتخصص.

هدفت دراسة (نورالدين، 2009) والتي تناولت الكفايات الإشرافية اللازمة لمدير المدرسة في إشرافه على الطالب المعلم. أثناء فترة التدريب الميداني، واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي. أشارت النتائج التي توصلت إليها الدراسة إلى أن التنوع في الكفايات الإشرافية من إنسانية، وشخصية، وعامة، وعملية، وإدارية، وأدائية، ومهنية. ومدير المدرسة يعد ناجحاً في إشرافه على الطلبة المعلمين ما دام يتصف بالكفاءة والفاعلية في تنوع هذه الكفايات لما لها من تأثير في تكوين شخصية الطالب المعلم وتحقيق الدافعية له تجاه مهنة التعليم وتشجيعه على الإبداع والتجريب والابتكار في الميدان التعليمي المدرسي.

أجرى (حرب، 2009) دراسة هدفت إلى التعرف على مشكلات التربية العملية لدى الطلبة المتدربين. تكونت عينة الدراسة من (100) طالب وطالبة من محافظة رفح، ومن جميع الجامعات الفلسطينية في غزة، واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم استبانة لرصد المشكلات التي تواجه الطالب المعلم أثناء التدريب الميداني مكونة من(36) فقرة موزعة على أبعاد ثلاثة هي: (مشكلات ناتجة عن المشرف التربوي _ مشكلات ناتجة عن المعلم المتعاون - مشكلات ناتجة عن مدرسة التدريب). أشارت نتائج الدراسة إلى أن المشكلات المتعلقة بالمشرف التربوي هي أعلى النسب (71.75٪) يليها المتعلقة بمدرسة التدريب (64.64٪) ثم المتعلقة بالجامعة (56.17٪). وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بأساليب الإشراف التربوي المعمول بها، وحث الجامعات بوضع معايير كافية لاختيار المشرف التربوي للتدريب الميداني.

أجرى كل منخليل، عبدالمحسن، 2008). دراسة بعنوان

"تقويم برامج إعداد المعلم بكلية التربية جامعة أسيوط من وجهة نظر جهات العمل في ضوء بعض المعايير المقترحة "وتمثلت أداة الدراسة باستبانة رأي جهات العمل حول كفاءة خريجي كلية التربية، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وذلك عند توصيف الاستبانة وتحليل نتائج تطبيقها، ومن ثم توزيعها على عينة الدراسة المكونة من(251) من السادة المستفيدين من خريجي كلية التربية، وهم المعلمون، والمعلمون الأوائل، والوكلاء القائمون بالتدريس، ومديرو المدارس، والموجهون العموم، والموجهون الأوائل بمديرية التربية والتعليم، وأشارت النتائج أنه تم التوصل إلى قائمة معايير مكونة من 17 فقرة، كانت نسبة استجابة المفحوصين على الاستبانة بمعدل جيد، متوسط استجابة العينة على المجال المهني والشخصي وفق التخصص جيد، نسبة استجابات العينة على محور التقييم العام لخريجي كلية التربية مقارنة بخرجي الجامعات الأخرى كان مقبولاً.

أجرى (شاهين، 2007). دراسة بعنوان تقويم برنامج التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة". وهدفت الدراسة إلى تقويم برنامج التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر الطلبة المعلمين، وقد سعت الدراسة إلى الوقوف على وجهات نظر الطلبة في محاور متعددة شملت:أهداف البرنامج وخطواته، وأدوار إدارة المدرسة وأدوار المعلم المتعاون وأوصى الباحث بضرورة إعادة تنظيم برنامج التربية العملية بما ينسجم ومتطلبات العصر، وخصوصيات المجتمع الفلسطيني مع ضرورة توفير دليل خاص بالتربية العملية لكل من:المشرف، والطالب ومدير المدرسة، والمعلم المتعاون، مع تأكيد ضرورة تكامل أدوار جميع أصحاب العلاقة بالبرنامج وفق معايير محددة ومضبوطة من قبل جميع الأطراف.

سعت دراسة واليلين وفانتون

(Wallelign&Fantahun,2006) إلى استقصاء المشكلات التي تواجه معلمي الصف المتدربين إثناء فترة التطبيق الميداني الذي ينفذ خلال العام الجامعي الأخير للطلبة، ووضع بعض المقترحات والتوصيات التي قد تساعد في تحسين عملية التطبيق للطلبة المتدربين في إثيوبيا، وقد تكونت عينة الدراسة من (285) طالبا وطالبة من كافة التخصصات، إضافة إلى كافة التخصصات، إضافة إلى (7) مشرفين من الطاقم الأكاديمي الذي يتابع تدريب هؤلاء الطلبة في جامعة جيما "Jimma"، استطلعت آراءهم من خلال الاستبانة للطلبة والمقابلة المباشرة مع المشرفين لجمع بيانات الدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة أن البرنامج التدريبي ينفذ بدرجة ملائمة، لكن النقص في التسهيلات الضرورية والخدمات هو أكثر مشكلة جدية يواجهها الطلبة أثناء فترة التطبيق العملي، وأن نظام الإدارة للبرنامج التدريبي لا يعطي اهتماماً كافياً لتحقيق احتياجات المتدربين، ولا يراعي اهتماماتهم، وأشارت النتائج إلى أن معظم الطلبة (58.3) راضون عن سياسة التدريب العملي، وأن اتجاهاتهم نحو مهنة التعليم تتأثر بدرجة عالية بالنظرة المجتمعية العامة تجاه هذه المهنة .

أما دراسة كيلبي (Kelbay,2006) التي حاولت التعرف على واقع التربية العملية في جامعة مك جل (MKGILL) حيث كانت أداة الدراسة الاستبانة التي وزعت على الطلبة المسجلين في التربية العملية، وقد أظهرت الدراسة أن فترة التدريب غير كافية لاكتساب الطلبة كفايات التدريس، وعدم فاعلية البرنامج من ناحية التنظيم والإعداد .

وقد أجرى سفروجلو(Seferoglu,2006) دراسة هدفت إلى تقويم برنامج إعداد المعلمين في تركيا، من خلال استطلاع وجهة نظر الطلبة المعلمين للعناصر المكونة لبرنامج ما قبل الخدمة للطلبة المعلمين المتخصصين في اللغة الانجليزية، أظهرت الدراسة أن الطلبة لم تتح لهم الفرصة الكافية لممارسة المواقف التدريبية، وأن الارتباط بين المقررات النظرية والتربية العملية من حيث المحتوى ضئيلة .

أجرى كل من (wessner,&Jonelle,2003) دراسة بعنوان " الانتقال من طالب إلى معلم: تطوير ثقافة التقويم الذاتي للوصول للمهنية في برامج إعداد المعلمين " وهدفت الدراسة إلى تقصي نموذج التطوير الذي يعتمد التقويم الذاتي والتأمل في برامج أعداد المعلمين ويناقش كيف تتوالي الفرص والجهود

للمعلمين قبل الخدمة للمتابعة الذاتية والتأمل حول قناعاتهم وممارساتهم بخصوص التعليم والتعلم بكلا الاتجاهين في مقررات التهيئة والمتقدمة وفي التربية العملية، وقد تم توظيف نماذج من أدوات القياس التي استخدمت لتقويم تقدم المعلمين قبل الخدمة في المقررات وقدمت النقد الذي يبرز أهميتها للوصول للنجاح المهني، ومناقشة وسائل القياس تركز على تنظيم المحتوى وتقويم مرحلي لطرح الحقيقة ومنتصف وآخر مدة المشاركة في التقويم وأدوات رصد للكفايات، وتقويم مهارات الميدان، إضافة إلى التربية العملية (تطبيق وعرض لملف انجازات) و، وقد تم عرض خمس ملاحق مرفقة حول المحتوى وأدوات القياس ورصد الكفايات ومهارات الميدان ونموذج لقياس الخبرات وملف الإنجازات المهنية في التربية المهنية.

سعت دراسة سميت (Smith,2000) إلى التعرف على "المشكلات التي يواجهها الطلبة المعلمون الذين أنهوا التدريب الميداني " من خلال تحليله للبحوث السابقة المتصلة بالموضوع، حيث حلل (14) دراسة وصنفت البيانات بعد جمعها وفقاً لنموذج تطور اهتمامات المعلم ذي المستويات الثلاثة الذي وضعه فولر عام1969م، وهذه المستويات هي الاهتمام بالذات، والواجب، والتأثير في الطلبة، وأظهرت النتائج خمس أفكار للاهتمامات الأساسية تولدت من الأدب التربوي، ثلاث منها تمثل جانب الاهتمام بالذات، والواجب، والتأثير في الطلبة وأظهرت النتائج خمس أفكار للاهتمامات الأساسية تولدت من الأدب التربوي، ثلاث منها تمثل جانب الاهتمام بالنفس (الضبط، النظام) في إدارة الصف، والتكيف الشخصي والمؤسسي (المدرسي)، والخصائص، والطباع الشخصية، واثنتان تمثلان جانب الاهتمام بإدارة المهمات التعليمية، هي الطرق والاستراتيجيات، والعمل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، كما أظهرت أن أيّاً من اهتمامات الطلبة المعلمين لم تصل إلى مستوى الاهتمام الثالث وهو تأثيرهم في الطلاب، وهذه النتيجة تتفق مع ما وجدته ملائما لدى المعلمين الذين أخلو باهتماماتهم في المستويين الأول والثاني.

تعقيب على الدراسات السابقة:

تشابهت الدراسة الحالية مع العديد من الدراسات السابقة في اتباعها للمنهج الوصفي التحليلي، والاستبيان لأخذ آراء الطلبة كأداة رئيسة وتمثلت أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة فيما يأتي:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مشكلات التدريب الميداني التي تواجه طالبات كلية التربية قسم التربية الخاصة في جامعة الملك عبد العزيز من وجهة نظر الطالبات على أربع مجالات (المشكلات المتعلقة بالمشرف التربوي، بالطالب/المعلم، خطة الدرس، المعلم المتعاون) بهدف تقديم ضمان الأداء المتميز في مقرر التربية العملية للسنوات التالية في حين أن الدراسات الأخرى قد ركزت على أهمية التربية العملية في مراحل إعداد الطالب/المعلم، وهي تكتسب أهميتها من أهدافها والعمليات التي تواكبها والأدوار المنيطة بكل عنصر من العناصر المشاركة فيها، سواء أكانت: المؤسسة أو الطالب/ المعلم، أو المشرف التربوي، أو إدارة المدرسة، أو المعلم المتعاون.

وتناولت دراسة (العاجز، درويش، 2011) ودراسة كيلبي(kelbay,2006) واقع التربية الميدانية وآلية تحسينها بينما ركزت دراسة كل من (الخريشا، الشرعة، والنعيمي، 2010) ودراسة(حرب، 2009).

ودراسة(Walelign&Fantahun,2006 ودراسة (Smith,2000) على المشكلات والمعوقات التي تقف دون تدريب الطلبة المعلمين في برنامج التربية العملية. كما تناولت دراسة (نورالدين، 2009)

ودراسة(Wessner,&Jonelle,2003) الكفايات الإشرافية اللازمة لمدير المدرسة في إشرافه على الطالب المعلم. والتقويم الذاتي للوصول للمهنية في برامج إعداد المعلمين. أثناء فترة التدريب الميداني.. بينما عمدت دراسة كل من(خليل، عبدالمحسن، 2008) ودراسة (شاهين، 2007). وهدفت

دراسة(seferoglu,2006) إلى "تقويم برامج إعداد المعلم وبرنامج التربية العملية.

- نستخلص مما سبق أن هناك مجموعة من الدراسات تناولت تقويم برنامج التربية العملية من عدة محاور ؛ بغية التحقق من فعالية كل محور، وعلاقة ذلك بالدور المنوط بالعنصر البشري المسئول عن ذلك، ومن أهم المحاور التي ركزت عليها هذه الدراسات العملية التدريسية بجوانبها كافة، ابتداء من التخطيط وانتهاء بعملية التقويم، ودراسات أخرى على أدوار أصحاب العلاقة بتنفيذ برنامج التربية العملية، فمنها ما ركز على دور المشرف التربوي، أو مدير المدرسة، أو المعلم المتعاون، أو دراسة جانب محدد من جوانب التربية العملية لاختبار فعاليته وأثره في المتدربين، ودراسات أخرى ركزت على المعيقات التي تواجه الطلبة الملتحقين ببرنامج التربية العملية.
- لقد عكست مجمل هذه الدراسات وجود بعض أوجه قصور في برامج التربية العملية في المؤسسات التي شملتها، وتتعلق هذه المشكلات بأهداف برامج التربية العملية و أدوار كل من المشرف ومدير المدرسة والمعلم المتعاون ودور كل من مدير المدرسة والمعلم المتعاون، كونهما يشكلان العناصر ذات الأهمية في برنامج التربية العملية.
- ومن حيث البيئة المكانية طبقت الدراسة الحالية على البيئة السعودية كلية التربية -جامعة الملك عبدالعزيز - مدينة جدة في حين (العاجز، درويش، 2011)، (حرب، 2009)، (شاهين، 2007) طبقت على البيئة الفلسطينية، أما (الخريشا، الشرعة، والنعيمي، 2010) فطبقت في الأردن، وطبقت دراسة (خليل، عبد المحسن، 2008) في مصر.
- ومن حيث المتغيرات اقتصرت الدراسة الحالية على شطر الطالبات فقط في كلية التربية، وعلى مسارات التحاق الطلبة تبعاً لبرنامج (التوحد، صعوبات التعلم، الإعاقة العقلية) والمعدل التراكمي للفوج الأول من الخريجات لقسم التربية الخاصة، أما دراسة (العاجز، رويش، 2011)، (الخريشا، الشرعة، والنعيمي، 2010) (حرب، 2009)، تناولت كلا الجنسين (طلاب، طالبات) أما دراسة خليل، عبدالمحسن، 2008) فركزت على المستفيدين من خريجي كلية التربية، وهم المعلمون، والمعلمون الأوائل، والوكلاء القائمون بالتدريس.

ما تميزت به الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

- معظم الدراسات السابقة لم تجمع بين المشكلات المتعلقة بالمشرف التربوي، والطالب/المعلم، وخطة الدرس، والمعلم المتعاون في حين سعت الدراسة الحالية إلى التعرف على جميع هذه المشكلات التي تواجه طالبات التدريب الميداني ؛ لإبداء المقترحات التي تؤدي إلى تحسين عملية المعلم وتدريبه بما يكفل الأداء المتميز.

الطريقة والإجراءات:

يعرض هذا الجزء وصفاً لمجتمع الدراسة وطريقة اختيار عينة الدراسة لأغراض التطبيق، ووصفاً لأداة الدراسة وطريقة إعدادها، والتحقق من صدقها وثباتها، وإجراءات تطبيق الدراسة، ومتغيراتها والمعالجات الإحصائية المستخدمة لاستخراج النتائج.

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وهو المنهج الذي يتلاءم مع طبيعة الدراسة ومشكلتها وأهدافها، حيث تم التركيز على واقع التدريب، من خلال استخدام أداة البحث لأخذ آراء الطالبات كأداة رئيسية.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطالبات المسجلات لمقرر التدريب الميداني والبالغ عددهن(96) طالبة للفصل الدراسي الثاني للعام 2012 -2013 من قسم التربية الخاصة، لمسار (التوحد، الإعاقة العقلية، صعوبات التعلم) .

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بطريقة قصدية، وتكونت من جميع الطالبات المسجلات لمقرر التربية العملية والتي بلغ عددها(96)

طالبة، الملتحقات في كلية التربية التابعة لجامعة الملك عبدالعزيز لكل من مسار التوحد، الإعاقة العقلية، صعوبات التعلم. وقد تم توزيعهن على مراكز التربية الخاصة، ومدارس التربية والتعليم بطريقة عشوائية وحسب مسار التخصص، والجدول رقم (1) يوضح عدد الطالبات في كل مسار منفرد.

جدول (1) عدد الطالبات حسب متغيرات الدراسة (المسار، المعدل)

م	مسار التخصص	عدد الطالبات
1	التوحد	20
2	الإعاقة العقلية	36
3	صعوبات التعلم	40
	المعدل التراكمي	
1	4.49- 3.90	45
2	4.99 - 4.50	41
4	المجموع	96

أداة الدراسة:

بعد الاطلاع على الأدوات المطبقة على برامج التربية العملية للدراسات العلمية السابقة عمدت الباحثتان إلى الاستعانة بأداة كل من (العاجز، درويش، 2011) وأداة (حرب، 2009) لتطبيق الدراسة، وتكونت الاستبانة في شكلها النهائي من (47) فقرة موزعة على (4) أبعاد تناولت (المشرف التربوي وعددها (12) فقرة، المعلم/الطالب وعددها (11) فقرة، المعلم المتعاون وعددها (11) فقرة، خطة الدرس وعددها (13) فقرة. وهي أداة يمكن استخدامها لتطبيقها على الطالبات الملتحقات بمقرر التربية العملية تبعاً لمساراتهم العلمية بوضع تقديراتهم لمستوى المشكلة التي يعانون منها وفق تدرج خاص بكل مشكلة، وتم تحديد بدائل الإجابة بخمس مستويات (موافق بشد ،موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة).

جدول (2) التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة

المسار	التكرار	النسبة
توحد	36	٪37.5
إعاقة عقلية	20	٪20.8
صعوبات تعلم	40	٪41.7
المعدل التراكمي	التكرار	النسبة
3.90- 4.49	45	٪46.8
4.99 - 4.50	41	٪42.7
المجموع	96	٪100.0

صدق وثبات الأداة:

قامت الباحثتان بعرض الاستبانة على (8) من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الملك عبدالعزيز، وذلك بهدف التعرف إلى مدى صلاحية هذه الأداة في قياس الأهداف المرتبطة بهذه الدراسة، ومدى وضوح الفقرات وانتمائها للأبعاد التي تندرج تحتها وطُلب منهم الحكم على كل فقرة

من فقرات الاستبانة من حيث صياغتها اللغوية ومدى علاقتها مع الموضوع الذي صممت لقياسه والذي تنتمي إليه كل فقرة، وأعطى المحكمون ملاحظاتهم وتوصياتهم على الاستبانة وتم تعديلها بناءً على هذه الملاحظات حتى خرجت الأداة بصيغتها النهائية. وفيما يتعلق بثبات الأداة، فقد تم استخدام معامل الاتساق الداخلي لتحديد ثباتها والذي تراوح(0.74 -0.91).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

سؤال الدراسة الرئيسي:

ما مشكلات التدريب الميداني التي تواجه طالبات كلية التربية قسم التربية الخاصة في جامعة الملك عبد العزيز من وجهة نظر الطالبات؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار(ت) للعينات المستقلة، والجدول (3) يوضح نتائج الاختبار.

جدول (3) اختبار (ت) للعينات المستقل

الأبعاد	العدد	متوسط البعد/المقياس	متوسط استجابات العينة	الانحراف المعياري	فرق المتوسط	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
خطة الدرس	96	30	38.33	3.956	8.333	25.802	95	.000
الطالب المعلم	96	30	32.90	4.428	2.900	8.021	95	.000
المشرف التربوي	96	30	33.00	4.889	3.000	7.515	95	.000
المعلم المتعاون	96	30	26.67	4.204	-3.333	-9.711	95	.000
الكلي	96	120	130.90	9.207	10.900	14.499	95	.000

يبين الجدول أن الطالبات يرون أنه لا تواجههن مشكلات في أبعاد خطة الدرس والطالب المعلم والمشرف التربوي وتواجه الطالبات مشكلات في بعد المعلم المتعاون؛ فقد كانت متوسطات أبعاد: المشرف التربوي وخطة الدرس والطالب المعلم (30)، بينما استجابات الطلبة على تلك الأبعاد أكثر من (30) وبشكل دال، لذلك هن يرين أنهن لا يواجهن مشكلات في تلك الأبعاد، في المقابل كانت استجابات أفراد الدراسة على بعد المعلم المتعاون أقل من(30) وبشكل غير دال لذلك يرون أنهن يواجهن مشكلات في هذا البعد.

وتعزى هذه النتيجة إلى عدم إطلاع المعلم المتعاون على دوره في نظام التقويم للمتدرب، إضافة إلى نقص التواصل بين المعلم المتعاون والمشرف الأكاديمي الذي ينعكس على عدم فهم المعلم المتعاون لدور التدريب الميداني وفلسفته حتى يهتم بتعزيز محاولات المتدرب الإيجابية ليصقلها بخبراته ويمررها إلى المتدربين الآخرين، مما ينعكس سلباً على أداء المتدرب، هذا بالإضافة إلى أن بعض المعلمين المتعاونين وحسب خبرات الباحثتين يوكلون مهمة الصف وإدارته للطالب المعلم بشكل كامل دون أي إشراف أو متابعة ويتفرغون هم لأعمال أخرى مستغلين وجود الطلاب المتدربين وهذا يؤثر سلباً على استفادة الطلاب من فترة التدريب وخبرات المعلم المتعاون، وعلى النقيض هناك من المعلمين المتعاونين ممن لا يثق بقدرات المتدرب ومقدرته على تحمل المسؤولية تجاه الطلبة والصف، فلا يكلفهم بأية مسؤوليات أو واجبات تسهم في صقل خبراتهم وتعزيز ثقة المتدرب بنفسه وعمله مما ينعكس على جدية الطالب المعلم في التعامل مع فترة التدريب، إن دور المعلم المتعاون يحظى بأهمية كبيرة في عملية التدريب لما له من تفاعل مستمر ومباشر مع الطالب المتعلم وبالتالي فإن دوره الإيجابي أو السلبي ينعكس ويؤثر بشكل واضح في أداء المعلم الطالب.

السؤال الفرعي الأول:

ما مشكلات التدريب الميداني التي تواجه طالبات كلية التربية قسم التربية الخاصة في جامعة الملك عبد العزيز من وجهة نظر الطالبات تبعاً للمسار؟

لمعرفة الفروق في المشكلات التي تواجه طالبات كلية التربية قسم التربية الخاصة في جامعة الملك عبد العزيز تبعاً للمسار، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على المقياس. والجدول (4) يبين تلك القيم:

الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على المقياس

البعد	المسار	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
خطة الدرس	توحد	36	33.97	2.720
	إعاقة عقلية	20	40.18	3.129
	صعوبات تعلم	40	39.33	3.268
الطالب المعلم	توحد	36	33.78	4.568
	إعاقة عقلية	20	32.27	4.455
	صعوبات تعلم	40	32.90	4.309
المشرف التربوي	توحد	36	32.56	4.494
	إعاقة عقلية	20	33.06	4.649
	صعوبات تعلم	40	33.21	5.334
المعلم المتعاون	توحد	36	27.50	3.946
	إعاقة عقلية	20	25.96	4.049
	صعوبات تعلم	40	26.76	4.431

يلاحظ من الجدول أعلاه وحسب المتوسطات الحسابية وجود فروق ظاهرية في المشكلات التي تواجه طالبات التدريب الميداني تبعاً للمسار، وفي جميع الأبعاد. وللتعرف إلى دلالة الفروق في المتوسطات تم استخدام تحليل التباين المتعدد Multivariate. والجدول (5) يبين نتائج تلك الفروق:

الجدول(5) نتائج تحليل التباين المتعدد Multivariate لأثر متغير المسار في المشكلات التي تواجه طالبات التدريب الميداني

المتغير	ولكس لامبدا	ف	درجة الحرية البسط	درجة الحرية المقام	مستوى الدلالة
المسار	.585	11.063	8.000	288.000	.000

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروقاً ذات دلالة على المقياس الكلي في المشكلات التي تواجه طالبات التدريب الميداني تبعاً للمسار. وللكشف عن أثر ذلك المتغير في كل بعد من أبعاد المقياس الأربعة تم استخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANOVA). والجدول(6) يوضح ذلك.

الجدول (6) تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANOVA) للكشف عن أثر المسار في كل بعد من أبعاد المقياس الأربعة

المصدر	المتغيرات التابعة	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
المسار	خطة الدرس	50.983	2	25.492	1.451	.238
	الطالب المعلم	47.692	2	23.846	1.220	.298
	المشرف الأكاديمي	9.970	2	4.985	.206	.814
	المعلم المتعاون	920.949	2	460.475	47.994	.000
الخطأ	خطة الدرس	2582.350	94	17.567		
	الطالب المعلم	2873.808	94	19.550		
	المشرف الأكاديمي	3552.030	94	24.163		
	المعلم المتعاون	1410.384	94	9.594		
الكلي المعدل	خطة الدرس	2633.333	95			
	الطالب المعلم	2921.500	95			
	المشرف الأكاديمي	3562.000	95			
	المعلم المتعاون	2331.333	95			

يتضح من الجدول أعلاه أن هناك فروقاً ذات دلالة في بعد المعلم المتعاون من المشكلات التي تواجه طالبات التدريب الميداني تبعاً للمسار. وللتعرف على مصدر تلك الفروق تم استخدام اختبار شافية للمقارنات البعدية، والجدول (7) يبين تلك القيم:

الجدول(7) نتائج اختبار شافية للتعرف على مصدر الفروق في المشكلات التي تواجه طالبات التدريب الميداني تبعاً للمسار

البعد	المسار	توحد	إعاقة عقلية	صعوبات تعلم
المعلم المتعاون	توحد	-	-6.20(*)	-5.36(*)
	إعاقة عقلية	-	-	-
	صعوبات تعلم	-	-	-

يبين الجدول أعلاه أن هناك فرقاً في بعد المعلم المتعاون في المشكلات التي تواجه طالبات التدريب الميداني تبعاً للمسار بين مسار التوحد ومسار الإعاقة العقلية لصالح مسار الإعاقة العقلية، وبين مسار التوحد ومسار صعوبات التعلم لصالح مسار صعوبات التعلم. أي إن الطالبات في مساري الإعاقة العقلية وصعوبات التعلم هن أكثر من يواجهن مشكلات في بعد المعلم المتعاون في حين لا تواجه طالبات مسار التوحد أية مشكلات في البعد نفسه. وهذه النتيجة لا تتسق مع نتيجة دراسة **(العاجز، درويش،** 2011) التي بينت أنه لا أثر للمعلم المتعاون في المشكلات التي تواجه الطلبة في التربية العملية، كما إن هذه الدراسة لم تتفق مع دراسة **(الخريشا، الشرعة، والنعيمي، 2010)** التي أظهرت عدم وجود فروق دالة للتخصص، واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة **(حرب، 2009)** من حيث وجود مشكلات متعلقة بالمعلم المتعاون، وتفسر الباحثتان هذه النتيجة إضافة لما سبق ذكره في سؤال الدراسة الرئيسي حول مشكلات بعد المعلم المتعاون، بأعداد الطلبة في هذين المسارين (صعوبات التعلم 40، إعاقة عقلية 36) والذي قد يستدعي وضع طالبتين أو أكثر في مدرسة واحدة تحتوي فقط غرفة مصادر واحدة لصعوبات التعلم، والحال نفسه ينطبق على مسار الإعاقة العقلية فعدد المراكز قليل مقابل عدد طالبات كبير، وهذا يحرم الطالب المعلم من الاستفادة من التدريب الميداني بشكل عام ومن المعلم المتعاون بشكل خاص، والذي قد يضفي عبء كبير على المعلم المتعاون في توزيع المهام بين الطلاب، أو فرصة كبيرة للتخلي عن مسؤولياته لصالح المعلم المتدرب دون أي إشراف أو متابعة.

السؤال الفرعي الثاني:

ما مشكلات التدريب الميداني التي تواجه طالبات كلية التربية قسم التربية الخاصة في جامعة الملك عبد العزيز من وجهة نظر الطالبات تبعاً للمعدل التراكمي؟

لمعرفة الفروق في مشكلات التدريب الميداني التي تواجه طالبات كلية التربية قسم التربية الخاصة في جامعة الملك عبد العزيز من وجهة نظر الطالبات تبعاً للمعدل التراكمي، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على المقياس. والجدول(8) يبين تلك القيم:

الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على المقياس

البعد	المعدل التراكمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
خطة الدرس	4.99 - 4.50	41	38.88	2.193
	4.49- 3.90	45	42.20	2.510
الطالب المعلم	4.99 - 4.50	41	33.10	3.727
	4.49- 3.90	45	32.58	4.906
المشرف التربوي	4.99 - 4.50	41	33.85	5.199
	4.49- 3.90	45	33.47	5.052
المعلم المتعاون	4.99 - 4.50	41	26.05	3.535
	4.49- 3.90	45	26.44	4.325

يلاحظ من الجدول أعلاه وحسب المتوسطات الحسابية وجود فروق ظاهرية في مشكلات التدريب الميداني التي تواجه طالبات كلية التربية قسم التربية الخاصة في جامعة الملك عبد العزيز من وجهة نظر الطالبات تبعاً للمعدل التراكمي، وفي جميع الأبعاد. وللتعرف على دلالة الفروق في المتوسطات تم استخدام تحليل التباين المتعدد. والجدول(9) يبين نتائج تلك الفروق:

الجدول(9) نتائج تحليل التباين المتعدد Multivariate لأثر متغير المعدل التراكمي في مشكلات التدريب الميداني

المتغير	ولكس لامبدا	ف	درجة الحرية البسط	درجة الحرية المقام	مستوى الدلالة
المعدل التراكمي	.424	19.268	8.000	288.000	.000

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروقاً ذات دلالة على المقياس الكلي في مشكلات التدريب الميداني التي تواجه طالبات كلية التربية قسم التربية الخاصة في جامعة الملك عبد العزيز من وجهة نظر الطالبات تبعاً للمعدل التراكمي. وللكشف عن أثر ذلك المتغير في كل بعد من أبعاد المقياس الأربعة تم استخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات(MANOVA). والجدول(10) يوضح ذلك.

الجدول (10) تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANOVA) للكشف عن أثر متغير المعدل التراكمي في كل بعد من أبعاد المقياس الأربعة

المصدر	المتغيرات التابعة	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
المعدل التراكمي	خطة الدرس	1287.259	1	643.629	90.619	.000
	الطالب المعلم	6.912	1	3.456	.174	.840
	المشرف الأكاديمي	88.678	1	44.339	1.877	.157
	المعلم المتعاون	37.382	1	18.691	1.058	.350
الخطأ	خطة الدرس	1044.075	94	7.103		
	الطالب المعلم	2914.588	94	19.827		
	المشرف الأكاديمي	3473.322	94	23.628		
	المعلم المتعاون	2595.951	94	17.660		
الكلي المعدل	خطة الدرس	2331.333	95			
	الطالب المعلم	2921.500	95			
	المشرف الأكاديمي	3562.000	95			
	المعلم المتعاون	2633.333	95			

يتضح من الجدول أعلاه أن هناك فروقاً ذات دلالة في بعد خطة الدرس من المشكلات التي تواجه طالبات التدريب الميداني تبعاً للمعدل التراكمي. وللتعرف على مصدر تلك الفروق تم استخدام اختبار (شافيه) للمقارنات البعدية، والجدول(11) يبين تلك القيم:

الجدول(11) نتائج اختبار شافيه للتعرف على مصدر الفروق في المشكلات التي تواجه طالبات التدريب الميداني تبعاً للمعدل التراكمي

البعد	المعدل التراكمي	4.99 - 4.50	4.49- 3.90
المعدل التراكمي	4.99 - 4.50	-	-3.32(*)
	4.49- 3.90	-	-

يبين الجدول أعلاه أن هناك فرقاً في بعد خطة الدرس من المشكلات التي تواجه طالبات التدريب الميداني تبعاً للمعدل التراكمي بين معدلات الطالبات (4.50 - 4.99) و (3.90 - 4.49) لصالح الطالبات ذوات المعدل التراكمي (3.90 -4.49). أي إن الطالبات اللواتي يقع معدلهن التراكمي ما بين (3.90 - 4.49) هن أكثر من يواجهن مشكلات في بعد خطة الدرس ، فيما لا تواجه الطالبات اللواتي يقع معدلهن بين (4.50 - 4.99) أية مشكلات في البعد نفسه. وهذا لا يتسق مع نتيجة دراسة **(العاجز، درويش، 2011)** التي بينت أنه لا أثر للمعدل على المشكلات التي تواجه طلاب التربية العملية . كما اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة **(شاهين، 2007)**، التي تؤكد ضرورة توفير دليـــل خاص بالتربية العملية لكل من : المشرف، والطالب، ومدير المدرسة، والمعلم المتعاون، مع تأكيد ضرورة تكامل أدوار جميع أصحاب العلاقة بالبرنامج وفق معايير محددة ومضبوطة من قبل جميع الأطراف.

وتفسر الباحثتان هذه النتيجة من خلال عدم الوضوح في التعليمات والإجراءات الصادرة عن جهات القرار في البرنامج الأكاديمي وإدارات المراكز وإدارة التعليم في محافظة جدة ، كما إن متابعة المشرف الأكاديمي والمعلم المتعاون لخطة الدرس تنعكس على الخطوة نفسها ودرجة رضا المتدربين عنها، خاصة أن هذه النتيجة اتفقت مع وجهات نظر المتدربين حول المشكلات

في مجال دور المعلم المتعاون، كما إن التفاوت الواضح ما بين ما يتعلمه الطالب نظرياً حول إعداد خطة الدرس وتنفيذه في المساقات الجامعية وما هو مطبق فعلا في الميدان يشكل تحدياً لدى الطالب المعلم وعدم فهم لدوره في إعداد وتنفيذ خطة الدرس.

التوصيات:

- ضرورة توفير دليل يبين دور المعلم المتعاون في تقييم وصقل خبرات الطالب المعلم.
- إعادة النظر في أعداد الطلبة عند عملية التوزيع على المدارس والمراكز.

توحيد وإيضاح التعليمات والإجراءات الصادرة عن إدارات المراكز وإدارة التعليم والبرنامج الأكاديمي فيما يخص خطة الدرس ، إعدادها وتنفيذها

المراجع:

1- الخريشا، سعود، والشرعة، ممدوح، والنعيمي، عزالدين (2010). الصعوبات التي تواجه طلبة التربية العملية في الجامعة الهاشمية وجامعة الإسراء الخاصة، مجلة جامعة النجاح (العلوم الإنسانية) مجلد 24، عدد 7، نابلس.

2- الدمياطبي، سلطانه إبراهيم، (2009). المشكلات الأكاديمية لطالبات جامعة طيبة وعلاقتها بمستوى الأداء - دراسة ميدانية، رسالة ماجستير غير منشوره، جامعة طيبة.

3- العاجز، فؤاد على، درويش، داود (2011). واقع التربية الميدانية بكلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة وسبل تحسينها، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية) المجلد التاسع عشر، العدد الثاني، ص1– ص46.

4- الكحلوت، يسري (2009). دور المشرف التربوي والإدارة التعليمية وأثره على أداء الطالب - المعلم، ورقة عمل مقدمة لليوم الدراسي المنعقد في كلية التربية - الجامعة الإسلامية، بعنوان: التدريب الميداني بين أداء الطالب المعلم وتوجيهات المشرف التربوي والإدارة المدرسية. الجامعة الإسلامية، غزة.

5- المنوفي، سعيد (2007). اتجاهات حديثة للتربية العملية في الدول المختلفة. وحدة تطوير كلية التربية. جامعة المنوفية، مصر.

6- حرب، سعيد (2009). مشكلات التربية العملية لدى الطلبة المتدربين ورقة عمل مقدمة لليوم الدراسي المنعقد في كلية التربية - الجامعة الإسلامية، بعنوان: التدريب الميداني بين أداء الطالب المعلم وتوجيهات المشرف التربوي والإدارة المدرسية.

7- خليل، عمر وعبد المحسن، علي (2008). تقويم برامج إعداد المعلم بكلية التربية جامعة أسيوط من وجهة نظر جهات العمل في ضوء بعض المعايير المقترحة، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، مجلد 24، عدد 1، الجزء الأول، مصر.

8- دياب، سهيل رزق (2001) "أهمية أدوار مشرف التربية العملية ومدى ممارسته لهذه الأدوار" غزة: مجلة جمعية البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية، العدد السادس.

9- شاهين، محمد (2007). تقويم برنامج التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة، مجلة جامعة الأقصى، المجلد الحادي عشر، العدد الأول.

10- نشوان، تيسير ونشوان، جميل (2004). "الزيارات الصفية المدرسية وعلاقتها باتجاهات معلمي العلوم بالمرحلة الأساسية نحو الإشراف التربوي بمحافظة غزة" مجلة جامعة الأقصى، العدد الثامن.

11- نور الدين، مازن (2009). الكفايات الإشرافية اللازمة لمدير المدرسة في إشرافه على الطالب المعلم، ورقة عمل مقدمة لليوم الدراسي المنعقد في كلية التربية الجامعة الإسلامية بعنوان: التدريب الميداني بين أداء الطالب المعلم وتوجيهات المشرف التربوي والإدارة المدرسية.

1. Holmes, E. (2006). FAQ For Nqts: Practical Advice And Workable Solutions For Newly Qualified Teachers (1st Edt), USA, Routledge.
2. Jonelle , P; Wessner, J .(2003).The Transition From Student To Teacher :Developing A Self –Assessment Culture For Professionalism In Teacher Preparation Programs. Eric Ed 481 732.
3. Kelebay,S,.(2006).Cooperating Teachers: Do They See In The Classroom. Eric ED 307724.
4. Seferoglue,G.(2006). Teacher Candidates Reflections On Some Components Of Pre-Service English Teacher Education Programmers In Turkey. Journal Of Education For Teaching ,32(4),Pp369-378 (1),Pp242-251
5. Walelign, T. And Fantahun, M. (2006). Assessment On Problems Of The New Pre-Service Teachers Training Program In Jimma University, Thiopian Journal Of Education And Science, 2(2), 63-72.
6. XcZxazzaeq21wright,T.(2008).How To Be A Brilliant Trainee Teacher (1stEdt),London, Routledge.

تقييم واقع البحث التربوي في الجامعات اليمنية في ضوء مؤشرات جودة البحث العلمي الجامعي العالمي

*د/ محمد احمد الجوفي

الملخص :

هدفت الدراسة إلى تقييم واقع البحث التربوي في الجامعات اليمنية في ضوء مؤشرات جودة البحث العلمي الجامعي العالمي، وقد استخدم الباحث في دراسته استبانة تضمنت (64) فقرة، شملت (10) مجالات، ضمن (3) محاور، هي: المحور الأول: المؤشرات المتعلقة بجودة العمل البحثي، والمحور الثاني: المؤشرات المتعلقة بجودة المخرجات البحثية، والمحور الثالث: المؤشرات المتعلقة بجودة الكفايات البحثية للباحث. وبعد التحقق من صدق الاستبانة وثباتها، ومن ثم إخراجها بصورتها النهائية، قام الباحث بتطبيقها على عينة مكونة من (148) فرداً، جميعهم أعضاء هيئة تدريس في كل من جامعة: صنعاء، تعز، إب، ذمار. وقد أظهرت عملية التحليل الإحصائي عدد من النتائج كان من أبرزها:

- أن واقع البحث التربوي في الجامعات اليمنية في ضوء مؤشرات جودة البحث العلمي الجامعي في المستوى المتوسط من الجودة، وفقاً لقيم المتوسطات الحسابية على مدى الاستبانة.
- توجد فروق دالة إحصائياً بين تقديرات إجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى الدلالة (α=0.05)، تجاه واقع البحث التربوي في الجامعات اليمنية تعزى إلى متغيري: الجامعة، والدرجة العلمية.
- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين تقديرات إجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى الدلالة (α=0.05)، تجاه واقع البحث التربوي في الجامعات اليمنية تعزى إلى متغير: الدرجة الوظيفية.

وقد خلص الباحث إلى جملة من التوصيات والمقترحات بهذا الصدد.

أولاً: الإطار العام للبحث:

مقدمة:

تولي دول وحكومات بلدان العالم قاطبة، المتقدمة والنامية على حد سواء، اهتماماً كبيراً بالبحث العلم، يقيناً منها بأنه وسيلة الإنسان الوحيدة والفاعلة لتحقيق التطور و التقدم الذي ينشده في شتى المجالات. وفي هذا السياق يأتي البحث التربوي، أحد أنواع البحوث العلمية، اللصيقة بالإنسان وظواهره السلوكية، مما يجعل منه الخيار الأوحد أمام الإنسان، لمواجهة المتغيرات والمستجدات التي تتقادم به سريعاً مع مرور الأيام على مختلف المجالات.

ولعل الكثير من المختصين والمهتمين في البحث التربوي، يجمعون على حقيقة مفادها، أن واقع مخرجات الجامعات من البحوث العلمية، سيما التربوية منها لا ترتقي إلى وظيفتها المتوقعة، تجاه خدمة الإنسان وقضاياه المجتمعية، ويرجع ذلك إلى أن ثمة مشكلات وصعوبات، تحول دون تطوره إلى مستوى البحث العلمي في مجال الطبيعيات، وهذا الواقع لا يتوقف حصراً على بلد بعينه، وإنما يعد ظاهرة عالمية يتصف بها البحث التربوي في جميع بلدان العالم. إلا إن هناك تبايناً واختلافاً فيما بينها، من حيث طبيعتها ومدى اتساعها ودرجة حدتها، ويزداد ذلك التباين والاختلاف في البلدان النامية والأقل نمواً، الأمر الذي يجعل من ذلك مظهراً من مظاهر التخلف الحضاري، ويزيد من الهوة بين البلدان المتقدمة والنامية.

وفي السياق ذاته، فإن واقع مخرجات الجامعات العربية من البحوث العلمية التربوية، لا تختلف عما هو عليه حال مخرجات الجامعات اليمنية، من حيث وصفها بالتكرار والنمطية والرتابة والضعف، وهذا ما يعكس واقع مخرجات الجامعات اليمنية من البحوث العلمية والتربوية على وجه التحديد، مما يجعلها في معظمها أبحاثاً لا ترتقي إلى مستوى الطموح من حيث كونها أبحاثاً أصيلة وحقيقة.

لذلك فأن الدراسة الحالية تأتي في سياق الاستجابات للنداءات والصيحات العالمية التي تنادي بضرورة إخضاع البحوث العلمية والتربوية إلى نظم معيارية، ليتم من خلالها الحكم عن

❖ أستاذ الإدارة المشارك في قسم الإدارة وأصول التربية - كلية التربية – جامعة إب

مدى أصالة البحث العلمي وفاعليته في حل المشكلات التربوية، ومدى استجابته لقضايا التعليم ومتطلبات التنمية المجتمعية.

مشكلة الدراسة:

تظهر الدراسات والأدبيات ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية، أن واقع مخرجات الجامعات من البحث العلمي التربوي، يعاني من تشكيلة واسعة من الصعوبات والمعوقات التي تحول دون تقدمة كما هو حال البحث العلمي في مجال الطبيعيات، وهذا الواقع البحثي لا يتوقف أمره عند بلد بعينه من حيث مستوى تقدمه أو نموه، وإنما يعد ظاهرة بحثية يتسم بها البحث التربوي في الجامعات والمراكز البحثية في بلدان العالم قاطبة، (ميخائيل، 2006: 96).

ويرى الباحث أن تلك الظاهرة البحثية، بما تتسم به من صعوبات ومعوقات قد تتباين وتتفاوت من بلد إلى آخر، من حيث نشأتها ومدى اتساعها ودرجة حدتها، ولعل ذلك يرجع إلى مستوى التطور والتقدم الذي يشهده هذا البلد أو ذاك.

وبصرف النظر عن الظروف والعوامل المحيطة بالظاهرة سواء كانت سياسية، اقتصادية، اجتماعية، ثقافية، فضلاً عن الطبيعة البحثية والبشرية لهذا النوع من الأبحاث، كونها تعنى بالإنسان، بما يحمله من خصائص وسمات بيولوجية وسيكولوجية تتسم بالتغير والتجريد، إلا أن الحقيقة التي لاريب فيها، هو أن الظاهرة التربوية هي في حقيقة الأمر ظاهرة بحثية، من المستحيل فهمها والتعامل معها، وتوجيهها بما يخدم المجتمع الإنساني، ما لم تخضع للدراسة العلمية المنظمة في إطار منهج البحث العلمي(عبد المعطي، 2009: 10 -11).

وفي بلد الدراسة الجمهورية اليمنية، فإن واقع مخرجات الجامعات اليمنية من البحث التربوي، لا يختلف عما هو عليه حال مخرجات الجامعات العربية، على الرغم من الجهود التي تبذلها الحكومات من شأنها تطوير التعليم وتجويد مخرجاته، بما فيها مخرجات الجامعات من البحث العلمي، إلا أن غياب التخطيط الاستراتيجي لقضايا التربية ذات الأولوية في الدراسة والبحث، وغياب الدعم والتمويل المالي لإجراء البحوث العلمية ذات العلاقة بقضايا التربية، ومتطلبات التنمية المجتمعية، فضلاً عن غياب الضوابط البحثية والأكاديمية، والتي من شأنها تقييم جودة البحوث العلمية والتربوية، كل ذلك ساعد على نتاج بحثي جامعي، يغلب عليه التكرار والنمطية والرتابة، مما يجعل منها أبحاثاً تربوية هامشية لا تمت إلى الواقع التربوي بصلة.

في ضوء ما سبق تحدد مشكلة الدراسة الحالية بالسؤال الآتي:

- ما واقع البحث التربوي في الجامعات اليمنية الحكومية في ضوء مؤشرات جودة البحث العلمي الجامعي العالمي ؟

أهمية البحث:

- تولي دول وحكومات بلدان العالم المتقدمة والنامية على حد سواء، اهتماماً كبيراً بالبحث العلمي، إذ إنه وسيلة الإنسان والفاعلة والوحيدة في تحقيق التطور والتقدم الذي ينشده على مختلف المجالات.
- وفي سياق الاهتمام بالبحث العلمي، تجلى الاهتمام بالبحث التربوي بصورة لم يسبق لها مثيل، في العقود الأخيرة من القرن الماضي وأوائل القرن الحالي، على الرغم من الصعوبات والمعوقات التي يواجهها العمل البحثي في الميدان التربوي، (عاشور، 2004، 12).
- ومن ثم فإن الاهتمام بالبحث التربوي، لم يعد في الوقت الراهن مظهراً من مظاهر التقدم والترف الحضاري، أو من كونه يمثل أحد ميادين البحث العلمي، وإنما من كونه مطلباً اجتماعياً ملحاً، باعتباره محور الارتكاز الذي تدور حوله الكثير من جوانب النهوض والتقدم الاجتماعي والحضاري، إذ إن إعداد جيل المستقبل والوصول بالمتعلم الفرد إلى أقصى ما تسمح به قدراته في إطار التطور المتسق والمتكامل لشخصيته، إنما هو من المسائل التي يتصدى لها البحث التربوي، (عدس، 1992: 68).
- لذلك تأتي أهمية الدراسة الحالية لتصب في المجرى الذي ينصب فيه الاهتمام بالبحث التربوي في السياق العربي والعالمي، وذلك من خلال التعرف على واقع البحث التربوي في الجامعات اليمنية في ضوء مؤشرات جودة البحث العلمي الجامعي المتعارف عليها عالمياً، لذلك فإن الدراسة الحالية تبرز أهميتها نظرياً وتطبيقياً بالآتي: -

- إعطاء صورة واضحة وحقيقية عن واقع مخرجات الجامعات اليمنية من البحث التربوي.
- قياس مخرجات الجامعات اليمنية من البحث التربوي في ضوء مؤشرات جودة البحث العلمي الجامعي، باعتبارها معايير عالمية، من شأنها الحكم على مدى تمثل البحث التربوي لمعايير الجودة البحثية.
- تحليل بيانات الدراسة في ضوء إطارها المرجعي من الأدب النظري، ومن ثم التوصل إلى استنتاجات وتوصيات بشأنها.
- يتوقع الباحث أن هذه الدراسة بما تسفر عنه من نتائج إنما تمثل سبقاً بحثياً، وجهداً منظوراً به، قد تفيد الجامعات اليمنية والجهات الرسمية ذات العلاقة من حيث مراجعة نظمها البحثية، مما يجعل منها أبحاثاً تربوية حقيقة وأصيلة على المستوى المحلي والعالمي.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق الهدفين الآتيين:

-التعرف على واقع البحث التربوي في الجامعات اليمنية في ضوء مؤشرات جودة البحث العلمي الجامعي العالمي.

-التعرف على الفروق بين إجابات أفراد عينة الدراسة، تجاه واقع البحث التربوي في الجامعات اليمنية في ضوء مؤشرات جودة البحث العلمي الجامعي العالمي، وفقاً لمتغيرات الدراسة وهي: الجامعة - المستوى الوظيفي - الدرجة الأكاديمية.

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بتقييم واقع البحث التربوي في الجامعات اليمنية في ضوء مؤشرات جودة البحث العلمي الجامعي العالمي، من وجهة نظر: عمداء الكليات ونوابهم ورؤساء الأقسام العلمية وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات اليمنية الحكومية: صنعاء، تعز، إب، ذمار، للعام الجامعي 2012 -2013م.

المصطلحات العلمية للبحث:

اقتصرت الدراسة الحالية على المصطلحات العلمية الآتية:

1. **التقييم**: Assessment

يقصد به في هذه الدراسة بأنه:

الحكم على مستوى جودة البحث العلمي التربوي في الجامعات اليمنية من خلال مؤشرات جودة البحث العلمي الجامعي المتعارف عليها عالميا، وفقاً للقيم الإحصائية المتمخضة من نتائج التحليل الإحصائي لبيانات الدراسة.

2. **البحث التربوي**: Educational Research

ويقصد بالبحث التربوي في هذه الدراسة بأنه:

النشاط البحثي الذي يقوم به عضو هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات اليمنية، وفقاً لخطوات منهج البحث العلمي المتعارف عليها أكاديمياً في دراسة المشكلات التربوية بهدف معالجتها، بما يساعد على تطوير العملية التعليمية، والارتقاء بمخرجاتها بما يواكب تطور التعليم الجامعي.

3. **المؤشرات**: Endicatores

ويقصد بالمؤشرات في هذه الدراسة بأنها: المعايير أو المحكات التي من خلالها يتم الحكم على مستوى جودة البحث التربوي في الجامعات اليمني، ومدى اتصالها بالواقع التربوي وقضايا التنمية المجتمعية.

4. **تقييم الجودة البحثية**:

Research Quality Assessment

ويقصد بالجودة البحثية بالدراسة الحالية: هي العملية التي يقوم بها الخبراء الأقران والدوريات، ومحكمو المجلات العلمية على المستوى الإقليمي والعالمي، من خلال معايير قياس مستوى جودة البحث العلمي التربوي في الجامعات اليمنية، بدءاً من طبيعة عنوان البحث، وإعداد مخططه، وانتهاءً بالنتائج التي تم التوصل إليها.

ثانياً: الخلفية النظرية والدراسات السابقة

أولا: البحث التربوي (إطار مفاهيمي):-

للتعرف على ماهية البحث التربوي، ينبغي علينا أولاً التعرف على ماهية البحث العلمي نفسه، إذ يشير؛ مودي Moody في دراسة، محمد (1984، 106 -107)، أن البحث

العلمي ما هو في الواقع إلا منهج قائم على مجموعة من الخطوات العلمية، التي تهدف أساساً إلى اكتشاف الحقيقة، وهو بذلك يعتمد على التفكير العلمي التحليلي الناقد، للمعلومات والبيانات التي تم جمعها والخاصة بالمشكلة أوالقضية البحثية المستهدفة بالدراسة والبحث، والتي تم تحديدها وصياغة فروضها، ومن ثم استخلاص نتائجها والتأكد من ملاءمتها للفروض المبدئية بشأن تفسيرها ومعالجتها.

أما؛ أندرسون (Anderson,1998.6-7)، فهو يرى أن البحث العلمي، ما هو إلا نشاط إنساني، يقوم في الأساس على حل المشكلات التي تؤرق الإنسان وتحيره، وفقاً لسلسة من التساؤلات في ضوء ما تم جمعه من بيانات خاصة بالقضية البحثية.

وفي هذا الصدد يأتي البحث التربوي، الذي نشأ مع مطلع القرن الماضي، في سياق نشأة وتطور البحث العلمي في شتى المجالات، بفعل الجهود البحثية التي قام بها العديد من الباحثين والمهتمين في مجال التربية، وقد تمخض عن ذلك العديد من الأبحاث التربوية التي تعرف اليوم بالبحوث الأساسية -Basic Researchs، أو البحوث البحتة Pure-Researchs، وهي بحوث على غاية من الأهمية، فمن خلالها ترسخت أسس البحث العلمي التربوي وإجراءاته المنهجية، وإليها تعزى صناعة البحث العلمي، الذي بدوره ساهم في اتساع دائرة المعرفة العلمية في العلوم التربوية والإنسانية، (الهبوب، 2011، 250 - 251).

وعلى الرغم من ذلك، فإن حقيقة البحث العلمي في العلوم التربوية، لم تتمكن بعد من مسايرة تطورات البحث العلمي، كما هو الحال في مجال الطبيعيات، علماً أن الظاهرة التربوية هي أساساً ظاهرة بحثية، ومن ثم فإنه يستحيل فهمها والتعامل معها، ما لم تخضع للدراسة العلمية المنظمة، واستخدام منهج البحث العلمي في معالجتها، (ميخائيل، 2006، 89).

لذلك فالبحث التربوي لم يعد في الوقت الراهن، مظهراً من مظاهر التقدم والترف الحضاري، أو من كونه يمثل أحد ميادين البحث العلمي، وإنما يمثل مطلباً اجتماعياً وقومياً ملحاً، باعتباره محور الارتكاز الذي تدور حوله الكثير من جوانب النهوض والتقدم الاجتماعي والحضاري، إذ إن إعداد جيل المستقبل، والوصول بالمتعلم الفرد إلى أقصى ما تسمح به قدراته في إطار التطور المتسق والمتكامل لشخصيته، إنما هو من بين المسائل التي يتصدى لها البحث التربوي، (عدس، 1992، 4).

ومع تنامي الوعي القومي بأهمية البحث التربوي، والإلحاح المتزايد بتفعيل دوره في مواجهة التحولات الكبرى والمتسارعة في جميع بلدان العالم المتقدمة والنامية على حد سواء..، وفي هذا الصدد تأتي البلدان العربية التي تشهد تطوراً منظوراً به على مختلف المجالات وفي مقدمتها التعليم الذي تنوعت مصادره، وتعددت مستوياته، واتسعت آفاقه الكمية، ومع ذلك الاهتمام والتطور، إلا أن البعد النوعي بالتعليم في الواقع العربي قد اختزل بالبعد الكمي، ولا يتوقف الأمر عند نوع مرحلة تعليمية بعينها، وإنما يشمل ذلك الاختزال جميع مصادر تنوع التعليم ومراحله المختلفة بما فيه التعليم الجامعي، (عبدالمعطي، 2009، 20).

وفي السياق ذاته، نلاحظ أن الدور الذي يؤديه البحث التربوي، مازال في حقيقة الأمر محدوداً، إن لم يكن شبه غائب لدرجة يصح معه القول: إن الواقع التربوي العربي، يعاني من فجوة حقيقية، تفصل بين البحث التربوي والممارسة التربوية، إذ إن مخرجات الجامعات من البحوث التربوية، لم تتصد بعد لمشكلات تربوية حقيقية، وفقاً لما هو متوقع من وظيفتها، فالكثير منها تتعمد مشكلات مصطنعة، إن لم يغلب عليها التكرار والنمطية، فهي بعيدة عن قضايا التربية ومتطلبات التنمية، وهى أبحاث غالباً ما يتم أجراؤها فقط لإضفاء مشروعية الحصول على شهادات عليا، أو بهدف الترقيات العلمية، توقاً وتطلعاً لمراكز وظيفية رسمية أعلى، الأمر الذي أدى إلى تجاهل السلطات التربوية للاستفادة منها، فضلاً عن الاحتفاظ بها على رفوف المكتبات في أحسن الأحول، لتظل بعيدة عن المستفيدين من نتائجها في الميدان التربوي، كل ذلك أدى بالنتيجة إلى ترسيخ حالة من الجمود والتخلف، وتكريس الانفصال القائم بين البحث التربوي والممارسة التربوية، وهذا ما أدى إلى اغتراب العمل التربوي، مما يجعل من الواقع التربوي العربي أحد مظاهر التخلف الحضاري الذي تتسم به اليوم

بلداننا العربية، (مرجع سابق، 89 -90).

ولعل أحد الباحثين يعزو ذلك إلى العديد من الأسباب والعوامل أهمها: غياب التخطيط الاستراتيجي للمشكلات التربوية ذات الأولوية في الدراسة والبحث، وندرة الدعم المالي لإجراء البحوث التربوية، والطبيعة البحثية للظواهر التربوية، والتي يرجع جانب مهم منها إلى العمل البحثي الذي يقوم به الباحثون التربويون(المنصوب، 2005، 12).

إلا أن الباحث يرى أن واقع البحث التربوي، لا يتوقف أمره عند بلد بعينه، أو تجمع جغرافي بذاته، وإنما يعد ظاهرة عالمية، وإن تفاوتت في طبيعتها، وتعددت أو انحسرت في أبعادها واتساعها في هذا البلد أو ذاك، إلا أن نداءات وصيحات تحذيرية من قبل العديد من الباحثين في الهيئات والمراكز البحثية، من شأنها إخضاع البحوث العلمية والتربوية منها تحديداً إلى نظم قياس معيارية جامعية، قائمة على التوصيف الدقيق لجودة البحث العلمي، بحيث تمثل معايير و محكات قياس معتمدة، ومتفق عليها بين الأوساط العلمية والأكاديمية عالمياً، من شأنها تقييم مخرجات الجامعات من البحوث العلمية بصفة عامة، وذلك للحكم عليها من كونها أبحاثاً حقيقية و أصيلة أم دون ذلك.

ثانياً: تقييم الجودة البحثية في الجامعات:-

1- الجودة والبحث العلمي:

لكي يتسنى لنا معرفة الاتساق بين مفهومي الجودة والبحث العلمي، كاصطلاح علمي يطلق على جودة البحث العلمي، لا بد لنا أولاً من التعرف على مفهوم الجودة بمعناها العام، ثم الجودة في البحث العلمي في سياق الخطوات والإجراءات المتبعة في إعداد البحوث العلمية.

لذلك فإن الجودة وفقاً لقاموس ؛ وبسترWebster تعرف على أنها:

" درجة الامتياز أو التفوق التي يمتلكها شيء أو منتج ما، كما أنها قد تعني درجة المطابقة مع المعايير الموضوعية".

وعلى مستوى التعليم يرى ؛ ميدل هيرست، Midle Hurst المشار إليه في (حسين،2005،16)، أن الجودة: تمثل سمة محددة، أو توجهاً معيناً، أو مستوى الإنجاز لأداء ما، والتي ينظر من خلالها على أنها معيار يتم الحكم على مستوى أدائها.

وبنظرة تحليلية لما سبق، يمكن القول: إن الجامعة تنتقل في تحقيقها للجودة بشكل متدرج، تبدأ بتحقيق أهدافها ثم وظائفها، وتنتهي بمخرجات ذات جودة عالية، ومن ضمن مخرجاتها البحث العلمي، إذ يتم التركيز في أول الأمر؛ على تحقيق الهدف من البحث، وهو القيام بعمل بحثي مكتمل الجوانب العلمية، يليها مرحلة تجاوز الأخطاء التي يقع فيها الباحث، سواء من حيث المنهجية المستخدمة أو بالإجراءات البحثية المتبعة، يليها مرحلة ثالثة، وفيها يتم تحقيق البحث العلمي لمعايير الجودة العالمية، وأخيراً تصبح الجامعة بما تقدمه من عمل بحثي متميز الجودة منارة يهتدى بها، ومن خلال ما تسلكه من أساليب منهج علمي، وما تتطرق له من قضايا أساسية، وما تضيفه من معرفة علمية إلى نظم المعرفة الإنسانية، رائدة في وظائفها العلمية ورسالتها الحضارية الإنسانية، (كمال الدين، 2009، 38).

إلا أن هناك من يرى؛ بأن حقيقة صياغة مفهوم محدد وثابت للجودة البحثية، يعد أمراً من الصعب تحقيقه إن لم يكن مستحيلاً، ذلك أن خصائص الجودة البحثية ومؤشراتها، تختلف باختلاف البيئات البحثية، فالبحوث الصادرة عن جامعات الدول النامية، والتي قد تتصف بجودة عالية قد لا ترقى إلى مقاييس الجودة في الدول المتقدمة، أو أن المؤشرات التي تكون مقبولة اليوم للحكم على الجودة البحثية، قد تعد غير صالحة في الغد، (العبادي والطائي، 2007، 560).

2- تقييم الجودة البحثية:

ولما كان البحث التربوي أحد الركائز الأساسية للنهضة العلمية وعلى وجه الخصوص في المؤسسات التربوية، بات من الأهمية الوقوف على مستوى جودة أداء هذا النوع من البحوث العلمية، بحيث يصبح قادراً على تحقيق وظائفه المتوقعة إزاء تطور العملية التربوية، والارتقاء بمستوى مخرجاتها، بما يواكب المتغيرات والمستجدات التربوية العالمية.

لذا فإن تقييم البحث العلمي التربوي إنما يقصد به: "تلك العملية التي يقوم بها الأقران والدوريات العالمية لمستوى

الأبحاث العلمية التربوية، والتي تبدأ بالمشروع البحثي الفردي، وحتى مقارنة الأداء البحثي بما يتمخض عنه من نتائج، ولا يقتصر الأمر عند ذلك فحسب، بل تشمل تلك العملية الباحثين أنفسهم، ومستوى كفاءاتهم البحثية، والمراكز البحثية التي ينتمون إليها في أبحاثهم، فضلاً عن الأنماط المختلفة للمخرجات البحثية، وكل ما له صلة بالبحث العلمي التربوي"، (Anthony،37،2007).

3- أهداف تقييم الجودة البحثية:

تمثل عميلة تقييم الجودة البحثية إحدى عمليات وظائف التقويم التي تقوم بها الجامعات والمؤسسات البحثية، من أجل الوقوف على مستوى الجودة البحثية التي يضطلع بها أعضاء هيئة التدريس والباحثون فيها، والتأكد من أن ما توفره من إمكانات مادية وتمويلية للبحث العلمي، يتم استثماره بالشكل الذي يعود عليها بالنفع، ويرى؛ هارفي Harvy أن تقييم الجودة البحثية يهدف إلى تحقيق ما يأتي:

- اعتماد المؤسسة التعليمية أو منحها رخصة العمل.
- تقييم الإجراءات المؤسسية فيما يتعلق بالممارسات المختلفة التي تقوم بها.
- تحديد المستوى الأكاديمي للمؤسسة أو مستوى التنافسية لديها.
- تقييم رضا المستفيدين من المخرجات البحثية لحل مشاكلهم المختلفة.
- تقييم المشروعات والخطط البحثية، (Harvy، 2002,251).
- ويمكن القول : إن أهداف تقييم الأداء البحثي والوقوف على جودته، إنما تؤكد على الآتي:
- الوقوف على مستوى ما تحقق من جودة في الأداء البحثي للجامعات ومؤسسات البحث العلمي.
- حفز الباحثين والمؤسسات البحثية على الأخذ بمعايير الجودة والتميز في أبحاثهم.
- دعم المشروعات البحثية بالمخصصات التمويلية الكافية.

4- مجالات تقييم الجودة البحثية:

من المعلوم أن هناك تعدداً للأبعاد التي يشير إليها مفهوم التميز أو الجودة البحثية، ومن ثم تتعدد المجالات المختلفة لتقييم الأداء البحثي، غير أننا هنا نركز على المدخلات الضرورية واللازمة لتحقيق جودة البحث العلمي الجامعي، والتي منها على سبيل المثال: الكفايات الأكاديمية للباحثين، في حين نتطرق في البعد الآخر إلى الجودة المعنية بالمخرجات البحثية لاحقاً،(كمال الدين، 2009، 39).

5- مستويات تقييم الجودة البحثية: على الرغم من تنوع أهداف ومجالات تقييم الجودة البحثية، إلا أن عملية التقييم السائدة في المؤسسات الأكاديمية على المستوى المحلي والإقليمي، تركز على مستويين أساسين من التقييم هما:

أ- **التقييم الذاتي** Self Assessmet.

ب- تقييم الأقران Peer Review.

إلا أن هناك من يرى أن عملية التقييم يمكن تصنيفها على النحو الآتي:

أ- التقييم الداخلي(الذاتي) للبحوث العلمية:

"ويقصد به ذلك التقييم الذي يقوم به مجلس القسم أو الكلية أو الجامعة أو حتى الباحث نفسه، من أجل الوقوف على الأداء البحثي للفرد أو المجموعة البحثية، إذ يسهم هذا النوع من التقييم الذاتي للمؤسسات في التأكيد على القيام بعمليات المراجعة الأساسية للأهداف، والممارسات والمخرجات البحثية الخاصة بها كمؤسسة بحثية.

ب- التقييم الخارجي (تقييم الأقران) للبحوث العلمية:

يعد التقييم الخارجي للبحوث من أفضل طرق التقييم المتعارف عليها، إذ يمثل أكثر شفافية وأكثر موضوعية لعملية التقييم، خاصة إذا تمت مراعاة الضوابط المحدودة للعملية التقييمية من حيث اختيار المقيمين (المحكمين)، ووضوح معايير التقييم والهدف منها،(مرجع سابق، 245).

وفي هذه العملية يتم من خلالها تقييم منتج قام به شخص أومجموعة من الأشخاص من قبل خبير أو مجموعة من الخبراء من ذات التخصص، ومن ثم فإن معهد كمبريدج للتكنولوجيا يعرف هذه العملية أو المستوى من التقييم بأنه:" عملية تقييم لمدى جودة البحث العلمي، أو المخطط البحثي، وكذلك مدى

صلته بالمجال العلمي، وذلك من قبل مجموعة من الخبراء في ذات المجال".

وهذه العملية يلجأ إليها محررو الدوريات، لتحديد أي البحوث المقدمة إليهم لتكون قابلة للنشر، كما تلجأ إليها المؤسسات المانحة لتحديد أي المخططات البحثية تستحق التمويل، وأما المؤسسات الأكاديمية، فإنها تستخدم تلك العملية للحكم على مدى أهلية الباحثين للعمل فيها، (كمال الدين، 2009، 59).

كما يتضح أن عملية التقييم الخارجي، إنما تمثل طريقة لتحديد مستوى جودة العمل البحثي، سواء كان ذلك العمل للفرد (الباحث)، أو للمجموعة من الباحثين، إلا أن الأهم في ذلك هو التوصيف لمعايير أو مؤشرات جودة العمل البحثي، والتي من خلالها تتم عملية التقييم، وهذا النوع كما أسلفنا تلجأ إليه الدوريات والمؤسسات العلمية، وهيئات التقييم الدولية لمستوى الأداء البحثي بالجامعات، ومؤسسات البحث العلمي **على المستويين المحلي والعالمي**(Anthony،40،2007).

ثالثاً: مؤشرات جودة البحث العلمي الجامعي:

بعد أن تطرقنا بإيجاز إلى علاقة البحث العلمي بالجودة، وأهداف تقييم الجودة البحثية، ومجالات التقييم، وقبل أن نستعرض مؤشرات جودة البحث العلمي الجامعي، ينبغي علينا توضيح مفهوم المؤشر.

مفهوم المؤشر: Indicator

تعريف ؛ قاموس وبستر: webster

يعرف المؤشر بأنه: " الذي يؤشر أو يشير إلى أو يعطي معلومة عن شيء ما"، (Webster، 493،1994).

أما ؛ قاموس، أكسفورد: oxford فإنه يعرف المؤشر بأنه: " الذي يشير أو يلفت الانتباه أو النظر إلى شيء ما بدقة معينة"(جونستون، 1987، 27).

من التعريفين السابقين يتضح أن: المؤشر علامة نستطيع من خلالها تقدير الأشياء والحكم عليها، وهو ما يمكن معه القول، بأن المؤشر ليس بالضرورة أن يكون معبراً عن سلوك أو ملامح معينه لشيءٍ ما فحسب، وإنما يتجاوز ذلك إلى مجموعة من السلوكيات أو الشواهد الدالة على ظاهرة ما، والتي قد تكون مرتبة على بعضها البعض، أو منفصلة تجمعها منظومة واحدة.

وإذا ما تفحصنا الأدبيات ذات العلاقة، نجد أن هناك وجهات نظر متعددة الدلالة على المؤشرات، ويمكن توضيح ذلك من وجهتين هما:

الأولى: ترى أن المؤشرات، تمثل بيانات أكثر كمية تختزل التعقيد، وتحول الأمر إلى أشياء أكثر تبسيطاً، بمعنى آخر أن المؤشر ليس بياناً لوصف حالة النظام، وإنما هو تحديد كمي يمكن تفسيره تبعاً للقواعد التي تتحكم في تكوينه، وفي هذا الصدد تصبح المؤشرات من منظور كمي، مرتبطة بما يمكن قياسه أو بالملامح والتغيرات الملاحظة والقابلة للقياس.

والثانية: ترى أن استخدام المؤشرات في عملية قياس وتقدير الجودة ليس شرطاً أن يكون كمياً، بل قد يكون نوعياً من خلال الأحكام النوعية التي تتفق وطبيعة الظاهرة موضع البحث، (Harvy، 2002، 255).

ولما كان هذا البحث في إطار التربية، فإن وجهة النظر الثانية، هي أكثر ملاءمة لطبيعة البحث الحالي، فهي تضمنت الجوانب الكيفية لجودة البحث التربوي، والذي يعنى بدراسة القضايا البحثية بشكل متكامل، مع مراعاة الجوانب الكمية في ذلك، من باب الحرص على أهمية التوازن النسبي والتكامل بين مؤشرات الكم والكيف، سيما عند الحديث عن مؤشرات جودة (نوعية) البحث التربوي.

- مؤشرات الجودة البحثية:

يحدد علماء وخبراء البحث العلمي أسس العملية البحثية الجيدة، والتي رصدتها مؤلفاتهم، وطبقتها معظم مؤسساتهم البحثية الرائدة، والأكثر شيوعاً واستخداماً، والتي تتمثل بالمؤشرات الآتية:

الأصالة، والإبداع، والابتكار، و التجديد، ووضوح الفكرة أو القضية البحثية، (كمال الدين، 2009، 61).

إلاّ أن الباحث واتساقاً مع طبيعة أهداف دراسته الحالية، فإنه سوف يتناول في هذا المحور مؤشرات الجودة البحثية من ثلاثة أبعاد أساسية هي:

أ-مؤشرات متعلقة بجودة العمل البحثي:

تعد مؤشرات جودة العمل البحثي من أهم علامات التقدير، والحكم على أصالة القضية البحثية وموجهاتها،

ويقصد بذلك الوقوف على طبيعة ومجال المشروع البحثي، والخصائص المميزة له، بحيث تكون القضية البحثية واضحة المعالم، وتعالج قضايا تنموية حديثة، تسهم في حل المشكلات التربوية، فضلاً عن مدى أصالة القضية البحثية ذاتها، وقدرة الباحثين على إعداد أبحاثهم في سياق خطط بحثية محددة المعالم، ومستوى تكيفهم للمفاهيم العلمية مع القضية البحثية وخصوصيتها، ومعرفة ما إذا كان الباحثون مدركين أن كل عنصر من موجهات البحث، يتطلب الاطلاع الواسع والدقيق لتغطية تلك الموجهات بقدر كافٍ من المعلومات.

ب- مؤشرات متعلقة بجودة المخرجات البحثية:

تعتمد المؤسسات البحثية على مؤشرين للحكم على جودة المخرجات البحثية هما:

- النشر العلمي للبحث.
- التأثير المتولد للبحث سواء كان تأثيراً اقتصاديا أو معرفيا، (Anthony,2007,43).

وفي ضوء ذلك، نعتقد أن النشر العلمي للأبحاث في الدوريات والمجلات العلمية والمؤتمرات الدولية والمحلية، والتي تحظى بمكانة متميزة وسمعة علمية مرموقة، من أهم المؤشرات التي يمكن الحكم بواسطتها على جودة المخرجات البحثية، فضلاً عن مدى تحقق نتائج البحوث العلمية للفوائد المرجوة للمجتمع المحلي، يجعل منها باعثاً قوياً في إعداد بحوث جديرة في سياقها التخصصي، ومدى تطويرها لتقنيات وطرائق ووسائل قياس جديدة ينتفع بها الآخرون، فضلاً عن كونها تمثل أطراً مرجعية أساسية لمخرجات بحثية أخرى، وزيادة على ذلك يحكم على جودة المخرجات البحثية عندما يتولد عن البحث العلمي اتجاهات وأفكار إيجابية لدى الباحثين أنفسهم، وعن المهن الأخرى، كما أن مستوى إسهام النتائج البحثية في بناء مفاهيم ونظريات علمية جديدة، وما يقدمه البحث العلمي من توصيات تساعد على ردم الفجوة المعرفية في المجالات العلمية الأخرى، (العبادي والطائي، 563،2007).

ج- مؤشرات متعلقة بالباحث:

تمثل المؤشرات المتعلقة بالباحث أفراداً وجماعات، إحدى العلامات الفارقة التي يستدل بها على جودة العمل البحثي، ذلك أن توافر الكفايات البحثية اللازمة للباحث، والمهارات التي يتمتع بها، تعد مؤشراً قوياً للحكم على مخرجات بحثية ذات جودة مرغوب في تحقيقها، وقد اصطلح علماء البحث العلمي على جملة من الكفايات البحثية اللازمة، التي تعد في مضمونها مؤشرات عالمية متفق عليها ينبغي أن تتوفر بالباحث العلمي، وقد أوجزها، كوهين ولورنس Cohen &Laurence بالكفايات الآتية:

-الكفايات الشخصية:

إن خصائص الباحث العملية والبحثية، تعد من أهم مداخلات الجودة، ومن ثم فإن اتسام الباحث بأخلاقيات البحث العلمي المتعارف عليها، ومدى التزامه بالموضوعية والأمانة العلمية، والدقة والحرص في كتاباته، لهي مؤشرات قوية على كفايات الباحث الشخصية.

- الكفايات المنهجية ووحدة الموضوع:

ويقصد بها قدرة الباحث على اختيار المنهج العلمي الملائم، لإجراء البحث بما يتسق وأهدافه، وطريقة معالجة الباحث للقضية البحثية في سياق وحدة الموضوع، واتساقها مع إطارها المرجعي، فضلاً عن حرص الباحث على أن تكون فصول بحثه منظومة مترابطة ومتكاملة.

-كفايات الاقتباس وسلامة التوثيق:

إن الاقتباس الدقيق للباحث، من خلال انتقائه للمعلومة الأصلية، بعيداً عن التراكمات المعرفية المتشابكة، فضلاً عن الاقتباس المتصف بصياغ متسلسل ومترابط دون تغيير بالأفكار الرئيسية للنص، كل ذلك يدل على مؤشر من شأنه الحكم على جودة البحث العلمي، كما أن التزام الباحث بعملية التوثيق بحسب قواعد نشر المجلة العلمية، وذلك البحث المراد نشره فيها، كل ذلك يعد من المؤشرات المتعارف عليها على جودة البحث العلمي.

-كفايات استخدام المعالجات الإحصائية:

إن حرص الباحث على إدخال البيانات وحوسبتها بعناية فائقة، سواء قام بها هو أو بمساعدة إنسان آخر متخصص، واختيار الوسائل الإحصائية المناسبة في تحليل بيانات بحثه،

وحرصه على أن تكون تلك الوسائل المستخدمة متسقة مع أهداف البحث ومتغيراته، كل ذلك يعد من المؤشرات المتفق عليها عالمياً للحكم على جودة البحث العلمي الجامعي.

- **كفايات التحليل والتفسير وسلامة الوصول إلى النتائج:**

إن الباحث الذي يمتلك المهارة على تصنيف القيم الإحصائية وجدولتها، ومن ثم تفسيرها بصياغ منطقي في ضوء واقع الظاهرة، مع تميز التفسير بالتماسك والاتساق مع الإطار المرجعي للقضية البحثية، ولا يتوقف الأمر عند ذلك فحسب، وإنما يتعدى ذلك إلى الاستنتاجات التي يجب أن تحمل صيغاً، تساعد على التنبؤ مستقبلاً عن طبيعة الظاهرة البحثية، كل ذلك يضفي جودة عالية على البحث العلمي الجامعي، (Cohen &Laurence,2008,72).

مما سبق يستخلص الباحث أن تلك المؤشرات لا تعمل بمعزل عن بعضها، وإنما تؤثر كل منها في الأخرى، بوصفها مؤشرات متداخلة ومتشابكة مع بعضها البعض، لتمثل مزيجاً مترابطاً غايته التميز والجودة البحثية، ولعل البعض يزعم بأن تلك المؤشرات، إنما هي الوحيدة لجودة البحث العلمي الجامعي، إلا أنه قد يضاف إليها مؤشرات أخرى، أو يستبعد بعضها أو يدمج بعضها في بعض..، ولعل ذلك يعزى إلى أسباب تتعلق بنوعية الفلسفة التي يتبناها الباحثون أنفسهم من جهة، ما يعزى إلى أسباب تتعلق بأيدولوجيا وأفكار القائمين على تقييم الجودة البحثية من جهة أخرى.

ثانياً: الدراسات السابقة

أ- الدراسات المحلية:-

- دراسة: الخياط، (1998):

هدفت الدراسة إلى التعرف على أولويات البحث التربوي بكلية التربية جامعة صنعاء.

وقد خلصت الدراسة إلى جملة من النتائج أبرزها:

- غياب السياسة البحثية التي تحدد أولويات البحث التربوي في الكلية.
- هيمنة البحوث الفردية على النشاط البحثي لأعضاء الهيئة التدريسية.
- غياب الدعم المادي لإجراء البحوث التربوية ذات العلاقة بقضايا التربية ومتطلبات التنمية.
- عدم اهتمام النظام التربوي بنتائج البحوث التربوية بما يحقق الاستفادة منها ميدانياً.

دراسة: المنصوب، (2005):-

والتي هدفت إلى التعرف على واقع البحث العلمي في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية في الجامعات اليمنية، وبيان أهمية دور البحث العلمي في مجال التنمية المجتمعية، وكان من أهم ما توصلت إليه الدراسة هو:

غياب استراتيجية بحثية وطنية واضحة وهادفة، من شأنها التخطيط السليم لمتطلبات قضايا التنمية المجتمعية.

قلة الموارد المخصصة للبحث العلمي، سيما في مجال العلوم الاجتماعية والإنسانية.

التركيز على دور الجامعة في الجانب التدريسي وإهمال الجانب المتعلق بالبحث العلمي.

النظرة المجتمعية السائدة التي تستنقص من دور البحث العلمي في العلوم الاجتماعية في عملية التنمية المجتمعية.

دارسة: هزاع، (2005):-

هدفت الدراسة الحالية إلى استقصاء واقع البحث التربوي في الجمهورية اليمنية من خلال التعرف على طبيعة سياسة البحث التربوي في إطار نظام التعليم ومؤسسات البحث التربوي، والوقوف على مدى ممارسة هذه السياسة في الواقع، ورصد الدعم المادي والبشري والفني المقدم لمؤسسات البحث التربوي والصعوبات التي تواجهها.

وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج الخاصة بواقع البحث التربوي في الجمهورية اليمنية كان من أبرزها ما يأتي:

- تعبر السياسة العامة للبحث التربوي عن سياسة مؤسساتها لا سياسة نظام التعليم العام والعالي في الجمهورية اليمنية.
- عمومية وغموض سياسية البحث التربوي، ممثلة بكل من مركز البحوث والتطوير التربوي وكليات التربية.
- عدم حصول مؤسسات البحث التربوي في الجمهورية اليمنية على الدعم المالي الكافي للقيام بمهامها في إنجاز البحوث التربوية

والتي يجب أن تتناول دراسة المشكلات التربوية وتطوير النظام التعليمي.

- أدى عدم وجود دعم رسمي للبحث التربوي في كليات التربية بالجامعات اليمنية، إلى اعتماد البحث التربوي على ما يقوم به أعضاء هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا، والتي تخدم الترقيات العلمية والحصول على مؤهلات علمية عليا.

دراسة؛ الهبوب، (2011)؛-

هدفت الدراسة إلى التعرف على معوقات الاستفادة من نتائج البحوث التربوية التطبيقية في صناعة القرار التربوي من وجهة نظر الباحثين والقادة التربويين في اليمن، وقد خلصت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها:

أظهرت النتائج أن المعوقات التي تعود إلى صياغة القرار التربوي، كانت بدرجة أكبر من المعوقات التي تعود إلى طبيعة البحث التربوي.

وجود فروق ذات دلالة معنوية بين تقديرات إجابات أفراد عينة الدراسة تجاه معوقات الاستفادة من نتائج البحوث التربوية في صناعة القرار، وفقاً لمتغيرات الدراسة.

الدراسات العربية؛-

اطلع الباحث على عدد من الدراسات العربية، وكان من أهمها الدراسات الآتية:

دراسة؛ طلبة، (1991)؛-

كان الهدف من الدراسة هو التعرف على واقع البحث التربوي بصورة شاملة، وتقصي المشكلات والمعوقات التي يواجهها، واقتراح الحلول الملائمة وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها ما يأتي:

- وجود فجوة واسعة تفصل البحث التربوي عن الممارسة التربوية.
- ضعف التخطيط للبحث التربوي، وغياب النظرة الشمولية والتكاملية ضمن استراتيجية لكليات التربية في الجامعات المصرية.
- وهناك أسباب وعوامل تسهم في إحداث الفجوة بين البحث التربوي والممارسة التربوية من أبرزها ما يأتي:
- النظرة الفوقية للقائمين على البحث التربوي والتي تحول دون الاتصال بين العاملين في الميدان والتفاعل مع نتائج البحث التربوي.
- تناول موضوعات أكاديمية محضة، واختلاق مشكلات للبحث والدراسة لا وجود لها في الواقع التربوي.
- التسرع في إجراء البحوث التربوية، مما يجعل منها أبحاثاً يمكن تمثلها بتسمية بحث (الساندوتش) الذي غالباً ما يكون موجهاً للترقية العلمية، دون ارتباطه بواقع الممارسة التربوية ومشكلاتها.
- عزوف الباحثين الجادين عن البحث التربوي لتعرضهم لإحباطات نفسية، أو لانشغالهم بمناصب إدارية.
- اختلاف وتناقص معايير الحكم عما إذا كان البحث التربوي بحثاً حقيقياً وأصيلاً أم دون ذلك.

دراسة؛ عودة، (1991)؛

- هدفت الدراسة إلى تحديد المشكلات التي يعاني منها أعضاء هيئة التدريس في كليتي التربية في جامعة اليرموك بالأردن، وجامعة الإمارات العربية، بوصفهم باحثين تربويين.
- وقد ترتبت هذه المشكلات من منطلق التعرف على أولويات مشكلات البحث التربوي، وفقاً لإجماع أعضاء هيئة التدريس في كليتي التربية بالجامعتين الأردنية والإمارتية والتي تمثلت بـــ: -
- نقص الأدبيات والمراجع العلمية ذات العلاقة بالبحوث التربوية.
- عدم توفر أدوات قياس يمكن استخدامها بحسب طبيعة أنواع البحوث التربوية.

دراسة؛ عاشور، (2004)؛

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة تركيز أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية على البحوث المرتبطة بالتطوير التربوي.

وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أبرزها:

اهتمام أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية بالبحوث المرتبطة بالتطوير التربوي، مرتبة بحسب قيمها الإحصائية على النحو الآتي:

- بحوث الإدارة التربوية.
- بحوث المنهاج المدرسي.
- بحوث الإدارة المدرسية.

- بحوث التقويم والامتحانات.
- بحوث تطوير المعلم.
- بحوث التوجيه والإشراف التربوي.
- فضلاً عن الفقرات التي حظيت بأولوية البحث التربوي وهي المتعلقة بـ:
- موائمة السياسات التربوية لمبادئ ديمقراطية التعليم.
- ارتباط الأهداف التربوية بالسياسات التربوية.
- فعالية المعلمين في إعداد الاختبارات المدرسية.

دراسة؛ أبي عودة وأبي ملوح،(2004)، **المشار إليها في الخولاني،** (2013)؛-

هدفت الدراسة إلى تحديد مؤشرات الجودة في التعليم الجامعي والبحث العلمي في الجامعات الفلسطينية، وتوصلت الدراسة إلى أن من أهم متطلبات تفعيل العلمية البحثية في التعليم الجامعي والبحث العلمي ما يأتي:

- توفير الأموال اللازمة للبحث العلمي عن طريق تفعيل تحصيل نسبة 1٪ المحددة في قانون الشركات.
- توجيه البحث العلمي لخدمة أهداف التنمية وحل المشكلات الوطنية.
- توحيد المجلات العلمية للجامعات في مجلات وطنية.
- اقتصار البحث العلمي المقدم للتربية على الأبحاث المنشودة عالمياً.
- يجب إعطاء الحوافز للأقسام العلمية التي تنتج بحوثاً علمية وموائمة وذات مستوى رفيع.
- توفير وسائل الاتصال المختلفة كالإنترنت والبريد الالكتروني.

دراسة؛ كمال وأحمد، (2005)؛

كان الهدف من الدراسة هو التعرف على مشكلات البحث التربوي والنفسي في الوطن العربي، وقد تمخض عن الدراسة سبع مشكلات رئيسية يواجهها البحث التربوي والنفسي العربي هي:

عدم وجود سياسة واضحة للبحث التربوي.

ضعف التفاعل بين البحث التربوي والنفسي والنظام التعليمي.

عدم كفاية الموارد المالية المخصصة للبحث التربوي والنفسي.

عدم فعالية نتائج البحث التربوي والنفسي في الممارسة التربوية.

اختلاف نظم ومعايير عملية التقويم للبحث التربوي من بلد عربي إلى آخر، فضلاً عن غياب فاعليتها.

دراسة؛ ميخائيل، (2006)؛

هدفت الدراسة إلى تقصي مشكلات البحث التربوي، كما يراها أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية في الجامعات السورية.

وقد توصلت الدراسة إلى جملة من المشكلات التي تفاوتت بين كلية التربية جامعة دمشق، وكلية التربية جامعة حلب، إلاّ أن معظمها كانت محل إجماع أعضاء هيئة التدريس بالكليتين أهمها:

- غياب نظام تحديد أولويات البحث التربوي.
- تناول البحوث موضوعات ذات طبيعة تقليدية نمطية.
- ضعف التعاون مع الجامعات العربية والعالمية.
- ضعف قدرة الباحثين على تصميم أدوات قياس تناسب مع طبيعة مشكلاتهم البحثية.
- ضعف قدرة الباحثين على اختيار أساليب إحصائية، تناسب مع وظيفة بياناتهم البحثية وأهداف ومتغيرات أبحاثهم.
- قبول أعداد كبيرة من الأبحاث التربوية للنشر في كثير من الدوريات العربية، بعيداً عن التقييم العلمي والموضوعي ومواصفات البحث العلمي الحقيقي.

دراسة؛ عبد الرسول، (2010)؛

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى تطبيق معايير جودة الخدمة للارتقاء بمستوى جودة البحث التربوي في كلية التربية جامعة الفيوم. استخدم الباحث منهج التحليل الوثائقي، وقد توصل الباحث إلى عدد من النتائج أهمها:

- تعد جودة البحث التربوي من الآليات الفاعلة في تطوير العملية التعليمية.
- إن جودة البحث التربوي من أهم المعايير المستخدمة للحكم على تقدم وتطور الجامعات وخاصة كليات التربية.
- إن استخدام مدخل الجودة الشاملة في البحث التربوي يعزز من القدرة التنافسية لهذا النوع من البحوث على المستوى المحلي

والإقليمي والعالمي في سياق التنافس بين المؤسسات الأكاديمية المتناظرة.

وخلصت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لتطبيق مفهوم الجودة الشاملة في خدمة البحوث التربوية كإطار منهجي.

- التعليق على الدراسات السابقة:

في ضوء ما تم عرضه من دراسات علمية سابقة، يلاحظ الباحث أن جميعها ذات علاقة مباشرة بموضوع الدراسة الحالية، من حيث تقييم واقع البحث التربوي على المستوى المحلي والعربي، وفقاً لمعايير قياس متفق عليها أكاديمياً بين الجامعات، ومع أنها جميعاً حامت عن قرب لتشخيص واقع البحث التربوي، والتعرف على الأسباب والعوامل التي تحول دون فاعليته الوظيفية، فضلاً عن ما آل إليه من تدنٍ وضعف، يبعثان على القلق واليأس لدى الباحثين والمهتمين التربويين من أن رؤية واضحة قد لا تلوح في الأفق تجاه دور البحث التربوي في إحداث التطور التربوي العربي المنشود، مما يجعل من هذا الواقع التربوي ظاهرة يتسم بها الواقع العربي بالتخلف بحيث يزيد من الهوة الحضارية بين البلدان العربية والمتقدمة.

ومن ثم فإن الدراسات والأبحاث التي تم استعراضها، قد توصلت في نتائجها إلى أن واقع البحث التربوي العربي إجمالاً، يواجه العديد من الصعوبات والمعوقات المتمثلة؛ بغياب التخطيط الاستراتيجي لأولويات البحث التربوي والدراسة، فضلاً عن غلبة الجانب التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كليات التربية على الجانب البحثي، قلة أو ندرة الدعم المالي للبحث العلمي، سيما في مجال التربية والعلوم الإنسانية، وعدم فاعلية نتائج البحث التربوي وتفاعلها الإيجابي مع النظام التعليمي، وهذه النتائج على علاقة وثيقة بجوانب ومضامين الدراسة الحالية.

وخلصت بعض الدراسات والأبحاث في نتائجها إلى غياب معايير ونظم القياس التي يجب أن يخضع لها البحث التربوي العربي، منها على سبيل المثال دراسة؛ طلبة، (1991)، ودراسة؛ هزاع، (2004)، ودراسة؛ كمال وأحمد، (2005)، ودراسة؛ ميخائيل،(2006)، الأمر الذي يعزز من إجراء هذه الدراسة، ويجعل منها دراسة تحاكي واقع البحث التربوي في الجامعات اليمنية، ومعرفة مدى تمثله لمؤشرات جودة البحث العلمي الجامعي العالمي أو ابتعاده عنها، بحيث يتسنى للجامعات اليمنية والجهات الرسمية ذات العلاقة بالبحث العلمي من مراجعة أنظمتها واستراتيجيتها الوطنية الخاصة بنوعية المنتج البحثي الجامعي، ومدى فاعلية دوره الوظيفي كأداة للتطور والتقدم العلمي والحضاري الإنساني.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

أولاً : منهج الدراسة:-

اتبع الباحث في دراسته، منهج البحث الوصفي التحليلي، وهو المنهج العلمي المناسب لوصف الظاهرة المتمثلة؛ بواقع البحث التربوي في الجامعات اليمنية في ضوء مؤشرات جودة البحث العلمي الجامعي العالمي، في سياق تحليل الأدب النظري والبيانات الميدانية الخاصة بالدراسة.

ثانياً: مجتمع الدراسة:-

تحدد مجتمع الدراسة بجميع أعضاء هيئة التدريس اليمنين العاملين بكليات التربية في الجامعات اليمنية الحكومية، ممن يحملون الدرجات العلمي: أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد، والبالغ عددهم (575) فرداً، وفقاً لإحصائية مؤشرات التعليم العالي، أغسطس 2011/2010 م.

وتكونت عينة الدراسة من (148) فرداً، جميعهم يعملون بكليات التربية في أربع جامعات هي: صنعاء، تعز، إب، ذمار، وقد تم اختيارها بالطريقة العشوائية الطبقية، نظراً لتباين أفرادها بالدرجات العلمية، ومستوياتهم الوظيفية التي يشغلونها حالياً، والعينة تمثل في مجموعها ما نسبته تقريبا (26٪) من حجم المجتمع الأصلي للدراسة.

ثالثاً: أداة الدراسة:-

تطلبت الدراسة الحالية إعداد أداة من نوع استبانة، تضمنت (64) فقرة، لتشمل (10) مجالات، ضمن ثلاثة محاور جميعها تمثل مؤشرات جودة البحث العلمي الجامعي، وقد اتبع الباحث في ذلك الخطوات العلمية المتعارف عليها.

رابعاً: صدق الأداة:-

للتحقق من صدق أداة الدراسة، استخدم الباحث طريقة

الصدق الظاهري، وذلك بعرض الاستبانة بصورتها الأولية على عينة من الخبراء المحكمين، وهم أساتذة متخصصون في كلية التربية والاقتصاد والعلوم الإدارية في جامعة إب، وقد أعتمد الباحث الفقرات التي حصلت على نسبة إجماع (80٪) وما فوق.

خامساً: ثبات الأداة:-

للتحقق من ثبات أداة الدراسة استخدم الباحث نوعين من الثبات هما:

1. الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبارT- R- Test وكانت قيمة معامل بيرسون R-Person= 0.83.
2. الثبات بطريقة الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة، وقد كانت قيمة معامل كرونباخ ألفا Cronbahk Alpha = 0.91 وهما قيمتان متقاربتان إلى حد كبير، مما يجعل من الأداة أن تكون قادرة على قياس ما صممت لأجله.

سادساً: تطبيق أداة الدراسة:-

بعد الانتهاء من إعداد الاستبانة بصورتها النهائية، قام الباحث بتوزيع أداة الدراسة على أفراد العينة بالاستعانة ببعض الزملاء في الجامعات المشمولة بالدراسة وهي: صنعاء، تعز، ذمار، إب، وقد وزعت (200) استبانة، استرجع منها (170) استبانة، استبعد منها (22) استبانة غير مكتملة الإجابة والتالفة منها، وتم الإبقاء على (148) استبانة التي اكتملت إجاباتها والتي أخضعها الباحث للتحليل الإحصائي.

سابعاً: الأساليب الإحصائية المستخدمة:-

استخدم الباحث الوسائل الإحصائية الآتية:

1. معادلة بيرسون R-person لاستخراج معامل ثبات الاستبانة بطريقة T- R- Test.
2. معادلة كرونباخ الفا Cronbahk Alpha لاستخراج معامل الثبات للاتساق الداخلي لفقرات مجالات محاور الاستبانة.
3. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، للتعرف على واقع البحث التربوي في ضوء مؤشرات جودة البحث العلمي الجامعي.
4. تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA لمعرفة الفروق بين تقديرات إجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيراتها.

عرض النتائج ومناقشتها:-

في ضوء أهداف الدراسة و متغيراتها، استخدم الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتحقق من صحة الهدف الأول، بينما استخدم تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA، للتحقق من الهدف الثاني.

وحتى يتسنى للباحث مناقشة نتائج التحليل الإحصائي لبيانات الدراسة، قام بتحديد مدى المقياس الثلاثي لدرجات تقديرات إجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لقيم متوسطاتها الحسابية، وعلى النحو الاتي: -

- طرح أقل رقم من أعلى رقم من المقياس = 3 – 1 = 2.
- تحديد طول الدورة لمدى المقياس = 2/3 = 0.66.

ومن ثم يصبح مدى المقياس من درجات التقييم كالاتي: -

- من: 1 – 1.66 مستوى التقييم بدرجة ضعيفة.
- من: 1.67 – 2.33 مستوى التقييم بدرجة متوسطة.
- من: 2.34 – 3 مستوى التقييم بدرجة كبيرة.، وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة: -

أولاً: النتائج المتعلقة بالهدف الأول، والذي مفاده:

-التعرف على واقع البحث التربوي في الجامعات اليمنية في ضوء مؤشرات جودة البحث العلمي الجامعي.

للتحقق من الهدف السابق، استخدم الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة، وقد أظهرت نتائج التحليل الإحصائي، أن واقع البحث التربوي في الجامعات اليمنية في ضوء مؤشرات الجودة، والمتمثلة بفقرات مجالات محاور الاستبانة مجتمعة أو منفردة، كانت في حدود المستوى المتوسط، إذ حصلت جميع فقرات مجالات المحاور على المتوسط الحسابي (2.14)، والانحراف المعياري (0.65)، وفقاً لمدى المقياس المحدد بـ (1.67 – 2.33)، والذي يشير إلى متوسط جودة البحث التربوي في الجامعات اليمنية المشمولة بالدراسة و الجدول (1) يوضح ذلك

جدول (1) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات مجالات المحاور الخاصة بتقويم واقع البحث التربوية في الجامعة اليمنية في ضوء مؤشرات جودة البحث العلمي الجامعي.

م	محاور مجالات الاستبانه	عدد الفقرات	ترتيب المحاور بحسب متوسطاتها	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التقييم
1	المؤشرات المتعلقة بجودة العمل البحثي.	21	2	2.16	0.64	متوسط
2	المؤشرات المتعلقة بجودة المخرجات البحثية.	14	3	2.05	0.69	متوسط
3	المؤشرات المتعلقة بكفايات الباحث.	29	1	2.20	0.62	متوسط
	المتوسط الحسابي الكلي لمحاور الاستبانة.	64	/	2.14	0.65	متوسط

في ضوء قيم المتوسطات الحسابية لمحاور الاستبانة والموضحة في الجدول (1) يتبين أن محور: المؤشرات المتعلقة بكفايات الباحث التربوي، قد احتلت المرتبة الأولى بين المحاور الثلاثة، إذ حصل على المتوسط الحسابي، (2.20)، الانحراف المعياري (0.62)، يليه محور: المؤشرات المتعلقة بجودة العمل البحثي الذي حصل على المتوسط الحسابي، (2.16)، والانحراف المعياري (0.64)، وأخيراً يأتي محور: المؤشرات المتعلقة بالمخرجات البحثية الذي حصل على أقل قيم المتوسطات الحسابية (2.05)، والانحراف المعياري، (0.69)، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن أفراد عينة الدراسة ينظرون إلى طبيعة البحث التربوي في الجامعات التي يعملون فيها على أنه في مستوى الجودة البحثية نظراً لكفاياتهم البحثية والمتمثلة بأعضاء هيئة التدريس، من حيث مدى التزامهم بالمنهجية العلمية، وكفايات الاقتباس ووحدة الموضوع في الصياغ البحثي، فضلاً عن مهاراتهم في التحليل والتفسير لنتائج دراساتهم وأبحاثهم، وأنها أبحاث حقيقية كونها تحاكي الواقع التربوي، بما يعانيه من صعوبات ومعوقات، وأن معظم مخرجات البحوث التربوية تعكس ذلك الواقع بكل حيثياته، مع الاعتراف بأن حقيقة البحث التربوي في الجامعات اليمنية، مازال دون مستوى الطموح من الكفاءة البحثية، مما يجعل منها أبحاثاً مقبولة إلى حد ما، وهذه النتيجة لا تختلف عما توصلت إليه دراسة كل من: عاشور (2003)، ودراسة؛ عبد الرسول (2010)، اللتان تؤكدان على توفر مستوى من الجودة البحثية في البحوث التربوية والتي من شأنها تطوير العملية التعليمية. وسوف يتجاوز الباحث مناقشة فقرات مجالات محاور الاستبانة، حرصاً منه على عدم التكرار والحشو المعرفي مكتفياً بعرض نتائج التحليل الإحصائي لمجالات محاور الاستبانة وعلى النحو الآتي:

أ- النتائج المتعلقة بمحور مؤشرات كفايات الباحث:

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي، أن واقع البحث التربوي في الجامعات اليمنية في ضوء محور: مؤشرات جودة كفايات الباحث التربوي، المتضمن خمسة مجالات، كان في المستوى المتوسط، إذ حصل على المتوسط الحسابي (2.20)، بانحراف معياري (0.62)، وهي قيمة في حدود المدى المتوسط للمقياس المحدد بـ(1.67 – 2.33)، كما تراوحت قيم متوسطات مجالات المحور، ما بين أعلى قيمة لمجال: كفايات المنهجية ووحدة الموضوع، الذي حصل على المتوسط الحسابي (2.33)، والانحراف المعياري (0.56)، وأقل قيمة لمجال: الكفايات الشخصية، الذي حصل على المتوسط الحسابي (2.07)، والانحراف المعياري (0.62)، وهي قيمتان متوسطتان وفقاً لمدى المقياس المشار إليه سلفاً، والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول(2) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية
لمجالات محور: المؤشرات المتعلقة بجودة كفايات الباحث.

م	مجالات محور مؤشرات جودة كفايات الباحث	عدد الفقرات	ترتيب المحاور بحسب متوسطاتها	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التقييم
1	الكفايات الشخصية.	8	الخامس	2.07	0.62	متوسط
2	الكفايات المنهجية ووحدة الموضوع.	5	الأول	2.33	0.56	متوسط
3	كفايات الاقتباس وسلامة التوثيق.	6	الثاني	2.26	0.61	متوسط
4	كفايات استخدام المعالجات الإحصائية.	4	الثالث	2.24	0.64	متوسط
5	كفايات التحليل والتفسير وسلامة النتائج.	6	الرابع	2.11	0.69	متوسط
	المتوسط الحسابي الكلي لمجالات المحور	29	/	2.20	0.62	متوسط

يلاحظ من الجدول (2) أن مجال: الكفايات الشخصية، قد احتل المرتبة الخامسة والأخيرة بين مجالات محور مؤشرات جودة كفايات الباحث، إذ إن خصائص الباحث العلمية والبحثية، تعد من أهم مدخلات جودة البحث العلمي، ومن ثم فإن الباحث يعزو هذه النتيجة إلى تدني مستوى تمسك الباحث بأخلاقيات البحث العلمي المتعارف عليها، فضلاً عن مدى التزامه بالموضوعية، والأمانة العلمية، والدقة والحرص في كتاباته، باعتبارها من المؤشرات القوية على كفايات الباحث العلمي، ولعل هذه النتيجة تشير بصورة غير مباشرة إلى ما توصلت إليه دراسة كل من: المنصوب؛ (2005) وطلبة؛ (1991)، وعوده؛ (1991)، من حيث قلة الأدبيات والمراجع العلمية، وتسرع الباحثين في إجراء أبحاثهم وتعرضهم إلى إحباطات نفسية أو لانشغالهم بأعمال إدارية.

ب- النتائج المتعلقة بمحور: مؤشرات جودة العمل البحثي:

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن جميع مجالات محور المؤشرات المتعلقة: بجودة العمل البحثي قد حصلت جميعاً على المتوسط الحسابي (2.16)، بانحراف معياري (0.64)، وهي قيمة في حدود المدى المتوسط للمقياس المحدد بـ (1.67 – 2.33)، والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات محور المؤشرات المتعلقة بجودة العمل البحثي.

م	مجالات محور المؤشرات المتعلقة بجودة العمل البحثي	عدد الفقرات	ترتيب المجالات بحسب متوسطاتها	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التقييم
1	تحديد القضية البحثية واهدافها.	8	الثاني	2.17	0.66	متوسط
2	الأصالة البحثية.	8	الثالث	2.10	0.69	متوسط
3	الموجهات البحثية.	5	الأول	2.20	0.60	متوسط
	المتوسط الحسابي الكلي لمجالات المحور.	21	/	2.16	0.64	متوسط

يلاحظ من الجدول السابق، أن مجال: الموجهات البحثية

قد احتل المرتبة الأولى بين الثلاثة المجالات التي تندرج في سياق محور مؤشرات جودة العمل البحثي، إذ حصل على المتوسط الحسابي (2.20)، والانحراف المعياري (0.60)، يليه في المرتبة الثانية مجال: تحديد القضية البحثية وأهدافها، الذي حصل على المتوسط الحسابي (2.17)، والانحراف المعياري، (0.66) وأخيرًا يأتي مجال: الأصالة البحثية بمتوسط حسابي، (2.10) وانحراف معياري، (0.69)، وهي قيم جميعها في حدود المستوى المتوسط، وفقاً لمدى المقياس المشار إليه، ويعزو الباحث ذلك، إلى أن أفراد عينة الدراسة تعي طبيعة العمل

البحثي، بدءاً من الشعور بالقضية أو المشكلة البحثية، أو من حيث أصالتها ومدى مساهمتها في حل القضايا التربوية، وأنهم مدركون أن كل عنصر من عناصر أبحاثهم يعد بعداً موجهاً للاطلاع والبحث، فضلاً عن إسناد أبحاثهم على أطر مرجعية علمية، تتسم بوحدة الموضوع والتكامل والشمول للقضية البحثية.

وعلى العكس من ذلك فإن واقع البحث التربوي في الجامعات اليمنية، مازال يواجهه الكثير من الصعوبات والمعوقات، كما هو حال البحث التربوي في الجامعات العربية، مما يجعلها أبحاثاً من وجهة نظر الكثيرين من الباحثين والمهتمين، لم ترتق إلى المستوى المطلوب من الكفاءة والفاعلية، فضلاً عن تدني مستوى جودتها، علماً بأن النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية، تخالف النتائج التي توصلت إليها معظم الدراسات التي تضمنتها.

ج- النتائج المتعلقة بمحور مؤشرات جودة المخرجات البحثية:

تضمن هذا المحور مجالين للمؤشرات هما: مجال: مؤشرات النشر العلمي للبحوث، ومجال: التأثير المتولد عن البحث التربوي، فقد حصل على المتوسط الحسابي (2.05)، والانحراف المعياري (0.69)، وهو في حدود المستوى المتوسط وفقاً لمدى المقياس المحدد بـ (1.67– 2.33)، ومن ثم فقد احتل مجال: النشر العلمي للبحوث، المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.29)، وبانحراف معياري، (0.57)، وفي المرتبة الثانية والأخيرة مجال: التأثير المتولد عن البحث، بمتوسط حسابي(1.80)، وانحراف معياري (0.80)، وعلى الرغم من أن هذا المجال قد حصل على أقل قيم المتوسطات الحسابية، إلا أنه في حدود المستوى المتوسط وفقاً لمدى المقياس، والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات محور: المؤشرات المتعلقة بجودة المخرجات البحثية.

م	مجالات محور مؤشرات جودة المخرجات البحثية	عدد الفقرات	ترتيب المجالات بحسب متوسطاتها	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التقييم
1	النشر العلمي للبحوث.	6	الأول	2.29	0.57	متوسط
2	التأثير المتولد عن البحث.	8	الثاني	1.80	0.80	متوسط
	المتوسط الحسابي الكلي لمجالات المحور.	14	/	2.05	0.69	متوسط

وهذه النتيجة من وجهة نظر الباحث، ليست في المستوى المطلوب من الجودة البحثية، فهي تعكس إجابات أفراد عينة الدراسة، لاعتقاداتهم بأنها أبحاث تحظى بالقبول للنشر في مجلات علمية محكمة محلياً وعربياً، وأنها تولد اتجاهات وأفكاراً جديدة لدى الباحثين، سيما ما تقدمه من توصيات تساعد على ردم الفجوة المعرفية في المجالات التربوية المختلفة، بما يكرس العلاقة بين الواقع والمأمول، وهي نتيجة لا تختلف عما توصلت إليه الدراسات السابقة من نتائج، فالواقع يشير إلى ما هو أبعد مما تتضمنه فقرات مجالات المحور.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالهدف الثاني والذي مفاده:

- التعرف على الفروق بين إجابات أفراد عينة الدراسة، تجاه واقع البحث التربوي في الجامعات اليمنية في ضوء مؤشرات جودة البحث العلمي الجامعي العالمي، وفقاً لمتغيرات الدراسة وهي: الجامعة – المستوى الوظيفي – الدرجة الأكاديمية.

وللتحقق من الهدف الحالي، استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي للكشف عن الفروق بين إجابات أفراد عينة الدراسة في ضوء المتغيرات المشار إليها سلفاً، وقد أظهرت نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي ما يأتي:

1- النتائج المتعلقة بمتغير الجامعة:

أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي لبيانات الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين تقديرات إجابات أفراد عينة الدراسة، تجاه فقرات مجالات محاور الاستبانة الخاصة، بتقييم واقع البحث التربوي في الجامعات اليمنية في ضوء مؤشرات جودة البحث العلمي

الجامعي، تعزى إلى متغير: الجامعة وهي أربع جامعات يمنية:

صنعاء - تعز - إب - ذمار، إذ كانت قيمة (f) المحسوبة (7.666)، وهي قيمة أكبر من قيمة (f) الجدولية المحددة بـ (3.67)، عند مستوى الدلالة (0.05 =)، والجدول(5) يوضح ذلك.

جدول(5)يوضح نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (one – way – anova) لمحاور تقييم واقع البحث التربوي في الجامعات اليمنية في ضوء مؤشرات جودة البحث العلمي الجامعي العالمي وفقاً لمتغير: الجامعة.

المحاور	الجامعة	العدد	المتوسط الحسابي	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية الجدولية	القيمة الفائية المحسوبة	الدلالة اللفظية
مؤشرات متعلقة بجودة العمل البحثي	صنعاء	58	44.93	بين م	1105.271	3	368.424	3.67	*5.024	توجد فروق بين الجامعات
	إب	38	42.24	داخل م	9752.495	133	73.327			
	تعز	21	51.05	المجموع	10857.766	136				
	ذمار	20	43.45							
مؤشرات متعلقة بجودة المخرجات البحثية	صنعاء	58	27.14	بين م	777.211	3	259.070	3.67	*5.650	توجد فروق بين الجامعات
	إب	38	26.18	داخل م	6098.759	133	45.855			
	تعز	21	33.38	المجموع	6875.9708	136				
	ذمار	20	28.20							
مؤشرات الكفاية المتعلقة بالباحث	صنعاء	58	60.28	بين م	3765.913	3	1255.304	3.67	*9.609	توجد فروق بين الجامعات
	إب	38	60.29	داخل م	17374.904	133	130.638			
	تعز	21	75.05	المجموع	21140.818	136				
	ذمار	20	63.65							
تقييم واقع البحث التربوي	صنعاء	58	132.34	بين م	14376.913	3	4792.304	3.67	*7.666	توجد فروق بين الجامعات
	إب	38	128.71	داخل م	83138.357	133	625.100			
	تعز	21	159.48	المجموع	97515.27	136				
	ذمار	20	135.30							

* **توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0.05) تعزى الى متغير الجامعة.**

يلاحظ من الجدول (5)، بأن الفروق بين إجابات أفراد عينة الدراسة وفي ضوء متغير الجامعة، كانت مرجحة لصالح جامعة تعز، بحسب قيم المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة.

2- النتائج المتعلقة بمتغير الوظيفة الحالية:

أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA لبيانات الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين تقديرات إجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجالات محاور الاستبانة، والخاصة بتقييم واقع البحث التربوي في الجامعات اليمنية في ضوء مؤشرات جودة البحث العلمي الجامعي، تعزى إلى متغير: الوظيفة الحالية بمستوياتها الأربعة وهي: عميد – نائب العميد – رئيس قسم – عضو هيئة تدريس، إذ إن قيمة (f) المحسوبة (0.684)، وهي قيمة أصغر من قيمة (f) الجدولية المحددة بـ (3.67) عند مستوى الدلالة (α= 0.05)، والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6) يوضح نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (one way Anova) لمحاور تقييم واقع البحث التربوي في الجامعات اليمنية في ضوء مؤشرات جودة البحث العلمي الجامعي وفقا لمتغير: الوظيفة الحالية.

