



جامعة الناصر
AL-NASSER UNIVERSITY

مجلة

جامعة الناصر

مجلة علمية محكمة - نصف سنوية - تصدرها جامعة الناصر
السنة الخامسة - العدد التاسع - يناير - يونيو 2017 م

الهيئة الاستشارية

أ. د/ أحمد لطفي السيد محمود
أ. د/ حسني أحمد الجوشي
أ. د/ إبراهيم علي أحمد الشامي
أ. د/ جميل عبد الرب المقطري
أ. د/ صالح سالم عبدالله باحاج
أ. د/ حسن ناصر أحمد سرار
أ. د/ عبدالرحمن عبد الواحد الشجاع
أ. د/ عبدالوالي محمد الأغبري
أ. د/ حمود أحمد محمد عبده الفقيه
أ. د/ يوسف محمد عبده محمد
أ. د/ محمد حسين خاقو
أ. د/ سعيد منصر الغالبي

الإشراف العام

رئيس مجلس الأمناء
د. أحمد سيف سعيد محرم

رئيس التحرير

رئيس الجامعة
أ.د. عبد الله حسين طاهش

مدير التحرير

أ.د. محمد شوقي ناصر عبدالله

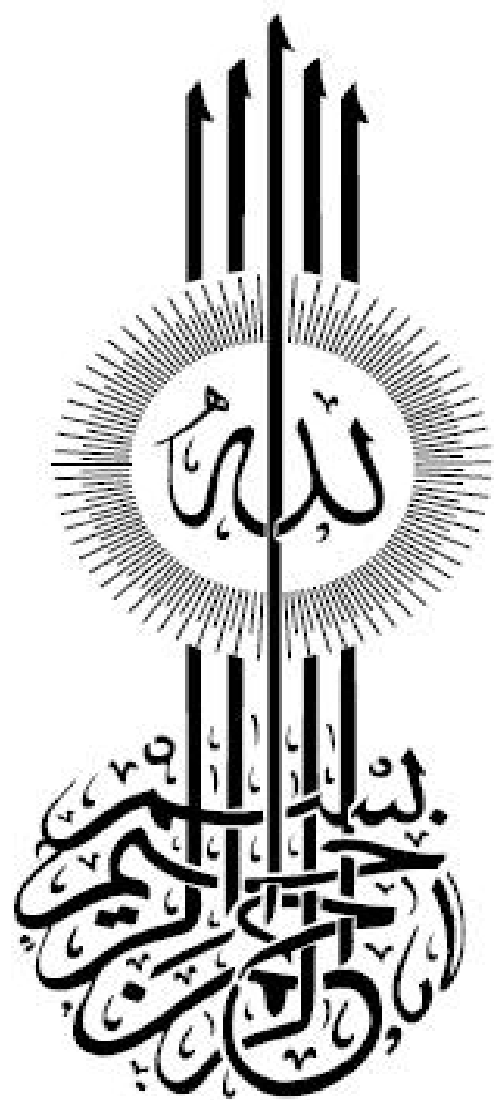
هيئة التحرير

أ.د. أنور محمد مسعود
د. إيمان عبدالله المهدي
د. عبدالرقيب أحمد الحناني
د. منصور عبدالله الزبيدي

د. محمد عبدالله سرحان الكهالي
د. إيتسام اسماعيل المؤيد
د. عبدالكريم قاسم الزمر
د. منير أحمد الأغبري

رقم الإيداع في دار الكتب الوطنية - صنعاء (٦٣٠) لسنة ٢٠١٣ م

مجلة جامعة الناصر - مجلة علمية محكمة - تهدف إلى إتاحة الفرصة للباحثين لنشر بحوثهم وإنتاجاتهم العلمية
باللغتين العربية والإنجليزية في مختلف العلوم الإنسانية والتطبيقية.



أولاً: قواعد النشر:

تقوم مجلة جامعة الناصر بنشر الأبحاث والدراسات باللغتين العربية والإنجليزية في مختلف مجالات العلم والمعرفة وفقاً للشروط التالية:

- 1) أن يكون البحث المقدم أصيلاً ويعالج قضية معينة بذاتها، وتتوافر فيه الشروط العامة للبحث العلمي المعتمد على القواعد العلمية والمنهجية المتعارف عليها في كتابة البحوث الأكاديمية، في مختلف المجالات الإنسانية والتطبيقية..
- 2) أن يكون البحث مكتوباً بلغة سليمة، ومطبوعاً ببنط (12) ويخط (AL-Mohanad Bold) بالنسبة للبحوث باللغة العربية، ويخط (Times New Roman) بالنسبة للبحوث باللغة الإنجليزية، وأن لا تزيد صفحات البحث عن (40) صفحة متضمنة المصادر والمراجع.
- 3) أن يتم تحويل البحث إلى صيغة PDF .
- 4) أن يرفق مع البحث ملخصاً باللغتين العربية والإنجليزية على أن لا يزيد عدد كلمات كل منها عن (200) كلمة.
- 5) ألا يكون البحث قد نشر أو قدم للنشر في مجلة أخرى.
- 6) المجلة ترحب بنشر ما يصل إليها من ملخصات لرسائل الماجستير والدكتوراه، التي تم مناقشتها وإجازتها، في كافة المعارف الإنسانية والتطبيقية، على أن يكون الملخص من قبل صاحب الرسالة.
- 7) أن تكون هوامش البحث في نهاية كل صفحة بالنسبة للبحوث النظرية.
- 8) مراجعة البحث لغوياً ومطبعياً قبل تسليمه للمجلة.

ثانياً: إجراءات النشر والتحكيم :

- 1) ترسل البحوث والمراسلات إلى مجلة جامعة الناصر على العنوان التالي :
الجمهورية اليمنية - صنعاء - جامعة الناصر (www.al-edu.com) مجلة جامعة الناصر.
هاتف: (536307) تليفاكس (536310) البريد الإلكتروني لمدير التحرير
m5sh5n55@gmail.com
- 2) يسلم البحث المقدم للنشر من أصل وثلاث نسخ ورقية مطبوعة على ورق (A4) ويشترط أن تكون المادة مطبوعة بمسافات مضاعفة ومحفوظة بقرص مدمج (CD) وذلك إلى عنوان المجلة أعلاه، بحيث يظهر في غلاف البحث إسم الباحث ولقبه العلمي، ومكان عمله، ومجال تخصصه.
- 3- يرفق الباحث نسخة مختصرة عن سيرته الذاتية، متضمنة إسم الباحث وعنوانه، وأرقام هواتف المنزل والعمل والفاكس لكي يسهل التواصل معه عند الضرورة.

(4) في حالة قبول البحث مبدئياً، يتم إحالته إلى محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال البحث، ويتم اختيارهم بسرية تامة، ولا يعرض عليهم إسم الباحث أو بياناته ، وذلك لإبداء آرائهم حول مدى أصالة البحث ، وقيمتها العلمية، ومدى التزام الباحث بالمنهجية المتعارف عليها، ويطلب من المحكم تحديد مدى صلاحية البحث للنشر في المجلة من عدمه.

(5) يخطر الباحث بقرار صلاحية بحثه للنشر من عدمه خلال ثلاثة أشهر على الأكثر من تاريخ تسليمه للبحث.

(6) في حالة ورود الملاحظات من المحكمين ، ترسل تلك الملاحظات إلى الباحث بهدف إجراء التعديلات اللازمة، على أن تعاد للمجلة في مدة أقصاها شهر.

(7) يمنح صاحب البحث المنشور نسخة واحدة من عدد المجلة مع عشر مستلآت من بحثه.

(8) مراجعة البحث لغوياً ومطبعياً قبل تسليمه للمجلة.

ثالثاً: رسوم التحكيم والنشر في المجلة :

تفرض المجلة مقابل نشر البحوث والتحكيم الرسوم التالية:

- البحوث المرسله من داخل الجمهورية اليمنية (15000) خمسة عشر ألف ريال.
- البحوث المرسله من خارج الجمهورية اليمنية (\$ 150) مائة وخمسون دولار أمريكي منها:
تكاليف إرسال المجلة والمستلآت للباحث .
- هذه الرسوم غير قابلة للإرجاع سواء تم قبول البحث للنشر أم لم يتم النشر.
- أعضاء هيئة التدريس والباحثون بجامعة الناصر معفيون من تسديد الرسوم.

البحوث المنشورة في المجلة لا تعبر بالضرورة عن توجه الجامعة وإنما تعبر عن آراء أصحابها

رقم الإيداع (630) (28 / 10 / 2013 م) (الهيئة العامة للكتاب والنشر والتوزيع - دار الكتب - صنعاء)
(جميع حقوق الطبع محفوظة للمجلة)

م	الموضوع	الباحث	الصفحة
1	تحديات العولمة في المجال التربوي	د / نعمات علي محمد صالح استاذ أصول التربية المساعد بقسم الدبلوم العام في التربية جامعة بيشة بالمملكة العربية السعودية	54 – 7
2	أثر التعلم ذي المعنى في تنمية التحصيل العلمي في مجال الرياضيات (المرحلة الثانوية في اليمن نموذجاً)	أ . د . علاال بن العزمية كلية علوم التربية – جامعة محمد الخامس – الرباط المغرب باحث دكتوراه فاطمة يحي هاشم الذارحي	80 – 55
3	التناسب السياقي للصور المتناظرة في تشبيهات القرآن الكريم	د . منير عبده علي أنعم استاذ البلاغة والأدب العربي المساعد – كلية التربية جامعة صنعاء	104 – 81
4	التعاون الاقتصادي بين دول شرق حوض النيل	د . انصاف علي عمر بابكر استاذ الجغرافيا المساعد – كلية التربية جامعة بيشة بالمملكة العربية السعودية	124 – 105
5	درجة توافر معايير جودة الأداء التدريسي لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة صنعاء من وجهة نظر طلابهم	د . عبد السلام عبده قاسم المخلافي ورئيس قسم التعليم الأساسي بكلية التربية جامعة صنعاء	168 - 125
6	النظام الفكري التربوي والدعوي للإسماعيلية في اليمن	د . أحمد أحمد الأنسي أستاذ أصول التربية المشارك رئيس قسم أصول التربية - كلية التربية - جامعة صنعاء	214 – 169
7	مواجهة الإرهاب الدولي في ضوء التشريع اليمني	د . محمد صالح أحمد الصباري الأستاذ المساعد في القانون العام أكاديمية الشرطة – صنعاء	250 – 215
8	أثر استخدام النمذجة الرياضية في تدريس الجبر على التحصيل والاتجاهات نحو مادة الرياضيات لدى تلاميذ الصف السابع الأساسي	د . عبد الله عباس مهدي المحزري - كلية التربية جامعة صنعاء . اليمن أ . خديجة محمد علي الحبابي - وزارة التربية والتعليم، صنعاء . اليمن	282 – 251
9	الإتجار بالبشر – دراسة لحقيقته ونطاقه ودوافعه	د . محمد أحمد محمد النونيه المخلافي أستاذ العلوم الجنائية المساعد كلية الدراسات العليا أكاديمية الشرطة	324 – 283

المحتويات

356 – 325	أ.د:عبد الرزاق تورابي كلية علوم التربية - جامعة محمد الخامس السويسي- الرباط- المغرب باحث دكتوراه حمير يحيى محمد محمد الأعور	فعالية مجتمعات تعليمية لتنمية المهارات اللغوية لدى طلبة المستوى الأول بكلية التربية جامعة حجة في الجمهورية اليمنية	10
378 – 357	د. عادل صالح حسن نعمان القباطي استاذ النقد الادبي المساعد - كلية الآداب جامعة الحديدة	المفارقة في رسالة التربيع والتدوير للجاحظ	11
410 – 379	د / عبد الغني أحمد علي الحاوري أستاذ مساعد - أصول التربية مركز التطوير الأكاديمي وضمان الجودة جامعة صنعاء	العولمة وآثارها على دور الأسرة اليمنية في التنشئة الاجتماعية من وجهة نظر الآباء	12
438 – 411	باحث دكتوراه عبد الكريم ناصر سعد الاهنومي أ.د/ عبدالمجيد بوزيان كلية الآداب والعلوم الانسانية بنمسيك - جامعة الحسن الثاني - الدار البيضاء	مدى توفر مهارات تصميم المقررات الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة حجة	13
482 – 439	د. عبد العزيز بن سليمان بن علي الغسلان استاد السياسة الشرعية المساعد - عميد كلية الشريعة والقانون - بجامعة حائل عضو هيئة التدريس بقسم السياسة الشرعية بالمعهد العالي للقضاء بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية	عقوبة التحريض على الجرائم التعزيرية في النظام السعودي- دراسة مقارنة	14

الإفتتاحية:

الحمد لله وحده والصلاة والسلام على من لا نبي بعده، سيدنا محمد وعلى آله وصحبه

أجمعين .

أما بعد:

يسعدني ويشرفني أن أكتب سطور هذه الإفتتاحية للعدد التاسع دورة يناير - يونيو 2017م من مجلتكم مجلة جامعة الناصر للعلوم الإنسانية والتطبيقية في الوقت الذي لا زالت بلدنا الحبيبة تمر بظروف استثنائية، إلا أن إدارة المجلة قد تعهدت لقرائها الأفاضل من أكاديمين وباحثين أن يصدر هذا العدد في الوقت المناسب، إيماناً منها بأهمية البحث العلمي كوسيلة لحل جميع قضايانا المعاصرة، ونظراً لكثرة طلبات النشر في المجلة من مختلف الجامعات والمراكز البحثية اليمنية والعربية، فقد قررت إدارة المجلة زيادة عدد الأبحاث في هذا العدد إلى أربعة عشر بحثاً داخلياً وخارجياً. وهي أبحاث قيمة ومتنوعة في مختلف العلوم الإنسانية والتطبيقية.

وإذ تقدم إدارة التحرير هذا العدد بما يحتويه من أبحاث علمية قيمة في التخصصات المختلفة لباحثيها وقرائها الأعزاء، فإنها تتقدم بالشكر والتقدير لكل من ساهم في إخراج هذا العدد إلى حيز الوجود، وتؤكد المجلة مجدداً للمشاركين الأفاضل التزامها الدقيق باتباع المنهجية العلمية والسرية التامة في تحكيم ونشر الأبحاث المقدمة إليها.

وفي الختام لا يسعني إلا أن أتقدم بالشكر الجزيل لصاحب الفضل العظيم على توفيقه وعونه لنا ربنا تبارك وتعالى، ونسأله أن يوفقنا دائماً في خدمة البحث العلمي وتنميته، وصلى الله على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

رئيس التحرير

أ.د/ عبدالله حسين طاهش

رئيس الجامعة



جامعة الناصر

AL-NASSER UNIVERSITY

تحديات العولمة في المجال التربوي

د / نعمات علي محمد صالح

استاذ أصول التربية المساعد بقسم الدبلوم العام في التربية

جامعة بيشة بالمملكة العربية السعودية

nematali117@gmail.com

قامت الباحثة بتقسيم البحث إلى ثلاثة مباحث جاءت على النحو التالي:
المبحث الأول: وتناولت فيه الباحثة مفهوم العولمة بأبعادها المختلفة وانعكاساتها على التربية وتطرقت فيه أيضاً إلى التداعيات السالبة والايجابية لظاهرة العولمة، كما عبر عنها المؤيدون والمعارضون في المجالات الاقتصادية والسياسية والتكنولوجية أو المعلوماتية والاجتماعية كما ألفت الضوء على تاريخ نشأة العولمة.

المبحث الثاني: وقد اشتمل على رؤية تربوية لتداعيات العولمة من خلال توضيح علاقة العولمة بالتربية، وإلقاء الضوء على بعض التحديات التي تواجه التربية.

المبحث الثالث: وقد احتوى على بعض الآليات والممارسات التي يمكن للتربية من خلالها مجابهة التداعيات السالبة، والحد من آثارها وتدعيم وتعزيز الجوانب الايجابية لتطوير المجتمعات، وقد اشتمل أيضاً على بعض التوصيات التي أوصت بها الباحثة وخاتمة وثبت للمصادر والمراجع.

الملخص

1

ABSTRACT

The researcher divided the research into three sections as follows. The first section dealt with the concept of globalization along with its different dimensions and implications for education. It touched on the negative and positive repercussions of the phenomenon of globalization , as expressed by supporters and opponents in the economic , political , technological , informational and social fields , as well as the history of globalization. The second section included an educational vision of the implications of globalization by clarifying the relationship of the globalization to education and eliminating some of the challenges facing education. The third section contains some of the mechanisms and practices through which education can counteract the negative repercussions, reduce its effects, and strengthen and promote the positive aspects of the development of communities. The research concludes with the recommendations and the list of the sources and references.

الإطار العام للدراسة

المقدمة:

باتت ظاهرة العولمة باتجاهاتها المختلفة، وتأثيراتها العميقة، على مختلف مجالات الحياة عنواناً كبيراً لواقع عالمي جديد، وأصبحت في طليعة مشاغل النخبة المثقفة في جميع أصقاع المعمورة ترصد ضغوطها وإفرازاتها، وتحلل آثارها ونتائجها على سياسة الدولة واقتصادياتها الوطنية وخصوصيتها الثقافية وانعكاساتها التعليمية تارة أخرى. (1)

هذا على الصعيد العالمي، أما على الصعيد العربي، فإن العولمة لم تعد شأنًا خارجياً، وإنما غدت شأنًا خاصاً، بل ربما أكثر خصوصية من شأنه، حيث أصبحت قضية تستدعي البحث عن كيفية التعامل معها، والاستعداد لها، ومعرفة ما تفرضه من تحديات ومخاطر، وما قد تجلبه من منافع ومزايا في مرحلة مليئة بالأحداث والمتغيرات. (2)

وقد تباينت وجهات النظر العربية المطروحة على الساحة الفكرية الآن، وانقسمت الآراء بين مندد، ومحذر، من أخطار العولمة، وخاصة التربوية منها بما تحمله من تهديد للحضارة العربية والإسلامية، وبين القبول المطلق للظاهرة، وضرورة التعامل معها والانخراط فيها والاستفادة من نتائجها، وبخاصة في مجال ثورة العلم والتكنولوجيا، وبين من يتخذ موقفاً وسطاً يرى أن العولمة واقع لا مفر من التعامل معه، لكن بشرط الاستعداد المسبق لها.

وبما أن مستقبل أي أمة رهْنٌ بقدرة أفرادها على بناء نموذج حضاري يؤسس جذور الإنماء الحضاري المشترك من خلال الاستثمار الأمثل للتعليم وقدرته على تنمية الملكات المختلفة للعقل الإنساني. ومن الثابت أيضاً أن التربية هي المصدر الأساسي لمجتمع بالنماذج السوية من الأفراد، باعتبارها الإطار الذي يتأسس من خلاله مشروع مجتمع ناجح ولاقتراها بالتعليم الذي يعد الأسلوب الأمثل، للحصول على نوعية متميزة من البشر، قادرة على تحقيق الأمن للمجتمع، والمحافظة على ثقافته بما تملكه من آليات فكرية وقيمية. (3)

1 - عبد الفتاح علي رسلان: العولمة واتجاهات سيادة الدولة القطرية: مجلة الشؤون العلمية. العدد 107. القاهرة. 2001م ص70.
2 - الطيب تزيني: العولمة والهوية الثقافية - الوطن العربي وتحديات القرن الواحد والعشرين: مؤسسة عبد الحميد شومان. الأردن. عمان. ص223.
3 - حمدي حسن عبد الحميد المحروس: دور التربية في مواجهة تداعيات العولمة على الهوية الثقافية: مجلة دراسات في التعليم الجامعي - العدد 7 - 2004م.

لذلك كان حتماً على التربية من مواجهة ما تفرضه تلك العولمة من تحديات، كما يتحتم عليها أن تحافظ على ثقافة المجتمع المعرضة للتدهور، والاندثار وأن تعيد إليها القوة والحيوية من خلال تربية ديمقراطية، تعلي من شأن الحوار والقيم وتمد الناشئ بالقدرة على الإبداع والابتكار وعلى تصور مجتمع إنساني أكثر عدلاً¹ ومن أجل مواجهة المواقف الجديدة التي تفرضها العولمة.

أسئلة البحث:

1 - ما طبيعة التحديات التي يمكن أن تحدثها العولمة في المجال التربوي؟

2 - ما دور التربية في مواجهة تلك التحديات؟

أهداف البحث:

استهدف البحث تحقيق الأهداف التالية:

1 - محاولة التعرف على حقيقة العولمة من خلال دراسة مصطلحاتها ومدلولاتها.

2 - محاولة معرفة طبيعة التحديات التي من المتوقع أن تحدثها العولمة في المجال التربوي.

3 - محاولة إبراز دور التربية للتصدي للتحديات التي تفرضها العولمة.

منهج البحث:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على جمع البيانات والمعلومات حول ظاهرة العولمة في الميدان التربوي من الدراسات والأبحاث، بقصد فهمها ومحاولة إيجاد بعض الحلول والمقترحات التي تسهم في التخفيف من هذه الآثار السلبية وتفعيل الدور التربوي في مواجهة تلك التحديات.

الدراسات السابقة:

تعددت الدراسات التي تناولت ظاهرة العولمة وآثارها السلبية على حياة المجتمعات اقتصادياً وثقافياً وتربوياً ومن أبرزها:

1 / دراسة الحارثي (1): واستهدفت الرسالة تحقيق الأهداف التالية:

1 - محاولة فهم حقيقة العولمة من خلال دراسة مصطلحاتها ومجالاتها.

2 - محاولة معرفة طبيعة التحديات التي من المتوقع أن تحدثها العولمة في المجال الثقافي.

3 - محاولة إبراز دور التربية الإسلامية للتصدي للتحديات التي تعترضها العولمة.

¹ - صلاح ردود الحارثي: دور التربية الإسلامية في مواجهة التحديات الثقافية للعولمة - رسالة ماجستير غير منشورة - قسم التربية الإسلامية المقارنة - كلية التربية - مكة المكرمة - جامعة أم القرى - 1423 هـ.

ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي:

- 1- أن العولمة ظاهرة غربية بزعامة أمريكية تطمح إلى تعميم نموذجها الحياتي الشامل.
 - 2- أن المحصلة النهائية لأثار العولمة تتحد في المنظومة الثقافية.
 - 3- أن على التربية الإسلامية دورا كبيرا في توعية الناس بحقيقة الظاهرة وكيفية التعامل معها مع تقديم النموذج الإسلامي كحل ومعين وبديل لظاهرة العولمة لأنه رسالة عالمية.
- وتوصل إلى توصيات مهمة لعل أبرزها:
- 1- توعية الطلاب على التأمل والتفكير الناقد.
 - 2- إكساب الطلاب مهارة ضبط سلوكياتهم وتحمل المسؤولية.
 - 3- القدرة على استخدام التقنيات الحديثة والتعامل معها بمهارة عالية.
 - 4- امتلاك أكثر من لغة للتعامل مع الغير بكفاءة واقتدار.
- 2 / دراسة الغامدي (1): وهدفت الدراسة إلى:
- 1- التعرف على أبرز التحديات الاجتماعية للعولمة.
 - 2- إبراز أهم الآثار التي تحدثها العولمة في الفرد والمجتمع.
 - 3- معرفة أهم الطرق التي تعالج بها التربية الإسلامية تلك التحديات.
- وكانت أبرز النتائج التي توصلت لها الدراسة ما يلي:
- 1- يواجه البناء الأسري في المجتمعات المسلمة مجموعة من التحديات التي تستهدف هدم كيان الأسرة وإبعادها عن دورها التربوي.
 - 2- أسهمت العولمة في رفع مستوى الجريمة.
 - 3- أسهمت العولمة في إضعاف الانتماء الديني والوطني.
 - 4- أسهمت العولمة في تنمية النمط الاستهلاكي لدى الأفراد والمجتمعات.
- وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات منها:
- 1- توعية المجتمع بأخطار العولمة على كيان الأسرة.
 - 2- ضرورة الالتزام لأفراد المجتمع بترشيد الاستهلاك.

¹ - محمد احمد غرم الله الغامدي: التحديات الاجتماعية للعولمة وموقف التربية الإسلامية منها - رسالة ماجستير غير منشورة - قسم التربية الإسلامية المقارنة - مكة المكرمة - جامعة ام القرى - 1423 هـ.

- 3- سعي المجتمعات لتوفير فرص العمل لأبنائها ومحاربة البطالة.
- 4 / السعي إلى محاربة الجريمة والعنف والتطرف الإرهاب.
- 3 / دراسة الصعيري (1): تهدف هذه الرسالة إلى:
- 1- إبراز التحديات التي تواجه عصر العولمة في المجال الاقتصادي والقيمي والتعليمي.
- 2- إبراز دور التربية الإسلامية في مواجهة تلك التحديات.
- وكان من أبرز النتائج التي توصلت لها الدراسة ما يمكن إيجازها فيما يلي:
- 1- من أبرز تحديات العولمة في المجال الاقتصادي شملت الحرية في التجارة وانتقال رأس المال.
- 2- نقص الإنتاج المحلي وزيادة الاستهلاك للسلع المستوردة وانتشار العطالة.
- 3- إبراز تحديات العولمة في المجال القيمي تمثلت في عولمة القيم تحت مظلة الأمم المتحدة ومنها قيم حقوق الإنسان والديمقراطية.
- 4- ضعف العلاقات الإنسانية.
- 5- يواجه المجال التعليمي مجموعة من التحديات بفضل التقدم التقني.
- 4 / دراسة مجاهد (2): وهدفت هذه الدراسة إلى:
- 1- توضيح المقصود بالعولمة والهوية الثقافية.
- 2- بعض مخاطر العولمة التي تهدد الهوية الثقافية للمجتمع المصري.
- 3- دور التربية في مواجهة مخاطر العولمة الثقافية.
- وقد تطرق للحديث عن بعض مخاطر العولمة التي تهدد الهوية الثقافية والمتمثلة فيما يلي:
- 1- احتمال تراجع اللغة العربية في مواجهة اللغات الأكثر تداولاً على المستوى العالمي وخصوصاً اللغة الإنجليزية.
- 2- زيادة الشعور بالاغتراب.
- 3- تنامي نزعات العنف والتطرف.
- 4- إضعاف الانتماء للوطن وزيادة التفكك الداخلي.

¹ - احمد عبد الله الصعيري: التربية الإسلامية وتحديات العولمة -رسالة دكتوراه غير منشورة -قسم التربية الإسلامية المقارنة - كلية التربية مكة المكرمة - جامعة أم القرى - 1422هـ.

² - محمد ابراهيم عطوه مجاهد: بعض مخاطر العولمة التي تهدد الهوية الثقافية للمجتمع ودور التربية في مواجهتها - مجلة مستقبل التربية العربية - العدد 22 - المجلد السابع - المكتب الجامعي الحديث - الإسكندرية - أكتوبر 2001م.

- 5 - التسطيح الفكري والثقافي والحد من القدرة على الإبداع.
- 6 - تزايد حدة الفوارق الطبقية والاجتماعية وتهديد السلام الاجتماعي.
- 5 / دراسة صالح بن سليمان (1): وهدفت هذه الدراسة إلى ما يلي:
- 1 - محاولة التعرف على أبرز تحديات العولمة الثقافية للمجتمع العربي.
- 2 - إيضاح دور التربية في مواجهة تحديات العولمة الثقافية.
- ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة هي:
- 1 - إقصاء العولمة للدين وإبعاده عن التأثير في جوانب الحياة.
- 2 - التهوين من شأن اللغة العربية والإعلاء من شأن اللغات الأجنبية.
- 3 - تشجيع ثقافة الجنس وتشجيع العلاقات الجنسية المحرمة.
- 4 - إشاعة ثقافة العنف والتطرف والترويج للجريمة.
- ويتضح من خلال الاستعراض السابق للدراسات السابقة ما يمكن إيجازه فيما يلي:
- استفادة الباحثة من الدراسات السابقة في توضيح مفهوم العولمة وأبرز مجالاتها.
- الاختلاف والتنوع في النظرة الظاهرة للعولمة ومدى أهمية كل جانب من جوانب العولمة سواء كانت اقتصادية أو اجتماعية أو ثقافية.
- اتفاق الدراسات السابقة على إبراز مخاطر العولمة على الثقافة.
- قدمت الدراسات السابقة مجموعة من المقترحات والتوصيات التي تسهم في مواجهة الآثار السلبية للعولمة الثقافية.
- ويتضح مما سبق أن قضية العولمة لازالت بحاجة ماسة إلى مزيد من الدراسات والأبحاث التي تتناول هذه الظاهرة من زواياها المختلفة، لذلك تناولت الباحثة الزاوية التربوية وتقديم حلول علمية واقعية وآليات قابلة للتنفيذ يمكن تطبيقها وتفعيلها في واقع المجتمع المسلم المعاصر.

¹ - صالح بن سليمان بن صالح العمر - دور التربية العربية في مواجهة تحديات العولمة في المجال الثقافي - المؤتمر العلمي الخامس - التربية العربية وتحديات المستقبل - مارس - 2004م.

المبحث الأول

مفهوم العولمة بأبعاده المختلفة وانعكاساته على التربية

أولاً: العولمة في اللغة:

وهي في اللغة العربية مشتقة من العالم ومدلولها يعني تعميم الشيء واكتسابه الصيغة العالمية (1)، ويقترح البعض الآخر مصدراً قياسيًّا لها، وهو "عولية" وفعله عولة يعولم، وبذلك يكون المعنى اللغوي لها، يشير إلى كل حدث عالمي يشمل العالم بآثره (2)، ومعنى كلمة العولمة في اللغة: إنها ظاهرة عامة وشاملة، تعني الانتقال من المجال المحلي والإقليمي، إلى المجال العالمي الكوني، بما يتضمنه ذلك من إزالة الحدود الزمانية، والمكانية، والعرقية، لتشمل الجماعة الإنسانية بأكملها وإنهاء نظام يميل إلى فرض الهيمنة، والسيطرة من الأقوى على الأضعف (3).

ثانياً: العولمة في الاصطلاح:

وهي في الاصطلاح بمعنى توحيد دول العالم من المفاهيم، والثقافات، والقيم والسلوك وبقية النشاطات الاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية... الخ ومن هنا أطلق عليها البعض "النظام العالمي الجديد" بحيث تمثل أمور التربية، والتعليم والأخلاق، والسلوك والاقتصاد والاجتماع، والسياسة، بل يشمل شتى مجالات الحياة (4).

الأبعاد المختلفة لمفهوم العولمة:

تعددت الاتجاهات والرؤى لدى المفكرين والباحثين حول مفهوم العولمة، حيث تناول كل باحث من وجهة نظره واهتماماته الخاصة، ومن ثم، بات لدى العديد منهم قناعة، بأن العولمة مصطلح معقد، ومثير للجدل، ذو أبعاد مختلفة سياسية واجتماعية، واقتصادية، وثقافية، وفكرية وتربوية، وفيما يلي عرضٌ لبعض مفاهيم العولمة بمجالاتها المختلفة:

أولاً: العولمة التاريخية:

يختلف المحللون والمراقبون لظاهرة العولمة حول ما إذا كنا نواجه حقبة تاريخية جديدة غير مسبوقه، أم أنها مجرد تغيرات شبيهة بما تم في حقبة تاريخية قديمة، "وفي هذا السياق يميل البعض إلى النظر إلى العولمة

1- المعجم الوسيط - القاهرة - دار المعارف - ط1 - 21 - 1400 هـ - ص67.

2 - عبد الصبور شاهين - العولمة جريمة تنزيب الأضالة - مجلة المعرفة - العدد 7 - وزارة المعارف السعودية - ص35.

3 - حمدي حسن المحروقي - مرجع سابق - ص156.

4 - العولمة في ميزان الإسلام - من منشورات جمعية الإصلاح الإجتماعي الكويتية - طبع الكويت - 1421 هـ - ص9.

على أنها ظاهرة قديمة ترتبط أصولها التاريخية بالعالم الواحد، والطبيعة الإنسانية الواحدة عند فلاسفة الإغريق القدماء" (1).

ويرى البعض الآخر أنها دعوة ترتبط بالديانات السماوية التي تدعو إلى التقريب بين الأفراد والجماعات، والثقافات، والحضارات المختلفة، فالإسلام على سبيل المثال يقف في مقدمة الأديان السماوية التي دعت الشعوب، والقبائل، للتقارب، والتوحيد وكلها مضامين ومبادئ سياسية للعولمة (2).

ويذهب فريق ثالث إلى الربط بين العولمة والنظام الرأسمالي القديم فيراها قناعاً جديداً لمشروعات وأنظمة سابقة عليها، ولا يزال هذا القناع محكوماً بتاريخه سابقه في التفاعل بين عالمي الشمال الغني والقوي والجنوب الفقير الضعيف" (3).

ويرى الأكثرون أن العولمة ظهرت بقوة على المسرح الدولي في بدايات التسعينات من القرن العشرين الميلادي المنصرم، وذلك بعد تفكك الاتحاد السوفيتي وسقوط معقل الشيوعية واستفراغ أمريكا بالقوة العالمية، وادعائها محاربة الإرهاب وقيامها بمطالبة دول العالم بوضع اتفاقية "التجارة العالمية" التي أُطلق عليها مصطلح "الجات" يقصد به سيطرة الشركات الكبرى العابرة للقارات على الأسواق العالمية" (4). ووفقاً لتلك الآراء يمكننا القول أن فكرة العولمة، لم تنشأ فجأة ولكن، تطورت من خلال حقب تاريخية مختلفة.

ثانياً: العولمة الاقتصادية: يختلف المفكرون في تعريف العولمة الاقتصادية على النحو الآتي:

يعرفها كثيرون على أنها ظاهرة اقتصادية تسعى إلى خلق عادات استهلاكية على نطاق عالمي، حيث تتراجع المسافات وتتقارب الدول، بما يعنيه ذلك عمق واتساع حركة التدفقات المالية في سوق عالمية واحدة تتطلب تحرير الأسواق الوطنية والعالمية، انطلاقاً من تصور أن التدفقات الحرة للمال والتجارة سيكون لها أفضل مردود على التنمية والرفاهية" (5).

- 1- محدي حسن المحروقي - مرجع سابق - ص157.
- 2- عبدالحق عبدالله- العولمة جذورها وفروعها وكيفية التعامل معها- مجلة عالم الفكر- مجلد28- العدد 2- الكويت- 1999م- ص55-56.
- 3- مايك فرستون- ثقافة العولمة- ترجمة عبدالوهاب غلوب- المركز الأعلى للثقافة- القاهرة- 2000م- ص26.
- 4- العولمة في ميزان الإسلام- مرجع سابق- ص9-12.
- 5- محمد حافظ دياب- العولمة والبرنامج الانمائي للأمم المتحدة- مؤتمر مستقبل الثقافة العربية في ظل العولمة- كلية الآداب- سينا جامعة الزقازيق- 1998م- ص14.

كما ينظر آخرون إلى العولمة على أنها عملية اقتصادية ناتجة عن رغبة الأفراد والمجتمعات في التعامل مع اقتصاد شامل ومتكامل ومتقدم يخلق روح التنافس ويؤدي إلى تحسين المنتج وتخفيض الأسعار⁽¹⁾، هذا ويرتكز النظام الاقتصادي المعولم على ثلاثة عناصر رئيسية هي النظام النقدي الدولي متمثلاً في صندوق النقد المالي الدولي متمثلاً في البنك الدولي والنظام التجاري العالمي متمثلاً في منظمة التجارة العالمية والشركات متعددة الجنسيات.

وباختصار يمكن القول إن العولمة الاقتصادية طرحت العديد من الصعوبات أمام العالم الثالث، مثل الخلل الكبير في اقتصادياتها نتيجة التبادل غير المتكافئ، وترتكز حركة رأس المال في الدول الصناعية الكبرى بشكل جعل تلك الدول في موقع هامشي تجارة أو استثماراً⁽²⁾.

الأمر الذي أصاب اقتصادياتها بالركود وعمق الفجوة بينها وبين الدول الغنية، هذا بالإضافة إلى ما تنطوي عليه العولمة من صراع وتنافس بين الدول، يزيد من هذه المخاطر الشاملة منسوق العولمة اليوم عبارة عن قطيع الكهنة من متاجرين محصورين يجلسون أمام أجهزة الكمبيوتر لا يتعرفون بالمصالح الخاصة بالدول والشعوب وأخطار تجاربهم وإنما يتعرفون فقط بما تفرضه قواعد الربح والفائدة مما يدفع البعض إلى النظر إلى العولمة على أنها طاغوت ظالم، يستهدف السيطرة على مقتنيات الشعوب الضعيفة ويخلق نوعاً من عدم الأمان الاقتصادي⁽²⁾.

مخاطر العولمة الاقتصادية:

وقد اتخذت العولمة مظاهر عدة لتحقيق أهدافها الاقتصادية منها:

1- وجود صندوق النقد الدولي الذي يحرس النظام الدولي النقدي ووجود البنك الدولي الذي يخطط للتدفقات المالية العالمية طويلة المدى وهذان يخضعان للنضوذ الأمريكي والغربي عموماً فلا تسلف منه الدول الأخرى إلا بموافقتها.

2- اعتماد الاتفاقيات في التجارة الدولية مثل اتفاقية الجات وغيرها حيث يتوجب على الدول الأخرى فتح أسواقها أمام المنتجات والسلع الدولية بدون عوائق مما يترتب عليه في كثير من الأحيان عجز المنتجات المحلية من منافسة منتجات الدول المتقدمة.

2- المحروفي- مرجع سابق- ص157.

3- بول هيرست وجر هام طومسيون- الاقتصاد العالمي وامكانات الحكم- ترجمة عبدالجبل- عالم المعرفة- العدد 273- الكويت- 1998م- ص11.

- 3- غرس الثقافة الاستهلاكية في العالم لتسوق المنتجات الغربية عموماً والأمريكية خصوصاً.
- 4- تمكين النظام الربوي من المؤسسات المالية العالمية ليصب في النهاية في مصالح بعض مئات من أثرياء العالم الرأسمالي.
- 5- ربط اقتصاديات الدول الفقيرة والنامية باقتصاديات الدول الرأسمالية وخاصة الولايات المتحدة، من خلال تعاضم دور الشركات العالمية العملاقة المتعددة الجنسيات؛ لتكون النتيجة السيطرة على رؤوس الأموال الأخرى وربطها بالاقتصاد الأمريكي.
- 6- تقليص تحكم الدول في أرصدها المالية داخل حدودها وتوسيع استخدام بطاقات الائتمان على الصعيدين الداخلي والدولي لزعزعة الثقة بالبنوك المحلية (1).
- التداعيات الإيجابية للعولمة الاقتصادية:
- وقد ساعدت العولمة الاقتصادية على قيام شركات من بلدان كثيرة منذ فترة طويلة بترسيخ نفسها في مناطق العالم ذات النمو الاقتصادي القوي، وقد ساعدت العولمة الاقتصادية أيضاً استراتيجيات تلك المناطق على النمو الاقتصادي وفتح أسواق جديدة ورفع قيود سعر وتحرير حركة رؤوس الأموال، مما أدى إلى زيادة التجارة في السلع المصنعة على حساب المنتجات الأولية الزراعية والتعدينية ومنتجات الطاقة وارتفعت نسبة السلع من التجارة الكلية من 50% في السبعينات إلى 70% في التسعينات.
- إن الاستثمارات في ظل العولمة الاقتصادية كما تشير كثيراً من الدراسات والأبحاث والتقارير يمكن أن توسع التجارة والأسواق مما يشجع التنمية الاقتصادية المستدامة داخل الوطن، وهذه التنمية يمكن أن تسهم في تحسين الظروف المعيشية في البلدان النامية ودعم برنامج التنمية البشرية، ثم إن هناك ممن يعملون في صناعة أو أخرى في ظل الاستثمارات المفتوحة سيكون بمقدور كثير منهم العمل في مجال السفريات والسمسرة والعقارات وما إلى ذلك، ومع نجاح تلك الاستثمارات ستكون هناك زيادة متوقعة في حجم العمالة الماهرة، وقد ذكر بعض الاقتصاديون أنه قد يترتب على إنشاء منظمة التجارة العالمية آثار كثيرة وبخاصة في مجالي الاستثمارات والصناعات الوطنية مثل:

1 / الانفتاح على العالم الخارجي دون حماية جمركية للصناعات الوطنية.

¹ - ايمان سعد الدين - الثقافة الإسلامية والتحديات المعاصرة - دار الراشد - الرياض - ط5 - 2007م - ص194-196.

2 / تحرير التجارة من كل قيود تعوقها وإتاحة المنافسة الشاملة إلى تحسين الأداء وجودة الإنتاج.

3 / اشتداد حدة التنافس بين الصناعات الوطنية والأجنبية.

4 / حصول المستهلك على أقصى درجات الإشباع لحاجاته ورغباته بأقل تكلفة ممكنة (1).

انعكاسات العولمة الاقتصادية على التربية:

تلعب التربية في ظل العولمة الاقتصادية الدور الحاسم في إعداد أجيال قابلة للتعامل مع المتغيرات الجديدة للعولمة ومحاولة الاستفادة قدر الإمكان من إيجابيات العولمة وبناء سوق قوية ومؤثرة مع التركيز على تطوير مناهج التعليم وتجديد بنيته ليواكب احتياجات القرن الحادي والعشرون (2).

العولمة سياسياً:

يرى بعض منظري العولمة أنها: (عملية تفعيل نظريات سياسية تتخذ من الاقتصاد ذريعة أو وسيلة لتحقيق السيادة العالمية في مرحلة ما بعد الاستعمار) (3)، بينما يرى آخرون: (أنها أسطورة أو خيال صنعه السياسيون ويستخدمونه للحصول على الدعم والمساندة وإجبار المعارضة على قبول ما يتخذونه من قرارات بدعوى أنها مفروضة من قوى أكبر أو رد فعل لمتطلبات صندوق النقد الدولي والبنك الدولي والالتزامات والتحالفات الدولية والإقليمية) (2).

أدت العولمة إلى ظهور مجال سياسي عالمي يسعى إلى الإحلال كبديل للسياسة التي تربط بمفهوم سيادة الدولة وما يحدث الآن خير دليل على ذلك فقد بينت أن الدول الكبرى وعلى رأسها الولايات المتحدة الأميركية تقوم بالتدخل في شؤون بعض الدول تحت ستار الأمم المتحدة بهدف للتأكيد من تطبيق هذه الدول للقوانين والأحكام التي تلائمها الأمر الذي يمهد لظهور مجال سياسي جديد) (3).

ومن أهم أنواع العولمة، هي العولمة السياسية حيث انتشرت الأجندة الليبرالية الجديدة المؤيدة لخفض إنفاق الدولة والتحرير التشريعي والخصخصة والاقتصاديات المفتوحة، هذا يؤدي إلى تقلص سلطة الدولة أمام الشركات الكبرى والمؤسسات المالية وسيادة الديمقراطية وحقوق الإنسان خطاباً وممارسةً وتلاشي الأنظمة الشمولية والاستبدادية وسيادة نظام القطبية الأحادية الذي تقوده الولايات المتحدة الأميركية

1 - احمد امبارك: مفهوم العولمة وانعكاساته على التربية العربية - مجلة الحكمة للدراسات الفلسفية - مؤسسة كنوز الحكمة للطباعة والنشر - الجزائر - 2016م - ص272.

2- يزيد محمد الرماني - العولمة الاقتصادية هل يصح تجاهلها - مجلة الوعي الاسلامي - العدد 477 - جمادى الأولى 1426 هـ - ص63.

3 - المحروقي - مرجع سابق - ص158.

4 - ماجد حسن شاوول - العولمة مفهومها مظاهر التعامل معها - بيروت - دار الفكر - 2002م - ص137

عالمياً منذ عام 1991م بعد انهيار الاتحاد السوفيتي، تركت العولمة السياسية أثراً عميقاً على العالم بما في ذلك العالم العربي أهمها ما يتصل بمحاولات قوى دولية مختلفة التدخل في شؤون الدول العربية تحت مسميات سياسية وإنسانية، وقد ارتبطت هذه الآثار السياسية في ظل تصورات القوى العظمى بضرورة بناء نظام عالمي جديد يحقق في النهاية أهداف هذه القوى ومصالحها مما أدى إلى ظهور تعبير العولمة الأميركية التي تقوم بدور الزعيم الأخلاقي والحامي للديمقراطية والمدافع عن حقوق الإنسان) (1).

مخاطر العولمة السياسية: تكمن مخاطر العولمة السياسية في الدعوة إلى مجموعة من القيم والنشاطات بحسب المعايير الغربية مثل (الديمقراطية) و (حقوق الإنسان) و (الدفاع عن الحريات) بالإضافة إلى إثارة النزعات العرقية والدينية والطائفية، وتشجيع الأقليات، على العصيان والتمرد، وإرسال الوفود لتقصي الحقائق، وتأمين المصالح الحيوية الأميركية، والعمل على تحقيق الهدف النهائي من ذلك، بإزالة الحدود بين الدول والإلغاء التدريجي لسلطات الحكومات على شعوبها) (2)، وتراجع الروح القومية والوطنية وتزايد دور المنظمات غير الحكومية وتعدد مصادر التوجه السياسي، عدم الثقة بمصادر التوجه السياسي المحلية، تنامي التفاعل مع القضايا القومية وتزايد مساحات الحرية للفرد) (3).

التداعيات الإيجابية للعولمة السياسية:

أما على المستوى السياسي، فتعمل العولمة على انتزاع حتمية المبادرة الفردية وتعزيز دور الدولة، وتثبيت الهوية وترسيخ النمط الخاص في الحياة، كما أن التعددية السياسية ليست مناقضة للتنظيم السياسي، وإنما هي رديف إيجابي مساعد لتقوية مفهوم الدولة وتطورها ورافداً آخر للتنمية السياسية، وذلك عندما تكون مصادر التعددية نابعة من توكيد أصالة الأمة وليست بالأغتراب عنها وتحولها إلى روافد بمصدر خارجي، ذلك أن انتقاء القواعد المادية وتنسيق العمل بموجبها يمثل ضرورة الحد الأدنى، للاحتفاظ بالخيارات السياسية، فما يتعرض له الوطن العربي من امتداد أذرع العولمة، لن يدخر شيئاً من مسميات التوقع القطري والارتكاز على التعامل الخارجي) (4).

1- محمد عابد الجابري - العرب والعولمة - دار النهضة - الرياض - 2008م - ص137.

2- إيمان سعد الدين - مرجع سابق - ص196.

3- ماجد العرسلان - في ظل العولمة والمعلوماتية - مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس - مجلد5 - العدد1 - 2007م - ص88-89.

4- أمين جابر - ندوة انعكاسات العولمة السياسية والثقافية على العالم العربي - مجلة الدراسات شرق اوسطية - الاردن - مجلد5 - العدد13 - 2000م - ص159-160.

انعكاسات العولمة السياسية على التربية:

في هذا المجال يظهر دور التربية بصورة أكثر وضوحاً، إذ إن دور التربية في عصر العولمة بمجالاتها المختلفة ينبغي أن يتجه نحو بلورة موقف عقلاني معزز بالبعد العقائدي والإرث الحضاري لاستيعاب هذا العصر بأبعاده المختلفة، والتعامل معه معاملة الند بالند، وليس التابع المتذبذب، فالتربية من المفترض أن تنطلق من جذور راسخة ومبادئ ثابتة يمكن أن تمثل حصانة لعدم الذوبان في الآخر، كما يمكن لهذه الجهات والقناعات أن تسهم بفاعلية في استيعاب عمليات التغيير الناتجة عن العولمة وتستفيد من نتائجها الموجبة مع الحفاظ على هويتها السياسية دون أن تكون على هامش التاريخ (1).

رابعاً: العولمة تكنولوجياً ومعلوماتياً:

ينظر الكثير إلى العولمة على أنها ظاهرة تعني ظهور أشكال ثقافية عالمية جديدة من خلال وسائل الإعلام وتكنولوجيا الاتصال الحديثة وما أفرزته الثورة العلمية المعلوماتية والتي تعمل جميعها على إعادة تشكيل علاقات الانتساب، والهوية داخل وعبر المحيطات الثقافية المحلية، حيث كثافة انتقال المعلومات وسرعتها إلى درجة تجعل العالم واحداً وموحداً، داخل حدود (قرية كونية) بما توحي به الكلمة من علاقات قرابة وجوار ومحدودية الزمان والمكان أي توحيد الوعي وتوحيد العلم وطرائق السلوك وأنماط الإنتاج والاستهلاك (2) وهي بذلك تخلق نظاماً عالمياً جديداً يقوم على العقل الإلكتروني والثورة المعلوماتية والإبداع التقني غير المحدود، وتمثل ديناميكية جديدة تبرز داخل العلاقات الدولية تنشر المعلومات والمكتبات التقنية والعلمية للحضارة عبر الحدود بدلاً من احتوائها ضمن حدود إقليمية (3).

إن ثورة المعلومات والاتصالات في هذا العصر، إنما هي منظمة إعلامية تتحرك في اتجاهين متقابلين بين شعوب تتبادل ثقافاتهما بصفتهما موروثاً من الخبرات، والتجارب والممارسات، والمعلومات، والعرف، والقيم والمبادئ التي هي في النهاية تجسيد مادي ملموس لمصالحها الاقتصادية والسياسية وتطلعاتها الحضارية والإنسانية. وبالتالي تصبح وسائل الاتصال وتبادل المعلومات وفي مقدمتها القنوات الفضائية التي تنقل كل لحظة بلحظة أداة قوية فعلية، لأنها تنير للشعوب طريقها، فتختار ما يناسبها ويخدم مصالحها، وترفض ما يتعارض

1 - احمد امبارك - مرجع سابق - ص276.

2 - برهان غليون - ترجمة سمير امين - ثقافة العولمة وعولمة الثقافة - دار الفكر - دمشق - ط2 - 2000م ص21.

3 - المحروقي - مرجع سابق - ص159.

مع قيمها وجذورها التراثية والحضارية وبذلك يتحقق حلم القرية الكونية الصغيرة التي تتكامل فيها الحضارات والقيم الإنسانية الإيجابية التي تفتح الأبواب لتقدم البشرية وازدهارها (1).

مخاطر العولمة المعلوماتية:

تكنم مخاطر العولمة المعلوماتية في الاختراق الثقافي من خلال وسائل الإعلام والاتصال، ونظراً لما يمتلكه الإعلام الغربي الآن من تقنيات متطورة فقد أصبح أداة طيعة في يد العولمة، لتحويل الاتصالات من مجال المعلوماتية والخبر إلى مجال التأثير وتوجيه الرأي العالم.

معلوم أن دول العالم الثالث هي الأساس مستهلكة للمعلومات وليست منتجة لها، ومن ثم تبقى محكومة بالمعلومة التي تخرقها دون إرادتها بفعل الثورة المعلوماتية ووسائلها المتعددة (2). ولأن المعلومة تتشكل من عدة منظومات قيمية، فإنها تسرب معها أنماطاً قيمية جديدة تمثل كل المجالات والشرائح العمرية، والاجتماعية، فيحدث الانهيار الذي يولد المحاكاة ويدخل في المجال المرجعي لأي مجتمع في ازدواجية قيمية تؤدي إلى التصدع وربما الإجهاض (3).

كما تتمثل تلك المخاطر في الغزو الفكري عن طريق تدفق المعلومات واستخدام وسائل الاتصال المتنوعة وخاصة (النت) والتركيز على التخويف من القوة العسكرية الأمريكية خصوصاً الغربية عموماً بما تملكه من قدرات حربية وأسلحة ومعدات تدميرية وكذا الترويج للإباحية، والكتب والموضوعات والأفلام الخليعة، والدعوة إلى الأفكار الهدامة التي تنشر السلبية وتعظيم المجتمعات الغربية وتمد في أسلوب حياتها وما فيها من حرية وفساد وحرية المرأة.

التداعيات الإيجابية للعولمة المعلوماتية:

يرى مؤيدو العولمة التكنولوجية أنها يمكن أن تكون نشاطاً إيجابياً فاعلاً إذا تحقق ما يلي (4):

1- امتلاك الدول بكافة مستوياتها على قاعدة بيانات دقيقة تستطيع بها التعامل مع الآخرين بصورة متوازنة.

¹ - جمال جمعه عبد المنعم - العولمة ودور التربية المعلوماتية في مواجهتها - المؤتمر العلمي الثالث لكلية التربية بأسوان - مصر - 2006م - ص157.
² - المحروقي - مرجع سابق - ص159.
³ - عبد الستار السحباني - أثر العولمة الاقتصادية على القيم التربوية - الملتقى العربي حول التربية وتحديات العولمة - مصر - 2002م - ص16-17.
⁴ - جمال جمعه - مرجع سابق - ص164.

2. دعم الوحدة الإعلامية أو المعلوماتية بين الدول.

3. دعم الوحدة الفكرية، والإنسانية، والوجدانية بين المجتمعات المختلفة.

4. العمل على تبادل الخبرات والمعارف بين البشر.

5. نشر التواصل الإنساني الحميم.

6. منع الحروب الإعلامية بين الدول.

انعكاسات العولمة المعلوماتية على التربية:

إن التربية هي المسئولة عن إعداد الأفراد بشكل أفضل للمشاركة في المتطلبات التنموية العالمية، وإعادة تشكيل هويات الطلاب، وتذوقهم الثقافي، والتفكير المهني لديهم، وذلك عن طريق إتاحة الفرصة للتلاميذ، ليتزودوا بالمعلومات، ولكن المعلومات تتزايد ولا يقف تزايدها عند حد، لذلك لابد للتربية من ملاحقة نموها وتكاثرها حتى يهتدي التلاميذ إلى كل ما هو جديد.

خامساً: العولمة الاجتماعية:

إن العولمة الاجتماعية هي أحد أنواع العولمة وإنها تتم من خلال فرض النمط الاجتماعي الغربي في مجال الأسرة والعلاقات الفردية وأنماط الاستهلاك، وتعرف العولمة الاجتماعية بأنها بروز المنظمات والمؤسسات الدولية غير الحكومية في مجالات حقوق الإنسان والبيئة، والإرهاب، والمخدرات والجريمة والقضايا الاجتماعية والإنسانية ويعرفها آخر بأنها تعميم البنى الاجتماعية وأنماط السلوك والعلاقات العربية عموماً، والأمريكية خصوصاً على جميع بلدان العالم، ومنها البلاد العربية على أساس أن عولمة المجال الاجتماعي نظام فرعي، لا بد منه، لإكمال منظومة العولمة والعمل ضمنها، لدفع عولمة المجالات الأخرى الاقتصادية والثقافية، والسياسية في عمليات مساندة ومتبادلة لعمليات التفاعل، فنتيجة لعولمة المظاهر الاقتصادية والسياسية والثقافية، نشأت العولمة الاجتماعية في البلاد العربية وبلدان العالم الثالث بالضرورة، إذا استدعى عولمة المجالات السابقة تفكيك البنى التقليدية واختراق منظومة القيم وأنماط العلاقات الاجتماعية والعبادات في المجتمعات الإسلامية، وعليه فالعولمة الاجتماعية تمس صميم التركيبة الاجتماعية سواء في بُناها المعرفية أم السلوكية، وسواء المتجددة منها، أم التراثية الأصيلة (1).

¹ - عدنان مصطفى خطاطية - دور التعليم المستمر في مواجهة تحديات العولمة الاجتماعية من منظور إسلامي - مجلة دراسات علوم الشريعة والقانون - مجلد 40 - العدد 2 - 2013م - ص 436.

ومن وجهة النظر الاجتماعية تُعرف العولمة أيضاً على أنها عملية اجتماعية يتم من خلالها تقليص القيود التي تفرضها الحدود الجغرافية على الأنظمة الاجتماعية، بما يمليه ذلك على الانفتاح والتلاقح والثراء الثقافي بين الشعوب (1).

مخاطر العولمة الاجتماعية:

كان للعولمة بقناعها الاجتماعي انعكاسات سلبية مختلفة على العديد من القيم الاجتماعية، منها تشجيع قيم الاستهلاك وغرس قيم العنف – الفردية، والأنانية، والمادية، والتفكك في العلاقات الأسرية، وضعف العلاقات الاجتماعية، وتشويه معالم الهويات المجتمعية، والعبث بقيم الانتماء، والدين وثوابت الأمة ومحاوله رسم ملامح جديدة للمجتمع الخاضع لفضل العولمة (2). هذا وتمتد مخاطر العولمة الاجتماعية إلى تسطيح الوعي والتفكك في العلاقات الاجتماعية، وتوهين الانتماءات الوطنية والارتباط بما هو سطحي في مقابل إهمال القيم والوجدان والمشاعر الإنسانية (3).

التداعيات الايجابية للعولمة الاجتماعية:

يؤكد مؤيدو العولمة الاجتماعية على أن النظام الدولي الجديد أدى إلى:

1. سيادة عدد من القيم الاجتماعية الايجابية الناشئة والأخذة في الانتشار بين الأفراد والجماعات، فالعولمة بما تنتجه من تفاعلات وما تنتجه من إمكانات تقدم فرصاً هائلة، لتجريد الإنسان وتحقيق تقدمه المادي (4).

2. شيوع قيم التفكير العلمي التجريبي بما يصحبه من قيم الإقتان، والإبداع، والانجاز والمرونة واحترام التنوع والاختلاف (5).

3. تكريس ثقافة العقلانية التي تعترف بالتميز والتواصل والتباين والتفاعل وتعلي من قيم التسامح، والتعاون وتعمل على إحلال ثقافة السلام محل الحرب (6).

1 - عدنان بدوي ابراهيم - النظم التعليمية والعولمة الاقتصادية - الملتقى العربي حول التربية وتحديات العولمة - القاهرة - المنظمة العربية للثقافة والعلوم - 2002م - ص7.

2 - عدنان خطاطية - مرجع سابق - ص439.

3 - المحروقي مرجع سابق - ص178.

4 - برهان غليون - مرجع سابق - ص31.

5 - ليمياء محمد احمد السيد - العولمة ورسالة الجامعة - رؤية مستقبلية - الدار المصرية اللبنانية - القاهرة - 2002م - ص45.

6 - سامي خشبه - البحث عن هوية اديبة والترتيب العلاقتي لأولويات التاريخ - جريدة الاهرام - الصفحة الثقافية - العدد42935 - 2004م - 25 يونيو - ص40.

4. نشر قيم الديمقراطية واعتمادها كأسلوب للتعبير عن إرادة الشعب، وإشاعة ما يسمى للمشاركة الفاعلة،

كحق الإنسان في التعبير عن إرادته وإنهاء صور الاستقلال والسلب وممارسة القهر (1)

5. التأكيد على القيم الأخلاقية من خلال العمل على ترسيخ مبادئ وأخلاق وقيم عليا مثل، العدالة،

والتسامي، ومحاربة التعصب، وإحلال روح المحبة والخير محل الكراهية والشر (2).

6. تشجيع مؤسسات المجتمع الداعمة للديمقراطية، وذلك بأنها ساعدت على ظهور العديد من

الحركات الاجتماعية الداعية إلى حماية الخصوصية، والتراث الحضاري وتشجيع ورعاية الموهوبين، واحترام

نبوغهم ومساعدتهم على التفوق، ونمت في ظلها مؤسسات المجتمع المدني باعتبارها وسيلة لتحقيق التوازن في

المصالح وتخفيف حدة التداخيات العولمية من جوانبها الضاغطة على كثير من فئات المجتمع (3).

انعكاسات العولمة الاجتماعية على التربية:

يفترض أن تهدف التربية في ظل العولمة إلى تعزيز احترام الإنسان والحريات الأساسية، وتنمية التفاهم،

والتسامح، والصداقة بين جميع الشعوب، والمجتمعات العنصرية، أو الدينية، ولقد أدى عصر العولمة والمعلومات

إلى توسيع مدارك الإنسان لهذا العصر، لينتقل من الإطار المحلي إلى العالمي، وأصبح من الضروري إعداد هذا

الفرد وتعليمه تعليماً يتناسب ومتطلبات هذا العصر، حتى لا يكون غريباً في وطنه وعالمه الإنساني، وإذا أرادت

الدول النامية تحقيق نمط الحياة المعاصر في عصر العولمة يجب أن يكون هدف التربية هو تفكيك وتحطيم

بنية نمط التخلف السائد فيها، بهدف الانطلاق إلى العالم الأوسع والأشمل للاستفادة من مردودات ومنجزات

عصر العولمة دون أن يكون ذلك على حساب القيم والمثل العليا (4).

سادساً: العولمة الثقافية:

إن الثقافة وسيلة مهمة وفاعلة؛ لأنها أكثر قدرة من غيرها على تثبيت التصورات والقيم والرؤى، وترسيخ

المرجعيات الفكرية التي تصدر عنها المواقف إلى قدرتها على اختراق الحواجز واجتياز المواقع، وبتوظيف وسائل

1 - محسن احمد الخضيري - العولمة مقدمة في فكر واقتصاد وادارة عصر الال دولة - مجموعة النيل العربية - القاهرة - 2000م - ص15.

2 - المرجع السابق - ص56.

3 - ابراهيم العسيوي - التنمية في عالم متغير - دار الشروق - القاهرة - 2000م - ص45.

4 - احمد جمال فتحي - مفهوم العولمة وانعكاساته التربوية - رسالة دكتوراه جامعة اليرموك - كلية التربية - الاردن - 2003م - ص91.

الاتصال الحديثة أصبح من الصعب الحديث عن ثقافات غير قابلة للاختراق، فالثقافة المعاصرة بوجهتها الإعلامية، والإعلانية، والفكرية، والعلمية أصبحت عابرة للقارات (1).

والعولمة الثقافية ما هي إلا محاولة منظمة تهدف إلى إقصاء وتهميش للثقافات المحلية بما تشكله من اغتصاب عدواني على سائر الثقافات وما تحدثه من تهديد لذاتية الثقافة للمجتمعات المختلفة وما ترمي إليه من تجريد الشعوب من مقوماتها الثقافية وإخضاعها لتأثير ثقافة واحدة تشكلها المجتمعات الأكثر تقدماً بما تملكه من وسائل إعلام متطورة من تكنولوجيات اتصال شديدة التأثير (2).

مخاطر العولمة الثقافية:

يشكك رافضو العولمة في الفوائد المزعومة لها ويرونها عملية استلاب حضاري تقوم على فلسفة تدفع في اتجاه التخلي عن الخصوصية، وإحلال المظلة الخارجية محل المظلة الذاتية (3). وتجاوزت تراث الشعوب وحضارتها، وإن ما تستخدمه من مفاهيم جديدة براقة ليست سوى سوط يقع على ظهر من لا يدخل في بيت الطاعة في النظام الجديد (4). وفي إطار ما سبق ينتهي معارضو العولمة الثقافية إلى أن ما تنتهي إليه تلك الظاهرة من إشاعة ثقافة مطلقة ينطوي على العديد من المخاطر والسلبيات منها (5):

- 1 / الهيمنة الثقافية والتطبيع.
- 2 / سحق الهوية والشخصية الوطنية المحلية.
- 3 / تبسير ثقافة الاستهلاك.
- 4 / الاختراق الثقافي من خلال وسائل الإعلام والاتصال.
- 5 / صراع الحضارات.
- 6 / تهديد الأسس الدينية والافتقار الروحي.
- 7 / تهديد اللغة المحلية.
- 8 / التقليل من قيمة الثقافات الأخرى.
- 9 / حرمان الشعوب المختلفة من اللحاق بركب التقدم.

1- عبد الله ابراهيم - الحدائث والعولمة - مجلة البحرين الثقافية - العدد 34 - 2003م - ص15.
 2- عبد الاله بلقرين - العولمة والهوية الثقافية - ندوة العرب والعولمة - مركز دراسات الوحدة العربية - بيروت - 1997م - ص318.
 3- حمدي عبد الرحمن - اثر العولمة على التضامن والتكافل في الوطن العربي - مركز دراسات الشرق الاوسط - الاردن - عمان - 2001م - ص55.
 4- حسن حنفي وصادق جلال العظم - حوارات لقرن جديد - ما العولمة - دار الفكر - دمشق - سوريا - 2002م - ص51.
 5- المحروقي - مرجع سابق - ص172-175.

التداعيات الإيجابية للعولمة الثقافية:

يقرر مؤيدو العولمة أن أحد أبرز أهدافها تفكيك وإزالة الحدود الفاصلة والحواجر العازلة بين الشعوب، وإنهاء التوجهات الجزئية والانعزال القومي والتقوقع الذاتي من خلال تكثيف عملية الاختلاط والمزج الثقافي بين عناصر الجنس البشري، حيث تمكّن عملية الاتصال بين الأفراد والمجموعات عبر الانترنت من تبادل التأثير الثقافي، ومناقشة القضايا الشخصية والعالمية، والتعبير عن مشاعر الضيق والمواساة إزاء الأحداث المؤلمة التي تحدث في أجزاء مختلفة من العالم، كالزلازل والحروب، كما يساعد على تدعيم التنوع الثقافي وتخفيض درجة الإحساس بالعزلة وتوحيد المشاعر الإنسانية والتواصل والتزواج الثقافي بصرف النظر عن انتماءاتهم العرقية أو الجغرافية أو الدينية (1).

ومن إيجابيات العولمة الثقافية أيضاً (2):

1. رواج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وانتشار الثقافة التقنية.

2. تمكن العلماء والدعاة من تبليغ رسالة وثقافة شعوبهم.

3. زيادة الوعي لدى الشعوب وزيادة قدرتها في التأثير على مجريات الأحداث.

إذن في رأي الباحثة أن العولمة تشمل مضامين سياسية واقتصادية واجتماعية وثقافية، وتلك المضامين في الحقيقة هي التي ينبغي عليها مضمون العولمة التربوي بوصف التربية نظام، أو نسق له أبعاد متعددة تتجاوز دائرة التربية والتعليم، فتشمل إلى جانب ذلك الاقتصاد والسياسة والفكر والتكنولوجيا والاجتماع والثقافة.

انعكاسات العولمة الثقافية على التربية:

ويأتي الدور الكبير الذي ينبغي أن تلعبه التربية في تأصيل الثقافة لدى أبناء المجتمع مع الأخذ بما هو إيجابي من مظاهر الثقافة العالمية، وإعادة تقديم ثقافتنا بصورة تخلق الثقة والإحساس بالتميز لدى أبناء المجتمع، وهذا لن يتم إلا من خلال خطة واستراتيجية واضحة المعالم تتعاون فيها المؤسسات التربوية والإعلامية والثقافية على المستويين القطري والقومي، فلا يكفي أن نلعن العولمة، بل ينبغي أن نعمل على توجيه هذا التيار لمصالحنا والحد من تأثيراته السالبة التي تخدم أغراض القوى الدولية الكبرى (3).

1 - المرجع السابق - ص 173.

2 - بريث اولاخ وبايكل شينثشر - إعادة التفكير في العولمة - الناشر - ماينكلان - لندن - بريطانيا - 2000م - ص 223.

3 - احمد امبارك - مرجع سابق - ص 276.

المبحث الثاني

رؤية تربوية لمواجهة تداعيات العولمة

لقد شملت العولمة في عصرنا الحالي كل أنشطة الإنسان وممارساته، أو هي في سبيلها لعولمتها ومادامت العولمة قد أضحت واقعاً حتمياً لا فكاك منه، فلا بد أن نتوقف معها، نعكف على دراستها ونسبر أغوارها ونفحص مبادئها، لنقف على تداعياتها الإيجابية والسلبية، حتى يمكننا وضع الخطط اللازمة لدرء مخاطرها، ومواجهة سلبياتها، واستثمار واغتنام إيجابياتها، ولأن التربية هي أداة المجتمع ووسيلة رقيه ونمائه باعتبار العلاقة الجدلية القائمة بينهما وباعتبار ديمومة التأثير والتأثر المتبادلة بينهما، لذا فإن إخضاع العولمة للبحث والدراسة من منظور تربوي يعد أمراً بالغ الأهمية، بل يكاد يكون أخطر إطار يمكن أن تدرس هذه الظاهرة من خلاله ذلك؛ لأن التربية قد تكون وسيلة لاستقبالها والنظر فيها والتأمل في جوانبها ووضع معايير لتقديمها، ثم قبول ما يتفق وهذه المعايير ورفض ما يخالفها (1).

العولمة وعلاقتها بالتربية:

إن الاستفادة من إيجابيات العولمة وتفاذي سلبياتها تحقيقاً للتنمية الشاملة وترسيخاً وإسهاماً في الحضارة الإنسانية يتطلبان إيلاء التربية والتعليم بمختلف مستوياتها وأشكالها مزيداً من البذل، للارتقاء بهما كماً ونوعاً، وإن تطوير التربية والتعليم مرهون بإصلاح عميق شامل يتناول الأهداف، والطرائق، والأساليب، والوسائل، فيعمل على تجديدها من أجل أن تتواءم مع مقتضيات عصر العولمة وضرورة مواكبته للمحتويات فيحدثها ويجودها بالنسبة للمعلم فيزيد في تدريبه والرفع من شأنه، أما المتعلم فيغرس في ذهنه ووجدانه ضرورة التعلم الذاتي مدى الحياة، وكذلك فإن من واجب الدولة تجاه جميع الأفراد توفير التعليم لهم وضمان مشاركتها الواسعة في محو الأمية تحقيقاً لشعار (التربية للجميع مدى الحياة)، ذلك أن العصر الحديث يحتاج إلى إنسان متعلم قادر على مجابهة التحديات والتكيف مع ما هو جديد في عالمه الإنساني، والأمة التي تريد التقدم والرفق هي بحاجة ماسة إلى بلورة مشروع حضاري متكامل تستطيع من خلاله مواجهة العولمة، وعماد أي مشروع للنهوض بالأمة وتطوير مقدراتها هو التربية والتعليم وهي عملية متشعبة تشترك فيها عدة مؤسسات بدءاً بالمدرسة والأسرة ومؤسسات المجتمع المختلفة.

1 - احمد جمال فتحي - مفهوم العولمة وانعكاساته التربوية - رسالة دكتوراه - جامعة اليرموك - كلية التربية - الاردن - 2003م - ص 89 - 90.

والتربية التقليدية في ظل العولمة لا تواكب نمط الحياة المعاصر، وبذا يكون خيار التربية النقدية هو الخيار الطبيعي البديل للتربية التقليدية على أساس أنها تعمل على إكساب الفرد القدرة على الحكم على الأفكار والتصورات، لتصحيحها وتحليلها لمعرفة مدى توافقها عقلياً قبل إقرارها واعتمادها وخاصة أن التربية تنظر إلى الفرد أنه مجموعة من العمليات النفسية والعقلية، إن التربية الحقة التي تستند على ركائز قوية ومتينة تسهم في تكوين المناخ الدراسي الإبداعي الذي يسهم بدوره في تكوين العقلية التطورية، وبذا تتفكك بنية نمط التخلف السائد ويتحقق نمط الحياة المعاصرة، والذي يتوافق مع متطلبات عصر العولمة، والتربية في مسعاها لتحقيق نمط الحياة المعاصر تعمل جاهدة لإكساب المتعلم خصائص بعينها مثل: التفكير المنطقي، ومرونة التفكير، ورفض فكرة الحل الوحيد، أو الأمل والبحث عن بدائل أخرى لهذا الحل وعدم التزمّت الفكري، وقبول الآخر والانفتاح على خبرات الآخرين، والتفرد وتحقيق الذات والأصالة عن طريق القيام باستجابات غير مألوفة (1).

إن هناك علاقة وثيقة بين العولمة والتربية وإن للعولمة تأثيراً على التربية في أي بلد يؤمن أو يفتح على الآخرين وعلى كافة الأصعدة، ويقول إنه يفهم واقع العولمة وتأثيرها علينا في العصر الحاضر، وخصوصاً من الناحية التربوية، فإنه يتوجب علينا (2):

- 1 / الابتعاد عن التعصب والتحزب والطائفية ذلك أننا أهل ثقافة وحضارة.
- 2 / تنمية التفكير بوسائل تربوية متطورة تتلاقى مع روح العلم والتفكير النقدي.
- 3 / الحاجة إلى تفكير جديد يعمل على إنتاج تاريخ جديد وتشريع جديد وتعليم جديد وتشكيل بنى اجتماعية موحدة ومتحفزة، لها القدرة على الحركة والتفاعل مع الآخرين.
- 4 / وضع سياسات وطنية راسخة وليس شعارات وهمية خاوية تجاه الغزو الثقافي والأخلاقي.
- 5 / التفاعل بين التراث القومي والحاجات المعاصرة والانفتاح على الأنظمة التربوية بعقلية واعية وناضجة.
- 6 / تولي السياسات التربوية المعاصرة مبدأ الثقافة الحاسوبية الاجتماعية، بحيث تكون شاملة متكاملة.

1 - احمد جمال فتحي - مرجع سابق - ص 91.

2 - عماد الطوال - التربية وعلاقتها بالعولمة - 2002م - ص 1-2.

إن التغيرات المتوقعة في عصر العولمة سوف تتطلب تغييرات في فلسفة التربية وسياساتها وأدوار مناهجها وأساليبها التربوية، وإن الوعي بدروس الماضي والدور الخطير الذي تلعبه التربية في عصر المعلومات يزيد من قناعة التربويين وغيرهم، بأن التربية هي المشكلة والحل، فإن عجزت أن تضع حلاً قادراً على مواجهة التحديات المتوقعة فكل جهود التنمية ستنتهي بالفشل مهما توافرت الموارد الطبيعية والمادية، لأجل ذلك فإن مصير المجتمع معلق على مدى النجاح في مواجهة التحدي التربوي، نتيجة لانتشار تكنولوجيا المعلومات وما ينتج من فرص هائلة من أجل تطوير أساليب ورفع إنتاجية المدرسة والطلبة، وهذا يشير إلى أن نجاح التربية يقاس بسرعة تجاوبها مع المتغيرات الطارئة، وتكمن المشكلة أيضاً في تسارع عصر المعلومات مقارنة بالتباطؤ الذي تتسم به عمليات التجديد التربوي، ولهذا تنشأ الفجوة التربوية تلك مما ينشأ عنها ما يسمى بملامح الأزمة التربوية ومن ملامح هذه الأزمة:

- ضعف العلاقة بين التعليم وسوق العمل، بالتالي انتشار البطالة في جميع خريجي مؤسسات التربية مما يتطلب إعادة تدريس فائض الخريجين في مؤسسات التعليم والتدريب لتأهيلهم مع متطلبات عصر المعلومات.
 - ضعف تحقق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، ويعني أن نتاج فرص التعليم باستخدام الكمبيوتر للبعض دون الآخر وفقاً للحالة المادية والطبقة الاجتماعية.
 - تعدد مسارات التعليم، حيث يشعر الكثير أن هناك ازدواجية تربوية في تعليم النخبة وتعليم العامة، وبين أبناء الوطن، وقد أدى ذلك إلى دخول التجارة في حقل الخدمات التعليمية، ومن هنا نخرج بضرورة العمل على وضع أهداف تربوية مستقبلية تتناسب مع عصر العولمة وثورة المعلومات (1).
- ولم يعد نظام التعليم مع نظام العولمة نقل معرفة من جيل أو من دولة متقدمة نسبياً إلى دولة متخلفة، فمسألة النقل لم تعد هي الوسيلة التي يمكن من خلالها تكوين العملية الناقدة المبدعة، لأبد أن يتحول النظام التعليمي إلى صورة أخرى أساسها عدم حفظ معلومات، لأن هذا يتوفر في الآليات التكنولوجية، الأهم من هذا منهجية التفكير ومنهجية كل ميدان من ميادين المعرفة وخلق العقلية الناقدة التي يمكن أن تتعامل مع المعلومة بحيث توظفها وتصنفها وتستطيع أن تولد معارف جديدة.

1- حامد عماد - من همونا التربوية والثقافية - الدار العربية للكتاب - القاهرة - 1995م - ص25.

إن وظيفة التعليم إيجاد أفراد قادرين على متابعة المعرفة وعلى الحصول على المعرفة وعلى إنتاج المعرفة وعلى الاستمرار في إنتاج المعرفة وتوظيفها لخدمة المجتمع في كل جوانبه، كانت تنتقل عملية تنمية أي مجتمع من المفهوم الاقتصادي أي من معدل الإنتاج القومي مؤشراً للتنمية والتقدم ينتقل هذا إلى المجتمع من رصيد من البشر في مجتمع مستقر استقراراً سياسياً يستطيع بكفاءة مواطنيه أن يكون مصدراً للمعرفة ومصدراً لإنتاج المعرفة (1) .

وتبدو آثار العولمة في التعليم وخصوصاً العالم الثالث من حيث الفجوة ما بين تطور قطاعات معينة، كقطاع الصناعة والمال والعلوم الطبيعية وما بين النظم الاجتماعية الأصغر التي ما زالت تدار وفق مبادئ الدولة أو الأمة السياسية والقانون والتعليم وهو يشكل صعوبة في فهم القطاعات التي تدار عالمياً والقطاعات التي تدار محلياً، ثم التغيرات النفسية التي تحدث على الناس مواجهتها والتكيف معها، والانعكاسات التربوية البطيئة في التعامل مع التغير الاجتماعي نحو تطور المجتمع العالمي، مما يجعل المفاهيم التربوية، والتعليمية والتقليدية موضع التساؤل (2)

فالتعليم أمر ضروري، وتطويره من الأمور الواجبة واللازمة، ولكن من خلال عملية التطوير هذه لابد من توخي الحذر من الوقوع في أسر العولمة من الناحية الفكرية والثقافية والتعليمية، وبعبارة أخرى، فإن تطوير التعليم يجب أن يكون بحرص ودون الإخلال باتساق القيم والأفكار الاجتماعية السائدة في المجتمع دون التفريط في عقيدة المجتمع وثوابته، حتى لا تتحول عملية تطوير التعليم إلى تقويض لما هو قائم لحساب أفكار جديدة غريبة على المجتمع وبعيدة عن واقعه وتطرح في النهاية آثارها السلبية على المجتمع ككل وتأسيساً على ذلك، فإن تطوير التعليم في ظل العولمة تتطلب الحفاظ على القيم السائدة في المجتمع (الإيجابية)، أو ما يمكن تسميته بالتكامل القيمي للمجتمع، حتى لا يكون التطور المادي (التكنولوجي) على حساب التطور الفكري وتكامل المجتمع وتجانسه، لذلك فإنه بالنسبة للدول النامية يكون من المفيد الأخذ بالمزايا التكنولوجية وتطوير التعليم دون تجريده من سماته الوطنية والأصيلة (3).

1- حامد عماد - تنمية التعليم ضرورة لمواجهة العولمة - دار جهاد للطباعة والنشر والتوزيع - ط10 - 1999م - ص68.
2- كمل ابوصقر - العولمة التجارية والإدارية والقانونية رؤية إسلامية جديدة - دار الهلال للطباعة والنشر - بيروت - ط1 - 2001م - ص89 - 90.
3- اكرام بدر الدين - التأثير الحضاري ومنطق القوة - مجلة النهضة - جامعة القاهرة - كلية الاقتصاد والعلوم السياسية - يناير 2002م - العدد1 - ص16 - 17.

ومن أولويات النظام التربوي تعزيز ارتباط الفرد العاطفي ودعم ولائه للأمة ارتباطاً يدفع الفرد إلى المشاركة الإيجابية في فهم قضايا المجتمع والإحساس بهومومه والعوائق التي تعترضه اهتماماً يولد مشاركة إيجابية في صنع مستقبل المجتمع وتذليل الصعاب والعقبات التي تعترضه (1).

وبعد هذا العرض للعولمة والتربية وعلاقتها المتبادلة يمكننا القول إنه في هذا العصر المتنامي يوماً بعد يوم والذي يعد فيه التقدم العلمي هو أحد ملامح هذا العصر، فإن المطلوب من المؤسسات التربوية إعادة النظر في فلسفتها التربوية، من أجل أن تكون موائمة لمتطلبات هذا العصر والتعامل بكل قوة واقتدار من خلال إعداد الإنسان المتعلم والقادر على مجابهة التحديات بفكر واع.

والتربية هي أكثر ما يمكن أن يتأثر في ظل هذه المتغيرات والتطورات، وبهذا فإن الدولة تصبح مطالبة بالبحث عن موقعها في ظل هذه المتغيرات الجديدة، كما ينبغي للقائمين على التربية في هذا العصر أن يأخذوا بالاعتبار، أن هناك تحديات تواجه المجتمع بشكل عام وعلى كافة الأصعدة، إلا أن الجانب الأهم الذي ينبغي تسليط الأنظار عليه من وجهة نظر الباحثة هو الجانب التربوي ومدى تأثره بالعولمة الجديدة والدور المنوط بالمؤسسات التربوية لمواجهة الآثار المترتبة على دخول هذه الظاهرة إلى المجتمع، ومن بين تحديات العولمة وآثارها على التربية تلك الجوانب المتصلة بانفتاح الثقافات على بعضها البعض وسيكون للثقافة الأقوى سيطرة على بقية الثقافات، وكذلك هناك تحديات اقتصادية وسياسية سوف تؤثر بطريقة مباشرة أو غير مباشرة على القرار السياسي تجاه فلسفة التعليم في ذلك المجتمع، مما يترتب على هذا الوضع إعادة النظر في إعادة أهداف التربية وسياسة التربية والتعليم والمناهج والارتقاء بالمربين بتفكيرهم، ليستوعبوا المعطيات الجديدة ويتأهلوا للتعامل معها، وليكونوا قادرين على تجاوز الأساليب القديمة التي نشأوا عليها وألفوها؛ حتى يرتقوا لفهم الجيل الجديد الذي يتعاملون معه ويرونه وذلك من خلال تقديم برامج تدريبية ومستمرة للاطلاع على كل ما هو جديد من طرق وأساليب ومعرفة تؤدي إلى الارتقاء بالمربين لمساعدة الطلاب في النهاية على التعلم الذي يؤهلهم للتكيف مع كل المستجدات على الساحة المحلية والعالمية وإعدادهم للتحديات والرهانات الحالية والمستقبلية.

1- ابراهيم محمد آل عبد الله - التعليم والامن في عصر العولمة - مجلة المعرفة - العدد 53- شعبان - 1999م - ص 111.

التحديات التربوية للعولمة:

الطابع السائد والذي بدأت به العولمة هو الطابع الاقتصادي، أما الأشكال التي تطورت إليها فقد شملت كل ميادين الحياة، فتجاوزت بذلك الاقتصاد، وشملت الثقافة بكل مكوناتها، ولعلها طرقت أكبر تحدٍّ أمام التربويين باعتبار أن الاقتصاد يحتاجهم لبلوغ مراميه، والسياسية لتحقيق أهدافها والمجتمع لتطوير ذاته، والثقافة ككل لتوصيل قيمها وقواعدها اللاحقة، فالتربويون يلقي عليهم دورٌ ثقيل وخطير، ولن تكون هناك عولمة بدون تربية، ولن يؤدي التربويون واجباتهم بدون أن ينظروا فيها ويتحققوا من نفعها للأجيال اللاحقة، فواجبهم باستعمالنا لغة الأصوليين درء المفساد وجلب المصالح، إن أهم تحدٍّ تطرحه العولمة ليس تحدياً اقتصادياً، ولكنه في نظرنا تحدٍّ ثقافياً ومن ثم فهو تحدٍّ تربوي بالأساس خصوصاً إذا اعتبرنا العولمة ظاهرة ثقافية تتجاوزيه تحمل في سيرورتها ضغطاً وتشتعل بالآليات قسرية وتحاول فرض أنماط وأفكار وقيم أحادية، تنسب إلى أصلها الغربي الأمريكي وتريد تجاوز الثقافات الإنسانية الأخرى وتجعلها تبعاً للثقافات الغالبة (1).

أما إذا اعتبرنا العولمة ظاهرة إيجابية فتفتح لنا أبواب الثقافات والحضارات الأخرى، وتعطينا إمكانية التأثير على الآخر، وتجعلنا مؤثرين ومتأثرين بشكل متوازن، فإن الأمر يختلف وفي كلتا الحالتين تشكل تحدياً صارخاً للتربويين العرب وغيرهم من منتسبي الثقافات الأخرى. ومن أبرز التحديات التربوية للعولمة على المنظومة التربوية يمكن إجمالها فيما يلي (2) :-

1 / تحدي الفهم الدقيق لأصول العولمة والثقافة التي تبنى عليها:

إن الفهم الدقيق للأصول الثقافية للعولمة مدخل أساس لا بد منه، لتطوير البرامج وبناء الشخصيات ومدّها بالآليات التي عليها أن تتسلح بها، للعمل في إطار مشروع المدافعة أو في إطار التأثير المتبادل.

2 / زيادة الوعي بوحدة العالم الشاملة ووحدة مصير الشعوب:

هذا البعد يلقي على كاهل المثقفين مسؤولية جسيمة تكمن في ممارسة الحوار والإقناع والانفتاح الدائم على الآخر، لتوضيح الثقافة الذاتية وأجزائها وشرح قيمها، والاستعداد من جهة أخرى لمراجعة المسلمات الذاتية وفقاً للمعطيات التي تنتج عن الحوار وهنا تطرح أسئلة كثيرة من نوع: ماهي حدود الانفتاح؟ وأين حدود المراجعة؟ وما هي نسبة المشترك بين الثقافات؟ وما هي نسبة المختلف فيه؟ وعلى أي

¹ - عبد الجليل اصيم - في تحديات التربية للعولمة - مجلة رهنات - العدد 10 - 2009م - ص28.
² - المرجع السابق - ص26.

نموذج سيبني التربوي برامجه؟ وما هي المعايير العالمية التي سيتبعها لتطوير برامجه الخادمة للعولمة؟ إن الثقافة بكل مكوناتها كما سبقت الإشارة إلى ذلك تشكل تحدياً أمام العولمة ومناصريها، ذلك أن الثقافة تلعب دور الرقيب على العولمة، فهي حارسة القيم وعليها تبنى قواعد المجتمع وبها وعن طريقها يفكر أفرادها. ومن ثم، فلا يمكن للعولمة أن تنجح، إلا إذا استطاع أهل الثقافات المختلفة كل واحد منهم أن يحل ألغاز الثقافات الأخرى ويبحث عن المشترك فيه ويتجاوز المختلف فيه، فالثقافة هي إذا التي ترفض أو تقبل، وإذا أردنا كتربيين أن نسير في ركب العولمة كما يريدنا الغرب فإننا سنعجز عن مسايرتهم أو حتى أن نكون في ذيلهم أو نفتضي أثرهم؛ لأنه لكي نكون كذلك علينا إدخال طريقة تفكير الإنسان الغربي وهذا لا يتم إلا بتنشئة اجتماعية طويلة لم يعشها أحدنا، وهذا يخالف أصل العولمة نفسها الذي أثبتت عليه ولو على المستوى النظري أي مبدأ الاختلاف والتنوع هذا ولا يبق أمامنا إلا اختيار واحد هو اختيار تطوير الذات وممارسة التأثير على الآخر ذلك أن الانفتاح ليس لنا خياراً فيه، باعتبار أن هناك فاعلين آخرين يمارسونه، بل إن السياسة التي تتحكم في التربية قد فتحت المجالات أمام الاقتصاد والثقافة ولم يبق لنا كتربيين إلا التعامل مع الواقع، كما هو وهذا أحد إشكالات التربية المركزية، أي أنها لا تتدخل في غالب الأحيان، إلا بعد نشوء الظاهرة وخروجها إلى الواقع وظهور آثارها على الحياة المجتمعية سواء على مستوى الأفراد أو المؤسسات.

3 / الإشكالات التربوية التي تطرحها العولمة على أنظمة التعليم وهي ثلاثة تحديات أساسية هي:

أ / التحدي التعليمي: فالدخول في العولمة معناه الدخول في مجال من التنافس حول العلم والمعلومات، هذا التنافس يستدعي من المقبل عليه أن يمتلك آليات البحث والفهم، ومن ثم فإن الدول التي لم تتغلب على إشكالية الأمية، لا يمكنها أن تتأثر في سير العولمة، أو أن تستفيد منها إلا بالنزول اليسير.

فالقضاء على الأمية رهان يسبق الدخول في العولمة، أو على الأقل يتوازى معه بقية القضاء عليها والدخول التدريجي المؤهل في سباق العولمة، وحتى داخل دائرة المتعلمين يطرح إشكال من نوع خاص ويتجلى في الدقة والسرعة في اكتساب المعلومة وتوظيفها في سياق العولمة، فالمتعلم البطئ والمتعلم المتهور سيكونان عائقين أمام سير المؤسسات بطريقة إيجابية ويسهمان بشكل سلبي في الاندماج في العالم المتعولم والمتعلم الغير قادر على مجاراة المعلومات وتوظيفها، لن يشكل أي إضافة نوعية في هذا المجال، وفي هذا الإطار لا يوجد فرق بين متعلم مبتدئ أو أستاذ، ذلك أن الدقة والسرعة والتوظيف كغايات معلومة بامتياز.

ب / ومن التحديات الأساسية التي تطرحها العولمة على أنظمة التعليم، ما يسمى بالاختبار الاستراتيجي اللغوي: وتقصد به اللغة الأجنبية التي سننّعلمها وننّعلمها لأبنائنا، إن هذا الإشكال التربوي يرتبط بالأساس بالاختبارات السياسية الكبرى للدولة المعنية بالأمر، إن إحصائيات اليونيسكو تقول إن 88% من معطيات الانترنت باللغة الإنجليزية و9% باللغة الألمانية و2% باللغة الفرنسية و1% لبقية اللغات، ولا شك أن الذي يمتلك وسائل الإعلام ويفهم ما يصدر عن هذه الوسائل سوف يتحكم فيها، وهو الذي سيقود العولمة، إن اللغة الأجنبية لها حضور ثقافي، وأعني به أنها توصل الثقافة الأجنبية كما هي وفي سياقها الثقافي، أي عن طريق مضامين الثقافة وأفرادها، أو أن اللغة الأجنبية تدعم اللغة المحلية في توصيل نفس الثقافة للبلد، وهذا الحضور أطلقنا عليه الحضور الآلي، ونعني به أن اللغة الأجنبية يتم التعامل معها على أنها آلة لتوصيل الثقافة المحلية بدون ارتباطها بالثقافة الأجنبية، إما أن تكون أيضاً استلاباً ممنهجاً، بمعنى أن الأطفال والتلاميذ والطلبة يستدخلون اللغة الأجنبية على اعتبار أنها جزء من هويتهم الحضارية والثقافية وهذا خداع أيديولوجي بالأساس وخيانة علمية ووطنية، بل أكثر من ذلك حضارية، فاللغة الأجنبية جزء من تكوينهم وليس من هويتهم وليس لهذا التوجه من مخرج إلا واحد من اثنين إما أن يتابع السياسة التربوية الاستعمارية أو ينطلق من طرح العولمة ويعتبر العالم قرية صغيرة والهوية الثقافية وهم، والجنسية جنسية عالمية وفي كلتا الحالتين هو واقع في الاستلاب لا محالة.

ج / تحدّ تربوي أساس آخر يرتبط بالمضامين التربوية التي سنقدمها للأجيال:

إن المضامين التي علينا أن نقدمها للأجيال عليها أن تتخلص إن أرادت في قطار العولمة المتزنة من آفات أطلقنا عليها النعوت التالية: آفة التقليص والتحجيم أي تقزيم المضامين المعروضة بطريقة تخل ببعدها الثقافي والحضاري، ذلك أن العولمة ليست حالة ولكنها سيرورة وتعني الدخول في عملية تلاقف بين الحضارات هذا الولوج مفروض فيه أن يتعرف بكل حضارة وبجميع مكوناتها وأن تدخل هذه الحضارات، في شبكة من العلاقات بغية إنشاء الثقافة العالمية حسب وجهة نظر المناصرين لهذا الاتجاه، إن ظاهرة تخليص وتحجيم المضامين تشمل ما يلي: فأما التخليص فيشمل بالخصوص الأجزاء الثقافية التي لا يتم تقديمها عادة في المناهج على أنها أجزاء من الثقافة الأم، إذ يتم تغيب وتهميش بعض الأجزاء كالثقافة الشعبية مثلاً ومظاهر الفقر والأمراض الاجتماعية من رشوة وسوء خلق... الخ، فالعولمة لا نعتبرها عولمة تقنية ولكن كذلك عولمة القيم الإنسانية الإيجابية وتعريفية فاضحة لمواطن الخلل.

فكما أننا سنتأثر وجب علينا أن نؤثر في البناء الثقافي للأخر، وهنا أشير إلى ما أسميه بظاهرة التضييق الذي تمارسه السياسة على أجزاء من الثقافة العربية الإسلامية، لا يخصص للقيم الدينية في أوروبا إلا 5% من ساحات التدريس، فالعولمة إذا أخذناها على أنها عملية ثقاف فهي تأبى أن يمارس هذا التضييق على الدين والتدين، إلا إذا جعلنا العولمة مرادفة للأمركة فإن الحال سيختلف، إن التضييق والتجسيم وتبسيط العمليات التربوية وجعل المضامين أحادية التوجه نعتبره نزيفاً، لأنه يمارس هدماً وتشطياً على أجزاء كبرى من الواقع والثقافة التي يعيش فيها الأطفال والشباب والناس عموماً، إن آفة التقليص معناها أن الذين يقع عليهم فعل التربية يدخلون صورة خاطئة من الواقع، فلا يتعلمون الدين والتدين بل يتعلمون عن الأصولية والإرهاب، ولا يتعلمون عن الاعتدال ويسمعون عن التطرف والتشدد ولا يتعلمون معاني الحب والحياة والإنماء، ويسمعون عن صراع الحضارات ونهاية التاريخ، إن إلغاء أي جزء من هذه الأجزاء من العولمة معناه ممارسة التزييف على الأجيال اللاحقة، نضيف إلى ما سبق إن آفة التضييق تطرح أشكالاً تربوية يرتبط كذلك بالمضامين خصوصاً حينما يتعلق الأمر بالإسلام كركيزة أساسية في الحضارة العربية الإسلامية، فالمضامين التعليمية في الروض والمدارس والجامعة عليها أن لا تُغيب البُعد العالمي الإسلامي، بمعنى أن لا تربطه بقطر من الأقطار هذا الأمر قد يكون مستساغاً عندما يتعلق الأمر في فترة ما قبل العولمة، أما والأمر يتعلق بثقافة من هذا الحجم وفي هذه المرحلة من التاريخ، فإن الأصل هو أن لا يقدم الإسلام في المضامين التربوية بجنسية معينة، ولكن في بعده العالمي الخادم والتعارف، ذلك أننا لا نخطب بمضامين العولمة العرب والمسلمين فقط، بل نتوجه إلى مخاطبة أهل الثقافات المختلفة وبلغاتها فتجاوز القطرية في تطوير البرامج وتحقيق عالمية الإسلام اختبار استراتيجي يمليه منطلق العولمة نفسها (1).

4 / ومن أهم الإشكالات تهديد الدور التربوي والثقافي للأسرة:

لقد كانت تربية الطفل وتنشئته على قيم مجتمعية تتم من خلال قنوات ومؤسسات قومية وطنية ترسم معالم حياته ومستقبله بشكل متناغم ومتسق مع الأعراف والمعايير الأخلاقية والدينية والاجتماعية، وعلى رأس تلك المؤسسات تقع على الأسرة باعتبارها الحاضنة الأولى للطفل، أما اليوم وبفضل الكم الهائل من وسائل الاتصال والإعلام أصبح الأطفال يواجهون عدة جهات وقنوات للتنشئة يصارعون من خلالها مجموعة متفرقة من التحديات المعقدة مما دفع الآباء والأمهات على استصراخ ضمير العلماء والمصلحين ورجال

1 - المرجع السابق - ص 27-30.

القانون والدين بمساعدتهم على مواجهة آثار فشلهم وتخوفهم مما يعانيه أبناؤهم من قلق وضياح ورفض وتمرد (1).

5 / الخلل الروحي: نجد أنفسنا هنا أمام تحدٍّ جديد ألا وهو الخلل الروحي فمنهج التعليم في الغرب أهملت الاهتمام بالجانب الروحي لظروف خاصة بمجتمعاتهم من أبرزها الصراع الذي دار بين الكنيسة والعلم في فترة تاريخهم ونتج عن ذلك خلل واضح في بناء الإنسان الأوربي، فأصبح جسداً بلا روح مما ورط مجتمعاتهم في صراعات مختلفة كان علاجها ترقيعياً كظاهرة المخدرات والانحلال الخلقي وغير ذلك (2) وفي المجتمعات العربية والإسلامية جُمدت مادة التربية الإسلامية، فصارت مع الزمن جافة تتعامل مع الذاكرة دون تأثير يذكر في الجانب الروحي، مما يهدد المجتمعات العربية والإسلامية بصراعات من الانحراف أو التطرف؛ لأن للروح تربية لا بد منها، وإذا أردنا الخروج من هذا الصراع، فلا بد من تدريس التربية الإسلامية بطريقة حديثة ويتطلب ذلك تطوير المقررات وكذلك المعلمين وتطوير أساليب التدريس كذلك لابد من العمل على ربط بقية المواد بالجانب الروحي عند تدريسها (3).

6 / الغزو الفكري: عُرف منطق الغزو الفكري من منطق إسلامي بأنه (كل فكرة أو معلومة أو برنامج أو منهج يستهدف صراحة أو ضمناً تحطيم مقومات الأمة الإسلامية، العقيدية والفكرية والثقافية والحضارية أو التشكيك فيها والخط من قيمتها وتفضيل غيرها عليها وإحلال سواها محلها في الدستور أو مناهج التعليم أو برامج الإعلام والتثقيف أو الأدب والفن أو النظرة الكلية للدين والإنسان والحياة (4). هذا ما كان وما زال يسعى إليه الغرب في غزو العالم الإسلامي العربي غزواً ثقافياً مباشراً لطمس المعالم الأثرية للعرب جميعاً من تشويه صورة الشخصية العربية وتزوير التاريخ ثم الغزو الثقافي غير المباشر بفعل الإمبريالية الثقافية الأمريكية لتأجيج الصراع الدموي بين العرب على اختلاف طوائفهم وبين الأقليات العرقية والدينية (5).

1 - عبد الرحمن الغريب - اشكالية الهوية بين الاعلام التلفزيوني والتثنية الاسرية للطفل العربي - مجلة الطفولة والتنمية - المجلد الاول - العدد2- المجلس العربي للطفولة والتنمية - القاهرة - يونيو - 2001م - ص134- 135.
2 - ابو الحسن الندوي - نحو التربية الاسلامية الحرة - بيروت - لبنان - مؤسسة الرسالة - 1985م - ص21.
3 - خليفة علي السويدي - ندوة التحديات التي تواجه الامة الاسلامية في القرن المقبل - تحديات التربية: الواقع والمستقبل - المجلد 2 - 1997م - ص871- 872.
4 - محمد سيد - الغزو الثقافي والمجتمع العربي المعاصر - دار الفكر العربي - القاهرة 1994م - ص33.
5 - احمد عبد الرحيم السايح - في الغزو الفكري - كتاب الأمة 38 - وزارة الاوقاف والشئون الاسلامية - قطر - دار الاخبار - القاهرة 1994م - ص33.

- وقد كان للغزو الفكري على الأمة عدة تداعيات وسلبيات منها: (1)
- قطع الروابط الثقافية بين المسلمين وإحياء الثقافات الجاهلية.
 - انتشار اللغة العامية مع تطوير اللغات الأجنبية.
 - الشعور بالتبعية الثقافية والشعور بمركب النقص في مقدرات الأمة الإسلامية.
 - اعتماد الجامعات على كتب المستشرقين العلمية.
 - إصابة الثقافات المحلية والوطنية للدول بالتصلب والجمود تحت وطأة الثقافة العالمية وإفرازاتها.
 - تقليل سيادة بعض الدول على أراضيها وزيادة هيمنة القوى الكبرى على هذه الدول أي تأكل الهوية الخاصة.
 - تمزق الفرد بين ثقافته الأصلية وبين مختلف الثقافات الوافدة بفعل الأقمار الصناعية والتلفزة المباشرة من خلال القنوات العالمية التي تبث رسائلها ليل ونهار.
 - اختلاط الثقافات من جراء وسائل الاتصال المتعددة بتقنياته العالمية التي تؤدي إلى تقارب الفكر والمعارف.
 - سيادة المثل العليا السياسية والأيدلوجية الاستهلاكية للغرب لقيم التعددية الحرة والوعد برخاء السوق الذي أوجدته الرغبات الاستهلاكية المشتركة.
 - ظهور أنماط من الفكر والذوق الأجنبي والسلوكيات الأجنبية التي تتعارض مع القيم والتقاليد الإسلامية.
 - تنامي ظواهر العنف والجريمة والإرهاب وانتشار الأسلحة واختلال الأمن.
- 7 / تغير نوعية التعليم المطلوب: فالتعليم الذي ستروج سوقه وهو التعليم الذي تطلبه تلك الشركات العالمية الكبرى التي ستوفر فرص العمل وهذا يؤدي إلى تقليص دور التربية بحيث يسيطر جانب إعداد الفرد ليتخصص وليعمل في هذه الميادين الاقتصادية بعيداً عن الإعداد الفكري الاجتماعي والإعداد البنائي التربوي بعيداً عن حرص التربية على تأصيل ونقل ثقافة المجتمع وتقاليد البلد إلى الناشئة فمثلاً سيتقلص

¹ - محمد شلبي ابراهيم الشنوي - عوامل الهدم التي يتعرض لها المجتمع الاسلامي - مجلة كلية اصول الدين بالمنصورة - جامعة الازهر - العدد السابع - الجزء الاول - 2001م - ص330.

الإقبال على العلم الشرعي وأن الطلب على خريجي هذه التخصصات وهذه الدراسات سيقبل كثيرًا وهذا لا

شك سيؤدي إلى قلة الإقبال على التعليم الشرعي وسيطرح أيضاً تحديات من نوع آخر (1).

وقد نتج من عصر العولمة تضاؤل فرص العمل بعد الانفتاح وزوال الحواجز أمام الشركات والمؤسسات العالمية الكبرى، ولا شك أن خبرات الشباب ومعظم أبناء دول العالم الإسلامي لا تقاس ولا تقارن مع خبرات تلك المجتمعات فسيكون في وضع تنافسي أقل مع الآخرين ولن تكون هناك قيود على ما يتعلق بالعمل والتوظيف ولا قيود على حركة التجارة والشركات (2).

8 / افتقاد الفلسفة التربوية: يؤكد علماء التربية أن التعليم في بعض البلدان يفتقد إلى وجود فلسفة تربوية موجهة، فقد ارتبطت بفلسفات تربوية أجنبية تأخذ من الغرب تارة ومن الشرق تارة وانعكس ذلك على المناهج والأهداف التربوية وطرق التدريس وأصبح النظام التعليمي في بعض هذه الدول يعاني في الأساس من أزمة تربوية تختلف في حدتها من بلد إلى آخر (3)، وانعكست هذه الأزمة على الفلسفة التربوية والتي في ضوءها تنفذ السياسات وتحقق الأهداف المنوط بها.

9 / عجز النظام التربوي: لم تعد نظم التقويم في النظام التعليمي موائمة لعصر العولمة والمعلوماتية، فعملية التعليم في غايتها تقوم على أساس معايير جامدة وتقليدية تؤدي الغلبة والتصفية بناء على نتائج الامتحانات وما يترتب عليها من إبعاد الطلاب عن فرص التعليم بمجرد قصورهم عن بلوغ ما تشترطه المعايير (4). فالامتحانات وسيلة لتوفير فرص ومستويات، لكي يتابع الطالب مسيرة التعليم، وليست حكماً نهائياً على قدراته ومهاراته المعرفية، وهذا النظام فرض على المعلم الاهتمام والتركيز على تهيئة الطلاب وتقييمهم وتدريبهم على الحفظ، لزيادة التحصيل وحشو عقول الطلاب بالمعارف واسترجاعها أثناء التقويم وهذا النظام يكرس تكوين العقلية المحدودة التفكير ضيقة الأفق والرؤى ويقتل معه العقلية المستنيرة المسلحة بأدوات العصر الحديث والقادرة على التنافس والتميز في عصر يسوده التميز والتنافسية (5).

1 - سناء يوسف الضبع - دور المدرسة في مواجهة مخاطر العولمة عند الشباب - ندوة العولمة واولويات التربية - كلية التربية - جامعة الملك سعود - مجلد3 - 2005م - ص1349-1950.
2 - المرجع السابق - ص1350.
3 - عبد الرحمن النقيب - اولوية الاصلاح التربوي - القاهرة - دار النشر للجامعات - 2000م - ص16.
4 - حامد عمار - دراسات في التربية والثقافة والتوظيف الاجتماعي للتعليم - القاهرة - مكتبة الدار العربية للكتاب - 1996م - ص42.
5 - محمد عبد العزيز الثويني وعبد الناصر راضي محمد - دور المعلم الجامعي في تحقيق الامن الفكري لطلابه في ضوء تداعيات العولمة - مجلة العلوم التربوية والنفسية - جامعة القصيم - المجلد7- العدد2- 2014م - ص999.

10 / غياب المعلم القدوة: من تحديات العولمة الحاجة للمعلم الجيد الفاعل القدوة الذي يحمل مهمة التغييرات الجذرية، فإذا الانجازات العلمية تتم من خلال انتقال كيمي وقفزات جذرية، فإن مهمة المعلم المربي تتبلور في تحقيق النقلة النوعية في ظل التحولات المتسارعة في شتى المجالات (1)، ولا يقتصر دور المعلم على دوره المباشر في تنمية الإبداع لدى الطلاب وإنما يتعداه إلى ما يتبناه من اتجاهات إيجابية نحو الابتكار والتجديد والتميز والتغيير وهذا يتطلب صفات وسمات شخصية ومهنية للمعلم، فاتباع المعلم لأساليب تقليدية تقوم على الحفظ والاستظهار وخاصة المقررات النظرية وضعف التكيف مع أساليب التعليم الحديثة، مثل المشاركة الديمقراطية في الأنشطة والتعلم التعاوني وحل المشكلات والتعليم الإلكتروني والتي تتطلب قوة إبداعية ليسهم في تحقيق الجودة والتميز في العملية التعليمية وتبرز كثير من المشكلات تشكل عقبة كبيرة أمام توفير تعليم يواكب التطورات الحديثة ويواجه سلبيات العولمة ويستفيد من تداعياتها الإيجابية (2).

11 / إدماج القيم العالمية في المناهج التربوية: تحاول منظمتا اليونسكو واليونسيف إدماج القيم العالمية في المناهج التعليمية وترسيخ الأفكار الداعية للنظام العالمي الجديد بحيث يركز على تعزيز الوعي بعلاقة الاعتماد المتبادل بين الأفراد في نظام عالمي شامل يجمع بين الجانب المحلي والعالمي، ويركز على مواجهة المستقبل في المناهج التربوية باعتباره شرطاً هاماً لتنمية قدرات ومهارات الطلاب ليصبحوا في وضع يمكنهم من معرفة اتجاه التغيير، وقد غيرت اليونسكو كثيراً من برامج عملها فسارت في هذا الاتجاه وشكلت عنصر ضغط على النظم التربوية لتبني هذه القيم من خلال المشروعات المشتركة لتطوير مناهج التعليم (3)، ومن خلال ذلك يتضح أن النظام العالمي في التعليم يتجه نحو عولمة القيم من خلال التركيز على قيم التسامح والسلام وحسن الجوار وإلغاء الأبعاد المكانية والزمانية والتحرر من قيود الماضي والانفتاح على الآخر.

12 / التناقض بين دور الإعلام والتربية: تتضح خطورة الإعلام في عصر العولمة والفضائيات بتحوله أحياناً إلى أداة لهدم بعض القيم والنيل من الرموز الوطنية والدينية، فهو إعلام مشكك وخطر على العملية التربوية والتعليمية ذاتها، فبدلاً من أن يدعمها ويتكامل معها يخالفها وبالتالي يعوق مسارها وتحاول مؤسسات العولمة الغربية الاستعانة بالإعلام لمحو تراثنا الفكري الأصيل وإضعاف هويتنا، فهم يوجهون المعلومات ويشوهون

1 - حسن شحاته - مداخل إلى تعليم المستقبل في الوطن العربي - القاهرة - الدار المصرية للكتاب - 2004م - ص107.

2 - الزواوي خالد محمد - الجودة الشاملة في التعليم - القاهرة - مجموعة النيل العربية - 2003م - ص103.

3 - سامي نصار - قضايا تربوية في عصر العولمة وما بعد الحداثة - القاهرة - الدار المصرية للبابينة - 2005م - ص201 - 208.

التحليلات مما أسهم في نشأة جيل من الشباب فارغ من اعتناق العقيدة الصحيحة محطم الشخصية مزعزع الثقة بتاريخ بلاده وأصالته (1) .

المبحث الثالث

وسائل التربية لمواجهة تداعيات العولمة

ولكي تحمي التربية نفسها من التداعيات السالبة للعولمة نحتاج إلى مجموعة من الآليات والوسائل التي تتجسد من خلال الهيكل الأساسي للمنظومة التربوية منهجاً وأسلوباً وطريقة وأنشطة منها:

أولاً: تطوير البيئة التعليمية وأساليب التعلم: وذلك من خلال:

(i) الاتجاه نحو ديمقراطية التعليم وحرية التعلم:

شهدت الفترة الأخيرة نمواً متعاضماً للديمقراطية فكراً وممارسة في مختلف مناطق العالم، وشاعت بين المجتمع قناعة كبيرة بأن خير وسيلة لتحقيق النهضة الديمقراطية وصون مؤسساها وتدعيم قيمها ومثلها العليا في التربية.

ولما كانت ديمقراطية التعليم تقتضي المساواة في التمتع بالخدمات التعليمية، وأن يكون التعليم متوائماً مع خصائص المجتمعات المختلفة واهتماماتها، فإن التربية الديمقراطية الحقة هي التي تقوم على دعائم أساسية تمثل البناء المعرفي للطالب من حيث الأفكار والمعارف والمعلومات والمفاهيم الأساسية التي تمكنه من التحول إلى المواطنة المسئولة بما يعنيه ذلك من تعليم الطلاب مبادئ النظرية الديمقراطية وعمليات الحكم الديمقراطي والسلوك الديمقراطي بأشكاله المختلفة، والمهارات التي تمكن الطالب من أن يفهم ويقارن ويقيم الممارسات الديمقراطية في بيئته، ليس هذا فحسب بل تمثل كذلك مهارات التشارك من قبل المواطنين في مراقبة السياسات العامة وتطوير مهاراتهم على اتخاذ القرار الرشيد وفحص الاختبارات والبدائل والنتائج المتوقعة لكل اختبار والدفاع عما يختاره الفرد من البدائل وتطبيق ذلك عملياً في حياته اليومية (2) في رأي الباحثة أن حرية التعليم لا تعني فقط حق التعليم بشكله التدريسي أو التلقيني وإنما هو أن يعايش المتعلم نظاماً تعليمياً ديمقراطياً حراً كاملاً له أسسه وفلسفته وتفاعلاته لكي يتشرب ذلك فكراً وممارسة.

(ب) توفير فرص اكتساب المعرفة والمهارات التكنولوجية المتقدمة:

لا يستطيع أي مجتمع من المجتمعات التطور في رأي الباحثة إلا بامتلاك أبنائه للمعرفة التي تنمي الذكاء والحكمة والوعي، وتقديم الأساس القوي والمتين لحياة طيبة في الحاضر وتوجهات جديد لمستقبل مشرق ويكون ذلك بالربط بين التربية والمعرفة المعلوماتية، وذلك "لتقليص الفجوة العميقة بين الدول النامية والمتقدمة

¹ - امين جلال - العولمة - القاهرة - دار المعارف - 1998م - ص126.

² . المحروقي - مرجع سابق - ص186.

وكسر احتكار تدفق المعلومات الذي تمارسه دول المركز المهيمنة على وسائل الإعلام والاتصال وتقنياتها المختلفة، حيث يتطلب مجتمع المعرفة والمعلوماتية أن تعد التربية العربية أفراداً قادرين على مواكبة بل ومباراة التحول والتغير يتجاوزون التلقي السلبي إلى مرحلة مزج وتركيب الأفكار بشكل ناقد ومبدع وهو نوعي" (1).

هذا ويمكن للتربية أن تُعد أبناءها لعصر العولمة المعلوماتية من خلال (2):

(أ) تعويد الطلاب من أول مراحل التنشئة على أن يكونوا إيجابيين يسألون عن المعرفة ويسعون إلى اكتشاف الحقيقة ويخضعون كل معارفهم للفحص والنقد.

(ب) تغذية عقل المجتمع بالمعارف المتنوعة من مصادرها المختلفة وعدم الحجر على عقول المتعلمين، لأن العقل الحر القائم على دعامتي القوة والحكمة كما ذكرنا آنفاً يمثل في رأي الباحثة الطاقة الأساسية التي تمكنه من ممارسة عمليات النقد والإبداع.

(ج) تشجيع الطلاب على استخدام الوسائط التكنولوجية، والاستفادة من التطورات التقنية في مجال المعلومات، والانتقال من مرحلة التدريب على تشغيل التكنولوجيا واستهلاكها إلى استيعاب منطقته والإسهام في إنتاجها وتطويرها وتجاوز المعرفة المألوفة إلى التنافس والتميز والإبداع، وفي رأي الباحثة يعمل ذلك على تنمية المهارات العقلية، وذلك من خلال إدخال أنواع جديدة من البرامج في المناهج وخاصة الرياضيات والعلوم وتكنولوجيا الحاسبات والمعلومات.

(د) تطبيق الاتجاهات الحديثة في التربية: والمثال لذلك:

(1) التعليم للإبداع بدلاً من الحفظ والاستظهار: فإذا كان الإبداع يعني الإدراك الجيد لعلاقات جديدة من أجل تغير الواقع ورفض المحاكاة والأخذ بما هو جديد (3). فإن طرح قضية الإبداع في التربية يعد من أولى الضروريات اللازمة للتجديد، وهدفاً ينبغي لكل المناهج والمواد الدراسية الإيفاء به وشرطاً من شروط التعليم الجيد ينبغي على القائمين على العملية التعليمية التمكن من مهاراته وإكسابها للمتعلمين والتي من أهمها: القدرة على حل المشكلات واستثارة الذهن وحثه على التفكير.

(2) التعليم بالحوار بدلاً عن التلقين حيث كرست ثقافة التلقين في تعليمنا آليات كبح جماح التفكير العلمي منهجاً وأسلوباً وتغير هذه الثقافة يتطلب الاهتمام بتنمية مهارات التواصل والتفاوض والثقافة وتنمية القدرة على الإقناع وهندسة الحوار (4). وفي رأي الباحثة لن يتم التعليم بالحوار إلا بتوسيع قاعدة المشاركة

¹ المرجع السابق - ص 187

² - مصطفى حجازي - العولمة والتنشئة الاجتماعية - ندوة مستقبل التربية العربية في ظل العولمة والتحديات والفرص - جامعة البحرين - كلية التربية - مارس 1999م - ص 3.

³ - مراد وهبه: فلسفة الإبداع - دار العالم الثالث - القاهرة - 1996م - ص 29.

⁴ - نبيل علي: الثقافة العربية وعصر المعلومات - مرجع سابق - ص 32.

بين المعلم والمتعلم، وكسر العلاقة الأوتوقراطية بينهما والتوسع في الأنشطة المدرسية وتقديم الخبرة التعليمية في صورة تسمح بالنقد الواعي مما يزيد من فرص الإدراك العميق لمشكلات المجتمع مما يؤدي إلى اتخاذ مواقف إيجابية للتغلب عليها.

(3) التعليم الذاتي المستمر: وذلك باستخدام التعليم الذاتي المستمر بدلاً عن المغلق، وذلك بأن نسعى للتعليم القائم على الذاتية للمتعلم في طلب العلم دون التقيد بسنن أو مكان أو مرحلة تعليمية، إلا أن ثورة المعلومات والتكنولوجيا في الاتصالات أعادت إحياء مفاهيم التعليم الذاتي المستمر (فخلقت المكان والزمان الذي لم يعد صالحاً لإعداد متعلم ذكي لديه القدرة والاستعداد ليتعلم من أي شخص ومن أي وسيلة تحيط به في العالم وخوض تجارب جديدة بمرور الوقت، وبذلك أصبح التعليم الذاتي والمستمر والتعليم المرن والمفتوح يمثلان نقطة البداية لتعليم طويل المدى يتيح قاعدة أساسية من المعارف والمهارات الوظيفية التي تيسر للشباب الاندماج في البيئة المحيطة، ولا شك أن هذا التحول يفرض على التربية ضرورة التأكيد على التعليم الذاتي عن طريق تشخيص قدرات المتعلمين وميولهم واهتماماتهم وتوجيهها ومساعدتهم على تملك مهارات التعامل مع التقنيات التربوية الحديثة التي تعينهم على اكتساب المعرفة بأنفسهم وكذا تحرير المعلم من الواجبات التقليدية وتمكينه من التدريس لمجموعات صغيرة تهيئ على اكتشاف إمكانات طلابه وتشجيعهم على خوض تجارب وخبرات التعليم بأنفسهم (1).

(ج) تنمية القيم الأخلاقية: في رأي الباحثة أن القيم الأخلاقية لها علاقة مباشرة بالتربية، فهي تضم قائمة كبيرة من المعتقدات والتصورات التي يقبلها المجتمع وتفرزها العقيدة الدينية والتي يجب أن تركز عليها المؤسسات التربوية كضرورة إنسانية تحفظ الإنسان من الانحراف بنفسه أو بمن حوله عن الطريق المستقيم (وفي هذا الإطار يصبح تسيد اكتساب القيم المرغوب فيها مثل التسامح والمسئولية والروح التعاونية والإيمان بالعدالة والمساواة والمحبة والتعاطف وقبول الآخر والتعايش السلمي وغيرها) مسئولية تربوية على أن تركز عملية إكساب القيم وتمثلها على القدوة الصالحة والنماذج التاريخية المؤثرة ومحاسنها (2).

ثانياً: تطوير المناهج والمقررات الدراسية: يمكن للتربية في رأي الباحثة أن توظف المناهج والمقررات لمواجهة تداعيات العولمة من خلال تحديث وتعميق مضمونها ووسائل تعليمها وتعلمها بحيث تصل بها إلى مستوى العالمية من جهة وبما ينمي القدرة على التفاعل مع القيم الإنسانية الحضارية معنى والتزاماً، سلوكاً وأخلاقاً من جهة أخرى على أن يتم ذلك من خلال:

1- المحروقي - مرجع سابق - ص 189 - 190.

2- المرجع السابق - ص 191.

(أ) الحرص على تعليم اللغة العربية: تزداد أهمية اللغة يوماً بعد يوم لارتباطها بالعلوم والفنون والآداب بأنواعها (ولكونها ركيزة أساسية للمعرفة ومظهراً من مظاهر العقلية تساعد على التفكير المنظم والتعبير الدقيق عن الفكر من خلال الألفاظ والكلمات والجمل وتشير الدراسات المختلفة إلى أن نجاح التعليم المدرسي رهن بإجادة المتعلمين للغة الأكاديمية ((الفصحى))، حيث تساعدهم على تطوير القدرات الإدراكية والتحليلية، وإتقان فهم المواد الدراسية المختلفة والنقل والترجمة من لغة لأخرى فعلى قدر مهارة الفرد وإتقانه للغة الأولى تكون قدرته على تحقيق مستوى أفضل من الإلمام بالمواد واللغات الأخرى (1). ولما كانت اللغة العربية أيضاً لسان القرآن، فهي متصلة بالمعتقد الديني ولها فيه دورها المكين فهي بذلك تشكل مظهراً من أبرز مظاهر الهوية العربية وأكثرها تعبيراً، ومن ثم يصبح دعم هذه اللغة وتعليمها وشرحها قيمة حضارية وضرورة ثقافية، وبذا يصبح على المؤسسات التربوية العربية أن تبتكر صيغاً جديدة لتعليم وتعلم اللغة مستفيدة من تطور المعارف اللغوية وأن تحرص على مراجعة القواعد ببنية الحروف والكلمات والجمل وكيفية تعلمها وأن تغرس حب اللغة العربية في نفوس أبنائها وبين أهلها، وتجدر الإشارة إلى أن تعليم اللغة العربية منهجاً وكتباً ووسائل بحاجة إلى مراجعة حاسمة، ذلك أن المتأمل لواقع اللغة العربية الآن يكتشف بوضوح أنها في محنة، حيث أصبحت اللغة الفصحى بعيدة عن ألسنة معلميها وغريبة بين أهلها مشوهة في ألفاظها وقواعدها (2).

(ب) الاهتمام بتدريس اللغة الدينية: إن الاهتمام بالجوانب الروحية في تكوين الإنسان يمثل ضرورة حيوية في عصر يركز على الجوانب المادية والتقنية فقط (ولاشك أن التعاليم السمحة للدين الإسلامي تلعب دوراً بارزاً في تكوين الشخصية السوية، فهي تقوم على غرس الأخلاق والقيم وشجب المظالم ومقاومة الطغيان والقهر ومظاهر الاستهتار المتزايد في الحياة (3)، على أن المؤسسات التربوية يمكنها أن تسهم في تأصيل القيم الإسلامية من خلال الاهتمام بالتربية الدينية ومناهجها وأنشطتها اليومية داخل الصف وخارجه ليس هذا وحسب، بل يمكنها تفعيل دور المقررات التعليمية المختلفة في مزج التراث الديني مع الصحيح من الفكر المعاصر وقيمه ومبادئه واستقلال ثورة المعلومات ووسائلها المتعددة في تدعيم أو اصر الصلة بين البشر وإقامة عالم أكثر رحابة عرفه التاريخ الإسلامي.

(ج) الاهتمام بتدريس التربية الوطنية: لعل من أبرز وأهم التحديات في عصر العولمة من هلامية وتشردم مما يهدد بضياع الهوية وفقدان الذاكرة التي تسبب فيها اقتصاد السوق وثقافة التلفاز وأمركة البشر (4).

¹ - المحروقي - مرجع سابق - ص 191.

² - سعيد اسماعيل علي - ثقافة البعد الواحد - مرجع سابق - ص 5.

³ - المرجع السابق - ص 143.

⁴ - سعيد اسماعيل علي - مرجع سابق - ص 143.

وحتى نحقق التربية أهدافها فإن الأمر يتطلب توافر منهج دراسي قوي ومتطور مزود بأنشطة ووسائل تعلم تتيح الفرصة لتنمية الشخصية الوطنية وتمكنها من التعبير الصحيح عن خيارات القبول والرفض لأنماط السلوك السائدة في المجتمع (1).

(د) تبني مفهوم التربية العالمية: إن الأخذ بمفهوم العالمية لا يعني إضافة مقررات إلى المناهج المكتظة أصلاً، وإنما يقصد به نمط من الإصلاح والتطوير التربوي يهدف علي أن تتضمن المناهج الدراسية نفسها منظوراً عالمياً في التربية وذلك من خلال طرح قضايا تربوية جديدة وتغيير مضمونها وتحليل المفاهيم المرتبطة بها ويمكن تحقيق التربية العالمية في مدارسنا من خلال تزويد الطلاب بمعلومات وتجارب أصيلة في الدول الأخرى (بثقافتها المتنوعة أو من خلال تكوين صداقات من قبل المتعلمين بالمراسلة عبر الإنترنت وعمل معارض داخل المدارس للصناعات والفنون والكتب العالمية أو تبادل الرحلات والزيارات العلمية للمواقع الأثرية والمتاحف وغيرها، وفي هذا السياق تعد شبكة الإنترنت والبريد الإلكتروني مصدراً أساسياً للتربية العالمية حيث يمكن من خلالها ربط المدارس والطلاب بنظرائهم حول العالم مما يوفر فرصاً واسعة للحوار وتبادل المعلومات العلمية والثقافية مع العلماء والمفكرين والأدباء ومواطني الدول الأخرى، على أن التربية العالمية تحتاج إلى معلمين قادرين على استعمال استراتيجيات تدريسية تعكس التنوع الثقافي وتهيئ الطالب للمواطنة العالمية المسئولة والواعية، وتؤكد على فرص التفاعل والمنافسة وتطوير المهارات الإبداعية والاستفادة من التقنيات التربوية الحديثة وبرامج التعليم غير النظامي) (2).

ثالثاً: تطوير أداء المعلم وتكوينه الثقافي: وذلك لأن مثل هذه التحديات تقتضي توافر نوعية معينة من المعلمين لديها الوعي الكامل بظاهرة العولمة وتداعياتها المختلفة، ظاهرة ومستترة وانعكاساتها على الأخلاق والعلاقات الاجتماعية، ولديهم القدرة كذلك على استثمار فرص العولمة ومواجهة مخاطرها وترجمة ذلك في ممارساتهم اليومية هدفاً وطريقةً وأنشطةً وتفاعلاً خصباً، والمعلم في هذه الحالة يجب أن يتحول إلى متعلم يقود مجموعة من المتعلمين الآخرين ويقوم بأدوار معقدة تتمثل في تشخيص قدرات المتعلمين وميولهم واهتماماتهم وتوجيهها ومساعدتهم على اكتساب بعض المهارات اللازمة لمواجهة مواقف الحياة المختلفة وكيفية حل المشكلات، هذا بالإضافة إلى دوره في تخطيط المواقف التعليمية وفق إمكاناتهم وهو في هذه الحالة في رأي الباحثة يحتاج إلى نظام إعداد وتدريب يركز على الكفايات اللازمة للتعامل مع التقنيات التربوية الحديثة، ليس هذا فحسب، بل لا بد للمعلم أيضاً من برامج إعداد وتدريب تركز على البعد الإنساني له بما ينمي قدراته على خلق مناخ للتفاعل والتواصل يشجع المعلم على التعلم الفعال. بالإضافة إلى المهنة

1- المحروقي - مرجع سابق - ص 192-193.

2- المرجع السابق - ص 194.

الأساسية والتي تضم تخطيط الدروس وتنفيذها وتقويمها أفرز التطور العلمي والتكنولوجي والاجتماعي مهام جديدة منها: (1)

- أن يكون باحثاً ومتعلماً بالإضافة إلى كونه معلماً، ليتمكن من مسايرة التطورات في المجال العلمي الذي يطلع بتدريسه وفي المجال التربوي وما يتعلق بطرائق التدريس وتكنولوجيا التعليم.
- تنظيم البيئة التعليمية بشكل يسمح للمتعلمين بالتعليم الذاتي.
- العمل على مساعدة التلاميذ على تنظيم معارفهم والربط بين الخبرات التي تبدو غير مترابطة.
- التركيز على استراتيجيات الاستقصاء والاستكشاف وطرائق استنباط المعرفة أكثر من التركيز على المعرفة ذاتها بحيث يكون دوره موجهاً ومرشداً يساعد المتعلمين على الوصول إلى المعرفة واكتشاف المبادئ وكأنهم يكتشفونها للمرة الأولى.
- استخدام تكنولوجيا التعليم بكل أبعادها وتدريب التلاميذ على توظيفها بالشكل الأمثل.
- مساعدة التلاميذ على اكتشاف قدراتهم الخاصة وتنمية مواهبهم.
- مساعدة التلاميذ على التكيف مع المواقف المختلفة.
- تهيئة المواقف التعليمية المناسبة لإكساب التلاميذ مهارات التواصل والتعلم التعاوني والتعامل معهم كشركاء فاعلين في عملية التعليم والتعلم.
- إكساب التلاميذ جملة من السلوكيات التربوية، كالصدق والأمانة واحترام العمل بكل أشكاله والعمل الجماعي والضبط الذاتي واحترام الآخر وتقدير التنوع.
- إكسابهم قيم واحترام حقوق الإنسان وتدريبهم على الحياة الديمقراطية.
- المساهمة في عملية التغيير الثقافي والعلمي والتكنولوجي.

رابعا: تفعيل الدور التربوي للأسرة ووسائل الإعلام: الأسرة تمثل اللبنة الأساسية في بناء المجتمع ولذا في رأي الباحثة ينبغي الحرص عليها واجبا والاهتمام بسلامتها هدفاً، وعليها تقع مسئولية التنشئة والرعاية للأبناء من كل الوجوه، ولن تكون الأسرة مؤهلة لهذه المسئولية إن لم تكن سليمة ابتداءً، والأسرة وعلى الرغم ما حل بها من تغيرات بفعل عوامل كثيرة، تبقى الوحيدة التي يمكنها مقاومة تداعيات العولمة السالبة على النشء، حيث تتجلى أهميتها، وفي هذا الإطار يمكن للأسرة مراجعة العديد من القيم والتقاليد التي لم تكن متمشية مع روح العصر وتعبئة أبنائها للاستجابة لمتطلبات التغيير والاعتزاز بالثقة بالنفس وإبراز القيم الأساسية الداعمة لقدرتهم على التفاعل الحضاري الخصب والممنهج، مثل الانضباط والالتزام والتعاون والولاء

1- أسماء الياس - تصور مقترح لإعداد المعلمين وفق الكفايات التعليمية لمواجهة تحديات العصر - المؤتمر العلمي الثاني لكلية العلوم التربوية - جامعة جرش - الأردن - إبريل - 2009م - ص 11-12.

والانتماء والنجاح والتميز. على أنه تجدر الإشارة هنا إلى أن (الأسرة لا يمكنها القيام بهذا الدور الخطير دون الاهتمام بمستوى الاقتصادي والثقافي والتعليمي للوالدين، وتحقيق الاستقرار والأمان الاجتماعي الذي يتيح لها استعادة دورها المفقود فالأسرة التي يؤرقها وضع اقتصادي منخفض لا يحقق إشباع الحاجات المادية لأبنائها ويثقل كاهلها أعباء ومشكلات اجتماعية وعائلية عديدة يعاني أعضاؤها من مستوى تعليمي متدنٍ، لا يمكنها أن تكون أداة داعمة للقيم اللازمة لعصر العلم والمعلوماتية، حيث تشير الدراسات المختلفة إلى وجود علاقة ارتباط بين المستوى الاقتصادي والاجتماعي للوالدين وقدرتهم على إكساب أولادهم القيم والعادات الصحيحة، وعليه فإن الأمر يقتضي ضرورة الاهتمام برفع مستوى ثقافة وتعليم أبناء الوطن، حتى يمكنهم المساهمة في تعزيز وتأكيـد المفاهيم الصحيح لدى النشء) (1).

أما عن وسائل الإعلام فقد أصبح لها بما تملكه من تقنيات حديثة قدرات بارزة على التأثير على المجتمعات، وما يمكن أن تلعبه من دور مزدوج إما التبشير بالتغيير المنشود وشحن طاقات الأفراد لقبوله والمشاركة فيه وبذلك تتساند وظائف الإعلام التربوي مع مؤسسات التربية الأخرى في محاربة الآثار السالبة للعولمة مثل: (تشييع ثقافة الاستهلاك وأنماط الهيمنة والقيم السلبية الدافعة للشراء والكسب السريع ومحاكاة الآخر دون وازع ديني أو خلقني أو قانوني، وهنا تكمن مسئولية المفكرين والعلماء والباحثين في تدارس كيفية توجيه الإعلام نحو الاستفادة من قيم الحداثة ومعطياتها وأن يكون في نفس الوقت أداة تسيير للثقافة ونشرها وبذلك يتحقق التناغم والانسجام في وظائف مؤسسات التربية النظامية وغير النظامية) (2). هذا ويمكن للتربية من وجهة نظر الباحثة، الاستفادة من الزخم الإعلامي الذي تشهده الساحة الثقافية والاجتماعية، وتوظيف طاقاته المتعاظمة يوماً بعد يوم في نشر برامج التعليم المفتوح والتعليم عن بعد، واستقلال شبكات المعلومات في مد مظلة التعليم إلى القطاعات المختلفة من المواطنين لتوسيع فرص التعليم والتعلم أمام من فاتتهم تلك الفرص في سنوات التدريس الرسمية.

الخاتمة:

ترى الباحثة لمواجهة تداعيات العولمة التربوية ضرورة العمل على بناء نظام تربوي يقوم على أساس ترسيخ التعليم الذاتي وتهيئة الفرص أمام الأجيال لإعداد متواصل ومستمر ومتغير مدى الحياة، وذلك بما يلبي حاجات المجتمع وأسواق العمل والتي عادة ما تكون في تغيير مستمر ظن فالتطور السريع يستدعي أن يتاح لجميع قطاعات الشعب استمرار التعليم لمواكبة ذلك التطور والتكيف معه، ومن هذا المنطلق فالتربية في المجتمعات مدعوة إلى إحداث تغييرات جذرية في بيئتها ومفهومها الاجتماعي والأخلاقي والاقتصادي من أجل

1- المحروقي - مرجع سابق - ص 195.

2- المرجع السابق - ص 197.

التهيؤ والاستعداد لاحتمالات المستقبل ومفاجأته التي لا حصر لها، والتي لم يعد من الممكن مواجهتها بالأساليب القديمة.

ولابد من تنمية التفكير العلمي حيث يقع على عاتق الجامعة أن تدرس كوادرها على استخدام المنهج العلمي لكشف أسرار الكون والتطور التكنولوجي وحل قضايا المجتمع بطريقة موضوعية عن طريق الأبحاث والدراسات العلمية، مع ضرورة إقامة قنوات من الاتصال بين حركة الجامعات وحركة المجتمع والقيام بدراسات لخلق التفاعل بين البيت والجامعة.

كما أنه لابد من محاولة فهم الثقافة فهماً حديثاً وقراءتها قراءة واعية متأنية وواسعة الأفق، والابتعاد عن نزعة الرجوع الحرفي إلى الماضي، فمهمة التربية اليوم هي تكوين فكر نقدي حر قادر على أن يترجم الثقافة إلى لغة العصر، بحيث تقوم حملة متكاملة بين هذه الثقافة في شتى مجالاتها وما يتلقاه المتعلم من أحدث ما وصلت إليه العلوم والمعرفة والثقافة.

وأخيراً يمكن القول بأن المفكرين والباحثين مدعويين للبحث في هذا الموضوع بفاعلية وإبداع نظراً إلى حصول تغيرات هائلة في منظومة التربية الفكرية والأيدلوجية التي باتت تعطي تأثيراتها وانعكاسها الكبيرة وارتباطها بالوتيرة المتسارعة جداً من التطورات في المسار التكنولوجي، هذا المسار الذي أحدث ثورة كبيرة سميت بالثورة الثالثة أثرت بشكل كبير في كل الأنساق والمنظومات الفكرية والاجتماعية النفسية وبالتأكيد التربوية الأمر الذي يتطلب جهوداً عظيمة سواء عن طريق مشاريع بحثية فردية أو على صعيد مؤسسات مواكبة التكيف الحيوي والمتجدد مع التحولات والتطورات المتسارعة الإيقاع في عالمنا المعاصر.

التوصيات والمقترحات: من خلال عرضنا لتداعيات العولمة السالبة والموجبة في المجال التربوي توصي الباحثة بالآتي:

- 1 / ضرورة إعداد برنامج تعليمي متكامل في المعلوماتية يهتم باستخدام تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات التعليمية وتدريبه بمراحل التعليم العام.
- 2 / الاهتمام بالتعليم التعاوني والذاتي والحر في المدارس.
- 3 / يجب الاهتمام بعقد دورات وورش عمل لتدريب المعلمين تدور تلك الورش حول توظيف عصر العولمة وتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في مجالات التعليم المختلفة وتنمية فهم أعمق للمجتمع والتغيرات العالمية المعاصرة.

4 / أن تقوم المؤسسات التربوية بإعداد النشء وتوعيتهم لإدراك هذه التحديات وكيفية التعامل معها تلبية لحاجات السوق ومتطلباته.

5 / الاهتمام بتوعية خريج المؤسسات التربوية، ومؤهلاته وخبراته التي تمكنه من تلبية حاجات السوق ومتطلباته.

6 / تفعيل دور الأسرة وتطوير إمكاناتها بحيث تكون قادرة على حماية أبنائها من خطورة الآثار السالبة لهذه التحديات.

7 / ترشيد وسائل الإعلام لتكون وسيلة إيجابية لتوجيه الإرشاد والتوعية وتطوير برامجها واحترام عقلية المتلقين وأذواقهم وقيمهم الأخلاقية والاجتماعية.

8 / تطوير برامج التعليم لتكون عاملاً أساسياً في تأكيد الذاتية الثقافية للمجتمع والتعامل الإيجابي مع متغيرات العصر وتحولاته.

9 / تنمية روح التسامح ورفض التعصب وقبول الآخر، وكيفية التعامل مع الاختلاف بطريقة إيجابية مثمرة.

10 / تدريس النشء على استخدام أساليب الحوار والاعتماد على الحجة والبرهان والدليل في تقبل المفاهيم والأفكار والتعامل الإيجابي معها.

11 / التطور الكيفي لمناهج التعليم من أجل تحقيق تربية فعالة تنمي التفكير لدى النشء ورعاية الموهبة وتنمية الإبداع.

المصادر والمراجع:

1 / إبراهيم العسيوي: التنمية في عالم متغير، دار الشروق، القاهرة، 2000م.

2 / إبراهيم محمد آل عبد الله: التعليم والأمن في عصر العولمة، مجلة المعرفة، العدد (53)، شعبان، 1999م.

3 / أبو الحسن الندوي: نحو التربية الإسلامية الحرة، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1985م.

4 م أحمد أمبارك: مفهوم العولمة وانعكاساته على التربية العربية، مجلة الحكمة للدراسات الفلسفية، مؤسسة كنوز الحكمة للطباعة والنشر، الجزائر، 2016م.

5 / أحمد جمال فتحي: مفهوم العولمة وانعكاساته التربوية، رسالة دكتوراه، جامعة اليرموك، كلية التربية، الأردن، 2003م.

- 6 / أحمد عبد الرحيم السايح: في الغزو الفكري، وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية، قطر، دار الأخبار، القاهرة، 1994م.
- 7 / أحمد عبد الله الصعيري: التربية الإسلامية وتحديات العولمة، رسالة دكتوراه غير منشوره، قسم التربية الإسلامية المقارنة، كلية التربية، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، 1422هـ.
- 8 / أسماء اليأس: تصور مقترح لإعداد المعلمين وفق الكفايات التعليمية لمواجهة تحديات العصر، المؤتمر العلمي الثاني لكلية العلوم التربوية جامعة جرش، الأردن، ابريل 2009م.
- 9 / إكرام بدر الدين: التأثير الحضاري ومنطق القوة، مجلة النهضة، جامعة القاهرة، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، يناير، 2002م.
- 10 / الزواوي خالد محمد: الجودة الشاملة في التعليم، مجموعة النيل العربية، 2003م.
- 11 / الطيب تزييني: العولمة والهوية الثقافية، الوطن العربي وتحديات القرن الواحد والعشرين، مؤسسة عبد الحميد شومان، الأردن، عمان، ص223.
- 12 / المعجم الوسيط: القاهرة، دار المعارف، ط21، 1400هـ، ص67.
- 13 / أمين جابر: ندوة انعكاساتها العولمة السياسية والثقافية على العالم العربي، مجلة الدراسات الشرق أوسطية، مجلد 5، العدد 13، الأردن، 2000م.
- 14 / أمين جلال: العولمة، القاهرة، دار المعارف، 1998م.
- 15 / إيمان سعد الدين: الثقافة الإسلامية والتحديات المعاصرة، دار الراشد، الرياض، ط51 2007م.
- 16 / برهان غليوي: ترجمة سمير أمين، ثقافة العولمة وعولمة الثقافة، دار الفكر، دمشق، ط2، 2000م.
- 17 / بریت اولاخ وبايكل شيتشر: إعادة التفكير في العولمة، الناشر، مايكلمان، لندن، بريطانيا، 2000م.
- 18 / بول هيرست وجراهام طومسيون: الاقتصاد العالمي وإمكانات الحكم، ترجمة عبد الجبار عالم المعرفة، العدد 273، الكويت، 1998م.
- 19 / جمال جمعة عبد المنعم: العولمة ودور التربية المعلوماتية في مواجهتها، المؤتمر العلمي الثالث لكلية التربية بأسوان، مصر، 2006م.
- 20 / حامد عماد: تنمية التعليم ضرورة لمواجهة العولمة، دار جهاد للطباعة والنشر والتوزيع، ط10، 1999م.
- 21 / حامد عماد: من همومنا التربوية والثقافية، الدار العربية للكتاب، القاهرة، 1995م.

- 22 / حامد عماد: دراسات في التربية والثقافة والتوظيف الاجتماعي للتعليم، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، 1996م.
- 23 / حسن حنفي وصادق جلال العظم: حوارات لقرن جديد - ما العولمة، دار الفكر، دمشق، سوريا، 2002م
- 24 / حسن شحاته: مداخل إلى تعليم المستقبل في الوطن العربي، الدار المصرية للكتاب، القاهرة، 2004م.
- 25 / حمدي حسن عبد الحميد المحروس، دور التربية في مواجهة تداعيات العولمة على الهوية الثقافية، مجلة دراسات في التعليم الجامعي، العدد 7، 2004م.
- 26 / حمدي عبد الرحمن: أثر العولمة على التضامن والتكافل العربي، مركز دراسات الشرق الأوسط، الأردن، عمان، 2001م.
- 27 / خليفة علي السويدي: ندوة التحديات التي تواجه الأمة الإسلامية في القرن المقبل، تحديات التربية الواقع والمستقبل، المجلد (2)، 1997م.
- 28 / سامي خشبه: البحث عن هوية أدبية والترتيب العلاقتي لأولويات التاريخ، جريدة الأهرام، الصفحة الثقافية، العدد (42935)، 25 يونيو، 2004م.
- 29 / سامي نصار: قضايا تربوية في عصر العولمة وما بعد الحداثة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2005م.
- 30 / سناء يوسف الضبع: دور المدرسة في مواجهة مخاطر العولمة عند الشباب، ندوة العولمة وأولويات التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، مجلد (3)، 2005م.
- 31 / صالح بن سليمان صالح العمرو: دور التربية في مواجهة تحديات العولمة في المجال الثقافي، المؤتمر العالمي الخامس، التربية العربية وتحديات المستقبل، مارس، 2004م.
- 32 / صلاح ردود الحارثي: دور التربية الإسلامية في مواجهة التحديات الثقافية للعولمة، رسالة ماجستير غير منشوره، قسم التربية الإسلامية المقارنة، كلية التربية، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، 1423هـ.
- 33 / عبد الإله بلقزيز: العولمة والهوية الثقافية، ندوة العرب والعولمة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1997م.
- 34 / عبد الجليل أصيم: في تحديات التربية للعولمة، مجلة رهانات، العدد(10)، 2009م
- 35 / عبد الخالق عبد الله: العولمة جذورها وفروعها وكيفية التعامل معها، مجلة عالم الفكر، مجلد 28، العدد 2، الكويت، 1999م.

- 36 / عبد الرحمن الغريب: إشكالية الهوية بين الإعلام التلفزيوني والتنشئة الأسرية للطفل العربي، مجلة الطفولة والتنمية، المجلد الأول، العدد (2)، المجلس العربي للطفولة والتنمية، القاهرة، يونيو، 2001م.
- 37 / عبد الرحمن النقيب: أولوية الإصلاح التربوي، القاهرة، دار النشر للجامعات، 2000م.
- 38 / عبد الستار السحباني: أثر العولمة الاقتصادية على القيم التربوية، الملتقى العربي حول التربية وتحديات العولمة، مصر، 2002م.
- 39 / عبد الصبور شاهين: العولمة جريمة تذيوب الأوصال، مجلة المعرفة، وزارة المعارف السعودية، العدد 7.
- 40 / عبد الفتاح علي رسلان: العولمة واتجاهات سيادة الدولة القطرية، مجلة الشئون العلمية، العدد 107، القاهرة، 2001م، ص70.
- 41 / عبد الله إبراهيم: الحداثة والعولمة، مجلة البحرين الثقافية، العدد (34)، 2003م.
- 42 / عبد الله أحمد أبو راشد: العولمة والنظام العالمي والشرق أوسطية، دار الحوار، اللاذقية سوريا، 1999م.
- 43 / عدنان بدوي إبراهيم: النظم التعليمية والعولمة الاقتصادية، الملتقى العربي حول التربية وتحديات العولمة، القاهرة، المنظمة العربية للثقافة والعلوم، 2002م.
- 44 / عدنان مصطفى خطاطيه: دور التعليم المستمر في مواجهة تحديات العولمة الاجتماعية من منظور إسلامي، مجلة دراسات علوم الشريعة والقانون، مجلد 40، العدد 2، 2013م.
- 45 / عماد الطوال: التربية وعلاقتها بالعولمة، 2002م.
- 46 / كامل أبو صقر: العولمة التجارية والإدارية والقانونية رؤية إسلامية جديدة، دار الهلال للطباعة والنشر، بيروت، ط1، 2001م.
- 47 / ليمياء محمد أحمد السيد: العولمة ورسالة الجامعة، رؤية مستقبلية، الدار المصرية اللبنانية القاهرة، 2002م.
- 48 / ماجد حسن شاوول: العولمة مفهوما ومظاهر التعامل معها، بيروت، دار الفكر، 2002م.
- 49 / مايك فزستون: ثقافة العولمة، ترجمة عبد الوهاب علوب، المركز الأعلى للثقافة، القاهرة، 2000م.
- 50 / محسن أحمد الخضيري: العولمة مقدمة في فكر واقتصاد وإدارة عصر اللا دولة، مجموعة النيل العربية القاهرة، 2000م.

- 51 / محمد إبراهيم عطوه مجاهد: بعض مخاطر العولمة التي تهدد الهوية الثقافية للمجتمع ودور التربية في مواجهتها، مجلة مستقبل التربية العربية، المكتب الجامعي الحديث، العدد 22، المجلد السابع، الاسكندرية، أكتوبر، 2001م.
- 52 / محمد احمد غرم الله الغامدي: التحديات الاجتماعية للعولمة وموقف التربية الإسلامية منها، رسالة ماجستير غير منشوره، قسم التربية الإسلامية المقارنة، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، 1423هـ.
- 53 / محمد حافظ دياب: العولمة والبرنامج الإنمائي للأمم المتحدة، مؤتمر مستقبل الثقافة العربية في ظل العولمة، كلية الآداب، سيناء جامعة الزقازيق، 1998م.
- 54 / محمد سيد: الغزو الثقافي والمجتمع العربي المعاصر، دار الفكر العربي، القاهرة، 1994م.
- 55 / محمد شلبي إبراهيم الشتيوي: عوامل الهدم التي يتعرض لها المجتمع الإسلامي، مجلة كلية أصول الدين بالمنصورة، جامعة الأزهر، العدد السابع، الجزء الأول، 2001م.
- 56 / محمد عابد الجابري: العرب والعولمة، دار النهضة، الرياض، 2008م.
- 57 / محمد عبد العزيز الثويني وعبد الناصر راضي محمد: دور المعلم الجامعي في تحقيق الأمن الفكري لطلابه في ضوء تداعيات العولمة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة القصيم، المجلد (7)، العدد (2)، 2014م.
- 58 / مراد وهبه: فلسفة الإبداع، دار العالم الثالث، القاهرة، 1996م.
- 59 / مصطفى حجازي: العولمة والتنشئة الاجتماعية، ندوة مستقبل التربية في ظل العولمة والتحديات والفرص، جامعة البحرين، كلية التربية، مارس، 1999م.
- 60 / منشورات جمعية الإصلاح الاجتماعي الكويتية: العولمة في ميزان الإسلام، طبع الكويت 1421هـ.
- 61 / يزيد محمد الرماني: العولمة الاقتصادية هل يصح تجاهلها، مجلة الوعي الإسلامي، العدد 477، جمادي الأولى، 1436هـ.

أثر التعلم ذي المعنى في تنمية التحصيل العلمي في مجال الرياضيات
(المرحلة الثانوية في اليمن نموذجاً)

باحث دكتوراه فاطمة يحي هاشم الدارحي

أ. د. د. علال بن العزميه

كلية علوم التربية - جامعة محمد الخامس - الرباط المغرب

fatimayahya561@gmail.com

الملخص

2

هدف هذا البحث إلى معرفة أثر نموذج التعلم ذي المعنى " استراتيجية المنظمات المتقدمة" في تنمية التحصيل العلمي في مجال الرياضيات للصف الأول الثانوي في اليمن.

ولتحقيق هذا الهدف تم بناء اختبار التحصيل، وبعد التأكد من صدق الأدوات وثباته، طبق على عينة مكونة من (100) تلميذة، تم توزيعها الى مجموعتين حيث تعرضت المجموعة التجريبية إلى التدريس باستخدام نموذج التعلم ذي المعنى (استراتيجية المنظمات المتقدمة)، والمجموعة الضابطة تم تدريسها بالطريقة المعتادة (التقليدية)، كما تم مراعاة تكافؤ المجموعتين في التحصيل العلمي حيث تم تطبيق الاختبار التحصيلي القبلي على المجموعتين الذي أثبت تكافؤ المجموعتين، وقد تم استخدام البرنامج الاحصائي (SPSS) في مرحلة تقنين الأدوات واختبار الفرضيات وتوصل البحث الى ماييلي من النتائج: حيث تفوقت تلميذات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية المنظمات المتقدمة على تلميذات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة في التحصيل العلمي في الثلاث المستويات المقاسة هي: (التذكر والاستظهار - الفهم والاستيعاب - التطبيق).

الكلمات المفتاح: نموذج التعلم ذي المعنى - استراتيجية المنظمات المتقدمة - التحصيل العلمي.

Abstract

The objective of this research is to know the impact of the meaningful learning model "Advanced organizing strategy" in developing Educational attainment in Mathematics field for the first grade of secondary school in Yemen.

To achieve this goal, an achievement test was built. After making sure of the sincerity and persistence of the tools, it was applied to a sample of (100) female student, they were distributed into two groups, the first was the experimental group which was taught by using meaningful learning model (advanced organizing strategy), and the control group which was taught using the traditional method. Taking into account the equality of the two groups concerning the educational attainment, a pre-test was applied to the two groups which proved that both groups are equal. The statistical software (SPSS) was used in the technical gadgets stage and testing the hypotheses. The research came up with the following results: the students of the experimental group who were taught using the advanced organizing strategy outperformed the students of the control group who were taught using the traditional method in terms of the educational attainment in the three measured levels which are: (remembering - understanding and comprehension – application).

Key words: A meaningful learning model - Advanced organizers strategy – educational attainment.

المقدمة

إن مناهج الرياضيات هي الوسيلة لإعداد الفرد لمواجهة بيئته، وحل مشكلاتها والإسهام في تطويرها، هذا بالإضافة إلى إعداده لمواجهة تحديات عديدة عالمية وإقليمية ومحلية ومستقبلية غير قابل للتنبؤ، بالإضافة إلى إعداده لتشكيل هذا المستقبل ومواجهة تحدياته، الأمر الذي يحتم تنمية أنماط متعددة من التفكير لدى المتعلم وتنمية مهاراته في حل المشكلات، وتنمية العديد من القيم والاتجاهات وأوجه التغيير والنقد التي تجعله يتصدى للسلبية الفكرية ويقبل المخاطرة والمشاركة الإيجابية، والسعي إلى التعليم ذاته والوصول إلى المعرفة الرياضية من خلال مصادرها الأصلية وتوظيفها في نمذجة المشكلات المحلية والعالمية، والتوصل إلى حلول إبداعية لها، وهذا بالإضافة إلى إبراز دور الرياضيات في خدمة المجتمع والإسهام في تطويره وحل مشكلاته، وأيضاً دورها في خدمة العلوم الأخرى وتقديمها، بالإضافة إلى تقديم الأساسيات الرياضية اللازمة للطلاب عند دراستهم الجامعية، مع جعل المناهج مرنة تسمح بحرية الاختيار مراعاة للظروف الفردية مع تفعيل استخدام التقنيات الحديثة في تعليم وتعلم الرياضيات (روفائيل، يوسف، 2001: 49).

إن المحتوى ذا المعنى هو المحتوى المرتبط بحاجات المتعلمين وخبراتهم السابقة فلا معنى لكثير من الخبرات التي يقدمها المعلم، إلا إذا كان المتعلم يمتلك بعض الخبرات السابقة عنها، ويمكن تحديد المحتوى ذا المعنى بما يلي:

- أنه محتوى مرتبط بحاجاته وخبراته السابقة وهذا ما يجعل الدماغ منتبهاً، نشطاً، ومهتماً.
- أن الخبرة ذات المعنى هي الخبرة التي تأتي من سياق حقيقي، وخبرات المعيشة والانغماس أو الخبرات شبه الحقيقية مثل العينات والأجزاء الحقيقية.
- أن الخبرات ذات المعنى هي الخبرات التي تشيد إلى دراسة المفاهيم والعلاقات والمهارات.
- أن يكون المتعلم جزءاً من موقف تعليمي أو من موقف التعلم (عبيدات، وسهيلة، 2009: 95- 96).

وتحقيق تعلم الرياضيات يتأثر بعدة عوامل منها: المنهج والمعلم وطريقته في تدريسها والوسائل التعليمية التي يستخدمها وغيرها، ومهما بذل من جهد لتحسينها وتطويرها فأكد الكثير من التربويين أن هذه الجهود لا يكون لها تأثير كبير في تعلم الرياضيات ما لم يكن هناك اتجاه إيجابي نحوها لدى المتعلم، ومن أهم العوامل التي تلعب دوراً مهماً في تكوين وتغيير الاتجاهات نحو المواد هو المعلم بما يؤثر به من خلال البيئة الصفية، أي أن للمعلمين وما يمتلكون من طرائق تدريس جذابة وتنمي لدى الطلاب الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم (علام، 2000: 56).

ويؤكد نشواتي (1991: 551) أن كثيراً من الصعوبات في عدم حل المسائل اللفظية والمشكلات بصفة عامة هي تنمية عدم فهم الطلاب للغة المكتوبة بها المسألة، وعدم قدرة المتعلم على التعبير بلغة سليمة للحلول المطروحة، وتعلم

المادة الدراسية على نحو فعال يبتدئ في سرعة التعلم (الاكتساب) والقدرة المثلث في الاحتفاظ بالمادة المتعلمة ونقلها إلى أوضاع جديدة، وتعنى نظرية أوزوبل بثلاثة مسائل هامة هي:

- طرق تنظيم المادة الدراسية أو محتوى المنهاج.
 - أساليب العقل في معالجة المعلومات الجديدة، أو استراتيجيات التعلم.
 - أساليب تقديم المادة الجديدة للمعلمين، أي تطبيق الأفكار المتعلقة بتنظيم المنهاج وطبيعة التعلم على التعليم.
- تكون المادة التعليمية ذات معنى طبقاً لنظرية التعلم ذي المعنى لأوزوبل بمدى ارتباطها الحقيقي وغير العشوائي بالمبادئ والمفاهيم ذات العلاقة بها، والتي تكونت على نحو مسبق في البنية المعرفية للمتعلم، وبذلك يغدو تعلم ذي معنى (Ausubel, et al,1978).

وقد أشار أوزوبل إلى مصطلح الوسطية (Subsumers) وهما مفهوم لفكرة تضم تحتها مفاهيم أو أفكار أخرى التي تتكون نتيجة لعمل المنظمات المتقدمة. ونظراً لأن البنية المعرفية الحالية للمتعلم تشكل عامل حسم في تحديد معنى المعارف والمعلومات التعليمية الجديدة وتسهل عملية اكتسابها والاحتفاظ بها. فإن عمل المعلومات السابقة الموجودة في البنية المعرفية للمتعلم ومحاولة تصحيحها إذا كانت غير متوافقة معها (شبر وآخرون، 2005: 246).

مشكلة البحث:

اتفقت آراء التربويين على ضرورة الاعتماد في التدريس على الطرق والعمليات العقلية التي يتم بواسطتها التوصل إلى المعرفة العلمية والتركيز على العلاقات بين الطالب وعملية التعلم والمادة المتعلمة، وتنمية المهارات العقلية العليا وكذلك تزويد الطلاب بالمعرفة العلمية بصورة وظيفية ممثلة في الحقائق والمفاهيم والقوانين والنظريات والتعميمات العلمية (المطري، 2014: 6).

لقد قامت وزارة التربية والتعليم بتطوير المناهج والكتب المدرسية وهذا يتطلب استخدام استراتيجيات حديثة في التدريس، وقد ظهرت العديد من النماذج والاستراتيجيات التي تساعد المعلم على تنمية قدرات المتعلم ومهاراته المختلفة. ويمكن من خلال المنظم المتقدم احتواء حقائق المادة التعليمية الجديدة وتفصيلاتها باعتبار أن المنظم المتقدم يعمل على توجيه تعلم الطلبة وربط المعلومات الموجودة في البنية المعرفية بالمعلومات المراد تعلمها (شبر وآخرون، 2005: 246). ومن هنا جاءت فكرة هذا البحث حيث سيتم استخدام استراتيجية المنظمات المتقدمة في التدريس ومعرفة مدى أثرها على التحصيل للمتعلمين ويمكن صياغة مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

- كيف يمكن تنمية التحصيل العلمي بالتعلم ذي المعنى (استراتيجية المنظمات المتقدمة) في مجال الرياضيات (الصف الأول الثانوي في اليمن نموذجاً) ؟
- ويتفرع إلى الأسئلة الفرعية التالية:

- هل يمكن تنمية مستوى التذكر والاستظهار في التحصيل العلمي باستخدام نموذج التعلم ذي المعنى في اختبار التحصيل العلمي؟

- هل يمكن تنمية مستوى الفهم والاستيعاب في التحصيل العلمي باستخدام نموذج التعلم ذي المعنى في اختبار التحصيل العلمي؟

- هل يمكن تنمية مستوى التطبيق في التحصيل العلمي باستخدام نموذج التعلم ذي المعنى في اختبار التحصيل العلمي؟

- الفرضية الرئيسية:

❖ نتوقع أن يكون هناك تأثير في تنمية التحصيل العلمي في المستويات المعرفية الثلاثة (التذكر والاستظهار - الفهم والاستيعاب - التطبيق) باستخدام نموذج التعلم ذي المعنى (استراتيجية المنظمات المتقدمة) في مجال الرياضيات لدى تلميذات الصف الأول الثانوي.

ويتفرع منها الفرضيات الفرعية التالية:

- يمكن تنمية مستوى التذكر والاستظهار باستخدام التعلم ذي المعنى (استراتيجية المنظمات المتقدمة) في اختبار التحصيل العلمي.

- يمكن تنمية مستوى الفهم والاستيعاب باستخدام التعلم ذي المعنى (استراتيجية المنظمات المتقدمة) في اختبار التحصيل العلمي.

- يمكن تنمية مستوى التطبيق باستخدام التعلم ذي المعنى (استراتيجية المنظمات المتقدمة) في اختبار التحصيل العلمي.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى تحديد أثر نموذج التعلم ذي المعنى (استراتيجية المنظمات المتقدمة) في تنمية التحصيل العلمي (التذكر والاستظهار - الفهم والاستيعاب - التطبيق) لمادة الرياضيات للصف الأول الثانوي في اليمن.

أهمية البحث:

- تكمن أهمية البحث في أن نموذج التعلم ذي المعنى ينمي عند المتعلم قدرة الاستدلال والاستقراء لإدراك العلاقات وربط المعلومات ليكون التعلم ذا معنى تام.

- نموذج يطور قدرات المتعلم على التبرير الفعال والاعتماد على الذات في التعليم الذاتي ذي المعنى.

