

مجلة جامعة الجزيرة

علمية - دورية - مُحَكَّمة

يناير ٢٠٢٣ م - ١٤٤٤ هـ



ISSN

٢٦٦٣-٣٠٩٤

العدد (الحادي عشر) - السنة (السادسة)

الجمهورية اليمنية - مدينة إب - جوار مثلث المواصلات

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

مجلة جامعة الجزيرة

علمية – دورية – مُحَكَّمة

تصدر عن كلية الدراسات العليا
جامعة الجزيرة – محافظة إب – الجمهورية اليمنية

رقم تصنيفها الدولي المعياري

الورقية: (ISSN: ردمد: 2663-3094)

الإلكترونية: (ISSN: ردمد: 2663-3108)

ضمن منظومة الربط الشبكي للبحث العلمي بوزارة التعليم العالي والبحث العلمي

المجلد السادس - العدد الحادي عشر - يناير - 2023م - السنة السادسة

توجه جميع المراسلات إلى مدير التحرير على العنوان الآتي:

المركز الرئيس: الجمهورية اليمنية – مدينة إب – مثلث المواصلات

ت: 00967-4413766 – موبايل/ واتس آب: 00967- 715287292

: 00967- 777161955

الإيميل: journal@aljazeeraibb.edu.ye

موقع الجامعة: www.juniv.net

الأبحاث المنشورة في المجلة تعبر عن آراء أصحابها

ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجلة أو الجامعة

محفوظ
جميع الحقوق



مجلة جامعة الجزيرة

علمية - دورية - محكمة

الإشراف العام

د/ عبد الرقيب علي صبيح

رئيس التحرير

أ.د/ أحمد غالب الهبوب

مدير التحرير

د/ محمد أمين الهمام

المدير التنفيذي

أ/ بشير عبد الكريم اليوسفي

مراجعاً لغوياً (لغة عربية)

د/ فهد درهم الغانمي

مراجعاً لغوياً (لغة إنجليزية)

د/ عبد الملك منصور صالح

الهيئة الاستشارية	
أ. د/ عبد اللطيف حيدر الحكيمي	أ. د/ أحمد علي الحاج
أ. د/ أنيسة محمد عبود	أ. د/ خالد عبد الباقي الخطيب
أ. د/ طارق أحمد المنصوب	أ. د/ عبد الغني يحيى الهتار
أ. د/ عبد الله محمد الفلاحي	أ. د/ علي عبده مطير
أ. د/ عبد الوهاب صالح العوج	أ. د/ ابراهيم سليمان حيدرة
أ. د/ سفيان عثمان المقرمي	أ. د/ نعمان أحمد فيروز
أ. د/ عارف عبد الله الصباحي	أ. د/ عبد القوي علي الفقيه
أ. د/ عبد الله علي القرشي	أ. د/ حبيب محبوب العريقي
أ. د/ عبد السلام علي الفقيه	أ. د/ محمد علي الجراي
د/ صادق عبد الكريم اليوسفي	د/ محمد منصور سيف
د/ عبير أحمد عبده اسماعيل	د/ جمال محمد الحبشي
د/ سلطان حسن الحالمي	د/ عبد الله محمد الأصبحي
د/ حفظ الله يحيى سكران	د/ علي محمد الحميري
د/ عبد الملك أحمد العصري	د/ عبد الحكيم محمد الشعبي

المركز الرئيس - الجمهورية اليمنية - مدينة إب - مثلث المواصلات

تلفون: 00967-4- 413766 - فاكس: 00967-4- 417818

موبايل: 00967- 777788187 / 00967- 777161955

أولاً- شروط النشر العامة بالمجلة:

- عدم تعارض المادة العلمية المقدمة للنشر مع قيم ومعتقدات وأعراف المجتمع اليمني والعربي.
- يقدم الباحث للمجلة إقراراً خطياً يفيد أن بحثه عمل أصيل له، ولم يسبق نشره، ولن يقدم لغرض النشر في أي جهة علمية أخرى قبل انتهاء إجراءات التحكيم.
- تنشر المجلة الأبحاث الأصلية التي تناقش قضايا وموضوعات في العلوم الإنسانية والتطبيقية.
- أن تعتمد الأصول العلمية المتبعة في قواعد النشر العلمية العالمية المتعارف عليها في إعداد الأبحاث.
- تلتزم المجلة بإعلام الباحث بتسلم بحثه وتسجيله فور وصوله، وبعد اجتياز البحث المقدم للنشر لمرحلة المراجعة المبدئية، والتحكيم من قبل هيئة التحكيم تقوم إدارة المجلة بإخطار الباحث بقرار صلاحية البحث للنشر من عدمه خلال مدة أقصاها ثلاثة أشهر من تاريخ تسليم نسخة أصلية رقمية من البحث إلى إدارة تحرير المجلة.
- في حال احتياج البحث إلى بعض التعديلات الشكلية أو الجوهرية تقوم إدارة المجلة بإرسال البحث إلكترونياً مع ملاحظات المحكمين إلى الباحث ليتم التعديل.
- في حال عدم قبول البحث للنشر من قبل هيئة التحكيم ترسل إدارة المجلة خطاب اعتذار عن عدم النشر علماً بأن البحوث التي ترسل للمجلة لا تعاد أو ترد إلى أصحابها سواء نشرت أم لم تنشر.
- تعرض البحوث والدراسات للتحكيم العلمي على نحو سري ولضمان السرية الكاملة يجب عدم ذكر اسم الباحث في أي صفحة من صفحات البحث أو أي إشارة تكشف عن هوية الباحث.
- يكتب في ورقة مستقلة، باللغتين العربية والإنجليزية، عنوان البحث واسم الباحث وصفته العلمية وجهة عمله وعنوانه، ورقم الهاتف والفاكس (إن وجد) والبريد الإلكتروني.
- البحوث التي لا تُعد وفق قواعد النشر وشروطه لا ينظر فيها ولا تعاد إلى أصحابها.
- لا يجوز إعادة نشر أبحاث المجلة في أي مطبوعة أخرى إلا بإذن كتابي من رئيس تحريرها.
- تعبر المواد المنشورة في المجلة عن آراء أصحابها فقط.
- أن يكون البحث مكتوباً بلغة سليمة، ومراعياً لقواعد الضبط ودقة الرسوم والأشكال حسب معايير المجلة وبشكل رقمي، ومطبوعاً ببنط (14) للمتن، (16) عريض) للعناوين الفرعية، و(18) عريض) للعناوين الرئيسية، (12) للحواشي، وبخط Simple Arabic للنص العربي، Time New Romans للنص الإنجليزي.
- تقوّل جميع حقوق النشر للمجلة.
- أن يكون البحث ملتزماً بدقة التوثيق، وحسن استخدام المصادر والمراجع، وتبويبها في نهاية البحث ويتم التوثيق وفق إحدى الطرق المعتمدة في التوثيق وبحسب التخصص العلمي.

- تحتفظ المجلة بحقها في إخراج البحث وإبراز عناوينه بما يتناسب وأسلوبها في النشر.
- ترحب المجلة بنشر ما يصلها من ملخصات الرسائل الجامعية التي تم مناقشتها وإجازتها في حقول العلوم الإنسانية والتطبيقية، على أن يكون الملخص من إعداد صاحب الرسالة نفسه.

ثانياً- طلب النشر في المجلة:

ترسل الطلبات إلى بريد المجلة الإلكتروني على أن يحتوي الطلب على الآتي:

- طلب النشر في المجلة.
- سيرة ذاتية مختصرة للباحث/ الباحثين.
- ملخص باللغة العربية للبحث لا يتعدى صفحة واحدة ولا يزيد عن 150 كلمة.
- ملخص باللغة الإنجليزية للبحث لا يتعدى صفحة واحدة ولا يزيد عن 150 كلمة.
- كلمات مفتاحية أسفل صفحة المختصر أو الموجز.

ثالثاً- إجراءات النشر:

ترسل البحوث والدراسات وجميع المراسلات المتعلقة بالمجلة إلى مجلة جامعة الجزيرة على العنوان الآتي:

- الجمهورية اليمنية - مدينة إب - جامعة الجزيرة - مجلة جامعة الجزيرة.
- هاتف: 00967-4-413766 - فاكس: 417818 - 00967-4-

البريد الإلكتروني الخاص بالمجلة: journal@aljazeeraibb.edu.ye

رابعاً- رسوم النشر في المجلة:

- تتقاضى المجلة مقابل نشر البحوث المحكمة والمقبولة الرسوم الآتية:
- المرسل من خارج الجمهورية اليمنية (\$100) مائة دولار أمريكي.
- المرسل من داخل الجمهورية اليمنية (20000) ريال يمني، منها (10000) عشرة ألف ريال للتحكيم و(10000) عشرة ألف ريال رسوم نشر.
- المقدمة من باحثي جامعة الجزيرة مجاناً.
- رسوم التحكيم غير قابلة للإرجاع سواء تم قبول البحث للنشر أم لم يتم.

خامساً- رسوم الاشتراك:

- للأفراد في اليمن مبلغ وقدره (10000) عشرة ألف ريال يمني.
- الاشتراك السنوي للمؤسسات في اليمن مبلغ وقدره (12000) اثنا عشر ألف ريال يمني.

الافتتاحية:

عام جديد و عدد جديد و طموحات و أهداف تتجدد، في الأيام القليلة الماضية كانت ضجة كبيرة تخص تقنية الذكاء الاصطناعي و ما يمكن أن يحدثه في عوالمنا المعاصرة؟، و ماهي الخدمات التي يستطيع تقديمها؟ ، و كيف سيؤثر على معظم الشركات و الوظائف؟ وغيرها من التساؤلات، وكل هذا يقودنا إلى حقيقة مفادها أن من لم يتقدم يتقادم ومن لم يتجدد يتبدد، وأن التغيير هو الثابت في هذا الكون، السؤال المهم؛ مالذي سيجعلنا ننافس أو حتى نواكب هذه التطورات المتسارعة والانفجار التقني والمعلوماتي الهائل؟ الجواب ببساطة البحث العلمي!

هل كانت هذه التقنيات في الذكاء الاصطناعي والحوسبة السحابية والأمن السيبراني والروبوتات وغيرها مما هو قائم أو سيأتي مستقبلاً؟ هل كانت لتكون واقعا ملموسا ومعاشا؟ وقد كانت قبل جزء من الفنتازيا والخيال العلمي؟ لقد خرجت هذه التقنيات من مختبرات البحوث لتصبح جزءاً لا يتجزأ من حياتنا اليومية، وساهمت بشكل كبير وغير متوقع في تغيير مسارات الحياة، فأصبح هناك حجوزات تنقل وسفر إلكترونية ومساعدین افتراضيين ينفذون المهام ويساعدون في الانجاز وطيّران ذاتي وبيوتاً ذكية، وغيرها من التطبيقات الذكية.

والكثير من العلماء يعتقد أن قواعد اللعبة تغيرت باكتشاف مثل هذه التقنيات والتطبيقات لكن السؤال سيظل قائماً!.

ومالذي سيقدمه البحث العلمي بدون رؤى وتوجهات واستراتيجيات وأهداف وبرامج ومشاريع وبنى تحتية ودعم ورعاية.

إن كل ما حدث وسيحدث من تغيير وتطوير على مستوى الدول والمجتمعات، كان نتيجة للمعرفة بمعانيها الواسعة وأوعيتها المختلفة فهي الدينامو المحرك والأساس، ولا يمكن أن تكون المعرفة بدون البحث العلمي الذي لا تحده حدود ولا تقف دونه عوائق، البحث العلمي الرصين الذي تحرسه القيم وتحميه الأخلاق حتى لا يتحول إلى وبال وكوارث على البشرية، البحث العلمي الذي تقف خلفه رؤى وتوجهات ودعم ورعاية وبنى تحتية وتجهيزات.

وبدون ذلك سنظل نعيش حالة الاندهاش والصدمة ونلوك خيبتنا ونتجرع مأسينا ولا نتوقف عن نظرية المؤامرة وتفسيراتها المخدرة للوعي والتي تظهرنا فاقدي الأهلية وبلا حيلة.

في هذا العدد من مجلة جامعة الجزيرة ستجدون باقة متنوعة بين العلوم الإسلامية و اللغوية و الإدارية و التربوية ، فهناك سبعة أبحاث ، بحث في تأصيل الترك مع قيام المقتضى و أثره في نوازل العبادات ، بحث في السمعة و دورها في تحقيق الميزة التنافسية في الجامعات اليمنية ، بحث يقف على واقع أحد المشاكل في التخصصات الجامعية المهمة و هي عزوف الطلبة عن الالتحاق في قسم الرياضيات في جامعة إب، بحث يتناول مشكلة أخرى تخص دعم تعليم الفتاة الريفية في الجمهورية اليمنية ويقف على واقع التمويل، و بحث يقف على واقع الأنشطة المدرسية و دورها في تنمية المهارات الحياتية لطلاب التعليم الثانوي، بحث مهم يناقش الاضطرابات النفسية لدى الطلبة النازحين في جامعة إب و أخيرا بحث نحوي و دلالي لحرف الباء في سورة النحل ، بالإضافة إلى عرض ملخص لأربعة دراسات تم إنجازها ومناقشتها في جامعة الجزيرة ،كلية الدراسات العليا، قسم إدارة الأعمال خلال الربع الأخير من العام 2022م.

كل الشكر لجميع الباحثين الأعزاء والذين لولاهم لما كانت المجلة ولا توالى أعدادها، الشكر لهيئة التحرير وللهيئة الاستشارية، وللخبراء المحكمين وللمراجعين اللغويين.

على الله التوكل والاعتماد وبه تعالى نستعين والحمد لله رب العالمين....

رئيس التحرير

المحتويات

م	الموضوع	الصفحة
	الباب الأول - الأبحاث العلمية	13-255
1	الترك مع قيام المقتضي وانتفاء المانع وأثره في نوازل العبادات دراسة تأصيلية د/ عبد الله مؤمن محمد بامؤمن	13-48
2	دور السمعة الأكاديمية في تحقيق الميزة التنافسية للجامعات اليمنية أ.د/أحمد غالب الهبوب، د/عبد الرقيب صبيح، د/مجيبة الجماعي	49-86
3	أسباب عزوف الطلبة عن الالتحاق ببرنامج الرياضيات جامعة إب د/ رشاد عبد القوي الصلاحي	87-116
4	واقع توفر مصادر تمويل تعليم الفتاة الريفية بالجمهورية اليمنية أ / منتهى الشكري	117-149
5	تقويم واقع دور الأنشطة المدرسية في تنمية المهارات الحياتية لتلاميذ الثانوية العامة في مديرية ذي السفال أ/ رشاد أحمد علي	151-192
6	الاضطرابات النفسية الأكثر شيوعاً لدى عينة من الطلبة النازحين في جامعة إب أ/ علي أحمد راجم	193-221
7	حرف الباء في سورة النحل دراسة نحوية دلالية د /إبراهيم صفى ،د/فهد الغانمي	223-255
	الباب الثاني - الرسائل الجامعية	259-307
1	واقع إدارة المعرفة وأثرها في بناء التوجه الريادي في الجامعات الأهلية بمحافظة إب... أ/ جميل أحمد علي أحمد القعطاب	259- 269
2	دور الإدارة الإلكترونية في تطوير الأداء الاستراتيجي في الجامعات الأهلية بمحافظة إب م /عمر عبدالرحيم أحمد علي	271-285
3	دور الثقافة التأمينية في رفع مستوى جودة الخدمة التأمينية في قطاع التأمين - محافظة إب - اليمن "دراسة ميدانية" أ/سمام حسن محمد أحمد	287-296
4	دور نظم المعلومات الإدارية في تطوير إدارة الموارد البشرية في الخدمة المدنية بمحافظة إب... أ/ممدوح دحان العنسي	297-307



مجلة جامعة الجزيرة

(علمية – دورية – محكمة)



الباب الأول

الأبحاث العلمية

مجلة جامعة الجزيرة

(علمية – دورية – محكمة)





الترك مع قيام المقتضي وانتفاء المانع وأثره في نوازل العبادات دراسة تأصيلية

الدكتور/ عبد الله مؤمن محمد بامؤمن

الأستاذ المساعد بجامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية - اليمن فرع المكلا

Tell: 00967777415987

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى بيان حقيقة أنَّ ترك النبي - صلى الله عليه وسلم - لأمر في باب العبادات مع قيام المقتضي له وانتفاء المانع منه قد يكون ذلك لسبب، فهذا الترك سنة ثابتة عن النبي صلى الله عليه وسلم يستفاد منها الأحكام الشرعية، وقد يكون الترك من النبي - صلى الله عليه وسلم - انكالا منه على البيان العام الوارد في عمومات النصوص الشرعية أو تعليلاتها، وبما أنَّ الشريعة قد اكتملت، ولم يترك النبي - صلى الله عليه وسلم - منها شيئا إلا وقد بيَّنه، فَإِنَّ أي تشريع زائد على ذلك داخل في عموم النهي عن الابتداع في الدين ما ليس منه.

وقد بينت الدراسة منهجية السلف في التعامل مع ترك النبي - صلى الله عليه وسلم -، ومن ذلك يتبين الخلل الذي سلكه البعض من اتخاذ ترك النبي - صلى الله عليه وسلم - حجة مطلقة لتبديع ما قام المقتضي على فعله، وانتفى المانع منه، وكذا بيان خطأ من لم يكتفت إلى الترك مطلقا، فأحدث في دين الله ما ليس منه، مما كان له آثار غير محمودة.

وبهذا تظهر أهمية هذه الدراسة وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الاستقرائي التحليلي للوصول إلى ما تهدف إليه، وانتهت الدراسة إلى خاتمة ذُكرت فيها أهم النتائج والتوصيات.

الكلمات المفتاحية: الترك، قيام المقتضي، العموميات، التعليلات.

Abstract

This study aimed at clarifying the fact that Prophet Mohammad's PBUH abandonment of certain act of worshipping with the presence of the requisite and the absence of the impediment could be for some reason. This abandonment is a fixed way by Prophet Mohammad- PBUH – which can benefit Shari'a provisions. It could be also resulting from His reliance on the general statement contained within the generalities of the Shari'a texts or their explanations. Since Shari'a has been fulfilled, and Prophet Mohammad -PBUH - left nothing without explanation, then any further legislation beyond this scope is included within the general prohibition of innovation into Islam what does not belong to it.

The study outlined the Righteous Predecessors' methods in dealing with the Prophet's BPUH abandonment. Hence, the mistake committed by some people, in taking the Prophet's abandonment as an absolute plea to innovate what was necessary to do with the absence of the impediment, became clear, in addition to explaining the mistake committed by those who do not take the abandonment into account, then introduce into Islam what does not belong to it, which had undesirable consequences.

Thus, here lies the significance of the study.

This study adopted the descriptive inductive analytical approach to achieve the objectives.

The study came to a conclusion in which the most important findings and recommendations were mentioned.

Key words: abandonment, the presence of the requisite, generalities, explanations.

مقدمة

إن الحمد لله نحمده ونستعينه ونستغفره، ونعوذ بالله من شرور أنفسنا، ومن سيئات أعمالنا، من يهده الله فلا مضل له، ومن يضلل فلا هادي له، وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له، وأشهد أن محمداً عبده ورسوله صلى الله عليه وعلى آله وصحبه وسلم تسليماً كثيراً.

{ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ حَقَّ تُقَاتِهِ وَلَا تَمُوتُنَّ إِلَّا وَأَنْتُمْ مُسْلِمُونَ } { آل عمران: ١٠٢ }، { يَا أَيُّهَا النَّاسُ اتَّقُوا رَبَّكُمُ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ نَفْسٍ وَاحِدَةٍ وَخَلَقَ مِنْهَا زَوْجَهَا وَبَثَّ مِنْهُمَا رِجَالًا كَثِيرًا وَنِسَاءً وَاتَّقُوا اللَّهَ الَّذِي تَسَاءَلُونَ بِهِ وَالْأَرْحَامَ إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَلَيْكُمْ رَقِيبًا } { النساء: ١ }، { يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ وَقُولُوا قَوْلًا سَدِيدًا (70) يُصْلِحْ لَكُمْ أَعْمَالَكُمْ وَيَغْفِرْ لَكُمْ ذُنُوبَكُمْ وَمَنْ يُطِيعِ اللَّهَ وَرَسُولَهُ فَقَدْ فَازَ فَوْزًا عَظِيمًا } { الأحزاب: ٧٠ - ٧١ }.

أما بعد: فَإِنَّ اللَّهَ -تعالى- قد أكمل لنا الدين وأتمم علينا بذلك النعمة، ومع هذا الكمال والتمام إلا أنَّ هذه الشريعة بقواعدها وتعليقاتها مستوعبة لكل الحوادث إلى قيام الساعة، في حين نجدها تمنع كل محدث من شأنه أنَّ الطعن فيها بالنقص الذي يحتاج إلى التكميل.

مشكلة البحث:

تباينت مواقف أهل العلم من مسألة ترك النبي - صلى الله عليه وسلم - لعبادة ما مع قيام المقتضي لها، وانتفاء المانع منها، هل ذلك دليل على بدعية تلك العبادة؟ أم أنَّ ذلك ليس بدليل عليه؟ فمن قال: إن الترك دليل، فهل تكون تلك قاعدة مطردة في الحكم على كل عبادة حادثة بالبدعة؟ أم يمكن إدراج بعض تلك العبادات تحت عمومات وتعليقات النصوص الشرعية، وتكون من قبيل المقبول شرعاً بحسب درجاتها من المشروعية؟ ومن قال: إن الترك لا يُعدُّ دليلاً، فهل كل حوادث العبادات تُعدُّ من قبيل المشروع؟ وإذا كان ذلك كذلك فما معنى البدعة إذن؟ وإن كان هناك ضابط لذلك، فما هو ذلك الضابط الذي نميِّز من خلاله بين ما هو مشروع عما ليس بمشروع حتى يستطيع أن يقارب بين وجهات النظر، ويكون لبنة في البناء الصحيح للمسائل؟

أهمية البحث:

وبهذا؛ تتبين أهمية البيان لهذه المسألة، مما يكون سبباً للحكم الصحيح على المسألة الحادثة، وذلك ببيان ما يقبل منها وما يرد، مع بيان ضابط القبول والرد، ويكون سبباً للتقارب بين المختلفين بتقريب وجهات نظرهم، واجتماع كلمتهم ووحدة صفهم.

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى تحقيق الآتي:

أولاً-بيان حقيقة ترك النبي - صلى الله عليه وسلم -.

ثانياً-تمييز ما يكون الترك فيه حجة على القبول عما لا يكون حجة على ذلك.

ثالثاً-بيان ضابط إدراج نوازل العبادات تحت النصوص الشرعية مما لا يندرج تحتها.

رابعاً-بيان موضع القاعدة الصحيح، ومكان الخلل في صورتها.

خامساً-السعي من خلال بيان المسألة إلى ردم هوة الخلاف بين المسلمين.

حدود البحث:

من خلال العنوان يتبين أنَّ البحث ليس في الكلام على مطلق الترك، وإنَّما هو مقيد بالترك الذي قام المقتضي لفعله أو قوله، وانتفى المانع منه في باب العبادات، وحتى يتضح المراد ذكرت قِسْمَي الترك الوجودي، وهما: الترك مع قيام المقتضي وعدم انتفاء مانعه، والترك مع قيام المقتضي وانتفاء مانعه.

الدراسات السابقة:

هناك دراسات كثيرة حول موضوع الترك، وهي تدور بين أمرين اثنين:

الأول- أنَّ الترك ليس بدليل، فلا يصح الاحتجاج به على المشروعية أو عدمها، وإنَّما الاحتجاج بالأدلة المعلومة من كتاب وسنة وإجماع وقياس...، وليس منها شيء اسمه الترك، ويمثل هذا الاتجاه الإمام الظاهري أبو محمد بن حزم -رحمه الله-، وانتصر له فضيلة الشيخ المحدث عبد الله الصديق الغماري - رحمه الله - في رسالته التي بعنوان: "حسن التفهم والدرك لمسألة الترك"، وتُعَدُّ مصدرًا يعتمد عليه كثير من المعاصرين.

الثاني- أنَّ الترك في باب العبادات دليل وحجة على المنع مطلقاً، وأنَّ كل عبادة لم ينص عليها الشارع مع قيام مقتضيتها، وانتفاء مانعها؛ فإنَّ ذلك دليل على أنها بدعة مذمومة، ويمثل هذا الاتجاه شيخ الإسلام ابن تيمية - رحمه الله -، ويُعَدُّ كلامه مرجعاً لكثير ممن أتى بعدهم، وهناك رسالتان انتصرتا لهذا الاتجاه، إحداهما بعنوان: التروك النبوية تأصيلاً وتطبيقاً لمحمد صلاح محمد الإتربي، وهي رسالة ماجستير من - كلية دار العلوم بجامعة القاهرة - قسم الشريعة الإسلامية، نوقشت في أواخر عام 2009م. والثانية بعنوان: سنة الترك ودلالاتها على الأحكام الشرعية، للدكتور محمد بن حسين بن حسن الجيزاني.

والذي يميز هذا البحث عما سبقه من دراسات هو بيان ما يكون من ذلك حجة مما ليس بحجة، وفي ضوءه يكون الحكم على النوازل بالقبول أو الرد حكمًا صحيحًا، وفقًا لما نقل عن السلف في تعاملهم مع نوازل العبادات.

خطة البحث:

وقد جاء البحث من مقدمة وتمهيد وأربعة مباحث وخاتمة:

المقدمة: ذكرت فيها السبب الداعي لكتابة البحث وأهميته وخطة البحث.

التمهيد: يشتمل على التعريف بمصطلحات البحث.

المبحث الأول: حجية الترك.

المبحث الثاني: الترك المقيد، وفيه ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: الترك المصلي.

المطلب الثاني: الترك التشريعي.

المطلب الثالث: الترك المختص.

المبحث الثالث: الترك المطلق، وفيه مطلبان:

المطلب الأول: الترك في العبادات غير معقولة المعنى.

المطلب الثاني: الترك في العبادات معقولة المعنى.

المبحث الرابع: أثر الترك في نوازل العبادات، وفيه مطلبان:

المطلب الأول: أثر الترك في الابتداع في الدين.

المطلب الثاني: أثر الترك في التبديع.

الخاتمة: فذكرت فيها أهم النتائج والتوصيات.

منهج البحث:

اعتمد الباحث المنهج التأصيلي الوصفي الاستقرائي التحليلي، بحيث توثق الأحكام بطريقة تهدف إلى التأكد والتثبت ونسبة الأقوال إلى أصحابها من مصادرها الأصلية.

وبعد؛ فهذا جهد بشري يعتوره الخطأ والزلل، فما فيه من صواب فمن الله وحده، وله الحمد والثناء على توفيقه، وما فيه من خطأ وزلل وتقصير فمني ومن الشيطان، وأستغفر الله وأتوب إليه من ذلك، إن ربي لسميع الدعاء.

وصلى اللهم وسلم على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

التمهيد

مصطلحات البحث

تعريف الترك:

لغة: الترك مصدر فعله ترك: يتركه: تركًا وتركائًا، وله في اللغة عدة معانٍ ترجع منها:

ودعك شيئًا تتركه تركًا⁽¹⁾.

ترك الشيء أي: طرحه وخلاه⁽²⁾.

ويأتي بمعنى الرفض، ترك الشيء: رفضه قصدًا واختيارًا أو قهراً واضطراراً⁽³⁾.

ويمكن أن نعيد هذه المعاني إلى معنيين⁽⁴⁾:

الأول - عدم الفعل غفلة عنه، وهو ما يطلق عليه: الترك العدمي المحض، ومن هذا المعنى أطلق على الروضة التي يغفل عن رعيها تريكة، وعلى البيضة بعد أن يخرج منها الفرخ تريكة، وهذا المعنى موجود أيضًا في استعمال الترك بمعنى الإسقاط.

الثاني - عدم الفعل إعراضًا عنه، وهو ما يطلق عليه الكف أو الإعراض، وهذا المعنى ظاهر في المعاجم: فودع، ورفض، وطرح، وخلي تحمل معنى الإعراض عن الفعل.

ومن خلال هذين المعنيين يَتَبَيَّن أنَّ الترك هو عدم فعل المقدور، سواء كان مقصودًا، أو لم يكن

(1) ينظر: أبو منصور محمد بن أحمد الأزهري (2001م)، تهذيب اللغة، تحقيق: محمد عوض مرعب دار إحياء التراث العربي - بيروت (78/10).

(2) ينظر: محمد بن مكرم بن منظور الأفريقي المصري، لسان العرب، دار صادر - بيروت (405/10).

(3) ينظر: محمد بن محمد بن عبد الرزاق الحسيني أبو الفضل الزبيدي، تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق مجموعة من المحققين، دار الهداية (91/27).

(4) ينظر: محمد صلاح محمد الإبري (1433 هـ - 2012 م)، التروك النبوية: تأصيلًا وتطبيقًا، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية بدولة قطر ص (284)، بتصرف.

مقصوداً.

واصطلاحاً: ونظراً للاختلاف اللغوي في تعريف الترك، لا تكاد تجد عند الأصوليين تعريفاً للترك بيّناً واضحاً؛ ولذلك اضطربت تعريفاتهم له، والذي عليه الجمهور من الحنفية⁽⁵⁾ والمالكية⁽⁶⁾ والشافعية⁽⁷⁾ والحنابلة⁽⁸⁾ والظاهرية⁽⁹⁾ أنَّ الترك: هو عدم فعل المقدور عليه، سواء كان بقصد أو لا، فإن كان بقصد فهو حجة، وإن كان بغير قصد فليس بحجة، ويرجع إلى معرفة القصد من عدمه إما بالتصريح من الشارع أو بالنظر في القرائن.

وقيام المقتضي: يقصد به توفر الدواعي لكي يُطلب ذلك الفعل أو القول ثم يسكت الشارع عنه فلا يأمر به ولا يفعله ولا يقُرُّ فاعله عليه، ولا ينهى عنه.

وانتفاء المانع: يقصد به عدم وجود ما يمنع من الأمر بالفعل أو القول أو النهي عنهما.

الترك بين التقييد والإطلاق:

ويظهر من التعريف أنَّ الترك قد يكون مقيداً، بحيث يُعلم سببه، فهو ترك قام مقتضيه، ولكن لم ينتفِ مانعه لسبب ما، وهو بهذا من السنة الثابتة عن النبي -صلى الله عليه وسلم-، ويستفاد منها الحكم الشرعي المناسب للسبب؛ لأن النبي -صلى الله عليه وسلم- تركه بقصد.

(5) ينظر: عبد العزيز بن أحمد بن محمد، علاء الدين البخاري (1418هـ/1997م)، كشف الأسرار عن أصول فخر الإسلام البزدوي، تحقيق: عبد الله محمود محمد عمر، دار الكتب العلمية - بيروت (3/ 137)، وزين الدين بن إبراهيم بن محمد، المعروف بابن نجيم المصري (1419 هـ - 1999 م)، الأشباه والنظائر على مذهب أبي حنيفة النعمان، تحقيق: الشيخ زكريا عميرات، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان ص (25).

(6) ينظر: أبو إسحاق إبراهيم بن موسى الشهير بالشاطبي، الموافقات في أصول الفقه (1420 هـ - 1999 م)، تحقيق: خالد عبد الفتاح شبل، مؤسسة الرسالة - بيروت - لبنان (1/ 68)، وأبو الوليد محمد بن أحمد بن محمد بن أحمد بن رشد القرطبي الأندلسي (1418 هـ - 1997 م)، بداية المجتهد ونهاية المقتصد، تحقيق: الشيخ علي محمد معوض والشيخ عادل أحمد عبد الموجود، دار الكتب العلمية - بيروت - لبنان (1/ 528)، ومحمد الأمين بن محمد المختار الشنقيطي (1415 هـ - 1995 م)، نثر الورود على مراقي السعود، تحقيق وإكمال: د/ محمد ولد سيدي ولد حبيب الشنقيطي، نشر: محمد محمود محمد الحضر القاضي، توزيع: دار المنارة - جدة (1/ 79).

(7) ينظر: علي بن عبد الكافي السبكي وولده تاج الدين عبد الوهاب السبكي (1424 هـ - 2004 م)، الإجماع في شرح المنهاج، تحقيق: أحمد جمال الزمزمي، نور الدين عبد الجبار صغيري، دار البحوث للدراسات الإسلامية وإحياء التراث، دبي (5/ 1593)، وأحمد بن علي بن حجر أبو الفضل العسقلاني الشافعي (1379هـ)، فتح الباري شرح صحيح البخاري، ترقيم: محمد فؤاد عبد الباقي، تصحيح: محب الدين الخطيب، دار المعرفة - بيروت (21/1)، وأبو عبد الله محمد بن بهادر بن عبد الله الزركشي (1405 هـ)، المنثور في القواعد، تحقيق: تيسير فائق أحمد محمود، وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية، الكويت (1/ 284).

(8) ينظر: تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبد الحليم بن تيمية الحراني (1426هـ/2005م)، مجموع الفتاوى، تحقيق: أنور الباز - عامر الجزار، دار الوفاء (14/ 215)، وأبو الحسن علاء الدين بن اللحام علي بن عباس البعلبي الحنبلي (1375 هـ - 1956 م)، القواعد والفوائد الأصولية وما يتعلق بها من الأحكام الفرعية، تحقيق وتصحيح محمد حامد الفقي، مطبعة السنة المحمدية ص (62).

(9) ينظر: أبو محمد علي بن أحمد بن حزم الظاهري (1402 هـ - 1982م)، الفصل في الملل والأهواء والنحل، تحقيق: د/ محمد إبراهيم نصر، د/ عبد الرحمن عميرة، شركة مكتبات عكاظ - الرياض (1/ 54)، ومحمد بن إسماعيل الأمير الصنعاني (1986 م)، إجابة السائل شرح بغية الأمل، تحقيق: القاضي حسين بن أحمد السياغي، د/ حسن محمد مقبول الأهدل، مؤسسة الرسالة - بيروت (ص 81).

وقد يكون الترك مطلقاً، بحيث يحتاج إلى بحث عن سبب الترك، هل تركه النبي - صلى الله عليه وسلم - لكونه داخلاً في البيان المستفاد من عموم نصوص الشرع وتعليلها، فيكون حكمه القبول؟ أم تركه لكونه داخلاً في عموم المنع من الإحداث في الدين؛ لأن فيه تشريعاً زائداً على ما جاء به الشرع الكامل؟ فهل يكون الترك حجة أم لا؟

المبحث الأول-حجية الترك:

بالنظر في كلام الفقهاء المتقدمين يجد الباحث أنَّهم يحتجون كثيراً بعدم مشروعية المسألة كونها قد قام مقتضيها، ولم يفعلها النبي - صلى الله عليه وسلم -، ولو كان خيراً لدلنا عليه، فدل ذلك على عدم مشروعيتها، فكان هذا دليلاً منهم على اعتبار الترك حجة.

إلا أننا نجدهم في أحيان أخرى كثيرة يجعلون ما قام المقتضي لتشريعه، وانتفى المانع مقبولاً مشروعاً واجباً أو مستحباً، ولا يجعلون الترك حجة على المنع.

وهذا يتطلب من الباحث النظر في مدى اعتبارهم للترك حجة من عدمها؟

وعند البحث والنظر فيما نقل إلينا عن الأئمة السابقين من تباين في مدى اعتبار الترك حجة من عدمه يجد الباحث أنَّ العلماء المتأخرين قد اختلفوا، هل الترك حجة أم لا؟ على قولين:

القول الأول- أنَّ الترك مع قيام المقتضي وانتفاء المانع حجة، وإليه ذهب شيخ الإسلام ابن تيمية

- رحمهم الله - وتبعه كثير من المتأخرين، فقد قال: "فكل أمر يكون المقتضي لفعله على عهد رسول الله - صلى الله عليه وسلم - موجوداً لو كان مصلحة ولم يفعل يعلم أنَّه لبس بمصلحة"⁽¹⁰⁾.

وقال أيضاً: "وكل مالم يشرع من العبادات مع قيام المقتضي لفعله من غير مانع، فَإِنَّهُ من باب النهي عنه"⁽¹¹⁾.

واحتج على ذلك بترك الأذان في العيدين، فقال رحمه الله:- "فمثال هذا القسم الأذان في العيدين، فَإِنَّ هذا لما أحدثه بعض الأمراء أنكره المسلمون؛ لِأَنَّهُ بدعة، فلو لم يكن كونه بدعة دليلاً على كراهته، وإلا لقل هذا ذكر الله، ودعاء للخلق إلى عبادة الله، فيدخل في العموميات، كقوله تعالى: {اذْكُرُوا اللَّهَ ذِكْرًا كَثِيرًا} [الأحزاب: ٤١]، وقوله -تعالى-: {وَمَنْ أَحْسَنُ قَوْلًا مِّمَّنْ دَعَا إِلَى اللَّهِ} [فصلت: ٣٣]، أو يقاس

(10) ينظر: أبو العباس أحمد بن عبد الحليم بن تيمية الحارثي (1369هـ)، اقتضاء الصراط المستقيم مخالفة أصحاب الجحيم، تحقيق: محمد حامد الفقي، مطبعة السنة المحمدية - القاهرة ص (279).

(11) ينظر: ابن تيمية، اقتضاء الصراط المستقيم ص (363).

على الأذان في الجمعة، فإن الاستدلال على حسن الأذان في العيدين أقوى من الاستدلال على حسن أكبر البدع، بل يقال: ترك رسول الله - صلى الله عليه وسلم - له مع وجود ما يعتقد مقتضياً وزوال المانع سنة كما أن فعله سنة، فلما أمر بالأذان في الجمعة، وصلى العيدين بلا أذان ولا إقامة، كان ترك الأذان فيهما سنة، فليس لأحد أن يزيد في ذلك، بل الزيادة في ذلك كالزيادة في أعداد الصلاة وأعداد الركعات أو الحج، فإن رجلاً لو أحب أن يصلي الظهر خمس ركعات، وقال هذا زيادة عمل صالح، لم يكن له ذلك، وكذلك لو أراد أن ينصب مكاناً آخر يقصد لدعاء الله فيه وذكره، لم يكن له ذلك، وليس له أن يقول هذه بدعة حسنة، بل يقال له كل بدعة ضلالة.

ونحن نعلم أن هذا ضلالة قبل أن نعلم نهياً خاصاً عنها، أو أن نعلم ما فيها من المفسدة.

فهذا مثال لما حدث مع قيام المقتضي له وزوال المانع لو كان خيراً⁽¹²⁾.

القول الثاني - أن الترك مع قيام المقتضي وانتفاء المانع ليس بحجة، وإليه ذهب الإمام ابن حزم

- رحمه الله -، وانتصر له الشيخ عبد الله محمد الصديقي الغماري - رحمه الله -، فقال الإمام ابن حزم - رحمه الله -: "وقد يتفق له - عليه السلام - ترك القراءة في تلك الحال ليس من أجل الجنابة، وهو - عليه السلام - لم يصم قط شهراً كاملاً غير رمضان، ولم يزد قط في قيامه على ثلاث عشرة ركعة، ولا أكل قط على خوان⁽¹³⁾، ولا أكل متكئاً، أفحرم أن يصام شهر كامل غير رمضان؟ أو أن يتهدج المرء بأكثر من ثلاث عشرة ركعة؟ أو أن يأكل على خوان؟ أو أن يأكل متكئاً؟ هذا لا يقولونه، ومثل هذا كثير جداً"⁽¹⁴⁾.

وقال - رحمه الله -: "ما صام - عليه السلام - قط شهراً كاملاً غير رمضان، وليس هذا بموجب كراهية صوم شهر كامل تطوعاً"⁽¹⁵⁾.

وقال أيضاً - رحمه الله -: "واحتج من كره ذلك: بأن رسول الله - صلى الله عليه وسلم - لم يعتمر

(12) ينظر: المرجع السابق ص (279 - 280).

(13) الخوان: الذي يؤكل عليه، أو وهو ما يوضع عليه الطعام عند الأكل، وهو ما يسمى الآن بالطاولة والمنضدة. ينظر: ابن منظور، لسان العرب (146/13)، وتعليق د. مصطفى ديب البغا على صحيح البخاري، دار ابن كثير، اليمامة - بيروت، الطبعة الثالثة: 1407 هـ - 1987 م (2059/5).

(14) ينظر: أبو محمد علي بن أحمد بن سعيد بن حزم الأندلسي القرطبي الظاهري، المحلى بالآثار، دار الفكر - بيروت (95/1).

(15) ينظر: المرجع السابق (36/2).

في عام إلا مرة واحدة؟ قلنا: لا حجة في هذا؛ لِأَنَّهُ إِنَّمَا يَكْرَهُ مَا حَضَّ عَلَى تَرْكِهِ وَهُوَ - عَلَيْهِ السَّلَام - لَمْ يَحْجْ مَذْهَاجًا إِلَّا حِجَّةً وَاحِدَةً وَلَا اعْتَمَرَ مَذْهَاجًا إِلَّا ثَلَاثَ عُمَرٍ، فَيُلْزِمُكُمْ أَنْ تَكْرَهُوا الْحَجَّ إِلَّا مَرَّةً فِي الْعُمَرِ، وَأَنْ تَكْرَهُوا الْعُمْرَةَ إِلَّا ثَلَاثَ مَرَّاتٍ فِي الدَّهْرِ، وَهَذَا خِلَافُ قَوْلِكُمْ؛ وَقَدْ صَحَّ أَنَّهُ كَانَ - عَلَيْهِ السَّلَام - يَتْرَكُ الْعَمَلَ هُوَ يَحِبُّ أَنْ يَعْمَلَ بِهِ مَخَافَةً أَنْ يَشُقَّ عَلَى أُمَّتِهِ أَوْ أَنْ يَفْرَضَ عَلَيْهِمْ.

والعجب أَنَّهُمْ يَسْتَحِبُّونَ أَنْ يَصُومَ الْمَرْءُ أَكْثَرَ مِنْ نِصْفِ الدَّهْرِ، وَأَنْ يَقُومَ أَكْثَرَ مِنْ ثُلُثِ اللَّيْلِ؛ وَقَدْ صَحَّ أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ - صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ - لَمْ يَصُمْ قَطْ - شَهْرًا كَامِلًا، وَلَا أَكْثَرَ مِنْ نِصْفِ الدَّهْرِ، وَلَا قَامَ بِأَكْثَرَ مِنْ ثَلَاثِ عَشْرَةِ رَكْعَةٍ، وَلَا أَكْثَرَ مِنْ ثُلُثِ اللَّيْلِ، فَلَمْ يَرَوْا فِعْلَهُ - عَلَيْهِ السَّلَام - هَاهُنَا حِجَّةً فِي كِرَاهَةِ مَا زَادَ عَلَى صِحَّةِ نَهْيِهِ عَنِ الزِّيَادَةِ فِي الصُّومِ وَمِقْدَارِ مَا يَقَامُ مِنَ اللَّيْلِ عَلَى أَكْثَرِ مِنْ ذَلِكَ.

وجعلوا فعله - عليه السلام - في أَنَّهُ لَمْ يَعْتَمِرْ فِي الْعَامِ إِلَّا مَرَّةً مَعَ حُضِّهِ عَلَى الْعُمْرَةِ وَالْإِكْتِمَارِ مِنْهَا حِجَّةً فِي كِرَاهَةِ الزِّيَادَةِ عَلَى عُمْرَةٍ مِنَ الْعَامِ وَهَذَا عَجَبٌ جَدًّا⁽¹⁶⁾.

فهذه نصوص صريحة عن هذا الإمام في أَنَّ التَّركَ لَا يَفِيدُ كِرَاهَةً فَضْلًا عَنِ الْحَرَمَةِ.

وقال الشيخ عبد الله محمد الصديقي الغماري - رحمه الله -: "والتَّركُ وحده إن لَمْ يَصْحَبْهُ نَصٌّ عَلَى أَنَّ الْمَتْرُوكَ مُحْظُورٌ لَا يَكُونُ حِجَّةً فِي ذَلِكَ، بَلْ غَايَتُهُ أَنْ يَفِيدَ أَنَّ تَرْكَ ذَلِكَ الْفِعْلِ مَشْرُوعٌ. وَإِمَّا أَنَّ ذَلِكَ الْفِعْلَ الْمَتْرُوكَ يَكُونُ مُحْظُورًا، فَهَذَا لَا يَسْتَفَادُ مِنَ التَّركِ وَحْدِهِ، وَأَنَّمَا يَسْتَفَادُ مِنْ دَلِيلٍ يَدُلُّ عَلَيْهِ"⁽¹⁷⁾.

ومما احتج به أَنَّ الَّذِي يَدُلُّ عَلَى الْمَنْعِ أَحَدُ ثَلَاثَةِ أُمُورٍ:

الأول - النهي، نحو قوله - تعالى -: {وَلَا تَقْرَبُوا الزِّنَا} [الإسراء: ٣٢]، وقوله - تعالى -: {وَلَا تَأْكُلُوا أَمْوَالَكُمْ بَيْنَكُمْ بِالْبَاطِلِ} [البقرة: ١٨٨].

الثاني - لفظ التحريم، نحو قوله - تعالى -: {حُرِّمَتْ عَلَيْكُمُ الْمَيْتَةُ} [المائدة: ٣].

الثالث - ذم الفعل أو التوعد عليه بالعقاب، نحو قول النبي - صلى الله عليه وسلم -: ((من غش فليس منا)).

والتَّركُ ليس واحدًا من هذه الثلاثة، فلا يقتضي التحريم.

(16) ينظر: المرجع السابق (51/5).

(17) ينظر: السيد العلامة المحيّر أبو الفضل عبد الله محمد الصديقي الغماري، حسن التفهم والدرك لمسألة الترك ص (3).

ثم إن الأدلة التي يذكرها الأصوليون: القرآن، أو السنة، أو الإجماع، أو القياس، والترك ليس واحدًا منها، فلا يكون دليلًا⁽¹⁸⁾.

القول المختار:

والقول المختار في هذه المسألة هو القول بالتفصيل، وهو أنَّ الترك ليس بحجة على المنع ما دام داخلًا في عموم النصوص الشرعية وتعليقاتها بحيث لا يزيد في العبادة المشروعة كيفية وهيئة، أو تخصيصًا بزمان أو مكان أو عدد، فإنَّ هذا يحتاج إلى دليل خاص.

ويكون الترك حجة على المنع إذا كانت العبادة الحادثة على خلاف المشروع بزيادة كيفية وهيئة أو بتخصيص بزمان أو مكان أو عدد يحتاج إلى دليل خاص؛ ولذلك جاءت النصوص الناهية عن الإحداث في الدين ما ليس منه، وفي هذا يقول الإمام الشاطبي رحمه الله: "الثاني: أن يسكت الشارع عن الحكم الخاص أو يترك أمرًا ما من الأمور، وموجبه المقتضي له قائم وسببه في زمان الوحي وفيما بعده موجود ثابت؛ إلاَّ أنَّه لم يحدد فيه أمرًا زائدًا على ما كان من الحكم العام في أمثاله ولا ينقص منه؛ لأنَّه لما كان المعنى الموجب لشرعية الحكم العقلي الخاص موجودًا، ثم لم يشرع ولا نبه على استنباطه؛ كان صريحًا في أنَّ الزائد على ما ثبت هنالك بدعة زائدة ومخالفة لقصد الشارع؛ إذ فهم من قصده الوقوف عند ما حد هنالك لا الزيادة عليه ولا النقصان منه"⁽¹⁹⁾.

المبحث الثاني - الترك المقيد:

يقصد بالترك المقيد أنَّه ما عُلم سبب الترك فيه، أي: أنَّ النبي - صلى الله عليه وسلم - كان يريده؛ لكنه تركه لسبب قام به، وهو بهذا من السنة الثابتة عن النبي - صلى الله عليه وسلم -، ويستفاد منه الحكم الشرعي المناسب للسبب، ويسمى بالترك المقصود أيضًا⁽²⁰⁾.

ويمكن إجمال الأسباب التي أدت إلى ترك النبي - صلى الله عليه وسلم - لأمر ما في ثلاثة مطالب:

(18) ينظر: الغماري، حسن التفهم والدرك ص (4-5) بتصرف.

(19) ينظر: إبراهيم بن موسى بن محمد اللخمي الغرناطي الشهير بالشاطبي (1412هـ - 1992م)، الاعتصام، تحقيق: سليم بن عبد الهاللي، دار ابن عفان، السعودية (468/1).

(20) ينظر: محمد سليمان الأشقر (1424هـ - 2003م)، أفعال الرسول - صلى الله عليه وسلم - ودلالاتها على الأحكام الشرعية، مؤسسة الرسالة - بيروت - لبنان (46/2).

المطلب الأول:

الترك لسبب مصلحي: وهو ترك النبي - صلى الله عليه وسلم - للأمر يريده لتحقيق مصلحة أو درء مفسدة، ومن الأمثلة على ذلك:

المثال الأول- ترك النبي - صلى الله عليه وسلم - المواظبة على صلاة التراويح في جماعة، خشية أن تفرض على الأمة، فيعجزوا عنها، وفي ذلك مشقة ومفسدة ظاهرة، فكان تحقيق المصلحة يكمن في ترك مواظبته عليها في جماعة، فعن عروة أنَّ عائشة - رضي الله عنها - أخبرته أن رسول الله - صلى الله عليه وسلم - خرج ذات ليلة من جوف الليل صلى في المسجد، صلى رجال بصلاته، فأصبح الناس فتحدثوا، فاجتمع أكثر منهم فصلوا معه، فأصبح الناس فتحدثوا، فكثرت أهل المسجد من الليلة الثالثة، فخرج رسول الله - صلى الله عليه وسلم - فصلوا بصلاته، فلما كانت الليلة الرابعة عجز المسجد عن أهله، حتى خرج لصلاة الصبح، فلما قضى الفجر أقبل على الناس، فتشهد ثم قال: ((أما بعد؛ فَإِنَّهُ لَمْ يَخَفْ عَلَيَّ مَكَانَكُمْ؛ لَكِنِّي خَشِيتُ أَنْ تَفْرُضَ عَلَيْكُمْ، فَتَعْجِزُوا عَنْهَا))⁽²¹⁾.

قال الحافظ العراقي - رحمه الله -: "وفيه أنَّه إذا تعارضت مصلحتان قدم أهمهما؛ لِأَنَّهُ - عليه الصلاة والسلام - كان يحث على صلاة القيام، ولكن لما عارضه خوف افتراضها على الناس ترك المواظبة عليها في جماعة؛ لعظم المفسدة التي يخشاها من تركهم للفرض عند عجزهم"⁽²²⁾.

المثال الثاني- ترك هدم الكعبة وبنائها على قواعد إبراهيم - عليه السلام - خشية المفسدة، فقد قالت عائشة زوج النبي - صلى الله عليه وسلم - أنَّ رسول الله - صلى الله عليه وسلم - قال: ((ألم ترَ أن قومك حين بنوا الكعبة اقتصروا عن قواعد إبراهيم)) قالت: فقلت: يا رسول الله، أفلا تردها على قواعد إبراهيم؟ فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: ((لولا حدثان قومك بالكفر لفعلت))⁽²³⁾.

قال شيخ الإسلام ابن تيمية - رحمه الله -: "فترك النبي - صلى الله عليه وسلم - هذا الأمر الذي

(21) أخرجه البخاري، كتاب: الجمعة. باب: من قال في الخطبة بعد الشاء أما بعد. (313/1)، رقم (882)، ومسلم، كتاب: صلاة المسافرين وقصرها. باب: الترغيب في قيام رمضان، وهو التراويح. (524/1) رقم (761).

(22) ينظر: أبو الفضل زين الدين عبد الرحيم بن الحسين بن عبد الرحمن بن أبي بكر بن إبراهيم العراقي، طرح التثريب في شرح التقریب، الطبعة المصرية القديمة - وصورتها دور عدة منها (دار إحياء التراث العربي، ومؤسسة التاريخ العربي، ودار الفكر العربي) (67/3)، بتصرف.

(23) أخرجه البخاري، كتاب: الحج. باب: فضل مكة وبنائها. (573/2)، رقم (1506)، ومسلم، كتاب: الحج. باب: نقض الكعبة وبنائها. (969/2) رقم (1333).

كان عنده أفضل الأمرين للمعارض الراجح، وهو حدثان عهد قريش بالإسلام لما في ذلك من التنفير لهم، فكانت المفسدة راجحة على المصلحة⁽²⁴⁾.

وقال الحافظ ابن حجر - رحمه الله -: "وفيه تقديم الأهم فالأهم من دفع المفسدة وجلب المصلحة، وأنهما إذا تعارضا بدئ بدفع المفسدة، وأنَّ المفسدة إذا أمن وقوعها عاد استحباب عمل المصلحة"⁽²⁵⁾.

المثال الثالث- ترك إقامة الحد على من استحق ذلك خشية وقوع مفسدة نفور الناس من الدخول في الإسلام، فقد قال جابر بن عبد الله - رضي الله عنه -: كنا مع النبي - صلى الله عليه وسلم - في غزاة، فكسع رجل من المهاجرين، رجلاً من الأنصار، فقال الأنصاري: يا للأنصار، وقال المهاجري: يا للمهاجرين، فقال رسول الله - صلى الله عليه وسلم -: ((ما بال دعوى الجاهلية؟)) قالوا: يا رسول الله كسع رجل من المهاجرين، رجلاً من الأنصار، فقال: ((دعوها، فإنها منتنة))، فسمعها عبد الله بن أبي فقال: قد فعلوها، والله لئن رجعنا إلى المدينة ليخرجن الأعز منها الأذل. قال عمر - رضي الله عنه -: دعني أضرب عنق هذا المنافق، فقال: ((دعه، لا يتحدث الناس أنَّ محمداً يقتل أصحابه))⁽²⁶⁾.

قال شيخ الإسلام ابن تيمية - رحمه الله -: "وإنَّما ترك النبي - صلى الله عليه وسلم - قتله لما خيف من قتله من نفور الناس عن الإسلام لما كان ضعيفاً"⁽²⁷⁾.

وقال الحافظ ابن حجر - رحمه الله -: "وإنَّما ترك النبي - صلى الله عليه وسلم - قتل المذكور؛ لأنَّه لم يكن أظهر ما يستدل به على ما وراءه، فلو قتل من ظاهره الصلاح عند الناس قبل استحكام أمر الإسلام ورسوخه في القلوب لنفرهم عن الدخول في الإسلام"⁽²⁸⁾.

وقال الإمام الشوكاني - رحمه الله -: "هذه الشريعة المطهرة السمحة مبنية على جلب المصالح

(24) ينظر: ابن تيمية، مجموع الفتاوى (195/24).

(25) ينظر: ابن حجر، فتح الباري (448/3).

(26) أخرجه البخاري، كتاب: التفسير. باب: قوله: {إِذَا جَاءَكَ الْمُنافِقُونَ قَالُوا نَشْهَدُ إِنَّكَ لَرَسُولُ اللَّهِ} [المنافقون: ١]. (4/1861)، رقم (4622)، ومسلم، كتاب: البر والصلة والآداب. باب: نصر الأخ ظالماً أو مظلوماً. (4/1998) رقم (2584).

(27) ينظر: تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبد الحليم بن تيمية الحراني، الصارم المسلول على شاتم الرسول، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد ص (179).

(28) ينظر: ابن حجر، فتح الباري (448/3).

ودفع المفسد ومن تتبع الوقائع الكائنة من الأنبياء والقصص المحكية في كتب الله المنزلة علم ذلك علما لا يشوبه شك ولا تخالطه شبهة.

وقد وقع ذلك من نبينا -صلى الله عليه وسلم- وقوعاً لا ينكره من له أدنى علم بالشريعة المطهرة، فَإِنَّهُ - صلى الله عليه وسلم - لما تبين له نفاق بعض المنافقين واستحقاقه للقتل بحكم الشريعة قال: ((لا يتحدث الناس بأن محمداً يقتل أصحابه)).

فترك قتله لجلب مصلحة هي أتم نفعاً للإسلام وأكثر عائدة على أهله، ودفع مفسدة هي أعظم من المفسدة الكائنة بترك قتله.

وبيان ذلك أَنَّهُ إذا تحدث الناس بمثل هذا الحديث، وشاع بينهم شيوعاً لا يتبين عنده السبب كان ذلك من أعظم المنغرات لأهل الشرك عن الدخول في الدين؛ لِأَنَّهُ يصد أسمعهم ذلك الحديث، فيظنون عنده أَنَّ ما يعتقدونه من السلامة من القتل بالدخول في الإسلام غير صحيح، فيهربون منه هرباً شديداً ويبعدون عنه بعداً عظيماً⁽²⁹⁾.

المطلب الثاني - الترك لسبب تشريعي:

وهو أن يترك النبي - صلى الله عليه وسلم - أمراً مشروعاً لِيُبَيِّن مشروعية أمر غيره، أو يُبَيِّن جوازه، أو يُبَيِّن كونه أفضل أو لبيان حكم جديد.

والأمثلة على ذلك كثيرة جداً، ومن ذلك:

المثال الأول - ترك الوضوء لكل صلاة مادام على طهارة سابقة؛ لِيُبَيِّن لأُمَّتِهِ أَنَّ ذلك على سبيل الإباحة والرخصة، فعن بريدة بن الحصيب - رضي الله عنه - أَنَّ النبي - صلى الله عليه وسلم - صلى الصلوات يوم الفتح بوضوء واحد، ومسح على خفيه، فقال له عمر - رضي الله عنه -: لقد صنعت اليوم شيئاً لم تكن تصنعه، قال: ((عمداً صنعته يا عمر))⁽³⁰⁾.

قال القاضي عياض - رحمه الله -: "وقوله: (عمداً فعلته يا عمر)، أي: قصداً؛ لِيُبَيِّن للناس

(29) ينظر: محمد بن علي الشوكاني (1419هـ - 1998م)، أدب الطلب ومنتهى الأدب، تحقيق: عبد الله يحيى السريحي، دار ابن حزم - لبنان / بيروت ص (186).

(30) أخرجه مسلم، كتاب: الطهارة. باب: جواز الصلوات كلها بوضوء واحد. (232/1) رقم (277).

الإباحة والرخصة في ذلك؛ لئلا يقتدوا بفعله، ويظنوا ذلك فرضاً⁽³¹⁾.

وقال الحافظ ابن حجر - رحمه الله -: "قال الطحاوي: يحتمل أن ذلك كان واجباً عليه خاصة، ثم نسخ يوم الفتح، لحديث بريدة يعني الذي أخرجه مسلم أنه - صلى الله عليه وسلم - صلى الصلوات يوم الفتح بوضوء واحد، وأن عمر سألته، فقال: ((عمداً فعلته))، وقال: يحتمل أنه كان يفعله استحباباً، ثم خشي أن يظن وجوبه، فتركه لبيان الجواز. قلت: وهذا أقرب⁽³²⁾".

المثال الثاني - ترك الصلاة على من عليه دين، وعلى قاتل نفسه، وعلى الغال، لتشريع الزجر من التهاون في ذلك، فعن سلمة بن الأكوع - رضي الله عنه - أن النبي - صلى الله عليه وسلم - أتى بجنازة ليصلي عليها فقال: ((هل عليه من دين؟)) قالوا: لا فصلى عليه، ثم أتى بجنازة أخرى فقال: ((هل عليه من دين؟)) قالوا: نعم. قال ((صلوا على صاحبكم)). قال أبو قتادة: علي دينه يا رسول الله، فصلى عليه⁽³³⁾.

وعن جابر بن سمرة - رضي الله عنه - قال: أتى النبي - صلى الله عليه وسلم - برجل قتل نفسه بمشاقص، فلم يصل عليه⁽³⁴⁾.

وعن زيد بن خالد الجهني - رضي الله عنه - أن رجلاً من أصحاب النبي - صلى الله عليه وسلم - توفي يوم حنين، فذكروا لرسول - صلى الله عليه وسلم - فقال: ((صلوا على صاحبكم))، فتغير وجهه الناس لذلك، فقال: ((إن صاحبكم غل في سبيل الله))، ففتشنا متاعه، فوجدنا خرزاً من خرز اليهود، لا يساوي درهمين⁽³⁵⁾.

(31) ينظر: عياض بن موسى بن عياض بن عمرو بن يحيى السبتي، أبو الفضل (1419 هـ - 1998 م)، إكمال المعلم شرح صحيح مسلم، تحقيق: الدكتور يحيى إسماعيل، دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع، مصر (97/2).

(32) ينظر: ابن حجر، فتح الباري (316/1).

(33) أخرجه مسلم، كتاب: الجنائز. باب: ترك الصلاة على القاتل نفسه. (672/2)، رقم (978).

(34) أخرجه البخاري، كتاب: الكفالة. باب: من تكفل عن ميت ديناً فليس له أن يرجع. (803/2)، رقم (2173).

(35) أخرجه أحمد، (257/28)، رقم (17031)، وأبو داود، كتاب: الجهاد. باب: في تعظيم الغلول. (68/3)، رقم (2710)، والنسائي، كتاب: الجنائز. باب: الصلاة على من غل. (64/4)، رقم (1959)، وابن ماجه، كتاب: الجهاد. باب: الغلول. (950/2)، رقم (2848)، وابن حبان، كتاب السير. باب: الغلول. (190/11)، رقم (4853)، والحاكم (138/2)، رقم (2582)، وقال: " هذا حديث صحيح على شرط الشيخين وأظنهما لم يخرجاه"، ووافقه الذهبي، وصححه ابن عبد البر، وقال الأرئوط: إسناده محتمل للتحسين.

فظاهرٌ من هذه النصوص أنَّ النبي - صلى الله عليه وسلم - قصد من الترك تشريع الزجر عن هذه الأفعال حتى لا يتساهل فيها الناس، قال الإمام ابن عبد البر - رحمه الله -: "وأما ترك رسول الله - صلى الله عليه وسلم - الصلاة عليه، وأمر غيره بالصلاة عليه؛ لِأَنَّهُ كَانَ لَا يَصْلِي عَلَى مَنْ ظَهَرَ مِنْهُ كَبِيرَةٌ؛ لِيَرْتَدَّعَ النَّاسُ عَنِ الْمَعَاصِي وَارْتِكَابِ الْكِبَائِرِ، أَلَا تَرَى أَنَّهُ لَمْ يَصِلْ عَلَى مَا عَزَّ الْأُسْلَمِيُّ وَأَمَرَ غَيْرَهُ بِالصَّلَاةِ عَلَيْهِ، وَلَمْ يَصِلْ عَلَى الَّذِي قَتَلَ نَفْسَهُ، وَلَا عَلَى كَثِيرٍ مِمَّنْ أَقَامَ عَلَيْهِ الْحُدُودَ؛ لِيَكُونَ ذَلِكَ زَاجِرًا لِمَنْ خَلْفَهُمْ وَنَحْوِ ذَلِكَ.

وهذا أصل في أنَّ لا يصلي الإمام وأئمة الدين على المحدثين، ولكنهم لا يمنعون الصلاة عليهم، بل يأمر بذلك غيره كما قال - صلى الله عليه وسلم - ((صلوا على صاحبكم))⁽³⁶⁾.

وقال الإمام النووي - رحمه الله -: "وفي هذا الحديث دليل لمن يقول لا يصلي على قاتل نفسه لعصيانته، ...، وقال جماهير العلماء يصلي عليه، وأجابوا عن هذا الحديث بأن النبي - صلى الله عليه وسلم - لم يصل عليه بنفسه زجرًا للناس عن مثل فعله، وصلت عليه الصحابة، وهذا كما ترك النبي - صلى الله عليه وسلم - الصلاة في أول الأمر على من عليه دين زجرًا لهم عن التساهل في الاستدانة، وعن إهمال وفائه، وأمر أصحابه بالصلاة عليه، فقال - صلى الله عليه وسلم - : ((صلوا على صاحبكم))⁽³⁷⁾.

المثال الثالث - تكرار ترك الأذان والإقامة للعيدين، فعن جابر بن سمرة - رضي الله عنه - قال:
((صليت مع رسول الله - صلى الله عليه وسلم - العيدين، غير مرة ولا مرتين، بغير أذان ولا إقامة))⁽³⁸⁾.

في حين أنَّه شرع (الأذان والإقامة) للصلوات الخمس والجمعة، وشرع للصلوات ذوات السبب كالكسوف والاستسقاء بـ(الصلاة جامعة)، كما أنَّ النبي - صلى الله عليه وسلم - كان يصلي العيدين في وقت واحد، فصار وقتها معلومًا، فلم يحتج فيها إلى إعلام، فحين ترك ذلك في العيدين وتكرر الترك منه، وشرع لغيرها نداءات مختلفة علمنا أنَّ تركه ذلك أراد به تشريع عدم النداء للعيدين، قال الإمام ابن قدامة

(36) ينظر: أبو عمر يوسف بن عبد الله بن عبد البر النمري القرطبي (2000م)، الاستدكار الجامع لمذاهب فقهاء الأمصار، تحقيق: سالم محمد عطا - محمد علي معوض، دار الكتب العلمية - بيروت (85/5).

(37) ينظر: أبو زكريا محيي الدين يحيى بن شرف النووي (1392هـ)، المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج، دار إحياء التراث العربي - بيروت (47/7).

(38) أخرجه مسلم، كتاب: الجنائز. باب: ترك الصلاة على القاتل نفسه. (672/2)، رقم (978).

المقدسي - رحمه الله - : "وقال بعض أصحابنا: ينادى لها الصلاة جامعة، وهو قول الشافعي، وسنة رسول الله - صلى الله عليه وسلم - أحق أن تتبع"⁽³⁹⁾.

المطلب الثالث - الترك المختص:

ويقصد به ما تركه النبي - صلى الله عليه وسلم - لأمر خاص به، فهو ممنوع عليه، وإن كان مباحاً للأمة، فمن المعلوم أنّ النبي - صلى الله عليه وسلم - يقبل الهدية ويثيب عليها، وأمّا الصدقة فلا يقبلها، فعن عائشة - رضي الله عنها - قالت: كان رسول الله صلى الله عليه وسلم - يقبل الهدية ويثيب عليها⁽⁴⁰⁾.

وعن أبي هريرة - رضي الله عنه - عن النبي - صلى الله عليه وسلم - أنّه كان يقبل الهدية، ولا يقبل الصدقة⁽⁴¹⁾.

وعن أبي هريرة - رضي الله عنه - قال: كان رسول الله - صلى الله عليه وسلم - إذا أتته صدقة بعث بها إليهم ولم يتناول منها شيئاً وإذا أتته هدية أرسل إليهم وأصاب منها وأشركهم فيها⁽⁴²⁾.

وإنّما حرمت عليه الصدقة؛ لأنّها أوساخ الناس يطهرون بها أنفسهم وأموالهم، فعن عبد المطلب بن ربيعة بن الحارث، حدثه قال: قال رسول الله - صلى الله عليه وسلم - : ((إن الصدقة لا تنبغي لآل محمد إنّما هي أوساخ الناس))⁽⁴³⁾.

لذا؛ كان النبي - صلى الله عليه وسلم - إذا مرّ بتمرة لم يأخذها ويتركها خشية أن تكون من الصدقة، فعن أنس - رضي الله عنه - قال: مر النبي - صلى الله عليه وسلم - بتمرة مسقوطة فقال: ((لولا أن تكون صدقة لأكلتها))⁽⁴⁴⁾.

(39) ينظر: أبو محمد عبد الله بن أحمد بن قدامة المقدسي (1405هـ)، المغني في فقه الإمام أحمد بن حنبل الشيباني، دار الفكر - بيروت (234/2).

(40) أخرجه البخاري، كتاب: الكفالة. باب: من تكفل عن ميت ديناً فليس له أن يرجع. (913/2)، رقم (2445).

(41) أخرجه أحمد (333/14)، رقم (8715)، وابن حبان (293/14) رقم (6381)، وقال الأرئوط: وهذا إسناد حسن.

(42) أخرجه البخاري، كتاب: الرقاق. باب: كيف كان عيش النبي - صلى الله عليه وسلم - وأصحابه وتحليلهم من الدنيا. (2370/2)، رقم (6087).

(43) أخرجه البخاري، كتاب: البيوع. باب: ما يتنزه من الشبهات. (725/2) رقم (1950)، ومسلم، كتاب: الزكاة. باب: تحريم الزكاة على رسول الله صلى الله عليه وسلم وعلى آله وهم بنو هاشم وبنو المطلب دون غيرهم. (752/2)، رقم (1071).

(44) أخرجه مسلم، كتاب: الزكاة. باب: ترك استعمال آل النبي على الصدقة. (752/2)، رقم (1072).

فَنَزَكَ النَّبِي - صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ - لِأَكْلِ هَذِهِ التَّمْرَةِ كَانَ سَبَبُهُ حَكْمًا خَاصًّا بِهِ - صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ -، وَهُوَ تَحْرِيمُ الصَّدَقَةِ عَلَيْهِ، قَالَ الْإِمَامُ ابْنُ قِدَامَةَ الْمُقَدَّسِي - رَحِمَهُ اللَّهُ -: "قَامَا النَّبِيُّ - صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ - فَالظَّاهِرُ أَنَّ الصَّدَقَةَ جَمِيعُهَا كَانَتْ مُحَرَّمَةً عَلَيْهِ فَرَضُهَا وَنَفْلُهَا؛ لِأَنَّ اجْتِنَابَهَا كَانَ مِنْ دَلَائِلِ نُبُوَّتِهِ وَعَلَامَاتِهَا، فَلَمْ يَكُنْ لِيُخَلَّ بِذَلِكَ"⁽⁴⁵⁾.

المبحث الثالث-الترك المطلق:

قد سبق وأن قلنا: إن الترك في العبادات قد يكون مطلقًا، بحيث يحتاج إلى بحث عن سبب الترك، هل تركه النبي - صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ - لكونه داخلًا في البيان المستفاد من عموم نصوص الشرع وتعليلها، فيكون حكمه القبول؟ أم أنه داخل في عموم المنع من الإحداث في الدين؛ لأن فيه تشريعًا زائدًا على ما جاء به الشرع الكامل؟

وعليه؛ فَإِنَّ هَذَا الْمَبْحَثَ يَحْتَوِي عَلَى مَطْلَبَيْنِ:

المطلب الأول-الترك المطلق في العبادات غير معقولة المعنى.

المطلب الثاني-الترك المطلق في العبادات معقولة المعنى.

المطلب الأول-الترك المطلق في العبادات غير معقولة المعنى، وتسمى بالعبادات المحضنة:

وهي تلك العبادات التي لا يمكن للعقل أن يدرك العلة التي بسببها كان حكم الله تعالى فيها، فيقف العقل البشري عاجزًا عن إدراك علة مشروعيتها، فلا يمكن إدخالها تحت عموم النصوص الشرعية كما لا يمكن إجراء القياس فيها؛ لأن المقصود من التعميم أو القياس تعدينية نفس الحكم الثابت بالنص إلى الفرع، بحيث يؤدي الفرع مثلما يؤدي الأصل من دون زيادة أو نقصان، فإذا كان التعميم أو التعليل غير مفهوم ولا معقول المعنى امتنع تعدينية الحكم، وذلك كتخصيص أوقات الصلاة ابتداءً وانتفاءً، فلا ندري لماذا هذا التوقيت، وكذلك عدد ركعات الصلاة، فلا ندري لماذا اختيرت هذه الأعداد؟ فلماذا كانت الفجر ركعتين، وكانت الظهر والعصر والعشاء أربعًا، والمغرب ثلاثًا؟ ولماذا كانت بهذه الهيئة والكيفية؟ وكذا تخصيص نهار رمضان بالصيام دون ليلاليه، وتحديد أنصبة الزكاة ومقدار الواجب في كل نصاب، لا ندري ما العلة

(45) ينظر: ابن قدامة، المغني (519/2).

في تخصيص وتحديد هذه الأوقات والأنصبة والمقادير؟ وهكذا بقية العبادات المحضة.

فهذه العبادات التي لا تدرك علّتها ولا يمكن تعليل حكمها يجب الخضوع فيها لله - تعالى - وامتثال أمره، وهي المقصودة بالابتلاء والاختبار، والمخالفة بالإحداث في هذا يُعدُّ بدعة ضلالة، داخلة في عموم النهي عن الابتداع والإحداث في الدين، وهي المقصودة بما ورد عن عائشة - رضي الله عنها - قالت: قال رسول الله - صلى الله عليه وسلم - : ((من أحدث في أمرنا هذا ما ليس منه فهو رد)) (46). وفي رواية: ((من عمل عملاً ليس عليه أمرنا فهو رد)) (47).

وهذا يعني أنّ المُحدَث المخالف للشرع - وهو المقصود بقوله - صلى الله عليه وسلم - : ((ما ليس منه))، فهو مردود، لذا؛ قال الإمام الشافعي - رحمه الله - : "ما أحدث يخالف كتاباً أو سنة أو أثراً أو إجماعاً، فهذه البدعة الضلالة" (48)، وفي الرواية الثانية عنه: "وما خالف السنة فهو مذموم" (49).

وقال الإمام ابن عبد البر - رحمه الله - : "فما كان من ذلك في الدين خلافاً للسنة التي مضى عليها العمل فتلك بدعة لا خير فيها وواجب ذمها، والنهي عنها، والأمر باجتنابها، وهجران مبتدعها، إذا تبين له سوء مذهبه" (50).

وقال ابن رجب الحنبلي - رحمه الله - : "فهذا الحديث بمنطوقه يدل على أنّ كل عمل ليس عليه أمر الشارع فهو مردود، ويدل بمفهومه على أنّ كل عمل عليه أمره فهو غير مردود، والمراد بأمره ههنا دينه وشرعه، كالمراد بقوله في الرواية الأخرى: ((من أحدث في أمرنا هذا ما ليس فيه فهو رد))، فالمعنى إذاً أنّ من كان عمله خارجاً عن الشرع ليس متقيداً بالشرع فهو مردود، وقوله: ((ليس عليه أمرنا)) إشارة

(46) أخرجه البخاري، كتاب: الصلح. باب: إذا اصطلحوا على صلح جور فالصلح مردود. (959/2) رقم (2550)، ومسلم، كتاب: الأقضية. باب: نقض الأحكام الباطلة، ورد محدثات الأمور. (1343/3)، رقم (1718).

(47) أخرجه مسلم، كتاب: الأقضية. باب: نقض الأحكام الباطلة، ورد محدثات الأمور. (1343/3)، رقم (1718).

(48) ينظر: أبو بكر أحمد بن الحسين البيهقي (1390 هـ - 1970م)، مناقب الشافعي، تحقيق: السيد أحمد صقر، مكتبة دار التراث - القاهرة (469/1).

(49) ينظر: أبو العباس أحمد بن عبد الحليم بن تيمية الحراني (1391هـ)، درء تعارض العقل والنقل، تحقيق: محمد رشاد سالم، دار الكنوز الأدبية - الرياض (140/1)، وأبو الفرج عبد الرحمن بن أحمد بن رجب الحنبلي (1408هـ)، جامع العلوم والحكم، دار المعرفة - بيروت ص (267)، وابن حجر، فتح الباري (253/13).

(50) ينظر: ابن عبد البر، الاستذكار (67/2).

إلى أنَّ أعمال العاملين كلهم ينبغي أن تكون تحت أحكام الشريعة، فتكون أحكام الشريعة حاکمة عليها بأمرها ونهيها، فمن كان عمله جارياً تحت أحكام الشريعة موافقاً لها فهو مقبول، ومن كان خارجاً عن ذلك فهو مردود⁽⁵¹⁾.

ولهذا؛ قعد العلماء أنَّ ما وردت به النصوص العامة فلا يجوز تخصيصه بزمان ولا بمكان ولا بعدد ولا بهيئة إلا بدليل، قال شيخ الإسلام ابن تيمية -رحمه الله -: "شرع الله ورسوله للعمل بوصف العموم والإطلاق لا يقتضي أن يكون مشروعاً بوصف الخصوص والتقييد؛ فإنَّ العام والمطلق لا يدل على ما يختص بعض أفرادهم ويقيد بعضها، فلا يقتضي أن يكون ذلك الخصوص والتقييد مشروعاً ولا مأموراً به، فإن كان في الأدلة ما يكره ذلك الخصوص والتقييد كره، وإن كان فيها ما يقتضي استحبابه استحباب، وإلا بقي غير مستحب ولا مكروه.

مثال ذلك أنَّ الله شرع دعاءه وذكره شرعاً مطلقاً عاماً فقال: {اذْكُرُوا اللَّهَ ذِكْرًا كَثِيرًا} [الأحزاب: ٤١]، وقال: {ادْعُوا رَبَّكُمْ تَضَرُّعًا وَخُفْيَةً} [الأعراف: ٥٥]، ونحو ذلك من النصوص، فالاجتماع للدعاء والذكر في مكان معين أو زمان معين أو الاجتماع لذلك تقييد للذكر والدعاء لا تدل عليه الدلالة العامة المطلقة بخصوصه وتقييده؛ لكن تتناوله لما فيه من القدر المشترك، فإن دلت أدلة الشرع على استحباب ذلك كالذكر والدعاء يوم عرفة بعرفة، أو الذكر والدعاء المشروعين في الصلوات الخمس، والأعياد، والجمع، وطرفي النهار، وعند الطعام، والمنام، واللباس، ودخول المسجد والخروج منه، والأذان، والتلبية وعلى الصفا والمروة، ونحو ذلك صار ذلك الوصف الخاص مستحباً مشروعاً استحباباً زائداً على الاستحباب العام المطلق.

وفى مثل هذا يُعطف الخاص على العام، فإنَّه مشروع بالعموم والخصوص كصوم يوم الاثنين والخميس بالنسبة إلى عموم الصوم، وإن دلت أدلة الشرع على كراهة ذلك كان مكروهاً⁽⁵²⁾.

وقال الإمام تاج الدين السبكي - رحمه الله -: "ما لم يرد فيه إلا مطلق طلب الصلاة، وأنها خير موضوع، فلا يطلب منه شيء بخصوصه، فمتى خص شيئاً منه بزمان أو مكان أو نحو ذلك دخل في

(51) ينظر: ابن رجب، جامع العلوم والحكم ص (59-60).

(52) ينظر: ابن تيمية، مجموع الفتاوى (196-197).

قسم البدعة، وإنَّما المطلوب منه عمومه، فيُفعل لما فيه من العموم، لا لكونه مطلوباً بالخصوص⁽⁵³⁾.

وقال الإمام أبو إسحاق الشاطبي - رحمه الله -: "الأصل إذا ثبت في الجملة لا يلزم إثباته في التفصيل، فإذا ثبت مطلق الصلاة لا يلزم منه إثبات الظهر والعصر أو الوتر أو غيرها حتى ينص عليها على الخصوص.

وكذلك إذا ثبت مطلق الصيام لا يلزم منه إثبات صوم رمضان، أو عاشوراء، أو شعبان أو غير ذلك حتى يثبت بالتفصيل بدليل صحيح.

ثم ينظر بعد ذلك في أحاديث الترغيب والترهيب بالنسبة إلى ذلك العمل الخاص الثابت بالدليل الصحيح.

وليس فيما ذكر في السؤال شيء من ذلك؛ إذ لا ملازمة بين ثبوت التنفل الليلي والنهاري في الجملة وبين قيام ليلة النصف من شعبان بكذا وكذا ركعة، يقرأ في كل ركعة منها بسورة كذا على الخصوص، كذا وكذا مرة.

ومثله صيام اليوم الفلاني من الشهر الفلاني حتى تصير تلك العبادة مقصودة على الخصوص، ليس في شيء من ذلك ما يقتضيه مطلق شرعية التنفل بالصلاة أو الصيام.

والدليل على ذلك أنَّ تفضيل يوم من الأيام أو زمان من الأزمنة بعبادة ما يتضمن حكماً شرعياً فيه على الخصوص، كما ثبت لعاشوراء مثلاً أو لعرفة أو لشعبان مزية على مطلق التنفل بالصيام، فإنَّه ثبت له مزية على الصيام في مطلق الأيام، فتلك المزية اقتضت مرتبة في الأحكام أعلى من غيرها بحيث لا تفهم من مطلق مشروعية الصلاة النافلة؛ لأن مطلق المشروعية يقتضي أنَّ الحسنة بعشر أمثالها، إلى سبعمئة ضعف في الجملة.

وصيام يوم عاشوراء يقتضي أنَّه يكفر السنة التي قبله، فهو أمر زائد على مطلق المشروعية، ومساقه يفيد له مزية في الرتبة، وذلك راجع إلى الحكم.

فإذا؛ هذا الترغيب الخاص يقتضي مرتبة في نوع من المندوب خاصة، فلا بد من رجوع إثبات

(53) ينظر: شهاب الدين، شيخ الإسلام، أبو العباس أحمد بن محمد بن علي بن حجر الهيتمي السعدي الأنصاري، الفتاوى الفقهية الكبرى، دار الفكر (80/2).

الحكم إلى الأحاديث الصحيحة بناء على قولهم: إِنَّ الأحكام لا تثبت إلا من طريق صحيح، والبدع المستدل عليها بغير الصحيح لا بد فيها من الزيادة على المشروعات، كالتقييد بزمان أو عدد أو كيفية ما، فيلزم أن تكون أحكام تلك الزيادات ثابتة بغير الصحيح، وهو ناقض إلى ما أسسه العلماء⁽⁵⁴⁾.

فالترك من النبي - صلى الله عليه وسلم - مع قيام المقتضي؛ إذ الوقت وقت تشريع، وانتفاء المانع من تشريع تلك العبادة، دليل على أَنَّهُ قصد بالتترك تشريع منع تلك العبادة المحدثه بتلك الهيئة والكيفية، أو الزمن، أو المكان أو العدد المخصص، فَإِنَّ ذلك كله لا بد له من دليل خاص على ذلك التفصيل.

والأمثلة على ذلك كثيرة جداً، ومن ذلك ما يلي:

المثال الأول- صلاة لرغائب، وصلاة ليلة نصف شعبان، فقد ردت النصوص الشرعية بالحث على الإكثار من الصلاة، ومن ذلك قول معدان بن أبي طلحة اليعمرى: لقيت ثوبان مولى رسول الله - صلى الله عليه وسلم -، فقلت: أخبرني بعمل أعمله يدخلني الله به الجنة. أو قال: قلت: بأحب الأعمال إلى الله، فسكت، ثم سألته فسكت، ثم سألته الثالثة، فقال: سألت عن ذلك رسول الله - صلى الله عليه وسلم - فقال: ((عليك بكثرة السجود لله؛ فَإِنَّكَ لا تسجد لله سجدة إلا رفعك الله بها درجة، وحط عنك بها خطيئة))⁽⁵⁵⁾.

وقال ربيعة بن كعب الأسلمي رضي الله عنه-: كنت أبييت مع رسول الله - صلى الله عليه وسلم - آتية بوضوئه وبجأته، فقال: ((سلني))، فقلت: مرافقتك في الجنة، قال: ((أو غير ذلك؟)) قلت: هو ذاك، قال: ((فأعني على نفسك بكثرة السجود))⁽⁵⁶⁾.

فهاتان العبادتان، وإن كانتا داخلتين في عموم هذه النصوص، إلا أنهما لما قُيّدتا بزمان وعدد وكيفية معينة كان معنى التشريع فيها واضحاً، ولذلك عُدَّتَا من البدع المذمومة، فقد قام المقتضي لتشريعهما بتلك الكيفية في ذلك الزمن وبذلك العدد، وانتفى المانع من ذلك، ومع ذلك لم يرد الخاص الدليل بذلك، فدل الترك على أَنَّهُما غير مشروعتين، بل هما بدعتان موصوفتان بالضلالة، لما فيهما من

(54) ينظر: إبراهيم بن موسى بن محمد اللخمي الغرناطي الشهير بالشاطبي (1412هـ - 1992م)، الاعتصام، تحقيق: سليم بن عيد الهلالي، دار ابن عفان، السعودية (293/1).

(55) أخرجه مسلم، كتاب: الصلاة. باب: فضل السجود والحث عليه. (1/353) رقم (488).

(56) أخرجه مسلم، كتاب: الصلاة. باب: فضل السجود والحث عليه. (1/353) رقم (489).

التشريع الزائد المحتاج إلى دليل خاص، قال الإمام النووي - رحمه الله -: " الصلاة المعروفة بصلاة الرغائب، وهي اثنتي عشرة ركعة، تصلي بين المغرب والعشاء ليلة أول جمعة في رجب، وصلاة ليلة نصف شعبان مائة ركعة، وهاتان الصلاتان بدعتان ومنكران قبيحتان، ولا يغتر بذكرهما في كتاب قوت القلوب وإحياء علوم الدين ولا بالحديث المذكور فيهما، فَإِنَّ كل ذلك باطل" (57).

المثال الثاني- المصافحة بعد صلاة الفجر وصلاة العصر، فقد جاءت النصوص بالحث على المحافظة على المصافحة عند اللقاء، وبينت ما فيها من فضل، ومن ذلك قول النبي - صلى الله عليه وسلم -: ((ما من مسلمين يلتقيان، فيتصافحان إلا غفر لهما قبل أن يفترقا)) (58).

وقد قام المقتضي لتشريعها في ذلك الوقت، وانتفى المانع منه، ولكن تخصيصها بما بعد الفجر والعصر، تخصيص بلا دليل، لذا؛ حين قال الإمام النووي - رحمه الله -: "واعلم أَنَّ هذه المصافحة مستحبة عند كل لقاء، وأما ما اعتاده الناس من المصافحة بعد صلاتي الصبح والعصر، فلا أصل له في الشرع على هذا الوجه، ولكن لا بأس به؛ فَإِنَّ أصل المصافحة سنة، وكونهم حافظوا عليها في بعض الأحوال، وفرطوا فيها في كثير من الأحوال أو أكثرها، لا يخرج ذلك البعض عن كونه من المصافحة التي ورد الشرع بأصلها.

وقد ذكر الشيخ الإمام أبو محمد عبد السلام - رحمه الله - في كتابه "القواعد" أَنَّ البدع على خمسة أقسام: واجبة، ومحرمة، ومكروهة، ومستحبة، ومباحة.

قال: ومن أمثلة البدع المباحة: المصافحة عقب الصبح والعصر، والله أعلم" (59).

تعقبه الحافظ ابن حجر - رحمه الله - فقال: "قلت: وللنظر فيه مجال، فإن أصل صلاة النافلة سنة مرغوب فيها، ومع ذلك فقد كره المحققون تخصيص وقت بها دون وقت، ومنهم من أطلق تحريم مثل ذلك،

(57) ينظر: أبو زكريا محيي الدين يحيى بن شرف النووي، المجموع شرح المذهب، دار الفكر (56/4).

(58) أخرجه أحمد (517/30) رقم (18546)، وأبو داود، كتاب: الأدب. باب: في المصافحة. (354/4) رقم (5212)، والترمذي، كتاب: أبواب العلم. باب: ما جاء في المصافحة. (74/5) رقم (2727)، وابن ماجه، كتاب: الأدب. باب: المصافحة. (1220/2) رقم (3703)، وصححه الأرئووط والألباني.

(59) ينظر: أبو زكريا محيي الدين يحيى بن شرف النووي (1414 هـ - 1994 م)، الأذكار، تحقيق: عبد القادر الأرئووط، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت - لبنان ص (266).

كصلاة الرغائب التي لا أصل لها⁽⁶⁰⁾.

المثال الثالث: الذكر المخصوص بين سنة الفجر وصلاة الفجر، فقد قال الإمام ابن قيم الجوزية -

رحمه الله-: "سمعت شيخ الإسلام ابن تيمية -رحمه الله - يقول: من واطب على " يا حي يا قيوم، لا إله إلا أنت" كل يوم بين سنة الفجر وصلاة الفجر أربعين مرة أحيى الله بها قلبه، ولم يمت قبله"⁽⁶¹⁾.

فهذا الذكر قد وردت نصوص كثيرة بفضيلته؛ لكن ليس في شيء منها تخصيصه بزمان أو مكان أو عدد، فهذا التخصيص من شيخ الإسلام -رحمه الله- بالزمان والعدد والأجر مع قيام المقتضي، وانتفاء المانع يحتاج إلى دليل خاص، وبما أنه لم يرد الدليل بذلك، فهي بدعة مكروهة، وقد قال هو: "فإنَّ المداومة على غير السنن المشروعة بدعة"⁽⁶²⁾.

المطلب الثاني-الترك المطلق في العبادات المعقولة المعنى:

وهي تلك العبادات التي يدرك العقل ويفهم الحكمة من تشريعها، سواء كانت داخلة في عموم النصوص، أو تعليقاتها، بحيث تؤدي بنفس الكيفية والهيئة التي جاءت بها النصوص، من دون زيادة عليها، فالترك هنا مع قيام المقتضي وانتفاء المانع لا يعتبر مانعاً من تشريع تلك العبادة، فإنَّ الترك هنا إنَّما كان اتكالا على البيان الوارد في نوعين من النصوص:

النوع الأول-النصوص العامة.

النوع الثاني-النصوص المعللة.

النوع الأول-النصوص العامة للتشريع: فاللفظ العام يتناول جميع أفرادها منذ وجوده زمن النبي -

صلى الله عليه وسلم - إلى أن يرث الله -تعالى- الأرض ومن عليها.

ومعنى دخوله واندراجه تحت النصوص العامة للتشريع بأن تكون المسألة الحادثة يؤدي بنفس الكيفية والهيئة التي دلت عليها النصوص العموميات، وإن لم تثبت من فعل النبي - صلى الله عليه وسلم -، بل قد يرد النفي من بعض الصحابة - رضوان الله عليهم - أنَّ النبي - صلى الله عليه وسلم - لم

(60) ينظر: ابن حجر، فتح الباري (55/11).

(61) ينظر: محمد بن أبي بكر بن أيوب بن سعد شمس الدين ابن قيم الجوزية (1416 هـ - 1996م)، مدارج السالكين بين منازل إياك نعبد وإياك نستعين، تحقيق: محمد المعتصم بالله البغدادي، دار الكتاب العربي - بيروت (446/1)، (248/3).

(62) ينظر: ابن تيمية، مجموع الفتاوى (197/20).

يفعله، مع قيام المقتضي وانتفاء المانع، ومع ذلك اعتبره أئمة الإسلام مشروعاً لا ممنوعاً، والأمثلة على ذلك كثيرة جداً، ومن ذلك:

المثال الأول- التكبير لسجود التلاوة في الصلاة، فقد قام المقتضي لتشريع ذلك، وانتفى المانع منه، ومع ذلك لم يثبت أنَّ النبي - صلى الله عليه وسلم - كبر لسجود التلاوة في الصلاة، مع ثبوت سجوده للتلاوة في الصلاة عنه، فعن أبي رافع، قال: صليت مع أبي هريرة - رضي الله عنه - صلاة العتمة، فقرأ {إِذَا السَّمَاءُ انشَقَّتْ} [الانشقاق: ١]، فسجد فيها، فقلت له: ما هذه السجدة؟ فقال: سجدت بها خلف أبي القاسم - صلى الله عليه وسلم -، فلا أزال أسجد بها حتى ألقاه⁽⁶³⁾.

وعن عمران بن حصين - رضي الله عنه - أنَّه صلى مع علي - رضي الله عنه - في البصرة فقال: ذكرنا هذا الرجل صلاة كنا نصليها مع رسول الله - صلى الله عليه وسلم -، فذكر أنَّه كان يكبر كلما رفع وكلما وضع⁽⁶⁴⁾.

فهذان الحديثان ظاهران في أنَّ النبي - صلى الله عليه وسلم - سجد للتلاوة، ولم يثبت أنَّه كبر لها، وقد قام المقتضي، وانتفى المانع، ومع ذلك نجد أئمة الإسلام يستحبون التكبير لها خفصاً ورفعاً، قال الإمام المرغيناني الحنفي - رحمه الله -: "ومن أراد السجود كبر ولم يرفع يديه وسجد ثم كبر ورفع رأسه"⁽⁶⁵⁾.

وقال الإمام ابن المواق المالكي - رحمه الله -: "وكبر لخفضٍ ورفعٍ ولو لغير صلاة، قال مالك: من قرأ سجدة في الصلاة فليكبّر إذا سجدها، وإذا رفع رأسه منها"⁽⁶⁶⁾.

وقال الإمام النووي - رحمه الله -: "ومن سجد فيها - أي: في الصلاة - كبر للهوى وللرفع، ولا

(63) أخرجه البخاري، كتاب: سجود القرآن. باب: من قرأ السجدة في الصلاة فسجد بها. (366/1) رقم (1028)، ومسلم، كتاب: المساجد ومواضع الصلاة. باب: سجود التلاوة. (407/1)، رقم (578).

(64) أخرجه البخاري، كتاب: صفة الصلاة. باب: إتمام التكبير في الركوع. (271/1) رقم (751)، ومسلم، كتاب: الصلاة. باب: إثبات التكبير في كل خفض، ورفع في الصلاة إلا رفعه من الركوع فيقول: فيه سمع الله لمن حمده. (295/1)، رقم (393).

(65) ينظر: أبو الحسن برهان الدين علي بن أبي بكر بن عبد الجليل الفرغاني المرغيناني، الهداية في شرح بداية المبتدي، تحقيق: طلال يوسف، دار إحياء التراث العربي بيروت - لبنان (79/1).

(66) ينظر: أبو عبد الله محمد بن يوسف بن أبي القاسم بن يوسف العبدري الغرناطي، المواق المالكي (1416هـ-1994م)، التاج والإكليل لمختصر خليل، دار الكتب العلمية (361/2).

يرفع يديه⁽⁶⁷⁾.

وقال الإمام ابن قدامة المقدسي - رحمه الله -: "وجملة ذلك أنَّه إذا سجد للتلاوة فعليه التكبير للسجود والرفع منه سواء كان في صلاة أو في غيرها"⁽⁶⁸⁾.

وكلهم أخذوا ذلك من العموم الوارد عن أبي هريرة - رضي الله عنه - أنَّه كان يصلي لهم، فيكبر كلما خفض، ورفع، فلما انصرف قال: والله إني لأشبهكم صلاة برسول الله - صلى الله عليه وسلم -⁽⁶⁹⁾.

المثال الثاني - الذكر في سجود السهو: فقد سها النبي - صلى الله عليه وسلم - فسلم مرة من اثنتين في صلاة الظهر⁽⁷⁰⁾، وترك مرة التشهد الأول⁽⁷¹⁾، وصلى إحدى صلاتي العشي خمساً⁽⁷²⁾، ومع ذلك لم يثبت عنه ولا عن أحد من الصحابة - رضي الله عنهم - ذكر خاص لسجود السهو، حتى قال الإمام عبد الكريم الرافي - رحمه الله -: "وكتب الأصحاب ساكتة عن الذكر فيهما"⁽⁷³⁾.

ومع ذلك نجد الأئمة ينصون على استحباب أن يقول الساهي في سجود السهو: "سبحان ربي الأعلى"، مستدلين على استحباب ذلك بالعموم الوارد فيما رواه عقبة بن عامر الجهني - رضي الله عنه - قال: لما نزلت {سَبِّحْ اسْمَ رَبِّكَ الْأَعْلَى} [الأعلى: ١] قال النبي - صلى الله عليه وسلم - : ((اجعلوها في

(67) ينظر: أبو زكريا محيي الدين يحيى بن شرف النووي (1425هـ/2005م)، منهاج الطالبين وعمدة المفتين في الفقه، تحقيق: عوض قاسم أحمد عوض، دار الفكر ص (35).

(68) ينظر: ابن قدامة المقدسي، المغني (686/1).

(69) أخرجه البخاري، كتاب: صفة الصلاة. باب: إتمام التكبير في الركوع. (272/1) رقم (752)، ومسلم، كتاب: الصلاة. باب: إثبات التكبير في كل خفض، ورفع في الصلاة إلا رفعه من الركوع فيقول: فيه سمع الله لمن حمده. (293/1)، رقم (392).

(70) أخرجه البخاري، كتاب: صفة الصلاة. باب: إتمام التكبير في الركوع. (272/1) رقم (752)، ومسلم، كتاب: الصلاة. باب: إثبات التكبير في كل خفض، ورفع في الصلاة إلا رفعه من الركوع فيقول: فيه سمع الله لمن حمده. (293/1)، رقم (392).

(71) أخرجه البخاري، كتاب: صفة الصلاة. باب: إتمام التكبير في الركوع. (272/1) رقم (752)، ومسلم، كتاب: الصلاة. باب: إثبات التكبير في كل خفض، ورفع في الصلاة إلا رفعه من الركوع فيقول: فيه سمع الله لمن حمده. (293/1)، رقم (392).

(72) أخرجه البخاري، كتاب: صفة الصلاة. باب: إتمام التكبير في الركوع. (272/1) رقم (752)، ومسلم، كتاب: الصلاة. باب: إثبات التكبير في كل خفض، ورفع في الصلاة إلا رفعه من الركوع فيقول: فيه سمع الله لمن حمده. (293/1)، رقم (392).

(73) ينظر: عبد الكريم بن محمد الرافي القزويني، فتح العزيز بشرح الوجيز = الشرح الكبير، دار الفكر (179/4).

سجودكم)) (74).

فقال أحمد بن محمد الطحطاوي الحنفي -رحمه الله-: "قوله: "سجدتان" كسجدتين الصلاة يجلس بينهما مفترشاً، ويكبر في الوضع والرفع، ويأتي فيهما بتسبيح السجود، وكل ذلك مسنون" (75).

وقال العلامة الدميري الشافعي -رحمه الله-: "وسجود السهو وإن كثر سجدتان كسجود الصلاة، في الكيفية والجلوس بينهما والطمأنينة والتسبيح فيهما قاله المتولي، ولم يره الرافعي، بل قال: إن الكتب ساكتة عن الذكر فيهما، وذلك يشعر بأن المشروع فيهما هو المشروع في سجدات صلب الصلاة كسائر ما سكتوا عنه من واجبات هذا السجود ومحوباته" (76).

وقال الإمام ابن قدامة -رحمه الله-: "ويقول في سجوده ما يقول في سجود صلب الصلاة؛ ولأنه سجود مشروع في الصلاة أشبه سجود صلب الصلاة" (77).

النوع الثاني: النصوص المعللة: وذلك بمعرفة علة وسبب تشريعها، وهي ما تُسمى بالعبادات المعقولة المعنى، أي أن العقل يدرك ويفهم معنى تشريعها، فحينئذ تقاس المسائل الحادثة على ما ورد به النص، ويعمل بنفس الكيفية والهيئة التي ورد بها النص، والأمثلة على ذلك كثيرة جداً، ومن ذلك:

المثال الأول: صلاة الزلزلة، فمن المعلوم أن النبي -صلى الله عليه وسلم- شرع صلاة الكسوف، وعلل مشروعيتها بقوله: ((إِنَّ الشَّمْسَ وَالْقَمَرَ آيَاتَانِ مِنْ آيَاتِ اللَّهِ، لَا يَنْخَسِفَانِ لِمَوْتِ أَحَدٍ وَلَا لِحَيَاتِهِ؛ فَإِذَا رَأَيْتُمْ ذَلِكَ فَادْعُوا اللَّهَ وَكَبِّرُوا وَصَلُّوا وَتَصَدَّقُوا)) (78).

(74) أخرجه أحمد (630/28) رقم (17414)، وبوداود، كتاب: الصلاة. باب: إما يقول الرجل في ركوعه وسجوده. (230/1)، رقم (869)، وابن ماجه، كتاب: الصلاة. باب: التسبيح في الركوع والسجود (287/1) رقم (887)، وصححه ابن خزيمة، كتاب: الصلاة. باب: التسبيح في السجود (334/1) رقم (670)، وابن حبان، كتاب: الصلاة. باب: صفة الصلاة (225/5) رقم (1898)، والحاكم كتاب: الطهارة. (347/1) رقم (818) ووافقه الذهبي وقال الأرئوط: "إسناده حسن".

(75) ينظر: أحمد بن محمد بن إسماعيل الطحطاوي الحنفي (1418هـ-1997م)، حاشية الطحطاوي على مراقي الفلاح شرح نور الإيضاح، تحقيق: محمد عبد العزيز الخالدي، دار الكتب العلمية بيروت - لبنان ص (460).

(76) ينظر: الدميري: كمال الدين، محمد بن موسى بن عيسى بن علي الدميري أبو البقاء الشافعي (1425هـ-2004م)، النجم الوهاج في شرح المنهاج، دار المنهاج (جدة) (722/1)، والرافعي، فتح العزيز (4/179).

(77) ينظر: ابن قدامة، المغني (722/1).

(78) أخرجه البخاري، كتاب: الكسوف. باب: الصدقة في الكسوف (354/1) رقم (997)، ومسلم، كتاب: الكسوف. باب: صلاة الكسوف (618/2) رقم (901).

فبيّن النبي -صلى الله عليه وسلم- أنّ سبب مشروعية صلاة الكسوف كونها آية يخوف الله تعالى بها عباده، ومع ذلك فقد كانت في زمنه آيات مثل الريح الشديدة التي قالت عنها عائشة -رضي الله عنها-: ما رأيّت رسول الله - صلى الله عليه وسلم - مستجمعًا ضاحكًا حتى أرى منه لهواته، إنما كان يتبسم، وكان إذا رأى غيمًا أو ريحًا عرف ذلك في وجهه، فقلت: يا رسول الله أرى الناس إذا رأوا الغيم فرحوا، رجاء أن يكون فيه المطر، وأراك إذا رأيته عرفت في وجهك الكراهية! فقال: ((يا عائشة ما يؤمنني أن يكون فيه عذاب، قد عذب قوم بالريح، وقد رأى قوم العذاب فقالوا: ﴿هَذَا عَارِضٌ مُّمْطَرٌ﴾ {الأحقاف: ٢٤}))⁽⁷⁹⁾.

لكن؛ لم يرد أن النبي -صلى الله عليه وسلم- صلى لها.

وكانت الزلزلة زمن عمر بن الخطاب -رضي الله عنه-، ولم يرد أنّه صلى لها، فعن صفية، قالت: زلزلت المدينة على عهد عمر -رضي الله عنه- فقال: أيها الناس، ما هذا؟ ما أسرع ما أحدثتم، لئن عادت لا أساكنكم فيها⁽⁸⁰⁾.

قال الإمام الشافعي -رحمه الله -: "وقد كانت آيات فما علمنا أن رسول الله -صلى الله عليه وسلم - أمر بالصلاة عند شيء منها، ولا أحدًا من خلفائه، وقد زلزلت الأرض في عهد عمر بن الخطاب، فما علمناه صلى، وقد قام خطيبًا، فحضّ على الصدقة، وأمر بالتوبة"⁽⁸¹⁾.

وقال الإمام ابن عبد البر -رحمه الله -: "لم يأت عن النبي -صلى الله عليه وسلم- من وجه صحيح أن الزلزلة كانت في عصره ولا صحت عنه فيها سنة، وقد كانت أول ما كانت في الإسلام على عهد عمر فأنكرها"⁽⁸²⁾.

ومع ذلك لما كانت الزلزلة زمن ابن عباس -رضي الله عنه- بالبصرة صلى لها كصلاة الكسوف،

(79) أخرجه البخاري، كتاب: التفسير. باب: تفسير سورة حم (الأحقاف) (4/ 2123) رقم (4551)، ومسلم، كتاب: صلاة الاستسقاء. باب: التعوذ عند رؤية الريح والغيم، والفرج بالمطر (2/ 616) رقم (899).

(80) أخرجه ابن أبي شيبة (2/ 473)، وأبو نعيم، الفتن (2/ 620)، وابن أبي الدنيا، العقوبات (31)، وإسناده صحيح.

(81) ينظر: إسماعيل بن يحيى بن إسماعيل، أبو إبراهيم المزني (1406هـ)، السنن المأثورة للشافعي، تحقيق: د. عبد المعطي أمين قلعجي، دار المعرفة، بيروت ص (144)، وأحمد بن الحسين البيهقي (1412هـ، 1991م)، معرفة السنن والآثار، تحقيق: عبد المعطي أمين قلعجي، جامعة الدراسات الإسلامية + دار الوعي + دار قتيبة - كراتشي بباكستان + حلب + دمشق (5/ 156).

(82) ينظر: ابن عبد البر، الاستذكار (2/ 418).

وقال: "هكذا صلاة الآيات"⁽⁸³⁾، قياساً عليها، وقال الإمام ابن رشد - رحمه الله -: "وهو من أقوى أجناس القياس عندهم؛ لأنه قياس العلة التي نص عليها"⁽⁸⁴⁾، وهو مذهب أبي حنيفة وأحمد بن حنبل ورجحه شيخ الإسلام ابن تيمية وابن عثيمين -رحمهم الله جميعاً-⁽⁸⁵⁾.

المثال الثاني: الجمع بين الصلاتين في الحضر بغذر المرض، فقد مرض النبي -صلى الله عليه وسلم- مراراً، ومن أعظمها مرض وفاته، فعن عبيد الله بن عبد الله بن عتبة قال: دخلت على عائشة - رضي الله عنها - فقلت: ألا تحدثيني عن مرض رسول الله -صلى الله عليه وسلم-؟ قالت: بلى، ثقل النبي -صلى الله عليه وسلم- فقال: ((أصلى الناس)). قلنا: لا، هم ينتظرونك يا رسول الله. فقال: ((ضعوا لي ماء في المخضب)). قالت: ففعلنا، فاغتسل، فذهب لينوء فأغمي عليه، ثم أفاق فقال صلى الله عليه وسلم: ((أصلى الناس)). قلنا: لا هم ينتظرونك يا رسول الله. قال: ((ضعوا لي ماء في المخضب)). قالت: فقعد فاغتسل، ثم ذهب لينوء فأغمي عليه، ثم أفاق فقال: ((أصلى الناس)). قلنا: لا، هم ينتظرونك يا رسول الله قال: ((ضعوا لي ماء في المخضب)). فقعد فاغتسل ثم ذهب لينوء فأغمي عليه، ثم أفاق فقال: ((أصلى الناس)). قلنا: لا، هم ينتظرونك يا رسول الله، والناس عكوف في المسجد، ينتظرون النبي عليه السلام لصلاة العشاء الآخرة، فأرسل النبي -صلى الله عليه وسلم- إلى أبي بكر بأن يصلي بالناس، فأتاه الرسول فقال: إنَّ رسول الله -صلى الله عليه وسلم- يأمرُك أن تصلي بالناس. فقال أبو بكر -وكان رجلاً رقيقاً-: يا عمر صلِّ بالناس. فقال له عمر: أنت أحق بذلك، فصلى أبو بكر تلك الأيام، ثم إنَّ النبي -صلى الله عليه وسلم- وجد من نفسه خفة، فخرج بين رجلين أحدهما العباس لصلاة الظهر، وأبو بكر يصلي بالناس، فلما رآه أبو بكر ذهب ليتأخر فأوماً إليه النبي -صلى الله عليه وسلم- بأن لا يتأخر. قال: ((أجلساني إلى جنبه)). فأجلساه إلى جنب أبي بكر. قال: فجعل أبو بكر يصلي وهو يأتُمُّ بصلاة النبي -صلى الله عليه وسلم-، والناس بصلاة أبي بكر، والنبي -صلى الله عليه وسلم- - قاعد⁽⁸⁶⁾.

(83) أخرجه عبد الرزاق (101/3)، وابن أبي شيبة (472/2)، والبيهقي (343-344) بإسناد صحيح.

(84) ينظر: ابن رشد، بداية المجتهد (171/1).

(85) ينظر: أبو العباس أحمد بن عبد الحليم بن تيمية الحارثي (1386هـ)، الفتاوى الكبرى، تحقيق: حسنين محمد مخلوف، دار المعرفة - بيروت (358/5)، ومحمد بن صالح بن محمد العثيمين (1422 - 1428 هـ)، الشرح الممتع على زاد المستقنع، دار ابن الجوزي (193/5-195).

(86) أخرجه البخاري، كتاب: صلا الجماعة والإمامة. باب: إنما جعل الإمام ليؤتم به (1/ 243) رقم (655)، ومسلم، كتاب: الصلاة. باب: استخلاف الإمام إذا عرض له عذر من مرض وسفر، وغيرهما من يصلي بالناس، وأن من صلى خلف إمام جالس لعجزه عن القيام لزمه القيام إذا قدر عليه، ونسخ القعود خلف القاعد في حق من قدر على القيام (1/ 311) رقم (418).