المحاور	الوظيفة الحالية	العدد	المتوسط الحسابي	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية الجدولية	القيمة الفائية المحسوبة	الدلالة اللفظية
مؤشرات متعلقة بجودة العمل البحثي	عميد	5	41.60	بين م	110.863	3	36.954	3.67	0.457	لا توجد فروق بين الوظائف الحالية
	نائب عميد	11	46.64	داخل م	10746.90	133	80.804			
	رئيس قسم	38	44.24	المجموع	10857.8	136				
	عضو هيئة تدريس	83	45.18							
مؤشرات متعلقة بجودة المخرجات البحثية	عميد	5	24.00	بين م	125.334	3	41.778	3.67	0.823	لا توجد فروق بين الوظائف الحالية
	نائب عميد	11	26.64	داخل م	6750.637	133	50.757			
	رئيس قسم	38	27.74	المجموع	6875.97	136				
	عضو هيئة تدريس	83	28.52							
مؤشرات الكفاية المتعلقة بالباحث	عميد	5	55.00	بين م	391.191	3	130.397	3.67	0.836	لا توجد فروق بين الوظائف الحالية
	نائب عميد	11	62.91	داخل م	20749.63	133	156.012			
	رئيس قسم	38	62.39	المجموع	21140.8					
	عضو هيئة تدريس	83	63.83							
تقييم واقع البحث التربوي	عميد	5	120.60	بين م	1480.917	3	493.639	3.67	0.684	لا توجد فروق بين الوظائف الحالية
	نائب عميد	11	136.18	داخل م	96034.35	133	722.063			
	رئيس قسم	38	134.37	المجموع	97515.3	136				
	عضو هيئة تدريس	83	137.53							

يتضح من الجدول السابق، أنه لا توجد فروق بين الفئات الوظيفية لأفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير: الوظيفة الحالية، فالجميع متفقون بإجاباتهم تجاه فقرات مجالات محاور الاستبانة والخاصة بجودة البحث العلمي الجامعي، وأن المركز الوظيفي الذي يشغلونه سواءً كان: عميد - نائب عميد - رئيس قسم - عضو هيئة تدريس، غير مؤثر على إجاباتهم، سيما وأنهم يشعرون جميعاً بواقع نتاجهم البحثي وهذه النتيجة تخالف ما توصلت إليه الدراسات السابقة.

3-النتائج المتعلقة بمتغير: الدرجة العلمية:

أظهرت نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA لبيانات الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين تقديرات إجابات أفراد عينة الدراسة في جميع مجالات محاور الاستبانة الخاصة بتقييم واقع البحث التربوي في الجامعات اليمنية في ضوء مؤشرات جودة البحث العلمي الجامعي، تعزى إلى متغير الدرجة العلمية، إذ كانت قيمة(f) المحسوبة (7.201)، وهي قيمة أكبر من قيمة (f) الجدولية المحددة بـ (3.67)، والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول(7) يوضح نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (one way Anova) لمحاور تقييم واقع البحث التربوي في الجامعات اليمنية في ضوء مؤشرات جودة البحث العلمي الجامعي وفقا لمتغير: الدرجة العلمية.

المحاور	الدرجة العلمية	العدد	المتوسط الحسابي	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية الجدولية	القيمة الفائية المحسوبة	الدلالة اللفظية
مؤشرات متعلقة بجودة العمل البحثي	أستاذ	23	38.91	بين م	1142.007	2	571.003	3.67	*7.875	توجد فروق بين الدرجات العلمية
	أستاذ مشارك	48	44.77	داخل م	9715.760	134	72.506			
	أستاذ مساعد	66	47.09	المجموع	10857.766	136				
مؤشرات متعلقة بجودة المخرجات البحثية	أستاذ	23	24.00	بين م	668.721	2	334.360	3.67	*7.218	توجد فروق بين الدرجات العلمية
	أستاذ مشارك	48	27.13	داخل م	6207.250	134	46.323			
	أستاذ مساعد	66	30.00	المجموع	6875.971	136				
مؤشرات الكفاية المتعلقة بالباحث	أستاذ	23	57.39	بين م	1492.938	2	746.469	3.67	*5.091	توجد فروق بين الدرجات العلمية
	أستاذ مشارك	48	61.46	داخل م	19647.880	134	146.626			
	أستاذ مساعد	66	66.15	المجموع	21140.818	136				
تقييم واقع البحث التربوي	أستاذ	23	120.30	بين م	9463.300	2	4731.650	3.67	*7.201	توجد فروق بين الدرجات العلمية
	أستاذ مشارك	48	133.35	داخل م	88051.970	134	657.104			
	أستاذ مساعد	66	143.24	المجموع	97515.270	136				

◆ توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0.05) تعزى الى متغير الدرجة العلمية.

يتضح من الجدول السابق، أن هناك فروقاً بين تقديرات إجابات أفراد عينة الدراسة، وفقاً لمتغير: الدرجة العلمية، وقد كانت الفروق لصالح فئة أستاذ مساعد، إذ حصلت على المتوسطات الحسابية، ولعل الباحث يرى أن هذه الفئة الوظيفية بحكم حداثة خبرتها، ترى أن الأبحاث التربوية في الجامعات اليمنية، أبحاث علمية تحاكي الواقع التربوي بما يحمله من قضايا بحثية، سواء بما يتعلق بالميدان التربوي أو بمتطلبات التنمية المجتمعية، إلا أن واقع البحث التربوي للجامعات اليمنية، يشير إلى غير ذلك، فهي أبحاث في معظمها تحمل قضايا أكاديمية بعيدة عن الواقع التربوي، فهي أبحاث تجرى بهدف الترقية العلمية أو الحصول على مؤهلات علمية عليا.

ولعل الباحث يرى بأن النتائج التي تمخضت عن عملية التحليل الإحصائي لبيانات الدراسة، إنما تعزى إلى عدم تمسك أفراد عينة الدراسة بالموضوعية والحيادية، وأن معظم إجاباتهم قد اتسمت بالمبالغة والنزعة إلى الذات العلمية، علماً بأن واقع البحث التربوي ليس على المستوى المحلي فحسب، وإنما على المستوى العربي أيضاً إذ يتسم بالتكرار والنمطية، مما يجعل منها أبحاثاً هامشية، كما يشير إلى ذلك العديد من الباحثين.

الاستنتاجات:

في ضوء نتائج التحليل الإحصائي يستنتج الباحث الآتي:

- كان واقع البحث التربوي في الجامعات اليمنية في ضوء مؤشرات جودة البحث العلمي الجامعي العالمي في المستوى المتوسط لجميع مجالات محاور الاستبانة.
- احتل محور مؤشرات جودة كفايات الباحث العلمي المرتبة الأولى، يليه محور مؤشرات جودة العمل البحثي، بينما يأتي محور مؤشرات جودة المخرجات البحثية في المرتبة الثالثة والأخيرة.
- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0.05)، بين تقديرات إجابات أفراد عينة الدراسة، تجاه فقرات مجالات محاور الاستبانة، تعزى إلى متغير: الجامعة.
- لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0.05)، بين تقديرات إجابات أفراد عينة الدراسة، تجاه فقرات مجالات محاور الاستبانة الخاصة بموضوع الدراسة، تعزى إلى متغير: الوظيفة الحالية.

- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0.05)، بين تقديرات إجابات أفراد عينة الدراسة، تجاه فقرات مجالات محاور الاستبانة الخاصة بموضوع الدراسة، تعزى إلى متغير: الدرجة العلمية.

التوصيات:

في ضوء استنتاجات الدراسة يوصي الباحث بالآتي:

- على جميع أعضاء هيئة التدريس في الجامعات اليمنية الالتزام بالموضوعية وعدم التحيز والمبالغة في تقديراتهم عند إجاباتهم عن أسئلة الاستبانات وأدوات القياس الأخرى في البحوث العلمية.
- على الجهات الرسمية ذات العلاقة بوزارة التعليم العالي والبحث العلمي القيام بمراجعة السياسات والنظم واللوائح الخاصة بالبحث العلمي للجامعات اليمنية، من خلال وضع معايير أو مؤشرات تحدد جودة البحوث التربوية، بما يجعل منها أبحاثاً أصلية وحقيقية، تواكب السياق العالمي لجودة البحث العلمي الجامعي.
- تحديد نسبة من الموازنة العامة للدولة، تخصص لإجراء البحوث العلمية ذات العلاقة بقضايا الفرد والمجتمع، ومتطلبات التنمية المجتمعية، بما يحقق للبحث العلمي دوره تجاه التطور والتقدم الذي تنشده بلادنا على مختلف المجالات والتربية في مقدمتها.
- على الجامعات اليمنية والجهات الرسمية ذات العلاقة بميدان التربية والتعليم الاهتمام بالتخطيط الاستراتيجي للقضايا التربوية التي يجب أن تحظى بالأولوية بالدراسة والبحث، والتي من شأنها تطوير العلمية التعليمية والارتقاء بمخرجاتها.

المقترحات:

في ضوء استنتاجات الدراسة وتوصياتها، يقترح الباحث الآتي:

- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية يتم من خلالها تقييم واقع البحث التربوي في ضوء مؤشرات جودة البحث العلمي الجامعي في الجامعات اليمنية غير المشمولة بالدراسة الحالية.
- إجراء دراسة ميدانية تحدد من خلالها الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات اليمنية، من الكفايات البحثية، بما يتوافق مع متطلبات جودة البحث العلمي الجامعي، ومن ثم إقامة الدورات التدريبة بشأنها.
- إجراء دراسة ميدانية تحدد من خلالها أولويات القضايا التربوية ذات الألوية التي يجب أن تحظى بالدراسة والبحث.

قائمة المراجع:

أولاً: المرجع العربية:-

1 -جونستون، جميس،(1987)، مؤشرات النظم التعليمية، ترجمة مكتب التربية العربي لدول الخليج، مراجعة محمد الأحمد الرشيد، مكتب التربية لدول الخليج العربي، الكويت.

2 -حسين، سلامة عبد العظيم، (2005)، الاعتماد وضمان الجودة في التعليم، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر.

3 -الخولاني، لينا عبدالله محمد، (2013)، بناء تصور مقترح لتطوير الأداء الوظيفي لرؤساء الأقسام العلمية في الجامعات اليمنية في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة إب، الجمهورية اليمنية.

4 -الخياط، محمد أحمد، (1998)، أولويات البحث التربوي بكليات التربية جامعة صنعاء، مجلة البحوث والدراسات التربوية، العدد(13)، مركز البحث والتطوير التربوي، صنعاء، الجمهورية اليمنية.

5 -طلبة، جابر محمود، (1991)، البحث التربوي في مصر وعلاقته بالممارسة التربوية في النظام التعليمي، دار النشر للجامعات المصرية، المنصورة، مصر.

6 -العبادي، هاشم فوزي والطائي، يوسف حجيم،(2007)، إدارة التعليم العالي: مفهوم حديث في الفكر الإداري المعاصر، دار الوارق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

7 -عاشور، محمد علي، (2004)، مدى اهتمام أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية في الجامعات الحكومية بالبحوث التربوية المرتبطة بالتطوير التربوي، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد (5)، العدد (1)، جامعة اليرموك، أربد، الأردن.

8 -عدس، عبد الرحمن، (1992)، أساسيات البحث التربوي، دار الفرقان، عمان، الأردن.

9 -عبد الرسول، كارم فارق، (2010)، تطبيق معايير ومبادئ جودة الخدمة للارتقاء بمستوى جودة البحث التربوي، المؤتمر

العلمي العاشر لكلية التربية بالفيوم (البحث التربوي في الوطن العربي، رؤى مستقبلية)، مجلد (2)، مصر.

10 -عبد المعطي، أحمد حسين، (2009)، الاعتماد الأكاديمي والمهني للمؤسسات التعليمية، دار السحاب للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

11 -عودة، أحمد سليمان، (1991)، مشكلات البحث التربوي كما يشعر بها أعضاء هيئة التدريس في جامعتي اليرموك والإمارات العربية، مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية، العدد (6)، السنة السادسة، أبو ظبي.

12 -كمال الدين، يحيى مصطفى، (2009)، نظم تقييم الجودة البحثية ومؤشراتها، رؤى نظرية وتطبيقات عالمية، دار العالم العربي، مدينة نصر، القاهرة، مصر.

13 -كمال، عبد العزيز وأحمد، شكري، (2005)، مشكلات البحث التربوي والنفسي في الوطن العربي، حولية كلية التربية في جامعة قطر، السنة الثانية عشر، العدد (12).

14 -محمد، محمد علي، (1984)، علم الاجتماع والمنهج العلمي، دراسة في طرائق البحث وأساليبه، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر.

15 -ميخائيل، مكانيوس، (2006)، مشكلات البحث التربوي كما يراها أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية في سورية، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، العدد: الأول، المجلد: الرابع، كلية التربية، جامعة دمشق، الجمهورية العربية السورية.

16 -المنصوب، طارق، (2005)، واقع البحث العلمي في مجال العلوم الإنسانية، مجلة الباحث الجامعي، العدد (9)، جامعة إب، الجمهورية اليمنية.

17 -الهبوب، أحمد غالب، (2011)، معوقات استخدام نتائج البحث التربوي التطبيقي في صناعة القرار التربوي كما يراها الباحثون والقادة التربويون في اليمن، مجلة الباحث الجامعي، العدد (26)، جامعة إب، الجمهورية اليمنية.

18 - هزاع، عبد الودود، (2005)، واقع البحث التربوي في الجمهورية اليمنية وآفاق تطوره، مجلة جامعة صنعاء للعلوم التربوية والنفسية، العدد (2)، المجلد(2)، يناير -يوليو، الجمهورية اليمنية.

ثانياً: المراجع الأجنبية:-

1. Anderson,Gary,t(1998), Fundamental of Educatianal Research, 2Nd Editions , London flamer press .
2. Anthony,Van Ram,(2007), Research Evaluetion England : Beech Tree Publishing and avarlable at, www.scipol .demon.Covr lke.hton , access at , 30-5-2013 .
3. Cohen, H .Laurence m,(2008) , Research Methods in Education ,(4th edition) Lonelcon , Haper and Row .
4. Harvy ,Lee ,(2002) , Evaluation for what teaching in Higher Education , vol . 7 , No , 3 , p, 252 .
5. The new websters Dictionary at the language (1994) New York , Lexican publication Tnc , U.S.A .

ABSTRACT

Assessment Of Educational Research Realities In Yemeni Universities In The Light Of International University Research Quality Indicators. This Study Aims At Assessing The Educational Research Realities In The Yemeni Universities In The Light Of International University Research Quality Indicators. To Achieve This Aim, The Questionnaire Was Used As A Tool For The Study. It Was Composed Of (64) Items Distributed Into (10) Dimensions And Divided Into Three Axes. The First Axis Dealt With The Quality Of Research Work And Consisted Of Three Dimensions. The Second Axis Focused On The Quality Of The Yemeni Universities Outcomes And Had Two Dimensions. The Quality Of The Yemeni Researcher Competencies Was The Focus Of The Third Axis And Included Five Dimensions. The Validity And Reliability Of The Tool Were Tested And The Questionnaire Was Finalized Before Being Distributed To The Individual Participants. The Sample Of (148) Respondents Was Drawn Out Of The Faculty Members Of Four Yemeni Universities, Namely, Sana'a, Taiz, Ibb And Dhamar University By Using Proper Sampling Techniques. The Data Collected Were Analyzed By Using The Appropriate Statistical Techniques Revealing A Number Of Findings Of Which The Following Are The Most Important: - The Realities Of The Educational Research In The Yemeni Universities In The Light Of International University Research Quality Indicators Have Shown An Average Level Of Quality According To Arithmetical Mean Scores On The Full-Scale. - There Are Differences Of Statistical Significance Between The Participants' Responses Rates At The Significance Level (A=0.05)With Respect To The Educational Research In The Yemeni Universities. These Differences Can Be Attributed To The University And Academic Degree Held Variables.

- No Statistical Significant Differences Have Been Found Between The Individual Participants' Responses Rates Regarding The Educational Research Realities In The Yemeni Universities That Could Be Attributed To The Professional Designation Variable. On The Basis Of Finding And Results, A Set Of Meaningful Recommendations And Suggestions Relevant To The Study Have Been Laid.

معوقات فاعلية الإشراف التربوي في محافظتي الضالع وذمار بالجمهورية اليمنية دراسة ميدانية.

*د. نـصر مـحـمـد الحـجـيـلي.
*عبد الفتاح طاهر الحمـيدي

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تعرف المعوقات " التشريعية والإدارية والتعليمية والمالية والشخصية " التي تحد من فاعلية الإشراف التربوي في محافظتي الضالع وذمار وتحديد أكثرها إعاقة من وجهة نظر المشرفين التربويين في المحافظتين، والكشف عمّا إذا كانت هناك اختلافات في تصورات أفراد عينة الدراسة لتلك المعوقات يمكن أن تعزى إلى تأثير المتغيرات الآتية: (المحافظة، سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية) والتفاعل الثنائي والثلاثي بين هذه المتغيرات.

وقد طور الباحثان استبانة خاصة تم تطبيقها على عينة الدراسة التي تكونت من (123) مشرفاً ومشرفة، منهم (89) مشرفاً ومشرفة من محافظة ذمار و(34) مشرفاً من محافظة الضالع.

ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة، النتائج الآتية:

1- أن جميع المعوقات الفرعية التي تضمنتها الاستبانة والبالغ عددها (97) معوقاً فرعياً؛ عدّها أفراد العينة معيقة لفاعلية الإشراف التربوي بدرجات تراوحت بين الدرجة الكبيرة جداً والمتوسطة، في حين لم تحصل أية فقرة من الفقرات، على درجة إعاقة ضعيفة أو ضعيفة جداً.

2- أن مستوى معوقات الإشراف التربوي جاءت بدرجة كبيرة على المستوى الكلي وعلى مستوى كلٍ من مجال المعوقات (الإدارية، والتشريعية، والتعليمية، والمالية)، بينما حصل مجال واحد فقط هو مجال المعوقات الشخصية على مستوى إعاقة متوسطة. ويُعد مجال المعوقات المالية أكثر المجالات إعاقة للإشراف التربوي في محافظتي الضالع وذمار، يليه مجال المعوقات التشريعية، في حين يُعد مجال المعوقات الشخصية أقل المجالات الخمسة إعاقةً للإشراف التربوي في المحافظتين.

3- أن المعوقات الإدارية والتعليمية كانتا معيقة للإشراف التربوي في محافظة ذمار بدرجة أكبر من محافظة الضالع، في حين لم يظهر أثر لمتغير المحافظة على مستوى بقية مجالات المعوقات، كما لم يظهر أثر لمتغير (سنوات الخبرة) أو متغير (عدد الدورات التدريبية). وكذلك عدم وجود أثر للتفاعل المشترك بين متغيري (المحافظة، والخبرة)، أو بين متغيري (المحافظة، وعدد الدورات التدريبية)، أو بين (الخبرة وعدد، الدورات التدريبية)، وعدم وجود أثر للتفاعل الثلاثي بين متغيرات (المحافظة، والخبرة، وعدد الدورات التدريبية) وذلك على مستوى المجال الكلي للمعوقات أو على مستوى كل مجال من مجالات المعوقات الخمسة على حدة.

وفي نهاية الدراسة قدما الباحثان بعض التوصيات التي يمكن أن تساهم في تجاوز بعض المعوقات التي تقلل من فاعلية الإشراف التربوي في محافظتي الضالع وذمار.

الإطار العام للدراسة:

المقدمـــة Introduction:

يساهم الإشراف التربوي بدور كبير في تحسين وتطوير العملية التعليمية، فعليه تتوقف ممارسات المعلمين داخل الصفوف، ومن خلاله يمكن إعادة النظر في المناهج الدراسية، وتحسين أداء الإدارة المدرسية، وضمان الارتقاء بمستوى الطالب. لذا يعد الإشراف التربوي عملية فنية شمولية تغطي جميع جوانب العملية التعليمية وتهدف إلى تحسين عملية التعليم والتعلّم عن طريق مساعدة المعلمين على النمو المهني باستخدام أساليب متنوعة (الشربيني، 2007، 2).

كما يساعد الإشراف التربوي في تشخيص المشكلات والأخطاء في المجال التعليمي تمهيداً لمعالجتها، ويعمل على

* أستاذ الإدارة التربوية المساعد بقسم العلوم التربوية كلية التربية - جامعة ذمار
* مدرس بقسم العلوم التربوية كلية التربية - جامعة ذمار

تطوير وتحسين مستويات الأداء داخل المؤسسات التعليمية، فالمعلم الذي يقوم بمهنة التدريس يحتاج إلى من يوجهه ويرشده ويشرف عليه، حتى يتقن أساليب التعامل مع طلابه، ويزداد خبرة بمهنة التدريس ويستطيع أن يواجه اختلاف المواقف والتغيير المستمر لأنه مهما كانت أسس إعداد المعلمين متينة، ومهما توافرت لديهم من رغبات ذاتية في تطوير أنفسهم يبقى للمشرف التربوي الذي يرافق المعلم أثناء الخدمة أثره الكبير في تحسين التعليم وأساليبه الذي يؤدي بدوره إلى تطوير العملية التعليمية (نشوان، 1985، 42).

ولقد تطور الإشراف التربوي كمفهوم ومرّ بمراحل تطور خلال الحقب الزمنية المتعاقبة، فتحول من مفهوم التفتيش وتصيد الأخطاء إلى مفهوم التوجيه أو الإشراف بقصد التحسين والتطوير، وهو ما يبرر وجود اختلاف في وجهات نظر بعض الباحثين حول مصطلح/ تسمية الإشراف في المجال التربوي واختلاف التسمية من بلد إلى آخر.

ومع أن تسمية الإشراف جاءت بديلاً لاسم "التفتيش" أو "التوجيه" وذلك في ضوء الاتجاهات الحديثة للإشراف التربوي، إلا أن بعض البلدان ما زالت متمسكة بالتسمية القديمة " تفتيش" في حين اتخذت بعضها تسميات أخرى وعلى سبيل المثال: يستخدم مصطلح "الإشراف" في السعودية، والأردن، ومصطلح " التوجيه" في مصر، وسوريا؛ ومصطلح " التفتيش" في المملكة المغربية، ولبنان. في حين يستخدم في فرنسا مصطلحات (مفتش أكاديمي، ومستشار تقني/ فني)؛ وفي بريطانيا مصطلح التفتيش إلى جانب المرشد.

وظل مصطلح التوجيه التربوي هو السائد في اليمن لعدة عقود، بيد أن وزارة التربية والتعليم شرعت خلال الآونة الأخيرة في التهيئة للتحول من اسم التوجيه إلى اسم الإشراف التربوي[1]، إذ شكلت لجانا فنية لهذه المهمة.

وبغض النظر عن اختلاف المسميات، فما يهمنا هو مدى الانسجام بين المصطلح والممارسة ونوعية العلاقة بينهما، ونوعية المهام التي يقوم بها الموجه أو المفتش أو المشرف أو المرشد، إذ أصبحت بعض الدول تتبنى الإشراف المتكامل الذي يهتم بدراسة العوامل المؤثرة على المواقف التعليمية/ التعلمية والعمل على تقويمها بقصد تحسينها وهذا لا يتم إلا من خلال الإشراف الفعال بفريقه المتكامل(وزارة التربية والتعليم، 37،2005 -38).

كما أضحت كلمة التوجيه/ الإشراف كاصطلاح تعني وجود علاقة مهنية بين المشرف وبين من يقوم بتوجيههم توجدها السلطة في المؤسسة ويتقبلها الطرفان، وهناك من التربويين من يرون التوجيه عبارة عن نوع من الإشراف المرتبط بالسلطة على عمل الآخرين ومنهم الدكتور/خطاب، والأفندي وغيرهم.

والإشراف التربوي هو عملية إنسانية تتضمن مجموعة من الخدمات التي تقدم للأفراد بقصد مساعدتهم على فهم أنفسهم، وإدراك المشكلات التي يعانون منها، والانتفاع بقدراتهم ومواهبهم في التغلب على المشكلات التي تواجههم على نحو يمكنهم من تحقيق التوافق بينهم وبين البيئة التي يعيشون فيها حتى يبلغوا أقصى ما يستطيعون الوصول إليه من نمو وتكامل(وزارة التربية والتعليم، 1993، 3).

كما يعرّف بأنه: مجموعة من الأنشطة المدروسة التي يقوم بها تربويون مختصون لمساعدة المعلمين على تنمية ذواتهم وتحسين ممارساتهم التعليمية والتقويمية داخل غرفة الصف وخارجها، وتذليل جميع الصعوبات التي تواجههم ليتمكنوا من تنفيذ المناهج المقررة وتحقيق الأهداف المرسومة، بهدف إحداث تغيرات مرغوبة في سلوك التلاميذ وطرائق تفكيرهم فيصبحوا قادرين على بناء مجتمعهم والدفاع عن وطنهم(طافش، 2004، 46).

لذا فالإشراف هو عملية تفاعل تربوية بين طرفين أحدهما الموجِه/المشرف والآخر الموجَه بغرض التعاون للتعرف على طبيعة الموقف والإشراف المنظم في إطار ما يتوافر في المدرسة من استعدادات وإمكانات وكيفية الاستفادة منها للوصول إلى نتائج أفضل (البدري، 2002، 13).

ويُعد الإشراف التربوي الأداة المثلى لإصلاح أحوال المعلمين، وتحسين أدائهم وتنمية مهاراتهم وقدراتهم بتطوير كفاياتهم العلمية والتعليمية؛ كون المشرف يمثل رصيداً غنياً بالخبرات المهمة والممارسات والأفكار التي بها يكون قادراً على

إقناع المعلمين بتحسين أدائهم التدريسي، ورفع مستوى تحصيل الطلاب، كما على المشرف أن يكون صادقاً مع نفسه لتلافي قصوره وتصويب أخطائه وبذلك يكتسب المهارة التي تجعله بارعاً في عمله ومهنته، لاسيما ومن الوسائل التي يتم عن طريقها تقويم عمل المشرف حالياً؛ حكم المشرف على نفسه وتقييمه لعمله، وتحديده للصعوبات التي اعترضته (الدويك، وآخرون، 2001، 109 – 110؛ القحطاني، 2007، 2).

ولما كانت أسباب إخفاق الكثير من محاولات الإصلاح في المجال التربوي، تعود إلى تلمس النقائص تلمساً أو التعرف عليها بالحدس والتخمين ووصف الدواء لها بالاستعارة والاقتباس، فإنه لا بد من دراسة وجوه النقص والتقصير دراسة علمية، وتشخيص العلل تشخيصاً موضوعياً، ووصف الدواء المناسب محلياً (سنقر، 2002، 11).

لذا أضحى إجراء الدراسات والبحوث يمثل مكوناً رئيساً في الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم في بلادنا ليساهم في تشخيص وتقييم الوضع التعليمي وتقديم مقترحات الحلول بهدف تجاوز المشكلات على أسس منهجية من خلال بناء واستخدام أدوات تقويمية مقننة وموضوعية لكل أنظمة التعليم الفرعية، ومنها الإشراف التربوي (مركز البحوث والتطوير التربوي، 2003).

ومما سبق يمكن القول إن الخطوة الأولى والأساسية في معالجة الخلل وتحقيق التطوير والتحسين لمنظومة الإشراف التربوي كلها، تتطلب الوقوف على المشكلات والمعوقات التي تواجه الإشراف التربوي وتقلل من فاعليته، وهذا ما تسعى الدراسة الحالية إليه.

مشكلة الدراسة Statement of the Problem:

تسعى اليمن بصورة مستمرة لتطوير نظامها التعليمي والانتقال من منطق التعليم إلى منطق التعلم ومن العمل في ظل ضبابية الأهداف إلى المقاربة بالكفاءات الأمر الذي يستدعي تطوير الهيكل الإشرافي حتى يصبح ذا فعالية؛ وبالرغم من أهمية الدور الذي يلعبه الإشراف في تطوير النظام التعليمي وتجويده ومن أن جودة العملية التعليمية وكفاءتها رهن بجودة وكفاءة الإشراف التربوي وفاعلية أجهزته، فقد يواجه الإشراف التربوي بعض العوائق وتعترضه مشكلات مختلفة تعرقل أداءه لدوره وتحد من فاعليته.

وتشير بعض التقارير والأدبيات التربوية اليمنية، إلى ضعف فاعلية الإشراف التربوي، فعلى سبيل المثال التقارير الرسمية الصادرة عن الإدارة العامة للتوجيه التربوي خلال الأعوام السابقة، أكدت إن النظام التعليمي في اليمن يعاني من بعض المشكلات ومنها ضعف الإشراف التربوي(النعمان، 2005، 6 – 7).

كما أن العديد من الدراسات العلمية السابقة التي تناولت الإشراف التربوي في اليمن كدراسة (برقعان، 1996) ودراسة (النعمان، 1999) ودراسة (باعزب، 2002) ودراسة (مجلي، 2004) ودراسة (النعمان، 2005) ودراسة(الكمالي، 2006)، قد أوصت بضرورة إجراء المزيد من الأبحاث والدراسات العلمية حول واقع الإشراف التربوي وذلك بهدف تشخيص هذا الواقع وتحديد المعوقات التي تواجهه وتقلل من فاعليته.

وتزداد أهمية دراسة معوقات الإشراف التربوي في اليمن حالياً، نظراً لقيام وزارة التربية والتعليم عام(2008)، بإلغاء اعتماد عدد كبير من المشرفين التربويين العاملين في الميدان لسنوات عديدة؛ وإعادة توزيعهم للعمل كمعلمين، مما أوجد بعض النقص/العجز الواضح في عدد المشرفين المعتمدين لبعض المحافظات ومنها محافظتا ذمار والضالع وهو ما قد يساهم في ظهور معوقات إضافية تحد من فاعلية الإشراف التربوي يستوجب دراستها، بيدّ أنها لم تدرس بعد.

ومن هنا جاءت فكرة إجراء هذه الدراسة وتحددت مشكلتها في دراسة: "المعوقات التي تضعف فاعلية الإشراف التربوي في محافظتي ذمار والضالع".

وبتعبير آخر تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما معوقات فاعلية الإشراف التربوي في محافظتي الضالع وذمار من وجهة نظر المشرفين التربويين تبعاً للمجالات الخمسة: "الإدارية، والتشريعية، والتعليمية، والمالية، والشخصية"؟.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجات إعاقة كل مجال من مجالات معوقات الإشراف التربوي الخمسة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة ؟

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجات إجابات أفراد عينة الدراسة على مستوى كل مجال من مجالات معوقات الإشراف التربوي وعلى مستوى المجال الكلي للمعوقات تعزى لمتغيرات (المحافظة، سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية)، وإلى التفاعل بين هذه المتغيرات؟

أهداف الدراسة Objectives of the Study :

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية :

1 -التعرف على المعوقات (الإدارية، والتشريعية، والتعليمية، والمالية، والشخصية) التي تضعف من فاعلية الإشراف التربوي في محافظتي الضالع وذمار.

2 -التعرف على مدى وجود اختلافات في درجة إعاقة كل مجال من مجالات معوقات الإشراف التربوي الخمسة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة ؟

3 -معرفة مدى وجود اختلافات في تصورات أفراد عينة الدراسة لمعوقات الإشراف التربوي يمكن أن تعزى إلى تأثير المتغيرات الآتية : (المحافظة، سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية، والتفاعل بين هذه المتغيرات).

أهمية الدراسة Significance of the Study :

يمكن أن تتجلى أهمية الدراسة الحالية في الآتي :

1 -كون دراسة معوقات الإشراف التربوي وتحديدها تُعد الخطوة الرئيسة الأولى في العلاج ومحاولة وضع الحلول المناسبة لها، كما إن ترك المعوقات التي تواجه الإشراف التربوي دون دراسة علمية، سوف يجعلها تتزايد ومن ثم يصُعب معالجتها وحلها مما يؤثر سلباً على العملية التعليمية التعلّمية وأطرافها.

2 -كون الدراسة الحالية تم إجراؤها بعد قيام وزارة التربية والتعليم عام(2008)، بإلغاء اعتماد عدد كبير من المشرفين العاملين في الميدان منذ عدة سنوات ؛ وإعادة توزيعهم للعمل كمعلمين، لذا فنتائج هذه الدراسة قد تساهم في مساعدة المشرفين التربويين وصناع القرار بقطاع الإشراف التربوي على معرفة المعوقات التي تحول دون تنفيذ مهام الإشراف التربوي ؛ ومن ثم تحديد المعالجات اللازمة لتجاوز تلك المعوقات.

حدود الدراسة Limitations of the Study

اقتصرت الدراسة على تحديد أهم معوقات الإشراف التربوي من وجهة نظر المشرفين التربويين في محافظتي الضالع وذمار، لعدة اعتبارات منها: محدودية الإمكانيات المادية والبشرية المتاحة ؛ هذا فضلاً عن أن محافظة ذمار مكان عمل الباحث الأول ومحافظة الضالع مكان إقامة الباحث الثاني مما يسر نوعا ًما إجراء الدراسة الميدانية والحصول على البيانات اللازمة لها. كما تتحدد نتائج الدراسة بمجالات الأداة المستخدمة في هذه الدراسة.

مصطلحات الدراسة Terminologies:

1- **فاعلية الإشراف** Efficient Supervision:

جاء في معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية أن الفاعلية هي القدرة على تحقيق النتيجة المقصودة طبقا للمعايير المحددة مسبقا (بدوي، 1982، 128). ويقص بفاعلية الإشراف، قدرة الإشراف التربوي على تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية المنشودة والمحددة في لائحة الإشراف التربوي في اليمن.

2 -**الإشراف التربوي** Educational Supervision

هو عملية تربوية قيادية إنسانية هدفها الرئيس تحسين عمليتي التعليم والتعلم من خلال مناخ العمل الملائم لجميع أطراف العملية التربوية التعليمية مع تقديم وتوفير كافة الخبرات والإمكانات المادية والفنية لنمو وتطوير جميع هذه الأطراف وما يلزمها من متابعة، وذلك وفق تخطيط علمي وتنفيذ موضوعي يهدف إلى رفع مستوى التعليم وتطويره من أجل تحقيق الهدف النهائي المنشود (الحبيب ،1996، 41).

ويقصد: بالإشراف التربوي **في هذه الدراسة:** عملية وقائية، علاجية، إرشادية، إنسانية تهدف إلى تحسين وتطوير العملية التعليمية من خلال مساعدة المعلم وتبصيره باستخدام أفضل الطرائق، والوسائل والأساليب، والأنشطة، وتطوير المناهج وتسهيلها، بقصد الارتقاء بمستوى التحصيل

العلمي لدى التلاميذ، وصولاً إلى تحقيق الأهداف المرجوة.

3- **المعوقات** Obstacles:

يقصد بها في هذه الدراسة: المشكلات والصعوبات (الإدارية، والتشريعية، والتعليمية، والمالية، والشخصية) التي تعيق تنفيذ مهام الإشراف التربوي والمحددة في أداة الدراسة.

4- **المشرف التربوي** Educational Supervisor:

وهو خبير فني وظيفته الرئيسة مساعدة المعلمين على النمو المهني وحل المشكلات التعليمية التي تواجههم بالإضافة إلى تقديم الخدمات الفنية لتحسين أساليب التدريس وتوجيه العملية التربوية الوجهة الصحيحة (الحربي، وآخرون، 2002، 1).

ويقصد به في هذه الدراسة: مشرف/ موجه المادة المعتمد بقرار وزاري في محافظتي الضالع وذمار.

دراسات سابقة:

يتضمن هذا القسم عدداً من الدراسات والأبحاث السابقة التي لها علاقة بموضوع الدراسة الحالية، والتعليق العام عليها، وسيتم استعراضها وفق تسلسلها الزمني:

دراسة (المفيدي،1997): والتي هدفت إلى الكشف عن معوقات الإشراف التربوي في محافظة الأحساء. وتكونت عينة الدراسة من (47) مشرفة و(29) مشرفاً.

ومن أهم نتائج الدراسة: وجود معوقات للإشراف التربوي بمحافظة الأحساء في المجال الاقتصادي، والإداري، والفني، والاجتماعي، بنسبة تراوحت ما بين (57٪)كحد أدنى إلى (96٪) كحد أعلى باستثناء المجال الشخصي، ووجود اختلاف في آراء أفراد العينة نحو معوقات الإشراف في المجال الاقتصادي لصالح المشرفات.

دراسة (النعمان، 1999): والتي هدفت إلى التعرف على واقع ومستوى تنفيذ المشرفين التربويين لمهامهم. وتكونت عينة الدراسة من (280) معلماً ومعلمة و(97) مشرفاً تربوياً في مرحلة التعليم الأساسي في أمانة العاصمة صنعاء. وتوصلت إلى: وجود فجوة عميقة بين الجانب التشريعي والواقع فلا يزال مفهوم التفتيش هو المسيطر، وضعف التنسيق بين مشرفي المادة الواحدة، وقلة عدد الزيارات للمشرفين التربويين، وعدم تعاون الإدارة مع المشرفين التربويين.

دراسة الحماد (2001): هدفت هذه الدراسة إلى الوقوف على معوقات فاعلية الإشراف التربوي بمدينة الرياض، واستخدم الباحث الاستبانة كأداة رئيسة لجمع البيانات، في حين تكونت عينة الدراسة من (230) مشرفاً تربوياً. وبينت نتائج الدراسة أن أكثر المعوقات تأثيراً في فاعلية الإشراف التربوي تتمثل في: ازدحام الصفوف الدراسية، وكثرة عدد المدارس، وكثرة الأعباء الإدارية، وقلة الدورات التدريبية المخصصة لرفع الكفاءة الإشرافية لدى المشرفين التربويين.

دراسة (باعزب، 2002): والتي هدفت إلي الكشف عن معوقات الإشراف التربوي في محافظة أبين في ضوء متغيرات المؤهل العلمي والخبرة والوظيفية. واشتملت عينة الدراسة على (90) مشرفاً تربوياً للمرحلة الأساسية و(30) فرداً من شاغلي المواقع القيادية، وقد استخدم الباحث الاستبانة لجمع البيانات. وتوصلت الدراسة إلى: وجود معوقات للإشراف التربوي بمحافظة أبين في المجالات: الاقتصادية، والإدارية، والفنية، والاجتماعية، الشخصية، بنسب تراوحت ما بين (85٪) كحد أعلى و(50٪) كحد أدنى. كما توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين تقديرات المشرفين لمعوقات الإشراف أو بين تقديرات القادة التربويين تعزى للمؤهل العلمي، أو للمؤهل والخبرة معا. وكذا عدم وجود فروق بين تقديرات المشرفين وتقديرات القادة التربويين للمعوقات الإشرافية في محافظة أبين.

دراسة (الحبيب وآخرون، 2003): وهدفت إلى دراسة وتحليل مهام الإشراف التربوي ومعوقاته في المملكة العربية السعودية، وقد توصلت إلى أن أهم معوقات الإشراف التربوي تتمثل في معوقات إدارية: ككثرة الأعباء الإدارية على المشرف التربوي وعلى المعلم، وقلة أعداد المشرفين نسبة لعدد المعلمين، وقصور التعاون بين المشرف التربوي ومدير المدرسة. ومعوقات اقتصادية: كقلة توافر الوسائل التعليمية اللازمة لعمليتي التعليم والتعلم، وقلة وجود حوافز مادية للمشرفين وللمعلمين. ومعوقات فنية: كعدم تنفيذ بعض المعلمين

لتوجيهات المشرف التربوي، واكتظاظ الطلاب في الصفوف الدراسية، وصعوبة المناهج. ومعوقات اجتماعية: كالمباني المستأجرة التي لا تتوافر أدوات الأمن والسلامة فيها، والمعامل والمختبرات اللازمة، وعدم توافر الساحات والمسارح لممارسة الأنشطة الرياضية والثقافية. ومعوقات شخصية: كعدم قدرة بعض المشرفين والمديرين على اتباع الأساليب القيادية المناسبة، وضعف العلاقة بين كل من المشرفين والمديرين والمعلمين.

دراسة(مجلي، 2004): وهدفت الدراسة إلى التعرف على مهام الموجه التربوي ومعوقات التنفيذ في المدارس الثانوية في ضوء معايير محددة لمجالات التوجيه التربوي. وتكونت عينة الدراسة من (80) موجهاً وموجهة من محافظة ذمار. وأهم ما توصلت الدراسة إليه هو وجود العديد من المعوقات التي تعيق الموجه التربوي في تنفيذ مهامه من أهمها: إهمال تسوية أوضاع العاملين في مجال التوجيه. وحرمان الموجه من بدل المخاطر. وعدم توفير وسيلة نقل ثابتة للموجه. وعدم الاهتمام بالكفاءات والمؤهلات والخبرات عند تعيين مديري المدارس. وكذا عدم اعتماد مبالغ مالية كبدل سفر للموجه.

دراسة (عيسان، والعاني، 2007): وهدفت إلى الكشف عن واقع الممارسات للإشراف التربوي في سلطنة عمان من خلال الأدوار التي يقوم بها ومعيقات أدائها. وتم إجراء الدراسة على عينة من المشرفين التربويين بلغ عددهم (70) مشرفاً. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن أقل المتوسطات الحسابية في استجابات عينة الدراسة سُجلت في محوري المشكلات ومعيقات التطوير، في حين أن أعلى المتوسطات الحسابية سُجلت لصالح محوري خصائص الإشراف ومبادئه. كما أظهرت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة في محوري مشكلات الإشراف ومعيقات تطويره، لصالح فئة المشرفين ذوي خبرة (5 سنوات فأقل).

دراسة (بور غداد، 2011): وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على المعوقات التي تؤدي إلى ضعف فعالية الإشراف التربوي بالمدارس الابتدائية. وتم التوصل إلى أن ضعف فعالية الإشراف التربوي المطبق بالمدارس الابتدائية يرجع إلى وجود عوائق بالمجالات الآتية: المجال الإداري، والمجال المادي، والمجال الشخصي، والمجال البيداغوجي(التربوي). كما خلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات والاقتراحات.

دراسة(السعايدة وآخرين، 2012): هدفت هذه الدراسة الى التعرف على المعيقات الاجتماعية والتربوية التي تواجه الإشراف التربوي في محافظة البلقاء، وتكونت عينة الدراسة من(73) مشرفاً. وأظهرت نتائج الدراسة: أن المعيقات التربوية تؤثر بدرجة أكبر من المعوقات الاجتماعية في العمل الإشرافي، وأن المعيقات الاجتماعية والتربوية تؤثر على العمل الإشرافي بدرجة شديدة، وأن أهم المعيقات الاجتماعية للإشراف التربوي هي ازدحام الطلبة في الصف الواحد، وأن أهم المعيقات التربوية ثقل أعباء المعلم الأكاديمية والنشاطية، وقلة وجود الحوافز المالية للمشرف التربوي.

علاقة الدراسة الحالية بالدراسات السابقة:

على الرغم من أن الدراسة الحالية تتفق مع الدراسات السابقة، وأفادت منها في بعض الجوانب؛ إلا إن الدراسة الحالية تتميز عمّا سبقها من الدراسات، في الآتي:

- أنها أول دراسة يمنية أُجريت بعد أن قامت وزارة التربية في عام (2008)، بالاستغناء عن عدد كبير من المشرفين وإعادة توزيعهم على المدارس المختلفة للعمل كمعلمين، الأمر الذي أوجد عجزاً في عدد المشرفين العاملين في بعض المحافظات وهو ما قد يساهم في وجود معوقات إضافية للإشراف في تلك المحافظات ينبغي التعرف عليها وتحديدها تمهيداً لعلاجها، وهذا بحد ذاته يمكن أن يمثل مبرراً كافياً لأهمية إجراء هذه الدراسة.
- أن الدراسة الحالية تناولت معوقات الإشراف التربوي على مستوى التعليم الأساسي والتعليم الثانوي أيضاً، ولم تقتصر فقط على استكشاف تلك المعوقات كما هو الحال في بعض الدراسات السابقة مثل دراسة (النعمان، 1999) ودراسة (مجلي، 2004)؛ بل إن الدراسة الحالية سعت أيضاً إلى دراسة أثر بعض المتغيرات(كالمحافظة، سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية، والتفاعل الثنائي، الثلاثي بينها).

- أغلب الدراسات السابقة اقتصرت في إجراءات تطبيقها الميداني ونطاق مجتمعها على منطقة أو محافظة معينة فقط مع تركيزها على المدن الرئيسة(عواصم المحافظات)، بينما تتميز هذه الدراسة عن سابقاتها في أنها أجريت في أكثر من محافظة، وشملت الحضر والريف معاً؛ إذ إنها طُبقت على جميع المشرفين التربويين للمواد الدراسية المعتمدين بقرار وزارة التربية الصادر بتاريخ (2008/8/20) في جميع مديريات محافظتي(الضالع، وذمار).

منهجية الدراسة وإجراءاتها

أولاً: منهج الدراسة Research Methodology:

تم استخدام المنهج الوصفي المسحي القائم على جمع أوصاف دقيقة ومفصلة عن الظاهرة المدروسة " من خلال جمع البيانات الكافية عن الموضوع وتحليلها بطريقة موضوعية وتكميم النتائج على شكل أرقام معبرة، تقدم تفسيراً واقعياً للمتغيرات والعوامل المرتبطة بموضوع الدراسة وتحقيق قدر معقول من التنبؤ المستقبلي"(عبيدات، وآخرون، 1997، 35).

ثانياً: مجتمع الدراسة وعينتها

Study Population and sample:

تكون مجتمع الدراسة من جميع المشرفين التربويين بمحافظتي الضالع وذمار والبالغ عددهم (157) مشرفاً ومشرفة. والجدول (1) يوضح توزعهم حسب متغيري المحافظة والجنس.

جدول (1) توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفق متغيري الجنس والمحافظة.

الجنس	المحافظة				الكلي	
	الضالع		ذمار			
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
الذكور	39	%25	102	%65	141	%90
الإناث	1	%1	15	%9	16	%10
الكلي	40	%26	117	%74	157	%100

في حين بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (123) مشرفاً ومشرفة من المشرفين التربويين في المحافظتين، إذ تم توزيع الاستبانة على جميع أفراد المجتمع الأصلي بعد استبعاد أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية وعددهم (20) مشرفاً ومشرفة، فاستعيد منها (123) استبانة قابلة للتحليل الإحصائي مثلت ما نسبته (78.34٪) من حجم المجتمع الأصلي. والجدول رقم (2) يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة ونسبة تمثيل العينة للمجتمع الأصلي.

جدول (2)توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة (الجنس، ونوع المؤهل، والمستوى التعليمي وسنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية).

فئات النوع		المحافظة				الكلي	
		الضالع		ذمار			
		العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
الجنس	الذكور	34	%28	75	%61	109	%89
	الإناث	0	%0	14	%11	14	%11
	الكلي	34	%28	89	%72	123	%100
نوع المؤهل	تربوي	32	%26	84	%68	116	%92.7
	غير تربوي	2	%2	5	%4	7	%7.3
	الكلي	34	%28	89	%72	123	%100
المستوى التعليمي	جامعي	32	%26	81	%66	114	%93
	أعلى من جامعي	**2**	%**2**	7	%6	9	%7
	الكلي	34	%28	8**9**	%72	123	%100

فئات النوع		المحافظة				الكلي	
		الضالع		ذمار			
		العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
سنوات الخبرة	اقل من 5 سنوات	19	%15	40	%33	59	%48
	5 - أقل من10 سنوات	13	%11	30	%24	43	%35
	10 سنوات فأكثر	2	%2	19	%15	21	%17
	الكلي	34	%28	89	%72	123	%100
عدد الدورات	3 دورات فأقل	13	%11	27	%22	40	%32
	4 -7	12	%10	20	%16	32	%26
	8 - 11	4	%3	8	%7	12	%10
	12 – 15	3	%2	14	%11	17	%14
	16 فأكثر	2	%2	20	%16	22	%18
	الكلي	34	%28	89	%72	123	%100
العينة إلى المجتمع الأصلي		34	%85	89	%76	123	%78.34

ثالثاً: أداة الدراسة Instrument of The Study:

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية ومعرفة معوقات الإشراف التربوي في محافظتي الضالع، وذمار تم تصميم أداة (استبانة) ومرت عملية إعدادها وتصميمها بالخطوات الآتية:

1 -الاطلاع على الأدبيات التربوية المتعلقة بالإشراف التربوي، والإفادة من الدراسات السابقة (محلية، عربية، أجنبية) ذات العلاقة بموضوع الدراسة.

2 -توجيه سؤال مفتوح إلى مجموعة من المشرفين والمتخصصين والخبراء من أساتذة الجامعات ومركز البحوث والتطوير التربوي يتعلق بمعوقات الإشراف التربوي.

3 -في ضوء ذلك تم إعداد الاستبانة في صورتها الأولية، وتم التأكد من صلاحيتها وقياس صدقها وثباتها، وذلك على النحو الآتي:

أ) الصدق الظاهري Face Validity:

تم عرض الأداة على عدد من المحكمين من الخبراء والمتخصصين في مجال التربية في بعض الجامعات اليمنية ومركز البحوث والتطوير التربوي؛ وطُلب منهم تحديد مدى مناسبة الاستبانة وصلاحية فقراتها ومجالاتها وتعديل أو إضافة أو حذف ما يرونه مناسباً لخدمة موضوع الدراسة.

وفي ضوء آراء المحكمين تم إعادة صياغة فقرات الأداة وأصبحت الأداة جاهزة في صورتها النهائية، وقد تكونت من قسمين: **القسم الأول:** ويشتمل على معلومات عامة عن المستجيب، **والقسم الثاني:** يحتوي على (97) فقرة تتعلق **بمعوقات الإشراف التربوي**، موزعة على خمسة مجالات للمعوقات هي: (الإدارية، والتشريعية، والتعليمية، والمالية، والشخصية). وأمام كل فقرة خمسة خيارات (كبيرة جداً - كبيرة - متوسطة - ضعيفة - ضعيفة جداً). (ملحق 1)[2]

ب- صدق البناء Construct Validity:

وللتأكد أكثر من صلاحية الاستبانة وقياس صدق بنائها وثباتها، قام الباحثان بتجريبها على عينة من المشرفين بلغ عددهم (20) مشرفاً ومشرفة، وتم حساب معامل الارتباط، من خلال إيجاد العلاقة بين درجة فقرات الاستبانة بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه العبارة (ملحق2)، كما تم استخراج معامل الصدق لكل مجال من مجالات الأداة(الاستبانة) ككل، وذلك كما هو مبين في الجدول(3).

جدول (3) معاملات الارتباط بين مجالات معوقات الإشراف التربوي

رقم المجال	مضمون المجال	الارتباط	مستوى الدلالة
المجال الأول	المعوقات الإدارية	0.834	0.000
المجال الثاني	المعوقات التشريعية	0.844	0.000
المجال الثالث	المعوقات التعليمية	0.832	0.000
المجال الرابع	المعوقات المالية	0.659	0.000
المجال الخامس	المعوقات الشخصية	0.760	0.000

ويتبين من الجدول (3) وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين كل مجال من مجالات المعوقات الخمسة والدرجة الكلية للمجالات مما يشير إلى توافر هذا النوع من الصدق (صدق البناء) في أداة الدراسة.

ج- الثبات Reliability:

لقياس ثبات الأداة، تم استخدام معامل الاتساق الداخلي الفا كرونباخ لإجابات العينة الاستطلاعية لكل مجال من مجالات الأداة، والمجال الكلي، وذلك كما هو مبين في الجدول (4).

جدول (4) معامل كرونباخ ألفا لقياس ثبات مجالات معوقات الإشراف التربوي

رقم المجال	مجالات معوقات الإشراف التربوي	عدد العبارات	الثبات
الأول	المعوقات الإدارية	25	0.90
الثاني	المعوقات التشريعية	19	0.92
الثالث	المعوقات التعليمية	17	0.87
الرابع	المعوقات المالية	16	0.89
الخامس	المعوقات الشخصية	20	0.96
الكلي		97	0.97

من خلال الجدول(4) تبين أن معاملات ثبات المجال الكلي أو المجالات الفرعية، تمثل كلها معاملات عالية وتدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجات ثبات مناسبة وكافية لأغراض الدراسة.

عرض النتائج وتفسيرها: سيتم استعراض النتائج وتفسيرها وفق تسلسل أسئلة الدراسة، على النحو الآتي:

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول:

"ما معوقات فاعلية الإشراف التربوي في محافظتي الضالع وذمار من وجهة نظر المشرفين التربويين ؟ ".

للإجابة عن هذا السؤال والوقوف على معوقات الإشراف التربوي في محافظتي الضالع وذمار، وتحديد أكثرها إعاقة من وجهة نظر المشرفين التربويين في المحافظتين، تم حساب المتوسطات الحسابية والعلامات المئوية لدرجات استجابات أفراد العينة لكل معوق من المعوقات الفرعية التي تضمنتها الاستبانة وعددها (97) معوقاً فرعياً. والجدول (5) يبين التوزيع النسبي لمعوقات كل مجال من المجالات وفق مستوى درجات الإعاقة.

جدول (5) التوزيع النسبي لمعوقات كل مجال من مجالات المعوقات وفق مستوى/درجة الإعاقة

المجال	اسم المجال	عدد الفقرات	درجة الإعاقة					
			كبيرة جدا		كبيرة		متوسطة	
			العدد	النسبة المئوية%	العدد	النسبة المئوية%	العدد	النسبة المئوية%
الأول	المعوقات الإدارية	25	3	12	20	80	2	%8
الثاني	المعوقات التشريعية	19	-	-	19	100	-	-
الثالث	المعوقات التعليمية	17	-	-	10	58.82	7	%41.18
الرابع	المعوقات المالية	16	10	62.50	5	31.25	1	%6.25
الخامس	المعوقات الشخصية	20	-	-	1	05	19	%95
الكلي		97	13	13.40	55	56.70	29	29.90

إذ يتبين من الجدول (5)، أن جميع المعوقات التي تضمنتها الاستبانة عدّها أفراد العينة معيقة لفاعلية الإشراف التربوي بدرجات تراوحت بين الدرجة الكبيرة جداً والمتوسطة، فمنها (13) معوقاً وبنسبة (13.40٪) من المجموع الكلي للمعوقات، وجدوا أنها معيقة بدرجة كبيرة جداً، و (55) معوقاً وبنسبة (56.70٪) معيقة لفاعلية الإشراف التربوي بدرجة كبيرة، في حين وجدوا بقية المعوقات وعددها (29) وبنسبة (29.90٪) معيقة بدجة متوسطة.

ولمزيد من التفصيل، تم فرز وتصنيف واستعراض النتائج المتعلقة بكل مجال من مجالات المعوقات على حدة، وذلك على النحو الآتي:

1- مجال المعوقات الإدارية:

لمعرفة المعوقات الإدارية التي تضعف فاعلية الإشراف التربوي في محافظتي الضالع وذمار، حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأهمية النسبية، لإجابات أفراد عينة الدراسة لمجال المعوقات الإدارية والمتضمن (25) فقرة، تم ترتيبها تنازلياً، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (6) المعوقات الإدارية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية والأهمية النسبية لتقديرات أفراد عينة الدراسة

م	المعوقات الإدارية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	مستوى الإعاقة	الرتبة
7	تجاهل في تطبيق معايير اختيار مديري المدارس.	4.398	0.837	87.9	كبيرة جداً	1
15	ندرة توافر دليل المعلم الخاص لكل مادة.	4.366	0.908	87.32	كبيرة جداً	2
8	عدم إشراك المشرفين في إعداد الخطط التربوية المختلفة.	4.252	0.963	85.04	كبيرة جدا	3
16	عدم توفر النصاب الكافي من المشرفين.	4.122	1.128	82.44	كبيرة	4
18	تأخر وصول النشرات الإشرافية.	3.984	1.024	79.6	كبيرة	5
25	التحاق المعلمين بدورات أثناء العمل الرسمي.	3.984	1.000	79.6	كبيرة	6
19	قصور في التنسيق بين إدارتي التوجيه والتدريب مما يؤدي إلى تداخل الأعمال.	3.911	1.040	78.2	كبيرة	7
14	إفراط بعض الإداريين في استخدام السلطة الرسمية وإغفال العلاقات الإنسانية.	3.894	0.998	77.88	كبيرة	8
22	تكليف بعض المعلمين غير المؤهلين في تدريس المواد لتغطية العجز.	3.862	1.043	77.24	كبيرة	9
1	تقصير في تطبيق معايير اختيار المشرفين.	3.837	1.027	76.7	كبيرة	10
6	تراكم المشكلات وعدم حلها أولاً بأول.	3.805	1.061	76.10	كبيرة	11
5	غياب تفعيل مبدأ الثواب والعقاب.	3.789	1.118	75.7	كبيرة	12
24	عدم تخصيص مشرفين لكل مرحلة تعليمية.	3.780	1.075	75.61	كبيرة	13
3	غياب التخطيط الإداري الشامل لعملية الإشراف.	3.756	1.133	75.12	كبيرة	14
10	اللامبالاة في تطبيق شروط ومعايير شغل الوظيفة للعاملين التربويين.	3.740	1.078	74.8	كبيرة	15
12	ضعف توجه الإدارة نحو إحداث التغيير والتطوير لدى المشرفين.	3.740	1.031	74.8	كبيرة	16
2	هناك إهمال في الاطلاع على تقارير المشرفين.	3.699	1.108	73.98	كبيرة	17
23	تكليف بعض المعلمين بتدريس مواد غير تخصصهم.	3.642	1.080	72.84	كبيرة	18
17	الاعتماد على خريجي المرحلة الثانوية في تدريس المواد.	3.569	1.102	71.38	كبيرة	19
21	ضعف تعاون الإدارة المدرسية مع المشرفين لمتابعة تنفيذ توجيهاتهم.	3.561	1.095	71.22	كبيرة	20
20	زيادة نصاب المشرفين من المدارس والمعلمين.	3.520	1.351	70.4	كبيرة	21
13	إهمال تبني الجهات الإدارية غرس روح مبدأ الولاء الوطني عند العاملين.	3.512	1.104	70.24	كبيرة	22
4	قصور في المتابعة المستمرة ميدانيا للعملية التعليمية.	3.423	1.056	68.46	كبيرة	23
11	عدم توزيع الكتاب المدرسي بداية العام الدراسي.	3.325	1.098	66.5	متوسطة	24
9	تكليف المشرفين بأعمال وأعباء وظيفية غير إشرافية.	3.276	1.289	65.5	متوسطة	25
	الإجمالي	3.790	0.574	75.8	كبيرة	

يتضح من معطيات الجدول (6) أن المتوسط الحسابي الإجمالي لفقرات هذا المجال (المجال الإداري) جاء بمستوى إعاقة كبيرة، وبمتوسط حسابي إجمالي بلغ (3.790)، فمعظم فقرات المجال عدّها مشرفو ومشرفات المواد في المحافظتين معيقات إدارية للإشراف بدرجة كبيرة جداً، وبدرجة كبيرة؛ إذ حصلت الفقرات (7) و (8) و (15)، على مستوى إعاقة كبيرة جداً،

كما حصلت (20) فقرة من فقرات المجال على مستوى إعاقة كبيرة. في حين حصلت الفقرتين (9)، و(11) على مستوى إعاقة متوسطة.

إن عدم حصول أية فقرة من فقرات المجال الإداري، على درجة إعاقة ضعيفة أو ضعيفة جداً، يشير إلى إدراك المشرفين أن جميع المعوقات الإدارية التي تضمنها هذا المجال، تعوق الإشراف التربوي في محافظتي الضالع وذمار وتقلل من فاعليته. وتعدّ هذه النتيجة طبيعية كون الإشراف الفعال يحتاج إلى إدارة تهتم بتقارير المشرفين وتخطط وتتابع العمل في الميدان، وتبتعد عن العشوائية وتعمل على توفير المتطلبات الإدارية والفنية، وتفعيل مبدأ الثواب والعقاب، في حين هناك في الواقع صعوبة في تحقيق هذه المتطلبات ولاسيما خلال السنوات الأخيرة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (النعمان، 1999) التي أكدت عدم تعاون الإدارة مع المشرفين التربويين، كما تتفق مع نتائج دراستي كل من: (المفيدي، 1997؛ وباعزب، 2002).

وبالنسبة لترتيب الفقرات حسب متوسطاتها الحسابية، فقد حصلت الفقرة رقم (7) المتعلقة بـ **(تجاهل في تطبيق معايير اختيار مديري المدارس)**، على أعلى رتبة بمستوى إعاقة كبيرة جداً وبمتوسط حسابي بلغ (4.398)، بينما حصلت الفقرة رقم (9) والمتعلقة بـ **(تكليف المشرفين بأعمال وأعباء غير إشرافية)**، على أدنى رتبة وبمستوى إعاقة متوسطة وبمتوسط حسابي بلغ (3.276). وعدّ الباحثان اعتراف المشرفين في المحافظتين بعدم تكليفهم بأعمال وأعباء غير إشرافية أمراً جيداً ينبغي تشجيعه.

2- النتائج المتعلقة بمجال المعوقات التشريعية:

لمعرفة المعوقات التشريعية التي تضعف فاعلية الإشراف التربوي في المحافظتين، حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأهمية النسبية، لإجابات أفراد عينة الدراسة لمجال المعوقات التشريعية والمتضمن(19) فقرة، تم ترتيبها تنازلياً كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول(7) المعوقات التشريعية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية والأهمية النسبية لتقديرات أفراد عينة الدراسة.

م	المعوقات التشريعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	مستوى الإعاقة	الرتبة
41	محدودية صلاحية المشرفين في استخدام مبدأ الثواب والعقاب.	4.195	0.884	83.9	كبيرة	1
42	إهمال التشريعات لتوضيح مبدأ الثواب والعقاب لأطراف العملية التعليمية.	4.187	1.011	83.74	كبيرة	2
29	عدم تخصيص بند في قانون التعليم لتكريم المشرفين.	4.154	0.967	83.08	كبيرة	3
33	تأثر بعض القرارات بالانتماء الحزبي.	4.057	1.027	81.14	كبيرة	4
43	عدم تخويل المشرفين التربويين حق اتخاذ القرارات المتعلقة بعملهم.	4.041	1.126	80.82	كبيرة	5
27	ضعف ثبات القرارات الوزارية (شخصنه القرارات).	3.935	0.939	78.7	كبيرة	6
30	قصور التشريعات اللازمة لمواكبة التطور العلمي في العملية الإشرافية.	3.919	1.068	78.38	كبيرة	7
44	دمج الإشراف الإداري والإشراف التربوي في مهمة واحدة.	3.902	1.090	78.4	كبيرة	8
26	ضعف استناد قرارات وزراء التربية إلى الدراسات والبحوث الميدانية.	3.902	1.059	78.4	كبيرة	9
35	الاعتماد في اتخاذ القرارات على آراء شخصية.	3.894	0.974	77.88	كبيرة	10
31	إهمال التشريعات تحقيق التوازن في الجوانب النظرية والعملية.	3.886	0.889	77.72	كبيرة	11
32	اللامبالاة في إعداد الخطة المالية والبشرية اللازمة لتنفيذ مهام الإدارة العامة للتوجيه التربوي كل عام.	3.854	0.938	77.08	كبيرة	12
39	إهمال إعداد تقارير تقييميه كنماذج شاملة.	3.852	1.081	77.4	كبيرة	13
40	تسرع في إصدار الإحكام.	3.846	1.008	76.92	كبيرة	14
36	عدم تكافؤ الفرص لشغل وظيفة الإشراف لجميع المعلمين المؤهلين لذلك.	3.813	0.961	76.26	كبيرة	15
37	اللامبالاة عند اتخاذ القرارات.	3.805	1.091	76.1	كبيرة	16
38	غياب الأخذ بالمعايير العلمية عند شغل وظيفة الإشراف.	3.797	0.975	75.94	كبيرة	17
28	عدم انسجام بعض القرارات الصادرة مع السياسات والتشريعات التربوية.	3.724	1.027	74.48	كبيرة	18
34	صياغة فقرات أو عبارات استثنائية يمكن من خلالها تجاوز تطبيق بعض معايير وشروط شغل الوظيفة التربوية.	3.659	0.990	73.18	كبيرة	19
	الإجمالي	3.915	0.640	78.3	كبيرة	

يتضح من معطيات الجدول (7): أن جميع المعوقات التي تضمنها المجال التشريعي والبالغ عددها (19) معوقاً تشريعياً، قد أدرك مشرفو ومشرفات المواد في محافظتي الضالع وذمار أنها معيقة للإشراف التربوي بدرجة كبيرة وتحد من فاعليته في تحقيق أهدافه المنشودة، إذ بلغ المتوسط الحسابي الإجمالي لهذا المجال (3.915) بمستوى إعاقة كبيرة. ويمكن أن يعود حصول جميع

فقرات المجال التشريعي على مستوى إعاقة كبيرة إلى عجز مكاتب التربية في المحافظات في التعامل مع معوقات الإشراف التشريعية وحلها أو تجاوزها كون الجوانب التشريعية متعلقة بهيئات محددة وتصدر مركزياً دون أن يكون للمحافظات أو المديريات حق إصدار قرارات تتعلق بهذا الجانب، وأيضاً إلى وجود صعوبة بل استحالة في تطبيق بعض التشريعات في بعض المناطق اليمنية ولاسيما النائية منها وذلك لدواعي اجتماعية أو سياسية أو غيرها.

وبالنسبة لترتيب فقرات هذا المجال حسب متوسط درجة الإعاقة؛ جاءت في المرتبة الأولى الفقرة رقم (41) والمتعلقة بـ**(محدودية صلاحية المشرفين في استخدام مبدأ الثواب العقاب)** بمتوسط حسابي بلغ(4.195) ، بينما حصلت الفقرة رقم (34) والمتعلقة بـ **(صياغة فقرات أو عبارات استثنائية يمكن من خلالها تجاوز بعض معايير وشروط شغل الوظيفة التربوية)**، على أدنى رتبة بمتوسط حسابي بلغ (3.659). وهو ما يشير إلى أن بعض التشريعات بحاجة إلى إجراء تعديلات تطويرية خصوصاً فيما يتعلق بالصلاحيات الممنوحة للمشرفين وكذا معايير شروط شغل الوظيفة الإدارية والفنية في المجال التربوي.

3-النتائج المتعلقة بمجال المعوقات التعليمية:

لمعرفة المعوقات التعليمية التي تواجه الإشراف التربوي في محافظتي الضالع وذمار وتضعف فاعليته، حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأهمية النسبية، لإجابات أفراد عينة الدراسة لمجال المعوقات التعليمية والمتضمن (17) فقرة تم ترتيبها تنازلياً كما يوضح ذلك الجدول الآتي:

جدول(8) المعوقات التعليمية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية والأهمية النسبية، لتقديرات أفراد العينة.

م	المعوقات التعليمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	مستوى الإعاقة	الرتبة
58	ازدحام الطلاب في الصفوف الدراسية.	4.122	0.963	82.44	كبيرة	1
47	ضعف إلمام بعض المعلمين بطرائق التدريس الحديثة	4.000	0.747	80	كبيرة	2
45	ضعف الكفاءة المهنية لدى بعض المعلمين.	3.943	0.871	78.86	كبيرة	3
59	ضعف انتماء المعلم إلى المهنة.	3.919	0.937	78.38	كبيرة	4
46	قلة الدورات التدريبية لتطوير المشرف علمياً ومهنياً.	3.854	0.989	77.08	كبيرة	5
55	تفاوت المعلمين في تأهيلهم العلمي.	3.780	0.883	75.6	كبيرة	6
49	ضعف متابعة المشرفين ميدانياً لمعرفة أثر الدورات التدريبية في تحسين أداء المشاركين.	3.699	0.958	73.98	كبيرة	7
56	إهمال بعض المشرفين القيام بعقد ورشات عمل لتحسين كفايات المعلمين.	3.675	0.988	73.5	كبيرة	8
61	عدم وضوح مهمة الإشراف التربوي لدى بعض المعلمين.	3.634	0.943	72.68	كبيرة	9
48	قلة الدورات التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة.	3.463	0.862	69.26	كبيرة	10
51	ضعف متابعة المشرفين للتطورات المستجدة في المناهج المدرسية وطرق تدريسها.	3.382	0.937	67.64	متوسطة	11
57	إهمال تقدير المشرفين لإنجازات المعلمين المبدعين.	3.350	1.024	67	متوسطة	12
54	ضعف تزويد المعلمين بالمستجدات الحديثة من قبل المشرفين.	3.252	1.106	65.04	متوسطة	13
53	عدم استخدام المشرفين أساليب إشرافية حديثة متنوعة.	3.203	1.048	64.06	متوسطة	14
50	ضعف إلمام بعض المشرفين بالمادة العلمية.	3.187	1.027	63.74	متوسطة	15
52	ضعف إلمام المشرفين بأساليب التقويم الحديثة.	3.146	1.038	62.92	متوسطة	16
60	صعوبة المناهج.	3.106	1.077	62.12	متوسطة	17
	الإجمالي	3.571	0.558	71.42	كبيرة	

يتضح من معطيات الجدول (8) أن المتوسط الحسابي الإجمالي لفقرات هذا المجال (المجال التعليمي) جاء بمستوى إعاقة كبيرة، وبمتوسط حسابي إجمالي بلغ (3.571)، فمعظم فقرات هذا المجال يعدها مشرفو ومشرفات المواد في المحافظتين معيقات تعليمية للإشراف بدرجة كبيرة، إذ حصلت(10) فقرات، على مستوى إعاقة كبيرة، و(7) فقرات على مستوى إعاقة متوسطة. وحصلت الفقرة (58) والمتعلقة بـ**(ازدحام الطلاب في الفصول الدراسية)**، على أعلى رتبة وبمستوى إعاقة كبيرة وبمتوسط حسابي بلغ (4.122)، بينما حصلت الفقرة رقم (60) والمتعلقة بـ**(صعوبة المناهج)**، على أدنى رتبة وبمستوى إعاقة متوسطة وبمتوسط حسابي بلغ(3.106).

وعدّ الباحثان حصول(10) فقرات في هذا المجال على مستوى إعاقة كبيرة نتيجة طبيعية إلى حدٍّ ما، كون معظم هذه الفقرات تتعلق بالمعلمين ومستوياتهم وتدريبهم وهي بلا شك أقل/ أدنى

من مستويات المشرفين، وكذا ازدحام عدد الطلاب في الفصول وعدم تحديث المباني وقلة الدورات التدريبية أثناء الخدمة سواء للمعلمين أو المديرين، وكثرة الأعباء على المعلمين، ...إلخ وهي كلها تمثل معيقات للإشراف التربوي وتحد من فاعليته وملاحظة في معظم مدارسنا بشكل يومي.

كما يمكن أن يعود حصول(7) فقرات من فقرات هذا المجال على مستوى أعاقة متوسطة، إلى أن معظم هذه الفقرات السبع تتعلق بخبرات ومستويات وتأهيل المشرفين، وهي في بلادنا غالباً أفضل من مستويات المعلمين وخبراتهم، خصوصاً بعد قيام الوزارة باستبعاد المشرفين قليلي الخبرة والحاصلين على مؤهلات ما دون الجامعي.

4-النتائج المتعلقة بمجال المعوقات المالية:

لمعرفة المعوقات المالية التي تواجه الإشراف التربوي في محافظتي الضالع وذمار وتضعف فاعليته، حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأهمية النسبية، لإجابات أفراد عينة الدراسة لمجال المعوقات المالية والمتضمن (16) فقرة، تم ترتيبها تنازلياً كما يوضح ذلك الجدول الآتي:

جدول (9) المعوقات المالية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية والأهمية النسبية لتقديرات أفراد عينة الدراسة

م	المعوقات المالية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	مستوى الإعاقة	الرتبة
70	عدم توافر وسيلة نقل خاصة للمشرفين.	4.593	0.828	91.86	كبيرة جداً	1
71	تجاهل في اعتماد مبالغ مالية لمتابعة اثر البرامج والدورات التدريبية.	4.561	0.748	91.22	كبيرة جداً	2
63	صعوبة المواصلات والنقل التي تواجه المشرفين التربويين.	4.553	0.738	91.06	كبيرة جداً	3
62	قلة الحوافز المالية المقدمة للمشرفين التربويين.	4.512	0.772	90.24	كبيرة جداً	4
64	عدم اعتماد بدل مخاطر للمشرفين التربويين.	4.496	0.783	89.92	كبيرة جداً	5
68	شحة المخصصات المالية للإشراف التربوي.	4.463	0.782	89.26	كبيرة جداً	6
72	عدم توافر المكتبات في معظم المدارس.	4.341	0.904	86.82	كبيرة جداً	7
73	قلة توافر حوافز مالية للمعلمين المبرزين.	4.309	0.951	86.18	كبيرة جداً	8
75	عدم تزويد المشرف بالمستلزمات والأدوات القرطاسية اللازمة للإشراف.	4.285	0.963	85.7	كبيرة جداً	9
67	قلة الرواتب وعدم تلبيتها للمتطلبات المعيشية.	4.260	0.867	85.2	كبيرة جداً	10
69	استهلاك المشرفين قدر كبير من الراتب لتوفير القرطاسية ومستلزمات الإشراف.	4.130	1.086	82.6	كبيرة	11
65	شحه الوسائل التعليمية المرتبطة بالمجال التعليمي.	4.041	0.927	80.82	كبيرة	12
77	عدم توافر الأماكن اللازمة لعقد الاجتماعات ومناقشة البرامج الإشرافية.	3.829	0.989	76.58	كبيرة	13
76	انشغال المشرف بممارسة أعمال أخرى لتلبية الحاجات المعيشية للأسرة وانعكاس ذلك سلباً على مهامه.	3.756	1.058	75.12	كبيرة	14
74	تدني مستوى تحديث المباني المدرسية.	3.626	0.970	72.52	كبيرة	15
66	شحه توافر المستلزمات المدرسية الضرورية (مثل الإذاعة المدرسية).	3.341	1.078	66.82	متوسطة	16
	الإجمالي	4.194	0.562	83.88	كبيرة	

يتضح من معطيات الجدول (9) أن المتوسط الحسابي الإجمالي لفقرات المجال المالي جاء بمستوى إعاقة كبيرة، وبمتوسط حسابي إجمالي بلغ (4.194)، فمعظم فقرات هذا المجال يعدها المشرفون في المحافظتين معيقات مالية للإشراف بدرجة كبيرة جداً، وبدرجة كبيرة؛ إذ حصلت(10) فقرات على مستوى إعاقة كبيرة جداً، وحصلت (5) فقرات على مستوى إعاقة كبيرة، بينما حصلت فقرة واحدة فقط وهي الفقرة(66) المتعلقة بـ**(شحة توافر المستلزمات المدرسية الضرورية مثل الإذاعة المدرسية)**، على مستوى إعاقة متوسطة واحتلت المرتبة الأخيرة على مستوى جميع فقرات هذا المجال بمتوسط حسابي بلغ (3.341)، في حين حصلت الفقرة (70) والمتعلقة بـ**(عدم توافر وسيلة نقل خاصة بالمشرفين)**، على المرتبة الأولى وبمستوى أعاقة كبيرة جداً وبمتوسط حسابي بلغ (4.593).

إن حصول (15) فقرة " من أصل (16) فقرة " من فقرات المجال المالي، على درجة إعاقة كبيرة جداً، ودرجة إعاقة كبيرة، وفقرة واحدة فقط على درجة إعاقة متوسطة، في حين لم تحصل أية فقرة من فقرات هذا المجال، على درجة إعاقة ضعيفة أو ضعيفة جداً، يشير إلى إدراك المشرفين أن الغالبية العظمى من المعوقات المالية التي تضمنها هذا المجال تعوق الإشراف التربوي في محافظتي الضالع وذمار وتقلل من فاعليته بدرجة كبيرة وكبيرة جداً. وربما يعود ذلك إلى أن المشرف لا يحصل على أية مزايا مالية إضافية تميزه عن زملائه المعلمين؛ فالتشريعات

الحالية لا تمنح المشرف مبالغ مالية للتنقل ولا توفر له الإدارات التعليمية في معظم المديريات وسيله للتنقل أثناء الزيارات الإشرافية وهو ما يكلفه إنفاق مبالغ مالية من راتبه الشهري وقد تكون مرتفعة أحيانا في حالة كانت المدارس متباعدة والطريق إليها تتسم بالوعورة كما يحتاج المشرف في كل زيارة إشرافية إلى أدوات قرطاسية وغيرها من المتطلبات التي لا توفرها إدارة الإشراف. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كلٍ من (النعمان: 1999، وباعزب: 2002، ومجلي: 2004)، التي جميعها عدت الجانب المالي من أكبر المعوقات.

5- النتائج المتعلقة بمجال المعوقات الشخصية:

لمعرفة المعوقات الشخصية التي تواجه الإشراف التربوي في محافظتي الضالع وذمار وتضعف فاعليته، حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأهمية النسبية، لإجابات أفراد عينة الدراسة لمجال المعوقات الشخصية والمتضمن (20) فقرة، تم ترتيبها تنازلياً كما يوضح ذلك الجدول الآتي:

جدول(10) المعوقات الشخصية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية والأهمية النسبية لتقديرات أفراد عينة الدراسة

م	المعوقات الشخصية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	مستوى الإعاقة	الرتبة
79	التحاق بعض المشرفين في سلك الإشراف بغرض التفرغ من العمل التدريسي.	3.553	1.175	71.06	كبيرة	1
78	تدني الرضاء الوظيفي لدى بعض المشرفين.	3.358	1.110	67.16	متوسطة	2
81	ضعف الرقابة الذاتية لدى بعض المشرفين.	3.293	1.038	65.86	متوسطة	3
80	تدني اهتمام المشرفين بتطوير كفايات المعلمين والتحسين المستمر لهم.	3.285	0.996	65.7	متوسطة	4
84	تدني المهارات والخصائص القيادية عند بعض المشرفين.	3.211	1.050	64.22	متوسطة	5
87	تذمر بعض العاملين التربويين من المشرفين.	3.211	1.103	64.22	متوسطة	6
83	ضعف مهارات الإقناع لدى بعض المشرفين في التعامل مع المدرسين وغيرهم.	3.154	1.064	63.08	متوسطة	7
97	إغفال المشرفين أهمية توثيق الصلة بين المدرسة والمجتمع المحلي.	3.122	1.091	62.44	متوسطة	8
86	تدني مستوى التطوير الذاتي لدى بعض المشرفين.	3.114	1.080	62.28	متوسطة	9
92	تأخر بعض المشرفين في تسليم تقارير الإشراف.	3.114	1.026	62.28	متوسطة	10
93	عدم الشعور بتحمل المسؤولية من قبل المشرفين.	3.130	1.138	62.6	متوسطة	11
82	ضعف قدرة بعض المشرفين في تصنيف الأهداف التربوية تبعاً لمجالاتها.	3.098	1.119	61.96	متوسطة	12
95	إهمال تعزيز العلاقة الايجابية بين المشرفين وبين الإدارة المدرسية.	3.089	1.159	61.78	متوسطة	13
91	إهمال المشرفين لمتابعة مدى تنفيذ توجيهاتهم السابقة.	3.073	1.125	61.46	متوسطة	14
94	ضعف العلاقة القائمة بين المشرفين والمعلمين.	3.041	1.112	60.82	متوسطة	15
96	إهمال تعزيز العلاقة الإنسانية بين المشرفين وبين المعلمين.	3.008	1.075	60.16	متوسطة	16
89	إهمال التخطيط المسبق للزيارة وتحديد الهدف منها من قبل المشرفين.	2.951	1.260	59.02	متوسطة	17
85	ضعف ثقة بعض المشرفين بأنفسهم.	2.862	1.081	57.24	متوسطة	18
88	التركيز من قبل بعض المشرفين على تصيد الأخطاء أثناء الزيارة.	2.862	1.104	57.24	متوسطة	19
90	إغفال بعض المشرفين العلاقات الإنسانية في تعامله مع التربويين.	2.862	1.126	57.24	متوسطة	20
	الإجمالي	3.120	0.820	62.4	متوسطة	

يتضح من معطيات الجدول (10) أن المتوسط الحسابي الإجمالي لفقرات المجال الشخصي جاء بمستوى إعاقة متوسطة، وبمتوسط حسابي إجمالي بلغ (3.120). فمعظم فقرات هذا المجال يعدها مشرفو ومشرفات المواد في المحافظتين معيقات شخصية للإشراف بدرجة متوسطة، إذ حصلت فقرة واحدة فقط هي الفقرة رقم(79) على مستوى أعاقة كبيرة ومتوسط حسابي بلغ (3.55)، بينما حصلت بقية فقرات هذا المجال (19 فقرة) على مستوى إعاقة متوسطة، وحصلت الفقرة (79) والمتعلقة بـ**(التحاق بعض المشرفين في سلك الإشراف بغرض التفرغ من العمل التدريسي)**، على أعلى رتبة وبمستوى إعاقة كبيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.553)، بينما حصلت الفقرة (90) والمتعلقة بـ **(إغفال بعض المشرفين العلاقات الإنسانية في التعامل مع التربويين)**، على أدنى رتبة وبمتوسط حسابي بلغ (2.862).

ولقد واجه الباحثان صعوبة في تفسير هذه النتيجة؛ فرغم أنه يمكن إرجاع عدم حصول أية فقرة من فقرات هذا المجال على مستوى إعاقة كبيرة جداً، إلى تحيز أفراد العينة (المشرفين) لأنفسهم كون معظم فقرات هذا المجال تتعلق بالجوانب

الشخصية بالمشرفين أنفسهم، بيد أنه في الوقت نفسه يمكن اعتبارها نتيجة منطقية إلى حد ما كونها طبقت على المشرفين الذين تنطبق عليهم المعايير ومستوفين لكافة الشروط المطلوبة، وما يؤكد عدم تحيزهم هو نتيجة الفقرة رقم (79) والمتعلقة بـ **(التحاق بعض المشرفين بالإشراف كان بغرض التفرغ من التدريس)** ومع ذلك فهي الفقرة الوحيدة التي حازت على درجة كبيرة في هذا المجال. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات السابقة كدراستي (باعزب، 2002) و(الغامدي، 2006).

ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: الذي نص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجات الإعاقة على مستوى كل مجال من مجالات معوقات الإشراف التربوي الخمسة؟".

وللإجابة عن هذا السؤال ولمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات إعاقة كل مجال من مجالات معوقات الإشراف التربوي الخمسة؛ تم استخراج المتوسط الحسابي لكل مجال من مجالات المعوقات الخمسة في المحافظتين وترتيبها تنازلياً وفق استجابات أفراد العينة وذلك كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول (11) مجالات معوقات الإشراف التربوي الخمسة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة

رقم المجال	الرتبة	أسم المجال	المتوسط الحسابي		المحافظتان (الضالع وذمار)			
			الضالع	ذمار	المتوسط	الانحراف	النسبة%	مستوى الإعاقة
4	1	المعوقات المالية	4.047	4.257	4.194	0.562	83.88	كبيرة
2	2	المعوقات التشريعية	3.861	3.939	3.915	0.640	78.3	كبيرة
1	3	المعوقات الإدارية	3.549	3.893	3.790	0.574	75.8	كبيرة
3	4	المعوقات التعليمية	3.482	3.610	3.571	0.558	71.42	كبيرة
5	5	المعوقات الشخصية	3.022	3.162	3.120	0.820	62.4	متوسطة
الكلـــي			3.572	3.762	3.705	0.500	74.1	كبيرة

يتضح من الجدول (11) أن القائمة الكلية (المعوقات ككل) لمعوقات الإشراف التربوي في محافظتي الضالع وذمار قد حصلت على مستوى إعاقة كبيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.705). ويمكن أن يعود ذلك، إلى أن أربعة مجالات من مجالات المعوقات كانت متوسطاتها عالية وأخذت مستوى إعاقة كبيرة، والمجال الخامس مستوى إعاقة متوسطة، في حين لم يحصل أي مجال من المجالات على مستوى إعاقة ضعيفة أو ضعيفة جداً. وهو ما يؤكد إدراك المشرفين أن جميع مجالات المعوقات الخمسة، تعوق الإشراف التربوي في محافظتي الضالع وذمار وتقلل من فاعليته وإن كانت بدرجات متفاوتة التأثير. ويتضح من الجدول نفسه أن "**مجال المعوقات المالية**"، جاء في المرتبة الأولى إذ حصل على متوسط حسابي مقداره (4.194)، وهو أمر متوقع؛ فمشكلات التعليم في بلدان العالم الثالث ومعوقاته عُدت في معظمها معوقات مالية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كلٍ من(النعمان: 1999، وباعزب: 2002، ومجلي: 2004)، التي جميعها عُدت الجانب المالي من أكبر المعوقات التي تواجه الإشراف التربوي في بلادنا. أما المرتبة الخامسة والأخيرة فقد احتلها "**مجال المعوقات الشخصية**"، بمتوسط حسابي مقداره(3.120). ويمكن أن يرجع ذلك إلى أن معظم أفراد العينة هم المشرفون المعتمدون بعد قرار وزارة التربية للعام 2008، وهم ممن تنطبق عليهم الشروط ومستوفون لمتطلبات الالتحاق بوظيفة الإشراف؛ إذ يحملون مؤهلات جامعية فما فوق ولديهم خبرات ومستويات تدريبية مناسبة كما سبق توضيحها آنفاً.

وللتأكد عمّا إذ كانت هذه الفروق بين المتوسطات الحسابية لمجالات المعوقات ذات دلالة إحصائية، تم استخدام اختبار تحليل التباين متعدد القياسات المتكررة Repeated Measure والإحصائي ولكس لامبدا 'Wilks، يوضح ذلك جدول (12).

جدول (12) نتائج اختبار تحليل التباين متعدد القياسات المتكررة Repeated Measured والإحصائي ولكس لامبدا Wilks' Lambda لاختبار دلالة الفروق بين مجالات معوقات الإشراف التربوي

قيمة ولكس لامبدا	قيمة F	درجة حرية البسط	درجة حرية المقام	مستوى الدلالة	القرار
0.368	51.148	4	119	0.000	دال

إذ تشير النتائج الإحصائية في الجدول (12)، إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين متوسطات مجالات معوقات الإشراف التربوي ؛ إذ بلغت قيمة (F) الحسابية (51.148)، وهي قيمة أكبر من قيمتها المعنوية (Sig) أقل من (α = .05).

ولمعرفة لصالح أي المجالات تعود هذه الفروق؛ استخدم اختبار سيداك (Sidak) ويوضح ذلك الجدول (13) :

جدول (13) نتائج اختبار سيداك Sidak للمقارنات البعدية بين متوسطات مجالات معوقات الإشراف التربوي

المجال	Subset for alpha =.05			
	1	2	3	4
المعوقات الإدارية	3.790			
المعوقات التشريعية		3.915		
المعوقات التعليمية			3.571	
المعوقات المالية				4.194
المعوقات الشخصية				3.120

تشير نتائج الجدول (13) **إلى:**

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين مجال المعوقات الإدارية وبين كل من مجال المعوقات المالية ومجال المعوقات التشريعية على حدة ولصالح كل من مجال المعوقات المالية ومجال المعوقات التشريعية، وكذا بين مجال المعوقات الإدارية وكل من مجال المعوقات التعليمية ومجال المعوقات الشخصية ولصالح مجال المعوقات الإدارية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين مجال المعوقات التشريعية وكل من مجال المعوقات التعليمية ومجال المعوقات الشخصية ولصالح مجال المعوقات التشريعية. وكذا بين بين مجالي المعوقات التشريعية والمعوقات المالية ولصالح مجال المعوقات المالية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية (0.05 = α) بين مجالي المعوقات التعليمية والمعوقات المالية ولصالح المعوقات المالية، وبين مجالي المعوقات التعليمية والمعوقات الشخصية ولصالح المعوقات التعليمية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية(0.05 = α) بين مجالي المعوقات المالية والمعوقات الشخصية ولصالح المعوقات المالية.

وهذه النتيجة تعزز تفسير الباحثين للنتائج السابقة وتؤكد صحة استنتاجهما، بأن أكثر مجالات المعوقات تأثيراً وإعاقة للإشراف التربوي، مقارنة ببقية المجالات، هما: مجالا المعوقات المالية والمعوقات التشريعية، فمجال المعوقات المالية كانت الفروق لصالحه مع جميع المجالات، في حين كانت الفروق لصالح مجال المعوقات التشريعية مع بقية المجالات باستثناء مجال واحد هو مجال المعوقات المالية فقد كانت الفروق لصالحه. ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن التشريعات الحالية لا تمنح المشرف في بلادنا أية مزايا مالية إضافية تميزه عن زملائه المعلمين، وهو ماسبق توضيحه ضمن مناقشة نتائج السؤال الأول.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث:

الذي نص على: " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين متوسطات درجات إجابات أفراد عينة الدراسة على مستوى كل مجال من مجالات معوقات الإشراف التربوي وعلى مستوى المجال الكلي تعزى لمتغيرات (المحافظة، سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية) والتفاعل الثنائي والثلاثي لهذه المتغيرات"؟.

وللإجابة عن هذا السؤال لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات إجابات أفراد عينة الدراسة لمعوقات الإشراف التربوي تم استخدام تحليل التباين الثلاثي ذي التصميم العاملي [2×3×5]. وذلك كما هو مبين في الجدول (14)

جدول (14): خلاصة نتائج تحليل التباين الثلاثي (2 × 3 × 5) لمجالات معوقات الإشراف التربوي وفق متغيرات الدراسة: (المحافظة، وسنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية، والتفاعل بينها).

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة	القرار
المعوقات الإدارية	المحافظة	3.237	1	3.237	10.325	0.002	دال
	سنوات الخبرة	0.833	2	0.416	1.328	0.269	غير دال
	عدد الدورات التدريبية	0.423	4	0.106	0.338	0.852	غير دال
	المحافظة× الخبرة	0.416	2	0.208	0.664	0.517	غير دال
	المحافظة× الدورات التدريبية	0.689	4	0.172	0.549	0.700	غير دال
	الخبرة × الدورات التدريبية	1.542	4	0.386	1.230	0.303	غير دال
	المحافظة× الخبرة × الدورات	0.776	3	0.259	0.825	0.483	غير دال
	الخطأ	31.975	102	0.313			
	المجموع الكلي بعد التصحيح	40.213	122				
المعوقات التشريعية	المحافظة	0.228	1	0.228	0.575	0.450	غير دال
	سنوات الخبرة	0.239	2	0.119	0.302	0.740	غير دال
	عدد الدورات التدريبية	1.460	4	0.365	0.922	0.454	غير دال
	المحافظة× الخبرة	0.318	2	0.159	0.402	0.670	غير دال
	المحافظة× الدورات التدريبية	2.480	4	0.620	1.566	0.189	غير دال
	الخبرة × الدورات التدريبية	2.688	4	0.672	1.698	0.156	غير دال
	المحافظة× الخبرة × الدورات	0.056	3	0.019	0.047	0.986	غير دال
	الخطأ	40.376	102	0.396			
	المجموع الكلي بعد التصحيح	50.042	122				
المعوقات التعليمية	المحافظة	1.229	1	1.229	3.995	0.048	دال
	سنوات الخبرة	0.467	2	0.233	0.759	0.471	غير دال
	عدد الدورات التدريبية	0.923	4	0.231	0.750	0.560	غير دال
	المحافظة× الدورات التدريبية	1.049	4	0.262	0.852	0.496	غير دال
	الخبرة × الدورات التدريبية	1.028	4	0.257	0.835	0.506	غير دال
	المحافظة× الخبرة × الدورات	1.170	3	0.390	1.267	0.290	غير دال
	الخطأ	31.387	102	0.308			
	المجموع الكلي بعد التصحيح	37.969	122				
المعوقات المالية	المحافظة	0.748	1	0.748	2.347	0.129	غير دال
	سنوات الخبرة	0.012	2	0.006	0.018	0.982	غير دال
	عدد الدورات التدريبية	0.772	4	0.193	0.605	0.660	غير دال
	المحافظة× الخبرة	0.346	2	0.173	0.542	0.583	غير دال
	المحافظة× الدورات التدريبية	0.290	4	0.073	0.228	0.922	غير دال
	الخبرة × الدورات التدريبية	0.780	4	0.195	0.612	0.655	غير دال
	المحافظة× الخبرة × الدورات	1.222	3	0.407	1.278	0.286	غير دال
	الخطأ	32.519	102	0.319			
	المجموع الكلي بعد التصحيح	37.189	122				
المعوقات الشخصية	المحافظة	1.505	1	1.505	2.177	0.143	غير دال
	سنوات الخبرة	0.601	2	0.300	0.434	0.649	غير دال
	عدد الدورات التدريبية	0.455	4	0.114	0.164	0.956	غير دال
	المحافظة× الخبرة	0.148	2	0.074	0.107	0.899	غير دال
	المحافظة× الدورات التدريبية	2.126	4	0.532	0.769	0.548	غير دال
	الخبرة × الدورات التدريبية	2.289	4	0.572	0.828	0.510	غير دال
	المحافظة× الخبرة × الدورات	3.269	3	1.090	1.576	0.200	غير دال
	الخطأ	70.519	102	0.691			
	المجموع الكلي بعد التصحيح	80.912	122				

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية	المحافظة	1.316	1	1.316	5.398	0.022	دال
	سنوات الخبرة	0.287	2	0.144	0.589	0.557	غير دال
	عدد الدورات التدريبية	0.422	4	0.106	0.433	0.785	غير دال
	المحافظة× الخبرة	0.084	2	0.042	0.172	0.842	غير دال
	المحافظة× الدورات التدريبية	0.805	4	0.201	0.826	0.512	غير دال
	الخبرة × الدورات التدريبية	1.274	4	0.318	1.306	0.273	غير دال
	المحافظة× الخبرة × الدورات	0.689	3	0.230	0.942	0.423	غير دال
	الخطأ	24.864	102	0.244			
	المجموع الكلي بعد التصحيح	30.511	122				

تشير المعطيات الإحصائية في الجدول (14) إلى الآتي:

أ- وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير المحافظة وذلك على مستوى المجال الكلي للمعوقات، وعلى مستوى مجالي: المعوقات الإدارية والمعوقات التعليمية، فقد بلغت قيمة (F) بالنسبة للمجال الكلي (5.398) و(10.325) لمجال المعوقات الإدارية و(3.995) لمجال المعوقات التعليمية وكانت الفروق فيها جميعها لصالح محافظة ذمار (جدول 11). وهذا يشير إلى أن المعوقات الإدارية والتعليمية كانت معيقة للإشراف التربوي في محافظة ذمار بدرجة أكبر من محافظة الضالع. وربما يعود ذلك، إلى كون ذمار محافظة يغلب عليها الطابع القبلي وهذا الجانب له تأثير واضح على الجانب الإداري ويتم مراعاته في كثير من القرارات والمعالجات الإدارية فعلى سبيل المثال يتم أحياناً في بعض المناطق القبلية تعيين مديري المدارس لمكانتهم الاجتماعية، متجاهلين بذلك المعايير والشروط الخاصة بالتعيين، وهذا بدوره يمكن أن يقلل من تعاون مديري المدارس مع المشرفين في تمكينهم من أعمالهم الإشرافية لاعتقاد المديرين أنهم أعلى من المشرفين شأناً. كما إن وجود اختلال في الجانب الإداري من شأنه أن يؤثر سلباً على الجانب التعليمي.

ب - عدم ظهور فروق ذات دلالة إحصائية في مجال المعوقات التشريعية ومجال المعوقات المالية ومجال المعوقات الشخصية تُعزى لمتغير المحافظة، مما يشير إلى عدم تفاوت المعوقات التشريعية المالية الشخصية في حدتها وتساوي درجة تأثيرها في المحافظتين. وهذه نتيجة منطقية كون معظم التشريعات التربوية في الجمهورية اليمنية ذات طابع موحد وتتسم بالمركزية ومن ثم لا تختلف من محافظة إلى أخرى، وكذلك الحال بالنسبة للجوانب والمخصصات المالية المتعلقة بالإشراف التربوي، إذ لا تختلف من محافظة إلى أخرى.

ج - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المجال الكلي للمعوقات أو في أي مجال من المجالات الفرعية الخمسة تعزى لمتغير (سنوات الخبرة) أو متغير (عدد الدورات التدريبية). وكذلك عدم وجود أثر للتفاعل المشترك بين متغيري (المحافظة، والخبرة)، أو بين متغيري (المحافظة، وعدد الدورات التدريبية)، أو بين (الخبرة وعدد، الدورات التدريبية)، وعدم وجود أثر للتفاعل الثلاثي بين متغيرات (المحافظة، والخبرة، وعدد الدورات التدريبية). وتُعد هذه نتيجة طبيعية كون زيادة سنوات الخبرة أو عدد الدورات التدريبية أو التفاعل فيما بينهما ربما لا يحل المشكلة المالية او التشريعية ولا يمكن أن نقول إنه كلما زادت عدد الدورات أو سنوات الخبرة قلت المعوقات المالية والتشريعية.

الاستنتاجات والتوصيات

أولاً: الاستنتاجات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة تم استخلاص الاستنتاجات الآتية:

1. أن المعوقات: الإدارية، والتشريعية، والتعليمية، والمالية، والكلية تعوق الإشراف التربوي في محافظتي الضالع وذمار وتضعف من فاعليته بدرجة كبيرة، بينما المعوقات الشخصية تعوقه بدرجة متوسطة.
2. أن مجال المعوقات المالية يُعد أكثر المجالات إعاقة للإشراف التربوي في المحافظتين، يليه مجال المعوقات التشريعية، في حين يُعد مجال المعوقات الشخصية أقل المجالات الخمسة إعاقةً للإشراف التربوي في المحافظتين.

3. أن المعوقات الإدارية والتعليمية كانتا معيقتين للإشراف التربوي في محافظة ذمار بدرجة أكبر من محافظة الضالع، في حين لم يظهر أثر لمتغير المحافظة على مستوى بقية مجالات المعوقات. كما لم يظهر أثر لمتغير(سنوات الخبرة) أو متغير(عدد الدورات التدريبية). وكذلك عدم وجود أثر للتفاعل المشترك بين متغيري (المحافظة، والخبرة)، أو بين متغيري (المحافظة، وعدد الدورات التدريبية)، أو بين (الخبرة وعدد، الدورات التدريبية)، وعدم وجود أثر للتفاعل الثلاثي بين متغيرات (المحافظة، والخبرة، وعدد الدورات التدريبية).

ثانياً: التوصيات:

استنادًا إلى نتائج الدراسة يوصي الباحثان بما يأتي:

1. إعادة النظر بالتشريعات القانونية والإدارية الحالية ولاسيما المتعلقة منها بالجانب المالي للمشرفين وتطويرها لرفع المستوى الاقتصادي للمشرفين وذلك من خلال الآتي:

- اعتماد بعض البدلات والحوافز المالية للمشرفين كبدل تنقل ومواصلات أثناء الزيارات الإشرافية للمدارس المختلفة، واعتماد بدل مخاطر لهم أسوة بالوظائف التربوية الأخرى.
- اعتماد مبالغ مالية لمتابعة أثر الدورات التدريبية في الميدان.
- توفير وسائل نقل (مركبات) خاصة بفرق الإشراف التربوي في المديريات.

2. ضرورة زيادة أعداد المشرفين التربويين العاملين في الميدان، لتلبية الاحتياجات الفعلية من المشرفين وتغطية العجز الحالي في جميع محافظات الجمهورية، وذلك من خلال قيام الوزارة بفتح باب التقديم والترشيح لشغل الوظائف الإشرافية، ومن ثم اختيار عدد كافٍ من المعلمين المؤهلين في كل محافظة وفق معايير علمية دقيقة.
3. تخفيض نصاب المشرف التربوي من المعلمين والمدارس ليتمكن المشرف من القيام بأدواره الموكلة إليه بالفعالية المطلوبة وبما يساهم في إنجاح عملية الإشراف التربوي وتحسينها.
4. تشجيع المشرفين على إعداد البحوث التربوية للمشكلات الميدانية وتخصيص حوافز مناسبة لذلك.
5. الحد من ازدحام الصفوف الدراسية بالتلاميذ، من خلال الالتزام بالنصاب القانوني المحدد لكل صف ومرحلة حتى يستطيع المعلم تحقيق أهداف عملية التعلم والتعليم ويرعى نمو التلاميذ.
6. الاهتمام بتقارير المشرفين وعدم إهمالها ودراسة ما تتضمنه من توصيات ومناقشتها، والتوجيه للعمل بالمناسب منها.
7. العمل على تعزيز التعاون وتقوية العلاقة بين المشرفين وباقي الأطراف المعنية في حقل التعليم (معلمين/مديري مدارس) وبما يساهم في إزالة أي فجوة بينهم، وتعزيز روح الانتماء لمؤسساتهم التعليمية.
8. إعادة النظر بمعايير اختيار شغل الوظائف التربوية بشكل عام والعمل على تطويرها بما يضمن إيجاد معايير علمية دقيقة ومناسبة لاختيار المشرف التربوي(مشرف مادة/قسم/نشاط) أو مدير المدرسة، وعدم تجاوزها إطلاقا.
9. تفويض مكاتب التربية بالمحافظات ومنحها بعض الصلاحيات الإدارية المتعلقة بالمشرفين مثل: اعتماد وتعيين المشرفين لسد العجز القائم أو غيره، وفق شروط ومعايير واضحة ومحددة بدقة.
10. منح المشرفين التربويين صلاحيات إدارية كافية تمكنهم من أداء ومزاولة أنشطتهم المختلفة.
11. إتاحة الفرصة للمشرفين للالتحاق بالدراسات العليا لتنمية مهاراتهم وكفاءاتهم التربوية المتخصصة، وكذلك إتاحة الفرصة للمعلمين لتأهيل أنفسهم وفق خطط مدروسة.
12. الاهتمام بإقامة الندوات والمؤتمرات التربوية، والحلقات الدراسية وورش العمل بهدف تأهيل العاملين في مجال الإشراف التربوي.
13. تزويد المشرفين بنشرات دورية تتضمن الأساليب الحديثة في الإشراف وكيفية تنفيذها.
14. -تزويد إدارات الإشراف بوسائل تعليمية معينة مثل شرائط الفيديو الأفلام تساعدهم على تنفيذ الأساليب أثناء العملية الإشرافية.

الهوامش:

(1) : اعتمدت الدراسة مصطلح الإشراف التربوي بدلا من التوجيه التربوي وذلك انسجاما مع توجه وزارة التربية في بلادنا المتمثل في اعتماد مصطلح الإشراف بدلا من التوجيه التربوي، وكون الإشراف يمثل المفهوم الحديث للتوجيه.

2) ملاحق الدراسة محفوظة لدى المجلة.

المراجـع:

- باعزب، صالح العبد (2002). **معوقات الإشراف التربوي كما يراها المشرفون والقادة التربويون في أبين**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عدن، الجمهورية اليمنية.
- البدري، طارق عبد الحميد (2002).**تطبيقات ومفاهيم في الإشراف التربوي**. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- بدوي، أحمد زكي (1982). **معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية** ، إنجليزي – فرنسي – عربي. الطبعة الثانية، لبنان: مكتبة بيروت.
- برقعان، أحمد محمد. (1996). **تقويم برنامج التوجيه التربوي من وجهة نظر المعلمين في الجمهورية اليمنية**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، اربد: الأردن.
- بورغداد، ميادة (2011). **معوقات فاعلية الإشراف التربوي على التعليم الابتدائي في الجزائر ضمن الاتجاهات الإشرافية المعاصرة.** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة منتوري، قسنطينة: الجزائر.
- الحبيب، عبدالرحمن واخرون (2003). **الإشراف التربوي مهام ومعوقات**. كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض: السعودية.
- الحبيب، فهد إبراهيم (1996).**التوجيه والإشراف التربوي في دول الخليج العربي**. مكتب دول الخليج العربي الرياض: السعودية.
- الحربي، عبدالمحسن وآخرون (2002).**مركز الدورات التدريبية – دورة المشرفين التربويين الفصل الدراسي الثاني**. كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- الحماد، إبراهيم (2001). **معوقات فاعلية الإشراف التربوي بمدينة الرياض**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- الدويك، تيسير وآخرون.(2001). **أسس الإدارة التربوية والمدرسية والإشراف التربوي**.(ط3)، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- السعايدة، مهى وآخرون (2012). **المعيقات الاجتماعية والتربوية التي تواجه الإشراف التربوي وسبل تطويره من وجهة نظر المشرفين التربويين العاملين بمديريات التربية والتعليم في محافظة البلقاء**. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد العشرون، العدد الثاني، يونيو2012 . ص237 – 274
- سنقر، صالحة (2002). **التوجيه التربوي وتدريب المعلم**. دمشق: منشورات كلية التربية، جامعة دمشق.
- الشربيني، غادة (مايو2007). **دور الإشراف التربوي في تحقيق الجودة في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. بحث مقدم في اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، بعنوان" الجودة في التعليم العام"** المنعقد خلال15 - 16 مايو 2007م، السعودية.
- طافش، محمود(2004). **الإبداع في الإشراف التربوي و الإدارة المدرسية .** عمان : دار الفرقان للنشر والتوزيع، الأردن.
- عبيدات، ذوقان وآخرون (1997). البحث العلمي. الرياض: دار الرسالة للنشر والتوزيع، السعودية.
- عيسان، صالحة والعاني: وجيهة (2007). **دور المشرف التربوي ومعيقات أدائه من وجهة نظر المشرفين أنفسهم في ضوء المتغيرات في سلطنة عمان**. مجلة رسالة الخليج العربي، السنة 28، العدد 106.
- عيسى، نجلا (2006). **تقويم أداء المشرفين التربويين في مدارس مدينة إب في ضوء مهامهم الإشرافية.** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة اب، اليمن.
- الغامدي، رافع (2006). **تقويم الأداء الوظيفي للمشرفين التربويين من وجهة نظر معلمي المدارس الثانوية الحكومية بالدمام**. رسالة ماجستير غير منشورة ، الدراسات العليا، الجامعة الوطنية، الجمهورية اليمنية.
- القحطاني، لطف (2007). **تقويم ممارسة المشرفين التربويين للأساليب الإشرافية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، جامعة تعز، الجمهورية اليمنية.
- الكمالي، محمد (2006). **درجة كفاية المشرفين التربويين التخطيطية لمهامهم الإشرافية**. رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة تعز، الجمهورية اليمنية.
- مجلس النواب (1992). **القانون العام للتربية والتعليم**. الجمهورية اليمنية.
- مجلي، ناصر (2004). **مهام الموجة التربوية ومعوقات التنفيذ في المدارس الثانوية**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة ذمار، الجمهورية اليمنية.

- مركز البحوث والتطوير التربوي (2003). بناء مقياس لتقويم الكفايات الأدائية للموجه التربوي. **سلسلة دراسات وأبحاث تربوية**، عدن، الجمهورية اليمنية.
- المفيدي، الحسن محمد (1997). معوقات الإشراف التربوي كما يراها المشرفون والمشرفات في محافظة الأحساء التعليمية. **مجلة مركز البحوث التربوية**، السنة 6، العدد 12، جامعة قطر.
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (1982). **الإشراف التربوي في الوطن العربي واقعة وسبل تطويره**. تونس.
- نشوان، يعقوب (1985). **الإدارة والإشراف التربوي**. عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع، الأردن.
- النعمان، محمد(1999). **مهام الموجه التربوي ومعوقات التنفيذ من وجهة نظر موجهي المواد في التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة صنعاء، الجمهورية اليمنية.
- النعمان، محمد (2005). **واقع الإشراف التربوي في اليمن ومتطلبات تطويره في ضوء الاتجاهات الحديثة**. رسالة دكتوراه غير منشورة **،** كلية التربية، جامعة أفريقيا العالمية، السودان.
- وزارة التربية والتعليم .(1990). **دليل الالتحاق بالتوجيه التربوي**. صنعاء: الجمهورية اليمنية.
- وزارة التربية والتعليم (1993). **مبادئ الإرشاد والتوجيه، برامج معلم الصفوف الأربعة الأولى**.(ط1)، مطابع الكتاب المدرسي، صنعاء: الجمهورية اليمنية.
- وزارة التربية والتعليم (1995). **اللائحة التنظيمية للتوجيه التربوي**. صنعاء: الجمهورية اليمنية.
- وزارة التربية والتعليم . (2005). **نظام التوجيه التربوي وفق معايير الجودة الشاملة**. صنعاء: الجمهورية اليمنية.
- اليافعي، علي (2005). مهام الموجه التربوي وكفاياته في دولة قطر في ضوء توجهات الإشراف التربوي الحديث. **مجلة التربية**، السنة (8)، العدد (15)، كلية التربية، جامعة عين شمس.

علاقة الذكاء الوجداني بكل من التوافق النفسي والقدرة على حل المشكلات الاجتماعية لدى عينة من المقيمين بدور الرعاية الاجتماعية

*د. نعيمة جمال شمس الرفاعي
*د. معاذ احمد محمدمقران

ملخص البحث:

هدف البحث إلى التعرف على علاقة الذكاء الوجداني بكل من التوافق النفسي والقدرة على حل المشكلات الاجتماعية لدى عينة من الأحداث المقيمين بدور الرعاية الاجتماعية بالجمهورية اليمنية وكذلك إمكانية التنبؤ بالذكاء الوجداني من خلال كل من التوافق النفسي والقدرة على حل المشكلات الاجتماعية وتألفت عينة البحث من (52)حدثاً جانحاً من الأحداث المقيمين في دور الرعاية الاجتماعية واستخدم الباحثان كلاً من قائمة الذكاء الوجداني ومقياس التوافق النفسي ومقياس القدرة على حل المشكلات الاجتماعية في جمع البيانات وتوصل البحث إلى النتائج الآتية :

- وجود علاقة إيجابية ذات دلاله إحصائية بين الذكاء الوجداني وكل من التوافق النفسي والقدرة على حل المشكلات الاجتماعية.
- وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين التوافق النفسي والقدرة على حل المشكلات الاجتماعية.
- إمكانية التوافق النفسي والقدرة على حل المشكلات الاجتماعية في التنبؤ بالذكاء الوجداني

وبناء على نتائج البحث تقدم الباحثان ببعض التوصيات التربوية والبحوث المقترحة

المقدمة:

تمثل ظاهرة جنوح الأحداث ظاهرة خطيرة تستنزف مقدرات المجتمع وتهدد أمنه وبناءه الاجتماعي، والسلوك الجانح يرتبط بالأفعال المنافية للمعايير الاجتماعية السائدة في المجتمع كالعدوان والسرقة والكذب وغيرها من المشكلات النفسية والسلوكية.