مصطلحات البحث:

- **نموذج التعلم ذي المعنى (نموذج أوزويل)** " هو ذلك النموذج الذي يبدأ بمنظم متقدم ويكمل بتقديم مادة تعليمية متسلسلة مفاهيمياً ويطبق هذا النموذج مبدأى التمايز التدريجي (التفاضل المتوالي) والتوفيق التكاملي، حيث يبدأ هذا النموذج بطرح المفاهيم والأفكار الأكثر شمولاً ثم تقديم المفاهيم الأقل شمولاً بعد ذلك(حسام الدين مازن، 1993: 57).

اشتق من نظرية أوزويل نموذج تعليمي معرفي، تنبؤي، استنباطي، تفاعلي يعرف بنموذج أوزويل The Ausubel Modala، تنبؤي حيث يتم التمهيد بالمنظم المتقدم، ثم يقدم موضوع الدرس بمحتوى متتابع، استنباطي حيث يقدم فيه المفاهيم الأكثر عمومية وشمولية في بداية الدرس ثم المفاهيم الأقل شمولية، وتفاعلي حيث ينفذ الدرس من خلال طرح الأسئلة، والمناقشة بين المعلم والطلاب وخلال العرض والشرح من المعلم (غليون، 2002: 34).

- **استراتيجية المنظمات المتقدمة Advance Orgnazation** : هي استخدام المنظمات المتقدمة لموضوعات أي مجال هي مواد تأتي في المقدمة وتعرض على الطلاب على مستوى عالٍ من التعميم والتجريد والشمولية بالنسبة للمهام التعليمية التالية، وعندما يشكل المنظم بطريقة صحيحة يستقبله الطلاب بطريقة لها معنى عندهم فإنه يساعد الطلاب على تنمية بنياتهم العقلية وتعاونهم في فهم المادة التعليمية الجديدة وتكاملها مع المواد الأخرى التي سبق أن تعلمها في نفس المجال (فريديريك بل، 1978: 87).

التعريف الإجرائي استراتيجية المنظمات المتقدمة Advance Orgnazation: هي عبارة عن مجموعة من المراحل المتسلسلة التي تتبع في أعداد المادة التعليمية وتنفيذها في غرفة الصف ويتكون من أربع مراحل هي: المرحلة التمهيدية - مرحلة تقديم منظم الخبرة المتقدم - مرحلة تقديم المادة التعليمية - مرحلة تقويم التنظيم المعرفي وتحتوي كل مرحلة على عدد من الإجراءات يقوم بها المعلم في أثناء التخطيط للمادة وتقديمها.

- **التحصيل العلمي Chivamean** : عرفه (Good, 1973:64): "هو المعرفة المكتسبة والمهارة المتطورة في موضوع دراسي معين ويحدد بدرجات الاختبارات وتقديرات المعلمين أو الاثنين معا".

ويعرفه (بدوي، 1980، 35) " بأنه عملية تركيز الانتباه على موضوع ما، وتحصيله ولاسيما إذا كان مكتوباً أو مطبوعاً " ويرى (عريفج بومصلح ، 1987 ، 67) " أنه مدى ما تحقق من أهداف تعلم موضوع أو مساق سبق للفرد دراسته أو التدريب عليه ". وعرفه (أبو زينة، 1992، 19) " انه المعرفة والفهم والمهارات التي اكتسبها المتعلم نتيجة خبرات تربوية محددة.

خرجت الباحثة بالتعريف الإجرائي للتحصيل على أنه مجموعة المعلومات والمعطيات والمهارات التي يكتسبها المتعلم من خلال عملية التعلم المستخدمة وما يحصل عليه من مكتسبات وتحدد أهمية التحصيل بمقدار الكمية التي حصل

عليها المتعلم من خلال الاختبارات الخطية والشفوية التي خضع لها المتعلم وفي عمليات التقويم المستمر والنهائي التي تؤكد على مستوى امتلاكه لهذا التحصيل (وهو مقدار الدرجة التي يحصل عليها المتعلم في اختبار التحصيل العلمي الذي أعد لهذا الغرض).

- نموذج التعلم ذي المعنى نظرية "أوزوبل"

كانت جميع النظريات السلوكية والإدراكية لتفسير ظاهرة تعلم توضح كيفية حدوث التعلم كظاهرة طبيعية سيكوفسيولوجية فإن كل من برونر وأوزوبل قدما نماذج توضح عملية التعليم والتدريس مستخدمين في ذلك الكثير من المفاهيم التي طرحها الرواد الأوائل: الاشتراط والأثر والتدعيم والإدراك، والبناء المعرفي. وإن كانت نظرية برونر ترى أن دور المعلم لا يخرج عن عملية التنظيم والعرض بصورة تساعد المتعلم على الاستكشاف فإن دافيد أوزوبل D.Ausubel يركز تماماً على عملية الشرح القائم على ممارسة الاستدلال العقلي فالمدرس في رأي أوزوبل عليه أن يقدم المفهوم ويشرحه ويعطى الأمثلة ثم يوضح التطبيقات والأهمية على حين نجد أن برونر يترك المتعلم يستنبط القاعدة أو المبدأ أو المفهوم من خلال تنظيم عرض المادة العلمية (كامل، 1996: 267).

ويرى بعض علماء النفس أن نماذج التعلم الارتباطية أو الاشرطية غير قادرة على تفسير أنواع التعلم كافة، ويؤكدون على بعض العمليات المعرفية Cognitive Processes كالفهم والتفكير والاستدلال، والاستبصار، كمثيرات أساسية تساهم في عملية التعلم. ويرون أن التعلم وبخاصة في المدارس الثانوية، حيث يبلغ النمو العقلي لطلاب هذه المدارس، مرحلة العمليات العقلية المجردة، بحاجة إلى طرق وأساليب ومبادئ وقوانين، وليس على الربط العشوائي بين المثيرات والاستجابات فقط. أن إدراك المفاهيم والعلاقات القائمة بينها، والمبني على استراتيجيات معرفية منظمة، يجعل هذه المفاهيم والعلاقات ذات المعنى، وهي تسود على نحو كبير في المناهج الدراسية المتنوعة، وبخاصة في مناهج الرياضيات والعلوم. لذلك يؤكد أصحاب الاتجاه المعرفي في التعلم، على عملية فهم أو إدراك العلاقات بين المفاهيم أو المتغيرات ذات العلاقة بالمادة التعليمية، وأكثر من تأكيدهم على عملية التعزي، فالمتعلم لا يكتسب ارتباطات، بل يكوّن بني معرفية Cognitive Structures تمكنه من التبصر في مجمل العلاقات التي ينطوي عليها وضع تعليمي معين (نشواتي، 1991: 359 - 360).

وتشير (عمارة، 1981: 38) أن الحل الرئيس في الوصول إلى التعلم ذي المعنى Meaningful Learning هو نوع الخبرات السابقة لدى المتعلم التي يمكن أن ترتبط بالمعلومات الجديدة المراد تعلمها وأنه باستمرار إضافة معلومات جديدة من نوعية المعلومات السابقة المختزنة نفسها في " البنية المعرفية للفردي " Cognitive Structure فإن الخلايا المخية المسئولة عن هذا التخزين تتزايد فيها درجة ترابط الخلايا مع بعضها وتحدث بها تغييرات Modifications في طبيعتها تبعاً لحالة هذا الترابط، وأن المفاهيم العلمية المختزنة عند الفرد إما أن تكون كبيرة وذات عناصر متعددة وإما

أن تكون محدودة في العدد وفي العناصر التي تتألف منها تبعاً لنوع الخبرات السابقة للفرد. وكثيراً ما تحتاج العملية التعليمية إلى استعمال أدوات ربط معرفية Advance Organizers يكون من شأنها أحداث الترابط المطلوب بين المعلومات القديمة والمعلومات الجديدة المراد تعلمها وأفضل أدوات الربط المعرفية هي المفاهيم الأكثر عمومية والأكثر شمولاً من المعلومات الجديدة.

ويمتاز التعلم ذو المعنى بمميزات ثلاث هي:

- 1- التعليم ذو المعنى يحتفظ به المخ لمدد طويلة في أغلب الأحيان.
- 2- التعلم ذو المعنى يزيد من كفاءة الفرد في تعلم المزيد من المعلومات الجديدة المرتبطة بالمفاهيم التي تكون البنية المعرفية للفرد لأن هذه المفاهيم تكون ذات تشعبات كثيرة وذات أبعاد مختلفة ولها ارتباطات وثيقة بغيرها من المعلومات.
- 3- إذا حدث نسيان للتعلم ذي المعنى فإن المفاهيم الأساسية تفقد بعض عناصرها الفرعية لكن تظل هذه المفاهيم محتفظة بالمعاني الجديدة التي اكتسبتها وبذلك يستمر في أداء دورها الهام في تسهيل دخول معلومات جديدة ضمن البنية المعرفية للفرد Cognitive Structure (عمار، 1981: 41).

ويعرف أوزويل المعنى بأنه خبرة شعورية متميزة بدقة ومحددة بوضوح تنبثق لدى الفرد حين تتفاعل العلامات والرموز والمفاهيم والوظائف المرتبطة بمضمون المعنى ويتم استيعابها وتمثلها في البناء المعرفي للفرد وتختلف المواد المتعلمة في مدى وضوح عامل المعنى فيها. كما تتميز تعلم المعلومات المنخفضة المعنى في عدد الاستراتيجيات أهمها:

- استراتيجية التسميع والمراجعة Rehearsal and Review

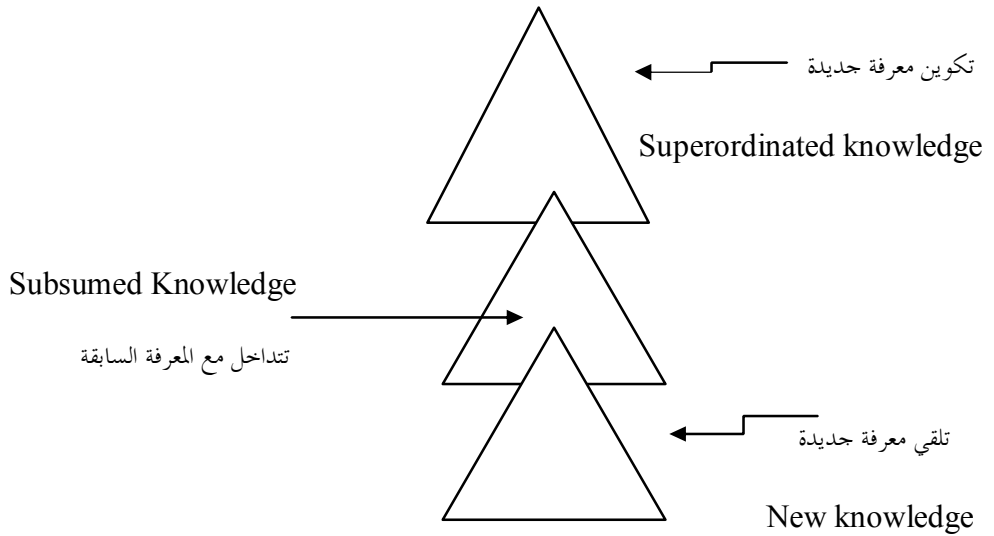
- استراتيجية التنظيم Organisation

- استراتيجية الاستيعاب أو التمثيل المعرفي Elaloration

- استراتيجية التصور البصري Minemonic Using Visng Imagey (ملحم، 2001: 335).

ويقصد بالتعلم ذي المعنى أن التعلم لا ينبغي أن يكون تعلماً حرفياً أو قهرياً، ولكنه اندماج حقيقي لمعلومة جديدة في الأبنية المعرفية للفرد (الخليلي وآخرون، 1996: 149)، وتركز نظرية أوزويل على الناحية اللغوية (اللفظية) في عرض الأفكار، وبذلك تكون أكثر فعالية في المراحل الأساسية والثانوية والجامعية، وتؤكد ضرورة اهتمام المعلم بالمعلومات التي يعرفها المتعلم مسبقاً، وثم الابتداء من ذلك المستوى والعمل على ربط المعلومات الجديدة أو المواقف التعليمية بالمعلومات التي يعرفها المتعلم؛ لأن المعلومات التي يملكها المتعلم في بنيته المعرفية تعتبر الركيزة الأساس للمعلومات الجديدة التي سوف يتم ربطها بالبنية المعرفية، مما يسهل إدراكها وفهمها (الشهراني، والسعيد، 2004: 128).

ويحدث التعلم ذو المعنى نتيجة لدخول معلومات جديدة إلى المخ لها علاقة أوصلة بالمعلومات السابقة المخزنة في البنية المعرفية عند الفرد، بمعنى أن المعلومات الجديدة تكون من نوعية المعلومات الموجودة نفسها أو المماثلة لها، هذا من الناحية البيولوجية. ومن الناحية السيكلوجية فهو يدل على حدوث الترابط بين المعلومات الجديدة ومعلومات معينة مخزنة في البنية المعرفية (عواد إسماعيل، 2008: 27). ويتحقق التعلم ذو المعنى إذا قام المتعلم بدمج المعلومات والخبرات الجديدة في بنائية المعرفي بالمفاهيم والمعلومات السابقة، وتتم عملية دمج المعلومات الجديدة عن طريق استيعاب المعلومات بعمليات التضمنين، تلك العملية التي تتضمن إيجاد علاقة بين المفاهيم والمواد التي يتضمنها البناء المعرفي في السابق (نوال الضبايعي، 2003: 24).



وصف طريقة تكوين المفاهيم لدى المتعلم (عبدالله محمد خطابية، 2011: 276)

وحيث أوضح أوزوبل الشروط الواجب توافرها لإحداث التعلم ذي المعنى كما أوردها كل من (خطابية، 2011: 276) (غليون، 2002: 18) (Robert F. & Jack، 1993: 442).

- 1- أن يتصف المحتوى المراد تعلمه بالمعنى Meaning، لأنه من غير الممكن تعلم مادة تحتوى على معلومات تتصف بطبيعة غامضة مجزأة أو مشوشة وغير منظمة.
- 2- أن يحاول ربط المعرفة الجديدة بالمعرفة وثيقة الصلة بها والمتواجدة في بنيته المعرفية سابقاً.
- 3- أن يمتلك مفاهيم متصلة ومرتبطة تكون بمثابة ركيزة فكرية للتعلم اللاحق.

4- المعرفة التي اكتسبها بالتعلم ذي المعنى وحتى التي يتم نسيانها تترك أثراً باقياً يساعد على تعلم جديد مرتبط بهذه المعرفة.

- أهداف التعلم ذي المعنى (وفق نموذج أوزوبل):

❖ مساعدة المتعلم على تحقيق بنية معرفية تتصف بالثبات والوضوح والتنظيم وتتضمن أفكاراً ذات علاقة وثيقة بالمواد التعليمية.

❖ إتاحة الفرص أمام المتعلم لإيجاد روابط حقيقية وليست عشوائية للمبادئ والمفاهيم ذات العلاقة بها، والتي تم تكوينها مسبقاً في البناء المعرفي.

❖ تحقيق البنية المعرفية ذات الخصائص المميزة، والإسهام في تحويل المادة الدراسية إلى مادة تتضمن معاني ومفاهيم جديدة ودقيقة وواضحة وثابتة، مما يساعد على غنى البناء المعرفي لدى المتعلم.

❖ تهيئة كل الظروف الممكنة التي تجعل التعلم ذا معنى، حيث إنه كلما كان التعلم ذا معنى كلما سهل ارتباطه، وانتظامه، واندماجه في البناء المعرفي.

❖ صقل وتهذيب البنية المعرفية لدى المتعلم، ويسهل ذلك اكتساب المواد التعليمية والخبرات والاحتفاظ، والاستعداد، والانتقال إلى مواقف تعلم آخر جديدة مماثلة (قطامي، وقطامي، 1998: 282) (عواد اسماعيل، 2008: 18).

- شروط التعلم ذي المعنى (نموذج أوزوبل)

ويورد خطابية (2011: 277) شروط التعلم ذي المعنى نقلاً عن " أوزوبل" كالآتي:

- أن يكون لدى المتعلم دافعية قوية للتعلم، ويمكن زيادة الدافعية باستخدام المنظمات التمهيدية بإطلاع المتعلمين على أهداف التعلم.

- أن يكون لدى المتعلم استعداد ذهني لاستيعاب وتمثيل مفاهيم مادة التعلم.

- أن يصف المحتوى المراد تعلمه بالمعنى، بحيث يراعي التسلسل والترابط في بناء المحتوى، وأن يتم تنظيمه هرمياً من العام إلى الخاص مع إبراز وتوضيح نوع العلاقات التي ترتبط بها مكوناته.

- أن يقوم المتعلم تلقائياً بربط ودمج المفاهيم والمعلومات الجديدة بالمفاهيم وثيقة الصلة بها ضمن بنيته المعرفية.

- أن يمتلك المتعلم مفاهيم متصلة ومرتبطة تكون بمثابة ركيزة فكرية للتعلم اللاحق.

ويشير (أبو زينة، 2003: 152) أن التعلم ذا المعنى يتأثر بنوعية الاستقبالي والاستكشافي من وجهة نظر أوزوبل بعدد

من العوامل منها:

- التعلم السابق: يعتبر أوزوبل البنية العقلية الموجود لدى المتعلم، أو ماذا يعرف المتعلم من قبل، من أهم العوامل التي تؤثر في التعلم والاحتفاظ به، إذ يمكن تعلم مادة تعليمية بواسطة ربطها بطريقة حقيقية وغير عشوائية بما يعرفه المتعلم سابقاً.

- وضوح وثبات الأفكار في البنية العقلية: عندما تكون الأفكار الرئيسية الموجودة في البنية العقلية للمتعم واضحة وثابتة ومنظمة ومتصلة بالموضوع المراد تعلمه، فإن عملية الاحتواء ودمج الأفكار الجديدة في البناء المعرفي تتم بفعالية أكثر، كما أن عملية التعلم ذي المعنى تأخذ مجراها.

- إمكانية المعنى في المادة التعليمية الجديدة: ويقصد بذلك أن ترتبط المادة التعليمية بالبنية المعرفية للمتعم على أسس حقيقية وغير عشوائية.

هذا وقد دلت نتائج الدراسات التي أجريت على المادة التي لا معنى لها تأخذ جهداً لتعلمها يساوي عشرة أضعاف ما تأخذ المادة ذات معنى، بالإضافة إلى أنها سريعة النسيان. كذلك فإن تعلم التلميذ لها يتم بصعوبة بالغة لأن هذه المادة لا تعني شيئاً بالنسبة له، كما أن مقدار الحفظ يكون قليلاً (أوزبينة، 2001: 87).

- أنواع التعلم ذي المعنى (نموذج أوزوبل)

يصنف أوزوبل أنواع التعلم ذي المعنى إلى أربع فئات أساسية مرتبة ترتيباً هرمياً من الأدنى إلى الأعلى على النحو التالي:

❖ التعلم التمثيلي (التسمية): وهو الذي يتمثل في تعلم معنى الرموز المنفصلة، ويعد من أكثر الأنشطة المعرفية عند المتعلم، وتتخذ هذه الرموز أول الأمر صورة الكلمة، ثم تشير إلى الأشياء التي يتنبه إليها، ثم تصبح المعاني التي يعطيها المتعلم للكلمات هي الصور البصرية أو السمعية التي يستثيرها الشيء، ومع تكرار اقتران الكلمة مع الشيء فإن مجرد عرض الرموز وحده يؤدي إلى استثارة الصورة البصرية للشيء والتي تؤلف المعنى (أبو حطب، وصادق، 1988: 216)، ثم يلاحظ المتعلم أن الأشياء المختلفة في بيئته تعطي له أسماء مختلفة، وأن الأمثلة المختلفة في نفس الفئة تعطي نفس الاسم، وهذا ما يسميه أوزوبل بالتكافؤ التمثيلي، والذي لا يقتصر على تسمية الأشياء فحسب وإنما تفسر أيضاً كيف يكتسب المتعلم المعنى (قاسم، 2000: 160).

❖ تعلم المفاهيم: يرى أوزوبل أن المفهوم له معنيان: معنى مطلق، ومعنى نفسي (سيكولوجي) فمن الوجهة المنطقية يشير مصطلح المفهوم إلى ظواهر في مجال معين تجمع وتصنف معاً وذلك لاشتراكها في خصائص معينة، وتلك الخصائص تميزها عن غيرها، وتعطيها عمقها المفاهيمي، أما المعنى السيكولوجي فيعني الخصائص المحكية التي يعتمدها المتعلم للتمييز بين المفاهيم (الكبيسي، 2000: 49) ويتم هذا النوع من التعلم في مرحلتين: الأولى: مرحلة إدراك المفهوم، ويقصد بها الملامح الأساسية المشتركة لمجموعة من الأشياء، ثم تأتي المرحلة الثانية: تسمية المفهوم ويتم فيها سماع المتعلم اللفظ المعبر عن المفهوم كنوع من التعلم التمثيلي السابق، ومثال ذلك مجرد المتعلم الخصائص

المشتركة لمفهوم المثلث في البداية كمرحلة تكوين، ثم يسمح عند دخوله المدرسة عن اللفظ الدال عليه (المثلث) فيصبح للمفهوم معنى (عبد الهادي، 2000: 69).

❖ تعلم القضايا: يشير " أوزويل " إلى أن القضية في جوهرها جملة مفيدة تشتمل على التعميم الذي يشير إلى صيغة تدل على علاقة بين مفهومين أو أكثر (قاسم، 2000: 160).

❖ التعلم بالاكشاف: ويقصد به أن يقوم المتعلم باكتشاف النهايات المنطقية للمواد التي يتم عرضها عليه بصورة غير مكتملة النهاية، فالمتعلم يقوم بنشاط عقلي يتمثل في إعادة تنظيم وترتيب المواد التي تعرض عليه قبل أن يدمجها في بنائه المعرفي ليتوصل إلى النتائج (قاسم، 2000: 161). وبالطبع فإن التعلم الاكشافية يمكن أن يظهر في أنواع التعلم السابقة إلا أنه أكثر ظهوراً في عمليتين هامتين هما:

- حل المشكلة: وهي وضع المتعلم في موقف مشكل يستدعي منه حل ذلك الإشكال خلال إعادة تنظيم الموقف المشكل واستخدام الخبرات السابقة في حل ذلك الإشكال.

- الابتكار: وهو قيام المتعلم بإنتاج شيء جديد، وهذا يعني مستوى من التركيب يتعدى ما نجده عادة في حل المشكلة (أبو حطب، وصادق، 1988: 208). وبهذا تعتبر نظرية أوزويل لتعلم ذي المعنى من أهم نظريات التعلم الحديثة، التي تعني بالجانب العقلي للمتعلم، وترتكز على العديد من الأسس والمفاهيم ومن أهم مفاهيمها مفهوم المنظم المتقدم Advanced Organizer والذي يعتبر من أهم مفاهيم نظرية أوزويل. (عبدالفتاح، 1994: 21).

المفاهيم والمصطلحات التي يقوم عليها نظرية التعلم ذي المعنى (نموذج أوزويل)

- المعنى: يرى " أوزويل " أن الشيء يكون له معنى عندما يستثير في وعينا صورة مكافئة له، مثل أي مفهوم لا يكتسب إلا إذا كان من قبل في العقل (أبورياش، عبد الحق، 2007: 254) ويعرف أوزويل المعنى بأنه خبرة شعورية متميزة بدقة ومحددة بوضوح، تنبثق لدى الفرد حين تتفاعل العلاقات والرموز والمفاهيم والوظائف المرتبطة بمضمون المعنى ويتم استيعابها في بناء الفرد المعرفي (ملحم، 2001: 335). ويرى أوزويل أن الشيء لا يكون له معنى عندما يستثير فينا استجابات مرتبطة بأشياء أخرى، وإنما يكون له معنى عندما يثير صورة في محتوى الوعي مكافئة للشيء بالمثل، وأن المعنى السيكلوجي يتحقق لأي مفهوم عندما يكون معادلاً أو مكافئاً لفكرة موجودة سلفاً في العقل (فطيم، والجمال، 1988: 207-208)

كما نجد أن (David P. Ausubel & Others، 1978: 48-49) الذي أكد على ضرورة أن تكون المادة المتعلمة ذات معنى للمتعلم، إلا أنه وضع معيارين هامين لا بد من توافرها في المادة التعليمية حتى تكون ذات معنى:

المعيار الأول: ويتعلق بالمعنى المنطقي Logical Meaning للمادة الذي يتحدد بمجموعة من المفاهيم والعلاقات التي تربط هذه المفاهيم لتكون بنيته منطقية واحدة ويمكن ربطها فيما بعد وبطريقة غير عشوائية بالأفكار والمفاهيم

الموجودة ببنية الفرد المعرفية، ويتحقق المعنى الذي يتعلق بطبيعة المادة المراد تعلمها ومدى قابليتها لأن تكون ذا معنى، وذلك بما تحتويه من رمزي منظم ومنطقي ومدى قدرتها على الارتباط بالبنية المعرفية للمتعلم.

المعيار الثاني: ويتعلق بالمعنى السيكولوجي Psychological Meaning للمادة، وهو عبارة عن خبرة شخصية معرفية لدى الفرد تظهر عندما تتصل الرموز والمفاهيم ببعضها البعض ومن ثم تستوعب في البناء المعرفي الذي يحتوي على الخلفية المناسبة للمادة، ويعني ذلك أن ظهور المعنى السيكولوجي لا يعتمد على المادة ذات معنى منطقي، بل يعتمد على وجود خبرات سابقة في البناء المعرفي للفرد ترتبط بالمادة التعليمية الجديدة، بينما يتحقق المعنى السيكولوجي الذي يتعلق بطبيعة البناء المعرفي للمتعلم عن طريق الترتيب السيكولوجي للمعلومات الجديدة، استناداً على المعلومات المختزنة أو السابقة، نظراً لترابط المعلومات المراد تعلمها ببعضها بعض (أبوزينة، 1982، 2003: 86، 151).

- البنية المعرفية Cognitive Structure: تشير إلى المفاهيم أو الأفكار شبه الثابتة والمنظمة تنظيماً ذاتياً متميّزاً في وعي المتعلم ووفقاً لهذا التعريف فإن أبعاد البنية المعرفية تتمايز في كل من الترابط، والتنظيم والثبات النسبي والتمايز والتكامل.

- المنظمات التمهيدية أو المسبقة أو المتقدمة Advance Organztion: تشير إلى مجموعة من العبارات التنظيمية التي تكون على درجة عالية من التجريد والعمومية، والتي تستوجب أو تضم موضوعاً ما وتتصف بما يلي:

- مستوى عالٍ من الشمول والعمومية والتجريد.

- زيادة القدرة على استقبال ومعالجة وتجهيز المعلومات الجديدة واستثارة ما يرتبط بها من أفكار في البنية المعرفية للفرد (ملحم، 2001: 335) (ابوريش، عبد الحق، 2007: 255).

ظهرت المنظمات المتقدمة كإحدى استراتيجيات التدريس في المدرسة الحديثة في إطار الاهتمام بالتعليم القائم على المعنى، حيث تُعرض على المتعلم مواد تمهيدية أو استهلالية في بداية الدرس وعلى مستوى عالٍ من العمومية والتجريد والشمول إذا ما قورنت بالعمل التعليمي ذاته. وتعمل هذه المنظمات المتقدمة على تزويد الفرد بركيزة في عمل تعليمي معين يزيد من قدرته على تمييز الأفكار الجديدة وما يرتبط بها من أفكار في البنية المعرفية للمتعلم مما يجعل التعلم أكثر سهولة، ويعرفها زيتون بأنها مقدمات عامة تتضمن مجموعة من الأفكار الرئيسية أو المعلومات الأساسية (مفاهيم - علاقات - بنى نظرية) التي تجمل المحتوى محل التدريس، بحيث يتم تنظيم تتابع هذه الأفكار أو المعلومات، وتبدأ بالعموميات وتنتهي بالتفاصيل النوعية... (زيتون، 1999: 172). ويمكن تعريف المنظمات المتقدمة بأنها مقدمات تمهيدية شاملة أكثر تجريداً وعمومية من المادة المراد تعلمها في بداية الموقف التعليمي، وتكون بعبارة مألوفة للمتعلم ومتصلة بالأفكار الموجودة في بنيته المعرفية وبالمهمة التعليمية، والهدف فيها تسهيل التعلم ذي المعنى (السليتي، 2008: 377).

الأسس والمبادئ التي تركز عليها المنظمات المتقدمة:

حدد (الخليلي، وحيدر ويونس، 1996، الخوالة، 2007: 336) ثلاث خطوات رئيسة لتنظيم المعارف في البنية المعرفية للفرد للمنظمات المتقدمة نقلاً عن أوزوبل:

- التمايز التقدمي (Progressive Differentiation)

يشير نوناف (1984: 68) إلى أن المفاهيم التي يمتلكها الفرد يحدث لها تعديل باستمرار وتطوير، وتصبح أكثر اتساعاً وعمومية وشمولية، وهذا ما يعنيه أوزوبل بالتمايز التقدمي للمفاهيم (نوال الضباعي، 2003: 32)، ويعني أن المعلومات في عقل المتعلم ينبغي أن تترتب من الأكثر عمومية والأكثر شمولية إلى الأقل عمومية والأقل شمولية. أي أن المعلومات تترتب بصورة هرمية بحيث تحتل المفاهيم والمبادئ الأكثر شمولاً قمة الهرم، وتليها المفاهيم والمبادئ الأقل شمولاً، أن مبدأ التمايز التقدمي يساعد المتعلمين في تنظيم وبناء المعلومات الجديدة، ويجعل التعلم أكثر معنى، فهو يشير إلى عملية التعلم التي يدرك خلالها المتعلمون الاختلافات بين المفاهيم ويميزون بينها، وذلك كلما تعلموا أكثر عنها (عواد اسماعيل، 2008: 30).

- العلم الفوقي Superordinate Learning

ينتج التعلم الفوقي من التمايز التدريجي للبنية المعرفية، حيث تكتسب المفاهيم الفوقية معاني جديدة، يمكن أن تدخل في علاقة مع المفاهيم المكتسبة من قبل (نوال الضباعي، 2003: 32)، وبمعنى آخر أنه كلما استمر الفرد في عملية التعلم ذي المعنى، فإن المفاهيم العامة الفوقية في البنية المعرفية له تزداد ثباتاً ووضوحاً، وذلك باستخدام مفاهيم أقل عمومية وأكثر خصوصية مرتبطة بها، وعليه فإن التعلم الفوقي عملية تتميز المفاهيم العامة إلى ما تتضمنه من مفاهيم جزئية، وذلك لإيضاح العلاقة بين هذه المفاهيم، ولإظهار الفروق بينها (عواد اسماعيل، 2008: 31) ويتضمن قيام المتعلم بالربط بين مفهومين أو أكثر، وإجراء تعديل لتوليد مفهوم مستحدث يحمل معنى جديداً يوفق بين التعلم السابق واللاحق ويتميز عنهما، فينظر المتعلم إلى المفاهيم نظرة متكاملة عن طريق الربط بينها سواء كانت أكثر عمومية أو أقل عمومية، وكذلك بين المفاهيم التي تقع في نفس المستوى من التصنيف الهرمي والتي تؤدي إلى فهم وإدراك أكثر قوة (سنبل، 2013: 16).

❖ وتكمن مراحل تقديم المنظمات المتقدمة كما قدمها (السليتي، 2008: 378):

1. تقدم المنظم التمهيدي بعد توضيح الأهداف، ثم تحديد السمات المميزة مع إعطاء الأمثلة والتكرار وتنشيط وعي المتعلم المعرفي والرقبي به.
2. تقديم الموضوع الجديد من خلال ترتيب الأفكار وتوضيح المادة الجديدة والمحافظة على الانتباه في أثناء عرض المادة التعليمية.

3. تقوية النظام المعرفي من خلال اختبار علاقة المادة الجديدة بالأفكار الموجودة لدى المتعلم سبباً، لتؤدي إلى عملية تعلم نشطة وفعالة باستخدام مبادئ الدمج المتكامل والتعلم الاستقبالي.

❖ مواصفات المنظمات المتقدمة.

- أ- أصيلة تمثل المفاهيم الأساسية باستنتاج العلاقات.
- ب- واضحة ومفهومة من قبل المتعلمين المستهدفين.
- ج- موجزة، تشمل الحقائق أو المعلومات اللفظية والمرئية.
- د- العمومية في لغتها ومعناها، والشمولية والتسلسل المنطقي والسيكولوجي.
- هـ- القوة التأثيرية على تنظيم التأثيرية وعلى تنظيم المعلومات في العقل الإنساني وتسيير تعلمها (السليتي، 2008: 378).

❖ الأنشطة التي ينبغي مراعاتها في المحتوى (وفق نموذج أوزويل):

- أ- اطلاع المعلم على المادة الدراسية، وتحديد المنظمات التمهيدية التي تشكل الهيكل الأساسي للموضوع.
- ب- اختيار محتوى كل منظم من حيث نوعه، والمعلومات الحقائق الأساسية المتصلة.
- ❖ ممارسات تعليمية على المعلم مراعاتها:
- 1- تحديد الأساليب والأنشطة والوسائل التعليمية اللازمة لتعليم المنظمات وتسهيل تعلمها.
- 2- تنظيم المنظمات المتقدمة بشكل منطقي ويتناسب ووقت الحصة.
- 3- تحقيق الممارسة في التعلم القائم على المعنى (السليتي، 2008: 378 - 379).

- فاعلية تدريس الرياضيات بنموذج التعلم ذي المعنى " نموذج أوزويل " باستراتيجية المنظمات المتقدمة:
لقد أبدت نتائج دراسات عديدة قام بها " أوزويل " نفسه وبباحثون آخرون (أبو زينة وحداد، 1982) (Lawton,1977) فاعلية نموذج التعلم ذي المعنى في الاكتساب والاحتفاظ والانتقال. وقد تبنت هذه الفاعلية لدى تعليم مواد دراسية متنوعة، وبخاصة في الدراسات العلمية والإنسانية، حيث يسود الكثير منها من المفاهيم العامة والغامضة، ويبدو أن هذا النموذج ملائم لتخطيط المناهج والمواد الدراسية التي تنطوي على بنية داخلية منطقية يصار الانتقال فيها من الأفكار الأكثر شمولاً وعمومية وتجريداً إلى الأفكار الأقل شمولاً وعمومية وتجريداً، وحتى الوصول إلى الحقائق المحددة. إن المشكلة الرئيسية التي تواجه المعلم لدى هذا النموذج، هي مشكلة اختيار وتخطيط المنظمات المتقدمة التي يقوم عليها التعلم ذي المعنى أصلاً. فالمنظمات متنوعة (شارحة، مقارنة) وتقدم بأشكال مختلفة (محاضرات، مناقشات، أفلام، تجارب، قراءات.....) لذا يجب أن يتوافر لدى المعلم خبرات ومهارات خاصة ومحددة، وتمكنه من اختيار المنظم المتقدم

المناسب، وتخطيطه وتقديمه بالشكل المناسب لتحقيق الأهداف المرجوة منه، لذا يستحسن تدريب المعلمين على هذه المهارات، وتمكنه من اختيار المنظمات المتقدمة وتخطيطها وتعليمها (نشواتي، 1991: 558).

حد حسين (2000: 174) بأن هذا النوع من التعلم في الرياضيات يساعد من تحسين مهارات التفكير العليا للمتعلمين في الرياضيات، ويساعد في تحسين مستوى التفكير الاستدلالي والهندسي (بيلر، 1994: 61)، وأضاف فرانز وآخرون (2007: 4-7) يحقق جميع الأهداف المرجوة لتعليم الرياضيات للمعلم، ويحقق احتياجات المتعلمين، وتأسيس فهم عميق للمفاهيم الرياضية، وأضاف ROW (2003: 3-4): أنه يساعد في التواصل الرياضي بين المتعلمين وأقرانهم، وتوفير مواقف للمتعلمين تساعدهم على تطوير قدراتهم، ويحقق النموذج تنمية اتجاهات ايجابية نحو مادة الرياضيات من خلال التفاعل الإيجابي مع المادة العلمية ومع المعلم والمتعلمين، وزيادة حماس المتعلمين ويحقق النموذج مجموعة من أنماط التعلم من تعلم ذاتي، وتعلم بالاكتشاف وبالتالي يحقق بيئة مدرسية مستقبلة.

يرى أوزوبل (Ausubel) أنه لا يهم أن تقديم المادة الدراسية بالعرض المباشر أو بطريقة الاكتشاف (علمياً بأنه انتقد طريقة الاكتشاف كثيراً) ولكن المهم أن يكون المتعلم الذي يكتسبه التلميذ ذا معنى له (Meaningful) وأن المعلم أو الكتاب المدرسي يقدمه بطريقة تجعله يحس ويستوعب معنى ما هو مستهدف به أن يتعلمه، وأن المعنى يكتسب من كون المتعلم يعالج المعلومات التي تقدم إليه وترتقي ببنية المعرفة بحيث تمتزج المعلومات الجديدة بما سبق أن تعلمه وتعيد تكوين بنيته المعرفية بحيث يزداد معرفة وفهماً (عبيد، 2004: 153-154).

تشير العديد من الدراسات التي أجريت بأن المنظمات المتقدمة تعمل على تنمية التحصيل العلمي ومن هذه الدراسات التي أثبتت فعالية التعليم باستخدام استراتيجية المنظمات المتقدمة في التحصيل العلمي والمعريف منها: (هدى عبدالرحمن، 1998)، (عبدالرحيم رضوان، 2001)، (ازهار غليون، 2002)، (مصرح الشمري، 2006)، (نيفين السيد، 2001)، (عزة فتحي، 2003) وغيرها التي اتفقت على فعالية استخدام استراتيجية المنظمات المتقدمة في التحصيل العلمي والمعريف والأداء المهاري لدى تلاميذ جميع المراحل التعليمية.

وجاء هذا البحث ضمن الدراسات التي تبحث في فعالية وأثر استخدام المنظمات المتقدمة في تنمية التحصيل العلمي والمعريف وفقاً لمستويات بلوم الثلاثة الأولى (التذكر والاستظهار - الفهم والاستيعاب - التطبيق).

جدول (1) أسئلة اختبار التحصيل العلمي على حسب المستويات الثلاثة لتصنيف بلوم

التذكروالاستظهار	الفهم والاستيعاب	التطبيق
1، 3، 6، 7، 12، 13	2، 4، 5، 8، 11، 15	9، 10، 14، 16، 18، 17

- إجراءات البحث:

أ- الأدوات:

- دليل المعلم: قام الباحثان بإعداد دليل المعلم، ويتضمن الخطط التدريسية باستخدام نموذج التعلم ذي المعنى (استراتيجية المنظمات المتقدمة) وتضمن الدليل مقدمة عامة، وفلسفة التعلم ذي المعنى (استراتيجية المنظمات المتقدمة)، وأهميتها، وإرشادات عامة للمعلم تساعد في تدريس الوحدة، وتم تقسيم الوحدة إلى موضوعات، وتحديد الأهداف الخاصة لكل موضوع والتوزيع الزمني للموضوعات، وتحديد المواد ووسائل التدريس، وخطوات سير التدريس وفق استراتيجية المنظمات المتقدمة، وتم عرض الدليل على مجموعة من الاختصاصيين في مناهج وطرائق التدريس وعلم النفس التربوي ومدرسي مادة الرياضيات للتأكد من صلاحيته، وقدم المحكمون بعض الملاحظات تم الاستفادة منها في إعادة صياغة الدليل.
- أنشطة الطالبة: قام الباحثان بإعداد كراسة نشاط الطالبة، لطالبات المجموعة التجريبية، لمساعدتهم على استخدام استراتيجية المنظمات المتقدمة ويشمل تعريف الطلاب بأنموذج التعلم ذي المعنى (استراتيجيات المنظمات المتقدمة) والنشاطات التي يجب عليهم القيام بها وأسئلة تقويم وتم عرضها على مجموعة من المحكمين للتأكد من صلاحيتها وفي ضوء ملاحظتهم تم إعادة صياغتها وأصبحت جاهزة للاستعمال.
- اختبار التحصيل العلمي: قام الباحثان بإعداد اختبار التحصيل وأجرى عليه إجراءات التقنين كافة:
- تحديد المستويات التي يقيسها الاختبار: في ضوء الدراسات التي أجريت في هذا المجال وقياس المستويات (التذكر والاستظهار- الفهم والاستيعاب - التطبيق) دراسة (مفرح، 2006)، ودراسة (عزة فتحي، 2003)، ودراسة (اسماعيل الصادق، 1990)، ودراسة (هدى عبد الرحمن، 1998)، وقد أظهرت النتائج فعالية كبيرة للتدريس باستخدام المنظمات المتقدمة، وبخاصة في المواد الدراسية التي تكثر فيها المفاهيم وتعدد العلاقات فيما بينها وتتعب مثل مادة الرياضيات.
- صياغة مفردات الاختبار: تم إعداد قائمة أولية تكون الاختبار (20) فقرة اختبارية، وتمت صياغتها في ضوء الاختيار من متعدد، اختيار بديل واحد من بين ثلاث بدائل لاختيار التلميذ للبديل الذي يتصوره صحيحاً وقد اعتمدا الباحثان في صياغة مفردات الاختبار من خلال خبرتهما السابقة في ممارسة مهنة التدريس لمادة الرياضيات.
- ب- عينة البحث: شملت عينة البحث (100) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي بمدرسة أسماء الأساسية الثانوية للبنات في الفصل الدراسي الأول للعام 2015/2016م وقسمت العينة للمجموعتين، مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية قوام كل مجموعة 50 طالبة.

ج - الإجراءات:

- منهج البحث: استخدم الباحثان المنهج التجريبي لتحديد أثر التدريس باستخدام نموذج التعلم ذي المعنى في تنمية التحصيل العلمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وذلك لمناسبته لمشكلة البحث وهدفه وهو معرفة أثر المتغير المستقل على المتغير التابع.

- التجريب الاستطلاعي للاختبار: بعد التحكيم طبق الاختبار على (50) طالبة من طالبات الصف الأول ثانوي في الفصل الأول للعام 2015/2016م وبالتحديد في مدرسة أم سلمة الثانوية للبنات لغرض حساب ثبات الاختبار وقام الباحثان بحساب ثبات الاختبار باستعمال معادلة الفاكرنباخ وبلغ (0.91) وهي قيمة عالية مما يدل على أن الاختبار على درجة عالية من الثبات. وتستخدم هذه الطريقة لتقدير معامل ثبات الاختبارات غير الموقوتة أي اختبار القوة والتي تكون مفردات درجاتها ثنائية أي إما واحدا صحيحا أو صفرًا وتستخدم للاختبارات المتعددة البدائل ثنائية الدرجة والتي تقيس سمه واحدة.

- حساب زمن الاختبار: وجد أن الزمن اللازم لانتهاء جميع التلاميذ من الإجابة على الاختبار هو (50) دقيقة.
- معاملات الصعوبة: تراوحت معاملات الصعوبة بين (0.20 - 0.18) وتعد هذه القيم مقبولة.
- معاملات التمييز: جميع معاملات التمييز موجبة وهذا يعني أن فقرات الاختبار لها تمييز جيد.
- تدريس المحتوى: قامت الباحثة بتدريس المجموعة التجريبية باستخدام نموذج التعلم ذي المعنى (استراتيجيات المنظمات المتقدمة)، والتدريس للمجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة (التقليدية)، وقد أعد الباحثان دليل المعلم حتى يتم استخدامه أثناء عملية التدريس للمجموعة التجريبية، وقد استغرقت عملية التدريس أربعة أسابيع خلال الفترة من 2015/11/5 وحتى 2015/12/5م.

- التطبيق البعدي لأدوات البحث: تم تصحيح ومعالجة البيانات إحصائياً من خلال برنامج SPSS.
- تقديم نتائج البحث وتفسيرها:
- تكافؤ عينة البحث: تم تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة من خلال التطبيق القبلي لأدوات التجربة تم تطبيق اختبار التحصيل قبل بدء التجربة في الفصل الدراسي الأول على المجموعتين التجريبية والضابطة لمعرفة مستوى التحصيل الدراسي لمحتوى الرياضيات كما يبين ذلك جدول (2).

جدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لمقارنة المتوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة في

الاختبار التحصيلي القبلي

المجموعة	عدد التلاميذ	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة الدلالة	نوع الدلالة عند (0.05)
التجريبية	50	9.6200	2.61776	-3.93	.695	غير دالة إحصائياً
الضابطة	50	9.8571	3.34788			

ويتضح من بيانات الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة وهذا يبين تكافؤ المجموعتين.

تقديم نتائج البحث تمت الإجابة على أسئلة البحث من خلال الإجابة على فرضياته:

لأجابة السؤال الفرعي الأول تمت الإجابة عنه من خلال الفرضية الفرعية الأولى التي تنص على أنه:

- يمكن تنمية مستوى التذكر والاستظهار باستخدام التعلم ذي المعنى (استراتيجيات المنظمات المتقدمة) في اختبار التحصيل العلمي.

وللتحقق من صحة الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (t) لتلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة ويوضحه الجدول التالي:

حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (t) لتلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة لمستوى التذكر والاستظهار والجدول (3) التالي يوضح ذلك:

مستوى	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة t المحسوبة	الدلالة الإحصائية
التذكر والاستظهار	التجريبية	50	4.7800	0.91003	98	7.277	0.000
	الضابطة	50	3.000	1.47080			

من الجدول أعلاه يوضح أنه يوجد اختلاف في متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية عن متوسط درجات المجموعة الضابطة ولصالح المجموعة التجريبية في اختبار التحصيل العلمي عند مستوى التذكر والاستظهار وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، ودرجة الحرية (98)، حيث كانت قيمة (t) المحسوبة (7.277) وهي أكبر من قيمتها الجدولية (1.66) ولصالح المجموعة التجريبية وبهذا تقبل الفرضية الفرعية الأولى.

- وإجابة السؤال الفرعي الثاني تم اختبار الفرضية الفرعية الثانية التي تنص على:

- يمكن تنمية مستوى الفهم والاستيعاب باستخدام التعلم ذي المعنى (استراتيجيات المنظمات المتقدمة) في اختبار التحصيل العلمي.

وللتحقق من صحة الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (t) للمجموعتين التجريبية والضابطة والجدول التالي يوضح ذلك:

حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (t) للمجموعتين التجريبية والضابطة لمستوى الفهم والاستيعاب والجدول (4) التالي يوضح ذلك.

الدلالة الإحصائية	قيمة t المحسوبة	درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المجموعة	مستوى
0.000	7.277	98	0.91003	0.92528	50	التجريبية	الفهم
			1.47080	3.28000	50	الضابطة	والاستيعاب

من الجدول أعلاه يوضح أنه يوجد اختلاف في متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية عن متوسط درجات المجموعة الضابطة ولصالح المجموعة التجريبية في اختبار التحصيل العلمي في مستوى الفهم والاستيعاب، وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، ودرجة الحرية (98)، حيث كان هناك أثر للإستراتيجية المستخدمة في تنمية مستوى الفهم والاستيعاب في اختبار التحصيل العلمي إيجابياً لدى تلميذات المجموعة التجريبية على تلميذات المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية حيث كانت قيمة (t) المحسوبة (7.277) وهي أكبر من قيمتها الجدولية (1.66) وبالتالي تقبل الفرضية الثانية.

- لإجابة السؤال الفرعي الثالث تم اختبار الفرضية الفرعية الثالثة التي تنص على:

- يمكن تنمية مستوى التطبيق باستخدام التعلم ذي المعنى (استراتيجيات المنظمات المتقدمة) في اختبار التحصيل العلمي.

وللتحقق من صحة الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (t) للمجموعتين التجريبية والضابطة والجدول التالي يوضح ذلك:

حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (t) للمجموعتين التجريبية والضابطة لمستوى التطبيق والجدول (5) التالي يوضح ذلك

الدلالة الإحصائية	قيمة t المحسوبة	درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المجموعة	مستوى
0.000	10.182	98	1.05772	3.9400	50	التجريبية	التطبيق
			1.50428	2.3200	50	الضابطة	

من الجدول السابق يتضح أنه يوجد اختلاف في متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية عن متوسط درجات المجموعة الضابطة ولصالح المجموعة التجريبية في مستوى التطبيق في اختبار التحصيل العلمي وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، ودرجة الحرية (98)، حيث كان هناك أثر للإستراتيجية المستخدمة في تنمية مستوى التطبيق في تدريس تلميذات الصف الأول الثانوي مما أدى إلى تفوق تلميذات المجموعة التجريبية على تلميذات المجموعة الضابطة حيث كانت قيمة (t) المحسوبة هي (10.182) وهي أكبر من قيمتها الجدولية (1.66) وبالتالي يتم قبول الفرضية الثالثة. كما هي واضحة في الجدول السابق.

- وللإجابة عن السؤال الرئيسي للبحث تمت الإجابة عن الفرضية الرئيسية التي تنص على أنه:

♦ نتوقع أن يكون هناك تأثير في تنمية التحصيل العلمي في المستويات المعرفية الثلاثة (التذكر والاستظهار - الفهم والاستيعاب - التطبيق) باستخدام نموذج التعلم ذي المعنى (استراتيجية المنظمات المتقدمة) في مجال الرياضيات لدى تلميذات الصف الأول الثانوي

وللتحقق من صحة الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (t) للمجموعتين التجريبية والضابطة والجدول التالي يوضح ذلك:

حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (t) للمجموعتين التجريبية والضابطة للمستويات الأولى الثلاثة لبلوم والجدول (6) التالي يوضح ذلك

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة t المحسوبة	الدلالة الاحصائية
التجريبية	50	14.520	1.54186	98	12.467	0.000
الضابطة	50	8.600	2.98294			

نلاحظ من الجدول أعلاه أنه يوجد اختلاف في متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية عن متوسط درجات المجموعة الضابطة ولصالح المجموعة التجريبية في اختبار التحصيل العلمي في الثلاث المستويات لبلوم المستخدمة وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، ودرجة الحرية (98) حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (12.467) وهي أكبر من قيمتها الجدولية (1.66) ولصالح المجموعة التجريبية وبهذا تقبل الفرضية الرئيسية.

تفسير النتائج

- يتبين من النتائج أن حجم وأثر التعلم باستخدام نموذج التعلم ذي المعنى (استراتيجية المنظمات المتقدمة) على تحصيل تلميذات المجموعة التجريبية عند المستويات المعرفية الثلاثة لبلوم فعلاً وذلك لما يوفره من خطوات متكاملة

تساعد على تنظيم المحتوى التعليمي بشكل هرمي ومتسلسل كما ظهر ذلك في تفوق تلميذات المجموعة التجريبية على تلميذات المجموعة الضابطة .

- وكذلك يوفر هذا النموذج الوسائل والتقنيات التعليمية المنسجمة، ويزود المتعلمين بالأهداف السلوكية قبل الدرس، وينشط عمليات تذكر المتطلبات الأساسية القبلية المنتمية لموضوع الدرس وتقديم التوجيه الدراسي للمتعلمين على شكل أسئلة وإيضاحات أو عبارات إيجابية، ويعمل على ربط المعلومات بحياة المتعلم الواقعية عن طريق الأمثلة ويوفر هذا النموذج أيضاً التزويد بالتغذية الراجعة، وهذا يؤدي إلى زيادة تفاعل المتعلمين مع المحتوى مما يولد دافعية جيدة لدى المتعلمين، وهذا يترك أثراً إيجابياً على تمثيل المعلومات أو الخبرات واختزانها في الذاكرة ومن ثم رفع مستوى التحصيل العلمي. وهذا ما أكدته نتائج الكثير من الدراسات التي أجريت باستخدام التعلم ذي المعنى (استراتيجية المنظمات المتقدمة) من إيجابية هذه الإستراتيجية في تنمية التحصيل العلمي والمستويات المعرفية منها دراسة (هدى عبدالرحمن، 1998)، (عبدالرحمن رضوان، 2001)، (ازهار غليون، 2002)، (مفرح الشمري، 2006)، (نيفين السيد، 2001)، (عزة فتحي، 2003)، و (هطيف، 2009) وغيرها التي اتفقت على فاعلية وتأثير استخدام استراتيجية المنظمات المتقدمة في تنمية التحصيل العلمي والمعرفي والأداء المهاري لدى تلاميذ جميع المراحل التعليمية.

- وفي هذا البحث جاءت نتائجه متوافقة مع البحوث والدراسات التي أثبتت فاعلية وميزة هذا النموذج من خلال تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التحصيل وعند كل المستويات (التذكر والاستظهار - الفهم والاستيعاب - التطبيق) كل على حده، ويمكن يعود ذلك أيضاً إلى خصائص هذا النموذج التي منها أنه ينظم تقديم المعلومات بحيث تقدم مجموعة من الأفكار العامة التي تشكل مستودعاً لاكتساب معاني جديدة، والتي تشق منها الأفكار الأقل عمومية والأكثر تفصيلاً، وكذلك طريقتة نحو تأكيد المفهوم وتنميته، والتدرب على استعماله في مواقف جديدة.

التوصيات:

- إجراء دورات تدريبية للمعلمين حول كيفية استخدام النماذج التعليمية وخاصة النماذج التي أثبتت البحوث والدراسات فاعليتها في التحصيل وتنمية الاتجاهات.

- تضمين دليل المعلم في المراحل التعليمية المختلفة دروساً معدة وفق نموذج التعلم ذي المعنى " استراتيجية المنظمات المتقدمة"، ونماذج واستراتيجيات أخرى تعمل على تنمية المهارات والمفاهيم العلمية والتعليمية لدى المتعلم.

- ينبغي لمعلم الرياضيات الاهتمام بعملية تعلم الرياضيات بما يجعلها أسلوباً فعالاً في تنمية قدرات ومهارات الطلاب من خلال إحداث تغيير في البنية المعرفية لهم، وذلك بجعلهم يستوعبون المادة بدون حفظها.

المراجع:

- 1 - ابوريش، حسين، وعبدالحق، زهرية (2007). علم النفس التربوي (للتطالبا الجامعي والمعلم الممارس). الطبعة الأولى، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- 2- ابوزينة، فريد كامل (2001) الرياضيات مناهجا وأصول تدريسيها، دار الفرقان، عمان الأردن.
- 3- أبوزينة، فريد كامل (2003). مناهج الرياضيات المدرسية وتدريسيها. الطبعة 3، دولة الإمارات العربية: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- 4- الخليلى، خليل ، ويونس، محمد جمال، يوسف وآخرون (1996). تدريس العلوم في مراحل التعليم العام، دبي، الإمارات العربية المتحدة: دار القلم.
- 5- الخوالدة، محمد محمود (2003). مقدمة في التربية. الطبعة الأولى. دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان - الأردن.
- 6- الزيات، فتحي (1997). مستوى تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي أهم المفاهيم الفيزيائية الواردة في كتاب الفيزياء المقرر. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- 7- السيد، نيفين منصور (2001). اثر تصميم تعليمي قائم على تكنولوجيا الهايبر ميديا وفق نموذج أوزويل للمنظمات المتقدمة على تحصيل الطالبات المعلمات في مقرر تكنولوجيا التعلم، رسالة ماجستير غير منشورة. كلية البنات، جامعة عين شمس.
- 8- السليتي، فراس (2008). التعلم والتعليم النظرية والتطبيق، الطبعة الأولى، اربد، الأردن: عالم الكتب الحديث.
- 9- الشهراني، عامر، والسعيد، سعيد (2004). تدريس العلوم في التعليم العام، مطابع جامعة الملك سعود، الرياض.
- 10- الصادق، إسماعيل محمد أمين (1990). اثر استخدام المنظم المتقدم في تنمية مع أحد الأنماط المعرفية على تحصيل طلاب الصف الثاني الثانوي في الهندسة الفراغية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنوفية.
- 11- الضباعي، نوال (2003). اثر استخدام خرائط المفاهيم على تحصيل طلبة الصف الثاني الثانوي علمي في مادة الكيمياء بالجمهورية اليمنية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، عدن، اليمن.
- 12- المطري، رشدان حميد (2014) اثر تدريس الفيزياء باستخدام مبنية على نموذج مارزانو لأبعاد التعليم في التحصيل المفاهيم وعمليات العلم والاتجاهات العلمية لدى طلاب المرحلة الثانوية في المدينة المنورة، المجلد الخامس، العدد التاسع: المجلة العربية لتطوير التفوق.
- 13- حسين، جابر (1997). أثر استخدام المنظم المتقدم على تعلم طلاب السنة الرابعة بكليات التربية في استنباط بعض تعميمات الهندسة التحليلية. مجلة كلية التربية. جامعة المنصورة، العدد 3.

- 14- خطابية، عبدالله محمد (2011). تعليم العلوم للجميع، الطبعة الثالثة، عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- 15- روفائيل، عصام وصفي، ومحمد أحمد يوسف (2001). تعليم وتعلم الرياضيات في القرن الحادي والعشرين: مكتبة الانجلو المصرية.
- 16- زيتون، حسن حسين (1999). تصميم التدريس رؤية منظومية. عالم الكتب، القاهرة.
- 17- شبرا وآخرون، خليل إبراهيم (2005). اساسيات التدريس، عمان: دار المناهج.
- 18- عبدالفتاح، اسماعيل احمد (1994). أثر استخدام المنظم المتقدم على تعلم تلاميذ الصف الثاني المتوسط (بنين) المفاهيم العملية المتضمنة في مقرر العلوم. رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود، كلية التربية. المملكة العربية السعودية.
- 19- عبد الهادي، نبيل (٢٠٠٠). نماذج تربوية تعليمية معاصرة. الطبعة الأولى: داروائل للنشر والطباعة.
- 20- عبيدات، ذوقان و سهيلة، ابوالسميد (2009). استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين دليل المعلم والمشراف التربوية، الطبعة الأولى. دار الفكر.
- 21- علام، صلاح الدين (2000). القياس والتقييم التربوي اساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة. دار الفكر العربي، القاهرة
- 22- رضوان، عبدالرحيم بكر (2006). اثر استخدام نموذج منظم الخبرة المتقدم في علاج الأخطاء الشائعة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية عند حل المعادلات والمتباينات، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية - جامعة بني سويف - جامعة القاهرة.
- 23- عبيد، وليم تاضروس (2004). تعليم الرياضيات لجميع الاطفال في ضوء متطلبات المعايير وثقافة التفكير، عمان، الأردن: دار المسيرة.
- 24 - عمارة، بثينة حسنين (1981). نظرية أوزوبل في التعليم وتطبيقاتها العلمية في التخطيط للتعليم الجيد، صحيفة التربية، العدد الثالث، القاهرة.
- 25- عواد، اسماعيل (2008). أثر استخدام طريقة خرائط المفاهيم في تدريس مقرر العلوم على التحصيل والاحتفاظ بالمفاهيم العلمية لدى طلاب الصف السادس الأساسي في مدينة عدن، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة عدن، اليمن.
- 26- عزة، فتحي (2003). تأثير استخدام المنظمات المتقدمة في تنمية تحصيل وطرق التدريس، الجمعية الواردة المصرية للمناهج وطرق التدريس. العدد 89.

- 27- غليون، أزهار محمد (2002). فعالية استخدام نموذج أوزويل وطريقة الاكتشاف الموجه في تدريس الكيمياء على التحصيل ومهارات التفكير العلمي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي في الجمهورية اليمنية، رسالة دكتوراه (غير منشورة) . جامعة القاهرة، مصر.
- 28- فريدريك. هبل (1987). طرق تدريس الرياضيات. الطبعة الثانية. محمد أمين وممدوح سليمان. مراجعة وليم عبيد: الدار العربية للنشر والتوزيع -مدينة النصر - القاهرة.
- 29- فطيم، لطفي، والجمال أبو العزائم(1988). نظريات التعلم المعاصرة وتطبيقاتها التربوية، القاهرة: مكتبة النهضة.
- 30- قاسم، جمال (2000). علم النفس التربوي، الطبعة الأولى، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- 31- قطامي، يوسف، وقطامي، نادية (1998). نماذج التدريس الصفي، دار الفكر، عمان.
- 32- مازن، حسام الدين (1993). أثر استخدام استراتيجيات المنظمات المتقدمة ضمن مراحل نموذج أوزويل التدريسي في تدريس وحدة الهيدروكربونات المقررة على طلاب الصف الثاني الثانوي بمدينة الرياض بالملكة العربي السعودية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة إلمينا.
- 33- ملحم، سامي محمد (2001)، سيكولوجية التعلم والتعليم الاسس النظرية والتطبيقية ، الطبعة الأولى، الدار المسيرة - عمان - الأردن.
- 34- مصطفى، هدى عبدالرحمن (1998). استخدام طريقة المنظمات المتقدمة في تدريس القواعد اللغوية واثره في تحصيل تلاميذ الصف الأول الإعدادي واحتفاظهم بالمادة المتعلمة، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.
- 35- كامل، عبد الوهاب محمد (1996). علم النفس التربوي مقدمة في اسس سيكولوجيا- مكتبة النهضة المصرية - القاهرة
- 36- نشواتي، عبد المجيد (1991). علم النفس التربوي. الطبعة الخامسة، عمان، الأردن: دار الفرقان.
- 37- هطيف، محمد أحمد. (2009). أثر استخدام استراتيجيات المنظمات المتقدمة لتدريس النحو في اكتساب طلبة المرحلة الثانوية للمفاهيم النحوية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة صنعاء، اليمن.
- المراجع الاجنبية :

38-Ausubel, David P.: In Defens of Advance Organizers: A Reply to the Critics, Resview of Educational Research, VOL.48, No.2.1978.

- 39- Biehler, Robert F. Jack Snowman: Psychology Applied to Teaching, London, Houghton Mifflin company, 1993.
- 40- Ausubel, David P.: In Defense of Advance Organizers: A Reply to the Critics, Review of Educational Research, Vol. 48, No.2. 1978.
- 41- Ausubel, David P. & Novak Joseph.D. & H. Hanesian: Educational Psychology: A Cognitive View, New York Holt, Rinchart and Winston, 1978.
- 42- Lee, K. L & Others: Cognitive Variables in Problem Solving in Chemistry: a Revisited Study, Science Education, Vol. 80, No. 1996.

التناسب السياقي للصور المتناظرة في تشبيهات القرآن الكريم

د. منير عبده علي أنعم

أستاذ البلاغة والأدب العربي المساعد

كلية التربية - جامعة صنعاء

moneeraaa@yahoo.com

الملخص

يتناول هذا البحث دراسة الصور المتناظرة في تشبيهات القرآن الكريم، التي تكررت في سياقات متعددة في سور القرآن الكريم، من حيث دلالتها في خطها الراسي، ومن حيث التغييرات الحاصلة في سياقاتها، بما يتلاءم مع الأحوال والمواقف التي وردت فيها، مما يعكس جانباً من جوانب الإعجاز القرآني في هذا التنوع الأسلوبي في هذه الظاهرة القرآنية، ويشي بطاقات دلالية متجددة مع كل سياق ومع كل تغاير، سواء في بنية الصورة، أو في روادفها اللفظية المصاحبة لها، أو في المعنى الذي سيقت له الصورة، الذي قد يختلف من سياق لآخر.

وقد تكون هذا البحث من مقدمة ومحورين بحثيين ثم خاتمة؛ وفقاً للخطوات الآتية :

أولاً: المقدمة، وتتضمن:

- 1- دوافع اختيار الموضوع ومبرراته.
- 2- أهمية البحث وأهدافه.
- 3- مصطلحات البحث.
- 4- منهج البحث.

ثانياً: المحور الأول: ويتضمن الإطار النظري والدراسات السابقة.

ثالثاً: المحور الثاني: ويتضمن الجانب التطبيقي للبحث، ويتكون من ستة مباحث؛

تخص المعاني القرآنية التي حصل في التناظر والتكرار، وهي على النحو الآتي:

1. تصوير عذاب الأقوام السابقة.
 2. تصوير الحياة الدنيا.
 3. تصوير الحور العين والغلمان المخلدين.
 4. تصوير ضلال أمة الكفر.
 5. تصوير اتساع الجنة.
 6. تصوير أحوال يوم القيامة.
- رابعاً: الخاتمة وأهم التوصيات والمقترحات البحثية.

3

Abstract

This research examines the asymmetric images in the similes which has been repeated in multiple contexts of the Holy Quran. These asymmetric images of similes in the Holy Quran are examined in terms of their significance in the vertical line, and in terms of the changes in their contexts; in a way that harmonizes with the conditions and situations in which they are perceived. This phenomenon of stylistic diversity reflects an aspect of the Quranic miracles. It also demonstrates a renewed semantic/indicative sign with every context and variation, either in the image structure, in the accompanying verbal synonyms or in the sense where the image is cited that may differ from one context to another.

This research proceeds in accordance with the Quranic meanings that occur in symmetry and repetition, which is as follows:

1. Portraying the torment of the previous clans.
2. Portraying life.
3. Portraying the women of paradise (Al-Hoor Al-Aeen).
4. Portraying the delusion of the disbelievers.
5. Portraying the breadth of the paradise.
6. Portraying the conditions of the Judgment Day.

أولاً: المقدمة.

دوافع اختيار الموضوع ومبرراته.

أخذت أبحاث البلاغة القرآنية عناية كبيرة لدى الدارسين في مجال البحث عن أوجه الإعجاز البلاغي للقرآن الكريم، والكشف عن ظواهره الجمالية وتشكلاته الأسلوبية في ذلك الكتاب الكريم، وقد كان ذلك الاشتغال العلمي يأخذ مناحي عدة؛ بعضها يقوم على التنظير في إطار المعارف العامة للبلاغة العربية من خلال مباحث علوم البلاغة العربية، وبعضها أخذ منحى التطبيق للكشف عن أوجه الإعجاز البلاغي للقرآن الكريم في ظواهره الأسلوبية المختلفة، وبعضها كرس جهده في البحث في ظاهرة أسلوبية واحدة، سواء فيما ينتمي لعلم البيان أو المعاني أو البديع.

وكان من أبرز مظاهر هذا الاهتمام أن فرضت قضية الصورة البيانية في القرآن الكريم نفسها على مساحة كبيرة من جهود أولئك الدارسين، ولعل من أهم تلك الصور التشبيهية في القرآن الكريم، والذي اعتمد فيه الدارسون الكشف عن ظواهره الأسلوبية وتلوناتاها المختلفة، وبيان الأثر البلاغي الذي يتركه التشبيه في إبراز الصورة البلاغية.

وقد لفت نظر الباحث أن قدرًا من الصور البيانية في تشبيهات القرآن الكريم تتكرر في سياقات مختلفة، وبدلالات متجددة وبنى صرفية تتطابق حيناً وتتشابه وتتناظر حيناً آخر، وهي في كلِّ تلائم مع سياقاتها الجديدة وتضيف إليها، وقد كان ذلك دافعاً لي لتتبع تلك الظاهرة، والنظر في تناسباتها السياقية ومنتوجاتها الدلالية ضمن ما يندرج تحت اهتمامات علم المناسبة في القرآن الكريم.

أهمية البحث وأهدافه :

تتجلى أهمية هذا البحث في أنه يجمع بين علمي البيان والمعاني، من حيث النظر في طريقة أداء المعنى في التشبيه، ثم يدرس مواضع مجيء الصور المتناظرة في أكثر من سياق، محاولة في الكشف عن وجه من وجوه الإعجاز القرآني في هذه الظاهرة رأسياً وأفقياً، ذلك أن الصور المتناظرة في تشبيهات القرآن الكريم، والتي تكررت في سياقات مختلفة، لم تظهر بالتشكل ذاته، إنما اتخذت تلونات جديدة، وأنتجت دلالات إضافية ومختلفة عن نظيراتها في السياقات الأخرى، مما يبرز جانباً من جوانب إعجاز القرآن الكريم في هذا النوع من الترددات الأسلوبية في سياقاتها المختلفة، ومعرفة مناسبة كل سياق للتغير الحاصل في الصورة التشبيهية، وإزاء ذلك يقول البقاعي: "إن الأمر الكلي المفيد لعرفان مناسبات الآيات في جميع القرآن، هو أنك تنظر

الغرض الذي سيقت له السورة، وتنظر ما يحتاج له ذلك الغرض من المقدمات، وتنظر إلى مراتب تلك المقدمات في القرب والبعد من المطلوب، وتنظر عند انجرار الكلام في المقدمات إلى ما يستتبعه من استشراف نفس السامع إلى الأحكام واللوازم التابعة له،...، فهذا هو الأمر الكلي المهيمن على حكم الربط بين أجزاء القرآن، فإذا عقلته تبين لك وجه النص مفصلاً، في كل آية، وآية في كل سورة. (1)

مصطلحات البحث:

الصور: الصورة في أبسط معانيها - بحسب دي لوييس - هي رسم قوامه الكلمات (2)، كما أنها بمفهوم أكثر تفصيلاً " هي التعبير باللغة المحسوسة عن المعاني والخواطر والأحاسيس، فاللغة التصويرية أو لنقل اللغة الفنية ليست سرداً تقيرياً للحقائق، أو بثاً مباشراً للأفكار، ولكنها تجسيد وتمثيل لتلك الأفكار والحقائق في صورة محسوسة يعاينها المتلقي، ويدركها إدراكاً حسيماً، فيكون لها - من ثم - فعاليتها في نفسه وعميق أثرها في وجدانه. (3)

المتناظرة: جاء في لسان العرب " والنظير: المثل، وقيل: المثل في كل شيء. وفلان نظيرك أي مثلك (4)، والمقصود بالتناظر في هذا البحث، الصور المتكررة والمتماثلة في صورة المشبه به تحديداً، لأنه يعد مرتكز الصورة التشبيهية المتناظرة.

التشبيه: يكاد البلاغيون يتفقون على تعريف التشبيه، ومن أبرز هذه التعريفات، كما هو عند العلوي الذي يعرفه بقوله: "هو الجمع بين الشيئين أو الأشياء بمعنى ما، بواسطة الكاف ونحوها (5)، كما يعرفه القزويني بقوله: "الدلالة على مشاركة أمر لآخر في معنى" (6).

التناسب السياقي: يقصد به؛ أن لكل سياق ما يناسبه من الأبنية اللغوية والدلالية، مما يجعله مغايراً أو مخالفاً السياقات الأخرى.

منهج البحث: اتخذ البحث طريقة التحليل الوصفي للصورة التشبيهية في القرآن الكريم، ومقارنتها مع نظائرها المتكررة في سياقاته المختلفة، وبيان الفروقات الصرفية والدلالية للصورة، وكيف لاءمت سياقها الجديد الذي وردت فيه.

¹ (البقاعي، نظم الدرر في تناسب الآيات والسور، دار الكتاب الإسلامي، 1984 ج1/ص18.
² (دي لوييس، الصورة الشعرية، ترجمة أحمد نصيف الجنابي وآخرين، منشورات وزارة الثقافة، العراق، 1982، ص21.
³ (د: حسن طبل: الصورة البيانية في الموروث البلاغي، مكتبة الإيمان، المنصورة، مصر، ط1، 2005م، ص15.
⁴ (ابن منظور: لسان العرب، دار صادر بيروت(د.ت)، مادة (نظر).
⁵ (يحيى بن حمزة العلوي: الطراز، تعليق/ عبد الحميد هنداوي، المكتبة العصرية، بيروت، ط(1)، ج/1، ص136.
⁶ (الخطيب القزويني: الإيضاح في علوم البلاغة، تعليق/ محمد عبد المنعم خفاجي، مكتبة الكليات الأزهرية، القاهرة، ط2، ج/4، ص16.

ثانياً : المحور الأول: الإطار النظري والدراسات السابقة.

عن الصورة التشبيهية في القرآن الكريم.

إن ما يميز الصورة القرآنية أنها حية وفاعلة في بناء المعنى القرآني، والتعبير عن أحوال النفس البشرية، وعن الطبيعة وحركة الكون، وكما يشير دراز؛ أن التصوير القرآني له طبيعته الخاصة به في عرض المشاهد المختلفة، والموضوعات المتعددة، فهو لا يعتمد على إثارة الفكر وحده ليُقنع، بل يتجه بكل طاقات اللفظ، ويستخدم جميع السبل والطرق كي يثير وجدان القارئ أو السامع إثارة روحية، رفيعة المستوى، فتتأثر التآثر التام من القرآن الكريم. (1).

ويعد التشبيه من أكثر الصور البلاغية أهمية في أداء المعاني للمبدع، من حيث إنتاج عوالم معادلة للواقع المعبر عنه من جهة، ومن حيث تأثيره على النفوس وكلفها به من جهة ثانية، فضلاً عن دوره الجمالي في إظهار المعاني في أبهى صورها، وقد تحدث عبد القاهر الجرجاني عن ذلك أثناء حديثه عن التمثيل بقوله: "واعلم أن مما اتفق العقلاء عليه، أن التمثيل إذا جاء في أعقاب المعاني، أو برزت هي باختصار في معرضه، ونقلت عن صورها الأصلية إلى صورته، كساها أبهة وكسبها منقبة، ورفع من أقدارها، وشبَّ من نارها، وضاعف قواها في تحريك النفوس لها، ودعا القلوب إليها، واستثار لها من أقاصي الأفئدة صبابة وكلفاً، وقسر الطباع على أن تعطيها محبة وشغفا. (2)"

الدراسات السابقة: جاءت الدراسات التطبيقية للصورة التشبيهية في القرآن الكريم وفقاً لمسارين:

الأول: قسم درس التشبيه في إطار أبحاث الصورة في القرآن الكريم، ومن أهم تلك الدراسات:

التصوير الفني في القرآن الكريم، لسيد قطب، ط(1983م) دار الشروق، القاهرة.

- الصورة الأدبية في القرآن الكريم، صلاح الدين عبد التواب، ط(1995)، لونجمان، القاهرة.

- الصورة الفنية في القرآن الكريم، ألما سليمان المحمد، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، 1995م.

وجميعها دراسات قيِّمة وعظيمة، وبُذِلَ فيها جهد كبير أضاف إلى المكتبة العربية الشيء الكثير، وقد اتخذت منحى بحثياً يقوم على تتبع الصورة وبيان دلالتها وقيمتها البلاغية والجمالية في السياق القرآني المصاحب لها، ومعرفة أوجه الإعجاز القرآني في هذا النوع من الصور، وبيان أثرها النفسي في تلقي الصورة، والكشف عن

¹ د. محمد عبدالله دراز: النبا العظيم، نظرات جديدة في القرآن، دار القلم الكويت، ط 2/1390 ص113.

² عبد القاهر الجرجاني: أسرار البلاغة، ص115.

ألوان التصوير القرآني لأحوال النفس البشرية، أو المشاهد الطبيعية في الدنيا، أو أحوال الآخرة، وغيرها من ألوان التصوير.

الثاني: قسم أفرد التشبيه القرآني بأبحاث مستقلة، لكنها تقوم على الغرض البحثي السابق نفسه في دراسات القسم الأول، ومن أهم تلك الدراسات: (التشبيه في القرآن الكريم - دراسة أسلوبية) للباحث: سلامة جمعة عطا العجالين، وهو بحث ماجستير مقدم إلى جامعة مؤتة، الأردن، 2004م.

إلى جانب أن هذا البحث ركز على بيان الهدف من التشبيه في القرآن الكريم وبيان قيمه الأسلوبية المختلفة، وهذه القيم تمنح الأسلوب الأدبي جمالاً ونبضاً وقوة، حيث جاءت هذه القيم في أسلوب التشبيه لغايات بلاغية تعرف من السياق، وتدرج بالذوق البلاغي. وهي دراسة قيمة تعمقت في كثير من الجوانب الأسلوبية للتشبيه في القرآن الكريم.

ما يميز دراسة (التناسب السياقي للصور المتناظرة في القرآن الكريم).

إن ما يميز هذه الدراسة المتواضعة أنها تجمع بين علمي البيان والمعاني، من حيث النظر في طريقة أداء المعنى في التشبيه، ثم يدرس مواضع مجيء الصور المتناظرة في أكثر من سياق، محاولة في الكشف عن وجه من وجوه الإعجاز القرآني في هذه الظاهرة رأسياً وأفقياً، ذلك أن الصور المتناظرة في تشبيهات القرآن الكريم، والتي تكررت في سياقات مختلفة، لم تظهر بالتشكل ذاته، إنما اتخذت تلونات جديدة، وأنتجت دلالات إضافية ومختلفة عن نظيراتها في السياقات الأخرى، مما يبرز جانباً من جوانب إعجاز القرآن الكريم في هذا النوع من الترددات الأسلوبية في سياقاتها المختلفة، ومعرفة مناسبة كل سياق للتغير الحاصل في الصورة التشبيهية، وهو ما لم تركز عليه الدراسات الألفية الذكر.

ثالثاً: المحور الثالث: الجانب التطبيقي للبحث:

ويتكون من ستة مباحث؛ تخص المعاني القرآنية التي حصل في التناظر والتكرار، وهي على النحو الآتي:

1. تصوير عذاب الأقوام السابقة.
2. تصوير الحياة الدنيا.
3. تصوير الحور العين والغلمان المخلدون.
4. تصوير ضلال أمة الكفر.
5. تصوير اتساع الجنة.

6. تصوير أحوال يوم القيامة.

أولاً : تصوير عذاب الأقوام السابقة :

1- قال تعالى : فِي قَوْمِ عاد " إِنَّا أَرْسَلْنَا عَلَيْهِمْ رِيحاً صَرْصِراً فِي يَوْمٍ نَحْسٍ مُّسْتَمِرّاً ۖ تَنْزِعُ النَّاسَ كَأَنَّهُمْ أَعْجَازُ نَخْلٍ مُّنْقَعِرٍ " القمر 19- 20.

2- وفي عاد أيضاً " وَأَمَّا عادَ فَاهْتَكَبُوا بِرِيحٍ صَرْصِرٍ عَاتِيَةٍ ۖ سَخَّرَهَا عَلَيْهِمْ سَبْعَ لَيَالٍ وَتَمَائِيَةَ أَيَّامٍ حُسُوماً فَتَرَى الْقَوْمَ فِيهَا صَرْعَى كَأَنَّهُمْ أَعْجَازُ نَخْلٍ خَاوِيَةٍ ۖ فَهَلْ تَرَى لَهُمْ مِّنْ بَاقِيَةٍ " الحاقة 6- 7- 8.

المأمل للموضوعين الذي ورد فيهما التشبيه يجده واحداً ؛ فهو عذاب قوم عاد بالريح الصرصر، كما أن صورة المشبه به متناظرة في السياقين، كونه جعل النخل الملقى على الأرض قاسماً مشتركاً بينهما، غير أن فيهما اختلافاً لفظياً، في جزء منها؛ فقد عبر مرة بلفظ (منقعر) في الأول، وبلفظ (خاوية) في الثاني، فهل هما شيء واحد ؟ تذهب كتب التفسير - كما في الشوكاني - إلى أن المقصود ب(منقعر) هو المنقطع المنقلع من أصله، يقال : قعرت الناقة ؛ إذا اقتلعتها من أصلها حتى تسقط. شبههم في طول قاماتهم حين صرعتهم الريح وطرحتهم على وجوههم بالنخل الساقط على الأرض التي ليس لها رؤوس، وذلك أن الريح قلعت رؤوسهم أولاً، ثم كبّتهم على وجوههم (1)، وفي المعاجم العربية، أن (منقعر) من الفعل (انقعر) والذي يعني : انقلع من أصله (2)، وهذا يتوافق مع سياق الآية الذي ذكر عبارة سابقة هي (تنزع الناس)؛ التي تناسب لفظ (منقعر) ؛ لأن نزع الشيء يعني قلعه من أصله. وفي السياق الآخر يذكر الشوكاني؛ " أن (خاوية) تعني : ساقطة، أو بالية، وقيل خالية لا جوف فيها، قال يحيى بن سلام : إنما قال خاوية ؛ لأن أبدانهم خلت من أرواحهم ؛ مثل النخل الخاوية (3)".، فلفظ (خاوية) وفقاً لدلالة السقوط والخلو تناسب التعبير السابق (فترى القوم فيها صرعى) جمع صريع ؛ أي من يسقط ميتاً، فيكون قد اجتمع في لفظ (خاوية) داللتان : السقوط والموت ؛ وهو خلو الجسد من الروح. فهذا الاختلاف هو الذي أعطى للصورة التشبيهية التجدد والتغاير وفقاً للتغير في السياقين.

ثانياً: تصوير أحوال الحياة الدنيا: يقول تعالى : " وَأَضْرِبْ لَهُمْ مَثَلِ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا كَمَاءٍ أَنْزَلْنَاهُ مِنَ السَّمَاءِ فَاخْتَلَطَ بِهِ نَبَاتُ الْأَرْضِ فَأَصْبَحَ هَشِيمًا تَذْرُوهُ الرِّيَّاحُ وَكَانَ اللَّهُ عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ مُّقْتَدِرًا " الكهف 45 ."

(1) الشوكاني، فتح القدير، دار الفكر، بيروت(د.ت)،ص125.

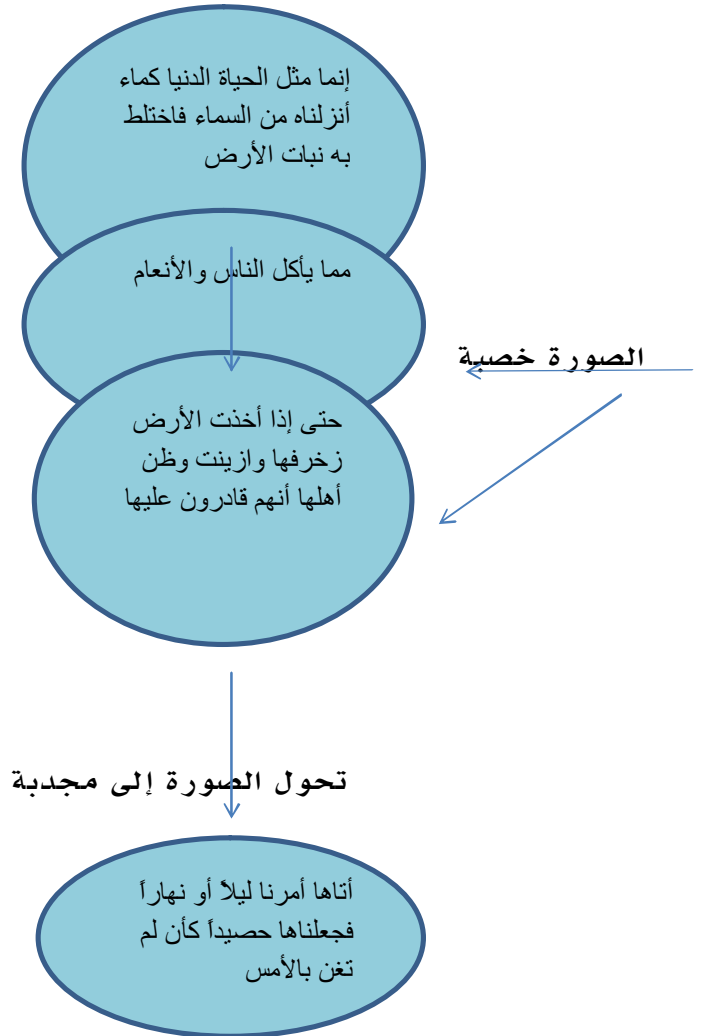
(2) المعجم الوسيط، المعجم اللغوي، القاهرة، إبراهيم أنيس وآخرون، دار الأمواج، القاهرة، 1987م، مادة (قعر).

(3) المرجع السابق 280

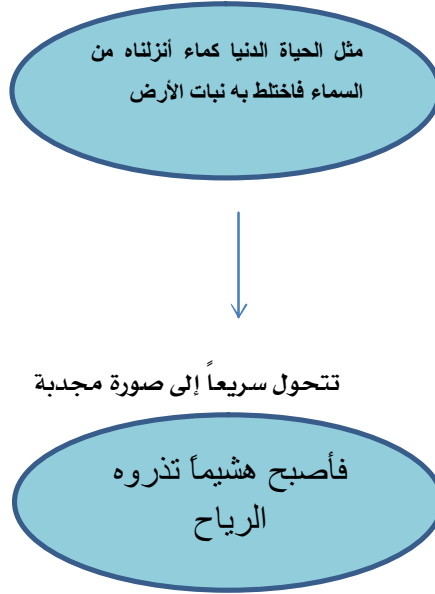
وفي سياق آخر يقول تعالى: " إِنَّمَا مَثَلُ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا كَمَاءٍ أَنْزَلْنَاهُ مِنَ السَّمَاءِ فَاخْتَلَطَ بِهِ نَبَاتُ الْأَرْضِ مِمَّا يَأْكُلُ النَّاسُ وَالْأَنْعَامُ حَتَّى إِذَا أَخَذَتِ الْأَرْضُ زُخْرُفَهَا وَازْيَيْنَتْ وَظَنَّ أَهْلُهَا أَنَّهُمْ قَادِرُونَ عَلَيْهَا أَتَاهَا أَمْرُنَا لَيْلًا أَوْ نَهَارًا فَجَعَلْنَاهَا حَصِيدًا كَأَن لَّمْ تَغْن بِالْأَمْسِ كَذَلِكَ نُفَصِّلُ الْآيَاتِ لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ " يونس 24

والمتمامل في الصورتين يجد بينهما مقارنة واضحة : فالصورة في سورة يونس (خصبة) ثم تتحول إلى يابسة

مجذبة :



بينما الصورة في سورة الكهف تتحول سريعاً إلى (مُجذبة) ولا يظهر فيها أشكال الجمال والخصب الموجودين في سورة يونس:



فبالمقارنة بين السياقين يبدو الإسهاب في توسيع صورة الحياة الدنيا في سورة يونس، ويبدو الإيجاز في التصوير في سورة الكهف، ففي سورة يونس هناك ماء السماء قد اختلط به نبات الأرض مما يأكل الناس والأنعام، ثم تأخذ الأرض زينتها، فيأتيها أمر الله ليلاً أو نهاراً، فيجعلها حصيداً كأن لم تغن بالأمس، بينما ينتقل في سورة الكهف إلى أن ماء السماء اختلط به نبات الأرض فيصبح هشيماً تذروه الرياح، وينتهي المشهد ؛ ولعل تلك اللقطة التصويرية في الكهف مبهورة بسياقها، فقد وردت في سورة غرضها الأصلي تسلية الرسول - عليه الصلاة والسلام- وتصبيره على البلاء هو وأصحابه بعد حصارهم في شعب أبي طالب، وجاءت السورة في مصفوفة من اللقطات التصويرية لجملة من القصص القرآنية بدءاً بقصة الفتية الذين هربوا بدينهم، وانتهاء بقصة ذي القرنين، مروراً بقصة موسى عليه السلام والعبد الصالح، وذكر صاحبي الجنتين، وجاء ذكر صورة الحياة الدنيا ختاماً سريعاً لمشهد الحياة الدنيا الزائلة في قصة صاحبي الجنة وما دار بينهما من حوار، ليضع مجالاً للاعتبار من خلال المشهدين اللذين يصوران حالة الدمار بعد النعمة والعمار.

بينما في سورة يونس، جاءت الصورة المطولة في سياق يوازيها من الاتساع وذكر نعم الله الظاهرة؛ بدءاً من قوله تعالى: "إِنَّ رَبُّكُمُ اللَّهُ الَّذِي خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ فِي سِتَّةِ أَيَّامٍ ثُمَّ اسْتَوَى عَلَى الْعَرْشِ يُدَبِّرُ الْأَمْرَ مَا مِنْ شَيْءٍ إِلَّا مِنْ بَعْدِ إِذْ بَدَأَهُ اللَّهُ رَبُّكُمْ فَاعْبُدُوهُ أَفَلَا تَذَكَّرُونَ يونس 3، وقوله تعالى: "هُوَ الَّذِي جَعَلَ الشَّمْسَ ضِيَاءً وَالْقَمَرَ نُورًا وَقَدَرَهُ مَنَازِلَ لِتَعْلَمُوا عَدَدَ السِّنِينَ وَالْحِسَابَ" يونس 5، وقوله: "إِنَّ فِي اخْتِلَافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ وَمَا خَلَقَ اللَّهُ فِي السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ لآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَتَّقُونَ" يونس 6، وقوله: "هُوَ الَّذِي يُسَيِّرُكُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ حَتَّى إِذَا كُنْتُمْ فِي الْفُلِكِ وَجَرِينَكُمْ بِرِيحٍ طَيِّبَةٍ وَفَرِحُوا بِهَا جَاءَتْهَا رِيحٌ عَاصِفٌ وَجَاءَهُمُ الْمَوْجُ مِنْ كُلِّ مَكَانٍ وَظَنُّوا أَنَّهُمْ أُحِيطَ بِهِمْ دَعَوُا اللَّهَ مُخْلِصِينَ لَهُ الدِّينَ لَئِنِ أَنْجَيْتَنَا مِنْ هَذِهِ لَنُكَوِّنَنَّ مِنَ الشَّاكِرِينَ ❖ فَلَمَّا أَنْجَاهُمْ إِذَا هُمْ يَبْغُونَ فِي الْأَرْضِ بِغَيْرِ الْحَقِّ يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّمَا بَغْيُكُمْ عَلَى أَنْفُسِكُمْ مَتَاعَ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا ثُمَّ إِلَيْنَا مَرْجِعُكُمْ فَأُنَبِّئُكُمْ بِمَا كُنْتُمْ تَعْمَلُونَ" يونس 22- 23، فقد انتهت الآية بذكر متاع الحياة الدنيا ثم بدأت الآية التالية التي هي مدار بحثنا: "إِنَّمَا مَثَلُ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا كَمَاءٍ أَنْزَلْنَاهُ مِنَ السَّمَاءِ فَاخْتَلَطَ بِهِ نَبَاتُ الْأَرْضِ مِمَّا يَأْكُلُ النَّاسُ وَالْأَنْعَامُ حَتَّى إِذَا أَخَذَتِ الْأَرْضُ زُخْرُفَهَا وَازَّيَّنَتْ وَظَنَّ أَهْلُهَا أَنَّهُمْ قَادِرُونَ عَلَيْهَا أَتَاهَا أَمْرُنَا لَيْلًا أَوْ نَهَارًا فَجَعَلْنَاهَا حَصِيدًا كَأَنْ لَمْ تَغْن بِالْأَمْسِ كَذَلِكَ نُفَصِّلُ الْآيَاتِ لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ" يونس 24

وكل هذا التفصيل يناسب التفصيل السابق في ذكر تلك النعم، فحصل تمدد في الصورة بخلفيات إضافية؛ بذكر تفاصيل من النعم لم تذكر في سورة الكهف (مما يأكل الناس... الخ)، يقول عبد القاهر: "فقد أطال من ذكر تلك المشاهد وعرض متاع الحياة الدنيا لغرض أخذ العبرة والعظة من تلك المشاهد؛ فإنه على جمالها وروعيتها واستعراق الناس فيها تأتي الخطفة الإلهية فتحيلها إلى دمار، وقد نبه عبد القاهر إلى أهمية التفصيل في التشبيه بقوله: "إنك متى زدت في التشبيه على مراعاة وصف واحد، أو جهة واحدة، فقد دخلت في التفصيل والتركيب، ودخلت باب التفاصيل، ثم تختلف المنازل في الفضل بحسب الصورة في استنفادك قوة الاستقصاء، أو رضاك بالعضو دون الجهد." (1)

ثالثاً: تصوير الحور العين والغلمان المخلدتين:

قال تعالى: "وَعِنْدَهُمْ قَاصِرَاتُ الطَّرْفِ عِينٌ ❖ كَأَنَّهُنَّ بَيْضٌ مَكْنُونٌ" الصافات (48 - 49)

. وقوله تعالى: "وَحُورٌ عِينٌ ❖ كَأَمْثَالِ اللُّؤْلُؤِ الْمَكْنُونِ" الواقعة (22 - 23)

. وقوله تعالى: "وَيَطُوفُ عَلَيْهِمْ غِلْمَانٌ لَهُمْ كَأَنَّهُمْ لُؤْلُؤٌ مَكْنُونٌ" الطور (24)

(1) عبد القاهر الجرجاني: أسرار البلاغة، قراءة وتعليق محمود شاكر، مطبعة المدني بالقاهرة وجدة، 1991م، 164.

قال تعالى : " فِيهِنَّ قَاصِرَاتُ الطَّرْفِ لَمْ يَطْمِئِنَّهُنَّ إِنْسٌ قَبْلَهُمْ وَلَا جَانٌّ ❖ فَيَأْيَ آلاءِ رَبِّكُمَا تُكَذِّبَانِ ❖ كَأَنَّهُنَّ الْيَاقُوتُ وَالْمَرْجَانُ " الرحمن (55 - 56 - 57)

يلاحظ في الصورة الأولى مجيء المشبه به (بيض مكنون)، وفي الثانية والثالثة (لؤلؤ مكنون)، والفرق بين هذه الصور أن الأولى (بيض مكنون) تناسب (قاصرات الطرف) لأنهما يرمزان لحالتين ثابتتين من الجمال (قصور الطرف+ البيض المكنون)، بينما في الثانية نجد (حور عين) تناسب (لؤلؤ مكنون) ، إذ هما يرمزان لعنصرين جماليين يعكسان حالة جمالية متلونة، فالحور العين كما في الشوكاني من الحوراء ؛ وهي البيضاء، قال مجاهد: سميت حوراء لأنه يحار الطرف في حسنها، وقيل هو من حور العين ؛ وهو شدة بياض العين في شدة سوادها. (1) فالحور العين تظهرن ببياض أجسامهن مع جمال عيونهن بشدة سواد السواد وشدة بياض البياض، وهذا الظهور الأخاذ يناسبه صورة (اللؤلؤ المكنون) بجماله وبريقه. ومثل ذلك جمال صورة الولدان المخلدين تأخذ الشكل نفسه في التشبيه بصورة اللؤلؤ المكنون.

أما الصورة في قوله تعالى " فِيهِنَّ قَاصِرَاتُ الطَّرْفِ لَمْ يَطْمِئِنَّهُنَّ إِنْسٌ قَبْلَهُمْ وَلَا جَانٌّ ❖ فَيَأْيَ آلاءِ رَبِّكُمَا تُكَذِّبَانِ ❖ كَأَنَّهُنَّ الْيَاقُوتُ وَالْمَرْجَانُ " الرحمن 55- 56 - 57، نجد أن الصورة تحولت إلى (الياقوت والمرجان)، وذلك لمناسبة الفاصلة في سورة الرحمن، التي تنتهي بـ(ألف ونون).

وإذا ما تم النظر إلى اقتران صورة المشبه به بأداة التشبيه، فس نجد ظهور الأداة (كأن) جاءت في كل السياقات عدا سياق سورة الواقعة " وَحُورٌ عِينٌ ❖ كَأَمْثَالِ اللُّؤْلُؤِ الْمَكْنُونِ " إلا أنها باقتران (الكاف) + كلمة أمثال، فإنها توازي في التوكيد (كأن).

وإذا نظرنا لسائر سياقات (كأن) سنجد الآتي :

في سورة الرحمن سبق سياق الصورة سياق آخر مؤكّد، وهو {فَيَأْيَ آلاءِ رَبِّكُمَا تُكَذِّبَانِ} المتكررة في سائر السورة، فناسب مجيء (كأن) للتساوق مع دلالة التوكيد.

في سورة الصافات " وعندهم قاصرات الطرف عين كأنهن بيض مكنون "، جاءت هذه الصورة في سياق تأكدي أيضاً، في إزاء وعيد المشركين بدخول جهنم، واستثناء عباد الله المخلصين الذين استحقوا دخول الجنة، وما سيلاقونه من نعيم، بدءاً من قوله تعالى " إلا عباد الله المخلصين، أولئك لهم رزق معلوم، فواكه وهم مكرمون، في جنات النعيم " إلى قوله تعالى " وعندهم قاصرات الطرف عين، كأنهن

(1) الشوكاني : فتح القدير، راجعه يوسف الغوش، دار المعرفة، بيروت ط4، 2007م، ص1354، تفسير الآية 54، سورة الدخان(كذلك وزوجناهم بحور عين).

بيض مكنون"، فالسياق المكتنف للصورة سياق تأكيدي، لتقوية الدلالة حول مصير الكافرين، ومصير المؤمنين، والمقارنة بينهما.

وفي سورة الطور "ويطوف عليهم غلمان لهم كأنهم لؤلؤ مكنون"، جاءت الصورة تتحدث عن غلمان الجنة في سياق يؤكد النعيم المقيم لأهلها من خلال سبع آيات سابقة، بيد أنه في سورة الواقعة لم يستخدم الأداة (كان) كما في جميع الصور السابقة، إنما استخدم (كأمثال) الكاف + أمثال، قال تعالى "وحوّرين كأنهم اللؤلؤ المكنون"، وهو أسلوب تأكيدي أيضاً بذكر الكاف مع لفظ (أمثال)، ويتساوق مع سائر السياقات في الآيات الأخرى القائمة على تأكيد تلك النعم، كما أن (الكاف + أمثال) تناسب سياقها إيقاعياً عما لو قال (كأنهم لؤلؤ مكنون)، وذلك لحدوث ثقل في توالي نونين مشددتين في (كأنهن) إلى جانب إتباعهما بكلمة فيها همزتان مضمومتان (لؤلؤ)، بينما لا يوجد ثقل في (كأنهم لؤلؤ مكنون) المقترن بغلمان الجنة، كون ميم الجمع ساكنة، وكذلك لا يوجد ثقل في (كأنهن الياقوت والمرجان) في سورة الرحمن، لوجود كلمتين سالكتين إيقاعياً مع (كأنهن) وهما (الياقوت والمرجان)، وتناسبان إيقاع الفاصلة القرآنية لسورة الرحمن كلها لوجود المد مرتين في (الياقوت)، واختتام المرجان بحرف النون الذي تقوم عليه الفاصلة. كما أن هناك تناسباً إيقاعياً ودلائياً بين (كأنهن ببيض مكنون) في سورة الصافات لعدم توالي الأصوات الثقيلة؛ فكلمة (بيض) أخف من كلمة (لؤلؤ).

وهناك ناحية أسلوبية أخرى في تعدد ألوان الصورة التشبيهية؛ فتارة تظهر على شكل الياقوت والمرجان، وتارة أخرى اللؤلؤ المكنون، وتارة ثالثة البيض المكنون، وكل هذا من باب التلوين ودفع الرتابة في الأسلوب، ولغرض التشويق والإبهار، وإبراز الصور على نحو جمالي متنوع.

مما سبق نجد أن ألفاظ الصورة التشبيهية تناسب سياقاتها التي حلت فيها إيقاعياً ودلائياً، رأسياً وأفقياً، وهو ما تؤكد عليه الوظيفة الأسلوبية الجمالية في أدبيات الدرس الأسلوبي الحديث.

رابعاً: تصوير ضلال أمة الكفر.

أ_ التصوير ب(الأنعام).

- قال تعالى: "أَمْ تَحْسَبُ أَنَّ أَكْثَرَهُمْ يَسْمَعُونَ أَوْ يَعْقِلُونَ إِنْ هُمْ إِلَّا كَالْأَنْعَامِ بَلْ هُمْ أَضَلُّ سَبِيلًا" الفرقان 44
- وقال تعالى: "وَلَقَدْ ذَرَأْنَا لِجَهَنَّمَ كَثِيرًا مِّنَ الْجِنِّ وَالإِنْسِ لَهُمْ قُلُوبٌ لَّا يَفْقَهُونَ بِهَا وَلَهُمْ أَعْيُنٌ لَّا يُبْصِرُونَ بِهَا وَلَهُمْ آذَانٌ لَّا يَسْمَعُونَ بِهَا أُولَئِكَ كَالْأَنْعَامِ بَلْ هُمْ أَضَلُّ أُولَئِكَ هُمُ الْغَافِلُونَ" الأعراف 179

– وقال تعالى: "إِنَّ اللَّهَ يُدْخِلُ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ جَنَّاتٍ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ وَالَّذِينَ كَفَرُوا يَتَمَنَّوْنَ وَيَأْكُلُونَ كَمَا تَأْكُلُ الْأَنْعَامُ وَالنَّارُ مَثْوًى لَهُمْ" محمد12.

في السياق الأول في قوله تعالى: "أَمْ تَحْسَبُ أَنَّ أَكْثَرَهُمْ يَسْمَعُونَ أَوْ يَعْقِلُونَ إِنْ هُمْ إِلَّا كَالْأَنْعَامِ بَلْ هُمْ أَضَلُّ سَبِيلًا" الفرقان44، الأنعام تعبير بهيمي ندرك منه الحالة التي وصلوا إليها، حين لم يعملوا ما وهبهم الله من هذه الحواس في معرفة الحق واتباع سبيله، بل أصبحوا أضل سبيلاً من تلك الأنعام، إذ الأنعام تتعرف طريقها ومأكلها وشربها غريزة وجبلة وعادة، ثم هي لا تخطي ذلك، وقد أعطاها الله سمعاً وبصراً، ولم يمنحها عقلاً وتفكيراً، فأى الفريقين أشد ضلالة، من أكرمه الله بالعقل فلم يفرق بين سبيل الحق وسبيل الباطل، أم من سلبه ذلك، وينقاد لصاحبه ولا يخطئ مسالكه؟⁽¹⁾ " فَكَانَ تَشْبِيهُهُمُ بِالْأَنْعَامِ تَبْيِينًا لِلْجَمْعِ بَيْنَ حُصُولِ اخْتِرَاقِ أَصْوَاتِ الدَّعْوَةِ آذَانَهُمْ مَعَ عَدَمِ انْتِزَاعِهِمْ بِهَا لِعَدَمِ تَهَيُّئِهِمْ لِلْإِهْتِمَامِ بِهَا، فَالْعَرَضُ مِنَ التَّشْبِيهِ التَّقْرِيْبُ وَالْإِمْكَانُ" (1)

والتشبيه بالأنعام لم يأت منفرداً، بل جاء في سياق اقترن بتعبير يضاعف من التأكيد على ذمهم (بل أهم أضل) مما يزيد من الصورة امتداداً وأفقاً أرحب، فلو كان اكتفى بصورة الأنعام، لذهب المعنى إلى الدلالة المعلومة من لفظ الأنعام، وهي البهيمية وعدم الإدراك، بينما الصورة المقترنة بالضلالة مصحوبة بأسلوب الإضراب متبوعاً بأفعل التفضيل والتمييز الملحوظ (بل هم أضل سبيلاً)، تمنح إحياء جديداً أنهم أزدل من الأنعام وأحط منها، وأشد ضلالة، لما عرفوا من الحق فلم يتبعوه، فعطلوا عقولهم وحواسهم.

بينما في السياق الثاني في قوله تعالى:

"وَلَقَدْ ذَرَأْنَا لِجَهَنَّمَ كَثِيرًا مِّنَ الْجِنِّ وَالإِنْسِ لَهُمْ قُلُوبٌ لَّا يَفْقَهُونَ بِهَا وَلَهُمْ أَعْيُنٌ لَّا يُبْصِرُونَ بِهَا وَلَهُمْ آذَانٌ لَّا يَسْمَعُونَ بِهَا أُولَئِكَ كَالْأَنْعَامِ بَلْ هُمْ أَضَلُّ أُولَئِكَ هُمُ الْغَافِلُونَ" الأعراف179

نجد أن الصورة التشبيهية نفسها، ومتبوعة بالألفاظ نفسها (بل هم أضل)، لكن بمقترن إضافي جديد هو (أولئك هم الغافلون)، وهذه الإضافة المختلفة اقتضتها طبيعة السياق المختلفة هنا، فالسياق في هذه الآية فيه شيء من التفصيل والتوضيح " لَهُمْ قُلُوبٌ لَّا يَفْقَهُونَ بِهَا وَلَهُمْ أَعْيُنٌ لَّا يُبْصِرُونَ بِهَا وَلَهُمْ آذَانٌ لَّا يَسْمَعُونَ بِهَا"، فهذه الزيادة اقتضت زيادة أخرى مكافئة لها في نهاية الآية (أُولَئِكَ هُمُ الْغَافِلُونَ)، فمن يكون حاله بذلك

⁽¹⁾ ابن عاشور: تفسير التحرير والتنوير، الدار التونسية للنشر، 1984، ج/19 ص37.

التعطيل لحواسه، يكون الحكم عليه بالغفلة الدائمة، وفقاً لما تقتضيه الجملة الاسمية من معاني الدوام والثبات.

أما في السياق الثالث فصورة الأنعام مختلفة، قال تعالى: "إِنَّ اللَّهَ يُدْخِلُ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ جَنَّاتٍ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ وَالَّذِينَ كَفَرُوا يَتَمَتَّعُونَ وَيَأْكُلُونَ كَمَا تَأْكُلُ الْأَنْعَامُ وَالنَّارُ مَثْوًى لَهُمْ" محمد12

فقد أوضحت الصورة الاشتراك الحاصل بين صفات الذين كفروا، وبين صفات الأنعام، على سبيل التشبيه التمثيلي الذي يعتمد على التشبيه بين الأحوال، وليس التشبيه بين الذات، فحالهم حين يأكلون ويتمتعون كما هو حال الأنعام، أي افتقدوا وظيفتهم في الحياة، وهي عبادة الله سبحانه، وجروا يلهثون إلى متع الحياة وملذاتها، فلا فرق بينهم وبين الأنعام.

ولعل ذكر صفة التمتع والأكل في هذا السياق، واختلافه عن السياقات الأخرى، هو أن الآية في سورة محمد صُدرت بالحديث عن المؤمنين في الجنة، وما أعد الله لهم من النعيم المقيم، جزاء بما قدموا في حياتهم، أما أولئك الكفرة، فقد نالوا متعهم في الحياة الدنيا واطمأنوا بها، فذيلت الآية بذكر عاقبتهم في النار، فقد حفت النار بالشهوات والمتع، وحفت الجنة بالمكاره والابتلاءات، فكان التشبيه والمقارنة من جنس السياق.

ب - التصوير بإغلاق منافذ الحواس.

قال تعالى: {مَثَلُهُمْ كَمَثَلِ الَّذِي اسْتَوْقَدَ نَارًا فَلَمَّا أَضَاءَتْ مَا حَوْلَهُ ذَهَبَ اللَّهُ بِنُورِهِمْ وَتَرَكَهُمْ فِي ظُلُمَاتٍ لَا يُبْصِرُونَ} البقرة17 {صُمُّ بُكْمٌ عُمِّيٌّ فَهُمْ لَا يَرْجِعُونَ} البقرة18

وقال تعالى: {وَمَثَلُ الَّذِينَ كَفَرُوا كَمَثَلِ الَّذِي يَنْعِقُ بِمَا لَا يَسْمَعُ إِلَّا دَعَاءً وَنِدَاءً صُمُّ بُكْمٌ عُمِّيٌّ فَهُمْ لَا يَعْقِلُونَ} البقرة71

في الآيتين السابقتين تظهر صورة المشبه به متطابقة (صُمُّ بُكْمٌ عُمِّيٌّ)، بينما المختلف هو في صورة المشبه، فالسياق الأول يَظْهَرُ المنافقون في صورة المشبه، بينما في الآية الثانية يتمثل المشبه في صورة الذين كفروا، والاختلاف حاصل أيضاً في امتداد صورة المشبه به من جهة أخرى (فَهُمْ لَا يَرْجِعُونَ)، (فَهُمْ لَا يَعْقِلُونَ)، الأولى ارتبطت بعدم الرجوع؛ لأن السياق السابق يدل على إطباق الظلام عليهم من كل ناحية، فلا يستطيعون رجعة إلى الحق، يقول الشوكاني: "ف" المنافق كان في ظلمة الشرك فأسلم، فعرف الحلال من الحرام والخير من

الشر، فبينما هو كذلك، إذ كفر فصار لا يعرف الحلال من الحرام، ولا الخير من الشر، فهم صم بكم وهم الخرس، فهم لا يرجعون إلى الإسلام،...، فالنور هو إيمانهم الذي يتكلمون به، وأما الظلمة فهو ضلالهم. (1)

بينما السياق الثاني اقترن بعدم العقل، لأن سابقه دل على ذلك، فهو يردد ويصيح بما لا يفهم، والمعنى كما يقول النسفي: "ومثل داعيهم إلى الإيمان في أنهم لا يسمعون من الدعاء إلا جرس النغمة، ودوي الصوت، من غير إلقاء أذهان، ولا استبصار، كمثل الناعق بالبهائم التي لا تسمع إلا دعاء الناعق ونداءه، الذي هو تصويت بها، وزجر لها، ولا تفقه شيئاً آخر كما يفهم العقلاء". (2)

- قال تعالى: {وَالَّذِينَ كَذَبُوا بآيَاتِنَا صُمُّ وَيَكُمُّ فِي الظُّلُمَاتِ مَن يَشَاءُ اللَّهُ يَضِلُّهُ وَمَن يَشَاءُ يَجْعَلُهُ عَلَىٰ صِرَاطٍ مُسْتَقِيمٍ} الأنعام 39، في هذا السياق حذف لفظ(عمى)، لدلالة لفظ الظلمات عليه، ولدلالة السياق الشرطي اللاحق(مَن يَشَاءُ اللَّهُ يَضِلُّهُ).

قال تعالى: {مَثَلُ الْفَرِيقَيْنِ كَالْأَعْمَىٰ وَالْأَصْمَىٰ وَالْبَصِيرِ وَالسَّمِيعِ هَلْ يَسْتَوِيَانِ مَثَلًا أَفَلَا تَذَكَّرُونَ} هود 24

هذه الآية سبقت بآيات توضح صفات الفريقين وأحوالهما:

"وَمَن أَظْلَمُ مِمَّنِ افْتَرَىٰ عَلَى اللَّهِ كَذِبًا أُولَٰئِكَ يُعْرَضُونَ عَلَىٰ رَبِّهِمْ وَيَقُولُ الْأَشْهَادُ هَٰؤُلَاءِ الَّذِينَ كَذَبُوا عَلَىٰ رَبِّهِمْ أَلَا لَعْنَةُ اللَّهِ عَلَى الظَّالِمِينَ} 18 {الَّذِينَ يَصُدُّونَ عَن سَبِيلِ اللَّهِ وَيَبْغُونَهَا عِوَجًا وَهُمْ بِالْآخِرَةِ هُمْ كَافِرُونَ} 19 {أُولَٰئِكَ لَمْ يَكُونُوا مُعْجِزِينَ فِي الْأَرْضِ وَمَا كَانَ لَهُم مِّن دُونِ اللَّهِ مِن أَوْلِيَاءٍ يُضَاعَفُ لَهُمُ الْعَذَابُ مَا كَانُوا يَسْتَطِيعُونَ السَّمْعَ وَمَا كَانُوا يُبْصِرُونَ} 20 {أُولَٰئِكَ الَّذِينَ خَسِرُوا أَنفُسَهُمْ وَضَلَّ عَنْهُمْ مَا كَانُوا يَفْتَرُونَ} 21 {لَا جَرَمَ لَهُمْ فِي الْآخِرَةِ هُمْ الْأَخْسَرُونَ} 22 {إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ وَآخَبَتُوا إِلَىٰ رَبِّهِمْ أُولَٰئِكَ أَصْحَابُ الْجَنَّةِ هُمْ فِيهَا خَالِدُونَ} 23 {مَثَلُ الْفَرِيقَيْنِ كَالْأَعْمَىٰ وَالْأَصْمَىٰ وَالْبَصِيرِ وَالسَّمِيعِ هَلْ يَسْتَوِيَانِ مَثَلًا أَفَلَا تَذَكَّرُونَ".

ويمكن توزيع المشبه المتعدد، وكذا المشبه به في هذه الصورة على النحو الآتي:

المشبه به المتعدد

المشبه المتعدد

الأعمى

الفريق الأول

(1) الشوكاني: فتح القدير، ص47.
(2) النسفي: (مدارك التنزيل وحقائق التأويل)، تحقيق/ يوسف علي بدوي، ومحبي الدين ديب، بيروت، دار الكلم الطيب، ط1، 1998م، ص150.

والأصم

الذين افتروا على الله كذباً

ويصدون عن سبيل الله ويبغونها عوجاً

كافرون بالأخرة

ما كانوا يستطيعون السمع

وما كانوا يبصرون

السميع

الفريق الثاني

والبصير

الذين آمنوا وعملوا الصالحات

وأخبتوا إلى ربهم.

وكان من دلائل الإعجاز القرآني أن اختزل تلك الأحوال والأوصاف المتعددة، في الألفاظ (الأعمى والأصم) و(والسميع والبصير).

خامساً: تصوير اتساع الجنة.

- قال تعالى: "وَسَارِعُوا إِلَىٰ مَغْفِرَةٍ مِّن رَّبِّكُمْ وَجَنَّةٍ عَرْضُهَا السَّمَاوَاتُ وَالْأَرْضُ أُعِدَّتْ لِلْمُتَّقِينَ" آل عمران 133 وقال تعالى: "سَابِقُوا إِلَىٰ مَغْفِرَةٍ مِّن رَّبِّكُمْ وَجَنَّةٍ عَرْضُهَا كَعَرْضِ السَّمَاءِ وَالْأَرْضِ أُعِدَّتْ لِلَّذِينَ آمَنُوا بِاللَّهِ وَرُسُلِهِ ذَلِكَ فَضْلُ اللَّهِ يُؤْتِيهِ مَن يَشَاءُ وَاللَّهُ ذُو الْفَضْلِ الْعَظِيمِ" الحديد 21 وتَشْبِيهُ عَرْضِ الْجَنَّةِ بِعَرْضِ السَّمَاءِ وَالْأَرْضِ، أَي مَجْمُوعُ عَرْضَيْهِمَا لِقَصْدِ تَقْرِيْبِ الْمُشَبَّهِ بِأَقْصَى مَا يَتَّصَرُّهُ النَّاسُ فِي الْإِتْسَاعِ، وَلَيْسَ الْمُرَادُ تَحْدِيدَ ذَلِكَ الْعَرْضِ" (1)، والمتأمل في النظر إلى هاتين الآيتين يجد من التطابق بينهما في صورة المشبه (عرض الجنة)، وصورة المشبه به (عرض السموات والأرض)، كما يجد من أوجه الاختلاف أيضاً في:

سورة الحديد

سورة آل عمران

سابقوا

وسارعوا

أعدت للذين آمنوا بالله ورسله

أعدت للمتقين

الصورتان التشبيهيتان متطابقتان عدا في ذكر أداة التشبيه الكاف في الحديد، وحذفها في آل عمران، فنذكر الكاف في سورة الحديد جاء دلالة على زيادة تقرب الصورة في الأذهان، وبيان قياسها ومقدارها، وهو من

(1) ابن عاشور: التحرير والتنوير، مرجع سابق، ج27 ص408.

أغراض التشبيه المعروفة، وفي ذلك زيادة في الحث على الإيمان بالله ورسله والترغيب فيه، فكان أدعى إلى استعمال الكاف لتحديد درجة المشبه به. ولما كان المشبه أظهر من المشبه في التصوير، فذكر الأداة زيادة أخرى لبيان الإظهار، بينما في آل عمران ذكر أن الجنة أعدت للمتقين مع حذف أداة التشبيه. وبالعودة إلى السياق السابق للآية في آل عمران نجد أن الكلام قد سيق بدءاً للذين آمنوا عموماً، قال تعالى:

" يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَأْكُلُوا الرِّبَا أَضْعَافًا مُضَاعَفَةً وَاتَّقُوا اللَّهَ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ {130} وَاتَّقُوا النَّارَ الَّتِي أُعِدَّتْ لِلْكَافِرِينَ {131} وَأَطِيعُوا اللَّهَ وَالرَّسُولَ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ {132} آل عمران.

وفيه حثهم على التقوى (وَاتَّقُوا اللَّهَ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ)، (وَاتَّقُوا النَّارَ الَّتِي أُعِدَّتْ لِلْكَافِرِينَ)، إذن فقضية الإيمان موجودة، لكنه حثهم على التقوى لأنها أعلى مراتب الإيمان، أكد على ذلك بقوله: (وسارعوا)، بزيادة الواو العاطفة ليبدل على أنهم سائرون في الطريق الصحيح، وهو الإيمان، وما عليهم إلا المسارعة في ذلك الطريق، والتزود من تقوى الله والخوف منه، فهو خير الزاد، وخير المعين.

وأما في سياق سورة الحديد فقد كان الحث على الإيمان بدءاً بالله وبرسله، إذ الكلام موجه لعموم الناس، "سَابِقُوا إِلَى مَغْفِرَةٍ مِّن رَّبِّكُمْ وَجَنَّةٍ عَرْضُهَا كَعَرْضِ السَّمَاءِ وَالْأَرْضِ أُعِدَّتْ لِلَّذِينَ آمَنُوا بِاللَّهِ وَرُسُلِهِ ذَلِكَ فَضْلُ اللَّهِ يُؤْتِيهِ مَن يَشَاءُ وَاللَّهُ ذُو الْفَضْلِ الْعَظِيمِ" الحديد21

فكان مناسباً أن يقول: (أُعِدَّتْ لِلَّذِينَ آمَنُوا بِاللَّهِ وَرُسُلِهِ)، كما أنه ذكر في بدء الآية (سابقوا)، ولم يقل (وسارعوا)، أي أراد من السبق إلى المكافأة العظيمة، وهي الجنة، فأيا أمة سبقت بإيمانها بالله وبرسله، كان جزاؤها الجنة.

ومن ثم فسياق سورة الحديد عام بالإيمان بالله ورسله، بينما سياق آل عمران خاص بالمتقين.

سادساً: تصوير أحوال يوم القيامة.

أ- التصوير بـ(المهل):

- قال تعالى: " يَوْمَ تَكُونُ السَّمَاءُ كَالْمُهْلِ {المعارج 8

- وقال تعالى: " إِنَّا أَعْتَدْنَا لِلظَّالِمِينَ نَارًا أَحَاطَ بِهِمْ سُرَادِقُهَا وَإِنْ يَسْتَعِينُوا يَخُاطُوا بِمَاءٍ كَالْمُهْلِ يَشْوِي الْوُجُوهَ

بئسَ الشَّرَابُ وَسَاءَتْ مُرْتَفَقًا {الكهف 29

- وقال تعالى: " إن شجرة الزقوم طعام الأثيم كَالْمُهْلِ يَغْلِي فِي الْبُطُونِ " الدخان 45.

1- تصوير أحوال السماء بـ(المهل).

في اللغة؛ جاء في اللسان: المَهْل اسمٌ يجمع مَعْدِنِيَّاتِ الجواهر. (المَهْل) ما ذاب من صُفْرٍ أو حديد، وهكذا فسر في التنزيل، والله أعلم. وقوله عز وجل: "يُغَاثُوا بِمَاءِ كَالْمُهْلِ"؛ يقال: هو التُّحاس المذاب (1)، قال الأزهري: ومثله قوله: فكانت وَرْدَةً كالدَّهَانِ (قوله «فكانت وردة كالدهان» في الأزهري زيادة: جمع الدهن) قال أبو إسحق: كالدَّهَانِ أَي تَتَلَوْنَ كما يتلَوْنَ الدَّهَانَ المختلفة، ودليل ذلك قوله تعالى: "كالمُهْلِ يَشْوِي الوجوه"؛ فدعاً بفضة فأذابها فجعلتْ تَمِيعٌ وتَلَوْنَ، فقال: هذا من أَشْبَهَ ما أَنْتُمْ رَاوُونَ بالمُهْلِ؛ قال أبو عبيد: أراد تأويل هذه الآية. (2)

من هذه الدلالات يتبين أن (المَهْل) هو ذائب معدني، أي أن الحق سبحانه لم يشبه السماء يوم القيامة بالمَهْل، إلا وهي في أصل خلقها بناء محكم من معادن وغازات كما يؤكد ذلك العلم الحديث، " فعندما بدأ العلماء باكتشاف الكون أطلقوا عليه كلمة space أي (فضاء)، وذلك لظنهم بأن الكون مليء بالفراغ، ولكن بعدما تطورت معرفتهم بالكون واستطاعوا رؤية بنيته بدقة مذهلة، ورأوا نسيجاً كونياً cosmic web محكماً ومتربطاً، بدؤوا بإطلاق مصطلح جديد هو (بناء) أي building (3). أكدت على ذلك قوله تعالى: "اللَّهُ الَّذِي جَعَلَ لَكُمْ الْأَرْضَ قَرَارًا وَالسَّمَاءَ بِنَاءً وَصَوَّرَكُمْ فَأَحْسَنَ صُوَرَكُمْ وَرَزَقَكُم مِّنَ الطَّيِّبَاتِ ذَلِكُمْ اللَّهُ رَبُّكُمْ فَتَبَارَكَ اللَّهُ رَبُّ الْعَالَمِينَ" غافر64، فوجد أولئك العلماء أن السماء بناء محكم التشييد، دقيق التماسك والترابط، وليست فراغاً كما كان يعتقد إلى عهد قريب، وقد ثبت علمياً أن المسافات بين أجرام السماء مليئة بغلاظة رقيقة جداً من الغازات التي يغلب عليها غاز الإيدروجين، وينتشر في هذه الغلاظة الغازية بعض الجسيمات المتناهية في الصغر من المواد الصلبة، على هيئة غبار دقيق الحبيبات، يغلب على تركيبه ذرات من الكالسيوم، والصوديوم، والبوتاسيوم، والتيتانيوم، والحديد، بالإضافة إلى جزيئات من بخار الماء، والأمونيا، والفضورمالدهايد، وغيرها من المركبات الكيميائية. وبالإضافة إلى المادة التي تملأ المسافات بين النجوم، فإن المجالات المغناطيسية تنتشر بين كل أجرام السماء لتربط بينها في بناء محكم التشييد، متماسك الأطراف، وهذه حقيقة لم يدركها العلماء إلا في القرن العشرين، بل في العقود المتأخرة منه. (4)

(1) ابن منظور: لسان العرب، مادة (مهْل).

(2) ابن منظور: لسان العرب، مادة (مهْل).

(3) البناء الكوني، لعبد الدائم الكحيل، نقلاً عن موقع: <http://www.nooran.org/O/23/23-5.htm>

(4) والسماء بنيناها بأيد وإنا لموسعون، للدكتور زغلول النجار، نقلاً عن موقع:

<http://www.islamiyyat.com/e3jaz2.htm>

فالحديد عنصر معدني لم يوجد في أصله من مكونات الأرض، وإنما أنزله الله من السماء، قال تعالى : " وَأَنْزَلْنَا الْحَدِيدَ فِيهِ بَأْسٌ شَدِيدٌ وَمَنَافِعُ لِلنَّاسِ الْحَدِيدَ 25، ومما يدل على وجود المعادن في السماء، النحاس مثلاً ؛ كما في قوله تعالى : " يُرْسَلُ عَلَيْكُمَا شَوْاظٌ مِّن نَّارٍ وَنُحَاسٌ فَلَا تَنْتَصِرَانِ " الرحمن35، وقد ذكر القرآن الكريم في حديثه عن السماء وعن بنائها طبيعة ذلك البناء في كثير من الآيات منها :

" والسماء ذات الحبيك " الذاريات 7 - " زَفَعَ سَمَكَهَا فَسَوَّاهَا " النازعات28- " وَيَبْنِيْنَا فَوْقَكُمْ سَبْعًا شِدَادًا " النبا: 12، " وَفُتِحَتْ السَّمَاءُ فَكَانَتْ أَبْوَابًا " النبا19- " وَإِذَا السَّمَاءُ كُشِطَتْ " التكوير11، ولا يكون الكشط إلا لشي صلب قوي، ومنه قوله تعالى- " إِذَا السَّمَاءُ انْفَطَرَتْ " الانفطار1، " إِذَا السَّمَاءُ انشَقَّتْ " الانشقاق1، " وَيَوْمَ تُشَقَّقُ السَّمَاءُ بِالْعَمَامِ وَنُزِّلُ الْمَلَائِكَةَ تَنْزِيلًا " الفرقان25، " وَجَعَلْنَا السَّمَاءَ سَقْفًا مَحْفُوظًا وَهُمْ عَنْ آيَاتِهَا مُعْرِضُونَ " الأنبياء32، " وَلَوْ فَتَحْنَا عَلَيْهِم بَابًا مِّنَ السَّمَاءِ فَظَلُّوا فِيهِ يَعْرُجُونَ " الحجر14، " أَوْ تُسْقِطَ السَّمَاءَ كَمَا زَعَمَتْ عَلَيْنَا مِثْفَاءً أَوْ تَأْتِي بَالِلِهِ وَالْمَلَائِكَةَ قَبِيلًا " الإسراء92.

كل ذلك يدل على أن اختيار اللفظ القرآني (المهل) في موقع المشبه به مناسباً في سياقه، ويرتبط ارتباطاً وثيقاً بأصل خلق السماء المحكم المتماسك الصلب المتين من تلك المعادن والغازات.

2. تصوير طعام الكافرين في النار ب(المهل) :

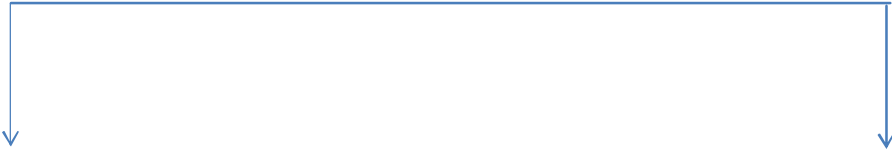
في المقابل نجد تكرار التشبيه ب(المهل) في قوله تعالى : { إِنَّ شَجَرَةَ الزُّقُومِ، طَعَامُ الْأَثِيمِ، كَالْمُهْلِ يَغْلِي فِي الْبُطُونِ {الدخان34- 44- 45، وقوله تعالى في سورة الكهف: { وَقُلِ الْحَقُّ مِن رَّبِّكُمْ فَمَن شَاءَ فَلْيُؤْمِن وَمَن شَاءَ فَلْيُكْفُرْ إِنَّا أَعْتَدْنَا لِلظَّالِمِينَ نَارًا أَحَاطَ بِهِمْ سُرَادِقُهَا وَإِن يَسْتَعِينُوا يَغَاثُوا بِمَاءٍ كَالْمُهْلِ يَشْوِي الْوُجُوهَ بِئْسَ الشَّرَابُ وَسَاءَتْ مُرْتَفَقًا { الكهف29، والتعبير بالمهل يدل على أن ما يدخل في جوف أهل النار، أو ما يصب على وجوههم، هو أشد ما يمكن التعبير به، وهو (المهل) : وهو المعدن الذائب كما عرفنا، ولنا أن تخيل ذلك العذاب - والعياذ بالله- الذي يغلي في بطونهم، فيصهر أمعاءهم صهراً، ويشوي وجوههم فتذبيها، وذلك أشد العذاب وأفضعه وأقساه، فإن أثر قوة المعدن عند صهره وصبه على الجلد أو اللحم يكون أشد من أي شيء آخر، لقوته في التمزيق والتشويه والصهر وإحداث أشد الألم.

ب - التصوير ب(العهن) : صورة العهن في الجبال مقابل صورة المهل في السماء :

العهن هو المشبه به لأحد مشاهد صورة الجبال يوم القيامة مقابل صورة السماء (صورة المهل)؛ قال تعالى : " يوم تكون السماء كالمهل، وتكون الجبال كالعهن " 8- 9 المعارج، فصورة الجبال المتحولة إلى العهن تدل أن

أصل خلقها من مكونات الأرض، وهي مكونات ضعيفة من التراب وبعض المعادن مقارنة بطبيعة خلق السماء العظيم، ومن ثم قال: (كالعهن)، أي: الصُوفُ المصبُوغُ ألواناً (1)، هو ذو طبيعة ضعيفة متطايرة، وفي آية أخرى {وَتَكُونُ الْجِبَالُ كَالْعِهْنِ الْمَنْفُوشِ} القارعة⁵، فزاد في هذا السياق ذكر(المنفوش)، للدلالة على التشثيت، إذ السياق يقتضي ذلك، فقد ذكر قبلها "يوم يكون الناس كالفرش المبتوث". والمتابع لمشاهد القيامة في القرآن الكريم، يجد في كل مرة يتم التقاط مشهد مختلف عن المشاهد الأخرى في سائر القرآن الكريم.

ويمكن المقارنة بين مشهدي الجبال يوم القيامة من خلال(صورة العهن) عبر الترسيمة الآتية:



سورة القارعة

سورة المعارج

وتكون الجبال كالعهن المنفوش

وتكون الجبال كالعهن

مشهد تحول إلى

مشهد تحول إلى حالة ضعف

حالة ضعف

+ تشثيت وتناثر

الصورة في المعارج جاءت عبر مشهد موجز، فكان التقاط الصورة سريعاً، فلم يصف العهن بأي وصف إضافي، واكتفى بمشهد التحول فحسب، من مشهد الجبال العظيمة الشامخة الصلبة إلى مشهد العهن أو الصوف، بينما زاد في سورة القارعة مشهد التشثيت والتطاير، للدلالة على الضعف الشديد والتناثر.

ج. التصوير ب(الهباء) " {وَبُسَّتِ الْجِبَالُ بَسًّا، فَكَانَتْ هَبَاءً مُنْبَثًّا} الواقعة 5 - 6

(1) ابن منظور: اللسان، مادة (عهن).

وقال تعالى: " {وَقَدِمْنَا إِلَىٰ مَا عَمِلُوا مِنْ عَمَلٍ فَجَعَلْنَاهُ هَبَاءً مَّنْثُورًا} الفرقان23، الهباء كما في اللسان: الهباء: الغبار، وقيل: هو غبار شبه الدخان ساطع في الهواء" (1)، وفي الكشاف: والهباء: ما يخرج من الكوة مع ضوء الشمس شبيه بالغبار (2)، ولما كان الهباء هو الغبار المتطاير، أو ما هو أدق من الغبار، فحبات الغبار هي أصل التراب والأحجار، التي تتكون منها الجبال، فتلج الجبال الشامخة على قوتها وصلابتها وشموخها، تتحول يوم القيامة إلى جزئياتها الصغيرة وهي أجزاء الغبار الأصغر أو (الهباء)، وقد شبه القرآن الكريم إحباط أعمال الكافرين وانتهائها بتحويلها إلى الصفة المتلاشية كالغبار أو الهباء، ودلالة التشبيه بالهباء: أن تلك الأعمال، وإن كانت عظيمة عظم الجبال، فإن الله سبحانه يحبطها، فلا يكون لها وزن يوم القيامة، وجاء التشبيه القرآني متوافقاً مع ما يعرفه الناس من تلاشي الغبار، الذي لا وزن له، يقول الزمخشري: شبهه بالهباء في قلته وحقارته عنده، وأنه لا ينتفع به، ثم بالمنثور منه، لأنك تراه منتظماً مع الضوء، فإذا حركته الريح رأيتَه قد تناثر وذهب كل مذهب. (3)

الخاتمة: وتتضمن الخاتمة النتائج والتوصيات والمقترحات:

أولاً: النتائج: من خلال ما سبق التوصل إليه في هذه الدراسة، يمكن إجمال ما خلصت إليه في جملة من النتائج الآتية:

- إن علم المناسبة في القرآن الكريم هو من أجل العلوم التي تكشف عن جانب يعد من أهم جوانب الإعجاز البلاغي في هذا اللون من الصور التشبيهية المتناظرة، فهي على تناظرها وتكرارها في عوارض سياقية مختلفة قد ظهرت بإضافات وروافد جديدة، أو بأبنية لغوية ودلالات مختلفة تناسب سياقها الذي وردت فيه.
- إن التكرار في القرآن الكريم يمثل سمة بلاغية لها أساليبها الصياغية وكفاءتها التواصلية، التي تؤثر وتمتع في آن واحد.
- إن قيمة الصورة البلاغية ليس في تتبع تصنيفاتها وتقسيماتها وحسب، بل في إخراجها إلى ساحة أرحب تجعل منها عنصراً فاعلاً في بناء الأسلوب وإنتاج الدلالات، وفي تفاعلها مع سياقاتها التي ترد فيها، ومدى مناسبتها لتلك السياقات، والمجازة في دراسة الصورة القائمة على علاقة المشابهة مستوى الطرفين إلى

¹ ابن منظور: اللسان، مادة (هبا-هيو)

² الزمخشري، الكشاف، تحقيق عادل عبد الموجود وآخرين، مكتبة العبيكان، الرياض، ط(1) 1998ص343.

³ المصدر نفسه، ص343.

البحث في علاقاتها بمستويات أوسع في الجملة والسياق اللغوي والحالي، ودراسة الصورة لا على أنها أسلوب بلاغي مستقل، بل ترتبط بمنظومة لغوية ودلالية، تتطافر جميعها لبيان بعض من سمات الأسلوب القرآني المعجز.

ثانياً: التوصيات والمقترحات:

يدعو البحث في دراسة الظواهر الأسلوبية في القرآن الكريم إلى التركيز على علم المناسبة في القرآن الكريم، وربط الظواهر الأسلوبية القرآنية المتكررة بنظائرها في السياقات المختلفة، وبيان أوجه الفرق في المعاني والدلالات القرآنية، وما تتسم به تلك الظواهر من التلاؤم والتناسب مع تلك السياقات التي وردت فيها.

ويمكن أن تتبنى أبحاث أخرى دراسة ألوان أخرى من التصوير القرآني، أو ظواهر أسلوبية لها صفة التكرار والتناظر، ودراستها وفقاً لألية المناسبات السياقية لكل ظاهرة قرآنية تتردد في كتاب الله العزيز.

المصادر والمراجع

المصادر:

.القرآن الكريم.

المراجع:

.إبراهيم أنيس وآخرون: المعجم الوسيط، المجمع اللغوي في القاهرة، دار الأمواج، 1987.

.البقاعي، نظم الدرر في تناسب الآيات والسور، دار الكتاب الإسلامي، القاهرة، 1984.

.ابن عاشور: التحرير والتنوير، الدار التونسية للنشر، تونس، 1984.

.ابن منظور: لسان العرب، دار صادر بيروت(د.ت).

.أما سليمان المحمد: الصورة الفنية في القرآن الكريم.رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب والعلوم

الإنسانية، جامعة دمشق، 1995م.

.د/ جابر عصفور، الصورة الفنية في الموروث النقدي والبلاغي عند العرب، المركز الثقافى العربى، بيروت

والدار البيضاء، ط(3) 1992.

.د: حسن طبل: الصورة البيانية في الموروث البلاغي، مكتبة الإيمان، المنصورة، مصر، ط1، 2005م.

.الخطيب القزويني: الإيضاح في علوم البلاغة، تعليق/ محمد عبد المنعم خفاجي، مكتبة الكليات الأزهرية،

القاهرة، ط2.

.دي لوييس، الصورة الشعرية، ترجمة أحمد نصيف الجنابي وآخرين، منشورات وزارة الثقافة، العراق، 1982.

.الزمخشري، الكشاف، تحقيق عادل عبد الموجود وآخرين، مكتبة العبيكان، الرياض، ط(1) 1998.

- . سلامة جمعة عطا العجالين: التشبيه في القرآن الكريم- دراسة أسلوبية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن، 2004م.
- سيد قطب: التصوير الفني في القرآن الكريم. دار الشروق بيروت ط(8)1983م.
- . الشوكاني، فتح القدير، دار الفكر، بيروت (د.ت).
- . فتح القدير، راجعه يوسف الغوش، دار المعرفة، بيروت ط4، 2007م.
- . صلاح الدين عبد التواب: الصورة الأدبية في القرآن الكريم. مكتبة لبنان، الشركة المصرية (لونجمان)، 95م.
- . عبد القاهر الجرجاني: أسرار البلاغة قرأه وعلق عليه محمود شاكر، مطبعة المدني القاهرة وجدة، ط(1)1991م.
- . د/ عدنان حسين قاسم، التصوير الشعري، رؤية نقدية لبلاغتنا العربية، الدار العربية للنشر والتوزيع، القاهرة 2000م.
- . د. محمد عبد الله دراز: النبأ العظيم، نظرات جديدة في القرآن، دار القلم الكويت، ط / 2:1390هـ.
- . د/ محمد عبد المطلب: البلاغة العربية قراءة أخرى، الشركة المصرية لونجمان، 1997م.
- . د/ محمد فكري الجزار، سيموطيقا التشبيه، من البلاغة إلى الشعرية، نضرو للنشر والتوزيع، القاهرة، ط(1)2007م.
- . النسفي: (مدارك التنزيل وحقائق التأويل)، تحقيق/ يوسف علي بدوي، ومحيي الدين ديب، بيروت، دار الكلم الطيب، ط1، 1998م.
- . يحيى بن حمزة العلوي: الطراز، تعليق/ عبد الحميد هنداوي، المكتبة العصرية، بيروت، ط(1)2000م.

مواقع الإنترنت

. د/ زغلول النجار: والسماء بنيناها بأيدٍ وأنا لموسعون، موقع:

. <http://www.islamiyyat.com/e3jaz2.htm>

. عبد الدائم الكحيل: البناء الكوني، موقع:

<http://www.nooran.org/O/23/23-5.htm>



جامعة الناصر

AL-NASSER UNIVERSITY

التعاون الاقتصادي بين دول شرق حوض النيل

د.انصاف علي عمر بابكر

جامعة بيشة – كلية الآداب و الإدارة للبنات

المملكة العربية السعودية

neeshamo aizrayahneeshah@hotmail.com

الملخص

4

التكتلات الاقتصادية ليست ظاهرة جديدة ولكنها السمة الأبرز لجيوسياسية العالم المعاصر، عالم العولمة و السوق المفتوحة. علم السوق الصغير الظاهرة تعود في أصلها إلي القرن التاسع عشر. فالعالم اليوم يعيش في حالة تستوجب على الدول النامية أن تعيد نظرتها في قضايا التنمية ومن الصعب أن تواجه متطلبات العصر وحدها دون الدخول في تكتل.

أهم المقومات الاقتصادية لقيام التعاون الاقتصادي هي:

- توفر الموارد الطبيعية
 - توفر عناصر الإنتاج اللازمة للعملية الإنتاجية.
 - توفر البنية الأساسية.
 - توفر مناخ استثماري جاذب.
- ومن أهم مقومات الاقتصاد لدول شرق حوض النيل في مصر الصناعة، السياحة، الزراعة والطاقة. وفي السودان أهم قطاعاته الاقتصادية الزراعة، الصناعة، الطاقة التعدين والثروة الحيوانية. وارتيريا الزراعة، الرعي، الغابات والصناعة. أثيوبيا يعاني الاقتصاد بها من إشكاليات بنيوية وهيكلية ولكن بدأت الحكومة الأثيوبية بجهود إصلاحية منذ العام 1991م ولكن الأداء الاقتصادي ما زال متواضعا وأهمه الزراعة في جنوب السودان – دولة حديثة – يحتاج الاقتصاد بها إلي الكثير من الدعم الفني والخبرات ويمكن إن يقدم ذلك من مصر في شكل التعاون بينهما في مجال الثروة السمكية والسودان في مجال البترول. نلاحظ أن السودان ومصر يمتلكان مقومات التعاون الاقتصادي أكثر من غيرهما من دول منطقة شرق حوض النيل وتاريخهما مشترك وثقافتهما متشابهة والعلاقات الاقتصادية بين هذين البلدين قديمة قدم التاريخ ترجع في أساسه إلى نشأتها بهذا أخذنا هذا التعاون أو التكامل كنموذج للبحث. ارتفع التعاون بصورة ملحوظة في مجالات عديدة خاصة بعد قيام مشروع الربط البري بينهما وأصبحت أكثر سهولة.

Abstract

Economic grouping is not new but a feature of the modern world, globalization and open markets. small markets go back to the 19th century. The world of today entails the developing countries to review the problems of development , because it is difficult to face the demands of the modern age alone without making groups of cooperation. The most significant pillars of economy for creating cooperating are:

- 1- The existence of the natural resources.
- 2- The existence of the elements of production.
- 3- The existence of attracting investment climate.
- 4- The existence of the basic infrastructure.

The basic economic sources in East Nile basin which comprises Egypt, Sudan, Eritrea and Ethiopia include: in Egypt, industry , tourism , agriculture and energy; in the Sudan, agriculture , industry , energy , mining and animals; in Eritrea, agriculture rearing animals , forests and industry. As for Ethiopia , its economy suffers some problems but the government started to remedy the situation since 1991. But its economy is still mild and the most significant source is agriculture. As for the South Sudan , a newly born country , its economy needs technical support; by Egypt in the field of fishing and by the Sudan in the field of petrol. It is clearly noticed that Egypt and the Sudan have the basics of co-operating rather than the other countries of the basin because of the historical and cultural ties that make it possible to create mutual cooperation.

مشكلة البحث:

التكتلات الاقتصادية ليست ظاهرة جديدة وإنما هي سمه قديمة أصلها يرجع إلى القرن التاسع عشر، والعالم اليوم في تطور مستمر وسريع جدا بسبب ثورة المعلومات ولكي تواجهه الدول النامية هذا التطور لا بد من الدخول في تكتلات اقتصادية، لذلك حاولت الدراسة الإجابة على التساؤلات التالية:

- 1/ ما هي المقومات الاقتصادية لقيام التعاون الاقتصادي بين دول حوض النيل الشرقي؟
- 2/ هل مصر والسودان يمتلكان مقومات التعاون الاقتصادي أكثر من غيرهما من دول شرق حوض النيل؟
- 3/ هل الدول النامية مثل مصر والسودان في حاجة إلى قيام تعاون اقتصادي بصورة أكبر من الدول المتقدمة.

أهمية البحث:**تتمثل أهمية البحث في الآتي:**

- 1/ التعرف على أهم المقومات الاقتصادية لدول شرق حوض النيل.
- 2/ حان الوقت لإيقاف الخلافات وإنشاء المزيد من التكتلات الاقتصادية بين الدول النامية بصورة عامة ودول شرق حوض النيل بصفه خاصة.
- 3/ إمكانية قيام تعاون اقتصادي بين دول شرق حوض النيل كبيرة جدا لما تملكه هذه الدول من مقومات فضلا عن تقاربها جغرافيا.

أهداف البحث:

- 1/ تحليل الوضع الراهن للتعاون الاقتصادي بين مصر و السودان.
- 2/ الإسهام في وضع خطة يمكن أن تساعد متخذي القرار في وضع نموذج للتكامل بين مصر والسودان لاحتياجهما لمثل هذا التعاون والتكامل فضلاً عن تاريخهما المشترك وثقافتهما المتشابه وموقعهما الجغرافي.

فرضيات البحث:

- 1 / توفر أهم مقومات التعاون الاقتصادي بين دول حوض النيل الشرقي مثل الموارد الطبيعية والبشرية والبنيات الأساسية وعناصر الإنتاج فضلاً عن المناخ الاستثماري الجاذب.
- 2/ حاجة دول شرق حوض النيل كدول نامية إلى التعاون الاقتصادي مثلها مثل الدول المتقدمة.

منهجية البحث:

تم استخدام المنهج التاريخي الذي يهتم بوصف وتسجيل الوقائع والأحداث والموارد والإمكانات ثم تفسيرها وتحليلها، كما استخدم المنهج الوصفي التحليلي بالإضافة إلى الاعتماد على جمع كثير من المعلومات من كتب وتقارير ودوريات و الشبكة العنكبوتية الدولية.

التعاون الاقتصادي بين دول شرق حوض النيل

مفهوم التعاون الاقتصادي فوائده ومقوماته:

مفهوم التعاون الاقتصادي من مفاهيم الاقتصاد التي ليس هناك إجماع واضح حول تعريفها، هناك خلاف بين المفكرين الاقتصاديين فبعضهم تعامل مع المصطلح وفقا لما هو اندماج والبعض استخدم التكتل والبعض استخدم مفهوم التعاون ويعزى هذا الاختلاف إلى التباين في وجهات النظر حول التكامل المقترح بين مجموعة من الدول هل هو في شكل اتفاقيات ثنائية أو تعاون بين دولتين أو في شكل تكامل إقليمي بين مجموعة من أجل إنشاء كتلة اقتصادية، وهكذا وقد ظهر لهذا المصطلح العديد من التعريفات سننعمد في هذه الدراسة تعريف (بيلا بلاسا) والذي يعرف التكامل الاقتصادي بأنه (عملية وحالة؛ فيوصفه عملية فإنه يشتمل على الإجراءات والتدابير التي تؤدي إلى إلغاء التمييز بين الوحدات المنتمية إلى دول قومية مختلفة وكحالة تتمثل في السعي نحو إلغاء مختلف صور التفرقة بين الاقتصاديات القومية).

التكتلات الاقتصادية ليست ظاهرة جديدة فتاريخ بروز هذه الظاهرة يعود إلى القرن التاسع عشر، إلا أنها صارت اكبر واتخذت أشكالا جديدة في ظل النظام العالمي الجديد حتى صارت من ابرز سمات جيوسياسية العالم المعاصر، وما زاد من حجم الظاهرة هو خضوع الدول المتقدمة والنامية لشروط منظمة التجارة العالمية الخاصة بتحرير التجارة، وكذلك خضوع جزء كبير من الدول النامية لشروط صندوق النقد الدولي والبنك الدولي وما ترتب على ذلك من عمليات الخصخصة والتكليف الهيكلي.

العالم اليوم يستوجب على الدول النامية أن تعيد نظرتها في قضايا التنمية ومع قوة الشركات وفي ظل هذا النظام الذي أصبح سوق صغيرة صارت الدول ضعيفة في مواجهة الشركات العملاقة ومن الصعب بل من المستحيل علا أي دولة مهما كانت إمكانياتها ومقدراته على أن تواجه تحديات العصر دون الدخول في تكتل اقتصادي السوق التي ينشئها التعاون الاقتصادي انجح و تحقق الاستخدام الأمثل للموارد والسبب في ذلك أن السوق التي ينشئها التعاون أوسع بكثير من السوق الناجمة عن المواجهة الاقتصادية فالحجم الاقتصادي في ظل التعاون اكبر بكثير وتكلفة إنتاج الوحدة الواحدة اقل مما هي عليه في ظل المواجهة الاقتصادية.

سنذكر بعض الفوائد التي تحصل عليها الدول من التكتلات الاقتصادية:

1. مواجهة تحديات العصر المتلاحقة.
2. تقليل المخاطر عن طريق التعاون عبر توزيع المخاطر وتشتيتها.
3. استحالة وجود تنمية مستقلة ومتوازنة في مواجهة النظام الدولي الذي يرفض التوجه القطري والوطني
4. تحقيق عوائد مشتركة مناسبة من خلال الاستغلال المشترك لإمكانيات الأطراف المشاركة.

5. خلق مزيد من تداخل الهياكل الاقتصادية لصالح تعزيز تميميتها.
6. تيسير الاستفادة من مهارات الفنيين والأيدي العاملة بصورة أفضل وعلى نطاق أوسع وهذا يؤدي إلى تقسيم العمل الفني والوظيفي.
7. رفع مستوى رفاهية المواطنين فالتعاون الاقتصادي يمكن المواطنين من الحصول على السلع بأقل أسعار ممكنة.
8. الاعتماد على خارج دائرة التعاون سيقبل بصورة كبيرة التعاون الاقتصادي يؤدي إلى زيادة التنوع في النتائج بطريقة اقتصادية وهذا يحمي اقتصاديات الدول المشاركة في العملية التعاونية من الانتكاسات و التقلبات.

المقومات الاقتصادية لقيام التعاون الاقتصادي:

يستند قيام التعاون الاقتصادي على مجموعة المقومات الاقتصادية والسياسية التي تعززه وتضمن إستمراره سنقوم هنا بالتركيز على عرض المقومات الاقتصادية

1. توفر الموارد الطبيعية والبشرية
 2. يعد هذا العامل عاملا أساسيا في نشوء عملية التعاون الاقتصادي حيث قد يتوفر لبعض الدول ما لا يتوفر لغيرها والعكس حيث يمكن أن تكون هناك دول تمتلك أراضي زراعية واسعة وخصبة في حين تمتلك أخرى عمالة وفنيين مهرة ففي مثل هذه الحالة التعاون يحقق أكبر درجات الاستفادة لكلا الطرفين
 3. تتوفر عناصر الإنتاج اللازمة للعملية الإنتاجية يبرز هذا الجانب أهمية عنصر العمل الاختصاصي والفني لم لهو من أهمية في العملية الإنتاجية وتحقيق الكفاءة فيها وهذا العنصر ضروري لإنتاج التعاون الاقتصادي
 4. توفر البنية الأساسية:
- يقصد بها الطرق ووسائل النقل والاتصال وغيرها وهو عنصر هام لنجاح أي تعاون اقتصادي لان حرية انتقال السلع والخدمات الأساسية وضعف البنية الأساسية يؤدي إلى ضعف مدى الاستفادة من مزايا التخصص، فمثلا ارتفاع كلفة النقل تؤدي إلى ارتفاع أسعار السلع مما يؤثر سلبا على العائد ومن ثم على عملية التكامل الاقتصادي

5. تتوفر مناخ استثماري جاذب

لابد للدول التي تتوي الدخول في عملية التعاون الاقتصادي من إن تعمل على توفير مناخ الاقتصاد الاستثماري الجاذب وتشجيع المستثمرين

التعاون الاقتصادي بين دول شرق حوض النيل:

إن الدول النامية مثل الدول المتقدمة تحتاج إلى التعاون الاقتصادي بل في الحقيقة هي أكثر حاجة للتعاون الاقتصادي من غيرها من الدول؛ حتى تبقي في دائرة المنافسة، والتحولات الهيكلية في الاقتصاد الدولي يجب أن تدفع هذه الدول نحو الإسراع في تغيير هيكل عملها حتى تلحق بالتحويلات الاقتصادية العالمية وما يرافقها من عمليات الإدماج التي تزامنت مع عمليات تحرير حركة رؤوس الأموال عالميا سواء عن طريق الاستثمار الأجنبي المباشر أو عبر تدفقات الأجل القصير.

إن إمكانية قيام تعاون اقتصادي بين دول شرق حوض النيل كبيرة جدا وذلك لما تملكه هذه الدول من مقومات فهي قريبة من بعضها جغرافيا تملك تاريخا مشتركا وعواملها الثقافية متشابهة، وهذه الدناميات ذات أهمية في قيام أي تعاون اقتصادي أو سياسي في مواجهة الضغط الدولي والمنافسة العالمية، تحتاج دول شرق حوض النيل كدول نامية إلى الدخول في تعاون يشمل جميع المجالات كي تواجه الصعاب والتحديات الراهنة والمستقبلية وتحتاج إلى إن ترفع معدلات رفاهية مواطنيها وهي حاجة أساسية للدولة المسؤولة وهذا لن يتحقق إلا في ظل تعاون اقتصادي فمواطني هذه الدول برغم من إن دولهم تمتلك العديد من الثروات كما سنرى إلا إن أغلبهم يرزحون تحت خط الفقر وهذا يرجع لعدم الاستخدام الأمثل لهذه الثروات سواء كانت بشرية أم الطبيعية.

تحتاج كذلك وبشدة إلى تبادل الخبرات خصوصا في مجال الزراعة وهذا لما تشكله من أهمية في جميع الاقتصاديات تحت الدراسة حيث انه المصدر الأساسي للدخل إلا أنها رغم ذلك تظل غير مستخدمة الاستخدام الأمثل.

إن من المميزات العامة التي تتمتع بها دول شرق حوض النيل هي تجانس اقتصادياتها، ولهذا أهمية كبرى في تحقيق التقارب بين هذه الدول.

هناك رغم هذا العديد من العقبات التي تقف أمام قيام التعاون مثل ضعف البنية التحتية للتواصل بين هذه الدول برغم من أنه في الفترات الأخيرة بدأت تظهر العديد من مشاريع الربط مثل مشروع شبكة الربط البري

بين السودان ومصر و كذلك يقف عائقا أمام وجود التعاون الاقتصادي عقبتي الحرب والسياسة فالصراعات السياسية لها دورها في تحديد مع من تتعاون الدول ومعظم هذه الدول مثقلة بالحرب الأهلية وحتى الدولية، إلا أن جميع هذه العقبات يمكن التغلب عليها تغليباً لمصلحة الدول ومواطنيها؛ لأن هذه الدول في أمس الحاجة إلى بناء سوق اقتصادية مشتركة، ويجب كذلك أن تعمل على خفض التكلفة الجمركية فيما بينها مما يعزز الاستثمارات المشتركة كما تحتاج إلى بناء بنية تحتية تربط بينها، فالبنية الموجودة الآن غير كافية، كذلك يشكل إزالة العوائق الأمنية تحدياً لهذه الدول فالتهديد الأمني طارد للاستثمارات. سنقوم بالقاء نظرة عامة على اقتصاديات دول شرق حوض النيل تتيح لنا الكشف عن الإشكاليات التي تقف عقبة أمام التعاون والمداخل لوجود تعاون بين هذه الدول.

أولاً: الاقتصاد المصري:

الاقتصاد المصري من أكبر وأقوي الاقتصاديات في إفريقيا ومنطقة الشرق الأوسط، وتعد مصر ذات موقع متميز على الصعيد العالمي وذلك نسبة لموقعها الجغرافي وأهميتها كمعبر استراتيجي للعديد من صادرات المنطقة عبر قناة السويس يعتمد اقتصاد مصر بشكل رئيس على الزراعة ودخل قناة السويس، السياحة، الضرائب، الإنتاج الثقالي والإعلامي النفط الغاز بالإضافة إلى تحويلات العملات الخارجية.

مقومات القوة في الاقتصاد المصري:

- 1 - سوق داخلي كبير يقترن بقوة شرائية متنامية.
 - 2 - احد أسرع أسواق تكنولوجيا المعلومات نموًا في العالم (35% سنويًا).
 - 3 - أيدي عاملة رخيصة نسبيًا.
 - 4 - احتياطات ضخمة من الغاز الطبيعي.
 - 5 - موقع جغرافي متميز.
 - 6 - معالم سياحية متميزة جاذبة للسياحية.
- مر الاقتصاد المصري خلال مراحل تطوره بالعديد من الأشكال حتى وصل شكله الحالي وقد واجه طوال هذه الفترة العديد من الصعوبات التي تمكن من التغلب عليها وتجاوزها.

الاقتصاد المصري خلال الأعوام السابقة يسير بخطى متحسنة وثابتة ويؤكد ذلك نتائج الأداء الاقتصادي والمالي خلال الأعوام السابقة ففي العام (2008 \ 2007) حقق الاقتصاد المصري نمو بمعدل 7,1% في المائة وارتفع الناتج المحلي الإجمالي بتكلفة عوامل الإنتاج إلى 684,4 مليار جنيه مصري وقد حدث في عام 2013 بداية العمل في الخطة الخمسية والتي تسعى إلى خفض معدل التضخم إلى 5% وتحقيق معدل نمو سنوي يصل إلى 8%.

مقومات الاقتصاد المصري:

الصناعة:

شهدت الصناعة في مصر تطورا ملحوظا خلال العقد الأخير وانفتحت مجالات جديدة واستحداث في الوسائل وقد زادت كذلك فرص المشروعات الصغيرة والمتوسطة والتصنيع الزراعي وقد فتحت الثورة المصرية آفاقا جديدة للصناعة مع تزايد الإشادة بالثورة المصرية بالرغم أن 80% من الاستثمارات كانت قد انسحبت في الأيام الأولى للثورة إلا أن كثيرا منها قد عاد.

السياحة:

السياحة تحتل موقعا متميزا في الاقتصاد المصري، وذلك لما تملكه مصر من مقومات اقتصادية كبيرة جعلتها قبلة سياحية للسياح من كل دول العالم، إلا أنها قد تراجعت خلال العام الفائت نسبة للاضطراب في الأوضاع السياسية وقد حصل التراجع بنسبة بلغت 30% عن العام الذي قبله والحراك الذي يشهده هذا القطاع والتطور المستمر يؤهله لتلافي الخسائر والاستمرار في التقدم.

قناة السويس:

بعد تأميمها في العام 1956 صارت قناة السويس من أهم قطاعات الاقتصاد المصري ويبلغ مقدار دخل قناة السويس نحو 4,8 مليار دولار أمريكي في العام وقد ذكرت صحيفة واشنطن بوست أن عائدات قناة السويس بلغت في أواخر العام 2011 أكثر من 5,22 مليار دولار عن العام الذي سبقه، وقد ذكرت وكالة الأنباء الأمريكية (اسوشيتيد برس) أن الزيادة بلغت في ديسمبر 2011 4,8% عما كانت عليه في ديسمبر 2010 مشيرة إلى أن تلك الزيادة تأتي برغم الانخفاض في عدد السفن المارة في القناة بنسبة 1.1%، وقد ذكرت الوكالة على لسان هيئة قناة السويس أن العائدات قد زادت بنسبة 1,9% من شهر نوفمبر إلى ديسمبر 2011 فقط.

الزراعة:

تشكل الصادرات الزراعية مصدرا هاما للدخل، وقد شهدت تطورا كبيرا ومن الصادرات الزراعية المصرية القطن الخام والمحصول الأول من الصادرات المصرية هو محصول الأرز بنسبة تبلغ 40% من إجمالي الصادرات الزراعية ومن المحاصيل التي تنتجها مصر أيضا محصول القمح والذي بلغ كما ذكرت السيدة فايزة أبو النجا وزيرة التخطيط والتعاون الدولي التي قالت: إن إنتاج مصر من القمح قد زاد إلى ثلاثة ملايين طن خلال العام 2012 مما سيساهم في توفير العملة الصعبة التي كان يتم إنفاقها على استيراد القمح بالإضافة إلى ذلك تنتج مصر محاصيل أخرى مثل البرتقال والبطاطس وتشير التقارير الرسمية إلى أن القطاع الزراعي قد حقق تزايد مستمرا في الاستثمارات المنفذة إذ بلغ حجمها نحو 6.4 في العام 2005\2006 زادت عام 2006\2007 إلى 8.6 مليار جنيه وتمثل هذه النسبة حوالي 6.3% من نسبة الاستثمار العام وقد حصل في العام 2006 إن ارتفع معدل النمو الحقيقي بقطاع الزراعة ليصل إلى 3.3% إلا إن التقارير الدولية تشير إلى أنه في كثير من الاستراتيجيات التنموية في الدول النامية ومن بينها مصر التي تتراوح بين التسمية القائمة على التصنيع من خلال بدائل الواردات أو إستراتيجية النمو الذي تقوده الصادرات لا تقوم الزراعة إلا بدور ثانوي داعم وكثيرا ما كانت تغفل أهمية التفاعل بين الزراعة والقطاعات الأخرى.

قطاع الاتصالات :

يعد قطاع الاتصالات من القطاعات الناهضة في الاقتصاد المصري وهناك توقعات لهذا القطاع بأن يكون هو القاطرة التي تقود الاقتصاد المصري، ويساهم بنسبة كبيرة في الدخل القومي الإجمالي ومستمر في النهوض ومن المهم جدا دعم هذا القطاع لما له من أهمية إستراتيجية وتشير العديد من التقارير إلى أن القطاع سيشهد نموا أكثر خلال السنين القادمة، وقد ذكر وزير الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات المصري الدكتور محمد سالم إن قطاع الاتصالات سيتخطى معدلات نمو القطاعات الأخرى مشيرا إلى أن النمو سيصل إلى 10% خلال الربع الأخير من العام 2012 وقد ذكر الوزير أن هناك عديدا من المشروعات سيتم إنجازها خلال المستقبل.

الطاقة:

ظهرت صناعة النفط في مصر في العام 1956 ويقدر إجمالي إنتاج الزيت الخام والمكثفات والغاز الطبيعي بحوالي 42,9 طن مكافئ. وتسعى مصر إلى جذب القطاع الخاص للاستثمار في مجالات البنية التحتية ومن

بينها مشاريع الطاقة وهو مجال آمن للاستثمار وخصوصا في ظل الظروف التي تمر بها مصر وقد وضع البنك الدولي عبر زراعته الاستثمارية مجال الطاقة في مصر ضمن أولويات أجندته.