قال الإمام الشوكاني - رحمه الله -: "وقد مرض النبي - صلى الله عليه وسلم -، ولم ينقل إلينا أنَّه جمع بين الصلوات، وكذلك ما نقل إلينا أنَّه سوغ لأحد من المرضى جمع الصلوات"⁽⁸⁷⁾.

فقد قام المقتضي، وانتفى المانع، ومع ذلك ذهب الأئمة: مالك وأحمد بن حنبل وكثير من الشافعية إلى جواز الجمع بين الصلاتين في الحضر بعذر المرض، بقياس الأولى على الجمع بين الصلاتين بعذر المطر، ورجحه شيخ الإسلام ابن تيمية والشيخ ابن باز والشيخ ابن عثيمين - رحمهم الله جميعاً -⁽⁸⁸⁾، قال الإمام النووي - رحمه الله -: "ومنهم من قال: هو محمول على الجمع بعذر المرض أو نحوه مما هو في معناه من الأعدار، وهذا قول أحمد بن حنبل والقاضي حسين من أصحابنا واختاره الخطابي والمتولي والرويانى من أصحابنا، وهو المختار في تأويله لظاهر الحديث، ولفعل بن عباس، وموافقة أبي هريرة، ولأن المشقة فيه أشد من المطر"⁽⁸⁹⁾.

المثال الثالث - جمع العصر إلى الجمعة في السفر: فمن المعلوم عند جمهور أهل العلم خلافاً للحنفية⁽⁹⁰⁾ جواز الجمع بين الظهر والعصر، والمغرب والعشاء في السفر، مستدلين في ذلك بما ورد من الأحاديث في ذلك، ومن ذلك حديث معاذ بن جبل - رضي الله عنه - قال: كان رسول الله - صلى الله عليه وسلم - في غزوة تبوك إذا زاغت الشمس قبل أن يرتحل جمع بين الظهر والعصر، فإن رحل قبل أن تزيغ الشمس أخر الظهر حتى ينزل للعصر، وفي المغرب مثل ذلك، إن غابت الشمس قبل أن يرتحل:

(87) ينظر: محمد بن علي بن محمد بن عبد الله الشوكاني (1405هـ)، السبل الجرار المتدفق على حدائق الأزهار، تحقيق: محمود إبراهيم زايد، دار الكتب العلمية، بيروت (118/1).

(88) ينظر: أبو العباس شهاب الدين أحمد بن إدريس بن عبد الرحمن المالكي الشهير بالقرافي (1994 م)، الذخيرة، حقق: محمد حجي وسعيد أعراب ومحمد بو خبزة، دار الغرب الإسلامي - بيروت (374/2)، وإسحاق بن منصور بن بمرام، أبو يعقوب المروزي، المعروف بالكوسج (1425هـ - 2002م)، مسائل الإمام أحمد وإسحاق بن راهويه، عمادة البحث العلمي، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، المملكة العربية السعودية (690/2)، والنووي، المجموع (321/4)، وابن تيمية، الفتاوى الكبرى (24/2، 348)، مجموع الفتاوى (84/24)، عبد العزيز بن عبد الله بن باز، مجموع فتاوى ومقالات ابن باز، أشرف على جمعه وطبعه: محمد بن سعد الشويعر (293 / 12)، وابن عثيمين، الشرح الممتع (390/4-393).

(89) ينظر: النووي، شرح صحيح مسلم (218/5-219).

(90) ينظر: أبو محمد عبد الوهاب بن علي بن نصر الثعلبي البغدادي المالكي (1425هـ-2004م)، التلقيم في الفقه المالكي، تحقيق: أبي أويس محمد بو خبزة الحسيني التطواني، دار الكتب العلمية (50/1)، وشمس الدين، محمد بن أحمد الخطيب الشربيني الشافعي (1415هـ-1994م)، مغني المحتاج إلى معرفة معاني ألفاظ المنهاج، دار الكتب العلمية (529/1)، وابن قدامة المقدسي، المغني (112 / 2)، وأبو عبد الله محمد بن الحسن بن فرقد الشيباني، الأصل المعروف بالمبسوط، حقق: أبو الوفا الأفعاني، إدارة القرآن والعلوم الإسلامية - كراتشي (147/1)، وأ.د. وهبة الزحيلي، الفقه الإسلامي وأدلته، دار الفكر، دمشق - سوربة (1372/2).

جمع بين المغرب والعشاء، فإن ارتحل قبل أن تغيب الشمس آخر المغرب حتى ينزل للعشاء، ثم يجمع بينهما⁽⁹¹⁾.

ولا شك أنَّ السفر مظنة المشقة والحر، والشرعية جاءت برفع الحرج والمشقة على المكلفين، كما قال الله - تعالى - : {وَمَا جَعَلْ عَلَيْكُمْ فِي الدِّينِ مِنْ حَرَجٍ} [الحج: ٧٨]، فخفف على المسافر، فأجاز له الجمع بين الصلاتين.

ولكن جمع العصر إلى الجمعة في السفر لم يثبت عن النبي - صلى الله عليه وسلم -، وقد سافر يوم الجمعة، فلم يصلها، وإنما صلاها ظهراً قصراً، وجمع معها العصر، وإنما فعل ذلك؛ لأن الجمعة ساقطة على المسافر، ومع ذلك فقد قام المقتضي - وهو أن من المسافرين من قد تدرکه الجمعة في حال سفره مع مقيمين، وليس هناك مانع من جمع العصر معها ما دام مسافراً، والعلة قائمة، ولذا؛ نجد الشافعية ينصون على جواز جمع العصر إلى الجمعة، لوجود العلة نفسها، ولم يعتبروا مجرد الترك مع وجود المقتضي وانتفاء المانع مانعاً من جواز الجمع، قال الإمام الخطيب الشربيني - رحمه الله -: "يجوز الجمع بين الظهر والعصر تقديمًا في وقت الأولى، وتأخيرًا في وقت الثانية، والجمعة كالظهر في جمع التقديم، كما نقله الزركشي واعتمده، كجمعهما بالمطر، بل أولى، ويمتنع تأخيرًا؛ لأن الجمعة لا يتأتى تأخيرها عن وقتها"⁽⁹²⁾.

وقال العلامة سليمان البجيرمي - رحمه الله -: "والجمعة كالظهر في جمع التقديم، أي: كأن دخل المسافر قرية بطريقة يوم الجمعة، فالأفضل في حقه الظهر؛ لكن لو صلى الجمعة معهم، فيجوز له في هذه الحالة أن يجمع العصر معها تقديمًا"⁽⁹³⁾.

بل المعتمد عند الشافعية زيادة على ذلك جواز جمع العصر مع الجمعة بعذر المطر كالسفر، قال الإمام العمراني - رحمه الله -: "إذا أراد جمع صلاة العصر إلى صلاة الجمعة في المطر، فلا أعلم فيها

(91) أخرجه أحمد (413 / 36) رقم (22094)، وأبو داود، كتاب: تفريع صلاة المسافر. باب: الجمع بين الصلاتين. (5/2) رقم (1208)، والترمذي، كتاب: أبواب السفر. باب: ما جاء في الجمع بين الصلاتين. (438/2) رقم (553)، وقال الأرنؤوط: "إسناده صحيح رجاله ثقات رجال الشيخين".

(92) ينظر: الشربيني، مغني المحتاج (529/1).

(93) ينظر: سليمان بن محمد بن عمر البجيرمي الشافعي (1417هـ - 1996م)، تحفة الحبيب على شرح الخطيب، دار الكتب العلمية، بيروت/ لبنان (380/2).

نصًا، والذي يقتضي القياس: أنه يجوز، ويشترط وجود المطر عند الإحرام بصلاة الجمعة، وعند السلام منها، وعند الإحرام بالعصر⁽⁹⁴⁾.

وقال الإمام النووي - رحمه الله -: "يجوز الجمع بين الجمعة والعصر في المطر"⁽⁹⁵⁾.

وقال العلامة سعيد محمد باعشن - رحمه الله -: "يجوز جمع العصر إلى الجمعة بعذر المطر كالسفر"⁽⁹⁶⁾.

وأما شيخ الإسلام ابن تيمية - رحمه الله - فإنه جعل الجمع متعلق برفع الحرج، ونسب ذلك للإمام أحمد بن حنبل - رحمه الله -، فإنه عند كلامه على حديث ابن عباس - رضي الله عنهما -: جمع رسول الله - صلى الله عليه وسلم - بين الظهر والعصر والمغرب والعشاء بالمدينة في غير خوف ولا مطر. فقال: "وبهذا استدل أحمد به على الجمع لهذه الأمور بطريق الأولى؛ فإن هذا الكلام يدل على أن الجمع لهذه الأمور أولى، وهذا من باب التنبيه بالفعل، فإنه إذا جمع ليرفع الحرج الحاصل بدون الخوف والمطر والسفر، فالحرج الحاصل بهذه أولى أن يرفع والجمع لها أولى من الجمع لغيرها"⁽⁹⁷⁾.

المبحث الرابع- أثر الترك في نوازل العبادات:

المطلب الأول- أثر الترك في الابتداء في الدين:

إن القول بأن الترك ليس بحجة مطلقًا يفتح باب الابتداء في الدين على مصراعيه مادام أن نية المبتدع حسنة، وقوله داخل في عمومات الترغيب والحث على فعل الخيرات، وكم أحدثت بدع من هذا المنطلق، والغالب على مُحَدِّث مثل هذه البدع الصلاح وكثرة العبادة، إلا أنه في تعقيد العلم، وتنزيل النوازل على القواعد والضوابط الشرعية ضعيف، فيغتر به كثيرون، وحين يبين أهل العلم الذين وصفهم الله - تعالى - بقوله: {وَإِذَا جَاءَهُمْ أَمْرٌ مِنَ الْأَمْنِ أَوْ الْخَوْفِ أَذَاعُوا بِهِ وَلَوْ رَدُّوهُ إِلَى الرَّسُولِ وَإِلَى أُولِي الْأَمْرِ

(94) ينظر: أبو الحسين يحيى بن أبي الخير بن سالم العمراني اليمني الشافعي (1421 هـ-2000م)، البيان في مذهب الإمام الشافعي، تحقيق: قاسم محمد النوري، دار المنهاج، جدة (2/494).

(95) ينظر: النووي، المجموع (4/320).

(96) ينظر: سعيد بن محمد باعشن الدُّوعِيُّ الرباطي الحضرمي الشافعي (1425 هـ-2004م)، بشرى الكريم شرح مسائل التعليم، دار المنهاج للنشر والتوزيع، جدة ص (379).

(97) ينظر: ابن تيمية، مجموع الفتاوى (24/76).

مِنْهُمْ لَعَلَّهِ الَّذِينَ يَسْتَنْبِطُونَهُ مِنْهُمْ وَلَوْلَا فَضْلُ اللَّهِ عَلَيْكُمْ وَرَحْمَتُهُ لَاتَّبَعْتُمُ الشَّيْطَانَ إِلَّا قَلِيلًا} [النساء: ٨٣] أَنَّ هذا من البدع التي حذر الشرع منها، وَأَنَّهَا من الاعتداء عليه، فعندئذ يتعصب لأولئك العباد الصالحين كثيرٌ من العوام، وبعض الخواص، وتدخل في ذلك حظوظ النفس، وحينئذ تحدث الفرقة والاختلاف بين المسلمين، وهو ما حذر منه النبي - صلى الله عليه وسلم - فعن العرياض بن سارية - رضي الله عنه - قال: وعظنا موعظة بليغة ذرفت منها العيون، ووجلت منها القلوب، فقال قائل: يا رسول الله، كأنها موعظة مودع فأوصنا. فقال: ((أوصيكم بتقوى الله والسمع والطاعة، وإن كان عبداً حبشياً، فَإِنَّهُ من يعش منكم فسيرى اختلافاً كثيراً، فعليكم بسنتي وسنة الخلفاء الراشدين المهديين، فتمسكوا بها وعضوا عليها بالنواجذ، وإياكم ومحدثات الأمور، فَإِنَّ كل محدثة بدعة، وكل بدعة ضلالة))⁽⁹⁸⁾.

فكان أثر اعتبار الترك ليس حجة مطلقاً واضحاً في إحداث البدع، مما كان سبباً ظاهراً في الفرق الاختلاف.

المطلب الثاني-أثر الترك في التبديع:

كما أَنَّ القول بأن ترك ما قام المقتضي له، وانتفى المانع منه يدل على أَنَّ الفعل أو القول بدعة بهذا الإطلاق، ليس منضبطاً، فكم وجدنا من يؤصل هذا التأصيل لكثير من المسائل ويعتبرها مشروعة، كصلاة الزلزلة، وبالجمع بين الصلاتين للمريض في الحضر، وصيام الأيام الأولى من ذي الحجة، وغيرها كثير.

ثم نجده يُبدع في كثير من المسائل التي هي داخلية في العموميات والتعليقات بحيث تؤدي بنفس الكيفية الواردة عن الشارع مما نص العلماء على مشروعيتها، كرفع اليدين بالدعاء بعد الصلوات المفروضة وفي أثناء دعاء الخطبة للجمع والعيدين، والتكبير الجماعي في العيدين، وغيرها كثير.

فكان عدم الانضباط والاضطراب فيما قام المقتضي له، وانتفاء المانع منه سبباً في تفريق الأمة واختلافها، بل كان ذلك سبباً في تبديع الأمة لبعضها البعض، ثم جرَّ ذلك إلى التهاجر والتقاطع، باسم جهر المبتدع.

(98) أخرجه أحمد (367 / 28) رقم (17142)، وأبو داود، كتاب: السنة. باب: في لزوم السنة. (200/4) رقم (4607)، والترمذي، كتاب: أبواب العلم. باب: ما جاء في الأخذ بالسنة واجتناب البدع. (44/5) رقم (2676)، وقال: "هذا حديث حسن صحيح"، وابن ماجه، كتاب: الإيمان وفضائل الصحابة والعلم. باب: اتباع سنة الخلفاء الراشدين المهديين. (16/1) رقم (43).

وقد بيّن الشارع عظيم خطر التبديع والتفسيق والتضليل، وذلك حين بيّن عظيم خطر التكفير، فعن ابن عمر - رضي الله عنهما - قال: قال رسول الله - صلى الله عليه وسلم - : ((أيا امرئ قال لأخيه: يا كافر، فقد باء بها أحدهما، إن كان كما قال، وإلا رجعت عليه))⁽⁹⁹⁾.

ومن قال لأخيه يا مبتدع فقد باء بها أحدهما، فإن كان كما قال وإلا رجعت على قائلها.

والنتيجة الظاهر لهذا الاضطراب من أصحاب القولين كثرة تفرق الأمة واختلافها، وليس هناك من مخرج لمنع هذا التفرق والاختلاف في هذا الباب إلا بضبط حقيقة مسألة الترك، بحيث نعمل بالنصوص، وما جاء فيها من تعميم وتعليل في موضعها، ونعمل بالنصوص الواردة في النهي عن الابتداع في الدين في موضعها، وبهذا نكون قد جمعنا بين نصوص الشرع بحيث يعمل بها كلها حسب موضعها، من دون أن يكون بينها تعارض، وهو الذي أمرنا به الشارع بجعل النصوص يصدق بعضها بعضاً لا أن يصادم، ويكذب بعضها بعضاً، فعن عمرو بن شعيب، عن أبيه، عن جده - رضي الله عنهم - قال: لقد جلست أنا وأخي مجلساً ما أحب أن لي به حمر النعم، أقبلت أنا وأخي، وإذا مشيخة من صحابة رسول الله - صلى الله عليه وسلم - جلوس عند باب من أبوابه، فكرهنا أن نفرق بينهم، فجلسنا حجرة - أي في ناحية، إذ ذكروا آية من القرآن، فتماروا فيها، حتى ارتفعت أصواتهم، فخرج رسول الله - صلى الله عليه وسلم - مغضباً، قد احمر وجهه، يرميهم بالتراب، ويقول: ((مهلاً يا قوم، بهذا أهلكتم الأمم من قبلكم، باختلافهم على أنبيائهم، وضربهم الكتب بعضها ببعض، إن القرآن لم ينزل يكذب بعضه بعضاً، بل يُصَدِّقُ بعضه بعضاً، فما عرفتم منه، فاعملوا به، وما جهلتم منه، فردوه إلى عالمه))⁽¹⁰⁰⁾.

الخاتمة

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، والصلاة والسلام على خاتم الأنبياء وآله وأصحابه والتابعين لهم بإحسان إلى يوم الدين.

وبعد:

(99) أخرجه البخاري، كتاب: الأدب. باب: من أكفر أخاه بغير تأويل فهو كما قال. (5/ 2264) رقم (5753)، ومسلم، كتاب: الإيمان. باب: من أكفر أخاه بغير تأويل فهو كما قال. (79/1) رقم (60).

(100) أخرجه أحمد (304/ 11) رقم (6702)، وقال الأرئوط: "حديث صحيح، وهذا إسناد حسن".

فهذا البحث مساهمة في بيان أهمية هذه المسألة ووضعتها في موضعها من مسائل الشرع، وخاصة أنَّه وبسبب الخلط بينها وبين ما يشبهها من المسائل جرَّ إلى أمور لم تحمد عقباها، وما زلنا نتجرع مرارتها، من التبديع والابتداع، والذي خلَّص الباحث فيه إلى النتائج الآتية:

1 - الترك الوجودي على نوعين: ترك مقيد، وهو ما كان للشارع قصد فيه، ببيان سببه، وترك مطلق محتمل القصد وعدمه.

2 - الترك المقيد هو من السنة الثابتة عن النبي - صلى الله عليه وسلم -.

3 - الترك المطلق إما أن يندرج تحت عموم النهي عن البدع، أو يندرج تحت عموم النصوص أو تعليقاتها الدالة على المشروعية.

4 - الترك الذي يستفاد منه كون الفعل الحادث بدعة في العبادات هو ما كان فيه قصر وحصر العموم في هيئة وكيفية أو زمان أو مكان أو عدد يحتاج فيه إلى دليل خاص.

5 - الترك الذي يستفاد منه كون الفعل أو القول الحادثن في العبادات مقبولا مشروعا هو ما كان داخلا في العموميات أو التعليقات بحيث يؤدي بنفس الكيفية والهيئة التي شرعها الشارع دون زياد أو نقصان.

6 - بيان اضطراب وعدم اطراد قول من قال بأن الترك مع قيام المقتضي وانتفاء المانع يدل على عدم مشروعية المحدث، فإنَّه يتعارض مع ما نقل عن الأئمة، كما أنَّه يتعارض في تقريره لكثير من المسائل.

7 - بيان اضطراب وعدم اطراد قول من لم يعتبر الترك حجة مطلقا، فهو كسابقه.

8 - بيان مدى حجية الترك من عدمه، وذلك ببيان موضع كل منها من حيث القبول والرد.

التوصيات:

1 - التنبيه على أهمية التصوير الحقيقي للمسائل، لما في مخالفة ذلك من نتائج وخيمة على الأمة.

2-النتيظ لتمييز الفروق بين المسائل مما هو داخل في العموم الممنوع، والعموم والتعليل المشروع.

3 - التحذير من التسرع في اعتبار القول أو الفعل مقبولا أو ممنوعا حتى يعطى حظه من النظر.

4 - عقد المؤتمرات والندوات العلمية في الجامعات ودور العلم لتوضيح ذلك، وخاصة بين حملة العلم

الشرعي؛ لكونهم الموجهون للمجتمع، لنشر الوعي العلمي والثقافي بين أفراد المجتمع.

وفي الختام أسأل الله - بمنه وكرمه - أن يوفقنا لفعل الطاعات، والمسارة والمسابقة في الخيرات، وترك المنكرات والمضلات، ويغفر لنا الخطيئات، وأن يجعل يومنا خيراً من أمسنا، ويجعل خير أعمارنا آخرها، وخير أعمالنا وخواتيمها، وخير أيامنا يوم لقائه، وأن ينزل سحائب غفرانه على علمائنا ومشائخنا ومعلمينا، وأن يجعل هذا العمل خالصاً لوجهه الكريم، ويعم به النفع في الدارين، اللهم آمين.

المراجع

أولاً- العقيدة:

- 1 - إبراهيم بن موسى بن محمد اللخمي الغرناطي الشهير بالشاطبي (1412هـ - 1992م)، الاعتصام، تحقيق: سليم بن عيد الهلالي، دار ابن عفان، السعودية.
- 2 - أبو العباس أحمد بن عبد الحليم بن تيمية الحراني (1391هـ)، درء تعارض العقل والنقل، تحقيق: محمد رشاد سالم، دار الكنوز الأدبية - الرياض.
- 3 - أبو محمد علي بن أحمد بن حزم الظاهري (1402هـ - 1982م)، الفصل في الملل والأهواء والنحل، تحقيق: د/ محمد إبراهيم نصر، د/ عبد الرحمن عميرة، شركة مكتبات عكاظ - الرياض.
- 4 - تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبد الحليم بن تيمية الحراني، الصارم المسلول على شاتم الرسول، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد.
- 5 - أبو عبد الله نعيم بن حماد المروزي (1412هـ)، كتاب الفتن، تحقيق: سمير أمين الزهيري، مكتبة التوحيد - القاهرة.
- 6 - محمد بن أبي بكر بن أيوب بن سعد شمس الدين ابن قيم الجوزية (1416 هـ - 1996م) مدارج السالكين بين منازل إياك نعبد وإياك نستعين، تحقيق: محمد المعتصم بالله البغدادي، دار الكتاب العربي - بيروت.

ثانياً- الحديث وعلومه:

- 7 - عياض بن موسى بن عياض بن عمرو بن يحيى السبتي، أبو الفضل (1419 هـ - 1998 م)، إكمال المعلم شرح صحيح مسلم، تحقيق: الدكتور يحيى إسماعيل، دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع، مصر.

- 8- محمد بن عيسى بن سورة بن موسى، الترمذي، أبو عيسى (1395 هـ - 1975م)، الجامع الكبير - سنن الترمذي، تحقيق وتعليق: أحمد محمد شاكر، ومحمد فؤاد عبد الباقي، وإبراهيم عطوة عوض، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي - مصر.
- 9 - محمد بن إسماعيل أبو عبد الله البخاري الجعفي (1407هـ - 1987م)، الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه، تحقيق: د. مصطفى ديب البغا، دار ابن كثير، اليمامة - بيروت.
- 10 - أبو الفرج عبد الرحمن بن أحمد بن رجب الحنبلي (1408هـ)، جامع العلوم والحكم، دار المعرفة - بيروت.
- 11 - أبو عبد الرحمن محمد ناصر الدين الألباني (1415 هـ - 1995م)، سلسلة الأحاديث الصحيحة وشيء من فقهها وفوائدها، الألباني، مكتبة المعارف للنشر والتوزيع، الرياض.
- 12 - أبو داود سليمان بن الأشعث بن إسحاق بن بشير بن شداد الأزدي السجستاني سنن أبي داود، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، صيدا - بيروت.
- 13 - أبو عبد الله محمد بن يزيد القزويني، وماجه اسم أبيه يزيد، سنن ابن ماجه، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء الكتب العربية - فيصل عيسى البابي الحلبي.
- 14 - أحمد بن الحسين بن علي، أبو بكر البيهقي (1424 هـ - 2003 م)، السنن الكبرى، تحقيق: محمد عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان.
- 15 - محمد بن حبان بن أحمد بن حبان، أبو حاتم (1408 هـ - 1988م)، صحيح ابن حبان، (التقاسيم والأنواع)، الموسوم بالإحسان في تقريب صحيح ابن حبان، ترتيب: الأمير علاء الدين علي بن بلبان الفارسي، تحقيق وتعليق: شعيب الأرناؤوط، مؤسسة الرسالة - بيروت.
- 16 - أبو بكر محمد بن إسحاق بن خزيمة (1424 هـ - 2003م)، صحيح ابن خزيمة، تحقيق: د. محمد مصطفى الأعظمي، المكتب الإسلامي - بيروت.
- 17 - أبو الفضل زين الدين عبد الرحيم بن الحسين بن عبد الرحمن بن أبي بكر بن إبراهيم العراقي، وتكملة ابنه أحمد بن عبد الرحيم بن الحسين الكردي الرازياني ثم المصري، أبي زرعة ولي الدين، ابن العراقي طرح التثريب في شرح التثريب، الطبعة المصرية القديمة.
- 18 - أبو بكر عبد الله بن محمد بن عبيد بن سفيان بن قيس البغدادي الأموي القرشي المعروف بابن أبي الدنيا (1416 هـ - 1996 م)، العقوبات، تحقيق: محمد خير رمضان يوسف، دار ابن حزم، بيروت - لبنان.

19 - أحمد بن علي بن حجر أبو الفضل العسقلاني الشافعي (1379هـ)، فتح الباري شرح صحيح البخاري، رقم كتبه وأبوابه وأحاديثه: محمد فؤاد عبد الباقي، وقام بإخراجه وصححه وأشرف على طبعه محب الدين الخطيب، دار المعرفة - بيروت.

20 - عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين السيوطي (1985م)، فض الوعاء في أحاديث رفع اليدين بالدعاء، تحقيق: محمد شكور بن محمد بن محمود الحاجي اميرير الميادين، مكتبة المنار - الزرقاء.

21 - أبو عبد الله محمد بن عبد الله النيسابوري (1411 هـ - 1990م)، المستدرک على الصحيحين، تحقيق: مصطفى عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية - بيروت.

22 - مسلم بن الحجاج أبو الحسن النيسابوري، المسند الصحيح المختصر بنقل العدل عن العدل إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء التراث العربي - بيروت.

23 - أبو عبد الله أحمد بن محمد بن حنبل بن هلال بن أسد الشيباني (1421هـ - 2001م)، المسند، تحقيق: شعيب الأرنؤوط وعادل مرشد، إشراف: د عبد الله بن عبد المحسن التركي، مؤسسة الرسالة.

24 - أبو بكر عبد الله بن محمد بن أبي شيبة الكوفي (1409هـ)، المصنف في الأحاديث والآثار، مكتبة الرشد - الرياض.

25 - أبو زكريا محيي الدين يحيى بن شرف النووي (1392هـ)، المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج، دار إحياء التراث العربي - بيروت.

ثالثاً - كتب الفقه:

الفقه الحنفي:

26 - أبو عبد الله محمد بن الحسن بن فرقد الشيباني، الأصل المعروف بالمبسوط، حقق: أبو الوفا الأفعاني، إدارة القرآن والعلوم الإسلامية - كراتشي.

27 - زين الدين بن إبراهيم بن محمد، المعروف بابن نجيم المصري (1419 هـ - 1999 م)، الأشباه والنظائر على مذهب أبي حنيفة النعمان، تحقيق: الشيخ زكريا عميرات، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان.

28 - عبد العزيز بن أحمد بن محمد، علاء الدين البخاري (1418هـ/1997م)، كشف الأسرار عن أصول فخر الإسلام البزدوي، تحقيق: عبد الله محمود محمد عمر، دار الكتب العلمية - بيروت.

29 - أبو الحسن برهان الدين علي بن أبي بكر بن عبد الجليل الفرغاني المرغيناني، الهداية في شرح بداية المبتدي، تحقيق: طلال يوسف، دار إحياء التراث العربي - بيروت - لبنان.

الفقه مالكي:

- 30 - أبو عمر يوسف بن عبد الله بن عبد البر النمري القرطبي (2000م)، الاستذكار الجامع لمذاهب فقهاء الأمصار، تحقيق: سالم محمد عطا - محمد علي معوض، دار الكتب العلمية - بيروت.
- 31 - وأبو الوليد محمد بن أحمد بن محمد بن أحمد بن رشد القرطبي الأندلسي (1418 هـ - 1997 م)، بداية المجتهد ونهاية المقتصد، تحقيق: الشيخ علي محمد معوض والشيخ عادل أحمد عبد الموجود، دار الكتب العلمية - بيروت - لبنان.
- 32- أبو عبد الله محمد بن يوسف بن أبي القاسم بن يوسف العبدري الغرناطي، المواق المالكي (1416هـ-1994م)، التاج والإكليل لمختصر خليل، دار الكتب العلمية.
- 33 - أبو محمد عبد الوهاب بن علي بن نصر الثعلبي البغدادي المالكي (1425هـ-2004م)، التلقين في الفقه المالكي، تحقيق: أبي أويس محمد بو خبزة الحسني التطواني، دار الكتب العلمية.
- 34 - أبو العباس شهاب الدين أحمد بن إدريس بن عبد الرحمن المالكي الشهير بالقرافي (1994م)، الذخيرة، تحقيق: محمد حجي، دار الغرب الإسلامي، بيروت.

الفقه الشافعي:

- 35 - أبو زكريا محيي الدين يحيى بن شرف النووي (1414 هـ - 1994 م)، الأذكار، تحقيق: عبد القادر الأرئووط، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت - لبنان.
- 36 - سعيد بن محمد باعلي باعشن الدوعني الرباطي الحضرمي الشافعي (1425 هـ - 2004 م)، بشرى الكريم شرح مسائل التعليم، دار المنهاج للنشر والتوزيع، جدة.
- 37 - أبو الحسين يحيى بن أبي الخير العمراني اليمني (1421 هـ - 2000م)، البيان في مذهب الإمام الشافعي، تحقيق: قاسم محمد النوري، دار المنهاج - جدة.
- 38 - سليمان بن محمد بن عمر البجيرمي الشافعي (1417هـ - 1996م)، تحفة الحبيب على شرح الخطيب، دار الكتب العلمية - بيروت/ لبنان.
- 39 - إسماعيل بن يحيى بن إسماعيل، أبو إبراهيم المزني (1406هـ)، السنن المأثورة للشافعي، تحقيق: د. عبد المعطي أمين قلجي، دار المعرفة - بيروت.
- 40 - شهاب الدين، شيخ الإسلام، أبو العباس أحمد بن محمد بن علي بن حجر الهيتمي السعدي الأنصاري، الفتاوى الفقهية الكبرى، دار الفكر.
- 41 - أبو زكريا محيي الدين يحيى بن شرف النووي، المجموع شرح المذهب، دار الفكر.

أحمد بن الحسين البيهقي (1412هـ، 1991م)، معرفة السنن والآثار، تحقيق: عبد المعطي أمين قلعجي، جامعة الدراسات الإسلامية + دار الوعي + دار قتيبة - كراتشي بباكستان + حلب + دمشق.

42 - شمس الدين، محمد بن أحمد الخطيب الشربيني الشافعي (1415هـ - 1994م)، مغني المحتاج إلى معرفة معاني ألفاظ المنهاج، دار الكتب العلمية.

43 - أبو زكريا محيي الدين يحيى بن شرف النووي (1425هـ/2005م)، منهاج الطالبين وعمدة المفتين في الفقه، تحقيق: عوض قاسم أحمد عوض، دار الفكر.

الفقه الحنبلي:

44 - محمد بن صالح بن محمد العثيمين (1422-1428هـ)، الشرح الممتع على زاد المستقنع، دار ابن الجوزي.

45 - الدكتور محمد بن محمد الشنقيطي، شرح زاد المستقنع، المكتبة الشاملة.

46 - إسحاق بن منصور بن بهرام، أبو يعقوب المروزي، المعروف بالكوسج (1425هـ - 2002م)، مسائل الإمام أحمد وإسحاق بن راهويه، عمادة البحث العلمي، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، المملكة العربية السعودية.

47 - أبو محمد موفق الدين عبد الله بن أحمد بن محمد بن قدامة المقدسي الحنبلي، الشهير بابن قدامة المقدسي (1405هـ)، المغني، دار الفكر - بيروت.

فقه عام:

48 - محمد بن علي الشوكاني (1419هـ - 1998م)، أدب الطلب ومنتهى الأدب، تحقيق: عبد الله يحيى السريحي، دار ابن حزم، لبنان بيروت.

49 - محمد بن علي بن محمد بن عبد الله الشوكاني (1405هـ)، السيل الجرار المتدفق على حدائق الأزهار، تحقيق: محمود إبراهيم زايد، دار الكتب العلمية - بيروت.

50 - أبو العباس أحمد بن عبد الحليم بن تيمية الحراني (1386هـ)، الفتاوى الكبرى، تحقيق: حسنين محمد مخلوف، دار المعرفة - بيروت.

51 - وهبة الزحيلي، الفقه الإسلامي وأدلته، دار الفكر - سورية - دمشق.

52 - تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبد الحليم بن تيمية الحراني (1416هـ-1995م)، مجموع الفتاوى، تحقيق: عبد الرحمن بن محمد بن قاسم، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، المدينة النبوية، المملكة العربية السعودية.

53 - عبد العزيز بن عبد الله بن باز، مجموع فتاوى العلامة عبد العزيز بن باز، أشرف على جمعه وطبعه: محمد بن سعد الشويعر.

54 - أبو بكر أحمد بن الحسين البيهقي (1390 هـ - 1970 م)، مناقب الشافعي، تحقيق: السيد أحمد صقر، مكتبة دار التراث - القاهرة.

رابعًا - أصول الفقه:

55 - علي بن عبد الكافي السبكي وولده تاج الدين عبد الوهاب السبكي (1424 هـ - 2004 م)، الإبهاج في شرح المنهاج، تحقيق: أحمد جمال الزمزمي، نور الدين عبد الجبار صغيري، دار البحوث للدراسات الإسلامية وإحياء التراث، دبي.

56 - محمد بن إسماعيل الأمير الصنعاني (1986 م)، إجابة السائل شرح بغية الأمل، تحقيق: القاضي حسين بن أحمد السياغي، د/ حسن محمد مقبول الأهدل، مؤسسة الرسالة - بيروت.

57 - محمد سليمان الأشقر (1424 هـ - 2003 م)، أفعال الرسول - صلى الله عليه وسلم - ودلالاتها على الأحكام الشرعية، مؤسسة الرسالة - بيروت - لبنان.

58 - أبو عبد الله بدر الدين محمد بن عبد الله بن بهادر الزركشي (1414 هـ - 1994 م)، البحر المحيط في أصول الفقه، دار الكتبي.

59 - محمد صلاح محمد الإتربي (1433 هـ - 2012 م)، التروك النبوية: تأصيلًا وتطبيقًا، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية بدولة قطر.

60 - أبو الحسن علاء الدين بن اللحام علي بن عباس البعلي الحنبلي (1375 هـ - 1956 م)، القواعد والفوائد الأصولية وما يتعلق بها من الأحكام الفرعية، تحقيق وتصحيح محمد حامد الفقي، مطبعة السنة المحمدية.

61 - أبو عبد الله محمد بن بهادر بن عبد الله الزركشي (1405 هـ)، المنثور في القواعد، تحقيق: تيسير فائق أحمد محمود، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، الكويت.

62 - أبو إسحاق إبراهيم بن موسى الشهير بالشاطبي، الموافقات في أصول الفقه (1420 هـ - 1999 م)، تحقيق: خالد عبد الفتاح شبل، مؤسسة الرسالة، بيروت - لبنان.

63 - نثر الورود على مراقبي السعود، تحقيق وإكمال: د/ محمد ولد سيدي ولد حبيب الشنقيطي، نشر: محمد محمود محمد الخضر القاضي، توزيع: دار المنارة - جدة.



خامساً- اللغة العربية:

- 64 - محمد بن محمد بن عبد الرزاق الحسيني، أبو الفيض، الملقب بمرتضى الزبيدي (2005م)، تاج العروس من جواهر القاموس، دار الهداية.
- 65 - أبو منصور محمد بن أحمد الأزهرى، تهذيب اللغة، دار إحياء التراث العربى، بيروت.
- 66 - إسماعيل بن حماد الجوهري (1407 هـ - 1987م)، الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، تحقيق: أحمد عطا. دار العلم للملايين. بيروت.
- 67 - محمد بن مكرم بن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت.

دور السمعة الأكاديمية في تحقيق الميزة التنافسية للجامعات اليمنية.

د/عبد الرقيب صبيح	أ.د./أحمد غالب الهبوب
رئيس مجلس أمناء جامعة الجزيرة	رئيس مجلس الاعتماد الأكاديمي
Tel:772730333	Tel:777776980
	Tel:777788187

الملخص:

هدف البحث إلى معرفة دور السمعة الأكاديمية في تحقيق الميزة التنافسية للجامعات اليمنية، ولتحقيق هدف البحث تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة البحث من (26) فردًا من الخبراء الأكاديميين في الجامعات اليمنية، تم اختيارهم بطريقة قصدية، وطبقت الاستبانة المغلقة بوصفها أداة لجمع البيانات والمعلومات وفق أسلوب دلقي المعدل، وتم استخدام بعض الأساليب الإحصائية، المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية، وتم التوصل إلى عدد من النتائج، أهمها حظي دور السمعة الأكاديمية في تحقيق الميزة التنافسية للجامعات اليمنية على أهمية مرتفعة بشكل عام كما يراها الخبراء ؛ حيث بلغ المتوسط العام لها (2.39) وانحراف معياري (0.77) ووزن نسبي بلغ (80%). وقد حصل مجال الشراكة المؤسسية على الترتيب الأول وبدرجة (مرتفعة) بدلالة المتوسط الحسابي الذي بلغ (2.44)، يليه مجال المسؤولية الاجتماعية بمتوسط حسابي (2.41) ويأتي مجال الجودة والتميز في الترتيب الثالث بمتوسط حسابي (2.39) وحصل مجال المناخ التنظيمي على الترتيب الرابع بمتوسط حسابي (2.37) وحصل مجال القيادة المؤسسية على الترتيب الخامس والأخير بمتوسط حسابي (2.35) وفي ضوء نتائج البحث، تم التوصل إلى مجموعة من الاستنتاجات والتوصيات.

الكلمات المفتاحية: السمعة الأكاديمية، الميزة التنافسية، الجامعات اليمنية.

Abstract:

The aim of the research is to know the role of academic reputation in achieving the competitive advantage of Yemeni universities, and to achieve the goal of the research, the descriptive survey method was used, and the research sample consisted of (26) academic experts in Yemeni universities, who were chosen in an intentional manner, and the closed questionnaire was applied as a tool for data collection And information according to the modified Delphi method, and some statistical methods were used, arithmetic averages, standard drifts and percentages, and a number of results were reached, the most important of which is that the role of academic reputation in achieving the competitive advantage of Yemeni universities is of high importance in general, as experts see it; The general mean was (2.39), the standard deviation was (0.77), and the relative weight was (80%). The field of institutional partnership ranked first with a (high) degree in terms of the arithmetic mean of (2.44), followed by the field of social responsibility with an arithmetic mean of (2.41). The field of quality and excellence came in the third rank with an arithmetic mean of (2.39). My arithmetic (2.37), and the field of institutional leadership got the fifth and last rank, with a mean of (2.35). In light of the research results, a set of conclusions and recommendations were reached.

Key Words: Academic Reputation, Competitive Advantage, Yemeni Universities.

أولاً-الإطار النظري للبحث:

1-المقدمة:

أصبح من الضروري الاهتمام بالتعليم بصفة عامة والتعليم الجامعي بصفة خاصة حيث أصبح هو الطريق والمدخل الطبيعي للولوج للقرن الحادي والعشرين نظراً لما له من دور مهم من الصعب إنكاره في النهوض بالأمم حيث يواجه التعليم الجامعي في بلادنا العديد من التحديات المعاصرة منها النمو السريع في المعرفة، وسيادة أيولوجية اقتصاد السوق الحر، وزيادة الطلب الاجتماعي على التعليم . والتغيرات السريعة في طبيعة المهن، وعجز المؤسسات التربوية عن تلبية المطالب المتجددة لسوق العمل بفعل جمود التنظيم وقلة الموارد.

وحتى تكون الجامعات قادرة على المنافسة لابد من توفر قيادة قوية وقادرة على وضع رؤية مناسبة لمستقبل الجامعة، وتنفيذ هذه الرؤية بطريقة فاعلة، كما يحتاج إلى فريق يساند القيادة، سواء أكانوا نواباً أو مستشارين، لتنفيذ هذه الخطة، وإلى فهم كامل لروح الخطة المؤسسية، وأن يكونوا قادرين على تطبيق الرؤية بالمهارات العملية اللازمة (عبد المهدي، 2006، 2).

إن ما يعيشه العالم اليوم من تغييرات في ظل العولمة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتقنية والنمو السريع والمتوتر للمعلومات أدى إلى تزايد الطلب على أصحاب الكفاءات والاختصاصات في مختلف مجالات الحياة، إذ كان لهذه التغييرات أثراً كبيراً على مختلف المؤسسات وضرورة تحولها من مؤسسات المنتجات والأعمال الروتينية إلى مؤسسات المعرفة والعقول وأصبح البحث عن تطوير المنتجات والخدمات المقدمة وتحقيق الميزة التنافسية من أولى المهمات في سياسات وأنشطة تلك المؤسسات" (القاضي، 2012، 45).

لقد برز مفهوم الميزة التنافسية بشكل واضح في مطلع الثمانينيات حين قدم بورتر (Port) الاستراتيجيات التنافسية بين منظمات الأعمال وأشار إلى أن العامل الأهم والمحدد لنجاح منظمات العمل هو الموقف التنافسي لها، وعرفها بأنها الطرق الجديدة التي تكتشفها المؤسسة وتكون أكثر فاعلية من تملك السمعة من قبل المنافسين" (porter، 1995، 48).

لذلك تعد الميزة التنافسية هدفاً رئيساً لجميع المؤسسات الصناعية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتعليمية تسعى إلى تحقيقها بهدف الاستمرار في سوق يتسم بالتغيير المتسارع (شمبي، 2012، 32). ونجد أنه خلال السنوات الأخيرة بدء يظهر مفهوم التنافسية في المؤسسات التعليمية وخصوصاً مؤسسات التعليم العالي وذلك بعد حصول العديد من الجامعات والكليات على الاعتراف والاعتماد الأكاديمي سواءً من مؤسسات محلية أو عالمية (العتيبي، 2014، 20).

وتعدُّ مؤسسات التعليم العالي مصدرًا مهمًا للتنافسية بسبب دورها في التحسُّن الصناعي وتوليد القيمة المضافة ولكي يكون الاقتصاد إنتاجيًا تنافسيًا لابد من وجود نظام تعليم عال قوي وفعال يتميز بالجودة بهدف بناء قاعدة رأس مال بشري متميز يسعى إلى الازدهار الوطني وَمِنْ ثَمَّ أصبحت مؤسسات التعليم العالي ملزمة بإجراء تغييرات جذرية في أدوارها التعليمية والبحثية والمجتمعية لتصبح قادرة على مواجهة تحديات عصر العولمة والمنافسة والوصول إلى أفضل المخرجات التي تتناسب مع معايير الجودة العالمية واحتياجات سوق العمل (الدرويش، 2021، 1).

تعد الميزة التنافسية بمثابة السلاح الأساس لمواجهة تحديات السوق والمؤسسات المنافسة، وتمثل معيارًا مهمًا لتحديد المؤسسات الناجحة من غيرها؛ لأن المؤسسات الناجحة تتميز بإيجاد نماذج جديدة يصعب تقليدها ومحاكاتها باستمرار؛ لِأَنَّها متيقنة من أن النماذج القديمة لها قد أصبحت معروفة ومتاحة بشكل واسع، وأن المنافسين على علم كامل بها، فهي تمثل مؤثرًا إيجابيًا نحو توجه المؤسسات لاحتلال موقع قوي في السوق من خلال حصولها على سمعة وحصة سوقية أكبر من منافسيها، (عباس، 2016، 106).

أن إيجاد سمعة جيدة للمؤسسة أضحت أولوية من الأولويات فيما يختص بالمقاصد والغايات التي تطمح المؤسسات لتحقيقها في ظل الوضع الجديد لأنه يضمن بقائها واستمراريتها فقد أدركت الجامعات مدى أهمية السمعة لديها وذلك لما لها من تأثير قوي على نجاحها، وتأثيرها الإيجابي في سلوك المستفيدين منها، كما أنها تساهم في تطوير سلوكيات أفرادها والتي يعطيها القدرة على الاستمرارية في ظل الظروف التنافسية القوية (عقيلات، 2019، 645).

وتعد السمعة واحدًا من أهم المعايير المعتمدة لتقييم الجامعات كما أن لها دور حاسم في رؤية إيجابية للمؤسسات التعليمية في ضوء المستوى العام للاهتمام بالتعليم العالي في عصرنا الحالي مع مفهوم الجودة وانتشار تكنولوجيا المعلومات برز الاهتمام في تقديم الخدمات الجامعية وذلك من خلال الاهتمام رفع مستوى الكفاية الخدمية وجودتها التي تمثل أحد العوامل المؤثرة في تحسين السمعة وجذب الطلبة (عودة، 2012، 3).

وبإطلالة متأنية على واقع الجامعات اليمنية، يمكن القول إنه إذا كانت هذه الجامعات قد استطاعت إلى حد ما أن تؤدي ما أوكل إليها من مهام ومسؤوليات حتى الآن، فإن وضعها، وبإمكاناتها وقدراتها المتواضعة، وبقدر ما تواجه من مشكلات وتحديات، وفي ضوء التغيرات العميقة والشاملة التي تكتسح عالم اليوم، فإنه يصعب عليها التفاعل الإيجابي مع تلك التحديات والتغيرات السريعة، وتحقيق أهدافها وأمال مجتمعتها، حيث نجد أن الصعوبة في تفاعلها ناجم عن الفجوة الناشئة في الأداء والسمعة الأكاديمية التي تحقق لها الميزة التنافسية بين الجامعات، لذلك تأتي هذه

الدراسة كمحاولة علمية متواضعة لمعرفة دور السمعة الأكاديمية في تحسين الميزة التنافسية للجامعات اليمنية.

2- مشكلة البحث:

تواجه الجامعات اليمنية اليوم مشكلات معقدة وكثيرة تحد من أداء عملها وتجعلها غير قادرة على المضي صوب التنافس ومن هذه المشاكل ازدواجية المعايير ،وتأخير إنجاز عمليات الأداء، ورغم بعض ما تحقق من تقدم للجامعات اليمنية فإن مستوياتها يتفاوت من حيث توجهها نحو التنافسية العالمية، بسبب غياب الرؤية الاستراتيجية ذات البعد العالمي في خططها وأهدافها، ولعل السبب في عدم الحضور الجيد من خلال تحقيق سمعة أكاديمية وميزة تنافسية تؤهلها لاجتذاب المتميزين من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس الدوليين، وفتح قنوات التواصل للاستفادة من خبرات الجامعات العالمية عن طريق التعاون الدولي متمثلاً في برامج التوأمة ،والتبادل العلمي، والشراكات البحثية، كما إن طبيعة التوسع في مؤسسات التعليم العالي والنمو الاقتصادي المتوقع ورغبة السكان في التعلم والتعليم، مشكلة قد أدركتها معظم الجامعات في الدول المتقدمة، وتعاملت معها في ضوء العلاقة بين التصنيف العالمي للجامعات من أجل تحقيق سمعة أكاديمية متميزة، وإن الجامعات اليمنية اليوم بحاجة ماسة إلى أن تدرك هذه الحقيقة، وهذا ينعكس بدوره على ضرورة تبنيها معايير ترتقي بها إلى سلم تحقيق التميز والوقوف بمصاف الجامعات الرصينة الإقليمية منها والعالمية، ردمًا للفجوة المتوقعة من خلال تحقيق الميزة التنافسية للجامعات اليمنية وتبني رؤية استراتيجية عالمية وأهداف ذات صبغة دولية، وإضفاء البعد الدولي على أنشطة التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، وإمتلاك السمعة الأكاديمية في تحقيق الميزة التنافسية العالمية ومن هنا تبلورت مشكلة الدراسة الحالية بالسؤال الآتي : ما دور السمعة الأكاديمية في تحقيق الميزة التنافسية للجامعات اليمنية ؟

3- أهداف البحث:

هدف البحث إلى الآتي:

- الوقوف على الإطار المفاهيمي لكل من (السمعة الأكاديمية، والميزة التنافسية).
- التعرف على أبعاد السمعة الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي.
- الكشف عن مؤشرات الميزة التنافسية في مؤسسات التعليم العالي.
- التعرف على دور السمعة الأكاديمية في تحقيق الميزة التنافسية في مؤسسات التعليم العالي.

4- أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث الحالي في العديد من الجوانب، أهمها:

- أنها من الأبحاث القليلة التي تناولت موضوع السمعة الأكاديمية وتأثيرها في الميزة التنافسية في الجامعات اليمنية على وجه الخصوص، لأن الدراسات والبحوث في هذا المجال محدودة ويسعى الباحثون لتقديم دراسة علمية موضوعية تسهم في توفير مادة علمية ومعرفية.
- يدعم البحث المكتبة العربية وخاصة المكتبة اليمنية بمرجعية علمية تقيد الباحثين والمهتمين بأمر السمعة الأكاديمية وتأثيرها على الميزة التنافسية للجامعات مستقبلاً.
- توفر الدراسة بيانات ومعلومات مفيدة لمتخذي القرارات حول السمعة الأكاديمية وتأثيرها على الميزة التنافسية للجامعات من خلال الاستفادة من التوصيات والنتائج التي خرج بها البحث الحالي.
- تكتسب هذه الدراسة أهميتها من أهمية المتغيرات المبحوثة والموضوع الذي تعالجه والموقع المختار للدراسة، إذ تسهم هذه الدراسة من خلال طرح الأطر النظرية لمتغيرات الدراسة المتمثلة بالسمعة الأكاديمية والميز التنافسية التي تعد من الضرورات الاستراتيجية للارتقاء بالتميز الجامعي في مؤسسات التعليم العالي.
- إن النتائج التي توصل إليها البحث قد تقيد الباحثين والمهتمين في تطوير أداء الجامعات اليمنية من خلال تزويدهم بالمؤشرات والمعلومات التي تساعد على إجراء مزيد من الدراسات والبحوث الهادفة إلى تحقيق الميزة التنافسية للجامعات اليمنية.
- يعد البحث الحالي محاولة علمية لعلها الأولى من نوعها (حسب علم الباحثين) تتناول دور السمعة الأكاديمية في تحقيق الميزة التنافسية للجامعات اليمنية.

5-حدود البحث:

- الحدود الموضوعية: دور السمعة الأكاديمية في تحقيق الميزة التنافسية للجامعات اليمنية وبحسب المجالات المحددة في أداة البحث.
- الحدود البشرية: عينة من الخبراء من الجامعات اليمنية.
- الحدود الزمنية: تم تنفيذ البحث خلال العام (2022/2023م).
- الحدود المكانية: الجامعات اليمنية.

6-مصطلحات البحث:

أ-السمعة الأكاديمية:

- يعرفها عودة (2012) بأنها: رؤية للعديد من العناصر الجامعية الداخلية والخارجية المختلفة، ومن أبرزها وسائل الإعلام داخل الجامعة، وانطباعات وتصورات الجمهور والطلبة على السواء.
- وتعرف إجرائياً بأنها: الصورة الذهنية التي تكونها الجماهير عن الجامعات اليمنية مع مرور الزمن.
- ب-الميزة التنافسية

عرفها العابدي، (2009، 21) بأنها الميزة التنافسية القدرة على التحرك بسرعة للمطالب المتغيرة الخاصة بالطلبة وأصحاب المصلحة من حيث سرعة الاستجابة ومرونة التوصيل. كما عرفها بخوش، (2013، 152) بأنها: " قوة داعمة أو قيمة أساسية تتمتع بها المنظمة وتؤثر في سلوك العملاء في إطار تعاملهم معها، وتستمر لمدة طويلة بغض النظر عن طول دورة حياة السلعة أو الخدمة التي تقدمها هذه المنظمة أو قصرها". ويعرفها القرشي، (2017، 7) بأنها: قدرة المنظمة على تحقيق الفوز على منافسيها ومن ثمَّ جني الأرباح وتحقيق البقاء في عالم الأعمال.

من خلال ما ورد تعرف الميزة التنافسية إجرائيًا بأنها: هي امتلاك الجامعات اليمنية لإحدى الخصائص المهمة والنادرة التي تجعلها في مستوى أعلى من منافسيها الذين يحاولون اللحاق بها والحصول على المكانة التي تتمتع بها.

ج- الجامعات اليمنية:

هي كل مؤسسة تعليمية يمنية حكومية كانت أم خاصة تقدم برامج أكاديمية وتدريبية بعد المرحلة الدراسية الثانوية أو ما يعادلها، وتمنح درجات علمية متنوعة على صعيد الدبلوم العالي والباكالوريوس والماجستير والدكتوراه أو ما يعادلها.

ثانيًا- الدراسات السابقة:

أ- دراسات عربية:

1. دراسة الهمام (2021) بعنوان: مدى تحقيق أبعاد الميزة التنافسية في جامعة الجزيرة بمحافظة إب-اليمن (دراسة حالة).

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى تحقيق أبعاد الميزة التنافسية في الجامعات الخاصة بمحافظة إب بالتطبيق على جامعة الجزيرة، وذلك لاقتراح سبل تحسين الميزة التنافسية في الجامعات من أجل تحسين الأداء وصولاً لتحقيق الأهداف المنشودة، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي واستخدام الاستبانة أداة للدراسة، وتم توزيعها على عينة الدراسة التي بلغت (40) موظفًا وموظفة من إجمالي (60) موظفًا في جامعة الجزيرة، ومن أبرز نتائج الدراسة:

- 1- أن مستوى تحقيق أبعاد الميزة التنافسية في جامعة الجزيرة حسب آراء عينة الدراسة عالية نسبيًا؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.59).
- 2- حصل بُعد التكلفة المناسبة على أعلى قيمة للمتوسط الحسابي؛ حيث إن المتوسط الحسابي العام للبعد كاملاً بلغ (4.36)؛ وهو يدل على أن التكلفة للخدمات التعليمية التي تقدمها جامعة الجزيرة أقل من تكلفة غيرها من الجامعات.

3- حصول بُعد الإبداع المتفوق على أقل متوسط حسابي (3.25) بين بقية أبعاد الميزة التنافسية؛ وهو ما يستوجب على قيادة الجامعة أن تعمل على تشجيع الإبداع والتحفيز في تقديم خدماتها.

4- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين آراء القيادات الأكاديمية والإداريين حول مستوى تحقيق جامعة الجزيرة لأبعاد الميزة التنافسية ولصالح القيادات الأكاديمية.

2. دراسة غبور (2019) بعنوان: رؤية استراتيجية مقترحة لتطوير البحث العلمي في الجامعات المصرية لتعزيز قدرتها التنافسية.

هدفت إلى تحقيق الآتي:

- تحليل الأطر النظرية للبحث العلمي في الجامعات من حيث أهميته وأهدافه وتحدياته ومتطلبات تطويره.

- الوقوف على الإطار المفاهيمي للقدرة التنافسية للجامعات ومداخل تحسينها.

- تقديم رؤية استراتيجية مقترحة تحدد مسارات تطوير البحث العلمي في الجامعات المصرية لتعزيز قدرتها التنافسية.

واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي لوصف جوانب مشكلة البحث بهدف التعرف على الأطر النظرية للبحث العلمي في الجامعات، مع توضيح المنطلقات الفلسفية لمصطلح القدرة التنافسية وأهم متطلباتها ومداخل تحسينها.

3. دراسة الزيري، (2018) بعنوان: إدارة التميز في التعليم من منظور استراتيجي وآليات تحقيق الميزة التنافسية، واليقظة الاستراتيجية كأداة لتنمية الميزة التنافسية.

والتي استهدفت دراسة إدارة التميز في التعليم من منظور استراتيجي وآليات تحقيق الميزة التنافسية، واليقظة الاستراتيجية كأداة لتنمية الميزة التنافسية، ووضعت الدراسة مقترحات لتحقيق إدارة التغيير لتحقيق أداء متميز في المؤسسات التعليمية كان من أهمها اعتماد مدخل اليقظة الاستراتيجية كمنهج لدعم التنافسية وضمان استمرار الأداء الاستراتيجي، وتغيير ثقافة العمل داخل المؤسسة التعليمية، ومشاركة العاملين في كافة المستويات في عملية التغيير.

4. دراسة عبد العظيم، (2018) بعنوان: متطلبات تحقيق الميزة التنافسية لجامعة المنصورة في ضوء بعض الخبرات العالمية.

والتي استهدفت تحديد متطلبات تحقيق الميزة التنافسية لجامعة المنصورة في ضوء بعض الخبرات العالمية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وطبقت استبانة على عينة من أعضاء هيئة التدريس قوامها " 854 " بهدف التعرف على المتطلبات الواجب توافرها لتحقيق الميزة التنافسية بجامعة المنصورة، كما استعرضت خبرات عدد من الجامعات الأجنبية مثل جامعة

موسكو وفلوريدا، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود بعض جوانب القصور في واقع جامعة المنصورة مثل قمة النشر الدولي للبحوث، ووجود قصور في توظيف تقنية المعلومات، وقمة ارتباط البحوث بمشكلات المجتمع.

5. دراسة الفقيه (2018)، بعنوان: دور الرشاقة الاستراتيجية في تحقيق الميزة التنافسية في مؤسسات التعليم العالي

هدفت الدراسة الحالية إلى تسليط الضوء حول دور الرشاقة الاستراتيجية في تحقيق الميزة التنافسية للجامعات اليمنية، وقد اختار أبعادا للرشاقة الاستراتيجية هي: (الحساسية الاستراتيجية، المقدرات الجوهرية، وضوح الرؤية، المسؤولية المشتركة، سرعة الاستجابة، اختيار الأهداف الاستراتيجية) لمعرفة دورها في تحقيق الميزة التنافسية للجامعات اليمنية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من الاستنتاجات أهمها أن الرشاقة الاستراتيجية لها دور في إشعال جذوة التغيير في قلب مؤسسات التعليم العالي، بما يحسن من سرعة استجابتها وتكيفها مع مستجدات العصر؛ وهو ما يساعدها في تحقيق ميزتها التنافسية.

6. دراسة العمري (2017) بعنوان: أثر التوجه الاستراتيجي على الميزة التنافسية في الجامعات اليمنية.

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر محاور التوجه الاستراتيجي (التوجه نحو السوق، التوجه نحو الريادة، والتوجه نحو التكنولوجيا، والرؤية والرسالة والأهداف) في الميزة التنافسية في الجامعات الحكومية والأهلية اليمنية، وتمثل مجتمع الدراسة في الإدارات العليا والتنفيذية في الجامعات الحكومية والأهلية الذي بلغ (454)، وبلغت عينة الدراسة (219) فردًا أي ما نسبته (%) 48.24 من مجتمع الدراسة ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي بنوعيه التحليلي والمقارن كما تم تطوير استبانة كأداة لقياس فرضيات الدراسة، كما تم تحميل البيانات إحصائيًا باستخدام برنامج SPSS وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها وجود علاقة ارتباط طردية عالية بين التوجه الاستراتيجي بمحاوره الفرعية والميزة التنافسية في الجامعات الحكومية، وأن التوجه الاستراتيجي بمحاوره الفرعية له أثر في تعزيز الميزة التنافسية وبدلالة إحصائية.

7. دراسة العياصرة (2017) بعنوان: واقع الميزة التنافسية في الجامعات الأردنية الحكومية في ضوء الاتجاهات الإدارية المعاصرة

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع الميزة التنافسية في الجامعات الأردنية الحكومية في ضوء الاتجاهات الإدارية المعاصرة، والتعرف على الفروق بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة على استبانة الميزة التنافسية تعزى لطبيعة العمل (أكاديمي - إداري)، استخدم الباحث المنهج

الوصفي المسحي، واعتمد الاستبانة أداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (304) منهم (81) إدارياً، و(223) أكاديمياً من أعضاء الهيئة التدريسية، وأبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة الآتي: بلغ تقدير واقع الميزة التنافسية في الجامعات الأردنية الحكومية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة درجة متوسطة..، لذا لابد على إدارة الجامعات الأردنية من تبني مفاهيم إدارية معاصرة مثل: إدارة الجودة الشاملة، وإدارة المعرفة، والهندرة، وغيرها من الاتجاهات الإدارية التي تؤدي إلى رفع مستوى وظائف الجامعة والأخذ بها نحو التنافسية والعالمية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة على استبانة الميزة التنافسية تعزى لطبيعة العمل (أكاديمي - إداري).

8. دراسة بازدوغ والناظر (2015) بعنوان: مستوى تحقيق رؤساء الأقسام الأكاديمية في

الجامعة الأردنية وجامعة البتراء للميزة التنافسية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى تحقيق رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعة الأردنية وجامعة البتراء للميزة التنافسية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وكذلك معرفة الفروق بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة على استبانة الميزة التنافسية تعزى لمتغيرات (الرتبة الأكاديمية، ونوع الجامعة، ونوع الكمية)، استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة للدراسة، وكانت أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة: بلغ مستوى تحقيق الميزة التنافسية في الجامعة الأردنية وجامعة البتراء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس درجة متوسطة، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة على استبانة الميزة التنافسية تعزى لمتغيري (الرتبة الأكاديمية، ونوع الجامعة) وذلك لصالح رتبة أستاذ، ولصالح الجامعة الخاصة، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة على استبانة الميزة التنافسية تعزى لمتغير نوع الكمية.

ب- دراسات أجنبية :

1. دراسة مجل سونتيات (2012) حول رؤية الطلبة تجاه سمعة المؤسسات الجامعية الليتوانية

هدفت الدراسة إلى تحليل سمعة المؤسسات الجامعية الليتوانية من خلال رؤية الطلبة، بما يعطي تقييماً للسمعة المؤسسية الخاصة بأربعة من الجامعات الليتوانية على أساس منهج قياس سمعة المؤسسات الجامعية. ويقدم البحث أيضاً تقييماً لكل مؤشرات وعوامل السمعة المؤسسية من وجهة نظر الطلاب في كل جامعة ليتوانية، من خلال بحث وصفي محلي على مستوى ليتوانيا. وقد تم رفع الاستقصاء على شبكة الإنترنت وإرسال الروابط إلى العينة المستهدفة وهم طلبة الجامعات الليتوانية بلغ عدد المستجيبين للاستقصاء 398 طالب، تم قياس السمعة المؤسسية للجامعات ومقارنتها بناء على مؤشرات سمعة المؤسسة، وأظهرت النتائج البحثية أن المؤسسات الجامعية

الليتوانية التي كانت محل الدراسة تحظى بسمعة جيدة من وجهة نظر الطلبة، إلا أن هناك الكثير من الأمور المهمة التي يجب مراعاتها لتحسين تلك السمعة في المستقبل.

2. دراسة جامي ارسيل (2009) حول تقييم تأثير سمعة الجامعة على نوايا أصحاب المصالح.

هدفت الدراسة إلى استكشاف تأثير سمعة الجامعة على نيات أصحاب المصالح. وتحقيق فهم أفضل لكيفية إدراك المجموعات المختلفة لسمعة الجامعة. بالإضافة إلى ذلك، فإنه يسمح بتحليل العوائد السلوكية الخاصة بأصحاب المصالح؛ وهو موضوع لم يحظ إلا بقدر محدود من الاهتمام في الأدبيات العلمية، تم تصميم مقياسًا لقياس الصورة الذهنية للجامعة، ووجدت الدراسة أن العوامل الخاصة بالسمات الأكاديمية والسمات الرياضية والتغطية الإخبارية قد أثرت في تصنيف الصورة الذهنية الذي قدمه الطلبة الحاليون في الجامعة. أما البالغون من غير الطلبة فقد اهتموا بسمات مشابهة عند تصنيف الجامعات مع اهتمامهم بالتقييم من خلال آراء أصدقائهم وأفراد عائلاتهم. وعلاوة على ذلك، فقد كان لمستوى التعليم ومدى الإعجاب الشخصي تأثير مباشر على تصنيفات الصورة الذهنية. وقد عززت النتائج التي توصلوا إليها من فكرة أن أصحاب المصالح المختلفة لدى أي مؤسسة لديهم إدراكات مختلفة عن سمعة تلك المؤسسة.

3. دراسة كافين (2014) بعنوان: الاستراتيجيات التنافسية في مؤسسات التعليم العالي دراسة حالة

الجامعات في ملاوي

هدفت الدراسة إلى التعرف على استراتيجيات التنافسية في التعليم العالي، وماهي التطورات التي طرأت على مؤسسات التعليم العالي في مدينة ملاوي، استخدم الباحث المنهج النوعي، والمقابلة كأداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (9) أفراد وهم نائبي رؤساء الجامعات أو ممثليهم الأكاديميين، أظهرت النتائج أن استراتيجيات التنافسية في قطاع التعليم العالي في ملاوي تحتاج إلى تطوير برامجي واستراتيجي من خلال الاستمرارية في متابعة التنافسية في سوق أعمال التعليم.

4. دراسة فارمر (2017) بعنوان: البحث عن المعرفة لتحسين الميزة التنافسية

هدفت هذه الدراسة في البحث عن المعرفة لتحسين الميزة التنافسية، ونتيجة لذلك من انخفاض تكلفة التخزين والاستخدام المتزايد بسرعة للتطبيقات الغنية بالبيانات، ففي العديد من الحالات تقوم الشركات بجمع وتخزين معلومات أكثر من أي وقت مضى، لكن عادة ما تكون فائدة هذه البيانات المخزنة غير واضحة، ويأمل الاستراتيجيون التجاريون في اكتساب المعرفة لتحسين قدرة الميزة التنافسية في البيئة الطبيعية التنافسية سريعة التغير.

ج -أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

- تكوين إطار عام وشامل عن موضوع البحث.
- الاستفادة من منهجية الدراسات السابقة في صياغة مشكلة البحث واختيار منهج البحث وتعريف مصطلحات البحث.

ثالثاً-الإطار النظري للبحث:

1-السمعة الأكاديمية:

المفهوم

يعرفها Reznik and Yudina (2018) بأنها :تقييم الطلبة للجامعة من حيث قدرتها على تحقيق خدماتها والوفاء بوعودها.

ويعرفها (Bowman and Bastedo) ، (2009)بأنها: امتلاك الجامعة لشعار الأفضلية من قبل الجمهور ووسائل الإعلام، في حين عرفها (sontaite-Petkeviciene (2013 بأنها: الرؤية التي يمتلكها الجمهور أذانهم وتكوينها انطباعاً حول الجامعة.

الأهمية:

باتت السمعة من أبرز المعايير، بل وأهمها التي تستند عليها الجامعة في تقييم مؤسسات التعليم العالي، فهي تمتلك الدور الإيجابي في حسم رؤية الجامعات من قبل أصحاب المصالح والجمهور واهتمامهم الكبير في تحقيق مستوى عالي وإيجابي في مؤسسات التعليم العالي في العصر الحديث، وللجامعات التي تمتلك السمعة الطيبة القدرة الهائلة على استقطاب الطلبة والمستثمرين وجذبهم للجامعة (Rauhvargers, 2013, 2)

وأضاف ريزنك ويودينا (2018) Reznik and Yudina أن أهمية السمعة للجامعات تكمن في تطوير مستوى رضا الجمهور والمستفيدين، كما ينظر إليها في معظم الأحيان على أنها اتخاذ تدابير تهدف إلى بناء موقف إيجابي للمجتمع والحفاظ عليه تجاه المنظمة وزيادة إدراكهم للصورة الحسنة للجامعة، حيث تتمكن الجامعة عن طريق سمعتها الطيبة بالمحافظة على أموال المستفيدين فيها، وبناء علاقات عامة سليمة وأكثر فاعلية في إدراك أصحاب المصالح والذين يؤثرون بشكل كبير في توجيه الآخرين وتكوين وجهات نظر خاصة بهم تساعد في استنباط أماكن القوة والضعف للجامعة وفقاً لرؤية الطلبة والجمهور والمستفيدين منها.

الأبعاد

أ-المسؤولية الاجتماعية:

بدأ اهتمام المنظمات بمفهوم المسؤولية الاجتماعية يتزايد بشكل ملحوظ في السنوات الماضية؛ إذ لم يحظ هذا المفهوم بالاهتمام الأكاديمي فقط، بل أصبح ضمن الممارسات السائدة للمنظمات في جميع أنحاء العالم.

ويعرف (Rahim et al 2011، 122) مجموعة من الإجراءات التي تعبر عن التزام المنظمة الدائم في التقليل من أي تأثيرات ضارة أو القضاء عليها بصورة كلية وتحقيق أقصى فائدة ممكنة للمجتمع على المدى الطويل.

أما (Mzembe 2012, 30) تمثل السلوك التنظيمي للمنظمة في المستوى الذي يتطابق مع المعايير والقواعد الاجتماعية السائدة والقيم والتوقعات.

وعرفها (Simons and Kaufmann 2016, 2) وهو المفهوم الذي تقوم المنظمات بموجبه بدمج الاهتمامات البيئية والاجتماعية عند ممارسة عملياتها التجارية، والتفاعل مع أصحاب المصلحة بأسلوب طوعي.

وهناك العديد من الخصائص والمزايا التي تتمتع بها المسؤولية الاجتماعية سواء لصالح المنظمات أو لصالح المجتمع بصورة عامة.

وفي هذا المجال يشير (2015، 87) إلى أنَّ خصائص المسؤولية الاجتماعية تتمثل بالآتي:

-الطوعية: إن العديد من المنظمات تمرر المسؤولية الاجتماعية بشكل طوعي، وهي الآن تعمل بشكل مألوف وأكثر استعدادًا للنظر في المسؤوليات المترتبة لممارسة نشاطها التجاري، ومن ثم تأتي إلى مرحلة تطوير المبادرات عن طريق التنظيم الذاتي.

-استيعاب وإدارة العوامل الخارجية والتي تتضمن جميع العوامل التي تؤثر في حقوق أصحاب المصالح المختلفين، ولا يتم الاهتمام بالعوامل مباشرة من قبل الإدارة العليا في منظمة الأعمال، فمثلاً التلوث البيئي يعد من العوامل الخارجية لان عامة أصحاب المصلحة يشعرون بتأثير عمليات الإنتاج، وهنا يجب على الإدارة العليا استيعاب جميع العوامل الخارجية.

-أصحاب المصلحة: تكمن المهمة الرئيسية لإدارة أصحاب المصلحة في تحديد اتجاهاتهم استنادًا إلى السلطة التشريعية والمطالبة بتحديد أدبيات أصحاب المصلحة من خلال الاعتماد على المنهج التدريجي يبدأ بالاستعداد الداخلي لأصحاب المصلحة الداخليين.

ب-القيادة: يعد مفهوم القيادة واحدًا من أهم المفاهيم التي شاع استخدامها في مختلف العلوم بشكل عام والعلوم الإدارية بشكل خاص، حيث زاد الاهتمام به ليس فقط من قبل الباحثين والكتاب، بل أصبح محط أنظار جميع المنظمات وخصوصًا المنظمات التي تعاني من ضعف الأداء، وعدم الاهتمام الكافي بالعاملين، ويجب أن يتحلى القائد بعدد من الخصائص والمميزات مثل الذكاء والمهارة والسلطة والحكمة والقدرة على اتخاذ القرارات السريعة ووضع الرؤية المستقبلية وإشراك الآخرين فيها (Silva، 2016، 2).

كما ويتضمن مفهوم القيادة ثلاث ركائز أساسية هي: (الفاضل، 2015، 61):

- تحقيق الأهداف المشتركة التي يسعى جميع العاملين إلى تحقيقها.

- التأثير في سلوك العاملين من خلال ما يتمتع به القائد من خبرة ومهارة وقوة في التأثير.

- القدرة على جذب وكسب الأفراد أصحاب المهارة والقدرة العالية إلى المنظمة.

ومن هذا المنطلق سوف يتم عرض مجموعة من التعاريف لبعض آراء الباحثين التي تناولت موضوع القيادة (10, 2010, Mattewet)، قدرة الشخص على إصدار الأوامر وتوجيه الآخرين وممارسة السلطة عليهم من أجل إنجاز الأهداف بطريقة جيدة.

في حين يرى (الفاضل، 2015، 6) هبة أو ميزة يمتلكها شخص معين (القائد) ويستطيع من خلالها التأثير في سلوك العاملين من أجل الوصول إلى أفضل المستويات.

أما (Michel, 2015, 47) العملية التي يتم من خلالها إنجاز الأعمال التجارية ودفعها وحثها نحو تحقيق الأهداف الموضوعية بأفضل ما يمكن.

ج-الأداء: عندما تتمكن من قياس ما تتحدث وتتكلم عنه والتعبير عنه اللغة الأرقام فإنك تمتلك المعرفة عن ذلك الشيء، إذ اكتسب مفهوم الأداء اهتماماً متزايداً في العقود الأخيرة حيث كان متواجداً في جميع المجالات ومن الممكن أن نعتبره تصوراً ذاتياً، حيث إن العديد من الدراسات والأبعاد على المستوى الدولي فيما يخص الأداء يمكن إرجاع جذورها إلى الأزمة المالية (2011) التي هزت الاقتصاد العالمي بقوة؛ وهو ما أدى إلى الحاجة إلى تحسين أداء المنظمة. ومن هذا المنطلق سوف يتم عرض مجموعة من التعاريف لبعض آراء الباحثين التي تناولت موضوع مفهوم الأداء منها (Moulin, 2007, 182)، التميز في إجراءات وممارسات المنظمة من أجل تقديم القيمة لإصحاب المصلحة والزبائن.

أما (Audebrand and Moran, 2014, 10) هو عملية تحقيق النتائج المالية المتميزة في جميع العمليات التجارية التي تقوم بها المنظمة؛ وهو ما يؤدي في النهاية إلى المساعدة على النمو.

2-الميزة التنافسية:

المفهوم:

عرفتها سيد (2016، 32): بأنّها: "تملك السمات التي تمتلكها المؤسسة بناءً على خبرتها الواسعة والتي تبحث في تفوقها عن غيرها من المنافسين في الموارد والأسعار والخدمات وكذلك امتلاك المورد البشري ذوي الكفايات والمهارات والمعارف التي تساعد على تحقيق التميز والتفرد عن غيرها من المنافسين".

أما الميزة التنافسية في التعليم الجامعي فتعرّف بأنّها: "مجموعة المزايا التي تنتهجها الجامعة كالتوجه الاستراتيجي والاهتمام بالعنصر البشري والتحسين المستمر والكفاءة المتميزة والتغيير التكنولوجي التي تكسب الجامعة المقدرة على مواجهة حدة المنافسة في المجتمع (الغامدي، 2014، 12).

ومما سبق يمكن الاستنتاج بأن الميزة التنافسية: هي مجموعة المهارات والموارد التي تستطيع الجامعة تنسيقها واستثمارها بهدف تحقيق الأفضلية على الجامعات الأخرى واستقطاب الطلبة وذويهم للخدمات التي توفرها هذه الجامعة من التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع، لتضمن لها الوفاء بالرسالة التي أنشئت من أجلها.

مبررات الميزة التنافسية للجامعة:

أهم المبررات التي دفعت الجامعة إلى الاهتمام بالميزة التنافسية الآتي:

- سرعة التغييرات الحاصلة في الاقتصاد العالمي أصبح من الضروري انتهاج سبيل التنافسية من أجل تحقيق هدف البقاء والاستمرارية.

- انتشار ظاهرة العولمة أدى إلى إيجاد بيئة تنافسية عالمية (زيتون، 2008، 101).

- كون الجامعات إحدى أهم منظمات الأعمال التي لا بد لها من التحول إلى الميزة التنافسية كأساس للنجاح من خلال تطوير أساليبها الإدارية، وتوفير مناخ تنظيمي ملائم يدفع العاملين للابتكار والتميز.

- ظهور مفهوم اقتصاد المعرفة المرتكز على الموارد المعرفية أكثر من الموارد المالية، ومن ثم أصبح نجاح الجامعة يتوقف على توافر الخبراء الذين يمتلكون المعرفة والخبرة والذين هم نتاج الجامعة (الصالح، 2012، 83).

- ظهور توجهات استراتيجية في الفكر الإداري والتي تبحث عن التميز والتفوق وبناء سمعة ومكانة أكاديمية للجامعة والتي يؤدي تطبيقها داخل الجامعة إلى تحقيق مقومات الميزة التنافسية؛ وهو ما يضمن لها استمرار المنافسة مع المؤسسات الأكاديمية الأخرى (ويح، 2013، 24).

- ظهور المعايير الدولية والتصنيفات العالمية التي فرضتها ثقافة عولمة التعليم العالي (قشقش، 2014، 47).

يتضح مما سبق أنّ هذه المبررات شكلت تحديات كبيرة أمام الجامعة وألزمته مواكبة التطور وإحداث التغيير الفعال في عملياتها من أجل تحقيق الكفاءة والفاعلية والسرعة في الأداء والإنجاز للوصول للجودة المطلوبة تحقيقاً للميزة التنافسية في إطار التغييرات العالمية الحاصلة.

خصائص الميزة التنافسية:

تمثل الميزة التنافسية القاعدة الأساسية التي يركز عليها أداء الجامعة؛ تمثل الميزة التنافسية القاعدة الأساسية التي يركز عليها أداء الجامعة؛ مؤسسة خصائص معينة تتبع من داخل المؤسسة، وتضمن بها تميزها وإيجاد قيمة إضافية لها عن باقي منافسيها في المجال نفسه، بما يؤدي إلى تفوقها وتفردها في الحاضر والمستقبل وعلى المدى الطويل. ومن أهم الخصائص التي تتمتع بها الميزة التنافسية للمؤسسات ما يلي (طاهر، الغالي، ووائل إدريس، 2009، 310):

- أن تكون مستمرة ومستدامة بمعنى أن تحقق المنظمة السبق على المستوى الطويل.

- أن الميزات التنافسية تتسم بالنسبية مقارنة بالمنافسين أو مقارنتها في فترات زمنية مختلفة.
- أن تكون متجددة وفق معطيات البيئة الخارجية من جهة وقدرات وموارد المنظمة الداخلية من جهة أخرى.

- أن تكون مرنة بمعنى إمكانية إحلال ميزات تنافسية بأخرى بسهولة ويسر.
 - أن يتناسب استخدام هذه الميزات التنافسية مع الأهداف والنتائج التي ترى المنظمة تحقيقها.
- أهمية الميزة التنافسية:**

- ويؤكد ستيفينسون (4, 2007) بأن الميزة التنافسية تهدف عملياً على مقابلة الحاجات والرغبات المتعلقة بالمستفيدين، ويمكن إيجاز أهمية الميزة التنافسية للجامعات فيما يلي:
- تمثل الميزة التنافسية مؤشراً إيجابياً نحو توجه الجامعة لاحتلال موقع قوي بين منافسيها.
 - تعد الميزة التنافسية عاملاً جوهرياً لعمل المؤسسات والجامعات على اختلاف أنواعها وإنتاجها.
 - تكون الميزة التنافسية مهمة من خلال اعتبارها سلاحاً تنافسياً أساسياً لمواجهة تحديات الجامعات المنافسة.
 - تمثل الميزة التنافسية معياراً مهماً لتحديد الجامعات الناجحة عن غيرها.
 - أهمية موقع الميزة التنافسية.

أبعاد الميزة التنافسية بالجامعات:

تناولت العديد من الأدبيات السابقة أبعاد الميزة التنافسية، فمنها (خليل، 2019، 133) :

- البعد الأول- الجودة:** حيث يرتبط مفهوم الجودة بالتميز ارتباطاً وثيقاً
- البعد الثاني: التكلفة:** التكلفة المنخفضة العامل الحاسم في مدى استمرار وبقاء ونجاح الجامعة.
- البعد الثالث - المرونة:** تتعلق المرونة بمدى تكيف الجامعة مع التغيرات الحاصلة في البيئة.
- البعد الرابع - التسليم:** يعد التسليم بمثابة القاعدة الأساسية للمنافسة بين الجامعات.
- البعد الخامس - الإبداع:** يعد الإبداع من أهم ركائز بناء المزايا التنافسية.
- مؤشر تنافسية الجامعات اليمنية:**

دخلت العديد من منظمات التعليم العالي اليمنية سواء الحكومية أو الأهلية، في التصنيف حيث كان التصنيف الأول على المستوى المحلي من نصيب جامعة العلوم والتكنولوجيا، كجامعة أهلية في اليمن، بحصولها على المستوى العالمي بمستوى (3680) كما حصلت على المركز الثاني على المستوى المحلي جامعة صنعاء، كجامعة حكومية، وبترتيب عالمي (7626)، وكان آخر تصنيف لمنظمات التعليم العالي اليمنية على المستوى المحلي من نصيب جامعة السعيدة، وبترتيب عالمي (26123)، وذلك من بين (25) جامعة حكومية وأهلية يمنية دخلت في التصنيف العالمي (ويبومتريكس) (Webometrics2017) ؛ إذ إن خروج معظم منظمات التعليم العالي العربية من التصنيفات العالمية أو حصولها على مراكز متأخرة، ومنها منظمات التعليم العالي اليمنية، يعد

مؤشراً يلفت النظر لإعادة النظر في أوضاع تعليمنا الجامعي على وجه العموم، ويؤكد ذلك ما توصلت إليه الدراسات والبحوث حول تعليمنا الجامعي من تركيز منظمات التعليم العالي علي وظيفتها التعليمية وإغفال وظيفة إنتاج المعرفة الجديدة، وأهمها البحث العلمي من حيث: انفصال البحوث العلمية الجامعية عن المشكلات الحقيقية التي تعاني منها البيئة المحيطة، ونقص التمويل اللازم للبحث العلمي، واعتماده على الجهود الفردية لأعضاء هيئة التدريس، وبعض المراكز البحثية داخل منظمات التعليم العالي، وغياب دور القطاع الخاص في دعم البحث العلمي الجامعي، وضعف قنوات الاتصال بين منظمات التعليم العالي المحلية والخارجية، وغيرها من الأسباب، التي رصدتها العديد من التقارير مثل تقرير اليونسكو عن التعليم لعام(2010) وتقارير المعرفة العربية الصادرة عن برنامج الأمم المتحدة، وكذلك تقارير التنمية الإنسانية وغيرها من التقارير (صلاح، 2015).

رابعاً- إجراءات البحث الميدانية:

منهج البحث:

تم استخدام المنهج الوصفي المسحي: لمعرفة مستوى موافقة الخبراء المشاركين في البحث على أهمية دور السمعة الأكاديمية في تحقيق الميزة التنافسية للجامعات اليمنية وتشخيصها.

مجتمع البحث وعينته:

بناءً على طبيعة البحث وأهدافه تكون مجتمع البحث من جميع الخبراء من القيادات الأكاديمية والإدارية من المشاركين في جولات دلفي المعدل والمسئولة عن مؤسسات التعليم العالي، وفي ضوء طبيعة البحث وأهدافه المستقبلية، فقد تم اتباع أسلوب دلفي؛ كونه يركز على استشراف الدراسات المستقبلية والاعتماد على موافقة خبراء متخصصين بهدف الحكم على مستوى المجالات التي تحتوي عليها الأداة ولتحقيق ذلك تم اختيار عينة مقصودة من الخبراء المتخصصين بلغت (26) خبيراً.

أداة البحث:

تم استخدام الاستبانة أداة للبحث للحصول على المعلومات والبيانات من خلال تعبئتها من قبل عينة الخبراء.

خامساً: عرض النتائج ومناقشتها:

1- عرض النتائج على مستوى الأداة ككل:

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال العام للبحث المتمثل: ما دور السمعة الأكاديمية في تحقيق الميزة التنافسية للجامعات اليمنية

جدول (1)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونسب الموافقة لاستجابات الخبراء المشاركين حول مجالات الأداة ككل

المجالات	ت	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الدلالة
4	1	2.44	.70	81%	مرتفعة
5	2	2.41	.78	80%	مرتفعة
3	3	2.39	.76	80%	مرتفعة
2	4	2.37	.80	79%	مرتفعة
1	5	2.35	.82	78%	مرتفعة
الإجمالي		2.39	.77	80%	مرتفعة

يتضح من الجدول (1): أنَّ نسبة الموافقة حول دور السمعة الأكاديمية في تحقيق الميزة التنافسية للجامعات اليمنية، كما جاءت في استجابة الخبراء بشكل عام (مرتفعة)، بدلالة المتوسط الحسابي إجمالي (2.39) وانحراف معياري (0.77)، وزن نسبي بلغ (80%) وبدلالة لفظية (مرتفعة)؛ حيث حصل مجال الشراكة المؤسسية على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي إجمالي (2.44) وانحراف معياري إجمالي (0.70) ووزن نسبي (81%) وبدلالة لفظية (مرتفعة) في حين حصل مجال المسؤولية الاجتماعية على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي إجمالي (2.41) وانحراف معياري إجمالي (0.78) ووزن نسبي (80%) وبدلالة لفظية (مرتفعة) يليه في المرتبة الثالثة مجال الجودة والتميز بمتوسط حسابي إجمالي (2.39) وانحراف معياري إجمالي (0.76) ووزن نسبي (80%) وبدلالة لفظية (مرتفعة)، واحتل مجال المناخ التنظيمي المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي إجمالي (2.37) وانحراف معياري إجمالي (0.80) ووزن نسبي (79%) وبدلالة لفظية (مرتفعة)، في حين كانت المرتبة الخامسة والأخيرة من نصيب مجال القيادة المؤسسية بمتوسط حسابي إجمالي (2.35) وانحراف معياري إجمالي (0.82) ووزن نسبي (78%) وبدلالة لفظية (مرتفعة)، ويلاحظ انسجام آراء الخبراء واتفاق وجهات نظرهم بدرجة مرتفعة، ويتضح أنها متقاربة بشكل كبير في مستوى الموافقة ولا يوجد تفاوت بينها من وجهة نظر الخبراء، وهذا يدل على إجماع الخبراء على دور السمعة الأكاديمية في تحقيق الميزة التنافسية للجامعات اليمنية، وقد يُعزى ذلك إلى إدراك الخبراء لأهمية مجالات الأداة المتمثلة بالقيادة المؤسسية والمناخ التنظيمي، الجودة والتميز والشراكة والمسؤولية الاجتماعية وأنَّ التفاوت بدرجة محدودة بين كل مجال والآخر، ما يشير إلى أنَّ هناك مستوى جيداً لتقييم لعناصر الميزة التنافسية المحددة في أداة الدراسة.

2- عرض النتائج على مستوى كل مجال :

أ- النتائج المتعلقة بالإجابة على السؤال الفرعي الأول للبحث المتمثل: ما دور السمعة الأكاديمية في تحقيق الميزة التنافسية للجامعات اليمنية في مجال الشراكة المؤسسية:

جدول (2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونسب الموافقة لاستجابات الخبراء المشاركين حول مجال الشراكة المؤسسية

م	الفقرة	ت	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الدلالة اللفظية
15	تتوفر خطة لتسويق الخدمات المقدمة من الجامعة لسوق العمل.	1	2.59	.63	86%	مرتفعة
4	يتم تفعيل عضوية الجامعة في المنظمات والهيئات ذات العلاقة.	2	2.48	.74	83%	مرتفعة
11	تتم متابعة ما ينشر عن الجامعة عبر الوسائل الإعلامية وقنوات التواصل الاجتماعي	3	2.48	.69	83%	مرتفعة
2	تعقد حلقات نقاشية مع منظمات المجتمع وأرباب العمل وأولياء أمور الطلبة حول أداء الجامعة.	4	2.45	.69	82%	مرتفعة
10	يتم تبادل الزيارات واللقاءات الدورية مع الجهات ذات العلاقة	5	2.45	.74	82%	مرتفعة
12	تتم المتابعة المستمرة للمشروعات التي تنفذها الجامعة.	6	2.41	.83	80%	مرتفعة
3	يتم إصدار وطباعة تقويم سنوي بأنشطة الجامعة وإنجازاتها.	7	2.38	.86	79%	مرتفعة
7	يتم الترويج لأنشطة الجامعة المستقبلية عبر الوسائل الإعلامية والمواقع الإلكترونية	8	2.38	.82	79%	مرتفعة
9	يتم إعداد دراسات استطلاعية لاستطلاع آراء المستفيدين حول خدمات الجامعة.	9	2.38	.82	79%	مرتفعة
13	يتم التسريع في اعتماد نتائج ومخرجات الجامعة من الجهات ذات العلاقة محليًا ودوليًا	10	2.38	.82	79%	مرتفعة
16	تحظى الجامعة بسمعة أكاديمية ممتازة في أوساط المجتمع.	11	2.38	.82	79%	مرتفعة
6	يتوفر ملتقى أكاديمي لمناقشة قضايا مؤسسات التعليم العالي.	12	2.34	.86	78%	متوسطة
14	يتم النشر الإعلامي المتنوع لأعمال الجامعة (تلفزيوني، إذاعي، صحافي، إلكتروني)	13	2.34	.86	78%	متوسطة
1	تتوفر مطويات دعائية ورقية وإلكترونية (شهرية، دورية) عن أنشطة الجامعة وفعاليتها.	14	2.28	.88	76%	متوسطة
8	يتم التعريف بمكانة الجامعة من خلال مشاركة المستفيدين في الفعاليات الجامعية المختلفة.	15	2.28	.92	76%	متوسطة
5	يتم تصميم ونشر إعلانات تعريفية عن الجامعة في وسائل الإعلام والمواقع الإلكترونية	16	2.24	.95	75%	متوسطة
الإجمالي			2.44	.70	81%	مرتفعة

يتضح من الجدول رقم (2) أنَّ مستوى موافقة الخبراء المشاركين الإجمالية لمجال الشراكة المؤسسية، كانت بدرجة مرتفعة، حيث حصل على المرتبة الأولى بلغت نسبة الموافقة الإجمالية (81%) من إجمالي استجابات الخبراء البالغ عددهم (26) خبيراً وبمتوسط حسابي إجمالي (2.44) وانحراف معياري إجمالي بلغ (0.70). من إجمالي الاستجابات على جميع المجالات، تفاوت مستوى موافقة الخبراء المشاركين نحو فقرات مجال الشراكة المؤسسية، حيث تراوحت نسبة الموافقة الإجمالية لها بين (75%، 86%) من إجمالي استجابات الخبراء البالغ عددهم (26) خبيراً كما تراوح المتوسط حسابي لها بين (2.24-2.59) وانحراف معياري تراوح بين (0.63-0.95) وبدلالة لفظية (مرتفعة) من إجمالي الاستجابات على جميع المجالات حيث حصلت الفقرة رقم (15) والتي تنص على "تتوفر خطة لتسويق الخدمات المقدمة من الجامعة لسوق العمل." على نسبة موافقة مرتفعة بلغت (86%) وبمتوسط حسابي (2.59) وبانحراف معياري (0.63) وبدلالة لفظية (مرتفعة)، واحتلت الفقرة رقم (4) والتي تنص على (يتم تفعيل عضوية الجامعة في المنظمات والهيئات ذات العلاقة). المرتبة الثانية وبنسبة موافقة مرتفعة بلغت (83%) وبمتوسط حسابي (2.48) وبانحراف معياري (0.74) وبدلالة لفظية (مرتفعة)، وجاءت الفقرة رقم (11) والتي تنص على "تتم متابعة ما ينشر عن الجامعة عبر الوسائل الإعلامية وقنوات التواصل الاجتماعي" بالمرتبة الثالثة بنسبة موافقة بلغت (83%) وبمتوسط حسابي (2.48) وبانحراف معياري (0.69) وبدلالة لفظية (مرتفعة)، في حين احتلت الفقرتين رقم (1، 8) والتي تنص على "تتوفر مطويات دعائية ورقية وإلكترونية (شهرية، دورية) عن أنشطة الجامعة وفعاليتها." و "يتم التعريف بمكانة الجامعة من خلال مشاركة المستفيدين في الفعاليات الجامعية المختلفة" المرتبة الثانية وقبل الأخيرة على التوالي بنسبة موافقة متوسطة بلغت (76%) وبمتوسط حسابي (2.28) على التوالي وبانحراف معياري (0.88، 0.92) على التوالي وبدلالة لفظية متوسطة، واحتلت الفقرة رقم (5) المرتبة الأخيرة بنسبة موافقة متوسطة (2.24) وتنص على "يتم تصميم ونشر إعلانات تعريفية عن الجامعة في وسائل الإعلام والمواقع الإلكترونية" بمتوسط حسابي (2.24) وانحراف معياري (0.95)، وبنسبة موافقة (75%) وبدلالة متوسطة ويعزى ذلك إلى إدراك عينة الخبراء ضرورة توفر خطة لتسويق الخدمات المقدمة من الجامعة لسوق العمل وتفعيل عضوية الجامعة في المنظمات والهيئات ذات العلاقة ومتابعة ما ينشر عن الجامعة عبر الوسائل الإعلامية وقنوات التواصل الاجتماعي عقد حلقات نقاشية مع منظمات المجتمع وأرباب العمل وأولياء أمور الطلبة حول أداء الجامعة وتبادل الزيارات واللقاءات الدورية مع الجهات ذات العلاقة والمتابعة المستمرة للمشروعات التي تنفذها الجامعة ما يشير إلى الحاجة إلى تطوير نظام للتواصل بين الطلبة والعاملين والمجتمع والجهات ذات العلاقة وتعزيز استخدامها من أجل تحقيق الميزة التنافسية.

ب- النتائج المتعلقة بالإجابة على السؤال الفرعي للبحث المتمثل: ما دور السمعة الأكاديمية في تحقيق الميزة التنافسية للجامعات اليمنية في مجال المسؤولية الاجتماعية:

جدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونسب الموافقة لاستجابات الخبراء المشاركين حول مجال المسؤولية الاجتماعية

م	الفقرة	ت	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الدلالة اللفظية
19	تحرص الجامعة على الدخول في التصنيفات الدولية والإقليمية.	1	2.92	.75	97%	مرتفعة
5	تدعم الأنشطة الأكاديمية الموجهة نحو الاهتمام بسلامة البيئة.	2	2.79	.74	93%	مرتفعة
17	تحرص الجامعة على تقديم صورة إيجابية عنها لدى أفراد المجتمع.	3	2.59	.68	86%	مرتفعة
4	توجه أنشطة الجامعة الأكاديمية والمهنية في خدمة المجتمع.	4	2.48	.74	83%	مرتفعة
6	تتوافق رسالة الجامعة وأهدافها مع أهداف وقيم المجتمع.	5	2.48	.83	83%	مرتفعة
3	تشجع الجامعة أفراد المجتمع على استخدام مرافقها الجامعية	6	2.45	.74	82%	مرتفعة
14	تعزز الجامعة ارتباطها بالمجتمع من خلال المؤتمرات والندوات وورش العمل والبحوث التطبيقية.	7	2.45	.74	82%	مرتفعة
16	تشارك الجامعة الأطراف المجتمعية المختلفة في توفير فرص عمل للخريجين.	8	2.45	.74	82%	مرتفعة
1	تشارك الجامعة في المجالس المحلية عند تحديد احتياجات التنمية المجتمعية.	9	2.41	.78	80%	مرتفعة
7	تلتزم الجامعة بتوفير فرص تعليمية متكافئة لأفراد المجتمع	10	2.41	.83	80%	مرتفعة
13	تحرص على تشجيع مؤسسات المجتمع المدني للاستعانة بخدمات واستشارات أعضاء هيئة التدريس.	11	2.41	.78	80%	مرتفعة
18	تشارك الجامعة بفاعلية في المناسبات الدينية والوطنية.	12	2.41	.83	80%	مرتفعة
8	تتسم الأنظمة والإجراءات بالمرونة بما يواكب التغير في البيئة المجتمعية.	13	2.34	.86	78%	مرتفعة
2	تستحدث الجامعة برامج تعليمية في ضوء متطلبات التنمية المجتمعية.	14	2.31	.89	77%	متوسطة
11	توفر قاعدة بيانات مكتملة عن احتياجات سوق العمل من خريجي الجامعة.	15	2.31	.89	77%	متوسطة
15	المجتمع	16	2.31	.89	77%	متوسطة
12	تحرص الجامعة على استطلاع ثقة المجتمع في خدماتها ومخرجاتها.	17	2.28	.92	76%	متوسطة
9	تعتمد الجامعة سياسة بحثية مرتبطة بأولويات التنمية المجتمعية.	18	2.24	.95	75%	متوسطة
10	توفر آلية لمتابعة خريجي الجامعة في مواقع سوق العمل.	19	2.21	.98	74%	متوسطة
الإجمالي			2.41	.78	80%	مرتفعة

يتضح من الجدول رقم (3) أن مستوى موافقة الخبراء المشاركين الإجمالية لمجال المسؤولية الاجتماعية، كانت بدرجة مرتفعة، حيث حصل على المرتبة الثانية وبلغت نسبة الموافقة الإجمالية

(80%) من إجمالي استجابات الخبراء البالغ عددهم (26) خبيراً وبمتوسط حسابي إجمالي (2.41) وانحراف معياري إجمالي بلغ (0.78) من إجمالي الاستجابات على جميع المجالات، تفاوت مستوى موافقة الخبراء المشاركين نحو فقرات مجال المسؤولية الاجتماعية، حيث تراوحت نسبة الموافقة الإجمالية لها بين (74%-97%) من إجمالي استجابات الخبراء البالغ عددهم (26) خبيراً كما تراوح المتوسط حسابي لها بين (2.21-2.92) وانحراف معياري تراوح بين (0.74-0.98) وبدلالة لفظية (مرتفعة) من إجمالي الاستجابات على جميع المجالات؛ حيث حصلت الفقرة رقم (19) والتي تنص على "تحرص الجامعة على الدخول في التصنيفات الدولية والإقليمية." على المرتبة الأولى بنسبة موافقة مرتفعة بلغت (97%) وبمتوسط حسابي (2.92) وبانحراف معياري (0.75) وبدلالة لفظية (مرتفعة)، واحتلت الفقرة رقم (5) والتي تنص على (تدعم الأنشطة الأكاديمية الموجهة نحو الاهتمام بسلامة البيئة). المرتبة الثانية ونسبة موافقة مرتفعة بلغت (93%) وبمتوسط حسابي (2.79) وبانحراف معياري (0.74) وبدلالة لفظية (مرتفعة)، وجاءت الفقرة رقم (17) والتي تنص على "تحرص الجامعة على تقديم صورة إيجابية عنها لدى أفراد المجتمع." بالمرتبة الثالثة بنسبة موافقة (86%) وبمتوسط حسابي (2.59) وبانحراف معياري (0.69) وبدلالة لفظية (مرتفعة)، في حين احتلت الفقرات رقم (2، 11، 15، 10، 9، 12) المراتب الخمس الأخيرة على التوالي بنسبة موافقة متوسطة تراوحت بين (74%-77%) على التوالي وبمتوسط حسابي تراوح بين (2.21 - 2.31) وبانحراف معياري تراوح بين (0.95-0.98) على التوالي وبدلالة لفظية متوسطة، ويعزى ذلك إلى إدراك عينة الخبراء أهمية احترام الجامعات للمجتمع وتوافق رسالتها وأهدافها مع أهداف وقيم المجتمع، وكذلك التوجه نحو توفير فرص عمل متكافئة لأفراد المجتمع إسهاماً منها بالتقليل من مشكلة البطالة وزيادة مستوى الدخل وتحسين المعيشة وإقامة علاقات طيبة معهم، وهذا من أجل تقديم أفضل الخدمات التي تلبي رغبات واحتياجات أفراد المجتمع، ما يمكنها من تعزيز ممارساتها الداعمة للميزة التنافسية، ويعني هذا كلما تزايد المسؤولية الاجتماعية تجاه المجتمع والبيئة كلما تزايدت الميزة التنافسية من خلال الاهتمام الكبير بتوفير احتياجات ورغبات أفراد المجتمع، وتحقيق صورة ذهنية جيدة، من أجل الحصول على مكانة مرموقة حالياً ومستقبلياً؛ وهو ما يعزز مركزها التنافسي.

ج- النتائج المتعلقة بالإجابة على السؤال الفرعي للبحث المتمثل: ما دور السمعة الأكاديمية في تحقيق الميزة التنافسية للجامعات اليمنية في مجال الجودة والتميز

جدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونسب الموافقة لاستجابات الخبراء المشاركين حول مجال الجودة والتميز

م	الفقرة	ت	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الدلالة اللفظية
7	تحرص الجامعة على استقطاب الكفاءات التدريسية المتميزة.	1	2.48	.74	83%	مرتفعة
12	تشرك العاملين في وضع معايير تقويم الأداء الأكاديمي.	2	2.45	.78	82%	مرتفعة
13	تساعد العاملين في الحصول على المعلومات التي يحتاجونها بسرعة.	3	2.45	.74	82%	مرتفعة
5	تفتح الجامعة قنوات من التواصل مع خريجها.	4	2.41	.87	80%	مرتفعة
14	تحرص على التواصل مع منظمات داعمة لتبادل الخبرات.	5	2.41	.78	80%	مرتفعة
1	تولي الجامعة أهمية كبيرة لترسيخ قيم الولاء لدى أفرادها.	6	2.38	.90	79%	مرتفعة
2	تحرص الجامعة على تحقيق مستوى عالٍ من رضا المستفيدين.	7	2.38	.82	79%	مرتفعة
3	تحرص الجامعة على تعزيز الشعور بالانتماء المؤسسي نحوها.	8	2.38	.86	79%	مرتفعة
6	توفر الجامعة بيئة أكاديمية مناسبة لجذب الطلبة إليها.	9	2.38	.86	79%	مرتفعة
8	تدعم مشاركة الهيئة التدريسية في المؤتمرات العلمية.	10	2.38	.86	79%	مرتفعة
9	تستثمر الجامعة قدرات العاملين في تعزيز مزاياها التنافسية.	11	2.31	.89	77%	متوسطة
4	تمتلك الجامعة القدرة على التأثير الإيجابي في أفرادها.	12	2.28	.96	76%	متوسطة
11	تعتمد نظام مكافآت وفقا للتميز في الأداء الأكاديمي	13	2.28	.88	76%	متوسطة
10	تشرك قيادة الجامعة العاملين في صناعة القرار	14	2.17	.97	72%	مرتفعة
الإجمالي			2.39	.76	80%	

يتضح من الجدول رقم (4) أن مستوى موافقة الخبراء المشاركين الإجمالية لمجال الجودة والتميز، كانت بدرجة مرتفعة، حيث حصل على المرتبة الثالثة بلغت نسبة الموافقة الإجمالية (82%) من إجمالي استجابات الخبراء البالغ عددهم (26) خبيراً وبمتوسط حسابي إجمالي (2.39) وانحراف معياري إجمالي بلغ (0.76). من إجمالي الاستجابات على جميع المجالات، تفاوت مستوى موافقة الخبراء المشاركين نحو فقرات مجال الجودة، حيث تراوحت نسبة الموافقة الإجمالية لها بين (72%-83%) من إجمالي استجابات الخبراء البالغ عددهم (26) خبيراً كما تراوح المتوسط حسابي لها بين (2.17-2.48) وانحراف معياري تراوح بين (0.74-0.97) وبدلالة لفظية (مرتفعة) من إجمالي الاستجابات على جميع المجالات حيث حصلت الفقرة رقم (7) والتي تنص على "تحرص الجامعة على استقطاب الكفاءات التدريسية المتميزة." المرتبة الأولى بنسبة موافقة مرتفعة بلغت (83%) وبمتوسط حسابي (2.48) وبانحراف معياري (0.74) وبدلالة لفظية (مرتفعة)، واحتلت الفقرة رقم (12) والتي تنص على (تشرك العاملين في وضع معايير تقييم الأداء الأكاديمي.) المرتبة الثانية بنسبة موافقة مرتفعة بلغت (82%) وبمتوسط حسابي (2.45) وبانحراف معياري (0.78) وبدلالة لفظية (مرتفعة)، وجاءت الفقرة رقم (13) والتي تنص على "تساعد العاملين في الحصول على المعلومات التي يحتاجونها بسرعة." بالمرتبة الثالثة بنسبة موافقة بلغت (%) وبمتوسط حسابي (2.45) وبانحراف معياري (0.74) وبدلالة لفظية (مرتفعة)، واحتلت الفقرات رقم (4، 9، 11، 10) المراتب الأربع الأخيرة بنسبة موافقة متوسطة بلغت (72%-77%) على التوالي وبمتوسط حسابي (2.31، 2.28، 2.28، 2.17) على التوالي وبانحراف معياري (0.89، 0.96، 0.88، 0.97) على التوالي وبدلالة لفظية متوسطة، ويعزى ذلك إلى إدراك عينة الخبراء أن مواجهة حدة التنافس لا تتم إلا من خلال البحث المستمر عن مستوى أفضل من الجودة مع تكلفة أقل، اعتماد الجامعات وسعيها إلى تطبيق الجودة التميز وتبني استراتيجية واضحة لضمان الجودة في أنشطتها المختلفة واستقطاب الكفاءات التدريسية وإشراك العاملين في وضع معايير تقييم الأداء الأكاديمي، ورفع نظام الحوافز والأجور للعاملين في الجامعة، وتبني المنهجية في توظيف الكفاءات الإدارية وفقاً لقدراتهم ومؤهلاتهم العلمية والعملية للعمل في الدوائر المختلفة بالجامعة وأن تطبق الجامعة نظام الكادر الموحد للجامعات ما يسهم في تشكيل سمعة طيبة للميزة التنافسية للجامعة.

د-النتائج المتعلقة بالإجابة على السؤال الفرعي للبحث المتمثل: ما دور السمعة الأكاديمية في

تحقيق الميزة التنافسية للجامعات اليمنية في مجال المناخ التنظيمي

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونسب الموافقة لاستجابات الخبراء المشاركين حول مجال المناخ التنظيمي

م	الفقرة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الدلالة اللفظية
2	تطور البرامج الدراسية بما يلبي حاجات سوق العمل.	1	2.41	.83	80%	مرتفعة
6	تستقطب إدارة الجامعة الطلبة المتفوقين في الثانوية العامة.	2	2.41	.78	80%	مرتفعة
1	تتصف البرامج الأكاديمية المتوفرة لدى الجامعة بالنوعية والتميز	3	2.38	.86	79%	مرتفعة
5	توضع حوافز ملائمة لاستقطاب الخبرات الأكاديمية والإدارية المتميزة.	4	2.38	.90	79%	مرتفعة
8	تهتم إدارة الجامعة بجودة الخدمات المقدمة للمجتمع المحلي وتعمل على تطويرها باستمرار	5	2.38	.86	79%	مرتفعة
7	يملك خريجو الجامعة الكفاءة اللازمة التي يتطلبها سوق العمل.	6	2.34	.90	78%	مرتفعة
9	تقوم إدارة الجامعة بتطوير كفاءة أعضاء الهيئة التدريسية للارتقاء بمستوى أدائهم وتميزهم.	7	2.34	.86	78%	مرتفعة
10	تتبنى الجامعة مبدأ الجودة مسؤولية الجميع في مختلف أنشطتها.	8	2.34	.86	78%	مرتفعة
4	تقوم إدارة الجامعة بدراسات استطلاعية مستمرة للتعرف على احتياجات المجتمع من البرامج التعليمية المختلفة.	9	2.28	.96	76%	متوسطة
3	تتيح إدارة الجامعة فرص ابتعاث للأكاديميين المتميزين في العمل لاستكمال دراستهم العليا.	10	2.24	.95	75%	متوسطة
الإجمالي			2.37	.80	79%	مرتفعة

يتضح من الجدول رقم (5) أن مستوى موافقة الخبراء المشاركين الإجمالية لمجال المناخ التنظيمي، وكانت بدرجة مرتفعة، حيث حصل على المرتبة الرابعة بلغت نسبة الموافقة الإجمالية (80%) من إجمالي استجابات الخبراء البالغ عددهم (26) خبيراً وبمتوسط حسابي إجمالي (2.37) وانحراف

معياري إجمالي بلغ (80). من إجمالي الاستجابات على جميع المجالات، تفاوت مستوى موافقة الخبراء المشاركين نحو فقرات مجال المناخ التنظيمي، وبدرجة مرتفعة، حيث تراوحت نسبة الموافقة الإجمالية لها بين (75%-80%) من إجمالي استجابات الخبراء البالغ عددهم (26) خبيراً كما تراوح المتوسط حسابي لها بين (2.41-2.24) وانحراف معياري تراوح بين (78-95). من وبدلالة لفظية (مرتفعة) من إجمالي الاستجابات على جميع المجالات حيث حصلت الفقرة رقم (2) والتي تنص على "تطور البرامج الدراسية بما يلبي حاجات سوق العمل" على المرتبة الأولى بنسبة موافقة مرتفعة بلغت (80%) وبمتوسط حسابي (2.41) وبانحراف معياري (83). وبدلالة لفظية (مرتفعة)، واحتلت الفقرة رقم (6) والتي تنص على (تستقطب إدارة الجامعة الطلبة المتفوقين في الثانوية العامة). المرتبة الثانية بنسبة موافقة مرتفعة بلغت (80%) وبمتوسط حسابي (2.41) وبانحراف معياري (78). وبدلالة لفظية (مرتفعة)، وجاءت الفقرات رقم (1، 5، 8) بالمرتبة الثالثة بنسبة موافقة متوسطة بلغت (79%-80%) وبمتوسط حسابي (2.38) وبانحراف معياري (0.86)، (0.90) على التوالي وبدلالة لفظية (مرتفعة)، وحصلت الفقرة رقم (4) التي تنص على: (تقوم إدارة الجامعة بدراسات استطلاعية مستمرة للتعرف على احتياجات المجتمع من البرامج التعليمية المختلفة) المرتبة قبل الأخيرة بنسبة موافقة متوسطة بلغت (76%) وبمتوسط حسابي (2.28) وبانحراف معياري (96). وبدلالة لفظية متوسطة، وكانت المرتبة الأخيرة من نصيب الفقرة رقم (3) التي تنص على: "حيث حصلت على نسبة موافقة بلغت (75%) وبمتوسط حسابي (2.24)، وانحراف معياري (0.95)، وبدلالة لفظية متوسطة ويعزى ذلك إلى إدراك عينة الخبراء أن تطوير البرامج الدراسية وجودة الخدمات المقدمة للمجتمع المحلي تطويرها باستمرار بما يلبي حاجات سوق العمل واستقطاب الطلبة المتفوقين في الثانوية العامة وتقديم برامج أكاديمية تتصف بال نوعية والتميز واعتماد حوافز ملائمة لاستقطاب الخبرات الأكاديمية والإدارية المتميزة تحقق للجامعات الميزة التنافسية.