والرعاية الاجتماعية كما يعرفها أحمد كمال أحمد هي: مجموعة الجهود والخدمات والبرامج المنظمة التي تساعد الأفراد والجماعات الذين عجزوا عن إشباع حاجاتهم الضرورية لمواجهة هذه الاحتياجات وتحقيق النمو والتفاعل الإيجابي فيما بينهم وتحقيق أقصى توافق بينهم وبين البيئة الاجتماعية المحيطة بهم(مدحت محمد أبو النصر، 2008: 69).

ويعد الذكاء الوجداني مدخلا فعالا لتحقيق الكفاءة وسبيلاً واقياً من المشكلات النفسية والسلوكية، لأن جوهره تنمية قدرة الفرد للتوافق مع الآخرين وإقامة علاقات اجتماعية مثمرة، وبقدر ما يتوافر للفرد من عوامل الذكاء الوجداني ومكوناته بقدر ما يتمتع بالتوافق النفسي والبعد عن المشكلات النفسية والسلوكية كالانطواء، والعدوان، والكذب وغيرها.

وقد أشارت الدراسات السابقة (Palmer,et,al,2002)؛ (Austin,et,al. 2005)؛ (Bastian,et,al.,2005). إلى علاقة الذكاء الوجداني بالرضا عن الحياة والقدرة على حل المشكلات.

وأشارت نتائج دراسة (Spence,et,al, 2004) إلى أن الطلاب ذوي الدرجة المرتفعة من الذكاء الوجداني يعملون بجد لإتمام مهامهم على أكمل وجه، وهم أكثر رضاءً عن حياتهم وأقل اكتئاباً.

وتوصل كل من (Taksic&Mohoric, 2006) إلى دور الذكاء الوجداني في" المخرجات الإيجابية في الحياة" متمثلة في الرضا عن الحياة، والتفهم، والمهارات الاجتماعية، وجودة القيادة، ومرونة ألانا، وإدراك الضغوط، وجودة العلاقات الأسرية، وقيم تحقيق الذات، وأن الذكاء الوجداني المرتفع يساعد الأفراد على امتلاك مهارات تسهم في تحقيق النجاح في مجالات عديدة في الحياة، وتحقيق التوازن بين العمل والحياة ووقت الفراغ. ولا توجد دراسة أجنبية أو عربية في حدود علم الباحثين تناولت علاقة الذكاء الوجداني بالتوافق النفسي والقدرة على مواجهة المشكلات لدى الأحداث الجانحين ومن هنا يسعى البحث الحالي إلى دراسة هذه العلاقة.

* أستاذ الصحة النفسية المساعد ، جمهورية مصر العربية ، كلية التربية ، جامعة المنوفية.
* أستاذ الصحة النفسية المساعد - قسم الإرشاد النفسي - كلية التربية -جامعة إب.

مشكلة البحث:

لوحظ في السنوات الأخيرة أنه لم يعد الاهتمام بالنظرة التقليدية التي تتناول موضوع الذكاء قاصراً على المنظور المعرفي فقط إذ وجد علماء النفس أهمية الجانب الوجداني للإنسان نظراً لزيادة تأثير الوجدان في حياة الإنسان كما إنه لا ينفصل عن التفكير ومن ثم أصبح هناك اقتناع تام بعدم وجود الازدواجية القديمة بين العقل و الوجدان، فعند النظر إلى كتابات كل من(SalavyandMayer, (Gardner,1983) (1990 ؛ (Goleman ,1995) نجد أنهم أجمعوا على أن الاختبارات التقليدية للذكاء لن تعطي صورة كاملة متكاملة عن سلوك الفرد المستقبل وفى حياته بصفة عامة ولذا ظهرت الكثير من الاستفسارات التي دعت إلى أهمية الربط بين الجانب المعرفي والوجداني وهي أنك قد تجد شخصاً نسبة ذكائه العقلي مرتفعة ولكنه غير ناجح في حياته وشخصاً آخر نسبة ذكائه متوسطة ولكنه ناجح في حياته وقد تجد أيضاً مجموعة أشخاص متساوين في نسبة الذكاء العقلي ولكن معدلات أدائهم غير متساوية ، كل هذا دفع علماء النفس إلى البحث عن عنصر أو مجال لم تتم دراسته وفحصه أو اختباره من قبل، أو أن تكون النظرية التقليدية قد تجاهلته وعن طريقه يمكن تفسير كل هذه التفاوتات و التناقضات ألا وهو الذكاء الوجداني(Steven,2001:138-142).

وقد أشارت دراسة عبد العال حامد عجوة (2002) إلى أن الأفراد المرتفعين في الذكاء الوجداني يكون لديهم معدل مرتفع على مقياس التوافق النفسي ببعديه الشخصي والاجتماعي مقارنة بالطلاب المنخفضين في الذكاء الوجداني.

كما أشارت نتائج دراسة نادية عبد الرحمن الأشعل(2008)إلى ارتباط الذكاء الوجداني بالتوافق النفسي لدى العاديين والموهوبين كما أشارت إلى تفوق الموهوبين عن العاديين في الذكاء الوجداني والتوافق النفسي.

وأشارت نتائج دراسة(Martinez- Pons(2000 إلى أن الذكاء الوجداني له تأثير دال على إقامة العلاقات الناجحة والقدرة على مواجهة المشكلات وضبط النفس.

كما تشير الدراسات السابقة إلى أن الشخصية الذكية وجدانياً تتسم بقدرتها على التغلب على المشكلات ومواجهة الأزمات بنجاح وتحمل الضغوط والأزمات وهي شخصية متوافقة وقادرة على التكيف وتستطيع إحداث الموائمة مع الذات ومع الآخرين وهي شخصية تستطيع حل المشكلات وإدارة الوجدان والآخرين، وهي شخصية لا تميل للاكتئاب وتقل لديها المشكلات النفسية (Martinez-Pons,2000).

(Mayer&Geher,1996) كما يسهم الوجدان في ترشيد التفكير ،فالانفعال له دور واضح في النظام المعرفي حيث إنه يدخل في العمليات المعرفية مثل حل المشكلات والاستدلال والمجالات الإبداعية كما إنه يخلق أنماطاً مختلفة لمعالجة المعلومات ،فالأمزجة الحزينة تولد حالة عقلية تحل المشكلات ببطء، فيساعد المزاج في حل المشكلات بفضل تأثيره في تنظيم المعلومات ،إذ يمكن أن يغير الانفعال الإيجابي من تنظيم الذاكرة لتكون المادة المعرفية أفضل تكاملا وللذكاء الوجداني دور مهم في التوافق والصحة النفسية والسعادة والرضا عن الحياة وضبط النفس وحل المشكلات، وحيث إنه لم يتم التوصل لدراسات سابقة تناولت الذكاء الوجداني والتوافق النفسي والقدرة على حل المشكلات لدى الأحداث المقيمين بدور الرعاية الاجتماعية.

فان مشكلة البحث الحالي تحدد بمحاولة الإجابة على التساؤلات الآتية :

- هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني والتوافق النفسي لدى عينة من المقيمين بدور الرعاية الاجتماعية؟

- هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني والقدرة على حل المشكلات الاجتماعية لدى عينة من المقيمين بدور الرعاية الاجتماعية؟

- هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين التوافق النفسي والقدرة على حل المشكلات الاجتماعية لدى عينة من المقيمين بدور الرعاية الاجتماعية؟

- هل يمكن التنبؤ بالذكاء الوجداني من خلال التوافق النفسي والقدرة على حل المشكلات الاجتماعية؟

أهمية البحث:

يعتبر موضوع الذكاء الوجداني من المجالات الخدمية في علم النفس التربوي؟ مما دفع العديد من الباحثين إلى دراسته والكشف عن ماهيته وأهميته في شتى مجالات الحياة العلمية والعملية من خلال دراسته إما منفرداً أو من خلال علاقته بالعديد من المتغيرات النفسية.

وأكدت نتائج دراسات كثيرة أهمية الذكاء الوجداني من خلال علاقته بالعديد من المتغيرات منها ما قام بها: ماير وسالوفى (1990)، جاردنر (1983) حيث اتضح أن الذكاء المعرفي يسهم بنسب تتأرجح ما بين (4٪، 10٪، 25٪) من تباين أداء الفرد، بينما تعزى النسب المتبقية إلى عوامل وجدانية.

وفيما يتعلق بدور الذكاء الوجداني في العلاقات بين الأشخاص، تبين أن الذكاء الوجداني يرتبط إيجاباً مع الرضا عن الحياة، والمهارات الاجتماعية، والاستجابات التعاونية، والرضا الزواجي، واعتبار وجهات نظر الآخرين التعاطفية، والتوجه السلوكي نحو العلاقات مع الآخرين، والاندماج العاطفي مع الآخرين (Schutte,et al., 2001)

كما إن الذكاء الوجداني يرتبط إيجاباً مع الرضا عن الحياة ورقى العلاقات مع الآخرين فهو يفسر قدراً من التباين في محكات الحياة الواقعية كما يرتبط إيجاباً مع التقمص العاطفي والانفتاح على المشاعر والاعتزاز بالذات (Ciarrochi,et al.,2000) كما تبين أن الذكاء الوجداني يرتبط إيجاباً مع السلوك الاجتماعي، فالأطفال ذوو السلوك الاجتماعي الإيجابي يقدرهم معلموهم أنهم الأكثر إظهاراً للانفعالات الإيجابية، والأكثر دقة في فهم الانفعالات وتنظيمها، وهم الأكثر تقبلا من رفاقهم..(Greener, 1998: 1)

كما يرى Ciarrochi & Deane,(2001) أن الأفراد ذوي المستويات المتدنية في مهارات إدارة الانفعالات، هم الأقل في الطلب للمساعدة من عائلاتهم وأصدقائهم ومن الأخصائيين النفسيين فيما يخص المشكلات الانفعالية والتفكير الانتحاري.

وتلعب المعرفة الانفعالية أيضاً دوراً هاماً من حيث قدرتها على التنبؤ بالسلوك الاجتماعي الإيجابي والسلبي فهي ترتبط إيجاباً مع التعاون وسلباً مع الحركة الزائدة والمشكلات الداخلية المتمثلة في الوحدة والحزن والاكتئاب (lzard et al., 2001)

ومما سبق تتجلى أهمية البحث بالآتي:

- تقدم نتائج هذا البحث قاعدة بيانات تساعد القائمين على دور الرعاية في التعرف على علاقة الذكاء الوجداني بالتوافق النفسي والقدرة على حل المشكلات لدى الأحداث الجانحين مما يسهل عليهم عمل البرامج التدريبية اللازمة لهم .

- أهمية الفئة المستهدفة في هذه الدراسة ألا وهى عينة من الأحداث الجانحين المقيمين في دور الرعاية الاجتماعية إذ يعد هذا المجال من المجالات الحيوية والخصبة التي تحتاج إلى مزيد من الدراسات لمواجهة تزايد تلك المشكلة.

- ما يترتب على دراسة هذا الموضوع من نتائج ومعلومات، يمكن أن يؤدي إلى زيادة الاتجاه نحو تنمية الذكاء الوجداني لدى التلاميذ العاديين والجانحين بصورة خاصة في سياق علم النفس والصحة النفسية.

- يساعد القائمين على رعاية هذه الفئة وأسرهم في إرشادهم ومساعدتهم على إعادة توافقهم وتكيفهم مع المجتمع.

أهداف البحث :

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على:

-علاقة الذكاء الوجداني بالتوافق النفسي لدى عينة من المقيمين في دور الرعاية الاجتماعية.

- علاقة الذكاء الوجداني بالقدرة على حل المشكلات الاجتماعية لدى عينة من المقيمين في دور الرعاية الاجتماعية.

- علاقة التوافق النفسي بالقدرة على حل المشكلات الاجتماعية لدى عينة من المقيمين في دور الرعاية الاجتماعية. علاقة التوافق النفسي بالقدرة على حل المشكلات الاجتماعية لدى عينة من المقيمين في دور الرعاية الاجتماعية.

- إمكانية التنبؤ بالذكاء الوجداني من خلال التوافق النفسي والقدرة على حل المشكلات الاجتماعية.

مصطلحات البحث:

1- **الذكاء الوجداني** Emotional Intelligence وفقاً لنموذج بار اون المتبنى في البحث الحالي يمكن تعريف الذكاء الوجداني "بأنه مجموعة من المهارات والكفايات الوجدانية

والشخصية والاجتماعية التي تؤثر على قدرة الفرد على النجاح في مجابهة الضغوط والمتطلبات البيئية" (Bar-on,1997:4) .

ويعرف الذكاء الوجداني إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب من خلال استجابته على قائمة الذكاء الوجداني الذي أعدت لذلك وتتضمن الأبعاد الأساسية الخمسة وأبعادها الفرعية الخمسة عشر.

2 -**التوافق النفسي:**Adjustment Psychological

يعرف الباحثان التوافق النفسي في البحث الحالي بأنه "العملية الديناميه المستمرة التي يقوم بها الفرد مستهدفاً تغيير سلوكه ليحدث علاقة أكثر توافقاً بينه وبين نفسه من جهة وبينه وبين البيئة من حوله، مما يحقق إشباع حاجاته النفسية وتقبله لذاته واستمتاعه بحياة آمنة مستقرة.

ويعرف التوافق النفسي إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس التوافق النفسي المستخدم.

3 -**حل المشكلات الاجتماعية:**

Solving Social Problems تعرف (صفاء الأعسر، 2000: 31) القدرة على حل المشكلات الاجتماعية: بأنها "عملية تتضمن الإجابة على تساؤل أو مواجهة مشكلة اجتماعية أو إشباع حاجة في موقف اجتماعي يتضمن تحدياً أو عقبة أو يقدم فرصة". وتتمثل القدرة على حل المشكلات الاجتماعية بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس القدرة على حل المشكلات الاجتماعية المعد لذلك.

4-المقيمون في دور الرعاية الاجتماعية:

هم الأحداث الذكور المودعون في دار التوجيه الاجتماعي لرعايتهم وتأهيلهم والذين خالفوا القانون بارتكابهم جناية أو جنحة أدت إلى الحكم عليهم وترتب على ذلك إيداعهم في الدار. و يعرّف (سمير عبدالرحمن الشميري، 2005: 23) الانحراف عند الأحداث يتمثل "في المناشط والسلوكيات غير السوية والتي يعاقب عليها القانون في حالة الأفعال الجسيمة المخلة بأعراف وقوانين وأخلاقيات المجتمع، أو تلك التصرفات والمناشط غير الجسيمة التي تشكل خدشاً وجرحاً في المعايير والقيم الاجتماعية، وخروجاً عن الأعراف والتقاليد والمعايير الأخلاقية الاجتماعية".

حدود البحث :

يتحدد البحث الحالي باستجابات عينة من الأحداث الجانحين المقيمين في دور الرعاية الاجتماعية بالجمهورية اليمنية على قائمة الذكاء الوجداني ومقياسي التوافق النفسي والقدرة على حل المشكلات الاجتماعية ،كما يتحدد بالأدوات المستخدمة لقياس المتغيرات النفسية المستخدمة في البحث، وبالأساليب الإحصائية المستخدمة.

الإطار النظري للبحث:

أولا: الذكاء الوجداني:

لقد شهدت السنوات القليلة الماضية اهتماماً متزايداً بمفهوم الذكاء الوجداني وتمثل هذا الاهتمام في ظهور العديد من البحوث والدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت هذا المفهوم من زوايا مختلفة وعلى الرغم من هذا الاهتمام المعاصر لمفهوم الذكاء الوجداني إلا أن المتتبع لهذا المفهوم يجد أن له جذوراً بعيدة ترجع إلى القرن الثامن عشر حيث كانت النظرة إلى العقل والحياة النفسية للفرد تنقسم إلى ثلاثة أقسام وهي:

1 - المعرفةCognition : وتشتمل على وظائف مثل الذاكرة والتفكير ومختلف العمليات المعرفية.

2 - العاطفة Affect :أو الوجدان وتشتمل على الانفعالات والنواحي المزاجية والحدس ومختلف المشاعر مثل الفرح والسرور والغضب والإحباط والخوف.

3 - الدافعية Motivation وتشتمل على الدوافع البيولوجية والمكتسبة والغايات والأهداف التي يسعى الفرد إلى تحقيقها ومقاصده من سلوكياته (عبد الهادي السيد عبده وفاروق السيد عثمان، 2002: 248).

وعلى الرغم من أن هناك عدة نظريات لتفسير الذكاء الوجداني، إلا أن ثلاثاً منها قد اجتذبت معظم الاهتمام من حيث البحث والتطبيق وهي نظرية ماير وسالوفي، ونظرية بار اون ونظرية جولمان(Emmerling&Goleman,2003:12).

وجميع النماذج النظرية للذكاء الوجداني تتناوله من خلال إحدى رؤيتين: كنموذج قدرة ،أو نموذج مختلط . فنماذج

القدرة تنظر إلى الذكاء الوجداني على أنه صورة محضة من القدرات العقلية ، ومن ثم كذكاء محض . وفي المقابل فإن النماذج المختلطة للذكاء الوجداني تجمع بين القدرة العقلية وخصائص الشخصية(Stys&Brown,2004:4).وفي الوقت الحالي، يعد نموذج القدرة الوحيد للذكاء الوجداني هو ذلك النموذج الذي قدمة جون ماير، وبيتر سالوفي. بينما هناك عدد من النماذج المختلطة للذكاء الوجداني مثل نموذج براون، ونموذج جولمان (Stys& Brown,2004:4).

1- نموذج سالوفي وماير (نموذج قدرة للذكاء الوجداني):

قدم ماير وسالوفي نموذجاً نظرياً للذكاء الوجداني في إطار حدود المحك المعياري لذكاء جديد ،و يعرف (Mayer and Salovey,1997:5) الذكاء الوجداني بـ "أنه القدرة على الإدراك الدقيق للانفعالات والتعبير عنها، والقدرة على تكوين وتنمية الانفعالات أو المشاعر التي تسهل الأنشطة المعرفية، والقدرة على تنظيم المشاعر الذاتية، ومشاعر الآخرين".

ويعرض ماير و سالوفي أربعة أبعاد مرتبطة بالذكاء الوجداني وهي ما يأتي:

الأول: الإدراك الوجداني Perception Emotional

ويعنى قدرة الفرد على أن يعي مشاعره الذاتية وقدرته على التعبير عنها بدقة للآخرين، كما يتضمن الإدراك الوجداني القدرة على التمييز بين الصادق وغير الصادق من المشاعر.

الثاني: الاستيعاب(التمثيل)الوجداني

Emotional Assimilation :وهو القدرة على التمييز بين المشاعر المختلفة التي يشعر بها الفرد ،وتحديد أيها يؤثر على عمليات التفكير لديه.

الثالث: الفهم الوجداني

Emotional Understanding وهو القدرة على فهم المشاعر المركبة (كأن يشعر الفرد بشعورين في ذات الوقت)، وإدراك تسلسل المشاعر والانفعالات. فشعور الغيظ مثلا قد يتحول إلى شعور بالغضب.

الرابع: الإدارة الوجدانية Management Emotional وهو القدرة على الارتباط أو الانفصال عن شعوراً مااعتماداً على مدى نفعه في موقف معين

Mayer,Caruso&Salovey,1999:274-278)
(Mayer&Salovey,1997:10- 12)

2- نموذج جولمان (نموذج مختلط للذكاء الوجداني):

يعد نموذج جولمان أحد النماذج المختلطة ويعرف جولمان الذكاء الوجداني بأنه: " معرفة الفرد لانفعالاته، وتنظيم هذه الانفعالات، وتحفيز الفرد لنفسه، وإدراكه لانفعالات الآخرين وإدارة علاقاته بهم بشكل فعال" ,Goleman). (1995:43 ويذكر Goleman,1998:95) أن للذكاء الوجداني خمسة مكونات رئيسة هي:

المكون الأول: الوعي بالذات Self.Awareness: وهو قدرة الفرد على قراءة مشاعره والتعرف عليها، فضلا عن معرفة تأثيرها على الآخرين.

المكون الثاني: تنظيم الذات Self. Regulation

ويعني قدرة الفرد على ضبط مشاعره ومحفزاته الغريزية، وقدرته على التفكير قبل التصرف بالإضافة إلى نزعته إلى تعليق صدور الحكم.

المكون الثالث: الدافعية Motivation : ويعني ميل الفرد إلى العمل بغض النظر عن المكاسب المادية والمعنوية، والنزوع إلى متابعة الأهداف واستمرار العمل بنشاط.

المكون الرابع: التعاطف Empathy: ويعني قدرة الفرد على الإحساس بمشاعر الآخرين، والتعامل معهم وفقاً لردود أفعالهم الانفعالية.

المكون الخامس: المهارات الاجتماعية Social Skills

ويعني قدرة الفرد على إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين، وبناء شبكات من الاتصالات بهم، وقدرته على إيجاد أرضية مشتركة وبناء حالة من الوئام والتآلف معهم.

وقد قام (Goleman,2001) بإجراء تعديل على نموذجه السابق وذلك بتخفيض الأبعاد الرئيسية من خمسة إلى أربعة أبعاد فقط، حيث أدخل بعد الدافعية كأحد الأبعاد الفرعية لبعد تنظيم الذات، كما جعل بعد التعاطف أحد الأبعاد

الفرعية لما أسماه الوعي الاجتماعي. Awareness Social .

3- نموذج بار اون للذكاء الوجداني(نموذج مختلط للذكاء الوجداني):

يهتم نموذج بار اون بإمكانية الأداء ، والنجاح وليس بالأداء والنجاح في ذاتهما. ويعرف (Bar-on,1997:4) الذكاء الوجداني بأنه: " مجموعة من المهارات والكفايات الوجدانية والشخصية والاجتماعية التي تؤثر على قدرة الفرد على النجاح في مجابهة الضغوط والمتطلبات البيئية".

وقد حدد (Bar-on,1997:14-19) أبعاد الذكاء الوجداني فيما يأتي:

أولا: الذكاء الوجداني البين ذاتي(الشخصي):

ويقصد به وعي الفرد بذاته والتعبير عنها وأن يكون فعالا في التعبير عن نفسه مستقلا بذاته الوجدانية ويتضمن القدرات والمهارات الآتية:

1 -الوعي بالذات الوجدانية Emotional Self: Awarenessويعني إحساس الفرد الداخلي بمشاعره الخاصة وقدرته على التمييز بينها والتعرف على مصدرها واتجاهها.

2 -التوكيديةAssertiveness: هي قدرة الفرد على إظهار مشاعره وأفكاره والدفاع عنها بأسلوب سليم.

3 -اعتبار الذات (تقدير الذات)Self–Esteem:وهو قدرة الفرد على تقبل ذاته والثقة فيها والرضا عنها واحترامها.

4 -حقيق الذاتSelf-Actualization: قدرة الفرد على الاستبصار بطاقته الكامنة وتفعيلها وأن يستمتع بعمله ويحقق نجاح فيه.

5 -الاستقلالية Independence: قدرة الفرد على التوجه ذاتياً وسيطرته على تصرفاته وتفكيره ويستقل وجدانياً عن الآخرين، واعتماده على نفسه في اتخاذ قراراته.

ثانيا: الذكاء الوجداني البينشخصي (الاجتماعي): ويقصد به وعي الفرد الاجتماعي وتعاطفه مع الآخرين ووعيه بالعلاقات البين شخصية وتحمله للمسؤولية الاجتماعية من خلال المهارات الآتية:

1 -التعاطف Sympathy: ويشير إلى قدرة الفرد على الوعي والتفهم والتقدير لما يشعر به الآخرون.

2 -المسؤولية الاجتماعية Social Responsibility: قدرة الفرد على أن يكون عضواً مشاركاً ومتعاوناً وبناءً في المجتمع المحيط به.

3 - العلاقات البين شخصية Interpersonal relationship وتعني القدرة على تكوين علاقات اجتماعية مُرضية والحفاظ عليها، وتتميز بالود والتقارب العاطفي والدفء والندية في الأخذ والعطاء.

ثالثا: القدرة على التكيف Adaptability: ويقصد بها قدرة الفرد على إدارة التغيير والتكيف مع المواقف الجديدة وتتضمن:

1 -اختبار الواقعReality,Testing: والمقصود به إدراك الشخص للخبرات الواقعية، أي الانفتاح العقلي على الخبرات.

2 -المرونة Flexibility: وتعني القدرة على تعديل الفرد لمشاعره وأفكاره وسلوكه وفقاً للظروف المتغيرة.

3 -حل المشكلات Problem Solving: وهى قدرة الفرد على حل المشكلات الطبيعية والشخصية والبين شخصية وابتكار حلول جديدة قابلة للتطبيق

رابعا: إدارة الضغوط :Stress Management ويقصد بها إدارة الفرد لانفعالاته وتنظيمها والتحكم فيها بعيداً عن الاندفاع والتسرع وتتضمن:

1 -تحمل الضغوط Stress Tolerance: وهى قدرة الفرد على تحمل الضغوط التي لا يستطيع تفاديها والمرتبطة بأموره الحياتية وموجهتها.

2 - التحكم في الدفعات (السيطرة على الاندفاع) Impulse Control:وتعني قدرة الفرد على ضبط مشاعره وانفعالاته ورغباته والتحكم فيها بشكل بناء.

خامسا: المزاج العام General Mood: ويقصد به الدافعية الذاتية من خلال تفاؤل الفرد وشعوره بالسعادة ويتضمن:

1 -التفاؤل Optimism: وهو قدرة الفرد على النظر إلى الجوانب المضيئة والجيدة في أمور الحياة، وإبقائه على نظرته الموجبة للأمور حتى في مواجهة المواقف غير الجيدة.

2 - السعادة Happiness: وتعني شعور الفرد بالرضا عن نفسه وعن الآخرين وعن الحياة بشكل عام وإشاعته للمرح لمن حوله.

4 -نموذج بترايدز، وفورنهام (نموذج سمة الذكاء الوجداني): ويعرف بترايدز وفرنهام (2001:2) الذكاء الوجداني كسمة بأنه: "مجموعة من المدركات الذاتية والنزعات ذات الصلة بالوجدان والتي يمكن تصنيفها في المستويات الدنيا في التنظيم الهرمي للشخصية ".ويفرق هذا النموذج بين سمة الذكاء الوجداني وقدرة الذكاء الوجداني فالمفهوم الأول يشتمل على المظاهر السلوكية المرتبطة بالانفعالات والقدرات المدركة ذاتياً، التي تقاس بواسطة التقارير الذاتية، في حين أن المفهوم الثاني يتعلق بالقدرات المعرفية الحقيقية ذات الصلة بالانفعالات ويجب قياسها بواسطة اختبارات الأداء الأقصى كأي قدرة من القدرات العقلية الأخرى (perez,et al.,2005:123) وبالنظر إلى التحليلات الأولية لنموذج بترايدز وفرنهام لسمة الذكاء الوجداني(الذكاء الوجداني كسمة) يتضح أنه يتكون من أربعة عوامل أساسية هي:

1 -الوعي بالذات: ويتضمن الوعي الانفعالي بالذات والتقدير الذاتي والثقة بالذات.

2 - إدارة الذات: وتشمل ضبط الذات والتكيفية والشعور الذاتي والأمانة أو الوفاء والمبادأة والاستعداد للإنجاز.

3 - الوعي الاجتماعي: ويشمل التعاطف والاستعداد للخدمة الاجتماعية والوعي التنظيمي.

4 - المهارات الاجتماعية: وتتضمن القيادة والتأثيرية وتغيير الحافز والتواصل وإدارة الصراع وإقامة العلاقات والعمل في فريق والتعاون.

على ضوء ما سبق من النماذج التي حاولت تفسير مفهوم الذكاء الوجداني وبيان مكوناته وموقعه من المفاهيم السيكولوجية الأخرى فمن هذه النماذج ما اعتبرت الذكاء الوجداني ذكاء محضاً أو قدرة معرفية خالصة كنموذج ماير وسالوفي وبناءً على ذلك استخدم لقياس هذا المفهوم الاختبارات الأدائية، ومنها ما نظرت إلى هذا التكوين الناشئ باعتباره مزيجاً من القدرات المعرفية وسمات الشخصية كنموذجي بار اون وجولمان وبناءً على هذا اعتبر استخدام التقارير الذاتية هي الأنسب لقياس هذا المفهوم، وكذلك هناك من اعتبر الذكاء الوجداني سمات شخصية محضة كنموذج بترايدز وفرنهام ويتبنى البحث الحالي نموذج بار -اون المختلط للذكاء الوجداني.

ثانيا مفهوم التوافق النفسي:

1- تعريف التوافق النفسي:

تعرف إجلال محمد سرى (1982: 32)التوافق النفسي بأنه "عملية دينامية مستمرة، يحاول فيها الفرد تعديل ما يمكن تعديله في سلوكه وفى بيئته الطبيعية والاجتماعية، وتقبل ما لا يمكن تعديله فيها، حتى تحدث حالة توازن بينه وبين البيئة تتضمن إشباع معظم حاجاته الداخلية ومقابلة أغلب متطلبات بيئته الخارجية"، كما عرفه أحمد محمد الزغبي (32:1994): "بأنه محصلة لما يقوم به الفرد من علاقات تفاعلية مع البيئة التي يعيش فيها، والهدف منه إحداث توازن نفسي بين الفرد وبيئته من أجل ضمان نمو امكاناته وتوظيفها وتحقيقها في حيز الواقع"، عرفه حامد عبد السلام زهران(27:1997): "بأنه عملية دينامية مستمرة، تتناول كل من السلوك والبيئة الاجتماعية والطبيعية بالتغيير والتعديل حتى يحدث توازن بين الفرد بإشباع رغباته والبيئة من خلال تحقيق متطلباتها"،وعرفته زينب محمود شقير(2003: 4): "بأنه عملية كلية ،دينامية، وظيفية تهدف إلى تحقيق التوازن والتلاؤم بين جوانب السلوك الداخلية والخارجية للفرد بما يساعد الفرد على حل الصراعات بين القوى المختلفة داخله وكذلك بين القوى الذاتية للفرد والقوى البيئية الخارجية مما يحقق خفض التوتر، بل يتخطى ذلك إلى الجوانب الإيجابية لتحقيق الذات والرضاء عنها، وتحقيق الثقة بالنفس والاتزان الانفعالي للفرد مع الإيجابية والمرونة في التعامل مع المجتمع من حوله".

وعلى ضوء التعريفات السابقة استنتج الباحثان تعريف التوافق النفسي: "بأنه العملية الدينامية المستمرة التي يقوم بها الفرد مستهدفاً تغيير سلوكه ليحدث علاقة أكثر توافقاً بينه

وبين نفسه من جهة وبينه وبين البيئة من جهة أخرى مما يحقق إشباع حاجاته النفسية وتقبله لذاته واستمتاعه بحياة آمنة مستقرة".

2- أبعاد التوافق النفسي:

تعددت آراء العلماء حول أبعاد التوافق النفسي فمنهم من يقسمه إلى ثلاثة أبعاد هي الشخصي والاجتماعي والمهني(حامد عبد السلام زهران، 1997: 27)، ومنهم من يرى أن ابعاد التوافق النفسي أربعة هي الشخصي، والصحي، والاجتماعي، والأسري ومنهم من يحدد أبعاد التوافق النفسي بخمسة أبعاد هي الشخصي، والانفعالي، والأسري، والاجتماعي، والزواجي (إجلال محمد سري، 1990: 23 - 33)، بينما تحدد زينب محمود شقير أبعاد التوافق النفسي بأربعة أبعاد على النحو الآتي:

1) **التوافق الشخصي (الانفعالي):** ويقصد به أن يكون الفرد واثقاً من نفسه راضياً عنها ومتقبلاً لذاته مما يجعل حياته النفسية خالية من الصراعات والتوترات التي قد تنغص حياته ليحيا حياة آمنة ومستقرة.

2) **التوافق الصحي(الجسمي):** ويقصد به مدى خلو الفرد من الأمراض الجسمية والنفسية والعقلية والسيكوسوماتية والإعاقات بأنواعها المختلفة إضافة إلى تمتعه بقدر من اللياقة البدنية التي تحافظ على حيويته باستمرار.

3) **التوافق الأسري:** ويقصد به شعور الفرد بالسعادة الأسرية داخل أسرة تحبه وترعاه وتحاول مساعدته على إشباع حاجاته النفسية والاجتماعية وتتقبل رأيه وتساعده على حل مشكلاته.

4)**التوافق الاجتماعي:** ويقصد به قدرة الفرد على تكوين علاقات اجتماعية طيبة وسليمة مع الآخرين وشعوره بالمسؤولية الاجتماعية مع الالتزام بأخلاقيات المجتمع وعاداته وتقاليده.

5)**الذكاء الوجداني والتوافق النفسي:**

يعد مفهوم التوافق النفسي هو محور اهتمام كثير من العلوم السلوكية والاجتماعية وعلى راسها الصحة النفسية وعلم النفس، فمن خلاله يمكن التعرف على الجوانب الإيجابية لدى الأفراد فتدعمها وجوانب القصور والضعف فتعالجها.

ويربط برنهام Bernham في كتابه "العقل السوي" بين الذكاء والقدرات العقلية وبين التوافق النفسي والاجتماعي في تساؤله من هو ضعيف العقل؟ ويرى بأن الإجابة الصحيحة تتضمن ليس فقط المستوى العقلي من حيث الدرجة التي يحصل عليها الفرد، ولكنها تتضمن عدم القدرة على مسايرة الحياة، عدم القدرة على المنافسة مع الأفراد العاديين (مدثر سليم احمد، 2004: 290).

ويمكن النظر إلى الفرد ذي الذكاء الوجداني على أنه يمتلك شكلاً محدداً من الصحة العقلية الإيجابية، فالأفراد ذوو الذكاء الوجداني يكونون على وعي بكل من مشاعرهم الخاصة ومشاعر الآخرين من حولهم، فهم على وعي بكل جوانب الخبرات الإيجابية والسلبية الداخلية، كما إنهم قادرون على تسميتها وتحديدها وعندما تكون مناسبة فإنهم يتواصلون معها، ويؤدي مثل هذا الوعي إلى التنظيم الفعال للمشاعر والعواطف داخلهم وداخل الآخرين، ومن ثم تحقيق الصحة النفسية، وعادة ما يكون ذو الذكاء الوجداني سعيداً بتواجده مع الآخرين وتواجدهم معه، فهو يدفع المشاعر نحو النضج والنمو، وقد تتطلب مساعدة الآخرين _ التي قد تجعل الفرد سعيداً _التضحية والحزم الوجداني. وهو ما يجعل ذوي الذكاء الوجداني يدركون مشاعرهم بدقة ويستخدمونها بصورة تثري حياتهم الوجدانية(Salovey&Mayer,1990:198-201)فالذكاء الوجداني لا يتوقف تأثيره ودوره عند التعلم بل يمتد إلى عمليات التوافق والتكيف وتحقيق الاتزان الانفعالي، بل لعل هذا هو جوهر الذكاء الوجداني وهدفه الأول والأهم على الإطلاق (كمال أحمد الإمام وعصام زيدان، 2002: 5).

ثالثا: مفهوم القدرة على حل المشكلات الاجتماعية:

1- تعريف حل المشكلات:

عرفت صفاء الأعسر(31:2000): "حل المشكلات بأنه عملية تتضمن الإجابة على تساؤل أو مواجهة مشكلة أو إشباع حاجة في موقف يتضمن تحدياً أو عقبة أو يقدم فرصة، ويعتمد البحث على الإجابة على خبرتك أو معلوماتك السابقة ".

وعرف عدنان يوسف العتوم(238:2004): "حل المشكلة بأنه عملية مركبه يستخدم فيها الفرد خبراته ومهاراته من أجل القيام بمهمة غير مألوفة أو معالجة مشكلة أو تحقيق هدف لا يوجد له حل جاهز".

2- خطوات حل المشكلات:

قدم (D'Zurilla&Nezu,1982) نموذجاً يتكون من خمس مراحل لحل المشكلات الاجتماعية وهذه المراحل هي:

1 -التوجه للمشكلة: إذ ينبغي على القائم بحل المشكلة حتى يمكنه مواجهة المشكلة بفعالية أن يعترف ويقر بالمشكلة بمجرد وجودها وأن يكون لديه ثقة في قدرته على التعامل مع المشكلات.

2 -تعريف وصياغة المشكلة: عادة ما تكون المشكلات الاجتماعية غامضة ، غير واضحة وغير محددة ،ومن ثم تتطلب استراتيجيات لتحليل المشكلة وتحديد الهدف ، البحث عن معلومات ، التمييز بين الاستجابات المرتبطة وغير المرتبطة ، ويكون تحديد الأهداف الفرعية من العمليات التي تتسم بها هذه المرحلة.

3 -توليد البدائل: يتم تطبيق فنيات العصف الذهني من أجل توليد العديد من البدائل والأساليب المحددة قدر الإمكان.

4 -اتخاذ القرار: يجب على القائم بحل المشكلة أن يتخذ القرار المناسب الذي سوف يزيد إلى أقصى درجة النتائج الإيجابية طويلة وقصيرة المدى ويقلل إلى أقل درجة النتائج السالبة سواء على المستوى الشخصي أو الاجتماعي.

5 -تطبيق الحل: وهو يحدد كفاءة القرار أو الحل المختار في الحياة الواقعية وإذا تم تحقيق الهدف المرجو بعد تطبيقه، فيمكن أن تكون عملية حل المشكلة نهائية. وإذا لم يكن كذلك ، فيجب على القائم بحل المشكلة أن يعود إلى المراحل السابقة لحل المشكلة

.(Elizabeth Marx et al., 1994:. 272)

3- الذكاء الوجداني وحل المشكلات:

يختلف البشر في قدراتهم على استخدام مشاعرهم الخاصة في حل ما يعترضهم من مشكلات، فالحالات المزاجية والمشاعر والعواطف والانفعالات تؤثر بصورة دقيقة ومنظمة على بعض المكونات والاستراتيجيات المتضمنة في حل المشكلات، وهو ما يتمثل فيما يأتي:

أولا: قد ييسر تذبذب المشاعر على تتابع الخطط المستقبلية المتعددة.

ثانيا: قد تؤدي المشاعر الإيجابية إلى تنشيط تنظيم الذاكرة لتكامل المواد المعرفية ورؤية الأفكار المتعددة بصورة أكثر ترابطاً.

ثالثا: تعترض تدفق المشاعر الأنظمة وتدفعها بعيداً عن المستوى المعطى لمعالجتها وتركيزها على الحاجات الأكثر إلحاحاً، فالحالات المزاجية مثل القلق والإحباط على سبيل المثال قد تزيد من تركيز الانتباه على الفرد ذاته.

رابعا: قد تستخدم المشاعر والعواطف والانفعالات والحالات المزاجية في دفع ومساندة الأداء في المهام المعرفية المعقدة.

خامسا: إن الأفراد ذوي الاتجاهات الإيجابية نحو البناء الحياتي عادة ما تؤهلهم خبراتهم الشخصية لنتائج وثمار أفضل ليس لأنفسهم فحسب ، بل للآخرين من حولهم. والأفراد الذين لديهم مهارات الذكاء الوجداني يتفهمون ويعبرون عن مشاعرهم ويدركون مشاعر الآخرين ويقدرونها وينظمونها، ويستخدمون الحالة المزاجية والمشاعر في حفز ودفع السلوك التكيفي(منار عبدالحميد السواح، 2005:68).

رابعاً: الرعاية الاجتماعية للأحداث:

إن إعادة البناء النفسي والاجتماعي للحدث الجانح تعتبر أحد أوجه إعادة التأهيل والتي تهدف إلى إصلاح الجانحين وتوجيههم نحو أنماط السلوك السوي مما يشكل وقاية لهم تحول دون عودتهم إلى الجنوح، كذلك تهدف الرعاية النفسية والاجتماعية للأحداث إلى مساعدتهم على سرعة وسهولة الاندماج في المجتمع بعد انتهاء فترة إقامتهم في الدور، ليكونوا مواطنين صالحين يسهمون في رعاية أنفسهم وخدمة مجتمعهم (عبد الرحمن النملة، 2007: 182). والرعاية الاجتماعية كما يعرفها أحمد كمال أحمد هي مجموعة الجهود والخدمات والبرامج المنظمة التي تساعد الأفراد والجماعات الذين عجزوا عن إشباع حاجاتهم الضرورية لمواجهة هذه الاحتياجات وتحقيق النمو والتفاعل الإيجابي فيما بينهم وتحقيق أقصى

توافق بينهم وبين البيئة الاجتماعية المحيطة بهم (مدحت محمد أبو النصر، 2008: 69).

وتقدم دور الرعاية الاجتماعية للأحداث الذين يتم القبض عليهم من قبل السلطات الأمنية لارتكابهم أي مخالفات تستوجب تأديبهم وإعادة الحقوق لأصحابها، وإلى جانب دراسة الأسباب التي أدت إلى جنوح الحدث ومحاولة علاجها، فإن دور الرعاية تنفذ العديد من البرامج الهادفة إلى إصلاح الجانحين وإعادة تأهيلهم . مثل برامج الرعاية الخلقية والدينية، وبرامج الرعاية الاجتماعية والنفسية، وكذلك الرعاية الطبية، ويتم ذلك من خلال البرامج العلاجية المصممة خصيصاً لتتناسب مع حالات الجانحين، سواء تم تنفيذها مع الحالات الفردية أو في إطار العلاج الجمعي.

كما يتم في دور الرعاية تنفيذ العديد من الأنشطة التعليمية والثقافية، والأنشطة الرياضية والترفيهية، وأنشطة التربية الفنية والهوايات، وتُعنى دور الرعاية الاجتماعية بالأحداث الجانحين من سن سبعة سنوات إلى اقل من ستة عشر سنه.

الدراسات السابقة:

بناء على متغيرات البحث وما توافر للبحث الحالي من دراسات وبحوث سابقة يمكن تقسيم هذه الدراسات إلى محورين وذلك على النحو الآتي:

1- دراسات تناولت الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق النفسي:

أشارت دراسة (Dawda and Hart,2000)إلى أن المرتفعين في الذكاء الوجداني يكونون مرتفعين في كل من الانبساط والانسجام مع الآخرين والوعي، ومنخفضين في كل من العصابية والاكتئاب، والأعراض الجسمية. وقد اهتم (Sjoberg,2001) بدراسة دور الذكاء الوجداني في تحقيق التوافق مع الحياة، واستخدام لذلك عينة قوامها(153) فرداً، وكشفت النتائج عن دور الذكاء الوجداني في تحقيق التوافق مع الحياة من الجوانب الآتية: -

- التغلب على مواقف الإحباط والفشل.
- تحقيق التوازن بين الحياة والعمل.
- الدرجة المرتفعة من تقدير الذات.
- زيادة الدخل.
- الابتكارية.

كما أشارت دراسة (Reiff,et al,2001) التي هدفت إلى فحص وتوضيح أهمية الانفعالات (لذكاء الوجداني)في إحداث التوافق النفسي والاجتماعي الجيد وكذلك أهميته لصحة الفرد النفسية والجسمية، تألفت عينة الدراسة من عينتين من الأفراد الأولى: تتسم بالذكاء الوجداني وبالتالي الصحة النفسية والثانية: تتكون من أفراد يعانون من مشكلات عصبية وجسمية ونفسية كثيرة استخدم الباحثان مقياس الذكاء الوجداني، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن العينة التي اتسمت بالذكاء الوجداني كانت تستمتع بضبط الانفعالات وتكوين علاقات ناجحة وكانت تتصف بالحب والتسامح والنضج والتوافق النفسي.

وأشارت دراسة (Barker,2001) والتي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني كسمة وبين سوء التوافق الانفعالي لدى عينة مكونة من 329 من الذكور و405 من الإناث بكندا وتم استخدام قائمة معامل الانفعالية " بار - أون " في قياس الذكاء الوجداني و أشارت نتائجها إلى ارتباط الذكاء الوجداني وأبعاده بالتوافق الانفعالي.

كما سعت دراسة (Palmer,et al.,2002) إلى توضيح علاقة الذكاء الوجداني بالرضا عن الحياة واشتملت العينة على (107) من المفحوصين، وكشفت نتائج تحليل التباين عن علاقة بعد وضوح المشاعر من مقياس الذكاء الوجداني بالرضا عن الحياة بعد استبعاد الأحداث الموجبة و السالبة، وأظهرت نتائج تحليل الانحدار أن(42.2٪) من الرضا عن الحياة ترجع إلى كل من الأحداث الموجبة والأحداث السالبة وبعد وضوح المشاعر من مقياس الذكاء الوجداني.

أشارت دراسة (Wang.Caikang,2002) التي هدفت إلى فحص الذكاء الوجداني وعلاقته بالكفاية الشخصية وأسلوب المواجهة لدى الأحداث الجانحين، وتكونت عينة الدراسة من (328) حدثا جانحا تراوحت أعمارهم بين (11 – 12) سنة منهم (294) ذكراً و (24) أنثى في سجن جواندونج بالصين واستخدم الباحث مقياس (الذكاء الوجداني) لسالوفى وماير

ومقياس الكفاية الشخصية ومقياس أسلوب مواجهة الضغوط المختصر واختبار "روتر" لموضع الضبط ومقياس الاكتئاب وأشارت نتائج الدراسة إلى انخفاض معدلات الأحداث على مقياس الذكاء الوجداني بفروق دالة بينهم وبين الطلاب العاديين، وارتباط الذكاء الوجداني ايجابياً بالكفاية الشخصية وأسلوب المواجهة.

وقد أشارت دراسة عبد العال حامد عجوة (2002) إلى أن الأفراد المرتفعين في الذكاء الوجداني يكون لديهم معدل مرتفع على مقياس التوافق النفسي ببعديه الشخصي والاجتماعي مقارنة بالطلاب المنخفضين في الذكاء الوجداني.

كما تناول كل من (Furnham&Petrides,2003)علاقة الذكاء الوجداني والشخصية والقدرة العقلية بالسعادة، واشتملت عينة الدراسة على (88) طالباً وطالبة من طلاب الجامعة، وقد كشفت النتائج أن الذكاء الوجداني أقوى منبئ بالسعادة وأنه يسهم ب(50٪) من السعادة، كما أظهرت النتائج أن العلاقة بين السعادة والانبساطية والانفتاح على الخبرة موجبة ودالة إحصائياً، في حين كانت العلاقة بين السعادة والعصابية سالبة ودالة إحصائيا، ولم تظهر النتائج علاقة القدرة العقلية بكل من الذكاء الوجداني والسعادة.

واهتمت دراسة(Brackett,et al.,2004) بعلاقة الذكاء الوجداني باهتمامات الحياة، وتمثلت عينة الدراسة في (330) طالباً وطالبة من طلاب الجامعة، وكشفت النتائج عن وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني وبعدي الاهتمام بالرعاية الصحية والعلاقات الإيجابية مع الأصدقاء من مقياس اهتمامات الحياة، كما أظهرت النتائج أن الطلبة من ذوي المستوى المنخفضة في الذكاء الوجداني ارتبط سلوكهم اليومي باستخدام العقاقير والكحوليات والسلوك المنحرف، وأن سلوكهم وعلاقاتهم مع الآخرين تدل على عدم التوافق.

كما أجرى(Spence,et al,2004) دراسة هدفت إلى توضيح دور أهداف تعامل الذات وسمة الذكاء الوجداني في تحقيق الوجود الانفعالي الأفضل، واشتملت عينة الدراسة على(95)من طلاب الجامعة، وأشارت النتائج إلى أن الطلاب ذوي الدرجة المرتفعة من سمة الذكاء الوجداني تكون أهدافهم الشخصية مرتبطة بتحقيق تكامل الذات، كما أشارت النتائج إلى أن بعد تنظيم الانفعالات من مقياس الذكاء الوجداني وأهداف تكامل الذات منبئان بالوجود الانفعالي الأفضل.

وأسفرت نتائج دراسة ,(Austin,et al.,2005) عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني والرضا عن الحياة وحجم وجودة العلاقات الاجتماعية، كما أظهرت نتائج تحليل الانحدار أن الذكاء الوجداني يرتبط بدرجة كبيرة بحجم العمل الاجتماعي وتتفق دراسة

Gannon&Ranzijn(2005) مع نتائج الدراسة السابقة حيث أوضحت أن الدرجة الكلية للذكاء الوجداني تسهم ب(28.3٪) من الرضا عن الحياة، إلا أن بعد إدارة الانفعالات من مقياس الذكاء الوجداني يسهم ب(24.3٪) من الرضا عن الحياة بمعنى أن الأفراد ذوي الدرجة المرتفعة في إدارة الانفعالات يكونون أكثر رضا عن حياتهم وكانت عينة الدراسة قوامها(191) شخصا تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (18 - 79) عاما بمتوسط (35.94)وانحراف معياري(14.17).

وهدفت دراسة أحمد أحمد متولي عمر(2006) إلى معرفة اختلاف الشعور بالسعادة باختلاف مستويات الذكاء الوجداني وقوة الأنا، كما هدفت الدراسة أيضا إلى معرفة أي من مكونات الذكاء الوجداني وقوة الأنا أكثر إسهاما في تفسير التباين في السعادة وكانت عينة الدراسة قوامها(132)من طلاب الدبلوم المهني،تراوحت أعمارهم الزمنية مابين(21 -43) بمتوسط29.4 عاماً، وانحراف معياري 3.56،وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً في الشعور بالسعادة بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني لصالح مرتفعي الذكاء الوجداني، كما أظهرت النتائج أن هناك علاقة موجبة دالة إحصائياً بين جميع مكونات الذكاء الوجداني والدرجة الكلية للسعادة، وأشارت النتائج إلى أن بعد المعرفة الانفعالية من مقياس الذكاء الوجداني أسهم بنسبة 26.8٪ من الشعور بالسعادة، كما أسهم بعد التعاطف بنسبة3.5٪ من الشعور بالسعادة.

كما تناول كل من(Taksic& Mohoric,2006) دور الذكاء الوجداني في" جودة الحياة الايجابية" متمثلة في الرضا

عن الحياة، التفهم، المهارات الاجتماعية، وجودة القيادة، ومرونة الأنا، وإدراك الضغوط، وجودة العلاقات الأسرية، وأظهرت النتائج وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني وكل من الرضا عن الحياة، والدرجة المنخفضة من إدراك الضغوط، وقيم تحقيق الذات، وجودة العلاقات الأسرية، كما أظهرت نتائج تحليل الانحدار أن الذكاء الوجداني منبئ بالرضا عن الحياة(حيث يسهم ب11٪ من الرضا عن الحياة.

أشارت نتائج دراسة (Summar Feled et al.,2006) والتي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين القلق الاجتماعي والذكاء الوجداني وتأثيرها المشترك على التوافق الشخصي على عينة بلغت(2629) فرداً وقد أسفرت نتائج الدراسة عن ارتباط الذكاء الوجداني بقلق التفاعل الاجتماعي، وأظهرت أن عامل الذكاء الوجداني كان هو المحدد السائد للتوافق الشخصي.

كما أشارت دراسة (Frennadaz,Berrocal,et,al.,2006) والتي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني والقلق والاكتئاب لدى المراهقين إلى أن القدرة المقدرة ذاتية لتنظيم الحالة المزاجية(الإصلاح الانفعالي)،ارتبطت ايجابياً بتقديرات الذات كما أشارت إلى ارتباط الذكاء الوجداني سلبياً بمستويات القلق والاكتئاب، وقد قدمت نتائج الدراسة دعماً للفرض القائل بأن القدرات الوجدانية، مساهم قوي وهام للتوافق النفسي والانفعالي.

كما أشارت نتائج دراسة جابر محمد عيسي وربيع عبده رشوان (2006)التي هدفت إلى فحص الذكاء الوجداني وتأثيره على التوافق والرضا عن الحياة والإنجاز الأكاديمي لدى الأطفال وتكونت عينة الدراسة من (300) تلميذ وتلميذه ممن تتراوح أعمارهم بين (11، 12) سنه إلى وجود فروق دالة بين المرتفعين والمنخفضين في الذكاء الوجداني في التوافق وأبعاده الفرعية وفي الرضا عن الحياة وأبعاده الفرعية لصالح مرتفعي الذكاء الوجداني.

كما أوضحت دراسة(Extremere,et al.,2007) دور الذكاء الوجداني والتفاؤل والتشاؤم الدفاعي في التنبؤ بالتوافق النفسي والرضا عن الحياة لدى المراهقين، واشتملت عينة الدراسة على(498) من المراهقين، وأسفرت النتائج عن أن المراهقين ممن لديهم قدرة على إدراك المشاعر بوضوح وإصلاح المشاعر السالبة كانوا أكثر رضا عن الحياة، واستجاباتهم للضغوط كانت منخفضة بغض النظر عن استخداماتهم للتفاؤل أو التشاؤم.

وقد هدفت دراسة صفاء أحمد عجاجة (2007)إلى تصميم نموذج سببي يوضح العلاقة بين الذكاء الوجداني، وأساليب مواجهة الضغوط، وجودة الحياة لدى طلاب الجامعة، واستخدمت لذلك عينة قوامها(663) طالباً وطالبة، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً عند مستوى(0.01)بين الذكاء الوجداني والأبعاد التالية من جودة الحياة: مستوى الرضا، والعمل، والعلاقات الأسرية، والعلاقات الاجتماعية وأنشطة الحياة اليومية، كما أظهرت النتائج أن بعض أبعاد الذكاء الوجداني(الحالة المزاجية العامة، وإدارة الضغوط، والذكاء الاجتماعي) تتنبأ نبنسبة3٪، 4٪، 5٪ على التوالي بالدرجة الكلية لجودة الحياة. .

كذلك أشارت نتائج دراسة نادية عبد الرحمن الأشعل(2008) التي هدفت إلى فحص الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق النفسي لدى عينة من العاديين والموهوبين بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي إلى ارتباط الذكاء الوجداني بالتوافق النفسي لدى العاديين والموهوبين كما أشارت إلى تفوق الموهوبين عن العاديين في الذكاء الوجداني والتوافق النفسي.

2 -دراسات تناولت الذكاء الوجداني وعلاقته بالقدرة على المواجهة و حل المشكلات:

أشارت نتائج دراسة (Martinez-Pons,2000)إلى أن الذكاء الوجداني له تأثير دال على إقامة العلاقات الناجحة والقدرة على مواجهة المشكلات وضبط النفس، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن للسمات الشخصية دوراً هاماً في جعل الذكاء الوجداني أكثر فاعلية خاصة المرتبطة بالدافعية والحماس والرضاء عن الحياة.

وهدفت دراسة (Bastiam, et al.,2005) إلى تحديد دور

الذكاء الوجداني في التنبؤ بمهارات الحياة(الرضا عن الحياة - حل المشكلات - التخلص من القلق - التعامل مع ضغوط الحياة - والتحصيل الأكاديمي)، واستخدم لذلك عينة قوامها(246) طالباً وطالبة من طلاب الجامعة، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني ومهارات الحياة، بمعنى أن الدرجة المرتفعة من الذكاء الوجداني ترتبط بالرضا عن الحياة والقدرة على حل المشكلات ومواجهة الضغوط وبالدرجة المنخفضة من القلق، وكشفت نتائج تحليل الانحدار أن الذكاء الوجداني يسهم بنسبة (6٪) في التنبؤ بمهارات الحياة.

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة التي تناولت الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق النفسي وكذلك الدراسات التي تناولت الذكاء الوجداني وعلاقته بالقدرة على المواجهة وحل المشكلات الاجتماعية يستخلص الباحثان النقاط الآتية:

-أهمية الذكاء الوجداني حيث يعتبر عاملاً مهما في تحديد قدرة الفرد على النجاح في الحياة بمختلف مجالاتها العلمية والعملية كما يؤثر على الحالة الصحية العامة وكذلك الحالة النفسية للفرد.

- ارتباط الذكاء الوجداني بالتوافق النفسي بأبعاده المختلفة، وإن الأفراد ذوي الذكاء الوجداني المرتفع يتميزون عن ذوي الذكاء الوجداني المنخفض بتوافقهم النفسي والاجتماعي، والشعور بالرضا، والسعادة، وتقدير الذات، والإدلاء بالنصائح للآخرين، ويعطون اهتماماً أقل للنجاح الاقتصادي، وهو ما أشارت إليه العديد من الدراسات السابقة كدراسة (Sjoberg,2001) عبد العال حامد عجوه(2002)؛ Furnham&Petrides(2003)؛ (Brackett,et,al.,2004)؛ (Bastian,et al.,2005) جابر محمد عيسي وربيع عبده رشوان (2006).

- ارتباط الذكاء الوجداني بالقدرة على الموجهة وحل المشكلات الاجتماعية، بمعنى أن الأفراد ذوي الذكاء الوجداني المرتفع يكون لديهم كفاءة في حل المشكلات الاجتماعية وموجهة الضغوط، وهو ما أشارت إليه العديد من الدراسات كنتائج دراسة (Martinez Pons,2000) التي أشارت إلى إن الذكاء الوجداني له تأثير دال على إقامة العلاقات الناجحة والقدرة على مواجهة المشكلات وضبط النفس، ودراسة (Wang.Caikang,2002)، ودراسة (Bastian,et al.,2005) التي أشارت إلى أن الدرجة المرتفعة من الذكاء الوجداني ترتبط بالرضا عن الحياة والقدرة على حل المشكلات ومواجهة الضغوط.

فروض البحث:

1 - هناك علاقة إيجابية ذات دلاله إحصائية بين الدرجة الكلية وأبعاد الذكاء الوجداني والتوافق النفسي لدى عينة البحث.

2 -هناك علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية وأبعاد الذكاء الوجداني والقدرة على حل المشكلات الاجتماعية لدى عينة البحث.

3 -هناك علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين التوافق النفسي كدرجة كلية وأبعاده الفرعية والقدرة على حل المشكلات الاجتماعية لدى عينة البحث.

4 -يمكن التنبؤ بالذكاء الوجداني من خلال التوافق النفسي والقدرة على حل المشكلات الاجتماعية.

إجراءات البحث:

أولا: عينة البحث: تتألف عينة البحث الحالي من اثنين وخمسين حدثاً تم اختيارها بطريقة قصدية من الأحداث الجانحين الذكور المقيمين في دور الرعاية الاجتماعية ممن تتراوح متوسط أعمارهم 13.5عام .

ثانيا: أدوات البحث: تم استخدام قائمة الذكاء الوجداني، ومقياس التوافق النفسي، ومقياس القدرة على حل المشكلات الاجتماعية في البحث.

1- **قائمة الذكاء الوجداني:**

تم تحديد الأبعاد الأساسية والفرعية للقائمة على أساس نموذج الذكاء الوجداني المختلط بار -اون (1997)، وقد تضمنت القائمة خمسة أبعاد أساسية وخمسة عشر بعداً فرعياً، والأبعاد الأساسية هي: الذكاء الوجداني الشخصي، والذكاء الوجداني الاجتماعي، والقدرة على التكيف، وإدارة الضغوط، والمزاج العام، وتضمنت القائمة بصورتها

الأولية(142) عبارة موزعة على الأبعاد الأساسية والفرعية للقائمة.

صدق القائمة: للتحقق من صدق القائمة تم عرضها على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في علم النفس والصحة النفسية وبذلك أصبح عدد العبارات(120)عبارة، كما تم استخدام الصدق التلازمي بعد تطبيق القائمة على عينة قوامها(80)طالباً وطالبة، وتطبيق مقياس الذكاء العاطفي الذي أعده Chapman(2001) ،وترجمه إلى العربية عبدالجابر السامرائي وحسين أبو رياش(2007)، على نفس العينة، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط بين المقياسين(0.87) وهو معامل دال إحصائياً مما يؤكد صدق القائمة.

ثبات القائمة: تم التأكد من ثبات القائمة عن طريق إعادة الإجراء حيث تم تطبيق القائمة على(80)طالباً وطالبة، ثم أعيد تطبيق القائمة على نفس العينة بعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول وبلغ معامل الثبات (0.841)،كما تم حساب ثبات القائمة باستخدام معادلة الفا كرونبال وقد بلغ معامل الثبات للمقياس ككل 0.89 وتراوحت معاملات ثبات الأبعاد مابين 0.64 الى0.83.

2- مقياس التوافق النفسي:

تم تحديد أبعاد التوافق النفسي على أساس الآراء النظرية والدراسات والبحوث التي تناولت التوافق النفسي، وتم وضع العبارات الخاصة بالمقياس بصورته الأولية وتكونت من (66) عبارة موزعة على أربعة أبعاد هي: الجسمي، والانفعالي، والاجتماعي، والاسري.

صدق المقياس : تم عرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في علم النفس والصحة النفسية عددهم(14)محكماً وتم اتفاق المحكمين على(56)عبارة موزعة على أبعاد المقياس كما استخدم الصدق التلازمي للتحقق من صدق المقياس وذلك بعد تطبيقه على عينة قوامها(80) طالباً وطالبة، وتطبيق مقياس التوافق النفسي والاجتماعي الذي أعده الكبيسي (1980) وقننه على البيئة اليمنية أحمد على المعمري(1994) وتم حساب معامل الارتباط بين المقياسين، وبلغت قيمة معامل الارتباط(0.81)مما يؤكد صدق المقياس.

ثبات المقياس: تم استخدام طريقة إعادة الإجراء للتأكد من ثبات المقياس، وذلك بعد تطبيق المقياس على عينة قوامها (80) طالباً وطالبة، ثم إعادة التطبيق

مرة ثانية على نفس العينة بعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول وبلغ معامل الثبات (0.821)، كما حسب الثبات باستخدام معادلة الفا كرونباك، وبلغت قيمة إثبات للمقياس ككل(0.86)، وللأبعاد (0.77، 0.82، 0.79، 0.89)، مما يدل على ثبات المقياس.

3 -مقياس القدرة على حل المشكلات الاجتماعية:

بناء على الآراء النظرية والدراسات والبحوث التي تناولت القدرة على حل المشكلات الاجتماعية، ثم وضع المقياس بصورته الأولية في (53) عبارة.

صدق المقياس: لغرض التأكد من صدق المقياس، تم عرضه بصورته الأولية على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في علم النفس والصحة النفسية عددهم(14)محكماً، وتم اتفاق المحكمين على (34) عبارة، كما تم استخدام المقارنة الطرفية وذلك بعد تطبيق المقياس على(80) طالب وطالبة وترتيب درجاتهم على المقياس من الأعلى إلى الأدنى، لتحديد الارباعي الأعلى والارباعي الأدنى وحساب الاختبار التائي لإيجاد دلالة الفروق بينهما وكانت النتيجة دالة إحصائياً عند مستوى(0.05).

ثبات المقياس: للتأكد من ثبات المقياس تم تطبيق المقياس على عينة قوامها(80) طالباً وطالبة، ثم إعادة الإجراء على نفس العينة بعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول وقد بلغ معامل الثبات(0.88)،كما تم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة الفا كرونباك وبلغت قيمة معامل الثبات للمقياس ككل (0.86).

ثالثا: الوسائل الإحصائية المستخدمة:

استخدم الباحثان لمعالجة بيانات البحث حاسوبياً باستخدام برنامج الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية(spss) معاملات الارتباط وتحليل الانحدار المتعدد.

نتائج البحث:

أولاً: نتائج الفرض الأول والذي ينص على أنه:

هناك علاقة إيجابية ذات دلاله إحصائية بين الدرجة الكلية وأبعاد الذكاء الوجداني ودرجات التوافق النفسي لعينة البحث. ولاختبار هذا الفرض تم حساب معاملات الارتباط لبيرسون بين درجات العينة على قائمة الذكاء الوجداني وأبعاده الأساسية ومقياس التوافق النفسي والجدول(1) يوضح ذلك

جدول(1) يوضح معاملات الارتباط بين درجات عينة البحث في الذكاء الوجداني وأبعاده والتوافق النفسي

ابعاد الذكاء الوجداني	الذكاء الوجداني البين ذاتي (الشخصي)	الذكاء الوجداني البين شخصي (الاجتماعي)	القدرة على التكيف	إدارة الضغوط	المزاج العام	الدرجة الكلية
التوافق النفسي	0.887❖❖	0.622❖❖	0.656❖❖	0.647❖❖	0.719❖❖	0.710❖❖

❖❖دالة عند مستوى(0.01)

يتضح من الجدول أعلاه أن جميع معاملات الارتباط بين أبعاد الذكاء الوجداني الشخصي والبين شخصي والقدرة على التكيف وإدارة الضغوط والمزاج العام وكذلك الدرجة الكلية والتوافق النفسي موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى(0.01) مما يعني تحقق الفرض الأول للبحث وذلك لوجود علاقة ارتباط موجبة ودالة إحصائياً بين أبعاد الذكاء الوجداني ودرجته الكلية والتوافق النفسي لدى أفراد عينة البحث مما يعني أنه كلما زاد مستوى الذكاء الوجداني زادت قدرتهم على التوافق النفسي ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى الخصائص التي يتميز بها الأفراد ذوو الذكاء الوجداني كا القدرة على فهم الذات والآخرين وإقامة علاقات مع الناس والتكيف والتعامل مع الظروف الراهنة لتحقيق المزيد من النجاح في التعامل مع متطلبات البيئة، وأنهم يتحكمون بمشاعرهم المندفعة، ومشاعر الضيق أو الحزن بشكل جيد، ويبقون متماسكين وإيجابيين حتى في اللحظات الصعبة، ويفكرون بوضوح ويحافظون على تركيزهم تحت الضغط وينتبهون إلى التلميحات الانفعالية، ويستمعون بشكل جيد، ويظهرون حساسية وتفهما لوجهات نظر الآخرين، ويساعدون الآخرين تفهما منهم لاحتياجاتهم ومشاعرهم (Goleman,1998:7).وقد ذكر دانييل جولمان(2000: 70 - 72) أن الذكور ذوي الذكاء الوجداني المرتفع يتسمون بأنهم متوازنون اجتماعياً، وصرحاء ومرحون، ولا يميلون إلى الاستغراق في القلق، ويتمتعون أيضاً بقدرة ملحوظة على الالتزام بالقضايا، وبعلاقاتهم بالآخرين وتحمل المسؤولية، وهم أخلاقيون وتتسم حياتهم الانفعالية بالثراء فهي حياة مناسبة، وهم راضون فيها عن أنفسهم وعن الآخرين وعن المجتمع الذي يعيشون فيه بالإضافة إلى الاعتماد على النفس، وكلها مؤشرات تدل على التوافق النفسي إذ يرى (بار -اون 1997: 2) أن الذكاء الوجداني عامل هام في تحديد قدرة الفرد على النجاح في الحياة ويؤثر بصورة مباشرة في السعادة النفسية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة كدراسة (Dawda and Hart,2000)؛ ودراسة (Reiff,et,al.,2001)؛ (Austin,et al.,2005)؛ (Taksic&Mohori,2006)؛ (Feled,et al.,2006)؛ودراسة جابر محمد عيسي وربيع عبده رشوان (2006)؛ودراسة (Extremere,et al.,2007 ، التي هدفت من ضمن ما هدفت إليه فحص وتوضيح أهمية لذكاء الوجداني في إحداث التوافق النفسي والاجتماعي وأشارت نتائج الدراسات إلى أن العينات التي اتسمت بالذكاء الوجداني كانت تستمتع بضبط الانفعالات وتكوين الوجداني كدرجة كلية وأبعاده الأساسية لعينة البحث وقدرتهم على حل المشكلات الاجتماعية. علاقات ناجحة وكانت تتصف بالحب والتسامح والنضج والتوافق النفسي والاجتماعي وجودة الحياة والرضا عن الحياة.

ثانياً: نتائج الفرض الثاني والذي ينص على أنه:

هناك علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء ولاختبار هذا الفرض تم حساب معاملات الارتباط لبيرسون بين درجات العينة على قائمة الذكاء الوجداني وأبعاده الأساسية ودرجاتهم على مقياس القدرة على حل المشكلات الاجتماعية

والجدول(2) يوضح ذلك.

جدول(2)يوضح معاملات الارتباط بين درجات عينة البحث في الذكاء الوجداني وأبعاده والقدرة على حل المشكلات الاجتماعية.

الذكاء الوجداني	الذكاء الوجداني الشخصي	الذكاء الوجداني البين شخصي	القدرة على التكيف	إدارة الضغوط	المزاج العام	الدرجة الكلية
القدرة على حل المشكلات الاجتماعية	0.844❖❖	0.657❖❖	0.676❖❖	0.559❖❖	0.672❖❖	0.658❖❖

❖❖دالة عند مستوى (0.01)

يتضح من الجدول أعلاه أن جميع معاملات الارتباط بين أبعاد الذكاء الوجداني الشخصي والبين شخصي والقدرة على التكيف وإدارة الضغوط والمزاج العام وكذلك الدرجة الكلية والقدرة على حل المشكلات الاجتماعية موجبة دالة إحصائياً مما يعني تحقق الفرض الثاني للبحث وذلك لوجود علاقة ارتباط موجبة ودالة إحصائياً بين أبعاد الذكاء الوجداني ودرجته الكلية والقدرة على حل المشكلات الاجتماعية لدى أفراد عينة البحث مما يعني أن قدرة أفراد عينة البحث في حل المشكلات الاجتماعية تزداد بزيادة مستوياتهم في الذكاء الوجداني وأبعاده ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى ما قد يتميز به ذوو الذكاء الوجداني من قدرة على التفاوض وحل نقاط الخلاف، فالأشخاص الذين يتمتعون بهذه الكفاية يعالجون الأوضاع الصعبة، ويتعاملون بدبلوماسية وبراعة، ويلاحظون النزاع المحتمل، ويضعون الاختلاف موضع النقاش، ويساعدون على منع تفاقمها ويشجعون على الحوار والنقاش المنفتح ويجدون الحلول الأفضل. (Goleman, 1998:9)، كما يمكن تفسير هذه النتيجة بأن الفرد ذا الذكاء الوجداني المرتفع يستطيع التغلب على ما يواجهه من مشكلات انفعالية واجتماعية عن طريق التقدير الصحيح لهذه المشكلات وتنظيم انفعالاته وذلك باعتبار أن الدعم الاجتماعي من قبل الأصدقاء والأقران يسهم في تحسين قدرة الفرد على حل المشكلات ومواجهة الضغوط كما قد يسهم في حمايته من الشعور بالرهبة عند حل المشكلات. ويؤكد ذلك ما أشار إليه ماير وآخرون أن من يتمتع بدرجه مرتفعة من الذكاء الوجداني يكون لديه القدرة على استخدام وجداناته في حل المشكلات وأن يعيش حياة أكثر فاعلية (Mayer,et al.,1997:3).وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه نتائج العديد من الدراسات السابقة كنتائج دراسة (Pons- Martinez,2000) التي أشارت إلى إن الذكاء الوجداني له تأثير دال على إقامة العلاقات الناجحة والقدرة على مواجهة المشكلات وضبط النفس، ودراسة (Wang. Caikang,2002) ؛ ودراسة (Bastiam, et al.,2005) التي أشارت إلى أن الدرجة المرتفعة من الذكاء الوجداني ترتبط بالرضا عن الحياة والقدرة على حل المشكلات ومواجهة الضغوط. وضبط النفس، ودراسة (Wang. Caikang,2002) ؛ (Bastiam, et al.,2005) التي أشارت إلى أن الدرجة المرتفعة من الذكاء الوجداني ترتبط بالرضا عن الحياة والقدرة على حل المشكلات ومواجهة الضغوط.

ثالثا: نتائج الفرض الثالث والذي ينص على أنه:

-هناك علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين التوافق النفسي كدرجة كلية وأبعاده لعينة البحث وقدرتهم على حل المشكلات الاجتماعية. ولاختبار هذا الفرض تم حساب معاملات الارتباط لبيرسون بين درجات العينة على مقياس التوافق النفسي وأبعاده ومقياس القدرة على حل المشكلات الاجتماعية والجدول(3) يوضح ذلك.

جدول(3)يوضح معاملات الارتباط بين درجات عينة البحث في التوافق النفسي كدرجة كلية وأبعاده والقدرة على حل المشكلات الاجتماعية

التوافق النفسي	انفعالي	جسمي	اجتماعي	اسري	الدرجة الكلية
القدرة على حل المشكلات الاجتماعية	0.574❖❖	0.479❖❖	0.488❖❖	0.707❖❖	0.828❖❖

❖❖دالة عند مستوى(0.01)

يتضح من الجدول أعلاه أن جميع معاملات الارتباط بين أبعاد التوافق النفسي الانفعالي والجسمي والاجتماعي والأسري وكذلك الدرجة الكلية والقدرة على حل المشكلات الاجتماعية دالة إحصائياً مما يعني تحقق الفرض الثالث للبحث وذلك لوجود علاقة ارتباط موجبة ودالة إحصائياً بين أبعاد التوافق النفسي ودرجته الكلية والقدرة على حل المشكلات الاجتماعية لدى أفراد عينة البحث مما يعني أن الفرد لكي يكون قادراً على حل المشكلات لا بد أن يكون لدية قدر كبير من التوافق النفسي فان لب وجودنا يتمثل في أن نتوافق وأن نكون خلاقين وأن نتقدم بكفاءة وإن أي اضطراب للنفس سيؤدي إلى تعاسة الفرد وهذا سيؤثر على عمله وعلى قدرته على اتخاذ القرارات وحل المشكلات فالشخص السوي المتوافق يصدر عنه سلوك أدائي فعال، سلوك موجه نحو حل المشاكل والضغوط عن طريق المواجهة المباشرة لمصدر هذه المشاكل أو الضغوط فهو يحاول الإقلال من الضغوط التي تزيد وتتحول إلى عوائق انفعالية وهو يتخذ أساليب إيجابية ليقوي بها من وسائل التغلب على التوترات والمخاوف وهو يحاول أن يصل إلى الأهداف على الرغم من التوترات حين تكون للأهداف قيمتها وأهميتها ويستخدم طاقاته من غير تبديد لجهوده وهو من الواقعية بدرجة تمكنه من أن يتبين المحاولات غير الفعالة والعقبات التي لا يمكن تخطيها والأهداف التي لا يمكن بلوغها ويكون قادراً على التكيف والتعديل وهو حين يواجه الصراع والإحباط يلتمس الوسائل الجديدة لحل المشكلات بدلا من أن يجمد على وسائله القديمة مما يساعده ويزيد من قدرته على حل المشكلات.

رابعاً: نتائج الفرض الرابع والذي ينص على أنه:

- يمكن التنبؤ بالذكاء الوجداني من خلال كل من التوافق النفسي والقدرة على حل المشكلات الاجتماعية. وللتحقق من صحة الفرض تم إجراء تحليل الانحدار المتعدد وحساب كل من الثابت وقيمة بيتا وقيمة ف ومعامل التحديد ومعامل الانحدار المتعدد والجدول(4)يوضح نتائج هذا الإجراء.

جدول(4) يوضح نتائج تحليل الانحدار المتعدد لكل من التوافق النفس والقدرة على حل المشكلات الاجتماعية والذكاء الوجداني.

المتغيرات المستقلة	المتغير التابع	قيمة ف	معامل الارتباط المتعدد	معامل التحديد	قيمة بيتا	مستوى الدلالة	الثابت
التوافق النفسي	الذكاء الوجداني	3.17	0.34	0.11	0.47	0.05	194.63
القدرة على حل المشكلات الاجتماعية					0.14		

يتضح من الجدول أعلاه أن كلا من التوافق النفسي والقدرة على حل المشكلات الاجتماعية منبئان بالذكاء الوجداني مما يعني تحقق الفرض الرابع والذي ينص على أنه يمكن التنبؤ بالذكاء الوجداني من خلال كل من التوافق النفسي والقدرة على حل المشكلات الاجتماعية إذ تشير النتائج الموضحة بالجدول (4) ألى أن قيمة ف كانت داله مما يعني إسهام التوافق النفسي والقدرة على حل المشكلات الاجتماعية في مستوى الذكاء الوجداني لأفراد العينة حيث كانت قيمة معامل انحدار التوافق النفسي(0.14)كما كانت قيمة معامل انحدار القدرة على حل المشكلات الاجتماعية(0.47) وأن معامل التحديد(0.11)حيث يسهم كل من التوافق النفسي والقدرة على حل المشكلات ب11٪من الذكاء الوجداني ويمكن صياغة معادلة الانحدار على النحو الآتي:

الذكاء الوجداني =194.63+ 0.47 × القدرة على حل

المشكلات الاجتماعية - (0.14)×التوافق النفسي.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة التي أشارت إلى إسهام التوافق النفسي والقدرة على حل المشكلات الاجتماعية في الذكاء الوجداني إلى أن الذكاء الوجداني وكما أشارت إليه العديد من الدراسات السابقة يرتبط ايجابياً بالتوافق النفسي والقدرة على حل المشكلات واتخاذ القرار كدراسة بالمير وزملاؤه (Palmer,et al.,2002) التي كشفت نتائج تحليل الانحدار أن(42.2٪) من الرضا عن الحياة ترجع إلى كل من الأحداث الموجبة والأحداث السالبة وبعد وضوح المشاعر من مقياس الذكاء الوجداني، ودراسة (Frennadaz Berrocal et al.,2006) والتي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني والقلق والاكتئاب لدى المراهقين وأشارت إلى أن القدرة المقدرة ذاتية لتنظيم الحالة المزاجية(الإصلاح الانفعالي)، ارتبطت ايجابياً بتقديرات الذات كما أشارت إلى ارتباط الذكاء الوجداني سلبياً بمستويات القلق والاكتئاب، وقد قدمت نتائج الدراسة دعماً للفرض القائل بأن القدرات الانفعالية مساهم قوي وهام للتوافق النفسي والانفعالي، ودراسة (Bastiam, et al.,2005) التي هدفت إلى تحديد دور الذكاء الوجداني في التنبؤ بمهارات الحياة(الرضا عن الحياة_ حل المشكلات _ التخلص من القلق _ التعامل مع ضغوط الحياة _ والتحصيل الأكاديمي) وأشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني ومهارات الحياة، بمعنى أن الدرجة المرتفعة من الذكاء الوجداني ترتبط بالرضا عن الحياة والقدرة على حل المشكلات ومواجهة الضغوط وبالدرجة المنخفضة من القلق، وكشفت نتائج تحليل الانحدار أن الذكاء الوجداني يسهم بنسبة (6٪) في التنبؤ بمهارات الحياة.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة اكستيريميرا (2005) والتي أوضحت وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني والرضا عن الحياة.

وهو ما أشارت إليه أيضاً بالإضافة إلى الدراسات السابقة نتيجة الفرضين الأول والثاني للبحث الحالي ،كما قد يعزو الباحثان ضعف درجة الإسهام التفاعلي للتوافق النفسي والقدرة على حل المشكلات الاجتماعية وإن كانت دالة عند مستوى (0.05) إلى طبيعة خصائص العينة المستهدفة في البحث الحالي كونها من المودعين في دار الرعاية الاجتماعية والتي تم إيداعهم كنتيجة لقيامهم بسلوكيات مخالفة للقانون مما يعكس ضعف مستوى توافقهم النفسي والاجتماعي وكذلك قدراتهم على حل المشكلات الاجتماعية .

التوصيات التربوية:

على ضوء نتائج البحث الحالي يقدم الباحثان التوصيات الآتية :

1 - تصميم برامج إرشادية وتدريبية لتنمية الذكاء الوجداني بما يساعد على تحسين التوافق النفسي والقدرة على حل المشكلات الاجتماعية لدى الأفراد عامة، والمسنين وذوي الاحتياجات الخاصة والمرضى النفسيين خاصة.

2 - ضرورة توجيه نظر المتخصصين الاجتماعيين والنفسيين إلي دور الذكاء الوجداني في التغلب على مشكلات سوء التوافق لدى المقيمين بدور الرعاية الاجتماعية أو العاديين.

3 - ضرورة تضمين مهارات الذكاء الوجداني في المقررات الدراسية وأن يكون للاهتمام بتحسينه جانب أكبر من وقت المعلم والمدرسة ولذلك يجب أن يكون تدريب المعلمين على كيفية المساهمة في تحسين الذكاء الوجداني للأطفال من ضمن البرامج التي تهدف للارتقاء بمستوى العملية التعليمية وتطويرها.

4 -ضرورة تثقيف الأسر بأهمية الذكاء الوجداني من خلال عمل البرامج الإذاعية والتليفزيونية لتوضيح مفهوم الذكاء الوجداني وأهميته وكيفية تنميته بما يتناسب مع كل الأعمار وكذلك المستويات التعليمية.

5 -إقامة الندوات والمؤتمرات العلمية بالجامعات ومراكز البحوث بحيث يكون محورها الذكاء الوجداني وأهميته في نجاح الفرد في الحياة العلمية والعملية.

بحوث مقترحة:

1 -دراسة العلاقة بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني في التوافق النفسي والقدرة على حل المشكلات الاجتماعية.

2 -إجراء بحث مماثل للتعرف على علاقة الذكاء الوجداني بكل من التوافق النفسي والقدرة على حل المشكلات

الاجتماعية لدى الإناث من المقيمات في دار الرعاية الاجتماعية لاقتصار البحث الحالي على الذكور فقط.

3 -إجراء بحث لتنمية الذكاء الوجداني لدى المقيمين في دار الرعاية الاجتماعية ومعرفة أثره على بعض المتغيرات النفسية الأخرى.

4 -إجراء بحث للتعرف على علاقة الذكاء الوجداني بمتغيرات نفسية أخرى مثل أساليب المواجهة ومركز الضبط وعوامل الشخصية.

المراجـــع:

- أحمد أحمد متولي عمر(2006): الشعور الذاتي بالسعادة كدالة لكل من :الجنس والعمل والذكاء الانفعالي وقوة الانا، المؤتمر السنوي الخامس "دور كليات التربية في التطوير والتنمية" في الفترة من 15 -17 ابريل، جامعة طنطا، فرع كفر الشيخ: كلية التربية.
- حمد محمد الزغبي (1994): الإرشاد النفسي، نظرياته واتجاهاته ومجالاته، صنعاء: دار الحكمة اليمانية.
- أحمد علي حسن ألمعمري (1994): اثر الإرشاد في التوافق الشخصي والاجتماعي للأحداث الجانحين في الجمهورية اليمنية، رسالة ماجستير غير منشوره، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد.
- إجلال محمد سري (1982): التوافق النفسي لدى المدرسات المتزوجات والمطلقات وعلاقته ببعض مظاهر الشخصية، رسالة دكتوراه غير منشوره، كلية التربية ، جامعة عين شمس.
- بسام روبنس وجان سكوت (2000): الذكاء الوجداني، ترجمة صفاء الأعسر وعلاء الدين كفافي، القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر.
- جابر محمد عبد الله عيسى وربيع عبد احمد رشوان(2006): الذكاء الوجداني وتأثيره على التوافق والرضا عن الحياة والإنجاز الأكاديمي لدى الأطفال، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان، مجلد(12)، العدد(4)، أكتوبر، ص45 -130.
- حامد عبد السلام زهران(1997): الصحة النفسية والعلاج النفسي ط3، القاهرة: عالم الكتب.
- دانييل جولمان(2000): الذكاء العاطفي(ترجمة: ليليى الجبالى)، سلسلة عالم المعرفة، العدد(62)،اكتوبر، الكويت.
- زينب محمود شقير (2003): مقياس التوافق النفسي، كراسة التعليمات، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- سمير عبد الرحمن الشميري (2005): سوسيولوجيا انحراف الاحداث في اليمن، مركز عبادى للدراسات والنشر، صنعاء، اليمن.
- صفاء أحمد عجاجة(2007): النموذج السببي للعلاقة بين الذكاء الوجداني وأساليب مواجهة الضغوط وجودة الحياة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- صفاء الأعسر(2000): الإبداع في حل المشكلات، القاهرة: دار قباء.
- عبد الجبار ناصر السامرائى وحسين محمد أبو رياش (2007): الذكاء العاطفي وعلاقته بجنوح الأحداث في الأردن، مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية، جامعة المنوفية: العدد (2)، ص227 -244.
- عبد الرحمن بن سليمان النمله (2007): رعاية الأحداث الجانحين في المملكة العربية السعودية الواقع والمأمول، دراسات عربية في علم النفس، المجلد (6)، العدد(4)ص 139 -199.
- عبد العال حامد عجوة (2002):الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من الذكاء المعرفي والعمر والتحصيل الدراسي والتوافق النفسي لدى طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية: المجلد (13)، العدد (1)، ص250 -344.
- عبد الهادي السيد عبده وفاروق السيد عثمان (2002): القياس والاختبارات النفسية "أسس وأدوات"، القاهرة: دار الفكر العربي.
- عدنان يوسف العتوم (2004): علم النفس المعرفي (النظرية والتطبيق)، عمان:دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عصام محمد زيدان وكمال أحمد الإمام(2002): الذكاء الانفعالي وعلاقته بأساليب التعليم وبعض أبعاد الشخصية لدى طلاب كلية التربية النوعية، مجلة البحوث النفسية والتربوية بكلية التربية، جامعة المنوفية، العدد(3)، ص1 -44.

- علي الديب (1988):التوافق الشخصي والاجتماعي للراشدين، مجلة التربية الجديدة، مجلد(3)العدد(11).

- فتحي عبد الرحمن جروان(1999): الموهبة والتفوق والإبداع، الإمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي.

- حسن محمد عبد النبي(2001): العلاقات التفاعلية بين الذكاء الانفعالي والتفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي للطالبات الجامعيات السعوديات، مجلة البحوث النفسية والتربوية بكلية التربية، جامعة المنوفية، العدد(3) ص127 -166.

- مدثر سليم أحمد (2003): الوضع الراهن في بحوث الذكاء، لإسكندرية: مكتب الجامعة الحديث.

- مدحت محمد أبو النصر(2008): رعاية وتأهيل نزلاء المؤسسات الإصلاحية والعقابية، مجموعة النيل العربية، القاهرة.

- منار عبد الحميد السواح(2005): فعالية برنامج لتنمية الذكاء الوجدني لدى عينة من الاطفال في مرحلة الطفولة المتاخرة (دراسة تجريبية)، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية الآداب للبنات، جامعة عين شمس.

- ناديه عبد الرحمن الاشعل (2008): الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق النفسي لدى عينة من العاديين والموهوبين بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ.

- Austin, E.,Saklofske, D.& Egan, V. (2005): Personality, Well-Being and Health Correlates of Trait Emotional Intelligence. Personality and Individual Differences, 38(3): 547–558.

-Bar-On,R.(1997-a):Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-I):A measure of Emotional Intelligence. Toronto, Ontario ,Canada:Multi Health Systems.

- Bar-On, R.(1997-b): Development of the Bar-On (EQ-I): A measure of Emotional and Social Intelligence. Paper presented at the 105th.Annual convention of the American Psychology Association, Chicago.

- Bar-On, R. and James D.A. Parker (1999):The hand book of emotional intelligence: the theory and practice of development , evaluation,education,and application at home , school, and in the work place. Puplisher (s).Jossey-Bass.

- Bastian.,Veneta A; Burns., Nicholas R and Ted Nettelbeck (2005): Emotional intelligence predicts life skills, but not as well as personality and cognitive abilities.Personality and individual Differences,(39),1135-1145.

-Brackett,M.A.,Mayer,J.D.,Warner, R.M.(2004):Emotional intelligence and its relation to everyday behavior. Personality and individual differences, 36: 1387-1402
.

- Brackett, M.A. (2001): Describing the Life Space and it's Relation to Emotional intelligence. Unpublished Master's Thesis: University of New Hampshire, Durham, NH.

-Dawad,D.&Hart,S.D.(2000):Assessing emotional intelligence: reliability and validity of the Bar-on E motional Quotient Inventory (EQ-I)in University students. Personality and Individual Differences, 28: 797-812
.

-Day&Carroll(2003):Using an ability-based measure of emotional intelligence to predict individual performance, group performance,and group citizenship behaviours. Personality and individual Differences,vol. (36),Aprip,1443-1458.

- Ciarrochi, J. U. & Deane, F. P. (2001): Emotional competence and willingness to seek help from professional and non professional sources. British Journal of Guidance &Counseling, (29): 233-246.

- Ciarrochi, J.V., Chan, A. Y., & Caputi, P. (2000): A critical Evaluation of the Emotional Intelligence Construct. Personality and Individual Differences, 28, 539-561.

- Elizabeth, M. Mary, Mark, G. Williams & Gordon, C. Claridg (1994): Social Problem Solving In Depression. European Review of Applied Psychology. 44: 271-278.

-Gordon. , Spence; Lindsay Oades and Peter., caputi(2004): Trait emotional intelligence and goal self-integration: important predictors of emotional well-being? personality and individual Differences,(37),449-461.

- Greener, S. H. (1998): The Relationships Between Emotional Predispositions Emotional Decoding and Regulation Skills and Children Personal Behavior. Dissertation Abstract International, 59 (8): p. 4509
.

-Henley,M.&Long,N.(1999):Teaching emotional intelligence to impulsive youth. Journal of Emotional and Behavioral Problems, 7(4): .224-229.

-Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., &Youngstrom, E.(2001): Emotional Knowledge as a Predictor of Social Behaviorand Academic Competence in Children at Risk. American Psychosocial Society, 12 (1): 18-23
.

-Liaw,A.,K.,Liau,A.,Teoh,G.,&Liau,M. (2003): The case for Emotional Literacy: The Influence of Emotional Intelligence on Problem Behaviours in Malaysian Secondary School Students. Journal of Moral Education, 32, (1): 51-66.

- Martinez, P.M.(2000): Emotional Intelligence A Self Regulatory Process A Social Cognitive view Imagination Cognition And Personality, 19(4):334.

-Mayer,J.&Geher,G.(1996):Emotional intelligence and identification of emotion, paper presented at the Annual Meeting of the mid..South Educational Research Association .Us, Alabama, 22:89-113.

-Mayer,J,D,Salovey,P.&Carsou,.(2000): Competing models of emotional intelligence (in):Sternberg ,R ,J(Ed.);Hand book of Human intelligence New yourk , Cambridge Univ ,press

- Mayer J.P., Dipaole.M., & Salovey, p. (1990): Perceiving Affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligen . Journal of personality Assessment, 57, 772-781
.

- Emmerling, R. J. & Goleman, D.(2003): Emotional intelligence: Issues and Common Misunderstanding. Consortium for Research on Emotional intelligence in Organizations. www.eiconsortium.org.

- Extremera, N. & Fernancdez- Berrcal p.(2005): Perceived emotional intelligence and life satisfaction: Perceived emotional intelligence and life satisfaction: Predictive and incremental validity using the Trait Meta-Mood Scale , Personality and individual Differences,(39),937-948.

-Extremera, Natalio; Duran., Auxiliadora& Rey. Lourdes,(2007): Perceived emotional intelligence and dispositional optimism–pessimism: Analyzing their role in predicting psychological adjustment among adolescents Personality and individual Differences,(42),1069-1079.

- Formica, S (1998): Description of the Socio-Emotional Life Space: Life Qualities and Activities Related to Emotional Intelligence. Unpublished Senior Honors Thesis: University of New Hamphsire,Durham, NH.

- Frennadez, B; Rocio, A; Natalio, E& David, P(2006): The Role of emotional Intelligence Anxiety and Depression Among Adolescents, IndividualDifference Research,Vol.4,N.1,PP.16-27.

- Fullam, A.(2002): Adult attachment, emotional Intelligence, health and immanological responsiveness to stress, Dissertation abstracts International. Section B: The sciences &Engineering, 63 (2-B).1079.

-Furnham&Petrides(2003):Traitemotional intelligence and Happiness.Social behavior and personality,31(8),815-824.

- Gardner, H. (1983): Frame of Mind. New York: Basic books.

- Goleman . D (1995): Emotional Intellingece . Why it can matter more than I .Q. New-York, Bantam.

- Goleman, D. (1998): Working with Emotional Intelligence.Copyright, First Published in Great Britain.

- Spence, G. , Oades, L.& Caputi,P.(2004):Trait emotional intelligence and goal self-integration : Important predictors of emotional well-being? , Personality and Individual Differences ,37(3): 449-461.

- Steven,P.(2001):Emotional intelligence: popular but elusive contrast.Roeper Review, Vol.23, ISSUE 3 , P 138-142.

- Stys,Y.,.Brown,S.L. (2004): A review of the Emotional intelligence Literature and implications for Corrections,Correctional Service of Canada. Research Branch (Ottawa, Ontario).

- Summerfeld, L.J; Kloosterman, P.H; Antony, M.N &Parker,J.D(2006): Social, Anxiety, Emotional Intelligence, and Interpersonal Adjustment, Journal of psychology and behavior Assessment, vol.28(1),PP.57-68.

- Taksic., V.& Mohoric., T.(2006): The role of trait emotional intelligence in positive out comes in life,3rd European conference an positive psychology Braga,3-6,july.

- Tapia, M. (1999): The Relationship of Emotional Intelligence Inventory. (ERIC) Reproduction Document Service. No. ED. 448207.

- Wang,C.(2002):Emotional intelligence general Self – efficacy and coping style of juvenile delinquents, Chinese mental Health journal10 (8): 566- 567- 565.

- Woitaszowski,S.(2001):The Contribution of Emotional Intelligence to the Social and Academic Success of Gifted Adolescents. Doctoral Dissertation, Ball- State University, 2001. Dissertation Abstrac International, AAC 3002128.- 336

-Murensky,C.L.(2000) the relationships pcvsonality, critical thinking ability and organi zational leadership performanse at upper levels of mangament unpulished ph.D. thesis, university of gearge mason .available: www.lib.umi.com /dissertations.

- Palmer, Donaldson& stough(2002): Emotional intelligence and life satisfaction. Personality and individual Differences,(33),1091-1100.

- Petrides, K.V. & Furnham ,A. (2001): Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. European Journal of Personality,15,425-448.

- Reiff,H., Hatzes , N., Bramel, M & Gibbon, T.(2001): The Relation of LD and Gender with Emotional intelligence in College students : Journal of learning disabilities,34(1):.66-100.

- Pérez, J.C. & Petrides, K.V. &Furnham, A. (2005): Measuring Trait Emotional Intelligence. R.Rchulz and R.D.Roberts (Eds), International Handbook of Emotional Intelligence. Cambridge,MA:Hogrefe& Huber.

- Salovey, P.& Mayer,J .(1990):Emotional Intelligence,imagination,Cognition and Personality,9(3):185-211.

- Salovey, P., Stroud, L.R., Woolery, A., & Epel, E.S. (2002): Perceived Emotional Intelligence, Stress Reactivity, And Symptom Reports: Further Explorations Using the Train Meta-Mood Scale. Psychology and Health, 17 (5): 611-627.

- Schutte, N.S., Malouff, J.M., Bobik, C., Coston, T.D., Greeson, C.,Jedlicka, C., Rhodes, E., &Wendoorf, G. (2001): Emotional Intelligence and Interpersonal Relations. The Journal of Social Psychology, 141 (4), 523-536.

-Schuly& Roperts(2006): Emotional Intelligence: An International Handbook Cambridge, MA: Hogrefe& Huler. Reviewed by Ashkanasy. Personal psychology, 59(2),464-466

.

- SjobergL.(2001):Emotional intelligence and life adjustment, SSE,/EFL Working paper series in business administration, 8,octoper.

العوامل المؤثرة على الرضا الوظيفي في المعهد اليمني الأمريكي للغات (يالي)

*د. عبدالخالق هادي طواف

الملخص:

تنبع أهمية هذه الدراسة من اختلاف جنسيات المبحوثين في معهد يالي وتعدد ثقافاتهم وجنسياتهم، وقد هدفت الدراسة إلى دراسة العوامل المؤثرة في رضا موظفي المعهد، وتوصلت إلى عدم وجود تأثير للمتغيرات الشخصية (الجنس، الجنسية، الوظيفة، العمر، سنوات الخبرة، المستوى التعليمي) لموظفي معهد يالي في مقدار الرضا الذي يشعرون به تجاه أعمالهم، كما توصلت أيضا إلى وجود عوامل متفاوتة في أهميتها تؤثر بشكل أساسي في درجة رضا الموظفين، حيث مثل عامل الرواتب والحوافز في أهميته 73٪ من العوامل المؤثرة في رضا موظفي معهد يالي، وناقشت الدراسة بعض الاستنتاجات المهمة في هذه الدراسة المتعلقة بأهمية الحوافز المادية مقارنة بالحوافز المعنوية في رفع مقدار الرضا الوظيفي.

مقدمة:

يعتبر الرضا الوظيفي أحد الأهداف المهمة التي تحرص أي قيادة منظمة إدارية على الوصول إليه، حيث إنه من العناصر المهمة التي تقودها نحو تحقيق أهدافها بكفاءة عالية، فالموظف يشكل اللبنة الأساسية في أي عملية تطوير للمنظمة، وهو المسؤول عن رفع الإنتاجية بشكل مؤثر، ومن ثم فإن دراسة هذا العنصر المهم في المعهد اليمني الأمريكي للغات "يالي" في صنعاء سيكون له أهمية بالغة، حيث يختلف المعهد عن بقية المنظمات اليمنية في تشكيلة الفريق الذي يعمل فيه من عدد من الجنسيات والثقافات المختلفة، ما جعل المعهد مجتمعاً دراسياً متفرداً عن بقية المنظمات في اليمن من وجهة نظر الباحث، وتعد دراسة العوامل المؤثرة في رضا هؤلاء الموظفين متعددي الجنسيات ذات أهمية لمعرفة العوامل التي تؤثر في رضاهم عن الوظيفة.

مشكلة الدراسة:

لا يملك أي مهتم بجانب الإدارة في "يالي" إلا الإعجاب بطريقة أداء المعهد، والإمكانيات التدريسية فيه، حتى إنه يتم أحياناً مقارنة الدقة والتخطيط السليم لإدارته بالإدارة في الجهاز الحكومي التي تعاني من الضعف وعدم الكفاءة، ويمكن ملاحظة قدر الإعجاب الكبير الذي يكنه بعض الموظفين والمدرسين المحليين في المعهد، من حيث: إدارته الجيدة، وإمكاناته التدريسية العالية، والاحترام الذي يحظى به الموظفون في المعهد، والمرتبات التي تعد أعلى من مثيلاتها في المنظمات المحلية...الخ، وعليه فإن التساؤل الذي يطرح نفسه هو ما هو سر هذا الرضا الذي يشعر به الموظفين؟، ويقودنا السؤال إلى التعرف على ترتيب أهمية العوامل المتحكمة في الرضا الوظيفي لدى موظفي معهد يالي.

أهداف الدراسة:

تعمل هذه الدراسة على تحقيق جملة من الأهداف ترمي إلى حل مشكلة الدراسة والإحاطة بجميع جوانبها من خلال:

1. التعرف على العوامل المتحكمة في رضا موظفي معهد يالي في اليمن تعزى إلى المتغيرات الشخصية (الجنس، الجنسية، الوظيفة، العمر، سنوات العمل في يالي، المستوى التعليمي، التخصص).
2. تقييم وترتيب قدر الأهمية لكل عامل من العوامل التي تؤثر في الرضا الوظيفي في المعهد.
3. تقديم توصيات لإدارة المعهد ولكافة المنظمات المماثلة في اليمن من شأنها الإسهام في معرفة عوامل رضا موظفيها.

الدراسات السابقة:

يحظى الرضا الوظيفي باهتمام كبير في جميع المنظمات، لما له من تأثير بالغ في كافة الجهود الرامية لتحسين الأداء، ومن ضمن هذه المنظمات التعليمية والتدريبية: الجامعات والمدارس والمعاهد.

- فقد جاءت دراسة المحبوب، 1987م[1] (AL-Mahboob) والتي هدفت إلى التعرف على العوامل التي تؤثر في رضا الهيئة التدريسية في الجامعات السعودية، وخلصت الدراسة

* أستاذ إدارة الأعمال المساعد بكلية التجارة والاقتصاد جامعة عمران

إلى أن عوامل الإنجاز والمسؤولية تنال الرضا المرتفع، فيما العلاقات مع الزملاء والإدارة لم تنل الرضا، كما أظهرت الدراسة وجود فروق جوهرية في مستويات الرضا مردها للدرجة الأكاديمية والعوامل الديمغرافية مثل العمر والمؤهل.

- كما جاءت دراسة الرحيمي (1990)[2] عن الرضا الوظيفي بالقطاع الحكومي السعودي على عينة بلغ عددها (311) موظفاً، وقد توصلت إلى نتائج أوضحت وجود شعور برضا الموظفين وذلك فيما يتعلق بعدالة الأسلوب الذي تتم الترقية على أساسه وعلى الرواتب وعدالتها مقارنة بالجهد المبذول وعلى ظروف العمل والإمكانات المادية، وأوضحت أن هناك تدنياً في مستوى الرضا فيما يتعلق بمشاركتهم في القرارات التي تتخذ في المنظمات التي يعملون فيها، كما أنهم يشعرون بالتفرقة فيما بينهم استناداً إلى الأقدمية والمؤهل ومنطقة المدير.
- وفي دراسة العمري (1994) [3] بعنوان الرضا الوظيفي لدى العاملين في الجامعة الأردنية: فقد هدفت إلى التعرف على اتجاهات العاملين هناك نحو أعمالهم، من خلال تحليل مقياس للرضا الوظيفي، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمتغيرات الديمغرافية (الجنس، العلاقة بين الرؤساء والمرؤوسين، والأمان في العمل، وتوفر الظروف المثالية للعمل، والترقية)، كما وجدت فروق جوهرية في مجال الراتب تعزى للجنس، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال الترقية تعزى لمكان العمل أو الجنس أو مكان العمل، وإلى أن مجال توفير ظروف العمل الملائمة جاء في المقدمة من حيث أهميته في قياس الرضا الوظيفي يليه مجال الترقية ثم العلاقة بين الرؤساء والمرؤوسين بينما احتل مجال الراتب المرتبة الأخيرة على مقياس الرضا الوظيفي.
- وفي دراسة طناش (1990) [4] فقد هدفت إلى دراسة العوامل المؤثرة على الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية، وأشارت النتائج إلى أن زيادة عوامل: الراتب، والحوافز، وسنوات العمر، الخبرة، يسهم في زيادة الرضا الوظيفي في الجامعة.
- وفي دراسة أخرى للعمري (2000م) [5] بعنوان الرضا الوظيفي في الهيئات العامة في دولة الكويت دراسة استطلاعية مقارنة: فقد أجريت على الهيئة العامة لشؤون القصر والمؤسسة العامة للتأمينات الاجتماعية على عينة عشوائية بلغت (501)، وتوصلت إلى وجود اختلاف في درجة الرضا الوظيفي بحسب بيئة العمل وأساليب الإدارة وتوقعات الموظف من وظيفته، كما أظهرت اختلاف في مستويات الرضا في المؤسستين المبحوثتين، كما أن العوامل الديمغرافية (الجنس والمؤهل الدراسي) لم يكن لهما أي تأثير واضح على استجابات الرضا بين أفراد العينة.
- وفي دراسة (مقرض، 1995)[6] بعنوان: أثر المتغيرات الشخصية على الرضا الوظيفي للعاملين بالمنشآت المتوطنة بسلطنة عمان، فقد كشفت الدراسة عن عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الرضا الوظيفي والجنس بالنسبة للمواطنين، في حين كان بينهما علاقة معنوية بالنسبة للعاملين الأجانب، كما اتضح عدم وجود علاقة معنوية بين مستوى الرضا الوظيفي وبين كل من السن والخبرة، في حين كانت هناك علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية بين المستوى التعليمي للعاملين ومستوى رضاهم.
- دراسة (نصار الفالح، 2005) [7] عن الرضا الوظيفي لدى محضري مختبرات المدارس المتوسطة والثانوية في الرياض، فقد هدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق بينهم في الرضا الوظيفي حسب المتغيرات المستقلة الآتية: المرحلة التي يعمل بها محضر المختبر، والعمر والخبرة في العمل، وقد توصلت الدراسة إلى أن محضري المختبرات يتمتعون برضا وظيفي متوسط، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا الوظيفي بين محضري المختبرات تعزى للمرحلة الدراسية التي يعملون بها أو لخبرتهم في العمل. وتوصلت أيضا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير العمر والميزات المادية والمعنوية والاجتماعية.
- دراسة (Belfield& Harris، 2002) [8]، هدفت إلى معرفة تأثير المؤهل التعليمي على الرضا الوظيفي، كذلك تأثير ملاءمة المؤهل العلمي للعمل في زيادة درجة الرضا الوظيفي،

وبينت النتائج أن رضا العاملين عن أعمالهم يرجع إلى كفاءتهم العالية في أداء العمل نفسه، وأن جميع المتغيرات الآتية (المؤهل المناسب للعمل، الراتب، العلاقة مع الرئيس، الأمان المستقبلي في العمل، الترقية في العمل) لها تأثير إيجابي في الرضا الوظيفي.

- وفي دراسة تيي واوبرين (Tye&O'Brien، 2002)[9] والتي هدفت إلى معرفة أسباب ترك المعلمين المؤهلين لعمل التدريس، فقد تمت دراسة عينة من(114) معلماً، واتضح أن أسباب ترك المعلمين والمعلمات للعمل هي: المسؤوليات الكثيرة في المدرسة، كثرة واجبات الطلاب، وسلوكهم، وعدم دعم المعلم، وعدم تقديره معنوياً، وعدم تحمل المسؤولين لمسؤولياتهم، وقلة الراتب.

فرضيات الدراسة:

تقوم فرضيات الدراسة على أساس أن هناك جوانب مختلفة للرضا الوظيفي تزيد من درجة الرضا أكثر من غيرها، وتدور كثير من التساؤلات حول ما إذا كان للمتغيرات الديمغرافية (الجنس والعمر والوظيفة والتعليم وسنوات الخبرة) دور في زيادة الرضا من عدمه.

الفرضية الأولى: تؤثر المتغيرات الديموغرافية(الجنس، الجنسية، الوظيفة، العمر، سنوات العمل في المعهد، المستوى التعليمي، التخصص) في درجة الرضا التي يشعر بها موظفو معهد يالي للغات.

ثم تأتي الفرضية الثانية على أساس أن هناك جوانب مهمة تتعلق بالوظيفة أو الإدارة أو المزايا أو الإمكانات التعليمية تتحكم في درجة الرضا الوظيفي في المعهد.

الفرضية الثانية: تؤثر المجالات الثمانية للرضا الوظيفي (الحاجات الاجتماعية، علاقات العمل، المهارات، الثقافة التنظيمية، القيادة، الرواتب والحوافز، الولاء التنظيمي، الوسائل المادية) بدرجات متفاوتة في نسبة الرضا التي يشعر به موظفو معهد يالي للغات.

الرضا الوظيفي: مفاهيم ونظريات :

تعددت النظريات التي حاولت تفسير الرضا الوظيفي، فمن نظرية الإدارة العلمية (فريدريك تايلور، وفايول وفيبر) التي اهتمت بالحوافز المادية باعتبارها هي المحرك الوحيد للموظف، وأغفلت دور الحوافز المعنوية، بل أهملت الجوانب الإنسانية في الإدارة، ما جعلها تفشل في تحقيق أهدافها[10].

كما جاءت نظرية هرزبرج (Harzberg) لتربط رضا الموظفين بمجموعتين من العوامل، الأولى: دوافع تؤدي إلى رضا الموظفين عن أعمالهم التي يؤدونها وتسمى عوامل مرتبطة بالوظيفة نفسها، مثل: (تحمل المسؤولية، حب الإنجاز، وجود فرصة للترقية، تحسين المستوى الوظيفي، المشاركة في اتخاذ القرارات) أما الأخرى: فهي عوامل مرتبطة بعدم رضا الموظفين عن أعمالهم، وتعد عوامل غير مرتبطة بالوظيفة نفسها، مثل: رئاسة العمل، والإدارة، والإشراف، ونمط القيادة، وعلاقات العمل، والعوامل البيئية المحيطة بالعمل[11].

فيما فسر "فروم" فيما بعد الرضا الوظيفي بأنه رضا أو عدم رضا، يحدث عندما يقارن الفرد بين ما كان يتوقعه من عمله وبين المنفعة الشخصية التي حققها في الواقع، والمقارنة تكون بالمفاضلة بين عدة معايير مادية ومعنوية، وهنا يتم قياس الرضا الوظيفي من حيث العائد العادل، فإذا كان ذلك العائد قريباً من توقعات الموظف فيمكن القول إن رضاه عن وظيفته مرتفع والعكس صحيح[12].

ويمكن هنا طرح مجموعة من التعريفات للرضا الوظيفي على النحو الآتي:

- عرفه هوبوك في القرن الماضي بأنه مجموعة عوامل نفسية ووظيفية وبيئية تجعل الموظف سعيداً في عمله، فيما عرفته هربرت بأنه مشاعر الأفراد حول أعمالهم من حيث ما تم تحققه لهم من التحاقهم بتلك الوظيفة وبين ما كان يجب تحقيقه من ممارستها[13].

ولأغراض هذه الدراسة تم الاعتماد على أن الرضا الوظيفي هو شعور يتحدد نتيجة توافر مجموعة عوامل نفسية واجتماعية ومادية ينتج عنها استقرار وسعادة الموظف في وظيفته التي يؤديها.

منهجية الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لبيان الجوانب المتعلقة بالرضا الوظيفي، وفي الجانب العملي فقد تم تصميم مقياس

للعوامل المؤثرة على درجة رضا موظفي معهد "يالي" أثناء العمل.

أداة الدراسة ومنهجيتها:

قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي التحليلي لإنجاز الدراسة، كما قام بتصميم أداة قياس لدرجة رضا العاملين في معهد يالي للغات، وذلك استناداً إلى مراجع الأدب النظري والدراسات التي عنيت بالرضا الوظيفي، وتم التوصل إلى أداة مناسبة لواقع المعهد الأمريكي على النحو الآتي:

الجزء الأول من الأداة: الخصائص الشخصية لمجتمع الدراسة (الجنس، الجنسية، الوظيفة، العمر، سنوات الخبرة، المؤهل الدراسي، التخصص).

الجزء الثاني: العوامل المؤثرة في درجة الرضا التي يشعر بها العاملون في "يالي"، حيث تم تصميم 34 فقرة (باللغتين العربية والإنجليزية)، وتم تقسيمها إلى:

- الحاجات الاجتماعية (5 فقرات).
- علاقات العمل (فقرتين).
- المهارات (فقرتين).
- الثقافة التنظيمية (5 فقرات).
- القيادة (6 فقرات).
- الرواتب والحوافز (4 فقرات).
- الولاء التنظيمي (6 فقرات).
- الوسائل المادية (4 فقرات).