ثانيا: الاقتصاد السوداني:

يتمتع السودان بتوفير عدد من المميزات التي تؤهله للدخول بعملية تعاون اقتصادي، فالسودان له مساحة جغرافية واسعة بمناخ متباين وأراض زراعية خصبة غير مستغلة بالصورة المثلى، وموارد مازالت في باطن الأرض وغيرها من المميزات الاقتصادية.

أهم قطاعات الاقتصاد السوداني:

الزراعة:

السودان يمتلك العديد من المشاريع الاقتصادية الكبرى التي كانت تعتمد عليها ميزانية السودان بشكل كامل حتى ظهور البترول، وقد كان البنك الدولي قد نصح الحكومة السودانية إلى التوجه إلى الاستثمار في الزراعة والتخفيف من الاعتماد على عائدات البترول، وقد عملت حكومة السودان بهذه النصيحة مؤخرا وقد بدأت في التوجه أكثر نحو هذا المجال ولكن رغم هذا تظل هناك مساحات لم تستثمر بعد. وتبلغ نسبة الأمطار في السودان نحو 75 ملم تقدر الأراضي القابلة للزراعة بحوالي 200 مليون فدان يستغل منها حاليا نحو 30 مليون فقط أي ما يعادل 15%، إن إيلاء القطاع الزراعي أهمية سيؤدي إلى حل العديد من المشاكل مثل البطالة ويساعد في محاربة الفقر، وقد أخذ تفعيل الاستثمارات في القطاع الزراعي أبعادا إستراتيجية هامة على كل الأصعدة الوطنية، الإقليمية والعالمية ويعول عليه كثيرا في تنمية و انطلاق أهم قاعدة موارد بالبلاد ويعتبر السودان من أغنى ثلاثة دول من حيث الموارد الزراعية حسب تصنيف منظمة الأغذية والزراعة العالمية.

إن المشاريع الزراعية تفتقد إلى وجود فنيين مهرة وتحتاج كذلك لتطوير الأداء التكنولوجي وزيادة الاستثمار في ظل توفر هذه الإمكانيات للزراعة إن تدفع الاقتصاد السودان، وسيصبح السودان سلة غذاء العالم مع مزيد من التعاون.

الصناعة:

الصناعة في السودان ما تزال متخلفة رغما عن أنه في الآونة الأخيرة بدأت تظهر تجمعات صناعية حديثة وتقوم الصناعة في السودان على مجالات الصناعة الغذائية صناعة الغزل والنسيج الصناعات الجلدية

الصناعات الكيماوية والأدوية صناعة الزيوت والصابون الصناعات الهندسية صناعة مواد البناء والحراريات بالإضافة إلى صناعة التعبئة والتغليف.

الطاقة:

الطاقة من أهم مجالات الاقتصاد السوداني وقبل انفصال الجنوب كان الجزء الأكبر من الناتج الإجمالي يعتمد على البترول ومع انفصال الجنوب خسر السودان 80% من البترول قد حصل ما قد كانت حذرت منه تقارير البنك الدولي عن ضرورة التوقف عن الاعتماد الكامل على البترول، وضرورة التوجه نحو الصادرات الزراعية وغير البترولية. السودان يمتلك العديد من حقول البترول غير المكتشفة بعد في الشمال، فاكشاف البترول قد تم أساسا في الجنوب ولكن عديد من تقارير المسح الجيولوجي في الشمال أظهرت أن السودان يمتلك العديد من آبار النفط وهذا يحتاج إلى جذب شركات تعمل على التنقيب عن النفط خصوصا بعد ما أحدثه انفصال الجنوب من أزمة اقتصادية عاصفة.

هذا غير أن السودان يمتلك العديد من مشاريع الكهرباء والسدود التي لها أهميتها البالغة في عملية التعاون الاقتصادي بين دول المنطقة.

التعدين:

بعد انفصال جنوب السودان وذهاب النفط بدأت الحكومة السودانية البحث لإيجاد بدائل اقتصادية جديدة تتخذ الوضع الاقتصادي المتدهور فكان التعدين أحد المجالات المطروقة خصوصا بعد اكتشاف العديد من مناجم الذهب الذي تشير التقارير إلى أنه سيكون له تأثير إيجابي على اقتصاد الأزمة في السودان، وقد ذكرنا سابقا أن السودان يمتلك العديد من الثروات التي ما تزال مدفونة تحت باطن الأرض ومن المعادن الموجودة في السودان الكروم ويوجد الكروم في ولاية النيل الأزرق وتقدر كميته بـ 750 ألف طن من الخام الجيد بنسبة 5%. والمنجنيز ويوجد في ولاية البحر الأحمر فير حدود 100 ألف طن. النحاس ويوجد في ولاية جنوب دار فور منطقة حفرة النحاس بواقع 10 مليون طن كبريتيت النحاس، وغيرها الكثير.

السياحة:

رغم امتلاك السودان العديد من المقومات السياحية حيث يتمتع بموقع جغرافي على ضفتي النيل الأزرق والأبيض وعلى نهر النيل، وفي مناطق البحر الأحمر في شرق السودان، كما توجد مناطق جذابة في كافة

الولايات السودانية، إلا أن المجال يظل غير مطروق ويفتقد إلى البنية التحتية، وتوجد فرص متعددة للاستثمار في مجال السياحة والفندقة في كافة مناطق السودان.

الثروة الحيوانية:

السودان يمتلك ثروة حيوانية ضخمة فحجم الثروة الحيوانية يقدر ب(130) مليون رأس (أبقار) أغنام (ماشية) وتوزيعها كالتالي:

30 مليون أبقار

37 مليون أغنام

33 مليون ماعز

3 مليون إبل بالإضافة إلى 4 مليون من الفصيلة الخيلية 45 مليون من الدواجن وثروة سمكية تقدر بحوالي 100 ألف طن.

كل هذه المقومات تمكن السودان من الدخول في تعاون اقتصادي مع دول شرق حوض النيل بصورة عامة ومصر بشكل خاص.

ثالثاً: اقتصاد جنوب السودان:

اقتصاد دولة جنوب السودان اقتصاد ناشئ وذلك بحكم أن الدولة ذاتها ناشئة، ولكنه يمتلك العديد من المقومات التي تؤهله للنهوض والمنافسة على الصعيدين الإقليمي العالمي.

دولة الجنوب دولة حديثة في كل شيء وتحتاج إلى الدعم الفني والتقني الذي تستطيع دول مثل السودان ومصر تقديمه لها في إطار التعاون الاقتصادي بينها، مثل التعاون الاقتصادي بين السودان وجنوب السودان في مجال البترول والتعاون مع مصر في مجال الثروة السمكية.

جنوب السودان دولة فقيرة بإمكانات غنية تحتاج إلى تطوير القطاع غير النفطي وقد ذكرت تقارير البنك الدولي أن 98٪ من إيراداتها من النفط وهذا يعني أن القطاعات الأخرى معطلة رغم ثراءها مثل قطاع الثروة الحيوانية و السمكية والثروة الغابية.

وقد وجه البنك الدولي عبر اوبيا جلي نائبة رئيسة البنك الدولي للشؤون الأفريقية وجه الجنوب بأن يهتم بالزراعة باعتبارها قطاعاً يمكن أن يكون قائداً لاقتصاد جنوب السودان لما يملك جنوب السودان من أراض

زراعية خصبة غير مستخدمة، بالإضافة إلى ذلك تنوع مصادر الدخل القومي، تشييط قطاع الخدمات والسياحة والاهتمام بتوفير الوظائف ورفع كفاءة الأداء.

يحتاج كذلك الجنوب إلى تنمية القطاع الخاص وجذب الاستثمارات وقد بدأت حكومة الجنوب خطوات فعلية في هذا الاتجاه، إلا أنها ما تزال بطيئة وتحتاج إلى المزيد. والجنوب يعاني من غياب البنية التحتية فما زالت أجزاء كبيرة منه حتى في المدن الكبرى تعاني من عدم توفر الكهرباء ومحطات المياه والمدارس والمستشفيات والجامعات وحتى الوحدات الصحية الصغيرة.

إن التساؤل الآن يدور حول كيفية الاستفادة من ثروات الجنوب، فرغم ثروة الجنوب إلا أنه لا توجد تأثيرات لهذه الثروة على الناتج القومي على الأقل حتى الآن، فما زال الجنوب يحتاج إلى الدعم والمساعدة. إن نشوء دولة الجنوب سيكون له تأثير على دول المنطقة المجاورة للجنوب بصورة مباشرة وغير مباشرة، فتداعيات هذا الحدث على دول المنطقة مثله مثل أي حدث مشابه سيتأثر الاقتصاد في هذه الدول ونتوقع أن يكون له تأثير على التعاون بين هذه الدول.

الثروة الحيوانية في جنوب السودان:

يعد جنوب السودان بلدا غنيا من ناحية الثروة الحيوانية الغابية وتسكن الجنوب قبائل رعوية هذا بالإضافة إلى هجرات قبائل المسيرية الشمالية نحو الجنوب خصوصا بعد زيادة معدلات التصحر شمالا، وهذا مجال مناسب للتعاون بين السودان مصر وجنوب السودان. جنوب السودان كذلك يمتلك ثروة سمكية ضخمة وقد تم بهذا الخصوص توقيع مذكرة تفاهم بين حكومة جنوب السودان والحكومة المصرية يقدم من خلالها الجانب المصري الدعم الفني لجنوب السودان في مجال الثروة الحيوانية والسمكية.

رابعا: اقتصاد ارتريا: الاقتصاد الارتري منهك من الحرب يفترق إلى البنية التحتية فمعدل دخل الفرد منخفض فارتريا المنفصلة عن أثيوبيا في العام 1991 ظلت في حالة حرب مستمرة معها ومؤشر التنمية في ارتريا منخفض جدا. وتمتلك مناخا متباينا يساعد في التنمية الاقتصادية.

ترتبط ارتريا بأقصر طريق للملاحة بين المحيط الهندي والبحر المتوسط مما يجعلها تشكل حلقة وصل بين القارات الثلاثة (آسيا أفريقيا واروبا) وهذه ميزة اقتصادية مهمة. أقامت ارتريا العديد من البحيرات الاصطناعية بالقرب من أسمرا للاستفادة منها في عملية تجميع مياه الأمطار ويعد مشروعا ناجحا يوفر

الكهرباء، ومفيد كذلك في الزراعة والمساقط الموجودة في ارتريا يمكن أن تكون ثروة اقتصادية عبر إنشاء البحيرات الاصطناعية لتوليد الكهرباء وتنظيم الري.

الزراعة:

الزراعة أهم المصادر للاقتصاد الارتري حيث تعد ارتريا بلدا زراعيا حيث يمارس 90% من السكان من الارتريين الزراعة والرعي وتشكل زراعة الحبوب 87% من الإنتاج الزراعي وأهم هذه المحاصيل الذرة القمح و الشعير بالإضافة إلى زراعة البن التبغ والقطن ورغم توفر المؤهلات الزراعية إلا أنها غير مستخدمة الاستخدام الأمثل.

الرعي:

كما ذكرنا فإن الرعي مع الزراعة يمثلان المهنة الرئيسة للسكان في ارتريا، وتمتلك ارتريا حوالي 10 ملايين رأس من الأبقار والجمال و الأغنام والشركات تحاول الاستفادة من الناتج الحيواني لتصدير اللحم، كذلك تصدر ارتريا منتجات الألبان إلى إيطاليا والدول المجاورة وتمتلك ثروة بحرية من الأسماك والأصداف تزيد صادراتها السنوية عن 50 مليون دولار أمريكي.

الغابات: تعد الغابات مصدرا آخر للثروة في ارتريا وتكثر فيها أشجار (الدوم) التي تستخدم في صناعة أزرار الملابس وتنتشر فيها المراعي وأشجار اللبان والصمغ.

الصناعة:

الصناعة في ارتريا متأخرة وتقوم على الصناعات البسيطة ويرتكز معظمها في العاصمة أسمرا و أهم هذه الصناعات تغليب الفواكه للحوم، والأسماك وصناعة الجلود والسماد والكبريت والصابون والنسيج والاسمنت والبلاستيك.

التعدين:

تمتلك ارتريا ثروة معدنية يجري استثمار بعضها استثمارا تجاريا ولكن بصورة ضعيفة وهذا يرجع لعدم الاستقرار السياسي. وأهم المعادن النفط والنحاس والبيوتاس والذهب والحديد والالمونيم والفضة وتقوم بالتقيب عن النفط شركات هولندية وأمريكية وتصل كمية النحاس التي يتم استخراجها بواسطة الشركات اليابانية نحو 6000 طن من النحاس شهريا.

خامسا: الاقتصاد الإثيوبي:

تعتبر إثيوبيا من البلدان الغنية بالخيرات وذلك لخصوبة أراضيها الزراعية حيث تقدر مساحة الأراضي التي يمكن زراعتها بـ 80 مليون فدان و لكن الجفاف المتكرر والحرب مع ارتريا أثرا على الاقتصاد الإثيوبي ولا سيما في إنتاج البن. ورغم من أن معدلات الاقتصاد الإثيوبي متدنية إلا أنها تسير بسرعة مقارنة مع غيرها من الدول الإفريقية الغير منتجة للبترو، و تواجه الاقتصاد الإثيوبي العديد من التحديات من أهم هذه التحديات خطر المجاعة وتعد إثيوبيا من أكبر دول إفريقيا جنوب الصحراء سكانا وتحتاج إلى 197 مليون دولار لسد النقص في الفجوة الغذائية. كما تعاني إثيوبيا من قلة رؤوس الأموال المستثمرة في كافة المجالات وبالأخص المجال الزراعي. كذلك ضعف وسائل الاتصال الحديثة. بالإضافة إلى الهجرة فرغم ما للهجرة من فوائد اقتصادية إلا أن لها أيضا سلبيات، منها قلة الأيدي العاملة الماهرة تدهور الريف، بسب هجرة أهله. تمتلك إثيوبيا أكبر احتياطي للمياه في شرق إفريقيا؛ لأن العديد من الأنهار تتبع من أراضيها المرتفعة ومع ذلك نجد إن النسبة المستخدمة من هذه الثروة ضئيلة جدا فنسبة المياه المستخدمة لإنتاج الطاقة تبلغ 1% والمستخدم في الري 1.5%. يعاني الاقتصاد الإثيوبي من إشكاليات هيكلية يحتاج لإصلاحها.

الزراعة:

الاقتصاد في إثيوبيا قائم على الزراعة وتمثل نصف الناتج المحلي الإجمالي و60% من إجمالي الصادرات، و80% من إجمالي العملة من القطاع الزراعي، وتشغل 85% من القوة العاملة، يعاني من الجفاف المتكرر وسوء الممارسات، وأهم المحاصيل في إثيوبيا البن والغات البقوليات القطن قصب السكر البطاطا والزراعة مازالت تستخدم فيها الأدوات البدائية ما عدا في القليل من المشاريع.

الصناعة:

تجهيز المواد الغذائية والمشروبات والمنسوجات الجلود والمواد الكيميائية وتصنيع المعادن والاسمنت ويقدر معدل نمو الإنتاج الصناعي بـ 6% وتساهم الصناعة في الناتج المحلي بنسبة تقدر بـ 12.9% ويعمل في الصناعة 6.6% من القوة العاملة.

الثروة الحيوانية: بالنسبة للثروة الحيوانية في إثيوبيا فاعتدال مناخها وتنوعه وكثرة أعشابها وغابات السافانا جعلت إثيوبيا تمتلك ثروة حيوانية ضخمة.

التعاون الاقتصادي بين دول شرق حوض النيل

(مصر والسودان نموذجا)

سننخذ السودان ومصر كنموذج لما يمتلكان من مقومات التعاون الاقتصادي أكثر من بقية دول المنطقة فهما يمتلكان تاريخ مشترك وثقافة متشابهة والعلاقة الاقتصادية بين هذين البلدين قديمة قدم التاريخ. إن هناك تقاربا هيكليا بين الاقتصاد المصري والاقتصاد السوداني وهذا يعني تقديم ضمان بأن تكون علاقة التعاون قائمة على التكافؤ وليس الاستغلال بما يضمن مصالح الطرفين المشاركين في العملية وهو شرط ضروري عندما تقرر الدول الدخول في عملية التكامل.

تمتد الحدود السودانية المصرية على مساحة نحو 1273 كم، إن الدولتين حريصتان على تقوية العلاقات بينهما بشتى السبل المتاحة والسودان هو الدولة الوحيدة التي لديها قنصلية في أسوان وهذا يدل على نمو حجم التبادل التجاري بين البلدين.

ارتفعت في الفترة الأخيرة درجات التعاون بين هذين البلدين بصورة ملحوظة خصوصا بعد الثورة؛ فقد أصبحت تشمل العديد من المجالات وصارت أكثر سهولة بعد قيام مشروع الربط البري بين البلدين وتمتد مشاريع التعاون بين البلدين في مجالات الموارد البشرية والموارد الطبيعية.

- زار السودان في مارس 2011 رئيس مجلس الوزراء السابق د عصام شرف على رأس وفد يضم وزيرة التخطيط والتعاون الدولي ووزير الكهرباء والطاقة وزير الخارجية ووزير الزراعة والاستصلاح الزراعي ووزير التجارة الخارجية، والزيارة أول زيارة خارجية يقوم بها رئيس الوزراء بعد ثورة 25 يناير وقد كانت الزيارة تأكيداً على متانة العلاقات بين البلدين وأزليتها كما كانت بداية لفتح آفاق جديدة للتعاون بين البلدين. وقد وصف رئيس الوزراء الزيارة بالناجحة وقد قال: (كانت الزيارة رسالة تأكيداً على استعادة مصر توجهها الطبيعي للتعاون مع القارة الإفريقية ودول حوض النيل والسودان الشقيق بشكل خاص).

وقد تم خلال زيارة الوفد المصري للسودان التوقيع على عدد من الاتفاقيات منها:

- 1 - مذكرة التفاهم بين البنك المركزي المصري وبنك السودان لتبادل المعلومات والبيانات في المجال المصرفي.
2. برنامج تنفيذي في مجال الاستثمار بين هيئة الاستثمار المصرية ووزارة الاستثمار السودانية.
- 3 - اتفاق إقامة مشروع للوقود الحيوي.
- 4 - اتفاق تحقيق الأمن الغذائي للشعبين.

وفي إطار التعاون صرح المهندس رضا إسماعيل وزير الزراعة واستصلاح الأراضي المصري أن موافقة الحكومة السودانية على بدء إنشاء مزرعة مصرية لمحاصيل القمح والذرة في شمال السودان تقع هذه المزرعة في مساحة تبلغ 15 ألف فدان.

وفي التعاون التجاري بين البلدين فقد تم توقيع العديد من البرتوكولات ومذكرات التفاهم بين الحكومتين السودانية والمصرية في مجالات التجارة الداخلية وتطوير الصناعة بين البلدين، ووضع تيسيرات لإنهاء الإجراءات والمعوقات الجمركية التي عطلت التعاون الاقتصادي بين مصر والسودان خلال الفترة السابقة.

وهناك لجنة مشتركة للمتابعة بين السودان ومصر برئاسة كل من السيدة فائزة أبو النجا وزيرة التخطيط والتعاون الدولي والسيدة إشرافه سيد وزيرة التعاون الدولي السودانية وكانت اللجنة قد عقدت اجتماعا أكدت فيه أن يتم افتتاح شبكة الربط البري بين السودان ومصر وخاصة طريقي قسطل - وادي حلفا وطريق دنقلا - ارقين والتين يجري استكمالهما حتى سبتمبر المقبل لزيادة حجم التبادل التجاري بين البلدين وقد اتفقت خلال انعقادها إنشاء مزرعة برأس مال مشترك لتربية وتسمين المواشي تعمل على مد مصر باللحوم في مساحة تبلغ 40 ألف فدان.

و هناك علاقات راسخة في مجال الاستثمارات الخاصة يشهد بذلك تدفق رجال الأعمال بين البلدين وقد تزايد هذا التدفق في الآونة الأخيرة الأمر الذي نتجت عنه زيادة التبادل التجاري بين البلدين وضاعف عدد الشركات المصرية بالسودان والعكس، وعلى سبيل المثال فقد بلغ حجم التبادل التجاري بين البلدين في العام 2008 نحو 500 مليون دولار ومازال، وتصل مصر من الصادرات السودانية ما يقدر ب 31.6 مليون دولار وأهم هذه الصادرات السودانية القطن الخام السمسم والبذور الزيتية، وتبلغ الصادرات المصرية ما يقدر ب 2,5 مليار دولار، وتعتبر مصر من أهم دول المنطقة التي تستثمر في السودان.

التوصيات:

نجاح التعاون الاقتصادي بين دول شرق حوض النيل يحتاج إلى إرادة سياسية فغيااب هذه الإرادة يعد من أهم أسباب فشل التكامل الاقتصادي لذلك يجب الآتي:

1- فتح المجال أمام التعاون الاقتصادي:

يركز مفهوم مناخ التعاون على كيفية تخفيض المخاطر التي تواجه الشركات الأجنبية في الاقتصاديات النامية وهو يختلف بذلك عن مفهوم بيئة الأعمال الذي يركز في العادة على كيفية تخفيض تكلفة الإنتاج، وفي الغالب نجد أن هناك نوعاً من الارتباط بين مفهوم مناخ الاستثمار والمحددات الاقتصادية التي تتشكل من مجموعة العوامل التي تساهم في تحديد طبيعة البيئة الاقتصادية ودرجة استقرارها وتعمل تلك المحددات كعوامل جذب أو طرد للاستثمار الخاص الأجنبي أو المحلي، فمن خلالها يمكن التعرف على مستوى العجز في الموازنة العامة ومستوى العجز في ميزان المدفوعات ولا يقف مفهوم مناخ الاستثمار عند المحددات الاقتصادية بل يتعداها إلى المحددات المؤسسية السياسية والاجتماعية فالبدان التي لا تتمتع بدرجة معقولة من الاستقرار السياسي ترتفع درجة المخاطر في الاستثمار وتبتعد عنها تدفقات رأس المال الأجنبي، مهما كانت الفرص والامتيازات مما يؤثر على عملية التعاون.

2- على الدول أن تقوم بعدد من الخطوات الإجرائية لتهيئة المناخ المناسب للاستثمار، فعليها أن تقوم بعمل حزمة من الإجراءات سياسيا اقتصاديا وقانونيا، فقانونيا عليها أن تعمل على استقرار التشريعات الحاكمة للاستثمار الأجنبي، وإيجاد قوانين تتعلق بحماية حقوق الملكية الفردية والقوانين التي تنظم المنافسة وتعمل على منع الاحتكار. وفي جانب آخر يجب العمل على تسهيل الإجراءات الإدارية وإبعادها عن البيروقراطية والفساد الإداري التي تزيد من تكاليف الاستثمار وكذلك ضرورة توفير المعلومة.

اقتصاديا فعلى هذه الدول أن تعمل على تحقيق الاستقرار في الاقتصاد الكلي وضع سياسات مالية ونقدية واضحة وخفض معدلات البطالة والتضخم، وتوفير مصارف كافية ذات قدرة على إدارة المشروعات الدولية المتنافسة من خلال ما تقوم به من تمويل تلك المشروعات بتسهيل عمليات الحصول على الائتمان ويجب أن تقل مزاحمة الحكومات للشركات في الحصول على هذه الائتمانات، ويجب اتباع أسس اقتصادية في هذا النوع من العمليات.

3- توفير بنية تحتية:

على هذه الدول أن تعمل أقصى جهدها لتوفير بنية تحتية وأن تعمل كذلك لإصلاح ما دمرته الحروب، وذلك للدور الأساسي الذي تلعبه البنية التحتية في عملية التعاون الاقتصادي.

المراجع:

- _ وكالة الإحصاء الأنثيوبية
- _ الهيئة العامة للاستعلامات المصرية
- _ الرأس مالية السودانية د: فاطمة بابكر محمود معهد البديل الإفريقي 2007
- _ السودان حروب الموارد والهوية، د محمد سليمان، معهد البديل الإفريقي 2006
- _ صحيفة الأهرام
- _ المصري اليوم
- _ صحيفة الصحافة
- _ مجلة الوسيط الاقتصادي
- _ التعاون الاقتصادي والاستقرار الإقليمي: د بشير الدين يوسف حبيبي

References:

- _ Democracy index 2010 a report from the Economist intelligence unit.
- _ Firebrace_ james and Holand stuart never kneel drought development and liberation in Eritrea



جامعة الناصر

AL-NASSER UNIVERSITY

درجة توافر معايير جودة الأداء التدريسي لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة صنعاء من وجهة نظر طلابهم

د. عبد السلام عبده قاسم المخلافي

أستاذ مناهج التربية الإسلامية وطرائق تدريسها المساعد - بكلية التربية
جامعة صنعاء

الملخص

5

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة درجة توافر معايير جودة الأداء التدريسي لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة صنعاء من وجهة نظر طلابهم، ومعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات تقدير الطلبة لدرجة توافر تلك المعايير ومؤشرات في أداء الهيئة التدريسية تبعاً لمتغير الجنس والتخصص. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم إعداد استبانة مكونة من (24) معياراً و (96) مؤشراً موزعة على ثلاثة مجالات هي: تنفيذ عمليتي التعليم والتعلم، وإدارة بيئة التعليم والتعلم، وتقويم عملية التعليم والتعلم، وبعد إجراء عمليات ضبطها، تم تطبيقها على عينة مكونة من (200) طالب وطالبة في المستوى الرابع، من مختلف الأقسام العلمية والإنسانية، في نهاية الفصل الأول من العام الجامعي 2015/2016م. وأظهرت نتائج الدراسة: أن درجة توافر معايير الجودة ومؤشراتها في أداء الهيئة التدريسية بكلية التربية صنعاء، على مستوى الأداة ككل، وعلى مستوى المجالات كان "متوسطاً"، وجاءت مجالات الأداة مرتبة على النحو الآتي: مجال معايير "جودة إدارة بيئة التعليم والتعلم" في المرتبة الأولى، ثم تلاه مجال معايير "جودة تنفيذ عمليتي التعليم والتعلم"، وجاء في المرتبة الأخيرة مجال معايير "جودة تقويم عملية التعليم والتعلم"، وفقاً لتقدير طلبة المستوى الرابع بكلية التربية صنعاء. وأظهرت النتائج كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقدير طلبة كلية التربية صنعاء لدرجة توافر معايير الجودة ومؤشراتها في أداء أساتذتهم تبعاً لمتغير الجنس (ذكور- إناث) والتخصص (علمي- أدبي). وفي ضوء النتائج يوصى الباحث بوضع الخطط اللازمة لإعادة تأهيل أعضاء هيئة التدريس كليات التربية جامعة صنعاء فيما يخص استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة، ومهارات الاتصال والتواصل، واستراتيجيات التقويم الحديثة.

Abstract

The present study aims to identify the availability of quality standards in the teaching performance of the faculty members of College of Education, Sana'a University from the students' perspectives. It is also meant to find if there were statistically significant differences between the means of the students' estimation of the availability of those standards with the faculty members according to the variables of sex or speciality. The study made use of a questionnaire consisting of (24) standards, and (97) indicators, which were distributed under the following domains: teaching and learning implementation, learning environment management, and evaluation of the teaching and learning process. The questionnaire was applied to (200) of fourth grade students registered in the social and natural departments for the academic year 2015-2016. The study results indicated that the quality standards in the teaching performance of the faculty members are generally available in a medium degree. The domains were ordered as follows: The domain of the teaching learning process implementation came in the first place followed by the domain of the "management of the learning environment" and finally came the domain of "evaluation of the teaching and learning process" in the third place. No statistically significant differences were found between the means of students estimations of the quality standards in the teaching performance of their teachers according to the variables of the teacher's sex or speciality (social or natural sciences). In the light of the results, the study recommended conducting training sessions for developing faculty members' teaching and assessment skills, in addition to the provision of the necessary requirements.

مقدمة الدراسة:

يعد التعليم بصفة عامة والتعليم الجامعي بصفة خاصة من أهم مرتكزات التنمية البشرية للمجتمع، وإعداد الكفاءات المتخصصة في مختلف مجالات الحياة؛ ويمثل العناية به والاهتمام بجودته نقطة الانطلاق نحو تحقيق ذلك، وبقدر جودته يكون ضمان جودة هذه الكفاءات.

ويعد عضو هيئة التدريس أحد أهم مكونات العملية التربوية في التعليم الجامعي، وأحد دعائمها الرئيسية التي تحدد مدى كفاءة هذا التعليم ومستواه وفعاليتته من خلال ما يقوم به من أدوار، وما يؤديه من مهام ومسئوليات ترتبط ارتباطاً وثيقاً بتحقيق أهداف الجامعة ووظائفها المختلفة، وفي تقديم مستوى عالٍ من التعليم لينعكس بدوره على تقديم خريج ذي مستوى عالٍ من الكفاءة والتميز، قادر على التفاعل في متطلبات العصر ومواكبتها، والمشاركة في تنمية المجتمع (الحوالي: 2007م، 806؛ بني دومي: 2010م، 441).

ولما كان عضو هيئة التدريس أحد أركان الجامعة وأهم ركائز نجاحها في تحقيق أهدافها، وجب الاهتمام به وتقديم كل ما يرفع من أدائه ويحقق التحسين والتطوير للجوانب والأدوار التي يقوم بها، ويمكن أن تسهم بشكل فاعل في الوصول به إلى مواكبة التغيرات العالمية المختلفة (آل فرحان: 2014هـ، 2). ويرى دياب (2006م، 10) أن رفع مستوى أداء عضو هيئة التدريس وزيادة فاعليته في أداء مهامه بنجاح يتطلب وضع معايير علمية تضبط جودة أدائه تشمل جميع جوانب ممارساته المهنية.

ولما كانت جودة التعليم الذي تقدمه الجامعة تتأثر بأداء الأساتذة أكثر من تأثرها بأي من العناصر الأخرى، فقد أصبح أداؤهم أساساً لتحديد مدى هذه الجودة، وإن تقييم هذا الأداء أصبح من الضرورات الملحة، وبصورة مستمرة؛ لغرض الوقوف على المستوى الذي هو عليه، بغية تحسينه وتطويره، بما من شأنه الارتقاء بمستوى التعليم الجامعي ومخرجاته (الصباطي، ومحمد: 2007م، 98 - 99). وبدون هذه العملية، لا يمكن التعرف على مدى تحقيق أهداف تلك الجامعات في رفع المستوى العلمي وتحقيق الرصانة العلمية (عزيز: 2012م، 105). وتزداد أهمية تقويم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس عندما يعتمد على معايير الجودة ومؤشراتها، ويعد هذا النوع من أحدث أنواع التقويم في الوقت الراهن، لأنه يعتمد على وضع معايير متكاملة وفق المواصفات العالمية للجودة الشاملة (الشوك، والعجيل: 2010م، 2)، ولذلك أصبح من الضروري اتخاذ أساليب محددة لتقويمه، وتحديد المصادر التي يمكن الاعتماد عليها في تقييم أدائه التدريسي.

وتشير الخزندار (2005م، 100) أن أكثر المصادر التي يمكن من خلالها الحكم على كفاءة أداء عضو هيئة التدريس وفاعليته هم الطلبة؛ لأنهم أكثر الأشخاص اطلاعاً ومعايشة لما يدور في قاعات الدراسة من فعاليات وممارسات تدريسية.

ونظراً لأهمية تقويم أداء الأستاذ الجامعي في ضوء معايير الجودة ومؤشراتها، فقد بدأ البحث عن معايير الجودة في التعليم خلال العقد الأخير من القرن العشرين، وازدهر مع بداية الألفية الثالثة، وظهر العديد من الجهود المتنوعة في بعض الدول على المستوى الرسمي كعقد المؤتمرات، نشير إلى بعضها: المؤتمر الخامس لكلية التربية بجامعة البحرين حول جودة التعليم الجامعي 2005م، المؤتمرات العربية الدولية لضمان جودة التعليم العالي 2011- 2016م، وغيرها من المؤتمرات. وعلى مستوى الجهود الذاتية فقد أجريت العديد من الدراسات في مجال تقويم الأستاذ الجامعي كدراسة كل من: السبيعي (2010م)، الكبيسي (2010م)، الحراشنة، وعبد الوهاب (2012م) والتي أشارت نتائجها إلى تدني مستوى أداء أعضاء هيئة التدريس لم يصل إلى مستوى الدرجة المتوقعة منه ولم يتناسب مع الدور المنوط بها في التعليم الجامعي، وأوصت بعض تلك الدراسات بضرورة البحث والدراسة لتقويم الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلبته.

وجاءت هذه الدراسة للمبررات الآتية:

- الاستجابة للاتجاهات الحديثة التي تدعو إلى زيادة الاهتمام بموضوع جودة التعليم الجامعي؛ ولأهمية الجودة وتأثيرها في تطوير التعليم الجامعي وتحسين مخرجاته رأى الباحث الإسهام بهذه الدراسة لتحديد تقدير الطلبة لدرجة توافر معايير جودة الأداء التدريسي لدى الهيئة التدريسية بكلية التربية جامعة صنعاء.
- أهمية تقويم فاعلية التدريس الجامعي لما له من دور في تمكين المسؤولين في الجامعات من تشخيص جوانب مواطن القوة ليتم تعزيزها، ومواطن الضعف ليتم علاجها، وتأتي هذه الدراسة لإلقاء الضوء حول واقع أداء الأستاذ الجامعي بكلية التربية بجامعة صنعاء؛ بغية تطويره وتحسينه.
- وجود شكوى بين الطلبة من مستوى أداء بعض أعضاء الهيئة التدريسية سواء فيما يتعلق بقدراتهم التدريسية أو فيما يتعلق بتقويم تعلم الطلبة (تبين ذلك للباحث من خلال عمله كرئيس لقسم التعليم الأساسي)، ومن ثم فقد أصبح من الضروري التفكير بجدية في أداء الهيئة التدريسية التي تسهم في تحسين مستوى التعليم وجودته؛ للتأكد من تحقق المستوى النوعي لأدائهم التدريسي.

- ما أظهرته الدراسة الاستطلاعية التي قام بها الباحث في العام الجامعي 2014/2015م على عدد محدود من الطلبة في بعض الأقسام حول جودة الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس، تبين من خلال استجابة الطلبة وجود قصور في الأداء التدريسي لدى مدرسيهم، وأن البعض منهم ليس لديهم القدرة على إيصال المادة التعليمية بشكل جيد، وأن أسلوب التفاعل مع الطلبة عند بعضهم لم يكن تربوياً، وأن البعض منهم ليس لديه القدرة على إثارة اهتمام الطلبة بالمحاضرة. وهذا مما يبرز حجم مشكلة الدراسة الحالية ويبرر القيام بدراستها، وبخاصة في ظل عدم وجود دراسات سابقة - حسب علم الباحث - تناولت تقويم جودة الأداء التدريسي لأعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية - صنعاء، مما يؤكد أهمية إجراء مثل هذه الدراسة.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

يتبين من خلال شكاوى الطلبة من أداء بعض الهيئة التدريسية، ونتائج الدراسات السابقة التي سعت إلى تقويم أداء أعضاء الهيئة التدريسية، كدراسة برقعان، والربيع (٢٠٠٣م)، المخلافي (2007م) الحدابي، وقشوة (2009م) أن مستوى جودة الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس دون المستوى المطلوب؛ مما قد يؤثر سلباً على مخرجات العملية التعليمية. وفي ضوء ذلك أدرك الباحث حجم المشكلة المتعلقة بتدني أداء الهيئة التدريسية وتأثيراتها السلبية على تحقق الأهداف التعليمية المرجوة من عملية التدريس الجامعي. وللتأكد من حقيقة هذه المشكلة وحجمها وانتشارها بين أعضاء هيئة التدريس يتطلب الأمر القيام بإجراء دراسة علمية بهدف التعرف على واقع أداء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة صنعاء. من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- 1- ما معايير جودة الأداء التدريسي ومؤشراتها اللازم توافرها لدى الهيئة التدريسية بكلية التربية صنعاء؟
- 2- ما تقدير طلبة كلية التربية صنعاء لدرجة توافر معايير جودة الأداء التدريسي ومؤشراتها في أداء أساتذتهم؟
- 3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)، بين متوسطات درجة تقدير الطلبة لدرجة توافر معايير جودة الأداء التدريسي ومؤشراتها في أداء أساتذتهم تبعاً لمتغير الجنس (ذكور - إناث) ؟
- 4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)، بين متوسطات تقدير الطلبة لدرجة توافر معايير جودة الأداء التدريسي ومؤشراتها في أداء أساتذتهم تبعاً لمتغير التخصص (علمي - أدبي) ؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة بصورة أساسية إلى التعرف على الوضع الراهن لأداء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية صنعاء، في ضوء معايير جودة الأداء التدريسي ومؤشراتها. ويهدف البحث الحالي إلى:

1. تحديد معايير جودة الأداء التدريسي ومؤشراتها اللازم توافرها لدى الهيئة التدريسي بكلية التربية صنعاء.
2. معرفة درجة تقدير طلبة كلية التربية صنعاء لتوافر معايير جودة الأداء التدريسي ومؤشراتها في أداء أساتذتهم.
3. معرفة دلالة الفروق بين متوسطات تقدير طلبة كلية التربية صنعاء لدرجة توافر معايير جودة الأداء التدريسي ومؤشراتها في أداء أساتذتهم تبعاً لمتغير الجنس والتخصص.

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية هذه الدراسة من أهمية موضوعها، حيث إن عملية تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية صنعاء في ضوء معايير الجودة ومؤشراتها هي مصدر تحسين العملية التعليمية، ويرى الباحث أن هذه الدراسة أخذت أهميتها في كون نتائجها قد:

1. تقدم قائمة بمعايير جودة الأداء التدريسي ومؤشراتها يمكن الاستفادة منها في تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في كليات أخرى، ويمكن أن تتيح فرصاً لأستاذ الجامعة لكي يطلع على مضامين مهارات التدريس الجامعي الجيد، مما قد يوفر لهم خبرة حقيقية في هذا المجال.
 2. تشخص واقع جودة الأداء التدريسي ومؤشراته لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة صنعاء؛ مما يساعد على وضع برامج تدريبية لتنمية قدراتهم في الأداء التدريسي، ومن شأنه أيضاً توفير تغذية راجعة لعضو هيئة التدريس لإعادة النظر بمستوى الأداء وكيفية تحسينه بالوسائل والأساليب المعتمدة لتحقيق الجودة في الأداء.
 3. توجه نظر المسئولين في مركز تطوير التعليم الجامعي عن برامج التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بجامعة صنعاء نحو تطوير أداءهم التدريسي.
- حدود الدراسة:** تقتصر هذه الدراسة على الحدود الآتية:

1. عينة من طلبة المستوى الرابع في الأقسام العلمية والأدبية بكلية التربية جامعة صنعاء في نهاية الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2015/2016م؛ نظراً لكونهم قد وصلوا إلى مستوى كاف من المعرفة بمفاهيم الأداء التدريسي الجيد؛ فيكون تقديرهم أقرب إلى الواقع.
 2. معايير الجودة التعليمية ومؤشراتها - المدركة من قبل الطلبة في أداء أساتذتهم- وذلك في المجالات الآتية: (معايير جودة تنفيذ عمليتي التعليم والتعلم، معايير جودة إدارة بيئة التعليم والتعلم، معايير جودة تقويم عملية التعليم والتعلم).
- التعريفات الإجرائية للدراسة:**
- درجة التوفر: يقصد بدرجة التوافر إجرائياً بأنها: الدرجة الكلية التي يتم الحصول عليها من استجابات طلبة المستوى الرابع في الأقسام العلمية والأدبية بكلية التربية جامعة صنعاء حول الأداء التدريسي لأساتذتهم، من خلال الاجابة على معايير جودة الأداء التدريسي ومؤشراتها التي تتضمنها استبانة التقويم المعدة لهذا الغرض.
- معايير جودة الأداء التدريسي:** يقصد بمعايير جودة الأداء التدريسي إجرائياً بأنها: عبارات محددة تستخدم للحكم على جودة أداء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية صنعاء في إطار المهام والمسئوليات التي يقومون بها أثناء (تنفيذ عمليتي التعليم والتعلم، وإدارة العملية التعليمية وضبطها، وتقويم عملية التعلم) وتمكن من تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس من خلالها.
- الأداء التدريسي:** يعرف الأداء التدريسي إجرائياً بأنه: كل ما يقوم به عضو هيئة التدريس بكلية التربية جامعة صنعاء من ممارسات تربوية وأنشطة وسلوكيات، وفقاً لمجموعة المعايير والمؤشرات المرتبطة بمهام (تنفيذ عملية التعليم وإدارة العملية التعليمية والتقويم وتعلم الطلبة) ، وما يرتبط بذلك من مسئوليات مهنية داخل قاعة الدرس، التي تقاس من وجهة نظر الطلبة وفقاً للمعايير التي تضمنتها استبانة التقويم.
- مؤشرات جودة التدريس:** يقصد بمؤشرات جودة الأداء إجرائياً بأنها: "مجموعة من السلوكيات والممارسات الإجرائية التي تحدد ما يجب تحقيقه في جوانب الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس بكلية التربية صنعاء أثناء (تنفيذ عملية التعليم والتعلم، إدارة العملية التعليمية، تقويم عملية التعلم) ، وتمكن من تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس من خلالها.

عضو هيئة التدريس: يقصد بأعضاء هيئة التدريس في هذه الدراسة: كل من يقوم بممارسة العملية التعليمية والأكاديمية في التخصصات العلمية والأدبية المختلفة في كلية التربية بجامعة صنعاء المعينين على درجة أستاذ، وأستاذ مشارك، وأستاذ مساعد، سواء كانوا ذكوراً أم إناثاً.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يتكون هذا الجزء من الدراسة من الإطار النظري، والبحوث والدراسات السابقة، وفيما يأتي بيان ذلك:

أولاً: - الإطار النظري:

يناقش الإطار النظري وظيفته التدريس الجامعي، وتقويم الأداء التدريسي، وتقويم الطالب لعضو هيئة التدريس، ومعايير جودة الأداء التدريسي ومؤشراتها وأهميتها:

وظائف أعضاء هيئة التدريس الجامعي:

يمثل المدرس الجامعي أهم عنصر من عناصر العملية التعليمية، فهو الميسر والمنظم والمطور لعملية التعليم والتعلم، وهو القائم مباشرة على تنفيذ مهمة تدريس المقررات الدراسية من أجل إحداث التغيير المرغوب فيه في سلوك المتعلمين (دياب:2006م،2). وتتكون المهام الأساسية لعضو هيئة التدريس من ثلاثة أنشطة رئيسية هي: التعليم لإعداد القوى البشرية، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع (مرسي:2002م،48)، وعلى الرغم من أهمية كافة ما يقوم به عضو هيئة التدريس، فإن التدريس يأخذ الأهمية القصوى من بين واجباته ومسؤولياته (Park,1996, p. 98)؛ (الصباطي، ومحمد:2007م،99)، ويأخذ مساحة كبيرة من وقته؛ إذ يزن ما مقداره (45%) من جهده وفكره (الشايب:2007م،81). وتكمن أهمية وظيفته التدريسي الجامعي لدى الأستاذ الجامعي في إعداد الطلبة للحياة المستقبلية، بكل ما تحمله من تطورات علمية وتقنية وغير ذلك؛ إذ تزودهم بالمعارف التخصصية والاتجاهات السلوكية الإيجابية والقيمية، وتكوين شخصياتهم وتنمية قدراتهم ومواهبهم، وكل المهارات العلمية والعملية اللازمة لتأهيلهم كي يصبحوا أعضاء فاعلين في خدمة المجتمع وتنميته (الثبتي وحريري:2003م،74؛ الجنابي:2009م،5).

وتتطلب وظيفة التدريس من الأستاذ الجامعي القيام بعدد من الأدوار والمسئوليات التي يؤديها من خلال ممارسة العديد من الأنشطة والسلوكيات، التي تؤدي عادة وفق مستويات معينة، بما يعكس قدرته على تحقيق المستهدف من وظيفته، وعند وضع مستويات أو محكات للأداء يتطلب وجود معايير واضحة ومحددة، التي ستكون هي المحك في تقويم الأداء التدريسي للمدرس الجامعي من حيث الجودة المنشودة.

تقويم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس:

يمثل التقويم ركناً أساساً من أركان العملية التعليمية فهو الذي يحدد نقاط القوة والضعف في مختلف جوانب الموقف التعليمي، كذلك فهو مقياس لمقدار ما حققه عضو هيئة التدريس من أهداف تربوية. وتتضمن عملية التقويم بشكل عام مقارنة بين حالتين (ما هو كائن وما يجب أن يكون)، بمعنى آخر أنها تقيس الفارق الموجود بين النتائج المحققة والأهداف المحددة، وتؤدي إلى اقتراح التعديلات التي يجب القيام بها (علوان: 2007م، 15). وبذلك تعد عملية التقويم ضرورية بوصفها جزءاً لا يتجزأ من عملية تطوير العملية التربوية والتعليمية وتحسينها في الجامعات والكليات التابعة لها، وبدون هذه العملية لا يمكن التعرف على مدى تحقيق تلك الجامعات لأهدافها المنشودة (عزيز: 2012م، 105). ولما كانت جودة التعليم الذي تقدمه الجامعة تتأثر بأداء الأساتذة أكثر من تأثرها بأي من العناصر الأخرى، فقد أصبح أداءهم أساساً لتحديد مدى هذه الجودة، وإن تقويم هذا الأداء أصبح من الضرورات الملحة لقياس جودة التدريس الجامعي وفعاليتيه (الصباطي، ومحمد: 2007م، 99؛ أبو الرب، قداة: 2008م، 2).

وتعد عمليات التقويم للأداء التدريسي من أهم المجالات التي ينبغي الاهتمام بها، لما لها من أهمية في تحسين مستواها وزيادة فعاليتها، وفي تطوير المادة العلمية ومحتواها ومضمونها، وفي تقديم تغذية راجعة لعضو هيئة التدريس لإعادة النظر بمستوى أدائه وكيفية تحسينه بالوسائل والأساليب المعتمدة لتحقيق الجودة في الأداء (الجنابي: 2009م، 24؛ أحمد: 2012م، 759 - 760). ولا تقتصر أهمية تقويم أداء المدرس الجامعي على ذلك فحسب، بل له دور مهم في تمكين المسؤولين في الجامعات في تشخيص جوانب القصور التي تحيط بالعملية التدريسية بدقة، والتوصل إلى أفضل الوسائل للتغلب عليها. وفي الأونة الأخيرة، تزايد الاهتمام بتقييم فاعلية التدريس الجامعي بسبب المطالب المتزايدة والضغط المتواصل سواء من الحكومات أم الأفراد لمساءلة الجامعات عن مدى تحقيقها لأهدافها وفعاليتها دورها في المجتمع (الشايب: 2007م، 82).

وتسعى كثير من الجامعات في البلدان المختلفة إلى تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس بها وتنميته، وذلك من خلال متابعة وتقويم ممارساتهم التدريسية في ضوء معايير الجودة، من أجل تحسين جودة التعليم الذي تقدمه. وتستخدم أربعة مصادر للمعلومات لتقويم طريقة تدريس الهيئات التدريسية، وهي: الطالب، التقويم الذاتي، تقويم الزملاء، تقويم الإدارة (طعيمة، والبندري: 2004م، 592؛ الحكمي: 2004م، 3-4). ويعد

تقويم الطالب لأستاذه أحد المصادر المهمة في الحكم على مدى كفاءة عملية التدريس الجامعي التي يقوم بها عضو هيئة التدريس.

تقويم الطالب لعضو هيئة التدريس:

إن تقييم الطلبة لأداء أعضاء الهيئة التدريسية وفاعليته ليس المصدر الوحيد للمعلومات، ولكنه من أكثر الأساليب شيوعاً والأسهل استخداماً مقارنة بالأساليب الأخرى وبخاصة في المستوى الجامعي. وفي دراسة مسحية أجراها سلدن (Seldin, 1992) للتعرف على أساليب تقييم فاعلية التدريس في بعض كليات الجامعات الأمريكية، وجد أن (86%) منها تلجأ لأسلوب تقييم الطلبة لأساتذتهم. وعلى الرغم من الأهمية المتزايدة لعملية تقييم الطلبة لأداء الأستاذ الجامعي، فإن بعض الدراسات تشير إلى تحفظ بعض المدرسين الجامعيين في قدرة الطلبة على القيام بدور المقيم، مما أدى إلى ظهور آراء سلبية نحو نتائج تقييم الطلبة لمدرسيهم (الصباطي، ومحمد: 2007م، 100)، وفي هذا السياق يشير بعض الباحثين إلى وجود تباين بين آراء الهيئة التدريسية حول قدرة الطلاب على تقويم تدريس الأستاذ الجامعي، حيث يعتقد البعض منهم أن الطلبة يفتقرون إلى المعرفة المهنية حول تقويم التدريس الجامعي (طعيمة، والبندي: 2004م، 584؛ علي: 2005م، 62).

ومع وجود تلك التحفظات حول أسلوب تقويم الطلبة للتدريس الجامعي، فإنه يعد من أهم مصادر المعلومات، ومن أصدق المحكات وأكثرها ثباتاً في تقويم أداء الأستاذ الجامعي ومهاراته المهنية والفنية، على أساس أن الطلبة هم أكثر الأشخاص اطلاعاً ومعايشة لما يدور في قاعات الدراسة من فعاليات وممارسات تدريسية، ويتفاعلون مع عضو هيئة التدريس بشكل مباشر فضلاً عن كونهم المستفيد الأول من هذه العملية (الصباطي، ومحمد: 2007م، 100؛ تمام: 2010م، 58). كذلك الطالب وحده يعرف ما إذا كان قد تعلم أم لا، عندما يبدأ في الربط بين عملية التعلم مع المشاكل التي يواجهها بشكل مستمر في الحياة (طعيمة، والبندي: 2004م، 283) ليس ذلك فحسب، بل إن بعض الدراسات كشفت عن وجود أثر إيجابي لتقييم أداء أعضاء هيئة التدريس من قبل طلابهم، وخصوصاً في تنوع طرق التدريس، وتحسين البيئة التعليمية التعليمية (كامبل: 2005). ويوفر تغذية راجعة ذات أهمية لعضو هيئة التدريس لا توفرها الأساليب الأخرى. ومن ثم كان من الضروري التعرف على آراء الطلبة عند تقييم عضو هيئة التدريس لفاعلية تدريسه، فإنهم ربما يقدمون صورة تكون أقرب إلى الصواب ممن سواهم عن تقييم أداء أساتذتهم.

معايير جودة الأداء التدريسي ومؤشراتها:

تعريف الجودة في التعليم:

يشير مفهوم الجودة بشكل مجمل إلى مجموعة من المعايير والمؤشرات التي يهدف تبنيها إلى تحقيق أقصى درجة من الأهداف المنشودة، وتطوير الأداء وفقاً للأغراض المطلوبة ووفقاً للمواصفات وبأفضل الطرق وبأقل جهد وكلفة ممكنين (دياب: 2006م، 10). وتعد الجودة من التوجهات الحديثة التي دخلت حقل التعليم الأكثر انتشاراً الآن لتطوير أساليب العمل في مختلف مجالاته، وتحسين الأداء وتحقيق الأهداف المنشودة في المؤسسات التعليمية، وفقاً للمواصفات المطلوبة بأفضل الطرق، وبأقل جهد هو مفهوم إدارة الجودة الشاملة (نمراوي: 2011م، 539).

إضافة لكل ما سبق تعرف الجودة التعليمية على أنها مجموعة من الخصائص التي تعبر بدقة وشمولية عن التربية متضمنة الأبعاد المختلفة لعملية الجودة من مدخلات وعمليات ومخرجات، والتي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة للمجتمع (فليه: 2007م، 343). وما من شك أن الأخذ بالجودة الشاملة في التعليم ضرورة ملحة تمكن من تحقيق جودة التعليم الذي يعد أداة التنمية والتقدم، ومن ثم الوفاء باحتياجات المجتمع من الكوادر والقوى البشرية المختصة؛ لأجل التفاعل مع متغيرات عصر يتسم بالتسارع المعرفي والتكنولوجي، وتزايد فيه المنافسة والصراع بين الأفراد والجماعات والمؤسسات (دياب: 2006م، 10).

وتشير الجودة الشاملة في المجال التربوي إلى مجموعة من المعايير والإجراءات يهدف تنفيذها إلى التحسين المستمر في المنتج التعليمي، وتشير إلى المواصفات والخصائص المتوقعة في المنتج التعليمي وفي العمليات والأنشطة التي تتحقق من خلالها تلك المواصفات، والجودة الشاملة توفر أدوات وأساليب متكاملة تساعد المؤسسات التعليمية على تحقيق نتائج مرضية.

معايير الجودة: Standards

ولتطبيق مفاهيم الجودة في التدريس لابد من تحديد المعايير التي تعد مرجعيات أساسية في جميع جوانب العملية التعليمية. ويعرفها شحاته، والنجار (2003م، 285) بأنها: تمثل القواعد الأنموذجية أو الأطر المرجعية أو الشروط، التي نحكم بواسطتها أو نقيس عليها سلوكيات الأفراد أو الجماعات، والأعمال وأنماط التفكير والإجراءات. ويرى فضل الله (2004م، 154) أن المعيار التربوي عبارة تستخدم للحكم على جودة المنتج أو طريقة التدريس أو أسلوب التقويم أو برنامج التنمية المهنية للمعلمين. ويعرف الناقة (2005م) المعايير بأنها تعنى: مجموعة من الجهات والقواعد والمبادئ يمكن الحكم في ضوءها على الأداء، أي هي القيم التي نستخدمها في التقدير، وبذا تكون وصفاً للملامح الأداء ومكوناته وشروطه ومستواه" (مقدمة، ه). ويعرفها

البهواشي (2007م، 94- 95) بأنها: مقاييس معيارية أو أطر مرجعية أو علامات تمايز يتم استخدامها للحكم على مدى تحقيق مستويات الأداء.

ويشهد العالم المعاصر اهتماماً متزايداً بمعايير الجودة في ميادين العمل التربوي، ويأتي ذلك من اقتناع كامل بأن جودة التعليم تكون في وجود معايير محددة ودقيقة تصل في طموحها ودقتها إلى درجة توضيح المستوى المطلوب الوصول إليه في كل مجال من المجالات المرتبطة بالعملية التعليمية، بعد أن أضحت الجودة والنوعية معياراً أساسياً في إصدار الأحكام التقويمية (الورثان: 1428هـ، 5). التي تعتمد على تحديد المعايير ومؤشراتها المتصلة بالتدريس، والتي ستكون هي المحك في تقويم أداء الهيئة التدريسية.

أهمية المعايير:

للمعايير أهمية خاصة في جودة التعليم تتمثل في أنها تؤكد على جودة التعليم، وتضع مستويات معيارية مرغوبة ومتفق عليها للأداء التربوي في كل جوانبه، وتعمل كمصدر مرجعي للمدرسين والقيادات التعليمية وصانعي القرار وواضعي السياسات التعليمية ومنفذيها، من أجل استخدامها في الارتقاء، وتحديد مقدار ما انجز من تقدم على جميع المستويات، وتزيد من ثقة المجتمعات في التعليم، وتصف الحد الأعلى من الأداء للفرد والبرنامج والمؤسسة وتحدد أسس واضحة له، وتمتد الأنشطة التعليمية بأسس للتقويم، وتساعد المدرسين في تطويرهم مهنياً، وتساعد في الحكم على جودة التعليم، وتصف ما يجب أن يكون عليه التعليم والتعلم من أجل تحسين مخرجات التعليم، وتجد الوسيلة التي من خلالها تسد الفجوة بين الأداء الحالي والأداء المرغوب فيه، وتصف محددات المناخ العام للنظام التربوي، وتحدد الصعوبات التي تواجه النظام التربوي، وتعطى فرصة لتجميع البيانات حول المنتج النهائي، وتمثل أساساً للمحاسبة والمساءلة (طعيمة: 2006، 45: المغربي، عبد الموجود: 2005م، 236؛ ديكور: 2003م، 101؛ Decker Walker؛ البيلاوي وآخرون: 2006م، 23؛ الجابري: 1432هـ، 56؛ سالم: 2014م، 360).

مؤشرات الجودة:

يختلف مصطلح معيار عن مصطلح المؤشر، وهو الصياغة الأبسط التي تنبثق إجرائياً عن المعيار، فمن المتوقع أن يكون لكل معيار مجموعة من المؤشرات مصاغة بطريقة أكثر إجرائية، والمحكات هي أسس خارجية للحكم على البرامج (عبد العزيز، وحسين: 2005م، 470- 471). وتستعمل كلمة مؤشر في مجال التربية لتعني ذلك السلوك أو البيئة التي تدل على توافر وضع معين، أو تحقق هدفاً محدداً، فيستدل على بلوغ هدف تعليمي معين بالسلوك الذي يمارسه عضو هيئة التدريس أو المتعلم، ويرتبط بذلك الهدف بصورة مباشرة، ويكون السلوك الناتج عن تعلمها بمثابة مؤشرات يستدل به على تحقيقها (دياب: 2006م، 6). وتمثل المؤشرات

من أهم المرتكزات التي تتطلبها عملية تقييم وقياس نتائج التنفيذ الفعلي للمهام والمسئوليات ومقارنتها بالمستهدف وتحديد الانحرافات وأسبابها والبحث عن علاجها.

وفي هذا السياق تجدر الإشارة أن تطبيق معايير الجودة في العملية التعليمية يتطلب وصف المعيار بتعابير عامة، بحيث يتضمن المعيار عدد من المؤشرات المعبرة عن مستويات الأداء أو الإنجاز، التي تسمح لعضو هيئة التدريس بعملية التقويم الذاتي لأدائه المهني أو تقويم الأداء من خلال مقيم خارجي.

ويتكون أداء عضو هيئة التدريس من الأنشطة التي يمارسها للقيام بمهامه المكلف بها أو مسؤولياته التي يقوم بها في التدريس؛ للإسهام في تحقيق أهداف الجامعة، ويقاس الأداء من خلال مجموعة من مؤشرات، حيث تقدم هذه المؤشرات أدلة حول مدى التقدم نحو تحقيق الأهداف أو القيام بالمهام والمسئوليات المرتبطة بوظيفته (سالم، 2014م، 360).

أهمية مؤشرات الجودة التعليمية:

تتمثل أهمية مؤشرات الجودة التعليمية في أنها تقدم وصفاً تفصيلياً لما ينبغي أن يعرفه عضو هيئة التدريس ويقوم به، وتحدد المعارف والمهارات والقيم التي تؤدي إلى ممارسة فعالة في التعليم، والتمكن من تحويل التعليم من وظيفة إلى مهنة تقوم على مبادئ ومعايير واضحة ومحددة، وتساعد المؤشرات عضو هيئة التدريس على إظهار قدرته على تحقيق العديد من النواتج المحددة مسبقاً وتحفزه نحو أساليب التعليم المتطورة، وتكسبه معرفة عن كيفية تعلم طلابه وتفكيرهم، وتحدد مستويات معيارية ولغة مشتركة وأهداف متفق عليها لمتابعة تحصيل الطلبة، وتوفر له تغذية راجعة تساعد على النمو المهني المستمر (دياب: 2006م، 11). ومجمل القول تعد مؤشرات الأداء أساساً للتقويم والتطوير في مجالات التربية والتعليم المختلفة.

ثانياً: دراسات وبحوث سابقة:

تناولت العديد من الدراسات في دول مختلفة موضوع تقويم أداء الأستاذ الجامعي في ضوء معايير الجودة، ومن الدراسات التي تصب في هذا الاتجاه، الدراسة التي قام بها السر (2003) بهدف تقويم جودة مهارات التدريس لدى أساتذة جامعة الأقصى في غزة من وجهة نظرهم، وأعد لهذا الغرض استبانة معايير جودة مهارات التدريس الجامعي تكونت من (72) فقرة موزعة على أربعة جوانب، وبلغت عينة البحث (92) أستاذاً. وأظهرت النتائج أن متوسطات التقديرات التقويمية لإجمالي المهارات، ومهارات التخطيط، ومهارات الاتصال والتواصل وصلت مستوى الجودة، غير أن متوسطي تقديراتهم لمهارات تنفيذ التدريس، ومهارات تقويم تعلم الطلبة لم يبلغا مستوى الجودة، ووجد أثر ذي دلالة، لمتغير المؤهل على تقديرات الأساتذة التقويمية لجودة مهارات التدريس بشكل عام، بينما لم يوجد ذلك الأثر لمتغيري الخبرة والكلية.

وقام الحويطي (2010) بدراسة هدفت إلى تحديد مهام عضو هيئة التدريس والمهارات المطلوبة منه في الأداء التدريسي في ضوء متطلبات الجودة الشاملة، وتعرف نقاط الضعف والقوة في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية والأدب في جامعة تبوك بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير الجودة الشاملة، ولتحقيق أهداف البحث استخدمت الاستبانة، وبعد التأكد من ضبطها، طبقت على (40) عضو هيئة تدريس، وقد كان من أهم نتائجها أن أغلب أفراد الدراسة من أعضاء الهيئة التدريسية لم يصل إلى النسبة المعيارية المحددة.

وقام الربيعي (2010م) بدراسة للكشف عن الكفايات التدريسية لأساتذة كلية التربية الرياضية في جامعه بابل وفق منظور إدارة الجودة الشاملة، والتي اعتمدها جامعه بابل مؤخراً. قام الباحث بإعداد استبانة تم توزيعها على عينة من الطلبة بلغت نسبة (79,95%)، من العدد الكلي للمجتمع الأصلي للبحث. وتوصلت إلى أهم الاستنتاجات منها الشجاعة في اتخاذ القرار وعدم الخوف من الفشل والدفاع عن وجهة نظره، وقد حصلت على أعلى نسبة مئوية من وجهة نظر الطلاب، فيما نالت فقرة نقد المعرفة عن طريق الدراسات التحليلية في ضوء النظريات الحديثة أعلى نسبة مئوية من وجهة نظر الطالبات.

وقامت السبيعي (2010م) بدراسة هدفت التعرف على واقع ممارسة عضوات هيئة التدريس لمهارات تدريس العلوم، في ضوء معايير الجودة الشاملة، من وجهة نظر طالبات كلية العلوم التطبيقية بجامعة أم القرى، واستخدمت الدراسة استبانة اشتملت على أربعة محاور تتناول مهارات تدريس العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة، وبلغت بنود الاستبانة (73) مهارة. وتكونت عينة الدراسة من (189) طالبة. وأسفرت نتائج الدراسة أن ممارسة عضوات هيئة التدريس بأقسام العلوم لمهارات تدريس العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة كان بدرجة ضعيفة، من وجهة نظر طالبات كلية العلوم التطبيقية، وجود فروق بين متوسطات تقدير الطالبات لدرجة ممارسة عضوات هيئة التدريس لمهارات تدريس العلوم، وجميعها كانت لصالح عضوات هيئة التدريس في قسم الأحياء.

وهدفت دراسة الكبيسي (2010) تعرف واقع جودة التدريس الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأنبار. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث استبانة مكونة من (64) فقرة، موزعة في أربعة مجالات، وطبقت على عينة مكونة من (61) عضو هيئة تدريس، مأخوذة من (20) كلية علمية وإنسانية في جامعة الأنبار، وأظهرت نتائج الدراسة أن المتوسط الحسابي العام لجودة التدريس الجامعي أعلى من الوسط الفرضي إلا أن هذه النسبة لا ترتقي إلى نسبة التمكن الذي حدد في أغلب أدبيات الموضوع ب (80%) فأكثر، واستنتجت الدراسة أن هناك انخفاضاً في مستوى جودة التدريس الجامعي.

وأجرى الحراحشة، وعبد الوهاب (2012م) دراسة استهدفت تعرف مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس للكفايات التدريسي في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة، من وجهة نظر طلبة كلية التربية بجامعة الباحة في المملكة السعودية، وأظهرت النتائج إلى أن ممارسة أعضاء هيئة التدريس للكفايات التدريسي في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة، من وجهة نظر طلبة كلية التربية بجامعة الباحة جاءت بدرجة متوسطة، وكما أظهرت بوجود فروق دالة إحصائية في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير الجودة الشاملة.

وهدفت الدراسة التي قامت بها السلطي، وقاروت، وصانغ (2013م) إلى الكشف عن مدى توافق الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس مع معايير الجودة الشاملة في كلية الاقتصاد المنزلي التابعة لجامعة الملك عبد العزيز، حسب متغيرات: الرتبة العلمية والكلية وعدد سنوات الخبرة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانة تتكون من (81) فقرة، موزعة على ستة مجالات، هي: التخطيط، والتنفيذ، والتقويم، والاتصال والتواصل، وخدمة المجتمع، وتطوير الذات. وقد تكونت عينة الدراسة من (53) عضو هيئة تدريس في جامعة الملك عبد العزيز. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود توافق كبير بين الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس ومعايير الجودة الشاملة في مجالات: التخطيط، والتنفيذ، والتقويم، والاتصال والتواصل، ومتوسط في مجالي: خدمة المجتمع، وتطوير الذات. ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى التوافق تبعاً لمتغيرات الرتبة العلمية والكلية وعدد سنوات الخبرة لعضو هيئة التدريس.

وأجرى آل سفران (2014م) دراسة هدفت إلى تعرف مدى توافر معايير الجودة في الأداء التدريسي لأساتذة مقررات الدبلوم العام في التربية بجامعة الملك خالد، من وجهة نظر الطلبة والأساتذة أنفسهم، ومعرفة مدى توافق وجهة نظر الأساتذة وطلابهم حول توافر المعايير لدى الأساتذة، كما هدفت إلى معرفة دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات تقدير أفراد الدراسة لتوافر المعايير، تبعاً لمتغير اختلاف الأقسام العلمية للأساتذة، واختلاف تخصصات الطلاب (علمي - نظري). واستخدمت الدراسة استبانة مكونة من (5) معايير رئيسية و (53) معياراً فرعياً، وطبقت على (164) طالباً، وعلى (17) أستاذاً. وأظهرت النتائج أن درجة الأداء التدريسي لمدرسي الدبلوم العام كان عالياً ويقع بين درجتَي ممتاز وجيد جداً بحسب تقدير الأساتذة وطلابهم، وقد اتفق الطلاب وأساتذتهم على ترتيب المعايير الرئيسية لمدى توافر الأداء التدريسي، ويوجد اختلاف ذو دلالة إحصائية بين تقويم الطلاب وأساتذتهم للمعايير الرئيسية للأداء التدريسي في معيارين من خمسة معايير رئيسية، وهما التخطيط للتدريس، وتقويم التدريس، حيث يرى الأساتذة أن أداءهم ممتاز على عكس ما يرى طلابهم، ووجد بأن للقسم العلمي تأثيراً عند تقويم الأداء التدريسي للأساتذة من وجهة نظر الطلاب، كما أثبتت الدراسة أنه لا يوجد تأثير لاختلاف تخصصات الطلاب (علمي - نظري) على آرائهم حول الأداء التدريسي لأساتذتهم.

وأجرى خليفة، وأحمد، والحيلة (2014م) هدفت إلى استقصاء جودة الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في ضوء متطلبات ضمان الجودة من وجهة نظر طلبة جامعة الشرق الأوسط في الأردن. ولتحقيق هذا الهدف تم تطوير استبانة، وتكونت عينة الدراسة من (113) طالباً وطالبة من مختلف الكليات العلمية والإنسانية، وأظهرت نتائج الدراسة: أن مستوى جودة الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي مرتفع في جميع مجالات الأداء، ولكل مجال على حدة. عدم وجود فروق دالة إحصائية في مجالات مهارات الأستاذ الجامعي ككل، وعلى مهارات التنفيذ، والتقويم، والاتصال والتواصل، ووجدت فروق دالة إحصائية في مجالات مهارات التخطيط لتدريس المادة تعزى للجنس ولصالح الطالبات. وجود فروق دالة إحصائية في جميع مجالات مهارات الأداء التدريسي، وفي المهارات ككل تعزى لمتغير الكلية ولصالح الكليات الإنسانية.

وفي أحدث دراسة حصل عليها الباحث، أجراها بوديل (2015م) هدفت إلى استكشاف تقديرات الطلبة لمستوى أداء الأستاذ الجامعي، وإلى استكشاف الاختلاف في تقديراتهم لمؤشرات الأداء الجيد للأستاذ الجامعي تبعاً لكل من عامل الجنس، المستوى التعليمي، والتخصص، وأيضاً استكشاف تقديراتهم للعوامل التي تحسن من أدائه، وأظهرت نتائج الدراسة أن تقدير الطلبة لمستوى أداء الأستاذ الجامعي بقسم علم النفس وعلوم التربية كان جيداً، كذلك أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود اختلاف في تقديرات الطلبة لمؤشرات الأداء الجيد للأستاذ الجامعي تبعاً لعامل الجنس، والمستوى التعليمي، والتخصص.

التعليق على الدراسات والبحوث السابقة:

يتبين من خلال استعراض الدراسات السابقة الآتي:

- أن هناك وعياً جيداً بأهمية تقويم أداء أعضاء الهيئة التدريسية في ضوء معايير الجودة؛ لما له من أهمية في تحقيق أهداف التعليم الجامعي، حيث بدأ الاهتمام بجودة أداء الأستاذ الجامعي أجريت في كثير من البلدان العربية مما يشير إلى أن هناك اهتماماً متزايداً بهذا الميدان، وتختلف الدراسة الحالية عن تلك الدراسات السابقة في بيئة تحتاج فعلاً لإجراء مثل هذه الدراسة.
- ركزت معظم الدراسات والبحوث السابقة على تحديد معايير الجودة اللازمة في أداء الهيئة التدريسية، وتتنفق الدراسة الحالية معها في الاهتمام بوضع معايير ومؤشرات للجودة مرتبطة بأداء أعضاء هيئة التدريس، ومن ثم تقويمه على أساسها.
- كشفت غالبية تلك الدراسات عن تدني مستوى الأداء التدريسي لأعضاء الهيئة التدريسية، وأنهم لم يصلوا بعد في مستوى أدائهم إلى درجة الكفاية المتوقعة منهم، باستثناء بعض الدراسات التي أشارت نتائجها إلى مستوى عالٍ في أداء الهيئة التدريسية كدراسة السر (2003م) آل مسفر (2014م).

- ركزت الدراسات والبحوث السابقة في معظمها على جانب تقويم أداء الأساتذة الجامعيين في ضوء معايير الجودة ومؤشراتها... وتتفق الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في تبنيها لأهمية موضوع تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير الجودة التعليمية ومؤشراتها.
- اتفقت جميع الدراسات السابقة في استخدامها للاستبانة كوسيلة لتقويم جودة الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي، واختلف فيما بينها في عدد فقراتها، وتتفق الدراسة الحالية مع تلك الدراسات في الاعتماد على الاستبانة كمصدر أساس لجميع البيانات.
- معظم الدراسات السابقة اعتمدت على شريحة الطلبة كمصدر أساس لتقويم أعضاء الهيئة التدريسية، باستثناء دراسة الحويطي (2010) ودراسة الكبيسي (2010) ودراسة السلطي، وقاروت، وصانغ (2013م) ودراسة آل سفران (2014م)، التي اعتمدت على الأستاذ الجامعي في تقويم نفسه، مع التباين فيما بينها في حجم العينة، وتتفق الدراسة الحالية مع تلك الدراسات التي اعتمدت على الطلبة في تقويم أساتذتهم.
- كشفت الدراسات التي تناولت تقويم أداء الهيئة التدريسية في ضوء معايير الجودة، عن إجماع بين الخبراء في مجال التدريس على أهمية معايير الجودة ومؤشراتها في الأداء التدريسي لأعضاء الهيئة التدريسية.
- هناك ندرة في الدراسات اليمنية التي تناولت معايير جودة الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس.
- استفاد الباحث من الدراسات السابقة في: تحديد مفهوم الجودة، وتحديد معايير ومؤشرات الأداء المختلفة لعضو هيئة التدريس في مجالات (تنفيذ عملية التعليم والتعلم، إدارة عملية التعليم والتعلم، وتقويم عملية التعلم)، في ضوء معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي، وبناء الأداة، ومناقشة النتائج.

الطريقة والإجراءات المنهجية

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي بأحد صوره المسحية التحليلية لملاءمته لأغراض الدراسة، وذلك من خلال دراسة وتحليل الأدب التربوي والدراسات ذات العلاقة، بتقويم أعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير الجودة ومؤشراتها، بالإضافة إلى استخدام الاستبانة لجمع البيانات اللازمة للإجابة عن تساؤلات الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الأقسام العلمية والأدبية بكليات التربية جامعة صنعاء خلال العام الجامعي 2016/2015م والبالغ عددهم (1200) طالب وطالبة، بحسب إحصائية شئون الطلاب بالكلية، موزعين على (11) قسماً وهي: كما تبينها الجداول (1- 3) الآتية.

أما عينة الدراسة فقد تكونت من (200) طالب وطالبة، وهي نسبة تعادل (16.67%) من مجتمع الدراسة، تم اختيارها بالطريقة العشوائية الطبقية وذلك لضمان التمثيل النسبي للأقسام، وجنس الطالب، ولتحقيق

ذلك تم اختيار عينة عشوائية من كل فئة بما يتناسب وعدد طلاب كل قسم على حدة، بعد الاستعانة بكشوفات الطلبة بشؤون الطلاب، والجداول (1 - 3) تبين وصفا لعينة الدراسة تبعاً لمتغيراتها المستقلة.

جدول (1)

توزيع أفراد العينة تبعاً لمتغير التخصص والجنس

المجموع الكلي للعينة	العينة الكلية للدراسة = 200				المجموع الكلي للمجتمع		المجتمع				التخصص
	إناث		ذكور		للجموع		إناث		ذكور		
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	
124	62.0%	87	56.9%	37	61.5%	738	64.5%	523	55.3%	215	أدبي
76	38.0%	48	43.1%	28	38.5%	462	35.5%	288	44.7%	174	علمي
200	100%	135	100%	65	100%	1200	100%	811	100%	389	المجموع

جدول (2)

توزيع أفراد المجتمع والعينة في الأقسام الأدبية تبعاً لمتغير القسم والجنس

عينة الدراسة = 200				المجتمع				القسم
النسبة	المجموع	إناث	ذكور	النسبة	المجموع	إناث	ذكور	
13.7	17	11	6	13.4	99	67	32	قرآن
30.6	38	30	8	31.3	231	181	50	إسلامية
18.5	23	15	8	18.8	139	93	46	عربي
15.3	19	13	6	15.6	115	78	37	إنجليزي
7.3	9	4	5	6.9	51	21	30	معلم الصف
4.0	5	3	2	3.5	26	16	10	تاريخ
10.5	13	11	2	10.4	77	67	10	جغرافيا
100%	124	87	37	100%	738	523	215	مجموع الأدبي

جدول (3)

توزيع أفراد المجتمع والعينة في الأقسام العلمية تبعاً لمتغير القسم والجنس

القسم	المجتمع				عينة الدراسة = 200			
	النسبة	المجموع	إناث	ذكور	النسبة	المجموع	إناث	ذكور
أحياء	28.8	133	78	55	28.95	22	13	9
كيمياء	27.3	126	76	50	27.63	21	13	8
فيزياء	17.5	81	47	34	17.10	13	8	5
رياضيات	26.4	122	87	35	26.32	20	14	6
مجموع العلمي	100%	462	288	174	100%	76	48	28

يتضح من الجدول (1) أن عينة الأقسام الأدبية (124) طالباً وطالبة وبنسبة (62%) من المجموع الكلي لعينة البحث، وبلغ عدد الذكور (37) طالباً بنسبة (18.6%) من العدد الكلي لعينة الدراسة، وبنسبة (29.8%) من إجمالي عينة الأقسام الأدبية، وبلغ عدد الطالبات (87) طالبة بنسبة (43.5%) من العدد الكلي لعينة الدراسة، وبنسبة (70.2%) من إجمالي عينة الأقسام الأدبية. أما عينة الأقسام العلمية فقد بلغت (76) طالباً وطالبة، وبنسبة (38%) من العينة الكلية لعينة الدراسة، وبلغ عدد الذكور (28) وبنسبة (43.1%) من مجموع عينة الطلبة، وتمثل نسبة (14%) من إجمالي أفراد عينة الدراسة، وبلغ عدد الطالبات في الأقسام العلمية (48) طالبة، وبنسبة (63.2%) من المجموع الكلي لطلبة الأقسام العلمية، وتمثل نسبة (24%) من أفراد عينة الدراسة.

أداة الدراسة:

لغرض جمع البيانات اللازمة للإجابة عن تساؤلات الدراسة تم إعداد استبانة، بالرجوع إلى العديد من المصادر، وذلك بهدف استقصاء آراء طلبة المستوى الرابع في مختلف التخصصات العلمية والأدبية بكلية التربية جامعة صنعاء، عن درجة توافر معايير الجودة ومؤشراتها في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس.

خطوات بناء أداة الدراسة:

مرت عملية بناء أداة الدراسة بالخطوات الآتية:

- إعداد قائمة أولية بمعايير الجودة ومؤشراتها اللازمة في أداء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة صنعاء، من خلال الدراسة التحليلية لكل من: نتائج البحوث والدراسات السابقة المرتبطة بمجال الدراسة الحالية، والكتابات المتخصصة في مجال الجودة والمعايير وتقويم الأداء وطبيعة أدوار الأستاذ الجامعي.

ضبط القائمة:**- صدق القائمة:**

يعد الصدق من الشروط الضرورية التي ينبغي توافرها في الأداة التي تعتمدها أية دراسة، وتكون أداة الدراسة صادقة إذا كان بمقدورها أن تقيس فعلاً ما وضعت لقياسه (عباس، وآخرون: 2009م، 261). وفي هذه الدراسة تم التأكد من صدق الأداة بطريقتين، هما:

الطريقة الأولى: صدق المحكمين: أو ما يسمى أحياناً بالصدق الظاهري لأداة الدراسة. وتكون أداة الدراسة صادقة عندما يدل مظهرها على أنها تقيس ما وضعت لقياسه. وللتحقق من صلاحية أداة الدراسة في قياس ما وضعت لقياسه، تم عرض الصورة الأولية لقائمة معايير الجودة ومؤشراتها على (15) عضواً من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة صنعاء، وذلك بغرض تحديد مدى صلاحية فقرات الأداة ووضوحها وتمثيلها الغرض الذي بنيت من أجله، ومناسبة الفقرات لمجالاتها، وإضافة أو تعديل، أو حذف ما يرونها غير مناسبة لأغراض الدراسة. وقد تركزت الملاحظات على تعديل الصياغة اللغوية لبعض المعايير من حيث البناء واللغة، وقد تم الأخذ بالملاحظات نظراً لوجاهتها وأهميتها.

الصورة النهائية للقائمة:

بعد إجراء التعديلات التي أشار إليها الخبراء المحكمون، وصلت قائمة معايير الجودة ومؤشراتها الواجب توافرها في أداء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية صنعاء، إلى صورتها النهائية مكونة من (24) معياراً، و (96) مؤشراً، بواقع (4) مؤشرات لكل معيار من معايير القائمة، تندرج تحت (3) مجالات، هي المجال الأول: جودة تنفيذ عمليتي التعليم والتعلم واشتمل على (14) معياراً، و (56) مؤشراً، المجال الثاني: جودة إدارة بيئة التعليم والتعلم، واشتمل على (5) معايير و (20) مؤشراً، المجال الثالث: جودة تقويم عملية التعليم والتعلم، واشتمل على (5) معايير و (20) مؤشراً. وفي ضوء ذلك تم إعداد استبانة التقويم، وهي التي تم اعتمادها وتوزيعها على أفراد عينة الدراسة من طلبة المستوى الرابع بكلية التربية صنعاء.

استبانة التقويم:**الطريقة الثانية: الصدق البنائي (Construct validity) :**

للتأكد من فاعلية عبارات أداة الدراسة تم التحقق من توفر الصدق البنائي، أو ما يسمى أحياناً بالصدق التمييزي أو الاتساق أو التجانس الداخلي لعبارات أداة الدراسة، عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات كل مجال والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه تلك العبارات. وكذلك حساب معاملات الارتباط بين درجات كل مجال من مجالات الأداة والمجموع الكلي لدرجات تلك الأداة. قام الباحث بحساب علاقة الارتباط بين كل فقرة من فقرات كل مجال من مجالات استبانة تقييم جودة الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس والدرجة الكلية للمجال - وذلك بالاستعانة بدرجات عينة

الثبات نفسها - حيث إن الدرجة الكلية للفرد تعتبر معياراً لصدق المقياس. والجدول رقم (3) يبين معاملات ارتباط (بيرسون) بين درجة كل عبارة، والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه:

جدول (4)

معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمجال استبانة تقويم أعضاء هيئة التدريس

م	المجال الأول	م	المجال الأول	م	المجال الثاني	م	المجال الثالث
1	,620**	8	,710**	1	,763**	1	,729**
2	,633**	9	,616**	2	,802**	2	,691**
3	,672**	10	,676**	3	,796**	3	,853**
4	,623**	11	,658**	4	,822**	4	,801**
5	,667**	12	,609**	5	,800**	5	,794**
6	,678**	13	,599**				
7	,628**	14	,671**				

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية لاستبانة التقويم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) من الدلالة، وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي مما يشير إلى أن الاستبانة تتمتع بصدق مرتفع، وصالحة للتطبيق من أجل أغراض الدراسة الحالية.

ثانياً: ثبات الأداة :

للتأكد من ثبات الأداة اعتمد الباحث طريقة الاتساق الداخلي باستخدام معامل (ألفا كرونباخ) : (Cronbach Alpha)، وكانت معامل الثبات باستخدام هذه الطريقة كما هي مبينة في الجدول (4) الآتي:

جدول (5) معاملات الثبات لاستبانة تقييم أداء الأساتذة الجامعي في مؤشرات الجودة بطريقة إعادة التطبيق، وألفا كرونباخ.

م	المجال	عدد الفقرات	الثبات ألفا كرونباخ
1	جودة تنفيذ عمليتي التعليم والتعلم	56	.94
2	جودة إدارة بيئة التعليم والتعلم	20	.91
3	جودة تقويم عملية التعليم والتعلم	20	.86
	الثبات الكلي للأداة	96	.96

يتضح من الجدول (5) السابق أن جميع قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لمجالات الأداة تراوحت بين أدنى قيمة وهي (86). في المجال الثالث وبين أعلى قيمة (94). للمجال الأول، أما قيمة معامل الثبات العام للأداة فقد بلغت (96). وهذه القيم تدل على أن استبانة تقويم جودة الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس ومؤشراتها بمجالاته الثلاث يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات، مما يشعر الباحث بالاطمئنان لتطبيق الأداة على عينة الدراسة من طلبة كلية التربية جامعة صنعاء في الأقسام العلمية والأدبية.

إجراءات تطبيق استبانة التقويم:

بعد الانتهاء من إعداد أداة الدراسة بصورتها النهائية، وتحديد عينة الدراسة، ومن ثم قام الباحث بتنفيذ الدراسة ميدانياً ومرت عملية التطبيق للأداة وجمع البيانات بالخطوات الآتية:

تم حصر أفراد مجتمع الدراسة في المستوى الرابع بالأقسام العلمية والأدبية من واقع كشوفات شئون الطلاب بالكلية للعام الدراسي 2016/2015م، وحساب حجم عينة الدراسة من كل قسم.

تم توزيع (210) استبانة على طلبة المستوى الرابع في جميع الأقسام بكلية التربية جامعة صنعاء في نهاية الفصل الدراسي الأول 2015 / 2016م. وقام الباحث بنفسه بتوزيع الأداة على أفراد عينة الدراسة ومستعيناً بمندوبي الدفع وجمعها مما قلل من نسبة الفاقد في عملية جمع الاستبانات.

تم شرح محتويات الاستبانة للطلبة وتوضيح بعض الفقرات التي تحتاج إلى ذلك، وطُلب من كل طالب قراءة الاستبانة بتمعن، والاستفسار عن أي غموض فيها، وتعبئتها وفق التدرج الخماسي، كما طلب الباحث منهم توخي الدقة والموضوعية عند تقدير درجة توافر مؤشرات الجودة في أداء أعضاء هيئة التدريس.

تم جمع (205) استبانات من أصل (210) استبانات موزعة، حيث كانت نسبة الاستبانات المسترجعة (97.62%) من إجمالي الاستبانات الموزعة، وبعد فحص الاستبانات تبين أن (5) استبانات غير صالحة للتحليل الإحصائي فتم استبعادها، ومن ثم أصبح عدد العينة (200) طالب وطالبة.

تفريغ بيانات الاستبانات، ومن ثم تحليل البيانات من خلال جهاز الحاسوب، وإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة، وبعد ذلك عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها.

تصحيح الاستبانة:

تضمنت الاستبانة (24) معياراً، و (96) مؤشراً موزعة على ثلاثة مجالات، هي: تنفيذ عملية التعليم والتعلم (14) معياراً، والمجال إدارة عملية التعلم (5) معايير، والمجال تقويم عملية التعلم (5) معايير. ويجب الطالب عن كل مؤشر من مؤشرات مجالات الاستبانة موضع الدراسة بإجابة واحدة من خمسة اختيارات هي: عالية جداً، عالية، متوسطة، ضعيفة، غير محققة. وأعطيت تلك التقديرات الدرجات الحسابية الآتية (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب.

المعالجة الإحصائية: لغرض الإجابة عن أسئلة الدراسة والتأكد من صحة فرضياتها، تم تفرغ بيانات الاستبانات وإدخالها في الحاسوب، ثم معالجتها إحصائياً بالاستعانة بحزم التحليل الإحصائي (SPSS)، وقد أجريت العمليات الإحصائية الآتية:

- استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لحساب التقديرات التقويمية لدرجة توافر معايير الجودة ومؤشراتها لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة صنعاء.
- حساب قيمة اختبار "t-test" للعينات المستقلة؛ لتحديد دلالة الفروق بين متوسط درجات تقدير الطلبة لمستوى توافر معايير الجودة ومؤشراتها في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس.
- استخدام معامل بيرسون لحساب معامل الارتباط بين نتائج التطبيق الأول ونتائج التطبيق الثاني لحساب ثبات الاستبانة.

تصنيف المتوسطات الحسابية:

- اعتمد الباحث في تصنيفه لدرجة توافر معايير الجودة ومؤشراتها وفقاً للنموذج الإحصائي ذي التدرج الخماسي على التصنيف الذي يوضحه الجدول (6) الآتي.

جدول (6) النموذج الإحصائي ذو التدرج المطلق المستخدم في تصنيف متوسطات فقرات الاستبانة

م	درجة التقدير	فئة المتوسطات الحسابية	فئات الوزن المئوي
1	غير متوفرة	1.80 – 1	20% – 35.8%
2	ضعيفة	2.60 – 1.81	36% – 51.8%
3	متوسطة	3.40 – 2.61	52% – 67.8%
4	عالية	4.20 – 3.41	68% – 83.8%
5	عالية جداً	5 – 4.21	84% – 100%

يتبين من الجدول (6) أن تصنيف تقدير الطلبة لتوافر معايير جودة الأداء التدريسي يتمثل بالآتي: إذا وقعت بين المتوسط (1 – 1.80) والنسبة (20% – 35.8%) تكون المعايير (غير متوفرة)، وإذا وقعت المتوسطات بين (1.81 – 2.60) والنسبة (36% – 51.8%) يكون توافر المعايير بدرجة "ضعيفة"، وإذا وقعت المتوسطات بين (2.61 – 3.40) والنسبة (52% – 67.8%) يكون توافر المعايير بدرجة "متوسطة"، وإذا وقعت المتوسطات بين (3.41 – 4.20) والنسبة (68% – 83.8%) يكون توافر المعايير بدرجة "عالية"، وإذا وقعت المتوسطات بين (4.21 – 5) والنسبة (84% – 100%) يكون توافر المعايير بدرجة "عالية جداً".

نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها:

يتناول هذا الجزء استعراض النتائج التي تم التوصل إليها للإجابة عن أسئلة الدراسة والتحقق من صحة فرضياتها، وتفسيرها ومناقشتها:
النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ينص السؤال الأول على: ما معايير الجودة التعليمية ومؤشراتها اللازم توافرها في أداء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية صنعاء؟ وللإجابة عن هذا السؤال: قام الباحث بدراسة تحليلية للأدب التربوي والدراسات السابقة التي تناولت هذا الموضوع للتعرف على مؤشرات الجودة التعليمية، ومن خلال ذلك تمكن الباحث من إعداد قائمة بمعايير الجودة ومؤشراتها، وعرضها على عدد من الخبراء للتحقق من صدقها، كما هو مبين في إجراءات الدراسة، وتوصل الباحث إلى قائمة بمعايير الجودة ومؤشراتها، تكونت من (24) معياراً، و (96) مؤشراً، مصنفة في ثلاثة محاور هي: جودة تنفيذ عمليتي التعليم والتعلم، وتضمن (14) معياراً و (56) مؤشراً. محور: جودة إدارة بيئة التعليم والتعلم، وتضمن (5) معايير و (20) مؤشراً. ومحور: جودة تقييم عملية التعليم والتعلم، وتضمن (5) معايير و (20) مؤشراً. (انظر الملحق رقم (1)).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

ينص السؤال الثاني على: ما درجة تقدير الطلبة الدارسين بكلية التربية صنعاء لدرجة توافر معايير جودة الأداء التدريسي ومؤشراتها لدى أساتذتهم؟ وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لتقديرات عينة الدراسة من طلبة المستوى الرابع بالأقسام الأدبية والأقسام العلمية بكلية التربية صنعاء، لدرجة توافر معايير جودة الأداء التدريسي ومؤشراتها لدى أعضاء الهيئة التدريسية بالكلية، فيما يتعلق بكل مؤشر من مؤشرات معايير الجودة في المحاور الثلاثة، وكانت النتائج كما هي مبينة في الجداول (7- 10) الآتية:

1- النتائج المتعلقة بجودة تنفيذ عمليتي التعليم والتعلم:

جدول (7) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن المثوي لدرجة توافر معايير جودة الأداء لعضو هيئة التدريس في تنفيذ عمليتي التعليم والتعلم

م	المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن المثوي
9	التمكن من المحتوى العلمي للمادة التي يدرسها	3.29	.45	65.86
5	التمكن من إثراء موضوع الدرس وربطه بواقع حياة الطلبة	3.26	.70	65.18
13	التمكن من عرض المادة العلمية التي يدرسها	3.19	.46	63.88

12	استخدام التعزيز الإيجابي والسلبي، بكفاءة واقتدار	3.03	.55	60.58
10	التمكن من إنتاج المعرفة وتوليدها واستنتاج معارف جديدة	3.03	.58	60.52
7	التمكن من استخدام مصادر المعلومات وتيسيرها للطلبة	2.99	.64	59.82
3	التمكن من تيسير خبرات التعلم الفعال لتحقيق جودة التعليم	2.94	.61	58.86
8	التمكن من تحقيق التكامل بين المادة التي يدرسها والمواد الأخرى	2.87	.60	57.32
2	استخدام استراتيجيات تدريس متنوعة تحقق مخرجات التعليم	2.86	.55	57.20
14	القدرة على تنمية المهارات الحياتية لدى الطلبة	2.84	.62	56.80
11	القدرة على تنمية مهارات التفكير المختلفة لدى الطلبة	2.74	.59	54.86
6	التمكن من استخدام أنشطة تربوية مناسبة لتحقيق نواتج التعلم	2.74	.61	54.80
1	تنوع أساليب تهيئة الطلبة وتحفيز دافعيتهم لعملية التعليم والتعلم	2.73	.56	54.62
4	التمكن من استخدام تكنولوجيا التعليم لتحقيق أقصى تعلم ممكن	2.62	.66	52.32
	الدرجة الكلية للمجال ككل	2.94	.39	58.76

يتضح من الجدول السابق أن تقدير أفراد الدراسة لدرجة توافر معايير الجودة ومؤشراتها في أداء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية صنعاء تتراوح بين أعلى متوسط حسابي (3.293) والوزن المثوي (65.86%)، كما في معيار (9)، وبين أدنى متوسط حسابي (2.62) ووزن مثوي (52.32%)، كما في معيار (4)، وجميع المتوسطات التي تقع بينهما تقع في المستوى المتوسط لدرجة توافر معايير الجودة في أداء أعضاء الهيئة التدريسية بكلية التربية وفقاً لتقدير طلبتهم، وبذلك فإن أداء الأساتذة في هذا المجال مقبولاً بشكل عام.

ويتضح من نتائج الجدول السابق أن المعايير التي جاءت في المقدمة هي المعايير المتعلقة بـ "التمكن من المحتوى العلمي للمادة التي يدرسها" و"التمكن من إثراء موضوع الدرس وربطه بواقع حياة الطلبة"، بمتوسط حسابي قدره (3.29) و (3.26)، ووزن مثوي قدره (65.86%)، (65.18%)، في حين أن المعايير التي جاءت

في المستوى الأخير بمتوسط حسابي قدره (2.62) (2.73) (2.74)، ووزن مئوي قدره (52.32%) (54.62%) (54.80%)، هي المعايير رقم (4، 1، 6)، المتعلقة بـ"التمكن من استخدام تكنولوجيا التعليم لتحقيق أقصى تعلم ممكن"، "تنوع أساليب تهيئة الطلبة وتحفيز دافعيتهم لعملية التعليم والتعلم"، و"التمكن من استخدام أنشطة تربوية مناسبة لتحقيق نواتج التعلم".

وتشير هذه النتيجة أن الجهود والممارسات التي تبذلها الهيئة التدريسية العاملة في الكلية لا تزال غير كافية ولم تحقق تطلعات الطلبة، ويستدل على ذلك من قيمة الوسط الحسابي المرجح لتقدير طلبة الكلية لدرجة توافر معايير جودة الأداء التدريسي لدى أعضاء الهيئة التدريسية بشكل عام تساوي (2.94)، وبوزن مئوي (58.76%)، وهي قيمة تشير إلى درجة "متوسطة" لتوافر معايير الجودة في أداء الهيئة التدريسية، مما يدل على ضعف ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمهارات التعليم المختلفة. ولعل ذلك إلى أمور عديدة منها قلة التأهيل التربوية لبعض أعضاء الهيئة التدريسية.

2- النتائج المتعلقة بجودة إدارة بيئة التعليم والتعلم:

جدول (8) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن المئوي لدرجة توافر معايير جودة أداء إدارة عملية

التعليم لدى عضو هيئة التدريس

م	المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن المئوي
1	تهيئة بيئة تعلم آمنة ومشجعة ومحفزة لتعليم الطلبة وتعلمهم	3.19	.69	63.80
4	ضبط القاعة وتوجيه تفاعل الطلبة أثناء عملية التعليم والتعلم	3.11	.60	62.10
5	التمكن من الاتصال والتواصل الفعال مع الطلبة داخل القاعة	3.09	.66	61.82
2	التمكن من إدارة عمليتي تعليم الطلبة وتعلمهم بكفاءة وفاعلية	2.91	.63	58.12
3	استخدام أساليب متنوعة لإثارة دافعية الطلبة أثناء الدرس	2.82	.59	56.40
	الدرجة الكلية للمجال ككل	3.02	.49	60.46

يتبين من الجدول (8) أن درجة تقدير طلبة كلية التربية صنعاء في الأقسام العلمية والأدبية لمستوى توافر معايير جودة أداء أعضاء هيئة التدريس، تقع مستوى درجة الأداء "المتوسط". ويأتي المعيار رقم (1) في المرتبة الأولى من حيث درجة توافره في أداء الهيئة التدريسية في الكلية، وبمتوسط حسابي (3.19)، ووزن مئوي (63.8%)، ويرتبط "تهيئة بيئة تعلم آمنة ومشجعة ومحفزة لتعليم الطلبة وتعلمهم"، ويليه المعيار (4) المتعلق بـ"القدرة على ضبط القاعة وتوجيه تفاعل الطلبة أثناء عملية التدريس والتعلم" وبمتوسط (3.11)، ووزن مئوي (62.1%)، أما المعايير التي جاءت في المرتبة الأخيرة بحسب تقدير الطلبة لدرجة توافرها في هذا

المجال هي المعايير المتعلقة بـ"استخدام أساليب متنوعة لإثارة دافعية المتعلمين داخل القاعة" و"التمكن من إدارة عمليتي تعليم الطلاب وتعلمهم بكفاءة وفاعلية" بمتوسط حسابي (2.82)، ووزن مئوي (56.4%).
وتؤكد نتائج الجدول -أيضاً- أن مستوى توافر معايير جودة الأداء لمجال إدارة عمليتي التعليم والتعلم بشكل عام تقع في المستوى المتوسط بحسب تقدير أفراد الدراسة؛ إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي (3.02) ووزن مئوي (60.46%)، ووفقاً للمعيار الإحصائي الفرضي لتوزيع درجة توافر المعايير، فيعد هذا المتوسط في مستوى درجة توافر المتوسطة. مما يدل على تدني مستوى قدرة معظم أعضاء هيئة التدريس على ممارسة مهارات التعامل مع الطلبة وإدارة الموقف التعليمي؛ وقد يرجع ذلك إلى قلة توافر الدورات التدريبية للهيئة التدريسية، وبخاصة أن معظمهم من الأساتذة الأكاديميين.

3- النتائج المتعلقة بجودة تقويم تعلم الطلبة:

جدول (9) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن المئوي لدرجة توافر معايير جودة أداء عضو هيئة التدريس في تقويم عملية التعلم

م	المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن المئوي
2	تمكن عضو هيئة التدريس من طرح الأسئلة لتقويم تعلم الطلبة	3.10	.76	62.06
1	استخدام أساليب وأدوات متنوعة لتقويم نواتج التعلم	3.03	.56	60.66
5	استخدام نتائج التقويم في اتخاذ قرارات مناسبة لتحسين تعلم الطلبة	2.71	.64	54.20
3	تقويم جوانب نمو الطلبة ومراعاة الفروق الفردية بينهم	2.68	.62	53.50
4	توظيف نتائج تقويم الطلبة في تقديم التغذية الراجعة المناسبة	2.64	.59	52.78
	الدرجة الكلية للمجال ككل	2.83	.49	56.64

يتضح من الجدول (9) السابق أن جميع معايير جودة الأداء التدريسي حصلت على تقدير "متوسط" لدرجة توافر المعايير في أداء أعضاء الهيئة التدريسية، فقد تراوحت المتوسطات الحسابية لمعايير هذا المجال بين أعلى متوسط (3.10)، ووزن مئوي (62.06%) للمعيار (2) المتعلق بـ"التمكن من طرح الأسئلة لتقويم تعلم الطلبة"، وبين أدنى متوسط (2.64)، ووزن مئوي (52.78%) للمعيار (4) المرتبط بـ"توظيف نتائج تقويم الطلبة في تقديم التغذية الراجعة المناسبة". وبذلك فإن توافر معايير جودة تقويم عملية التعلم لدى أعضاء الهيئة التدريسية بكلية التربية صنعاء وفقاً لتقدير طلبتهم هي "متوسطة" فقد بلغت قيمة المتوسط الحسابي (2.83)، ووزن مئوي (56.64%). وتشير هذه النتيجة إلى ضعف ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمهارات تقويم تعلم الطلبة.

ومعرفة درجة توافر معايير جودة الأداء التدريسي لدى الهيئة التدريسية بكلية التربية صنعاء، بحسب المجال والأداة ككل، فقد تم حساب المتوسطات الحسابية لكل مجال وعلى مستوى الأداة ككل، وتم ترتيبها وفقاً لمتوسط درجة توافرها لدى الهيئة التدريسية وكانت النتائج كما يبينها الجدول (10) الآتي:

جدول (10) ترتيب مجالات استبانة التقويم تنازلياً بحسب الوسط المرجح والوزن المئوي لدرجة توافر

معايير جودة الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس

م	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن المئوي	درجة التوافر
2	جودة إدارة بيئة التعليم والتعلم	3.02	.49	60.46	متوسطة
1	جودة تنفيذ عمليتي التعليم والتعلم	2.94	.39	58.76	متوسطة
3	جودة تقويم عملية التعليم والتعلم	2.83	.49	56.64	متوسطة
	الدرجة الكلية للأداة ككل	2.93	.38	58.68	متوسطة

يتضح من الجدول (10) السابق، أن المجال الثاني المتعلق بمعايير "جودة إدارة بيئة التعليم والتعلم" جاء في المرتبة الأولى بمتوسط (3.02)، ووزن مئوي (60.46%)، ثم تلاه المجال الأول المتعلق بمعايير "جودة تنفيذ عمليتي التعليم والتعلم" بمتوسط (2.94)، ووزن مئوي (58.76%)، وجاء في المرتبة الأخيرة المجال الثالث الخاص بمعايير "جودة تقويم عملية التعليم والتعلم" بمتوسط (2.83)، ووزن مئوي (56.64%)، وفقاً لتقدير طلبة المستوى الرابع بكلية التربية جامعة صنعاء. أما على مستوى الأداة ككل فقد كان تقدير أفراد الدراسة لدرجة توافر معايير الجودة ومؤشراتها في أداء الهيئة التدريسية بكلية التربية بدرجة "متوسطة"، حيث بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات الطلبة للأداة بشكل عام (2.93) ووزن مئوي (58.68%)، من حيث درجة توافر معايير جودة الأداء التدريسي، وفقاً لتقدير طلبة المستوى الرابع بكلية التربية جامعة صنعاء، وتشير هذه النتيجة إلى وجود تدنٍ في مستوى توافر معايير جودة الأداء التدريسي لدى أعضاء الهيئة التدريسية بكلية التربية صنعاء، وقد يعزى ذلك إلى أن معظم أعضاء هيئة التدريس في الكلية لم يتلقوا إعداداً تربوياً كافياً.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من: السر (2003م)، الحويطي (2010م)، الحراحشة، وعبد الوهاب (2012م)، بوديل (2015م) التي أكدت نتائجها أن أداء أغلب أفراد عينة البحث جاءت بدرجة متوسطة، ولم تصل إلى النسبة المعيارية المحددة.

وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كل من دراسة السبيعي (2010م) التي أشارت نتائجها أن ممارسة عضوات هيئة التدريس بأقسام العلوم مهارات تدريس العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة، كان

بدرجة ضعيفة، ودراسة آل سفران (2014م) التي أشارت نتائجها أن درجة الأداء التدريسي لمدرسي الدبلوم العام كان عالياً، ويقع بين درجتي ممتاز وجيد جداً، ودراسة خليفة، وأحمد، الحيلة (2014م)، وأظهرت نتائج أن مستوى جودة الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي مرتفع في جميع مجالات الأداء، ولكل مجال على حدة. النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ينص السؤال الثالث على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات تقدير الطلبة لدرجة توافر معايير جودة الأداء التدريسي ومؤشراتها لدى أساتذتهم تبعاً لمتغير التخصص والجنس؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم وضع الفرضيات الآتية:

- 1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)، بين متوسطات درجة تقدير الطلبة لتوافر معايير جودة الأداء التدريسي لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية تبعاً لمتغير الجنس (ذكور- إناث).
- 2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)، بين متوسطات درجة تقدير الطلبة لتوافر معايير جودة الأداء التدريسي لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية تبعاً لمتغير التخصص (علمي- أدبي).

اختبار الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى للدراسة والمرتبطة بالاستبانة على أنه: (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجة تقدير الطلبة لتوافر معايير جودة الأداء التدريسي لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية- صنعاء، تبعاً لمتغير الجنس (ذكور- إناث)؟، ولاختبار صحة هذه الفرضية، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (t-test) ودلالاتها كما يتضح من الجدول (11) الآتي:

جدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) المحسوبة لكل مجال من مجالات استبانة التقويم تبعاً لمتغير الجنس (ذكور- إناث).

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
جودة تنفيذ عمليتي التعليم والتعلم	ذكور	65	2.87	.35	-1.917-	.057
	إناث	135	2.97	.40		
جودة إدارة بيئة التعليم والتعلم	ذكور		2.95	.52	-1.517-	.132
	إناث		3.06	.48		
جودة تقويم تعلم الطلبة	ذكور		2.79	.55	-.876-	.383
	إناث		2.85	.46		
الأداة ككل	ذكور		2.87	.38	-1.748-	.083
	إناث		2.97	.38		

يتضح من الجدول (11) أن قيم مستوى الدلالة تراوحت بين أدنى قيمة (0.057) للمجال الأول وبين أعلى قيمة (0.383) للمجال الثالث، أما على مستوى الأداة ككل، فقد بلغت قيمة مستوى الدلالة (0.083)، وهي قيم غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، مما يؤكد عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي تقدير أفراد الدراسة من الذكور والإناث لمستوى توافر معايير جودة الأداء التدريسي لأساتذتهم، تعزى إلى متغير الجنس (ذكور- إناث)، وهذه النتيجة تؤكد أن الفرضية الأولى تحققت أي تم قبول الفرضية الصفرية، حيث أشارت نتائج الفرضية الأولى إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05)، بين متوسطات تقدير طلاب كلية التربية ومتوسطات نظرائهم من الطالبات لدرجة توافر معايير جودة الأداء التدريسي لدى أساتذتهم بكلية التربية جامعة صنعاء. وتشير هذه النتيجة إلى وجود تشابه بين وجهات نظر طلبة كلية التربية صنعاء من الذكور والإناث حول تقديرهم لدرجة توافر معايير جودة الأداء التدريسي لدى أساتذتهم.

اختبار الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية للدراسة والمرتبطة بالاستبانة على أنه: (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجة تقدير الطلبة لدرجة توافر معايير جودة الأداء التدريسي لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية- صنعاء، تبعاً لمتغير التخصص (علمي- أدبي). ولاختبار صحة هذه الفرضية، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (t-test) ودلالاتها كما يتضح من الجدول (12).

جدول (12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) المحسوبة لكل مجال من مجالات

الاستبانة تبعاً لمتغير التخصص (علمي- أدبي)

المجال	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
جودة تنفيذ عمليتي التعليم والتعلم	علمي	76	2.92	.31	-.475-	.636
	أدبي	124	2.95	.42		
جودة إدارة بيئة التعليم والتعلم	علمي	76	2.98	.49	-.920-	.357
	أدبي	124	3.05	.50		
جودة تقويم تعلم الطلبة	علمي	76	2.80	.47	-.777-	.430
	أدبي	124	2.85	.50		
الأداة ككل	علمي	76	2.91	.33	-.772-	.441
	أدبي	124	2.95	.40		

يتضح من نتائج الجدول (12) أن قيم مستوى الدلالة تراوحت بين أدنى قيمة (0.357) للمجال الثاني وبين أعلى قيمة (0.636) للمجال الأول، أما على مستوى الأداة ككل فقد بلغت قيمة مستوى الدلالة (0.441) وهي قيم غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، مما يؤكد عدم جود فرق دال إحصائياً بين متوسطي تقدير طلبية الأقسام العلمية ومتوسطات تقدير نظرائهم من طلبية الأقسام الأدبية لدرجة توافر معايير جودة الأداء التدريسي لدى أساتذتهم، تعزى إلى متغير التخصص (علمي- أدبي)، وهذه النتيجة تؤكد أن الفرضية الثانية تحققت أي تم قبول الفرضية الصفرية، حيث أشارت نتائج الفرضية الثانية إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05)، بين متوسطات تقدير طلاب الأقسام العلمية ومتوسطات نظرائهم من طلبية الأقسام الأدبية لدرجة توافر معايير جودة الأداء التدريسي ومؤشراته لدى أساتذتهم بكلية التربية جامعة صنعاء. وتشير هذه النتيجة إلى وجود تشابه بين وجهات نظر طلبية الأقسام الأدبية وطلبية الأقسام العلمية بكلية التربية صنعاء حول تقديرهم لدرجة توافر معايير جودة الأداء التدريسي لدى أساتذتهم.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من دراسة السلطي، وقاروت، وصائغ (2013م)، ودراسة آل سفران (2014م)، ودراسة خليفة، وأحمد، الحيلة (2014م)، ودراسة بوديل (2015م) التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد الدراسة لمؤشرات الأداء الجيد للأستاذ الجامعي تبعاً لعامل الجنس، والمستوى التعليمي، والتخصص.

وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كل من: السر (2003)، السبيعي (2010م)، الحراحشة، وعبد الوهاب (2012م)، خليفة، وأحمد، الحيلة (2014م) التي أشارت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقدير أفراد الدراسة لدرجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير الجودة الشاملة، تبعاً لمتغيرات الدراسة.

التوصيات والمقترحات:

- توصيات الدراسة:

- في ضوء نتائج الدراسة الحالية يمكن اشتقاق عدد من التوصيات يمكن إيجازها فيما يلي:
1. عقد دورات تدريبية لأساتذة كليات التربية جامعة صنعاء، لتنمية مهاراتهم في استخدام أساليب الحفز والتعزيز للطلاب والتعامل معهم بروح الأبوة والقوة.
 2. تدريب أساتذة كليات التربية جامعة صنعاء على مهارات استراتيجيات التدريس الحديثة، ومهارات الاتصال والتواصل، واستراتيجيات التقويم الحديثة.
 3. العمل على توفير تقنيات التعليم الضرورية وتركيبها بالقاعات الدراسية؛ لمساعدة عضو هيئة التدريس الجامعي للقيام بواجباته المهنية.

4. العمل على تنمية المقومات المهنية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي وذلك من أجل تحسين أدائهم التدريسي والارتقاء بمستواهم الأكاديمي والمهني.
5. ربط أداء عضو هيئة التدريس في كلية التربية صنعاء بمستوى الأداء التدريسي لنظرائهم في كليات التربية بالجامعات العربية والعالمية وعلاقته بتجويد التعليم.
- المقترحات:
1. إجراء البحوث والدراسة المسحية التي تكشف عن مدى حاجة عضو هيئة التدريس إلى تطوير أدائه التدريسي.
 2. إجراء دراسة تقييمية لأداء الهيئة التدريسية بكلية التربية باستخدام أدوات أخرى وفقاً لمعايير الجودة التعليمية.
 3. إجراء دراسات أخرى لتقييم أعضاء هيئة التدريس بكليات أخرى لمعرفة مستوى جودة أدائهم التدريسي.
 4. دراسة أثر اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية وفي الكليات الأخرى نحو تقويم الطلاب لهم.
 5. إجراء دراسة مقارنة بين تقويم عضو هيئة التدريس لنفسه وبين تقويم الإدارة والطلبة الدارسين لأدائه.
- قائمة المراجع:
- أبو الرب، عماد، وُقادة، عيسى (2008م) : تقويم جودة أداء أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي، المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي، جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن، المجلد الأول، العدد (1) صص 69- 107.
 - أحمد، إبراهيم أحمد (2012م) : دراسة تقييمية لأداء الأستاذ الجامعي والمادة التدريسية من وجهة نظر الطالب الجامعي، المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي، صص 757- 768.
 - آل سفران، محمد حسن (2014م) : معايير الجودة في الأداء التدريسي لأساتذة مقررات الدبلوم العام في التربية بجامعة الملك خالد ومدى توافرها لديهم من وجهة نظرهم ونظر طلابهم، مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية، العدد (21) يناير 2014م، صص 96- 129.
 - آل فرحان، محمد بن مسفر بن عبد الله (1433هـ) : الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة أم القرى في ظل أدوارهم المهنية من وجهة نظرهم/ الماجستير، كلية التربية- جامعة أم القرى.
 - برقعان، أحمد محمد، والربيع، علي أحمد (2003م) : تقويم الممارسات التدريسية للمقررات التربوية من وجهة نظر الطلاب، حضرموت للدراسات والبحوث، السنة الثالثة، العدد الرابع، 2003م.

- بني دومي، حسن علي أحمد (2010) : درجة تقدير معلمي العلوم لأهمية الكفايات التكنولوجية التعليمية في تحسين أدائهم المهني، مجلة جامعة دمشق، المجلد (26) ، العدد (3) ، 2010م، ص ص439-481.
- البهواشي، السيد عبد العزيز (2007م) : معجم المصطلحات، الاعتماد وضمان الجودة في التعليم العالي، القاهرة، دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع.
- بوديل، لامية (2015م) : جودة أداء الاستاذ الجامعي من وجهة نظر الطلبة، (ماستر أكاديمي) كلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة قاصدي مرباح – ورقلة.
- البيلاوي، حسن حسين وآخرون (2006) : الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد الأسس والتطبيقات، تحرير: رشدي طعيمة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- تمام، شادية عبد الحلیم (2010م) : تقويم الأداء التدريسي لمعلم التعليم العالي، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، المنصورة، جمهورية مصر العربية.
- الثبيتي، جويبر، وحريري، هاشم بكر (2004م) : إعادة الهندسة الكلية الشاملة لعمل الجامعة، مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة أم القرى.
- الجابري، عفاف بنت حسن شليويح (1432هـ) : مستوى توافر معايير جودة تدریس اللغة العربية تكامليا لدى معلمات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير، كلية التربية – جامعة أم القرى.
- الجنابي، عبد الرزاق شنين (2009م) : تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة وانعكاساته في جودة التعليم العالي، بحث مقدم إلى مؤتمر الجودة في جامعة الكوفة، تشرين الثاني/ 2009م.
- الحدابي، داوود عبد الملك، وقشوة، هدى عبد الله (2009م) : جودة الخدمة التعليمية بكلية التربية حجة من وجهة نظر طلبة الأسام العلمية، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، العدد (4) 2009م، 92- 108
- الحراحشة، محمد عبود، وعبدل لوهاب، ياسين (2012م) : ممارسة أعضاء هيئة التدريس للكفايات التدريسي في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر طلبة كلية التربية بجامعة الباحة في المملكة السعودية، المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي، البحرين، 2012م.
- الحكمي، إبراهيم الحسن (2004) : الكفاءات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلابه وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، العدد (90) السنة (24) ، ص ص13- 56.

- الحولي، عليان عبد الله (2007) : اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الإسلامية بغزة نحو تقييم الطلبة لهم، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (الدراسات الإنسانية) المجلد 21 (3) ، صص 805- 836.
- الحويطي، عواد بن حماد (2010م) : تقييم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية والأهداب- جامعة تبوك في ضوء الجودة الشاملة. مجلة القراءة والمعرفة- مصر. 106، صص 18- 199.
- الخزندار، هالة (2005م) : تقييم الطالب لأداء الأستاذ الجامعي (تجربة جامعة مشيجان) الجودة في التعليم العالي، المجلد (1) ، العدد (2) ، ديسمبر 2005م.
- خليفة، غازي جمال، وأحمد، خالد، والحيلة، محمد محمود (2014م) : جودة الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في ضوء متطلبات ضمان الجودة من وجهة نظر الطلبة، المؤتمر العربي الدولي الرابع لضمان جودة التعليم العالي، - امعة الزرقاء الأردن، 1- 3 / 4 / 2014م، صص 17- 32.
- دياب، سهيل رزق (٢٠٠٦م) : مؤشرات الجودة وتوظيفها في تنظيم التعليم والتعلم، الجودة في التعليم العالي، المجلد (٢) ، العدد (١) ، صص 10- 14.
- الربيعي، محمود داود (2010م) : تقييم كفايات تدريسي كلية التربية الرياضية جامعه بابل وفق منظور إدارة الجودة من وجهة نظر طلبتهم، كلية التربية الرياضية، جامعة بابل، 2010م.
- سالم، هيام مصطفى عبد الله (2014م) : تطوير الاداء التدريسي لعلمي الاقتصاد المنزلي في ضوء معايير الجودة، المؤتمر العربي الدولي الرابع لضمان جودة التعليم العالي، 2014م، صص 354- 374
- السبيعي، منى بنت حميد (2010م) : واقع المهارات التدريسية لعضوات هيئة التدريس بكلية العلوم التطبيقية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر طالبات جامعة أم القرى، ندوة التعليم العالي للفتاة: الأبعاد والتطلعات جامعة طيبة المملكة العربية السعودية، صص 546- 587.
- السر، خالد خميس: تقييم جودة مهارات التدريس الجامعي لدى أساتذة جامعة الأقصى في غزة، صص 274- 315، مأخوذ من الموقع: http://www.alaqsa.edu.ps/ar/aqsa_magazine/files/25.pdf
- السلطي، ناديا، وقاروت، نهى، وصائغ، وفاء (2013م) : مدى توافق الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس مع معايير الجودة الشاملة في كلية الاقتصاد المنزلي التابعة لجامعة الملك عبد العزيز، المؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان جودة التعليم العالي، صص 290- 303
- الشايب، عبد الحافظ (2007م) : مدى اختلاف تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس الجامعي باختلاف مستوى المادة الدراسية ومجالاتها ونوعها"، مجلية كلية التربية -جامعة الإمارات، السنة (22) ، العدد (24) ، صص 81- 99.

- شحاته، حسن سيد، والنجار، زينب (2003 م) : معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- الشهوبي، حسن سالم (2006م) : الكفايات التدريسية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس بكلية المعلمين بمصراتة ومدى ممارستهم لها من وجهة نظر الطلبة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة 7 أكتوبر، مصراتة. 2006م.
- الشوك، بليغ حميد، والعجيل، رجاء عبد السلام (2010م) : تقويم أداء الأستاذ الجامعي في ضوء معايير الجودة الشاملة، المؤتمر العربي حول التعليم العالي وسوق العمل، جامعة 7 أكتوبر كلية الآداب - جامعة مصراته، 2010م.
- الصباطي، إبراهيم سالم محمد، ومحمد، وشيخة عبد المولى عبد الحافظ (2007م) : دراسة تأثير بعض المتغيرات في تقييم طلبة الجامعة لأداء عضو هيئة التدريس، المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل (العلوم الإنسانية والإدارية)، المجلد (8)، العدد (1)، صص 97- 176.
- طعيمة، رشدي أحمد (2006م) : معايير جودة الاصاله في التعليم العام للعالم الاسلامي. المؤتمر العلمي الثامن عشر لجمعية المناهج وطرق التدريس، مناهج التعليم وبناء الانسان العربي، المجلد الأول.
- طعيمة، رشدي أحمد، والبندري، محمد سليمان (2004م) : التعليم الجامعي بين رصد الواقع ورؤى التطوير، دار الفكر العربي للطباعة والنشر، القاهرة.
- عباس، محمد خليل، ونوفل، محمد بكر، والعبسي / محمد مصطفى، وأبو عواد، فريال محمد (2009) : مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط2، دار المسير للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
- عبد العزيز، صفاء محمود، حسين، سلامة عبد العظيم (2005م) : ضمان جودة ومعايير اعتماد مؤسسات التعليم العالي في مصر (تصور مقترح)، المؤتمر العلمي السنوي الثالث عشر " الاعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية وكلية التربية بنى سويف، ج (3)، صص 455- 553.
- عزيز، حاتم جاسم (2012م) : تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعة من وجهة نظر الطلبة "دراسة ميدانية في جامعة ديالى" مجلة الفتح. العدد (50)، آب 2012م، صص 103- 123.
- علوان، يحيى (2007م) : التقويم والقياس التربوي ودوره في إنجاح العملية التعليمية، مجلة العلوم الإنسانية - جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد الحادي عشر، مايو، 2007م.
- علي، نادية السيد (2005م) : تقييم الأستاذ الجامعي في ضوء معايير الجودة، دراسات في التعليم العالي (8) مركز تطوير التعليم الجامعي. جامعة عين شمس، صص 27- 87.

- فضل الله، محمد رجب (2004) : متطلبات التقويم اللغوي في ظل حركة المعايير التربوية (معايير مقترحة لأداء معلمي اللغة العربية بالتعليم العام) ، المؤتمر العلمي السادس عشر لجمعية المناهج وطرق التدريس "تكوين المعلم"، القاهرة، المجلد (2) ، ص154
- فلييه، فاروق عبده (2007م) : اقتصاديات التعليم "مبادئ راسخة واتجاهات حديثة"، ط2، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان.
- الكبيسي، عبد الواحد حميد (2010) : واقع جودة التدريس الجامعي وسبل الارتقاء به، متوافر عبر الموقع الإلكتروني، بتاريخ 25 /12 /2011م http://www.iusst.org/index.php?option=com_rockdown.
- اللقاني، أحمد حسين، والجمال، علي أحمد (2004م) : معجم المصطلحات- التربوية المعروفة في المناهج وطرق التدريس ط3، القاهرة، عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع.
- المخلافي، عبد السلام خالد سلطان (٢٠٠٧) : تقويم أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظرهم ونظر طلابهم، مجلة دراسات وبحوث تربوية، العدد ٤، صص 105 - 120
- مرسي، محمد منير (2002م) : الاتجاهات الحديثة في التعليم الجامعي المعاصر وأساليب تدريسية، القاهرة، عالم الكتب.
- المغربي، الشيماء عبد الله، وعبد الموجود، محمد عزت (2005) : ضوابط عملية لإعداد المعلم في ضوء المستويات المعيارية، المؤتمر العلمي (17) للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس (مناهج التعليم والمستويات المعيارية) ، المنعقد في الفترة 26 - 27 يوليو 2005م جامعة عين شمس، المجلد الأول.
- الناقة، محمود كامل (2005 م) : مقدمة كتاب المؤتمر العلمي السابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس (مناهج التعليم والمستويات المعيارية) "مناهج التعليم والمستويات المعيارية": الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المنعقد في الفترة 26 - 27 يوليو 2005م جامعة عين شمس، مصر.
- نمرائي، زياد (2011م) : مدى تقبل أعضاء هيئة التدريس في جامعة الزيتونة الأردنية لأدوارهم الجديدة كما تطرحها إدارة الجودة الشاملة في التعليم، مجلة جامعة دمشق، المجلد (27) العدد (2،1) ، 539.
- الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (2009) : المعايير القومية للممارسة الأكاديمية للمعلم الجامعي، الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، القاهرة، مصر.
- الورتان، عدنان بن أحمد بن راشد: مدى تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم" دراسة ميدانية بمحافظة الأحساء"، مقدم للقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) الجودة في التعليم العام 1428/3/28هـ.

المراجع الأجنبية:

- Campbell, J. (2005). Evaluating teacher performance in higher education: The value of student ratings. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Central Florida, UMI number AAT 3188108.
- Decker Walker (2003). Fundamentals of Curriculum Passion and Professionalism Lawrence Erlbaum Associates. London: New Jersey
- Park, Shelley Research Teaching and Service why Shouldnt Women s Work Count? The Journal of higher Education, 67, No.1 (1996) , 46-84.
- Seldin, P. (1992). The use and abuse of student ratings of professors. The Chronical of Higher Education, p. A.40

ملحق () استبانة تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في ضوء مؤشرات جودة الأداء

المعيار	النسبة	المتوسط	مؤشرات تحقق المعيار	المعيار
			المجال الأول: معايير جودة تنفيذ عمليتي التعليم والتعلم:	
م = 2.73	65.2	2.81	1. يستخدم أساليب تهيئة مشوقة لجذب انتباه الطلبة للمحاضرة	1. تنويع أساليب تهيئة الطلبة وتحفيز دافعيتهم لعملية التعليم والتعلم:
	54.6	2.73	2. يبدأ المحاضرة بعبارة مثيرة لانتباه الطلبة وحب الاستطلاع لديهم	
	58.8	2.94	3. يوظف معلومات الطلبة وخبراتهم السابقة كمدخل للمحاضرة الجديدة	
	49.4	2.47	4. يستخدم تقنية المعلومات والاتصالات لزيادة دافعية الطلاب للتعلم	
م = 2.86	59.8	2.99	1. يستخدم استراتيجيات تدريسية تلاءم مستوى نمو الطلاب وقدراتهم	2. استخدام استراتيجيات تدريس متنوعة تحقق نواتج التعلم
	56.0	2.80	2. يستخدم استراتيجيات تدريس تحقق مشاركة الطلاب بفاعلية	
	58.0	2.90	3. يختار أساليب تدريس مناسبة لطبيعة موضوع المادة التخصصية	
	55.2	2.76	4. ينوع طرائق التدريس وفقا لمتطلبات الموقف التعليمي وظروفه	

م = 2.94	56.2	2.81	1. يشجع الطلبة على المشاركة في النشاطات التعليمية بفاعلية	3. يتمكن من تيسير خبرات التعلم الفعال لتحقيق جودة التعليم
	59.2	2.96	2. يحرص على مساعدة الطلبة على امتلاك مهارات التعلم الذاتي	
	59.8	2.99	3. يشجع باستمرار التفاعلات الإيجابية بين الطلبة ودعم تعاونهم	
	60.4	3.02	4. يعطي إرشادات واضحة تمكن الطلبة من القيام بالأنشطة بكفاءة	
م = 2.62	54.4	2.72	1. يختار بدقة الوسيلة التعليمية التي تناسب موضوع المحاضرة العلمية	4. يتمكن من استخدام تكنولوجيا التعليم لتحقيق أقصى تعلم ممكن
	55.0	2.75	2. يعرض الوسيلة التعليمية على الطلبة في الوقت والمكان المناسبين	
	50.0	2.50	3. يوظف تقنية الحاسوب في تيسير عملية التعليم والتعلم لدى الطلبة	
	50.2	2.51	4. يوجه الطلبة للإفادة من خامات البيئة المحلية لإنتاج وسائل تعليمية	
م = 3.26	66.8	3.34	1. يعطى أمثلة وشواهد متنوعة من الواقع أثناء شرح المحاضرة	5. يتمكن من إثراء موضوع الدرس وربطه بواقع حياة الطلبة
	64.0	3.20	2. يربط بين موضوع المحاضرة وبين البيئة والمواقف الحياتية المختلفة	
	65.4	3.27	3. يكلف الطلبة بأنشطة إثرائية فردية؛ وأخرى جماعية لتنمية مواهبهم	
	64.8	3.24	4. يوجه الطلبة إلى بعض القراءات الخارجية المرتبطة بالمحاضرة	
م = 2.74	55.2	2.76	1. ينوع من الأنشطة التعليمية لمراعاة الفروق الفردية بين الطلبة	6. يتمكن من استخدام أنشطة
	53.6	2.68	2. ينوع من استخدام النشاطات التعليمية بما يحقق الأهداف التعليمية	

	54.0	2.70	3. ينوع من أنشطة التعليم بما يحقق التعلم الذاتي والجماعي لدى للطلبة	تربوية مناسبة لتحقيق نواتج التعلم
	56.4	2.82	4. يستخدم أنشطة تعليمية مناسبة لطبيعة المادة التي يدرسها	
م = 2.99	57.0	2.85	1. يوظف مصادر التعلم المتعددة في تدريس المادة التي يدرسها	7. التمكن من استخدام مصادر المعلومات وتيسيرها للطلبة
	56.6	2.83	2. يوجه الطلبة إلى استخدام المكتبات الإلكترونية المتوفرة وبأخلاقية	
	61.2	3.06	3. يحفز الطلبة للحصول على المعرفة بأنفسهم من مصادر متنوعة	
	64.6	3.23	4. يرشد الطلبة إلى الاستفادة من مواقع الانترنت للحصول على المعلومات	
م = 2.87	62.2	3.11	1. يربط بين موضوع المحاضرة الحالية بمفاهيم المحاضرات السابقة	8. التمكن من تحقيق التكامل بين المادة التي يدرسها والمواد الأخرى
	52.6	2.63	2. يساعد الطلبة على اكتشاف العلاقات والترابط بين فروع المعرفة	
	57.0	2.85	3. يربط بين المادة التخصصية التي يدرسها وبين المواد الأخرى	
	57.6	2.88	4. يراعي التكامل والترابط والشمول في موضوعات المادة التخصصية	
م = 3.29	65.2	3.26	1. يوضح المهارات والمفاهيم المحورية المرتبطة بمادة التخصص	9. التمكن من المحتوى العلمي للمادة التي يدرسها
	63.4	3.17	2. يربط المعرفة بالمجالات الأكاديمية المؤهلة لمواقف الحياة الحقيقية	
	69.8	3.49	3. يمتلك معرفة معمقة وواسعة بمحتوى المادة التخصصية التي يدرسها	

	65.2	3.26	4. يقدم للطلبة وجهات نظر مختلفة للموضوع لتسهيل تكامل المعرفة	
م = 3.03	59.6	2.98	1. يستنبط الفوائد العملية من موضوع المحاضرة بمشاركة الطلبة	10. يتمكن من إنتاج المعرفة وتوليدها واستنتاج معارف جديدة
	60.2	3.01	2. يساعد الطلبة على توليد أفكار متنوعة حول مفاهيم المحاضرة	
	59.2	2.96	3. يستخدم المنهج الاستدلالي (الاستنباط والاستقراء) في التدريس	
	63.2	3.16	4. يشجع الطلبة على إبداء آرائهم بحرية في الأفكار المطروحة وتفسيرها	
م = 2.74	56.4	2.82	1. يحث الطلبة على التأمل في كيفية تطوير الأفكار الواردة في المحاضرة	11. القدرة على تنمية مهارات التفكير المختلفة لدى الطلبة
	54.2	2.71	2. يرشد الطلبة إلى عدم تقبل الأفكار والآراء على علاقتها وكأنها مسلمات	
	55.0	2.75	3. يوجه الطلبة إلى تقييم مدى معقولية الآراء المطروحة في المحاضرة	
	54.0	2.70	4. يجعل ممارسة مهارات التفكير الإبداعي والناقد جزءا من المحاضرة	
م = 3.03	55.4	2.77	1. يستخدم الحوافز المختلفة لتشجيع الطلبة على الإبداع	12. استخدام التعزيز الإيجابي والسلبى، بكفاءة واقتدار
	62.2	3.11	2. يستخدم أساليب التعزيز المعنوي لاستجابات الطلبة بكفاءة	
	61.0	3.05	3. يقدم التعزيز المناسب لاستجابة الطالب دون إفراط أو تضييق	
	63.8	3.19	4. يستخدم التعزيز الفوري لإثابة السلوك المرغوب فيه لدى الطلبة	

3.19 = م	65.2	3.26	1. يعرض موضوع بصورة واضحة ومفهومة لجميع الطلبة	13. يتمكن من عرض المادة العلمية التي يدرسها
	61.6	3.08	2. يعالج الموضوعات بمستوى من العمق يناسب قدرات الطلبة	
	64.2	3.21	3. يعرض الموضوع بشكل منطقي ومتدرج نحو النقطة الختامية	
	64.8	3.24	4. يتحدث أثناء عرض المحاضرة بلغة عربية صحيحة وسليمة	
2.84 = م	56.6	2.83	1. يجعل تنمية مهارات حل المشكلات جزءاً أساسياً مستمراً من الدرس	14. القدرة على تنمية المهارات الحياتية لدى الطلبة
	56.0	2.80	2. يحرص على مساعدة الطلبة على امتلاك مهارات التعلم الذاتي	
	56.0	2.80	3. يستهدف تنمية المهارات العملية المشتركة لدى الطلبة	
	59.0	2.95	4. يحرص على تنمية مهارات الحوار وتقبل الرأي الآخر لدى الطلبة	
المجال الثاني: معايير جودة إدارة بيئة التعليم والتعلم				
3.19 = م	65.6	3.28	1. يبث روح الطمأنينة لدى الطلبة عند المناقشة أو الاستفسار	1. تهيئة بيئة تعلم آمنة ومشجعة ومحفزة لتعليم الطلبة وتعلمهم
	64.6	3.23	2. يوفر مناخاً مناسباً للموضوعية والاحترام المتبادل أثناء المحاضرة	
	63.6	3.18	3. يشجع الطلبة على إبداء آرائهم بحرية حول القضايا المرتبطة بالمادة	
	61.6	3.08	4. يحافظ على بشاشة الوجه أثناء المواقف التعليمية داخل القاعة	
2.91 = م	64.0	3.20	1. يجيد إدارة وقت المحاضرة وتوزيعه على فعاليات الموقف التعليمي	2. يتمكن من إدارة عمليتي

	59.4	2.97	2. يستخدم التعزيز الفوري لإثابة السلوك المرغوب فيه لدى الطالب	تعليم الطلبة
	54.2	2.71	3. يضع قواعد للعمل وتوزيع الأدوار في بداية ممارسة النشاط التعليمي	وتعلمهم بكفاءة
	55.2	2.76	4. يوزع بعض المهام والأنشطة على الطلبة في القاعة الدراسية	وفاعلية
م = 2.82	53.8	2.69	1. يستخدم مثيرات متنوعة لزيادة دافعية الطلبة لعملية التعلم	3. استخدام أساليب متنوعة لإثارة دافعية الطلبة
	57.6	2.88	2. يتحرك في الفصل بطريقة تسهم في الحفاظ على انتباه الطلبة ويقظتهم	داخلة
	56.2	2.81	3. يستخدم فترات الصمت من حين لآخر لجذب انتباه الطلبة للدرس	داخلة
	58.2	2.91	4. يجذب اهتمام الطلاب إلى موضوع المحاضرة طوال الوقت بنجاح	الدرس
م = 3.11	64.4	3.22	1. يتعامل بحزم في بعض الأوقات للسيطرة على سلوك بعض الطلبة	4. القدرة على ضبط القاعة وتوجيه تفاعل الطلبة أثناء عملية التعليم والتعلم
	60.4	3.02	2. يدير سلوك عملية التعلم وأنشطتها بين الطلبة بكفاءة وفاعلية	
	62.4	3.12	3. يتصرف بحكمة مع المواقف الطارئة التي تحدث أثناء عملية التعلم	
	61.4	3.07	4. يستخدم أنماط التعزيز المختلفة المعينة على حفظ النظام داخل القاعة	
م = 3.09	65.2	3.26	1. يستخدم حركات الجسم والإيماءات وتعابير الوجه بمهارة عالية	5. التمكن من الاتصال والتواصل الفعال مع
	63.4	3.17	2. ينوع من درجة الصوت تبعاً لأهمية المعاني التي بشرحها للطلبة	

	61.4	3.07	3. يستخدم الاتصال البصري للحفاظ على انتباه الطلبة لعرض المحاضرة	الطلبة داخل القاعة
	57.4	2.87	4. ينوع في أشكال الاتصال أو التفاعل السائدة داخل قاعة المحاضرة	
			المجال الثالث: معايير جودة تقويم عملية التعليم والتعلم:	
3.03 = م	65.8	3.29	1. يستخدم الأسئلة الشفوية في المناقشات وفي تقويم تحصيل الطلبة	1. استخدام أساليب وأدوات متنوعة لتقويم نواتج التعلم
	53.6	2.68	2. يستخدم الملاحظة في تقويم سلوك الطلبة في الفصل وخارجه	
	65.0	3.25	3. يستخدم الأسئلة المقالية والموضوعية في تقويم تحصيل الطلبة	
	58.6	2.93	4. يستخدم أساليب متنوعة لتقويم نواتج التعلم المهنية والعملية	
3.10 = م	65.4	3.27	1. يوجه أسئلة تستثير مهارات التفكير والاستقصاء لدى الطلبة	2. تمكن عضو هيئة التدريس من طرح الأسئلة لتقويم تعلم الطلبة
	59.6	2.98	2. يراعي فنيات طرح الأسئلة الصفية وتلقي إجابات الطلبة عليها	
	60.0	3.00	3. يوزع الأسئلة الصفية على جميع الطلبة توزيعاً مناسباً وعادلاً	
	63.4	3.17	4. يهتم بأسئلة الاختبارات التي ترتقي بمستوى التفكير لدى الطلبة	
2.68 = م	56.2	2.81	1. يهتم بما يستطيع أن يقوم به الطالب، وليس ما يعرفه فقط	3. مراعاة تقويم جوانب نمو الطلبة والفرق الفردية بينهم
	55.6	2.78	2. يقيس الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية أثناء تقييم الطلبة	
	50.8	2.54	3. ينفذ جميع مراحل التقويم: القبلي والتشخيصي والبنائي والنهائي	

	51.6	2.58	4. يهتم بمراعاة الفروق الفردية بين الطلبة عند توجيه الأسئلة	
م = 2.64	52.6	2.63	1- يتابع باستمرار أنشطة الطلبة وأعمالهم ويصحح أخطائهم أولاً بأول	4. توظيف نتائج
	53.2	2.66	1. يبين للطلبة مواطن القوة ومواطن الضعف في تعلمهم وأدائهم	تقويم الطلبة في تقديم
	54.8	2.74	2. يزود الطلبة بتغذية راجعة فورية بما يعزز الاستجابات الصحيحة	التغذية الراجعة
	50.6	2.53	3. يعلق على أوراق تعيينات الطلبة بطريقة تحسن من أدائهم دون تثبيط	المناسبة لهم
م = 2.71	58.2	2.91	1- يوجه أسئلة عند الانتقال من مفهوم إلى آخر للتأكد من فهم الطلبة	5. استخد دام نتائج
	55.6	2.78	2- يستخدم أسئلة تستثير التفكير والقدرات العقلية المختلفة لدى الطلبة	التقويم في اتخاذ قرارات
	53.2	2.66	3- يحرص على استخدام أساليب التقويم الذاتي وتقويم الأقران	مناسبة لتحسين تعلم
	50.2	2.51	4- يتابع باستمرار مدى التقدم والتأخر في مستوى النمو لدى الطلبة	الطلبة

النظام الفكري التربوي والدعوي للإسماعيلية في اليمن

د. أحمد أحمد الأنسي

أستاذ أصول التربية المشارك

رئيس قسم أصول التربية - كلية التربية - جامعة صنعاء

02802alansy@gmail.com

الملخص

هدف البحث إلى الوقوف على النظام الفكري التربوي والدعوي الذي حددته الدعوة الإسماعيلية ودعاتها، وهو نظام يقوم على تحديد المعتقدات والمبادئ التي تقوم عليها الدعوة، وتحديد الشروط والمواصفات المطلوبة في المدعويين، وتحديد الأساليب التي يسير الدعاة على أساسها في تنفيذ المهام والواجبات المناطة بهم. ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج التاريخي للحصول على المادة العلمية المتعلقة بموضوع البحث من المصادر والمراجع، وقد توصل الباحث إلى جملة من النتائج أبرزها: تأثير العوامل السياسية والجغرافية والمذهبية في انتشار الإسماعيلية في اليمن، واعتماد الإسماعيلية على نظام فكري قائم على تخطيط دقيق ومحكم في كل ماله صلة بالدعوة ساهم في نجاحها ونشر أفكارها، وأن الشروط الأساسية في الاستجابة تمثلت في الإيمان بالمبادئ والمعتقدات الإسماعيلية، وفي الطاعة الكاملة، والانقياد التام للداعي والتسليم لكل ما يقوله الإمام أو من يقوم مقامه.

6

Abstract

The research aims to stand on the intellectual and educational systems for preaching and education as defined by the Ismaili sect for their mission and preachers. Theirs is a system based on identifying the beliefs and principles which preaching stands on, and which determines the conditions and specifications required in the people who are being preached as well as the methods of implementation by preachers according to the tasks and duties assigned to them.

For this aim: The researcher used the historical approach to obtain the scientific information related to the research topics from the relevant sources and references. The researcher came up with a number of outcomes including :

- The impact of political, geographical and ideological factors on the spreading of Ismailism in Yemen. For, Ismailism relied on a careful planning based on an ideological system that governs everything related to preaching and which contributes to the success of spreading its ideas.
- Stipulatin that a respondent has basically to believe in Ismaili principles and doctrines, to show an abslotue submission to the preacher, and to accept everything said by the Imam or whoever represents him.

مقدمة:

من الأساليب التي يتم في ضوءها دراسة تاريخ التربية والتعليم الوقوف على مجمل النظام التعليمي، أو على قضية أو مشكلة منه في إطار العوامل المختلفة التي لها تأثير في تقدم أو تأخر وتطور أو تدهور التعليم والحركة العلمية بشكل عام، وهذا النوع من الدراسة يحقق أهدافا عدة منها: خدمة العلم أولا، وخدمة الباحثين الراغبين في معرفة جوانب الاتفاق والاختلاف بين العصور التاريخية في قضايا التعليم، أو الوقوف على جذور المشكلات التعليمية التي يعاني منها المجتمع في الوقت الحاضر بهدف إيجاد حلول لها، وغير ذلك من أهداف، والعودة للماضي هو من أجل وضع الحلول للمشكلات الحاضرة ومن أجل استشراق المستقبل، علاوة على الفوائد العلمية والنفعية والحضارية التي تثمرها الدراسات العلمية ذات البعد التاريخي.

وتأتي هذه الدراسة لتركز على جوانب فكرية دعوية وتربوية لإحدى الفرق الشيعية التي ظهرت في فترة تاريخية معينة وانتشرت في بعض البلدان الإسلامية وكان لها أتباع وأنصار، وأعداء وخصوم، وترتكز عقيدة هذه الفرقة على نظرية الإمامة واعتبارها أصلا من أصول الدين وحصرها في علي بن أبي طالب وأولاده من فاطمة الزهراء - رضي الله عنهم - ثم حصرها في عدد معين ومحدد من أبناء الحسين بن علي تحديدا، واعتقاد العصمة لهؤلاء الأئمة، واعتماد السرية في العمل الدعوي والتربوي، واعتماد التأويل الباطني لكل الاعتقادات والعبادات والمعاملات الظاهرة، والتأويل الباطني لأي القرآن الكريم، والتعامل بالتقية مع المخالف لمعتقدهم.

وهناك عدد من الأسباب دفعت الباحث إلى دراسة الجوانب الفكرية الدعوية والتربوية لهذه الفرقة منها:

- 1- الوقوف على حقيقة المعتقدات والمبادئ التي تؤمن بها وتدعو إليها هذه الفرقة، بالاستناد إلى مؤلفات دعائها قديما وحديثا في المقام الأول، مع الرجوع إلى بعض ما كتبه غيرهم.
- 2- الوقوف على حقيقة التنظيم الفكري الدعوي والتربوي الخاص بهذه الفرقة من مصادرها للاستفادة من الجوانب الإيجابية في خدمة الدعوة والتربية في العصر الحاضر، وخدمة للبحث العلمي وللباحثين في هذا المجال وتحفيزا للتربويين والدعاة المسلمين من أهل السنة للنظر في الجوانب الإيجابية لهذا التنظيم والاستفادة منها.

- 3- الوقوف على الجهود التربوية والدعوية للدعاة الإسماعيليين الذين يمثلون العمود الفقري لدعوتهم.

أسئلة يمكن للباحث بلورة سؤال البحث الرئيس على النحو الآتي:

ما النظام الفكري التربوي والدعوي للإسماعيلية في اليمن؟

ولإجابة على هذا السؤال يسعى الباحث للإجابة عن الأسئلة الفرعية الآتية:

- 1- ما العوامل التي ساعدت على قيام الكيان السياسي الإسماعيلي الأول في اليمن؟
- 2- ما النظام الفكري المتعلق بالمبادئ والمعتقدات التي تقوم عليها الدعوة والتربية الإسماعيلية؟
- 3- ما النظام الفكري المتعلق بالأساليب التي اتبعتها الدعوة والتربية الإسماعيلية في اليمن في المرحلة الأولى من مراحل الدعوة؟

4- ما الأسباب التي جعلت الدعوة والتربية الإسماعيلية في اليمن تعود إلى مرحلة السرية من جديد؟

أهمية البحث: يمكن بلورة أهمية هذا البحث في نقطتين اثنتين: نظرية وتطبيقية. تتمثل الأهمية النظرية في خدمة التراث الفكري بشكل عام والتربوي بشكل خاص، ورفد المكتبة التربوية والتاريخية والفكرية عامة بمساهمة علمية تتناول النظام الفكري الدعوي والتربوي للإسماعيلية. أما الأهمية التطبيقية فتتمثل في ما يمكن أن يستفاد من البحث بعد اكتماله في العملية التربوية المعاصرة.

حدود البحث:

حدود زمنية: يقتصر على الفترة الزمنية للكيان السياسي الأول من إعلانه إلى أن تم القضاء عليه (268-303هـ).

حدود مكانية: يقتصر على المناطق التي سيطر عليها ابن الفضل وابن حوشب. حدود موضوعية: يقتصر على أجزاء من النظام الفكري، وبعض المبادئ والمعتقدات وبعض الأساليب المتبعة عند الإسماعيلية.

منهج البحث:

اعتمد الباحث في هذا البحث على المنهج التاريخي باعتباره أنسب المناهج له.

التعريفات الإجرائية:

النظام الفكري الدعوي والتربوي:

يقصد به: الهيكل التنظيمي للدعوة والنظام المتقن والمنظم المتعلق بفكر الدعوة أو بالقائمين على تنفيذه بدءاً من تأسيس الدعوة واختراعها وتخطيطها وتنظيم المعتقدات والمبادئ التي تقوم على أساسها مروراً بتنظيم عمل الدعوة وتحديد مراتبهم ومهامهم ووظائفهم في كل مرتبة، وتنظيم عملية البناء والإعداد وعملية الاستقطاب، والطرق والأساليب والوسائل التربوية والتعليمية التي استند إليها الدعوة الإسماعيلية في دعوتهم وتربيتهم وتعليمهم لأتباعهم، وانتهاء بتنظيم عمل الدعوة في دور الستر وعملها عندما تكون في الحكم. علماً أن التربية والدعوة عند الإسماعيلية بينهما ارتباط وثيق يعد من المزايا التي تتميز بها عن غيرها من الفرق.

فرقة الإسماعيلية:

هي إحدى الفرق الشيعية تقوم على نظام فكري يميزها عن غيرها من الفرق الشيعية، تتفق مع الإثنا عشرية في بعض المبادئ والأفكار والمعتقدات وتختلف معهم في عدد الأئمة ومسائل أخرى. تعتقد "بأئمة الستة (من علي إلى جعفر بن محمد)، وأن السابع هو إسماعيل بن جعفر الصادق، وليس موسى الكاظم كما يقول غيرهم، وهم ثلاث فرق: الأولى قالت: إن الصادق مات قبل ولده إسماعيل، والثانية قالت: إن إسماعيل مات قبل أبيه الصادق ولكنه قبل موته نص على ولده محمد بن إسماعيل وهؤلاء هم القرامطة. الثالثة قالت: إن إسماعيل مات قبل أبيه ولكن الذي نص على إمامة ولده محمد هو جده الصادق لا أبيه إسماعيل" ¹.

وإسماعيل هو الإمام السابع عندهم، سميت الإسماعيلية نسبة إليه، والإثنا عشرية لا تعترف بإمامته، بينما وقف الإسماعيليون عند إمامته لذلك سموها بالسبعية، وهو الابن الأكبر للإمام السادس جعفر الصادق توفى في حياة والده، فرأت الاثنا عشرية أن والده جعفر الصادق نقل الإمامة إلى أخيه موسى الكاظم واعتبروه الإمام السابع ².

وكل فرق الشيعة تعتقد أن الخلافة بعد رسول الله صلى الله عليه وسلم لعلي رضي الله عنه ومن بعده في الحسن والحسين رضي الله عنهما، وتختلف الشيعة في الإمامة من بعد الحسين فالاثنا عشرية تحصرها في اثني عشر إماماً، والإسماعيلية يحصرونها في سبعة من الأئمة.

أولاً: العوامل التي ساعدت على قيام الكيان السياسي الأول للإسماعيلية في اليمن.

هنالك عدد من العوامل ساهمت في نجاح الدعوة الإسماعيلية في اليمن وكانت وراء اختيار اليمن لتكون مقراً للدعوة والدولة ومنطلقاً لنشر الدعوة في بلدان أخرى، من هذه العوامل:

1- العامل السياسي في تلك الفترة الذي كان مضطرباً وممزقاً، عندما كانت اليمن تابعة للخلافة العباسية وكانت أوضاعها مضطربة تتهددها الانقسامات والتمردات، لاسيما الأقاليم البعيدة عن مركز الخلافة، واليمن إحدى الأقاليم التي كانت تعيش اضطراباً سياسياً كثرت فيه النزاعات بين الولايات وبين زعماء كل

¹ محمد جواد مغنية، الشيعة في الميزان، دار التعارف للمطبوعات: بيروت، ط 4، 1399 هـ/1979م، ص (34).

² حسن صادق، جذور الفتنة في الفرق الإسلامية منذ عهد الرسول حتى اغتيال السادات، مكتبة مدبولي: القاهرة، 1411 هـ/1991م، ص 88.

ولاية مما مهد لقيام الدعوة الفاطمية (الإسماعيلية) في اليمن التي ظهرت في عام 268هـ على يد منصور بن حوشب وزميله علي بن الفضل^(١).

وفي ظل ضعف الخلافة العباسية في بغداد أعلنت الدولة الزيدية في اليمن استقلالها عن هذه الخلافة التي كانت تدين لها بالولاء، ومهدت للآخرين الاستقلال دون حاجة إلى إعلان الولاء أو حتى التبعية الاسمية للخلافة، وعندما وصلت الدولة الزيدية إلى مرحلة الضعف طمع فيها الطامعون وكان لضعفها أثر كبير في نجاح الدعوة الفاطمية في بلاد اليمن^(٢)، وقد شمل الضعف بقية الدويلات والكيانات السياسية التي كانت قائمة في تلك الفترة، وهو ما انتهزه الإسماعيليون لإقامة دولتهم متكئين على حالة الضعف والتشردم التي كانت قائمة في عموم الأرض اليمنية.

ومعلوم أن أي طامح في الوصول إلى الحكم يستفيد من الوضع السياسي الممزق فيندفع إلى حشد قوته للانقضاض في اللحظة المناسبة، والضعف والاضطراب وعدم الاستقرار السياسي ينعكس على سائر الأوضاع في المجتمع ومنها الوضع الديني حيث يضعف اهتمام الناس بالدين مما ينتج عنه التهاون بفرائضه وأحكامه، إلى الجهل به وتركه خاصة عندما يغيب دور العلماء في التعليم والتفقيه والتوير والتوجيه والإرشاد لأبناء المجتمع.

2- غياب الأمن الفكري في المجتمع اليمني.

إن غياب أو عدم وجود أمن فكري في المجتمع يوحد أبناءه حول القضايا الرئيسية التي تجعل المجتمع متماسكا متآلفا متكاملا قويا واعيا مدركا للمخاطر والمؤامرات والأفكار التي تشكل خطرا على وحدته العقدية والسياسية والجغرافية والاجتماعية، وعلى قوته وتماسك أبنائه فتتضافر جهود علمائه وقادة الفكر والرأي فيه لحماية العقول من أي انحراف يحاول أن يجد منفذا إليها في جوانب العقيدة أو السياسة أو الاقتصاد أو الاجتماع أو غيرها من المنافذ التي يستهدفها أي فكر منحرف في أي مجتمع يرى أن البيئة مهيأة فيه لنشر وترويج الأفكار التي يتبناها.

ومن يستقرئ التاريخ سيجد أن "المذاهب الباطنية قد انتشرت في عصر ضعفت فيه الخلافة العباسية وضعف أمر الدين والعناية بقواعده حتى ابتعد الكثيرون عنه وأصبح رسوما ظاهرة ومعاني مجهولة فيسر ذلك

¹ حسين فيض الله الهمداني، الصليحيون والحركة الفاطمية في اليمن، وزارة الثقافة والسياحة اليمنية: صنعاء، دون طبعة، 2004م، ص 27-29.

² محمد جمال الدين سرور، تاريخ الدولة الفاطمية، دار الفكر العربي: مصر، دون طبعة، دون تاريخ، ص 235.

لأصحاب الفرق الباطنية أن يقوموا بدعوتهم باسم الإسلام نفسه كالقرامطة الشيعيين الذين كانوا يدعون إلى العدالة الاجتماعية في الظاهر ويريدون هدم الإسلام في الباطن^(٤).

3- العامل الجغرافي: فبعد اليمن عن مركز الخلافة بغداد من العوامل التي هيأت لظهور وإعلان الدولة الفاطمية حيث لجأت جماعات الشيعة في نشر دعوتها ومبادئها إلى الاستتار والبعد عن أعداء الدعوة باتخاذ الأقطار البعيدة مزرعة لإنجاح هذه المبادئ، وقد وجدوا في اليمن مكاناً مناسباً لتنفيذ مشروعاتهم^(٥).
"وقد قيل إن: الجغرافية توجه التاريخ، ولئن صح هذا القول بعض الشيء بالنسبة لبعض البلدان فإن صحته مطلقة بالنسبة لليمن؛ ذلك أن الطبيعة الجغرافية لهذا البلد شغلت أعظم الأدوار في صنع تاريخه، فلقد سيطرت الطبيعة الجبلية على اليمن، لهذا نادراً ما نعمت بالوحدة السياسية والاستقرار، وهذا ما نلاحظه في تاريخها السابق لظهور الإسلام وما تلاه"^(٦).

"لقد توجهت أنظار أحزاب المعارضة إلى اليمن ففيها نشط الخوارج لاسيما في أواخر العصر الأموي، كما نشط فيها أيام الدولة العباسية بعض دعاة الشيعة وتميز بين الشيعة الذين نشطوا بها أفراد من الأسرة الحسينية التي أقامت بالرس على مقربة من المدينة ونجح منهم هناك منذ عام 280هـ/893م الهادي إلى الحق يحيى بن الحسين، وإلى اليمن بعثت الدعوة الإسماعيلية بدعاتها، وشهر من هؤلاء داعيين هما علي بن الفضل والحسن بن حوشب"^(٧).

وتجدر الإشارة إلى أن الشيعة في اليمن في إطارهم العام بغض النظر عن فرقهم المتعددة قد أخذوا النصيب الأوفى من التواجد^(٨).

4- عامل التشيع لعلي بن أبي طالب وولديه من فاطمة رضي الله عنهم فأهل اليمن يحبونهم، ويتابعونهم، وكثير منهم يدفعهم هذا الحب والطاعة إلى التنفيذ الكامل لكل ما يأمرونهم به اعتقاداً منهم أن كل ما يصدر عنهم هو الدين الذي أمر الله باتباعه، وأن تمكينهم دون غيرهم من الحكم هو مما أمر الله به، وقد عمل بعض الأئمة على ترسيخ هذا الأمر في عقول اليمنيين، مستفيدين من الجهل الذي عملوا على تعميقه بكل أشكاله لتحقيق هدفهم في أن يكون لهم وحدهم الحق في التربع على قمة الهرم الديني والسياسي

¹صلاح الدين المنجد، المجتمع الإسلامي في ظل العدالة، دار الكتاب الجديد: دون بلد نشر، ط 1، 1969م، ص6 من المقدمة.

²حسين الهمداني، مرجع سابق، ص27-29.

³سهيل زكار، الجامع في أخبار القرامطة في الأحياء-الشام-العراق-اليمن، دراسة وتحقيق لما جاء في مصنفات ثابت بن سنان بن قرة وغيره، دار حسان للطباعة والنشر، بدون بلد نشر، ط 3، 1407هـ/1987م، ج1، ص141.

⁴سهيل زكار، المرجع السابق، ج1، ص142.

⁵عبد الرحمن الشجاع، تاريخ اليمن في الإسلام حتى نهاية القرن الرابع الهجري، دار الفكر المعاصر: صنعاء، ط 3، 1999م، ص149.

والعلمي والاجتماعي في المجتمع، ولترسيخ هذه الأفكار التي صبغت صبغة دينية قاموا بتقسيم المجتمع تقسيماً طبقياً يتنافى مع كل المبادئ والقيم الإسلامية وأهمها مبدأ الكرامة الإنسانية.

كما كان لانتشار بعض مبادئ الإسماعيلية بين الزيدية مثل مبدأ المهديّة إذ يعتقدون بظهور القحطاني المنتظر دور في تهيئة الأوساط اليمينية لدعاة الإسماعيلية فيما بعد.

فتحمس الناس لنظرية المهدي المنتظر الذي سينقذ البشرية من الظلم والطغيان كان له دور في إنجاح إسماعيلية اليمن حيث ربط ابن حوشب في أذهان اليمنيين بين القحطاني المنتظر ومهدي الإسماعيلية وهو ما شهدته اليمن خلال النصف الثاني من القرن الثالث الهجري من نشاط ملحوظ للدعوة الإسماعيلية على يد اثنين من أنشط دعائها⁽¹⁾.

5- انتشار الأمية في بعض مناطق اليمن جعلها بيئات مناسبة لأي فرقة أو فكر يرغب في نشر الأفكار والمعتقدات التي يريد نشرها، ومن ينظر في مناطق انتشار الشيعة عموماً والإسماعيلية خصوصاً في اليمن وفي غيرها في الماضي والحاضر يدرك صدق هذه المقولة.

والمستبعد لأحداث التاريخ الإسلامي يتبين له أنه حيث ينتشر الجهل والفرغ الروحي والثقافي في عقول ونفوس الناس تتشط المذاهب والأفكار المخالفة للإسلام بما فيها المذاهب التي تسعى لهدم الإسلام وترائه (2).

العوامل السابقة وغيرها كانت واضحة أمام قيادة الدعوة الإسماعيلية، وهي التي حفزتها وجعلتها تسعى حثيثاً لتحقيق هدفها في إقامة دولة لهم في اليمن، فقامت قيادة الدعوة الإسماعيلية برسم خطة لإقامة هذه الدولة، لكنها استبدلتها بخطة أخرى لقيام الدولة في المغرب دون استبعاد اليمن تماماً من خطتهم؛ إما كبديل وإما لفتح جبهة أخرى تشغل مناوئهم عن تحركاتهم في بلاد المغرب، وإما لإحكام القبضة على الخلافة العباسية من مغربها ومشرقها في وقت واحد (3).

يشار إلى أن الجانب المهم الذي عولت عليه الفرقة في نجاحها ووصولها إلى تحقيق هدفها هو اعتمادها على نظام فكري وتنظيمي دقيق ومتقن يعد سمة للدعوة الإسماعيلية يشمل كل ماله صلة بالدعوة، وهو نظام أعد لينظم ويخدم الدعوة على المدى القريب والمتوسط والبعيد.

¹ محمد قايد الوجيه، الحركة الإسماعيلية في اليمن 268-570هـ/883-1174م، رسالة ماجستير غير منشورة في التاريخ من قسم التاريخ، كلية الآداب، جامعة المنصورة، جمهورية مصر العربية، 1423هـ/2002م، ص 30-31.

² صلاح الدين المنجد، المجتمع الإسلامي في ظل العدالة، مرجع سابق، ص 6 من المقدمة.

³ انظر: عبد الرحمن الشجاع، مرجع سابق، ص 175.

ويرى بعض الباحثين أن قيام الدولة الفاطمية في بلاد المغرب إنما تحقق بفضل جهود دعاة اليمن أمثال ابن حوشب وابن الفضل وغيرهما من اليمنيين الذين كان لهم أثر بعيد في نشر الدعوة الإسماعيلية في اليمن والبحرين واليمامة والسند والهند ومصر والمغرب (1)، كما أن أخطر وأشهر دعاة الدعوة الإسماعيلية في المغرب هو أبو عبد الله الحسن بن أحمد الصنعاني المعروف بالشيوعي من تلاميذ ابن حوشب تمكن من الاتصال بزعماء كتامة واستطاع أن يستأنف الدعوة للمذهب بينهم ونجح في ذلك نجاحا كبيرا، وانتقل بالقضية من مرحلة الدعوة والإعداد إلى مرحلة المواجهة مع القوى الكبرى في المغربين الأدنى والأوسط (2).