هـ - النتائج المتعلقة بالإجابة على السؤال الفرعي للبحث المتمثل: ما دور السمعة الأكاديمية في

تحقيق الميزة التنافسية للجامعات اليمنية في مجال القيادة المؤسسية

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونسب الموافقة لاستجابات الخبراء المشاركين حول مجال القيادة المؤسسية

م	الفقرة	ت	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الدلالة اللفظية
3	تحدد الجامعة أهدافاً بعيدة المدى لتحقيق ميزتها التنافسية.	1	2.55	.63	85%	مرتفعة
9	ترك قيادة الجامعة أن تميز الأداء يتحقق بتكامل وحداتها الداخلية.	2	2.55	.69	85%	مرتفعة
10	تقوم الجامعة بمراجعة أنشطتها وعملياتها بشكل دوري بهدف التحسين والتميز المؤسسي.	3	2.52	.74	84%	مرتفعة
6	تتبنى قيادة الجامعة مبادئ الشفافية والمساءلة.	4	2.45	.78	82%	مرتفعة
11	تعطي قيادة الجامعة اهتماماً كبيراً للأفكار الابتكارية التي يقدمها منتسبوها.	5	2.45	.83	82%	مرتفعة
15	يسمح الهيكل التنظيمي للجامعة باستحداث وحدات وإدارات إذا دعت الحاجة إلى ذلك.	6	2.45	.78	82%	مرتفعة
1	تتبنى الجامعة استراتيجية تحقق لها استثمار أفضل للموارد المتاحة.	7	2.41	.87	80%	مرتفعة
5	توفر قيادة الجامعة مناخاً يحفز على المنافسة البناءة بين أفرادها.	8	2.41	.83	80%	مرتفعة
7	تهتم قيادة الجامعة بالموارد البشرية بوصفها أصول استراتيجية.	9	2.41	.83	80%	مرتفعة
12	تمتلك الجامعة توجهات حقيقية لدخول مجالات أكاديمية جديدة للمنافسة.	10	2.41	.78	80%	مرتفعة
16	تتمتع الجامعة بنوع من الاستقلال المؤسسي، والحرية الفكرية لأعضاء هيئة التدريس.	11	2.41	.83	80%	مرتفعة
4	تشجع قيادة الجامعة الاتصال المباشر وغير المباشر بينها وبين منتسبي الجامعة.	12	2.38	.86	79%	مرتفعة
17	تهتم قيادة الجامعة ببناء ميزة تنافسية تدعم مستقبلها ومكانتها العلمية والبحثية.	13	2.38	.90	79%	مرتفعة
18	تلتزم قيادة الجامعة بمبادئ الحوكمة في تنفيذ مهامها وفي علاقاتها مع المؤسسات الأخرى.	14	2.38	.86	79%	مرتفعة
2	تنسجم رؤية الجامعة مع التوجهات الاستراتيجية الوطنية.	15	2.34	.90	78%	مرتفعة
8	تحرص قيادة الجامعة على معرفة إمكانات المؤسسات المنافسة لها باستمرار.	16	2.34	.86	78%	مرتفعة
13	تقدم الجامعة الترقيات والمكافآت بناء على الإبداع والتميز.	17	2.31	.89	77%	متوسطة
14	تنظر قيادة الجامعة للمشكلات التي تواجهها على أنها فرص للتحسين والتطوير.	18	2.28	.92	76%	متوسطة
الإجمالي			2.35	.82	78%	مرتفعة

يلاحظ من الجدول (6) أن دور السمعة الأكاديمية في تحقيق الميزة التنافسية للجامعات اليمنية كما

يراهها عينة الخبراء في مجال القيادة المؤسسية بشكل عام (مرتفعة)، حيث حصل على المرتبة

الخامسة بدلالة المتوسط الحسابي الذي بلغ (2.35)، والانحراف المعياري الذي بلغ (0.82) وبوزن

نسبي (87%)، هو ما يشير إلى إجماع الخبراء على مجال القيادة المؤسسية وقد يُعزى ذلك إلى إدراك الخبراء أهمية دور القيادة المؤسسية في تحقيق الميزة التنافسية للجامعات.

ويتضح من الجدول السابق، أن جميع الفقرات عدا الفترتين (13، 14) حصلت على تقديرات متقاربة في نسبة الموافقة (مرتفعة) تراوحت بين (76%-85%)؛ إذ تراوحت تقديرات الخبراء بدلالة المتوسط الحسابي بين (2.34) و(2.55) ويلاحظ انسجام آراء الخبراء واتفاق وجهات نظرهم بنسبة موافقه مرتفعة، ومن ثم لا يوجد تفاوت يذكر بين نسبة الموافقة هذه الفقرات؛ إذ حصلت الفقرة (3) والتي مفادها " تحدد الجامعة أهدافاً بعيدة المدى لتحقيق ميزتها التنافسية." على الترتيب الأول بمتوسط حسابي (2.55)، وانحراف معياري (0.63) ووزن نسبي (85%) في حين حصلت الفقرتين (13) والتي مفادهما " تقدم الجامعة الترقّيات والمكافآت بناء على الإبداع والتميز " تتنظر قيادة الجامعة للمشكلات التي تواجهها على أنها فرص للتحسين والتطوير " على المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (بلغ) (2.31) وانحراف معياري (0.89) وبنسبة موافقة (77%) وبدلالة لفظية (متوسطة)، كما نالت الفقرة (14) والتي مفادها " تتنظر قيادة الجامعة للمشكلات التي تواجهها على أنها فرص للتحسين والتطوير. "الترتيب الأخير بدلالة متوسطة وبمتوسط حسابي بلغ (2.28)، وانحراف معياري بلغ (0.92)، وبنسبة موافقة (76%)، وهذا يؤكد أهمية مجال القيادة المؤسسية وفقاً لاستجابة الخبراء؛ كونها جاءت بمستوى متقارب، وبدلالة لفظية مرتفعة، ويعزى ذلك إلى إدراك عينة الخبراء أن الجامعات تحقق السمعة الأكاديمية من خلال ما تقدمه للمجتمع، وارتباطها بسوق العمل وبالترقيات والمكافآت، وتعزيز وعي القيادات بأهمية اتخاذ الإجراءات المناسبة لرفع السمعة المؤسسية للجامعات من خلال الدعم المالي للجامعات، وأهمية الربط بين الجامعات والمجتمع المحلي بما يخدم الصالح العام، وتوجيه الاهتمام ببيئة العمل في الجامعات من خلال وضع أسس ومعايير مناسبة لاختيار القيادات الأكاديمية المؤهلة، وربط التعليم الجامعي بمتطلبات المجتمع واحتياجاته التعليمية والثقافية والمهنية والتنموية، وربطها بواقع المجتمع وقضاياها المختلفة ما يجعلها قادرة على المنافسة.

الاستنتاجات:

في ضوء النتائج التي تمخضت عنها الدراسة الميدانية، يمكن استخلاص عدد من الاستنتاجات أهمها:

1. تسمح المسؤولية الاجتماعية للجامعات من تحسين سمعتها ومركزها وأن المسؤولية الاجتماعية تعتبر استثمار على المدى الطويل يحقق الميزة التنافسية.
2. ضرورة إدماج الجامعات لأبعاد المسؤولية الاجتماعية ضمن رسالتها ورؤيتها الاستراتيجية نظراً لدورها في تحسين سمعتها ومركزها، ومن ثم تحقيق ميزة تنافسية لها.

3. أن السمعة الطيبة للجامعات تأتي من خلال قيامها بدور المسؤولية الاجتماعية بوصفها مؤسسة تعليمية للتعامل المجتمع المحلي، وتجنب الأزمات الداخلية مع الطلبة من خلال تحسين مستوى جودة الخدمات التعليمية.
4. أن توفر البرامج الأكاديمية المتميزة واستقطاب الكفاءات التدريسية، وتقديم خدمات تتصف بالجودة يرسم صورة ذهنية طيبة للجامعة تساعد على المنافسة وتحقيق مراكز متقدمة عالمياً ومحلياً.
5. أن تكون صورة الجامعة في الأذهان صورة طيبة، والسعي الدؤوب للوصول لأصحاب المصالح بالجامعة إعلامياً في كل مكان والمنافسة مع الجامعات الأخرى.
6. تلعب القيادة المؤسسية والمناخ التنظيمي للجامعات دوراً في تدعيم العلاقة بين الطلبة والأساتذة والعاملين بالجامعة وبنائها على الأسس السليمة وتحسين صورة الجامعة في المجتمع المحلي والخارجي والمنافسة.
7. الشراكة المؤسسية من خلال إيجاد قنوات اتصال بين الجامعة وسائر المؤسسات ذات العلاقة معها وكسب ثقتها والتعاون معها والمنافسة في التصنيف العالمي.
8. دور الجامعة في خدمة المجتمع والمساهمة في تطويره وأن المجتمع هو الغاية الأساسية لعمل الجامعة وأنها جزء من المجتمع بجميع تفاعلاته ما يحقق لها السمعة الطيبة بالمنافسة.

التوصيات:

- في ضوء النتائج التي تمخضت عنها الدراسة النظرية والدراسة الميدانية، يمكن استخلاص عدد من التوصيات أهمها:
- أن تعزز الجامعات استخدام التقنيات في التعليم، وتوفير فرص التعليم لجميع فئات الطلبة من خلال النظام التعليمي المتبع فيها.
 - أن تعزز الجامعات وتنوع الأساليب التي تتبعها لاستقطاب الطلبة، والاحتفاظ بهم، واعتبار الطالب محور أساسي وشريك للجامعة.
 - أن تحافظ الجامعات على تنوع وتميز البرامج الأكاديمية التي تقدمها للطلبة، وأن تحافظ على جودة الخدمات التعليمية الأساسية والمساندة التي تقدم للطلبة، وتلبي احتياجاتهم،
 - وأن تعزز ارتباطها بالمجتمع من خلال المؤتمرات، وورش العمل، والأنشطة المجتمعية المختلفة.
 - يجب أن تعمل الجامعات على التحقق من تطبيق جميع الوحدات الإدارية فيها لمبادئ الأداء والجودة والتميز.
 - أن تعمل الجامعات على توفير الكفاءات والحوافز للعاملين، ليشجعهم على تطبيق هذه المبادئ، وتقديم خدمات بجودة أفضل.

- أن تعمل قيادة الجامعات على الإعداد الجيد والدقيق للخدمات الجديدة التي تقدمها، لتلبية الاحتياجات وتوقعات الطلبة والمجتمع، وسوق العمل المستقبلية.
- تعزيز التواصل بين مختلف الوحدات الإدارية في الجامعات والجهات المانحة بما يسهم في تطوير وتحسين الخدمات الحالية والمستقبلية.
- أن تعمل الجامعات على انتقاء العاملين فيها بعناية فائقة وتأهيلهم وتدريبهم بشكل جيد لضمان حل المشاكل الإدارية المختلفة التي قد يواجهها بالمستقبل.

المقترحات:

- بعد تحليل نتائج هذه الدراسة ومناقشتها، تم التوصل إلى مجموعة مقترحة من البحوث والدراسات حول موضوع الدراسة وجوانبه المختلفة، والتي يدعو الباحثون ذوي الاختصاص والقائمين على الشؤون الأكاديمية والباحثين القيام بها، والتي منها:
- متطلبات تحقيق الميزة التنافسية للجامعات اليمنية.
- دور مبادئ الجودة في تحقيق الميزة التنافسية للجامعات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
- دور الشراكة المؤسسية والمسؤولية الاجتماعية في تحقيق الميزة التنافسية للجامعات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
- دور ممارسة القيادة الاستراتيجية في تحقيق الميزة التنافسية للجامعات اليمنية.
- أثر المناخ التنظيمي في الأداء والميزة التنافسية للجامعات اليمنية دراسة ميدانية.

المراجع:

- بزادوغ، دينا، الناظر، ملك، (2015)، مستوى تحقيق رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعة الأردنية وجامعة البتراء المميزة التنافسية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، مجلة العلوم التربوية، مجلد، (44)، العدد، (4)، ص 141 154 .
- الدرويش، إنعام، (2021)، متطلبات تحقيق الميزة التنافسية للجامعة في ضوء إدارة التغيير من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية بجامعة حماة، بحث منشور، مجلة جامعة البعث، المجلد 43، العدد 29، جامعة دمشق.
- الزهيري، إبراهيم عباس. (2018). اليقظة الاستراتيجية مدخل لإدارة التميز لتحقيق ميزة تنافسية للمؤسسات التعليمية، مجلة كلية التربية، جامعة سوهاج، مجلد 52، 1-39.
- زيتون، محيا، (2018)، التعليم في الوطن العربي في ظل العولمة وثقافة السوق، رؤية تنموية، ندوة بدائل التنمية العربية، الجمعية العربية لمبحوث الاقتصاد، القاهرة.
- سيد، رحاب، (2016)، قياس رأس المال المعرفي للباحثين بجامعة بني سويف- دراسة تحليلية لتحقيق الميزة التنافسية للجامعة، مجلة علم السعودية، العدد (16).
- شمبي، أماني، (2018)، متطلبات تحقيق الميزة التنافسية لجامعة المنصورة في ضوء بعض الخبرات العالمية، رسالة ماجستير غير منشورة، كمية التربية، جامعة المنصورة، القاهرة.
- الصالح، ع (2012). بناء الميزة التنافسية في الجامعات الحكومية السعودية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.
- العايدي، حاتم علي، (2009)، مشروع تقييم وإعادة هندسة العمليات الإدارية بالجامعة الإسلامية، دورة تدريبية في، نموذج المؤسسة الأوروبية لإدارة الجودة للتميز في التعليم العالي، الجامعة الإسلامية، غزة.
- عباس، طاهر حميد، (2016)، أبعاد التصنيع الرشيق وتأثيرها في تحقيق الميزة التنافسية للمنظمة الصناعية، (دراسة ميدانية استطلاعية في معمل نسيج الديوانية)، بحث منشور، مجلة القادسية للعلوم الإدارية والاقتصادية، المجلد 18، العدد 4، العراق.
- عبد المهيدي، محمد عشري حسن (2006)، مناهج ومؤشرات القدرة التنافسية للجامعات العربية"، مؤتمر القدرة التنافسية للجامعات ومؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي المصرية والعربية في إطار اتفاقيات تحليل التجارة الدولية والخدمات، جامعة حلوان، في الفترة من 72 مايو 2006م.
- العتيبي، بدر مبروك، (1435)، تسويق الخدمات الجامعية ودوره في تحسين القدرة التنافسية للجامعات السعودية تصور مقترح لحالة جامعتي أم القرى، وجامعة الملك عبد العزيز، أطروحة دكتوراه غير منشورة، السعودية.

العتيبي، بدر، (2014)، تسويق الخدمات الجامعية ودوره في تحسين القدرة التنافسية للجامعات السعودية، رسالة دكتوراه، كلية التربية .جامعة أم القرى .السعودية.

عودة، إيمان. (2012)، العلاقة التأثيرية بين جودة الخدمات الإلكترونية وسمعة الجامعات، دراسة على عينة من الجامعات الخاصة الأردنية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الوسط، عمان، الأردن.

العماري، عبد الكريم علي، (2017)، أثر التوجه الاستراتيجي في الميزة التنافسية في الجامعات اليمنية دراسة مقارنة بين الجامعات الحكومية والأهلية اليمنية، رسالة ماجستير منشورة، كلية العلوم الإدارية، جامعة الأندلس، اليمن.

العياصرة .محمود، (2017)، واقع الميزة التنافسية في الجامعات الأردنية الحكومية في ضوء الاتجاهات الإدارية المعاصرة، المجلة التربوية الأردنية، المجلد، (21)، العدد (1). ص ص-211. 179

الغالب، طاهر محسن، وإدريس، وائل صبحي، (2009)، الإدارة الاستراتيجية منظور منهجي متكامل (ط . 2 ع مان، الأردن، دار وائل للنشر والتوزيع.

الفقيه، منال أحمد علي، (2018)، دور الرقابة الاستراتيجية في تحقيق الميزة التنافسية للجامعات اليمنية،

القاضي، فؤاد، (2012)، التخطيط الاستراتيجي لتحقيق الميزة التنافسية والمحافظة عليها، مجلة المدير الناجح، العدد، (136)، مصر.

القرشي، ياسر شاكر ياسر، (2017)، تأثير الرقابة الاستراتيجية في الأداء المؤسسي المستدام، بحث لنيل شهادة الدبلوم العالي في التخطيط الاستراتيجي، جامعة القادسية، العراق.

قشقش، خالد، (2014)، إدارة رأس المال الفكري وعلاقته بتعزيز الميزة التنافسية، رسالة ماجستير غير منشورة بقسم إدارة الأعمال، جامعة الأزهر بغزة.

الكبيسي، صلاح الدين، ونوري، سماء طه، (2013)، تأثير مبادئ حلقة القرار (OODA) على خفة الحركة الاستراتيجية، دراسة ميدانية في عدد من مستشفيات مدينة بغداد، مجلة الدناير، المجلد الأول، العدد الثالث، بغداد، العراق.

ويح، محمد، (2013)، متطلبات تطوير رأس المال الفكري لتحقيق الميزة التنافسية للجامعات، دراسة ميدانية، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، مجلد 24 ، عدد 9 .

المراجع الأجنبية:

Bowman Nicholas and Bastedo Michael (2009) Getting on the FrontPage: Organizational Reputation, Status Signals, and the Impact of U.S. News and World Report on Student Decisions,.

- Hamidu Aminu Ahmadu, Haron Harashid Md & Amran Azlan, (2015) , "Corporate Social Responsibility", A Review on Definitions, Core Characteristics and Theoretical Perspectives", Mediterranean Journal of social sciences Mcser publishing. Rome-Italy, Vol. (6) No (4).
- Jamie Ressler (2009) , Assessing the impact of university reputation on stakeholder intentions , Journal of General Management Vol. 35 No. 1 Autumn.
- Kufaine, N, (2014). Competitive Strategies in Higher Education: Case of Universities In Malawi, The International Journal of Social Sciences and Humanities Invention Volum1, issue 7. Pp, 490-499.
- Micheal, s. & Shiner, (2015) , leadership Blind spot: Adult Development, Emotional Intelligence, and leadership-Effectiveness among biotech leadership. Harvard University, in partial.
- Miglė Šontaite(2012), Petkeviciene , The View of Students towards Corporate Reputation of Lithuanian Universities, Organizacija Vadyba, <http://dx.doi.org/10.7720/MOSR.1392-.66.3102.24118>.
- Morin Estelle M. & Audebrans Luc K., (2014) , "Organizational Performance and Meaning of Work: Correcting for Restricted Range".
- Moullin Max, (2007) , "Performance Measurement Definitions Linking Performance Measurement and Organizational Excellence". International Journal of Health Care Quality Assurance, Vol. (20) No (3).
- Porter, M. E 1990. *The competitive advantage of Nations*, New York: The Free Press.
- Rahim Rahizah Abd, Waheeda Farah & TaJuddin Kasmah, (2011) , "The Importance of Corporate Social Responsibility on Consumer Behaviour in Malaysia". Asian Academy of Management Journal. Vol. (16) No. 1.
- Silva, Albert, (2016), what is leadership?, Journal of business studies Quarterly.vol,

أسباب عزوف الطلبة عن الالتحاق ببرنامج الرياضيات بكلية التربية-جامعة إب

د/ رشاد أحمد عبد القوي الصلاحي

أستاذ المناهج وطرائق تدريس الرياضيات المساعد كلية التربية-جامعة إب

Tell: 777739670

Email: r.alsalahy2014@gmail.com

الملخص:

يهدف البحث إلى التعرف على أسباب عزوف الطلبة عن الالتحاق ببرنامج الرياضيات ومعرفة الأسباب المتعلقة (بالطالب وبمعلم الرياضيات وبطبيعة مادة الرياضيات وبالظروف الاجتماعية والظروف الاقتصادية) التي تسهم بالعزوف عن الالتحاق ببرنامج الرياضيات بكلية التربية جامعة إب وكيفية التغلب عليها.

وتكون مجتمع البحث وعينته من طلبة قسم الرياضيات بكلية التربية جامعة إب وبلغ حجم المجتمع (40) طالبًا وطالبة وحجم العينة (34) واعتمد البحث على المنهج الوصفي المسحي وتم الاعتماد على برنامج التحليل الإحصائي (SPSS) وتوصل البحث إلى عدد من النتائج أهمها:

أنَّ مجالات الأسباب المتعلقة (بالطالب، وبمعلم الرياضيات، وبطبيعة مادة الرياضيات، وبالظروف الاجتماعية، والظروف الاقتصادية) التي تسهم في عزوف الطلبة عن الالتحاق في قسم الرياضيات بكلية التربية- جامعة إب، كانت متوفرة بدرجة كبيرة.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) في أسباب عزوف الطلبة عن الالتحاق ببرنامج الرياضيات بكلية التربية جامعة إب تعزى لمتغير الجنس (ذكر -أنثى).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) في أسباب عزوف الطلبة عن الالتحاق ببرنامج الرياضيات بكلية التربية جامعة إب تعزى لمتغير المستوى (ثالث، رابع).

وخرج البحث بعدد من التوصيات أهمها:

- تطوير كفاءة المدرسين، وتوفير الفرص أمامهم لاعتماد طرائق تدريس حديثة واستخدام التقنيات المتطورة في تقديم دروسهم.
- تخفيض الرسوم السنوية وإرجاعها كما كانت سابقًا.

- ضرورة استخدام وسائل حديثة جديدة لتبسيط مادة الرياضيات لزيادة عنصر التشويق والحوار وزيادة دافعية الطلبة للتعلم.
 - تخفيف الأعباء الدراسية غير المهمة التي تتقل كاهل الطلبة وتنفهم من تخصص الرياضيات حتى ندعم الاتجاه الإيجابي نحو التخصص.
 - توسيع فرص العمل أمام خريجي الرياضيات وإتاحة المجال لمواصلتهم الدراسات العليا.
- الكلمات المفتاحية:** العزوف، برنامج الرياضيات، قسم الرياضيات.

ABSTRACT

The aim of this research is to identify the reasons behind students disinterest in mathematics programs at Ibb University, Faculty of Education, and to find out the causes related to (students, mathematics teachers, the nature of mathematics subject, the social conditions economic conditions) which contribute to the unwillingness to participate in the mathematics program at Yemeni Faculties of education.

The research community and sample were students in the Mathematics Department in the faculty of education at Ibb university, the size of the community was 40 students- males and females-and the size of the same is (34). The research was based on the descriptive survey methodology, by following the statistical analysis program (SPSS). Resulting of numbers of findings, the most important of which were:

-The rang of reasons related to (students mathematics teacher, the nature of mathematics subject, the social conditions, and economic conditions) are the most important reasons that contribute to the reluctance of students to enroll in the Mathematics Department – Faculty of Education – at Ibb University.

-There are no statistically significant differences at the (0.05) level of significance in the reasons for students' reluctance from mathematics – Faculty of Education – Ibb University due to the gender variable (male – female)

-There are no statistically significant differences at the (0.05) level of significance in the reasons for students' reluctance to enroll in the mathematics program at the Faculty of Education, Ibb University, due to the level variable (third, fourth)

The researcher also suggests a number of recommendations, the most important of which are:

-Develop the competence of teachers and provide them with opportunities to adopt modern teaching methods and use cutting – edge technology to offer their lessons.

-Reduction of the annual fees and return it as it was before.

-The need to use modern methods and tools to simplify mathematics, to increase excitement and dialogue, and to increase student motivation for learning.

-Reduce the unimportant study burden on students that alienate them from science (mathematics) so that we can support a positive trend towards specialization.

-Preparation of awareness-raising and education program that urge students to enter the mathematics department and inform them of its place in the development of civilization and the advancement of nations and peoples .

- Expand employment opportunities for mathematics graduated students and allow them to pursue post graduate studies.

Key Words: Disinterest, Mathematics Program, Department of Mathematics.

الفصل الأول

الإطار العام للبحث

مقدمة:

يواجه التعليم الجامعي مع مطلع الألفية الثالثة تحديات تفرضها عليه مجموعة من التحولات والتغيرات العالمية، من ترسيخ لمفهوم العولمة، والتجارة الحرة والتكتلات الإقليمية وسرعة التواصل التقني والمعلوماتي وتتصدر التخصصات العلمية في العصر الحديث قيادة التقدم العلمي والتكنولوجي في العالم فالصناعات الحديثة في شتى مناحي الحياة تعتمد على دراسة الفيزياء والكيمياء والرياضيات، وعلى الرغم من ذلك فإن نسبة الطلبة الملتحقين في هذه التخصصات وبالذات قسم الرياضيات نلاحظ تراجع ملحوظ في الإقبال على هذا التخصص في معظم الكليات العربية (الأمين، 2013: 3).

فبالرغم من أهمية العلوم والتكنولوجيا والابتكار في العصر الحالي، فإن هناك عزوفاً عن الالتحاق بالتخصصات العلمية البحتة كالإحصاء، والحاسب الآلي، والرياضيات ومن اللافت للنظر أن هناك توجهاً عاماً لدى الطلبة نحو التخصصات الأخرى، كإدارة الأعمال والاقتصاد والمحاسبة، حيث عزا بعض الطلبة عزوفهم عن الالتحاق بتخصص رياضيات لأسباب متفردة، فالرياضيات هي دعامة الحياة المنظمة ليومنا الحاضر، وبدون الأعداد والدلائل الرياضية فإننا لن نستطيع حسم مسائل عديدة في حياتنا اليومية منها: التوقيعات والقياسات، والمعدلات، والأجور، والحسابات البنكية، والخصومات، والمطالبات، والوظائف، والأسهم، والضرائب، والصرافة، والاستهلاك وغيرها، وفي غياب هذه البيانات الرياضية علينا أن نواجه التشوش، والارتباك والفوضى (الصادق، 2001، 169)، وما يؤكد على أهمية الرياضيات وقيمتها في شتى مناحي الحياة ما يقوله محمد (2005، 19)، بأنه: لا يختلف اثنان على أهمية الرياضيات ودورها الفعال في الحياة وتطبيقاتها في العلوم الأخرى، ولقد أصبح تقدم العلوم وازدهارها يقاس بما تحويه من الرياضيات وما يدخل فيها من حسابات ورموز، ويرجع الفضل إليها فيما وصل إليه العالم الآن من تقدم تكنولوجي في جميع المجالات خاصة الحسابات الإلكترونية وبرمجياتها المتطورة والفضائيات وشبكة المعلومات، مما جعل الرياضيات تحتل مكانة مرموقة في المناهج الدراسية، فالرياضيات من وجهة نظر كثير من المهتمين بتدريسها أداة مهمة لتنظيم الأفكار وفهم المحيط الذي نعيش فيه.

مشكلة الدراسة:

تأسياً على ما سبق وفي ضوء إحصائيات كليات التربية اليمنية عن الملتحقين ببرنامج الرياضيات للعام الجامعي (2021\2022) يتضح بجلاء العزوف كما هو موضح بالجدول (1):

جدول (1) أعداد الطلبة الملتحقين ببرنامج الرياضيات في بعض من كليات التربية اليمنية للعام (2021\2022) :

المحافظة	صنعاء	عدن	تعز	ذمار	إب
الطاقة الاستيعابية	100	100	150	150	80
المقبولين	0	0	0	0	0

وللوقوف على أسباب عزوف الطلبة عن الالتحاق ببرنامج الرياضيات في كلية التربية جامعة-إب، فقد صاغ الباحث مشكلة بحثه بالسؤال الرئيس الآتي:

ما أسباب عزوف الطلبة عن الالتحاق ببرنامج الرياضيات بكلية التربية / جامعة إب؟

ويتفرع عنه الأسئلة الآتية:

1. ما الأسباب المتعلقة بـ (الطالب، وبالمعلم، وطبيعة المادة، والظروف الاجتماعية، والظروف الاقتصادية) التي تسهم بالعزوف عن الالتحاق ببرنامج الرياضيات بكلية التربية/ جامعة إب؟
2. هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية لأسباب عزوف الطلبة عن الالتحاق ببرنامج الرياضيات بكلية التربية/ جامعة إب تعزى لمتغيري الجنس (ذكر - أنثى) والمستوى الدراسي (ثالث - رابع)؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في الآتي:

- استمد البحث أهميته الأكاديمية من أهمية التخصصات العلمية التي يزيد الطلب عليها في سوق العمل في الآونة الأخيرة، وتشجيع الطلبة على الالتحاق وإيجاد التخصصات من خلال التعرف على أسباب عزوفهم عن هذا التخصص وإيجاد حلول مقترحة تتفق مع معايير الجودة بما يحقق أهداف المجتمع وتطلعاته.
- استمد البحث أهميته من خلال الفائدة التي تعود على واضعي المناهج والمشرفين على تطويرها لأحداث تغييرات مناسبة على مناهج الرياضيات بجميع فروعها.
- يسهم البحث الحالي في معالجة الخلل الخاص بعزوف الطلبة عن الالتحاق بتخصص قسم الرياضيات بعد التخرج من الثانوية العامة.
- دراسة مدى تطابق توصيف قسم الرياضيات مع مستوى الطلبة الخريجين بعد الثانوية ومعرفته.
- دراسة أهم أسباب عزوف الطلبة عن الالتحاق ببرنامج الرياضيات بكلية التربية/ جامعة إب ومعرفتها وسبل معالجتها.

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة إلى:

1. التعرف على أسباب عزوف الطلبة عن الالتحاق ببرنامج الرياضيات بكلية التربية / جامعة إب.

فرضيات الدراسة:

بناءً على تساؤلات البحث وأهدافه التي يسعى البحث إلى تحقيقها يمكن صياغة الفرضيات الآتية:

الفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين المتوسط الفرضي والحسابي لإجابات أفراد العينة حول أسباب عزوف الطلبة عن الالتحاق ببرنامج الرياضيات بكلية التربية / جامعة إب.

الفرضية الثانية

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) عن أسباب عزوف الطلبة عن الالتحاق ببرنامج الرياضيات بكلية التربية/ جامعة إب تعزى لمتغير (الجنس، المستوى).

حدود الدراسة :

تقتصر الدراسة على أسباب عزوف الطلبة عن الالتحاق بقسم الرياضيات بكلية التربية/ جامعة إب للعام الجامعي 2021\2022 من وجهة نظر طلبة قسم الرياضيات.

مصطلحات الدراسة :

العزوف: (لغةً): في المعجم الوسيط: الانصراف عن الشيء والزهد فيه (مصطفى وآخرون، 1972، 598)

العزوف إجرائياً: عدم رغبة الطلبة بالالتحاق بتخصصات الرياضيات لسبب ما، بالرغم من توفر شروط القبول لديهم لهذا التخصص.

• قسم الرياضيات:

هو أحد الأقسام العلمية الأكاديمية التي تنتمي إلى كلية التربية بجامعة إب ومدة الدراسة فيه أربع سنوات وفق النظام الفصلي وتمنح درجة البكالوريوس.

• برنامج الرياضيات:

هو أحد البرامج الأكاديمية المقدم من قسم الرياضيات كليات التربية اليمنية الذي يُعد معلماً للمرحلة الثانوية خلال مدة أربع سنوات للحصول على درجة البكالوريوس في الرياضيات.

الإطار النظري:

إن من الأشياء الملحوظة هي استمرار ارتفاع نسب الرسوب في مادة الرياضيات مقارنة بالنسب الأخرى لبقية المواد على الرغم من تغير المناهج، وكذلك الضعف العام في الرياضيات لخريجي الثانوية، ويعزو البعض السبب؛ أنَّ القدرات الرياضية عند كثير من الطلبة ضعيفة، كما أن معلمي ومعلمات الرياضيات لا يستطيعون توصيل المعلومات إلى الطلبة ويغيب عن أذهانهم تحقيق أهداف تدريس الرياضيات، ومن بين هذه الأهداف أن يكون خريج الثانوية العامة قادرًا على العمل والعطاء بشكل فعال في المجتمع، قادرًا على مواصلة التعليم الجامعي والعالي.

وفي ضوء ذلك نستطيع تصنيف الطلبة من مخرجات التعليم الثانوي إلى أربع فئات:

الأولى: من سيلتحق بالعمل مباشرة.

الثانية: من سيواصل التعليم في اختصاص لا يحتاج إلى الرياضيات بصورة أساسية (مثل العلوم الإنسانية).

الثالثة: من سيواصل التعليم في اختصاص يحتاج إلى الرياضيات بصورة أساسية (مثل العلوم الهندسية).

الرابعة: من سيواصل التعليم الجامعي في مجال الرياضيات بالتحديد.

ماهية الرياضيات :

إن فلاسفة الرياضيات الذين كرسوا حياتهم للإجابة عن سؤال ما هي الرياضيات، لم يصلوا إلى إجابة محددة متفق عليها، مما يؤدي إلى القول بوجود أزمة في الفكر الرياضي نتيجة لذلك، (ميناء، 1994، 12).

ويذكر المغيرة (1989، 20) أنَّه لا يوجد تعريف مقبول للرياضيات تعني أشياء مختلفة بالنسبة لأشخاص مختلفين، كما أنها موضوع يتطور مع مرور الوقت فالرياضيات القديمة تختلف عن الرياضيات الحديثة لذا قال عنها العالم الرياضي (بوانكاريه) أنها إعطاء الاسم نفسه لأشياء كثيرة ومختلفة، ويضيف عقيلان (2000، 11) من ينظر إلى الرياضيات في ضوء خصائصها وطبيعتها يجد أنها عبارة عن:

لغة تستخدم رموزًا محددة ومعرفة بدقة، فهي طريقة محكمة ومعبرة للتنظيم، لتداول المعلومات ونقلها حتى أصبحت لغة عالمية.

ويضيف أبو سل (1999، 12)، في حديثه عن الرياضيات أنها تمثل: وسيلة يمكن بواسطتها توضيح المظاهر المادية والاجتماعية للعالم والتنبؤ بها.

وفي هذا السياق يشير الصادق (2001، 163) إلى الرياضيات أنها: علم الأعداد والفراغ أو هي العلم المختص بالقياس والكميات والمقادير، بالإضافة إلى أنها لغة اتصال ووسيلة عالمية مكملة للغة الطبيعية.

أسباب عزوف الطلبة عن الالتحاق ببرامج الرياضيات:

في ضوء خبرة الباحث من تدريسه لمادة الرياضيات وفي ضوء ما تم الإشارة إليه (منصور وسلمان، 2013، 6) بوجود عدة أسباب لعل من أهمها:

1. ضعف اكتساب الطلبة للمفاهيم والقوانين والقواعد الرياضية الأساسية وممارستها والبناء على تعليمها والاحتفاظ بها لممارستها في الحياة اليومية.
 2. عدم اهتمام الطلبة بالتوظيف الكمي التراكمي للمعرفة الرياضية، وتحصيلها أو اكتسابها اكتساباً تراكمياً تصاعدياً والاكتفاء بالاكتساب الموقفي للمعلومات بطريقة تعكس تفكك العناصر الرياضية.
 3. تدريس الرياضيات في الجامعات والكليات بصورة جافة بدون استخدام أي وسائل إيضاحية.
 4. الاستغناء عن أصحاب الاختصاص وحجبهم عن الإسهام في عملية تدريس مادة الرياضيات، بحيث إن أي مهندس أو أي خريج يستطيع تدريس الرياضيات.
 5. عدم استحداث مفردات جديدة للمادة وتقارب المفردات المنهجية لكافة الاختصاصات الهندسية والعلوم الصرفة على عموم الجامعات من دون استحداث مفردات تطبيقية تلائم كل تخصص.
 6. احتفاظ الكثير من الطلبة بميزات سلبية عن الرياضيات بسبب تكرار رسوبهم أو نجاحهم بصعوبة فيها، وحاجتهم المستمرة إلى الدروس الخصوصية.
- ويرى الخياط، (2004)، أنَّ هناك أسباباً أخرى منها:

أكاديمية: تتلخص في اعتقاد بعض الطلبة أن نسب الرسوب في مقررات برامج كلية التربية هو الأكثر مقارنة بالتخصصات الأخرى ذات الطبيعة النظرية.

مجتمعية: يعتقد بعض الطلبة بعدم وجود فرص عمل لخريجي برامج كلية التربية، كما يتأثر ذلك برأي ولي أمر الطالب، ورغبته في أن يتخرج ابنه بشهادة تؤهله لأن يحمل لقباً مهنيّاً مثل: مهندس، أو محامي، أو طبيب، أكثر من أن يتخرج ابنه من كلية التربية.

وأشارت دراسة ياسر (2017) إلى وجود أسباب تتعلق بصعوبة محتوى المواد العلمية: كصعوبة لغة العلوم والرياضيات وما تتضمنه من مفاهيم مجردة وعلاقات وقوانين رياضية وصعوبة حل المسائل، وأن دراستها تتطلب مهارات عقلية ومعرفية عليا.

وأيضاً أسباب تتعلق باحتياجات المجتمع والوزارات: عدم استيعاب الوزارات والمؤسسات الحكومية والخاصة لأعداد الخريجين من الكليات العلمية، وعدم توفر فرص عمل مناسبة لخريجي الكليات العلمية، يجعل الطلبة يفكرون في الدراسات الأدبية، والمهنية.

وكذلك أسباب تتعلق بالمستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة: أكثر المشكلات الاجتماعية والاقتصادية هي طول مدة الدراسة في الكليات العلمية، وعدم قدرة بعض الطلبة على التكلفة المالية للدراسة، وعدم توفر المواصلات والسكن للطلبة.

وينتج من هذا العزوف فقدان مجتمع الصناعة قوة علمية وعقلية مهمة على مختلف القطاعات مما يؤثر في:

1. نقص الكوادر البشرية المؤهلة في المجالات العلمية والطبية، مثل (الطب، والتمريض، والصيدلة، والعلاج الطبيعي، والتحليل الطبية) وغيرها.

2. تدني مستوى التنور العلمي والقدرة على حل المشكلات العلمية والتقنية، بصورة لا تتناسب مع متطلبات القرن الحادي والعشرين.

3. توفير متطلبات دراسات العلوم والتقنية من مختبرات وأجهزة ومعدات، بسبب عدم توفر القوى البشرية المدربة القادرة على توظيفها والاستفادة منها.

4. الاستيراد من الدول الأجنبية بدلاً من الاكتفاء الاقتصادي والصناعي والزراعي، مما يؤدي إلى ضعف كثير من النشاطات الصناعية والزراعية والتجارية المختلفة بالاستغلال وفرض السيطرة على الشعوب العربية.

لقد أصبح ما يشغل واضعو السياسات التعليمية في مختلف دول العالم هو ذلك العدد المحدود من الطلبة الملتحقين بالشعب العلمية بالتعليم الجامعي، مقارنة بالأعداد الكبيرة من الطلبة الملتحقين بالشعب الأدبية (عبد السلام، 2009).

نظريات العزوف:

إن أي سلوك إداري يصدر عن الفرد لابد أن يكون مدفوعاً بدافع معين، ويُعدُّ الفرد غير طبيعي عندما يتصرف تصرفات دون دافع، وقد تختفي الدوافع الحقيقية أحياناً خلف دوافع ظاهرية يعتقدونها الفرد، ويظهر العزوف لدى الفرد نتيجة وجود دوافع معينة، وهذا عرض لشيء من تلك الدوافع:

نظرية الاتجاه السلوكي:

يفسر السلوكيون الميل نحو الشيء أو الابتعاد عنه من خلال مفهومي المكافأة والحوافز، فالمكافأة عبارة عن تقديم شيء مرغوب فيه نتيجة لسلوك ما، فعلى سبيل المثال إعطاء المعلم درجات للطلاب عند

إتقانه لعمل مميز، فالمكافأة تستثير رغبته فيما بعد، أما الحوافز فتشير إلى شيء أو حدث يؤدي إلى تشجيع سلوك مرغوب فيه، فمثلاً وعد الطالب بتقدير امتياز يعد حافزاً له وحصوله الفعلي على هذا التقدير هو بمثابة المكافأة. (الزغلول، وفالح، 2004، 289)

نظرية الاتجاه الإنساني:

برز الاتجاه الإنساني كرد فعل للمدرسة السلوكية، وقد أشار أبراهام ماسلو إلى أن المدرسة السلوكية لم تقدم تفسيراً مقنعاً حول ما يدفع الناس إلى القيام بسلوك ما أو العزوف عنه؛ لذا فإن المدرسة الإنسانية تفسر ذلك وفق المصادر الداخلية للدافعية، مثل الحاجة لتحقيق الذات، أو النزعة الفطرية الحقيقية، أو الإصرار الذاتي، إن العامل المشترك بين النظريات الإنسانية هو الاعتقاد بأن الناس مدفوعون بشكل مستمر بحاجات فطرية لتحقيق إمكاناتهم الكامنة، وهكذا ترى المدرسة الإنسانية أنه لاستثارة الدافعية عند الطلبة يجب العمل على تشجيع إمكاناتهم الداخلية مثل إحساسهم بالافتقار وتقدير الذات والاستقلال. (إبراهيم، محمود، 2014، 536)

نظرية الاتجاه المعرفي:

يعتقد علماء المعرفيين أن السلوك محدد بواسطة التفكير والعمليات العقلية وليس بواسطة التعزيز والعقاب كما يعتقد السلوكيون، فهم يرون أنَّ السلوك يبدأ وينتظم بواسطة الخطط والأهداف والتوقعات والتحليلات، ويرى أصحاب النظرية المعرفية أن الأفراد لا يستجيبون للمثيرات والحوادث الخارجية أو الداخلية على نحو تلقائي، وإنما في ضوء نتائج العمليات المعرفية التي يجربها أفراد نشيطون ومثابرون وفعالون، وتوجد لديهم دوافع وحاجات تتمثل في السعي لفهم البيئة التي يعيشون فيها والسيطرة عليها. (الزغلول، وفالح، 2004، 290).

صعوبات تعلم الرياضيات:

يوضح الزيات (2002م، ص552-555) أن صعوبات تعلم الرياضيات تتمثل فيما يأتي:

1. التمكن من الحقائق العددية والرياضية الأساسية، التي تتمثل في صعوبات حفظ وتذكر الحقائق العددية أو الرقمية والرياضية في العمليات الأربع المتعلقة بالجمع، والطرح، والضرب والقسمة.
2. الترميز الرياضي للمواد المحسوسة، وتتضح في وجود صعوبات ملموسة في الترميز الرياضي للمواد أو المسائل اللفظية التي تتناول المواد المحسوسة بسبب صعوبات في فهم هذه الرموز والتعبير الكتابي عنها، وهذا النمط من الصعوبات هو أكثر أنماط صعوبات تعلم الرياضيات شيوعاً في المدارس بدءاً من المرحلة الابتدائية وحتى الجامعة بسبب ضعف التطبيقات الرياضية المقدمة، وعدم التمييز بين التدريبات والتطبيقات، وافتقار تقديم تطبيقات حياتية على مواد محسوسة ومتنوعة.

3. تعلم لغة الرياضيات، ويبدو ذلك في تداخل المفاهيم والمصطلحات الرياضية، وصعوبة توظيف هذه المفاهيم واستخدامها، وضعف المهارات اللفظية في التعبير عن الخطوات الحسابية المعقدة، ويمكن التغلب على هذا النمط من الصعوبات من خلال تدريب الطلبة على صياغة خطوات الحل لفظيًا وبصوت مسموع، بحيث يطلب منهم الحكم على معنى ما يكتبونه أو يقولونه.

4. الإدراك البصري المكاني للأشكال الهندسية، التي تتضح في الافتقار إلى التمييز بين المفاهيم المتعلقة بالأشكال الهندسية الرياضية، مثل مثلث حاد أو منفرج أو قائم، شبه منحرف... إلخ، وتداخل الترتيب المكاني للأرقام، ويمكن التغلب على هذه الصعوبة من خلال مراعاة دقة الوصف اللفظي للأشكال الهندسية ووضوحه، وتقديم أمثلة تصويرية للأشكال الهندسية التي تتداخل لدى المتعلمين، والتدريب على قراءة الرسوم والأشكال. وذكر عريفيج وسليمان (2005م، 189)، أن صعوبات حل المسائل الرياضية اللفظية تتمثل في عدم التمكن من قراءة المسألة، استيعابها، اختيار خطوات الحل وترتيبها، مع عدم الإلمام بالمفاهيم والتعليمات والمهارات اللازمة للحل، وعدم قدرة المتعلم على الاختيار بين طرق الحل المتاحة، وذلك لضعف قدرته على التفكير الاستدلالي والتسلسل في خطوات الحل، وضعف القدرة على التخمين والتقدير للحل والجواب الصحيح.

تشخيص الصعوبات :

يوضح الزيات (2002، 602) أنه يمكن تشخيص صعوبات تعلم الرياضيات من خلال استخدام الاختبارات المقننة، كمقياس وكسلر للذكاء، واختبارات القدرات الرياضية التي تستخدم لمقارنة الأداء الفردي بأداء المجموعة المرجعية التي ينتمي إليها الفرد، كما تتحدد من خلال معادلة حساب نسبة تعلم الرياضيات:

$$\text{نسبة تعلم الرياضيات} = \frac{\text{العمر الرياضي}}{\text{العمر الزمني}} \times 100.$$

والدرجة التي تقل عن المتوسط بأكبر من (2-1) انحراف معياري تشير إلى وجود صعوبات في تعلم الرياضيات ويمكن أن نلخص معظم الصعوبات التي يواجهها الطلبة في حل المسائل الرياضية في الأسباب الآتية:

1. عدم التمكن من مهارة القراءة، ووجود عادات غير سليمة في القراءة، بالإضافة إلى ضعف حصيلة المفردات اللغوية لدى الطلبة: إن عملية القراءة عملية ليست سهلة، فهي تتطوي على كثير من المهارات وتتطلب فهمًا سليمًا، وقراءة المسألة في الرياضيات تتطلب أسلوبًا في القراءة يختلف عما يتطلبه قراءة مادة وصفية أو قصة. فالمسائل الكلامية تصاغ بعبارات موجزة وأسلوب مقتضب مع كثير من المصطلحات والألفاظ الفنية أو العملية، وينبغي أن يكون لها معنى لدى الطلبة حتى يتسنى لهم فهم المسألة، وإعداد خطة الحل.

2. الإخفاق في استيعاب المسألة، وعدم القدرة على تمييز الحقائق الكمية، والعلاقات المتضمنة في المسألة وتفسيرها، أي ضعف القدرة على تحليل المسألة إلى عناصرها.
 3. الصعوبة في اختيار الخطوات التي ستتبع في حل المسألة. وضعف خطة معالجة المسألة وعدم تنظيمها.
 4. عدم التمكن من المبادئ والقوانين والمفاهيم والعمليات ومعاني بعض المصطلحات الرياضية ومهارات العمليات الحسابية الأساسية.
 5. عدم القدرة على اختيار الأساليب المناسبة واستدكار المعلومات الأساسية، وضعف القدرة على التفكير الاستدلالي والتسلسل في خطوات الحل.
 6. ضعف قدرة الطلبة على التخمين والتقدير من أجل الحصول على جواب سريع، وعدم تشجيع الطلبة على ذلك، واللجوء إلى الآلية وحكم العادة في مباشرة الحل ومتابعته دون تفحص أو تفكير تأملي. (أبو شميلة، 2012، ص 353).
- بينما حدد (السلمي، 2013، ص 31) أربعة عوامل تؤثر في حل المسائل والمشكلات الرياضية على النحو الآتي:

1. عوامل مرتبطة بالطالب: مثل عدم قدرة الطلبة على قراءة المشكلة وفهمها، وضعف خبراته السابقة، صعوبة اختيار خطوات الحل، الاتجاه السلبي نحو حل المشكلات الرياضية.
2. عوامل مرتبطة بالمعلم: مثل ضعف القدرات العلمية لبعض المعلمين، عدم اهتمام بعض المعلمين بحل المشكلات الرياضية أو التتويع فيها، عدم تزويد الطلبة بالخطوات والاستراتيجيات المناسبة لحل المشكلات والاكتفاء بالحلول الجاهزة، عدم تقديم مشكلات رياضية خلال أسئلة الاختبارات أو التكاليفات المنزلية أو التطبيقات الفصلية.
3. عوامل مرتبطة بطبيعة المسألة أو المشكلة الرياضية: مثل صعوبة المفردات اللغوية المستخدمة في صياغة المشكلة، وكثرة عدد خطوات حل المشكلة، وطول الصياغة اللفظية والكتابية للمشكلة، كثرة عما هو مطلوب في المشكلة.
4. عوامل أخرى: مثل ضخامة المقرر الدراسي، وقلة الوسائل التعليمية الملائمة، وعدم مناسبة البيئة الصفية، ضعف التفاعل بين المنزل والدراسة.

دراسات سابقة:

(1) دراسة (الصبيحي، بوجلal، 2020):

هدفت الدراسة إلى معرفة أسباب عزوف الطلبة عن الدخول في قسم الرياضيات بجامعة بنغازي الواقعة داخل الحرم الجامعي وخارجة وسبل علاجها، في ضوء بعض المتغيرات (النوع، الفصل الدراسي) وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب أقسام الرياضيات خلال العام الجامعي (2020)، وعددهم (241) طالبًا وطالبة، ولتحقيق أهداف الدراسة طورت استبانة استنادًا على الأدبيات السابقة، ووزعت على عينة الدراسة المختار بعد التأكد من صدقها وثباتها، وبلغ عدد الاستمارات القابلة للتحليل الإحصائي (95) استمارة، واستخدمت بعض الوسائل الإحصائية في تحليل بيانات الدراسة والتي اشتملت على المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والاختبار التائي (T.test)، ومعامل ارتباط بيرسون.

وأُسفرت نتائج الدراسة عن أنَّ مستوى العزوف لدى الطلبة بأقسام الرياضيات في الجامعة حسب مجالات الدراسة كان عاليًا؛ حيث احتل مجال الأسباب المتعلقة بطبيعة مادة الرياضيات المرتبة الأولى وأستاذ مادة الرياضيات وطريقته المرتبة الثانية، والطالب ذاته المرتبة الثالثة، أما مجال الأسباب المتعلقة بالظروف الاجتماعية والزملاء فقد تحصل على المرتبة الرابعة والأخيرة

(2) دراسة (أبو شوقه، سلامة، 2019):

هدفت الدراسة إلى معرفة أسباب عزوف الطالبات عن الالتحاق في تخصص الرياضيات في جامعات غزة، تم تصميم استبانة موجهة للطالبات من خارج تخصص الرياضيات للتعرف على أسباب عزوفهن عن تخصص الرياضيات، كما تم تصميم استبانة أخرى موجهة للطالبات المتخصصات رياضيات، وذلك للتعرف على أسباب التحاقهن ببرنامج الرياضيات، وذلك لدعم نتائج الاستبانة الأولى ومعرفة الفرق بين الطالبات من داخل وخارج تخصص الرياضيات للتعرف على أسباب العزوف.

وتكون مجتمع وعينة الدراسة من طلبة (الجامعة الإسلامية، وجامعة الأزهر، وجامعة الأقصى)

وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها:

تبين أنَّ رغبة الطالبات في الالتحاق بالكليات الأخرى كالطب والهندسة وتكنولوجيا المعلومات يؤثر سلبيًا في اختيار تخصص الرياضيات فغالبًا ما يفكر الطالب بالالتحاق بالكليات التي لها تأثير اجتماعي ولها وزنها في نظرة الناس للشخص وهذا ما يؤكد أنَّ نسبة كبيرة من الطلبة أنهن لم يتلقوا تشجيعًا من عائلتهن أو أصدقائهن لدخول قسم الرياضيات مما أدى إلى عزوفهن عن تخصص الرياضيات وهذا يعني وجود منافسين آخرين في الجامعات يؤثر في اختيار الطالبة لتخصصها.

أنَّ النسبة الأكبر من الطلبة يعبر عن عدم رغبته في الالتحاق بتخصص الرياضيات بسبب أن الرياضيات تحتاج إلى التزام بحضور المحاضرات وأداء الواجبات أكثر من التخصصات الأخرى وهذا ما

يؤثر في فرص النجاح في الرياضيات التي يدرسونها، حيث أكدت الطالبة أن نسبة الرسوب في مقررات الرياضيات كبيرة وهذا ما يسبب عزوفهم عن الرياضيات.

(3) دراسة (منصور، وسلمان، 2011):

هدفت الدراسة الحالية معرفة أسباب عزوف الطلبة عن التقديم إلى قسم الرياضيات في الجامعات العراقية. ولأجل تحقيق هدف الدراسة قام الباحثان بأعداد أداة مكونة من 4 محاور تضمنت 40 فقرة موزعة كما يأتي:

- **المحور الأول:** مجموعة الأسباب التي تتعلق بالطالب وعددها 14 فقرة.
 - **المحور الثاني:** يتضمن فقرات تخص مدرس المادة وعدد فقراته 9 فقرة.
 - **المحور الثالث:** فيتضمن فقرات تخص طبيعة المادة وهي الرياضيات وعدد فقراتها 11 فقرة.
 - **المحور الرابع:** التي تضمنت أسباب تخص زملاء الدراسة والمقربين وعدد فقراتها 6 فقرات.
- واستخدمت الخصائص السيكمترية من صدق وثبات باستخراج مؤشرات صدق البناء باعتماد معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية كما استخرج الثبات عن طريق إعادة الاختبار (test-retest) وكانت المؤشرات مقبولة وذات دلالة إحصائية عند مستوى 5%.
- طبقت الاستبانة على عينة من الأساتذة بلغ عددهم 20 تدريسيًا بواقع 10 تدريسيًا وتدرسية من جامعة بغداد و10 تدريسيًا وتدرسية من الجامعة التكنولوجية وروعي في ذلك اختلاف الرتب العلمية من مدرس مساعد، ومدرس أستاذ مساعد، أستاذ.
- كما تم اختيار عينة من الطلبة بعدد 60 طالبًا وطالبة بواقع 30 طالبًا وطالبة من جامعة بغداد 30 طالبًا وطالبة الجامعة التكنولوجية وقد اختيروا عشوائيًا من الطلبة الجدد ومن أقسام الرياضيات في كليات التربية والعلوم.
- وأظهرت النتائج أن أكثر الأسباب حدة هي (شعور الطالب بجمود مادة الرياضيات وانقطاعها عن التطور)، وإن مادة الرياضيات تحتاج من الطالب تركيز وجهد عقلي كبير، كما وضعت بعض التوصيات منها إعادة النظر بمقررات ومناهج الرياضيات، وتوسيع فرص العمل أمام الخريجين، وتطوير الكفاءة التدريسية للمدرسين.

الفصل الثالث: منهجية الدراسة وإجراءاتها.

حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي لتحديد أسباب عزوف الطلبة عن الالتحاق ببرنامج الرياضيات بكلية التربية - جامعة إب، ونظرًا لملائمة هذا الأسلوب لطبيعة البحث، باعتباره يهدف إلى دراسة الواقع ويهتم بوصفه وصفًا دقيقًا ويعبر عنه تعبيرًا كميًا أو كيفيًا لأن التعبير الكيفي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها في حين أن التعبير الكمي يعطي وصفًا رقميًا يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر الأخرى المختلفة ومن ثم الوصول إلى استنتاجات تسهم في فهم هذا الواقع وتطويره الأمر الذي يجعل هذا المنهج أكثر استخدامًا.

المنهج الوصفي (المسحي) هو "الذي يهدف إلى تحديد ووصف الحقائق المتعلقة بالموقف الراهن، وتوضيح جوانب الامر الواقع بمسحها، ووصفها وصفًا تفسيريًا بدلالة الحقائق المتوفرة" (عودة وملكاوي، 1987: 99)

مجتمع الدراسة وعينته:

يتكون مجتمع البحث من جميع طلبة قسم الرياضيات، كلية التربية/ جامعة إب، للعام الدراسي 2020-2021م والبالغ عددهم (40) طالب وطالبة كما هو موضح في الجدول رقم (1)

جدول (1) يوضح مجتمع البحث وعينته

المستوى	العدد	الجنس	العدد
المستوى الأول	0	ذكور	0
		إناث	0
المستوى الثاني	0	ذكور	0
		إناث	0
المستوى الثالث	9	ذكور	1
		إناث	8
المستوى الرابع	31	ذكور	4
		إناث	27
المجموع	40		

حيث غير الباحث مجتمع بحثه بعينة الحث القصدية (34) طالب وطالبة حيث تم استبعاد (6) طالبات من المستوى الرابع وذلك لعدم استيفائهن للإجابات حول الاستبانة.

أداة الدراسة:

ولمعرفة أسباب عزوف الطلبة عن الالتحاق ببرنامج الرياضيات بكلية التربية / جامعة إب استخدم الباحث الاستبيان للتعرف على الأسباب عن عزوف الطلبة عن الالتحاق بالبرنامج حيث قام الباحث ببناء

أداة الدراسة في صورتها الأولية والذي تم بنائها من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة والإطار النظري للدراسة، والاطلاع على الاستبيانات والمقاييس السابقة للدراسات وقد أفاد هذا الاطلاع في اقتباس بعض العبارات التي أدخلت في استمارة الاستبانة والقيام بصياغتها بشكلها الأولي وتضمنت الاستبانة (29) فقرة، وفي ضوء ما سبق تم إعداد الصورة الأولية للأداة ملحق رقم (1) وفي ضوء قياس درجة أسباب العزوف من وجهة نظر الطلبة وأمام كل فقرة من الفقرات فقد تراوح مقياس ليكرت الخماسي ما بين (موافق بشدة - موافق - محايد - غير موافق - غير موافق بشدة)

صدق الأداة:

يعد الصدق أحد الصفات المميزة للأداة والأداة الصادقة هي التي تقيس ما وضعت لأجله وقد استخدم الباحث الصدق الظاهري للأداة للتحقق من ثبات الأداة والذي يعد أحد الأنواع الرئيسية لدلائل صدق المحتوى وهو مناسب لجميع أدوات الدراسة حيث تم استخدامه في المرحلة الأولية لبناء الأداة حيث أنه بعد الإنتهاء من إعداد الأداة في صورتها الأولية قام الباحث بعرضها على مجموعة من المحكمين والبالغ عددهم (7) محكمين من ذوي الاختصاص والخبرة في مجال المناهج وطرائق تدريس الرياضيات والإدارة وأصول التربية من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة إب ملحق رقم (2).

وقام الباحث بتعديل الصورة الأولية للاستبانة في ضوء آراء المحكمين وقد اعتمد الباحث نسبة اتفاق (90%) فأكثر لبقاء الفقرة ضمن الأداة وإسقاط الفقرة التي تحصل على نسبة اتفاق أقل من (90%) وتم إعادة صياغة أو حذف أو استبدال بعض الفقرات.

ثبات الأداة:

يقصد بثبات الأداة مدى الاتساق بين البيانات التي تجمع عن طريق إعادة تطبيق نفس المقاييس على نفس الأفراد أو باستخدام معامل ألفا كرونباخ وقد استخدم الباحث معامل ألفا كرونباخ لإيجاد معامل الثبات لكل محور من محاور الأداة، وكذلك معامل الثبات الكلي للأداة، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (3) يوضح معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ

الأسباب	عدد الفقرات	معامل الثبات
الأسباب المتعلقة بالطالب	5	.666
الأسباب المتعلقة بمعلم مادة الرياضيات	4	.760
الأسباب المتعلقة بطبيعة مادة الرياضيات	5	.732
الأسباب المتعلقة بالظروف الاجتماعية	4	.656
الأسباب المتعلقة بالظروف الاقتصادية	5	.784
الإجمالي	23	.893

اتضح من الجدول السابق بأن قيمة معامل الثبات ألفا كرونباخ لفقرات الأداة بشكل عام بلغت (0.893) وهو معامل ثبات مرتفع ويدل على أن معامل ثبات عال ويمكن الوثوق به من أجل استخدام أداة الدراسة لجمع البيانات اللازمة للإجابة على أسئلة الدراسة.

وبذلك تكونت الأداة بصورتها النهائية بخمسة مجالات وعدد فقراتها (23) فقرة كما هو في الملحق (3)

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

- أ- يمكن الإشارة إلى أهم الأساليب الإحصائية التي تم استخدامها من خلال برنامج (spss) في هذا البحث وهي كما يلي:
- ب- المتوسط الحسابي والانحرافات المعيارية لقياس أسباب عزوف الطلبة.
- ت- معامل ألفا كرونباخ لحساب الثبات للأداة.
- ث- T-Test (لعينتين مستقلتين) لإيجاد الفروق بين متوسط أفراد العينة تبعاً لمتغير الجنس (ذكور - إناث).
- ج- تحليل التباين الأحادي لإيجاد الفروق بين متوسط أفراد العينة لمتغير المستوى (ثالث - رابع) عند مستوى الدلالة (0,05).

نتائج البحث :

وقبل عرضها ومناقشتها كان لابد على الباحث تحديد بدائل المقياس الحقيقية لكي يتسنى للباحثين مناقشة نتائج التحليل الإحصائي لإجابات عينة الدراسة.

تحديد بدائل المقياس الخماسي المستخدم:

أتبع الباحث في ذلك الخطوات الآتية:

أخذ المدى بين أعلى قيمة وأقل قيمة ($5 - 1 = 4$).

قسمة المدى (4) على عدد البدائل ($4 \div 5 = 0.80$).

وبذلك تأخذ بدائل المقياس القيم الآتية حسب الجدول (4):

جدول (4) يوضح تحديد بدائل المقياس الخماسي المستخدم.

قيم البديل	البديل	الدالة اللفظية	قيم البديل	
			من	إلى
1.	ضعيفة جداً	1	1.79	
2.	ضعيفة	1.80	2.59	
3.	متوسطة	2.60	3.39	
4.	كبيرة	3.40	4.19	
5.	كبيرة جداً	4.20	5	

عرض النتائج ومناقشتها:

أولاً-النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

ما أسباب عزوف الطلبة عن الالتحاق ببرنامج الرياضيات بكلية التربية/ جامعة إِب، ولإجابة على هذا السؤال تم استخدام (اختبار (T) لعينتين مستقلتين، وتحليل التباين الأحادي) لمجالات الاستبانة والأداة بشكل عام وتم التوصل للنتائج الموضحة في الجدول رقم (5).

جدول رقم (5) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأسباب عزوف الطلبة عن الالتحاق ببرنامج الرياضيات والأداة بشكل عام.

م	المجالات	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	أسباب متعلقة بطبيعة مادة الرياضيات	الأول	4.09	0.918
4	أسباب متعلقة بمعلم الرياضيات	الثاني	3.82	1.13
5	الأسباب المتعلقة بالطالب	الثالث	3.74	1.22
2	أسباب متعلقة بالظروف الاجتماعية	الرابع	3.71	1.131
3	أسباب متعلقة بالظروف الاقتصادية	الخامس	3.61	1.115
	الأداة بشكل عام		3.79	1.034

يتضح لنا من خلال الجدول أن أسباب عزوف الطلبة عن الالتحاق ببرنامج الرياضيات بكلية التربية جامعة إِب كانت بدرجة كبيرة وبدلالة المتوسط العام الذي بلغ (3.79) وهذا يعني أن هناك تقارباً في مستوى أسباب عزوف الطلبة عن الالتحاق في قسم الرياضيات حيث أن قيم المتوسطات تركزت ما بين (4.09) كأعلى قيمة، وبين (3.61) كأقل قيمة) وهي تعني أن الطلبة يواجهون عدة أسباب تمنعهم من الالتحاق ببرنامج الرياضيات وكما يتضح من الجدول السابق:

1. أن الأسباب المتعلقة بطبيعة مادة الرياضيات في الترتيب الأول بمتوسط حسابي بلغ (4.09) وهي متوفرة بدرجة كبيرة من بين الأسباب.
2. في حين أن أسباب متعلقة بمعلم الرياضيات قد حصلت على الترتيب الثاني في قائمة المهارات حيث حصلت على درجة (3.92) وهي متوفرة بدرجة كبيرة من بين الأسباب.
3. يليها في الترتيب الثالث أسباب متعلقة بالطالب حيث حصلت على درجة (3.79) وهي متوفرة بدرجة كبيرة من بين الأسباب.
4. في الترتيب الرابع جاءت أسباب متعلقة بالظروف الاجتماعية حيث حصلت على درجة (3.78) وهي متوفرة بدرجة كبيرة من بين الأسباب.

5. في حين كانت في الترتيب الأخير في قائمة الأسباب أسباب متعلقة بالظروف الاقتصادية حيث حصلت على درجة (3.61) وهي متوفرة بدرجة كبيرة من بين الأسباب.

ولإجابة على السؤال الأول للدراسة والذي ينص على:

ما الأسباب المتعلقة (بالطالب، وبمعلم الرياضيات، وبطبيعة مادة الرياضيات، وبالظروف الاجتماعية، والظروف الاقتصادية) التي تسهم بالعزوف عن الالتحاق ببرنامج الرياضيات بكلية التربية / جامعة إب حيث تمت الإجابة وفقاً لما يلي:

الأسباب المتعلقة بالطالب التي تسهم بالعزوف عن الالتحاق ببرنامج الرياضيات تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية: (المتوسط الحسابي - الانحراف المعياري) لفقرات الاستبانة، وتم التوصل للنتائج الموضحة في الجدول (6).

جدول رقم (6) يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري نحو بعد الأسباب المتعلقة بالطالب

م	رقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية النسبية
1.	1	يجد الطلبة صعوبة في فهم مقرر الرياضيات.	3.97	1.095	كبيرة
2.	2	لا يوجد وظائف لخريجي القسم.	3.96	1.087	كبيرة
3.	5	الشعور بالكآبة كلما توجهت لمحاضرات الرياضيات.	3.38	1.280	كبيرة
4.	4	مستقبل خريجي الرياضيات مجهول.	3.62	1.303	كبيرة
5.	3	عدم وجود برامج دراسات عليا في تخصص الرياضيات داخلياً.	3.77	1.156	كبيرة
		الإجمالي	3.74	1.223	كبيرة

يتضح من الجدول رقم (6) الذي يوضح الأسباب المتعلقة بالطالب والتي كانت بدرجة كبيرة وذلك بدلالة المتوسط الحسابي الذي بلغ (3.74) وانحراف معياري (1.223) وهذا يعني أنَّ الأسباب المتعلقة بالطالب كانت متوفرة بدرجة كبيرة لدى طلبة قسم الرياضيات.

أما على مستوى فقرات هذا المجال فيتضح أن غالبية الفقرات حصلت على قيمة كبيرة بمتوسطات حسابية لها.

- حصلت الفقرة رقم (1) على الترتيب الأول من حيث قيمة المتوسط الحسابي والذي بلغ (3.97) وهو أعلى من الوسط الفرضي وهذا يشير إلى توفر الفقرة التي تنص على " يجد الطلبة صعوبة في فهم مقرر الرياضيات وهذا يشير إلى وجود صعوبة يواجه الطالب في مادة الرياضيات.

- حصلت الفقرة رقم (2) على الترتيب الثاني من حيث قيمة المتوسط الحسابي الذي بلغ (3.96) وهو أعلى من الوسط الفرضي وهذا يشير إلى توفر الفقرة التي تنص على " لا يوجد وظائف لخريجي القسم "؟ وهذا يؤكد ما جاء في نص الفقرة عدم وجود وظائف لخريجي الرياضيات.
 - كما جاءت الفقرة رقم (4) بالترتيب الرابع من حيث قيمة المتوسط الحسابي الذي بلغ (3.62) وهو أعلى من الوسط الفرضي وهذا يشير إلى توفر الفقرة التي تنص على " مستقبل خريجي الرياضيات مجهول " وهذا يشير إلى أن مستقبل خريجي الرياضيات غير واضح.
 - بينما جاءت الفقرة رقم (5) بالترتيب الثالث من حيث قيمة المتوسط الحسابي الذي بلغ (3.77) وهو أكبر من الوسط الفرضي وهذا يشير إلى توفر الفقرة التي تنص على عدم وجود برامج دراسات عليا في تخصص الرياضيات داخلياً "، وهذا يؤكد ما جاء في نص الفقرة عدم وجود برامج دراسات عليا.
 - أخيراً حصلت الفقرة رقم (3) على المرتبة الخامسة والأخيرة من حيث قيمة المتوسط الحسابي والذي بلغ (3.38) وهو أكبر من الوسط الفرضي وهذا يشير إلى توفر الفقرة التي تنص على "الشعور بالكآبة كلما توجهت لمحاضرات الرياضيات " وهذا يشير أن غالبية الطلبة يشعرون بالكآبة كلما توجهوا إلى محاضرات الرياضيات.
- ويعزو الباحث إلى أنَّ هناك عدة مشاكل تواجه الطلبة أنفسهم وتعود للطلاب نفسه لعدة عوامل قد تكون أسرية أو مالية أو بيئية.

أسباب متعلقة بمعلم الرياضيات التي تسهم بالعزوف عن الالتحاق ببرنامج الرياضيات.

الجدول رقم (7) يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لبعء أسباب متعلقة بمعلم الرياضيات

م	رقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية
1	4	قلة الجهد المبذول من قبل معلمي الرياضيات في تدريسها.	3.56	1.353	كبيرة
2	3	يعتمد بعض معلمي الرياضيات تعقيد الدرس كي يرجع إليه الطالب.	3.74	1.109	كبيرة
3	1	بعض معلمي الرياضيات يستخدمون طرائق تدريس تقليدية.	4.12	1.008	كبيرة
4	2	قلة إلمام معلمي الرياضيات بمفاهيم المقرر.	3.91	1.055	كبيرة
		الإجمالي	3.82	1.13	كبيرة

يتضح من الجدول رقم (7) الذي يوضح الأسباب المتعلقة بمعلم الرياضيات التي كانت بدرجة كبيرة وذلك بدلالة المتوسط الحسابي الذي بلغ (3.82) وانحراف معياري (1.13) وهذا يعني أن الأسباب المتعلقة بمعلم الرياضيات كانت متوفرة بدرجة كبيرة لدى طلبة قسم الرياضيات.

-أما على مستوى فقرات هذا المجال فيتضح أن غالبية الفقرات حصلت على قيمة كبيرة بمتوسطات حسابية لها.

-اتضح من خلال نتائج الجدول أن الفقرة رقم (3) حصلت على الترتيب الأول من حيث قيمة المتوسط الحسابي والذي بلغ (4.12) وهو أعلى من الوسط الفرضي وهذا يشير إلى توفر الفقرة التي تنص على " بعض معلمي الرياضيات يستخدمون طرائق تدريس تقليدية " وهذا يشير إلى ضرورة تدريب مدرّس الرياضيات على الطرائق الحديثة لتدريس الرياضيات.

-حصلت الفقرة رقم (4) على الترتيب الثاني من حيث قيمة المتوسط الحسابي الذي بلغ (3.91) وهو أعلى من الوسط الفرضي وهذا يشير إلى توفر الفقرة التي تنص على " قلة إلمام معلمي الرياضيات بمفاهيم المقرر "، وهذا يشير إلى ضرورة متابعة كل جديد وتحضير الدروس جيّداً وتعديل بعض التصورات الخاطئة.

-بينما جاءت الفقرة رقم (2) بالترتيب الثالث من حيث قيمة المتوسط الحسابي والذي بلغ (3.74) وهو أعلى من الوسط الفرضي وهذا يشير إلى توفر الفقرة التي تنص على " يعتمد بعض معلمي الرياضيات تعقيد الدرس كي يرجع إليه الطالب " وهذا يشير إلى ضرورة أن بعض أساتذة الرياضيات يستخدمون طرائق تدريس تقليدية.

-أخيراً حصلت الفقرة رقم (1) على الترتيب الرابع والأخير من حيث قيمة المتوسط الحسابي والذي بلغ (3.56) وهو أعلى من الوسط الفرضي وهذا يشير إلى توفر الفقرة التي تنص على " قلة الجهد المبذول من قبل معلمي الرياضيات في تدريسها "، وهذا يشير إلى أن بعض مدرّسي الرياضيات لا يبذلون مجهوداً كافياً لشرح المادة لكونها تحتاج إلى شرح وفهم للطالب.

ويعزو الباحث ذلك إلى أن الأسباب المتعلقة بالمدرّس يجب معالجتها من خلال إقامة الدورات التدريبية للمدرّس واستخدام الوسائل الحديثة في العملية التدريسية.

أسباب متعلقة بطبيعة مادة الرياضيات التي تسهم بعزوف الطلبة عن الالتحاق بالبرنامج

الجدول رقم (8) يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لبعد الأسباب المتعلقة بطبيعة مادة الرياضيات

م	رقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية النسبية
1	4	طبيعة مقرر الرياضيات صعب ويحتاج لوقت وجهد كبير.	4.09	.886	كبيرة
2	5	طبيعة مقرر الرياضيات بعيد عن الواقع.	3.79	1.067	كبيرة
3	3	ضعف تطوير مناهج الرياضيات بصورة مستمرة.	4.12	.913	كبيرة
4	2	ضعف توفر الأساليب والوسائل والتقنيات الحديثة لتدريس مادة الرياضيات.	4.21	.729	كبيرة جدًا
5	1	طبيعة مقرر الرياضيات يتطلب الحضور.	4.24	.858	كبيرة جدًا
		الإجمالي	4.09	.918	كبيرة

يتضح من الجدول رقم (8) الذي يوضح الأسباب المتعلقة بطبيعة مادة الرياضيات والتي كانت بدرجة كبيرة وذلك بدلالة المتوسط الحسابي الذي بلغ (3.92)، وانحراف معياري (1.05) وهذا يعني أن الأسباب المتعلقة بطبيعة مادة الرياضيات كانت متوفرة بدرجة كبيرة لدى طلبة قسم الرياضيات.

- أما على مستوى فقرات هذا المجال فيتضح أن غالبية الفقرات حصلت على قيمة كبيرة بمتوسطات حسابية لها كما يلي:
- اتضح من خلال الجدول أن الفقرة رقم (5) جاءت بالمرتبة الأولى من حيث قيمة المتوسط الحسابي الذي بلغ (4.24) وهو أعلى من الوسط الفرضي وهذا يشير إلى توفر الفقرة التي تنص على " طبيعة مقرر الرياضيات يتطلب الحضور "، وهذا يشير إلى ضرورة أهمية ضرورة حضور المحاضرات ويصعب التخلي عن حضور المحاضرات.
- بينما حصلت الفقرة رقم (4) على الترتيب الثاني من حيث قيمة المتوسط الحسابي والذي بلغ (4.21) وهو أعلى من الوسط الفرضي وهذا يشير إلى توفر الفقرة التي تنص على " ضعف توفر الأساليب والوسائل والتقنيات الحديثة لتدريس مادة الرياضيات " وهذا يشير إلى أن مادة الرياضيات تحتاج إلى استخدام الأساليب والوسائل والتقنيات الحديثة.
- كما جاءت الفقرة رقم (3) بالترتيب الثالث من حيث قيمة المتوسط الحسابي والذي بلغ (4.12) وهو أعلى من الوسط الفرضي وهذا يشير إلى توفر الفقرة التي تنص على " ضعف تطوير مناهج

الرياضيات بصورة مستمرة " وهذا يشير إلى أن تدريس ومناهج الرياضيات يحتاج إلى التطوير والمراجعة المستمرة.

- حازت الفقرة رقم (1) على الترتيب الرابع من حيث قيمة المتوسط الحسابي والذي بلغ (4.09) وهو أعلى من الوسط الفرضي وهذا يشير إلى توفر الفقرة التي تنص على **طبيعة مادة الرياضيات صعبة وتحتاج لوقت وجهد**، وهذا يشير إلى أن طبيعة مادة الرياضيات صعبة وتحتاج لوقت وجهد.

- أخيراً حصلت الفقرة رقم (2) على الترتيب الخامس والأخير من حيث قيمة المتوسط الحسابي والذي بلغ (3.79) وهو أعلى من الوسط الفرضي، وهذا يشير إلى توفر الفقرة التي تنص على **صعوبة مادة الرياضيات فجميعها أسئلة وتمارين**، وهذا يشير إلى غالبية الطلبة يواجهون صعوبة في مادة الرياضيات كونها أسئلة وتمارين.

ويعزو الباحث إلى ضرورة تبسيط وتوضيح مادة الرياضيات من خلال الأنشطة ومتابعة الطلبة وتحفيزهم على تعلم مادة الرياضيات من أجل اختيار هذا التخصص

أسباب متعلقة بالظروف الاجتماعية التي تسهم بعزوف الطلبة عن الالتحاق بالبرنامج

الجدول رقم (9) يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لبعده الأسباب المتعلقة بالظروف الاجتماعية.

م	رقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية النسبية
1	1	الغياب المتكرر لبعض المعلمين نتيجة انقطاع الراتب.	4.09	900	كبيرة
2	4	ضعف تعاون الطلبة في قسم الرياضيات يزيد من صعوبة المقرر.	3.53	1.331	كبيرة
3	2	فتح برامج جديدة مناسبة ولها قبول في سوق العمل.	3.85	1.019	كبيرة
4	3	تحذير الأصدقاء من دخول قسم الرياضيات.	3.74	1.082	كبيرة
		الإجمالي	3.71	1.131	كبيرة

يتضح من الجدول رقم (9) الذي يوضح الأسباب المتعلقة بالظروف الاجتماعية والتي كانت بدرجة كبيرة وذلك بدلالة المتوسط الحسابي الذي بلغ (3.71) وانحراف معياري (1.131)، وهذا يعني أنَّ الأسباب المتعلقة بالظروف الاجتماعية كانت متوفرة بدرجة كبيرة لدى طلبة قسم الرياضيات.

أمَّا على مستوى فقرات هذا المجال فيتضح أنَّ غالبية الفقرات حصلت على قيمة كبيرة بمتوسطات حسابية لها كما يلي:

- فقد حصلت الفقرة رقم (1) على الترتيب الأول من حيث قيمة المتوسط الحسابي الذي بلغ (4.09) وهو أعلى من الوسط الفرضي وهذا يشير إلى توفر الفقرة التي تنص على "الغياب المتكرر لبعض المعلمين نتيجة انقطاع الراتب" وهذا يشير إلى أنَّ من العوامل الاجتماعية هو تغيب من المدرسين المتخصصين عن المحاضرات نظراً لانقطاع الراتب كما هو مشاهد في الواقع.
- بينما جاءت الفقرة رقم (3) بالترتيب الثاني من حيث قيمة المتوسط الحسابي الذي بلغ (3.85) وهو أعلى من الوسط الفرضي وهذا يشير إلى توفر الفقرة التي تنص على "فتح برامج جديدة مناسبة ولها قبول في سوق العمل" وهذا يدل دلالة واضحة إلى أنَّ الهدف من التعليم أصبح من أجل البحث عن مصدر الرزق والقوت الضروري.
- كما حصلت الفقرة رقم (4) على الترتيب الثالث من حيث قيمة المتوسط الحسابي الذي بلغ (3.74) وهو أعلى من الوسط الفرضي وهذا يشير إلى توفر الفقرة التي تنص على "تحذير الأصدقاء من دخول قسم الرياضيات" وهذا يشير إلى أنَّ هناك توافقاً من قبل الجميع للالتحاق بأقسام يكون لها مردود مادي نظراً لما يعانيه الجميع هذه الأيام.
- كما حصلت الفقرة رقم (2) على الترتيب الرابع والأخير من حيث قيمة المتوسط الحسابي الذي بلغ (3.53) وهو أعلى من الوسط الفرضي والتي تنص على "ضعف تعاون الطلبة في قسم الرياضيات يزيد من صعوبة المقرر"، وهذا يشير إلى أن عدم الرغبة والمشاركة مع الآخرين. ويعزو الباحث إلى أنَّ الأسباب الاجتماعية تُعدُّ من أهم أسباب عزوف الطلبة عن الالتحاق ببرنامج الرياضيات كون الظروف الاجتماعية تُعدُّ من العوائق التي تواجه الطلبة في هذا الوقت.

أسباب متعلقة بالظروف الاقتصادية التي تسهم بعزوف الطلبة عن الالتحاق بالبرنامج

الجدول رقم (10) يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لبعء الأسباب المتعلقة بالظروف الاقتصادية

م	رقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية النسبية
1	5	ضعف القدرة المادية للأسرة تحول دون دخول قسم الرياضيات.	3.24	1.304	متوسطة
2	3	ضعف القدرة المادية للأسرة تحول دون تشجيع أبنائهم على الالتحاق بالرياضيات لما يرونه بالواقع المشاهد.	3.56	1.106	كبيرة
3	4	قلة مجال العمل بعد التخرج في تخصص الرياضيات.	3.50	1.261	كبيرة
4	1	الأجور التي يتقاضاها خريجي تخصص الرياضيات لا تختلف عن أجور خريجي التخصصات الأخرى.	3.91	1.026	كبيرة
5	2	الدراسة بهذا التخصص لا تسمح للطلبة بإيجاد وقت فراغ كاف للعمل خلال فترة الدراسة.	3.88	.880	كبيرة
		الإجمالي	3.61	1.115	كبيرة

يتضح من الجدول رقم (10) الذي يوضح الأسباب المتعلقة بالظروف الاجتماعية والتي كانت بدرجة كبيرة وذلك بدلالة المتوسط الحسابي الذي بلغ (3.61) وانحراف معياري (1.115) وهذا يعني أن الأسباب المتعلقة بالظروف الاجتماعية كانت متوفرة بدرجة كبيرة لدى طلبة قسم الرياضيات.

أما على مستوى فقرات هذا المجال فيتضح أن غالبية الفقرات حصلت على قيمة كبيرة بمتوسطات حسابية لها كما يلي:

- اتضح من خلال الجدول أن الفقرة رقم (4) جاءت المرتبة الأولى من حيث قيمة المتوسط الحسابي الذي بلغ (3.91) وهو أعلى من الوسط الفرضي وهذا يشير إلى توفر الفقرة التي تنص على " الأجور التي يتقاضاها خريجي تخصص الرياضيات لا تختلف عن أجور خريجي التخصصات الأخرى "، وهذا يشير إلى أن الأجور التي يتقاضاها خريجي تخصص الرياضيات لا تختلف عن أجور خريجي التخصصات الأخرى.

- كما جاءت الفقرة رقم (5) بالترتيب الثاني من حيث قيمة المتوسط الحسابي والذي بلغ (3.88) وهو أعلى من الوسط الفرضي وهذا يشير إلى توفر الفقرة التي تنص على " الدراسة بهذا التخصص لا تسمح للطلبة بإيجاد وقت فراغ كاف للعمل خلال فترة الدراسة "، وهذا يشير إلى أن الدراسة بهذا التخصص لا تسمح للطلبة بإيجاد وقت فراغ كاف للعمل خلال فترة الدراسة.

- كما حصلت الفقرة رقم (2) على الترتيب الثالث من حيث قيمة المتوسط الحسابي الذي بلغ (3.56) وهو أعلى من الوسط الفرضي وهذا يشير إلى توفر الفقرة التي تنص على " ضعف القدرة المادية للأسرة تحول دون تشجيع أبنائهم على الالتحاق بالرياضيات لما يرونه بالواقع المشاهد "، وهذا يشير إلى ضعف القدرة المادية للأسرة تحول دون تشجيع أبنائهم على الالتحاق بالرياضيات لما يرونه بالواقع المشاهد.

- كما جاءت الفقرة رقم (3) بالمرتبة الرابعة من حيث قيمة المتوسط الحسابي الذي بلغ (3.50) وهو أعلى من الوسط الفرضي وهذا يشير إلى توفر الفقرة التي تنص على " قلة مجال العمل بعد التخرج في تخصص الرياضيات "، وهذا يشير إلى أن هناك قلة مجال العمل بعد التخرج في تخصص الرياضيات.

- أخيراً حصلت الفقرة رقم (1) على المرتبة السادسة والأخيرة من حيث قيمة المتوسط الحسابي والذي بلغ (3.24) وهو أعلى من الوسط الفرضي وهذا يشير إلى توفر الفقرة التي تنص على " ضعف القدرة المادية للأسرة تحول دون دخولي لقسم الرياضيات نظراً لارتفاع رسوم التسجيل " وهذا يشير إلى أن ضعف القدرة المادية للأسرة تحول دون دخولي لقسم الرياضيات نظراً لارتفاع رسوم التسجيل.

ويعزو الباحث إلى أنَّ هناك تأثيرًا للظروف الاقتصادية التي تسهم في عزوف الطلبة عن الالتحاق ببرنامج الرياضيات من وجهة نظر الطلبة.

ثانيا النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي ينص على:

هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية لأسباب عزوف الطلبة عن الالتحاق ببرنامج الرياضيات بكلية التربية / جامعة إب تعزى لمتغيري الجنس (ذكر - أنثى) والمستوى الدراسي (ثالث - رابع) حيث تم للباحث الإجابة على هذا السؤال من خلال التحقق من الفرضيتين الآتيتين:

الفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في أسباب عزوف الطلبة عن الالتحاق ببرنامج الرياضيات بكلية التربية/ جامعة إب، تعزى لمتغير الجنس (ذكر - أنثى)

وللتحقق من صحة الفرضية استخدم الباحث اختبار T لعينتين مستقلتين لإجابات أفراد العينة حول أسباب عزوف الطلبة عن الالتحاق ببرنامج الرياضيات بكلية التربية/ جامعة إب تعزى لمتغير الجنس (ذكر - أنثى) وكانت النتائج كالآتي:

جدول (11) اختبار T لعينتين مستقلتين حول أسباب عزوف الطلبة عن الالتحاق ببرنامج الرياضيات بكلية التربية جامعة إب تعزى لمتغير الجنس (ذكر - أنثى)

المجال	المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	قيمة (sig)	مستوى الدلالة
الأسباب المتعلقة بالطالب	ذكر	5	24.40	1.516	.928	.017	دالة إحصائية
	أنثى	29	22.48	4.524			
أسباب متعلقة بمعلم الرياضيات.	ذكر	5	23.60	3.781	.023	.396	غير دالة
	أنثى	29	23.55	4.460			
أسباب متعلقة بطبيعة مادة الرياضيات.	ذكر	5	23.60	4.722	-.613	.185	غير دالة
	أنثى	29	24.68	3.495			
أسباب متعلقة بالظروف الاجتماعية.	ذكر	5	23.40	3.974	.409	.784	غير دالة
	أنثى	29	22.58	4.127			
أسباب متعلقة بالظروف الاقتصادية.	ذكر	5	18.60	5.319	.296	.508	غير دالة
	أنثى	29	18.00	3.991			
الأداة بشكل عام.	ذكر	5	113.60	15.339	.297	.754	غير دالة
	أنثى	29	111.31	15.973			

ويتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) في استجابات أفراد العينة حول أسباب عزوف الطلبة عن الالتحاق ببرنامج الرياضيات بكلية التربية/ جامعة

إب تعزى لمتغير الجنس (ذكر - أنثى) حيث كان مستوى الدلالة المقترن بكل مجال من مجالات الاستبيان أكبر من مستوى الدلالة (0.05) وَمِنْ ثَمَّ فهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,05) لجميع المجالات المتعلقة بأسباب عزوف الطلبة عن الالتحاق ببرنامج الرياضيات وأيضاً الأداة بشكل عام وَمِنْ ثَمَّ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) في أسباب عزوف الطلبة عن الالتحاق ببرنامج الرياضيات بكلية التربية/ جامعة إب تعزى لمتغير الجنس (ذكر - أنثى).

ويعزى ذلك إلى تشابه ظروف الطلبة والأسباب التي تمنعهم من الالتحاق ببرنامج الرياضيات من كلا الجنسين للطلبة وصعوبة مادة الرياضيات لديهم وتشابه ظروف معيشتهم. وهذه النتيجة تتوافق مع نص الفرضية الصفرية الثالثة التي كانت تنص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) في أسباب عزوف الطلبة عن الالتحاق ببرنامج الرياضيات بكلية التربية/ جامعة إب تعزى لمتغير الجنس (ذكر - أنثى)

الفرضية الثانية والتي تنص على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) في أسباب عزوف الطلبة عن الالتحاق ببرنامج الرياضيات بكلية التربية/ جامعة إب تعزى لمتغير المستوى (ثالث، رابع).

وللتحقق من صحة الفرضية استخدم الباحث الاختبار (T) لإجابات أفراد العينة حول أسباب عزوف الطلبة عن الالتحاق ببرنامج الرياضيات بكلية التربية/ جامعة إب تعزى لمتغير المستوى (ثالث، رابع) وكانت النتائج كالآتي:

جدول (12) اختبار (T) التباين الأحادي حول أسباب عزوف الطلبة عن الالتحاق ببرنامج الرياضيات بكلية التربية/ جامعة إب تعزى لمتغير المستوى (ثالث، رابع)

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
الأسباب المتعلقة بالطلبة.	بين المجموعات	95.335	1	95.335	6.068	.019	دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	502.782	32	15.712			
	المجموع	598.118	33				
أسباب متعلقة بمعلم الرياضيات	بين المجموعات	135.733	1	135.733	9.074	.005	دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	478.649	32	14.958			
	المجموع	614.382	33				
أسباب متعلقة بطبيعة مادة الرياضيات	بين المجموعات	12.888	1	12.888	.974	.331	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	423.582	32	13.237			
	المجموع	436.471	33				
أسباب متعلقة بالظروف الاجتماعية	بين المجموعات	115.503	1	115.503	8.645	.006	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	427.556	32	13.361			
	المجموع	543.059	33				

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
أسباب متعلقة بالظروف الاقتصادية	بين المجموعات	7.846	1	7.846	.454	.505	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	552.889	32	17.278			
	المجموع	560.735	33				
الأداة بشكل عام	بين المجموعات	1486.325	1	1486.325	7.183	.012	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	6621.440	32	206.920			
	المجموع	8107.765	33				

- قيمة إف "f" الخاصة بتحليل التباين الأحادي لمتغير المستوى حول الأسباب المتعلقة بالطالب لدى طلبة قسم الرياضيات كلية التربية/ جامعة إب (6.068) وقيمة دلالتها كانت (0.019) وهي أقل من (0.05) أي: أنها دالة إحصائياً؛ وعليه يمكن القول إنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء العينة حول الأسباب المتعلقة بالطالب لدى طلبة قسم الرياضيات كلية التربية/ جامعة إب يعزى للاختلاف في المستوى (ثالث- رابع).

- قيمة إف "f" الخاصة بتحليل التباين الأحادي لمتغير المستوى الدراسي حول أسباب متعلقة بمعلم الرياضيات (9.074) وقيمة دلالتها كانت (0.005) وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05) أي أنها دالة إحصائياً وعليه يمكن القول إنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء العينة حول الأسباب المتعلقة بالطالب لدى طلبة قسم الرياضيات كلية التربية/ جامعة إب يعزى للاختلاف في المستوى (ثالث- رابع).

- قيمة إف "f" الخاصة بتحليل التباين الأحادي لمتغير المستوى حول أسباب متعلقة بطبيعة مادة الرياضيات لدى طلبة قسم الرياضيات كلية التربية/ جامعة إب (0.974) وقيمة دلالتها كانت (0.331) وهي أكبر من (0.05) أي أنها غير دالة إحصائياً وعليه يمكن القول إنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء العينة حول أسباب متعلقة بطبيعة مادة الرياضيات لدى طلبة قسم الرياضيات كلية التربية/ جامعة إب يعزى للاختلاف في المستوى (ثالث- رابع).

- قيمة إف "f" الخاصة بتحليل التباين الأحادي لمتغير المستوى حول أسباب متعلقة بالظروف الاجتماعية لدى طلبة قسم الرياضيات كلية التربية/ جامعة إب (8.645) وقيمة دلالتها كانت (0.006) وهي أقل من (0.05)، أي: أنها دالة إحصائياً وعليه يمكن القول إنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء العينة حول أسباب متعلقة بالظروف الاجتماعية لدى طلبة قسم الرياضيات كلية التربية/ جامعة إب يعزى للاختلاف في المستوى (ثالث- رابع).

- قيمة إف "f" الخاصة بتحليل التباين الأحادي لمتغير المستوى حول أسباب متعلقة بالظروف الاقتصادية لدى طلبة قسم الرياضيات كلية التربية/ جامعة إب (0.454) وقيمة دلالتها كانت (0.505).

وهي أكبر من (0.05) أي أنها غير دالة إحصائياً وعليه يمكن القول إنه لا توجد فروق ذات الدلالة إحصائية في آراء العينة حول أسباب متعلقة بالظروف الاقتصادية لدى طلبة قسم الرياضيات كلية التربية/ جامعة إب يعزى إلى تشابه ظروف الطلبة اقتصادياً (ثالث- رابع).

- وكانت كانت قيمة إف "f" الخاصة بتحليل التباين الأحادي لمتغير المستوى الدراسي في إجمالي الأداة (7.183) وقيمة دلالتها كانت (0.012) وهي أقل من (0.05) أي أنها غير دالة إحصائياً وعليه يمكن القول إنه توجد فروق ذات الدلالة إحصائية في آراء العينة لإجمالي مجالات الأداة.

النتائج:

- في ضوء ما سبق يمكن استخلاص عدد من النتائج أهمها:
- أن مجالات الأسباب المتعلقة بـ (الطالب، ومعلم الرياضيات، وطبيعة مادة الرياضيات، والظروف الاقتصادية، والظروف الاجتماعية) التي تسهم في عزوف الطلبة عن الالتحاق في قسم الرياضيات بكلية التربية/ جامعة إب كانت متوفرة بدرجة كبيرة.
 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) في أسباب عزوف الطلبة عن الالتحاق ببرنامج الرياضيات بكلية التربية/ جامعة إب تعزى لمتغير الجنس (ذكر-أنثى).
 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) في أسباب عزوف الطلبة عن الالتحاق ببرنامج الرياضيات بكلية التربية/ جامعة إب تعزى لمتغير المستوى (ثالث، رابع).

التوصيات:

- في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث:
- سرعة معالجة مشكلة انقطاع الراتب لتأثيره سلباً على أداء المعلمين بشكل عام.
 - تطوير كفاءة مدرس الرياضيات وتوفير الفرص أمامهم لاعتماد طرائق تدريس حديثة.
 - ضرورة استخدام وسائل وطرق حديثة واستخدام التقنيات المتطورة لتبسيط مادة الرياضيات.
 - تخفيف الأعباء الدراسية غير المهمة التي تثقل كاهل الطالب وتنفره من تخصص الرياضيات.
 - تخفيض الرسوم السنوية وإرجاعها كما كانت سابقاً.
 - توفير فرص عمل لمخرجات أقسام الرياضيات.
- في ضوء نتائج البحث والتوصيات نقترح:
- إجراء دراسات لمعرفة أسباب عزوف الطلبة عن الالتحاق ببرامج كلية العلوم والتربية في جامعة-إب.
 - إجراء دراسة مقارنة بين أسباب العزوف بين طلبة كلية العلوم وطلبة كلية التربية.
 - إجراء دراسة مقارنة بين البرامج والمناهج في قسم الرياضيات.

المصادر والمراجع:

1. إبراهيم، هاشم جميل، صالح محمود، (2014)، "أسباب عزوف طلبة كلية التربية المفتوحة عن الدراسة في الأقسام العلمية"، مجلة آداب، كركوك، العدد 20، العراق.
2. أبو سل، محمد عبد الكريم، (1999)، مناهج الرياضيات وأساليب تدريسها في الصفوف الأولى للمرحلة الابتدائية، عمان، دار الفرقان للنشر، الأردن.
3. أبو شميلة، فرج إبراهيم، (2012)، "أثر بعض المتغيرات البنائية للمسائل الرياضية اللفظية في القدرة على حلها لدى طلاب كلية مجتمع تدريب غزة"، مجلة جامعة الأزهر بغزة، فلسطين.
4. أبو شوقة، فاتن سعيد، هبة رمضان سلامة، (2019): "أسباب عزوف الطلبة عن تخصص الرياضيات في الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة"، فلسطين.
5. الأمين، محمد يوسف، (2013): "أسباب عزوف الطلبة عن الالتحاق بالمساق العلمي في التعليم الثانوي بمدينة الدويم من وجهة نظر المعلمين"، مجلة النيل الأبيض للدراسات والبحوث، العدد الثاني.
6. خليل، ياسر، (2017)، "أسباب عزوف طلبة السنوات التحضيرية بالجامعات السعودية عن دراسة الرياضيات كتخصص"، المؤتمر الوطني الثاني للسنة التحضيرية في الجامعات السعودية. 8-9/3، السعودية.
7. الزغلول، عماد عبد الرحيم الهندا، علي فالح، (2004): "مدخل إلى علم النفس"، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية.
8. الزيات، فتحي، (2002)، " صعوبات التعلم: الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية"، (ط1)، دار النشر للجامعات، مصر.
9. السلمي، تركي، (2013): "درجة إسهام معلمي الرياضيات في تنمية مهارات حل المشكلة الرياضية لدى طلاب المرحلة الابتدائية"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.
10. الصادق، إسماعيل محمد، (2001): " طرق تدريس الرياضيات: نظريات وتطبيقات، ط1، عمان: الأردن، دار الفكر العربي، الأردن.

11. الصبيحي، هدى فرج، غادة مرعي بو جلال، (2020): "العوامل الأكاديمية والشخصية والاجتماعية لعزوف الطلبة عن أقسام الرياضيات بجامعة بنغازي"، مجلة دراسة الإنسان والمجتمع، العدد 13-ديسمبر، ليبيا.
12. عريفج، سامس سلطان، وسليمان، نايف أحمد، (2005): "طرق تدريس الرياضيات والعلوم"، عمان: دار صفاء للنشؤ والتوزيع، الأردن.
13. عقيلان، إبراهيم محمد، (2000): "مناهج الرياضيات وأساليب تدريسها"، ط2، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن.
14. محمد، حنفي إسماعيل، (2005): "تعليم الرياضيات بأساليب غير تقليدية"، الرياض، مكتبة الرشد، السعودية.
15. مصطفى، عبد السلام، (2009): "تدريس العلوم وإعداد المعلم وتكامل النظرية والممارسة"، القاهرة: دار الفكر العربي، مصر.
16. منصور، جمعة سريش، تهاني علي سلمان، (2013): "أسباب عزوف الطلبة عن دخول أقسام الرياضيات في الجامعات العراقية"، مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد 29، العراق.
17. مينا، فايز مراد، (1994): "قضايا في تعليم وتعلم الرياضيات مع إشارة خاصة للعلم العربي"، ط2، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر.

واقع توفر مصادر تمويل تعليم الفتاة الريفية بالجمهورية اليمنية**أ. منتهى حمود سلطان قايد الشكري**

كلية التربية - جامعة صنعاء - اليمن

Tell :772403012

Email: m777800874@gmail.com**ملخص البحث:**

هدف البحث الحالي إلى التعرف على واقع توفر مصادر تمويل تعليم الفتاة الريفية في الجمهورية اليمنية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداةً لجمع البيانات والمعلومات، وتكون مجتمع البحث من القيادات الإدارية والمختصين في مجال تعليم الفتاة، وقد تم اختيار عينة عشوائية منهم بلغت (111) فرداً، وتوصلت الباحثة إلى عدد من النتائج من أهمها أنّ توفر مصادر تمويل تعليم الفتاة الريفية في الجمهورية اليمنية، قد جاءت بدرجة (صغيرة) وبمتوسط حسابي (3.39) وانحراف معياري (0.50) ووزن نسبي (85%)، أما على مستوى المجالات الأربعة الرئيسة للأداة، فقد أظهرت النتيجة أنّ جميع المجالات التي تمثل أبرز مصادر تمويل تعليم الفتاة الريفية قد جاءت بدرجة توفر (صغيرة جداً) بمتوسط حسابي (1.31) وانحراف معياري (0.69) مع وجود بعض التفاوت في قيمها الإحصائية وقدم البحث إلى عدد من التوصيات والمقترحات ذات العلاقة بموضوع البحث.

الكلمات المفتاحية: تمويل التعليم – تعليم الفتاة الريفية**Abstract:**

The aim of the current research is to identify the reality of funding sources for the education of rural girls in the Republic of Yemen, and the researcher used the descriptive survey method, and the questionnaire as a tool for collecting data and information, and the research community consisted of administrative leaders and specialists in the education of girls. A number of results, the most important of which is that the overall result of the reality of the availability of funding sources for the education of rural girls in the Republic of Yemen came with a (small) degree, an arithmetic mean (3.39), a standard deviation (0.50) and a relative weight (85%), while at the level of the four main areas of the tool (V) . The result was that all areas that represent the most prominent sources of funding for rural girls' education have achieved a (very small) degree of availability with an arithmetic mean (1.31) and a standard deviation (0.69) with some variation in their statistical values. The research reached a number of recommendations and proposals related to the topic of the research.

Key Words: Education Funding, Rural Girl Education.

أولاً-الإطار المنهجي العام للبحث:

1-مقدمة:

تُعَدُّ قضية تمويل التعليم بشكل عام وتمويل تعليم الفتاة الريفية بدرجة خاصة من القضايا المهمة التي تواجه الكثير من دول العالم النامية على الرغم من اختلاف مستوياتهم الاقتصادية في كل منها؛ حيث تواجه الكثير من هذه الدول تزايد في النفقات التعليمية وعدم قدرتها على تأمينها من القطاع الحكومي بمفرده؛ وهو ما دفع إلى البحث عن مصادر تمويل للحصول على موارد مالية إضافية والبحث عن بدائل تمويلية غير حكومية، وذلك من خلال تشجيع مشاركة المجتمع بجميع فئاته ومؤسساته الاقتصادية والاجتماعية في تمويل البرامج التعليمية (Muir, 2012, 21).

وبالرغم من ذلك تشهد الدول النامية وخاصة الدول العربية زيادة ملحوظة في أعداد السكان ولاسيما في أعداد الفتيات؛ الأمر الذي يستوجب وضع خطط للتوسع في التعليم من جهة والاستثمار الأمثل لهذه الموارد من جهة أخرى، وَمِنْ ثَمَّ يمثل تمويل التعليم لهذه الموارد عبئاً ثقیلاً على الحكومات؛ الأمر الذي فرض عليها البحث عن بدائل تسهم في توفير المزيد من الأموال ودعم التوسع في التعليم والجودة النوعية للبرامج التعليمية والمحافظة على استمرارها وتطويرها لتحقيق الأهداف التعليمية للحاضر والمستقبل بكفاءة وفاعلية (جوهر والباسل، 2011، 8).

وعلى المستوى المحلي يُعَدُّ تمويل التعلم من أهم المشكلات المعاصرة التي تواجه النظام التعليمي في اليمن بكافة أنواعه وخاصة تعليم الفتاة الريفية الذي يواجه العديد من المشكلات منها تدني مستوى المخصصات المالية لتعليمها في خطط الموازنة الحكومية؛ حَيْثُ إِنَّ ما يخصص لتعليمها لا يتناسب وحجم الأهداف المنوطة بها؛ الأمر الذي يؤثر في تطوير التعليم وتحسين جودة مخرجاته والارتقاء بمؤشرات أدائه (بشر، 2004، 124)، وهذا ما أكدته الاستراتيجية الوطنية لتعليم الفتاة الريفية والتي أشارت إلى ضعف الإنفاق على تعلم الفتاة الريفية، على الرغم من درجة أهمية الأساسية المرتفعة بطبيعتها؛ وهو ما نتج عنه قصور واضح في طاقته الاستيعابية وسوء إدارته، وتسربها من التعليم وضعف المشاركة المجتمعية (وزارة التربية والتعليم، 2016، 43)، ومن هذا المنطلق يأتي هذا البحث محاولة علمية متواضعة بغية معرفة واقع توفر مصادر تمويل تعليم الفتاة الريفية في الجمهورية اليمنية، وبما يمكنها من المساهمة في التنمية المجتمعية الشاملة.

2-مشكلة البحث:

تواجه عملية تعليم الفتاة الريفية العديد من المشكلات من أبرزها عدم اعتماد المخصصات المالية الحكومية، وغياب الموارد المالية الذاتية وغياب توفر الدراسات العلمية الهادفة إلى تطوير مصادر تمويل

كافة أنشطة تعليم الفتاة الريفية؛ وهو ما يتطلب ضرورة تفعيل التشريعات والتوجيهات الحكومية لتطوير تعليم الفتاة الريفية من خلال الاستفادة من التجارب العالمية المعاصرة.

وهذا ما أشارت إليه العديد من الدراسات منها دراسة العكاد (2014) والبدوي (2022) التي أكدت على ضرورة إجراء العديد من الدراسات الهادفة إلى تشخيص واقع توفر مصادر تمويل الأنشطة لتعليم الفتاة الريفية وبما يساعد على حصولها على فرص التعليم أسوة بأقرانها من الذكور وبحسب خبرة الباحثة وعملها في المجال التربوي وملاستها للواقع لمدة (14) عام في الجمهورية اليمنية فقد لاحظت وجود العديد من الاختلالات لواقع تمويل تعليم الفتاة الريفية والإنفاق عليه وغياب توفر مصادر تمويلها؛ وهو ما نتج عنه ارتفاع معدلات تسربها وإحجامها عن التعليم في عموم مراحل التعليم الأساسي والثانوي في اليمن، وكذلك غياب الدراسات العلمية التي تناولت دراسة واقع توفر المصادر اللازمة لتمويل أنشطة تعليم الفتاة الريفية، وهذه تُعدُّ مشكلة ينبغي دراستها، وبما يؤدي إلى معالجة واقع توفر مصادر التمويل، وبما يساعد القيادات في مؤسسات التعليم من تطوير خططها في هذا المجال، وبشكل أدق تتحدد مشكلة البحث في السؤال الرئيس الآتي:

ما واقع توفر مصادر تمويل تعليم الفتاة الريفية في الجمهورية اليمنية؟

3- أهمية البحث:

تتجلى أهمية البحث في العديد من الجوانب منها:

- يتناول البحث موضوع تشخيص وتحليل واقع توفر مصادر تمويل تعليم الفتاة الريفية في الجمهورية اليمنية التي تُعدُّ من أهم القضايا التي تواجه عملية التحاقها في التعليم والحد من تسربها من كافة المراحل التعليمية.