المعهد اليمني الأمريكي للغات "يالي"

(YALI (Yemen American Language Institute:

تم إنشاء المعهد اليمني الأمريكي للغات الذي يعرف اختصاراً باسم "يالي" من قبل حكومة الولايات المتحدة الأمريكية في العام 1975، وذلك لسد حاجة سوق العمل في الجمهورية اليمنية من إجادة اللغة الإنجليزية، ويتم التعليم فيه باتباع اللهجة الأمريكية، وتشرف على هذا المعهد السفارة الأمريكية في صنعاء التي تسير شؤون المعهد، ولزيادة استفادة الحكومة اليمنية من قدرات المعهد وإمكانياته تم توقيع بروتوكول بين حكومتي البلدين يلتحق بموجبه موظفو الحكومة اليمنية فيه بصورة مجانية تقريباً، كما يتم تخصيص 40٪ من مقاعد المعهد لموظفي الحكومة الذين يتولى ترشيحهم للدراسة في المعهد قطاع التعاون الدولي – وزارة التخطيط والتعاون الدولي، في مقابل إعفاء المعهد من الضرائب.

تتميز مخرجات المعهد بالكفاءة والقدرة على استخدام مهارات التحدث والقراءة والكتابة بمهارة، ويرجع ذلك إلى الأساليب الحديثة المتبعة في هذا المعهد من حيث المنهج القوي والمدرسين الأكفاء من جنسيات عدة، وطرائق التدريس الجادة، والإدارة التي تتميز بالكفاءة، كل هذه العوامل وغيرها مكنت المعهد من لعب دور كبير في خدمة المجتمع المحلي وتحقيق الغرض من إنشائه، ومن ناحية أخرى حقق المعهد عوائد مادية ساعدته على الاستمرار في العمل وشراء الأجهزة والمعدات التي تكفل له الريادة في سوق تعليم اللغة الإنجليزية في اليمن[14].

يعمل مدرسو اللغة الانجليزية في المعهد إما كمتفرغين أو نصف دوام، ويتم تقاضي الرواتب والأجور بحسب الساعة.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من مدير المعهد (الأمريكي الجنسية) ونائب (يمني الجنسية) وثلاثة مديرين مساعدين آخرين، ومن طاقم إداري يبلغ 16 موظفاً، فيما تبلغ هيئة التدريس حوالى 50 مدرساً تتوزع جنسياتهم على عدد من الجنسيات: الأمريكية واليمنية والباكستانية، فيما النوع الثالث من المجتمع عبارة عن العاملين في الخدمات ويبلغون 15 عاملاً، وقد استهدف الباحث الموظفين الإداريين والمدرسين جميعهم، وتم الاتصال بإدارة المعهد والسفارة الأمريكية بصنعاء لتسهيل عملية جمع المعلومات، ورغم العوائق التي حالت دون تنفيذ البحث في البداية إلا أن السفارة الأمريكية بصنعاء وافقت في النهاية على إجراء البحث شريطة أن يتم تسليم نسخة واحدة من الاستبانة إلى إدارة المعهد، كل سؤال من أسئلتها مكتوب باللغتين العربية والإنجليزية، ثم قامت إدارة المعهد بتوزيع الاستبانة على موظفيها وطلبت منهم تعبئتها وإرجاعها إلى الإدارة التي تولت عملية تجميعها من موظفيها وتسليمها إلى الباحث على دفعات لم تتجاوز 35 استبانة صالحة للتحليل، الجدير ذكره أنه تبعاً لطريقة جمع البيانات التي اتبعتها إدارة المعهد لم يتمكن الباحث من الاتصال المباشر مع المدرسين والموظفين، ولذلك لجأ

إلى المقابلات الشخصية مع بعض مدرسي المعهد اليمنيين وذلك للتأكد من إجاباتهم، وقد نجح البعض في التعرف على الاستمارة التي قام بتعبئتها وتأكد أنها نفس الإجابات التي أدلى بها، كما استخدم الباحث معامل ألفا كرونباخ للتأكد من موثوقية الاستمارة وكانت النسبة حوالى 0.94 وهي نسبة عالية.

تحليل المتغيرات الشخصية:

جدول 2جنس موظفي يالي

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية
ذكر	18	51
أنثى	17	49
المجموع	35	%100

يلاحظ أن نسبة توظيف الإناث في المعهد تساوي نسبة توظيف الذكور العاملين في المعهد، وهذا ينسجم مع توجهات الإدارة الأمريكية للمعهد التي تشجع عمل المرأة، وهذا يعطي دليلاً واضحاً على اختلاف الفلسفة والثقافة الإدارية في المعهد عن بقية المنظمات الإدارية في اليمن.

.جدول 2 جنسية موظفي يالي

الجنسية	التكرارات	النسبة المئوية
يمني	25	71
أمريكي	9	26
آخر	1	3
المجموع	35	%100

ويتضح أن النسبة الغالبة هي الجنسية اليمنية، إلا أن نسبة ربع الموظفين في المعهد أمريكان الجنسية وواحد فقط باكستاني الجنسية، وهذا ما يزيد من أهمية البحث من حيث دراسته لرضا موظفين من عدة جنسيات، كما يعطي فكرة واضحة حول تفرد معهد "يالي" عن باقي المنظمات.

جدول 3 الوظائف في معهد يالي

الوظيفة	التكرارات	النسبة المئوية
مدير	5	14
مدرس	24	69
إداري	4	11
عامل	2	6
المجموع	35	%100

يتضح من الجدول السابق أن ما يقرب من ثلثي القوة العاملة عبارة عن مدرسين، وهذا يعكس انسجام وعدم تضخم الهيكل الإداري فيه لصالح الإداريين، على خلاف الإدارات الحكومية التي تسعى عادة إلى القيام بمسؤوليات اجتماعية عبر امتصاص القوة العاملة العاطلة.

جدول 4 أعمار موظفي يالي

الفئة العمرية	التكرارات	النسبة المئوية
20 - < 30	16	46
30 - < 40	14	40
40- >	5	14
المجموع	35	%100

كما يتضح أن القوة العاملة يمكن تصنيفها ضمن القوى العاملة الشابة، وأن نسبة الموظفين الذين تزيد أعمارهم عن أربعين عاماً لا تتجاوز15٪ تقريباً من إجمالي الموظفين.

جدول 5 سنوات العمل في يالي

سنوات الخبرة	التكرارات	النسبة المئوية
أقل من سنة واحدة	7	20
من سنة إلى اقل من 3 سنوات	9	26
من 3 سنوات إلى اقل من خمس سنوات	7	20
5 سنوات فأكثر	12	34
المجموع	35	100.0

يتضح من الجدول أعلاه أن الموظفين الذين يعملون في يالي منذ خمس سنوات فأكثر لا تتجاوز نسبتهم 35٪، حيث يعتبر العمل في المعهد بمثابة عمل ثانوي لدى غالبية العاملين فيه، حيث يعملون في وظائف أخرى كخبراء في شركات النفط وفروع الشركات الأجنبية والسفارة الأمريكية بصنعاء ويستغلون وقتهم للعمل ساعات إضافية في معهد يالي.

جدول 6 المؤهل الدراسي لموظفي يالي

المؤهل الدراسي	التكرارات	النسبة المئوية
الثانوية	2	6
البكالوريوس	2	6
الماجستير	23	65
دكتوراه	8	23
المجموع	35	%100

يلاحظ من الجدول أعلاه أن ما يزيد عن ثلثي الموظفين حاصلون على الماجستير، وما يقارب ربعهم حاصل على الدكتوراه، وهذا يدل على المستويات التعليمية العالية لموظفي يالي.

جدول 7 التخصص الدراسي لموظفي يالي

التخصص	التكرارات	النسبة المئوية
إنجليزي	22	62
غير ذلك	13	38
المجموع	35	%100

ويلاحظ أن ما نسبته 38٪ من القوة العاملة في يالي ليست متخصصة في تعليم اللغة الإنجليزية، وإنما تم توظيفها في المعهد لما تملكه من مهارة في استعمال المهارات اللغوية.

تحليل فقرات الاستبانة:

تم في هذا الجزء تحليل فقرات الاستبانة بحسب مجالاتها الثمانية، باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على النحو الآتي:

- المتوسط الذي يبلغ 4 فأكثر يعد عالياً.
- المتوسط البالغ من 3.5 – أقل من 4 يعد جيداً.
- المتوسط البالغ أقل من 3.5 يعد متدنياً.

المجال الأول: الحاجات الاجتماعية:

وتعتبر الحاجات الاجتماعية من أهم متطلبات الفرد العامل بعد الطعام والشراب والمسكن وحاجات السلامة والأمن، وقد حصل هذا المجال على متوسط حسابي قدره 3.66 وانحراف معياري قدره 0.65.

جدول 8 يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية
لمجال الحاجات الاجتماعية

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الفقرة	تقييم الفقرة
1	يعطيني عملي في يالي مركزا اجتماعياً مناسباً.	3.57	1.07	4	جيدة
2	اعتبر المركز الوظيفي الذي اشغله في يالي ممتازاً.	3.63	1.09	2	جيدة
3	يزيد عملي في يالي من فرص العمل أمامي في المستقبل.	3.49	1.09	5	متدنية
4	يكسبني عملي في يالي احترام الآخرين وتقديرهم العالي.	3.60	1.00	3	جيدة
5	اشعر أني أسهم في تطوير المتجمع المحلي من خلال عملي في يالي	4.03	0.82	1	عالية
	المتوسط العام للمجال	3.66	0.65		جيدة

يتضح من الجدول أعلاه أن الفقرة الخامسة قد حصلت على أعلى متوسط حسابي ما يشير إلى إيمان الموظفين بأنهم يسهمون في تطوير المجتمع المحلي من خلال عملهم في المعهد، كما إن المركز الوظيفي الذي يشغله الموظف يعد عنصراً مهماً في تحديد مقدار الرضا، فقد حصلت الفقرة الثانية على ثاني أكبر متوسط حسابي، ولكن موظفي المعهد -وجلهم من المتعاقدين للتدريس -لا يرون فرص مستقبلية بسبب العمل في يالي، حيث حصلت الفقرة الثالثة على أقل متوسط حسابي في المجال.

المجال الثاني: علاقات العمل:

وتعد الصداقات التي تنشأ في العمل من أهم العوامل التي تؤثر في رضا العامل عن وظيفته، وقد حصل هذا المجال على متوسط حسابي عالٍ قدره (4.14) وانحراف معياري (0.40)

جدول 9 يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية
لفقرات مجال علاقات العمل

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الفقرة	تقييم الفقرة
6	يقربني عملي في يالي من الناس	4.20	0.83	1	عالية
7	اشعر من خلال تعاملي مع زملائي في يالي أننا أسرة واحدة متعاونة	4.09	0.92	2	عالية
	المتوسط العام للمجال	4.14	0.40		عالية

يتضح من الجدول رقم (9) المتوسطات الحسابية العالية لفقرتي الحاجات الاجتماعية للعمل، حيث يرى الموظفون أن عملهم في المعهد قد حسن من علاقتهم ومعرفتهم بالناس وبزملاء العمل، حيث حصلت الفقرتان على متوسطات حسابية عالية(4.20 ، 4.09).

المجال الثالث: المهارات:

يكون الموظف راضياً عن عمله إذا عرف أن هذا العمل يزيد من مهاراته وإتقانه للعديد من الميزات التي ترفع من خبرته وتحصيله، حتى إن ذلك قد يجعله غير مبالٍ بانخفاض المزايا العينية التي يتلقاها من منظمته، وقد حصل هذا المجال على متوسط حسابي قدره (3.89) وانحراف (0.20).

جدول(10) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال المهارات

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الفقرة	تقييم الفقرة
8	يمكنني عملي في يالي من الاستفادة من مهاراتي وقدراتي الشخصية	3.89	0.99	2	جيدة
9	تتوفر فرص كبيرة في يالي للتعلم واكتساب مهارات جديدة.	3.89	0.87	1	جيدة
	المتوسط العام للمجال	3.89	0.20		جيدة

يتضح من الجدول رقم (10) حصول فقرتي المهارات على متوسطات جيدة مع انحرافات معيارية متدنية ما يدل على رأي الموظفين الإيجابي حول عملهم في المعهد وما يكتسبونه من مهارات.

المجال الرابع: الثقافة التنظيمية:

وهذا المجال يعبر عن القيم الاجتماعية والثقافية التي يؤمن بها العاملون، والتي إذا عملت الإدارة على الاهتمام بها وعدم تجاوزها قد تزيد من درجة رضا العاملين، وقد حصل هذا المجال على متوسط حسابي قدره (3.55) وانحراف معياري قدره (0.76).

جدول 11 يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية
لفقرات مجال الثقافة التنظيمية

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الفقرة	تقييم الفقرة
10	تشجع إدارة يالي الرقابة الذاتية في العمل.	3.77	1.00	2	جيدة
11	اشترك في تحديد أهداف يالي وخططه المستقبلية	3.46	1.12	6	متدنية
12	تحرص إدارة يالي على تأكيد احترامها للعادات والتقاليد المحلية.	3.97	0.89	1	جيدة
13	تتعامل إدارة يالي مع جميع موظفيها بعدالة ودون تمييز	3.29	1.38	8	متدنية
14	يتلقى الموظفون المجتهدون التشجيع المستمر والثناء الصادق.	3.26	1.20	9	متدنية
	المتوسط العام للمجال	3.55	0.76		جيدة

يلاحظ من الجدول رقم (11) وجود فقرة رقم (12) ذات متوسط حسابي عالٍ تقريباً ولكن الفقرات الأخرى كانت ضمن المعدل المتدني للتقييم، ورغم ذلك فلم يقل المتوسط الحسابي لأية فقرة عن 3.25 ، وقد يحمل ذلك مؤشراً على التقييم الإيجابي للموظفين ذوي الجنسية اليمنية -بصفتهم الفئة الكبرى في مجتمع الدراسة - للمعهد، ومع ذلك فقد حصلت الفقرة رقم(14) على أقل متوسط بلغ 3.26 مع انحراف معياري زاد عن الواحد الصحيح، ما يدل على وجود تشتت في الإجابات بين الموافقة والرفض، وكذلك الفقرة رقم(13) فقد حصلت على أعلى انحراف معياري في مجال الثقافة التنظيمية ما

يدل على وجود آراء متضاربة حول العدالة في تعامل إدارة يالي مع موظفيها، حيث يعتقد البعض بوجود درجة عالية من العادلة في التعامل معهم فيما البعض الآخر يعتقد بغياب العدالة في التعامل.

المجال الخامس القيادة:

تتحكم القيادة الإدارية في جميع تصرفات المنظمات، ومن ثم فإن لها تأثيراً على العاملين فيها وفي جميع ما يحدث داخل المنظمة، وقد حصل هذا المجال على متوسط حسابي قدره (3.47) وانحراف معياري قدره (0.64).

جدول 12 يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات
المعيارية لفقرات مجال القيادة

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الفقرة	تقييم الفقرة
15	تمارس إدارة يالي نمط إشراف ورقابة جيدين.	3.31	1.05	7	متدنية
16	تتعامل إدارة يالي مع هيئة التدريس باحترام وتقدير.	3.60	1.00	4	جيدة
17	تتقبل إدارة يالي انتقادات موظفيها واقتراحاتهم في العمل.	3.54	1.04	5	جيدة
18	تراعي إدارة يالي ظروف موظفيها عند توزيع جداولهم الدراسية	3.71	0.89	3	جيدة
19	تحرص إدارة يالي على تحقيق أهدافها التعليمية قبل الاهتمام بتحقيق الأرباح	3.37	1.14	9	متدنية
20	تتصف قرارات إدارة يالي بالحكمة والرشد.	3.29	1.02	10	متدنية
	المتوسط العام للمجال	**3.47**	**0.64**		**متدنية**

يلاحظ من الجدول رقم (12) وجود ست فقرات تقييم ثلاثة منها متدني وتتعلق بنمط الإشراف ونظرة إدارة يالي لأهمية الأرباح والرشد في اتخاذ القرارات، فيما ارتفعت قيم الانحراف المعياري أكبر من الواحد الصحيح ما يدل على عدم وجود انسجام بين استجابات موظفي يالي، كما تم تقييم الفقرات الثلاث الأخرى بالجيدة وتتعلق بطريقة معاملة إدارة يالي مع الموظفين وتقبل اقتراحاتهم وانتقاداتهم ومراعاة ظروف المدرسين عند تحديد أوقات تواجدهم في المعهد.

المجال السادس: الرواتب والحوافز:

تعد الحوافز المادية من أهم المؤثرات التي تدفع الموظف إلى الرضا عن عمله أو عدمه، وقد حصل هذا المجال على متوسط حسابي قدره (3.03) بانحراف معياري قدره (0.67).

جدول 13 يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية
لفقرات مجال الرواتب والحوافز

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الفقرة	تقييم الفقرة
21	أتقاضى راتبا جيدا من خلال عملي في يالي.	3.49	1.09	1	متدنية
22	احصل في يالي على حوافز معنوية.	2.91	1.07	3	متدنية
23	نظام الحوافز والمكافآت في يالي موضوعية ومدروسة.	2.91	1.04	2	متدنية
24	أتوقع أن يوفر يالي دخلا لا بأس به في حالة التوقف المؤقت عن العمل بسبب المرض أو العجز.	2.80	1.13	4	متدنية
	المتوسط العام للمجال	3.03	0.67		متدنية

يلاحظ من الجدول رقم (13) تدني جميع فقرات المجال رغم أن فقرة رقم (21) قد حصلت على متوسط حسابي قريب من التقييم الجيد (3.49)، وهذا يعطي مؤشراً على أهمية الحوافز المادية لدى العاملين في المعهد

كما حصلت الفقرة رقم (23) على متوسط حسابي متدنٍ ما يعطي مؤشراً على عدم الاهتمام بالحوافز المعنوية عند الالتحاق بالمعهد.

المجال السابع: الولاء التنظيمي:

يُعد الولاء التنظيمي من الأسباب الرئيسة التي تجعل الموظف يشعر بالرضا الوظيفي للعديد من الأسباب المرتبطة بصفات الوفاء والفخر بالمنظمة التي يعمل فيها، وقد حصل هذا المجال على متوسط حسابي قدره (4.10) بانحراف معياري قدره (0.74)، وهذا يدل على الفخر والولاء الذي يشعر به الموظفين تجاه معهد يالي.

.جدول 1 يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية
لفقرات مجال الولاء التنظيمي

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الفقرة	تقييم الفقرة
25	أرى فرصاً كبيرة في المستقبل لتطور يالي وتوسعه ليلعب دوراً أكبر.	4.11	0.68	3	عالية
26	اشعر بالثقة في عملي لدى يالي.	4.29	0.62	2	عالية
27	اعتبر اللوائح والأنظمة الإدارية في يالي جيدة.	3.91	1.04	4	جيدة
28	أؤمن إيماناً راسخاً أن يالي أفضل معهد لتعليم اللغة في اليمن.	4.57	0.66	1	عالية
29	أحرص على الاحتفاظ بعملي في يالي ولا أفكر بالتخلي عنه.	3.91	1.15	5	جيدة
30	أشعر أن مشكلات يالي هي جزء من مشكلاتي الشخصية.	3.80	0.96	7	جيدة
	المتوسط العام للمجال	4.10	0.74		عالية

يلاحظ من الجدول رقم (14) متوسطات عالية للفقرات(25، 26، 28) بانحرافات معيارية منخفضة تدل على اتفاق الموظفين وانسجام إجاباتهم حول الولاء الذي يشعرون به تجاه مؤسستهم "يالي" وليس أدل على ذلك من أن الفقرة التي تقول إن يالي أفضل معهد في اليمن حصلت على أعلى متوسط حسابي (4.57) في هذا المجال وغيره من المجالات، كما حصلت الفقرات(27، 29، 30) على متوسطات جيدة تدعم ما ذهبت آراء المستجيبين إليه.

المجال الثامن: الوسائل المادية:

تُعد الإمكانات المادية من أجهزة وتقنيات وأساليب من الأسباب التي تزيد الرضا في نفوس الموظفين، وقد حصل المجال على متوسط حسابي قدره (3.93) وانحراف معياري قدره (0.66)، ما يدل على إيمان الموظفين بوجود تجهيزات جيدة في معهد يالي.

جدول 2 يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية
لفقرات مجال الوسائل المادية

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الفقرة	تقييم الفقرة
31	توجد في يالي وسائل تعليمية سمعية وبصرية جيدة	3.94	0.91	2	جيدة
32	يعتبر منهج يالي الدراسي المستخدم حالياً مناسباً.	4.29	0.75	1	عالية
33	يوجد تناسب بين عدد طلبة يالي وإمكانياته.	3.80	0.87	6	جيدة
34	يعطيني عملي في يالي فرص جيدة للابتكار وتجديد الأساليب التدريسية.	3.69	0.96	2	جيدة
	المتوسط العام للمجال	3.93	0.66		جيدة

ويلاحظ في الجدول رقم (15) إن الفقرة رقم (32) قد حصلت على متوسط حسابي عالٍ بلغ (4.29) بانحراف معياري منخفض، ما يدل على وجود رضا عالٍ عن المنهج الدراسي لمعهد يالي ثم حصلت الفقرات المتعلقة بالتجهيزات والتناسب بين الطلبة والإمكانات المتاحة والأساليب التدريسية على متوسطات حسابية جيدة.

يتضح مما سبق أن علاقات العمل قد حصلت على أعلى متوسط حسابي، وقد يعود ذلك إلى حرص الجميع على التعرف على زملاء جدد من جنسيات مختلفة لتمرين ألسنتهم على اللهجة الأمريكية وغيرها، وكذلك قد يعود ذلك إلى شغف جميع الموظفين بالتعرف على ثقافات جديدة، ثم جاء مجالا الولاء التنظيمي والوسائل المادية تاليين لمجال علاقات العمل، وجاء مجال الرواتب والأجور أخيراً بأدنى متوسط حسابي، ونظراً إلى أن المتوسطات التي حصلت عليها المجالات تعبر فقط عن المستجيبين في الدراسة فسيتم إجراء اختبار الفرضيات، والتي نستطيع بعدها تعميم النتائج والأرقام التي توصلنا إليها على مجتمع الدراسة كاملاً وعلى المجتمعات المماثلة.

اختبار فرضية البحث:

بعد القيام بالإحصاء الوصفي يأتي دور اختبار فرضيات الدراسة، وقد تم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة في برنامج SPSS (الإصدار التاسع عشر)، حيث تم استخدام اختبار ت للعينات المستقلة (Independent Sample T Test)، واختبار التباين الأحادي (One Way ANOVA)، لمعرفة اتجاهات الرضا الوظيفي التي تعزى للمتغيرات الديمغرافية للمستجيبين، كما تم استخدام اختبار الانحدار لتقدير أهمية الأبعاد التي تقيس الرضا الوظيفي وأهمية كل مجال بالنسبة للمجالات الأخرى، بحيث يمكن معرفة المجال الذي يسبب رضا الموظفين.

الفرضية الأولى وتنص على " تؤثر المتغيرات الديموغرافية في درجة الرضا الوظيفي الذي يشعر به موظفو معهد يالي للغات.

تم استخدام اختبارات للعينات المستقلة (Independent -Samples T Test) لاختبار متغير الجنس وتخصص الدراسة، فلم يجد الباحث أي أثر لدرجة الرضا الوظيفي في معهد يالي يعزى لمتغير الجنس، وقد ينسجم ذلك مع الأثر الثقافي الذي يجعل موظفي يالي لا يتأثرون بمتغير الجنس بحكم الثقافة الأمريكية المسيطرة في المعهد (**قيمة T**=0.487 و**sig**=0.631).

كذلك تم استخدام نفس الأسلوب الإحصائي لمعرفة وجود أي أثر لدرجة الرضا الوظيفي في معهد يالي يعزى لمتغير تخصص الدراسة ولم يوجد أي أثر (قيمة **T**= 0.356 و **sig**=0.724).

وبالنسبة للمتغيرات الشخصية الأخرى فقد تم استخدام اختبار (ANOVA) لمعرفة درجة الرضا الوظيفي في معهد يالي يعزى لمتغير الجنسية والوظيفة ومستوى الشهادة والعمر وسنوات الخبرة، وكانت قيم الاختبار على النحو الآتي:

الجنسية: (قيمة **F**= 0.954، و**sig**= 0.396) لا توجد أية دلالة إحصائية على اختلاف في الرضا الوظيفي يعزى لمتغير الجنسية.

الوظيفة: (قيمة **F**= 0.775، و**sig**= 0.517) لا توجد أية دلالة إحصائية على اختلاف في الرضا الوظيفي يعزى لمتغير الوظيفة.

العمر: (قيمة **F**= 0.321، و**sig**=0.727) لا توجد أية دلالة إحصائية على اختلاف في الرضا الوظيفي يعزى لمتغير العمر.

سنوات الخبرة: (قيمة **F**= 0.665، و**sig**= 0.580) لا توجد أية دلالة إحصائية على اختلاف في الرضا الوظيفي يعزى لمتغير سنوات الخبرة.

مستوى الشهادة: (قيمة **F**= 0.706، و**sig**= 0.556) لا توجد أية دلالة إحصائية على اختلاف في الرضا الوظيفي يعزى لمتغير مستوى الشهادة الدراسية.

ما يمكن معه القول أن الفرضية الأولى تم رفضها، والتي تنص على "تؤثر المتغيرات الديموغرافية في درجة الرضا الوظيفي الذي يشعر به موظفو معهد يالي للغات". فلم يكن لهذه المتغيرات أي دور يذكر في زيادة أو نقصان مقدار الرضا الذي يشعر به الموظفون في المعهد.

الفرضية الثانية التي تنص على " تؤثر أبعاد الرضا الوظيفي بدرجات متفاوتة في نسبة الرضا الذي يشعر به موظفو معهد يالي للغات ".

وقد تم استخدام اختبار الانحدار (Regression Analysis Stepwise) وذلك لقياس درجة أهمية كل مجال من مجال الرضا الوظيفي الثمانية الموضحة في هذه الدراسة، حيث تعمل قيمة R^2 كمؤشر على مساهمة المتغير المستقل في تفسير المتغير التابع، وتنحصر قيمة R^2 بين الصفر وبين الواحد الصحيح، والمتغيرات المستقلة هنا هي أبعاد الرضا التنظيمي الثمانية فيما المتغير التابع هو المتوسط العام لهذه المجالات، وقيمة تأثير جميع الأبعاد تساوي 100٪، وقد تم ترتيب قيمة R^2 لكل مجال من مجالات الرضا الوظيفي في معهد يالي بحسب قيمة R^2 ، على النحو الآتي:

(1) مجال الرواتب والحوافز(قيمة R2 = **0.726**).

(2) مجال علاقات العمل (قيمة **R2** = 0.132).

(3) مجال الثقافة التنظيمية(قيمة **R2** = 0.058).

(4) مجال الوسائل المادية (قيمة **R2**= 0.038).

(5) مجال المهارات (قيمة **R2**= 0.017).

(6) مجال الحاجات الاجتماعية(قيمة **R2**= 0.015).

(7) مجال الولاء التنظيمي (قيمة **R2**= 0.008).

(8) مجال القيادة (قيمة **R2**= 0.006).

يتضح مما سبق أن مجال الرواتب والحوافز يكتسب الأهمية الكبرى في تفسير قيمة المتغير التابع "الرضا الوظيفي" حيث

يفسر ما يقارب 73٪ من رضا العاملين في معهد يالي، مع العلم بأن هذا المجال قد حصل على أقل متوسط في الجزء السابق من التحليل، ولكن عند اختبار الفرضيات واستخدام أساليب إحصائية أكثر تقدماً وتعقيداً فقد تم اعتباره المجال الأكثر أهمية.

النتائج:

أظهرت الدراسة النتائج الآتية:

- لا يوجد للمتغيرات الشخصية أي تأثير ذو دلالة إحصائية في الرضا الوظيفي، حيث كان مستوى الدلالة الإحصائية أكبر من 0.05 في اختباري T-Test و **ANOVA**.
- جاء مجال الرواتب والحوافز في المرتبة الأولى من الأهمية في تفسير رضا العاملين في معهد يالي، (قيمة **R2** = 0.73).
- جاء مجال علاقات العمل في المرتبة الثانية في الأهمية (قيمة **R2** = 0.132).
- جاء مجال الثقافة التنظيمية في المرتبة الثالثة في الأهمية (قيمة **R2** = 0.058).
- ومجال الوسائل المادية في المرتبة الرابعة في الأهمية (قيمة **R2**= 0.038).
- جاء مجال المهارات في المرتبة الخامسة في الأهمية (قيمة **R2**= 0.017).
- وجاء مجال الحاجات الاجتماعية في المرتبة السادسة في الأهمية (قيمة**R2**= 0.015).
- ومجال الولاء التنظيمي في المرتبة السابعة في الأهمية (قيمة **R2**= 0.008).
- وجاء مجال القيادة في المرتبة الثامنة في الأهمية (قيمة **R2**= 0.006).

التوصيات:

أوصت الدراسة في نهايتها بعدد من التوصيات الهامة، على النحو الآتي:

- الاهتمام أكثر بالحوافز المادية التي بموجب الدراسة تعد الحوافز الأكثر أهمية، لما لها من أثر في تقليل عدم الرضا الوظيفي.
- توظيف مدرسي المعهد بصورة دائمة بدلاً من بقائهم متعاقدين (بالساعات) بصورة مستمرة، حتى يرتبط الموظف أكثر بالمعهد ويزيد درجة ولائه له بدلاً من التفكير فقط في الحافز المادي.
- لزيادة ارتباط المعهد بالبيئة التي يعيش فيها فإن قيام المعهد بحملات توعية للمجتمع أو الإسهام في تقديم خدمات معينة يزيد من درجة تفاعل المعهد مع محيطه، الأمر الذي يزيد من اعتزاز موظفي المعهد بعملهم فيه.
- زيادة اهتمام المعهد بإكساب المدرسين والموظفين مهارات إضافية في تعليم اللغة وتوطيد العلاقة بين المدرسين اليمنيين والمدرسين من جنسيات أمريكية حتى يكتسب المدرس اليمني اللهجة الأمريكية عند التحدث بالإنجليزية، ما يزيد في واقع الأمر من ارتباط المدرس بالمعهد بصورة دائمة.
- رفع أجور التدريس في المعهد بحيث تكون أعلى من المعاهد المماثلة، كون المعهد مؤسسة تدار تحت إشراف السفارة الأمريكية بصنعاء.

الاستنتاجات:

بعد الاطلاع على نتائج الدراسة توصلت الدراسة إلى ما يلي من استنتاجات:

- إن عدم وجود تأثير للمتغيرات الشخصية في الرضا الوظيفي في معهد يالي مرده إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في معهدٍ يعمل فيه أشخاص من ثقافات متعددة، يحاولون الانفتاح على الآخرين، كما لا توجد مستويات إدارية بيروقراطية مثلما هو الحال في المنظمات الحكومية ما جعل المستوى التعليمي أو الوظيفي أو العمر دون أي تأثير ذي دلالة إحصائية.
- إن معهد يالي يعد بيئة صحية تشجع نمو العلاقات والصداقات بين العاملين من جنسيات مختلفة، والتعرف على ثقافات جديدة وأناس من بيئات مختلفة، بدليل حصول مجال علاقات العمل على المرتبة الثانية في الأهمية بعد مجال المرتبات والأجور.
- لا يمكن إغفال دور الرواتب والأجور (الحوافز المادية) في أهميتها كعامل مؤثر في الرضا الوظيفي، وأن العامل الحاسم في التحاق المدرس اليمني وغيره للتدريس في المعهد يتمثل أساساً في الراتب المرتفع مقارنة ببقية المنظمات اليمنية،

ولزيادة الدخل الذي يسعى إليه الموظفين الأجانب في اليمن بممارسة مهاراتهم التي يجيدونها لتعليم اللغة في أوقات فراغهم.

- يعتقد الباحث أن الحوافز المادية مهمة في المجتمعات الفقيرة بصورة أكبر من المجتمعات الغنية، وفي حال حصول الموظفين في هذه المجتمعات على حوافز معنوية فإنها تعني لهم الشيء الكثير، ولكنها ليست بأهمية الحوافز المادية، أما في مجتمعات متقدمة يوجد فيها فرص عمل كثيرة فإن الحوافز المعنوية يكون لها أهمية أكبر وتؤثر بدورها في الرضا الوظيفي بصورة أكبر من **الحوافز المادية**.

الهوامش

[1] AL-Mahboob, A. R. (1987). An Investigation of the Degree of Job Satisfaction among University Faculty in Saudi Arabian Universities, Ph.D. University of Pittsburgh.

[2] Fahad Al Rahaimi (1990).An Analytical study of Job satisfaction in Saudi Arabia. Public sector, unpublished ph. D Dissertation University of Liverpool, pp. 297.

[3] بسام العمري، 1993، الرضا الوظيفي لدى العاملين في الجامعة الأردنية "مجلة دراسات الجامعة الأردنية، عمان الأردن، المجلد الثاني والعشرون، جمادى الأولى، العدد الخامس، ص ص216 - 218.

[4] سلامة طناش، (1990)، الرضا عن العمل لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية، مجلة دراسات، المجلد 17، العدد3. ص ص

[5] فؤاد عبد الله العمري 2000م نوع الجهاز الحكومي وأثره على مستوى الرضا الوظيفي دراسة تطبيقية ، مجلة الإدارة العامة، الرياض، المجلد التاسع والثلاثون، العدد الأول.

[6] عبد الفتاح محمد يوسف مقرض، اثر المتغيرات الشخصية على الرضا الوظيفي للعاملين بالمنشآت المتوطنة في منطقة الرسيل الصناعية بسلطنة عمان، مجلة الزقازيق، العدد 2، 1995.

[7] ناصر بن عبد الرحمن الفالح، الرضا الوظيفي لمحضري المختبرات في المدارس المتوسطة والثانوية بالرياض، المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل (العلوم الإنسانية)، المجلد السادس، العدد الثاني، 1426 هـ - 2005. ص ص 155 - 204.

[8] Belfield, Clive R and Harris, R. D. F. (2002). How Well Do Theories of Job Matching Explain Variations in Job Satisfaction Across Education Levels? Evidence for UK graduates. Applied Economics, march 20, V 3. n. p 535 – 548.

[9] Tye, Barbara Benham and O'Brien, Lisa. (2002). Why are experienced teachers leaving the profession? . Phi delta kappan sept. V. 48. In one. P 24 – 33.

[10] Manceil Anqus, Joseph, (1993). "Principal Instructional Management and its Relation to Teacher job Satisfaction", DAI. A 53/11, P. 3758

[11] شكري، سيد أحمد، (1991)، الرضا عن العمل لدى معلمي ومعلمات الرياضيات وعلاقته بتأهيلهم العلمي وخبرتهم التدريسية، حولية كلية التربية، جامعة قطر، العدد (8)، ص: 17.

[12] Tharrington, Donnie Everetle, 1993- perceived principal leaderships Behavior and Reported Teacher Job Satisfaction. (leadership behavior) DATA, 53 / 07. P. 2198.

[13] Campbell, J.P and V. Scarapelle, 1983 - Job Satisfaction. Journal of personal Pyscholegy, V.101, No: 4, P.36.

[14] مقابلة مع مدير المعهد السيد ويليام هيلز مدير المعهد آنذاك في مقر المعهد بصنعاء قبل إجراء الدراسة بتاريخ 14 نوفمبر 2005.

المراجع:

- بسام العمري،(1993)، الرضا الوظيفي لدى العاملين في الجامعة الأردنية "مجلة دراسات الجامعة الأردنية، عمان الأردن، المجلد 22، جمادى الأولى، العدد الخامس، ص ص216 - 218.
- سلامة طناش،(1990)، الرضا عن العمل لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية، مجلة دراسات، المجلد 17، العدد 3..
- فؤاد عبد الله العمري (2000 م) ,نوع الجهاز الحكومي وأثره على مستوى الرضا الوظيفي دراسة تطبيقية، مجلة الإدارة العامة، الرياض، المجلد التاسع والثلاثون، العدد الأول.
- عبد الفتاح محمد يوسف مقرض، اثر المتغيرات الشخصية على الرضا الوظيفي للعاملين بالمنشآت المتوطنة في منطقة الرسيل الصناعية بسلطنة عمان، مجلة الزقازيق، العدد 2، 1995
- شكري، سيد أحمد،(1991)، الرضا عن العمل لدى معلمي ومعلمات الرياضيات وعلاقته بتأهيلهم العلمي وخبرتهم التدريسية، حولية كلية التربية، جامعة قطر، العدد (8)، ص: 17.
- ناصر بن عبد الرحمن الفالح، الرضا الوظيفي لمحضري المختبرات في المدارس المتوسطة والثانوية بالرياض، المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل (العلوم الإنسانية)، المجلد السادس، العدد الثاني، 1426 هـ -2005. ص ص155– 204.

- AL-Mahboob, A.R. (1987). An Investigation of the Degree of Job Satisfaction among University Faculty in Saudi Arabian Universities, Ph.D. University of Pittsburgh.

- Fahad Al Rahaimi (1990).An Analytical study of Job satisfaction in Saudi Arabia. Public sector, unpublished ph. D Dissertation University of Liverpool, pp. 297.

- Belfield, Clive R and Harris, R. D. F. (2002). How Well Do Theories of Job Matching Explain Variations in Job Satisfaction Across Education Levels? Evidence for UK graduates. Applied Economics, march 20, V 3. n. p 535 – 548.

- Tye, Barbara Benham and O'Brien, Lisa. (2002). Why are experienced teachers leaving the profession? Phi delta kappan sept. V. 48. In one. P 24 – 33.

- Manceil Anqus, Joseph, (1993). "Principal Instructional Management and its Relation to Teacher job Satisfaction", DAI. A 53/11, P. 3758.

- Tharrington, Donnie Everetle, 1993- perceived principal leaderships Behavior and Reported Teacher Job Satisfaction. (leadership behavior) DATA, 53 / 07. P. 2198.

- Campbell, J.P and V. Scarapelle, 1983 - Job Satisfaction. Journal of personal Pyscholegy, V.101, No:4 ,P.36.

معوقات توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة تعز

*د. حنان عبده فرحان سيف المخلافي

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة حدة معوقات توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة تعز، وكذلك الكشف فيما إذا كان هناك اختلاف في آراء أعضاء هيئة التدريس بجامعة تعز في هذه المعوقات تعزى لمتغيرَي التخصص، والدرجة العلمية. ولتحقيق هذين الهدفين استخدمت الباحثة لجمع البيانات استبانة موجّهة لعينة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة تكونت من (22) عبارة، وذلك بعد التأكد من صدق وثبات الأداة بالطرق المعروفة.

أظهرت النتائج أن جميع العبارات التي تضمنتها أداة الدراسة تُعد معوقات تواجه أعضاء هيئة التدريس بجامعة تعز، وتحول دون توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم الجامعي مما يستدعي سرعة معالجتها لضمان جودة التعليم الجامعي، كما أظهرت النتائج أن درجة حدة هذه المعوقات بشكل عام كانت "عالية"، وقد أظهرت النتائج أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة حدة معوقات توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغيرَي التخصص، والدرجة العلمية أو للتفاعل بينهما.

وفي ضوء هذه النتائج قدمت الباحثة عدداً من التوصيات والمقترحات أهمها: العمل على الحد من معوقات توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم الجامعي، والعمل على سرعة معالجتها، و ضرورة إيجاد بنية تحتية تكنولوجية في الجامعة اليمنية تساعد على دمج وتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم الجامعي، وإجراء دراسات وبحوث تتناول أثر استخدام بعض تطبيقات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم الجامعي.

المقدمة:

يمر المجتمع العالمي بالعديد من التحولات منها التحولات التكنولوجية التي باتت تلقي بظلالها على العملية التعليمية من خلال سرعة تقادم الأجهزة التكنولوجية الحديثة، وسرعة تضاعف حجم المعلومات، وتطور سبل الاتصالات كماً وكيفاً، مما أوجب على المنظومة التعليمية مواكبة تلك التحولات العالمية حتى تستطيع إخراج أجيال قادرة على التعامل مع مفردات العصر المعلوماتي (عزازي، 2010)، وتُعد مؤسسات التعليم العالي القلب النابض في مجتمعات اليوم، ولا زالت تتبوأ مكان الصدارة فهي مركز إشعاع لكل جديد من الفكر والمعرفة، وأساس لقيادة حركة التغيير والتقدم العلمي والتقني وإعادة البناء في المجتمع، ويُعد التعليم الجامعي إحدى الركائز الأساسية التي يرتكز عليها تقدم المجتمع وتطوره لذلك يشهد التعليم الجامعي اهتماماً كبيراً على كافة المستويات العربية والعالمية، كما يشهد تطويراً مستمراً لمواكبة حاجات الفرد والمجتمع، ومتطلبات القرن الحادي والعشرين وتحدياته المستقبلية في مختلف مجالات الحياة، فبمقدار كفاءة التعليم الجامعي يكون تقدم المجتمع ورقيه (الزعانين، 2005؛ المخلافي، 2006).

وتؤدي الجامعة دوراً رائداً في عملية خلق المعرفة وتجديدها وتطويرها عن طريق البحث العلمي من أجل الوصول إلى معارف وحقائق واكتشافات علمية جديدة تساعد في تكوين فكر نافع للمجتمع (المسعودي وطيب، 2005)، فالتقدم المادي من صناعتها، ورجال الفكر والعقول النيرة من نتاجها، وتُعد من أهم ركائز التقدم الاقتصادي والاجتماعي، وتحقيق الرفاهية والرخاء للمجتمع الذي تخدمه، وهذا ما يفسر اهتمام العالم بالجامعات وبالتعليم الجامعي، ذلك الاهتمام الذي تعززه التغييرات المتلاحقة والثورة المعلوماتية، الأمر الذي دعا الجامعات إلى سرعة التكيف مع الواقع واستيعاب تطورات التكنولوجيا والتعامل مع التقنية التي فرضت نفسها في جميع المجالات، لكي تتمكن من إنجاز وظائفها وتحقيق أهدافها المنسجمة مع روح العصر الحالي والقيام بدورها المنشود في تحقيق

* أستاذ مساعد بقسم تكنولوجيا التعليم، كلية التربية - جامعة تعز

التنمية الشاملة(حداد، 2004).

وقد شهد العالم في السنوات الماضية سرعة متزايدة في دخول تكنولوجيا المعلومات والاتصالات للمنظومة التعليمية على كافة مستوياتها إذ تؤدي تكنولوجيا المعلومات والاتصالات دوراً أساسياً في التعليم من حيث توفير الوقت والجهد وإيصال المعلومة بسهولة ويسر، وكذلك في تطوير مهارات التفكير الإبداعي، ومهارات البحث والاستقصاء، وفي تنمية أنماط تفكير مرغوبة في التعليم (شطناوي، 2007)، ولم يكن النظام التعليمي الجامعي بمعزل عن تلك التطورات التكنولوجية وتأثيراتها الإيجابية في التعليم، وهذا ما يفسر الاهتمام الذي يحظى به التعليم الجامعي في العصر الحالي، والذي يعبر عن الاعتراف بقدرته على مواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين وقدرته على استيعاب التطورات والتغيرات العالمية المتسارعة (كنعان، 2005).

ونتيجة لامتداد تأثير تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وما صاحبها من تطورات سريعة إلى الجامعة والتعليم الجامعي، فقد أدى ذلك إلى زيادة حاجة الجامعة إلى هذه التكنولوجيات ، وستزداد أكثر في المستقبل، نظراً لحدوث تحولات أساسية في الجامعة والتعليم الجامعي من جهة، ولحدوث متغيرات محلية وعالمية لها انعكاساتها على الجامعة والتعليم الجامعي من جهة أخرى، تتمثل في سرعة تدفق المعلومات والانفجار العلمي والتكنولوجي، وقيادة الجامعة لعمليات التنمية بمختلف مجالاتها في المجتمع، والتطور المتسارع في مجال تقنيات التعليم، والتبادل، والتكامل العلمي في المعارف والخدمات بين الجامعات على المستويين، المحلي، والدولي (علي، 2006؛ القاضي، 2007)، فضلاً عن ظهور وتداول مفاهيم جديدة في ميدان التعليم مثل التعليم بمساعدة الحاسوب، والتعليم الإلكتروني، والمتاحف الإلكترونية ،والتعليم عن بعد، ومراكز مصادر التعلم والتي كان لها أثر إيجابي في الأساليب والنظم التعليمية (الحلفاوي، 2006).

ومن ثم فإن توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم الجامعي يؤدي دوراً كبيراً في تطوير التعليم، ويُعد من القضايا الحتمية التي تحتاج إلى إيمان من القائمين على مؤسسات التعليم العالي بأهميتها وضرورة التعرف على أهم معوقات توظيفها في التعليم الجامعي للوقوف عندها ومعالجتها.

مشكلة الدراسة:

في ظل الدعوات المستمرة في اليمن إلى ضرورة توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم الجامعي والارتقاء بمخرجاته تنبع مشكلة هذه الدراسة إذ إن الفجوة كبيرة وظاهرة بين الواقع وإمكانية توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم الجامعي، فعلى الرغم من أهمية تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بوسائلها المتنوعة في التعليم فإن توظيفها في العملية التعليمية يواجه العديد من المعوقات ،وهذا ما أكدته نتائج عدد من الدراسات أجريت في إطار المجتمع اليمني (العبيدي، 2003؛ الجرادي، 2005؛ معزب، 2008؛ على، 2010) والتي كان من أهمها ضعف البنية الأساسية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الجامعات اليمنية، وضعف التمويل اللازم للاستخدام، وقلة عدد المتخصصين في مجال تكنولوجيا المعلومات، وتقصير إدارة التعليم الجامعي.

كما تبلور إحساس الباحثة بمشكلة الدراسة من خلال عملها في جامعة تعز فقد لاحظت أن توظيف أعضاء هيئة التدريس لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات بتطبيقاتها المختلفة في التعليم الجامعي يكاد يكون منعدمًا، فضلاً عن ضعف الارتباط والمقارنة بين إمكانية توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم والواقع الفعلي، فضلاً عن إدراك الباحثة لأهمية هذا الموضوع، والحاجة الملحة إليه، وقلة البحوث والدراسات السابقة في الواقع اليمني التي تناولته - في حدود علم الباحثة - وهذا ما دعا الباحثة إلى إجراء هذه الدراسة للتعرف على معوقات توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة تعز، وفي ضوء ذلك تحددت مشكلة الدراسة الحالية في ضرورة التعرف على معوقات توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم الجامعي ولدراسة هذه المشكلة ينبغي الإجابة عن السؤالين الآتيتين:

-ما معوقات توظيف تكنلوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة تعز؟

-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في درجة حدة معوقات توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة تعز تعزى لمتغيرَي الدراسة "التخصص، والدرجة العلمية"؟

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى التحقق من الهدفين الآتيين:

- التعرف على أهم معوقات توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة تعز.
- الكشف فيما إذا كان هناك اختلاف في آراء أعضاء هيئة التدريس بجامعة تعز في هذه المعوقات تعزى لمتغيرَي التخصص، والدرجة العلمية.

أهمية الدراسة والحاجة إليها:

تبرز أهمية هذه الدراسة والحاجة إليها من خلال الآتي:

- أهمية الجامعة بالنسبة للمجتمع إذ إن مخرجات الجامعة وخدماتها تُعد من أهم عوامل التنمية الشاملة في المجتمع.
- أهمية موضوع تحديد المعوقات في ظل التوجه القائم نحو التطور التكنولوجي في الجمهورية اليمنية، باعتبارها دراسة عملية جادة تلقي الضوء والاهتمام على موضوع يُعد من أهم مشكلات التعليم الجامعي في اليمن.
- توجيه أنظار متخذي القرار الرسمي إلى أهم معوقات توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم الجامعي وتزويدهم برؤية واضحة عن هذه المعوقات، للعمل على التغلب عليها، وسرعة صهر هذه التكنولوجيا في الجامعات اليمنية، من أجل تطوير التعليم الجامعي ومعالجة مشكلاته ليتمكن من مسايرة متطلبات العصر الراهن.
- قلة البحوث والدراسات التي تناولت موضوع معوقات توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم الجامعي في البيئة اليمنية.
- ارتباط توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في منظومة التعليم الجامعي ارتباطاً وثيقاً بالعمل المهني لعضو هيئة التدريس أثناء أدائه الأكاديمي، فكان من البديهي والأكثر فائدة التعرف على معوقات توظيفها من وجهة نظرهم.

وإيماناً من الباحثة بأن نجاح الجامعات لا يكون إلا خلال مواكبة الجامعات للتطورات واستجابتها لمتطلبات هذا العصر تأتي أهمية التعرف على المعوقات التي تقف في طريق توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم الجامعي بفاعلية ،للتغلب عليها مما يتيح الاستفادة الكاملة من إمكانيات توظيف هذه التكنولوجيا الحديثة.

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة بالمحددات الآتية:

- الحد الموضوعي: اقتصرت الدراسة على معوقات توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم الجامعي.
- الحد المكاني: اقتصرت الدراسة على جامعة تعز بمختلف كلياتها العلمية والإنسانية.
- الحد الزمني: الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي2012 - 2013م.
- الحد البشري: عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس العاملين بجامعة تعز بإحدى الدرجات العملية الآتية: أستاذ مساعد، أستاذ مشارك، أستاذ.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

تضمنت الدراسة الحالية المصطلحات والتعريفات الإجرائية الآتية:

- تكنولوجيا المعلومات والاتصالات: ويقصد بها في هذه الدراسة كل ما يستخدم في مجال التعليم والتعلم من تقنيات المعلومات والاتصالات بهدف تخزين ومعالجة واسترجاع ونشر المعلومات ،مما يعمل على تطوير العملية التعليمية باستخدام جميع الوسائل الحديثة كالحاسوب ،وبرمجياته ،وتقنيات شبكة الإنترنت كالكتب الإلكترونية قواعد البيانات، المكتبات الرقمية، المواقع التعليمية ،البريد الإلكتروني المحادثة الإلكترونية، المؤتمرات المرئية، التعليم الإلكتروني، التعليم عن بعد الوسائط المتعددة، الأقراص المضغوطة.
- التعليم الجامعي: كما جاء في القانون العام للتربية والتعليم بالجمهورية اليمنية في الباب الثالث المادة (26) بأن مرحلة التعليم الجامعي "هي المرحلة التي يلتحق بها الحاصلون على

شهادة الثانوية العامة أو التخصصية، أو الدبلوم التقني المتوسط بتفوق لمتابعة دراستهم التخصصية النظرية والتطبيقية ويحصلون في نهاياتها على الشهادة الجامعية وفقا لنظم الجامعة"(وزارة التربية والتعليم، 1992).

- عضو هيئة التدريس: ويعرف إجرائياً في هذه الدراسة بأنه الشخص الذي يحمل درجة الدكتوراه، والمعين بجامعة تعز بإحدى الدرجات العلمية التالية: أستاذ مساعد، أستاذ مشارك، أستاذ.
- المعوقات: وتعرفها الباحثة إجرائياً في هذه الدراسة بأنها جملة العوامل التي يؤدي وجودها إلى تأثير سلبي على استخدام وتوظيف أعضاء هيئة التدريس بجامعة تعز لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم الجامعي، وتحول دون الاستفادة من إمكانياتها.

الدراسات السابقة:

قامت الباحث بمراجعة الأدبيات والدوريات للبحث عن الدراسات والبحوث ذات الصلة بمتغير الدراسة الحالية للاستفادة منها، وقد تم الحصول على عدد من هذه الدراسات كالآتي:

كشفت دراسة (Baillie& Gilda, 2000) التي أجريت في جامعة امبريال في بريطانية عدداً من المعوقات التي تعيق استخدام التكنولوجيا في التعليم كضيق الوقت، وصعوبات فنية في التعامل مع الأجهزة،وعدم توافر البرمجيات والمعدات والأجهزة اللازمة.

أما دراسة (الخوالدي، 2000) فقد أظهرت نتائجها أن معوقات استخدام التقنيات التعليمية في كليات المعلمين والمعلمات بسلطنة عمان من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تتمثل في معوقات بدرجة عالية منها: ارتفاع تكلفة شراء الأجهزة الحديثة والمواد التعليمية، وعدم توافر المواد والبرمجيات التعليمية الملائمة للموضوعات الدراسية، وقلة فرص التدريب في هذا المجال، ومعوقات بدرجة متوسطة منها: قلة عدد المشرفين الفنيين في مجال تهيئة وتشغيل الأجهزة والمواد التعليمية، وقلة الدافعية والحماس، وعدم وجود خلفية كافية في مجال استخدام التقنيات التعليمية.

وفي دراسة أخرى أجراها (Fusayil,2000) في جامعة أوهايو بالولايات المتحدة الأمريكية أظهرت نتائجها أن أهم معوقات توظيف أعضاء هيئة التدريس لتقنية الإنترنت تتمثل في عدم توافر الوقت الكافي لاستخدام التقنية، وعدم وجود الدورات والدعم الفني المستمر من قبل الجامعة.

كما بينت دراسة (همشري وبوعزة، 2000) أن أهم الصعوبات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس بجامعة السلطان قابوس عند استخدام شبكة الإنترنت تتمثل في بطء الاتصال والازدحام في استخدام الشبكة.

وفي دراسة (النجار، 2001) أظهرت النتائج أن أهم معوقات استخدام الإنترنت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك فيصل تتمثل في عدم توافر التدريب المناسب، وعدم توافر أجهزة الحاسوب، فضلاً عن عدم وجود الوقت الكافي للاستخدام.

وقام (Adeya& Oyeyinka, 2002) بدراسة هدفت إلى التعرف على المعوقات التي تحول دون استخدام هيئات التدريس في الجامعات الإفريقية (كينيا ونيجيريا) للإنترنت في العمل الأكاديمي والمهام التدريسية، وقد خلصت الدراسة إلى أن الأكاديميين في جامعات كينيا يرون أن أهم المعوقات تعود لعدم توافر التجهيزات والدعم المادي، بينما يرى الأكاديميون في جامعات نيجيريا أن أهم معوقات الاستخدام تعود إلى عدم المعرفة بالإنترنت، والتكلفة المالية العالية.

وأظهرت دراسة (أبو عراد وفصيل، 2006) أن عدم وجود أجهزة في المكاتب، وعدم وجود معمل حاسوب لخدمة الأعضاء، وانعدام الدورات التدريبية والدعم الفني، وعدم توافر برمجيات الحاسوب في متناول أعضاء هيئة التدريس تمثل أهم معوقات استخدام أعضاء هيئة التدريس في كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية وبدرجة مرتفعة، فضلا عن معوقات قلة التشجيع لأعضاء هيئة التدريس، وضيق وقت الاستخدام والتي أخذت درجة متوسط.

أما دراسة (سماره والقرارعة، 2006) فقد أظهرت نتائجها أن أهم معوقات استخدام الحاسوب كما اتفق عليها أعضاء هيئة التدريس من جامعتي مؤتة والطفيلة التقنية تتمثل في عدم تجهيز

قاعات المحاضرات لاستخدام الحاسوب، وعدم توافر الحاسوب في قاعات المحاضرات، وكثرة عدد الطلبة، والمشكلات الفنية التي قد تطرأ أثناء استخدام الحاسوب، وارتفاع النصاب التدريسي، أما أقل المعوقات أهمية فكان منها عدم وجود رغبة عند عضو هيئة التدريس لاستخدام الحاسوب.

وقام (المطرفي، 2008) بدراسة أظهرت نتائجها وجود معوقات وبدرجة كبيرة لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية عند استخدام الإنترنت في التدريس وتمثلت في معوقات مادية وفنية ومعرفية.

وبينت دراسة (معزب، 2008) أن أهم معوقات استخدام مستحدثات تكنولوجيا التعليم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات الحكومية اليمنية تتمثل في عدم وجود البنية الأساسية لمستحدثات تكنولوجيا التعليم، وعدم المعرفة بها، وعدم تواجد عدد كافٍ من المتخصصين في التقنيات، فضلاً عن قلة الإمكانيات المادية، وتقصير إدارة الجامعة.

وقد كشفت دراسة (التركي، 2009) أن قلة توافر الأجهزة والخبرة السابقة في الاستخدام، وقلة البرمجيات اللازمة، تمثل أهم العقبات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس بكلية المعلمين في جامعة الملك سعود عند استخدامهم لمستحدثات تكنولوجيا التعليم والمعلومات، بينما جاءت ضعف الرغبة الشخصية، وقلة الحوافز المعنوية في المرتبة الأخيرة من حيث الأهمية.

و كشفت دراسة (علي، 2010) أن أبرز معوقات استخدام أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بالجامعات اليمنية للإنترنت تتمثل في قلة التمويل اللازم للاستخدام، وعدم اتصال معظم الكليات بخدمة الإنترنت، وضعف اشتراك العضو في الدوريات والمكتبات الرقمية، وغياب الربط الشبكي بين الجامعات اليمنية.

كما قام (أحمد اللوح ويحيى اللوح، 2011) بدراسة هدفت إلى التعرف على معوقات استخدام شبكة الإنترنت لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الفلسطينية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن جميع عبارات الأداة شكلت معوقات لدى عينة الدراسة عند استخدام الإنترنت لأغراض البحث العلمي بدرجة كبيرة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المعوقات تعزى لمتغير الرتبة العلمية، وكانت الفروق بين (أستاذ مشارك وأستاذ) لصالح أستاذ مشارك، وبين (أستاذ مساعد، وأستاذ) لصالح أستاذ مساعد.

ويتضح من الدراسات السابقة الآتي:

- أن هناك اهتماماً واضحاً بموضوع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ومعوقات توظيفها في التعليم الجامعي.
- استفادة الباحثة من الدراسات السابقة في بناء أداة الدراسة الميدانية، وتوصيف مشكلة الدراسة واختيار المنهج المناسب لها، وتحديد تعريفاتها، وكتابة الخلفية النظرية لموضوع الدراسة الحالية.

-قلة الدراسات السابقة التي تناولت معوقات توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وخاصة على مستوى الجامعات اليمنية - حسب علم الباحثة -، مما أضفى على هذه الدراسة أهمية وإضافة جديدة للدراسات العربية.

-أن أهم معوقات توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم الجامعي كما يراها أعضاء هيئة التدريس تتمثل في: ضعف البنية الأساسية لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات

(Baillie&Gilda,2000؛ الخوالدى، 2000)؛

النجار، 2001 Adeya&Oyeyinka,2002؛

أبو عراد وفصيل، 2006؛ سماره والقرارعة، 2006؛ معزب، 2008؛ التركي، 2009؛ علي، 2010)، وعدم توافر التدريب المناسب، وضعف الدعم الفني المستمر من قبل الجامعة (Fusayil, 2000؛ الخوالدى، 2000؛ النجار، 2001؛ أبو عراد وفصيل، 2006؛ معزب، 2008)، والصعوبات والمشكلات الفنية أثناء الاستخدام، وقلة عدد الفنيين المتخصصين (Baillie&Gilda,2000؛ الخوالدى، 2000؛ همشري وبوعزة، 2000؛ سماره والقرارعة، 2006؛ المطرفي، 2008؛ معزب، 2008)، وعدم توافر الوقت الكافي لاستخدام التقنية (Baillie& Gilda, 2000؛ Fusayil, 2000؛ النجار، 2001؛ أبو عراد وفصيل، 2006)، والتكلفة المادية، (الخوالدى، 2000)،

(Adeya&Oyeyinka, 2002) ؛ المطرفي، 2008 ؛ علي، 2010)، وضعف المعرفة والخبرة السابقة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (الخوالدى، 2000 ؛ Adeya & Oyeyinka, 2002 ؛ المطرفي، 2008 ؛ التركي، 2009)، وقلة التشجيع وقلة الحوافز المعنوية لأعضاء هيئة التدريس لتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم (أبو عراد وفصيل، 2006 ؛ التركي، 2009)، وكثرة عدد الطلبة وارتفاع النصاب التدريسي (سماره والقرارعة، 2006).

- أن أقل المعوقات أهمية تتمثل في ضعف الرغبة الشخصية لدى أعضاء هيئة التدريس (سماره والقرارعة، 2006 ؛ التركي، 2009).
- من خلال نتائج الدراسات السابقة يتضح أيضاً أن معوقات توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم الجامعي بالجامعات العربية تكاد تكون متشابهة، والفرق يمكن أن يكون في درجة حدة المعوق الذي يحول بين عضو هيئة التدريس وتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم الجامعي، ومن ثم فإن الدراسة الحالية تأتي مكملة للدراسات السابقة وتأكد نتائجها.

إجراءات الدراسة:

منهجية الدراسة:

تعتمد هذه الدراسة على المنهج الوصفي الذي يُعد من أكثر المناهج استخداماً وملاءمة لإجراء مثل هذا النوع من الدراسات، إذ يدرس المنهج الوصفي الظاهرة كما هي في الواقع ويصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها تعبيراً كمياً وكيفياً، وتم ذلك من خلال بناء استبانة لاستطلاع آراء أعضاء هيئة التدريس بجامعة تعز حول معوقات توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم الجامعي من وجهة نظرهم، ومن خلال هذه الاستبانة تم جمع الآراء وتبويبها وتحليلها، ومن ثم الاستعانة ببرنامج (SPSS) لإجراء العمليات الإحصائية.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس العاملين بجامعة تعز للفصل الدراسي الأول للعام الجامعي(2012/ 2013 م) في جميع الكليات العلمية والإنسانية (التربية، الآداب، العلوم الإدارية، العلوم التطبيقية، الطب والعلوم الصحية، الهندسة وتقنية المعلومات، الحقوق، مركز اللغات) والبالغ عددهم (382) عضواً، وتكونت عينتها من (135) عضواً، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية بنسبة بلغت (35.3٪)، والجدول (1) يبين توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغيرَي الدراسة التخصص، والدرجة العلمية.

جدول(1) توزيع عينة الدراسة حسب متغيرَي التخصص العلمي

البيان	أستاذ مساعد	أستاذ مشارك	أستاذ	المجموع الكلي	النسبة المئوية
التخصصات العلمية	28	12	7	47	34.8 %
التخصصات الإنسانية	54	20	14	88	65.2 %
المجموع	82	32	21	135	100 %

أداة الدراسة:

للإجابة عن سؤالي الدراسة والتحقق من أهدافها قامت الباحثة ببناء استبانة معتمدة على ما جاء في الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، وموجّهة لأعضاء هيئة التدريس بجامعة تعز، لجمع بيانات الدراسة تكونت من جزئيين، الجزء الأول أسئلة عامة متعلقة بتخصص عضو هيئة التدريس، ودرجته العلمية، والجزء الثاني لاستطلاع آراء عينة الدراسة عن أهم معوقات توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم الجامعي من وجهة نظرهم، واشتملت على (22) عبارة، وضع أمام كل منها مقياس تقدير مكون من ثلاث درجات هي: (موافق، لا أدري، غير موافق)، وأُعطي لها الأوزان (3، 2، 1) على التوالي.

أ. صدق الأداة:

ويقصد بصدق الأداة أن تقيس الأداة ما وضعت لقياسه، وللتأكد من الصدق الظاهري لمحتوى أداة الدراسة (الاستبانة)، تم عرضها في صورتها الأولية على مجموعة من المحكّمين من أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بجامعة تعز، وجامعة حضرموت، وجامعة الملك خالد، وجامعة اليرموك لإبداء آرائهم حول مناسبتها لأغراض الدراسة، وبعد دراسة مقترحاتهم، تم إجراء التعديلات اللازمة، وبذلك توافر للاستبانة الصدق الظاهري.

ب. ثبات الأداة:

يقصد بالثبات أن تعطى الأداة التي تقيس الشيء نفس النتائج تقريباً إذا ما أعيد تطبيقها أو صورة مكافئة لها بعد فترة زمنية محددة على نفس العينة في نفس الظروف أو ظروف مشابهة (أبو علام، 2006)، وللتأكد من ثبات أداة الدراسة وزعت الباحثة الاستبانة على عدد (20) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بجامعة تعز من خارج عينة الدراسة، ثم تم حساب ثبات الأداة باستخدام طريقة التجزئة النصفية، إذ بلغ معامل الارتباط بين النصفين (0.95)، وللتأكد من الاتساق الداخلي حُسب معامل الثبات وفق معادلة "كرونباخ إلفا"، وكانت قيمة معامل الثبات (0.91)، وتعد هذه القيم مناسبة لأغراض هذه الدراسة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

للإجابة عن السؤال (الأول) تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، وللإجابة عن السؤال (الثاني) من أسئلة الدراسة تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية، واستخدم تحليل التباين الثنائي.

خطوات الدراسة:

للإجابة عن سؤالي الدراسة الحالية والتحقق من أهدافها اُتبعت الخطوات الآتية:

- الإطلاع على الأدبيات المتخصصة والدراسات السابقة وما توصلت إليه الباحثة من مصادر أخرى.
- بناء أداة الدراسة (الاستبانة) والتأكد من صدقها ومن ثباتها.
- اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية.
- قيام الباحثة بتوزيع الاستبانات على أعضاء هيئة التدريس واسترجعتها منهم فيما بعد.
- استخدام الرزم الإحصائية للعلوم الإنسانية (SPSS) في معالجة البيانات الإحصائية.

ولغرض تفسير النتائج ومناقشتها اعتمدت الباحثة النسبة (50٪) للحكم على المعوقات، فإذا حصلت العبارة على أكثر من (50٪) من تقديرات أفراد العينة فهي تُعد معوقاً أما إذا حصلت على أقل من هذه النسبة فلا تُعد معوقاً ، وللحكم على درجة حدة المعوق اعتمدت الباحثة المعيار الآتي:

- (50٪ -قل 66.7٪) معوق بدرجة ضعيفة.
- (66.7٪ -أقل 83.4٪) معوق بدرجة متوسطة.
- (83.4٪ -100٪) معوق بدرجة عالية.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

تم عرض نتائج الدراسة الميدانية وفقاً لترتيب أسئلتها على النحو الآتي:

للإجابة عن السؤال الأول: ما معوقات توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة تعز؟ تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، ثم تم ترتيب العبارات ترتيباً تنازلياً حسب متوسطاتها الحسابية إذ يبدأ الترتيب بالعبارة التي تشير إلى أقصى درجة إعاقة وينتهي بالعبارة التي تشير إلى أقل درجة إعاقة، وكانت النتائج كما هو موضح بالجدول (2) ألآتي:

جدول (2) معوقات توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم الجامعي

الرتبة	رقم العبارة	العبـــــارة	التقدير						المتوسط	درجة المعوق
			موافق		لا أدري		غير موافق			
			ت	٪	ت	٪	ت	٪		
1	2	ضعف البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات	131	97	2	1.5	2	1.5	2.96	عـــــالـــــيـــة
2	4	غياب شبكة المعلومات داخل الكلية لعضو هيئة التدريس	129	95.6	5	3.7	1	0.7	2.95	
3	14	قلة دعم ومساندة إدارة الجامعة لتنمية قدرات عضو هيئة التدريس في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات	128	94.8	5	3.7	2	1.5	2.93	
4	1	قلة الدورات التدريبية التطبيقية في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات	123	91.1	5	3.7	7	5.2	2.86	
5	13	قلة تشجيع إدارة الجامعة لتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم	120	88.9	10	7.4	5	3.7	2.85	
6	18	عدم جاهزية القاعات الدراسية لاستخدام تطبيقات تكنولوجيات المعلومات والاتصالات	111	82.2	15	11.1	9	6.7	2.76	
7	6	قلة عدد الفنيين والمتخصصين المساعدين في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات	109	80.7	15	11.1	11	8.1	2.73	
8	17	ضعف ميزانية توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم	98	72.6	28	20.7	9	6.7	2.66	
9	22	ندرة الأجهزة الحديثة	107	79.3	9	6.7	19	14.1	2.65	
10	3	غياب اللوائح الملزمة لعضو هيئة التدريس لاستخدام تطبيقات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات	100	74.1	12	8.9	23	17	2.57	
11	16	قصور الصيانة الفنية المناسبة	85	63	35	25.9	15	11.1	2.52	
12	20	زيادة أعداد الطلبة بالنسبة لعضو هيئة التدريس	94	69.6	15	11.1	26	19.3	2.50	
13	7	ضعف معرفة عضو هيئة التدريس بتطبيقات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات	92	68.1	16	11.9	27	20	2.48	متوسطة
14	12	حاجة توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات إلى الكثير من الوقت والجهد والخبرة من جانب عضو هيئة التدريس	85	63	12	8.9	38	28.1	2.35	
15	8	كثرة الإجراءات التي تطلب عند استخدام الأجهزة المتوافرة في القسم أو الكلية	78	57.8	25	18.5	32	23.7	2.34	
16	19	ندرة البرمجيات التعليمية الخاصة بالمواد الدراسية	76	56.3	27	20	32	23.7	2.33	
17	11	أوقات التدريب غير مناسبة لأوقات فراغ عضو هيئة التدريس	69	51.1	34	25.2	32	23.7	2.27	
18	9	قلة الدافعية والحماس لدى عضو هيئة التدريس لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات	69	51.1	23	17	43	31.9	2.19	
19	15	ارتفاع تكلفة إعداد البرمجيات التعليمية بالجامعة	53	39.3	52	38.5	30	22.2	2.17	
20	21	التطور السريع للأجهزة التعليمية وملحقاتها	64	47.4	25	18.5	46	34.1	2.13	
21	5	زيادة العبء التدريسي لدى عضو هيئة التدريس	64	47.4	11	8.1	60	44.4	2.03	
22	10	الاتجاهات السلبية لعضو هيئة التدريس نحو توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم	54	40	25	18.5	56	41.5	1.99	ضعيفة
		المتوسط العام							2.51	عالية

من خلال استعراض الجدول(2) تبين ما يأتي :

- أن متوسط درجة حدة جميع العبارات التي تضمنتها أداة الدراسة يزيد عن (1.5) وبنسب استخدام أعلى من (50٪)، ومن ثم فإن جميع العبارات تُعد معوقات تواجه أعضاء هيئة التدريس بجامعة تعز، وتحول دون توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم الجامعي، وتؤثر سلبيا عليه مما يستدعي سرعة معالجتها لضمان جودة التعليم الجامعي.

- كانت درجة حدة معوقات توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة تعز "عالية" إذ بلغ المتوسط العام لجميع العبارات التي تضمنتها أداة الدراسة (2.51) بنسبة بلغت(83.7٪).

- أن متوسط درجة حدة معوقات توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم الجامعي تراوح ما بين (2.96) لـ" ضعف البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات " و(1.99) لـ" الاتجاهات السلبية لعضو هيئة التدريس نحو توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم"، بنسبة استخدام بلغت (98.7٪)، (66.3٪) على الترتيب.

- أن العبارات ذات الرتب (1 -12) كانت معوقة بدرجة "عالية" من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة تعز، وهي تشكل ما نسبته (54.5٪) من جميع العبارات التي تضمنتها أداة الدراسة، وهي على الترتيب العبارات رقم (2، 4، 14، 1، 13، 18، 6، 17، 22، 3، 16، 20) إذ بلغت النسبة المئوية للاستجابة عليها بين (98.7٪ - 83.3 ٪)، ومتوسطاتها الحسابية بين(2.96 - 2.50).

- أن العبارات ذات الرتب (13 -21) كانت معوقة بدرجة "متوسطة" من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة تعز، وهي تشكل ما نسبته (40.9٪) من جميع العبارات التي تضمنتها أداة الدراسة، وهي على الترتيب العبارات رقم (7، 12، 8، 19، 11، 9، 15، 21، 5) إذ بلغت النسبة المئوية للاستجابة عليها بين (82.7٪ - 67.7 ٪)، ومتوسطاتها الحسابية بين(2.48 - 2.03).

- جاءت عبارة واحدة فقط معوقة بدرجة "ضعيفة" من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة تعز، وهي تشكل ما نسبته (4.5٪) من جميع العبارات التي تضمنتها أداة الدراسة، وهي العبارة رقم(10) إذ بلغت النسبة المئوية للاستجابة عليها (66.3٪)، ومتوسطها الحسابي (1.99).

وبقراءة متأملة للجدول(2) نجد أن حدة معوقات توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم الجامعي كما يراها أعضاء هيئة التدريس بجامعة تعز كانت "عالية" بنسبة بلغت (83.7٪)، ومن الجدول نلاحظ أيضاً أن درجة حدة هذه المعوقات كان بدرجة "عالية" في (12) معوقاً، وبدرجة "متوسطة" في (9) معوقات، وبدرجة "ضعيفة" في معوق واحد فقط، وكان أهم هذه المعوقات على الترتيب: ضعف البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وغياب شبكة المعلومات داخل الكليات، وقلة دعم ومساندة إدارة الجامعة لتنمية قدرات عضو هيئة التدريس في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وقلة الدورات التدريبية التطبيقية في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وقلة تشجيع إدارة الجامعة لتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، وعدم جاهزية القاعات الدراسية لاستخدام تطبيقات تكنولوجيات المعلومات والاتصالات، وضعف ميزانية توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، وندرة الأجهزة الحديثة، وغياب اللوائح الملزمة لعضو هيئة التدريس لاستخدام تطبيقات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وقصور الصيانة الفنية المناسبة، وزيادة أعداد الطلبة بالنسبة لعضو هيئة التدريس، إذ إن درجة حدة هذه المعوقات كانت "عالية"، تلتها معوقات أخرى أقل حدة حصلت على درجة حدة "متوسطة"، إذ تُعد أقل أهمية مما سبق، ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى الظروف التي تحيط بأعضاء هيئة التدريس بجامعة تعز فقد جاءت هذه النتيجة منطقية إذ عكست الواقع الذي يعيشه عضو هيئة التدريس بجامعة تعز وما يواجه من صعوبات ومعوقات تحول دون توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم الجامعي.

أما العبارة" الاتجاهات السلبية لعضو هيئة التدريس نحو توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم" والتي حصلت على درجة حدة "ضعيفة" وجاءت في المرتبة الأخيرة من حيث الأهمية فيمكن إرجاع ذلك إلى وعي أعضاء هيئة التدريس بجامعة تعز بأهمية توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، إذ لا يمكن إنكار هذه الحقيقة، ومن ثم فهم يحملون اتجاهات إيجابية نحو توظيفها في التعليم الجامعي وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراستي كلٌ من: سماره والقرارعة (2006) والتركي (2009).

للإجابة عن السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في درجة حدة معوقات توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة تعز تعزى لمتغيرَي الدراسة "التخصص، والدرجة العلمية"؟ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على معوقات توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم الجامعي تبعاً لمستويات هذين المتغيرين، والجدول(3) يوضح ذلك.

جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة حدة معوقات توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم الجامعي حسب متغيرَي الدراسة "التخصص، والدرجة العلمية"

المتغير	مستوياته	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التخصص	علمي	47	2.49	0.355
	إنساني	88	2.52	0.266
الدرجة العلمية	أستاذ مساعد	82	2.48	0.286
	أستاذ مشارك	32	2.56	0.317
	أستاذ	21	2.53	0.323

يتضح من الجدول (3) وجود فروق ظاهرة بين المتوسطات الحسابية لدرجة حدة معوقات توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم الجامعي، تبعاً لمستويات متغيرَي الدراسة، ولبيان الفروق الدالة إحصائياً بين المتوسطات، استخدم تحليل التباين الثنائي كما في الجداول (4).

جدول(4) نتائج تحليل التباين الثنائي لدرجة حدة معوقات توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم الجامعي حسب متغيرَي الدراسة "التخصص، والدرجة العلمية"

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التخصص	0.040	1	0.040	0.437	0.510
الدرجة العلمية	0.164	2	0.082	0.897	0.410
التخصص X الدرجة العلمية	0.016	2	0.008	0.086	0.918
الخطأ	11.778	129	0.091		
المجموع	862.347	134			

ويلاحظ من الجدول (4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة حدة معوقات توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة تعز تعزى لمتغيرَي التخصص والدرجة العلمية، أو للتفاعل بينهما، وتعزي الباحثة هذه النتيجة إلى أن أفراد العينة من مختلف التخصصات (علمية، إنسانية)، وبمختلف الدرجات العلمية (أستاذ مساعد، أستاذ مشارك، أستاذ) يتفقون على المعوقات التي تحد من توظيفهم

لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم الجامعي، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة سماره والقرارعة (2006)، بينما تختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة أحمد اللوح ويحيى اللوح(2011).

التوصيات:

من خلال استطلاع آراء أعضاء هيئة التدريس بجامعة تعز حول أهم معوقات توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم الجامعي، توصي الباحثة بما الآتي:

- العمل على الحد من معوقات توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم الجامعي، وسرعة معالجتها.
- ضرورة إيجاد بنية تحتية تكنولوجية في الجامعات اليمنية تساعد على دمج وتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم الجامعي.
- العمل على ربط أقسام وكليات ومراكز الجامعة بشبكة معلوماتية تسهل التواصل بين أعضاء هيئة التدريس وتسهل عليهم الوصول إلى المعلومات.
- على قيادة الجامعة تقديم الدعم والمساندة المستمرة لأعضاء هيئة التدريس لتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم الجامعي.
- ضرورة توفير برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، واختيار أوقات تدريب تتناسب مع أوقات فراغهم.
- توفير اللوائح الملزمة والمشجعة لأعضاء هيئة التدريس لتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، وربط ذلك بترقيتهم الأكاديمية.
- توفير قاعات تدريس مجهزة بالتقنية المناسبة لتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم الجامعي.
- ضرورة توفير الدعم الفني المتخصص في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ليتمكن من تقديم الدعم الفني والعلمي المطلوب لأعضاء هيئة التدريس ومساعدتهم في تصميم المواد والبرمجيات وإنتاجها وتوظيفها كلاً حسب تخصصه.
- توفير الأجهزة والتقنيات الحديثة في مختلف الكليات، مع توفير التواصل مع قواعد البيانات سواء المحلية، أو العالمية لتشجيع الأعضاء على استخدام تكنولوجيا الاتصال سواء في داخل الحرم الجامعي أو مع الجهات الخارجية.
- تهيئة مختلف الظروف أمام أعضاء هيئة التدريس بالجامعة لتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم الجامعي، مما يساعده على تحقيق أهداف وظيفته: التدريس، البحث، خدمة المجتمع.

المقترحات:

في ضوء نتائج الدراسة تقدم الباحثة المقترحات الآتية:

- إجراء دراسات مستقبلية تتناول أثر استخدام بعض تطبيقات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم الجامعي.
- إجراء دراسة حول واقع استخدام طلبة الجامعة لتطبيقات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

المراجع:

1. أبو عراد، صالح بن علي وفصيل، عبد الرحمن محمد. (2006). استخدام أعضاء هيئة التدريس للحاسوب في كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية: الواقع، الاتجاهات، المعوقات. رسالة التربية وعلم النفس، السعودية، (26)، 243 -298.
2. أبو علام، رجاء محمود. (2006). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية (ط5). القاهرة: دار النشر للجامعات.
3. التركي، عثمان تركي. (2009). نموذج مقترح لتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس في مجال مستحدثات تكنولوجيا التعليم والمعلومات في ضوء احتياجاتهم التدريبية بكلية المعلمين - جامعة الملك سعود. دراسات في المناهج وطرق التدريس، مصر، (153)، 14 -44.
4. الجرادي، خالد محسن ثابت. (2005). رؤية مستقبلية لإنشاء جامعة مفتوحة في الجمهورية اليمنية. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس.
5. حداد، محمد بشير. (2004). التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي - دراسة مقارنة. القاهرة: عالم الكتب.

6. الحلفاوي، وليد سالم. (2006). مستحدثات تكنولوجيا التعليم في عصر المعلوماتية. عمان، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر.

7. الخوالدى، هلال خليفة. (2000). واقع التقنيات التعليمية في كليات التربية للمعلمين والمعلمات بسلطنة عمان من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك.

8. الزعانين، جمال عبد ربه. (2005). برنامج مقترح لتطوير أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى في مجال تكنولوجيا المعلومات والوسائط المتعددة. المؤتمر التربوي الخامس "جودة التعليم الجامعي"، البحرين، المجلد(1)، 203 -224.

9. سماره، نواف أحمد والقرارعة، أحمد عوده. (2006). مستوى الاتجاه لدى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعتي مؤتة والطفيلة التقنية في الأردن نحو استخدام الحاسوب في التدريس، ومعوقات استخدامه - دراسة مقارنة -. المجلة العربية للتربية، تونس، 26(1)، 42 -70.

10. شطناوي، نواف موسى.(2007). تصورات طلبة جامعة اليرموك لدرجة استخدام تكنولوجيا المعلومات في التعليم الجامعي ومدى اختلافها باختلاف بعض المتغيرات. مجلة العلوم التربوية، قطر، (12)، 243 - 273.

11. العبيدي، سيلان جبران. (2003). تفعيل دور الجامعات اليمنية في تحقيق الأهداف النوعية، دراسات المجلس الأعلى لتخطيط التعليم بالجمهورية اليمنية، صنعاء: المركز الوطني للمعلومات.

12. علي، بدر نادر. (2006). تكنولوجيا المعلومات في تطوير التعليم الجامعي، في ضياء الدين زاهر (محرر)، المؤتمر السنوي الأول للمركز العربي للتعليم والتنمية "مستقبل التعليم الجامعي العربي: رؤى تنموية"، في الفترة من 3 -5 مايو 2004، الجزء (1)، القاهرة: المكتب الجامعي الحديث، .

13. علي، عز الدين. (2010). واقع استخدام شبكة المعلومات العالمية (الإنترنت) في التعليم والبحث العلمي لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بالجامعات اليمنية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

14. عزازي، فاتن محمد عبد المنعم. (2010). تصور مقترح لتفعيل دور معلمي التعليم الثانوي العام باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، مستقبل إصلاح التعليم العربي لمجتمع المعرفة تجارب ومعايير ورؤى: المركز العربي للتعليم والتنمية.

15. القاضي، سعيد إسماعيل. (2007). إدارة الوقت لدى طلاب الجامعة في عصر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات(دراسة ميدانية)، المؤتمر القومي السنوي الرابع عشر(العربي السادس) لمركز تطوير التعليم الجامعي" آفاق جديدة في التعليم الجامعي العربي"، في الفترة من 25 -26 نوفمبر2007، الجزء (2)، جامعة عين شمس: مركز تطوير التعليم الجامعي.

16. كنعان، احمد علي. (2005). تطوير أداء أعضاء الهيئة التدريسية وفق معايير الجودة الشاملة: مقياس مقترح لتقويم الأداء التدريسي وتطويره في كلية التربية بجامعة دمشق، المؤتمر القومي السنوي الثاني عشر (العربي الرابع) - تطوير أداء الجامعات العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة ونظم الاعتماد، مصر: مركز تطوري التعليم الجامعي وجامعة عين شمس، في الفترة من 18 -19 ديسمبر 2005، مجلد (2)، 236 -264.

17. اللوح، احمد حسن واللوح يحيى عطوة. (2011). المعوقات التي تواجه هيئة التدريس بالجامعات الفلسطينية عند استخدام شبكة الإنترنت لأغراض البحث العلمي. المؤتمر العلمي "البحث العلمي مفاهيمه - أخلاقياته - توظيفه"، الجامعة الإسلامية، في الفترة من 10 -11 مايو 2011.

18. المخلافي، سلطان سعيد. (2006). دور التعليم الجامعي في التنمية البشرية باليمن الواقع ومتطلبات المستقبل. مجلة بحوث جامعة تعز، (8)، 194 -221.

19. المسعودي، سعد بركي وطيب، عزيزة عبد الله. (2005). تطوير الأداء المهني لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز. المؤتمر القومي السنوي الثاني عشر (العربي الرابع) - تطوير أداء الجامعات العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة،

مصر: مركز تطوري التعليم الجامعي وجامعة عين شمس، في الفترة من 18 -19 ديسمبر 2005، مجلد(2)، 189 -206.

20. المطرفي، غازي بن صلاح. (2008). واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس للإنترنت في تدريس العلوم الطبيعية في الجامعات السعودية. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، (137)، 192 -266.

21. معزب، محمد على مصلح. (2008). دراسة تقويمية لاستخدام مستحدثات تكنولوجيا التعليم بكليات التربية في الجامعات الحكومية اليمنية وخطة مقترحة لتطوير استخداماتها. رسالة ماجستير، معهد البحوث والدراسات العربية، جامعة الدول العربية، القاهرة.

22. النجار، عبد الله بن عمر. (2001). واقع استخدام الإنترنت في البحث العلمي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك فيصل. مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، 10(19)، 135 -160.

23. همشري، عمر وبوعزة، عبد المجيد. (2000). واقع استخدام الإنترنت من قبل أعضاء هيئة التدريس بجامعة السلطان قابوس. مجلة دراسات العلوم التربوية، 27(2)، الجامعة الأردنية، عمادة البحث العلمي، 328 - 342.

24. وزارة التربية والتعليم، القانون رقم (45) لسنة 1992 م بشأن القانون العام للتربية والتعليم في الجمهورية اليمنية. Available,at http://www.yemenmoe.net/TeachersEducLawsThird.aspx viewed on 1/12/2012.

25. Baillie, Caroline & Percoco, Gilda. (2000). A Study of Present Use and Usefulness of Computer-based Learning at a Technical University, European Journal of Engineering Education, 25(1), PP. 33-43. (ERIC Reproduction Service No. EJ607177).

26. Fusayil, Abdurrahman. (2000). The Adoption of the Internet by Faculty Members at Ohio University. Unpublished doctoral dissertation.

27. Adeya, Catherine Nyaki& Oyelaran-Oyeyinka, Banji. (2002). The Internet In African Universities: Case Studies From Kenya and Nigeria. Available at: http://ahero.uwc.ac.za/index.php?module=cshe&action=viewtitle&id=cshe_224. viewed on 23/1/2013

Abstract

This study aimed to identify the degree unit of employ ICT in higher education from the point of view of the faculty members at Taiz University, as well as exploring whether or not there was a difference in the views of faculty members at Taiz University in these obstacles attributed to specialization and scientific degree variables.

To achieve these goals, the researcher developed a questionnaire to collect data consisted of 22 phrases addressed to a sample of faculty members at Taiz, University after making sure of the validity and reliability of the tools using known methods.

The study findings showed that all statements contained study tool represent major obstacles facing faculty members at Taiz University, and prevent recruitment of ICT in higher education, which requires speed processing to ensure the quality of university education. The results, too, indicated that the degree of severity of these obstacles which are general was "high", and there were no statistically significant differences ($\alpha = 0.05$) between arithmetic means to the degree unit obstacles employ ICT in higher education from the point of view of faculty members according to variables of specialization and scientific degree or to interaction among them.

In light of these findings, the researcher put forward a number of recommendations and suggestions. The most important ones were the following: attention should be given to reduce impediments to employ ICT in university education, and to manage these urgently, the necessity to find technological infrastructure in Yemeni University to integrate and employ ICT in higher education. In addition, the researcher proposed the importance of providing other studies and researches on the impact of the use of certain ICT applications in higher education.

الأساس القانوني لمسؤولية الناقل الجوي الدولي عن المسافرين في الاتفاقيات الدولية

*د. مصطفى إبراهيم أحمد عريبي
*عبد الخالق صالح عبد الله معزب

ملخص البحث:

يهدف موضوع هذا البحث إلى تبيان مسألة الأساس القانوني الذي ترتكز عليه وتقوم مسؤولية الناقل الجوي الدولي عن المسافرين، وتظهر أهمية هذا البحث من أهمية موضوعه، خاصة في الآونة الأخيرة التي أصبح فيها النقل الجوي يمثل عصب الحياة، ويُعد أهم أنواع مرافق النقل على الإطلاق هذا من جهة، ومن جهة أخرى تقدم صناعة أداة النقل الجوي (الطائرة) إلى أن وصلت إلى ما نراها عليه اليوم من تطور صناعي وتكنولوجي خاصة في محتوى الأمان والسلامة الجويين، الأمر الذي استلزم تنظيم كل ذلك مع الوضع في الاعتبار التوازن بين جميع المصالح المتعارضة، وهذا ما جاءت به أحكام إتفاقية مونتريال 1999 الخاصة بتوحيد بعض قواعد النقل الجوي التي رفعت مبالغ التعويض إلى ما يقرب من (145) إلف دولار أمريكي للمسافر بعد أن كان لا يتجاوز الـ(40) ألف دولار أمريكي إبان إتفاقية وارسو 1929م، كما أن إتفاقية مونتريال قد ضيقت في المقابل على الناقل الجوي طرق دفع مسؤوليته عن التعويض على الأضرار التي تصيب المسافرين أثناء تنفيذ عقد النقل الجوي، حتى اشتملت مبالغ التعويض تلك الأضرار التي لم يكن المسافر سبباً في حدوثها في أحدث إتفاقيات النقل الجوي الدولي ، سواءً كانت هذه الأضرار نتيجة لخطأ ملاحي ارتكبه الناقل أو أحد تابعيه أو وكلائه، أم لعطل فني خاص بأحد اجهزة أو محركات الطائرة، وسوف نتتبع من خلال بحثنا هذا تطور الأساس الذي تقوم عليه مسؤولية الناقل الجوي في الإتفاقيات الدولية الخاصة بتنظيم عقد النقل الجوي إلى أن أصبحت في إتفاقية مونتريال 1999م مسؤولية موضوعية قائمة على أساس الخطر وتحمل التبعة بعد أن كانت في إتفاقية وارسو1929م مسؤولية شخصية قائمة على أساس الخطأ المفترض من جانب الناقل.

أولاً: أساس قيام مسؤولية الناقل الجوي في إتفاقية وارسو1929م:

لم تكن أحكام مسؤولية الناقل الجوي الدولي قبل إتفاقية وارسو1929م واحدة عند جميع الدول، بل كانت كل دولة تحتكم في قواعد القانون الجوي وأحكام مسؤولية الناقل الجوي فيها إلى أحكامها العامة الموجودة في قانونها الوطني، ولم تكن هناك قواعد متفق عليها بين جميع الدول تلزم الناقل بحدود معينة لمسؤوليته تجاه المسافر الذي تضرر من عقد النقل الجوي، الأمر الذي جعل أساس المسؤولية إبان التحضير لإتفاقية وارسو تتنازعه عدة اتجاهات مختلفة، وتفصيل ذلك على النحو الآتي:

1/ أساس قيام مسؤولية الناقل الجوي قبل إتفاقية وارسو 1929م:

كان الناقل الجوي في القانون الإنجليزي قبل إتفاقية وارسو1929م يتمتع بحرية مطلقة في التعاقد وله سلطة تحديد مسؤوليته بمبلغ يحدده هو بل كان له الحق في اشتراط الإعفاء من المسؤولية أو تخفيفها.

أما القانون الأمريكي فكان يحرم على الناقل شرط الإعفاء من المسؤولية ولكن لم يكن الغرض من ذلك حماية المسافر، بل لأنها كانت تخالف النظام العام والآداب، بيد أن القانون الأمريكي قد سمح للناقل بتحديد مسؤوليته بحدود معينة بشرط أن تكون عادلة[1].

أما المشرع الفرنسي فقد أبطل شروط الإعفاء من المسؤولية عن أخطاء الناقل الشخصية فقط، وسمح له أن يحدد مسؤوليته أو يخفف منها لشروط خاصة كأخطار الملاحة الجوية[2]، و كانت المحاكم في فرنسا تطبق أحكام القانون المدني على عقد النقل الجوي، و لم يكن الناقل ملتزماً بضمان السلامة، ومن ثم يكون مصدر الإلتزام هو العقد وليس القانون، إذ كان المدعي يؤسس دعواه على عقد النقل المبرم بينه وبين الناقل وليس

* أستاذ القانون التجاري المساعد نائب عميد كلية القانون جامعة النيلين
* باحث في مجال القانون الجوي

على أساس الفعل الضار أو الخطأ المفترض أو الخطأ واجب الإثبات[3].

2/ أساس مسؤولية الناقل الجوي إبان التحضير لاتفاقية وارسو1929م:

تنازعت أساس مسؤولية الناقل الجوي إبان التحضير لاتفاقية وارسو 1929م، ثلاثة اتجاهات – كما ذكرنا -تزعم الأول منها فرنسا التي استقت مسؤولية الناقل الجوي من روح قواعد قانونها المدني العامة فسعت إلى بناء مسؤولية الناقل الجوي على أساس الخطأ الثابت بحيث يلتزم الناقل أمام المسافر بتوصيله إلى نقطة مقصده النهائي معافىً، وهو التزام بتحقيق نتيجة، إذ يلقي على الناقل تبعة الحادث الضار الذي يرتب مسؤولية تقع على كاهله[4].

أما الإنجليز فكانت لهم نظرة مختلفة، وهي إقامة مسؤولية الناقل الجوي على أساس الخطأ واجب الإثبات، فلا يكون الناقل ملتزماً قبل المسافر في عقد النقل الجوي إلا ببذل عناية وليس بتحقيق نتيجة، فلا يفترض وقوع الخطأ من جانبه، ولذلك يقع على كاهل المسافر عبء إثبات عدم بذل الناقل تلك العناية[5]، وللناقل أيضاً اشتراط الإعفاء من المسؤولية في مجال نقل الأشخاص، بشرط أن يستخدم الناقل عند التعاقد عبارات صريحة لا غموض فيها، و ألاّ يكون هناك إخلالٌ جوهريٌ لعقد النقل الجوي (A fundamental breach of contract of carriage)[6] أما الاتجاه الثالث والذي تزعمته كل من ألمانيا وروسيا[7]اللتين كانت لهما نظرة بعيدة فيرون أن تكون المسؤولية الملقاة على عاتق الناقل في عقد النقل الجوي قائمة على أساس المخاطر وتحمل التبعة، فتصبح مسؤولية الناقل مسؤولية موضوعية، إذ كانوا يرون أن الغرم بالغنم، فكما أنه(أي الناقل) يربح من عقد النقل الجوي فلا بد أن يتحمل مغارمه[8].

على الرغم من أن كل اتجاه من الاتجاهات السابقة أبدى متبنوه أسبابه و أسانيده محاولاً بذلك وكل طرف منهم يحاول بذلك تأسيس مسؤولية الناقل الجوي في إتفاقية وارسو1929م بما يتوافق و اتجاهه، ويخدم مصالحه التي تتلاءم مع قواعده الوطنية، إلا أن إتفاقية وارسو 1929م لم ترتكز على اتجاه معين من تلك الاتجاهات، بل حاولت التوفيق بين مصالح الدول المتعارضة الموقعة عليها وتقريب وجهات النظر المتباعدة، وما كانت تسير عليه قوانين تلك الدول الوطنية من تباين بشأن أحكام النقل الجوي، وخاصة فيما يتعلق بقواعد وأحكام مسؤولية الناقل الجوي، لذلك فقد أُستبعِد الرأي الألماني القائل بجعل مسؤولية الناقل الجوي مسؤولية موضوعية قائمة على أساس الخطر وتحمل التبعة، وذلك نتيجة للظروف التي كانت سائدة في ذلك الوقت من كثرة مخاطر الطيران، إذ لم تكن صناعة الطائرات -خاصة وسائل الأمان في الطائرة -متطورة بشكل يسمح بأن يُثقل عاتق الناقل الجوي معه بمثل هذه المسؤولية والتي قد تصبح حجر عثرة في طريق قدرته على الاستمرار في مجال النقل الجوي، أضف إلى ذلك أن النقل الجوي يعتبر حديث النشأة لذلك كان في اعتبار الإتفاقية تشجيع المستثمرين وأرباب الأموال للإستثمار في مرفق النقل الجوي،والعمل على تقديم التسهيلات المختلفة لشركات الطيران للاستمرار بهذا المرفق، وعليه فقد جرى التوفيق بين وجهتي النظر الفرنسية والإنجليزية، ومحاولة إيجاد رأي وسط و التوفيق بين المسؤوليتين العقدية والتقصيرية[9]، فأخذت الإتفاقية من الرأي الفرنسي بمبدأ المسؤولية العقدية من القانون الفرنسي، و ألزمت الناقل ببذل العناية الواجبة في تنفيذ عقد النقل الجوي أخذاً من الرأي الإنجليزي، وجعلت أيضاً خطأ الناقل مفترضاً بمجرد وقوع الضرر، وعليه إثبات بذله العناية الواجبة لتفاديه دفعاً للمسؤولية[10]. وبذا كان لإتفاقية وارسو الفضل الأول في تقريب وجهات النظر المتباينة و في وضع اللبنات الأولى لتوحيد بعض قواعد النقل الجوي وخاصة فيما يتعلق بمسؤولية الناقل الجوي وتحديدها، ونشير إلى أن افتراض الإتفاقية الخطأ من جانب الناقل في إصابة المسافر لا يلزم هذا الأخير إقامة الدليل على خطأ الناقل، لكن هذا الأخير يستطيع التخلص من المسؤولية بإثبات أنه وتابعيه اتخذوا جميع التدابير الضرورية(The necessary measures) لتجنب وقوع

الضرر(The Damage) أو إثبات استحالة اتخاذها، ويعفى أيضاً الناقل من المسؤولية بقدر مساهمة المسافر المضرور في وقوع الضرر[11].

وجدت إتفاقية وارسو السابقة قبولا منتشراً من مختلف الدول ذلك لأنها تعتبر أول إتفاقية دولية حقيقية في مجال تنظيم مرفق النقل الجوي وتحديد مسؤولية الناقل الجوي فيه، أضف إلى ذلك أن الأحكام التي وضعتها الإتفاقية كانت متناسبة مع ظروف الدول حتى تلك التي كانت تمتلك أساطيل جوية صغيرة أو عدداً ضئيلا من الطائرات.

ثانياً: تطور أساس قيام مسؤولية الناقل الجوي في البروتوكولات المعدلة لإتفاقية وارسو1929م

وجدت إتفاقية وارسو1929م قبولاً واسعاً بين الدول و شركات الطيران لأنها -كما أسلفنا -راعت مصالح الناقل بتحديد مسؤوليته، وتشجيعه على الاستثمار، والتوسيع من نطاق طرق دفع مسؤوليته والتحلل منها.

إلا أن حدود مبالغ التعويض التي وضعتها الإتفاقية قد أثارت بعض الصعوبات والمشاكل عند التطبيق العملي في المحاكم، ذلك لأن المسافر الداخلي كان باستطاعته الحصول على تعويض قد يبلغ أضعاف ما قد يحصل عليه المسافر الدولي، بدأت المحاكم بعد ذلك توحي بقلة مبالغ التعويض تلك من خلال أحكامها، ومن ثمّ كان للقضاء رأي مخالف لما ذهبت إليه الدول عند التوقيع على الإتفاقية بحجة أن المبلغ الذي يحصل عليه المسافر كتعويض وفقاً لأحكام إتفاقية وارسو1929م لا يتناسب وحجم الضرر الذي أصابه، حتى أن بعض المحاكم قررت عدم الالتزام بأحكام الإتفاقية نفسها[12]،هذا من ناحية ومن ناحيةٍ أخرى إن هذا المبلغ يتخلف كثيراً عما تقرره وسائل النقل الأخرى من تعويض للمتضررين من عقود النقل بواسطتها، واتسام النقل الجوي بالأمان تواكباً مع التطور التكنولوجي في صناعة النقل الجوي وأداة الطيران (الطائرة) من ناحية ثالثة، ولم يكن من مجالٍ أمام المحاكم للتعبير عن رأيها هذا في أحكام الإتفاقية إلا أن لجأت إلى الاستفادة من مدخل وحيد تركته لها الإتفاقية، هذا المدخل هو عدم استطاعة الناقل التمسك بحدود المسؤولية التي فرضتها الإتفاقية عليه في حالة كان سيء النية، فجعلت المحاكم تتوسع في تفسير النصوص التي تضفي على الناقل سيئ النية على نحو يحقق مآربها في الحصول على أكبر قدر من الحماية لمصلحة المسافرين، والقفز فوق حدود المسؤولية التي حددتها الإتفاقية، وكثيراً ما كانت المحاكم توحي في ثنايا أحكامها برغباتها في تعديل نصوص الإتفاقية على نحوٍ يتفق وما ذكر، وقد تمخض عن كل ذلك ميلاد بروتوكول لاهاي 1955م المعدل لأحكام إتفاقية وارسو1929م[13]الذي رفع الحد الأقصى للتعويض إلى ضعف ما كانت عليه إبان إتفاقية وارسو1929م.

ومما ساعد المحاكم في اتجاهها هذا هو موقف الولايات المتحدة الأمريكية التي رفضت التصديق على بروتوكول لاهاي 1955م المعدل لإتفاقية وارسو1929م، بسبب عدم كفاية الحد الأقصى للتعويض الذي جاء به البروتوكول السابق، بل إن الولايات المتحدة قد ذهبت إلى أبعد من ذلك فأفصحت عن رغبتها بالانسحاب (Denounce) من الإتفاقية الأصلية(وارسو) [14]، الأمر الذي شكل تهديداً كبيراً لمستقبل النقل الجوي والإتفاقيات المبرمة بهذا الخصوص فستصبح في مهب الريح إن نفذت الولايات المتحدة ما لوحت به لأنها كانت تملك كبرى شركات النقل العالمية، و أكثر من 40٪ من إجمالي شركات النقل الجوي، لهذا سارع الإتحاد الدولي للنقل الجوي(IATA) بإيجاد طريقة لتفادي وقوع ما لا يحمد عقباه، واستطاع الإتحاد السابق إقناع عدد كبير من شركات الطيران الدولية لتوقيع اتفاق مع هيئة الطيران المدني الفيدرالية في الرابع من مايو 1966م[15].

وقد رفع بروتوكول مونتريال السابق حدود التعويض عن المسؤولية إلى أضعاف ما كانت عليه في إتفاقية وارسو فجعلها محدودة بمبلغ 75 ألف دولار أمريكي تجاه كل مسافر مضرور، أو 58 الف دولار أمريكي إن دفعت مصاريف الدعوى وأتعاب المقاضاة في الدولة التي رفعت فيها الدعوى، كما حصر بروتوكول مونتريال1966م وسائل دفع الناقل

للمسؤولية عن كاهله بخطأ المضرور فقط[16]، وبذا أصبحت مسؤولية الناقل الجوي وفقاً لهذا البروتوكول مسؤولية موضوعية قائمة على أساس الخطر وتحمل تبعاته، لكن البروتوكول السابق لم يمكن جميع المسافرين من الانتفاع بأحكامه، بل حصرت إمكانية الاستفادة منها على الطيران الذي تمثل فيه الولايات المتحدة الأمريكية نقطة إقلاع أو توقف أو هبوط.

ولما كان من شأن تطبيق هذا البروتوكول هدم مبدأ المساواة بين المسافرين أمام المرافق العامة، وخلق تعارضاً بين أحكام حدود مسؤولية الناقل الجوي، والمساس بسيادة الدول المتعاقدة[17]فقد نادى الفقهاء والهيئات المهتمة بشؤون الملاحة الجوية إلى عقد مؤتمر يحد من هذا التعارض، ويرسي توازناً بين شركات الطيران وحدود مسؤولياتها تجاه مسافريها، ومحاولة وضع جميع المسافرين على قدم المساواة، فعقد مؤتمر جواتيمالا في مدينة "جواتيمالا" نتج عنه بروتوكول جواتيمالا سيتي لعام 1971م، القاضي بجعل مسؤولية الناقل الجوي مسؤولية موضوعية قائمة على أساس الخطر وتحمل التبعة بالنسبة للأضرار التي تقع على المسافرين وأمتعتهم غير تلك الناجمة عن التأخير إذ أبقى عليها البروتوكول في عداد المسؤولية العقدية القائمة على أساس الخطأ المفترض[18].

ومما سبق نجد أنه على الرغم من التعديلات المتواصلة والمختلفة لإتفاقية وارسو 1929م إلا أن إتفاقية واحدة لم تغطِ جميع جوانب مسؤولية الناقل الجوي أو تجمع أحكام المسؤولية كاملة، إذ أن كل إتفاقية كانت تهتم ببعض مواضيع مسؤولية الناقل الجوي دون التطرق لبعضها الآخر كبروتوكول لاهاي1955م الذي رفع الحد الأقصى للتعويض عن الضرر الذي يصيب المسافر، بينما أبقى على حالات المسؤولية الأخرى كما وردت في أحكام إتفاقية وارسو1929م، أو بروتوكول مونتريال1966م الذي اهتم فقط برفع حدود المسؤولية عن الأضرار التي تصيب المسافرين من رعايا الولايات المتحدة، أما بروتوكول جواتيمالا سيتي 1971م والذي كان يعتبر بمثابة الأمل الوحيد لمعالجة ما سببه بروتوكول مونتريال 1966م من المثالب فلم يدخل حيز التنفيذ من الأصل.

ثالثاً: أساس مسؤولية الناقل الجوي في إتفاقية مونتريال1999م

اذا كان الفضل الأول في محاولة جمع وتوحيد بعض قواعد النقل الجوي الدولي يرجع لإتفاقية وارسو1929م، فإن إتفاقية مونتريال 1999م لا تنقص عنها أهمية إذ أن الفضل يعود لها في محاولة إنقاذ مبدأ توحيد قواعد النقل الجوي الدولي بعد أن اعترت إتفاقية وارسو وتعديلاتها الصعوبات في توحيد هذه القواعد، وخاصة بعد دخول بروتوكولات مونتريال الإضافية الثلاثة لعام 1975م حيز التنفيذ[19]وما جاءت به هذه البروتوكولات من أحكام جديدة بشأن أحكام مسؤولية الناقل الجوي، فالاختلاف فيما بين هذه البروتوكولات وإتفاقية وارسو و تعديلاتها كان واضحاً خاصة فيما يخص أساس مسؤولية الناقل الجوي وحدود التعويض المقررة فيها، فكان لابد على المجتمع الدولي من محاولة وضع إتفاقية واحدة شاملة لأحكام النقل الجوي، فتم التوقيع على إتفاقية مونتريال في 28 مايو 1999م.

جاءت إتفاقية مونتريال الموقعة في مايو 1999م، مستصحبة في أحكامها ما وصلت إليه جميع الإتفاقيات السابقة لها من تطورات في أساس مسؤولية الناقل الجوي الدولي، ومستصحبة أيضاً تطور مرفق النقل الجوي وتطور صناعة الطيران معه، حتى أصبح مرفق النقل الجوي يمثل عصب الحياة فعلاً[20]، ومن ثم وضعت إتفاقية مونتريال1999م كل ما ذكر في الاعتبار فأرست نظام المسؤولية المطلقة (Absolute Liability) التي يعد الناقل بموجبها مسؤولاً عن الضرر الذي يصيب المسافر بغض النظر عن عدم خطأ الناقل أو تابعيه [21].

وعلى الرغم من إمكانية القول إن إتفاقية مونتريال 1999قد حوت أحكام إتفاقية وارسو1929 وتعديلاتها المختلفة إلا أنها قد جاءت مخالفة كافة الإتفاقيات السابقة في بعض الأحكام؛ ففي الوقت الذي تشترط إتفاقية وارسو1929م على المضرور

لحصوله على تعويض يتجاوز الحد الأقصى المقرر فيها إقامة الدليل على غش الناقل أو خطئه الجسيم المساوي للغش[22]، وتؤسس المسؤولية في هذه الحالة على أساس الخطأ واجب الإثبات، وفي الوقت الذي يشترط بروتوكول لاهاي 1955م في مثل هذه الحالة إثبات المضرور لفعل من جانب الناقل أو امتناع عن فعل بقصد إحداث الضرر أو برعونة مقرونة باحتمال ترتب ضرر على ذلك[23]، وفي الوقت الذي لا يجيز بروتوكول جواتيمالا سيتي 1971م في مثل هذه الحالة تجاوز الحد الأقصى للتعويض(Unbreakable) بأي حال[24]، نجد إتفاقية مونتريال1999م في هذه الحالة تجيز تجاوز الحد الأقصى للتعويض لكنها تجعل مسؤولية الناقل مسؤولية عقدية قائمة على أساس الخطأ المفترض من جانب الناقل.

أيضاً من أهم المشكلات التي اهتمت إتفاقية مونتريال1999م بوضع حلول مناسبة لها، هي مسألة توحيد الحلول المتبناة في مجال تحديد الحد الأقصى للتعويض، والقواعد الخاصة لحساب هذا الحد فقد نشأ تضارب بين الإتفاقيات السابقة في حساب قيمة التعويض ذلك لأن التطور الحادث في مجال الحد الأقصى للتعويض جعل التعويض يحسب بمبالغ تختلف عن بعضها البعض بحسب ما تنص عليه الإتفاقية التي تحكم العقد فقد نصت بعض الإتفاقيات على حساب قيمة التعويض بموجب الفرنك الفرنسي، ونصت أخرى على حساب قيمته بموجب الدولار الأمريكي، وثالثة بموجب وحدات حقوق السحب الخاصة (Special Drawing Right) وما واجهته التطبيقات العملية من صعوبة عند تحويل هذه المبالغ إلى ما يساويها بالعملة الوطنية بالاستناد إلى واقع صرف الذهب الذي لم يستقر هو الآخر على سعر محدد، أيضاً افتراض عضوية الدول التي وقعت على بروتوكولات مونتريال الإضافية الأربعة 1975م في صندوق النقد الدولي سبب صعوبة في حساب قيمة التعويض على أساس وحدات السحب الخاصة وفق ما يحدده صندوق النقد الدولي (International Monetary Fund)(IMF) من أحكام، مما جعل هذه الدول تحسب التعويض على أساس وحدات السحب التي نصت عليها إتفاقية وارسو وتعديلاتها وهي(الفرنك بوانكاريه) (PF) (Poincaré Franc) (أي الفرنك الفرنسي) وهو الأمر الذي أنشأ التعارض بين الإتفاقيات نفسها فيما يتعلق بمدى التعويض عن الضرر (Extent of the compensation for damage) نظراً لاختلاف أسعار هذه الوحدات عن بعضها وحدود التعويض المقررة[25]، وقد تلافت إتفاقية مونتريال1999م هذه العيوب ووضعت أحكاماً خاصة بالدول الأعضاء في صندوق النقد الدولي، كما وضعت أحكاماً أخرى خاصة بالدول التي ليست أعضاء في الصندوق. وما يهمنا ذكره في هذا المقام أن إتفاقية مونتريال1999م قد اتخذت نظامين كأساس لمسؤولية الناقل الجوي في وقت واحد، فتكون مسؤولية الناقل مسؤولية موضوعية قائمة على أساس الخطر وتحمل التبعة عن الأضرار التي لا تتجاوز الحد الأقصى للتعويض وهو(100.000) وحدة حقوق سحب خاصة، ومسؤولية شخصية قائمة على أساس خطأ الناقل المفترض عن الأضرار التي تتجاوز الحد الأقصى للتعويض المشار إليه

(Exceeding the maximum compensation).