ظروف النشأة: يذكر المقرئ أن الدعوة "منسوبة إلى شخص كان بالعراق يعرف بميمون القداح، وكان من غلاة الشيعة فولد له ابن عرف بعبد الله بن ميمون اتسع علمه وكثرت معارفه... فرتب له مذهبا وجعله في تسع دعوات، ودعا الناس إلى مذهبه فاستجاب له خلق، وكان يدعو إلى الإمام محمد بن إسماعيل وظهر من الأهواز... ولما اشتهرت دعواته وأنكر الناس عليه وهموا به فر إلى البصرة... فلما انتشر ذكره بها طلب فصار إلى بلاد الشام وأقام بسلمية..." (3).

"... فانتشر الدعاة في أقطار الأرض وتفقهوا في الدعوة حينما وضعوا فيها الكتب الكثيرة، وصارت علما من العلوم المدونة، ثم اضمحلت وذهبت بذهاب أهلها. ولهذا يقال: إن أصل دعوة الإسماعيلية مأخوذ من القرامطة ونسبوا من أجلها إلى الإلحاد" (4).

ومن الصعوبة تحديد بداية الدعوة بدقة لأنها بدأت حركة سرية محضة لم يقف على أهدافها وطرقها إلا القليل من دعواتها المقربون إلى زعيمها، ويرجع بعض الباحثين نشأة الإسماعيلية الأولى إلى سنة 128هـ في العراق وفارس دعوة دينية في عهد الإمام جعفر الصادق، ثم بدأت تتحول إلى حركة سياسية منذ سنة 259هـ ولكن هذا لا يعني أن الاختلاف - حول زمان ومكان انطلاق الدعوة وتحديد شخصية مؤسسها - لم يعد قائما (5).

¹ حسن إبراهيم حسن، تاريخ الإسلام السياسي والديني والثقافي والاجتماعي، دار إحياء التراث العربي، دون بلد نشر، ط 1، 1967م، ج4، ص197.

² يوسف بن أحمد حوالة، الحياة العلمية في إفريقيا، المغرب الأدنى منذ إتمام الفتح وحتى منتصف القرن الخامس الهجري (90/450هـ)، معهد البحوث العلمية: مركز بحوث الدراسات الإسلامية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية، دون طبعة، 1421هـ/2000م، ج1، ص72-71.

³ أحمد بن علي المقرئ، المواعظ والاعتبار بذكر الخطط والآثار المعروف بالخطط المقرئية، تحقيق: د. محمد زينهم، ومديحة الشراوي، مكتبة مدبولي: القاهرة، ط 1، 1998م، ج2، ص143.

⁴ أحمد المقرئ، المصدر السابق، المكان نفسه.

⁵ محمد الوجيه، الحركة الإسماعيلية في اليمن، مرجع سابق، ص27-28.

وقد نشأت في العراق وبسبب الاضطهاد فر المعتقون لها إلى فارس وخراسان وما وراء ذلك من الأقاليم الإسلامية كالهند وتركستان، وهناك خالط مذهبهم بعض أراء من عقائد الفرس القديمة، والأفكار الهندية، فانحرف كثيرون منهم وقام فيهم ذوو أهواء، وحمل اسم الإسماعيلية طوائف كثيرة بعضهم لم يخرجوا عن دائرة الإسلام، وبعضهم انحرفوا بما انتحلوا من نحل لا تتفق ما اشتملت عليه مع المقرر الثابت من الأحكام الإسلامية لاتصالهم وتأثرهم ببراھمة الهند والفلاسفة الإشرافيين والبوذيين وبقايا ما كان عند الكلدان والفرس من عقائد وأفكار حول الروحانيات والكواكب والنجوم وغيرها... (1).

وعليه فلا غرابة أن تكون عقيدة الإسماعيلية مخالفة لعقيدة الإسلام التي تعرفها المذاهب والفرق الإسلامية الأخرى نتيجة تأثرهم بالديانات والفلسفات والعقائد القديمة.

وأما انطلاقة الدعوة في اليمن فيذكر ثامر أن ذلك بدأ في عهد الإمام الحسين الأهوازي حينما تمكن من استقطاب منصور بن حسن الكوفي الذي اشتهر فيما بعد بمنصور اليمن وعلي بن الفضل التقى بهما في الكوفة أثناء عودتهما من الحج، وكانا يدعوان إلى الحسن العسكري إمام الإثنا عشرية (2)، أي أنهما كانا على مذهب الإثنا عشرية قبل تحولهما إلى الإسماعيلية، وليس هناك دليل على عدم وجود أتباع للدعوة الإسماعيلية في اليمن قبل هذا التاريخ.

التسمية:

أطلق على أتباع الدعوة تسميات عدة، فسموا بالقرامطة من بعض من كتبوا في الفرق الإسلامية، وكانت هي التسمية الغالبة لهم عند المؤرخين اليمنيين المعاصرين لهم (3)، وسبب هذه التسمية يعود إلى أنهم نسبواهم لحمدان بن الأشعث المعروف بقرمط بسبب ما ذكر عن قرمط هذا أنه أول من أعلن الباطن وبسبب إعلانه اتهموا بالإلحاد والزندقة والإباحية.

وأطلق عليهم اسم الباطنية وسبب تسميتهم به يرجع إلى الأسباب الآتية:

1- اتجاههم إلى الاستخفاء عن الناس الذي كان وليد الاضطهاد أولاً، ثم صار حالاً نفسية عند طوائف منهم. (4).

¹ محمد أبو زهرة، تاريخ المذاهب الإسلامية، دار الفكر العربي: القاهرة، دون طبعة، دون تاريخ، ص 53 بتصرف.
² عارف ثامر، تاريخ الإسماعيلية (الدعوة والعقيدة)، رياض الريس للكتب والنشر، لندن وقبرص، ط 1، 1991م، ج1، ص 271).

³ مثل: عمر ابن سمرة الجعدي في كتابه: طبقات فقهاء اليمن، تحقيق: فؤاد سيد، دار الكتب العلمية: بيروت، ط 2، 1401هـ/1981م، ويحيى بن الحسين في كتابه: غاية الأمان في أخبار القطر اليمني، تحقيق وتقديم: د. سعيد عاشور، مراجعة: د. محمد زيادة، دار الكتاب العربي: القاهرة، دون طبعة، 1388هـ/1968م، وغيرهما من المؤرخين الذين عاصروا ظهور هذه الفرقة.

⁴ محمد أبو زهرة، تاريخ المذاهب مرجع سابق، ص 53.

2- قولهم في كثير من الأحوال: إن الإمام مستور واستمر مستورا إلى أن أنشئت دولة لهم في المغرب، ثم انتقلت إلى مصر.

3- قولهم: "إن للشريعة ظاهراً وباطناً، وأن الناس يعلمون علم الظاهر، وعند الإمام علم الباطن، بل عنده باطن الباطن، وأولوا على هذا ألفاظ القرآن تأويلات بعيدة؛ وأول بعضهم بعض الألفاظ العربية تأويلات غريبة وجعلوا هذه التأويلات هي وما عند الإمام من أسرار علم باطن، وقد شاركهم الإثنا عشرية في هذا الجزء الخاص بعلم الظاهر والباطن..." (1)، وأما اعتمادهم السرية وسموا مع هذا باسم الباطنية فلعل ذلك التكتم الشديد الذي فرضته الدعوة على آرائها وعلومها وأهدافها وأعمالها كان سببه (في نظرهم) الخوف من اضطهاد المضطهدين ونقض الناقضين (2).

لقد كانت السرية جزءاً أساسياً من عقيدتهم وكانت مدعاةً لانقطاعهم عن جماهير الأمة، وكلما اشتد الكتمان اشتد معه البعد.

وبلغ بهم الكتمان درجة كانوا يكتبون الكتب والرسائل ولا يعلنوا عن أسماء كاتبها كرسائل إخوان الصفا، وفي الجملة كانوا يسترون كثيراً من آرائهم ولا يعلنون إلا ما تسمح الحال بإعلانه، ولا يكشفون كل ما يرتؤون حتى في الوقت الذي كانت لهم فيه دولة وسلطان في شرق وغرب (3).

هذا التكتم الشديد والسرية المحكمة في كل أمور الدعوة استدعت إنشاء تنظيمات دعوية ومنظمات سرية لخدمة الدعوة وتحقيق أهدافها وفق رؤيتهم، وهذه من سمات عقيدتهم التي تؤكد على أنها عقيدة يكتنفها الغموض وبسبب ذلك فهي تختلف عن العقيدة الإسلامية الواضحة.

والإسماعيليون لا ينكرون العقيدة التي يعتقدونها بل يفاخرون بأن لهم "عقيدة دينية خاصة دانوا الله بها، وعملوا على نشرها في العالم بالدعاية المنظمة تنظيمياً عجبياً،... ويرون أن ما حققوه من نجاح إنما يرجع إلى المنظمات السرية التي بذروا بذورها، وإلى الإيمان العميق الذي كان يهيب بالأتباع للتضحية بأنفسهم في سبيل

¹ المرجع نفسه، ص54.

² حسين الهمداني، مرجع سابق، ص249.

³ محمد أبو زهرة، مرجع سابق، ص53-54.

المصلحة العامة، وتنفيذا لأوامر رؤسائهم الروحانيين الذين كانوا يثقون بهم ثقة عمياء مطلقة ويؤمنون بهم الإيمان الذي لا يتزعزع" (1).

والسرية الشديدة سببها في نظر الباحث تلك الأفكار التي تقوم عليها الدعوة بدءاً من الاعتقاد بضرورة وجود الأئمة، واعتقاد عصمتهم، وعلمهم الغيب، وأن عندهم من العلم ما ليس عند غيرهم، وغير ذلك، ولتسويغ هذا الاعتقاد جاءوا بفكرة التأويل الباطني لكل المسائل الظاهرة، فأولوا كل آيات القرآن، ثم دعموا وجهتهم المخالفة في تأويل معاني القرآن وتأويل الفرائض وعموم ما جاء به الإسلام بمبدأ التقية في تعاملهم مع خصوم الدعوة ومع كل من ليس معهم ولا يؤمن بأفكارهم.

ومن المسلم به قطعاً أن "كل ما في القرآن من خبر عن نبي من الأنبياء، أو مسخ أو عذاب أو نعيم، أو غير ذلك فهو حق على ظاهره لا رمز في شيء منه قال تعالى: {قرآنا عربياً} (2)، وقال تعالى: {تبياناً لكل شيء} (3)، وأنكر تعالى على قوم خالفوا هذا فقال تعالى: {يحرّفون الكلم عن مواضعه} (4) ولا سر في الدين عند أحد قال الله عز وجل: {إن الذين يكتمون ما أنزلنا من البينات والهدى من بعد ما بيناه للناس في الكتاب أولئك يلعنهم الله ويلعنهم اللاعنون إلا الذين تابوا وأصلحوا وبينوا} (5)، وقال تعالى: {لتبيننه للناس ولا تكتمونه} (6)، (7).

وهناك مبادئ ومعتقدات أخرى تتعلق بأدائهم العبادات وتأويلهم لمعانيها، ومبادئ تتعلق بالاحتضالات الدينية حول أضرحة أئمتهم وما يقدمونه من أموال؛ إما على شكل نذور، أو أموال مقطوعة من كل مكاسبهم ودخولهم المالية، وغير ذلك مما يذهب إلى جيوب وخزائن الدعاة، أو المراجع أو السدنة، الذين يحتكرون علم الأئمة - حسب زعمهم - ، وغير ذلك من المسائل العقدية البالغة التعقيد مما تتصف به هذه الدعوة، ما جعلها تعتمد السرية في كل أمورها، وجعل منها لغزاً لا يستطيع حله وفهمه إلا الدعاة الذين يتلقون عن الإمام وينفذون ما يأمرهم به لاعتقادهم أن عنده من العلوم ما ليس عند أحد من البشر.

¹ مصطفى غالب، تاريخ الدعوة الإسماعيلية، دار الأندلس للطباعة والنشر: بيروت، ط 2، 1965م، من مقدمة الطبعة الثانية، ص5.

²سورة يوسف، آية 2.

³سورة النحل، آية 89.

⁴سورة النساء، آية 46.

⁵سورة البقرة، آية 159-160.

⁶سورة آل عمران، آية 187.

⁷ أحمد بن علي بن حزم، المحلى، تحقيق أحمد محمد شاكر، مكتبة دار التراث: القاهرة، الطبعة الشرعية الوحيدة، 1426هـ-2005م، المجلد الأول، ص15.

ويرى الباحث أن هذه الاعتقادات والمبادئ وما نسب إليهم من أقوال وأفعال تتناقض مع العقيدة الإسلامية التي يعرفها عموم المسلمين هي ما جعل عموم الأمة تناصبهم العداة أو على الأقل تتعامل معهم بحذر شديد وريبة لها ما يبررها.

أما سرية العمل الدعوي فمن المعلوم أن من حق أي شخص وأي جماعة وأي حزب وأي دولة أن يكون له أشياء يخفيها، ولا يطلع عليها أحداً، وتراث الأمة مليء بالنصائح التي تحث الإنسان على كتمان أسرارها والحرص على أن لا يطلع أحد على خصوصياته، لكن يمكن أن يقال أيضاً إن أي جماعة تحيط نفسها بجدار منيع من السرية وتوحي إلى الآخرين أن لديها الكثير مما لا ينبغي الاطلاع عليه تثير الشكوك حولها (1)، وهذا ينطبق على الدعوة الإسماعيلية منذ نشأتها إلى اليوم.

ثانياً: النظام الفكري المتعلق بالمبادئ والاعتقادات التي تقوم عليها الإسماعيلية.

إن مؤسس ومهندس هذه الدعوة عبد الله بن ميمون القدّاح وهو فارسي هو من نظمها ووضع مبادئها، وكان واسع المعرفة بجميع المذاهب والأديان، وهو الذي كون جمعية سرية حول محمد بن إسماعيل هدفها تقويض الدولة العباسية، وكان يستعين على جذب الناس إليه بطرق تتناسب مع كل شخص، فأشخاص يجذبهم بالسحر والشعوذة، وأشخاص يجذبهم بإظهار التقوى والنسك، وكان يزعم أن دينه دين النور الخالص، ودعا كل أعضاء جمعيته إلى الاشتراك في كل ما يكسبون مقيماً بينهم ضرباً من الألفة (2).

ولا شك أن القدّاح ومن على شاكلته قد استغلوا مكانة أهل البيت وقرابة النبي - صلى الله عليه وعلى آله وسلم - المحددة عند الشيعة في علي وابنيه من فاطمة الزهراء - رضي الله عنهم - في نفوس المسلمين ليكون المدخل المناسب للإيقاع بين المسلمين وبث بذور النزاع والفرقة بينهم فادعوا أحقيتهم بإمامة المسلمين السياسية والدينية والعلمية، وما يترتب على ذلك من مكانة اجتماعية الأمر الذي دفع بعض الأسر إلى أن تدعي انتسابها للبيت العلوي لتحظى بهذه المكانة.

لقد استغل كل طامع للسلطة حب علي بن أبي طالب وأبنائه فأظهر التشيع لهم لتحقيق مآربه من وراء ذلك، فظهرت فرق كثيرة حملت المظهر الشيعي وسلكت مسلكاً فيه كل بعد عن الإسلام، وتحت هذا

¹ عبد الكريم بكار، وجهتي في الحياة (رؤى وأفكار ومنهجيات آمنت بها)، مركز الولاية للتنمية الفكرية، جدة: المملكة العربية السعودية، ط 1، 2007/1428م، ص 97.

² ثوقي ضيف، تاريخ الأدب العربي، العصر العباسي الثاني، دار المعارف: القاهرة، ط 4، دون تاريخ، ص 34.

المظهر قامت الحركات والفرق الشيعية ومنها الإمامية التي بدأت تصيغ أفكارا لها وتبلورها ثم نسبتها للعصور التي خلت وللرجال الذين مضوا وما هم كذلك، واختلط الأمر على المؤرخين المحدثين وظنوا أن هذه الأفكار قد نشأت منذ صدر الإسلام وحملوها عظماء رجال ذلك العهد أمثال زين العابدين علي بن الحسين وابنه زيد وابن أخيه جعفر الصادق، وشاع ذلك، وما جاء القرن الرابع الهجري إلا ومدعو التشيع يسيطرون على أكثر أرجاء الدولة الإسلامية(1).

وبالرغم من سيطرة الشيعة على مساحة واسعة من أرجاء الدولة الإسلامية فإنهم لم يعملوا على وحدة صفوفهم؛ لأنهم لم يكونوا فرقة واحدة ولم يحملوا فكرا واحدا، ولا هدفا واحدا، وإنما كان لكل إمارة أو دولة رقعة من الأرض تحكمها الأمر الذي يدل على أنهم رجال طامعون، وأصحاب مصالح وغايات اتخذوا من التشيع وسيلة لهم للسيطرة على الحكم وتحقيق أغراضهم من وراء ذلك(2).

ويظهر أن هذه الصفة ملازمة لهم في كل عصر ومصر، ونظرة إلى بعض الجماعات أو الأحزاب أو الدول الشيعية قديما وحديثا توضح أن علاقتهم بغيرهم في الداخل أو في الخارج تقوم على المصلحة التي تتحقق لهم من وراء هذه العلاقة فحيثما وجدت مصلحتهم فهم موجودون.

وعليه فإن العلويين عامة ظلوا يعتقدون أنهم أحق بزعامة المسلمين، وظلوا يناضلون في سبيل هذه الزعامة بالسيف تارة، وبالمكيدة والدهاء تارة أخرى حتى توجت جهودهم بقيام الخلافة الفاطمية التي قامت على أساس فكرة تقديس الإمام وعصمته، ومن ثم نرى الشيعة يخلعون على خلفائهم من صفات التقديس ما لم يتصف به خلفاء بني العباس، ولكي يحيط الخلفاء الفاطميون أنفسهم بهالة من التقديس عمدوا إلى تأسيس المدارس الخاصة بهم لتعليم عقائد المذهب الذي يقوم على تقديس الأئمة، وكان من أثر هذه الجهود أن راجت فكرة تقديس الأئمة في كثير من أرجاء العالم الإسلامي كـمصر واليمن وفارس والهند، بل لقد توغلت هذه التعاليم في بلاد الأندلس نفسها التي كانت تحت نفوذ الأمويين السنين(3).

¹ محمود شاكر، التاريخ الإسلامي الدولة العباسية، المكتب الإسلامي، دون بلد نشر، ط 5، 1411هـ/1991م، المجلد الخامس، ج1، ص5-6.

² محمود شاكر، المرجع السابق، المجلد الخامس، ج1، ص6.

³ حسن إبراهيم حسن، تاريخ الإسلام، دار إحياء التراث العربي، دون بلد نشر، ط 7، 1965م، ج3، ص251.

بعض المبادئ والاعتقادات التي تقوم عليها الدعوة الإسماعيلية:

تقوم الإسماعيلية على جملة من المبادئ والاعتقادات، فالمبادئ التي يعتقدها المعتدلة منهم بنيت على ثلاث شعب يشاركونهم في أكثرها الإثنا عشرية:

أولها: الفيض الإلهي من المعرفة التي يفيض الله بها على الأئمة فيجعلهم بمقتضى إمامتهم فوق الناس قدرا، وفوقهم علما، فهم قد اختصوا بعلم ليس عند غيرهم، وعندهم علم بالشريعة قد أوتوه فوق مدارك الناس.

الثانية: أن الإمام لا يلزم أن يكون ظاهرا معروفا، بل يصح أن يكون خفيا مستورا، ومع ذلك تجب طاعته، وهو المهدي الذي يهدي الناس، وأنه يظهر في جيل من الأجيال فإنه لا بد ظاهر؛ وإنه لن تقوم القيامة حتى يظهر ويملا الأرض عدلا كما ملئت جورا وظلما.

الثالثة: أن الإمام ليس مسؤولا أمام أحد من الناس وليس لأحد من الناس أن يخطئه مهما يأت من أفعال، بل يجب عليهم أن يصدقوا أن كل ما يفعله خير لا شر فيه، لأن عنده من العلم ما لا قبل لأحد بمعرفته، ومن هذا قرروا أنهم أئمة معصومون لا بمعنى أنهم لا يرتكبون الخطايا التي نعلمها، بل على معنى أن ما نسميه نحن خطايا قد يكون عندهم من العلم ما ينير السبيل لهم فيه، ويكون سائغا لهم وليس بسائغ لسائر الناس (1).

"والفاطميون يعتقدون أن الإمامة باقية في نسل الطيب ابن الأمر بالله الذي هو الحادي والعشرون ويسمونه إمام الزمان وقطب العصر، ثم تبقى الإمامة في بنيه ولدا بعد ولد وخلفا بعد سلف حتى يكمل عددهم المائة وحينئذ يبدأ عهد الظهور الكامل يسمونه "دور الكشف" مستدلين على ذلك بخبر مأثور عندهم مفاده أن فاطمة الزهراء بنت النبي صلى الله عليه وآله وسلم سألته أن يعطيها مثل ما أعطى سليمان بن داود ابنته عند زواجها فأعطاهما سبحة وهي تشتمل على مائة حبة وبين لها أنها خير مما أعطى سليمان لابنته" (2).

"وفي عدد حبات هذه السبحة رمز إلى أنه يكون في أعقابها مائة قطب يديرون رحي الزمان، ولما جرح الأمر بالله "الإمام العشرون" استتاب عنه في الملك أحد أبناء عمومته ولقبه بالحافظ، ومن هذا اللقب وحده نستدل على أن الملك أصبح وديعة محفوظة، وأمانة ترد إلى أهلها، والحافظ لم يكن من أبناء الأئمة ولا وارثا شرعيا

¹ محمد أبو زهرة، مرجع سابق، ص 54-55.

² علي بن الوليد، كتاب الذخيرة في الحقيقة، تحقيق: محمد حسن الأعظمي، دار الثقافة: بيروت، دون طبعة، 1971م، ص 8 من المقدمة للمحقق محمد الأعظمي.

لها، لكنه غضب الذمة واغتصب الوديعه واستأثر لنفسه بالملك، وقد خلا له الجو بموت الأمر بالله وذهاب ابنه الطيب فولى عنه الدعاة وجوهمهم، وازداد الحال من سيئ إلى أسوأ في خلافة من جاء بعدهم وهم الظاهر (544 - 545هـ) والفائز (545هـ) والعاقد (555هـ-567هـ) حتى انقرضت أسرتهم بقيام الأيوبيين⁽¹⁾.

"أما الطيب فإنه استتر باليمن وولى الدعاة المطلقين الذين بدؤوا دور الاستتار الكبير من عهد الطيب حتى بلغ عدد هؤلاء الدعاة ثلاثة وعشرين باليمن، ثم انتقلوا بالدعوة إلى الهند وأقام بها الدعاة كذلك حتى بلغ عددهم مثل عدد أسلافهم باليمن، وكانت جملتهم ستة وأربعين إلا أن الأخير منهم قتل سنة 1256م بالسم كما قيل على إثر مكيدة دبرها أحد منافسيه"⁽²⁾.

"ومن ذلك الحين انقطع خبر الإمام ولم تعد رسائله تصل إلى دعائه فأقام العلماء ذلك المنافس نائباً للداعي المقتول خوفاً من شتات شمل هذه الجماعة حتى يرد نبأ صحيح من إمامهم المستتر من أبناء الطيب، وبقيت هذه الدعوة موروثاً في أسرة هذا النائب وأعقابها حتى اليوم، وأولهم عبد القادر نجم الدين ابن الداعي طيب زين الدين، وثانيهم عبد الحسين حسام الدين ابن الداعي طيب زين الدين، وثالثهم محمد برهان الدين ابن عبد القادر نجم الدين، ورابعهم عبد الله بدر الدين ابن عبد الحسين حسام الدين، وخامسهم طاهر سيف الدين ابن محمد برهان الدين، وسادسهم محمد برهان الدين (سمي جده) وهو على قيد الحياة. الدعاة جميعاً ليسوا من سلالة الأئمة"⁽³⁾.

هذه الدعوة قامت عند منظميها الأوائل وتحديدًا عبد الله بن ميمون القداح على الأخذ من التعاليم المانوية الفارسية، وعلى الفلسفة اليونانية، وتعاليم جلبها من فرق الشيعة الغالية كفرقة الخطابية، ودعا في قوة إلى فكرة التأويل في الآيات القرآنية حتى يمكن فهم معانيها الباطنة المستترة، أو معانيها الخفية التي ترمز إليها من بعيد"⁽⁴⁾، "وكانت نظرية الإمامة هي النظرية الأساسية التي تبلورت حولها فرق الشيعة جميعها، واعتبروها حق ملكي مقدس، وهذه النظرية كانت سائدة في بلاد الفرس في عهد آل ساسان أخذها عنهم الخلفاء العباسيون، ولقيت فيما بعد قبولا عند الفاطميين، فأصبح الإمام في نظر الناس ظل الله في الأرض،

¹ علي بن الوليد، المصدر السابق، المكان نفسه.

² المصدر السابق، المكان نفسه.

³ المصدر نفسه، المكان نفسه.

⁴ شوقي ضيف، تاريخ الأدب العربي، العصر العباسي الثاني، مرجع سابق، ص 34.

وأصبح شخصا مقدسا وأمره ونواهي لا يجوز مخالفتها لأنها صادرة من الله الذي أملاها على الإمام المعلم الذي تلقى علمه من الله عن طريق الوحي" (1).

ويرى الإسماعيليون ومعهم معظم فرق الشيعة أن الإمامة تعد أصلا من أصول الدين (التوحيد والنبوة والمعاد) هذه الأصول الثلاثة هي أصول الدين عند المسلمين السنة، وهي عند عموم الشيعة أربعة أصول بإضافة الإمامة التي يعدونها ركن الدين وقاعدة الإسلام، وهي واجبة بالتعيين والتتصيص وليس بالاختيار كما يذهب أهل السنة، ويرون أنها وراثه إلى يوم القيامة في الوصي علي بن أبي طالب رضي الله عنه وفي ذريته من فاطمة رضي الله عنها وذلك بمقتضى حديث غدير خم (2).

ولأن الإمامة هي المرتكز في عقيدة الشيعة بمختلف مسمياتهم، فإنه يتفرع عنها كل ما هو مثار للجدل والنقاش مع الفرق الإسلامية الأخرى (3).

فالشيعية يعتقدون أن الإمام ضروري للجنس البشري، وأن الأرض لا تخلو من إمام ظاهر أو مستور تبعا للقوة المادية التي تؤيده، ولا بد لكمال الإسلام أن يعرف الشخص إمام عصره. بل يروون حديثا عن الرسول - صلى الله عليه وسلم - أنه قال: من مات ولم يعرف إمام زمانه مات ميتة جاهلية. يقول المؤيد الشيرازي: ولاية الرسول كالمركز الذي تدور عليه الفرائض فلا يصح وجودها إلا بوجوده، وإذا كانت هذه نصة الرسول (مكانته) في حياته، كانت نصة من يوليه أمر الدين بعده مثلها، وكمثل ذلك نصة من يليه، ومن يلي منه وهكذا (4).

وتبعا لهذا الاعتقاد في الإمامة فمنزلة الإمام عندهم منزلة كبيرة، يقول أحد رؤساء الدعوة في القرن التاسع الهجري: "واعلم بأن الإمام الموجود للأنام في كل عصر وزمان لا يغيب عن العيان لأنه شمس فلك الدين وآية الله في السماوات والأرض وبه صلاح العالم بأسره، كما أن الشمس هي الباعثة في العالم روح الحياة، وهو قلب هذا العالم الكبير ومديره وممهده، فبمعرفة وطاعته والتخلي عن ضده صلاح المؤمنين، وهو فرد الحقيقة ومرتب الدوام وموجد النظام وهو القائل عن نفسه: "ظاهرنا إمامة وباطننا غيب لا يدرك"، وقال:

¹حسن إبراهيم، تاريخ الإسلام، مرجع سابق، ج3، ص252.

²يوسف حوالة، الحياة العلمية في أفريقيا، مرجع سابق، ج2 ص67-68.

³موسى الموسوي، الشيعة والتصحيح الصراع بين الشيعة والتشيع، دون دار نشر، دون بلد نشر، دون طبعة، 1408هـ/1988م، ص9.

⁴المجالس المؤيدية ج1، ص5 نقلا عن أحمد شلبي، التربية والتعليم في الفكر الإسلامي جوانب التاريخ والنظم والفلسفة، مكتبة النهضة: القاهرة، ط 8، 1987م، ص406.

"عبدني أطعني أجعلك مثلي حياً لا تموت وعزيراً لا تذلل وغنياً لا تفتقر" والحياة في التأويل الباطني هي العلم، والموت هو موت الجهل. كما فسرها المحقق في الهامش (1).

"الأئمة قوام الله على خلقه، وعرفاؤه على عباده، لا يدخل الجنة إلا من عرفهم وعرفوه، ويدخل النار من أنكرهم وأنكروه". فهم أوتاد الأرض وأركان الدين في كافة الأدوار والأحوار (2).

والإمامة هي إحدى دعائم الإسلام السبعة عند الإسماعيلية بل يرون أنها أفضل دعائم الإسلام وأقواها ولا يستقيم الدين إلا بها (3).

ولمكانة الإمام في المذهب الشيعي الإسماعيلي ترد السلطة إليه وحده، حيث يجعلون منه مصدراً ثالثاً من مصادر التشريع بعد القرآن والسنة (4)، بل الإمام عندهم وما يصدر منه هو المصدر الأول إن لم يكن المصدر الوحيد؛ لأن عنده علم الباطن الذي هو تأويل القرآن والشريعة حسب ما يريد.

ولبيان عقيدة الشيعة في الوصية والإمامة يشير الباحث إلى أن مدعي التشيع - كما يسميهم أحمد شلبي - يعتقدون أن لكل نبي وصياً (5)، وأن الله تعالى هو الذي يختار الوصي لنبيه، وقد كان وصي آدم هابيل، ووصي نوح ابنه سام، ووصي إبراهيم ابنه إسماعيل، ووصي موسى أخاه هارون، ووصي عيسى حواريه شمعون، فوجب لمحمد وصياً.

وسبب الحاجة إلى الوصي أن سنة الله مضت في جميع من أرسله من رسله أن يكون الرسول هو الناطق بظاهر الشريعة والتنزيل، ويقيم الله له أساساً من أقرب الناس إليه ممن استجاب لدعوته ورضي محبته للقيام بأمر الباطن (6).

ومن أجل هذا اختار الله علياً ليكون وصي الرسول محمد والقائم بأمر الباطن، وأعلم الله محمداً بذلك، فهَمَّ الرسول بأن يُطَلِّع أصحابه على ما أوحاه الله إليه، ولكن كان علياً أحدث الصحابة سناً، وكان من

¹ شهاب الدين أبو فراس، مطالع الشموس في معرفة النفوس، الرسالة الأولى ضمن أربع رسائل إسماعيلية، تقديم وتحقيق: عارف ثامر، دار ومكتبة الحياة، بيروت، ط2، دون تاريخ، ص14-15.

² شهاب الدين أبو فراس، المصدر السابق، ص15.

³ يوسف حوالة، الحياة العلمية في إفريقية، مرجع سابق، ج2 ص68-70.

⁴ بوبية مجاني، دراسات إسماعيلية، مطبوعات جامعة منتوري: قسنطينة، الجزائر، 2002-2003م، ص7.

⁵ من أجل أن يثبتوا أن علياً رضي الله عنه هو وصي النبي محمد صلى الله عليه وآله وسلم.

⁶ جعفر بن منصور اليمن، الفترات والقرانات، 12ب مخطوط، نقلًا عن أحمد شلبي، التربية والتعليم في الفكر الإسلامي، مرجع سابق، ص404-405.

المصلحة أن يرجئ هذا الإعلان، فأنزل الله تعالى {لا تحرك به لسانك لتعجل به إن علينا جمعه وقرآنه فإذا قرأناه فاتبع قرآنه ثم إن علينا بيانه} (1)، فكتم الرسول الإعلان عن ذلك إلى أن أنزل الله عليه في حجة الوداع {يا أيها الرسول بلغ ما أنزل إليك من ربك وإن لم تفعل فما بلغت رسالته} (2)، ومعناها عند مدعي التشيع: أخبر قومك أن عليا قد اختير ليكون وصيا.

"فلما رجع رسول الله من حجة الوداع وصار بغدير خم أمر بالدرجات فقممن له، ثم نادى الصلاة جامعة، فاجتمع الناس، وأخذ بيد علي فأقامه إلى جانبه وقال: أيها الناس اعلموا أن عليا مني بمنزلة هارون من موسى إلا إنه لا نبي بعدي، فمن كنت مولاه فعلي مولاه، ومن كنت وليه فعلي وليه وأميره، ثم رفع يديه حتى رئي بياض إبطه وقال: اللهم وال من والاه، وعاد من عاداه، وانصر من نصره، واخذل من خذله، وأدر الحق معه حيث دار" (3).

وحديث النبي - صلى الله عليه وآله وسلم - باللفظ الآتي دون الزيادة التي أوردها الشيعة في روايتهم للحديث: "من كنت مولاه فإن عليا مولاه، اللهم وال من والاه وعاد من عاداه" أورده الألباني (4)، غير أن الحدث والمناسبة التي قال النبي صلى الله عليه وسلم الحديث لأجلها لم تكن إعلام الصحابة أن عليا هو الخليفة له بعد وفاته كما روى ذلك الشيعة، فمنطوق الحديث بدون الزيادة لا يشير إلى ذلك مطلقاً لأن أياً من الصحابة الذين خاطبهم النبي ووجه كلامه إليهم بمن فيهم علي لم يقولوا ذلك ولم يقل واحد منهم ذلك، أما الشيعة فيجعلون ذلك الحديث أساساً في خلافة علي للنبي صلى الله عليه وسلم ويرى الباحث أن هؤلاء أحرار فيما يعتقدونه لكن لا ينبغي إرغام الآخرين من المسلمين ممن لا يعتقدون هذا الاعتقاد على الإيمان بصحته بالقوة.

ثم إن مدعي التشيع - كما يسميهم أحمد شلبي - يقولون: إن هذا التصرف من الرسول في غدير خم كان هو نهاية الفرائض، ولذلك نزل بعد ذلك قوله تعالى {اليوم أكملت لكم دينكم وأتممت عليكم نعمتي ورضيت لكم الإسلام ديناً} (5)، وتولى الحسن بعد أبيه فكان بذلك أول إمام، ولم تنتقل الإمامة من الحسن بعد موته لأولاده بل تولاهما الحسين لأن الحسن تنازل لمعاوية عن الخلافة والسلطة، فانتقلت إلى

¹القيامة آية 17-19.

²المائدة آية 67.

³ (القاضي النعمان، أساس التأويل الباطن، 173 مخطوط، نقلًا عن أحمد شلبي، التربية والتعليم في الفكر الإسلامي، مرجع سابق، ص 405.

⁴ محمد الألباني، سلسلة الأحاديث الصحيحة، المكتب الإسلامي: دمشق وبيروت، ط2، 1399 هـ/1979 م، ج4، ص330 حديث رقم 1750.

⁵سورة المائدة، آية 3.

الحسين فلما مات الحسين انتقلت الإمامة في ذريته لقوله تعالى ﴿وأولوا الأرحام بعضهم أولى ببعض في كتاب الله﴾ (1) (2).

وقد رافق المبدأ المتعلق بالإمامة أربع مسائل نشأت نتيجة له وتلازمت معه، وهي:

1- عصمة الأئمة.

يقول الإسماعيلية بعصمة الإمام والرسول، بل لعلمهم لم يدينوا بعصمة الأنبياء إلا لیتاح لهم القول بعصمة أئمتهم (3).

"العصمة قوة تمنع صاحبها من الوقوع في المعصية والخطأ بحيث لا يترك واجبا ولا يفعل محرما مع قدرته على الترك والفعل وإلا لم يستحق مدحا ولا ثوابا، أو قل إن المعصوم قد بلغ من التقوى حدا لا تتغلب عليه الشهوات والأهواء، وبلغ من العلم في الشريعة وأحكامها مرتبة لا يخطئ معها أبدا" (4).

2- المهديّة.

3- الرجعة، وهي متعلقة بالمهديّة.

4- التقية، وهي ذات شأن عظيم عند أغلب فرق الشيعة خاصة الإثنا عشرية والإسماعيلية.

والتقية التي يتحدث عنها علماء الشيعة وأملتها عليهم بعض زعاماتهم هي: أن تقول شيئا وتضمّر شيئا آخر، أو تقوم بعمل عبادي أمام سائر الفرق الإسلامية وأنت لا تعتقد به ثم تؤديه بالصورة التي تعتقد به في بيتك (5).

ولأن التقية عند الإسماعيلية من المبادئ التي تقوم عليها دعوتهم ويستمر وجودهم فقد تكلم فيها كثير من الإسماعيلية قديما وحديثا لاعتمادهم عليها في إقامة المجتمع الذي يهدفون إلى إقامته، وفي هذا يقول مصطفى غالب متحدثا عن الحركة الإسماعيلية: "كانت في بادئ الأمر تدل على إحدى الفرق الشيعية

¹سورة الأنفال، آية 76.

²أحمد شلبي، المرجع السابق، ص405-406.

³محمد كامل حسين، في أدب مصر الفاطمية، ص7 نقلا عن أحمد شلبي، مرجع سابق، ص407.

⁴محمد جواد مغنبة، الشيعة في الميزان، مرجع سابق، ص38.

⁵موسى الموسوي، الشيعة والتصحيح، مرجع سابق، ص52.

المعتدلة، ثم صارت تهدف إلى تكوين مجتمع إسلامي قوي عماده التقية والتخفي، ونظامه يقوم على الإخاء والمودة، وربط الفرد بالمجتمع بوشائج قوية من المحبة والإخلاص والإيمان العميق" (1).

والباحث يتساءل عن أي مجتمع يتحدث الإسماعيليون هل المجتمع الخاص بهم دون غيرهم؟، أم المجتمع الذي يشمل كل المسلمين؟ وكيف يمكن أن يكون مجتمعاً قوياً وهو يعتمد على التقية والتخفي؟ وما النظام الذي يهدفون قيامه على الإخاء والمودة؟ هل النظام الذي جاء به الإسلام أم غيره؟، والأخوة والمودة التي يقولون إنهم يهدفون إلى تطبيقها، هل هي التي دعا إليها الإسلام أم غيرها؟ وهل يقصدون تطبيقها على أبناء المجتمع المسلم بمختلف مذاهبهم وطوائفهم، أم يحصرونها في من كان إسماعيلياً فقط؟، وهل يشترطون لتطبيقها أن يجعلوا كل أبناء المجتمع المسلم تابعين لدعوتهم حتى تتحقق هذه الأخوة والمودة؟ وكيف يمكن لهم أن يقوموا بربط الفرد بالمجتمع بوشائج قوية من المحبة والإخلاص والإيمان العميق إذا كانت دعوتهم تختلف أو تتقاطع مع الدعوة التي جاء بها محمد صلى الله عليه وآله وسلم لعموم الخلق؟.

أما تأثر الإسماعيليين بالعقائد والفلسفات والتيارات الفكرية الأخرى فهم يؤكدون انفتاح العقيدة الفاطمية الإسماعيلية على كل العقائد والتيارات الفكرية والفلسفية المعروفة، وأن دعاة الفاطميين قد درسوا الفلسفة اليونانية واستخدموها أداة في تكوين نظامهم الفكري، كما درسوا الديانات القديمة" (2).

ويؤكد أحد الباحثين الإسماعيليين على أن الدعوة الفاطمية تقوم كثيراً على مباحث العلم والجدل والمناظرات، ربه استطاعت الدولة أن تنتشر في كثير من أنحاء العالم، وأنهم لم يكونوا أول الفرق الإسلامية التي نحت هذا المنحى بل قد سبقهم المعتزلة الذين استخدموا العلم في تفسير القرآن، واستخدام بعض النظم الفكرية اليونانية في تكوين نظام فكري خاص يتفق مع آرائهم الدينية وعقائدهم الإسلامية" (3).

ويؤكد الهمداني وجود فروق بين الإسماعيليين والمعتزلة مشيراً إلى أن الأسباب والطرق التي أدت إلى هذا العمل قد اختلفت من مزج الفلسفة بالدين وتطبيق العلم على العقيدة كما اختلفت نتائج محاولاتهم، فالعلماء المعتزلة أنفسهم اختلفوا في مطابقة المحسوس بالمعقول وأن عملهم هذا لم يكن لمجرد المتعة العلمية بل دفاعاً

¹ مصطفى غالب، تاريخ الدعوة الإسماعيلية، مرجع سابق، من مقدمة الطبعة الثانية، ص4.

² عارف نامر، تاريخ الإسماعيلية (من المغرب إلى المشرق) رياض الريس للكتب والنشر: لندن وقبرص، ط1، 1991م، ج2، ص184.

³ حسين الهمداني، مرجع سابق، ص343.

عن حوزة الإسلام وأن الفلاسفة ما استطاعوا أن ينسوا العقيدة الإسلامية فأتوا في كثير من مباحثهم بكلام فلسفي ديني، وقد سلك الصوفية المسلك نفسه للوصول إلى غاياتهم⁽¹⁾.

ومع ما قد يكون بين الفرقتين من تشابه إلا أن المعتزلة مع تأثرهم بالفلسفة اليونانية لم تكن لهم عقيدة وأفكار غامضة غير مفهومة، ولم يكن لهم مرجع وحيد مقدس له العصمة وعنده وحده علم الباطن وعلم الغيب، ومسائل أخرى كثيرة يختلف فيها الفكر الاعتزالي عن الفكر الإسماعيلي، والمعتزلة لم يكونوا يمارسون عباداتهم ويطرحون أفكارهم على اتباعهم في سرية تامة وفي مجالس لا يحضرها سواهم كما يفعل الإسماعيليون.

ثالثاً: النظام الفكري المتعلق بالأساليب التي اتبعتها الإسماعيلية في اليمن في المرحلة الأولى للدعوة.

إن الدعوة والتربية الإسماعيلية في اليمن قبل قيام الدولة الصليحية مرت بمراحل ثلاث على النحو الآتي:

المرحلة الأولى: مرحلة التهيئة والتربية والإعداد والبناء، واتسمت بالستر والسرية.

المرحلة الثانية: مرحلة قيام الكيان السياسي، واتسمت بالإعلان والظهور والسيطرة.

المرحلة الثالثة: مرحلة الانكماش (مرحلة الستر الثاني) واتسمت بالسرية واستمرت كذلك إلى أن أعلن الصليحي قيام الدولة الصليحية.

المرحلة الأولى: مرحلة التهيئة والتربية والإعداد والبناء.

هذه المرحلة السرية هي أولى مراحل الدعوة في اليمن والباحث معني بالحديث المفصل عنها وكانت مرحلة تهيئة وتربية وبناء وإعداد مادي وبشري، ولذلك فإن دعاة الإسماعيلية عملوا بجد ونشاط على إنجاز المهام الرئيسية المهمة للدعوة، متبعين الطرق والأساليب التي رسمت لهم والتي تتمثل في الآتي:

أولاً: الاستقطاب أو ما يسميه الإسماعيلية جذب الأنفس وعملوا على تربية المستجيبين وفق عقائد ومبادئ الدعوة لتكوين القاعدة البشرية للدعوة ومع الإعداد البشري يتم الإعداد المادي بجمع الأموال والسلاح وتحصين الحصون والقلاع.

¹المرجع السابق، الصفحة نفسها.

كانت مهمة الدعاة الأولى استقطاب الأتباع وإقناعهم بالقبول بالدعوة ومبادئها وتربيتهم وإعدادهم تربية وإعداداً يهيئهم للانتماء والاستعداد للعمل للدعوة والتفاني في خدمتها وتنفيذ التعليمات والأوامر من أجل السيطرة والحكم، ويمكن القول إن هذه المرحلة قد بدأت باستقطاب علي بن الفضل في اليمن الذي كان على مذهب الإثنا عشرية، مما يؤكد وجود الشيعة عموماً والإثنا عشرية خصوصاً في اليمن في تلك الفترة، وأن وجود الإسماعيلية في اليمن قبل ذلك التاريخ ليس مستبعداً، وقد تم استقطاب ابن الفضل ليكون إلى جانب منصور بن حوشب الذي تم إقناعه بالذهاب إلى اليمن للدعوة للإمام الحسين بن أحمد الذي أخذ المواثيق على ابن حوشب وزوده بجملة من الأوامر والتعليمات ليلتزم بها أثناء أدائه المهام الموكولة إليه، وهي تعليمات وأوامر تعد منهجاً سار عليه الداعيان وبدءاً في تنفيذه فور وصولهما إلى اليمن، وتم إلزام ابن الفضل بهذه الأوامر والتعليمات التي زود ابن حوشب بها، علماً أنهما خضعا لفترة إعداد استمرت عامين في العراق قبل أن يذهبا إلى اليمن وبدءاً في تنفيذ التعليمات وتطبيق المنهج الذي تم إلزامهما به وتدريبهما وتربيتهما عليه.

ولاشك أن الدعوة الفاطمية كانت تعتمد بدرجة أساسية في نجاحها في اليمن وكذلك في المغرب على أبي القاسم الحسن بن فرج بن حوشب كما يشير إلى ذلك قاضي قضاة الدولة الفاطمية عند حديثه عن ذكر ابتداء الدعوة باليمن والقائم بها حيث قال إن الذي جعله يبدأ بذكر هذه الدعوة (في اليمن) هو أنه أصل الدعوة التي قصد إلى ذكرها وإليها أرسل الداعي ومن اليمن نفذ إلى المغرب وعن صاحب دعوته أخذ وآدابه تأدب، ثم أشار إلى أن صاحب دعوة اليمن هو أبو القاسم الحسن بن فرج بن حوشب، وسمي المنصور باليمن لما أتيت له من النصر، وكان إذا قيل له ذلك قال لهم: المنصور إمام من أئمة آل محمد صلى الله عليه وسلم أما سمعتم قول الشاعر:

إذا ظَهَرَ الْمُنْصُورُ مِنْ آلِ أَحْمَدٍ فَقُلْ لِبَنِي الْعَبَّاسِ قَوْمُوا عَلَى رَجُلٍ 1.

وتتفق مختلف المصادر اليمنية على أن علي بن الفضل كان من زعماء اليمن ومن الشيعة الإمامية الاثنا عشرية، وقد توجه عام 266هـ/880م إلى تأدية فريضة الحج وبعد ما زار قبر النبي صلى الله عليه وآله وسلم دعت نفسه إلى زيارة قبر أمير المؤمنين وقبر ابنه الحسين رضي الله عنهما بكريلاء فخرج من الصادرين من خارج العراق إلى هنالك" (2).

¹ القاضي النعمان بن محمد بن حيون المغربي التميمي قاضي قضاة الدولة الفاطمية (ت/363هـ) رسالة افتتاح الدعوة رسالة في ظهور الدعوة العبيدية الفاطمية، تحقيق: وداد القاضي، دار الثقافة: بيروت، ط 1، 1970م، ص32.
² سهيل زكار، الجامع في أخبار القرامطة، مرجع سابق، ج1، ص142.

"ويبدو أن المهمة التي أوكل بها الداعيان كان مجهزا لها منذ مدة فلم يكن الانتظار سوى أمر تكتيكي من القيادة التي كانت في انتظار الوقت المناسب، وكان اتخاذ قرار إرسال دعاة إسماعيليين إلى اليمن منوطا بتهيئة داع إسماعيلي يعرف اليمن أرضا وسكانا معرفة جيدة، وقد تم لهم ذلك بانضمام علي بن الفضل للدعوة، فكان الرجل لتلك المهمة، كما يبدو أن ابن حوشب قد هيئ مسبقا للقيام بهذه المهمة، عند ذلك جمعت القيادة بين الداعيين فكان أحدهما أعلم من الآخر بتنظيم الدعوة وعقيدها، وكان الثاني أعلم من صاحبه بسكان وأرض اليمن"⁽¹⁾.

وتعد التعليمات والأوامر عندهم من المبادئ وبمثابة المخطط المرسوم بدقة متناهية، وعلى الدعاة أن يتقيدوا به ويعملوا بكل جد على تنفيذه، وقد طلب من الداعيين تنفيذ التعليمات والأوامر فور وصول كل منهما إلى الجهة المكلف بالدعوة فيها، وفيما يلي عناوين التعليمات والأوامر التي تم إلزام الداعيين بتنفيذها دون الخوض في تفاصيلها:

- 1- تحديد الجهة التي عليهما أن يقصداها ويستقر كل منهما فيها مع تأكيده لسبب اختيار اليمن وتلك المناطق تحديدا لتكون منطلقاً للدعوة، وفي ذلك يقول مخاطباً ابن حوشب: "إلى عدن لآفة فاقصد، وعليها اعتمد، فمنها يظهر أمرنا، وفيها تعز دولتنا، ومنها تفترق دعائنا".
- 2- الاستتار.
- 3- الاعتماد على التأويل.
- 4- اتخاذ التشيع وسيلة لتحقيق الغرض.
- 5- الحديث بين المدعويين عن قرب ظهور المهدي.
- 6- جمع المال والرجال.
- 7- الالتزام بالصوم والصلاة والتشف.
- 8- العمل بالظاهر وعدم إظهار الباطن.
- 9- القول بأن لكل شئ باطنا.
- 10- إن ورد عليه شئ لا يعلمه أن يقول: لهذا من يعلمه وليس هذا وقت ذكره"⁽²⁾.

¹ عادل سالم العيد الجادر، الإسماعيليون الدعوة والدولة في اليمن، دون دار نشر، الكويت، ط 1، 2000م، ص 49.

² حسين الهمداني، مرجع سابق، ص 31 بتصريف.

كانت الأوامر والتعليمات هي المنطلقات التي سارت عليها الدعوة الإسماعيلية في اليمن وفي غيرها من الأماكن والبلدان (الجزر) التي انتشرت فيها، وكانت ضمن المنهج الثابت الذي يسير عليه الدعاة أينما وجدوا.

ويظهر أن تحديد منطقتين في اليمن دون سواهما يشير إلى أمور عدة:

أ - وجود أتباع أو أشياع لهذا المذهب فيهما حيث كانتا النواة الأولى للإسماعيلية في اليمن.

ب - لأنهما منطقتان لا وجود فيهما لأي دعوة أو مذهب أو فكر معارض، فهما أرض بور.

ج - انتشار الجهل فيها أكثر من غيرها.

إن اختيار أماكن تتوفر فيها هذه المواصفات أمر ركزت عليه الإسماعيلية في نشر فكرها كما يظهر ذلك في اختيار المغرب بتحديد منطقة محددة لانطلاق الدعوة منها لنفس الأسباب التي تم اختيار اليمن للدعوة فيها حيث كان الخطاب للداعيين اللذين أرسلوا إلى المغرب هو: (بالمغرب أرض بور فاذهبوا وحرثوا حتى يجيء صاحب البذر) كما أوصاهما الإمام أيضا بأن يبسطا ظاهر علم الأئمة وينشروا فضلهم، وأمرهما أن يجاوزا أفريقية إلى حدود البربر ثم يفترقان فينزل كل واحد منهما ناحية⁽¹⁾.

وفيما يتعلق باليمن فإن هذا الاختيار والتحديد لموضعين أو جهتين فيه إشارة إلى أن الإسماعيلية انتشرت أولاً في أوساط الشيعة الإثنا عشرية في كل من عدن أبين الواقعة في الجنوب الشرقي، وعدن لاعة الواقعة في الشمال الغربي من اليمن⁽²⁾.

ويعزز هذه الرؤية ما ورد من إشارات في بعض المصادر والمراجع الإسماعيلية وغيرها من أن ترتيباً سرياً قد جرى لإرسال علي ابن الفضل إلى العراق لمقابلة قادة الإسماعيلية هناك، وأن ذلك لم يكن مبادرة ذاتية من علي بن الفضل، وأن الهدف من زيارة العراق هو المقابلة، ومن أجل أن يقف على تفاصيل ما عليه أن يقوم به، بعد أن يتلقى مبادئ الإسماعيلية من المصدر، وتؤكد تلك المصادر على أن الزيارة كان مرتباً لها مستدلة بانتظار الداعي الحسين بن عبد الله بن ميمون القداح مجيء ابن الفضل، وأنه قد تحدث مع ابن حوشب عن هذا الأمر قبل وصول ابن الفضل، وجمعه بين ابن الفضل وابن حوشب وتزويدهما بالتعليمات اللازمة،

¹ يوسف حوالة، الحياة العلمية في أفريقية، مرجع سابق، ج2، ص62-63.

² الشجاع، مرجع سابق، ص158.

وبقائهما في العراق عامين من أجل أن ينالا قسطا كافيا من الإعداد والتربية يتمكننا بعدها من القيام بالمهمة التي كلفا بها، حيث كانت المقابلة في عام 266هـ و كان بعثهما إلى اليمن عام 268هـ¹.

ويذكر أن ابن حوشب كان قد "قرأ القرآن وطلب الحديث والفقہ على مذهب الأثنا عشرية، غير أن صدره ضاق من طول انتظار الإمام المنتظر فتحول عنها إلى مذهب الإسماعيلية"⁽²⁾.

إذن فابن الفضل قد "تشرّب الميول الشيعية على المذهب الاثناعشري الذي وصلت أخباره إلى اليمن عن طريق الدعاة الذين يمارسون التجارة، لكن هل اعتنق الإسماعيلية قبل خروجه من اليمن إلى العراق؟ يذهب بعض المؤرخين إلى أن ابن الفضل كان من شيعة الإمام الإسماعيلي المستور المقيم باليمن، ويذكر المقرئزي إنه كان باليمن من هذا المذهب كثير بعدن في قوم يعرفون ببني موسى، وهذا يعني أن ابن الفضل كان إسماعيلي المذهب قبل خروجه من اليمن إلى الكوفة، لكن لا يمكن الجزم بذلك لإجماع المصادر الإسماعيلية وغير الإسماعيلية على أن ابن الفضل كان اثنا عشريا⁽³⁾.

ثانيا: تطبيق المنهج الإسماعيلي التربوي والدعوي في اليمن في مرحلة التهيئة والتربية والبناء والإعداد.

تم تزويد الداعيين بتعليمات وأوامر كانت لهما منهجا سارا عليه وعملا على تطبيقه نصا وروحا دون زيادة ولا نقصان، كل في الجهة التي كلف بالعمل والاستقرار فيها وقد تمكنا من الوصول إلى تحقيق الهدف المرسوم لهما بعد جهود حثيثة وعمل دؤوب متواصل ودقة في التنفيذ للتعليمات المحددة لهما.

كان ذلك العمل الدعوي والتربوي الذي سبق إعلان الدولة هو الذي مهد لقيامها وإعلانها ولولاه لما تحقق من ذلك شيء، وكان هذا الجهد القائم على السرية المحكمة يركز في المقام الأول على دغدغة عواطف الشيعة الإثنا عشرية في الأساس، حيث عمل الداعيان على استقطاب الكثير من هؤلاء إلى فكرهم وتوجهاتهم، وجعلنا منهم النواة الأولى للإسماعيلية في اليمن؛ وتحديدا في المنطقتين اللتين حدد للداعيين العمل بها فمن هاتين المنطقتين خرجت الإسماعيلية في اليمن⁽⁴⁾.

¹ النعمان، افتتاح الدعوة، مصدر سابق، ص 44، 45، مصطفى غالب، تاريخ الدعوة الإسماعيلية، مرجع سابق، ص 152-157، محمد بن مالك بن أبي القبائل الحمادي المعافري، كشف أسرار الباطنية وأخبار القرامطة، حققه وعلق حواشيه: محمد بن علي بن الحسين الأكوخ الحوالي، مركز الدراسات والبحوث اليمني: صنعاء، ط 1، 1415هـ/1994م، ص 42، عبد الرحمن الشجاع، مرجع سابق، ص 158.

² محمد الوجيه، الحركة الإسماعيلية في اليمن، مرجع سابق، ص 34.

³ محمد الوجيه، المرجع السابق، ص 36.

⁴ عبد الرحمن الشجاع، مرجع سابق، ص 158.

الأساليب الدعوية والتربوية المتبعة لإنجاح الخطة: في مرحلة الإعداد والتهيئة هذه اتبع الداعيان أساليب متنوعة لإنجاح الخطة المرسومة، مع الالتزام الدقيق بالسرية المحكمة عملاً بالتعليمات وتنفيذاً للمبادئ التي رسمت وحددت مسبقاً وفقاً لمنهج الإسماعيلية الباطنية الذي يعتمد في الدعوة والتربية بشكل أساسي على السرية التامة، وفيما يلي الخطوط العريضة للمنهج أو يمكن تسميتها بالنقاط الرئيسية للمنهج الذي حدد للداعيين في اليمن وهي تتضمن أساليب التنفيذ:

- 1- اتخاذ الداعيين الدين وسيلة لنشر الدعوة وكسب الأتباع وتوسيع النفوذ.
 - 2- إظهارهما الزهد والتسك والتقشف والصلاح سبيلاً إلى قلوب الناس بهدف الوصول إلى الهدف النهائي.
 - 3- إظهارهما التفقه في الدين والتضلع في فقه المذاهب السنية.
 - 4- قيامهما بالأمر بالمعروف والنهي عن المنكر.
 - 5- إظهارهما الرغبة في العزلة عن الناس فلا يأتيهما إلا المريدون لهما حتى يتمكنوا من سلب عقول الناس ويصلا إلى مرحلة يثق الناس بهما ثقة كبيرة.
 - 6- بعد كسب محبة الناس يتدخل الداعيان وأتباعهما في حل مشاكل الناس وحل قضاياهم ويصبحون هم وجهاء تلك المناطق التي يتواجدون فيها.
 - 7- استغلال تجمعات الناس حولهم فيدفعونهم إلى بناء الحصون وإعداد القوة والسلاح وتدريب المقاتلين.
 - 8- الاصطدام والمواجهة المسلحة مع القوى القبلية من حولهم سواء كانت تابعة للدولة العباسية أو مستقلة عنها، وكانت هذه القوى ضعيفة مما سهل على الإسماعيلية القضاء عليها بسرعة وضمها إليهم.
- وكانت النتيجة هي السيطرة على مناطق كثيرة في فترة وجيزة، وإعلان الكيان السياسي الأول للإسماعيلية في اليمن.

الأساليب السابقة تركز على اتخاذ الدين وسيلة لنشر الدعوة وكسب الأتباع، تبين أن الدين عندهم ليس غاية وإنما وسيلة للوصول إلى الحكم والسيطرة والغلبة والمال وتطبيق المبادئ والمعتقدات في العلن، وبهذا التطبيق العلني للمبادئ يكون قد تحقق الهدف الذي رسمه مهندس الدعوة ومنظمها الأول.

في إطار الدين والتمظهر به يتمكنوا من تحقيق أهدافهم، فيظهرون التمسك بالدين، ويظهرون للناس أنهم من أهل الزهد والصلاح، ويظهرون لهم التفقه بمذاهب السنة، ويقومون بتطبيق مبدأ الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر كل ذلك لإقناع العامة أنهم يطبقون مبادئ الإسلام من أجل كسب ثقتهم ومحبتهم ونيل رضاهم، ومن ثم توظيف هذه الثقة والمحبة في تبوؤ مكانة متميزة لدى القبائل للوصول إلى مراكز النفوذ والأمر والنهي فيها بهدف توجيه الناس إلى دفع الأموال وبناء الحصون وشراء السلاح استعدادا للمواجهة مع الخصوم.

وبعد أن ينفذ الدعاة التعليمات بدقة وبعد تحقيق الأهداف المرسومة يظهرن الوجه الحقيقي والأهداف الحقيقية من التدين ومن التظاهر بالصلاح، فغايتهن الوصول إلى الحكم ومن ثم تسخيرهن في نشر الدعوة وكسب مواقع جديدة وأنصارا جددًا.

دور الدعاة في تنفيذ التعليمات: إن التعليمات التي تم تزويد والزام الداعيين بها واتباعها تلك الأساليب في تنفيذ التعليمات التي ما كان لها أن تنفذ وأن تحقق تلك النتائج ما لم يكن قد سبقتها مرحلة إعداد وتربية للدعاة أولاً باعتبارهم عماد تنظيم الدعوة وتنفيذها، ثم تربية المستجيبين أو المؤمنين، من قبل الدعاة وأعوانهم، وفي كلا الحالتين من التربية كان لا بد من أن يسبق ويرافق عملية التربية والتهيئة والإعداد وجود كفاءات وقدرات مؤهلة ومعدة ومهيأة لهذه المهام والوظائف التي تتطلب صبرا وجهدا وعملا دعويا في الدعوة والإقناع ثم في التربية للمستجيبين الذين اقتنعوا بالفكرة؛ خصوصا إذا علم أن مرحلة الإعداد والتهيئة والاستقطاب والتربية امتدت اثنان وعشرون عاما حتى عام 290هـ إعلان الدولة الإسماعيلية (1).

مميزات الدعوة والتربية الإسماعيلية في المرحلة الأولى: الدعوة والتربية الإسماعيلية في هذه المرحلة اتسمت بمجموعة من المميزات منها:

1- أنها كانت مرحلة إعداد للدعاة قبل أن تكون مرحلة استقطاب للمدعوين الأمر الذي تطلب عدم الاستعجال في الأمرين معا؛ بل تطلب الصبر والتأني من أجل الوصول إلى الهدف، وعدم الاستعجال يمكن ملاحظته في كل مراحل الدعوة الإسماعيلية.

¹ انظر: الصليحيون والحركة الفاطمية في اليمن للهداني، مرجع سابق، ص33، وتاريخ اليمن في الإسلام للشجاع، مرجع سابق، ص59 بتصرف.

- 2- تميزت بالسرية المحكمة جدا أكثر من غيرها من المراحل، مع أن السرية أو الاستتار مبدأ أساس من مبادئ هذه الدعوة في كل الظروف والأحوال وفي كل زمان ومكان، حتى في ظل وجود نظام سياسي حاكم يؤمن بهذه الدعوة ويحميها ويدافع عنها ويقوم بنشرها.
- 3- استخدام أساليب متنوعة لتنفيذ وإنجاح الخطط المرسومة.

المرحلة الثانية: قيام الكيان السياسي (مرحلة الإعلان والظهور والسيطرة).

يظهر أن الداعيين لم ينتقلا من العمل السري إلى العمل العلني إلا بعد أن أصبح لكل منهما جماعة كبيرة تآتمر بأمره وتخلص له أشد الإخلاص و"إنه من الطبيعي في مثل هذه الأحوال أن يصبح هم كل منهما الحصول على الأموال الكافية لتنفيذ الأغراض، ونشر المبادئ والأفكار، والاستيلاء على المراكز الهامة والمواقع الحساسة، وهو ما قاما به" (1).

وبالفعل ظهرت الدعوة الإسماعيلية في اليمن على يد الحسن بن فرج بن حوشب (ت/302هـ) ورفيقه علي بن الفضل الجيشاني (ت/303هـ) حيث تمكنا من إقامة أول كيان سياسي للإسماعيلية (2).

ومن الواضح أن التخطيط والتهيئة والإعداد وترتيب الأولويات كانت مبادئ يسير عليها دعاة الإسماعيلية أينما كانوا في اليمن أو في المغرب أو في أي مكان يكون لهم فيه وجود دعوي، ففي المغرب رأى أبو عبد الله الشيعي بعد أن اطمأن إلى النجاح الكبير الذي حققته الدعوة الإسماعيلية بين بربر كتامة وغيرهم أن ينتقل بالقضية من مرحلة الدعوة والإعداد إلى مرحلة المواجهة المسلحة مع القوى السياسية الكبرى في المغربين الأوسط والأدنى وصولا إلى تحقيق الهدف المنشود وهو إقامة الدولة الفاطمية هناك (3).

إن نشر الفكر الشيعي الإسماعيلي في اليمن كما في غيرها من البلدان لم يكن أمرا سهلا وميسرا، بل كان صعبا ومحفوبا بالمخاطر، وأن ما واجهه نشر الفكر الشيعي الإسماعيلي من صعوبات ومخاطر في المغرب وفي مصر هي نفس الصعوبات والمخاطر التي واجهها في اليمن لأن غالبية أبناء المغرب ومصر وكذلك

¹ أعارف ثامر، تاريخ الإسماعيلية، ج1، مرجع سابق، ص273-274.

² محمد رضا الدجيلي، الحياة الفكرية في اليمن في القرن السادس الهجري، منشورات مركز دراسات الخليج العربي لجامعة البصرة شعبة دراسات العلوم الاجتماعية، دون طبعة، 1405هـ/1985م، ص27.

³ يوسف حوالة، مرجع سابق، ج2، ص64.

اليمن لم تكن راغبة في هذا الفكر، ففي المغرب لم تصمد دولة العبيديين طويلاً بعد أن عرف أهل المغرب حقيقة الدعوة وحقيقة فكرها ومبادئها.

كما أن قيام الدولة الفاطمية في مصر لم يكن برغبة من المصريين بل كان استسلام المصريين تبعية سياسية لا خضوعاً يتصل بالعقيدة والمذهب، ولذلك وجدنا هذا الشعب المغلوب يطلب من جوهر الصقلي قائد الفاطميين الذين دخلوا مصر أن يكتب لهم وثيقة يعلن فيها الحق المطلق للمصريين في الاستمرار على مذهبهم الديني الذي يرتضونه، وأنه لن يكون هناك أي ضغط من هذه الجهة على ميول الناس ومعتقداتهم، وقد هدد المصريون بالمقاومة إن لم تتحقق لهم هذه الرغبة، وقد منحهم جوهر الصقلي هذه الوثيقة المفصلة التي يقول فيها: "...وذكرتم وجوهاً التمستم ذكرها في كتاب أمانكم فذكرتها إجابة لكم وتطميناً لأنفسكم، وهي إقامتكم على مذهبكم وثباتكم على ما كان عليه سلف الأمة من الصحابة رضي الله عنهم ومن التابعين بعدهم، ومن فقهاء الأمصار الذين جرت الأحكام بمذاهبهم وفتواهم..." (1).

وكانت خطة الفاطميين في غرس مذهبهم في مصر تشمل مرحلتين: المرحلة الأولى مرحلة التعليم والتشريع، والمرحلة الثانية مرحلة الدعوة السرية، وهاتان المرحلتان اتضحتا من السجل الذي صدر عن الخليفة الفاطمي بتوليته داعي الدعاة في كلام طويل، نقتبس منه الفقرتين الآتيتين:

الفقرة الأولى:

"وخذ العهد على كل مستجيب راغب، وشد العقد على كل منقاد ظاهر ممن يظهر لك إخلاصه ويقينه، ويصح عندك عفافه ودينه..." (2).

الفقرة الثانية: "واتل مجالس الحكم التي تخرج إليك من الحضرة على المؤمنين والمؤمنات، والمستجيبين والمستجيبات في قصور الخلافة الزاهرة، والمسجد الجامع بالمعزية القاهرة، وصن أسرار الحكم إلا عن أهلها، ولا تبدلها إلا لمستحقها، ولا تكشف للمستضعفين ما يعجزون عن تحمله، ولا تستقل أفهامهم بتقبله، واجمع من التبصر بين أدلة الشرائع والعقول، ودل على اتصال المثل بالمثل..." (3).

¹ المقرئزي، اعطاء الحنفا، ص 67-70، نقلا عن أحمد شلبي، التربية والتعليم في الفكر الإسلامي، مرجع سابق، ص 399.

² أحمد بن علي القلقشندي، صبح الأعشى في صناعة الإنشاء، وزارة الثقافة والإرشاد القومي، المؤسسة المصرية العامة: القاهرة، دون طبعة، دون تاريخ، ج 10، ص 436.

³ المصدر السابق، ج 10، ص 437.

وعلى هذا النحو سار داعي الدعاة ونوابه، فهم يُدرِّسونَ في الجهر علوماً وتشريعات عامة مع لمحات حول المذهب الشيعي، حتى إذا عثروا بين جماهير المستمعين على مستجيب للدعوة الشيعية راغب في الاستزادة من علومها وأفانينها نقلوه من المجالس العامة إلى المجالس الخاصة، ومن علوم الجهر إلى علوم السر.

علماً أنهم في العلوم السرية لا يطلعون المستجيب عليها دفعة واحدة بل يتدرجون به من مرتبة إلى مرتبة من مراتبها التسع، ولا ينقلونه من واحدة إلى أخرى إلا إذا تقبل السابقة وهضمها، فإذا انتهى من المراتب التسع يكون قد وصل إلى أعلى درجات التشيع وأسمى مراتبه (1).

إن هذه الطريقة التي كانت متبعة في عاصمة دولة الخلافة الفاطمية القاهرة هي الطريقة ذاتها التي كانت متبعة في اليمن وفي غيرها من البلدان أو الجزر التي كان للإسماعيلية وجود فيها باستثناء المجالس العامة التي كان يعقدها داعي الدعاة ونوابه، فلم يكن باستطاعة الدعاة في الجزر أو البلدان التي تنتشر فيها الدعوة ومنها اليمن أن يعقدوا مجالس عامة مفتوحة، نظراً للعداء الكبير والواضح الذي كان يبديه كل أتباع المذاهب الأخرى ضد الإسماعيلية حتى من الزيدية الذين هم شيعة في الانتماء العام.

لم يكن السبب الذي منع الإسماعيليين في اليمن من عقد المجالس العامة في المساجد والمدارس والأماكن العامة هو عدم وجود نظام حاكم أو دولة تحميهم وتدعمهم وتقوم بنشر أفكارهم، فقد قامت لهم دولة - وإن كانت فترتها قصيرة - ومع ذلك لم يتمكنوا من أن يفعلوا ما فعله الفاطميون في مصر، إلا الانفراد بالسلطة والاستحواذ على المناصب واحتكارها في أتباعهم حالهم في ذلك حال الأنظمة العربية التي تدعي تبني التعددية السياسية والحزبية، فما إن يصل أي حزب إلى السلطة حتى يحكم السيطرة على كل مفاصل الدولة ومؤسساتها ويسخر كل إمكاناتها ومقدراتها لخدمة الحزب والمقربين والمتلقين، وقد يسمح للأحزاب المعارضة بمشاركته في السلطة لكن في المناصب والوظائف غير القيادية، وتظل تطالب بالمشاركة في السلطة والثروة، وتطبيق مبدأ التداول السلمي للسلطة، ويظل الشعب مالك السلطة والثروة خارج اهتمام الأحزاب الحاكمة والمعارضة.

هذا الكلام سطره الباحث قبل أن تأتي رياح التغيير التي اجتاحت عدداً من الأنظمة التي تسلطت على شعوبها زمناً طويلاً في بعض البلاد العربية، وفتحت باب الأمل للشعوب في إمكانية تبديل حالها إلى الأفضل، وهي حتى الآن ما تزال منتظرة وكلها أمل وتفاؤل أن يتغير حالها سريعاً.

¹ أحمد شلبي، التربية والتعليم في الفكر الإسلامي، مرجع سابق، ص 400.

وبالعودة إلى الإسماعيلية فإنهم لم يتمكنوا من نشر مذهبهم علنا في اليمن إلا في مناطق محدودة حتى بعد أن قامت لهم دولة؛ لأن الباحث لم يجد في مصادرهم ما يشير إلى غير ذلك، كما لم تشر تلك المصادر إلى وجود مدارس أو أماكن للتعليم خاصة بتعليم المذهب الإسماعيلي، وإن وجدت فقد كانت في نطاق ضيق ومحدود ولأتباع تلك الفرقة دون السماح لغير المنتمي أن يحضر هذه المجالس أو الحلقات التي كانت تتم في هذه المدارس أو الأماكن، بل إن هذه المدارس إن وجدت لم يكن يعلم مكانها أحد من غير الإسماعيليين.

وربما حاول الحكام الإسماعيليون في اليمن فرض مذهبهم على المجتمع بالقوة - ولم يتمكنوا - ليس لأنهم لا يريدون استخدام القوة ضد المخالفين الذين هم أغلبية ساحقة، ولكن فيما يبدو أنهم أدركوا مغبة القيام بإرغام الناس على الدخول في مذهبهم، لأنهم كانوا حريصين أشد الحرص على أن لا يطلع على علومهم وأفكارهم التي تتضمن المبادئ التي تقوم عليها دعوتهم إلا من استوثقوا منه واطمأنوا إلى ولاءه وإخلاصه وصدق انتمائه لدعوتهم، وقد ثبت تاريخياً أنهم احتكروا الوظائف الكبيرة والمتوسطة في الدولة فكانت خالصة لهم ومن تلك الوظائف القضاء.

ويبدو من وجهة نظر الباحث أن عدم قيام الإسماعيلية بنشر أفكار دعوتهم ومبادئها في اليمن علناً يعود أولاً إلى اعتمادهم السرية مبدئاً أساسياً في دعوتهم، إضافة إلى تمسكهم بعدد من الأفكار والمعتقدات المخالفة للإسلام مما جعل الدعوة محاطة بالريبة والشك والنفور والعداء، كما أن عدم إقدامهم على نشر أفكار الدعوة ومبادئها علناً إنما يعود ثانياً - فيما يظهر - إلى أنهم قد أخذوا في حسابهم ما قد يسفر عنه هذا التصرف من نتائج سياسية واجتماعية ودينية تجاه دولتهم ودعوتهم، ويظهر أن ما قام به ابن الفضل حين أعلن الظاهر وما نتج عن ذلك من ردود أفعال في اليمن من أتباع الدعوة الذين يمثلهم ابن حوشب ومن يرى رأيه، أو من مخالفيها وهم عامة أهل اليمن وعلمائهم خاصة، ومن قيادة الدعوة التي كانت في المغرب آنذاك، كل ذلك أخذ في الحسبان لدى الحكام الإسماعيليين ودعاة الدعوة فيما بعد.

هذا الاستنتاج الذي توصل إليه الباحث مما توفر لديه من معلومات من مصادر إسماعيلية وغيرها؛ إلا أن توجد مصادر لم يطلع عليها الباحث تثبت أنهم كانوا يقومون بنشر أفكارهم في المساجد العامة، وكانوا يسمحون للآخرين بحضور المجالس الخاصة التي كانوا يعقدونها فهذا أمر آخر، وفي حال وجود تلك المعلومات فإنها سوف تفتح آفاقاً للباحثين لمعرفة المؤسسات التعليمية الخاصة للإسماعيلية في اليمن، ومعرفة الطرق والأساليب والوسائل والمعارف التي كانت تعلم للصغار إذ لا توجد معلومات تتحدث عن تخصيصهم كتاتيب أو أماكن لتعليمهم أو مقررات دراسية محددة لهذه المرحلة، أو تحديد سن معينة للمتعلم عند التحاقه

أو انتهائه من التعلم، ويقين الباحث هو عدم وجود مثل هذه الأماكن التي يمكن للعامة من غير أتباع هذه الفرقة الوصول إليها والوقوف على ما يدور فيها من أفكار أو تعليم أو حوارات، أما تخصيص أماكن خاصة سرية لا يعرفها إلا أتباع الدعوة فأمر كان قائماً، وهو يتساق مع السرية الشديدة التي تعد أبرز سمات هذه الدعوة .

أما الشروط المطلوب توفرها في المستجيب فتشير بعض المصادر الإسماعيلية إلى أن الدعوة تشترط فيمن ينتمي إليها الإيمان بالمبادئ والمعتقدات الإسماعيلية، والطاعة الكاملة والانقياد التام للداعي، والتسليم والتنفيذ الكامل لكل ما يقوله الإمام أو من يقوم مقامه من الدعاة دون تلوؤ أو تساؤل، فإذا توفرت تلك الشروط في الشخص الراغب في الانتماء إلى الدعوة عندها تؤخذ منه العهود والمواثيق بالإخلاص للدعوة وعدم إفشاء أسرارها لأي سبب كان، ويظهر أن هذا يعد أهم الشروط عندهم، وأخذ العهد من المستجيب هو أول أبواب الولوج إلى الدعوة، وعند أن يصبح واحداً من أتباع الدعوة يكون أهلاً لأن يلحق آداب الدعوة في أماكن التعليم أو الملتقيات الخاصة بهم بعد التأكد من قبل الداعي المكلف بعملية الاستقطاب من أن هذا العضو الجديد جدير بالثقة وأهل للأمانة وتحمل المسؤولية فيمكن من الاطلاع على بعض علوم التأويل (الباطن) عندما يبدأ في الارتقاء في المراحل التي حددتها الدعوة.

رابعاً: الأسباب التي جعلت الدعوة الإسماعيلية في اليمن تعود إلى السرية مرة أخرى.

لم تسر الأمور بين الداعيين الإسماعيليين ابن حوشب وابن الفضل كما يريد الإسماعيليون، إذ ما لبثت أن حدثت بينهما خلافات كان لها أثر سيئ على الحركة الإسماعيلية في اليمن وخارجها أدت إلى انشقاق في صفوفها وكان سبباً في إضعافها.

والمعلوم أن الداعيين كان لهما دور كبير في نشر الدعوة الإسماعيلية في اليمن والبحرين واليمامة والسند والهند ومصر والمغرب، حيث قامت الدولة الفاطمية في بلاد المغرب بفضل جهود دعاة اليمن من أمثال ابن حوشب وابن الفضل وغيرهما من الدعاة اليمانيين.

وكان للخلاف الذي حدث بين الداعيين أثر سلبي كبير على الدعوة في اليمن حيث تعرضت لخطر جسيم بسبب النزاع الذي نشب بينهما، وكان سببه خروج علي بن الفضل عن تعاليم الدعوة ومحاربتة لابن حوشب

الذي استمر في ولائه ولم يستجب لابن الفضل الذي طلب منه متابعته مما دفع ابن الفضل إلى أن يضرب حصاراً عليه في مسور استمر نحواً من ثمانية أشهر (1).

من الباحثين من يرى أن علي ابن الفضل قد أظهر الباطن (القرمطة) وتزامن إظهار الباطن وإعلانه في اليمن مع ما كان يدور وسط قيادة الحركة الإسماعيلية من خلاف حول إمكانية إظهار الباطن أو السير على ما هم عليه، ويبدو أن قيادة الإسماعيلية في المغرب لم يكن في وسعها أن تظهر الباطن ذلك إنما تمكنت من بسط سلطانها على المغرب تحت شعار الزهد والتسك وكذلك تمت السيطرة للإسماعيلية في اليمن عن طريق إظهار الزهد والتسك، ولذلك أعلن علي بن الفضل عدم رضاه بما يقوم به الإمام في المغرب مستغلاً طموحه الشخصي وما حققه من انتصارات على القوى الموجودة في اليمن وكان يطمح أن يكون ابن حوشب معه في هذا الاتجاه غير أن ذلك لم يحصل (2).

هناك من يرجع أسباب الانشقاق الذي حصل من ابن الفضل إلى طموحه الشخصي مستغلاً ما حققه من نصر، وهناك من يرى أن ما فعله ابن الفضل إنما يرجع إلى أن عبيد الله المهدي بعد أن تسلم شؤون الإمامة وضع ثقته بابن حوشب دون ابن الفضل وخصه بعاطفته وثقته، وأناط به تعيين الدعاة في الأقاليم واعتبره المسئول الأول عن الدعوة في اليمن، وأن هذا كان من الأسباب الرئيسية التي حفزت ابن الفضل على الخروج ثم الدخول في حرب مع ابن حوشب (3)، ومن المؤرخين من يرى أن أسباب الانشقاق عديدة منها:

1- الانشقاق الذي حصل في القيادة الإسماعيلية نفسها وأدى إلى قتل أبي عبد الله الشيعي عام 298هـ/910م.

2- الفرور القبلي الذي صاحب ابن الفضل جراء نشوة النصر.

3- وجود القدوة له حيث قام بمثل هذه الخطوة قبله أبو سعيد الجنابي في البحرين عام 286هـ/899م الذي أقدم على إعلان الباطن متمرداً أو خارجاً على خطة العمل الإسماعيلية التي ترى أن يكون العمل من خلال الظاهر دون كشف الباطن، وبالتالي فإن الجناح القرمطي الذي يمثلته الجنابي وابن الفضل أراد كشف

¹حسن إبراهيم حسن، تاريخ الإسلام السياسي والديني والثقافي والاجتماعي، دار إحياء التراث العربي، دون بلد نشر، ط 1، 1967م، ج4، ص197.

²انظر: تاريخ اليمن في الإسلام حتى القرن الرابع للشجاج، مرجع سابق، ص161، بتصرف، تاريخ الإسلام السياسي والديني والثقافي لحسن إبراهيم، مرجع سابق، ج4، ص197.

³(عارف ثامر، تاريخ الإسماعيلية، مرجع سابق، ج1، ص273.

الباطن والعمل به، علما أن القرمطة جزء من الإسماعيلية دون فرق بينهما إلا أن القرمطة أكثر حماسا لتطبيق مبادئ الإسماعيلية غير المكشوفة للناس، وقد حاول عبيد الله المهدي التدخل في حل الخلاف بين ابن الفضل وابن حوشب والحيلولة دون كشف المبادئ الإسماعيلية (الباطن) وأرسل لأجل ذلك رسولا إلى اليمن غير أن رسوله لم يفلح في مهمته لأنه عندما وصل إلى اليمن وجد أن القوم قد أظهروا الباطن ولم يعد من سبيل إلى رأب الصدع" (1).

ولو ثبت أن أحد أسباب الانشقاق الذي حصل هو إعلان ابن الفضل للباطن أو كشفه له فإن ذلك يعني أن الاتهامات التي نسبت لابن الفضل صحيحة تلك التي ذكرها أعداؤه من السنة والزيدية وحتى الاسماعيليين أنفسهم أثبتوها عليه وتبرؤوا منه بسببها كما يقولون.

والباحث يذكر استنتاجات توصل إليها باحثون ومؤرخون محققون استنادا إلى وقائع وأحداث ورؤى تاريخية، فالإسماعيليون المحدثون يثبتون من خلال مصادر إسماعيلية أن هذه الطائفة قائمة على عقيدة فلسفية متطورة تعتمد الباطن على الظاهر فالباطن هو الحقيقة وهو ما يحيا به الخواص، وتعد الظاهر هو الشريعة وهو ما يسير عليه العوام، وكل ظاهر عندهم له باطن، لذلك أولوا كل مبادئ الإسلام تأويلا باطنيا، وهو ما جعلهم يخرجون بعقيدة خاصة بهم ظاهرة تنطق بها كتبهم (2).

ومن المؤكد أن هذا التأويل من الإسماعيلية لكل شرائع الإسلام ومبادئه وأحكامه، ولكل ماله صلة بالإسلام، وإعلان ابن الفضل لمبادئ إسماعيلية لم يكونوا يرون أن الوقت مناسب لإعلانها هو الذي جلب عليه العداوة والبغضاء من كل الفرق والمذاهب حتى من الإسماعيلية نفسها.

ومن الباحثين من يرى أن تلك الروايات التي تتحدث عن استباحة ابن الفضل للمحرمات وادعائه للألوهية قد يكون فيها نوع من المبالغة وعدم الواقعية على اعتبار أن المجتمع اليمني لا يمكن أن يقبل رئاسة ابن الفضل لمدة عشرين سنة أو أكثر لو كان قد ارتكب في أواخر عهده كل هذه الفواحش، ولو سلمنا بارتكابه للمحرمات فكيف تمكن ابن الفضل أن يدعي لنفسه الألوهية والنبوة والمهدية في آن واحد دون أن يلاقى أي معارضة من الجماهير السنية الكثيرة في الأماكن القريبة من المذيخرة والمحيطه بها (3).

¹ عبد الرحمن الشجاع، مرجع سابق، ص 161-162.

² عبد الرحمن الشجاع، المرجع السابق، ص 163.

³ محمد الوجيه، مرجع سابق، ص 88-90.

ويشير بعض الباحثين الإسماعيليين إلى أن الدعوة الإسماعيلية خلال سيرها الطويل قد لاقت من الظلم والاضطهاد والعسف ما لم تلاقه دعوة أخرى، ويرى أن سبب ذلك يعود إلى ما أحدثته الدعوة من تأثير في الأوساط الإسلامية ولما كان يتميز به دعواتها وعلماؤها من مقدرة علمية فائقة وحكمة سياسية في تغذية الحركات الفكرية الثورية في العالم الإسلامي (1).

وهذا الدفاع عن الدعوة ممن يحمل فكرها أمر مبرر، ولكن إلى أي مدى يتطابق مع الحق والحقيقة، فالدعوة قد تعرضت للاضطهاد والعسف من أتباع جميع المذاهب، فما سبب تعرضها لذلك الاضطهاد والعسف؟ هل سببه الرأي الحر والفكر المستتير الذي لا يخالف الإسلام الصحيح؟ أو تبنيهم لمبادئ وأفكار وعقائد مخالفة لمبادئ وأفكار وعقائد الإسلام، أو تأويلهم لكل المعاني والآيات والشرائع والأحكام وتأويلها لا يتفق مع الإسلام ولا مع القرآن، ولا مع اللغة، ولا يقرها العقل ولا المنطق ولا الذوق ولا الفطرة السليمة؟

وبالعودة إلى التهم التي نسبت لابن الفضل وبالرجوع إلى بعض المصادر غير الإسماعيلية حول هذه المسألة نجد أنها قد أثارت التهم صراحة حول علي بن الفضل حيث اتهمته تهما ثلاث خطيرة وهي:

الأولى: ادعاء النبوة.

الثانية: إسقاط الفروض الإسلامية أو تعديلها.

الثالثة: استباحة المحرمات.

وهذه التهم تجعل الباحث يطرح تساؤلاً مفاده: هل ثبتت هذه التهم على ابن الفضل فعلاً أم إنها من وضع أعدائه وأعداء الإسماعيلية معاً؟ (2).

من المؤرخين من يرى أن تلك الدعاية إنما أثارها ضد ابن الفضل الزيدية والإسماعيلية والمجتهدون اليعفريون والزيديون، وأنها راجت بين الدهماء وامتدت إلى اليوم، وهي لا وجود لها ولا يقبلها الذوق، ويرجع سبب إثارتهم لها أن علي بن الفضل بعد أن تمكن من التغلب على معظم اليمن تحول تفكيره من الإسماعيلية إلى دعوة تهدف إلى توحيد اليمن والقضاء على الدعوات المذهبية (3).

¹مصطفى غالب، في مقامة تحقيقه لكتاب دماغ الباطل وحتف المناضل للداعي علي بن الوليد (الداعي المطلق)، تقديم وتحقيق: د. مصطفى غالب، مؤسسة عز الدين: بيروت، دون طبعة، دون تاريخ، ج 1، ص 10.

²انظر هذه التهم على سبيل المثال لا الحصر في: قلادة النحر في وفيات أعيان الدهر، الطيب بن عبد الله بامخرمة، تحقيق عبد الغني الأحمري، وزارة الثقافة والسياحة: صنعاء، 1425هـ/2004م، ج 1، ص 1382، طبقات فقهاء اليمن للجعدي، مصدر سابق، ص 75، غاية الأمان لحي بن الحسين، مصدر سابق، ص 197، كشف أسرار الباطنية للحمادي، مصدر سابق، ص 64-69، الخطط المقرزية للمقرزي، مصدر سابق، ص 122-130.

³عبد الله عبد الوهاب الشماحي، اليمن الإنسان والحضارة، دار الكلمة: صنعاء، ط 2، 1984، ص 109.

وبالغوص في عقائد الإسماعيلية التي تحدثت عنها مصادرهم المعتمدة يتضح أنهم يحملون عقيدة خاصة بهم تقوم على فلسفة فارسية زرادشتية ويونانية قديمة وهندية، إضافة إلى الأفكار اللاهوتية اليهودية والنصرانية، وأما تعاليم القرآن عندهم "فليست كلها إلا صوراً للحض على طاعة الإمام طاعة تامة، وأن المؤمنين الحقيقيين عندهم هم أولئك الذين يؤولون الوحي الإلهي على هذا النحو؛ أما من يأخذ القرآن والسنة على ظاهرهما الحر في فلا يستحقون أن يسموا مسلمين، بل هم حمير كافرون" (1).

أما تهمة ادعاء النبوة فلعلها نسبت إلى الإسماعيلية بناء على ما ورد في عقيدتهم المتضمنة لها كتبهم، حيث يصفون على أئمتهم قدسية، ويعتقدوا أنهم معصومون، بل جعلوهم أفضل من الرسل. وأما تهمة إسقاط الفرائض الإسلامية فالإسماعيلية عامة نتيجة رؤيتهم الباطنية للنصوص يؤولونها تأويلات عجيبة يخرجونها عن المعروف عنها في الكتاب والسنة ويعدون لها رموزاً لطاعة الإمام والولاء له. وفيما يتعلق بتهمة استباحة المحرمات فإن كتبهم تضم إشارات وتقريرات لا تجعل الباحث يلوم من يدمغ الإسماعيلية القرمطية باستباحة المحرمات.

ومن ضمن إشاراتهم وتقريراتهم ومصطلحاتهم (قائم القيامة، أو ليلة الإمام)، و (ليلة الإفاضة)، و (الألفة) و (التشريق) وكلها مصطلحات تعني إباحة كل شيء، وإن كانوا يحددونها بيوم بعينه.

وعليه فمن المحتمل أن ما نسب إلى ابن الفضل لم يكن محض افتراء وإنه ربما أظهر العقيدة الباطنية التي لم تكن القيادة موافقة على إظهارها في ذلك الوقت على الأقل، لكن يظهر أن القرامطة وعلي بن الفضل منهم استعجلوا الأمر وقرروا كشف الباطن في الوقت الذي كان مفكروا الإسماعيلية يشترطون شروطاً صارمة ينبغي تحققها قبل الوصول إلى هذه المرحلة، وهذا هو ما أخرج الدولة الفاطمية القائمة بالمغرب فسارعت إلى التديد بهم والتبرؤ منهم وإن أظهرت بعض مبادئهم أيام الحكم الفاطمي في مصر (2).

وأياً ما كان الأمر بالنسبة للتهمة التي نسبت لابن الفضل فإن الانشقاق الذي حصل بينه وبين ابن حوشب كان له انعكاس سلبي على الدعوة والتربية الإسماعيلية في اليمن، إذ أدى إلى إضعافها، فاستفاد أهل السنة والزيدية وكل القوى الموجودة في اليمن من الخلاف بين الداعيين فجعلوا منه فرصة سانحة للانقضاض على

¹دي خويه، القرامطة، 139، وهذه الأفكار نقلها من كتاب تأويل الزكاة لجعفر بن منصور اليمن، مخطوطه، ليدن، رقم (1) 2613، نقلاً عن عبد الرحمن الشجاع، تاريخ اليمن، مرجع سابق، ص163-164.
²عبد الرحمن الشجاع، تاريخ اليمن، مرجع سابق، ص164.

هذه الدعوة وأتباعها بهدف محوها والقضاء عليها نهائياً بعد أن مات ابن الفضل مسموماً سنة 303هـ، وكان منصور اليمن قد توفي سنة 302هـ وكان لموتهما أثر كبير في إضعاف الدعوة ببلاد اليمن.

وكان أبناء منصور يأملون في بقاء رياسة الدعوة في أيديهم لكن عبيد الله المهدي قضى على هذه الآمال بتوليته عبد الله بن عباس الشاوري مما أثار حنق أبنائه حتى أن أحدهم خلع طاعة المهدي وقام بقتل الشاوري بل وتتبع أتباع الدعوة يقتلهم، وهذه الانشقاقات مثلت فرصة لكل أعداء الإسماعيلية للقضاء على هذه الدعوة وأتباعها في اليمن، ويظهر أن الانشقاقات عند الإسماعيلية باتت أمراً مألوفاً، وكانت عملية الملاحقة والتربص بالإسماعيلية قد حملت البقية الباقية منهم على التستر ونشر الدعوة في الخفاء حتى لا يستأصل الأعداء هذه الفرقة، وظلوا كذلك منذ أوائل القرن الرابع الهجري (العاشر الميلادي) حتى ظهرت قوتهم من جديد على يد علي بن محمد الصليحي حوالي منتصف القرن الخامس الهجري في عهد الخليفة المستنصر الفاطمي (1).

لقد انهار البناء السياسي والدعوي والتربوي الذي بناه ابن الفضل وابن حوشب والإسماعيلية بشكل عام، واتضح أن الأعداء وهم أكثر كانوا يتربصون بالإسماعيلية من كل جانب، ويتحينون الفرصة المناسبة للقضاء عليهم، وما إن جاءت الفرصة المناسبة حتى انقضوا عليهم يلاحقونهم في كل مكان يستهدفون استئصالهم، وهذا ما حصل، وإن بقيت طائفة قليلة منهم لجأت إلى الأماكن النائية لحفظ كياناتها متبعة الأسلوب السري الذي ألفتة قبل ذلك والذي يعد قاعدة أساسية من قواعد وجود هذه الدعوة واستمرارها، وظلت الإسماعيلية في وضع صعب حتى قيام الدولة الصليحية، وبالتالي فإن تأثيرهم الثقافي طيلة هذه الفترة بقي محدوداً جداً وفي أضيق نطاق (2).

لقد عادت الدعوة الإسماعيلية إلى مرحلة السرية (الثانية) ولكن في حال أضعف مما كانت عليه في دور الستر الأول قبل قيام الكيان السياسي، وفي هذه الفترة تعاقب على رئاسة الدعوة تسعة من الدعاة بعد ابن حوشب وابن الفضل وهؤلاء الدعاة عاشوا في سرية مطلقة، ويشير أحد الباحثين إلى أن تاريخ هذه الفترة غامض جداً كما يتضح من مجريات الأحوال والوقائع اليمنية، ويذكر أن أولئك الدعاة قاموا بأعمال دعوية ونشاط تعليمي وتربوي في القطر اليمني في عهد أطلق عليه المؤرخون اسم الشدائد والمحن وفقدان المصادر والأخبار، ومع ذلك فإنهم كانوا يعملون بصمت وهدوء، وقد ساعدتهم في نجاحهم في مهمتهم طبيعة بلاد

¹ حسن إبراهيم، تاريخ الإسلام، ج4، ص197-198.

² محمد الدجيلي، الحياة الفكرية في اليمن في القرن السادس الهجري، مرجع سابق، ص28-29.

اليمن الجبلية الوعرة، واتخاذهم الحصون المنيعه والجبال الشاهقة وسيلة للتستر والابتعاد عن الأعداء ومكان الأخطار، وظلوا على هذه الحال حتى ظهور الداعي علي بن محمد الصليحي (1).

"وكان الدعاة في الأقاليم يؤدون المهمة التي كان داعي الدعاة يقوم بها في القاهرة من شرح المذهب الشيعي والدعاية للعقائد الإسماعيلية" (2).

أبرز الدعاة الذين حملوا مهمة الدعوة والتربية في اليمن بعد ابن حوشب وابن الفضل:

لقد عادت الدعوة الإسماعيلية بعد موت الداعيين ابن حوشب وابن الفضل إلى السرية من جديد، وعلى الرغم مما تعرضت له الحركة وأتباعها من ضربات قاصمة في هذه الفترة من كل أعدائها المتربصين والمنتظرين لهذه الفرصة للنيل منها والقضاء عليها نهائياً، إلا أن أتباعها ظلوا يعملون طوال هذه الفترة على نشر مذهبهم وأفكارهم في سرية تامة بقيادة عدد من الدعاة قتل بعضهم وطورد بعضهم الآخر، ومع ذلك لم تنته حركتهم لعوامل عدة منها:

أولاً: لجوئها إلى المناطق الجبلية الوعرة والبعيدة واتخاذ هذه المناطق الجبلية وسيلة للابتعاد عن الأعداء وفرصة لنشر المبادئ في تلك البيئة المناسبة، وهذا ما فعلته كل فرق الشيعة حتى قيل: إن جبال اليمن كانت على مذهب الشيعة، وسائر اليمن على مذاهب السنة.

ثانياً: عدا القوي المختلفة في اليمن للإسماعيلية ورغبتهم في التخلص منهم جعل من بقي من الإسماعيليين يبالغون في التخفي والتستر عملاً بمبدأ التقية الذي يجيز للمرء أن يظهر خلاف ما يؤمن به ليحفظ نفسه وماله، فكانوا سنيين مع السنة شيعيين مع الشيعة، يعاشرون أهل الظاهر من أصحاب المذاهب الأخرى بالعبادة العملية المتمثلة في الشهادتين والصلاة والزكاة والصيام والحج، وهذا الأمر ساعدهم على البقاء في مرحلة الستر هذه إلى أن سمحت لهم الظروف بأن يظهرها إلى العلن من جديد (3).

ثالثاً: طبيعة الحركة الإسماعيلية نفسها في التكتّم الشديد ليس مع أعدائها فحسب بل مع قسم كبير من أتباعها الذين لم يطلعوا على أسرارها الداخلية سيما وهم أول من استعمل الرموز السرية في كتبهم ورسائلهم التي كانوا يرسلونها عن طريق الحمام الزاجل الذي برع دعواتهم في استخدامه لتغطية الأسرار المحظور كشفها خوفاً من الأضداد.

¹ أعارف ثامر، تاريخ الإسماعيلية، (الدولة الفاطمية الكبيرة)، رياض الريس للكتب والنشر، لندن وقبرص، ط 1، 1991م، ج3، ص147.

² أحمد شلبي، التربية والتعليم في الفكر الإسلامي، مرجع سابق، ص418.

³ محمد الوجيه، مرجع سابق، ص121-122.

رابعا: "اتصال هؤلاء الدعاة باستمرار بالخلفاء الفاطميين بالمغرب ثم مصر يرسلون إليهم هدايا وأموال أتباعهم، ويطبقون مبادئ الدعوة فيما بينهم" (1).

أما أبرز الدعاة في مرحلة الستر هذه فهم:

1- عبد الله بن عباس الشاوري .

2- يوسف بن موسى بن أبي الطفيل.

لم يذكر الوجيه اسم الداعي عبد الله الشاوري ضمن الدعاة في هذه المرحلة في حين اعتبره غيره الداعي الأول فيها، وأما هو فذكر أن الداعي يوسف بن موسى بن أبي الطفيل كان "أول دعاة هذه الحقبة، وقد استطاع تجميع من بقي من أنصار الإسماعيلية في جبل مسور في عهد الخليفة الفاطمي الرابع المعز لدين الله، لكن إبراهيم السباعي الذي كان يتتبع أنصار الإسماعيلية بالقتل والتشريد ما إن سمع بابن الطفيل وتزعمه لإسماعيلية اليمن حتى خرج إليه وقتله، فتفرق من بقي من أصحابه، وقصدت جماعة منهم نواحي عمان" (2).

3- جعفر بن أحمد بن عباس.

4- عبد الله بن محمد بن بشر، من وادي قطاية من قدم.

5- محمد بن أحمد بن عباس الشاوري، من قدم.

6- هارون بن محمد بن رحيم، من قدم.

7- يوسف بن أحمد بن الأشج، من أهل شبام حمير.

8- سليمان بن عبد الله بن عامر الزواحي، من حمير من ضلع شبام وكان مقامه في حصن كوكبان.

وقد "أقام الزواحي الدعوة للحاكم بأمر الله والظاهر وأوائل أيام المستنصر الفاطمي، واستطاع بجهوده أن يمهد لقيام الإسماعيلية مرة ثانية في اليمن لتتعم بمرحلة الجهر للمرة الثانية وتقام دولتها، عندما استطاع أن يكسب إلى مذهبه شخصية قوية من قبيلة مرهوبة الجانب، ذلك هو علي بن محمد الصليحي من قبيلة همدان" (3).. وهنا ربما لزم الاستدراك على محمد الوجيه في نسبتها إلى همدان وهذا شأن بعض المصادر التي خلطت بين همدان وحاشد ومسار حراز وليس بينها جامع، والثابت المشهور تاريخيا أن الزواحي من قرية

¹ المرجع السابق، ص122.

² المرجع نفسه، ص123.

³ محمد الوجيه، المرجع السابق، ص132، وانظر: حسين الهمداني، الصليحيون والحركة الفاطمية في اليمن، مرجع سابق، ص50-58، وعارف ثامر تاريخ الإسماعيلية، مرجع سابق، ج3، ص147-148. مع اختلاف يسير بين المرجعين فالهمداني ذكر محمد بن أحمد بن العباس الشاوري بعد عبد الله بن محمد بن بشر في حين أسقطه ثامر نهائياً.

بيت الزواحي شرق صغفان حراز لاتزال بهذا الاسم حتى اليوم وأما علي بن محمد الصليحي فتعزیه بعض المصادر إلى قرية الأصلوح مسار حراز التي انطلق منها ثم تمت محاصرته في حصنها فخرج ليوصل فتوحاته.

نتائج البحث: في ختام هذا البحث توصل الباحث إلى النتائج الآتية:

- 1- العامل السياسي المضطرب والممزق تم استغلاله الاستغلال الأمثل من قبل الدعاة الإسماعيليين في إقامة كيانهم السياسي الأول.
- 2- العامل الجغرافي من العوامل التي جعلت اليمن موضع اهتمام حيث تم اختيارها لتكون مقرا للدعوة والدولة.
- 3- التشيع لعلي بن أبي طالب وأبنائه في اليمن أكثر من غيرها كان له مساهمة في اختيار اليمن من قبل الإسماعيلية لنشر أفكارها.
- 4- انتشار الأمية الدينية والأبجدية في مناطق كثيرة في اليمن خاصة المناطق البعيدة والنائية ساهم مساهمة كبيرة في انتشار الإسماعيلية في اليمن.
- 5- اعتماد الإسماعيلية على نظام فكري وتنظيمي قائم على تخطيط دقيق ومحكم في كل ماله صلة بالدعوة ساهم في نجاحهم في نشر أفكارهم وتمكنهم من إقناع العديد من اليمنيين باعتراف دعوتهم.
- 6- غياب الأمن الفكري في المجتمع اليمني في تلك الفترة هو الذي أتاح الفرصة لفكر الدعوة الإسماعيلية أن ينتشر وأن يكون له رواج وقبول خاصة في المناطق البعيدة والنائية جدا.
- 7- مقام الإمام عند الشيعة عامة وعند الإمامية خاصة مقام رفيع جدا، فهم يعتقدون في أئمتهم العصمة، ويؤمنون بأن عندهم علم بالشرعية فوق مدارك الناس، وأنه لا بد من وجود الإمام، ولا يلزم أن يكون ظاهرا معروفا، بل يصح أن يكون مختفيا مستورا، وفي الحالين هو واجب الطاعة، وهو المهدي الذي يهدي الناس، وليس مسئولاً أمام أحد من الناس، وليس لأحد من الناس أن يخطئه مهما يأت من أفعال، وأن عنده من العلم ما لا قبل لأحد بمعرفته.
- 8- الإمامة عندهم أصل من أصول الدين، بل هي ركن الدين وقاعدة الإسلام، وهي واجبة بالتعيين والتتصيص وليس بالاختيار، وهي وراثية إلى قيام الساعة في علي بن أبي طالب رضي الله عنه وفي ذريته من فاطمة رضي الله عنها.
- 9- الإمامة عند الشيعة عموما هي المرتكز في عقيدتهم، ومنها يتضرع كل ما هو مثار للجدل والنقاش مع الفرق الإسلامية الأخرى، وقد رافق مبدأ الإمامة أربع مسائل نشأت نتيجة له وتلازمت معه، وهي: عصمة الأئمة، والمهدية، والرجعة، والتقية.

- 10- في هذه المرحلة السرية وهي مرحلة التهيئة والتربية والبناء والإعداد المادي والبشري، اتبعت الإسماعيلية الخطوات والأساليب الآتية:
- أ- الاستقطاب أو (جذب الأنفس) .
- ب- قيام الدعاة بتطبيق المنهج الدعوي والتربوي المحدد سلفا على المستجيبين في هذه المرحلة.
- 11- كانت هذه المرحلة مرحلة إعداد للدعاة قبل أن تكون مرحلة استقطاب للمدعوين، مما تطلب الكثير من التأني والصبر في إعداد الدعاة أولا، ثم في التهيئة للدعوة واستقطاب الأتباع المؤيدين المؤمنين بالدعوة لأجل الوصول إلى الهدف.
- 12- اتسمت هذه المرحلة بالسرية الشديدة أكثر من غيرها - مع أن التكتّم والاستتار مبدأ أساس من مبادئ الإسماعيلية.
- 13- إتباع أساليب متنوعة لتنفيذ وإنجاح الخطط المرسومة.
- 14- في المرحلة الثانية وهي مرحلة إعلان الكيان السياسي، تم الانتقال من العمل الدعوي السري إلى العمل السياسي والدعوي في العلن.
- 15- لم يكن نشر الدعوة الإسماعيلية في اليمن أمرا سهلا ميسورا، بل كان صعبا ومحفوفا بالمخاطر، ولذلك لم تتمكن الإسماعيلية من نشر مذهبها أو فكرها علنا في اليمن إلا في مناطق محدودة ونائية.
- 16- كانت الشروط الأساسية في المدعو (المستجيب) متمثلة في الإيمان بالمبادئ والمعتقدات الإسماعيلية، والطاعة الكاملة والانقياد التام للداعي، والتسليم الكامل لكل ما يقوله الإمام أو من يقوم مقامه من الدعاة.
- 17- بتوفر تلك الشروط في المستجيب يؤخذ منه العهود والمواثيق بالإخلاص للدعوة وعدم إفشاء أسرارها مهما كانت الأسباب.
- 18- من الأسباب الخلاف الذي حدث بين الداعيين الإسماعيليين علي بن الفضل ومنصور بن حوشب.
- 19- إظهار ابن الفضل للباطن (القرمطة) وتزامن إظهاره لذلك مع ما كان يدور وسط قيادة الحركة الإسماعيلية من خلاف حول إمكانية إظهار الباطن أو الاستمرار فيما هم عليه.
- 20- خلصت الدراسة إلى أن الإسماعيلية يحملون عقيدة خاصة بهم تقوم على فلسفة فارسية زرادشتية ويونانية قديمة وهندية إضافة إلى أفكار لاهوتية يهودية نصرانية، وهم يثبتون ذلك في مؤلفاتهم.
- التوصيات:

- 1- يوصي الباحث المؤسسات المعنية بالتعليم بضرورة الاهتمام بالأمن الفكري للمتعلمين بتضمين مناهج التعليم في مراحل التعليم المختلفة وخاصة منها التعليم الثانوي والجامعي الموضوعات التي تحصنهم من الانحرافات الفكرية أو الدعوات التي تتبنى العنف في إصلاح الأوضاع السياسية والاجتماعية، وفي عدائها واستهدافها لغير المسلمين المتواجدين في بلاد المسلمين ولو لم يكونوا من المقاتلين الذين يحملون السلاح ضد المسلمين، وبيان الموضوعات الفكرية التي تستهدف الشباب المسلم حتى يكون على بينة من أمره.
- 2- يوصي الباحث المؤسسات الثقافية والإعلامية والإرشادية ومنظمات المجتمع المدني المعنية بالتوعية الدينية والاجتماعية والمعنية بنشر الدعوة الإسلامية الصحيحة بضرورة مضاعفة الجهود في نشر الإسلام الصحيح وبذل الوسع في إبلاغ رسالة الإسلام في الداخل والخارج، والاستفادة من الآخرين في تجنيد الطاقات وتسخير القدرات وبذل الأموال والأنفس في سبيل نشر مبادئهم ومعتقداتهم.
- 3- يوصي الباحث المؤسسات التربوية والتعليمية في البلاد الإسلامية بضرورة إدخال أساليب وطرق ووسائل حديثة ومتجددة والاستفادة من كل وسائل الاتصال الحديثة والمتطورة في تعليم المتعلمين التربية الإسلامية وفي نشر الدعوة الإسلامية وتعليم الناس مبادئ وأحكام الدين الإسلامي.

قائمة المصادر والمراجع:

- القرآن الكريم.
- أحمد شلبي، التربية والتعليم في الفكر الإسلامي جوانب التاريخ والنظم والفلسفة، مكتبة النهضة: القاهرة، ط 8، 1987م.
- أحمد بن علي بن حزم، المحلى، تحقيق أحمد محمد شاكر، المجلد الأول، مكتبة دار التراث: القاهرة، الطبعة الشرعية الوحيدة، 1426هـ-2005م، .
- أحمد بن علي القلقشندي، صبح الأعشى في صناعة الإنشاء، الجزء العاشر، وزارة الثقافة والإرشاد القومي، المؤسسة المصرية العامة: القاهرة، دون طبعة، دون تاريخ.
- بوية مجاني، دراسات إسماعيلية، مطبوعات جامعة منتوري: قسنطينة، الجزائر، 2002.2003م.
- تقي الدين بن أحمد بن علي المقرئزي، المواعظ والاعتبار بذكر الخطط والآثار المعروف بالخطط المقرئزية، الجزء الثاني، تحقيق: د.محمد زينهم، ومديحة الشرقاوي، مكتبة مدبولي: القاهرة، ط 1، 1998م.
- حسن إبراهيم حسن، تاريخ الإسلام السياسي والديني والثقافي والاجتماعي، الجزء الثالث، دار إحياء التراث العربي، دون بلد نشر، ط 7، 1965م.

- حسن إبراهيم حسن، تاريخ الإسلام السياسي والديني والثقافي والاجتماعي، الجزء الرابع، دار إحياء التراث العربي، دون بلد نشر، ط 1، 1967م.
- حسن صادق، جذور الفتنة في الفرق الإسلامية منذ عهد الرسول حتى اغتيال السادات، مكتبة مدبولي: القاهرة، 1411هـ/1991م.
- حسين فيض الله الهمداني، الصليحيون والحركة الفاطمية في اليمن، وزارة الثقافة والسياحة اليمنية: صنعاء، دون طبعة، 2004م.
- سهيل زكار، الجامع في أخبار القرامطة في الأحساء - الشام - العراق - اليمن، دراسة وتحقيق لما جاء في مصنفات ثابت بن سنان بن قرة وغيره، دار حسان للطباعة والنشر، بدون بلد نشر، ط 3، 1407هـ/1987م.
- شوقي ضيف، تاريخ الأدب العربي، العصر العباسي الثاني، دار المعارف: القاهرة، ط 4، دون تاريخ.
- شهاب الدين أبو فراس، مطالع الشمس في معرفة النفوس، الرسالة الأولى ضمن أربع رسائل إسماعيلية، تقديم وتحقيق: عارف ثامر، دار ومكتبة الحياة، بيروت، ط 2، دون تاريخ.
- صلاح الدين المنجد، المجتمع الإسلامي، دار الكتاب الجديد: دون بلد نشر، ط 1، 1969م.
- الطيب بن عبد الله بن أحمد بامخرمة، قلادة النحر في وفيات أعيان الدهر، المجلد الأول، تحقيق عبد الغني الأهجري، وزارة الثقافة والسياحة: صنعاء، 1425هـ/2004م.
- عادل سالم العبد الجادر، الإسماعيليون الدعوة والدولة في اليمن، دون دار نشر، الكويت، ط 1، 2000م.
- عارف ثامر، تاريخ الإسماعيلية، الجزء الأول (الدعوة والعقيدة)، رياض الريس للكتب والنشر، لندن وقبرص، ط 1، 1991م.
- عارف ثامر، تاريخ الإسماعيلية، الجزء الثاني (من المغرب إلى المشرق) رياض الريس للكتب والنشر: لندن وقبرص، ط 1، 1991م.
- عارف ثامر، تاريخ الإسماعيلية، الجزء الثالث (الدولة الفاطمية الكبيرة)، رياض الريس للكتب والنشر، لندن وقبرص، ط 1، 1991م.
- عبد الرحمن عبد الواحد الشجاع، تاريخ اليمن في الإسلام حتى نهاية القرن الرابع الهجري، دار الفكر المعاصر: صنعاء، ط 3، 1999م.

- عبد الكريم بكار، وجهتي في الحياة (رؤى وأفكار ومنهجيات آمنت بها) ، مركز الـراية للـتـتـمـية الفكرية، جدة: المملكة العربية السعودية، ط 1، 2007/1428م.
- عبد الله عبد الوهاب الشماعي، اليمن الإنسان والحضارة، دار الكلمة: صنعاء، ط 2، 1984.
- علي بن الوليد (الداعي الفاطمي) (ت/612هـ) كتاب الذخيرة في الحقيقة، تحقيق: محمد حسن الأعظمي، دار الثقافة: بيروت، دون طبعة، 1971م.
- علي بن الوليد (الداعي المطلق) دماغ الباطل وحفت المناضل، تقديم وتحقيق: دمـصطفى غالب، مؤسسة عز الدين: بيروت، المجلد الأول، دون طبعة، دون تاريخ.
- عمر بن علي بن سمرة الجعدي، طبقات فقهاء اليمن، تحقيق: فؤاد سيد، دار الكتب العلمية: بيروت، ط 2، 1401هـ/1981م.
- محمد أبو زهرة، تاريخ المذاهب الإسلامية، دار الفكر العربي: القاهرة، دون طبعة، دون تاريخ.
- محمد جمال الدين سرور، تاريخ الدولة الفاطمية، دار الفكر العربي: مصر، دون طبعة، دون تاريخ.
- محمد جواد مغنية، الشيعة في الميزان، دار التعارف للمطبوعات: بيروت، ط 4، 1399هـ/1979م.
- محمد رضا حسن الدجيلي، الحياة الفكرية في اليمن في القرن السادس الهجري، منشورات مركز دراسات الخليج العربي لجامعة البصرة شعبة دراسات العلوم الاجتماعية، دون طبعة، 1405هـ/1985م.
- محمد قايد حسن الوجيه، الحركة الإسماعيلية في اليمن 268 - 570هـ/883 - 1174م، رسالة ماجستير غير منشورة في التاريخ من قسم التاريخ، كلية الآداب، جامعة المنصورة، جمهورية مصر العربية، 1423هـ/2002م
- محمد بن مالك بن أبي القبائل الحمادي المعافري، كشف أسرار الباطنية وأخبار القرامطة، حققه وعلق حواشيه: محمد بن علي بن الحسين الأكوغ الحوالي، مركز الدراسات والبحوث اليمني: صنعاء، ط 1، 1415هـ/1994م.
- محمد ناصر الدين الألباني، سلسلة الأحاديث الصحيحة، ج4، المكتب الإسلامي: دمشق وبيروت، ط2، 1399هـ/1979م.
- محمود شاكر، التاريخ الإسلامي الدولة العباسية، المجلد الخامس، الجزء الأول والجزء الثاني، المكتب الإسلامي، دون بلد نشر، ط 5، 1411هـ/1991م.
- مصطفى غالب، تاريخ الدعوة الإسماعيلية، دار الأندلس للطباعة والنشر: بيروت، ط 2، 1965م.

- موسى الموسوي، الشيعة والتصحيح، الصراع بين الشيعة والتشيع، دون دار نشر، دون بلد نشر، دون طبعة، 1408هـ/1988م.
- النعمان بن محمد بن حيون المغربي التميمي قاضي قضاة الدولة الفاطمية (ت/363هـ) رسالة افتتاح الدعوة رسالة في ظهور الدعوة العبيدية الفاطمية، تحقيق: وداد القاضي، دار الثقافة: بيروت، ط 1، 1970م.
- يحيى بن الحسين بن القاسم بن محمد بن علي، غاية الأمان في أخبار القطر اليماني، تحقيق وتقديم: د. سعيد عبد الفتاح عاشور، مراجعة د. محمد مصطفى زيادة، دار الكتاب العربي: القاهرة، دون طبعة، 1388هـ/1968م.
- يوسف بن أحمد حوالة، الحياة العلمية في إفريقية المغرب الأدنى منذ إتمام الفتح وحتى منتصف القرن الخامس الهجري (90/450هـ) الجزء الأول والثاني، معهد البحوث العلمية: مركز بحوث الدراسات الإسلامية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية، دون طبعة، 1421هـ/2000م.

مواجهة الإرهاب الدولي في ضوء التشريع اليمني

د. محمد صالح أحمد الصباري

الأستاذ المساعد في القانون العام

أكاديمية الشرطة - صنعاء

dr.alsubarimohammed@hotmail.co

الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على التدابير التشريعية والأمنية والوقائية التي اتخذتها اليمن في مواجهة الإرهاب الدولي، وإلى أي مدى ساهمت هذه الإجراءات في الحد من تصاعد الأعمال الإرهابية في اليمن، فقد تم إبراز التدابير التشريعية في شقيه الموضوعي والإجرائي.

وقد حدد المشرع قواعد جزائية استثنائية خاصة بالجرائم الإرهابية من خلال إنشاء محاكم جزائية ابتدائية متخصصة وكذا نيابة جزائية ابتدائية متخصصة وحدد لهذه المحاكم عدداً من الجرائم الخطرة وعلى سبيل الحصر.

وسلطنا الضوء على التدابير الأمنية على المستوى الدولي من خلال المصادقة على الاتفاقيات الدولية بشأن مكافحة الجرائم الإرهابية وكذا على المستوى الإقليمي من خلال المصادقة على الاتفاقية العربية لمكافحة الإرهاب.

وسلطنا الضوء على التدابير الأمنية على المستوى المحلي من خلال حماية الحدود البرية والبحرية والجوية وعدم توفير الملاذ الآمن للإرهابيين، وفحص الوثائق وتبادل المعلومات مع سائر الأطراف ذات العلاقة.

هذه التدابير سواء التشريعية أو الأمنية قد حدثت ولو بشكل نسبي من الانتشار السريع للإرهاب وأعمالهم الإجرامية.

وأيضاً التعاون الدولي والإقليمي من خلال تبادل المعلومات والخبرات والتأهيل، وقد ساهمت بشكل جيد في الحد من إتساع نطاق الاعمال الإرهابية.

وخلصنا إلى أن التعاون الدولي والإقليمي والمحلي هو المخرج في مواجهة الإرهاب الدولي وتجفيف منابع التمويل للأعمال الإرهابية.

7

Abstract

The study aims to highlight the measures (legal/security and precautionary) taken by Yemen to face international terrorism and to what extreme such procedures have participated in curbing the raising of the terrorist actions in Yemen. The legal measures were brought out in both objectified and procedural aspects.

The lawmaker has determined procedural and exceptional regulations related to the terrorist crimes through establishing specialized courts of first instance and criminal courts. The lawmaker has specified also some serious crimes for these specialist courts.

We've highlighted the security measures at the International Level through the ratifications of International conventions to combat the terrorism crimes, also at the regional level through legalizing the Arabic conventions to eradicate terrorism. We also highlighted the security measures on the local level through protection of borders (land, sea and air) in order not to provide a safe shelter for terrorists through checking the documents and information exchange with the concerned parties.

All these measures (legal/security) have curbed relatively of the quick spreading of terrorism and terrorists' actions. Also, the international and regional cooperation through the exchange of information, experiences and training participated in curbing of expanding terrorist actions.

In brief, regional and international cooperation is the outlet of facing the international terrorism and drying up the sources funding the terrorist actions.

المقدمة:

لقد ظلت ظاهرت الإرهاب والعنف مسألة مستهجنة ومرفوضة على مدى التاريخ، بل هي قديمة قدم البشرية، فالفطرة الإنسانية السوية جبلت على حب الخير والأمن والاستقرار، فيما ظلت ظواهر الشر والعنف ظواهر شاذة منافية لفطرة الله التي فطر الناس عليها.

فالإرهاب خطر يهدد الوجود الإنساني في العالم، فهو مازال يمثل واحداً من أهم التحديات العالمية الذي يهدد الأمن والسلم الدوليين.

فالإرهاب غدا ظاهرة عالمية تعاني منه الدول الغنية والفقيرة على حد سواء عبر سلسلة المنهجي الإجرامي المنظم.

لذا كان على المجتمع الدولي من مضافة جهوده على كل من الأصعدة الدولية والاقليمية والوطنية لمعالجة مظاهر الإرهاب واجتثاث جذوره، ولهذا الغرض كانت الدعوة إلى توثيق التعاون الدولي في إطار من التشارك في المسؤولية وتقاسم المسؤوليات.

لقد أصبح الفساد والتهريب في اليمن من المصادر الرئيسية لتمويل الإرهاب، مما يخدم مصالح الجماعات والعصابات الغير مشروعة التي تعوق إمكانية تطبيق النظام والقانون وقيام العمل المؤسساتي وتعترض سبل قيام التنمية البشرية في اليمن.

وتجربة اليمن المؤلمة كضحية لأنشطة الجماعات الإرهابية كلفتها ثمناً باهظاً تدفعه اليوم من حال قوتها وعلى حساب صحة أبنائها وأمنهم واستقرارهم، إلى جانب استشهاد وجرح عدد من أبناء القوات المسلحة والأمن وأبناء اللجان الشعبية الذين كانوا بالمرصاد للتصدي للإرهابيين في أكثر من جبهة قتالية على مختلف ساحات اليمن، وللتصدي لهذه الأعمال الإرهابية كان علينا أن نتحالف مع المجتمع الدولي لمحاربة الإرهاب الذي أصبح ظاهرة عالمية لا يمكن لأي دولة بمفردها مهما كانت إمكاناتها أن تقف بوجه الإرهاب الذي صار كالسرطان، وأن تتبنى اليمن استراتيجية وطنية لمنع وقمع الإرهاب وإنفاذ القوانين وجزاءات بشأن الإرهابيين.

وفي الوقت الذي نطالب المجتمع الدولي بأن يتفهم دور اليمن في مواجهة الإرهاب وإن يتضامن معها وويدهمها في مكافحته، تقدم اليمن ضروياً من أوجه المساعدة والتعاون الدولي في معركته مع الإرهاب الدولي .

وعلى ضوء ذلك يمكن تسليط الضوء على التدابير التي اتخذتها اليمن لمواجهة الإرهاب من خلال التدابير القانونية الخاصة بمكافحة الإرهاب " المبحث الأول"، وكذا التدابير الأمنية في مواجهة الإرهاب " المبحث الثاني".

مشكلة الدراسة:

• بالنظر إلى وفرة التشريعات العقابية في مواجهة الأفعال والأنشطة الإرهابية وكذلك وفرة السياسات الاجرائية والأمنية المرتبطة بها، هذا من ناحية، أما من الناحية الأخرى، فنجد تزايد ملحوظا في الأنشطة والأفعال الإجرامية بكافة ضروبها مع عدم كفاية الإجراءات التشريعية والأمنية في تقليل فرص ارتكاب الأفعال الإرهابية أو وقف أخطارها الوخيمة على المجتمعات في مسائل تنميتها ونهضتها وتقديمها المزدهر.

• أهمية الدراسة:

تأتي أهمية موضوع الدراسة من تفاقم الأعمال الإرهابية في اليمن، وسرعة انتشارها وتطور اساليبها ووسائلها وأهدافها. وكذلك تأتي من خلال البحث عن أنجع الوسائل والأساليب للقضاء على ظاهرة الإرهاب سواء في المحيط الدولي أو الإقليمي والمحلي وتزداد أهمية البحث أيضاً في الوقت الذي تصعد فيه القاعدة أعمالها الإرهابية في اليمن.

• أهداف الدراسة:

الاطلاع على الإجراءات التي سلكتها اليمن في مكافحة الأفعال الإرهابية وما مدى فعالية هذه الإجراءات في تجفيف منابع الإرهاب. سد ثغرات النقص التشريعي والقانوني بما يواكب الاتفاقيات الدولية في مواجهة ظاهرة الإرهاب.

• فرضيات الدراسة وتساؤلاتها:

ما هي التدابير التي اتخذتها اليمن لمكافحة الإرهاب؟

ما مدى كفاية الإجراءات والسياسات الأمنية في الصراع مع الإرهاب؟

• منهج الدراسة:

اعتمدنا في هذه الدراسة على المنهج التحليلي، للإجراءات القانونية التي اتخذتها اليمن لمحاربة الإرهاب وكذا النقدي في أوجه القصور والعيوب التي شابت التدابير القانونية والأمنية.

• تقسيم الدراسة:

تم تقسيم هذه الدراسة إلى مبحثين تناولنا في المبحث الأول الأساس القانوني الخاص بمكافحة الإرهاب في التشريع اليمني وبموجبه تم تقسيمه إلى مطلبين، المطلب الأول قواعد التجريم والعقاب ذات الصلة بمكافحة الإرهاب في التشريع اليمني، والمطلب الثاني الأحكام الإجرائية بشأن الجرائم الإرهابية، وتناولنا في المبحث الثاني التدابير الأمنية التي اتخذتها اليمن لمواجهة الإرهاب وبموجبه تم تقسيمه إلى مطلبين، المطلب الأول: التعاون الأمني على المستوى الدولي والإقليمي، والمطلب الثاني التدابير الأمنية لمكافحة الإرهاب على المستوى الوطني.

المبحث الأول

الأساس القانوني الخاص بمكافحة الإرهاب في التشريع اليمني:

نتيجة تصاعد الأعمال الإرهابية بصورة كبيرة في اليمن في بداية التسعينيات خصوصا جرائم الاختطاف والتقطيع وبالرغم من وجود قانون الجرائم والعقوبات في التشريع اليمني رقم 12 لسنة 1994⁽¹⁾ والقانون رقم 13 لسنة 1994 الخاص بقانون الإجراءات الجزائية⁽²⁾ ولعدم كفاية فعالية ونصوص قانون الجرائم والعقوبات في التصدي لمثل هذه الأعمال الإرهابية، أصدر المشرع اليمني قانونا خاصا بجرائم الاختطاف والتقطيع رقم 28 لسنة 1998 لمكافحة مثل هذه الجرائم⁽³⁾ وقانون مكافحة غسل الأموال وتمويل الإرهاب رقم 1 لسنة 2010⁽⁴⁾ وكذا اصدر المشرع اليمني قانون رقم 17 لسنة 2013⁽⁵⁾ بتعديل بعض مواد القانون رقم "1" لسنة 2010 الخاص بمكافحة غسل الأموال وتمويل الإرهاب وقد عرف الفعل الإرهابي والمنظمة الإرهابية في هذا القانون وهو أول مره يتم إدراج هذه التعريفات في التشريع اليمني.

ومن جهة أخرى اختط المشرع اليمني في سياسته الإجرائية في معاملة الجرائم الإرهابية معاملة الجرائم العادية في إجراءات التحقيق، إلا أنه جعل هذه الإجراءات مركزية تقوم بها جهة تحقيق خاصة مركزها أمانة العاصمة صنعاء، وتختص بالتحقيق في جميع الجرائم الإرهابية التي تقع في الإقليم اليمني. كما أنشأ المشرع اليمني محكمة جزائية ابتدائية متخصصة في مقرها العاصمة صنعاء لمحكمة مرتكبي هذا النوع من الإجرام.

وعلى ضوء هذا نتناول في هذا المبحث قواعد التجريم والعقاب ذات الصلة بالجرائم الإرهابية في التشريع اليمني "المطلب الأول" وكذا القواعد والأحكام الإجرائية لمواجهة الجرائم الإرهابية "المطلب الثاني".

المطلب الأول

قواعد التجريم والعقاب ذات الصلة بالجرائم الإرهابية

لم يواجه المشرع اليمني الجرائم الإرهابية بنصوص واضحة وصريحة ولكنه أوردتها بصورة ضمنية في قانون الجرائم والعقوبات رقم 12 لسنة 1994 من خلال جريمة الحراية التي تعد من أخطر الجرائم الإرهابية في الوقت الحالي، والتي جرمها المشرع اليمني وحدد لها عقوبات مشددة، إضافة إلى الجرائم الماسة بأمن الدولة والجرائم ذات الخطر العام.¹

وكذا وجه الجرائم الإرهابية من خلال قانون مكافحة جرائم الاختطاف والتقطع رقم 24 لسنة 1998 وعليه نتناول في هذا المطلب جريمة الحراية، التي تعد من أخطر الجرائم الإرهابية في الوقت الحالي "أولاً"، وكذا جرائم الاختطاف والتقطع "ثانياً".

أولاً: جريمة الحراية: يعتبر محارباً وفقاً لنص المادة "306" عقوبات (من تعرض للناس بالقوة أياً كانت في طريق عام أو صحراء أو بنيان أو بحراً أو طائرة فأخافهم وأرعبهم على نفس أو مال أو عرض واحداً أو جماعة أو لأي غرض غير مشروع قهراً أو مجاهرة اعتبر محارباً) فالمحارب في الفقه الشرعي اليمني القديم والحديث هو "من حمل سلاحاً وأخاف به المسلمين وقصد نهب أموالهم وقتلهم"⁽⁶⁾

كما تبين المادة "308" عقوبة الشروع في جريمة الحراية بالحبس مدة لا تزيد على خمس سنوات وتبين المادة "309" الإغناء من العقاب في حالة توبة المحارب قبل القدرة عليه "قبل القبض عليه".

ثانياً: جرائم الاختطاف والتقطع:

1- **جريمة تزعم عصابة للاختطاف والتقطع:** جرم المشرع اليمني تزعم عصابة للاختطاف والتقطع في المادة الأولى منه حيث نص على "يعاقب بالإعدام كل من يزعم عصابة للاختطاف والتقطع أو نهب الممتلكات العامة أو الخاصة بالقوة، ويعاقب الشريك بنفس العقوبة".

من استقراء النص يتطلب الوجود القانوني لهذه الجريمة وجود مادي أو فعلي للعصابة، توافرت فيها الشروط المتطلبة لتجريم فعل إنشائها أو تأسيسها أو تنظيمها أو إدارتها لتكون محلاً لسلوك الجاني⁽⁷⁾

1- قانون رقم 12 لسنة 1994 بشأن الجرائم والعقوبات الجريدة الرسمية وزارة الشؤون القانونية العدد 19.

2- قانون رقم 13 لسنة 1994 بشأن الإجراءات الجزائية الجريدة الرسمية وزارة الشؤون القانونية العدد 19.

3- قانون رقم 24 لسنة 1998 بشأن مكافحة جرائم الاختطاف والتقطع الجريدة الرسمية العدد 15.

4- قانون رقم 10 لسنة 2010 بشأن مكافحة غسل الأموال وتمويل الإرهاب الجريدة الرسمية العدد 22.

5- قانون رقم 17 لسنة 2013 تعديل بعض مواد القانون رقم "1" لسنة 2010 وثبات مكافحة غسل الأموال وتمويل الإرهاب، لم يتم نشره بعد.

لذا شدد المشرع في العقاب على هذه الجريمة، باعتبار أن الزعيم هو المفكر والعنصر المحرك للعصابة الإجرامية، وهو من يتولى تسيير أعمال العصابة والتخطيط والإدارة للقيام بأعمال الاختطاف والتقطيع والنهب للممتلكات العامة أو الخاصة وهذه الجريمة تعد أخطر الجرائم الإرهابية.¹

2- **جريمة اختطاف الأشخاص:** جرم المشرع اليمني اختطاف الأشخاص في المادة الثانية منه بقوله: " يعاقب بالحبس مدة لا تقل عن اثنتي عشرة سنة ولا تزيد على خمس عشرة سنة كل من خطف شخصاً، فإذا وقع الخطف على أنثى أو حدث فتكون العقوبة الحبس مدة عشرين سنة، وإذا صاحب الخطف أو تلاه إيذاء أو اعتداء كانت العقوبة مدة لا تزيد على خمس وعشرين سنة، وذلك كله دون الإخلال بالقصاص أو الدية أو الإرش على حسب الأحوال إذا ترتب على الإيذاء ما يقتضي ذلك، وإذا صاحب الخطف أو تلاه قتل أو زنا أو لواط كانت العقوبة الإعدام".

وهذه الجريمة تعد من الجرائم الإرهابية أكثرها خوفاً ورعباً وانتشاراً في الوقت الحاضر، وقد أورد المشرع اليمني لفظ عام لاختطاف الأشخاص سواء كانوا أشخاصاً عاديين مكفولاً لهم حقهم في التحرك والحرية أو كانوا أشخاصاً ذوي حماية قانونية خاصة كالديبلوماسيين. وهذا التجريم يتفق مع الاتفاقية الدولية بمنع وقمع الجرائم المرتكبة ضد الأشخاص المتمتعين بحماية دولية بما فيهم الموظفون الديبلوماسيون نيويورك 1973 م

وتحدد المادة الثانية الفقرة الأولى من قانون جرائم الاختطاف والتقطيع على أن يعاقب مرتكب جريمة اختطاف الأشخاص في صورتها العادية، سواء كانت بالحيلة أو بالإكراه أو بدونها مدة لا تقل عن اثنتي عشرة سنة ولا تزيد على خمس عشرة سنة، ولم يشترط النص في المجني عليه عمراً معيناً وشدد المشرع العقوبة إذا اقترن بالجريمة أحد الظروف المشددة للعقوبة⁽⁸⁾

3- **جريمة السعي لدى دولة أجنبية أو عصابة للقيام بأعمال الاختطاف والتقطيع:** جرم المشرع اليمني السعي لدى دولة أجنبية أو عصابة للقيام بأعمال الاختطاف أو التقطيع أو نهب الممتلكات العامة أو الخاصة،

6- حسن علي مجلي - الوسيط في شرح قانون الجرائم والعقوبات في اليمن - القسم العام - الجزء الجنائي - مركز الصادق للنشر - الطبعة الثالثة - 2004 - ص 159.

7- محمد محمود سعيد " جرائم الإرهاب احكامهما الموضوعية واجراءات ملاحقتهما الطبعة الأولى - 1995 .

في المادة الثالثة من قانون مكافحة جرائم الاختطاف والتقطيع، والتي نصت على أن " يعاقب بالحبس مدة لا تقل عن عشر سنوات ولا تزيد عن خمس عشرة سنة كل شخص سعى لدى دولة أجنبية أو عصابة للقيام بأي عمل من أعمال الاختطاف أو التقطيع أو نهب الممتلكات العامة والخاصة".

ووفقاً لهذا النص يمكن أن يكون الجاني يمينياً أو أجنبياً فالمرجع لم يتطلب صفة خاصة في الجاني، فقد جاءت كلمة شخص على سبيل الإطلاق، وقد يكون الشخص طبيعي أو اعتباري.

فالالاتصال المباشر، هو التفاهم أو التفاعل بين الجاني وأحد القائمين على الأمور في الدولة الأجنبية من رجال حكومتها المدنيين أو العسكريين (9).¹

وجرم المشرع الاتصال بأية عصابة محلية أو أجنبية وهذا النشاط الاجرامي يضر بالوطن، ولا يفترض في السعي تلاقي إرادة الجاني مع إرادة ممثل الدولة الأجنبية أو اتفاقهما على الأضرار بالوطن، فمثل هذا الاتفاق يعبر عنه بالتخابر⁽¹⁰⁾، وهذه الجريمة تعد من الجرائم الجسيمة العمدية التي يستلزم لقيامها توافر القصد الجنائي.

4- **جريمة اختطاف وسائل النقل:** أي عوائق تعرقل السير الطبيعي لوسائل النقل يحرمها القانون، وذلك على المستويين الوطني أو الدولي⁽¹¹⁾.

فالمرجع اليمني قد جرم اختطاف وسائل النقل أسوة بغيره من التشريعات المقارنة وكذا الاتفاقيات الدولية التي اعتبرت هذه الجريمة من الجرائم الإرهابية، وإن كانت الاتفاقيات الدولية قد فصلت هذه الجريمة وفرقت بين كل وسيلة خلاق للمشرع اليمني وأفردت حماية خاصة بالطائرات والسفن.

فقد أورد المشرع اليمني في نص المادة الرابعة من قانون الاختطاف والتقطيع على أن " يعاقب بالحبس مدة لا تقل عن عشر سنوات ولا تزيد على اثنتي عشرة سنة كل من اختطف وسيلة من وسائل النقل الجوي أو البري أو البحري وتكون العقوبة الحبس مدة خمس عشرة سنة إذا ترتب على الاختطاف جرح لأي شخص داخل الوسيلة أو خارجها، أو إذا قاوم بالقوة أو العنف، السلطات العامة أثناء تأدية وظيفتها في استعادة الوسيلة من سيطرته، وتكون العقوبة الإعدام إذا نشأ عن الاختطاف موت شخص داخل الوسيلة أو خارجها.

8- د. محمد يحيى عزيز "مواجهة الإرهاب في التشريع اليمني والمقارن" اطروحة دكتوراه سنة 2009 - المتفوق للطباعة والنشر والتوزيع صفحة 150 وما بعدها.

9- د. علي راشد "الجرائم المضرة بالمصلحة العمومية وجرائم الاخلال بالأمن الخارجي، وجرائم التزوير"، - مكتبة القاهرة الحديثة _ القاهرة 1955 ص29.

فقد أضفى الشرع اليمني الحماية الجنائية لوسائل النقل سواء كانت عامة أو خاصة يمنية أو أجنبية وسواء كانت على الأرض اليمنية أو خارجها باعتبار أن هذه الجريمة تنفذ بإحدى وسائل الإرهاب المتمثل في الاختطاف لوسائل النقل.

5- **جريمة احتجاز الأشخاص كرهائن:** أخذ الأشخاص كرهائن جريمة يعاقب عليها القانون الوطني والدولي من خلال الاتفاقية الدولية المناهضة لأخذ الرهائن " بنيويورك 1979 " وبهذا ساير المشرع اليمني الاتفاقيات الدولية لتجريم ومعاقبة مرتكبي هذه الأفعال من خلال المادة الخامسة من قانون مكافحة الاختطاف والتقطع لسنة 1998 التي تنص على أن " يعاقب بالحبس مدة لا تقل عن عشر سنوات ولا تزيد على اثنتي عشرة سنة كل من أحتجز شخصاً كرهينة، وذلك بغية التأثير على السلطات العامة في أدائها لأعمالها، أو الحصول منها على منفعة أو مزية من أي نوع له أو لغيره، وتكون العقوبة الحبس مدة لا تقل عن خمس عشرة سنة إذا استخدم الجاني القوة أو العنف أو التهديد به أو انتحل صفة موظفي الحكومة مدنيين أو عسكريين أو أبرز أمراً مدعياً صدوره عن¹ السلطات العامة أثناء تأدية وظيفتها في إخراج سبيل الرهينة، وتكون العقوبة الإعدام إذا نشأ عن الفعل موت الشخص ". وتعد هذه الجريمة من جرائم الاعتداء على الحرية الشخصية، التي تقوم بها في الغالب عصابات أو منظمات إجرامية محلية أو دولية أو من قبل أشخاص يعملون لحسابها باختطاف المجني عليهم واحتجازهم كرهائن للضغط على السلطات العامة لكي ترضخ لمطالبهم، وهذه الجريمة محرمة دولياً بموجب اتفاقيات دولية⁽¹²⁾ فتمت توافر في الرهينة صفة والإثبات الحي فلا يشترط أن يكون ذا صفة معينة، فكل اثبات يصلح أن يكون محلاً لهذه الجريمة جميع الناس على الإطلاق من الاعتداء عليهم بدون وجه قانوني⁽¹³⁾. ويستوي أن يكون الإنسان يمينياً أو أجنبياً بالغا أو قاصراً، في السلطة أو خارجها، ذكراً كان أو انثى، ويستوي أن تكون الرهينة شخصاً واحداً أو عدة أشخاص⁽¹⁴⁾. وهذه الجرائم من الجرائم العمدية الجسيمة التي تتطلب القصد الجنائي العام بعنصره العلم والإرادة .

10- د. أحمد صبحي العطار " شرح قانون العقوبات - القسم الخاص - الجرائم المضرة بالصلحة العامة - الهيئة العامة المصرية للكتاب - القاهرة -

الطبعة الثانية - 1989 - ص 54.

11- د. عبد الفتاح عبد المسموع مطر - الجريمة الإرهابية - دار الجامعة الجديدة - الاسكندرية - 2005 - ص 46.

لقد ضيق المشرع اليمني غرض الجاني لمعاقبته إذ قصر التجريم على الحالة التي يكون فيها هدف الجاني من الاحتجاز هو تخفيف منفعة أو مزية من السلطات العامة فقط في حين كان يفترض أن يوسع من مجال الحماية على أن يكون هدف الجاني هو الحصول على منفعة أو مزية من غيرها، كان يطلب الجاني من دولة أجنبية الإفراج عن معتقلين لديها في جرائم إرهابية وهذا النص يخالف الاتفاقية الدولية المناهضة لأخذ الرهائن لعام 79 بنيويورك " المادة الأولى منها " التي وسعت من مجال الحماية واشترطت أن يكون الهدف إكراه طرف ثالث سواء كان دولة أو منظمة دولية حكومية، أو شخصاً طبيعياً أو اعتبارياً، أو مجموعة من الأشخاص، على القيام أو الامتناع عن القيام بفعل معين كشرط صريح أو ضمني للإفراج عن الرهينة، يرتكب جريمة أخذ الرهائن.

6- **جريمة الاعتداء على أحد القائمين على مكافحة جرائم الاختطاف:** إلى جانب حماية الموظف القائم على تنفيذ أحكام قانون جرائم الاختطاف فقد وسع نطاق الحماية للموظف سواء أثناء تنفيذ أحكام قانون جرائم الاختطاف أو أثناء وظيفتهم أو بسببها بنص مستقل من خلال المادة السادسة من القانون رقم 24 لسنة 1998 بشأن مكافحة جرائم الاختطاف والتقطع، التي نصت على إنه " مع عدم الإخلال بأي عقوبة أسند منصوص عليها في القوانين الأخرى يعاقب بالحبس مدة لا تقل عن سبع سنوات ولا تزيد عن عشر سنوات كل من اعتدى على أحد الأفراد القائمين على مكافحة جرائم الاختطاف¹ أو التقطع أو النهب أثناء تأدية وظيفته أو بسببها، وتكون العقوبة الحبس مدة لا تقل عن خمس عشرة سنة إذا ترتب على التعدي جروح أو إصابات جسمية ".
7- **جريمة خطف أحد الأفراد المكلفين بمكافحة جرائم الاختطاف:** جرم المشرع اليمني خطف أحد الأفراد المكلفين بمكافحة جرائم الاختطاف من خلال المادة السابعة من قانون مكافحة جرائم الاختطاف والتقطع ووسع من هذه الحماية لتشمل زوجاتهم وأفراد أسرهم، إذ نصت على أن " يعاقب بالحبس مدة لا تقل عن خمس عشرة سنة ولا تزيد عن عشرين سنة كل من خطف أياً من الأفراد المكلفين بمكافحة جرائم

12- د. مدحت رمضان "جرائم الارهاب في ضوء الأحكام الموضوعية الإجرائية للقانون الجنائي الدولي الخاص -دراسة مقارنة -دار النهضة العربية - القاهرة -1995ص172.

13- د. عبد الحميد عبد الخالق أحمد، جريمة الارهاب الدولي -النظرية العامة لجريمة الارهاب -أهم صورها -المعالجة القانونية لمكافحتها - رسالة دكتوراه -كلية الحقوق - جامعة القاهرة -2005 -ص378.

14- د. امام حسين عطا الله الإرهاب البناني القانوني للجريمة -دار المطبوعات الجامعية - الإسكندرية - 2004 -ص793.

الاختطاف والتقطيع أو النهب أو زوجته أو أحد أصوله أو فروعها، وتكون العقوبة الإعدام إذا نجم عن الفعل وفاة المختطف فالمكلف بالخدمة هو الذي يسري عليه أحكام الموظف العام في المسائل الجنائية بأنه الشخص الذي كلفه القانون أو موظف عام يملك هذا التكليف وفقاً للنظام المقرر بعمل من الأعمال العامة التي يقدر عليها بصورة مؤقتة سواء بمقابل أو بدون مقابل طواعية أو جبراً، من خلال نص المادة السابعة يلاحظ عدم توسيع الحماية الجنائية للمكلفين بمكافحة جرائم الاختطاف، حيث اقتصرت الحماية على الرجال دون النساء بقول المشرع " وزوجته وكان الأخرى به أن يقول وزوجه لتشمل الذكر والأنثى.

وفي الوقت الذي جرم المشرع عدداً من الأفعال أنتهت سياسة المكافآت في جرائم الاختطاف والتقطيع لغرض تشجيع الجناة على العدول عن ارتكاب الجرائم أو الاستمرار في المشروع الإجرامي، وعدم نمو خطر الإجرام وتجنب الأضرار الناتجة عنها، ولذلك أخذ بما وصل إليه الفكر القانوني من استخدام ظروف الجريمة في التسديد أو التخفيف أو الإعفاء⁽¹⁵⁾ وقد يكون بمثابة مكافأة الجاني الذي يقدم خدمته للهيئة الاجتماعية بالكشف عن الجريمة أو التسهيل ضبط المساهمين الآخرين فيها، وتشجيعاً منه على عدم التوغل في الإجرام⁽¹⁶⁾ حيث نصت المادة الحادي عشر منه على أن " يعفى من العقوبات المقررة للجرائم المنصوص عليها في هذا القانون كل من بادر من الجناة إلى إبلاغ السلطات الإدارية أو القضائية قبل البدء في تنفيذ الجريمة ويجوز للمحكمة أن تعفى المبلغ من العقوبة إذا حصل البلاغ بعد تمام الجريمة وذلك إذا مكن الجاني أثناء التحقيق الابتدائي من القبض على مرتكبي الجريمة الآخرين".¹

المطلب الثاني: الأحكام الإجرائية بشأن الجرائم الإرهابية: عامل المشرع اليمني جرائم الإرهاب في سياسته الجنائية الإجرائية معاملة الجرائم العادية في إجراءات التحقيق والمحاكمة، إلا أنه جعل القيام بتلك الإجراءات مركزياً بحيث تباشرها نيابة جزائية ابتدائية متخصصة، وكذا أوجد المشرع اليمني محكمة خاصة بجرائم الإرهاب بموجب القرار رقم 391 لسنة 1999 الخاص بإنشاء محكمة جزائية ابتدائية متخصصة يكون مقرها أمانة العاصمة صنعاء وتختص هذه المحكمة بالنظر في الجرائم أوردها المشرع على

15- د.عوض محمد يعيش، الحماية الجنائية للموظف العام بالتطبيق على رجل الشرطة -دراسة مقارنة- رسالة دكتوراه كلية الدراسات العليا - أكاديمية الشرطة - القاهرة - 2000 - ص 314.

16- د. حسين إبراهيم صالح عبيد - النظرية العامة للظروف المحففة - رسالة دكتوراه - حقوق القاهرة 1970 - ص 115.

سبيل الحصر، كي تختص بالنظر مكانياً في تلك الجرائم التي تقع في إقليم الجمهورية اليمنية أو أجوائها أو مياهها الإقليمية⁽¹⁷⁾.

أولاً: الاختصاص القضائي: أنشئت محكمة جزائية ابتدائية متخصصة وشعبة جزائية استئنافية متخصصة في الجرائم التي ترتكبها عصابات إجرامية منظمة بما في ذلك العابرة للحدود وأعمال العنف الإرهابية بموجب قرار جمهوري رقم 39 لسنة 1991 والقرار رقم 8 لسنة 2004 الخاص بإضافة الجرائم الماسة بأمن الدولة والجرائم بالغة الخطورة الاجتماعية والاقتصادية إلى اختصاص المحكمة، والواقع أن تركيز الإجراءات في قضايا الإرهاب في يد جهة قضائية واحدة هو إجراء أخذت به معظم التشريعات المقارنة⁽¹⁸⁾.

ووفقاً لما تقدم صار اختصاص هذه المحاكم منحصراً بالآتي:-

1. جرائم الحراية.
 2. جرائم الاختطاف والقرصنة البحرية والجوية.
 3. جرائم الأضرار والإتلاف والحريق والتفجيرات التي تقع على أنابيب النفط والمنشآت والمرافق النفطية والاقتصادية ذات النفع العام.
 4. جرائم سرقة المركبات النقل العامة والخاصة التي تقوم بها عصابات مسلحة أو منظمة أو التي تتم من فرد أو أكثر بالقوة.
 5. جرائم الاشتراك في عصابات للتعددي على أراضي وممتلكات الدولة والمواطنين.
 6. الجرائم الماسة بأمن الدولة والجرائم بالغة الخطورة الاجتماعية والاقتصادية.
 7. جرائم الاعتداء على أعضاء السلطة القضائية وجرائم الاختطاف لأي منهم أو لأحد آخر أو أسرهم.
- وتختص هذه المحكمة بمحاكمة الفاعلين الأصليين والشركاء المساهمين في أي من الجرائم المذكورة وفقاً للقواعد القانونية.¹

وتنص المادة الرابعة: من القرار "بأن يشمل الاختصاص المكاني للمحكمة الجزائية الابتدائية المتخصصة الجرائم التي تقع داخل إقليم الجمهورية اليمنية أو أجوائها أو مياهها الإقليمية".

17- د. محمد عبد اللطيف عبد العال "جريمة الإرهاب" -دراسة مقارنة -دار النهضة العربية -القاهرة، ط1، 1994، ص301.

18- د. ابراهيم عبده نايل " السياسة الجنائية في مواجهة الإرهاب " دراسة مقارنة دار النهضة العربية القاهرة 1995 - ص157.

وتنص المادة السادسة: "تتبع في إجراءات محاكمة القواعد والإجراءات المتعلقة بالمحاكمة المستعجلة" وتنص المادة السابعة: "بأن تختص الشعبة الجزائية المتخصصة بالفعل في الطعون بطرف الاستئناف في الأحكام والقرارات الصادرة من المحكمة الجزائية الابتدائية المتخصصة وفقا للقانون". وتنص المادة العاشرة⁽¹⁹⁾: "بأن تنشأ نيابة جزائية ابتدائية متخصصة ونيابة جزائية استئناف متخصصة وتتولى مهام النيابة العامة في الجرائم المحددة في هذا القرار وفقا للقانون، ويصدر قرارا من وزير العدل بناء على اقتراح النائب العام" بيد أن اختصاص هذه المحاكم بنظر الدعاوي الجزائية المتعلقة بالجرائم سألفة الذكر لا ينعقد لها إلا في الأحوال التي يكلف النائب العام النيابة الجزائية المتخصصة برفع الدعوى الجزائية بشأنها أمام هذه المحكمة فإذا لم يكن هنالك ثمة تكليف فإن الاختصاص ينعقد للمحاكم العادية حسب الاختصاص المكاني.

وبناءً على نص المادة (الثامنة "ب") من قانون السلطة القضائية رقم (1) لسنة 1991 يجوز بقرار من مجلس القضاء الأعلى بناءً على اقتراح من وزير العدل إنشاء محاكم قضائية ابتدائية متخصصة في المحافظات متى دعت الحاجة إلى ذلك وفقا للقوانين النافذة".

أصدر مجلس القضاء الأعلى قرارا برقم 131 لسنة 2009م الموافق 11-5-2009 الموافق 16-جماد الأول-1430هـ بشأن إنشاء وتنظيم المحاكم الجزائية المتخصصة جرى فيه العديد من الاستحداثات للقرارات السابقة سواء من حيث الاختصاص النوعي أو المكاني كما جعل الاختصاص منعقدا لهذه المحاكم دون حاجة إلى تكليف خاص من النائب العام وعلى النحو التالي:

1. التوسع في إنشاء محاكم جزائية متخصصة في بعض محافظات الجمهورية قضى القرار بأن:

أ. تنشأ في كل من محافظة عدن ومحافظة الحديدة ومحافظة حضرموت محكمة جزائية ابتدائية متخصصة بالإضافة إلى المحكمة الجزائية المتخصصة المنشأة حالياً بأمانة العاصمة ويكون تنظيم هذه المحاكم بموجب هذا القرار.

ب. تتبع هذه المحاكم تنظيمياً محاكم استئناف المحافظات المنشأة فيها.¹

19- قرار رقم 91 لسنة 1999 بإنشاء محكمة جزائية ابتدائية متخصصة وشعبة جزائية استئنافية متخصصة - الجريدة الرسمية وزارة الشؤون القانونية العدد الثاني والعشرون/30/نوفمبر/1999 ص16.

2. التوسع في الاختصاص النوعي قضى القرار بأن:

يتحدد الاختصاص النوعي للمحاكم الجزائية الابتدائية المتخصصة والشعب الجزائية الاستئنافية المتخصصة في النظر والفصل في الجرائم الآتية:-

أولاً: جرائم الحرابية.

ثانياً: جرائم الاختطاف.

ثالثاً: جرائم القرصنة البحرية والجوية.

رابعاً: جرائم الاتجار بالمخدرات وترويجها.

خامساً: جرائم الإضرار والإتلاف والحريق والتفجيرات التي تقع على أنابيب النفط والغاز والمنشآت والمرافق النفطية والاقتصادية ذات النفع العام.

سادساً: جرائم سرقة وسائل النقل العامة والخاصة التي تقوم بها عصابات مسلحة أو منظمة أو التي تتم من فرد أو أكثر بالقوة.

سابعاً: جرائم الاشتراك في عصابة للتعدي على أراضي وممتلكات الدولة والمواطنين.

ثامناً: الجرائم الماسة بأمن الدولة والجرائم ذات الخطر العام.

تاسعاً: جرائم الاعتداء على أعضاء السلطة القضائية أثناء أداء وظيفتهم أو بسببها.

عاشراً: جرائم الاعتداء على الشهود.

3. تحديد النطاق المكاني للمحاكم الجزائية المتخصصة:

أ. يشمل اختصاص المحكمة الجزائية الابتدائية المتخصصة بأمانة العاصمة الجرائم التي تقع في (أمانة

العاصمة وفي محافظة صنعاء، و ذمار، والبيضاء وإب، وعمران، والجوف، وصعدة، ومأرب).

ب. يشمل اختصاص المحكمة الجزائية الابتدائية المتخصصة بمحافظة عدن الجرائم التي تقع في محافظات (عدن، وتعز، ولحج، وأبين).

ج. يشمل اختصاص المحكمة الجزائية الابتدائية المتخصصة بمحافظة الحديدة الجرائم التي تقع في محافظة (الحديدة، وريمه، وحجة، والمحويت).

د. يشمل اختصاص المحكمة الجزائية الابتدائية المتخصصة بمحافظة حضرموت الجرائم التي تقع في محافظة (حضرموت، والمهرة، وشبوة).

4. اختصاص الشعب الجزائية الاستئنافية المتخصصة:

تختص بالفصل في الطعون بطريق الاستئناف في الأحكام والقرارات الصادرة من المحاكم الجزائية الابتدائية المتخصصة.

5. المقر: يكون مقر المحاكم والشعب الوارد ذكرها في هذا القرار في عواصم المحافظات المنشأة فيها وتعقد جلساتها في مقراتها أو في أي مكان آخر مناسب في إطار اختصاصها المكاني.

6. الإطار القانوني للجرائم والإجراءات الجزائية التي تطبقها المحاكم الجزائية يطبق أمام المحاكم والشعب الواردة في هذا القرار قانون الإجراءات الجزائية وقانون العقوبات والقوانين ذات الصلة⁽²⁰⁾.

7. النيابة العامة التي تعمل في نطاق هذه المحاكم: نظرا لخطورة جرائم الإرهاب وما تتطلبه من إجراءات سريعة انشئت المشعر اليمني نيابة جزائية ابتدائية متخصصة تتولى مهام النيابة العامة بالنظر في الجرائم ذات الخطورة البالغة وذلك بموجب القرار رقم 391 لسنة 1999 الخاص بإنشاء محكمة جزائية ابتدائية متخصصة، التي تنص على أن: "تنشأ نيابة جزائية ابتدائية متخصصة ونيابة جزائية استئنافية متخصصة تنشأ في إطار المحاكم والشعب الواردة في هذا القرار نيابات جزائية ابتدائية متخصصة ونيابات استئنافية جزائية متخصصة لتتولى مهام النيابة العامة في الجرائم المحددة في هذا القرار ووفقاً للقانون.

ثانياً: الإطار القانوني للنظام الإجرائي:-

الأصل أن تخضع كافة الجرائم لقواعد إجرائية واحدة وذلك باعتبار أن الغاية القصوى من الإجراءات هو تحقيق العدالة الجنائية وهي غاية واحدة لا تتجزأ ولا تختلف باختلاف أنواع الجرائم أو بحسب جسامتها. الضمانات الدستورية المقررة في الباب الثاني من الدستور بشأن حقوق وواجبات المواطنين الأساسية وأهمها:-

1. مبدأ شرعية الجرائم والعقوبات.
2. البراءة الأصلية.
3. عدم جواز القبض على أي شخص أو تفتيشه أو حجزه إلا في حالة التلبس أو بأمر توجبه ضرورة التحقيق وصيانة الأمن يصدره القاضي أو النيابة العامة وفقاً لأحكام القانون.
4. حظر التعذيب والإكراه على الاعتراف.
5. الحق في الدفاع أصالة أو الاستعانة بمحام.
6. الحق في الصمت.

7. كل من يقبض عليه بصفة مؤقتة بسبب الاشتباه في ارتكاب جريمة يجب أن يقدم إلى القضاء خلال أربعة وعشرين ساعة.¹
8. عدم جواز استمرار الحبس من النيابة العامة لأكثر من سبعة أيام إلا بأمر قضائي ويحددها القانون بمدته أقصاها ستة أشهر تجدد لفترات دورية لمدة أو مدد لا تزيد عن 45 يوماً.
9. الحق في إخطار من يختاره المقبوض عليه عند إلقاء القبض عليه أو عند إصدار أمر بالاستمرار باحتجازه.
10. حرمة المساكن ودور العبادة فلا تجوز مراقبتها أو تفتيشها إلا في الحالات التي يبينها القانون.
11. حرمة المراسلات وسرية المواصلات البريكية والهاتفية والبرقية وكافة وسائل الاتصال ولا يجوز مراقبتها أو تفتيشها أو إفشاء سريتها أو تأخيرها أو مصادرتها إلا في الحالات التي يبينها القانون وبأمر قضائي.
12. معاقبة كل من يخالف مبادئ الشرعية الإجرائية الدستورية فضلاً عن استحقاق المتهم أو المقبوض عليه التعويض المناسب عن الأضرار التي قد تلحق به من جراء المخالفة واعتبار التعذيب الجسدي أو النفسي عند القبض أو الاحتجاز أو السجن جريمة لا تسقط بالتقادم ويعاقب عليها كل من يمارسها أو يأمر بها أو يشارك فيها. وفي ضوء هذه الضمانات الدستورية التزم المشرع اليمني عند إصدار قانون الإجراءات الجزائية رقم 13 لسنة 1994م أن تكون نصوص هذا القانون منسجمة معها وأعتبر تلك الضمانات هي الأصل العام في جميع الجرائم فيما عدا بعض الاستثناءات نذكر منها ما يلي:-
1. مبدأ عينية النص: تطبيق عينية النص في جرائم أمن الدولة المنصوص عليها في الباب الأول من الكتاب الثاني من قانون العقوبات، بحيث يسري عليها القانون اليمني استثناء من مبدأ الإقليمية ولو ارتكب خارج إقليم الدولة اياً كانت جنسية المتهم ودون حاجة إلى تقديم شكوى من المضرور في الأحوال المنصوص عليها في المادة "27" إجراءات بشأن جرائم الشكوى أو بلاغ رسمي من السلطات الأجنبية التي وقعت الجريمة في إقليمها.

2. نظر جرائم الإرهاب بالإجراءات المستعجلة: تنظر بعض الجرائم ومنها الجرائم الاقتصادية ك (الرشوة والاختلاس والجرائم المتعلقة بتعطيل المواصلات أو التي تقع بواسطة الصحف والجرائم المشهودة إذا طلبت النيابة العامة ذلك) طبقاً لإجراءات المحاكمة المستعجلة المادة "296" إجراءات، وكذلك الجرائم التي

-20 قانون مكافحة جرائم الاختطاف والتقطع وقانون غسل الأموال وقانون الإجراءات الجزائية في إطار الضمانات الدستورية.