- يسهم البحث الحالي في تحليل وتشخيص واقع توفر مصادر تمويل تعليم الفتاة الريفية في الجمهورية اليمنية سواء الحكومية أو الذاتية أو المجتمعية أو الخارجية (القروض والمنح) وبما يضيف معرفة علمية إلى المكتبات اليمنية يستفاد منها في تطوير خطط تعليمها بكفاءة.

- أنَّ النتائج التي توصل إليها البحث الحالي تفيد القيادات وصانعي القرار والمخططين التربويين في وزارة التربية والتعليم ومكاتبها في المحافظات، ومشروع تطوير التعليم والمجلس الأعلى لتخطيط التعليم من خلال تزويدهم بالمؤشرات التي تساعد في تطوير خطط وبرامج تعليم الفتاة الريفية.

- أنَّ النتائج التي توصل إليها البحث الحالي تفيد الباحثين والمهنيين في مجال تطوير تعليم الفتاة بكافة المراحل التعليمية من خلال تزويدهم بالرؤى والمؤشرات والمعلومات التي تساعد على إجراء مزيد من الدراسات والبحوث الهادفة إلى تطوير واقع مصادر تمويل تعليم الفتاة وتويعها في عموم المناطق الريفية.

- يُعَدُّ البحث الحالي محاولة علمية لعلها الأولى من نوعها (حسب علم الباحثة) تتناول تحديد وتشخيص وتحليل واقع توفر مصادر تمويل تعليم الفتاة الريفية في الجمهورية اليمنية.

4- أهداف البحث:

يهدف البحث إلى تشخيص وتحليل واقع توفر مصادر تمويل تعليم الفتاة الريفية في الجمهورية اليمنية من وجهة نظر عينة من القيادات والعاملين في مؤسسات التعليم العام في الجمهورية اليمنية، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما واقع توفر مصادر تمويل تعليم الفتاة الريفية في الجمهورية اليمنية (الحكومية، والذاتية، والمجتمعية، والخارجية) من وجهة نظر أفراد عينة البحث؟

2- هل توجد فروق إحصائية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات استجابات عينة البحث نحو واقع توفر مصادر تمويل تعليم الفتاة الريفية في الجمهورية اليمنية تعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي، المركز الوظيفي، سنوات الخبرة)؟

5- حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي في الحدود الآتية:

- **الحدود الموضوعية:** تشخيص وتحليل واقع توفر مصادر تمويل تعليم الفتاة الريفية في الجمهورية اليمنية والمتمثلة بمجالات التمويل (الحكومية، الذاتية، المجتمعية، والقروض والمنح الخارجية).

- **الحدود البشرية:** جميع القيادات والعاملين بمكاتب التربية والتعليم والإدارات التعليمية ومدارس التعليم العام في الجمهورية اليمنية.

- **الحدود المكانية:** جميع مؤسسات التعليم العام في الجمهورية اليمنية التي تشمل مكاتب التربية والتعليم والإدارات التعليمية وإدارة مدارس التعليم العام.

- **الحدود الزمانية:** تم إجراء البحث خلال العام الدراسي 2021م/2022م

6- مصطلحات البحث:

-**التمويل:** هناك العديد من المفاهيم للتمويل منها: تلك الوظيفة الإدارية التي تختص بعمليات التخطيط للأموال والحصول عليها من مصادر التمويل المناسبة لتوفير الاحتياجات المالية اللازمة لأداء الأنشطة المختلفة للتعليم بما يساعد على تحقيق أهدافها، وتحقيق التوازن بين الرغبات المتعارضة للفئات المؤثرة في نجاح عمل المؤسسة التعليمية واستمرارها والتي تشمل الموظفين والإدارة والمجتمع (بشر، 2004، 128).

التعريف الإجرائي تعرفه الباحثة إجرائياً في البحث الحالي بأنه: مجموعة الموارد النقدية والعينية التي يتم توفيرها من عملية التخطيط المالي لتحقيق الاحتياجات اللازمة لتعليم الفتاة الريفية في مؤسسات التعليم العام في الجمهورية اليمنية، بمختلف الأنشطة والفعاليات، وبما يساعد المؤسسات التعليمية على القيام بالأنشطة والفعاليات التي تسهم في تحقيق الأهداف المرسومة لتعليم الفتاة بكفاءة وفاعلية.

-مصادر التمويل: تعرف بأنها: المبالغ النقدية أو العينية التي ترد إلى التعليم أو المؤسسات من جهات مختلفة رسمية وشعبية في هيئة تبرعات أو منح أو أرباح الاستثمارات المختلفة (الحاج، 2006، 17).

التعريف الإجرائي تعرفه الباحثة مصادر التمويل إجرائياً في البحث الحالي بأنه: مجموعة الموارد المالية السائدة وبما يساعد على تطوير تعليم الفتاة الريفية في مؤسسات التعليم العام في الجمهورية اليمنية سواء التي يتم تخصيصها في خطط الموازنة الحكومية، والهيئات والتبرعات والمنح المقدمة من المؤسسات والمنظمات المجتمعية، أو الموارد الذاتية.

-تعليم الفتاة الريفية: تتبنى الباحثة تعريف تعليم الفتاة التي أشارت إليه اللائحة التنفيذية لوزارة التربية والتعليم في اليمن، والذي نصت على أن تعليم الفتاة الريفية هي عملية تنمية مهارات ومعارف الإناث في الفئة العمرية (3-17) بعموم مراحل التعليم العام وبما يحقق مبدأ إتاحة الفرص التعليمية، ومبدأ التعليم للجميع بعدالة، ويحد من نسب الأمية بين الإناث من خلال إعداد الخطط والبرامج وتطبيق اللوائح والتعليمات الصادرة من قطاع تعليم الفتاة الريفية في مختلف المستويات التعليمية والتربوية (وزارة التربية والتعليم، 2000، 81).

ثانياً-الخلفية النظرية للبحث والدراسات السابقة:

1-الخلفية النظرية للبحث:

- تمويل التعليم:

مفهوم التمويل: الموارد المالية المخصصة للتعليم من الموازنة العامة للدولة، أو بعض المصادر الأخرى مثل الهبات أو التبرعات أو الرسوم الطلابية أو المعونات المحلية والخارجية وإدارتها بفاعلية بهدف تحقيق أهداف التعليم الجامعي خلال فترة زمنية محددة (البحيري، 2004، 34).

الموارد المالية وغير المالية التي حصلت عليها المؤسسة من خلال البرامج والأنشطة والمشروعات التي نفذتها إدارة المؤسسة لزيادة مصادر التمويل لديها علاوة على التمويل الحكومي (الجريوي، 2015، 247).

وتستنتج الباحثة من المفاهيم السابقة أنَّ تمويل التعليم يركز على: مجموعة الموارد المالية المرصودة للمؤسسات التعليمية؛ لتحقيق أهدافٍ محددة، ولا بدَّ من إدارتها بكفاءةٍ عالية، والموارد التي تحصل عليها من خلال استثمار أنشطتها المختلفة.

- أهمية تمويل التعليم:

تكمن أهمية تمويل التعليم في المؤسسات التعليمية في العديد من الجوانب منها ما ذكرها جوهر والملاحي (2018):

- يسهم في جودة التعليم" فقد أثبت القطاع الخاص في القطاعات التي تم تخصيصها كفاءته من حيث مخرجاته الجيدة، بينما يعاني القطاع العام من الجمود، وغياب المحاسبية، ولا يزال يعاني من مشاكل سببها الأمن الوظيفي.

- يسهم في جعل التعليم يمثل قوى عاملة مدربة متميزة، وينعكس ذلك على الاستثمار الداخلي؛ وهو ما يؤدي إلى الحد من هجرة الطلبة، ومن ثمَّ تخفيف استنزاف الأموال إلى الخارج.

- يُعدُّ من الموارد الاستراتيجية لتطوير التعليم وبما يمكنه من تلبية حاجة المجتمع من الكوادر العلمية ذات الاختصاص لدعم النمو الاقتصادي، كما أنَّ النمو الاقتصادي يرتبط بالتعليم ارتباطاً وثيقاً (إبراهيم، 2008، 56).

وأشارت بلتاجي (2015، 22) إلى أنَّ أهمية تمويل التعليم تكمن في:

يُعدُّ تمويل التعليم ومحدودية مصادره من الأمور المهمة التي تساعد المجتمعات في إعداد الموارد البشرية التي تسهم في تحقيق أهداف المجتمع التنموية.

أنَّ التمويل يسهم في رفع كفاءة التعليم، فمتى كان التمويل كافياً تطور التعليم كمياً ونوعياً وساعد ذلك في انتشاره.

-أنواع تمويل التعليم:

أوضحت المصادر العلمية أنَّ هناك العديد من مصادر تمويل التعليم في المؤسسات التعليمية، من أهمها (الحربي، 2017، 63):

أ- التمويل العام: هو المصدر التقليدي لتمويل التعليم وهو أن تتحمل الدولة تمويل التعليم ودفع كامل تكاليف العملية التعليمية من خلال ميزانيات محددة.

ب- التمويل الخاص: هو أسلوب للتمويل يتمثل في تحميل المجتمع دفع تكاليف تعليمهم عن طريق دفع الطلبة رسوم للخدمات التي يحصلون عليها من المؤسسات التعليمية.

ج- التمويل المختلط: هو صيغة تمويلية تجمع بين التمويل العام والخاص للتعليم بحيث تتكفل الدولة أو المجتمع بمؤسساته بتوفير الخدمات التعليمية مع قيام الأفراد بدفع رسوم معينة لقاء هذه الخدمات.

- التخطيط لتمويل التعليم:

يتطلب التخطيط لتمويل التعليم وضع نموذج أو مخطط هيكلي للتصور الذي يجب أن تكون عليه مصادر التمويل الخاصة به في الأجل الطويل ووضع برنامج للتنفيذ المرحلي في خطط قصيرة الأجل في ضوء الإمكانيات المتاحة، وما تسمح به الظروف العامة وأن عملية تخطيط تمويل التعليم يمر في العديد من الخطوات العلمية كما يأتي (البحيري، 2004، 77):

- 1- المسح الشامل للموارد الحقيقية على مستوى الدولة، وتحليل البيانات الخاصة بالنفقات، أي: جملة الاعتمادات المالية المخصصة للتعليم خلال فترة زمنية، والإجراءات المتبعة لوضع المخصصات وطرق مراقبتها.
- 2- تحديد النفقات المباشرة، وغير المباشرة من عمليات التمويل، وتوجيه الميزانية وضبطها، وأسلوب الإدارة المالية المتبع في البلاد.
- 3- تحديد الأولويات في عمليات الإنفاق، ويستلزم تنفيذ أي مقترحات في إتاحة موارد بهذا الشأن الاعتماد على أمرين وهما كالاتي:
-فاعلية أسلوب التمويل في إتاحة موارد ملموسة للإسهام في ديموقراطية التعليم ورفع جودته.
- الواقعية وإمكانيات التطبيق العملي.
- 4- تحديد إيجابيات وسلبيات كل وسيلة جديدة تستخدم في تمويل التعليم، واتخاذ القرار في ضوء المخاطرة المحسوبة والمقبولة لكل أسلوب من أساليب التمويل الجديدة.
- 5- تحديد مصادر تمويل التعليم، ومدى قدرة كل مصدر على تحمل النفقات سواء كان هذا المصدر الدولة أو الطلبة، فمن غير المعقول أن يطلب من الحكومة توفير مؤسسات تعليم الملايين، وتقدم خدمات تعليمية ممتازة، بدون أن تكون موازنتها قادرة على تحمل الإنفاق، وكذلك أن تطالب الطلبة وأسرهم بسداد رسوم تفوق طاقتهم ومستوى دخلهم، بدون أن توجد لهم ترتيبات بديلة في إطار الدستور والقوانين السائدة.

1-واقع مصادر تمويل التعليم العام:

يعتمد تمويل التعليم العام في اليمن على أربعة مصادر هي الموازنة الحكومية، والإيرادات الذاتية من أنشطة التعليم العام، والقروض والمنح الخارجية كما هو موضح في الجدول رقم (1)

جدول (1)

يوضح ميزانية التعليم العام حسب مصادرها للأعوام 2011-2013م (بالمليون الريال)

البيان السنة	الإيرادات الذاتية	النسبة %	القروض	النسبة %	المنح	النسبة %	دعم حكومي	النسبة %	الإجمالي
2011م	1.917	0.7%	884	0.3%	6.764	2.4%	265.727	95.9%	277.179
2012م	2.357	0.6%	2.209	0.7%	7.475	2.4%	301.269	96.1%	313.311
2013م	2.319	0.7%	1.896	0.6%	5.511	1.7%	312.225	96.9%	321.972
متوسط النسب	0.73%	-	0.053%	-	2.2%	0	96.3%	-	-

المصدر: وزارة المالية-موازنة السلطة المركزية للدولة للأعوام 2011م & 2013م.

يتضح من الجدول (1) أنَّ مصادر تمويل التعليم العام في اليمن تتمثل في:

- **التمويل الحكومي:** يمثل المصدر الرئيس لتمويل التعليم العام (أساسي/ ثانوي)؛ حيث مثل بنسبة متوسط (96.3%) من إجمالي تمويل التعليم العام للأعوام 2011-2013م.
- **القروض:** تمثل القروض ما متوسط نسبته (0.53%) من إجمالي التمويل، وهي في واقع الأمر تتحملها الموازنة العامة للدولة؛ ولذا تندرج ضمن المصادر الحكومية.
- **المنح:** تمثل المنح نسبة متوسط (2.2%) من إجمالي التمويل.
- **المصادر الذاتية:** تمثل نسبة متوسط (0.73%) وهي عبارة عن الرسوم التي يدفعها الطلبة مقابل الكتب الدراسية والأنشطة الطلابية ورسوم الامتحانات ورسوم الحصول على وثائق التخرج، مما سبق فإنَّ المصادر الثلاثة (القروض والمنح والمصادر الذاتية) تُعدُّ مصادر ثانوية؛ إذ تمثل مجتمعة ما نسبته (3.5%) وهي نسب ضئيلة مقارنة بالتمويل الحكومي.

2- تعليم الفتاة الريفية في اليمن.

مفهوم تعليم الفتاة:

تعليم الفتاة: هو جزء من تعليم الإناث ويقع في الغالب في التعليم النظامي في مراحل تعليمية محددة بالتعليم العام وفي الفئة العمرية المقابلة لهذا التعليم المتمثلة في (6-17) سنة (الحوثي، 1999، 108).

كما أشارت اللائحة التنفيذية لوزارة التربية والتعليم في اليمن التي نصت على أنَّ تعليم الفتاة الريفية هي عملية تنمية مهارات ومعارف الإناث في الفئة العمرية (3-17) بعموم مراحل التعليم العام وبما يحقق مبدأ إتاحة الفرص التعليمية، ومبدأ التعليم للجميع بعدالة، ويحد من نسب الأمية بين الإناث من خلال إعداد الخطط والبرامج وتطبيق اللوائح والتعليمات الصادرة من قطاع تعليم الفتاة الريفية في مختلف المستويات التعليمية والتربوية (وزارة التربية والتعليم، 2000، 81).

التطور الكمي لتعليم الفتاة في التعليم العام:

أ-التطور الكمي للملتحقين في التعليم الأساسي:

بلغ معدل الالتحاق الصافي للتلاميذ في الصفوف من (1-9) لدى الجنسين (85.03%) لدى الذكور (93.2%)، لدى الإناث (76.53%) وقد بلغ فارق الفجوة (0.18) لصالح الذكور فيما وصلت فجوة النوع الاجتماعي (0.82)، وفي الوقت ذاته وصل معدل الالتحاق الإجمالي لدى الجنسين (91.3%)، لدى الذكور (99.8%) ولدى الإناث (82.4%) فيما بلغت فجوة النوع (0.83) وفارق الفجوة (0.17) بالنسبة للالتحاق الإجمالي وتجدر الإشارة هنا أنَّ ارتفاع معدل الالتحاق الإجمالي يشير إلى أنَّ هناك أثراً واضحاً للتدخلات التي اتخذتها الوزارة في مجال زيادة التحاق الفتيات في التعليم الأساسي، وبالرغم من زيادة

التحاق البنات لكن تلك الزيادة لا تزال أدنى مقابل الزيادة في التحاق الذكور بمقدار (17.4) نقطة لصالح الذكور، ولما كانت اليمن على مشارف عام تحقيق أهداف التعليم للجميع كالتزام على جميع الدول ومنها اليمن (بإعلان داكار) للتعليم للجميع، وكذا تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص بين الجنسين بحلول عام (2015م) وهو ما استهدفته الخطة التنفيذية للجمهورية اليمنية المتمثل في رفع معدل الالتحاق في صفوف البنات إلى (90%) مقابل رفع معدل التحاق الذكور إلى (100%) بحلول 2015م، ولكن السؤال هنا هل تستطيع اليمن بلوغ هذا الهدف؟، إلا أنه يبدو بجلاء أن اليمن بعيدة كل البعد عن بلوغ أهداف التعليم للجميع وتحقيق تكافؤ الفرص بين الجنسين كما هو موضح في الجدول (2) الآتي:

جدول (2)

تطور معدل الالتحاق بحسب النمو السكاني للفئات العمرية

السكان في عمر 15			الطلاب في كل الأعمار			الطلاب في عمر 15			معدل القبول الصافي			معدل الالتحاق			فجوة النوع	
ذكور	إناث	إجمالي	ذكور	إناث	إجمالي	ذكور	إناث	إجمالي	ذكور	إناث	إجمالي	ذكور	إناث	إجمالي	الصافي	إجمالي
2879474	2754755	5634229	2874518	2269405	5143923	2682463	2108151	4790587	93.16	76.53	85.03	99.83	82.38	91.30	0.82	0.83

لقد شهد معدل التحاق التلاميذ (الذكور/ الإناث) في التعليم الأساسي تطوراً ملحوظاً أدى إلى ثبات فجوة النوع الاجتماعي بين الجنسين عند (0.82) عام 13/ 2014م بالنسبة للالتحاق الصافي في حين ارتفعت بمقدار نقطتين بين عام 12/2013 - 13/2014م بالنسبة للقبول الإجمالي كما أن معدل الالتحاق الإجمالي لجميع الأعمار لم تتساو مع معدلات الالتحاق بين الجنسين ولعل هذا يقودنا إلى ضرورة التأكيد على إعطاء تعليم الفتيات أهمية أكبر وتوسيع التدخلات فيه والوفاء بالتزامات الجمهورية اليمنية الدولية والخاصة بتوفير الخدمات التعليمية بوصفها حق إنساني فرضته التشريعات الدولية.

تطور أعداد الملتحقين في التعليم الأساسي خلال الفترة 2008/2014م

شهد التعليم الأساسي في الفترة (2008/2009-2013/2014م) تزايداً ملحوظاً في عدد الملتحقين فيه من (4327450) تلميذة عام 2008/2009م منهم (2498675) ذكور والفرق إناث، ليصل إلى (5143923) تلميذة عام 2013/2014م منهم (2269405) إناث، بمتوسط نمو سنوي قدره (3.53%) لكلا الجنسين، في حين بلغ متوسط النمو السنوي في صفوف الذكور (2.86%) وبين صفوف الإناث (4.4%)، ويرجع ذلك للتدخلات التي وجهتها الدولة لزيادة الالتحاق في صفوف البنات بالتعليم الأساسي وتشجيع أولياء الأمور للدفع ببنايتهم إلى المدارس الأساسية في الريف والحضر، وبمقارنة نسب الالتحاق بين صفوف البنات و صفوف الذكور (من التلاميذ يمكن القول إن نسب التحاق الفتيات لا تزال منخفضة عن الذكور، فقد بلغت نسبة الإناث إلى الذكور عام 2013/2014م (79%) بعد أن كانت عام 2008/2009م (73.2) بزيادة قدرها (4.11) نقطة كما هو موضح في الجدول الآتي.

جدول رقم (3)

يبين تطور معدلات الالتحاق الإجمالي في التعليم الأساسي 2009/2008 - 2014/2013م

العام الدراسي	ذكور	نمو	إناث	نمو	إجمالي	نمو	إجمالي	نسبة الإناث
2009/2008	2498675	-	1828775	-	4327450	-	42.26	73.19%
2010/2009	2522886	0.97	1879793	2.79	4402679	1.74	42.7	74.51%
2011/2010	2667272	5.72	1989118	5.82	4656390	5.76	42.72	74.57%
2012/2011	2675184	0.3	2030412	2.08	4705596	1.06	43.15	75.9%
2013/2012	2781782	3.98	2159077	6.34	4940859	0.05	43.7	77.61%
2014/2013	2874518	3.33	2269405	5.11	5143923	4.11	44.12	78.95%
المتوسط	2.86			4.43		3.53	43.28	76.31%

المصدر المجلس الأعلى لتخطيط التعليم

الالتحاق في التعليم الأساسي بحسب الحالة الحضرية والنوع:

ارتفع عدد الملتحقين في الحضر من (1278992) تلميذة في عام 2009/2008م إلى (1612608) تلميذة بنسبة زيادة (26.1%) بينما بلغ عدد الملتحقين في الريف خلال العام نفسه (3531315) تلميذة بنسبه نمو قدرها (15.8%)؛ وهو ما يشير إلى أن نسبة زيادة التعليم الأساسي في الحضر هي الأعلى بمقدار (10.2) نقطة في العام 2014/2013م كما هو موضح في جدول (4).

جدول رقم (4)

يبين تطور أعداد الإناث الملتحقات في التعليم الأساسي بالجمهورية اليمنية خلال الفترة من العام الدراسي 2014/2013 - 2009/2008م

الحالة	2009/2008م			نسبة الإناث	2014/2013م			نسبة	نسبة الزيادة		
	ذكور	إناث	إجمالي		ذكور	إناث	إجمالي		إناث	ذكور	إجمالي
حضر	682832	596160	1278992	46.61	844577	768031	1612608	47.63	23.7	28.8	26.1
ريف	1815843	1232615	3048458	40.43	2029941	1501374	3531315	42.52	11.8	21.8	15.8
إجمالي	2498675	1828775	4327450	42.26	2874518	2269405	5143923	44.12	15.0	24.1	18.9

المصدر المجلس الأعلى لتخطيط التعليم

وقد ارتفعت نسبة مشاركة الإناث -الحضر إلى (47.6%)، في مقابل (42.5%) في الريف، وبمقارنة ارتفاع السكان في الريف، ويتضح لنا أن هناك تدنيا في معدلات الالتحاق في المناطق الريفية وبخاصة في صفوف البنات مما يتطلب:

- إعطاء اهتمام أكبر بتعليم البنات في المناطق الريفية.
- توسيع دائرة الخدمات التعليمية (الحوافز المباني المدرسية القريبة من السكن... إلخ).
- زيادة الحملات التوعوية بأهمية التعليم وتقديم البرامج والمشاريع المتعددة الخدمات بما يساعد على تخفيف الأعباء على البنات بما يمكنهن من الذهاب إلى المدارس والاستمرار بالتعليم الأساسي، وقد أثبتت تجربة تقديم (الحوافز المواد الغذائية، بدل المواصلات، الزي المدرسي... إلخ) نجاحها في زيادة التحاق الفتيات بالتعليم الأساسي واستمرارهن فيه حتى الانتهاء من المرحلة الأساسية.

3-التعليم الثانوي العام:

اهتمت الحكومة بإيجاد نظام تعليمي حديث يتسم بالعدالة والمساواة في توفير فرص التعليم، وتعليم ذي جودة يمكن المتخرجين من مواصلة تعليمهم العالي في المجالات والتخصصات التي تخدم المجتمع وتلبي احتياجات سوق العمل، وقد حددت الاستراتيجية الوطنية للتعليم الثانوي العام عام 2006م أهداف التعليم الثانوي (إعداد الطلاب للحياة العلمية لمواصلة تعليمهم العالي، تقوية وتوسيع الأفكار والمعارف والمهارات والمفاهيم المكتسبة من التعليم الأساسي).

ب-التطور الكمي للملتحقين في التعليم الثانوي العام.

بلغ معدل القبول الصافي الصف الأول من التعليم الثانوي لدى الجنسين (19%)، ولدى الذكور (21.9%)، ولدى الإناث (15.9%)، فيما بلغت فجوة النوع الاجتماعي للقبول الصافي (0.72)، بينما بلغ فارق الفجوة (0.06) لصالح الذكور، فيما وصل معدل القبول الإجمالي لكلا الجنسين (60.81%) ولدى الذكور (72.11%)، ولدى الإناث (48.74%)، في حين بلغت فجوة النوع الاجتماعي للقبول الإجمالي (0.68)، بينما بلغ فارق الفجوة (0.23) لصالح الذكور كما هو موضح في جدول (5).

جدول (5)

معدل القبول الصافي والإجمالي في الصف الأول من التعليم الثانوي للعام الدراسي 2013/2014م

السكان في عمر 15			الطلاب في كل الأعمار			الطلاب في عمر 15			معدل القبول الصافي			معدل الالتحاق		فجوة النوع	
ذكور	إناث	إجمالي	ذكور	إناث	إجمالي	ذكور	إناث	إجمالي	ذكور	إناث	إجمالي	ذكور	إناث	الصافي	إجمالي
308,403	288,659	597,062	222,401	140,686	363,087	67,527	45,772	113,299	21.9	15.9	19.0	72.11	48.74	60.81	0.68

يتضح من الجدول السابق أنه لا يزال هناك أكثر من (81%) من الفئة العمرية (15 سنة) غير ملتحقين بالصف الأول الثانوي (خارج التعليم الثانوي)، إذا استثنينا الملحقين بالتعليم الفني والمهني والمنخرطين بسوق العمل من مخرجات التعليم الأساسي منهم (84.1%) إناث (78.1%) ذكور، وأن مؤشر القبول الإجمالي لا يعطي مؤشراً في زيادة القبول ولكنه يوضح حجم العبء المضاف بسبب ضمان حق التعليم من جهة ومدى قدرة النظام التعليمي على استيعاب أفراد الفئة العمرية المستهدفة في نظام التعليم الثانوي العام، كما بلغ معدل الالتحاق في عام 2013/2014م الصافي للجنسين (29.73%)، ولدى الذكور (34.12%)، ولدى الإناث (25.04%) وقد بلغ فارق الفجوة (0.09) لصالح الذكور، في حين بلغت فجوة النوع (0.73)، بينما بلغ معدل الالتحاق الإجمالي لكلا الجنسين (41%) وللذكور (47.30%) والإناث (34.27%)، كما بلغ فارق الفجوة (0.13) لصالح الذكور. أمّا فجوة النوع الاجتماعي للالتحاق الإجمالي (9.72) .

جدول (6)

معدل الالتحاق الصافي والإجمالي في التعليم الثانوي للعام الدراسي 2013/2014م

فجوة النوع		معدل الالتحاق			معدل القبول الصافي			الطلاب في عمر 15			الطلاب في كل الأعمار			السكان في عمر 15		
إجمالي	الصافي	إجمالي	إناث	ذكور	إجمالي	إناث	ذكور	إجمالي	إناث	ذكور	إجمالي	إناث	ذكور	إجمالي	إناث	ذكور
0.72	0.73	41.00	34.27	47.30	29.73	25.04	34.12	529615	215485	314130	730434	294962	435472	1781390	860642	920748

ومن الجدول (6) يتضح أنَّه لا يزال هناك (70.3%) من الفئة العمري 15-17 سنة خارج التعليم الثانوي منهم (75%) إناث، وأنَّ معدل الالتحاق الإجمالي لا يعطي مؤشراً على زيادة الالتحاق ولكنه يبين أو يظهر حجم العبء بالرغم من وضوح بعض أسباب التدني المستمرة الالتحاق بالتعليم الثانوي ومنها:

- تدني دخل الأسرة وحاجتها إلى عمل الأبناء في تحسين دخلها بالنسبة للذكور، بالإضافة إلى تدني وعي المجتمع بأهمية التعليم وبخاصة التعليم الثانوي وعدم جدوى استمرار الطلاب المضاف بسبب ضمان حق التعليم.

- الزواج المبكر للفتيات بعد إنهاء التعليم الأساسي.

- تلقي التعليم في ظل الفرص المحدودة في الحصول على الدرجات الوظيفية بالإضافة لارتفاع حجم بطالة المتخرجين.

- تدني الفرص المتاحة للحصول على مقاعد الدراسة الجامعية الحكومية.

تطور الالتحاق في التعليم الثانوي العام على المستوى الوطني:

حقق الالتحاق التعليم الثانوي العام تطوراً ملحوظاً بمعدل نمو متوسط قدره (4.74%) لكلا الجنسين، (3.12%) لدى الذكور، (7.43%) لصالح الإناث وارتفعت نسبة مشاركة الإناث بمعدل (4.83) نقطة خلال الفترة من 2008 - 2014م.

جدول رقم (7)

يبين تطور معدلات الالتحاق الإجمالي في التعليم الثانوي 2009/2008 - 2014/2013م

العام الدراسي	ذكور	نمو	إناث	نمو	إجمالي	نمو	نسبة الإناث
2009/2008	374317	-	206512	-	580829	-	35.55
2010/2009	363316	2.94-	211583	2.46	574899	1.02	36.80
2011/2010	382708	5.34	232883	10.07	615591	7.08	37.83
2012/2011	393777	2.89	248296	6.62	642073	4.3	38.67
2013/2012	415487	5.51	274839	10.69	690326	7.52	39.81
2014/2013	435472	4.81	294962	7.32	730434	5.81	40.38
المتوسط		3.12		7.43		4.74	38.70

المصدر المجلس الأعلى لتخطيط التعليم

من الجدول (7) يتضح : تطور أعداد الملتحقين بالتعليم الثانوي العام خلال فترة المقارنة من (580829) طالبة/ منهم (374317) طلاب، و(206512) طالبة في العام 2009/2008م إلى (730434) طالباً وطالبة عام 2014/2013م منهم (435472) ذكور، و(294962) أنثى، بمتوسط نمو سنوي قدره (4.74%) لكلا الجنسين، (7.43%) لدى الإناث وهو معدل أعلى من صفوف الذكور البالغ (3.12%) عام 2014/2013م؛ ويرجع ذلك في إلى أنَّ أنشطة وبرامج الاستراتيجية الوطنية للتعليم الثانوي العام ركزت على زيادة التحاق الفتيات في المرحلة الثانوية مع العلم أنَّ مخرجات التعليم الأساسي تتوزع على الثانوية العامة والثانوية المهنية.

الالتحاق بالتعليم الثانوي العام بحسب النوع والحالة الحضرية 2013/2014م:

بالرغم من تطور أعداد الملتحقين بالتعليم الثانوي العام في المناطق الريفية فإنَّ نسبة نمو الالتحاق للحضر تظل أعلى منها في المناطق الريفية بمقدار (0.28) نقطة، ومع أنَّ التحاق الإناث في المناطق الريفية قد شهد نمواً ملحوظاً بلغ (53.03%) خلال الفترة 2008 - 2014م مقارنة بنسبة زيادة الإناث في المناطق الحضرية البالغ (34.69%) خلال نفس الفترة والجدول (8) يوضح ذلك.

جدول رقم (8)

يبين تطور أعداد الإناث الملتحقات في التعليم الثانوي بالجمهورية اليمنية خلال الفترة من العام الدراسي 2009/2008م - 2014/2013م

الحالة	2009/2008م			نسبة الإناث	2014/2013م			نسبة الإناث	نسبة الزيادة		
	إجمالي	إناث	ذكور		إجمالي	إناث	ذكور		إجمالي	إناث	ذكور
حضر	268018	114835	153183	42.85	337457	154670	182787	45.83	25.91	34.69	19.33
ريف	312811	91677	221143	29.31	392977	140292	252685	35.70	25.63	53.03	14.27
إجمالي	580829	206512	374317	35.55	730434	294962	435472	40.38	25.76	42.83	16.34

المصدر المجلس الأعلى لتخطيط التعليم

ويرجع ذلك إلى ارتفاع مستوى الوعي بأهمية تعليم الفتاة في الريف ولتنفيذ وزارة التربية والتعليم الحملات التوعوية المكثفة للمجتمع الريفي بالإضافة لتوفير الخدمات التعليمية للفتيات ولإتباع سياسة الحوافز (النقدية المشروطة، التغذية... إلخ) التي تقدمها الحكومة لتشجيع البنات للالتحاق بالتعليم الثانوي بهدف الزيادة في الالتحاق، ولا تزال نسبة الزيادة في أوساط الشباب من الذكور في الحضر (19.33%) أعلى منه في الريف (14.27%)؛ ويرجع ذلك إلى تردي الوضع الاقتصادي في الريف؛ الأمر الذي يؤدي إلى انخراط الشباب في الريف بالأعمال الزراعية أو بالمغادرة للدول المجاورة للعمل نظراً لتدني دخل الأسر الريفية وعدم قدرتها على تحمل الأعباء الدراسية لأبنائها وحاجة الأسر لتحسين دخلها.

المعوقات التي تواجه إدارات تعليم الفتاة بالتعليم العام:

على الرغم من أهمية التحاق الفتاة بالتعليم العام والجهود المختلفة لتحقيق أهدافها، فإنَّ الواقع يشير إلى أنَّ تعليم الفتاة بالتعليم العام تواجه العديد من المعوقات من أهمها ما ذكره الأهل (2018، 9):

- ضعف وضوح الأهداف التربوية والتعليمية لتعليم الفتاة في مدارس التعليم العام وفق خصوصيتها واحتياجاتها ومشكلاتها التربوية والاجتماعية.
- ضعف مستوى العلاقات في إدارة تعليم الفتاة في كافة المؤسسات التعليمية سواء المرتبطة بإجراءات العمل أو الصلاحيات.
- عدم استقرار الأوضاع الأمنية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والقيم السائدة نحو تعليم الفتاة ودورها في التنمية المستدامة.
- نقشي الزواج المبكر أو زواج الصغيرات؛ حيث يوجد في الريف بنات صغيرات متزوجات وحوامل وبعضهن يحتجن لمن يقوم بتربيتهن أولاً قبل أن يقمن بتربية أطفالهن ما يسبب إحجام الفتاة عن الالتحاق في التعليم.

وأشار الحاج (2007، 178) إلى عدد من المعوقات أهمها:

- غياب تنمية التوعية والثقافة الدينية لأفراد المجتمع بأهمية تعليم الفتاة؛ حيث لوحظ أنَّ مشائخ وفقهاء ووعاظ ليس لديهم هم في خطابهم الديني إلا المرأة ودورها وكأن مشاكل اليمن كلها في المرأة من حيث الشكل واللبس ودفنها في المنزل؛ وهو ما أدى إلى إعاقة الاهتمام بها لمواكبة متطلبات الألفية الثالثة وبما يساعد على الإسهام في التنمية المجتمعية.
- تزايد معدلات السكان والتشتت السكاني وضعف البنية التحتية، والعادات والتقاليد الاجتماعية نحو الفتاة ودورها؛ وهو ما أثر في ضعف الاهتمام بتعليمها.
- غياب القوانين والضوابط التي ترسخ مبادئ إلزامية التعليم، والتعليم للجميع، وتكافؤ الفرص التعليمية بين الجنسين والتي تسهم في عقاب أولياء الأمور الذين يمنعون الإناث من التعليم.
- ارتفاع معدلات تسرب الفتيات من التعليم لأسباب اقتصادية واجتماعية.
- غياب الرؤية الواضحة للأحزاب المنظمات السياسية نحو تعليم الفتاة؛ حيث يلاحظ أنَّ رؤية الأحزاب السياسية من قضية تعليم الفتاة لا يتعدى الخطاب الإعلامي والشكلي؛ الأمر الذي ينعكس على الاهتمام بتطوير تعليم الفتاة في كافة المراحل التعليمية.

كما أشار قاسم (2003، 6) إلى عدد من المعوقات أهمها الآتي:

- انهيار الوضع الاقتصادي والمعيشي لأسر الفتيات في عموم المحافظات انعكس على إحجام الفتاة عن الالتحاق في التعليم.

- عدم الإحساس لدى معظم الشرائح الاجتماعية بأهمية تعليم الفتاة وبالفائدة التي تعود على الفتاة والأسرة والمجتمع من التعليم علاوة على الخطاب الديني الذي يركز في بعض الحالات على أنَّ التعليم سيؤدي إلى خروج الفتاة والاختلاط وغيره. هذا الخطاب يؤدي في أحيان كثيرة إلى سحب الفتاة من المدرسة في سن معينة وحرمانها من حقها في الحصول على القدر المناسب والكافي من التعليم.
- غياب الدور الحقيقي لمنظمات المجتمع المدني في مجال تعليم الفتاة في اليمن وخاصة في المناطق الريفية التي تُعدُّ أكثر احتياجاً وتضرراً فيما يتعلق بالتعليم سواء للبنات أو البنين.
- ضعف الوعي لدى الكثير من الأسر بأهمية تعليم الفتاة والموروث الاجتماعي والنظرة القاصرة تجاه الفتاة بسبب غياب البرامج الوطنية في هذا المجال وانتشار ظاهرة الفقر وعدم وجود مدارس مستقلة خاصة بالفتيات وخاصة في المناطق الريفية.

ثالثاً-الدراسات السابقة:

أ-دراسات محلية:

1.دراسة مجاهد (2008):

هدفت الدراسة إلى بيان أبرز الاتجاهات العالمية المعاصرة لتمويل التعليم العام والإنفاق عليه، وبيان الواقع الحالي لتمويل التعليم العام والإنفاق عليه باليمن، وأهم المشكلات التي تواجهه، وتحديد الأساليب التي يمكن من خلالها تنويع مصادر تمويل التعليم العام، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة التي تم تطبيقها على عينة من الخبراء المتخصصين في التعليم، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها: اعتماد أساليب تطوير المصادر الذاتية لتمويل التعليم العام، وأساليب زيادة المشاركة المجتمعية وكذلك أساليب زيادة المنح والقروض الأجنبية في تمويل التعليم العام.

2.دراسة العكادي (2014):

هدفت الدراسة إلى تقديم تصور مقترح لتنويع مصادر تمويل التعليم العام في محافظة تعز، من خلال معرفة واقع الإنفاق على التعليم العام في اليمن، بشكل عام ومحافظة تعز بشكل خاص، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي من خلال الاعتماد على عينة من الخبراء، وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: أنَّ نسبة نفقات التعليم العام في محافظة تعز إلى نفقاته في الجمهورية اليمنية بشكل عام (12.7%). بلغت نفقات التعليم العام (40.736) مليار ريال، أي: بنسبة (76.1%) من النفقات العامة للمحافظة بلغت النفقات الجارية (39.167) مليار ريال، أي: بنسبة (96.1%) بينما بلغت النفقات الاستثمارية (1.568) مليار ريال، أي: بنسبة (3.9%).

3.دراسة البدوي (2021):

هدفت الدراسة إلى تقديم تصور مقترح لتطوير مصادر تمويل التعليم العام الحكومي بمحافظة إب في ضوء التجارب العالمية المعاصرة، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي بنوعية المسحي التطويري، كما استخدمت الباحثة أداة من نوع استبانة، وتم تطبيقها على عينة قصدية من الخبراء المشاركين في جولات أسلوب دلفي المعدل بلغ عددهم (24) خبيراً من مكتب التربية والتعليم في الجمهورية اليمنية، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، أهمها: انخفاض المستوى الإجمالي لموافقة الخبراء المشاركين لواقع مصادر تمويل التعليم العام الحكومي بمحافظة إب وبدرجة منخفضة ونسبة موافقة إجمالية بلغت (48%)، وبمتوسط حسابي إجمالي (1.45) وبانحراف معياري إجمالي (0.57)، من إجمالي استجابات الخبراء المشاركين البالغ عددهم (24) خبيراً .

ب-دراسات عربية:

1. دراسة (أخضر، 2012):

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع التمويل والإنتاجية في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، وتحديد طرق تنمية الموارد الذاتية للمدارس في ضوء مفهوم المدرسة المنتجة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة لجمع البيانات، وتم تطبيقها على عينة بلغت (767) فرداً، وتوصلت الدراسة إلى أنَّ مدارس التعليم العام تعتمد على التمويل الحكومي، وعدم توفر أوقاف تعليمية أو مشروعات غير تعليمية تسهم في تمويل التعليم العام.

2.دراسة سعد الدين (2015):

هدفت الدراسة إلى توضيح مدى إسهام تجارب بعض الدول في حل مشكلة تمويل التعليم المصري، وكيفية الاستفادة منه، واستخدمت الدراسة المنهج التاريخي، كما استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، توصلت الدراسة العديد من النتائج أهمها: إلزام الدولة المؤسسات والشركات الربحية تقديم نسبة من أرباحها لتمويل التعليم المصري بمختلف مراحله، وتشجيع الوقف الخيري على التعليم واعتباره من المصادر الرئيسية لتمويل التعليم، بالإضافة إلى الاستفادة من فائض أموال التأمينات والمعاشات في تمويل التعليم المصري.

4. دراسة الماضي (2016):

وهدف الدراسة إلى التعرف على تصورات القيادات المدرسية نحو أهمية تنويع مصادر تمويل التعليم العام في منطقة الرياض بالسعودية، وأهم المعوقات التي تحول دون تحقيق ذلك، والإجراءات التي يجب أن يتم اتخاذها، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والاستبانة لاستطلاع آراء عينة الدراسة التي بلغت نحو (93) قائداً، وتوصلت الدراسة إلى أنَّ أفراد العينة اتفقوا على أن الإجراءات التي يجب أن

يتخذها قادة المدارس الحكومية بمدينة الرياض لتنويع مصادر تمويل التعليم تتمثل في: تطبيق مفهوم المدرسة من أجل العمل، وتشجيع أفراد المجتمع المحلي على الوقف الخيري لصالح المدرسة، وتشجيع التبرع من خلال تسمية بعض الفصول أو المعامل باسم المتبرع، وتحصيل رسوم مقابل استخدام المرافق المدرسية كالملاعب ومعامل الحاسب الآلي، وتطبيق مفهوم المدرسة المنتجة التي تمكن من تدريب الطلاب في المشروعات الصغيرة.

ج- دراسات أجنبية:

1-دراسة كوربيت (2014) Corbett:

وهدف الدراسة إلى التعرف على واقع مشاركة القطاع الخاص في التعليم في إنجلترا، وإمكانية الاستفادة منها، وركزت الدراسة على أربعة محاور رئيسة وهي: نظرة عامة عن نظام التعليم في إنجلترا، ودور القطاع الخاص في التحول المدرسي في المدارس ذات الأداء المنخفض، ومشاركة القطاع الخاص في تنوع مصادر تمويل التعليم، كما استخدمت الدراسة المنهج الوصفي من خلال تحليل الوثائق والأدبيات المتعلقة بموضوع الدراسة، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أنَّ القطاع الخاص يسهم في توفير الإنماء المهني للمعلمين من خلال تدريب المعلمين؛ وهو ما يسهم في خفض تكاليف الإنفاق على التعليم، كما أظهرت الدراسة أنَّ مشاركة القطاع الخاص في دعم التعليم بمستوى جيد؛ وهو ما أسهم في تغطية العديد من التكاليف، ووجود رؤية مشتركة بين قطاع التعليم والقطاع الخاص على نطاق أوسع؛ حيث انتقل القطاع الخاص من نموذج المزود التقليدي إلى مشاركة يركز على جودة المدخلات وتكاليفها.

2.دراسة هيرنانديز (2016) Hernandez:

هدفت الدراسة إلى تقويم مدى احتياج ولاية تكساس في الولايات الأمريكية لإعادة التركيز على تخصيص التمويل الحكومي لتحسين التحصيل الدراسي لدى الطلاب الدراسي، وصياغة مقترحات لتحسين آليات تمويل التعليم في ولاية تكساس، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى وجود عدة عيوب في النظام الراهن لتمويل التعليم قبل الجامعي الحكومي في مدارس ولاية تكساس، منها فشل نظام تمويل التعليم في زيادة الميزانيات المالية المخصصة لتمويل المدارس؛ الأمر الذي أثر سلبيًا في مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية. وبالإضافة إلى ما سبق يعتمد نظام تمويل التعليم في ولاية تكساس على عدد من القوانين العشوائية التي لا ترتبط باحتياجات الإدارات التعليمية أو المدارس، كما لا يوفر النظام الحالي لتمويل التعليم بالولاية تمويلًا منتظمًا ومستمرًا للإنفاق على البنية التحتية التعليمية أو على المعامل والوسائل التعليمية.

جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة:

استفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في الجوانب الآتية:

- تبرير مشكلة البحث وأهميته من خلال ما توصلت إليها من نتائج.

- الاطلاع على تجارب الدول في تمويل التعليم، وأخذ ما يناسب منها.
- تحديد مجتمع البحث وعينته، وبناء أداة البحث، والمنهج المتبع في هذا البحث، وتحديد الأساليب.
- إبراز الفجوة المعرفية للبحث والمتمثلة بواقع توفر مصادر تمويل تعليم الفتاة الريفية في الجمهورية اليمنية.
- تصميم أداة البحث وتحديد الأساليب الإحصائية المناسبة في معالجة بيانات البحث.

رابعاً- إجراءات البحث المنهجية:

-منهج البحث:

اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي المسحي لوصف وتشخيص واقع توفر مصادر تمويل تعليم الفتاة الريفية في الجمهورية اليمنية بحسب استجابات أفراد عينة البحث.

2-مجتمع البحث وعينته:

بناءً على طبيعة البحث وأهدافه، تكون مجتمعه من والقيادات والعاملين في مكاتب التربية والتعليم والإدارات التعليمية ومدارس التعليم العام في الجمهورية اليمنية، وقد تم اختيار عينة طبقية عشوائية بلغ عددها (111) فرداً منهم، بهدف التعرف على واقع توفر مصادر تمويل تعليم الفتاة الريفية في الجمهورية اليمنية.

3-أداة البحث:

-في ضوء أهداف البحث تم بناء أداة علمية تمثلت باستبانة تهدف إلى معرفة واقع توفر مصادر تمويل تعليم الفتاة الريفية في الجمهورية اليمنية، وتكونت من (4) مجالات هي مصادر التمويل الحكومية، واحتوت على (19) مصدر، ومصادر التمويل الذاتية واحتوت على (14) مصدر، ومصادر التمويل المجتمعية واحتوت على (15) مصدر، ومصادر التمويل القروض والمنح الخارجية واحتوت على (6) مصادر.

- تحديد صدق أداة البحث باستخدام أسلوب الصدق الظاهري من خلال عرضها على مجموعة من الخبراء المشاركين في البحث بلغ عددهم (10) خبراء، وقد بلغت المصادر التي احتوت عليها الأداة بصورتها النهائية (55) مصدر لجميع المجالات.

-تحديد ثبات أداة البحث من خلال التعرف على الاتساق الداخلي باستخدام معاملات الفاكرونباخ، وبلغ المعامل الكلي للأداة (0.93).

-الأساليب الإحصائية

استخدمت الباحثة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي وتحليل التباين واختبار تشفيه لمعرفة الفروق.

معيار الحكم

- تم اعتماد معيار الحكم الموضح في الجدول رقم (9)

جدول (9)

م	المدى المتوسط		درجة التوفر
	من	إلى	
1	1	1.74	صغيرة جداً
2	1.75	2.49	صغيرة
3	2.50	3.24	متوسطة
4	3.25	4	كبيرة

خامساً- عرض نتائج البحث ومناقشتها:

قامت الباحثة بإجراء دراسة ميدانية لمعرفة واقع توفر مصادر تمويل تعليم الفتاة الريفية في الجمهورية اليمنية، وبما يحقق هدف البحث المتمثل بالسؤال ما واقع توفر مصادر تمويل تعليم الفتاة الريفية في الجمهورية اليمنية بحسب آراء عينة البحث؟ ولمعرفة ذلك قامت الباحثة باختيار عينة القيادات المسؤولة عن تعليم الفتاة في مؤسسات التعليم العام في الجمهورية اليمنية، وبعد تحليلها إحصائياً تم التوصل إلى النتائج الآتية:

1- عرض النتائج بحسب إجمالي المجالات الرئيسة للأداة البحث ومناقشتها:

جدول رقم (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث بحسب إجمالي المجالات لواقع توفر مصادر تمويل تعليم الفتاة في الجمهورية اليمنية

م	المجالات الرئيسة	ت	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الدالة
4	مصادر التمويل من القروض	1	1.39	.75	35%	صغيرة جداً
3	مصادر التمويل المجتمعية.	2	1.32	.71	33%	صغيرة جداً
1	مصادر التمويل الحكومي.	3	1.26	.65	32%	صغيرة جداً
2	مصادر التمويل الذاتية.	4	1.25	.65	31%	صغيرة جداً
	الإجمالي		1.31	.69	33%	صغيرة جداً

يتضح من الجدول رقم (10)

1-تدني واقع توفر مصادر تمويل تعليم الفتاة الريفية في الجمهورية اليمنية في ضوء التجارب العالمية المعاصرة جاءت بدرجة صغيرة، وبمتوسط حسابي إجمالي (1.31) وبانحراف معياري إجمالي (0.69) ووزن نسبي إجمالي (33%) من إجمالي الاستجابات على المجالات المحددة في أداة البحث.

2-تفاوت تدني واقع توفر مصادر تمويل تعليم الفتاة الريفية في الجمهورية اليمنية في ضوء التجارب العالمية المعاصرة للمجالات التي احتوت عليها الأداة وبدرجة صغيرة جداً؛ حيث احتل مجال مصادر التمويل من القروض والمنح المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي إجمالي (1.39) وبانحراف معياري إجمالي (0.75) ووزن نسبي (35%) وبدرجة صغيرة جداً، واحتل مجال مصادر التمويل المجتمعية. المرتبة

الثانية وبمتوسط حسابي إجمالي (1.32) وبانحراف معياري إجمالي (0.71)، ووزن نسبي (33%)، واحتل مجال مصادر التمويل الحكومية، المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي إجمالي (1.26) وبانحراف معياري إجمالي (0.65) ووزن نسبي (32%)، وجاء مجال مصادر التمويل الذاتية بالمرتبة الرابعة بمتوسط حسابي إجمالي (1.25) وبانحراف معياري إجمالي (0.65) ووزن نسبي (31%)، وتغزو الباحثة من الأسباب منها:

- اعتماد تمويل أنشطة تعليم الفتاة في مدارس التعليم العام في المناطق الريفية بدرجة كبيرة على القروض والمساعدات والمنح الإقليمية والدولية المقدمة لدعم تعليمها وكذلك المساعدات المقدمة من المجتمع.

- تدني مستوى اهتمام الحكومة الحقيقي في استيعاب وتعليم الفتاة الريفية في المناطق الريفية، ويتمثل ذلك في ندرة تخصيص الموارد المالية في خطط الموازنة الحكومية.

- ندرة أو غياب توفر المصادر الذاتية لمدارس التعليم العام التي تمكنها من تمويل أنشطة تعليم الفتاة واستيعابها ومعالجة مشكلاتها التربوية والتعليمية.

وفيما يلي عرض النتائج وتحليلها بحسب المجالات كل على حدة: أشارت النتائج إلى أن المستوى العام للأداة بشكل عام كان بدرجة صغيرة جداً؛ حيث احتوى على (4) مجالات رئيسية، وسوف تكتفي الباحثة بعرض أعلى فقرتين، وأدنى فقرتين باعتبار أنها جاءت بمستوى واحد وهو مستوى توفر بدرجة صغيرة بصرف النظر عن التباين الطفيف في القيم الإحصائية ويمكن عرض نتائجها على النحو الآتي:

أ- نتائج واقع توفر مصادر التمويل الحكومية:

جدول رقم (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث لواقع توفر مصادر التمويل الحكومية لتعليم الفتاة الريفية في اليمن بالجمهورية اليمنية

م	المصادر	ت	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الدالة
10	فرض نسبة من قيمة فواتير المياه والكهرباء لصالح تعليم الفتاة الريفية.	1	1.46	.78	37%	صغيرة جدا
1	تخصيص نسبة مخصصات تعليم الفتاة الريفية من الميزانية السنوية المعتمدة للتعليم.	2	1.32	.63	33%	صغيرة جدا
5	نسبة من الرسوم على الاتصالات المحمولة والثابتة الحكومية لصالح تعليم الفتاة الريفية.	3	1.32	.86	33%	صغيرة جدا
2	تحديد نسبة من الضرائب المفروضة على السجائر والقات لصالح تعليم الفتاة الريفية.	4	1.29	.61	32%	صغيرة جدا
14	تحديد نسبة من رسوم التجديد للرخص المتعلقة بالمباني السكنية والمؤسسات الحكومية لصالح تعليم الفتاة.	5	1.29	.80	32%	صغيرة جدا
12	تخصيص نسبة محددة من الضرائب على المرتبات والأجور للعاملين في مؤسسات الدولة لصالح تعليم الفتاة.	5	1.27	.80	32%	صغيرة جدا
18	تخصيص نسبة من الضرائب على العقارات والبنوك التجارية لصالح تعليم الفتاة الريفية.	6	1.25	.68	31%	صغيرة جدا
4	تخصيص نسبة من قيمة أراضي الدولة في المحافظات لإقامة المباني المدرسية عليها الخاصة بتعليم الفتاة.	7	1.25	.72	31%	صغيرة جدا
13	تخصيص نسبة من الاستقطاعات من مرتبات العاملين الغائبين والمتقاعين في مؤسسات الدولة لصالح تعليم الفتاة الريفية.	7	1.25	.72	31%	صغيرة جدا
16	تحديد نسبة من رسوم الدعاوي القضائية أمام المحاكم، لصالح تعليم الفتاة الريفية.	8	1.25	.74	31%	صغيرة جدا

م	المصادر	ت	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الدلالة
3	تخصيص نسبة من عائدات النفط والموارد المعدنية لصالح تعليم الفتاة الريفية.	9	1.24	.74	%31	صغيرة جدا
17	تخصيص نسبة من إيرادات صندوق التحسين، لصالح تعليم الفتاة الريفية.	10	1.23	.67	%31	صغيرة جدا
6	تحديد نسبة من الرسوم على تذاكر السفر والرحلات الحكومية لصالح تعليم الفتاة الريفية.	11	1.23	.71	%31	صغيرة جدا
8	نسبة من رسوم الحفلات والمهرجانات الفنية والمباريات الرياضية الرسمية لصالح تعليم الفتاة الريفية.	12	1.23	.72	%31	صغيرة جدا
19	تخصيص نسبة من أموال الزكاة لصالح تعليم الفتاة الريفية.	13	1.23	.74	%31	صغيرة جدا
9	تحديد نسبة على جميع المعاملات الحكومية المتخصصة في المقاولات والإنشاءات لصالح تعليم الفتاة الريفية.	14	1.22	.67	%31	صغيرة جدا
15	تخصيص نسبة من إيرادات الأوقاف، لدعم تعليم الفتاة الريفية.	15	1.21	.65	%30	صغيرة جدا
11	فرض نسبة من الترفة الجمركية على استيراد وتصدير السلع الكمالية وشبه الكمالية التي تورد وتصدر، لصالح تعليم الفتاة الريفية.	16	1.20	.63	%30	صغيرة جدا
7	تحديد نسبة من الرسوم على الإعلانات في وسائل الإعلام الحكومية المختلفة لصالح تعليم الفتاة الريفية.	17	1.20	.64	%30	صغيرة جدا
الإجمالي						
			1.26	.65	%32	صغيرة جدا

ويتضح من الجدول رقم (11):

1- تدني واقع توفر مصادر تمويل تعليم الفتاة الريفية في الجمهورية اليمنية، كانت بدرجة صغيرة جدا لجميع فقرات هذا المجال، وقد حصل على المتوسط الحسابي (1.26)، والانحراف المعياري (0.65)، والوزن النسبي (32%).

2- تفاوت تدني متوسطات واقع توفر جميع مصادر التمويل الحكومية لتعليم الفتاة الريفية باليمن التي تحمل الأرقام (1-19) المحددة بالمجال بدرجة صغيرة جداً وبمتوسط حسابي تراوح بين (1.20 - 1.46)، وانحراف معياري تراوح (0.61 - 0.86)، ووزن نسبي تراوح بين (30% - 37%) ويعزى ذلك إلى العديد من الأسباب:

- ضعف توفر الرؤية والإرادة الحقيقية للدولة والحكومة نحو أهمية تعليم الفتاة في المناطق الريفية ومقارنتها بالفتاة في المناطق الحضرية.

- ضعف توفر الخطط والبرامج الوطنية لاستيعاب والتحاق الفتيات في الفئة العمرية الموازية للتعليم (3-17) في المناطق الريفية في كافة مراحل التعليم العام.

- غياب الدراسات العلمية الوطنية الهادفة إلى تحديد العوامل المؤثرة في تعليم الفتاة في المناطق الريفية والعمل على معالجتها وبما يساعد الفتاة الريفية في الحصول على حقوقها التعليمية كأقرانها في المناطق الحضرية.

- غياب القوانين الوطنية الضامنة لتطبيق مبادئ التعليم للجميع، وإلزامية التعليم العام ومبادئ تكافؤ الفرص التعليمية بعدالة ومساواة بين الجنسين ذكور وإناث؛ الأمر الذي أدى إلى حرمان معظم الفتيات في الريف من حقوقها التعليمية.

- غياب الخطط والرؤى الوطنية لتنويع مصادر تمويل تعليم الفتاة من كافة المصادر الحكومية المختلفة.

أ- نتائج واقع توفر مصادر التمويل الذاتية:

والجدول (12) يوضح قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لذلك:

جدول رقم (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث لواقع توفر مجال مصادر التمويل الذاتية لتعليم الفتاة الريفية بالجمهورية اليمنية

م	المصادر	ت	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الدالة
3	فرض الغرامات المالية على التلاميذ الذين تتكرر مخالفتهم للأنظمة واللوائح المدرسية لصالح تعليم الفتاة الريفية.	1	1.37	.81	34%	صغيرة جدا
4	إقامة الأسواق الخيرية في المدارس والمعاهد بكافة المراحل التعليمية وتخصيص عائدتها لدعم تعليم الفتاة الريفية.	2	1.30	.75	33%	صغيرة جدا
6	تصميم برمجيات تعليمية في جميع المقررات الدراسية والفنية والترفيهية، وبيعها للتلاميذ من الأسر الغنية والمقربين لصالح تعليم الفتاة الريفية.	3	1.27	.73	32%	صغيرة جدا
12	استثمار المساحات الفائضة من أراضي المدارس لإنتاج بعض المواد الغذائية لصالح تعليم الفتاة الريفية.	4	1.25	.79	31%	صغيرة جدا
9	استثمار قاعات مصادر التعلم والإنترنت، والمكتبات، والملاعب الرياضية المدرسية في كافة المراحل التعليمية لصالح تعليم الفتاة الريفية.	5	1.24	.73	31%	صغيرة جدا
13	استثمار مواقع المدارس التي تقع على الشوارع في المدن الرئيسية والثانوية والريفية واستثمارها لإقامة المشاريع التجارية لدعم تعليم الفتاة الريفية.	5	1.24	.73	31%	صغيرة جدا
1	تخصيص نسبة من رسوم التسجيل والأنشطة المدرسية في جميع المراحل لصالح تعليم الفتاة الريفية.	6	1.23	.67	31%	صغيرة جدا
14	تحديد نسبة من رسوم الإعلانات واللافات القماشية والضوئية المعروضة في الشوارع لصالح تعليم الفتاة الريفية.	6	1.23	.67	31%	صغيرة جدا
7	إقامة الفرق الثقافية والفنية المدرسية، وتخصيص نسبة من عائدتها المالية لصالح تعليم الفتاة الريفية.	7	1.23	.71	31%	صغيرة جدا
10	استثمار المباني والقاعات المرافق التابعة للمدارس، وتأجيرها لإقامة الحفلات والمناسبات المجتمعية لصالح تعليم الفتاة الريفية.	8	1.23	.73	31%	صغيرة جدا
2	فرض رسوم على التلاميذ الباقين للإعادة من الأسر الغنية والمقربين لصالح تعليم الفتاة الريفية.	9	1.22	.64	31%	صغيرة جدا
8	استثمار آلات الطباعة الكمبيوتر وآلات التصوير لصالح المدارس وتعليم الفتاة الريفية.	10	1.22	.71	31%	صغيرة جدا
11	استثمار الوجهات للمدارس التي تقع على الشوارع العامة سواء في المدن الرئيسية أو الثانوية لعرض المنتجات الوطنية للشركات والمحلات التجارية لدعم تعليم الفتاة الريفية.	10	1.22	.71	31%	صغيرة جدا
5	إقامة الدورات التدريبية في اللغة الإنجليزية، والحاسب الآلي، والصحة، والموسيقى، والرسم، في المدارس والمعاهد التعليمية وتخصيص رسومها المالية لصالح تعليم الفتاة الريفية.	11	1.19	.55	30%	صغيرة جدا
	الإجمالي		1.25	.65	31%	صغيرة جدا

ويتضح من الجدول رقم (12)

1-تدني المتوسط الإجمالي لواقع توفر مصادر التمويل الذاتية لتعليم الفتاة الريفية بالجمهورية اليمنية، بدرجة صغيرة جداً، بمتوسط حسابي إجمالي (1.25)، وانحراف معياري إجمالي (0.65)، والوزن النسبي (31%).

2-تفاوت تدني واقع توفر جميع مصادر التمويل الذاتية لتعليم الفتاة الريفية التي تحمل الأرقام (1-14) الموضحة بالجدول وبدرجة صغيرة جداً وبمتوسط حسابي تراوح بين (1.19 - 1.37)، وانحراف معياري تراوح بين (0.55 - 0.81)، ووزن نسبي تراوح بين (30% - 34%)، ويمكن عزو تلك النتيجة إلى:

- غياب توفر الخطط والبرامج الوطنية الهادفة إلى ترسيخ التمويل الذاتي في مدارس التعليم العام وبما يساعدها على القيام بالأنشطة والفعاليات الهادفة إلى استيعاب وتعليم الفتاة الريفية في كافة مراحل التعليم العام.

- غياب توفر القوانين واللوائح الثانوية التي تشجع مؤسسات التعليم العام في تنويع مصادر التمويل الذاتية في عملية استيعاب وتعليم الفتاة الريفية.

- غياب توفر الرؤى والتصورات العلمية لترسيخ عملية استثمار أنشطة ومواقع مدارس التعليم العام وبما يساعد على توفير موارد مالية ذاتية تسهم في جذب وتعليم الفتاة الريفية.

- هيمنة النظم السياسية المتعاقبة على توجيه التعليم وتمويله لخدمة أهدافها ورغباتها وبما يحد من عملية التمويل بالتعليم لخدمة المجتمع وتعليم أفراد ذكوراً وإناثاً وخاصة في المناطق الريفية.

جنتائج واقع توفر مصادر التمويل المجتمعية:

جدول رقم (13)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث لواقع توفر مجال مصادر التمويل المجتمعية لتعليم الفتاة الريفية بالجمهورية اليمنية

م	المصادر	ت	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الدالة
12	تحديد نسبة من رسوم التجديد السنوي لتصاريج المدارس الأهلية لصالح تعليم الفتاة الريفية.	1	1.52	.93	38%	صغيرة جداً
3	تخصيص نسبة من قيمة بيع أو شراء الأراضي لأفراد المجتمع لصالح تعليم الفتاة الريفية.	2	1.50	.84	38%	صغيرة جداً
2	تشكيل مجالس الآباء والأمهات من الشخصيات الاجتماعية التي تمتلك الإمكانات المادية لدعم تعليم الفتاة الريفية.	3	1.44	.88	36%	صغيرة جداً
7	إشراك المؤسسات والشركات الخاصة والمجتمعية في تقديم منح داخلية للالتحاق الفتيات الفقيرات في التعليم بالمناطق الريفية.	4	1.39	.86	35%	صغيرة جداً
8	تخصيص نسبة من رسوم المؤتمرات والندوات العلمية التي تقيمها المؤسسات والمنظمات الأهلية والخيرية لصالح تعليم الفتاة الريفية.	5	1.35	.82	34%	صغيرة جداً
14	تحديد نسبة من التصاريح للمباني السكنية المجتمعية الأهلية لصالح تعليم الفتاة الريفية.	6	1.30	.79	33%	صغيرة جداً
6	إشراك القطاع الخاص في الإسهام بطباعة الكتب وتوفير الوسائل التعليمية، والأدوات العملية والتجهيزات المادية المدرسية لتعليم الفتاة الريفية.	7	1.30	.82	33%	صغيرة جداً
5	تحديد نسبة من العائدات للمدارس الأهلية لصالح دعم تعليم الفتاة الريفية.	8	1.29	.74	32%	صغيرة جداً

م	المصادر	ت	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الدلالة
						جدا
13	تحديد نسبة من رسوم فتح المؤسسات والجمعيات الخيرية المدارس الأهلية الجديدة لصالح تعليم الفتاة الريفية.	9	1.29	.80	32%	صغيرة جدا
1	تقديم الهبات والتبرعات والمنح من أصحاب الأعمال الخاصة وأهل الخير لصالح تعليم الفتاة.	10	1.24	.68	31%	صغيرة جدا
9	تحديد نسبة من قيمة العائدات المالية المحلات التجارية والصناعية الأهلية، لصالح تعليم الفتاة الريفية.	11	1.23	.69	31%	صغيرة جدا
4	تحديد نسبة من العائدات المالية للأنشطة التي تنفذها المؤسسات والجمعيات الخيرية والأهلية لصالح تعليم الفتاة الريفية.	12	1.22	.65	31%	صغيرة جدا
10	تحديد نسبة من رسوم التحويلات المالية الداخلية والخارجية لدى البنوك والمصارف الأهلية، لصالح تعليم الفتاة الريفية.	13	1.22	.72	31%	صغيرة جدا
11	إشراك الصندوق الاجتماعية للتنمية في دعم مشاريع تعليم الفتاة الريفية بالمحافظة.	14	1.20	.70	30%	صغيرة جدا
15	تقديم الهبات والتبرعات والمنح من أصحاب الأعمال الخاصة وأهل الخير لصالح تعليم الفتاة.	14	1.20	.70	30%	صغيرة جدا
	الإجمالي		1.32	.71	33%	صغيرة جدا

ويتضح من الجدول رقم (13) الآتي:

1-تدني المتوسط الإجمالي لواقع توفر مصادر التمويل المجتمعية لتعليم الفتاة الريفية في الجمهورية اليمنية بدرجة صغيرة متوسط حسابي إجمالي (1.32)، وانحراف معياري إجمالي (0.71)، ووزن نسبي (33%)، والجدول (13) يوضح قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لذلك.

2-تفاوت تدني واقع توفر جميع مصادر التمويل المجتمعية لتعليم الفتاة الريفية باليمن والتي تحمل الأرقام (1-15) والموضحة في الجدول وبدرجة (صغيرة جداً)، بمتوسط حسابي تراوح بين (1.20 - 1.52)، وانحراف معياري تراوح بين (0.65-0.93)، ووزن نسبي تراوح بين (30% - 38%)، ويعزى ذلك إلى العديد من الأسباب منها:

- غياب الرؤية والإرادة الحقيقية للقيادات في الدولة والحكومة بأهمية تطوير وترسيخ المشاركة المجتمعية في دعم واستيعاب تعليم الفتاة الريفية.
- ضعف توفر الخطط والبرامج الوطنية الهادفة إشراك المجتمع وتشجيعه على عملية الإسهام في دعم وإدارة التعليم خاصة في المناطق الريفية.
- غياب البرامج التوعوية والثقافية، الهادفة إلى تنمية وعي المجتمع ومؤسساته المختلفة بأهمية دور تعليم الفتاة الريفية وبما يحد من النظرة السلبية لتعليمها.
- غياب اللوائح الوطنية لمعالجة الأسباب الاجتماعية التي تؤثر في تعليم الفتاة الريفية.

د-نتائج واقع توفر مصادر التمويل من المنح والقروض:

جدول رقم (14)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات

أفراد عينة البحث لواقع توفر مجال مصادر التمويل من المنح والقروض لتعليم الفتاة الريفية بالجمهورية اليمنية

م	المصادر	ت	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الدلالة
3	تخصيص نسبة من رسوم الاتفاقيات العربية والأجنبية مع الحكومة اليمنية لصالح تعليم الفتاة الريفية.	1	1.49	.91	37%	صغيرة جدا
6	تخصيص نسبة من المنح والقروض والهبات التي تقدمها المؤسسات والمنظمات الداعمة لتطوير وتحسين البرامج التربوية في اليمن لصالح تعليم الفتاة الريفية.	2	1.45	.88	36%	صغيرة جدا
4	إشراك المنظمات الداعمة المتخصصة في التعليم على المستوى العربي والأجنبي في تقديم الدعم المالي والمادي للتلاميذ الفقراء في تعليم الفتاة الريفية.	3	1.42	.86	36%	صغيرة جدا
2	تخصيص نسبة من القروض والمنح التي تقدمها الدول والصناديق العربية والأجنبية للقطاعات التموينية لصالح تعليم الفتاة الريفية.	4	1.42	.90	36%	صغيرة جدا
7	تحديد نسبة من الدعم التي تقدمها المنظمات الدولية والإقليمية لتشجيع المبادرات التنموية والإبداعية في اليمن لصالح تعليم الفتاة الريفية.	5	1.36	.83	34%	صغيرة جدا
5	تخصيص نسبة من العائدات المالية الدراسات والاستشارات العلمية التي تقوم بها المؤسسات والمنظمات العربية والأجنبية في القطاعات التموينية باليمن لصالح تعليم الفتاة الريفية.	6	1.35	.81	34%	صغيرة جدا
1	تخصيص نسبة من الدعم المقدم من المانحين لمشروع تطوير التعليم في اليمن لصالح تعليم الفتاة الريفية.	7	1.23	.68	34%	صغيرة جدا
	الإجمالي		1.39	.75	35%	صغيرة جدا

ويتضح من الجدول رقم (14) الآتي:

1-تدني المتوسط الإجمالي لواقع توفر مصادر التمويل من المنح والقروض لتعليم الفتاة الريفية في الجمهورية اليمنية بدرجة صغيرة بمتوسط حسابي إجمالي (1.39)، وانحراف معياري إجمالي (0.75)، ووزن نسبي إجمالي (35%).

تفاوت تدني واقع توفر مصادر التمويل من المنح والقروض لتمويل تعليم الفتاة الريفية باليمن والتي تحمل الأرقام (1-7) والموضحة في الجدول وبدرجة صغيرة جداً وبمتوسط حسابي تراوح بين (1.23-1.49)، وانحراف معياري (0.68-0.91)، ووزن نسبي تراوح بين (34%-37%)، ويعزى ذلك إلى العديد من الأسباب منها:

- ضعف الخطط والبرامج السائدة في الاستفادة من المصادر الخارجية لدعم التعليم وذلك في تخصيص نسبة منها لصالح تعليم الفتاة الريفية.

- توجيه المصادر الخارجية لدعم التعليم إلى أنشطة وفعاليات تخدم جوانب محددة كالتدريب أو غيرة وتدني توجيه جزء منها لأنشطة تعليم الفتاة الريفية.

-ضعف توفر الاتفاقيات الوطنية مع الجهات الخارجية المانحة للتعليم في جوانب تعليم الفتاة الريفية.

-نتائج الفروق بحسب متغيرات البحث:

يحتوي هذا الجزء على عرض نتائج الفروق في استجابات أفراد عينة البحث بحسب متغيراتها، وبما يحقق هدف البحث المتمثل لا توجد فروق إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين استجابات أفراد العينة نحو واقع توفر مصادر تمويل تعليم الفتاة الريفية تعزى إلى متغيرات (نوع الوظيفة، سنوات الخبرة، المؤهل

العلمي)؛ ولمعرفة ذلك قامت الباحثة بالعديد من الإجراءات المنهجية، وتوصلت إلى العديد من النتائج يمكن عرضها كما يأتي:

نتائج الفروق بحسب متغير نوع المؤهل العلمي:

جدول (15)

يبين نتائج اختبار التحليل التباين الأحادي (Anova) لمعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية نحو واقع توفر مصادر تمويل تعليم الفتاة الريفية بحسب متغير المؤهل العلمي

المجالات	التخصص العلمي	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة	الدلالة اللفظية
مصادر التمويل الحكومية	بين المجموعات	2.931	2	1.466	3.662	.029	توجد فروق
	داخل المجموعات	43.222	108	.400			
	الإجمالي	46.154	110				
مصادر التمويل الذاتية	بين المجموعات	3.294	2	1.647	4.061	.020	توجد فروق
	داخل المجموعات	43.793	108	.405			
	الإجمالي	47.087	110				
مصادر التمويل المجتمعية	بين المجموعات	3.294	2	1.647	4.061	.020	توجد فروق
	داخل المجموعات	43.793	108	.405			
	الإجمالي	47.087	110				
مصادر التمويل من القروض والمنح	بين المجموعات	4.498	2	2.249	4.249	.017	توجد فروق
	داخل المجموعات	57.153	108	.529			
	الإجمالي	61.651	110				
الإجمالي	بين المجموعات	3.459	2	1.730	4.207	.017	توجد فروق
	داخل المجموعات	44.400	108	.411			
	الإجمالي	47.859	110				

يتضح من الجدول (15) الآتي:

1-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة البحث نحو واقع توفر مصادر تمويل تعليم الفتاة الريفية في الجمهورية اليمنية وفق متغير المؤهل العلمي في جميع مجالات مصادر التمويل (الحكومي، الذاتية، المجتمعية، والمنح والقروض)، عند مستوى الدلالة (0.05)؛ إذ بلغت قيمة (ف) (3.66، 4.61، 4.61، 4.25) على التوالي ومستوى دلالة (0.029، 0.020، 0.020، 0.17) على التوالي، ويعزى ذلك إلى إدراك أفراد العينة بعدم توفرها، وغياب الخطط والبرامج والرؤى الوطنية نحو الاهتمام بتعليم الفتاة الريفية وتمويل أنشطته.

2-ولمعرفة اتجاه هذه الفروق في استجابات أفراد عينة البحث نحو واقع توفر مصادر تمويل تعليم الفتاة الريفية في الجمهورية اليمنية وفق متغير المؤهل العلمي، تم استخدام اختبار تشيفيه للمقارنات البعدية والمبينة نتائجه في الجدول رقم (16) الآتي:

جدول (16)

نتائج اختبار تشيبيه لمعرفة اتجاه الفروق لمتغير المؤهل العلمي

الترجيح	مستوى الدلالة	الفرق بين المتوسطات (I-J)	المركز (J) المركزي الوظيفي	المركز (I) المركزي الوظيفي	المجال
بكالوريوس	0.045	0.276	بكالوريوس	ماجستير	مصادر التمويل الحكومية
بكالوريوس	0.023	0.393	بكالوريوس	دكتوراه	
بكالوريوس	0.022	0.319	بكالوريوس	ماجستير	مصادر التمويل الذاتية
بكالوريوس	0.026	0.387	بكالوريوس	دكتوراه	
بكالوريوس	0.036	0.317	بكالوريوس	ماجستير	مصادر التمويل المجتمعية
بكالوريوس	0.019	0.446	بكالوريوس	دكتوراه	
بكالوريوس	0.042	0.322	بكالوريوس	ماجستير	مصادر التمويل من القروض
بكالوريوس	0.011	0.505	بكالوريوس	دكتوراه	

يتضح من الجدول (16) أنَّ اتجاه الفروق في المؤهل العلمي كانت بين أفراد العينة الذين يحملون مؤهل ماجستير وبكالوريوس ودكتوراه وفي كل المقارنات كانت لصالح البكالوريوس، ويعزى ذلك إلى أنَّ أفراد العينة من حملة البكالوريوس هم الأكثر ملامسة للواقع ومعرفة بواقع تلك المصادر وأهميتها. نتائج البحث بحسب متغير الوظيفة:

جدول (17)

يبين نتائج اختبار التحليل التباين الأحادي (Anova) لمعرفة الفروق ذات استجابات أفراد العينة نحو واقع توفر مصادر تمويل تعليم الفتاة الريفية بحسب متغير الوظيفة

المجالات	التخصص العلمي	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة	الدلالة اللفظية
مصادر التمويل الحكومية	بين المجموعات	3.546	2	1.773	4.457	.014	توجد فروق
	داخل المجموعات	42.565	107	.398			
	الإجمالي	46.110	109				
مصادر التمويل الذاتية	بين المجموعات	4.749	2	2.375	4.610	.003	توجد فروق
	داخل المجموعات	42.277	107	.395			
	الإجمالي	47.026	109				
مصادر التمويل المجتمعية	بين المجموعات	3.496	2	1.748	3.584	.031	توجد فروق
	داخل المجموعات	52.185	107	.488			
	الإجمالي	55.681	109				
مصادر التمويل من القروض والمنح	بين المجموعات	3.279	2	1.639	3.013	.053	لا توجد فروق
	داخل المجموعات	58.221	107	.544			
	الإجمالي	61.500	109				
الإجمالي	بين المجموعات	3.743	2	1.872	4.547	.013	توجد فروق
	داخل المجموعات	44.040	107	.412			
	الإجمالي	47.783	109				

يتضح من الجدول (17) الآتي:

1-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة البحث نحو واقع توفر مصادر تمويل تعليم الفتاة الريفية في الجمهورية اليمنية في ضوء التجارب العالمية المعاصرة وفق متغير المركز الوظيفي في مجالات مصادر التمويل (الحكومي، الذاتية، المجتمعية)، عند مستوى الدلالة (0.05)؛ إذ بلغت قيمة (ف) (4.56، 4.61، 3.58) على التوالي ومستوى دلالة (0.014، 0.003، 0.031) على التوالي ويعزى ذلك إلى إدراك عينة البحث في مختلف مراكزهم الوظيفية بأن تلك المصادر يتم الاعتماد عليها بدرجة أساسية في تمويل التعليم ومنها تعليم الفتاة بالإضافة إلى إدراكهم أن تلك المصادر تتوفر بدرجة صغيرة جداً في تمويل التعليم بالريف.

2-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة البحث نحو واقع توفر مصادر تمويل تعليم الفتاة الريفية في الجمهورية اليمنية في ضوء التجارب العالمية المعاصرة وفق متغير المركز الوظيفي في مجال مصادر التمويل من القروض والمنح، عند مستوى الدلالة (0.05)؛ إذ بلغت قيمة (ف) (3.01) ومستوى دلالة (0.053)، ويعزى ذلك إلى إدراك أفراد العينة أن تلك المصادر لا تتوفر بدرجة أساسية وغير واضحة وكون إدارتها يتم مركزياً من قبل مشروع تطوير التعليم التي يتم توزيعها وفق خطط لا تتعلق بتعليم الفتاة الريفية وأن وجدت فهي محدودة جداً.

3-ولمعرفة اتجاه هذه الفروق استخدم الباحثة اختبار تشيبيه للمقارنات البعدية والمبينة نتائجه في الجدول رقم (18) الآتي:

جدول (18)
نحو نتائج اختبار تشيبيه لمعرفة اتجاه الفروق بحسب متغير المركز الوظيفي

المجال	المركز (I) الوظيفي	المركز (J) الوظيفي	الفرق بين المتوسطات (I-J)	مستوى الدلالة	الترجيح
مصادر التمويل الحكومية	مدير مدرسة	رئيس قسم	0.407	0.086	مدير مدرسة
	مدير إدارة	مدير مدرسة	0.314	0.034	مدير مدرسة
مصادر التمويل الذاتية	مدير إدارة	مدير مدرسة	0.399	0.027	مدير مدرسة
	مدير إدارة	مدير مدرسة	0.451	0.006	مدير مدرسة
مصادر التمويل المجتمعية	مدير إدارة	مدير مدرسة	0.333	0.043	مدير مدرسة
	مدير مدرسة	رئيس قسم	0.393	0.016	مدير مدرسة

يتضح من الجدول (18) السابق أن اتجاه الفروق في المركز الوظيفي كانت لصالح مدير مدرسة، ويعزى ذلك إلى أن مدير المدرسة أكثر علاقة بواقع توفر مصادر تمويل تعليم الفتاة الريفية من المنح والقروض؛ كونه المسؤول المباشر من خلال ارتباطه بالجهات العليا المسؤولة عن التعليم والمجتمع والمانحين.

نتائج الفروق بحسب متغير سنوات الخبرة

جدول (19)

يبين نتائج اختبار التاني (T-test) لمعرفة الفروق بين استجابات أفراد عينة البحث نحو واقع مصادر تمويل تعليم الفتاة الريفية بحسب متغير سنوات الخبرة

المجالات	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة اللفظية
مصادر التمويل الحكومية	أقل من 10 سنوات	22	1.4139	.73707	1.253	109	.213	لا توجد فروق
	10 سنوات فأكثر	89	1.2212	.62240				
مصادر التمويل الذاتية	أقل من 10 سنوات	22	1.3379	.64565	.730	109	.467	لا توجد فروق
	10 سنوات فأكثر	89	1.2239	.65803				
مصادر التمويل المجتمعية	أقل من 10 سنوات	22	1.5325	.84162	1.575	109	.118	لا توجد فروق
	10 سنوات فأكثر	89	1.2673	.67140				
مصادر التمويل من القروض	أقل من 10 سنوات	22	1.6212	.87868	1.656	109	.101	لا توجد فروق
	10 سنوات فأكثر	89	1.3283	.70649				
إجمالي	أقل من 10 سنوات	22	1.4578	.73041	1.324	109	.188	لا توجد فروق
	10 سنوات فأكثر	89	1.2506	.63870				

يتضح من الجدول (19) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة البحث نحو واقع مصادر تمويل تعليم الفتاة الريفية في الجمهورية اليمنية في ضوء التجارب العالمية المعاصرة وفق متغير سنوات الخبرة في جميع المجالات عند مستوى الدلالة (0.05)؛ إذ بلغت قيمة (ت) (1.25، 0.73، 1.58، 1.66) على التوالي ومستوى دلالة (0.21، 0.47، 0.12، 0.10) على التوالي أكبر من القيمة (0.05)، ويعزى ذلك إلى إدراك عينة البحث باختلاف خبراتهم على تدنى واقع توفر مصادر تمويل تعليم الفتاة الريفية وذلك بسبب أن خبرتهم أكسبتهم القدرة على التعرف الحقيقي على مدى توفر تلك المصادر من عدمها.

-الاستنتاجات:

توصلت الباحثة إلى استنتاجات عديدة أهمها بالآتي:

- أ- أن استمرار اعتماد المؤسسات التعليمية الحكومية في تمويلها بشكل شبه كامل على الموازنة الحكومية، ما يفقدها استقلاليتها وقدرتها على اتخاذ القرارات الاستراتيجية المهمة.
- ب- الحاجة إلى البحث عن مصادر تمويل إلى جانب أن المخصصات المرسودة أصلاً للتعليم العام ومنها تعليم الفتاة الريفية من الموازنة العامة، مقارنة بالزيادة الكبيرة بعدد الملتحقات في التعليم لا تفي بمتطلبات تعليم الفتاة.
- ج- من إفرازات التوسع في تعليم الفتاة الريفية، هو تضاعف عدد الطلبات الملتحقات في أقل من عقد، وارتفاع نسب النمو السنوي في زيادة عدد الطلبات والمعلمات على حدٍ سواء.
- د- تبقى مسألة تمويل التعليم الحكومي مهمة ومعقدة، ومن ثم أهمية إيجاد مصادر دائمة ومستقرة ومتنوعة لتمويل تعليم الفتاة الريفية.

ه- العمل على تقليل الاعتماد على المخصصات المركزية وتعزيز الاستقلالية في المؤسسات التعليمية ومنها تعليم الفتاة الريفية في الجمهورية اليمنية، وحصر دور الوزارة في الرقابة والإشراف والتوجيه والمسائلة لتحقيق الشفافية المطلوبة في كل من التعليم الحكومي أولاً والخاص ثانياً.

-التوصيات:

- 1- إصدار التشريعات واللوائح والأنظمة من قبل القيادات في وزارة التربية والتعليم التي تضمن تكافؤ فرص التعليم بين الذكور والإناث.
- 2- توفير المتطلبات المادية والبشرية والمالية اللازمة لتطوير واقع توفر مصادر تمويل تعليم الفتاة الريفية.
ه- إعداد البرامج التدريبية الهادفة إلى تنويع مصادر تمويل تعليم الفتاة الريفية.
و- تحديد الإجراءات اللازمة لتوفير وتنويع مصادر تمويل تعليم الفتاة الريفية.
ز- وضع الخطط اللازمة لتوفير وتنويع مصادر تمويل تعليم الفتاة الريفية في الجمهورية اليمنية.
ح- تفعيل الشراكة مع القطاع الخاص والمجتمع المحلي في توفير مصادر تمويل تعليم الفتاة الريفية في الجمهورية اليمنية.
- ط- إقرار نظام التمويل الذاتي وتنمية الموارد الذاتية بمدارس تعليم الفتاة الريفية في الجمهورية اليمنية.
- ي- منح مديرو ومديرات مدارس تعليم الفتاة الريفية الصلاحيات المناسبة لتسهيل عملية الحصول على التمويل الذاتي وفق ضوابط مرنة وواضحة.
- ك- السماح لمديري ومديرات المدارس بصرف التمويل الحكومي وفق ما يروونه مناسباً لاحتياجات مدارسهم، لا وفق خطة موحدة مرسومه مسبقاً من قبل الوزارة.
- ل- دراسة المعوقات التي تواجه زيادة مصادر تمويل تعليم الفتاة الريفية والعمل على حلها بطريقة علمية وعملية جادة ومدرسة.

ج-المقترحات:

- في ضوء الاستنتاجات والتوصيات التي توصل إليها البحث الحالي تقترح الباحثة القيام بإجراء الدراسات العلمية المكملة للأهداف البحث الحالي ومنها:
- دراسات تقييمية لمعرفة اتجاهات القيادات في وزارة التربية والتعليم نحو تنويع مصادر تمويل تعليم الفتاة الريفية في الجمهورية اليمنية.
 - دراسة لتحديد المتطلبات اللازمة لتنويع مصادر تمويل تعليم الفتاة الريفية.
 - دراسة لإعداد تصور لتنويع مصادر تمويل تعليم الفتاة الريفية.

قائمة المراجع

أولاً-المراجع العربية:

- 1- أبو الوفاء، جمال وحسين، سلامة عبد العظيم. (2008). الاتجاهات المعاصرة في نظم التعليم. دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، مصر.
- 2- أخضر، أروى علي. (2012). المدرسة المنتجة في التعليم العام في المملكة العربية السعودية، مقترح تطبيقي [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
- 3- الاستراتيجية الوطنية لتعليم الفتاة الريفية. (2016). لمقرة من مجلس الوزراء 2016. وزارة التربية والتعليم، صنعاء الجمهورية اليمنية.
- 4- البدوي، أرزاق. (2021). تصور مقترح لتطوير مصادر تمويل التعليم العام ب بمحافظة اب في ضوء التجار العالمية [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية، جامعة إب.
- 5- البحيري، السيد، (2004)، تمويل التعليم الجامعي في ضوء المتغيرات، والاتجاهات العالمية المعاصرة، [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. كلية التربية جامعة الأزهر، مصر.
- 6- بشر، يحيى منصور. (2004). واقع تمويل نظام التعليم في الجمهورية اليمنية وأفاقه المستقبلية. مجلة الباحث الجامعي العدد (7)، جامعة إب، الجمهورية اليمنية.
- 7- بلتاجي، مروة. (2015). تمويل التعليم العالي في مصر المشاكل والبدايل المقترحة، مجلة كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة، مصر.
- 8- الجريوي، سمية بنت سلمان بن محمد. (2015). تقويم جهود مدراء ومديرات مدارس التعليم العام لزيادة مصادر التمويل المدرسي. المجلة التربوية الدولية المتخصصة: دار سمات للدراسات والأبحاث، 4(3)، 244- 268.
- 9- جوهر، علي صالح، وجمعة، الباسل. (2011). تمويل التعليم والوقف في المجتمعات الإسلامية رؤية اقتصادية تربوية. المكتبة العصرية للتوزيع والنشر، المنصورة مصر.
- 10- جوهر، علي، والملاحي، وفاء. (2018). واقع توفر مصادر تمويل التعليم في مصر في ضوء التوجهات المعاصرة. مجلة الثقافة والتنمية.
- 11- الحاج، احمد علي. (2008). اقتصاديات التعليم في اليمن من النظرية إلى التطبيق. مؤسسة أبرار للنشر والتوزيع، صنعاء، الجمهورية اليمنية.
- 12- الحاج، أحمد علي، (2006)، نحو استراتيجية لتطوير مصادر جديدة لتمويل مدارس المستقبل في مملكة البحرين، دراسة مقدمة لجائزة مكتب التربية العربية لدول الخليج للبحوث التربوي، البحرين.
- 13- الحاج، أحمد علي، (2007)، مسيرة تحديث التعليم في اليمن، مؤسسة أبرار للنشر والتوزيع، صنعاء.
- 14- الحربي، أمل بنت عبد الرحمن (2017). تمويل التعليم في المملكة العربية السعودية: تحديات وبدائل. مجلة العلوم الإدارية جامعة الأمير سلطان بن عبد العزيز، 87(1)، 2-58.

- 15- الريمي، يوسف سلمان، (2016)، دور القطاع الخاص في خفض تكلفة التعليم (ورشة عمل)، مركز البحوث والتطوير، (أكتوبر 20-18)، صنعاء، الجمهورية اليمنية.
- 16- ساكر، محمد. (2006). محاضرات في تمويل التنمية الاقتصادية، جامعة خضيرة -بسكرة، الجزائر.
- 17- سعد الدين، إبراهيم. (2015). مدى إسهام تجارب بعض الدول في حل مشكلة تمويل التعليم المصري. عمان، دار الفكر العربي، عمان، الأردن.
- 18- صائغ، عبد الرحمن. (2000). تمويل التعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية: أبعاد القضية وبعض البدائل الممكنة، المؤتمر العلمي المصاحب للدورة 33 لمجلس اتحاد الجامعات العربية، المنعقد في الفترة (17-19) بيروت، لبنان.
- 19- العكادي، عائدة. (2014). تصور مقترح لتنويع مصادر تمويل التعليم العام بمحافظة تعز [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية، جامعة تعز، الجمهورية اليمنية.
- 20- الماضي، عبد العزيز. (2016). تنويع مصادر التعليم العام بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر قادة المدارس بمدينة الرياض [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية الشرق العربي للدراسات العليا، قسم الإدارة والإشراف التربوي.
- 21- مجاهد، فائز ناصر علي. (2008). تطوير مصادر تمويل التعليم العام بالجمهورية اليمنية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية، جامعة صنعاء، الجمهورية اليمنية.
- 22- المجلس الأعلى لتخطيط التعليم. (2008). مؤشرات التعليم في الجمهورية اليمنية مراحل أنواعه المختلفة (2001/2002م)، أغسطس 2003م، دار المصباح للطباعة، صنعاء.
- 23- المجلس الأعلى لتخطيط التعليم: إحصائيات الأعوام (2010/2011-2013/2014 م).
- 24- المسيلم، محمد يوسف، اقتصاديات التعليم واستثمار العنصر البشري، 2002، الجزائر.
- 25- النوري، عبد الغنى، (2001)، اتجاهات جديدة في اقتصاديات التعليم في البلاد العربية، استراتيجية إصلاح التربية العربية، دار الثقافة، الدوحة، قطر.
- 26- وزارة التربية والتعليم (2003) الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية (2003-2015)، مطابع الكتاب المدرسي، صنعاء.
- 27- وزارة التربية والتعليم، (1992)، القانون العام للتربية والتعليم رقم (45) لعام (1992م)، وزارة التربية والتعليم، صنعاء الجمهورية اليمنية.
- 28- وزارة التربية والتعليم، إحصائيات الأعوام (2008/2009م-2013/2014 م).
- 29- وزارة الشؤون القانونية وشؤون مجلس النواب: الجريدة الرسمية، قانون التربية والتعليم رقم (45) لسنة 1992، ديسمبر 1992.
- 30- وزارة المالية، مجلدات الموازنة العامة للدولة لعام 2011-2014م.

31- اليونسكو. (2006). مشاركة المجتمع في الإدارة التربوية، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.

ثانيًا-المراجع الأجنبية:

- 32- Corbett, Julie. (2014). **School Turnaround in England: utilizing the private sector**, policy research working paper prepared for School Turnaround at WestEd.
- 33- Hernandez, I, (2016), **School funding and assessment and their impact on efficiency and productivity in Texas** Paper Presented to The Texas Senate Education Committee Austin Texas Latino Education Coalition,1-6.
- 34- Muir, Rick. (2012). not for profit: **The role of the private sector in England's school**. Report, Buckingham, institute for public policy research.
- 35- Ying, Liu. (2006). Determinants of Private Giving to Public Colleges and Universities, International Journal of Educational Advancement, from ProQuest Education Journal.



مجلة جامعة الجزيرة

(علمية – دورية – محكمة)

تقويم واقع دور الأنشطة المدرسية في تنمية المهارات الحياتية لدى التلاميذ في مرحلة التعليم الثانوي مديرية ذي السفال محافظة إب

أ/ رشاد علي علي سعيد علوان

باحث دكتوراه - كلية التربية جامعة إب

Tell:00967771808922

الملخص:

هدف البحث إلى التعرف على مستوى واقع دور الأنشطة المدرسية في تنمية المهارات الحياتية لدى التلاميذ في المرحلة الثانوية في مدارس التعليم العام بمديرية ذي السفال محافظة إب ولتحقيق ذلك تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتكون مجتمع البحث من (8030)، فردًا وتم اختيار عينة عشوائية طبقية بلغ عددها (248) فردًا، كما تم الاعتماد على الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات الميدانية، وبعد تحليل النتائج الميدانية توصل البحث إلى العديد من النتائج منها:

- تفاوت المتوسطات الإجمالية للمجالات الرئيسة لمستوى واقع دور الأنشطة المدرسية في تنمية المهارات الحياتية لدى التلاميذ في مرحلة التعليم الثانوي بمديرية ذي السفال؛ حيث بلغت المتوسطات الحسابية الإجمالية (1.57) وانحراف معياري (0.21).

- توجد فروق إحصائية عند مستوى الدالة (0.05) بين استجابات أفراد عينة البحث عند مستوى واقع دور الأنشطة المدرسية في تنمية المهارات الحياتية لدى التلاميذ في مرحلة التعليم الثانوي بمديرية ذي السفال على مستوى الإجمالي العام للمجالات الرئيسة تعزى لمبدأ النوع؛ حيث بلغت قيمة (t) (4.420) ومستوى دلالة (0.000) وذلك لصالح الإناث.

الكلمات المفتاحية: الأنشطة المدرسية، المهارات الحياتية، التعليم الثانوي.

Abstract:

This research aims to recognize to the level of reality of the role of school activities in developing students' life skills in the secondary stages in the public education schools in Thi-Sufal district. And for achieving this, we used the descriptive survey method, and the research community consisted of (8030) individuals, and we chose stratified random sample which reached (248) individuals, Also we depended on the questionnaire in collecting the field data and information.

After the field results analysis, the researched reached to various results, including the following:

There was variations in the total averages of the main fields for the level of reality of the role of school activities in developing students life skills in the secondary stages in the public education schools in Thi-Sufal district, where the total arithmetic averages were (1.57) and the standard deviations was (0.21).

There were statistical differences at the level of function (0,05) among the responses of the research sample members at the level of reality of the role of school activities in developing student's life skills in the secondary stages in the public education schools in Thi-Sufal district.

At the level of overall total of the main fields, it is attributed to the principle of gender, where the value of (t) was (4.420) and the level of significance (0.000) in favor of females.

Key Words: School Activities, life Skills ,Secondary School.

أولاً-الإطار المنهجي العام للبحث:

مقدمة:

الأنشطة التعليمية تمثل جانباً مهماً في المجالات التي تحظى باهتمام كبير في مؤسسات التعليم بصورة عامة ومدارس التعليم العام وذلك للدور الكبير التي تقوم به الأنشطة في بناء شخصية التلميذ في مختلف الجوانب العقلية والفنية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية والمهنية...إلخ، كما تحقق الأنشطة على كسر الحواجز والعلاقات التقليدية بين المعلم والتلميذ في الفصول الدراسية وذلك من خلال المواقف المتنوعة التي يشارك فيها التلميذ من هذه الأنشطة بهدف تنمية مهارته وقدراته ومواجهة المشكلات التي تواجهه، بالإضافة إلى أنَّ الأنشطة لا تقل أهميته عن المقررات الدراسية وأنَّ التلميذ يعبر عن هويته ويشبع حاجاته عن طريقها ويستطيع الطالب اكتساب الخبرات ومواقف تعليمية يصعب تعلمها داخل القاعات الدراسية (الحقيل، 1996، 287)، في جميع مراحل التعليم العام، ومنها مرحلة التعليم الثانوي كون التلاميذ في مرحلة المراهقة والتحول الفسيولوجي والنفسي وما لذلك من أثر كبير في بناء الشخصية السوية والمتوازنة من خلال اكتساب مهارات حياتية متنوعة تقودهم إلى المنهج الشخصي والاجتماعي؛ لذلك تُعد الأنشطة المدرسية مدخلاً مهماً لتشخيص وفهم احتياجات ومتطلبات التلاميذ في المرحلة الثانوية؛ كونها تساعد على تنمية القيم والمهارات الحياتية واكتشاف المواهب والإبداعات التي تمثل الغاية الرئيسة من تعليم التلاميذ في هذه المرحلة، ومن هنا تزايد الاهتمام العالمي بالأنشطة التعليمية وتطوير دورها في إكساب وتنمية المهارات التي تطلبها التنمية المعرفية والاجتماعية والاقتصادية (مغاوري، 1427، 26).

أما على المستوى المحلي فعلى الرغم من تعدد الدراسات في مجال الأنشطة المدرسية كدراسة كل من الحكيمي (2008)، والنظاري (2008)، والجماعي (2019)، ومحلية (2018)، فإن المكتبة اليمنية في اليمن تنقصر إلى الدراسات الموجهة لتطوير الأنشطة المدرسية وتوجيهها لتنمية المهارات الحياتية للتلاميذ في جميع مراحل التعليم العام بصورة عامة والمرحلة الثانوية بصورة خاصة.

وفي ضوء ما سبق يأتي هذا البحث محاولة جادة للإسهام في ردم هذه الفجوة المعرفية من جهة والفجوة التطبيقية للأنشطة المدرسية من جهة أخرى.

مشكلة البحث:

لا تزال جهود تطوير عناصر العملية التعليمية وخاصة الأنشطة التعليمية تواجه الكثير من المشكلات والتحديات؛ حيث أشارت التقارير الرسمية الصادرة عن مكاتب التربية والتعليم في المحافظات ومنها محافظة إب والمديرية ومنها مديرية ذي السفال إلى أنَّ مستوى تنفيذها ضعيف جداً في عملية تنمية المهارات الحياتية لدى التلاميذ إلا أنَّ الأنشطة المدرسية في مدارس التعليم الثانوي بالمديرية لا تزال تمارس بأساليب تقليدية وشكلية في استخدام وتوظيف جميع أنواع الأنشطة واقتصارها على أنشطة المسابقات الثقافية، والألعاب الرياضية، وأكدت تلك التقارير على ضرورة إجراء الدراسات والبحوث الهادفة

إلى تقديم تصورات أو رؤى تساعد على تطوير الأنشطة في تنمية المهارات الحياتية للتلاميذ وبما يواكب التجارب والخبرات المعاصرة (مكتب التربية والتعليم، 2013، 23).

كما أشارت العديد من الدراسات العلمية المحلية ومن أبرزها دراسة الرحامي (2017) ودراسة السالمي (2018) إلى أنَّ الأنشطة التعليمية في مدارس التعليم الثانوي بمديريات محافظة إب ومنها مديرية ذي السفال لا تزال تمارس دون وجود خطط ورؤى علمية واضحة، وأنَّ جميع الأنشطة السائدة تركز على المسابقات الثقافية وبعض الألعاب الرياضية فقط، وغياب أو ضعف الأنشطة التي تنمي المهارات الحياتية للتلاميذ في المرحلة الثانوية، وأكدت تلك الدراسات على ضرورة إجراء الدراسات العلمية الهادفة إلى تقديم رؤى وتصورات علمية تساعد على تطوير دور الأنشطة في تنمية المهارات الحياتية للتلاميذ.

ومن خلال خبرة الباحث وعمله في مجال الأنشطة المدرسية في المحافظة بشكل عام وفي مديرية ذي السفال بشكل خاص طيلة (13) عامًا فقد لاحظ أنَّ هناك قصورًا في الجانب العملي على تدريب التلاميذ على ممارسة المهارات الحياتية في حياتهم العلمية والعملية سواءً اليدوية أو الفكرية أو الاجتماعية منها، وأنَّ المهارات الحياتية لم تحظ بقدر مرضي لدراساتها على المستوى المحلي ولم تربط دراساتها بدور الأنشطة المدرسية لتنمية المهارات الحياتية التي يحتاجها الفرد المتعلم ليستطيع التعايش والتعامل مع كافة متغيرات العصر ومتطلباته، وهذه تُعد مشكلة ينبغي دراستها وتقديم هذا الدور للأنشطة وبما يمكن من تنمية كافة المهارات الحياتية من خلال الاستفادة من النتائج الإيجابية للتجارب المعاصرة، وبشكل أدق تتحدد مشكلة البحث في السؤال الرئيس الآتي:

ما دور الأنشطة المدرسية في تنمية المهارات الحياتية لدى التلاميذ بمرحلة التعليم الثانوي في مديرية ذي السفال محافظة إب من وجهة نظرهم؟

حيث سيتم تحليل الواقع وبيان الدور المتوقع ووضع التصورات المستقبلية للتطوير.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في العديد من الجوانب منها:

1. إن نتائج البحث قد تفيد القيادات وصانعي القرار والمخططين التربويين في وزارة التربية والتعليم ومكاتبها في المحافظات، والإدارات التعليمية في المديريات والإدارات المدرسية في التعليم الثانوي والعاملين في الأنشطة التعليمية بمرحلة التعليم الثانوي بعموم مديريات محافظة إب ومنها مديرية ذي السفال من خلال تزويدهم بالرؤى والمعلومات والآليات التي تساعد في إعداد الخطط التطويرية للأنشطة التعليمية وبقية عناصر العملية التعليمية في المرحلة الثانوية.

2. إن نتائج البحث قد تفيد الباحثين والمهتمين في مجالات تطوير العملية التعليمية بالتعليم الثانوي ومنها الأنشطة التعليمية ودورها في تنمية المهارات لدى التلاميذ من خلال تزويدهم بالمؤشرات والمعلومات التي تساعدهم في إجراء مزيد من الدراسات والبحوث التطويرية في هذا الجانب.

3. يُعد البحث الحالي بحثاً يهدف إلى معرفة ما مستوى دور الأنشطة المدرسية في تنمية المهارات الحياتية لدى التلاميذ في مرحلة التعليم الثانوي مديرية ذي السفال محافظة إربل من خلال تقديم توصيات في ضوء نتائج الدراسة الميدانية.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى معرفة مستوى دور الأنشطة المدرسية في تنمية المهارات الحياتية لدى التلاميذ في مرحلة التعليم الثانوي في مديرية ذي السفال محافظة إربل وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما دور الأنشطة المدرسية في تنمية المهارات الحياتية لدى التلاميذ من وجهة نظر عينة البحث؟
2. هل توجد فروق إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين استجابات أفراد عينة البحث نحو دور الأنشطة المدرسية في تنمية المهارات الحياتية لدى التلاميذ في مرحلة التعليم الثانوي في مديرية ذي السفال محافظة إربل تعزى لمتغير (الجنس).

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بالمحددات الآتية:

الحدود الموضوعية: تحديد مستوى واقع دور الأنشطة المدرسية في تنمية المهارات الحياتية لدى التلاميذ في مرحلة التعليم الثانوي في مديرية ذي السفال محافظة إربل التي تشمل (المهارات الشخصية، المهارات المهنية، المهارات العقلية والمعرفية، المهارات الاجتماعية، المهارات الاقتصادية، ...).

الحدود البشرية: مجتمع التلاميذ في مرحلة التعليم الثانوي (الذكور، والإناث) بمديرية ذي السفال محافظة إربل.

الحدود المكانية: جميع مدارس التعليم الثانوي في مدارس التعليم العام في مديرية ذي السفال محافظة إربل.

الحدود الزمانية: تم تنفيذ البحث خلال العام الدراسي 2021 / 2022.

مصطلحات البحث:

1- الدور:

يعرف بأنه: أنماط سلوكية تكون وحدة ذات معنى، وتبدو ملائمة لشخص يشغل مكانة معينة في المجتمع أو يشغل مركزا محددًا في علاقات شخصية متبادلة مثل القائد (صادق، 1983، 36). هذا الدور يتكون من متطلبات تتمثل في توقعات الآخرين بشأن أداء شخص ما لدور معين في موقع ما، كما قد يكون الفاعل على علم بمتطلبات دوره، وقد لا يكون على علم (غيث، وآخرون، 1995، 392). التعريف الإجرائي للدور: هو كل عمل أو فعل يقوم به الفرد من أجل خدمة الآخرين وتحقيق غايات وأهداف موكلة إليه .

2- الأنشطة المدرسية:

- هي الممارسات التعليمية التي تتم من خلالها استغلال الطاقات الكامنة لدى التلاميذ، واكتشاف مواهبهم من خلال تناول ما يتصل بهم، والحياة المدرسية وأنشطتها المتنوعة المرتبطة بالمواد الدراسية أو الجوانب الاجتماعية أو الجوانب العلمية (الفراجين، وأبو سل، 2008، 22).

- ويقصد بالأنشطة المدرسية إجرائيًا في البحث الحالي: جميع الفعاليات والممارسات والوسائل والأدوات التي يتم من خلالها اكتشاف وتشخيص القدرات والمواهب الإبداعية للتلاميذ في مدارس التعليم العام في مديرية ذي السفال محافظة إب.

عبارة عن مجموعة من الخبرات والممارسات التي يمارسها التلميذ ويكتسبها، وهي عملية مصاحبة للدراسة ومكملة لها، ولها أهداف تربوية متميزة، وتتم داخل الفصل أو خارجه. (الدخيل، 2002، 11)

التعريف الإجرائي: ويقصد بالأنشطة المدرسية إجرائيًا في البحث الحالي بأنها: جميع الفعاليات والممارسات والوسائل والأدوات التي يتم من خلالها اكتشاف وتشخيص القدرات والمواهب الإبداعية للتلاميذ في مدارس التعليم الثانوي في محافظة إب خلال العام الدراسي (2021/ 2022 م)

3- المهارات الحياتية:

- هي السلوكيات والمهارات الشخصية والاجتماعية اللازمة للأفراد التي تمكنهم من التعامل بثقة واقتدار مع أنفسهم ومع الآخرين والمجتمع، وذلك باتخاذ القرارات المناسبة والصحيحة وتحمل المسؤولية الشخصية والاجتماعية وفهم النفس، والغير، وتكوين علاقات إيجابية مع الآخرين وتقادي حدوث الأزمات والقدرة على التفكير الابتكاري (مكتب التربية العربي لدول الخليج، 1413هـ، 38).

وتعرف بأنها: قدرة الفرد على أداء أنواع من المهام العلمية بكفاءة عالية بحيث يقوم الفرد بالمهمة بسرعة وبدقة وإتقان مع اقتصاد في الوقت والجهد (اللولو، 2001، 15).

التعريف الإجرائي:

ويقصد بالمهارات الحياتية إجرائيًا في البحث الحالي: مجموعة القدرات الشخصية والثقافية والمهنية والاجتماعي والاقتصادي التي ينبغي ترسيخها لدى التلاميذ في مرحلة التعليم الثانوي من خلال الأنشطة التعليمية المختلفة.