ونلاحظ مما سبق أن إتفاقية مونتريال1999م قد ارتفعت بأساس مسؤولية الناقل الجوي لمصلحة المسافر بشكل يختلف عما كانت عليه في أحكام إتفاقية وارسو1929م؛ مروراً بتعديلاتها المختلفة مثل بروتوكول لاهاي المعدل لاتفاقية وارسو الموقع في لاهاي 1955م وغيره من البروتوكولات المعدلة لأحكام وارسو 1929م ، فحينما كان أساس مسؤولية الناقل الجوي يؤسس في إتفاقية وارسو1929 على الخطأ المفترض عن الأضرار التي لا تتجاوز حدود مبلغ التعويض نجده في إتفاقية مونتريال 1999م يؤسس على أساس مطلق قوامه الخطر وتحمل التبعة، وفي الوقت الذي تبني إتفاقية وراسو1929م مسؤولية الناقل على أساس الخطأ واجب الإثبات في حالة تجاوز مبالغ التعويض الحدود التي قررتها الإتفاقية، نجد إتفاقية مونتريال1999م قد ارتفعت بأساس المسؤولية لمصلحة المسافر في هذه الحالة لتصبح مسؤولية الناقل

الجوي قائمة على أساس الخطأ المفترض وتحمل التبعة.

كما نستطيع القول إن اتفاقية مونتريال1999م بتأسيسها المسؤولية المطلقة قد أرست توافقاً فيما بين موضوعات القانون الجوي وتكاملاً مع بعضها البعض، وشكلت حلقة وصل بين موضوعات القانون الجوي عامة والقوانين الوطنية؛ ففي الوقت الذي تكون أحكام القانون الجوي فيه واجبة التطبيق على جميع الأشياء المتحركة في الجو وكل ما من شأنه أن يشكل بالنسبة للغير خطراً خاصاً ومتصلاً باستعمالها نجد أن اتفاقية مونتريال1999م قد وضعت تحديداً أوضح لمعنى الطائرة وذلك بتأسيسها مسؤولية الناقل الجوي على أساس الخطر وهو الأساس الذي ارتكزت عليه معظم القوانين الوطنية في تعريفها لمعنى الطائرة، أضف لذلك التوازن الذي أرسته هذه الإتفاقية بين حقوق المسافرين في التعويض عن الأضرار التي تصيبهم أثناء تنفيذ عقد النقل الجوي من ناحية، و تحديد المسئولية بحدود لا يتم تجاوزها بأي حال – عدا ما استثنته الإتفاقية بنصوص خاصة وردت فيها –حفاظاً على تشجيع الاستثمار و استمرار شركات النقل الجوي في سوق المنافسة وعدم خروجها منها بإثقال كاهلها بتعويضات لا محدودة تؤدي إلى إفلاسها وتركها لسوق المنافسة والنقل الجوي.

لذلك كله نوصي الدول غير المنضمة إلى هذه الاتفاقية بسرعة الانضمام إليها بالتوقيع والتصديق عليها كالجمهورية اليمنية، ونوصي الدول الموقعة عليها بسرعة التصديق عليها وإدخالها حيز التنفيذ كجمهورية السودان التي وقعت عليها ولم تصادق عليها بعد وتدخلها حيز التنفيذ.

الهوامش:

(1) خالد، عدلي أمير. عقد النقل الجوي، قواعد و أحكام، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، 2006 م، ص67.

(2) المرجع السابق، ص67.

(3) البناء، يحي أحمد. الإرهاب الدولي ومسؤولية شركات الطيران، منشأة المعارف، الإسكندرية، 1994م، ص66.

(4) زاهر، فاروق أحمد. القانون الجوي، قانون الطيران التجاري، وفقاً للتشريع الدولي الموحد والقانون المصري، دار النهضة العربية، القاهرة، 2005 م، ص76، 77.

(5) أصحاب هذا الرأي لا يفرقون أيضاً بين الناقل العام(Common carrier) والناقل الخاص(Private carrier) فتنعقد مسؤولية الناقل الجوي العام أو الناقل الجوي الخاص على أساس التقصير أو الإهمال في تنفيذ عقد النقل، ويقع في هذه الحالة عبء الإثبات على المضرور وهو المسافر. الشلالي، جعفر محمد مقبل. مبادىء القانون الجوي، دار جامعة عدن للطباعة والنشر ، ط1، 2005م، ص231.

(6) بهنساوي، صفوت عبد القادر. النظام القانوني لمسئولية الناقل الجوي عن سلامة المسافرين، رسالة مقدمة للحصول على درجة الدكتوراه، جامعة القاهرة، القاهرة، بدون تاريخ، ص304، 305.

(7) ساند هذا الإتجاه كل من سويسرا، التشيك ويوغسلافيا.

(8) زاهر، فاروق أحمد. القانون الجوي، قانون الطيران التجاري، مرجع سابق، ص77،76. و أنظر أيضاً: رضوان، أبو زيد. القانون الجوي، قانون الطيران التجاري، دار الفكر العربي، القاهرة، 1982م، ص170،169.

(9) على الرغم من أن المسؤوليتين(التقصيرية والعقدية) تتفقان في الأساس القانوني لكل منهما، وهو الإخلال بالتزام سابق أو الخطأ، وأن قوام كل منهما هو التعويض وجبر الضرر، إلا أنهما تختلفان في الآتي: جهة المصدر المنشئ لكل منهما: فالمسؤولية العقدية تجد مصدرها في العقد لأنها تنهض عند الإخلال بالتزام عقدي سابق، أما المسؤولية التقصيرية فتجد مصدرها في القانون مباشرة لأنها جزاء على الإخلال بواجب عام سابق، أيضاً تتطلب المسؤولية العقدية أهلية الرشد القانونية بينما يُكتفى في المسؤولية التقصيرية بأهلية التمييز، ويكون الإعذار واجب لقيام المسؤولية العقدية وطلب التعويض في حين لا يشترط أي إعذار في المسؤولية التقصيرية، أيضاً يقع عبء الإثبات في المسؤولية العقدية على عاتق المدين بأنه قد أوفى بالتزامه الناشئ عن العقد وإخلال الطرف الآخر أو الدائن بينما يقع عبء إثبات خطأ المدين في المسؤولية التقصيرية على عاتق الدائن المضرور.إذا تعدد المسؤولون في المسؤولية العقدية فإن كل متعاقد مسؤول بقدر ما يمليه عليه العقد ولا يلزم بينهم التضامن في تحمل المسؤولية إلا في حالة اتفاق سابق بينهم على خلاف المسؤولية التقصيرية إذ يكون المسؤولون متضامنين بدفع التعويض فيها. وأخيراً فإنه يجوز الاتفاق على الإعفاء من المسؤولية أو التخفيف منها إن انتفى الغش أو الخطأ الجسيم في المسؤولية التعاقدية في حين لا يجد هذا الاتفاق مكاناً له في المسؤولية التقصيرية إذ لا يجوز الاتفاق على الإعفاء أو التخفيف منها. انظر ذلك: سيد، أشرف جابر.المسؤولية عن فعل الأشياء المستخدمة في تنفيذ العقد، دار النهضة العربية، القاهرة، 2002م، ص12 - 17. أنظر أيضاً: السلمان، فاروق مصطفى. مسؤولية الناقل الجوي عن سلامة المسافرين والأمتعة والبضائع، دراسة مقارنة، رسالة مقدمة للحصول على درجة الماجستير في القانون، جامعة عدن، 2002م، ص46،45.)

(10) زاهر، فاروق أحمد. القانون الجوي، قانون الطيران التجاري، مرجع سابق، ص78،77.

(11) البناء، فقد كان للماحكم في إنجلترا رأيٌ مختلف بعد التوقيع على إتفاقية وارسو1929م وهو بناء مسؤولية الناقل الجوي قياساً على مسؤولية الناقل البري(الســـــكة حديد) وسعى القضاء الإنجليزي حثيثاً لتطبيق قاعدة (Res ipsa loquitur) على مسؤولية الناقل الجوي وازدهرت هذه القاعدة في الأربعينات حتى قبيل تعديل يحيى أحمد. الإرهاب الدولي ومسئولية شركات الطيران، منشأة المعارف، الاسكندرية، 1994م، ص90 ، 91.

(12) إتفاقية وارسو بموجب بروتوكول لاهاي1955، وقاعدة (Res ipsa loquitur) تعني أن الشيء يتحدث لذاته (The thing speaks for it self) وتعني أن الحادث ما كان ليقع لولا إهمال(Negligence)صاحب السيطرة على الشيء(وهو هنا الناقل) ويتطلب إعمال هذه القاعدة توافر شرطين: رجوع الحادث الذي سبب الضرر للناقل وحده.

خضوع الشي(أداة النقل) لسيطرته الكاملة،أي إن الحادثة لم تكن لتقع بحسب المجرى العادي للأمور إذا بذل الناقل العناية الواجبة لذلك.وقد طبقت المحاكم في انجلترا هذه القاعدة على قضايا النقل الجوي آنذاك، خاصة بعد أن أصبح باستطاعة الطائرة مغالبة عناصر الطبيعة، وصار من السهل على الناقل التنبؤ بالأحوال الجوية وتقلبات الأجواء، إذ انحصرت حوادث الطيران التي يكون سببها تقلبات الجو حتى أصبحت تشكل (9٪)

فقط من إجمالي حوادث الطيران، وأصبحت أغلب الحوادث الجوية تنشأ من خطأ الناقل أو إهماله، أو خطأ تابعيه أو إهمالهم. ففي قضية:

Malone v.Trans. Canada (Airlines) (1942م) والتي تتلخص وقائعها في اصطدام طائرة تابعة للخطوط الجوية الكندية بالأرض وتحطمها أثناء عملية الهبوط، قالت محكمة استئناف "أونتارينو" إن السفر بالطائرة قد أصبح وسيلة مألوفة للنقل في مناطق كثيرة من العالم، ومن ثمّ أجازت المحكمة تطبيق قاعدة (Res ipsa loquitur). وهو نفس الحكم الذي توصلت إليه محكمة إستئناف الولايات المتحدة عام 1951م في قضية (United States v. Kesinger elal) بأن الحادث لم يكن ليقع لولا إهمال الناقل وتابعيه، وأن الطائرة وقت وقوع الحادث كانت تحت سيطرة المدعى عليه (الناقل) وحده، ولا يتخلف هذا الشرط إلا في حالات نادرة غير اعتيادية كأن يتولى المسافر بنفسه قيادة الطائرة التي هو على متنها. انظر في ذلك: الأسيوطي، ثروت أنيس. مسؤولية الناقل الجوي في القانون المقارن، ط1، المطبعة العالمية، القاهرة، 1960م، ص180 -185.). وفي قضية

(Fosbroke-Hobbes v. Airwork Ltd etel) والتي تتلخص وقائعها في أن الطائرة لم تكد تغادر مطار الإقلاع إلى ارتفاع 100 قدم حتى سقطت وتهشمت، أعملت المحكمة قاعدة (Res ipsa loquitur) إذ إن مثل هذا الحادث ما كان ليحدث لولا إهمال الناقل(المرجع السابق. ص189)، وأصل قاعدة (Res ipsa loquitur) يعود إلى العام 1863م، حين سقط برميل من نافذة إحدى المخازن في إنجلترا وأصاب أحد المارة بجراح، فرفع دعوى بالتعويض لكنه لم يتمكن من إثبات خطأ صاحب الحانوت إذ دفع هذا الأخير بأن الخط لا يفترض، لكن المحكمة ذهبت إلى إهمال صاحب الحانوت مستدلة بتدحرج البرميل، إذ لا يمكن أن يسقط البرميل في حالة عدم وجود إهمال. أيضاً لا يتصور أن يحضر المدعي شهوداً من داخل الحانوت لإثبات ما يدعيه.

(13) العريني، محمد فريد. القانون الجوي، النقل الجوي الداخلي والدولي، دار المطبوعات الجامعية، الإسكندرية، 2002م. ص 179 -182.

(14) وبهذا الشأن أرسلت الولايات المتحدة الأمريكية إلى حكومة جمهورية بولندا – باعتبارها جهة الإيداع -إعلاناً(A notification) بتاريخ 1965/11/15م تفصح فيه عن ارادتها بالانسحاب من إتفاقية وارسو 1929م.

(15) يسمى هذا الإتفاق: إتفاق مونتريال المؤقت

(The Montreal Interim Agreement of 1966)، وقد حقق للولايات المتحدة ما كانت ترمي اليه من رفع الحد الأقصى للتعويض ليصل إلى ما أسمته الحد العادل للتعويض عن إصابة المسافر أو وفاته، وعلى الرغم من عدم دخول الدول بصفتها دول ذات سيادة في هذا الإتفاق، بما فيها الولايات المتحدة -وإن كانت صياغة هذا الإتفاق قد تمت بمعرفة ممثلين عن الحكومة الأمريكية -وعلى الرغم من ذلك إلا أنه أصبح سارياً بين شركات الطيران الحكومية التابعة لهذه الدول ليحقق بذلك رغبات الولايات المتحدة وبغيتها الأولى منه في حماية رعاياها المسافرين جواً . ويطلق بعض الفقه الأمريكي على هذا الانفاق " الاتفاق الخاص" إذ إنه – من وجهة نظرهم - لا يُعد اتفاقاً جديداً، بل يُعد عين التطبيق لنص إتفاقية وارسو1929م الذي قرر بأنه يمكن للناقلين والمسافرين بموجب إنفاق خاص رفع الحد الأقصى للتعويض على ما قررته الإتفاقية:

(Nevertheless ،the carrier ، by special contract and the passenger may agree to a higher limit of ،liability). Warsaw Convention 1929 article22/1.

وإرضاء لحكومات الشركات الموقعة في هذا الإنفاق فقد وافقت الولايات المتحدة على إرساء المسؤولية الموضوعية كأساس لمسؤولية الناقل الجوي رغم معارضتها لهذا الأساس ومهاجمتها له في الإتفاقيات السابقة، أيضاً يعد هذا الاتفاق من أسرع الإتفاقيات التي دخلت حيز التنفيذ بعد التوقيع عليها إذ أصبح سارياً بين شركات الطيران في تاريخ 1966/5/13م،أي بعد (9) أيام فقط من التوقيع عليه والسبب في ذلك أن الولايات المتحدة عندما بعثت خطابها لحكومة جمهورية بولندا مفصحة فيه عن رغبتها بالإنسحاب من إتفاقية وارسو 1929م بتأريخ 1965/11/15م كان سيصبح من حقها التنصل (Denounce) عن الإتفاقية بتأريخ1966/5/15م أي بعد ستة أشهر من تاريخ الإخطار وفقاً لنص إتفاقية وارسو :

1. Any one of the High Contracting Parties may denounce this Convention by a notification addressed to the Government of the Republic of Poland، which will at once inform the Government of each of the High Contracting Parties.
2. Denunciation shall take effect six months after the notification of denunciation، and shall operate only as regards the Party who shall have proceeded to denunciation.) (Warsaw convention 1929 A.D، Article 40.)

فلم يكن أمام شركات الطيران إلا التوقيع على اتفاق مونتريال1966م قبل تأريخ 1966/5/15م وهو ما حدث بالفعل.

(16) الكندري، محمود أحمد. التنظيم القانوني للنقل الجوي الدولي وفق إتفاقية مونتريال لعام 1999م،تحديث نظام وارسو، ط1، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، الكويت، 2000م، ص134.

(17) فقد كان من شأن تطبيق أحكام هذا البروتوكول اختلاف التعويض الذي يحصل عليه بعض المسافرين عن البعض الآخر وفقاً لاتجاه كل منهم؛ فالمسافر الذي تشتمل رحلته على نقطة مغادرة أو توقف أو مقصد نهائي واقعة في إقليم الولايات المتحدة يحصل على التعويض المنصوص عليه ببروتوكل مونتريال دون غيره الذي تبقى حدود تعويضه خاضعة لأحكام إتفاقية وارسو المعدلة بإتفاقية لاهاي نظراً لأن رحلته لا تشتمل على أي من النقاط المذكورة .

(18) لم يستفد المسافرون من التعديلات التي جاء بها هذا البروتوكول لأنه لم يدخل حيز التنفيذ لعدم اكتمال النصاب القانوني من الدول الموقعة عليه ليصبح سارياً بينها.

(19) تسمى هذه البروتوكولات ببروتوكولات مونتريال الإضافية الأربعة لسنة1975م ، وقد دخل البروتوكولان الأول والثاني منها حيز التنفيذ في 15 فبراير 1996م، أما البروتوكول الرابع فقد دخل حيز التنفيذ في 14 يونيو 1998م، أما البروتوكول الثالث فلم يدخل حيز التنفيذ حتى الآن.

(20) إذ تقول دراسة إحصائية أُجريت أنه في كل عام تسافر 15 مليون طائرة مسافرين تجارية حاملة معها 1.2مليار مسافر ...مما يعني إقلاع طائرة تجارية من مكانٍ ما في العالم كل ثانيتين. مجلة آفاق العلم (prospects of science) العدد11، أكتوبر - نوفمبر2006م، ص8.

(21) لم تكن إتفاقية مونتريال 1999م هي أول إتفاقية تتحدد مسؤولية الناقل الجوي الدولي فيها على أساس الخطر وتحمل التبعة، فقد جاء بروتوكول مونتريال 1966م، وبروتوكول جواتيمالا سيتي 1971م بذات الأساس لمسؤولية الناقل الجوي.

(22) حيث تنص المادة (25/1) من إتفاقية وراسو1929م على:

(The carrier shall not be entitled to avail himself of the provisions of this Convention which if the damage is ،exclude or limit his liability caused by his wilful misconduct or by such in accordance with the ،default on his part as

is ،law of the Court seised of the case considered to be equivalent to wilful misconduct).

(23) حيث تنص المادة(XIII) من إتفاقية لاهاي 1955م المعدلة للمادة 25 من إتفاقية وراسو1929م على:

(The limits of liability specified in Article 22 shall not apply if it is proved that the damage ،resulted from an act or omission of the carrier done with intent to cause ،his servants or agents damage or recklessly and with knowledge that in ،damage would probably result; provided that the case of such act or omission of a servant or it is also proved that he was acting within ،agent the scope of his employment).

(24) حيث تنص المادة (9) (IX) من بروتوكول جواتيمالا سيتي1971م المعدل للمادة 24 من إتفاقية وراسو 1929م على:

(Such limits of liability constitute maximum limits and may not be exceeded whatever the circumstances which gave rise to the liability).

(25) فضلي، هشام. مسؤولية الناقل الجوي على الصعيدين الدولي والداخلي، دراسة في إتفاقية مونتريال 1999م، وقانون التجارة الجديد، ط1، دار الجامعة الجديدة للنشر، الإسكندرية، 2005م، ص44،43.

أهم المصادر والمراجع:

أولاً: المصادر:

1- Convention for the Unification of Certain Rules for International Carriage by Air Warsaw 1929.
2- The Hague Protocol to the Warsaw Convention 1955.
3- Guatemala city Protocol 1971.
4- Convention for the Unification of Certain Rules for International Carriage by Air (Montreal, 28 May 1999).

ثانياً: المراجع:

5 -سيد، أشرف جابر.المسؤولية عن فعل الأشياء المستخدمة في تنفيذ العقد، دار النهضة العربية،القاهرة، 2002م.

6 -الأسيوطي، ثروت أنيس. مسؤولية الناقل الجوي في القانون المقارن، ط1، المطبعة العالمية، القاهرة، 1960م.

7 -البناء، يحي أحمد. الإرهاب الدولي ومسؤولية شركات الطيران، منشأة المعارف، الإسكندرية، 1994م.

8 -بهنساوي، صفوت عبد القادر. النظام القانوني لمسئولية الناقل الجوي عن سلامة المسافرين، رسالة مقدمة للحصول على درجة الدكتوراه، جامعة القاهرة، القاهرة، بدون تاريخ.

9 -خالد، عدلي أمير. عقد النقل الجوي، قواعد و أحكام، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، 2006 م.

10 -رضوان، أبو زيد. القانون الجوي، قانون الطيران التجاري، دار الفكر العربي، القاهرة، 1982م.

11 -زاهر، فاروق أحمد. القانون الجوي، قانون الطيران التجاري، وفقاً للتشريع الدولي الموحد والقانون المصري، دار النهضة العربية، القاهرة، 2005م.

12 -الشلالي، جعفر محمد مقبل. مبادىء القانون الجوي، دار جامعة عدن للطباعة والنشر ، ط1، 2005م.

13 -العريني، محمد فريد. القانون الجوي، النقل الجوي الداخلي والدولي، دار المطبوعات الجامعية، الإسكندرية، 2002م.

14 -فضلي، هشام. مسؤولية الناقل الجوي على الصعيدين الدولي والداخلي، دراسة في إتفاقية مونتريال 1999م، وقانون التجارة الجديد، ط1، دار الجامعة الجديدة للنشر، الإسكندرية، 2005م.

15 -الكندري، محمود أحمد. التنظيم القانوني للنقل الجوي الدولي وفق إتفاقية مونتريال لعام 1999م، تحديث نظام وارسو، ط1، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، الكويت، 2000م.

16 -مجلة آفاق العلم (prospects of science) العدد11، اكتوبر - نوفمبر 2006م.

Abstract

This Research Aims To Illustrate The Issue Of The Legal Basis For The Liability Of The International Carrier By Air. The Importance Of This Research Comes From The Importance Of Its Subject, Especially In Recent Times Which Transport By Air Has Become The Most Important Types Of Transport Facilities Types. On Other Hand Industry Of Air Transport Instrument (Aircraft) Has Developed In Industrial And Technology, Particularly In Level Of Air Security And Safety.

Montreal Convention 1999 For The Unification Of Certain Rules For Transport By Air Has Rolled Basis Of Liability And The Limit Of Compensation Amounts Up To (145) Thousand U.S. Dollars For Passenger Even It Was Not Exceed Than (40) Thousand U.S. Dollars During The Warsaw Convention 1929.

Moreover Montreal Convention Conducted The Liability Upon The Absolute Responsibility Instead That The Legal Basis In Warsaw Was Conducted With The Supposed Fault. We Will Illustrate That In Our Following Research.

فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات التواصل الرياضي لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في محافظة إب

*د. أحمد عبد الله أحمد القحفة

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى قياس فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية مهارات التواصل الرياضي لدى معلمي الرياضيات في محافظة إب، وقد تكونت العينة من (25) معلماً بالمرحلة الثانوية، وتم تطبيق أداة القياس المكونة من بطاقة ملاحظة الأداء لمهارات التواصل الرياضي قبلياً وبعدياً، كما تم استخدام اختبار (ت) (T-Test) لعينتين مرتبطتين للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين درجات معلمي الرياضيات في القياس القبلي والبعدي لمهارة التواصل الرياضي كل على حده، حيث أظهرت جميعها وجود فروق دالة إحصائياً ولصالح القياس البعدي، كما ظهر فرق دال إحصائياً لصالح القياس البعدي لمهارات التواصل الرياضي ككل، وهذا يدل على تأثير البرنامج المقترح في رفع مستوى أداء المعلمين وقد تم التأكد من ذلك بحساب قيمة مربع إيتا البالغة (0,92) وقيمة (d) البالغة (10,77) وهي نسب عالية المستوى، كما تم الكشف عن فاعلية البرنامج باستخدام نسبة الكسب المعدل لبلاك والتي بلغت (1,32) وهي نسبة عالية تدل على أن مستوى فاعلية البرنامج عالية حيث بلغت المستوى المطلوب، وقد أوصت الدراسة بأهمية استخدام مثل هذه البرامج في تدريس الرياضيات.

مقدمة:

نعيش اليوم عصر الثورات المعرفية والتكنولوجية والعلمية في شتى أنواع المعرفة، فمع شروق كل صباح نجد اكتشافات جديدة، وتظهر معارف خفية ومعها يزيد الطموح لمعرفة المزيد، لذا أصبح حرياً بنا أن ننتبه إلى الواقع الذي نعيشه، وإلى ما يدور حولنا من خلال تطوير أساليب تفكيرنا وتعاملنا مع أبنائنا الطلبة، والسعي لتقديم كل ما ينمي تفكيرهم ومداركهم ويعمل على اتساع معارفهم، وتنمية أساليب اكتسابهم للمعرفة اللازمة لحياتهم اليومية بأنفسهم بدلاً من تلقينهم إياها، ولأننا اليوم نمر بتقدم علمي وبحثي هائل، فإنه من الضروري أن يصبح المعلم قادراً على العطاء ولن يكون كذلك إلا من خلال تطوير مهاراته العلمية والمهنية، وبالنظر إلى الواقع نجد أن أغلبية المعلمين في الميدان يدرسون بأساليب تعلموها سابقاً غير مراعين في أساليبهم اختلاف ظروف البيئة التعليمية والزمن الذي استخدمت فيه تلك الطرق والأساليب، لذا "فإعداد المعلم جيداً وتدريبه تدريباً متواصلاً يعد شرطاً ضرورياً لنجاح المنهج في تحقيق أهدافه ولا جدوى من منهج جيد يعتمد على معلمين غير أكفاء" (هلال، 2008، ص129). ولأن المعلم بإجماع الأدب التربوي يُعد أهم دعائم العملية التعليمية لأنه يعيش مدة ليست بالهينة مع طلابه يغرس فيهم القيم والمبادئ وينمي لديهم المفاهيم ويدربهم على البحث والتجريب ويساعدهم على التفكير بشكل مركز طيلة تواجده معهم.

وقد أصبح مفهوم التواصل أحد المفاهيم الأساسية والضرورية في العصر الحديث نظراً لأهميته في جميع مجالات الحياة، وعلى وجه الخصوص في مجال التربية والتعليم، فتواصل المعلم مع الطلبة داخل بيئة الصف بمثابة الشريان الذي يمدهم بالغذاء، ونجاح عملية التعليم والتعلم داخل البيئة الصفية مرهون بقدرة المعلم على التواصل مع الطلبة، "لذا ينبغي أن يكون على قدر من الكفاءة التدريسية تجعله قادراً على تحقيق الأهداف المرجوة"(محمود، 1999، ص82).

وتزداد حاجة المعلم لامتلاك مهارات التواصل الخاصة بمادته ومن بينهم معلم الرياضيات، كون الرياضيات أداة أساسية لتعلم معظم العلوم الأخرى، فهي لغة العصر تجمع بين الرموز والأشكال واللغة، وتساعد على فهم الأفكار والتعابير الرياضية، كذلك يعتبر المعلم داخل الفصل من يُسهل تعلم الرياضيات للطلاب بتشجيعهم على المناقشة وتقديم الآراء والمقترحات وتدريبهم على الفهم العميق من خلال متابعته لهم. ويتفق الباحث مع كثير من التربويين أن معلم الرياضيات عامل مؤثر وهام في العملية التعليمية، وأنه المربي والخبير في تنمية

* أستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات المساعد، رئيس وحدة الجودة -كلية التربية -النادرة -جامعة إب

قدرات الطلاب وتدريبهم على المهارات، وحتى يتمكن من تحقيق هذه الغايات لا بد له من اكتساب مهارات التواصل الرياضي لأن "التواصل هو جانب أساسي من جوانب تعليم وتعلم الرياضيات"(Hatano&Kayoko,1991)، " كما يعد التواصل الرياضي أحد أهم معايير تعلم الرياضيات الحديثة والذي أكده تقرير المجلس القومي لمعلمي الرياضيات بالولايات المتحدة الأمريكية (p.8,2000, NCTM) الخاص بمعايير الرياضيات المدرسية، والذي اعتبر القدرة على التواصل الرياضي أحد أهدافه، كم شدد على " ضرورة تضمين مناهج الرياضيات في كل المستويات فرصاً لتنمية مهارات التواصل الرياضي"(متولي، 2006، ص204).

وتبرز حاجة معلمي الرياضيات لتنمية مهارات التواصل الرياضي لديهم في حاجاتهم إلى استخدام هذه المهارات في التدريس، وإلى تنميتها لدى طلابهم ليتمكنوا من معالجة جوانب الضعف في فهم مادة الرياضيات، "ومساعدتهم على تكوين ارتباطات ضرورية وهامة بين التمثيلات الفيزيقية، والبصرية، والبيانية، والرمزية، واللفظية، والذهنية للأفكار الرياضية"(Simmons,1993). كما أن إهمال المعلم وإخفاقه في اكتساب مهارات التواصل الراضي يسبب ضعفاً لدى طلابه في مادة الرياضيات.

ومما سبق يرى الباحث أن عملية التواصل الرياضي وبرامج تنمية مهاراتها لدى المعلم أصبحت ضرورية في العملية التعليمية حتى يتمكن من تنميتها لدى طلابه، وأصبح من الضروري تدريب معلمي الرياضيات على استخدام هذه المهارات في حجرة الصف.

وقد أكد هذا التوجه العديد من الدراسات والمؤتمرات والندوات العلمية ومن بينها دراسة: (بدوي، 2003) اعتبرت التواصل حول الرياضيات يفيد في تحقيق وظائف تساعد على تحسين وتعزيز فهم الرياضيات". وتشير (Senn-Fennell,C,1995,p.37-39) "إلى قلة التفاعل اللفظي بين الطلاب أنفسهم، لأن التفاعل الأكبر حديث المعلم وأسئلته، ويرجع ذلك لضعف التواصل الرياضي". كما اعتبرت دراسة سيمون وشفتر(Simon&Schifter,1999) إن الإصلاح الإيجابي لتعليم الرياضيات يتطلب بناء برامج تدريبية فعالة تنمي مهارات المعلم.

لذا فقد أصبحت الحاجة ملحة إلى تنمية قدرات معلم الرياضيات وتنمية مهاراته من خلال بناء برنامج تدريبي ينمي مهارات التواصل الرياضي لديهم، وقد لمس الباحث الحاجة لذلك من خلال تدريبه للمعلمين في الميدان من 2001 - 2004م، وتقارير الموجهين في المحافظة، ونتائج أبحاث حول ما يحتاجه معلم الرياضيات، وكذلك تطوير مناهج الرياضيات بعد الوحدة اليمنية، مع ندرة الأبحاث والدراسات العلمية في هذا الجانب، مما شجع الباحث للقيام بهذه الدراسة.

مشكلة الدراسة:

بينت العديد من الدراسات تدنياً في مستوى التحصيل الرياضي لدى الطلبة في مادة الرياضيات ويعود ذلك إلى عدة أسباب أهمها ضعف التواصل الرياضي لدى المعلمين(Senn-Fennell,C,1995) (سلام، 2004)، وتتمثل مشكلة هذه الدراسة في:

غياب البرامج الحديثة المتطورة اللازمة لتدريب معلمي الرياضيات على اكتساب مهارات التواصل الرياضي من تهيئة بيئة صفية أكثر ديمقراطية في تبادل الأفكار والاستماع للإجابات باهتمام، ورفع مستوى التحاور والمناقشة وتصحيح الأخطاء، وتعزيز كافة الجوانب الإيجابية، ومعالجة الأخطاء من خلال التغذية الراجعة، ورفع مستوى تحصيل التلاميذ من خلال فهم الرموز والأشكال ولغة الرياضيات.

وفي ضوء ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن السؤال العام:

ما فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات التواصل الرياضي لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في محافظة إب اليمنية؟ ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الآتية:

1. ما فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات التواصل الرياضي (قراءة الرياضيات) لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في محافظة إب اليمنية ؟

2. ما فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات التواصل الرياضي (كتابة الرياضيات) لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في محافظة إب اليمنية ؟
3. ما فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات التواصل الرياضي (الاستماع الرياضي) لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في محافظة إب اليمنية ؟
4. ما فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات التواصل الرياضي (التحدث الرياضي) لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في محافظة إب اليمنية ؟
5. ما فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات التواصل الرياضي (التمثيل الرياضي) لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في محافظة إب اليمنية ؟
6. ما فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات التواصل الرياضي (ككل) لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في محافظة إب اليمنية ؟

أهمية الدراسة:

الدراسة الحالية تستمد أهميتها من المعلم كونها تهتم ببناء برنامج تدريبي لتنمية مهارات التواصل الرياضي لديه، والوصول به إلى أعلى مستوى من الكفاءة في الأداء والتميز، وتتضح أهميتها من خلال:

1. كونها أتت استجابة للاتجاهات التربوية المعاصرة المنبثقة من معايير المجلس القومي لمعلمي الرياضيات وبعض الدراسات السابقة التي تنادي بأهمية تنمية مهارات التواصل الرياضي لدى معلم الرياضيات.
2. تقديمها برنامج تدريبي لمعلمي الرياضيات في تنمية مهارات التواصل الرياضي لديهم.
3. تفيد القائمين على برامج إعداد المعلمين في كليات التربية في تحسين البرامج والمقررات التي تقدمها لطلاب الرياضيات ومعلمي المستقبل.
4. تفيد معلمي وموجهي الرياضيات بالتعرف على المزيد من مهارات التواصل الرياضي اللازمة لمعلمي الرياضيات أثناء عملية التدريس.
5. توجيه مخططي المناهج إلى أهمية تنظيم البيئة الرياضية بشكل يساهم في تنمية مهارات التواصل الرياضي، بحيث يصبح للمعلومات المجردة معاني ملموسة.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

أ -إعداد برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات التواصل الرياضي لدى معلمي الرياضيات بمحافظة إب.

ب -الكشف عن فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية مهارات التواصل الرياضي التي حددها المجلس القومي لمعلمي الرياضيات (NCTM) العامة والفرعية من خلال:

ج -قياس فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية مهارات التواصل الرياضي:

1 - قراءة الرياضيات. 2 -كتابة الرياضيات.

3 - الاستماع الرياضي 4 - التحدث الرياضي.

5 - التمثيل الرياضي) لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في محافظة إب اليمنية.

د -قياس فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية مهارات التواصل الرياضي (ككل) لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في محافظة إب اليمنية.

فروض الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية سيتم الإجابة عن أسئلتها من خلال اختبار فروض الدراسة الحالية:

- لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,01) بين متوسطي درجات معلمي الرياضيات (عينة الدراسة) في القياسين القبلي والبعدي لمهارات التواصل الرياضي في:

1. مهارة قراءة الرياضيات.
2. مهارة كتابة الرياضيات.
3. مهارة الاستماع الرياضي.
4. مهارة التحدث الرياضي.
5. مهارة التمثيل الرياضي.

- لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة(0,01) بين متوسطي درجات معلمي الرياضيات (عينة الدراسة) في القياسين القبلي والبعدي لمهارات التواصل الرياضي (ككل).

حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على الحدود الآتية:

1 - بناء برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات التواصل الرياضي (القراءة – الكتابة – الاستماع – التحدث – التمثيل).

2 - تنمية مهارات التواصل الرياضي لدى مجموعة من معلمي رياضيات المرحلة الثانوية بمديرية الرضمة.

3 - الفترة الزمنية لتنفيذ البرنامج خلال الفصل الدراسي الأول عام2012 -2013م.

4 - تطبيق بطاقة الملاحظة قبلياً وبعدياً وتعميم نتائج الدراسة على معلمي الرياضيات بمحافظة إب اليمنية.

مصطلحات الدراسة:

1 - **الفاعلية** Effectiveness: هي (السداد في معالجة الهدف الصحيح) (شحاته، والنجار، 2003 ، ص230).

التعريف الإجرائي للفاعلية: تُعرف الفاعلية في هذه الدراسة "بأنها مستوى التغير الذي يحدثه البرنامج التدريبي المقترح في تنمية مهارات التواصل الرياضي (القراءة، الكتابة، الاستماع، التحدث، التمثيل) لدى معلمي الرياضيات بمديرية الرضمة الذين تم تدريبهم عليها من خلال البرنامج ويقاس هذا المستوى بحساب تأثير البرنامج (d) ونسبة الكسب المعدل لبلاك".

2. **البرنامج التدريبي** (Training, Program): هو عبارة عن "خطة ذات أهداف وأسس ومعايير منظمة ومخططة ومحددة يقوم المعلمون المتدربون بتنفيذها عمليا في التدريس ويهدف إلى إحداث تغيرات إيجابية في المتدربين بقصد تطوير معارفهم وخبراتهم التدريسية"(محمود، 1999، ص84).

التعريف الإجرائي للبرنامج المقترح: يُعرف "بأنه خطة شاملة ذات أهداف محددة ومحتوى منظم وخطوات إجرائية متتابعة تتمثل في مجموعة من الاستراتيجيات والأساليب والأنشطة الهادفة والمخططة المقصودة، لتنمية مهارات التواصل الرياضي وتقويمها لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية بمديرية الرضمة محافظة إب اليمنية".

3 - **المهارة** Skill: هي "الأداء السهل الدقيق، القائم على الفهم لما يتعلمه الإنسان حركياً وعقلياً مع توفير الوقت والجهد والتكاليف" (اللقاني والجمل، 2003، ص300).

التعريف الإجرائي للمهارة: تعرف المهارة إجرائياً "بأنها ممارسة معلمي الرياضيات لمهارات التواصل الرياضي بدقة وإتقان وبأسلوب مرن وتلقائي خلال تدريسهم لمادة الرياضيات".

4 - **التواصل الرياضي**
Mathematical Communication:

"قدرة التلميذ على التواصل بلغة الرياضيات قراءة وكتابة وتحدثا واستماعا"(راضي، والإمام، 1997).

التعريف الإجرائي للتواصل الرياضي: في ضوء الخلفية النظرية يمكن تعريفه إجرائياً بأنه "عملية استخدام مفردات الرياضيات (ألفاظ، علاقات، مصطلحات، أشكال، رموز) من قبل معلمي الرياضيات في التعبير ووصف الأفكار والعلاقات الرياضية وتوضيحها للتلاميذ".

5 - **معلمو الرياضيات**: يُقصد بهم معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية (عينة الدراسة) العاملين بمديرية الرضمة محافظة إب لعام 2012 -2013م.

6 - **مهارات التواصل الرياضي**
Mathematical Communication Skills :

التعريف الإجرائي لمهارات التواصل الرياضي: هي "قدرة معلم الرياضيات (عينة الدراسة)على استخدام لغة الرياضيات بما تحتويه من رموز ومصطلحات وأشكال وعلاقات للتعبير عن الأفكار والعلاقات الرياضية قراءةً وكتابةً واستماعاً وتحدثاً وتمثيلاً، وتوضيحها للتلاميذ، وتُقاس باستخدام بطاقة ملاحظة معدة من قبل الباحث".

الخلفية النظرية والدراسات السابقة:

أولاً : الخلفية النظرية للدراسة:

مفهوم التواصل الرياضي
Mathematical Communication:

التواصل مفهوم قديم قدم الإنسان نفسه ذلك لأنه لا يستطيع إشباع حاجاته بمفرده ولابد من تواصله مع قريب أو بعيد لتحقيق أهدافه وإشباع رغباته ومساعدته لتحقيق النجاح في سائر أعماله في كل زمان ومكان. وهو "قدرة الفرد على استخدام لغة الرياضيات بما تحويه من رموز ومصطلحات وتعبيرات للتعبير عن

الأفكار والعلاقات وفهمها وتوضيحها للآخرين"(Baroody,1993).

وهي" قدرة المتعلم على التعبير عن الرياضيات كتابياً أو شفهياً في المواقف ذات الطبيعة الرسمية في تعليم الرياضيات، أو المواقف غير الرسمية في التعامل مع الآخرين في المواقف التعليمية عامة أو الحياتية بصفة خاصة" (إبراهيم، 2008، ص26).

وقد ظهر الاهتمام في العديد من المؤسسات والهيئات العلمية كالمجلس القومي لمعلمي الرياضيات(NCTM,2000) ومكتب التربية في نيوجيرسي (1997م) بالتواصل الرياضي، حيث أدخلته ضمن محتويات المناهج الدراسية ومن ضمن الأهداف الهامة وحث المعلمين على التواصل مع طلابهم وتنمية مهارات التواصل الرياضي لديهم.

أهمية التواصل الرياضي:

تبين من خلال الأدب التربوي اهتمام الباحثين في مجال التربية والتعليم بعملية التواصل أثناء عملية التدريس وذلك لما له من أهمية بالغة في:

- إثارة دافعية الطلبة للتعلم – تهيئة بيئة تعلم صالحة للتعلم – تحسين فهم الطلبة للأفكار الرياضية – تبادل الأفكار – بث روح الأمل والتفاؤل التعاون لدى الطلبة داخل الفصل – معرفة رموز ومصطلحات الرياضيات وتوظيفها – تبادل الأفكار والخبرات – توضيح الأخطاء وتصويبها بشفافية – تنمية القدرة على حل المشكلات – استخدام لغة الرياضيات في وصف الظواهر والأشكال والمجسمات الهندسية – تنمية قدرة الطلبة على التأمل والتنبؤ بالحلول – تمثيل المواقف والعلاقات الرياضيات بصور وأشكال متنوعة – توحيد الجهود نحو الأفضل – اكتساب المبادئ والقيم السليمة.

وبذلك يتضح أن للتواصل الرياضي أهمية بالغة في فهم لغة الرياضيات واستيعاب رموزها وتمثيل أشكالها المختلفة وحل المشكلات المتنوعة وتطبيقها فيما يخدمهم في الحياة اليومية وذلك من خلال تنمية مهارات التواصل الرياضي لدى معلميهم.

مهارات التواصل الرياضي

Mathematical Communication Skills :

تعددت الآراء وتباينت الأفكار حول مهارات التواصل الرياضي لكن معظمها أجمعت على أن مهارات التواصل الرياضي تتمثل في: القدرة على شرح وتوضيح الأفكار والعلاقات الرياضية بفهم للآخرين، وإعطاء أمثلة صحيحة ، والتبرير للحلول واستخدام لغة الرياضيات بدقة لوصف الأشكال والمجسمات والتمثيلات البيانية، وتمثيل العلاقات الرياضية بصورة متنوعة بمستوى عال من الإتقان، وإعادة صياغتها بشكل صحيح، وتحليل عمليات حل المشكلات الرياضية بدقة، والتعبير عن الرمز والأشكال كتابة، وتحليل وتقويم الحلول المختلفة ومناقشتها بشفافية، وكل هذه السلوكيات يمكن قياسها باستخدام مؤشر مكون من مهارات رئيسية وعدد من المهارات الفرعية يطلق عليها مؤشرات تحقيق الطالب لمهارات التواصل الرياضي، ومن خلال بطاقة ملاحظة أداء المعلم لمهارات التواصل الرياضي بالنسبة للمعلم.

أهمية مهارات التواصل الرياضي:

تظهر أهمية مهارات التواصل الرياضي من خلال تحقيق أهداف التواصل وإسهامها في جعل بيئة الفصل أكثر حرية وديمقراطية مما يشجع الطلاب على تبادل الأفكار وإدارة حوار، والبحث عن كل جديد في عالم الرياضيات مما يزيد من تحصيلهم العلمي وتكوين اتجاهات ايجابية نحو الرياضيات ومعلميها بدلاً من كرهها والخوف من معلميها، كما أن لكل مهارة من مهارات التواصل الرياضي أهمية خاصة كما يأتي:

1 - مهارة القراءة Reading Skill :

تُعرف القراءة بأنها "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، 2008، ص70).

تعود أهمية قراءة الرياضيات إلى مساهمتها في استخدام الرموز والمصطلحات، وتمثيل الأفكار الرياضية بطريقة متنوعة تشجع الطالب للتعبير بحرية عما يدور في ذهنه من أفكار رياضية وتفسيرها، كما تشجعه على التفكير والبحث والتأمل وربط الرياضيات بالحياة اليومية وتطوير مهارة التعلم الذاتي لديه، (حمادة، 2007، ص39).

ومن الأدوار المهمة للمعلمين في تنمية مهارة القراءة لدى

طلابهم ما ذكر (السعيد، 2005)، (أبوجلاله، 2007، ص219) والمتمثل بما يأتي:

-مساعدة الطلبة على فهم مفردات الرياضيات وتعليمهم كيفية استخدام الكتاب المدرسي أثناء القراءة. -إعطائهم مقدمة عامة لما تم تعلمه. -استخدام بعض استراتيجيات القراءة التي تنمي قراءة الرياضيات لديهم مثل: إستراتيجية تقمص شخصية المؤلف، والرسم التخطيطي، إستراتيجية التوقف والتحدث.

2 - مهارة الكتابة writing skill:

تعد الكتابة اختراعاً إنسانياً عظيماً، ووسيلة اتصال مهمة يتم بواسطتها معرفة أفكار الآخرين والاطلاع على فنون المعرفة العصرية، و"الكتابة أحد مهارات التواصل الرياضي المهمة لأنها تساعد المعلم على تزويد طلابه بخبرات مكتوبة وحلول للمسائل، كما يستخدمها الطلبة في تسجيل أفكارهم وتدوين ملاحظاتهم واستجاباتهم" (Miller ,1991). كما تزود التلاميذ بأساليب للوصف والمناقشة وكشف الأخطاء وزيادة الثقة لديهم بالرياضيات، وتنوع قنوات التواصل بين الطلبة، وقياس قدرة كل طالب على التواصل الرياضي.

ومنها "مهارات الأسلوب واللغة، وتشتمل القدر على اختيار الكلمات المناسبة واستخدام أدوات الربط، ومراعاة الصحة اللغوية والضبط الإملائي."(محمد، 2006 ، ص844).

ويرى السعيد (2005) أنه يجب على معلم الرياضيات عند استخدام الكتابة الرياضية ما يأتي:

-مساعدة الطلبة على فهم أهداف الكتابة وإقامة حوار مع المعلم.

-التركيز في الكتابة على ما تعلم الطلبة مسبقاً ثم التدرج إلى ما هو جديد عليهم.

-تشجيع الطلاب على وصف ما تم تنفيذه وتسجيل انطباعاتهم عنه، وتشجيعهم على الكتابة.

-تشجيع الطلبة على مناقشة ما كتبوه واستخدام مهارة الكتابة الرياضية في الواجبات المنزلية.

ويرى الباحث أن أهمية الكتابة الرياضية تتمثل في كون مهارة الكتابة تحتاج إلى لغة سليمة ودقيقة في حد ذاتها، وعلى معلم الرياضيات تنمية مهارة الكتابة الرياضية من خلال توجيه أسئلة لحث طلابه على كتابة الإجابة عنها، وتصحيح أوراقهم والتعليق عليها وتشجيع اللغة الرياضية السليمة في كل الأحوال.

3 - مهارة الاستماع Listening Skill:

الاستماع الجيد لألفاظ الرياضيات المنطوقة تعد من أهم مهارات التواصل الرياضي إذ يبنى على الاستماع الجيد تنمية مهارات المناقشة، وتوجيه الأسئلة، وتطوير عملية نطق المصطلحات والمفاهيم الرياضية بشكل دقيق، "كما إن الاستماع إلى ألفاظ رياضية منطوقة بصورة صحيحة، يعمل على تطوير مقدرة التلميذ على نطق ألفاظ الرياضيات بصورة صحيحة" (Morgan,1999).وقد ذكر (السعيد، 2005)، (أبوجلاله، 2007، ص218) أن دور معلم الرياضيات في تنمية مهارات التواصل الرياضي يتمثل في طلب إعادة ما يسمعونه من زملائهم وتدوين ذلك، والاستماع يحتاج إلى اهتمام بالألفاظ والنطق السليم والانتباه للكلمات والمصطلحات وعلى المعلم أن يستمع إلى طلابه باهتمام، ويطلب منهم توجيه الأسئلة وإعادة صياغة المسائل لفظياً، وتحليل وتفسير ما سمعوه وإعادة ما يسمعونه بلغتهم الخاصة ويساعدهم على تقييم ومعرفة أخطائهم، وعلى فهم جوانب القصور مما يشجعه على وضع برامج تساهم في مساعدتهم للاستماع الجيد والتواصل الرياضي.

4 - مهارة التحدث Speaking:

تُعد مهارة التحدث أحد أهم مهارات التواصل الرياضي "كونها تمكن الطلبة من ممارسة مهارات التواصل الشفهية، والمناقشة والمشاركة في بيئة يسودها الحرية والتشجيع من قبل المعلم مستخدمين لغة الرياضيات ورموزها في عرض أفكارهم والحلول البديلة، ووصف العلاقات الرياضية وحلول المشكلات المختلفة" (Baroody,1993)، وتساعد المناقشة الشفهية في الرياضيات المعلمين على تقييم أفكار طلابهم المتنوعة وفهم كيفية استقبالها، كما إن مهارة التحدث تساهم في جذب انتباه الطلبة وإثارة اهتمامهم وتفكيرهم وتنمية الاستماع الجيد من خلال اتباع الأساليب الآتية:

- طرح أسئلة مشوقة تثير أفكار الطلبة وتجعلهم يفكرون ويشاركون بفاعلية.
- الاستماع باهتمام شديد لأفكار الطلبة، مع تشجيعهم جميعاً للمشاركة في المناقشات.
- توجيه الطلبة في الوقت المطلوب أثناء مواجهتهم المسائل وحلها.(الرفاعي، 2002 ، ص26).

يتبين مما سبق أن مهارة المعلم في التحدث تتضمن وصف وشرح الأشكال الهندسية، وإجراء حلول وشرح مفاهيم، وتوضيح علاقات ورموز رياضية، وتبرير إجابات وإعطاء أمثلة ومقترحات وحلول.

5 - مهارة التمثيل Representation Skill :

عرف (جولدن وشتاينجولد) التمثيل الرياضي بأنه "عملية إعادة تقديم الفكرة الرياضية في صورة أخرى" (Golde,andShtiengold,2001.p3)

و"التمثيل الرياضي مجموعة من المهارات اللازمة له وتتضمن هذه المهارات مهارة الترجمة من صورة إلى أخرى بشرط أن تكون الصورة التالية مكافئة الأولى" (عبد الحفيظ ، وسيدهم، 1999)،

ومنها ترجمة المسألة من صورة لفظية إلى صورة رمزية (والعكس صحيح)، أو من صورة لفظية إلى شكل أو رسم، ... .وهكذا، وقد أكدت دراسة (سوافورد ولانجرول) أهمية وصف وتمثيل العلاقات أو الأفكار الرياضية بصورة مختلفة للآخرين.

(Swafford and Langrall,2000)، ويستخدم التمثيل في المعالجات الرمزية في الجبر واستخدام الكلمات أو الرسوم البيانية أو الجداول والمعادلات، أما مهارة المعالجة الرمزية فقد ترتبط بقدرة الطلبة على تنفيذ الآليات الحسابية والجبرية لحل المشكلات، ويتمثل دور المعلم في تنمية مهارة التمثل الرياضي لدى الطلبة بما يأتي:

"إثارة قدرة التفكير المختلفة، تقديم الدعم والتوجيه المناسب، وتوفير ظروف بيئية مناسبة، وعرض الخبرات المختلفة، وتقويم إنتاج الطلبة، (سرور، 2001، ص248).

لذا يعد التمثيل مهارة مهمة من مهارات التواصل الرياضي وعلى المعلم تشجيع طلابه على التعبير عن المسائل والقوانين في أشكال مختلفة وترجمتها إلى أشكال متنوعة لفظية أو رمزية، مع التأكيد على ربط أفكار طلابه الرياضية بالواقع الذي يعيشونه.

الاستراتيجيات التي تنمي مهارات التواصل الرياضي:

تنوعت الاستراتيجيات التربوية كثيراً في الآونة الأخيرة وأصبح كل معلم يختار الإستراتيجية التي تناسبه وتتلاءم مع قدراته كونها "تتضمن مجموعة من الأساليب والوسائل والأنشطة وأساليب التقويم التي تساعد تحقيق الأهداف".(شحاته، والنجار، 2003، ص39)، ويظهر من خلال التعريف أن اختيار الإستراتيجية المناسبة لموضوع الدرس ومستوى الطلبة أهم معيار لاختيارها وعلى المعلم أن يتدرب على استخدامها.

وبعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة التي تناولت موضوع التواصل الرياضي وما بينته دراسات كل من: (مصطفى، 2004)، (الرفاعي، 2001)، (عبدالفتاح، 2006) ، ودراسة(Ainsworth,2002)، (2003,Iszak) (Goldin,2002),(Schultz,and,Waters,2000) (Santos,2002) قام الباحث باختيار أنسب هذه الاستراتيجيات التي تساعد في تنمية مهارات التواصل الرياضي ومنها:

أولاً : إستراتيجية العصف الذهني:

"يُعد (أليكس أزبورن) الأب المؤسس لطريقة العصف الذهني في تنمية التفكير الإبداعي حيث جاءت هذه الطريقة كرد فعل لعدم رضاه عن الأسلوب التقليدي السائد آنذاك ولهذا الأسلوب عدة مرادفات منها القصف الذهني ، وإمطار الدماغ، وتوليد الأفكار، وتدفق الأفكار." (سويدان، والعدلوني، 2002، ص99).

ويعد العصف الذهني من أكثر الأساليب المستخدمة في تحفيز الإبداع، ويعرفه أزبورن بأنه "مؤتمر تعليمي يقوم على أساس تقديم المادة التعليمية في صورة مشكلات تسمح للمتعلمين بالتفكير الجماعي لإنتاج وتوليد أكبر عدد ممكن من الأفكار أو الحلول التي تدور بأذهانهم مع إرجاء النقد أو التقييم إلى بعد الوقت المحدد لتناول المشكلة. " (Osborn، 2001، 152-151).

مبادئ وقواعد العصف الذهني:

1. ضرورة تجنب واستبعاد النقد والحكم على الأفكار مسبقا.
2. إطلاق حرية التفكير والترحيب بكل الأفكار مهما يكن نوعيتها أو مستواها.
3. المطلوب هو أكبر عدد من الأفكار بغض النظر عن جودتها أو مدى عمليتها.
4. البناء على أفكار الآخرين وتطويرها.

المراحل التي تمر بها جلسات العصف الذهني:

- طرح وشرح وتعريف المشكلة .
- بلورة المشكلة وإعادة صياغتها.
- الإثارة الحرة للأفكار .
- وتقييم الأفكار التي تم التوصل إليها.
- الإعداد لوضع الأفكار في حيز التنفيذ .

العوامل المساعدة على نجاح أسلوب العصف الذهني:

أن يسود الجلسة جو من خفة الظل والمتعة، قبول الأفكار غير المألوفة وتشجيعها، تجنب النقد، والترحيب بالكم والنوع، أن يفصل بين استنباط الأفكار وبين تقويمها، تدوين وترقيم الأفكار بحيث يراها جميع المشاركين، يجب أن تستمر جلسة العصف الذهني حتى يجف سيلها، وأن يكون عدد المجموعات من 6: 12 شخصاً، مع التمهيد لجلسات العصف الذهني وإزالة الحواجز بين المشاركين (فتحي جروان ، 2002) (حمدان، 2000)(سويدان، والعدلوني، 2002).

ثانياً : إستراتيجية التعلم التعاوني:

والتعلم التعاوني لا يعني اجتماع الطلبة على طاولة واحدة بل يجب أن تتوفر فيه العناصر الأتية :

1 - المشاركة الإيجابية بين الطلبة. 2 - المسؤولية الفردية والجماعية. 3 - تفاعل المجموعة.

4 - المهارات الاجتماعية.

5 - معالجة عمل المجموعة. (عادل، 2008، ص178)

دور المعلم في التعلم التعاوني:

يكون المعلم موجهاً ومرشداً للمجموعة أثناء الإشراف عليها في التعلم التعاوني وقد حدد (إدواردستوت) أدوار المعلم بالآتي :

1. تحديد الأهداف الأكاديمية والتعاونية.
2. تحديد وتقرير عدد أهداف المجموعة.
3. عيين وتوزيع الطلبة على المجموعات.
4. توزيع المهام والمسؤوليات على أفراد المجموعات.
5. تنظيم أفراد المجموعات بطريقة فعالة.
6. ترتيب وتنظيم الفصل الدراسي.
7. حث وتوجيه الطلبة على العمل داخل المجموعات.
8. تقييم عملية تعلم الطلبة ومساعدتهم. (العيوني، 2003، ص110)

مراحل التعلم التعاوني :

1. مرحلة التعرف: يتم اختيار الدرس المناسب لتطبيق الإستراتيجية وتضم المجموعة من 4 إلى 6 طلاب.
2. مرحلة بلورة معايير العمل الجماعي: وفيها يتم توزيع المهام على المجموعات وتحديد المسؤوليات.
3. مرحلة الإنتاجية : يتم انخراط الطلبة في العمل لإنجاز المطلوب خلال وقت معين لأداء كل مجموعة.
4. مرحلة الإنهاء: وفيها يتم عرض كل مجموعة لأعمالها مع كتابة تقرير بذلك.
5. مرحلة التقويم: تقييم المعلم لأعمال المجموعات كوحدة واحدة بحيث تحصل على تقييم مشترك.

ثالثاً: إستراتيجيات الذكاءات المتعددة:

أشار(مينا، 2006، ص66)، إلى اقتراح (جاردنر) في أن كل إنسان يمتلك سبعة أنواع من الذكاء، وتتمثل إجراءات تنفيذ إستراتيجية الذكاءات المتعددة فيما يأتي :

1. الكشف عن كل ما لدى الطلاب من قدرات ومواهب ونقاط قوة ونقاط ضعف.
2. القيام بتشخيص كامل للطالب في عملية تقييم شاملة.
3. معرفة أسلوب تعلم الطالب.
4. اختيار الإستراتيجية المناسبة في التعلم.
5. اختيار الأنشطة وأساليب التقويم الملائمة لكل ذكاء.
6. التخطيط الجيد للدروس وفق الذكاء المتعدد. (عفانه، والخزندار، 2007، ص145 -149)

رابعاً: إستراتيجية (فكر – زاوج – شارك).

يُعرف الديب إستراتيجية (فكر - زاوج - شارك) بأنها إستراتيجية تقوم على أساس تقديم مهمة للطلاب قد تكون فكرة أو مشكلة تحتاج إلى حل، ويتم التفكير فيها بصورة فردية، ثم تعطى لكل زوج من الطلاب فترة من الوقت ليناقش الطالب زميله في ما توصل إليه، ومن ثم يشارك الطالبان الأزواج الأخرى في قاعة الدرس، بعرض ما توصلوا إليه جميعاً من حلول للأخذ بأفضلها(الديب، 2006، ص312).

وتقوم إستراتيجية (فكر -زاوج - شارك) على الخطوات الأتية:

- الخطوة الأولى: الاستماع، يستمع الطلاب لعرض المعلم للدرس، ويطرح سؤال لطلاب الفصل كلهم.
- الخطوة الثانية: التفكير أو فكر بنفسك، يطلب المعلم من الطلاب أن يفكروا في السؤال.
- الخطوة الثالثة: المزاوجة، يطلب المعلم من الطلاب أن يشتركوا ثنائيات لإجابة السؤال المطروح.
- الخطوة الرابعة: المشاركة، يطلب المعلم من كل زوج عرض وتسجيل ما توصلوا إليه.
- الخطوة الخامسة: المراجعة، يعرض المعلم تعليقات الطلاب، ويراجعها، ويأخذ تصويتاً عليها من الطلاب، ثم قبول الإجابة الأكثر عقلانية، ثم يعد ملخصاً مكتوباً للأفكار.

خامساً: إستراتيجية فنية دي بونو للقبعات الست:

يرى فاسيون "أن إستراتيجية القبعات الست دافع داخلي متوافق أو متناغم لاستخدام المهارات" (Facione,2000,p.4). ويرى جروتيزر "أنها انفعالات تحرك العقل وتوجه السلوك تجاه التفكير الجيد"(Grotzer,1999,p.7). وتعني أن يقدم المعلم للطلاب نشاطات متنوعة تبدأ بالمعلومات والحقائق وتتنوع حسب متطلبات استخدام كل قبعة. ويقوم المعلم بالخطوات الأتية:

1. يعرض الحقائق والمعلومات الرئيسية (القبعة البيضاء).
2. يعطي الفرصة للطلاب للتعبير عن مشاعرهم (القبعة الحمراء)
3. يحث على التعبير عن إيجابيات الموقف (القبعة الصفراء).
4. يطلب تقديم الملاحظات ونقد الأفكار (القبعة السوداء).
5. يبحث مع الطلاب الأفكار والمقترحات الجديدة (القبعة الخضراء)
6. يطلب وضع خطط التنفيذ واتخاذ القرارات (القبعة الزرقاء)، (عبيدات، والسمد، 2009، ص163).

الأنشطة التي تنمي مهارات التواصل الرياضي:

- الحكايات والقصص الرياضية لمساعدة الطلبة على إدراك المفهوم الرياضي (Mower,2001).
- تقديم التبرير لحل المشكلة أو الأسئلة المفتوحة(Ainsworth,2000).
- عمل تمثيل للمواقف أو العلاقات الرياضية، (Herbel,2002) (Mcloyatal,1996).
- الكتابة الصحفية في الرياضيات المدرسية، (Taylor,1997).
- استخدام استراتيجية التعلم التعاوني لتنمية التواصل الشفهي والكتابي (Hegins,and,Maiste,1999).
- تقديم برنامج يركز على مفردات لغة الرياضيات وفهمها، (Schwarz,1999).
- دمج أشكال التواصل الرياضي، (Monihan,1994).
- تقديم دروس تتضمن أنشطة التواصل الشفهي والكتابي وسجلات العمل في الرياضيات المدرسية (Willard,1996)، (Fennell,1995)، (Dibble,1995)
- تقديم مدخل لغوي للقراءة والكتابة الرياضية، (راضي، والإمام، 1997).
- تقديم أنماط من المشكلات المفتوحة تتطلب لغة وصف وتوضيح التعريف الرياضي وتحليل عمليات الحل مع التبرير الرياضي، ومشكلات تتطلب إكمال النص الرياضي، (الإيباري، 1998).
- تقديم استراتيجيات قائمة على أشكال ومهارات التواصل الرياضي (الرفاعي، 2001).

ويتفق الباحث مع كل ما تم طرحه حول هذه الأنشطة وعلى معلم الرياضيات أن يهتم بها جميعاً لغرض تنمية التواصل الرياضي بشكل جيد لدى طلابه.

الأساليب التي تنمي مهارات التواصل الرياضي:

لتنمية مهارات التواصل الرياضي لدى الطلاب هناك عدد من العمليات والإجراءات والأساليب التي عرضها (أبوصواوين، 2005، ص217)، و(حمادة، 2006، ص145)، و(بدوي، 2003، ومراد، والوكيل، 2006) ومنها:

- تشجيع التلاميذ للتعبير عن أفكارهم الرياضية وحلول التمارين قبل كتابة الحل.
- إعطاء فرصة لاستخدام المواد المحسوسة كوصف نموذج حسي مقدم لهم قبل التنفيذ.
- تقديم الموضوعات الشيقة والأنشطة الاستقصائية، ومشروعات العمل.
- تشجيع طرح الأسئلة ذات الإجابات الحرة، مما يكون بيئة خصبة للتواصل الرياضي.
- إعطاء فرصة للتعبير الشفهي والكتابي بشرح النظريات والتعليق على الإجابات.
- تشجيع التلاميذ على الاستماع عند طرح الأسئلة، والاستماع إلى التعليقات ولبعضهم البعض.
- الاشتراك في العمل التعاوني وتنظيم الصف الدراسي وتقسيمه إلى مجموعات لإحداث التواصل.
- تشجيع التلاميذ على جمع المواد ذات الصلة بتعليم الرياضيات وتقبل لغتهم في التواصل غير الرسمي.
- تقديم تمارين تتضمن مواقف حياتية لإقناع التلاميذ بوظيفة استخدام لغة الرياضيات.

ومما سبق يرى الباحث أن هذه الأساليب تعد من أنسب الأساليب التدريسية لما لها من دور فعال في تنمية مهارات التواصل الرياضي، وجذب انتباه الطلبة، وإثارة تفكيرهم بطرح الأسئلة الإبداعية، وحثهم على المشاركة الفردية والجماعية في التعبير والاستماع والتمثيل الرياضي بشكل عام.

تقييم مهارات التواصل الرياضي:

تعد عملية تقييم التواصل الرياضي من الخطوات المهمة والضرورية ولها عدة مهارات ذكرها كل من: إيزلي(Easely,1994)، (Riedsel,1995) و(اسكندر، 1998) وتتمثل في:

- تفسير وشرح مصطلحات ورموز رياضية للآخرين. -قراءة الصيغ التي تمثل جملاً رياضية.
- تحليل العلاقات بين الرموز والمصطلحات الرياضية.
- إعطاء أمثلة صحيحة على مفاهيم وأفكار رياضية.
- استخدام لغة الرياضيات والمنطق للوصف والتعبير عن الأفكار الرياضية بطريقة واضحة.
- التبرير الرياضي للحلول والاستنتاجات الرياضية.

أساليب تقويم مهارات التواصل الرياضي:

اتفقت دراسات سابقة منها دراسة (آل عامر، 2009، ص99)، (المشيخي، 2011، ص40) على بعض أساليب تقويم التواصل الرياضي من أهمها: الملاحظة: أسلوب شفهي. سجل العمل: أوراق يسجل فيها كافة البيانات للطالب. المقابلات: أسلوب شفهي لفحص تفكير الطالب. العمل في مجموعات متعاونة: يتم تقويم عمل المجموعة كاملة وأداء كل فرد داخلها على حده. المهام المفتوحة: بتنفيذ مهمة داخل الفصل وخارجه. المهام الممتدة: مواصلة العمل في نشاط داخل الفصل وخارجه. تقييم الأداء: يم استخدام بطائق أو استمارات أو اختبارات لقياس أداء الطلبة خلال العام لعدة مرات. كتابات الطلبة: يستخدم لتقويم مهارة الكتابة لدى الطلبة.

وعلى المعلم استخدام الأسلوب المناسب لكل مهارة من مهارات التواصل الرياضي حتى يكون التقويم ذا معنى ويحقق أكبر فائدة مما يساهم في رفع مستوى التواصل الرياضي لدى الطلبة.

ثانياً: الدراسات السابقة: من الدراسات السابقة المتعلقة بالتواصل الرياضي ومهاراته ما يأتي:

1- **دراسة دورتموند** (Dortmund,2000): هدفت الدراسة إلى تحليل تفاعل التواصل الرياضي في التعليم الأساسي من وجهة نظر نظرية المعرفة، لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، تم تنفيذ التجربة على مهارتي التواصل الرياضي التحدث والاستماع، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن التواصل الرياضي بين التلاميذ والمعلم يُعد تفاعلاً اجتماعياً،

كما توصلت الدراسة إلى ضرورة تحليل مهارات التواصل الرياضي بنفس الطريقة التي يتم فيها تحليل المعرفة الرياضية ضمن سياق تعليم العمليات الرياضية للتلاميذ.

2- **دراسة بينج** (Ping,2001)**:** هدفت الدراسة إلى بيان أثر استخدام مهارات التواصل الرياضي والحوار الرياضي في نمو التفكير الرياضي، تكونت عينة الدراسة من تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم الأساسي، قدمت لهم اختبار التفكير الرياضي، وبتطبيق الاختبار القبلي والبعدي، وبملاحظة اتجاهات التلاميذ قبل وأثناء وبعد تنفيذ الأنشطة، أثبتت الدراسة فاعلية استخدام مهارات التواصل الرياضي وأسلوب الحوار الرياضي في نمو تفكير التلاميذ الرياضي، والتطور الواضح في حوارهم الرياضي وقيمة الدافعية عندهم، و استمتاعهم بالرياضيات ونمو اتجاهاتهم نحوها.

3- **دراسة الرفاعي** (2001)**:** هدفت الدراسة إلى الكشف عن فعالية استراتيجيات تدريسية في تنمية مهارات التواصل الرياضي والتحصيل والاتجاه نحو الرياضيات، تكونت العينة من مجموعتين تجريبية وضابطة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، طبق اختبار لقياس مهارات التواصل الرياضي، واختبار لقياس التحصيل الرياضي، ومقياس الاتجاه نحو الرياضيات، وقد كشفت النتائج عن فعالية الإستراتيجية المستخدمة في تنمية مهارات وأشكال التواصل الرياضي، ولم تكشف عن فعالية تلك الإستراتيجية في تنمية الاتجاه نحو الرياضيات لدى التلاميذ.

4- **دراسة العرابي** (2004)**:** هدفت إلى قياس فاعلية استخدام أساليب التقويم البديل في تحسين التحصيل والقدرة على التواصل الرياضي وخفض قلق الرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، وقد بينت النتائج فاعلية التقويم البديل في زيادة التواصل الرياضي التحريري وظهور اثر كبير للتجربة على مهارات التواصل الشفهي ككل ومهاراته الفرعية.

5- **دراسة سلام (2004م)؛** هدفت الدراسة إلى قياس فاعلية استخدام إستراتيجية قائمة على التواصل الرياضي في علاج بعض أخطاء تلاميذ المرحلة الابتدائية في الرياضيات وأثر ذلك في نمو تفكيرهم الرياضي واستمتاعهم بالمادة، تكونت العينة من مجموعتين ضابطة وتجريبية من فصول الصف الثالث الابتدائي، واختبارين قبلي وبعدي، اختبارات تشخيصية لأخطاء التلاميذ، والإستراتيجية القائمة على مهارات التواصل الرياضي، واختبار التفكير الرياضي، ومقياس الاستمتاع بالرياضيات، أثبتت الدراسة وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبارات التشخيصية ولاختبار التفكير ولمقياس الاستماع بالرياضيات لصالح المجموعة التجريبية.

6- **دراسة بهوت،وبلطيه** (2005م): هدفت الدراسة إلى تجريب مدخل التمثيلات الرياضية في تدريس رياضيات الصف السادس الابتدائي ومعرفة أثره في بعض مهارات التواصل الرياضي لديهم، تكونت عينة الدراسة من أربعة فصول السادس الابتدائي تم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، طبق اختبار التواصل الرياضي، ودليل المعلم الخاص باستخدام مدخل قائم على التمثيلات الرياضية، وجدت فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات التواصل الرياضي (الوصف، التمثيل،التبرير) لصالح المجموعة التجريبية (التي تدرس بمدخل التمثيلات الرياضية).

7- **دراسة مراد والوكيل** (2006م): هدفت الدراسة إلى تحديد مدى فاعلية برنامج مقترح في الرياضيات قائم على الأنشطة التعليمية في تنمية مهارات التواصل والتفكير الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، تكونت العينة من مجموعة واحدة ذات الاختبار القبلي والبعدي لتطبيق التجربة على تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، تم تطبيق البرنامج التدريبي المقترح، وبطاقة ملاحظة، واختبار ولت لقياس التفكير الرياضي، وقد أظهرت النتائج أن البرنامج المقترح كان فعالاً في تنمية مهارات التواصل الرياضي بشكل عام، وفي تنمية كل مهارة لدى تلاميذ عينة الدراسة.

8 - **دراسة متولي** (2006م)**:** هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية استخدام مداخل البرهنة غير المباشرة في تنمية البرهان الرياضي، واختزال قلق البرهان، وتحسين مهارات التواصل

الرياضي لدى الطلاب معلمي الرياضيات، تكونت عينة الدراسة من مجموعتين ضابطة وتجريبية ذات الاختبارين القبلي والبعدي من طلاب شعبة الرياضيات بكلية التربية، تم تطبيق اختبار مهارات البرهان الرياضي، واختبار التواصل الرياضي، ومقياس قلق البرهان الرياضي، أظهرت النتائج وجود أثر كبير وفعال للبرنامج المقترح في تنمية مهارات التواصل الرياضي لدى طلاب كليات التربية شعبة الرياضيات.

9 - **دراسة السعدي** (2008م): هدفت الدراسة إلى بناء برنامج تدريسي لمهارات التواصل الرياضي للطلبة المعلمين بكلية التربية قسم الرياضيات ببغداد، وأثره في مهارات التواصل الرياضي لدى طلبتهم في الصف الثاني متوسط، تكونت العينة من مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة أُخضع الطلبة المعلمون في المجموعة التجريبية إلى البرنامج التدريسي المقترح، في حين أُخضع الطلبة المعلمون في المجموعة الضابطة إلى البرنامج الاعتيادي، طبق البرنامج التدريسي المقترح لمهارات التواصل الرياضي (التحدث – الاستماع – القراءة – الكتابة – التمثيل)، واختبار تحصيلي لمهارات التواصل الرياضي، أظهرت النتائج تفوق طلبة الطلاب المعلمين في المجموعة التجريبية في كل مهارات التواصل الرياضي على طلبة المجموعة الضابطة.

10 - **دراسة المشيخي** (2011): هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج تدريبي لمهارات معلمات الرياضيات في التواصل الرياضي بالمرحلتين المتوسطة والثانوية، استخدمت بطاقة ملاحظة وتم تدريب (30) معلمة طبقت الأداة عليهم قبلياً وبعدياً، وبينت النتائج وجود فروق بين التطبيقين لصالح التطبيق البعدي في جميع المهارات، مما دل على فاعلية البرنامج في تنمية مهارات التواصل الرياضي.

تعليق على الدراسات السابقة:

بعد اطلاع الباحث على الدراسات السابقة وجد أن الدراسة الحالية قد اتفقت مع دراسة (مراد والوكيل، 2006) و(المشيخي، 2011)، على قياس مهارات التواصل الرياضي باستخدام بطاقة ملاحظة، واختلفت مع دراسة كل من(الرفاعي، 2001)، (بهوت وبلطيه، 2005)، (متولي، 2006) في استخدام الاختبار كأداة لقياس مهارات التواصل الرياضي.

كما اتفقت الدراسة الحالية في استخدام الأدوات الإحصائية وقياس فاعلية البرنامج بحساب مربع إيتا وكذلك بحساب نسبة الكسب المعدل لبلاك مع دراسة (مراد والوكيل، 2006)، ومما لاحظ الباحث في الدراسات السابقة تنوعها في تناول مهارات التواصل الرياضي فبعضها اعتمد مهارة التمثيل (بهوت، وبلطيه، 2005)، و(السعدي، 2008) أخذ معظمها.

وكل دراسة تناولت مجموعة من الاستراتيجيات التي تنمي مهارات التواصل الرياضي مثل مدخل التمثيلات ومدخل الذكاءات المتعددة (سلام، 2004)، (الرفاعي، 2001) ، في حين لا يزال استخدام البرامج التدريبية في تنمية مهارات التواصل الرياضي لدى المعلمين بحاجة ماسة إلى إجراء الدراسات التي تبرز فاعلية هذه البرامج ودورها.

ومعظم هذه الدراسات تناولت عينة من التلاميذ، ومنها دراستان تناولتا الطلبة المعلمين (متولي، 2006، السعدي، 2008)، وتطرقت للمعلمين في الميدان دراسة(المشيخي، 2011) فقط، حيث يعد المعلم أساساً في تنميتها لدى الطلاب إن كان يمتلكها وهذا ما يميز الدراسة الحالية عن سابقاتها في تعاطيها تنمية مهارات التواصل الرياضي لدى المعلم قبل المتعلم ليتسنى له تنميتها لدى طلابه في الفصول الدراسية.

ومما سبق تبين أن برامج تنمية مهارات التواصل الرياضي لدى معلمي الرياضيات لم تنل قصدها في مجال البحث، ولا توجد دراسة يمنية – على حد علم الباحث – اهتمت بتنمية مهارات التواصل الرياضي لدى معلمي الرياضيات في الميدان، عدى دراسة (الذارحي، 2009) والتي ركزت على معرفة مستوى التواصل الرياضي لدى تلاميذ الصف الثامن، ولم تتطرق إلى موضوع تنمية المهارات لدى المعلم، مما شجع الأمر لإجراء هذه الدراسة.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة : اتبع الباحث المنهج الوصفي وذلك لغرض جمع البيانات، ولتحديد مهارات التواصل الرياضي في ضوء معايير المجلس القومي لمعلمي الرياضيات (NCTM)، والمنهج التجريبي لغرض قياس تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع،

من خلال قياس فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية مهارات التواصل الرياضي لدى معلمي الرياضيات باستخدام التصميم التجريبي لمجموعة واحدة باختبار قبلي واختبار بعدي.

متغيرات الدراسة:

المتغير المستقل: يتمثل في البرنامج التدريبي المقترح لتدريب معلمي الرياضيات.

المتغير التابع: يتمثل في مهارات التواصل الرياضي.

مجتمع الدراسة: المجتمع "هو المجموعة الكلية التي تؤخذ منه عينة لغرض إجراء الدراسة عليها وتعميم النتائج على المجتمع الكلي" (القحفة، 2012، ص) ويشتمل مجتمع هذه الدراسة جميع المعلمين بمديرية الرضمة الموزعين في المدارس الحكومية التابعة للإدارة التعليمية التي عددها (68) مدرسة، عام 2012 -2013م، والذين يبلغ عددهم (800) معلماً ومعلمة منهم (52) معلم رياضيات.

عينة الدراسة: تعرف العينة بأنها " المجموعة الجزئية التي تؤخذ من المجتمع الإحصائي يتم جمع البيانات من خلالها بصورة مباشرة، وتكون هذه العينة – في الغالب - محدودة في عدد أفرادها،" (عودة والخليلي، 2000، ص171)، وقد تم اختيار عينة هذه الدراسة بشكل عشوائي بحيث تمثل مجموعة من معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية المتجانسين، وقد بلغ عدد أفراد العينة المختارة في البحث (25) معلماً.

أدوات الدراسة: قام الباحث بإعداد أدوات الدراسة المكونة من البرنامج التدريبي المقترح، وبطاقة ملاحظة أداء معلم الرياضيات لمهارات التواصل الرياضي وفقاً للمراحل الأتية:

أولاً: مرحلة إعداد البرنامج التدريبي:

قام الباحث بمتابعة الأدب التربوي من خلال مراجعة كتب ومراجع ذات صلة بموضوع البحث، كما تتبع بعض الدراسات السابقة المتاحة ومن بينها الدراسات المذكورة في الإطار النظري لهذه الدراسة، كما تتبع الباحث بعض الدراسات التي قامت ببناء برامج مشابهه ومن بينها دراسة (مراد، والوكيل، 2006) ودراسة(الرفاعي، 2001) ودراسة (السعدي، 2008) ودراسة(المشيخي، 2011). والتي في ضوئها تم تحديد خطوات بناء البرنامج التدريبي الحالي ومراحل تنفيذه كما يأتي:

أ- تحديد الاحتياجات التدريبية وخصائص المتدربين:

حيث قام الباحث بجمع المعلومات من مجتمع الدراسة من خلال استبانة تحدد مدى تمكن معلمي الرياضيات بمحافظة إب من مهارات التواصل الرياضي، والرجوع لتقارير الموجهين والمشرفين التربويين في بعض المدارس الحكومية، والتي تبين من خلال البيانات أن معظم معلمي الرياضيات بمحافظة إب يؤدون مهارات التواصل الرياضي بشكل غير مناسب، وهذا يدل على أنهم بحاجة للتدريب على ممارستها أثناء التدريس بشكل جيد.

ب- تحديد أهداف البرنامج العامة والخاصة:

حيث تحدد الهدف العام للبرنامج التدريبي المقترح بتنمية مهارات التواصل الرياضي (قراءة، وكتابة، وتحدثاً، واستماعاً، وتمثيلاً) لدى معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية، أما الأهداف الخاصة فقد تنوعت بحيث يتوقع من معلمي الرياضيات عينة الدراسة بعد الانتهاء من التدريب أن يكونوا قادرين على:

- معرفة مفهوم التواصل الرياضي. توضيح أهمية مهارات التواصل الرياضي.
- اكتساب مهارات التواصل الرياضي. إعطاء أمثلة لمهارات التواصل الرياضي المختلفة بدقة.
- تطبيق الإستراتيجيات المناسبة لمهارات التواصل الرياضي أثناء التدريس.
- تنفيذ أنشطة مناسبة لتنمية مهارات التواصل الرياضي.
- توضيح دور المعلم في تنمية مهارات التواصل الرياضي.
- التخطيط للتدريس باستخدام مهارات التواصل الرياضي.
- تقويم مهارات التواصل الرياضي لدى التلاميذ.
- تنفيذ دروس في مقرر الرياضيات باستخدام مهارات التواصل الرياضي.

ج- إعداد محتوى البرنامج:

قام الباحث بإعداد محتوى البرنامج التدريبي المناسب لأهداف البرنامج والاحتياجات الضرورية لمعلمي الرياضيات مراعياً التتابع والتدرج في عرض المحتوى، وتنوع أساليب التدريب، والرجوع لأكثر من مصدر للمعلومات المقدمة في البرنامج.

وقد تكون محتوى البرنامج التدريبي من خمسة (مواضيع) موضحة في الجدول الأتي:

جدول(1) مواضيع محتوى البرنامج التدريبي والزمن اللازم لتنفيذها

الموضوع	المحتوى	الزمن
الأول	مفهوم التواصل الرياضي وأهميته.	1,5
	مهارات التواصل الرياضي اللازمة لمعلم الرياضيات.	2
الثاني	الاستراتيجيات التي تنمي مهارات التواصل الرياضي.	2,5
	الأنشطة التدريبية والمداخل التدريسية التي تنمي مهارات التواصل الرياضي.	1
	الأساليب التي تنمي مهارات التواصل الرياضي.	1
الثالث	مكونات خطة درس باستخدام مهارات التواصل الرياضي.	2,5
	إعداد خطة درس باستخدام مهارات التواصل الرياضي.	2
الرابع	دور المعلم في تنمية مهارات التواصل الرياضي.	1
	تنفيذ درس مصغر باستخدام مهارات التواصل الرياضي.	3,5
الخامس	أساليب تقويم مهارات التواصل الرياضي.	1

د- تحديد الاستراتيجيات والأنشطة والوسائل اللازمة للتدريب:

1- **الإستراتيجيات:** تتكون الإستراتيجية من خليط من طرق وأساليب التدريب التي يتم تصميمها لإنجاز مهمة ما كما تتضمن أجهزة ووسائط مساعدة ونظاماً محدداً للمدرب والمتدربين يسيرون عليه مع مراعاة أمور حددها أبو النصر منها: "نوعية المتدربين، ومستواهم وعددهم، وموضوع التدريب، والإمكانات المتاحة الزمانية والمكانية والمادية، ومهارات المتدربين وقدراتهم". (أبو النصر، 2009، ص59) وقد تمثلت الاستراتيجيات المتبعة في البرنامج الحالي في نوعين هما:

- **إستراتيجيات التدريب النظري**: وتشتمل على(المحاضرة، المناقشة، والتقنيات السمعية والبصرية).

- **إستراتيجيات التدريب العملي**: وتشتمل على (إعداد خطط تدريسية، ومجموعات العمل ،إستراتيجيات فكر - زاوج - شارك، والتدريس المهني، والقبعات الست، العصف الذهني).

2- **الأنشطة التدريبية فقد اشتملت على: الأنشطة التي تم ممارستها داخل البرنامج:** كتنفيذ أوراق العمل، ومناقشة خطة الدرس، وتقديم مقترحات حول المهارات المناسبة لتنمية التواصل الرياضي، وإجابات عن أسئلة مفتوحة، وممارسة تمرينات وإجراء تجارب ومشاركات جماعية، وحل مسائل متنوعة مع البحث في مصادر ومراجع خارجية.

- أنشطة تمارس خارج التدريب: تحضير دروس رياضيات باستخدام مهارات التواصل الرياضي وجمع معلومات حول المهارات من مراجع، وكتابة تقارير يومية عن عملية التدريب بشكل عام. وذكر الخطيب أن "أهم ما يميز الأنشطة هو أن تكون متنوعة، ومتميزة ،وتتيح فرصاً للمتدرب للمشاركة، وتوظف تكنولوجيا التدريب، وتمزج الجانب العملي بالنظري ،وتراعي الفروق الفردية عند المتدربين" (الخطيب، ورداح الخطيب، 2008، ص252) وهذا ما حاول الباحث الالتزام به.

3- **الوسائل المتبعة في عملية التدريب:** السبورة، أوراق عمل (كروت صغيرة)، جهاز حاسوب، وجهاز عرض (بروجكتر) وشاشة بيضاء، كاميرا تصوير فيديو، وقد ركز الباحث على أن تكون الوسيلة ممتعة بسيطة وواضحة ذات علاقة بالموضوع المطروح، ومناسبة للأهداف والمحتوى، وتوفر الجهد والوقت باعتبارها وسطاً مساعداً لنقل المعلومات التدريبية من المدرب إلى المتدرب.

ومن الأساليب المتبعة في تدريس البرنامج:

- استخدام المواد المحسوسة.. تقديم الموضوعات الشيقة والمناسبة لميول الطلاب.
- طرح الأسئله

- التعبير الكتابي. - الاستماع. - مجموعات العمل التعاوني.(مراد والوكيل، 2006، ص146)

هـ-تحديد أساليب التقويم في البرنامج:

يعد التقويم جزءا أساسيا في البرنامج التدريبي وذلك "للوقوف على سلامة سير البرنامج وانسجامه مع تحقيق الأهداف المخطط لها من أجل تصحيح المسار وتحقيق الأهداف". (الطعاني، 2007، ص147).

وقد تم اتباع أسلوبين للتقويم في البرنامج متمثلين في:

- **التقويم التكويني:** وذلك أثناء سير عملية التدريب والمتمثل في المناقشات والأسئلة والاستفسارات الهادفة للتأكد من تحقيق الأهداف المحددة ويتكون من أسئلة مقاليه وصح وخطأ وعرض مقترحات.

- **التقويم النهائي:** تمثل في استخدام بطاقة ملاحظة لملاحظة مهارات التواصل الرياضي لدى معلمي الرياضيات عينة الدراسة قبل التدريب وبعد الانتهاء من التدريب.

و - تحكيم البرنامج:

نظراً لإجماع الأدب التربوي على أن تحكيم الأداة يمثل صدقاً لها تم عرض البرنامج على مجموعة من المحكمين الخبراء في التربية والتعليم، وبرنامج التدريب اليمني الألماني (GTZ)، ومتخصصين أكاديميين في المناهج وطرق التدريس لمعرفة مدى صلاحية البرنامج، من خلال إبداء آرائهم فيما يأتي:

-أهداف البرنامج – محتوى البرنامج – إلاستراتيجيات المتبعة -الأدوات والوسائل والأساليب والأنشطة – أساليب التقويم، وفي ضوء ملاحظات المحكمين تم العمل بتوصياتهم من تعديل صياغة بعض العبارات وحذف أنشطة وإضافة أشكال ورسوم ومجسمات، وبذلك أصبح البرنامج جاهزاً للتنفيذ. ملحق(1).

ثانياً: مرحلة بناء بطاقة الملاحظة:

تعد بطاقة الملاحظة من أنسب الأدوات للحصول على معلومات دقيقة تمكن الباحث من الإجابة عن أسئلة بحثه لذا سعى الباحث لبناء بطاقة ملاحظة لملاحظة مهارات التواصل الرياضي لدى معلمي الرياضيات من خلال الخطوات الآتية:

أ-تحديد الهدف من بطاقة الملاحظة: والمتمثل في قياس مهارات التواصل الرياضي لدى معلمي الرياضيات عينة الدراسة من خلال رصد ممارستهم لهذه المهارات، وللكشف عن فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية تلك المهارات لدى المعلمين من خلال قياس مهارات التواصل الرياضي (القراءة، الكتابة، التحدث، الاستماع، التمثيل) لدى معلمي المرحلة الثانوية عينة الدراسة بمديرية الرضمة.

ب-مصادر بناء بطاقة الملاحظة: لتحديد وصياغة فقرات بطاقة الملاحظة قام الباحث بمتابعة مجموعة مصادر ذات علاقة من بينها كتب ودراسات سابقة منها:

(سرور، 2001)، (Ainsworth,2000)، (VamDyke,2003)، (عبدالفتاح، 2004) الرفاعي، 2001)، وكتب أخرى. وبعد جمع المادة العلمية لفقرات بطاقة الملاحظة تم توزيعها إلى (خمسة) محاور رئيسية مثل كل محور أحد المهارات الرئيسية للتواصل الرياضي، وبعد صياغة الفقرات لكل مهارة رئيسية تم مراعاة أن تكون الصياغة واضحة ودقيقة ذات علاقة بالمحور ومهاراته الرئيسية ومرتبطة بأهداف البطاقة المطلوب تحقيقها، وأن يكون لكل عبارة سلوك محدد يقيس مهارة محددة، وقد اشتملت البطاقة على (47) مهارة فرعية موزعة على محاور المهارات الرئيسية الخمسة.

ج- صدق بطاقة الملاحظة:

قام الباحث بعرض بطاقة الملاحظة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس الرياضيات من أساتذة كليات التربية بجامعات إب وصنعاء وذمار، وموجهين في مكتب التربية والتعليم بإب، وكذلك على مشرفي التدريب في برنامج التدريب اليمني الألماني بمحافظة إب، وذلك لمعرفة آرائهم حول الآتي: مدى ارتباط المهارات بأهداف البرنامج - مدى سلامة ووضوح الصياغة اللغوية للعبارات. -مدى ارتباط كل مهارة فرعية بالمجال الرئيس لها. -مدى مناسبة التقدير الكمي لقياس كل مهارة. إبداء ملاحظات حول حذف أو إضافة أو تعديل أي عبارة.

ومن خلال جمع الآراء والمقترحات للمحكمين تم تعديل البطاقة في ضوء تلك الملاحظات بحذف عشر فقرات وتعديل صياغة

البعض الآخر، حيث أصبحت تتكون من (37) مهارة (عبارة) موزعة على المحاور كما في الجدول الآتي:

جدول(2) عدد المهارات الفرعية بكل محور

م	المحاور (المهارة الرئيسية)	عدد الفقرات الفرعية
1	مهارة القراءة	(5) مهارات
2	مهارة الكتابة	(7) مهارات
3	مهارة الاستماع	(5) مهارات
4	مهارة التحدث	(12) مهارة
5	مهارة التمثيل	(8) مهارة
المجموع الكلي للمهارات		(37) مهارة

كما تم قياس صدق الاتساق الداخلي لها من خلال حساب درجة ارتباط كل عبارة بدرجة البطاقة الكلية ودرجة كل محور مع المحاور الأخرى وتبين أن معامل الارتباط مرتفع حيث بلغ(0,794) مما يدل على أن الاتساق الكلي لمهارات التواصل الرياضي عال.

د- ثبات بطاقة الملاحظة: لمعرفة ثبات بطاقة الملاحظة قام الباحث بتطبيقها على مجموعة من معلمي الرياضيات من غير عينة الدراسة وعددهم (8) معلمين وتم حساب معامل الثبات عن طريق معادلة كوهن لثلاثة مستويات: $K = \frac{F.-Fe}{N-Fe}$ ، بعدها قام الباحث بتفريغ البيانات وحساب نسبة الاتفاق بمقارنة النتيجة التي توصل إليها مع نتائج زميله لعدد المعلمين الذين تم ملاحظتهم وحساب معامل ثبات البطاقة للمحاور الخمسة الذي بلغ كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (3) معامل ثبات بطاقة ملاحظة مهارات التواصل الرياضي

المهارة	القراءة	الكتابة	الاستماع	التحدث	التمثيل
معامل الثبات للمهارة	79	89	78	87	85
معامل الثبات الكلي	84				

ويتبين من الجدول(3) السابق أن المهارة الرئيسية في كل محور تتمتع بثبات عال، وقد بلغ الثبات الكلي لبطاقة الملاحظة (84)، وهذا ثبات عال يدل على صلاحية البطاقة للتطبيق.

هـ - الصورة النهائية لبطاقة الملاحظة:

اشتملت بطاقة الملاحظة في صورتها النهائية على بيانات عامة مثل:(اسم المعلم، الصف، موضوع الدرس، التاريخ)، ومهارات التواصل الرياضي الرئيسية الخمس (القراءة – الكتابة –الاستماع - التحدث – التمثيل)، ويتفرع منها (37) مهارة فرعية والمقياس الكلي الثلاثي (عالي، متوسط، ضعيف) المعبر عنه بالدرجات (3 -2 -1) على التوالي، وبذلك تصبح الدرجة النهائية (111) درجة، والصغرى (37) درجة. كما في الملحق(2).

ثالثاً: مرحلة تطبيق البرنامج: تم تنفيذ البرنامج من قبل أحد المدربين بإدارة التدريب بالمديرية، حيث بدأ تطبيق بطاقة الملاحظة قبلياً بتاريخ السبت 2012/9/8م، ثم بدأ التدريب يوم السبت 15/ 9 / 2012م، وذلك لتدريب معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية بمديرية الرضمة وفقاً للبرنامج الزمني المحدد وقد استمر التدريب لمدة ستة أيام من الساعة (8) صباحاً وحتى (1) ظهراً حسب الجدول الآتي :

جدول(4) الجدول الزمني لتنفيذ البرنامج

التاريخ	الوحدة	جوانب التنفيذ	الزمن المحدد
السبت 2012/9/15م	لقاء	افتتاحية البرنامج	1
	الأولى	مفهوم التواصل الرياضي وأهميته.	1.5
		استراحة	30دقيقة
		مهارات التواصل الرياضي اللازمة لمعلم الرياضيات.	2
الأحد 2012/9/16م	الثانية	الاستراتيجيات التي تنمي مهارات التواصل الرياضي.	2.5
		استراحة	30 دقيقة
		الأساليب التي تنمي مهارات التواصل الرياضي.	1
		الأنشطة التدريبية التدريسية التي تنمي مهارات التواصل.	1
الإثنين 2012/9/17م	الثالثة	مكونات خطة درس باستخدام مهارات التواصل الرياضي.	2.5
		استراحة	30 دقيقة
		إعداد خطة درس باستخدام مهارات التواصل الرياضي.	2
الثلاثاء 2012/9/18م	الرابعة	دور المعلم في تنمية مهارات التواصل الرياضي.	1
		استراحة	30 دقيقة
		تنفيذ درس مصغر باستخدام مهارات التواصل الرياضي.	3.5
الأربعاء 2012/9/19م	الخامسة	أساليب تقويم مهارات التواصل الرياضي.	3
الخميس 2012/9/20م	جلسة	اختتامية، وتقييم البرنامج	2

هذا وقد سارت عملية التدريب في كل لقاء يومياً وفقاً للخطوات التنفيذية لوحدات البرنامج كما يأتي:

جدول (5) خطة السير اليومية لعملية التدريب في البرنامج

م	البند	الإجراءات التنفيذية	ملاحظات
1	الهدف من اللقاء	بعد الانتهاء من دراسة الوحدة يتوقع من المعلمين المتدربين تحقيق أهداف الوحدة المحددة في الدليل كاملة.	
2	المحتوى التعليمي	افتتاحية اللقاء. طرح مفاهيم الوحدة ، وتوضيحها، وإثرائها ، والتنويه إلى مصادرها. طرح أمثلة تطبيقية على ما تم طرحه.	
3	استراتيجيات التدريب	المحاضرة - المناقشة - العصف الذهني - عرض تقديمي - العمل في مجموعات –التدريس المصغر - ورش عمل.	حسب الحاجة
4	والوسائل التعليمية	سبورة - أقلام – ورق مقوى –نماذج ومجسمات – جهاز حاسب - جهاز عرض – كاميرا فيديو– أدوات قرطاسيه ومسامير تثبيت.	
5	الأنشطة التعليمية	القبعات الست – الألعاب والألغاز الرياضية – المسابقات في إعداد مجسمات، وحل مشكلات وتدريبات – إعداد تقارير.	

رابعاً : مرحلة تطبيق أساليب التقويم:

تم تطبيق بطاقة الملاحظة في عملية التقويم للمعلمين قبل البدء بالتدريب يوم السبت 8 /9/ 2012م، وبعد الانتهاء من التدريب تم تطبيق بطاقة الملاحظة على معلمي الرياضيات بعدياً يوم السبت2012/9/22م وحتى الإثنين 2012/10/22م.

إجراءات تنفيذ التجربة:

سارت الدراسة الحالية وفقاً للخطوات الآتية:

1. قام الباحث بمقابلة مدير عام مكتب التربية والتعليم للحصول على موافقة لتنفيذ التجربة بالرضمة.
2. قابل الباحث مدير المركز التعليمي وطلب منه إبلاغ كافة معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية لحضور التدريب،

واتفق مع أحد المدربين على تنفيذ عملية التدريب حسب البرنامج المعد.

3. حضر معلمو الرياضيات أولى جلسات التدريب في يوم السبت 2012/9/8م، تم تطبيق بطاقة الملاحظة عليهم قبلياً لمدة أسبوع من قبل المدرب ومعاونيه.
4. بدأ المدرب عملية التدريب لمعلمي عينة البحث (25) معلماً في تاريخ السبت 2012/9/15م.
5. استمر التدريب لمدة (6) أيام من الساعة (8,30) صباحاً وحتى (1) ظهراً في قاعة التدريب بمعدل خمس ساعات يومياً ومجمل (30) ساعة تدريبية.
6. تم الانتهاء من عملية التدريب يوم الخميس2012/9/20م، وبدأ تطبيق بطاقة الملاحظة على المعلمين الذين تم تدريبهم حسب جدول زمني محدد فيه المدرسة والحصة والمعلم، حيث استمر التطبيق حتى تاريخ ألاثنين 2012/10/22م.

المعالجات الإحصائية: استخدم الباحث الأساليب الإحصائية الآتية:

- استخدم معادلة كوهين لحساب ثبات بطاقة الملاحظة الثلاثي.
- استخدم البرنامج الإحصائي الالكتروني (SPSS) لمعالجة الفروق الإحصائية بين المتوسطات.
- استخدم اختبار (T-Test) لعينة مرتبطتين ومتساويتين لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية بين التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة ككل ولكل مهارة أساسية على حدة.
- استخدام مربع إيتا وقيمة d ونسبة الكسب المعدل لبلاك لقياس فاعلية تأثير البرنامج التدريبي.

مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها:

أولاً: مناقشة النتائج:

بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج التدريبي المقترح، قام الباحث بجمع النتائج النهائية للتطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة لغرض الإجابة عن أسئلة الدراسة الحالية و اختبار صحة فروضها كما يأتي:

1 - اختبار صحة الفرض الأول:

الذي ينص على "عدم وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,01) بين متوسطي درجات معلمي الرياضيات في القياس القبلي والبعدي لمهارة التواصل الرياضي قراءة الرياضيات". تم استخدام اختبار (ت) (T-Test) للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق كما في الجدول الآتي:

جدول(6) يوضح قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات معلمي الرياضيات في القياسين القبلي والبعدي لمهارة قراءة الرياضيات.

التطبيق	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	مربع إيتا	حجم تأثير البرنامج(d)
القبلي	25	7,6	1,29	24	17,3	دال عند (0,01)	0,92	7,075
البعدي	25	13,56	1,33					

يتبين من الجدول(6) أن قيمة (ت) المحسوبة تساوي(17,33) وهي أكبر من (2,47) الجدولية عند مستوى الدلالة (0,01)، مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات معلمي الرياضيات في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة ولصالح التطبيق البعدي، وبذلك تم رفض الفرض الصفري، وقبول الفرض البديل القاضي بوجود فروق دالة إحصائياً في القياس القبلي والبعدي لمهارة قراءة الرياضيات. كما تم قياس حجم الأثر للمعالجات الإحصائية باستخدام معادلة مربع إيتا، والتأكد بحساب قيمة (d) من خلال العلاقات:

$\mu 2 = \frac{(t^2)}{(t^2)+df}$ (صلاح أحمد مراد، 2000، 247)، (رضا مسعد، 2003، 663)،

❖ $d=\frac{2T}{\sqrt{df}}$ (رشدي فام، 1997، 56)، وقد تبين أن مستوى أداء مهارة القراءة قد ارتفع عند تطبيق البرنامج إلى (0,93٪) مما يدل على وجود حجم تأثير كبير للبرنامج في تنمية مهارة قراءة الرياضيات، رغم أنها أقل نسبة بين جميع المهارات.

2- **اختبار صحة الفرض الثاني**: الذي ينص على "عدم وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,01) بين متوسطي درجات معلمي الرياضيات في القياس القبلي والبعدي لمهارة التواصل الرياضي كتابة الرياضيات" . تم استخدام اختبار (ت) (T-Test) للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق كما في الجدول الآتي :

جدول(7) يوضح قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات معلمي الرياضيات في القياسين القبلي والبعدي لمهارة كتابة الرياضيات.

التطبيق	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	مربع إيتا	حجم تأثير البرنامج(d)
القبلي	25	8,48	0,74	24	24,86	دال عند (0,01)	0,963	10,149
البعدي	25	18,80	2,12					

يتبين من الجدول(7) أن قيمة (ت) المحسوبة تساوي(24,86) وهي أكبر من الجدولية عند مستوى الدلالة (0,01)، مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات معلمي الرياضيات في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة ولصالح التطبيق البعدي، وبذلك تم رفض الفرض الصفري، وقبول الفرض البديل القاضي بوجود فروق دالة إحصائياً في القياس القبلي والبعدي لمهارة كتابة الرياضيات. كما تبين من خلال حساب قيمة مربع إيتا أن مستوى أداء مهارة الكتابة قد ارتفع عند تطبيق البرنامـــج إلى (0,96٪) مما يدل على وجود حجم تأثير كبير للبرنامج في تنمية مهارة كتابة الرياضيات.

3- **اختبار صحة الفرض الثالث**: الذي ينص على "عدم وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة(0,01) بين متوسطي درجات معلمي الرياضيات في القياس القبلي والبعدي لمهارة التواصل الرياضي استماع الرياضيات" . تم استخدام اختبار (ت) (T-Test) للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق كما في الجدول الآتي :

جدول(8) يوضح قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات معلمي الرياضيات في القياسين القبلي والبعدي لمهارة استماع الرياضيات.

التطبيق	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	مربع إيتا	حجم تأثير البرنامج(d)
القبلي	25	6,04	0,68	24	22,41	دال عند (0,01)	0,95	9,149
البعدي	25	13,48	1,42					

يتبين من الجدول(8) أن قيمة (ت) المحسوبة تساوي(22,41) وهي أكبر من الجدولية عند مستوى الدلالة (0,01)، مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات معلمي الرياضيات في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة ولصالح التطبيق البعدي، وبذلك يتم رفض الفرض الصفري، وقبول الفرض البديل القاضي بوجود فروق دالة إحصائياً في القياس القبلي والبعدي لمهارة استماع الرياضيات. كما تبين من خلال حساب قيمة مربع إيتا أن مستوى أداء مهارة الاستماع قد ارتفع عند تطبيق البرنامـــج إلى (0,95٪) مما يدل على وجود حجم تأثير كبير للبرنامج في تنمية مهارة الاستماع للرياضيات.

4- **اختبار صحة الفرض الرابع**: الذي ينص على "عدم وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,01) بين متوسطي درجات معلمي الرياضيات في القياس القبلي والبعدي لمهارة التواصل الرياضي تحدث الرياضيات" . تم استخدام اختبار (ت) (T-Test) للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق كما في الجدول الآتي :

جدول(9) يوضح قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات معلمي الرياضيات في القياسين القبلي والبعدي لمهارة تحدث الرياضيات.

التطبيق	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	مربع إيتا	حجم تأثير البرنامج(d)
القبلي	25	14,4	0,87	24	31,9	دال عند (0,01)	0,98	13,023
البعدي	25	32,68	2,67					

يتبين من الجدول(9) أن قيمة (ت) المحسوبة تساوي(31,9) وهي أكبر من الجدولية عند مستوى الدلالة (0,01)، مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات معلمي الرياضيات في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة ولصالح التطبيق البعدي، وبذلك يتم رفض الفرض الصفري، وقبول الفرض البديل القاضي بوجود فروق دالة إحصائياً في القياس القبلي والبعدي لمهارة تحدث الرياضيات.

كما تبين من خلال حساب قيمة مربع إيتا أن مستوى أداء مهارة التحدث قد ارتفع عند تطبيق البرنامج إلى (0,98٪) مما يدل على تأثير كبير للبرنامج التدريبي المقترح في تنمية مهارة التحدث الرياضي.

5- **اختبار صحة الفرض الخامس:** الذي ينص على "عدم وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,01) بين متوسطي درجات معلمي الرياضيات في القياس القبلي والبعدي لمهارة التواصل الرياضي تمثيل الرياضيات". تم استخدام اختبار (ت) (T-Test) للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق كما في الجدول الآتي :

جدول(10) يوضح قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات معلمي الرياضيات في القياسين القبلي والبعدي لمهارة تمثيل الرياضيات.

التطبيق	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	مربع إيتا	حجم تأثير البرنامج(d)
القبلي	25	9,96	0,68	24	30,87	دال عند (0,01)	0,98	12,60
البعدي	25	21,52	1,87					

يتبين من الجدول(10) أن قيمة (ت) المحسوبة تساوي(30,87) وهي أكبر من الجدولية عند مستوى الدلالة (0,01)، مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات معلمي الرياضيات في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة ولصالح التطبيق البعدي، وبذلك يتم رفض الفرض الصفري، وقبول الفرض البديل القاضي بوجود فروق دالة إحصائياً في القياس القبلي والبعدي لمهارة تمثيل الرياضيات.

كما تبين من خلال حساب قيمة مربع إيتا أن مستوى أداء مهارة التمثيل قد ارتفع عند تطبيق البرنامج إلى (0,98٪) وهي أعلى نسبة مما يدل على وجود حجم تأثير كبير للبرنامج التدريبي المقترح في تنمية مهارة تمثيل الرياضيات بشكل كبير.

6- **اختبار صحة الفرض السادس:** وبشكل عام تم استخدام اختبار (ت) (T-Test) للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق كما في الجدول الآتي :

جدول(11) يوضح قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات معلمي الرياضيات في القياسين القبلي والبعدي لمهارة التواصل الرياضي ككل.

التطبيق	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	مربع إيتا	حجم تأثير البرنامج(d)
القبلي	25	45,72	11,92	24	20,41	دال عند (0,01)	0,95	8,332
البعدي	25	100,04	6,97					

يتبين من الجدول(11) أن قيمة (ت) المحسوبة تساوي(20,41) وهي أكبر من (2,47) الجدولية عند مستوى الدلالة نفسه (0,01)، مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات معلمي الرياضيات في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة ولصالح التطبيق البعدي، وبذلك يتم رفض الفرض الصفري القاضي بعدم وجود فروق دالة إحصائياً في القياس القبلي والبعدي لمهارات التواصل الرياضي ككل، وقبول الفرض الصفري الذي يقضي بوجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات أداء المعلمين ترجع إلى تأثير البرنامج التدريبي المقترح.

جدول (12) نسبة الكسب المعدل لبلاك

التطبيق	المتوسط الحسابي	النهاية العظمى	نسبة الكسب (الفاعلية)
القبلي	45,72	111	1,32
البعدي	100,04		

يتضح من جدول(12) أن نسبة الكسب تعدت الحد الأقصى للفاعلية (1,3) مما يدل على أن المعالجة التجريبية للبرنامج التدريبي المقترح أدت إلى تحسن في تنمية مهارات التواصل الرياضي لدى معلمي الرياضيات، وأن للبرنامج فاعلية عالية.

ثانياً: تفسير النتائج: يتبين من خلال عرض نتائج الدراسة الحالية أن مهارة (التحدث) قد نمت نمواً بدرجة أعلى من غيرها حيث بلغ الفرق بين المتوسطين (18,28)،يليه التمثيل(11,56) ثم الكتابة (10,32)، ثم الاستماع(7,44)، في حين احتلت مهارة (القراءة) المرحلة الأدنى(5,96)، وبشكل عام تبين أن البرنامج التدريبي المقترح قد أثر في نمو مهارات التواصل الرياضي لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في مديرية الرضمة حيث أدى التدريب إلى تحسين مستوى أداء المعلمين لمهارات التواصل الرياضي كل على حده كان أعلاها نسبة مهارة التمثيل الرياضي(0,98٪) وأدناها نسبة مهارة القراءة للرياضيات(0,93٪)، وبشكل عام بلغ الفرق بين المتوسطين (54,32) وهي قيمة كبيرة كما أن مستوى التأثير للبرنامج وصل إلى (0,95٪)، كما تبين من نسبة الكسب المعدل لبلاك أن الفاعلية عالية مما يدل على أن البرنامج المقترح فعال وله أهمية كما تبين من خلال حساب قيمة مربع إيتا أن مستوى أداء مهارات التواصل الرياضي ككل قد ارتفع بعد تطبيق البرنامج التدريبي المقترح إلى (0,95٪) مما يدل على وجود حجم تأثير كبير للبرنامج في تنمية مهارات التواصل الرياضي ككل والمحددة في البرنامج التدريبي المقترح.

ولمعرفة فاعلية البرنامج تم حساب نسبة الكسب المعدل لبلاك بالمعادلة $Blak = \frac{Y-X}{D-X} + \frac{Y-X}{D}$، وكانت النتيجة كما يوضحها الجدول الآتي:

في تحسين عملية التدريس كغيره من البرامج الحديثة.

التوصيات:

1. إدخال تدريب معلمي الرياضيات على مهارات التواصل الرياضي في برامج التدريب.
2. استخدام مهارات التواصل الرياضي في عملية تدريس الرياضيات.
3. اهتمام القائمين على تطوير مناهج الرياضيات بمهارات التواصل الرياضي وعمل أدلة بها.

المقترحات:

1. إجراء تدريب لمعلمي الرياضيات على مهارات التواصل الرياضي في مراحل أخرى.
2. إجراء دراسة لقياس مدى تنمية مهارات التواصل الرياضي لدى التلاميذ أثناء دراسة الرياضيات.
3. إعداد برامج تقوم على مهارات التواصل الرياضي وتجريبها لدى كل من المعلم والمتعلم.

المراجع:

1. إبراهيم ، إبراهيم رفعت،(2008): "فاعلية نموذج إسراع النمو المعرفي في تنمية مهارات التواصل الرياضي والتفكير الاستدلالي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية"، مجلة تربويات الرياضيات، المجلد الحادي عشر، كلية التربية، جامعة بنها.

2. أبوالنصر، مدحت محمد (2009):"مراحل العملية التدريبية تخطيط وتنفيذ وتقويم البرامج التدريبية" المجموعة العربية للتدريب والنشر ، القاهرة.

3. أبو جلالة، صبحي حمدان (2007): "مناهج العلوم وتنمية التفكير الإبداعي"، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.
أبوصوارين، راشد محمد (2005): "تنمية مهارات التواصل الشفوي(التحدث - الاستماع)، ايتراك للنشر، القاهرة.

4. اسكندر، فائزة (1998):" المهارات اللازمة لقراءة لغة الرياضيات والأنشطة المقترحة لتنمية هذه المهارات" مجلة كلية التربية ، العدد(14) الجزء الأول ، جامعة أسيوط.

5. آل عامر، حنان سالم(2009): "دمج برنامج TRIZ في الرياضيات"، ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.