يقدم المتهم فيها للمحاكمة محبوساً وجرائم الاعتداء على أعضاء السلطة القضائية أو موظف عام أثناء تأدية وظائفهم أو بسببها وجرائم التلوث الضارة بالبيئة ويلاحظ أن معظم هذه الجرائم من جرائم الإرهاب التي تختص فيها المحاكم الجزائية المتخصصة ولكي لا تخرج بعض الجرائم الإرهابية عن أحكام هذه المادة أكد قرار مجلس القضاء الأعلى رقم "131" لسنة 2009م بشأن إنشاء وتنظيم المحاكم الجزائية المتخصصة النظر والفصل في جميع الجرائم التي تقع في نطاق اختصاص هذه المحاكم وفقاً لأحكام المادة "296" إجراءات جزائية أي وفقاً لنظام الإجراءات المستعجلة ونوجزها فيما يلي:

أ. تنظم المادة "297" إجراءات القواعد المقررة على سبيل الاستثناء لمحاكمة المتهم الفار دونما حاجة إلى النشر عنه.

ب. تعتبر الخصومة حضورية إذا حضر أحد الخصوم في أية جلسة وأودع مذكرة بدفاعه ولو تخلف بعد ذلك.

ج. يجري نظر الدعوى في جلسة منعقدة في ظرف أسبوع من يوم إحالتها على المحكمة المختصة ثم في جلسات متعاقبة ما أمكن وتفصل فيها المحكمة على وجه السرعة.

د. تكون الغرامات والحبس نافذة بقوة القانون ولو مع حصول استئنافها المادة "300" إجراءات.

هـ. يجوز أن يكون التكاليف بالحضور بغير ميعاد فإذا حضر المتهم وطلب إعطاء ميعاد آخر ليحضر دفاعه تأذن له المحكمة بالميعاد المقرر قانوناً وهو ثلاثة أيام كاملة غير مواعيد مسافة الطريق قبل انعقاد الجلسة المادة "312" إجراءات.

خلاصة المبحث الأول: إن التصدي للإرهاب لا تتوقف عند النصوص القانونية بشقيها الموضوعي والإجرائي، ولكن مرهونة بمدى فعالية هذه القواعد والأحكام وسرعة تنفيذها بحق مرتكبي الجرائم الإرهابية. وعلى الرغم من أن هذه الإجراءات الموضوعية والإجرائية قد ساهمت في الحد من الأعمال الإرهابية إلا إنه مازال أمام المشرع اليمني عدد من النصوص القانونية لمواجهة الإرهاب البيئي والإلكتروني، وكذا قرنته على مساندة المتغيرات العالمية.

المبحث الثاني

التدابير الأمنية التي اتخذتها اليمن لمواجهة الإرهاب

أمام تعرض اليمن للهجمات الإرهابية الشرسة والمتكررة التي قامت بها عناصر إجرامية وإرهابية استهدفت الإضرار بالاقتصاد الوطني، وأثرت على الحركة التنموية وعلى علاقات اليمن الدولية وعلى سمعة بلادنا في الخارج وإغلاق الأمن والسكينة في البلاد وهروب رأس المال والمستثمرين.

و استهداف قيادته السياسية والأمنية والعسكرية وإلحاق الأضرار المادية والمعنوية على المستوى والسياسي والإعلامي والاقتصادي الذي يصعب حصره الكمي والرقمي لمجمل الأضرار الكلية التي نتجت عن أعمال التخريب الإرهابية سواءً في قطاع السياحة أو البيئة أو قطاع النقل الذي شهد انخفاضاً حاداً في عدد الحاويات وزيادة أقساط التأمين على البواخر والبضائع الواصلة إلى الموانئ اليمنية بنسبة (300%) تحت مسمى مخاطر الحرب مما أدى إلى ارتفاع أجور الشحن وارتفاع أسعار معظم السلع الغذائية والاستهلاكية على مستوى الاستثمار الذي أدى بالشركات الاستثمارية وأصحاب رؤوس الأموال إلى الإحجام عن تنفيذ مشاريعهم المسجلة وعزفهم عن الدخول في استثمارات جديدة أو توقف عدد من المشاريع الاستثمارية المنفذة كل هذا كلف اليمن مليارات الدولارات وأمام هذه الهجمة الإجرامية والعدائية تجاه اليمن كان لزاماً عليها أن تواجه الإرهاب الشرس بعدد من الخطوات الأمنية للحد من خطورته وتجفيف منابعه.

وعلى ضوء ذلك قامت اليمن بعدد من الخطوات الأمنية على المستوى الدولي والإقليمي "المطلب الأول" وكذا اتخاذ عدد من الإجراءات الأمنية على المستوى الوطني "المطلب الثاني".

المطلب الأول: التعاون الأمني على المستوى الدولي والإقليمي

تقف اليمن مع بقية دول العالم، وبمساعدة من الأمم المتحدة في جبهة الحرب العالمية على الإرهاب ولما كان الإرهاب ظاهرة غير وطنية، كان لزاماً على الأمم المتحدة بحكم آلياتها ونطاقها العالمي وأدواتها المتعددة الجوانب أن تخوض معركة التصدي للإرهاب.

وفي الوقت الراهن، ليس هنالك في إطار الأمم المتحدة للمعاهدة الشاملة بشأن الإرهاب أي تعريف ملزم دولياً لمصطلح الإرهاب إلا أن الدول الأعضاء في الأمم المتحدة تعكف على صوغ اتفاقية شاملة بشأن الإرهاب الدولي، من شأنها أن توفر تعريفاً دولياً عمومياً لمصطلح الإرهاب.

ولذا فإن الإطار القانوني المعمول به لمكافحة الإرهاب وارد في الوقت الراهن في عدد من المصادر منها المعاهدات والاتفاقيات الدولية والإقليمية وقرارات مجلس الأمن الدولي، والجمعية العمومية، والمواثيق القضائية وعلى ضوء هذا سنسلط الضوء على تعاون اليمن مع المجتمع الدولي من خلال المصادقة على المعاهدات الدولية لمكافحة الإرهاب " أولاً " ثم التطرق إلى التعاون العربي من خلال المصادقة على الاتفاقيات الإقليمية العربية الخاصة بمكافحة الإرهاب " ثانياً "

أولاً: المصادقة على المعاهدات الدولية لمكافحة الإرهاب: إن الإرهاب مدرج على جدول الأعمال الدولي منذ عام 1934 عندما اتخذت عصبة الأمم أول خطوة كبرى نحو تجريم هذا البلاء بمناقشتها مشروع اتفاقية لمنع الإرهاب والمعاقبة عليه. وعلى الرغم من أن الاتفاقية قد اعتمدت في نهاية المطاف عام 1937 فإنها لم تدخل حيز النفاذ قط. ومنذ عام 1963 وضع المجتمع الدولي 13 صكاً قانونياً عالمياً لمنع الأعمال الإرهابية.

وتلك الصكوك أعدت تحت إشراف الأمم المتحدة ووكالاتها المتخصصة والوكالة الدولية للطاقة الذرية وباب الاشتراك فيها مفتوح أمام جميع الدول الأعضاء. وفي عام 2005 أدخل المجتمع الدولي أيضاً تغييرات جوهرية على ثلاثة من هذه الصكوك العالمية للمحاسبة تحديداً على التهديد الذي يمثل الإرهاب؛ وفي 8- تموز يوليو من ذلك العام اعتمدت الدول تعديلات لاتفاقية الحماية المادية للمواد النووية، وفي 14- تشرين الأول أكتوبر وافقت على كلا من بروتوكول عام 2005 الملحق باتفاقية قمع الأعمال الغير مشروعة ضد سلامة الملاحة البحرية، بروتوكول عام 2005 الملحق ببروتوكول قمع الأعمال الغير مشروعة ضد سلامة المنصات الثابتة الموجودة على الجرف القاري .

تمت إضافة اثنين من الصكوك القانونية في عام 2010:

اتفاقية قمع الأفعال غير المشروعة المتعلقة بالطيران المدني الدولي والبروتوكول المكمل لاتفاقية قمع الاستيلاء غير المشروع على الطائرات لعام 2010.

وتجزم هذه المعاهدات مزيداً من أفعال استخدام الطائرات المدنية كسلاح، واستخدام المواد الخطرة لمهاجمة الطائرات أو أحداث أخرى على الأرض. حيث يصبح النقل غير القانوني للأسلحة النووية البيولوجية والكيميائية والمواد المرتبطة بها جريمة يعاقب عليها بموجب المعاهدات. وعلاوة على ذلك، لن يكون لقائدي أو منظمي الهجمات ضد الطائرات والمطارات أي ملاذ آمن. وسيعتبر أيضاً أي تهديد موجه ضد الطيران

المدني مسئولية جنائية. وتتفاوض الدول الأعضاء حالياً على معاهدة دولية الرابع عشرة، هي مشروع اتفاقية شاملة بشأن الإرهاب الدولي. وهذه الاتفاقية من شأنها أن تكمل الإطار القائم الذي تمثله الصكوك الدولية المناهضة للإرهاب ومن شأنها أن تستفيد من المبادئ التوجيهية الأساسية الموجودة فعلاً في الاتفاقيات التي أبرمت مؤخراً بشأن مكافحة الإرهاب، وهذه المبادئ هي: أهمية تجريم الجرائم الإرهابية، وجعلها خاضعة للعقاب بموجب القانون، والدعوة إلى مقاضاة المرتكبين أو تسليمهم؛ والحاجة إلى إزالة التشريعات التي تنص على استثناءات من هذا التجريم استناداً إلى أسس سياسية أو فلسفية أو عقائدية أو عرقية أو أثنائية أو دينية أو استناداً إلى أسس مماثلة؛ ودعوة قوية لاتخاذ الدول الأعضاء تدابير منع الأعمال الإرهابية؛ والتشديد على ضرورة تعاون الدول الأعضاء وتبادلها المعلومات وتزويد كلاً منها الدول الأخرى بأقصى قدر من المساعدة فيما يتعلق بمنع الأعمال الإرهابية والتحقيق فيها وملاحقتها قضائياً.

وقد شددت الدول الأعضاء، في استراتيجية الأمم المتحدة العالمية لمكافحة الإرهاب التي اعتمدها الجمعية العامة في 8 أيلول / سبتمبر / 2006 على أهمية الصكوك الدولية القائمة لمكافحة الإرهاب وذلك بتعهداتها بالنظر في أن تصبح أطرافاً فيها دون تأخير وتنفيذ أحكامها⁽²¹⁾ وهذا ما عكسته اليمن في قوانينها الجنائية الداخلية على الرغم من بقاء بعض النواقص القانونية.

وفيما يلي سنبين المعاهدات التي صادقت وانظمت إليها اليمن وهي كالتالي:

أ- **الصكوك المتعلقة بالطيران المدني**⁽²²⁾ أدت حوادث اختطاف الطائرات في السنوات التي سبقت عام 1963م التي أحيانا ما كانت تنطوي على قضايا اللجوء السياسي والجرائم السياسية، إلى اعتراف المجتمع الدولي بضرورة وجود اتفاقية تنطوي على عواقب الاستيلاء غير المشروع على الطائرات، ومن ثم اعتماد اتفاقية عام 1963 الخاصة بالجرائم وبعض الأفعال الأخرى المرتكبة على متن الطائرات "اتفاقية طوكيو".

تمت المصادقة عليها بتاريخ 25/8/1986 ويسري الانضمام من 26/9/1986

تفرض اتفاقية عام 1970 الخاصة بقمع الاستيلاء غير المشروع على الطائرات (يشار لها في بقية الوثيقة، "اتفاقية لاهاي") إلزاماً بتجريم الاستيلاء على الطائرات. قامت اتفاقية عام 1971 الخاصة بقمع الأعمال غير المشروعة الموجهة ضد سلامة الطيران المدني ("اتفاقية مونتريال") بتوسيع إلزام التجريم ليشتمل على مزيد من الجرائم الإرهابية التي تنطوي على الطيران المدني ومنها على سبيل المثال شن الهجمات على

الطائرات وعلى الأشخاص الموجودين على متنها تمت المصادقة عليها بتاريخ 15\3\1983 ويسري الانضمام من 29\9\1986.¹

في عام 1988، قام البروتوكول المتعلق بقمع أعمال العنف غير المشروعة في المطارات التي تخدم الطيران المدني الدولي ("بروتوكول مونتريال") 1988.

بتوسيع تجريم أعمال العنف التي تنطوي على المطارات التي تخدم الطيران المدني الدولي تمت المصادقة عليها في 20\5\2000.

ب- الصكوك المتعلقة بالأمن البحري: قامت اتفاقية قمع الأعمال غير المشروعة الموجهة ضد سلامة الملاحة

البحرية 1988 ("اتفاقية قمع الأعمال غير المشروعة") - التي تم وضعها تحت رعاية المنظمة البحرية الدولية بتجميع العديد من الأحكام التي تم وضعها خلال العقود السابقة من أجل التعامل مع أعمال العنف المرتكبة ضد الطائرات. تطالب هذه الاتفاقية بالمعاقبة على الاستيلاء على السفن أو إلحاق الأضرار بها أو بحمولتها حيث يحتمل أن يهدد ذلك الملاحة الآمنة لها أو إدخال نبيطة أو مادة يحتمل أن تعرض السفينة للخطر، الأمر الذي يهدد الملاحة الآمنة لها نظراً للإلحاق أضرار جسيمة بالمرافق الملاحية أو بسبب نقل معلومات زائفة وإصابة أو قتل أي شخص له علاقة بارتكاب هذه الجرائم تمت المصادقة عليها بتاريخ

20 آيار- مايو- 2000 وسرد ما نص من 30- يونيو- 2000. اتسعت هذه الاتفاقية لتغطي شن الهجمات على المنصات الثابتة الموجودة على الجرف القاري وذلك من خلال بروتوكول قمع الأعمال غير المشروعة الموجهة ضد سلامة المنصات الثابتة الموجودة على الجرف القاري (بروتوكول قمع الأعمال غير المشروعة).

"1988") تمت المصادقة عليها بتاريخ 20- 5- 2000م ويسري الانضمام من 30- 6- 2000م

ت- الصكوك المتعلقة بحماية الأشخاص المتمتعين بحماية دولية: اتفاقية منع الجرائم المرتكبة ضد الأشخاص

المتمتعين بحماية دولية بمن فيهم الموظفون الدبلوماسيون والمعاقبة عليها "1973" التي تم التفاوض عليها استجابة لسلسلة من عمليات خطف وقتل الموظفين الدبلوماسيين التي بدأت في أواخر عام 1960 وتستند هذه الاتفاقية على اتفاقيات الأمم المتحدة للتدوين في مجال الامتيازات والحصانات بما في ذلك اتفاقيات

21- <http://www.un.org/arterrorism/instruments.shtml>

22- د. جودة محمد جهاد -التوسية بين الشريعة الإسلامية والقوانين الوضعية -القااهرة 1991 -ص115.

فبينما للعلاقات الدبلوماسية 1961 والقنصلية 1963 تهدف هذه الاتفاقية إلى تجريم الهجمات العنيفة الموجهة ضد رؤساء الدول ورؤساء الحكومات ووزراء الخارجية وأفراد أسرهم في دول أجنبية فضلاً عن تلك الهجمات الموجهة ضد الموظفين الدبلوماسيين عندما يكونون متمتعين بحماية خاصة بموجب القانون الدولي. ليس لمصطلح "الأشخاص المتمتعين بحماية دولية" معنى خاص خارج إطار الاتفاقية، لكن الهدف منه هو تغطية جميع الأشخاص الذين يحق لهم إعمالاً للقانون الدولي التمتع بحماية خاصة من أي اعتداء على شخصه \ شخصها، حرته \ حرمتها وكرامته \ كرامتها. تمت المصادقة عليها في 21 ديسمبر \ كانون الأول 1976 ويسري الإنضمام في فبراير \ شباط \ 1987.

ث- **أخذ الرهائن:** تطالب الاتفاقية الدولية لمناهضة أخذ الرهائن 1979 "اتفاقية الرهائن" بالمعاقبة على القبض على رهينة أو اعتقالها أو التهديد بقتلها أو إيذاها أو مواصلة احتجازها من أجل أكره طرف ثالث أو دولة أو منظمة دولية أو شخص على القيام بفعل ما أو الامتناع عن القيام به.

صادقت اليمن على هذه الاتفاقية في عام 2000 ويسري الإنضمام في 14 تموز/يوليو 2000.

ج- **الجرائم المرتكبة باستخدام متفجرات ومواد كيميائية وبيولوجية وإشعاعية ونووية** (23):

تعتبر اتفاقية الحماية المادية للمواد النووية 1980 هي الصك العالمي الوحيد الملزم قانونياً في مجال الحماية المادية للمواد النووية في حالة نقلها دولياً. تضع هذه الاتفاقية التدابير المتعلقة بمنع وكشف الجرائم المتعلقة بالمواد النووية المستخدمة في الأغراض السلمية والمعاقبة عليها، تم تعديل هذه الاتفاقية من خلال تعديل اتفاقية الحماية المادية للمواد النووية 2005، الذي يوسع من نطاقه لإلزام الدول الأطراف قانونياً بحماية المنشآت والمواد النووية المستخدمة محلياً لأغراض سلمية وتخزينها فضلاً عن نقلها. يتضمن هذا التعديل مفهوم التهريب والتخريب النووي وينص على المزيد من تدابير التجريم، لم يصادق اليمن بعد على تعديل عام 2005.

تطالب الاتفاقية الدولية لقمع الهجمات الإرهابية بالقنابل 1997 الدول الأطراف بتجريم المشاركة الواضحة في وضع أو استخدام جهاز متفجر أو حارق أو سام أو خطر بيولوجياً أو مشع بقصد إزهاق الأرواح أو إحداث إصابات بدنية خطيرة أو أضرار مادية جسيمة لا تسري هذه الاتفاقية على أنشطة القوات المسلحة أثناء النزاعات المسلحة لأنها تخضع لأحكام القانون الإنساني الدولي.

صادقت اليمن على هذه الاتفاقية في كانون الأول - ديسمبر - 2001م ويسري الانضمام من نيسان- ابريل - 2001م.

ح- اتفاقية 1999 لقمع تمويل الإرهاب:

صادقت اليمن عليها في تشرين الأول/ أكتوبر/ 2001م.¹

الصكوك القانونية الدولية التي لم تصادق عليها اليمن بعد هي:

- الاتفاقية الدولية لقمع أعمال الإرهاب النووي لعام 2005
- تعديل اتفاقية الحماية المادية للمواد النووية لعام 2005
- البروتوكول المكمل لاتفاقية قمع الأعمال غير المشروعة الموجهة ضد سلامة الملاحة البحرية لعام 2005
- البروتوكول المكمل لبروتوكول قمع الأعمال غير المشروعة الموجهة ضد سلامة المنصات الثابتة الموجودة في الجرف القاري لعام 2005
- اتفاقية قمع الأعمال غير المشروعة الموجهة ضد سلامة الطيران المدني الدولي لعام 2010
- البروتوكول الإضافي لاتفاقية قمع الاستيلاء غير المشروع على الطائرات لعام 2010.
- الاتفاقية الدولية لقمع أعمال الإرهاب النووي لعام 2005 تطلب إلى الدول الأطراف تجريم الأعمال المتصلة بالحيازة والاستخدام بصورة غير مشروعة ومتعمدة لمواد مشعة أو لجهاز مشع، وباستخدام المنشآت النووية أو إلحاق الأذى بها. وتشمل هذه الاتفاقية المواد النووية وغيرها من المواد المشعة لأغراض عسكرية أو سلمية وقد صوت البرلمان اليمني للتصديق على هذه الاتفاقية في ابريل \ نيسان 2012 إنما لم يودع صك التصديق، وبالتالي فإن اليمن ليست طرفاً بعد في الاتفاقية.
- التعديل لاتفاقية الحماية المادية للمواد النووية لعام 2005 صك يوسع نطاق اتفاقية الحماية المادية للمواد النووية لعام 1980، والتي صادق عليها اليمن في مايو- أيار 2007 تعني اتفاقية عام 1980 بالحماية المادية للمواد النووية فيما يتم نقلها على الصعيد الدولي. وهي تحدد تدابير متصلة بمنع وكشف الجرائم المتعلقة بالمواد النووية المستخدمة في الأغراض السلمية والمعاقبة عليها. وأما تعديل عام 2005، فيوسع نطاق الاتفاقية لإلزام الدول الأطراف قانونياً بحماية المنشآت والمواد النووية المستخدمة محلياً

23- تقرير الجمهورية اليمنية الى لجنة مكافحة الارهاب بمجلس الأمن الدولي - الوثيقة (240 - 2002 -).

لأغراض سلمية وتخزينها فضلاً عن نقلها. يتضمن هذا التعديل مفهوم التهريب والتخريب النووي وينص على المزيد من تدابير التجريم.

والبروتوكولان الصادران عام 2005 يعدلان الصكين المتصلين بسلامة الملاحة البحرية لعام 1988، أي اتفاقية قمع الأعمال غير المشروعة الموجهة ضد سلامة الملاحة البحرية وبروتوكول قمع الأعمال غير المشروعة الموجهة ضد سلامة المنصات الثابتة الموجودة في الجرف القاري اللذين صادق عليهما اليمن عام 2000. إن بروتوكول عام 2005 لاتفاقية قمع الأعمال غير المشروعة الموجهة ضد سلامة الملاحة البحرية ("بروتوكول عام 2005م لاتفاقية قمع الأعمال غير المشروعة") وبروتوكول عام 2005 لاتفاقية قمع الأعمال غير المشروعة الموجهة ضد سلامة المنصات الثابتة الموجودة في الجرف القاري ("بروتوكول عام 2005 لاتفاقية قمع الأعمال غير المشروعة لعام 1998") يتناولان تهديدات إرهابية جديدة موجهة ضد سلامة الملاحة البحرية، وبخاصة تلك الجرائم التي تنطوي على الأسلحة الكيميائية والبيولوجية والنووية. وأخيراً تم اعتماد صكين جديدين في مجال الطيران المدني تحت رعاية المنظمة الدولية للطيران المدني.

فاتفاقية بيجين لقمع الأعمال غير المشروعة المتعلقة بالطيران المدني الدولي 2010 ("اتفاقية بيجين") تحدثت اتفاقية مونتريال لعام 1971 وبروتوكول عام 1988 المكمل لها بشأن المطارات التي تخدم الطيران المدني الدولي (وقد صادق عليهما اليمن) إن اتفاقية بيجين تجرم جرائم جديدة، بما في ذلك استخدام طائرة كسلاح أو في تصريف أو إصدار مواد بيولوجية أو كيميائية أو النووية أو كتهديد للقيام بأي من هذه الأعمال أو كوسيلة لأغراض النقل الغير مشروع لمواد خطرة، بما في ذلك البيولوجية والكيميائية أو المواد النووية كذلك تعمق اتفاقية بيجين مفاهيم المسؤولية الجنائية لتشمل تنظيم جرائم محددة أو توجيهاً أو التآمر أو المساعدة في تنفيذها.

البروتوكول المكمل لاتفاقية قمع الاستيلاء غير المشروع على الطائرات 2010 ("بروتوكول بيجين") فيحدث اتفاقية لاهاي لعام 1970 التي تجرم اختطاف طائرة (صادق عليها اليمن) من خلال توسيع نطاق تغطية أشكال ووسائل جديدة لاختطاف الطائرات.

ثانياً: التعاون الأمني لمكافحة الإرهاب على المستوى العربي:

تكللت جهود التعاون العربي لمكافحة الإرهاب عن ميلاد عدد من الاستراتيجيات والمدونات والاتفاقيات، منها الإستراتيجية الأمنية العربية لعام 1983، ومدونه قواعد سلوك الدول العربية لمكافحة الإرهاب لعام

1996، والإستراتيجية العربية لمكافحة الإرهاب لعام 1997، والاتفاقية العربية لمكافحة الإرهاب لعام 1998. لذا سنلقي الضوء على أهم تضمنته هذه الاتفاقيات والاستراتيجيات .

عرف رأي الإستراتيجية الأمنية، بأنها تلك الطريقة التي تهدف إلى تسخير كافة الإمكانيات والقدرات المتاحة لمواجهة وضع أو مشكلة أو حالة، حفاظاً على الأمن وتطويع تلك القدرات لتلائم ظروف الواقع، وتحقيق الأهداف وفقاً للمبادئ والأسس الواردة في خطة السياسة الجنائية المطبقة، وبشكل يحول دون وقوع أي خلل أمني أو يعوق احتواءه أملاً في توفير الاستقرار الأمني المنشود

وهدفت الإستراتيجية إلى تحقيق التكامل الأمني العربي، ومكافحة الجريمة بكل أشكالها وصورها، والحفاظ على أمن المواطن العربي، والحفاظ على أمن المؤسسات والهيئات والمرافق العامة وحمايتها من الهجمات الإرهابية.

وكذا عبرت مدونة قواعد السلوك العربي لمكافحة الإرهاب التي عقدت في تونس في الدورة الثالثة عشر 1996 عن قلقها العميق من استمرار الأعمال الإرهابية وبضرورة مكافحتها وفق أحكام الشريعة الإسلامية، والقانون الدولي وميثاق جامعة الدول العربية وتؤكد المدونة ضرورة التمييز بين الإرهاب وحق النضال المشروع للشعوب، والتحرر الوطني من الاحتلال⁽²⁴⁾ وإدانة الأعمال الإرهابية أيا كانت أسبابها وأهدافها.

واتفقت الدول الأعضاء على الحيلولة دون اتخاذ أراضيها مسرحاً للأعمال الإرهابية والعمل على تقديم المساعدات المتبادلة في مجال التحري وتعقب المجرمين الهاربين والعمل على تسليمهم طبقاً لأحكام الأنظمة الداخلية لكل دولة واتفاقيات تسليم المجرمين السارية لديها⁽²⁵⁾ 1

وأيضاً تم مواجهة الإرهاب من خلال الاستراتيجية العربية لمكافحة الإرهاب التي اعتمدها مجلس وزراء الداخلية العرب في دورته الرابعة عشر التي عقدت في تونس كانون الثاني/ يناير 1997، وتعتبر هذه الاستراتيجية القاعدة الأساسية للتعاون الفعال لمواجهة ظاهرة الإرهاب⁽²⁶⁾ والتي تم الانضمام إليها عام 1999 والتي ارتكزت على تجريم أعمال العنف المنظم الذي يسبب خوفاً وفزعاً أو التهديد به والاعتراف

24- د- نشأة عثمان الهلالي - الاستراتيجية العربية في مجال مكافحة الجريمة - مجلة الفكر الشرطي المجلد الثاني العدد الرابع - مارس 1994 - شرطة الشارقة - دولة الامارات العربية المتحدة - ص 13.

25- د- محمد فتحي - الاجرام المعاصر - مركز البحوث والدراسات - أكاديمية نايف العربية للعلوم الامنية ط1 الرياض ص 195 وما بعدها.

بحق الشعوب في تحرير مصيرها وحققها في الكفاح المسلح، وبذ كافة أشكال الجريمة وفي مقدمتها الإرهاب ودعم أمن الوطن العربي واستقراره ووحدة أراضيه وتعزيز التعاون بين الدول.

واعتمدت الاستراتيجية آليات فعالة لتنفيذها تمثلت في (27) :-

- تشكيل لجنة وطنية لمكافحة الإرهاب، مكونة من ممثلي الأجهزة المتخصصة، وتتولى التوجيه والإشراف والتنسيق بين هذه الأجهزة.

- إنشاء وحدة متخصصة لجمع المعلومات عن الأعمال الإرهابية وتحليلها وتبادلها مع الأجهزة الأمنية المعنية الأخرى.

- إنشاء وحدة خاصة لمكافحة الإرهاب ذات كفاءة عالية وتجهيز مناسب للتعامل مع الأعمال الإرهابية. نحن نميل إلى هذا الطرح ونرى تفعيل وتطبيق هذه الآلية بحيث تكون كل الدول العربية والإسلامية مشاركة في هذه الوحدات وتحت جهاز قيادي واحد وعمليات واحدة وفي أقرب وقت ممكن.

و أما الاتفاقية العربية لمكافحة الإرهاب التي جاءت لتعزيز التعاون العربي في مكافحة الإرهاب والتي أقرها مجلس وزراء الداخلية والعدل العرب، في دورة انعقاده المشترك في الثاني والعشرين من نيسان/ابريل 1998 والتي تناولت تعريف الإرهاب، وكذا بينت أسس التعاون الأمني والقضائي العربي لمكافحة الإرهاب. وقد عرفت الاتفاقية الإرهاب (28) بأنه " كل فعل من أفعال العنف أو التهديد به أياً كانت بواعثه أو أغراضه، يقع تنفيذ المشروع إجرامي فردي أو جماعي، يهدف إلى إلقاء الرعب بين الناس، أو ترويعهم بإيذائهم أو تعريض حياتهم أو حريتهم أو أمنهم للخطر، أو إلحاق الضرر بالبيئة أو بأحد المرافق أو الأملاك العامة أو الخاصة أو احتلالها أو الاستيلاء عليها أو تعريف أحد الموارد الوطنية للخطر.

هذا الإجماع العربي في تعريف الإرهاب يوحي بلا شك بعزم الأسرة العربية على مواجهة الإرهاب الهادف إلى ضرب مصالحها الوطنية والقومية وقادر أيضاً على توحيد أساليب وطرق مواجهة ظاهرة الإرهاب.¹

26- د- محسن عبد الحميد أحمد -التعاون الامني العربي والتحديات الامنية -مركز الدراسات والبحوث -أكاديمية نايف العربية للعلوم الامنية الرياض 1999 ص167.

27- د- محمد يحيى عزيز -مواجهة الارهاب ، م ص450 .

28- انظر الاتفاقية العربية لمكافحة الارهاب ، الصادرة من مجلس وزراء الداخلية العرب في اجتماعهما المشترك الذي عقد في مقر الامانة العامة لجامعة الدول العربية بتاريخ 22 - 4 - 1999.

المطلب الثاني: التدابير الأمنية لمكافحة الإرهاب على المستوى الوطني

نتيجة لشدة الأعمال الإرهابية المتلاحقة والجسيمة التي ضرب المصالح الاقتصادية في العمق وكلفت اليمن الكثير من الخسائر المادية والبشرية حتى اليوم، اتخذت اليمن عددا من التدابير الأمنية قبل الأعمال الإرهابية أو بعدها من خلال اعتماد الاستراتيجية الوطنية لمكافحة الإرهاب القائمة على القيم الوطنية والإسلامية العربية الدولية في مكافحة الإرهاب لذا سنعرج على إيضاح الإجراءات المتخذة قبل وقوع الأعمال الإرهابية " أولاً " ثم نتطرق إلى الإجراءات الأمنية اللاحقة " ثانياً " .

أولاً: التدابير الأمنية التي اتخذتها اليمن لمنع الأعمال الإرهابية:-

- 1- تأمين الحماية لسفارات والقنصليات والملحقات والمنشآت والمراكز والمعاهد الثقافية والأجنبية العاملة في اليمن والعاملين فيها، وكذا تأمين الحماية للمنشآت والمرافق والمصالح ذات الأهمية الاقتصادية والسياحية⁽²⁹⁾ .
- 2- تأمين الحماية للموانئ التجارية والنفطية وتوفير الوسائل والمعدات الضرورية لذلك.
- 3- اتخاذ الإجراءات الأمنية اللازمة في المداخل والمنافذ الجوية والبرية والبحرية وذلك لمنع دخول أي عناصر متطرفة أو المرور عبرها.
- 4- حصر وتسجيل وترقيم القوارب والمنشآت واليخوت وتنظيم عملية تصنيعها محلياً واستيرادها من الخارج وكذا عملها وتحركاتها على مستوى المحافظات الساحلية.
- 5- تعزيز الانتشار الأمني في العديد من المناطق الأمنية على مستوى المحافظات وتزويدها بعدد من الآليات والمتطلبات.
- 6- تعزيز مستوى علاقات التنسيق والتعاون مع الأجهزة الأمنية الشقيقة والصديقة في مجال المتابعة المشتركة وتبادل المعلومات حول العناصر الإرهابية.
- 7- منع توفير الملاذ الآمن للإرهابيين ومنع دخول الأشخاص البلاد إلا بإذن بموجب المادة "3" من القانون رقم 47 لعام 1991 بشأن دخول وإقامة الأجانب ولائحته التنفيذية رقم "4" لعام 1994 وألا تكون أسمائهم مدرجة في قائمة ممنوعين⁽³⁰⁾ .
- 8- منع تزوير أو تزيف وثائق الهوية وفحص وثائق السفر.

- 9- عدم منح حق اللجوء لمن يقومون بأنشطة إرهابية.¹
- 10- فرض الرقابة المشددة على الموانئ والمطارات والمنافذ البرية للحيلولة دون تسرب هروب الأسلحة.
- 11- فرض رقابة صارمة على استيراد ونقل المتفجرات التي يصرح باستيرادها لأغراض تنفيذ مشروعات التنمية وما يتصل بها من الأعمال المدنية والعسكرية.
- 12- قمع تجنيد أعضاء الجماعات الإرهابية.
- هذه الإجراءات نظمها قانون رقم 40 لعام 1992 بشأن تنظيم حمل الأسلحة النارية والذخائر والاتجار بها، واللائحة التنفيذية للقانون الصادرة بموجب القرار الجمهوري رقم "1" لعام 1994 وقد شهدت اليمن خلال العام 2013 ولأول مرة الإعلان عن مصادرة عددا من الأسلحة المهربة والسموم القاتلة المهربة عبر المنافذ البحرية والبرية والجوية وهذا يؤكد صدق التوجيه السياسي الحالي بمحاربة الإرهاب والإرهابيين.
- 13- توحيد المنهج التعليمي وتوحيد مراكز التعليم وتوحيدها في إطار وزارة التربية والتعليم والزامها بالمنهج الدراسي العام للدولة.
- 14- الإشراف عن المراكز والمدارس الدينية الأخرى وإبعاد الأجانب الذين كانوا يدرسون فيها وعدم القبول لأي دارس إلا عن طريق بلداتهم وبطريقه رسمية.
- إلا أن هذين التدبيرين الأخيرين لم يكتمل تطبيقهما بشكل فعال ولملموس حتى اليوم نتيجة لعدم استقرار أوضاع البلاد.

ثانيا: التدابير الأمنية لقمع الأعمال الإرهابية:

بعد الأعمال الإرهابية سلكت اليمن طرق عدة للحد من هذه الأعمال منها:

1- نهج مبدأ الحوار

الحوار مبدأ أساسي لمواجهة تحديات التطرف والإرهاب، وتعمل على تعزيز قيم الحوار والتفاهم بين الحضارات والثقافات. وقد بادرت إلى عقد مؤتمرين لحوار الحضارات في العامين 2003 و2004 شارك فيهما مفكرون وأدباء عرب وغربيون. وقد تقدمت اليمن نيابة عن مجموعة الدول الإسلامية، بمقترح

29- د- أمين أحمد الحذيفي - مكافحة ظاهرة الارهاب من واقع التجربة اليمنية- مكتبة خالد بن الوليد - ص 47.

30- انظر القانون رقم "4" لعام 1991 بشأن دخول وإقامة الاجانب.

يتضمن إضافة فقرة إلى منطوق مشروع القرار المتعلق بإنشاء مجلس حقوق الإنسان، يحرم المساس بالأديان والمقدسات.

وتتخذ اليمن عدة خطوات للتصدي للتحريض على ارتكاب أعمال إرهابية بدافع التطرف والتعصب على الصعيد التربوي والتعليمي، من خلال التأكيد على احترام الأديان واتباع منهج الوسطية والاعتدال، وعلى الصعيد الديني والثقافي، من خلال إعداد برامج دينية في وسائل الإعلام المرئية والمسموعة لنشر قيم التسامح ونقد مظاهر التطرف والإرهاب بهدف توجيهه نحو مبادئ الإسلام السمحة والإقناع بتجنب الغلو والتطرف في الدين. وقد حققت هذه التجربة نجاحاً طيباً.

ويلتقي هذا التوجه مع ما جاء في خطة العمل التي أقرتها الجمعية العامة لإستراتيجية الأمم المتحدة العالمية لمكافحة الإرهاب في البند أولاً " التدابير الرامية إلى معالجة الظروف المؤدية إلى انتشار الإرهاب. حيث تدعو الفقرة الثالثة منه إلى " الترويج لثقافة السلام والعدالة والتنمية البشرية، وللتسامح العرقي والوطني والديني، ولإحترام جميع الأديان أو القيم الدينية أو المعتقدات أو الثقافات، عن طريق القيام، حسب الاقتضاء، بوضع وتشجيع برامج للتثقيف والتوعية العامة تشمل جميع قطاعات المجتمع " وهذا ما سلكته اللجان الشعبية أثناء حربها الضروس مع القاعدة " أنصار الشريعة " في أبين - لوذر خلال الفترة 2011 - 2012،⁽³¹⁾.

2- قمع تمويل الإرهاب: يشكل التمويل أحد أهم أركان العمليات الإرهابية حيث إن هذا التمويل مهما كان ضئيلاً يعتبر ضرورياً للحركة والتواصل وتوفير المستلزمات الأساسية للعمل الإرهابي، سواء كانت أسلحة أو معدات أخرى، ولذا لا بد من قمع وتجريم أي شخص يقوم بأي وسيلة كانت مباشرة أو غير مباشرة وبشكل غير مشروع وبيادته بتقديم أو جمع أموال بنية استخدامها، أو هو يعلم أنها مستخدمة كلياً أو جزئياً للقيام بعمل يشكل جريمة في نطاق إحدى المعاهدات الدولية لمكافحة الإرهاب وهذا ما أكدته الاتفاقية الدولية لقمع تمويل الإرهاب حزيران/يونيو/1999⁽³²⁾.

وفي هذا السياق اتخذت اليمن الخطوات الآتية⁽³³⁾:-

أ- المتابعة الجادة والتواصل لكشف ومنع وصول التمويل المالي للتنظيمات الإرهابية.

ب- قيام البنك المركزي اليمني بتعميم جميع القوائم الصادرة من مجلس الأمن الدولي، والخاصة بتجميد وحجز وحفظ الأصول المالية الخاصة بالإرهابيين والمنظمات الإرهابية أو أموال أو موارد تابعة للأفراد أو الكيانات ذات الصلة بالإرهاب.

ت- إصدار منشور ملزم لجميع البنوك والمصارف العاملة في اليمن يتضمن ضرورة التحقق من كافة العمليات المالية التي تقوم بها في هذا الصدد.¹

ث- إنشاء وحدة متخصصة في جمع المعلومات المالية، والتي أنيط بها بمتابعة ومراقبة عمليات غسل الأموال في البلاد بالاستناد إلى المادة 30 الفصل الخامس من القانون رقم 1 لسنة 2010 بشأن مكافحة غسل الأموال وتمويل الإرهاب (34).

هذه الإجراءات وغيرها من التدابير الأمنية والقانونية قد ساهمت في التقليل من الهجمات الإرهابية وحاصرت منابع تمويل الإرهاب في حده الأدنى إلا أن هذا لا يعني وقف العمليات الإرهابية بل ما زالت تنشط بقوة وبأكثر إمكانية، كون ممولي العمليات الإرهابية لا يلجئون إلى التعامل الكامل مع البنوك والمصارف الوطنية والدولية وهذا ما يؤكد واقع اليوم، أن الكيانات والأفراد الإرهابيين مازالوا يشنون الهجمات الإرهابية وبطرق مختلفة ومتطورة تزداد يوماً بعد آخر لذا لا بد من توحيد الجهود الدولية والإقليمية والمحلية في تجفيف منابع تمويل الإرهاب في كل مكان وزمان أينما وجد.

2- القبض على مرتكبي الجرائم الإرهابية: تعهدت الدول بموجب الاتفاقيات الدولية والعربية لمكافحة الإرهاب بإلقاء القبض على مرتكبي الجرائم الإرهابية ومحاكمتهم وفقاً للقانون الوطني أو تسليمهم وفقاً لأحكام الاتفاقيات الدولية الثنائية بين الدولة الطالبة التسليم والمطلوب إليها التسليم وكذا تسليم المجرمين أو محاكمتهم بحسب الاتفاق بين الدول.

ثالثاً: الجهود الشعبية في محاربة الإرهاب: في سابقة من نوعها التحم الشعب مع أبنائه من القوات المسلحة والأمن في التصدي للإرهاب والإرهابيين أثناء معركتهم الحاسمة والفاصلة في جبهة لودر- أبين خلال الفترة 2011- 2012 سار ضحيتها كثيراً من الشهداء ومئات الجرحى من أبناء المنطقة " اللجان

31- جهاد عبدالله حفيظ اللجان الشعبية -إرادة شعب في مواجهة التحديات 2013 ص5 وبعدها.

32- مكتب الأمم المتحدة والمكتب المعني بالمخدرات والجريمة دليل ادراج الصكوك العالمية لمكافحة الإرهاب في التشريعات وتنفيذها 2007 ص16.

33- د- محمد يحيى عزيز -مواجهة الإرهاب -م س - 470.

الشعبية" (35) وعددا من الشهداء والجرحى من أبناء القوات المسلحة والأمن، هذه المعركة الحاسمة التي خاضتها اللجان الشعبية ومعها أبناء القوات المسلحة والأمن ضد تنظيم القاعدة كان أكبر نموذج على الدور الشعبي لمحاربة الإرهاب فمحاربة الإرهاب على المستوى المحلي لا يتم إلا بتضافر الجهود الشعبية مع الجهود الحكومية والتعاون الدولي والإقليمي.¹

فأفراد المجتمع هم وحدهم من يذودون على أمنهم واستقرارهم ويدافعون عن حياتهم، فالفرد جوهر كل نظام وهدف كل عمل جماعي، ولذلك فهو الأداة الرئيسية لمكافحة الإرهاب، لذا على الفرد في المجتمع دور أساسي في مساعدة رجال الأمن على أداء واجبهم في مجال مكافحة الجريمة من خلال إمداد الجهات المختصة بالمعلومات التي تسهم في الحد من الوقوع في الجرائم، وفي الوقت ذاته معاونة رجال العدالة في الوصول إلى الجناة الحقيقيين (36).

وتتعدد صور المشاركة الشعبية للأفراد في محاربة الإرهاب التي تلعب دوراً فعالاً في المواجهة أيّاً كان نوع هذه المشاركة، سواء كانت بالمشاركة الفعلية بالتعاون المشترك مع المؤسسات الأمنية وأفراد المجتمع بالقبض على المجرم الإرهابي أو باستخدام الأسلحة ضدّهم دفاعاً عن النفس أو عن الغير استناداً إلى حالة الدفاع الشرعي أو بالمحافظة على مسرح الجريمة وعدم العبث بالأدلة والآثار المادية، أو يمنع الإرهابيين من استخدام مزارعهم أو منازلهم للالتقاء أو الاختفاء فيها، والإبلاغ عنهم إذا لم يمكن منعهم (37). وقد تكون مشاركة الفرد في مواجهة الإرهاب مادياً، بتقديم العون المادي طواعية أو بالمشاركة الفكرية بمواجهة الفكر المتطرف والمغلوط، وتشجيع الغير على مواجهة الإرهابيين، وإلى جانب الأفراد في محاربة الإرهاب تلعب بقية الفئات السياسية والاجتماعية دوراً بارزاً في محاربة الإرهاب، الأحزاب السياسية، المجالس المحلية، الجمعيات الخيرية ولما لهذه الأخيرة من إسهام ملموس في تقديم الخدمات الاجتماعية وتحسين الظروف المعيشية لبعض الشرائح الاجتماعية، وسد بعض النواقص التي لا تستطيع الدولة أن توفرها، مما يؤدي إلى تماسك أبناء المجتمع، وتتضمن هذه الخدمات الأنشطة الوقائية والتنموية، وتقديم الخدمات المالية والعينية للفقراء التي تبعدهم عن شبح الإرهاب (38).²

34- قانون رقم 1 لسنة 2010، بشأن مكافحة غسل الأموال وتمويل الإرهاب، الصادرة بالجريدة الرسمية العدد 2 لسنة 2010.

35- د- أحمد إبراهيم مصطفى سليمان، الإرهاب والجريمة المنظمة - مرجع سابق - الإرهاب والجريمة المنظمة للتجريم وسبل المواجهة - مطبعة العشري - 2006.

36- انظر جهاد عبدالله حفيظ، اللجان الشعبية ارادة شعب، م س ص 87 وما بعدها.

37- د- عزت مصطفى الدسوقي - المشاركة الشعبية لمواجهة الإرهاب - مجلة الأمن العام - العدد 145 ص 11 - .

خلاصة المبحث الثاني : التدابير الأمنية التي اتخذتها اليمن لمواجهة الإرهاب على المستوى الدولي من خلال المصادقة على الاتفاقيات الدولية بقمع الإرهاب، والتي التزمت بموجبها بقمع الأعمال الغير مشروعة الموجهة ضد المصالح الدولية وكذا قمع تمويل الإرهاب وعدد من الاتفاقيات العربية لمواجهة الإرهاب وكذا وضع استراتيجية وطنية لمحاربة الإرهاب، كل هذه الخطوات وإن كانت قد تصدت للإرهابيين والتقليل من نشاطهم الإرهابي من حين إلى آخر، إلا أن الواقع أظهر خلاف ذلك فما زالت الأعمال الإرهابية في زيادة مستمرة وبشكل واضح، وضخ أموال طائلة للإرهابيين من مصادر غير معروفة لذا لا بد من خطوات أكثر جدية ومصادقية من قبل المجتمع الدولي والإقليمي والمحلي لمحاربة الإرهاب الذي أرهق اقتصادنا الوطني وأوقف مسار التنمية البشرية في البلاد هذه المعاناة قد تولد المزيد من الإرهابيين.

خاتمة:

على الرغم من اتخاذ كثير من الخطوات التشريعية والأمنية من خلال تجريم عدد من الأفعال الخطرة ذات الصلة بالأعمال الإرهابية وتشكيل محكمة جزائية ابتدائية متخصصة بنظر القضايا ذات الصلة بالأعمال الإرهابية. واتخاذ عدد من الإجراءات الأمنية قبل وقوع الأعمال الإرهابية وبعدها، إلا أن الإرهابيين مازالوا يقومون بارتكاب أفعالهم الإجرامية وبصورة تصاعدية ومتطورة أكثر من خلال استهدافهم بضرب الثروة القومية والوطنية كأنابيب النفط، وأبراج الكهرباء، والموانئ اليمنية. وعلى الرغم من المساعدة والتعاون الدولي والإقليمي للتصدي للإرهاب كل هذا لم يحد من الهجمات الإرهابية في اليمن.

ولذا نُخلص إلى عدد من النتائج والتوصيات:

النتائج:

- لا يوجد تشريع وطني موحد، يوصف جرائم الإرهاب، بما يتفق مع الاتفاقيات الإقليمية والدولية ذات الصلة.
- بالرغم من الإجراءات والمعالجات التي اتخذتها الجمهورية اليمنية وكذلك الضربات الموجعة التي تلقاها تنظيم القاعدة وعناصر من خلال الحملة الدولية لمكافحة الإرهاب فإن خطر القاعدة والعناصر الإرهابية لا زال قائماً بسبب وجود عوامل ودوافع لا زالت تحرك الإرهاب وتوفر له مادة خصبة.

38- د. صالح بن رميح الريميح - بحث بعنوان " دور مؤسسات المجتمع الأهلي في مكافحة الإرهاب مقدم للندوة العلمية عن الإرهاب والقرصنة البحري مركز الدراسات والبحوث جامعة نايف للعلوم والأمن المتعددة في صنعاء 13 - 5 - 2004 ص 12.

- عدم وجود قانون خاص لمكافحة الإرهاب في اليمن، وجود ثغرات في نصوص القوانين الجنائية الحالية لمكافحة الإرهاب وعدم فعاليتها.
- إن الحملة الدولية من أجل تحفيز مصادر التمويل للأنشطة الإرهابية لم تحقق الأهداف المرجوة منها رغم النجاحات في تحديد وتجميد بعض أرصدة القاعدة المالية.
- إن التعاون بين الأجهزة الأمنية في المنطقة العربية ليس في مستوى التحديات والظروف التي خلقها الإرهاب في الوطن العربي والعالم.
- عدم وجود استراتيجية إقليمية ودولية تقوم على إزالة الفوارق الاقتصادية والقضاء على البطالة الاجتماعية أي عدم إدخال إجراءات تنموية تساهم في القضاء على البطالة المجتمعية التي تساهم في الحد من ظاهرة الإرهاب.

التوصيات:

- تقنين الأفعال والأنشطة الإرهابية، وتوظيفها جنائياً في تشريع متكامل وشامل.
- إعداد وتربية النشء على حب الوطن والخير.
- توحيد المنهج التربوي والتعليمي في البلاد.
- نبد العنف والتعصب والتطرف والغلو بين صفوف أبناء المجتمع تبدأ برياض الأطفال وتنتهي برأس السلطة.
- محاربة ثقافة الكراهية والتعصب المذهبي والحزبي وتجسيد وتنمية روح القيم الإنسانية التي فطر عليها.
- القضاء على البطالة أو الحد منها.
- زيادة مستوى دخل الفرد.
- تعزيز وتفعيل التنسيق ليشمل كافة الدول وعقد لقاءات دورية لقادة أجهزة الأمن والخبراء المتخصصين في مكافحة الإرهاب.
- وضع خطط أكثر فعالية لتحفيز منابع التمويل للأعمال الإرهابية والتركيز على الشبكة المالية للقاعدة واللافئات التي قد تكون تعمل تحت غطائها.
- تبني برامج فكرية مشتركة للدول العربية لمواجهة الأفكار المتطرفة وتفنيدها ودحضها كإجراء المزيد من الحوار والتوعية ودور المدارس والمعاهد والجامعات في مكافحة هذه الظاهرة ودور خطباء المساجد ودور الإعلام وكافة القوى الوطنية.

- دعم الأجهزة الأمنية المتخصصة في مكافحة الإرهاب.
- إحداث تغيير في المرجعية المجتمعة والنزعات العقائدية المتعلقة بالإرهاب.
- إيجاد قاعدة بيانات وتنسيق تبادل المعلومات بين الدول، والتعاون التقني على المستوى الإقليمي والدولي.

المصادر والمراجع:

- القوانين:

- 1- قانون رقم 12 لسنة 1994 بشأن الجرائم والعقوبات - الجريدة الرسمية - وزارة الشؤون القانونية العدد 19.
- 2- قانون رقم 13 لسنة 1994 بشأن الإجراءات الجزائية - الجريدة الرسمية - وزارة الشؤون القانونية العدد 19.
- 3- قانون رقم 24 لسنة 1998 بشأن مكافحة جرائم الاختطاف والتقطيع - الجريدة الرسمية العدد 15.
- 4- قانون رقم 10 لسنة 2010 بشأن مكافحة غسل الأموال وتمويل الإرهاب الجريدة الرسمية العدد 22.
- 5- قانون رقم 17 لسنة 2013 تعديل بعض مواد القانون رقم "1" لسنة 2010 وبشأن مكافحة غسل الأموال وتمويل الإرهاب، لم يتم نشره بعد.
- 6- قانون رقم 91 لسنة 1999 بإنشاء محكمة جزائية ابتدائية متخصصة وشعبة جزائية استئنائية متخصصة - الجريدة الرسمية وزارة الشؤون القانونية العدد الثاني والعشرون 30/نوفمبر/1999.
- 7- القانون رقم "4" لعام 1991 بشأن دخول وإقامة الأجانب.

- المراجع العامة:

- 8- د- حسن علي مجلي - الوسيط في شرح قانون الجرائم والعقوبات في اليمن - القسم العام - الجزء الجنائي - مركز الصادق للنشر - الطبعة الثالثة - 2004.
- 9- محمد محمود سعيد " جرائم الإرهاب أحكامهما الموضوعية وإجراءات ملاحقتهما الطبعة الأولى - 1995.
- 10- د- محمد يحيى عزيز " مواجهة الإرهاب في التشريع اليمني والمقارن " أطروحة دكتوراه سنة 2009 - المتفوق للطباعة والنشر والتوزيع.
- 11- د. علي راشد " الجرائم المضرة بالمصلحة العمومية وجرائم الإخلال بالأمن الخارجي، وجرائم التزوير، - " مكتبة القاهرة الحديثة _ القاهرة 1955.

- 12- د. أحمد صبحي العطار " شرح قانون العقوبات - القسم الخاص - الجرائم المضرة بالمصلحة العامة - الهيئة العامة المصرية للكتاب - القاهرة - الطبعة الثانية - 1989 .
- 13- د. عبد الفتاح عبد السميع مطر - الجريمة الإرهابية - دار الجامعة الجديدة - الاسكندرية - 2005
- 14- د. مدحت رمضان " جرائم الإرهاب في ضوء الأحكام الموضوعية الإجرائية للقانون الجنائي الدولي الخاص - دراسة مقارنة - دار النهضة العربية - القاهرة - 1995 .
- 15- د. عبد الحميد عبد الخالق أحمد جريمة الإرهاب الدولي - النظرية العامة لجريمة الإرهاب - أهم صورها - المعالجة القانونية لمكافحتها - رسالة دكتوراه - كلية الحقوق - جامعة القاهرة - 2005 .
- 16- د. امام حسين عطا الله " الإرهاب القانوني للجريمة" - دار المطبوعات الجامعية - الإسكندرية - 2004 .
- 17- د. عوض محمد يعيش "الحماية الجنائية للموظف العام بالتطبيق على رجل الشرطة - دراسة مقارنة - رسالة دكتوراه كلية الدراسات العليا - أكاديمية الشرطة - القاهرة - 2000 .
- 18- د. حسين إبراهيم صالح عبيد - النظرية العامة للظروف المخففة - رسالة دكتوراه - حقوق القاهرة 1970 .
- 19- د. محمد عبد اللطيف عبد العال "جريمة الإرهاب" .
- 20- د. ابراهيم عبده نايل- " السياسة الجنائية في مواجهة الإرهاب " - دراسة مقارنة - دار النهضة العربية - القاهرة 1995 .
- 21- د. جوده محمد جهاد - التسوية بين الشريعة الإسلامية والقوانين الوضعية - القاهرة 1991 .
- 22- د. نشأة عثمان الهلالي - الاستراتيجية العربية في مجال مكافحة الجريمة - مجلة الفكر الشرطي المجلد الثاني العدد الرابع - مارس 1994 - شرطة الشارقة - دولة الامارات العربية المتحدة .
- 23- د. محمد فتحي - الاجرام المعاصر - مركز البحوث والدراسات - أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية ط1 الرياض .
- 24- د. محسن عبد الحميد أحمد - التعاون الأمني العربي والتحديات الأمنية - مركز الدراسات والبحوث - أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية الرياض 1999 .
- 25- د. أمين أحمد الحديفي - مكافحة ظاهرة الإرهاب من واقع التجربة اليمنية - مكتبة خالد بن الوليد - صنعاء .
- 26- جهاد عبد الله حفيظ- اللجان الشعبية - ارادة شعب في مواجهة التحديات 2013 .

- 27- مكتب الأمم المتحدة والمكتب المعني بالمخدرات والجريمة دليل ادراج الصكوك العالمية لمكافحة الإرهاب في التشريعات وتنفيذها 2007.
- 28- د- أحمد ابراهيم مصطفى سليمان - الإرهاب والجريمة المنظمة للتجريم وسبل المواجهة - مطبعة العشري - 2006.
- 29- د- عزت مصطفى الدسوقي - المشاركة الشعبية لمواجهة الإرهاب - مجلة الأمن العام - العدد 145.
- 30- د- صالح بن رميح الرميح - بحث بعنوان " دور مؤسسات المجتمع الأهلي في مكافحة الإرهاب " مقدم للندوة العلمية عن الإرهاب والقرصنة البحرية - مركز الدراسات والبحوث جامعة نايف للعلوم والأمن المنعقدة في صنعاء 13 - 5 - 2004 .
- المواقع الإلكترونية:
- 31- <http://www.un.org/arterrorism/instruments.shtml>

أثر استخدام النمذجة الرياضية في تدريس الجبر على التحصيل والاتجاهات نحو مادة

الرياضيات لدى تلاميذ الصف السابع الأساسي

د. عبد الله عباس مهدي المحزري - كلية التربية

جامعة صنعاء - اليمن

أ. خديجة محمد علي الحبابي - وزارة التربية

والتعليم، صنعاء - اليمن

dr.a.abas@gmail.com

الملخص

8

هدفت هذه الدراسة إلى بحث أثر استخدام النمذجة الرياضية في تدريس الجبر على التحصيل والاتجاهات نحو مادة الرياضيات لدى تلاميذ الصف السابع الأساسي باليمن. تكونت عينة الدراسة من (81) تلميذة من تلميذات الصف السابع بأمانة العاصمة - صنعاء، موزعات على مجموعتين إحداهما: تجريبية عددها (41) تلميذة درست باستخدام النمذجة الرياضية، والأخرى ضابطة مكونة من (40) تلميذة درست بالطريقة الاعتيادية، استخدم في الدراسة المنهج شبه التجريبي. وشملت أدوات الدراسة على اختبار تحصيل أعد لغرض الدراسة مكون من عشرين سؤالاً في صورته النهائية، وتم التأكد من صدقه من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين، والتأكد من ثباته باستخدام معامل (الفا كرونباخ)، حيث بلغ (0.73)، واستخدم لقياس الاتجاهات نحو الرياضيات مقياس المحزري (2003)، وبعد الانتهاء من تنفيذ التجربة وجمع البيانات تم معالجتها إحصائياً باستخدام برنامج (SPSS) وأسفرت نتائج الدراسة على أن التدريس باستخدام النمذجة الرياضية له أثر إيجابي على تحصيل التلاميذ، حيث أظهرت الدراسة فروقا معنوية بين تحصيل تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، في حين لم تظهر الدراسة فروقا معنوية بين اتجاهات تلاميذ المجموعة التجريبية واتجاهات نظرائهم في المجموعة الضابطة.

Abstract:

The study aimed to examine the effect of Mathematical modeling on teaching algebra subject to the attainment and attitudes toward mathematics subject among seventh grade students in Yemen. The sample of the study consists of (81) students (female students) of seventh grade students in Gr. Municipality, who were divided into two groups: experimental group, of (41) students taught using mathematical model, the other was the control group of (40) students, taught using the traditional method. A semi-experimental approach was applied in this study. The tools of the study have included an achievement test which consists of 20 questions in its final form. The test has been approved by validators. Its stability was examined by using Cronbach's Alpha, reaching (0.73). The attitudes were tested using Almaharazi measure (2003). After the experiment, the collected data were processed using the program (SPSS).

The results of the study showed that the teaching by using mathematical modeling has a positive impact on students' achievement. The study showed significant differences between the attainment of students in both experimental and control groups. The study did not find moral differences between the students' tendencies in both groups.

المقدمة:

في ظل التقدم الذي يشهده العالم في شتى المجالات العلمية والتقنية والتكنولوجية، يشهد مجال تعليم وتعلم الرياضيات الكثير من التطورات الحديثة المرتبطة بمناهج الرياضيات وأساليب تدريسها، وبالرغم من ذلك مايزال التلاميذ اليوم في العديد من المدارس يعانون الكثير من الصعوبات في مادة الرياضيات وخاصة في اليمن كونها لم تعد تمثل أهمية بالنسبة لهم ولم تعد تلك المادة الممتعة والمشوقة.

وقد ساد الاعتقاد الخاطئ أن الرياضيات مادة صعبة التعلم، حيث يعتقد البعض أنها مادة غير ممتعة، ومجردة لا يشعر الأطفال بها أو بقيمتها في حياتهم، كما وأنها غير مشوقة تتطلب حفظ واستظهار الكثير من النظريات والقوانين (عبيد، 2004، 18).

ولتعليم الطلاب الرياضيات بالطريقة التي سوف تخدمهم جيداً طوال حياتهم، فإنهم يحتاجون لخبرات صافية تساعدهم على أن يطوروا فهمهم رياضياً وأن يتعلموا حقائق مهمة ومهارات وإجراءات تطور قدرتهم على تطبيق عمليات الرياضيات، واكتساب اتجاه إيجابي نحوها (بدوي، 2007، 27).

ومع تنامي الاهتمام بالمعرفة الرياضية برزت اتجاهات حديثة في تدريس الرياضيات تدعو إلى نقلة نوعية في تشكيل وممارسة الرياضيات المدرسية بحيث لا يقتصر تعليم وتعلم الرياضيات على تنمية جوانب معرفية من حيث المفاهيم والقوانين والنظريات، ومن حيث تنمية خوارزميات ومهارات إجراء عمليات رياضية في الحساب والجبر والهندسة وسائر مكونات الأنشطة الرياضية، بل يمتد إلى تعليم وتعلم الرياضيات لتكوين عمليات عقلية، واكتساب مهارات أدائية، وتنمية نزعات وجدانية إيجابية (عبيد، 2004، 52).

ويؤكد آلن روجرسون أن الهدف من تعليم الرياضيات في الألفية الجديدة هو أن يتعلم الطلاب كيف يقومون بفهم الرياضيات وأن يحلوا مشكلات واقعية، وليس أن يتعلموا ويحفظوا نظريات شكلية ثم يتدربوا عليها في حل المسائل، "فالتلاميذ في حاجة إلى رياضيات أكثر نفعية في مسالكهم المعيشية يسهم تعلمها في إعدادهم لمواجهة تحديات المستقبل والقدرة على تحليل الأحداث والتنبؤ

واتخاذ القرار. ويقترح وليم عبيد توجهات عامة لتعليم الرياضيات منها أن يتم تقديم المحتوى بشكل موديولات مشوقة وبطرق تعلم تتناسب مع خصائص المتعلمين وتستثير اهتمامهم وتخاطب حياتهم" (لحمر، 2007، 2).

ويرى أبو مزيد أن تقديم الرياضيات في صورة مشكلات حياتية يمارسها الطلاب في الواقع، حتى يشعروا بقيمة الرياضيات عملياً فإذا قام الطالب بصياغة المشكلة الحياتية في صورة نموذج رياضي، واتباع مجموعة من الخطوات لحلها، ظهرت مهارة جديدة يطلق عليها النمذجة الرياضية (أبو مزيد، 2012، 3).

ويصف ميزنك (Meznik, 1999, 43) النمذجة الرياضية بأنها داعمه لتدريس الرياضيات حيث إن أهمية النمذجة الرياضية تكمن في كيفية تطبيق النظريات الرياضية في الواقع، وهو أحد الأهداف الأساسية للرياضيات كما تساهم في تنمية التفكير الذي هو من أهم النقاط في تعلم وتعليم الرياضيات.

ويرى هانسون أن النمذجة الرياضية تمثل جسراً يستطيع المتعلم من خلاله تسهيل تعلم الرياضيات، فالنمذجة الرياضية تمثل المفاهيم الرياضية وتقدمها في رسم أو تجسيد وتربطها بواقع المتعلمين وحياتهم، كما تساهم في تنمية الفهم والتفكير، إضافة إلى أن النمذجة الرياضية وتطبيقاتها وما تتطلبه من مهارات أصبحت ضرورية لمتعلمي الرياضيات لتقديم شيء جديد في تعلمهم (توبة، 2014، 3).

وبالإضافة إلى ذلك، فقد رأت إنجلش أن النمذجة الرياضية استراتيجية مهمة لحل المسائل الرياضية، وأشارت إلى أهمية قيام المتعلمين بصنع النماذج وعدم الاقتصار على استخدامها فقط، فالنمذجة الرياضية نشاط يستند على تحويل المسائل من شكلها الرياضي إلى صياغة موقف حياتي، مروراً باستخدام التمثيلات والتجسيديات (English, 2012).

وقد أكدت معايير (NCTM) أن البرامج التعليمية يجب أن تمكن الطلبة في جميع المراحل الرياضية من بناء واستخدام التمثيلات لتنظيم وتسجيل ونقل وإيصال الأفكار الرياضية، واختيار وتطبيق

وترجمة التمثيلات الرياضية لحل المشكلات، واستخدام التمثيلات لنمذجة وتفسير الظواهر الطبيعية والاجتماعية والرياضية (67، 2000، NCTM).

وتعد المفاهيم الرياضية ذات أهمية كبيرة عند تعليم وتعلم الرياضيات، ليس لأنها الخيوط التي يتكون منها النسيج الرياضي فحسب بل إنها تزود المتعلم بوسيلة تمكنه أن يساير النمو المعرفي في مادة الرياضيات، فهي على درجة عالية من المرونة يسمح باستيعاب حقائق جديدة تنظم إلى تركيبها دون أن تهرز التنظيم المعرفي للمتعلم، وتعد المفاهيم الجبرية اللبنة الأساسية لمنهج الرياضيات. (زيلعي، 2013، 3).

وإن استخدام النماذج في تدريس موضوع الجبر في الرياضيات يعد خطوة رائدة في عملية معالجة مواضيع الرياضيات المجردة وجعلها أكثر قبولاً لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا، كما أن عملية نمذجة المفاهيم الجبرية وتبسيطها للطلاب يدفعه للتركيز على تعميق الفهم والاستيعاب في حل المسائل الجبرية (أبوغزالة، 2009، 40).

وبناء على ما تقدم، تأتي هذه الدراسة للوقوف على أثر استخدام النمذجة الرياضية في اكتساب المفاهيم الجبرية والاتجاهات نحو مادة الرياضيات لدى تلاميذ الصف السابع الأساسي.

مشكلة الدراسة: تعد مشكلة تدني التحصيل في الرياضيات من أهم المشكلات التي تشغل بال التربويين والمهتمين بتدريس الرياضيات باليمن، وقد دلت نتائج الدراسات العالمية للعلوم وال رياضيات (TIMSS) التي أجريت على طلبة الصفين الرابع والثامن (2007، 2011) على أن الدول العربية المشمولة بالدراسة ومن ضمنها اليمن، قد حققت في اختبار الرياضيات نتائج أقل من المتوسط العالمي (اللولو، 2012، 52).

وتتمحور مشكلة هذه الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

ما أثر استخدام النمذجة الرياضية في اكتساب المفاهيم الجبرية والاتجاهات نحو مادة الرياضيات لدى تلاميذ الصف السابع بأمانة العاصمة؟

أهمية الدراسة: تكتسب هذه الدراسة أهميتها من خلال تميزها باستخدام النمذجة في تقديم العملية التدريسية للتلاميذ، والتي تعطي تمثيلاً محسوساً للأفكار المجردة، كما تربط الأفكار الجديدة بالتعليم السابق وتركز الانتباه على المفاهيم وتساعد في مواجهة الفروق الفردية بين التلاميذ وكذلك تتمثل الأهمية في الآتي:

1. قد تسهم هذا الدراسة في معالجة بعض الصعوبات التي يواجهها تلاميذ الصف السابع في تعلم المفاهيم الجبرية.
2. قد تسهم هذه الدراسة في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو الرياضيات لدى تلاميذ الصف السابع الأساسي بما تمثل النمذجة من ربط بين العالم الحقيقي وعالم الرياضيات، وعن طريق النمذجة الرياضية يمكن ترجمة المفاهيم الرياضية والأرقام المجردة إلى أشياء ملموسة ومحسوسة.
3. قد تشجع المعلمين على إدخال النمذجة في تدريس الرياضيات.
4. تقدم هذه الدراسة وحدة دراسية معدة بطريقة النمذجة، وتعمل على تنمية قدرات التلاميذ في حل المشكلات وفق خطوات النمذجة الرياضية، ويمكن أن يستفيد منها مصممو ومطورو المناهج، وكذلك الباحثون ووزارة التربية والتعليم.
5. قد تمهد هذه الدراسة الطريق للباحثين في استخدام استراتيجيات حديثة تراعي معايير العمليات المختلفة، وتنمي قدرة التلاميذ على إجراء الترابطات المختلفة، واستخدام نماذج متعددة للموقف التعليمي الواحد.

أهداف الدراسة: تهدف هذه الدراسة إلى:

1. صياغة وحدة الحدود الجبرية وفقاً لمدخل النمذجة الرياضية.
2. معرفة أثر استخدام النمذجة الرياضية في وحدة الحدود الجبرية على اكتساب المفاهيم الجبرية.
3. معرفة أثر استخدام النمذجة الرياضية في اتجاهات تلاميذ الصف السابع نحو مادة الرياضيات.

فرضيات الدراسة: تحاول هذه الدراسة اختبار الفرضيات الآتية:

1. لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في التحصيل بين

متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة تعزى إلى طريقة التدريس.

2. لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات

المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الاتجاهات تعزى لطريقة التدريس.

حدود الدراسة: تقتصر هذه الدراسة على:

- وحدة الجبر المتضمنة في كتاب الرياضيات المقرر على تلاميذ الصف السابع طبعة 2014م.

- قياس التحصيل عند مستوى المعرفة، والفهم، وحل المسائل.

- تلميذات الصف السابع الأساسي بأمانة العاصمة صنعاء خلال العام الدراسي 2015/2014

مصطلحات الدراسة:

النمذجة الرياضية: تشتق كلمة النمذجة Modulus من اللغة اللاتينية، وتعني القالب أو التصميم المصغر والمبسط، وهو رسم مجرد أو مجسم يهدف إلى تسهيل فهم شيء معين، بإظهار ملمح الشيء للعيان وكيف يعمل، ويستخدم بعض الباحثين كلمة Modeling بدلا من كلمة Modelling والأولى تعني (عرض الأزياء) والثانية تعني (النمذجة) (سليمان، 2014، 257).

ويقصد بالنمذجة الرياضية في هذه الدراسة: تطبيق مسائل الرياضيات في معالجة مشكلات واقعية، وترجمة المفاهيم الرياضية والأرقام المجردة إلى أشياء محسوسة؛ لتقليص الفجوة بين ما هو نظري وما هو تطبيقي من خلال تمثيلها سواء بالكلمات أو بالصور أو الأشكال أو التمثيل الرمزي أو المحسوس لتعميق الفهم للمفهوم الرياضي والتغلب على نقاط الضعف التي تظهر أثناء عملية التعلم والتعليم.

اكتساب المفاهيم الجبرية: ويقصد باكتساب المفاهيم الجبرية في هذه الدراسة: قدرة تلاميذ الصف السابع الأساسي على معرفة المفاهيم الجبرية في وحدة الحدود الجبرية، واستيعابها وتطبيقها مقاسا بالدرجة التي يحصل عليها التلاميذ في الاختبار التحصيلي المصمم لهذا الغرض.

التحصيل: يعرف التحصيل إجرائيا بأنه قدرة التلميذ على معرفة وفهم وتطبيق المفاهيم والأفكار الرياضية المتضمنة في وحدة الحدود والمقادير الجبرية مقدرا بالدرجات التي يحصل عليها التلميذ من خلال إجابته عن اختبار التحصيل المعد لهذا الغرض عند مستوى المعرفة والفهم والتطبيق.

الاتجاه:

من خلال الوقوف على عدد من تعريفات الاتجاه يمكن تعريف الاتجاه بأنه: مجموعة المشاعر والأفكار والمعتقدات التي يحملها الفرد نحو موضوع ما والتي توجه استجابته للمواقف (المثيرات) المرتبطة بذلك الموضوع.

ولغرض هذه الدراسة يعرف الاتجاه نحو الرياضيات بأنه: مجموعة المشاعر والمعارف والأفكار التي يحملها تلميذ الصف السابع من التعليم الأساسي عن الرياضيات مقدرة بالدرجة التي يحصل عليها من خلال استجابته على مقياس لمد ذلك الغرض..

الخلفية النظرية للدراسة:

النموذج: يعرف النموذج بوجه عام بأنه: طريقة للتفكير تسمح بالتكامل بين النظرية والتطبيق، ويعرف أيضا بأنه: تمثيل تخطيطي تسكن به الأحداث والعمليات والإجراءات بصورة منطقية قابلة للفهم والتفسير، وللنماذج في عملية التنظير وظائف متعددة منها: المماثلة، والاستدلال، والتفسير وتكوين صورة ذهنية واضحة عن المجال الذي تعالجه تلك النماذج (العدوان، الحوامدة، 2012، 163).

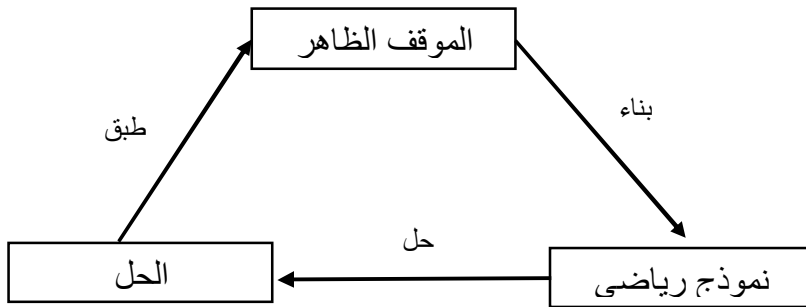
ومصطلح النموذج الرياضي يعني تمثيلا رياضيا للعناصر والعلاقات في نسخة مثالية من ظاهرة معقدة، ويمكن استخدام النماذج الرياضية لتوضيح وتفسير الظاهرة وحل المشكلات ويستطيع الطلاب بناء النماذج الرياضية للظواهر باستخدام المعادلات والجداول والرسومات البيانية ولتمثيل العلاقات (أبوزينة، وآخرون، 2007، 29).

الغرض من استخدام النماذج: إن النماذج تصمم إما لتعذر رؤية الظواهر القريبة والعمليات الواقعية، وعليه يقدم لنا النموذج خدمة جيدة في توضيح العمليات والظواهر لاسيما المعقدة منها وتسهيل صورها، ويسهم بذلك في دراسة الشيء الذي جاء لتصوره وفحص النظرية التي بني عليها (أبو مزيد، 2012، 24).

ونظرا للفجوة الموجود بين الواقع والنظرية اعتبرت النماذج كجسور تسمح بالعبور على هذه الفجوة أثناء البحث الإجرائي، وتعمل النماذج على التعبير وتصوير المفاهيم المتفاعلة مع الواقع وتمثيلة كجزء مبسط للحقيقة تساعد في فهم وضبط أفضل للظواهر المدروسة، ولكن يحتاج بناءه قدرة ذهنية وإبداع وقوة في التجريد ليصبح النموذج بذلك تمثيل للواقع الحقيقي (باشيوة، 2005).

بناء النموذج الرياضي: إن بناء النموذج الرياضي يمثل اتجاها علميا لحل مشكلة ما، أو لإنجاز هدف مرغوب فيه. حيث إن كل نموذج جديد أو تطوير لنموذج سابق - يحتوي على عناصر نظرية وأخرى عملية- فإن بناء النموذج يتعلق بكيفية الموازنة بين هذه العناصر بطريقة ملائمة. ويشترط عند بناء النموذج الرياضي أن يكون قابلا للتطبيق في النظام قيد الدراسة، وأن يتناول بعض أو كل المتغيرات المدروسة، وأن تكون المعادلة المستخدمة متفقة مع الواقع وأن يكون قابلا للفهم والاستخدام بواسطة الذين سيتعاملون معه (الجراح، 2000، 92).
نبذه تاريخية عن النمذجة:

أشارت الجراح (2000، 104-105) أن بدء ظهور مفهوم النمذجة الرياضية كان في السبعينيات من القرن العشرين، حيث كان ينظر إليها أنها عملية بناء نموذج رياضي لظاهرة ما. وقد ذكر دون ورايت المخطط التالي لتوضيح عملية النمذجة الرياضية وعلاقتها بالواقع.

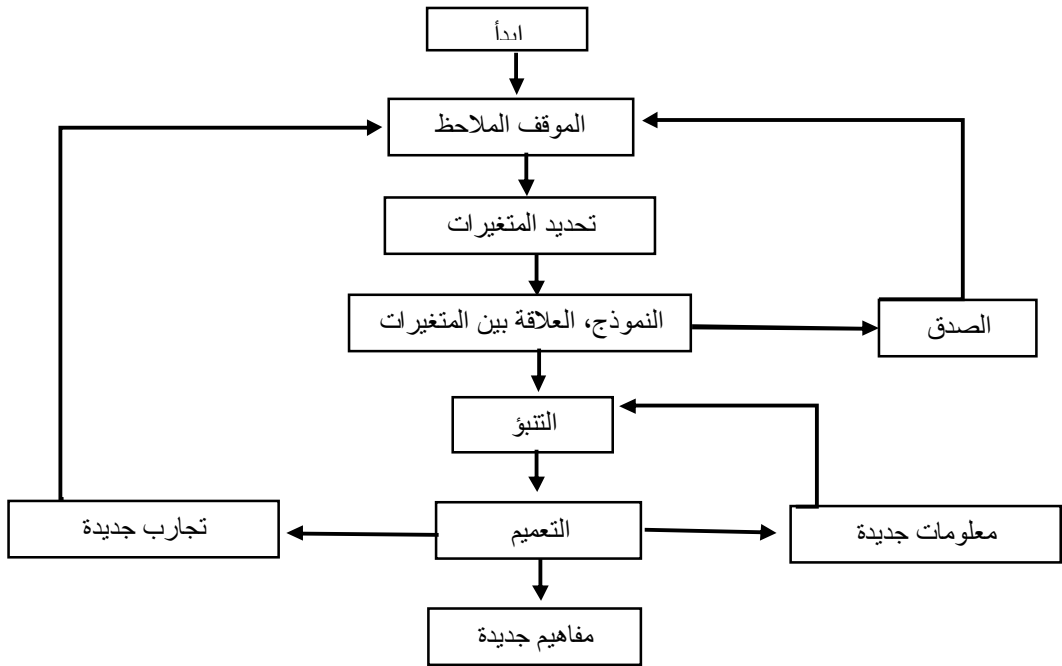


شكل (1) مخطط دون ورايت لعملية النمذجة نقلا عن: (الجراح، 2000)

يوضح المخطط أن عملية النمذجة تبدأ من ملاحظة موقف ظاهر، ثم بناء نموذج رياضي للموقف الظاهر حتى نصل إلى حل يتم تطبيقه على الموقف الظاهر.

وتضيف بأن هال ذكر أن عملية النمذجة تبدأ بملاحظة حالة معينة وهذه قد تكون وضع حقيقي أو تجريبي لوضع معين، والخطوة الأولى والأهم تتمثل في إيجاد المتغيرات التي تصف الحالة، وقدم

الشكل الآتي لتوضيح عملية النمذجة



شكل (2) مخطط هال لعملية النمذجة نقلا عن (الجراح، 2000)

يوضح المخطط أن عملية النمذجة تبدأ من موقف ملاحظ ثم تمر بمعالجات رياضية يمكن من خلالها التنبؤ والتعميم على تجارب جديدة في العالم الحقيقي.

ثم تعددت التعريفات والمخططات التي توضح مفهوم النمذجة وخطواتها مثل تعريف حاتم (1983)، وتعريف كروس (cross, 1985)، ومن خلال تلك التعريفات نجد أن الطابع الذي كان يغلب عليها خلال فترة السبعينيات أنها تشبه إلى حد بعيد مخططات برامج الكمبيوتر في تلك الفترة

وتتشابه إلى حد بعيد. ولكن جميعها اتفقت على أن النمذجة تبدأ من الواقع (مشكلة، ملاحظة في العالم الحقيقي) ثم معالجات رياضية مختلفة يليها عودة إلى الواقع مرة أخرى.

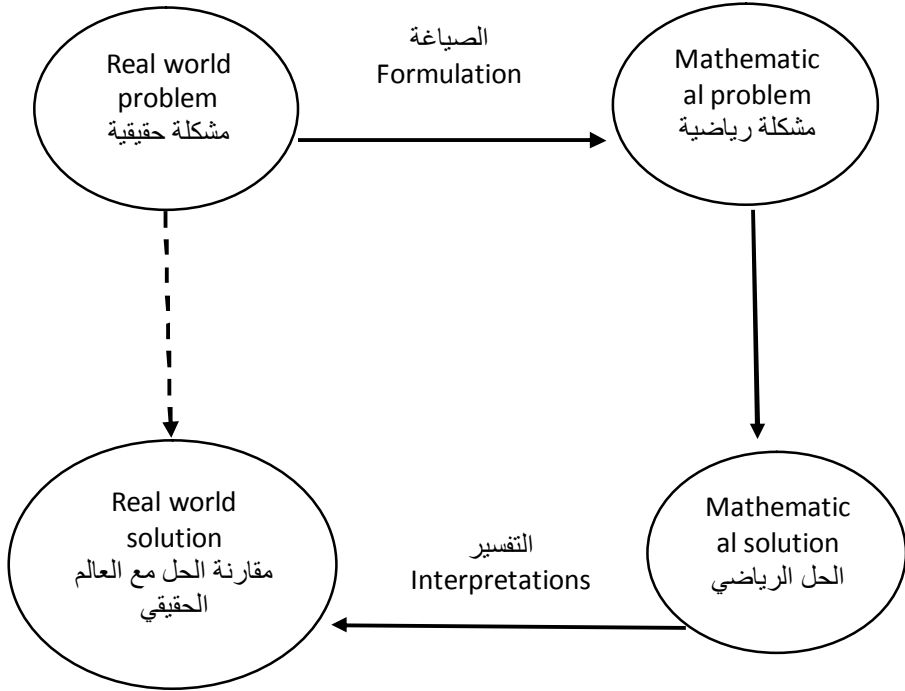
أما في النصف الأول من الثمانينيات من القرن العشرين فقد ارتبط تعريف النمذجة بخطوات وأشكال وشروح لتوضيح هذه الخطوات وكما سبق فإن جميع هذه الخطوات كانت تبدأ بمشكلة ملاحظته من الواقع، يتم دراستها والبعض الآخر كان يبدأ من نظام معين أو أهداف يسعى لتحقيقها أحيانا أخرى، أما في الفترة الواقعة بين 1990-1995م فقد أيدت العديد من المشاريع أفكار النمذجة والتطبيقات الرياضية ودعت إلى اعتماد حل المشكلات عموما كأساس للمناهج التعليمية والتعليم، وقد ركزت (NCTM) بشدة على حل المشكلات والنمذجة الرياضية (عمل الرياضيات) (الجراح، 2000، 123).

مفهوم النمذجة الرياضية: تشتق كلمة النمذجة modulus من اللغة اللاتينية، وتعني القالب أو التصميم المصغر والمبسط، وهو رسم مجرد أو مجسم يهدف إلى تسهيل فهم شيء معين، بإظهار ملمح الشيء للعيان وكيف يعمل.

وللنموذج معنيان يتقاطعان ويتلازمان أولهما: تجسيم مادي لمنطوق العلم النظري، لتمثيل الظواهر والتفكير فيها. وثانيهما: نسق نظري يعيد هيكلة الوقائع الحسية ويقارنها منطقيًا ورياضيًا (سليمان، 2014، 257).

يعرف (Ang, 2005) النمذجة الرياضية بأنها: عملية تمثيل (محاكاة) مشاكل العالم الحقيقي وفق الشروط الرياضية، وإيجاد حلول لتلك المشاكل باستخدام نموذج رياضي يمكن التعامل معه بصورة أبسط من تعقيد المشكلة في العالم الحقيقي، أي أن النمذجة الرياضية هي تحويل مشكلة العالم الحقيقي إلى مشكلة رياضية، ثم حل تلك المشكلة الرياضية، وبعد ذلك نترجم الحل إلى الشروط الحقيقية.

وقد مثل ذلك بالشكل التالي:



A simple view of the mathematical modelling process

الشكل (3): مخطط انج كنج لعملية النمذجة (Ang, 2005)

أهداف النمذجة الرياضية:

تهدف النمذجة الرياضية إلى:

- 1- تعزيز وتنمية الإبداع وتحسن الاتجاه نحو حل المشكلات.
- 2- إحداث اتجاهات مناسبة نحو استخدام الرياضيات في سياقات تطبيقية.
- 3- زيادة فرص تزويد التلاميذ لممارسة تطبيقات الرياضيات التي سوف يحتاجونها كأفراد، مواطنين، ومهنيين.
- 4- المساهمة في عمل صورة متوازنة للرياضيات كونها تقلص الفجوة بين ما يتعلمه التلميذ وبين مشكلات العالم الحقيقي.
- 5- المساعدة في فهم واستيعاب المفاهيم الرياضية.

ويشير أبو مزيد إلى أن الهدف الأساسي من النمذجة هو تحويل المشكلات الحياتية المعقدة إلى صورة رياضية يسهل التعامل معها بعد تبسيط العلاقة بين المشكلة، وشعور الطلاب بأن الرياضيات لها فائدة وقيمة في الحياة التي يعيشونها (أبو مزيد، 2012، 29).

أهمية النمذجة الرياضية: يرى ميزنك أن للنمذجة إسهامات مهمة في طريقة تعلم الرياضيات، وهي تعد بدون أي شك طريقة رياضية، وأن هناك اتفاقاً واسعاً بين علماء الرياضيات على أن التشديد على الطرق الرياضية أمر مرغوب فيه في جميع المستويات، ولذلك فهو يرى أن الإجابة على السؤال كيف نمذج؟ يعتبر في مقدمة الأهداف الرئيسة في تعلم الرياضيات. والنمذجة تعتبر مما يعمق الفهم بشكل واضح في تعليم الرياضيات بالإضافة إلى أنها يمكن أن توجد المتعة لدى الطلاب في تعلم الرياضيات (Mezник، 1999، 69).

وقد اشارت وثيقة المجلس القومي لمعلمي الرياضيات في الولايات المتحدة الأمريكية (2000، NCTM) إلى أهمية النمذجة الرياضية باعتبارها عملية تحقق أهداف تعليم الجبر وتعزز التمثيلات الرياضية، حيث نادت باستخدام النماذج الرياضية لتمثيل وفهم العلاقات الرياضية، واستخدام التمثيلات لنمذجة وتفسير الظواهر الفيزيائية والاجتماعية والرياضية ضمن أهداف عملية التمثيل الرياضي، وإن عملية النمذجة أو التمثيل الرياضي توظف في عملية حل المشكلات، حيث يتطلب حل المشكلات استخدام المتغيرات والتعبير عن هذه المتغيرات بالرمز وبناء المعادلات واستخدام الأشكال والرسوم والجداول، وأن استخدام نماذج من التمثيلات البصرية والمادية يؤدي إلى تنمية القدرة الرياضية في حل المشكلات والتفكير الرياضي (NCTM، 2000، 285).

وقد النمذجة الرياضية واحدة من مهارات التفكير الرياضي، وتعتبر إحدى أقوى استخدامات الرياضيات لذا يجب أن تتاح الفرصة لجميع الطلاب في جميع المستويات لنمذجة العديد من الظواهر رياضياً بطرق مناسبة لمستواهم (أبو زينة، وآخرون، 2007، 29).

ويخلص لحر (2007، 32) أهمية النمذجة في النقاط الآتية:

❖ النمذجة الرياضية بمهاراتها المتعددة ينبغي أن تصبح مكوناً أساسياً لمناهج الرياضيات في جميع المراحل، وذلك وفقاً لمستويات متعددة.

- ❖ تعليم الطلاب كيفية النمذجة الرياضية يعد من أهم الأهداف في تعليم الرياضيات.
- ❖ تساعد النمذجة الرياضية في تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلاب، وتعزز لديهم الأسلوب العلمي في حل المشكلات.
- ❖ التعليم من خلال التطبيقات والنمذجة الرياضية قد يساعد في جعل الرياضيات ذات معنى للطلاب، وتساعد كذلك في إزالة الفكرة السائدة حول الرياضيات بأنها موضوع ليس له علاقة بالواقع.
- ❖ ربط الرياضيات بالعلوم الأخرى يظهر الجانب التطبيقي للرياضيات ويجعل تعليم الرياضيات مشوقاً وممتعاً وهذا بدوره يزيل الفكرة السائدة بأن الرياضيات موضوع ليس له علاقة بالواقع، فالنمذجة الرياضية تعتبر المجال الأساسي لتطبيق الرياضيات في العلوم الأخرى.
- ❖ تساعد النمذجة الرياضية في توظيف تكنولوجيا الحاسبات، وظهور البرامج الإحصائية الهائلة ساعدت في استخدام النمذجة الرياضية في التنبؤ المشروط، واستشراف المستقبل.

تصنيف النماذج:

إن استخدام النماذج الرياضية لتحقيق متطلبات مختلفة طبقاً إلى المهمة المراد استخدامها فيها يدفعنا إلى التمييز بين أنواع مختلفة لهذه النماذج، وبعبارة أخرى يمكن تصنيف النماذج بطرق مختلفة حسب الموضوع الذي يعالجه النموذج، والمهمة المسندة له، والنظرية التي يستند عليها، وعلى هذا الأساس وجد كثير من التصنيفات للنماذج (علوش، 2012)، ومن هذه التصنيفات ما أورده لحرمر (2007، 39) من أن النماذج تصنف إلى:

1. نماذج طبيعية: وهي تلك النماذج التي تهتم بوصف الحوادث أو الظواهر عند لحظة معينة، ويمكن أن تعتبر الصور الفوتوغرافية نماذج طبيعية.
2. نماذج هندسية: يقصد بها النماذج التي تصف خصائص الحدث محل الدراسة ممثلة مواقف حركية معينة على هيئة رسوم توضيحية.
3. نماذج التخطيط: وهي عبارة عن تلك النماذج التي تتمثل في تدفقات العمليات عند مراحل معينة خلال الانتهاء من تصنيع منتج معين، كعمليات التخزين، أو التأجير وخلافة.

4. نماذج مماثلة: نماذج المماثلة أو التناظر وهي نوع من النماذج الهندسية والتي تمثل نظاماً معيناً باستخدام بعض خصائص النظام الإجمالي مثل الخراط.

5. نماذج رياضية: وهي نماذج على درجة عالية من التجريد توضع بصورة رياضية لشرح سلوك معين أو لتمثيل علاقة معينة بين متغيرات محددة مستخدمة الرموز الرياضية. وتصنف بدورها وفقاً للغرض منها إلى:

- نماذج وصفية: تصف علاقات معينة.
- نماذج توضيحية: توضح سلوك العلاقة المكونة لها.
- نماذج تنبؤية: تتنبأ بسلوك العلاقات تحت شروط معينة.

خطوات استخدام النمذجة في تدريس الرياضيات: تشير عايدة نخلة وآخرون (2003، 11) إلى أن مراحل النمذجة الرياضية تشمل الخطوات التالية:

1. تحديد المشكلة: وتتضمن هذه المرحلة تحديد مجال المشكلة.
2. تكوين النموذج: ويتم في هذه المرحلة ترجمة المشكلة إلى علاقات رياضية، ومحاولة إيجاد النموذج الملائم، وتبسيط النموذج في حالة العلاقات الرياضية شديدة التعقيد.
3. حل النموذج: في هذه المرحلة يتم الاعتماد على أساليب رياضية محددة بدقة.
4. الحكم على صلاحية النموذج: الغرض من هذه المرحلة هو التأكد من أن النموذج المقترح يقوم بالوظيفة التي صمم من أجلها.
5. تطبيق النموذج: ويتم في هذه المرحلة ترجمة نتائج النموذج إلى عمليات تنفيذية. ومما سبق يمكن تحديد خطوات النمذجة الرياضية في الخطوات الآتية:

1. فهم وتحديد المشكلة: وفي هذه الخطوة تقوم التلميذات بقراءة المشكلة وفهمها وتحديد المعطيات والمطلوب.
2. وضع الفروض اللازمة لبناء النموذج الرياضي: حيث يتم التفكير في المعطيات والمطلوب ودراسة العلاقات المتداخلة بين المتغيرات.
3. بناء النموذج الرياضي: يتم تركيب أجزاء النموذج للوصول إلى النموذج الرياضي ومحاولة تعديله للوصول إلى أفضل صورة.
4. حل النموذج الرياضي: وذلك بالطريقة المناسبة، إما جبرياً أو باستخدام الأشكال أو الرسوم البيانية أو الجداول.

5. تفسير الحل الرياضي: يتم تفسير الحل وبيان إمكانية تطبيقه على الواقع، والتحقق من معقولية الحل.

6. التأكد من صحة الحل: وفي هذه الخطوة يتم التحقق من صحة الحل. فوائده البيئة القائمة على النمذجة: تعد النمذجة الرياضية صورة التمثيل الرياضي، وكما تعد أداة حقيقية لربط المفاهيم الرياضية المجردة بالواقع الفيزيقي، أو أداة لوصف بعض أجزاء العالم الحقيقي بدلالات رياضية، وقد زادت في الآونة الأخيرة العناية بالنماذج الرياضية واستخدامها في تدريس الرياضيات وبخاصة في حل المسائل الرياضية والتطبيقات العملية الواقعية، باعتبارها ذات فائدة وظيفية نفعية في الحياة اليومية، ويحتاج طلبة المرحلة الأساسية إلى ربط المفاهيم المجردة الجديدة بالواقع الفيزيقي وبخبراتهم الشخصية، وهذا يساعد على صياغة المفاهيم والتعميمات واستخدامها بصورة صحيحة (الأخرس، 2010، 12).

إن النجاح في النمذجة يعتمد على القدرة على الانتقال من المشكلات الحياتية إلى عالم الرياضيات وصهرهما معا وهذا يعني استيعاب المشكلة الحياتية وتحديد الكيفية التي تحول من خلالها إلى صيغ رياضية، وتحديد أي من مظاهر المشكلة يمكن نمذجته وتنصف هذه العملية بالتجريد. كما تمكن النماذج الرياضية من تفسير وحل المشكلات بشكل عام وأن تستخدم بشكل متكرر وتوظف في مشكلات مشابهة، وإن حل معادلة رياضية قد يعود إلى حل مشكلات أخرى في موضوعات متنوعة ومجالات معرفية أخرى، كما تلعب التكنولوجيا الإلكترونية دورهما في تمثيل المشكلات وبناء النماذج وحل المشكلات (الجابري، 2005، 24).

ويعتمد مدخل التعلم بالنمذجة على الحقيقية الأساسية عن التعلم، وهي "أن كل شيء سهل تعلمه إذا استطعت أن تمثله أو تحاكيه"، ويعد من أهم المداخل التدريسية التي يستخدم فيها المعلمون النماذج لمساعدة المتعلمين ليحسوا بملاحظاتهم ولفهم الأفكار المجردة من خلال التخيل أو التصور حتى يتمكنوا من الفهم العميق لما يتعلمون.

ويرى أبو مزيد بأن البيئة القائمة على استخدام النمذجة الرياضية لها فوائد منها: شعور الطلاب بأهمية الرياضيات عندما يقوموا ببناء النماذج الرياضية التي تعمل على حل مشكلات حياتية،

وأنها تعمل على تحسين عملية التعلم، وشعور الطلاب بأن الرياضيات مادة مفيدة في الحياة ولها استخدامات متعددة في جميع المجالات (أبو مزيد، 2012، 33).
ومما سبق يمكن ايراد الفوائد الآتية لاستخدام النمذجة الرياضية:

- زيادة دافعية التلاميذ لحل المشكلات الواقعية باستخدام النماذج الرياضية، مما يجعل الرياضيات مادة ممتعة وذات معنى.
- تحسين جودة التعلم، وتزويد التلاميذ بمهارات التفكير المنطقي من خلال استخدام خطوات النمذجة.
- شعور التلاميذ بالحرية أثناء صنع النماذج وتجربتهم للحلول وتعلمهم من أخطائهم.

الدراسات السابقة:

دراسة توبة (2014) هدفت إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية النمذجة الرياضية على استيعاب المفاهيم وحل المسائل الرياضية في وحدة القياس لطلاب الصف السابع الأساسي في محافظة قلقيلية فلسطين، وذلك من خلال استخدام النمذجة الرياضية في إعادة صياغة وحدة (القياس) من كتاب الرياضيات للصف السابع، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وتم تطبيق البحث على عينة مكونة من (76) طالبة من طالبات الصف السابع الأساسي في مدرسة الشهيد فاطمة غزال الأساسية للبنات في قلقيلية مقسمة إلى مجموعتين (ضابطة، وتجريبية)، أما أدوات الدراسة فقد تمثلت في اختبار استيعاب المفاهيم الرياضية واختبار لحل المسائل الرياضية، وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي درست بالنمذجة الرياضية في التحصيل البعدي للمفاهيم الرياضية وحل المسألة الرياضية.

دراسة السعيد (2013) هدفت إلى دراسة مدى فاعلية استخدام النمذجة في تنمية مهارات حل المسألة الرياضية (فهم المسألة- وضع خطة للحل- تنفيذ الحل- التأكد من صحة الحل) لدى التلميذات بطيئات التعلم بالمرحلة الابتدائية في منطقة عسير بالمملكة العربية السعودية.

واعتمد البحث المنهج شبه التجريبي القائم على تصميم المجموعتين (التجريبية والضابطة)، وتكونت عينة البحث من (95) تلميذة، وتمثلت أداة الدراسة من اختبار مهارات حل المسألة الرياضية، وقد توصلت الدراسة إلى فاعلية النمذجة في تنمية مهارات حل المسألة.

دراسة امحمد (2013) هدفت إلى دراسة فاعلية استخدام النمذجة الرياضية في التحصيل ومهارات التفكير العليا في الرياضيات لدى طلاب الثانوية التخصصية في ليبيا، واعتمد البحث المنهج شبه التجريبي القائم على المجموعتين (التجريبية والضابطة)، وتكونت عينة البحث من (71) طالبا وطالبة من طلاب الصف الثاني الثانوي، وتمثلت أدوات الدراسة في دليل الطالب لوحدة الإحصاء باستخدام النمذجة الرياضية، ودليل المعلم، واختبار تحصيلي، واختبار مهارات التفكير العليا في الوحدة. وقد أوضحت نتائج البحث فاعلية استخدام النمذجة الرياضية في تنمية التحصيل ومهارات التفكير العليا في الرياضيات لدى طلاب الثانوية التخصصية في ليبيا.

دراسة جولد (Gould,2013) التي هدفت إلى تحديد مفاهيم وأفكار المعلمين في المدارس الثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية حول النماذج الرياضية في كولومبيا، والنمذجة الرياضية من أجل تطوير تعليم المعلمين، مستخدمة استطلاع آراء ممثل باستبانة نشرت على الإنترنت، وأجاب عنها عينة كبيرة من المعلمين والمهتمين بتعلم الرياضيات، وأظهرت النتائج وجود فهم خطأ عند المعلمين بمفاهيم النمذجة الرياضية والنماذج الرياضية، ومنها مرتبط بخصائصها وأخرى مرتبط بتصورات وافتراسات مرتبطة باستخدامها، وأوصت بضرورة فهم النمذجة، وتوجيه تركيز المعلمين إلى استخدامها كأهم طرق فهم الرياضيات. وربطها بالواقع، وتطوير التعليم.

دراسة أبو مزيد (2012) هدفت إلى معرفة أثر استخدام النمذجة الرياضية على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف السادس بمحافظة غزة، وذلك من خلال استخدام النمذجة الرياضية في إعادة صياغة الوحدة الثانية (الكسور العشرية) من كتاب الرياضيات للصف السادس الأساسي في تنمية مهارات التفكير والإبداع (الطلاقة- المرونة- الأصالة)، وتكونت عينة الدراسة من (83) طالباً من طلاب الصف السادس في مدرسة ذكور دير البلح الابتدائية مقسمة إلى مجموعتين (ضابطة وتجريبية)، أما أداة الدراسة فهي اختبار التفكير الإبداعي. وأظهرت النتائج

وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام النمذجة في اختبار مهارات التفكير الإبداعي ككل وكذلك في كل مهارة على حده.

دراسة إنجل (English,2012) التي أجرت عن نمذجة البيانات في الصف الأول الأساسي في استراليا وهي دراسة طويلة استمرت ثلاث سنوات وانخرط فيها الطلبة والمعلمون في الأنشطة لدروس في العلوم، وتمثلت الأنشطة في تمثيل خصائص وظواهر من بيئة الأطفال بنماذج بيانية، ومقارنة الاختلافات والخصائص، وتفسير الاختلافات، وعمل تنبؤات وتوقعات وبيان العلاقة بين النمذجة وحل المسألة الرياضية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن تطوير الطلبة للإحساس بالبيانات، وكذلك التركيز على ما تعنيه البيانات، وفهم الاختلافات بين الخصائص، وتحسين القدرة على التنبؤ.

دراسة لحممر (2007) هدفت إلى تنمية بعض مهارات النمذجة الرياضية اللازمة للطلاب/ المعلمين شعبة الرياضيات بكلية التربية جامعة عدن، واستخدم الباحث المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (43) من طلاب المستوى الرابع- رياضيات، واستخدم الباحث مقياس مهارات النمذجة الرياضية، ويتكون من فقرات لقياس مدى امتلاك بعض مهارات النمذجة الرياضية، مقياس في الاتجاه نحو النمذجة الرياضية، وتم تطبيق المقياس قبلًا وبعديًا وأظهرت الدراسة أن هناك انخفاضًا في مستوى الطلاب المعلمين في مهارات النمذجة الرياضية قبل تطبيق البرنامج.

دراسة الجراح (2000) والتي تناولت تطوير مناهج الرياضيات في مرحلتي التعليم العام في الأردن في ضوء النمذجة الرياضية، وهدفت الدراسة إلى وضع معيار لتناول النمذجة الرياضية في مناهج الرياضيات لمرحلتي التعليم العام، وتحديد موقف مناهج رياضيات التعليم العام بالأردن من هذا المعيار، وتكون مجتمع الدراسة من كتب الرياضيات المدرسية المقررة على مرحلتي لتعليم العام (الإلزامية والثانوية)، وقامت الباحثة بتحليل جميع كتب رياضيات التعليم العام بالأردن في ضوء معيار الأهداف ومعايير المحتوى من حيث تناول - كتب رياضيات التعليم العام بالأردن - النمذجة الرياضية، ومن أهم النتائج التي توصلت لها الباحثة أن هناك قصورا واضحا اتجاه النمذجة وبناء النماذج الرياضية، حيث إن مفهوم النمذجة لم يرد على مستوى المنهاج أو الكتاب المدرسي.

دراسة ليج (Lege,2003) التي هدفت إلى دراسة مقارنة بين مداخل تدريسية متقابلة لتقديم النمذجة الرياضية ودراسة ما يحدث عندما يتعلم الشخص عن النمذجة وعن بنية النماذج في مادة ما قبل الجبر (مبادئ الجبر)، واتبع البحث المنهج التجريبي، وتضمنت الدراسة برنامجاً من خمسة أنشطة وتم تقديمه لمدرستين، في الأولى كانت الأنشطة تحتوي على العديد من النماذج التي توضح مشكلة محددة، وفي المدرسة الثانية تم تقديم المشكلات نفسها وكان التركيز على النمذجة مفتوحة النهاية، وتم التقييم على مرحلتين في ضوء أهداف محددة للنمذجة، وتوصلت الدراسة إلى أن أداء الطلاب الذين تعلموا عن طريق النمذجة من خلال حل مشكلات مفتوحة النهاية أفضل من أداء الطلاب الآخرين.

من خلال هذا العرض يتضح ان استخدام النمذجة الرياضية قد يسهل على التلاميذ فهم الأفكار الرياضية وبالتالي يحسن من مستوى تحصيلهم واتجاهاتهم نحو الرياضيات. وحيث إنه لا توجد دراسة بحثت في أثر النمذجة الرياضية على التحصيل وتنمية الاتجاهات نحو الرياضيات في الجمهورية اليمنية حسب علم الباحثين لذلك جاءت هذه الدراسة والتي تعتبر امتداداً للدراسات السابقة في هذه المجال، هذا وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في البعد المفاهيمي والإجرائي فضلاً عن تفسير النتائج.

إجراءات الدراسة:

أولاً: منهج الدراسة؛ استخدم في هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي (مجموعة تجريبية – مجموعة ضابطة) حيث تم تدريس المجموعة التجريبية وفق النمذجة الرياضية، والمجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية، ثم تطبيق الاختبار التحصيلي بعد الانتهاء من تدريس المجموعتين، وكذلك تطبيق مقياس الاتجاه قبلها وبعدياً على عينة الدراسة.

ثانياً: مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من تلميذات الصف السابع في المدارس التابعة لمكتب التربية والتعليم بأمانة العاصمة للعام الدراسي (2014-2015 م).

ثالثاً: عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من تلميذات الصف السابع في مدرسة القدس إحدى مدارس التعليم الأساسي بأمانة العاصمة. وتتكون المدرسة من شعبتين دراسيتين للصف السابع، وبالتعيين العشوائي مثلت إحدى الشعب المجموعة التجريبية وهي مكونة من (41) تلميذة ومثلت

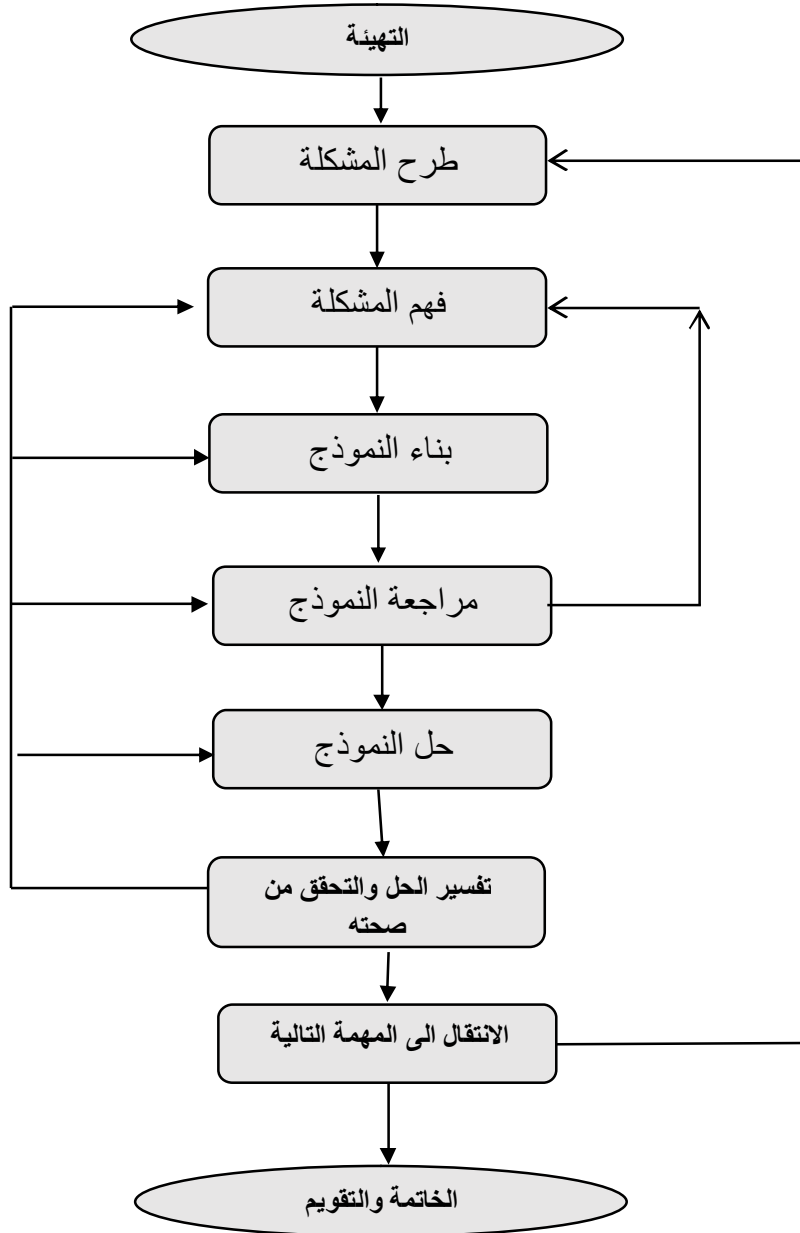
الشعبة الأخرى المجموعة الضابطة وهي مكونة من (40) تلميذة. وتم التحقق من تكافؤ المجموعتين في التحصيل السابق في مادة الرياضيات.

رابعاً إعداد الوحدة الدراسية: تم صياغة الوحدة الثالثة (الحدود والمقادير الجبرية) من كتاب الصف السابع الجزء الأول وفقاً لطريقة النمذجة الرياضية. وقد تم عرض الوحدة الدراسية على مجموعة من المحكمين للتأكد من صدقها وفي ضوء ملاحظاتهم أجريت التعديلات اللازمة.

خامساً إعداد دليل المعلم: أعد الباحثان دليلاً للمعلم يسترشده به في تدريس وحدة والمقادير الجبرية وفقاً للنمذجة الرياضية وقد اشتمل الدليل على المكونات الآتية:

1. مقدمة: تناولت مفهوم النمذجة الرياضية وأهميتها في تعليم وتعلم الرياضيات.
2. مخطط الوحدة: اشتمل على العناصر الآتية:
 - a. التعريف بالوحدة (فكرة عامة عن الوحدة)
 - b. مخرجات التعلم الخاصة بالوحدة.
 - c. الخطة الزمنية: استغرق تنفيذ الوحدة خمسة أسابيع بواقع خمس حصص أسبوعياً.
 - d. مخطط الدروس: احتوى الدليل على مخطط تفصيلي لتنفيذ الدروس واشتمل مخطط كل درس على:

- مخرجات التعلم الخاصة بالدرس.
 - الوسائل والأدوات.
 - المفردات الرياضية المتضمنة في الدرس.
 - بنية الدرس والتي تكونت من: التمهيد، التدريس (التعليم والتعلم) بحسب النمذجة الرياضية، الخاتمة والتقييم.
- والمخطط الآتي يوضح سير الدرس بحسب النمذجة الرياضية، والذي طور في هذه الدراسة:



الشكل (4) سير الدرس بحسب النمذجة الرياضية

وقد عرض الدليل على مجموعة من المحكمين، وفي ضوء ملاحظاتهم طور الدليل وأخرج في صورته النهائية وأصبح جاهزا للتطبيق.

سادسة أدوات الدراسة

1-الاختبار التحصيلي: لمد اختبار تحصيلي لقياس تحصيل الطلاب في وحدة الحدود والمقادير الجبرية وذلك عند مستوى المعرفة والفهم، والتطبيق، وقد تضمن الاختبار في صورته الأولية خمسا وعشرين سؤالاً منها: 10 أسئلة مقالية، و(15) سؤالاً من نوع اختيار من متعدد. وقد بُعت الخطوات الأساسية الآتية في بناء الاختبار: تحديد الأهداف، وتحليل محتوى الوحدة الدراسية، وإعداد جدول المواصفات، وبناء فقرات الاختبار، وتجريب الاختبار وتحليل فقراته إحصائياً والتحقق من صدق الاختبار وثباته.

صدق الاختبار:

تم التحقق من صدق المحتوى وذلك من خلال بناء جدول المواصفات، وكذلك عن طريق التحكيم للتأكد من صلاحية الفقرات، وتم التحقق من صدق البناء من خلال حساب القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات الاختبار.

ثبات الاختبار: تم إيجاد ثبات الاختبار باستخدام معادلة ألفا كرونباخ وبلغ معامل الثبات (0.73) وهي قيمة مناسبة لغرض هذه الدراسة.

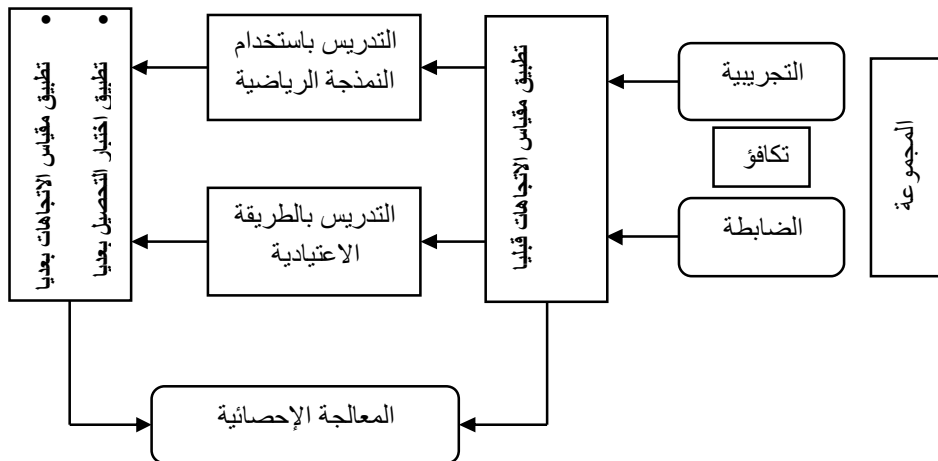
الاختبار في صورته النهائية: بعد إجراء التعديلات على فقرات الاختبار في ضوء آراء المحكمين ونتائج التجربة الاستطلاعية تكون الاختبار في صورته النهائية من (20) فقرة، منها (10) فقرات من نوع الاختيار من متعدد ذي الأربع البدائل و(10) فقرات مقالية.

2- مقياس الاتجاه: بعد الاطلاع على العديد من مقاييس الاتجاهات نحو مادة الرياضيات، اختير مقياس المحزري (2003) كونه مصمماً على البيئة اليمينية، ويقاس اتجاهات طلاب الصف الثامن الأساسي نحو مادة الرياضيات، وهو يتكون من (26) فقرة منها (14) فقرة إيجابية، و(12) فقرة سلبية، وكانت مواصفات المقياس على النحو الآتي:

حددت أبعاد المقياس بثلاثة أبعاد هي: طبيعة الرياضيات والاستمتاع بمادة الرياضيات ودراستها، وأهمية الرياضيات، كما اتبع في تقدير درجات هذا المقياس ميزان ليكرت (Likert) الثلاثي (نعم، غير متأكد، لا) التي تقابلها الدرجات (1، 2، 3) في حالة الفقرات السلبية والدرجات (3، 2، 1) في حالة الفقرات الإيجابية، وحدد صدق المقياس من خلال الصدق المنطقي (صدق المحكمين) بالإضافة إلى صدق البناء، كما وجد ثبات المقياس باستخدام معادلة ألفا كرونباخ والذي بلغ معامل ثباته (0.83) وهو معامل ثبات عال.

سابعاً تنفيذ التجربة نفذت التجربة بحسب الخواص الاتية:

1. اختيار العينة ومكافأة المجموعتين.
 2. تطبيق مقياس الاتجاه نحو الرياضيات على التلميذات قبل البدء بالتدريس.
 3. درست المجموعة التجريبية باستخدام النمذجة الرياضية، وقامت بالتدريس الباحثة المشاركة في هذا البحث للمجموعتين التجريبية والضابطة.
 4. درست المجموعة الضابطة وفقاً للطريقة الاعتيادية.
 5. في نهاية التجربة طبق مقياس الاتجاهات نحو الرياضيات واختبار التحصيل على المجموعتين، ومن ثم جمعت البيانات وهئت للمعالجة الإحصائية.
- والمخطط الآتي يوضح إجراءات التجربة والتصميم التجريبي المتبع في الدراسة.



الشكل (5) التصميم المتبع في الدراسة

ثامن: الأساليب الإحصائية

لستخدم في تحليل البيانات الوسائل الإحصائية الآتية عبر برنامج SPSS وهي:

- اختبار t-test لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسطي درجات المجموعتين في الاختبار التحصيلي.
- اختبار تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لمقارنة بين متوسطي استجابات تلميذات المجموعتين الضابطة والتجريبية في مقياس الاتجاهات نحو الرياضيات.

نتائج الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام النمذجة الرياضية في التحصيل والاتجاهات نحو مادة الرياضيات لدى تلاميذ الصف السابع، وبعد تجميع البيانات، وترميزها تمت معالجتها إحصائياً باستخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) وفيما يلي عرضاً لنتائج الدراسة.

أولاً: النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في التحصيل بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة تعزى إلى طريقة التدريس.

وللتحقق من هذه الفرضية تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الاختبار التحصيلي فقد بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (11.68) وانحراف معياري (3.654)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (13.41) وانحراف معياري (3.585)

ولاختبار دلالة الفروق بين المجموعتين (الضابطة والتجريبية) استخدام اختبار (t-test)، والجدول الآتي يبين النتائج.

جدول (1)

اختبار (t-test) لعينتين مستقلتين لاختبار الفوارق بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين
(الضابطة والتجريبية) في الاختبار التحصيلي

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	T	درجات الحرية	الدلالة	حجم الأثر
الضابطة	40	11.68	3.654	2,163	79	0.034	0.056
التجريبية	41	13.41	3.585				

ومن الجدول السابق يتضح أن هناك فروقا دالة احصائيا لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام النمذجة الرياضية.

وقد بلغ حجم الأثر (مربع ايتا) 0.056 وهو يشير إلى حجم تأثير متوسط. وبذلك نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05 = α) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية.

ثانياً النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية والتي تنص على:

لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05 = α) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الاتجاهات تعزى لطريقة التدريس. وللتحقق من هذه الفرضية تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات التلاميذ على مقياس الاتجاهات في التطبيقين القبلي والبعدي، والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول (2)

المتوسطات والانحرافات المعيارية للمجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيقين
(القبلي والبعدي) لمقياس الاتجاهات

الانحراف المعياري		المتوسط الحسابي		العدد	المجموعة
بعدي	قبلي	بعدي	قبلي		
5.338	5.939	67.625	67.100	40	الضابطة
8.258	9.868	66.951	62.146	41	التجريبية

وحيث إن درجة القياس البعدي تتأثر بدرجة القياس القبلي فقد تم معالجة الاختلافات المبدئية بين المجموعتين باستخدام تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للتخلص من أثر الدرجات القبليّة على الدرجات البعدية والكشف عن دلالة الفروق في القياس البعدي والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول (3)

نتائج تحليل التباين المصاحب لفحص الفروق بين المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في
مقياس

الاتجاهات نحو الرياضيات "البعدي"

الدلالة الإحصائية	f	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
0.130	2.341	70.701	1	70.701	طريقة التدريس
		30.195	78	2355.221	الخطأ
			81	370546.000	المجموع

يتضح من الجدول السابق أن النسبة الفائية (f) بلغت (2.341) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) مما يدل على عدم وجود فروق بين المجموعتين في قياس الاتجاهات يعزى لطريقة التدريس، وبذلك نقبل الفرضية الصفرية التي تنص على "لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الاتجاهات تعزى لطريقة التدريس."

ملخص النتائج:

خلصت هذه الدراسة إلى النتائج الآتية:

- ارتفاع تحصيل تلميذات المجموعة التجريبية التي درست بالنمذجة الرياضية وتفوقها على تلميذات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات تلميذات المجموعة الضابط وتلميذات المجموعة التجريبية على مقياس الاتجاهات نحو الرياضيات.

تفسير النتائج:

فيما يتعلق بالأثر الإيجابي لاستخدام النمذجة على التحصيل فيمكن ان يعزى ذلك إلى:

- 1- ساعدت النمذجة الرياضية على تحويل المفاهيم من طابعها المجرد إلى الطابع المحسوس، مما أتاح توظيف المفاهيم في الواقع الحياتي.
 - 2- أتاحت النمذجة الرياضية للتلميذات السير في خطوات منتظمة، مما ساهم بشكل كبير في تنمية قدرتهن على التعبير، والمشاركة الفعالة، وأدت إلى تنمية استيعابهن للمفاهيم.
 - 3- استخدام النمذجة الرياضية عمل على اكساب المسألة صفة الحيوية، وذلك بتعويد التلميذات على صياغة المسألة بلغتهن الخاصة، والقيام بعمل رسم توضيحي مناسب لها.
 - 4- استخدام النمذجة الرياضية، جعل تلميذات المجموعة التجريبية، قادرات على حل مشكلات أكثر تعقيداً، بثقة أكثر، ومرونة عقلية أكثر، مقارنة بطالبات المجموعة الضابطة.
- وتتفق نتائج هذه الدراسة مع العديد من الدراسات التربوية التي أوضحت الأثر الإيجابي للنمذجة الرياضية في التعليم، مثل: دراسة توبة (2013) والسعيد (2013) وامحمد (2013) وأبو مزيد (2012)

أما عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات تلميذات المجموعة الضابطة وتلميذات المجموعة التجريبية في مقياس الاتجاهات نحو الرياضيات وقد يعود ذلك إلى مجموعة من الأسباب منها:

- 1- الفترة الزمنية التي طبقت فيها التجربة قصيرة وغير كافية لتغيير الاتجاه، كون الاتجاهات تتطلب وقتا ليس بالقصير، فتكوين الاتجاهات والعادات والميول وإصلاحها لا يأتي عن طريق درس أو مجموعة قليلة من الدروس ولكن على المدى الطويل.
 - 2- صعوبة تغيير اتجاهات التلاميذ نحو الرياضيات، وذلك لأن الاتجاهات قد تكون قوية وتظل قوية على مر الزمن، وتقاوم التعديل والتغيير وقد تكون ضعيفة يمكن تعديلها وتغييرها.
- التوصيات:**

وفي ضوء نتائج الدراسة توصي الدراسة بما يلي:

- 1- العمل على تدريب الطلبة (المعلمين) في كليات التربية على كيفية استخدام النمذجة الرياضية في حل المشكلات الحياتية، وعمل دورات للمعلمين لتدريبهم على استخدام استراتيجية النمذجة.
- 2- توجيه نظر المعلمين إلى أهمية استخدام النمذجة الرياضية عند تصميم دروسهم وتنفيذها لزيادة دافعية التلاميذ لدراسة مادة الرياضيات.
- 3- التركيز على استخدام النماذج المحسوسة لتعليم الرياضيات، بما يتناسب مع قدرات التلاميذ وتمكنهم من التعامل مع المشكلات الواقعية الحياتية، واستخدام طرق وأساليب مختلفة في التدريس.
- 4- التركيز على تنظيم محتوى مناهج الرياضيات بالمرحلة الإعدادية والثانوية وفقا للنمذجة الرياضية.

-المقترحات:

تقترح الدراسة إجراء الدراسات التي ترى أنها مكتملة للدراسة الحالية وهي:

- 1- دراسة أثار استخدام النمذجة الرياضية في تنمية مهارات التفكير.
- 2- دراسة فاعلية النمذجة الرياضية في تنمية متغيرات بحثية أخرى مثل الابتكار الرياضي وبقاء أثر التعليم.

3- دراسة العلاقة بين تمكن معلمي الرياضيات من استخدام النمذجة الرياضية وأثر ذلك على تحصيل تلاميذهم.

4- دراسة أثر استخدام النمذجة الرياضية في مراحل تعليمية أخرى ووحدات أخرى (غير وحدة الحدود والمقادير الجبرية).

5- دراسة تهدف إلى التعرف على مدى وعي المعلمين بأهمية استخدام النمذجة الرياضية.

المراجع:

1. أبو زينة، فريد كامل (2004). الرياضيات مناهجها واصول تدريسها. دارالفرقان. عمان. الأردن.
2. أبو زينة، فريد واخرون (2007). الاعداد وتطبيقاتها الرياضية. ط1. دار المسيرة. عمان. الأردن.
3. أبو غزالة، حسام الدين (2009). طريقة النماذج الهندسية والطريقة العكسية في مهارات تحليل المقادير الجبرية وأثرها في تحصيل طالبات الصف التاسع الأساسي بمحافظة نابلس في فلسطين. مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم ال انسانية 2010، مجلد 12، العدد 1.
4. أبو مزيد مبارك (2012). أثر استخدام النمذجة الرياضية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي في الرياضيات لدى طلاب الصف السادس الأساسي بمحافظة غزة. دراسة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة الأزهر. غزة.
5. أحمد، سماح عبد الحميد (2010). فعالية النظام التدريسي القائم على (طريقة حل المشكلات-مدخل التعلم بالنمذجة-مدخل التعليم البنائي) في تنمية التحصيل والتفكير الابتكاري في الرياضيات واتجاهاتهم نحوها لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية-جامعة بور سعيد. العدد الثامن.
6. أحمد، مازن عبد الرحمن (2003). علاقة جنس الصف السادس الأساسي باكتساب المفاهيم والمهارات الجبرية و المهارات الحسابية الأساسية في محافظة جنين. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الدراسات العليا. جامعة النجاح الوطنية في نابلس. فلسطين.
7. الأخرس، يوسف عبد الكريم (2010). أثر التدريس باستخدام الاستقصاء الموجه على تنمية القدرة على النمذجة الرياضية وحل المشكلات لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الدراسات العليا. الجامعة الأردنية.
8. امحمد، خيرية نصر (2013). فاعلية استخدام النمذجة الرياضية في تنمية التحصيل ومهارات التفكير العليا في الرياضيات لدى طلاب الثانوية التخصصية في ليبيا. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية البنات للآداب والعلوم والتربية. عين شمس.
9. باشيوة، لحسن عبد الله (2005). النمذجة الرياضية بين النظرية والتطبيق في مجال العلوم. التربية. متوفر على الرابط www.uluminsania.net. تاريخ الاطلاع 3/3/2013، 9:34pm.
10. بدوي، رمضان مسعد (2007). تدريس الرياضيات الفعال من رياض الأطفال حتى الصف السادس الابتدائي. ط1. دار الفكر. عمان. الأردن.

11. توبة، رباب عبد القادر (2014). أثر استخدام استراتيجية النمذجة الرياضية على استيعاب المفاهيم الرياضية وحل المسألة الرياضية لدى طلبة السابع الأساسي في وحدة القياس، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
12. الجابري، نهيل محمد (2005). أثر تعلم برمجة الحاسوب في تنمية القدرة على النمذجة الرياضية وحل المشكلات لدى طلبة الجامعة في الأردن. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية الدراسات التربوية. جامعة عمان العربية للدراسات العليا.
13. الجراح، ضياء ناصر (2000). تطوير مناهج الرياضيات في مرحلة التعليم العام في المملكة الأردنية الهاشمية في ضوء النمذجة الرياضية. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية جامعة عين شمس.
14. زيلعي، أحمد بن عبد الله (2013). مدي استيعاب طلاب المرحلة المتوسطة للمفاهيم الجبرية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى.
15. السعيد، حنان أحمد (2013). فاعلية استخدام النمذجة في تنمية مهارات حل المسألة الرياضية لدى التلميذات بطيئات التعلم بالمرحلة الابتدائية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس. العدد الرابع والثلاثون. الجزء الثالث.
16. سليمان، مازن داود (2014). تصور مقترح لتمويل الجامعات الحكومية اليمنية في ضوء مفهوم النمذجة. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. جامعة صنعاء.
17. عبيد، وليم (2004). تعليم الرياضيات لجميع الأطفال في ضوء متطلبات المعايير وثقافة التفكير، ط1. دار المسيرة. عمان. الأردن.
18. العدوان، زيد سليمان. الحوامدة، محمد فؤاد (2012). تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق. ط2. دار المسيرة. عمان. الأردن.
19. علوش، قيس مجيد (2012). مفهوم وأهمية النماذج، جامعة بابل. كلية التربية للعلوم الإنسانية. متوفر على الرابط www.uoblon-edu.iq. تاريخ الاطلاع 2015 / 2 / 12، 9:00 pm.
20. لحر، صالح أحمد (2007). فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات النمذجة الرياضية لدى الطلاب/ المعلمين شعبة رياضيات بكلية التربية جامعة عدن. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية جامعة عين شمس.
21. اللولو، فتحية صبحي (2012). تقويم محتوى كتب العلوم الفلسطينية والإسرائيلية للصف الرابع في ضوء معايير (TIMSS). دراسة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية. غزة.
22. ماضي، يحيى صلاح (2006). المتفوقون وتنمية مهارات التفكير في الرياضيات. ط1. دار بيونو للنشر. عمان. الأردن.
23. المحزري، عبد الله عباس (2003). أثر استخدام ثلاث طرق علاجية في إطار استراتيجية إتقان التعلم على تحصيل طلاب المرحلة الأساسية في مادة الرياضيات واتجاهاتهم نحوها، رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية ابن الهيثم. جامعة بغداد.

24. نخلة، عايده وآخرون (2003). *بحوث العمليات، كلية التجارة، جامعة عين شمس*.
25. النعواشي، قاسم صالح (2007). *الرياضيات لجميع الأطفال وتطبيقاتها العلمية*. ط1. دار المسيرة. عمان. الأردن.
26. Ang, Keng Cheng (2005). "**Teaching Mathematical Modelling in Singapore Schools**" National Institute of Education.
27. English, Lyn (2010). "**Data Modelling with First-Grade Students**", Educational Studies in mathematics.
28. Gould, Heather (2013). "**Teachers' Conceptions of Mathematical Modeling**", Ph.D. thesis. Columbia University. New York.
29. Ige, G. (2003). **A Comparative case study of contrasting instructional approaches applied to the instruction of mathematical modeling**. Proquest Information and Learning Company, Education in Teachers College Columbia University.
30. Meznik, Ivan (1999). "**Modelling as a Support in Teaching of Mathematics**" International conference on Mathematics Education the 21st Century,.
31. National Council of Teacher of Mathematics (NCTM, 2000). **Principles and Standards for School Mathematics**. Reston, va: nctm.

الاتجار بالبشر - دراسة لحقيقته ونطاقه ودوافعه

د. محمد أحمد محمد النونه المخلافي

أستاذ العلوم الجنائية المساعد كلية الدراسات العليا

أكاديمية الشرطة

m772666166@gmail.com

الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على أفعال قديمة حديثة في آن واحد، كونها تستهدف الفئات المستضعفة في المجتمع الإنساني التي تعاني الفقر والبطالة والجوع والنزوح عن الوطن نتيجة الظروف التي يمر بها المجتمع، ومن ثم أصبح حق الإنسان في الحياة والكرامة الإنسانية وسلامة أعضائه وحقه في الحرية والعمل محلاً لهذا الأفعال التي يطلق عليها الاتجار بالبشر، وتعالج هذه الدراسة حقيقة الاتجار بالبشر التي أقرتها الاتفاقيات والبروتوكولات الدولية والإقليمية والتشريعات الوطنية بالتعرف عن ماهية الاتجار وخصائصه والصفة الذاتية له من خلال التعرف عن مدى انتساب الاتجار بالبشر إلى الجرائم التقليدية، وإلى تهريب المهاجرين وكذا إلقاء الضوء على نطاق الاتجار بالبشر والمتمثلة بأفعال الاتجار، وبالوسائل التي يستخدمها الجناة للقيام بهذه الأفعال، والغرض من الاتجار، والتعرف على الدوافع الاقتصادية والاجتماعية والسياسية التي تخلق بيئة خصبة للاتجار.

9

Abstract

The study aims at shedding light on old and modern acts at the same time since it targets the vulnerable groups in the human society which suffers from poverty, unemployment, hunger and displacement away from home due to the circumstances the society is passing through. Also, the human beings' right to life, dignity, and the safety of their body organs, and their right to freedom and work have all become exposed to what's called human trafficking. The study addresses the human trafficking fact, approved by the International and Regional Conventions and Protocols and the National Legislations, through defining the meaning of trafficking, its characteristics and individual features; through understanding how human trafficking is related to traditional crimes and smuggling of migrants. It also sheds light on the scope of human trafficking represented by the trafficking acts, the means used by perpetrators to perform this act and the purpose of trafficking; and identifying the economic, social and political motives which create a fertile environment for trafficking.

المقدمة:

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف المرسلين محمد بن عبد الله وعلى آله وصحبه أجمعين....
أما بعد:

فإن الاتجار بالبشر يعد ظاهرة قديمة؛ حيث ظهر عندما اضطهد الإنسان أخاه ومارس ضده أشد أنواع الظلم والعدوان، وقد نهى عنه ديننا الإسلامي الحنيف، وكفل للإنسان حرياته وحقوقه وكرامته الإنسانية قال تعالى: ﴿وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبُرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُمْ مِنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَى كَثِيرٍ مِمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا﴾ (الإسراء: آية 70) ويختلف هذا النوع من الاتجار من حيث محله، عن الاتجار بالمفهوم الاقتصادي إذ يتخذ من الإنسان موضوعاً له؛ فيجعله سلعةً يباع وتشتري، وقد تعرض نبي الله يوسف عليه السلام لذلك قال تعالى: ﴿وَشَرَّوهُ بِثَمَنٍ بَخْسٍ دَرَاهِمَ مَعْدُودَةٍ وَكَانُوا فِيهِ مِنَ الزَّاهِدِينَ﴾ (يوسف: آية 20) ويتيح الاتجار بالبشر تداول الإنسان واستغلاله بوسائل غير مشروعة، تشكل في مجموعها انتهاكاً يتنافى مع التعاليم الإسلامية والقوانين والأعراف الدولية، وقد حرصت بعض الدول العربية على مواجهة هذا النوع من الإجرام، وفقاً لما أفرزته الاتفاقيات والبروتوكولات الدولية والإقليمية، بإصدار قوانين جرمت هذه الأفعال، ووضعت لها العقوبات اللازمة للردع والزجر، وفي اليمن تم إعداد مشروع قانون لمكافحة الاتجار بالبشر، الأمر الذي يترتب على ذلك معرفة حقيقة الاتجار بالبشر بإيراد ماهيته وخصائصه وذاتيته، وكذا إيضاح نطاقه ودوافعه، وهو ما سنتولى إيراده في هذه الدراسة.

مشكلة الدراسة:

يعد الاتجار بالبشر من الأفعال العابرة للحدود الوطنية، حيث يحتل المرتبة الثالثة في العالم بعد تجارتي المخدرات والأسلحة، ومن ثم يشكل نوعاً جديداً من أنواع العبودية التي عرفتها البشرية، وانتهاكاً واضحاً لكرامة الإنسان وأدميته وحريته وحقوقه، ولمواجهة ذلك فقد عملت الأمم المتحدة على مكافحة هذه الظاهرة والتقليل منها بإقرار بروتوكول منع وقمع ومعاقبة الاتجار بالأشخاص - وبخاصة النساء والأطفال - المكمل لاتفاقية الأمم المتحدة لمكافحة الجريمة المنظمة عبر الوطنية (باليرمو 2000) الأمر الذي يترتب عليه أن الاتجار بالبشر بدأ يأخذ مكاناً مهماً على المستوى الدولي، مما يعني أن هنالك مشكلة حقيقية، تدعو إلى تضافر الجهود الدولية والوطنية لمكافحة هذه الظاهرة على اعتبار أن الاتجار بالبشر، هو الخطر الذي ينبغي التصدي له والتعامل معه بفاعلية من كل دولة على إنفراد، بسن تشريعات لمواجهة كافة الصور والأشكال المختلفة لأفعال الاتجار بالبشر؛ فليس هناك دولة في العالم محصنة من هذه الأفعال.

أهمية الدراسة:

انطلاقاً مما سبق تأتي أهمية الدراسة بصفة أساسية على إيجاد نوع من الوعي بخطورة الاتجار بالبشر، ومن ثم يتعين على الدول ومن بينها اليمن اتخاذ الإجراءات الفعالة لمواجهة، وتزداد أهمية هذه الدراسة: أن الاتجار بالبشر أضحى من أهم الموضوعات القانونية في الوقت الحاضر، كونه أحد الأشكال المستحدثة التي أفرزتها الأبعاد الحديثة للجريمة، وأحد صور الإجرام المنظم عبر الوطنية التي تهدد استقرار المجتمعات، الأمر الذي ترتب عليه أن الاتجار بالبشر أصبح ظاهرة يحركها الربح، ويدفع إليها الفقر والبطالة، وأن إدارتها تتم من قبل عصابات إجرامية متخصصة ومنظمة في دول مختلفة من العالم، مما أضفى على هذه الظاهرة صفة العالمية.

منهج الدراسة:

ترتكز هذه الدراسة على المنهج الاستقرائي، الذي يقوم على استقراء الأجزاء المتعلقة بموضوع الدراسة، ليستدل منها على جزئيات يمكن تعميمها على الكل باعتبار أن ما يسري على الجزء يسري على الكل، وكذلك على المنهج الاستنباطي التحليلي، ويتحقق ذلك بدراسة المبادئ والقواعد العامة التي تحكم موضوع الدراسة، ومن ثم يمكن ذلك بتطبيقها على أجزاء الدراسة.

تقسيم الدراسة:

عمل الباحث على تقسيم الدراسة إلى مبحثين يتفرع عنهما مطالب، وعلى النحو الآتي:

المبحث الأول: حقيقة الاتجار بالبشر.

المطلب الأول: ماهية الاتجار بالبشر.

المطلب الثاني: خصائص الاتجار بالبشر وذاتيته.

المبحث الثاني: نطاق الاتجار بالبشر ودوافعه.

المطلب الأول: نطاق الاتجار بالبشر.

المطلب الثاني: دوافع الاتجار بالبشر

المبحث الأول

حقيقة الاتجار بالبشر

تمهيد وتقسيم:

يقتضي حسن البيان لموضوع هذا البحث والدراسة البدء بتحديد ماهية الاتجار بالبشر الأساسية، وصفاته الذاتية التي يستفاد منها معرفة جوهره، وبما يؤدي إلى إدراك ماهيته الحقيقية، وهو ماسنبنه في المطلبين الآتيين:

المطلب الأول: ماهية الاتجار بالبشر.

المطلب الثاني: خصائص الاتجار بالبشر وذاتيته.

المطلب الأول

ماهية الاتجار بالبشر

تمهيد:

يتعين لبيان ماهية الاتجار بالبشر معرفة مايدل على وجوده، بإيراد بيانٍ وافٍ لمعنى الاتجار بالبشر الذي تدور حوله الدراسة، لأن إيراد المعنى الأولي لهذا المصطلح ، أمر لازم لمعرفة القصد من هذا اللفظ، وبيان سلامة استخدامه في الدلالة على المعنى المقصود منه، مما يترتب عليه إيراد تعريف الاتجار بالبشر في اللغة والتشريع والفقهاء، وإيضاح خصائصه، ومعرفة الذاتية الخاصة به، وهو ما سنورده في الفروع الآتية:

الفروع الأول

تعريف الاتجار بالبشر في اللغة والتشريع

أولاً: التعريف في اللغة العربية:

تتكون جملة "الاتجار بالبشر" من كلمتين " الاتجار" و" البشر" فما المراد بكل منهما في قواميس اللغة العربية؟ وكلمة "الاتجار" من الفعل الماضي "تجر" والمصدر "تجاراً"⁽¹⁾ و"تجر فلان" مارس البيع والشراء⁽²⁾ ويتجر التاجر: يتولى التجارة في مختلف المواد بيعاً وشراءً⁽³⁾ والتجارة: تقليب المال لغرض الربح⁽⁴⁾ والتاجر: هو الشخص الذي يمارس الأعمال التجارية على وجه الاحتراف، شريطة أن يكون له أهلية الاشتغال

(1) مختار الصحاح للشيخ/ محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي، ترتيب. محمود خاطر، دار الفكر، بيروت، لبنان، 1427هـ، 2006م، ص77.

(2) المعجم الوسيط إخراج/ إبراهيم مصطفى وآخرون، دار الدعوة، استانبول تركية، الجزء الأول، ص82.

(3) تاج العروس من جواهر القاموس للشيخ/ محمد بن مرتضى الحسيني الزبيدي، الجزء العاشر، تحقيق/ إبراهيم التريزي، مطبعة حكومة الكويت، 1972، ص278.

(4) المرجع السابق، والصفحة.

بالتجارة⁽¹⁾ وعلى أية حال؛ فالإتجار في اللغة يعني "مزاولة مهنة التجارة عن طريق البيع والشراء بتقديم السلعة للغير مقابل الحصول على ثمنها".

وكلمة "البشر" تعني في اللغة بأنهم الخلق بحيث تشمل الأنثى والذكر الواحد والاثنين والجمع⁽²⁾ وأبو البشر: آدم عليه السلام⁽³⁾.

وسمي الإنسان بشراً لتجرد بشرته من الشعر والصوف والوبر⁽⁴⁾ وعلى ذلك فالبشر في اللغة يقصد بهم "بني آدم أي الإنسان ذكراً أو أنثى سواء أكان صغيراً أم كبيراً، مفرداً أو جمعاً".

وبناءً عليه؛ فالإتجار بالبشر وفقاً للمعنى اللغوي يقصد به: "البيع والشراء للأشخاص الطبيعيين والإتجار بهذا المعنى ما هو إلا عمل مادي أساسه التداول للشخص الطبيعي الذي تقع منه المنفعة محل الإتجار، ولا يهم في ذلك أن يحصل التاجر على فائدة (الريح) قليلة أو كثيرة، أو أنه لم يحصل على شيء من ذلك؛ فالعبرة هي بالفعل الذي قام به التاجر وليس بالنتيجة (الفائدة) التي حصل عليها.

ثانياً: التعريف في التشريع:

1. عرفت المادة (3) فقرة (أ) من بروتوكول باليرمو⁽⁵⁾ الإتجار بالأشخاص بأنه "تجنيد أشخاص أو نقلهم أو تنقيطهم أو إيواؤهم أو استقبائهم بواسطة التهديد بالقوة، أو استعمالها أو غير ذلك من أشكال القسر، أو الاختطاف أو الاحتيال أو الخداع أو استغلال السلطة أو استغلال حالة استضعاف، أو بإعطاء أو تلقي مبالغ مالية أو مزايا لنيل موافقة شخص له سيطرة على شخص آخر لغرض الاستغلال. ويشمل الاستغلال، كحد أدنى، استغلال دعارة الغير أو سائر أشكال الاستغلال الجنسي، أو السخرة أو الخدمة قسراً، أو الاسترقاق أو الممارسات الشبيهة بالرق، أو الاستعباد أو نزع الأعضاء". ونصت الفقرة (ب) من هذه المادة على أن "لا تكون موافقة ضحية الإتجار بالأشخاص على الاستغلال المبين في الفقرة (أ) من هذه المادة محل اعتبار في الحالات التي يكون قد أُستخدم فيها أي من الوسائل المبينة في الفقرة (أ) "بينما قررت الفقرة (ج) من هذه المادة على أن "يعتبر تجنيد طفل أو نقله أو تنقيطه أو إيواؤه أو استقباله لغرض الاستغلال (إتجاراً بالأشخاص) حتى إذا لم ينطو على استعمال أي من الوسائل المبينة في الفقرة (أ) من هذه المادة".

(1) المعجم الوسيط، مرجع سابق، ص77.

(2) لسان العرب للإمام العلامة/ ابن منظور، الجزء الأول، الطبعة الثالثة، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، ص413.

(3) ترتيب القاموس المحيط على طريقة المصباح المثير وأساس البلاغة للأستاذ/ الطاهر أحمد الزاوي، الجزء الأول، الطبعة الثالثة، دار الفكر، ص278.

(4) تاج العروس من جواهر القاموس، مرجع سابق، ص183.

(5) بروتوكول منع وقمع ومعاقبة الإتجار بالأشخاص، وبخاصة النساء والأطفال، المكمل لاتفاقية الأمم المتحدة لمكافحة الجريمة المنظمة عبر الوطنية، اعتمد وعرض للتوقيع والتصديق والانضمام بموجب قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة 25 الدورة الخامسة والخمسون المؤرخ في 15 تشرين الثاني/ نوفمبر 2000.

يتضح من تعريف البروتوكول ما يأتي:

أ. تحديده لنطاق الاتجار والمتمثلة بأفعال الاتجار كتجنيد الأشخاص، أو نقلهم، أو تنقلهم، أو إيوائهم، أو استقبالهم، وبوسائل الاتجار كالتهديد بالقوة أو استعمالها أو غير ذلك من أشكال القسر الواردة في التعريف، وبالغرض، ويشمل الاستغلال كحد أدنى، كما هو مبين في التعريف، والتي وسع من هذه الوسائل كونها غير مشروعة، وأنه لا يعتد برضا الضحية الاتجار على الاستغلال في حالة استخدام أي من هذه الوسائل لأنها تعدم الإرادة، ولا يمكن أن يتخذ رضا الضحية أساساً لمعاقبته عن أنشطة غير مشروعة استخدمت ضدها، وفي حالة الاتجار بالأطفال⁽¹⁾ فإنه يُشدد العقاب حتى ولو لم يستخدم الجناة الوسائل القسرية الواردة في النص، وكذا لا حاجة لإثبات تلك الوسائل غير المشروعة إذا تعلق الأمر بأشخاص دون الثامنة عشرة.

ب. لا يوجد فرق فيما إذا كان الضحية رجلاً أو امرأة، صغيراً أو كبيراً، مع أن البروتوكول يعطي عناية لفتتين من الأشخاص النساء والأطفال، فهو يعني كل الأشخاص بغض النظر عن السن أو الجنس.

ج. لم يرد في البروتوكول تعريفاً محدداً للاستغلال الجنسي على الرغم من أن الصور الأخرى للاستغلال وردت لها تعاريف في صكوك دولية أخرى.

د. لا يشمل البروتوكول سوى الاتجار الدولي، أي على الاتجار عابر الحدود الوطنية، والتي ترتكب عادة من قبل جماعة إجرامية منظمة.

هـ. يركز التعريف بصورة كبيرة على الأخذ والنقل والحركة في الاتجار وليس على بيع وشراء الأشخاص⁽²⁾ وهما الأساس في الاتجار بالأشخاص.

و. ورد هذا التعريف لأجل تطبيق اتفاقية الأمم المتحدة لمكافحة الجريمة المنظمة، وهذا البروتوكول الملحق بها، حتى تصاغ وفقاً لذلك القوانين الداخلية للدول الأعضاء، ومن ثم تطوير الإجراءات الجزائية لمواجهة هذه التجارة، وكذا وضع التدابير اللازمة لمساعدة الضحايا.

2. عرف مشروع قانون مكافحة الاتجار بالبشر اليمني الاتجار بأنه "التطويع أو النقل أو التنقل أو الإيواء أو التسليم أو الاستقبال لشخص أو أكثر - سواء داخل الجمهورية أو عبر حدودها الوطنية - بقصد استغلالهم إذا تم ذلك بواسطة استعمال القوة أو التهديد أو بهما، أو بواسطة القسر أو الاختطاف أو

(1) الطفل: أي شخص دون الثامنة عشرة من العمر، تراجع المادة 3/ د من البروتوكول

(2) ذهب رأي في الفقه إلى أن مصطلح الاتجار بالأشخاص في اللغة العربية يثير إلتباساً لدى البعض أو ردة فعل سلبية، لأن ظاهر الاسم يشير إلى وجود بيع وشراء حقيقي بينما المعنى ما هو إلا مجازي ولا يعني أن هناك اتجاراً حقيقياً بمعنى البيع والشراء، يراجع د. أكرم عبد الرزاق المشهداني: جرائم الاتجار بالبشر" نظرة في أبعادها القانونية والاجتماعية والاقتصادية، منشورات المنظمة العربية للتنمية الإدارية، جامعة الدول العربية، القاهرة، 2014، ص4، د. ناصر بن راجح الشهراني: مكافحة الاتجار بالبشر الإطار التشريعي الوطني في المملكة العربية السعودية، بحث ضمن كتاب الجهود الدولية في مكافحة الاتجار بالبشر، الجزء الأول، إعداد د. محمد يحي مطر ومجموعة من الخبراء المتخصصين، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، 1431هـ. 2010م، ص210.

الاحتيال أو الخداع، أو إساءة استعمال السلطة، أو استغلال حالة الضعف أو الحاجة، أو الوعد بإعطاء أو تلقي مبالغ مالية أو مزايا مقابل الحصول على موافقة شخص على الاتجار بإنسان له سيطرة عليه، كما يعد مرتكباً لجريمة الاتجار بالبشر ولو لم يقصد الاستغلال كل من باع أو عرض للبيع أو الشراء إنساناً أو أكثر أو وعد بذلك وبصرف النظر عن الوسيلة⁽¹⁾.

يتبين من التعريف ما يأتي:

أ. أنه مستمد من تعريف الأمم المتحدة للاتجار بالبشر والوارد في بروتوكول منع وقمع ومعاقبة الاتجار بالأشخاص، وبخاصة النساء والأطفال المكمل لاتفاقية الأمم المتحدة لمكافحة الجريمة المنظمة عبر الوطنية لعام 2000 كتعريف نموذجي مع بعض الاختلاف بالإضافة، وقد تبني مشروع القانون العربي النموذجي لمواجهة الاتجار بالأشخاص التعريف الوارد في البروتوكول⁽²⁾ كما استمدت التعريف التشريعات العربية التي صدرت لمكافحة الاتجار بالبشر⁽³⁾.

ب. أنه حصر أفعال السلوك الإجرامي بالاتجار في "التطويع أو النقل أو التنقل أو الإيواء أو التسليم أو الاستقبال لشخص أو أكثر" مع أن هناك أفعالاً أخرى تمثل صوراً للسلوك الإجرامي يقوم بها المتاجرون كالسيطرة، أو التسلم، أو الوساطة، أو الاستضافة، أو لهجرة غير الشرعية، أو استخدام الضحايا في أنشطة غير مشروعة" بالإضافة إلى ذلك يستحسن إضافة "قسراً أو احتيالا أو بأي وسيلة من وسائل التكنولوجيا الحديثة" إلى ما بعد لفظ "تطويع" وكذلك إضافة كلمة (طبيعي) إلى ما بعد كلمة (شخص) لأن محل الاتجار بالبشر دائماً هو الشخص الطبيعي.

ج. إيضاحه للوسائل المستخدمة في الاتجار بأنها "استعمال القوة أو التهديد أو بهما، أو بواسطة القسر أو الاختطاف أو الاحتيال أو الخداع، أو إساءة استعمال السلطة، أو استغلال حالة الضعف أو الحاجة، أو الوعد بإعطاء أو تلقي مبالغ مالية أو مزايا مقابل الحصول على موافقة شخص على الاتجار بإنسان له سيطرة عليه" ولم يرد ذكر "احتجاز الضحايا" لأن هذه الأفعال تعد من أكثر الوسائل القسرية التي يلجأ إليها

(1) المادة الثانية من مشروع القانون اليمني لمكافحة الاتجار بالبشر.

(2) اقر مجلس وزراء الداخلية العرب هذا المشروع في قراره رقم (422) الصادر عن الدورة الحادية والعشرين للمجلس التي انعقدت في تونس خلال

شهر يناير 2004م وطلب من الأمانة العامة للمجلس إحالته إلى مجلس وزراء العدل العرب لإبداء الملاحظات عليه تمهيداً لإقراره.

(3) القانون الإماراتي رقم (51) لسنة 2006م بشأن مكافحة جرائم الاتجار بالبشر والمعدل بالقانون رقم (1) لسنة 2015م والقانون البحريني رقم

(1) لسنة 2008م بشأن مكافحة الاتجار بالأشخاص والقانون العماني رقم (126) لسنة 2008م بشأن مكافحة الاتجار بالبشر والقانون الأردني

رقم (9) لسنة 2009م بشأن منع الاتجار بالبشر والقانون المصري رقم (64) لسنة 2010م بشأن مكافحة الاتجار بالبشر والقانون السوري رقم (3)

لسنة 2010م بشأن الاتجار بالأشخاص والقانون القطري رقم (15) لسنة 2011م بشأن مكافحة الاتجار بالبشر والقانون اللبناني رقم (164)

لسنة 2011م بشأن معاقبة جريمة الاتجار بالأشخاص والقانون العراقي رقم (28) لسنة 2012م بشأن مكافحة الاتجار بالبشر والقانون الكويتي

رقم (91) لسنة 2013م بشأن مكافحة الاتجار بالأشخاص وتهريب المهاجرين والنظام السعودي رقم (م40) لسنة 1430هـ بشأن مكافحة جرائم

الاتجار بالأشخاص.

مرتكبو الاتجار لإجبار الضحايا، وكذلك لم يرد ذكر للأجر أو الوعد به أو المنفعة أو المزايا المادية أو المعنوية التي يحصل عليها التجار لأنفسهم أو للغير مقابل إجبار الضحايا على ممارسة أنشطة الاتجار.

د. وضع الغاية من الاتجار بالبشر وهو (الاستغلال) في تعريف مستقل حيث بين معناه بأنه: "أي من الأفعال غير المشروعة التي تمارس على ضحايا الاتجار بالبشر بأي شكل من الأشكال كالاستغلال الجنسي أو أعمال الدعارة أو السخرة أو الخدمة والعمل القسري، أو الاسترقاق أو الممارسات الشبيهة بالرق أو الاستعباد، أو التسول باستغلال حالة الضعف أو بالإكراه، أو استئصال ونزع الأعضاء أو جزء منها أو الأنسجة البشرية أو المتاجرة بها أو أي صورة أخرى من صور الاستغلال المجرمة قانوناً"⁽¹⁾.

هـ. بيانه أن الاتجار يقع " سواء داخل الجمهورية أو عبر حدوده الوطنية" أي أن الاتجار قد يقع داخل البلاد أو أن تكون أراضي الجمهورية ممر إلى خارجها.

و. إيضاحه " كما يعد مرتكباً لجريمة الاتجار بالبشر ولو لم يقصد الاستغلال كل من باع أو عرض للبيع أو الشراء إنساناً أو أكثر أو وعد بذلك وبصرف النظر عن الوسيلة"⁽²⁾ ويلاحظ على عبارة " كل من باع أو عرض للبيع أو الشراء إنساناً أو أكثر أو وعد بذلك" بأنها إضافة على التعريف الذي أورده بروتوكول باليرمو، والقانون العربي النموذجي لمواجهة الاتجار بالبشر وتأسياً بالتعريف الذي أورده القانون المصري رقم (64) لسنة 2010م بشأن مكافحة الاتجار بالبشر، وهذه الإضافة محمودة إلا أنه يعاب على إيرادها في عجز التعريف وكان من الأفضل إيرادها في صدر التعريف، وبناءً عليه فإنه يستحسن إعادة صياغة تعريف الاتجار بالبشر على أنه " البيع أو العرض للبيع أو الشراء أو الوعد بهما أو التطويق قسراً أو احتيالياً بأية وسيلة من وسائل التكنولوجيا الحديثة أو الاستخدام أو النقل أو التنقل أو الإيواء أو التسليم أو السيطرة أو التسلم أو الوساطة أو الاستضافة أو الهجرة غير المشروعة أو الاستقبال لأي شخص طبيعي في داخل الجمهورية أو عبر حدودها الوطنية بواسطة استعمال القوة أو التهديد أو بهما معاً أو القسر أو الاختطاف أو القبض أو الاحتجاز أو الاحتيال أو الخداع أو إساءة استعمال السلطة أو استغلال حالة الضعف أو الحاجة أو الوعد بإعطاء أو تلقي مبالغ مالية أو مزايا مقابل الحصول على موافقة شخص على الاتجار بشخص آخر له سيطرة عليه، بقصد الاستغلال في أعمال الدعارة أو الجنس أو المواد الإباحية أو السخرة أو الخدمة أو العمل القسري أو الاسترقاق

(1) المادة الثانية من مشروع قانون مكافحة الاتجار بالبشر.

(2) قررت المادة 248 من قانون الجرائم والعقوبات اليمني رقم 12 لسنة 1994م على أنه " يعاقب بالحبس مدة لا تزيد عن عشر سنوات: أولاً: كل من اشترى أو باع أو أهدى أو تصرف بأي تصرف كان في إنسان. ثانياً: كل من جلب إلى البلاد أو صدر منه إنساناً بقصد التصرف فيه" الجريدة الرسمية، العدد، 19 ج 3 لسنة 1994م، وقررت المادة 164 من القانون رقم 45 لسنة 2002 بشأن حقوق الطفل على أنه " مع عدم الإخلال بأي عقوبة أشد منصوص عليها في أي قانون آخر يعاقب بالحبس مدة لا تقل عن عشر سنوات ولا تزيد عن خمسة عشر سنة كل من اشترى أو باع أو تصرف بأي شكل كان في طفل ذكراً كان أو أنثى" الجريدة الرسمية، العدد 22 لسنة 2002.

أو الممارسات الشبيهة بالرق أو الاستعباد أو التسول أو استئصال أو نزع الأعضاء أو الأنسجة البشرية أو جزء منها".

الفرع الثاني

التعريف في الفقه

ساهم الفقه بدوره في تعريف الاتجار بالبشر، وساعده في ذلك أن تعريفه من الأفكار القابلة للاجتهد، وعلى الرغم من ذلك فإن رجال الفقه وشراح القانون لم يجمعوا على تعريف محدد، ولا ضير في ذلك؛ فتعريفه ليس بالأمر اليسير كونه من الأمور التي تتعلق بالحرية والكرامة الإنسانية، ومع ذلك يمكن القول بأن الاتجار بالبشر عُرف بأنه " كافة التصرفات المشروعة وغير المشروعة التي تجعل الإنسان مجرد سلعة أو ضحية يتم التصرف فيها بواسطة وسطاء ومحترفين عبر الحدود الوطنية بقصد استغلالهم في أعمال ذات أجر متدنٍ، أو في أعمال جنسية أو مشابه ذلك، سواء حصل هذا التصرف بإرادة الضحية أو قسراً عنه أو بأية صورة أخرى من صور العبودية"⁽¹⁾ أو هو "تجنيد أشخاص أو نقلهم بالقوة أو الإكراه أو الخداع لأغراض الاستغلال بشتى صورته من ذلك الاستغلال الجنسي، أو العمل الجبري، أو الخدمة القسرية، أو التسول، أو الاسترقاق، أو تجارة الأعضاء البشرية وغير ذلك"⁽²⁾ أو هو "عملية توظيف وانتقال أو تقديم ملاذ لأناس بغرض استغلالهم، والقيام بأعمال غير مشروعة كالتهديد، أو استخدام القوة وغيرها من أشكال الإكراه أو الغش، وهذا الاستغلال يكون بإجبار الضحية على البغاء أو على أي شكل من أشكال الاستغلال الجنسي أو العبودية، أو غيرها من الممارسات المقاربة للعبودية"⁽³⁾ أو هو " كل نشاط إجرامي يمارسه الجاني سواء كان شخصاً طبيعياً أو اعتبارياً أو جماعة إجرامية تجاه فئة مستضعفة من البشر بحيث يُشكل هذا النشاط نموذجاً إجرامياً وفقاً للقانون باستغلال الظروف الاجتماعية والأحوال الاقتصادية لهذه الفئة استغلالاً سيئاً باستخدام طرق غير مشروعة، أيًا كانت صورها بقصد جني الأرباح بالاتجار بهم كونهم سلعة متداولة سواء كان ذلك على النطاق الداخلي أو الدولي"⁽⁴⁾ أو هو " كل عملية تتم بغرض بيع، أو شراء، أو تهريب، أو خطف الأشخاص، أو استغلالهم لأغراض العمل القسري، أو الخدمات الجنسية، أو غيرها من المواد الإعلانية

(1) د. سوزي عدلي ناشد: الاتجار بالبشر بين الاقتصاد الخفي والاقتصاد الرسمي، المكتبة القانونية، القاهرة، 2005، ص 17.

(2) د. هتيحة محمد قوراري: المواجهة الجنائية لجرائم الاتجار بالبشر. دراسة في القانون الإماراتي المقارن، مجلة الشريعة والقانون، كلية الشريعة والقانون، الجامعة الإماراتية، الإمارات العربية المتحدة، العدد الأربعون، شوال 1420هـ أكتوبر 2009م، ص 175.

(3) د. خالد مصطفى فهمي: النظام القانوني لمكافحة جرائم الاتجار بالبشر في ضوء القانون رقم 64 لسنة 2010 والاتفاقيات الدولية والتشريعات العربية. دراسة مقارنة، دار الفكر العربي، القاهرة، 2011، ص 82.

(4) د. هشام عبد العزيز مبارك: ماهية الاتجار بالبشر بالتطبيق على القانون البحريني رقم 1 لسنة 2008 بشأن مكافحة الاتجار بالأشخاص، الأكاديمية الملكية للشرطة بالبحرين، المنامة، 2009، ص 7.

الإباحية، والزواج حسب الطلب، أو أي عمل آخر يرتبط بالجنس"⁽¹⁾ أو هو "جميع الأنشطة الإجرامية المتعلقة بتجنيد وحياسة ونقل أو ترحيل الأشخاص محل الاتجار من دولة إلى أخرى بطريق قانوني أو غير قانوني واستقبالهم أو إيوائهم في ذات الدولة أو في دولة أخرى تمهيداً لاستغلالهم"⁽²⁾.