4- مرحلة التعليم الثانوي:

- يتبنى البحث الحالي تعريف مرحلة التعليم الثانوي الذي أشار إليه القانون العام للتعليم رقم (26) لسنة 1992م الذي نص على أنها إحدى مراحل التعليم العام التي يلتحق بها التلاميذ الخريجين من التعليم الأساسي والمرحلة التي تهدف إلى تحقيق مخرجات قادرة على امتلاك المعارف التي تساعدهم على الالتحاق في مرحلة التعليم الجامعي، ومدة الدراسة فيها (3) سنوات، وتظم الصفوف الدراسية (10-12).

ثانياً- منهجية البحث وإجراءاته:

يتناول هذا الجزء الطريقة والإجراءات التي اتبعتها الباحثة في البحث، متضمنًا منهجية البحث، وتحديد مجتمع البحث، واختيار عينة البحث، كما يشمل وصف أداة البحث وطريقة إعدادها، والخطوات الإجرائية لتطبيق البحث الحالي، ثم الأساليب الإحصائية المستخدمة فيه للوصول إلى نتائج البحث، وسيتم عرضها كالاتي:

منهج البحث:

اتبعت الباحثة المنهج الوصفي المسحي لوصف وتشخيص وتحليل مستوى واقع دور الأنشطة المدرسية في تنمية المهارات الحياتية لدى التلاميذ في مرحلة التعليم الثانوي في مديرية ذي السفال محافظة إربيل وكذلك الخلفية النظرية والدراسات السابقة.

مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث من جميع التلاميذ الملتحقين في مرحلة التعليم الثانوي بمديرية ذي السفال البالغ عددهم (8030) تلميذًا وتلميذةً، بحسب إحصائيات مكتب التربية بمحافظة إربيل للعام 2021/2020.

عينة البحث:

اختيار الباحثة عينة عشوائية طبقية من أفراد مجتمع البحث وذلك كما يأتي:

أ- عينة المديرية تم اختيار (5) مدارس ثانوية بطريقة عشوائية من إجمالي المدارس في المديرية البالغ عددها (31) مدرسة ونسبة (25%) .

عينة الدراسة الميدانية:

تم اختيار عينة من أفراد المجتمع بلغ حجمها (248) ونسبة (25%) من جميع الأفراد في مجتمع البحث.

خصائص عينة البحث:

أ- توزيع العينة وفقا لمتغير النوع.

جدول (1)
توزيع العينة وفقا لمتغير النوع

النوع	العدد	العينة	%
ذكر	3723	112	45.2
أنثى	4307	136	54.8
الإجمالي	8030	248	100.0

تم توزيع عينة البحث وفقا لمتغير النوع كما في الجدول رقم (2) وكان عدد الذكور في المدارس الخمس (112) ونسبة (45.2%) وعدد الإناث (136) في المدارس الخمس ونسبة (54.8%) وبلغ إجمالي العينة (248).

شكل (1)



أدوات البحث:

تصميم الأداة:

استخدم الباحث الاستبانة أداة لجمع البيانات الميدانية للبحث وتم تصميم الاستبانة من خلال الرجوع إلى الأدب النظري للبحث والدراسات السابقة واحتوت الاستبانة بصورتها الأولية على خمسة مجالات تمثل المهارات الحياتية وهي مجالات:

1. المهارات الحياتية الشخصية.

2. المهارات الحياتية الاجتماعية.

3. المهارات الحياتية العقلية والمعرفية.

4. المهارات الحياتية المهنية.

5. المهارات الحياتية الاقتصادية.

الصدق الظاهري لأداة البحث:

اعتمد الباحث الصدق الظاهري حيث تم عرض أداة البحث على (16) من الخبراء والمختصين في مجال الأنشطة المدرسية في الجامعات اليمنية ومكاتب التربية والتعليم بمحافظة إب، وطلب الباحث من الخبراء إبداء آرائهم في الأداة من حيث تحديد مدى أهميتها وانتمائها للمجالات وحذف وإضافة أو تعديل ما يراه الخبراء.

وقد اعتمد الباحث بنسبة 80% من اتفاق الخبراء لقبول العبارة أو حذفها وقد أسفرت نتائج التحكيم عن حصول جميع عبارات الأداة على نسبة القبول المحددة.

ج- ثبات أداة البحث:

استخدم الباحث اختبار التجزئة النصفية للتأكد من ثبات أداة البحث على مستوى الأداة إجمالاً؛ حيث بلغت قيمة معامل الارتباط لاختبار التجزئة النصفية (0.81)، واختبار ألفا كرومباخ وبلغت قيمته (0.95)، وكانت النتائج كما في الجدول (2):

جدول (2)

نتائج اختبار ثبات أداة البحث على مستوى الأداة إجمالاً وعلى مستوى كل مجال

م	مجال	عدد الفقرات	معامل الارتباط	Alpha
1	المهارات الحياتية الشخصية	12	0.86	0.95
2	المهارات الحياتية الاجتماعية	16	0.85	0.93
3	لمهارات الحياتية العقلية والمعرفية	8	0.83	0.90
4	المهارات الحياتية المهنية	12	0.83	0.92
5	المهارات الحياتية الاقتصادية	8	0.84	0.94
	إجمالي الأداة	56	0.81	0.95

يلاحظ من الجدول حصول جميع المجالات على معدل ثبات عالٍ من حيث معامل الارتباط تدرج من (0.83-0.86)، ومعامل الاتساق والثبات وفقاً لفاكرونباخ (0.95 %) وهي نسبة مرتفعة للثبات وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات أطمئن الباحث إلى تطبيقها على عينة البحث.

د-الحدود الحقيقية لبدائل المقياس:

استخدم الباحث مقياس ليكرث ثلاثي الدرجات ليتناسب مع خصائص ومستوى عينة البحث والجدول رقم (3) الآتي يوضح الحدود الحقيقية لبدائل المقياس.

جدول (3)
يبين الحدود الحقيقية لبدائل المقياس

1	2	3	درجة البديل	
1	1.67	2.34	من	حدود
1.66	2.33	3	إلى	البديل
صغيرة	متوسطة	كبيرة	الدالة اللفظية	

لتفسير نتائج الدراسة الميدانية استخدم الباحث الأساليب الإحصائية الآتية:

1. التكرارات والنسب المئوية لعرض خصائص عينة البحث.
2. اختبار ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لمعرفة مدى ثبات وصدق أداة البحث.
3. معاملي ارتباط سبيرمان (Spearman-Brownt) وجثمان (Guttman) لاختبار الثبات بالتجزئة النصفية.
4. المتوسط الحسابي لمعرفة آراء عينة البحث تجاه فقرات الاستبانة.
5. الانحرافات المعياري لمعرفة مدى تشتت واتفاق آراء عينة البحث تجاه فقرات الاستبانة.
6. الاختبار التائي (T .Test) للكشف عن الفروق في آراء عينة البحث تجاه فقرات الاستبانة وفقاً لمتغير النوع.

ثالثاً-الخلفية النظرية للبحث والدراسات السابقة:

الخلفية النظرية للبحث الأنشطة المدرسية:

1-مفهومها:

هناك العديد من المفاهيم التي أوردها الباحثون للنشاط المدرسي يمكن عرض أبرزها كالاتي:
تلك البرامج التي تنفذ بإشراف المدرسة وتوجيهها، والتي تتناول كل ما يتصل بالحياة المدرسية وأنشطتها المختلفة ذات الارتباط بالمواد الدراسية أو الجوانب الاجتماعية والبيئية أو الأندية ذات الاهتمامات الخاصة بالنواحي العملية أو العلمية أو الرياضية أو الموسيقية أو المسرحية أو المطبوعات المدرسية" (عبد الوهاب، 1986، 20).

خطه مدروسة ووسيلة إثراء المنهج وبرنامج تنظمه المؤسسة التعليمية يتكامل مع البرنامج العام بحيث يحقق نمو المتعلم في جميع جوانب نموه التربوي والاجتماعي والعقلي والانفعالي والجسمي واللغوي؛ وهو ما ينجم عنه شخصية متوافقة قادرة على الإنتاج " (محمود، 1998، 18).

"مجموعة من الخبرات والممارسات التي يمارسها التلميذ ويكتسبها، وهي عملية مصاحبة للدراسة ومكملة لها، ولها أهداف تربوية متميزة، وتتم داخل الفصل أو خارجه" (الدخيل، 2002، 11).

من خلال التعريفات يتجلى لنا أنَّ النشاط المدرسي وظيفة رئيسة من وظائف المدرسة، وجزء أصيل من المنهج المدرسي يمارسه التلاميذ في إطار إشراف وتوجيه المدرسة، بما يتناسب مع ميولهم وقدراتهم المختلفة ويشمل مجالات متعددة ليشبع حاجاتهم البدنية والعقلية والنفسية والاجتماعية، ومن خلاله يتمكن التلاميذ من اكتساب العديد من الخبرات، وبما يتناسب مع مراحلهم العمرية.

2-نشأة الأنشطة المدرسية وتطورها:

إن الأنشطة المدرسية قديمة قدم ظهور المدارس ذاتها؛ حيث إن تلك الأنشطة كانت تمارس كجزء أساسي من المناهج التعليمية في المدارس الإغريقية والرومانية، وقد اشتهرت المدارس الإغريقية بالألعاب الرياضية المختلفة، وكذلك بأنواع متعددة من الفنون كالموسيقى والتمثيل... كما أنَّ العرب قبل الإسلام وبعده اهتموا بالعديد من النشاطات والألعاب، حتى أنَّ بعض المفكرين أمثال الإمام الغزالي قد أكدوا على أهمية إعطاء النشء الفرصة لممارسة العديد من النشاطات بعد الانتهاء من التعليم (فتحي، 1997، 2).

وفي الغرب أسس جان بيساو عام (1774م)، مدرسة حب الإنسانية في ألمانيا وخصص ثلاث ساعات يومياً للأنشطة التعليمية والترفيهية والبدنية، وساعتان لأعمال اليدوية (الشمسي، 2018، 35).

وفي عام 1869م تم إنشاء أول مدرسة تجريبية في مدينة شيكاغو بالولايات المتحدة الأمريكية، أسسها المفكر التربوي جون ديوي (John, Dewey)، على أساس التعليم بالأداء من خلال النشاط والفاعلية، وذلك بغرض إزالة الملل الذي يصيب التلاميذ والناجم عن التركيز على الدراسة النظرية الجافة، بالإضافة إلى أهمية النشاط البدني، وقد كان يطلق على هذا النشاط (نشاط خارج المنهج)، وبعد ذلك اتسعت مجالاته ليضم العديد من الأنشطة المختلفة وأصبحت له العديد من الأهداف الثقافية والاجتماعية والنفسية والروحية والبدنية (الزبد، 1985، 15).

ولقد مر النشاط المدرسي خلال تطوره بمراحل تاريخية أربع هي (ريان، 1995، 22-23):

- مرحلة التجاهل: وفي هذه المرحلة كان التركيز على الجوانب العقلية من خلال المواد الدراسية النظرية، وتم تجاهل النشاطات المدرسية إلا ما ندر باعتبار المدرسة آنذاك مسؤولة عن التعليم فقط.

- مرحلة المعارضة: وفي هذه المرحلة كان هناك معارضة شديدة للنشاط من قبل إدارة المدرسة، للاعتقاد بأن تلك الأنشطة تهدد الجو الأكاديمي، وهي عبارة عن وسائل لإبعاد التلاميذ عن مهمتهم الأساسية والمتمثلة في التحصيل العلمي؛ وهو ما زاد من إقبال التلاميذ عليها، وزاد من ممارستها.
- مرحلة التقبل: في هذه المرحلة كان هناك تقبل محدود للنشاط واعتبارها نشاط خارج المنهج، ولكنها اعتبرت جزءاً من وظيفة المدرسة، وهذا ساعد على إيجاد مكانة لتلك الأنشطة داخل المدرسة.
- مرحلة الاهتمام: في هذه المرحلة كان لتطور النظريات التربوية من مرحلة الاهتمام بالمعلومات إلى مرحلة الاهتمام بالنمو الشامل للتلاميذ إلى مرحلة الاهتمام بالأنشطة المدرسية.
- وبعد ذلك فقد اعتبرت الأنشطة التعليمية أمراً مهماً وأدمجت في المناهج الدراسية، وأصبحت المدارس تؤمن بالتعليم عن طريق الخبرة، وبأن الأنشطة ذات قيمة تربوية مفيدة (شحاتة، 2006، 20).

ومن هنا، فقد غدت الأنشطة التعليمية أمراً أساسياً مرتبطاً بأوجه الأنشطة التي يمارسها التلاميذ داخل المنهج وخارجه، وهو نشاط مرتبط بالمواد الدراسية، مرتبط بميول كل طالب ورغباته مثل التمثيل والتمارين الرياضية والصحافة والمناظرات والتصوير والرحلات (الخطيب، 2003، 20).

3- أهمية الأنشطة المدرسية:

تكمن أهمية الأنشطة المدرسية في إسهامها في تحقيق الأهداف التعليمية وإكساب المتعلمين مهارات حياتية متنوعة، لا تقتصر أهمية النشاط المدرسي على المتعلم فقط وإنما تتجاوز ذلك لتشمل مختلف عناصر العملية التعليمية وفيما يلي عرض لإبراز هذه الأهمية:

أ- أهمية الأنشطة المدرسية بالنسبة للتلميذ:

يُعد التلميذ المحور الرئيس في تنفيذ النشاط والاستفادة منه، فالنشاط يؤثر في جوانب متعددة في حياته ومن تلك الجوانب ما يأتي:

يعمل النشاط على إشباع حاجات التلميذ وميوله وإطلاق مواهبه كي يمارس ما شاء من المهارات، فيمارس هوايته بحرية، فتزداد ثقته بنفسه وإمكاناته وإبداعاته وتفوقه؛ لأن الأنشطة وسيلة لتنمية ميول التلاميذ ومواهبهم (شحاتة، 1992، 32).

أن الأنشطة تُعد التلاميذ للحياة؛ "حيث تتسع الأنشطة سعة الحياة نفسها، فيجب أن تتنوع الأنشطة التي تهيئهم للمشاركة في الحياة، أي: أن النشاط هو تعبير عن استجابة التلميذ لعملية التعلم، وتساعد في

التخلص من الخجل فكل خبرة يكتسبها التلميذ تزيد من نموه النفسي عقلياً وانفعالياً، والخبرات تكون نتيجة تلاقي الذاتية والموضوعية (عبد الحميد، 2007، 13).

أن الأنشطة تسهم في تنمية كل فرد وتطويره، وفقاً للإمكانات والقدرات التي وهبه الله سبحانه وتعالى، والتي يتمتع بها كل منهم، فالتلاميذ يمارسون هواياتهم ويبدلون جهداً كل وفق رغبته؛ لذلك يجب أن يقوم كل تلميذ بالنشاط المناسب لقدراته (مقبل، 2011، 15).

تسهم الأنشطة في استغلال أوقات الفراغ وتعمل على توظيف مكونات البيئة المدرسية والمجتمع في أشياء مفيدة للتلاميذ؛ حيث يشعرون بالثقة في النفس وهم ينتجون أعمالاً خاصة بهم، ويتعلمون كيفية استغلال المواد الموجودة من حولهم" (الفهدي، 2009، 32).

أن الأنشطة تزود التلاميذ بالمهارات والخبرات الاجتماعية والخلاقية والعلمية والعملية التي لا يتسنى لهم غالباً اكتسابها في الصفوف الدراسية، مثل: التعامل مع الغير، وضبط النفس، والإسهام في التخطيط، واحترام العمل اليدوي، ويعزز النشاط التفاعل المتبادل بين التلميذ وبيئته، ومن خلال هذا التفاعل تتم عملية تعديل السلوك لديه (البجة، 2000، 526).

أن الأنشطة تنمي العلاقات الاجتماعية لدى التلاميذ؛ حيث تنمي لغة الحوار، كما يتعلم التلميذ كيفية العمل في إطار المجموعة وتبادل الخبرات مع الغير ليعتاد على تقبل النقد، وتحمل المسؤولية واحترام الأنظمة والقوانين، واكتساب القدرة على الإقناع وتقبل أعمال الآخرين وآرائهم، فتقوى العلاقات بين التلاميذ وبعضهم، وبينهم وبين معلمهم (البجة، 2000، 529).

ب- أهمية الأنشطة بالنسبة للمعلم:

المعلم هو المعني بتحقيق أهداف العملية التعليمية، فالنشاط من أهم وسائله لتحقيق أهدافه وتحقيق أغراضه التعليمية، وتبرز أهمية الأنشطة بالنسبة للمعلم في الآتي:

تحقيق الأهداف التي خطط لها المعلم، وزيادة فاعلية الإدارة الصفية، وإحساس الثقة بالمعلمين وتمكنه من تنظيم أدواره التعليمية بكفاءة بالإضافة إلى زيادة قدرة المعلم على مراعات الفروق الفردية بين التلاميذ (التمهيدي، 2009، 24).

تمكن الأنشطة المعلم من القيام بتدريب التلاميذ على كيفية تعليم أنفسهم بأنفسهم، فيحقق لديهم مفهوم التعلم الذاتي، والتعلم المستمر، ويعمل على مساعدتهم في حل مشكلاتهم ومتابعتهم في أثناء القيام بالنشاط، وإتاحة الفرصة أمامهم للتخطيط لها والتنفيذ والتقويم، حتى يصبحوا قادرين على التخطيط والعمل الجماعي التعاوني والتفكير العلمي (عبد الحميد، 2007، 13).

أن الأنشطة تساعد المعلم على البحث والاطلاع المستمر في مجال عمله التربوي، وكذلك الاطلاع على الأساليب والطرق التدريسية الجديدة والأنشطة المصاحبة لها، وتزوده بتغذية راجعة من خلال تفاعل التلاميذ مع الأنشطة المصاحبة (الفقيه، 2007، 35).

تسهم الأنشطة في ربط المنهج المدرسي بالمتغيرات والتطورات التي تحدث داخل المجتمعات، فالمناهج الدراسية تتغير وتتطور دوريًا كل بضع سنوات، والأحداث والتغيرات السياسية والاجتماعية تتغير بصورة كبيرة كل يوم ولا يمكن تغيير المناهج بالسرعة نفسها.

وعن طريق الأنشطة اللاصفية يمكن للمعلم الاستفادة من الأحداث المحيطة وربطها بالمنهج المدرسي، وبذلك يتفادى الفجوة التي يمكن أن يشعر بها التلاميذ بين ما يتعلمونه وما يحدث من حولهم في المجتمع (شحاته، 1992، 32).

ج- أهمية الأنشطة المدرسية بالنسبة للعملية التعليمية:

تكمن أهمية الأنشطة لتعلمية للعملية التعليمية في العديد من الجوانب منها (عبود وعبدالعال، 1990، 417):

- تُعد الأنشطة مصدرًا غنيًا للدافعية في التعليم داخل الصف؛ إذ تثير المواقف التعليمية داخل الصف ميول التلاميذ للأنشطة اللاصفية، وتثير مواقف تعلم أخرى تعود بالتلاميذ إلى الصف الدراسي وتكون مصدرًا للتعلم.
- تعمل الأنشطة اللاصفية على إثراء المادة العلمية التي يحصل عليها التلميذ، وتربط المادة بالنشاط المصاحب لها وتسهل في توصيل المادة للتلاميذ وتختصر الوقت والجهد وتعمل على تثبيت المعلومات لدى التلاميذ بطريقة جديدة ومحبة إلى نفوسهم، وقد أشار البجة (2000، 527) إلى أن الأنشطة التعليمية لها أهمية في العملية التعليمية تتمثل في:
- أن مواضيع الأنشطة أكثر حيوية واتصال بالمجتمع وظروفه؛ لأن التلاميذ يختارون ما يتعلمونه ويكتبونه في صحيفة الحائط، أو ما يناقشون في الندوات وهذا يرتبط بالبيئة.
- إن النشاط يخدم المنهج المقرر، إذا يستطيع التلاميذ أن يثيروا ويناقشوا مع معلمهم بعض الموضوعات المقررة التي لم يتمكنوا من استيفاء دراستها، ويستطيع المعلم أن يستثمر النشاط في دراسة بعض الموضوعات المقررة، والتي لم يتسع الوقت الرسمي لدراستها في الصف.
- ينفذ النشاط بمجهود التلاميذ أنفسهم وإن كان تحت إشراف المعلم، فهم الذين يرسمون سياسة تنفيذ النشاط وهم الذين يجمعون المادة العلمية ويكتبونها ويلقونها أو يمثلونها، فلم حق تنفيذ النشاط وإدارته أيضًا.
- يسهم في رفع المستوى الثقافي والاجتماعي والصحي لدى التلاميذ، ويزيد من ثقتهم بأنفسهم وارتباطهم بزملائهم.

1. علاقة الأنشطة المدرسية بالمنهج الدراسي:

يحتوي المنهج المدرسي في التربية الحديثة على الأهداف والمحتوى واستراتيجيات التدريس وأساليبه ووسائل التعليم والنشاط التعليمي الصفي واللاصفي وعملية التقويم، وهذا يعني أن النشاط المدرسي جزء أساسي من المنهج، وأن التربية المتكاملة تتطلب مناخاً عاماً يسود المدرسة ويهيئ الظروف والإمكانات المناسبة لممارسة النشاط المدرسي بمختلف مجالاته، كما أن الكتاب المدرسي لم يعد سوى وسيلة من وسائل تحقيق أهداف المنهج إلى جانب الخبرات والأنشطة التي تُعد الوسيلة الفعالة لإحداث التغيير المرغوب فيه لدى المتعلمين، ولم يعد اليوم ينظر إلى النشاط التعليمي على أنه ترف وهامش في المنهج بل هو الجانب الإيجابي في العملية التعليمية والتربوية (الحاج، 2005، 4).

لذا فإن النشاط التعليمي يُعد جزءاً مهماً من المنهج الدراسي بمفهومه الحديث الذي يترادف فيه مفهوم المنهج والحياة المدرسية، وأن النشاط أحد العناصر المهمة في بناء شخصية التلميذ وصقلها، وأن كثيراً من الأهداف يتم تحقيقها من خلال الأنشطة التلقائية، كما أن فاعلية تدريس المعلم داخل الصف الدراسي تتوقف إلى حد بعيد على ممارسة التلاميذ للأنشطة، وأن التربية المتكاملة تتطلب مناخاً عاماً يسود المدرسة ويهيئ الظروف لممارسة النشاط، وأن النشاط المدرسي ليس مادة منفصلة عن المواد الدراسية الأخرى (شحاته، 1998، 19).

2. مجالات الأنشطة التعليمية:

- مما لا شك فيه أن هناك العديد من المجالات التي تحتوي عليها الأنشطة التعليمية يمكن عرضها بإيجاز كما يأتي (الشريف وأحمد، 2004، 67):
- **مجال الأنشطة البدنية والرياضية:** يشمل جميع الرياضات والأنشطة الحركية التي تتناسب مع قدرات واستعدادات التلاميذ، وكذلك الجوانب العلمية، والنظرية للحركة وللنشاط البدني والرياضي.
 - **مجال الأنشطة الثقافية:** تشمل الإذاعة وصحف الحائط والإعلام واستخدامات المكتبة المدرسية والمعارض والكتابة والقراءة والخطابة والندوات وكل ما يرتبط بالتنمية الثقافية.
 - **مجال الأنشطة الفنية:** يشمل الجوانب الفنية في مجملها كالرسم والتمثيل المسرحي والأشغال والتصوير والنحت والأعمال اليدوية... إلخ.
 - **مجال الأنشطة الاجتماعية:** يشمل جميع الأنشطة التي يكون الهدف منها التنمية الاجتماعية ويشترك بها أكثر من تلميذ، كالحفلات والزيارات والأعمال التطوعية وجميع المجالات الأخرى.
 - **مجال الأنشطة البيئية:** تشمل الأنشطة ذات العلاقة المباشرة بالبيئة كالرحلات الخلوية وتربية الطيور والحيوانات وحملات التوعية بالنظافة والمحافظة على البيئة... إلخ.
 - **مجال الأنشطة العلمية:** يشمل التجارب في جميع المجالات العلمية وزيارة المصانع والمسابقات العلمية وكتابة البحوث العلمية، والابتكارات العلمية.

- مجال أنشطة الحاسب الآلي: يشمل جميع استخدامات الحاسب الآلي وبرامجه المتعددة.
- مجال أنشطة التربية الإسلامية: يشمل الأنشطة الدينية المتعددة كالدعوة والإرشاد والعناية بالمساجد ومكتباتها وقراءة القرآن الكريم وتجويده وترتيله ودراسة السنة النبوية الشريفة.
- مجال النشاط الكشفى: يشمل الأنشطة ذات العلاقة بالمخيمات وحياة الخلاء والخدمة العامة وخدمة المجتمع، بالإضافة إلى أنشطة الميول والهوايات الخاصة.

6- دور الأنشطة في تنمية الشخصية للتلاميذ:

تهتم التربية الحديثة بالنظر إلى الفرد المتعلم بشكل متكامل، فتأخذ في اعتبارها تنمية شخصيته تنمية متكاملة، وتربيته معرفيًا، وانفعاليًا، ونفسيًا، وأخلاقيًا، واجتماعيًا، وتبعا لهذا التطور في اهتمام التربية بالفرد المتعلم فإنه ينظر إلى المدرسة بوصفها أحد أهم مقومات الحضارة الإنسانية، وأبرز وسائلها الاجتماعية (عابدين، 2001).

ويؤكد حسين (2009) أن تحقيق تنمية شخصية التلميذ تنمية متكاملة يتطلب إحداث تغيير جذري في سلوك التلاميذ من خلال التعليم المرتبط بالعمل، وهذا لا يتم إلا بإعطاء التلاميذ الفرصة لممارسة أنشطة متنوعة ومبرمجة داخل المدرسة وخارجها "فالنشاط المدرسي جزء من منهاج المدرسة الحديثة؛ كونه يساعد التلاميذ على تكوين عادات ومهارات وقيم وأساليب تفكير لازمه لمواصلة التعليم، وللمشاركة في التنمية الشاملة.

ويُعد النشاط التعليمي من وجهة نظر التربية الحديثة من أهم ما ينبغي أن يركز عليه المنهاج، فهذا النشاط يساعد على بناء الجانب النفسي والاجتماعي والقيمي والجمالي والحركي، فهو جزء مهم ومتمم للبرنامج الأكاديمي الذي يهدف إلى بناء الجانب المعرفي للطالب، كما تسهم الأنشطة المدرسية بدور فعال في تنمية العلاقات والقيم الاجتماعية والخلقية من خلال الخبرات التعليمية التي يكتسبها الطلبة من الأنشطة الجماعية، كما تتيح للطلاب اكتساب خبرات ومهارات جديدة عن طريق مواقف تعليمية؛ حيث إن ممارستهم لهذه الأنشطة تساعد في نمو قدراتهم وميولهم، علاوة على الإسهام في التنشئة الاجتماعية لهم (خليفة وحسن، 2010).

إدارة الأنشطة المدرسية وتنظيمها ويمكن عرضها على النحو الآتي:

التشريعات المنظمة للأنشطة التعليمية:

ترتكز إدارة الأنشطة التعليمية في ممارسة عملها من خلال الاعتماد على التشريعات القانونية الممثلة بالآتي:

أ-الدستور:

أكد دستور الجمهورية اليمنية، (53) على أنَّ "التعليم حق للمواطنين جميعًا تكفله الدولة"، ووفقًا للقانون على الدولة إنشاء مختلف المدارس والمؤسسات الثقافية والتربوية، والتوسع في التعليم بمختلف أشكاله وأنواعه بغرض رعاية النشء، وحمايته من الانحراف وتوفير التربية الدينية والعقلية والبدنية، وتهيئة الظروف المناسبة لتنمية ملكاته في جميع المجالات؛ وهذا يعني ضرورة شمولية مكونات المناهج واعتبار الأنشطة جزءا ومكونا رئيسا من التربية والتعليم وبدونها لا تتم عملية تعليمية للتلاميذ (وزارة الشؤون القانونية، 1995، 37).

ب- القانون العام للتعليم:

يُعد القانون العام للتعليم رقم (45) 1992 من أهم المصادر التشريعية المنظمة للأنشطة التعليمية، وهو ما يمكنها من ترجمة الهدف العام للتربية والتعليم وفلسفتها المنبثقة من عقيدة الشعب.

ج- اللائحة المدرسية:

أشارت اللائحة المدرسية إلى أنَّ النشاط التعليمي يُعد جزءًا أساسيًا من رسالة المدرسة التربوية، وهو من أهم الوسائل التي تثبت روح التعاون بين التلاميذ وتقوي من شخصيتهم، وتساعد على نموهم المتكامل والمتوازن؛ حيث تصنف المواد (79، 81، 82) على الآتي (وزارة التربية والتعليم، 1997، 23-27):
وجاء، في المادة (79) من اللائحة المدرسية، أنَّ الأنشطة التعليمية تحقق الكثير من الأغراض التربوية منها:

- تزويد التلاميذ بالمهارات والمعلومات بما يتلاءم مع أهداف المقرر.
- غرس مجموعة القيم والفضائل التربوية.
- الربط بين المواد الدراسية وتكامل الخبرات التعليمية.
- إتاحة الفرص لظهور واكتشاف المواهب، والعمل على تنميتها وتوجيهها.
- معالجة الكثير من المشكلات النفسية التي يعاني منها التلاميذ.
- ربط المدرسة بالحياة الاجتماعية المحيطة بها، والمساهمة في النهوض بالمجتمع وتطوير الحياة الاجتماعية.
- تنمية مهارات التواصل، والحوار، بما يمكن التلاميذ من التفاعل فيما بينهم، وفيما بينهم وبين المعلمين.
- تدريب التلاميذ على الانتفاع بوقت فراغهم بما يعود عليهم بالنفع والفائدة.

- تربية التلاميذ على تخطيط العمل وتنظيمه، وعلى تحديد المسؤولية والتدريب على القيادة، واحترام النظام، والقانون وغيرها.

د-القرارات والتعليمات المرتبطة بالأنشطة التعليمية:

تُعد التعليمات والقرارات المتعلقة بالأنشطة التعليمية من المصادر التشريعية التي تنظم إدارتها في مؤسسة التعليم؛ حيث تم صدور القرار الوزاري رقم (477) لسنة 2000 بشأن الضوابط الخاصة بإدارة الأنشطة، والتي أكدت المواد (1-11) على الجوانب الآتية (وزارة التربية والتعليم، 2000):

- أهمية مواد الأنشطة التعليمية واعتبار الأنشطة جزءاً مكماً للمنهج الدراسي.
- عدم البناء والتوسع على حساب الساحات.
- لاهتمام بالموهوبين والاستفادة من موارد الأنشطة لصالح الأنشطة دون غيرها.
- تُعد مواد التربية الرياضية والتربية الفنية والاقتصاد المنزلي مواد أساسية في المنهج الدراسي اعتباراً من العام الدراسي 2000/2010.

ج-إدارة الأنشطة التعليمية:

تضمنت اللائحة المدرسية كافة القضايا الإدارية المتعلقة بالتخطيط والتنظيم والمتابعة والتقويم للأنشطة وتطبيقها والاهتمام بها، أما مادة (82) فقد ركزت على تنظيم النشاط المدرسي من خلال:

جملة من الأسس التي يجب مراعاتها، وهي (وزارة التربية والتعليم، 1997، 24):

- قيام المدرسة على تحديد الغاية التربوية من كل نشاط وذلك بتحديد أهدافه والتخطيط له بفاعلية، وتنفيذ برامجه على النحو الذي يؤدي إلى اكتساب التلاميذ الخبرات والمهارات.
 - أن يكون النشاط موجهاً نحو هدف مرغوب فيه واضحاً لدى المعلم، وأن يشترك التلاميذ في تحديده، وأن تكون له خطة منظمة للعمل.
 - يخضع النشاط لعملية ملاحظة دقيقة في أثناء إعداده من قبل المعلم للتعرف على ميول التلاميذ، جوانب شخصياتهم، ونواحي القوة والضعف.
 - أن يتصل النشاط التعليمي بما يقدم من مضامين تربوية وتعليمية في غرف الدراسة.
 - أن يكون النشاط متنوع الجوانب بحيث يجد فيه التلاميذ أكثر من فرصة للتعبير عن ميولهم وإشباع حاجاتهم ومجالاً لتنمية شخصياتهم.
 - يشرف على جماعة من جماعات النشاطات أحد المعلمين ويسمى رائد النشاط.
- د-مجالات الأنشطة التعليمية:

حددت اللائحة المدرسية الصادرة عن وزارة التربية والتعليم (1997) في المادة (80) مجالات، وأنواع النشاط التي تمارس في كل مجال من المجالات وفق إمكانات المدرسة وظروفها وحجمها واحتياجاتها؛ حيث تشمل الأقسام والمجالات الآتية:

- قسم الأنشطة الثقافية والعلمية: يهتم بمجالات الثقافة، والدين والأدب والعلوم.
- قسم الأنشطة الفنية: يهتم بمجالات الفنون المسرحية والموسيقية والتشكيلية.
- قسم الأنشطة الرياضية: يهتم بمجالات الرياضة والتربية البدنية والألعاب الرياضية والشعبية.
- قسم الأنشطة الكشفية والإرشادية: يهتم بمجالات التربية الكشفية والإرشادية وفنونها ومهارتها.
- قسم الأنشطة الاجتماعية: يهتم بمجالات التربية الاجتماعية وأنشطتها وبرامجها.
- قسم أنشطة الطالبات: يهتم بمجالات أعمال المرأة، من اقتصاد وتدبير منزلي وأشغال يدوية، تطريز وحياكة وخياطة وطبخ وغيرها.
- قسم الموهوبين والمبدعين: يهتم بمجالات الموهبة والتفوق والإبداع والابتكار والتميز.

هـ- البناء التنظيمي لإدارة الأنشطة التعليمية (مكتب التربية والتعليم):

- قطاع التعليم العام، الإدارة العامة للأنشطة المدرسية.
- مدير عام الأنشطة بالوزارة.
- نائب المدير العام للأنشطة.
- مديري إدارات الأنشطة الثقافية والعلمية الأنشطة الفنية الأنشطة الرياضية والموهبين والصحة المدرسية ومديري عام الشعب بالمحافظة.
- مديري إدارات الأنشطة بالمحافظة ونواب مديري الإدارات الأنشطة بالحفاظة.
- السكرتارية ثم أقسام الأنشطة في إدارة الأنشطة (قسم الأنشطة الرياضية، قسم الأنشطة العلمية، قسم الموهوبين والمبدعين، قسم النشاط الفني)، ثم المختصين في إدارة الأنشطة، ثم موجهي الأنشطة المدرسية بالمديريات.
- الإدارات التعليمية بالمديريات ممثلة برؤساء أقسام الأنشطة، ومشرفي الأنشطة المدرسية بالمدارس.

واقع الأنشطة المدرسية في مدارس التعليم العام في الجمهورية اليمنية؛

لقد ركزت التربية والتعليم في اليمن على المضامين والأسس التي يتبناها الدستور اليمني والذي أعطى العملية التربوية والتعليمية أهمية خاصة بوصفها حجر الزاوية في بناء وتطوير المجتمع والنهوض به؛ ولذا

تتحمل الدولة مسؤولية رعاية النشء وحمايته من الانحرافات من خلال توفير التربية الدينية والعقلية والبدنية وتهيئة الظروف المناسبة لتنمية ملكاته في جميع المجالات، وهذا يؤكد مسؤولية الدولة تجاه الأنشطة التعليمية (الضحاك، 2017، 8).

لذا يتناول هذا المبحث واقع الأنشطة التعليمية في الجمهورية اليمنية بشكل عام ومحافظة إب ومدينتها بشكل خاص؛ نظراً لقلة الدراسات والأبحاث في هذا الموضوع وخاصة واقع الأنشطة التعليمية في الجمهورية اليمنية، وقد قام الباحث بمسح اللوائح والتشريعات المختلفة بالإضافة إلى الدراسات والأدبيات والورش العلمية والندوات المحلية. كما أشارت دراسة كل من، محفل (2009، 21) والشمسي (2018، 83-84)، إلى أنَّ المتأمل لواقع العمليات الإدارية للأنشطة التعليمية في مدارس التعليم العام في الجمهورية اليمنية، تعاني قصوراً في جوانب كثيرة ومهمة سواء الفنية أو الإدارية، منها:

1. الإدارة في مدارسنا لا تزال تمارس الأساليب الإدارية التقليدية.
2. أنَّ التخطيط للأنشطة المدرسية إن وجد؛ فإنما يتم، وبصورة عشوائية.
3. لا يراعى وضع أي ترتيبات ولا وسائل لتنفيذ كافة الأنشطة التعليمية.
4. ضعف تفاعل إدارة المدرسة وعدم إشرافها على متابعتها لكافة الأنشطة التعليمية.
5. ضعف جدية مديري المدارس بالاهتمام بالنشاط المدرسي وحصصه.
6. ضعف الإشراف على سير الأنشطة الصفية واللاصفية.

وبالنظر في واقع الأنشطة التعليمية من خلال الدراسات والتقارير الرسمية لوحظ عدم تطبيق القوانين واللوائح، وإن طبقت فبعضها لا تواكب التطور التقني والتكنولوجي المتسارع وأصبحت لا تحفز فرص التعلم مدى الحياة، بل وتساعد في واقع الأمر على التسرب من التعليم (البنك الدولي والجمهورية اليمنية، 2010، 28؛ المجلس الأعلى لتخطيط التعليم، 2006، 55).

ميزانية الأنشطة المدرسية؛

تظل الميزانية العامة للدولة هي المصدر الرئيس لتمويل قطاع التعليم والتدريب والإنفاق عليه على الرغم من الزخم المتأخر لمشاركة القطاع الخاص للاستثمار في التعليم خاصة في التعليم العام.

وقد أشار المجلس الأعلى لتخطيط التعليم (2013، 36) أنه:

- لا توجد نفقات تشغيلية للمدارس أو للإدارات التعليمية أو إدارات الأنشطة في مكاتب التربية والتعليم.
- إهمال السجلات وعدم المتابعة أو التقويم للأنشطة التعليمية، كل ذلك أدى إلى تدني فاعلية الأنشطة المدرسية؛ وهو ما يجعلها على هامش العملية التعليمية.

وعليه فلا غرابة من أنَّ ما تضمنته عدد من التقارير منها: تقرير البنك الدولي حول وضع التعليم في اليمن، وتقرير اللجنة الوطنية للتعليم للجميع، من أنَّ جميع عناصر الأنشطة المدرسية تعاني من قصور وضعف واضح، فانعكست سلباً على تحقيق الأهداف المناطة بالأنشطة المدرسية وعلى مخرجات العملية التعليمية إجمالاً ولعل ذلك يعزى إلى (تقرير البنك الدولي واللجنة الوطنية للتعليم للجميع، 2014، 32، 36-37):

- سياسات ولوائح متقدمة وغير مواكبة للتطورات الحديثة للأنشطة التعليمية.
- قيادات إشرافية في الأنشطة المدرسية غير متخصصة.
- عمليات إدارة الأنشطة التعليمية (تخطيط، تنظيم، متابعة، تقييم) عشوائية وركيكة.
- أداء غير محسن للأفراد والجماعات الصغيرة في التنظيم.
- برامج لا تنمي قدرات التلاميذ والمعلمين ولا تلبي احتياجاتهم ورغباتهم.
- برامج ومقررات لا ترسخ مبادئ التربية الاقتصادية والتطبيقية.
- طلبة ومعلمين يفتقدون القدرة والخبرة والمهارة على إعداد أنشطة وفق الإمكانيات المتاحة.
- مؤسسات تعليمية تعاني بين أفرادها من الاختلافات الحزبية والسياسية.
- مجتمع محلي يجهل أهداف الأنشطة وأهميتها وغير مشجع لإقامتها.
- مجتمع يعاني من الحالة المعيشية (الفقر).
- عدم كفاية الموارد المالية لتأمين متطلبات التعليم ومتطلبات الأنشطة التعليمية (وزارة التخطيط والتعاون الدولي، 2006، 1):

ومما سبق وبما أنَّ البحث الحالي يتعلق بالأنشطة المدرسية، ومستوى واقع دورها وأهميتها في تنمية المهارات الحياتية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية وتلبي رغباتهم وتنمي اتجاهاتهم؛ كونها وسيلة فاعلة لتحرير طاقات وإبداعات وابتكارات المعلمين والتلاميذ على حد سواء، وبالنظر إلى الواقع الممارس للأنشطة التعليمية في مدارس التعليم العام في الجمهورية اليمنية الذي أكدته بعض التقارير الرسمية والدراسات المشار إليها آنفاً، فقد تأكد للباحث ضرورة الحتمية في أهمية دور الأنشطة المدرسية في تنمية المهارات الحياتية لدى التلاميذ في المرحلة الثانوية في مديرية ذي السفال محافظة إب.

المهارات الحياتية:

1- مفهومها:

أوضحت المصادر والدراسات العلمية بأن هناك العديد من المفاهيم للمهارات الحياتية يمكن عرضها كالآتي:

تعرف منظمة اليونسكو المهارات الحياتية بأنها: وسيلة لتمكين الشباب من مواجهة ما يتعرضون له من مواقف (اليونسكو، 2000، 21).

ويعرفها مكتب التربية العربي لدول الخليج بأنها: مهارات تعني ببناء شخصية الفرد القادر على تحمل المسؤولية والتعامل مع مقتضيات الحياة اليومية على مختلف الأصعدة الشخصية والاجتماعية والوظيفية على قدر ممكن من التفاعل مع مجتمعه ومشكلاته (مكتب التربية العربي لدول الخليج، 2010، 11):

وتعرفها منظمة اليونسيف بأنها: مجموعة من المهارات النفسية والاجتماعية التي تساعد الفرد على اتخاذ قرارات والتواصل بفاعلية وتنمية مهارات إدارة الذات وتساعد الأفراد على أن يحيوا حياة صحية ومبدعة (اليونسيف، 2008).

الخبرات والأدوات التي يحتاجها الفرد لمساعدته في التعامل مع ما يحيط به، واندماجه مع الآخرين والمجتمع بشكل يضمن تجنبه للمخاطر والمشكلات المحيطة به (الدليمي، 2016، 23):

2- أهمية المهارات الحياتية:

إن اكتساب المهارات الحياتية تُعد من المتطلبات المهمة والضرورية لتكيف الفرد مع المتغيرات المعرفية والثقافية والاقتصادية المعاصرة وإن الفرد بحاجة ماسة للمهارات، فهي تساعد الفرد على تحقيق ذاته، وزيادة الثقة بالنفس لديه، قادراً على تحمل المسؤولية، التحكم بانفعالاته وبمشاعره، وتنمي لديه الإبداع والابتكار، وتساعد على التخطيط الجيد للمستقبل، متمكناً من التكنولوجيا الحديثة (إبراهيم، 2010، 35).

وقد أشار سعد الدين (2007، 43) إلى أن أهمية المهارات الحياتية تكمن في:

أ- تسهم المهارات الحياتية في مواجهة التحديات اليومية التي تواجه الفرد.

ب- تحسين حياة الفرد وتسهيلها من خلال إكسابه المهارات اللازمة لحياته اليومية.

ج- رفع مستوى حياة الفرد الارتقاء بقدراته؛ ليتجاوز الفجوة العلمية والتكنولوجية التي يواجهها.

د- إعداد كوادر قادرة على المنافسة عالمياً.

كما أشار بعض الباحثين إلى أن أهمية المهارات الحياتية تكمن في العديد من الجوانب منها:

أ- أنَّ امتلاك الفرد مهارة معينة، يعمل على تشجيعه دائماً على الارتقاء بمستوى المهارة من أجل فتح آفاق جديدة للعمل، وَمِنْ ثَمَّ تحقيق مكاسب وموارد أكثر (محمد عازة وآخرون، 2007، 32).

ب- تساعد امتلاك المهارات الحياتية في الربط بين الواقع النظري والواقع التطبيقي المفرد، وذلك لكشف الواقع الحياتي المعيش، والسير الواعي على هذه من قوانين العلم والمعرفة (عمران وآخرون، 2005، 53).

ت- تساعد في الوقاية من الوقوع في الأخطاء والتصرفات التي تسبب الأذى والضرر لأصحابها، والعمل على تحقيق إنجازات عظيمة على الصعيد الفردي والمجتمعي، والالتزام بمنظومة قيمية ينظر الفرد فيها على أنَّه مثل أعلى، وعلى أنَّه قدوة حسنة يسعى الباقون إلى الوصول إليها والتعلم منها (القداح، 2215، 44).

ث- تعطي الفرد الفرصة من أجل أن يعيش حياته بشكل أفضل، ولا سيما في عصرنا الذي يتسم بالانفجار المعرفي والمعلوماتي والتكنولوجي المتلاحق (مسعود، 2002، 58).

ج- أنَّ أهمية اكتساب المهارات الحياتية في أنها تجعل الفرد قادراً على بناء قدراته الاجتماعية والنفسية، وتكسبه دافعية للدراسة (الساعدي، 2016، 51).

من خلال العرض السابق تبين أنَّ امتلاك المهارات الحياتية يعود أثرها على الفرد نفسه بالدرجة الأولى ثم على المجتمع الذي يعيش فيه.

3- أهداف المهارات الحياتية:

إن المهارات الحياتية لا تختلف عن غيرها من البرامج من حيث تضمنها لمجموعة من الأهداف العامة التي تسعى لتحقيقها؛ حيث تهدف هذه البرامج إلى إكساب التلاميذ مهارات ثلاث حاجاتهم وتنمي شخصياتهم بشكل متكامل ومتوازن، ليكونوا قادرين على التأقلم مع متطلبات الحياة العصرية وتحدياتها مزودين بمعارف يوظفونها في حياتهم وتعينهم على مواجهة المواقف الحياتية بتصرفات واعية للتعامل بفاعلية مع تحديات الحياة اليومية وتتمثل أهداف تعليم المهارات الحياتية كالآتي (قطاني، 2010):

- تنمية خصائص الشخصية.

- تزويد المتعلم بالمعلومات والخبرات المتعلقة بإدارة مواقف الحياة وإطلاعه على التقنيات الحديثة.

- تنمية الملاحظة الواعية وتوجيهها لمنطق تكوين التفكير العلمي:

وأضاف عطية (2007) بعضاً من أهداف المهارات الحياتية وهي:

تزويد المتعلم بالمعارف، والمهارات، والاتجاهات، واكتساب قيم العلاقات، ومهارات إدارة واحترام الوقت، ومهارات اتخاذ القرار، وتعميق مفهوم المشاركة الإيجابية، وتنمية مهارات التفكير العلمي وحل المشكلات،

وتحقيق التعايش الأمثل مع المتغيرات الحادثة، ومع متطلبات الحياة بحيث تجعل الفرد قادرًا على تحمل المسؤوليات ومواجهة المشكلات ومقابلة التحديات التي يفرضها العصر، وتحقق الاتصال التفاعل مع الآخرين، والتأني الإيجابي في البيئة.

كما يضيف مصطفى (1426، 26) والجديبي (1431) بعض من هذه الأهداف والمتمثلة في تنمية قدرة المتعلم وثقافته على:

- التعامل مع متغيرات الحياة المختلفة.
- التفاعل الاجتماعي والتواصل مع الآخرين.
- حل المشكلات الحياتية والبيئية المحلية والعالمية.
- الاستدلال المنطقي والتفكير العلمي.

4- تصنيف المهارات الحياتية:

ليس هناك تصنيفٌ موحدٌ للمهارات الحياتية، وإنما يتم تحديد هذه المهارات من خلال معرفة حاجات التلاميذ وتطلعاتهم، وكذلك بحسب المشكلات التي تنجم عندما لا يحقق التلاميذ السلوكيات المتوقعة منهم، وكذلك من خلال الرجوع إلى القوائم والنماذج التي افترضها المتخصصون كمهارات للحياة، كما أن تصنيف المهارات الحياتية لمجتمع ما يتم في ضوء طبيعة العلاقة التبادلية بين أفرادِهِ، كما تختلف تصنيفات المهارات الحياتية وفقًا للمجتمع والعلاقة بين الفرد ومجتمعه، كذا عندما لا يحقق هؤلاء الطلبة السلوكيات المتوقعة (الناجي، 2010) وقد جاء في (F. taute)؛ حيث صنف أن نطاق تعليم المهارات الحياتية يشمل ثلاثة أبعاد رئيسية، هي: المهارات (المعرفية التفكير النقدي، والمهارات الاجتماعية، مهارات الاتصال والتفاوض والتعاون والتعاطف، والمهارات الشخصية، إدارة العواطف والنفسية وضبط المشاعر (F. t aute , 2005).

ومن أهم تصنيفات المهارات الحياتية الآتي:

تصنيف دليل تدريب المعلم المصري، المهارات الحياتية إلى (دليل تدريب المعلم، 2004):

- مهارات التواصل الخاصة بالعلاقات بين الأشخاص.
- مهارات التفاوض، الرفض.
- مهارات التقمص العاطفي تفهم الغير والتعاطف معه.
- التعاون وعمل الفريق.
- مهارات الدعوة لكسب التأييد.
- مهارات صنع القرار وحل المشكلات.
- مهارات التحليل المتعلقة بتأثير القيم والتوجهات الذاتية وتوجهات الآخرين.
- مهارات التفكير الناقد.

- مهارات التعامل وإدارة الذات التقييم التقديري للذات ومراقبة الذات.
- مهارات إدارة المشاعر.

تصنيف اليونيسيف للمهارات الحياتية:

تصنيف اليونيسيف: وضعت اليونيسيف قائمة تشمل مجموعة من المهارات الحياتية النفسية والاجتماعية ومهارات العلاقات بين الأفراد، تعد مهمة جداً؛ وبناءً عليه فإن التفاعل بين هذه المهارات هو الذي ينتج السلوكيات القوية لدى الأفراد، وفيما يلي المهارات الحياتية العشرة التي أشارت إليها منظمة اليونيسيف (2005، 87):

- مهارات التواصل والعلاقات بين الأشخاص.
- مهارات التفاوض والرفض.
- مهارات التقمص العاطفي.
- مهارات التعاون وعمل الفريق.
- مهارات الدعوة لكسب التأييد.
- مهارات صنع القرار وحل المشكلات.
- مهارات التفكير الناقد.
- مهارة إدارة الذات والتقييم التقديري للذات ومراقبة الذات.
- مهارات إدارة المشاعر.
- مهارات إدارة التعامل مع الضغوط.

تصنيف منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو):

تصنف منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة المهارات الحياتية إلى مهارات: التواصل والعلاقات بين الأشخاص، التفاوض والرفض، التقمص العاطفي، التعاون وعمل الفريق، الدعوة لكسب التأييد، صنع القرار والتفكير الناقد، التعامل وإدارة الذات، المركز الباطني للسيطرة، إدارة المشاعر، التعامل مع الضغوط. (الجديبي، 1431).

د- تصنيف وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية: كما تم تصنيف المهارات الحياتية إلى مهارات مرتبطة بخصائص الشخصية، مثل: الاتصال، التعاون، ترشيد الاستهلاك، ومهارات علمية، مثل: (إدارة الوقت، القدرة على التواصل، الأمن والسلامة) (حسين، 1426، الغامدي، 2011).

تصنيف منظمة الصحة العالمية (1993م):

ويشتمل على عشر مهارات أساسية، تعد من أهم مهارات الحياة بالنسبة للفرد، وهي: مهارة (اتخاذ القرار، ومهارة حل المشكلات، ومهارة التفكير الإبداعي، ومهارة التفكير الناقد، ومهارة الاتصال الفعال،

ومهارة العلاقات الشخصية، ومهارة الوعي بالذات، ومهارة التعاطف، ومهارة التعايش مع الانفعالات، ومهارة التعايش مع الضغوط).

ومما سبق يلاحظ الباحث أن هذه التصنيفات اتفقت في كثير من المهارات، سواء المهارات الأساسية أو الفرعية، بينما تباينت وجهات النظر في الأهم منها، فنجد منظمة الصحة العالمية على سبيل المثال تحدد أهم المهارات الحياتية في عشر مهارات، كما تباين التصنيف تبعاً للحواس، فنجد في تصنيف دليل تدريب المعلم إلى المهارات الخاصة بالعلاقات وحل المشكلات والمهارات المتأثرة بالقيم والتوجهات وإدارة الذات والمشاعر، بينما صنفت اليونيسيف إلى قائمة المهارات النفسية والاجتماعية والشخصية.

ومن خلال العرض السابق وبعد الرجوع إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة وقوائم المهارات الحياتية العالمية والعربية، فإنه يمكن للباحث إعادة اعتماد المهارات الحياتية في المجالات الآتية:

- المهارات الاجتماعية.

- المهارات الشخصية.

- المهارات العقلية والمعرفية.

- المهارات المهنية.

- المهارات الاقتصادية.

1. المهارات الحياتية الشخصية:

تعرف المهارات الشخصية، أو "كيف ندير أنفسنا" بأنها: الوعي والتنظيم الذاتي والتحفيز. وبعبارة أخرى، هي الخطوات الأولى نحو فهم مشاعر الآخرين وإدارتها وأن تكون قادراً على فهم وإدارة مشاعرك الخاصة، بما في ذلك فهم ما يحفزك.

المهارات الحياتية الشخصية هي المهارات التي نستخدمها يومياً عند التواصل والتفاعل مع الآخرين، سواء بشكل فردي أو في مجموعات.

المهارات الحياتية الشخصية هي التي تعبر عن سمات صاحبها وسجاياه وتؤدي دوراً كبيراً في صياغة علاقاته مع الآخرين مع إمكانية الشخص على تطوير تلك المهارات وتحسينها لخلق آلية تواصل أفضل مع الأشخاص من حوله (محي الدين، 20، 2008):

2. المهارات الحياتية الاجتماعية:

هناك العديد من التعريفات للمهارات الحياتية الاجتماعية أهمها (الطويرقي، 2017):

- **المهارات الحياتية الاجتماعية:** تنمية المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ من خلال الأنشطة التي تتطلب المشاركة والعمل الجمعي، وتدريبهم على إدارة النقاش والحوار وطرح الأسئلة.

- الأفعال والتصرفات التي تصدر من الفرد عند التعامل مع الآخرين في محيط بيئته أو بيئة جديدة أو بالنسبة له، وكيفية تعامله مع هذه البيئة بالتكيف والتأقلم بما هو مألوف بين الناس.

عرفها "كومبس" Combs و"سلابي" Salaby بأنها: القدرة على التفاعل مع الآخرين في إطار اجتماعي محدد، وبأساليب معينة مقبولة اجتماعياً. ("كومبس" Combs و"سلابي" Salaby)

المهارات الحياتية الاجتماعية هي: أي مهارة تمكن الإنسان من التفاعل والتواصل مع الآخرين، ومن خلالها تظهر الأعراف والعلاقات الاجتماعية بعدة صور لفظية وغير لفظية، والغرض من الاتصال هو توصيل رسالتك للآخرين بوضوح وخالية من أي غموض (علام، 2008).

3. المهارات الحياتية العقلية والمعرفية:

المهارات العقلية والمعرفية: هي التي يغلب عليها لأداء العقلي، والمعرفي وهذه المهارات يتطلب أدائها توظيف العقل والتفكير، أي: إنها تتطلب معالجة المعلومات والمفاهيم والمبادئ والتنسيق بينهما، وتوظيفها في تفسير المعلومات والتنبؤ بالنتائج وحل المشكلات (المساعد، 2016، 63):

تعرف المهارات العملية والمعرفية بأنها: المهارات التي يمكن تعلمها وإكسابها تعريفاً معيناً وقياساً محدداً من الكتابة والرياضيات والطباعة والقراءة والقدرة على استخدام البرمجيات المحوسبة، وهذا النوع من المهارات هو أكثر المتطلبات حاجةً وتقييماً في مجالات العمل المختلفة (القاني وزميله، 2001).

4. المهارات الحياتية المهنية:

تمثل المهارات المهنية الأساس في ممارسة أي نوع من أنواع الوظائف في زماننا الحاضر. وقد عرفت المهارات المهنية بأنها: آلية تفاعل لفظي وعملي يتم من خلالها تنشيط المهارات التطبيقية والوظيفية والشخصية والاجتماعية ومهارات التواصل لتهيئة المتعلم في المرحلة الثانوية للاندماج في سوق العمل والإنتاج، مع تحقيق التكامل في بناء شخصية الطالبة من جميع الجوانب (المانع وآخرون، 2019). كما تعرف بأنها: المهارات الأساسية اللازمة لممارسة مجموعة من الأعمال المهنية المتعلقة بمجال فني لمهنة ما، وتتكون المهارات المهنية من عدد من المهارات العملية (محمود وصابر، 2015). وتعرف بأنها: عملية اكتساب المعارف والمهارات والكفاءات اللازمة لممارسة المهنة أو الوظيفة (عثمان، 2014).

5- المهارات الحياتية الاقتصادية:

ينطوي إكساب المهارات الاقتصادية على تدريب التلاميذ على العمل والإنتاج وممارسة عمليتي البيع والشراء وإعداد الميزانية والتعرف على أنواع الحرف والصناعات الموجودة في المدرسة (جلال، 2015)،

ويعتبر رأس المال عصب الحياة لكل من الأفراد والمجتمعات والمؤسسات ويحتاج كافة الأفراد إلى حسن إدارة الأموال بشكل يضمن له الحياة الرغيدة والكرامة على أقل تقدير.

وقد عرف عمران وآخرون المهارات الاقتصادية بأنها: "وضع خطط لاستخدام الدخل المالي والسيطرة على الإلتقان وإدارة المال" (عمران وآخرون، 2001، 106).

5-الاتجاهات الحديثة في تعليم المهارات الحياتية:

أوضحت المصادر والدراسات العلمية التخصصية أنَّ هناك خمسة اتجاهات حديثة في تعليم المهارات الحياتية في المؤسسة التعليمية يمكن عرضها بإيجاز كالآتي (راما لي، 2044، 57-58):
الاتجاه الأول-الاتجاه المباشر: المقصود به هو تعليم المهارات الحياتية على شكل مادة مستقلة في ذاتها على غرار غيرها من المواد الدراسية التي تدرس.

الاتجاه الثاني-اتجاه التجسير: هو أن ينسجم مع الاتجاه السابق في تعلم المهارات الحياتية في مادة مستقلة بذاته، والمقصود من هذا هو تطبيق المهارات الحياتية التي تعلمها التلميذ في المادة في محتوى المواد الأخرى.

الاتجاه الثالث-اتجاه الصهر: هي التي تجمع بين الاتجاه المباشر واتجاه التجسير، في تعلم المهارات الحياتية في أثناء تعليم أي محتوى دراسي، وهذا الاتجاه يتطلب تقديم محتوى دراسي يتفق مع تحقيق هذه المهارات الحياتية.

الاتجاه الرابع-الاتجاه الإثرائي: وهو تعليم المهارات الحياتية من خلال أنشطة إثرائية متعددة داخل المدرسة وخارجها، كعقد البرامج التدريسية المقننة في المهارات الحياتية.

الاتجاه الخامس-دعمت مدخل فهم المهارات الحياتية: ويتم من خلال اتباع خطوات جاءت على أنها تحديد المهارات الحياتية النفسية والاجتماعية والشخصية بشكل يجعلها تتصل مع بعضها.

رابعا-الدراسات السابقة:

دراسة الجماعي (2019):

هدفت الدراسة إلى تطوير المهارات الحياتية اللازم توفرها لدى الدارسات في محو الأمية وتعليم الكبار والتعرف على مدى تمكن الدارسات في مركز محو الأمية من المهارات اللازم تعلمها، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي المسحي والتطويري، وتمثلت العينة البحث بمجموع الخبراء المشاركين في التصور البالغ عددهم (18) خبيراً تربوياً بطريقة قصدية وفقاً لأسلوب دلفي المعدل، وقد استخدمت الباحثة أداة الاستبانة التي احتوت على (94) فقرة موزعة على خمسة مجالات، وقد توصلت الباحثة إلى عدد من النتائج أهمها الآتي :

- أن مناهج محو الأمية تفتقر لمعظم المهارات الحياتية ولا تلبي احتياجات الدارسات.
- لا توجد مهارات نسوية إلا في مراكز التدريب الأساسي في مديرية ذي السفال وتمثلت بمهارات التفصيل والأشغال اليدوية.
- جاء مجال المهارات الصحية بالمرتبة الأولى؛ حيث حصل على (84%) ومتوسط (2.53) بدلالة لفظية عالية جدا.
- جاء مجال المهارات الاقتصادية بالمرتبة الثانية؛ حيث حصل على (83%) ومتوسط (2.49) بدلالة لفظية عالية جدا.
- جاء مجال المهارات الاجتماعية بالمرتبة الخامسة والأخيرة؛ حيث حصل على (82%) ومتوسط (2.47) بدلالة لفظية عالية جدا.

دراسة الأصبحي (2019):

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في مديرية الشماتين للمهارات الحياتية من وجهة نظرهم؛ ولتحقيق هدف الدراسة تم عمل استبانة تكونت من (30) فقرة موزعة على خمسة مجالات وتم معرفة الخصائص السيكومترية، وطبقت على عينة تكونت من (52) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من المدارس، وأظهرت النتائج أنَّ درجة ممارسة معلمي اللغة العربية للمهارات الحياتية جاء بدرجة ممارسة مرتفعة، كما أظهرت النتائج أنَّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0,05$) تعزى لمتغيري الجنس وسنوات الخبرة.

وقد أوصى الباحث بتدريب معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية والثانوية على اكتساب وممارسة المهارات الحياتية.

دراسة الشمسي (2018):

هدف البحث إلى بناء تصور مقترح لتفعيل الأنشطة المدرسية لمدارس التعليم العام في الجمهورية اليمنية من خلال تشخيص الواقع، وتحديد أهم المعوقات التي تحد من تطورها والوصول إلى مكونات التصور؛ ولتحقيق أهداف البحث استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، بالإضافة إلى أسلوب دلفي Delphi المعدل، وتكون مجتمع البحث من خبراء متخصصين في التربية والتعليم والأنشطة المدرسية بلغ عددهم (37) خبيراً، كما استخدمت الباحثة أداتين للدراسة، تمثلنا في المقابلة المقيدة المفتوحة والاستبانة التي طبقت على الخبراء المتخصصين في التربية والتعليم والأنشطة المدرسية، كما تم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لأهداف البحث بالاستعانة بالحقيبة الإحصائية (spss)، المتمثل ب: معامل ارتباط بيرسون - براون، والفاكرونباخ، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية.

وتوصل البحث إلى عدد من النتائج أهمها ما يأتي:

- حصلت مكونات التصور المقترح على درجة موافقة عالية، وبنسبة (95%) .

- وجود عدد من المعوقات العامة التي تحد من تفعيل الأنشطة المدرسية خاصة في بناء شخصية التلميذ المتكاملة.

دراسة سالم (2016):

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع إدارة الأنشطة اللاصفية في المدارس الثانوية في محافظة لحج والمعوقات الصعوبات والمتطلبات الضرورية لإدارة الأنشطة اللاصفية، واعتمد الباحث المنهج الوصفي كما استخدم الباحث الاستبانة أداة للبحث، وطبقت على عينة عشوائية طبقية من مديري المدارس والوكلاء والمعلمين والمشرفين، ورواد الأنشطة، وقد توصلت إلى مجموعة من النتائج أهمها:

- أنَّ واقع إدارة الأنشطة اللاصفية في المدارس الثانوية يتسم بضعف شديد وعقد دورات تدريبية للإدارات المدرسية وإدارات الأنشطة المدرسية بشكل خاص.

- تحسين مواصفة المبنى المدرسي بحيث يستوعب تنفيذ الأنشطة المدرسية اللاصفية والأدلة الخاصة بالأنشطة.

- محاولة الاستفادة مما يتوفر في البيئة من تسهيلات أو خدمات أو مرافق يمكن أن تعين المدرسة على القيام بالأنشطة اللاصفية.

دراسة حسام وعامر (2015):

هدفت الدراسة إلى التعرف على المهارات الحياتية التي يكسبها التكوين بمعاهد وعلوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية في مجالات (مهارات الاتصال والتواصل، والمهارات الاجتماعية والنفسية والأخلاقية والعمل الاجتماعي والمهارات البدنية)، وفحص دلالة الفروق وفق متغيري التخصص العلمي والمستوى الأكاديمي لدى عينة الدراسة واستخدم المنهج الوصفي التحليلي لعينة الدراسة التي كان قوامها (108) تلميذاً من جامعة أم البواقي في الجزائر، وكانت العينة عشوائية طبقية، وكانت أهم النتائج أنَّ المهارات النفسية والأخلاقية كانت في الصدارة والمهارات البدنية والمهارات في المستوى الأخير، وأَنَّه لا توجد فروق دالة إحصائية على المهارات الحياتية بشكل عام تعزى لمتغير التخصص العلمي ولمستوى الأكاديمي. وأوصت الدراسة بدمج المهارات الحياتية في المناهج التدريسية لطلاب الجامعة أيضًا والتوسع في تدريب القائمين على التدريس نحو التدريس الموجه نحو المهارات الحياتية.

دراسة الخولي (2006):

هدفت الدراسة التعرف إلى أثر استخدام الأنشطة البحثية في التحصيل، وتنمية بعض المهارات الحياتية لدى تلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اختيار مجموعتي البحث وعددهما (146) للمجموعة التجريبية، و(146) للضابطة بمدرستي العلم والإيمان الابتدائية بنجع حمادي والإصلاح الابتدائي المشتركة بنجع حمادي (مصر) ، وتم اختيار وحدتي المغناطيسية للصف الخامس

والكهربية للصف السادس الابتدائي باستخدام أسلوب الأنشطة البحثية للمجموعة التجريبية، وبالطريقة السائدة لتلاميذ المجموعة الضابطة وقد أشارت النتائج إلى فاعلية الأنشطة البحثية في تنمية التحصيل المعرفي للتلاميذ، وفي تنمية بعض المهارات الحياتية.

ويتفق هذا البحث من حيث تطوير الأنشطة المدرسية مع دراسة السابقة ولكن اختلف معها من حيث الهدف وهو واقع دور المديرية في الأنشطة ونوع العينة استخدموا العينة الطبقية العشوائية، ويختلف هذا البحث مع دراسة الخولي (2006) ودراسة عبد الباري من حيث الهدف.

إن أهم ما يميز البحث الحالي عن الدراسات السابقة في مجال الأنشطة، هو أن مجتمع البحث يتكون من تلاميذ المرحلة الثانوية، في حين أن الدراسات السابقة كان مجتمع الدراسة إما مديريين أو معلمين أو طلبة المرحلة الأساسية فقط، وأن البحث الحالي فيما يتعلق بالأنشطة تكون من ستة عناصر مختلفة وهي: أهمية الأنشطة المدرسية، وأهدافها، ومتطلباتها. ودورها في المنهج، وممارستها وواقعها، في حين أن الدراسات السابقة تكونت من عنصر واحد فقط، فمنها من احتوى على أقسام الأنشطة العلمية، ومنها ما تناول جانب المعوقات فقط مثل دراسة الشمسي (2008)، ومنها ما تناول تفعيلها ودورها.

يتضح من خلال تحليل الدراسات السابقة أن البحث الحالي استفادة في إعداد الاستبانة في عدة محاور منها تصنيف المهارات الحياتية إلى مهارات أصلية وهي: (المهارات الشخصية، المهارات الاجتماعية، المهارات العقلية والمعرفية، المهارات المهنية، والمهارات الاقتصادية)، وتحتوي كل مهارة أصلية مهارات فرعية وكذا اقتباس بعض المصطلحات، وتغذية الإطار النظري.

إن أهم ما يميز البحث الحالي عن الدراسات السابقة في مجال المهارات الحياتية هو أن البحث الحالي اتجه إلى بيان دور الأنشطة المدرسية في تنمية المهارات الحياتية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية في مجالات تمثل المجالات المؤهلة للفرد للاندماج المجتمعي والتفاعل الحضاري؛ لذا يؤكد هذا البحث ضرورة الاهتمام بالمهارات الحياتية من قبل المديرين والمعلمين والمشرفين والموجهين للعمل على إقامة الورش للتلاميذ في المهارات الحياتية وتنميتها بالوسائل المتاحة، ليستطيع التلاميذ التعايش والتعامل مع كافة متغيرات العصر ومتطلباته، كذا لم تتطرق أغلب الدراسات السابقة إلى تطوير دور الأنشطة المدرسية في تنمية المهارات الحياتية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية وهذا في حدود علم الباحث وهذا ما يميز البحث الحالي عن الدراسات السابقة.

خامساً- عرض النتائج الميدانية ومناقشتها:

يتناول هذه القسم النتائج للدراسة الميدانية وذلك بحسب المجالات الرئيسة لأداة البحث وكانت النتائج وفقاً لمتغيرات البحث على النحو الآتي:

عرض النتائج ومناقشتها بحسب إجمالي المجالات الرئيسة المتعلقة بإجابة السؤال:

ما مستوى واقع الأنشطة المدرسية ودورها في تنمية المهارات الحياتية لدى التلاميذ في مرحلة التعليم الثانوي بمديرية ذي السفال محافظة إربل من وجهة نظر التلاميذ؟

للإجابة عن السؤال استخدم الباحث المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري وكانت النتائج على النحو الآتي:

النتائج على مستوى الأداة إجمالاً:

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة البحث بحسب إجمالي المجالات الرئيسة

م	المجال الرئيسة	الترتيب حسب المتوسط	المتوسط	الانحراف المعياري	الدلالة اللفظية
1	المهارات الحياتية الشخصية	4	1.56	0.41	صغيرة
2	المهارات الحياتية الاجتماعية	5	1.36	0.41	صغيرة
3	المهارات الحياتية العقلية والمعرفية	1	1.89	0.22	متوسطة
4	المهارات الحياتية المهنية	2	1.65	0.33	صغيرة
5	المهارات الحياتية الاقتصادية	3	1.61	0.40	صغيرة
متوسط الإجمالي العام			1.57	0.21	صغيرة

يتضح من النتائج في الجدول رقم (4) ما يلي:

- تفاوت المتوسطات الإجمالية لمجالات دور الأنشطة التعليمية في تنمية المهارات الحياتية لدى التلاميذ في مرحلة التعليم الثانوي وذلك وفق مجموعتين هما:
المجموعة الأولى- المجالات التي حصلت على تقدر (متوسط) وهو مجال واحد هو مجال المهارات العقلية والمعرفية؛ حيث حصل على متوسط حسابي قيمته (1.77) وانحراف معياري (0.33) وهذه الدرجة تشير إلى أنَّ هناك نسبة اتفاق بين أفراد عينة البحث على تقدير الاستفادة في هذا المجال.
- وحصول المجال على أعلى قيمة متوسط يدل على أنَّ معظم الأنشطة ترتبط بالجانب المعرفي والمسابقات العلمية والثقافية أو الأنشطة المرتبطة بالمواد الدراسية.
- المجموعة الثانية- المجالات التي حصلت على تقدير استفادة (صغيرة) وهي بقية المجالات الشخصية والاجتماعية، والمهنية، والاقتصادية، وقد تراوحت متوسطاتها الحسابية بين القيمة (1.46، 1.58)
- تفاوتت تدني المتوسطات الإجمالية لبقية المجالات المحددة في الجدول وبدرجة صغيرة؛ إذ احتل مجال المهارات الحياتية المهنية المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي (1.60) وانحراف معياري (0.36) واحتل مجال المهارات الحياتية الشخصية المرتبة الثالثة، وبمتوسط حسابي (1.58) وانحراف معياري (0.40)

كما احتل مجال المهارات الحياتية الاجتماعية المرتبة الرابعة وبمتوسط حسابي (1.48) وانحراف معياري (0.30)، واحتل مجال المهارات الحياتية الاقتصادية المرتبة الخامسة والأخيرة وبمتوسط حسابي (1.46) وانحراف معياري (0.42) ويعزى ذلك إلى العديد من الأسباب منها:

✓ ضعف توافر الأنشطة المهنية في مدارس التعليم الثانوي العام التي تساعد على تنمية المهارات الحياتية في تلك المجالات.

✓ ضعف كفات المعلمين في تنمية تلك المهارات، بسبب ارتفاع معدل العبء التدريسي النظري من الحصص الدراسية على حساب الجوانب التطبيقية ولأشرف على الأنشطة.

✓ ندرة الإمكانيات، والمتطلبات اللازمة لتنفيذ الأنشطة في تنمية المهارات الحياتية في تلك المجالات.

عرض النتائج ومناقشتها بحسب كل مجال على حدة:

1- دور الأنشطة التعليمية في مجال تنمية المهارات الحياتية الشخصية:

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات

المعيارية لاستجابة أفراد عينة البحث بحسب مجال المهارات الحياتية الشخصية

م	الفقرة	الترتيب حسب المتوسط	المتوسط	الانحراف المعياري	الدلالة اللفظية
1	القدرة على تحديد أهدافي.	11	1.50	0.501	صغيرة
2	الثقة بالنفس.	7	1.52	0.501	صغيرة
3	القدرة على تحمل المسؤولية.	5	1.57	0.496	صغيرة
4	تقبل وجهات النظر المختلفة.	6	1.57	0.496	صغيرة
5	القدرة على ضبط النفس في المواقف المختلفة.	8	1.52	0.501	صغيرة
6	القدرة على اتخاذ القرار المناسب.	9	1.52	0.501	صغيرة
7	التعامل مع المواقف المختلفة بصبر وحكمة.	10	1.52	0.501	صغيرة
8	القيام بالمهام المسندة إلى في الوقت المحدد.	12	1.47	0.500	صغيرة
9	القدرة على إدارة الوقت بشكل فعال.	4	1.58	0.494	صغيرة
10	العناية والاهتمام بمظهري الشخص.	3	1.65	0.477	صغيرة
11	القدرة على استخدام الألفاظ المناسبة عند التحدث.	2	1.69	0.465	متوسطة

م	الفقرة	الترتيب حسب المتوسط	المتوسط	الانحراف المعياري	الدلالة اللفظية
12	العناية والاهتمام بصحتي النفسية والجسمية.	1	1.74	0.441	متوسطة
	المتوسط العام للمجال				
			1.56	0.40671	صغيرة

يتضح من الجدول رقم (5) ما يلي:

- ✓ تدني المتوسط الإجمالي العام للمجال لدور الأنشطة التعليمية في تنمية المهارات الحياتية الشخصية لدى التلاميذ في مرحلة التعليم الثانوي؛ إذ حصل على درجة استفاضة (صغيرة)، ومتوسط حسابي قيمته (1.56) وانحراف معياري (0.40).
- ✓ تفاوت قيمة المتوسط لجميع مؤشرات المجال؛ حيث حصلت جميع الفقرات على درجة استفاضة (صغيرة)، وبمتوسطات حسابية تراوحت بين (1.47 - 174) وانحرافات معيارية تراوحت بين (0.44 - 0.50)؛ ويعزى ذلك إلى العديد من الأسباب منها:
 - غياب الرؤية للقائمين على الأنشطة في المدارس في أهمية الأنشطة لبناء شخصية التلاميذ.
 - ضعف الممارسات التربوية والتعليمية التي تساعد على تنمية المهارات الحياتية الشخصية من قبل جميع أطراف العملية التعليمية في المدارس الحكومية.
 - ضعف تأهيل مشرفي الأنشطة في المدارس لبناء الخطط والبرامج الموجهة لتنمية شخصية التلاميذ.

أما حصول المؤشر (11-12) على أعلى قيمة متوسط (1.69 و 1.74) بدرجة استفاضة (متوسطة)؛ فيعزى إلى أنَّ معظم الأنشطة التي تمارس في المدارس الثانوية عبارة عن أنشطة القدرة على المخاطبة والمشاركة في الإذاعة المدرسية والخطابة واللقاء والحوار عند التحدث بالإضافة إلى وجود بعض الأنشطة في بعض المدارس الثانوية تركز على تنمية مهارات العناية والاهتمام بالصحة النفسية والجسمية والمشاركة في النشاط الصحي وأنشطة النظافة. أما حصول جميع مؤشرات المجال على درجة (صغيرة) فهي نتيجة واقعية لغياب البعد المهني في فلسفة التربية للتعليم العام سواءً على مستوى المناهج الدراسية أو على مستوى الأنشطة المدرسية.

2 - دور الأنشطة التعليمية في مجال تنمية المهارات الحياتية الاجتماعية:

جدول (6) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة البحث بحسب مجال المهارات الحياتية الاجتماعية

م	الفقرة	الترتيب حسب المتوسط	المتوسط	الانحراف المعياري	الدلالة اللفظية
1	المشاركة في حل مشكلات المجتمع.	7	1.33	0.473	صغيرة
2	تقديم العون والمساعدة للمحتاجين.	8	1.33	0.471	صغيرة
3	تحمل المسؤولية نحو الأسرة والمجتمع.	16	1.29	0.453	صغيرة
4	المشاركة في تنفيذ الفعاليات والأنشطة الدينية والثقافية والاجتماعية في المجتمع	10	1.31	0.465	صغيرة
5	التعاطف مع الآخرين.	11	1.31	0.465	صغيرة
6	المشاركة في الأعمال التطوعية.	12	1.31	0.464	صغيرة
7	الإنصات الجيد للآخرين عند الحديث.	13	1.31	0.464	صغيرة
8	إدراك أهمية العمل التعاوني.	14	1.31	0.464	صغيرة
9	القدرة على الدفاع عن حقوق العامة والخاصة.	15	1.31	0.464	صغيرة
10	القدرة على مساعدة الأصدقاء والوقوف معهم في الظروف الراهنة.	9	1.33	0.470	صغيرة
11	الابتعاد عن النقد الدائم للآخرين.	6	1.34	0.476	صغيرة
12	القدرة على الاتصال والتواصل مع جميع فئات المجتمع.	5	1.37	0.484	صغيرة
13	القدرة على التعبير عند اختلاف الرأي بشكل لائق.	4	1.42	0.494	صغيرة
14	التعايش السلمي مع الأفراد في المجتمع.	3	1.46	0.500	صغيرة
15	القدرة على إدارة النقاش بصورة مناسبة.	2	1.53	0.500	صغيرة
16	ممارسة آداب الحوار والنقاش البناء عند التحدث مع الآخرين.	1	1.59	0.493	صغيرة
	المتوسط العام للمجال الثاني		1.3664	0.40566	صغيرة

يتضح من الجدول رقم (6) ما يلي:

1. تدني المتوسط الإجمالي العام للمجال لدور الأنشطة التعليمية في تنمية المهارات الحياتية الاجتماعية لدى التلاميذ في مرحلة التعليم الثانوي؛ حيث حصل المجال على درجة استفادة (صغيرة)، ومتوسط حسابي إجمالي (1.36) وانحراف معياري (0.40).

2. تفاوت قيمة المتوسطات لجميع مؤشرات المجال؛ حيث حصلت جميع الفقرات على درجة استفادة (صغيرة)، وبمتوسطات حسابية تراوحت بين (1.29 - 1.59) وانحرافات معيارية تراوحت بين (0.45 - 0.50)؛ ويعزى ذلك إلى العديد من الأسباب منها:

- يأتي في مقدمتها غياب الدور الاجتماعي للمدرسة نفسها ومنسبها واقتصار دورها على التدريس فقط.
- كذلك ضعف أداء الاختصاصي الاجتماعي وغياب دوره في توجيه الأنشطة في المدرسة نحو تحقيق الأهداف الاجتماعية وتعزيز مهارات التلاميذ في هذا المجال.

3- دور الأنشطة التعليمية في مجال تنمية المهارات الحياتية العقلية والمعرفية:

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة البحث بحسب مجال المهارات الحياتية العقلية والمعرفية

م	الفقرة	الترتيب حسب المتوسط	المتوسط	الانحراف المعياري	الدلالة اللفظية
1	ممارسة التفكير الإبداعي في الجوانب العلمية والمعرفية	4	1.87	0.336	متوسطة
2	القدرة على تقديم تفسيرات علمية لبعض القضايا المتصلة بالحياة .	7	1.84	0.369	متوسطة
3	القدرة على تطبيق المعارف في مواقف الحياة اليومية.	1	1.94	0.209	متوسطة
4	استنتاج المعلومات والأفكار الصحيحة.	2	1.94	0.221	متوسطة
5	تطبيق خطوات الطريقة العلمية في التعامل مع المواقف الحياتية	3	1.94	0.239	متوسطة
6	ربط المعرفة السابقة بالمعرفة الجديدة.	6	1.86	0.345	متوسطة
7	توظيف المعرفة الحديثة في مواقف الحياة	5	1.86	0.336	متوسطة
المتوسط العام للمجال الثالث			1.8946	0.22887	متوسطة

يتضح من الجدول رقم (7) ما يأتي:

- تدني المتوسط الإجمالي العام للمجال لدور الأنشطة التعليمية في تنمية المهارات الحياتية العقلية والمعرفية لدى التلاميذ في مرحلة التعليم الثانوي؛ حيث حصل المجال على درجة استفاضة (متوسطة)، ومتوسط حسابي إجمالي (1.89) وانحراف معياري إجمالي (0.22).
- تفاوت قيمة المتوسطات لجميع مؤشرات المجال؛ حيث حصلت جميع الفقرات على درجة استفاضة (متوسطة)، وبمتوسطات حسابية تراوحت بين (1.84-1.94) وانحرافات معيارية تراوحت بين (0.22-0.36)؛ ويعزو الباحث حصول هذا المجال ومؤشرات على درجة استفاضة متوسطة إلى:
 - اعتقاد أفراد عينة البحث بأن ما يتم تقديمه للتلاميذ من معارف في جميع المواد الدراسية تساعد على تنمية المهارات العقلية والمعرفية لدى التلاميذ.
 - توفر الجدول ولجان الأنشطة التعليمية المتمثلة بالمسابقات العلمية والثقافية التي قد تسهم في تنمية بعض المهارات الحياتية العقلية والمعرفية لدى التلاميذ.

4- دور الأنشطة التعليمية في مجال تنمية المهارات الحياتية المهنية:

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات

المعيارية لاستجابة أفراد عينة البحث بحسب مجال المهارات الحياتية المهنية

م	الفقرة	الترتيب حسب المتوسط	المتوسط	الانحراف المعياري	الدلالة اللفظية
1	ممارسة الأنشطة الرياضية المختلفة.	1	1.79	0.411	متوسطة
2	صيانة وإصلاح بعض الأدوات المنزلية.	4	1.73	0.447	متوسطة
3	صناعة بعض الأغذية المنزلية.	2	1.79	0.411	متوسطة
4	استخدام الحاسوب والإنترنت.	3	1.78	0.416	متوسطة
5	استخدام محركات البحث المختلفة.	5	1.69	0.462	متوسطة
6	إصلاح وصيانة أجهزة الموبايل المختلفة.	6	1.67	0.473	متوسطة
7	ممارسة الإسعافات الأولية في حالة الإصابات المختلفة.	7	1.61	0.489	صغيرة
8	استخدام طرق الوقاية من الأمراض المعدية.	12	1.54	0.500	صغيرة
9	كتابة التقارير الإدارية.	10	1.56	0.498	صغيرة
10	احترام العمل اليدوي.	9	1.58	0.494	صغيرة
11	إعداد المشاريع الصغيرة.	8	1.61	0.488	صغيرة
12	القدرة على تسويق مشروعاتي	11	1.56	0.497	صغيرة
المتوسط العام للمجال الرابع					
			1.65	0.334	صغيرة

يتضح من الجدول رقم (8) الآتي:

- تدني المتوسط الإجمالي العام للمجال لدور الأنشطة التعليمية في تنمية المهارات الحياتية المهنية لدى التلاميذ في مرحلة التعليم الثانوي؛ حيث حصل على درجة استفاضة (صغيرة)، ومتوسط حسابي إجمالي (1.65) وانحراف معياري إجمالي (0.33).
- تفاوت قيمة المتوسطات لجميع مؤشرات المجال؛ حيث حصلت جميع الفقرات على درجة استفاضة (صغيرة)، وبمتوسطات حسابية تراوحت بين (1.59 - 1.79) وانحرافات معيارية تراوحت بين (0.41 - 0.50)؛ ويعزو الباحث حصول المؤشر (1-2-3-4-5-6) على أعلى قيمة متوسط (1.67 - 1.79) بدرجة استفاضة (متوسطة) إلى أن معظم الأنشطة التي تمارس في المدارس الثانوية عبارة عن أنشطة رياضية بشكل عام ونشاط كرة القدم بصورة خاصة حتى أن المسابقات التي تقام في الأنشطة المدرسية على مستوى المدرسة أو على مستوى المديرية متجهة إلى الدوري الرياضي بين الفصول أو بين المدارس، بالإضافة إلى وجود بعض الأنشطة في بعض المدارس الثانوية تركز على تنمية

مهارات إصلاح وصيانة بعض الأدوات المنزلية وممارسة الأنشطة التدبير المنزلي وسنخدام الحاسوب وممارسة أنشطة البحث المتعلق ببض المواد الدراسية ولكن ليس بالشكل المطلوب أو تمارس ربما خارج نطاق المدارس.

أما حصول بقية مؤشرات المجال على درجة (صغيرة) فهي نتيجة واقعية لغياب البعد المهني في فلسفة التربية للتعليم العام سواءً على مستوى المناهج الدراسية أو على مستوى الأنشطة المدرسية.

5- دور الأنشطة التعليمية في تنمية المهارات الحياتية الاقتصادية:

جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات

المعيارية لاستجابة أفراد عينة البحث بحسب مجال المهارات الحياتية الاقتصادية

م	الفقرة	الترتيب حسب المتوسط	المتوسط	الانحراف المعياري	الدلالة اللفظية
1	وضع ميزانية للإنفاق على الأسرة (يومية - شهرية - سنوي)	7	1.52	0.501	صغيرة
2	تحديد الاحتياجات الأساسية والثانوية للأسرة.	8	1.49	0.501	صغيرة
3	ترشيد الاستهلاك المنزلي.	5	1.54	0.499	صغيرة
4	البحث عن بدائل لزيادة دخل الأسرة.	6	1.54	0.499	صغيرة
5	ممارسة طرق البيع والشراء عبر الإنترنت.	4	1.59	0.492	صغيرة
6	التخطيط للمشاريع التنموية الصغيرة.	3	1.65	0.477	صغيرة
7	استثمار الموارد المتوفرة لدى الأسرة.	1	1.78	0.414	متوسطة
8	تقديم الحلول للمشكلات الاقتصادية .	2	1.78	0.416	متوسطة
المتوسط العام للمجال الخامس			1.6124	0.40293	صغيرة

يتضح من الجدول رقم (9) الآتي:

- تدني المتوسط الإجمالي العام للمجال لدور الأنشطة التعليمية في تنمية المهارات الحياتية الاقتصادية لدى التلاميذ في مرحلة التعليم الثانوي؛ حيث حصل المجال على درجة استفادة (صغيرة)، ومتوسط حسابي إجمالي (1.61) وانحراف معياري (0.40).

- تفاوت قيمة المتوسطات لجميع مؤشرات المجال؛ حيث حصلت جميع الفقرات على درجة استفادة (صغيرة)، وبمتوسطات حسابية تراوحت بين (1.49- 1.78) وانحرافات معيارية تراوحت بين (0.41- 0.50).

- أما حصول الفقرتين (7، 8) على أقل قيمة متوسط، فيعزى إلى إدراك التلاميذ لغياب الأنشطة إلى تحفيز التفكير وتطلق القدرات العقلية للتلاميذ في الاستثمار للموارد لدى الأسرة وتعمل مسؤولية مزاولة بعض الأنشطة التجارية بجانب آبائهم والعمل خارج نطاق المدارس في مساعدة آبائهم في المحلات

التجارية وممارسة حل المشكلات التي تواجه أسرهم وإن ما يقدم عبارة عن مقررات دراسية نظرية تقليدية.

عرض نتائج ومناقشتها الفروق بحسب المتغيرات:

لتحقيق هدف البحث المتمثل بالسؤال (هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في تقديرات أفراد عينة البحث لدرجة الاستفادة من الأنشطة المدرسية في تنمية المهارات الحياتية تعزى لمتغير البحث (النوع)؛ استخدم الباحث الاختبارات الإحصائية المناسبة وكانت النتائج على النحو الآتي:

نتائج الفروق بحسب متغير النوع:

للتعرف على ما إذا كانت توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في تقديرات أفراد عينة البحث لدرجة الاستفادة من الأنشطة المدرسية في تنمية المهارات الحياتية تعزى لمتغير النوع؛ استخدم الباحث الاختبار التائي لعينتين مستقلتين وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول (10).

جدول (10) نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للتعرف على الفروق في تقديرات أفراد عينة البحث لدرجة الاستفادة من الأنشطة المدرسية في تنمية المهارات الحياتية تعزى لمتغير النوع

المجال	النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (t)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	نتيجة الاختبار
المهارات الحياتية الشخصية	ذكر	112	1.5208	0.40293	-1.731	246	0.085	لا توجد فروق
	أنثى	136	1.6103	0.40685				
المهارات الحياتية الاجتماعية	ذكر	112	1.3694	0.37711	0.105	246	0.916	لا توجد فروق
	أنثى	136	1.3640	0.42911				
المهارات الحياتية العقلية والمعرفية	ذكر	112	1.9401	0.16896	2.881	246	0.004	توجد فروق لصالح الإناث
	أنثى	136	1.8571	0.26313				
المهارات الحياتية المهنية	ذكر	112	1.4859	0.34000	-	246	0.000	توجد فروق لصالح الذكور
	أنثى	136	1.7996	0.25466				
المهارات الحياتية الاقتصادية	ذكر	112	1.4766	0.34531	-5.051	246	0.000	توجد فروق لصالح الإناث
	أنثى	136	1.7243	0.41363				
الإجمالي	ذكر	112	1.5161	0.18483	-4.420	246	0.000	توجد فروق لصالح الإناث
	أنثى	136	1.6279	0.20885				

يتضح من الجدول رقم (10) ما يأتي:

- توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين استجابة أفراد عينة البحث تجاه دور الأنشطة التعليمية في تنمية المهارات الحياتية لدى التلاميذ في المرحلة الثانوية تعزى لمتغير النوع على مستوى الإجمالي العام لجميع المجالات لصالح الإناث؛ حيث بلغت قيمة (T) (4.420) وبمستوى دلالة بلغت (0.000)؛ حيث إنهم أصحاب المتوسطات الأكبر؛ وتعزى هذه النتيجة إلى أنَّ الإناث أكثر مشاركة في الأنشطة التي تقيمها مدارس الإناث بخلاف مدارس الذكور
- توجد فروق نحو مجال المهارات الحياتية العقلية والمعرفية لصالح الإناث، المهارات الحياتية المهنية لصالح الذكور المهارات الحياتية الاقتصادية لصالح الإناث؛ حيث بلغت قيمة (T) (2.881، 8.301، 5.051) وبمستوى دلالة بلغت (0.004، 0.000، 0.000).
- توجد فروق في مجال المهارات الحياتية العقلية والمعرفية والمهارات الاقتصادية لصالح الإناث وذلك يعزى: إلى درجة الانضباط في الدراسة في مدرس البنات والتركيز على المناهج الدريسة بصورة أكبر من مدارس الذكور وكذلك في المجال الاقتصادي تركيز مدارس الإناث على الأنشطة في مجال التدريب المنزلي، الخياطة والتطريز وغيرها.
- توجد فروق في مجال المهارات الحياتية المهنية لصالح الذكور وذلك لتركيز مدارس الذكور على الأنشطة المتعلقة بالجوانب المهنية (كالحداثة، والنجارة، والكهرباء، وإصلاح الأجهزة)، أكثر من مدارس الإناث.
- لا توجد فروق دالة إحصائية في مجال المهارات الحياتية الشخصية والمهارات الحياتية الاجتماعية؛ إذ بلغ مستوى الدلالة (0.085، 0.916)، وأنَّ هذه القيمة أكبر (0.05)؛ وهذه النتيجة تشير إلى ضعف دور الأنشطة المدرسية في تنمية المهارات الحياتية في مدارس البنين والبنات على حد سواء في مجالي المهارات الحياتية الشخصية والمهارات الحياتية الاجتماعية؛ وذلك لأنَّ الظروف في جميع المدارس لا تختلف بصورة كبيرة من حيث الظروف والإمكانيات.

التوصيات:

- في ضوء نتائج البحث التي تم التوصل إليها، يوصي الباحث بما يلي:
- 1- إعادة النظر في الجدول المدرسي اليومي بحيث يسمح بممارسة الأنشطة التعليمية اللاصفية بدرجة أكبر.
- 2- الاهتمام بالموهوبين والمبدعين في شتى مجالات الأنشطة المدرسية ورعايتهم وتشجيعهم.
- 3- إعداد المشرفين والمشرفات المدربين والمتخصصين في تطوير وتنفيذ الأنشطة اللاصفية ودورها في تنمية المهارات الحياتية وإعداد قائمة بأنشطة متطورة وقابلة للتنفيذ تواكب هذا العصر وتراعي احتياجات التلاميذ والمجتمع.
- إعداد دليل النشاط التعليمي ودوره في تنمية المهارات الحياتية ليستفيد منه المشرفون على الأنشطة.
- عقد دورات تدريبية للمعلمين والمعلمات للتدريب على تنظيم الأنشطة اللاصفية وريادتها.

- التركيز على الأنشطة التعليمية المفيدة بالدرجة الأولى التي يتناسب مع بيئة التلاميذ من جهة، وحاجته إليها من جهة أخرى.
- أن تكون حصص النشاط المدرسي ضمن نصاب المعلم من الحصص التدريسية.
- إقامة دورات تدريبية للمعلمين في مجال الأنشطة التعليمية، ليسهموا في تفعيل هذه الأنشطة ودورها في تنمية المهارات الحياتية وفق أسس علمية.
- تخصيص علامات للنشاطات التعليمية لزيادة اهتمام التلاميذ بها، وتشجيعهم على القيام بها.
- تفعيل المكتبة المدرسية، وتقديم الحوافز للمطالعين من التلاميذ.
- اعتبار إنجازات التلاميذ من الأمور المهمة التي يجب إبرازها كفعاليات مدرسية، لتكون حافزاً للطلبة على الاجتهاد والمشاركة الفاعلة فيها.
- تكريم المعلمين المشرفين على الأنشطة التعليمية.

المقترحات:

- 1- إجراء دراسات مستقبلية للتعرف على واقع المعوقات التي تحد من ممارسة الأنشطة التعليمية، بشكل تفصيلي والعمل على وضع الحلول المناسبة لها، مثل دراسة بعنوان، (ما مستوى واقع المعوقات التي تحد من ممارسة الأنشطة التعليمية)
- 2- عمل دراسات مشابهة تُطبق على عينة دراسية أكبر، ومنطقة جغرافية أوسع في الجمهورية اليمنية للتعرف على مدى التشابه والاختلاف في مستوى واقع الأنشطة المدرسية ودورها في تنمية المهارات الحياتية لدى التلاميذ مثل دراسة بعنوان (ما مستوى واقع الأنشطة المدرسية ودورها في تنمية المهارات الحياتية لدى التلاميذ في الجمهورية اليمنية).

المراجع:

أولاً-المراجع المحلية والعربية

- 1- سالم، سالم عزيز، (2016). "إدارة الأنشطة اللاصفية في مدارس الثانوية بمحافظة لحج الواقع والمتطلبات"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة عدن، الجمهورية اليمنية.
- 2- الخوالي، محمد سعد (2006). "أثر الأنشطة البحثية على التحصيل وتنمية بعض المهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف الخامس والسادس الابتدائي" رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة، مصر.
- 3- سالم، محمد محمد (2004). أنشطة العلوم الشرعية غير الصفية في مرحلة المتوسطة "رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

- 4- صبار، أسماء عبد اللطيف (2013). "استخدام الأنشطة الإثرائية في تنمية الذكاء الوجداني والاتجاه نحو مادة الأحياء لدى طلبة الصف الأول الثانوي بأمانة العاصمة " رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة صنعاء، الجمهورية اليمنية.
- 5- الضحاك، عبد الكريم علي عبد الله (2017). الأنشطة المدرسية في اليمن الواقع والمستقبل"، ط2، مطابع سمات برس للنشر والتوزيع، الجمهورية اليمنية.
- 6- عبد الحميد، آلاء. (2007). الأنشطة المدرسية. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان.
- 7- الفقيه، عبد الباسط، الخلاقي، عادل، قائد، ولاية، عبدة، القحطاني، وحمود، عبد الرحمن. (2008). واقع الأنشطة التعليمية في مرحلة التعليم الأساسي، سلسلة دراسات وأبحاث تربوية، صنعاء، اليمن.
- 8- الفهيد، رشيد راشد علي. (2009). "دليل الأنشطة الطلابية"، دار وائل للنشر والتوزيع عمان، الأردن.
- 9- وزارة التخطيط والتعاون الدولي (2005). خطة التنمية الاقتصادية والاجتماعية الثالثة للتخفيف من الفقر (2006 -2015)، الجمهورية اليمنية.
- 10- وزارة التربية والتعليم اليمن (1993). "اللائحة التنظيمية للتعليم العام وزارة التربية والتعليم"، رقم (28)، الجمهورية اليمنية.
- 11- وزارة التربية والتعليم اليمن (1997). "اللائحة المدرسية رقم (950) الإدارة العامة للتعليم العام، الجمهورية اليمنية.
- 12- وزارة التربية والتعليم اليمن (1992). "القانون العام للتربية والتعليم"، الجمهورية اليمنية.
- 13- وزارة التربية والتعليم. (د-ت) "الإدارة العامة للأنشطة المدرسية"، قطاع التعليم، الجمهورية اليمنية.
- 14- وزارة التربية والتعليم. (د-ت). "مشروع تحسين وتطوير أداء الأنشطة المدرسية في وزارة التربية والتعليم"، الإدارة العامة للأنشطة المدرسية، الجمهورية اليمنية.
- 15- وزارة التربية والتعليم (2016). الدليل الإرشادي للأنشطة اللاصفية المدرسية"، طبع بدعم من وحدة الشراكة العالمية للتعليم، الجمهورية اليمنية.
- 16- وثيقة الحوار الوطني الشامل (2014). التنمية (الشاملة والمتكاملة والمستدامة) مخرجات مؤتمر الحوار الوطني، الجمهورية اليمنية.

ثانياً-المراجع الأجنبية:

1. Demirbas, Cagri Ozturk. (2017).The Effect of Out-of School Activities on Conceptual Change in Environmental Education, Journal of Education and Training Studies Red Fame, February , Vol.5, No. 2, 232-224.



2. Sahin, Alpaslan, et al.(2014).STEM Related After–School Program Activities and Associated Outcomes on Student Learning , Educational Sciences: **Theory & Practice**, 14 (1), 309–322 .
3. Simonsen, Jon (2014). A Multi–Institutional Examination of the Relationships Between High School Activity Involvement and Leadership Characteristics, Journal of Agricultura Education, 55(1), 200–214.
4. Amanda Brown,. (2009) The impact of after-school programs on the routine activities of middle-school students: Results from a randomized, controlled, CRIMINOLOGY & Public Policy, Volume 8 Issue (2) Copyright American Society of Criminology,391–412.
5. [https://arar.facebook.com/al7erafi/posts/- 70695062937344521](https://arar.facebook.com/al7erafi/posts/-70695062937344521)
6. [http://www.tarbiya-badaniya.tk/2016/11/doc-ppt.htm\(25/2 /2017\)](http://www.tarbiya-badaniya.tk/2016/11/doc-ppt.htm(25/2/2017))

الاضطرابات النفسية الأكثر شيوعاً لدى عينة من الطلبة النازحين في جامعة إب

علي عبده عثمان راجح

أخصائي نفسي- مركز الإرشاد النفسي والتربوي - جامعة إب

Tell: 711950377

Email: alirajeh1980@yahoo.com

ملخص:

هدف البحث إلى التعرف على الاضطرابات الأكثر شيوعاً لدى عينة من طلبة جامعة إب النازحين، وقد تكونت عينة البحث من (86) من الذكور والإناث الذين تم اختيارهم بنسبة (25%) بطريقة عشوائية من المجتمع الكلي البالغ (345) طالب وطالبة.

وقد استخدم الباحث قائمة مراجعة الأعراض تعريب عبد الرقيب البحيري، ومقياس اضطراب ما بعد الصدمة من إعدادة.

وتوصل البحث إلى ارتفاع معدل اضطراب ما بعد الصدمة لدى العينة وكان متوسطه أعلى من الاضطرابات الأخرى، ليأتي الاكتئاب والقلق بدرجة متقاربة جداً في متوسط انتشارهما، ثم يأتي أخيراً اضطراب المخاوف، ولا توجد فروق بين الذكور والإناث بالنسبة لجميع الاضطرابات.

الكلمات المفتاحية: الاضطرابات النفسية، الطلبة النازحين، جامعة إب.

Abstract:

The aim of the research is to identify the most common disorders among a sample of displaced Ibb University students, and the research sample consisted of (86) males and females who were selected at a rate of (25%) randomly from the total population of (345) male and female students.

The researcher used Abdul Al-Raqib al-Buhairi arabization list of symptoms, and the post-traumatic stress disorder scale prepared by him as well.

The research found a high rate of post-traumatic stress disorder in the sample, and its average was higher than other disorders. Depression and anxiety came to a very close degree in their average prevalence, then finally came anxiety disorder, and there are no differences found between males and females for all disorders.

Key Words: Psychological Disorders , Displaced Students, Ibb University.

مقدمة:

لقد عرف الاضطراب النفسي منذ قديم الزمن بصور مختلفة، لكن لم تكن هناك دراسات جدية إلا منذ وقت قريب نسبياً، فقد كانت تكتنف الموضوع سابقاً صعوبة كبيرة نظراً لطبيعة الاضطراب المعقدة ولعدم الاهتمام به، ولتحيز البعض ضده (عكاشة، 2008: 5)، فمن نظرة الفراغة إلى أن السلوك ناتج عن تفاعل قوى خفية في الكون مع قوى داخلية في الإنسان، واعتبروا أن القوى الخفية ترسل إلى خبيئة الإنسان عبر الأحلام، وهذه القوى هي التي تولد السلوك الإنساني بما في ذلك الاضطراب النفسي، ليأتي الإغريق بعد ذلك ويضيفوا إلى القوى الخفية انفعالات الإنسان ورغباته ودورها في المرض النفسي، أما الرومان فقد اهتموا بالجوانب العملية والاجتماعية والعلاجية للطب النفسي وقسموا الأعراض والأمراض النفسية إلى أعراض وأمراض قابلة للشفاء، وأعراض وأمراض غير قابلة للشفاء، وسنوا بعض القوانين التي تحمي المرضى النفسيين، أما المسلمون فقد أسهموا إسهاماً كبيراً في الدراسات النفسية لكن الباحثين والمؤرخين أهملوا هذا الدور، وهذا الإهمال كان من المؤرخين النفسيين الغربيين وكذلك المسلمين أنفسهم، وقد قسم (الحبيب، 1999) التأريخ النفسي عند المسلمين إلى ثلاثة مراحل هي: مرحلة الازدهار - ومرحلة التدهور - ومرحلة الصحو (الحبيب، 1999: 12 - 19)، وفي ظل انتشار حالات الشذوذ في أوروبا في القرنين الخامس عشر والسادس عشر نتيجة تراجع العلم وانتشار الخرافة والمجاعة والاضطرابات والحروب، كانت بلاد العرب مركز الحضارة خاصة بغداد التي أنشئ فيها مستشفى خاص بالأمراض النفسية عام (592م)، وبعد ذلك في دمشق ومدن عربية أخرى، وكان للعلماء العرب دور بارز في الدراسات النفسية منهم ابن سينا والرازي والطبري وغيرهم (صالح، 2015: 20)، وكان ابن سينا أول من درس الآثار النفسية الناجمة عن الأحداث الصادمة دراسة تجريبية مقارنة ومتعمقة، حيث قام بربط حمل وذئب في غرفة واحدة دون أن يستطيع أي منهما الوصول إلى الآخر، فكانت النتيجة هزال الحمل وضموره ومن ثم موته رغم إعطائه ما يكفي من الغذاء، وقد لاحظ ابن سينا أن مظاهر الاضطراب بدأت تتطور لديه وصولاً إلى الوهن ومن ثم الموت، وتعد هذه التجربة سابقة علمية على نظرية الضغوط لسيلي (الوحش، 2016: 14 - 15).

مشكلة البحث:

إن الاضطرابات النفسية والعقلية وإن كانت قد أصابت الإنسان منذ أقدم العصور إلا أنها زادت حدة وانتشاراً في عصرنا الحالي على الحد الذي وصف بأنه عصر الأزمات والتوترات والاضطرابات النفسية، فإذا كان إنسان هذا العصر قد استطاع أن يبعد عن نفسه شبح الأوبئة التي كانت تحصد الملايين، إلا أنه أصبح فريسةً لشبح الاضطرابات النفسية (عثمان، 2002: 3-4).

وقد توصلت دراسة وبائية لعدد (8000) فرد مقيم في أمريكا واستخدمت التشخيص طبقاً لاستمارة مقابلة صممت وفقاً لمعايير الدليل التشخيصي الإحصائي الأمريكي الثالث المراجع إلى أن اضطرابات القلق أكثر الاضطرابات النفسية شيوعاً سواءً على مستوى العام أو مدى الحياة (30)، وفي الدراسة نفسها بلغت نسبة شيوخ اضطرابات القلق على مدار عام 17% بالمقارنة بنسبة 11% لاضطرابات المزاج و11% لاضطرابات سوء استخدام المواد المؤثرة نفسياً، ووجد أن اضطرابات القلق الجسيمة تنتشر لدى الإناث أكثر من الذكور، وتعد المخاوف الأكثر انتشاراً لدى الإناث وثاني أكثر الاضطرابات انتشاراً لدى الذكور، ويعيد دوزيس السبب في هذا التفاوت إلى التهيؤ المعرفي المسبق للإصابة بالاضطراب لدى الإناث، أي الإحساس الشديد بعدم القدرة على التحكم في الظروف ونمط العزو المتشائم - حسب رأيه - مع تعرضهن للعديد من الأحداث السلبية أثناء فترات الطفولة والمراهقة مع وجود ميول أو استعدادات بيولوجية، وتاريخ تعليمي لا يعزز الكفاءة الذاتية (دوزيس، ودوبسن، سابق: 31-33).

وتشير الدراسات إلى أن الإناث أكثر استعداداً للإصابة بالاضطرابات النفسية من الذكور، فقد توصلت دراسة راجح (2012) إلى النتيجة ذاتها.

ويذكر عبد الله (2000) أن الدراسات والأبحاث الحديثة تشير إلى أن نسبة الإناث أكثر من نسبة الذكور في القلق (عبد الله، 2000، 152).

وتشير الدراسات والتقارير المختلفة إلى شيوع الاضطرابات النفسية بشكل عام لدى الإناث أكثر من الذكور، فنجد مثلاً في بعض الدراسات تقدر نسبة الإصابة بالاكتئاب بين المرأة والرجل بحوالي 2: 1 وفي دراسات أخرى وجد أن هذه النسبة 3: 2 ويدل ذلك على أن مقابل كل حالة اكتئاب في الرجال يوجد حالتين في النساء أو مقابل كل حالتين يوجد ثلاث حالات (الشربيني، ب.ت: 34).