6. الإبياري، محمود احمد(1998):" فاعلية بعض الأنشطة التعليمية المقترحة في تنمية مهارات التواصل الكتابي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي " مجلة تربويات الرياضيات، المجلد الأول.

7. الحمادي، سارة عبد الرحيم (2008): "فاعلية استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي والوعي بما وراء المعرفة لدى تلاميذ الثامن الأساسي في الجمهورية اليمنية" رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية - جامعة تعز.

8. الخطيب، أحمد، ورداح الخطيب(2008): "اتجاهات حديثة في التدريب"، عالم الكتب الحديثة، إربد.

9. الديب، محمد مصطفى (2006):" إستراتيجيات معاصرة في التعليم التعاوني" عالم الكتب، القاهرة. الذارحي، فاطمة يحيى(2009): "التواصل الرياضي لدى تلاميذ الصف الثامن من التعليم الأساسي وعلاقته بالتحصيل الرياضي"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة صنعاء.

10. الرفاعي، أحمد محمد (2001): "إستراتيجية مقترحة لتنمية التواصل الرياضي والتحصيل والإتجاه نحو الرياضيات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي" رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية - جامعة طنطا.

11. السعدي، رفاة عزيز (2008):"بناء برنامج تدريسي لمهارات التواصل الرياضي للطلبة المطبقين وأثره في مهارات التواصل الرياضي لطلبتهم" رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية – جامعة بغداد.

12. السعيد، رضا مسعد (2005): التواصل الرياضي، الصحيفة التربوية الالكترونية تاريخ 1430/6/12م

13. الطعاني، حسن أحمد (2007):"التدريب مفهومه وفعالياته بناء البرامج التدريبية وتقويمها" ط2،دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.

14. العرابي، محمد سعيد(2004): "فعالية التقويم البديل على التحصيل والتواصل وخفض قلق الرياضيات لتلاميذ المرحلة الابتدائية"، المؤتمر العلمي الرابع "رياضيات التعليم العام في مجتمع المعرفة" المنعقد ببنها7 -8يوليو، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات.

15. العيوني، صالح محمد(2003): "أثر استخدام أسلوب التعلم التعاوني على التحصيل في مادة العلوم، والاتجاه نحوها لتلاميذ السادس الابتدائي(بنين) بمدينة الرياض" المجلة التربوية، الجامعة الكويتية، العدد(66) المجلد(17). القحفة، أحمد عبدالله (2012): "الإحصاء التربوي"، منشورات كلية التربية -النادرة، جامعة إب.

16. اللقاني، أحمد حسين، وعلي الجمل(2003):"معجم المصطلحات التربوية في المناهج وطرق التدريس ،"عالم الكتب، القاهرة.

17. المشيخي، نوال غالب سلمان(2011): "فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات معلمات الرياضيات في التواصل الرياضي بالمرحلتين المتوسطة والثانوية بمدينة تبوك"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى.

18. بدوي، رمضان مسعد (2003): إستراتيجيات في تعليم وتقويم تعلم الرياضيات، دار الفكر، عمان.

19. بهوت، عبد الجواد، وعبد القادر محمد بلطيه(2005): تأثير استخدام التمثيلات الرياضية على بعض مهارات التواصل الرياضي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ، الجمعية المعرفية لتربويات الرياضيات ، المؤتمر العلمي الخامس - التغيرات العالمية والتربوية وتعلم الرياضيات 20 -21 يوليو بنها.

20. جروان، فتحي (2002): "تعليم التفكير، مفاهيم وتطبيقات"، دار الفكر، عمان، ط1.

21. حمادة، محمد محمود (2007): "فعالية إستراتيجيات ما وراء المعرفة مع القصة في تنمية الفهم القرائي والتحصيل والميول القرائية في الرياضيات لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي" مجلة تربويات الرياضيات، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، المجلد العاشر، مايو، كلية التربية - بنها.

22. حمدان، سيد السايح (2000): "استخدام أسلوب العصف الذهني في تدريس البلاغة وأثره في تنمية التفكير الإبداعي والكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية"، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المؤتمر العلمي الخامس عشر، "مناهج التعليم والإعداد للحياة المعاصرة"، ج2.

23. راضي، محمد، ويوسف الإمام(1997): " أثر استخدام مدخل لغوي لتدريس الرياضيات على تحيل تلاميذ المرحلة الإعدادية لموضوع المساحة على تواصلهم الرياضي حوله واتجاهاتهم نحو استخدام الكتاب المدرسي" مجلة التربية المعاصرة، العدد(27) السنة(14).

24. سرور، علي إسماعيل (2001): "مبادئ ومستويات الرياضيات المدرسية" المنهج والتقويم – المؤتمر العلمي السنوي والرياضيات المدرسية معايير ومستويات 12 -22فبراير ، جمعية تربويات الرياضيات، بنها.

25. سلام، وائل مسعد (2004): "دراسة فعالية استخدام إستراتيجيات قائمة على التواصل الرياضي في علاج بعض أخطاء تلاميذ المرحلة الابتدائية في الرياضيات وأثر ذلك على نمو تفكيرهم الرياضي واستمتاعهم بالمادة "، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية – جامعة طنطا

26. سويدان، طارق، ومحمد العدلوني(2002): "مبادئ الإبداع"، شركة الإبداع الخليجي للاستثمار والتدريب، الكويت، ط2.

27. شحاته، حسن، وزينب النجار(2003): "معجم المصطلحات التربوية والنفسية" الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

28. عبدالحفيظ، صلاح، وسيدهم، عايدة (1999): "اثر استخدام النماذج الرياضية وأسلوب حل المشكلات في تدريس الرياضيات على تنمية مهارات الترجمة والتفكير الرياضي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي"، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، مجلة تربويات الرياضيات، المجلد الثاني.

29. عادل، محمد فائز (2008): "أثر استخدام أسلوب التعلم التعاوني على كل من التحصيل والاحتفاظ بالتعلم في مادة العلوم لدى طلبة الصف الثامن من المرحلة الأساسية بمديرية النادرة - محافظة إب ، مجلة الباحث الجامعي العدد(19)، جامعة إب.

30. عبد الفتاح، ابتسام عزالدين(2006): "أثر استخدام إستراتيجية(فكر - زاوج - شارك) في تدريس الرياضيات على تنمية التواصل والإبداع الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية" رسالة ماجستير ، جامعة المنوفية.

31. عبد الفتاح، محمد (2004): "فاعلية إستراتيجية تستند إلى التمثيل المتعدد والارتباط الرياضي لدى طلاب المرحلة الثانوية" رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية - جامعة كفر الشيخ.

32. عبيدات، ذوقان، وسهيلة أبو السميد(2009): "إستراتيجيات التدريس في القرن العشرين دليل المعلم والمشرف التربوي" ط2، دار ديبونو للنشر والتوزيع ، عمان.

33. عفانة، عزو، ونائلة الخزندار(2007): " التدريس الصفي بالذكاءات المتعددة" دار المسيرة – عمان.

34. عوده، أحمد سليمان، وخليل يوسف الخليلي(2000): "الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية، ط2، دار الأمل للنشر والتوزيع، أربد.

35. متولي، علاء الدين سعد (2006): "فعالية استخدام مداخل البرهنة غير المباشرة في تنمية مهارات البرهان الرياضي واختزال قلق البرهان وتحسين مهارات التواصل الرياضي لدى

الطلاب معلمي الرياضيات"، مجلة تربويات لرياضيات، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، المجلد التاسع ،نوفمبر، جامعة بنها.

36. محمد، خلف حسن (2006): "تطوير مقرر مهارات اللغة العربية لطلبة الشعب العلمية بكليات التربية في ضوء احتياجاتهم المهنية وأثره في أداءهم اللغوي" المؤتمر العلمي الثامن عشر"مناهج التعليم وبناء الإنسان العربي"،25 -26 يوليو، جمعية المناهج وطرق التدريس، المجلد الثاني، جامعة عين شمس، القاهرة.

37. محمود، محمد خيري (1999): "فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات صياغة وتوجيه الأسئلة الصفية لدى الطالبات المعلمات بكلية البنات جامعة عين شمس"، الجمعية المصرية للتربية العلمية، مجلة التربية العلمية، المجلد الثاني، العدد الثاني، مركز تطوير تدريس العلوم، جامعة عين شمس.

38. مراد، محمود، والسيد أحمد الوكيل(2006):"فعالية برنامج مقترح في الرياضيات قائمة على الأنشطة التعليمية في تنمية مهارات التواصل الرياضي والتفكير الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية" مجلة تربويات الرياضيات، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، المجلد (9) نوفمبر كلية التربية - جامعة بنها.

39. مصطفى، أحمد ماهر (2004): "أثر التعلم التعاوني على تنمية مهارات التواصل الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية" رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المنوفية.

40. مينا، فايز مراد (2006): "قضايا في تعليم وتعلم الرياضيات"، مكتبة الانجلو المصرية، ط1، القاهرة.

41. هلال، سامية حسنين عبدالرحمن (2008): "فعالية استخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة ي تنمية بعض مهارات تدريس الهندسة لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية قسم الرياضيات"، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، مجلة تربويات الرياضيات، المجلد الحادي عشر، كلية التربية، جامعة بنها.

المراجع الأجنبية:

1. Ainsworth,S(2000): Examining The Effects Of Different Multiple Representations System In Learning Primary Mathematics, Journal Of The Learning Science , Vol.11no.1,Pp.25-61.
2. Baroody,A.J(1993): "Poblem Solving Reasoning And Communicating K-8: Helping Children Think Mathematically", N.Y Macmillom.
3. Dibble,C (1995): An Analysis Of An Authentic Assessment Technique : Comparing The Spoken And Written Mathematics Communication Of Fourth Grade Students , Dissertation Abstract International, Vol.65,No.10.
4. Dortmund Heinz Steinbring (2000): Intention Analysis Of Mathematical Communication In Primary Teaching. The Epistemological Perspective.
5. Easely,R(1994): The Development And Evaluation Of The Mathematics Assessment Of Performance And Communication , Dissertation Abstract International, Vol.55,No.8,P.498.
6. Facione,P(2000): "Free To Think: The Relation Of Critical Thinking And Bibl Study", Millbrae, CA: California Academic Press.
7. Fennell,C(1995): Oral And Written Communication For Promoting Mathematics Understanding : Teaching Examples For Grade Three. Sournal Of Curriculum Studies, Vol.27,No.1,P.3-54.
8. Goldin,G (2002): Effective Pathways And Representations In Mathematical Problem Solving Mathematical Thinking And Learning, Vol.2,No.2,Pp209-219.
9. Goldin.G & Shtiengold.N(2001): System Of Representations And The Development Of Mathematical Concepts, In Cuoco & Cuvcio,F. The Roles Of Representations In School Mathematics, NCTM , Rstan,Va.
10. Grotzer, T(1999): "Learning The Hobits Of Mind That Enable Mathematical And Scienific Behavior", Cambridge, Harvard Greduate School Of Education.
11. Hatano,Giyoo & Kayoko Inagaki(1991): "Sharing Cognition Throngh Collective Comprehension Activity",In Perspective On

Socially Shared Cognition, Ediled By Lanren B, Resnick John M.Levien And Stephanie D.Teasley, Pp331-348, Washington, D.C,American.

12. Herbel,E(2002): Using Student Contributions And Multiple Representations To Develop Mathematical Language. ERIC,SE569041.
13. Hegins,B & Maiste,T(1999): Communication In Mathematics. ERIC, ED439016.
14. Iszak,A(2003): We Wan A Statement That In Always True, Creteria For Good Algebric Representations And Development Of Modeling Knowledge. Journal For Research In Mathematics Education, Vol.34,No.3,PP.191-227.
15. Mcoy,L,Et At(1996): Using Multiple Representations To Communicate An Algebric Change . In Elliot,P. And Kenney,M, Communication In Mathematics, NCTM.
16. Miller, I.D(1991): "Writing To Learn Mathematics",Mathematics Teacher, Vo84, No.7, Pp.516-521.
17. Monihan,C(1994): A: Model And Study Of The Role Of Communication In Mathematics Learning Process. Dissertation Abstract International, Vol.55,No.6,P.1462.
18. Morgan,C(1999): "Communicating Mathematically In S.J Wilder, Ed .At EDS Learning Teach Mathematics In The Secondary", School London, Routledge.
19. Mower,P(2001): Using Representations To Explore Perimeter And Area Teaching Children Mathematics . Vol.8,No.1,PP.52-59.
20. NCTM(2000) National Council Of Teachers Of Mathematic (NCTM) Principles And Standards For School Mathematics , Reston , Virginia, U.S.A.
21. Osborn,A,(2001): "Applied Imaginalion Prin Ciples And Proced User Of Creative Problem Solving Charles Scribnerls Some , Unrted Statesof America.
22. Ping – Mary – Catherine (2001): Supporting The Discourse : First Graders Communication Mathematic, Volume62-65A Of Dissertation Abstract International.
23. Riedsel,C (1995): An Analysis Of An Authentic Assessment Technique : Comparing Spoken And Written Mathematical Communicative Abilities Of Fourth Grade Students , Dissertation Abstract International, Vol.65,No.10,P.3873.
24. Santos,M(2002): Students, Use Of Mathematical Representations In Problem Solving Mathematics Computer Education Vol.36,No.2,Pp.101-114.
25. Schwarz.J.L.(1999): Vocabulary And It's Effects On Mathematics Instruction, ERIC, EDA39017.
26. Schultz,J& Waters,M(2000):Why Representations? Mathematics Teacher, Vol.93,No.6,Pp.448-453.
27. Senn- Fennell, Christiane(1995): "Oral And Written Communication For Promoting Mathematical Understanding: Teaching Examples From Grade3", Journal Of Curriculum Studies, Jan. Feb.
28. Simon.M & Schifter.D (1999): Towards A Constructivist Perspective, An Intervention Study Of Math Teacher Development, Edu.Stu. In Math.
29. Simmons,M(1993): "The Effective Teaching Of Mathematices,The Effective Series", Newyork, Longman Publishing.
30. Swafford,J & Langrall, C(2000): Grade six students preinstructional use of Equations to Describe and Represent Problem Situations. Jornal for Research in Mathematics Education , Vol.31,NO.1,PP.89-112.
31. Taylor,P(1997): Using Writing Journal in The Mathematical Mathematics Class. ERIC, ES15115.
32. Vam Dyke,f (2003): Using Graphic to Introduce Functions Mathematics Teacher, Vol.96 No.2.
33. Willard,T(1996): Mathematics Portfolios, NCTM Goals an students Perceptions: A Complex Analysis , Dissertation Abstract International,

تأثير إضافة مستويات مختلفة من مسحوق السيسبان وإحلاله محل مكون الذرة الشامية وتأثير ذلك على صفات النمو وخصائص الذبيحة في حملان الأغنام الجنديه

*د.غسان منصور عقيل
*د. عبدالباري عبدالرب

الملخص:

إن الارتفاع المستمر لأسعار الذرة الشامية وكذلك لبقية المحاصيل العلفية المستورد أغلبها من الخارج تشكل إحدى العوائق المهمة بالنسبة لمربيي الأغنام حيث يترتب على هذا الارتفاع زيادة في تكاليف الإنتاج. ولإيجاد بدائل غير تقليدية لاستخدامها في العلائق المركزة للأغنام وبأقل التكاليف الممكنة كان لا بد لنا من استخدام مسحوق قرون السيسبان وإحلاله محل الذرة الشامية بنسب مختلفة في علائق الأغنام وكذلك للانتشار الواسع لهذه الشجرة في مساحات واسعة من الأراضي الصحراوية وعلى اعتبار أن استخدام مسحوق القرون يحقق هدفين وهما :

أولاً : رخص القيمة الشرائية لمسحوق القرون واستخدامها كبدائل في التغذية سواء من حيث الإحلال أو الإضافة يحقق للمربي التقليل من تكاليف الإنتاج .

ثانياً : الانتشار الواسع لهذه الأشجار في مساحات واسعة من الأراضي الصحراوية وزحفها على الأراضي الزراعية حيث تسبب أضراراً بليغة في هذه الأراضي من خلال إعاقة مجاري القنوات الزراعية لذا فإن عملية طحن القرون تساعد على عدم الانتشار في هذه الأراضي.

نفذت هذه الدراسة في مزرعة كلية الزراعة في جامعة إب حيث تم استخدام اثني عشر رأساً (12) من الحملان الذكور للأغنام الجندية وذلك بعد الفطام طبقاً للوزن بدون فروق معنوية ووزعت عشوائياً الى ثلاثة معاملات. بعد أسبوعين من فترة الأقلمة قدمت للحيوانات التجريبية عليقة مركزة تحتوي على نسب مختلفة من مسحوق قرون السيسبان 12.5٪ و 25٪ محل الذرة الشامية للمجموعتين الثانية والثالثة بينما تركت المجموعة الأولى (الشاهد) بدون إحلال واستمرت التجربة 90 يوماً. وتشير النتائج المتحصل عليها إلى أنه لم تظهر فروق معنوية أثناء استخدام وإحلال مستويات مختلفة من مسحوق قرون السيسبان في العليقة على صفات النمو والذبيحة. وتعتبر هذه الدراسة هي الأولى للأغنام الجندية والتي تم من خلالها دراسة بعض صفاتها الإنتاجية والتي يمكن أن تساعد في عملية تحسينها .

المقدمة:

تعتبر الأغنام إحدى المكونات الأساسية للثروة الحيوانية وذلك لما تمتاز به من مميزات يجعلها من أهم الحيوانات الزراعية في العالم . حيث تمتاز بقدرتها على الاستفادة من احتياجاتها الغذائية حتى في حالة المرعى الفقير بالإضافة إلى ذلك فإن للأغنام المقدرة على رعي النباتات الصحراوية الجافة أو الشوكية أو الفقيرة وهو الأمر الذي لا تستطيعه الأبقار(سمير الخشاب 1997) تعد التغذية للحيوانات من أهم الأسس التي تبنى عليها مخططات تطوير الثروة الحيوانية بغرض تنميتها وزيادة إنتاجها (صالح الطائر 1997). إن قلة تكاليف مباني الإيواء وكذلك قلة العمالة المستخدمة في تربية الأغنام يجعل الأغنام من أهم فروع الإنتاج الحيواني.

تساهم التغذية في مجال الإنتاج الحيواني بنسبة 50 -70٪ من تكاليف الإنتاج لذلك يراعى الحصـــول على المنتجات الحيوانية بأقل التكاليف حتى يصل إلى المستهلك بأسعار مناسبة وفي متناول الجميع (محمد خيري 1998).

تحتل الأغنام المرتبة الأولى في تعداد الحيوانات الزراعية في الجمهورية اليمنية حيث يبلغ تعدادها تسعة ملايين وسبعة وثمانيين ألف وستة عشر رأس حسب كتاب (الإحصاء الزراعي

* قسم الإنتاج الحيواني – كلية الزراعة والطب البيطري – جامعة إب

2009) وتربى الأغنام المحلية اساساً لإنتاج اللحم . وتعتبر الأغنام من أهم الروافد الإقتصادية للفلاح اليمني ومع تزايد الطلب المستمر على لحوم الأغنام ونتيجة لقلة المراعي الخصبة بالإضافة الى ارتفاع تكاليف الأعلاف المركزة المستخدمة في التغذية يلجأ الكثير من مربيي الأغنام في عموم محافظات الجمهورية إلى اعتماد اساليب التربية التقليدية في رعاية الأغنام (النمط الرعوي - التقليدي) حيث يشير أحمد الملصي (2002) إلى ان هذا النمط هو السائد في تربية الأغنام والماعز والإبل في الجمهورية اليمنية وتشكل اعداد الحيوانات التي تخضع لهذا النمط العدد الأكبر من قطعان الأساس والتي تعتبر واحدة من المصادر الهامة في توفير اللحوم في معظم اسواق الوطن اليمني و يحدد انخفاض إنتاجية هذه الحيوانات إلى عدم توفر الأعلاف بالدرجة الرئيسية وكذا فقدان الرعاية الكافية.

ولإيجاد بدائل غير تقليدية لاستخدامها في العلائق المركزة للأغنام وبأقل التكاليف الممكنة كان لابد لنا من استخدام مسحوق قرون السيسبان واحلاله محل الذرة الشامية بنسب مختلفة في علائق الأغنام وذلك لرخص قيمته الشرائية بثلاثة أضعاف من قيمة الذرة الشامية . حيث إن أشجار السيسبان (المكسيت) تنتشر في مساحات واسعة من المناطق الساحلية في الجمهورية اليمنية.

حيث تبلغ مساحة انتشار هذه الشجرة في الوقت الحاضر أكثر من 250 هكتار موزعة على مختلف أنحاء الجمهورية (محسن بازرعه ، 2006).

وللحد من انتشار هذه الشجرة والتي تؤدي الى أضرار منها اعاقة مجاري قنوات الري الزراعية لذا فإن استخدام قرون المسكيت في التغذية لتسمين الحيوانات نظراً لإحتوائه على نسبة 9٪ من البروتين تقريباً يمكن أن يساعد في الحد من هذا الانتشار كون عملية طحن القرون تؤدي إلى التقليل من عملية الإنبات والانتشار .

ففي إحدى الدراسات يؤكد ابو بكر الكاف وآخرون(2006) في دراسة حول تأثير التغذية بالقرون والهشيم على نمو الماعز ، أن معدل الزيادة اليومية هو عالٍ في حالة التغذية بقرون المسكيت كاملة مقارنة بالهشيم.

هدف البحث :

يهدف البحث إلى دراسة تأثير استخدام مستويات مختلفة من مسحوق قرون السيسبان محل الذرة الشامية في العليقة على النمو وصفات الذبيحة لحملان الأغنام الجندية.

طرق ومواد البحث :

نفذت هذه التجربة في مزرعة كلية الزراعة والطب البيطري بجامعة إب في الفترة من 2008/10/8الى 2009/1/6م م حيث تم استخدام 12 رأساً من الحملان الذكور بعد الفطام للأغنام الجندية (التي تشتهر بها محافظتا إب وتعز)طبقاً للوزن بدون فروق معنوية حيث تم توزيعها عشوائياً إلى ثلاث معاملات تحتوي كل معاملة على 4 حيوانات ، تمت تربيتها تحت ظروف بيئية متساوية وذلك بأنه تم تقسيم الحضيرة الى ثلاثة أقسام متساوية المساحة أثناء ذلك تم اتخاذ كافة الإجراءات الصحية – الوقائية وذلك بإعطاء الحيوانات جرعات علاجية للتخلص من الطفيليات الداخلية والخارجية.

قدمت للحيوانات عليقة مالئة مكونة من سيلاج + علف أخضر+ دريس الحشائش حتى الشبع بالإضافة إلى عليقة مركزة بواقع 500 جم/ رأس في اليوم تختلف نسبة السيسبان وذلك حسب الجدول الاتي.

1 -T1..... المجموعة الأولى (الشاهد) غذيت على عليقة مالئة + مركز بدون إحلال السيسبان.

2 - T2..... المجموعة الثانية غذيت على عليقة مالئة + مركزة مع إحلال 12.5٪من السيسبان محل الذرة الشامية في العليقة المركزة .

3 - T3..... المجموعة الثالثة غذيت على عليقة مالئة + مركزة مع إحلال 25٪ من السيسبان محل الذرة الشامية في العليقة المركزة. والجدول (1) يوضح مكونات العليقة المركزة.

جدول رقم (1)

الصنف	T1	T2	T3
ذرة شامية	50%	37.5%	25%
كسب الصويا	18%	18%	18%
نخالة القمح	30%	30%	30%
املاح معدنية +فيتامينات	1.3%	1.3%	1.3%
ملح طعام	0.7%	0.7%	0.7%
السيسبان	0	12.5%	25%

بعد مرور أسبوعين كفترة أقلمة تم أخذ الوزن الإبتدائي لكل حيوان استمرت التجربة فترة 90 يوم تم خلالها وزن الحيوانات شهريا وبعد انتهاء التجربة تم أخذ 3 حيوانات من كل مجموعة للذبح ،تم تصويم الحملان لمدة 12 ساعة (Ibrahim et al 1994) ثم تم وزن كل حيوان قبل الذبح وبعد الذبح ومن ثم تقطيع الذبيحة إلى الأجزاء الآتية الفخذ، القطن، الضلوع، الكتف، الرقبة، الصدر، الذيل ، البطن Ibrahim et al (1994 and Ibrahim et al,2005).

الصفات المدروسة :

اولاً : النمو :

حيث تم دراسة المؤشرات الآتية :

- متوسط وزن الذبيحة قبل بدء التجربة متوسط وزن الحيوانات بعد انتهاء التجربة.
- معدل متوسط الزيادة اليومية.

ثانياً : صفات الذبيحة:

حيث تم دراسة المؤشرات الآتية :

- الوزن الحي للحيوانات قبل الذبح، وزن الذبيحة، نسبة التصافي، وزن قطعيات الذبيحة الرئيسية والثانوية.

ثالثاً : تأثير التغذية على مكونات الدم:

تم أخذ عينات الدم في نهاية التجربة لتقدير تركيز البروتين الكلي طبقاً لطريقة Henery(1964) وتركيز الألبومين طبقاً لطريقة Doumaset et al (1971) ثم تم الحصول على تركيز الجلوبيولين بطريقة الطرح.

التحليل الكيميائي للسيسبان :

تم تحليل السيسبان كيميائياً طبقاً لطريقة A.O.A.C. (1990) والجدول (2) يوضح التحليل الكيميائي للسيسبان.

جدول (2)

التركيب	المادة رطبة	جافة
رطوبة	9.65	-
رماد	4.63	5.12
دهن خام	4.95	5.84
بروتين خام	8.99	9.95
كربوهيدرات	52.57	58.18
ألياف	19.21	21.27

التحليل الإحصائي :

التحليل الإحصائي للنتائج المتحصل عليها باستخدام برنامج SAS (1996) بتحليل التباين باستخدام التصميم العشوائي الكامل لثلاث معاملات في أربع مكررات كما استخدم اختبار دانكن Duncans test (1955) لاختبار المعنوية بين المتوسطات والنموذج الإحصائي التالي استخدم للتحليل :

$Yij = M + \alpha + ei$

Y= Observation of treatment

M= The overall mean

αi = The effect of treatment (3 treatment)

eij= The treatment error

النتائج والمناقشة:

أولاً : تأثير إحلال مستويات مختلفة من مسحوق قرون السيسبان في العليقة على النمو :

من خلال الجدول (2) والذي يوضح متوسط أوزان الحملان قبل بدء التجربة وكذلك متوسط وزن الحملان بعد انتهاء التجربة وأيضاً معدل الزيادة اليومية للحملان نجد انه بالنسبة لمتوسط وزن الحملان عند نهاية التجربة فقد كان أعلى وزن عند المعاملة T2 (18.78±1.25kg) واقل وزن عند المعاملة T3 (18.35±1.25kg) ولم تظهر فروق معنوية بين المعاملات T1,T2,T3 .

فيما يخص معدل الزيادة اليومية فيلاحظ تفوق معاملة الشاهد T1 عن بقية المعاملات حيث كان أعلى معدل نمو يومي للمعاملة الشاهد T1 (82.26±11.71 gm) بينما كان اقل معدل عند المعاملة T2 (72.22± 11.71gm) حيث انه لم تظهر فروق معنوية بين المعاملات الثلاث T3, T2, T1 .

ثانياً: تأثير إحلال مستويات مختلفة من مسحوق قرون السيسبان في العليقة على صفات الذبيحة:

من خلال الجدول رقم (2) نلاحظ أن أعلى متوسط وزن الحملان قبل الذبح كان عند المعاملة T3 (18.15 ± 1.82 kg) واقل وزن كان في معاملة الشاهد T1 (16.48±1.82 kg) والفرق بين المعاملات T2,T1,T3 لم يكن إحصائيا معنوياً.

كذلك من خلال النتائج المتحصل عليها فيما يخص المقارنة بين متوسط أوزان الذبائح فانه لم تظهر فروق معنوية بين المعاملات T2, T1 ,T3 على الرغم من تفوق المعاملة T1(7.42 ±0.24kg)على المعاملات T2,T3 على النحو التالي :

7.32 kg ± 7.32 و 7.41 ± 0.41

فيما يخص نسبة التصافي اثبتت الدراسة انه لا توجد فروق معنوية بين الشاهد, T1 **المعاملة** T3,T2 وكان أعلى نسبة تصافي عند المعاملة T2(1.80% ±44.6) واقل نسبة تصافي عند المعاملة T2 (40.8±1.80 %) . كشفت هذه الدراسة أيضاً من النتائج المتحصل عليها من الجدول رقم (3) والذي يبين متوسط أجزاء الذبيحة الأساسية وكذلك الجدول رقم (4) والذي يوضح أجزاء الذبيحة الثانوية انه لا توجد فروق معنوية بين أجزاء الذبائح المختلفة مع بعضها البعض بين معاملة الشاهد والمعاملات T3,T2.

ثالثاً : تأثير التغذية على مكونات الدم :

من خلال الجدول رقم (5) والذي يوضح تأثير التغذية على مكونات الدم ومن خلال التحليل الإحصائي انه لا توجد فروق معنوية بين المعاملات T1,T2,T3 حيث كانت اعلى قيمة للبروتين عند المعاملة T2 (5.25± 0.16 gm/dl) بينما كانت اقل قيمة عند المعاملة T3(4.87 ±0.16gm/dl).

أما الألبومين فقد كانت اقل قيمة عند المعاملة T3,T2 (2.49 ±T1 0.15gm/dl) بينما تفوقت المعاملتان (2.16 ±0.15 gm/dl) وكانت قيمتهما متساويتين لكلا المجموعتين. أما بالنسبة للجلوبيولين فقد اظهرت النتائج تفوق المعاملة T2 (2.62±0.19gm/dl) على بقية المعاملات. يتضح أن عملية أحلال 12.5% من السيسبان محل الذرة الشامية أظهرت زيادة بسيطة في مكونات الدم المختلفة عند المعاملة T2 على بقية المعاملات.

جدول (3) يوضح معدل الزيادة اليومية ومتوسط اوزان الحيوانات

الوصف	3N	T1	T2	T3
الوزن أ1	4	11.13±0.7	12.28±0.7	11.78±0.7
الوزن ب2	4	18.54± 1.2	18.78±1.2	18.35±1.2
الزيادة 4	4	82.2 ±11.7	72.22±11.7	73.1± 11.7

1= متوسط وزن الحيوانات قبل بدء التجربة كجم .

2= متوسط وزن الحيوانات نهاية التجربة كجم .

3= عدد الحيوانات .

4= معدل الزيادة اليومية جم/ يوم .

جدول(4) يوضح نسبة التصافي ومتوسط اوزان الحيوانات

الوصف	3N	T1	T2	T3
الوزن أ 1	3	16.4 ±1.8	17.33±0.8	18.15± 1.8
الوزن ب 2	3	7.42±0.2	7.32±0.2	7.41±0.2
نسبة التصافي	3	44.4±1.8	44.6±1.8	40.8±1.8

1= متوسط وزن الحيوانات قبل الذبح كجم .

2= متوسط وزن الذبيحة كجم .

3= عدد الحيوانات .

جدول(5) يوضح متوسط اجزاء الذبيحة الأساسية بالكيلو جرام

الوصف	T1	T2	T3
الفخذين	2.37±0.23	2.48±0.23	2.40±0.32
القطن	0.47±0.06	0.48±0.06	0.48 ±0.06
الضلوع	1.68±0.17	1.73±0.17	1.69±0.17
الكتفين	1.30±0.13	1.35±0.13	1.34± 0.13

جدول (6) يوضح اجزاء الذبيحة الثانوية بالكيلو جرام

الوصف	T1	T2	T3
الرقبه	0.63±0.04	0.63±0.04	0.52±0.04
البطن	0.33±0.05	0.35±0.05	0.39±0.05
الذيل	0.23±0.04	0.22±0.04	0.21±0.04
الصدر	0.25 ± 0.04	0.25±0.04	0.27±0.04

جدول (7)

المعاملة	Total protein gm/dl	Albumin gm/dl	Globulin gm/dl
T1	4.94±0.16	2.49±0.15	2.40±0.19
T2	5.25±0.16	2.61±0.15	2.62±0.19
T3	4.87±0.16	2.16±0.15	2.58±0.19

الاستخلاصات :

أظهرت هذه الدراسة مايأتي :

1. لم تظهر فروق معنوية أثناء استخدام مستويات مختلفة من مسحوق قرون السيسبان في العليقة للحملان الجندية على النمو وصفات الذبيحة.
2. استخدام إحلال 25٪ من مسحوق قرون السيسبان محل الذرة الشامية أعطى أعلى متوسط وزن للحملان قبل الذبح 1.25 kg ± 18.15 إلا أن نسبة التصافي كانت عند الحملان اقل 1.82 kg±40.80.
3. إن انخفاض القيمة الشرائية لمسحوق قرون السيسبان مقارنة بالذرة الشامية المركزة قد يقلل من التكلفة الكلية للتغذية.
4. إن إيجاد بدائل غير تقليدية لاستخدامها في علائق الحيوانات تعتبر ضرورة ملحة لزيادة الإنتاج ونظراً لتواجد مساحات واسعة تنتشر بها شجرة المسكيت لذا فان استخدام مسحوق القرون في تغذية الحيوانات قد يمنع انتشارها نظراً لخطورتها على الأراضي الزراعية.
5. تعتبر نتائج البحث مؤشراً جيداً لدراسة تأثير استخدام مسحوق السيسبان مرة أخرى من خلال استخدام

حيوانات تمتاز بسرعة نمو أعلى من الأغنام الجندية البطيئة النمو وكذلك حساب الكفاءة التحويلية والعائد الإقتصادي لها .

المراجع:

1. الملصي أحمد (2002) : دراسة إمكانية تنفيذ مشاريع الإنتاج المكثف لإنتاج الأغنام والرؤية المستقبلية وزيادة الإنتاج في الجمهورية اليمنية ، المجلة اليمنية للبحوث الزراعية ، كلية ناصر للعلوم الزراعية ، جامعة عدن ، صـ115.
2. الكاف أبو بكر (2006) : أثر التغذية بثمار وهشيم قرون المسكيت على نمو الماعز ، ملخصات ندوة الإدارة المتكاملة لشجرة المسكيت في الهضبة الشرقية ، الهيئة العامة للبحوث والإرشاد الزراعي ، سيئون ، صـ 30.
3. الخشاب سمير (1997) : الأغنام ، الدار العربية للنشر والتوزيع ، القاهرة ، صـ 11.
4. الطائر صالح (1997) : الأعلاف وتغذية الحيوان ، كلية الزراعة ، جامعة الفاتح ، طرابلس ، ص.9.
5. كتاب الإحصاء الزراعي (2009).
6. بازرعه محسن (2006) إدارة وتنظيم نبات المسكيت ، ملخصات ندوة الإدارة المتكاملة لشجرة المسكيت في الهضبة الشرقية، الهيئة العامة للبحوث والإرشاد الزراعي، سيئون ، ص.16.
7. خيري محمد (1998): تربية وإنتاج الأغنام والماعز ، الدار العربية للنشر والتوزيع ، القاهرة ، صـ 66..

المراجع باللغة الإنجليزيه:

1. A.O.A.C. (1990): Official methods of analysis 11th ed Association of official analytical chemists Washington, Dc.
2. 2-Doumaset , B.T.;Watson ,W. A.and Biggs , H .G .(1971). Glorimetric determination of albumin . Clin Chem . Act , 31:87.
3. 3-Duncan ,D.B.(1955): Multiply F- tests Biometrcs ,11:1-45.
4. 4-Henry, R .1. (1964). Clinical Chemistry, Harper and Row publishers, New York. p. 181.
5. 5-Ibrahim, M .K .; EI – Sayed ,A . I.Mahdy , M. Y. and Soliman, A.S.(1994). Studies on some productive traits in Sheep .1- Evaluation of carcass characteristics of lambs . Annals of Agric. Sci . , Moshtohor, vol . 32 (3) ; 1473 – 1488.
6. Ibrahim, S.A ; Salama ,A.M.A.;El-Mahdy , M.R.M.; El – Sayaad , G.A and Shaarawy , A. M . (2005)Effect of some feed additives on body dimensions, blood parameters and carcass characteristics of Friesian fattening calves. Egyptian J Nutrition and feeds, Speciat , Issue , 8 (1) : 179 -199.
7. SAS, (1996) SAS/STAT ' Users Guide for personal computers, Release 6.12. SAS Institute Inc , Cary, USA.

Abstract:

The gradual high cost of the maize as well as the rest of other plants that inter in the formulation of ration of the animals and most of them comes from outside and this leading to problems the owners of breeding of sheep due to rising in the cost of production.

So that the replacement of maize by different ratio of prosopis juliflora to the concentrated ration is agood due to low cost of ration and leading to two main objects ,first, low cast of ration and replacement the high cost of maize leading to decreasing in the cost of production . The second returned to awide spreading of this tree in the desert and causing a dangerous effect on the cultifiated land so, the use of such tree leading to decreasing in spreading of it tree.

This study is carried out in the animal farm of fact.of agriculture and vet.med of Ibb univ. The study carried out on twelve head of male lambs for Gandian sheep after weaning.

The lambs classified randomely into three groups, the first is a control, while the 2nd and 3rd group used in the experiment . After two weeks from adaptation a concentrated ration should be given to lambs which contain 12.5% and 25% Instead of the maize. The feeding of lambs continues for 90 days.

The obtained results indicated that there is no significant changes due to using of prosopis juliflora insteed of maize particularly on the character of growth and carcass quality .But,the study is considered the the first study on the Gandian sheep and this help in the study of ac haracter of Gandian sheep production and this help in the improvement of this type of sheep.

دراسة ظاهرة مباني البشرة الزجاجية و ملاءمتها للظروف البيئية المناخية في اليمن

*د. نجم الدين الوهابي

مقدمة:

من أهم مبادئ التصميم المعماري المستدام هو خفض استهلاك الطاقة و تأمين الراحة و المحافظة على صحة الإنسان .ويعد المهندس أحد أهم المسئولين عن رسم الواجهة الحضارية لبلده إن لم يكن المسؤول الأول. نلاحظ الآن أن البشرة الزجاجية أصبحت بجاذبيتها تقتحم بقوة عالم العمارة وأصبحت تشكل نمطاً معمارياً خاصاً يعرف باسم البشرة الزجاجية بغض النظر عن الطابع المعماري المحلي لهذه البلدان .ومنها اليمن حيث يلاحظ المتجول في بعض المدن اليمنية بداية انتشار هذا النمط من المباني. وذلك لما للزجاج من صفات وخواص تجعله يحتل مكانة مميزة بين مواد البناء فهو المادة الوحيدة التي تسمح للضوء بالدخول إلى داخل الفراغات المعمارية كما يمتاز بخفة وزنه مقارنة بمواد البناء الأخرى مثل الحجر التي تستخدم كجدران حاملة والجدران المنفذة من البلك الإسمنتي ...إلخ وهذه الأحمال الثقيلة من مواد البناء دفعت بالمعماري إلى التفكير بوضع حلول عديدة لتخفيف الحمولة الذاتية فقد أوجد العقود الرشيقة المتقاطعة في عصر النهضة ،و أوجد الفتحات الواسعة بين العناصر الإنشائية الحاملة فهاجس المعماري و مهندس المباني دوماً كيفية الحصول على مادة جديدة تؤمن التجديد المستمر والحيوي والتفاعل مع المحيط وإحيائه وإعطائه روح الحياة والحيوية وبذلك يحصل على التفاعل مع الإضاءة والوسط المحيط و التغير مع تغير الوقت اليومي والمناخ وبهذا يتمكنون من إنشاء المباني وفق عوامل الجذب والإبداع و الاقتصاد والملاءمة البيئية والمتانة ... وقد فرضت عمارة البشرة الزجاجية نفسها على مستوى العالم رغم الاختلاف الجوهري في البيئة والعادات والتقاليد والثقافة والحضارة .فأطلق عليها البعض((العولمة في العمارة)) فعمارة الحداثة المتأخرة اتسمت بالتطور الكبير في شتى الأساليب وخاصة أساليب الإنشاء وتقنياته. ولهذه العمارة ميزات وخصائص ومعالم خاصة بها، ويعد الزجاج والبشرة الزجاجية على اختلاف أنواعها من أهم مظاهرها. ولعمارة البشرة الزجاجية نقاد في الوسط الهندسي والمعماري العربي، حيث يرونها ظاهرة تسللت إلى بيئتنا دون مراعاة لجملة من العوامل المحلية والمعروفة ولهذا يحذرون من استخدام الواجهات الزجاجية في المباني ، بحجة أنها ترفع درجة الحرارة في محيط تلك المباني. ويدعون إلى إيجاد بدائل أخرى تكون أفضل من الموجود حالياً من خلال تطبيق الأساليب والمفاهيم الجديدة في التخطيط الحضري من خلال الأبنية الذكية والأبنية الخضراء التي تتعامل مع التنمية المستدامة .ويقول المعماري حسن فتحي لمعماري عمارة البشرة الزجاجية((... أعمال هؤلاء المعماريين تسيطر فيها النواحي التكنولوجية على النواحي المعمارية...ليس من تفاعل ذكاء ومهارات المعماريين مع بيئتهم الطبيعية...)).

هدف البحث:

إن المتتبع للتطور المعماري الهائل واستخدام الزجاج والبشرة الزجاجية في العمارة باختلاف أنواعه من زجاج شفاف عادي وملون وعاكس و...إلخ ،ولاسيما في بيئتنا العربية عموماً والبيئة اليمنية خصوصاً يلاحظ أهمية دراسة خصائص هذا الأسلوب المعماري لمعرفة مدى ملاءمته للواقع المحلي علاوة على التعريف الجيد بالبشرة الزجاجية نظراً للفكرة العامة بأنها غير مناسبة لبيئتنا المحلية. مما يساعد القارئ والمهندس المعماري على الحكم الصحيح الذي يساعده في تصميم نظام معماري يتناسب مع بيئتنا ويتناغم مع التطور والحداثة. وللوصول إلى هذه الغاية لابد من دراسة خصائص الزجاج والبشرة الزجاجية ،وتحليل أمثلة معمارية لمشاريع منفذة في مناطق مختلفة من العالم ومنها اليمن ،لمعرفة مدى ملاءمة هذا النمط المعماري للبيئة المناخية اليمنية وهل يمكن أن تشكل استجابة لتطوير العمارة المحلية؟. ومن ثم تقديم التوصيات بهذا الخصوص.

* استاذ هندسة المباني الدنية والصناعية المساعد – كلية الهندسة والعمارة – جامعة إب

لمحة تاريخية عن الزجاج واستخدامه في البناء:

ظهر الاهتمام بصناعة الزجاج الحديث في الدول الأوروبية خاصة في التشيك، فرنسا، ألمانيا، بريطانيا... (8)

وقد شكلت المواد المعدنية الإنشائية أرضية خصبة للسطوح الزجاجية الكبيرة التي تطورت إلى مباني مغلفة بشكل كامل بالزجاج . وقد كان المعماري البلجيكي أُوغست بريت (August Perret) من أوائل المجربين لهذا النمط الجديد في العمارة في مبنى سكني يتكون من ثمانية طوابق وذلك عام 1903م في باريس – فرنسا. من خلال استخدام التسليح الفولاذي الخارجي مع واجهات زجاجية (9). كما أن مبنى Jar din Des Plants في فرنسا الذي بني عام 1834 -1836م يمثل نموذجاً مبكراً لاستخدام المعدن والزجاج في الجدران الستائر (10). وكانت المحاولات اللاحقة تتجلى بمبنى الباوهوس حيث قام الترغروبيوس وأساتذة مدرسة الباوهوس بوضع تصاميم المقر الجديد للمدرسة في مدينة ديساو وقد أتت هذه التصاميم بوصفها تطبيقاً عملياً للأفكار و المبادئ التي نادت إليها الباوهوس (1919 -1933) من خلال التضاد بين سطوح الجدران الصماء والسطوح الكبيرة المزججة مع المحافظة على الإنارة الطبيعية اللازمة للفراغات الداخلية . وطبقت الباوهوس الفكرة في مبنى Seagram في نيويورك والذي تم تغليفه بالكامل بالزجاج والذي بني بين عامي 1954 -1958م (1).هنا البشرة الزجاجية قد حررت المعماري إلى حدٍ ما من الأنماط المعمارية التي كان يكثر من تفاصيلها. والتطور الذي جرى لمواد وتقنيات البناء بشكل متوازٍ بين الفولاذ والحديد و البيتون المسلح أدى إلى نتائج عظيمة من خلال الحصول على جدران خارجية غاية في الفخامة . بل استخدم الزجاج كقواطع داخلية مرنة في المباني الإدارية مما ساعد المهندس الإنشائي في اختيار مقاطع عرضية للعناصر الإنشائية الحاملة أقل سماكة بكثير من مثيلاتها من منشآت حيطانها الخارجية من الخرسانة المسلحة أو الحجر وكذا قواطعها الداخلية من البلك الإسمنتي ... إلخ. ينعكس كل هذا على التكلفة الإجمالية للمبنى. ويشكل تيار الصقالة (– Slick Tack) الذي ينادي بواجهات مباني ذات سطوح لماعة وبراقة وشفافة إحدى المقاربات المهنية الطبيعية التي شغفت بها الممارسة المعمارية المعاصرة على مدى سنين عديدة أفضت إلى نتائج معبرة اتسمت حلولها التكوينية بتميز واضح. ولجأ أنصار هذا التيار إلى المواد المصنعة الجديدة و من ضمنها الألواح الزجاجية. وبعد ظهور البيت الزجاجي لفليب جونسون عام 1949م كحدث فريد إذ صدمت هيئته الشفافة والعارية المنفذة من الزجاج التصورات المألوفة عن البيت السكني الذي يتميز بخصوصيته المغلقة (11).ومن ثم انتشرت ظاهرة مباني البشرة الزجاجية في بلدان أوروبا وأمريكا ومنها إلى البلدان العربية بمعزل عن الاهتمام بخصائص البشرة الزجاجية البيئية ومدى ملاءمتها للبيئية المحلية مما أدى إلى ظهور منتقدين بل محذرين من تطبيقها في البلدان العربية.(2).وقد شكلت عمارة البشرة الزجاجية نقلة نوعية في عالم البناء وخصوصاً بعد أن شهدَ قطاع الإنشاء تطوراً كبيراً ومنها استخدام جدران القص والنواة المركزية في المباني وغيرها من الأساليب الإنشائية وبهذا تحررت الجدران الخارجية من عملها كجدران حاملة، وبذلك أصبح بالإمكان استعمال مواد إنشائية أقل وزناً كالزجاج الأمر الذي يشكل حافزاً قوياً نحو ازدياد استخدام البشرة الزجاجية.

4- أنواع الزجاج المستخدم في المباني:

العنصر الأساسي في تركيبة الزجاج هو السيلكون حيث يتحول إلى سائل بعد تمرير الصخور أو الرمل الحاوية له إلى أفران تصل الحرارة فيها إلى 2300درجة مئوية ثم إلى عجينة نقية من الشوائب ومن ثم يمكن تشكيله قبل تبريدها(6).ومن أهم أنواع الزجاج:

4 -1 - الزجاج الصناعي المطور غير القابل للكسر: الهدف الأول من صنعه استخدامه في الطائرات والسفن الفضائية، ويمتاز بالعزل الحراري الجيد ،الشفافية ،العزل الصوتي ومقاوم للصدمات والضربات العنيفة والقوية.

4 -2 -الزجاج التقليدي(العادي الشفاف): يستخدم غالباً في الفتحات والنوافذ وغيرها .يصنع من ألواح مسحوبة أفقياً وعموديا .

4 -3 -الزجاج المصنع التقني : يستخدم في المباني وغيرها من

المجالات ويستخدم الزجاج الملون في الديكور الداخلي .ويتميز بمقاومته لكافة الظروف المناخية من ارتفاع درجة الحرارة و انخفاضها - يساعد على حماية الألوان والأشكال والأثاث من الأشعة -عازل جيد للصوت - لا يسمح بمرور الأشعة تحت الحمراء والأشعة فوق البنفسجية. له قدرة كبيرة على التحكم باللون والضوء. علاوة على ذلك فإنه يظهر الأشكال والصور من جانب و تختفي من الجانب الآخر . ولهذا الزجاج عدة أنواع : العادي، الملون، الزجاج ذو الغشاء المعدني نصف العاكس للواجهات ،الزجاج الحساس للضوء، الزجاج الحساس للكهرباء، الزجاج الصلب ذو مواصفات تمكن من الرسم عليه.

4 -4 - الزجاج الصلب المقاوم للصدمات والريح القوية: يتميز هذا النوع بأنه يقاوم التغيرات الحرارية و فروقاتها الكبيرة وله عدة أنواع من أهمها :

4 -4 -1 - الزجاج المحمي أو المعالج حرارياً

(Tuff-Flex): ونحصل عليه بعملية إعادة التسخين والتبريد. وقد أثبت بالتجارب المتكررة عليه أنه حافظ على مواصفاته دون تغيير.

4 -4 -2 - الزجاج المقسى حرارياً

(Tuff - Flex he): يتميز بمقاومة مضاعفة للأحمال وذو مقاومة كافية للإجهادات الحرارية المتنوعة ويعتبر من أهم أنواع الزجاج للاستعمالات المختلفة.

4 -4 -3 - الزجاج الصلب النوع الثالث: يملك قوة أكبر بمرتين من الزجاج المقسى حرارياً وأربع مرات من الزجاج المحمي، مما يعطي للمعماري خيارات أفضل في استخدامه في الأماكن التي تتعرض للضغوطات المختلفة والممرات والأماكن التي تتطلب أماناً أكثر.

4 -5 - الزجاج المسلح والمقوى: يصنع بإضافة شبكة أسلاك داخلية أثناء صبه أو سحبه وله قياسات وسماكات متعددة .يتميز بعدم تطاير شظاياه عند انكساره ومقاومة الانعطاف و الصدم والكسر كما يتحمل الرياح و الثلوج.[2]

4 -6 - الحجر الزجاجي: قطع من الزجاج المصبوب على شكل أحجار مكعبة أو اسطوانية، تسمح لأشعة الشمس و للضوء باختراقها. وهي مضادة للحريق. تستعمل في الواجهات والجدران الزجاجية و الأسقف الكبيرة كالقاعات والمطاعم و المحطات لتنويرها و تزينها.

4 -7 -الزجاج الرخامي أو البلاط الزجاجي: يستعمل كبلاط للأدراج التزيينية وللجدران الشفافة وللأثاث حيث يمكن تنويره و تزيينه.

4 -8 – الزجاج المسقى الواقي: زجاج عادي تماماً إلا أنه معرض للسقاية لتحسين صفاته. يتحمل قوى الصدم و الانعطاف بشكل جيد ويصل تحمله لقوى الصدم إلى خمسة أضعاف القوى التي يتحملها الزجاج العادي .[3]

4 -9 - الطوب (القرميد) الزجاجي أو الزجاج المتلئ: يتألف من قرميدتين بسماكة تصل حتى 8سم.وللحصول على نوعية تقاوم حتى الرصاص يصنع بسماكة تصل حتى 30سم.ويستعمل في الأماكن المحرومة من الإضاءة حيث يسمح بمرور ما يعادل50٪ من ضوء النهار. ويمكن استعماله مع كافة مواد البناء.[2]

4 -10 - الزجاج المغشى : تستعمل مادة أكسيد الألمنيوم لتشكيل الخطوط والرسوم والأشكال والرموز والشعارات المختلفة على سطح الزجاج آليا (الحفر على الزجاج).ومن استخداماته - زجاج الأبواب ،التقطيعات الداخلية للمنازل والنوافذ و درابزينات الشرفات، المحلات التجارية ...إلخ.[12]

4 -11 -الزجاج الرقائقي: هو عبارة عن ضم لوحين من الزجاج أو أكثر مع إضافة حشوات رقائقية من البلاستيك . يمتاز بالتماسك عند الكسر وتتراوح سماكته من 2 -20مم ويتوفر شفافاًأو مدخناً وله ثلاثة ألوان رمادي –أخضر - برونز . كما يتوفر مسلحاً أو مضلعاً. وله نوع مقاوم أو مضاد للرصاص .وله عدة أنواع من أهمها زجاج الأمان الرقائقي الذي يقاوم الصدمات المفاجئة والقوية. وكذلك الزجاج الملدن وهو زجاج رقائقي يركب معه صفيحة من مادة البوليكاربونات والتي تلتصق بالزجاج لدعمه وتقويته من الخارج بفضل طبقة بينية بلاستيكية ،وتوضع في الجهة المقابلة لجهة الصدم و هذا يمنع

شظايا الزجاج من التطاير. يستعمل في الأماكن الخاصة أيضاً في الأسقف المقببة وغير المقببة للحصول على إضاءة طبيعية ،مع توفير الأمان والعزل والمتانة للبناء.[2]

4 -12 -الزجاج الكرستالي(Crystal Glass)**:** هو زجاج مسطح يتميز بالنسبة المنخفضة لأكسيد الحديد الداخل في تكوينه وبعدم ظهور اللون الأخضر فيه كما هو الحال في الزجاج العادي. يتميز بالشفافية العالية، إذ إن نسبة الوضوح من خلاله تصل إلى 95٪ وبذلك يوفر هذا النوع من الزجاج رؤية واضحة جداً ويعطي الشكل و اللون الحقيقي للأشياء المعروضة خلفه. و له سماكات من 6 -19مم. إضافة إلى ذلك إمكانية تقسيته و جلتنته ليصبح مقاوماً للرصاص والسرقة، يستخدم في صالات العرض والمحال التجارية ...إلخ. كما إنه يستخدم بفعالية عالية في مشاريع الإفادة من الطاقة الشمسية.

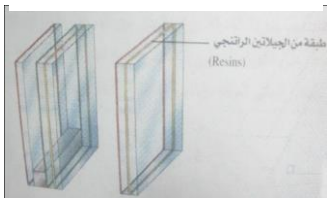
4 -13 -الزجاج المقسى

Tempered GLASS :أو (زجاج الأمان Softly GLASS) إذ إنه يضمن سلامة الأشخاص في حالة الانكسار. لأنه يتناثر إلى قطع صغيرة وغير مؤذية عند تلقيه لصدمة قوية. وتكمن أهميته في قوته الميكانيكية والحرارية ومن مميزاته أنه يتحمل فرقاً في درجة الحرارة بين سطحيه الداخلي والخارجي تصل إلى 250 درجة مئوية . كما يتحمل سبعة أضعاف الإجهاد الذي يتحمله الزجاج العادي. يستعمل الزجاج المقسى في الواجهات الكبيرة للأبنية، غرف الدش، الأبواب الداخلية والخارجية للمحال والمخازن التجارية .أسوار الحدائق، أنظمة الستائر الزجاجية للشرفات ... إلخ.[12]

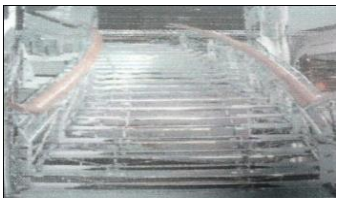
شكل الزجاج المقسى المكسور

4 -14 -الزجاج المجلتن: يتألف من طبقتين أو أكثر من الزجاج تفصل بين كل منهما طبقة من البلاتين الراتنجي (مادة عضوية) لضمان درجة أعلى من الأمان حيث تمتص الصدمات وتحمل قطع الزجاج المكسورة.وله قدرة على تخفيض نسبة الضجيج ومقادير الأشعة فوق البنفسجية . ويمكن جلتنة الزجاج الأبيض الشفاف والملون و المطلي بطبقة عاكسة سواء أكان مقسى أو مقوى حرارياً أو ملدناً. ويمكن استخدامه مفرداً أو في أحد طرفي وحدة الزجاج العازل المزدوج. ويستعمل في الأدراج التزيينية وممرات المشاة التي تربط بين الأبنية ودور الأطفال، المدارس ،وكافة الأماكن التي يخشى فيها من تدافع التجمعات البشرية، وواجهات الأبنية والأماكن التي تحتاج إلى حماية من السرقة.وكذا الأماكن التي تتطلب الراحة و الهدوء.[12]

تكوين وحدة الزجاج المجلنن



درج من الزجاج المجلتن



الزجاج المجلتن المكسور

4 -15 - الزجاج المقوى حرارياً

(Heat strengthened)**:** يتميز بمقاومته للكسر ضعف مقاومة الزجاج العادي وعند انكساره يتحول إلى عدد قليل من القطع الكبيرة يبقى عالقاً بإطاره .وذلك بسبب الإجهادات التي تلقاها خلال عملية التقوية الحرارية. يستخدم ،في الأسقف و المظلات الزجاجية والفتحات السماوية .كما ينصح به في المباني البرجية ابتداءً من الطابق الرابع إلى الأخير بينما الزجاج المقسى في الطوابق الثلاثة الأولى. وغالباً ما يكون الزجاج المقوى حرارياً ضمن وحدة زجاج مجلتن أو مزدوج عازل.[12]

4 -16 - الزجاج العاكس

ويعد بداية الانطلاقة للمادة الحديثة (البشرة الزجاجية). وقد ساعد على هذا، التقنيات الحديثة المتطورة ،واستخدام المنشآت المعدنية والأسقف المعلقة والفراغ الداخلي الواحد و التصاميم المرنة الحديثة . ويوفر الخيارات بين عدة ألوان تنقل درجات مختلفة من الأشعة حسب نوع المعدن وسماكة الطبقة ،كما يساعد على التظليل الشمسي .(تغطى الجهة الخارجية لبعض أنواعه بطبقة معدنية) ويعد من أهم أنواع الزجاج المستخدم في واجهات المباني لما له من ميزات تفاضلية بالرؤية من الداخل و لا تسمح بالرؤية من الخارج (تحقق الخصوصية).[4] .

وللزجاج العاكس عدة أنواع :

4 -16 -1 - الزجاج العاكس الصافي: يتحكم بالأشعة الضوئية والسماح لكمية كبيرة منها بالدخول إلى الفراغ الداخلي و يتميز بنقله للضوء بنسبة 85٪ والأشعة تحت الحمراء بنسبة 70٪ . وتبلغ نسبة صفاء لونه 99٪.

4 -16 -2 - الزجاج العاكس الأخضر: يتميز بأدائه الحراري الجيد وقدرته على التكيف بنقل الضوء ويماثل بخواصه الكيميائية الزجاج الصافي ولكنه يحتوي على نسبة من أكسيد الحديد تعادل خمسة أضعاف النسبة الموجودة في العاكس الصافي ، ويسمح بنفوذ الضوء بنسبة 76٪ والأشعة الحمراء 25٪ وصفاء لونه96٪.[4]

4 -16 -3 - الزجاج الملون بلون خفيف (الدائم الخضرة): يسمح لكمية كبيرة من الضوء للدخول، ويؤمن حداً أدنى من الانعكاس الخارجي لضوء النهار مما يجعله النوع المثالي لتلبية متطلبات التصميم المعماري ،يخفف من كمية الأشعة فوق البنفسجية الداخلة بدون أي طبقة إضافية حيث يحتجز86٪ منها لذا يعد منافساً لبقية أنواع الزجاج الملون.

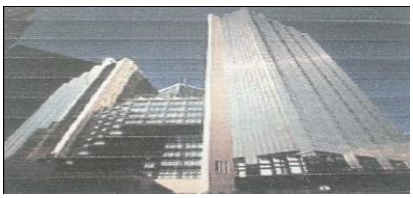
4 -16 -4 - الزجاج العاكس البرونزي: يتميز بحمايته للألوان والأشكال داخل الفراغ المعماري ويشابه بخواصه الزجاج العاكس الأخضر ويحتوي على أكسيد الحديد بنسبة 25٪ أقل من الزجاج السابق . وأكسيد الكوبالت بخمس مرات والسيلين يوم أكثر بمرتين. وينقل الضوء بنسبة 50٪ والأشعة تحت الحمراء 42٪ ونسبة صفاء لونه 88٪.

4 -16 -5 - الزجاج العاكس الأخضر الرمادي: يحتوي على 25٪ من أكسيد الحديد ولا تحتوي مركباته على السيلين يوم . يسمح بنفوذ الضوء بنسبة 42٪ و الأشعة تحت الحمراء 40٪ ونسبة صفاء لونه 94٪.

4 -16 -6 - الزجاج العاكس الأزرق الرمادي: يشابه بخواصه زجاج البرونز، ويحتوي على نفس النسبة من أكسيد الحديد والسيلين يوم وعلى ضعفي أكسيد الكوبالت. ينقل الضوء بنسبة 41٪ والأشعة تحت الحمراء 42٪ وتبلغ نسبة صفاء لونه 94٪.

4 -16 -7 - الزجاج العاكس الرمادي الداكن: صمم ليخدم ظروفاً وظيفية معينة تتطلب حجب الأشعة الشمسية الضوئية بنسبة معينة .يحتوي على أكسيد الحديد بنفس النسبة الموجودة في الزجاج الصافي .ويخلو من مركب السيلين يوم .يسمح بنقل الضوء بنسبة 18٪ والأشعة تحت الحمراء 58٪ ونسبة الصفاء97٪. [1]

4 -16 -8 - الزجاج العاكس الذهبي: يستعمل غالباً في التغطية الزجاجية الكاملة، وهو يتمتع بمقاومة وصلابة كافية للإجهادات الحرارية حيث يعالج بالحرارة بسهولة و يثنى حسب المنشأ من أجل تصميم مميز قابل للثني. ينقل الضوء بنسبة 71٪ والأشعة تحت الحمراء 48٪ صفاء لونه 93٪ . (استخدم هذا الزجاج في البنك الملكي في تورينتو الزجاج العاكس الذهبي في البنك الملكي في تورينتو).



4 -16 -9 -الزجاج العاكس للحرارة (Reflective Glass): يعد هذا الزجاج حلاً نوعياً وفريداً بخواصه المتعددة، فهو يملك مركباً فريداً للانعكاس مع نقل عادي لضوء النهار، بالإضافة إلى الحد الأدنى من امتصاص للحرارة و كل هذا مترافق مع صناعة عالية الجودة مع معالجة لميزات لا يمكن أن تؤمنها أنواع الزجاج . إن هذه الميزات تساهم في زيادة كفاءة نظام تكييف المبنى. ومن صفاته التقنية: - يمكن أن يعالج –

يقص - يعزل - يجلتن - أو يقوى بالحرارة أو يقسى. و من ألوانه: أزرق مخضر، برونز، رمادي ..إلخ.يستخدم قي الأماكن التي تحتاج إلى تحكم بالحرارة الداخلية والحماية من الرؤية من الخارج والمنشآت التي تتطلب استخدام زجاج ذي مواصفات مميزة كالمقسى والمنحني.[4]

4 -17 - وهناك أنواع أخرى من الزجاج تعرف بالاسم التجاري الصناعي غالباً وقد يتميز هذا النوع بخاصية واحدة أو مجموعة خواص وتحتل الأفضلية بحسب ملاءمتها لمتطلبات التصميم. حيث تم إنتاج أنواع متطورة من الزجاج تصل فيها قيمة العامل (u) إلى الواحد وتتمتع بنقل ضوئي كبير(تعرف الانتقائيةU بأنها نسبة ناقلية الضوءLTإلى قيمة العامل الشمسي SF و تعتبر التجربة أن الانتقالية السيئة تتراوح بين 0 -1، والجيدة بين1 -2 ، ولذلك تسمي بعض الشركات الزجاج الذي يقترب من القيم الجيدة بالزجاج الانتقائي)[13].ومن أمثلة هذا المنتج.

4 -17 -1 - زجاج عازل حراري بنفاذية عالية تصل إلى 69٪ وقيمة منخفضة ل U- Value – تصل حتى 1,1 وقد نفذ مبنى Gent Casino في Nimes بفرنسا من هذا الزجاج.

4 -17 -2 - زجاج عاكس حراري: مطلي بطبقة فضية بواسطة تكنولوجيا متخصصة، و يتوفر بألوان متعددة منها الألوان الأساسية. و يتميز بمستوى عالٍ من خواص الحماية من أشعة الشمس ومرور الضوء من خلاله وكذلك انعكاسه كما إن هذا الزجاج يتميز بقيمة منخفضة U جداً تصل لغاية 1,2. مبنى Genes International في بلجراد، ومبنى بمدينة فيرونا الإيطالية نفذت من هذا الزجاج .[13]

زجاج أخضر في مبنى Genex International في بلغراد

زجاج أزرق في مبنى بمدينة فيرونا الإيطالية

4 -17 -3 -زجاج شفاف: Low-T (عازل حراري) إن كافة أنواع هذا الزجاج توفر مظهراً حيادياً و نفاذية عالية للضوء. و الجزيئات المعدنية المؤكسدة الموجودة في الطلاء تعزز خصائص العزل في الزجاج مما يحسن توفير الطاقة في البناء.

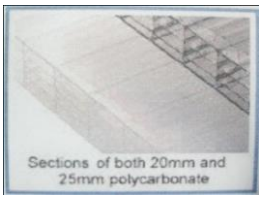
4 -17 -4 - زجاج عاكس يسهم بالعزل الحراري: يستخدم في الواجهات والفتحات السماوية التي تحتاج إلى التحكم بحرارة الشمس ويتميز بمقاومته للخدش وثبات طبقة العاكس عليه ، وله عدة ألوان[13]

زجاج أخضر في مبنى A.S.F في هولندا

زجاج ازرق في مبنىInnopolis في تولوز -فرنسا

4 -18 -الزجاج ذو القيمة E المنخفضة Low E Glass

لقد أدرك مصممو الزجاج الآن أنه لا يكفي أن يكون المبنى جميلا فقط بل يكون متكاملا بيئياً. وتأمين كفاءة أعلى من خلال تزجيج فعال حرارياً وأنظمة تهوية ذات قدرات عالية. وتعرف غالباً بأسمائها التجارية.



ولكنها تنضوي تحت مجموع من العناوين، منها الزجاج ذو القيمة E المنخفضة. ويعمل هذا الزجاج من خلال السماح لضوء النهار بالعبور من خلاله بدون الأشعة الضارة كالأشعة تحت الحمراء.(ويعرف هذا الزجاج باسم الشركة المصنعة له Pilkington). فيتغير لون هذا الزجاج تلقائياً من الغامق إلى الفاتح، ويسمح بتمرير الأشعة الشمسية ذات الموجات القصيرة فقط ويعكس الموجات الطويلة فيحافظ على جو داخلي دافئ ،ولكن هذا يجعل السطوح أسخن من أن تلمس .أثبت هذا النوع من الزجاج فاعلية كبيرة في رفع نسبة العزل الصوتي30٪ من الزجاج المضاعف للنوافذ الأخرى. علاوة على قدرته العالية في مجال امتصاص ضوء الشمس وعكس الحرارة الزائدة إلى الخارج متحكماً بذلك بكمية الحرارة ضمن المبنى. ويقلل هذا النوع من الزجاج قيمة الإشعاع الحراري من الزجاج مما يخفض من قيمة الضياع الحراري من المبنى. يعمل هذا الزجاج على طبقات: معدن عازل وزجاج عازل. ومجموع الطبقات يساعد في التحكم بكمية الضوء الشمسي والحرارة الداخلة إلى المبنى، ويعد فعالا بشكل خاص في الطقس الحار. يتم الآن استخدام الزجاج العازل الشمسي ذي القيمة Eالمنخفضة ،بكثرة في المباني الحديثة ويستبدل به القديم في بعض المباني. وتزيد كلفة استخدام الزجاج المضاعف ذي القيمة المنخفضة عن الزجاج المضاعف العادي لكن توفير الطاقة كفيل برد هذا الفارق في القيمة خلال حوالى خمس سنوات . حث دفع القلق المتزايد حول البيئة عبر العالم الباحثين لتحسين عمل الزجاج المذكور، لفعاليته في مجال الطاقة ،مما ساعد على الانتشار الواسع لهذا الزجاج عبر أوروبا وأمريكا. كما تؤكد الأبحاث أن استعمال زجاج Pilkington المضاعف يساعد في تخفيف قيمة انبعاث CO2 في حال تم وضع هذا الزجاج المضاعف مكان كل نافذة منفردة في المبنى. يشكل الزجاج غير المكسي (uncoated glass) مشعاً حراريا جيداً ولذلك تتشكل ضياعات حرارية كبيرة. ولكن هذا النوع يمتص الحرارة أثناء عبورها للنافذة باتجاه الخارج يعكسها مرة أخرى إلى الداخل[14].

4 -18 -1 - ومن أنواع هذا الزجاج: زجاج بلكينغتون الذي يطلى بطبقة من الفلور (غاز سام) المعجون بأكسيد القصدير الذي يظهر نفاذية عالية (إيصالية) في مجال الطيف المرئي... وانعكاس عال في مجال الأشعة تحت الحمراء IR و بشكل تقريبي سلوك شبه معدني. يملك أكسيد القصدير زيادة في الإلكترونات مناسبة للنقل و التفاعل والاتصال ليكون شبه ناقل نوعي. بينما تطلى بعض أنواع الزجاج الأخرى بطبقة من الفضة لتعكس الأشعة تحت الحمراء.

وقد صمم منزل زجاجي لاختبار فاعلية زجاج Pilkington .وقد أظهر هذا البيت أن تقنية الزجاج المتقدمة يمكن أن تخلق تصميماً بقدرة كبيرة على حفظ الطاقة و الاستجابة الكبيرة للعوامل البيئية... يتضمن هذا الإنجاز : وحدات كهربائية معدودة على السطح يمكنها توليد الطاقة الكهربائية توضع بشكل زاوي لتحديد الاختراق الشمسي إلى داخل المبنى .يخفض هذا الزجاج كسب الحرارة في الصيف بفضل عامل E الممتاز، لكن في الشتاء يصعب لمسه بسبب حرارته حيث يمكن تدفئة المبنى (يبرد في الصيف ويسخن في الشتاء) وتتضمن الواجهات الشرقية والغربية شقوق تهوية تخلق تدفق هوائي انسيابي لتبريد المبنى[14] .

4 -19 - زجاج ذاتي التنظيف: أدى ظهور هذا النوع المتطور من الزجاج إلى حدوث ثورة في مجال البشرة الزجاجية. تعتمد فكرة تصنيعه على احتواء بنيته البلورية على خلايا كهربائية ميكروية حساسة تستفيد من طاقة الأشعة الشمسية الواقعة عليه

في تنظيف سطوحه الخارجية ذاتياً عن طريق الخلخلة التدريجية للغبار والأوساخ والكتل العضوية العالقة باستخدام الطاقة الكهروستاتيكية الساكنة المتولدة من هذه الخلايا التي تعتمد على أكسيد مكروكرستالين التيتانيوم الذي يستجيب لضوء النهار. ينظف هذا التفاعل الأقذار عن الزجاج، دون الحاجة إلى استخدام الماسحات، وعندما تسقط عليه المياه، يحدث التفاعل الذي يؤدي إلى انزلاق الأوساخ والمياه من على سطح الزجاج. يحتاج هذا النوع من 5 -7 أيام ليصبح فعالاً ويبدأ بالعمل، بعد ذلك يستمر في أداء وظيفته حتى في الأيام الغائمة وفي الليل كذلك. وتوجد بعض الظروف التي تكون حماية هذا الزجاج فيها ضرورية، مثل: الكساء المستخدم للزجاج في النهاية سوف يحطم حتى أكثر الرواسب الطبيعية والأوساخ العضوية ثقلا، ولكن في حال كانت طبقة الأوساخ سميكة بحيث تحجب ضوء النهار عن الزجاج فإن عملية التنظيف الذاتي لن تكون فعالة. وفي هذه الحالة يتوجب غسل الزجاج بماء فيه صابون وخلال أيام قليلة يعود للعمل. وقد أجريت اختبارات أثبتت أن الطبقة التي تغطي الزجاج لن تفقد اللون أو ينطفئ تأثيرها ولكنها تتأثر في حالة إذابة الزجاج. ويمكن أن يستخدم هذا الزجاج من أجل أغلب إغراض التزجيج الخارجي ولكن أفضل استخداماته هي في النوافذ التي يصعب الوصول إليها والألواح الضخمة من الزجاج التي تستخدم في المستنبتات الزجاجية ، كما يمكن دمجه أثناء التركيب مع مختلف أنواع الزجاج الأخرى. واستخدم هذا الزجاج لأول مرة في منزل في سياتل عام2005م تحت اسم Pilkington Activeومن ميزاته: يعطي سطوحاً نظيفة واضحة الرؤية - يقلل من تكاليف المواد الكيميائية المستخدمة في خدمات التنظيف التقليدية ومن ثم فهو يعد منتجاً صديقاً للبيئة - كفاءة تنظيفية عالية تدوم لفترة طويلة نظراً لوجود الخلايا الحساسة الفعالة ضمن البنية البلورية للزجاج وليست طبقة سطحية معرضة للزوال بسهولة - يقلل بنسبة20٪ من نفاذ الأشعة الضارة - يمكن التعامل معه كأي نوع من أنواع الزجاج العادي المسطح فتجري عليه جميع عمليات القص، الجلخ، التقسية، الجلتنة ، بما يتناسب مع مختلف التطبيقات المعمارية - يمكن لهذا الزجاج أن يعمل بالنسبة للنوافذ الخارجية كما يعمل الزجاج ذو القيمة E المنخفضة بالنسبة للحفاظ على الطاقة حيث إن أفضل ميزات الاختراع الجديد هي خلق نوع من الملاءمة مع الحفاظ على الطاقة. وهذا الابتكار هو أحد أربعة ابتكارات وصلت إلى نهائيات جائزة ماكر وبرت الهندسية، التي تمنحها الأكاديمية الملكية البريطانية للهندسة.[14].

ان طبقة ثاني أكسيد التيتانيوم التي تغطي الزجاج لها صفتان تميزانها: الأولى – تمتص أشعة الشمس ، والأشعة فوق البنفسجية، وخلال هذه العملية ،تتفاعل الطبقة العازلة مع الأوساخ العضوية بحيث تفتتها. – والثانية – الطبقة العازلة تؤدي إلى جعل الزجاج أكثر جاذبية للمياه، أي عندما يلامس الماء سطح الزجاج ينجذب إليه. الابتكار الجديد يدمر الأوساخ العضوية ويؤدي إلى سقوطها على الأرض. كما إنه يقلل من المواد التي تلتصق بها الأوساخ الأخرى .ونظراً لتواصل تأثير الحافز الضوئي، فإن الزجاج يجف نظيفاً. على الرغم من أن الزجاج هذا تزيد تكلفته 20٪ عن الزجاج التقليدية، إلا إن هذه التقنية الجديدة أصبحت تستخدم في المساكن المغطاة بالزجاج، وهي المساكن التي تحتاج إلى الكثير في التنظيف ولذلك فإنها ستوفر القيمة الزائدة في سعرها من خلال توفير التنظيف المتكرر.

4 -20 - النوافذ الذكية Smart Windows **:** نوع جديد من النوافذ المدهشة يساعد على تشكيل مناخ داخلي لطيف. أي هي تلك التي تتحكم بكمية الضوء المطلوب حسب الحاجة ويمكن أن تعتمد فكرتها على العديد من الطرق والوسائل التكنولوجية التي تعتمد على مواد تغير خواصها الضوئية من ناحية الامتصاص والانعكاس مع تغير فرق الجهد المطبق [ك]. وما زالت الأبحاث مستمرة لتطوير نوافذ ذكية بكفاءة عالية. وقد استخدم هذا الزجاج لأول مرة في بنك بمدينة دريسدن في ألمانيا عام1999م في مبنى المكاتب الرئيس التابع له[60]. وتعتمد فكرة عمل النوافذ الذكية في التحكم في مرور الضوء من خلالها على إحدى الظواهر الفيزيائية الكثيرة التي تستجيب للضوء ولكل ظاهرة ميزاتها وعيوبها ومن هذه الظواهر: - البصريات الحرارية thermo tropics – تغيير لون الضوء photo chromatics – البلورات السائلة liquid crystals – شاشة

الجسيمات المعلقة suspended particle displays – تغيير اللون بالكهرباء electrochromics . ومن بين الوسائل التي تعتمد عليها النوافذ الذكية البلورات السائلة و شاشة المجسمات المعلقة وتغير اللون بالكهرباء.[16]

4 -21 -الخلايا الشمسية الكهروضوئية

(photovoltaic,cells) تستخدم الخلايا الكهروضوئية(PV cells) الضوء المباشر والضوء المشتت والمنعكس من الأسطح المجاورة لتوليد الكهرباء حيث يمكنها العمل عندما تكون السماء غائمة ، وتخزن الكهرباء المولدة خلال النهار في بطاريات لتستخدم خلال الليل. وتطبيقاً لهذا المبدأ (توليد الكهرباء من الشمس مباشرة وتزويد المبنى بها عن طريق الزجاج الخارجي) تم التوصل إلى تكوين معماري اختباري لتطبيق هذه النظرية تحت مسمى :الهيكل الزجاجي (Solar Glass Pavilion). وتشكل هذه الوحدة القياسية (PV) الهيكل –المحتوي - مصدر القوة للسرادق الزجاجية الشمسية. جمعت شريحة (PV) Apolloالرقيقة والألواح الزجاجية الشفافة مع بعضها في زجاج مساحته 4قدم مربع شكلت أسقف وجدران المقصورة .وتصل وحدات الزجاج المجلتن التي تشكل الدعامات المقواة مع الأرضية إلى 37 وحدة. زجاج المقصورة يولد ما يكفي من الكهرباء ليدعم طاقته الخاصة اللازمة من أجل أنظمة التهوية والإنارة الليلية فهو يمرر الإضاءة السماوية الجيدة ويولد الطاقة أثناء قيامه بتمرير الضوء. كما يمكن لهذه المقصورة الصغيرة رفد الشبكة الكهربائية بالكهرباء. يبرهن هذا التصميم على الجهد الكهربائي للمباني التي هي أكثر من ملجأ بل كذلك محطات توليد كهربائية غاية في الصغر. يعتمد مبدأ هذه المقصورة على الاتجاه نحو عمارة جديدة تعبر عن التطور الزمني وأهمية الاتصال مع البيئة، وتتجلى فائدة زجاج (PV) في الدمج بين وظائف متعددة ليؤدي غرض مادة بناء مثالية تشكل عنصراً نظيفاً ومورداً للطاقة المتجددة.

حيث يعد الزجاج الكهربائي الضوئي واحداً من أشكال موارد طاقية قليلة يمكن تجديدها ويمكن أن تندمج مع بيئتها المحيطة. ويمكن أن يحل هذا النوع من الزجاج في أي مكان يستخدم فيه الزجاج في المبنى ويمكن أن يشكل جداراً ستارة يحجب ما داخله - مصدراً للطاقة - مظلات شمسية - غطاءً خارجياً. يتم طلاء زجاج المباني بطبقات رقيقة من المعدن أو صباغ يمكنه تصفية أو صرف الضوء ولكن هذا النوع من الزجاج يمكنه إعطاء النتيجة ذاتها. طورت التحسينات الأخيرة لهذا الزجاج إمكاناته ليصبح فعالاً في مختلف المجالات منافساً لأفضل مواد البناء الأخرى المستخدمة لأغراض مشابهة. [17]

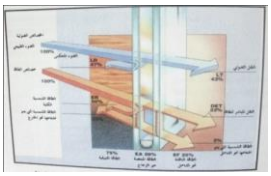
المقصورة الزجاجية الشمسية

5- القدرات البيئية للبشرة الزجاجية:

البشرة الزجاجية تنتج عمارة حية تتفاعل مع البيئة الخارجية بمختلف مكوناتها وتتشكل علاقة بينهما تنتقل إلى الفراغات المعمارية الداخلية وتتجلى هذه العلاقة الفيزيائية البيئية بالعناصر الآتية: الحرارة - الضوء الطبيعي - الطاقة المنتقلة عبر الزجاج - التهوية الطبيعية - الصوت ... الخ. تتلخص الفكرة العامة من استخدام الزجاج كطريقة في التحكم البيئي بإدراك المشاكل الكامنة وراء فقد الحرارة غير المرغوب بفقدها واكتساب الحرارة الشمسية الزائدة ضمن واجهات المباني. وترتبط عملية العزل الحراري ارتباطا وثيقاً بحرارة الشمس التي يجب الحماية منها عندما تزيد عن حدها المطلوب، مع الموازنة الدقيقة لضوء النهار الطبيعي المطلوب و الذي يشكل جزءاً من الطيف الشمسي. ومن ثم يكمن الحل الحراري في تخفيض التبادل الحراري على جانبي اللوح الزجاجي وبذلك نحافظ على الحرارة الداخلية للفراغات المعمارية ونؤمن الراحة الحرارية ضمنها. عندما يتحقق العزل بأنواعه المختلفة بشكل جيد، نحصل على توفير في الطاقة تتفرد البشرة الزجاجية بتأمينه، وذلك عندما يتم اختيار الزجاج المناسب للبيئة المكانية. ومن خلال ما تم استعراضه من التطور التكنولوجي لأنواع

الزجاج وخصائصه التي تسعى لتشكيل عازلاً جيداً في مجال الصوت والحرارة والحفاظ المناسب على الطاقة، وتوفير الإنارة والتهوية الجيدة للفراغات المعمارية الداخلية مما يفتح آفاقاً واسعة للاختيار، ومن أهم ما تقدمه البشرة الزجاجية في مجال البيئة المعمارية: -

5 -1 - العزل الحراري : تنتقل الحرارة من المناطق ذات الدرجات الحرارية العالية إلى المناطق ذات الدرجات الحرارية المنخفضة بثلاث طرق رئيسية هي - التوصيل الحراري – الإشعاع الحراري - الحمل الحراري. علاوة على ذلك تنتقل الحرارة بطريقة الرشح Infiltration ، وهو



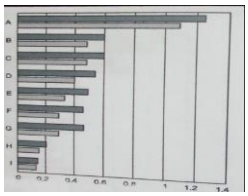
تسرب الهواء حول الإطارات ومن خلال أغطية النوافذ أثناء تحرك أجزائها. ويتم التحكم به من خلال الدراسة المتأنية أثناء التصميم و الأخذ بعين الاعتبار كافة العوامل الجوية وخاصة للنوافذ المتحركة [12] وتتعلق هذه العوامل إلى حد كبير بسرعة الرياح، ويعبر عن التبادل مع الوسط الخارجي بالمعامل he (external) والتبادل مع الوسط الداخلي بالمعامل hi (interior). ولكي نفهم آلية انتقال الحرارة عبر البشرة الزجاجية (خاصة الإفادة من الطاقة الحرارية الشمسية) يجب أن نعرف مفهوم الطاقة الحرارية المنقولة عبر الزجاج وكيف تتم تغذيته بها... وذلك من خلال جملة من المفاهيم:

ا - التحكم الشمسي (Solar-Control) **:** وهو تحكم شمسي من خلال عكس أو امتصاص جزء من الطاقة الشمسية [18].

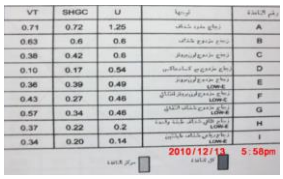
ب - التحكم الحراري (Thermal Control) **:** يشير هذا المفهوم إلى القيمة العازلة للزجاج، أي قدرته على مقاومة انتقال الطاقة ذات الأمواج الطويلة المنتقلة بشكل طبيعي من السطح الأدفأ إلى السطح الأبرد بالتوصيل [14].

ج - العامل (U) **:** هو مقدار ضياع الحرارة في م^2 ضمن ظروف ثابتة بين الداخل والخارج لما يعادل 1 كلفن وكلما انخفضت قيمته انخفض مقدار ضياع الحرارة، وكانت مواصفات الزجاج أفضل في مجال نقل الحرارة ويقاس هذا العامل بوحدة هي $W/m^2.C^O$ وله علاقة وثيقة بالعاملين he – hi [12].

وقد يكون السطح الزجاجي مفرداً أو مضاعفاً. ويوفر الزجاج المضاعف عزلاً حرارياً إضافياً يستند إلى مبدأ ملء الفراغ بين وجهي الزجاج بهواء جاف او غاز ساكن بغية تخفيض التبادل الحراري بواسطة الحمل والإفادة من الناقلية الحرارية المنخفضة للهواء. ويمكن تخفيض العامل U في النوافذ باستخدام:



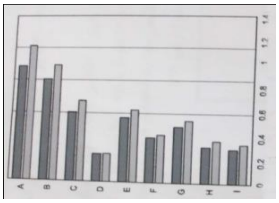
1 -زجاج نوافذ مضاعفة (مزدوج) حيث يخفض الهواء المحجوز بين لوحي الزجاج النقل الحراري أكثر من الزجاج بحد ذاته ويمكن استخدام غازات بديلة كالأرغون الذي يتميز بعازليه أفضل من الهواء .



VT	SHGC	U		
0.71	0.72	1.25		A
0.63	0.6	0.6		B
0.38	0.42	0.6		C
0.10	0.17	0.54		D
0.36	0.39	0.49		E
0.43	0.27	0.46		F
0.57	0.34	0.46		G
0.37	0.22	0.2		H
0.34	0.20	0.14		I

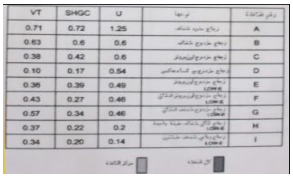
2 -غطاء واحد أو أكثر من الأغطية (الطلاء Coatings) ذات القيمة E المنخفضة [18] من أجل راحة حرارية أكبر واستهلاك طاقة أقل في المناخ الأشد قسوة عندما تنخفض درجة الحرارة تحت الصفر في الشتاء تنخفض قيمة U وترتفع قيمة R (يزداد النقل الحراري) ،وينصح عندها باستخدام أكثر من فراغ هوائي مع ألواح زجاجية متعددة ذات قيمة Eمنخفضة. ويحدد هذا العامل قيمة العزل لمركبات النافذة وتبلغ هذه القيم أقصاها في مركز لوح الزجاج وتكون قيمة العامل U للنافذة ككل أعلى من U للمركز. تختلف قيمة U بدءاً من إطار النافذة إلى لوح الزجاج ومركز اللوح الزجاجي. ولذلك قامت مؤسسة (National Fenestration Rating Council) (NFRC) بدراسة مختلف القيم للعامل U . حيث النوافذ من A—G مزودة بإطار ألمونيوم عادي لذا نلاحظ قيمة U في المركز دائماً أقل من قيمتها للنافذة ككل، والنوافذ من H-I فالقيم متقاربة لأن إطارات النوافذ عازلة [20] الشكل (أ)

د - القيمة R **:** هي القيمة التي تعبر عن زيادة النقل الحراري، ويعبر عن العلاقة بين المعاملU و R بالصيغة R=1/U أي إن هذا العامل يقدر قيمة العزل الحراري ومقاومة



التسرب الحراري الناتج عن اختلاف الحرارة بين الوسطين على جانبي النافذة الزجاجية. و خلال الطقس البارد تتمتع النوافذ ذات القيمة الكبيرة للعامل R بحرارة مشعة عن السطح الداخلي أكبر من النوافذ التقليدية مما يؤدي إلى عدد من الميزات: منها تخفيف التكاثف الناتج عن الرطوبة داخل الفراغات – تقليل الضغط على أنظمة التدفئة – تخفيف الحاجة إلى المثبتات الحرارية (ترموستات) – تأمين الراحة الحرارية.[19]

ه - العامل: (Solar Heat Gain Coefficient)(CHGC):



VT	SHGC	U		
0.71	0.72	1.25		A
0.63	0.6	0.6		B
0.38	0.42	0.6		C
0.10	0.17	0.54		D
0.36	0.39	0.49		E
0.43	0.27	0.46		F
0.57	0.34	0.46		G
0.37	0.22	0.2		H
0.34	0.20	0.14		I

يصف معامل الكسب الحراري الشمسي قدرة الزجاج على امتصاص أو عكس الحرارة الشمسية، وتتعلق قيمته بمقدار الجزء من الطاقة الشمسية التي تصل إلى النوافذ وتنفذ إلى داخل الفراغ المعماري. و يتعلق بكل مكونات النافذة بما فيها الإطار والزجاج. وكلما زادت قيمة SHGC تكون النتيجة أفضل حيث تقل الحرارة الممتصة من الأشعة الشمسية وتتراوح قيمته بين (0 -1) فمثلاً عندما يكون SHGC=0,4 فإن ذلك يعني أن النافذة الشكل(ب) تحمي الفراغ الداخلي من 60٪ من الطاقة الشمسية الحرارية عن طريق منعها من الدخول. ويمكن الوصول إلى قيمة منخفضة لهذا العامل بإضافة L0w-e coating، مما يقلل الكسب الحراري خلال الصيف، و الفقد الحراري خلال الشتاء. ويعبر الشكل (ب)عن قيم نمطية لهذا العامل لكل النافذة ككل وللمركز حسب NFRC.[18]

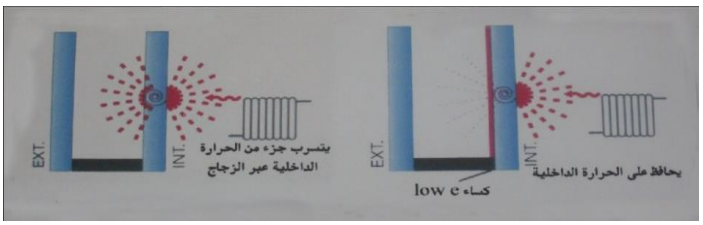
و - العامل (Shading coefficient (SC : يعبر عامل التظليل عن نسبة نقل الطاقة الشمسية الإجمالية مقارنة بالنقل عبر وحدة من الزجاج الشفاف بسماكة 1/8 أنش . يتعلق هذا العامل فقط بالزجاج، ولا علاقة له بالإطار و يحدد برقم صحيح يتراوح بين(0 -1) وعندما تزداد قيمته يعني زيادة قيمة الكسب الحراري الشمسي. و تربط بين هذا العامل وعامل الكسب الحراري العلاقة الحسابية : SC=1,15SHGC **أو** SHGC=0,87SC

ز – العامل (Light-to-Solar Gain (LSG) يتعلق قيمة هذا العامل بالمعادلة التي تؤدي إلى قيمة صغيرة لSHGC وقيمة كبيرة ل VLT وتتراوح القيمة المثالية لهذا العامل بين – (1,4 1,2).[22]

ح – التسرب الهوائي (Air Leakage) . يحدث الكسب أو الفقد الحراري عن طريق الشقوق في مركبات النافذة ويقاس هذا المقدار من خلال كمية الهواء المتسربة (م^3 \ د) والتي تعبر ضمن وحدة المساحة في النافذة (م^2) في ظروف ضغط معينة . وتختلف قيمة التسرب إلى حد ما بسبب الرياح و تغيرات ضغط الحرارة الجوية. ويساهم في زيادة أحمال التبريد أو التدفئة. ويعد التسرب الهوائي جزءاً من التهوية الداخلية غير المضبوطة وغير المرغوب بها. ويوجد عدة عوامل تتحكم بها: تثبيت الإطارات حول الألواح الزجاجية و الجوانات المثبتة للزجاج و غيرها.[18] .أن حرارة الشمس التي تخترق المبنى و التي يجب تقليلها باستخدام أجهزة التكييف للحفاظ على درجة الحرارة الملائمة وتقدر الحرارة التي تخترق الجدران والأسقف في الصيف بنسبة 60 -70٪ من الحرارة المراد تقليلها باستخدام التكييف و أما البقية فتأتي من النوافذ وفتحات التهوية وعند استخدام البشرة الزجاجية تنضم هاتان المجموعتان لبعضهما لأن النافذة تصبح نفسها الجدار. تقدر نسبة الطاقة الكهربائية المستهلكة في الصيف لتبريد المبنى بحوالى 66٪ من كامل الطاقة الكهربائية للمبنى. و من هنا تنبع أهمية استخدام البشرة الزجاجية المناسبة لتأمين العزل الحراري لتخفيض استهلاك الطاقة الكهربائية .[24] ويتم هذا من خلال معرفة الخصائص الحرارية للمادة.

5 -2 - الكسب الحراري : يعطي الإشعاع الشمسي معطيات مختلفة خلال الفصول الأربعة حيث يسبب تنوعاً في المكتسبات الحرارية بين الارتفاع و الانخفاض وكل منها يتطلب تزجيجاً مناسباً لتجنب الإزعاج الحراري أو الحمل الحراري بحيث يؤمن الحل الحراري المناسب وخاصة في منطقة الدراسة (اليمن) . جرت محاولات عديدة مبكرة لتقليل الكسب الشمسي عبر الزجاج من خلال تلوينه بألوان قاتمة – كساءات عاكسة ...

وغيرها، لكن ذلك تسبب في تقليل الضوء المنتقل عبر الزجاج . حيث يجمد الزجاج الملون (Tinted glazing) النقل الحراري عبر امتصاص الحرارة من قبل كتلة الزجاج ذاته. ولكن ذلك يسبب ارتفاعاً في درجة حرارة الزجاج وزيادة في الإشعاع الحراري القادم من النافذة إلى الفراغ الداخلي المكيف. على الرغم من أننا نستفيد من البشرة الزجاجية العاكسة في المناخ الحار حيث يتطلب الأمر تحكماً شمسياً دقيقاً .. ولذا تم العمل على توظيف الألوان والأغشية (Coating) ذات القيمة E المنخفضة الأكثر حداثة لتقوم بالنقل الانتقائي للضوء المرئي وتجميد الأشعة تحت الحمراء و فوق البنفسجية.



و تمتلك المعادن المستعملة في هذا الكساء (Coating) للبشرة الزجاجية ميزتين: - تسمح بمرور الموجات الضوئية إلى داخل الفراغ المعماري (و أحياناً تجمد الضوء المرئي بحسب نوعها) – تقلل ذي القيمة E المنخفضة حيث يصبح الكساء جزءاً من تصنيع اللوح الزجاجي وتعمل الصناعات الحديثة على تحسين خصائص ألكساء بحيث نحصل على اللوح الزجاجي ذي الخصائص الحرارية المميزة – يقصد بهذا إعادة عكس الحرارة التي أمتصها الزجاج إلى الفراغ الداخلي فيؤمن الراحة الحرارية الداخلية المطلوبة، وتعكس أكثر مما تمتص الطاقة الناتجة عن الأشعة تحت الحمراء. و كلما قلت قيمة العامل E تزداد فعالية الزجاج في الحفاظ على الحرارة الداخلية ضمن الفراغ المعماري فمثلاً القيمة 0,2 للعامل E تعني أن 80٪ من الحرارة الممتصة عبر اللوح الزجاجي أعيدت من جديد إلى الداخل .وتعتبر البشرة الزجاجية الانتقائية (Spectrally Selective glazing) بأنها تملك أفضل القيم للعامل E حيث تحجب الحرارة الزائدة أو تزيد الكسب الشمسي أو تتحكم بتأمين التوازن بينهما، وتمرر الضوء المطلوب. وعندما تكون قيمة العامل Ke أكبر من (1) فإن الزجاج انتقائي للطيف الشمسي.[12] فمثلاً يبدو من خلال الشكل التالي كيف يمنع الكسب ذو القيمة E المنخفضة، الحرارة الداخلية من التسرب إلى الخارج فيمتصها و يعيدها إلى الفراغ الداخلي المدفأ. في حين تتسرب هذه الحرارة عبر وحدة الزجاج التي لا تملك نفس الخصائص [12]

الشكل يبين كيفية الحفاظ على الحرارة الداخلية من خلال Low-e glass ويمكن تحقيق الافادة المثلى من خلال الزجاج ذي القيمة E المنخفضة كما هو مبين في الأشكال التالية:

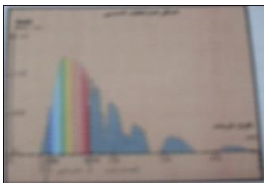
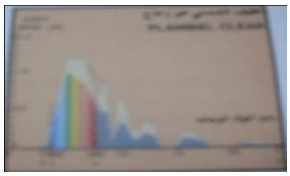
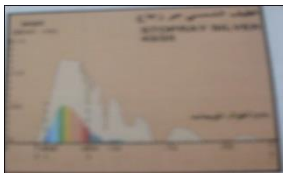
((أ))

((ب))

((ج))

الشكل((أ)): لتأمين تحكم حراري ممتاز يستخدم الزجاج الأزرق يمتص الأشعة الحرارية من خلال الطبقة الثانية ذات السطح الزجاجي المعرض للمعالجة الحرارية ثلاث مرات والذي يعكس الحرارة بالاتجاه الخارجي. الشكل(ب): يحدث الكسب الحراري للزجاج عن طريق إشعاع الأمواج القصيرة للشمس ونقل الطاقة من البيئة الخارجية. الشكل(ج): نلاحظ في أعلى

الصورة انسياب واضح باتجاه الفراغ الداخلي. وفي أسفل الصورة زجاج ذو القيمة E المنخفضة معرض للمعالجة الحرارية ثلاث مرات يعكس الحرارة باتجاه الخارج .[14] و يتم العمل على تقليل النقل الحراري الشمسي عبر الزجاج من خلال تخفيض تأثير الطيف الشمسي عبر اللوح الزجاجي. وتعتبر الخطوط البيانية التالية عن معالجة الأفكار السابقة من خلال نوع معالج من الزجاج، حيث يدل الخط الأفقي على طول الموجات و الخط الرأسي على الكثافة المنقولة، حيث تقلل أنواع الزجاج المبينة كثافة الطيف الشمسي الحرارية الغير مرغوبة. وتماثل قيم التمرير الضوئي والمعامل الشمسي لهذا الزجاج خصائص الزجاج المزدوج العازل.

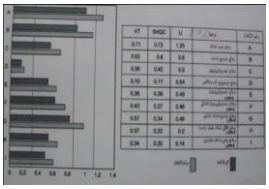
الشكل العام للطيف الشمسي.

يقلل هذا النوع من الزجاج (المستوى الصافي) كثافة الأشعة الشمسية نستنتج من هذه الخطوط البيانية أن كثافة الطيف الشمسي الحرارية تم تقليلها بواسطة هذا النوع من الزجاج لنفس أطوال الأمواج الضوئية. وهذا يبين المحاولات الجادة من قبل شركات الزجاج لتطوير خصائص منتجاتها لتؤمن التحكم الحراري الأمثل بأفضل الحلول الاقتصادية والتقنية. وهذا سيساعد المعماري في اختيار النوع المناسب من البشرة الزجاجية.

5– 3 - نفوذ ضوء النهار إلى داخل الفراغ المعماري: يحب الإنسان بفطرته ضوء النهار ورؤية مظاهر الحياة عبر النوافذ والفتحات التي تربط الفضاء الداخلي بالفضاء الخارجي ، و منطقة البحث (اليمن) أولى بالاهتمام بالطاقة الشمسية و الإنارة الطبيعية حيث الشمس الساطعة و السماء الصافية، و من ثم يمكن التقليل من أحمال الكهرباء اللازمة في المباني. ولاسيما في المباني التي فيها العمل نهاراً مثل المباني الإدارية ،و التعليمية .... وغيرها. و من هنا تظهر أهمية الجمع بين الخبرات الهندسية و المعمارية للوصول بالبشرة الزجاجية إلى تحقيق مستوى الإنارة المطلوب و النوعية الجيدة والأداء الحراري الأمثل. و يعتمد تصميم ضوء وانعكاساته المتعددة حتى يصل إلى مستوى الشغل في الفراغ الداخلي. و من الممكن تقسيم ذلك إلى ثلاث مركبات: الأولى: المركبة السماوية(Sky component (SC و التي تمثل جزء ضوء النهار الذي يصل من السماء مباشرة إلى داخل الفراغ المعماري عن طريق النافذة التي يتسبب عنها بعض الفقدان، أي إن المركبة السماوية = الإمارة المباشرة من السماء – الفقدان الناتج عن النافذة. المركبة الثانية: -الناتجة عن الانعكاسات الخارجية Externally reflected component (ERC) وهي تمثل جزء ضوء النهار الذي يصل إلى الفراغ المعماري نتيجة لانعكاسات الضوء خارج المبنى نتيجة وجود عوائق خارجية. وتظهر أهمية هذه المركبة في المناطق المزدحمة بالمباني . ومن الممكن التعبير عن هذه المركبة بأنها الجزء من الإنارة السماوية الذي ينير العوائق مضروباً في معاكسة العوائق. المركبة الثالثة: هي الناتجة عن الانعكاسات الداخلية Internally reflected component (IRC) ويحددها البعض بالمعادلة التالية (Hopkinson and Kay,1969) المركبة الناتجة عن الانعكاسات الداخلية= الفيض الضوئي المنعكس لأول مرة مقسوماً على حاصل ضرب مساحة الغرفة(1 - المعاكسة المتوسطة). نلاحظ أن محصلة المركبات الثلاث تمثل الإنارة على مستوى الشغل[5]. وتقدر قيمة الإضاءة الطبيعية داخل المبنى من خلال معرفة كمية الضوء الطبيعي الذي يخترق واجهات المبنى ويتم معرفة هذه القيم من خلال تقدير عوامل انتقال الضوء وهي:

- نقل الضوء Light transmission (LT)**:** نسبة الضوء المتدفق نحو الزجاج و الذي يمر نحو الداخل. ويعرف كذلك باسم نقل الضوء المرئي Visible light

transmission(TLT) ويرمز له أحياناً (Tvis)، ويعني كمية الضوء الطبيعي الذي يقع ضمن الجزء المرئي من الطيف الذي يخترق الزجاج نحو الفراغ الداخلي للمبنى. و كلما زادت قيمة هذا العامل يعني زيادة مقدار ضوء النهار الداخل إلى الفراغ المعماري، و عندما يدرس بشكل دقيق فإنه يساعد على تخفيض مصروفات الإضاءة الصناعية. كما تتأثر الإضاءة الطبيعية بنوع التزجيج وعدد الطبقات والكساء المضافة إلى الزجاج[12] وتتراوح قيمة الضوء المنتقل نحو الداخل من 90٪ للزجاج الصافي وصولاً إلى 10٪ للزجاج الملون ذي الطلية العاكسة ويظهر الشكل قيماً متعددة لعامل النقل الضوئي .



- عكس الضوء(LR) Light reflection : هي نسبة الضوء المنعكس من الزجاج نحو الخارج وتنتج عنها ظاهرة اللمعان والتوهج التي تسبب إزعاجاً للعين سواء للمارة في الشارع أو للمباني المقابلة، لذلك يجب أن يتم اختيار هذا العامل بدقة وأخذه بعين الاعتبار كي لا يسبب الإزعاج البصري .[12]

- Ke ثابت متعلق بمصدر الإضاءة Luminous constant efficacy يحدد أداء النوافذ من حيث رفض الطاقة الشمسية خلال نقل الضوء المرئي. وهو نسبة النقل الضوئي إلى عامل التظليل Ke=Tvis/SC. يسمح الزجاج الشفاف بدخول كثيف لضوء النهار والأشعة تحت الحمراء مما يرفع قيمة هذا العامل أما الزجاج المختار بدقة فيسمح بكمية كافية من ضوء النهار بينما يجمد الأشعة تحت الحمراء و فوق البنفسجية غير المرئية ويخفض قيمة هذا العامل [19]. و في منطقة الدراسة يجب الإفادة من ضوء النهار بما لا يسبب كسباً حرارياً زائداً. و قد سمح التطور الحديث في مجال البشرة الزجاجية الإفادة القصوى من ضوء النهار بدون الحرارة الزائدة من خلال أنواع الزجاج التي تفصل الضوء عن الحرارة عند درجات حرارة معينة وكمثال عن الفروق في التحكم الضوئي والحراري عبر الزجاج فإن الزجاج الدائم الخضرة يتحكم بالأشعة الشمسية أكثر من الزجاج الأخضر المطلي حيث تحجز وحدة زجاجية من الزجاج الدائم الخضرة بسماكة 6مم 86٪ من الأشعة فوق البنفسجية و تسمح بدخول 65٪ من ضوء النهار . وتتأثر عملية نقل الضوء المرئي بلون اللوح الزجاجي مع العلم أن معظم الزجاج المعماري يمتلك تلويناً أخضراً خفيفاً حيث تشوبه بعض إضافات الحديد. ويتم تحقيق الزجاج الأنقى مع النقل الأفضل للضوء بتخفيف نسبة الحديد فينتج زجاج أبيض بتكلفة وقيمة عالية – تبلغ قيمة العامل Ke 100٪ في حالة الشفافية الكاملة للوح الزجاجي، ولكن بالنسبة لأكثر أنواع الزجاج تتراوح قيمته بين 35 – 80٪. بعض الألوان المنتقاة مثل اللازوردي والأخضر تقلل الأشعة فوق البنفسجية وتحت الحمراء وتسمح بنقل ضوئي جيد ورؤية جيدة. ومن ثم يتم التعبير عن فعالية الزجاج في نقل الضوء المرئي ورفض الحرارة بالقيمة A حيث (A=VLT/SHGC (المماثلة للقيمة LSG وكلما ازدادت هذه القمة تكون ميزات الزجاج المستخدم أفضل. أي إن مواصفات البشرة الزجاجية الجيدة تتجلى ب VLT عالية و SHGC منخفضة [22]. و لذلك تعمل التقنية الحديثة على الوصول إلى القيمة الانتقائية المناسبة لمختلف البيئات من خلال الموازنة بين عملية الكسب الحراري وتمرير الضوء والحرارة ويشكل نقطة الوصل بينهما. وتعرف الانتقائية بأنها نسبة ناقلية الضوء LT إلى قيمة العامل الشمسي SF. وتعتبر التجربة أن الانتقائية السيئة تتراوح بين (0 – 1)، والجيدة بين (1 – 2).ولذلك تسمي بعض الشركات الزجاج الذي يقترب من القيم الجيدة بالزجاج الانتقائي.[12]

6- الاستخدام البيئي للبشرة الزجاجية في الأبنية:

نستعرض هنا بعض النماذج التي تعبر عن الحلول البيئية المتكاملة وذلك باستخدام وسائل بيئية مساعدة للبشرة الزجاجية المستخدمة في المباني .

6– 1– برج كوميرز في المانيا أطول ناطحات أوربا: يضفي مبنى برج " كوميرز " خاصية مثيرة لإعجاب الزوار في سماء فرانكفورت عند النظر إليه من بعيد بارتفاعه الذي يصل إلى 299 متراً كأعلى مبنى في قارة أوروبا، أما عند إلقاء نظرة عن قرب فيكتشف الزائر أنه أكثر من مبنى مرتفع، إذ يمر الداخل إليه من خلال سلالم مغطاة بسقف زجاجي تمتزج مع أشكال

المباني المجاورة له بصورة متناسقة، و قاعة مركزية يصل ارتفاعها إلى 160 متراً تصل بين الأجنحة الثلاثة المكونة للمبنى.. كما يلاحظ التصميمات الفريدة والمتميزة في قاعات وممرات وغرف المبنى على امتداد طوابقه الخمس والستين، ويمتاز المبنى بإعادة استخدامه للطاقات الطبيعية والتخلي عن وسائل التهوية والإضاءة الصناعية مما يجعل الزائر يحس بكونه في أحضان الطبيعة. أقيم برج كوميرز على مساحة بلغت 3 ،1 مليون قدم مربع، بمدينة فرانكفورت الألمانية، واكتمل بناؤه في 3 سنوات (1994 - 1997) وصممه المهندس المعماري السير نورمانفوستر، من شركة "فوستر وشركاه"، أما المالك فهو المصرف الألماني "كوميرزبنك" الذي يعد ثالث أكبر الهيئات المصرفية الخاصة في ألمانيا بل والدول الأوروبية كلها .

أهم ما يميز هذا البرج كونه صديقاً للبيئة حيث يلقب بأنه أول برج صديق للبيئة في العالم، وهذا لحرص المهندس المصمم له على الإفادة من عناصر الطبيعة في إضاءة وتهوية المبنى المتعدد الطوابق، ومن هذا المنطلق يعد المبنى أحد تجليات العصر الحديث لا من حيث التقنيات والإمكانيات الموجودة فيه فحسب ولكن من حيث إعادة استخدامه للطاقات الطبيعية والتخلي عن وسائل التهوية والإضاءة الصناعية والتي تضر بشكل أو بآخر بالبيئة المحيطة .

والحقيقة أن هذا ما يجعل الزائر لهذا المبنى يجد نفسه بين أحضان الطبيعة مما يخفف من حدة التوتر التي قد تنتاب البعض من مجرد التواجد داخل أحد المباني الشاهقة خاصة بعد أن شاهد العالم مثل هذه البنايات وهي تنهار بشكل مريع، فبعدما كانت ناطحات السحاب تمثل رمزاً للحضارة والتطور في العالم أصبحت ومنذ ذلك اليوم تعتبر أيضا مصدراً للخوف والقلق بين بعض الناس حتى من غير المصابين بأمراض الخوف من الأماكن المرتفعة، فالمبنى مغمور بضوء النهار معظم الوقت بالإضافة إلى تهويته من خلال المصادر الطبيعية. وقد تم تصميم المبنى على شكل مثلث حيث تم ترتيب أجنحته المكتبية الثلاثة حول قاعة مركزية بارتفاع المبنى بالكامل مما يسمح لكل مكتب ومحطة عمل الحصول على منظر واضح للعالم الخارجي، كما تمت إضافة النواحي الجمالية على المبنى للتغلب على الطابع العملي له من خلال سلسلة حلزونية من الحدائق ذات الطوابق الأربعة التي تتسم كل منها بطابع مميز وتتصل جميعها بالقاعة المركزية وعلى حد قول الكاتب كولينز دافيز في مقدمة كتابه "كومرز بنك فرانكفورت: مثال للصعود البيئي". فإن التصميم الثوري لشركة فوستر وشركاه المصممة لهذا المبنى بدأ مرحلة جديدة في تطوير المباني الصديقة للبيئة والموفرة للطاقة والمخفضة للتلوث.. فهذا المبنى تم تصميمه لمستخدميه بالإضافة إلى عملائه. فهو لا يهتم فقط بالشكل الاقتصادي والتخطيط الفعال ولكن بنوعية المساحة والراحة المادية والنفسية، مع إضفاء الكثير من الضوء والهواء والمناظر الطبيعية والاسترخاء علاوة على العمل، مع إيقاع يوم العمل، وتعد فكرة الارتفاع في المضمون البيئي جديدة ولذلك بحثنا عن أمثلة عنها، فمبنى مصرف "كومرزبنك" هو أبرز مثال، حيث تشمل خصائصه البيئية الرئيسية المخطط امثلثي الذي يسمح للقاعة المركزية في الوسط بتوزيع الحرارة، كما إن الهيكل المعماري المميز المزدوج الجدار يسمح بالتهوية الطبيعية في كل مكان من دون التأثير على كينونة المبنى، فيما تعد الحدائق المتعددة الطوابق مصدر تهوية للمبنى، وعلاوة على هذه الخصائص الطبيعية، هناك أيضا دعم ميكانيكي كامل للمبنى، استهلاك الطاقة أقل بنسبة 40٪ ويمكن أن تتلخص الأهداف التي حرص عليها المهندس المعماري في البناء في عدد من النقاط أولها فعالية الطاقة، حيث يحقق المبنى الفوائد القصوى المكتسبة من التهوية الطبيعة وأشعة الشمس واختصار الأنظمة الميكانيكية، فبالنسبة للتهوية يحصل المبنى على أقصى ما يحتاجه من خلال اتجاهاته والفتحات المزود بها، وبإمكان المقيمين السيطرة على بيئتهم الخاصة بغض النظر عن فصل السنة. كما قام المصمم بالإفادة من أشعة الشمس بحيث يتعين أن يقيد كسب الحرارة في الصيف مع الوصول إلى الحد الأقصى لها في الشتاء، ومرة أخرى يمكن للمقيمين السيطرة الفردية .