يلاحظ على التعريفات التي أوردها رجال الفقه للاتجار بالبشر أنها قاصرة في الإحاطة بكافة المسائل التي تدخل في الاتجار بالبشر؛ فالتعريف الأول استعمل لفظ (التصرفات) وهذا لفظ يستعمل في إطار القانون الخاص، وكان من الأفضل استعمال اللفظ المستخدم في القانون الجنائي، وهو (الأفعال) بالإضافة إلى أن الاتجار بالبشر يعد فعلاً غير مشروع، ومن ثم فإن وصفها بأنها تصرفات مشروعة. كما ورد في التعريف. يتنافى مع عدم مشروعية الجريمة، وكذا فإن عبارة (كافة التصرفات) تعبير مطلق للأفعال التي يقوم عليها الاتجار بالبشر على خلاف الأفعال المحصورة الواردة في المواثيق الدولية والإقليمية، والتشريعات الوطنية الخاصة بالاتجار بالبشر.

وتطرق التعريف الثاني إلى بعض الأفعال التي يقوم عليها الاتجار بالبشر وهي التجنيد والنقل فقط، وكذا أورد بعض الوسائل المستعملة في الاتجار، وهي القوة، والإكراه والخداع، إلى جانب ذلك ذكر الغرض من الاستغلال، لكنه ترك المجال مفتوحاً، ولم يحصره بل ذكرها على سبيل المثال، ويظهر ذلك من عبارة (وغير ذلك).

واعتبر التعريف الثالث الاتجار بالبشر بأنه (عملية توظيف) بينما هو أفعال، وكذا حصره لأفعال الاتجار بالانتقال وتقديم ملاذ آمن فقط وإيراده بأن الضحايا (أناس) أي أنه لا بد من تعدد الضحايا، ولم يبين صور الاستغلال بصورة محددة ويتضح ذلك بإيراده لفظ (أو غيرها) بمعنى أنه أطلق صور الاستغلال. ولم يوضح التعريف الرابع أفعال الاتجار بصورة محددة، بل إنه أطلق ذلك بإيراده عبارة (كل نشاط) ولم يبين الوسائل التي قد يستعملها الجناة أثناء قيامهم بمباشرة الاتجار، كما لم يوضح الغرض أو الهدف من الاتجار، أي أنه سكت عن ذلك، مع أن الغرض من الاتجار بالبشر، هو استغلال الضحية في إحدى صور الاستغلال التي حددها المواثيق الدولية والإقليمية، والتشريعات الوطنية للدول.

(1) د. عبد الحافظ عبد الهادي عبد الحميد: الآثار الاقتصادية والاجتماعية لظاهرة الاتجار بالبشر، بحث قدم إلى الندوة العلمية الخاصة بمكافحة الاتجار بالأشخاص والأعضاء البشرية، والتي عقدت في مقر جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية في الفترة من 24. 26 / 1 / 1425 هـ الموافق 15. 17 / 3 / 2004م، والمنشور في كتاب مكافحة الاتجار بالأشخاص والأعضاء البشرية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الطبعة الأولى، الرياض، 1426 هـ. 2005م، ص 339.

(2) المستشار. عادل ماجد: مكافحة جرائم الاتجار بالبشر في الاتفاقيات الدولية والقانون الوطني الإماراتي لدولة الإمارات العربية المتحدة، بحث ضمن كتاب الجهود الدولية في مكافحة الاتجار بالبشر، الجزء الأول، إعداد د. محمد يحي مطر ومجموعة من الخبراء المتخصصين، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، 1431 هـ. 2010م، ص 126.

ويعد الاتجار وفقاً للتعريف الخامس بأنه (كل عملية) بينما هو (أفعال) ولم يوضح التعريف أفعال الاتجار بصورة محددة، وبين التعريف أن الغرض من الاتجار هو (البيع والشراء) في حين أن الغرض من الاتجار استغلال الضحية في إحدى صور الاستغلال، وجعل التهريب والخطف بأتهما من أغراض الاتجار، بينما هما من وسائل الاتجار يستخدمها الجناة للقيام بالاتجار بالبشر.

وحصر التعريف الأخير الاتجار بالبشر بأفعال التجنيد والحياسة والنقل والترحيل، أي أنه ضيق من أفعال الاتجار، وأن لفظ (الحياسة) يستخدم في التصرفات المدنية، ولم يبين التعريف الوسائل التي يستخدمها الجناة للقيام بعملية الاتجار، ولا الغرض من الاتجار، بالإضافة إلى ذلك أنه جعل الاتجار عبر الوطنية، بينما الاتجار قد يكون داخل إقليم الدولة.

وغني عن البيان وبعد استعراض التعاريف التي أوردها رجال الفقه، والملاحظات الموجهة إليها؛ فإننا نرى الأخذ بالتعريف الذي اقترحه لكي يأخذ المشرع اليميني به عند إقرار وإصدار مشروع قانون مكافحة الاتجار بالبشر.

المطلب الثاني

خصائص الاتجار بالبشر وذاتيته

تمهيد: يتميز الاتجار بالبشر بعدد من الخصائص وأن له ذاتية تجعله يتميز عن غيره، وهو ما سنوضحه وفقاً لما يأتي:

الفرع الأول

خصائص الاتجار بالبشر

يتضح من التعريفات التي أوردها للاتجار بالبشر أن هذا النوع من الإجرام يتسم بخصائص معينة تتمثل بالآتي:

أولاً: الاتجار بالبشر محله الإنسان:

يتبين من تعريف الاتجار بالبشر أن محل الاتجار، هو الشخص الطبيعي؛ فالتعامل أثناء الاتجار بالبشر سواء بالبيع أو الشراء، أو الوعد بهما، أو لتطويع، أو النقل، أو التنقل، أو التسليم، أو التسلم، أو الإيواء، و استخدام وسائل الاتجار المختلفة، واستغلال الضحية بكافة صور الاستغلال، لا بد أن يقع كل ذلك على شخص طبيعي.

وغني عن البيان يكون الإنسان نفسه أثناء عملية الاتجار بالبشر، محلاً للنشاط التجاري. كتجارة العمالة، وتجارة الجنس، وتجارة الأعضاء البشرية، وتجارة الدعارة، وتجارة الأطفال، وسماسرة الزواج، وغير ذلك، شأنه في ذلك شأن باقي الأنشطة التجارية، ومن ثم يتحول من شخص من أشخاص القانون العام إلى

محل للقانون، مختلفاً بذلك عما تقوم عليه الأنظمة القانونية المعاصرة، والتي يكون فيها الإنسان شخصاً من أشخاص القانون، وليس محلاً للقانون؛ فالإتجار بالبشر، يحول الشخص الطبيعي إلى سلعة للبيع والشراء مثل باقي الأشياء، وفي ذلك ردة وانتكاسة للنظم القانونية الحديثة، وعودة إلى النظم القديمة التي كرسَتْ ظاهرة الرق⁽¹⁾.

وإذا كان الجناء في الإتجار بالبشر يحصلون على أموال وفائدة من عملية الإتجار بالبشر، إلا أن ذلك لا يُغير من طبيعة هذا الإتجار باعتباره واقعاً على الإنسان؛ فالباعث أو الدافع، والذي يتحدد وفقاً للحق المعتدى عليه، لا يؤثر في تغيير فعل الإتجار⁽²⁾ خلاصة القول؛ فإن الإتجار بالبشر يقع على الإنسان وحقوقه وحياته وكرامته الإنسانية.

ثانياً: الإتجار بالبشر أحد صور الإجرام المنظم:

يقصد بالجريمة المنظمة بأنها " كل جريمة ذات طابع عابر للحدود الوطنية وتضطلع بتنفيذها أو الاشتراك فيها أو التخطيط لها أو تمويلها أو الشروع فيها جماعة إجرامية منظمة"⁽³⁾ والجماعة الإجرامية المنظمة هي كل " جماعة ذات هيكل تنظيمي، مؤلفة من ثلاثة أشخاص أو أكثر موجودة لفترة من الزمن وتعمل بصورة متضافرة بهدف ارتكاب واحدة أو أكثر من الجرائم الخطيرة، أو الأفعال المجرمة وفقاً لهذه الاتفاقية، من أجل الحصول، بشكل مباشر أو غير مباشر على منفعة مادية أو منفعة مادية أخرى"⁽⁴⁾ وتكون الجماعة الإجرامية ذات هيكل تنظيمي إذا كانت غير مشكلة عشوائياً لغرض الارتكاب الضوري لجرم ما، ولا يلزم أن تكون لأعضائها أدوار محددة رسمياً، أو أن تستمر عضويتهم فيها، أو أن تكون لها بنية متطورة⁽⁵⁾ ويكون الجرم المنظم خطيراً إذا كان معاقباً عليه بالحرمان التام للحرية لمدة لا تقل عن أربع سنوات، أو بعقوبة

(1) د. فايز محمد حسين محمد: قانون مكافحة الإتجار بالبشر في مصر وحماية حقوق الإنسان، قراءة مقارنة لأهم أساسيات أحكام القانون 64 لسنة 2010 بشأن مكافحة الإتجار بالبشر في مصر، بحث منشور في مجلة الحقوق للبحوث القانونية والاقتصادية، كلية الحقوق، جامعة الإسكندرية، العدد الثاني، 2010، ص 359.

(2) د. دهم أكرم عمر: جريمة الإتجار بالبشر. دراسة مقارنة، دار الكتب القانونية، القاهرة، الطبعة الأولى، 2011، ص 72.

(3) المادة 2/2 من الاتفاقية العربية لمكافحة الجريمة المنظمة عبر الوطنية والتي وقعت في القاهرة من قبل وزراء الداخلية والعدل العرب بتاريخ 2010/12/21.

(4) المادة 1/أ من اتفاقية الأمم المتحدة لمكافحة الجريمة المنظمة عبر الوطنية اعتمدت وعرضت للتوقيع والتصديق والانضمام بموجب قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة 25 الدورة الخامسة والخمسون المؤرخ في 15 تشرين الثاني/نوفمبر 2000م وهذا التعريف أخذت به المادة 3/2 من الاتفاقية العربية لمكافحة الجريمة المنظمة عبر الوطنية، والقانون العربي الاسترشادي لمواجهة جرائم الإتجار بالبشر، ومشروع قانون مكافحة الإتجار بالبشر اليمني المادة 18/2، والقانون الإماراتي لمكافحة الإتجار بالبشر المادة الأولى، وقانون مكافحة الإتجار بالبشر في سلطنة عمان المادة 3/ب، وقانون مكافحة الإتجار بالبشر القطري المادة الأولى، وقانون منع الإتجار بالبشر الأردني المادة الثانية، وقانون مكافحة الإتجار بالبشر المصري المادة 1/أ، وقانون مكافحة الإتجار بالأشخاص وتهريب المهاجرين الكويتي المادة 2/1، وقانون الإتجار بالأشخاص السوري المادة 5/1.

(5) المادة 2/ج من اتفاقية الأمم المتحدة لمكافحة الجريمة المنظمة، والمادة 4/2 من الاتفاقية العربية لمكافحة الجريمة المنظمة.

أشد⁽¹⁾ وعلى أية حال فإن الإجماع المنظم يمارسه تنظيم هيكلية مؤسسي متدرج بالغ الدقة والتعقيد والسرية، ويعمل هذا التنظيم بالتخطيط الدقيق لممارسة أنشطته الإجرامية⁽²⁾ مستخدماً القوة أو العنف أو التهديد باستخدامهما أو الترويع أو الرشوة⁽³⁾ لتحقيق مصلحة أو كسب مادي، أو منفعة تعود على مرتكب جريمة الاتجار بالبشر، أو على المساهم فيها بأي من طرق المساهمة الجنائية (التحريض، الإنفاق، المساعدة) سواء كانت المصلحة أو الكسب أو المزية أو المنفعة مادية أو أدبية أو معنوية⁽⁴⁾.

ثالثاً: الطابع الدولي والخفي للاتجار بالبشر:

يتسم الاتجار بالبشر بأنها عابر للحدود، فالسلوك الإجرامي الذي يتكون منه الاتجار بالبشر، قد لا يقتصر تنفيذه داخل الحدود الوطنية فقط، وإنما يمكن تنفيذه في عدة دول، وعلى ذلك؛ فإن الاتجار بالبشر يكون عابراً للحدود الوطنية إذا ارتكب في أكثر من دولة واحدة، أو ارتكب في دولة واحدة، وكان الإعداد أو التخطيط له أو توجيهه أو تمويله أو الإشراف عليه في دولة أو دول أخرى، أو إذا ارتكب في دولة واحدة من جماعة إجرامية منظمة تمارس أنشطة إجرامية في أكثر من دولة واحدة، أو إذا ارتكب في دولة واحدة، وترتب عليه آثاراً شديدة في دولة أو دول أخرى⁽⁵⁾ فالطابع الدولي للاتجار بالبشر يتحقق بوقوع الفعل الإجرامي في أكثر من دولة واحدة، أي أن فعل الاتجار يقع بكامله أو جزء منه داخل دولة ما، وتتحقق بقية الأفعال المكونة لفعل الاتجار، أو النتيجة الإجرامية داخل دولة أخرى⁽⁶⁾.

وتعد جرائم الاتجار بالبشر من الجرائم الخفية، والتي تحرص عصابة الإجرام المنظم على ارتكابها بسرية تامة، وإخفاء أنشطتها الإجرامية، حتى لا تعلم بها الأجهزة الخاصة بمكافحة هذا النوع من الإجرام، ومن ثم يصعب معرفة الجرائم المرتكبة لعدم توفر إحصاءات دقيقة، أو معلومات كافية عنها، ويرجع ذلك إلى امتناع

(1) المادة 2/ ب من اتفاقية الأمم المتحدة لمكافحة الجريمة المنظمة.

(2) د. محمد فتحي عيد: عصابات الإجرام المنظم ودورها في الاتجار بالبشر، بحث قدم إلى الندوة العلمية لمكافحة الاتجار بالأشخاص والأعضاء البشرية والمنعقدة في مقر جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية بالرياض في الفترة من 24. 26 / 1 / 1425 هـ الموافق 15 / 3 / 2004 م والمنشور في كتاب مكافحة الاتجار بالأشخاص والأعضاء البشرية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الطبعة الأولى 1426 هـ / 2005 م ص 38.

(3) د. هدى حامد قشقوش: الجريمة المنظمة، منشأة المعارف، الإسكندرية، الطبعة الثانية، 2006 م، ص 18.

(4) المادة الأولى من اللائحة التنفيذية لقانون مكافحة الاتجار بالبشر المصري رقم 64 لسنة 2010 م والصادرة بقرار رئيس مجلس الوزراء رقم 3028 لسنة 2010 م.

(5) المادة 2/3 من اتفاقية الأمم المتحدة لمكافحة الجريمة المنظمة عبر الوطنية، والمادة 2/3 من الاتفاقية العربية لمكافحة الجريمة المنظمة عبر الوطنية، والمادة الأولى من قانون مكافحة الاتجار بالبشر الإماراتي، والمادة 1 / 2 من نظام مكافحة الاتجار بالأشخاص السعودي، والمادة 3 / ج من قانون مكافحة الاتجار بالبشر في سلطنة عمان، والمادة الأولى من قانون مكافحة الاتجار بالبشر القطري، والمادة 3 / ج من قانون منع الاتجار بالبشر الأردني، والمادة 1 / 2 من قانون مكافحة الاتجار بالبشر المصري ولائحته التنفيذية، والمادة 1 / 1 من قانون مكافحة الاتجار بالأشخاص وتهريب المهاجرين الكويتي، والمادة السادسة من قانون الاتجار بالأشخاص السوري مع إضافة عبارة " ارتكبه أشخاص من جنسيات مختلفة"

(6) د. رامي متولي القاضي: مكافحة الاتجار بالبشر في القانون المصري والتشريعات المقارنة، دار النهضة العربية، القاهرة، الطبعة الأولى، 2011 م، ص 43.

الضحايا عن الإبلاغ عن الجناة بسبب التهديد الواقع عليهم، أو الإهانات التي سيتعرضون لها، أو الخشية من انقطاع المورد المالي عنهم، وعلى أية حال؛ فإنه من الصعوبة تحديد حجم جرائم الاتجار بالبشر لوجود قصور في جمع البيانات والإحصاءات على المستوى المحلي والدولي، وإذا وجد نوع ما من الإحصاءات؛ فإنها لا تدل إلا على دلائل بسيطة غير مؤكدة عن حجم هذا النوع من الإجرام، ولا تعبر عن المعدل الحقيقي لها⁽¹⁾.

رابعاً: الاتجار بالبشر من الجرائم المركبة ذات القصد الجنائي العمد:

يتكون الاتجار بالبشر من عدة أفعال إجرامية⁽²⁾ يُكوّن كل فعل منها جريمة مستقلة بذاتها، وتبدأ هذه الجرائم بخطف الضحية، أو استقطابه أو تجنيده أو تطويعه، ومن ثم نقله وإخراجه من دولة المصدر، وإدخاله بطريقة غير مشروعة إلى دولة أخرى، وقد تقتصر بهذه الأفعال الإجرامية أفعال إجرامية أخرى، كالنصب أو الاحتيال، أو تزوير وثائق السفر ووصولاً إلى استغلال الضحية في أي فعل من أفعال الاستغلال المجرمة⁽³⁾. والاتجار بالبشر من الجرائم المستمرة، طالما أن الجاني قد قام بأي فعل من أفعال الاتجار كالتجنيد، أو التطويع، أو النقل، أو الإيواء، أو الاستقبال بهدف استغلال الضحية في أي نوع من أنواع الاستغلال، واستغرق ذلك فترة زمنية، وبذلك يكون الزمن عنصراً أساسياً لارتكاب جرائم الاتجار بالبشر⁽⁴⁾.

وتعد جرائم الاتجار بالبشر ذات قصد جنائي عمدي، إذ يتخذ الركن المعنوي فيها صورة القصد الجنائي، ومن ثم لا يتصور ارتكاب هذا النوع من الإجرام عن طريق الخطأ أو الإهمال، وبناءً عليه؛ فإن جرائم الاتجار بالبشر من الجرائم العمدية، وأفعال التجنيد، أو التطويع، أو النقل، أو الترحيل، أو الاستقبال باستخدام القوة أو العنف أو التهديد باستخدامهما، أو الاحتيال، أو الخطف، ما هي إلا جرائم مستقلة وتقع بصورة عمدية⁽⁵⁾.

(1) د. طارق عبدالوهاب سليم: التعاون الدولي في مجال مواجهة ظاهرة الاتجار بالأعضاء البشرية، بحث قدم إلى الندوة العلمية لمكافحة الاتجار بالأشخاص والأعضاء البشرية والمنعقدة في مقر جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية بالرياض في الفترة من 24 / 26 / 1425 هـ الموافق 15 / 17 / 2004م والمنشور في كتاب مكافحة الاتجار بالأشخاص والأعضاء البشرية، الطبعة الأولى، 1426 هـ الموافق 2005، الرياض، ص 407.

(2) تراجع المادة الثانية من قانون مكافحة الاتجار بالبشر الإماراتي، والمادة الرابعة من نظام مكافحة الاتجار بالأشخاص السعودي، والمادة الرابعة من قانون مكافحة الاتجار بالبشر البحريني، والمادة التاسعة من قانون مكافحة الاتجار بالبشر العماني، المادة 15 من قانون مكافحة الاتجار بالبشر القطري، والمادة التاسعة من قانون منع الاتجار بالبشر الأردني، والمادة السادسة من قانون مكافحة الاتجار بالبشر العراقي، والمادة السادسة من قانون مكافحة الاتجار بالبشر المصري، والمادة الثانية من قانون مكافحة الاتجار بالأشخاص وتهريب المهاجرين الكويتي، والمادة الثامنة من قانون الاتجار بالأشخاص السوري، والمادة التاسعة من مشروع قانون مكافحة الاتجار بالبشر اليمني.

(3) د. وجدان سليمان ارتيمه: الأحكام العامة لجرائم الاتجار بالبشر. دراسة مقارنة، دار الثقافة، عمان، الطبعة الأولى، 2014م، ص 153.

(4) د. دهام أكرم عمر: جريمة الاتجار بالبشر. دراسة مقارنة، مرجع سابق، ص 71.

(5) د. وجدان سليمان ارتيمه: الأحكام العامة لجرائم الاتجار بالبشر، مرجع سابق، ص 155.

الفرع الثاني

ذاتية الاتجار بالبشر

أوردنا فيما سبق تعريفات الاتجار بالبشر وخصائصه، والتي تعبر عما يتميز الاتجار بالبشر من خصائص، وفي هذا الفرع سنعمل على إيراد ما يميز بين جرائم الاتجار بالبشر، وما يشته به والتي تعبر عن الصفة الذاتية للاتجار بالبشر، وذلك وفقاً لما يأتي:

أولاً: مدى انتساب جرائم الاتجار بالبشر إلى الجرائم التقليدية

قد يقع خلط بين الاتجار بالبشر و الجرائم التقليدية المعاقب عليها في قانون العقوبات كجريمة الاحتيال، وجريمة الاختطاف، وجرائم الفجور والدعارة وإفساد الأخلاق، الأمر الذي يؤدي إلى القول بعدم الحاجة إلى إصدار قانون لمواجهة جرائم الاتجار بالبشر، وإنما يكفي الرجوع إلى قانون العقوبات لمعاقبة مرتكبي هذه الجرائم، إلا أن ذلك ليس على إطلاقه وإنما يوجد اختلاف بين جرائم الاتجار بالبشر وهذه الجرائم التقليدية، وهو ما سنبينه وفقاً لما يأتي:

1. حظ الاتجار بالبشر من جريمة الاحتيال:

يقصد بالاحتيال بأنه توصل الجاني بغير حق إلى الحصول على فائدة مادية لنفسه، أو لغيره، وذلك بالاستعانة بطرق احتيالية (نصب) أو اتخاذ اسم كاذب، أو صفة غير صحيحة⁽¹⁾ وهو ما يفترض أن يستخدم الجاني أسلوباً من أساليب الاحتيال للحصول بغير حق على منفعة مادية له أو لغيره، مستخدماً لأجل ذلك طرقاً احتيالية، والتي تعني "كل كذب تدعمه مظاهر خارجية يكون من شأنه إيهام المجني عليه بشيء واقع أو محتمل"⁽²⁾ أو أن ينتحل اسماً كاذباً، أو صفة غير صحيحة، الأمر الذي يؤدي إلى تشابه الاحتيال بالاتجار بالبشر، بل إلى أن الاحتيال ما هو إلا وسيلة من وسائل ارتكاب جرائم الاتجار بالبشر، مما يؤدي إلى وجود صعوبة في تكييف الجريمة ما إذا كانت جريمة من جرائم الاتجار بالبشر، أو أنها جريمة احتيال، ولوجود تشابه بينهما، فالجريمتان يتكون الركن المادي فيهما أكثر من فعل، وأنهما من الجرائم ذات القصد الجنائي العمدي، إلا أنهما يختلفان من حيث محل الجريمة؛ فمحل جرائم الاتجار بالبشر دائماً، هو الشخص الطبيعي، بينما المحل في جريمة الاحتيال، مال منقول أو عقار.

(1) المادة 310 من قانون الجرائم والعقوبات اليمني رقم 12 لسنة 1994م.

(2) د. أحمد فتحي سرور: الوسيط في قانون العقوبات. القسم الخاص. دار النهضة العربية، القاهرة، 1979م، ص797، د. فوزية عبدالستار: شرح قانون العقوبات. القسم الخاص، دار النهضة العربية القاهرة، الطبعة الثانية، 2000م، ص819، د. طارق سرور: قانون العقوبات. القسم الخاص، جرائم الاعتداء على الأشخاص والأموال، الطبعة الأولى، 2003، ص808.

2 حظ الإتجار بالبشر من جريمة الاختطاف:

الخطف أو الاختطاف⁽¹⁾ يعني أخذ الشخص في سرعة ونقله من المكان الذي فيه إلى مكان آخر رغماً عن إرادته⁽²⁾ فالاختطاف يجمع بين السيطرة على المجني عليه وبين نقله عن المكان الذي وقعت فيه تلك السيطرة، وأن يقع بدون إرادة المجني عليه، أو دون رضا وليه أو القائم عليه⁽³⁾ وهو بذلك يكون والخطف كوسيلة من الوسائل في جرائم الإتجار بالبشر شيئاً واحداً، إذ أنهما يقتضيان نقل الشخص محل الأخذ من المكان الذي تمت فيه السيطرة عليه، ونقله إلى مكان آخر، ومن ثم احتجازه في هذا المكان، وبهذا يكون الاحتجاز العنصر المشترك في الجريمتين.

وإذا كان محل الأخذ الشخص الطبيعي في الجريمتين، وأن الاختطاف وسيلة من الوسائل التي تسهل عملية التجنيد أو التطوع، أو الإيواء، أو الاستقبال قد اقترن بالتهديد أو الاحتيال لغرض استغلال الضحية؛ فإن الجريمة التي تتحقق في هذه الحالة، هي جريمة الإتجار بالبشر⁽⁴⁾ بينما جريمة الاختطاف تقوم على فعلين متعاقبين، هما فعل القبض، الذي يقوم على السيطرة والتحكم على الشخص محل الجريمة، وفعل النقل الذي هو حركة وانتقال بإبعاد الشخص عن مكان القبض، ومن ثم لا يكفي لقيام جريمة الاختطاف أن ينفرد بها فعل واحد، وهو ما يعني أن هذه الجريمة تقوم على فعل مركب من فعلين، هما القبض الذي هو سيطرة وتحكم، والنقل الذي هو حركة وتحول⁽⁵⁾.

وعلى أية حال فإن جرائم الإتجار بالبشر تختلف عن جريمة الاختطاف من حيث القصد الجنائي؛ ففي الأولى: يلزم بأن يتوافر إلى جانب القصد الجنائي العام، قصد جنائي خاص يتمثل باستغلال الضحية في أي نوع من أنواع الاستغلال، بينما الثانية: فيكتفى بالقصد الجنائي العام بعنصريه العلم والإرادة⁽⁶⁾ وتختلف . كذلك . جرائم الإتجار بالبشر عن جريمة الخطف من حيث المصلحة المحمية؛ فالمصلحة المحمية في الأولى: هي مصلحة الشخص نفسه في حماية إنسانيته وحرية وكرامته وأدميته، ومصلحة المجتمع باستقرار الأمن والطمأنينة فيه، بينما المصلحة المحمية في الثانية: هي حرية الشخص الطبيعي⁽⁷⁾.

(1) تراجع المادة 249 من قانون الجرائم والعقوبات اليمني، والقرار الجمهوري بالقانون رقم 24 لسنة 1998م بشأن مكافحة جرائم الاختطاف والتقطع، الجريدة الرسمية. العدد 15 لسنة 1998م

(2) د. علي حسن الشريفي: أحكام جرائم الاختطاف والتقطع . دراسة في فقه الشريعة الإسلامية والقانون اليمني، مكتبة خالد بن الوليد، الطبعة الأولى، 2009م، ص31. د. عبدالولي أحمد المرهبي: مكافحة جرائم خطف الأشخاص . دراسة مقارنة، الطبعة الأولى، 2009م، ص15.

(3) د. علي حسن الشريفي: أحكام جرائم الاختطاف والتقطع، مرجع سابق، ص31.

(4) د. دهام أكرم عمر: جريمة الإتجار بالبشر، مرجع سابق، ص71.

(5) د. علي حسن الشريفي: أحكام جرائم الاختطاف والتقطع، مرجع سابق، ص179.

(6) د. عبدالولي أحمد المرهبي: مكافحة جرائم خطف الأشخاص، مرجع سابق، ص207.

(7) د. دهام أكرم عمر: جريمة الإتجار بالبشر، مرجع سابق، ص80.

3. حظ الإتجار بالبشر من جرائم الفجور والدعارة وإفساد الأخلاق:

يقصد بالفجور والدعارة "إتيان فعل من الأفعال الماسة بالعرض والمنافية للشرع بقصد إفساد أخلاق الغير، أو التكبس من وراء ذلك"⁽¹⁾ ويعاقب كل من يمارس الفجور أو الدعارة بالحبس مدة لا تزيد على ثلاث سنوات أو بالغرامة⁽²⁾ وتتشابه هذه الجريمة مع جرائم الإتجار بالبشر في محل الجريمة، وهو الشخص الطبيعي، وأنهما من الجرائم العمدية، ويختلفان من ناحية أن المرأة في جريمة الدعارة تتولى قيادة نفسها، وبيع المتعة من جسدها، ومن ثم تساءل جنائياً، أما إذا قام ببيع المتعة من جسدها شخص أو أشخاص آخرين برضاها أو بغير رضاها؛ فإن ذلك هو الإتجار بتلك المرأة، ومن ناحية محل الجريمة أي الحق أو المصلحة التي يقع عليها العدوان؛ ففي جريمة الدعارة فإن المصلحة المحمية هي الأخلاق والآداب العامة، وفي جريمة الإتجار بالبشر؛ فإن لمحل هذه الجريمة طبيعة مزدوجة؛ فهو حق خاص لتعارضه مع الحق في صيانة العرض، والحرية والكرامة، وخاصة إذا وقعت أفعال الإتجار والاستغلال جبراً، وحق عام في جانبه الاجتماعي لتعارضه مع الآداب العامة⁽³⁾ وعلى أية حال؛ فإن الدعارة وما يصاحبها من آفة الإتجار بالأشخاص، لأغراض تتنافى مع مبادئ الشرائع السماوية، وكرامة الشخص البشري، وتعرضه للخطر، تؤثر على حياته وعلى الأسرة والجماعة التي ينتمي إليها⁽⁴⁾.

ثانياً: مدى انتساب الإتجار بالبشر إلى تهريب المهاجرين:

يعرف تهريب المهاجرين بأنه "تدبير الدخول غير المشروع لشخص ما أو أشخاص إلى دولة ليسوا من رعاياها أو من المقيمين فيها إقامة دائمة بقصد الحصول بصورة مباشرة أو غير مباشرة على منفعة مالية أو منفعة مادية أخرى"⁽⁵⁾ وبناءً عليه؛ فإن الهجرة غير المشروعة تشكل خطراً على الدولة المستقبلية، إذ أنه يؤدي

(1) المادة 277 من قانون الجرائم والعقوبات اليمني، نهدت محكمة النقض المصرية إلى أن الأنثى حين ترتكب الفاحشة وتبيع عرضها لكل طالب بلا تمييز فتلك هي الدعارة فلا تصدر إلا عنها ويقابلها الفجور ينسب للرجل حين يبيع عرضه لغيره من الرجال بغير تمييز فلا تصدر إلا منه، يراجع الطعن رقم 2434 لسنة 58 مكتب فني 39، ص772.

(2) المادة 278 من قانون الجرائم والعقوبات اليمني واجه المشع المصري جريمة الدعارة وحد لها العقوبة بموجب قانون مكافحة الدعارة رقم 10 لسنة 1961، الجريمة الرسمية العدد 62 الصادر في 14/3/1961. وكذلك فعل المشع العراقي في قانون مكافحة البغاء رقم 8 لسنة 1988م.

(3) د. علي حسن الشريفي: تجريم الإتجار بالنساء واستغلالهن في القوانين والاتفاقيات الدولية، بحث قدم إلى ندوة مكافحة الإتجار بالأشخاص والأعضاء البشرية والتي انعقدت في جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية بالرياض في الفترة من 24. 26 /1/ 1425هـ الموافق 15. 17/3/2004م، والمنشور في كتاب مكافحة الإتجار بالأشخاص والأعضاء البشرية، الطبعة الأولى، 1426هـ / 2005، الرياض، ص170.

(4) اتفاقية حظر الإتجار بالأشخاص واستغلال دعارة الغير اعتمدت وعرضت للتوقيع والتصديق والانضمام بموجب قرار الجمعية للأمم المتحدة 317(د.4) يوم 2 كانون الأول/ ديسمبر 1949.

(5) المادة 1/3 من بروتوكول مكافحة تهريب المهاجرين عن طريق البر والبحر والجو، المكمل لاتفاقية الأمم المتحدة لمكافحة الجريمة المنظمة عبر الوطنية، أعتد وعرض للتوقيع والتصديق والانضمام بموجب قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة 25 الدورة الخامسة والخمسون المؤرخ في 15 تشرين الثاني/ نوفمبر 2000، والمادة 1/5 من قانون مكافحة الإتجار بالأشخاص وتهريب المهاجرين الكويتي.

إلى اختراق سيادتها الوطنية، ويتعرض المهاجرون أنفسهم للمعاملات القاسية والمهينة وغير الإنسانية التي تمس كرامتهم وأجسامهم، وتهريب البشر ما هو إلاّ جلب للأشخاص ونقلهم إلى دولة أخرى بطريقة غير قانونية في ظروف خطيرة ومهينة بهدف الحصول على الربح⁽¹⁾ مما جعل البعض يخلط بين جرائم الاتجار بالبشر وجريمة تهريب المهاجرين، بسبب وجود اتفاق بينهما في بعض العناصر المكونة لكل منهما؛ فهما يرتكبان من قبل منظمة إجرامية محترفة، وأن الضحية في الجريمتين، هو الشخص الطبيعي، وأن السلوك الإجرامي للجريمتين، يكون بتجميع الضحايا ونقلهم من دولة لأخرى، وأن الهدف منهما، تحقيق الأرباح أو المنافع المادية⁽²⁾ وعلى الرغم من ذلك؛ فإن الاتجار بالبشر يختلف عن تهريب المهاجرين أو الهجرة غير المشروعة من عدة أوجه: فمن ناحية طبيعة الجريمة؛ فجريمة الاتجار بالبشر، تشكل جريمة ضد الإنسانية، يكون الأساس فيها الاعتداء على الأشخاص أنفسهم، واستخدام أسلوب التجنيد (التطويق) كالقسر أو الخداع، أو الاحتيال، ولغرض استغلالي، أما التهريب، فإنه يعد جريمة ضد الدولة، ويهدد سلامة الأمن الوطني لها، ومن ناحية مكان ارتكابها؛ فإن الاتجار بالبشر، يرتكب داخل الدولة الواحدة، أو إلى دولة أخرى، بينما التهريب، يكون بين أكثر من دولة، لأنه يقتضي اجتياز الحدود، أي عابر للحدود الوطنية، دون الالتزام بأدنى متطلبات الدخول القانوني للدولة المستقبلة، ومن ناحية الإقامة؛ فمن حق ضحايا الاتجار بالبشر الحصول على الإقامة، وفي التهريب؛ فإنه يتوجب إعادة الأشخاص الذين تم تهريبهم إلى بلدهم الأصلي، ومن ناحية الموافقة؛ ففي الاتجار بالبشر لا يعد بموافقة الضحية لأنه لا خيار له سوى التسليم لاستغلاله، وفي التهريب؛ فإنه لا يقع إلاّ بموافقة الشخص الذي تم تهريبه على الدخول إلى الدولة المستقبلة بصورة غير قانونية⁽³⁾ وعلى الرغم من الاختلاف بين الاتجار بالبشر وتهريب المهاجرين، إلا أنه قد يستغل الجناة الأشخاص الذين تم تهريبهم لارتكاب جريمة الاتجار بالبشر؛ فالتهريب يبدأ بموافقة الضحية على تهريبه، لكن يتم استغلاله لأغراض مختلفة بعد تعرضهم للخداع أو الإكراه أو الابتزاز؛ فيتحولون من مهاجرين غير شرعيين إلى ضحايا الاتجار بالبشر⁽⁴⁾.

(1) د. أكرم عبد الرزاق المشهاني: جرائم الاتجار بالبشر" نظرة في أبعادها القانونية والاجتماعية والاقتصادية" مرجع سابق، ص25.
(2) د. محمد علي قطب: الاتجار بالبشر وسبل مواجهتها . دراسة مقارنة بين القوانين والشريعة الإسلامية، مجلة كلية الدراسات العليا باكاديمية الشرطة المصرية، العدد العشرون، يناير 2009م، القاهرة، ص148، د. وجدان سليمان ارتيمه: الأحكام العامة لجرائم الاتجار بالبشر، مرجع سابق، ص148.
(3) د. محمد يحي مطر: اتجاهات قانونية عامة لمكافحة الاتجار بالأشخاص: منظور دولي مقارن، بحث منشور في كتاب الجهود الدولية في مكافحة الاتجار بالبشر، إعداد، د. محمد يحي مطر ومجموعة من الخبراء المتخصصين، الجزء الأول، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، 1431هـ / 2010م، ص10.
(4) د. بابكر عبدالله الشيخ: بروتوكول منع وقمع ومعاقبة الاتجار بالأشخاص وبخاصة النساء والأطفال المكمل لاتفاقية الأمم المتحدة لمكافحة الجريمة المنظمة عبر الوطنية (باليروم2000) (متطلبات التنفيذ والجهود المبذولة) بحث قدم إلى الحلقة العلمية (مكافحة الاتجار بالبشر) والمنعقدة بمدينة الرياض بالتعاون مع المنظمة الدولية للشرطة الجنائية (الانتربول) والمنظمة الدولية للهجرة في الفترة من 2/27-

المبحث الثاني

نطاق الاتجار بالبشر ودوافعه

تمهيد وتقسيم:

يتبين مما أوردناه من تعريف للاتجار بالبشر وبيان خصائصه وذاتيته، أن للاتجار بالبشر نطاق يتمثل بأفعال يقوم بها الجناة، وفي وسائل يستخدمها مرتكبو الاتجار بالبشر، وفي هدف يسعى الجناة إلى تحقيقه، كما يوجد للاتجار بالبشر العديد من الدوافع المتباينة التي تؤدي إلى ارتكاب أفعال الاتجار، وهو ما سنبينه في المطلبين الآتيين:

المطلب الأول: نطاق الاتجار بالبشر.

المطلب الثاني: دوافع الاتجار بالبشر

المطلب الأول

نطاق الاتجار بالبشر

يتحدد نطاق الاتجار بالبشر في أفعال الاتجار بالبشر، وفي الوسائل المستخدمة في الاتجار، وكذا في الغرض أو الهدف من الاتجار، الأمر الذي يقتضي إيراد كل منها في فرع من الفروع الآتية:

الفرع الأول

أفعال الاتجار بالبشر

يقتضي الاتجار بالبشر وجود أفعال يشكل كل فعل منها وجود الاتجار وهذه الأفعال تتمثل بالآتي:

1. التطويق (1): ويقصد به جعل الضحية تتبع الجاني بصورة تلقائية بدون إكراه أو تحريض⁽²⁾ أي يكون الضحية خاضعاً تماماً للجاني وينفذ ما يطلب منه طواعية واختياراً نتيجة السيطرة عليه، ومن ثم يحصل الجاني على منافع مادية مقابل استغلاله حتى ولو قام الجاني بإدخال الضحية إلى دولة المقصد بوسيلة مشروعة، أو غير مشروعة وإيهامه بوجود فرصة للعمل إلا أنه في نهاية الأمر قام بخداع الضحية والاحتيال

1432/3/2 هـ الموافق من 21 - 2012/1/25 م والمنشور في كتاب مكافحة الاتجار بالبشر، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الطبعة الأولى، 2012/1432، ص 141.

(1) استخدم برتوكول الأمم المتحدة لمنع وقمع الاتجار بالأشخاص لفظ (تجنيد) وبهذا اللفظ أخذت بعض التشريعات العربية الخاصة بمكافحة الاتجار بالبشر كالتشريع الإماراتي والتشريع الكويتي والتشريع البحريني والتشريع العراقي بينما أخذت بعض التشريعات العربية لفظ (استخدم) كالتشريع المصري والتشريع القطري ونظام مكافحة الاتجار بالبشر السعودي، واستخدم التشريع اللبناني لفظ (اجتذاب) واستخدم التشريع الأردني لفظ (استقطاب) بينما استخدم المشروع العربي بمكافحة الاتجار بالبشر لفظ (تطويق) وقد أخذ مشروع مكافحة الاتجار بالبشر اليمني بهذا اللفظ.

(2) د. منال منجد: المواجهة الجنائية لجرائم الاتجار بالبشر في القانون السوري. دراسة تحليلية. مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية، المجلد 28، العدد الثاني، 2012، ص 45.

عليه بتطويعه واستغلاله والاتجار به وجني الأرباح⁽¹⁾ وقد أوردت الاتفاقية الدولية لقمع الاتجار بالرقيق الأبيض الصادرة عام 1910 والمعدلة ببرتوكول 1948 في المادتين الأولى والثانية الأحوال التي تندرج في التطويع بأنها: الاستدراج، أو التحريض، أو الغواية، أو الخداع، أو القوة، أو التهديد، أو استعمال السلطة، أو أية طريقة أخرى من طرق التطويع.

2 النقل والتنقل: يقصد بالنقل بأنه ذلك الفعل الذي يقوم به الجاني يغير بمقتضاه مكان إقامة ووجود المجني عليه⁽²⁾ يستوي في ذلك نقل الضحية من مكان لآخر داخل إقليم الدولة، أو من خارج الدولة إلى داخلها، أو كان النقل من داخل الدولة إلى خارجها أو استخدام الضحية من خارج الدولة للتوجه بها إلى الدولة المقصودة⁽³⁾ بقصد استغلال الضحية إذا تم برضاها أو رضا من له سلطة عليها، ويتحقق النقل ولو باستعمال طرق مشروعة ووثائق ثبوتية صحيحة باستخدام وسائل نقل معتادة، أو بخلاف ذلك، كما لو تم استعمال وثائق مزورة أو استعمال وسائل نقل غير معتمدة⁽⁴⁾.

ويعني التنقل: تحويل ملكية الضحية إلى شخص آخر، كقيام أسرة فقيرة بإعطاء طفلها لأسرة غنية أو ذات مكانة اجتماعية مرموقة مقابل الحصول على مبالغ مالية على أن تقوم الأسرة الغنية بتعليم الطفل وتوفير فرصة عمل لديها، وكذا الاستفادة من خدمة الطفل في المنزل⁽⁵⁾.

3. الترحيل والاستقبال والإيواء: يقصد بالترحيل: تحويل شخص أو أكثر قسراً وبدون إرادة منه من مكان لآخر داخل حدود الدولة أو عبرها لممارسة الاتجار بالبشر عليه في إحدى صورها، وذلك في مكان الوصول ويكون الترحيل بالإرادة المنفردة للجاني ومن ثم انتفاء رضا الضحية أو ذويه، وقد يرافق الترحيل استخدام العنف، أو الإيذاء البدني، أو التهديد باستعمالهما في حالة امتناع الضحية عن الانقياد لإرادة وتوجيه الجاني⁽⁶⁾ كما لو تم ترحيل مجموعة من الأشخاص من بلد لآخر، ليجبروا على العمل لمدة طويلة وبأجور متدنية أو بدون أجر والعيش في مكان ضيق⁽⁷⁾.

(1) د. هشام عبد العزيز مبارك: ماهية الاتجار بالبشر بالتطبيق على القانون البحريني رقم 1 لسنة 2008 بشأن مكافحة الاتجار بالأشخاص، مرجع سابق، ص10

(2) د. فتيحة محمد قوراري: المواجهة الجنائية لجرائم الاتجار بالبشر. دراسة في القانون الإماراتي المقارن، مرجع سابق، ص192.

(3) د. خالد حامد محمود مصطفى: رؤى تشريعية حول مشروع القانون الجديد الإماراتي بشأن مكافحة جرائم الاتجار بالبشر، مجلة الفكر الشرطي، المجلد الثالث والعشرون، العدد (91) أكتوبر 2014م ص124 الشارقة الإمارات العربية المتحدة.

(4) د. فتيحة محمد قوراري: المواجهة الجنائية لجرائم الاتجار بالبشر، مرجع سابق، ص193.

(5) د. هشام عبد العزيز مبارك: ماهية الاتجار بالبشر، مرجع سابق، ص13.

(6) د. منال منجد: المواجهة الجنائية لجرائم الاتجار بالبشر، مرجع سابق، ص46.

(7) د. فتيحة محمد قوراري: المواجهة الجنائية لجرائم الاتجار بالبشر، مرجع سابق، ص194.

ويعني الاستقبال: استلام الضحايا الذين تم نقلهم، أو تنقيطهم، أو ترحيلهم، داخل الحدود الوطنية أو عبرها؛ حيث يقوم الجناة أو الوسطاء التابعين له بتلقي الضحايا، والتعرف عليهم عند وصولهم من نقطة انطلاقهم، ومحاولة تذليل العقبات التي تعترض وجودهم بمكان الوصول، وقد يستتبع ذلك القيام بنقلهم إلى مكان آخر لاستقرارهم ومن ثم توفير مكان للإقامة، والمأكل والمشرب بهدف استغلالهم بغض النظر عن الوسيلة المتبعة لذلك⁽¹⁾.

ويقصد بالإيواء: قيام الجناة أو التابعين لهم بتوفير سكن آمن لإقامة الضحايا في داخل البلاد أو خارجها وتذليل الصعوبات التي تواجههم بغرض استغلالهم أثناء فترة إقامتهم⁽²⁾ وقد يحصل أثناء فترة الإيواء توفير فرص عمل مشروع للضحايا في ظاهرها، بينما تتضمن في الباطن استغلالهم في أمور غير مشروعة، قد تحصل أثناء أو عقب الانتهاء من الأعمال التي كلفوا القيام بها⁽³⁾.

الفرع الثاني

الوسائل المستخدمة في الاتجار بالبشر

يتبين من تعريف الاتجار بالبشر أن هنالك وسائل يستخدمها الجناة على الضحايا أثناء الاتجار بهم من أجل إجبارهم على ممارسة أنشطة الاتجار بالبشر، وهذه الوسائل هي:

1. استعمال القوة أو التهديد أو بهما أو بواسطة القسر⁽⁴⁾ : يقصد بالقوة⁽⁵⁾ بأنها "مجموعة من الأفعال التي تصدر عن الإنسان ويلاحظ فيها قدر من العنف ضد الأشخاص كالإكراه والضرب والجرح والتخريب والإتلاف يستوي أن يستعمل الإنسان لارتكاب تلك الأفعال قواه العضلية أو البدنية أو يستعين بآلات أو أسلحة أو غيرها"⁽⁶⁾ ومن مكونات القوة الإكراه بصورتيه المادية⁽⁷⁾

(1) د. هشام عبد العزيز مبارك: ماهية الاتجار بالبشر، مرجع سابق، ص15.

(2) د. خالد حامد محمود مصطفى: رؤى تشريعية حول مشروع القانون الجديد، مرجع سابق ص124.

(3) د. هشام عبد العزيز مبارك: ماهية الاتجار بالبشر، مرجع سابق، ص16.

(4) يذهب رأي إلى أن من خصائص القوة : الإكراه، والقسر، والقسوة، والقهر، والعنف، والعنوة، يراجع د. نبيل محمد أحمد السماوي: سلطة رجل الشرطة في استعمال القوة بين الفاعلية وضمن الحقوق والحريات الفردية، دراسة مقارنة، رسالة دكتوراه، كلية الدراسات العليا، أكاديمية الشرطة، القاهرة، 2014، هامش ص4.

(5) تعني القوة لغة: بأنها المؤثر الذي يغير أو يميل إلى تغيير حالة سكون الجسم أو حالة حركته بسرعة منتظمة في خط مستقيم، وهي مبعث النشاط والنمو والحركة وتنقسم إلى طبيعية وحيوية وعقلية، كما تنقسم إلى باعثة وفاعلة، يراجع المعجم الوجيز، مرجع سابق، ص522. ورد لفظ القوة ومشتقاتها في القرآن الكريم 42 مرة أطلقت فيها على القوة المادية أو القوة المعنوية وعلى مجموعهما، مأخوذة من الموقع الإلكتروني الرسمي لفضيلة الدكتور/ علي محي الدين القرة داغي بتاريخ 10/8/2015م.

(6) د. حامد راشد: الاستعمال المشروع للقوة في القانون الجنائي، منشأة المعارف، الإسكندرية، 2008، ص12.

(7) يعرف الإكراه المادي بأنه "قوة مادية توجه إلى الشخص ومن شأنها أن تعمد إرادته وتؤدي به إلى ارتكاب الجريمة" يراجع د. حسن صادق المرصاوي: قواعد المسؤولية الجنائية، معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة، 1968، ص212.

والمعنوية⁽¹⁾ ومن ثم فإن استعمال القوة المادية التي تسيطر على حركة الضحية فعلاً، ويستحيل عليها مقاومتها يعد إكراهاً مادياً⁽²⁾ أما إذا صدر عن الجاني تهديد باستعمال القوة في مواجهة الضحية؛ فإنه يكون إكراهاً معنوياً⁽³⁾ ويتوافر هذا الإكراه بمجرد تهديد الجاني للضحية باستعمال القوة كفعل يلجأ إليه الجاني لإخضاع الضحية لإرادته ومنعه من المقاومة، وفي كل الأحوال لا يتصور أن يكون استعمال القوة كوسيلة في الإتجار بالبشر إلا إذا كان معاصراً له، سواء قبل البدء في التنفيذ أو أثناءه، أما إذا كان لاحقاً عليه؛ فلا يمكن اعتبارها وسيلة من وسائل الإتجار بالبشر.

2 الاختطاف: ويعني "أخذ الشخص في سرعة، والأخذ يقتضي القبض والنقل"⁽⁴⁾ أو هو "تعهد حرمان الإنسان من حرية التنقل بانتزاعه من المكان الذي كان موجوداً فيه وإبعاده إلى مكان آخر رغماً عن إرادته"⁽⁵⁾ والاختطاف في الإتجار بالبشر يستند على الجمع بين الانتزاع والسيطرة على الضحية وبين نقله وإبعاده عن المكان الذي خطف منه سواء قام بذلك الجاني بنفسه أو كان هناك من تعاون معه بفعل من هذه الأفعال⁽⁶⁾ وأن يقع الاختطاف بدون إرادة الضحية، أو دون رضا وليه أو القائم عليه، وفي كل الأحوال يتحقق الاختطاف بأخذ الضحية من مكان إقامته أو بانتزاعه من بين أهله ومنعه من العودة إليهم⁽⁷⁾.

3 الاحتيال أو الخداع: يقصد بالاحتيال بأنه كل فعل من أفعال الغش والتدليس تمكن به الجاني من خداع الضحية⁽⁸⁾ فلا يكفي مجرد الكذب المجرد أو الوعد الكاذب الخالي عن استعمال طرق الغش والإيهام لاعتباره تحايلاً، بل يجب فيه اصطناع الخداع الذي من شأنه أن يؤثر في إرادة من وقع عليه⁽⁹⁾ أو من وجهت إليه، وحمله على القيام بأمر لم يكن ليقدم عليه لو كان على بينة من الأمر⁽¹⁰⁾ وقد يعتمد الاحتيال على مظاهر خارجية تدفع المجني عليه للتصديق بصحتها؛ فيخدع ومن ثم يقوم بتنفيذ ما يطلب منه، يستوي أن يكون المخدوع الضحية نفسه أو أهله أو من يتولى رعايته.

(1) يعني الإكراه لغة: حمل الغير على أمر لا يرضاه وفي الاصطلاح: فعل يفعله الإنسان بغيره فينتفي به رضاه أو يزول به اختياره. يراجع د. عبد الفتاح مصطفى الصيبي: الأحكام العامة للنظام الجنائي في الشريعة الإسلامية والقانون، دار النهضة العربية، القاهرة، 2001، ص 468.

(2) د. أحمد فتحي سرور: الوسيط في قانون العقوبات (القسم العام) دار النهضة العربية، القاهرة، 1991، ص 418.

(3) د. أحمد عبد العزيز الألفي: شرح قانون العقوبات (القسم العام) 1980، ص 429.

(4) د. علي حسن الشريفي: أحكام جرائم الاختطاف والتقطع، مرجع سابق، ص 30.

(5) د. عبدالولي أحمد صالح المرهبي: مكافحة جرائم خطف الأشخاص، مرجع سابق، ص 15.

(6) د. محمد زكي أبو عامر: قانون العقوبات. القسم الخاص. مكتبة الصحافة، الإسكندرية، الطبعة الثانية، ص 625.

(7) د. فوزية عبدالستار: شرح قانون العقوبات. القسم الخاص، مرجع سابق، ص 526.

(8) د. أحمد فتحي سرور: الوسيط في قانون العقوبات. القسم الخاص، مرجع سابق، ص 654.

(9) د. فوزية عبدالستار: شرح قانون العقوبات. القسم الخاص. مرجع سابق، ص 530.

(10) د. طارق سرور: قانون العقوبات. القسم الخاص. جرائم الاعتداء على الأشخاص والأموال، مرجع سابق، ص 314.

4. إساءة استعمال السلطة: تعني السلطة بأنها "كل وضع يتمتع فيه الجاني بسلطة قانونية أو فعلية تمكنه من السيطرة على شخص آخر واستغلاله أو تمكين آخرين من ذلك"⁽¹⁾ ويقصد بإساءة استعمال السلطة لدى رجال الفقه أن يبتغي الموظف عند ممارسته لمهامه واختصاصاته تحقيق غاية أو هدف يتعارض مع الصالح العام⁽²⁾ وتقوم السلطة على علاقة بين فردين أحدهما رئيس والآخر مرؤوس، ومن ثم فإنها تنطوي على سلوك من جانب الرئيس يتمثل في صورة أمر، يقابله خضوع وطاعة من جانب المرؤوس باتباع البديل السلوكي الذي اختير من جانب الرئيس⁽³⁾ ومن أمثلة السلطة القانونية سلطة رئيس هيئة أو مصلحة حكومية، أما السلطة الفعلية فإن من صورها سلطة الطبيب على المريض، وسلطة المدرس على تلاميذه، ويقتضي إساءة استعمال السلطة في كلتا الحالتين ممارستها على نحو يخالف مقتضياتها كقيام الوالدين ببيع كلية من جسد ابن لهما، وكذا استغلال المدرس لبعض تلاميذه في الدعارة⁽⁴⁾.

5. استغلال حالة الضعف أو الحاجة: ويقصد بها "استغلال حالة عجز جسدي أو عقلية أو نفسية أو وضع قانوني معين أو أي حالة تؤثر على إرادة الضحية أو تصرفاتها بحيث لا يكون لديها أي بديل حقيقي ومقبول سوى الخضوع للاستغلال الواقع عليها"⁽⁵⁾ أي استغلال أية حالة من أحوال الضعف التي تكون في الضحية بحيث يضيق الحال به، ومن ثم يخضع ويستسلم للجاني، ويدخل ضمن هذه الوسيلة كافة أشكال الضعف والحاجة يستوي في ذلك أن تكون في الجسد، أو العقل، أو في النواحي العاطفية، أو الاجتماعية، أو الاقتصادية، ويمكن أن تتجسد هذه الوسيلة في وضع إداري غير قانوني، كالإقامة غير الشرعية أو تبعية المجني عليه للجاني اقتصادياً، أو في وضع صحي غير مستقر، وفي كل الأحوال؛ فإن هذه الوسيلة توجد بوجود إحدى أحوال الضعف والحاجة التي يمكن أن تؤدي إلى قبول الضحية لاستغلاله في أي نوع من أنواع الاستغلال⁽⁶⁾.

6. الوعد بإعطاء أو تلقي مبالغ مالية أو مزايا مقابل الحصول على موافقة شخص على الاتجار بإنسان له سيطرة عليه: يتحقق الاتجار بالبشر بهذه الوسيلة بإخضاع الضحية للاستغلال في مقابل دفع مبالغ مالية أو مزايا يتولى الجاني أو غيره بمنحها إلى شخص له سيطرة على شخص آخر بهدف موافقته على استغلال الضحية، أو تلقي الجاني مبالغ مالية أو أية مزايا من الغير للحصول على موافقة شخص له السيطرة على شخص آخر، والمزايا قد تكون مادية كمنح سيارة، وقد تكون معنوية كالتوسط لأجل الحصول على عمل

(1) المادة الثانية من مشروع قانون مكافحة الاتجار بالبشر اليمني والمادة 7/1 من القانون العربي الإسترشادي لمكافحة جرائم الاتجار بالبشر.

(2) د. محمد رفعت عبد الوهاب: القضاء الإداري، الطبعة الثانية، 1986، ص 634.

(3) د. سمير محمد قطب: حدود السلطة والمسئولية الإشرافية مع التطبيق على الشرطة، دار النهضة العربية، القاهرة، 1997، ص 28.

(4) د. فتيحة محمد قوراري: المواجهة الجنائية لجرائم الاتجار بالبشر، مرجع سابق، ص 200.

(5) المادة الثانية من مشروع قانون مكافحة الاتجار بالبشر اليمني والمادة 8/1 من القانون العربي الإسترشادي لمكافحة الاتجار بالبشر.

(6) د. فتيحة محمد قوراري: المواجهة الجنائية لجرائم الاتجار بالبشر، مرجع سابق، ص 201.

مناسب، ويستوي أن تكون السيطرة على الآخر مصدرها سلطة قانونية كالولي أو الوصي، أو سلطة فعلية كسلطة المدرس على تلاميذه، وقد يتحقق استغلال الضحية بطريق الوعد بالإعطاء دون أن يتم الدفع الفعلي⁽¹⁾.

الفرع الثالث

الهدف من الاتجار بالبشر

يتضح من تعريف الاتجار بالبشر أن الغاية من الاتجار هي تحقيق الاستغلال في صورة من الصور التي حددها التعريف وهي:

1. الاستغلال الجنسي: وتعني "قيام شخص باستخدام إنسان - ذكراً أو أنثى - جنسياً لإرضاء شهواته غير المشروعة أو شهوات الغير بأي صورة كانت أو في إنتاج رسومات أو صور أو مشاهد أو أفلام إباحية أو تأدية أعمال أو عروض أو غير ذلك من الممارسات الإباحية"⁽²⁾ والاستغلال: هو الاستثمار أي جني ثمار الاتجار، وثمار الشيء ما يتولد عنه من منافع في أوقات منتظمة دون أن يؤدي فصلها عن الشيء إلى المساس بجوهره، أو الانتقال منه، فالمنفعة هي: الغاية من الأعمال التي يقدم بها التاجر سلعته لمن يريدها مما يعني أن الاستغلال الجنسي للأشخاص لا يتحقق إلا إذا كان قد وقع بغرض الربح من الأعمال التي تقدم لراغبي المتعة الجنسية⁽³⁾ وبناءً عليه فإن الاستغلال الجنسي يقوم على استخدام شخص أو تشغيله أو عرضه لأغراض الفاحشة⁽⁴⁾ بهدف الحصول على مقابل مادي؛ فيتعين أن يقوم الجاني بفعل أو عدة أفعال يسعى من ورائها استغلال شخص لمباشرة الجنس أياً كانت الوسائل المستخدمة بغية الحصول على منفعة مادية وجني الأرباح من ذلك الاستغلال الجنسي⁽⁵⁾.

(1) المرجع السابق، ص205 وما بعدها.

(2) المادة الثانية من مشروع قانون مكافحة الاتجار بالبشر اليمني وتعرف المادة 9/1 من القانون العربي الإسترشادي لمكافحة الاتجار بالبشر الاستغلال الجنسي بأنه "استخدام شخص ذكراً أو أنثى لإرضاء شهوات الغير بأي صورة كانت، أو إتيان أي فعل من أفعال الاغتصاب أو هتك العرض، أو أية جريمة أخرى من جرائم العرض، أو إتيان فعل فاضح أو مخل بالحياء عليه، أو استغلاله في إنتاج رسومات أو صور أو مشاهد أو أفلام إباحية أو تأدية أعمال أو أداء عروض أو غير ذلك من الممارسات" كما عرف البروتوكول الاختياري لاتفاقية حقوق الطفل المتعلق ببيع الأطفال وبقاء الأطفال واستغلال الأطفال في المواد الإباحية في المادة 2/ج استغلال الأطفال في المواد الإباحية بأنه "تصوير أي طفل، بأية وسيلة كانت يمارس ممارسة حقيقية أو بالمحاكاة لأنشطة جنسية صريحة أو أي تصوير للأعضاء الجنسية للطفل لإشباع الرغبة الجنسية أساساً" يراجع المعاهدات والاتفاقيات الدولية التي صادقت عليها اليمن - الجزء الأول. معاهدات واتفاقيات بشأن حقوق الإنسان، وزارة الشؤون القانونية، سبتمبر 2013م، ص150.

(3) د. علي حسن الشريقي: تجريم الاتجار بالنساء واستغلالهن في القوانين والاتفاقيات الدولية، مرجع سابق، ص173.

(4) د. محمد نيازى حتاتة: جرائم البغاء، دراسة مقارنة، مكتبة وهبة للطباعة والنشر، الطبعة الثانية، 1984، ص43.

(5) د. هشام عبدالعزيز مبارك: الاتجار بالبشر بين الواقع والقانون، الأكاديمية الملكية للشرطة بالبحرين، المنامة، 2010، ص3.

2 أعمال الدعارة: لم يرد تعريف مصطلح "أعمال الدعارة" في مشروع قانون مكافحة الاتجار بالبشر اليمني، ولا في القانون العربي الإسترشادي أسوة ببقية المصطلحات اللاتي أوردا لهما تعريفات، وكذلك لم يرد لها تعريف في بروتوكول منع وقمع ومعاقبة الاتجار بالأشخاص وبخاصة النساء المكمل لاتفاقية الأمم المتحدة لمكافحة الجريمة المنظمة عبر الوطنية، ولا في اتفاقية حظر الاتجار بالأشخاص واستغلال دعارة الغير⁽¹⁾ بينما خصص قانون الجرائم والعقوبات اليمني رقم (12) لسنة 1994م الفصل الرابع من الباب الحادي عشر منه للفجور والدعارة وإفساد الأخلاق (المواد 277، 278، 279، 280، 281) فقد عرفت المادة (277) الفجور والدعارة بأنها "إتيان فعل من الأفعال الماسة بالعرض والمنافية للشرع بقصد إفساد أخلاق الغير، أو التكبس من وراء ذلك".

3 السخرة: هي "التكليف بعمل بلا أجر قهراً"⁽²⁾ وعرفتها المادة الثانية (فقرة أولى) من اتفاقية السخرة بأنها "جميع الأعمال أو الخدمات التي تفرض عنوة على أي شخص تحت التهديد بتوقيع أي عقاب، والتي لا يكون هذا الشخص قد تطوع بأدائها بمحض اختياره"⁽³⁾ ووفقاً للمادة الثانية (فقرة ثانية) من هذه الاتفاقية فإن عمل السخرة لا يشمل على: أ. أي عمل أو خدمة تفرض بمقتضى قوانين الخدمة العسكرية الإلزامية لأداء عمل ذي صبغة عسكرية بحتة. ب. أي عمل أو خدمة تشكل جزءاً من واجبات المواطنين المدنية العادية في بلد يتمتع بالحكم الذاتي الكامل. ج. أي عمل أو خدمة تفرض على شخص ما بناءً على إدانة قضائية شريطة أن ينفذ هذا العمل أو الخدمة في ظل إشراف وسيطرة سلطة عامة وألاً يُوْجر هذا الشخص لأفراد أو شركات أو جمعيات خاصة أو يوضع تحت تصرفها. د. أي عمل أو خدمة يفرض في حالة الطوارئ القاهرة أي في حالة نكبة أو خطر نكبة مثل الحرائق أو الفيضانات أو حالات المجاعة أو الزلازل أو الأمراض الوبائية العنيفة التي تصيب البشر أو الحيوانات وعموماً أية حالة من شأنها أن تعرض للخطر بقاء أو رخاء السكان كلهم أو بعضهم. هـ. الخدمات القروية العامة البسيطة التي يؤديها أعضاء المجتمع المحلي خدمة لمصلحته المباشرة والتي يمكن تبعاً لذلك أن تعتبر واجبات مدنية طبيعية تقع على أعضاء هذا المجتمع شريطة أن يكون لهم أو لممثلهم المباشرين حق إبداء الرأي في صحة الحاجة إلى هذه الخدمات⁽⁴⁾.

(1) اتفاقية حظر الاتجار بالأشخاص واستغلال دعارة الغير أقرتها الجمعية العامة بقرارها 317(د4) بتاريخ 3 ديسمبر / 1949م وبدء النفاذ بتاريخ 25/ يوليو/ 1951م.

(2) المادة 9/2 من مشروع قانون مكافحة الاتجار بالبشر اليمني والمادة 10/1 من القانون العربي الإسترشادي لمكافحة الاتجار بالبشر.

(3) اتفاقية السخرة لعام 1930(رقم29) والتي اعتمدها المؤتمر العام لمنظمة العمل الدولية في درته الرابعة عشرة المنعقدة بتاريخ 28/يونيه/1930.

(4) قررت اتفاقية تحريم السخرة لعام 1957(رقم 105) والتي اعتمدها المؤتمر العام لمنظمة العمل الدولية في دورته الأربعين المنعقدة بتاريخ 17/يناير/ 1959. في مادتها الأولى على أن " يتعهد كل عضو في منظمة العمل الدولية يصدق هذه الاتفاقية بحظر أي شكل من أشكال السخرة أو العمل القسري وبعدم اللجوء إليه: أ. كوسيلة للإكراه أو التوجيه السياسي أو كعقاب على اعتناق آراء سياسية أو آراء تتعارض مذهبياً مع النظام

4. الخدمة والعمل القسري: ويعني " أي أعمال أو خدمات انتزعت من الضحية رغماً عنه باستخدام القوة أو التهديد أو أي وسيلة من وسائل الإكراه سواءً تم باجراً أو بدون أجر"⁽¹⁾ فالخدمة أو العمل القسري يقوم على وضع شخص في حالة تبعية لشخص آخر وبالتالي إجباره على أداء عمل لذلك الشخص أو لغيره، بمعنى أنه لا يكون أمام الضحية أي خيار سوى تأدية تلك الخدمة أو العمل والتي قد تكون خدمة منزلية أو خدمة مقابل تسديد دين على الضحية، وفي كل الأحوال؛ فالخدمة أو العمل القسري، يتضمن في فحواه انتفاء فرصة الاختيار أمام الضحية، ومن ثم تأدية الخدمة أو العمل للغير رغماً عن إرادته⁽²⁾.

5. الاسترقاق: ويقصد به "إدخال شخص في الرق بممارسة أي من السلطات المترتبة على حق الملكية، أو هذه السلطات جميعها عليه، بما في ذلك ممارسة هذه السلطات في سبيل الاتجار بالبشر، ولاسيما النساء والأطفال"⁽³⁾ وإذا كان الاسترقاق يعني الإدخال في الرق، فإن المادة الأولى (فقرة أولى) من الاتفاقية الخاصة بالرق عرفت الرق بأنه "حالة أو وضع أي شخص تمارس عليه السلطات الناجمة عن حق الملكية كلها أو بعضها"⁽⁴⁾ وعلى ذلك؛ فإن تجارة الرقيق تشمل جميع الأفعال التي ينطوي عليها حجز شخص ما أو حيازته للغير بقصد تحويله إلى رقيق، وجميع الأفعال التي ينطوي عليه حيازة رقيق ما بغية بيعه أو مبادلتها وجميع أفعال التخلي ببيعاً أو مبادلة عن رقيق تم حيازته بقصد بيعه أو مبادلتها، وكذلك أي اتجار بالأرقاء أو نقلهم⁽⁵⁾.

6. الممارسات الشبيهة بالرق: وهي "الأفعال غير المشروعة التي تضع إنساناً تحت تصرف شخص آخر وتشمل أسرار الدين والقنانة والخدمة والعمل القسري وتجنيد الأطفال للاستخدام في صراعات مسلحة والزواج القسري أو أي من الأعراف والممارسات التي تبيح وضع إنسان تحت تصرف شخص آخر"⁽⁶⁾ وعلى ذلك فإن

السياسي أو الاقتصادي أو الاجتماعي القائم أو على التصريح بهذه الآراء أو.. ب. كأسلوب لحشد اليد العاملة واستخدامها لأغراض التنمية الاقتصادية، أو.. ج. كأسلوب لفرض الانضباط على العمال، أو.. د. كعقاب على المشاركة في إضرابات، أو.. هـ. كوسيلة للتمييز العنصري أو الاجتماعي أو القومي أو الديني".

(¹) المادة 15/2 من مشروع قانون مكافحة الاتجار بالبشر اليمني والمادة 11/1 من القانون العربي الإسترشادي لمكافحة الاتجار بالبشر، مع الإشارة إلى أن اتفاقية السخرة 1930 في مادتها الأولى فقرة أولى جمعت بين السخرة والعمل القسري في تعريف واحد والذي أشرنا إليه سابقاً.

(²) د. هشام عبد العزيز مبارك: الاتجار بالبشر بين الواقع والقانون، مرجع سابق، ص4.

(³) المادة 11/2 من مشروع قانون مكافحة الاتجار بالبشر اليمني، والمادة 13/1 من القانون العربي الإسترشادي لمكافحة الاتجار بالبشر ويعرف الرق بأنه "حيازة شخص أو التصرف فيه على أي نحو باعتبار أنه مملوك" تراجع المادة 10/2 من مشروع مكافحة الاتجار بالبشر والمادة 12/1 من القانون العربي الإسترشادي لمكافحة الاتجار بالبشر.

(⁴) الاتفاقية الخاصة بالرق وقعت في جنيف بتاريخ 25/سبتمبر/1926 وتاريخ بدء النفاذ في 9/مارس/1927، وصدر بروتوكول بتعديل الاتفاقية الخاصة بالرق عام 1935 بتاريخ 29/سبتمبر/1935 والمعتمد بقرار الجمعية العامة 794 (د.8) بتاريخ 23/أكتوبر/1953م، وبدء النفاذ بتاريخ 7/ديسمبر/1953م.

(⁵) المادة 2/1 من الاتفاقية الخاصة بالرق المشار إليها سابقاً

(⁶) المادة 12/2 من مشروع قانون مكافحة الاتجار بالبشر اليمني، والمادة 14/1 من القانون العربي الإسترشادي لمكافحة الاتجار بالبشر.

الممارسات الشبيهة بالرق تشمل كل من: أسار الدين والذي يقوم على الوضع الناجم عن ارتهان مدين بتقديم خدماته الشخصية أو خدمات شخص تابع له ضماناً لدين عليه، إذا كانت القيمة المنصفة لهذه الخدمات لا تستخدم لتصفية هذا الدين أو لم تكن مدة هذه الخدمات أو طبيعتها محددة⁽¹⁾ والقناة: والتي تعني حالة أوضع أي شخص ملزم بالعرف أو القانون أو عن طريق الاتفاق، بأن يعيش ويعمل على أرض شخص آخر وأن يقدم خدمات معينة لهذا الشخص بعبوض أو بلا عبوض، ودون أن يملك حرية تغيير وضعه⁽²⁾ والزواج القسري: والذي يقوم على تزويج امرأة أو طفلة دون أن تملك حق الرفض مقابل بدل مالي أو منفعة لأبويها أو أحدهما أو للوصي عليها أو لشخص أو أشخاص لهم ولاية عليها⁽³⁾ أما تجنيد الأطفال⁽⁴⁾ في صراعات مسلحة؛ فإن ذلك يتحقق بجمع الأطفال طوعاً أو كرهاً لإعدادهم عسكرياً، ومن ثم الزج بهم في النزاعات المسلحة⁽⁵⁾.

7. الاستعباد: ويعني " إخضاع أي إنسان لشروط عمل معين أو إلزامه بأداء عمل أو خدمات بحيث لا يستطيع بحريته واختياره تغيير تلك الشروط أو التخلص من ذلك العمل أو التوقف عن أداء تلك الخدمات"⁽⁶⁾ ويذهب البعض . ويحق . إلى أنه لا يوجد فرق بين الاستعباد والاسترقاق في معناهما اللفظي ومضمونهما الاصطلاحي؛ فمن ناحية أولى: أن العبيد في اللغة يسمون رقيقاً لأنهم يرقون لمالكهم ويدلون ويخضعون له⁽⁷⁾ ومن ناحية ثانية: أن اللفظين يتضمنان إساءة استغلال شخص ما ضعيف المنزلة لأجل ممارسة السلطات المرتبطة بحق الملكية جميعها أو بعضها عليه⁽⁸⁾ ومن ثم لاداعي لتكرار هذين اللفظين في مشروع قانون مكافحة الاتجار بالبشر اليمني.

8. التسول باستغلال حالة الضعف أو الإكراه: لم يرد تعريف مصطلح "التسول" في مشروع قانون مكافحة الاتجار بالبشر ولا في القانون العربي الاسترشادي لمكافحة الاتجار بالبشر، وعلى ذلك فإن التسول في معناه

(1) الاتفاقية التكميلية لإبطال الرق وتجارة الرقيق والأعراف والممارسات الشبيهة بالرق والتي اعتمدت من قبل مفوضين دمي للانقضاء بقرار المجلس الاقتصادي والاجتماعي 608 (د.21) بتاريخ 30 إبريل/ 1956 وحررت في جنيف بتاريخ 7/ سبتمبر/ 1956 وتاريخ بدء النفاذ 39/ إبريل/ 1957م، المادة 1/ أ.

(2) المادة 1/ ب من الاتفاقية التكميلية لإبطال الرق المشار إليها سابقاً

(3) المادة 16/2 من مشروع قانون مكافحة الاتجار بالبشر اليمني، والمادة 1/ 15 من القانون العربي الاسترشادي لمكافحة الاتجار بالبشر.

(4) الطفل: كل إنسان لم يتجاوز ثمانية عشرة سنة من عمره ما لم يبلغ سن الرشد قبل ذلك، يراجع المادة الثانية من القانون رقم (45) لسنة 2002 بشأن حقوق الطفل، والمادة (1) من الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل والتي صادقت عليها اليمن بموجب القانون رقم (3) لسنة 1991م والمنشور في الجريدة الرسمية، العدد 2 لسنة 1991م

(5) قررت المادة الأولى من البروتوكول الملحق باتفاقية حقوق الطفل بشأن اشتراك الأطفال في النزاعات المسلحة والذي وافقت عليه اليمن بموجب القانون رقم (19) لسنة 2004م، والمنشور في الجريدة الرسمية، العدد 16 لسنة 2004م، بأن تتخذ الدول الأطراف كافة التدابير الممكنة عملياً لضمان عدم اشتراك أفراد قواتها المسلحة الذين لم يبلغوا الثامنة عشرة من العمر اشتراكاً مباشراً في الأعمال الحربية.

(6) المادة 17/2 من مشروع مكافحة الاتجار بالبشر اليمني والمادة 1/ 17 من القانون العربي الاسترشادي لمكافحة الاتجار بالبشر.

(7) لسان العرب لابن منظور: المجلد الخامس، مرجع سابق، ص288.

(8) د. هشام عبدالعزيز مبارك: الاتجار في البشر بين الواقع والقانون، مرجع سابق، ص5.

العام يقصد به الاستجداء من الناس بهدف طلب الصدقة والحصول على المال⁽¹⁾ و يعد هذا الفعل معاقباً عليه بموجب نص المادة (203) من قانون العقوبات اليمني كوسيلة غير مشروعة للتكسب، وقد تمتهن عصابة إجرامية هذا الفعل باستغلال حالة الضعف أو الإكراه أي باستغلال الأطفال أو الأشخاص ذوي الإعاقة طوعاً أو كرهاً في التسول والحصول على الأموال مما يعد من أفعال الاتجار بالبشر.

9. استئصال ونزع الأعضاء البشرية أجزء منها أو الأنسجة البشرية: ويتحقق ذلك بنزع أو استئصال نسيج أو عضو من أعضاء الضحية سواء كان العضو داخلي أو خارجي في جسمه بهدف بيعه أو زرعه في جسم شخص آخر بمقابل أو منفعة، والنسيج: خليط من المركبات العضوية كالخلايا والألياف التي تعطى في مجموعها ذاتية تشريحية تتفق وعمل النسيج كالعضلي والعصبي⁽²⁾ بينما العضو البشري: يتمثل بكل جزء من جسم الإنسان أو جثته⁽³⁾.

المطلب الثاني

دوافع الاتجار بالبشر

الاتجار بالبشر ظاهرة إجرامية خطيرة، فقد بدأ نشاطه بصورة كبيرة بأشكال وأنماط مختلفة، ويمثل هذا النمط من الإجرام الصورة العصرية والحديثة لما كان يعرف في السابق بالرق، وللاتجار بالبشر أسباب ودوافع تؤدي إلى القيام به حيث تتعدد الدوافع الكامنة وراء هذه الظاهرة؛ وهي في مجملها معقدة، وفي بعض الأحيان يعزز بعضها البعض⁽⁴⁾ وسنعمل على إيراد هذه الدوافع وفقاً يأتي:

الفرع الأول

الدوافع الاقتصادية

تتعدد الدوافع الاقتصادية والتي تعمل على ظهور وانتشار جرائم الاتجار بالبشر، والتي سنبينها وفقاً لما يأتي:

أولاً: الفقر والحاجة: يعني الفقر بأنه عدم القدرة للوصول إلى الحد الأدنى من الاحتياجات الأساسية المادية كالمأكل، والملبس، والمسكن، ويلازم الفقر تدهور في مستوى المعيشة للأفراد، ويتأثر بها في العادة النساء والأطفال، مما يؤدي إلى اللجوء للاتجار بهم، من أجل الحصول على مقابل مالي، بل والتهرب إلى دول أخرى رغبة في الحصول على مستوى معيشة أفضل، وعلى أية حال فإن أغلب ضحايا الاتجار بالبشر، يعانون أوضاعاً

(1) د. رامي متولي القاضي: مكافحة الاتجار بالبشر في القانون المصري والتشريعات المقارنة، مرجع سابق، ص 128.

(2) المادة الثانية من القانون العربي الاسترشادي لتنظيم زراعة الأعضاء البشرية ومنع ومكافحة الاتجار بها.

(3) المادة الثانية من القانون العربي الاسترشادي لتنظيم وزراعة الأعضاء البشرية ومنع ومكافحة الاتجار بها.

(4) د. عطيات ربيع على عبدالغني عبدالله: التنسيق بين الأجهزة الحكومية لمواجهة ظاهرة الاتجار بالبشر، رسالة دكتوراه، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، 2013، ص 87.

اقتصادية سيئة، وليس لديهم مورد مالي يقتاتون منه، مما يسهل ذلك للجنة باستغلالهم، ومنحهم الوعود الزائفة لهم، بتوفير سبل العيش والرغيد والرفاهية، وفي النهاية يجدون أنفسهم بأنهم خدعوا، ولم يجدوا ما كانوا يحلمون به، إذ يتم تطويعهم والاحتياال عليهم ونقلهم إلى دولة أخرى، بقصد الاتجار بهم، والحصول على أموال ومنافع للأشخاص الذين اتجروا بهم⁽¹⁾.

ثانياً: البطالة:

يقصد بالبطالة عدم وجود مجال للعمل والتوظيف، أو التوقف عن العمل، وقد يرجع ذلك لسبب عضوي، أو عقلي، أو نفسي، أو لكبر السن، أو الإحالة إلى التقاعد⁽²⁾ أو إفلاس المشاريع التجارية أو الصناعية، مما يؤدي إلى توقف العمل في تلك المشروعات، وحرمان العاملين فيها من مصدر دخلهم؛ فيتحول هؤلاء العمال إلى عاطلين عن العمل، ومن ثم يصعب عليهم توفير المتطلبات لأسرهم بالوسائل المشروعة⁽³⁾ الأمر الذي يجعل منهم لُقمة سائغة وسهلة للاتجار بهم، وارتكاب هذا النوع من الإجرام، بهدف البحث عن المال والحصول على الفائدة، سواء كانوا تجاراً أو المتاجر بهم، وبذلك تكون البطالة أحد الدوافع التي تساهم لسلوك سبيل الاتجار بالبشر.

ثالثاً: العوثة وانتشار فكرة التجارة:

العوثة نظام عالمي يقوم على العقل الإلكتروني، والثورة المعلوماتية القائمة على المعلومات والإبداع التقني غير المحدود، دون اعتبار للأنظمة والحضارات والثقافات والقيم والحدود الجغرافية والسياسية القائمة في العالم؛ فالعوثة تعمل على التبادل الثقافي والتجاري، وغيرها للتقارب والاستفادة المتبادلة في الاقتصاد والثقافة والحكم والسياسة في المجتمعات البشرية كلها، وفي ظل العوثة أصبح العالم قرية صغيرة، الأمر الذي ترتب عليه آثاراً اقتصادية بما في ذلك العمل التجاري في كافة نواحي الحياة، مما ساعد ذلك على ظهور عصابات إجرامية منظمة تعمل في مجال الاتجار بالبشر ونقل النساء والأطفال بين الدول المختلفة لاستغلالهم في الدعارة والعمل القسري ونزع الأعضاء من أجسامهم للاتجار بها⁽⁴⁾.

(1) د. محمد أحمد عيسى: الاتجار بالبشر في القانون وأحكام الشريعة الإسلامية، بحث منشور في مجلة رسالة الحقوق، السنة الرابعة، العدد الثاني، 2012، كلية القانون، جامعة بغداد، ص194.

(2) عرفت منظمة العمل الدولية العاطل عن العمل بأنه "كل من هو قادر على العمل ويرغب فيه ويبحث عنه، ويقبله عند الأجر السائد، ولكن دون جدوى" يراجع د. محمد بن عبدالله البكر: البطالة والآثار النفسية. دراسة ميدانية تحليلية، بحث منشور في المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب، المجلد 26، العدد 51، الرياض، ص154.

(3) د. رامي متولي القاضي: مكافحة الاتجار بالبشر، مرجع سابق، ص81.

(4) د. خالد مصطفى فهمي: النظام القانوني لمكافحة جرائم الاتجار بالبشر في ضوء القانون رقم 64 لسنة 2010م والاتفاقيات الدولية والتشريعات الوطنية، مرجع سابق، ص117.

رابعاً: الحصول على الربح والفائدة:

بعد الاتجار بالبشر ثالث أكبر نشاط إجرامي في العالم بعد تجارتي السلاح والمخدرات، بل وأسرعها نشاطاً، حيث تشير تقديرات الأمم المتحدة إلى أن حوالي أربعة ملايين شخص يتعرضون للتجارة غير المشروعة كل سنة في مختلف أرجاء العالم، ينتج عنها أرباح طائلة لمؤسسات إجرامية تصل حوالي سبعة بلايين دولار أمريكي سنوياً، وتعد تجارة الجنس بالنساء والأطفال من أكثر أنواع التجارة غير المشروعة نمواً، ويتحقق ذلك عن طريق إغراء آلاف النساء ولأطفال يومياً للدخول في عالم تجارة الجنس الدولية بوعودهم على الحصول على حياة أفضل، وأعمال مربحة خارج أوطانهم⁽¹⁾.

الفرع الثاني

الدوافع الاجتماعية

توجد العديد من الدوافع الاجتماعية التي ساعدت على انتشار الاتجار بالبشر، والتي تتمثل بما يأتي:

أولاً: التفكك الأسري :

تعاني المجتمعات من تفكك النظام العائلي، وضعف في الروابط العائلية، وتصعد في الروابط والعلاقات الأسرية، نتيجة الطلاق أو الترمل، أو وفاة أحد الوالدين أو كليهما، أو نزوحهم أو هجرة الأب إلى مكان آخر، مما أدى إلى ضعف دور العائلة في متابعة الأبناء وتأمين الحماية والرعاية والتربية لهم، مما يعرضهم للانحراف والجنوح، والتشرد والضياع، ويترتب على ذلك استغلالهم في العديد من الأنشطة الإجرامية ومن بينها الاستغلال الجنسي، وتجارة الأعضاء البشرية⁽²⁾.

ثانياً: الإنترنت:

الإنترنت: عبارة عن شبكة متفرعة إلى العديد من الفروع الحاسوبية، والتي تعمل على تبادل المعلومات فيما بينها، الأمر الذي يترتب عليه تسهيل عملية الاتصال بصورة سريعة وميسرة؛ فالمعلومات المتوفرة على شبكة الانترنت، يستطيع أي إنسان على وجه الأرض الوصول إليها والاستفادة منها سواء أكانت مكتوبة أم صوتية على شكل مقاطع فيديو، أو صوت فقط، وإذا كان لشبكة الانترنت فوائد عديدة وإيجابيات كثيرة، إلا أنه ساهم بشكل كبير في كسر حواجز الزمان والمكان أمام عصابات الإجرام المنظم في تيسير الاتجار بالبشر بين الدول المستوردة والدول المصدرة؛ فعن طريق التجارة الالكترونية التي تعد أهم الخدمات التي قدمتها شبكة الانترنت أصبح بإمكان عصابة الإجرام المنظم في الاتجار بالبشر إبرام صفقات وهم في بلدانهم، مما ترتب عليه

(1) د. أحمد إسماعيل الزغليل: الاتجار بالنساء والأطفال، بحث قدم إلى الندوة العلمية الخاصة بالظواهر الإجرامية المستحدثة وسبل مواجهتها والمنعقدة في تونس في الفترة من 14 . 16/3/1420 هـ الموافق 28 . 30/6 / 1999م والمنشور في كتاب الظواهر الإجرامية المستحدثة وسبل مواجهتها، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، ص43.

(2) د. أكرم عبد الرزاق المشهاني: جرائم الاتجار بالبشر. نظرة في أبعادها القانونية والاجتماعية والاقتصادية، مرجع سابق، ص80.

توفير الأمان لتلك العصابات في مجال الجرائم لاسيما في مجال الاختصاص، وكذا صعوبة الحصول على أدلة إثبات الجريمة، وبالتالي جنب الجناة الوقوع في أيدي العدالة.

ومكنت شبكة الانترنت عصابات الإجرام المنظم بإمكانياتها في عرض السلع وهم الضحايا عن طرق الإعلانات، وسهلت . كذلك . هذه الشبكة عمليات تجنيد الأطفال والنساء واستغلالهم جنسياً سواء في الدعارة، أو في عمل أفلام أو باستخدام التقنية الرقمية في إنتاج الأفلام الجنسية، أو تسهيل مشاهدة الأفلام الجنسية والاختيار بين أكثر من فيلم، كما يحدث في شبكات الكابل المتصلة بالأقمار الصناعية، والمزج في مجال الاستغلال الجنسي بين استخدام التليفزيون واستخدام شبكة الانترنت بكثرة لترويج تجارة الصور الجنسية الفاضحة، وخاصة للنساء والأطفال⁽¹⁾.

الفرع الثالث

الدوافع السياسية

توجد العديد من الدوافع السياسية تؤدي إلى الاتجار بالبشر، تتمثل بالآتي:

أولاً: الحروب والنزاعات المسلحة:

تعمل الحروب والنزاعات المسلحة على جلب الخراب والدمار للبلد؛ و تقضي على البنية التحتية، وتدمر كل ما وصل إليه الإنسان من بناء مادي وحضاري وبشري وثقافي ومعنوي، وتؤدي هذه الحروب والنزاعات المسلحة . كذلك . إلى غياب سلطات الدولة، وانحيار للنظم الاجتماعية، والقانونية، والسياسية، والأمنية، والعسكرية، الأمر الذي يترتب عليه انتشار لعمليات السلب والنهب للممتلكات العامة والخاصة، وانتهاك للحقوق والحريات، وينتج عن ذلك تجنيد الأطفال⁽²⁾ سواء من الذكور أو الإناث، والدفع بهم إلى ساحات القتال، وكذا اتساع لعمليات الاتجار بالنساء والأطفال والعنف الجنسي⁽³⁾ ويساعد على الاتجار في البشر في هذه الفترة عدم تسجيل الأطفال في دفاتر المواليد الرسمية، ومن ثم فإنه في حالة نقل هؤلاء الأطفال إلى دولة أخرى أو لأي مكان آخر، يصعب تعقبهم بعد انتهاء فترة الحرب أو النزاع المسلح لعدم حمل هؤلاء الأطفال ما يثبت انتماءهم إلى دولتهم⁽⁴⁾.

(1) د. حسين بن سعيد بن سيف الغافري: الانترنت والاتجار بالبشر، بحث منشور في الانترنت على موقع

[www.omanlegal.net>showthread](http://www.omanlegal.net/showthread)

(2) قررت المادة الأولى من البروتوكول الاختياري لاتفاقية حقوق الطفل المتعلق باشتراك الأطفال في النزاعات المسلحة على أن " تتخذ الدول الأطراف جميع التدابير الممكنة عملياً لضمان عدم اشتراك أفراد قواتها المسلحة الذين لم يبلغوا الثامنة عشرة من العمر اشتراكاً مباشراً في الأعمال القتالية" بينما قررت المادة الثانية منه على أن "تكفل الدول الأطراف عدم خضوع الأشخاص الذين لم يبلغوا الثامنة عشرة من العمر لتجنيد الإجباري في قواتها المسلحة".

(3) د. أحمد لطفي السيد مرعي: إستراتيجية مكافحة جرائم الاتجار بالبشر، دراسة مقارنة، دار النهضة العربية، القاهرة، 2009، ص11.

(4) د. محمد حسن طلحة: جرائم الاتجار بالبشر، 2014، ص21.

و يترتب على وقوع الحروب والنزاعات المسلحة. غالباً. هروب العديد من الأفراد من المناطق التي يجري فيها الحرب أو النزاع إلى مناطق أخرى، خشية أن تطالهم الأعمال الحربية، أو الأعمال القتالية، وهو ما يعرضهم لمخاطر الموت والتشرد، والوقوع في أيدي العصابات الإجرامية للاتجار بالبشر⁽¹⁾ ويحصل. كذلك. الاتجار بالبشر في حالة وقوع كوارث طبيعية كالزلازل والبراكين والأعاصير، حيث يستغل الجناة تلك الظروف للقيام بعملياتهم الإجرامية على الأشخاص الأكثر ضعفاً مثل الأطفال والأيتام، وغيرهم ممن تأثروا من تلك الكوارث.

ثانياً: الفساد الإداري والمالي:

لم تضع اتفاقية الأمم المتحدة لمكافحة الفساد⁽²⁾ تعريفاً محدداً للفساد، إلا أن القانون اليمني لمكافحة الفساد⁽³⁾ عرفه في المادة الثانية منه بأنه " استغلال الوظيفة العامة للحصول على مصالح خاصة سواء كان ذلك بمخالفة القانون أو استغلاله أو باستغلال الصلاحيات الممنوحة" ويعني الفساد لدى رجال الفقه⁽⁴⁾ أنه " سوء استعمال السلطة العامة لتحقيق أرباح خاصة" واعتبرت مجموعة العمل التابعة للمجلس الأوروبي 1994م الفساد بأنه الرشوة، أو أي تصرف آخر يتعلق بأشخاص منحوا صلاحيات في القطاعين العام والخاص لكنهم لم يقوموا بالواجبات الملقاة على عاتقهم، بحصولهم على منافع غير مستحقة لهم من أي نوع سواء لأنفسهم أو لغيرهم⁽⁵⁾.

وغني عن البيان؛ فإن فساد العاملين لدى الحكومة، يعد إحدى الأدوات المهمة التي تستخدمها عصابات الإجرام المنظم لحمايتها وعدم كشف ما تقوم به من أنشطة إجرامية، حيث يعمل بعض الموظفين وعلى وجه الخصوص الذين يعملون في الشرطة والهجرة وفي المطارات وحرس الحدود على تسهيل الاتجار بالبشر⁽⁶⁾ وكل عصابة لها جماعات من العاملين في الجهات الحكومية الذين يحصلون على مبالغ مالية من هذه العصابات التي تقوم بعملية الاتجار بالبشر، مما يترتب عليه أن يكون لهؤلاء العاملين مصلحة وفائدة في استمرار هذه التجارة⁽⁷⁾ وعلى أية حال فإن الفساد يعد من أدوات الاتجار بالبشر، وتعتبر العصابات التي تدفع الأموال مقابل تسهيل عملياتها الإجرامية من قبيل الاستثمار الذي يعمل على إنجاح أنشطتها، وبالتالي يقلل من فرص اكتشافها من قبل الجهات المختصة بمكافحة هذا النوع من الإجرام.

(1) د. رامي متولي القاضي: مكافحة الاتجار بالبشر، مرجع سابق، ص 79.

(2) انضمت الجمهورية اليمنية إلى هذه الاتفاقية بموجب القانون رقم 47 لسنة 2005م، الجريدة الرسمية، العدد، 15، لسنة 2005م.

(3) القانون رقم 39 لسنة 2006م، الجريدة الرسمية، العدد 24 لسنة 2006م.

(4) د. أكرم عبد الرزاق المشداني: جرائم الاتجار بالبشر، مرجع سابق، ص 35.

(5) د. محمود شريف بسيوني: الجريمة المنظمة عبر الوطنية ماهيتها ووسائل مكافحتها دولياً وعربياً، دار الشروق، القاهرة، 2004م ص 31.

(6) د. وجدان سليمان أرتيمه: الأحكام العامة لجرائم الاتجار بالبشر. دراسة مقارنة، مرجع سابق، ص 134.

(7) د. أحمد سليمان الزغاليل: الاتجار بالنساء والأطفال، مرجع سابق، ص 80.

الخاتمة:

أولاً: النتائج :

- 1- يتبين من الدراسة أن المعنى اللغوي للإتجار يعني " البيع والشراء للأشخاص الطبيعيين" والإتجار بهذا المعنى ما هو إلا عمل مادي خالص أساسه التعامل بالشخص الطبيعي الذي تقع منه المنفعة محل الإتجار.
- 2- بينت الدراسة أن تعريف بروتوكول باليرمو للإتجار بالبشر، قد وضع نطاق الإتجار بالبشر، والتي تتمثل بتجنيد أشخاص، أو نقلهم، أو تنقيطهم، أو إيواهم، أو استقبائهم، وكذا بين الوسائل التي يستخدمها الجناة أثناء عملية الإتجار، وهي: التهديد بالقوة، أو استعمالها، أو غير ذلك من أشكال القسر، أو الاختطاف، أو الاحتيال، أو الخداع، أو استغلال حالة استضعاف، أو إعطاء أو تلقي مبالغ مالية، أو مزايا لنيل موافقة شخص له سيطرة على شخص آخر لغرض الاستغلال، وحدد . كذلك . الهدف من الإتجار، وهو الاستغلال كحد أدنى، استغلال دعارة الغير، أو سائر أشكال الاستغلال الجنسي، أو السخرة، أو الخدمة قسراً، أو الاسترقاق، أو الممارسات الشبيهة بالرق، أو الاستعباد، أو نزع الأعضاء.
- 3- وضحت الدراسة بأنه لا يوجد فرق، وفقاً لبروتوكول باليرمو فيما إذا كان الضحية امرأة، أو رجلاً صغيراً، أو كبيراً، مع أن البروتوكول يعطي عناية لفتيتين من الأشخاص هما: النساء والأطفال، مما يترتب على ذلك أنه يعني كل الأشخاص بصرف النظر عن السن أو الجنس، وأن البروتوكول لم يضع تعريفاً محدداً للاستغلال الجنسي، وأنه لا يشمل سوى الإتجار الدولي الذي يرتكب من جماعة إجرامية منظمة، وأن هذا التعريف يركز بصورة أساسية على الأخذ والنقل والحركة في الإتجار، وليس على بيع وشراء الأشخاص، اللذين يعدان الأساس في الإتجار بالبشر.
- 4- بينت الدراسة أن تعريف مشروع قانون مكافحة الإتجار بالبشر اليمني للإتجار بالبشر مستمد من تعريف الأمم المتحدة للإتجار بالبشر والوارد في بروتوكول باليرمو كتعريف نموذجي مع الاختلاف بالإضافة ببيانه أن الإتجار يقع داخل الجمهورية أو خارجها والنص على " كما يعد مرتكباً لجريمة الإتجار بالبشر ولو لم يقصد الاستغلال كل من باع أو عرض للبيع أو الشراء إنساناً أو أكثر أو وعد بذلك بصرف النظر عن الوسيلة" تأسياً بالتعريف الذي أورده القانون المصري رقم (64) لسنة 2010 بشأن مكافحة الإتجار بالبشر، مع وجود قصور في التعريف، وضرورة إعادة صياغته وفقاً لما رأيناه.
- 5- بينت الدراسة أن التعريفات التي أوردها رجال الفقه للإتجار بالبشر قاصرة في الإحاطة بكافة المسائل التي يمكن إدخالها في نطاق الإتجار بالبشر.
- 6- وضحت الدراسة أن للإتجار بالبشر خصائص تميزه عن غيره من الأفعال، وأن من خصائصه أن محله دائماً الشخص الطبيعي، وأنه أحد صور الإجرام المنظم، وأن له طابع دولي وخفي، وهو من الجرائم المركبة ذات القصد الجنائي العمد، وأن له ذاتية تميزه عن الجرائم التقليدية، وعن تهريب المهاجرين.

7- تبين من الدراسة أن نطاق الاتجار بالبشر والمستنبطة من التعريف الدولي للاتجار، تتمثل بأفعال يقوم بها مرتكبو هذه الأفعال، وفي وسائل يستخدمها الجناة في مراحلها، وهدف يُسعى إلى تحقيقه من هذه العملية الاتجار، وقد أوردت الاتفاقيات والبروتوكولات الدولية تعريفات للمصطلحات الواردة في نطاق الاتجار، ولم تنظم اليمين إلى معظم هذه الاتفاقيات والبروتوكولات.

8- اتضح من الدراسة أن للاتجار بالبشر دوافع اقتصادية واجتماعية وسياسية تؤدي إلى الولوج إلى الاستغلال والاستعباد والرق، والجنس والبحث عن العمل لتأمين لقمة العيش، ولكن عصابات الإجرام تتلقفهم للاتجار بهم من أجل الحصول على أرباح على حساب مآسي تلك الفئات الضعيفة من بني البشر.

ثانياً: التوصيات:

1- إعادة صياغة تعريف الاتجار بالبشر الوارد في مشروع قانون مكافحة الاتجار بالبشر اليمني على النحو الآتي: "البيع أو العرض للبيع أو الشراء أو الوعد بهما أو التطوع قسراً أو احتيالا بأية وسيلة من وسائل التكنولوجيا الحديثة أو الاستخدام أو النقل أو التنقل أو الإيواء أو التسليم أو السيطرة أو التسلم أو الوساطة أو الاستضافة أو الهجرة غير المشروعة أو الاستقبال لأي شخص طبيعي داخل الجمهورية أو عبر حدودها الوطنية بواسطة استعمال القوة أو التهديد أو بهما معاً، أو القسر أو الاختطاف أو القبض أو الاحتجاز أو الاحتيال أو الخداع أو إساءة استعمال السلطة أو استغلال حالة الضعف أو الحاجة أو الوعد بإعطاء أو تلقي مبالغ مالية أو مزايا مقابل الحصول على موافقة شخص على الاتجار بشخص آخر له سيطرة عليه بقصد الاستغلال في أعمال الدعارة أو الجنس أو المواد الإباحية أو السخرة أو الخدمة أو العمل القسري أو الاسترقاق أو الممارسات الشبيهة بالرق أو الاستعباد أو التسول أو استئصال أو نزع الأعضاء والأنسجة البشرية أو جزء منها".

2- دعوة اليمن بالانضمام إلى الاتفاقيات والبروتوكولات الدولية، التي لم تصادق عليها، والتي لها علاقة بحقوق الإنسان وحرياته وكرامته الإنسانية، خاصة وأن معظم مواد مشروع قانون مكافحة الاتجار بالبشر مأخوذ من تلك الاتفاقيات والبروتوكولات، والتي أشرنا إليها في ثنايا هذه الدراسة.

3- أن تتكاتف الجهود الحكومية والشعبية بما في ذلك مؤسسات المجتمع المدني للتوعية بمخاطر الاتجار بالبشر، ودوافعها، وما ينتج عنه من آثار مدمرة على الإنسان، والأسرة، والمجتمع.

4- وضع خطط استراتيجية على المستوى الوطني، لمواجهة الدوافع التي تؤدي إلى إيجاد الاتجار بالبشر والحد منها، وعلى وجه الخصوص الدوافع الاقتصادية والاجتماعية وغير ذلك من الدوافع المرتبطة بالبطالة والفقر والمجاعة والحروب، والكوارث الطبيعية.

5- ضرورة إيجاد أجهزة حكومية متخصصة لمكافحة هذا النوع من الإجرام.

6- ضرورة الإسراع بإقرار وإصدار قانون لمكافحة الاتجار بالبشر في اليمن حتى تتمكن الأجهزة الحكومية المتخصصة بمكافحة الاتجار بالبشر من العمل بموجبه وتنفيذه.

قائمة المصادر والمراجع:

أولاً: الكتب والبحوث:

- 1- د. أحمد إسماعيل الزغائيل: الاتجار بالنساء والأطفال، بحث قدم إلى الندوة العلمية الخاصة بالظواهر الإجرامية المستحدثة وسبل مواجهتها والمنعقدة في تونس في الفترة من 14 . 16/3/1420هـ الموافق 28 . 30/6 / 1999م والمنشور في كتاب الظواهر الإجرامية المستحدثة وسبل مواجهتها، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.
- 2- د. أحمد عبد العزيز الألفي: شرح قانون العقوبات (القسم العام) 1980م.
- 3- د. أحمد فتحي سرور: الوسيط في قانون العقوبات . القسم الخاص، دار النهضة العربية، القاهرة، 1979م.
- 4- د. أحمد فتحي سرور: الوسيط في قانون العقوبات (القسم العام) دار النهضة العربية، القاهرة، 1991م.
- 5- د. أحمد لطفي السيد مرعي: إستراتيجية مكافحة جرائم الاتجار بالبشر، دراسة مقارنة، دار النهضة العربية، القاهرة، 2009م.
- 6- د. أكرم عبد الرزاق المشهداني: جرائم الاتجار بالبشر" نظرة في أبعادها القانونية والاجتماعية والاقتصادية، منشورات المنظمة العربية للتنمية الإدارية، جامعة الدول العربية، القاهرة، 2014م.
- 7- المعاهدات والاتفاقيات الدولية التي صادقت عليها اليمن. الجزء الأول. معاهدات واتفاقيات بشأن حقوق الإنسان، وزارة الشؤون القانونية، صنعاء، سبتمبر 2013م.
- 8- المعجم الوسيط إخراج/ إبراهيم مصطفى وآخرون، دار الدعوة ، استانبول تركية ، الجزء الأول.
- 9- د. بابكر عبدالله الشيخ: بروتوكول منع وقمع ومعاقبة الاتجار بالأشخاص وبخاصة النساء والأطفال المكمل لاتفاقية الأمم المتحدة لمكافحة الجريمة المنظمة عبر الوطنية (بالييرمو 2000) (متطلبات التنفيذ والجهود المبذولة) بحث قدم إلى الحلقة العلمية (مكافحة الاتجار بالبشر) والمنعقدة بمدينة الرياض بالتعاون مع المنظمة الدولية للشرطة الجنائية (الانتربول) والمنظمة الدولية للهجرة في الفترة من 27/2- 2/3/1432هـ الموافق من 21- 25/1/2012م والمنشور في كتاب مكافحة الاتجار بالبشر، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الطبعة الأولى، 2012/1432م.
- 10- تاج العروس من جواهر القاموس للشيخ/ محمد بن مرتضى الحسيني الزبيدي، الجزء العاشر، تحقيق/ إبراهيم الترزي، مطبعة حكومة الكويت، 1972م.

- 11- ترتيب القاموس المحيط على طريقة المصباح المنير وأساس البلاغة للأستاذ/ الطاهر أحمد الزاوي، الجزء الأول، الطبعة الثالثة، دار الفكر.
- 12- د. حامد راشد: الاستعمال المشروع للقوة في القانون الجنائي، منشأة المعارف، الإسكندرية، 2008م.
- 13- د. حسن صادق المرصفاوي: قواعد المسؤولية الجنائية، معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة، 1968م.
- 14- د. حسين بن سعيد بن سيف الغافري: الانترنت والاتجار بالبشر، بحث منشور في الانترنت على موقع www.omanlegal.net/showthread.
- 15- د. خالد حامد محمود مصطفى: رؤى تشريعية حول مشروع القانون الجديد الإماراتي بشأن مكافحة جرائم الاتجار بالبشر، مجلة الفكر الشرطي، المجلد الثالث والعشرون، العدد (91) أكتوبر 2014م الشارقة الإمارات العربية المتحدة.
- 16- د. دهام أكرم عمر: جريمة الاتجار بالبشر. دراسة مقارنة، دار الكتب القانونية، القاهرة، الطبعة الأولى، 2011م.
- 17- د. خالد مصطفى فهمي: النظام القانوني لمكافحة جرائم الاتجار بالبشر في ضوء القانون رقم 64 لسنة 2010م والاتفاقيات الدولية والتشريعات العربية. دراسة مقارنة، دار الفكر العربي، القاهرة، 2011م.
- 18- د. رامي متولي القاضي: مكافحة الاتجار بالبشر في القانون المصري والتشريعات المقارنة، دار النهضة العربية، القاهرة، الطبعة الأولى، 2011م.
- 19- د. سمير محمد قطب: حدود السلطة والمسؤولية الإشرافية مع التطبيق على الشرطة، دار النهضة العربية، القاهرة، 1997.
- 20- د. سوزي عدلي ناشد: الاتجار بالبشر بين الاقتصاد الخفي والاقتصاد الرسمي، المكتبة القانونية، القاهرة، 2005م.
- 21- د. طارق سرور: قانون العقوبات . القسم الخاص . جرائم الاعتداء على الأشخاص والأموال، الطبعة الأولى، 2003م.
- 22- د. طارق عبدالوهاب سليم: التعاون الدولي في مجال مواجهة ظاهرة الاتجار بالأعضاء البشرية، بحث قدم إلى الندوة العلمية لمكافحة الاتجار بالأشخاص والأعضاء البشرية والمنعقدة في مقر جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية بالرياض في الفترة من 24 . 26 / 1 / 1425هـ الموافق 15 . 17 / 3 / 2004م والمنشور في كتاب مكافحة الاتجار بالأشخاص والأعضاء البشرية، الطبعة الأولى، 1426هـ الموافق 2005م، الرياض.
- 23- المستشار. عادل ماجد: مكافحة جرائم الاتجار بالبشر في الاتفاقيات الدولية والقانون الوطني الإماراتي لدولة الإمارات العربية المتحدة، بحث ضمن كتاب الجهود الدولية في مكافحة الاتجار بالبشر، الجزء الأول،

- إعداد د. محمد يحي مطر ومجموعة من الخبراء المتخصصين، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، 1431هـ، 2010م.
- 24- د. عبدالحافظ عبدالهادي عبدالحميد: الآثار الاقتصادية والاجتماعية لظاهرة الاتجار بالبشر، بحث قدم إلى الندوة العلمية الخاصة بمكافحة الاتجار بالأشخاص والأعضاء البشرية، والتي عقدت في مقر جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية في الفترة من 24 / 1/26 / 1425هـ الموافق 15 / 3/17 / 2004م، والمنشور في كتاب مكافحة الاتجار بالأشخاص والأعضاء البشرية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الطبعة الأولى، الرياض، 1426هـ. 2005م.
- 25- د. عبد الفتاح مصطفى الصيفي: الأحكام العامة للنظام الجنائي في الشريعة الإسلامية والقانون، دار النهضة العربية، القاهرة، 2001م.
- 26- د. عبدالوحي أحمد المرهبي: مكافحة جرائم خطف الأشخاص. دراسة مقارنة، الطبعة الأولى، 2009م.
- 27- د. عطيات ربيع على عبدالغني عبدالله: التنسيق بين الأجهزة الحكومية لمواجهة ظاهرة الاتجار بالبشر، رسالة دكتوراه، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، 2013م.
- 28- د. علي حسن الشريفي: أحكام جرائم الاختطاف والتقطع. دراسة في فقه الشريعة الإسلامية والقانون اليمني، مكتبة خالد بن الوليد، الطبعة الأولى، 2009م.
- 29- د. علي حسن الشريفي: تجريم الاتجار بالنساء واستغلالهن في القوانين والاتفاقيات الدولية، بحث قدم إلى ندوة مكافحة الاتجار بالأشخاص والأعضاء البشرية والتي انعقدت في جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية بالرياض في الفترة من 24 / 1/26 / 1425هـ الموافق 15 / 3/17 / 2004م، والمنشور في كتاب مكافحة الاتجار بالأشخاص والأعضاء البشرية، الطبعة الأولى، 1426هـ / 2005م، الرياض.
- 30- د. علي محي الدين القره داغي، الموقع الإلكتروني الاطلاع عليه بتاريخ 8/10/2015م.
- 31- د. فايز محمد حسين محمد: قانون مكافحة الاتجار بالبشر في مصر وحماية حقوق الإنسان، قراءة مقارنة لأهم أساسيات أحكام القانون 64 لسنة 2010م بشأن مكافحة الاتجار بالبشر في مصر، بحث منشور في مجلة الحقوق للبحوث القانونية والاقتصادية، كلية الحقوق، جامعة الإسكندرية، العدد الثاني، 2010م.
- 32- د. فتيحة محمد قوراري: المواجهة الجنائية لجرائم الاتجار بالبشر. دراسة في القانون الإماراتي المقارن، مجلة الشريعة والقانون، العدد الأربعون شوال 1420هـ أكتوبر 2002م كلية الشريعة والقانون، الجامعة الإماراتية، الإمارات العربية المتحدة، أبوظبي.
- 33- د. فوزية عبدالستار: شرح قانون العقوبات. القسم الخاص، دار النهضة العربية القاهرة، الطبعة الثانية، 2000م.

- 34- لسان العرب للإمام العلامة/ ابن منظور، الجزء الأول، الطبعة الثالثة، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، ص413.
- 35- د. محمد أحمد عيسى: الاتجار بالبشر في القانون وأحكام الشريعة الإسلامية، بحث منشور في مجلة رسالة الحقوق، السنة الرابعة، العدد الثاني، 2012م، كلية القانون، جامعة بغداد.
- 36- د. محمد بن عبدالله البكر: البطالة والآثار النفسية . دراسة ميدانية تحليلية، بحث منشور في المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب، المجلد 26، العدد 51، الرياض.
- 37- د. محمد حسن طلحة: جرائم الاتجار بالبشر، 2014م.
- 38- د. محمد زكي أبو عامر: قانون العقوبات . القسم الخاص . مكتبة الصحافة، الإسكندرية، الطبعة الثانية.
- 39- د. محمد رفعت عبدالوهاب: القضاء الإداري، الطبعة الثانية، 1986م.
- 40- د. محمد علي قطب: الاتجار بالبشر وسبل مواجهتها . دراسة مقارنة بين القوانين والشريعة الإسلامية، مجلة كلية الدراسات العليا بأكاديمية الشرطة المصرية، العدد العشرون، يناير 2009م، القاهرة.
- 41- د. محمد فتحي عيد: عصابات الإجرام المنظم ودورها في الاتجار بالبشر، بحث قدم إلى الندوة العلمية لمكافحة الاتجار بالأشخاص والأعضاء البشرية والمنعقدة في مقر جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية بالرياض في الفترة من 24 / 26 / 1 / 1425 هـ الموافق 15 / 3 / 2004م والمنشور في كتاب مكافحة الاتجار بالأشخاص والأعضاء البشرية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الطبعة الأولى 1426 هـ / 2005م.
- 42- د. محمد نيازي حتاتة: جرائم البغاء، دراسة مقارنة، مكتبة وهبة للطباعة والنشر، الطبعة الثانية، 1984م.
- 43- د. محمد يحي مطر: اتجاهات قانونية عامة لمكافحة الاتجار بالأشخاص: منظور دولي مقارن، بحث منشور في كتاب الجهود الدولية في مكافحة الاتجار بالبشر، إعداد، د. محمد يحي مطر ومجموعة من الخبراء المتخصصين، الجزء الأول، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، 1431 هـ / 2010م.
- 44- د. محمود شريف بسيوني: الجريمة المنظمة عبر الوطنية ماهيتها ووسائل مكافحتها دولياً وعربياً، دار الشروق، القاهرة، 2004م.
- 45- مختار الصحاح للشيخ/ محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي، ترتيب. محمود خاطر، دار الفكر، بيروت، لبنان، 1427 هـ 2006م.
- 46- د. منال منجد: المواجهة الجنائية لجرائم الاتجار بالبشر في القانون السوري . دراسة تحليلية . مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية، المجلد 28، العدد الثاني، 2012م.

- 47- د. ناصر بن راجح الشهراني: مكافحة الاتجار بالبشر الإطار التشريعي الوطني في المملكة العربية السعودية، بحث ضمن كتاب الجهود الدولية في مكافحة الاتجار بالبشر، الجزء الأول، إعداد د. محمد يحي مطر ومجموعة من الخبراء المتخصصين، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، 1431هـ. 2010م.
- 48- د. هدى حامد قشقوش: الجريمة المنظمة، منشأة المعارف، الإسكندرية، الطبعة الثانية، 2006م.
- 49- د. هشام عبد العزيز مبارك : ماهية الاتجار بالبشر بالتطبيق على القانون البحريني رقم 1 لسنة 2008م بشأن مكافحة الاتجار بالأشخاص، الأكاديمية الملكية للشرطة بالبحرين، المنامة، 2009م.
- 50- د. هشام عبدالعزيز مبارك: الاتجار بالبشر بين الواقع والقانون، الأكاديمية الملكية للشرطة بالبحرين، المنامة، 2010م.
- 51- د. نبيل محمد أحمد السماوي: سلطة رجل الشرطة في استعمال القوة بين الفاعلية وضمن الحقوق والحريات الفردية، دراسة مقارنة، رسالة دكتوراه، كلية الدراسات العليا، أكاديمية الشرطة، القاهرة، 2014م.
- 52- د. وجدان سليمان أرتيمه: الأحكام العامة لجرائم الاتجار بالبشر. دراسة مقارنة، دار الثقافة، عمان، الطبعة الأولى، 2014م.

ثانياً: التشريعات:

- 1- قانون الجرائم والعقوبات اليمني رقم 12 لسنة 1994م.
- 2- القرار الجمهوري بالقانون رقم 24 لسنة 1998م بشأن مكافحة جرائم الاختطاف والتقطيع.
- 3- قانون حقوق الطفل اليمني رقم 45 لسنة 2002م
- 4- قانون مكافحة الفساد في اليمن رقم 39 لسنة 2006م.
- 5- مشروع قانون مكافحة الاتجار بالبشر اليمني.
- 6- قانون مكافحة الاتجار بالبشر الإماراتي رقم 51 لسنة 2006م والمعدل بالقانون رقم 1 لسنة 2015م.
- 7- قانون مكافحة الاتجار بالأشخاص البحريني رقم 1 لسنة 2008م.
- 8- قانون مكافحة الاتجار بالبشر العماني رقم 126 لسنة 2008م.
- 9- قانون منع الاتجار بالبشر الأردني رقم 9 لسنة 2009م.
- 10- نظام مكافحة الاتجار بالأشخاص السعودي رقم (م) 40 لسنة 1430هـ.
- 11- قانون الاتجار بالأشخاص السوري رقم 3 لسنة 2010م.
- 12- قانون مكافحة الاتجار بالبشر المصري رقم 64 لسنة 2010م.
- 13- قانون مكافحة الاتجار بالأشخاص القطري رقم 15 لسنة 2011م.
- 14- قانون معاقبة جريمة الاتجار بالبشر اللبناني رقم 164 لسنة 2011م.

- 15- قانون مكافحة الاتجار بالبشر العراقي رقم 28 لسنة 2012م.
 - 16- قانون مكافحة الاتجار بالبشر وتهريب المهاجرين الكويت رقم 91 لسنة 2013م.
 - 17- اللائحة التنفيذية لقانون مكافحة الاتجار بالبشر المصري رقم 64 لسنة 2010م والصادرة بقرار رئيس الوزراء رقم 3028 لسنة 2010م.
 - 18- القانون العربي الإسترشادي لمكافحة جرائم الاتجار بالبشر (الأمانة الفنية لمجلس وزراء العدل العرب).
 - 19- القانون العربي الاسترشادي لتنظيم زراعة الأعضاء البشرية ومكافحة الاتجار بها.
- ثالثاً. الاتفاقيات والبروتوكولات الدولية والإقليمية:**
- 1- اتفاقية الأمم المتحدة لمكافحة الجريمة المنظمة عبر الوطنية.
 - 2- الاتفاقية العربية لمكافحة الجريمة المنظمة عبر الوطنية.
 - 3- اتفاقية حظر الاتجار بالأشخاص واستغلال دعارة الغير.
 - 4- اتفاقية السخرة لعام 1930 (رقم 29).
 - 5- اتفاقية تحريم السخرة لعام 1957 (رقم 105).
 - 6- الاتفاقية الخاصة بالرق وقعت في جنيف بتاريخ 25/سبتمبر/1926.
 - 7- اتفاقية الأمم المتحدة لمكافحة الفساد.
 - 8- الاتفاقية التكميلية لإبطال الرق وتجارة الرقيق والأعراف والممارسات الشبيهة بالرق.
 - 9- الاتفاقية الدولية لقمع الاتجار بالرقيق الأبيض عام 1910 والمعدلة ببروتوكول 1948.
 - 10- البروتوكول الملحق باتفاقية حقوق الطفل بشأن اشتراك الأطفال في النزاعات المسلحة.
 - 11- بروتوكول بتعديل الاتفاقية الخاصة بالرق عام 1935 بتاريخ 29/سبتمبر/ 1935
 - 12- بروتوكول مكافحة تهريب المهاجرين عن طريق البر والبحر والجو، المكمل لاتفاقية الأمم المتحدة لمكافحة الجريمة المنظمة عبر الوطنية.
 - 13- بروتوكول منع وقمع ومعاقبة الاتجار بالأشخاص، وبخاصة النساء والأطفال، المكمل لاتفاقية الأمم المتحدة لمكافحة الجريمة المنظمة عبر الوطنية.



جامعة الناصر

AL-NASSER UNIVERSITY

فعالية مجتمعات تعليمية لتنمية المهارات اللغوية

لدى طلبة المستوى الأول بكلية التربية جامعة حجة في الجمهورية اليمنية

باحث دكتوراه / حمير يحيى محمد محمد الأعور

أ. د: عبد الرزاق تورابي

كلية علوم التربية - جامعة محمد الخامس السويسي - الرباط - المغرب

hamiralaowr@gmail.com

الملخص

هدف هذا البحث إلى معرفة فعالية مجتمعات تعليمية لتنمية بعض المهارات اللغوية لدى طلبة المستوى الأول بكلية التربية جامعة حجة في الجمهورية اليمنية. ولتحقيق أهداف البحث تم بناء اختبار تحصيلي بعد التأكد من صدق ادواته وبياناتها، طبق على عينة مكونة من (68) طالب وطالبة، تم توزيعهم إلى مجموعتين درستت المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية المجتمعات التعليمية، والمجموعة الضابطة تم تدريسها بالطريقة التقليدية، كما تم مراعاة تكافؤ المجموعتين في التحصيل العلمي، حيث تم تطبيق الاختبار التحصيلي القبلي على المجموعتين الذي أثبت تكافؤ المجموعتين، وقد تم استخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) في مرحلة تقنين الأدوات واختبار الفرضيات، وتوصل البحث إلى مجموعة من النتائج أهمها:

تفوق طلبة المجموعة التجريبية التي درست باستخدام المجتمعات التعليمية على طلبة المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في التحصيل العلمي لجميع المهارات اللغوية النحوية والصرفية المقاسة. الكلمات المفتاحية: المجتمعات التعليمية - المهارات اللغوية.

Abstract

The objective of this research is to find out the effectiveness of the educational units for the development of some of the linguistic skills of the the Republic of first level students, Faculty of Education, Hajjah University Yemen

To achieve the objectives of the research, an achievement test was constructed after ascertaining the validity and the reliability of its tools. The test applied on a sample of 68 students who were distributed into two groups. The experimental group was taught by using educational unit strategy, and the control group was taught using the traditional way. The equality in educational achievement of the two groups was taken into account. The pretest was applied for the two groups, which proved the equality of the two groups. The researcher used the statistical program (SPSS) in choosing the research instruments and testing the hypothesis. The research came up with the following results:

The success of the experimental group which were taught by using educational complexes rather than the control group taught by using the traditional way in educational achievement for all linguistic, syntactic and morphological skills.

10

المقدمة:

إن المتتبع لطرق التدريس في الجامعات العربية يرى أن بعضها ما يزال متمسكاً بالطابع الرتيب المعتمد على إلقاء المحاضرات وإملائها على الطلبة دون فعالية منهم، وكما هو معلوم فإن مثل هذه الطرق قد لا تكون مجدية في إكساب الطلبة المهارات اللغوية المناسبة؛ لأنها قد تقتل فيه روح التفكير والابتكار كما أن الحقائق التي تقدم في ضوءها تبقى مزعومة في ذهنه؛ نظراً لأنه لم يبذل جهداً في سبيل اكتشافها مما يؤدي إلى عدم رسوخها، وهذا ما أكدته دراسة الشافعي (1985: ص43) "إذ أشارت إلى أن طريقة المحاضرة هي الطريقة السائدة في الجامعات العربية، وبصورتها الرتيبة كذلك، وهي مجرد إلقاء المعلومات، والحقائق على الطلبة دون مشاركة فاعلة منهم"، كما توصلت دراسة العبادي (2003: ص81) إلى أن طريقة المحاضرة مع طرح الأسئلة، والمحاضرة المدعمة بالوسائل التعليمية، والمحاضرة (الإلقائية)، وطريقة الحوار، والمناقشة على التوالي هي الأكثر استخداماً في التعليم الجامعي، ومن ثم فقد أوصت دراسة العبادي بضرورة التركيز على الجوانب مهارية والوجدانية في العملية التدريسية، والابتعاد عن التلقين، والحفظ وأن تكون الأهداف موجهة نحو تنمية شخصية الطلبة من خلال تنمية قدراتهم على الاستقلال، والتعلم الذاتي، والبحث والاستقصاء، والنقد والتحليل.

والباحثان هنا لا يقللان من قيمة استخدام طريقة المحاضرة فلها إيجابيات كثيرة إلا أنهما يدعوان إلى التنوع في طرق التدريس، وتجريب طرق حديثة للتأكد من فعاليتها في تعليم اللغة العربية، وفي ظل قصور بعض طرق التدريس المستخدمة في تعليم اللغة العربية في الجامعات من جهة، والحاجة الملحة للمحة للملاحقة التغييرات المتسارعة المتمثلة في الانفجار المعرفي، والانفتاح الثقافي، ومواكبة العالم من جهة أخرى؛ فقد برزت الحاجة إلى استخدام أساليب حديثة في التعليم متمثلة في أسلوب التعلم الذاتي. الذي يرى يوسف (1999: ص99) أنه يمثل ضرورة علمية وتربوية ملائمة لتحقيق التعلم بطريقة تسمح بالإفادة من مصادر المعرفة الجديدة، بما يتناسب وطموحات المتعلم، وقدراته المعرفية، وظروفه الاجتماعية، وإكسابه خبرات مناسبة، ليحدد لنفسه أهدافاً، ويبحث عن المعرفة من مصادرها المناسبة، وإعطاء المتعلم مساحة أكبر، لأن يكون نشطاً وفاعلاً في عملية التعلم، واختيار المجالات المعرفية التي يرغب في دراستها، وتناسب إمكاناته، واستعداداته.

وهذا ما أكده عبد الحلیم بقوله (2003: ص351): "إن الاستراتيجيات المتبعة في تعليم اللغة العربية في الجامعات يجب أن يكون محورها خبرة المتعلم، ونشاطه الذاتي".

وتعد المجتمعات التعليمية من أبرز الأساليب التي أثبتت فعاليتها في الميدان التربوي، كما أنها تمثل اتجاهاً تربوياً حديثاً في التعليم، حيث يتفق الطناوي (2002: ص156) على أن المجمع التعليمي بناء تعليمي مرن يوفر للمتعلم تنوعاً في اختيار الطريق الذي يسير فيه نحو أهدافه، ويختار أيضاً ما يناسبه من المناشط

التعليمية المتعددة، والوسائل، والتدريبات المتنوعة التي تحقق له أهداف المجمع، وفق سرعته وقدراته، وخبراته الخاصة، ويجعله قادراً على اختيار ما يناسبه؛ ليصل إلى درجة الإتقان.

وعلى الرغم من الأهمية المعطاة للغة العربية وتعلمها؛ سواء في مراحل التعليم العام أو الجامعي إلا أن مستوى الطلبة اللغوي لا يرقى إلى مستوى الطموحات، ولا يحقق التطلعات المعقودة على ذلك، إذ لا تزال الشكوى من الضعف اللغوي دائمة، ومستمرة على ألسنة المسؤولين والتربويين، والمهتمين باللغة، والمثقفين، إذ يشير الواقع، إلى أن الدراسات التربوية الحديثة التي عنيت باللغة العربية تعلماً وتعليماً، تشير إلى أن هناك ضعفاً واضحاً، وجلياً في أداء الطلبة اللغوي، وتدنياً ملحوظاً في امتلاكهم المهارات اللغوية في مستوياتها المختلفة، ويشاطر الباحثان الرأي عدد من التربويين، وترفد رأيهما عدد من الدراسات التربوية، إذ تشير دراسة العثيم (2000: ص148) إلى أن "الأهمية العظمى المعطاة للغة العربية على المستوى الشرعي والاجتماعي لا تنعكس مطلقاً على مستوى الطلبة، ومهاراتهم، وقدراتهم في اللغة العربية، فمستوى الطلبة متدن غير مرض في جانبين، الاتجاه السلبي نحو اللغة العربية، وضعف الدافعية لتعلمها، والضعف الشديد في القدرات اللغوية للطلبة، ومهاراتهم في استخدام اللغة الفصحى على المستويين الشفوي والكتابي.

ويضيف خوش (2007: ص5) بقوله "إن واقع تدريس اللغة العربية في مراحل التعليم العام يكشف للدارس، والمهتم عن مدى المعاناة التي يتقاسم همها المدرس والمعلم على حد سواء نتيجة استفحال صعوبات ذات أبعاد لسانية، ونفسية يتجلى مظهرها العام في تدني المهارات اللغوية، والذي يدل عليه تقشي الأخطاء مهارية الواردة في انجازاتهم المنطوقة، والمكتوبة والمقروءة".

ويتضح مما سبق أن قصور برامج الإعداد التخصصية سبب رئيس في ضعف مستوى الطلبة لذلك لا بد من تطوير طرق التدريس في كليات التربية بحيث تركز على أساليب تفريد التعليم باستخدام إستراتيجية التعلم الذاتي عن طريق إعادة النظر في التدريس الجامعي بحيث يُؤخذ في الحسبان التطبيق الفعلي لمهارات اللغة العربية في مواقف لغوية متنوعة، والتركيز على الجوانب مهارية والوجدانية في العملية التدريسية، والابتعاد عن التلقين والحفظ والاهتمام بتنمية شخصية الطلبة من خلال تنمية قدراتهم على الاستقلال، والتعلم الذاتي.

أولاً: إشكالية البحث

كل ما سبق من مشكلات، وملاحظات على تعليم اللغة العربية، وتدني مستوى الطلبة فيها تم الوقوف عليها، وعاشها معاشة مؤلمة أثناء التدريس، والإشراف على طلبة التربية العملية المتخصصين في اللغة العربية، وكذلك ما تم ملاحظته من ضعف واضح في مهارات الطلبة اللغوية الذين درسوا ويدرسون مقرري طرق تدريس اللغة العربية، والذين سيوجهون عما قريب لتدريس اللغة العربية في المراحل التعليمية، وكذا ما تم

الوقوف عليه أثناء تصحيح أوراق اختبارات الطلبة في مقرري طرق تدريس اللغة العربية خلال ست سنوات متتالية من أخطاء نحوية وصرفية، وإملائية تنذر بأزمة خطيرة تواجه تعليم اللغة العربية في ظل ضعف وتدني مستوى بعض القائمين على تعليمها، وافتقارهم لعدد من المهارات اللغوية؛ فالمعلم حجر الزاوية وأُس العملية التعليمية، وعليه يتوقف نجاحها.

كل ذلك مَثَلٌ هاجساً تربوياً طيلة التدريس لمقررات طرق تدريس اللغة العربية إلى أن تولد الإحساس بإجراء دراسة علمية تسد ثغرة في تعليم اللغة العربية في المرحلة الجامعية، وتلبي حاجة ملحة لدى الطلبة الذين يلتحقون بكلية التربية جامعة حجة، ويعانون من ضعف ظاهر في المهارات اللغوية لاسيما منها النحوية والصرفية، وجاء هذا البحث استجابة لتلك الحاجة، وتلبية لذلك المطلب المهم، بغية تنمية مهاراتهم اللغوية (النحوية، والصرفية) مستخدماً المجتمعات التعليمية، حيث ثبت فعاليتها في التحصيل في مواد كثيرة، كما أن البحوث التي تناولت المجتمعات التعليمية وفعاليتها في تعليم اللغة العربية - قليلة ونادرة - على الرغم مما لها من أهمية كبيرة في كونها تمثل اتجاهاً حديثاً في التعلُّم الذاتي، وترتبط بحاجات الطلبة ومطالبهم اللغوية.

ثانياً: أسئلة البحث

تحدد مشكلة البحث الحالي في السؤال الرئيس التالي:

ما أثر استخدام مجتمعات تعليمية لتنمية بعض المهارات اللغوية لدى طلبة المستوى الأول بكلية التربية جامعة حجة في الجمهورية اليمنية؟

وتضرب من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

س1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تأثير استخدام المجتمعات التعليمية مقارنة بالطريقة التقليدية لتنمية مهارات المبني والمعرّب في القياس البعدي؟

س2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تأثير استخدام المجتمعات التعليمية مقارنة بالطريقة التقليدية لتنمية مهارات الجملة الاسمية والميزان الصرفي في القياس البعدي؟

س3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تأثير استخدام المجتمعات التعليمية مقارنة بالطريقة التقليدية لتنمية مهارات الجملة الفعلية في القياس البعدي؟

س4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تأثير استخدام المجتمعات التعليمية مقارنة بالطريقة التقليدية لتنمية المهارات اللغوية ككل في القياس البعدي؟

ثالثاً: فروض البحث

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تأثير استخدام المجتمعات التعليمية مقارنة بالطريقة التقليدية لتنمية مهارات المبني والمعرّب في القياس البعدي.

- 2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تأثير استخدام المجمعات التعليمية مقارنة بالطريقة التقليدية لتنمية مهارات الجملة الاسمية والميزان الصرفي في القياس البعدي.
- 3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تأثير استخدام المجمعات التعليمية مقارنة بالطريقة التقليدية لتنمية مهارات الجملة الفعلية في القياس البعدي.
- 4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تأثير استخدام المجمعات التعليمية مقارنة بالطريقة التقليدية لتنمية المهارات اللغوية ككل في القياس البعدي.

رابعاً: أهمية البحث

تكمن أهمية هذا البحث في الآتي:

- 1- إكساب الطلبة المتحقيين بكلية التربية جامعة حجة (عينة البحث) بعض من المهارات اللغوية اللازمة باستخدام المجمعات التعليمية.
- 2- يساعد هذا البحث المتخصصين في تدريس اللغة العربية في المرحلة الجامعية على تبني أساليب حديثة في تعليم اللغة تقوم على التعلم الذاتي، المبني على المجمعات التعليمية مما يساعد على تطوير العملية التعليمية، ويتلاءم مع مطالب القرن الحادي والعشرين.

خامساً: مصطلحات البحث

1- الفعالية (Effectiveness)

عرفها زيتون (2002: ص55) " بأنها القدرة على إنجاز الأهداف أو المدخلات لبلوغ النتائج المرجوة، والوصول إليها بأقصى حد ممكن"، وعرفها كوجك (1997: ص230) بأنها "درجة أو مدى التطابق بين المخرجات الفعلية للنظام والمخرجات المرغوبة أو المنشودة أي مقارنة المخرجات بالمدخلات".

ويقصد بالفعالية في هذا البحث: الأثر الايجابي الذي يظهر في مهارات الطلبة اللغوية، نتيجة دراستهم المجمع التعليمي، بحيث يكون ذلك الأثر والتغيير ناتجاً عن المعالجات التجريبية للبحث.

2- المجمعات التعليمية (Educational modules)

عرف اللقاني والجمال (2003: ص318) المجمع بأنه " وحدة تعليمية نموذجية مصغرة، تسير وفق سلسلة من الخطوات تساعد المتعلم على تحقيق التعلم بطريقة ذاتية تبدأ بمجموعة من التعليمات الخاصة بدراسة المجمع، ثم اختبار قبلي حول الموضوع المراد دراسته، ثم قدر من المادة التعليمية، تعقبها مجموعة من الأنشطة، والتوجيهات لمصادر تعلم أخرى يختار منها المتعلم ما يناسب قدراته واستعداداته، وينتهي باختبار بعدي؛ لمعرفة

مدى تقدمه في دراسة المجمع، ولا ينتقل إلى مجمع آخر إلا بعد حصوله في الاختبار البعدي على 80% على الأقل، ويمكن أن يتم تحت إشراف وتوجيه المعلم".

ويقصد بالمجمعات التعليمية في هذا البحث: الوحدات النسقية الصغيرة المحكمة البناء، التي تتضمن اختبارات قبلية وبعديّة، وأهدافاً إجرائية، ومحتوى لغوياً تعليمياً تعلّمياً يعالج عدداً من المهارات اللغوية النحوية، والصرفية، من خلال نشاطات تعليمية تعليمية؛ وتوسّع إلى تحقيق أهداف محددة، معتمدة أساليب تقييم متنوعة؛ لتحقيق الأداء اللغوي الجيد.

3- التنمية (Development)

عرف شحاتة والنجار (2003: ص157) التنمية بأنها "رفع مستوى أداء الطلبة في مواقف تعليمية مختلفة، فالتنمية تحدد بزيادة متوسط الدرجات التي يحصلون عليها بعد تدريبهم على برنامج محدد".

ويقصد بالتنمية في هذا البحث

الارتقاء بمستوى أداء الطلبة اللغوي، وإكسابهم المهارات اللغوية وإجادتها، بحيث يظهر أثر ذلك في أدائهم الكتابي والقرائي، ويؤدي إلى تناقص أخطائهم اللغوية بدرجة كبيرة بعد دراسة محتوى المجمع التعليمي.

4- المهارات (Skills)

ذكر الفيروز آبادي (2002: مادة: مهر) أن الماهر الحاذق بكل عمل والساجح المجيد، والجمع مهرة، وقد مهّر الشيء، وفيه وبه مهراً، ومهوراً، ومهاراً ومهارة، والمتمهر الحاذق، وتمهّر حدّق".

وعرف حنورة (1982: ص7) المهارة بأنها "أسلوب الأداء اللغوي البسيط الذي لا يقبل التجزئة، والذي يدل على إدراك الفرد لصحة النص اللغوي، أو فهمه، أو تحليله، أو الحكم على جودته وإنشائه، ويقوم الفرد به في سهولة ويسر ودقة".

ويقصد بالمهارات اللغوية في هذا البحث

مجموعة المهارات اللغوية الأساسية المتمثلة في المهارات النحوية والصرفية التي يجب أن يكتسبها طالب المستوى الأول بكلية التربية بمستوى من الدقة والسرعة وجودة الأداء، بحيث يظهر ذلك في أدائه اللغوي بعد دراسته للمجمعات التعليمية.

سادساً: متغيرات البحث

- المتغير المستقل (المجمعات التعليمية).
- المتغير التابع (تنمية المهارات اللغوية).

سابعاً: الدراسات السابقة

في ضوء متغيرات البحث تم تقسيم الدراسات السابقة إلى محورين هما:

المحور الأول: الدراسات التي تناولت تنمية مهارات اللغة العربية في المراحل التعليمية مركزاً في ذلك على التعليم الجامعي منها:

1- دراسة عوض (1992)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر المنهج النحوي البلاغي في تنمية مهارات الإنتاج اللغوي، والتدوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية، وقد استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وقام ببناء عدة أدوات تمثلت في استبانة المهارات، وقد خلص الباحث إلى مجموعة من النتائج أهمها فعالية الوحدة في تنمية مهارات الإنتاج اللغوي، والإبداع بنوعيتها، ومهارات التدوق الأدبي بمحاورها الأربعة.

2- ولسون (Wilson.1994)

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام الكمبيوتر في مساعدة التلاميذ على تعليم اللغة الثانية، حيث أعد ثلاثة برامج تتعلق بالتعليم الأساسي، ومهارات اللغة، ومهارات المفردات. وأعد نموذجاً حيوياً لأداء التلميذ، وبعد تطبيق البرامج المستخدمة وقياس أثرها بعدياً خرج الباحث بأهم النتائج منها فعالية استخدام الكمبيوتر في تنمية المهارات اللغوية لدى الطلبة مقارنة بالطريقة العادية.

3- دراسة الخليفة (1998)

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين مستوى المهارات اللغوية، وعلاقته بالاتجاه نحو اللغة العربية لدى طالبات قسم اللغة العربية بكلية التربية للبنات بالرياض، وقد تكونت عينة البحث من (369) طالبة من طالبات الفرقتين الأولى والرابعة بكلية التربية للبنات بالأقسام الأدبية بالرياض، وقد خلص الباحث بعد تطبيق أدوات دراسته إلى أهم النتائج منها:

ثمة ضعف واضح في مستوى المهارات اللغوية لدى الطالبات، إذ لم يصلن إلى مستوى الإتقان المطلوب، حيث جاءت نسبة غير المتمكنات من المهارات اللغوية على النحو التالي الفهم اللغوي (86,7%)، والصحة اللغوية (90,8%)، والجودة اللغوية (96,0%).

4- دراسة العشاوي (2015)

هدفت الدراسة إلى اقتراح برمجية محوسبة لمعالجة الضعف اللغوي وجودة تقييم التحصيل الدراسي لمكون درس اللغة العربية لتلاميذ الصف السادس ابتدائي، وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (314) تلميذاً وتلميذة في بنسليمان المغرب، وقد استخدمت الدراسة أداة بحثية متمثلة في برمجية تعليمية تقييمية لمكون الدرس اللغوي.

وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة فيما يتعلق بالتحصيل الدراسي، وذلك دليل على فاعلية البرمجية في تعليم اللغة العربية مقارنة بالطريقة العادية.

المحور الثاني: دراسات تناولت المجمعات التعليمية، وأثرها في تعليم اللغة العربية:**1- دراسة محمد (1993)**

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر تدريس قواعد اللغة العربية باستخدام المجمعات التعليمية وأثرها في اكتساب الصحة اللغوية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج التجريبي، معتمداً تصميم المجموعة الواحدة، حيث بنى ستة موديولات تعليمية، منها موديولان تمهيديان، ويقدم كل موديول (مجمع) على أنه درس مستقل، وقد استمر تطبيق التجربة شهراً كاملاً، وخلص الباحث إلى مجموعة من النتائج أبرزها:

فعالية المجمعات التعليمية في تدريس القواعد، وكذلك اكتساب مهاراتها، وتكوين اتجاهات إيجابية نحوها من قبل التلاميذ، مما اكسبهم قدرة على الكتابة بأسلوب جيد.

2- دراسة الخطيب (1998):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر التعلم بأسلوب المجمعات التعليمية على تحصيل طلاب الصف السادس من المرحلة الأساسية في اللغة العربية، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث باستخدام المنهج التجريبي معتمداً تصميم المجموعتين، حيث اختار مجموعة من تلاميذ الصف السادس أحدهما تجريبية، والأخرى ضابطة، وقام بتصميم مجمع تعليمي على درس المفعول به، وأشارت النتائج إلى أن التعلم بأسلوب المجمع التعليمي كان له أثر في تحصيل تلاميذ المجموعة التجريبية، مما يشير إلى نجاح أسلوب التعلم الذاتي وإمكانية استخدامه في تعلم المرحلة الأساسية تعليماً ذاتياً للموضوعات التي تتناسب مع قدراتهم المختلفة .

3- دراسة كنانة (2003)

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر استخدام المجمعات التعليمية لتدريس البلاغة العربية في التحصيل لدى طلبة الصف الأول الثانوي، وقد قسم الباحث عينة الدراسة إلى مجموعتين متساويتين الأولى تجريبية درست باستخدام المجمعات التعليمية، والأخرى ضابطة درست بالطريقة التقليدية، وكل من المجموعتين مكونة من شعبتين، شعبة للذكور (20) طالباً، وأخرى للإناث (20) طالبة، وقد أعد الباحث مجمعاً تعليمياً، واختباراً تحصيلياً، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات التحصيل لطلبة المجموعتين التجريبية، والضابطة في كل من التطبيق الفوري، والمؤجل للاختبار، لصالح طلبة المجموعة التجريبية.

الإطار النظري:

المجمعات التعليمية مفهوماً وأهمية وبناءً

يعد المجمع التعليمي (Learning Module) أحد أساليب التعلم الذاتي، ويمثل اتجاهاً تربوياً حديثاً نسبياً يساير متطلبات تفريد التعليم، والتعلم الذاتي إذ يرى جامل (2000: ص48) "أن معظم برامج التربية القائمة على الكفايات تستخدم هذا الأسلوب بعد أن أصبح من المتفق عليه بين التربويين أن من أهم أهداف التربية اليوم إعداد الفرد ليوصل تعليم نفسه بنفسه، نظراً لم تتصف به الحياة المعاصرة من سرعة التغيير، والتجديد الذي يحتم على الفرد أن يستمر في مواصلة تعليمه مدى الحياة في وقت أصبح التعليم الرسمي الذي يتلقاه الفرد في المدرسة، أو الجامعة غير كافٍ لمساعدة الإنسان اليوم أن يعيش الحياة الجديدة بكل أبعادها؛ وقد أنتشر استخدام أسلوب المجتمعات التعليمية انتشاراً واسعاً في جميع المراحل التعليمية سواء مراحل التعليم العام، أو الجامعي بمعظم دول العالم المتقدم، وأصبح يشكل الركيزة الأساسية والمهمة لنظام التعلم الذاتي، الذي يطلق عليه اسم (Instruction Modular) وظهر في الوقت الحالي في الولايات المتحدة الأمريكية ما يسمى ببنك المجتمعات التعليمية يمكن الحصول منه على مجتمعات تعليمية جاهزة للاستخدام في جميع المجالات الدراسية للمراحل التعليمية المختلفة، كما زاد نشاط المؤسسات التربوية، وبعض الشركات التجارية في إنتاج ما يساعد على نجاح نظام التدريس باستخدام المجتمعات التعليمية، ومن التجارب الرائدة في هذا المجال تجربة مجلس التعليم الاسكتلندي المعتمدة على المجتمعات التعليمية، وهذا يشير إلى أهمية المجتمعات التعليمية، وأثرها في التعلم مما جعل الدول المتقدمة تعتبرها إستراتيجية فاعلة في تحقيق تعلم فعّال، ولذا فقد عدها بشتولي (1988) Bechtol، وميرون وسكنيد (Merwinand . Schneider 1973) وهوكنز (1977) Hawkins، وبريد وسلوكم (2001) Beard . Slocum من أكثر أساليب التعلم الذاتي استخداماً وفعالية في مجال إعداد المعلم.

(i) مفهوم المجتمعات التعليمية

يعد مفهوم المجتمعات التعليمية مفهوماً حديثاً في التربية حيث ذكر نشوان (1989: ص133)، والفتلاوي (2004: ص137) أن المجمع التعليمي مفهوم حديث في التربية بوجه عام ولدى التربويين العرب خاصة، لأنه ما زال غير مألوف لديهم، بينما أصبح شائعاً في مناهج الدول الأجنبية، وفعاليته مؤكدة في المجالات التربوية كأسلوب حديث متطور ذي فوائد متعددة في تطوير أساليب التدريس، وتنظيم المقررات الدراسية، وترجع كلمة (Module) إلى كلمة يونانية قديمة تشير إلى مقطوعة موسيقية أو ترنيمة، ثم دخل هذا اللفظ إلى التربية بحروف لاتينية (انجليزية) واستمر يكتب بحروف عربية (موديول)، لأن الترجمات لا تفي بالمعنى الحقيقي له، وهو باقة محددة منفصلة من مواد المنهج الدراسي التي تبني لخدمة غرض قريب كجزء من هدف بعيد .

ويرى عبد الحكيم (2005: ص31) أنه ظهر خلال العقد الماضي مسميات عدة للمجمع منها:

- 1- المقررات الدراسية المصغرة Micro Courses/Mini Courses
- 2- الوحدات التعليمية الصغيرة Modules Package
- 3- الرزم التعليمية Instructional Package
- 4- الحقائق التعليمية Instructional Kit
- 5- رزم حقائق نشاط التعلم Learning Activity Package
- 6- رزم التعليم الفردي Individualized Learning

إلا أن أكثر هذه المسميات استخداماً في الكتابات التربوية في الوقت الحاضر الوحدة التعليمية الصغيرة، والتعليم بواسطة الوحدات التعليمية الصغيرة.

ويتفق كريجر وموري (1971:209) G.Creager & L.Murray مرويّن وسكنيدر D.Schneider و W.Merwin & ((14:1978 على أن المجمعات التعليمية تعرف بأنها وحدة صغيرة متكاملة، تكون ضمن وحدات دراسية أكبر، ويدرسها الطالب بما تحتوي من تعليمات وتوجيهات ومواد تعليمية ويمر بنفسه خلال مواقف تعليمية محددة ليصل إلى مستوى الأداء المطلوب لكل هدف من أهداف هذه الوحدة الدراسية، ويسير كل طالب في دراسته حسب قدراته وسرعته.

ويعرف تومس المجمع (1993:212) G.Thomas بأنه "وحدة تعليمية صغيرة تامة في نفسها، يتم دراستها في خلال عدد من ساعات الدراسة، وقد تقدم بمفردها، أو خلال المناهج الدراسية عن طريق سلسلة من المديولات التي تتكامل لتتناول موضوع معين".

ويخلص الباحثان من التعريفات السابقة إلى أن المجمع التعليمي: وحدة تعليمية صغيرة تقوم على مبدأ التعلم الذاتي، ويشمل على الأهداف التربوية والتعليمية، والمحتوى التعليمي، والنشاطات والتدريبات، والوسائل التعليمية، والاختبارات القبلية والبعديّة التي تتيح للمتعلم السير فيها وفقاً لقدراته، واستعداداته تحقيقاً للتعلم الفاعل الذي يعمل على تنمية المهارات اللغوية لدى طلبة المستوى الأول قسم اللغة العربية، ويمكن أن يطول المجمع، أو يقصر حسب حاجات الطلبة، وطبيعة المرحلة التعليمية، والموضوع المستهدف بالدراسة الحالية.

(ب) مجالات استخدام المجمعات التعليمية

المجمع التعليمي بناء تعليمي مرّن يمكن استخدامه في مجالات تعليمية متعددة منها ما أورده راسل (1984:ص171)، وجمال (2000:ص53) فيما يلي:

1- التعلم العام بمراحله المختلفة.

2- إثراء التعلم والتعليم.

- 3- التعليم العلاجي.
- 4- تعلم سلوك مدخلي.
- 5- تعليم الطلبة المتغيبين عن الدراسة.
- 6- التعلّم بالمراسلة أو التعلّم عن بعد.

(ت) مميزات استخدام المجتمعات التعليمية

يتميز المجمع التعليمي بخصائص، ومميزات تميزه عن غيره من أساليب التعلّم الذاتي الأخرى؛ مثل الحقائق التعليمية، والرمز التعليمية، والتعليم المبرمج، فهو بناء تعليمي مرّن له تصميمه الذي يميزه عن غيره من أساليب التعلّم الذاتي، حيث أن المجمع التعليمي يتميز بما يلي:

- 1- يسمح للمتعلّمين أن يتعلّموا بأنفسهم، ويوفّر لهم وقت المنافسة بالإضافة إلى أنه يوفّر الظروف التي تجعل للمتعلّم دوراً إيجابياً في كل موقف تعليمي يمرّ به.
- 2- المرونة في اختيار المواد والوسائل التعليمية، وكيفية استخدامها من جانب المتعلّمين فله الحرية في أن يسير في دراسته، وتعلّمه حسب قدرته الخاصة، ومعدلاته في التعلّم، ويمكن أن يدرس المجمع في أي وقت، والمعلم يتحرر من الكثير من أعمال التدريس الروتينية، ومن عمليات الإعادة المملة.
- 3- إيجابية المتعلّمين، ومشاركتهم النشطة في مواقف التعلّم والتعليم، والتقويم الذاتي لأنفسهم وإتاحة الفرصة لإعادة الدراسة مرة أخرى في حالة عدم الوصول إلى مستوى التمكن المطلوب؛ حتى يفهم المادة التعليمية فهماً جيداً (جمال 2000:ص54).

(ث) مكونات المجمع التعليمي

هناك اتفاق كما يشير جمال (2000:ص56) بين معظم التربويين على المكونات الأساسية للمجمع التعليمي وتشمل ما يلي:

- 1- العنوان: يجب أن يكون واضحاً ومحدداً، ويعكس الفكرة الأساسية للمجمع وأن يكون مناسباً لسن المتعلّم.
- 2- التبرير: ويهدف إلى إثارة المتعلّمين، وتشجيعهم على القراءة، وإعطاء فكرة عامة عن موضوع المجمع، والمطلوب من المتعلّمين.
- 3- الأهداف: تكون أهدافاً واضحة، ومختصرة توضح السلوك المتوقع قيام المتعلّمين به بعد إتمام دراسة المجمع بحيث تتناسب الأهداف مع الزمن المحدد لدراسة المجمع.
- 4- النشاطات: يخطط المجمع لتمكين المتعلّمين من التعلّم من خلال مجموعة من المناشط تتفق مع الأهداف، وتسعى إلى تحقيقها.

5- التقييم: ويشتمل على كيفية قياس مدى تحقيق الأهداف، وأسئلة التقييم تكون موضوعية التصحيح مثل: أسئلة الاختيار من متعدد والتكملة والخطأ والصواب، حيث يصححها المعلم بنفسه مسترشداً بدليل الإجابة في نهاية المجمع.

(ج) خطوات تنفيذ المجمع التعليمي

يسير تنفيذ المجمع التعليمي وفق خطوات معينة أوردها الشرييني والطناوي (2006:ص62).
أولاً: يقدم المعلم (معد المجمع) لطلبته الذين يدرسون هذه الوحدات بأسلوب المجتمعات المجمع باسم الدرس أو الموضوع، وفي مقدمة المجمع يخاطب المعلم الطلبة، ويرسم لهم طريقة السير فيه والإرشادات التي يتبعها في دراسة المجمع ويؤكد أهمية النشاطات التربوية والوسائل التعليمية والتدريبات التي يشتمل عليها المجمع، تحت اسم الدرس أو الموضوع.
ثانياً: يدرس الطلبة أهداف المجمع دراسة متأنية، ثم يقدم لهم الاختبار القبلي وفق موعد محدد بين المعلم وطلبته ثم يقوم بتصحيح هذا الاختبار بأسرع وقت ممكن، حيث يترقب على نتيجته سير الطالب في المجمع إذا لم يحقق الطلبة درجة الإتقان، أو يقدم له المجمع الثاني إذا حقق الدرجة.
ثالثاً: يحدد المعلم ما يلي:

- 1- المكان الذي يلتقي فيه الطلبة من أجل حل الصعوبات، التي قد تقابل بعضهم أثناء دراسة المجمع.
 - 2- الزمان والمكان المحددين لتقديم النشاطات، والوسائل، والتدريبات الإثرائية لبعض الطلبة الذين يحتاجون إلى ذلك، كما يجمع من الطلبة ملحوظاتهم عن كل مجمع مستهدف، ويقدم لهم إجابات التدريبات المقدمة لهم.
- رابعاً:** يحدد المعلم مع طلبته مكان حل (الاختبار البعدي) وزمانه، فإذا تحقق المعلم من إتقان الطلبة لمحتوى المجمع، قدم لهم المجمع الآخر، وإن لم يتقنوه فيزودهم بنشاطات أخرى، ووسائل، وتدريبات تساعدهم على ذلك، ويجمع المعلم الملحوظات التي تقابله عند تطبيق المجتمعات حتى يتلافى تلك الصعوبات عند تدريس المجتمعات الأخرى.

(د) صعوبات استخدام أساليب المجتمعات التعليمية في العملية التعليمية

يعد أسلوب المجتمعات التعليمية أسلوب حديث النشأة، والاستخدام ولاعتماده على أسلوب التعلم الذاتي من جهة أخرى، فإن هناك عدداً من الصعوبات والمعوقات التي قد تواجه استخدامه منها:

1- بناء المجمع التعليمي:

3- تكلفة المجمع التعليمي:

4- أسلوب التقويم:

المهارات اللغوية مفهوماً وأهميةً واكتساباً وتنميةً وتصنيفاً

يتناول الباحثان في هذا المبحث مفهوم المهارة، وأهميتها، وكيفية اكتسابها، وتصنيفها وطبيعتها كل مهارة منها وفيما يلي تفصيل لذلك:

(i) مفهوم المهارة Skills

أولاً: المهارة "لغة" جاءت في لسان العرب (د.ت:ص184) من مادة "مهر" المهارة: الحنق في الشيء والماهر: الحاذق بكل عمل، وأكثر ما يوصف به السابح الجيد والجمع مهرة.

وتُعرف المهارة اللغوية في المعاجم التربوية بأنها "مجموعة المهارات التي يجب أن يكتسبها الطلبة، نتيجة مرورهم بدراسة لغة معينة، وتشمل مهارات الكتابة، ومهارات التحدث، ومهارات الاستماع، ومهارات القراءة" اللقاني والجمل (2003:ص308).

وبالنظر إلى التعريفات السابقة يتضح للباحثين أن المهارة تتضمن النقاط التالية:

- أداء مهمة معينة
- أداء قائم على الفهم، والخبرة، والسرعة، والدقة.
- إشراك الجهدين العقلي والبدني في المهارة.
- التكيف للمواقف المتغيرة.

هذا وقد خرج الباحثان بالتعريف الإجرائي التالي: للمهارة بأنها سلسلة من الأداء العقلي والبدني الذي يُمكن الطالب من المهارات اللغوية وفق القواعد اللغوية المتعارف عليها، وذلك عن فهم، و سرعة، ودقة، ويتم بالتدريب والممارسة.

(ب) الفرق بين القدرة والمهارة

يرى غير واحد من الباحثين أن لفظ القدرة، والمهارة لفظان مترادفان ولا فرق بينهما في الدلالة والمعنى، وهذا يتضح من خلال استعراض تعريفات المهارة التي تبدأ عادة بالقدرة، إلا أن مجاور (1974:ص16) وعليان (2000:ص8) يميلان إلى أن تكون المهارة استعداد في شيء معين، أو لاكتساب شيء تتكون لدى الإنسان نتيجة تدريبات متكررة ومتدرجة، ومتصلة.

فالمهارة إذن جزء و القدرة عامة يندرج تحتها عدد من المهارات وهذا ما أشارت إليه مستغفر (2007:ص108) بأن القدرة تتمثل في مجموعة من المهارات التي ترتبط مع بعضها في خاصية معينة، وقد اعتبرت القدرة من الناحية اللسانية نسقاً من القواعد النحوية، ومن العناصر التي تطبق عليها هذه القواعد.

ويخلص الباحثان مما سبق إلى أن القدرة عامة، ويندرج تحتها عدد من المهارات فالمهارة وفقاً لذلك جزء من مكونات القدرة، فالقدرة على اللغة يتطلب مهارات الفهم والسرعة والتحليل، والنقد، والحكم، والاستنتاج، وغير ذلك من المهارات.

(ت) مكونات المهارة

أوردت بعض الأدبيات تصورات مختلفة للعوامل التي تتكون منها المهارة، إذ يرى جابر وآخران (1985:ص71) أن الأداء المهاري يتكون مما يلي:

- التمييز: ويعني معرفة متى ينبغي عمل الشيء، ومتى يكون العمل قد اكتمل.
- حل المشكلات: ويعني كيفية تقرير ما ينبغي عمله.
- التذكر: وهو معرفة ما ينبغي عمله، ولماذا؟
- المعالجة اليدوية: وتعني وصف الأداء.

وهذا يشير إلى أن أداء المهارة عملية تتطلب وعياً بمكوناتها، كما تتطلب تخطيطاً دقيقاً، وتنفيذاً سليماً، وتقويماً دقيقاً.

ويستخلص الباحثان مما تقدم أن المهارة خبرة لها جوانب متعددة منها الجانب المعرفي، والجانب الأدائي، والجانب الوجداني.

(ث) خصائص المهارة

تتميز المهارة بعدد من الخصائص والمميزات، حيث يرى أبو حطب وصادق (1996:ص658-661) أن من مميزات الأداء الماهر ما يلي:

- سلاسة الاستجابة:
- التآزر الحسي الحركي:
- أنماط الاستجابة

وبناءً على ما سبق حدد الباحثان خصائص تعلم المهارة بالآتي:

- 1- أداء منظم ومنتابح مرتبط بهدف محدد.
- 2- تتطلب المهارة جانباً معرفياً لازماً لتنفيذها.
- 3- المهارة تتكون من مجموعة من المهارات، أو الأداءات الفرعية المرتبة هرمياً.
- 4- أداء المهارة ينمو من خلال الممارسة، والتدريب الموجه والمنظم ذاتياً.
- 5- الأداء الماهر، أو المتقن يتسم بالسرعة والدقة والثبات.

(ج) أهمية المهارات اللغوية وتحديدها

للمهارات اللغوية أهمية كبيرة حيث يرى الخليفة (2003:ص97) أن جوانب التعلم المهمة لكل من المعلم والمتعلم، ولهذا فهي تمثل مطلباً أساسياً من مطالب تعليم اللغة العربية، فإتقان الطلبة اللغة والسيطرة عليها، وسهولة استعمالها يعتمد أساساً على كيفية تعلم المهارات الأساسية للغة، كما يعتمد نجاحه في تعلم اللغة إلى حد كبير على مدى تفهمه للمهارة، وهذا يوضح مدى أهمية اختيار الطريقة المناسبة لتقديم المهارات اللغوية، مع مراعاة حاجات المتعلمين، وخبراتهم السابقة، وتقديم الأساس النظري الذي يسبق الأداء المهاري.

ولذا يرى شحاتة (1995:ص241) أن تخطيط البرامج اللغوية في أية مرحلة تعليمية، أو صف دراسي لا بد أن يخطط كوحدة متكاملة تراعي المستوى اللغوي للمهارات المخططة لكل فرع لغوي على المستويين الرأسي والأفقي معاً.

وهذا ما أكدته لجنة الرصد اللغوي بمركز البحوث والتطوير التربوي اليمني بأنه على الرغم من اهتمام المتخصصين بوضع المواد التعليمية المناسبة إلا أن البعد الواقعي ظل شبه مهمل بعد أن اعتمد واضعو المواد التعليمية على خبراتهم في التأليف، مما جعل الثوة بين خبرات الطلبة، والمواد التعليمية تتسع في كل مرة يجري فيها تطوير للمواد التعليمية، وهذا ما جعل التلاميذ قاصرين في تحصيلهم اللغوي كما جعل المربين وأولياء الأمور يشكون من القصور ويتخبطون بحثاً عن وسيلة لإنقاذ ما يمكن إنقاذه السوري، وآخرون (2003:ص58).

ويضيف بو شوك (1994:ص69) بأننا لم نعثر على عمل لسانی تطبيقي أو تربوي، أو سيكوتربوي أهتم بتحديد المهارات اللغوية، وأهدافها وتصنيفها تصنيفاً شمولياً يساعد إلى حد كبير في إتقان استعمال اللغة في المواقف التعليمية المختلفة.