وتعد الإحصائيات التي تصدرها منظمة الصحة العالمية أو منظمات أخرى وباحثين عن نسب انتشار الاضطرابات النفسية إنما تشبه ظاهرة الجبل الجليدي الذي يظهر نسبة بسيطة منه بينما الجزء الأكبر يختفي، فمثلاً الاكتئاب النفسي بحجمه الهائل لا يمكن الإحاطة به عن طريق الأرقام والإحصائيات، وكل ما نراه من حالات هو مجرد الحالات الحادة والواضحة، بينما يوجد هذه الحالات من المرضى الذين يعانون في صمت ولا يكتشف أحد حالتهم لأنهم لا يذهبون إلى الأطباء ولا إلى الأخصائيين والمعالجين النفسيين، وقد أجريت دراسة عام 1974 واشترك فيها حوالي 15 ألف طبيب ينتمون إلى بلدان عدة منها ألمانيا وفرنسا وأستراليا وسويسرا وغيرها، وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة الموسعة أن ما يقرب من 80% من مرضى الاكتئاب لا يذهبون إلى الأطباء ولا يتم اكتشافهم، أما البقية من حالات الاكتئاب فإن ما يقرب من 13-15% منهم يذهبون إلى الأطباء الممارسين، والذين يعملون في التخصصات المختلفة غير الطب النفسي،

ولا يذهب إلى الأطباء النفسيين غير 2% فقط منهم، وهناك آخرون يقدمون على الانتحار مباشرة دون تشخيص حالتهم (الشربيني، ب.ت:32).

ويعد المجتمع العربي من أكثر المجتمعات تعرضاً للأزمات والصدمات النفسية التي تتجم عن الحروب والكوارث التي صنعها الإنسان، فعندما وبحسب تقرير منظمة الصحة العالمية لعام 2017 فقد توصلت إلى أن نسبة انتشار الاكتئاب عام 2015 ما يقارب (4,4%)، والاكتئاب أكثر شيوعاً لدى الإناث (1,5%) من الذكور (3,6%)، والكبار بالسن أكثر إصابة من الأصغر سناً، أما القلق فمستوى انتشاره (3,6%)، وهو أيضاً أكثر شيوعاً بين الإناث عن الذكور (4,6%) للإناث مقابل (2,6%) للإناث على المستوى العالمي، ولا يوجد فرق كبير بالنسبة لفئات العمرية (who, 2017).

وإذا تأملنا نجد في كل بلد عربي تأريخاً مليئاً بهذه الصدمات، التي تخترق بنية الإنسان المادية والنفسية لتترك آثارها التي تمتد لزمن طويل أو ربما تستمر طول العمر مخلفة وراءها الحزن واليأس والاستسلام والخوف، ورغم هذا كله ورغم أن اضطراب ما بعد الصدمة يعد من أهم مواضيع البحث في وقتنا الراهن في مجال علم النفس، ورغم هذا الانتشار الكبير لهذا الاضطراب إلا أننا نجد أقل الشعوب اهتماماً بدراسة هذه الآثار والاضطرابات الناجمة عن الصدمات والحروب والكوارث (سموكر، وآخرون، 2010: 27).

ويقول أرجايل، (1993) أن هناك دلائل واقعية تؤكد أن الاضطرابات النفسية تتزايد في دول العالم النامي (أرجايل، 1993: 43)، وقد ظهر من تطبيق مقياس أيزنك أن بلدان (مصر، والكويت، والأردن، وسوريا، وإيران وبعض الدول الأفريقية كغانا وأوغندا) درجاتها مرتفعة على العصابية، وأيضاً ترتفع في بعض الدول الأوروبية كفرنسا واليونان وبولندة، وترتفع بدرجة كبيرة في اليابان، أما في بريطانيا وأمريكا وكندا وأستراليا تكون أقرب إلى النهايات الدنيا، وكانت أقل البلدان درجةً تركيا والسويد (عبد المعطي، 1994: 378).

وقد أرجع أرجايل هذا الارتفاع في الدول النامية بشكل أكبر من البلدان الأخرى إلى محاولة تبني هذه البلدان قيم المجتمعات الغربية المادية، وهذا بدوره يخلق ضغوطاً على الأفراد مما يجعلهم معرضين للصرعات والقلق أكثر، ويرجع البعض ذلك إلى عدم الاستقرار السياسي، وكثرة الاضطرابات الاجتماعية (أرجايل، سابق: 43) ويرجع إبراهيم (1980) ذلك إلى قمع التعبير عن المشاعر سواء كانت إيجابية أو سلبية (إبراهيم، 1980: 144).

هناك العديد من الدراسات كشفت تأثير الصدمات العنيفة التي تحدث للإنسان سواء كانت طبيعية أو من صنع البشر، فدراسة Sttiger (1989) كشفت تأثير الصدمات العنيفة وأنها تزيد معدل الاضطرابات النفسية ودراسة (Bloom، 1991) توصلت إلى نفس النتيجة، أما دراسة Labbate & Sno (1992) فقد أجريت على عدد من الجنود الأمريكيين المشاركين في الحرب على العراق، حيث قرر 39% بإصابتهم بأحلام مزعجة بعد عودتهم إلى ألمانيا، وأكثر من ثلثهم زادوا في استخدام الكحول، وبعض المصابين منهم زادت إصابتهم من حدوث وتطور الصدمة النفسية والمعاناة النفسية الشديدة لديهم (أبو هين، 2007: 153-154).

والمأمل في الدراسات والبحوث يجد قلتها إلى درجة كبيرة في تناول الصدمة في مجتمعنا العربي بشكل عام ومجتمعنا اليمني على وجه الخصوص، ويشير رضوان، (2010) إلى أن عدد الدراسات التي تتناول معاناة الناس أثناء الصدمات الطبيعية أكثر من الدراسات التي تتناول معاناتهم أثناء الحروب، رغم كثرة الحروب خاصة في العقود الأخيرة، وأيضاً نجد أن الكثير من تلك الدراسات تتناول المحاربين أكثر مما تتناول المدنيين رغم تعرضهم للصدمات بشكل كبير، وقد يكون لذلك أسباب سياسية معروفة (سموكر وآخرون، سابق: 46 - 47).

وفي بلادنا لا يخفى على أحد مدى التدهور في الخدمات المتعلقة بالصحة النفسية وشحتها إلى درجة كبيرة، فمن خلال دراسات سابقة نجد أنه لا توجد غير عدد محدود جداً من المستشفيات النفسية والعقلية على مستوى اليمن كمستشفى الأمل في صنعاء، ومستشفى الأمراض النفسية والعقلية في عدن ومستشفى السلام في الحديدة، ومستشفى في تعز، والبقية عبارة عن أقسام وعيادات في بعض المستشفيات أو عيادات خارجة خاصة، بالإضافة إلى مراكز في الجامعات كمركز الإرشاد التربوي والنفسي في جامعة صنعاء، ومركز الإرشاد النفسي والتربوي في جامعة إرب وغيرها، وعدد من المصحات داخل الإصلاحات المركزية في عدد من المحافظات.

ومع وجود هذه الأزمات والحروب التي تؤدي بالتأكيد إلى العديد من الاضطرابات النفسية، ومقارنةً بوجود (165532) طبيب نفسي في العالم منهم (2582) طبيب نفسي في الشرق الأوسط نجد في اليمن حسب تقرير (2006) أن (45) طبيباً نفسياً فقط أي بنسبة (0,2) لكل مائة ألف نسمة حسب تعداد عام 2004م البالغ 20 مليون نسمة، أما الاختصاصيون النفسيون بحسب التقرير يبلغ في العالم (147019) يعملون في الصحة النفسية منهم (2387) في الشرق الأوسط وفي اليمن (300) اختصاصي في علم النفس يعمل منهم حوالي (100) في المؤسسات الأكاديمية و(75) في قطاع الصحة، و(45) في الشؤون

الاجتماعية والجمعيات، وهكذا نجد قلة الكادر في التأهيل الأكاديمي والتمريض النفسي وغيره من التخصصات المرتبطة بالصحة النفسية (غانم وآخرون، 2006: 3-4).

وبالنسبة للمراكز والمستشفيات والمصحات لا تغطي ولو نسبة بسيطة جداً مما يعانيه المجتمع، وقد أشارت دراسة جبّاري وآخرون، (2008) في دراستها على خمس محافظات يمنية (الأمانة، وعدن، وتعز، وحضرموت، والحديدة) إلى أن عدد المصابين باضطرابات نفسية وعقلية في المحافظات الخمس بلغ (88124)، منهم (18463) مصابين باضطراب كرب ما بعد الصدمة، هذا العدد الكبير يحصر فقط الذين زاروا الأطباء النفسيين والأخصائيين، وبالتأكيد فإن عدداً كبيراً لم يتسن لهم ذلك؛ لسبب من الأسباب.

هذا العدد المذكور كان في عام (2007) كما تشير الدراسة، فما بالك بما هو عليه الحال في هذه الأعوام الأخيرة، وما وصلت إليه البلد من وضع مأساوي جراء الحرب المستمرة وما نتج عنها وما سينتج من اضطرابات نفسية خاصة لدى النازحين الذين تركوا مناطقهم وذهبوا إلى أماكن أخرى بحثاً عن الأمان، والكثير منهم تعرضوا لصدمات مختلفة.

وهذا ما يضع على عاتقنا نحن كباحثين ومعالجين نفسيين أن نولي الاهتمام الكبير لهذه الشريحة بإعداد الكثير من الدراسات والبحوث التي تتغل معاناتهم وتبين حجم الكارثة التي يتعرض لها المجتمع بشكل عام.

هذا الوضع المتدهور لخدمات الصحة النفسية في اليمن، وما تعيشه البلاد من حرب طاحنة منذ عام 2014، وما نتج عنه من وجود العديد من المضطربين نفسياً، ومن خلال تعرف الباحث على معاناة الكثير من النازحين أثناء عمله معهم في بعض المنظمات، وما يترتب من نتائج سلبية على توسع الاضطرابات النفسية وكثرة انتشارها، فقد اختار هذا الموضوع ليكون إسهاماً صغيراً في عرض معاناة فئة مهمة من المجتمع، قد تكون أكثر فئة تعرضاً للأزمة بشكل مباشر من أي فئة أخرى، كونها عايشة الحرب فعلاً والنزوح والانتقال من منطقة إلى أخرى وما يتبع ذلك من مشكلات نفسية واجتماعية وغيرها.

وتعد بلادنا واحدة من أكثر الدول في الشرق الأوسط بعدد النازحين الجدد داخلياً وفقاً لتقرير وكالات الأمم المتحدة عام 2020 ميلادية، حيث بلغ عدد النازحين الجدد ما يقارب 308 ألف نازح جديد، وأيضاً تعد من أكثر الدول من حيث عدد النازحين المستمرين بنزوحهم بسبب استمرار أسباب النزوح (مركز رصد، 2020: 11).

مركز رصد (2020): التقرير العالمي للنزوح الداخلي، تقرير صادر من مركز رصد للنزوح الداخلي وفقاً لوكالات الأمم المتحدة.

مما سبق يمكننا أن نسيغ مشكلة البحث في التساؤلات الآتية:

- ما أكثر الاضطرابات النفسية شيوعاً لدى عينة من النازحين في محافظة إِب؟
- هل توجد فروق بين الذكور والإناث في نسبة شيوع هذه الاضطرابات؟

أهمية البحث:

تأتي أهمية البحث الحالي من خلال جانبين:

نظري:

- موضوع البحث وأهميته البالغة وهو الأعراض النفسية لدى عينة مهمة جداً، كونها عايشة وضع الحرب والأزمة أكثر من أي فئة مدنية أخرى.
- محدودية الدراسات والبحوث التي تناولت هذا الموضوع - على حد علم الباحث - خاصة في اليمن، لذلك فالباحث إضافة مهمة للدراسات في اليمن والوطن العربي.

تطبيقي:

- يمكن الاستفادة من هذا البحث كمقدمة لدراسات وبحوث أخرى، كون مجتمع وعينة البحث لم يعط حقه من الدراسات في هذا الجانب.
- يمكن الاستفادة من أدوات البحث وهي قائمة مراجعة الأعراض ومقياس اضطراب ما بعد الصدمة للباحثين في هذا الجانب.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على:

- الاضطرابات النفسية الأكثر شيوعاً لدى عينة من النازحين في محافظة إِب.
- مدى الاختلاف بين الذكور والإناث في نسبة انتشار هذه الاضطرابات.

حدود البحث:

الحدود الموضوعية: الأعراض النفسية الأكثر شيوعاً.
الحدود البشرية: عينة من النازحين في مدينة.

الحدود الزمنية: العام 2022م.

الحدود المكانية: مخيم السلام مديرية الظهار.

مصطلحات البحث:

الاضطرابات النفسية: عرف نخبة من أساتذة الجامعات في الوطن العربي الاضطراب النفسي أنه: درجة جسيمة من المعاناة أو التصادم مع الذات أو مع المحيطين أو الشذوذ السلبي عنهم، أو من أي من هذه المظاهر معاً (العقباوي وآخرون، 1999: 11).

الاكتئاب: أحد التقلبات المعتادة للمزاج استجابةً لموقف نصادفه في حياتنا يدعو إلى الشعور بالحزن والأسى مثل فراق صديق أو خسارة مالية (الشربيني، 2001: 17).

القلق: تعريف عكاشة 2010: (شعور عام غامض غير سار بالتوجس والخوف والتحفز والتوتر، مصحوب عادةً ببعض الإحساسات الجسمية خاصةً زيادة نشاط الجهاز الهضمي اللاإرادي، ويأتي في نوبات متكررة مثل: الشعور بالفراغ في فم المعدة، أو السحبة في الصدر، أو كثرة الحركة) (عكاشة، 2010: 138).

اضطراب ما بعد الصدمة: تعريف منظمة الصحة العالمية (1999): استجابة متأخرة مع أو بدون أن يكون ممتدًا زمنيًا لحادث أو حالة مسببة للكرب ذي طابع يحمل صفة التهديد أو الكارثة الاستثنائية وينتظر منه أن يحدث ضيقًا عامًا لأي شخص، مثل كارثة طبيعية أو اصطناعية، حرب، حادثة شديدة، مشاهدة موت آخرين في حادث عنيف، تعذيب للشخص نفسه، إرهاب، اغتصاب، أو جرائم أخرى (منظمة الصحة العالمية، 1999: 157).

النازحون: يعرفهم الباحث بأنهم مجموعة من الأشخاص عايشوا أزمات وضغوط ومخاطر مما اضطرتهم إلى الخروج من مكانهم الأصلي إلى مكان آخر في نفس الدولة التي ينتمون إليها.

ويعرفون إجرائيًا بأنهم مجموعة من طلبة جامعة إِب النازحين من إحدى مناطق الصراع في تعز أو الحديدة أو غيرها نتيجة أخطار الحرب في مناطقهم.

إطار نظري:

مصطلح الاضطرابات النفسية حديث نسبيًا، وقد بدأ يحل تدريجيًا محل الأمراض النفسية في كثير من دوائر الطب النفسي، مراعاةً للآثار النفسية السلبية لكلمة مرض، ومع بداية القرن العشرين كان المصطلح

الأكثر شيوعاً هو العصاب بعد أن طرحته مدرسة التحليل النفسي الفرويدية كتعبير عن الحالة النفسية الناشئة عن الصراعات اللاشعورية التي يعيشها بعض الأفراد (117)، وبالنسبة للطبيعة التفاعلية للاضطراب النفسي، فقد بدأ مصطلح العصاب يتوارى تدريجياً ليحل محله كلمة تفاعل كصفة لمعظم أنواع الاضطرابات النفسية ويأخذ أشكالاً متعددة مثل: الاكتئاب التفاعلي، المخاوف التفاعلية، والقلق التفاعلي، وغيرها (إبراهيم، 2014: 117).

ويعد تعدد المفاهيم وتداخلها في علم النفس هو أحد مشاكل هذا العلم بشكل كبير، فدراسة الاضطرابات بمعناها الوظيفي النفسي يقع ضمن ما يسمى "الاعتلال النفسي" الذي يسمى علم نفس الشواذ، وهما يتداخلان مع علم النفس السريري الذي هو فرع خاص من علم النفس معني بدراسة الاعتلال النفسي من حيث أسبابه والوقاية منه وعلاجه (صالح، 2015: 33).

لذلك قد اهتم الباحثون كثيراً بمفهوم السواء واللاسواء في علم النفس والعلاج والطب النفسي، لكنهم اتفقوا على ثلاثة معايير تحدد الفرق بين السوي واللاسوي، أولها التباين أو الانحراف، فعندما يصبح سلوك الشخص متبايناً نوعياً أو كمياً عن المعايير الاجتماعية المقبولة يطلق عليه مضطرب نفسياً، ورغم أن هناك اختلاف بين المجتمعات في هذه المعايير فإن هناك أيضاً معايير عامة متشابهة، المعيار الثاني السلوك غير المتكيف، أي أن الشخص يصبح مضطرباً نفسياً عندما يؤثر سلوكه في حياته الاجتماعية والأكاديمية والمهنية، أما المعيار الثالث فهو الكرب الشخصي، ويقصد به شكوى الشخص مما ألم به من حزن أو كرب أو أي انفعال غير سار، وهذا يحدد ما إذا كان لدى الشخص اضطراب نفسي أم لا، وهذا يحدث غالباً في الاكتئاب والقلق، فالمكتئب مثلاً يظهر عليه تباين في سلوكه أو سوء التكيف، وقد لا يظهر ويوصف مثل هذا الفرد بأن لديه اضطراباً نفسياً عندما يشكو ألمه الذاتي أو معاناته لغيره ويرى الكثير من الباحثين والمعالجين النفسيين أنه ينظر للشخص أنه مضطرب نفسياً أو سلوكياً في حالة توافر معيار واحد من هذه المعايير الثلاثة (صالح، 2015: 30-31).

ولا يقصد بالأعراض أو الاضطرابات النفسية تلك التغيرات التي قد تحدث للكبار والصغار، لأن جزءاً كبيراً منها قد يكون مؤقتاً ويحدث لظروف معينة ثم يتكيف عليها الفرد ويعود لطبيعته (العوبلي وآخرون، 2019: 39)، لكن هناك معايير محددة لكل اضطراب نفسي هي التي تجعل من الأخصائي النفسي أو الطبيب النفسي أن يشخص ذلك الاضطراب وفقاً لتلك المعايير.

هناك نقاط مشتركة بين الاضطرابات النفسية منها: (داكو، 2002: 7)

- أن حياة المضطرب نفسياً مسيطر عليها من قبل قوة مجهولة ومبهمه ولا يكون لديه أية سيطرة عليها.

- المضطرب نفسياً ضحية دائمة للصراعات الداخلية.
- يبحث المضطرب نفسياً عما يضع نهاية لمعاناته عن طريق حلول للتسوية وهذه تمنعه من رؤية الهاوية الموجودة في أعماقه.
- المضطرب نفسياً شخص مغمور في القلق يكون أحياناً غامضاً وأخرى مخيفاً.
- العصابي على الغالب طفل بشكل جزئي أو كلي.

التفسيرات النظرية للاضطرابات النفسية:

تشير العديد من الدراسات التي قام بها (أيزنك، وأيزنك، 1969) إلى أن العصاب ينتج من تفاعل العصابية مع المواقف البيئية العصبية (العبيدي، 1991: 90).

فالعصابية - الاتزان الانفعالي متصل أو بعد متدرج من السواء وحسن التوافق والثبات الانفعالي في طرف إلى سوء التوافق وعدم الثبات الانفعالي في الطرف المقابل، وإذا تعرض الشخص المرتفع الدرجة على قطب العصابية إلى ضغوط شديدة أصبح مضطرباً نفسياً، فيكون لكل فرد درجة على هذا البعد، فالحديث عن العصابية هو حديث أيضاً عن السواء عن طريق مقلوبه، وإنما أشير إلى هذا البعد عن طريق القطب المرضي لأنه أول ما استرعى الباحثين هو الاهتمام بالسواء أو سوء التوافق (عبد الخالق، 1983: 292).

إن أسباب الاضطرابات النفسية كغيرها من متغيرات علم النفس والشخصية والصحة النفسية من المواضيع التي ليس عليها اتفاق بين العلماء، فمن قائل بأن الوراثة لها الدور الأكبر إلى القائل بأنها البيئة وهكذا، ومن هذه الآراء ما يلي:

يرجع ياسين (1986) الاضطراب النفسي إلى عدة عوامل على رأسها صراعات لا شعورية في الطفولة وعوامل بيئية متشابكة ومتراصة، ويضيف أن أسباب الأمراض العصابية تكون بيئية - اجتماعية ونادراً ما تكون وراثية (ياسين، 1986: 310-313).

أما كاشدان (1984) فيرى أن كلاً من الوراثة والبيئة يلعب دوره الخاص ويؤثر بعضه في بعض، فالوراثة مسؤولة عن بعض الصفات البشرية والمحيط مسؤول عن البعض الآخر، وهذا يعني أن العوامل الوراثية والبيئية تعمل معاً بتكاتف (كاشدان، 1984: 16).

ويتساءل أيزنك عن (الانبساط - الانطواء) و(العصابية) هل هي مورثة أم ترجع إلى البيئة؟ ويقول أنه قبل الإجابة يجب أن نحدد مفهومين هي أساس البحث في الوراثة الحديثة هما: النمط الوراثي والنمط الظاهري، فإن الجبلية الوراثية للفرد تدعى عادةً نمطه الوراثي بينما نمطه الفعلي الظاهري الذي هو نتاج نمطه الوراثي والبيئة التي نشأ فيها يدعى نمطه الظاهري (الفينوتيب)، وهو يتأثر نوعاً ما بالبيئة مثل نقص

في التغذية أو غير ذلك، ولا بد من استخدام التمييز بين النمطين لدراسة مفهومي الانبساط والعصابية، فالعلاقة بين النمطين كالتالي: الاستثارة والكف كتكوين نظري يتحدد بالتأثيرات الوراثية كليةً، وهذا الجزء الوراثي من الشخصية يمكن أن يقاس عن طريق ظواهر تجريبية يمكن ملاحظتها وهذا هو المستوى الثاني، والمستوى الثالث يتمثل بالعادة السلوكية أو السمات مثل الاجتماعية، الاندفاع، الانطلاق، السيطرة.... وهي تستخدم أساساً لتحديد الانبساط والانطواء (عبد الخالق، 1986: 398-399).

ويذكر شاهين والرخاوي (1977) أن البيئة والوراثة وبعض الأسباب الأخرى تعد أسباباً مهيئة، بينما تكون الأحداث الضاغطة التي يتعرض لها الفرد هي سبب مرسب للمرض حتى ولو كانت أحداث بسيطة (شاهين والرخاوي، 1977: 23).

كما أن بعض الباحثين يرون أن العصابية تورث على الأقل بالدرجة نفسها التي يورث بها الذكاء، فالذكاء كما تعزو بعض الدراسات نسبة 75% فيه للوراثة، ويستنتج (أيزنك، أيزنك) من عدة دراسات أنه من الممكن أن يكون ثلاثة أرباع التباين الكلي للفروق بين الأفراد في العصابية وفي الانبساط ترجع إلى عوامل وراثية، ودراسة التوائم هي أفضل مثال لهذه المسألة خاصة التوائم الصنوية التي نشأت وتربت منفصلةً في بيئتين مختلفتين (عبد الخالق، 1993: 288).

ويرى عبد الخالق (1993) أن الشخص معرض للانفعالات القوية حتى في ظل ظروف لا تستدعي أرجاع قوية لدى الشخص العادي، لديه جهاز عصبي مستقل، الفرع السمبثاوي منه قوي الاستجابة أو الترجيع للمنبهات الخارجية، ويرى أيزنك أن الأرجاع العصابية تظهر على أساس موروث، فإحدى خواص جهازه العصبي قابليته للانهايار تحت المواقف العصبية، وترتبط العصابية بزيادة تقلب الجهاز العصبي اللاإرادي، فبعض الناس لديهم استعداد للاستجابة بقوة أكبر ولمدة أطول وبسرعة أشد بجهازهم العصبي اللاإرادي (الأتونومي) للمنبهات القوية والمؤلمة والمفاجئة التي تصطم بأعضاء الحس لديهم (عبد الخالق، 1993: 288-289).

ونذكر هنا بعض التفسيرات لبعض نظريات ومدراس علم النفس:

النظرية البيولوجية (بنية الجسم) وهي من أقدم وجهات النظر ترى أن الاختلافات البنيوية في الجسم مسؤولة عن جميع أنماط الشخصية وأنماط سلوكه وبالتالي سواء الشخص أو عدم سوائه، وتأتي بعدها **النظريات الكيماوية** التي ترى أن مود كيماوية محددة هي السبب أو تساهم على الأقل في السلوك المضطرب، وينطلق الباحثون هنا من حقيقة أن الجهاز العصبي يعتمد في عمله وإدامته على مواد كيماوية متنوعة، أما **النظريات الغذائية** فتركز العوامل الكيماوية ولكن اهتمامها الأساس يدور حول وجود أنواع من الأغذية تحمل مواد حيوية نشطة يمكن أن تكون السبب في الاضطراب، وقد عزت أبسط أنواع الاضطرابات

إلى الوصول إلى أعقدها مثل الفصام إلى عادات غذائية رديئة، ويقول البعض أن الأساس الذي اعتمدت عليه هذه النظريات أغلبها دينية وخرافية (صالح، 2015: 40-43).

التحليل النفسي: يشير فرويد إلى أن الاضطرابات النفسية ناتجة عن صراع ينشب بنمط جديد للإشباع الليبيدو، فالقوتان اللتان كانتا قد انفصلتا تجتمعان من جديد في العرض العصابي، وتتصالحان إن صح التعبير وتتراضيان على حل وسط هو بالتحديد تكون الأعراض، وذلك ما يفسر قدرة العرض على المقاومة، وأحد طرفي الصراع يمثل الليبيدو غير المشبع الذي أرغمه الواقع على التماس أنماط جديد للإشباع، ومن ضمنها النكوص التي قد يلجأ إليها، لكن قد لا يقبل الأنا النكوص، وبالتالي يمنع الليبيدو من الإشباع فينشأ الصراع عندما يجد الليبيدو الطريق أمامه مسدوداً (فرويد، 1962: 148-149).

ويذكر فرويد أيضًا أن المرضى الذين حلهم كانوا يتمتعون بصحة نفسية جيدة حتى تعرضت حياتهم النفسية إلى حالة لا تطاق، أي حتى واجه الأنا لديهم خبرة أو تصور أو عاطفة أثارت انفعالاً من العنف مما جعل الشخص يقرر نسيانه لأنه فقد الثقة في قدرته على رفع التناقض بين التصور المؤلم والأنا لديه رفعاً يتم عن طريق العمل الفكري، لذا فإن الأنا يجهد في وقاية نفسه من التصور المؤلم بأن يتعامل معه وكأنه لم يحدث فينشأ صراع يتولد من خلاله في النهاية استبعاد هذا التصور من نطاق الشعور، ولا يستطيع القضاء على التصور قضاءً تاماً، لأن الأثر الذكروي والانفعال المرتبط بالتصور قائمان قياماً لا مرد له، فبما أنه لم يستطع ذلك تتحرف الطاقة أو الشحنة الانفعالية إلى أعراض مرضية (فرويد، 2000: 140-141).

أما هورني فترى أن هناك بعض الحاجات والدوافع العصابية التي تخلق العصاب أو الاضطراب النفسي لدى الفرد، وهي الحاجة للحب، الحاجة للانتصار والتفاخر، المركز والأهمية، الحاجة للامتلاك، التي تلعب دور في خلق القلق المسبب للعصاب حين تصطدم بالشعور، فالعجز عند العصابي أمام العالم المعادي المليء بالبغضاء كما يراه العصابي فينتجه الفرد نحوه بثلاثة اتجاهات (وهبي وأبو شهدة، 1997: 94 - 95) هي: الاتجاه ضد الغير، مع الغير، وبعيد عن الغير (داود وآخرون، ب.ت: 587).

المدرسة السلوكية: ترى المدرسة السلوكية الجديدة أن القلق المرضي استجابة مكتسبة تنتج عن: (عبد الله، 2000: 151-152)

- تعرض الفرد لمواقف وظروف معينة مثل: التعرض لمواقف خوف أو تهديد مع عدم التكيف الناجح معها.
- إشراف الوالدين في حماية الأطفال، فيشعرون بالخطر عندما يتعرضون لمواقف خارجية.
- الضعف العام في الجهاز العصبي.

يرى السلوكيون أنَّ الاضطراب النفسي يحدث بنفس الطريقة التي يحدث بها أي سلوك سوي، وذلك عن طريق التعلم الذي يعتمد على مبادئ الأشراف والتعلم معاً، وقد اتجه اهتمام السلوكيين مؤخراً إلى الجوانب البيولوجية والعضوية وما تحدثه من آثار مرتبطة بالسلوك غير التوافقي (بلان، 2015: 138).

النظرية السلوكية المعرفية: ومؤسسه بيك، حيث يرى أن الاضطراب النفسي يحدث نتيجة الطريقة التي يفسر فيها الفرد الموقف المسبب، وليس الموقف نفسه، حيث إن إدراك الفرد للحدث هو الذي يؤثر في مشاعره وسلوكياته (بيك، 2007: 36).

النظرة العقلانية: ومؤسسه أليس ويرى أنَّ الإنسان لديه استعداد فطري لاكتساب الأفكار اللاعقلانية أو الأفكار العقلانية، ومن خلال تأثره بالظروف الاجتماعية وحديث الذات يعمل على زيادة تطوير الأفكار غير المنطقية ومن ثم يحدث الاضطراب النفسي (بلان، سابق: 246).

وفي ضوء ذلك يعرض أليس في رؤيته ما يسمى ABC في تحليل الاضطراب حيث يشير الحرف Activating Event A إلى أحداث الحياة الفعلية، وهي الحدث المؤثر على الشخص كصدمة عاطفية مثلاً أو خسارة فادحة، ويشير الحرف Belief System B إلى التفسيرات اللامنتطقية للفرد لهذا الحدث لاعتقاده أن لا أحد يحبه وإلى حوار الداخلي، وهكذا يكون الشخص قد بالغ في حجم المشكلة، أما Emotional C Behavioral Consequence فتشير إلى رد الفعل السلوكي أو الاضطراب الانفعالي لدى الشخص مثل الخوف والاكنتاب، ورغم أنَّ (A) هي الحادث المباشر إلا أنه ليس السبب الرئيسي المباشر للنتيجة التي تحدث في (C)، وإنما يحدث الاضطراب عن نسق التفكير الموجود لدى الفرد والذي يرمز له ب (B) سواء كان هذا النسق منطقياً أو لا منطقي (بلان، سابق: 267).

روجرز: ترى نظرية روجرز أن الاضطراب النفسي ينشأ من وجود شروط للأهمية تقف حائلاً بين الفرد وإشباع حاجاته للاعتبار الإيجابي من جانب الآخرين مما يضطر إلى إنكار جانب من خبراته ومحاولة إبعادها أو تشويه الواقع، وبذلك لا تضاف الخبرة إلى الذات وينشأ عدم التطابق الذي يعتبره روجرز مرادفاً للعصاب، وترى هذا النظرية أنَّ أي إحباط يعوق ويهدد إشباع الحاجات الأساسية للفرد ينتج عنه تقويم سيئ للذات ونقص احترام لها، فالاضطراب هو التهديد الذي يمكن أن يأخذ أشكالاً مختلفة، ولكنه يكون موجهاً إلى بناء الذات ومفهومنا عن ذاتنا، ويحدث التهديد نتيجة لإدراكاتنا المختلفة للخبرات التي يمر بها نظام القيم الذي يحمله الفرد والذي يوجه عملية الانتقاءات للخبرات، فإذا كان نظام القيم مأخوذ من الآخرين نستمر بالشعور بعدم التفرد والضياع (بلان، سابق: 282).

فرانكل: يرى أن الفراغ الوجودي هو سبب الاضطرابات النفسية، وهذا الفراغ يظهر على شكل ملل، أو ضيق، أو اكتئاب أو أي اضطراب آخر، ويذكر فرانكل أنَّ هناك أعداداً كبيرة من المرضى يعانون من نقص

المضمون والغرض من الحياة، وأنهم يعترفون أنَّ هذا هو السبب وراء لجوئهم إلى التحليل النفسي، ويشير في حديثه إلى مسمى العصاب المعنوي ويقصد به العصاب الذي ينشأ عن مشكلة روحية، عن الصراع الأخلاقي، وهو ما أطلق عليه الفراغ الوجودي أو الإحباط الوجودي أو إحباط إرادة المعنى (فرانكل، 1997: 101-108).

النظرية الاجتماعية: يرى باحثون أن العامل الاجتماعي له أهمية في تطور الاضطراب، حيث توصل سولومون وزميلاه (1988) من دراستهم إلى أن الأفراد الذين حصلوا على مستويات عالية من الإسناد الاجتماعي كانت لديهم أعراض اضطراب ما بعد الصدمة أقل من الذين لم يحصلوا على مستوى عالٍ من الإسناد (النوايسة، 2013: 114-115).

التوجه الانتقائي: إن الاضطراب النفسي وفق هذه النظرة هو نتاج لعناصر بعضها في البيئة الخارجية وبعضها في عالم القيم والتفكير والوجدان (عوامل ذاتية)، فهذه النظرية تتبنى نوعاً من التفكير يهتم اهتماماً خاصاً بالمشكلة النفسية، بحيث لا يجردها من طبيعتها المعقدة، ومحور هذا التصور هو أنَّ الاضطراب النفسي عندما يحدث لا يشمل جانباً واحداً من الشخصية، وإنما يشمل أربعة جوانب هي: السلوك الظاهر - الانفعال - التفكير - التفاعل الاجتماعي (إبراهيم، 2009: 121-122).

الاضطرابات الأكثر انتشاراً:

القلق والاكتئاب واضطراب ما بعد الصدمة:

يشار في كثير من الأحيان إلى القلق والاكتئاب بوصفهما حالات نزلات البرد بالنسبة للاضطرابات النفسية، وعلى الرغم من دقة هذه العبارة فيما يتعلق بانتشار القلق والاكتئاب فإنها تميل إلى تهوين عواقبهما الشخصية والاجتماعية، ومن بين هذه العواقب المعاناة النفسية والاجتماعية والانفعالية للفرد، وكذلك اختلال علاقاته مع الآخرين، فضلاً عن الأعباء الاقتصادية التي يتحملها المجتمع (دويزيس، ودوبسن، 2015: 15).

فالقلق كما يراه علماء التحليل النفسي، ويتفق معهم كثير من علماء النفس المعاصرين ما هو إلا نذير بأن هناك شيئاً سيحدث من شأنه أن يهدد أمن الكائن أو يخل توازنه وطمأنينته، إنه أشبه بجرس الإنذار الذي يعد لمواجهة الخطر، ولهذا توجي الملاحظات العامة بسلوك الناس بأن القلق هو الاستجابة التي تغلب عليهم عندما يجد واحد منهم نفسه مقبلاً على شيء مهم أو خطير، ولهذا من الطبيعي أن نجد أن القلق يزداد عندما يكون الشخص ضحية لأزمة صحية أو كارثة مادية، أو تحت تأثير أشياء تهدد أمنه أو حياته، أو في المواقف الاجتماعية المتأزمة، ويعرفه فرويد بأنه حلة من الخوف الغامض الشديد الذي يمتلك الإنسان،

ويسبب له كثيراً من الكدر والضيق والألم، والشخص القلق يتوقع الشر دائماً، ويبدو دائماً متشائماً، وهو يتشكك في كل أمر يحبط به ويخشى أن يصيبه منه ضرر (فرويد، 1989: 13).

ويعد القلق أكثر الاضطرابات العصابية انتشاراً، حيث يمثل من 30% - 40% من الاضطرابات العصابية تبعاً للتصنيفات المبكرة (عبد الخالق في غانم، 2006: 33).

ونجد أن الناس جميعاً يشعرون بالقلق لبعض الوقت، لكن هناك من يشعر بالقلق لمعظم الوقت، فهؤلاء لا يعد قلقهم استجابة تكيفية طبيعية، فالناس يختلفون في مواقعهم على متصل القلق الذي يتدرج من حالاته الخفيفة إلى حالاته الحادة، وهذا يعني أننا نختلف في خبرتنا بالقلق من حيث الدرجة لا من حيث النوع، كما أننا نتفاوت في قدرتنا على تحمل القلق وفي مدى استفادتنا منه، فبعضنا قد يزيد القلق من فعاليته وإنتاجيته، والبعض قد يؤثر القلق في سلوكه وسبل تصريفه لحاجاته الحياتية والنفسية، فالقلق يصبح مشكلة لصاحبه عند توفر الشروط الآتية: (صالح، 2015: 160 - 161)

- عندما يكون حالة مستديمة أو مزمنة.
- عندما يؤثر فسيولوجياً في صحته ويصبح مصدراً لانهايارها.
- عندما يرتبط بموضوع أو أداء أو موقف يجلب له الألم.
- عندما يرتبط بأنماط سلوكية تعد منحرفة أو غير تكيفية مثل الارتعاشات العصبية-الأعمال القسرية.
- عندما يكون مصدر للتعاسة.

وبالنسبة للاكتئاب فهناك إشارات إلى أنَّ الناس في الحياة المعاصرة يعانون من الاكتئاب بصورة أكبر مما كان الناس في الماضي، ويقول إبراهيم... أنَّه تبين من الدراسات المسحية أنه اضطراب شائع في كل الحضارات الإنسانية، فهناك في الولايات المتحدة وحدها أكثر من 20 مليون من الناس يعانون من هذا الاضطراب (إبراهيم، 1998: 29).

يصنف الاكتئاب ضمن الاضطرابات الوجدانية وتشتمل في Cd أعلى الفئات الآتية (رضوان، 2014:

(475)

- الطور الهوسي.
- الاضطراب الوجداني ثنائي القطب.
- الطور الاكتئابي.
- اضطراب اكتئابي انتكاسي.
- الاضطرابات الوجدانية المستمرة.

وعندما نأتي إلى اضطراب ما بعد الصدمة نجد أن لمظهر الرئيس أو ما كان يطلق عليه عصاب الصدمة هو تطور الأعراض المصاحبة لأية صدمة شديدة وقعت للشخص وسببت لغيره الموت، أو الجرح أو الأذى المؤلم أو التهديد بالإصابة بعاهة جسمية أو حتى مشاهدة هذه المواقف الصادمة، أو مجرد التعرف على مثل هذه الصدمات ونتائجها والسماع بإصابة أحد المقربين للشخص (إبراهيم، عسكر، 2008: 62-63).

ونلاحظ أن أي إنسان يعاني من التأثير وقت حدوث الأزمة أو المصيبة أو بعدها بساعات وربما أيام، وهذا أمر طبيعي إلى حد ما ومتوقع، لكن إذا امتد لفترة طويلة بعد الأزمة أو المصيبة وتعرض الإنسان لنوبات خوف شديدة أو هلع وفزع فهذا يعد مؤشر على وجود اضطراب مرضي وقد يعاني فيه من تكرار أجواء المصيبة على شكل كوابيس وأحلام مفرعة أو أثناء اليقظة عبر لقطات تمر على ذهنه للحادث (النوايسة، 2013: 107) وكذلك قلق وتوتر وتجنب للمواقف المشابهة للموقف أو الحدث الصادم.

ومنذ ظهر هذا المصطلح وهو يصنف تحت اضطرابات القلق في الدليل التشخيصي الثالث والرابع، ولكن في النسخة الخامسة تم تصنيفه ضمن الاضطرابات المتعلقة بالصدمة والإجهاد والتي تشمل: اضطراب التعلق التفاعلي - اضطراب المشاركة الاجتماعية المتحلل - اضطراب كرب ما بعد الصدمة - واضطراب الكرب الحاد - واضطراب التأقلم - والاضطرابات المتعلقة بالصدمة والإجهاد المحددة وغير المحددة (الجمعية الأمريكية للطب النفسي، 2014: 110-120).

أما المراجعة العاشرة للتصنيف الدولي للأمراض تصنيف الاضطرابات النفسية والسلوكية (ICD\10) فقد تم تصنيفها ضمن الاضطرابات العصابية والاضطرابات المرتبطة بالكرب والاضطرابات الجسدية الشكل والتي تشمل اضطرابات القلق بشكل عام والاضطرابات القهرية والوسواسية واضطرابات التفاعل والتأقلم والاضطرابات التفارقية والاضطرابات الجسدية الشكل (منظمة الصحة العالمية، 1992: 144-183).

دراسات سابقة:

هناك العديد من الدراسات التي تناولت مختلف الاضطرابات النفسية لدى عينات متعددة، لكن القليل منها على حد علم الباحث تناول عينة النازحين خاصة الطلبة من هذه الدراسات:

دراسة عبد المعطي (1994) مصر، بعنوان الاضطرابات العصابية في مصر وأندونيسيا دراسة حضارية مقارنة، هدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق في الاضطرابات النفسية بين مصر وأندونيسيا، وقد استخدم الباحث مقياس الصحة النفسية، واعتمد على التشخيص الإكلينيكي، وطبق على عينة من الدولتين، وتوصلت النتائج إلى أن هناك فروقاً بين المصريين والأندونيسيين في الاضطرابات العصابية، فقد كان المصريون

أكثر معاناة بأعراض القلق، الاكتئاب، العدوانية، الهستيريا، والأرق الليلي، وكان الأندونيسيين أكثر معاناة بأعراض السيكوسوماتية، توهم المرض، الفوبيا، وتوصلت إلى وجود فروق بين الذكور والإناث لصالح الذكور بالعدوانية والإناث في السيكوسوماتية، القلق، والبارانويا، والوسواس القهري، وتوهم المرض، والفوبيا، والأرق الليلي، وبشكل عام كان المصريون أكثر عصابية من الأندونيسيين.

دراسة المومني وعودات، (2020) الأردن، بعنوان مستوى الصحة النفسية لدى اللاجئين في الأردن، وقد هدفت إلى الكشف عن مستوى الصحة النفسية لدى اللاجئين السوريين في الأردن وفقاً لبعض المتغيرات منها النوع والمستوى التعليمي وغيرهما، وتوصلت إلى أن مستوى الصحة النفسية لدى أفراد العينة كان متوسطاً، وهناك فروق تعزى للنوع لصالح الإناث.

دراسة أحمد، (2010) السودان، بعنوان الصحة النفسية وعلاقتها بنوعية الحياة لدى النازحين بمعسكر أبي شوك بمدينة الفاشر ولاية شمال دارفور، وهدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الصحة النفسية ونوعية الحياة للنازحين بمعسكر أبو شوك، وقد توصلت النتائج إلى أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في الصحة النفسية وتوجد علاقة ارتباط موجبة بين الصحة النفسية وفقاً للعمر والمستوى التعليمي ونوعية الحياة.

دراسة ناصر، (2006) الجزائر، بعنوان الأمراض النفسية وأثرها على السلوك الوظيفي، وهدفت الدراسة إلى التعرف على آثار الأمراض النفسية على السلوك الوظيفي، واعتمد على منهج دراسة الحالة، وتكونت العينة من 7 شركات، وتوصلت النتائج إلى أن للاضطرابات النفسية أثر بالغ على الأداء والإنتاج في الشركات، وكل ما زاد مستوى الصحة النفسية زاد الإنتاج للموظف وبالتالي للشركة، والقلق يعد أهم مؤثر من الاضطرابات على الأداء.

دراسة Senicato و de Azevedo (2018) مرسيليا، بعنوان الاضطرابات النفسية الشائعة عند النساء البالغات: تحديد القطاعات الأكثر ضعفاً

هدفت الدراسة إلى تقييم العوامل الاجتماعية والاقتصادية والديموغرافية والسلوكيات والأمراض المرتبطة بالاضطرابات النفسية الشائعة لدى النساء البالغات، وقد كانت العينة (848) امرأة في بحث مسحي في مدينة كامبيناس، عام 2009، واستخدم الباحث قائمة مراجعة الأعراض، وقد توصلت إلى أن معدل انتشار الاضطرابات النفسية الشائعة (18,7%) وأن هناك فروق لصالح الأكبر سناً ومنخفضات المستوى التعليمي والنساء المنفصلات.

دراسة Chung، Kuo، Us، (2022) تايوان، بعنوان الارتباط بين الأعراض النفسية ونوعية الحياة في المرضى الذين يعانون من اضطرابات نفسية: في المستشفى (دراسة مرجعية).

هدفت الدراسة إلى التحقق من الآثار المحتملة للأعراض النفسية على نوعية الحياة في المرضى الذين يعانون من الاضطرابات النفسية.

اختار الباحثون (124) مريضاً يعانون من اضطرابات نفسية في مستشفى تعليمي في شمال تايوان، تم الحصول على البيانات من السجلات الطبية لجميع المرضى الذين يعانون من أي تشخيص اضطراب المزاج أو التكيف، وقام الباحثون بتقييم الأعراض النفسية على BSRS-5 وفحص جودة الحياة باستخدام النسخة التايوانية من منظمة الصحة العالمية المختصرة استبانة جودة الحياة (WHOQOL-BREF).

وتوصل الباحثون إلى أن الدرجات على BSRS-5 يمكن التنبؤ بنتائج جودة الحياة. هذا يشير إلى أن القياس النفسي للأعراض النفسية يمكنه التنبؤ وتحديد نوعية الحياة للمضطربين نفسياً.

دراسة (2021 Scott1 & at) بعنوان الاضطرابات النفسية الأكثر شيوعاً لدى المرضى العضويين في المستشفى وكان الهدف من هذه الدراسة هو توصيف أكثر خمس تشخيصات للاضطراب النفسي شيوعاً وفقاً للدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية لدى المرضى الذين يتلقون رعاية طبية وجراحية غير نفسية من نظام مستشفى عام في جنوب بورتوريكو بين يناير 2015 وديسمبر 2019.

توصلت الدراسة إلى أن 53% من العينة تم تشخيصهم باضطراب نفسي أثناء العلاج في المستشفى، وقد كانت الاضطرابات الاكتئابية، والإدراكية العصبية، والقلق، والاضطرابات المرتبطة بالمواد وانفصام الشخصية هي الأكثر شيوعاً.. ومن المثير للاهتمام أن الإناث كانت 23% أقل عرضة للإصابة باضطراب الاكتئاب الشديد.

منهجية البحث:

استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، كونه أنسب المناهج بحسب موضوع البحث.

المجتمع والعينة:

يتكون مجتمع البحث من الطلبة النازحين في جامعة إرب، وعددهم (345) طالب وطالبة، أما العينة فقد تم اختيارها بنسبة (25%) من المجتمع الكلي، وبلغ عددهم (86) طالب وطالبة.

أداتا البحث: استخدم الباحث قائمة مراجعة الأعراض المعدلة ومقياس اضطراب ما بعد الصدمة، وفيما يلي وصف مختصر للأداتين:

قائمة مراجعة الأعراض المعدلة:

استخدم الباحث قائمة مراجعة الأعراض المعدلة، وهو مقياس وضعه ليونارد، ر. ديروجيتس، س. ليمان، لينو كوفي. S.Lipman and Linocovi.، Ronald، R. Derogatis،Leonard تحت عنوان: R-90 Symptoms Check List SCL- 90. ثم قام بتعريبه وتقنيته على البيئة العربية عدد من الباحثين منهم: أبو هين وعبد الرقيب البحيري وغيرهما، وتتكون القائمة من (90) فقرة، موزعة على تسعة أبعاد هي:

- 1- الأعراض الجسمية **Somatizatio** (1,4,12,27,40,42,48,49,52,53,56,58)
- 2- الوسواس القهري **Obsessive –Compul** (3,9,10,28,38,45,46,51,55,65)
- 3 - الحساسية التفاعلية **Interpersonal sensitivity** (6,21,34,36,37,41,61,69,73)
- 4 - الاكتئاب **Deprrssion** (5,14,15,20,22,26,29,30,31,32,54,71)
- 5- القلق **Anxiety** (2,17,23,33,39,57,72,78,80,86)
- 6- العداوة **Hostilgy** (11,24,63,67,74,81)
- 7- قلق الخواف **Phobic Anxiety** (13,25,47,50,70,75,82)
- 8- البارنويا التحليلية **Paranoid Idea** (8,18,43,68,76,83)
- 9- الذهانية **Psychoticism** (7,16,35,62,77,84,85,87,88,90)

وهناك ثمان فقرات إضافية لا تنتمي لأي مجال من هذه المجالات.

وقد تم عرض القائمة من قبل الباحث على لجنة من الأساتذة المتخصصين من جامعتي إِب وتعز لإبداء آرائهم في مناسبتها على البيئة اليمنية، وكانت نسبة الاتفاق عليها أكثر من (90%).

أما عن الصدق فقد استخدم الباحث صدق الاتساق الداخلي وكانت معاملات الارتباط كما يوضح الجدولين التاليين:

جدول (1)

يوضح معاملات الارتباط بين كل فقرة والمجال الذي تنتمي إليه في قائمة مراجعة الأعراض

معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة
الخواف		**0,379	73	الأعراض الجسمية	
**0,866	13	الاكتئاب		**0,612	1
**0,878	25	**0,888	5	*0,537	4
**0,816	47	**0,843	15	**0,782	12
**0,790	50	**0,783	20	**0,515	27
**0,860	70	**0,907	22	**0,565	40
**0,809	75	**0,821	26	**0,620	42
**0,818	82	**0,739	29	**0,712	48
البارانويا		**0,905	30	**0,647	49
**0,529	8	**0,826	32	**0,707	52
*0,285	18	**0,881	54	**0,666	53
**0,614	43	**0,857	71	**0,748	56
**0,345	68	القلق		**0,745	58
**0,697	76	**0,853	2	الوسواس القهري	
**0,309	83	**0,752	17	**0,612	3
الذهانية		**0,917	23	**0,288	9
**0,712	7	**0,838	33	**0,478	10
**0,641	16	**0,795	39	**0,537	28
**0,781	35	**0,842	57	**0,563	38
**0,734	62	**0,843	72	**0,688	45
**0,603	77	**0,878	78	**0,568	46
**0,586	84	**0,850	80	**0,666	51
**0,725	85	**0,910	86	**0,662	55
**0,703	87	العداوة		**0,669	65
**0,771	88	**0,682	11	الحساسية التفاعلية	

معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة
**0,758	90	**0,731	24	*0,281	6
		**0,815	63	**0,653	21
		**0,691	67	**0,761	34
		**0,405	74	*,581	36
		**0,804	81	**0,620	37
				**0,569	41
				**0,660	61
				**0,691	69

ويتضح من الجدولين أن معاملات الارتباط مرتفعة بين الفقرات والمجالات التي تنتمي إليها، وبذلك فالقائمة جاهزة للتطبيق.

أما الأداة الأخرى التي استخدمها الباحث فهو مقياس اضطراب ما بعد الصدمة من إعداد الباحث، وقد أعده وفقاً للدليل التشخيصي الخامس لجمعية الطب النفسي الأمريكية، وتم عرضه على لجنة محكمين من جامعتي إِب وتغز، وكذلك تم استخراج صدق الاتساق الداخلي كما يوضح الجدول التالي:

جدول (2)

يوضح معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس اضطراب ما بعد الصدمة

معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة
**0,639	21	**0,467	11	**0,586	1
**0,618	22	**0,398	12	**0,614	2
**0,521	23	**0,314	13	**0,501	3
**0,875	24	**0,703	14	**0,698	4
**0,726	25	**0,723	15	**0,601	5
**0,736	26	**0,650	16	**0,723	6
**0,696	27	**0,395	17	**0,410	7
**0,750	28	**0,753	18	**0,345	8
**0,743	29	**0,724	19	**0,443	9
		**0,686	20	**0,362	10

نلاحظ من الجدول أن معاملات الارتباط لجميع فقرات المقياس دالة عند مستوى 0,01، ولذلك لم يتم حذف أي فقرة.

جدول (3)

يوضح معاملات الارتباط بين كل فقرة والمجال الذي تنتمي إليه في مقياس اضطراب ما بعد الصدمة

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
أعراض الإقحام		أعراض التجنب		الإدراكات السلبية		أعراض الاستثارة	
1	**0,747	8	**0,682	14	**0,656	23	**0,677
2	**0,827	9	**0,632	15	**0,786	24	**0,865
3	**0,766	10	**0,620	16	**0,845	25	**0,728
4	**0,873	11	**0,784	17	**0,575	26	**0,771
5	**0,591	12	**0,388	18	**0,711	27	**0,702
6	**0,711	13	**0,533	19	**0,860	28	**0,802
7	**0,630			20	**0,735	29	**0,797
				21	**0,675		
				22	**0,667		

نلاحظ أن معاملات الارتباط بين كل فقرة والمجال الذي تنتمي إليه مرتفعة ودالة عند مستوى 0,01، لذلك فالمقياس جاهز للتطبيق.

النتائج:

استخرج الباحث النتائج للأداتين بطريقتين كالتالي:

أولاً: قائمة مراجعة الأعراض:

جدول (4)

يوضح معاملات الثبات لقائمة مراجعة الأعراض

الأداة أو المجال	معامل ألفا	معامل سبيرمان
الاكتئاب	0,964	0,975
القلق	0,966	0,956
الخوف	0,945	0,949

ثانياً: مقياس اضطراب ما بعد الصدمة:

جدول (5)

يوضح معاملات الثبات لمقياس اضطراب ما بعد الصدمة

الأداة أو المجال	معامل ألفا	معامل سييرمان
الأعراض الاقتحامية	0,891	0,862
الأعراض التجنبية	0,762	0,612
الإدراكات السلبية	0,909	0,881
أعراض الاستثارة	0,910	0,948
الدرجة الكلية	0,940	0,830

ونلاحظ من الجدولين أن معاملات الثبات مرتفعة، وبذلك فهما صالحتان للتطبيق.

الوسائل الإحصائية:

استخدم الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعامل ارتباط بيرسون ومعامل سييرمان ومعامل ألفا، والاختبار التائي لعينتين مستقلتين غير متساويتين.

النتائج:

نتيجة الهدف الأول: (الاضطرابات النفسية الأكثر شيوعاً لدى عينة من النازحين في محافظة إرب) لتحقيق هذا الهدف تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية عن طريق الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss)، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (6)

يوضح المتوسطات الحسابية للاضطرابات الأكثر شيوعاً

الاضطراب	الاكتئاب	القلق	الخوف	اضطراب ما بعد الصدمة
المتوسط	3.0716	3.0025	2.9286	3.33
الانحراف المعياري	1.01084	.95506	1.06128	.680

ومن خلال الجدول يتضح أن ترتيب متوسطات الاضطرابات كانت كالتالي: الاكتئاب (3,0716)، يليه القلق (3,0025)، ثم المخاوف (2,9286) ثم (اضطراب ما بعد الصدمة (3,33)، وهذه المقارنة وفقاً للمتوسط الفرضي فنجد أن مقياس اضطراب ما بعد الصدمة متوسطة الفرضي (3)، لذلك فبعده عن المتوسط بمقدار 0,33، لكن القلق والاكتئاب بعدهما بما يقارب واحد صحيح وهما متقاربان جداً في الدرجة، أما الخواف فبعده عن المتوسط بمقدار 0,93، فالمتوسط الفرضي لاضطراب ما بعد الصدمة (3) وللقلق والاكتئاب والخواف (2).

ونلاحظ أيضاً أن الاضطرابات الأربعة مرتفعة لدى العينة حيث إن الدرجة لكلٍ منها فوق المتوسط. ونجد أن النتيجة تتشابه إلى حدٍ كبير مع تقارير منظمة الصحة العالمية والكثير من الدراسات والبحوث في كون الاكتئاب والقلق هما الأكثر شيوعاً لدى العينات المختلفة.

نتيجة الهدف الثاني: (مدى الاختلاف بين الذكور والإناث في نسبة انتشار هذه الاضطرابات) لتحقيق الهدف الثاني استخدم الباحث الاختبار التائي لمتوسطين مرتبطتين وعينتين غير متساويتين والجدول رقم (7) يوضح ذلك:

جدول رقم (7)

القيمة التائية لدلالة الفروق بين متوسطات درجات العينة وفقاً لمتغير النوع (ذكور - إناث)

الاضطراب	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية	مستوى الدلالة	الدلالة اللفظية
الاكتئاب	ذكور	2.8442	1.08242	-	141.	غير دالة
	إناث	3.1941	.95855	1.488-		
القلق	ذكور	2.9036	1.05004	-	500.	غير دالة
	إناث	3.0558	.90606	678-		
الخواف	ذكور	2.6531	.99616	-	088.	غير دالة
	إناث	3.0769	1.07482	1.725-		
اضطراب ما بعد الصدمة	ذكور	3.29	.762	-	694.	غير دالة
	إناث	3.35	.639	394-		

ومن خلال الجدول نجد أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في جميع الاضطرابات وفقاً لمتغير النوع (ذكور - إناث)، ويفسر الباحث ذلك بأن الظروف التي يعيشها النازح من صعوبتها لا تفرق بين ذكر وأنثى، فالجميع يتعرض لنفس الظروف ونفس المعاناة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أحمد، (2010) في السودان، حيث توصلت إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الصحة النفسية، وهناك اختلاف أيضاً بالدراسات العالمية في وجود فروق بين الذكور والإناث إلا أن أغلب الدراسات وهو المتفق عليه لدى الكثير من الباحثين أن الإناث أكثر عصابية من الذكور كما في دراسة الباحث (2012)، والذكور أكثر ذهانية من الإناث، وهناك دراسات أخرى تثبت العكس كدراسة (2021 Scott1 & at) التي توصلت إلى أن الذكور أكثر في الاكتئاب الشديد من الإناث.

التوصيات:

يوصي الباحث بالآتي:

- على جامعة تعز وجامعة إِب وبقية الجامعات اليمنية الاهتمام بالبحوث والدراسات لفئة النازحين والاهتمام بهذه الشريحة المهمة من المجتمع.
- على الباحثين والمعالجين النفسيين والباحثين في علم النفس إعداد برامج إرشادية وعلاجية للاضطرابات النفسية وتطبيقها على النازحين.
- على مركز الإرشاد النفسي في جامعة إِب إعداد برامج علاجية لعلاج الاضطرابات النفسية الأكثر شيوعاً لدى هذه الفئة.
- على مركز الإرشاد النفسي والتربوي بجامعة إِب إعداد مجموعة من البحوث والدراسات أكثر عمقاً وشمولاً لفئة النازحين من طلبة الجامعة وغيرهم.

قائمة المراجع:

- إبراهيم، سليمان عبدالواحد (2014): الشخصية الإنسانية واضطراباتها النفسية "رؤية في إطار علم النفس الإيجابي"، عمان، مؤسسة الورق للنشر والتوزيع، الأردن.
- إبراهيم، عبدالستار (1980): العلاج النفسي الحديث قوة للإنسان، سلسلة عالم المعرفة، الكويت.
- — (1998): الاكتئاب اضطراب العصر الحديث فهمه وأساليبه علاجه، عالم المعرفة، الكويت.
- — (2002): القلق قيود من الوهم، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.

- — وعسكر، عبد الله (2008): علم النفس الإكلينيكي في ميدان الطب النفسي، ط4، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.
- أبو هين، فضل (2007): التعرض للخبرات الصادمة وعلاقته بالاضطرابات النفس جسمية لدى الفتيان الفلسطينيين، دراسة للصددمات النفسية التي تلت اجتياح بيت حانون، مجلة جامعة الأزهر، غزة، العلوم الإنسانية، م(9)، ع(2)، ص 151-188.
- أحمد، آمنة يس موسى (2010): الصحة النفسية وعلاقتها بنوعية الحياة لدى النازحين بمعسكر أبو شوك بمدينة الفاشر ولاية شمال دارفور، رسالة ماجستير، جامعة الخرطوم، كلية الآداب.
- أرجايل، مايكل (1993): سيكولوجية السعادة، (ترجمة: فيصل عبد القادر يوسف) سلسلة عالم المعرفة، الكويت.
- بلان، كمال يوسف (2015): نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- بيك، جوديث (2007): العلاج المعرفي، الأسس والأبعاد، ترجمة: طلعت مطر، المركز القومي للترجمة، القاهرة، مصر.
- الجمعية الأمريكية للطب النفسي (2014): DSM_5، ترجمة: أنور الحمادي.
- الحبيب، طارق بن علي (1999): لمحة موجزة عن تأريخ الطب النفسي في بلاد المسلمين، دار المسلم للنشر والتوزيع، الرياض، السعودية.
- داکو، بيير (2002): العصاب والأمراض الذهنية، ترجمة: رعد اسكندر واركان بيثون، مكتبة التراث الإسلامي، القاهرة، مصر.
- داود، عزيز حنا وآخرون (ب.ت): الشخصية بين السواء والمرض، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.
- دوزيس، ديفيد جي. أ. وكيث إس. دوبسن (2015): الوقاية من القلق والاكتئاب النظرية والبحث والممارسة، ترجمة: عبدالله السيد عسكر، الهيئة العامة لدار الكتب والوثائق القومية، القاهرة، مصر.
- راجح، علي عبده (2012): مفهوم العصابية وعلاقته ببعض المتغيرات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة إب، كلية التربية، اليمن.
- رضوان، سامر جميل (2014): التشخيص النفسي، جامعة دمشق.

- سموكر، ميرفين، كونراد ريشكه، بيتي كوجل، رضوان، سامر، وبركات، مطاع (2010): إعادة رسم الصورة وعلاج الإعادة - دليل معالجة الصدمة من النوع الأول، ترجمة: سامر رضوان، دار الكتاب الجامعي، الإمارات.
- شاهين، عمر ويحي الرخاوي (1977): مبادئ الأمراض النفسية، مكتبة النشر الحديث، ط3، القاهرة، مصر.
- الشربيني، لطفي (2001): الاكتئاب المرض والعلاج، منشأة المعارف للنشر، الإسكندرية، مصر.
- صالح، قاسم حسين (2015): الاضطرابات النفسية والعقلية (نظرياتها، أسبابها، طرائق علاجها)، دار دجلة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- عبد الله، مجدي أحمد محمد (2000): علم النفس المرضي (دراسة في الشخصية بين السواء والاضطراب)، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.
- العبيدي، محمد إبراهيم (1991): قياس الاتزان الانفعالي عند أبناء الشهداء وأقرانهم الذين يعيشون مع والديهم، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة بغداد، العراق.
- _____ (2008): مفاهيم نفسية، مركز دمشق للطباعة، إب، اليمن.
- عبد الخالق، أحمد محمد (1983): الأبعاد الأساسية للشخصية، الدار الجامعية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان.
- _____ (1986): محاضرات في علم النفس الفسيولوجي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.
- _____ (1993): أصول الصحة النفسية، ط2، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.
- عبد المعطي، حسن مصطفى (1994): الاضطرابات العصابية في مصر وأندونيسيا، دراسة حضارية مقارنة. مجلة دراسات نفسية- مصر، 24 (3)، 377 - 411.
- عثمان، نجاح عبد الرحيم (2002): إعداد الصورة اليمينية لمقياس مينسوتا المتعدد الأوجه للشخصية MMPI، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، العراق.
- العقباوي وآخرون (1999): الكتاب الطبي الجامعي المرشد في الطب النفسي، منظمة الصحة العالمية، المكتب الإقليمي لشرق المتوسط.

- عسكر، رأفت السيد (2009): علم النفس الاكلينيكي، التشخيص والتنبؤ في ميدان الاضطرابات النفسية العقلية، جامعة الزقازيق، مصر.
- عكاشة، أحمد (2008): الاكتئاب.. مرض العصر، أسبابه وأنواعه وعلاجه، مركز الأهرام للترجمة والنشر، القاهرة، مصر.
- — (2010): الطب النفسي المعاصر، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.
- العوبلي، طه وآخرون (2019): الدليل الوطني للصحة النفسية المجتمعية، وزارة الصحة والسكان، اليمن.
- غانم، محمد حسن (2006): الاضطرابات النفسية والعقلية والسلوكية (الوبائيات - التعريف - محكات التشخيص - الأسباب - العلاج - المآل والمسار)، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.
- غانم، عزة وآخرون (2006): التقرير السنوي عن الصحة النفسية في اليمن.
- فرانكل، فيكتور ايميل (1997): إرادة المعنى، أسس وتطبيقات العلاج بالمعنى، ترجمة: إيمان فوزي، دار زهراء الشرق، القاهرة، مصر.
- فرويد، سيجموند (1962): النظرية العامة للأمراض العصابية، ترجمة: جورج طرابيشي، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان.
- — (1989): الكف والعرض والقلق، ترجمة: محمد عثمان نجاتي، ط4، دار الشروق، القاهرة، مصر.
- — (2000): الموجز في التحليل النفسي، ترجمة: سامي محمود علي وعبد السلام القفاش، هيئة الكتاب بوزارة الثقافة، مصر.
- كاشدان، شلدون (1984): علم نفس الشواذ، ترجمة: (أحمد عبد العزيز سلامة)، دار الشروق، ط2، بيروت، لبنان.
- منظمة الصحة العالمية (1999): المراجعة العاشرة للتصنيف الدولي للأمراض، تصنيف الاضطرابات النفسية والسلوكية، الأوصاف السريرية والدلائل الإرشادية التشخيصية، (ICD، 10) ترجمة: وحدة الطب النفسي بكلية الطب بجامعة عين شمس.
- المومني، فواز أيوب، عودات، فاطمة أحمد علي (2020): مستوى الصحة النفسية لدى اللاجئين السوريين في الأردن، جامعة الأردن، مجلة دراسات العلوم التربوي، م(47)، ع(3).

- ناصر، محمد جودت (2006): الأمراض النفسية وأثرها على السلوك الوظيفي، دراسة منشورة، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر، ع (10).
- النوايسة، فاطمة عبد الرحيم (2013): الضغوط والأزمات النفسية وأساليب المساندة، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان الأردن.
- الوحش، عبد العزيز مهيوب (2016): اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة، الأسباب - الأعراض - العلاج، مطابع دمشق للنشر، إرب، اليمن.
- وهبي، كمال وكمال أبو شهدة (1997): مقدمة في التحليل النفسي، دار الفكر العربي، بيروت، المكتبة الإلكترونية أطفال الخليج. www.gulfkids.co
- ياسين، عطوف محمود (1986): علم النفس العيادي (الكلينيكي)، القسم الأول، ط2، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان.

- Who (2017): Depression and Other Common Mental Disorders، **Global Health Estimates**، World Health Organization.
- Senicato، Caroline & de Azevedo، Renata Cruz Soares (2018): Common mental disorders in adult women: identifying the most vulnerable segments، **Marilisa Berti de Azevedo Barros Ciência & Saúde Coletiva**، 23(8):2543-2554.
- Pi-Yu Su 1،2، Shu-Fen Kuo 1 and Min-Huey Chung (2022): Correlations between Psychiatric Symptoms and Quality of Life in Patients with Psychological Disorders: **Hospital-Based Retrospective Study**، Int. J. Environ. Res. Public Health 2022، 19، 732.
- Scott، George، Alessandra M. Beauchamp-Lebron1، Ashley A. Rosa-Jimenez1، Javier G. Hernandez-Justiniano1،2، Axel Ramos-Lucca1،2، Gloria Asencio-Toro1 and Julio Jimenez-Chavez1،2*(2021): Commonly diagnosed mental disorders in a general hospital system، Scott et al. **Int J Ment Health Syst (2021) 15:61**، <https://doi.org/10.1186/s13033-021-00484-w>.



مجلة جامعة الجزيرة

(علمية – دورية – محكمة)



حرف الباء في سورة النحل دراسة نحوية دلالية

الدكتور/ إبراهيم أحمد محمد صفى

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

EMAIL: EBR.SAFI@GMAIL.COM

TELL: 00967-773891311

الدكتور/ فهد بن درهم محمد الغانمي

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

EMAIL: FAHDALGHANMI@IBBUNIV.EDU.EY

TELL: 00967-773860558

الملخص:

يهدف البحث إلى دراسة حرف الباء في سورة النحل وبيان وظيفته النحوية والدلالية، والكشف عن أبعاد تلك الوظيفة، وأثر السياق القرآني في توجيهها، وقد اعتمد الباحثان المنهجين الاستقرائي والوصفي في الدراسة، وجاء البحث في ثلاثة مباحث، تناول الأول التعريف بحرف الباء، وتناول الثاني معاني حرف الباء في سورة النحل، أما الثالث فقد عرض للوظائف المتعددة لحرف الباء في السورة، وقد توصل البحث إلى عدد من النتائج كان أهمها أنَّ معاني التعدية والصلة والسببية هي أبرز الوظائف النحوية والدلالية التي أدتها الباء في السورة.

الكلمات المفتاحية: معاني الباء، دراسة نحوية، دراسة دلالية، سورة النحل.

Abstract:

This research aims at studying the letter Baa' in Surat Al-Nahl and clarifying its grammatical and semantic function. Moreover, discovering the dimensions of its function, and the impact of the Qur'anic context in guiding it.

The researchers have used inductive and descriptive approaches in this research. The research consisted of three sections; the first dealt with the definition of the letter Baa. The second dealt with the meanings of the letter Baa in Surat An-Nahl, while the third dealt with the multiple functions of the letter Baa in the surah.

The research has reached a number of results, the most important of which was; the meanings of transitivity, connection, and causation are the most prominent grammatical and semantic functions performed by the Baa' in the surah.

Key words: meanings of the Baa', a grammatical study, a semantic study, Surat Al-Nahl

المقدمة:

يمثل حرف الباء أحد حروف الجر المعروفة في النحو العربي التي تقع ضمن القسم الثالث من أقسام الكلمة العربية، بمعنى أَنَّ الحرف لا يضاهي الاسم والفعل في العمل والدلالة، وإنَّما وضعت ضمن أقسام الكلمة باعتبار المقابلة، وإلا فهي مخالفة للاسم والفعل في بنيتها الدلالية ووظيفتها النحوية؛ إذ ليس لها معنى معجمي تدل عليه بذاتها خارج السياق والتركيب، وإنَّما لها معنى وظيفي تكتسبه من التراكب والسياقات المتعددة التي توظف فيها، وهذا ما يفهم من كلام سيبويه بقوله: "وَحَرْفٌ جَاءَ لِمَعْنَى لَيْسَ بِاسْمٍ وَلَا فِعْلٍ"⁽¹⁾.

أمَّا المعنى الوظيفي الذي تؤديه حروف الجر -ومنها حرف الباء- فهو ما يعرف بالجر، ويقصد به جر عمل الفعل إلى ما بعد حرف الجر، كما هو الحال في الأفعال اللازمة التي لا تتعدى إلى المفعول إلا بواسطة حروف الجر، ويكون لحرف الباء عند استعماله في الجر وظائف ومعاني متعددة تقتضيها طبيعة التوظيف اللغوي لحرف الجر كالإلصاق، والسببية، والتعديّة، وغيرها.

وتأتي أهمية البحث في دراسة حرف الباء نحويًا ودلاليًا في سورة النحل منبثقة من طبيعة الاستعمال القرآني لهذا الحرف وتوظيفه في السياقات المختلفة لهذه السورة؛ إذ ورد في 65 موضعًا، على امتداد مساحة النص، وجاء يحمل دلالات متعددة في الموضع الواحد.

ويمكن أن تتحدد مشكلة البحث في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

ما المعاني الإجمالية للباء عند علماء العربية؟

ما أبرز المعاني التي وردت بها الباء في سورة النحل؟

ما المواضع التي وردت فيها الباء تحمل دلالات متعددة؟

وقد اعتمد الباحثان على المنهجين الاستقرائي والوصفي التحليلي في هذه الدراسة لمناسبتها لطبيعة البحث.

وقد وردت عدد من الدراسات حول حروف المعاني إجمالاً ومنها حرف الباء خصوصاً ودارت هذه الدراسات حول وظيفة حرف الجر الباء ودلالاته المتعددة في نصوص متنوعة من القرآن الكريم، وسعت أغلبها إلى الوقوف على طبيعة التوظيف القرآني لهذا الحرف في السياقات المختلفة، وبيان أثرها في توجيه دلالة النص، واستنباط الأحكام الفقهية والأصولية ولم تفرد دراسة مستقلة تتناول الباء ومعانيه المتنوعة في سورة النحل حسب علم الباحثين.

(1) سيبويه، الكتاب: 12 / 1.



وقد تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تناولها لحرف الباء في سورة النحل في محورين، وقف الأول على التوظيف العام لحرف الباء في السورة، وتناول الثاني الدلالات المتنوعة التي أداها حرف الباء في هذه السورة والكشف عن الأبعاد النحوية والدلالية لهذا التوظيف المتعدد التي تميزت به في هذه السورة.

وقد قسمت هذه الدراسة إلى ثلاثة مباحث وخاتمة، وذلك على النحو الآتي:

- المبحث الأول-التعريف بحرف الباء ودلالاته في كتب النحو.
- المبحث الثاني-معاني حرف الباء ودلالاته المتعددة في سورة النحل.
- المبحث الثالث-الباء الواردة بدلالات متعددة في السورة.
- الخاتمة وتضمن أهم النتائج التي توصل إليها الباحثان والتوصيات.

المبحث الأول التعريف بحرف الباء في كتب النحو

أولاً- معنى حرف الباء:

1- دلالة الحرف لغتياً واصطلاحاً:

الباء صوت مجهور شديد يشبه شكله في السريانية صورة البيت. يقول عنه العليلى: إِنَّهُ "بلوغ المعنى، وللقوام الصلب بالتفعل"⁽²⁾. ويقول عنه الأرسوزي إِنَّهُ يوحى بالانبتاق والظهور. وعلى الرغم من بساطة صوت هذا الحرف، فهو متعدد الوظائف والخصائص الصوتية، بعضها إيمائي تمثيلي، وبعضها الآخر إيحائي.⁽³⁾

وقد اختلف النحاة في حد الحرف وتعريفه فمن قائل: إِنَّ علامته عدمية، وهي ما لا يصلح معه دليل الاسم ولا دليل الحرف⁽⁴⁾. ولعل أحسن هذه التعاريف قولهم: "الحرف كلمة تدل على معنى في غيرها فقط"⁽⁵⁾، والحرف قسم من أقسام الكلام الثلاثة (اسم، وفعل، وحرف جاء لمعنى).⁽⁶⁾

والحروف نوعان: حروف مباني، وحروف معاني، فأما حروف المباني فهي حروف الهجاء، وهي التي تَنْبِئُ منها الكلمة كحرف: الزاي والياء والذال، التي تَنْبِئُ منها كلمة: زيد.

وأما حروف المعاني: فهي التي لها معنى في غيرها كـ (حروف الجر، والجزم، والاستفهام، والعطف...)، وهي التي تبحث عند الحديث عن أقسام الكلام، وحرفنا (الباء) الذي نحن بصددده إنما هو حرف واحد من حروف المعاني.

2- معاني حرف الباء في العربية:

لحرف الباء معانٍ عدة يأتي عليها، لكنه في وضعه الأصلي له وضع، ومعنى يدل عليه وهو الإلصاق، وهو معنى لا ينفك عنه ولا تكون إلا له، والباقي من معانيها راجع إلى معنى الإلصاق لا يخرج عنه، وإنما تعرف بقية معانيه بقرينة تدل عليه وتوضح خروج دلالاته عن معنى الإلصاق إلى معنى آخر؛ ولذا قيل: وأما الباء فلإلصاق في الأصل، وتستعمل في غيره على التشبيه بالإلصاق،⁽⁷⁾ ويمكن توضيح المعاني التي يدل عليها حرف الباء على النحو الآتي:

(2) علي، تهذيب المقدمة اللغوية للعليلى، ص: 63.

(3) عباس، خصائص الحروف العربية ومعانيها، ص: 92.

(4) ابن أجزوم، الأجرومية، ص: 5.

(5) المرادي، الجنى الداني في حروف المعاني، ص: 20.

(6) ابن أجزوم، متن الأجرومية، ص: 5.

(7) ينظر: العكبري، اللباب في علل البناء والإعراب: 361/1.

1-الإلصاق:

والإلصاق يُوجب شدة اتصال أحد الشَّيْئَيْنِ بِالْآخَرِ، وَهُوَ معنى لَا يفارقها فَلِهَذَا اقتصَر عَلَيْهِ سَيِّوِيهِ، ثُمَّ الإلصاق حَقِيقِيٌّ كَأَمْسَكَتْ بَزِيدٍ إِذَا قَبَضْتَ عَلَى شَيْءٍ مِنْ جِسْمِهِ، أَوْ عَلَى مَا يَحْبِسُهُ مِنْ يَدٍ أَوْ ثَوْبٍ وَنَحْوِهِ، وَلَوْ قُلْتَ أَمْسَكَتَهُ اخْتَمَلْتَ ذَلِكَ وَاحْتَمَلَ أَنْ تَكُونَ مَنَعْتَهُ مِنَ التَّصَرُّفِ، وَمَجَازِي نَحْوُ مَرَرْتُ بَزِيدٍ، أَيُّ: أَلْصَقْتُ مَرُورِي بِمَكَانٍ يَقْرُبُ مِنْ زَيْدٍ. (8) ثم الحقيقى نوعان: ما لا يصل الفعل إلا بحرف ك: سطوت بزيد. وما يصل الفعل بدونه نحو: أمسكت بزيد، فَإِنَّ الْبَاءَ أَفَادَتْ أَنَّ إِمْسَاكَكَ لَزَيْدٍ كَانَ بِمَبَاشَرَةٍ مِنْكَ لَهُ بِخِلَافِ أَمْسَكَتْ زَيْدًا، فَإِنَّمَا يَفِيدُ مَنَعَهُ مِنَ التَّصَرُّفِ. (9)

2-التعديّة:

وَتَسْمَى بَاءُ النَّقْلِ أَيْضًا، وَهِيَ الْمَعَاقِبَةُ لِلْهَمْزَةِ فِي تَصْيِيرِ الْفَاعِلِ مَفْعُولًا وَأَكْثَرُ، وَهِيَ تُعَدِّي الْفِعْلَ الْقَاصِرَ، تَقُولُ فِي ذَهَبَ زَيْدٌ: ذَهَبَتْ بَزِيدٌ، وَأَذْهَبْتَهُ، وَمِنْهُ قَوْلُهُ تَعَالَى: ﴿ذَهَبَ اللَّهُ بِنُورِهِمْ وَتَرَكَّهُمْ فِي ظُلُمَاتٍ لَا يُبْصِرُونَ﴾ [البقرة: ١٧] وَقَرَأَ ﴿أَذْهَبَ اللَّهُ نُورَهُمْ﴾، وَهِيَ بِمَعْنَى الْقِرَاءَةِ الْمَشْهُورَةِ، وَمِنْهُ قَوْلُ امْرِئِ الْقَيْسِ: (10)

كُمَيْتٍ يَزِلُّ اللَّيْلُ عَنْ حَالٍ مَتْنِهِ كَمَا زَلَّتِ الصَّفْوَاءُ بِالْمُنْتَزِلِ

فالمعنى كما أزلت الصفواء المنتزل، وإلا فالصفواء لا تزل.

3-الاستعانة:

وباء الاستعانة هي الداخلة على آلة الفعل، نحو: كتبت بالقلم، وضربت بالسيف، ومنه في أشهر الوجهين "بسم الله الرحمن الرحيم"، وهو أحد القولين في البسملة، أي: الاستعانة. والقول الثاني: إِنَّهَا لِلْمَصَاحِبَةِ، وَهُوَ الْأَظْهَرُ، (11) خِلَافًا لِابْنِ مَالِكٍ، فَإِنَّهُ أَدْرَجَ بَاءَ الْإِسْتِعَانَةِ فِي بَاءِ السَّبَبِيَّةِ، وَعُدَّ مِنْ مَفْرَدَاتِهِ. (12)

والأصل أَنَّ التَّفْرِيقَ بَيْنَهُمَا قَائِمٌ، وَوَاضِحٌ فَبَاءُ السَّبَبِيَّةِ هِيَ الَّتِي تَدْخُلُ عَلَى سَبَبِ الْفِعْلِ نَحْوُ: مَاتَ زَيْدٌ بِالْحُبِّ، وَبِالْجُوعِ. وَحُجِّجَتْ بِتَوْفِيقِ اللَّهِ. وَبَاءُ الْإِسْتِعَانَةِ هِيَ الَّتِي تَدْخُلُ عَلَى الْإِسْمِ الْمَتَوَسِّطِ بَيْنَ الْفِعْلِ وَمَفْعُولِهِ الَّذِي هُوَ آلَةٌ، نَحْوُ: كَتَبْتُ بِالْقَلَمِ، وَنَجَرْتُ الْبَابَ بِالْقَدُومِ، وَبَرَيْتُ الْقَلَمَ بِالسَّكِينِ، وَخَضْتُ الْمَاءَ

(8) ينظر: ابن هشام، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب: 137/1.

(9) الأزهري، شرح التصريح على التوضيح: 647/1.

(10) الكندي، ديوان امرؤ القيس: 30.

(11) ينظر: الجرجاوي، شرح التصريح على التوضيح: 646 / 2.

(12) ابن مالك، شرح تسهيل الفوائد: 150 / 3.

برجلي؛ إذ لا يصح جعل القلم سبباً للكتابة، ولا القدم سبباً للنجارة، ولا السكين سبباً للبري، ولا الرجل سبباً للخوض، بل السبب غير هذا.⁽¹³⁾

4-التعويض:

والمراد بال عوض أنها تجيء أيضاً لمعنى التعويض، يريد أن يقع ما جر بها عوضاً مما بعدها أو قبلها أو معوضاً منه، ويشمل هذا الموضع موضعين مما ذكره ابن مالك في التسهيل، وقد تدخل التعويض والمقابلة والبدل في معنى واحد. وفي القرآن قوله تعالى: ﴿أُولَئِكَ الَّذِينَ اشْتَرُوا الضَّلَالَةَ بِالْهُدَىٰ فَمَا رَبَحَتِ بَحْرَتُهُمْ وَمَا كَانُوا مُهْتَدِينَ﴾ [البقرة: ١٦]. ويقال: بعته ناجزًا بناجز، والسمن منوان بدرهم.⁽¹⁴⁾

5-المقابلة أو البدل:

وذلك في الداخلة على الأثمان والأعواض، نحو: اشتريت الفرس بألفٍ. ودخولها غالباً على الثمن، وربما دخلت على المثل، وقولهم هذا بذاك، ومنه قوله تعالى: ﴿ادْخُلُوا الْجَنَّةَ بِمَا كُنْتُمْ تَعْمَلُونَ﴾ [النحل: ٣٢] وإنما لم تقدرها بآء السببية كما قالت المعتزلة، وكما قال الجميع في "لن يدخل أحدكم الجنة بعمله"⁽¹⁵⁾؛ لأن المُنْطَوي بعوض قد يُعْطَى مَجَانًا وأما المُسَبَّب فلا يُوجَد بِدُونِ السَّبَب وقد تبين أنه لا تعارض بين الحديث والآية لاختلاف محلي الباءين جمعاً بين الأدلة،⁽¹⁶⁾ وقول علي بن أبي طالب -رضي الله عنه: فدعا لي بدعوات ما يسرني أن لي بها حمر النعم.⁽¹⁷⁾ أي: بدلها.

6-بمعنى (من):

وهو السادس من معانيها، فمثاله قول الله تعالى: ﴿عَيْنَا يَشْرَبُ بِهَا عِبَادُ اللَّهِ يُفَجِّرُونَهَا تَفْجِيرًا﴾ [الإنسان: ٦]. تقديره: يشرب منها، وعدى فعل يشرب بالباء، وهي باء الإلصاق؛ لأن الكافر يمزج به شربهم. فالتقدير: عينا يشرب عباد الله خمرهم بها، أي: مصحوباً بمائها، وذهب الأصمعي إلى أن الباء في قوله تعالى: ﴿يشرب بها عباد الله﴾، بمعنى (من) التبعية،⁽¹⁸⁾ وعد في كتبه ذلك من معاني الباء، ونسب إلى

(13) السيوطي، همع الهوامع في شرح جمع الجوامع: 2/ 418.

(14) الشاطبي، المقاصد الشافية في شرح الخلاصة: 2/ 632.

(15) البخاري، صحيح البخاري: 5/ 2373.

(16) ابن هشام، ينظر مغني اللبيب: 1/ 141.

(17) جزء من حديث عَنْ عَلِيٍّ بْنِ أَبِي طَالِبٍ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ قَالَ: لَمَّا تَوَفَّي أَبُو طَالِبٍ أَتَيْتُ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ فَقُلْتُ: إِنَّ عَمَكَ الشَّيْخَ قَدْ مَاتَ فَقَالَ لِي: "أَذْهَبَ فَوَارِهِ، ثُمَّ لَا تُحَدِّثُ شَيْئًا حَتَّى تَأْتِيَنِي" فَاغْتَسَلْتُ، ثُمَّ أَتَيْتُهُ فَدَعَا لِي بِدَعَوَاتٍ مَا يَسْرُنِي بِهَا حُمُرُ النَّعَمِ ينظر: البيهقي، السنن الكبرى: 1/ 455.

(18) وافقه الفارسي وابن قتيبة، وابن مالك، ينظر: المرادي، الجنى الداني في حروف المعاني، ص43.

الكوفيين⁽¹⁹⁾، وكقوله تعالى: ﴿عَيْنَا يَشْرَبُ بِهَا الْمُقَرَّبُونَ﴾ [المطففين: ٢٨]، أي: حال كون التسنيم عينا يشرب منها المقربون. والمقربون: هم الأبرار، أي: فالشاربون من هذا الماء مقربون.

وقيل: في باء يشرب بها أيضًا إما سببية، وعدي فعل يشرب إلى ضمير العين بتضمين يشرب معنى: يمزج، لقوله: ومزاجه من تسنيم أي: يمزجون الرحيق بالتسنيم. وإما باء الملاسة وفعل يشرب تعدى إلى مفعول محذوف وهو الرحيق، أي: يشربون الرحيق ملاسين للعين، أي: محيطين بها وجالسين حولها. أو الباء بمعنى (من) التبعية⁽²⁰⁾.

7- بمعنى (عن) وواقعة موقعها:

فأكثر ما يكون مع السؤال إذا قلت: سألت به، فَإِنَّهُ في معنى سألت عنه. ومنه قوله تعالى: ﴿فَسَلِّ بِهِ خَيْرًا﴾ [الفرقان: ٥٩] أي: عنه. ومنه قول علقمة بن عبدة: ⁽²¹⁾

فَإِنْ تَسْأَلُونِي بِالنِّسَاءِ فَإِنِّي
بَصِيرٌ بِأَدْوَاءِ النِّسَاءِ طَبِيبٌ

أي: عن النساء.

8- السببية:

نحو: قوله تعالى: ﴿يَقَوْمِ إِنَّكُمْ ظَلَمْتُمْ أَنْفُسَكُمْ بِاتِّخَاذِكُمُ الْعِجَلِ﴾ [البقرة: ٥٤]، وكقوله تعالى: ﴿فَكُلًّا أَخَذْنَا بِذُنُوبِهِ﴾ [العنكبوت: ٤٠]، وَمِنْهُ لَقِيتُ بَزِيدَ الْأَسَدِ أَي: بِسَبَبِ لِقَائِي إِيَّاهُ، وَقَوْلُهُ:

(قد سقيت آباهم بالنار ...)

أي: أَنَّهَا بِسَبَبِ مَا وَسَمْتُ بِهِ مِنْ أَسْمَاءِ أَصْحَابِهَا يَخْلَى بَيْنَهَا وَبَيْنَ الْمَاءِ، وَهِيَ بَاءُ السَّبَبِ الدَّخَالَةِ عَلَى صَالِحٍ لِلِاسْتِغْنَاءِ بِهِ عَنْ فَاعِلٍ مَعْدَاهَا مجازًا.⁽²²⁾

9- التعليل:

قال ابن مالك: هي التي تصلح غالبًا في موضعها اللام. كقوله تعالى: ﴿فِظْلِهِمِنْ أَلْزَيْنَ هَادُوا حَرَمًا عَلَيْهِمْ طَبِيبَتٌ أُحْلَتَ لَهُمْ﴾ [النساء: 160] ، وقوله تعالى: ﴿فَكُلًّا أَخَذْنَا بِذُنُوبِهِ﴾ [العنكبوت: 40] واحترز بقوله غالبًا من قول العرب: غضبت لفلان، إذا غضبت من أجله وهو حي. وغضبت به، إذا غضبت من أجله وهو ميت.

⁽¹⁹⁾ وافقه الفارسي وابن قتيبة، وابن مالك، ينظر: المرادي، الجنى الداني في حروف المعاني، ص: 43. وابن عاشور، التحرير والتنوير: 381/29.

⁽²⁰⁾ ينظر: المرادي، الجنى الداني في حروف المعاني: 1/ 43. وابن عاشور التحرير والتنوير: 208 /30.

⁽²¹⁾ الفحل، ديوان علقمة الفحل، ص: 35.

⁽²²⁾ المرادي، الجنى الداني: 37/1.

ولم يذكر الأكثرون باء التعليل، استغناء بباء السببية؛ لِأَنَّ التعليل والسبب عندهم واحد، ولذلك مثلوا لباء السببية بهذه المثل التي مثل بها ابن مالك للتعليل. (23) لكن ابن مالك قد غاير بينهما ويؤيده ما فرق به بعضهم بين السببية والتعليل بِأَنَّ العلة مُوجِبَةٌ لمعلولها، بخلاف السبب فَإِنَّهُ أَمَارَةٌ عَلَى الْمُسَبَّبِ. (24)

10-المصاحبة:

ولها علامتان: إحداهما أن يحسن في موضعها مع. والأخرى أن يغني عنها وعن مصحوبها الحال، كقوله تعالى: ﴿يَأْتِيهَا النَّاسُ قَدْ جَاءَكُمُ الرَّسُولُ بِالْحَقِّ مِنْ رَبِّكُمْ﴾ [النساء: ١٧٠]، أي: مع الحق، أو محققاً. وقوله تعالى: ﴿قِيلَ يَنْوُحُ أَهْبِطْ بِسَلَامٍ مِنَّا﴾ [هود: ٤٨]، أي: مع سلام، أو مسلماً عليك. ولصلاحية وقوع الحال موقعها، سماها كثير من النحويين باء الحال. (25) وهي التي تأتي بمعنى مع ﴿اهْبِطْ بِسَلَامٍ﴾ أي مَعَهُ، وقوله تعالى: ﴿وَقَدْ دَخَلُوا بِالْكَفْرِ وَهُمْ قَدْ خَرَجُوا بِهِ﴾ [المائدة: ٦١] والمعنى وقد دخلوا بالكفر أي مَعَهُ. (26)

11-الظرفية:

وهي التي تأتي بمعنى في نحو: ﴿وَلَقَدْ نَصَرَكُمُ اللَّهُ بِدَرِّ وَأَنْتُمْ أَذِلَّةٌ...﴾ [الآية] آل عمران: ١٢٣. وقوله تعالى: ﴿بَجَنَّتْهُمْ بَسَحَرٍ﴾ [الفر: ٣٤]. أي: في وقت السحر.

12-الاستعلاء:

وهي التي تأتي بمعنى "على" نحو قوله تعالى: ﴿وَمِنْ أَهْلِ الْكِتَابِ مَنْ إِنْ تَأْمَنُهُ بِقَنْطَارٍ يُؤَدِّهِ إِلَيْكَ...﴾ [الآية] آل عمران: ٧٥ [بدليل قوله تعالى: ﴿قَالَ هَلْ آمَنُكُمْ عَلَيْهِ إِلَّا كَمَا أَمِنْتُكُمْ عَلَى أَخِيهِ مِنْ قَبْلُ﴾ [يوسف: ٦٤]]. وَقَوْلُ الشَّاعِرِ: (27)

(أرب يبُول الثعلبان برأسه...)

بدليل تمامه:

(... لقد هان من بَالَتْ عَلَيْهِ الثعالب)

أي: على رأسه.

(23) المرادي، الجنى الداني: 36/1.

(24) ينظر: البرماوي، الفوائد السنية في شرح الألفية: 111/3.

(25) المرادي، الجنى الداني: 36/1.

(26) ابن هشام، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب: 137/1.

(27) أصله أَنَّ رَجُلًا مِنَ الْعَرَبِ كَانَ يَغْبُدُ صَنْمًا، فَبَيْنَا هُوَ ذَاتَ يَوْمٍ مُعْتَكِفٌ عَلَى عِبَادَتِهِ إِذْ أَقْبَلَ ثَعْلَبٌ وَصَعَدَ عَلَى رَأْسِ الصَّنَمِ فَبَالَ عَلَيْهِ. فَقَالَ الْأَعْرَابِيُّ فِي ذَلِكَ هَذَا الْبَيْتِ، ينظر: المستعصي، الدر الفريد وبيت القصيد: 286/3.

13-القسم:

والباء أصل حروف القسم؛ ولذلك فضلت على سائر حروفه بثلاثة أمور، أحدها: أنها لا يجب حذف الفعل معها، بل يجوز إظهاره، نحو: أقسم بالله. والثاني: أنها تدخل على المضمر، نحو: بك لأفعلن. والثالث: أنها تستعمل في الطلب وفي القسم الاستعطافي، نحو: بالله هل قام زيد أي: أسألك بالله مستحلفاً، (28) بخلاف سائر حروفه، فإنَّ الفعل معها لا يظهر، ولا تجر المضمر، ولا تستعمل في الطلب. وزاد بعضهم رابعاً: وهو أنَّ الباء تكون جارة في القسم وغيره، بخلاف واو القسم وتائه، فإنَّهما لا تجران إلا في القسم. قلت: ويشاركها في هذا بعض حروف القسم كاللام. (29)

14-التوكيد (الصلة):

وهي الزائدة زيادتها في سِتَّة مَوَاضِع:

أحدها-الفاعل زيادتها فيه واجبة، وغالبة، وضرورة. فالواجبة: في نحو: أحسن بزيد في قول الجمهور إنَّ الأصل أحسن زيد بمعنى صار ذا حُسن، ثمَّ غيرت صيغة الخبر إلى الطلب وزيدت الباء إصلاحاً للفظ، وأما إذا قيل: بأنَّه أمر لفظاً ومعنى وإنَّ فيه ضمير المُخاطَب مستتراً، فالباء مُعَدِّية مثلها في امرر بزيد.

والغالبة: في فاعل كفى نحو قوله تعالى: ﴿قُلْ كَفَى بِاللَّهِ شَهِيدًا بَيْنِي وَبَيْنَكُمْ﴾ [الإسراء: 96]، وَقَالَ الرَّجَاج: دخلت لتضمن كفى معنى اكتفٍ وَهُوَ من الحسن بمكان، ويصححه قولهم اتقى الله امرؤ فعل خيرا يثب عليه، أي: ليتق وليفعل، بدليل جزم يثب.

والضرورة: (30) كَقَوْلِهِ: (31)

ألم يأتيك والأنباء تنمي ... بما لاقت لبون بني زياد

وقوله: (32)

مهما لي الليلة مهما ليه ... أودى بنعلي وسرباليه

وقَالَ ابْنُ الضَّائِع فِي الْأَوَّل: إنَّ الْبَاءَ مُتَعَلِّقَةٌ بِتَمْيٍ وَإِنْ فَاعِلٌ يَأْتِي مُضْمَرٌ فَالْمَسْأَلَةُ مِنْ بَابِ الْإِعْمَالِ. وَقَالَ ابْنُ الْحَاجِبِ فِي الثَّانِي: الْبَاءُ مُعَدِّيةٌ كَمَا نَقُولُ: ذَهَبَ بِنَعْلِي.

(28) ابن هشام، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، ص: 137.

(29) ينظر: المرادي، الجنى الداني: 36/1. وأبو حيان، التذيل والتكميل في شرح كتاب التسهيل: 1/ 195.

(30) ابن هشام، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، ص: 146.

(31) ورد البيت منسوباً لقيس بن زهير العبسي في النوادر، ينظر: الأنصاري، النوادر في اللغة: 523.

(32) ورد البيت منسوباً لعمرو بن ملقط شاعر جاهلي في النوادر، ينظر: الأنصاري، النوادر في اللغة: 523.

وَالثَّانِي-مِمَّا تَزَادُ فِيهِ الْبَاءُ الْمَفْعُولُ نَحْوُ قَوْلِهِ تَعَالَى: ﴿فَطَفِقَ مَسْحًا بِالسُّوقِ وَالْأَعْنَاقِ﴾ [ص: ٣٣] أي: يمسح السوق مسحاً. وَيَجُوزُ أَنْ يَكُونَ صِفَةً، أَيْ: مَسْحًا وَاقِعًا بِالسُّوقِ.

وَالثَّالِثُ-الْمُبْتَدَأُ وَذَلِكَ فِي قَوْلِهِمْ بِحَسْبِكَ ذِرْهُمْ، وَخَرَجْتَ فَإِذَا بَزِيدٌ، وَكَيْفَ بَكَ إِذَا كَانَ كَذَّاءً، وَمِنْهُ عِنْدَ سَيِّبُوهُ قَوْلُهُ تَعَالَى: ﴿بِأَيِّكُمْ أَلْمَفُتُونُ﴾ [القم: ٦]. وَقَالَ أَبُو الْحَسَنِ: بِأَيْكُمْ مُتَعَلِّقٌ بِاسْتِقْرَارِ مَحْذُوفٍ مَخْبِرٍ بِهِ عَنِ الْمَفُتُونِ.

الرَّابِعُ-الْخَبَرُ وَهُوَ ضَرْبَانِ: غَيْرُ مُوجِبٍ فَيَنْقَاسُ نَحْوُ: لَيْسَ زَيْدٌ بِقَائِمٍ، وَقَوْلُهُ تَعَالَى: ﴿وَمَا اللَّهُ بِغَفِيلٍ عَمَّا تَعْمَلُونَ﴾ [البقرة: ٧٤]. وَقَوْلُهُمْ: "لَا خَيْرَ بِخَيْرٍ بَعْدَهُ النَّارُ" إِذَا لَمْ تَحْمَلْ عَلَى الظَّرْفِيَّةِ وَمُوجِبٌ فَيَتَوَقَّفُ عَلَى السَّمَاعِ، وَهُوَ قَوْلُ الْأَخْفَشِ وَمَنْ تَابِعَهُ وَجَعَلُوا مِنْهُ قَوْلُهُ تَعَالَى: ﴿وَالَّذِينَ كَسَبُوا السَّيِّئَاتِ جَزَاءُ سَيِّئَةٍ يَمْثِلُهَا﴾ [يونس: ٢٧]. وَقَوْلُ الْحَمَاسِيِّ: (33)

(... ومنعكها بشيء يُسْتَطَاع)

وَالْأَوَّلَى تَغْلِيْقٌ ﴿يَمْثِلُهَا﴾ بِاسْتِقْرَارِ مَحْذُوفٍ هُوَ الْخَبَرُ، وَبِشَيْءٍ بِمَنْعِهَا وَالْمَعْنَى وَمَنْعُهَا بِشَيْءٍ مَا يُسْتَطَاعُ، وَقَالَ ابْنُ مَالِكٍ: فِي بِحَسْبِكَ زَيْدٌ. إِنَّ زَيْدًا مُبْتَدَأٌ مُؤَخَّرٌ؛ لِأَنَّهُ وَحَسْبُكَ نَكْرَةٌ. الْخَامِسُ-الْحَالُ الْمَنْفِيُّ عَامِلُهَا كَقَوْلِ الشَّاعِرِ: (34)

(فَمَا رَجَعْتَ بِخَائِبَةٍ رَكَابٍ ... حَكِيمٌ بِنِ الْمَسِيْبِ مُنْتَهَاهَا)

فدخلت الباء على الحال "خائبة".

السادس- التوكيد بالنفس والعين وجعل منه بعضهم قوله تعالى: ﴿وَالْمُطَلَّقَاتُ يَرْجِعْنَ بِأَنْفُسِهِنَّ ثَلَاثَةَ قُرُوءٍ﴾ [البقرة: ٢٢٨]، وفيه نظر؛ لأنَّ حق الضمير المرفوع المتصل المؤكِّد بالنفس أو بالعين، أن يُؤكِّد أولاً بالمنفصل نحو: فَمَنْتُمْ أَنْتُمْ أَنْفُسُكُمْ، وَلِأَنَّ التَّوَكِيدَ هُنَا ضَائِعٌ؛ إِذْ الْمَأْمُورَاتُ بِالتَّرْبِصِ لَا يَذْهَبُ الْوَهْمُ إِلَى أَنَّ الْمَأْمُورَ غَيْرُهُنَّ، بِخِلَافِ قَوْلِكَ: زَارَنِي الْخَلِيفَةُ نَفْسَهُ، وَإِنَّمَا ذَكَرَ الْأَنْفُسَ هُنَا لَزِيَادَةِ الْبُعْثِ عَلَى التَّرْبِصِ؛ لِإِشْعَارِهِ بِمَا يَسْتَنْكِفُ مِنْهُ مِنْ طَمُوحِ أَنْفُسِهِنَّ إِلَى الرِّجَالِ. (35)

(33) والبيت أحد أبيات في الحماسة غير منسوبة، وهي لشاعر كانت له فرس جيدة اسمها سكا، وطلبها منه أحد الملوك فرد عليه بهذه الأبيات، وفي ضمنها مدح للفرس وضمن بها أن تباع أو تعار، وأنه مع من حوله من قومه قادر على منعها منه، ينظر: المرزوقي، شرح ديوان الحماسة، ص: 155.

(34) البيت للقيص العجلي وهو في خزنة الأدبي، ينظر: البغدادي، خزنة الأدب ولب لباب لسان العرب: 10 / 278.

(35) ينظر: ابن يعيش، شرح المفصل للزمخشري: 4 / 479.

تنبية:

مذهب البصريين أن أحرف الجر لا يُتوب بَعْضُهَا عَنْ بعض بقياس كما أن أحرف الجزم وأحرف النصب كذلك، وما أُوهم ذلك فهو عندهم إما مؤول تأويلًا يقبله اللفظ كما قيل في قوله تعالى: ﴿وَلَا صَلَبْتُمْ فِي جُدُوعِ النَّخْلِ﴾ [طه: ٧١]. إن "في" ليست بمعنى "على" ولكن شبه المصلوب لتمكنه من الجذع بالحال في الشيء، وإما على تضمين الفعل معنى فعل يتعدى بذلك الحرف كما ضمن بعضهم شربن في قوله: (شربن بماء البحر...)، بمعنى روين، وأحسن في قوله تعالى: ﴿وَقَدْ أَحْسَنَ بِي إِذْ أَخْرَجَنِي مِنَ السِّجْنِ﴾ [يوسف: ١٠٠]. بمعنى لطف، وإما على شذوذ إنابة كلمة عن أخرى. وأكثر الكوفيين وبعض المتأخرين يجيزون ذلك من غير تأويل ولا تضمين ولا شذوذ، ومذهبهم أقل تعسفًا. (36)

ثانيًا-الخلاف في أصل معنى حرف الجر (الباء):

وقد اختلف في معنى الباء هل تأتي للإصاق والاختلاط فقط من حيث الحقيقة، أم أن لها دلالات أخرى تتضمنها من حيث الأصل؟ ويمكن أن نجمل آراء العلماء في الآتي:

- قال البصريون: لا يكون الباء إلا بمعنى الإصاق والاختلاط حقيقة أو مجازا إذا لم تكن زائدة وقد يتجرد الإصاق وقد ينجر معها معاني آخر (37).

- قال سيبويه: باء الجر إنما هي للإلحاق والاختلاط وذلك كقولك: خرجت بزيد ودخلت به وضربته بالسوط، ألزقت ضربه إياه بالسوط، فما اتسع من هذا الكلام فهذا أصله. (38)

- وأما ابن مالك فلم يعول على هذا الأصل، بل عدّها لها ما كان أصلاً أو فرعاً بناءً على أنّها في أصل وضعها لذلك، حملاً على الظاهر، وإن أمكن أن يكون المراد غيره، وقد تقدم لهذا نظائر في كلامه. (39) ولذلك قال الجزولي: "الباء للإصاق، ويدخلها معنى الاستعانة، ومعنى الظرف، ومعنى المصاحبة".

- وذكر ابن عصفور للباء هذه المعاني الثلاثة، «عن، وعلى، ومن التبعية» وذكر أن ذلك مذهب الكوفيين. (40)

- وذكر المغاربة منها ستة وهي: الإصاق، والاستعانة، والسبب، والمصاحبة، معبرين عنها بالحال، والظرفية، والتعدية معبرين عنها بالنقل، ثم إنهم لم يتعرضوا لذكر التعليل، ولا شك أنّه معنى ثابت

(36) ينظر: ابن هشام، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب: 137/1.

(37) البيضاوي، الإبهاج في شرح المنهاج: 352/1.

(38) ينظر: سيبويه، الكتاب: 217/4.

(39) ينظر: الشاطبي، المقاصد الشافية في شرح الخلاصة الكافية: 634/3.

(40) ناظر الجيش، شرح التسهيل: 2947/6.

للباء وكذا البذل، والظاهر ثبوته أيضاً. فهذه ثمانية معانٍ، تبقى أربعة مما ذكره ابن مالك وهي: المقابلة، وموافقة «عن»، وموافقة «على»، وموافقة «من» التبعيضية⁽⁴¹⁾.

والصحيح التنويع. وما تقدم من نيابة الباء عن غيرها من حروف الجر هو جار على مذهب الكوفيين، ومن وافقهم، في أنَّ حروف الجر قد ينوب بعضها عن بعض.

ومذهب البصريين إبقاء الحرف على موضوعه الأول، إما بتأويل يقبله اللفظ، أو تضمين الفعل معنى فعل آخر، يتعدى بذلك الحرف، وما لا يمكن فيه ذلك فهو من وضع أحد الحرفين موضع الآخر على سبيل الشذوذ.⁽⁴²⁾

وعلى ذلك يمكن القول: إنَّ أصل معناها الإلصاق والاختلاط، وأنها قد تأتي لمعانٍ أخرى غير الإلصاق، ولو فسر معناها بالإلصاق لظهر ما فيها من التكلف والبعد؛ ولذا قال ناظر الجيش: ولا شك أنَّ كون الإلصاق لا يفارقها غير ظاهر، ولا يخفى ما في ذلك في كل مسألة من التكلف.⁽⁴³⁾

⁽⁴¹⁾ ناظر الجيش، شرح التسهيل: 2944/6.

⁽⁴²⁾ المرادي، الجنى الداني: 46/1.

⁽⁴³⁾ ناظر الجيش، شرح التسهيل: 2944 / 6.

المبحث الثاني معاني حرف الباء في سورة النحل

وردت الباء في خمسة وستين موضعاً من السورة، وقد وردت في معاني متعددة، هي:

معنى الإلصاق:

جاء الباء في سورة النحل بمعنى الإلصاق في ثلاثة مواضع، هي: (بكم، بما (2)، به، وبيان ذلك كالآتي:

1- قوله تعالى: ﴿وَمَا بِكُمْ مِنْ نِعْمَةٍ فَمِنَ اللَّهِ ثُمَّ إِذَا مَسَّكُمُ الضُّرُّ فَإِلَيْهِ تَجَاوُونَ﴾ (53).

أي: ما أعطاكم الله من صحة في جسم أو سعة في رزق أو متاع بمال وولد، فكل ذلك من الله، ودخلت الباء في قوله: ﴿فَمِنَ اللَّهِ﴾؛ لأنَّ الباء في: ﴿بِكُمْ﴾ متصلة بفعل مضمر، والمعنى: ما يكن بكم أو ما حلَّ بكم من نعمة فمن الله. فأفادت الباء معنى الإلصاق؛ كونه شامل للاتصاف وغيره. (44)

2- قوله تعالى: ﴿لِيَكْفُرُوا بِمَا آتَيْنَاهُمْ فَتَسْمُقُوا فُسُوفَ تَعْلَمُونَ﴾ (55).

والباء في هذا الموضع تفيد الإلصاق المعنوي: كما في قوله تعالى: ﴿لِيَكْفُرُوا بِمَا آتَيْنَاهُمْ﴾ (45)

3- قوله تعالى: ﴿وَكَا تَكُونُوا كَالَّذِي تَقُصُّ غَرْزَهَا مِنْ بَعْدِ قُوَّةٍ أَنْكَا تَتَّخِذُونَ أَيْمَانَكُمْ دَخَلًا بَيْنَكُمْ أَنْ تَكُونَ أُمَّةٌ هِيَ أَرْبَى مِنْ أُمَّةٍ إِنَّمَا يَبْلُوكُمُ اللَّهُ بِهِ وَلَيُبَيِّنَنَّ لَكُمْ يَوْمَ الْقِيَامَةِ مَا كُنْتُمْ فِيهِ تَخْتَلِفُونَ﴾ (92).