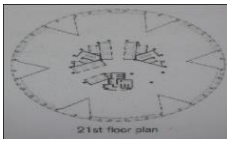
وفي جانب الأنظمة الميكانيكية فإن المزايا المكتسبة من الأنظمة

غير الفاعلة "الطبيعية" لن تتغلب على الحاجة للأنظمة الميكانيكية ولكنها سوف تسمح بتركيز المال نحو احتياجات قليلة معينة، ويعد النظام المركزي ضرورياً بحيث لا تقوم المحاولات الفردية للتعديل الميكانيكي للبيئة بتعريض فعالية الأنظمة الطبيعية للخطر. كما روعي في المبنى أن يتسع إلى الحاجات الفردية مهما صغرت أو كبرت فالمساحات يمكن تغييرها وتعديل أشكالها حسب الطاقات البشرية الموجودة فيها وهذا ما يسمى بالمرونة ومع أن مثل هذه المشاريع تحتاج إلى تمويل كبير ولكن المبنى الذي نحن بصدده الآن روعي فيه العديد من وسائل الاقتصاد في البناء والتشييد فمن ناحية البناء تم استخدام الطرق والمواد الإنشائية المحلية لجعل هذا التصميم ذا مردود اقتصادي بشكل سريع ولا يعتمد على التكنولوجيات الأجنبية . هناك قاعة مركزية تسمح بدخول ضوء النهار ترتفع لتصل إلى كافة الطوابق وبذلك تحقق جواً من الإضاءة الطبيعي شكل جمالي وتهوية طبيعية .

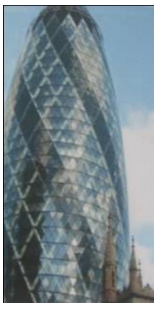
أما بالنسبة للحدائق فإنها تشكل رئة التنفس للمبنى ويمكن استخدامها بواسطة الموظفين كمناطق للتواصل والترفيه، وقد أمكن تحقيق كل ذلك من خلال التصميم المبتكر للشركة المعمارية التي قامت باستبدال الجزء المركزي المعتاد في المباني المرتفعة بقاعة مركزية يصل ارتفاعها إلى 160 مترا تصل بين الأجنحة الثلاثة المكونة للمبنى.. لقد قام نورمان فوستر الذي يرى أن النباتات تمثل عاملا أكبر من كونها مجرد ديكور بوضع الحدائق التسع بشكل حلزوني لتمتد على ارتفاع المبنى، كل ثلاثة منها تواجه الجانب الشرقي، الجانب الجنوبي والغربي للمبنى. كما أن النباتات في كل جهة تعبر عن الوجهة الجغرافية الموجودة فيها، فمثلا تلك التي تتجه إلى الشرق تحتوي على النباتات الآسيوية بينما تجد في الجنوب نباتات البحر الأبيض المتوسط والغرب نباتات أمريكا الشمالية، وتزود الحدائق المكاتب الداخلية بالكثير من ضوء النهار، وتشكل جزءاً من النظام المتطور للتهوية الطبيعية. نظامان للتهوية وبينما تعتمد المكاتب على هذه الحدائق بشكل كبير في التهوية إلا إن كل مجموعة من مجموعات الطوابق الأربعة بها نظام خاص للتحكم في التهوية وأنظمة التبريد والتدفئة، وهذا يعني أن هناك نظامين للتهوية في كل مجموعة من مجموعات الطوابق: النظام الطبيعي والنظام الميكانيكي، أما النظام الميكانيكي فيحصل على الهواء من خلال تجويف زجاجي خاص يقلل من امتصاص أشعة الشمس، هذا بالإضافة إلى أنظمة الحاسب الآلي وأجهزة قياس الرياح والتي تعمل على اختبار درجة الحرارة في خارج وداخل المبنى وتنظيمها، ويتم تبريد المبنى بواسطة نظام تبريد سقفي يعمل بالماء بدلا عن نظام تكييف الهواء العادي، ويتم تدفئة الغرف بواسطة أجهزة التدفئة العادية. كما يمكن للموظفين التحكم في درجة الحرارة في مكتبهم بشكل فردي بدرجة معينة وخلال ثلثي اليوم تقريباً أثناء السنة. يمكن للموظفين تنظيم التهوية بأنفسهم من خلال فتح أو إغلاق النوافذ بشكل فردي، وفقط في ظل الظروف الجوية السيئة يقوم نظام إدارة المبنى بتشغيل معدات التهوية، وعلى أية حال فإن عنصر الزجاج يخدم كثيراً أغراض التهوية والإنارة في المبنى طوال فترة النهار مما يسمح بتوفير كثير من الطاقة التي تلزم في العادة لتشغيل أنظمة التكييف والإنارة، ولذلك اعتمد تصميم المبنى على تغليفه من الخارج بواجهة من طبقتين، وهي تعد سمة مميزة حتى الآن في المباني المرتفعة، وتحتوي الطبقة الخارجية على شقوق يعبر منها الهواء الجديد إلى داخل التجويف بين الطبقات المختلفة. أما نوافذ الواجهة الداخلية، وحتى تلك التي تقع في الطوابق المرتفعة، فيمكن فتحها لضمان الحصول على تهوية طبيعية حتى الطابق الخمسين. كما يمكن أيضا فتح النوافذ التي تقع على جانب القاعة المركزية، وقد قام فريق التخطيط بتحقيق إنجاز عظيم بالحصول على أقصى استخدام ممكن لضوء النهار، ونتيجة لذلك، فإن شفافية المبنى والقواعد الزجاجية بين المكاتب والردهات تزود كافة أماكن العمل بدرجة كبيرة من ضوء النهار.

أما بالنسبة للبرج فإن استخدام الزجاج بهذا الشكل المكثف كان له سبب أمني إذ يقع بالقرب من موقع المطار في مدينة فرانكفورت ولطول ارتفاع المبنى كان لا بد من أن يكون من مادة تسمح بمرور إشارات الرادار التي توجه الطائرات المحلقة بالقرب من المطار، ولذلك كان على المصمم أن يختار من بين المواد الشفافة الموجودة بالفعل في الأسواق والتي لا تعيق عمل

الرادار .اختراع مادة زجاجية خاصة : - كانت المواد الموجودة في الأسواق في ذلك الوقت من نوع الزجاج المغلف من الخارج والذي يحجز الإضاءة بشكل كبير بالإضافة إلى ثقل وزنه. ولذلك كانت الحاجة لاختراع مادة جديدة تحقق المعادلة بحيث لا تتعارض مع الأنظمة الأمنية والحكومية ومن جهة أخرى تسمح بمرور الضوء بشكل جيد. وقد عملت شركة كوميرز على اختراع هذه المادة إلى أن تم تطوير منتج زجاجي جديد يستخدم الأسلاك المصنوعة من عنصر التنجستين ووضعها في الطبقات الداخلية للزجاج المصفح.[21]



6 -2- **برج Gherkin في لندن:** - يتميز هذا المبنى عن محيطه بشكله و ارتفاعه ويشكل علامة فارقة في المدينة حيث يمكن أن يرى من أماكن بعيدة جداً. ويبلغ ارتفاعه 180م. قامت فكرة إنشائه على مبدأ توفير الطاقة ، وكانت النتيجة أن المبنى يستهلك نصف كمية الطاقة اللازمة لأي مبنى بنفس الحجم. تحتوي كل بلاطة في الطوابق 6 فتحات تعمل كجزء من نظام التهوية الطبيعية للمبنى وتعمل هذه الفتحات على تغليف الهواء بين الطبقتين من الزجاج لخلق تأثير مشابه لوحدة زجاج مزدوج ضخمة للغاية تؤمن العزل للفراغات الداخلية في المبنى. كما تسحب هذه الفتحات الهواء الساخن من المبنى خلال الحرارة الشمسية الممتصة. وتسمح هذه الفتحات بوصول الضوء الطبيعي إلى كل أقسام المبنى. يسمح النظام الإنشائي (المقسم إلى مثلثات) للمبنى بثبات كافٍ ليواجه التأرجح الإنشائي الناتج عن قوة الريح. مع أن المباني الأخرى ذات نفس الحجم تعتمد على كتل خراسانية أو نواة أو غير ذلك من وسائل التثبيت . وينتهي أعلى المبنى بقطعة زجاجية واحدة بشكل عدسة.[7]



6–3– **برج الطاقة في دبي:** إن مباني الإمارات العربية المتحدة تشكل مجالاً واسعاً ليتعلم منه الناس كيف ينشئون مباني مستدامة. وبرج الطاقة هو واحد من أحدث تلك المشاريع ويقدم حلا بيئياً مدهشاً حيث استهلاك الطاقة يساوي صفراً و انبعاث الغازات يساوي صفراً. ويبلغ ارتفاعه 322م مما يضعه في المرتبة 22 بين أطول أبراج العالم. يتألف البرج من 68 طابقاً و تتوزع أشعة الخلايا الشمسية لتغطيه بمساحة 161459م^2. صمم بشكل اسطواني بحيث يقلل من تعرض الواجهات للأشعة الشمسية و استخدام مواد فعالة في مجال الطاقة ، و يستفيد المبنى من طاقة الشمس والرياح لتوليد طاقته الخاصة. استخدم في الواجهة الزجاجية جيل جديد من الزجاج المفرغ طرح في الأسواق عام 2008م، و تتميز النوافذ المكونة من ألواح الزجاج هذا بالفعالية الكبيرة في مجال العزل الحراري بالنسبة لمنطقة ترتفع فيها الحرارة في الصيف إلى 50 درجة مئوية. بالإضافة إلى الفعالية في مجال العزل الحراري فالمبنى سيولد طاقته الكهربائية الخاصة من الشمس اعتماداً على مجموعتين من الخلايا الكهربائية الضوئية و مجموعة إضافية في البحر مرئية من البرج وهي جزيرة عائمة من الخلايا الشمسية التي تعد المزود الأساسي للمبنى بالطاقة و استخدام الكهرباء الزائدة لتوليد طاقة أكبر عن طريق استخراج الهيدروجين من مياه البحر و في الليل تستخدم المزودات الطاقية خلايا الوقود لتوليد الكهرباء محافظة على عمل و إنارة البرج في الظلام . تعمل مرايا عاكسة خلال النهار على توجيه الضوء عبر النواة المركزية للمبنى و تؤمن الضوء الطبيعي المناسب لكامل الطوابق. اعتمد الحل البيئي لعملية التهوية الطبيعية للمبنى على فكرة بيئية معمارية شبيهة بالملقف العربي انتشرت في إيران، و تتلخص بأبراج التهوية التي ترتفع فوق أسطح المنازل، وتمتص الفتحات المحاطة بإطارات متحركة الهواء الخارجي البارد وتنتقل إلى الداخل ليحل محل الهواء الدافئ الموجود في الغرفة تسمى هذه التقنية ب Barzeels [23]. صالة المدخل في البرج هي تصميم فعال في مجال الطاقة تحتوي على منظر طبيعي مثير يضيئه ضوء النهار الذي يخترق البشرة الزجاجية المغلفة للبناء. الضغط السالب المتولد عن الرياح المصطدمة بالمبنى يسحب الهواء المستهلك عن طريق شقوق طولية في الواجهة فيدخل الهواء النقي من خلال قنوات وتستخدم مياه البحر لإعادة تبريد الهواء. تعتمد فكرة المبنى على مواد غير مجربة من قبل وتقنيات

غير مثبتة ولكنها تبشر بمستقبل مذهل للتقنية التي تؤمن الحل المناسب لكل النواحي البيئية الواجب مراعاتها عند تصميم أي مبنى وهذا بالتأكيد يلامس الحل المعماري البيئي المناسب للمناطق الحارة. على كل حال فإن المبنى الذي يصمم بهذه الطريقة سيوفر 60٪ من الطاقة المستهلكة في المباني المماثلة المغلقة منها بالبشرة الزجاجية أو غيرها كما إنه لا يسبب أي انبعاث لغاز ثاني أكسيد الكربون.

7- تحليل ورصد ظاهرة البشرة الزجاجية في اليمن :

تعد ظاهرة البشرة الزجاجية حديثة الاستخدام في الجمهورية اليمنية، حيث مازالت في طور الاستخدام الخجول وبهدف التعبير عن الحداثة والمعاصرة والتحرر من الأشكال التقليدية للكتل المصمتة، ونلاحظ أن أغلبها اعتمد أسلوب الاستخدام الجزئي للبشرة الزجاجية . وبما أن اليمن كغيرها من بلاد شبه الجزيرة العربية التي انتشر فيها هذا النمط المعماري بصورة خاصة و في الوطن العربي بصورة عامة فإنه غير معزول عن تيارات و تأثيرات العمارة المعاصرة ،علاوة على الحس الفني المعماري الذي يتمتع به المعماري اليمني منذ القدم مما جعل من المدن اليمنية متاحف مفتوحة تحت قبة السماء . فقد جاءت هذه الظاهرة الوافدة تعبيراً عن ذلك . ونظراً لقلة الأمثلة عن المباني الحاوية على البشرة الزجاجية ، فيتم تحليل ورصد أمثلة مختارة من بعض المدن اليمنية.

7 -1 - مبنى مطعم سوبر برست

Super Broast يقع هذا المبنى بمدينة عدن على شاطئ ساحل أبين. وقد نفذت تقريباً جميع واجهاته من الزجاج الشفاف الآمن الذي تبلغ نسبة الوضوح من خلاله إلى 95٪ و سماكته 6 مم عدا ركن المطبخ الذي نفذ من الطوب الإسمنتي وتلبيسه من الداخل والخارج بخلطة إسمنتية و من ثم طلاؤها من الخارج بالون الأبيض . هدف المصمم الاستفادة من خاصية الزجاج الشفاف لتحقيق الاتصال اللا محدود بين داخل المبنى وخارجه فيظهر الفراغ الداخلي للمطعم من وراء البشرة الزجاجية. وإظهار مختلف عناصر المبنى الداخلية بوضوح لنقل المشهد الداخلي للمار بجانب المبنى فيشد بصره نحو الداخل فيبعث الفضول وجذب الزبون للدخول. وتؤمن للجالس في الداخل الاستمتاع بالوسط المحيط الخارجي عبر الاتصال البصري مع محيط المبنى والذي يطل مباشرة على البحر كما تلفه من الجهات الأخرى حدائق ومناظر طبيعية. ويمنح المبنى التكامل بين التكوين والتفاصيل الوظيفية من منظار خارجي فيمنح هذا الاتصال البصري المتقابل الفراغ رحابة واتساع أكبر. إلا أن المصمم أغفل جانباً مهماً وهو الظروف المناخية واعتمد على التكييف الكهربائي لمعالجة الحرارة الداخلية المكتسبة مما أثر سلباً على عامل الاستثمار نتيجة ارتفاع تكلفة الإنفاق على التكييف، مما تسبب في عدم استمرار المتعهد له مدة طويلة . حاول أحد المتعهدين أجراء معالجة للواجهة الجنوبية بطلاء الزجاج باللون الأبيض إلا أن التكلفة مازالت مرتفعة فمثلاً كان الاستهلاك لشهر سبتمبر 2010م حوالى 1079kw/day. الحجم الكلي للفراغ المكيف 24*15*5=1800م^3 . أما خلال أشهر الصيف فيتضاعف الاستهلاك. علاوة على ذلك ما تسببه أشعة الشمس النافذة إلى الداخل من إزعاج للعاملين وكذلك للزبون بسبب وجود منطقة التخديم بالقرب من الواجهة الجنوبية الغربية كما إن الطاولات الواقعة بالقرب من الواجهة الشمالية الغربية لا تستخدم خلال فترة الظهيرة .[25]

الواجهة الجنوبية

الواجهة المطلة على البحر

الواجهة الغربية والشمالية

الرؤية من الداخل

7 -2 - فندق سماء الإمارات

Emirate Sky Hotel يقع بالقرب من فندق مركيور بمدينة عدن . نفذت واجهته الغربية بالكامل من البشرة الزجاجية ، زجاج أزرق عاكس معتم لإضفاء خصوصية لما يدور في الداخل من أحداث. نفذت الواجهة بخبرات عربية (شركة إيفرست الزجاجية بدبي) . ويمتاز هذا الزجاج بحمايته للألوان والأشكال داخل الفراغات المعمارية وبأدائه الحراري الجيد إلا أن نقل ضوء النهار ضعيف لا عن 41٪. وسمحت البشرة الزجاجية العاكسة للمشاهد برؤية العناصر حول المبنى وليس فقط تكوينه الحجمي فينتج عن ذلك لوحة جميلة لعناصر متغيرة تعكسها الواجهة بدءاً بالسماء الزرقاء الصافية أو الملبدة بالغيوم والمباني والأشجار حول المبنى وانتهاءً بالمارة والمركبات . يولد كل ذلك صورة بانورامية متغيرة المشهد. ومثل هذه البشرة الزجاجية تحتاج إلى تكامل في التصميم مع الفراغ المعماري الداخلي أي حجم الفراغ ونوعية الطلاء وألوان الأثاث حتى تقلل من الإنفاق على الإنارة الاصطناعية خلال النهار .[25] .

الواجهة الرئيسية للفندق

منظر عام للفندق

الرؤية من بهو الفندق نحو الخارج

7 -3 - **مبنى الأمومة والطفولة :**

يقع المبنى على قمة ربوة الجبانة التي تطل على مدينة إب Ibb القديمة والجديدة . ويتميز المبنى ببنائه الضخم وتعبر كتلته المتداخلة عن الحيوية في التصميم ،وقد استخدم فيه الزجاج الشفاف و الزجاج الملون بطريقة غير مدروسة .ففي الكتلة الشمالية الشمالية الغربية استخدم الزجاج العاكس الأخضر المثبت داخل إطارات من الألمنيوم ذات ألون الأبيض على واجهة الدورين الأخيرين والتي تبدو للناظر من الخارج وكأنها بشرة زجاجية عاكسة أقرب إلى اللون الفضي بسبب الارتفاع الكبير بالنسبة للناظر إليه من الخارج . ومن المفترض الإفادة من هذا الموقع المرتفع لتشكيل اتصال بصري مريح بين الداخل والخارج فيسمح للمرضى والعاملين على حد سواء بالنظر نحو الخارج ذو الطبيعة الساحرة الذي يكسر الملل و التضجر لدى المرضى حيث يرى من هذا العلو جميع الفعاليات التي تتم داخل المدينة من حركة مشاة ومركبات إلى تشييد المباني .... إلخ . إلا أن الاستخدام الكثيف لإطارات الألمنيوم المثبتة للزجاج، أثرت بصورة مزعجة على الاتصال البصري .علاوة على ذلك التأثير السلبي على الراحة الحرارية حيث يسمح فقط بمرور 25٪ من الأشعة تحت الحمراء . و ومن ثم هُجرت هذه القاعات في معظم فصول السنة (خريف - شتاء - ربيع).

مبنى الأمومة والطفولة

القاعة

الرؤية من الداخل إلى الخارج

7 -4 - **مبنى السعيد مول في مدينة تعز** Alsaeed Mall

المبنى عبارة عن مجمع تجاري ومطاعم يقع في مركز المدينة على شارع 26 سبتمبر. تتكون الواجهات من مواد بناء مختلفة تتراوح بين البلك الإسمنتي ،الستانلس ستيل والألكويوند والرخام والبشرة الزجاجية التي استخدمت بنسبة كبيرة في الواجهة الأمامية ونسبة بسيطة في الجانبية. استخدم الزجاج العاكس الأزرق الذي يخفف من الحرارة الداخلة إلى المبنى خلال النهار . أما بالنسبة لضوء النهار العابر للبشرة الزجاجية الزرقاء تأثر بلون الزجاج فيبدو معتماً قليلاً وهو بين المريح في قسم المطاعم الذي أمن هذا النوع من الزجاج علاوة على هذا، الإطلالة المريحة على الخارج وحد بشكل كبير من الرؤية من الخارج إلى الداخل (حقق الخصوصية) لذا يرى الباحث أن المصمم حقق الغرض الذي أنشئ من أجله هنا . والشبه مقبول والمقبول للمحلات التجارية بحسب وظيفة العنصر الداخلي. الزجاج المستخدم يسبب بعض الوهج في الواجهة الشرقية(الأمامية)[25]

الواجهة الأمامية للمبنى

منظر عام لموقع المبنى

منظر المبنى ليلاً

نلاحظ من خلال تفحص صور المباني التالية أن الزجاج الأزرق العاكس هو الزجاج السائد استخدامه في البشرة الزجاجية على مستوى اليمن دون مراعاة الظروف البيئية للمناطق المناخية المختلفة.[25].

مباني في مواقع مختلفة بمدينة صنعاء نفذت واجهتها من الزجاج الأزرق العاكس

النتائج:

1. البشرة الزجاجية تقدم فرصاً كبيرة ومتعددة للإبداع المعماري ، فقد ساعدت التقنية الحديثة في مجال تصنيع الزجاج على الوصول إلى الحلول البيئية اللازمة لمختلف المناطق المناخية في اليمن التي يراد الحماية منها أو الإفادة منها. فالمفاهيم البيئية هي مصدر حقيقي للإبداع..
2. البشرة الزجاجية تؤمن الاتصال البصري اللامحدود بين داخل المبنى وخارجه .
3. البشرة الزجاجية العاكسة تسمح للمشاهد برؤية التكوين الحجمي للمبنى والعناصر الموجودة حول المبنى.
4. استخدام البشرة الزجاجية في اليمن في معظم الحالات لايراعى فيه العوامل البيئية المناخية. فمثلاً الزجاج الملون و العاكس في إقليم المناطق الجبلية (من مستوى 1800م

عن سطح البحر وما فوق) تصبح عديمة الفائدة وغير مرغوب بها في فصل الشتاء، حيث الشمس مشرقة ودرجة حرارة الغرف منخفضة.

التوصيات :

1. عدم استخدام الزجاج بشكل اعتباطي عند تصميم البشرة الزجاجية أو النوافذ بل يجب دراسة مجموعة العوامل المؤثرة في التصميم والتي تحدد الخصائص البيئية والفيزيائية للزجاج و البشرة الزجاجية مثل (U-SHGC-SF-LT-....) . لتصبح البشرة الزجاجية فعالة بيئياً و ملائمة لبيئتنا المحلية من حيث الحرارة والضوء والصوت ...إلخ.
2. الإفادة من التجارب والدراسات العالمية المتجددة في مجال تقنية الزجاج وأخذ الملائم منه لبيئتنا.
3. نوصي باستخدام الزجاج الملون العاكس في المناطق الساحلية . والزجاج ذي القيمة المنخفضة E في المناطق الجبلية والصحراوية ،مع مراعاة البند (1) من التوصيات
4. التفكير الجدي في التوفيق بين ظاهرة البشرة الزجاجية وأسلوب العمارة المحلية من خلال الاستخدام الجزئي للبشرة الزجاجية للواجهات .
5. إدراج تقنية الزجاج والبشرة الزجاجية ضمن المنهج الجامعي لطلاب الهندسة المعمارية والمدنية.

المراجع :

1 -د. محمد حاكمي - نظرية العمارة، منشورات جامعة البعث 1997 – 1998م .

2 -د. طالب ديوب - البشرة الزجاجية في المباني العامة وأثرها في التكوين المعماري . مجلة جامعة البعث المجلد 25 العدد 8 - 2003 م .

3- د. طارق أصلان – مواد البناء. منشورات جامعة تشرين 1997 - 1998م .

4-د. بديع أبو شامي – تقنيات إنشاء البشرة الزجاجية في الأبنية العامة – مجلة إبداعات الهندسة – العدد 2 -2004م – العدد 4 -2005م – العدد 2 – 2006م – العدد 2 – 2008م

5-د. محمد عبد الفتاح عبيد - أسس الإنارة المعمارية - جامعة الملك سعود – الرياض 1993م

6 - د. مهدي السعيد – جريدة القبس – يناير 2010م

7- Ana G Canizares, Spain, 2005,Gret New Buildings of the World - (Pasco Ascensions.

8- SZKLO(W Budownictwie). Wlodzimier Prochaska/ Romuald Polujan 1967 (Arcady Waezawa

مواقع انترنت

9- http://www.encarta.msn.com9

10-http://www.en.Wikipedia.org10-

11 - http://www.almadapaper.com

12 -http://www.utg-Syria.com

13- http://www.myglaverbel.com(www.yourglass.com) 14http://www.pilkington.com

15http://www.features.csmonitor.com

10http://www.hazemsakeek.com(Smart Windows)

17- http://www.Smartglass.com

18- http://www.commercial windows.com

19http://www.peoplegasdelivey.scom

20-http://www.reno.nrc-cnrc-gc.ca

21 برج كموميرز المانيا

-www.al-jazirah.com.sa/magazine/22072003/malem7.htm

22- http://www.archlighting.com

23- http://www.Worldchanging.com

24- http://www.m3mare.com

25 - النزول الميداني للباحث

إعادة التأهيل العمراني لسوق مدينة إب القديمة لتحقيق تنمية سياحية مستدامة

*د. محمد أحمد حسن الحدأ

ملخص البحث:

يُعد الاهتمام بالتراث المعماري من أهم متطلبات التنمية العمرانية ويمثل أولوية حضارية لأي سياسة تنموية جادة لذا فقد تعالت الأصوات تحذر من خطر ضياع التراث المعماري المحلي والعالمي ومطالبة بالحفاظ عليه، ويعد سوق مدينة إب القديمة تراثاً ثقافياً وعمرانياً متميزاً ببعديه الاجتماعي والاقتصادي، وهذه حقيقة لا يمكن إغفالها أو إهمالها بغض النظر عن عامل الزمان والمكان، وقد مثل السوق لمدينة إب القديمة قصبتها الرئيسية التي أحاطت بها المباني السكنية والدينية والمنشآت العامة من جميع الاتجاهات، واتسم السوق على مر العصور بالحيوية والازدهار، وتلبية احتياجات ومتطلبات مدينة إب القديمة والمناطق المجاورة لها، كما لعب السوق دوراً رئيسياً في استمرارية وتطور مدينة إب القديمة وبقائها حية على مدى قرون عدة.

ولكن نتيجة للتطورات الكبيرة التي شهدتها مدينة إب القديمة بعد قيام الثورة المباركة عام (1962م)، وما صاحب هذه التطورات من توسعات عمرانية واسعة لمدينة إب القديمة خارج سورها وظهور أسواق جديدة وحديثة، بدأ سوق مدينة إب القديمة يفقد بريقه ومكانته كسوق جامع لكل الأسواق التخصصية، وأصبح السوق حالياً يعاني من إهمال كبير ومشاكل كثيرة تهدد بفنائه واندثاره. يهدف البحث إلى وضع المقترحات والحلول المعمارية التي يمكن تبنيها لإعادة تأهيل سوق مدينة إب القديمة لتحقيق تنمية سياحية مستدامة تخدم المدينة وتلبي احتياجات ساكنيها ويخلص البحث إلى جملة من النتائج والتوصيات التي تبلور أهم ما توصل إليه البحث.

المقدمة:

مدينة إب: إب ـ بكسر الهمزة والباء الموحدة المشددة – هي عاصمة محافظة إب إحدى محافظات الجمهورية اليمنية وتقع مدينة إب جنوب العاصمة صنعاء على بعد حوالى (193كيلومتراً) على الخط الرئيسي صنعاء – تعز، وقد شيدت مدينة إب القديمة على ربوة عالية من السفح الغربي لجبل ريمان – بعدان، وترتفع عن مستوى سطح البحر حوالى (2000متر) وتحتل مساحة تقدر بـ (13,140هكتار) يحيط بها جبل بعدان من جهة الشرق، وجبل التعكر الذي يفصلها عنها وادي ميتم من جهة الجنوب، وجبل المسوار من جهة الجنوب الشرقي بين بعدان و التعكر أما من جهة الغرب فتطل مدينة إب القديمة على وادي الظهار ومن الشمال على وادي السحول – وتعتبر مدينة إب القديمة على وادي الظهار ومن الشمال على وادي السحول – وتعتبر مدينة إب من المدن اليمنية القديمة التي يرجع تاريخها إلى عهد الدولة الحميرية ومن أثارها القديمة " الدار البيضاء " وهو مقر ضخم تهدم معظمه وسمي بالبيضاء نسبة إلى البيضاء بنت شمر يهرعش، كما إنها برزت في العصر الإسلامي كمدينة إسلامية وقد أشار القاضي " الأكوع " بقوله ((إن مدينة إب لم تذكر في الأخبار والأدب إلا في آخر القرن الرابع الهجري – العاشر الميلادي، حينما هاجم الأمير " عبدالله بن قحطان الحوالي " عام (380هـ) وكانت قبل ذلك قرية مسورة لها من الآثار سورها وجامعها)) فجامعها الكبير يعود تاريخه إلى عهد الخليفة الثاني عمر بن الخطاب وأسس بأمر منه رضي الله عنه – ومازال يسمى إلى اليوم " الجامع الخطابي " [1].

وتمتاز مدينة إب القديمة بنمط معماري يماثل الأنماط السائدة في المدن الجبلية قوامه الحجارة ومنازلها تتكون من عدة أدوار تتراوح معظمها ما بين (-5V طوابق) تزين واجهاتها أفازير ونوافذ على شكل فتحات دائرية يغطيها الرخام ونتيجة لموقعها الجغرافي المكون من ربوة عالية على سفح جبل، فقد تعذر تخطيط شوارعها بشكل مستقيم، فاستعاض المعمار اليمني عن ذلك بأن أقام سلسلة من السلالم الصاعدة والتي تبدأ من سور وأبواب المدينة، وتعد مدينة إب القديمة من المدن الجميلة والغنية

* أستاذ قسم العمارة المشارك، كلية الهندسة، جامعة إب

بتراثها المعماري نظراً لما تحمله من صفات ومميزات تاريخية إضافة لامتلاكها عدداً من المباني الأثرية وأجزاء من سورها والسلالم الصاعدة المرصوفة بالأحجار علاوة إلى سوقها التقليدي الذي يعد تراثاً ثقافياً ومعمارياً متميزاً ببعديه الاجتماعي والاقتصادي، وهذه حقيقة لا يمكن إغفالها أوإهمالها بغض النظر عن عامل الزمان والمكان.

وقد مثل السوق لمدينة إب القديمة قصبتها الرئيسية التي أحاطت بها المباني السكنية والدينية والمنشآت العامة من جميع الاتجاهات، واتسم السوق على مر العصور بالحيوية والازدهار، وتلبية احتياجات ومتطلبات مدينة إب القديمة والمناطق المجاورة لها، كما لعب السوق دوراً رئيسياً في استمرارية وتطور مدينة إب القديمة وبقائها حية على مدى قرون عدة. ولكن نتيجة للتطورات الكبيرة التي شهدتها مدينة إب القديمة بعد قيام الثورة المباركة عام (1962م)، وما صاحب هذه التطورات من توسعات عمرانية واسعة لمدينة إب القديمة خارج سورها وظهور أسواق جديدة وحديثة، بدأ سوق مدينة إب القديمة اليوم يفقد بريقه ومكانته كسوق جامع لكل الأسواق التخصصية، وأصبح السوق اليوم يعاني من أخطار متعددة تهدد بفقدانه ولهذا جاءت أهمية هذا البحث.

مشكلة البحث:

تمثلت مشكلة البحث في تعرض سوق مدينة إب القديمة لمشاكل عديدة أهمها الإهمال بسبب نزوح التجار وأصحاب الحرف التقليدية منه إلى الأسواق والأحياء الجديدة خارج سور مدينة إب القديمة، وتعرض السوق للتغيير في فضاءاته المعمارية الوظيفية الأصلية، حيث تحولت من فضاءات لممارسة الأنشطة التجارية والحرفية إلى فضاءات أساسية لسكن الغرباء عن المدينة. ونظراً لعدم وجود دراسات متخصصة تتناول بالبحث الحلول المعمارية للمشاكل التي يعاني منها سوق مدينة إب القديمة فإن هذا البحث يأتي كضرورة ملحة للتطرق إلى هذه المشاكل وسبل حلها ومعالجتها.

أهداف البحث:

1 -يهدف البحث الحالي إلى توضيح طريقة المحافظة على التراث الثقافي والعمراني لسوق مدينة إب القديمة وإبراز أهميته الأثرية والتاريخية .

2 - يهدف البحث إلى بيان كيفية إعادة تأهيل سوق مدينة إب القديمة للوظائف الحضرية المعاصرة.

3 -يهدف البحث إلى توضيح طريقة إعادة إحياء مدينة إب القديمة من خلال إعادة إحياء السوق .

4 -يهدف البحث إلى توضيح كيفية حماية الصناعات الشعبية والحرف التقليدية التي اشتهرت بها مدينة إب القديمة من الاندثار والاهتمام بتطويرها وأسلوب عرضها لتكون مصدر جذب سياحي.

منهجية البحث:

اعتمد البحث على الدراسات النظرية والميدانية وجمع البيانات وتحليلها للتعرف على المشاكل الموجودة في سوق مدينة إب القديمة، بالإضافة إلى المسح المكتبي للاستفادة من الكتب والدوريات العلمية لبناء الإطار النظري .

ويخلص البحث إلى مجموعة من النتائج والتوصيات التي توصل إليها الباحث .

أسواق العرب القديمة:

لقد كانت للأسواق في الجزيرة العربية قبل الإسلام دورة اقتصادية سنوية متكاملة تنقل التجارة والثقافة من شرق الجزيرة إلى غربها ومن شمالها إلى جنوبها من خلال طريقين للتجارة أحدهما شرقي يصل عمان العراق وينقل بضائع اليمن والهند وفارس براً، ثم يمر غرب العراق إلى البادية حتى ينتهي به المطاف في أسواق الشام، يمر التجار فيه على أسواق اليمن والعراق وتدمر وسوريا يبيعون في كل قطر ما لا يكون فيه، ويأخذون منه إلى غيره ما يروج فيه، والطريق الثاني وهو الأهم غربي يصل اليمن بالشام مجتازاً بلاد اليمن والحجاز ناقلاً أيضاً بضائع اليمن والحبشة والهند إلى الشام وبضائع الشام إلى اليمن حيث تصدّر إلى الحبشة والهند بحراً [2].

لقد استأثر اليمنيون في القديم بتجارة الجزيرة العربية مع غيرها من الممالك، حيث كانت القوافل التجارية اليمنية تقوم من شبوة

في حضرموت وتذهب إلى مأرب، ثم تتجه إلى مكرنة (مكة) فيما بعد وتظل في طريقها من بتراء حتى غزة المطلة على البحر الأبيض المتوسط، وظل ذلك دأبهم على اختلاف دولهم في الأزمان التي تقدمت الإسلام(أنظر شكل1). لقد حفظت لنا الذاكرة العربية في تراثنا العربي أنماطاً ونماذج من هذه الأسواق مثل سوق تدمر، البتراء، غزة، سوق صنعاء، سوق عكاظ، سوق المدينة وغيرها، ورغم ضعف بعض الأسواق إلا أنها تعتبر عاملاً مهماً من عوامل استمرار العلاقات الاقتصادية والسياسية بين عرب الجزيرة وبين الممالك العربية في الشمال الشرقي والشمال الغربي متمثلة في المناذرة والغساسنة ومن ورائهما فارس والروم، كما كانت عاملاً من عوامل وحدة اللغة العربية وبلورتها فيما عرف لدى علماء اللغة بلغة قريش، وأحد أسباب بروز مكة كملتقى للعرب جميعاً، إليها تهوي نفوسهم وفيها تروج تجارتهم و بها يلتقون بآلهتهم الوثنية، كما كانت هذه الأسواق أيضاً عاملاً من عوامل التلاقح العرفي بين القبائل وقيام التجمعات القبلية في شكل أحلاف ترعى مصالح المنتمين إليها اجتماعياً وقبلياً واقتصادياً وحسن علاقتهم بالآخرين[3].

ومع انبلاج فجر الإسلام، أسلمت الجزيرة العربية ودان العرب للنبي الأمي محمد صلى الله عليه وآله وسلم الذي لا ينطق عن الهوى إن هو إلا وحيٌ يوحى بعد ملحمة من الصراع بين الحق والباطل والهدى والضلال، كان لا بد من أن تدخل أسواق العرب التجارية في طور جديد، فقد اهتم الإسلام بأمر تجارتها وشرع لهم فيها ما يحتاجون إليه، وطفح الحديث الشريف بأحكام البيع والشراء والاحتكار والديون والربا .... إلخ. وبعد انتشار الإسلام خارج الجزيرة العربية على يد خلفاء النبي صلى الله عليه وآله وسلم نشأت مدن إسلامية جديدة مثل الكوفة والبصرة والفسطاط والقيروان وغيرها، وبرز دور الأسواق فيها ولعل أبرزها هو مربد البصرة، ولم يقتصر دور الأسواق قبل و بعد الإسلام على الجانب الاقتصادي فقط بل كان لها دور في تناول الموضوعات السياسية والثقافية والاجتماعية وتبادل الآراء فيها ونقل المعلومات والأخبار وإشاعة وترويج الدعاية والإعلان عن الأحداث السياسية والحروب، والدعوة لدرء آثار الكوارث الطبيعية وغيرها ولهذا غدت الأسواق مراكز حضارية وثقافية هامة [4].

لمحة تاريخية عن سوق مدينة إب القديمة:

تميزت مدينة إب القديمة بنسيج عمراني وتخطيطي يعبر عن الحقيقة الروحية لنظام سياسي واجتماعي واقتصادي وديني عاشته المدينة منذ القدم، وقد مثل السوق في المراحل الأولى لنشأة مدينة إب القديمة قصبتها الرئيسية التي أحاطتها من جميع الجهات المباني السكنية والمنشآت العامة وبكثافة نسبية متفاوتة فيما بينها (انظر شكل 2). لقد جاء موقع السوق في ملتقى ثلاث مناطق هي بعدان والسحول وجبلة وأيضاً على مشارف طريق قوافل الرحلات بين مناطق اليمن المختلفة، لذا فقد لعب السوق دوراً هاماً كمركز تجاري أسبوعي يلبي احتياجات مدينة إب القديمة والمناطق المجاورة لها [3].

ونظراً للزيادة المطردة في تعداد سكان مدينة إب القديمة تطلب الأمر إقامة سوق ثابتة يومية وليس أسبوعية لإشباع رغبات الناس المتزايدة مع مراعاة توسعه حسب إجراءات سياسية اقتصادية محددة وهادفة.

إن الأساس الذي قام عليه سوق مدينة إب القديمة إنما هو سياسي اجتماعي اقتصادي، أي إن إنتاج السلع وتوزيعها تنظمه التركيبة الاجتماعية بطريقة مثلى تضمنت إشباع رغبات الفرد والجماعة، ولهذا فإن النشاط التجاري في السوق قد اعتمد على الاعتراف بالمعايير والنظم الاجتماعية التي ينبغي مراعاتها بنفس القدر الذي تراعى فيه رغبات الجمهور.[5] وكنتاج حتمي للتطور التاريخي لمدينة إب القديمة ازداد الحجم الكمي والنوعي البضائعي والسلعي بل تضاعف عدة مرات، وانعكس ذلك معمارياً على سوق مدينة إب القديمة في الحجم والمساحة وظهرت الأسواق التخصصية والحرفية، وكبر حجم التعامل في التبادل التجاري وكثرت المهام والاختصاصات في عملية إدارته مالياً وتجارياً وأمنياً، وأصبحت المرجعيات ذات العمومية من تشريعات وأعراف قاصرة في نظمها وآلياتها للتعامل مع هذا الحشد الكبير المتنامي كماً ونوعاً[5]، ولهذا تم تشكيل مجلس للتجارة في سوق مدينة إب القديمة برئاسة التاجر إسماعيل بن محمد بن عبدالله باسلامة لمجابهة مشاكل التجار في سوق المدينة وحلها بالطرق

المعتادة عندهم وفصل ما يجري بين التجار من خلاف ونزاع، وفي سنة (1329هـ / 1911م) تم تعيين التاجر إسماعيل بن محمد باسلامة رئيساً لبلدية مدينة إب القديمة من قبل حكومة مدينة إب العثمانية ولأول مرة في عهد الأتراك بالذات عرف اليمن هذا المنصب وكان قديماً يعرف هذا المنصب في عرف علماء الفقه بمنصب (الحسبة) وهي تعني الإشراف على المكاييل والموازيين في الأسواق ومعرفة الغش بها ومعرفة الأسعار للحبوب وتحديدها ...إلخ.

ولا يمنح هذا المنصب أو يسند إلا إلى رجل توفرت لديه مؤهلات لحيازته نوعاً من المعاملات الفقيه التي قرأها وحصل عليها وأن يكون متميزاً بالنزاهة والعدالة وعنده حذق بالسياسة الدقيقة كي تجري الأمور على بصيرتها، وقد اشتغل التاجر إسماعيل بن محمد با سلامة بهذا المنصب الجديد إلى جانب منصبه الأول رئيس مجلس التجار في مدينة إب مع احتفاظه أيضاً بعمله الحر التجاري الذي عرف به[6].

وقد استمر العمل بوظيفة الحسبة في سوق مدينة إب القديمة حتى ظهور القوانين الحديثة (العصرية) بعد قيام الثورة المباركة عام (1962م).

سوق مدينة إب القديمة:

يُعد سوق مدينة إب القديمة أحد معالمها الرئيسية التي تميزت بها والذي يعد نتاجاً مادياً وحضارياً لعصور تاريخية متتالية وهو من طراز الأسواق الحضرية المفتوحة. يقع السوق في مركز مدينة إب القديمة بارتفاع يتراوح مابين (1999 -2020متر)عن مستوى سطح البحر.[7] (انظر شكل3).

وبطبيعة الحال فإن مساحة السوق كانت في الأصل صغيرة، ثم أخذت تتسع بالتدريج لتشمل منشآت ملحقة به وتخدمه كسماسر الإيواء والخزن والتسويق وحفظ الودائع الثمينة والمساجد والحمام الساخن وسبل المياه(سقاية الماء) الممتدة من ساقية المشنة في جبل بعدان (أنظر شكل 4) وتبلغ المساحة الحالية لسوق مدينة إب القديمة نحو(132,16م^2) من إجمالي مساحة مدينة إب القديمة المقدرة بـ(140, 13هكتار)[8]أما أسواقه التخصصية فتبلغ نحو (16 سوقاً) تحتوي على ما يقارب(400 دكان) (محل) ازدهرت فيها مختلف المهن والحرف اليدوية المختلفة(إنظر شكل 5).

أقسام سوق مدينة إب القديمة:

من خلال الدراسة الميدانية والبحثية لسوق مدينة إب القديمة يمكن تقسيمه إلى أربعة عناصر وفق وظائفها التخصصية على النحو الآتي : -

أولاً : الأسواق التجارية التي تختص بالبيع بالتجزئة وهي على النحو الآتي : -

1 - سوق الملح : ويسمى أيضاً بالسوق الأعلى نسبة إلى منطقة الميدان الأعلى التي يقع فيها (إنظر شكل 6) وهذا السوق مقسم إلى عدة أسواق تخصصية هي :

- سوق الحبو ب - سوق الملح والبهارات
- سوق المدر - سوق الحطب

2 - سوق الطعام : يقع في سكة الحلقة، اختص ببيع الأكلات الشعبية المختلفة (أنظر شكل7) .

3 - سوق اللقمة : يقع بين سوق الطعام وسوق القات الحالي وفيه تباع أنواع اللقمة الشعبية (الخبز)والحلويات والقهوة.

4 - سوق المعطاره : يقع في سكة الحلقة وقد اختص هذا السوق ببيع العطور والحناء والأعشاب الطبيعية (إنظر شكل 8).

5 - سوق اللحمة : سابقاً كان يقع في سكة الحلقة جوار دار الملك ثم نقل السوق في عهد القاضي أحمد السياغي والي إب قبل الثورة إلى جوار باب سنبل لاعتبارات صحية وبيئية.

6 - سوق المزاينة (الحلاقين) : يقع شمال المدرسة الشمسية .

7 - سوق سكة النخلة : يقع شمال مدرسة الجلالية العليا ويمتد من سوق المزاينة وحتى سوق اللقمة (إنظر شكل9) وقد سمي سوق النخلة بهذا الاسم نسبة إلى نخلة مرتفعة كانت موجودة وسط السوق وهو يحتوي على عدة أسواق تجارية وحرفية منها :

- سوق البز (القماش) : اختص هذا السوق ببيع أنواع الأقمشة والمصاون والفتلة والصوف (إنظر شكل 10).

8 - سوق القات : سابقاً كان يقع مكان سوق اللحمة في سكة الحلقة ثم انتقل مؤخراً إلى وسط السوق جوار جامع الأسدية (إنظر شكل 11).

ثانياً : الأسواق الإنتاجية (التجارية والحرفية) هي أسواق اختص كل واحد منها بإنتاج بعض المنتجات الحرفية اليدوية

والصناعات الشعبية سواء الخاصة باللبس والزينة أو الخاصة بالأدوات والتجهيزات المنزلية وتعد هذه الأسواق صغيرة إذا ما قورنت بالأسواق الحرفية الموجود في مدينة صنعاء القديمة من هذه الأسواق الآتي :

1 - سوق الخياطة والحياكة : يقع هذا السوق في سكة النخلة وفيه يتم خياطة الملابس المختلفة وحياكتها وتطريزها.

2 - سوق الذهب والفضة : يقع في سكة النخلة واختص بصياغة الذهب والفضة وسبانك الزينة.

3 - سوق الجنابي : يقع في سكة النخلة واختص بإنتاج الجنابي والخناجر والسيوف.

4 - سوق المحدادة : يقع هذا السوق عند الباب الكبير لمدينة إب القديمة وفيه يتم إنتاج أدوات البناء وأدوات النجارة والزراعة والتجهيزات المنزلية .

5 - سوق النجارة : يقع بالقرب من مسجد الكاظمي وفيه يتم إنتاج المصنوعات الخشبية المختلفة مثل الأبواب والنوافذ والمشربيات والصناديق التي تستخدم لحفظ الملابس والأشياء الثمينة.

ثالثاً : الأسواق ذات الفضاءات المفتوحة : وهي الساحات (غير مسقوفة ومظلة) تؤجر مساحتها لبيع مختلف السلع والبضائع مثل : ساحة الميدان الأعلى وساحة الميدان الأسفل وساحة الجاءة .

رابعاً : السماسر : تحتوي منطقة سوق مدينة إب القديمة على مباني كبيرة هي السماسر(الخانات) مثل : سمسرة الجلالية العليا وسمسرة الخان الأعلى والخان الأسفل و سمسرة النقوش وسمسرة الميزان و سمسرة علي نعمان وغيرها.

وتعد هذه السماسر مكملة لأنشطة السوق حيث كان يقيم فيها التجار من خارج مدينة إب القديمة مع دوابهم و تخزين بضائعهم[9]. ونجد أن العلاقة بين جميع هذه العناصر متماسكة ومترابطة وفي نفس الوقت كل له خصوصياته لأن تكوينه كان مبنياً على تلبية الحاجات المتتالية خلال نمو وتطور مدينة إب القديمة [10].

الخصائص العمرانية والمعمارية لسوق مدينة إب القديمة:[5].

لقد تميز سوق مدينة إب القديمة بخصائص عمرانية ومعمارية بديعة يمكن إجمالها في الآتي :

1 -اعتمد التكوين الفضائي لسوق مدينة إب القديمة الفصل في فضاءاته الوظيفية ذات العلاقات العامة وبين الحارات السكنية ذات العلاقات الخاصة ، واعتمد الفصل بين الاتجاهين الرأسي والأفقي في تشكيل فضاءاته العمرانية والمعمارية الداخلية ففي مركز السوق تشكلت الفضاءات الوظيفية التجارية والخدمية بنظام أفقي ممتد ولم يزد ارتفاع الدكاكين في السوق عن طابق واحد ، وقد توزعت دكاكين سوق مدينة إب القديمة حول ساحة الميدان الأعلى والأسفل وعلى جانبي الطرق الممتدة من الباب الكبير إلى الجامع الكبير وأيضاً أمام باب سنبل كما توزعت في أطراف السوق سماسر الإيواء الكبيرة وكذا المباني السكنية التقليدية المرتفعة (برجية) ، وارتفعت مأذنة مسجد الجلالية العليا مشكلة مع المباني السكنية العالية معالم حدود السوق لتوجيه حركة الزائر الغريب تجاه السوق.

2 -اعتمد تخطيط سوق مدينة إب القديمة على منظومتين معماريتين تكاملت في علاقتهما وتمايزت بخاصيتي الربط والفصل في وظائفها فالمنظومة الكلية تجمع كل الفضاءات الوظيفية التجارية والخدمية (أسواق ، سقاية ، سماسر ، حمامات ، ...إلخ) أما الأسواق التخصصية الحرفية ذات الوظائف النوعية تشكل منظومة جزئية في بناء التكوين العام للسوق فكل سوق متخصص فيها يمثل الوحدة البنائية في هذه المنظومة.

3 -موقع السوق في مركز المدينة يمثل قلب المدينة وتتجه الحركة إلى السوق من خارج المدينة عبر الأبواب الرئيسية لمدينة إب القديمة الباب الكبير، باب النصر، باب سنبل، باب الراكزة، الباب الجديد.

4 -الطرقات والممرات في سوق مدينة إب القديمة ضيقة بشكل عام مما يسهل عملية انتقال الزوار والتجار من جهة إلى أخرى في السوق بكل يسر وسهولة.

5 - مباني الدكاكين التجارية في سوق مدينة إب القديمة لا يزيد

ارتفاعها عن طابق واحد ومن ثم لا يتواجد فيها أي مكان للسكن[8].

6. يتميز التصميم الداخلي وكذا الخارجي لدكاكين سوق مدينة إب القديمة بالبساطة والبدائية حيث الانخفاض في ارتفاع الدكان وضيق مدخله وصغر مساحته.

7ـ ينقسم سوق مدينة إب القديمة إلى أسواق فرعية تخصصية يتعامل كلٌّ منها في سلعة أو حرفة معينة بهدف اختزال المسافة والوقت وخدمة للمستخدمين والمرتادين.

تصميم الدكان في سوق مدينة إب القديمة:

الدكان (محل) هو عبارة عن فضاء معماري تميز بالبساطة وضيق المدخل وصغر المساحة والارتفاع المنخفض، إذ لا يزيد ارتفاعه عن طابق واحد ويرتفع على مسطبة صغيرة من الحجر يتراوح ارتفاعها من (40 -60سم) فوق مستوى طرق وساحات السوق(إنظر شكل12) كما توجد مسطبة (دكة) مرتفعة نسبياً أمامه ترتفع إلى قرب الباب في الغالب لراحة المشتري في الجلوس عليها أثناء المساومة (التداول) في النوعية والجودة والسعر براحة تحت ظلال المظلة النافرة من سقف الدكان (إنظر شكل13) وغالباً ما يتراجع باب الدكان بنحو (30 -40سم) إلى الداخل عن واجهته. ويستغل فراغ الإزاحة من جانبيه لعرض السلع ويشغل باب الدكان أكثر من (80٪) من واجهة الدكان. تباينت دكاكين السوق في مدينة إب القديمة في مساحتها من حيث وظائفها بين دكاكين العرض ودكاكين (ورش) الإنتاج الحرفي كما تباينت أيضاً دكاكين الإنتاج الحرفي والصناعي فيما بينها من حيث الحجم والمساحة وذلك وفقاً لمعطيات ومتطلبات الإنتاج والعرض السلعي، هذا وتتراوح مساحة الدكاكين في السوق ما بين (7,30 - 9 م^2) بينما ارتفاعها يتراوح ما بين (2,80 -3م^2)

مواد البناء المستخدمة في بناء دكاكين سوق مدينة إب القديمة:

لقد بنيت الدكاكين في سوق مدينة إب القديمة من مواد بناء محلية وهذا يعني تلاؤم البناء مع البيئة المحيطة والطابع العام للمدينة[11]. من هذه المواد ما يأتي:

- الحجر: استخدم الحجر وخاصة حجر الشيصر في بناء واجهات الدكاكين بسمك يتراوح مابين (60 -80سم) باعتبار أن الجدار الواحد يخدم دكانين.

- الطين: استخدم في تلبيس الجدران والسقوف الداخلية لدكاكين السوق بعد خلطه بالقش (التبن) كما استخدم أيضاً كمادة رابطة بين المداميك . - النورة والجص: استخدمت النورة وكذلك الجص (مادة بيضاء ناعمة تنتج من عملية حرق الحجر الجيري) كمادتي إنهاء داخلية لدكاكين سوق مدينة إب القديمة.

- القضاض: استخدم القضاض (عبارة عن خليط من الجير وكسرات حجرية ناعمة من حجر الحبش مضاف إليها الماء) كمادة إنهاء خارجية في سطوح الدكاكين لحمايتها من مياه الأمطار الغزيرة.

- الخشب: استخدم الخشب كأعتاب فوق فتحات أبواب الدكاكين وبسمك يتراوح من (25 -30سم) كما استخدم في تسقيف دكاكين السوق بعد وضع طبقة من الطين عليه ثم طبقة من القضاض كمادة عازلة لحماية السقوف من تساقط الأمطار الغزيرة التي تشتهر بها مدينة إب القديمة، هذا بالإضافة إلى استخدام الخشب أيضاً في عمل أبواب جميع دكاكين سوق مدينة إب القديمة [7].

نمط الأبواب المستخدمة في دكاكين سوق مدينة إب القديمة:

استخدم خشب الطنب في عمل أبواب دكاكين سوق مدينة إب القديمة وقد جاءت هذه الأبواب على ثلاثة أنماط هي: النمط الأول: عبارة عن قطعتين (فردتين) بين الإطار الخشبي الخارجي للباب والمثبت للجدار الحجري وهاتان القطعتان إحداهما مثبتة إلى الإطار والأخرى متحركة تفتح وتغلق.

والنمط الثاني: عبارة عن ثلاث قطع من الخشب إحداهما مثبتة إلى الإطار والأخرى وهي عبارة عن قطعتين من الخشب متحركتين مترابطتين مع بعضهما بمفاصل حركة مصنوعة من الحديد يكتفى بفتح إحداهما في الأيام العادية، وفي حالة الزحام يتم فتح القطعة (الفردة) الثالثة.

أما النمط الثالث: فهو عبارة عن أربع قطع (فرد) خشبية اثنتان مثبتتان في إطار الدكان الخشبي (حلق) واثنتان متحركتين مترابطتين بمفاصل حركة من الحديد تفتحان وتغلقان حسب

الحاجة (إنظر شكل14) وهذا يدل على دقة تصميم الأبواب وإعطائهما مرونة في الحركة والتحكم بفتحة الدكان[10].

أهمية السوق بالنسبة لمدينة إب القديمة:

يُعد السوق في مدينة إب القديمة بمثابة القلب النابض بالحياة والحركة والنشاط حيث تجمعت فيه الفعاليات كلها من تجارة وحرف وخدمات وغيرها، ولبى السوق كل احتياجات ومتطلبات سكان مدينة إب القديمة والمناطق المجاورة لها وشكل منظومة اقتصادية متكاملة ساعدت على استمرارية وتطور المدينة عبر عصورها المختلفة [7].

واستوعب السوق جزءا كبيراً من سكان مدينة إب القديمة وخلق فرص عمل حيث كان يعمل ثلثا سكان المدينة تقريباً في الأعمال التجارية والحرفية المتنوعة مما ساهم في انتعاش الحالة الاقتصادية لمدينة إب القديمة وساكنيها.

المشاكل والأضرار التي يعاني منها سوق مدينة إب القديمة:

يتعرض سوق مدينة إب القديمة للعديد من المشاكل والأضرار التي بلغت حد التشويه لطابعه المعماري وتاريخه الحضاري الذي تميز به، ويمكن إجمال هذه المشاكل والأضرار على النحو الآتي:

1 -نزوح التجار وأصحاب الحرف التقليدية:

كان للتوسعات العمرانية لمدينة إب القديمة خارج سورها بعد قيام الثورة المباركة عام (1962م) وما صاحب هذه التوسعات من ظهور أسواق جديدة مثل السوق المركزي الداخلي، والمركزي الخارجي، وسوق الجملة بالظهار، وغيرها من الأسواق الحديثة، سبباً في نزوح التجار وأصحاب الحرف التقليدية من سوق مدينة إب القديمة إلى الأسواق الجديدة، وهذا أثر سلباً على الحركة والنشاط التجاري داخل السوق القديم وتعرض للإهمال والتغيير لمعالمه الأثرية والتاريخية.

2 -اختزال سوق مدينة إب القديمة من سوق جامع لكل الأسواق التخصصية إلى سوقين فقط:

نتيجة للمتغيرات التي مرت بها مدينة إب القديمة منذ سبعينيات القرن العشرين وحتى عام (2009م) فقد السوق مكانته الأساسية كسوق جامع لكل الأسواق التخصصية، وأصبح السوق الحالي اليوم هو عبارة عن سوقين هما:

- سوق (النخلة)، الذي يحتوي حالياً على (26 دكاناً) (محل) مفتوحاً فقط خصص البعض منها لبيع البضائع الجديدة والمتنوعة، وخصص البعض الآخر لبيع القات الذي يحتل نصيب الأسد من مساحة السوق الحالي كما يضم السوق صالونين للحلاقة ومحل اتصالات حديثة (إنظر شكل15). أما باقي دكاكين سوق مدينة إب القديمة فقد حولت إلى مباني سكنية.

- سوق الطعام واللقمة المختص ببيع الأكلات الشعبية وأنواع الخبز المختلفة.

3 -تغيير البنية الوظيفية والنمط المعماري لسوق مدينة إب القديمة :

لقد بدأت البنية الوظيفية لدكاكين سوق مدينة إب القديمة في التغيير مع بداية الثمانينات من القرن العشرين وتسارع معدل التغيير في التسعينات من القرن العشرين وحتى بداية عام(2008م) .

وظهرت آثار ذلك التغيير مع الزيادة المطردة لسكان مدينة إب وزيادة الهجرة الداخلية (الريفية) إليها، وارتفاع أسعار الأراضي والمضاربة بها وصعوبة الحصول على المسكن الملائم خارج مدينة إب القديمة نظراً لانخفاض دخل الفرد، ونتيجة لذلك بدأت عملية السكن في دكاكين سوق مدينة إب القديمة تنمو وتتوسع يوماً بعد يوم لتحتل مكان الوظيفة الأصلية التي بني السوق من أجلها [11].

وقد وجدنا من خلال الدراسة الميدانية لسوق مدينة إب القديمة أن نسبة (95٪) من دكاكين السوق قد طالها التغيير الوظيفي وأصبحت تستخدم للأغراض السكنية مقابل إيجار شهري يتراوح من (1000 -3000) ريال يمني للدكان الواحد (أنظر شكل16) كما وجدنا أيضاً أن عملية التغيير الوظيفي، لدكاكين السوق قد تمت بطريقتين هما:

الأولى: وهي الإبقاء على الدكان كما هو وتغيير الوظيفة فقط.

الثانية: وهي إجراء تعديلات بنائية وإنشائية على الدكان لتستوعب فضاءاته الوظيفة الجديدة (إنظر شكل17) من هذه التعديلات الآتي:

- تعديل مساحة فتحة أبواب الدكاكين في السوق بحيث أصبحت الفتحة تحتل مساحة (40٪) فقط من مساحة الواجهة بدلاً من (80 ٪) المتعارف عليها سابقاً.

- سد فتحات الأبواب لبعض الدكاكين في السوق واستحداث مكانها فتحات للشبابيك والنوافذ الصغيرة.

- إزالة القواطع الداخلية المشتركة بين بعض الدكاكين لتستوعب فضاءاتها الوظيفة الجديدة.

- استحداث رامبات من مادة البلك والأسمنت أمام بعض دكاكين السوق من أجل صعود العربيات والموترات التي أصبحت تشاركهم السكن في هذه الدكاكين.

4 -المشاكل والأضرار البيئية:

يعاني سوق مدينة إب القديمة من مشاكل وأضرار بيئية ناتجة عن الروائح الكريهة للمخلفات الصلبة والسائلة الناتجة عن الساكنين في دكاكين السوق التي تحولت إلى مباني سكنية وهي تفتقر لأبسط الخدمات الصحية وغيرها، من الخدمات وأصبح سكان هذه الدكاكين يعانون الكثير من الأمراض بسبب الرطوبة وعدم الإضاءة والتهوية الطبيعية في هذه الدكاكين، ومن الضجيج المتزايد والدخان المتصاعد من أصحاب المؤثرات الذين اتخذوا من دكاكين السوق أيضاً مأوى لهم[11].

5 -المشاكل والأضرار الإنشائية:

تختلف دكاكين سوق مدينة إب القديمة فيما بينها من حيث حالتها الإنشائية والفنية فمن خلال الدراسة الميدانية اتضح لنا الآتي: -

- دكاكين سوق الطعام وسوق القات وسوق المزاينة حالتها الإنشائية والفنية جيدة نتيجة للنشاط التجاري الذي ما زال موجوداً فيها.

- دكاكين سوق الملح (الميدان الأعلى) وسوق النخلة حالتها الإنشائية متوسطة.

- دكاكين سوق المعطارة وسوق اللحمة وسوق المحدادة وسوق المدر وسوق الجنابي وغيرها حالتها الإنشائية والفنية سيئة وعلى الرغم من التباين والاختلاف بين دكاكين الأسواق التخصصية لسوق مدينة إب القديمة إلا أنه يمكننا القول بأن دكاكين سوق مدينة إب القديمة في مجملها تعاني العديد من المشاكل والأضرار الإنشائية والفنية والمتمثلة في الآتي: -

1 -تشقق الواجهات الخارجية لدكاكين السوق وتساقط البعض منها.

2 - تساقط التلابيس الداخلية لجدران وسقوف دكاكين سوق مدينة إب القديمة، أما بالنسبة لسقوفها الخارجية فالبعض منها قد أصابتها عوامل التلف بشكل واضح والبعض الآخر قد تم ترميم سقوفها بطريقة مشوهة ومخالفة للطابع المعماري للسوق وذلك باستخدام مادة الأسمنت بدلاً عن مادة القضاض المستخدمة في تغطية السقوف الخارجية للدكاكين والتي أثبتت قدرتها وفاعليتها بدرجة كبيرة كمادة عازلة لمياه الأمطار (إنظر شكل 18).

3 - تشقق أرضيات دكاكين سوق مدينة إب القديمة.

4 - تهالك أبواب الدكاكين وتلف أعتابها الخشبية بسبب قدمها وعدم صيانتها.

5 - استخدام أبواب الحديد والزنك لبعض دكاكين السوق بدلاً من أبوابها الخشبية مما يفقد السوق طابعه المعماري وقيمته الأثرية والتاريخية.

6 -السماسر (الخانات): إن السماسر التي كانت تستخدم لإيواء التجار من خارج مدينة إب القديمة مع دوابهم ولتخزين بضائعهم وتعد مكملة لأنشطة السوق قد انحسر دورها الوظيفي نتيجة للمتغيرات الحديثة ولذا فقد تعرض البعض من هذه السماسر للإهمال ومن ثم الانهيار والاندثار والبعض الآخر رغم تحويلها إلى مباني سكنية للغرباء عن المدينة إلا أن حالتها الإنشائية والفنية أيضاً سيئة جداً فقد بدأ البعض منها بالتساقط التدريجي مما ينذر أولاً بكارثة إنسانية وثانياً بفقدان مدينة إب القديمة لإحدى مكوناتها المعمارية الأثرية والتاريخية.

الحلول المقترحة لمعالجة واقع سوق مدينة إب القديمة:

لقد سبقت الإشارة إلى أن سوق مدينة إب القديمة يحتفظ بتراث معماري وحضاري كبير يتمثل في ما يحتويه من أسواق تخصصية أثرية وتاريخية فريدة ومتميزة إلا أن هذا التراث المعماري يتعرض اليوم للعديد من المشاكل والأضرار التي تهدد بفقدانه واندثاره لذا نحاول في هذا البحث وضع المقترحات والحلول للمشاكل والأضرار التي يعاني منها سوق مدينة إب القديمة

للحفاظ عليه وذلك من خلال إعادة تأهيل سوق مدينة إب القديمة - وعملية إعادة التأهيل للسوق تتضمن عنصرين أساسيين هما :

الأول : وهو القيام بعملية الترميم والصيانة والتطوير لسوق مدينة إب القديمة وفق الأسس والقواعد التي يجب مراعاتها عند القيام بذلك ، بهدف الحفاظ على الشكل المعماري والفني والأثري لسوق مدينة إب القديمة.

الثاني : هو إعادة توظيف سوق مدينة إب القديمة سواء في وظيفته الأصلية أو في وظيفة مشابهة أو في وظيفة حديثة أو معاصرة تلبي احتياجات مدينة إب وساكنيها وتخدم التوجهات السياحية المعاصرة فيها.

وتعد عملية إعادة تأهيل سوق مدينة إب القديمة وتوظيفه من الأهمية بمكان سواء كان ذلك بالنسبة للسوق ذاته أو بالنسبة لمحيط السوق والطابع العام لمدينة إب القديمة وعدم تأهيل السوق هو فقدان لأحد عناصر مدينة إب القديمة وعدم توظيفه وإعادة استخدامه يجعل منه مكاناً لسكن الغرباء عن مدينة إب أو مكاناً مهجوراً لا يتفاعل مع المجتمع المحيط لذا فإن إعادة تأهيل السوق وتوظيفه هو تنمية له في إطار بيئته المحيطة وإنعاش الحياة داخل هذا الإطار وتكامل عناصر الوجه الحضاري لمدينة إب خاصة إذا كانت الوظيفة منسجمة ومتفقة مع الطابع العام لمدينة إب القديمة ، إلا إن من خصائص عملية إعادة تأهيل سوق مدينة إب القديمة أنها يمكن أن تكون مرحلية ، تلك المرحلية التي تفرضها في بعض الأحيان الاعتمادات المالية التي تقرها الجهات المعنية في ميزانيتها العامة السنوية للإنفاق على تنفيذ برامج عملية الحفاظ والصيانة للتراث المعماري والتي غالباً ما تكون شحيحة وغير كافية فقد وجدنا من خلال الدراسة الميدانية أن حجم المبالغ المالية التي اعتمدتها الجهات المعنية ممثلة بالمجلس المحلي لمديرية المشنة - مدينة إب ومكتب السياحة ومكتب الآثار بمحافظة إب في ميزانيتها العامة السنوية لعام (2009م) لا يتجاوز (خمسة مليون ريال) وهذا المبلغ بالطبع غير كاف لقيام هذه الجهات بتنفيذ برامج الحفاظ على التراث المعماري لذا ومن هذا المنطلق نقترح في هذا البحث أن تكون عملية إعادة تأهيل سوق مدينة إب القديمة مرحلية وأولى هذه المرحلية هي إعادة تأهيل سوق الملح (الميدان الأعلى) وذلك لما يتميز به عن بقية أقسام سوق مدينة إب القديمة من مميزات أهمها :

1 - سوق الملح يقع في قلب مدينة إب القديمة على أرض مستوية مرصوفة بالأحجار.

2 - يعد سوق الملح من أقدم الأسواق التخصصية المكونة لسوق مدينة إب القديمة وأفضل حالاً منها معمارياً وإنشائياً وفنيا

3 - يعد سوق الملح من الأسواق المفتوحة وهو على شكل مستطيل أبعاده (25×40 متر) وتبلغ إجمالي مساحته الحالية (1000م^2) (انظر شكل19).

4 - يحتوي السوق على (46 دكاناً) (محلاً) منتشرة في كل من : الجهة الغربية (5 دكاكين) ، الجهة الجنوبية (10دكاكين) ، الجهة الشمالية (17دكاناً) ، والجهة الشرقية (6دكاكين).

5 - المنطقة الوسطية في السوق تحتوي على (8 دكاكين) بالإضافة إلى سقاية الماء الأثرية وقد تم استحداث بناء هذه المنطقة وسط السوق في عهد القاضي أحمد السياغي والي إب عام (1945م) وذلك مكان شجرة كبيرة تسمى (طولقة) كان الناس يتجمعون تحت ظلها للبيع والشراء.

6 - ممرات الحركة في السوق وحول المنطقة الوسطية تتراوح من (4 -6,40 متر) وهي كافية ومريحة لحركة الزوار ومرتادي السوق.

7 - يحيط بسوق الملح (الميدان الأعلى) بيت الفن حالياً وبعض المباني الأثرية والتاريخية التي يمكن إعادة تأهيلها واستخدامها بما يخدم في هذا المجال ، إن إعادة تأهيل سوق الملح (الميدان الأعلى) لكي يأخذ مكانه اللائق والمناسب داخل إطار مدينة إب القديمة لا شك أنه يتطلب الآتي :

أولاً : ترميم وصيانة سوق الملح (الميدان الأعلى) :

نقترح القيام بعملية الترميم والصيانة التي يحتاجها سوق الملح الميدان الأعلى والمتمثلة في :

1 - ترميم وصيانة الواجهات الخارجية لدكاكين سوق الملح (الميدان الأعلى) والذي يشتمل على تنظيف وتدريز وتكحيل الواجهات الخارجية لدكاكين السوق بما في ذلك جوانب مدخل

جامع الجلالية العليا وكذا استكمال بناء جدران الدكاكين أسفل بيت الوهابي بحجر شيصر نصف وقيص وتسقيفها بنفس نمط وطابع السوق (إنظر شكل 20).

2 - إزالة أرضية دكاكين سوق الملح التي أصبحت بحالة سيئة واستبدالها بأرضيات من الخرسانة العادية والجص بسمك (15سم).

3 - ترميم الجدران الداخلية والسقوف لدكاكين سوق الملح بحيث يتم عمل تلبيس أسمنتي للجدران الداخلية بارتفاع (1متر)منها (50سم) تحت مستوى أرضية الدكاكين و(50سم) فوق مستوى أرضية الدكاكين لحمايتها من الرطوبة وتآكل الأحجار ومن ثم تلبيس الجدران والسقوف الداخلية بالجص بعد إزالة التلابيس السابقة المتساقطة والمكونة من النورة والجص والملاج (إنظر شكل 21).

4 - دهان الجدران الداخلية والسقوف لدكاكين سوق الملح باستخدام دهان أملشن مائي أبيض وجهين على الأقل بعد جفاف طبقة الجص.

5 - تجديد أبواب سوق الملح الخشبية التي لا زالت بحالة جيدة واستبدال الأبواب التالفة وأبواب الحديد والزنك التي بدأ استخدامها في سوق الملح (أنظر جدول 1) بأبواب خشب سويدي مشتغلة بنفس نمط وطابع الأبواب القديمة المستخدمة في سوق الملح (إنظر شكل 22).

جدول رقم (1) يوضح أبواب دكاكين سوق الملح المطلوب استبدالها بأبواب خشب سويد يتحمل نفس النمط والطابع المعماري لسوق الملح

رقم الباب	مقاس الأبواب		العدد من كل نوع	نوع الباب القديم	ملاحظـــــــات
	عرض	ارتفاع			
1	2,40	3	3	حديد	الواجهة الشرقية أسفل بيت رسام
2	2,40	3	1	خشب تالف	الواجهة الشرقية أسفل الجبري
3	1,25	2	1	حديد	الواجهة الشمالية (باب خشب مشغول لجامع الجلالية)
4	1,20	1,70	2	خشب تالف	الواجهة الشمالية أسفل سمسرة الجلالية
5	2	2,40	1	زنك	الواجهة الشمالية أسفل سمسرة الجلالية
6	1,50	1,90	2	زنك	الواجهة الشمالية أسفل بيت الوهابي
7	2,40	3	2	زنك	الواجهة الشمالية أسفل بيت الوهابي
8	2	2,30	2	حديد	الواجهة الغربية
9	1,40	1,50	1	خشب تالف	الواجهة الغربية (الدكان رقم 3)
10	1,60	1,80	1	حديد	الدكاكين الوسطى (الواجهة الغربية)
11	1,60	1,80	1	حديد	الدكاكين الوسطى (الواجهة الجنوبية)
إجمالي			17		

6 - ترميم وصيانة الأرصفة أمام دكاكين سوق الملح باستخدام حجر شيصر نصف وقيص بعد إزالة أحجار الرصف القديمة والمتهالكة (إنظر شكل 23).

7 - ترميم الأعتاب الخشبية لدكاكين سوق الملح (الميدان

الأعلى) واستبدال التالف منها مع إعادة تنفيذ المظلات فوق أبواب الدكاكين كما كانت عليه سابقاً(إنظر شكل 24).

8 - هدم وإزالة كل من الدكان الملاصق لسمسرة الجلالية العليا مع الصندقة الزنك بهدف توسيع الطريق المؤدية لسوق الملح وكذا إزالة بروز الدكان البلك أسفل بيت رسام وأيضاً الرامبات المستحدثة أمام بعض دكاكين سوق الملح (الميدان الأعلى) بهدف الحفاظ على الطابع المعماري والتاريخي لسوق الملح(الميدان الأعلى)(إنظر شكل25).

ثانياً: إعادة توظيف سوق الملح (الميدان الأعلى):

نقترح إعادة توظيف سوق الملح (الميدان الأعلى) في وظيفة مشابهة لوظيفته الأصلية تلبي احتياجات المدينة وتساهم في تحقيق تنمية سياحية مستدامة وذلك بإعادة توظيفه كسوق لعرض وبيع منتجات الصناعات الشعبية والحرف التقليدية القديمة التي اشتهرت بها مدينة إب خاصة ومحافظة إب عامة مثل: (صناعة النسيج والفخار، حفر وزخرفة الخشب، صناعة العزف، الخياطة والحياكة، صناعة الجنابي، تشكيل الحلي من الذهب والفضة، صناعة أدوات البناء والزراعة وبعض الأثاث المنزلي) نظراً لما تشكله الصناعات الشعبية والحرف القديمة من أهمية ثقافية واقتصادية واجتماعية ونقطة جذب سياحية (إنظر شكل26)[13].

فقد أثبتت الدراسات الحديثة التي قامت بها بيوت خبرة استشارية وأبحاث منظمة السياحة العالمية، أن السياح يحتفظون بجزء كبير من ميزانيتهم الترويحية والتي تتراوح ما بين (25 -35٪)من حجم إنفاقهم على الرحلة السياحية لشراء منتجات من الدول التي يزورونها، ويعد هذا الإنفاق لشراء هذه المنتجات من قبل التصدير لمنتجات وطنية [14]، ومن هذا المنطلق تأتي أهمية إعادة إحياء الصناعات والحرف التقليدية وتطويرها وتوسيع عرضها السياحي بشكل دائم في سوق الملح (الميدان الأعلى) بهدف الحفاظ عليها لما تحمله من مكنونات حضارية عريقة للإنسان في هذه المدينة وما سيكون لهذه الصناعات الشعبية والحرف التقليدية من فوائد في التعريف بمدينة إب خاصة واليمن عامة، كما ستخلق تفاعلاً حضارياً يرفد التفاعل السياسي والاقتصادي بعوامل إيجابية تساعد في استهلاك هذه المنتجات.

ثالثاً: إعادة توظيف بعض المباني الأثرية والتاريخية المحيطة بسوق الملح:

نقترح إعادة توظيف بعض المباني الأثرية والتاريخية المحيطة بسوق الملح (الميدان الأعلى) بعد ترميمها وصيانتها في الجوانب الآتية:

1 - إعادة توظيف سمسرة الجلالية العليا الواقعة شمال سوق الملح (الميدان الأعلى) بعد ترميمها وصيانتها كمطعم سياحي يكون له مردود اقتصادي واجتماعي على مدينة إب القديمة(إنظر شكل 27).

2 - إعادة توظيف دار الوهابي أو دار المنصوب الواقعين في نطاق سوق الملح بعد ترميمهما كمتحف للبيت الإبي بحيث يتم تأثيثه وفرشه وكأن هناك عائلة تسكن فيه، مكونة من الجد والجدة والأب والأم والابن الأكبر وزوجته وولده وبنته. حتى يستطيع السائح أن يتعرف على تراثنا الإبّي الذي يحوي كل شيء، وهو تجسيد واقعي وتسهيل للسائح أن يتعرف على الموروث الإبّي خاصة وأن السائح لا يستطيع أن يدخل البيوت لأن مجتمعنا مجتمع محافظ وبهذه الطريقة نكون قد أعطينا للسائح معلومات صحيحة غير مشوهة أو مغلوطة عن تراث مدينة إب القديمة (إنظر شكل28).

إن إعادة تأهيل سوق الملح (الميدان الأعلى) وتوظيفه باستخداماته الجديدة لكي يصبح سوقاً تاريخياً حضارياً وحضريا ونقطة جذب سياحي لا شك له مردوداته الإيجابية سواء على سوق الملح نفسه أو على محيطه مما يجعل من أهمية التوظيف سابقة الذكر أولى هذه المردودات تضاف إليها ما يترتب على إعادة توظيف سوق الملح من عائد اقتصادي وعائد اجتماعي يساهم في تحقيق تنمية مستدامة للسياحة في مدينة إب القديمة وما يمكن أن يترتب أيضاً على إعادة توظيف سوق الملح من مردود يمكن تسميته بالصيانة الذاتية.

رابعاً: إعادة توظيف بقية أقسام سوق مدينة إب القديمة:

نقترح إعادة توظيف بقية أقسام سوق مدينة إب القديمة بعد ترميمها وصيانتها كمرحلة ثانية في وظائف مشابهة لوظائفها الأصلية أو في وظائف حديثة تلبي احتياجات سكان مدينة إب

القديمة ومتطلبات العصر والحداثة حيث يمكن إعادة توظيف سوق النخلة الواقع شمال سوق الملح (الميدان الأعلى) كمكاتب للتوكيلات السياحية وسوق اللحمة الواقع في باب سنبل كمكاتب للخدمات العامة (كهرباء، مياه، تلفون) وهكذا في بقية الأسواق .

نتائج البحث:

توصل البحث إلى جملة من النتائج التي يمكن إيجازها في الآتي :

1 - يعد سوق مدينة إب القديمة من العناصر التخطيطية الرئيسية المكونة لمدينة إب القديمة وقد شكل منظومة اقتصادية متكاملة حيث أدى وجود السوق وما يحتويه من أنشطة تجارية وحرفية في قلب مدينة إب القديمة إلى تطورها وبقائها حية ومأهولة بالسكان خلال مراحلها المختلفة.

2 - إن التطورات المتسارعة التي شهدتها مدينة إب القديمة منذ بداية السبعينيات من القرن العشرين وحتى عام (2008م) قد أتت على سوق مدينة إب القديمة بالتحولات الآتية :

-توقف الحركة والنشاط التجاري والحرفي في سوق مدينة إب القديمة وتعرض السوق للإهمال بسبب تحول التجار وأصحاب الحرف اليدوية منه إلى الأسواق الجديدة خارج سور مدينة إب القديمة.

- التحول الوظيفي من الخاص إلى العام لبعض الأسواق التخصصية في سوق مدينة إب القديمة التي ما زالت تمارس النشاط التجاري مثل سوق النخلة وسوق القات حيث حلت البضائع الجديدة والمتنوعة محل البضائع والسلع التقليدية وشغلت محلات الاتصالات الحديثة جزءاً من سوق النخلة.

- تحول البنية الوظيفية لسوق مدينة إب القديمة من النشاط التجاري والحرفي إلى النشاط السكني حيث تحولت أغلب دكاكين سوق مدينة إب القديمة إلى أماكن لسكن الغرباء والوافدين على مدينة إب وتوسعت عملية السكن في دكاكين السوق يوماً بعد يوم لتحتل الوظيفة الأصلية التي بني السوق من أجلها وذلك نتيجة الزيادة الكبيرة في عدد سكان مدينة إب من جهة وصعوبة الحصول على المسكن الملائم خارج مدينة إب القديمة من جهة أخرى.

-انحسر الدور الوظيفي الرئيسي والمساعد لسماسر الإيواء المحيطة بسوق مدينة إب القديمة.

وهذه التحولات قد أثرت سلباً على الطابع المعماري والأثري لسوق مدينة إب القديمة وعلى خصوصية وديمومة مدينة إب القديمة كمدينة تاريخية حية متكاملة .

3 - عدم توفر الإمكانيات المالية الكافية لدى الجهات المعنية للإنفاق على تنفيذ برامج عملية الحفاظ على التراث المعماري يجعل من خصائص عملية إعادة تأهيل سوق مدينة إب القديمة أنها يمكن أن تكون مرحلية.

4 - إن إعادة تأهيل سوق الملح (الميدان الأعلى) كمرحلة أولية وتوظيفه وكذا باقي أقسام سوق مدينة إب القديمة كمرحلة ثانية لا شك أن له مردوداً بيئياً واجتماعياً وعمرانياً فضلاً عن المردود الاقتصادي المتوقع مستقبلاً من زيادة الجذب السياحي وما يصاحبه من أنشطة اقتصادية متمثلة في تحسين الأداء المعيشي وزيادة فرص العمل وتحسين إمكانيات العيش في محيط السوق كما إن إعادة تأهيل السوق يعطي حياة لمدينة إب القديمة ويجعلها أكثر جاذبية وتصبح أكثر رواجاً بعد أن كانت عبارة عن مدينة مهجورة مهملة.

5 - تعد الصناعات الشعبية والحرف التقليدية في مدينة إب القديمة مورداً اقتصادياً هاماً ومصدر جذب سياحي يجب المحافظة عليها فالسائح حين يحط رحله في أي مدينة فإن أول جولة يقوم بها السائح تبدأ من أسواق الصناعات الشعبية والحرف التقليدية القديمة، إلا إن الزيادة المطردة في استيراد البضائع والأدوات الصناعية الأجنبية قد أدت إلى وضع كثير من الصناعات الشعبية والحرف التقليدية في مدينة إب القديمة في مواقف صعبة جداً يمكن أن يؤدي ذلك إلى انقراضها والقضاء على وجودها كلية.

التوصيات:

يقدم الباحث مجموعة من التوصيات التي تتلاءم مع حل مشكلة سوق مدينة إب القديمة وذلك على النحو الآتي :

1 - إيلاء أهمية خاصة لعملية الحفاظ على الطابع المعماري والأثري والتاريخي لسوق مدينة إب القديمة .

2 - إعادة تأهيل سوق مدينة إب القديمة وتوظيفه لما له من مردود بيئي وعمراني واجتماعي فضلاً عن المردود الاقتصادي المتوقع مستقبلاً من زيادة الجذب السياحي مما يساهم في تحقيق تنمية مستدامة للسياحة في مدينة إب.

3 - عدم السماح إطلاقاً بالسكن في دكاكين السوق، والعمل على استخدام بعض السماسر والمباني الأثرية بعد ترميمها كبدائل للساكنين في السوق.

4 - تشجيع وتحفيز أصحاب الصناعات الشعبية والحرف التقليدية على العودة إلى سوق الملح (الميدان الأعلى) وإيجاد الحلول المناسبة لاستيعاب وتسويق منتجاتهم والعكس بالنسبة للسلع الأجنبية المستوردة.

5 - حماية الصناعات الشعبية والحرف التقليدية من الاندثار والمنافسة الأجنبية والاهتمام بتطويرها وعرضها السياحي بغرض زيادة الصادرات الوطنية.

6 - تهيئة الظروف داخل مدينة إب القديمة وعلى حدودها الخارجية لتنشيط مجال السياحة وذلك من خلال توفير الخدمات والمؤسسات التي تخدم في هذا المجال.

7 -تفعيل القوانين والتشريعات المنظمة لعملية الحفاظ على مدينة إب القديمة وعناصرها المعمارية التاريخية والأثرية وإسناد كافة المنشآت الأثرية والتاريخية بالمدينة لجهة إشراف واحدة.

8 -العمل على سرعة إيجاد الدعم المادي اللازم للجهات المعنية بإعادة تأهيل سوق الملح كمرحلة أولية وتوظيفه بما يخدم التوجهات السياحية للمدينة.

9 - إقامة برامج التوعية المختلفة للتعريف بأهمية الحفاظ على السوق كتراث معماري وحضاري تناقلته الأجيال عبر العصور المختلفة.

10 - توفير الكوادر العلمية والخبرات الأهلية المؤهلة في مجال الترميم والصيانة لسوق مدينة إب القديمة والمباني الأثرية والتاريخية بالمدينة.

11 -دور قسم العمارة– كلية الهندسة - جامعة إب في الاهتمام بتدريس التراث المعماري المحلي والتركيز على عناصره ومواطن الفن والجمال حتى يعطي من الخريجين ما يساعدون على حفظ التراث واستمرارية أنماطه.

12 -دور الأفراد في عملية إعادة تأهيل سوق مدينة إب القديمة والذي يكون في شكل تبرعات مالية أو التنازل عن بعض الدكاكين أو الدور لتوظيفها بما يخدم خطة الأحياء والصيانة لسوق مدينة إب القديمة.

13 -دور مكتب السياحة والآثار ومكتب الحفاظ على المدن التاريخية بمحافظة إب من خلال ما تصدره من نشرات سياحية تهتم بإبراز المعالم الأثرية والتاريخية وقيمتها الحضارية، وما يحمله ذلك من قيمة أخرى للتراث المعماري كمصدر للدخل القومي.

المراجع:

1 - الهيئة العامة للسياحة، (1999م)، نتائج المسح السياحي لمحافظة إب– الطبعة الأولى صـ6.

2 - الأفغاني، سعيد، (1993م)، أسواق العرب في الجاهلية، دار الأفاق العربية، دمشق ص.24.

3 - جامعة إب، (2002م)، المشاكل التي تواجه مدينة إب القديمة، دراسة غير منشورة كلية الهندسة صـ21.

4 - ستال، والتر، (1995م)، سوق صنعاء – ترجمة وتعليق الدكتور / رفيق محمد غنيم – كلية الآداب جامعة الملك سعود، الرياض صـ13.

5 - مركز الطاهر للاستشارات الهندسية، (2005م)، صنعاء أسس النظم المعماري والتخطيط الحضري في العصور المختلفة، صنعاء، اليمن ص.192 -204.

6 - الأكوع، محمد بن إسماعيل، (1987م)، حياة عالم وأمير، مكتبة الجيل الجديد، صنعاء، الطبعة الأولى صـ19 - 221 .

7 - مؤتمر العمارة اليمنية – صنعاء عراقة مدينة (2004م)، أبحاث مقدمة للمؤتمر، سبتمبر صـ4 -158.

8 - جامعة إب، الجمهورية اليمنية، (2008م)، دراسات وأبحاث كلية الهندسة ص.10 -35 .

9 - البناء، سيد محمود، (1993م)، دراسة ترميم وصيانة مدينة صنعاء القديمة في العصر العثماني، رسالة دكتوراه – كلية الآثار، جامعة القاهرة صـ215.

10 - الحدأ، محمد أحمد، (2008م)، العمارة التقليدية في مدينة

إب القديمة وتلاؤمها مع البيئة المحيطة مجلة الباحث الجامعي، جامعة إب، العدد (19) ديسمبر صـ13.

11 - باراشد، خالد ناصر، (2008 م)، الحفاظ على النسيج الحضري لحي السلام في المكلا، جامعة عدن، اليمن صـ219 - 232.

12 - الحدأ، محمد أحمد، (2008م)، المباني الأثرية ومعايير إعادة استخدامها في مدينة إب القديمة، مجلة الباحث الجامعي، جامعة إب، العدد (16)مارس صـ262 .

13 - صحيفة الثورة، الجمهورية اليمنية، (2008م)، الصادرة بتاريخ (15 يونيو) صـ11 .

14 - صحيفة الجمهورية، الجمهورية اليمنية، (2008م)، الصادرة بتاريخ (3 أغسطس)صـ16.

15 - الموسوعة اليمنية، (2003م)، إصدار مؤسسة العفيف الثقافية، صنعاء، اليمن.

16 - الأدهمي، (محمد مظفر)، (2007م)، تاريخ إب، دراسة لمدينة إب وما حولها، منشورات جامعة إب.

17 - ألعفيفي، حكيم، (1984م)، إعادة استخدام الآثار الإسلامية بالقاهرة مرة أخرى لخدمة المجتمع، المجلة المعمارية، جمعية المهندسين المعماريين، السنة الثانية، العدد (5) القاهرة.

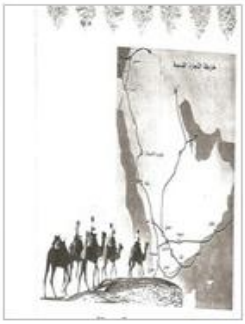
18 - محمد إبراهيم، حازم: (1986م)، الارتقاء بالمناطق التاريخية، إعداد مركز الدراسات التخطيطية والمعمارية، دار الشروق القاهرة، ط1.

19 - أبو محمد، حسين: (1999م)، إعادة توظيف المباني الأثرية والارتقاء بالبيئة المحيطة لها (التجربة التركية)، مجلة عالم البناء، العدد (211,210) إبريل.

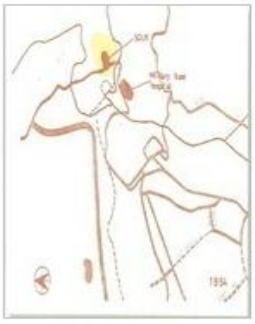
20 - المعاضدي، دهام: (2003م)، البيئة الجبلية وعلاقتها بالنمو العمراني لمدينة إب، بحث مقدم إلى الندوة العلمية الثانية للبيئة، جامعة إب، اليمن.

21 - الخليقي، محمد جاسم: (1995م)، العمارة التقليدية في قطر.

شكل (4) يوضح توسع مساحة سوق مدينة إب القديمة



شكل (1) يوضح طرق تجارة العرب القديمة



شكل (2) السوق يمثل النواة الأولى لنشأة مدينة إب القديمه

1- سوق الذهب والفضه 2- سوق البز (الاقمشه) 3- سوق الفل 4- سوق الطعام
5- سوق البزايني 6- سوق الحطب 7- سوق الحبوب 8- سوق القهوة
9- سوق اللحمه 10- سوق المر

(شكل5) يوضح مواقع بعض الاسواق التخصصية في سوق مدينة إب القديمة

شكل (3) يوضح موقع السوق بالنسبه لمدينه إب القديمه

شكل (6) سوق الملح (الميدان الأعلى)

شكل (7) سوق الطعام

شكل (8) سوق العطارين

شكل (9) سوق النخلة

شكل (10) سوق البز(القماش)

شكل (11) سوق القات

شكل (12) أسكتش يوضح مسقط وواجهة لأحد المكاتين في سوق مدينة إبي القديمة

شكل (13) يوضح جلوس المشترين على المصطبة أثناء البيعة

شكل (14) يوضح نمط الأبواب المستخدمة في مكاتين سوق مدينة إبي القديمة

شكل (15) السوق الخلفي المتبقي من أسواق مدينة إبي القديمة وفيه يباع القات وبعض الأكلات الشعبية

شكل (16) تحول مكاتين السوق إلى مباني سكنية بما في ذلك سقاية الماء الأثرية (سبيل الماء) الموجودة في سوق الملح الميدان الاعلى

شكل (17)تغيير البنية الوظيفية والنمط المعماري لدكاكين السوق التي تحولت إلى مباني سكنية

شكل (18) يوضح المشاكل الإنشائية التي يعاني منها سوق مدينة إبي القديمة

شكل (19) المسقط الافقي لسوق الملح (الميدان الاعلى) مدينة إب القديمة

شكل (20) يوضح واجهة سوق الملح الميدان الأعلى

شكل (21) يوضح تساقط الجدران الداخلية والسقوف

شكل(22)يوضح أبواب الحديد في سوق الملح

شكل(23)يوضح حاجة الأرصفة للترميم والصيانة

شكل (24)يوضح العقب والمظلات التي تحتاج إلى الترميم

شكل (25)يوضح الدكاكين المطلوب إزالتها في سوق الملح الميدان الاعلى

شكل (26) يوضح بعض أنواع الحرف التقليدية التي شارفت على الاندثار في مدينة إب

شكل (27) سمسرة الجالية العليا

شكل (28) بيت الوهابي

التلوث البيئي والازدحام المروري وعلاقتهما بالتخطيط الحضري
"مدينة إب حالة دراسية"

* د.أحمد عماد حسن الاثوري

الملخص:

مع انتشار التلوث بمعظم أجزاء المعمورة نتيجة الانبعاثات الصناعية والتطور التكنولوجي، وكثرة استخدام المبيدات والاستهلاك غير المرشد للطاقة ، كانت المناداة بضرورة انتهاج أساليب جديدة للحد من التلوث البيئي ،واستخدام أسلوب التنمية المستدامة وتطبيق هذا الفكر عند إقامة المجتمعات في المدن من أجل توفير بيئات صحية لمستخدميها . إن التوعية البيئية ونشر ثقافتها بين أوساط المجتمع وأصحاب الأعمال والعمال من أجل الممارسة التطبيقية للسلوك البيئي السليم والاتجاه إلى تصنيع منتجات باستخدام الطاقة النظيفة أي غير الملوثة للبيئة ، فقد بدأ الكثيرون في البحث عن أماكن جديدة خالية من التلوث البيئي لتجنب مراكز التأثير السلبي على صحة المجتمعات.(1) وبما أن البيئة السليمة جزءاً لا يتجزأ من حياة الإنسان اليومية، يعالج علم النفس البيئي مسألة إدراك الفرد لبيئته على أنها أمر ذو وزن كبير في التنبؤ بمقدار التأثير الذي تتركه البيئة المبنية على هذا الفرد. وهو يحاول استكشاف العلاقات بين أنماط السلوك الفردي والأعراف الاجتماعية والقيم الثقافية مستهدفًا في ذلك تحقيق بيئة قادرة على التعاطف مع الإنسان والاستجابة لاحتياجاته.(2)

يهدف هذا البحث إلى محاولة معالجة الوضع البيئي والازدحام المروري في مدينة إب ،ورصد أماكن الخلل ومسببات التلوث البيئي على ضوء المخطط العام للمدينة ووضع الحلول والمقترحات بما يتناسب مع متطلبات المدينة وينسجم مع الوضع البيئي والتنظيمي للمدينة ، وقد خرج البحث بنتائج وتوصيات أهمها إن مدينة إب بشكل عام بحاجة ماسة إلى إعادة النظر في الحلول المرورية الحالية وترتيبها ودراستها على ضوء المخطط العام للمدينة للحد من الازدحام المروري وحل مشكلة الاختناقات المرورية عند التقاطعات للشوارع الرئيسية والأسواق العامة وأسواق القات وغيرها من شالمناطق من أجل تحقيق الاستدامة البيئية والحد من التلوث ، ومعالجة التقاطعات والجولات التي تعاني من الاختناقات المرورية الحادة كحلول مستعجلة على المدى القصير ، وحلول جذرية مستقبلية للارتقاء بالمظهر العام للمدينة لغرض المنافسة سياحياً.

الكلمات المفتاحية: الازدحام ، التلوث، البيئة، التخطيط الحضري.

1. المقدمة عن التخطيط العمراني للمدن:

اجمع المفكرون الاجتماعيون على مر العصور على أن المدينة هي المكان الذي يعيش فيه الإنسان ويعمل ويمارس حياته اليومية منها ،وقد مرت المدن منذ وقت طويل بتجارب عديدة استهدفت تنظيمها لتأمين شروط المعيشة للإنسان في عمله وراحته وتوفير الاستدامة البيئية له عبر ما يعرف اليوم بتخطيط المدن .

وظهرت نظريات عديدة في التخطيط تهدف إلى إيجاد وسائل وحلول ليتم من خلالها توزيع عناصر المدينة بشكل متوازن ومنظم وإيجاد علاقات مرنة وسلسة بين مختلف العناصر لتأمين راحة السكان .

واستطاع منظمو المدن من خلال هذه النظريات أن يتغلبوا على الكثير من المشاكل ،ولكن مع تعقد مكونات المدن واتساع رقعتها واستحداث آلات وصناعات جديدة ، فقد ظهرت مشاكل أخرى كثيرة لا تزال المحاولات جارية للتغلب عليها ، ومن أهم هذه المشاكل التلوث البيئي الناتج من عوامل كثيرة مثل المخلفات الصناعية ، وتصاعد الأتربة والعوالق الصلبة من الكسارات والمناطق المفتوحة وما تبثه المركبات ومحطات الكهرباء من عوادم، بالإضافة إلى التلوث البصري والضوضائي وانتشار المخلفات الصلبة وتلوث المياه كل هذه الملوثات البيئية وغيرها زادت من تعقيدات الحياة في المدن وأصبح من الضروري أن تحدد علاقة واضحة بين أنظمة التخطيط والقضايا البيئية للمدينة بصورة عامة .ويعد بناء وإعمار المدن أحد أهم وأعظم انجازات المجتمعات على مر التاريخ الإنساني .وقد نمت المستوطنات البشرية في الماضي بشكل مبسط وبطيء فتمكن الإنسان من التطور والوصول إلى الأفضل من خلال التعلم بأسلوب

❖ أستاذ العمارة والتخطيط الحضري المساعد رئيس قسم العمارة كلية الهندسة والعمارة جامعة اب.

التجربة وتلافي الأخطاء ، ولكن مع إيقاع النمو السريع في عصرنا الحاضر يتطلب منا مراجعة تجاربنا العمرانية بشكل مستمر لتتواكب مع التطورات الراهنة .

وتخطيط المدن في اليمن قد مر بمراحل متعددة ولكن بصورته الحديثة ظهر متأخرًا في نهاية السبعينات من القرن الماضي ، من الواضح للمشاهد أن هناك شبه جفاء أو جفاء كامل بين قضايا التخطيط وقضايا البيئة ، فنلاحظ في العديد من المدن اليمنية قلة المناطق الخضراء وسوء توزيعها وانعدام المجاري الصحية في أجزاء كثيرة من المدن وكذا التشوهات البصرية سواء في الجانب التخطيطي أو المعماري والمتمثل في حجم المباني وأشكالها وتعرجات الشوارع وظهور مناطق عشوائية كثيفة بالإضافة إلى التداخل بين المناطق الصناعية والسكنية و بروز سحب من الدخان والأتربة في بعض المدن اليمنية ، ويتوج ذلك كله سوء تنسيق المواقع على كل المستويات في المدينة بدءاً من المجاورة ثم القطاع ثم المدينة كلها.(3).

2-أهمية البعد البيئي في التخطيط العمراني للمدن:

تتطور المجتمعات الحضرية باستمرار، ويصاحب حركة التطور هذه، نمو سكاني مطرد، ومع كل وجه مشرق من وجوه التطور، تواجهنا العديد من المشاكل من ضمنها البعد البيئي والتحديات الناتجة عن ذلك، والتي يصعب حلها ما لم تتوفر لدينا الآلية المدروسة للتخطيط العمراني السليم.

إذ إن كل تطور وما فيه من تضخم سكاني هائل، يؤدي إلى ازدهار النشاطات التجارية مما يجعل المرء مضطرًا إلى التنقل بين أجزاء المدينة المختلفة لتلبية متطلبات حياته اليومية له ولأسرته وقد أدى ذلك إلى ظهور الاختناقات المرورية داخل المدن ومراكزها الحضرية وما يواكب ذلك من ملوثات بيئية وضجيجية تهدد استقرار الإنسان وتؤثر سلبا على راحته العقلية والنفسية .

إن التخطيط العمراني لمنطقة ما يمكن أن يتمخض عن توسع هذه المنطقة مفاجآت ، إذ إن نمو المدن في كثير من الأحيان يسفر عن عشوائية في توزيع المناطق العمرانية وتتراكم الخدمات في مناطق وقصورها في مناطق أخرى، وتزداد حجم الحركة المرورية لسنوات مستقبلية أخرى لم تؤخذ في الحسبان عند التخطيط وينتج عن ذلك تبعثر المدن في تجمعات بشرية متباعدة...(4). تحتاج إلى بنية تحتية وخدمات(طرق - كهرباء – مياه ومجاري - تلفون...الخ لذلك أصبحت الجهات المختصة والمسؤولة عن التخطيط غير قادرة على مواكبة هذا التطور غير المنظم وغير المدروس، من هنا تحدث الملوثات البيئية للمدينة نتيجة هذا الخلل في ظل عدم وجود خطط تنموية منظمة ومدروسة مسبقاً (التخطيط الاستباقي).

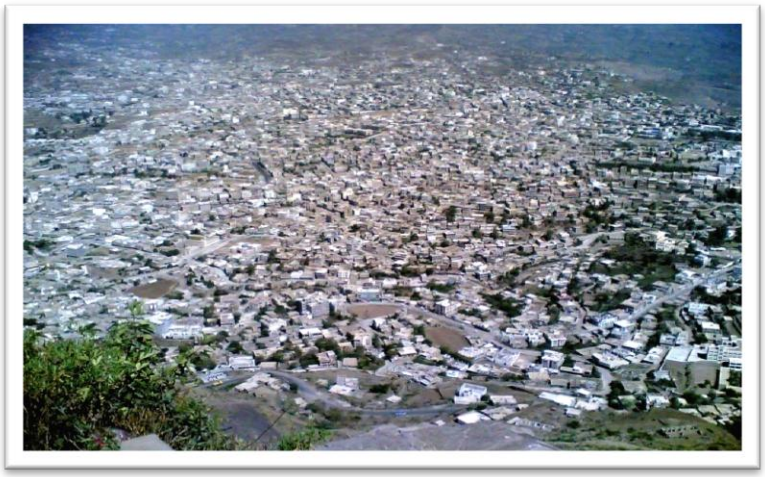
3. الخلفية التاريخية والمعمارية لمدينة إب القديمة:

تقع مدينة إب القديمة على ربوة من السفح الغربي لجبل ريمان - بعدان وترتفع عن مستوى سطح البحر بحوالي (2000m) وتحتل مساحة تقدر ب 4013 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 أن اسم المدينة هو أب بالفتح والتشديد ،كذلك قال أبو سعد ، والأب هو الزرع في قوله تعالى(وفاكهة وأبا) وهي بلدة اليمن ،وينسب إليها أبو محمد عبد الله بن الحسين الضياف الهاشمي، وقال اب سلفه : إب بكسر الهمزة وكذا يقول أهل اليمن بالكسر ولا يعرفون الفتح...الخ (5).

وتُعد محافظة إب من أهم محافظات الجمهورية اليمنية وقد أطلق عليها اللواء الأخضر كونها تكتسي بحلة 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 آخر 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 أن هناك عاملاً مهماً جعل الناس يتوقون إلى هذا الاقتراب والذي قد يكون سبب ما عانته هذه المدينة قديما من حروب وصراعات ومما يؤكد ذلك وجود نفق تحت الأرض في المدينة متصل 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. وفي ما يخص العمران في مدينة إب القديمة فإن لها نفس العناصر العمرانية الموجودة في معظم المدن العربية والإسلامية القديمة من مسكن ومسجد وسوق وسمسرة وغيره .حيث شهدت مدينة إب القديمة توسعاً معمارياً كبيراً خارج سورها امتد إلى مسافات كبيرة واتسم هذا الامتداد باتخاذ الروابي المحيطة بالمدينة القديمة موضعا للتوسع العمراني حيث بدأ البناء في مواقع غير زراعية في أعالي الروابي مثل ربوة المنظر وجرافة ،ثم انحدر البناء العشوائي ليشمل الأراضي الزراعية في وادي الظهار غرباً خاصة في مراحل السبعينات من القرن العشرين ،ثم استمر التوسع في اتجاه السحول شمالا ووادي ميتم جنوبا مع بقاء الزحف العمراني غرباً بشكل كبير .حاليا يحيط في المدينة طريق مسفلت من جهتها الغربي والجنوبية يسمى الدائري الغربي يربطها بالتوسعات العمرانية خارج أسوار المدينة القديمة ،وهذه التوسعات التي لم يحكمها نظم ولا محددات ، فقد التهمت البساط الأخضر الذي عرفت به مدينة إب قديماً وصارت المدينة اليوم شبه واحة للمباني الإسمنتية المشوهة والتي فقدت كثيراً من القيم والعناصر المعمارية التي ميزت العمارة التقليدية . (6) انظر الشكل1



الشكل1 يوضح جزءاً من مدينة إب الحضرية (صورة خاصة بالباحث)

4-المشكلة البحثية:

إن المتأمل للحياة اليومية في مدينة إب، خاصة في وقت الذروة من النهار، يشعر بالقلق لما تعانيه المدينة من الازدحام المروري في تقاطعات الشوارع الرئيسية ومراكز الأسواق العامة مثل أسواق القات وأسواق الخضر، والتلوث البيئي نتيجة الانبعاثات من عوادم السيارات والدراجات النارية وآثارها البيئية على السكان ، أصبح من اللازم التنبه لهذه المشكلة والعمل على حلها بما يتناسب مع الوضع البيئي والتنظيمي للمدينة.

5.الهدف من البحث:

يهدف هذا البحث إلى محاولة معالجة مشكلة التلوث البيئي والازدحام المروري في مدينة إب ،ورصد أماكن الخلل ومسببات التلوث البيئي على ضوء المخطط العام للمدينة ووضع الحلول والمقترحات بما يتناسب مع متطلبات المدينة6.

- منهجية البحث: اعتمدت منهجية البحث على الجانب الاستطلاعي من خلال الزيارات الميدانية وتصوير أماكن الخلل وأسباب الازدحام المروري في التقاطعات الرئيسية والأسواق، كما اعتمدت أيضاً من خلال جمع المراجع

والمعطيات والمعلومات المتوفرة، وأيضاً الممارسات اليومية من خلال التنقلات بين شوارعها وأحيائها. بالإضافة إلى الاستنتاجات الذاتية لواقع الحال.

7 -تصنيف المشاكل العمرانية والتلوث البيئي داخل المدينة:

7,1. الازدحام المروري:

شكل a2 يوضح حركة المرور في سوق القات وقت الصباح

7,2,1.أسباب مشكلة الازدحام (عند مداخل المدينة والطرق الداخلية)

تعد مدينة إب ذات كثافة سكانية عالية وعاصمة لعدة مديريات وهي أيضاً المنطقة الحضرية لهذه المديريات، فإنها بالتالي تعد منطقة الأعمال المركزية بالنسبة للمنطقة الحضرية، والتي يكون عدد سكانها ومرتاديها خلال ساعات العمل ضعف عدد السكان المرتادين خارج ساعات العمل بسبب التدفق الكثيف لمرتادي المدينة وخاصة من منطقة العدين، وبعدان، وحبيش، ومدينة جبلة وغيرها من المناطق بالإضافة إلى كون المدينة الرابط الإقليمي لمدينة صنعاء والمدن الأخرى عبر الشارع الدائري الغربي، لذلك فإن محاور الدخول إلى المدينة تشهد تدفقاً مرورياً ضخماً وخاصة مداخل شوارع المدينة الرئيسية مثل، الخط الدائري الغربي، شارع العدين، وشارع تعز، وشارع ميتم قبل منتصف النهار حيث وصول مرتادي المدينة من المديريات والقرى المجاورة، وأيضاً عند ساعات الذروة، بالإضافة إلى وجود باعة متجولين عند كل تقاطع يحتلون معظم الأجزاء الجانبية والأرصفة للشوارع والتقاطعات مما يضعف الطاقة الاستيعابية للطرق الرئيسية

7,1,1. تشخيص المشكلة:

تكمن مشكلة الازدحام المروري في أن الطاقة الاستيعابية للطرق المفعلة غير قادرة على استيعاب التدفق المروري في ساعات الذروة، في حين تكاد تخلو من الازدحام المروري عند انتهاء ساعات الذروة 6. انظر الشكل2(a, b)

شكل b2يوضح حركة المرور عند الظهيرة

والداخلية على حدٍ سواء ،بالإضافةإلى عدم وجود واقع تنظيمي جاد من قبل الجهات المختصة .

7,1,2,1.أسباب مشكلة الازدحام في الطرق الداخلية:

هناك أسباب كثيرة أدت إلى تفاقم مشكلة الازدحام المروري والتلوث البيئي في الطرق الداخلية للمدينة نذكرها بإيجاز ، سوء معالجة التقاطعات والجولات ،كثرة المطبات المصطنعة في الحارات والأحياء وأمام المدارس والمنفذة من قبل ساكني هذه الأحياء أو منفذة من قبل الجهات المختصة خوفا على حياة أولادهم ، نتيجة السرعة الزائدة من قبل السائقين، استخدام الأرصفة الخاصة بالمشاة لعرض البضائع من قبل أصحاب المحلات التجارية بالإضافة إلى جهل معظم السائقين باللوحات الإرشادات المرورية، مع كثرة الحفر المجودة في معظم شوارع المدينة نتيجة سوء التنفيذ وأيضا نتيجة أضرار السيول الناتجة عن هطول الأمطار، كما إن الانحدار الشديد لبعض الشوارع ساهم في تخريب هذه الشوارع لأن الإسفلت غير ملائم لمثل هذه الحالات، ويستحسن صب هذه الشوارع بالخرسانة المسلحة أو رصفها بالحجارة، نظر الشكل 3 (a ,b , c ,d).

الشكل a3 يوضح المطبات المصطنعة لغرض تخفيف السرعة

الشكل a3 يوضح الحفر الناتجة عن سوء التنفيذ وأضرار السيول

الشكل c3 يوضح سوء المعالجات المرورية

الشكل d3 يوضح جهل بعض السائقين للإرشادات المرورية

بالإضافة إلى عدم وجود مواقف سيارات واستخدام الأرصفة لوقوف السيارات ويتسبب ذلك في إعاقة حركة المارة وأيضاً عدم وجود خطوط تنظيمية تنظم خطوط السير والوقوف ، ازدحام الأسواق الداخلية للمدينة مثل أسواق القات والخضار نتيجة عدم ملاءمة المواقع الحالية لها، وتُعد المشكلة الرئيسية للزحام المروري، المحلات التجارية (البسَّاطون أصحاب الجواري) والتي تسيطر على النصيب الأعظم من عرض الشوارع مثل شارع العدين وشارع تعز وهذه أيضا من الأسباب الرئيسية للزحام المروري والتلوث البيئي ناهيك عن الانبعاثات الناتجة من عوادم السيارات والدراجات النارية.