ومن هنا يمكننا القول: إن تحديد المهارات اللغوية اللازمة للطلبة في المراحل الدراسية المختلفة عامل مهم من عوامل تعلم اللغة، واكتسابها بصورة جيدة.

وهذا يتفق مع وجهات نظر الباحثين والمنظرين أمثال بوشوك (1994:ص69)، وعض (2000:ص43)، والخليفة (2003:ص98) في مجال اللسانيات اللغة العربية وطرق تدريسها على تحديد المهارات اللغوية والعمل على تنميتها وإثرائها عن طريق بناء منهج يتلاءم مع المهارات اللغوية المحددة والمستهدفة واستعمالها في المجال التواصلية، والتي تسهم في حل المشاكل التطبيقية للغات، حيث نجد النظرية التوليدية التي تقوم على مجموعة من الثوابت نذكر منها ما يلي:

أ- بناء نماذج صورية واضحة بما يمثل معرفة اللغة و طبيعتها.

ب- تقديم تفسير لمشكل التعلم، أي كيف يصل متكلم اللغة إلى اكتساب المهارات اللغوية، حيث نجد أن النظرية التوليدية ما كان شائعاً حول اكتساب اللغة من تصورات بنيوية وسلوكية، وخاصة ما كان رائجاً حول الاكتساب اللغوي عن طريق تكوين العادات الكلامية اعتماداً على التردد والمحاكاة والتمارين البنيوية واستعمال المناهج المعروفة بالسمعية والشفهية. لقد حاولت النظرية التوليدية اهتمام مدرسي اللغات من التعليم إلى التعلم، فبدأ الاهتمام على إمكانيات المتعلم الذاتية (التعلم الذاتي)، وقدراته العقلية واستراتيجياته.

وهذا ما يسعى إليه البحث الحالي من تنمية المهارات اللغوية لدى الطلبة عن طريق استخدام المجمعات التعليمية (التعلم الذاتي).

(ج) اكتساب المهارات اللغوية وتنميتها

تري قطامي (2004: ص19) أن تعليم المهارة يتطلب تزويد المتعلم بثلاثة أنواع من الخبرات هي:

- أ- خبرات ما قبل الأداء، حيث تنظم المعلومات المقدمة قبل طلب أدائها عن طريق تزويده بالأهداف، وتحديد مستوى الأداء ومعايير، وتزويده بنظرة شاملة عن المهارة المستهدفة، مع تقديم نماذج، أو أمثلة عن الأداء المتوقع.
 - ب- خبرات أثناء التدريب على المهارة، وتشمل تقديم الإشارات التي تعين المتعلم على تحقيق المهارة وفقاً لقدراته.
 - ج- خبرات تعطى بعد التدريب على المهارة، وتتمثل في التغذية الراجعة وتشكيل السلوك، أو تعديله، والمراجعة العامة للتدريب على الأداء.
- ويستنتج الباحثان مما سبق أن تعليم المهارة اللغوية يتم في ثلاث مراحل هي مرحلة التخطيط، والتنفيذ، والتقييم.
- وبما أن المهارة هي الأداء المتقن القائم على الفهم والاقتصاد في الوقت والجهد المبذول، فإن مما يساعد على اكتسابها ما يلي:

- 1- الممارسة والتكرار.
- 2- الفهم وإدراك العلاقات والنتائج.
- 3- التوجيه.
- 4- القدوة الحسنة.
- 5- التشجيع والتعزيز.

(خ) تصنيف المهارات اللغوية

أوردت الأدبيات المتعلقة بالمهارات اللغوية عدة تصنيفات للمهارات اللغوية، حيث أن تصنيف المهارات اللغوية يجب أن يكون على أساس الجوانب العقلية المعرفية، والعاطفية، والانفعالية، والنفس حركية، وأن المهارات اللغوية تصنف حسب ترتيب وجودها الزمني في النمو اللغوي عند الإنسان إلى الاستماع، و يليه التعبير الشفوي، والكلام، ثم القراءة بأنواعها، ثم التعبير التحريري، أو الكتابة، وهذه المهارات الرئيسية يمكن تحليلها إلى مكونات عقلية معرفية، وأخرى عاطفية انفعالية، وثالثة نفسية حركية.

والبحت الحالي لا يختلف في نظرتة ومعالجته للمهارات اللغوية عن الآراء السابقة، ولكنه يتناول تلك المهارات بشيء من التفصيل، تحقيقاً لمطالب الدراسة المتمثلة في تحقيق الأداء اللغوي المتكامل، ومن تم سيعتمد تصنيف وتحديد المهارات اللغوية اللازمة لطلبة المستوى الأول بكلية التربية في جامعة حجة، والتي يتكون في ضوءها الأداء اللغوي السليم:

- المهارات النحوية والصرفية

ولأهمية إيضاح مفهوم كل مهارة، والوقوف على طبيعتها وأهميتها، ومهاراتها الفرعية التي تسهم في تكوين المهارة الرئيسية تناول الباحثان ذلك بشيء من التفصيل، فيما يلي:

النحو مفهوماً وأهمية وطبيعة ومهارات

- مفهوم النحو وأهميته

عرف ابن جني (2001: ص88) النحو بأنه "انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره، كالثنية، والتصغير، والتكسير، والإضافة، والنسب والتركيب، وغير ذلك؛ ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن منهم، وإن شذ بعضهم عنها رد إليها".

ويعد هذا التعريف من أشمل التعريفات التي عرّفت النحو، ونستنتج منه ما يلي:

- 1- أن القواعد النحوية ما هي إلا محاكاة وتقليد للأساليب العربية، وليست أنظمة تزود بها العقول لمجرد الحفظ، إنما هي ضوابط تضبط اللسان من الانحراف اللغوي.
- 2- أن الوظيفة الأولى لها هي رد من ينحرف لسانه إلى جادة الصواب.
- 3- أن الغاية من تعلم هذه القواعد مساعدة المتكلم على اللحاق بالعرب في الفصاحة.
- 4- أن العلماء القدماء كانوا يفهمون النحو على أنه نظام من التراكيب والعبارات، وليس مجرد حركات إعرابية تظهر على أواخر الكلمات.
- 5- أن هذه الأنظمة وسيلة، وليست غاية، بمعنى أن تدريسها يهدف لتقويم الألسن، وإجادة الكتابة، وليس المقصد منه أن يكون هدفاً من الأهداف التعليمية.

6- أن القواعد النحوية ضرورية لتعليم اللغة نطقاً وكتابة.

ويرى أبو المكارم (1978: ص55) أن علم النحو من علوم اللغة التصويبية، وهو يدرس مستوى محددًا من مستويات النشاط اللغوي، هو مستوى الجملة، أي تركيب الكلمات في نطاق الجملة، وما ينتج عن هذه التراكيب من علاقات، ولقد تضمن التراث النحوي للغة العربية ما يقطع بأن دراسات النحاة العرب قد تناولت بالفعل كافة العلاقات الناتجة عن تركيب الكلمات في الجملة، وذلك على النحو التالي:

- أ- دراسة ما ينتج من تركيب الكلمات في الجملة من تأثير في أحوال أو آخر الكلمات.
ب- دراسة عناصر التوافق والمخالفة بين الكلمات في نطاق الجملة العربية، وتأثير تركيبها فيها، وعليها، وصياغة هذه العناصر في شكل ضوابط مقننة.

ج- دراسة الضوابط التي تحكم تركيب الكلمات في الجملة العربية.

ويعرف الرحالي (2003: ص15) النحو "بأنه إجراء يولّد الاشتقاقات التركيبية عبر مراحل، وكل اشتقاق ينقل الوحدات المعجمية إلى زوج تمثيلي، ويتضمن كل تمثيل مجموعة من الأوامر إلى الصورة الصوتية والصورة المنطقية".

ويرى الدليمي والوائللي (2003: ص179) أن تعريفات النحو تدور حول معان ثلاثة:

الأول: النحو علم بأحوال الكلم.

الثاني: أنه علم قوانين يعرف بها أحوال التراكيب العربية من الإعراب والبناء، وغيرها، وهو علم بأصول يعرف بها صحة الكلام، وفساده.

الثالث: النحو علم دراسة الجملة.

أما الصرف فقد أورد تورابي (2015: ص15) "بأن التصريف، مصدر صرّف، لغة هو التحويل والتغيير من وجه إلى وجه، أو من حال إلى آخر. وقد ورد بهذا المعنى في القرآن الكريم في الآيات التالية: ﴿وَتَصْرِيفِ الرِّيَّاحِ آيَاتٌ لِّقَوْمٍ يَعْقِلُونَ﴾ (الجاثية:5)، ﴿وَتَصْرِيفِ الرِّيَّاحِ وَالسَّحَابِ الْمُسَخَّرِ بَيْنَ السَّمَاءِ وَالْأَرْضِ﴾ (البقرة:164)، و﴿انظُرْ كَيْفَ نُصَرِّفُ الْآيَاتِ لِمَنْ هُمْ يَصْدِفُونَ﴾ (الأنعام:46)، و﴿وَلَقَدْ أَهْلَكْنَا مَا حَوْلَكُمْ مِنَ الْفَرَىٰ وَصَرَّفْنَا الْآيَاتِ لَعَلَّهُمْ يَرْجِعُونَ﴾ (الأحقاف:27)، وللتصريف معنيان: أحدهما عملي يقصد به تحويل الأصل الواحد إلى أمثلة مختلفة لمعان مقصودة لا تحصل إلا بها، كتحويل المصدر إلى اسمي الفاعل والمفعول، واسم التفضيل، واسمي الزمان والمكان، والجمع، والتصغير، والألثة. والثاني عملي: وهو علم بأصول تعرف بها أحوال أبنية الكلم التي ليست بإعراب ولا بناء".

ويُلاحظ الباحثان من التعريفات السابقة أن هناك فصلاً بين النحو والصرف، ويعضد هذا ما أشار إليه إسماعيل (1999: ص202) بقوله: "إن الصرف لم يعد من موضوعات النحو، بل انفصل عنها على اعتبار أنه لا يبحث عن الكلمة مركبة مع غيرها، فأصبح الإعراب يعرف بالنحو، والصرف ما يُعنى بالكلمة المفردة".

ومن المؤكد لدى علماء اللغة أن النحو والصرف يرتبطان ببعضهما ارتباطاً شديداً وإن فصل بينهما؛ فإنما ذلك لأجل تسهيل دراستهما، والتركيز عليهما. وفي هذا الشأن يؤكد يونس وآخران (1981: ص269) أن هناك ارتباطاً شديداً بين النحو والصرف جعل أكثر العلماء يجمع بينهما، ويطلقون عليهما اسماً واحداً هو قواعد اللغة العربية، وما يفضل البعض تسميته بالنحو على أساس أن النحو لا ينفصل عن الصرف، ولا يستغني أحدهما عن الآخر، فالصرف ما هو إلا خطوة ممهدة للنحو، أو هو مرحلة أولى منه، ومن ثم لا يجوز الفصل بينهما إلا بقدر، وفي أضيق الحدود إذا اقتضت الحاجة لذلك، إلا أن دراسة بعض القواعد الصرفية، وما قد تحتاج إليه من وعي ذهني، وخبرة عملية بالجملة، وعلاقات كلماتها وتنوع أحكامها جعل من النحو سبيلاً جيداً للإعداد للدراسة الصرفية.

ولذا يرى الدليمي، والدليمي (2004: ص25) أن قواعد اللغة العربية عبارة عامة تتسع لقواعد النحو، والصرف، والبلاغة، والأصوات، والكتابة، ولكن ما درجت عليه الكتب المدرسية يشمل قواعد النحو، والصرف. كما أن الصرف ليس مجرد البحث عن صيغ الكلمات العربية بل له الآن مجال في البحوث الصرفية الحديثة بأبعادها، وأعماقها المتشعبة. وهذا يشير إلى أن قواعد اللغة العربية تشمل في معناها الحديث الصرف والنحو، فالصرف يُعنى باللفظة قبل صوغها في جملة، أي أنه يُعنى بأنواع الكلام، وكيفية تعريفه. وبيحث الصرف أيضاً في حقل الاشتقاق والتصريف، أي الزيادات التي تحقق الصيغ. أما النحو فهو عملية تقنين القواعد، والتعميمات التي تصف تركيب الجمل، والكلمات، وعملها في حالة الاستعمال، وتقنين - أيضاً - للقواعد والتعميمات التي تتعلق بأواخر الكلمات في أواخر الجمل والعبارات.

- أهداف تدريس النحو

يرى أحمد (1998: ص167) بأنه يمكن إجمال أهداف تدريس النحو والفوائد التي تتحقق من تدريسه فيما يلي:

- 1- صون اللسان عن الخطأ، وحفظ القلم من الزلل، وتكوين عادات لغوية سليمة، ولعل هذا من أهم الأهداف التي دعت إلى وضع قواعد النحو، وهذا يتفق مع تعريفات الأقدمين للنحو.
- 2- تعويد المتعلمين قوة الملاحظة، والتفكير المنطقي المرتب، وتربية ملكة الاستنباط، والحكم، والتعليل، إلى غير ذلك من الفوائد العقلية التي يتعود عليها المتعلمون؛ لا تباعهم الاستقراء في دراسة القواعد.

- 3- يعين على فهم الكلام على الوجه الصحيح بما يساعد على استيعاب المعاني بسرعة.
- 4- يشحن العقل، ويصقل الذوق، وينمي الثمرة اللغوية لدى المتعلمين.
- 5- إكساب المتعلمين القدرة على استعمال القاعدة في المواقف اللغوية المختلفة فالثمرة التي تتحقق من تعليم النحو تتمثل في تمكين المتعلم من تطبيق القواعد النحوية على أساليب الكلام التي يستخدمها في حياته، والإفادة منها في فهم الآثار الأدبية.
- 6- تضع القواعد اللغوية أسساً دقيقة للمحاكاة، ولا يمكن انتقال أثر التدريب إلا إذا تمت المحاكاة وفق أساليب تعتمد على أحكام، وأصول تفيد الكلام، وتضبطه. وهذه الأهداف تكاد لا تخرج كثيراً عما حدده مجاور (1997:ص366) في مجالين: مجال معرّف، وآخر وظيفي.

- طبيعة النحو

استند النحاة - وهم بصدد تأصيلهم بنية النحو العربي - كما أشار عصر (2000: ص302) أربع عمليات عقلية تمثلت في: (الملاحظة والتصنيف، والتجريد، والاستدلال).

فالملاحظة: تؤدي إلى تكوين مخزون من الصور الذهنية، التي تستند إلى أوجه الشبه المستنتجة من بين الموضوعات المدركة بين الحواس.

التصنيف: وتحدد الغاية القصوى للتصنيف في تكوين الأصناف على أساس من أوجه الشبه بينها؛ ليسهل التعامل مع الكثرة العددية في صورة منظمة، وكذلك يهدف التصنيف إلى القدرة على التمييز بين الأصناف التي أمكن الوصول إليها.

ويعد التصنيف أساس الترابط العضوي في البنية النحوية، حيث يعمل على ربط أجزاء الموضوع النحوي، ومن ثم فهمه، ويعين على تجاوز النظرة الجزئية إلى المفردات، والاعتماد على ما بينها من علاقات وقافية تعين على إنشاء صنف ما، ومن علاقات خلافية تعين على أمن التباس هذا الصنف مع بقية الأصناف.

التجريد: وهو استخلاص العلاقات الموجودة بين الأصناف ذاتها، وهو بذلك يعد نوعاً من مضاعفة الجهود العقلي الذي يترتب على الملاحظة، والتصنيف.

الاستدلال: وهو عملية عقلية تستخدم فيها الرموز، ومنها الكلمات بدلاً من المحسنات؛ سعياً وراء مشكلة عملية أو نظرية، أو الحكم عليها عن طريق الاستقراء، والاستنباط.

وقد أرجع البحث الحالي كثرة الأخطاء النحوية إلى عدة أمور منها:

- 1- اقتصار معلمي النحو في الجامعات عند التدريس على الطريقة الإلقائية.
- 2- عدم الاهتمام بالتطبيق على القواعد، والممارسة اللغوية عند تدريس النحو.

- 3- امتداد ضعف الطلبة في التعليم العام في اللغة العربية إلى المرحلة الجامعية.
- 4- عدم الاهتمام بعلاج الأخطاء الإملائية والنحوية التي تظهر لدى الطلبة أثناء الاختبارات، وفي فروع اللغة المختلفة.
- 5- اهتمام الطلبة بحفظ القواعد النحوية دون وعي بتلك القواعد.
- 6- أن الاتجاه السائد في تقويم الطلبة ينحو إلى إهمال محاسبتهم على أخطائهم اللغوية في المواد المختلفة التي يدرسونها، ويكون مقصوراً في النحو على الموضوعات التي يدرسونها.

إجراءات البحث الميداني

تناول الباحثان في هذا الفصل إجراءات البحث الميداني التي تم اتباعها لتحقيق أهداف البحث، وفيما يلي تفصيل ذلك:

أولاً: منهج البحث

بما أن البحث الحالي يسعى إلى الكشف عن فعالية مجتمعات تعليمية لتنمية المهارات اللغوية لدى طلبة المستوى الأول بقسم اللغة العربية في كلية التربية جامعة حجة؛ فإن المنهج التجريبي هو الأقرب لتحقيق أهداف الدراسة، وذلك لمعرفة أثر العامل التجريبي (المتغير المستقل) المتمثل في المجتمعات التعليمية على المتغير التابع (تنمية المهارات اللغوية المستهدفة)

ثانياً: متغيرات البحث تحديدها وضبطها

1- المتغير المستقل

ويعرفه العساف (2000: ص306) بأنه "العامل الذي يطبق بغرض معرفة أثره على النتيجة". ويتمثل العامل التجريبي (المتغير المستقل) في استخدام المجتمعات التعليمية لتنمية المهارات اللغوية لدى طلبة المستوى الأول قسم اللغة العربية بكلية التربية جامعة حجة.

2- المتغير التابع

ويعرفه العساف (2000: ص306) بأنه "النتيجة التي يقاس أثر تطبيق المتغير المستقل عليها". ويتمثل في نمو المهارات اللغوية لدى طلبة المستوى الأول قسم اللغة العربية بكلية التربية جامعة حجة (عينة البحث).

ثالثاً: مجتمع البحث

تكون مجتمع البحث الحالي من طلبة المستوى الأول قسم اللغة العربية بكلية التربية جامعة حجة الملتحقين بها في العام الدراسي 2015/2016 والمنتظمين دراسياً في الفصل الدراسي الثاني من العام ذاته.

رابعاً: عينة البحث

اختار الباحثان مجموعتين إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة، معتمداً في ذلك على تسجيل الطلبة من خلال كشوفات التسجيل للعام الجامعي 2016/2015، حيث تم الرجوع إلى نسب الثانوية العامة لتحديد مستوى التحصيل كمتغير دخیل يجب ضبطه، وتم تحديد مستويات التحصيل (عالي، متوسط، منخفض)، ومن ثم تم أخذ العينة وفقاً لهذا التقسيم كما هو موضح في الجدول التالي.

جدول رقم (1)

م	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة	المجموع الكلي
ذكور	22	24	46
إناث	12	10	22
المجموع	34	34	68

خامساً: إجراءات البحث

تم إتباع الإجراءات والخطوات الآتية لتحقيق أهداف البحث.

- إعداد قائمة مقترحة بالمهارات اللغوية، التي يحتاج إليها طلبة المستوى الأول بكلية التربية جامعة حجة، والتأكد من صدقها بعرضها على عدد من الأساتذة المتخصصين باللغة العربية وطرائق تدريسها، وأساتذة علم النفس التربوي واختبار ثباتها.

- إعداد اختبار المهارات اللغوية النحوية والصرفية حيث تم تطبيقه على عينة استطلاعية من طلبة المستوى الرابع قسم اللغة العربية بكلية التربية جامعة حجة، والبالغ عددهم (68)، وسبب اختيارهم كون لديهم خلفية سابقة بالمهارات اللغوية، ولتحديد معامل الصعوبة، والتميز للاختبار التي تراوحت بين (0.25-0.53)، وتم اختبار الثبات باستخدام معامل الفاكرونباخ وبلغ معامل الثبات (0.83) وهي نسبة مرتفعة، وقد تكون اختبار مهارات المبني والمعرّب من (30) سؤالاً، ومهارات الجملة الاسمية والميزان الصرفي من (24) سؤالاً، ومهارات الجملة الفعلية من (18) سؤالاً من نوع الاختيار من متعدد.

- حساب زمن الاختبار: وجد أن الزمن اللازم للمجمع الأول (60) دقيقة، والمجمع الثاني (48) دقيقة، والمجمع الثالث (36) دقيقة

- تدريس المحتوى: تم تدريس المجموعة التجريبية باستخدام إستراتيجية المجتمعات التعليمية (التعلم الذاتي)، وتدريب المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية، وقد أعد الباحثان ثلاثة مجتمعات نحوية وصرفية، حيث تم استخدامهن في تدريس المجموعة التجريبية، وقد استغرقت عملية التدريس ستة أسابيع من الفترة 2016/3/14، وحتى 2016/4/27.

- **المعالجات الإحصائية المستخدمة:** تم تصحيح ومعالجة البيانات إحصائياً من خلال برنامج (spss) سادساً: مناقشة نتائج البحث وتفسيرها

- **تكافؤ عينة البحث:** تم تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة من خلال التطبيق القبلي لأدوات البحث قبل بدء التجربة في الفصل الدراسي الأول على المجموعتين التجريبية والضابطة لمعرفة مستوى التحصيل الدراسي لمحتوى المهارات اللغوية كما يبين ذلك الجدول (2).

جدول رقم (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقيمة (t) مقارنة متوسطات المجموعتين

التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي القبلي

المقارنة	مصدر التقييم	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	النتيجة
المهارات اللغوية النحوية والصرفية	التجريبية قبلي	34	18.235	4.880	0.972	66	0.338	غير دالة
	الضابطة قبلي	34	19.824	4.640				

يتضح من بيانات الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة، وهذا يبين تكافؤ المجموعتين.

- **عرض نتائج البحث**

تمت الإجابة على أسئلة البحث من خلال الإجابة على فرضياته

- لإجابة السؤال الفرعي الأول تمت الإجابة عنه من خلال الفرضية الأولى التي تنص على:
 - أنه (توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تأثير استخدام المجتمعات التعليمية مقارنة بالطريقة التقليدية لتنمية مهارات المبني والمعرّب في القياس البعدي).
- وللتحقق من صحة الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وقيمة (t) لطلبة المجموعتين التجريبية والضابطة كما يوضح ذلك الجدول التالي:

حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (t) لطلبة المجموعتين التجريبية والضابطة والجدول رقم (3) يوضح ذلك

المقارنة	م	مصدر التقييم	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	النتيجة
المجمع الأول المبني والمعرب	1	التجريبية بعدي	34	27.235	1.300	26.451	66	0.000	دالة
		الضابطة بعدي	34	8.588	2.599				

من الجدول أعلاه يتضح أنه يوجد فرق دال إحصائياً في متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية عن متوسط درجات المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية في اختبار مهارات المبني والمعرب، وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.000)، ودرجة حرية (66)، حيث كانت قيمة (t) المحسوبة (26.451) لصالح متوسط المجموعة التجريبية التي درست باستخدام المجتمعات التعليمية، وهذا يعود إلى تأثير المجتمعات التعليمية.

- وللإجابة عن السؤال الفرعي الثاني تم اختبار الفرضية الثانية التي تنص على أنه:
 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تأثير استخدام المجتمعات التعليمية مقارنة بالطريقة التقليدية لتنمية مهارات الجملة الاسمية والميزان الصرفي في القياس البعدي.
- وللتحقق من صحة الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (t) للمجموعتين التجريبية والضابطة والجدول التالي يوضح ذلك.

حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (t) للمجموعتين التجريبية والضابطة والجدول رقم (4)

يوضح ذلك

المقارنة	م	مصدر التقييم	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	النتيجة
المجموع الثاني الجملة الاسمية والميزان الصرفي	1	التجريبية بعدي	34	22.235	1.348	18.761	66	0.000	دالة
		الضابطة بعدي	34	7.059	3.051				

يتضح من الجدول السابق أنه يوجد فرق دال إحصائياً في متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية عن متوسط درجات المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية في اختبار مهارات الجملة الاسمية والميزان الصرفي، وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.000)، ودرجة حرية (66)، حيث كان هناك أثر للمجمعات التعليمية في تنمية مهارات الجملة الاسمية والميزان الصرفي المستهدفة، مما أدى إلى تفوق طلبة المجموعة التجريبية عن طلبة المجموعة الضابطة، حيث كانت قيمة (t) (18.761) لصالح متوسط المجموعة التجريبية.

– وللإجابة عن السؤال الثالث تمت الإجابة عنه من خلال الفرضية التي تنص على أنه (توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تأثير استخدام المجتمعات التعليمية مقارنة بالطريقة التقليدية لتنمية مهارات الجملة الفعلية في القياس البعدي).
وللتحقق من صحة الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري وقيمة (t) للمجموعتين التجريبية والضابطة، والجدول التالي يوضح ذلك:

حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (t) للمجموعتين التجريبية والضابطة والجدول رقم (5)

يوضح ذلك

المقارنة	م	مصدر التقييم	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	النتيجة
المقارنة الثالث مهارات الجملة الفعلية	1	التجريبية بعدي	34	16.765	1.251	19.554	66	0.000	دالة
		الضابطة بعدي	34	5.176	2.099				

يتضح من الجدول السابق أنه يوجد فرق دال إحصائياً في متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية عن متوسط درجات المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية في اختبار مهارات الجملة الفعلية، وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.000)، ودرجة حرية (66)، حيث كان هناك أثر للمجمعات التعليمية لتنمية المهارات اللغوية المستهدفة، مما أدى إلى تفوق طلبة المجموعة التجريبية عن طلبة المجموعة الضابطة، حيث كانت قيمة (t) (19.554) لصالح متوسط المجموعة التجريبية.

- وللإجابة عن السؤال الرابع للبحث تمت الإجابة عن الفرضية التي تنص على أنه:
 - (توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تأثير استخدام المجتمعات التعليمية مقارنة بالطريقة التقليدية لتنمية المهارات اللغوية ككل في القياس البعدي).
- وللتحقق من صحة الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري وقيمة (t) للمجموعتين التجريبية والضابطة، والجدول التالي يوضح ذلك:

حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (t) للمجموعتين التجريبية والضابطة لمستوى تطبيق المهارات اللغوية ككل والجدول رقم (6) يوضح ذلك

المقارنة	م	مصدر التقييم	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	النتيجة
المهارات اللغوية ككل	1	التجريبية بعدي	34	66.235	2.796	32.125	66	0.000	دالة
		الضابطة بعدي	34	20.824	2.099				

يتضح من الجدول السابق أنه يوجد فرق دال إحصائياً في متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية عن متوسط درجات المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية في اختبار المهارات اللغوية النحوية والصرفية ككل، وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.000)، ودرجة حرية (66)، حيث كان هناك أثر للمجمعات التعليمية لتنمية المهارات اللغوية النحوية والصرفية المستهدفة، مما أدى إلى تفوق طلبة المجموعة التجريبية التي درست باستخدام المجمعات التعليمية عن طلبة المجموعة الضابطة، حيث كانت قيمة (t) (32.125)، لصالح متوسط المجموعة التجريبية وبالتالي يتم قبول الفرضية الرئيسية.

تفسير النتائج

- أظهرت نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.000) في التحصيل البعدي للمهارات النحوية والصرفية لصالح طلبة المجموعة التجريبية، وتشير هذه النتيجة إلى أن المهارات اللغوية المستهدفة قد نمت نمواً ملحوظاً لدى طلبة المجموعة التجريبية، وهذا يؤكد أن التحصيل البعدي في المهارات النحوية والصرفية قد تأثر باستخدام المجمعات التعليمية لتنمية تلك المهارات، وذلك يعزى إلى فعاليتها في تنمية المهارات النحوية والصرفية، نظراً لما تتميز به المجمعات التعليمية من مميزات عدة منها: إتاحة الحرية للطلاب للتعلم

- بنفسه، وبما اشتملت عليه من نشاطات، وتدريبات عدة، ومراجع مساعدة، وهذا يتفق مع ما أشار إليه البحث في إطاره النظري ويتفق أيضاً مع ما أشارت إليه دراسة محمد (1993)، والخطيب (1998)، ويريد وسلوكم (2001) Beard . Slocum، وكنانة (2003) التي أكدت فعالية المجمعات التعليمية في التحصيل الدراسي لدى طلبة التعليم العام.
- ويدعم هذه النتيجة ما أكده البحث في إطاره النظري فيما يتعلق باكتساب المهارات اللغوية، حيث أكد الخليفة (2003)، وقطامي (2004) إلى اكتساب المهارات اللغوية يتطلب الممارسة والتكرار، والفهم وإدراك العلاقات والنتائج، والتوجيه والقُدوة الحسنة، والتشجيع والتعزيز.
- هذا البحث جاءت نتائجه متوافقة مع البحوث والدراسات التي أثبتت فعالية وميزة هذا النموذج من خلال تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في تنمية مهاراتهم اللغوية عامة، وعند كل مجمع على حده (الأول، والثاني، والثالث)، ويمكن أنه يعود ذلك أيضاً إلى خصائص هذا النموذج في التدريس باعتباره إستراتيجية جديدة، وتعتمد على مبدأ التعلم الذاتي.
- وهذا ما دعا إليه العشاي (2015) إلى ضرورة تبني استراتيجيات جديدة في تدريس اللغة العربية ومهاراتها اللغوية، مع التركيز على التطبيقات والتدريبات، وتنوع طرق التدريس، وهذا ما تركز عليه المجمعات التعليمية.
- التوصيات
- استخدام أساليب التعلم الذاتي، و في مقدمتها المجمعات التعليمية تلبية لحاجات الطلبة وتوافقاً مع قدراتهم، لمواجهة تحديات العصر المتمثلة في الانفجار المعرفي، والذي يستدعي امتلاك الطالب عدداً من المهارات التي تعينه على التواصل اللغوي الجيد.
- التنوع في طرق التدريس المستخدمة في تقديم المقررات وعرضها، بحيث تأخذ بالاتجاهات الحديثة في التدريس.
- عقد دورات تدريبية يستفيد منها أساتذة الكلية في الجامعة تركز على استراتيجيات التدريس الحديثة، وأساليب التدريس الإبداعي والفعال، وكذلك أساليب التقويم.

قائمة المراجع:

1. ابن جني، أبو الفتح عثمان: (2001) الخصائص، تحقيق عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.
2. ابن منظور، جمال الدين محمد مكرم (1988) لسان العرب، المجلد 15، دار صادر، بيروت.
3. أبو المكارم، علي (1978) المدخل إلى دراسة النحو العربي، دار الوفاء، القاهرة.
4. أبو حطب، فؤاد، وصادق، آمال (1996) علم النفس التربوي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط5.
5. أحمد، محمد عبد القادر (1998) طرق تعليم اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، ط5.
6. إسماعيل، زكريا (1999) طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، القاهرة.
7. بو شوك، المصطفى بن عبد الله (1994) تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، دراسة نظرية ميدانية في تشخيص الصعوبات، اقتراح مقاربات ومناهج ديداكتيكية، بناء تصنيف ثلاثي الأبعاد في الأهداف اللسانية، الهلال العربية للطباعة والنشر، الرباط، المغرب، ط2.
8. تورابي، عبد الرزاق (2015) صرف تركيب اللغة العربية، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، ط1.
9. جابر، عبد الحميد، وآخرون (1985) مهارات التدريس، دار النهضة، القاهرة، ط1.
10. جامل، عبد الرحمن عبد السلام (2000) التعلم الذاتي بالمدىولات التعليمية اتجاهات معاصرة، دار المناهج، عمان، الأردن.
11. حنورة، أحمد حسن (1982) مقياس لمدى تمكن الطلاب من القدرات والمهارات الأساسية للغة العربية بعد انتهائهم من المرحلة الثانوية العامة من خلال القراءة والكتابة، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا، مصر.
12. الخطيب، محمد (1998) فعالية أسلوب الموديولات (المجمعات التعليمية) في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي في محافظة الزرقاء الأردن دراسة تجريبية، مجلة البحوث النفسية التربوية، العدد الثالث، السنة الثالثة عشر، جامعة المنفوية، كلية التربية، ص 319 - 330.
13. الخليفة، حسن جعفر (1998) مستوى المهارات اللغوية وعلاقته بالاتجاه نحو اللغة العربية لدى طالبات قسم اللغة العربية بكلية التربية للبنات بالرياض، مجلة كلية التربية بالمنصورة، العدد السابع والثلاثون، مايو، جامعة المنصورة، كلية التربية، ص 61 - 91.
14. الخليفة، حسن جعفر (2003) فصول في تدريس اللغة العربية، مكتبة الرشد، الرياض، ط2.
15. خوش، علاء (2007) تطور المهارات اللغوية دراسة ميدانية لأخطاء الفصحى على ضوء نتائج المقاربة السيكلوسانية الطور الثاني من التعليم الأساسي نموذجاً، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس السويسي، الرباط، المغرب.

16. الدليمي، طه علي حسين، والوائلي، سعاد عبد الكريم عباس (2003) اللغة العربية مناهجها وطرق تدريسها، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1.
17. الرحالي، محمد (2003) تركيب اللغة العربية مقارنة نظرية جديدة، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط1.
18. زيتون، كمال عبد الحميد (2002) التدريس نماذجه ومهاراته، عالم الكتب، القاهرة، ط1.
19. الشافعي، إبراهيم محمد (1985) الأخطاء الشائعة في الهجاء الإملاء بين تلاميذ المرحلة الابتدائية بمنطقة الرياض، جامعة الملك سعود، مركز البحوث التربوية، الرياض.
20. شحاتة، حسن، والنجار، زينب (2003) معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1.
21. الشرييني، فوزي والطناوي، عفت (2006) الموديولات التعليمية مدخل للتعليم الذاتي في عصر العولمة، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، ط1.
22. الطناوي، عفت مصطفى (2002) أساليب التعليم والتعلم وتطبيقاتها في البحوث التربوية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط1.
23. العبادي، محمد حمدان (2003) طرق التدريس الجامعي المستخدمة في كليات التربية بسلطنة عمان و مبررات استخدامها، مجلة العلوم التربوية، العدد (2)، قطر، كلية التربية، جامعة قطر، ص 81- 120.
24. عبد الحكيم، منى عيد (2005) فعالية استخدام الموديولات التعليمية في علاج الصعوبات التي تواجه الطلاب في دراستهم لمادة المنطق وآثارها على التحصيل والاتجاه نحو المادة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس، القاهرة.
25. عبد الحليم، أحمد المهدي (2003) أشتات مجتمعات في التربية والتنمية، دار الفكر، القاهرة، ط1.
26. العثيم، عبدالله عبد الكريم (2000) نحو تطوير مناهج تعليم اللغة العربية في المدارس المتوسطة والثانوية في المملكة العربية السعودية، رسالة دكتوراه، غير منشورة، ملخص منشور بمجلة التوثيق التربوي، العدد (44)، مركز التطوير التربوي الإدارة العامة للبحوث التربوية، ص 146- 150.
27. العساف، صالح بن أحمد (2000) المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، مكتبة العبيكان، الرياض، ط2.
28. العشاوي، محمد (2015) برمجية تقييم التحصيل الدراسي لمكون درس اللغة العربية السادسة ابتدائي نموذجاً، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس السويسي، الرباط، المغرب.

29. عصر، حسين عبد البارى (2000) فنون اللغة العربية تعليمها وتقويم تعلمها، مركز الإسكندرية للكتاب، القاهرة.
30. عليان، أحمد فؤاد (2000) المهارات اللغوية ماهيتها وطرائق تنميتها، دار المسلم، الرياض، ط1.
31. عوض، أحمد عبده (2000) مداخل تعليم اللغة العربية دراسة مسحية نقدية، سلسلة البحوث التربوية والنفسية، معهد البحوث العلمية، مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
32. عوض، أحمد عوض (1992) تصور مقترح لمنهج نحوي بلاغي وأثره على تنمية مهارات الإنتاج اللغوي والتذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه، غير منشورة، طنطا، كلية التربية، جامعة طنطا.
33. غباين، عمر محمود (2000) التعلم الذاتي بالحقائب التعليمية، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1.
34. الفتلاوي، سهيلة كاظم (2004) تفريد التعليم في إعداد وتأهيل المعلم، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1.
35. الفيروز آبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب (2002)، القاموس المحيط، تحقيق مؤسسة الرسالة، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ط7.
36. قطامي، نايفة (2004) مهارات التدريس الفعال، دار الفكر، عمان، الأردن.
37. كنانة، محمد (2003) أثر استخدام مجتمعات تعليمية لتدريس البلاغة العربية في التحصيل لدى طلبة الصف الأول الثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.
38. كوجك، كوثر حسين (1997) اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، القاهرة، ط2.
39. اللقاني، أحمد حسين، والجمال، علي أحمد (2003) معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، القاهرة، ط3.
40. مجاور، محمد صلاح الدين (1974) دراسة تجريبية لتحديد المهارات اللغوية في فروع اللغة العربية، دار القلم، الكويت، ط1.
41. مجاور، محمد صلاح الدين (1997) تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، دار الفكر العربي، القاهرة.
42. محمد، علي إسماعيل (1993) تدريس قواعد اللغة العربية بأسلوب المودولوات التعليمية وأثره على إكساب مهارات الصحة اللغوية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة القاهرة، القاهرة.

43. مستغفر، نورة (2007) ديداكتيك اللغة العربية والكفايات، مجلة أبحاث لسانية، منشورات معهد الدراسات والأبحاث للتعريب، الرباط، المجلد 11، العدد 1-2، ص 93-117.
44. المسوري، محمد، وآخرون (2003) أولويات البحث التربوي كما يراها القادة التربويون في الجمهورية اليمنية، مركز البحوث والتطوير، صنعاء، اليمن.
45. نشوان، يعقوب حسين (1989) التعليم المفرد بين النظرية والتطبيق، دار الفرقان، عمان، الأردن، ط 1.
46. يوسف، يوسف جلال (1999) القابلية للتعلم الذاتي ومستوى الطموح وتحقيق الذات لدى طلاب الجامعة المفتوحة، مجلة كلية التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، العدد 23، ص 99-133.
47. يونس، فتحي علي وآخرون (1981) أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، دار الثقافة، القاهرة.
- 1- Beard, c & slocum A . (2001) Developing and Evaluation A computer Aided Instructional Module For Teaching an Apparel construction Technique . <http://www.itaaonline.org/itaanew/proceeding2001/researchabstracts/03.htm> .
 - 2- Bechtole. William m.m (1988) Individualizing instruction and keeping your sanity, (Chicaigo: folleit publishing comp.
 - 3- Creager – G & Murray, (1971) The Use of Modules in college Biology Teaching (Washington: The commission of Undergraduate . Education in Biological sciences).
 - 4- Hawkins, M , (1977) The Use of Modules in Teacher Education social Education . Mqrch .
 - 5- Merwin, W. C & Schneider, D. O. (1978) The Use of Self – Instructional Modules in the Training of social studies Teachers Employ Higher cognitive level questioning strategies. The Journal of Educational Research vol . (67). no. (1).
 - 6- Thomas G (1993) Videoproduction Hand Book (London focal press) .
 - 7- Wilson.Eve (1994) A user - Adaptive Interface for computer Assisted Language Learning, world Conference on Educational multimedia and Hypermedia Vancouver British Columbia. Canada see IR 017359.
 - 8- Wray, A, & Perkins, M (2000) The Functions of formulain: an integratrd modal language and communication, 20,1, Cardiff University.

المفارقة في رسالة التربيع والتدوير للجاحظ

د. عادل صالح حسن نعمان المقرمي

استاذ النقد الأدبي المساعد -كلية الآداب - جامعة الحديدة

adels22222@yahoo.com

الملخص

يحتوي الأدب العربي على كثير من القصص التي تناولت السخرية والتهكم بالآخر وتصويره، والكشف عما يعاينه المجتمع العربي من تناقضات، ولعل أبرز هذه العصور التي جمعت المتناقضات هو العصر العباسي، ومن أبرز كتاب هذا العصر وأدبائه الجاحظ الذي ألف في هذا المجال، ومن كتبه (التربيع والتدوير) الذي سخر فيه من أحمد بن عبد الوهاب، حيث عمد الجاحظ فيه إلى التنويع من أساليب التهكم بخصمه.

ويهدف هذا البحث إلى تناول مفهوم المفارقة وأصولها وتعريفاتها المختلفة، والفرق بينها وبين التهكم والسخرية، كما يهدف إلى الكشف عن هذه الأساليب ودلالاتها المختلفة باستخدام آلية المفارقة، لما لها من دور في الكشف عن هذه التناقضات باعتبارها آلية من آليات القول لها معنيان: سطحي ظاهر، ومراوغ للسطحي.

وقد قسمت البحث إلى مقدمة ومبحثين وخاتمة وقائمة بالمصادر والمراجع، حيث احتوى المبحث الأول على مفهوم المفارقة، وتطورها عبر العصور المختلفة، والمبحث الثاني على تجليات المفارقة في كتاب (التربيع والتدوير).

11

Abstract

Arabic literature contains a lot of stories that dealt with making irony and sarcasm on others and revealing contradictions that were found in the Arab society. The most prominent ages which contains these contradictions was the Abbasid, and the most prominent writer of that age was Al-Jahez whose book (Al Tarbee'a Wa Al Tadweer) was one of the famous book in this field. In this book Al-Jahez mocked his antagonist, Ahmad Ibn-Abdulwahaab, by using different styles of irony.

This paper aims at detecting the concept of the paradox, its origins, its different definitions and the difference between it and the sarcasm and irony . It also aims at showing these styles and their various connotations by using the mechanism of the paradox because of its role in detecting these contradictions and because it is considered as one of the speech mechanisms with two meanings: Superficial meaning, and devious of the superficial.

This paper consists of an introduction, two sections, a conclusion, and a list of references, with the first section containing the concept of paradox , and its development through the ages. The second section includes the manifestations of the paradox in the (Al Tarbee'a Wa Al Tadweer) book.

مقدمة:

يميل الإنسان بطبعه إلى الفكاهة وحب المزاح والتطرف، فالملهاة "تطهر المرء بالسرور والضحك من أمثال هذه الانفعالات" (1)، وقد ملئت كتب الأدب العربي بكثير من ألوان السخرية والتهكم، فهي تصور كثيراً من الشخصيات بأساليب متنوعة من التهكم والسخرية، حيث تكشف من خلالها عيوب هذه الشخصيات، وما يعانيه المجتمع من تناقض في الحياة، وتستهدف إصلاح كثير من هذه العيوب، ولعل أبرز عصر جمع هذه المتناقضات هو العصر العباسي، وفي هذا العصر نشأ الجاحظ محباً للفكاهة والسخرية بالآخرين، ومن كتبه المتضمنة التهكم والسخرية كتاب (التربيع والتدوير)، يسخر فيه من أحمد بن عبد الوهاب، وقد نشره (شارل بلات) محققاً في دمشق عام 1955م، ونشر عبدالسلام هارون فصولاً منه ضمن رسائل الجاحظ.

ويسعى هذا البحث إلى الكشف عن الأساليب التي اتخذها الجاحظ في هذا الكتاب، وكيفية توظيف هذه الأساليب في التهكم بخصمه، بالاستعانة بألية المفارقة؛ لما لها من دور في الكشف عن ازدواجية التناقضات في النص، والتعامل مع البنية المراوغة فيه، وترك القارئ يحدد دلالاتها المختلفة.

وقد قمت بتقسيم البحث إلى مقدمة ومبحثين وخاتمة، وقائمة بالمصادر والمراجع، حيث احتوى المبحث الأول على مفهوم المفارقة، وتطورها عبر العصور المختلفة، والمبحث الثاني على تجليات المفارقة في كتاب (التربيع والتدوير).

1 هلال، محمد غنيمي، النقد الأدبي الحديث، نهضة مصر للطباعة والنشر، القاهرة، 1997م، ص 86-87.

المبحث الأول

مفهوم المفارقة

لمادة فَرَّقَ في لسان العرب معان متعددة تدل على التباين والاختلاف، يقول ابن منظور: "الفَرَّقُ: خلاف الجمع، فَرَقَهُ يَفْرُقُهُ فَرَقًا وفَرَّقَهُ، وقيل: فَرَّقَ للصلاح فَرَقًا، وفَرَّقَ للإفساد تَفْرِيقًا، وانفَرَقَ الشيء وتَفَرَّقَ وانفَتَرَقَ.... والتَفَرَّقَ والافْتِرَاقُ سواء، ومنهم من يجعل التَفَرَّقَ للأبدان والافْتِرَاقَ في الكلام.... وفَارَقَ الشيء مُفَارَقَةً وفِرَاقًا: بآيئَهُ، والاسم الفُرْقَةُ. وتَفَارَقَ القومُ: فَارَقَ بعضهم بعضًا، وفَارَقَ فلان امرأته مُفَارَقَةً وفِرَاقًا: بآيئِهَا" (2).

ووزن المفارقة المفاعلة وتعني بذلك "مظاهر التناقض والتضاد التي تنظم ظواهر الوجود والحياة، وأحداث المجتمع، وسلوك الناس ومواقفهم، حيث يباين وجهٌ وجهًا آخر مباينة تكشف عن تضاد أو تناقض" (3)، وهي شيء أساس في حياة الإنسان، يحس بها ويدركها أثناء تعامله مع الأحداث المتناقضة التي تملأ الحياة والمجتمع، والأدب جزء من المجتمع يتأثر بتناقضات الحياة وسلبياتها وإيجابياتها، إنها "نظرة الى العالم وموقف من حقيقة الأشياء" (4). بلفظ آخر هي "نظرة إلى الحياة تدرك أن الخبرة عرضة لتفسيرات شتى لا يكون واحد منها هو الصحيح، وتدرك أن وجود التناقضات معاً جزء من بنية الوجود" (5)، ويرى (فريدريك شليكل) أن المفارقة تقوم على "إدراك حقيقة أن العالم في جوهره ينطوي على تضاد، وأن ليس غير موقف النقيضين ما يقوى على إدراك كليته المتضاربة" (6).

ولم يرد مصطلح المفارقة في مصادر النقد والبلاغة - حسب علمي - غير أن ثمة مصطلحات يمكن أن تقاربها في هدفها من ذلك: التهكم (7)، والمدح في سياق الذم، والذم في سياق المدح، وتجاهل العارف، ويعد

² ابن منظور، لسان العرب، دار إحياء التراث العربي - مؤسسة التاريخ العربي، بيروت - لبنان، ط2، 1418هـ - 1997م، 243/10.

³ عبد الجليل، حسني، المفارقة في شعر عدي بن زيد العبادي - الموقف والأداة، حسني عبد الجليل، دار الوفاء، الإسكندرية - مصر، ط1، 2009م، ص 11.

⁴ رشيد، أمينة، المفارقة الروائية والزمن التاريخي، مجلة فصول، م11 - عدد4، 1993م، ص 157.

⁵ ميويك. د. سي، المفارقة وصفاتها، ضمن كتاب موسوعة المصطلح النقدي، ترجمة/ عبد الواحد لؤلؤة، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت - لبنان، ط1، 1993م، ص36.

⁶ نفسه، 4/32.

⁷ يعرف العلوي التهكم بقوله "هو إخراج الكلام على ضد مقتضى الحال استهزاءً بالمخاطب"، العلوي، يحيى بن حمزة، الطراز: ، تحقيق/ هندأوي، عبد الحميد، المكتبة العصرية، بيروت - لبنان، ط1، 1423هـ - 2002م 91/3، ويعرفه ابن أبي الأصبغ بقوله "الإتيان بلفظ البشارة في موضع الإنذار، والوعد في مكان الوعد والمدح في معرض الاستهزاء"، تحرير التحرير في صناعة الشعر والنثر وبيان إعجاز القرآن، ابن أبي الإصبغ، تحقيق/ حفي محمد شرف، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، القاهرة، 1995م، 568/2، ويفرق بين التهكم والهزاء بقوله "إن التهكم لا تخلو أفاظه من لفظة من اللفظ الدال

محمد العبد التهكم مقابلاً للمفارقة حيث يقول: "يجوز لنا القول بأن ظاهرة المفارقة التي يهتم بها علماء الدلالة والأسلوب، قد عرفت طريقها - على نحو ما - إلى البحث البلاغي العربي القديم، وبعض المباحث اللغوية اليسيرة، تحت مصطلح التهكم" (8)، وفي موضع آخر يذكر أن المفارقة أخص من التهكم⁹ في اشتراطها عنصر الضدية الذي يخلو من التهكم؛ ولأن المفارقة أشد ارتباطاً بعلم الدلالة⁽⁹⁾.

ويعرف خالد سليمان المفارقة بقوله: "هي إما أن يعبر المرء عن معناه بلغة توحى بما يناقض هذا المعنى أو يخالفه، ولا سيما بأن يتظاهر المرء بتبني وجهة نظر الآخر؛ إذ يستخدم لهجة تدل على المدح، ولكن بقصد السخرية أو التهكم، وإما هي حدوث حدث أو ظرف مرغوب فيه، ولكن في وقت غير مناسب البتة، كما لو كان في حدوثه ذلك الوقت سخرية من فكرة ملاءمة الأشياء، وإما هي استعمال اللغة بطريقة تحمل معنى باطنياً موجهاً لجمهور خاص مميز، ومعنى آخر ظاهراً موجهاً للأشخاص المخاطبين أو المعنيين بالقول" (10)، أي أن المفارقة يتجلى فيها معنيان معنى سطحي ظاهر، ومعنى عميق يفهمه المتلقي من السياق وهو المقصود، فهي "شكل من أشكال القول يساق فيها كمعنى ما، في حين يقصد منه معنى آخر غالباً ما يكون مخالفاً للمعنى السطحي الظاهر" (11)، وهي "استراتيجية قول نقدي ساخر، وهي في الواقع تعبير عن موقف عدواني، ولكنه تعبير غير مباشر يقوم على التورية، والمفارقة طريقة لخداع الرقابة، حيث إنها شكل من الأشكال البلاغية التي تشبه الاستعارة في ثنائية الدلالة" (12)، وهي على الرغم من تشابهها مع الاستعارة في ثنائية الدلالة، فإنها تختلف عنها في كون المفارقة تحتوي أو تتضمن علاقة توجه المتلقي نحو التفسير السليم الذي يريد إيصاله للمتلقي. يقول دي سي ميويك¹³ "المفارقة الهادفة لعبة يقوم بها اثنان ... فصاحب المفارقة الذي يقوم بدور الغرير يعرض نصاً ولكن بطريقة أو سياق يدفع القارئ أن يرفض ما يعبر عنه من معنى حريفي، مفضلاً ما لا يعبر عنه النص من معنى منقول ذي مغزى نقيض" (13).

على نوع من أنواع الهم، أو لفظة يفهم من فحواها الهجوم، وألفاظ المدح في هذا الباب لا يقع فيها شيء من ذلك، ولا تزال مفارقة ومجموعة تدل على مجرد المدح حتى يقترن بها ما يصرفها عن ذلك" تحرير التعبير ، 552/2.

⁸ العبد، محمد، المفارقة القرآنية دراسة في بنية الدلالة، مكتبة الآداب، القاهرة، ط2، 1406هـ - 2006م ص 20. نفسه ص 22.

¹⁰ سليمان، خالد، المفارقة والأدب - دراسات في النظرية والتطبيق، دار الشروق، عمان - الأردن، ط1، 1999م، ص 14.

¹¹ قاسم، سيزا، القص العربي المعاصر، مجلة فصول، مج2، عدد2، فبراير - مارس 1982 ص 144.

¹² نفسه ص 143.

¹³ ميويك، المفارقة وصفاتها، ص 171.

وتلعب التناقضات والتناقضات الطبيعية بين عناصر هذا الكون الواسع دوراً كبيراً في بروز مفهوم المفارقة وتوسيع دلالاتها، فهي "تقوم في المقام الأول على رؤية تأملية فلسفية للذات والوجود" (14)، إنها "تعبير لغوي بلاغي يرتكز أساساً على تحقيق العلاقة الذهنية بين الألفاظ أكثر مما يعتمد على العلاقة النغمية أو التشكيلية، وهي لا تنبع من تأملات راسخة ومستقرة داخل الذات؛ فتكون بذلك ذات طابع غنائي أو عاطفي، ولكنها تصدر عن ذهن متوقد شديد للذات بما حولها" (15).

وقد تعددت تعريفات المفارقة وتنوعت أشكالها واختلقت وجهات النظر التي تناولتها، فهي كما يقول ميويك: "مفهوم غامض، غير مستقر ومتعدد الأشكال" (16)، وأول ظهور لها كان في "بعض ترجمات كتاب الشعر لتقابل كلمة أرسطو (انقلاب الحال) التي تضيد انقلاباً مفاجئاً في الظروف" (17) وقد ورد المصطلح في جمهورية أفلاطون على لسان أحد الأشخاص الذين وقعوا فريسة محاورات سقراط، وهي طريقة معينة في المحاوره لاستدراج شخص ما حتى يصل إلى الاعتراف بجهله، وكانت الكلمة نفسها تعني عند أرسطو الاستخدام المراوغ للغة، وهي عنده شكل من أشكال البلاغة، ويندرج تحتها المدح في صيغة الذم، والذم في صيغة المدح" (18). ويبدو أنها كانت تعني "الأسلوب الناعم الهادئ الذي يستخف بالناس" (19)، وتعني عند ثيو فراستوس "امرؤً مراوغ غير ملتزم، يخفي عداوته، يتظاهر بالصدقة، لا يبدي أفعاله على حقيقتها، ولا يدل بجواب واضح أبداً" (20)، وقد برزت المفارقة بوصفها مصطلحاً أدبياً في القرن الثامن عشر الميلادي وتعني: "قول المرء نقيض ما يعنيه، أو أن تقول شيئاً وتقصد غيره، أو أن تمدح لكي تذم، أو تذم لكي تمدح، أو سخرية وهزء، ثم صارت تستخدم لتضيد التظاهر" (21)، فهي عند (شليجل) "شكل من أشكال النقيضة، وعند (بوث) لعبة لغوية ماهرة وذكية بين عنصرين أحدهما صانع المفارقة والآخر قارئها" (22)، وعند صموئيل جونسون "طريقة من طرائق التعبير يكون فيها المعنى مناقضاً أو مضاداً للكلمات، وعند صموئيل

¹⁴ عبدالجليل، حسني، المفارقة في شعر عدي بن زيد العبادي، ص14.

¹⁵ إيرايم، نبيلة، قضايا المصطلح الأدبي، مجلة فصول، مج7، ع3،4، إريل - سبتمبر 1987 ص134.

¹⁶ ميويك، المفارقة وصفاتها، ص19.

¹⁷ نفسه، ص139.

¹⁸ إيرايم، نبيلة، المفارقة، مجلة فصول: الهيئة المصرية العامة للكتاب، المجلد السابع، الثالث والرابع، إيرايم - سبتمبر، 1987م، ص131 - 132.

¹⁹ المفارقة: ميويك، ص140.

²⁰ نفسه.

²¹ نفسه، ص142.

²² شوقي، سعيد، بناء المفارقة في المسرحية الشعرية، إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة - مصر، ط1، 2001م، ص27.

هانز نظرة للحياة تجد الخبرة عرضة لتفسيرات متنوعة ليس فيها واحدة صحيحة دون غيرها وذلك لأن التنافر من طبيعة الوجود" (23).

وإذا رحنا نبحث عن العناصر التي تحدد المفارقة نجد نبيلة إبراهيم تحدها في عنصرين (24):

الأول: وجود مستويين للمعنى في التعبير الواحد: المستوى السطحي للكلام، والمستوى الكامن الذي لم يعبر عنه والذي يلح القارئ على اكتشافه.

والآخر: لا يتم الوصول إلى إدراك المفارقة إلا بإدراك التعارض أو التناقض بين الحقائق على المستوى الشكلي للنص.

وهي عند خالد سليمان ثلاثة عناصر (25):

الأول: الكلام الذي يتم تنسيقه في منظومة معينة بحيث يؤدي الدال في هذه المنظومة مدلولات سياقية لمدلوله المعجمي.

والثاني: الرسالة وما تحمله المفارقة من المعاني أو الدلالات النقيضة للدلالة المعجمية، أو ما تود المفارقة أن تحققه في نفس صاحب البصيرة من رؤية.

والثالث: صاحب البصيرة، وهو واحد أو أكثر الأطراف: الباحث، المتلقي، الضحية.

وتقوم المفارقة عند سعيد شوقي على خمسة عناصر:

الأول: ازدواج المعنى (26) (ثنائية الدلالة): أي وجود مستويين للمعنى.

والثاني: تنافر الإدراك (27): أي التضاد أو التنافر بين المعنى السطحي والمعنى العميق.

والثالث: خداع الأداء (28): فلكي تحقق المفارقة فعلها في التنافر في الانتقال بين المستويين فلا بد

أن تسلك طريق الخداع إما بالمفارقة اللغوية، وهو ما يعرف بمفارقة الموقف.

والرابع: ضحية الأثر (29): أي الطرف الذي يقع عليه مضمون المفارقة.

²³ سليمان، خالد، المفارقة والأدب، ص 17.

²⁴ إبراهيم، نبيلة، المفارقة، ص 33.

²⁵ سليمان، خالد، المفارقة والأدب، ص 18.

²⁶ شوقي، سعيد، بناء المفارقة في المسرحية الشعرية، ص 38.

²⁷ نفسه، ص 47.

²⁸ نفسه، ص 56.

²⁹ نفسه، ص 76.

والخامس: الذات المفارقة (30): أي متلقي المفارقة الذي يجب أن يكون صاحب سرعة خاطر وذكاء بحيث يدرك النبرة التي يرسلها صاحب المفارقة باللغة، ويدرك أن هذا العمل لا يفهم إلا إذا رفض ظاهرياً، ومن ثم يحاول البحث عن بديل لهذا الرفض في الإشارات اللغوية، واختلاف وجهة النظر الحقيقية لصاحب المفارقة التي تختلف مع ما يطرحه ظاهرياً..

والمفارقة مصطلح غربي ورد إلينا عبر الترجمات المختلفة للغات الأوروبية إلى العربية، وقد اختلفت الترجمة بين مصطلحين (Irony) و (Paradox) فمنهم من يترجم المصطلح الأول بـ(المفارقة) والثاني بـ(التناقض) (31)، ويعد عبد الواحد لؤلؤة من أوائل النقاد العرب الذين تناولوا المفارقة من خلال ترجمته لكتاب (المفارقة) لـ(دي سي ميويك) حيث يقول: "المفارقة (Irony) صيغة بلاغية تعبير عن القصد باستخدام كلمات تحمل المعنى المضاد، والمفارقة أخف من الهزء والسخرية لكنها أبلغ أثراً بسبب أسلوبها غير المباشر...وهي أحسن الحلول السيئة لترجمة الصيغة البلاغية، وهي ضرب من المفارقة، يقصد إلى التعبير عن ضخامة الشيء بوصفه بالتناقض من ذلك.... وأصل الكلمة هو اسم (أيرون) أحد الشخصيات في الكوميديا، أي: التظاهر والادعاء بغير الحقيقة، ويفيد الاسم معنى(المضرق)، أي: الذي يفرق بين المظهر والحقيقة" (32).

ويورد معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب مصطلح (Irony) ويترجمه بـ(السخرية)، فهذه الكلمة يونانية وأصلها "أيرونيا التي اشتق منها المصطلح الأوربي كانت وصفاً للأسلوب في كلام إحدى الشخصيات بالملهاة اليونانية القديمة المسمى (أيرون)، وكانت هذه الشخصية تتميز بالضعف والقصر مع الخبث والدهاء، كما كانت دائماً تتغلب على الألازون الضخور الأحمق، وذلك عن طريق الخداع وإخفاء ما يمتاز به من قدرة وذكاء، وبقي المصطلح الأوربي يحتفظ بذلك المعنى، فسخرية سقراط في محاورات أفلاطون تتميز بالتظاهر بالجهل وإخفاء الذكاء، وباستعداده للتسليم بأراء مختلفة؛ بغية الوصول إلى البرهنة على بطلانها" (33).

³⁰ نفسه، ص 79.

³¹ (من ترجم (Irony) بـ المفارقة و (Paradox) بـ التناقض ناصر شبانة في كتابه (المفارقة في الشعر العربي الحديث)، ومنى السلاحي في كتابها (التضاد في النقد الأدبي)، ونصرت عبد الرحمن في كتابه (في النقد الحديث)، ويترجم العبد، محمد في كتابه المفارقة القرآنية (Paradox) بـ(التناقض الظاهري).

³² المفارقة وصفاتها، ص 258، 260.

³³ وهبة، مجدي - المهندس كامل، معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب، مكتبة لبنان، بيروت - لبنان، ط2، 1984م، ص 198.

ويترجم مصطلح (Paradox) بـ(المفارقة)، وهي "في الفلسفة إثبات لقول يتناقض مع الرأي الشائع في موضوع ما بالاستناد إلى اعتبار خفي على هذا الرأي العام حتى وقت الإثبات" (34).
 وفي قاموس المورد نجد كلمة (Paradox) تعني:
 الأول: "العبارة الموهمة للتناقض: عبارة متناقضة ظاهرياً أو مناقضة للعقل ومع ذلك فإنها قد تكون صحيحة.

والثاني: العبارة الموهمة للصحة: عبارة منطوية على تناقض ذاتي تبدو لأول وهلة صحيحة.

والثالث: الظاهري التناقض: كل ذي صفات متناقضة ظاهرياً.

والرابع: مفارقة" (35).

والسخرية (Irony) هي البذرة الأولى لنشوء المفارقة (Paradox)، وتعد السخرية قرينة السياق، إذ تكشف التناقض بين المعنيين الظاهري والعميق، فالتناقض العميق يعني استحالة التوفيق بينه وبين المعنى الظاهري، بينما تُزيل القرينة (السخرية والتهكم) التناقض بين المعنيين وتجمع بينهما، ومن أمثلة ذلك قوله تعالى: "فبشرهم بعذاب أليم" (36)، فالبشرى هو النعيم، والآية في سياق الجحيم غير أن السخرية والتهكم تجمع بين المعنيين، ومن ثم يكون التناقض بين البنييتين السطحية والعميقة ظاهرياً، وهو ما نقصده بالمفارقة ولأن السخرية يكون فيها -غالباً- ذلك التعارض والتضاد بين المعنى السطحي والمعنى العميق تطمئن النفس إلى أن تكون ترجمة المصطلح الدال على المفارقة في عمومها وشمولها، أي في كل تناقض حادث بين طرفين هو (Paradox)، بينما يستخدم المصطلح (Irony) حينما تدخل السخرية أو التهكم إلى رحاب النص؛ مما يؤذن بحدوث المفارقة سواء أكانت لفظية أم موقفية... (37)، وليس كل سخرية مفارقة، فقد ترد السخرية ويقصد منها التقليل من شأن موضوع ما، أو في الإحساس بالإحباط أو اليأس. إن التهكم الذي لا يقوم على إبراز التناقض بين طرفين تهكم لا يتصل بالمفارقة، وأن المفارقة التي لا تتصل بالسخرية ظاهرة وباطنة ليست تهكماً. لكننا رغم ذلك نستطيع أن نلمح في كثير من صور التهكم نوعاً خفياً من المفارقة،

³⁴ نفسه، ص 376.

³⁵ البعلبكي، منير، المورد، دار العلم للملايين، بيروت - لبنان، ص 656.

³⁶ سورة الانشقاق، آية 24.

³⁷ عبد المولى، أحمد عادل، بناء المفارقة - دراسة نظرية تطبيقية - أدب ابن زيدون نموذجاً، مكتبة الآداب، القاهرة - مصر، ط1، 1430هـ - 2009م،

ص 35.

كما نستطيع أن نلمح في كثير من صور المفارقة نوعاً خفياً من التهكم، ومن هنا فإن علينا أن نوسع من نظرتنا للمفارقة على أساس أنها تضم صوراً قد يكون من التعسف أن نحصرها في إطار التهكم والسخرية⁽³⁸⁾، ولا تكون السخرية والتهكم مفارقة إلا إذا جمعت بين عناصر المفارقة والتورية والسخرية⁽³⁹⁾ فحضور عنصر المفارقة شرط أساس في التورية الساخرة حتى يصح أن نترجمها هي الأخرى بالمفارقة⁽⁴⁰⁾.

المبحث الثاني

تجليات المفارقة في رسالة (الترتيب والتدوير)

يعد العنوان علامة سيميائية تكشف ما يريد أن يقوله النص في قراءته الثانية، فالعنوان (الترتيب والتدوير)، وهما وصفان وصف بهما الجاحظ جسد خصمه (أحمد بن عبد الوهاب) في مفارقة يتهم من خلالها بخصمه، وهو ما يبدأ به كتابه، إذ يبدأ بالحديث عن المفارقة بين ادعاء هذا الخصم، وبين حقيقة هذا الادعاء، وتتولد هذه المفارقة خلال البنية المعجمية: فهو يدعي أنه مفرط الطول (40)، وعادي القامة، وهو مفرط فعلاً، غير أن إفراطه في القصر لا في الطول كما يدعي، ويعمق الجاحظ هذه المفارقة من خلال الأوصاف التي يلصقها بالخصم، إذ يراه الرائي حيناً لضخامة وسطه مربعاً، وحيناً آخر يراه مدوراً لاتساع جفرتة وخصرتة، ويدعي أنه سبط الشعر والجسم، في حين أنه جعد الأطراف، قصير الأصابع، طويل الظهر، قصير عظم الفخذ، وهو عكس ما يدعيه من كونه طويل الباد أي: باطن الفخذ، ويدعي الشباب وحدثة الميلاد في حين كونه كبير السن متقدم الميلاد، ويرى أنه قد أعطي بسطة في العلم والجسم، في حين أن علمه بها على قدر جهله، أي أنه لا يفقه شيئاً، وتعمق المفارقة بتشبيهه نفسه ب(طالوت) الذي أعطاه الله البسطة في العلم والجسم وجعله ملكاً على بني إسرائيل.

لقد تهكم الجاحظ بخصمه عن طريق المفارقات القائمة على: الجدل والحوار والمقابلات والمغالطات، فهو يحتج تارة للطول، ويحتج تارة أخرى للقصر وثالثة للاعتدال، وهو يؤيد هذه الاحتجاجات بأدلة وبراهين تؤكد ما يقول، إذ "يمده تارة ويقصره تارة أخرى، وتارة ثالثة يبعجه في مناظر تستخرج منا الضحك على ما يصنع بصاحبه من تشويه"⁴¹ 41، ويستمر الجاحظ في رسم مفارقاته لخصمه قائلاً: "وبعد فأنت - أبقاك

³⁸ عبدالجليل، حسني، المفارقة في شعر عدي بن زيد العبادي، ص 13.

³⁹ عبد المولى، أحمد عادل، بناء المفارقة، ص 38.

⁴⁰ الجاحظ، الترتيب والتدوير، عُني بنشره وتوقيعه/ شارل بلات، المعهد الفرنسي بدمشق، دمشق سوريا، 1955م، ص 5.

⁴¹ ضيف، شوقي، الفن ومذاهبه في النثر العربي، دار المعارف بمصر، القاهرة- مصر، ط 9 ص 182.

الله- في يدك قياس لا ينكسر وجواب لا ينقطع، ولك حد لا يفل، وغرب لا ينثني، وهو قياسك الذي إليه تنسب، ومذهبك الذي إليه تذهب: أن تقول: وما عليّ أن يراني الناس عريضاً وأكون في حكمهم غليظاً، وأنا عند الله تعالى طويل جميل، وفي الحقيقة مقدود رشيق. وقد علموا - حفظك الله - أن لك مع طول الابد ركباً، طول الظهر جالساً، ولكن بينهم فيك إذا قمت اختلاف، وعليك لهم إذا اضطجعت مسائل" (2 4).

يستحضر النص الدلالة المعجمية لا ليؤكددها، بل ليتمرد عليها وينقضها، وبذا يفتح النص على آفاق واسعة من الدلالة، ولا تكون المفارقة "بمفهومها الصحيح إلا في (النص المفتوح)، أي النص الذي تتعدد نواتجه؛ لأنها نواتج احتمالية لا تقبل اليقين، وهذه الاحتمالية تتولد - غالباً - عند اهتزاز العلاقة بين المواضع والاستعمال الأدبي، وهذا الاهتزاز يبدأ محدوداً ثم ينتشر في كل جزئيات النص حتى يحيله إلى سبكة أدبية مهيئة لدخول منطقة الشعرية من أوسع أبوابها" 3 4. في هذا المقطع يمهد للمفارقة بعدة صيغ: (ويعد، فأنت، أبقاك الله)، وهي صيغ تدل على الدنو من المخاطب وتقريبه، وتفصيل الخطاب، وتوضيح ما أبهم على الخصم وتبصيره بما يمتلك من قدرات غابت عنه، ففي يده قياس يقيس به علاقته بالعالم من حوله، وهو بذلك يتهمك بهذا القياس الفاسد، ويوضح ذلك باستخدام الاستفهام الاستنكاري ب(ما)، وتضخم الذات بكثرة الضمائر العائدة على الذات (ياء المتكلم في(عليّ- يراني) و(أنا) والضمير المستتر في أكون، والمبالغة في إسباغ الأوصاف التي يدعي أنها له عند الله (طويل- جميل- مقدود- رشيق)، ويعمق المفارقة بالأوصاف التي ينسبها للقياس، والصيغ المستخدمة في هذا المقطع مثل: الدعاء للمهجو(أبقاك الله) مكرراً هذه الصيغة مرتين في المقطع، وكذا الصيغ:

في يدك قياس لا ينكسر

لك حد لا يفل

وجواب لا ينقطع

وغرب لا ينتهي

⁴² الجاحظ، التريب والتدوير، ص 13.

⁴³ عبد المطلب، محمد، كتاب الشعر، الشركة المصرية العالمية للنشر - لونجمان، ط1، 2002م، ص 59-60.

ويوضح المفارقة الحاصلة بين ادعاء ما له من جمال عند الله، وبين الحقيقة الواضحة في جسمه، ويبدأ ذلك باستخدام الفعل الماضي (علموا) مسبقاً ب(قد) التي للتحقيق في هذا السياق، فادعاؤه الرشاقة والطول حقيقة يتفق عليها الجميع معه إذا جلس أو ركب؛ لأنه قصير القامة، غير أنهم يختلفون في ذلك إذا قام، أو اضطجع، إذ يظهر قصره وقمائه، والجاحظ هنا يسقط ما في شخصيته على ابن عبد الوهاب، إذ كان الجاحظ قصير القامة قبيح الوجه.

لقد جمع بين المتناقضات في جسمه فهو مقدود وواسع الجفرة، ورشيق مستفيض الخاصرة يجمع بين الاستدارة والطول، ويعمق من المفارقة في خروج هذا الخصم عن الحدود البشرية إلى غيرها إذ جعله شعراً يجمع بحور الشعر معاً، يقول: "ومن غريب ما أعطيت وبيدع ما أوتيت أنا لم نر مقدوداً واسع الجفرة غيرك، ولا رشيقاً مستفيض الخاصرة سواك! فأنت المديد، وأنت البسيط، وأنت الطويل، وأنت المتقارب. فيا شعراً جمع الأعراب، ويا شخصاً جمع الاستدارة والطول" (4 4).

ويحاول إيجاد التعليقات المناسبة والتماس الأعذار لهذه المتناقضات إمعاناً في السخرية "بل ما يهكم من أقاويلهم ويتعاطمك من اختلافهم، والراسخون في العلم والناطقون بالفهم يعلمون أن استفاضة عرضك قد أدخلت الضيم على ارتفاع سمكك، وأن ما ذهب منك عرضاً قد استغرق ما ذهب منك طولاً، ولئن اختلفوا في طولك لقد اتفقوا في عرضك، وإذ قد سلموا لك بالرغم شطراً، ومنعوك بالظلم شطراً، فقد حصلت ما سلموا وأنت على دعواك فيما لم يسلموا، ولعمري إن العيون لتخطئ، وإن الحواس لتكذب، وما الحكم القاطع إلا للذهن، وما الاستبانة الصحيحة إلا للعقل إذ كان زمماً على الأعضاء وعبيراً على الحواس" (4 5).

تتجسد المفارقة بداية من استخدامه حرف الإضراب (بل) طالباً من الخصم عدم الاكتراث بما يقال، وترك الهم وتعظيم هذه الأقاويل في الهجاء، ويظهر للمتلقى للوهلة الأولى أن الجاحظ إنما يسعى للدفاع عنه وإنصافه، ويتبدى ذلك في الأساليب المستخدمة بداية من (بل) متبوعة بأداة الاستفهام المكونة من (ما)

44نفسه، ص 13.

45نفسه، ص 14.

مقترنة بالفعل المضارع (يهمك) معطوفاً عليه فعلاً آخر هو (يتعاضمك)، فالجاحظ يتعجب من الخصم، ويطلب منه أن يضرب عن هذه السخرية مستخدماً التعادل:

ما يهمك من أقاويلهم ← الراسخون في العلم
يتعاضمك من اختلافهم ← الناطقون بالفهم

فقد جعل هجاءهم أقاويل واختلافات، وهذا هو المعنى السطحي للنص وما يظهر عند القراءة الأولى، غير أن القراءة الأخرى، وهي المعنى العميق تظهر عكس ذلك، إذ يصفه بأشياء ويقصد عكسها، فإذا ما أكد على المستوى السطحي عدم الاكتراث بما يقولون مستخدماً (الراسخون، الناطقون، العلم، الفهم)، فإن المعنى العميق يؤكد سخريته من الخصم، إذ يرسم له صورة مشوهة تحمل من المفارقات والسخریات؛ ما يجعل المتلقي يستلقي على ظهره من شدة الضحك، فاتساع عرضه قد منع من إدراك طوله، ولئن اتفق الجميع على اتساع عرضه وهو أمر معيب، فإنهم قد اختلفوا في طوله؛ ولتأكيد ذلك يستدعي بيت أبي ذؤاد الإيادي:

سَمِنْتُ واستحشَّ أكرعُها لا لئذُ نبيُّ نبيِّ ولا السَّنام سنَّام 4 6

وتتمثل المفارقة في أنه يستخدمها في عكس ما يريد، فبيت أبي ذؤاد ورد في سياق مدح ناقتة، والجاحظ يستدعيها ويريد على المستوى السطحي المدح في حين يدل المعنى العميق على هجاء خصمه والسخرية منه.

وتعميقاً للمفارقة يعطي ابن عبد الوهاب حق الرد والدفاع عن نفسه، إذ يدافع عن أفضلية العرض على الطول مستشهداً بالشعر والقرآن الكريم؛ ليرد عليه بعد ذلك متهمكاً في طرق استدلالاته، فقد لجأ الخصم إلى " معارضة الحجة بالشبهة، ومقابلة الاضطراب بالاختيار، واليقين بالشك، واليقظة بالحلم" (4 7)، فهو يقلب الوقائع ويواجه الحقائق بظلالها، وتزداد المفارقة حدة أن الذي دفع ابن عبد الوهاب إلى ذلك هو ما خص به من إثارة الحق وما ألهمه من فضيلة الإنصاف، حتى صار أحوج ما يكون إلى الإنكار أذعن ما يكون بالإقرار (4 8).

ويثري المفارقة من خلال استخدامه رمزين هما: الذهب والخمر، وهما رمزان للحسن والقيمة والقدم ومقاومة الدهر، وتأثيرهما في العقول والألباب، والرموز عادة لا تشير إلى أشياء محددة محسوسة في الخارج،

⁴⁶ الصالحي، أنور والسامرائي هاشم، ديوان أبي ذؤاد الإيادي، دار العصماء، دمشق - سوريا، ط 1، 1431هـ - 2010م ص 166.

⁴⁷ نفسه، ص 19.

⁴⁸ نفسه.

وإنما تشير إلى حالات نفسية غامضة تند عن التحديد" (49)، كما أن الرمز" يبدأ من الواقع المادي المحسوس؛ ليحول هذا الواقع إلى واقع نفسي وشعوري تجريدي يند عن التحديد الصارم" (50)، وهو يستخدم الرمز في صنع مفارقة بينهما، وبين تقادم ميلاد خصمه (51)، مدعياً أن عمره أطول من عمر الذهب والخمر، وحسنه فاق حسنهما، ويبالغ في ذلك بأنهما ذلاً بوجوده، وتعمق المفارقة باستدعاء قول الأعرابي " ما أقول؟ أقول: رفعك الله وقد رفعك، أم أقول: جملك الله وقد جملك، أم أقول: عمرك الله وقد عمرك، ولكن أقول: وهل أنطق إن نطقت إلا رجيعاً وأقول ما قلت إلا لغواً" (52).

تاه الأعرابي في الظلام، فلما عرف طريقه بضوء القمر دعا للقمر بالعلو والرفعة والحسن والبقاء، والجاحظ بذلك يعمق المفارقة بين الموقضين، فالمفارقة واضحة بين الخمر والذهب من جهة، والخصم من جهة أخرى، وهو بهذا يذم الخصم بأن الله قد أذله وقبحه، لكن هل يضيف إلى حقيقة هذا الخصم الدينئة شيئاً، كما أن الأعرابي لم يضيف شيئاً بدعائه للقمر.

يسبح الجاحظ الله تعالى؛ لتسوية أخلاق صاحبه (53)، فقد جعل أخلاقه موائمة لأعرافه، وجعل أقواله متوافقة مع أفعاله، هذا هو المعنى السطحي الذي يدركه المتلقي، وتجسد المفارقة معنى آخر عميقاً يناقض المعنى السابق، فأعراقه وأصوله دينئة، وكذا أفعاله؛ ولذا جاءت أخلاقه وأقواله متلائمة مع هذه الأصول والأفعال الدينئة، ومما يزيد المفارقة ثراءً كثرة استخدامه لضمير المخاطب (أخلاقك، أعراقك، قولك، فعلك)، ويستخدم أيضاً الثنائيات الضدية التي تكشف عن صراع ظاهري وتنافس بين الخصم والجاحظ على النحو الآتي:

ظنك أقوى من يقيننا
 ← →
 فراستك أثبت من عياننا
 ← →
 عفوك أرجح من جهدنا
 ← →
 بداهتك أجود من تفكيرنا
 ← →

⁴⁹ زايد، علي عشري، بناء القصيدة العربية الحديثة، مكتبة ابن سينا، القاهرة - مصر، ط4، 1423هـ - 2002م، ص 106.

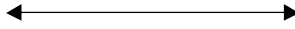
⁵⁰ نفسه ص 107.

⁵¹ الجاحظ، التريبع والتدوير، ص 33.

⁵² نفسه، ص 34.

⁵³ نفسه، ص 51.

فعلك أرجح من وصفنا



وما يريده هو العكس، وهو أن الخصم لا يمتلك يقيناً ولا فراسة ولا عفواً ولا بديهة ولا فعلاً، وبلتفت الخطاب من المتكلم إلى الغائب (حضور السادة، عقاب الظلمة)؛ ليجعل من المسألة قاعدة وحقيقة مقرة، ومسألة منطقية لا تقبل الشك، وهو من خلال هذه الأساليب والثنائيات الضدية يرفع من شأن خصمه ظاهراً؛ ليحط في الحقيقة من شأنه إلى أدنى مرتبة.

ويقيم المفارقة بين وضعين مختلفين يبرزان في موقف الخصم من شخصيتين متناقضتين: تتجلى الأولى فيمن يتعمد ويتهاون ويصر، وتتجلى الثانية فيمن كانت هفوته بكر وذنبه النسيان، وهو مع ذلك مخلص مطيع (4 5)، وتبرز المفارقة في موقفه من هاتين الشخصيتين، فالمتوقع أن يكون حازماً مع الأولى متسامحاً مقبلاً مع الثانية، غير أن الذي حدث هو العكس، إذ عمد إلى العفو عن الأولى والتوعد للأخرى.

وفي موضع آخر يقول: "وقد علمت أن عتابك أشد من الصريمة، وأن تأنيبك أغلظ من العقوبة، وأن منعك إذا منعت في وزن إعطائك إذا أعطيت، وأن عقابك على حسب ثوابك، وأن جزعي من حرمانك في وزن سروري بفوائدك، وأن شين غضبك كزين رضاك..." 5 5. نلاحظ تمهيداً للمفارقة من خلال استخدام أداة التحقيق (قد) المتبوعة بفعل ماضٍ (علمت) الدال على اليقين، أي ثبوت اليقين على صفات الخصم، ويتجلى التهكم بالخصم ظاهراً من بداية الفقرة، فما يريده الجاحظ عكس ما أشار إليه، وتزداد المفارقة عمقاً في بروز ذات المخاطب الخصم باستخدام ضمائر الخطاب الموجهة إليه، إذ ورد ضمير الخطاب في الفقرة (14) مرة، وضمير (تاء المخاطب) ثلاث مرات متصلة بالأفعال: (علمت، أعطيت، لست)، ومحاوله تأكيد كلامه ظاهراً يستخدم أن واسمها وخبرها (سبع مرات) على النحو الآتي

عتابك أشد من الصريمة



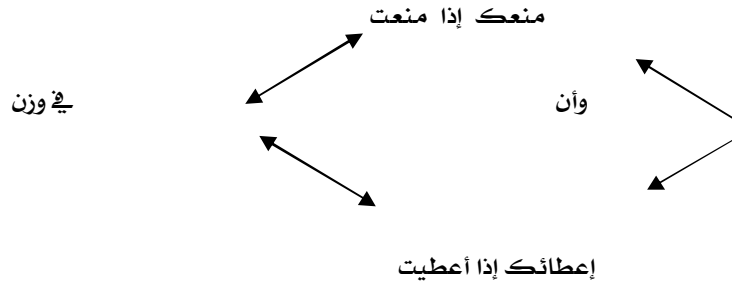
أن

تأنيبك أغلظ من العقوبة



⁵⁴ نفسه، ص 51.

⁵⁵ نفسه ص 52.



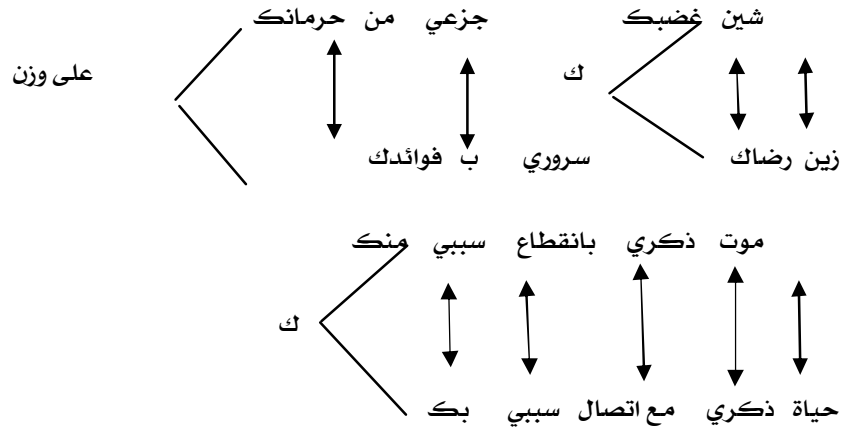
نلاحظ هنا استخدامه (إذا) الظرفية، فما يمنعه يساوي ما يعطيه، والمتلقي يفهم من خلال القراءة الأولى أنه إذا منع ما يعطيه منع ذلك بقوة، وحال دون وصول العطاء؛ ولذلك استخدم (منع) ولم يستخدم (حرم)؛ لأن في المنع زيادة على الحرمان، وهو الإحالة بين الرجل وبين الشيء الذي يريد، وإذا أعطى بقوة أيضاً، إذ يساوي بينهما مستخدماً (على وزن)، وهو ما يتناسب مع المنع والإعطاء، غير أن القراءة الأخرى تدل على أن هذا الشخص ضعيف لا تأثير له، ولا يستطيع أن يمنع شيئاً فضلاً عن أن يعطيه.

وتتجسد المفارقة أيضاً في استخدامه لبنية التضاد في النص: (منعك/ إعطائك، عقابك/ ثوابك، غضبك/ رضاك، حزن/ سرور، موت/ حياة، انقطاع/ اتصال...)، "ولغة المفارقة في قمة شعريتها تتجاوز الإطار المعجمي الذي يقدم للمبدع بنى التقابل في ثنائيات تلازمية على نحو محفوظ" 56 5، وتجسد هذه الشبكة من التضادات المفارقة التي يعيشها الخصم بإحساسه بكل ما هو عالٍ ونبيل، في حين أن الحقيقة عكس ذلك؛ لذلك يعتمد إلى خلق جو من التوتر يكشف الحقيقة بأسلوب ساخر، وهذا التوتر حاصل بين الكلمة وما يقابلها، وأحياناً بين المفارقة الناتجة عن التخالف، والتخالف كما يعرفه محمد عبد المطلب أن تكون اللفظة الأولى مخالفة للثانية على نحو شبيه بالتضاد، مع ملاحظة وجود تناسب بين الطرفين، فهو تخالف من جانب، وتناسب من جانب آخر ينتهي إلى بناء تقابلي... وعملية البحث عن علاقات التخالف هي حركة على المستوى الداخلي للبنية، إذ تكشف عن حركة العقل في التحرك بين متقابلين هما: التخالف والتناسب، وانعكاس ذلك في صياغة تجمع بين الأمرين معاً، لكن تجليها لا يوجد إلا برصد العلاقة الخفية" (57 5). ومن ذلك أيضاً قول الجاحظ: "... وأن جزعي من حرمانك في وزن سروري بفوائدك، وأن شين غضبك كزين رضاك، وأن موت ذكري بانقطاع سببي منك كحياة ذكري مع اتصال سببي منك كحياة

⁵⁶ عبد المطلب، محمد، قراءات أسلوبية في الشعر الحديث، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1995م، ص 63.

⁵⁷ عبد المطلب، محمد، بناء الأسلوب في شعر الحدائث - التكوين البيديعي، دار المعارف بمصر، ط2، 1995م، ص 233، 234.

ذكرى مع اتصال سببى بك" (58)، فالجاحظ يعتمد إلى توزيع بنية التخاليف على نحو يحقق الضدية على المستوى السطحي على النحو الآتى:



وتتحقق المفارقة في دلالة محاولة الجمع بين المعنى السطحي للمدح وبين الخصومة القائمة بين الطرفين، غير أن النظر على مستوى البنية العميقة تدل على أن التناسب المستحق من كون الجاحظ إنما يقصد بكل ذلك التهكم من خصمه، والخط من منزلته، كما أنه يقدم ما يدل على المنع والعقاب والجزع من الحرمان والغضب على العطاء والثواب والفوائد والرضا؛ إمعاناً في التهكم من شأن الخصم الذي لا يملك أن يدفع عن نفسه فضلاً أن يعطي الآخر، وهو يقابل بين (حرمان، فوائد) على الرغم من أن اللفظين ليسا متضادين، فالحرمان يقابله الإعطاء، وهو يستخدم هنا (فوائد) التي تترتب على الإعطاء؛ لبيان شدة هلع الخصم وطعمه إذ لا يمكن أن يهب شيئاً.

ويلعب الاستفهام دوراً في التمهيد للمفارقة، ويتبدى ذلك جلياً بكثرة استخدامه لأدوات الاستفهام (59) وفي مقدمتها (هل)، ولإثراء المفارقة وزيادة حدتها ينوع من سياق أداة الاستفهام (هل): إذ يتلوها تارة فعل، وأخرى اسم، وثالثة جار ومجرور، حيث يكثر من استخدام الأفعال (خصم، ند، مجار، ضد، لا يتبلغك، لا تضرك، تسمو إليك، لست أهلاً... الخ)، يحاول في هذه الأفعال رسم صورة مفارقة للخصم، إذ يرسم له صورة الكمال في أنه لا يعتريه نقص، فهو تام في العلم والفهم والحلم والعزم، لا تسمو إليه المنى، ولا يضره حسد، ولا تؤثر فيه عين، ولا يطعم فيه طامع، كما أنه مهوى الأفئدة، ومبتغى الجميع.

⁵⁸ الجاحظ، التربيعة والتدوير، ص 52.

⁵⁹ نفسه، ص 54.

ويخرج الاستفهام من دلالاته الأصلية إلى الإنكار، حيث تتخذ الدلالة هنا مسارين مختلفين: الأول دلالة المعنى السطحي المباشر، وهو الإعلاء من شأن الخصم والرفع من منزلته وإحاطته بصفات الكمال، والمسار والآخر دلالة المستوى العميق، فهو حين يرفع من منزلة خصمه إنما يخفضها، وعندما يشعر الخصم بالكمال، إنما يسخر منه ويعريه أمام نفسه قبل أن يكشف حقيقته أمام الآخرين، وهو يكثر من استخدام ضمائر المخاطب الموجهة إلى الخصم (تمامك، لك، يتبلغك، تضرك، إليك، فيك، منك، عنك، سواك، عليك... الخ). هذه الكثرة توجه مسار الدلالة نحو تقريع المخاطب، والخط من منزلته، ولإيصال هذه الدلالة السلبية إلى المتلقي يستعين بعدة أدوات مثل: (حتى، إلا، سوى، غير، فيك) مسبوقاً ب(هل) للدلالة على القصر.

هل غاية الجميل إلا وصفك

هل زين البليغ إلا مدحك

هل يأمل الشريف إلا اصطفاك

هل يرجو الملهوف إلا غياثك

هل للطلاب غرض سواك

هل للغواني مثل غيرك

فالأماني لا تسمو إليه؛ لأنه ليس أهلاً أو مكافئاً لها، كما أنه لا قيمة له، ولا يمتلك شيئاً حتى يطعم فيه، وبالتالي لا يطعم فاضل في أن يفوقه، كما أنه لا تضره العين، ولا يبلغه الحسد؛ لأنه أهون من أن تصيبه عين.

ولا يكتفي باستخدام (هل)، إذ يستخدم أيضاً غيرها من أدوات الاستفهام مثل: (من، أي، أين، الهمزة)، وهو في هذا التلويح الاستفهامي يثري المفارقات التي تكشف عن حقيقة هذا الخصم "أم من الشبيه بك في منزلتك؟ ألسنت خلف الأخيار وبقية الأبرار؟ وأي أمرك ليس بغاية؟ وأي شيء منك ليس في النهاية" (60).

يمهد للمفارقة في حديثه عن حسن صاحبه وجماله بأداة الاستفهام (أين) (61) مبالغاً في الإطراء والوصف وذلك باستخدام جمل تتجاوز الحد المعقول في الوصف، وتزداد حدة المفارقة من خلال استخدام حرف الإضراب (بل) مسبوقاً ب(لا) النافية، إذ يوهم المتلقي أن مسار الدلالة سيتغير، ليفاجأ المتلقي أن الجاحظ يسير على نفس المسار السابق من خلال تكرار جمل تتقارب مع الجمل السابقة.

⁶⁰نفسه، ص 55

⁶¹نفسه

لا بل أين	↔	أين
الحسن المصمت	↔	الحسن الخالص
الجمال المفرد	↔	الجمال الفائق
الملح المنثور	↔	الملح المحض
الفضل المشهور	↔	الحلاوة التي لا تستحيل
الكمال الغريب	↔	التمام الذي لا يحيل

ومن مفارقاته أنه يرسم لابن عبد الوهاب صورة يجعلها مثلاً تتجاوز كل حد وتفوق كل المقاييس الجمالية، حيث يرسم صورة مثالية لفصاحته وبلاغته (2 6)، فقد انفرد بحسن جماله البدني وحوار عينيه، يقول: "فأما حور العين فقد انفردت بحسنه وذهبت بهجته وملحه، إلا ما أبانك الله به من الشُّكْلة، فإنها لاتكون في اللثام ولا تفارق الكرام" (3 6)، ولتعميق المفارقة يستدعي ما فعله عمر بن الخطاب مع نصر بن حجاج وجعدة السلمية مدعيًا أن عمر بن الخطاب لو أدركه لترك التشاغل بهما وتركهما رحمة، وتشاغل بابن عبد الوهاب، إذ لم يبق مع حسنه توبة، ولا تصح معه عقيدة أو يثبت معه عزم أو يمهل صاحبه التثبت، فمع هذا الحسن تنسى العواقب (4 6).

وفي موضع آخر يجمع بين حسن جماله البدني، وحسن طباعه وأخلاقه وكمال صفاته مستدعيًا الأمثال والأعلام العربية التي تؤكد رؤيته، يقول: "هو أحسن من القمر وأضوأ من الشمس وأبهى من الغيث، ولهو أحسن من يوم الحلبة، وأنا لا نستطيع أن نقول في التفاريق كأن عنقه إبريق فضة، وكان قدمه لسان حية، وكان عينيه ماوية، وكان بطنه قبطية، وكان ساقيه بُردية، وكان لسانه ورقة، وكان أنفه حد السيف، وكان حاجبه خط بقلم، وكان لونه الذهب، وكان عوارضه البرد، وكان فاه خاتم، وكان جبينه هلال، ولهو أظهر من الماء، وأرق طباعاً من الهواء، ولهو أمضى من السيل، وأهدى من النجم..وكيف لا يكون ذلك وأنت الغاية في كل فضل، والنهية في كل شكل" (5 6)، ويستمر بوصف طيب أصله ورغد عيشه وحيائه وحكمته...الخ، ووصف بدنه من كف وقدم وفم مستدعيًا التاريخ العربي وما فيه من أمثلة وأعلام، ومستخدماً الألفاظ الفلسفية والأساليب المنطقية (6 6).

62 نفسه، ص 20، 59

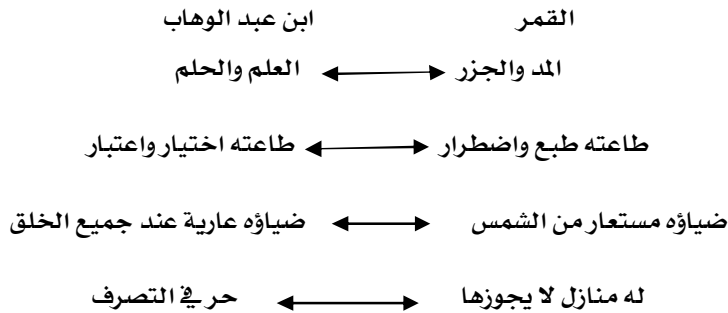
63 نفسه، ص 22

64 نفسه، ص 60

65 نفسه، ص 57

66 نفسه، ص 58-62

ويحاول الجاحظ إقامة علاقة جدلية بين ابن عبد الوهاب وبين القمر بالمبالغة في الادعاء أن ابن عبد الوهاب يفوق القمر في حسنه ومنزلته ونفعه للخلق (67)، إذ يصف القمر بأنه ضئيل ونضو ومعوج شخت (68)، يحترق ويقرض الكتان ويخم (69) اللحم، ويبالغ في ادعائه الكمال لابن عبد الوهاب وأنه لا يعتريه النقص، وتوضح هذه المبالغة في تتبع الألفاظ الدالة على هذه الأوصاف، وكأنها زخات رصاص متتابعة (دائم، ظاهر، ثابت، شائع، دري، سليم الجوهر، كريم العنصر...)، وهو بذلك يسلبه كل تلك الصفات، ويصيبه باليأس من محاولة ادعائها، ويستمر الجاحظ في هذا العزف على المقارنة بينهما مقابلاً بين صفة وما يقابلها:



وإذا كان القمر ليس بذئب توقد واشتعال ولا خالص البياض، ولا يتلألأ إلا ليلة اكتماله، ويعلوه الصفار، فإن ابن عبد الوهاب ظاهر التمام دائم الكمال، وكماله نابع من أصل عنصره وسلامة جوهره، فهو ناري التوقد دري اللون روحاني البدن، نلاحظ استخدامه للمصطلحات الفلسفية (الجوهر، العنصر، روحاني البدن) للدلالة على ما يدعيه.

الخاتمة: المفارقة: شكل من أشكال القول له معنيان: سطحي ظاهر، وعميق مراوغ مخالف للسطحي، إنه موقف ورؤية تأملية للحياة المليئة بالمتناقضات، ولم يرد مصطلح المفارقة في مصادر الأدب العربي، غير أن ثمة مصطلحات تقارب المفارقة في مفهومها مثل: التهكم والسخرية... وقد اختلفت تعريفات المفارقة، وتعددت أشكالها بدءاً من الفلاسفة اليونانيين، وانتهاءً بالنقاد والفلاسفة المحدثين، غير أن ما يجمع بين هذه الرؤى أن المفارقة عندهم تقوم على المراوغة وازدواج الدلالة، فالدال يحمل مدلولين: أحدهما عام، والآخر خاص، كما أنها توجه المتلقي نحو هذا المدلول الخاص.

⁶⁷ نفسه، ص 63، 64

⁶⁸ الشخت: هو الدقيق من الأصل لا من الهزال، وقيل: هو الدقيق من كل شيء.

⁶⁹ خمّ اللحم أي: أنتن.

وأول ظهور لمفهوم المفارقة كان عند أرسطو، كما ظهر عند أفلاطون في جمهوريته، وبرزت المفارقة بوصفها مصطلحاً أدبياً في القرن الثامن عشر الميلادي، لتنتي قول المرء نقيض ما يعنيه، وأول بذرة لنشوء المفارقة هي السخرية، إذ تزيل التناقض بين المعنى الظاهري والمعنى العميق، والمفارقة أعم من السخرية، فليست كل سخرية مفارقة.

وتتناول المفارقة في هذا البحث تهكم الجاحظ بخصمه أحمد بن عبد الوهاب، حيث يقوم برسم صورة لشكله الخارجي وصفاته، يسعى بذلك إلى التهكم بهذا الخصم مستخدماً البنية المعجمية لجسمه، وما يدعيه من صفات، حيث يقوم بمحاكمته من كلامه، وبيان ما تحمله هذه الادعاءات من مفارقات، ولبيان ذلك يستعين بكثير من الصيغ، أبرزها: الاستفهام الاستنكاري، والمبالغة في الأوصاف الممنوحة للخصم، والثنائيات الضدية، والدعاء للخصم...، ويوضح الجاحظ القياس الفاسد الذي يتخذه الخصم في ادعاءاته، فالجميع يتفقون على صفات الخصم، غير أنها صفات القمأة والقصر، ولعل الجاحظ في ذلك يسعى إلى إسقاط ما في شكله من قمأة على خصمه، ويحاول التماس الأعذار لهذه الصفات المتناقضة؛ إمعاناً في التهكم منه، طالباً منه ألا يكثر بما يقال عنه.

نلاحظ أن الجاحظ يرسم لخصمه صورة مثالية تجاوز كل حد، وتفوق جميع المقاييس الجمالية في شكله وفصاحته...، ويبرز ذات الخصم في كثرة استخدام ضمائر الخطاب الموجهة لهذا الخصم؛ إمعاناً في التهكم، ويساوي أيضاً بين عطاء الخصم ومنعه، وغضبه ورضاه وعقابه وثوابه قصداً لاستلابها منه.....
ويزيد المفارقة حدة بعقد مقارنة بين أمرين:

الأول: الذهب والخمر في قدمهما وتأثيرهما في العقول والألباب، إذ يدعي أن الخصم فاق الذهب والخمر عمراً وحسناً، فقد ذُلَّ بوجوده.

والثاني: الخصم والقمر مدعياً أن خصمه يفوق القمر في حسنه ومنزلته ونفعه للخلق، وهو في كل ذلك يستدعي الآيات القرآنية، والأبيات الشعرية، وأقوال الصحابة والأعراب، والأمثال العربية، والألفاظ الفلسفية، والمقاييس المنطقية.

وتتجلى المفارقة أيضاً في موقف الخصم المتسامح مع المتعمد المتهاون، والحازم مع المخلص المطيع، وهو في مفارقاته يستعين بالتضاد والاستفهام والشرط؛ للكشف عن هذه المفارقات.

المصادر والمراجع:

- 1- القرآن الكريم.
- 2- إبراهيم، نبيلة، قضايا المصطلح الأدبي، مجلة فصول، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مج7، ع3، 4، إبريل- سبتمبر 1987.

- 3- ابن أبي الإصبع، تحرير التحبير في صناعة الشعر والنثر وبيان إعجاز القرآن، تحقيق/ حفني محمد شرف، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، القاهرة، 1995.
- 4- البعلبكي، منير، المورد، دار العلم للملايين، بيروت - لبنان.
- 5- الجاحظ، الترتيب والتدوير، عني بنشره وتوقيعه/ شارل بلات، المعهد الفرنسي بدمشق، دمشق سوريا، 1955م.
- 6- رشيد، أمينة، المفارقة الروائية والزمن التاريخي، مجلة فصول، م11 عدد4 1993م.
- 7- زايد، علي عشري، عن بناء القصيدة العربية الحديثة، مكتبة ابن سينا، القاهرة - مصر، ط4، 1423هـ 2002م.
- 8- سليمان، خالد، المفارقة والأدب - دراسات في النظرية والتطبيق، دار الشروق، عمان - الأردن، ط1، 1999م.
- 9- شوقي، سعيد، بناء المفارقة في المسرحية الشعرية، إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة - مصر، ط1، 2001م.
- 10- الصالحي، أنور والسامرائي، هاشم، ديوان أبي دؤاد الإيادي، دار العصماء، دمشق - سوريا، ط1، 1431هـ - 2010م.
- 11- عبد المولى، أحمد عادل، بناء المفارقة - دراسة نظرية تطبيقية - أدب ابن زيدون نموذجاً، مكتبة الآداب، القاهرة - مصر، ط1، 1430هـ - 2009م.
- 12- ضيف، شوقي، الفن ومذاهبه في النثر العربي، دار المعارف بمصر، القاهرة - مصر ط9.
- 13- عبد الجليل، حسني، المفارقة في شعر عدي بن زيد العبادي - الموقف والأداة، دار الوفاء، الاسكندرية - مصر، ط1، 2009م.
- 14- العبد، محمد، المفارقة القرآنية دراسة في بنية الدلالة، مكتبة الآداب، القاهرة، ط2، 1406هـ - 2006م.
- 15- عبد المطلب، محمد، قراءات أسلوبية في الشعر الحديث، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1995م.
- 16- عبد المطلب، محمد، كتاب الشعر، الشركة المصرية العالمية للنشر - لونجمان، ط1، 2002م.
- 17- العلوي، يحيى بن حمزة، الطراز: تحقيق/ عبد الحميد هنداوي، المكتبة العصرية، بيروت - لبنان، ط1، 1423هـ - 2002م.
- 18- قاسم، سيزا، القصص العربي المعاصر، مجلة فصول، مج2، عدد2، فبراير - مارس 1982م.
- 19- ابن منظور، لسان العرب، دار إحياء التراث العربي - مؤسسة التاريخ العربي، بيروت - لبنان، ط2، 1418هـ 1997م.
- 20- ميويك د. سي، المفارقة وصفاتها، ضمن كتاب موسوعة المصطلح النقدي، ترجمة/ عبد الواحد لؤلؤة، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت - لبنان، ط1، 1993م.
- 21- هلال، محمد غنيمي، النقد الأدبي الحديث، نهضة مصر للطباعة والنشر، القاهرة، 1997م.
- 22- وهبة، مجدي - المهندس كامل، معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب، مكتبة لبنان، بيروت - لبنان، ط2، 1984م.

مدى توفر مهارات تصميم المقررات الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة حجة

باحث دكتوراه/ عبدالكريم ناصر سعد الاهدومي

أ.د. عبدالمجيد بوزيان

كلية الآداب والعلوم الانسانية بنمسيك – جامعة

الحسن الثاني – الدار البيضاء

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى توفر مهارات تصميم المقررات الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة حجة، من وجهة نظرهم، تكونت عينة الدراسة من (126) عضو هيئة تدريس، ولتحقيق أهداف الدراسة، أعد الباحثان استبانة تكونت من (168) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات، هي: مهارات التحليل، مهارات التصميم، مهارات اعداد السيناريو.

وأظهرت نتائج الدراسة أن تقديرات أعضاء هيئة التدريس لدرجة التوفر في جميع المجالات (مهارات التحليل، مهارات التصميم، مهارات اعداد السيناريو) وكذلك المقياس الكلي لمهارات تصميم المقررات الإلكترونية كانت بدرجة متوسطة، وبالنسبة للمهارات الفرعية كانت هناك عدد (30) مهارة فرعية حصلت على درجة عالية، و (85) مهارة حصلت على درجة متوسطة، كما حصلت (45) مهارة على درجة ضعيفة.

واخيراً (8) مهارات على درجة منعدمة. وأشارت نتائج الدراسة أيضاً إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة توفر مهارات تصميم المقررات الإلكترونية بشكل عام والمحاور الفرعية تُعزى إلى متغيرات: الجنس، الخبرة، الكلية، التخصص، توفر جهاز حاسوب، خدمة الانترنت، ماعدا الخبرة أظهرت وجود فروق في محور اعداد السيناريو والمقياس الكلي، بينما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية في درجة مهارات تصميم المقررات الإلكترونية بشكل عام والمحاور الفرعية تُعزى لمتغير الدرجة العلمية، ماعدا مجال التصميم لم تظهر فروق حسب الدرجة العلمية.

الكلمات الدالة: مهارات تصميم المقررات الإلكترونية، التعلم الإلكتروني، أعضاء هيئة

التدريس.

الملخص

12

Abstract

This study aimed at identifying the extent of the availability of designing skills of electronic courses over the web from the faculty members' point of view at Hajjah University. The sample of the study consisted of 126 faculty members. To achieve the objectives of the study, the researchers prepared a questionnaire that consisted of 168 items distributed on three areas: analytical skills, designing skills and the preparation of scenario skills.

The results showed that the estimations of faculty members of the degree of availability in all fields (analysis skills, designing skills, the preparation of scenario skills) as well as the overall measure of the skills of designing e-courses got a medium degree, and for sub skills, were; (30) sub-skill got a high score, (85) skills got a medium degree, (45) skills got a weak degree and finally (8) skills received non-existent degree. The results of the study also pointed out the lack of statistically significant differences in the degree of availability of web designing courses in general and sub-sections attributed to variables: gender, experience, college, specialized skills, the availability of computers, Internet service, except for experience. The study has shown the existence of differences in the section of the preparation of the scenario and the overall scale, while the results of the study showed a statistically significant differences in the degree of electronic-courses designing skills in general and sub-sections due to the academic qualification variable. Except for the designing field, the study did not show differences according to the academic degree.

Keywords: *Electronic Courses Designing Skills, E-Learning, Faculty Members*

المقدمة:

لقد أحدثت التقنيات الحديثة ووسائل الاتصال تغييرات جذرية في طرائق التعلم، وأصبح على المؤسسات التعليمية التي تسعى للتميز الأكاديمي أن تكون على أهبة الاستعداد لمواكبة هذا التغير والتطور المستمر والاستفادة من هذه التقنيات لتطوير ورفع كفاءة العملية التعليمية^(الحيشي، حسين، 2010، ص170)، وكذلك التأكيد على ضرورة أن تكون الجمهورية اليمنية سباقة ورائدة في هذا المجال، إدراكاً منها لأهمية التخطيط ولضمان نجاح برامج التنمية الاقتصادية والاجتماعية ومشاريع تكنولوجيا المعلومات، بهدف النهوض بمستوي العملية التعليمية وجودتها. وقد أصبحت الهيئات التعليمية تهتم بإعداد المعلم، وتوفير التجهيزات المناسبة، وتهيئة المحيط اللائم لدوره المهني وتخصه الأكاديمي، بما يضمن التميز وتحقيق التطلعات والأهداف المرجوة.

وبما أن التعلم الإلكتروني وتكنولوجيا الحاسوب غزت المدارس والجامعات وبيوت الطلبة أصبح لزاماً على معلم المستقبل أن يكون على قدر من الوعي بمفهوم التعليم الإلكتروني ويمتلك المهارات اللازمة لإدارة الموقف التعليمي والمهارات الخاصة بتكنولوجيا الحاسوب والانترنت، لذلك تحتاج البيئة التعليمية. لذلك ينبغي تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس في الاستفادة من تكنولوجيا التعليم الإلكتروني الحديثة وتحسين البيئة التعليمية داخل الجامعة، وتعزيز المناهج الدراسية والتربوية و البرامج الأكاديمية. (Dee & Daly, 2009) وقد أكد مهدي (2012) أن التعلم الإلكتروني من أهم مستحدثات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات التي تمثل أولوية في البحث والتطوير نظراً للتطورات المتسارعة في الويب التي يعتمد عليها، ويراعي الفروق الفردية وكذلك التغلب على مشكلة البعد الزمني والمكاني وخطورة بعض المواد وصعوبة الحصول عليها وعدم توفر مختبرات أو معامل أو مكتبات مدرسية.

ونظراً لأن الجامعات الإقليمية والدولية، أصبحت تتنافس في توظيف التعلم الإلكتروني، واستخدام تطبيقاته في تحسين عمليتي التعليم والتعلم، أصبحت هناك ضرورة لتنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس، في توظيف التعليم الإلكتروني، ويؤكد ذلك ما أوصت به دراسة كل من: النجار (2009)، رضوان (2009)، جاسيما (Gasaymeh, 2009)، لاشيم وجانج (Latchem and Jung, 2010)، الديبان (2011) بضرورة التدريب المستمر للكادر الجامعي طوال حياتهم المهنية، وتنمية مهاراتهم في التعليم الإلكتروني، و تصميم مساقات الكترونية تفاعلية، وذلك باستخدام أساليب التدريب عن بعد، والتي تناسب احتياجاتهم وظروف عملهم.

لذلك لم يعد دور المعلم يقتصر على إعداد خطة الدرس، وتنفيذها داخل الصف الدراسي، بل أصبح عليه توظيف تقنيات التعلم الحديثة والاستفادة منها في تحقيق الأهداف التعليمية، وتعليم الطلبة

كيفية استخدام تقنيات العصر للولوج في عالم المعرفة، والحصول على ما يحقق أهدافهم وطموحاتهم، ولا يكون ذلك أثناء تعلمهم الرسمي فقط، وإنما يكون مستمر ومصاحب مدى الحياة. ومواكبةً للتطورات وتحقيقاً لحاجة أبناءنا الطلاب في مدارسنا، وتماشياً مع الاتجاهات العالمية الحديثة نحو التعلم الإلكتروني التي أثبتت فاعليته الكثير من الدراسات؛ يسعى الباحثان لدراسة مدى توفر مهارات تصميم وإدارة المقررات الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس.

مشكلة الدراسة: خلال السنوات القليلة الماضية كانت هناك خطوات واسعة في استخدام تكنولوجيا التعلم الإلكتروني، وأصبحت توجد ضرورة لتحديد المهارات والكفاءات الإلكترونية في التعلم الإلكتروني لإعداد المعلمين والمصممين للعمل على الانترنت وتقديم التعليم عن طريق التعلم الإلكتروني. (Avraamidou, Retalis, & Vrasidas, 2008).

وبما أن المقررات الإلكترونية هي إحدى المصطلحات التي ظهرت حديثاً في مجال تكنولوجيا التعليم والتي لها بالغ الأثر في ثبات أثر التعلم؛ حيث إنها تستخدم بشكل جماعي أو فردي أو لعدد قليل من المتعلمين، والمقررات التعليمية الإلكترونية هي محتوى ووعاء معرفي يحتوي على وسائط تعليمية متعددة تفاعلية تعتمد على حاستي السمع والبصر (سمعية وبصرية)، وباستخدام برامج الوسائط المتعددة وبرامج المحاكاة أصبح بالإمكان تصميم مقررات تعليمية إلكترونية يستفيد منها المتعلم ويمكننا وضع هذه الملفات (المقررات التعليمية الإلكترونية) وتحميلها على موقع لتصبح متاحة لأكثر عدد من المتعلمين وهي نموذج من نماذج التعلم الفردي، والمقررات الإلكترونية تتيح للمعلم والمتعلم تخزين أعمالهم وتدعيمها بالوسائط المتعددة، يسهل الوصول إليها في أي وقت وأي مكان مما يوسع انتشارها ويسهل فحصها وفهرستها وتصنيفها، وكذلك بالإمكان تحديث وتغيير محتوى المقررات الإلكترونية بيسر وسهولة. وإمكانية عرض المحتوى أكثر من مرة.

ولابد لنا من وقفة مع أهداف المقررات الإلكترونية، ومنها رفع المستوى الثقائي، وتوفير الجهد والوقت، وعناء البحث عن المعلومة، وتبادل الخبرات بين المعلمين، وتنويع أساليب التعليم والتعلم، وتشجيع الطلاب على التعلم النشط، وتطوير المهارات التقنية لدى الطلاب المعلمين معاً، وتحفيز الطلاب على الإبداع والتنافس، وللمقررات الإلكترونية أهداف كثيرة ومهمة كما أكدها (إسماعيل، 2009)

1. تساعد في تحقيق أهداف محددة مسبقاً ومخطط لها بعناية.
2. تساعد كل متعلم في السير في تعلمه بالسرعة التي تناسب قدراته ومستوى تحصيله وتعطي للمتعلم البطيء في تعلمه المزيد من الوقت للتعلم.

3. تجنب المتعلم ضعيف التحصيل الشعور بالنقص في حالة مقارنته بأخر متفوق؛ لأنها لا تقوم على أساس مقارنة مستوى التعلم التحصيلي بمستوى متعلم آخر.

وقد أكدت على أهمية تنمية مهارات تصميم المقررات الإلكترونية العديد من الدراسات منها: ودراسة الفار (2003)، ودراسة خليل (2008)، ودراسة محمد (2010)، ودراسة عثمان (2012)، ودراسة ابوشاويش (2013).

والجدير بالذكر أن عملية تصميم وبناء المقررات الإلكترونية تمر بعدة مراحل (شواهين، 2015، ص، 60 - 61):

- أ - التحليل :من أجل تحديد احتياجات المتعلمين.
 - ب- التصميم : تحديد التسلسل المنطقي للمادة التعليمية (تحديد الأهداف واقتراح الأنشطة والأساليب والتقويم والأنشطة والتغذية الراجعة وكتابة السيناريو).
 - ج- التطوير :عن طريق وضع الخطط للمصادر المتوفرة وبناء محتوى المادة التعليمية
 - د- التنفيذ : إجراء عملية التعلم ومتابعتها.
 - هـ- التقييم : لتقييم عملية التعلم وتُعاد الدورة بأكملها من أجل التطوير.
- ومن أجل تصميم المقررات الإلكترونية لابد من متطلبات كثيرة منها أنه يحتاج إعدادها إلى وقت وجهد كبيرين، وتحتاج إلى خبير في منح أسلوب النظم، وتحتاج إلى مجهود وافر من المعلم لمتابعة كل متعلم على حدة ويتطلب إعدادها مواد سمعية - بصرية - وهذه كلها تحتاج إلى إمكانيات مادية ومالية، وتحتاج إلى ضرورة وضع خطة علمية مناسبة قبل البدء في التنفيذ وتحتاج إلى ضرورة نشر الوعي العلمي لدى المعلم المتعلم وكل من يهمله أمر العملية التعليمية وذلك للتوعية بأهميتها التربوية مما يؤثر في خطط تصميمها وإعدادها وتنفيذها في العملية التعليمية.
- فالتعليم الإلكتروني يعمل على تطوير دور عضو هيئة التدريس، حيث يجعله مصمم تعليمي، ومسهل لتنفيذ الأنشطة التعليمية، وموجه لطلابه بدلاً من كونه مصدرًا للمعلومات ومركزاً للاهتمام في التعليم التقليدي. (اسماعيل، 2009، ص64).
- ومما سبق نرى أن هناك اهتمام من الباحثين بالتعليم الإلكتروني مما دفع الباحثان إلى التفكير في حصر مهارات تصميم المقررات الإلكترونية التي يحتاجها عضو هيئة التدريس بالجامعة حتى يستطيع مواكبة التطورات الحادثة والتعامل مع المضردات الحديثة في التعليم الإلكتروني، ولذلك سعت الدراسة للإجابة على الأسئلة الآتية:

س1: ما مدى توفر مهارات تصميم المقررات الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة حجة، من وجهة نظرهم؟

س2: هل تختلف درجة توفر مهارات تصميم المقررات الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة حجة، وفقاً لمتغيرات: الجنس، الدرجة العلمية، الخبرة، الكلية، التخصص، توفر جهاز حاسوب، خدمة الانترنت؟
أهمية الدراسة: تأتي أهمية هذه الدراسة من أهمية دور المعلم وتكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية، إذ يعد المعلم حجر الزاوية في العملية التربوية، فمن خلاله يكتسب المتعلمون مهارات التعلم. كما تأتي أهمية هذه الدراسة لقلّة الدراسات العربية حسب علم الباحثان -التي تناولت مهارات تصميم المقررات الإلكترونية بصورة مستقلة، خاصة في مجال إعداد أعضاء هيئة التدريس في الجامعات اليمنية. ومن المتوقع أن تسهم نتائج هذه الدراسة في تطوير برامج إعداد أعضاء هيئة التدريس في الجامعات من خلال التوجه نحو تكنولوجيا التعليم الإلكتروني.

مصطلحات الدراسة: مهارات تصميم المقررات الإلكترونية:

هي مجموعة من الأدوات الكتابية والتطبيقية التي يجب أن يمتلكها عضو هيئة التدريس من أجل مساعدته على إتقان إعداد خطة إنتاج المقرر الإلكتروني بأقل جهد ووقت ممكنين وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها عضو هيئة التدريس من خلال الأداة المعدة لذلك.

المقرر الإلكتروني: منظومة تعليمية متكاملة تتضمن مجموعة من البيانات المتنوعة مدموجة في كل موحد لتخدم الموقف التعليمي والتربوي بكفاءة عالية، حيث يحتوي المقرر على أدوات الإبحار والتفاعل بشكل متزامن أو غير متزامن وينشر على منظومات إدارة المقررات عبر الشبكة.

عضو هيئة التدريس الجامعي: هو أحد الأعضاء القائمين بشؤون التدريس والإشراف على التعليم العالي من حملة درجة الدكتوراه والماجستير من ذوي الرتب: أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد، مدرس، معيد.

الدراسات السابقة:

دراسة أبو سويح (2009) هدفت الدراسة إلى بناء برنامج تدريبي قائم على التصميم التعليمي في ضوء الاحتياجات التدريبية وقياس أثره في تنمية بعض المهارات التكنولوجية لدى معلمي التكنولوجيا، وكانت العينة مكونة من (18) معلماً ومعلمة، واستخدم الباحث منهجان الوصفي التحليلي للإجابة عن الأسئلة صمم الأدوات التالية: قائمة بالمهارات التكنولوجية التي يجب توافرها لدى معلمي التكنولوجيا للصفوف (7- 10)، واستبانة لتحديد مهاراتهم، اختبار تحصيلي، بطاقة ملاحظة، وكانت من أهم

النتائج: وجود فروق ذات دلالة إحصائية لتطبيق البرنامج التدريبي القائم على التصميم التعليمي في ضوء الاحتياجات التدريبية ودرجاتهم لصالح التطبيق البعدي.

دراسة خليل (2008) هدفت الدراسة إلى تصميم ونشر مقرر إلكتروني في تكنولوجيا التعليم في ضوء معايير جودة التعلم الإلكتروني لتنمية الجوانب المعرفية والإدراكية لدى طلاب كلية التربية. واستخدم الباحث منهجين هما الوصفي وشبه التجريبي، وكانت عينة البحث مكونة من (40) طالباً من كلية التربية بجامعة المنصورة وقسمت الباحثة العينة إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية وبعد تطبيق اختبار قبلي وبعدي وبطاقة ملاحظة أظهرت نتائج البحث فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (40) بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي لصالح التطبيق البعدي.

دراسة أبو خطوة (2010) هدفت الدراسة إلى اشتقاق مبادئ تصميم المقررات الإلكترونية من نظريات التعلم مثل النظرية السلوكية، المعرفية، البنائية، وكذلك توضيح تطبيقاتها التعليمية وذلك للوصول إلى بيئات تعلم إلكترونية فعالة، فمن أبرز سمات العصر التطورات التكنولوجية الهائلة ولا بد من الاستفادة من هذه التكنولوجيا وأقصى صورة ممكنة ويتحقق ذلك بالتصميم التعليمي لمصادر التعلم الإلكتروني المؤسس على المبادئ المشتقة من نظريات التعلم ومن خلال النتائج التي تم التوصل إليها فإنه يمكن التوصية بما يلي: تطبيق التصميم التي توصل لها البحث عند تصميم المقررات الإلكترونية، وتدريب مصممي المقررات الإلكترونية وأعضاء هيئة التدريس على أساليب توظيف مبادئ التصميم المشتقة من نظريات التعلم في إعداد المقررات.

دراسة عثمان (2012) هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات تصميم المقررات الإلكترونية القائمة على الشبكة العنكبوتية لدى أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة بجامعة القاهرة وكان إجمالي العينة 58 عضو هيئة تدريس وهيئة معاونة واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي كما أعدت الباحثة الأدوات التالية: برنامجاً تدريبياً وقائمة مهارات لرصد الأداء المهاري ومن أهم نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

دراسة أبوشاويش (2013) هدفت الدراسة إلى بناء برنامج مقترح قائم على التصميم التعليمي لتنمية مهارات تصميم المقررات الإلكترونية وقياس أثره على تنمية مهارات تصميم المقررات الإلكترونية لدى طالبات تكنولوجيا التعليم بجامعة الأقصى بغزة، وتم بناء أدوات الدراسة وهي عبارة عن: قائمة بمهارات تصميم المقررات الإلكترونية، وتم تحويل قائمة مهارات تصميم المقررات الإلكترونية المحكمة لتصبح

برنامجا مقترحا ثم بنى الباحث أداتين وحكهما وهما اختبار تحصيلي لقياس الجانب المعرفي لمهارات تصميم المقررات الإلكترونية وبطاقة ملاحظة تقييم منتج لقياس الجانب الادائي، وطُبق البرنامج المقترح على عينة مكونة من (28) طالبة، وكانت نتيجة الدراسة ان هناك أثر للبرنامج التدريبي في تنمية مهارات تصميم المقررات الإلكترونية في الجانب المعرفي والأدائي، وأوصت الدراسة بالسعي لتحويل المقررات التعليمية إلى مقررات إلكترونية، وتثقيف الأكاديميين بأهمية التعلم الإلكتروني والمقررات الإلكترونية ودورها في تحقيق التعلم الفعال.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وهو المنهج المناسب لتحقيق أهداف الدراسة، ويعتمد على وصف وتحليل بيانات الدراسة في ضوء المعلومات المتوافرة، وتحليل الاستبانات.
مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس بكليات جامعة حجة في العام الجامعي 2013/2014م.

جدول(1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة

الاجمالي	النسبة %	التكرار	مستويات المتغيرات	المتغيرات المستقلة
126	73.81	93	ذكر	الجنس
	26.19	33	انثى	
126	50.00	63	التربية- حجة	الكلية
	21.43	27	التربية- عبس	
	23.02	29	العلوم التطبيقية	
	5.56	7	العلوم المالية والمصرفية	
126	48.41	61	علمي	التخصص
	51.59	65	انساني	
126	66.67	84	أقل من 5 سنوات	الخبرة
	23.02	29	5- أقل من 10 سنوات	
	10.32	13	10 سنوات فأكثر	
126	2.38	3	استاذ مشارك	الدرجة العلمية
	30.16	38	استاذ مساعد	

الاجمالي	النسبة %	التكرار	مستويات المتغيرات	المتغيرات المستقلة
	19.84	25	مدرس	
	47.62	60	معيد	
126	91.27	115	نعم	توفر جهاز حاسوب
	8.73	11	لا	
126	87.30	110	نعم	خدمة الانترنت
	12.70	16	لا	

عينة الدراسة تم اختيار مجتمع الدراسة كعينة متكاملة، حيث تم توزيع (178) استبانة على أفراد العينة، ولكن تم استرجاع (134) استبانة، واستبعاد (8) استبانات؛ لعدم اكتمال إجابات أعضاء هيئة التدريس عليها، وبذلك يصبح عدد أفراد عينة الدراسة (126) عضو وعضوة هيئة التدريس موزعين حسب متغيرات الدراسة كما هو موضح في الجدول (1).

أداة الدراسة: تكونت أداة الدراسة من استبانة قام الباحثان بتطويرها وكتابة فقراتها في ضوء خبرتهما وبالرجوع إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بمهارات تصميم المقررات الإلكترونية (أبو شاويش 2013، اطميزي، 2010، عثمان، 2012) وتكونت الاستبانة من جزئين:

الجزء الأول: بيانات عامة متعلقة بأفراد العينة من حيث الجنس، الكلية، التخصص، الخبرة، والدرجة العلمية، وتوفر الحاسوب والانترنت.

الجزء الثاني: تكون من (175) عبارة خاصة بتصميم المقررات الإلكترونية صيغت على شكل فقرات تم تدرجها حسب مقياس ليكرت الرباعي (عالية، متوسطة، ضعيفة، منعدمة). ووزعت المهارات على ثلاثة مجالات رئيسية كل مجال يتضمن محاور فرعية، هي:

المجال الأول: مهارات التحليل واشتمل على (27) فقرات.

المجال الثاني: مهارات التصميم واشتمل على (109) فقرات.

المجال الثالث: مهارات اعداد السيناريو واشتمل على (32) فقرة.

صدق أداة الدراسة: تكونت أداة الدراسة بصورتها الأولية من (175) عبارة، وللتحقق من صدقها تم عرضها على عدد من المحكمين من المتخصصين في مجال التعليم الإلكتروني، وعدد من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات اليمنية من المتخصصين في تكنولوجيا التعليم والقياس والتقويم ممن يحملون درجة الدكتوراه، وذلك للحكم عليها من حيث الصياغة اللغوية والوضوح والشمولية ومناسبة الفقرة

للمجال الذي تنتمي إليه، وفي ضوء آراء المحكمين وملاحظاتهم ومقترحاتهم تم تعديل بعض العبارات، وبذلك أصبحت الأداة بصورتها النهائية (168) عبارة، وأُعتبرت هذه الإجراءات كافية لصدق الأداة. ثبات أداة الدراسة: تم التحقق من ثبات أداة الدراسة بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (25) عضو وعضوة هيئة تدريس، وتم استخراج معامل الثبات للاتساق الداخلي (التجانس) باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وبلغ معامل الثبات الكلي للمقياس (0.96)، كما تم حساب معامل الثبات للاتساق الداخلي لمجالات الأداة الخمسة، كما هو موضح في الجدول (2)

جدول (2) يوضح قيمة ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي لمجالات الأداة وللأداة ككل

المقياس ومجالاته	معامل الثبات	عدد الفقرات
مهارات التحليل	0.70	27
مهارات التصميم	0.95	109
مهارات اعداد السيناريو	0.83	32
المقياس الكلي	0.96	168

إجراءات الدراسة: تمت إجراءات تطبيق الدراسة وفق الخطوات الآتية:

- 1- تحديد مشكلة الدراسة ووضع مخطط لها.
- 2- إعداد أداة الدراسة، والتحقق من صدقها وثباتها.
- 3- قام الباحثان بتوزيع الاستبانات على أفراد عينة الدراسة في نهاية الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2013/2014م وبعد ذلك تم جمع الاستبانات من أفراد عينة الدراسة ودرجة الاستجابات ثم أدخلت إلى الحاسوب وتم رصد النتائج لعمليات التحليل الإحصائي.

المعالجات الإحصائية

- تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وكشف الفروق بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار (T-test) وتحليل التباين المتعدد لقياس الفروق بين المتغيرات. نتائج الدراسة ومناقشتها: سعت هذه الدراسة إلى معرفة مدى توافر مهارات تصميم المقررات الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة حجة، من خلال استجابتهم على فقرات الاستبانة التي قام الباحثان بتطويرها لهذا الغرض. وللإجابة عن أسئلة الدراسة، اعتبر الباحثان درجة التوفر منعدمة إذا كان متوسطها الحسابي يتراوح بين 1 - 1.75، وضعيفة إذا كان متوسطها الحسابي يتراوح بين 1.76 - 2.50،

ومتوسطة إذا كان متوسطها الحسابي يتراوح بين 2.51 - 3.25، وأخيراً عالية إذا كان متوسطها الحسابي يتراوح بين 3.26 - 4، وفيما يلي عرض ومناقشة للنتائج التي توصلت إليها الدراسة حسب تسلسل أسئلة الدراسة كالآتي:

نتائج السؤال الأول: ما درجة توفر مهارات تصميم المقررات الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظرهم؟ للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير كل مجال من مجالات التوفر للمهارات مرتبة تنازلياً، وكذلك لكل فقرة من فقرات أداة الدراسة في كل مجال من المجالات الخمسة، والجداول (3، 4، 5، 6) توضح ذلك.

جدول (3) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات مهارات تصميم المقررات الإلكترونية ولأداة ككل مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

رقم المجال	المقياس ومجالاته	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	عدد الفقرات
1	مهارات التحليل	2.98	0.25	27
2	مهارات التصميم	2.82	0.28	109
3	مهارات اعداد السيناريو	2.62	0.22	32
	مهارات تصميم المقررات الإلكترونية	2.81	0.21	168

يتضح من الجدول (3) أن تقديرات أعضاء هيئة التدريس لدرجة التوفر في جميع المجالات كانت متوسطة حيث تراوح متوسطها الحسابي بين (2.98 - 2.62)، حيث حصل مجال مهارات التحليل على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.98) بينما حصل مجال مهارات التصميم على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2.82)، بينما حصل مجال مهارات اعداد السيناريو على المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (2.62)، وبالنسبة للمقياس الكلي كان بدرجة متوسطة أيضاً بمتوسط حسابي (2.81).

ولعرض النتائج المتعلقة بالإجابة عن هذا السؤال الخاصة بدرجة التوفر للمهارات الفرعية لدى أعضاء هيئة التدريس فقدم تم تحليل كل محور على حده. وفيما يلي عرض هذه النتائج ومناقشتها في ضوء كل مجال من حيث المهارات التي اشتمل عليها:

أولاً: مجال مهارات التحليل:

يتضح من الجدول (4) النتائج المتعلقة بمهارات تصميم المقررات الإلكترونية في مجال التحليل.

جدول (4) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بمهارات مجال التحليل

رقم الفقرة	المهارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
م.1.أ	الأهداف العامة للمقرر الإلكتروني	3.11	0.48
م.1.ب	تحليل المادة العلمية للمقرر الإلكتروني	3.38	0.37
م.1.ج	تحليل خصائص المتعلمين	2.52	0.50
م.1.د	التعامل مع جدول تحليل المحتوى للمقرر الإلكتروني	2.92	0.40

جاء هذا المجال في المرتبة الأولى من حيث درجة التوفر من بين المجالات الثلاثة، حيث تكون من (27) مهارة وهي المهارات من (1 - 27) ونالت (9) مهارات على درجة توفر عالية كان متوسطها الحسابي بين (3.26، 3.78)، بينما نالت (13) مهارة على درجة توفر متوسطة حيث تراوح متوسطها بين (2.55، 3.23)، و(5) مهارات كانت بدرجة توفر ضعيفة تراوح متوسطها بين (2.24، 2.49) كما هو موضح في الملحق (1)، موزعة هذه المهارات على أربعة محاور فرعية حصل محور تحليل المادة العلمية على درجة عالية بمتوسط حسابي (3.38)، بينما محور الأهداف العامة وتحليل خصائص المتعلمين وكذلك التعامل مع جدول تحليل المحتوى فقد حصلت على درجة توفر متوسطة تراوح متوسطها الحسابي بين (3.11، 2.52)، ويمكن تفسير ذلك على أساس أن التوفر لهذه المهارات تم اكتسابه عند القيام بالتحليل للمقررات التقليدية وبذلك لم يظهر لديهم قصور في اكتسابها، بينما كان القصور في بعض المهارات التي لم يتم ممارستها والتعامل معها بشكل كبير في المقررات التقليدية.

ثانياً: مجال مهارات التصميم:

يتضح من الجدول (5) النتائج المتعلقة بمهارات تصميم المقررات الإلكترونية في مجال التصميم.

جدول (5) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بمهارات مجال التصميم

رقم الفقرة	المهارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
م.2.أ	صياغة الأهداف السلوكية للعناصر التعليمية حسب هرم بلوم (النظرية)	2.99	0.31
م.2.ب.1	تحديد المحتوى العلمي المقرر باستخدام استراتيجية التعلم المدمج	2.57	0.41
م.2.ب.2	تصميم محتوى تعليمي باستخدام استراتيجية التعلم المدمج	2.30	0.42
م.2.ب	تحديد طرق تدريس المقرر الإلكتروني وتصميم المحتوى لها	2.44	0.32
م.2.ج.1	تحديد الرسوم والصور الثابتة.	2.55	0.48
م.2.ج.2	اختيار وتسجيل الصوت أو النص المسموع	2.42	0.30

رقم الفقرة	المهارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
م.2.ج.3	اختيار الرسوم المتحركة	2.56	0.35
م.2.ج	اقتراح الوسائط المتعددة المناسبة لمحتوى العنصر التعليمي في المقرر.	2.51	0.27
م.2.د.1	توظيف أسلوب المحاكاة	2.02	0.35
م.2.د.2	توظيف أسلوب السحب والاسقاط	1.88	0.31
م.2.د.3.ا	استخدام طريقة الرحلات المعرفية عبر الويب كواجب منزلي للمتعلم	2.69	0.40
م.2.د.3.ب	استخدام استراتيجيات التعليم القائم على المشروعات الإلكترونية كتكليف للمتعلم	2.53	0.42
م.2.د.3.ج	استخدام استراتيجيات مجموعة العمل كتكليف للطلبة	2.79	0.28
م.2.د.3.د	استخدام استراتيجيات المناقشات الجماعية الإلكترونية	1.96	0.25
م.2.د.3	تحديد أنشطة المقرر الإلكترونية	2.49	0.22
م.2.د	اقتراح أنشطة العناصر التعليمية	2.13	0.25
م.2.هـ	صياغة مخلص العنصر التعليمي	3.20	0.33
م.2.و.1	بناء أسئلة التقويم البنائي	3.24	0.46
م.2.و.2.ا	تصنيف المطلوب من سؤال اختيار من متعدد	3.36	0.38
م.2.و.2.ب	استخدام سؤال الصواب والخطأ	4.32	9.87
م.2.و.2	اختيار أسلوب صياغة السؤال	3.84	4.97
م.2.و.3	تحديد أسئلة التقويم الختامي للوحدة	3.49	0.43
م.2.و.4	تحديد أسئلة التقويم الختامي للمقرر	3.49	0.43
م.2.و	إجراءات عملية التقويم	3.51	1.32
م.2.ز	صياغة مقدمة المقرر الإلكتروني	2.78	0.30
م.2.ح	تحديد قاموس المصطلحات	2.94	0.28
م.2.ط	تحديد المصادر الإلكترونية للمقرر الإلكتروني	2.87	0.20

جاء هذا المجال في المرتبة الثانية من حيث درجة التوفر من بين المجالات الثلاثة، حيث تكون من (109) مهارات فرعية وهي المهارات من (28- 136) ونالت (21) مهارة على درجة توفر عالية كان متوسطها الحسابي بين (3.29، 3.85)، بينما نالت (53) مهارة على درجة توفر متوسطة حيث تراوح متوسطها بين (2.52، 3.25)، و(28) مهارة كانت بدرجة توفر ضعيفة تراوح متوسطها بين (1.87، 2.50)، وأيضاً (7) مهارات بدرجة منعدمة تراوح متوسطها بين (1.52، 1.72)، كما هو موضح في الملحق (1)، موزعة هذه المهارات على تسعة محاور فرعية كل محور فرعي يتكون من مهارات فرعية، حيث حصل محور إجراءات عملية التقويم على درجة عالية بمتوسط حسابي (3.51)، بينما المحاور " صياغة الأهداف السلوكية للعناصر التعليمية حسب هرم بلوم (النظرية)"، " اقتراح الوسائط المتعددة المناسبة لمحتوى العنصر التعليمي

في المقرر"، " صياغة مخلص العنصر التعليمي"، " صياغة مقدمة المقرر الإلكتروني"، " تحديد قاموس المصطلحات"، " تحديد المصادر الإلكترونية للمقرر الإلكتروني"، فقد حصلت على درجة توفر متوسطة تراوح متوسطها الحسابي بين (2.51، 3.20)، والمحورين " تحديد طرق تدريس المقرر الإلكتروني وتصميم المحتوى له"، " اقتراح أنشطة العناصر التعليمية" فقد حصلت على درجة توفر متوسطة تراوح متوسطها (2.44، 2.13)، وتفسر هذه النتيجة بأن مرحلة التصميم في المقررات الإلكترونية تتطلب مهارات أكثر اتقاناً مقارنة بالتقليدية كونها تشمل ادخال الوسائط المتعددة والاختيار المناسب لها والتدريب عليها وفقاً لتطبيقات النظريات النفسية، والتي تساعد على حوسبة المناهج وتقديمها بصورة إلكترونية.

ثالثاً: مجال مهارات اعداد السيناريو:

يتضح من الجدول (6) النتائج المتعلقة بمهارات تصميم المقررات الإلكترونية في مجال مهارات إعداد السيناريو.

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بمهارات مجال إعداد السيناريو

رقم الفقرة	المهارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
م.3.أ	صياغة الشريحة التعريفية للمقرر	2.57	0.36
م.3.ب	كتابة شرائح التعلم	2.82	0.36
م.3.ج	كتابة شرائح النشاط	2.82	0.25
م.3.د	كتابة شريحة الاختبار البنائي	2.91	0.43
م.3.هـ	كتابة شريحة قاموس المصطلحات	2.54	0.44
م.3.و	كتابة شريحة الملخص	2.54	0.63
م.3.ز	عمل صفحة خاصة بالمقرر	2.13	0.31

جاء هذا المجال في المرتبة الثالثة من حيث درجة التوفر من بين المجالات الثلاثة حيث تكون من (32) مهارة فرعية وهي المهارات من (137 - 168) نالت (19) مهارة على درجة توفر متوسطة حيث تراوح متوسطها بين (2.54، 2.98)، و(12) مهارة كانت بدرجة توفر ضعيفة تراوح متوسطها بين (1.91، 2.50)، ومهارة واحدة بدرجة منعدمة بمتوسط حسابي (1.74) كما هو موضح في الملحق (1)، موزعة هذه المهارات على سبعة محاور فرعية كل محور فرعي يتكون من مهارات فرعية حصلت المحاور " صياغة الشريحة التعريفية للمقرر"، " كتابة شرائح التعلم"، " كتابة شرائح النشاط"، " كتابة شريحة الاختبار البنائي"،

كتابة شريحة قاموس المصطلحات"، "كتابة شريحة الملخص" على درجة توفر متوسطة تراوح متوسطها الحسابي بين (2.91، 2.54)، والمحور "كتابة شريحة قاموس المصطلحات" حصل على درجة توفر متوسطة بمتوسط حسابي (2.13)، وهذه النتيجة تدل على ان أعضاء هيئة التدريس لم يتعامل مع هذه المهارات من قبل بشكل يساعد على اكتسابها، وبذلك نستطيع القول ان مثل هذه المهارات مطلوبه ويجب وضع برنامج للتدريب عليها يساعد المدرسين على تصميم المقررات الالكترونية والتعامل معها عبر الويب.

نتائج السؤال الثاني: هل تختلف هل تختلف درجة توفر مهارات تصميم المقررات الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة حجة، من وجهة نظرهم وفقاً لمتغيرات: الجنس، الدرجة العلمية، الخبرة، الكلية، التخصص، توفر جهاز حاسوب، خدمة الانترنت؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة وكذلك اختبار (ت) وتحليل التباين المتعدد لتحديد الاختلاف في درجة توفر مهارات تصميم المقررات الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة حجة وفقاً لمتغيرات: الجنس، الدرجة العلمية، الخبرة، الكلية، التخصص، توفر جهاز حاسوب، خدمة الانترنت، كما هو مبين في الجدول التالية:

جدول (7) نتائج اختبار (ت) للكشف عن أثر الجنس، التخصص، توفر جهاز حاسوب، توفر خدمة الانترنت، في درجة توفر مهارات تصميم المقررات الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة حجة.

المحور	المتغير	المتغير الفرعي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
مهارات التحليل	الجنس	ذكر	93	2.98	0.25	0.068	124	0.946
		انثى	33	2.98	0.23			
	مهارات التصميم	ذكر	93	2.82	0.30	-0.065	124	0.949
		انثى	33	2.82	0.21			
	مهارات إنتاج سيناريو العناصر التعليمية	ذكر	93	2.61	0.23	-0.648	124	0.518
		انثى	33	2.64	0.20			
مهارات تصميم المقررات الإلكترونية	ذكر	93	2.80	0.22	-0.211	124	0.833	
	انثى	33	2.81	0.17				
مهارات التحليل	التخصص	علمي	65	2.99	0.23	0.307	124	0.759
		انساني	61	2.97	0.27			
		علمي	65	2.83	0.32			
مهارات						0.595	124	0.553

المحور	المتغير	المستوى الضري	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التصميم		انساني	61	2.80	0.23	0.794	124	0.429
		علمي	65	2.63	0.23			
		انساني	61	2.60	0.22			
		علمي	65	2.82	0.21			
مهارات إنتاج سيناريو العناصر التعليمية		انساني	61	2.79	0.20	0.643	124	0.521
		علمي	65	2.82	0.21			
مهارات تصميم المقررات الإلكترونية		انساني	61	2.79	0.20	0.643	124	0.521
		علمي	65	2.82	0.21			
مهارات التحليل	توفر جهاز حاسوب	نعم	11	3.03	0.25	0.663	124	0.509
		لا	115	2.98	0.25			
مهارات التصميم		نعم	11	2.92	0.19	1.278	124	0.203
		لا	115	2.81	0.28			
مهارات إنتاج سيناريو العناصر التعليمية		نعم	11	2.68	0.20	1.053	124	0.295
		لا	115	2.61	0.22			
مهارات تصميم المقررات الإلكترونية		نعم	11	2.88	0.17	1.201	124	0.232
		لا	115	2.80	0.21			
مهارات التحليل	خدمة الانترنت	نعم	16	2.99	0.17	0.162	124	0.872
		لا	110	2.98	0.26			
مهارات التصميم		نعم	16	2.86	0.17	0.659	124	0.511
		لا	110	2.81	0.29			
مهارات إنتاج سيناريو العناصر التعليمية		نعم	16	2.65	0.17	0.703	124	0.484
		لا	110	2.61	0.23			
مهارات تصميم المقررات الإلكترونية		نعم	16	2.84	0.14	0.601	124	0.549
		لا	110	2.80	0.21			

يتبن من الجدول (7) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة في مجالات الدراسة (التحليل والتصميم، إعداد السيناريو، وكذلك المقياس الكلي) حسب متغيرات الجنس، التخصص، توفر جهاز حاسوب، خدمة الانترنت، وبذلك نقبل بصحة الفرضية للدراسة، وتفسر هذه

النتيجة بأن التعامل مع تصميم المقررات التعليمية لا يرتبط مباشرة بنوع الخصائص المدروسة ومثل الجنس والتخصص وتوفر الحاسوب والانترنت، وإنما يرتبط بالتطوير الأكاديمي في مجال اعداد عضو هيئة التدريس والتدريب عليها من خلال برامج تدريبية تُعد لذلك. وللتعرف أيضاً على الفروق في درجة توفر مهارات تصميم المقررات الإلكترونية لدى افراد العينة حسب متغيرات: الكلية والدرجة العلمية والخبرة، فقد تم استخدام تحليل التباين المتعدد، كما في الجدولين (8)، (9) التاليين:

جدول (8) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توفر مهارات تصميم المقررات الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة حجة، وفقاً لمتغيرات: الكلية، الخبرة، الدرجة العلمية.

مهارات تصميم المقررات الإلكترونية	إعداد السيناريو		مهارات التصميم		مهارات التحليل		مستويات المتغيرات ن	المتغيرات المستقلة	
	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي			
0.17	2.80	0.20	2.63	0.21	2.80	0.22	2.98	63	التربية- حجة
0.22	2.83	0.23	2.64	0.26	2.82	0.28	3.03	27	التربية- عبس
0.24	2.81	0.23	2.60	0.40	2.87	0.26	2.97	29	العلوم التطبيقية
0.30	2.69	0.36	2.47	0.29	2.75	0.31	2.87	7	العلوم المالية والمصرفية
0.21	2.81	0.22	2.63	0.31	2.83	0.25	2.98	84	أقل من 5
0.21	2.78	0.25	2.58	0.21	2.79	0.25	2.98	29	5- أقل من 10
0.17	2.82	0.19	2.65	0.17	2.84	0.24	2.98	13	10 فأكثر
0.10	2.83	0.10	2.60	0.22	2.84	0.11	3.05	3	استاذ مشارك
0.27	2.78	0.26	2.61	0.40	2.80	0.26	2.92	38	استاذ مساعد
0.17	2.85	0.23	2.66	0.20	2.82	0.21	3.06	25	مدرس
0.18	2.80	0.20	2.60	0.21	2.83	0.25	2.98	60	معيد

يتبين من الجدول (8) أن هناك اختلافاً في المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الكلية، الخبرة، الدرجة العلمية، ولمعرفة ما إذا كانت هناك فروق تم استخدام اختبار تحليل التباين المتعدد، كما هو مبين في الجدول (9) كما يلي:

جدول (9) نتائج تحليل التباين للكشف عن أثر الكلية والخبرة والدرجة العلمية في درجة توفر مهارات تصميم المقررات الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة حجة

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
مهارات التحليل	الكلية	0.05	3	0.02	0.29	0.83
	الخبرة	0.12	2	0.06	0.96	0.38
	الدرجة العلمية	0.55	3	0.18	3.03	0.03
	الخطأ	5.91	98	0.06		
	الكلية	1127.96	126			
مهارات التصميم	الكلية	0.04	3	0.01	0.18	0.91
	الخبرة	0.31	2	0.16	2.20	0.12
	الدرجة العلمية	0.22	3	0.07	1.04	0.38
	الخطأ	6.94	98	0.07		
	الكلية	1010.98	126			
مهارات إنتاج سيناريو العناصر التعليمية	الكلية	0.08	3	0.03	0.56	0.64
	الخبرة	0.42	2	0.21	4.54	0.01
	الدرجة العلمية	0.55	3	0.18	3.98	0.01
	الخطأ	4.48	98	0.05		
	الكلية	869.25	126			
مهارات تصميم المقررات الإلكترونية	الكلية	0.04	3	0.01	0.33	0.81
	الخبرة	0.26	2	0.13	3.38	0.04
	الدرجة العلمية	0.41	3	0.14	3.49	0.02
	الخطأ	3.82	98	0.04		
	الكلية	997.34	126			

يتبن من الجدول (9) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة في مجالات الدراسة (التحليل والتصميم، إعداد السيناريو، وكذلك المقياس الكلي) حسب متغير الكلية، وكذلك لا توجد فروق في محوري التحليل والتصميم بالنسبة للخبرة، ولكن توجد فروق في محور

اعداد السيناريو والمقياس الكلي، كما توجد فروق في تقديرات افراد العينة في مجالي التحليل واعداد السيناريو والمقياس الكلي حسب متغير الدرجة العلمية، ولا توجد فروق في مجال التصميم، وتفسر هذه النتيجة بأن التعامل مع تصميم المقررات التعليمية لا يرتبط مباشرة بخاصيتي الكلية والخبرة وفي مجال التصميم بالدرجة العلمية ولكن تأثرت تلك الفروق بالدرجة العلمية، ويبرر ذلك بضرورة توفير برامج للتدريب على هذه المهارات لكل المجالات والتخصصات وبمختلف الخبرات.

التوصيات والمقترحات: من خلال نتائج الدراسة نوصي ونقترح بالآتي:

1. بناء برنامج تدريبي لتنمية مهارات التصميم التعليمي للمقررات الإلكترونية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات.

2. اجراء دراسة للتعرف على المهارات اللازمة لأعضاء هيئة التدريس في استخدام برامج تأليف المحتوى الإلكتروني.

المراجع

1. شواهين، خير سليمان (2015) **التعليم الإلكتروني وحوسبة المناهج**، ط1، عالم الكتب الحيث، إربد- الاردن.
2. أبو خطوة، السيد عبد المولي. (2010). مبادئ تصميم المقررات الإلكترونية المشتقة من نظريات التعلم وتطبيقاتها التعليمية، مؤتمر دور التعلم الإلكتروني في تعزيز مجتمعات المعرفة، مركز زين للتعلم الإلكتروني، جامعة البحرين.
3. أبو سويرح، أحمد اسماعيل سلام (2009) **برنامج تدريبي قائم على التصميم التعليمي في ضوء الاحتياجات التدريبية لتنمية بعض المهارات التكنولوجية لدى معلمي التكنولوجيا**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.
4. أبو شوايش، عبد الله عطية عبد الكريم (2013) **برنامج مقترح لتنمية مهارات تصميم المقررات الإلكترونية لدى طالبات تكنولوجيا التعليم بجامعة الأقصى بغزة**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية - غزة، فلسطين
5. إسماعيل، الغريب زاهر (2009) **المقررات الإلكترونية: تصميمها - إنتاجها - نشرها- تطبيقاتها تقويمها**، القاهرة، عالم الكتب.
6. إطميزي، جميل (2010) **نظم التعليم الإلكتروني وأدواته**، ط1، مؤسسة فيليبس للنشر

7. الحبيشي، صفاء محمد، & حسين، عبير سليمان (2010) مدى توافر المهارات التقنية لدى الطالبات العاملات بكلية التربية بالمدينة والمهمن بمفهوم التعليم الإلكتروني، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، المجلد (4)، العدد (1)، ص 147 - 175.
8. خليل، حنان حسن علي (2008) تصميم ونشر مقرر إلكتروني في تكنولوجيا التعليم في ضوء معايير جودة التعليم الإلكتروني لتنمية الجوانب المعرفية والأدائية لدي طلاب كلية التربية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المنصورة، مصر.
9. الديبان، موزي إبراهيم (2011) تنمية اتجاهات الوعي المعلوماتي الرقمي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وتأثيرها على تطوير البحث العلمي، مجلة دراسات المعلومات، ع10، 101 - 156 .
10. عثمان، آيات محمد محمود (2012) فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات تصميم المقررات الإلكترونية القائمة على الشبكة العنكبوتية لدى أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة بجامعة القاهرة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة.
11. رضوان، حنان أحمد، (2009) التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في ضوء متطلبات التعليم الإلكتروني "دراسة تقويمية"، مؤتمر المعلوماتية وقضايا التنمية العربية" رؤى واستراتيجيات"، في الفترة من 24 - 22 :مارس 2009، القاهرة.
12. الفار، إبراهيم عبد الوكيل (2003) تربيوات الحاسوب وتحديات مطلع القرن الحادي والعشرين، سلسلة تربيوات الحاسوب :استخدام الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات في التربية (1)، الإمارات: دار الكتاب الجامعي.
13. محمد، نبيل السيد (2010) فاعلية مقرر الكتروني لتنمية مهارات استخدام نظام موودل (Moodle) لدى طلاب الدراسات العليا وأثره على التحصيل المعرفي والدافعية للإنجاز، كلية التربية، جامعة بنها.
14. مهدي، حسن ربحي (2012) فاعلية استراتيجيتين للتعلم التشاركي القائم على الويب في تنمية مهارات توليد وتطبيق المعرفة لدى طلبة جامعة الأقصى، كلية البنات للآداب والعلوم التربوية جامعة عين شمس.
15. النجار، حسن عبد الله، (2009) برنامج مقترح لتدريب أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى على مستحدثات تكنولوجيا التعليم في ضوء احتياجاتهم التدريبية، مجلة الجامعة الإسلامية، سلسلة الدراسات الإنسانية، المجلد (17)، العدد (1)، ص 709 - 751.

Avraamidou, L., Retalis, S. & Vrasidas, C. (2008). Skills and Competencies of 16 Trainers in E-Learning. In J. Luca & E. Weippl (Eds.), Proceedings of EdMedia: World Conference on Educational Media and Technology 2008 (pp. 3592-3599).

Dee, J. R. and Daly, C. J. (2009). Innovative models for organizing faculty 17 development programs pedagogical reflexivity, student learning empathy, and faculty agency, Human Architecture: Journal Of The Sociology Of Self-Knowledge, VII (1), 1-22.

Gasaymeh, A. M. (2009). A Study of faculty attitudes toward internet-based 18 distance education: A Survey of two Jordanian public universities, doctoral dissertation, Education College, Ohio University. Retrieved July 9, 2011, from http://etd.ohiolink.edu/view.cgi?acc_num=ohiou1253908636

Latchem, C. and Jung, I. (2010). Distance and blended learning in Asia 19 routledge. New York; Taylor & Francis Group.