وَجُمْلَةٌ إِنَّمَا يَبْلُوكُمُ اللَّهُ بِهِ مُسْتَأْنَفَةٌ اسْتِثْنَاءٌ بَيَانِيٌّ لِلتَّعْلِيلِ بِمَا يَقْتَضِي الْحِكْمَةَ، وَهُوَ أَنَّ ذَلِكَ يَبْتَلِي اللَّهُ بِهِ صِدْقَ الْإِيمَانِ (46)، فأفادت الباء في هذا السياق الإلصاق، فيكون المعنى أَنَّ الله تعالى قد جعل قضية الوفاء بالعهد من عدمه ملتصقاً بالابتلاء. كما أفادت الباء هنا معنى الاستعمال والآلية؛ حيث أفادت أَنَّ الله عزل وجل قد جعل العهد آلة ووسيلة لابتلاء المؤمنين واختبارهم.

معنى الاستعانة:

وقد ورد الباء بهذا المعنى في موضعين، هو قوله تعالى:

1- قوله تعالى: ﴿فَإِذَا قَرَأْتَ الْقُرْآنَ فَاسْتَعِذْ بِاللَّهِ مِنَ الشَّيْطَانِ الرَّجِيمِ﴾

جاء الباء للاستعانة والمعنى: إذا قرأت فاقراً مستعيناً بالله عليه. (47)

(44) ينظر: الزجاج، معاني القرآن وإعرابه: 204 / 3. والواحدي، التفسير البسيط: 85/13. والبيضاوي، حاشية الشهاب على تفسير البيضاوي: 338/5.

(45) حامد، محمد حامد محمد، رفع الأستار المسبلة عن مباحث التسملة، ص: 8.

(46) ابن عاشور، التحرير والتنوير: 266 / 14.

(47) الجرجاني، نزج الدرر في تفسير: 80 / 1.

2- قوله تعالى: ﴿ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحُكْمِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ... (125)﴾

بالحكمة والموعظة الحسنة: الباء باء الاستعانة، أي: نستعين بهاتين الوسيلتين في تقديم الدعوة، ونستخدمهما في توصيلها للناس، إنهما: الحكمة والموعظة الحسنة. والحكمة: "هي إصابة الحق بالعلم والعقل".⁽⁴⁸⁾ وبالتي هي أحسن تفيد الباء الاستعانة أي: مستعينا بالحكمة والموعظة الحسنة ومستعينا بالتي هي أحسن⁽⁴⁹⁾.

معنى الاستعلاء:

وهي التي تأتي بمعنى "على"، وقد وردت الباء بهذه المعنى في سورة النحل في موضعين، هما:

- 1- قوله تعالى: ﴿مَا عِنْدَكُمْ يَنْفَدُ وَمَا عِنْدَ اللَّهِ بَاقٍ وَلَنَجْزِيَنَ الَّذِينَ صَبَرُوا أَجْرَهُمْ بِأَحْسَنِ مَا كَانُوا يَعْمَلُونَ (96)﴾
 - 2- قوله تعالى: ﴿مَنْ عَمِلْ صَالِحًا مِنْ ذَكَرٍ أَوْ أُنْثَىٰ وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَلَنُحْيِيَنَّهُ حَيَاةً طَيِّبَةً وَلَنَجْزِيَنَّهُمْ أَجْرَهُمْ بِأَحْسَنِ مَا كَانُوا يَعْمَلُونَ (97)﴾.
- قوله: ﴿أَجْرَهُمْ﴾ مفعول ثانٍ ليجزي، وقوله: ﴿بِأَحْسَنِ﴾، الباء بمعنى على في الموضعين.⁽⁵⁰⁾

معنى التعدية:

جاء الباء في سورة النحل بهذا المعنى في سبعة مواضع، هي:

- 1- قوله تعالى: ﴿إِنَّمَا يَقْتَرِي الْكُذِبَ الَّذِينَ لَا يُؤْمِنُونَ بِآيَاتِ اللَّهِ وَأُولَٰئِكَ هُمُ الْكَافِرُونَ (105)﴾.
- 2- قوله تعالى: ﴿لِلَّذِينَ لَا يُؤْمِنُونَ بِالْآخِرَةِ مِثْلُ السَّوْءِ وَلِلَّهِ الْمَثَلُ الْأَعْلَىٰ وَهُوَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ (60)﴾
- 3- قوله تعالى: ﴿إِلَهُكُمْ إِلَهٌ وَاحِدٌ فَالَّذِينَ لَا يُؤْمِنُونَ بِالْآخِرَةِ قُلُوبُهُمْ مُنْكَرَةٌ وَهُمْ مُسْتَكْبِرُونَ (22)﴾
- 4- قوله تعالى: ﴿إِنَّ الَّذِينَ لَا يُؤْمِنُونَ بِآيَاتِ اللَّهِ لَا يَهْدِيَهُمُ اللَّهُ وَلَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ (104)﴾

وجاء الباء هنا للتعدية، تعدية الفعل آمن إلى مفعوله، قال ابن الخطيب: لا نزاع بين أصحابنا وبين المعتزلة في أَنَّ الإيمان إذا عدَّى بـ«الباء» فالمراد منه التصديق.⁽⁵¹⁾

- 5- قوله تعالى: ﴿وَإِذَا بُشِّرَ أَحَدُهُم بِالْأُنْثَىٰ ظَلَّ وَجْهُهُ مُسْوَدًّا وَهُوَ كَظِيمٌ (58)﴾.

والباء في قوله بالأنثى تفيد التعدية للوصول إلى المفعول. وهي لتعديّة فعلِ الْبُشْرَةِ، وَعُلِقَتْ بِذَاتِ الْأُنْثَىٰ. وَالْمُرَادُ بِوِلَادَتِهَا، فَهُوَ عَلَى حَذْفٍ مُضَافٍ مَعْلُومٍ.⁽⁵²⁾

(48) الخالدي، تصويبات في فهم بعض الآيات، ص: 110.

(49) الغرناطي، ملاك التأويل القاطع بذوي الإلحاد والتعطيل في توجيهه المتشابه اللفظ من أي التنزيل: 168/1.

(50) الصاوي، حاشية الصاوي على تفسير الجلالين، ص: 1015.

(51) النعماني، اللباب في علوم الكتاب: 1/ 299.

(52) ابن عاشور، التحرير والتنوير: 14/ 184.

6- قوله تعالى: ﴿وَيَوْمَ نَبْعَثُ فِي كُلِّ أُمَّةٍ شَهِيدًا عَلَيْهِمْ مِنْ أَنْفُسِهِمْ وَجِئْنَا بِكَ شَهِيدًا عَلَى هَؤُلَاءِ﴾ .

7- قوله تعالى: ﴿وَأَلْقَى فِي الْأَرْضِ رَوَاسِيَ أَنْ تَمِيدَ بِكُمْ وَأَنْهَارًا وَسُبُلًا لَعَلَّكُمْ تَهْتَدُونَ﴾ .

أَنْ تَمِيدَ بِكُمْ أَي: كراهة أَنْ تَمِيدَ بِكُمْ عَلَى مَا قَالَهُ الْبَصْرِيُّونَ، أَوْ لِيَلَّا تَمِيدَ بِكُمْ عَلَى مَا قَالَهُ الْكُوفِيُّونَ. (53)

قَوْلُهُ تَعَالَى: ﴿أَنْ تَمِيدَ بِكُمْ﴾ تَغْلِيلٌ لِإِقَاءِ الرِّوَاسِي فِي الْأَرْضِ. وَالْمَيْدُ: الْإِضْطِرَابُ. وَضَمِيرُ تَمِيدَ عَائِدٌ إِلَى الْأَرْضِ لِاقْتِرَانِهِ بِقَوْلِهِ تَعَالَى: بِكُمْ؛ لِأَنَّ الْمَيْدَ إِذَا عَدِيَ بِالْبَاءِ عَلِمَ أَنَّ الْمَجْرُورَ بِالْبَاءِ هُوَ الشَّيْءُ الْمُسْتَقَرُّ فِي الظَّرْفِ الْمَائِدِ، وَالْإِضْطِرَابُ يُعْطَلُ مَصَالِحِ النَّاسِ وَيُلْحَقُ بِهِمْ آلَمًا...، فَالْعِلَّةُ هِيَ انْتِفَاءُ الشَّتْمِ لَا وَقُوعُهُ. وَنَحَاةُ الْكُوفَةِ يُخْرِجُونَ أَمْثَالَ ذَلِكَ عَلَى حَذْفِ حَرْفِ النُّفْيِ بَعْدَ أَنْ. وَالتَّقْدِيرُ: لِأَنَّ لَا تَمِيدَ بِكُمْ وَلِيَلَّا تَشْتُمُونَا، وَهُوَ الظَّاهِرُ.

وَنَحَاةُ الْبَصْرَةِ يُخْرِجُونَ مِثْلَهُ عَلَى حَذْفِ مُضَافٍ بَيْنَ الْفِعْلِ الْمُعْلَلِ وَأَنْ تَقْدِيرُهُ: كَرَاهِيَّةُ أَنْ تَمِيدَ بِكُمْ. (54)

معنى الصلّة أو الزيادة:

وهي باء التوكيد أو الزائدة وجاء الباء بهذا المعنى في سورة النحل في ستة مواضع:

1- قوله تعالى: ﴿بِالْبَيِّنَاتِ وَالزُّبُرِ وَأَنْزَلْنَا إِلَيْكَ الذِّكْرَ لَتُبَيِّنَ لِلنَّاسِ مَا نُزِّلَ إِلَيْهِمْ وَلَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ﴾ (44) .

ذَكَرُوا فِي الْجَالِبِ لِهَذِهِ الْبَاءِ وَجُوهًا:

الْأَوَّلُ-أَنَّ التَّقْدِيرَ: وَمَا أَرْسَلْنَا مِنْ قَبْلِكَ بِالْبَيِّنَاتِ وَالزُّبُرِ إِلَّا رِجَالًا يُوحِي إِلَيْهِمْ.

الثَّانِي-أَنَّ التَّقْدِيرَ: وَمَا أَرْسَلْنَا مِنْ قَبْلِكَ إِلَّا رِجَالًا يُوحِي إِلَيْهِمْ بِالْبَيِّنَاتِ وَالزُّبُرِ.

الثَّالِثُ-أَنَّ الْجَالِبَ لِهَذَا الْبَاءِ مَحْذُوفٌ، وَالتَّقْدِيرُ أَرْسَلْنَاهُمْ بِالْبَيِّنَاتِ وَهَذَا قَوْلُ الْفَرَاءِ.

الرَّابِعُ-أَنَّ يُقَالُ: الذِّكْرُ بِمَعْنَى الْعِلْمِ، وَالتَّقْدِيرُ فَاسْأَلُوا أَهْلَ الذِّكْرِ بِالْبَيِّنَاتِ وَالزُّبُرِ إِنْ كُنْتُمْ لَا تَعْلَمُونَ.

الخَامِسُ-أَنَّ يَكُونُ التَّقْدِيرُ: إِنْ كُنْتُمْ لَا تَعْلَمُونَ بِالْبَيِّنَاتِ وَالزُّبُرِ فَاسْأَلُوا أَهْلَ الذِّكْرِ. (55)

2- قوله تعالى: ﴿أَوْ يَأْخُذْهُمْ فِي ثَلَاثِهِمْ فَمَا هُمْ بِمُعْجِزِينَ﴾ (46) ﴿

(53) الشوكاني، فتح القدير: 184/3.

(54) ابن عاشور، التحرير والتنوير: 121/14.

(55) ينظر: الرازي، مفاتيح الغيب: 211/20. والخازن، تفسير الخازن: 92/4. والحلبي، الدر المصون في علوم الكتاب

المكنون: 223/7.

الباء حرف جر زائد أو صلة، وما هنا في قوله ﴿فما هم﴾ يجوز أن تكون الحجازية، وأن تكون التميمية، لخفاء النصب أو الرفع في الخبر. وهذا عند غير الفارسي وأتباعه، يعني جواز زيادة الباء في خبر التميمية. وهذه الجملة تحتل وجهين، أحدهما: أن تكون معطوفة على جواب القسم، فيكون قد أجاب القسم بجملتين إحداهما مثبتة مؤكدة بـ «إن» واللام، والأخرى منفية مؤكدة بزيادة الباء. والثاني: أنها مستأنفة سيقت للإخبار بعجزهم عن التعجيز. و«مُعْجَز» من أعجز فهو متعدٍ لواحدٍ كقوله تعالى: ﴿وَكُنْ نُجُوزُهُمْ رِبَا﴾ (56)

3- قوله تعالى: ﴿وَاللَّهُ فَضْلَ بَعْضِكُمْ عَلَى بَعْضٍ فِي الرِّزْقِ فَمَا الَّذِينَ فُضِّلُوا بِرَأْدِي رِزْقِهِمْ عَلَى مَا مَلَكَتْ أَيْمَانُهُمْ فَهُمْ فِيهِ سَوَاءٌ أَفَبِنِعْمَةِ اللَّهِ يَجْحَدُونَ﴾ (71).

وقوله تعالى: فَمَا الَّذِينَ فَضِّلُوا نَفِي. وَ(مَا) نَافِيَّةٌ، وَالْبَاءُ فِي "بِرَأْدِي" رِزْقِهِمْ الَّتِي تُرَادُّ فِي حَبْرِ النَّفْيِ بِ(مَا) وَ(لَيْسَ) وَالرَّادُّ: الْمُعْطِي. كَمَا فِي قَوْلِ النَّبِيِّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ «وَالْخُمْسُ مَرْدُودٌ عَلَيْكُمْ» (57)، أَيْ: فَمَا هُمْ بِمُعْطِينَ رِزْقَهُمْ لِعَبِيدِهِمْ إِعْطَاءً مُشَاطِرَةً بِحَيْثُ يُسَوُّونَهُمْ بِهِمْ، أَيْ فَمَا ذَلِكَ بِوَاقِعٍ. (58)

صلة للتأكيد في خبر ما. وهذا أولى من إهمال ما، وكون الباء صلة في خبر مبتدأ ورادي جمع مذكر سالم حذف نونه للإضافة والمفرد راد اسم فاعل (59).

4- قوله تعالى: ﴿وَاللَّهُ جَعَلَ لَكُمْ مِنْ أَنْفُسِكُمْ أَزْوَاجًا وَجَعَلَ لَكُمْ مِنْ أَزْوَاجِكُمْ بَنِينَ وَحَفَدَةً وَرَزَقَكُمْ مِنَ الطَّيِّبَاتِ أَفَبِالْبَاطِلِ يُؤْمِنُونَ وَبِنِعْمَتِ اللَّهِ هُمْ يَكْفُرُونَ﴾ (72)

﴿أَفَبِالْبَاطِلِ﴾، الهمزة: للاستفهام التوبيخي داخلة على محذوف، و﴿الفاء﴾: عاطفة على ذلك المحذوف، ﴿بِالْبَاطِلِ﴾: جار ومجرور متعلق بما بعده، ﴿يُؤْمِنُونَ﴾: فعل (60)، فجاءت الباء هنا صلة لبيان حقيقة الإيمان بالباطل وكفران النعمة.

5- قوله تعالى: ﴿... إِنْ رَبُّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَنْ ضَلَّ عَنْ سَبِيلِهِ وَهُوَ أَعْلَمُ بِالْمُهْتَدِينَ﴾ (125).

(56) ينظر: الحلبي، الدر المصون: 220/6. والنعمانى، اللباب في علوم الكتاب: 353/10. والهرري، تفسير حدائق

الروح والريحان في رواي علوم القرآن: 78/13. وصافي، الجدول في إعراب القرآن الكريم: 290/8.

(57) ابن حنبل، مسند أحمد بن حنبل: 2/184.

(58) ابن عاشور، التحرير والتنوير: 215/14.

(59) الدعاس وآخرون، إعراب القرآن الكريم: 2/167.

(60) الهرري، تفسير حدائق الروح والريحان: 319/15.

قوله تعالى: "إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَنْ ضَلَّ عَنْ سَبِيلِهِ" بزيادة الباء في "من" من قوله: "بمن ضل عن سبيله"⁽⁶¹⁾، ﴿وَهُوَ أَعْلَمُ بِالْمُهْتَدِينَ﴾، فأبان بدخول الباء في (المهتدين) أَنَّ (أعلم) ليس بمعنى (يعلم)؛ لِأَنَّ ذلك إذا كان بمعنى (يفعل) لم يوصل بالباء، كما لا يقال: هو يعلم بزيد، بمعنى: يعلم زيدا.⁽⁶²⁾

واستحسن الرازي أن يكون (أعلم) بمعنى (يعلم) في النص القرآني مشيراً إلى أَنَّ حصول التفاوت في علم الله تعالى محال "إِلَّا أَنَّ المقصود في هذا اللفظ: أَنَّ العناية بإظهار هداية المهتدين فوق العناية بإظهار ضلال الضالين".⁽⁶³⁾

معنى السببية:

وقد وردت بالباء بهذا المعنى في سورة النحل في سبعة مواضع، هي:

1- قوله تعالى: ﴿يُنَبِّتُ لَكُمْ بِهِ الزَّرْعَ وَالزَّيْتُونَ وَالنَّخِيلَ وَالْأَعْنَابَ وَمِنْ كُلِّ الثَّمَرَاتِ (10)﴾ .

الباء سببية، والضمير يعود على الماء (الزراع) مفعول به منصوب، و(الواو) عاطفة في المواضع الأربعة⁽⁶⁴⁾

2- قَوْلُهُ تَعَالَى: ﴿وَعَلَامَاتٍ وَبِالنَّجْمِ هُمْ يَهْتَدُونَ (16)﴾ .

الذي يظهر من خلال السياق العام للآية أَنَّ المقصود بالباء هنا السببية وبسببها تكون هدايتكم وَبِالنَّجْمِ هُمْ يَهْتَدُونَ الْمُرَادُ بِالنَّجْمِ الْجِنْسُ، أَي: يَهْتَدُونَ بِهِ فِي سَفَرِهِمْ لَيْلًا⁽⁶⁵⁾.

3- قَوْلُهُ تَعَالَى: ﴿مَا كَانُوا بِهِ يَسْتَهْزِئُونَ (34)﴾

والباء في (به) سببية، أَي: بِسَبَبِ ذِكْرِهِ فَإِنَّ ذِكْرَ الْعَذَابِ كَانَ سَبَبًا لِاسْتِهْزَائِهِمْ حِينَ تَوَعَّدَهُمْ بِهِ النَّبِيُّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ.⁽⁶⁶⁾

4- قوله تعالى: ﴿وَاللَّهُ أَنْزَلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَأَحْيَا بِهِ الْأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَا إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَةً لِقَوْمٍ يَسْمَعُونَ﴾ النحل⁽⁶⁵⁾.

الباء للسبب وإذا عُرِفَ أَنَّ الباء هنا للسبب فمعلوم أَنَّ السبب لا يستقل بالحكم، فمجرد نزول المطر ليس موجباً للنبات، بل لا بُدَّ من أَنْ يخلق الله أموراً أخرى، ويدفع عنه الآفات المانعة، فيزبته بالتراب والشمس والرياح، ويدفع عنه ما يفسده، فالنبات محتاج مع هذا السبب إلى فضلٍ من الله أكبر منه.⁽⁶⁷⁾

⁽⁶¹⁾ الغرناطي، ملاك التأويل القاطع بذوي الإلحاد والتعطيل في توجيهه المتشابه اللفظ من آي التنزيل: 168/1.

⁽⁶²⁾ الطبري، جامع البيان في تأويل القرآن: 67 / 12.

⁽⁶³⁾ ينظر: الرازي، مفاتيح الغيب: 128 / 13، وهجر، الأثر العقائدي في التوجيه النحوي للنص القرآني، ص: 124.

⁽⁶⁴⁾ ينظر: النعماني، اللباب: 21 / 12. ودرويش، إعراب القرآن وبيانه: 278/5.

⁽⁶⁵⁾ الشوكاني فتح القدير: 185/3.

⁽⁶⁶⁾ ابن عاشور، التحرير والتنوير: 11 / 12.

5-قَوْلُهُ تَعَالَى: ﴿الَّذِينَ كَفَرُوا وَصَدُّوا عَنْ سَبِيلِ اللَّهِ زِدْنَاهُمْ عَذَابًا فَوْقَ الْعَذَابِ بِمَا كَانُوا يُفْسِدُونَ﴾ .

الباء سببية، وما مصدرية، أي: بسبب كونهم مفسدين⁽⁶⁸⁾. و(الباء) حرف جرّ و(ما) حرف مصدري (كانوا يفسدون) مثل كانوا يفترون. والمصدر المؤول (ما كانوا يفسدون) في محلّ جرّ بالباء متعلّق بـ (زدناهم).⁽⁶⁹⁾

6-قَوْلُهُ تَعَالَى: ﴿تَّخَذُوا أَيْمَانَكُمْ دَخَلًا بَيْنَكُمْ قَرَلٍ قَدَمٌ بَعْدَ بُيُوتِهَا وَتَذُقُوا السُّوءَ بِمَا صَدَدْتُمْ عَنْ سَبِيلِ اللَّهِ وَلَكُمْ عَذَابٌ عَظِيمٌ﴾

(بما صدتكم) الباء سببية، و"ما" مصدرية، أي: وتذوقوا السوء في الدنيا بسبب صدكم -أو صدودكم- عن سبيل الله.⁽⁷⁰⁾ السوء، ﴿بِمَا صَدَدْتُمْ﴾ الباء: حرف جرّ وسبب (ما): مصدرية،⁽⁷¹⁾

7-قَوْلُهُ تَعَالَى: ﴿فَإِذَا هِيَ مِنَ اللَّهِ لِبَاسٌ الْجُوعِ وَالْخَوْفِ بِمَا كَانُوا يَصْنَعُونَ﴾ (112)

الباء في ﴿بِمَا كَانُوا﴾ سببية، أي: بسبب صنيعهم.⁽⁷²⁾

معنى المقابلة:

وقد ورد الباء في سورة النحل بهذا المعنى في موضع واحد، هو:

1-قَوْلُهُ تَعَالَى: ﴿الَّذِينَ تَوْفَّاهُمُ الْمَلَائِكَةُ طَيِّبِينَ يَقُولُونَ سَلَامٌ عَلَيْكُمْ ادْخُلُوا الْجَنَّةَ بِمَا كُنْتُمْ تَعْمَلُونَ﴾ (32)

جاء الباء هنا للمقابلة، بمعنى يدخلكم الله الجنة مقابل ما كنتم تعملون، وليست سببية، جمعا بينها وبين الحديث كما مر سابقا.

معنى القسم:

وقد ورد الباء في سورة النحل بهذا المعنى في موضع واحد هو:

3-قَوْلُهُ تَعَالَى: ﴿وَأَقْسَمُوا بِاللَّهِ جَهْدَ أَيْمَانِهِمْ لَا يَبْعَثُ اللَّهُ مَنْ يَمُوتُ بَلَى وَعَذَابٌ عَلَيْهِمْ حَقًّا وَلَكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ﴾ (38)

أصل حروف القسم الباء والواو مبدلة منها، وإِنَّمَا قلنا ذلك؛ لِأَنَّهَا حرف الجر الذي يضاف به فعل الحلف الى المحلوف وذلك الفعل أحلف أو أقسم أو نحوهما، ولكنه لما كان الفعل غير متعد وصلوه بالباء المعدية فصار أحلف بالله أو أقسم بالله.⁽⁷³⁾ قال الله تعالى: ﴿وَأَقْسَمُوا بِاللَّهِ جَهْدَ أَيْمَانِهِمْ﴾،

(67) الْقُصَيْر، الأحاديثُ الْمُشْكَلَةُ الواردة في تفسير القرآن الكريم: 1/ 236.

(68) الهرري، تفسير حدائق الروح والريحان: 361/15.

(69) صافي، الجدول في إعراب القرآن الكريم: 372/14.

(70) القدومي، التفسير البياني لما في سورة النحل من دقائق المعاني، ص: 189.

(71) الهرري، تفسير حدائق الروح والريحان: 365 / 15.

(72) صالح، الإعراب المفصل لكتاب الله المرتل: 6 / 221.



وقال زهير بن أبي سلمى⁽⁷⁴⁾:

فَأَقْسَمْتُ بِالْبَيْتِ الَّذِي طَافَ حَوْلَهُ
رِجَالٌ بَنَوْهُ مِنْ قُرَيْشٍ وَجُرْهُمُ

⁽⁷³⁾ ينظر: ابن يعيش، شرح المفصل، 32/8. السيوطي، همع الهوامع: 2/ 477. درويش، إعراب القرآن وبيانه: 6/

313. والأبياري، الموسوعة القرآنية: 2/ 300.

⁽⁷⁴⁾ ابن أبي سلمى، ديوان زهير بن أبي سلمى، ص: 66.

المبحث الثالث الباء الواردة بدلالات متعددة

وقد تبيّن من خلال الدراسة والاستقراء لاستعمال حرف الباء في سورة النحل أنّها قد وردت في أغلب المواضع تحمل دلالات متعددة؛ حيث وردت في عشرين موضعاً تحمل دالتين وفي سبعة مواضع تحمل ثلاث دلالات فأكثر، ويمكن بيان ذلك في مطلبين على النحو الآتي:

المطلب الأول-المواضع التي وردت فيه الباء بأكثر من دالتين؛

جاء الباء في سورة النحل متعدد الدلالات في سبعة مواضع، مثلت التعدية والصلة والسببية أبرز تلك الدلالات التي ظهرت في جميع المواضع فضلاً عن دلالة الإلصاق التي تُعدُّ أصل معاني الباء، في حين جاء بدلالة الملايصة والمعنية وبمعنى اللام في المرتبة الثانية، وذلك على النحو الآتي:

- 1- قوله تعالى: ﴿ خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ بِالْحَقِّ تَعَالَى عَمَّا يُشْرِكُونَ ﴾ .
- 2- قوله تعالى: ﴿ قُلْ نَزَّلَهُ رُوحُ الْقُدُسِ مِنْ رَبِّكَ بِالْحَقِّ لِيُثَبِّتَ الَّذِينَ آمَنُوا وَهُدًى وَبُشْرَى لِلْمُسْلِمِينَ ﴾ (102) .

﴿ بِالْحَقِّ ﴾ الباء للملايصة، أي: نزلته تنزيلاً ملتبساً بالحق.⁽⁷⁵⁾ فالباء في قوله تعالى: ﴿ بِالْحَقِّ ﴾ للملايصة حال من فاعل ﴿ خلق ﴾ أو من مفعوله.⁽⁷⁶⁾ قال أبو علي الفارسي: (الباء) في: ﴿ وَبِالْحَقِّ ﴾ في موضع الحال من الضمير في ﴿ نَزَّلَهُ ﴾، يعني أنّه بمعنى "مع"، كما نقول: نزل بعُدته وخرج بسلاحه، والمعنى: نَزَّلَهُ رُوحُ الْقُدُسِ مَعَ الْحَقِّ.⁽⁷⁷⁾ كما جاء في قوله: ﴿ وَهُوَ الَّذِي خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ بِالْحَقِّ ﴾ [الأنعام: 73]، والباء هنا بمعنى اللام، أي: خَلَقَهَا حَقّاً يَقِيناً لَا رَيْبَ فِيهِ. وقيل: الباء بِمَعْنَى اللَّامِ أَي: خَلَقَهَا لِلْحَقِّ،⁽⁷⁸⁾ وفي قوله تعالى: ﴿ يَا أَيُّهَا النَّاسُ قَدْ جَاءَكُمْ الرَّسُولُ بِالْحَقِّ مِنْ رَبِّكُمْ ﴾ (الباء) في قوله: (بِالْحَقِّ) للتعدية، كما في قوله تعالى: ﴿ يَكَادُ سَنَآ بَرَقَهُ يَذْهَبُ بِالْأَبْصَارِ ﴾ (43).⁽⁷⁹⁾ وقيل أي: خلقه على أنّه حق، وبأنّه حق.⁽⁸⁰⁾

(75) المحلي، الصاوي، السيوطي، حاشية الصاوي على تفسير الجلالين، 1017.

(76) عزيمة، دراسات لأسلوب القرآن الكريم: 35/2.

(77) الواحدي، التفسير البسيط: 501 / 13.

(78) الواحدي، التفسير البسيط: 287 / 2. القرطبي، تفسر القرطبي: 143 / 18. الخازن، تفسير الخازن: 147 / 2.

الشوكاني، فتح القدير: 281/5.

(79) الأصفهاني، تفسير الراغب الأصفهاني: 236/4.

(80) ابن فورك، تفسير من أول سورة المؤمنون - آخر سورة السجدة: 327/2.

ويتضح من خلال العرض السابق لدلالة الباء في هذه الآية وما دار حولها عند علماء التفسير واللغة أنَّها قد جاءت تحمل خمس دلالات هي: الإلصاق، الملابس، المصاحبة، التعدية بمعنى اللام، بمعنى على.

3- قوله تعالى: ﴿وَلَكِنْ مَنْ شَرَحَ بِالْكَفْرِ صَدْرًا فَعَلَيْهِمْ غَضَبٌ مِنَ اللَّهِ وَلَهُمْ عَذَابٌ عَظِيمٌ (106)﴾

فالباء في قوله تعالى: ﴿بِالْكَفْرِ﴾ يمكن أن تكون "على الكفر" من شرح على الكفر صدرا، أو للتعدية فيكون المعنى: من شرح صدره للكفر أو على الكفر.⁽⁸¹⁾ فجاءت الباء هنا تحمل أربع دلالات، هي الإلصاق وهو المعنى الأصلي للباء بالإضافة إلى الملابس، وبمعنى على وبمعنى اللام والتعدية.

4- قوله تعالى: ﴿الَّذِينَ تَوْفَّاهُمُ الْمَلَائِكَةُ ظِلْمِ الْأَنْفُسِ فَاتَّخَذُوا السَّلَامَ مَا كُنَّا نَعْمَلُ مِنْ سُوءٍ بَلَى إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ بِمَا كُنْتُمْ تَعْمَلُونَ (28)﴾

والباء في هذا الموضع أقرب إلى الملابس أو الإلصاق وقيل ﴿بِمَا كُنْتُمْ تَعْمَلُونَ﴾ الباء سببية، وما اسم موصول، والعائد محذوف، والتقدير بسبب الذي كنتم تعملونه.⁽⁸²⁾ وقد تكون صلة؛ إذ يصح الاستغناء عنها في غير القرآن، فيكون المعنى: والله أعلم ما كنتم تعملون، فقد جاءت الباء في هذا الموضع تحمل أربع دلالات، هي الملابس والإلصاق، والسببية، والصلة.

5- قوله تعالى: ﴿أَفَأَمِنَ الَّذِينَ مَكَرُوا السَّيِّئَاتِ أَنْ يَخْسِفَ اللَّهُ بِهِمُ الْأَرْضَ أَوْ يَأْتِيَهُمُ الْعَذَابُ مِنْ حَيْثُ لَا يَشْعُرُونَ (45)﴾

ورد الباء في هذه الآية يحمل ثلاث دلالات، التعدية والملابس والصلة؛ كون خسف يستعمل لازما ومتعديا يقال: -كما قال الراغب- خسف الله تعالى وخسف به، وكلا الاستعمالين محتمل ههنا، فالباء إما للتعدية أو للملابسة والأرض إما مفعول به أو نصب بنزع الخافض⁽⁸³⁾، وقد تكون للصلة لجواز استغناء التركيب عنها في غير القرآن.

6- قوله تعالى: ﴿وَلَوْ يُؤَاخِذُ اللَّهُ النَّاسَ بِظُلْمِهِمْ مَا تَرَكَ عَلَيْهِمْ مِنْ دَابَّةٍ لَكِنْ يُؤَخِّرُهُمْ إِلَى أَجَلٍ مُّسَمًّى فَإِذَا جَاءَ أَجْلُهُمْ لَا يَسْتَخِيرُونَ

سَاعَةً وَلَا يَسْتَقْدِمُونَ (61)﴾

إنَّ قوله بظلمهم الباء فيه تدل على الاستعلاء، كما في قوله ﴿ذلك بأنهم شاقوا الله﴾ الأنفال⁽⁸⁴⁾ وبظلمهم الباء حرف جر للسببية، أي: بسبب ظلمهم متعلقان بـيؤاخذ⁽⁸⁵⁾، كما تفيد التعدية.

(81) الرازي، مفاتيح الغيب: 270/2.

(82) المحلي، السيوطي، حاشية الصاوي على تفسير الجالين، ص: 992.

(83) ينظر: الألوسي، روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني: 389/7. وابن عطية، المحرر الوجيز في

تفسير الكتاب العزيز: 396/3.

(84) الرازي، مفاتيح الغيب: 48/20.

(85) درويش، إعراب القرآن وبيانه: 324/5.

7- قوله تعالى: ﴿ثُمَّ إِنَّ رَبَّكَ لِلَّذِينَ عَمِلُوا السُّوءَ بِجَهَالَةٍ ثُمَّ تَابُوا مِنْ بَعْدِ ذَلِكَ وَأَصْلَحُوا إِنَّ رَبَّكَ مِنْ بَعْدِهَا لَغَفُورٌ رَحِيمٌ﴾ (119) ﴿

بِجَهَالَةٍ متعلق بمحذوف وقع حالا من فاعل يَعْمَلُونَ، أي: متلبسين بها. أي: جاهلين سفهاء. أو بـ "يَعْمَلُونَ" على أَنَّ الباء سببية. أي: يعملونه بسبب الجهالة. والمراد بالجهل السفه بارتكاب ما لا يليق بالعاقل. (86) فجاء الباء في هذه الآية يحمل ثلاث دلالات، هي الحال التي بمعنى المصاحبة، والسببية، والتلبس.

المطلب الثاني- ما ورد فيه الباء يحمل دالتين:

جاء الباء في سورة النحل يحمل دالتين في عشرين موضعًا، مثلت السببية والصلة والتعديّة أبرز تلك الدلالة التي ظهرت في أغلب المواضع فضلًا عن الدلالة على الإلصاق التي تُعَدُّ أصل معاني الباء، وذلك على النحو الآتي:

1- قوله تعالى: ﴿يَوَارَى مِنَ الْقَوْمِ مِنْ سُوءِ مَا بُشِّرَبِهِ أَيُمْسِكُهُ عَلَى هُونٍ أَمْ يَدُسُّهُ فِي التُّرَابِ أَلَا سَاءَ مَا يَحْكُمُونَ﴾ (59) ﴿.

يحتمل أن تكون الباء سببية ويحتمل أن تكون للتعديّة؛ لِأَنَّهُ مِنْ سُوءِ الْحُزَنِ وَالْعَارِ وَالْحِيَاءِ الَّذِي يُلْحَقُهُ بِسَبَبِ خُذُوهِ الْبِنْتِ لَهُ أَيُمْسِكُهُ عَلَى هُونٍ، أي: لَا يَزَالُ مُتَرَدِّدًا بَيْنَ الْأَمْرَيْنِ: وَهُوَ إِمْسَاكُ الْبِنْتِ الَّتِي بُشِّرَ بِهَا، أَوْ دَفْنُهَا فِي التُّرَابِ. (87)

2- قوله تعالى: ﴿وَحْمِلْ أُنْقَالَكُمْ إِلَىٰ بَلَدٍ لَمْ تَكُونُوا بِالْغِيَةِ إِلَّا بِشِقِّ الْأَنْفُسِ إِنَّ رَبَّكُمْ لَرُءُوفٌ رَحِيمٌ﴾.

والشق -بالكسر- المشقة: ومن كل شيء نصفه، والباء للملازمة. أي: إِلَّا بِمَشَقَّةٍ شَدِيدَةٍ، كَأَن نَفُوسَكُمْ قَدْ ذَهَبَ نَصْفُهَا خِلَالَ تِلْكَ الرِّحْلَةِ الطَّوِيلَةِ الشَّاقَّةِ الَّتِي لَمْ تَسْتَخْدِمُوا فِيهَا الْأَنْعَامَ. وَيَحْتَمَلُ أَنْ يَكُونَ التَّقْدِيرُ بِهَا، وَذَلِكَ تَنْبِيْهُ عَلَى بُعْدِ الْبَلَدِ، وَأَنَّهُ مَعَ الْإِسْتِعَانَةِ بِهَا بِحِمْلِ الْأَثْقَالِ لَا يَصِلُونَ إِلَيْهِ إِلَّا بِالْمَشَقَّةِ. أَوْ يَكُونُ التَّقْدِيرُ: لَمْ تَكُونُوا بِالْغِيَةِ بِأَنْفُسِكُمْ دُونَهَا إِلَّا بِالْمَشَقَّةِ عَنْ أَنْ تَحْمِلُوا عَلَى ظُهُورِكُمْ أُنْقَالَكُمْ، فَتَكُونَ الْبَاءُ لِلْمَعِيَةِ، وَالتَّقْدِيرُ، لَمْ تَكُونُوا بِالْغِيَةِ إِلَّا مَعَ مَشَقَّةِ النَّفْسِ. (88)

3- قوله تعالى: ﴿وَضَرَبَ اللَّهُ مَثَلًا رَجُلَيْنِ أَحَدُهُمَا أَبْكَمُ لَا يَقْدِرُ عَلَىٰ شَيْءٍ وَهُوَ كَلٌّ عَلَىٰ مَوْلَاهُ أَيْنَمَا يُوَجِّههُ لَا يَأْتِ بِخَيْرٍ...﴾ (76) ﴿.

الباء هنا للتعديّة. وقد تكون صلة الاستغناء عنها في غير السياق القرآني.

4- قوله تعالى: ﴿إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَالْإِحْسَانِ وَإِيتَاءِ ذِي الْقُرْبَىٰ﴾ (90) ﴿.

(86) ينظر: القاسمي، محاسن التأويل: 50/3. وطنطاوي، التفسير الوسيط للقرآن الكريم: 86/3. والحنفي والرومي،

حاشيتا القانوني وابن التمجيد على البيضاوي: 412/11.

(87) الشوكاني، فتح القدير: 204/3.

(88) طنطاوي، التفسير الوسيط للقرآن الكريم: 107/8.

«بالعدل» يجوز فيه وجهان: أحدهما: أن يتعلّق بـ"يأمر"، فتكونُ الباءُ للتّعدية، والثانية: أن تكون صلة، فيكون التقدير: يأمر العدل.⁽⁸⁹⁾

5- قوله تعالى: ﴿وَأَوْفُوا بِعَهْدِ اللَّهِ إِذَا عَاهَدْتُمْ وَلَا تَنْقُضُوا الْأَيْمَانَ بَعْدَ تَوْكِيدِهَا وَقَدْ جَعَلْتُمُ اللَّهَ عَلَيْكُمْ كَفِيلًا إِنَّ اللَّهَ يَعْلَمُ مَا تَعْمَلُونَ﴾

6- قوله تعالى: ﴿وَلَا تَشْتَرُوا بِعَهْدِ اللَّهِ ثَمَنًا قَلِيلًا إِنَّمَا عِنْدَ اللَّهِ هُوَ خَيْرٌ لَكُمْ إِنْ كُنْتُمْ تَعْلَمُونَ﴾.

تشتروا هنا معناها تبيعوا؛ لأنّ الباء داخلة على المتروك، وقوله تعالى: (ثَمَنًا قَلِيلًا) قد وصف سبحانه ما يترك لأجله العهد بأنّه ثمن قليل مهما يكن مقداره؛ لأنّ ما يضيع بسبب ترك العهد من فقد الثقة والشك في العهود والمواثيق أمر كبير لا يقدر بقدر؛ لأنّه يكون الوهن والخزي والضياع.⁽⁹⁰⁾

وتفيد الباء هاهنا للتّعدية، وقد تكون صلة لجواز الاستغناء عنها مع صحة التركيب في غير القرآن. 7- قوله تعالى: ﴿أَفَبِعَمَلِهِ يَجْحَدُونَ (71)﴾.

والباءُ في قوله: ﴿أَفَبِعَمَلِهِ يَجْحَدُونَ﴾ يجوزُ أن تكونُ الباءُ زائدة؛ لأنّ الجُحودَ لا يُعدى بالباءِ كما تقول: خُذِ الْخِطَامَ وَبِالْخِطَامِ، وَتَعَلَّقْتُ زَيْدًا وَبَزَيْدٍ، وَيَجُوزُ أَنْ يُرَادَ بِالْجُحُودِ الْكُفْرُ فَعَدِيَ بِالْبَاءِ لكونه بمعنى الكفر، والله أعلم.⁽⁹¹⁾

وقد عُدِّيَ فِعْلُ يَجْحَدُونَ بِالنَّبَاءِ لِتَضَمُّنِهِ مَعْنَى يَكْفُرُونَ، وَتَكُونُ الْبَاءُ لِتَوْكِيدِ تَعْلُقِ الْفِعْلِ بِالْمَفْعُولِ، مثل قوله تعالى: ﴿وَأَمْسَحُوا بِرُؤُوسِكُمْ﴾ [سورة الفائدة: 6]. وَتَقْدِيمُ «بِنِعْمَةِ اللَّهِ» عَلَى مُتَعَلِّقِهِ وَهُوَ يَجْحَدُونَ لِلرَّعَايَةِ عَلَى الْفَاصلَةِ.⁽⁹²⁾ وعليه تفيد التّعدية أيضاً.

8- قوله تعالى: ﴿إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَنْ ضَلَّ عَنْ سَبِيلِهِ وَهُوَ أَعْلَمُ بِالْمُهْتَدِينَ (125)﴾

فالباء في الموضوعين تفيد التّعدية والصلة؛ كونها يمكن الاستغناء عنها في التركيب خارج السياق القرآني.

9- قوله تعالى: ﴿فَأَصَابَهُمْ سَيِّئَاتُ مَا عَمِلُوا وَحَاقَ بِهِمْ مَا كَانُوا بِهِ يَسْتَهْزِئُونَ (34)﴾

يصح أن تكون الباء في "حاق" بهم بمعنى الاستعلاء ويكون المعنى وحاق عليهم وَلَكْ أَنْ تَجْعَلَ الْبَاءَ لِلْسَبَبِيَّةِ وَتَجْعَلَ مُتَعَلِّقَ يَسْتَهْزِئُونَ مَحْذُوفًا، أَي: يَسْتَهْزِئُونَ بِالنَّبِيِّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ بِسَبَبِ ذِكْرِهِ الْعَذَابِ. وَتَقْدِيمُ "بِهِ" عَلَى يَسْتَهْزِئُونَ لِإِلَهْتِمَامِ بِهِ وَلِلرَّعَايَةِ عَلَى الْفَاصلَةِ.⁽⁹³⁾

⁽⁸⁹⁾ النعماني، الباب في علوم الكتاب: 439/6.

⁽⁹⁰⁾ أبو زهرة، زهرة التفاسير: 4261/10.

⁽⁹¹⁾ ينظر: الرازي، مفاتيح الغيب: 244/20. والنعماني، الباب في علم الكتاب: 117/12. والبيضاوي، أنوار التنزيل

وأسرار التأويل: 233/3.

⁽⁹²⁾ ابن عاشور، التحرير والتنوير: 217/14. النُّحَّاس، إعراب القرآن: 255/2.

10-قَوْلُهُ تَعَالَى: ﴿إِنَّمَا سُلْطَانُهُ عَلَى الَّذِينَ يَتَوَلَّوْنَهُ وَالَّذِينَ هُمْ بِهِ مُشْرِكُونَ﴾ (100)

وَيُحْتَمَلُ أَنْ تَكُونَ الْبَاءُ سَبَبِيَّةً، أَي: صَارُوا بِسَبَبِ طَاعَتِهِمُ لِلشَّيْطَانِ مُشْرِكِينَ بِاللَّهِ تَعَالَى. وَقَالَ آخَرُونَ: مَعْنَاهُ أَنَّهُ شَرِكُهُمْ فِي الْأَمْوَالِ وَالْأَوْلَادِ. (94) وَقِيلَ: عَلَى الشَّيْطَانِ، وَهُوَ الظَّاهِرُ لِاتِّعَاقِ الضَّمَائِرِ وَالْمَعْنَى: وَالَّذِينَ هُمْ بِإِشْرَاكِهِمْ إِبْلِيسَ مُشْرِكُونَ بِاللَّهِ، أَوْ تَكُونُ الْبَاءُ لِلْسَبَبِيَّةِ، وَالْأَمْرُ بِالِاسْتِعَاذَةِ يَقْتَضِي أَنَّهَا تَصْرِفُ كَيْدَ الشَّيْطَانِ، كَأَنَّهَا مُتَضَمِّنَةٌ التَّوَكُّلَ عَلَى اللَّهِ وَالِانْقِطَاعَ إِلَيْهِ. (95)

وقد تشير إلى أَنَّ الضمير راجع لربهم والباء للتعديّة، ويصح أن يعود على الشيطان، وتكون الباء سببية وهي أولى، لعدم تشتيت الضمائر. (96)

ويرى بعضهم أَنَّ الضمير في «به» يعود على الله تعالى، وَأَنَّ الْبَاءَ لِلتَّعْدِيَةِ، فَيَكُونُ الْمَعْنَى: إِنَّمَا سُلْطَانُ الشَّيْطَانِ عَلَى الَّذِينَ يَطِيعُونَهُ، وَالَّذِينَ هُمْ بِاللَّهِ تَعَالَى -مُشْرِكُونَ. قالوا، والأول أرجح لاتحاد الضمائر فيه، ولأنه هو المتبادر إلى الذهن. (97)

11-قَوْلُهُ تَعَالَى: ﴿ذَلِكَ بِأَنَّهُمْ اسْتَحَبُّوا الْحَيَاةَ الدُّنْيَا عَلَى الْآخِرَةِ وَأَنَّ اللَّهَ لَا يَهْدِي الْقَوْمَ الْكَافِرِينَ﴾ (107).

وَضَمِيرُ بَأَنَّهُمْ عَائِدٌ إِلَى مَنْ كَفَرَ بِاللَّهِ سَوَاءَ كَانَ مَا صَدَقَ مِنْ مُعَيَّنًا أَوْ مَفْرُوضًا عَلَى أَحَدِ الْوَجْهَيْنِ السَّابِقَيْنِ. وَالْبَاءُ لِلْسَبَبِيَّةِ، فَمَذْخُولُهَا سَبَبٌ. (98) كما تفيد الصلة.

12-قَوْلُهُ تَعَالَى: ﴿وَضَرَبَ اللَّهُ مَثَلًا قَرْيَةً كَانَتْ آمِنَةً مُطْمَئِنَّةً يَأْتِيهَا رِزْقُهَا رَغَدًا مِنْ كُلِّ مَكَانٍ فَكَفَرَتْ بِأَنْعَمِ اللَّهِ﴾

بأنعم: جار ومجرور متعلق بـ"كفرت". أي: بنعم الله عليها. (99)، والباء في بـ "بما كانوا" سببية، أي: بسبب صنيعهم، وقد تفيد الصلة؛ كونه يصح الاستغناء عنها في غير القرآن.

13-قَوْلُهُ تَعَالَى: ﴿إِنَّمَا حَرَّمَ عَلَيْكُمُ الْمَيْتَةَ وَالدَّمَ وَلَحْمَ الْخَيْزِرِ وَمَا أَهْلَ لَغَيْرِ اللَّهِ بِهِ فَمَنْ اضْطُرَّ غَيْرَ بَاغٍ وَلَا عَادٍ فَإِنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَحِيمٌ﴾ (115).

قوله: ﴿وَمَا أَهْلَ لَغَيْرِ اللَّهِ بِهِ﴾ الإهلال رفع الصوت، والأظهر أَنَّ اللام بمعنى الباء، والباء بمعنى عند، والمعنى وما رفع الصوت عند ذكاته بغير الله، أي: باسم غير الله، كما إذا قال: باسم اللات أو

(93) ابن عاشور، التحرير والتنوير: 34/24. الرازي، مفاتيح الغيب: 487/12. الألوسي، روح المعاني: 96/4.

(94) ابن كثير، تفسير القرآن العظيم: 517/4.

(95) أبو حيان، لسان البيان المهدّب لتفسير أبي حيان، ص: 1799.

(96) المحلي، السيوطي، حاشية الصاوي على تفسير الجلالين، ص: 1017.

(97) طنطاوي، التفسير الوسيط للقرآن الكريم: 235 / 8.

(98) ابن عاشور، التحرير والتنوير: 269 / 14. والشوكاني، فتح القدير: 235 / 3.

(99) صالح، الإعراب المفصل لكتاب الله المرتل: 221 / 6.

العزى،⁽¹⁰⁰⁾ ومعنى أهلٍ لغير الله به: رفع الصوت به عند ذبحه، أو نحره باسم غير الله من الأصنام أو غيرها فَإِنَّهُ حرام، ولو ذكر معه الله، أو الباء للسببية.⁽¹⁰¹⁾

14-قَوْلُهُ تَعَالَى: ﴿وَلِنْ عَاقِبْتُمْ فَعَاقِبُوا بِمِثْلِ مَا عُوقِبْتُمْ بِهِ وَلَكِنْ صَبَرْتُمْ لَهُوَ خَيْرٌ لِلصَّابِرِينَ (126)﴾

الباء زائدة. وقيل: ليست زائدة، والتقدير: بسبب مماثل لما عوقبتم به ومنه قوله تعالى: ﴿فَعَاقِبُوا بِمِثْلِ مَا عُوقِبْتُمْ بِهِ﴾، وقعت الباء في كلمة "بمثل" زائدة، أي: فعاقبوا معاقبة مثل ما عوقبتم به. فَقَوْلُهُ: بِمِثْلِ مَا عُوقِبْتُمْ مُشَاكَلَةً لِعَاقِبَتِكُمْ. فَاسْتَعْمَلَ عُوقِبْتُمْ فِي مَعْنَى عُوْلِمْتُمْ بِهِ، لِيُؤْفِعَهُ بَعْدَ فِعْلِ عَاقِبْتُمْ، فَهُوَ اسْتِعَارَةٌ وَجْهَ شَبَهٍ هِيَ الْمُشَاكَلَةُ. وَيَجُوزُ أَنْ يَكُونَ عُوقِبْتُمْ حَقِيقَةً؛ لِأَنَّ مَا يَلْقَوْنَهُ مِنَ الْأَذَى مِنَ الْمُشْرِكِينَ قَصَدُوا بِهِ عِقَابَهُمْ عَلَى مُفَارَقَةِ دِينِ قَوْمِهِمْ وَعَلَى شَتْمِ أَصْنَامِهِمْ وَتَسْفِيهِ آبَائِهِمْ.⁽¹⁰²⁾

15-قَوْلُهُ تَعَالَى: ﴿لِيَحْمِلُوا أَوْزَارَهُمْ كَامِلَةً يَوْمَ الْقِيَامَةِ وَمِنْ أَوْزَارِ الَّذِينَ يُضِلُّونَهُمْ بِغَيْرِ عِلْمٍ أَلَا سَاءَ مَا يَزُرُونَ (25)﴾

جاء الباء في هذا الموضع يفيد المعية أو المصاحبة، فيكون المعنى يضلون مع غير علم، كما تفيد معنى الاستعلاء والمعنى يضلونهم على غير علم.

16-قَوْلُهُ تَعَالَى: ﴿وَاصْبِرْ وَمَا صَبْرُكَ إِلَّا بِاللَّهِ وَلَا تَحْزَنْ عَلَيْهِمْ وَلَا تَكُ فِي ضَيْقٍ مِمَّا يَمْكُرُونَ (127)﴾

﴿وَمَا صَبْرُكَ إِلَّا بِاللَّهِ﴾ فهذه جملة خبرية غير الجملة الطلبية التي تقدمتها، أخبر فيها إِنَّهُ لَا يُمْكِنُ الصبر إِلَّا به، وذلك يتضمن أمرين: الاستعانة به والمعية الخاصة التي تدل عليها باء المصاحبة، كقوله: "قبي يسمع وبني يبصر وبني يبطش وبني يمشي" وليس المراد بهذه الباء الاستعانة فَإِنَّ هذا أمر مشترك بين المطيع والعاصي فَإِنَّ ما لَا يَكُونُ بِاللَّهِ لَا يَكُونُ، بل هي باء المصاحبة والمعية التي صرح بمضمونها في قوله: ﴿إِنَّ اللَّهَ مَعَ الصَّابِرِينَ﴾، وهي المعية الحاصلة لعبده الذي تقرب إليه بالنوافل حتى صار محبوباً له فبه يسمع وبه يبصر.⁽¹⁰³⁾

الباء في قَوْلُهُ تَعَالَى: (إِلَّا بِاللَّهِ)، أَي: بِعَوْنِ اللَّهِ، أَوْ بِتَوْفِيقِهِ.⁽¹⁰⁴⁾

17-قوله تعالى: ﴿يُنَزِّلُ الْمَلَائِكَةَ بِالرُّوحِ مِنْ أَمْرِهِ عَلَى مَنْ يَشَاءُ مِنْ عِبَادِهِ﴾.

⁽¹⁰⁰⁾ المحلى، السيوطى، حاشية الصاوي على تفسير الجلالين، ص: 426.

⁽¹⁰¹⁾ الهرري، تفسير حقائق الروح والريحان: 103/7.

⁽¹⁰²⁾ العكبري، الباب في علل الإعراب والبناء: 46/2. ابن عاشور، التحرير والتنوير: 14/336. عضيمة، دراسات

لأسلوب القرآن الكريم: 52/2. وبسندي، ظاهرة الإقحام في التراكيب اللغوية، ص: 100.

⁽¹⁰³⁾ ابن قيم الجوزية، مصباح التفاسير القرآنية الجامع: 405/8.

⁽¹⁰⁴⁾ العكبري: التبيان في إعراب القرآن: 810/2.

وَقَوْلُهُ: ﴿بِالرُّوحِ مِنْ أَمْرِهِ﴾ فِيهِ قَوْلَانِ:

الأول- أَنَّ الْمُرَادَ مِنَ الرُّوحِ الْوَحْيُ وَهُوَ كَلَامُ اللَّهِ وَنَظِيرُهُ.

الثاني- فِي هَذِهِ الْآيَةِ وَهُوَ قَوْلُ أَبِي عُبَيْدَةَ إِنَّ الرُّوحَ هَاهُنَا جِبْرِيلُ عَلَيْهِ السَّلَامُ.

وتكون الباء للحال، أي: ملتبسة بالروح. وقيل: بمعنى مع، وقيل: الروح حفظة على الملائكة لا تراهم الملائكة، كما الملائكة حفظة علينا لا نراهم. وقال مجاهد أيضًا: الروح اسم ملك. ⁽¹⁰⁵⁾ وَالْبَاءُ فِي قَوْلِهِ: بِالرُّوحِ بِمَعْنَى "مَعَ" كَقَوْلِهِمْ خَرَجَ فُلَانٌ بِثِيَابِهِ، أَيْ: مَعَ ثِيَابِهِ وَرَكِبَ الْأَمِيرُ بِسِلَاحِهِ، أَيْ: مَعَ سِلَاحِهِ، فَيَكُونُ الْمَعْنَى: يُنَزِّلُ الْمَلَائِكَةُ مَعَ الرُّوحِ وَهُوَ جِبْرِيلُ. ⁽¹⁰⁶⁾

18-قَوْلُهُ تَعَالَى: ﴿ثُمَّ إِذَا كَسَفَ الضَّرَّ عَنْكُمْ إِذَا فَرِيقٌ مِنْكُمْ بِرَبِّهِمْ يُشْرِكُونَ (54)﴾

الباء في قوله: بِرَبِّهِمْ بمعنى مع. ⁽¹⁰⁷⁾ ويصح أن تكون "الباء" من صلة يشركون، أي يشركون الأوثان بربهم. تقول: أشركت الشيء بالشيء، إذا سويت به غيره. ⁽¹⁰⁸⁾

19-في قوله تعالى: ﴿وَسَخَّرَ لَكُمُ اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ وَالشَّمْسَ وَالْقَمَرَ وَالنُّجُومَ مُسَخَّرَاتٌ بِأَمْرِهِ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَعْقِلُونَ﴾.

الباء (بِأَمْرِهِ) فيه وجهان، أحدهما: أن تكون الباء فيه للإلصاق، ومعناه أَنَّ التسخير والإذلال ملتصقان بالأمر، كما تقول: كتبت بالقلم، وثانيهما: أن تكون الباء للحال، وعلى هذا يكون معناه ملتبسات بالأمر في كل الأحوال لا يخرجن عنه ساعة واحدة، ولا يملن عن الانقياد طرفة عين، وَإِنَّمَا قَالَ: (بِأَمْرِهِ) ولم يقل: بقدرته، مع تحقق الحاجة إلى القدرة أكثر من الحاجة إلى الأمر؛ لِأَنَّهُ لما ذكر التسخير وفيه معنى الطاعة والانقياد، عقبه بذكر الأمر، لما كانت الطاعة من لوازم الأمر وأحكامه. ⁽¹⁰⁹⁾

20-قوله تعالى: ﴿وَإِذَا بَدُلْنَا آيَةً مَكَانَ آيَةٍ وَاللَّهُ أَعْلَمُ بِمَا يُنَزِّلُ قَالُوا إِنَّمَا أَنْتَ مُفْتَرٍ بَلْ أَكْثَرُهُمْ لَا يَعْلَمُونَ (101)﴾.

جاء الباء في هذه الآية للإلصاق، بمعنى أَنَّهُ كلما ينزله الله سبحانه وتعالى من الآيات المسطورة ملتصق بعلمه سبحانه وتعالى، وهي صلة يمكن الاستغناء عنها في التركيب، فيصح في غير القرآن الكريم أن يستغنى عنها.

⁽¹⁰⁵⁾ أبو حيان، البحر المحيط في التفسير: 5/ 459.

⁽¹⁰⁶⁾ ينظر: الرزي، مفاتيح الغيب: 19/ 169. والشوكان، فتح القدير: 3/ 177. والألوسي، روح المعاني: 7/ 337.

⁽¹⁰⁷⁾ الثعلبي، الكشف والبيان عن تفسير القرآن: 4/ 133.

⁽¹⁰⁸⁾ ينظر: الكرمانى، غرائب التفسير وعجائب التأويل: 2/ 351. وأبو حيان، البحر المحيط في التفسير: 4/ 430.

⁽¹⁰⁹⁾ العلوي، الطراز لأسرار البلاغة: 1/ 80-82.

الخاتمة

من خلال الدراسة والتحليل توصل الباحثان إلى عدد من النتائج، والتوصيات، هي:

أولاً- النتائج:

- أنَّ الباء وردت في خمس وستين موضعًا.
- أنَّ الباء قد وردت تحمل أكثر من دلالتين في سبعة مواضع.
- أنَّ الباء قد وردت تحمل دلالتين في عشرين موضعًا.
- مثلت معاني الصلة والتعدية والسببية أبرز تلك المعاني في استعمالات الباء المختلفة في سورة النحل.
- أنَّ الباء جاء في أغلب المواضع زائدة من حيث الوظيفة النحوية، وتفيد التوكيد دلاليًا.
- أنَّ هذا التنوع في وظيفة الباء راجع إلى طبيعة الموضوعات التي تناولتها السورة.

ثانيًا- التوصيات:

يوصي الباحثان بالآتي:

- إجراء دراسات مماثلة لهذه الدراسة تتناول باقي حروف الجر في القرآن الكريم، في ضوء النظريات اللغوية الحديثة.
- إجراء دراسة تتناول الأبعاد التداولية لحرف الباء في القرآن الكريم.
- إجراء دراسات متعددة تتناول الوظيفة النحوية لحروف الجر في القرآن الكريم في ضوء نظرية النحو الوظيفي.

قائمة المصادر والمراجع

- 1- ابن أبي سلمى، زهير، ديوان زهير بن أبي سلمى، شرح: حمدو طماس، دار المعرفة، بيروت، لبنان.
- 2- ابن آجروم، محمد بن محمد بن داود الصنهاجي، أبو عبد الله (ت: 723هـ)، الأجرومية، دار الصمعي، 1419هـ-1998م.
- 3- ابن حنبل، أبو عبد الله أحمد بن محمد بن حنبل بن هلال بن أسد الشيباني (ت: 241هـ)، مسند أحمد بن حنبل، تحقيق: أبو المعاطي النوري، عالم الكتب، بيروت، 1419هـ. 1998م.
- 4- ابن عاشور، محمد الطاهر بن محمد بن محمد الطاهر بن عاشور التونسي (ت: 1393هـ)، التحرير والتنوير «تحرير المعنى السديد وتنوير العقل الجديد من تفسير الكتاب المجيد، الدار التونسية للنشر - تونس، 1984هـ.
- 5- ابن عطية، أبو محمد عبد الحق بن غالب بن عبد الرحمن بن تمام الأندلسي المحاربي (ت: 542هـ)، المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، تحقيق: عبد السلام عبد الشافي محمد، دار الكتب العلمية - بيروت، 1422هـ.
- 6- ابن فورك، محمد بن الحسن بن فورك الأنصاري الأصبهاني (ت: 406هـ)، تفسير من أول سورة المؤمنون - آخر سورة السجدة، دراسة وتحقيق: علّال عبد القادر بندويش (ماجستير)، جامعة أم القرى - المملكة العربية السعودية، 1430-2009م.
- 7- ابن قيم الجوزية، محمد بن أبي بكر بن أيوب بن سعد شمس الدين (ت: 751هـ)، مصباح التفاسير القرآنية الجامع لتفسير ابن قيم الجوزية، جمع وترتيب/ عبد الرحمن القماش، من علماء الأزهر الشريف، الشاملة الذهبية].
- 8- ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير (ت: 774هـ)، تفسير القرآن العظيم، تحقيق: محمد حسين شمس الدين، دار الكتب العلمية، منشورات محمد علي بيضون، 1419هـ.
- 9- ابن مالك، محمد بن عبد الله، ابن مالك الطائي الجباني، أبو عبد الله، جمال الدين (ت: 672هـ)، شرح تسهيل الفوائد، تحقيق: عبد الرحمن السيد، محمد بدوي المختون، هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان.
- 10- ابن هشام، عبد الله بن يوسف بن أحمد بن عبد الله ابن يوسف، أبو محمد، جمال الدين، (ت: 761هـ)، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تحقيق: مازن المبارك ومحمد علي حمد الله، دار الفكر - دمشق، ط6، 1985م.
- 11- ابن يعيش، يعيش بن علي بن أبي السرايا محمد بن علي، أبو البقاء، (ت: 643هـ)، شرح المفصل للزمخشري، قدم له: إميل بديع يعقوب، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 1422هـ-2001م.
- 12- أبو حيان، محمد بن يوسف الجباني الأندلسي، التذييل والتكميل في شرح كتاب التسهيل، تحقيق: حسن هنداي، ط11، دار القلم، دمشق (من 1 إلى 5)، وباقي الأجزاء: دار كنوز إشبيلية.

- 13- أبو حيان، محمد بن يوسف بن علي بن يوسف بن حيان أثير الدين الأندلسي (ت: 745هـ)، لسان البيان المهدّب لتفسير أبي حيان، جمع وترتيب: عبد الرحمن القماش من علماء الأزهر الشريف، الشاملة الذهبية].
- 14- أبو حيان، محمد بن يوسف بن علي بن يوسف بن حيان أثير الدين الأندلسي (ت: 745هـ)، البحر المحيط في التفسير، تحقيق: صدقي محمد جميل، دار الفكر - بيروت، 1420هـ.
- 15- أبو زهرة، محمد بن أحمد بن مصطفى بن أحمد (ت: 1394هـ)، زهرة التفاسير، دار الفكر العربي، بيروت.
- 16- الأبياري، إبراهيم بن إسماعيل (ت: 1414هـ)، الموسوعة القرآنية، مؤسسة سجل العرب، 1405هـ.
- 17- الأزهرى، خالد بن عبد الله بن أبي بكر بن محمد الجرجاوي (ت: 905هـ)، شرح التصريح على التوضيح أو التصريح بمضمون التوضيح في النحو، دار الكتب العلمية، بيروت، 1421هـ-2000م.
- 18- الأصفهاني، أبو القاسم الحسين بن محمد المعروف بالراغب، تفسير الراغب الأصفهاني، تحقيق: محمد عبد العزيز بسيوني، كلية الآداب جامعة طنطا، 1420-1999م.
- 19- الألوسي، شهاب الدين محمود بن عبد الله الحسيني (ت: 1270هـ)، روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، تحقيق: علي عبد الباري عطية، دار الكتب العلمية - بيروت، 1415هـ.
- 20- الأنصاري، أبو زيد، النوادر في اللغة، تحقيق / محمد عبد القادر أحمد، دار الشروق، 1401هـ-1981م.
- 21- البخاري، أبو عبد الله محمد بن إسماعيل بن إبراهيم (ت: 256هـ)، صحيح البخاري، تحقيق: مصطفى ديب البغا، دار ابن كثير، اليمامة، بيروت، ط3، 1407هـ-1987م.
- 22- البرماوي، شمس الدين محمد بن عبد الدائم (763-831هـ)، الفوائد السنية في شرح الألفية، تحقيق: عبد الله رمضان موسى، مكتبة التوعية الإسلامية للتحقيق والنشر والبحث العلمي، الجيزة - جمهورية مصر العربية [طبعة خاصة بمكتبة دار النصيحة، المدينة النبوية - المملكة العربية السعودية]، 1436هـ - 2015 م.
- 23- بسندي، خالد بن عبد الكريم، ظاهرة الإقحام في التراكيب اللغوية، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2015م.
- 24- البغدادي، عبد القادر بن عمر (ت: 1093هـ)، خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، ط4، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1418هـ - 1997م.
- 25- البيضاوي، تقي الدين أبو الحسن علي بن عبد الكافي بن علي بن تمام بن حامد بن يحيى السبكي، للقاضي المتوفى سنة 785هـ)، الإبهاج في شرح المنهاج (منهاج الوصول إلي علم الأصول دار الكتب العلمية - بيروت، عام النشر، 1416هـ - 1995م.

- 26- البيضاوي، شهاب الدين أحمد بن محمد بن عمر الخفاجي المصري الحنفي (ت: 1069هـ)، حاشية الشَّهابِ عَلَى تَفْسِيرِ الْبَيْضَاوِيِّ (المُسَمَّاةُ عِنَايَةُ الْقَاضِي وَكَفَايَةُ الرَّاضِي، عَلَى تَفْسِيرِ الْبَيْضَاوِيِّ) دار صادر. بيروت.
- 27- البيضاوي، ناصر الدين أبو سعيد عبد الله بن عمر بن محمد الشيرازي (ت: 685هـ)، أنوار التنزيل وأسرار التأويل، تحقيق: محمد عبد الرحمن المرعشلي، دار إحياء التراث العربي-1418هـ.
- 28- البيهقي، أحمد بن الحسين بن علي بن موسى الخُشْرُوْجَرْدِي الخراساني، (ت: 458هـ)، السنن الكبرى، تحقيق: محمد عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط3، 1424هـ-2003م.
- 29- الثعلبي، أحمد بن محمد بن إبراهيم أبو إسحاق (ت: 427هـ)، الكشف والبيان عن تفسير القرآن، تحقيق: أبي محمد بن عاشور، مراجعة وتدقيق: نظير الساعدي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، 1422هـ-2002م.
- 30- الجرجاني، أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمد الفارسي الأصل، الجرجاني الدار (ت: 471هـ): دَرْجُ الدَّرَرِ فِي تَفْسِيرِ الْآيِ وَالسُّوَرِ، دراسة وتحقيق: (الفاتحة والبقرة) وليد بن أحمد بن صالح الخُشْنِ، (وشاركه في بقية الأجزاء): إياد عبد اللطيف القيسي، مجلة الحكمة، بريطانيا، 1429هـ-2008م.
- 31- الحلبي، أبو العباس، شهاب الدين، أحمد بن يوسف بن عبد الدائم المعروف بالسمين (ت: 756هـ)، الدر المصون في علوم الكتاب المكنون، تحقيق: أحمد محمد الخراط دار القلم، دمشق.
- 32- الحنفي، عصام الدين إسماعيل بن مُحَمَّد، والرومي، مصلح الدين بن إبراهيم الحنفي، حاشيتا القونوي وابن التمجيد عَلَى البيضاوي، تحقيق: عبد الله محمود مُحَمَّد عمر، دار الكتب العلمية - بيروت، 1422هـ-2001م.
- 33- الخازن، علاء الدين علي بن محمد بن إبراهيم بن عمر الشحي أبو الحسن (ت: 741هـ)، تفسير الخازن المسمى لباب التأويل في معاني التنزيل، دار الفكر، بيروت-لبنان، 1399هـ-1979م.
- 34- الخالدي، صلاح عبد الفتاح، تصويبات في فهم بعض الآيات، دار القلم، دمشق، 1407هـ-1987م.
- 35- درويش، محيي الدين بن أحمد مصطفى (ت: 1403هـ)، إعراب القرآن وبيانه، دار الإرشاد للشؤون الجامعية، حمص-سورية، ودار ابن كثير، دمشق/ بيروت، ط4، 1415هـ.
- 36- الدعاس، أحمد عبيد، حميدان، أحمد محمد، والقاسم، إسماعيل محمود، إعراب القرآن الكريم، دار المنير ودار الفارابي، دمشق، 1425هـ.
- 37- الرازي، أبو عبد الله محمد بن عمر بن الحسن بن الحسين التيمي الملقب بفخر الدين الرازي (ت: 606هـ)، مفاتيح الغيب، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط3، 1420هـ.
- 38- الزجاج، إبراهيم بن السري بن سهل، أبو إسحاق (ت: 311هـ)، معاني القرآن وإعرابه، تحقيق: عبد الجليل عبده شلبي، عالم الكتب، بيروت، 1408هـ-1988م.

- 39- سيبويه، عمرو بن عثمان بن قنبر الحارثي أبو بشر (ت: 180هـ)، الكتاب، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط3، 1408هـ-1988م.
- 40- السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر (ت: 911هـ)، همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، تحقيق: عبد الحميد هنداوي، المكتبة التوفيقية، مصر.
- 41- الشاطبي، أبو إسحق إبراهيم بن موسى (ت 790هـ)، المقاصد الشافية في شرح الخلاصة الكافية (شرح ألفية ابن مالك)، تحقيق: مجموعة محققين، معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي بجامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1428هـ-2007م.
- 42- الشوكاني، محمد بن علي بن محمد بن عبد الله اليمني (ت: 1250هـ)، فتح القدير، دار ابن كثير، دار الكلم الطيب - دمشق، بيروت، 1414هـ.
- 43- صافي، محمود بن عبد الرحيم (ت: 1376هـ)، الجدول في إعراب القرآن الكريم، دار الرشيد، دمشق - مؤسسة الإيمان، بيروت، ط4، 1418هـ.
- 44- صالح، بهجت عبد الواحد، الإعراب المفصل لكتاب الله المرتل، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، ط2، 1418هـ.
- 45- الصاوي، أبو العباس أحمد بن محمد الخلوتي، الشهير بالصاوي المالكي (ت: 1241هـ)، حاشية الصاوي على تفسير الجلالين، (جلال الدين المحلي، وتلميذه النجيب جلال الدين السيوطي)، المصدر: الشاملة الذهبية.
- 46- الطبري، محمد بن جرير بن يزيد بن كثير بن غالب أبو جعفر الطبري (ت: 310هـ)، جامع البيان في تأويل القرآن، تحقيق: أحمد محمد شاكر، مؤسسة الرسالة 1420هـ-2000م.
- 47- طنطاوي، محمد سيد، التفسير الوسيط للقرآن الكريم، دار نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، الفجالة، القاهرة.
- 48- عباس، حسن، خصائص الحروف العربية ومعانيها (دراسة)، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، 1998م.
- 49- عضيمة، محمد عبد الخالق (ت 1404هـ)، دراسات لأسلوب القرآن الكريم، تصدير: محمود محمد شاكر، دار الحديث، القاهرة.
- 50- العكبري، أبو البقاء عبد الله بن الحسين بن عبد الله (ت: 616هـ)، التبيان في إعراب القرآن، تحقيق: علي محمد البجاوي، عيسى البابي الحلبي وشركاه.
- 51- العكبري، أبو البقاء عبد الله بن الحسين بن عبد الله البغدادى محب الدين (ت: 616هـ)، الباب في عل البناء والإعراب، تحقيق: عبد الإله النبهان، دار الفكر، دمشق، 1416هـ 1995م.
- 52- العلوي، يحيى بن حمزة بن علي بن إبراهيم (ت: 745هـ)، الطراز لأسرار البلاغة وعلوم حقائق الإعجاز، المكتبة العنصرية، بيروت، 1423هـ.

- 53- علي، أسعد أحمد، تهذيب المقدمة اللغوية للعلايلي، درا السؤال للطباعة النشر بدمشق، ط3، 1406هـ-1985م.
- 54- الغرناطي، أحمد بن إبراهيم بن الزبير الثقفي، أبو جعفر (ت: 708هـ)، ملاك التأويل القاطع بذوي الإلحاد والتعطيل في توجيه المتشابه اللفظ من آي التنزيل، وضع حواشيه: عبد الغني محمد علي الفاسي، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان.
- 55- الفحل، علقمة بن عبدة بن ناشرة بن قيس معروف بعلقمة (توفي نحو 603م)، ديوان علقمة الفحل، تحقيق: لطفي الصقال، ودرية الخطيب.
- 56- القاسمي، محمد جمال الدين بن محمد سعيد بن قاسم الحلاق (ت: 1332هـ)، محاسن التأويل، تحقيق: محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت، 1418هـ.
- 57- القدومي، سامي وديع عبد الفتاح شحادة، التفسير البياني لما في سورة النحل من دقائق المعاني، دار الوضاح، الأردن - عمان.
- 58- القرطبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد بن أبي بكر (ت: 671هـ)، الجامع لأحكام القرآن، تحقيق: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش، دار الكتب المصرية، القاهرة، ط2، 1384هـ-1964م.
- 59- القصير، أحمد بن عبد العزيز بن مؤقر، الأحاديث المشككة الواردة في تفسير القرآن الكريم (عرض ودراسة)، دار ابن الجوزي للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية، 1430هـ.
- 60- الكرمانى، محمود بن حمزة بن نصر، أبو القاسم برهان الدين ويعرف بتاج القراء (ت: نحو 505هـ)، غرائب التفسير وعجائب التأويل، دار القبلة للثقافة الإسلامية، جدة، مؤسسة علوم القرآن، بيروت.
- 61- الكندي، امرؤ القيس، بن حجر بن الحارث من بني آكل المرار (ت: 545م)، ديوان امرؤ القيس، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعارف، القاهرة، ط5.
- 62- المرادي، أبو محمد بدر الدين حسن بن قاسم بن عبد الله بن علي المصري المالكي (ت: 749هـ) الجنى الداني في حروف المعاني، تحقيق: فخر الدين قباوة والأستاذ محمد نديم فاضل، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، 1413هـ-1992م.
- 63- المرزوقي، أبو علي أحمد بن محمد بن الحسن (ت: 421هـ)، شرح ديوان الحماسة، تحقيق: غريد الشيخ، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 1424هـ-2003.
- 64- المستعصي، محمد بن أيدمر (639هـ - 710هـ)، الدر الفريد وبيت القصيد، تحقيق: كامل سلمان الجبوري، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، 1436هـ-2015م.
- 65- ناظر الجيش، محمد بن يوسف بن أحمد، محب الدين الحلبي ثم المصري، المعروف بناظر الجيش (ت: 778هـ)، شرح التسهيل المسمى «تمهيد القواعد بشرح تسهيل الفوائد»، دراسة وتحقيق: علي محمد فاخر وآخرين، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، القاهرة - جمهورية مصر العربية، 1428هـ.

- 66- النَّحَّاس، أبو جعفر النَّحَّاس أحمد بن محمد بن إسماعيل بن يونس المرادي (ت: 338هـ)، إعراب القرآن، وضع حواشيه وعلق عليه: عبد المنعم خليل إبراهيم، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت، 1421هـ.
- 67- النعماني، أبو حفص سراج الدين عمر بن علي بن عادل الحنبلي الدمشقي (ت: 775هـ)، اللباب في علوم الكتاب، تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود والشيخ علي محمد معوض، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، 1419هـ-1998م.
- 68- هجر، حيدر مصطفى هجر، الأثر العقائدي في التوجيه النحوي للنص القرآني، الشاملة الذهبية.
- 69- الهرري، الشيخ العلامة محمد الأمين بن عبد الله الأرمي العلوي الشافعي، تفسير حدائق الروح والريحان في روابي علوم القرآن، إشراف ومراجعة: هاشم محمد علي بن حسين مهدي، دار طوق النجاة، بيروت -لبنان، 1421هـ -2001م.
- 70- الواحدي، أبو الحسن علي بن أحمد بن محمد بن علي، النيسابوري، الشافعي (ت: 468هـ)، النَّقْسِيرُ البَسِيطُ، أصل تحقيقه في (15) رسالة دكتوراة بجامعة الإمام محمد بن سعود، ثم قامت لجنة علمية من الجامعة بسبكه وتنسيقه، عمادة البحث العلمي -جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، 1430هـ.



مجلة جامعة الجزيرة

(علمية – دورية – محكمة)



الباب الثاني

عرض الرسائل العلمية



واقع إدارة المعرفة وأثرها في بناء التوجه الريادي

في الجامعات الأهلية بمحافظة إ.ب

"دراسة ميدانية"⁽¹⁾

أ/ جميل أحمد علي أحمد القعطاب

طالب ماجستير بكلية الدراسات العليا - جامعة الجزيرة - الجمهورية اليمنية

Tel: 00967777944528

المقدمة:

تواجه المنظمات باختلاف أنواعها ومجالاتها العديد من التغيرات والتحديات والتحولات المتسارعة في شتى المجالات، بسبب ما أفرزته العولمة (بواي، 2009: 1).

وفي إطار ذلك تسعى المنظمات -بما فيها المؤسسات التعليمية الجامعية- بشكل دائم إلى احتلال مكانة مميزة في مجال نشاطها ورائدة له في السوق، وذلك من خلال تبني توجهات ريادية -إعادة التجديد الاستراتيجي- باعتبار التوجه الريادي من أحدث القواعد والمرتكزات لخطة الأعمال الاستراتيجية لأي منظمة. لذا؛ يُعدُّ التوجه الريادي مدخلًا إداريًا مهمًا يسعى الباحثون إلى تبيان معالمه النظرية وأصبح تطبيقه يشكل حاجسًا لدى الكثير من المنظمات؛ وهو ما يستلزم توافر العديد من المتطلبات، ومنها إدارة المعرفة وتوفر القدرات والخبرات المتراكمة كعمالة متميزة في المنظمات.

من هنا أبدت الكثير من المنظمات عمومًا -ومنها مؤسسات التعليم العالي وخصوصًا في الجامعات- اهتمامًا متزايدًا بإدارة المعرفة والسعي للتحويل شيئًا فشيئًا لتكون منظمات قائمة على المعرفة، وتوظيف هذه المعرفة وإدارتها في سبيل تحقيق الميزة التنافسية الدائمة (المدهون، 2014: 3).

ولتحقيق هذا التوجه الريادي في واقع الجامعات الأهلية لا بد من تبني مداخل إدارية حديثة معاصرة، ويأتي في صدارة هذه المداخل المعاصرة مدخل إدارة المعرفة، وهو ما أشارت إليه دراسة (Kidwell, et al (2000؛ بأنَّ تبني استراتيجيات وتقنيات إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي خصوصًا في الجامعات الخاصة يُعدُّ أمرًا مهمًا وجوهريًا كما هو في قطاع الأعمال وإذا ما تم تطبيقه بفاعلية، فإنَّه سيؤدي إلى تميز المؤسسات التعليمية في قدراتها على اتخاذ القرارات، وجعلها قادرة على

(1) رسالة ماجستير تم مناقشتها في جامعة الجزيرة - كلية الدراسات العليا - قسم إدارة الأعمال بتاريخ 2022/12/12 م.

تطوير مخرجاتها وخدماتها، مثل (المناهج، والأبحاث العلمية، وتقديم خدمات تعليمية وأكاديمية وإدارية أفضل، إضافة إلى تخفيض التكاليف) (الزطمة، 2011: 2).

من خلال ما سبق يتبين حاجة الجامعات الأهلية محل الدراسة إلى تطبيق إدارة المعرفة في سبيل تحقيق التوجه الريادي ومن هنا أيضًا أتت أهمية اختيار موضوع الدراسة الحالية.

أولاً- مشكلة الدراسة:

يُعَدُّ التوجه الريادي من أهم التوجهات الاستراتيجية التي تجعل المنظمات فريدة ومتميزة عن غيرها؛ لكن ما أفرزته العولمة من فرص وتهديدات، وما نجم عن ذلك من تطور كبير في كل المجالات، وخصوصًا في ظل التغيرات المتسارعة والمنافسة الشديدة ووجود المعايير العالمية لتصنيف الجامعات وخلو هذه التصنيفات العالمية والإقليمية من الجامعات اليمنية الحكومية والأهلية خصوصًا، من مثل تصنيف التايمز العالمي للجامعات لعام (2022م)، (<https://ar.alnfaee.net/post/10752>) والتصنيف على المستوى العربي من مثل تصنيف QS للجامعات العربية (2022م) أفضل (100) جامعة (<https://www.elmin7a.com/arab-universities-ranking/>) التي تفرض على الجامعات الأهلية تبني توجهات ريادية، ولتحقيق هذا التوجه الريادي كان لزامًا عليها أن تسارع في تطبيق مداخل إدارية معاصرة، ويأتي في صدارة هذه المداخل إدارة المعرفة لتكون هي القاعدة الصلبة والرافعة الرئيسة لبلوغ توجهها الريادي في مجال عملها وأنشطتها المختلفة، وهذا ما أوصت به العديد من الدراسات السابقة بضرورة تطبيق إدارة المعرفة؛ كونها من أهم المداخل الإدارية المعاصرة لبناء التوجهات الريادية، وكون عدم تطبيقها في الجامعات الأهلية يشكل تهديدًا لبقائها واستمرارها، ومن خلال ما سبق يتبين حاجة الجامعات الأهلية في محافظة إب إلى تطبيق تلك المداخل الإدارية المعاصرة وهو ما لم تتناوله الدراسات السابقة -بحسب علم الباحث- في الربط بين متغيرين (إدارة المعرفة والتوجه الريادي) في الجامعات الأهلية بمحافظة إب، باستثناء دراسة يعقوب (2021) في المستشفيات الأهلية بالعاصمة صنعاء، ودراسة القاضي والجوازنة (2019) التي ربطت بين إدارة المعرفة والتوجه الريادي بالتطبيق على البنوك التجارية في الأردن؛ وهو ما يشكل فجوة معرفية من حيث الربط بين المتغيرين ومن حيث مكان التطبيق وزمنه، وهو ما ستتناوله هذه الدراسة من خلال الربط بين المتغيرين.

وبناءً على ما سبق تم اختيار موضوع الدراسة الحالية بهدف تقليص هذه الفجوة، ومعرفة الأثر الذي تُحدثه إدارة المعرفة في بناء التوجه الريادي في الجامعات الأهلية في محافظة إب، وتأسيسًا على ما تقدم فإنَّه يمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

ما واقع إدارة المعرفة وأثرها في بناء التوجه الريادي في الجامعات الأهلية في محافظة إب؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

- 1- ما واقع تطبيق أبعاد إدارة المعرفة في الجامعات الأهلية في محافظة إب؟
- 2- ما واقع تبني أبعاد التوجه الريادي في الجامعات الأهلية في محافظة إب؟
- 3- ما أثر تطبيق إدارة المعرفة في بناء التوجه الريادي في الجامعات الأهلية في محافظة إب؟
- 4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع تطبيق أبعاد إدارة المعرفة في الجامعات الأهلية محل الدراسة تعزى إلى المتغيرات الآتية: (الجامعة، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المستوى الوظيفي)؟
- 5- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع تبني أبعاد التوجه الريادي في الجامعات الأهلية محل الدراسة تعزى إلى المتغيرات الآتية: (الجامعة، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المستوى الوظيفي)؟

ثانياً- أهداف الدراسة:

- تهدف الدراسة بوجه عام إلى الوقوف على واقع تطبيق إدارة المعرفة ومعرفة أثرها في بناء التوجه الريادي في الجامعات الأهلية في محافظة إب، ويتفرع منه الأهداف الفرعية الآتية:
- 1- التعرف على واقع تطبيق أبعاد إدارة المعرفة في الجامعات الأهلية في محافظة إب.
 - 2- التعرف على واقع تبني أبعاد التوجه الريادي في الجامعات الأهلية في محافظة إب.
 - 3- تحديد أثر تطبيق أبعاد إدارة المعرفة في بناء التوجه الريادي في الجامعات الأهلية في محافظة إب.
 - 4- بيان ما إذا كان هناك فروق بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع تطبيق أبعاد إدارة المعرفة في الجامعات الأهلية محل الدراسة تعزى إلى المتغيرات الآتية: (الجامعة، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المستوى الوظيفي)؟
 - 5- بيان ما إذا كان هناك فروق بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع تبني أبعاد التوجه الريادي في الجامعات الأهلية محل الدراسة تعزى إلى المتغيرات الآتية: (الجامعة، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المستوى الوظيفي)؟
 - 6- التوصل إلى نتائج وتقديم التوصيات والمقترحات التي قد تسهم في بناء التوجه الريادي في الجامعات الأهلية في محافظة إب.

ثالثاً- أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة من الناحية العلمية والعملية في الآتي:

أ- الأهمية العلمية (النظرية):

- تأتي أهمية الدراسة من أهمية الموضوع الذي تناولته؛ كونها تدرس واقع إدارة المعرفة وأثرها في بناء التوجه الريادي للمنظمات بوجه عام وفي الجامعات الأهلية محل الدراسة بشكل خاص.

- من الدور الذي تقوم به من خلال عملياتها وممارساتها.

- قلة الدراسات -بحسب علم الباحث- التي تناولت الموضوع في بيئة الأعمال اليمنية وخصوصاً في الجامعات الأهلية محل الدراسة.

- يتوقع أن تمثل هذه الدراسة منطلقاً للباحثين لإثراء الموضوع بالعديد من الدراسات ذات الصلة بإدارة المعرفة أو التوجه الريادي للمنظمات بتطبيقه على القطاعات المختلفة في بيئة الأعمال

ب- الأهمية العملية للدراسة:

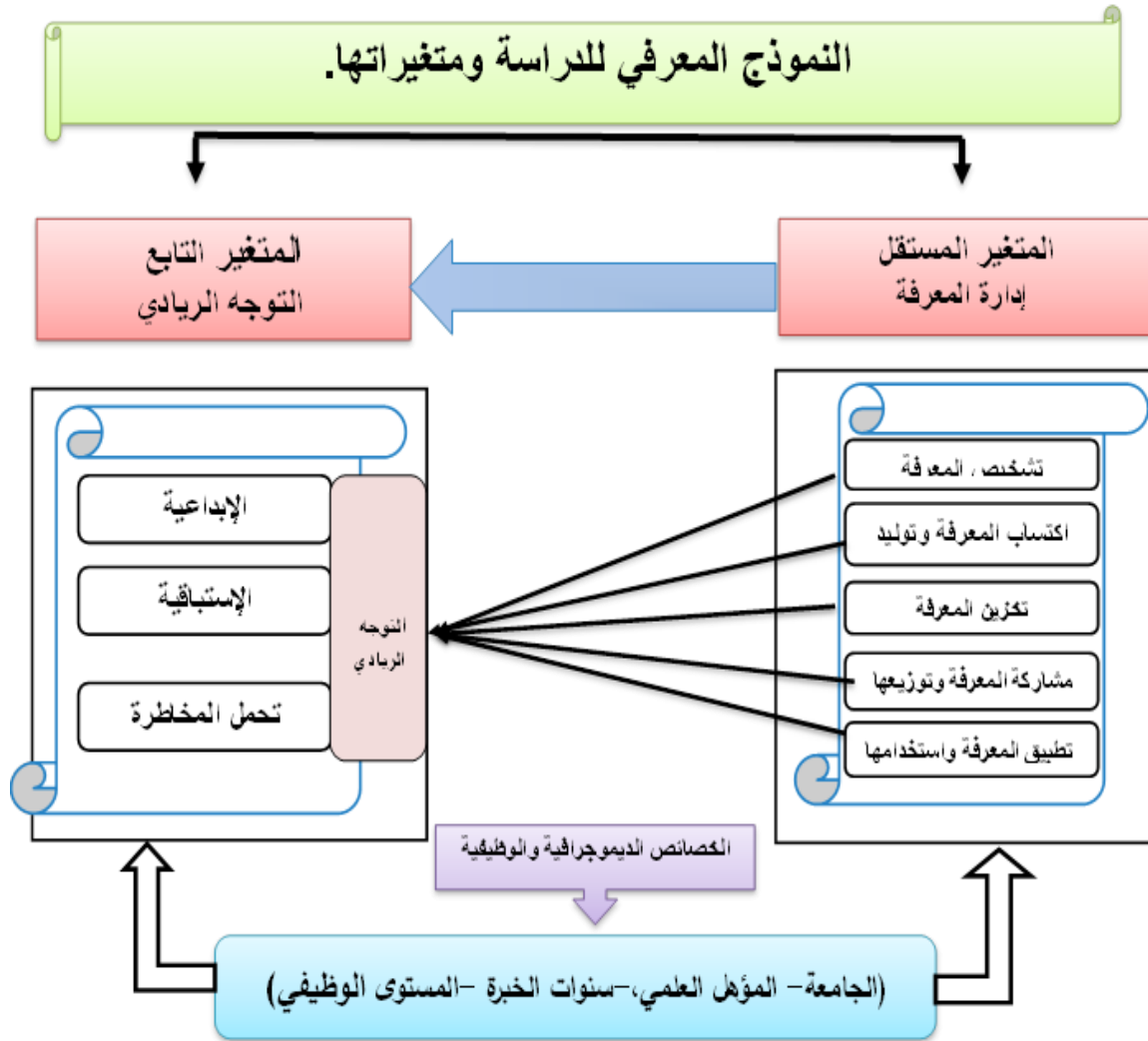
تتبع الأهمية العملية للدراسة من خلال الآتي:

- كونها تسعى إلى تشخيص الواقع الفعلي لتطبيق إدارة المعرفة، ومعرفة مستوى إدراك قيادات الجامعات الأهلية في محافظة إربل لأهمية تبني التوجه الريادي من أجل تميز أداء الجامعات.
- كما تأتي أهمية الدراسة من أهمية ومكانة المؤسسات الجامعية التي تُعدُّ بطبيعتها مؤسسات منتجة للمعارف.

- كما تأتي أهميتها العملية من خلال ما سيتم التوصل إليه من نتائج وتوصيات ومقترحات الدراسة.

رابعاً- النموذج المعرفي ومتغيرات الدراسة:

للإحاطة بمشكلة الدراسة وأسئلتها وأهدافها وبناءً على الدراسات السابقة التي تم الاطلاع عليها والمتعلقة بمتغيرات الدراسة، يمكن تحديد النموذج المعرفي للدراسة الذي يتكون من متغيرين رئيسيين يمكن عرضه بمتغيراته وأبعاده المختلفة في الشكل الآتي:



شكل (1-1) النموذج المعرفي للدراسة بمتغيراته وأبعاده المختلفة.

المصدر: من إعداد الباحث بالاستفادة من الدراسات السابقة.

خامساً-فرضيات الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة والتحقق من أهدافها، واستناداً إلى النموذج المعرفي لها، يمكن صياغة

فرضيات الدراسة على النحو الآتي:

الفرضية الرئيسة الأولى:

وتنص على أنه: "لا توجد علاقة تأثير ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تطبيق أبعاد إدارة المعرفة والتوجه الريادي للجامعات الأهلية في محافظة إب".

الفرضية الرئيسة الثانية:

وتتص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات إجابات عينة الدراسة حول مستوى تطبيق إدارة المعرفة في الجامعات الأهلية محل الدراسة تعزى للمتغيرات الديموغرافية والوظيفية الآتية: (الجامعة، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المستوى الوظيفي).

الفرضية الرئيسة الثالثة:

وتتص على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات إجابات عينة الدراسة حول مستوى التوجه الريادي في الجامعات الأهلية محل الدراسة تعزى لمتغيرات (الجامعة، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المستوى الوظيفي)".

سادساً-حدود الدراسة:

تتمثل الحدود الموضوعية والمكانية للدراسة على النحو الآتي:

الحدود الموضوعية: انحصر موضوع الدراسة في دراسة واقع إدارة المعرفة بأبعادها المتمثلة بـ (تشخيص المعرفة، اكتساب المعرفة وتوليدها، تخزين المعرفة، مشاركة المعرفة وتوزيعها، تطبيق المعرفة واستخدامها)، بوصفه متغيراً مستقلاً ودراسة التوجه الريادي (بوصفه متغيراً تابعاً) بأبعاده المتمثلة بـ (الإبداعية، الاستباقية، تحمل المخاطر)، ومعرفة تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع.

-الحدود المكانية: اقتصر تطبيق الدراسة في الجامعات الأهلية العاملة في محافظة إرب. والمتمثلة بـ (جامعة الجزيرة، جامعة العلوم والتكنولوجيا، جامعة القلم للعلوم الإنسانية والتطبيقية، الجامعة الوطنية).

سابعاً- منهجية الدراسة:

استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، لإجراء الدراسة بشقيها النظري والعملي، ففي شقها الوصفي تم الرجوع إلى الكتب والدراسات والأبحاث والمجلات والدوريات لإنجاز الجانب النظري لوصف متغيرات الدراسة. أمّا في إنجاز جانبها التحليلي فقد تم الاعتماد على الاستبانة أداة لجمع البيانات الأولية من عينة الدراسة التي تم إخضاعها للتحليل الإحصائي باستخدام الأساليب الإحصائية التحليلية المناسبة.

أما مجتمع الدراسة فيتمثل في العاملين بالجامعات الأهلية العاملة في محافظة إب، وهي (جامعة الجزيرة، جامعة العلوم والتكنولوجيا، جامعة القلم للعلوم الإنسانية والتطبيقية، الجامعة الوطنية)، وقد تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية طبقية تناسبية من الإداريين والأكاديميين وأعضاء هيئة التدريس.

ثامناً-مصطلحات الدراسة:

تناولت الدراسة المصطلحات المتعلقة بإدارة المعرفة، والتوجه الريادي، والجامعات الأهلية وذلك على النحو الآتي:

-مفهوم إدارة المعرفة:

في ضوء تعريفات الباحثين ومنهم دالكير (3: 2005) Dalkir وراستوجي Rastogi, et al (4: 2004)، يمكن تعريف إدارة المعرفة في الجامعات الأهلية إجرائياً بأنها: قيام الجامعات الأهلية بتطبيق أبعاد إدارة المعرفة المتمثلة بـ (تشخيص المعرفة، اكتساب المعرفة وتوليدها، تخزين المعرفة، مشاركة المعرفة وتوزيعها، تطبيق المعرفة واستخدامها) لتحسين وتطوير أدائها من أجل الوصول إلى موقعها الريادي والمحافظة عليه والاستمرار فيه.

- مفهوم التوجه الريادي:

في ضوء تعريفات الباحثين ومنهم رشيد السلطاني (2013: 14). و (2012: 1713) YU. يمكن تعريف التوجه الريادي إجرائياً بأنه: السعي الدائم من قبل الجامعات الأهلية في صناعة الفرص والحلول الإبداعية والابتكارية والاستباقية وتحمل المخاطر لمواكبة التغيير والتطوير في بيئة نشاطها ومجال عملها.

-الجامعات الأهلية:

يعرف قانون الجامعات الأهلية (13) لسنة (2005) المادة (2) الجامعات الأهلية في اليمن بأنها: كل مؤسسة خاصة تعنى بالتعليم العالي والبحث العلمي، وتحتوي على كليتين على الأقل ولا تقل الدراسة فيها عن أربع سنوات أو ما يعادلها، وتمنح الدرجة الجامعية الأولى (البكالوريوس أو الليسانس) على الأقل وتملكها جهة غير حكومية.

تاسعاً-نتائج الدراسة:

في ضوء ما أظهرته نتائج الدراسة الميدانية يمكن استخلاص النتائج الآتية:

أ- نتائج التحليل الوصفي لمتغيرات الدراسة.

- النتائج المتعلقة بمجال إدارة المعرفة:

- 1- أن مستوى تطبيق أبعاد إدارة المعرفة في الجامعات الأهلية محل الدراسة كانت عالية نسبياً على المستوى الكلي بوجه عام؛ حيث بلغ متوسطها الحسابي (3.73) وبانحراف معياري (0.65).
- 2- أن مستوى تطبيق أبعاد إدارة المعرفة أيضاً كانت بدرجة عالية نسبياً - لكنها بدرجات متفاوتة؛ كالآتي: (تخزين المعرفة، يليها تشخيص المعرفة، مشاركة المعرفة وتوزيعها، اكتساب المعرفة وتوليدها، تطبيق المعرفة واستخدامها) على الترتيب.

-النتائج المتعلقة بمجال التوجه الريادي:

- 1- أن مستوى تبني التوجه الريادي بأبعاده المتمثلة بـ (الإبداعية، الاستباقية، تحمل المخاطرة) في الجامعات الأهلية محل الدراسة كان عالياً نسبياً على المستوى الكلي بوجه عام؛ حيث بلغ متوسطه الحسابي (3.72)، وانحراف معياري (0.71).
- 2- أن مستوى أبعاد التوجه الريادي أيضاً كان عالياً نسبياً - لكن بدرجات متباينة/ متفاوتة؛ كالآتي: (الإبداعية في المرتبة الأولى يليه بُعد الاستباقية يليه بُعد تحمل المخاطرة)، على الترتيب.

ب- نتائج اختبار فرضيات الدراسة:

-نتائج الفرضية الرئيسة الأولى:

وجود علاقة تأثير دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين تطبيق أبعاد إدارة المعرفة كلاً على حدة والمتمثلة بـ (تشخيص المعرفة، اكتساب وتوليد المعرفة، تخزين المعرفة، مشاركة المعرفة وتوزيعها، تطبيق المعرفة واستخدامها) وأبعاد التوجه الريادي مجتمعة والمتمثلة بـ (الإبداعية، الاستباقية، تحمل المخاطرة) في الجامعات الأهلية في محافظة إرب.

-نتائج الفرضية الرئيسة الثانية:

المجال	نتيجة الفروق الإحصائية عند مستوى معنوية (0.05) $(\alpha \leq)$	أبعاد إدارة المعرفة (تشخيص المعرفة، اكتساب المعرفة وتوليدها، تخزين المعرفة، ومشاركة المعرفة وتوزيعها، تطبيق المعرفة واستخدامها)	بحسب المتغير	اتجاهات الفروق لصالح	نتيجة الفرضية العدمية
إدارة المعرفة	يوجد فروق دالة إحصائية	جميع الأبعاد الخمسة لإدارة المعرفة	الجامعة	جامعة القلم	رفض الفرضية العدمية وقبول البديلة
	لا يوجد فروق دالة إحصائية	جميع الأبعاد الخمسة لإدارة المعرفة (المجال بشكل عام)	المؤهل العلمي		صحة الفرضية العدمية
	لا يوجد فروق دالة إحصائية	لبعدي تخزين المعرفة، ومشاركة المعرفة وتوزيعها	سنوات الخبرة		صحة الفرضية جزئياً في الأبعاد الموضحة.
	يوجد فروق دالة إحصائية	للأبعاد (تشخيص المعرفة، اكتساب المعرفة وتوليدها، تطبيق المعرفة واستخدامها)	سنوات الخبرة	لصالح فئة (أقل خبرة من سنوات).	قبول الفرضية البديلة جزئياً في الأبعاد الموضحة.
	لا يوجد فروق دالة إحصائية	للأبعاد (تشخيص المعرفة، اكتساب المعرفة وتوليدها، تطبيق المعرفة واستخدامها)	الوظيفة		رفض الفرضية العدمية وقبول البديلة جزئياً في الأبعاد الموضحة.
	يوجد فروق دالة إحصائية	لبعدي تخزين المعرفة، ومشاركة المعرفة وتوزيعها	الوظيفة	إداري- ورئيس قسم	قبول الفرضية البديلة جزئياً في الأبعاد الموضحة.

ثالثاً- نتائج الفرضية الرئيسة الثالثة:

المجال	نتيجة الفروق الإحصائية عند مستوى معنوية (0.05) $(\alpha \leq)$	أبعاد التوجه الريادي (الإبداعية - الاستباقية - تحمل المخاطرة).	بحسب المتغير	اتجاهات الفروق لصالح	نتيجة الفرضية العدمية
التوجه الريادي	يوجد فروق دالة إحصائية	جميع الأبعاد الثلاثة للتوجه الريادي	الجامعة	جامعة القلم	رفض الفرضية العدمية وقبول البديلة
	لا يوجد فروق دالة إحصائية	جميع الأبعاد الثلاثة للتوجه الريادي	المؤهل العلمي		صحة الفرضية العدمية
	يوجد فروق دالة إحصائية	جميع الأبعاد الثلاثة للتوجه الريادي	سنوات الخبرة	لصالح فئة خبرة (أقل من سنوات).	صحة الفرضية جزئياً في الأبعاد الموضحة.
	لا يوجد فروق دالة إحصائية	لبعدي (الاستباقية - تحمل المخاطرة)	الوظيفة		قبول الفرضية البديلة جزئياً في الأبعاد الموضحة.
	يوجد فروق دالة إحصائية	لبعد (الإبداعية)	الوظيفة	لصالح (إداري)	قبول الفرضية البديلة جزئياً في الأبعاد الموضحة.

ج-توصيات ومقترحات الدراسة:

بناءً على النتائج التي توصلت إليها الدراسة يقدم الباحث مجموعة من التوصيات آملاً من قيادات الجامعات الأهلية في محافظة إب أخذها بعين الاعتبار والاستفادة منها، ويمكن عرض التوصيات كالآتي:

أولاً-توصيات تتعلق بتطبيق إدارة المعرفة في الجامعات الأهلية في محافظة إب:

- 1-ضرورة توجه الجامعات الأهلية نحو تفعيل التطبيق الشامل لأبعاد إدارة المعرفة في جميع الأنشطة المختلفة في الجامعات وعلى كل المستويات.
- 2-ضرورة توفير المخصصات المالية اللازمة لإدارة المعرفة.
- 3-أن تعمل الجامعات الأهلية على الاشتراك في قواعد علمية محلية وعالمية بوصفها مصادر خارجية لاكتساب المعرفة ورفع مستوى التحفيز التنافسي الإيجابي بين العاملين لطرح الآراء والمقترحات الجديدة والأفكار الإبداعية
- 4-تفعيل ورش التعلم التنظيمي بوصفها مصدرًا لاكتساب المعرفة وتوليدها.
- 5 -ضرورة تهيئة مناخ ثقافة تنظيمية ريادية تدعم تبادل المعرفة والأفكار بين كافة الأفراد لرفع قدراتهم الإبداعية والتطويرية.

ثانياً-توصيات تتعلق بالتوجه الريادي في الجامعات الأهلية في محافظة إب:

- 1- أن تشجع الجامعات الأهلية ابتكار أساليب تعليمية حديثة تعزز جودة الخدمة التعليمية المقدمة، وذلك من خلال تشجيع العاملين على طرح المبادرات والأفكار الجديدة.
- 2- أن تعمل على تحفيز وتشجيع عمليات البحث والتطوير ذات التوجهات الإبداعية، واستقطاب الكوادر البشرية المتخصصة ذوي التوجهات الإبداعية، وأن تعمل على استثمار علاقاتها بالدخول في شراكة مع مؤسسات المجتمع العامة والخاصة للحصول على أفكار جديدة لتعزيز توجهها الريادي.
- 3- أن تعمل على إجراء تحديثات جوهرية بمحتويات ومواصفات برامجها بين فترة وأخرى.

ثالثاً-الدراسات المستقبلية المقترحة:

في ضوء ما سبق تقديمه من نتائج واستنتاجات وتوصيات يقترح الباحث بعض الدراسات المستقبلية المقترحة كالآتي:

1. تصور مقترح لتفعيل إدارة المعرفة في الجامعات الأهلية محل الدراسة.
2. دور إدارة المعرفة في تحقيق ضمان جودة التعليم العالي في الجامعات الأهلية محل الدراسة.



3. دراسة تقييمية لسياسات التعليم العالي في ضوء متطلبات وتحديات إدارة المعرفة.
4. إجراء دراسة مشابهة لموضوع الدراسة في قطاعات ومجالات أخرى في البيئة اليمنية.
5. إجراء دراسات مشابهة على جامعات يمنية أخرى تتضمن بقية أبعاد التوجه الريادي (الاستقلالية، والمغامرة التنافسية).
6. دور إدارة المعرفة في إعداد الخيارات الاستراتيجية للمؤسسات.
7. متطلبات تحقيق الجامعات الريادية: دراسة ميدانية على الجامعات الأهلية اليمنية.



مجلة جامعة الجزيرة

(علمية – دورية – محكمة)

دور الإدارة الإلكترونية في تطوير الأداء الاستراتيجي في الجامعات الأهلية بمحافظة إب "دراسة ميدانية"⁽¹⁾

م. عمر عبد الرحيم عبده علي أحمد

طالب ماجستير بكلية الدراسات العليا - جامعة الجزيرة - الجمهورية اليمنية

Tel: 00967777961906

1-1-1- مقدمة الدراسة:

تُعَدُّ الإدارة الإلكترونية من المداخل والأساليب الإدارية المعاصرة التي تساعد المؤسسات والمنظمات بجميع أنواعها على التأقلم مع بيئتها الخارجية والداخلية، وتحدياتها الحالية والمستقبلية، ومن ثم زيادة كفاءة أدائها الاستراتيجي وفاعلية مخرجاتها، ويمكن القول إنَّ علم الإدارة الحديث يتبنى توجهات استراتيجية لإحداث تغييرات جذرية في بنية العمل الإداري والتحول من الإدارة التقليدية إلى الإدارة الإلكترونية بالاعتماد على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

ومما لا شك فيه أنَّ التطور السريع لتكنولوجيا المعلومات قد أسهم في تعزيز قدرة المؤسسات على الأداء الاستراتيجي عبر إدخال تحسينات أساسية على سير الأعمال والاستراتيجيات والخطط الإدارية، وقد أثبتت الإدارة الإلكترونية نجاحًا لافتًا في قطاعات التعليم والمعلومات، فزادت من كفاءة المخرجات واستخدام الموارد البشرية والمادية؛ وهو ما جعل الاعتماد عليها يتزايد لما تحققه من نجاح وتقدم، كما حاولت كثير من المؤسسات التعليمية، وخاصة الجامعات المتقدمة، توظيف الإدارة الإلكترونية لتفعيل أدائها الإداري الاستراتيجي وزيادة مستوى إنتاجيتها وتحسين مخرجاتها، فقد قامت الجامعات المتقدمة بتطبيق الإدارة الإلكترونية وحقت نجاحًا ملحوظًا في أدائها الإداري وتخطيطها الاستراتيجي؛ وهو ما مكنها من الريادة والمنافسة؛ حيث ظهرت العديد من التوجهات التقنية في الجامعات المعاصرة، كالجامعات الذكية والجامعة الافتراضية والجامعة الإلكترونية.

وعلى المستوى الوطني نال هذا الموضوع اهتمامًا رسميًا تجلت في الوثائق الرسمية؛ حيث أكدت الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العالي في الجمهورية اليمنية وخطة العمل المستقبلية (وزارة التعليم العالي، 2006، ص 39) على ضرورة "تطوير شبكة الاتصالات وتقنية المعلومات (ICT) الوطنية؛ لتكون ذات سرعة عالية، وتأهيل الكوادر اللازمة لتشغيلها، حتى تتمكن الجامعات ومؤسسات التعليم العالي من مواكبة التطورات العالمية المتلاحقة في مجالات التعليم والتعلم والبحث العلمي، وإدارة

(1) رسالة ماجستير تم مناقشتها في جامعة الجزيرة - كلية الدراسات العليا - قسم إدارة الأعمال بتاريخ 7/9/2022م

المؤسسات، وخدمة المجتمع، والاستفادة من برامج التقنية في مجال التعلم عن بُعد والتعلم الإلكتروني وتطوير أدائها الاستراتيجي؛ لذا أصبحت عملية التحول نحو الإدارة الإلكترونية أمراً حتمياً ومطلباً للجامعات اليمنية بغرض تطوير الأداء الاستراتيجي فيها.