انظر الشكل4 (a ,b ,c , d, e , f).

الشكل a4 يوضح استخدام رصيف المشاة لوقوف السيارات

الشكل b4 يوضح استخدام الرصيف لعرض البضائع

الشكل c4 يوضح استخدام رصيف لعرض البضائع

شكل b4 يوضح عرض البضائع على الشارع

الشكل e4 يوضح مدى الفوضى في الأسواق

الشكل f4 يوضح التشوه البصري للشوارع والغير متحضر

*7,1,3. خيارات الحلول:

1) إعادة تصميم ساعات الذروة.

2) إعادة التوزيع المروري داخل المدينة بحيث يشمل التوزيع شوارع لم تدخل في الخدمة المرورية مع تفعيل القوانين المرورية والتعامل الجاد والصارم في ما يخص القضايا التنظيمية والمرورية ووضع لوحات إرشادية في الشوارع وتفعيل الإشارات الضوئية.

3) إعادة توزيع المصالح الإدارية والتجارية وتوزيعها التوزيع العادل بحيث تشمل خدماتها كافة أحياء المدينة.

4) تنمية وتطوير مراكز المديريات وخاصة ذات الكثافة العالية من السكان وتزويد هذه المديريات بالخدمات الضرورية والمصالح الخدمية والتجارية للحد من الارتياد اليومي إلى مركز المدينة، وبالتالي يمكن التخفيف من الازدحام المروري في مداخل المدينة.

5) صب الشوارع الشديدة الانحدار بالخرسانة أو رصفها بالحجارة بدلا من الإسفلت كما هو معمول به في بعض شوارع المدينة.

7,2. التقسيم الوظيفي:

التقسيم الوظيفي غائب في تنظيم المدن اليمنية ومنها مدينة إب، مما أدى إلى وجود تداخل في الاستخدامات إذ إن المصالح الإدارية والتجارية والخدمات مختلطة في ما بينها مثلا(تجد محل عرض الملابس وبجانبه طاحون، أو بائع لحوم وبجانبه محل عطورات أو منطقة سكنية تشملها محلات الورش التي ينتج منها أصوات مزعجة للسكان ...وهكذا)،لذلك لزم الأمر إلى تنبيه الجهات المسئولة على ضرورة إعادة النظر في تقسيم الأراضي والاستخدامات لتلبي الاحتياجات العامة في تنظيم المدينة ، وأيضا يجب أن يكون هناك وضوح في تشريعات ومعايير التخطيط. انظر الشكل5 يوضح مدى غياب التقسيم الوظيفي في المدن اليمنية بشكل عام ،السؤال هنا كيف يجتمع كلاً الملابس والدقيق . الشكل (5)

7,2,1. أسباب المشكلة:

يمكن اختصار أسباب المشكلة في غياب حس التخطيط لدى المسئولين عن تخطيط المدن ومتخذي القرار، فضلا عن الفنيين والمختصين، كما إن معايير التخطيط والتصميم المستخدمة غير قادرة على حل التداخل في الاستخدامات .

7,2,2. خيارات الحلول:

1) إعادة دراسة وتقييم معايير التخطيط والتصميم لتلبي احتياجات المدن.

2) إعادة دراسة وتقييم التقسيم الوظيفي للمدن اليمنية بشكل عام.

3) تبنّي إستراتيجية المدينة الديناميكية.

7,3. التصميم العمراني:

يمكن حصر مشاكل التصميم العمراني إلى مشكلتين رئيسيتين هما: ارتفاعات الكتل العمرانية -الفراغات الحضرية، وسنتطرق إلى كل واحدة منهما بشكل موجز.

7,3,1. ارتفاعات الكتل العمرانية:

7,3,1,1.تشخيص المشكلة:

نظرا لغياب معايير التخطيط والتصميم في برنامج تطوير المدن اليمنية إضافة إلى ضعف التقسيم الوظيفي للمدن ، فقد أدى ذلك إلى توزيع عشوائي للكتل العمرانية وضياع خط الارتفاع للمدينة، وبالتالي هناك تشوه بصري يدركه مرتادوها، بحيث يرى كتلة معمارية عالية بجوارها كتلة معمارية منخفضة، كما إن هذا سيتسبب في ضياع الفراغات الحضرية بالإضافة إلى وجود مباني غير مكتملة التشطيبات لعدة سنوات مما يعرض أجزاءها الهيكلية إلى عوامل التعرية وتفسد مواد بنائها كما يتسبب إبقاء هذه المباني دون استكمال تشطيباتها لعدة سنوات يؤدي إلى حدوث تشوه بصري يؤثر على المنظور العام للمدينة، الشكل6(a, b).

الشكل 6 a يوضح أجزاء من المباني لم يكتمل تشطيباتها

الشكل6 b يوضح تباين في ارتفاعات المباني

7,3,1,2 أسباب المشكلة:

- ضعف التقسيم الوظيفي للمدينة.
- ضعف المعايير المستخدمة للتطوير.
- عدم تفعيل قانون البناء.
- تأخر النهضة العمرانية للمدينة في الماضي، وحدوثها فجأة وبشكل عشوائي.

7,3,1,3- **خيارات الحلول:** إعادة توزيع منظور الارتفاع للمدينة بما يتلاءم مع التخطيط العمراني للمدينة مع دعمها بتشريعات تخطيطية وإلزام أصحاب المباني غير المكتملة التشطيبات باستكمالها وإزالة المخالفات ومخلفات البناء.

7,3,2- الفراغات الحضرية:

هذه المشكلة مرتبطة بالمشكلة السابقة، فتلاحظ وجود فراغات منتشرة بشكل عشوائي وغير مستغلة وتبقى ملاذا للقمامة والقاذورات وحرائق القمامة والأتربة، وينتج عن ذلك عند هطول الإمطار، أن تجرف السيول هذه المخلفات إلى الشوارع المسفلتة ،وتحدث أضراراً لهذه الشوارع وتتسبب في التلوث البيئي للمساكن والحارات المجاورة ويؤثر ذلك أيضا على الاستدامة البيئية للمدينة.

الشكل(7) يوضح القمامة بداخل الأرضيات فضلا عن الحرائق التي تفتعل بين الحين والأخر ويتسبب ذلك في التلوث البيئي للمساكن والحارات المجاورة.

7,3 , 2,1 خيارات الحلول:

ربط هذه الفراغات بالكتل العمرانية، بغرض إيجاد مردود مالي من خلال هذه الفراغات بهدف إعطائها قيمة أو توظيفها مؤقتا مثل جعلها حديقة ،مواقف سيارات ،ساحات رياضة أو أي منشأة مؤقتة...الخ .

7,4 التلوث البيئي والضجيجي في المدن:

7,4,1 التلوث البيئي:

7,4,1,1 المشكلة:

الكل يعلم أن مشكلة التلوث متعددة الأشكال والأخطار من القضايا الراهنة التي تشغل فكر الإنسان والشعوب والدول في وقتنا الحالي، الذي يعاني من حالة تدهور بيئي متصاعدة وخطيرة، تهدد الكائنات الحية ومستقبلها على سطح الأرض، ناهيك عن الآثار السلبية لهذا التدهور التي أتت قاسية وسريعة وشاملة، على المحيط البيئي الذي تعيش فيه هذه الكائنات، لاسيما مع التطور الصناعي الكبير والنمو السكاني المتعاظم حيث أصبح الإنسان موزعاً ما بين الاستمرار في استباحة المحيط البيئي واستغلال موارده لتلبية حاجاته المتعاظمة وما بين الحفاظ على هذا المحيط البيئي الذي حضن الإنسان لقرون طويلة.

ونحن نعلم أيضاً أن علماء البيئة في العالم قاموا بدق ناقوس الخطر أواخر القرن العشرين ومطالع القرن الحالي ، بما يخص مشكلة التلوث ومدى قدرة احتمال كوكب الأرض للتداعيات الخطيرة لهذا التلوث وأيضاً مدى الفرص المتاحة أمامه لاستمراره في احتضان الحياة بشكل سليم ومتوازن، والمؤتمر الدولي الذي عقد مؤخراً حول الاحتباس الحراري والتلوث البيئي والذي شاركت فيه أكثر من 120 دولة، يدل على مدى خطورة الوضع الراهن فيما يخص البيئة .

7,4,1,2 خيارات الحلول:

1) نشر التوعية البيئية بين أوساط المجتمع في المدارس والجامعات والمؤسسات والمصانع.

2) عقد ندوات دورية لكل منظمات المجتمع المدني وإلقاء محاضرات أسبوعية على مستوى المدارس والجامعات وكل مؤسسات الدولة والمصانع توضح مدى أهمية المحافظة على البيئة ودورها في بناء المجتمع المتحضر وتأثيرها على الصحة العامة للمجتمع كله.

3) توفير الدعم اللازم لصندوق النظافة وتحديد أماكن إلزامية لوضع القمامة مع تحديد مقالب القمامة خارج المدن ودراسة عامل الرياح السائدة في تلك المواقع لتأكيد ملاءمة هذه المواقع لهذه الوظيفة .

4) الاهتمام بالتشجير والمسطحات الخضراء وتوفير الحدائق والمنتزهات داخل المدن.

5) تحسين المظهر العام للمدن وخاصة المدن السياحية والتراثية لكي تتحقق الاستدامة البيئية لها.

7,4,2 التلوث الضجيجي:

من جانب آخر يُعد التلوث الضجيجي شكلاً من أشكال التلوث الخطيرة والجديرة بالطرح والمناقشة وبشكل واسع لأنها لا تقل في خطورتها عن باقي أشكال التلوث الأخرى المتربصة بالأرض ومستقبل الناس عليها.

لقد استشرت هذه الظاهرة مع بداية الثورة الصناعية ونشوء

المجتمعات الحديثة وازدهار المدن الضخمة والمزدحمة المليئة بالسكان ووسائل النقل المختلفة وانتشار الفعاليات الصناعية والتجارية، والضجيج بطبيعته ظاهرة مزعجة للإنسان وهو عبارة عن مجموعة من الأصوات والإشارات غير المرغوب بها والتي ليس لها طابع الانتظام وتتصف بارتفاع شدتها بشكل عام، وهي تؤثر سلباً على حسن استقبال الإشارة المفيدة من قبل الإنسان وتوثر على أدائه واستقرار عقليته بسبب هذا الضجيج.

ذهب البعض إلى أبعد من ذلك في تعريف مفهوم الضجيج عندما شبهه بالعمل الإرهابي قائلاً: إن التلوث الضجيجي هو نوع من أنواع العنف غير المبرر وغير المرئي يؤدي إلى الشعور بالعجز، بينما يحق للمواطن أن يحظى بالهدوء والحياة الهانئة وأن التلوث الضجيجي عنف موجه ضد المدنيين والمجتمع، وتشير الكثير من الدراسات الحديثة إلى أن الضجيج ظاهرة لا يجب الاستهتار بها أو الاستخفاف بآثارها كونها تؤدي إلى جملة من الأمراض الجسدية والنفسية، لاسيما على الأطفال وطلاب المدارس.(7)

واليمن كغيرها من دول العالم شهدت في السنوات المنصرمة ومازالت تشهد تطورات سريعة على أصعدة مختلفة، منها الصعيد الديموغرافي حيث نلاحظ النمو السكاني السريع الذي ترافق مع نمو واسع في النشاطات الاقتصادية والصناعية والخدمية وكان لمدينة صنعاء ومدينة إب ومدينة تعز والكثير من المدن الأخرى النصيب الأكبر من هذا التغيير، فقد اكتظت هذه المدن بالسكان وامتلأت شوارعها بوسائل النقل وتداخلت الأسواق فيها بالمصانع ومناطق السكن بشكل عشوائي واجتماع هذه المفارقات السلبية فيها حول هذه المدن إلى مدن صاخبة إلى حد كبير.

فقد أثبتت الدراسات العلمية أن التلوث الضجيجي يولد مجموعات كبيرة من الحالات المرضية لا يدرك معظم السكان مدى خطورتها والأضرار العديدة التي يولدها هذا التلوث ، ذلك لأن معظم الاهتمام يتجه الآن إلى أمور تتعلق بتلوث المياه والهواء والتربة مما يحتم علينا الانتباه إلى باقي أجناس التلوث التي لا تقل خطورة عن غيرها مثال ذلك التلوث الضجيجي، وهو ما يجب التنبه إلى مخاطره وأضراره وسبل الحد والوقاية منه لاسيما غياب الانتباه إلى مخاطره الكبيرة على الإنسان والبيئة من قبل الجهات المعنية وعدم وجود تشريعات وقوانين تحد من التلوث الضجيجي. ففي ظل سوء التخطيط العمراني نلاحظ أن الكثير من المدارس في معظم مدن اليمن تقع في أماكن مزدحمة سكانياً ومرورياً الأمر الذي من شأنه أن يعرقل جودة العملية التعليمية وهو الموضوع الذي يجب التوقف عنده ومعالجته عن طريق تحديد الآثار السلبية التي تولدها الضوضاء على القدرة الذهنية والاستيعابية للطلاب ومن ثم انعكاساتها على مستويات التحصيل العلمي بل وتطول التأثير على المدرسين أيضا ونستدل إلى ذلك ببعض الصور لتوضيح مسببات هذا التلوث الضجيجي مثل ما يسمى بماطور الكهرباء والذي طغى على معظم المحلات التجارية والمؤسسات والبيوت أيضاً ناهيك عن ضجيج السيارات والموتور سيكل والمنبهات الصوتية التي يستخدمها سائقو المركبات وأصحاب محلات الاستريو وغيرها ... الخ انظر الشكل8

الشكل 8 يوضح مولد الكهرباء والموتور سيكل بعض مسببات التلوث الضجيجي

7,4,2,1 -أضرار التلوث الضجيجي:

1) يؤدي إلى جملة من الأمراض الجسدية والنفسية والعقلية.

2) التلوث الضجيجي يؤدي إلى الشعور بالعجز ويؤثر على القدرة الذهنية والاستيعابية للإنسان وبالأخص طلاب المدارس.

3) اقلاق للسكينة العامة للمجتمع.

7,4,2,2خيارات الحلول:

1) توعية المجتمع وتنبيهه على مدى الأضرار الذي يسببه التلوث الضجيجي على صحة الإنسان واستقراره.

2) عقد ندوات دوريه تلقى فيها محاضرات توضح مخاطر التلوث الضجيجي على صحة الإنسان والمجتمع وما يسبب من إقلاق للسكينة العامة للمجتمع.

3) وضع لوحات تنبيهيه في الشوارع والحارات والمناطق السكنية تشير بعدم استخدام المنبهات من قبل السائقين مع تنبيه السائقين بعدم الاستخدام المفرط للمنبهات والذي نلاحظه من قبل أصحاب الباصات المتهورين.

4) عمل قوانين ومعايير وضوابط تأديبية تحد من مسببات التلوث الضجيجي بمختلف أنواعه.

5) عند التخطيط يجب اختيار المواقع المناسبة للمدارس بعيدة عن الضوضاء ومراكز المدن والأسواق.

التوصيات : ثبت من خلال الدراسة أن مدينة إب بشكل عام بحاجة ماسة إلى إعادة النظر في الحلول المرورية الحالية وترتيبها ودراستها على ضوء المخطط العام للمدينة للحد من الازدحام المروري وحل مشكلة الاختناقات المرورية عند التقاطعات للشوارع الرئيسية والأسواق العامة وأسواق القات وغيرها من المناطق من أجل تحقيق الاستدامة البيئية والحد من التلوث . وعليه يوصي البحث بالنقاط الآتية .

1. يوصي البحث إلى دعوت الجهات المختصة في المحافظة والمجلس المحلى ومكتب الأشغال والطرق وإدارة المرور ومكتب الصحة ومكتب البيئة وغيرها من المكاتب المعنية ،إلى العمل معا والتنسيق وبذل الجهود إلى حل المشكلات التي تعاني منها المدينة في ما يخص الازدحام المروري والتلوث البيئي للهواء الذي يؤثر على صحة وسلامة المواطنين وتوجيه المختصين إلى عمل تشريعات تخطيطية ومرورية وبيئية تخدم الصالح العام.

2. كما يوصي البحث بمعالجة التقاطعات التي تعاني من الاختناقات المرورية الحادة مع عمل خطوط تنظيم لمواقف السيارات محاذية لرصيف المشاة وإلزام المركبات بالوقوف محاذيةً للرصيف وداخل خط التنظيم كما هو معمول به في العاصمة صنعاء ،مع عمل محطات للوقوف المتكرر لحافلات نقل الركاب في أماكن محددة وبمسافات معينة لصعود ونزول وانتظار الركاب منها كحل للوقوف العشوائي (منع كلمة على جنب) لغرض حل مشكلة الازدحام بسبب الوقوف العشوائي غير المتحضر، كحلول مستعجلة للتخفيف من الازدحام المروري والتلوث الضجيجي على المدى القصير ، وحلول جذرية مستقبلية.

3.إعادة التوزيع المروري داخل المدينة بحث يشمل التوزيع شوارع لم تدخل في الخدمة المرورية مع تفعيل القوانين المرورية ووضع لوحات إرشادية في الشوارع وتفعيل الإشارات الضوئية..

4. استحداث مواقف سيارات استثمارية في الأماكن التي تعاني من ازدحام مروري حاد والتي يكون فيها تردد المواطنين والمراجعين عليها بشكل مستمر وكثيف كتجربة لتعميمها في المستقبل.

5 . إصلاح الشوارع المحفرة والناتجة عن أضرار السيول وأيضاً عن سوء التنفيذ من قبل الجهات المسئولة مع عمل حلول مدروسة عند مداخل الأسواق مثل سوق القات وسوق الجملة لتخفيف الازدحام المروري.

6. العمل بالقوانين المرورية للحد من التلوث البيئي الناتج عن عوادم المركبات ،وأيضا الحد من الضجيج الناتج عن حركة المرور داخل مركز المدينة وتنبيه السائقين إلى الالتزام بالقواعد المرورية المتبعة وتطبيق مبدأ الثواب والعقاب.

7. دراسة إمكانية تخصيص بعض الشوارع التجارية بعيدا عن الضوضاء والتلوث الناتج عن احتراق وقود المركبات ، ومنع دخول المركبات لتسهيل حركة المشاة وتسوقهم ، واعتماد الطرق المحيطة بالمدينة (الطرق الدائرية)، دون الوصول إلى مركز المدينة مع إيجاد الحلول الشاملة للمشاكل المرورية على

شبكة الطرق الرئيسية وعدم الاعتماد على الطرق الفرعية فقط.

8. يوصي البحث بنقل الأنشطة التجارية والدوائر الحكومية التي تصب في مركز المدينة إلى أطرافها لتخفيف الضغط المروري اليومي وخاصة من قبل الموظفين والمراجعين ومرتادي المدينة من القرى ومراكز المديريات.

9.كما يوصي البحث بإيجاد مخطط متكامل للنقل المروري يتماشى مع المخطط العام للمدينة كلها وأن تكون المخططات والحلول المقترحة حلولاً مستقبلية من أنفاق أو كباري يتم إنشاؤها يساهم في تحقيق سيولة مرورية في جميع المناطق ويجب أن تتكامل مع بعضها البعض بحيث تخدم مناطق أو محوراً طولياً ولا تقتصر على منطقة واحدة فقط مع مراعاة العنصر البيئي عند إنشاء الكباري العلوية دون أن يكون هناك فراغ عمراني يودي إلى انتهاك الخصوصية للمواطنين المجاورين لهذه الكباري.

10. على الجهات المختصة عمل تشريعات وقوانين تحد من التلوث الضجيجي بمختلف أنواعه وتفعيله على كافة مدن اليمن مع عمل لوحات تنبيهيه في الشوارع والحارات السكنية تشير إلى ذلك.

المراجع:

1) صفاء، محمود عيسى عبده (بدون تاريخ) "التشريعات والعمارة المستدامة أهم ركائز البيئة الجاذبة للسكان بالمدن الصحراوية" أستاذ مساعد في قسم العمارة ، كلية الهندسة ،جامعة المنوفية ،شبين الكوم.

2) المعاني، محمد سالم صقر(1997) "نظريات ومبادئ التصميم الحضري"، الجامعة الأردنية.

3) ألحطامي،د/عبد الرحمن نصر غالب(2006) " أثر تخطيط المدن على البيئة في المدن اليمنية-http://www.yemen nic.info 4" (

4) دادوخ، ليلى (بدون تاريخ) " مشكلة النقل في المدن العربية، التجارب الناجحة للمدن،في مجالات التخطيط العمراني ،والنقل، والحركة ، والمرور" مهندسة معمارية ،الجمهورية العربية السورية.

5) ألمقطري، نجيب محمد (28 -31 مارس 2004) "الحفاظ وإعادة تأهيل الأحياء السكنية في المدن التاريخية" ،عن ندوة الإسكان المسكن الميسر، الهيئة العلياء لتطوير مدينة الرياض.

6) الحدأ ، محمد احمد (بدون تاريخ) "العمارة التقليدية في مدينة اب القديمة وتلاؤمها مع البينة المحيطة" أستاذ العمارة كلية الهندسة والعمارة ، جامعة اب

7) جريدة البعث السورية ،(15-03-2009)" كيف نحمي صحة السكان؟ الضجيج عامل جديد من عوامل الأمراض الجسدية والنفسية" العدد: 13628 www.albath.news.s

8) جميع صور الأشكال، خاص بالباحث .

مدى تضمين محتوى كتب العلوم لمرحلة التعليم الأساسي في اليمن لعمليات العلم الأساسية

*أ. د عبدالغني يحيى عبدالله الشيخ

الملخص:

هدف هذا البحث إلى التعرف على مفردات كتب العلوم لمرحلة التعليم الأساسي من الصف الرابع أساسي إلى الصف التاسع أساسي ومدى تضمنها لعمليات العلم الأساسية واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي حيث اعتمد على أسلوب تحليل المحتوى (Content Analysis) وهو أسلوب علمي موضوعي ووصفي وإحصائي يهدف إلى تحويل المواد المكتوبة إلى بيانات عددية وكمية. واعتمد الباحث الفئات التحليلية (كيميائية – فيزيائية – بيولوجية – صحية وبيئية) كما اعتمد العملية العلمية كوحدة تحليلية، وقد تم التوصل إلى النتائج الآتية :

- عدد المفردات الفرعية تخصص الكيمياء المتضمنة في كتب العلوم لمرحلة التعليم الأساسي (48) مفردة وتمثل ما نسبته (16.55٪) ومجموع تكرار العمليات العلمية فيها (679) وتمثل نسبة (13.11 ٪).
- عدد المفردات الفرعية تخصص الفيزياء المتضمنة في كتب العلوم لمرحلة التعليم الأساسي (116) مفردة وتمثل ما نسبته (40٪) ومجموع تكرار العمليات العلمية فيها (2798) وتمثل نسبة (54.03٪).
- عدد المفردات الفرعية تخصص البيولوجيا المتضمنة في كتب العلوم لمرحلة التعليم الأساسي (126) مفردة وتمثل ما نسبته (43.45٪) ومجموع تكرار العمليات العلمية فيها (1702) وتمثل نسبة (32.86 ٪).
- عدد المفردات الفرعية لكتب العلوم لمرحلة التعليم الأساسي (290) مفردة ومجموع التكرار للعمليات العلمية (5179) موزعة على النحو الآتي :

عملية الاستدلال تكررت (1740) وبنسبة (33.60٪) بينما عملية العلاقات المكانية والزمانية فتلتها مباشرة بتكرار (1167) وبنسبة (22.53٪) وأتت عملية الملاحظة بعدها بمجموع تكرارات (805) وبنسبة (15.54٪)،بينما عملية الاتصال، القياس، التصنيف فتكراراتها بالترتيب (568، 401، 215) وبنسب (1098٪، 7.74٪،4.15٪)، بينما بقية العمليات فقد ظهرت بنسب ضئيلة وهي استخدام الأرقام والتنبؤ بنسب (3.03٪، 2.43٪) .

وقد أوصى البحث بمراجعة محتوى كتب العلوم بما يؤدي إلى زيادة نسب تكرار العمليات الأساسية وخاصة التي ظهرت بتكرارات ضعيفة، وأيضاً الاستفادة من قائمة العمليات الأساسية المحددة في البحث وتضمينها في محتوى كتب العلوم لمرحلة التعليم الأساسي.

مقدمة:

أصبحت النظرة إلى العلم على أنه مجموعة من الحقائق والمبادئ والمفاهيم نظرة ناقصة و غير واقعية انعكس تأثيرها على تدريس العلوم حيث ينظر إلى العلم بأنه نتاج عقلي، والنتاج العقلي يشمل المادة التي يتكون منها هذا النتاج، كما انه يشمل الطريقة التي أوجدت هذا النتاج. لهذا تهتم التربية العلمية الآن بالجانب المهمل من جوانب العلم، هذا الجانب الذي أحست دول العالم المتقدم بأهميته، فظهرت مناهج جديدة للعلوم، تعتمد على أسلوب العمليات في تدريس العلوم، وهذه العمليات تتكامل مع طرق العلم (الطرائق العلمية). ويحتاج التلميذ إلى هذه العمليات (المهارات) العقلية الخاصة التي يعتقد أنه إذا لم يتمكن المتعلم من اكتسابها وممارستها فإنه سيواجه الكثير من الصعوبات في دراسته أو تنفيذ أنشطته المخبرية وتسمى هذه العمليات (القدرات العقلية الخاصة بعمليات العلم) أو تسمى مهارة التقصي أو الاستقصاء العلمي ويشير (برونر) إلى أن هذه العمليات (عادات تعليمية) (هدى صـ247).

وقد تناولت العديد من الدراسات والبحوث عمليات العلم

* أستاذ المناهج وطرائق تدريس العلوم المشارك جامعة إب، كلية التربية

فمنها ما اهتم بقياس هذه العمليات عند المعلمين والتلاميذ كدراسة (إبراهيم) ودراسة (أبو شعر). ومنها ما اهتم بتنمية هذه العمليات بواسطة طرائق تدريسية مختلفة كدراسة (الحجري) ودراسة (المهدي) وقياس فاعلية هذه الطرائق على اكتسابها ومنها ما اهتم بتحديد مدى تضمين محتوى كتب العلوم لهذه العمليات كدراسة (عبد المجيد) ودراسة (عبد الفتاح) ودراسة(عبدالكريم). كما اهتمت بعض الدراسات بمدى تضمين محتوى الكتب لمعايير التربية العلمية الأمريكية (NSES) كدراسة(شايع). وقد ركز الأدب التربوي على أهمية تعليم العلوم و المتضمن للعمليات العلمية ونقل مركز الاهتمام بالمادة الدراسية والمعلومات والمعارف النظرية إلى التلميذ و إيجابيته ونشاطه في عمليات التعلم من ناحية والربط بين الجوانب النظرية و العملية والتطبيقية من ناحية أخرى(عبدالسلام صـ64) والعمل على تعلم عمليات العلم من خلال دروس العلوم حيث إنها تؤدي في النهاية إلى تنمية قدرة التلاميذ على استخدام الأسلوب العلمي في التفكير (سليم صـ 49) كما إنه يمكن تعميمها ونقلها في الحياة، إذ إن العديد من مشكلات الحياة اليومية يمكن تحليلها واقتراح الحلول المناسبة لها عند تطبيق مهارات عمليات العلم (زيتون صـ 103).

وفي ضوء التوجه حديثا في كليات التربية اليمنية بالقيام إلى جانب دورها في إعداد مدرس المرحلة الثانوية القيام بإنشاء برامج لإعداد مدرسين لمرحلة التعليم الأساسي فيما يسمى بمعلم الصف وأيضاً معلم المجال شعر الباحث بمشكلة هذا البحث إلى جانب قلة البحوث على حد علم الباحث التي أجريت في اليمن على تحليل محتوى كتب العلوم في المراحل التعليمية المختلفة بصفة عامة وفي مرحلة التعليم الأساسي بصفة خاصة مما يعكس نفسه على أداء المعلم وفهمه لطبيعة عمليات العلم.

مشكلة البحث:

تعتبر كتب علوم مرحلة التعليم الأساسي جزءاً لا يتجزأ من المنهج المدرسي، وتخضع هذه الكتب للتغيير والتعديل كلما دعت الحاجة إلى تطوير المنهج. وهي تحتاج إلى المراجعة والتحليل والتقويم المستمر لتؤدي دورها المناسب في تعليم العلوم وتعلمها.

وما أكده التربويون في التربية العلمية على أن اكتساب التلاميذ عمليات العلم يجب أن يكون هدفاً رئيسيا لتدريس العلوم، وان تكون هذه العمليات متضمنة في محتوى هذه الكتب ومن هنا تحددت مشكلة البحث في السؤال الرئيسي الآتي:

ما مدى تضمين محتوى كتب العلوم لمرحلة التعليم الأساسي في اليمن لعمليات العلم الأساسية ؟

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى:

1 -التعرف على مفردات كتب العلوم لمرحلة التعليم الأساسي من الصف الرابع أساسي إلى الصف التاسع أساسي وتحديدها.

2 -التعرف على مدى تضمين مفردات كتب العلوم لمرحلة التعليم الأساسي لعمليات العلم الأساسية وتكراراتها.

أهمية البحث والحاجة إليه:

تنبع أهمية البحث من أهمية العمليات العلمية الأساسية ومدى تضمنها في محتوى كتب العلوم إضافة إلى أن هذا البحث يتناول بعدا هاما يجب مراعاته في الاعتبار عند إعداد معلم المجال وتكوينه وهو فهمه لعمليات العلم والتي أكدت العديد من الدراسات تأثيره على السلوك التدريسي لمعلم العلوم وأيضاً على تحصيل المتعلم وشخصيته (إبراهيم صـ 613).

وإجمالا فإن المتوقع أن تفيد نتائج البحث في:

1. لفت نظر القائمين على مناهج العلوم في مرحلة التعليم الأساسي بتطويرها وإعادة صياغة محتوى هذه المناهج في ضوء عمليات العلم.
2. تقديم قائمة بعمليات العلم الأساسية التي ينبغي تضمينها في محتوى كتب العلوم لمرحلة التعليم الأساسي والقيام بتدريب طلاب كلية التربية عليها باعتبارها متطلبات عقلية يجب توفرها لدى معلم المجال.
3. تعريف معلمي العلوم بمرحلة التعليم الأساسي بعمليات العلم وضرورة الإلمام بها وعكسها عند القيام بتدريس تلاميذهم وسيكون لهذا عظيم الأثر عند إعداد برنامج

معلم المجال في كليات التربية التي تعد برامج الإعداد بالتنسيق مع المشروع الهولندي لإعداد معلمي المجال.

4. قد يفيد هذا البحث في زيادة الوعي بطبيعة هذه العمليات و الإلمام بها لما لها من تأثير السلوك التدريسي للمعلم وعلى تحصيل المتعلم وشخصيته.
5. يقدم البحث نماذج للتحاليل الوصفية لمحتوى كتب العلوم قد يفيد الباحثين في التعامل مع هذا النوع من الأبحاث.
6. قد يسهم في مساعدة واضعي برامج تدريس العلوم لمرحلة التعليم الأساسي في كليات التربية اليمنية بتحديد عدد ساعات المقررات الأكاديمية (الكيمياء، الفيزياء، البيولوجيا) في ضوء نسب توافر المفردات التخصصية في كتب العلوم لمرحلة التعليم الأساسي.

مصطلحات البحث: التعليم الأساسي:

حدد القانون العام للتربية والتعليم رقم (45) لعام 1992م في المادة (18) مفهوم التعليم الأساسي بأنه: ((تعليم عام موحد لجميع التلاميذ في جميع الجمهورية اليمنية ومدته 9 سنوات وهو إلزامي ويقبل فيه التلاميذ من سن السادسة ويتم فيه اكتشاف الاتجاهات والميول لدى التلاميذ وتطوير قدراتهم الذاتية))(مجلس النواب، صـ 28) وتعد مرحلة التعليم الأساسي المرحلة الأولى للسلم التعليمي في الجمهورية اليمنية وتتضمن ثلاث حلقات دراسية على النحو الآتي:

الحلقة الأولى: تشمل ثلاثة صفوف دراسية(الصف الأول أساسي ـ الصف الثالث أساسي) .

الحلقة الثانية: تشمل ثلاثة فصول دراسية (الصف الرابع أساسي ـ الصف السادس أساسي) .

الحلقة الثالثة: تشمل ثلاثة صفوف دراسية (الصف السابع أساسي ـ الصف التاسع أساسي) (وثيقة مناهج صـ 15).

عمليات العلم:

صنفها الأدب التربوي إلى نوعين (klausmeer,1976)

- عمليات علمية أساسية .
- عمليات علمية تكاملية .

ويعرفها(الخليلي، ص18)بأنها(الأنشطة أو الممارسات التي يقوم بها الفرد أثناء التوصل إلى النتائج الممكنة للعلم والحكم عليها(الشيخ صـ 103)، ويعرفها الدهمش: بأنها مهارات عقلية لها علاقة باكتساب معلومات موثوق بها عن الكون والعالم والبيئة المحيطة (الدهمش، 103) .

كما يعرفها وليش: بأنها(سلسلة من الأنشطة والعمليات التي يتبعها العالم أثناء محاولته فهم الطبيعة)(إبراهيم، صـ 613).

ويعرف الباحث عمليات العلم في هذا البحث بأنها مجموعة من العمليات العقلية الخاصة يتضمنها مفردات محتوى كتب العلوم بالمرحلة الأساسية كمعارف ومصطلحات وأنشطة تمكن التلميذ وتساعده في التدرب عليها حتى يتملكها ليتمكن من تطبيق طرق العلم والتفكير بشكل صحيح.

حدود البحث:

اقتصر هذا البحث على ما يأتي:

1 -تطبيق أداة التحليل على مفردات كتب العلوم لمرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الثانية والحلقة الثالثة) من الصف الرابع أساسي إلى الصف التاسع أساسي والمقرر على التلاميذ للعام الدراسي 2013/2012م.

2 -تحليل المحتوى العلمي للكتب وتحديد (مفرداتها) و يستثنى من التحليل الأسئلة في بداية ونهاية كل مفردة فرعية وأيضاً أسئلة تقويم الوحدات الدراسية.

3 -عمليات العلم الأساسية: سيتم التعامل في هذا البحث مع ثمان عمليات وهي الملاحظة، القياس، التصنيف، الاتصال، استخدام الأرقام، التنبؤ، الاستدلال واستخدام العلاقات الزمانية والمكانية.

خلفية البحث النظرية ودراسات سابقة

أهمية عمليات العلم:

أوضح الأدب التربوي أن تعلم عمليات العلم يحقق ما يأتي:

قيام التلاميذ بدور إيجابي في العملية التعليمية حيث إن عمليات العلم تعمل على تهيئة الظروف اللازمة لمساعدة التلميذ للوصول إلى المعلومات بنفسه بدلا من أن تعطى له بمساعدة المعلم، الأمر الذي يجعل من التلميذ المحور الأساسي لعملية التعلم.

1 -تأكيد أن يكون التعلم عن طريق البحث والاستقصاء والاكتشاف.

2 -تنمية بعض الاتجاهات العلمية لدى التلاميذ مثل حب الاستطلاع والبحث عن مسببات الظواهر.

3 -تنمية التفكير الناقد والتفكير الخلاق لدى التلاميذ.

4 -تنمية قدرة التلميذ على التعلم الذاتي.

5 -كسب التلميذ مهارات عمليات العلم بنقل أثره إلى مواقف تعليمية أخرى.

6 -كسب التلميذ اتجاهات إيجابية نحو البيئة والمحافظة عليها وصيانتها وتحسينها(محمد سليم وآخرون صـ 29) (الدهمش صـ37) (باسلامه صـ 32) (عطا الله صـ 95) (الشيخ صـ103).

ومن خلال هذه الأهمية لعمليات العلم في مجال التربية العلمية فقد أجريت دراسات وبحوث تناولت عمليات العلم على مستوى دول الوطن العربي فمنها ما اهتم بقياس هذه العمليات عند المعلمين والتلاميذ ومنها ما اهتم بتنمية هذه العمليات بواسطة طرائق تدريسية مختلفة وقياس فاعلية هذه الطرائق على اكتسابها، ومنها ما اهتم بتحديد مدى تضمين محتوى كتب العلوم لهذه العمليات وبالبحث عن مثل هذه الدراسات على المستوى الوطني (اليمن) لم يتمكن الباحث من الحصول عليها مما اضطره إلى التعامل مع دراسات قريبة على مستوى الوطن العربي ومن هذه الدراسات ما يأتي :

1 -**دراسة عبدالمجيد(2004م)** ومن أهدافها التعرف على مدى تناول محتوى منهج العلوم بالمرحلة الإعدادية المصرية لأبعاد طبيعة العلم وعملياته وقد تم له القيام بتحليل عينة من محتوى منهج العلوم (50٪) لكل صف من الصفوف الثلاثة بالمرحلة الإعدادية.

وقد كشفت نتائج التحليل في هذا البحث عن غياب معظم مهارات عمليات العلم عدا مهارتي (التصنيف والاستنتاج) وفي نتائج الاختبار لدى الطلاب بدرجة متوسطة وهو ما يعني إهمال محتوى منهج العلوم في تناول مهارات عمليات العلم الأساسية والتكاملية (عبدالمجيدصـ134).

2 -كما أن دراسة هدى عبد الفتاح (1999م) قد هدفت إلى التعرف على مدى توافر مهارات عمليات العلم الأساسية والتكاملية في الأنشطة العلمية والأسئلة المتضمنة في محتوى كتاب العلوم للصف الثاني الإعدادي بمصر وقد توصلت إلى نتائج من أهمها أن الأنشطة العلمية المتضمنة لكتاب العلوم ركزت على مهارة الملاحظة بنسبة 50٪ من عمليات العلم المتضمنة في الأنشطة العلمية بالكتاب كله يليها مهارة الاتصال بنسبة 20٪ من عمليات العلم المتضمنة بالكتاب كله يليها بعض المهارات التي كانت نسبة وجودها ضئيلة جداً وكانت على الترتيب من حيث درجة توافرها مهارة التجريب بواقع 11.43٪ ثم القياس (7.24٪) ثم التصنيف وتفسير البيانات بواقع (4.29٪) وأخيراً ضبط المتغيرات بواقع (2.86٪) وأهملت نهائياً باقي المهارات الأخرى مثل الاستدلال و التنبؤ واستخدام الأرقام والعلاقات المكانية لعمليات أساسية ومهارة فرض الفروض لعمليات تكاملية وبالنسبة لتوافر بعض المهارات بكثرة في الأسئلة المتضمنة في الكتاب المدرسي مثل مهارة الاتصال فكانت نسبة توافرها (54.7٪) يليها مهارة التصنيف (12.8٪) ثم مهارة تفسير البيانات (10.43٪) ثم التعريف الإجرائي توافرت بنسبة (8.28٪) ثم مهارة استخدام الأرقام 7.36٪ أما باقي المهارات فقد توافرت بنسب ضئيلة جداً. وفي ضوء هذا البحث فقد أوصت الباحثة بالاستفادة من قائمة عمليات العلم الأساسية والتكاملية المحددة بالبحث وتضمينها بالأنشطة العلمية لكتب العلوم في المرحلة الإعدادية وأوصت بتدريب معلمي العلوم على تجريب هذه الأنشطة وتنفيذها أولا قبل بداية العام الدراسي، وكذلك تدريب الطلبة المعلمين بكلية التربية على إجراء هذه الأنشطة في كلياتهم ضمن ساعات مقرر طرائق تدريس خاصة بما يسمى معمل المهارات وتعميمه بجميع كليات التربية كما أوصت أيضاً مطورو مناهج العلوم عند بناء الأنشطة العلمية بالاعتماد على العمليات العقلية أو مهارات العلم(عبدالفتاح صـ 275).

3 -كما أن هناك دراسة هدفت إلى معرفة مدى تحقق معايير المحتوى (5 -8) بمشروع المعايير القومية للتربية العلمية الأمريكية (NSES) في محتوى كتب العلوم في المملكة العربية

السعودية (الشايع صـ227) ودراسة أخرى هدفت إلى معرفة مدى تحقق معايير المحتوى في رياض الأطفال إلى الصف الرابع (k-4) بمشروع المعايير القومية للتربية العلمية الأمريكية (NESE) في محتوى كتب العلوم في المملكة العربية السعودية(الشايع صـ209)

منهج البحث وإجراءاته:

يتبع البحث الحالي المنهج الوصفي التحليلي حيث يعتمد على أسلوب تحليل المحتوى (content analysis) وهو أسلوب علمي موضوعي ووصفي وإحصائي يهدف إلى تحويل المواد المكتوبة إلى بيانات عددية كمية قابلة للقياس (الشيخ صـ 42).

إجراءات البحث:

حتى يتم الإجابة عن سؤال البحث قام الباحث بالآتي:

1 -تحليل محتوى كتب العلوم لمرحلة التعليم الأساسي وفقا للخطوات الآتية:

أ - تحديد هدف التحليل: التعرف على مفردات محتوى كتب العلوم لمرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الثانية والثالثة).

ب -تحديد مجتمع التحليل: كتب العلوم لمرحلة التعليم الأساسي من الصف الرابع إلى الصف التاسع المقررة على تلاميذ اليمن في العام الدراسي 2013/2012م.

والجدول التالي يبين وصف مجتمع التحليل

اسم الكتاب	الصف	الجزء	سنة الطبع	عدد الوحدات	عدد الدروس	جهة الطبع
1) العلوم	الرابع	الأول	2013م	5	25	وزارة التربية
2) العلوم	الرابع	الثاني	2013م	11	29	وزارة التربية
3) العلوم	الخامس	الأول	2013م	6	19	وزارة التربية
4) العلوم	الخامس	الثاني	2013م	6	13	وزارة التربية
5) العلوم	السادس	الأول	2008م	6	19	وزارة التربية
6) العلوم	السادس	الثاني	2008م	6	19	وزارة التربية
7) العلوم	السابع	الأول	2008م	9	32	وزارة التربية
8) العلوم	السابع	الثاني	2011م	6	21	وزارة التربية
9) العلوم	الثامن	الأول	2009م	10	31	وزارة التربية
10) العلوم	الثامن	الثاني	2009م	6	19	وزارة التربية
11) العلوم	التاسع	الأول	2010م	8	23	وزارة التربية
12) العلوم	التاسع	الثاني	2012م	8	31	وزارة التربية
الإجمـــــــالي	6 صفوف	12 كتاب		87	291	

*إجمالي عدد الكتب "12" كتاباً بأعداد وحدات دراسية 87 وإجمالي عدد الدروس " المواضيع " 291

ج-تحديد فئات التحليل: فئات التحليل هي مجموعة من الخصائص والمواصفات الرئيسية والتي تم تحديدها وفقا لنوعية المحتوى. ولما كان الهدف هو التعرف على مفردات محتوى مجتمع التحليل فقد تم تصنيفها إلى أربع فئات وهي (كيميائية – فيزيائية – بيولوجية – صحية وبيئية).

د-تحديد وحدة التحليل: وحدات التحليل هي أساس التقدير الكمي في التحليل وقد ذكر الأدب خمس وحدات لتحليل المحتوى (الشيخ صـ 51)لا تتناسب وطبيعة هذا التحليل ولذا فقد اعتمد الباحث (المفردة) كوحدة تحليل.

هـ-أداة التحليل: تم استخدام استمارة تمثل القيام بتحديد المفردات (وحدة التحليل) ضمن كل فئة من الفئات التحليلية الأربع المحددة سابقا. وتم التوصل إلى:

1- مفردات كيميائية:

المفردة الرئيسية 1	تفاعلات العناصر والمركبات	المفردة الرئيسية 9	الأيونات والروابط الكيميائية
مفردة فرعية 1	أكاسيد العناصر	مفردة فرعية 1	الأيونات
مفردة فرعية 2	أثار ضارة للأكسدة	مفردة فرعية 2	الروابط الكيميائية
مفردة فرعية 3	الكربون		
مفردة فرعية 4	غاز ثاني أكسيد الكربون	المفردة الرئيسية 10	الخواص والتغيرات المميزة للمواد
مفردة فرعية 5	النفط	مفردة فرعية 1	كيف تتعرف على المزاد من حولك
مفردة فرعية 6	التلوث الناتج عن الصناعات الكيميائية	مفردة فرعية 2	نوعان من الخواص المميزة للمواد
		مفردة فرعية 3	التغيرات التي تحدث للمواد
المفردة الرئيسية 2	الهالوجينات	مفردة فرعية4	للخواص والتغيرات أهمية في حياتنا
مفردة فرعية 1	خصائص الهالوجينات		
مفردة فرعية 2	الهالوجينات في حياتنا	المفردة الرئيسية 11	تركيب المادة
مفردة فرعية 3	الكلور	مفردة فرعية 1	الجزيء والذرة
		مفردة فرعية 2	العناصر
المفردة الرئيسية 3	المحاليل وطرق تركيبها	مفردة فرعية 3	المركبات والمخاليط
مفردة فرعية 1	المحلول ومكوناته		
مفردة فرعية 2	أهم أنواع المحاليل وطرق تحضيرها	المفردة الرئيسية 12	المواد من حولنا
		مفردة فرعية 1	الحالة الصلبة
المفردة الرئيسية 4	الحموض والقواعد	مفردة فرعية 2	الحالة السائلة
مفردة فرعية 1	أهمية الحموض والقواعد	مفردة فرعية 3	الحالة الغازية
مفردة فرعية 2	صفات الحموض والقواعد	مفردة فرعية4	تحولات حالات المادة
مفردة فرعية 3	تتدرج الحموض والقواعد في قوتها		
		المفردة الرئيسية 13	المواد النقية وغير النقية
المفردة الرئيسية 5	دور التفاعلات الكيميائية للحموض والقواعد في حياتنا	مفردة فرعية 1	المادة النقية وغير النقية
مفردة فرعية 1	تفاعل الحموض مع القواعد	مفردة فرعية 2	طرق فصل وتنقية المواد
مفردة فرعية 2	أثر الحموض في أملاح الفلزات	مفردة فرعية 3	تطبيقات على طرق تنقية مياه الشرب
مفردة فرعية 3	المطر الحمضي		
		المفردة الرئيسية 14	المادة
المفردة الرئيسية 6	التفاعلات والمعادلات الكيميائية	مفردة فرعية 1	تركيب المادة
مفردة فرعية 1	التفاعلات الكيميائية	مفردة فرعية 2	العناصر والمركبات
مفردة فرعية 2	موازنة المعادلات الكيميائية	مفردة فرعية 3	أثر الحرارة على المواد
مفردة فرعية 3	أنواع التفاعلات الكيميائية	مفردة فرعية4	أنواع التغيرات التي تحدث للمواد
المفردة الرئيسية 7	البناء الذري والنظام الدوري للعناصر	المفردة الرئيسية 15	مواد أساسية في حياتنا
مفردة فرعية 1	للذرة مكونات أساسية تميزها	مفردة فرعية 1	الأكسجين وجوده وصفاته
مفردة فرعية 2	أغلفة الذرة سحابة إلكترونية	مفردة فرعية 2	ثاني أكسيد الكربون وجودة وصفاته
مفردة فرعية 3	ترتيب العناصر والجدول الدوري	مفردة فرعية 3	الأكسجين وثاني أكسيد الكربون وأهميتها في الحياة
مفردة فرعية4	الجدول الدوري الحديث		
المفردة الرئيسية 8	التوزيع الإلكتروني وتكافؤ العناصر		
مفردة فرعية 1	التوزيع الإلكتروني		
مفردة فرعية 2	تكافؤ العناصر		

2-مفردات فيزيائية:

المفردة الرئيسية 1	معرفة الأشياء من حولنا	المفردة الرئيسية 16	الكهرباء تسير في دائرة
مفردة فرعية 1	الأشياء تشغل حيزاً ولها كتلة	مفردة فرعية 1	التيار الكهربائي والدائرة الكهربائية
مفردة فرعية 2	كيف ندرك المواد	مفردة فرعية 2	مصادر التيار الكهربائي
مفردة فرعية 3	للمادة صفات نلاحظها	مفردة فرعية 3	الدائرة الكهربائية في أدواتنا وأجهزتنا
مفردة فرعية 4	للمادة صفات نقيسها		
مفردة فرعية 5	أدوات القياس أدق من الحواس في قياس الصفات	المفردة الرئيسية 17	خواص الأجسام وقياسها
		مفردة فرعية 1	خواص الأجسام وقياسها
المفردة الرئيسية 2	الهواء خواصه وملوثاته	مفردة فرعية 2	كتلة الأجسام وقياسها
مفردة فرعية 1	الهواء غاز عديم اللون والرائحة	مفردة فرعية 3	الوزن وقياسه
مفردة فرعية 2	الهواء خليط غاز	مفردة فرعية 4	الكثافة وقياسها
مفردة فرعية 3	يتلوث الهواء من نواتج احتراق الوقود في الصانع والسيارات	مفردة فرعية 5	الحركة الخطية
مفردة فرعية 4	الهواء الملوث يضر بالكائنات الحية وبالبيئة		
		المفردة الرئيسية 18	الحرارة
المفردة الرئيسية 3	الحرارة قياسها وأثرها	مفردة فرعية 1	الحرارة تنتقل
مفردة فرعية 1	مصادر الحرارة متعددة	مفردة فرعية 2	أنا أقيس درجة الحرارة وأقدر كميتها
مفردة فرعية 2	نقيس حرارة المواد بمقياس درجة الحرارة	مفردة فرعية 3	الحرارة تؤثر على أطوال وحجوم الأجسام
مفردة فرعية 3	الحرارة تغيير حالة المادة		
مفردة فرعية 4	المواد تتمدد بالحرارة وتنكش بالبرودة	المفردة الرئيسية 19	الصوت
		مفردة فرعية 1	كيف يحدث الصوت ؟
المفردة الرئيسية 4	الضوء ما هو وكيف يسير	مفردة فرعية 2	الصوت ينتقل
مفردة فرعية 1	مصادر الضوء	مفردة فرعية 3	صفات الصوت
مفردة فرعية 2	أشعة الضوء مسارها مستقيم	مفردة فرعية 4	الضوضاء (الضجيج)
مفردة فرعية 3	المرايا تعكس الضوء		
مفردة فرعية 4	للمرايا استخدامات عديدة	المفردة الرئيسية 20	أجسام في الفضاء
مفردة فرعية 5	العدسة تمرر الضوء وتغير مساره	مفردة فرعية 1	النجوم والكواكب والتوابع
مفردة فرعية 6	مواد تمتص الضوء ومواد تمرره ومواد تعكسه	مفردة فرعية 2	أرضنا في الفضاء
		مفردة فرعية 3	الكواكب والتوابع تدور
المفردة الرئيسية 5	الصوت في حياتنا	مفردة فرعية 4	الكويكبات السيارة
مفردة فرعية 1	أميز الأصوات	مفردة فرعية 5	مجموعتنا الشمسية
مفردة فرعية 2	اهتزاز الأجسام يصدر اصواتاً	مفردة فرعية 6	في السماء نجوم وكواكب
مفردة فرعية 3	ينتقل الصوت في الأجسام المختلفة	مفردة فرعية 7	كواكب تدور حول الشمس
مفردة فرعية 4	كيف نسمع الأصوات	مفردة فرعية 8	الأقمار تدور حول الكواكب
مفردة فرعية 5	أدوات الصوت في خدمتنا	مفردة فرعية 9	ارتياد الفضاء
المفردة الرئيسية6	سطح الأرض متنوع الأشكال	المفردة الرئيسية 21	أرضنا تدور
مفردة فرعية 1	في الكرة الأرضية أجزاء مختلفة	مفردة فرعية 1	الليل والنار
مفردة فرعية 2	في القشرة الأرضية صخور متنوعة	مفردة فرعية 2	الفصول الأربعة
مفردة فرعية 3	كيف تتشكل الجبال والسهول		
مفردة فرعية 4	عوامل طبيعية تفتت الصخور وتغير من شكل سطح الأرض	المفردة الرئيسية 22	الطقس في حياتنا
مفردة فرعية 5	الكائنات الحية تؤثر على شكل سطح الأرض	مفردة فرعية 1	أتحدث عن الطقس
		مفردة فرعية 2	بماذا يتأثرا لطقس
المفردة الرئيسية 7	الحرارة ونقلها واستخدامها	مفردة فرعية 3	أدوات الطقس
مفردة فرعية 1	تنتقل الحرارة بطرق متعددة	مفردة فرعية 4	اثر الطقس في حياتنا
مفردة فرعية 2	مواد توصل الحرارة ومواد لا توصل		

المفردة الرئيسية 1	معرفة الأشياء من حولنا	المفردة الرئيسية 16	الكهرباء تسير في دائرة
مفردة فرعية 3	استخدامات الحرارة	المفردة الرئيسية 23	انعكاس الضوء
		مفردة فرعية 1	الضوء ينعكس
المفردة الرئيسية 8	الشحنة والكهرباء الساكنة	مفردة فرعية 2	الانعكاس في المرآة المستوية
مفردة فرعية 1	شحن الأجسام	مفردة فرعية 3	الانعكاس في المرايا الكريه
مفردة فرعية 2	تجاذب الأجسام المشحونة وتنافرها	مفردة فرعية 4	الانعكاس الكلي
مفردة فرعية 3	انتقال الشحنة الكهربائية		
		المفردة الرئيسية 24	انكسار الضوء
المفردة الرئيسية 9	الكهرباء الساكنة	مفردة فرعية 1	الضوء ينكسر
مفردة فرعية 1	للشحنات الكهربائية قوة مؤثرة	مفردة فرعية 2	العدسات تغير مسار الأشعة الضوئية
مفردة فرعية 2	الكشاف الكهربائي	مفردة فرعية 3	كيف ترى العين الأشياء ؟
		مفردة فرعية 4	آلة التصوير والمجهر آلات بصرية
المفردة الرئيسية10	الكهرباء التيارية		
مفردة فرعية 1	وصول التيار الكهربائي إلى منازلنا	المفردة الرئيسية 25	خواص الأجسام
مفردة فرعية 2	حركة التيار الكهربائي في الأجسام	مفردة فرعية 1	بعض خواص الأجسام الصلبة
مفردة فرعية 3	آلة عجيبة تمدنا بالكهرباء	مفردة فرعية 2	الغشاء المشدود لسطوح السوائل
مفردة فرعية 4	استدلالنا على مرور تيار كهربائي في الأجسام	مفردة فرعية 3	قوى التماسك والتلاصق بين جزيئات السائل
		مفردة فرعية 4	ارتفاع الماء في الأنابيب الضيقة
المفردة الرئيسية 11	القوى وتأثيراتها	مفردة فرعية 5	الجريان الانسيابي المنتظم للسوائل خلال الأنابيب
مفردة فرعية 1	القوة والطاقة	مفردة فرعية 6	للسائل خاصية لزوجة
مفردة فرعية 2	قانون الجذب العام وتطبيقاته	مفردة فرعية 7	الانتشار في السوائل
مفردة فرعية 3	الشغل والقدرة		
مفردة فرعية 4	للآلات شغل	المفردة الرئيسية 26	الضغط في المواد الصلبة والموائع
		مفردة فرعية 1	الضغط في الأجسام الصلبة
المفردة الرئيسية 12	الآلات البسيطة	مفردة فرعية 2	للسوائل ضغط
مفردة فرعية 1	آلات بسيطة تساعدنا في العمل	مفردة فرعية 3	الضغط الجوي
مفردة فرعية 2	أنواع الروافع		
مفردة فرعية 3	كيف تعمل الروافع	المفردة الرئيسية 27	الطاقة الشمسية واستغلالها
مفردة فرعية 4	استخدامات الروافع	مفردة فرعية 1	الطاقة الشمسية والإشعاع الشمسي
مفردة فرعية 5	روافع في جسم الإنسان والحيوان	مفردة فرعية 2	التحويل الحراري للطاقة الشمسية
		مفردة فرعية 3	تحويل الطاقة الشمسية إلى طاقة كهربائية
المفردة الرئيسية 13	الطاقة في حياتنا		
مفردة فرعية 1	للطاقة صور متعددة	المفردة الرئيسية 28	الإنسان والفضاء الكوني
مفردة فرعية 2	تحولات بين أشكال الطاقة	مفردة فرعية 1	الكون
مفردة فرعية 3	للطاقة مصادر متعددة	مفردة فرعية 2	ارتياد الفضاء
مفردة فرعية 4	استخدامات للطاقة		
		المفردة الرئيسية 29	المغناطيسية والحث الكهرومغناطيسي
المفردة الرئيسية 14	القوة تنتج الشغل وتحرك الأجسام	مفردة فرعية 1	المغناطيس وطرق التمغنط
مفردة فرعية 1	أنواع من القوى	مفردة فرعية 2	أهمية المغناطيس الكهربائي في حياتنا
مفردة فرعية 2	القوة والشغل	مفردة فرعية 3	الحث الكهرومغناطيسي وتطبيقاته في الحياة
		مفردة فرعية 4	الموجات الكهرومغناطيسية
المفردة الرئيسية 15	الضوء ينكسر ويتحلل		
مفردة فرعية 1	الماء والزجاج مواد تمرر الضوء وتغير مساره		
مفردة فرعية 2	ألوان في الضوء		
مفردة فرعية 3	العدسات تغير مسار الضوء		

3 -مفردات بيولوجية:

المفردة الرئيسية 1	الخلية أساس بناء الكائن الحي	المفردة الرئيسية 16	الجهاز البولي يخلصنا من مواد ضارة
مفردة فرعية 1	وحدة بناء الكائن الحي	مفردة فرعية 1	جهازنا البولي وعمليات الإخراج
مفردة فرعية 2	الخلايا في أجسامنا	مفردة فرعية 2	الإخراج في الجهاز البولي
مفردة فرعية 3	من الخلية إلى الجهاز	مفردة فرعية 3	صحة الجهاز البولي
المفردة الرئيسية 2	العظام والعضلات في أجسامنا	المفردة الرئيسية 17	كائنات دقيقة وكائنات طفيلية
مفردة فرعية 1	العظام في جسم الإنسان	مفردة فرعية 1	أحياء لانراها
مفردة فرعية 2	هيكلنا العظمي	مفردة فرعية 2	ديدان تضر بصحتنا
مفردة فرعية 3	وظائف أجزاء الهيكل العظمي	مفردة فرعية 3	أمراض تسببها أحياء دقيقة
مفردة فرعية 4	المفاصل بين العظام	مفردة فرعية 4	فوائد البكتيريا
مفردة فرعية 5	أسناننا		
مفردة فرعية 6	عضلاتنا تكسو عظامنا	المفردة الرئيسية 18	حيوانات لا فقارية
مفردة فرعية 7	للعضلات وظائف هامة	مفردة فرعية 1	الحيوانات اللافقارية متنوعة
مفردة فرعية 8	نحافظ على عظامنا وعضلاتنا	مفردة فرعية 2	الحشرات لا فقاريات هامة
		مفردة فرعية 3	مضار الحشرات
المفردة الرئيسية 3	جلدنا : تركيبه وأهميته		
مفردة فرعية 1	الجلد يعطي أجسامنا	المفردة الرئيسية 19	النبات يتميز ببذوره
مفردة فرعية 2	لجلدنا فوائد هامة	مفردة فرعية 1	في البذور فلقة أو فلقتين
مفردة فرعية 3	نحافظ على سلامة جلدنا	مفردة فرعية 2	نباتات بذرتها فلقة
		مفردة فرعية 3	نباتات بذرتها فلقتان
المفردة الرئيسية 4	حيوانات أليفة نربيها		
مفردة فرعية 1	الحيوانات الأليفة متنوعة	المفردة الرئيسية 20	تنوع الكائنات الحية
مفردة فرعية 2	الحيوانات الأليفة بحاجة للعناية	مفردة فرعية 1	كائنات حية متناهية في الصغر
مفردة فرعية 3	لكل حيوان مكان معيشة يناسبه	مفردة فرعية 2	الطلائعيات
مفردة فرعية 4	لكل حيوان غذاء مناسب	مفردة فرعية 3	الفطريات
مفردة فرعية 5	حيوانات أليفة تخدمنا	مفردة فرعية 4	النباتات
مفردة فرعية 6	حيوانات أليفة تزودنا بالغذاء	مفردة فرعية 5	الحيوانات
المفردة الرئيسية 5	النبات إنتاجه وأهميته	المفردة الرئيسية 21	البيئة والكائنات الحية
مفردة فرعية 1	نباتات وبذورها	مفردة فرعية 1	مم يتكون النظام البيئي
مفردة فرعية 2	نباتات وأجزاؤها	مفردة فرعية 2	نباتات وحيوانات تكيفت لمعيشة الصحراء
مفردة فرعية 3	من النبات غذاء لنا	مفردة فرعية 3	نباتات وحيوانات تكيفت للعيشة في الماء
مفردة فرعية 4	من النبات علاج لنا	مفردة فرعية 4	نباتات وحيوانات برية متنوعات
مفردة فرعية 5	أدوات تعيننا في الزراعة		
		المفردة الرئيسية 22	الخلايا والأنسجة
المفردة الرئيسية 6	النقل في الكائنات الحية	مفردة فرعية 1	مكونات جسم الكائن الحي
مفردة فرعية 1	كيف تنتقل المواد داخل النبات	مفردة فرعية 2	أنسجة الحماية والنقل في جسمك
مفردة فرعية 2	جهازنا الدوري	مفردة فرعية 3	أنسجة الحركة والاتصال
مفردة فرعية 3	أمراض تصيب جهازنا الدوري		
		المفردة الرئيسية 23	الحركة والإحساس
المفردة الرئيسية 7	كيف يتغذى النبات والحيوان	مفردة فرعية 1	الدعامة والحركة
مفردة فرعية 1	الغذاء في النبات	مفردة فرعية 2	الإحساس بما حولنا
مفردة فرعية 2	هضم الغذاء وامتصاصه		
		المفردة الرئيسية 24	تنفس الكائنات الحية
المفردة الرئيسية 8	أجسامنا تهضم العام	مفردة فرعية 1	كل الكائنات الحية تتنفس
مفردة فرعية 1	جهاز الهضم في جسمك	مفردة فرعية 2	الجهاز التنفسي في جسمك

المفردة الرئيسية 1	الخلية أساس بناء الكائن الحي	المفردة الرئيسية 16	الجهاز البولي يخلصنا من مواد ضارة
مفردة فرعية 2	هضم الطعام ومتاصه في جسمك	مفردة فرعية 3	آلية التنفس
مفردة فرعية 3	صحة جهازك الهضمي	مفردة فرعية 4	أمراض تصيب الجهاز التنفسي
المفردة الرئيسية 9	جسمنا يتنفس الهواء	المفردة الرئيسية 25	العلاقات بين الكائنات الحية
مفردة فرعية 1	جهازنا التنفسي	مفردة فرعية 1	أنواع العلاقات الغذائية بين الكائنات الحية
مفردة فرعية 2	كيف نتنفس الهواء	مفردة فرعية 2	انتقال الغذاء بين الكائنات الحية
مفردة فرعية 3	صحة الجهاز التنفسي		
		المفردة الرئيسية 26	الدورة الطبيعية لبعض مكونات الغلاف الجوي
المفردة الرئيسية 10	الكائنات الحية تصنع الغذاء	مفردة فرعية 1	للمادة دورة في الطبيعة
مفردة فرعية 1	النبات يصنع الغذاء	مفردة فرعية 2	دورة الأكسجين في الغلاف الجوي
مفردة فرعية 2	الكائنات الحية وسلسلة الغذاء	مفردة فرعية 3	دورة النيتروجين في البيئة
مفردة فرعية 3	غذاء الإنسان		
		المفردة الرئيسية 27	الإخراج في الكائنات الحية
المفردة الرئيسية 11	حيوانات فقارية	مفردة فرعية 1	الإخراج في الطلائعيات(الاميبا)
مفردة فرعية 1	أميز الفقاريات	مفردة فرعية 2	الإخراج في النبات
مفردة فرعية 2	الحيوانات الفقارية متنوعة	مفردة فرعية 3	الإخراج في الإنسان
مفردة فرعية 3	للحيوانات الفقارية فوائد متنوعة	مفردة فرعية 4	الإخراج عن طريق الجلد
المفردة الرئيسية 12	نباتات زهرية ونباتات لا زهرية	المفردة الرئيسية 28	التكاثر في النبات والحيوان
مفردة فرعية 1	أميز بين النباتات الزهرية والنباتات اللازهرية	مفردة فرعية 1	التكاثر وصوره في النباتات الزهرية
مفردة فرعية 2	نباتات زهرية ونباتات لا زهرية	مفردة فرعية 2	التكاثر في الحيوان والإنسان
مفردة فرعية 3	الزهرة في حياة الإنسان		
مفردة فرعية 4	النباتات والبيئة	المفردة الرئيسية 29	الوراثة في الكائنات الحية
		مفردة فرعية 1	ما الوراثة ؟
المفردة الرئيسية 13	الماء في حياتنا	مفردة فرعية 2	زواج الأقارب وما ينجم عنه
مفردة فرعية 1	لا حياة بدون ماء	مفردة فرعية 3	الطفرات الوراثية
مفردة فرعية 2	الماء التلوث يضر بالكائنات الحية	مفردة فرعية 4	الأمراض الوراثية
مفردة فرعية 3	أحافظ على الماء		
المفردة الرئيسية 14	جهازنا الدوري		
مفردة فرعية 1	مكونات الجهاز الدوري		
مفردة فرعية 2	دورة الدم في أجسامنا		
مفردة فرعية 3	صحة جهازنا الدوري		
المفردة الرئيسية 15	جهازنا العصبي		
مفردة فرعية 1	أجزاء الجهاز العصبي		
مفردة فرعية 2	لجهازنا العصبي وظائف		
مفردة فرعية 3	نحمي جهازنا العصبي ونعتني به		

4-مفردات صحية وبيئية:

المفردة الرئيسية 1	رعاية الأمومة والطفولة	المفردة الرئيسة 5	الحوادث والإسعافات الأولية
مفردة فرعية 1	العناية بالأم الحامل والجنين	مفردة فرعية 1	الحوادث من حولنا
مفردة فرعية 2	الرضاعة الطبيعية والصناعية	مفردة فرعية 2	عند وقوع الحادثة
مفردة فرعية 3	تنظيم الأسرة	مفردة فرعية 3	الوقاية من الحوادث
المفردة الرئيسية 2	كائنات خفية تسبب لنا الأمراض	المفردة الرئيسية 6	علاقة ما تتناوله بصحة جسمك
مفردة فرعية 1	اصغر الكائنات الخفية	مفردة فرعية 1	الغذاء المتوازن
مفردة فرعية 2	بعض الأمراض الفيروسية	مفردة فرعية 2	أمراض سوء التغذية
مفردة فرعية 3	بعض البكتيريا تسبب لنا الأمراض	مفردة فرعية 3	أضرار تناول القات
مفردة فرعية 4	بعض الأمراض البكتيرية	مفردة فرعية 4	الاستخدام العشوائي للأدوية والمبيدات
مفردة فرعية 5	الكائنات الحية تؤثر على شكل سطح الأرض		
		مفردة رئيسية 7	الإنسان يستثمر مواردالبيئة الحية
المفردة الرئيسية 3	أمراض الجهازين البولي والتناسلي	مفردة فرعية 1	وسائل تنمية الثروة النباتية والحيوانية
مفردة فرعية 1	أمراض تصيب الجهاز البولي	مفردة فرعية 2	صناعات تعتمد على الثروة النباتية والحيوانية
مفردة فرعية 2	أمراض تصيب الجهاز التناسلي		
مفردة فرعية 3	صحة وسلامة الجهازين البولي والتناسلي	المفردة الرئيسية 8	المعادن ثروة بلادنا
		مفردة فرعية 1	المعادن مواد متنوعة
المفردة الرئيسية 4	الإسعافات الأولية	مفردة فرعية 2	معادن باليمن
مفردة فرعية 1	كيف أسعف مصابا ؟	مفردة فرعية 3	معادن هامة في حياتنا
مفردة فرعية 2	إسعاف الكسور البسيطة	مفردة فرعية 4	المعادن والبيئة
مفردة فرعية 3	صندوق الإسعافات الأولية		

وقد رأى الباحث أن هذه الأداة لا تحتاج إلى معرفة صدقها أو ثباتها حيث وأن مكوناتها محدودة ولا خلاف حولها وهو ما وافقه في هذا الزملاء في قسم المناهج وطرائق تدريس العلوم بالكلية وعددهم ثلاثة وهو ما أكده (طعيمة 2004م) بأن يكون عدد المحكمين بين ثلاثة وخمسة (محمد صـ 120).

والثبات إحصائيا يعني مستوى استقلالية المعلومات عن أدوات القياس ذاتها وعلى هذا الأساس فإن الثبات يرمي إلى التأكد من وجود درجة عالية من الاتساق بين النتائج على مستوى البعد الزمني. (محمد صـ 119) وإذا كان هذا الثبات منخفضا وجب التوصل إلى نقاط الغموض والعمل على توضيحها ، ومن المفيد أحياناً وضع مجموعة من قواعد التصحيح (جابر صـ 246).

2 -تحليل محتوى المفردات لكتب العلوم لمرحلة التعليم الأساسي ووفقا للخطوات الآتية :

-هدف التحليل:

التعرف على مدى تضمين مفردات كتب العلوم لمرحلة التعليم الأساسي لعمليات العلم الأساسية وتكراراتها.

-مجتمع التحليل : مفردات العلوم المتضمنة في محتوى كتب العلوم لمرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الثانية والحلقة الثالثة) وفي ضوء وصف مجتمع التحليل السابق.

- فئات التحليل : الفئات الأربع السابقة (كيميائية – فيزيائية – بيولوجية – صحية وبيئية) .

-وحدة التحليل: لتحقيق هدف التحليل فإن الوحدة المستخدمة هي تعريف العملية العلمية كوحدة تحليل وإعداد قائمة بمهارات عمليات العلم الأساسية التي ينبغي تضمنها في مفردات كتب العلوم وتعريفها إجرائيا ووفقا لما يأتي :

أ- الملاحظة (Observing) : استخدام حاسة أو أكثر لجمع معلومات بشكل مباشر أو باستخدام جهاز وينبغي أن تعكس المفردة الفرعية (الدرس) في محتواها ما يمكن التلميذ من ممارسة مهارة الملاحظة : -

- يميز خصائص الأشياء ويتعرف عليها من حيث اللون، الحجم، الشكل، اللمس.
- يبين تغيرات واضحة أو ملموسة في الأشياء أو الحوادث.
- يبين أوجه الشبه أو الاختلاف بين الأشياء.

ب- القياس (Measuring):

في ضوء الملاحظة يمكن للتلميذ القيام بجمع معلومات كمية عن ظاهرة استنادا إلى مرجع معياري وهذا يسمى بالقياس ويتطلب وجود وحدة لقياس الصفة أو الشيء وينبغي أن تتضمن محتوى المفردة معارف علمية تمكن التلميذ من أن يتدرب على استخدام أدوات القياس بشكل دقيق مثل :

- مقاييس الكتل ومقاييس الأطوال ومقاييس الحجوم ومقاييس الحرارة ومقاييس الطاقة .
- والمقاييس الكهربائية..... إلخ

ويقيس التلميذ عندما : -

1 -يستخدم أدوات قياس معيارية مختلفة.

2 -يستخدم أشياء مألوفة كوحدات كيفية معيارية لإيجاد قيمة رقمية.

3 -يعمل رسومات أو نماذج تقديرية.

4 -يستخدم المعاينات أو المعايرة البسيطة والأساليب الفنية التقديرية.

ت – التصنيف (Classifying):

في ضوء القياس يتمكن التلميذ من القيام بعملية التصنيف وهي عملية تقسيم أو فرز مجموعة عامة من الأشياء إلى مجموعات فرعية بناءً على الخواص أو السمة المميزة.

وينبغي أن يتضمن محتوى المفردة معارف علمية تمكن التلميذ من القيام بهذه العملية ويصنف التلميذ عندما : -

- يجمع أو يصف الأشياء أو المواد من خلال خصائصها أو وظائفها العامة أو شكلها.... إلخ
- يرتب الأشياء أو المواد ترتيباً معيناً حسب خصائصها أو قيمها .

ث- الاتصال (Communication):

استخدام اللغة (منطوقة، مكتوبة، رمزية) للتعبير عن الأفكار بحيث يستطيع الآخرون فهمها وتعبر هذه العملية عن القدرة على تمثيل وعرض البيانات بشكل منظم قابل للتفسير وينبغي أن تتضمن محتوى المفردة معارف ومعلومات علمية تمكن التلميذ من عرض البيانات في صورة جداول أو رسوم بيانية أو معادلات أو خرائط ومن ثم قدرته على التعبير على وصف تلك البيانات بشكل يمكن الآخرين من الفهم ويمارس التلميذ مهارة الاتصال عندما :

- ينقل أفكاره أو معلوماته إلى الآخرين .
- يستخدم مهارات التعبير العلمي بدقة ووضوح وحسن صياغة .

ج – استخدام الأرقام (Using Numbers):

وتعني استخدام الأرقام عمليا من خلال تطبيق العمليات الرياضية والمنطقية مادة رقمية أو عمليات قياس وينبغي أن يتضمن محتوى المفردات معارف ومعلومات تمكن التلميذ من استخدام الأرقام الرياضية بطريقة صحيحة وفهم مدلول الأرقام والأعداد وتسميتها أو أشكالها وترتيبها في تتابع ثابت وتوظيفها في تفسير البيانات العلمية.

ح – التنبؤ (Predicting):

استخدام التلميذ لمعارفه ومعلوماته السابقة في التنبؤ بحدوث ظاهرة أو حدث ما في المستقبل وينبغي أن يتضمن محتوى المفردات معارف ومعلومات تمكن التلميذ من استخدام استنتاجات سابقة وتوقع ما سوف يحدث.

خ – الاستدلال (Inferring):

استنتاج ذات علاقة بالسبب المؤدي إلى الملاحظة أو هو التعرف على خصائص شيء مجهول من خصائص شيء معلوم ويبدأ الاستدلال بالملاحظة المتضمنة في محتوى المفردة ويحدث عندما :

يستطيع التلميذ الربط بين ملاحظته ومعلوماته المتضمنة في المحتوى عن ظاهرة ما بمعلوماته السابقة ثم يقوم بإصدار حكم يفسر به الملاحظات أو باستخدامه لافتراضات منطقية.

د-استخدام العلاقات الزمانية والمكانية (Using spase/ Time RelationShip):

قدرة التلميذ من خلال ما يتم تقديمه في محتوى المفردة العلمية على إدراك التفاعل بين التغيرات والتعبير عن ذلك بأسلوب وصفي أو كمي موجز.

وتشبه إلى حد ما مهارة استخدام الأرقام فهي تتضمن تطبيق القوانين والعلاقات الرياضية التي تعبر عن علاقات مكانية أو زمانية بين المفاهيم ذات العلاقة.

- أداة التحليل:

يتم الاعتماد على استمارة التحليل السابقة بما تم التوصل إليه من نتائج تحليل وتحديد لمفردات محتوى كتب العلوم الرئيسية وأيضا المفردات الفرعية التابعة لكل مفردة رئيسية.

وأمام كل مفردة فرعية ثمان حقول راسية تمثل العمليات العلمية الأساسية و تفريغ تكرارات هذه العمليات عند القيام بعملية التحليل.

وقد رأى الباحث أن هذه الاستمارة أيضا ليست بحاجة لمعرفة صدقها لمحدودية مكوناتها وأيضا في عدم الاختلاف عليها وقد تم التوافق على هذا مع الزملاء أعضاء هيئة التدريس بالقسم. ملحق (1) تمثل استمارة تحليل مفردات كتب العلوم لمرحلة التعليم الأساسي ومدى تضمنها لعمليات العلم الأساسية وتكراراتها.

- ثبات التحليل:

تم القيام بالقراءة العلمية والمتأنية لبعض المفردات الفرعية من مفردات الكيمياء و مفردات الفيزياء والبيولوجيا وأيضاً مفردات صحية وبيئية بواقع 5٪ من كل فئة عشوائيا لمعرفة مدى تضمن هذه المفردات للعمليات العلمية في ضوء تعريفاتها الإجرائية وحساب التكرارات في الحقل الراسي المقابل وبعد أسبوعين أعاد الباحث القيام بالتحليل لنفس تلك المفردات ووجد أن معامل الثبات بين التحليلين يقع عند 83٪ للمفردات الكيميائية و 81٪ للمفردات الفيزيائية بينما البيولوجية فقد بلغت 85٪ والمفردات الصحية البيئية فقد كانت نسبة ثابتها عند 84٪ مما يعني أن معدل الثبات بشكل عام هو (83.25٪) وهذا لحساب ثبات التحليل بين الباحث ونفسة (محمد صـ 121).

كما تم الاستعانة بطالبين من الماجستير هما (طاهر النجار، علي محمد علي) للقيام بعملية التحليل لبعض الدروس من محتوى تلك الكتب حيث قاما بتحليل الدرس الأول من الوحدة الثالثة / كيمياء ، والدرس الأول من الوحدة السادسة / فيزياء وأيضاً الدرس الثالث من الوحدة السابعة / بيولوجيا من كتاب الصف الثامن الأساسي وتم القيام باحتساب الثبات بين التحليلين ووجد أنه معامل ثبات مقبول عند 86٪ وهذا لحساب ثبات التحليل بين الباحث ومحلل آخر. (محمد صـ 121)

حيث تم احتساب معامل الثبات من العلاقة الآتية:

$$\text{معامل الثبات} = \frac{\text{عددمرات الاتفاق}}{\text{عددالتصنيفات الكلي}} \times 100 \text{(خطايبة صـ 198)}$$

وتلك المعاملات للثبات هي معاملات مقبولة يتم الاعتماد عليها (الهويدي صـ 52).

نتائج البحث:

استخدم الباحث أداة التحليل لتنفيذ إجراءات التحليل لكتب العلوم من الصف الرابع أساسي وحتى الصف التاسع أساسي بحسب فئات ووحدات التحليل الموضحة سابقاً وقد أسفر التحليل عن النتائج التالية والتي سيتم عرضها بحسب فئات التحليل وذلك على النحو الآتي:

أ - **مفردات كيميائية:** تم تحليل المفردات المتعلقة بفئة الكيمياء وكانت نتائج التحليل موضحة في الجدول (1) والذي يبين مفردات كتب العلوم المتعلقة بهذه الفئة وما تتضمنه من عمليات العلم وتكراراتها.

جدول (1): يبين مفردبشسات كتب العلوم الرئيسية المتعلقة بفئة الكيمياء

وما تتضمنه من عمليات علمية وتكراراتها

		ملاحظة	قياس	تصنيف	اتصال	استخدام الأرقام	تنبؤ	استدلال	علاقات الزمانية والمكانية
المفردة الرئيسية الأولى	تفاعلات العناصر والمركبات	13	1	6	9	6	2	14	-
المفردة الرئيسية الثانية	الهالوجينات	3	6	-	3	2	-	16	---
المفردة الرئيسية الثالثة	المحاليل وطرق تركيبها	3	--	2	4	-	-	4	---
المفردة الرئيسية الرابعة	الحموض والقواعد	9	--	1	5	-	-	6	--
المفردة الرئيسية الخامسة	دور التفاعلات الكيميائية للحموض والقواعد في حياتنا	3	6	1	7	--	2	7	--
المفردة الرئيسية السادسة	التفاعلات والمعادلات الكيميائية	3	10	2	5	-	-	21	--
المفردة الرئيسية السابعة	البناء الذري والنظام الدوري للعناصر	7	--	2	7	--	--	12	--
المفردة الرئيسية الثامنة	التوزيع الإلكتروني وتكافؤ العناصر	5	2	--	4	6	2	7	2
المفردة الرئيسية التاسعة	الأيونات والروابط الكيميائية	--	--	2	5	-	-	23	8
المفردة الرئيسية العاشرة	الخواص والتغيرات المميزة للمواد	13	11	6	8	--	--	32	1
المفردة الرئيسية الحادية عشر	تركيب المادة	7	2	5	4	--	--	27	4
المفردة الرئيسية الثانية عشر	المواد من حولنا	13	--	7	3	--	--	24	10
المفردة الرئيسية الثالثة عشر	المواد النقية وغير النقية	10	--	5	5	--	5	21	19
المفردة الرئيسية الرابعة عشر	المادة	19	--	5	8	4	9	39	21
المفردة الرئيسية الخامسة عشر	مواد أساسية في حياتنا	6	1	5	5	--	1	26	12
مجموع تكرار العمليات 679		114	39	49	82	18	21	279	77
نسبة تكرار العمليات لمفردات التخصص		16.79	5.74	7.22	12.08	2.65	3.09	41.09	11.34

ب -**مفردات فيزيائية**: تم تحليل المفردات المتعلقة بفئة الفيزياء وكانت نتائج التحليل موضحة في الجـــدول (2) والذي يبين مفردات كتب العلوم المتعلقة بهذه الفئة وما تنظمنه من عمليات العلم وتكراراتها.

جدول (2): يبين مفردات كتب العلوم الرئيسية المتعلقة بفئة الفيزياء وما تتضمنه من عمليات علمية وتكراراتها

		ملاحظة	قياس	تصنيف	اتصال	استخدام الارقام	تنبؤ	استدلال	علاقات الزمانية والمكانية
المفردة الرئيسية الأولى	معرفة الأشياء من حولنا	9	1	7	7	-	2	37	17
المفردة الرئيسية الثانية	الهواء خواصه وملوثاته	12	-	1	5	-	1	31	16
المفردة الرئيسية الثالثة	الحرارة قياسها وأثرها	19	3	2	18	-	6	43	31
المفردة الرئيسية الرابعة	الضوء ما هو وكيف يسير	14	1	2	7	-	3	10	22
المفردة الرئيسية الخامسة	الصوت في حياتنا	4	8	11	6	-	1	38	22
المفردة الرئيسية السادسة	سطح الأرض متنوع الأشكال	7	1	2	4	-	7	16	23
المفردة الرئيسية السابعة	الحرارة ونقلها واستخدامها	16	9	3	8	-	--	19	21
المفردة الرئيسية الثامنة	الشحنة والكهرباء الساكنة	21	1	2	3	-	5	21	20
المفردة الرئيسية التاسعة	الكهرباء الساكنة	11	20	2	3	-	4	29	16
المفردة الرئيسية العاشرة	الكهرباء التيارية	12	19	1	5	-	2	49	15
المفردة الرئيسية الحادية عشر	القوى وتأثيراتها	12	43	4	7	4	-	41	16
المفردة الرئيسية الثانية عشر	الآلات البسيطة	11	-	3	9	-	-	21	27
المفردة الرئيسية الثالثة عشر	الطاقة في حياتنا	19	11	6	13	2	13	100	39
المفردة الرئيسية الرابعة عشر	القوة تنتج الشغل وتحرك الأجسام	6	11	1	1	--	4	12	11
المفردة الرئيسية الخامسة عشر	الضوء ينكسر ويتحلل	21	4	--	1	--	4	9	33
المفردة الرئيسية السادسة عشر	الكهرباء تسير في دائرة	17	2	8	6	3	7	15	29
المفردة الرئيسية السابعة عشر	خواص الأجسام وقياسها	11	30	--	5	--	1	42	18
المفردة الرئيسية الثامنة عشر	الحرارة	6	19	--	5	--	-	25	9
المفردة الرئيسية التاسعة عشر	الصوت	8	33	4	4	4	2	53	11
المفردة الرئيسية العشرون	أجسام في الفضاء	8	16	6	5	39	3	63	17
المفردة الرئيسية الحادية والعشرون	أرضنا تدور	3	4	1	1	--	1	23	11
المفردة الرئيسية الثانية والعشرون	الطقس في حياتنا	18	7	3	14	--	--	48	31
المفردة الرئيسية الثالثة والعشرون	انعكاس الضوء	18	10	9	12	--	1	70	15
المفردة الرئيسية الرابعة والعشرون	انكسار الضوء	21	10	1	10	--	2	55	28
المفردة الرئيسية الخامسة والعشرون	خواص الأجسام	17	27	--	12	--	4	64	27
المفردة الرئيسية السادسة والعشرون	الضغط في المواد الصلبة والموائع	7	9	--	7	35	7	22	17
المفردة الرئيسية السابعة والعشرون	الطاقة الشمسية واستغلالها	1	7	2	3	12	9	54	13
المفردة الرئيسية الثامنة والعشرون	الإنسان والفضاء الكوني	9	3	1	2	2	--	23	7
المفردة الرئيسية التاسعة والعشرون	المغناطيسية والحث الكهرومغناطيسي	8	--	1	13	4	8	33	34
مجموع تكرار العمليات 2798		346	309	83	196	105	97	1066	596
نسبة تكرار العمليات لمفردات التخصص		12.37	11.04	2.97	7.01	3.75	3.47	38.09	21.30

ج -**مفردات بيولوجية**: تم تحليل المفردات المتعلقة بفئة البيولوجيا وكانت نتائج التحليل موضحة في الجدول (2) والذي يبين مفردات كتب العلوم المتعلقة بهذه الفئة وما تتضمنه من عمليات العلم وتكراراتها.

جدول (3): يبين مفردات كتب العلوم الرئيسية المتعلقة بفئة البيولوجية وما تتضمنه من عمليات علمية وتكراراتها .

		ملاحظة	قياس	تصنيف	اتصال	استخدام الأرقام	تنبؤ	استدلال	علاقات الزمانية والمكانية
المفردة الرئيسية الأولى	الخلية أساس بناء الكائن الحي	13	-	1	4	--	-	-	13
المفردة الرئيسية الثانية	العظام والعضلات في أجسامنا	31	-	2	3	1	-	6	45
المفردة الرئيسية الثالثة	جلدنا : تركيبه وأهميته	10	-	-	5	2	-	3	9
المفردة الرئيسية الرابعة	حيوانات أليفة نربيها	5	-	6	29	6	-	32	32
المفردة الرئيسية الخامسة	النبات إنتاجه وأهميته	21	-	3	11	1	-	9	32
المفردة الرئيسية السادسة	النقل في الكائنات الحية	5	1	1	4	1	-	4	14
المفردة الرئيسية السابعة	كيف يتغذى النبات والحيوان	3	-	-	-	--	-	5	4
المفردة الرئيسية الثامنة	أجسامنا تهضم العام	15	1	3	8	--	-	3	9
المفردة الرئيسية التاسعة	جسمنا يتنفس الهواء	10	2	1	7	--	1	-	15
المفردة الرئيسية العاشرة	الكائنات الحية تصنع الغذاء	13	-	2	3	--	1	13	13
المفردة الرئيسية الحادية عشر	حيوانات فقارية	8	-	5	14	--	-	16	14
المفردة الرئيسية الثانية عشر	نباتات زهرية ونباتات لا زهرية	13	-	4	7	--	-	10	13
المفردة الرئيسية الثالثة عشر	الماء في حياتنا	12	--	1	8	--	--	9	16
المفردة الرئيسية الرابعة عشر	جهازنا الدوري	12	14	2	13	5	1	13	22
المفردة الرئيسية الخامسة عشر	جهازنا العصبي	16	--	--	--	1	--	27	14
المفردة الرئيسية السادسة عشر	الجهاز البولي يخلصنا من مواد ضارة	4	1	--	4	--	--	3	5
المفردة الرئيسية السابعة عشر	كائنات دقيقة وكائنات طفيلية	24	2	3	7	--	--	18	27
المفردة الرئيسية الثامنة عشر	حيوانات لا فقارية	9	--	4	11	4	--	22	34
المفردة الرئيسية التاسعة عشر	النبات يتميز ببذوره	9	--	7	12	--	--	2	12
المفردة الرئيسية العشرون	تنوع الكائنات الحية	6	1	7	7	--	--	4	12
المفردة الرئيسية الحادية والعشرون	البيئة والكائنات الحية	11	8	1	10	--	--	45	15
المفردة الرئيسية الثانية والعشرون	الخلايا والأنسجة	6	--	8	10	--	1	2	11
المفردة الرئيسية الثالثة والعشرون	الحركة والإحساس	5	--	4	2	--	--	7	11

		ملاحظة	قياس	تصنيف	اتصال	استخدام الأرقام	تنبؤ	استدلال	علاقات الزمانية والمكانية
المفردة الرئيسية الرابعة والعشرون	تنفس الكائنات الحية	7	-	-	5	2	-	4	6
المفردة الرئيسية الخامسة والعشرون	العلاقات بين الكائنات الحية	6	4	3	19	--	-	27	6
المفردة الرئيسية السادسة والعشرون	الدورة الطبيعية لبعض مكونات الغلاف الجوي	6	5	-	-	1	1	14	6
المفردة الرئيسية السابعة والعشرون	الإخراج في الكائنات الحية	4	1	2	1	1	2	6	8
المفردة الرئيسية الثامنة والعشرون	التكاثر في النبات والحيوان	8	1	--	6	--	--	1	7
المفردة الرئيسية التاسعة والعشرون	الوراثة في الكائنات الحية	8	--	1	1	--	--	2	12
مجموع تكرار العمليات 1399		300	300	41	71	211	25	7	307
نسبة تكرار العمليات لمفردات التخصص		21.44	21.44	2.93	5.08	15.08	1.79	0.50	21.94

د -مفردات صحية وبيئية:

تم تحليل المفردات المتعلقة بفئة المفردات الصحية والبيئة وكانت نتائج التحليل موضحة في الجدول (4) والذي يبين مفردات كتب العلوم المتعلقة بهذه الفئة وما تتضمنه من عمليات العلم وتكراراتها.

جدول (4): يبين مفردات كتب العلوم الرئيسية المتعلقة بفئة صحية وبيئية وما تتضمنه من عمليات علمية وتكراراتها

		ملاحظة	قياس	تصنيف	اتصال	استخدام الأرقام	تنبؤ	استدلال	علاقات الزمانية والمكانية
المفردة الرئيسية الأولى	رعاية الأمومة والطفولة	1	--	2	5	--	--	2	2
المفردة الرئيسية الثانية	كائنات خفية تسبب لنا الأمراض	--	4	2	10	5	--	9	4
المفردة الرئيسية الثالثة	أمراض الجهازين البولي والتناسلي	3	2	--	13	--	--	1	7
المفردة الرئيسية الرابعة	الإسعافات الأولية	4	-	1	7	-	--	4	7
المفردة الرئيسية الخامسة	الحوادث والإسعافات الأولية	2	5	3	18	2	--	8	--
المفردة الرئيسية السادسة	علاقة ما تتناوله بصحة جسمك	--	1	-	12	1	--	7	5
المفردة الرئيسية السابعة	الإنسان يستثمر موارد البيئة الحية	12	-	2	12	--	--	40	10
المفردة الرئيسية الثامنة	المعادن ثروة بلادنا	23	-	2	2	1	1	17	22
مجموع تكرار العمليات 303		45	12	12	79	9	1	88	57
نسبة تكرار العمليات لمفردات التخصص		14.85	3.96	3.96	26.07	2.97	0.33	29.04	18.81

وفي ضوء الإجراءات التحليلية فإن الباحث سيناقش النتائج في ضوء أهداف البحث ووفقا لما يأتي:

الهدف الأول:

التعرف على مفردات كتب العلوم لمرحلة التعليم الأساسي من الصف الرابع إلى الصف التاسع أساسي وتحديدها وفي ضوء نتائج

عملية التحليل فقد احتوت الكتب المدرسية لمادة العلوم وعددها 12 كتاباً على مفردات رئيسية وفرعية والجدول التالي يبين عدد مفردات كتب العلوم الرئيسية والفرعية ونسبها المئوية.

جدول (2) يبين عدد مفردات كتب العلوم الرئيسية والفرعية ونسبها المئوية

المحتوى	المفردات الرئيسية	نسبتها	المفردات الفرعية	نسبتها
مفردات كيميائية	15	19.23	48	16.55
مفردات فيزيائية	26	33.33	116	40.00
مفردات بيولوجية	29	37.18	99	34.14
مفردات صحية وبيئية	8	10.26	27	9.31
المجموع	78	100	290	100

حيث بلغ إجمالي عدد المفردات الرئيسية لتلك الكتب 78 مفردة بينما عدد وحدات تلك الكتب 87 وحدة أي إن تسع وحدات قد تم دمجها في المفردات الرئيسية، بينما بلغ إجمالي عدد المفردات الفرعية لتلك الكتب 290 مفردة فيما عدد الدروس المتضمنة في تلك الكتب 291 درس وهذا يعني أن دمج درس واحد فقط في المفردات الفرعية، وفقا لما تم تحديده من مفردات في الصفحات السابقة من هذا البحث.

وبهذا يكون الباحث قد أجاب عن سؤال البحث الأول.

الهدف الثاني: وقد نص على التعرف على مدى تضمين مفردات كتب العلوم لمرحلة التعليم الأساسي لعمليات العلم الأساسية وتكراراتها حيث تم في ضوء الإجراءات التحليلية لمعرفة مدى تضمن المفردات العلمية لكتب العلوم بمرحلة التعليم الأساسي من الصف الرابع إلى الصف التاسع أساسي لعمليات العلم الأساسية ووفقا لما ورد في جدول (1) في هذا البحث فإن الجدول التالي يبين فئات التحليل ومدى تضمنها للعمليات العلمية الأساسية.

جدول (3) يبين فئات التحليـــــــل وتكرار العمليات العلمية لكل فئة

	عمليـــــــــــــــــات علميـــــــــــــــــة								
المحتوى	ملاحظة	قياس	تصنيف	اتصال	استخدام الأرقام	تنبؤ	استدلال	علاقات المكانية والزمانية	المجموع
مفردات كيميائية	114	39	49	82	18	21	279	77	679
مفردات فيزيائية	346	309	83	196	105	97	1066	596	2798
مفردات بيولوجية	300	41	71	211	25	7	307	437	1399
مفردات صحية وبيئية	45	12	12	79	9	1	88	57	303
مجموع التكرارات	805	401	215	568	157	126	1740	1167	5179
النسبة	15.54	7.74	4.15	10.98	3.03	2.43	33.60	22.53	100

ويتضح من الجدول أن محتوى مفردات كتب العلوم قد تضمنت عمليات العلم الأساسية بتكرارات متباينة حيث بلغ مجموع التكرارات لعمليات العلم الأساسية (5179) أتت عملية (الاستدلال) في المرتبة الأولى بتكرار (1740) ونسبة (33.6 ٪)بينما أتت عملية (استخدام العلاقات المكانية والزمانية) في المرتبة الثانية بتكرار (1176) ونسبة (22.53٪) بينما عملية (الملاحظة) بتكرار (805) ونسبتها (15.54 ٪).

وبقية العمليات وعددها خمس عمليات فقد كانت نسب تكراراتها ضئيلة حيث ظهرت عملية اتصال (10.98٪)، قياس (7.74٪)،تصنيف (4.15٪)، استخدام الأرقام (3.03٪)، وأخيرا ظهرت عملية التنبؤ بنسبة تكرار (2.43 ٪).

والجدول التالي يبين المفردات الفرعية لمحتوى كتب العلوم لمرحلة التعليم الأساسي وعددها بحسب التخصص الأكاديمي ونسبها وأيضا تكرار العمليات العلمية ونسبها بحسب التخصص أيضا.

وفي هذا الجدول فقد تم دمج مفردات الصحية والبيئية إلى

المفردات البيولوجية بحسب التخصص وبالنظر إلى الجدول أعلاه يتضح لنا :

1. عدد المفردات الفرعية تخصص الكيمياء المتضمنة في كتب العلوم لمرحلة التعليم الأساسي (48) مفردة وتمثل ما نسبته (16.55٪) ومجموع تكرار العمليات العلمية فيها(679) وتمثل نسبة (13.11 ٪).
2. عدد المفردات الفرعية تخصص الفيزياء المتضمنة في كتب العلوم لمرحلة التعليم الأساسي (116) مفردة وتمثل ما نسبته (40٪) ومجموع تكرار العمليات العلمية فيها (2798) وتمثل نسبة (54.03٪).
3. عدد المفردات الفرعية تخصص البيولوجيا المتضمنة في كتب العلوم لمرحلة التعليم الأساسي (126) مفردة وتمثل ما نسبته (43.4٪) ومجموع تكرار العمليات العلمية فيها (1702) وتمثل نسبة (32.86 ٪).
4. عدد المفردات الفرعية لكتب العلوم لمرحلة التعليم الأساسي 290 مفردة ومجموع التكرار للعمليات العلمية ونسبها يمكن توضيحه في الجدول الآتي :

جدول (4) يبين المفردات الفرعية وعددها ونسبها وتكرار العمليات العلمية ونسبها بحسب التخصصات الأكاديمية

المحتوى	الفرعية	النسبة	ملاحظة		قياس		تصنيف		اتصال		استخدام الأرقام		تنبؤ		استدلال		علاقات المكانية والزمانية		مجموع التكرارات	النسبة
			تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة		
م. كيميائية	48	16.55	114	14.16	39	9.73	49	22.80	82	14.44	18	11.46	21	16.67	279	16.04	77	6.60	679	13.11
م. فيزيائية	116	40.00	346	42.98	309	77.06	83	38.60	196	34.51	105	66.88	97	76.98	1066	61.26	596	51.07	2798	54.03
م. بيولوجية	126	43.45	345	42.86	53	13.21	83	38.60	290	51.05	34	21.66	8	6.35	395	22.70	494	42.33	1702	32.86
المجموع	290	100	805	100	401	100	215	100	568	100	157	100	126	100	1740	100	1167	100	5179	100

وفي هذا الجدول فقد تم دمج مفردات الصحية والبيئية إلى المفردات البيولوجية بحسب التخصص وبالنظر إلى الجدول بعالية يتضح لنا :

1. عدد المفردات الفرعية تخصص الكيمياء المتضمنة في كتب العلوم لمرحلة التعليم الأساسي (48) مفردة وتمثل ما نسبته (16.55٪) ومجموع تكرار العمليات العلمية فيها(679) وتمثل نسبة (13.11 ٪) .
2. عدد المفردات الفرعية تخصص الفيزياء المتضمنة في كتب العلوم لمرحلة التعليم الأساسي (116) مفردة وتمثل ما نسبته (40٪) ومجموع تكرار العمليات العلمية فيها (2798) وتمثل نسبة (54.03٪) .
3. عدد المفردات الفرعية تخصص البيولوجيا المتضمنة في كتب العلوم لمرحلة التعليم الأساسي (126) مفردة وتمثل ما نسبته (43.4٪) ومجموع تكرار العمليات العلمية فيها (1702) وتمثل نسبة(32.86 ٪) .
4. عدد المفردات الفرعية لكتب العلوم لمرحلة التعليم الأساسي 290 مفردة ومجموع التكرار للعمليات العلمية ونسبها يمكن توضيحه في الجدول التالي :

جدول (5) يبين مجموع التكرارات للعمليات العلمية ونسبها المئوية على مستوى محتوى مفردات كتب العلوم لمرحلة التعليم الأساسي(الحلقة الثانية والحلقة الثالثة)

	ملاحظة	قياس	تصنيف	اتصال	استخدام الأرقام	تنبؤ	استدلال	علاقات زمانية و مكانية
مجموع تكرار العمليات على مستوى المفردات لمحتوى كتب العلوم5179	805	401	215	568	157	126	1740	1167
النسبة	15.54	7.74	4.15	10.98	3.03	2.43	33.60	22.53

ومن المعلوم أن محتوى مفردات كتب العلوم لمرحلة التعليم الأساسي في اليمن والتي قام الباحث بتحليلها تقدم للتلاميذ في ست سنوات دراسية وإجمالي عدد الدروس المقدمة لهم بواقع 290 درساً. وهذا يعني أن تكرار العمليات الخمس الأساسية (الاتصال، القياس، التصنيف، استخدام الأرقام والتنبؤ) تكرار ضئيل بالمقارنة بعدد السنوات، وأيضاً عدد الدروس المقدمة إلى جانب تكرار العمليات الثلاث التي ظهرت بنسب عالية .

كما أن الباحث يعتبر أن توافر العمليات وبأي تكرار يمثل حالة متقدمة بالمقارنة بمناهج العلوم في بعض أقطار الوطن العربي حيث تؤكد نتائج بعض الدراسات التي أجريت في البيئة العربية أن نسبة (98٪) في محتوى المعرفة المقدم في الكتاب المدرسي يتصل بالطبيعة التلقينية والتي تظهر في تقديم الحقائق والقوانين، وأن نسبة (2٪) فقط تتصل بالطبيعة الاستقصائية (محسن فراج، 2000) نقلا عن (عبدالمجيد صـ 104). كما أن دراسة عبد المجيد في جامعة المنوفية بمصر قد توصلت في نتائجها إلى غياب معظم أبعاد طبيعة العلم في محتوى كتب العلوم لمرحلة التعليم الإعدادية الثلاثة، وكذلك ظهور مهارات عمليات العلم في محتوى هذه الكتب بدرجة ضعيفة (عبدالمجيد صـ 127) إضافة إلى هذا فإن دراسة (إبراهيم) قد أوصت بإعادة النظر في برامج إعداد المعلم بكليات التربية المصرية ومراكز التدريب بهدف الارتقاء بفهمها لعمليات العلم (إبراهيم صـ 607 -727) وفي دراسة (عبدالفتاح) قد أوصت بان يؤكد مطورو مناهج العلوم عند بناء الأنشطة العلمية على العمليات العقلية أو مهارات العلم التي أغفلت في هذه المناهج مثل: -

مهارات التنبؤ والاستدلال وتفسير البيانات وفرض الفروض واستخدام العلاقات المكانية واستخدام الأرقام، والتجريب (عبدالفتاح صـ 247 -282) وبهذا يكون الباحث قد أجاب عن سؤال البحث الثاني.

التوصيات:

في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج يوصى بما يأتي :

1. الاستفادة من قائمة عمليات العلم الأساسية المحددة في البحث وتضمينها في محتوى أسئلة الدروس وأيضا أسئلة تقويم الوحدات الدراسية لكتب العلوم في مرحلة التعليم الأساسي من الصف الرابع إلى الصف التاسع أساسي.
2. مراجعة محتوى كتب العلوم لمرحلة التعليم الأساسي من الصف الرابع إلى الصف التاسع أساسي بما يؤدي إلى زيادة نسب تكرار العمليات الأساسية وخاصة التي ظهرت في التحليل بتكرارات ضعيفة.
3. تدريب معلمي مرحلة التعليم الأساسي العاملين في الميدان على تنمية عمليات العلم الأساسية لدى تلاميذهم في ضوء المحتوى المقدم .
4. مراعاة برامج إعداد مدرس العلوم الطبيعية لمرحلة التعليم الأساسي في كليات التربية لعمليات العلم الأساسية وخاصة (معلم المجال).

المقترحات:

استكمالا لما بدأه هذا البحث نقترح :

1 -إجراء دراسة مماثلة لمعرفة مدى تضمن كتب العلوم مرحلة التعليم الأساسي من الصف الرابع إلى الصف التاسع

لعمليات العلم الأساسية والتكاملية.

2 -إجراء دراسة لمعرفة مدى تضمن أسئلة كتب العلوم لمرحلة التعليم الأساسي لعمليات العلم الأساسية.

3 -إجراء دراسة لمعرفة مدى فهم تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي لعمليات العلم الأساسية.

4 -إجراء دراسة لمعرفة أثر فهم معلمي العلوم لمرحلة التعليم الأساسي لعمليات العلم الأساسية على تحصيل تلاميذهم.

5 -إجراء دراسة لمعرفة مدى تضمن كتب العلوم: (الكيمياء – الفيزياء – البيولوجيا) لمرحلة التعليم الثانوي لعمليات العلم التكاملية.

6 -إجراء دراسة لمعرفة مدى تضمن كتب (الكيمياء – الفيزياء – البيولوجيا) في مرحلة التعليم الثانوي للقدرات العقلية في ضوء ما تضمنه نموذج مارازنو للتدريس.

المراجع العلمية:

1. إبراهيم، شعبان حامد (1999م)، أثر فهم معلم العلوم لعمليات العلم على تنمية حب الاستطلاع لدى تلاميذه واتجاهاتهم نحو العلم، المؤتمر العلمي الثالث، المجلد الثاني، الجمعية المصرية للتربية العملية، جامعة عين شمس، العباسية 25 -28 يوليو.
2. أبو شعر، بساط ثابت(2006)، مستوى اكتساب طلبة الصف التاسع من التعليم الأساسي للعمليات العلمية الأساسية وعلاقته بالتحصيل، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، صنعاء.
3. باسلامه، عادل أبو العز (200م)، طرائق تدريس العلوم، دار الثقافة للنشر، ط1، عمان .
4. جابر، عبدالحميد جابر (1993م)، مهارات البحث التربوي، لـ. ر. جاي، دار النهضة العربية، ط1 الدوحة.
5. خطايبة، عبدالله محمد (2008م)، تعليم العلوم للجميع، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط2 عمان.
6. الدهمش، عبدالولي (2006م)، تدريس العلوم من أجل الإبداع العلمي، ط1، صنعاء.
7. زيتون، عايش (1991م)، طبيعة العلم و بنيته، تطبيقاته في التربية العلمية، ط2، دار عمان، الأردن.
8. الشايع، فهد، وعلي شناف (2006م)(مدى تحقق معايير المحتوى (5 -8) بمشروع المعايير القومية للتربية العملية الأمريكية (NSES) في محتوى العلوم في المملكة العربية السعودية) دراسات في مناهج وطرائق التدريس، العدد 117، القاهرة .
9. الشايع، فهد، ومحمد عبدالعزيز(2006م) مدى تحقق معايير المحتوى من رياض الأطفال إلى الصف الرابع (*K-4*) لمشروع المعايير القومية للتربية العلمية الأمريكية (NSES) في محتوى كتب العلوم بالمملكة العربية السعودية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المؤتمر العلمي العاشر، القاهرة .
10. الشيخ، عبدالغني يحيى(2011م)، تحليل المحتوى في العلوم الطبيعية، دمشق للطباعة والنشر، إب .
11. عبدالسلام، عبدالسلام (1998م)، كتاب العلوم المدرسي، دراسة تحليلية تقويمية، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد الثالث والعشرون، المنصورة.
12. عبدالفتاح، هدى عبدالحميد(1999م)، دراسة تحليلية للأنشطة العلمية والأسئلة المتضمنة في كتاب العلوم للصف الثاني الإعدادي في ضوء عمليات العلم، المؤتمر العلمي الثالث مناهج العلوم، المجلد الأول، الجمعية المصرية للتربية العلمية، جامعة عين شمس العباسية 25 -28 يوليو.
13. عبد الكريم، سحر محمد (1994م)، دراسة تحليلية لعمليات العلم في كتاب العلوم للصف الأول الإعدادي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للبنات، جامعة عين شمس، القاهرة.
14. عبد المجيد، ممدوح محمد (2004م)، مدى تناول محتوى منهج العلوم بالمرحلة الإعدادية لأبعاد طبيعة العلم

وعملياته، وفهم الطلاب لها، مجلة التربية العلمية، المجلد السابع، العدد الثالث، مصر الجديدة، القاهرة.

15. عطا الله، ميشل كامل (2002م)، طرق وأساليب تدريس العلوم، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط2، عمان.
16. عفانه، عزو اسماعيل، ونائلة نجيب الخزندار (2007م)، التدريس الصفي بالذكاءات المتعددة، دار المسيرة للنشر والتوزيعوالطباعة، ط1، عمان.
17. مجلس النواب اليمني (1993م)، القانون العام للتربية والتعليم لسنة 1992م، مجلة الديمقراطية للمجلس، العدد 6، المجلد 1، فبراير، صنعاء.
18. محمد، سليم، وآخرون (1985م)، طرق تدريس العلوم، برنامج تأهيل معلمي المرحلة الابتدائية للمستوى الجامعي، وزارة التربية والتعليم المصرية بالاشتراك مع الجامعات، رقم المقرر 322ت، القاهرة.
19. محمد، وائل عبدالله، وريم أحمد عبدالعظيم (2012م)، تحليل محتوى المنهج في العلوم الإنسانية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، عمان.
20. المهدي، محمد قاسم (2005م)، اثر استخدام طريقة حل المش❖كلات في اكتساب العمليات العلمية الأساسية في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة صنعاء، صنعاء.
21. الهويدي، زيد (2005م)، مهارات التدريس الفعال، دار الكتاب الجامعي، العين.
22. وثيقة منهاج المراحل والحلقات للتعليم العام (2012م)، الإدارة العامة للمناهج بوزارة التربية والتعليم اليمنية صنعاء.
23. Chiappetta, E.L.Fillman D.A& Sethna.G.H(1991)،Procedures For Condocting Content Analysis Of Science Text books، university of Houston Department of Curriculum and Instruction, Houston، Texas، U.S.A.
24. Klausmeer, J.H&etal(1977): The Analysis of Nines Process Concept in Elementary Science، Wisconsin Research and Development Center for Cognitive learning Technical Report، N,428. □

Abstract:

This Research Aimed At Identifying The Topics Of Science Book At Primary School, From Class 4 To 9، As Well As Determining The Extent To Which They Comprise Basic Science Processes Skills. The Researcher Has Used Descriptive Method Utilizing Content Analysis Procedures. At Is A Scientific، Objective And Statistical Method Aims To Transform Written Texts To Numerical And Quantitative Data.

- The Researcher Depended On Analytical Items (Chemical، Physical، Biological، Environmental). He Also Depended On The Scientific Process As Analysis Unit. He Arrived At The Following Results:
- The Number Of Sup-Topics For Chemistry Major Which Included In The Science Books At Primary Education Level Is (48) Which Represents (16.55%). The Repetition Sum Of Scientific Processes Are (679) Which Represent (13.11%).
- The Number Of Sup-Topics For Physics Major Which Included In The Science Books At Primary Education Level Is (116) Which Represents (40%). The Repetition Sum Of Scientific Processes Are (2798) Which Represent (54.03%).
- The Number Of Sup-Topics For Biology Major Which Included In The Science Books At Primary Education Level Is (120) Which Represents (43.45%). The Total Repetition Of Scientific Operations Are (1702) Which Represent (32.86%).
- The Number Of Sup-Topics For Science Books At Primary Education Stage Is (290) And The Sum Of Repetition For The Scientific Operations Is (5179) Distributed As Follows:

Inferring Process Repeated For (1740) With Percentage Of (33.60%) While The Relation Process Of Time And Place Comes After With (1167) And Percentage Of (22.53%). After That، Process Of Observation Comes With Sum Of Frequent (805) And Percentage Of (15.54). Repetitions Of Communication Processes، Measurement And Classification Are (568,401,215) With Percentage Of (10.98%, 7.74%, 4.15%) Respectively. Other Processes، Which Are Using Numbers And Predicting، Appeared With Few Percentages As (3.03%,2.43%) Respectively، The Researcher Recommended To Review Science Books Contents In Order To Increase Percentages Of Repeating The Basic Processes Especially those which appeared with week frequents / repetitions. He also recommended to get the benefit from the list of primary processes which were appointed in this research.