ومن هنا أنت أهمية اختيار موضوع الدراسة الموسومة بـ " دور الإدارة الإلكترونية في تطوير الأداء الاستراتيجي"، والهادفة إلى معرفة العلاقة بين الإدارة الإلكترونية ودرجة تأثيرها في الأداء الاستراتيجي في الجامعات الأهلية - بمحافظة إب.

1-1-2- مشكلة الدراسة وأسئلتها:

على الرغم من تنامي جهود التطوير الاستراتيجي للجامعات اليمنية، فإنَّ هذه الجهود لا تزال مغيبة لتفعيل دور الإدارة الإلكترونية في تطوير أدائها الاستراتيجي، فالمتابع لأوضاع الجامعات اليمنية الحكومية إجمالاً والأهلية خاصة، يجدها تعاني من الكثير من التحديات ولعل أبرزها: هيمنة الأساليب الإدارية التقليدية وضعف الأداء الاستراتيجي فيها؛ حيث أشارت الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العالي في الجمهورية اليمنية إلى أنَّ الأنظمة الإدارية الحالية للجامعات يعترضها العديد من أوجه القصور والضعف؛ وهو ما أفرز كثيراً من السلبيات على الأداء الكلي للجامعات ويأتي في مقدمة ذلك المركزية والافتقار إلى الأجهزة، وشبكات الاتصالات (وزارة التعليم العالي، 2006، ص ص 15، 35).

ناهيك عن". غياب التخطيط الاستراتيجي؛ حيث تقتصر الجامعات إلى وجود رؤية، ورسالة واضحة، وأهداف استراتيجية محددة؛ لذلك أكدت الاستراتيجية أنَّ الاستثمار في تقنية المعلومات والاتصالات ينبغي أن يكون من أولى أولويات الجامعات، لتحسين جودة الأداء فيها (وزارة التعليم العالي، 2006، ص 56)، وتأسيساً على ذلك نستطيع القول إنَّ الجامعات اليمنية الحكومية بشكل عام، والجامعات الأهلية بشكل خاص تعاني من مشكلة في الأداء الاستراتيجي الذي يمكنها من مواكبة حركة التطور العالمي في هذا المجال، ولعل ذلك راجع إلى قصور في التحول من الإدارة التقليدية الورقية إلى الإدارة الإلكترونية؛ حيث أشارت نتائج بعض الدراسات التي حاولت اختبار طبيعة علاقة الأداء الاستراتيجي بالإدارة الإلكترونية إلَّا أنَّ المؤسسات التي تدار إلكترونياً تمتعت بأداء استراتيجي يفوق أداء المؤسسات التي لا تدار إلكترونياً؛ حيث أشارت دراسة الحداوري وآخرين (2018، ص 65) إلى "أنَّ تحسين الأداء الاستراتيجي قد أصبح ضرورة وإلزاماً بشكل أكثر إلحاحاً من ذي قبل، وهذا أدى إلى ظهور أهمية التحول إلى الإدارة الإلكترونية وإمكانية توظيفها في تحقيق الأهداف الاستراتيجية". وهذا يعني أنَّ الإدارة الإلكترونية بوصفها أسلوباً علمياً لإدارة المؤسسات قد تُعدُّ مسؤولة عن تحسين الأداء الاستراتيجي وضمان التعامل الفعال مع المكونات الأساسية لبيئة العمل في عصرنا الراهن، وهذا ما يمكن تطبيقه على الأداء الاستراتيجي الجامعي، وخاصة في الجامعات الأهلية اليمنية بهدف تطويره وإحداث تغيير إيجابي في واقعه وفي مخرجاته.

كما أنه ومن خلال عمل الباحث في مجال إدارة نظم المعلومات في إحدى الجامعات الأهلية لما يقارب الثمان سنوات، ومن خلال الدراسة الاستطلاعية التي قام بها الباحث لهذه الجامعات ومقابله لعدد من مديري وموظفي تلك الجامعات وجد أنها تعاني من قصور في الأداء الاستراتيجي (الدراسة الاستطلاعية، 2021)؛ لذا فقد كرست هذه الدراسة، لتشخيص الأداء الاستراتيجي في الجامعات الأهلية- ومدى تطبيق الإدارة الإلكترونية، ومستوى إسهامها في تطوير الأداء الاستراتيجي في تلك الجامعات، ومن هنا تبلورت مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس الآتي:

ما دور الإدارة الإلكترونية في تطوير الأداء الاستراتيجي في الجامعات الأهلية بمحافظة إب؟

وفي إطار مشكلة الدراسة وسؤالها الرئيس، ينبثق مجموعة من الأسئلة الفرعية على النحو الآتي:

- 1- ما واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في الجامعات الأهلية محل الدراسة؟
- 2- ما مستوى الأداء الاستراتيجي في الجامعات الأهلية محل الدراسة؟
- 3- ما طبيعة العلاقة التأثيرية بين أبعاد الإدارة الإلكترونية وتطوير الأداء الاستراتيجي في الجامعات الأهلية محل الدراسة؟
- 4- هل توجد فروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) حول واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في الجامعات الأهلية محل الدراسة تُعزى للمتغيرات الديمغرافية والوظيفية والمتمثلة بـ (جهة العمل، والمؤهل الدراسي، والمركز الوظيفي، وسنوات الخبرة، والتخصص العلمي)؟
- 5- هل توجد فروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) حول مستوى تطوير الأداء الاستراتيجي في الجامعات الأهلية محل الدراسة تُعزى للمتغيرات الديمغرافية والوظيفية والمتمثلة بـ (جهة العمل، والمؤهل الدراسي، والمركز الوظيفي، وسنوات الخبرة، والتخصص العلمي)؟

1-1-3- أهمية الدراسة:

أصبح من الملموس اليوم وبما لا يقبل الشك، أن الإدارة الإلكترونية وإفرازاتها تمثل إحدى التطورات المعاصرة في فلسفة الإدارة الحديثة وممارسة فاعلة من ممارساتها الأكثر تلاؤماً مع التغيرات المتسارعة في عالم الأعمال، ومن هنا فإنَّ الأداء الاستراتيجي للأعمال أصبح أسهل من ذي قبل في ظل التقدم والتطور الذي وصلت إليه الأعمال الإلكترونية (الحدراوي وآخرون، 2018، ص 66)، ولأنَّ المؤسسات تبحث عن كل وسائل نجاحها وتحقيق متطلبات تفعيل قدرتها التنافسية، أصبح من الضروري دراسة مدى إمكانية استغلال هذا العامل الحيوي في تطوير الأداء الاستراتيجي للمؤسسات، ولأنَّ محور الحديث عن المؤسسات التعليمية؛ فإنَّنا سنركز على أهمية توظيف الإدارة الإلكترونية في تطوير الأداء الاستراتيجي لهذه المؤسسات، ومن هنا تكتسب الدراسة الحالية أهميتها العلمية والعملية من خلال الآتي:

1-3-1-1-الأهمية العلمية:

تنبثق الأهمية العلمية للدراسة من كونها تتناول موضوع التطوير والتحديث للجامعات الأهلية بمحافظة إب، ويضاف لأهميتها تناولها موضعين هامين وهما الإدارة الإلكترونية وتطوير الأداء الاستراتيجي، وكيفية توظيف أبعاد الإدارة الإلكترونية لتحقيق تطوير الأداء الاستراتيجي الذي يهدف إلى تحسين قدرة الجامعات الأهلية على إدخال التجديد ومواكبة التطور وتمكينها من حل مشاكلها ومواجهة تحدياتها من خلال محاولة هذه الدراسة وضع إطار نظري للأداء الاستراتيجي ولإدارة الإلكترونية، وتوظيف النظريات والتقنيات السلوكية المعاصرة الداعية إلى تعبئة الجهود الجماعية واستيعاب الحضارة التنظيمية وإعادة صياغتها واعتماد الدراسات الميدانية ودراسات العمل والاستعانة بخبراء التطوير من داخل الجامعات لوضع خططها والإسهام في متابعة تنفيذها، كما تأتي هذه الدراسة استجابة للاتجاهات الحديثة في تطوير الأداء الاستراتيجي الإلكتروني الذي يتجلى في الجامعات الذكية والافتراضية والإلكترونية، وعلية فإن هذه الدراسة ستمثل رافداً للمكتبة الجامعية بما توفره من قاعدة معلومات وبيانات نظرية وميدانية يمكن أن تسد الفجوة المعرفية والندرة العلمية في الرسائل العلمية المعنية بالإدارة الإلكترونية ودورها في تطوير الأداء الاستراتيجي في الجامعات، وخاصة في مجال التعليم العالي الأهلي.

كما تُعد هذه الدراسة منطلقاً للباحثين لإجراء المزيد من الدراسات المستقبلية ذات الصلة بالموضوع، كما تزيد أهمية هذه الدراسة ندرة الدراسات التي تناولت الإدارة الإلكترونية ودورها في تطوير الأداء الاستراتيجي خصوصاً في الجامعات الأهلية بمحافظة إب حسب علم الباحث.

1-3-1-2-الأهمية العملية:

يعكس تطبيق هذه الدراسة أهمية اقتصادية للجامعات الأهلية بمحافظة إب حيث تساهم في تحقيق أهدافها وأدائها الاستراتيجي في الاستثمار الأمثل لمواردها وإمكاناتها المختلفة، من خلال دراسة دور تطبيق أبعاد الإدارة الإلكترونية على الأداء الاستراتيجي، والاستفادة من نتائجها في عمليات التطوير التنظيمي والتحسين المستمر للأداء الاستراتيجي وبالتالي رفع مستوى أداء ومخرجات الجامعات ككل؛ لذا نأمل أن تسهم الدراسة خاصة من جانبها التطبيقي في:

1- توعية مدراء وموظفي الجامعات الأهلية بأهمية استخدام الإدارة الإلكترونية وإدراكهم للدور الذي تؤديه في تطوير الأداء الاستراتيجي لتلك الجامعات.

2- توفير معلومات وبيانات وأدوات خاصة تمكن المعنيين في الجامعات الأهلية من تشخيص واقع الإدارة الإلكترونية في تلك الجامعات ووضع تصور ورؤية وخطوات عملية وإجرائية لتطبيق الإدارة الإلكترونية.

3- تقديم العديد من المقترحات والتوصيات التي من شأنها تمكن المعنيين بقيادة الجامعات من معالجة المعوقات التي تحد من ممارسات الإدارة الإلكترونية وتفعيل دورها للارتقاء بالأداء الاستراتيجي للجامعات الأهلية محل الدراسة بوجه خاص، وتفيد المعنيين في مراكز البحث العلمي ومؤسسات التعليم المختلفة بوجه عام، قد تفيد الباحثين ولأسيما طلبة الدراسات العليا بما توفر من معلومات وبيانات وأدوات خاصة بتشخيص دور الإدارة الإلكترونية في تطوير الأداء الاستراتيجي.

1-1-4- أهداف الدراسة:

يتمثل الهدف الرئيس للدراسة في التعرف على دور الإدارة الإلكترونية في تطوير الأداء الاستراتيجي في الجامعات الأهلية بمحافظة إب، وينبثق عن هذا الهدف الأهداف الفرعية الآتية:

- 1- التعرف إلى واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في الجامعات الأهلية محل الدراسة.
- 2- بيان مستوى الأداء الاستراتيجي في الجامعات الأهلية محل الدراسة.
- 3- تحديد درجة العلاقة التأثيرية بين أبعاد الإدارة الإلكترونية وتطوير الأداء الاستراتيجي في الجامعات الأهلية محل الدراسة.

- 4- بيان ما إذا كانت هناك فروق بين أفراد عينة الدراسة حول واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في الجامعات الأهلية محل الدراسة تُعزى إلى الخصائص الديمغرافية والوظيفية والمتمثلة بـ (جهة العمل، والمؤهل الدراسي، والمركز الوظيفي، وسنوات الخبرة، والتخصص العلمي).
- 5- بيان ما إذا كانت هناك فروق بين أفراد عينة الدراسة حول مستوى تطوير الأداء الاستراتيجي في الجامعات الأهلية محل الدراسة تُعزى إلى الخصائص الديمغرافية والوظيفية والمتمثلة بـ (جهة العمل، والمؤهل الدراسي، والمركز الوظيفي، وسنوات الخبرة، والتخصص العلمي).

1-1-5- نموذج الدراسة المعرفي (متغيرات الدراسة):

تتمثل متغيرات الدراسة الحالية بالمتغير المستقل والتابع والمتغيرات الشخصية على النحو الآتي:

1-1-5-1- المتغير المستقل الإدارة الإلكترونية:

إن أبعاد المتغير المستقل (الإدارة الإلكترونية) لهذه الدراسة كالآتي:

- الأجهزة المادية.
- البرمجيات.
- قواعد البيانات.
- الاتصالات والشبكات.
- الموارد التنظيمية.
- صناع المعرفة.

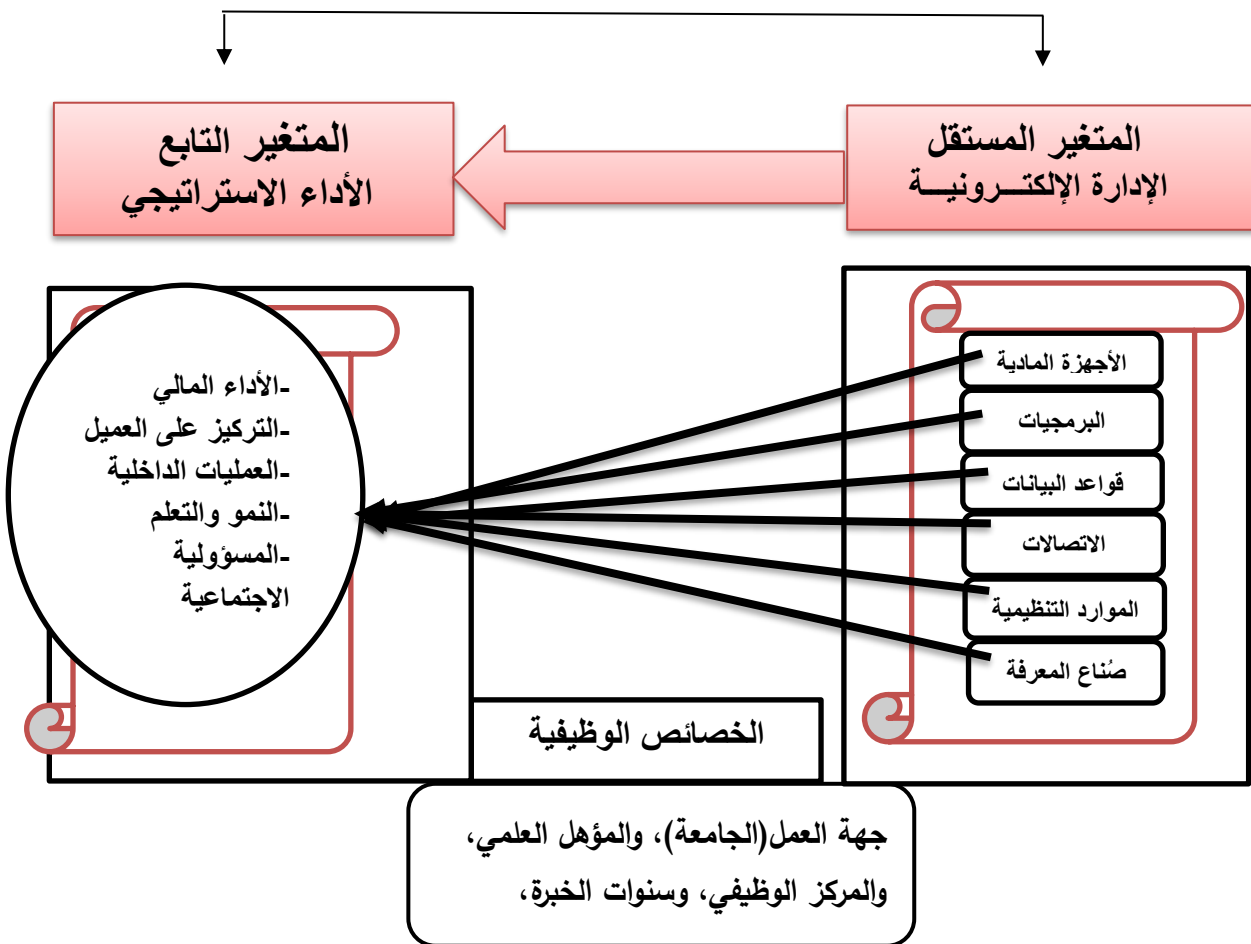
1-1-5-2- المتغير التابع الأداء الاستراتيجي:

إن أبعاد المتغير التابع (تطوير الأداء الاستراتيجي) لهذه الدراسة كالاتي:

- الأداء المالي.
- التركيز على العميل.
- العمليات الداخلية.
- النمو والتعلم.
- المسؤولية الاجتماعية.

1-1-5-3- المتغيرات الديمغرافية:

وهي تلك المتغيرات الخاصة بالبيانات الشخصية للمبحوثين وقد تم تحديدها كالاتي: (جهة العمل، والمؤهل العلمي، والمركز الوظيفي، وسنوات الخبرة، والتخصص العلمي) والشكل الآتي يوضح نموذج الدراسة المعرفي.



شكل رقم (1) يبين أنموذج الدراسة (متغيرات الدراسة)
المصدر: من تصميم الباحث بالاعتماد على الدراسات السابقة.

1-1-6-فرضيات الدراسة:

من أجل الوصول إلى أهداف الدراسة ولمعرفة العلاقة التأثيرية بين الإدارة الإلكترونية والأداء الاستراتيجي فقد قامت هذه الدراسة على الفروض الرئيسة والفرعية الموضحة على النحو الآتي:
الفرضية الرئيسة الأولى:

لا توجد علاقة تأثير ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0.05$) بين الإدارة الإلكترونية وتطوير الأداء الاستراتيجي في الجامعات الأهلية محل الدراسة.
الفرضية الرئيسة الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات المبحوثين حول تطبيق الإدارة الإلكترونية بأبعادها المختلفة في الجامعات الأهلية محل الدراسة تُعزى للمتغيرات الديمغرافية والوظيفية والمتمثلة بـ (جهة العمل، والمؤهل الدراسي، والمركز الوظيفي، وسنوات الخبرة، التخصص العلمي).
الفرضية الرئيسة الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات المبحوثين حول مستوى تطوير الأداء الاستراتيجي في الجامعات الأهلية محل الدراسة تُعزى للمتغيرات الديمغرافية والوظيفية والمتمثلة بـ (جهة العمل، والمؤهل الدراسي، والمركز الوظيفي، وسنوات الخبرة، والتخصص العلمي).

1-1-7-حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة الحالية في الحدود الموضوعية، البشرية، المكانية، والزمانية على النحو الآتي:

1-1-7-1-الحدود الموضوعية:

انحصر موضوع الدراسة في التعرف على دور الإدارة الإلكترونية بأبعادها المتمثلة ب (الأجهزة المادية، والبرمجيات، وقواعد البيانات، والاتصالات والشبكات، والموارد التنظيمية، وضُناع المعرفة) في تطوير الأداء الاستراتيجي بأبعاده المتمثلة ب (الأداء المالي، والتركيز على العميل، والعمليات الداخلية، والنمو والتعلم، والمسؤولية الاجتماعية) في الجامعات الأهلية بمحافظة إب.

1-1-7-2-الحدود البشرية:

تقتصر هذه الدراسة على قيادات وموظفي الجامعات الأهلية في محافظة إب.

1-1-7-3-الحدود المكانية:

تم تطبيق هذا الدراسة في الجامعات الأهلية بمحافظة إب (جامعة الجزيرة، وجامعة العلوم والتكنولوجيا- فرع إب، والجامعة الوطنية-فرع إب، وجامعة القلم للعلوم الإنسانية والتطبيقية، والجامعة الماليزية الدولية، وجامعة الوحدة للعلوم والتكنولوجيا).

1-1-8-مصطلحات الدراسة:

تحقيقاً لأغراض الدراسة، تم تعريف المصطلحات الآتية:

1-1-8-1-الدور:

يعرف الدور بأنه: "المهمة أو الوظيفة التي يقوم بها فرد أو مجموعة أفراد يشغلون مكانة معينة في الحياة تتحدد بناء عليها تصرفاتهم تجاه المواقف المختلفة (الجماعي، 2019، ص7).

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه: مهمة الإدارة الإلكترونية في تطوير الأداء الاستراتيجي في الجامعات الأهلية بمحافظة إب.

1-1-8-2-الإدارة الإلكترونية:

تعرف بأنها: "عبارة عن تحويل كافة الأعمال والخدمات الإدارية التقليدية (الإجراءات الطويلة باستخدام الأوراق) إلى أعمال وخدمات إلكترونية تنفذ بسرعة عالية ودقة متناهية، باستخدام تقنيات الإدارة وهو ما يطلق عليه إدارة بلا أوراق (كافي، 2011، ص 54)".

يُعرفها الباحث إجرائياً بأنها: ما تقوم به الكوادر والقيادات الأكاديمية والإدارية والفنية في الجامعات الأهلية بمحافظة إب من تهيئة وإعداد واستخدام للحاسوب والإنترنت وشبكات الاتصالات وكل وسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصال في إنجاز المهام الإدارية والأكاديمية وممارسة وظائف الإدارة.

1-1-8-3-التطوير:

يعرف التطوير بأنه: "عملية مخططة تسعى لإحداث الانسجام بين بنية التنظيم والعمليات الاستراتيجية والأفراد وبين الثقافة لتطوير حلول تنظيمية وإبداعية وتطوير مقدرة المنظمة على زيادة فاعليتها" (فرنش وجونير، 2000، ص24). كما يعرف بأنه: "الجهود والاحتياجات التي يقوم بها رب العمل لتشجيع موظفيه لاستخدام الوسائل التي تضمن لهم التقدم في تحقيق الأهداف الخاصة بالعمل، كما يحثهم على استخدام تلك الوسائل للتأكد من حسن سير العمل" (التويجري والبرعي، 1414، ص51).

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه: التحديث والتجديد والتحسين المستمر واستخدام كل وسائل التكنولوجيا الحديثة للارتقاء بالأداء الاستراتيجي في الجامعات الأهلية في محافظة إب.

1-1-8-4-الأداء الاستراتيجي:

يعرف الأداء الاستراتيجي بأنه: "يمثل مدخلاً تنظيمياً لصياغة وتنفيذ وتقييم استراتيجية المنظمة بالإضافة إلى التحسين المستمر من ضمنها الأطر والمؤشرات والافتراضات المستقبلية التي تحسن من الاستراتيجية لاتخاذ قرارات سليمة" (الحدادوي وآخرون، 2018، ص 72).

ويعرفه آخرون بأنه: قدرة المنظمة على تحقيق أهدافها على الأمد البعيد باستعمال مواردها المتاحة وبالاعتماد على مؤشرات مالية وغير مالية، وأن الأداء الاستراتيجي يؤطر بالممارسات التي يؤديها الأفراد في جميع المستويات داخل المنظمة كفريق عمل موحد (جلاب وجاسم، 2017، ص 160).

ويُعرّفه الباحث إجرائياً بأنه: ما تقوم به الجامعات الأهلية بمحافظة إب من استشراف للمستقبل ورسم للخطط والسيناريوهات المستقبلية وتنفيذ للأداء المالي والتشغيلي والتنافسي.

1-1-9- المحددات الدراسية:

- لقد واجه الباحث عدداً من المحددات خلال إعداد هذه الدراسة، أهمها:
- 1- صعوبة استخراج البيانات والمعلومات الخاصة بأعداد الموظفين ووظائفهم من الجامعات؛ حيث إنّ بعض الجامعات رفضت استلام رسالة تسهيل المهمة وتوزيع الاستبانة على موظفيها.
 - 2- صعوبة في إجراء المقابلات مع بعض الأشخاص ذوي العلاقة لغرض استكمال البيانات والمعلومات الخاصة بموارد الجامعات الأهلية بمحافظة إب فيما يخص الإدارة الإلكترونية.
 - 3- صعوبات في أثناء توزيع واسترجاع استمارات الاستبانة على الجامعات محل الدراسة.
 - 4- ضعف الإنترنت، واحتكار المواقع الإلكترونية، وعدم توفر الكهرباء؛ الأمر الذي شكل صعوبة حقيقية أمام الباحث في أثناء إعداد الدراسة.
 - 5- الأوضاع والأزمة التي تمر بها اليمن الناتجة عن الحرب التي أثرت سلباً في التعليم بشكل عام والبحث العلمي بشكل خاص

1-1-10- منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي الذي "يصف الظاهرة التي يريد دراستها، ويجمع أوصاف وبيانات دقيقة عنها، ويعتمد على دراسة الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبيراً كمياً وكيفياً دون تحيز من الباحث" (العريفي، 2009، ص 33).

وهو المنهج الملائم لتحقيق هدف الدراسة والمتمثل بـ دور الإدارة الإلكترونية في تطوير الأداء الاستراتيجي في الجامعات الأهلية في محافظة إب الجمهورية اليمنية، ويحاول المنهج الوصفي التحليلي أن يقارن ويفسر وأن يتوصل إلى استنتاجات يبني عليها توصيات الدراسة ومقترحاتها.

1-1-11- مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من إجمالي عدد الجامعات الأهلية في محافظة إب وعددها (7) جامعات وبعد استبعاد جامعة القرآن لعدم تجانس وظيفتها وتخصصاتها مع تلك الجامعات التي تتشابه من حيث

تدريسها لتخصصات متنوعة علمية وإنسانية ولتشابه الأداء الإداري بين تلك الجامعات، ناهيك عن عدم توفر البنية الأساسية لتطبيق الإدارة الإلكترونية في جامعة القرآن، وبذلك فإن مجتمع الدراسة يتكون من (6) جامعات، وهي الممثلة لمجتمع الدراسة؛ حيث بلغ عدد مجتمع الدراسة من القيادات الإدارية والأكاديمية والموظفين في الجامعات الأهلية (210) قيادات وموظفين، وتتنوع مفردات مجتمع الدراسة حسب المستويات الإدارية والوظيفية المختلفة في الجامعات الأهلية محل الدراسة كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول رقم (1) يبين مجتمع الدراسة وتوزيعهم حسب المستويات المختلفة في الجامعات محل الدراسة

م	الجامعات الأهلية/الوظيفية	إدارة عليا		إدارة وسطى		إدارة تشغيلية	إجمالي المجتمع الإحصائي
		إدارة عليا	العمداء	رؤساء أقسام	مديرو إدارات	مختص	
1	جامعة الجزيرة	4	6	9	12	29	60
2	جامعة العلوم والتكنولوجيا	2	1	8	10	29	50
3	الجامعة الوطنية	2	1	6	7	16	32
4	جامعة القلم	2	4	6	6	10	28
5	الجامعة الماليزية الدولية	2	2	3	4	9	20
6	جامعة الوحدة	2	2	3	3	10	20
المجموع حسب المستوى الوظيفي		30		77		103	210
المجموع		14		35		103	

المصدر: من إعداد الباحث اعتماداً على، استمارة النزول الميداني (المقابلة) وإحصائيات الجامعات الأهلية بمحافظة إب للعام 2022م

1-1-12- عينة الدراسة:

تعبر عينة الدراسة عن النسبة التمثيلية لمفردات مجتمع الدراسة وتمثل سماته وخصائصه واتجاهاته، كما تعبر النسبة التمثيلية عن التجانس فإذا ظهرت نسبة التجانس بين مفردات مجتمع الدراسة مرتفعة فإنه لا يتطلب أخذ عينة كبيرة العدد والعكس في حال ظهرت نسبة تجانس مفردات المجتمع منخفضة، ولغرض تحديد عينة هذه الدراسة تم التأكد من مدى تحقق النسبة التمثيلية للعينة فضلاً عن نسبة التجانس؛ إذ تم التركيز على المعيار الكيفي ممثلاً بخصائص العينة ومن ثم تتوفر نسبة التجانس بين مفردات مجتمع الدراسة الذي يمثل القيادات الإدارية والأكاديمية وموظفي الجامعات الأهلية بمحافظة إب؛ تم اختيار عينة عشوائية طبقية تناسبية، وذلك بحسب المعادلة الإحصائية ليستيفن ثامبسون لحساب العينة؛ حيث مثلت عينة الدراسة ما نسبته (64.76%) من إجمالي عدد قيادات وموظفي الجامعات الأهلية محل الدراسة البالغ عددهم (210) قيادات وموظفين؛ حيث بلغ حجم عينة الدراسة (136) قيادياً وموظفياً في الجامعات الأهلية محل الدراسة موزعة حسب الجدول الآتي:

جدول رقم (2) يبين عينة الدراسة وتوزيعهم حسب المستويات المختلفة في الجامعات الأهلية بمحافظة إب

الجامعات محل الدراسة	جامعة الجزيرة	جامعة العلوم والتكنولوجيا	الجامعة الوطنية	الجامعة القلم	الجامعة الماليزية الدولية	جامعة الوحدة	مجموع مفردات العينة
عدد القيادات والموظفين	38	33	21	18	13	13	136

المصدر: إعداد الباحث اعتمادا على، استمارة النزول الميداني وإحصائيات الجامعات الأهلية بمحافظة إب للعام 2022م

1-1-13- ملخص نتائج الدراسة؛

يتناول هذا الجزء عرض ملخص نتائج فقرات أبعاد ومحاور الاستبانة، بالإضافة إلى نتائج اختبار الفرضيات، والنتائج المتعلقة بتحقيق أهداف الدراسة وذلك على النحو الآتي:

1-1-13-1- ملخص نتائج فقرات الأبعاد والمحاور؛

تتضمن هذه الفقرة ملخصًا لنتائج المحور الأول والمتمثل بالإدارة الإلكترونية، بالإضافة إلى نتائج المحور الثاني الأداء الاستراتيجي وذلك على النحو الآتي:

1-1-13-1-1- ملخص نتائج المحور الأول (الإدارة الإلكترونية):

إجابة السؤال الأول: ما واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في الجامعات الأهلية محل الدراسة؟

- بلغ المتوسط الحسابي العام للمحور الأول واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في الجامعات الأهلية محل الدراسة (3.58)، بانحراف معياري (0.72) وبتقدير لفظي عالٍ؛ إذ أجمع أفراد العينة بدرجة عالية على تطبيق الإدارة الإلكترونية في الجامعات الأهلية محل الدراسة؛ حيثُ إنّ ترتيب المتوسطات الحسابية لأبعاد الإدارة الإلكترونية ظهرت كالآتي:

- بلغ المتوسط الحسابي العام لبُعد الأجهزة المادية (3.85)، وبانحراف معياري (0.76) وبتقدير لفظي عالٍ؛ حيث أجمع أفراد العينة بدرجة عالية على تطبيق الأجهزة المادية في الجامعات الأهلية محل الدراسة

- بلغ المتوسط الحسابي العام لبُعد البرمجيات (3.85)، وبانحراف معياري (0.74) وبتقدير لفظي عالٍ؛ حيث أجمع أفراد العينة بدرجة عالية على تطبيق الأجهزة المادية في الجامعات الأهلية محل الدراسة.

- بلغ المتوسط الحسابي العام لبُعد قواعد البيانات (3.58)، وبانحراف معياري (0.81) وبتقدير لفظي عالٍ؛ حيث أجمع أفراد العينة بدرجة عالية على تطبيق الأجهزة المادية في الجامعات الأهلية محل الدراسة.

- بلغ المتوسط الحسابي العام لبُعد الاتصالات والشبكات (3.56)، وبانحراف معياري (0.85) وبتقدير لفظي عالٍ؛ حيث أجمع أفراد العينة بدرجة عالية على تطبيق الأجهزة المادية في الجامعات الأهلية محل الدراسة.

- بلغ المتوسط الحسابي العام لبُعد الموارد التنظيمية (3.50)، وبانحراف معياري (0.98) وبتقدير لفظي عالٍ؛ حيث أجمع أفراد العينة بدرجة عالية على تطبيق الأجهزة المادية في الجامعات الأهلية محل الدراسة.

- بلغ المتوسط الحسابي العام لبُعد صناع المعرفة (3.43)، وبانحراف معياري (0.88) وبتقدير لفظي عالٍ؛ حيث أجمع أفراد العينة بدرجة عالية على تطبيق الأجهزة المادية في الجامعات الأهلية محل الدراسة.

1-1-13-2- ملخص نتائج المحور الثاني (الأداء الاستراتيجي):

إجابة السؤال الثاني: ما مستوى الأداء الاستراتيجي في الجامعات الأهلية محل الدراسة؟

- بلغ المتوسط الحسابي العام لأبعاد المحور الثاني مستوى الأداء الاستراتيجي في الجامعات الأهلية محل الدراسة (3.42)، وبانحراف معياري (0.80) وبتقدير لفظي عالٍ؛ إذ أجمع أفراد العينة بدرجة عالية على مستوى الأداء الاستراتيجي في الجامعات الأهلية محل الدراسة؛ حيثُ إنّ ترتيب المتوسطات الحسابية لأبعاد الأداء الاستراتيجي ظهرت كالآتي:

- بلغ المتوسط الحسابي العام لبُعد الأداء المالي (3.29)، وبانحراف معياري (0.87) وبتقدير لفظي عالٍ؛ حيث أجمع أفراد العينة بدرجة عالية على مستوى الأداء المالي في الجامعات الأهلية محل الدراسة.

- بلغ المتوسط الحسابي العام لبُعد التركيز على العميل (3.47)، وبانحراف معياري (0.88) وبتقدير لفظي عالٍ؛ حيث أجمع أفراد العينة بدرجة عالية على مستوى التركيز على العميل في الجامعات الأهلية محل الدراسة.

- بلغ المتوسط الحسابي العام لبُعد العمليات الداخلية (3.56)، وبانحراف معياري (0.83) وبتقدير لفظي عالٍ؛ حيث أجمع أفراد العينة بدرجة عالية على مستوى العمليات الداخلية في الجامعات الأهلية محل الدراسة.

- بلغ المتوسط الحسابي العام لبُعد النمو والتعلم (3.41)، وبانحراف معياري (0.89) وبتقدير لفظي عالٍ؛ حيث أجمع أفراد العينة بدرجة عالية على مستوى النمو والتعلم في الجامعات الأهلية محل الدراسة.

- بلغ المتوسط الحسابي العام لبُعد المسؤولية الاجتماعية (3.37)، وبانحراف معياري (0.92) وبتقدير لفظي عالٍ؛ حيث أجمع أفراد العينة بدرجة عالية على مستوى المسؤولية الاجتماعية في الجامعات الأهلية محل الدراسة.

1-1-14- توصيات الدراسة:

وفقاً للاستنتاجات التي تم التوصل إليها من واقع نتائج الدراسة الميدانية والإطار النظري للدراسة، تم التوصل إلى التوصيات المتعلقة بكافة متغيرات الدراسة على النحو الآتي:

1-14-1-1- التوصيات المتعلقة بالمحور الأول (الإدارة الإلكترونية)

- 1- ضرورة الاهتمام بكافة أبعاد وعناصر الإدارة الإلكترونية وخصوصا الموارد التنظيمية وصناع المعرفة، من خلال توظيف الكوادر المتخصصة والاستعانة بالخبراء في مجال التصميم وتطوير البرامج الإلكترونية، وتوفير الدعم الإداري والمالي اللازم بغرض التهيئة والتحول نحو التطبيق الكامل للإدارة الإلكترونية.
- 2- ضرورة توفير أجهزة السيرفرات (الخوادم) والأجهزة والمعدات الخاصة بصيانة الأجهزة الإلكترونية لضمان التطبيق الكامل للإدارة الإلكترونية.
- 3- توفير برمجيات حديثة ومتطورة لتطبيق الإدارة الإلكترونية كالمنصات الإلكترونية التعليمية لتسهيل العملية التعليمية والبحثية، والمكتبة الإلكترونية الرقمية، وأنظمة وبرامج الحماية الحديثة والكافية لحماية البيانات والمعلومات.
- 4- التحديث والتطوير المستمر لقواعد البيانات وتوفير الحماية الكافية لها بغرض تكامل تلك القواعد مع البرمجيات لدعم عمليات وأنشطة الإدارة الإلكترونية المختلفة.
- 5- تفعيل التواصل الإلكتروني بين الجامعات وشركاء العمل (شركاء، طلبة، موردين) من خلال الشبكة الخارجية (Extranet)، بالإضافة إلى ضرورة اهتمام الجامعات بتطوير وتحديث الشبكات بما يتواءم مع متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية.
- 6- الاهتمام بتهيئة الموظفين نفسياً ومعنوياً لاستخدام الإدارة الإلكترونية، بالإضافة إلى تفعيل الرقابة من قبل قيادة الجامعات لضمان سير الأعمال إلكترونياً.
- 7- القيام بتحديث اللوائح وإعادة تنظيم الهياكل والعمليات بما يلائم تطبيق الإدارة الإلكترونية.
- 8- ضرورة الاهتمام برأس المال الفكري وتنميته وتطويره والمحافظة عليه، بالإضافة إلى تفعيل عملية التخطيط لتحديد الاحتياجات التدريبية لمشغلي ومستخدمي النظم الإلكترونية لتمكينهم من مواكبة التطورات المستقبلية، وضرورة توظيف وتأهيل الجامعات لمبرمجين يقومون بتصميم وتطوير برامجها وتطبيقاتها الخاصة بالأعمال الإدارية والأكاديمية.
- 9- استغلال الموارد المالية المتاحة للجامعات الأهلية (محل الدراسة)؛ كون الاستقلال المالي لهذه الجامعات يؤهلها لاستثمار تكنولوجيا المعلومات وتوظيفها في تبني مشروع حوسبة أعمال الإدارة الجامعية بغرض التحول نحو الإدارة الإلكترونية.
- 10- إنشاء إدارات متخصصة ومتكاملة لتقنية المعلومات وتحديد وظائفها واختصاصاتها للعمل على تهيئة التحول نحو تطبيق الإدارة الإلكترونية.
- 11- ضرورة زيادة الاهتمام بالإدارة الإلكترونية، لما لها من أهمية كبيرة، وتأثير مباشر في تطوير الأداء الاستراتيجي في الجامعات الأهلية (محل الدراسة).

12- معالجة الفروقات تجاه واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في الجامعات الأهلية (محل الدراسة) للمتغيرات الديمغرافية (جهة العمل، المركز الوظيفي).

1-14-2- التوصيات المتعلقة بالمحور الثاني (الأداء الاستراتيجي):

1- ضرورة الاهتمام أبعاد تطوير الأداء الاستراتيجي كافة خصوصاً بُعد النمو والتعلم المتعلق بتنمية وتطوير العنصر البشري وبُعد الاهتمام بالمسؤولية الاجتماعية وبُعد الأداء المالي لما لها من تأثير في المستويات الإدارية كافة في الجامعات الأهلية محل الدراسة.

2- ضرورة استخدام الجامعات الأهلية (محل الدراسة) لأنظمة الحوالات والشراء الإلكترونية في تسليم الرواتب والحوافز والمكافآت وشراء احتياجاتها في الوقت المناسب، لما من شأنه تطوير الأداء الاستراتيجي والدفع بعملية التحول نحو تطبيق الإدارة الإلكترونية.

3- تخصيص مبالغ مالية محددة لمواكبة التطورات التكنولوجية والبحوث والدراسات العلمية، لغرض تطوير الأداء الاستراتيجي في الجامعات الأهلية (محل الدراسة).

4- ضرورة الاهتمام الكافي بمتطلبات وحاجات العملاء، بالإضافة إلى تمكين التكنولوجيا المستخدمة في الجامعات لمتلقي الخدمة من التعامل بشفافية ووضوح دون تمييز.

5- ضرورة اهتمام الجامعات الأهلية (محل الدراسة) بإنشاء قواعد معلومات إلكترونية لتطوير البرامج التعليمية والبحثية والإدارية ومن ثم تطوير أدائها الاستراتيجي.

6- اهتمام الجامعات الأهلية (محل الدراسة) بالتقنيات والتطبيقات المستخدمة بغرض الاستجابة والمحاكاة لأنشطة الجامعات الرائدة.

7- إنشاء إدارات متخصصة للتدريب والتأهيل العلمي والتقني، وتقديم الحوافز اللازمة للعاملين في الجامعات الأهلية (محل الدراسة) لما من شأنه تطوير الأداء الاستراتيجي والدفع بعملية التحول نحو تطبيق الإدارة الإلكترونية.

8- ضرورة اهتمام قيادة الجامعات الأهلية (محل الدراسة) بتحديد ومعرفة أسباب فجوة الأداء وتصحيحها بوصفها مصدراً للتعليم، بالإضافة إلى ضرورة اهتمامها بنشر توجهاتها وقيمتها الاستراتيجية إلكترونياً في أوساط منتسبيها.

9- استخدام الأنظمة الإلكترونية للجامعات الأهلية (محل الدراسة) في عقد برامج توعوية للمحافظة على البيئة والتنمية المستدامة.

10- ضرورة حرص الجامعات الأهلية (محل الدراسة) على توجيه الأبحاث ونشر الدراسات العلمية للإسهام في معالجة مشاكل التنمية الاجتماعية والاقتصادية المستدامة.

11- معالجة الفروقات تجاه تطوير الأداء الاستراتيجي في الجامعات الأهلية (محل الدراسة) لمتغير (جهة العمل).



1-1-15-مقترحات الدراسة:

في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج وتوصيات، يقترح الباحث القيام بالدراسات الآتية:

- 1- الإدارة الإلكترونية ودورها في تحسين الأداء الاستراتيجي دراسة مقارنة بين الجامعات الحكومية والأهلية في الجمهورية اليمنية.
- 2- أثر الإدارة الإلكترونية في تحسين الأداء الاستراتيجي لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي في الجمهورية اليمنية.
- 3- واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في الجامعات اليمنية الحكومية وأثرها في الأداء الاستراتيجي.
- 4- معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية من وجهة نظر الإداريين في الجامعات الأهلية في محافظة إب.



مجلة جامعة الجزيرة

(علمية – دورية – محكمة)

دور الثقافة التأمينية في رفع مستوى جودة الخدمة التأمينية في

قطاع التأمين – محافظة إب - اليمن

"دراسة ميدانية"⁽¹⁾

أ. سماح حسن محمد احمد ناجي

طالبة ماجستير بكلية الدراسات العليا – جامعة الجزيرة – الجمهورية اليمنية

Tel: 00967772808097

المقدمة:

نشأ التأمين مع فكرة التعاون والتضامن، وتطور بتقدم حياة البشر إلى أن وصل إلى الشكل الذي هو عليه حاليًا، وزيادة على اعتباره وسيلة للحماية من الخطر، فهو يؤثر إيجابيًا أو سلبًا في العديد من المتغيرات الاقتصادية، فالتأمين له أهمية كبيرة؛ إذ أصبح قضية ذات مضمون عالمي استمدت عالميتها من أنها معنية بالإنسان واقتضتها الضرورة المجتمعية المبنية على العدالة الاجتماعية وتحقيق السلم الاجتماعي والانسجام بين كافة الأطياف المكونة للمجتمع، ومن ناحية أخرى فالتأمين يسهم إسهامًا كبيرًا في عملية التنمية، فهو يوفر الوعاء الادخاري المناسب للأفراد بتجميع مدخراتهم لمواجهة مخاطر المستقبل ومفاجآته، كما أنه يشجع على الاستثمار مهما بلغت درجة المخاطرة فإذا أحسنت القطاعات التأمينية استثمار الأموال المحصلة من أقساط التأمين والاشتراكات التأمينية فإنها ستوفر مشاريع استثمارية كثيرة، ومن ثم توفير المزيد من فرص العمل ودعم الاقتصاد الوطني (الشويطر، 2016، ص. 7).

ومن ثم فإن وعي الفرد بأهمية التأمين تستدعي وعي قطاعات التأمين بأهمية نشر الثقافة التأمينية بين أفراد المجتمع واعتماد أساليب فاعلة لتعريف الفرد بالأهمية البالغة للتأمين، فغياب الثقافة التأمينية لدى الفرد يُعَدُّ من أهم الأسباب المؤدية إلى ضعف قطاعات التأمين؛ حيث إن عزوف الأفراد عن ممارسة التأمين يؤدي إلى إعاقة قطاعات التأمين من تأدية دورها الحيوي في النهوض بالمجتمع، ومن ثم حرمانه من الفوائد التي تعود على الدولة والمجتمع والفرد من الدعم المتنوع والإسهامات التي تقدمها القطاعات التأمينية في مختلف المجالات الاقتصادية والاجتماعية والاستثمارية والتنمية وغيرها.

ففي ظل التحولات الاقتصادية العالمية الراهنة والمستجدات الدولية المتجهة نحو اتساع ظاهرة العولمة وتحرير سوق الخدمات -وبشكل خاص سوق الخدمات التأمينية- واشتداد المنافسة الأجنبية كنتيجة حتمية لهذا الانفتاح الاقتصادي، فإنه ينبغي أن تقوم شركات التأمين بتسريع الجهود والإجراءات التأهيلية والتنظيمية والتقنية، وفي حين أن هذا الإسهام من شركات التأمين هامشي وضعيف في

(1) رسالة ماجستير تم مناقشتها في جامعة الجزيرة – كلية الدراسات العليا- قسم – إدارة الأعمال بتاريخ 8 /9 /2022م،

الاقتصاديات النامية، ينبغي وبالضرورة الملحة الارتقاء بجودة الخدمات التأمينية لدى قطاعات التأمين في الدول العربية عامةً سواءً قطاع التأمين الحكومي أو التأمين للقطاعات الخاصة (إبراهيم، 2004، ص. 12).

لقد أصبحت الأسواق اليوم مكانًا مفتوحًا لجميع المستثمرين في العالم؛ الشيء الذي أدى إلى ظهور منافسة شديدة بين المؤسسات لزيادة حصتها السوقية؛ ومن ثمَّ التطور المهم الذي شهدته العقود الأخيرة في مجال الخدمات التي أصبحت تشكل أهمية كبيرة في اقتصاديات الدول، وفي هذه الظروف، أصبح هناك وعي لدى الباحثين والمهتمين بالأنشطة الخدمية بأهمية الجودة في تقديم الخدمات وأثرها الإيجابي من أجل خلق ميزة تنافسية وزيادة الربحية للمؤسسات الخدمية وزيادة حصتها السوقية وضمان استمراريته (رقاد، 2008، ص. 22).

إنَّ مسألة نشر الثقافة التأمينية وكذلك تطبيق إدارة الجودة في قطاع التأمين في اليمن -كونه أحد القطاعات الخدمية- أمر محتّم فهذا القطاع المهم والحيوي لا يحظى بحقه من اهتمام الباحثين والدارسين بما يسهم في النهوض والتطوير لهذه القطاعات وخدماتها، لإنتاج خدمات تأمينية تتناسب مع المنافع العظيمة التي تقدمها هذه القطاعات للدولة والمجتمع والفرد.

مشكلة الدراسة:

يؤكد خبراء التأمين ورجال الأعمال أنَّ قطاع التأمين في اليمن يواجه العديد من المعوقات والصعوبات التي تؤثر تأثيرًا سلبيًا في نشاطه في توفير الخدمات التأمينية لكل الشرائح والجهات؛ حيث يعزو مدير إدارة التأمين بوزارة الصناعة والتجارة إبراهيم السياني صغر حجم سوق التأمين في اليمن إلى أسباب عديدة أهمها انحسار الوعي التأميني، فيما يبين أستاذ القانون الدولي الدكتور / شهاب المقدم أنَّ تدني الوعي التأميني بين المواطنين والتقصير الكبير من قبل شركات التأمين اليمنية بالتعريف بأهمية التأمين ومنافعه وضروريته، وكذا عدم إلزام الحكومة للمواطنين بالتأمين، هي سبب عزوفهم عن التأمين. موضحة أنَّ اليمن تسجل أدنى مستوى لحصة الفرد في صناعة التأمين عربيًا وعالميًا. ويرى مدير عام الشركة اليمنية المتحدة للتأمين طارق عبد الواسع أنَّ هناك عددًا من المشكلات التي تقف أمام العملية التأمينية أبرزها ضعف الوعي لدى السلطات والمؤسسات والأفراد بأهمية التأمين، ولفت إلى أنَّ ضعف الوعي في أوساط المواطنين في مجال التمويل يرتبط بتدني مستوى الدخل الذي يشكل حاجزًا أمام الناس عن التعامل مع البنوك ويقيد من قدرتهم على الوصول إلى شركات التأمين لتغطية المخاطر. ويعتبر وزير الصناعة والتجارة الدكتور (يحيى المتوكل) أنَّ قدرات شركات التأمين اليمنية لا تمكنها من الدخول في أنشطة واسعة وعديدة؛ وهو ما يمثل قيدًا أساسيًا يحد من قدرتها على توسيع أنشطتها خاصة في ظل الانفتاح والدخول في العولمة والنظام العالمي الجديد وأنَّ تطوير قطاع التأمين اليمني يتطلب دراسات إدخال خدمات تأمينية جديدة والنهوض بها، وهي مرتبطة بعناصر عديدة أهمها تنظيم السوق ورفع الوعي

التأميني ووضع السياسات اللازمة لتشجيع الإقبال على قطاع التأمين الضروري (وكالة الأنباء اليمنية سبأ، 2009).

ومن هنا يمكن تلخيص مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس الآتي:

ما دور الثقافة التأمينية في رفع مستوى جودة الخدمات في قطاعات التأمين في اليمن - محافظة إب؟

ويتفرع منه الأسئلة الفرعية الآتية:

- 1- ما مستوى الثقافة التأمينية لدى عينة الدراسة من العاملين والمستفيدين من الخدمات التأمينية بمحافظة إب؟
- 2- ما مستوى جودة الخدمات التأمينية من وجهة نظر عينة الدراسة من العاملين والمستفيدين من الخدمات التأمينية في محافظة إب؟
- 3- ما أثر مستوى الثقافة التأمينية في تحسين مستوى جودة الخدمات التأمينية التي يقدمها قطاع التأمين في محافظة إب؟
- 4- ما سبل ووسائل نشر الوعي التأميني من وجهة نظر عينة الدراسة من العاملين والمستفيدين من قطاع التأمين في محافظة إب؟

ثانياً- أهداف الدراسة:

في ضوء طبيعة المشكلة وأسئلتها فإنَّ الدراسة تهدف إلى تحديد دور الثقافة التأمينية في تحسين مستوى جودة الخدمات التأمينية التي يقدمها قطاع التأمين في محافظة إب.

وينبثق من هذا الهدف الأهداف الفرعية الآتية:

1. التعرف على مستوى الثقافة التأمينية لدى العاملين والمستفيدين من قطاع التأمين في محافظة إب.
2. التعرف على مستوى جودة الخدمات التأمينية من وجهة نظر عينة الدراسة من العاملين والمستفيدين في قطاع التأمين في محافظة إب.
3. تحديد أثر مستوى الثقافة التأمينية على مستوى جودة الخدمات التأمينية التي يقدمها قطاع التأمين في محافظة إب.
4. التعرف على أهم وسائل نشر الثقافة التأمينية لدى العاملين في قطاع التأمين والمستفيدين من خدماته.
5. التوصل إلى توصيات ومقترحات لرفع مستوى الثقافة التأمينية في سبيل تحسين جودة الخدمات التي يقدمها قطاع التأمين في اليمن.

ثالثاً- أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة من الناحية العلمية والعملية في الآتي:

1. تأتي أهمية الدراسة من أهمية الموضوع الذي تتناوله وهو دور الثقافة التأمينية في تحسين جودة الخدمات التأمينية؛ نظراً لأهمية الثقافة التأمينية وضرورتها لدى الأفراد ودورها في تحسين جودة الخدمات التي

تقدمها مؤسسة التأمين ورفع مستواها بالإضافة إلى أهمية الدور الذي يؤديه التأمين في حياة الأفراد سواء العاملين في المؤسسات أو المستفيدين منه في التقليل من الأخطار والأحداث المرتبطة بأعمالهم التي قد يتعرضون لها ناهيك عن الدور الذي يقدمه التأمين في خدمة الاقتصاد الوطني من خلال المدخرات وتمويل الاستثمارات لتحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

2. كما تكمن أهمية الدراسة في تعاظم المخاطر وأسباب حدوثها في مجتمعنا وعصرنا الحالي الذي يتصف بالتقدم والحضارة واستخدام التكنولوجيا والحاسب الآلي ووسائل النقل الحديثة والسريعة؛ وهو ما يستوجب زيادة الحاجة إلى التأمين والوعي بأهميته.

3. كما تأتي أهمية الدراسة من قلة الدراسات التي تناولت هذا الموضوع خصوصاً في قطاع التأمين ومؤسسات هذا القطاع في محافظة إرب و تُعدُّ هذه الدراسة هي الأولى التي تقوم بدراسة التأمين ومؤسساته العاملة في محافظة إرب على حد علم الباحثة.

4. تُعدُّ هذه الدراسة منطلقاً للباحثين والمهتمين لإجراء مزيد من الدراسات لإثراء موضوع التأمين في جوانبه المختلفة.

ب- الأهمية العملية للدراسة:

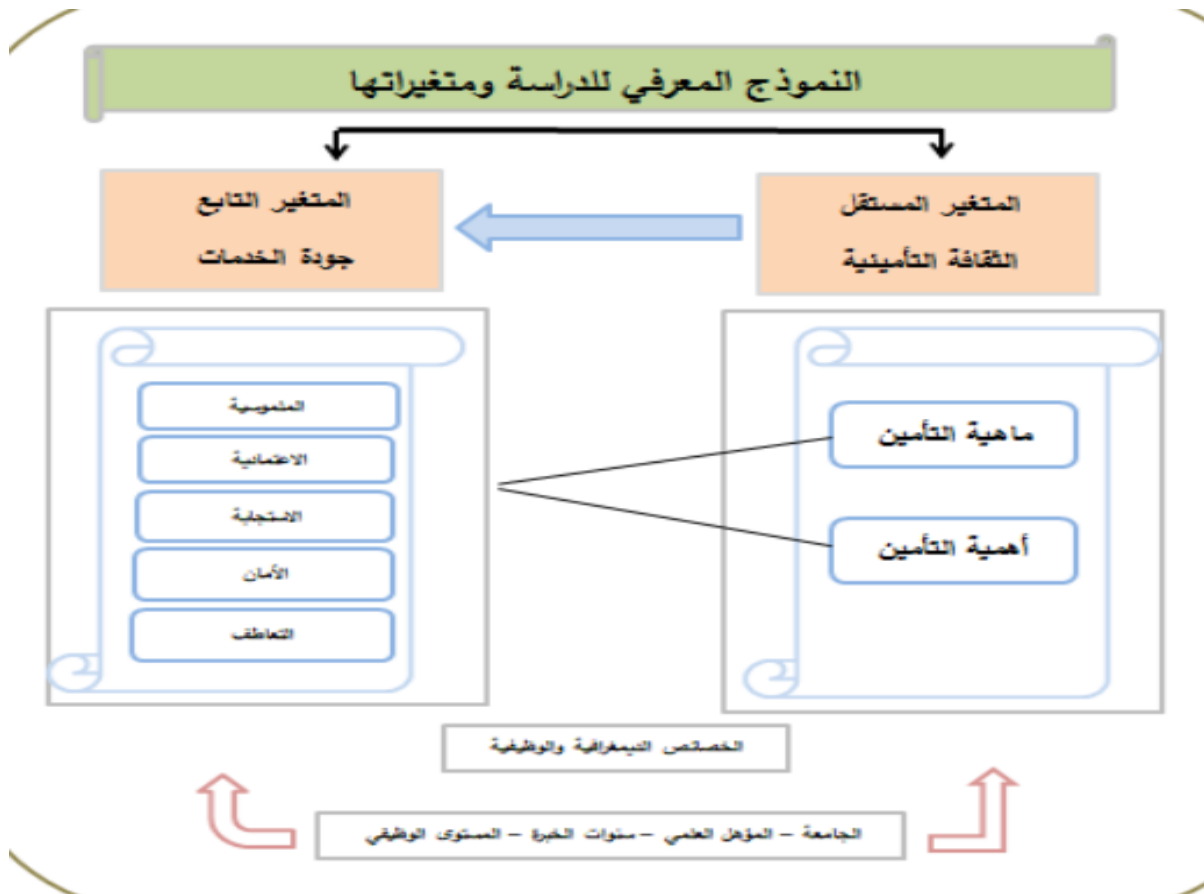
1. إثارة انتباه المسؤولين في قطاع التأمين إلى الاهتمام بتنمية الوعي التأميني وتحديث تشريعات التأمين للتغلب على التحديات التي تواجه قطاع التأمين ورفع مستوى جودة الخدمات التي يقدمها.

2. كما أنَّ أهمية البحث تأتي من أهمية تطبيق معايير وأبعاد الجودة على الخدمات التأمينية والتعرف على سبل تطوير جودة هذه الخدمات.

3. هذا بالإضافة إلى أهمية النتائج التي سيتوصل إليها البحث وسبل تعميمها وانعكاساتها على وضع التأمين وجودة خدماته في اليمن ووعي أفراد المجتمع اليمني بأهمية العملية التأمينية. كما أنَّه قد يمثل إضافة للبحوث السابقة من خلال ما سيتم طرحه من توصيات ومقترحات يمكن الاستفادة منها في النهوض بهذا القطاع المهم والحيوي.

رابعاً- النموذج المعرفي ومتغيرات الدراسة:

للإحاطة بمشكلة الدراسة وأسئلتها وأهدافها وبناءً على الدراسات السابقة التي تم الاطلاع عليها والمتعلقة بمتغيرات الدراسة، يمكن تحديد النموذج المعرفي للدراسة الذي يتكون من متغيرين رئيسيين يمكن عرضه بمتغيراته وأبعاده المختلفة في الشكل الآتي:



شكل رقم (1) أبعاد الدراسة
(المصدر: عيود، محمد سالم، 2013، ص. 103-126، رؤوف، رعد عدنان، 2012، ص. 29-43، أحمد، رعد ناضم، 2019، شيخ، كريمة، 2010)

خامساً-فرضيات الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة والتحقق من أهدافها، واستناداً إلى النموذج المعرفي لها، يمكن صياغة فرضيات الدراسة على النحو الآتي:

1-الفرضية الرئيسة الأولى:

لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى معنوية 0.05 لمستوى الثقافة التأمينية على مستوى جودة الخدمات التأمينية حسب آراء عينة الدراسة.

2-الفرضية الرئيسة الثانية:

لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية 0.05 بين آراء عينة الدراسة حول مستوى الثقافة التأمينية تبعاً للمتغيرات (نوع العينة، الوضع الوظيفي، نوع الشركة).

3-الفرضية الرئيسة الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية 0.05 بين آراء عينة الدراسة حول مستوى جودة الخدمات التأمينية تبعاً للمتغيرات (نوع العينة، الوضع الوظيفي، نوع الشركة).

سادساً-حدود الدراسة:

تتمثل الحدود الموضوعية والمكانية للدراسة على النحو الآتي:

الحدود الموضوعية:

- محددات الثقافة التأمينية (ماهية الثقافة التأمينية، أهمية الثقافة التأمينية).
- مؤشرات جودة الخدمات التأمينية.

الحدود المكانية:

- 1- الهيئة العامة للتأمينات والمعاشات فرع إب والمعنية بتقديم خدماتها لشرحية المتقاعدين وذويهم.
- 2- المؤسسة العامة للتأمينات الاجتماعية فرع إب وهي مؤسسة حكومية تقوم بتقديم خدمات التأمين لمشاريع القطاع الخاص.
- 3- المتحدة للتأمين فرع إب وهي شركة قطاع خاص تقدم خدماتها التأمينية على ممتلكات الأفراد والمشاريع الخاصة والتأمين على العاملين في الشركات الخاصة مثل شركة السعيد وماتكو.

الحدود الزمانية:

تمّ تطبيق الدراسة خلال العام 2021 - 2022م

الحدود البشرية:

تطبق الدراسة على عينة الدراسة التي تتكون من قسمين، العاملين في شركات التأمين المذكورة أعلاه والمستفيدين من خدمات التأمين التي تقدمها.

سابعاً- منهجية الدراسة:

بما أنّ الدراسة تهتم بالثقافة التأمينية وأثرها في رفع مستوى الخدمات في قطاع التأمين في اليمن ويهدف إلى دراسة إمكانية تطبيق مبادئ وأسس وأبعاد إدارة الجودة على آلية العمل في قطاع التأمين، فقد تمّ استخدام المنهج الوصفي التحليلي وذلك بالرجوع إلى الأدبيات والدراسات والكتب والمراجع ذات العلاقة لصياغة الإطار النظري لهذا البحث، وقد تمّ استخدام ذلك في بناء وتصميم استمارة استبانة لتكون أداة للدراسة الميدانية، وتم عرضها على المحكمين للتعرف على مدى صدق هذا الاستبانة في قياس أهداف الدراسة، وتم إجراء التحليل الإحصائي باستخدام الإحصاءات المناسبة.

مجتمع الدراسة

تم تقسيم مجتمع البحث إلى جزأين: يتمثل الجزء الأول في مجموعة العاملين في مؤسسات قطاع التأمين في محافظة إب وهذه المؤسسات هي كالآتي:

- الهيئة العامة للتأمينات والمعاشات.
- المؤسسة العامة للتأمينات الاجتماعية.
- المتحدة للتأمين.

أما الجزء الثاني فيتمثل في مجموعة المستفيدين من الخدمات التأمينية المقدمة من شركات ومؤسسات قطاع التأمين في محافظة إب والمذكورة سابقاً.

ثامناً-مصطلحات الدراسة:

-التأمين:

لقد تعددت تعاريف التأمين، وتتنوع ويمكن الوقف على أهمها على النحو الآتي:

يعرف بأنّه: "جهاز تعاوني لتوزيع الخسارة الناتجة عن خطر معين على عدد من الأشخاص المعرضين لها والذين يوافقون على تأمين أنفسهم ضد هذا الخطر" (Mishr, 2008, p. 3).

ويعرف بأنّه: "أداة لتقليل الخطر الذي يواجه الفرد عن طريق تجميع عدد كافٍ من الوحدات المتعرضة لنفس ذلك الخطر لجعل الخسائر التي يتعرض لها كل فرد قابلة للتوقع بصفة جماعية، ومن ثم يمكن لكل صاحب وحدة الاشتراك بنصيب منسوب إلى ذلك الخطر" (صلاح، 2008، ص. 14-15).

ومن التعاريف السابقة نخلص إلى أنّ التأمين هو عقد ملزم للطرفين المتعاقدين (المؤمن، المؤمن له) بحيث أنّ المؤمن له يدفع مبلغاً يدعى القسط للمؤمن الذي يلتزم بدفع مبلغ التعويض حال وقوع الخطر للمؤمن له، ويشترط تجميع عدد كبير من الأخطار للقيام بتوزيع الخسارة التي يتحملها جماعة من الأفراد بدلاً عن أن يتحملها فرد واحد.

-الثقافة التأمينية:

وتعرف بأنّها: الدراية الجيدة بكل ما يتعلق بمجال التأمينات فكراً وممارسةً أو اعتبارها الإدراك الكامل للأخطار المحيطة بحياة الإنسان وممتلكاته والاقتناع بضرورة مواجهة هذه الأخطار والفهم بأنّ التأمين هو أنسب وسيلة لذلك، ويجب أن يتحملها تكلفة قليلة عاجلة بدلاً عن مواجهة خطر لا يعرف حدوثه أو مداه واقتناعه بأن يتم من خلال نظام تعاوني يفيد الفرد والمجتمع (زريق، 2011، ص. 4).

من تعريف الثقافة التأمينية يمكن القول إنّ الثقافة التأمينية هي اقتناع الفرد بالتأمين فكراً وممارسة بوصفه وسيلة مهمة لمواجهة المخاطر التي من الممكن أن تواجه الفرد مستقبلاً.

-الخدمة التأمينية:

تعرف الخدمة التأمينية بأنّها: "عبارة عن تلك المنافع المادية (إصلاح الضرر) أو المعنوية (الحصول على الأمن وزوال الخوف) المرتقبة أو الآجلة نتيجة وعد شركة التأمين بالتعويض في حال وقوع الضرر أو الخطر المتفق عليه حسب ما تحتويه وثيقة التأمين" (السعيد وآخرون، 2017، ص. 287).

كما يعرفها زكي خليل بأنّها: "المنفعة أو مجموع المنافع التي يمكن أن يحصل عليها العميل من وثيقة التأمين جراء اقتنائها لها وتؤدي إلى إشباع حاجاته ورغباته" (بوحرو، 2012، ص. 202).

وتعرف بأنّها: "مزيج من عناصر تتميز بعدم ملموسيتها وهي مخرج النشاط التأميني الذي يتمثل في مجموعة من الوثائق تحدد الخطر والمضمون التأميني ونوعية التغطية التأمينية المقدمة للمؤمن لهم" (الأسدي، 2018، ص. 60).

من خلال التعاريف السابقة يمكن تعريف الخدمة التأمينية بأنّها: ذلك المنتج (الوعد بالتعويض في حال تحقق الخطر) الذي تقدمه منظمات التأمين (المؤمن) للمؤمنين لهم (العملاء) والتي تؤدي إلى إشباع حاجاته ورغباته المتمثلة في تغطية خسائر الأخطار المحتمل وقوعها مستقبلاً.

-جودة الخدمة التأمينية:

وتعريف بأنّها: "مجموعة الخصائص المميزة لخدمة التأمين القادرة على مقابلة احتياجات العملاء وتوقعاتهم، وتعمل على إرضائهم، وتمثل تقييماً شاملاً لأداء الشركة، ودرجة تميزها مقارنة بالشركات المنافسة" (بوحرو، 2012، ص. 205).

تاسعاً - نتائج الدراسة:

ومن أبرز نتائج الدراسة ما يأتي:

- حصول مجال مستوى الثقافة التأمينية على متوسط حسابي (3.82) وهو قيمة عالية.
- حصول مجال جودة الخدمات التأمينية عموماً على متوسط حسابي (3.74) وهي قيمة عالية.
- أنّ دور الثقافة التأمينية في تحسين جودة الخدمات التأمينية التي يقدمها قطاع التأمين بمحافظة إربكان عالياً من وجهة نظر عينة الدراسة.
- يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (0.05) الثقافة التأمينية على مستوى جودة الخدمات التي تقدمها قطاعات التأمين في محافظة إربكان.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط آراء عينة الدراسة حول مستوى الثقافة التأمينية تبعاً لمتغير نوع العينة لصالح آراء العاملين في قطاع التأمين.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط آراء أفراد عينة الدراسة حول مستوى الثقافة التأمينية تبعاً لمتغير (نوع الوضع الوظيفي، نوع الشركة).
- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط آراء عينة الدراسة حول مستوى جودة الخدمات التأمينية تبعاً لمتغير نوع العينة.
- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط آراء عينة الدراسة حول مستوى جودة الخدمات التأمينية تبعاً لمتغير (نوع الوضع الوظيفي، نوع الشركة).
- كما نتج عن الدراسة أنّ الندوات وورش العمل والإنترنت والمجلات والمنشورات الصادرة من شركات التأمين تمثل أهم وسائل نشر الثقافة التأمينية.

توصيات ومقترحات الدراسة.

في ضوء الاستنتاجات يمكن أن تقدم الباحثة عدداً من التوصيات كالاتي:

- 1- أن يتم اعتماد الصحف والمجلات المحلية اليومية والأسبوعية والشهرية بوصفها وسيلة مهمة أيضاً من وسائل نشر الثقافة التأمينية بين أفراد المجتمع اليمني لزيادة الوعي بأهمية التأمين وإدراك ماهيته ودوره في التخفيف من درجة حدة المخاطر.
- 2- أن يتم اعتماد التلفاز ممثلة بالقنوات الفضائية اليمنية بشتى أنواعها بوصفها وسيلة مهمة من وسائل نشر الثقافة التأمينية بين أفراد المجتمع اليمني.
- 3- توفير مباني للمؤسسات التي تقدم خدمات تأمينية تمتلك مساحة خارجية واسعة تصلح كموقف لسيارات المستفيدين الوافدين إلى تلك المؤسسات لإتمام معاملاتهم التأمينية.
- 4- اعتماد البرامج التدريبية الحديثة للعاملين في القطاع التأميني ليتمكنوا من تقديم الخدمات التأمينية بطريقة صحيحة من المرة الأولى قدر الإمكان، وتوعيتهم بمدى أهمية سرعة إنجاز المعاملات للمستفيدين ومدى أهمية الوقت بالنسبة لهم.
- 5- تبني الجهات المختصة بالتعليم مناهج تختص بدراسة مبادئ التأمين وأساسياته في المدارس الحكومية والخاصة، وكذلك تخصيص أقسام تختص بالتأمين في الجامعات الحكومية والخاصة كأقسام قادرة على إعداد كادر مؤهل قادر على تطوير قطاعات التأمين إلى مستويات تواكب المستويات العالمية، وتنظيم رحلات لطلبة المدارس والجامعات إلى المؤسسات التأمينية للتعرف على طبيعة العمل التأميني على أرض الواقع.

- 6- اعتماد إدارات متخصصة بالجودة داخل كل مؤسسة تأمينية لتطبيق مبادئ إدارة الجودة في المجال الخدمي لما لذلك من دور بالغ الأهمية في تطوير وتحسين مستوى جودة الخدمات التأمينية.
- 7- أن يتم عقد دورات خاصة للعاملين في شركات التأمين حول ماهية التأمين وكيفية تقديم خدمة التأمين وأساليب التعامل مع المستفيدين.
- 8- مراجعة القوانين واللوائح الخاصة بالتأمين بما يخدم مصلحة العميل من جهة ومصلحة القطاعات والمؤسسات التأمينية من جهة أخرى وتعديل بعض القوانين المجحفة بحق العميل التي تُعد سبباً رئيساً في نفور الكثير من أفراد المجتمع من فكرة التأمين وعزوفهم عن ممارسته.
- 9- تعاون قطاعات التأمين مع الجهات الإرشادية الدينية لتوضيح الضبابية حول تحريم التأمين كمحاولة لإقناع الأفراد بمشروعيتها وتوعيتهم بمدى أهميته للفرد والمجتمع بشكل عام.

الدراسات المستقبلية المقترحة:

في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج واستنتاجات وتوصيات تقترح الباحثة بعض الدراسات المستقبلية المقترحة كالآتي:

- 1- تقييم جودة الخدمة وتأثيرها في الميزة التنافسية في قطاع التأمين في اليمن.
- 2- العوامل المؤثرة في انخفاض الطلب على الخدمة التأمينية في قطاع التأمين في اليمن.
- 3- أثر استراتيجيات الترويج في رفع مستوى الطلب على الخدمات التأمينية.
- 4- دور إدارة المخاطر في صياغة استراتيجية شركات التأمين في اليمن.
- 5- أثر استراتيجية التسويق في قطاع التأمين على توسيع نطاق الخدمات التأمينية.

دور نظم المعلومات الإدارية في تطوير إدارة الموارد البشرية في الخدمة المدنية بمحافظة إ ب (دراسة ميدانية)⁽¹⁾

أ. ممدوح دحان عبد الرحمن العنسي

طالب ماجستير بكلية الدراسات العليا - جامعة الجزيرة - الجمهورية اليمنية

Tel: 00967777746204

EMAIL: mamdoohmamdooh175@gmail.com

أولاً-مقدمة الدراسة:

تعمل منظمات الأعمال بمختلف أنواعها في ظل بيئة تتسم بالتعقيد، والتغيرات المتسارعة في أبعادها الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والثقافية، بالإضافة إلى التطورات التكنولوجية غير المسبوقة في نظم الاتصالات والمعلومات على الصعيد المحلي والإقليمي والعالمي؛ بفعل ظاهرة العولمة التي برزت ملامحها في انفتاح الأسواق أمام تدفق السلع والخدمات وسهولة تنقل رأس المال والموارد والعنصر البشري عبر دول العالم؛ الأمر الذي أدى إلى اشتداد المنافسة في الأسواق، وظهور المزيد من التحديات التنافسية التي فرضت على المنظمات، بالإضافة إلى ما صاحب تلك التطورات من تغيرات في المفاهيم والأحداث المتسارعة في التأثير على منظمات الأعمال، وكذلك التأثير في حرية حركة انتقال الخدمات والسلع المختلفة بين الدول، بشكل يدعو إلى إعادة النظر في دراسة العمليات الإدارية التي تمارسها المنظمات، ودور ذلك في رفع مستوى أداء الموارد البشرية داخل تلك المنظمات (القرن حجي، 2013، ص 2).

كما أدى الاستخدام الواسع لنظم المعلومات الإدارية وبرامجها المختلفة، إلى خلق واقع جديد وفرص جديدة للمنظمات؛ مكنها من تقديم الأدوات الخاصة لحل المشكلات المختلفة، هذا من جهة، وتقديم خدمات متنوعة لمختلف المعنيين بوظائفها من جهة أخرى؛ الأمر الذي مكنها من تحقيق أهدافها، كما جعلها تواجه أعباءً كبيرة ومتزايدة يوماً بعد يوم؛ بحيث صار لزاماً عليها أن تتكيف مع هذه النظم الجديدة، وتستفيد منها في تطوير إمكانياتها البشرية التي تمكنها من العمل بشكل إيجابي وفعال في البيئة التقنية للمعلومات، فضلاً عن ضرورة مواكبة كافة التطورات التقنية والمهنية؛ لتعزيز كفاءتها بشكل مستمر.

في هذا السياق، حظيت الموارد البشرية؛ باهتمام علماء الإدارة والسلوك التنظيمي بوصفها رأس مال المنظمة الحقيقي، وَمِنْ ثَمَّ فَإِنَّ المنظمات الفاعلة تسعى لاستثمار هذا الجانب وتطوير أدائه من خلال استحداث نظام فاعل في إدارة الموارد البشرية باعتبار أن الموارد البشرية هي العنصر المفكر والرئيسي في الإنتاج والخدمات، وهي الوسيلة والغاية من عمليات الإنتاج والخدمات، (المشاقبة، 2017، ص 4)؛ وهذا

(1) رسالة ماجستير تم مناقشتها في جامعة الجزيرة - كلية الدراسات العليا- قسم - إدارة الأعمال بتاريخ 2022/12/27 م.

في الوقت الذي تزايد فيه الاهتمام بنظم المعلومات الإدارية؛ نظرًا لما تقوم به من دور حاسم في تطوير المؤسسات؛ حيث توفر كافة المعلومات المناسبة في الأوقات الأكثر ملاءمة لمختلف المستويات الإدارية، ونظرًا لأهمية العاملين في المؤسسة زادت أهمية المعلومات الواجب توافرها في تسيير الموارد البشرية؛ وهو ما فرض على الكثير من تلك المؤسسات ضرورة وجود نظام معلومات الموارد البشرية الذي يسمح للإدارة بمتابعة التطورات التي تحدث للعاملين منذ التحاقهم بالمؤسسة إلى غاية خروجهم منها، وتدعيم احتياجاتهم العلمية والعملية من خلال القرارات التدريبية (حامد، 2016، ص13).

انطلاقًا مما تقدم، أتت أهمية اختيار الباحث لموضوع الدراسة الحالية والموسومة: "دور نظم المعلومات الإدارية في تطوير إدارة الموارد البشرية في الخدمة المدنية بمحافظة إربيل"، والهادفة إلى الكشف عن واقع تطبيق نظم المعلومات الإدارية، ومعرفة مستوى تأثيره في تطوير إدارة الموارد البشرية في الخدمة المدنية بمحافظة إربيل، وذلك وفق ما يرد في المحاور الموضوعية والمنهجية الآتية:

ثانيًا- مشكلة الدراسة وأسئلتها:

إن التحول في الفكر التقليدي والتحديات والصعوبات التي واجهت المنظمات بشكل عام، وإدارة الموارد البشرية بشكل خاص؛ نتيجة استخدام الفكر التقليدي وأدواته في تسيير الأنشطة والعمليات، ونظرًا للتطور الذي شهدته إدارة الموارد البشرية في المجتمعات المعاصرة ونتيجة لتطور الواقع التنظيمي وتطور تقنيات وأساليب ممارسات إدارة الموارد البشرية في المؤسسات الحكومية العربية، وفي مؤسسات الأعمال غير الحكومية، ومع اهتمام مؤسسات القطاع العام في اليمن بمواكبة تلك التحولات ومحاولة مجاراتها وفق إمكانياتها، ما يستدعي البحث في جدوى تطبيق نظم المعلومات الإدارية والآثار المترتبة على تطوير إدارة الموارد البشرية في الخدمة المدنية بمحافظة إربيل؛ إذ تأتي الدراسة الحالية استجابة لتوصيات العديد من الدراسات السابقة بضرورة اهتمام المؤسسات الحكومية بتطبيق نظم المعلومات الإدارية لتطوير وظائف إدارة الموارد البشرية؛ وتحقيق المزيد من الكفاءة والفاعلية في أداء الموارد البشرية؛ وهو ما يساعدها في تحقيق أهدافها.

كما أنه ومن خلال عمل الباحث في مكتب الخدمة المدنية بمحافظة إربيل لما يقارب ست عشرة سنة، ومن خلال الدراسة الاستطلاعية التي قام بها الباحث لمكتب الخدمة المدنية والوحدات التابعة له بالمحافظة، ومقابلته لعدد من مديري وموظفي تلك المكاتب وجد أنها تواجه تحديات في استخدام وتطبيق نظم المعلومات الإدارية وهيمنة الإدارة التقليدية؛ وهو ما انعكس على تطوير إدارة الموارد البشرية في هذه المكاتب، (الدراسة الاستطلاعية، 2021)؛ لذا فقد كرست هذه الدراسة، لتشخيص مستوى إدارة الموارد البشرية في الخدمة المدنية بمحافظة إربيل - ومدى تطبيق نظم المعلومات الإدارية، ومستوى إسهامها في تطوير إدارة الموارد البشرية في تلك المكاتب، من هنا تبلورت مشكلة الدراسة الحالية التي يمكن صياغتها في السؤال الرئيس الآتي:

ما دور نظم المعلومات الإدارية في تطوير إدارة الموارد البشرية في الخدمة المدنية بمحافظة إربيل؟ وفي إطار مشكلة الدراسة وسؤالها الرئيس، تنبثق مجموعة من الأسئلة الفرعية على النحو الآتي:

ما واقع نظم المعلومات الإدارية في الخدمة المدنية محل الدراسة؟

ما مستوى تطوير إدارة الموارد البشرية في الخدمة المدنية محل الدراسة؟

ما العلاقة بين تطبيق أبعاد نظم المعلومات الإدارية ودرجة تأثيرها في تطوير إدارة الموارد البشرية في الخدمة المدنية محل الدراسة؟

هل توجد فروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى دلالة، ($\alpha \leq 0.05$) نحو نظم المعلومات الإدارية في الخدمة المدنية محل الدراسة، وفقاً لخصائصهم الوظيفية (المؤهل الدراسي، الموقع الوظيفي، سنوات الخبرة)؟

هل توجد فروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) نحو تطوير إدارة الموارد البشرية في الخدمة المدنية محل الدراسة، وفقاً لخصائصهم الوظيفية (المؤهل الدراسي، الموقع الوظيفي، سنوات الخبرة)؟

ثالثاً- أهمية الدراسة:

بات يُنظر للعنصر البشري بأنّه من أهم الأصول الاستراتيجية في المنظمة؛ كونه القادر على الإبداع والتطوير، والموجه الأول لباقي مواردها وتطوير أدائها، والمراهن عليه في بناء وتعزيز قدراتها التنافسية، من هنا تكتسب الدراسة الحالية أهميتها العلمية والعملية من خلال الآتي:

1- الأهمية العلمية:

تتمثل الأهمية العلمية للدراسة بالآتي:

دراسة العلاقة بين نظم المعلومات الإدارية، ومدى استخدامها في تطوير إدارة الموارد البشرية، وتعزيز مستويات الإنجاز المؤسسي، وتحسين الأداء الإداري والوظيفي، فضلاً عن دورها المهم في تحسين مستوى القيادة والإدارة.

قلة الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدراسة على مستوى البيئة المحلية، فمن خلال الجولات التي قام بها الباحث في المكتبات ومراكز البحث الأكاديمية والمتخصصة، لم يجد أي دراسات أو بحوث سابقة محلياً اهتمت بموضوع الدراسة الحالية بشكل مباشر -حسب علم الباحث-؛ الأمر الذي يُكسب هذه الدراسة ميزتها الخاصة كإضافة علمية جديدة إلى المكتبة الوطنية.

حدّث موضوع الدراسة الذي يربط بين نظم المعلومات الإدارية (بوصفه متغيراً مستقلاً) وذلك من حيث دوره في تطوير إدارة الموارد البشرية؛ نظراً لاعتماد سياسات ونظم وأطر إدارة الموارد البشرية في تطوير أدائها على دقة ونوعية المعلومات التي يمكن توفيرها باستخدام التقنيات الحديثة لنظم المعلومات

الإدارية؛ لاسيما وأنَّ دراسة النظم تمثل مدخلًا إداريًا معاصرًا يكرس بالأساس لمعالجة المشكلات والتحديات الإدارية والتنظيمية والمالية والمحاسبية والرقابية التي خلقتها التطورات التقنية المتسارعة.

كما تُعدُّ هذه الدراسة منطلقًا ومصدرًا للباحثين والدارسين والمهتمين والراغبين بالمزيد من الدراسات المستقبلية حول نظم المعلومات الإدارية، من حيث علاقتها ودورها في تطوير إدارة الموارد البشرية، وذلك بالتطبيق على المؤسسات والمنظمات العامة والخاصة على السواء بهدف إثراء موضوع الدراسة.

- الأهمية العملية:

تتبع الأهمية العملية للدراسة الحالية من خلال الآتي:

تسهم الدراسة في تنمية مستوى الوعي المعرفي والتطبيقي لدى المديرين والمسؤولين عن الموارد البشرية في المؤسسات العامة، وعلى وجه الخصوص في مكاتب الخدمة المدنية، والمعنيين بأهمية نظم المعلومات الإدارية، وضرورة تطوير مستوى التعامل مع مختلف تقنياتها، والاستفادة منها في تحقيق أقصى درجات التطوير لإدارة الموارد البشرية.

تكون الدراسة ذات فائدة للعديد من المؤسسات والجهات العامة والخاصة، وعلى رأسها مكاتب الخدمة المدنية في الجمهورية اليمنية، ومراكز البحوث، والمكاتب الجامعية، بالإضافة إلى الباحثين والدارسين وذوي الاهتمام.

رابعاً- أهداف الدراسة:

يتمثل الهدف الرئيس للدراسة في الكشف عن واقع نظم المعلومات الإدارية، والتعرف على دورها في تطوير إدارة الموارد البشرية في الخدمة المدنية محل الدراسة، وينبثق عن هذا الهدف الأهداف الفرعية الآتية:

- الكشف عن واقع نظم المعلومات الإدارية في الخدمة المدنية محل الدراسة.
- بيان مستوى تطوير إدارة الموارد البشرية في الخدمة المدنية محل الدراسة.
- تحديد طبيعة العلاقة بين تطبيق أبعاد نظم المعلومات الإدارية، ودرجة تأثيرها في تطوير إدارة الموارد البشرية في الخدمة المدنية محل الدراسة.
- بيان ما إذا كان هناك فروق بين أفراد عينة الدراسة حول نظم المعلومات الإدارية في الخدمة المدنية محل الدراسة تُعزى إلى خصائصهم الوظيفية المتمثلة بـ (المؤهل الدراسي، الموقع الوظيفي، سنوات الخبرة).
- بيان ما إذا كانت هناك فروق بين أفراد عينة الدراسة حول تطوير إدارة الموارد البشرية في الخدمة المدنية محل الدراسة، تُعزى إلى خصائصهم الوظيفية المتمثلة بـ (المؤهل الدراسي، الموقع الوظيفي، سنوات الخبرة).

خامساً- أنموذج الدراسة (متغيرات الدراسة):

وفقاً لأسئلة الدراسة وأهدافها؛ فإنَّ أداة الدراسة معنية بدراسة نوعين من المتغيرات، بالإضافة إلى المتغيرات الشخصية والوظيفية الخاصة بأفراد العينة، وذلك على النحو الآتي:

1- المتغير المستقل نظم المعلومات الإدارية:

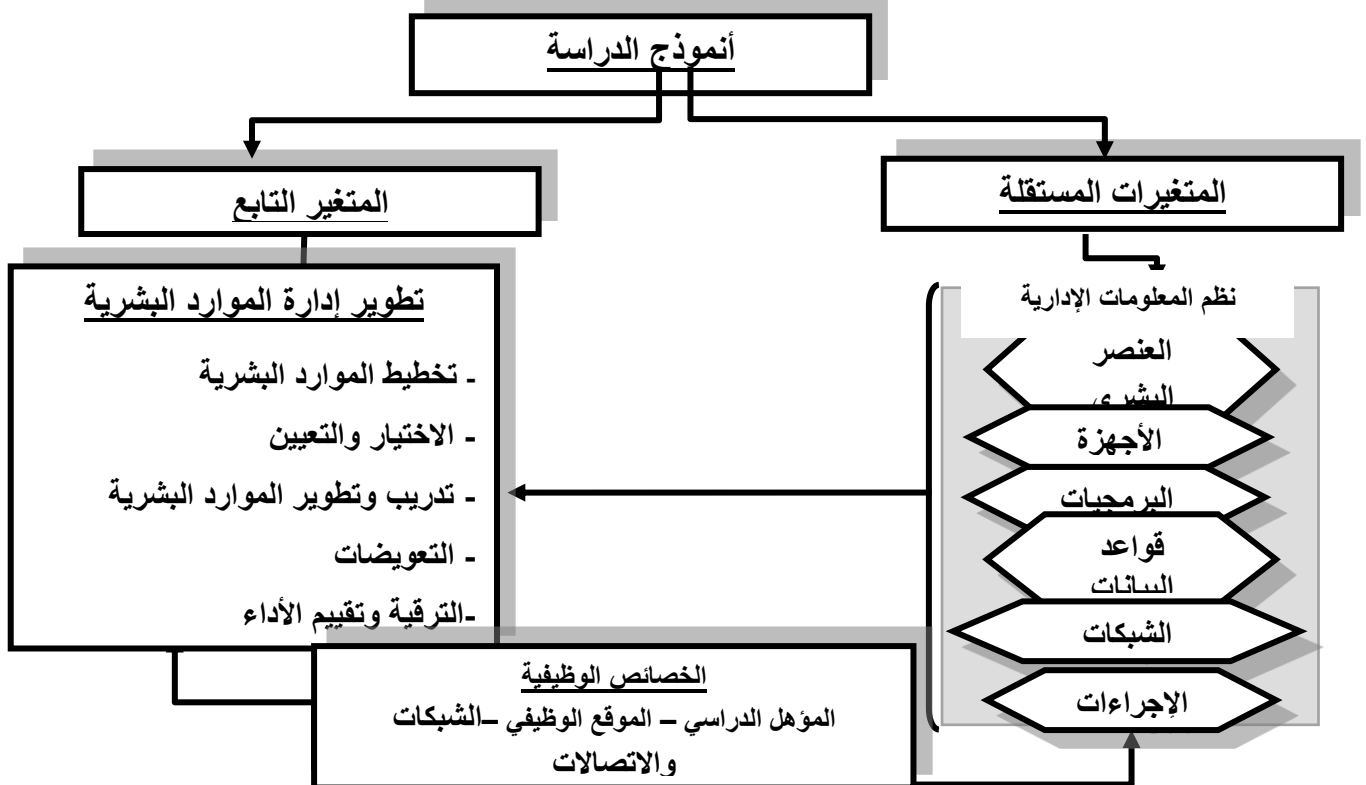
قام الباحث بمراجعة أدبيات الدراسات السابقة وبعض الكتب لاستخلاص أبعاد المتغير المستقل (نظم المعلومات الإدارية) والمتمثلة بدراسة كلٍّ من بعيز (2021)، ومياده (2020)، وشعيب (2021)، وفروانة (2015)، ومن ثَمَّ فأبعاد المتغير المستقل نظم المعلومات الإدارية لهذه الدراسة تتمثل في: (العنصر البشري، الأجهزة، البرمجيات، قواعد البيانات، الشبكات والاتصالات، الإجراءات).

2- المتغير التابع تطوير إدارة الموارد البشرية:

قام الباحث بمراجعة أدبيات الدراسات السابقة، وبعض الكتب لاستخلاص أبعاد المتغير التابع (تطوير إدارة الموارد البشرية) والمتمثلة بدراسة كلٍّ من سويد (2021)، وابن ميري (2021) و الحجي (2019) وأبو جليدة (2018)، ومن ثَمَّ فإنَّ أبعاد المتغير التابع (تطوير إدارة الموارد البشرية) لهذه الدراسة تتمثل في: (تخطيط الموارد البشرية، الاختيار والتعيين، تدريب وتطوير الموارد البشرية، التعويضات، الترقية وتقييم الأداء).

3- المتغيرات الوظيفية:

هي تلك المتغيرات الخاصة بالبيانات الشخصية والوظيفية للمبحوثين وقد تم تحديدها كآلاتي: (المؤهل الدراسي، الموقع الوظيفي، سنوات الخبرة) والشكل الآتي يوضح أنموذج الدراسة:



شكل رقم (1) يبين أنموذج الدراسة (متغيرات الدراسة)
المصدر: من تصميم الباحث بالاعتماد على الدراسات السابقة.

سادساً - فرضيات الدراسة:

من أجل الوصول إلى أهداف الدراسة، ولمعرفة العلاقة بين نظم المعلومات الإدارية، وتطوير إدارة الموارد البشرية، فقد قامت هذه الدراسة على الفروض الرئيسية والفروض الفرعية الموضحة على النحو الآتي:

الفرضية الرئيسية الأولى:

لا يوجد تأثير دال إحصائيًا بين تطبيق أبعاد نظم المعلومات الإدارية وتطوير إدارة الموارد البشرية في الخدمة المدنية محل الدراسة.

الفرضية الرئيسية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية، ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات المبحوثين حول نظم المعلومات الإدارية في الخدمة المدنية محل الدراسة، تُعزى للمتغيرات الوظيفية المتمثلة بـ (المؤهل الدراسي، الموقع الوظيفي، سنوات الخبرة).

الفرضية الرئيسية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية، ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات المبحوثين حول تطوير إدارة الموارد البشرية في الخدمة المدنية محل الدراسة، تُعزى للمتغيرات الوظيفية المتمثلة بـ (المؤهل الدراسي، الموقع الوظيفي، سنوات الخبرة).

سابعاً- حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة الحالية في الحدود الموضوعية، البشرية، المكانية على النحو الآتي:

1- الحدود الموضوعية:

انحصرت الحدود الموضوعية للدراسة في نظم المعلومات الإدارية بوصفها متغيراً مستقلاً بأبعاده المتمثلة بـ (العنصر البشري، الأجهزة، البرمجيات، قواعد البيانات، الشبكات والاتصالات، الإجراءات) ودوره في تطوير إدارة الموارد البشرية المتمثلة بـ (تخطيط الموارد البشرية، الاختيار والتعيين، تدريب وتطوير إدارة الموارد البشرية، التعويضات، الترقية وتقييم الأداء) بوصفه متغيراً تابعاً.

2- الحدود البشرية:

تقتصر هذه الدراسة على جميع الموظفين في مكتب الخدمة المدنية والوحدات التابعة له بمحافظة إربيل.

3- الحدود المكانية:

تمثلت بتطبيق هذه الدراسة في مكتب الخدمة المدنية والوحدات التابعة له بمحافظة إربيل.

ثامنا - مصطلحات الدراسة:

تحقيقًا لأغراض الدراسة، تم تعريف المصطلحات الآتية:
الدور:

يعرف الدور بأنّه: "المهمة أو الوظيفة التي يقوم بها فرد أو مجموعة أفراد يشغلون مكانة معينة في الحياة تتحدد بناء عليها تصرفاتهم تجاه المواقف المختلفة (الجماعي، 2019، ص7).
ويعرفه الباحث إجرائيًا بأنّه: مهمة نظم المعلومات الإدارية في تطوير إدارة الموارد البشرية في الخدمة المدنية محل الدراسة.

نظم المعلومات الإدارية:

تُعرف نظم المعلومات الإدارية بأنّها: "مجموعة من المكونات الخاصة بالأفراد والأجهزة وقواعد البيانات والبرامج التي تهدف إلى توفير معلومات معينة تخدم أحد المجالات الإدارية الخاصة بالتخطيط، والتنظيم، والتوجيه، والرقابة؛ بغية دعم عملية اتخاذ القرارات سواء كانت هذه المعلومات عن الماضي أو الحاضر أو المستقبل" (المغربي، 2002، ص75).
ويعرف الباحث نظم المعلومات الإدارية بصيغة إجرائية بأنّها: مجموعة من المكونات الخاصة والتمثلة بالأفراد والتقنيات والأجهزة المحوسبة والبرامج وقواعد البيانات بالإضافة إلى الشبكات والاتصالات التي تهدف إلى توفير معلومات معينة يتم استخدامها في الخدمة المدنية بمحافظة إب؛ بما يخدم ويطور إدارة الموارد البشرية ويحقق أهدافها.

إدارة الموارد البشرية:

يعرف بعض الباحثين إدارة الموارد البشرية بأنّها: "مجموعة من الطرق والإجراءات تعمل على إدامة سجلات الموظفين والإشراف على مهاراتهم، والأداء الوظيفي، وتدريب ودعم التعويضات، وتطوير المسار الوظيفي" (الروسان، 2013، ص230).

وفي تعريف آخر، هي: مجموع نشاطات إدارة الموارد البشرية المتعلقة بـ: تخطيط وتنظيم وتقييم وتعويضات وتدريب الموارد البشرية التي تمثل مجموع الوظائف الفرعية لإدارة الموارد البشرية والتي تتكامل فيما بينها لتحقيق أهداف إدارة الموارد البشرية (الخليل، 2018، ص6).

ويعرف الباحث إدارة الموارد البشرية إجرائيًا في هذه الدراسة بأنّها: مجموع الأعمال والسياسات والأنشطة الفرعية التي تقوم إدارة الموارد البشرية في الخدمة المدنية بمحافظة إب بممارستها مع القوى العاملة، مثل: تخطيط الموارد البشرية، والاختيار والتعيين، وتدريب وتنمية الموظفين، والمزايا والتعويضات، الترقيّة وتقويم الأداء.

تاسعاً-منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي الذي "يصف الظاهرة التي يريد دراستها، ويجمع أوصاف وبيانات دقيقة عنها، ويعتمد على دراسة الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبيراً كمياً وكيفياً دون تحيز من الباحث" (العرفي، 2009، ص 33).

وهو المنهج الملائم لتحقيق هدف الدراسة، والمتمثل بـ التعرف على دور نظم المعلومات الإدارية في تطوير إدارة الموارد البشرية في الخدمة المدنية بمحافظة إب، ويحاول المنهج الوصفي التحليلي أن يقارن ويفسر وأن يتوصل إلى استنتاجات يبني عليها توصيات الدراسة ومقترحاتها.

1- مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من، مكتب الخدمة المدنية والوحدات التابعة له بمحافظة إب، والمتمثل بشؤون الموظفين العاملين في المكاتب والهيئات الحكومية ووحدات الخدمة المدنية في المديريات والموضحة بالملحق رقم (1)، وهي الممثلة لمجتمع الدراسة؛ حيث بلغ العدد الإجمالي لمجتمع الدراسة، (140) موظفاً، وتتنوع مفردات مجتمع الدراسة حسب المستويات الإدارية المختلفة في الخدمة المدنية محل الدراسة، كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول رقم (1) يبين مجتمع الدراسة وتوزيعهم حسب المستويات الإدارية في الخدمة المدنية محل الدراسة.

م	الخدمة المدنية	المستويات الإدارية			إجمالي المجتمع الإحصائي
		إدارة عليا	إدارة وسطى	إدارة تنفيذية	
1	مكتب الخدمة المدنية	7	12	16	35
2	وحدات الخدمة المدنية في المكاتب والهيئات الحكومية	2	25	22	49
3	وحدات الخدمة المدنية في المديريات	-	25	31	56
	المجموع	9	62	69	140

المصدر: من إعداد الباحث اعتماداً على إحصائيات الخدمة المدنية بمحافظة إب للعام، 2022م.

4- عينة الدراسة:

اعتمد الباحث في هذه الدراسة على عينة واحدة مستقلة، وهم الإداريون في مكتب الخدمة المدنية والوحدات التابعة له بمحافظة إب؛ مستخدماً أسلوب معاينة الحصر الشامل والتي تم توزيعها على عينة الدراسة، والتي تتألف من (140) موظفاً، والجدول الآتي يوضح حجم عينة الدراسة وتوزيعها حسب مكان التطبيق في الخدمة المدنية بمحافظة إب كما يلي:

جدول رقم (2) يبين عينة الدراسة وتوزيعهم حسب مكان التطبيق في الخدمة المدنية بمحافظة إب.

م	مكان التطبيق في الخدمة المدنية	عدد مفردات العينة
1	مكتب الخدمة المدنية	35
2	وحدات الخدمة المدنية في المكاتب والهيئات الحكومية	49
3	وحدات الخدمة المدنية في المديريات	56
	المجموع	140

المصدر: من إعداد الباحث اعتماداً على إحصائيات الخدمة المدنية بمحافظة إب للعام، 2022م.

عاشراً-نتائج الدراسة:

في ضوء ما أظهرته نتائج الدراسة الميدانية يمكن استخلاص النتائج الآتية:

1- ملخص نتائج المحور الأول (نظم المعلومات الإدارية):

- إجابة السؤال الأول: ما واقع تطبيق نظم المعلومات الإدارية في الخدمة المدنية محل الدراسة؟
- بلغ المتوسط الحسابي العام لأبعاد المحور الأول واقع تطبيق نظم المعلومات الإدارية في الخدمة المدنية محل الدراسة، (2,97)، وانحراف معياري (45)، وبتقدير لفظي متوسط؛ إذ جاء ترتيب المتوسطات الحسابية تنازلياً لأبعاد نظم المعلومات الإدارية كالآتي:
- بلغ المتوسط الحسابي العام لبُعد قواعد البيانات (3,31)، وانحراف معياري (48)، وبتقدير لفظي متوسط؛ حيث أجمع أفراد العينة بدرجة متوسطة على تطبيق قواعد البيانات في الخدمة المدنية محل الدراسة.
- بلغ المتوسط الحسابي العام لبُعد الإجراءات (3,29)، وانحراف معياري، (65)، وبتقدير لفظي متوسط؛ حيث أجمع أفراد العينة بدرجة متوسطة على تطبيق الإجراءات في الخدمة المدنية محل الدراسة.
- بلغ المتوسط الحسابي العام لبُعد الأجهزة (3,04)، وانحراف معياري (56)، وبتقدير لفظي متوسط؛ حيث أجمع أفراد العينة بدرجة متوسطة على تطبيق الأجهزة في الخدمة المدنية محل الدراسة.
- بلغ المتوسط الحسابي العام لبُعد العنصر البشري (3,01)، وانحراف معياري (52)، وبتقدير لفظي متوسط؛ حيث أجمع أفراد العينة بدرجة متوسطة على تطبيق العنصر البشري في الخدمة المدنية محل الدراسة.
- بلغ المتوسط الحسابي العام لبُعد البرمجيات (2,84)، وانحراف معياري (49)، وبتقدير لفظي متوسط؛ حيث أجمع أفراد العينة بدرجة متوسطة على تطبيق البرمجيات في الخدمة المدنية محل الدراسة.
- بلغ المتوسط الحسابي العام لبُعد الشبكات والاتصالات (2,38)، وانحراف معياري (80)، وبتقدير لفظي ضعيف؛ حيث أجمع أفراد العينة بدرجة متوسطة على تطبيق الشبكات والاتصالات في الخدمة المدنية محل الدراسة.

5- ملخص نتائج المحور الثاني (تطوير إدارة الموارد البشرية):

- إجابة السؤال الثاني: ما مستوى تطوير إدارة الموارد البشرية في الخدمة المدنية محل الدراسة؟
- بلغ المتوسط الحسابي العام لأبعاد المحور الثاني مستوى تطوير إدارة الموارد البشرية في الخدمة المدنية محل الدراسة (2,57)، وانحراف معياري (47)، وبتقدير لفظي ضعيف؛ إذ أجمع أفراد العينة بدرجة عالية على مستوى تطوير إدارة الموارد البشرية في الخدمة المدنية محل الدراسة؛ إذ جاء ترتيب المتوسطات الحسابية تنازلياً لأبعاد تطوير إدارة الموارد البشرية في الخدمة المدنية كالآتي:

- بلغ المتوسط الحسابي العام لبُعد تخطيط الموارد البشرية (3.19)، وبانحراف معياري (48)، وبتقدير لفظي متوسط؛ حيث أجمع أفراد العينة بدرجة عالية على مستوى تخطيط الموارد البشرية في الخدمة المدنية محل الدراسة.
- بلغ المتوسط الحسابي العام لبُعد الاختيار والتعيين (3.01)، وبانحراف معياري (51)، وبتقدير لفظي متوسط؛ حيث أجمع أفراد العينة بدرجة عالية على مستوى الاختيار والتعيين في الخدمة المدنية محل الدراسة.
- بلغ المتوسط الحسابي العام لبُعد التعويضات (2.34)، وبانحراف معياري (47)، وبتقدير لفظي ضعيف؛ حيث أجمع أفراد العينة بدرجة عالية على مستوى التعويضات في الخدمة المدنية محل الدراسة.
- بلغ المتوسط الحسابي العام لبُعد تدريب وتطوير الموارد البشرية (2.25)، وبانحراف معياري (64)، وبتقدير لفظي ضعيف؛ حيث أجمع أفراد العينة بدرجة عالية على مستوى تدريب وتطوير الموارد البشرية في الخدمة المدنية محل الدراسة.

حادي عشر-توصيات الدراسة:

وفقاً للاستنتاجات التي تم التوصل إليها من واقع نتائج الدراسة الميدانية والإطار النظري للدراسة، تم التوصل إلى التوصيات المتعلقة بكافة متغيرات الدراسة على النحو الآتي:

1) التوصيات المتعلقة بالمحور الأول:

1. ضرورة الاهتمام بكافة أبعاد وعناصر نظم المعلومات الإدارية وخصوصاً الشبكات والاتصالات والبرمجيات، وذلك من خلال توفير أجهزة اتصالات متطورة كـ (التحويل الرقمي لتحويل المكالمات الداخلية والخارجية بين الوحدات والأقسام)، وشبكة الواي فاي (Wi Fi) لجميع إدارات وأقسام الخدمة المدنية والفروع والوحدات التابعة لها، وتوفير برامج تتسم بالسرعة العالية في تحليل ومعالجة البيانات بغرض التحول نحو التطبيق الكامل لنظم المعلومات الإدارية.
2. الاهتمام بتدريب الموظفين على تشغيل نظم المعلومات الإدارية المستخدمة بما يتواءم مع التطورات الحديثة.
3. توفير الأجهزة المادية التي تتلاءم مع التحديثات المستمرة لنظم المعلومات؛ لضمان التطبيق الكامل لنظم المعلومات الإدارية.
4. التحديث والتطوير المستمر لقواعد البيانات وتوفير الحماية الكافية لها بغرض تكامل تلك القواعد مع البرمجيات لدعم عمليات وأنشطة نظم المعلومات الإدارية.
5. تفعيل التواصل الإلكتروني بين مكتب الخدمة المدنية والوحدات التابعة له، والجهات ذات العلاقة عن طريق الشبكة الخارجية، (Extranet).
6. الاهتمام بتهيئة الموظفين نفسياً ومعنوياً لاستخدام نظم المعلومات الإدارية.

(2) التوصيات المتعلقة بالمحور الثاني:

1. ضرورة الاهتمام بكافة أبعاد تطوير إدارة الموارد البشرية خصوصاً بُعدي الترقية، وتقييم الأداء وتدريب وتطوير الموارد البشرية، بالإضافة إلى بعد التعويضات المتعلقة بتنمية وتطوير العنصر البشري، لما لها من تأثير في كافة المستويات الإدارية في الخدمة المدنية محل الدراسة.
2. القضاء على الوساطة والمحسوبية في ترقية الموظفين بالخدمة المدنية إلى وظائف أعلى واعتماد الإنتاجية والتميز في الأداء أساساً للترقية.
3. ضرورة الاهتمام بتقييم الأداء بما يساعد على اكتشاف الأخطاء ويصححها؛ لغرض تطوير إدارة الموارد البشرية في الخدمة المدنية (محل الدراسة).
4. ضرورة الاهتمام الكافي بالتدريب لتنمية مهارات الموظفين العملية، بالإضافة إلى ضرورة توفير آلية لتقييم عملية التدريب.
5. ضرورة اهتمام الخدمة المدنية (محل الدراسة) بالراتب الذي تمنحه بحيث يضمن الحد الأدنى لمعيشة الموظفين، بالإضافة إلى ضرورة اهتمامها بالحوافز والعلاوات التي تعطى للموظفين في الخدمة المدنية؛ بحيث تتناسب مع الجهد المبذول من قبلهم.
6. ضرورة اعتماد الخدمة المدنية محل الدراسة نظام الإحلال عند تعيين الموظفين لديها.

ثاني عشر-مقترحات الدراسة:

1. في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج وتوصيات، يقترح الباحث القيام بالدراسات الآتية:
2. أثر نظم المعلومات الإدارية في تحسين إدارة الموارد البشرية في وزارة الخدمة المدنية والتأمينات في الجمهورية اليمنية.
3. دور نظم المعلومات الإدارية في التمكين الإداري للموارد البشرية في الخدمة المدنية بمحافظة إب.
4. مدى توافر متطلبات نظم معلومات إدارة الموارد البشرية في الخدمة المدنية بمحافظة إب.
5. معوقات تطبيق نظم المعلومات الإدارية من وجهة نظر الفنيين في مركز تكنولوجيا المعلومات بوزارة الخدمة المدنية والتأمينات-اليمن.



مجلة جامعة الجزيرة

(علمية – دورية – محكمة)

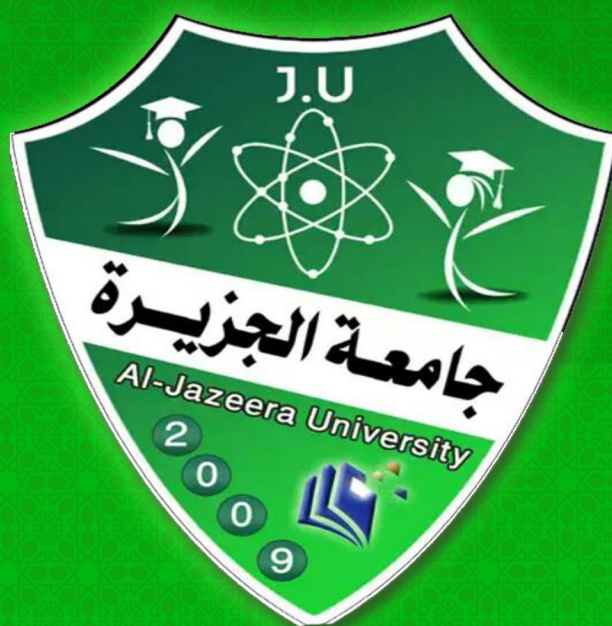


مجلة جامعة الجزيرة

(علمية – دورية – محكمة)

Journal of Aljazeera University

Scientific-Refereed-Periodical



January 2023- Issue (11) - year(6)



Republic of Yemen - Ibb - Mothalath Al-Moasalat
www.aljazeeraibb.edu.ye +967 779404030- 04/413766