ملحق (1) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات تصميم المقررات الإلكترونية ومحاورها

الفرعية وكل مهارة على حدة

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط	الانحراف المعياري	النتيجة
الفقرة 1	اقترح الأهداف العامة للمقرر الإلكتروني	3.23	1.04	متوسطة
الفقرة 2	صياغة الأهداف العامة للمقرر الإلكتروني	3.58	0.70	عالية
الفقرة 3	صياغة الأهداف الخاصة للمقرر الإلكتروني	3.39	0.82	عالية
الفقرة 4	تنويع أهداف المقرر الإلكتروني	2.24	0.87	ضعيفة
م. 1	الأهداف العامة للمقرر الإلكتروني	3.11	0.48	متوسطة
الفقرة 5	تستخرج الحقائق المتضمنة في المادة العلمية	3.50	0.71	عالية
الفقرة 6	تستخرج المفاهيم المتضمنة في المادة العلمية	3.29	0.76	عالية
الفقرة 7	تستخرج التعميمات المتضمنة في المادة العلمية	3.45	0.70	عالية
الفقرة 8	تحدد الإجراءات المتضمنة في المادة العلمية	3.39	0.73	عالية

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط	الانحراف المعياري	النتيجة
الفقرة 9	توضح المشكلات المتضمنة في المادة العلمية	3.51	0.70	عالية
الفقرة 10	تقسم المادة العلمية إلى وحدات رئيسية	3.24	0.86	متوسطة
الفقرة 11	تقسم الوحدات الرئيسية إلى وحدات فرعية	3.78	0.55	عالية
الفقرة 12	تقسم الوحدات الفرعية إلى عناصر تعليمية	2.89	0.32	متوسطة
م.1.ب	تحليل المادة العلمية للمقرر الإلكتروني	3.38	0.37	عالية
الفقرة 13	تحد الخصائص الأكاديمية للمتعلم	2.81	0.53	متوسطة
الفقرة 14	تحدد اتجاهات المتعلم	2.42	0.69	ضعيفة
الفقرة 15	تحدد ميول المتعلم	2.49	0.86	ضعيفة
الفقرة 16	تحدد جوانب الضعف والحاجات المعرفية للمتعلم	2.40	0.94	ضعيفة
الفقرة 17	تحدد الخبرات السابقة للمتعلم	2.27	0.92	ضعيفة
الفقرة 18	تحدد الخصائص النفسية للمتعلم	2.55	0.85	متوسطة
الفقرة 19	تحدد خصائص مرحلة النمو للمتعلم	2.67	0.63	متوسطة
م.1.ج	تحليل خصائص المتعلمين	2.52	0.50	متوسطة
الفقرة 20	تصف مختصر المقرر	2.91	0.38	متوسطة
الفقرة 21	تشق الأهداف الوجدانية للمقرر	2.81	0.39	متوسطة
الفقرة 22	تشق الأهداف المعرفية للمقرر	3.11	0.99	متوسطة
الفقرة 23	تشق الأهداف الأدائية (النفسحركية) للمقرر	2.92	0.94	متوسطة
الفقرة 24	تُسمي الوحدات الرئيسية للمقرر	3.01	1.00	متوسطة

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط	الانحراف المعياري	النتيجة
الفقرة 25	تُسمي الوحدات الفرعية للمقرر	3.26	0.97	عالية
الفقرة 26	تُسمي العناصر التعليمية للمقرر	2.67	0.49	متوسطة
الفقرة 27	تُحدد أنواع العناصر التعليمية للمقرر	2.67	0.55	متوسطة
م.1 د	التعامل مع جدول تحليل المحتوى للمقرر الإلكتروني	2.92	0.40	متوسطة
المحور 1	أولاً: مهارات التحليل	2.98	0.25	متوسطة
الفقرة 28	تُعرف الهدف السلوكي	3.16	0.83	متوسطة
الفقرة 29	تُحدد مكونات الهدف السلوكي	3.37	0.82	عالية
الفقرة 30	تُحدد صفات الهدف السلوكي	3.25	0.85	متوسطة
الفقرة 31	تُقدّم أهداف سلوكية مناسبة لمحتوى العنصر التعليمي.	2.93	0.29	متوسطة
الفقرة 32	تُصيغ هدف وجداني	2.91	0.31	متوسطة
الفقرة 33	تُصيغ هدف نفسحركي	2.94	0.24	متوسطة
الفقرة 34	تُصيغ هدف معرفي في مستوى التقييم	2.92	0.27	متوسطة
الفقرة 35	تُصيغ هدف معرفي في مستوى التركيب	2.64	0.56	متوسطة
الفقرة 36	تُصيغ هدف معرفي في مستوى التحليل	2.75	0.54	متوسطة
الفقرة 37	تُصيغ هدف معرفي في مستوى التطبيق	2.58	0.83	متوسطة
الفقرة 38	تُصيغ هدف معرفي في مستوى الفهم والاستيعاب	3.54	0.63	عالية
الفقرة 39	تُصيغ هدف معرفي في مستوى الحفظ والتذكر	2.88	0.69	متوسطة
م.2	صياغة الأهداف السلوكية للعناصر التعليمية حسب هرم بلوم (النظرية)	2.99	0.31	متوسطة

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط	الانحراف المعياري	النتيجة
الفقرة 40	تُحدد النص المعروض بشرائح التعلم	2.34	0.69	ضعيفة
الفقرة 41	تُحدد عدد الكلمات بحث لا تزيد عن (60) كلمة	2.76	0.43	متوسطة
الفقرة 42	تتدرج في كتابة المعلومات من السهل إلى الصعب في شرائح المحتوى	2.60	0.71	متوسطة
الفقرة 43	تُعطي أمثلة توضيحية للمحتوى العلمي المقدم بالشرائح	2.59	0.73	متوسطة
م.2.ب.1	تُحدد المحتوى العلمي المقرر باستخدام استراتيجية التعلم المدمج	2.57	0.41	متوسطة
الفقرة 44	تُحصر المهارات المراد تنميتها من خلال المقرر	1.55	0.72	منعدمة
الفقرة 45	تُحصر الأدوات المستخدمة في استراتيجية التعلم المدمج	2.29	0.73	ضعيفة
الفقرة 46	تُصف الخطوات التي يقوم بها المتعلم	2.47	0.71	ضعيفة
الفقرة 47	تُحدد التغذية الراجعة لكل خطوة من الخطوات	2.88	0.33	متوسطة
م.2.ب.2	تصميم محتوى تعليمي باستخدام استراتيجية التعلم المدمج	2.30	0.42	ضعيفة
م.2.ب	تحديد طرق تدريس المقرر الإلكتروني وتصميم المحتوى لها	2.44	0.32	ضعيفة
الفقرة 48	تُحدد صورة تعبر عن مضمون المحتوى (منسقة)	2.80	0.51	متوسطة
الفقرة 49	تُختار صورة غير مزدحمة بالتفاصيل (بسيطة)	2.54	0.70	متوسطة
الفقرة 50	تُحدد صورة تتسم بالواقعية (واقعية)	2.37	0.77	ضعيفة
الفقرة 51	تُختار صورة تتناسب مع مضمون المحتوى	2.50	0.70	ضعيفة
م.2.ج.1	تُحدد الرسوم والصور الثابتة.	2.55	0.48	متوسطة
الفقرة 52	تُختار النص المسموع بحيث لا يزيد عن (60) كلمة	2.52	0.82	متوسطة
الفقرة 53	تُسجل صوت يتميز بالوضوح	2.89	0.95	متوسطة

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط	الانحراف المعياري	النتيجة
الفقرة 54	تسجل صوت بسرعة تتناسب مع خصائص المتعلمين	2.90	0.39	متوسطة
الفقرة 55	تسجل الصوت صحيح لغوياً	2.74	0.90	متوسطة
الفقرة 56	تسجل الصوت مع الصور الثابتة	1.98	0.13	ضعيفة
الفقرة 57	تسجل الصوت بالتزامن مع لقطة الفيديو (إذا كان الصوت المعروض لشرح بيانات صورة متحركة)	1.97	0.18	ضعيفة
الفقرة 58	تسجل الصوت بالتزامن مع النص المعروض (إذا كان الصوت المعروض يشرح بيانات نصية)	1.96	0.20	ضعيفة
م.ج. 2	اختيار وتسجيل الصوت أو النص المسموع	2.42	0.30	ضعيفة
الفقرة 59	تختار رسوم متحركة واضحة وبسيطة	2.42	0.71	ضعيفة
الفقرة 60	تختار رسوم متحركة تناسب خصائص المتعلمين	2.71	0.63	متوسطة
الفقرة 61	تحدد رسوم متحركة تعبر عن المحتوى التعليمي للمقرر	2.62	0.59	متوسطة
الفقرة 62	تخصص لقطة رسوم متحركة (فيديو) واحدة لكل شريحة	2.14	0.76	ضعيفة
الفقرة 63	تدرج لقطة فيديو لا تزيد عن (25 - 30) دقيقة	2.91	0.28	متوسطة
م.ج. 3	اختيار الرسوم المتحركة	2.56	0.35	متوسطة
م.ج. 2	اقترح الوسائط المتعددة المناسبة لمحتوى العنصر التعليمي في المقرر.	2.51	0.27	متوسطة
الفقرة 64	تحدد الهدف من أسلوب المحاكاة	2.15	0.88	ضعيفة
الفقرة 65	تحدد الصعوبات المراد تحويلها لأسلوب المحاكاة	1.66	0.77	منعدمة
الفقرة 66	تعيين البيئة المراد محاكاتها	2.20	0.83	ضعيفة
الفقرة 67	تحدد الأدوات المستخدمة في المحاكاة	1.95	0.21	ضعيفة
الفقرة 68	تحدد السلوك المراد من الطالب محاكاته	2.10	0.83	ضعيفة

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط	الانحراف المعياري	النتيجة
الفقرة 69	تكتب سيناريو المحاكاة المحدد	1.89	0.32	ضعيفة
الفقرة 70	تحدد البدائل المقترحة التي يمكن للمتعلم أن يختار منها	2.43	0.75	ضعيفة
الفقرة 71	تكتب التغذية الراجعة للاستجابات الصحيحة أو الخطأ	2.10	0.88	ضعيفة
الفقرة 72	توضح المعلومات المتوفرة للمتعلم في بيئة المحاكاة	1.72	0.45	منعدمة
م.د 1.	توظيف أسلوب المحاكاة	2.02	0.35	ضعيفة
الفقرة 73	تكتب البيانات الموضوعية في النشاط	1.66	0.77	منعدمة
الفقرة 74	تحدد الهدف المراد تحقيقه	2.07	0.77	ضعيفة
الفقرة 75	تقترح آلية العمل	1.95	0.21	ضعيفة
الفقرة 76	تحدد السلوك المتوقع من المتعلم	2.04	0.80	ضعيفة
الفقرة 77	تصاغ السيناريو التعليمي الخاص بالنشاط المقترح	1.58	0.50	منعدمة
الفقرة 78	تحدد التغذية الراجعة للمتعلم للاستجابة الصواب والخطأ	2.36	0.74	ضعيفة
الفقرة 79	تبين عدد المحاولات التي قام بها المتعلم للوصول للإجابة الصحيحة.	1.52	0.50	منعدمة
م.د 2.	توظيف أسلوب السحب والاسقاط	1.88	0.31	ضعيفة
الفقرة 80	تحدد هدف الواجب المنزلي	2.98	0.46	متوسطة
الفقرة 81	تُعد مصادر المعلومات المقدمة للمتعلم عبر الويب	2.60	0.72	متوسطة
الفقرة 82	تحدد المطلوب من المتعلم أدائه	2.69	0.50	متوسطة
الفقرة 83	تعدد المهام الواقعة للمتعلم	2.52	0.55	متوسطة
الفقرة 84	تحدد أسلوب المشاركة والتفاعل بين المتعلم وأقرانه	2.60	0.57	متوسطة

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط	الانحراف المعياري	النتيجة
الفقرة 85	تصيح الواجب (التكليف) المطلوب من المتعلم	2.73	0.51	متوسطة
م.د.3.ا	استخدام طريقة الرحلات المعرفية عبر الويب كواجب منزلي للمتعلم	2.69	0.40	متوسطة
الفقرة 86	تصيح الأهداف السلوكية للواجب المنزلي (التكليف)	3.03	0.49	متوسطة
الفقرة 87	تقترح التقنية الإلكترونية المستخدمة في تسليم الواجبات	2.02	0.48	ضعيفة
م.د.3.ب	استخدام استراتيجية التعليم القائم على المشروعات الإلكترونية كتكليف للمتعلم	2.53	0.42	متوسطة
الفقرة 88	تحدد الأهداف التعليمية للتكليف	2.97	0.18	متوسطة
الفقرة 89	تحدد مهام المتعلم	2.93	0.29	متوسطة
الفقرة 90	تحدد الأدوات المختلفة للطلاب	2.60	0.57	متوسطة
الفقرة 91	تصيح التكليف المطلوب من الطالب	2.66	0.52	متوسطة
م.د.3.ج	استخدام استراتيجية مجموعة العمل كتكليف للطلبة	2.79	0.28	متوسطة
الفقرة 92	تقسم الموضوعات الرئيسة للمقرر الى موضوعات فرعية	1.99	0.24	ضعيفة
الفقرة 93	تحدد أهداف المناقشات التعليمية الإلكترونية	2.02	0.25	ضعيفة
الفقرة 94	تنظم وقت المناقشات الإلكترونية للموضوع الواحد	1.87	0.42	ضعيفة
الفقرة 95	تكتب معلومات جديدة لتشجيع الطلاب	1.67	0.49	منعدمة
الفقرة 96	تحدد موضوع لابد أن تكون أحد المشاركين فيه لإثراء النقاش	1.77	0.42	ضعيفة
الفقرة 97	تحدد موضوع يمكن للطلاب من خلال خبراتهم ولا يشترط تواجدهم.	2.44	0.70	ضعيفة
م.د.3.د	استخدام استراتيجية المناقشات الجماعية الإلكترونية	1.96	0.25	ضعيفة
م.د.3.هـ	تحديد أنشطة المقرر الإلكترونية	2.49	0.22	ضعيفة

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط	الانحراف المعياري	النتيجة
م.2.د	اقترح أنشطة العناصر التعليمية	2.13	0.25	ضعيفة
الفقرة98	تصيح عبارات تمهيدية للمقرر	2.97	0.18	متوسطة
الفقرة99	توضح علاقات العناصر التعليمية ببعضها	2.96	0.20	متوسطة
الفقرة100	تصيح الملخص على شكل فقرة واحدة	3.30	0.73	عالية
الفقرة101	تصيح الملخص بحيث لا يتجاوز (60) كلمة	3.57	0.67	عالية
م.2.هـ	صياغة مخلص العنصر التعليمي	3.20	0.33	متوسطة
الفقرة102	تحدد الأهداف السلوكية المراد قياسه	3.59	0.68	عالية
الفقرة103	تحدد عناصر المحتوى المراد قياسه	2.90	0.31	متوسطة
م.2.و.1	بناء أسئلة التقويم البنائي	3.24	0.46	متوسطة
الفقرة104	تصيح عبارات سؤال اختبار من متعدد	3.72	0.52	عالية
الفقرة105	تصيح بدائل لكي يختار منها المتعلم إجابته	3.84	0.46	عالية
الفقرة106	تكتب بديل واحد صواب	3.40	0.75	عالية
الفقرة107	تكتب بديل واحد خطأ	3.03	0.85	متوسطة
الفقرة108	تكتب بديل واحد مضلل	2.77	0.42	متوسطة
الفقرة109	تقترح التغذية الراجع للطالب عند اختيار أي بديل من الثلاثة بدائل	3.42	0.70	عالية
م.2.و.2	تصيح المطلوب من سؤال اختبار من متعدد	3.36	0.38	عالية
الفقرة110	تصيح المطلوب من سؤال الصواب والخطأ	3.80	0.47	عالية
الفقرة111	تقترح التغذية الراجعة عند استجابة المعلم استجابة صحيحة	3.77	0.51	عالية

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط	الانحراف المعياري	النتيجة
الفقرة 112	تقترح التغذية الراجعة عند استجابة المعلم استجابة خطأ	3.35	0.74	عالية
الفقرة 113	تكتب سؤالين عن كل عنصر تعليمي	3.09	0.84	متوسطة
الفقرة 114	تكتب رأس السؤال فيما لا يزيد عن (24) كلمة	3.22	0.80	متوسطة
الفقرة 115	تصيح التغذية الراجعة فيما لا يزيد عن (50) كلمة	8.71	59.03	عالية
م.2.و.2.ب	استخدام سؤال الصواب والخطأ	4.32	9.87	عالية
م.2.و.2.	اختيار أسلوب صياغة السؤال	3.84	4.97	عالية
الفقرة 116	تحديد الأهداف التعليمية المراد قياسها للدرس	3.85	0.44	عالية
الفقرة 117	تصيح أسئلة التقويم الختامي للدرس	3.84	0.46	عالية
الفقرة 118	تصيح عدد (5) أسئلة صواب وخطأ للدرس	3.41	0.75	عالية
الفقرة 119	تصيح عدد (5) أسئلة اختيار من متعدد للدرس	3.04	0.85	متوسطة
الفقرة 120	تحدد الاستجابة الصحيحة لكل سؤال للدرس	3.29	0.82	عالية
م.3.و.3.	تحديد أسئلة التقويم الختامي للوحدة	3.49	0.43	عالية
الفقرة 121	تحدد الأهداف التعليمية المراد قياسها للمقرر كاملاً	3.85	0.44	عالية
الفقرة 122	تحدد عناصر المحتوى المراد قياسها	3.84	0.46	عالية
الفقرة 123	تكتب عدد (20) سؤال اختيار من متعدد متنوعة حسب مستويات الأهداف	3.41	0.75	عالية
الفقرة 124	تكتب عدد (20) سؤال صواب وخطأ متنوعة حسب مستويات الأهداف	3.04	0.85	متوسطة
الفقرة 125	تحدد الاستجابة الصحيحة لكل سؤال	3.29	0.82	عالية
م.4.و.4.	تحدد أسئلة التقويم الختامي للمقرر	3.49	0.43	عالية

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط	الانحراف المعياري	النتيجة
م.2.و	إجراءات عملية التقييم	3.51	1.32	عالية
الفقرة126	تصيح فقرة عامة عن موضوع المقرر الإلكتروني	2.97	0.18	متوسطة
الفقرة127	تصيح فقرة عن موضوعات المقرر الإلكتروني	2.96	0.20	متوسطة
الفقرة118	تصيح فقرة تحفز المعلم لكي يتفاعل مع المقرر الإلكتروني	2.41	0.75	ضعيفة
م.2.ز	صياغة مقدمة المقرر الإلكتروني	2.78	0.30	متوسطة
الفقرة129	تحديد المصطلحات الواردة في المقرر	2.97	0.18	متوسطة
الفقرة130	تعرف المصطلحات الواردة في المقرر	2.96	0.20	متوسطة
الفقرة131	ترجم الاختصارات الأجنبية الواردة في المقرر	2.84	0.37	متوسطة
الفقرة132	ترتب المصطلحات هجائياً	3.01	0.83	متوسطة
م.2.ح	تحديد قاموس المصطلحات	2.94	0.28	متوسطة
الفقرة133	تُسمى مصدر الكتروني تتقاطع أهدافه مع أهداف المقرر	2.98	0.15	متوسطة
الفقرة134	اختيار مصدر معرفة الكتروني دائم	2.96	0.20	متوسطة
الفقرة135	تختار مصدر مناسب من حيث الوسائط المتعددة التي يحتوي عليها	2.86	0.35	متوسطة
الفقرة136	تختار مصدر يتلاءم مع المحتوى التعليمي المقدم بالمقرر	2.68	0.47	متوسطة
م.2.ط	تحديد المصادر الإلكترونية للمقرر الإلكتروني	2.87	0.20	متوسطة
المحور2	ثانياً - مهارات التصميم	2.82	0.28	متوسطة
الفقرة137	تُسمى العنصر التعليمي المستخدم	2.50	0.71	ضعيفة
الفقرة138	تحدد لغة العنصر التعليمي المستخدم	2.46	0.86	ضعيفة

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط	الانحراف المعياري	النتيجة
الفقرة 139	تكتب كود العنصر التعليمي	2.54	0.70	متوسطة
الفقرة 140	تصيح الكلمات المفتاحية للعنصر	2.43	0.75	ضعيفة
الفقرة 141	تصف العنصر التعليمي كتابة	2.56	0.74	متوسطة
الفقرة 142	تسمي الوحدة الرئيسة	2.24	0.86	ضعيفة
الفقرة 143	تُسمي الوحدة الفرعية.	2.83	0.61	متوسطة
الفقرة 144	تحدد اسم المقرر	2.65	0.67	متوسطة
الفقرة 145	تصيح الأهداف السلوكية للعنصر التعليمي	2.90	0.31	متوسطة
م.3.ا	صياغة الشريحة التعريفية للمقرر	2.57	0.36	متوسطة
الفقرة 146	تكتب النص المعروض بالشريحة الواحدة	2.90	0.37	متوسطة
الفقرة 147	تكتب النص الأصلي للشريحة التعلم	2.90	0.34	متوسطة
الفقرة 148	تحدد النص المسموع الشريحة التعلم	2.69	0.54	متوسطة
الفقرة 149	تكتب وصف تفصيلي للوسائط التعليمية للشريحة التعلم	2.79	0.94	متوسطة
م.3.ب	كتابة شرائح التعلم	2.82	0.36	متوسطة
الفقرة 150	تكتب وصف تفصيلي للنشاط	2.71	0.45	متوسطة
الفقرة 151	تحدد المعلومات المعروضة على شاشة الطالب	2.94	0.24	متوسطة
الفقرة 152	تكتب التغذية الراجعة للمتعلم لكل خطوة من خطوات النشاط	2.80	0.46	متوسطة
م.3.ج	كتابة شرائح النشاط	2.82	0.25	متوسطة
الفقرة 153	تدرج نص السؤال الصواب والخطأ	2.94	0.29	متوسطة

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط	الانحراف المعياري	النتيجة
الفقرة 154	تدرج نص سؤال الاختيار من متعدد	2.90	0.34	متوسطة
الفقرة 155	تدرج التغذية الراجعة لكل سؤال	2.98	0.91	متوسطة
الفقرة 156	تذكر الاستجابة الصحيحة	2.79	0.96	متوسطة
م.3.د	كتابة شريحة الاختبار البنائي	2.91	0.43	متوسطة
الفقرة 157	تدرج المصطلحات	2.61	0.55	متوسطة
الفقرة 158	تدرج تعريف المصطلحات	2.59	0.57	متوسطة
الفقرة 159	تدرج الاختصارات اللاتينية أو الانجليزية للمصطلح	2.41	0.75	ضعيفة
م.3.هـ	كتابة شريحة قاموس المصطلحات	2.54	0.44	متوسطة
الفقرة 160	تدرج الملخص الخاص بالعنصر التعليمي	2.54	0.63	متوسطة
م.3.و	كتابة شريحة الملخص	2.54	0.63	متوسطة
الفقرة 161	تكتب تكليف للمحتوى العلمي	2.50	0.71	ضعيفة
الفقرة 162	تصيح موضوع للمناقشة داخل المقرر الإلكتروني	2.29	0.76	ضعيفة
الفقرة 163	تكتب موضوع للمنتدى داخل المقرر الإلكتروني	1.98	0.47	ضعيفة
الفقرة 164	تكتب مقدمة للمقرر الإلكتروني	2.39	0.73	ضعيفة
الفقرة 165	تكتب قاموس مصطلحات للمقرر الإلكتروني	2.28	0.77	ضعيفة
الفقرة 166	تدرج مصادر التعلم الإلكترونية	1.74	0.48	منعدمة
الفقرة 167	تكتب اختبار ختامي لكل وحدة نسقية أو درس	1.94	0.41	ضعيفة
الفقرة 168	تكتب اختبار ختامي لكل مقرر	1.91	0.46	ضعيفة
م.3.ز	عمل صفحة خاصة بالمقرر	2.13	0.31	ضعيفة
المحور 3	ثالثاً - مهارات إنتاج سيناريو العناصر التعليمية	2.62	0.22	متوسطة
الكل	مهارات تصميم المقررات الإلكترونية	2.81	0.21	متوسطة

العولمة وآثارها على دور الأسرة اليمنية في التنشئة الاجتماعية من وجهة نظر الآباء

د / عبد الغني أحمد علي الحاوري

أستاذ مساعد - أصول التربية

مركز التطوير الأكاديمي وضمان الجودة

جامعة صنعاء

الملخص

هدفت الدراسة الكشف عن آثار العولمة على دور الأسرة اليمنية في التنشئة الاجتماعية، وقد تم استخدام المنهج الوصفي والاستبيان أداة للوصول إلى ذلك الهدف، وتوصلت الدراسة إلى أن العولمة أثرت بدرجة كبيرة على دور الأسرة اليمنية في التنشئة الاجتماعية على المحور الاقتصادي، والمحور الخلقى، والمحور الاجتماعي، بينما كان تأثيرها بدرجة متوسطة على المحور النفسي والمحور الثقافي وكذا المحور السياسي.

كما توصلت الدراسة إلى أن الأسرة اليمنية تأثرت بسلبيات العولمة أكثر من تأثرها بإيجابياتها، وأوضحت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع على المحور الخلقى والثقافي لصالح الإناث، وكذا وجود فروق ذات دلالة تعزى لمتغير الدخل الشهري على المحور الثقافي فقط لصالح ذوي الدخل أقل من خمسين ألف ريال.

13

Abstract

This study aims at identifying the effects of globalization on the role of Yemeni family upon the social upbringing. The descriptive method is used, and the questionnaire is applied as a tool to achieve the aim of the study. The researcher finds out that globalization tracked out profoundly upon the Yemeni family' role at the social upbringing due to the psychological, cultural and political axes.

So, this study comes out to the findings, that the Yemeni family is affected deeply by the disadvantages of globalization more than its advantages. Also, it comes out that there are statistically significant differences at the axes of moral and culture attributed to the variable of gender for the females side. There are significant statistically differences at the axe of culture only attributed to the those with monthly income less than 50.000 RY.

المقدمة:

ظهر مصطلح العولمة بعد انهيار الاتحاد السوفيتي سابقاً، وسيطرة القطب الواحد على العالم، وهو يعني في بعض ما يعنيه أن يصبح العالم قرية واحدة، وأن تزول الحواجز والحدود بين الثقافات والمجتمعات والدول.

والحقيقة أن الملاحظ للأبعاد التي يحملها هذا المصطلح يجد أن الغرب الذي خرج منتصراً في نهاية العقد التاسع من القرن العشرين على المنظومة الاشتراكية رأى في النموذج الرأسمالي الغربي الذي ينتهجه، والثقافة والقيم التي يسير عليها هي الأنموذج الأمثل، وأن هذا النموذج هو الذي ينبغي أن تنتهجه كل المجتمعات والشعوب، ولذا فقد سعى إلى تعميم ثقافته وقيمه على بقية الثقافات عبر أدواته الإعلامية والاقتصادية والسياسية والاجتماعية التي يمتلكها، الأمر الذي يجعل كافة الثقافات - غير الغربية - معرضة للاختراق والتفكك ومرشحة لذوبان هويتها وثقافتها وقيمها بما ينسجم مع القيم والعادات الغربية.

وحتى نكون منصفين في تناول مفهوم العولمة فإنه ينبغي التأكيد بأن هذا المصطلح يحمل شقين الإيجابي والسلبي، فالإيجابيات التي يمكن أن تحسب للعولمة أنها قربت المسافات واختصرت الزمن وجعلت العالم يعيش في قرية واحدة، إضافة إلى أنها وفرت كما هائلا من المعلومات والمعارف وجعلته متاحاً بيد الأفراد والمجتمعات، وتركت المجال مفتوحاً لكل الثقافات للتنافس، كما أن العولمة مكنت المجتمعات من الاحتكاك والتنافس وتبادل الخبرات والاستفادة من التجارب المختلفة.

غير أن سلبياتها أكثر من إيجابياتها، وأثارها أشد وطأة على الأفراد والمجتمعات في الدول النامية في المجالات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والثقافية والنفسية والأخلاقية، ومن أخطر هذه السلبيات

أنها تقضي على الخصوصية الثقافية، الأمر الذي يعرض الثقافات الضعيفة للاختراق والذوبان في ثقافة الغرب الأقوى.

والمجتمع اليمني أحد هذه المجتمعات النامية الذي انخرط في تيار العولمة الجارف دون أن يمتلك الأدوات القوية التي تحمي خصوصيته وتحافظ على هويته، ولذا فهو يتعرض - كما هي المجتمعات الأخرى - لآثار العولمة بسلبياتها وإيجابياتها في النواحي الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والثقافية.

وبشكل خاص تتعرض الأسرة اليمنية لآثار العولمة وأخطارها مما يهدد هذه الأسرة بالتخلي عن بعض وظائفها الاجتماعية تجاه أبنائها، ويصيبها بالعديد من المشاكل والسلبيات والآثار التي ما كان لها أن تظهر لولا اكتساح العولمة كل المجتمعات.

مشكلة البحث وتساؤلاته:

تحدد مشكلة البحث الحالي في أن هناك العديد من الآثار التي ظهرت لدى الأسرة اليمنية مع ظهور العولمة، وهذه الآثار منها ما هو إيجابي ومنها ما هو سلبي، ولذا فإن الحاجة ماسة للكشف عن هذه الآثار حتى تكون الأسرة اليمنية على بينة من أمرها الأمر الذي يمكنها من العمل على مواجهتها، والتخلص من آثارها أو التقليل من خطورتها، وفي المقابل زيادة الاستفادة من الآثار الإيجابية التي تخلفها. ومن هنا فإن السؤال الرئيس هو:

ما آثار العولمة على دور الأسرة اليمنية في التنشئة الاجتماعية من وجهة نظر الآباء ؟

ويتضح عن هذا التساؤل الأسئلة الآتية:

1/ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آثار العولمة على دور الأسرة اليمنية في التنشئة الاجتماعية تعزى للنوع ؟

2/ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آثار العولمة على دور الأسرة اليمنية في التنشئة الاجتماعية تعزى للعمر ؟

3/ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آثار العولمة على دور الأسرة اليمنية في التنشئة الاجتماعية تعزى للمستوى التعليمي ؟

4/ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آثار العولمة على دور الأسرة اليمنية في التنشئة الاجتماعية تعزى للدخل الشهري ؟

5/ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آثار العولمة على دور الأسرة اليمنية في التنشئة الاجتماعية تعزى لعدد الأبناء ؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى الآتي:

- 1- الكشف عن الآثار التي تخلفها العويلة على دور الأسرة اليمينية في التنشئة الاجتماعية.
- 2- الكشف عن ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في آثار العويلة على دور الأسرة اليمينية في التنشئة الاجتماعية تعزى للمتغيرات (النوع، العمر، الدخل الشهري، المستوى التعليمي، عدد الأبناء).

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في الآتي:

- هذا البحث سوف يكشف عن الآثار الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والأخلاقية والنفسية والسياسية التي تخلفها العويلة على دور الأسرة اليمينية في التنشئة الاجتماعية.
- هذا البحث سيقدم التوصيات والمقترحات التي تساهم في تجنب الآثار السلبية على الأسرة اليمينية المترتبة على العويلة.
- سيكشف هذا البحث ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في آثار العويلة على دور الأسرة اليمينية في التنشئة الاجتماعية تعزى للمتغيرات (النوع، العمر، المستوى التعليمي، الدخل الشهري، عدد الأبناء).
- ستزود الأسرة اليمينية بأبرز السلبيات وأهم الإيجابيات التي تخلفها العويلة على دورها في التنشئة الاجتماعية لأبنائها.

حدود البحث:

يتحدد البحث بالآتي:

- أمانة العاصمة وقد تم اختيار أربع مناطق هي منطقة شعوب وتقع شرق العاصمة، ومنطقة السبعين وتقع جنوب الأمانة، ومنطقة معين وتقع غرب الأمانة، ومنطقة مذبح في شمال الأمانة، وقد تم اختيار العينة بطريقة عشوائية.
- تم اختيار عينة البحث بحيث تشمل الذكور والإناث ومن مستويات تعليمية مختلفة وكذلك ممن يتفاوتون في عدد الأبناء، ويختلفون في الدخل الشهرية.

المنهج:

استخدم البحث الحالي المنهج الوصفي للكشف عن الآثار الاقتصادية والثقافية والاجتماعية والسياسية التي خلفتها العويلة على دور الأسرة اليمينية في التنشئة الاجتماعية.

مصطلحات البحث:

العويلة:

هناك العديد من التعاريف التي تحاول توضيح معنى هذا المصطلح ومن هذه التعاريف:

" نمط سياسي اقتصادي ثقافي لنموذج غربي متطور خرج بتجربته عن حدوده لعولمة الآخر بهدف تحقيق أهداف وغايات فرضها التطور المعاصر " (1).

بينما يعرفها بحوش (2008) بأنها " ظاهرة اجتماعية تطبع المجتمع بأكمله بطابعها الاقتصادي الاجتماعي الثقافي... الخ، وهي مرحلة جديدة من مراحل تطور النظام الرأسمالي العالمي التي تحاول من خلاله نشر مجموعة من القيم السياسية الاجتماعية " (2).

ويعرفها عبد الله (2010) بأنها الهيمنة بعينها، وهي تعني تهميش الثقافات المحلية، وتحرير التجارة والثقافة معاً، كما تعني استلاب الهوية الحقيقية للشعوب والأمم وذوبان ثقافتها في الثقافة العالمية وربط الناس بعالم اللأمة واللدولة (3).

أما الحاج (2011) فيرى أن " العولمة ظاهرة عالمية لتطور النظام الرأسمالي تعمل على تنميط العالم وفق منظومة وثقافة الغرب والولايات المتحدة خصوصاً " (4).

ويعرف الباحث العولمة إجرائياً بأنها " مصطلح جديد أطلقه الغرب يهدف من خلاله إلى تأطير العالم كله كمجتمعات وشعوب بالنمط الغربي الأمريكي في كافة المجالات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية بحيث تتبنى هذه المجتمعات القيم والعادات والثقافة الغربية " .

التنشئة الاجتماعية:

" هي عملية التشكيل والتغيير والاكتساب التي يتعرض لها الطفل في تفاعله مع الأفراد والجماعات حتى يصل إلى مكانه بين الناضجين في المجتمع بقيمهم واتجاهاتهم ومعاييرهم وعاداتهم وتقاليدهم " (5).

ويعرفها البحث الحالي بـ " العملية الاجتماعية التي يقوم بها الآباء تجاه أبنائهم بهدف غرس وتنمية القيم والمبادئ والمثل التي تمكن الأبناء من التفاعل والتعامل مع المجتمع بشكل إيجابي " .

الدراسات السابقة:

هناك العديد من الدراسات التي تناولت موضوع العولمة، ومن أهم تلك الدراسات:

أجرت عبيد سعود عبيد المطيري (2013) (6) دراسة عن العولمة وأثرها على الثقافة السياسية لدى طلبة جامعة الكويت، وقد أظهرت الدراسة وجود درجة متوسطة لأثر العولمة على مفاهيم الطلبة نحو النظام أو السلطة الحاكمة والعلمية السياسية والقيم السياسية.

1 - علي غربي واسماعيل قبيرة وآخرون (2003): تنمية المجتمع من التحديث إلى العولمة، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة، 197.
2 - كليمنص شحادة وآخرون (1986): التربية الصحية الاجتماعية في دور الحضارة ورياض الأطفال، دار الفرقان للنشر، عمان، الأردن، ص 106.
3 - محمود عبد الله (2010): مرجع سابق، ص 97
4 - أحمد علي الحاج (2011): العولمة والتربية: آفاق مستقبلية، منشورات إدارة البحوث والدراسات الإسلامية، قطر، كتاب الأمة، ص 31.
5 - كليمنص شحادة وآخرون (1986): مرجع سابق، ص 99.
6 - عبيد سعود عبيد المطيري (2013): العولمة وأثرها على الثقافة السياسية لدى طلبة جامعة الكويت، رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط

وتوصلت عبير عيد الدولية (2012) (1) في دراستها للدور التربوي لأساتذة جامعة الكويت في مواجهة تحديات العولمة الثقافية إلى وجود العديد من التحديات التي تفرضها العولمة الثقافية، وكذا وجود رضا لدى أفراد عينة الدراسة عند الممارسة التربوية من قبل الأستاذ الجامعي لمواجهة تحديات العولمة الثقافية. أما فاطمة علوي السيد سعيد السعيد (2009) (2) فقد قامت بدراسة عن العولمة وتأثيرها على دور الأسرة في التنشئة الاجتماعية في البحرين، وتوصلت إلى وجود عدة آثار على الأسرة في التنشئة الاجتماعية منها: زيادة نسبة التفكك الأسري، والعدوانية والاكنتاب لدى الأطفال، وتحول المجتمع من الثقافة الوطنية إلى ثقافة العولمة، والتقليد الأعمى لعادات وثقافات الغرب، وزيادة في معدلات الجريمة والانحراف، وكذا زيادة في نفقات ومتطلبات الأسرة وغيرها.

وأجرى عطية خليل عطية حمودة (2008) (3) دراسة لمستوى وعي طلبة كلية العلوم التربوية بظاهرة العولمة واتجاهاتهم نحوها، وقد كشفت النتائج عن وجود وعي عالٍ لدى الطلبة في البعدين الثقافي والاجتماعي ووعي أقل في البعدين السياسي والاقتصادي، كما أظهرت النتائج أن اتجاهات الطلبة نحو العولمة كانت إيجابية.

كما قدم محمد فائز عادل (2007) (4) دراسة لدور الأستاذ الجامعي العربي في مواجهة تحديات العولمة في القرن الحادي والعشرين توصل فيها إلى أن الأستاذ الجامعي ينبغي أن يقوم بمجموعة من الأدوار منها: تنمية الانتماء الوطني، وتربية الهوية والاهتمام بالبناء القيمي والأخلاقي للأفراد، والاهتمام باللغة العربية.

وأجرى أحمد غالب الهبوب وفاضل زامل الجنايبي (2007) (5) دراسة لاتجاهات طلبة جامعة إب نحو ظاهرة العولمة وتوصل الباحثان إلى أن طلاب جامعة إب يحملون اتجاهات سلبية تجاه العولمة.

أما عوض خلف العنزي (2006) (6) فقد أجرى دراسة حول سياسة العولمة وانعكاساتها على العمالة الوطنية في القطاع المصرفي بدولة الكويت، وتوصل إلى أن الآثار السلبية للعولمة تفوق الآثار الإيجابية، كما أن العولمة تؤدي إلى صعوبة دخول الخريجين الجدد إلى سوق العمل، وارتفاع معدل البطالة، غير أنها في جوانبها الإيجابية تعمل على رفع كفاءة العاملين، وزيادة القدرة التنافسية، والمساعدة في نقل التكنولوجيا المتقدمة.

¹ - عبير عيد الدولية (2012): الدور التربوي لأساتذة جامعة الكويت في مواجهة تحديات العولمة الثقافية، المجلة التربوية، جامعة الكويت، ع104، ج1.
² - فاطمة علوي السيد سعيد السعيد محمد (2009): العولمة وتأثيرها على دور الأسرة في التنشئة الاجتماعية، جامعة البحرين، كلية الآداب، ??? العلوم الاجتماعية.
³ - عطية خليل عطية حمودة (2008): مستوى وعي طلبة كلية العلوم التربوية بظاهرة العولمة واتجاهاتهم نحوها، مجلة البصائر، مج12، ع1، ربيع الأول.
⁴ - محمد فائز عادل (2007): دور الأستاذ الجامعي العربي في مواجهة تحديات العولمة في القرن الحادي والعشرين، مجلة الباحث الجامعي، جامعة اب، مايو، 13ع.
⁵ - أحمد غالب الهبوب وفاضل زامل الجنايبي (2007): اتجاهات طلبة جامعة اب نحو ظاهرة العولمة، مجلة الباحث الجامعي، جامعة اب، 13ع، مايو.
⁶ - عوض خلف العنزي (2006): سياسة العولمة وانعكاساتها على العمالة الوطنية في القطاع المصرفي بدولة الكويت، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، ع123، السنة 32، أكتوبر.

كما قام عادل صالح الفقيه (2006) (1) بدراسة لظاهرة العولمة من حيث أهدافها ومضامينها وسبل مواجهتها، وتوصل إلى أن من أهم السبل الكفيلة بمواجهتها هي التربية الأسرية التي يتم فيها الاهتمام بالقدوة، والاهتمام بالتقدم التقني، وتشجيع الصناعات والأعمال الصغيرة، ونشر الثقافة السليمة، والاستقلالية والتميز.

أما عبد القادر هاشم رمزي (2004) (2) فقد قام بدراسة عن التربية العربية والإسلامية في مواجهة تحديات العولمة، وتوصل إلى أن هناك مجموعة من التحديات التي تواجه العالم العربي بسبب العولمة من أهمها: إفراغ الوطن العربي من هويته العربية والإسلامية، وإغراق الثقافة العربية والإسلامية بممارسات ثقافية مرتبطة بالاستهلاك والمديونية، تدمير السيادة الوطنية، تسريع السيطرة الأمريكية على الحياة، إغلاق المنابع الأيديولوجية والحضارية التي تنبع منها الخصوصية العربية والإسلامية.

وأجرت نجاة عبد الله بوقس (2002) (3) دراسة حول مفهوم العولمة ومتطلبات التوعية بها لدى المعلمات وطالبات كلية التربية بجده، وقد توصلت إلى أن جميع أفراد العينة من الطالبات المعلمات لم يصل مستوى أدائهن في الاختيار إلى مستوى الدرجة المطلوبة.

تعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من خلال استعراض الدراسات السابقة أنها تتفق مع الدراسة الحالية في اهتمامها بموضوع العولمة سواءً كان من خلال رصد آثارها كما هي في دراسة المطيري (2003)، ودراسة محمد (2009)، والعنزي (2006)، أو من خلال التوصل إلى السبل الكفيلة بمواجهتها كما هي لدى دراسة الدولية (2012)، وعادل (2007)، والهوب والجنابي (2007)، ورمزي (2004)، وبوقس (2002) لكن تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها تهتم بالكشف عن الآثار التي تخلفها العولمة على دور الأسرة في التنشئة الاجتماعية وهذا لم يلاحظ في أي من الدراسات السابقة سوى دراسة محمد (2009) التي اهتمت بالكشف عن آثار العولمة على دور الأسرة البحرينية في التنشئة الاجتماعية، غير أن الدراسة الحالية تختلف عن تلك الدراسة في أن مجتمعها آخر وهو الأسرة اليمنية الذي تحاول أن تكشف عن تأثير العولمة على دور الأسرة اليمنية في التنشئة الاجتماعية.

1 - عادل صالح الفقيه (2006): ظاهرة العولمة: أهدافها - مضامينها - سبل مواجهتها، مجلة الكلية العليا للقرآن الكريم، الكلية العليا للقرآن الكريم، اليمن، ع4، ديسمبر.
2 - عبد القادر هاشم رمزي (2004): التربية العربية الإسلامية في مواجهة تحديات العولمة، مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات، جامعة الزرقاء الأهلية، الأردن، ع6، 2ع، كانون الأول.
3 - نجاة عبد الله بوقس (2002): مفهوم العولمة ومتطلبات التوعية بها لدى المعلمات وطالبات كلية التربية تخصص علم الحيوان والفيزياء بجده، دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ع83، ديسمبر.

الإطار النظري:

أولاً: آثار العوالم على المجتمعات:

التقييم الموضوعي لآثار العوالم يشير إلى أنها تحمل مظاهر متناقضة، بحيث لا يمكن اعتبارها بمثابة شر مطلق، أو خير مطلق، فهي في الأول والأخير نتيجة مباشرة للتغيرات الكثيرة التي حدثت وتحدث في عالم اليوم، خاصة في مجال الاتصالات والمواصلات وتقنية الإنتاج وغيرها من العوامل التي زادت من تشابك وتفاعل العالم سلبياً وإيجابياً (1).

وتأثير العوالم على المجتمعات والشعوب متفاوت ومتباين تبعاً لأوضاع المجتمعات ومتطلباتها، وكذلك درجة تماسكها وكفاءتها في استعمال مواردها المختلفة المادية والرمزية للتعامل مع الضغوط والتحديات الخارجية من جهة والتحديات الداخلية من جهة ثانية (2).

فالجوانب السلبية في العوالم تتمثل في أنها تستهدف الأعراف والقيم والتقاليد باعتبارها عائقاً عن التحول الذي يشهده العالم نحو العوالم، فقيم الأسرة أو الرابطة العائلية أصبحت عائقاً أمام الإجهاد والشذوذ الجنسي، ويجعل من الزواج المقدس زواجاً تقليدياً لا يوفر الحياة الكريمة والسعيدة لأصحابه (3). وتجعل من الثقافة الغربية أنموذجاً يجب على بقية الثقافات أن تحاكيه في نمط حياتها وقيمها وعاداتها.

والعوالم تسهل جريمة صناعة ونشر الفيروسات وتعطيل الأجهزة الالكترونية، وانتحال الشخصية والمضايقات، كما أنها تساعد على التشهير بالأشخاص وتشويه السمعة ونشر وصناعة الأفلام الإباحية الأكثر تأثيراً على الحياة الاجتماعية (4).

كما أن العوالم تؤدي إلى تراجع دور الدولة في حياة مواطنيها، فدور الدولة يكاد يقتصر على تهيئة البيئة المناسبة لاقتصادها ليتجاوب مع متطلبات العوالم الاقتصادية والاجتماعية، كفتح الحدود وإزالة العقبات القانونية والتشريعية، فالدولة لم تعد هي مركز السياسة الوحيد، ولا صاحبة القرار الوحيد، كما أنها لم تعد مسئولة بشكل كامل عن مواطنيها وحدودها واقتصادها، وإن الفصل بين المحلي والعالمي، وبين السياسة الداخلية والخارجية قد أصبح من تراث الماضي (5).

1- عبد الناصر حسن المودع (2012): دليل المصطلحات السياسية، مركز التنمية المهنية، صنعاء، ص 347.
2- العياشي عنصر (2008): الأسرة في الوطن العربي: آفاق التحول من الأبوية إلى الشراكة، عالم الفكر، ع3، يناير-مارس، ص 305.
3- سلمي الصلاحت (2007): العوالم وتأثيرها في لغة الطفل، المؤتمر الولي " الطفل بين اللغة الأم والتواصل مع العصر"، الدوحة، المركز الثقافي للطفولة، ص 6.
4- إبراهيم سعيد البيضاني (2012): القيم المجتمعية في ظل عصر العوالم وإدارة المعرفة، المؤتمر العلمي الأول " عوالم الإدارة في عصر المعرفة"، 15-17 ديسمبر، جامعة الجنان، طرابلس، لبنان، ص 4.
5- عبد الناصر جرادات وآخرون (2012): قراءة في العوالم وأثرها على دول وشعوب العالم، المؤتمر العلمي الأول: عوالم الإدارة في عصر المعرفة 15-17 ديسمبر، جامعة الجنان، طرابلس، لبنان، ص 4.

أما الجوانب الإيجابية للعولمة فتتمثل في أنها توفر الفرص لتحقيق مزيد من التطور الإيجابي في العلاقات الاجتماعية والأسرية خاصة، من ذلك انتشار التعليم ووسائل التثقيف الجماهيري التي شملت أعداداً متزايدة من النساء والأطفال، وتساعد في تكوين الشخصية ورفع المؤهلات والمهارات الفكرية والتطبيقية مما يسمح بتكثيف الفئات الاجتماعية المستضعفة، وتوسيع فرص المشاركة لديها كأطراف فاعلة في العملية الاجتماعية، فالنساء كما الأطفال يكتسبون مساحات إضافية للحركة، وقدراً أكبر من حرية الرأي والتعبير والمبادرة في اتخاذ القرار" (1).

كما أنها تهتم بنشر الديمقراطية وتعميمها وما يصاحب ذلك من رفض للسلطة والدكتاتورية في الحكم وتبني التعددية السياسية والالتزام بحقوق الإنسان" (2).

ثانياً: دور الأسرة في التنشئة الاجتماعية:

في ظل الآثار التي رافقت ظهور العولمة كان لابد من دور للأسرة تجاه أبنائها يتمثل في حث الأبناء وتبصيرهم باليجابيات ليستفيدوا منها، وفي المقابل المحافظة عليهم من السلبيات.

فالأسرة هي أول وأهم مؤسسة في حياة الطفل الاجتماعية، وتأثيرها في السنوات الأولى له آثاره الباقية مدى الحياة، ذلك أن الخبرات بأنواعها في السنوات الخمس الأولى من حياة الطفل هي التي تشكل الشخصية وتصنع الأساس لما يأتي بعدها من خبرات تنميها وتعمقها (3).

وترجع أهمية الأسرة في تنشئة الطفل أكثر من أي وسيط آخر مثل جماعة الأقران والأصدقاء والمعلمين والنماذج السلوكية التي تغرسها وسائل الإعلام إلى صلة الطفل بأعضاء أسرته تكون أشد كثافة، وأطول زمناً، خاصة الوالدين، وبالتالي الأكثر تأثيراً في اتجاهاته وقيمه وملامح شخصيته بصفة عامة" (4). ومن هنا فإن الأسرة هي التي تشكل وجدان الطفل اجتماعياً وثقافياً، وتنشئته اجتماعياً، وترسخ فيه قيماً وعادات وتقاليد اجتماعياً يجعل من وكالات التنشئة الاجتماعية الأخرى وسائط قانونية لا تغير مما تكون في شخصية الفرد، وأنماط سلوكه إلا القليل (5).

ولذا لابد من تدريب الوالدين على أساليب التربية الحديثة المصاحبة لعصر التقدم الإلكتروني واستخدام وسائل الحماية والمراقبة على الحاسب الآلي مع المحافظة على الخصوصية، وأن تكون هناك برامج وخطط عمل دراسية لحماية الأطفال الذين يستخدمون شبكة الانترنت وبناء ثقافة خاصة بهم للتعامل السليم مع هذه التبعية الالكترونية (6).

¹ - العباس (2008): مرجع سابق، ص 305.

² - أحمد بخوش (2008): الاتصال والعولمة: دراسة سوسيوثقافية، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة، 115.

³ - هدى محمود الناشف (2007): الأسرة وتربية الطفل، دار المسيرة، الأردن، 18.

⁴ - هدى محمود الناشف (2007): الأسرة وتربية الطفل، دار المسيرة، الأردن، 24.

⁵ - هدى محمود الناشف (2007): الأسرة وتربية الطفل، دار المسيرة، الأردن، ص 57.

⁶ - ابراهيم سعيد البيضاني (2012): مرجع سابق، 4.

فمن خلال التنشئة الاجتماعية يكتسب الطفل من أسرته اللغة والعبادات والتقاليد السائدة في مجتمعه، والمعاني المرتبطة بأساليب إشباع رغباته وحاجاته الفطرية والاجتماعية والنفسية كما يكتسب القدرة على توقع استجابات الغير نحو سلوكه واتجاهاته (1) .

وهناك عناصر عدة لا بد من تأخذها الأسرة في الاعتبار وهي مشاعر الحب والاحترام، سيادة العلاقات الديمقراطية، والعمل قدر الإمكان على التخلص من الرواسب الضارة التي تكونت في مرحلتي الطفولة والمراهقة، وتخفيف حدة النزاعات والمشاكل الزوجية، وكل الأمور التي تؤثر سلباً على اتجاهات الآباء نحو الأبناء (2) .

والأسرة من خلال هذه التنشئة تعمل على استدماج لمعايير وقيم المجتمع بحيث تتحول هذه القيم والتقاليد والمعايير إلى جزء من البناء النفسي للطفل تمكنه من الحصول على رضا وحب الآخرين من حوله (3) .

إجراءات البحث:

يتناول هذا الجزء الإجراءات التي تم إتباعها في هذا البحث والمنهج المستخدم والأداة وخطوات بنائها وكذا المجتمع والعينة والمعالجات الإحصائية التي تم استخدامها .

المنهج:

استخدم البحث الحالي المنهج الوصفي الذي يكشف عن الآثار التي تخلفها العولمة على دور الأسرة اليمنية في التنشئة الاجتماعية.

أداة البحث وخطوات بنائها:

استخدم البحث الاستبيان كأداة من أدوات البحث العلمي لجمع البيانات من عينة البحث التي تكونت من الآباء والأمهات بأمانة العاصمة وقد تم اتباع الخطوات الآتية:

1/ الاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت موضوع العولمة وآثارها على الأسرة بشكل عام والأسرة اليمنية بشكل خاص .

2 / الاطلاع على الأدب التربوي المتعلق بالعولمة ومجالاتها وآثارها السلبية والايجابية على الأسرة.

3 / بعد الاطلاع على الدراسات السابقة والأدب التربوي تم الخروج بمجموعة من الفقرات التي تمثل الاستبانة في صورتها الأولية وقد تكون من عدد (62) فقرة شملت ستة محاور هي الخلفي، الثقافى، الاجتماعى، الاقتصادى، السياسى، النفسى.

1- حنان عبد الحميد العنفي (2005): تنمية المفاهيم الاجتماعية والدينية والاخلاقية في الطفولة المبكرة، دار الفكر، الأردن، ط1، 100.

2- حنان عبد الحميد العنفي (2005): المرجع السابق، 184.

3- هدى محمود الناشف (2007): مرجع سابق، ص 55.

4/ تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين والخبراء بعلم الاجتماع وعلم النفس والتربية لأخذ آرائهم ومقترحاتهم حول الاستبانة، وقد أبدوا مجموعة من الملاحظات القيمة على فقرات الاستبانة وبعد التعديل وفق تلك الملاحظات أصبحت الاستبانة تتضمن (48) فقرة:

صدق الأداة:

تم التأكد من صدق الاستبانة من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بجامعتي صنعاء والعلوم والتكنولوجيا والذين يمتلكون الخبرة الواسعة في هذا المجال، وقد تم تعديل الاستبانة في ضوء الملاحظات القيمة التي أبداهها المحكمون.

ثبات الأداة:

تم التأكد من ثبات الاستبانة من خلال استخدام معامل ألفا كرومباخ، وقد بلغ معامل ثبات الاستبانة (93%):

مجتمع البحث:

تكون مجتمع الدراسة من أرياب الأسر اليمنية (آباء وأمهات) بأمانة العاصمة.

عينة البحث:

تكونت عينة الدراسة من عدد (117) رب أسرة، وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وتم مراعاة أن تتوزع العينة على الذكور والإناث، وعلى مختلف الأعمار، ومن مستويات تعليمية متعددة، ودخول مختلفة والجدول التالي يوضح ذلك.

الجدول (1)

عدد أفراد العينة حسب العمر والمستوى التعليمي والدخل الشهري وعدد الأبناء والنوع

النوع	عدد الأبناء				الدخل الشهري			المستوى التعليمي				العمر			البيان
	أكثر من 5	3-4	2-1	أقل من 1	أكثر من 100 ألف	50-100 ألف	أقل من 50 ألف	شهادة عليا	جامعي	ثانوية أو أقل	يقرا ويكتب	أكثر من 45 عام	ما بين 31-45 عام	أقل من 30 عام	
ذكر	36	39	42	34	51	32	35	64	7	11	21	75	21	العدد	
أنثى	38	79	36	39	42	34	51	32	35	64	7	11	21	العدد	
	32,5%	67,5%	30,8%	33,3%	35,9%	29,1%	43,6%	27,4%	29,9%	54,7%	6%	9,4%	17,9%	النسبة	
	117	117	117	117	117	117	117	117	117	117	117	117	117	الإجمالي	

إجراءات تطبيق الأداة:

تم اختيار عدة أحياء بأمانة العاصمة لتوزيع الاستمارات عليها بحيث تتوزع على الاتجاهات الأربعة وبالتالي تم اختيار منطقة شعوب شرق العاصمة، ومنطقة السبعين جنوب العاصمة، ومنطقة مذبح شمال العاصمة، ومنطقة معين غرب العاصمة، وقد طلب من أفراد العينة الإجابة على فقرات الاستبيان وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي (بدرجة كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، ضعيفة، ضعيفة جداً)، وقد تم تحديد قيم الوسط المرجح وتقديره اللفظي على النحو الآتي:

قيم الوسط المرجح	التقدير اللفظي
1,79 - 1	ضعيفة جداً
2,59 - 1,80	ضعيفة
3,39 - 2,60	متوسطة
4,19 - 3,40	كبيرة
5 - 4,20	كبيرة جداً

وقد تم توزيع عدد (150) استمارة على الآباء والأمهات وتم إرجاع عدد (130) استمارة، وبد فحصها ومراجعتها تم استبعاد 13 استمارة لعدم اكتمال بياناتها أو لملاحظة ضعف الجدية في الإجابة وبالتالي تبقت عدد (117) استمارة هي الاستمارات التي ستخضع للتحليل الإحصائي.

المعالجات الإحصائية:

تم استخراج المعالجات الإحصائية الآتية:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاو الاستبيان وللأستبيان ككل.
- الاختبار التائي T.Test معرفة الفروق الإحصائية في استجابات العينة تعزى للنوع.
- تحليل التباين ANOVA معرفة الفروق الإحصائية في استجابات العينة تعزى للمتغيرات(العمر، المستوى التعليمي، الدخل الشهري، عدد الأبناء).
- اختبار شيفيه لمعرفة اتجاه الفروق في استجابات عينة البحث وفقاً لمتغير(الدخل الشهري).
- معامل ألفا كرومباخ لاستخراج معامل الثبات.

نتائج الدراسة:

بعد استكمال إجراءات البحث وتطبيق الاستبيان على عينة من الآباء والأمهات بأمانة العاصمة، وبعد تفرغ البيانات في البرنامج الإحصائي SPSS وإجراء المعالجات الإحصائية اللازمة تم الخروج بالنتائج التالية:

الهدف الأول: معرفة آثار العولمة على دور الأسرة اليمنية في التنشئة الاجتماعية من وجهة نظر الآباء.

وللوصول إلى هذا الهدف فقد تم استخراج المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل محور وللاستبيان ككل كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول (2)

آثار العولمة على دور الأسرة اليمنية في التنشئة الاجتماعية مرتبة تنازلياً

المحور	المتوسط	الانحراف المعياري	التقدير اللفظي
الاقتصادي	3,86	,09548	كبيرة
الخلقي	3,73	,75170	كبيرة
الاجتماعي	3,56	,70181	كبيرة
النفسي	3,39	,46962	متوسطة
الثقافي	3,19	,48272	متوسطة
السياسي	3,12	,69106	متوسطة
الاستبيان ككل	3,47	,46962	كبيرة

يتضح من الجدول السابق أن العولمة لها تأثير كبير على دور الأسرة في التنشئة الاجتماعية وذلك من وجهة نظر الآباء على الاستبيان ككل وعلى المحور الاقتصادي والخلقي والاجتماعي، وقد احتل المحور الاقتصادي المرتبة الأولى بمتوسط (3,86) وانحراف معياري (,59548)، وجاء المحور السياسي أقل متوسط حيث حصل على (3,12) وانحراف معياري (,69196)، وهي تتفق مع نتائج دراسة السعيد (2009) (1) التي أكدت وجود آثار كبيرة على دور الأسرة في التنشئة الاجتماعية في البحرين في النواحي الثقافية والاجتماعية والاقتصادية.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن العولمة قد أثرت تأثيراً كبيراً على دور الأسرة اليمنية في التنشئة الاجتماعية؛ لأنها أدت إلى زيادة المتطلبات الاقتصادية للأسرة، وإلى نزوع الأبناء نحو الكماليات والمظاهر والتقليد، وجعلتهم يهتمون بشكل كبير بمتابعة الموضة، واقتناء الهواتف المحمولة ذات المواصفات العالية والتكلفة الكبيرة، والإدمان على الانترنت وشبكات التواصل الاجتماعي كالفيس بوك والواتس اب والتليجرام وغيرها من البرامج التي كان لها أبلغ الأثر على دور الأسرة اليمنية في التنشئة الاجتماعية. وقد جاءت المحاور الثلاثة (النفسي والاجتماعي والسياسي) في حدود التقدير اللفظي متوسط وبما يشير إلى أن العولمة كان تأثيرها على هذه المحاور بدرجة متوسطة، وأن العولمة أشد ما أثرت فيه على الجسد اليمني هو في الجانب الاقتصادي والاخلاقي والاجتماعي، فالإعلانات الاقتصادية المنتشرة على أغلب القنوات الفضائية والانترنت التي أبهرت الشباب اليمني وأثرت على الجانب الأخلاقي، وهذه النتيجة

1- فاطمة علوي السيد سعيد السيد محمد (2009): العولمة وتأثيرها على دور الأسرة في التنشئة الاجتماعية، جامعة البحرين، كلية الآداب، ??? العلوم الاجتماعية.

تتفق مع دراسة المطيري (2013) (1) التي أكدت وجود أثر بدرجة متوسطة للعولمة على مفاهيم الطلبة نحو العملية السياسية والسلطة الحاكمة.

ويمكن أن يعزى حصول المحور السياسي على أقل متوسط من بين بقية المحاور إلى أن الأبناء لا يهتمون بالقضايا السياسية بقدر اهتمامهم باقتناء الهواتف المحمولة والموضة وقضاء الأوقات الطويلة في متابعة شبكات التواصل الاجتماعية المذكورة آنفاً أو الاستغراق في مشاهدة القنوات الفضائية والأفلام والمسلسلات وغيرها.

النتائج المتعلقة بالمحور الأول: الخلق: ولمعرفة ذلك فقد تم استخراج المتوسطات والانحرافات المعيارية والجدول (3) يوضح ذلك:

الجدول (3)

آثار العولمة على دور الأسرة اليمينية في التنشئة الخلقية

التقدير اللفظي	الانحراف المعياري	المتوسط	الفترة	
كبيرة	,90761	4,11	سهلت للأبناء متلعة المواقع الإباحية والقنوات الخليعة	1
كبيرة	,8804	3,84	أدت إلى انتشار الاختلاط بين الشباب	2
كبيرة	1,0131	3,79	ساعدت على نقشي الانحلال الخلقى	3
كبيرة	,9478	3,78	رفعت من معدلات الجريمة والانحراف.	4
متوسطة	1,087	3,13	أدت إلى انتشار المخدرات بين الشباب.	5
كبيرة	,75170	3,73	المتوسط العام والانحراف المعياري للمحور	

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- أن آثار العولمة على دور الأسرة في تنشئة أولادها خلقياً كان كبيراً بمتوسط (3,73) وانحراف معياري (75170)، ويعزى ذلك إلى الانفتاح المفاجئ على العالم بسبب دخول اليمن عصر العولمة والتلاقح الثقافي، والسماوات المفتوحة، وانتشار القنوات الفضائية الغث منها والسمين، وارتباط العالم بالشبكة العنكبوتية التي سهلت للشباب وخاصة الصغار دخول المواقع الإباحية، ومتابعة القنوات الخليعة، كل هذا جعل من دور الأسرة اليمينية في التنشئة الخلقية صعباً وجعل تأثير العولمة كبيراً، فالوالدان لا يستطيعان مراقبة أبنائهم عند دخولهم محلات الأنترنت، أو اشتراكهم في بعض القنوات الفضائية أو دخولهم البريد الإلكتروني.

- أن أكثر فترة أثرت فيها العولمة هي "سهلت للأبناء متابعة المواقع الإباحية والقنوات الخليعة" حيث جاء تأثير العولمة بدرجة كبيرة وبمتوسط (4,11) وانحراف معياري (90761)، ويعزى ذلك إلى أن الشباب وبحكم السن الذي هم فيه فإن من أكثر الأشياء التي تجذبهم قضايا الجنس وصور الفئات

¹ - عبيد سعود عبيد المطيري (2013): العولمة وأثرها على الثقافة السياسية لدى طلبة جامعة الكويت، رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط

والرقص، ولأن الكثير من تلك القضايا كانت من قبل ظهور عصر العولمة وانتشار القنوات الفضائية وارتباط المجتمعات بالانترنت كان من الصعوبة على الشباب الحصول على مثل تلك المواد ولذا فبمجرد تيسر الوصول إلى تلك المواقع من خلال الانترنت والفضائيات فكأنه وجد ضالته، ولذا فقد أطلالوا من أوقات المتابعة لها وأرادوا أن يشبع الرغبة النفسية الجامعة المكبوتة لديه.

النتائج المتعلقة بالمحور الثاني: الثقافى: ولمعرفة ذلك فقد تم استخراج المتوسطات والانحرافات المعيارية والجدول (4) يوضح ذلك:

جدول (4)

آثار العولمة على دور الأسرة في التنشئة الثقافية

التقدير اللفظي	الانحراف المعياري	المتوسط	الفقرة	
كبيرة	,93212	3,96	أدت إلى غلبة ثقافة الصورة على ثقافة الكلمة.	1
كبيرة	,96077	3,87	ساهمت في تدفيع الأبناء نحو تعلم اللغة الإنجليزية.	2
كبيرة	,9839	3,74	أدت إلى ضعف شعور الأبناء بالهوية العربية والإسلامية.	3
كبيرة	1,0131	3,54	أثرت على مستوى اللغة العربية لدى الأبناء.	4
كبيرة	1,0637	3,50	أدت إلى تراجع مستوى تحصيل الأبناء في المدرسة.	5
كبيرة	,9926	3,41	أدت إلى شعور الأبناء بالاغتراب الثقافي.	6
متوسطة	1,0216	2,79	زادت من قدرة الأبناء على التفكير الناقد والإبداعي.	7
متوسطة	1,0171	2,67	ساعدت الأبناء على التحرر من الجمود الفكري.	8
ضعيفة	,9788	2,47	مكنت الأبناء من زيادة معرفهم ومعلوماتهم.	9
ضعيفة	,9495	1,96	مكنت الأبناء من الوصول إلى المعرفة بسهولة ويسر.	10
متوسطة	,48272	3,19	المتوسط العام والانحراف المعياري للمحور	

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- أن آثار العولمة على دور الأسرة اليمينية في التنشئة الثقافية كان بدرجة متوسطة حيث حصل متوسط (3,19) وانحراف معياري (48272).
- أن أعلى فقرة أثرت فيها العولمة هي " أدت إلى غلبة ثقافة الصورة على ثقافة الكلمة " حيث جاءت بدرجة كبيرة بمتوسط (3,96) وانحراف معياري (93212), ويعزى ذلك إلى أن الشباب وخاصة بعد انتشار القنوات الفضائية والانترنت ووسائل الدعاية والنشر التي تركز على الصورة وتهمل الكلمة جعلت عقول الشباب مشدودة نحو الصور، مع إهمال الكلمات إضافة إلى أن الأبناء لم يصلوا بعد إلى مرحلة النضج الثقافى والفكري الذي يمكنهم من التركيز على المفيد عليمًا ومعرفياً وثقافياً ولذا فإن تأثير الصورة عليهم أكثر من تأثير الكلمة.
- أقل فقرة أثرت فيها العولمة " مكنت الأبناء من الوصول إلى المعرفة بسهولة ويسر " وهذه الفقرة تعد من الفقرات الإيجابية في العولمة وقد كان تأثير العولمة ضعيفاً حيث حصلت على متوسط (1,95) وانحراف معياري (9495), وهذا يثير مخاوف إذ يلاحظ أن الشباب والأبناء لا يستفيدون بشكل كبير من

إيجابيات العوالمه بقدر ما يتأثرون من سلبياتها وهذا تؤكد الفقرة التي قبلها وهي من الفقرات الايجابية أيضاً حيث حصلت كذلك على تقدير ضعيف.

النتائج المتعلقة بالمحور الثالث: الاجتماعي: ولمعرفة ذلك فقد تم استخراج المتوسطات والانحرافات المعيارية والجدول (5) يوضح ذلك:

جدول (5)

آثار العوالمه على دور الأسرة الاجتماعي

التقدير اللفظي	الانحراف المعياري	المتوسط	الفقرة	
كبيرة	,9939	4,06	ساهمت في ميل الأبناء نحو التقليد الأعمى لعادات وتقاليد الغرب	1
كبيرة	1,0630	3,79	ساهمت في ضعف الالتزام بالضوابط الاجتماعية لدى الأبناء	2
كبيرة	,9991	3,75	ساهمت في تمرد الأبناء على العادات والتقاليد.	3
كبيرة	1,0062	3,62	أدت إلى نزوح الأبناء نحو التحرر من السلطة الوالدية.	4
كبيرة	,9280	3,61	أدت إلى سيطرة المصالح الشخصية لدى الأبناء.	5
كبيرة	1,0020	3,58	أدت إلى زيادة الروابط الأسرية والاجتماعية.	6
كبيرة	1,0359	3,58	أدت إلى فتور الروابط والعلاقات الاجتماعية.	7
كبيرة	1,0549	3,46	كونت لدى الأبناء نظرة سلبية للتاريخ العربي والاسلامي	8
متوسطة	1,1162	3,30	أدت إلى تراجع الانتماء الأسري للأبناء.	9
متوسطة	,9461	2,86	ساعدت الأسرة على الاستفادة من التجارب الثقافية.	10
كبيرة	,70181	3,56	المتوسط العام والانحراف المعياري للمحور	

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- أن آثار العوالمه على دور الأسرة الاجتماعي كان بدرجة كبيرة بمتوسط (3,56) وانحراف معياري (70181,) وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة السعيد (2009) التي أكدت على وجود آثار سلبية للعوالمه على دور الأسرة البحرينية في التنشئة الاجتماعية حيث أدت إلى زيادة نسبة التفكك الأسري والتقليد الأعمى لعادات الغرب.

- أن أعلى فقرة تأثرا بالعوالمه هي " ساهمت في ميل الأبناء نحو التقليد الأعمى لعادات وتقاليد الغرب " حيث كان التأثير بدرجة كبيرة بمتوسط (4,06) وانحراف معياري (9939,) وهذا يشير إلى اختراق الثقافة الغربية لثقافتنا العربية والإسلامية والمحلية، كما يشير إلى تخلي بعض الشباب عن الثقافة العربية الإسلامية والنظر إليها بأنها تمثل التخلف كونها ليست منسجمة مع ثقافة الغرب الأقوى، وهذا يؤكد ما قاله ابن خلدون من أن المغلوب مولع بتقليد الغالب.

- أن أقل فقرة تأثراً بالعوالمه هي " ساعدت الأسرة على الاستفادة من التجارب الثقافية " وهي من الفقرات الإيجابية حيث جاءت بمتوسط (2,86) وانحراف معياري (9461,) وهذا يؤكد أن الأسرة اليمينية تأثرت بسلبيات العوالمه أكثر من تأثرها بإيجابياتها.

النتائج المتعلقة بالمحور الرابع: الاقتصادي: ولمعرفة ذلك فقد تم استخراج المتوسطات والانحرافات المعيارية والجدول (6) يوضح ذلك:

جدول (6)

آثار العولمة على دور الأسرة اليمينية في التنشئة الاقتصادية

التقدير اللفظي	الانحراف المعياري	المتوسط	الفقرة	
كبيرة جدا	,7109	4,36	سببت في ارتفاع نفقات الأسرة على الهواتف المحمولة.	1
كبيرة	,8198	3,98	سببت في ارتفاع نفقات الأبناء على متطلباتهم الحياتية من ملابس وملك.	2
كبيرة	,8950	3,97	ساهمت في زيادة المتطلبات الاقتصادية للأبناء	3
كبيرة	,9462	3,97	سببت في انفاق مبالغ مالية كبيرة على متابعة الموضة.	4
كبيرة	,8176	3,88	أدت إلى نزوح الأبناء نحو الكماليات ومظاهر الترف.	5
كبيرة	,9370	3,81	بسببها أصبحت نظرة الأبناء للأشخاص تعتمد على ممتلكاتهم المادية.	6
كبيرة	,8771	3,50	ساهمت في عجز الأسرة عن تلبية بعض المتطلبات الضرورية	7
متوسطة	1,1197	3,38	أدت إلى خروج الأبناء إلى العمل رغم أنهم لا يزالوا في سن الدراسة.	8
كبيرة	,5908	3,86	المتوسط العام والانحراف المعياري للمحور	

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- أن آثار العولمة على دور الأسرة اليمينية الاقتصادي جاء بدرجة كبيرة بمتوسط (3,86) وانحراف معياري (5,908)، وهي تتفق مع نتائج دراسة السعيد (2009) حيث أكدت تأثير العولمة على دور الأسرة البحرينية في التنشئة الاجتماعية حيث أدت إلى زيادة نفقات الأسرة.
 - أن أعلى فقرة تأثراً بالعولمة هي " سببت في ارتفاع نفقات الأسرة على الهواتف المحمولة " حيث كان التأثير بدرجة كبيرة جداً بمتوسط (4,36) وانحراف معياري (7,109)، وهذا الأمر ملموس كثيراً حيث يلاحظ انتشار الهواتف المحمولة في هذه الفترة بشكل كبير جداً، والتنافس محموم بين الشباب في اقتناء أحدث وأفضل أنواع الهواتف.
 - أن أدنى فقرة تأثراً بالعولمة هي " أدت إلى خروج الأبناء إلى العمل رغم أنهم لا يزالون في سن الدراسة " وقد جاءت بدرجة متوسطة، وهذه الفقرة وإن جاءت كأدنى فقرة بين فقرات المحور الاقتصادي إلا أن المتوسط الذي حصلت عليه ليس بالضعيف أو الضعيف جداً وإنما (متوسطة) وهذا يثير مخاوف من أن العولمة أدت بمعظم الأسر اليمينية إلى إخراج أبنائها للعمل وترك الدراسة.
- النتائج المتعلقة بالمحور الخامس: النفسي. ولمعرفة ذلك فقد تم استخراج المتوسطات والانحرافات المعيارية والجدول (7) يوضح ذلك:

جدول (7)

آثار العولمة على دور الأسرة اليمينية في التنشئة النفسية

التقدير اللفظي	الانحراف المعياري	المتوسط	الفقرة	
كبيرة جدا	,7912	4,43	ادت بالأبناء إلى الإدمان على الانترنت ووسائل التواصل.	1
كبيرة	1,0895	3,72	ادت إلى تبليد الاحساس نحو القضايا العربية والإسلامية.	2
كبيرة	1,,0307	3,50	ادت إلى شعور الأبناء بالضيق والتوتر والإحباط.	3
كبيرة	1,0131	3,46	ادت إلى الانانية والنزعة نحو الذاتية لدى الأبناء.	4
كبيرة	1,0998	3,41	ادت إلى نزوع الأبناء نحو التشدد والعنوانية.	5
متوسطة	,9833	3,17	مكنت الأبناء من ممارسة النقد الذاتي وإعادة البناء القيمي	6
متوسطة	1,0333	2,97	ساهمت في زيادة الطموح لدى الأبناء.	7
متوسطة	1,0779	2,96	ساعدت على اطلاق الطاقات الكامنة لدى الأبناء.	8
متوسطة	,9629	2,89	ساعدت الأبناء على تطوير ذواتهم وشخصياتهم.	9
متوسطة	,4696	3,39	المتوسط العام والانحراف المعياري للمحور	

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- أن آثار العولمة على دور الأسرة اليمينية النفسي جاء بدرجة متوسطة حيث حصلت على متوسط (3,39) وانحراف معياري (4,696).
- أن أعلى فقرة تأثراً بالعولمة هي " ادت بالأبناء إلى الإدمان على الانترنت ووسائل التواصل " حيث جاءت بدرجة كبيرة جدا بمتوسط (4,43)، وانحراف معياري (7,912)، وهو أعلى متوسط من بين كل فقرات الاستبيان، وهذا التأثير يلاحظ كثيراً بل وتعاني منه معظم الأسر اليمينية إذ أخذ الانترنت ووسائل التواصل الاجتماعي مثل الواتس اب والتلجرام والفيس بوك جل وقت الشباب، وأصبح الأباء يشكون من إدمان أولادهم لهذه البرامج إضافة إلى أنه يؤثر على أوقات المذاكرة الأمر الذي قد يؤدي إلى تدني مستوى التحصيل الدراسي.
- أن أدنى متوسط حصلت عليه الفقرة " ساعدت الأبناء على تطوير ذواتهم وشخصياتهم " وقد جاءت بدرجة متوسطة بمتوسط (2,89) وانحراف معياري (9,629)، وهذه الفقرة تعد من الفقرات الإيجابية، كما يلاحظ أن الفقرات الثلاث التي قبلها قد جاءت بتقديرات متوسطة وهذه الفقرات أيضاً من الفقرات التي تعبر عن إيجابيات العولمة وهذا يتفق مع النتائج التي ظهرت في المحاور السابقة والتي تؤكد أن تأثر الأبناء بسلبيات العولمة أكثر من إيجابياتها.
- النتائج المتعلقة بالمحور السادس: السياسي. ولمعرفة ذلك فقد تم استخراج المتوسطات والانحرافات المعيارية والجدول (8) يوضح ذلك:

جدول (8)

آثار العوالمة على دور الأسرة اليمينية في التنشئة السياسية

التقدير اللفظي	الانحراف المعياري	المتوسط	الفقرة	
كبيرة	1,0637	3,50	أدت إلى ضعف الولاء لدى الأبناء.	1
كبيرة	1,0448	3,43	أدت إلى زيادة اهتمام الأبناء بالقضايا العربية والإسلامية.	2
متوسطة	,8748	3,27	ساهمت في ترسيخ مفاهيم الحوار داخل الأسرة.	3
متوسطة	,9375	3,02	ساهمت في ترسيخ مبادئ التعايش الثقافي والحضاري.	4
متوسطة	1,0605	2,80	رسخت القناعة لدى الأبناء بأهمية الانتخابات.	5
متوسطة	1,0053	2,73	ساعدت على ترسيخ مفاهيم الحرية والديمقراطية.	6
متوسطة	,4696	3,12	المتوسط العام والانحراف المعياري للمحور	

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- أن آثار العوالمة على دور الأسرة اليمينية السياسي جاء بدرجة متوسطة بمتوسط (3,12) وبانحراف معياري (4,696)، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة المطيري (2013) (1) والتي تؤكد تأثير العوالمة المتوسط على مفاهيم الطلبة نحو السلطة والعملية السياسية.
- أن أعلى فقرة تأثراً بالعوالمة هي " أدت إلى ضعف الولاء الوطني لدى الأبناء " وكذلك الفقرة " أدت إلى زيادة اهتمام الأبناء بالقضايا العربية والإسلامية حيث جاءت بتقدير لفظي كبير " بينما بقية الفقرات جاءت بتقدير متوسط مع العلم بأن الفقرات الأربع الأخيرة تعبر عن الآثار الإيجابية للعوالمة، وهذا يعزز ما أكده البحث الحالي أثناء تفسيره للنتائج في المحاور السابقة من أن تأثر الأسرة اليمينية بسلبيات العوالمة أكبر من تأثرهم بإيجابياتها، وهذه مشكلة تواجهها أغلب الأسر اليمينية بل وأغلب المجتمعات النامية التي فرض عليها الدخول في عصر العوالمة دون أن تمتلك الأدوات الكفيلة بالمحافظة على ثقافتها وهويتها وشخصية أبنائها، الأمر الذي يؤدي بتلك المجتمعات إلى التقهقر والتراجع والتخلف أكثر من الوضع المتخلف الذي هي فيه.
- كما يفسر حصول الفقرة الأولى على أعلى متوسط إلى أن العوالمة السياسية أزلت الحدود والحواجز بين الدول وألغت الهويات القومية، وسعت إلى إيجاد هوية عالمية الأمر الذي أغرى بعض الشباب إلى التنازل عن هويته الوطنية لصالح الهوية العالمية وذلك نتيجة لتأثير الإعلام الغربي الشديد في عقول الشباب وتمجيد كل ما هو غربي من قيم وثقافة وحضارة وتاريخ.
- الهدف الثاني: معرفة الفروق في استجابات أفراد العينة تعزى للمتغيرات (النوع، العمر، المستوى التعليمي، الدخل الشهري، عدد الأبناء).

1- عبید سعود عبید المطيري (2013): العوالمة واثارها على الثقافة السياسية لدى طلبة جامعة الكويت، رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط

1- الفروق في استجابات العينة تعزى لمتغير النوع: ولمعرفة ذلك تم إجراء الاختبار التائي T.Test والجدول (9) يوضح ذلك:

جدول (9) نتائج الاختبار التائي T.Test لمعرفة الفروق تعزى للنوع

المحور	النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الخلقي	ذكر	79	3,61	,7801	2,600	دالة
	أنثى	38	3,98	,6245		
الثقافي	ذكر	79	3,14	,5043	1,96	دالة
	أنثى	38	3,32	,4110		
الاجتماعي	ذكر	79	3,52	,7185	,908	غير دالة
	أنثى	38	3,65	,6667		
الاقتصادي	ذكر	79	3,82	,6181	,975	غير دالة
	أنثى	38	3,93	,5451		
النفسي	ذكر	79	3,39	,5771	,032	غير دالة
	أنثى	38	3,39	,5746		
السياسي	ذكر	79	3,13	,6999	,154	غير دالة
	أنثى	38	3,11	,6815		
الاستبيان ككل	ذكر	79	3,43	,5009	1,317	غير دالة
	أنثى	38	3,65	,3877		

قيمة ت الجدولية = 1,96 عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة الحرية 115.

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في استجابات العينة على آثار العولمة في المحور الخلقي والمحور الثقافي ولصالح الإناث، بينما تشير النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على بقية المحاور، ويعزى ذلك إلى أن الأمهات وبحكم قربيهن من أبنائهن في البيت أكثر من قرب الآباء يعانون بشكل أكبر من تلك الآثار التي يلاحظونها على الأبناء مثل متابعة القنوات الفضائية، وقصور في التحصيل الدراسي وتفشي الانحلال الخلقي وانتشار المخدرات وغيرها.
- 2- الفروق في استجابات العينة تعزى لمتغير العمر. ولمعرفة ذلك تم إجراء تحليل التباين الأحادي ANOVA والجدول (10) يوضح نتائج ذلك التحليل.

جدول (10) نتائج تحليل التباين ANOVA لمعرفة الفروق تعزى للعمر

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الخلقي	بين المجموعت	,182	2	,593	,163	غير دالة
	داخل المجموعت	65,358	114	,573		
	المجموع الكلي	65,545	115			
الثقافي	بين المجموعت	169	2	,585	,356	غير دالة
	داخل المجموعت	26,628	114	,236		
	المجموع الكلي	26,797	115			
الاجتماعي	بين المجموعت	,478	2	,239	,481	غير دالة
	داخل المجموعت	56,656	114	,497		
	المجموع الكلي	57,135	115			
الاقتصادي	بين المجموعت	,777	2	,389	1,598	غير دالة
	داخل المجموعت	40,356	114	,354		
	المجموع الكلي	41,133	115			
النفسي	بين المجموعت	,814	2	,457	1,241	غير دالة
	داخل المجموعت	37,375	114	,328		
	المجموع الكلي	38,188	115			
السياسي	بين المجموعت	,152	2	,576	,315	غير دالة
	داخل المجموعت	55,246	114	,485		
	المجموع الكلي	55,397	115			
الاستبيان ككل	بين المجموعت	,286	2	,143	,643	غير دالة
	داخل المجموعت	25,576	114	,222		
	المجموع الكلي	25,362	115			

قيمة ت الجدولية = 1,96 عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة الحرية 115.

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في استجابات العينة تعزى لمتغير العمر فكل الأعمار تؤكد أن العولمة لها تأثير كبير على دور الأسرة اليمنية في التنشئة الاجتماعية، ويعزى ذلك إلى أنه نتيجة لشدة تأثير العولمة على حياة المجتمعات العربية ومنها المجتمع اليمني وخاصة في جانبها السلبي فإن جميع الفئات العمرية تساوت في نظرتها إلى خطورة العولمة وتأثيرها السلبي على دور الأسرة اليمنية في التنشئة الاجتماعية.

3- الفروق في استجابات العينة تعزى لمتغير المستوى التعليمي. ولمعرفة ذلك تم إجراء تحليل التباين الأحادي ANOVA والجدول (11) يوضح نتائج ذلك التحليل.

جدول (11) نتائج تحليل التباين ANOVA لمعرفة الفروق تعزى المستوى التعليمي

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الخلقي	بين المجموعات	2,220	3	,740	1,320	غير دالة
	داخل المجموعات	63,325	113	,560		
	المجموع الكلي	65,545	116			
الثقافي	بين المجموعات	,833	3	,278	1,197	غير دالة
	داخل المجموعات	25,964	113	,232		
	المجموع الكلي	26,797	116			
الاجتماعي	بين المجموعات	2,281	3	,760	1,567	غير دالة
	داخل المجموعات	54,853	113	,485		
	المجموع الكلي	57,135	116			
الاقتصادي	بين المجموعات	,668	3	,281	,617	غير دالة
	داخل المجموعات	40,470	113	,358		
	المجموع الكلي	41,133	116			
النفسي	بين المجموعات	1,707	3	,569	1,763	غير دالة
	داخل المجموعات	36,481	113	,323		
	المجموع الكلي	38,188	116			
السياسي	بين المجموعات	,472	3	,157	,324	غير دالة
	داخل المجموعات	54,925	113	,486		
	المجموع الكلي	55,392	116			
الاستبيان ككل	بين المجموعات	1,058	3	,353	1,626	غير دالة
	داخل المجموعات	24,304	113	,217		
	المجموع الكلي	25,362	116			

قيمة ت الجدولية = 1,96 عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة الحرية 115.

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في استجابات العينة تعزى لمتغير المستوى التعليمي على أي محور من محاور الاستبيان، فكل المستويات التعليمية تؤكد أن العولمة لها تأثير كبير على دور الأسرة اليمنية في التنشئة الاجتماعية، ويعزى ذلك أيضاً إلى التأثير الشديد الذي لحق بالمجتمعات المتخلفة والنامية ومنها اليمن نتيجة لحاقها بركب العولمة وخاصة في جانبها السلبي الأمر الذي جعل جميع المستويات التعليمية ترى في العولمة خطراً يهدد هوية وشخصية أفرادها، ويؤثر على دور الأسرة في التنشئة الاجتماعية.

4- الفروق في استجابات العينة تعزى لمتغير عدد الأبناء. ولمعرفة ذلك تم إجراء تحليل التباين الأحادي ANOVA والجدول (12) يوضح نتائج ذلك التحليل.

جدول (12) نتائج تحليل التباين ANOVA لمعرفة الفروق تعزى لعدد الأبناء

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الخلقي	بين المجموعت	,483	2	,242	,423	غير دالة
	داخل المجموعت	65,062	114	,571		
	المجموع الكلي	65,545	116			
الثقافي	بين المجموعت	,054	2	,027	,115	غير دالة
	داخل المجموعت	26,743	114	,237		
	المجموع الكلي	26,797	116			
الاجتماعي	بين المجموعت	,508	2	,254	,512	غير دالة
	داخل المجموعت	56,621	114	,497		
	المجموع الكلي	57,135	116			
الاقتصادي	بين المجموعت	,899	2	,450	1,274	غير دالة
	داخل المجموعت	40,234	114	,353		
	المجموع الكلي	41,133	116			
النفسي	بين المجموعت	,874	2	,437	1,335	غير دالة
	داخل المجموعت	37,314	114	,327		
	المجموع الكلي	38,188	116			
السياسي	بين المجموعت	,070	2	,035	,072	غير دالة
	داخل المجموعت	55,327	114	,485		
	المجموع الكلي	55,397	116			
الاستبيان ككل	بين المجموعت	,174	2	,087	,391	غير دالة
	داخل المجموعت	25,188	114	,223		
	المجموع الكلي	25,362	116			

قيمة ت الجدولية = 1,96 عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة الحرية 115.

يتضح من الجدول السابق الآتي

أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في استجابات العينة تعزى لمتغير عدد الأبناء علي أي محور من محاور الاستبيان، فكل الآباء سواء من لديه أبناء قليل أو الذين لديهم أبناء كثير تساوت نظرتهم للعولمة، ويعزى ذلك أيضا إلى شدة وطأة العولمة على حياة المجتمعات العربية والنامية ومنها اليمن وخاصة في جانبها السلبي الأمر الذي جعل جميع الآباء سواء من لديه أبناء قليل أو كثير يعانون من آثار العولمة السلبية.

5- الفروق في استجابات العينة تعزى لمتغير الدخل الشهري. ولمعرفة ذلك تم إجراء تحليل التباين الأحادي ANOVA والجدول (13) يوضح نتائج ذلك التحليل.

جدول (13)

نتائج تحليل التباين ANOVA لمعرفة الفروق تعزى للدخل الشهري

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الخلقي	بين المجموعت	2,163	2	1,082	1,954	غير دالة
	داخل المجموعت	63,382	114	,556		
	المجموع الكلي	65,545	116			
الثقافي	بين المجموعت	2,509	2	1,255	5,837	دالة
	داخل المجموعت	24,288	114	,215		
	المجموع الكلي	26,797	116			
الاجتماعي	بين المجموعت	,767	2	,385	,778	غير دالة
	داخل المجموعت	56,365	114	,494		
	المجموع الكلي	57,135	116			
الاقتصادي	بين المجموعت	,304	2	,152	,425	غير دالة
	داخل المجموعت	40,829	114	,358		
	المجموع الكلي	41,133	116			
النفسي	بين المجموعت	,872	2	,436	1,332	غير دالة
	داخل المجموعت	37,316	114	,327		
	المجموع الكلي	38,188	116			
السياسي	بين المجموعت	1,515	2	,758	1,603	غير دالة
	داخل المجموعت	53,382	114	,473		
	المجموع الكلي	55,397	116			
الاستيعاب ككل	بين المجموعت	,877	2	,439	2,024	غير دالة
	داخل المجموعت	24,485	114	,217		
	المجموع الكلي	25,362	116			

قيمة ت الجدولية = 1,96 عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة الحرية 115.

يتضح من الجدول السابق الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في استجابات العينة تعزى لمتغير الدخل الشهري وعلى المحور الثقافي فقط، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بقية المحاور. ولمعرفة اتجاه الفروق فقد تم استخدام اختبار شيفيه وتبين من خلال الاختبار أن هذه الفروق لصالح الأفراد الذين يقل دخلهم الشهري عن خمسين ألف ريال، وتعزى هذه النتيجة إلى أن العولمة الاقتصادية كانت أشد وطأة على أفراد العينة من بقية أنواع العولمة الأخرى وهذا يلاحظ من خلال الرجوع إلى الجدول رقم (2) الذي أشار إلى أن المحور الاقتصادي قد احتل المرتبة الأولى من بين بقية المحاور إذ رأي أفراد العينة أن العولمة في جانبها الاقتصادي أشد تأثيراً من بقية المحاور، وإذا كانت العولمة أشد تأثيراً على الأسرة اليمينية في شقها الاقتصادي فإنها بالتأكيد أشد تأثيراً على الأفراد الذين يقل دخلهم الشهري عن خمسين ألف ريال لأن المتطلبات الاقتصادية التي أفرزتها العولمة كثيرة جداً، الأمر الذي يجعل من الأفراد ذوي الدخل المحدود لا يتمكنون من مواجهتها وتحمل تبعاتها.

مما سبق يمكن استخلاص النتائج الآتية:

1/ كشفت النتائج أن العولمة أثرت بدرجة كبيرة على دور الأسرة اليمينية في التنشئة الاجتماعية على المحور الاقتصادي والمحور الخلقي والمحور الاجتماعي، بينما كان تأثيرها على المحور النفسي والمحور الثقافي والمحور السياسي بدرجة متوسطة.

2/ كشفت النتائج أن الأسرة اليمينية تأثرت بسلبيات العولمة أكثر من تأثرها بإيجابياتها.

3/ توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في استجابات العينة تعزى لمتغير النوع على المحور الخلقي والثقافي لصالح الإناث بينما لا توجد فروق في بقية المحاور

4/ توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في استجابات العينة تعزى لمتغير الدخل الشهري في المحور الثقافي ولصالح ذوي الدخل الشهري أقل من خمسين ألف، بينما لا توجد فروق في بقية المحاور.

التوصيات:

- الاهتمام بمواجهة آثار العولمة السلبية في جوانبها المختلفة وبشكل خاص في الجوانب الاقتصادية والخلقية والاجتماعية.

- تحصيل الشباب وتثقيفهم ضد متابعة القنوات الفضائية الخليعة والمواقع الإباحية لأنها تعمل على تدمير شخصياتهم، وإفقادهم الطموح والمثابرة والاجتهاد وحب العلم وحب الاستطلاع، وستتحول هذه الممارسات إلى عادات سيئة يجعل من الصعب استئصالها مستقبلاً.

- توجيه الشباب نحو التخفيف من الإدمان على الانترنت ومواقع التواصل الاجتماعية مثل الفيس بوك والواتس اب والتليجرام وغيرها من المواقع التي تجعل الشاب يقضي ساعات طويلة ليلاً ونهاراً في متابعتها والمشاركة فيها، الأمر الذي يؤدي إلى إهمال دروسه وواجباته، والتقصير في مسؤولياته الأسرية والاجتماعية، بل وتؤثر كثيراً على صحته الجسمية والنفسية لأنها تجعل الشاب يقضي وقتاً طويلاً في متابعتها وهذا الوقت يكون على حساب أوقات النوم والراحة والمذاكرة والالتزامات الأسرية والاجتماعية.

- الاهتمام بذوي الدخل المحدود لأن وقع العولمة عليهم بشكل عام والعولمة الاقتصادية بشكل خاص كبير جداً الأمر الذي يجعلهم عاجزين عن تلبية متطلباتها.

- تكثيف الاهتمام بتنمية الولاء الوطني لدى الشباب وتحسينهم ضد الاغتراب الوطني والانسلاخ من الهوية العربية.

- تحصيل الشباب ضد الاختراق الثقافي وطمس هوياتهم والتخلي عن عاداتهم وتقاليدهم لصالح العادات والتقاليد الغربية لا لشيء إلا لأنها جاءت من الغرب.

المقترحات:

- عمل دراسة لمعرفة دور الإعلام في مواجهة آثار العولمة.

- دراسة بشكل أكثر عمقاً للآثار الاقتصادية التي خلفتها العولمة على الأسرة والمجتمع اليميني.

- عمل دراسة شاملة للسبل الكفيلة بمواجهة العويلة.
- عمل دراسة مقارنة بين اليمن وبعض البلدان العربية أو النامية لمعرفة الآثار التي تخلفها العويلة على هذه المجتمعات المتخلفة.
- عمل دراسة لمعرفة تأثير الانترنت ووسائل التواصل الاجتماعي في تشكيل شخصية الشباب.

المراجع:

- 1- إبراهيم سعيد البيضاني (2012): القيم المجتمعية في ظل عصر العويلة وإدارة المعرفة، المؤتمر العلمي الأول " عويلة الإدارة في عصر المعرفة"، 15- 17 ديسمبر، جامعة الجنان، طرابلس، لبنان.
- 2- أحمد بخوش (2008): الاتصال والعويلة: دراسة سوسيوثقافية، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة
- 3- أحمد علي الحاج (2011): العويلة والتربية: آفاق مستقبلية، منشورات إدارة البحوث والدراسات الإسلامية، قطر، كتاب الأمة.
- 4- أحمد غالب الهبوب وفاضل زامل الجنابي (2007): اتجاهات طلبة جامعة اب نحو ظاهرة العويلة، مجلة الباحث الجامعي، جامعة اب، ع13، مايو.
- 5- أسعد طارش عبد الرضا (بدون): الآثار الاجتماعية للعويلة على دول العالم الثالث، مجلة دراسات دولية، بغداد، ع43.
- 6- العياشي عنصر (2008): الأسرة في الوطن العربي: آفاق التحول من الأبوية إلى الشراكة، عالم الفكر، ع3، يناير- مارس.
- 7- حسان الجبلالي (2011): التربية وتحدي العويلة، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خضير، الجزائر، ع21، السنة11، مارس.
- 8- حنان عبد الحميد العناني (2005): تنمية المفاهيم الاجتماعية والدينية والاخلاقية في الطفولة المبكرة، دار الفكر، الأردن، ط1.
- 9- رضا عبد الواحد أمين (2007): الإعلام والعويلة، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة
- 10- سامي الصلاحيات (2007): العويلة وتأثيرها في لغة الطفل، المؤتمر الدولي " الطفل بين اللغة الأم والتواصل مع العصر" 21- 23 فبراير، الدوحة، المركز الثقافي للطفولة.
- 11- شحاته صيام (2009): علم اجتماع العويلة، مصر العربية للنشر والتوزيع، القاهرة.
- 12- عادل صالح الفقيه (2006): ظاهرة العويلة: أهدافها - مضامينها - سبل مواجهتها، مجلة الكلية العليا للقرآن الكريم، الكلية العليا للقرآن الكريم، اليمن، ع4، ديسمبر.
- 13- عبد القادر هشام رمزي (2004): التربية العربية الإسلامية في مواجهة تحديات العويلة، مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات، جامعة الزرقاء الأهلية، الأردن، مج6، ع2، كانون الأول.
- 14- عبد الناصر حسن المودع (2012): دليل المصطلحات السياسية، مركز التنمية المهنية، صنعاء.

- 15- عبد الناصر جرادات وآخرون (2012): قراءة في العولمة وأثرها على دول وشعوب العالم، المؤتمر العلمي الأول: عولمة الإدارة في عصر المعرفة 15- 17 ديسمبر، جامعة الجنان، طرابلس، لبنان.
- 16- عبد الواحد علواني (1997): تنشئة الأطفال وثقافة التنشئة، دار الفكر، دمشق.
- 17- عبيد سعود عبيد المطيري (2013): العولمة وأثرها على الثقافة السياسية لدى طلبة جامعة الكويت، رسالة ماجستير، قسم العلوم السياسية، كلية الآداب والعلوم، جامعة الشرق الأوسط.
- 18- عبير عيد الدولية (2012): الدور التربوي لأساتذة جامعة الكويت في مواجهة تحديات العولمة الثقافية، المجلة التربوية، جامعة الكويت، ع104، ج1.
- 19- عطية خليل عطية حمودة (2008): مستوى وعي طلبة كلية العلوم التربوية بظاهرة العولمة واتجاهاتها نحوها، مجلة البصائر، مج12، ع1، ربيع الأول.
- 20- علي غربي واسماعيل قبرة وآخرون (2003): تنمية المجتمع من التحديث إلى العولمة، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة.
- 21- عوض خلف العنزي (2006): سياسة العولمة وانعكاساتها على العمالة الوطنية في القطاع المصري بدولة الكويت، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، ع123، السنة 32، أكتوبر.
- 22- فاطمة علوي السيد سعيد السيد محمد (2009): العولمة وتأثيرها على دور الأسرة في التنشئة الاجتماعية، جامعة البحرين، كلية الآداب، قسم العلوم الاجتماعية.
- 23- كلينمنص شحادة وآخرون (1986): التربية الصحية الاجتماعية في دور الحضارة ورياض الأطفال، دار الفرقان للنشر، عمان، الأردن.
- 24- لمياء مصطفى حسن أبو جلالة (2003): الدور التربوي لأعضاء هيئة التدريس الجامعي في مواجهة تحديات العولمة وسبل تطويره، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية - غزة، كلية التربية، قسم أصول التربية، فلسطين.
- 25- محمد عبد الرؤوف خميس (2001): إطار مقترح لمقرر علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية العامة في ضوء العولمة ومتطلبات الحفاظ على الهوية الثقافية، دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ع70، مايو.
- 26- محمد فائز عادل (2007): دور الأستاذ الجامعي العربي في مواجهة تحديات العولمة في القرن الحادي والعشرين، مجلة الباحث الجامعي، جامعة اب، مايو، ع13.
- 27- محمود عبد الله (2010): مرجع سابق، ص 97.
- 28- نجاة عبد الله بوقس (2002): مفهوم العولمة ومتطلبات التوعية بها لدى المعلمات وطالبات كلية التربية تخصص علم الحيوان والفيزياء بجده، دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ع83، ديسمبر.
- 29- هدى محمود الناشف (2007): الأسرة وتربية الطفل، دار المسيرة، الأردن.



جامعة الناصر

AL-NASSER UNIVERSITY

عقوبة التحريض على الجرائم التعزيرية في النظام السعودي - دراسة مقارنة

د. عبد العزيز بن سليمان بن علي الغسلان

استاد السياسة الشرعية المساعد - عميد كلية الشريعة

والقانون - بجامعة حائل

عضو هيئة التدريس بقسم السياسة الشرعية

بالمعهد العالي للقضاء بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

الملخص

14

- من أبرز وسائل حصول الجريمة، التحريض على ارتكابها بالوسائل المختلفة، وقد حرص المنظم السعودي على ذكر عقوبة التحريض.
- والتحريض على الجريمة في الاصطلاح الفقهي لا يخرج عن معناه اللغوي المتضمن الأمر بالشيء والحث عليه.
- التحريض على الجريمة في الاصطلاح القانوني هو: خلق فكرة الجريمة لدى شخص ثم تدعيمها كي تتحول إلى تصميم على ارتكابها.
- وعقوبة التحريض على الجريمة في الفقه الاسلامي هي عقوبة تعزيرية لأن التحريض هو اشتراك في الجريمة وله وسائل هي: (التهديد " الإكراه " - استغلال السلطة وهو " الأمر " - الحث والتزيين و التشجيع).
- وأما عقوبة التحريض على الجريمة في النظام السعودي فلا تخلو من حالتين:
- الحالة الأولى: الجرائم التي لم يحدد تقنين وتنظيم لعقوبتها، فهذه يرجع في تحديد عقوبتها لأحكام الفقه الإسلامي.
- الحالة الثانية: الجرائم التي جعل لها المنظم تقنيناً لضوابطها وعقوبتها، فهذه جرى المنظم فيها على المساواة بين عقوبة المحرض وعقوبة الفاعل الأصلي، إلا في استثناء ضيق في الجرائم المعلوماتية.

المقدمة:

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء،،

وبعد:

فإن موضوع العقوبات التعزيرية من المواضيع المهمة التي أذت حيزا من كلام الفقهاء في الفقه الإسلامي، ومن كلام شراح النظام.

والهدف من العقوبات إصلاح الفرد بزجره عن المحذور الذي ارتكبه، وردع غيره من الناس عنه، ففي ذلك صلاح للفرد والمجتمع، وطهارة له من الجرائم والمخالفات، ولما كان القصد من العقوبات الإصلاح تنوعت إلى أنواع عدة، ما بين بدنية ومالية ونفسية؛ لأن من الناس ما لا يردعه إلا العقوبة المالية، ومنهم من لا يردعه إلا العقوبة البدنية، ومنهم من لا يردعه إلا العقوبة النفسية، وهكذا، والجرائم التعزيرية كثيرة، وعقوباتها متنوعة حسب ما يراه القاضي مناسبا للفعل والفاعل والظروف المصاحبة.

وقد حرص ولاية الأمر في المملكة العربية السعودية على تقنين عقوبات بعض الجرائم التعزيرية لما في ذلك من المصلحة العامة حيث إن في تفشي هذه الجرائم أضرار كبيرة، ولذلك فإن المنظم يسعى بقوة للحيلولة دون وقوعها، وذلك بالضرب بيد من حديد على كل من تُسوّل له نفسه العبث بالنظام، وارتكاب تلك الجرائم، التي تُسقط هيبه النظام، والجريمة التعزيرية قد لا تقتصر على مرتكبها فقط، بل قد يوجد هناك المخطئ، والممول، والداعم لها، بحيث تجتمع في التحريض.

ومرتكب الجريمة قد يعتمد لها من تلقاء نفسه، وهذا أمر معتاد مسلم به. وقد يشاركه فيها أحد، إذ مكن الخطورة في بعض صور الجريمة التي يرتكبها الشخص بعد أن يحثه أو يحضه عليها شخص آخر، وهذا الذي ارتكبها قد لا تكون لديه نية في ارتكابها لولا ذلك الحض والتحريض.

وقد حرصت في هذا البحث أن ألقى الضوء على عقوبة التحريض على الجريمة في النظام السعودي، وكيف تعاملت الأنظمة التعزيرية المختلفة مع التحريض بخصوص عقوبته، وعرجت على جانب تأصيلي في معنى التحريض وبعض التفاصيل فيه، وبيان عقوبة التحريض في الفقه الإسلامي، ثم ذكرت الأنظمة الجنائية في المملكة العربية السعودية، وكيف تعاملت مع عقوبة التحريض، وحرصت على جرد الأنظمة في هذا المجال،

والله أسأل أن يعيني ويسددني ويبارك لي في هذا البحث.. آمين

أسباب اختيار الموضوع:

- 1- خطورة المحرض وأثره في الجريمة، إذ قد تكون خطورته أشد من خطورة المنفذ، في حالة كون المنفذ حسن النية، أو غير ذي أهلية جنائية.
- 2- الرغبة في دراسة تطبيقية للأنظمة السعودية المتعلقة بالمجال الجنائي والجزائي.
- 3- إبراز جودة ما تم تقنينه من العقوبات التعزيرية، ومدى مساهمتها في تحقيق أهداف العقوبة في الردع والزجر.
- 4- إبراز دقة المنظم السعودي في مجال العقوبات.
- 5- طبيعة المحرض، التي تجعله يختلف تماما عن صور النشاط الأخرى في الجريمة التعزيرية المنظمة، التي يجرمها الشرع والنظام.

خطوات البحث:

المبحث الأول- التعريف بمفردات العنوان:

المطلب الأول: تعريف العقوبة وفي ثلاثة فروع

المطلب الثاني: تعريف التحريض. وفيه ثلاثة فروع.

المطلب الثالث: تعريف التحريض على الجريمة.

المبحث الثاني- عقوبة التحريض على الجريمة:

المطلب الأول: عقوبة التحريض على الجريمة في الفقه.

المطلب الثاني: عقوبة التحريض على الجريمة في النظام.

المبحث الثالث- عقوبة التحريض على الجريمة في جرائم التعزيز المنظمة في المملكة العربية السعودية:

المطلب الأول: عقوبة التحريض على جريمة الرشوة

المطلب الثاني: عقوبة التحريض على جريمة التزوير

المطلب الثالث: عقوبة التحريض على جرائم تزييف النقود

المطلب الرابع: عقوبة التحريض على جرائم الغش التجاري.

المطلب الخامس: عقوبة التحريض على جريمة الاختلاس.

المطلب السادس: عقوبة التحريض على جرائم غسيل الأموال.

المطلب السابع: عقوبة التحريض على جرائم نظام المخدرات.

المطلب الثامن: عقوبة التحريض على جرائم نظام الأسلحة والذخائر.

المطلب التاسع: عقوبة التحريض على جرائم المتفجرات والمفرقات.

المطلب العاشر: عقوبة التحريض على الجرائم المعلوماتية.

المطلب الحادي عشر: عقوبة التحريض على جرائم الاتجار بالأشخاص.

المبحث - الأول:

المطلب الأول: تعريف العقوبة في اللغة و الاصطلاح.

الفرع الأول: تعريف العقوبة في اللغة.

العقوبة في اللغة: من العَقِب، والعين والقاف والباء أصلان صحيحان يدل أحدهما: على تأخير شيء وإتيانه بعد غيره، والأصل الآخر: يدل على ارتفاع وشدّة وصعوبة.

والعقوبة التي نحن بصدها مأخوذة من الأول. فكل شيء يعقب شيئاً فهو عقبه.

ويُقال: هما عقبان أي كل واحدٍ منهما عَقِب صاحبه. ومن هذا الباب: عاقبت الرجل معاقبة وعقوبة وعقاباً، إذا أخذته به. وإنما سميت عقوبةً لأنها تكون آخراً وثاني الذنب. والعقبى: جزاء الأمر، وأعقبه: أي جازاه. وأيضاً: تدخل العقوبة في الأصل الثاني لأن فيها صعوبة وشدّة، والعقاب: أن تجزي الرجل بما فعل من السوء.

فعلى ذلك: العقوبة في اللغة هي: الجزاء على الذنب والأخذ به (1).

الفرع الثاني: تعريف العقوبة في الإصطلاح.

والعقوبة اصطلاحاً: زواجر وضعها الله تعالى للردع عن ارتكاب ما حُظر وترك ما أمر (2).

قال ابن القيم رحمه الله (3): في الحكمة من العقوبات الشرعية سواء كانت حدوداً أو تعزيرات:

(فكان من بعض حكمته سبحانه ورحمته أن شرع العقوبات في الجنایات الواقعة بين الناس، بعضهم على بعض في النفوس والأبدان والأعراض، والأموال، كالقتل والجرح والقذف والسرقة.

فأحكم سبحانه وجوه الزجر الرادعة عن هذه الجنایات غاية الأحكام، وشرعها على أكمل الوجوه المتضمنة لمصلحة الردع والزجر مع عدم المجاوزة لما يستحقه الجاني من الردع.

إلى أن قال: (وأما التعزير ففي كل معصية لا حد فيها ولا كفارة فإن المعاصي ثلاثة أنواع:

نوع فيه الحد، ولا كفارة فيه.

(1) معجم مقاييس اللغة لابن فارس، مرجع سابق (4/ 77-86)، والقاموس المحيط، مرجع سابق (149-150).

(2) الأحكام السلطانية - لعلي بن محمد بن حبيب الماوردي - دار الكتب العلمية (276).

(3) هو أبو عبدالله محمد بن أبي بكر بن أيوب الزرعي ثم الدمشقي الحنبلي. من فقهاء الحنابلة وأصوليين ومجتهديهم البارزين. وكان إلى جانب ذلك مفسراً ومتكلماً ونحوياً ومحدثاً ومشاركاً في علوم كثيرة. لازم الإمام ابن تيمية وأخذ عنه العلم، وسُجن معه في قلعة دمشق. توفي سنة (751هـ)، ودفن في سفح جبل قاسيون بدمشق. من مؤلفاته: "إعلام الموقعين من رب العالمين"، "زاد المعاد في هدي خير العباد"، "إغاثة اللهفان من مصائد الشيطان"، و"الطرق الحكمية"، وغيرها. وكتبه كثيرة تعد بالمئات. راجع في ترجمته: "الذيل على طبقات الحنابلة" (447/2)، "الذُرر الكامنة" (137/5)، و"شذرات الذهب" (168/6)، و"معجم المؤلفين" (106/9)، و"هدية العارفين" (158/2)، وقد كُتبت عن حياته، وعن فقهه، وعن جوانبه العلمية الأخرى، طائفة من الكتب.

ونوع فيه الكفارة، ولا حد فيه.

ونوع لا حد فيه ولا كفارة.

فالأول: كالسرقة والشرب والزنا والقذف.

والثاني: كالوطء في نهار رمضان، والوطء في الإحرام.

والثالث: كوطء الأمة المشتركة بينه وبين غيره، وقبله الأجنبية والخلو بها، وأكل الميتة، والدم، ولحم

الخنزير، ونحو ذلكأ.هـ (1).

ثالثاً: العقوبة في النظام:

الحكم في المملكة العربية السعودية مستمد من كتاب الله وسنة رسوله ﷺ وهما الحاكمان على جميع الأنظمة في هذه الدولة المباركة كما ينص على ذلك النظام الأساسي للحكم.

لهذا فإن المملكة العربية السعودية تفتخر بكونها دولة إسلامية، دينها الإسلام، ودستورها كتاب الله وسنة رسول الله ﷺ كما نصت على ذلك المادة الأولى من النظام الأساسي للحكم.

فإن النظام السعودي في مجال العقوبات قد أخذ بما جاءت به الشريعة الإسلامية، فأخذ بالحدود المقدره من الشرع المطهر، والتي لم يجعل الشرع فيها مجالاً للرأي. (2)، (3)

وأما العقوبات التعزيرية، وهي المفوضة للحاكم ليضع القدر المناسب للعقوبة فيها، فإن النظام السعودي راعى ذلك، فبعضها جعله للقاضي لكي يقدر في كل واقعة بحسبها ما تستحق من عقوبة، مثل: كثير من قضايا المحكمة الجزئية، كالخلو والسرقة من غير حرز أو الاعتداء بالضرب ونحو ذلك.

وبعضها جعل المنظم له قدراً محدوداً بحدٍ أدنى وحدٍ أعلى، لأنه رأى أن القدر المناسب للعقوبة التعزيرية، ألا يقل عن ذلك الحد الذي وضعه أدنى، وألا يزيد عن ذلك الحد الذي وضعه أعلى وذلك مثل: جريمة الرشوة والتزوير والغش التجاري ونحو ذلك.

(1) إعلام الموقعين عن رب العالمين للعلامة ابن قيم الجوزية، تحقيق الشيخ: عبدالرحمن الركيل - مكتبة ابن تيمية - القاهرة (88/2-93). وانظر الأم للإمام: محمد بن إدريس الشافعي - دار المعرفة - بيروت - بدون تاريخ - (59/7)، وإحكام القرآن لابن العربي (89/2)، وقواعد الأحكام في مصالح الأنام - لسلطان العلماء عز الدين بن عبدالعزيز بن عبدالسلام المسلمي - مؤسسة الريان للطباعة والنشر - بيروت - 1410هـ-1990م (89-84/1).

(2) النظام الأساسي للحكم - الصادر بالمرسوم الملكي رقم 90 / أ في 1412/8/27 هـ - المادة السابعة، ونصها: " يستمد الحكم في المملكة العربية السعودية سلطته من كتاب الله تعالى وسنة رسوله.. وهما الحاكمان على هذا النظام وجميع أنظمة الدولة "

(3) المادة الأولى من النظام الأساسي للحكم الصادر بالأمر الملكي رقم 90 / أ في 1412/8/27 هـ، ونصها: " المملكة العربية السعودية دولة عربية إسلامية، ذات سيادة تامة، دينها الإسلام، ودستورها كتاب الله تعالى وسنة رسوله ﷺ ولغتها هي اللغة العربية " وعاصمتها مدينة الرياض.

وعلى هذا: فلا فرق بين تعريف العقوبة في الفقه الإسلامي وتعريفها في النظام السعودي؛ لأن النظام السعودي مستمد من كتاب الله وسنة رسوله ﷺ كما سبق.

بل إن النظام قد أكد هذا الجانب كما في المادة الثامنة والثلاثين من النظام الأساسي للحكم، حيث بين خصائص العقوبة الشرعية فقال: (العقوبة شخصية ولا جريمة ولا عقوبة إلا بناءً على نص شرعي أو نص نظامي، ولا عقاب إلا على الأعمال اللاحقة للعمل بالنص النظامي) (1).

وهذه هي خصائص العقوبة الشرعية - كما ظهر من تعريفها السابق.

وأما في غير النظام السعودي فقد وردت لها عدة تعريفات ذكرها شراح الأنظمة.

وقد يذكرها شراح الأنظمة السعودية.

فمن هذه التعريفات: "جزاء يقرره القانون ويوقعه القاضي على من تثبت مسؤوليته عن الجريمة" (2).

وهناك تعريف اختاره الباحث وهو:

بعد استعراض التعاريف، وذكر ما دلت عليه قيودها الواردة فيها، أرى أن التعريف المناسب هو أن يقال:

(جزاء منطو على إيلام مقصود، يقرره القانون ويوقعه القاضي على من تثبت مسؤوليته عن الجريمة لمصلحة الهيئة الاجتماعية).

ف "جزاء" هذا بيان لماهية العقوبة، وأنها مكافأة الشر بشر مثله، وقد تكون هذه المكافأة، بدنية أو نفسية أو مالية، فهو جزاء تقويمي، ويكون ذلك استناداً إلى خطورة الجاني، من الناحية النفسية أو المعنوية كما تقدم.

وقوله "منطو على إيلام مقصود": فيه أن هذا الجزاء لا بد أن يشتمل على إيلام مقصود وذلك لأن جوهر العقوبة هو الألم الذي تسببه للمعاقب.

والمراد بالإيلام: المساس بحق من حقوق من تنزل به العقوبة، وذلك بالحرمان من الحق كله أو جزء منه أو فرض قيود على استعماله - كما سبق.

ويشترط في الإيلام: أن يكون مقصوداً، وعلى ذلك فلا تسمى إجراءات التحقيق والمحاكمة عقوبة، ولو اتخذت صورة الحبس الاحتياطي - كما سبق.

(1) المادة الثامنة والثلاثين من النظام الأساسي للحكم.

(2) علم العقاب، د. محمود نجيب حسني (32-33)، دار النهضة العربية، القاهرة الطبعة الثانية (1973م).

وإن كان يمكن الاستغناء عن هذا القيد وهو: "منطو على إيلاء مقصود"، لأن الجزاء لا بد أن يكون كذلك، لكن لا بأس به من باب الإيضاح.

(يقرره القانون): ذلك أنه لا جريمة ولا عقوبة إلا بنص، فلا يجوز توقيع عقوبة ما لم تكن مقررة كجزاء على ارتكاب الجريمة.

(ويوقعه القاضي): فإيقاع العقوبة محتكر على السلطة القضائية، وهذا القيد يعتبر متمماً لشرعيتها، فلا عقوبة إلا بنص ولا عقوبة إلا بحكم قضائي، وذلك لأن إيقاع العقوبة يحتاج إلى دقة حتى لا ينقص عن المقدار المطلوب من الجزاء، ولا يزيد عن الحد المطلوب منه، فكان إرجاعه إلى السلطة القضائية فيه تحقق هذا الأمر من غير زيادة ولا نقصان.

(على من تثبت مسؤوليته): فالجزاء يجب ألا يطول بآثاره مباشرة إلا شخص المحكوم عليه دون ما سواه.

(عن الجريمة): لأن الجزاء لا ينزل إلا بعد ارتكاب الجريمة وكأثر لها.

(لمصلحة الهيئة الاجتماعية): هذا بيان أنه يجب في الجزاء أن يراعى فيه المصلحة العامة، وذلك مراعاة

للغرض الأساسي من العقوبة، "وهو الردع العام والعدالة والردع الخاص" (1).

وهذا التعريف قد حوى عناصر العقوبة التي لا تتم إلا بها وهي: شرعية العقوبة وقضائيتها وشخصيتها ومساواتها، والله تعالى أعلم.

(1) فلسفة العقوبة في الشريعة الإسلامية والقانون، د. فكري أحمد عكاز، عكاظ للنشر والتوزيع - الطبعة الأولى 1402هـ (54 - 55).

المطلب الثاني

تعريف التحريض. وفيه ثلاثة فروع.

الفرع الأول: تعريف التحريض في اللغة:

التحريض: من حرض الرجل أي فسدت معدته، فهو حرض. وأحرضه الحب: أفسده، ويقال: أحرضه المرض، فهو حرض، وحاررض، إذا أفسد بدنه وأشفى على الهلاك، وهو مجاز. وحرضه تحريضا: حثه على القتال وأحماه عليه، والتحريض على القتال الحث والإحماء عليه و التحريض: التحضيض. قال الله تَعَالَى (يَا أَيُّهَا النَّبِيُّ حَرِّضِ الْمُؤْمِنِينَ عَلَى الْقِتَالِ). أي حثهم على القتال وتأويل التحريض في اللغة أن تحث الإنسان حثا يعلم منه أنه حاررض إن تخلف عنه، والحاررض: الذي قد قارب الهلاك.

فالتحريض معناه: الأمر بالشيء والحث عليه (1).

الفرع الثاني: تعريف التحريض في الاصطلاح الفقهي:

لا يختلف استعمال الفقهاء للتحريض عن الاستعمال اللغوي، فقد استعملوه بمعنى الأمر بالشيء والحث عليه، وقريب من التحريض الحث والتحريض والإغراء والتهييج (2) ومما جاء في تعريفه في مصطلحات الفقهاء قولهم: التحريض: الحث على الشيء بكثرة التبرص وتسهيل الخطب فيه. (3) وهذا لا يخرج عن المعنى اللغوي كما هو واضح (4).

- ونصوص الفقهاء في استعمالهم لهذه الكلمة لاتخرج عن هذا المعنى، وكذلك المفسرين.

فمن نصوص المفسرين: ما جاء في كتاب أحكام القرآن: ((التحريض والتحضيض هو ندب المرء إلى الفعل، وقد يندب المرء إلى الفعل ابتداء، وقد يندب إلى امتثال ما أمر الله سبحانه، تذكرة به له)) (5).

¹ تاج العروس من جواهر القاموس (18/ 290)، الصحاح في اللغة - للجوهري- (3/ 207)، لسان العرب (7/ 133)، مختار الصحاح (ص: 167)، شمس العلوم ودواء كلام العرب من الكلوم (3/ 1418)

² الموسوعة الفقهية الكويتية (10/ 196)

³ التوقيف على مهمات التعاريف للمنلوي (ص: 92).

⁴ وينظر: طلبة الطلبة في الاصطلاحات الفقهية لجم الدين النسفي - المطبعة العامرة، مكتبة المثنى ببغداد بدون طبعة 1311هـ (ص: 86) وينظر أيضا: معجم

لغة الفقهاء وضع ا. د محمد رواس قلعه جي، د. حامد صادق قنيبي - دار النفائس للطباعة والنشر والتوزيع - بيروت - لبنان

الطبعة الثانية: 1408 هـ - 1988 م (ص: 122)

⁵ أحكام القرآن، لأبي بكر محمد بن عبد الله ابن العربي (586/1)، دار الفكر للطباعة والنشر، لبنان، بيروت، تحقيق: محمد عبد القادر عطا. وينظر: تيسير الكريم الرحمن في تفسير

كلام المنان، للشيخ عبد الرحمن بن ناصر السعدي، (1/ 187)، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1421 هـ، تحقيق: د. عبد الرحمن بن معاذ اللويحي.

واستعمل الفقهاء هذه العبارة بنفس الاستعمال اللغوي فقد جاء في كتاب «المهذب» (1): ((ويستحب أن يحرض الجيش على القتال؛.....)).

وجاء في «الكافي» أثناء كلامه عن الجهاد، قال: ((ويستحب التحريض على القتال؛ لقوله تعالى: (فقاتل في سبيل الله لا تكلف إلا نفسك وحرض المؤمنين)) (2).
وغيرها كثير.

الفرع الثالث: تعريف التحريض في النظام:

نظراً لأنه كما يعلم لا يوجد نظام جنائي سعودي مقنن، كما يوجد في النظام التجاري، أو نظام التأمينات الاجتماعية، ونحو ذلك. فإن المرجع في التفاصيل لأحكام الفقه الإسلامي.

وقد نص النظام على مصطلح التحريض، فيرجع في تعريفه إلى ما سبق بيانه من التعريف اللغوي والاصطلاحي، فيمكن تعريف التحريض بأنه: " حث الجاني للإقدام على ارتكاب الجريمة " (3).

أما شرح القانون في الأنظمة المقارنة الأخرى فقد اهتموا بمصطلح التحريض، لما ينبني عليه من أحكام، ومن أشهر التعريفات، تعريفه بأنه: (خلق فكرة الجريمة لدى شخص، ثم تدعيمها كي تتحول إلى تصميم على ارتكابها) (4).

❖ - ويلاحظ: من هذا التعريف بأنه جعل التحريض جريمة حتى ولو لم تتم هذه الجريمة. كما ذكر فيه الركن المادي بقوله: " خلق فكرة الجريمة"، والركن المعنوي بقوله: " تصميم على ارتكابها".

وأشار إلى ضرورة كون محل التحريض هو وقوع الجريمة.

وهذا التعريف يوضح معالم التحريض على الجريمة...

(1) المهذب، لأبي إسحاق إبراهيم بن علي بن يوسف الشيرازي (232/2)، دار الفكر، بيروت.

(2) الكافي، لأبي محمد عبد الله بن قدامة المقدسي (259/4)، المكتب الإسلامي، بيروت.

(3) وعرفه عبد القادر عودة بأنه "إغراء الجاني بارتكاب الجريمة". يُنظر: التشريع الجنائي الإسلامي، لعبد القادر عودة (367/1)، دار التراث للطبع والنشر، القاهرة، 1977م.

4 شرح قانون العقوبات - القسم العام للدكتور / محمود نجيب حسني - دار النهضة العربية، القاهرة، الطبعة السادسة 1989م. (ص: 435) وعرف بتعريفات أخرى، ينظر: معجم المصطلحات القانونية، لعبد الواحد كرم، (ص 119)، مكتبة النهضة الحديثة، القاهرة، 1407هـ. وينظر: (4) معجم المصطلحات القانونية، لجيرار كورنو، ترجمة منصور القاضي، (ص 411- 412)، المؤسسة الجامعية للدراسات، بيروت 1418 هـ.

ومن خلال الاطلاع على الأنظمة التي وردت فيها عقوبات للتحريض يمكن تعريف التحريض بأنه: (حث الجاني قصداً على ارتكاب المخالفة، ودعمه حتى يصمم عليها).

فقد جمع هذا التعريف: الركن المادي (حث) والمعنوي (قصداً)، ومن هذا التعريف يؤخذ أن التحريض قد يكون في أحوال جريمة مستقلة بذاتها غير تابعة.

- مما سبق يتضح أن الاستعمال اللغوي والفقهي للتحريض، جاء في التحريض على الخير والشر، كما سبق بيانه.

وأما في الفقه القانوني فقد انحصر التحريض في التحريض على الجريمة فقط. وهذا فارق بين الاستعماليين، وهو غير مؤثر..

المطلب الثالث

تعريف التحريض على الجريمة:

الفرع الأول: تعريف التحريض على الجريمة في الفقه.

كثير من المصطلحات التي تتداول في الفقه الجنائي المعاصر وفي النظام، لا يوجد لها ذكر بلفظها في الفقه الإسلامي السابق لوقتنا الحاضر والمعاصر، وهذا أمر طبيعي وغير مستغرب في ظل تطور المصطلحات في فنون العلم المختلفة.

ومما يوجد في الفقه الإسلامي قريب من مصطلح التحريض على الجريمة مسألة القتل بتوكيل غيره: ((وهو ما يسمى في لغة فقهاء القانون الجنائي القتل بالتحريض، ومثل التحريض على القتل، التحريض على أية جريمة أخرى غير جريمة القتل)) (1). وهذا مثال للجريمة عموماً، وإن كان في التحريض على القتل إلا أنه ينطبق على الجرائم بأنواعها، جرائم الحدود، وكذلك جرائم القصاص، وكذلك جرائم التعزير؛ قياساً عليها لأن القواعد التي تنطبق على جرائم الحدود والقصاص، هي نفس القواعد التي تنطبق على جرائم التعزير في الغالب (2).

(1) هذا القسم الرابع من أقسام التسبب في الجريمة المبني على تقسيم الموفق ابن قدامة، انظر: الجريمة (ص 379).

(2) يُنظر: التشريع الجنائي الإسلامي، لعبد القادر عودة (374/1)، دار التراث للطبع والنشر، القاهرة، 1977م.

- وقد توسع الفقهاء وأسهبوا في أحكام التسبب في الجريمة والاشتراك فيها، والتحريض على الجريمة داخل فيها. إذ التحريض على الجريمة التعزيرية نوع من أنواع الجريمة بالتسبب وصورة من صورته؛ إذ لا يعدو المحرض إلا أن يكون مساعدا في تنفيذ الجريمة.

الفرع الثاني: تعريف التحريض على الجريمة في النظام.

حرصا على مصلحة الفرد والمجتمع فإن الأنظمة درجت على شمول جميع الحالات لدفع الجريمة ومنها: جريمة " التحريض على ارتكاب جريمة ".

يمكن تعريف التحريض على الجريمة في النظام الجنائي السعودي، بأنه " (حث الجاني قصدا على ارتكاب المخالفة، ودعمه حتى يصمم عليها) فهو شريك فيها بالتسبب بها كما قدمناه في التكييف الفقهي للتحريض في الجريمة.

وهذا مأخوذ مما جاء في نظام مكافحة الرشوة، إذ دل على أن المحرض يعتبر شريكا في الجريمة: ((ويعتبر شريكا كل من اتفق، أو حرض، أو ساعد في ارتكابها)) (1).

فالمحرض على الجريمة التعزيرية المنظمة بناء على هذه المادة هو الشريك بها.

وقد اهتم شراح القانون بمفهوم التحريض، وتحديثوا عن أحكامه، والعقوبة المناسبة له، ووسائله، وصوره.

فعرّفه بعضهم بأنه: " خلق فكرة الجريمة لدى شخص ثم تدعيمها كي تتحول إلى تصميم على ارتكابها " فنشاط المحرض ذو طبيعة نفسية، فهو يتجه إلى نفسية الفاعل كي يؤثر عليه في دفعه إلى الجريمة، والفرق بذلك واضح بين نشاطه، وبين نشاط الفاعل، إذ يغلب أن تكون لنشاط الفاعل طبيعة مادية باعتباره يستعين بأسباب مادية لتحقيق ما يريد فعله من نشاط إجرامي. (2) (3).

(1) المادة العاشرة من نظام مكافحة الرشوة الصادر بالمرسوم الملكي رقم (36)، وتاريخ 1412/12/29هـ.

(2) التعليق الموضوعي على قانون العقوبات - الكتاب الأول - د. عبد الحميد الشواربي - منشأة المعارف بالاسكندرية - 2003 - (ص: 252 - 253) بصرف يسير

(3) يُنظر في تعريف التحريض: شرح قانون العقوبات د. محمود نجيب حسني (ص 435)، الأحكام العامة للنظام الجنائي في الشريعة الإسلامية والقانون - أ.د. عبدالفتاح مصطفى

الصيفي - دار المطبوعات الجامعية - الاسكندرية - 2010 - (ص: 232)، النظام الجنائي السعودي - القسم العام - د. زكي محمد شناق - مكتبة الشقري - الرياض - الطبعة الأولى

1433/2012م - (ص: 166)

المبحث الثاني:

عقوبة التحريض على الجريمة وفيه مطلبان:

المطلب الأول: عقوبة التحريض على الجريمة في الفقه.

المطلب الثاني: عقوبة التحريض على الجريمة في النظام.

في هذا المبحث سأتناول باختصار كيف تعامل علماء الفقه الإسلامي مع التحريض على الجريمة، من حيث التكييف، ومن حيث العقوبة، ولا بد أن نتناول التكييف للتحريض لأنه سينبني عليه إيقاع العقوبة. وكذلك نفس الكلام في علماء القانون سأعرج باختصار كيف تعاملوا مع التحريض على الجريمة إن شاء الله تعالى.

المطلب الأول

عقوبة التحريض على الجريمة في الفقه.

سبق أن ذكرت أن كثيرا من المصطلحات التي تتداول في الفقه الجنائي المعاصر في مجال القانون لا يوجد لها ذكر بلفظها في الفقه الإسلامي السابق لوقتنا الحاضر والمعاصر، وهذا أمر طبيعي وغير مستغرب في ظل تطور المصطلحات في فنون العلم المختلفة.

وبعد التأمل في تعريف التحريض على الجريمة، يتضح أن التحريض من قبيل التسبب في الجريمة والاشتراك فيها فهو نوع من أنواع الجريمة بالتسبب وصورة من صورها؛ إذ لا يعدو المحرض إلا أن يكون مساعدا في تنفيذ الجريمة.

وقد توسع الفقهاء وأسهبوا في أحكام التسبب في الجريمة والاشتراك فيها، خصوصا في جريمة القتل بسبب، فقد اهتموا بها وأولوها عناية كاملة⁽¹⁾.

- وملخص كلامهم: أن للاشتراك صوراً (2)؛ إذ قد يرتكب الجريمة فرد واحد، وقد يرتكبها أفراد متعددون فيساهم كل منهم في تنفيذها، أو يتعاون مع غيره على تنفيذها. وصور الاشتراك والمساهمة والتعاون لا تخرج مهما اختلفت عن حالة من أربع:

¹ مغني المحتاج 4 / 4 - 706. المغني لابن قدامة 7 / 646، حاشية الدسوقي 4 / 210، البدائع 2 / 285، وجواهر

الإكليل 2 / 246. ونظر: الموسوعة الفقهية الكويتية (32/ 326)

(2) (التشريع الجنائي الإسلامي مقارناً بالقانون الوضعي - عبد القادر عودة - مؤسسة الرسالة، بيروت - الطبعة الرابعة عشرة - 1418هـ/1997م (1/357) بتصرف يسير وإضافة

عبارات

فالجاني قد يساهم في تنفيذ الركن المادي للجريمة مع غيره، وقد يتفق مع غيره على هذا التنفيذ، وقد يحرضه عليه، وقد يعينه على ارتكاب الجريمة بشتى الوسائل دون أن يشترك معه في التنفيذ. وكل واحد من هؤلاء يعتبر مشتركا في الجريمة سواء اشترك ماديا في تنفيذ الركن المادي للجريمة أو لم يشترك ماديا في تنفيذه.

وللتمييز بين من يشترك ماديا ومن لا يشترك في تنفيذ الركن المادي للجريمة: يسمى من يباشر تنفيذ الركن المادي: شريكا مباشرا، ويسمى من لا يباشر التنفيذ: شريكا متسببا، ويسمى الفعل المباشر: الاشتراك المباشر في الجريمة، ويسمى فعل الشريك المتسبب: الاشتراك غير المباشر أو الاشتراك بالتسبب.

وأساس هذه التفرقة أن الأول يباشر تنفيذ الركن المادي للجريمة فهو شريك في المباشرة، وأن الثاني يتسبب في الجريمة باتفاقه أو تحريضه أو بذله العون ولكنه لا يباشر تنفيذ ركن الجريمة المادي فهو شريك بالتسبب. هذا ما دلت عليه نصوص الفقهاء رحمهم الله على اختلاف في بعض التفاصيل.⁽¹⁾

ومما ينبغي توضيحه أن التحريض بما تم تعريفه سابقا، قد يكون وحده علة لمعاقبة الجاني بعقوبة تعزيرية في الأصل. لأنه يعتبر معصية ليست لها عقوبة مقدرة، والقاعدة الفقهية تقول: ((إن كل معصية ليست لها عقوبة مقدرة فإن صاحبها يعاقب بعقوبة تعزيرية))⁽²⁾.

والتعزير في اصطلاح الفقهاء: (عقوبة غير مقدرة شرعا تجب حقا لله تعالى أو لأدمي في كل معصية لا حد فيها ولا كفارة غالبا)⁽³⁾. فللقاضي أن يعزر على ذلك إذا تم التحريض على إحداث جريمة متى كانت الجريمة من باب التعزير لا الحدود ولا القصاص. وقد تمت الجريمة بناء على التحريض فإنه يعزر المحرض بعقوبة يقررها القاضي، بحسب خطورة الجريمة المرتكبة، ونوع الجرم، وما يتعلق بها من ظروف، وذلك أن الغرض من العقوبة هو إصلاح الأفراد وحماية الجماعة وصيانة نظامها⁽⁴⁾.

ويراعى في العقوبة الضوابط التي قررها الفقهاء.

¹ الاختيار 5 / 26، وابن عابدين 5 / 342، والبدائع 7 / 217 ط دار الكتاب العربي، والقوانين الفقهية 339، والقليوبي 4 / 96 وما بعدها، وكشاف القناع 5 / 513، 514. وينظر: الموسوعة الفقهية الكويتية (62-61/16).

² يُنظر: أعلام الموقعين عن رب العالمين، لابن القيم (99/2)، دار الكتب العلمية، بيروت 1411هـ.

³ يُنظر: أنيس الفقهاء للقونوي (174)، والمطلع لابن مفلح (374)، والموسوعة الفقهية (254-255).

⁴ التشريع الجنائي الإسلامي لعبد القادر عودة (609/1).

ففي موضوعنا هذا تحدد عقوبة المحرض على الجريمة التعزيرية المنظمة بالنظر إلى نوعية الوسيلة التي قام باستخدامها لأجل التحريض.

وللتحريض وسائل هي: التهديد (الإكراه)، واستغلال السلطة (الأمر)، والحث والتزيين والتشجيع. وحسب الوسيلة المتبعة يتم الحكم بالعقوبة.

فإذا كانت وسيلة التحريض التهديد ووصلت إلى حد الإكراه، فحكمها حكم الإكراه، وقد بسط الفقهاء والأصوليون الكلام على حكم الإكراه ومدى تأثيره على المسؤولية الجنائية وغيرها. مسألة: المسؤولية الجنائية في التحريض عند الفقهاء:

التحريض - ومنه الإكراه - يكون على القول ويكون على الفعل، عند جمهور الفقهاء (1). ولذا قال ابن العربي رحمه الله: (لما سمح الله بالكفر به وهو أصل الشريعة عند الإكراه ولم يؤخذ به، حمل العلماء عليه فروع الشريعة كلها، فإذا وقع الإكراه عليها لم يؤخذ به، ولا يترتب حكم عليه) (2).

فالإكراه يقع في فروع الشريعة من الأقوال والأفعال، كما يقع في أصل الدين. ويختلف حكم الإكراه باختلاف نوع الإكراه والمكره عليه والمستكره، ولذا كان النظر في كل صورة بحسبها. (3)

إذا علم هذا فإن الفقهاء والأصوليين يقسمون الإكراه إلى نوعين (4)

(1) الإكراه الملجئ: وهو الذي لا يبقى للشخص معه قدرة ولا اختيار في الفعل أو الترك؛ وذلك بأن

يهدده بالقتل أو بقطع عضو من أعضائه مما ضرره شديد لا يحتمل.

وهذا يعدم الرضا ويفسد الاختيار (5).

(1) ويعلم هذا من الأمثلة التي يوردونها في كتبهم؛ إذ يُجرون الإكراه فيما هو من الأقوال والأفعال.

(2) أحكام القرآن لابن العربي 163/3، تحقيق: محمد عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، الطبعة: الثالثة، 1424 هـ.

(3) قال الفتوحى رحمه الله في «شرح الكوكب المنير»: (أفعال المكره مختلفة الحكم في الفروع: قال في «شرح التحرير»: والأشهر عندنا نفيه في حق الله - تعالى - وثبوته في حق العبد، وضابط المذهب: أن الإكراه لا يبيح الأفعال، وإنما يبيح الأقوال، وإن اختلف في بعض الأفعال، واختلف الترجيح.. ثم قال نقلا عن ابن قاضي الجبل: ولا يكلف من انتهى الإكراه إلى سلب قدرته، حتى صار كآلة تحمل) اهـ. شرح الكوكب المنير للفتوحى 509/1، تحقيق: محمد الزحيلي ونزيه حماد، مكتبة العبيكان، الطبعة: الثانية، 1418 هـ.

(4) وهذا تقسيم الخفية، ينظر: بدائع الصنائع: 175/7 دار الكتب العلمية، الطبعة: الثانية، 1406 هـ.

(5) ينظر: بدائع الصنائع: 179/7، وكشف الأسرار لعلاء الدين عبد العزيز بن أحمد البخاري 384/4، دار الكتاب الإسلامي.

(2) الإكراه غير الملجئ: وهو التهديد بما هو دون ذلك؛ كالتخويف بالحبس أو القيد أو الضرب غير الشديد الذي لا يتلف أو بإتلاف المال ونحو ذلك.

وهذا يعدم الرضا لكن لا يفسد الاختيار (1) (2).

وقد اتفق أهل العلم على أن الإكراه غير الملجئ غير معتبر، ويؤاخذ به إذا فعل ما استكره عليه، فيأثم ويضمن؛ لأنه له اختيار وهو قادر على أن يتخلص من هذا الإكراه أو يصبر عليه.

(3) وهناك نوع آخر من الإكراه: وهي أن تعدم والقدرة الاختيار تماما حتى يكون المستكره كالألة في يد المكره؛ فليس للمستكره قدرة ولا اختيار، كما لو ألقاه من شاهق فسقط على إنسان فقتله، وكما لو ضرب به إنسانا فمات.

فهذا غير مكلف بالاتفاق (3).

(1) وأما الجمهور فإنهم يقسمون الإكراه إلى: ملجئ: ويقصدون به ما لا قدرة له فيه ولا اختيار، كأن يرميه من شاهق فيسقط على إنسان فيقتله.

وغير ملجئ: ويقصدون به الإكراه الملجئ عند الحنفية.

قال الإسوي في "التمهيد في تخرج الفروع على الأصول" (ص: 120) مؤسسة الرسالة - بيروت، الطبعة: الأولى، 1400: (الإكراه إن كَانَ ملجئا وَهُوَ الَّذِي لَا يَبْقَى لِلشَّخْصِ مَعَهُ قُدْرَةٌ وَكَأَنَّ الخِيَارَ كَالإلْقَاءِ مِنْ شَاهِقٍ، فَلَا يَصِحُّ مَعَهُ التَّكْلِيفُ لَأَنَّ بِالفِعْلِ المُكْرَهِ عَلَيْهِ لَضُرُورَةَ وَقُوعِهِ وَنَا بَضْدِهِ لَامْتِنَاعِهِ وَالتَّكْلِيفُ بِالأَوْجِبِ وَقُوعِهِ وَالمَتَمَعِ وَقُوعِهِ مَحَالٌ لِأَنَّ التَّكْلِيفَ شَرْطَةُ القُدْرَةِ وَالقَادِرُ هُوَ الَّذِي إِنْ شَاءَ فَعَلَ وَإِنْ شَاءَ تَرَكَ

وَإِنْ كَانَ غَيْرَ ملجئٍ، كَمَا لَوْ قَالَ إِنْ لَمْ تَكْفُرْ أَوْ تَقْتُلْ زَيْدًا وَإِلَّا قَتَلْتُكَ وَعَلِمَ أَوْ غَلَبَ عَلَيْهِ ظَنُّهُ أَنَّهُ إِنْ لَمْ يَفْعَلْ وَإِلَّا قَتَلَهُ فَلَا يَمْتَنِعُ مَعَهُ التَّكْلِيفُ بَلْ يَصِحُّ أَنْ يُكَلَّفَ وَيَدُلُّ عَلَيْهِ بَعَاءُ تَحْرِيمِ القَتْلِ وَالتَّزَيُّنَا مَعَ الإِكْرَاهِ)١٠.

وانظر: منتهى السؤل والأمل، لابن الحاجب (ص44)، دار الكتب العلمية، الطبعة الأولى 1405، ونفائس الأصول في شرح المحصول القرآني 1633/4، تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود، علي محمد معوض، مكتبة نزار مصطفى الباز، الطبعة: الأولى، 1416هـ - 1995م، وغاية الوصول في شرح لب الأصول (ص8)، زكريا بن الأنصاري، دار الكتب العربية الكبرى، وشرح مختصر الروضة للطوفي 1/194، تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التركي، مؤسسة الرسالة: الطبعة: الأولى، 1407هـ / 1987م، حيث جاء فيه: (الإلجاء أن لا يصح منه الترك، كمن ألقى من شاهق على إنسان أو مال، فأثفه، أو صائم مكتوف ألقى في الماء، فدخل الماء حلقه).

(2) وللإكراه المعتبر شروط يذكرها الفقهاء والأصوليون، منها:

أن يكون المكره قادراً على إيقاع ما هدد به.

أن يعلم المستكره أو يغلب على ظنه أن المكره سينفذ تهديده إن لم يفعل ما أكره عليه.

أن يكون المستكره عاجزاً عن التخلص من هذا التهديد.

أن يكون الأمر المكره به شديداً يتضمن ضرراً لا يحتمل؛ كالقتل أو قطع الطرف أو الضرب الشديد.

ألا يكون الإكراه بحق، فإن كان بحق فلا يعتبر، وذلك كما لو أكره القاضي المدين على بيع ماله لقضاء الدين الواجبة عليه ونحو ذلك.

وهناك شروط أخرى ذكرها العلماء، وهذه أهمها.

يراجع: بدائع الصنائع: 176/7، والحنفية في كتبهم أوضح من بسط هذه الشروط ورتبها، وشرح الخرشني 9/8، دار الفكر للطباعة - بيروت، ومغني المحتاج 5/222 دار الكتب العلمية، الطبعة: الأولى، 1415هـ، والمغني لابن قدامة 283/7، مكتبة القاهرة.

(3) قال ابن قاضي الجبل: (إذا انتهى الإكراه إلى سلب القُدرة والاختيار، فهذا غير مُكَلَّفِ إجماعاً) انتهى، نقله عنه المرادوي في التبشير شرح التحرير (3/1200) تحقيق: د. عبد

وهذا هو الإكراه الملجئ عند الجمهور، إلا أن الحنفية لا يسمون هذا إكراهاً (1)، فلا يقال إن هذا الشخص مستكره، لأن الفعل هنا لا ينسب إليه أصلاً، بل هو كالألة في يد المكره؛ وذلك كما لو ألقاه من مكان عال فسقط على إنسان فمات، فالفعل هنا ينسب إلى الملقى وأما الملقى فهو كالسيف في يد الملقى.

● اتفق أهل العلم على تأثيم من أكره على القتل فقتل (2)، لقوله تعالى: (ولا تقتلوا النفس التي حرم الله إلا بالحق) (3)، وقوله تعالى: (والَّذِينَ يُؤْذُونَ الْمُؤْمِنِينَ وَالْمُؤْمِنَاتِ بَغَيْرِ مَا كُتِبُوا فَقَدِ احْتَمَلُوا بُهْتَانًا وَإِثْمًا مُّبِينًا) (4)، ولأنه ليس له أن يستبقي نفسه بقتل غيره فحياته ليست بأولى من حياة غيره فهو مثله في استحقاق الصيانة (5)، قال القرطبي رحمه الله: «أجمع أهل العلم على أن من أكره على قتل غيره لا يجوز له الإقدام على قتله ولا انتهاك حرمة بجلده أو غيره، ويصبر على البلاء الذي نزل به، ولا يحل له أن يفدي نفسه بغيره» (6)، ونقل ابن رشد إجماع أصحابه المالكية على أنه لو أشرف على الهلاك في مخمصة لم يكن له أن يقتل إنساناً فيأكله (7).

الرحمن الجبرين، د. عوض القرني، د. أحمد السراح، مكتبة الرشد، الطبعة: الأولى، 1421هـ.

وقال الإسوي في "نهاية السؤل شرح منهاج الوصول" (ص: 66): وهذا القسم لا خلاف فيه، كما قال ابن التلمساني. اهـ.

وقال شيخ الإسلام ابن تيمية في الفتاوى 52/8: (فالمراتب ثلاثة: أحدها من يفعل به الفعل من غير قدرة له على الامتناع كالذي يحمل بغير اختياره ويدخل إلى مكان أو يضرب به غيره أو تضجع المرأة وتفعل بها الفاحشة بغير اختيارها؛ من غير قدرة على الامتناع؛ فهذا ليس له فعل اختياري؛ ولا قدرة ولا إرادة. ومثل هذا الفعل ليس فيه أمر ولا نهي؛ ولا عقاب باتفاق العقلاء

(1) قال البخاري الحنفي في كشف الأسرار شرح أصول البزودي (384/4): (لأن الاختيار لو سقط لتعطل الإكراه؛ لأن الإكراه فيما لا اختيار فيه لا يتصور فإن الطويل لا يكره على أن يكون قصيراً ولا لقصير على أن يكون طويلاً).

(2) كشف الأسرار 384/4، والنوادر والزيادات على ما في المدونة من غيرها من الأمهات (10/249) ابن أبي زيد القيرواني، تحقيق: عدد من المحققين، دار الغرب الإسلامي، بيروت، الطبعة: الأولى، 1999م، ونقل عن ابن سحنون أن أصحابهم للملكية وغيرهم أجمعوا أنه لا يسعه قتل غيره من المسلمين، ولا قطع يده بالإكراه ولا على أن يزني. اهـ، والتمهيد في تخرج الفروع على الأصول للأستوي (ص: 123) وقد نقل الإجماع على ذلك، والمعني لابن قدامة (267/8)، مكتبة القاهرة، وفتاوى شيخ الإسلام 503/8، شرح الكوكب المنير للفتوح 508/1.

(3) سورة الإسراء (33).

(4) سورة الأحزاب (58).

(5) كشف الأسرار لعلاء الدين عبد العزيز بن أحمد البخاري 397/4، دار الكتاب الإسلامي.

(6) الجامع لأحكام القرآن، للقرطبي 183/10، تحقيق: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش، دار الكتب المصرية، الطبعة: الثانية، 1384.

(7) بداية المجتهد ونهاية المقتصد، لابن رشد 179/4.

• واتفقوا على أن الإكراه إذا كان غير ملجئ، فيجب القصاص على المستكره دون المكره، لأنه إكراه لا تحل بمثله المحرمات، فهو إكراه لا يفسد الاختيار، ويؤخذ بهذا الاختيار إذا امتثل لهذا الإكراه (1).

• واختلفوا في القصاص منه إذا كان الإكراه ملجئاً:

1. فقال الجمهور من المالكية والشافعية والحنابلة (2): يقتص من المكره والمستكره جميعاً.

2. وقال أبو حنيفة ومحمد بن الحسن (3) - وهو وجه في مذهب أحمد (4) وأحد قولي الشافعي

(5) - : يقتص من المكره، دون المستكره.

قالوا: لأن القاتل هو المكره من حيث المعنى، وإنما الموجود من المستكره صورة القتل فأشبه الآلة (6).

3- وقال زفر من الحنفية (7) وهو قول بعض الحنابلة (8) وغيرهم: إنه على المستكره فقط

ووجه هذا القول: أن القتل وجد من المكره حقيقة حساً ومشاهدة، وإنكار المحسوس مكابرة فوجب اعتباره منه دون المكره إذ الأصل اعتبار الحقيقة لا يجوز العدول عنها إلا بدليل (9).

وذهب أبو يوسف من الحنفية (10) إلى القول بأنه لا قصاص على المكره ولا على المستكره.

لقوله - صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ - : « إِنَّ اللَّهَ وَضَعَ عَنْ أُمَّتِي الْخَطَأَ، وَالنَّسْيَانَ، وَمَا اسْتَكْرَهُوا عَلَيْهِ » (11).

(1) ينظر: بدائع الصنائع: 180/7،

(2) مواهب الجليل للحطاب الرُعيني 242/6 دار الفكر، الطبعة: الثالثة، 1412هـ، ونهاية المحتاج 258/7 للرملي، دار الفكر، بيروت، الطبعة 1404هـ، وكشاف القناع

517/5، دار الكتب العلمية

(3) بدائع الصنائع: 179/7.

(4) الإنصاف 453/9.

(5) روضة الطالبين، للنووي: 135/9 تحقيق: زهير الشاويش، المكتب الإسلامي، الطبعة: الثالثة، 1412هـ.

(6) بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع (180/7).

(7) بدائع الصنائع: 179/7.

(8) الإنصاف 453/9.

(9) بدائع الصنائع: 179/7.

(10) بدائع الصنائع: 179/7.

(11) أخرجه ابن ماجه وغيره برقم (2045) من حديث ابن عباس رضي الله عنهما، قال المحقق: حديث صحيح. تحقيق: شعيب الأرنؤوط - عادل مرشد - محمد كامل قره بللي -

عبد اللطيف حرز الله، دار الرسالة العالمية، الطبعة: الأولى، 1430 هـ، وصححه الألباني في إرواء الغليل 1 / 123 رقم (82)، إشراف: زهير الشاويش، المكتب الإسلامي -

بيروت، الطبعة: الثانية 1405 هـ.

ولأنه قتله لاستبقاء نفسه فلم يجب عليه القود، كما لو قصد رجل نفسه، فلم يمكنه دفعه إلا بقتله.
ولأن المكره ليس بقاتل حقيقة بل هو مسبب للقتل، وإنما القاتل هو المكره حقيقة، ثم لما لم يجب القصاص عليه فالأن لا يجب على المكره أولى (1).
وبسط أدلة هذه الأقوال المذكور في كتب الفقهاء.

والمقصود هنا: أن جمهور العلماء بما فيهم أبو حنيفة يرون ثبوت مسؤولية المكره الجنائية إذا أكره غيره على القتل؛ وأنه يقتصر منه، على خلاف بينهم في ثبوت المسؤولية على المستكره.

قالوا: لأن القتل اسم لفعل يفضي إلى زهوق الحياة عادة، وقد وجد في كل واحد منهما؛ إلا أنه حصل من المكره مباشرة ومن المكره تسببياً، فيجب القصاص عليهما جميعاً (2).

ولأن الله جل وعلا قال عن فرعون: (يذبح أبناءهم ويستحيي نساءهم) (3)، فنسب إليه الفعل مع أنه متسبب لا مباشر، فدل على مؤاخظة المكره في القصاص (4).

ولأن القول بعدم مؤاخظة المكره يفضي إلى المفسدة ولجوء أهل الإفساد إلى استخدام الآخرين كوسيلة لتنفيذ جرائمهم (5).

فالأرجح من الأقوال هو قول الجمهور وأن مسؤولية التحريض الجنائية تثبت في حق المكره على القتل؛ لأن التحريض الصادر منه - والمتمثل في الإكراه الملجئ - هو سبب ظاهر في وقوع الجريمة ولولاه لما وقعت؛ ولأن القول بعدم مؤاخظة المكره يفضي إلى المفسدة، وقوى هذا القول الشيخ محمد بن عثيمين رحمه الله (6).

- أما إذا كان التحريض عن طريق استغلال السلطة أو ما يعرف بالأمر (7): فهذا متعلق بالأمر بالجناية والجريمة، وهذه قد بسط الفقهاء الكلام فيها حسب حال الأمور.

الفرع الثاني: المسؤولية الجنائية في الأمر بالقتل:

(1) بدائع الصنائع: 179/7.

(2) بدائع الصنائع: 179/7.

(3) سورة القصص (4).

(4) ينظر: أحكام القرآن لابن العربي 1286/3.

(5) أثر الإكراه في القصاص والحدود في الشريعة الإسلامية، رسالة ماجستير، عبد العزيز بن سعد الخلف.

(6) الشرح المنع 27/14، دار ابن الجوزي، الطبعة: الأولى، 1422.

(7) الفرق بين الأمر والإكراه: أن الإكراه دائماً يلزم منه الخوف بالضرب أو الحبس أو القتل أو أخذ المال أما الأمر فلا يلزم منه الخوف من هذه الأشياء، وبالجملة فحيثما كان الإكراه كان معه الخوف بخلاف الأمر.

مما يدخل في معنى التحريض كما تقدم: الأمر بالقتل.

ولا يخلو الأمر بالقتل: إما أن يكون من الإمام، أو من غيره (1).

1. فإن كان من الإمام، فإنه إذا أمر رجلاً أن يقتل رجلاً بغير حق، فقتله، فلا يخلو: إما أن يكرهه على قتله، أو لا يكرهه.

• فإن لم يكرهه، بل قال له: اقتله:

فإن كان المأمور يعلم أنه أمر بقتله بغير حق:

لم يجز له قتله؛ لقوله - صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ - : « لا طاعة لمخلوق في معصية الخالق » (2).

فإن قتله فسق المأمور بذلك، ووجب عليه القود والكفارة؛ لأنه قتله بغير حق، وليس له عذر في فعله، ولا يلحق الإمام إلا الإثم.

وأما إذا كان المأمور لا يعلم أنه أمر بقتله بغير حق، فإنه يجب على الإمام القود (3) والكفارة؛ لأن الإمام لا يباشر القتل بنفسه، وإنما يأمر به غيره، فإذا أمر غيره وقتله بغير حق تعلق الحكم بالإمام، كما لو قتله بيده، وأما المأمور: فلا يجب عليه إثم ولا قود ولا كفارة؛ لأن اتباع أمر الإمام واجب عليه؛ لأن الظاهر أنه لا يأمر إلا بحق.

وأما إذا أكرهه الإمام على القتل، وعلم المأمور أنه يقتل بغير حق فلا يجوز للمأمور القتل؛ للحديث المتقدم (4)، فإن قتل فإنه يأثم بذلك ويفسق، ويجب على الإمام القود (5) والكفارة في ماله، وأما المكره المأمور: فضيه قولان: والجمهور كما تقدم على أنه يجب عليه القود، وهو الأصح.

(1) ينظر في هذا التفصيل: البيان في مذهب الإمام الشافعي (11/349 - 352)، تحقيق: قاسم محمد النوري، الناشر: دار المنهاج - جدة، الطبعة: الأولى، 1421 هـ، والمنعي لابن قدامة (8/365,366).

(2) أخرجه الطبراني في المعجم الكبير (18/170)، تحقيق: حمدي بن عبد المجيد السلفي، مكتبة ابن تيمية - القاهرة، الطبعة: الثانية، من حيث عمران بن حصين رضي الله عنهما، وصححه الألباني في صحيح الجامع برقم (7520).

وأخرجه أحمد عن علي رضي الله عنه، عن النبي صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، بلفظ: « لا طاعة لمخلوق في معصية الله عز وجل » قال المحقق: إسناده صحيح على شرط الشيخين، تحقيق: شعيب الأرنؤوط - عادل مرشد، وآخرون، مؤسسة الرسالة، الطبعة: الأولى، 1421 هـ - 2001 م.

ومعناه مخرج في الصحيحين عن ابن عمر رضي الله عنهما بلفظ: « على العزء المسلم السمع والطاعة فيما أحب وكره، إلا أن يؤمر بمعصية، فإن أمر بمعصية، فلا سمع ولا طاعة » صحيح البخاري (4/50) ح (2955) تحقيق: محمد زهير بن ناصر الناصر، دار طوق النجاة، الطبعة: الأولى، 1422 هـ، وصحيح مسلم (3/1469) ح (1839) واللفظ له، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء التراث العربي - بيروت.

(3) الإنصاف 60/25

(4) وهو قوله - صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ - : « لا طاعة لمخلوق في معصية الخالق ».

(5) كما تقدم تقريره في الإكراه على القتل، وأن القول بأن على الأمر قوداً هو قول الجمهور من المالكية والشافعية والحنابلة.

لقوله - صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ - : « فَمَنْ قُتِلَ لَهُ بَعْدَ مَقَاتَلِي هَذِهِ قَتِيلٌ، فَأَهْلُهُ بَيْنَ خَيْرَتَيْنِ: أَنْ يَأْخُذُوا الْعَقْلَ، أَوْ يَقْتُلُوا » (1) ، وهذا قاتل، ولأنه قصد قتل من يكافئه لاستبقاء نفسه، فوجب عليه القود، كما لو جاع فقتله لياكله، ولأن رجلين لو كانا في مضيق أو بيت، فدخل عليهما أسد أو سبع، فدفع أحدهما صاحبه إليه خوفاً على نفسه، فأكله الأسد أو السبع لوجب القصاص على الدافع، وكذلك: لو كان جماعة في البحر، فخافوا الغرق، فدفعوا واحداً منهم في البحر لتخف السفينة، وغرق ومات، وجب عليهم القود وإن كان ذلك لاستبقاء أنفسهم، فكذلك هذا مثله.

وعلى هذا: فإنه لا يسلم من تبعة الإقدام على القتل إلا إذا كان لا يعلم أنه يأمر بقتله بغير حق، وما عدا ذلك من أحوال الأمر - سواء اقترن معه إكراه أو لم يقترن - فإن عليه القصاص.

2. وأما إذا أمره رجل غير الإمام كما لو تغلب رجل على بلد بغير تأويل، بل بالخصوصية، وأمر رجلاً

بقتل رجل بغير حق، أو أمره رجل من الرعية بقتل رجل بغير حق:

- فإن لم يكرهه الأمر على القتل بقتله، وجب على المأمور القاتل القود والكفارة، سواء علم أنه أمره بقتله بحق أو بغير حق؛ لأنه لا يجب عليه طاعته بخلاف الإمام؛ للمشاركة بالقول، ولا يجب القود ولا الدية ولا الكفارة على الأمر؛ لأنه لم يلجئه إلى قتله، لكن يلحقه الإثم ويعزر (2).

- وأما إذا أكرهه على قتله: وجب عليهما القود كما تقدم في مسألة الإكراه الملجئ على القتل؛ وأنه قول الجمهور.

وخلاصة ما تقدم: أن المحرض الأمر لا يخلو من تبعة التحريض؛ فإما أن يثبت في حقه القصاص إذا كان تحريضه إكراهاً ملجئاً، أو أن يثبت في حقه التعزير فيما سوى ذلك، لأنه أمر بمحرم وحرص عليه، قال ابن قدامة في المغني في السيد يأمر عبده بقتل غيره إن كان العبد يعلم تحريم القتل: (ويؤدب سيده؛ لأمره بما أفضى إلى القتل، بما يراه الإمام من الحبس والتعزير) (3).

فللإمام أن يعزره بما يراه مناسباً، وقد يصل التعزير إلى القتل بحسب كبر الإكراه وصغره (4).

— أما إذا كان الإكراه على إتلاف مال الغير، فنقول:

(1) أخرجه أبو داود (172 / 4) برقم 4504 ، تحقيق : محمد محيي الدين عبد الحميد ، المكتبة العصرية ، صيدا - بيروت ، وصححه الألباني في إرواء الغليل 7 / 276 برقم (2220).

(2) بداية المجتهد ونهاية المقتصد (4 / 178) ، الإنصاف 60/25.

(3) المغني 365/8.

(4) السياسة الشرعية (91) ، وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد - المملكة العربية السعودية ، الطبعة : الأولى ، 1418 هـ.

إذا كان الإكراه على الكفر يعد ذمياً للمكروه كما قال تعالى: (إلا من أكرهه وقلبه مطمئن بالإيمان) (1)، فهو معذور فيما هو دون ذلك من فروع الشريعة من باب أولى.

ومن ذلك: التحريض على إتلاف مال مملوك لغيره، فإنه يجري فيه الإكراه، وقد تقدم قول ابن العربي في ذلك (2) والإكراه الملجئ يبيح مال الغير كما يباح في حال المخمصة (3).

وأما المال الذي أتلف فإنه لما كان مالا محترماً كان لا بد من ضمانه كما قرره الفقهاء، إلا أنهم اختلفوا فيمن يكون عليه الضمان على أقوال:

القول الأول: أنه على المكروه دون المستكره، وهو قول الحنفية (4) والحنابلة (5)، وقول عند الشافعية (6)

لأن المستكره كالألة (7)، فوجب الضمان على المكروه.

القول الثاني: أنه على كل منهما ولكن المستكره مقدم لمباشرته على المكروه لتسببه، إلا إن أعدم المستكره بالفتح فيكون الضمان على المكروه، وهو قول المالكية (8).

قياساً على المضطر إلى أكل طعام الغير؛ بجامع الإباحة في كل منهما، فكما يجب الضمان على المضطر فيجب الضمان على المستكره (9).

وللقاعدة: أن المباشر مقدم على المتسبب (10).

القول الثالث: أنه على المكروه والمستكره جميعاً، وهو المذهب عند الشافعية (11)، وقول عند الحنابلة (12).

(1) النحل: 106.

(2) وهو قوله: «لما سمح الله بالكفر به وهو أصل الشريعة عند الإكراه ولم يؤاخذ به حمل العلماء عليه فروع الشريعة كلها، فإذا وقع الإكراه عليها لم يؤاخذ به، ولا يترتب حكم عليه».

(3) بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع (7/168)، أسنى المطالب في شرح روض الطالب (4/9)، الأشباه والنظائر للسيوطي (ص207).

(4) قال في بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع (7/179): (يجب الضمان على المكروه دون الإكراه إذا كان الإكراه تاماً؛ لأن المتلف هو المكروه من حيث المعنى، وإنما المكروه بمنزلة الألة على معنى أنه مسلوب الاختيار إيجاباً وارتضاءً... وإن كان الإكراه ناقصاً فالضمان على المكروه لأن الإكراه ناقص لما يجعل المكروه آلة المكروه؛ لأنه لا يسلب الاختيار أصلاً، فكان الإكراه من المكروه فكان الضمان عليه).

(5) كشف القناع عن متن الإقناع للبهوتي (4/116)، دار الكتب العلمية.

(6) روضة الطالبين للنووي 9/142.

(7) كشف القناع عن متن الإقناع للبهوتي (4/116).

(8) شرح الزرقاني على مختصر خليل (6/251) تحقيق: عبد السلام محمد أمين، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، الطبعة: الأولى، 1422 هـ.

(9) شرح التلويح على التوضيح (2/171)، للتفتازاني، مكتبة صبيح بمصر.

(10) منح الجليل شرح مختصر خليل (7/86) دار الفكر-بيروت، تاريخ النشر: 1409 هـ، وهذه القاعدة مذكورة في كتب القواعد الفقهية وقد ذكرها ابن رجب في قواعد: القاعدة السابعة والعشرون بعد المئة (2/597)، المحقق: أبو عبيدة مشهور بن حسن آل سلمان، دار ابن عفاان للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية، الطبعة: الأولى، 1419 هـ.

(11) روضة الطالبين للنووي 9/142، ولكنه - أي المستكره - يرجع بالمغروم على الأمر.

(12) الإنصاف في معرفة الراجح من الخلافات التركي (15/298).

لأن المتسبب إذا كان متعدداً في تسببه يلزمه الضمان لتعديده فالتسبب هنا كالمباشر (1)، وأما المستكره فلأنه وقع منه الإلتلاف.

ويترجح من هذه الأقوال القول الأول؛ لأن المستكره فاسد الاختيار وقد ألجأه المكره بهذا الإكراه، فلا حكم لمباشرته مع الإكراه، يقول ابن رجب رحمه الله: « إذا استند إلتلاف أموال الأدميين ونفوسهم إلى مباشرة وسبب تعلق الضمان بالمباشرة دون السبب؛ إلا أن تكون المباشرة مبنية على السبب وناشئة عنه، سواء كانت ملجئة إليه أو غير ملجئة (2)، ثم إن كانت المباشرة والحالة هذه لا عدوان فيها بالكلية؛ استقل السبب وحده بالضمان، وإن كان فيها عدوان؛ شاركت السبب في الضمان » (3).

وبعرض هذا الخلاف يتبين لنا: أن جماهير العلماء يثبتون مسؤولية المكره في الإلتلاف وأن عليه الضمان، سواء قلنا بتضمين المستكره كذلك أو لا.

وهذا حيث كان الإكراه ملجئاً، أما إذا لم يكن ملجئاً فإن الضمان على المستكره، لأن له اختياراً وقدرة، وإذا أمكن تضمين المباشر لم يضمن المتسبب كما تقدم في كلام ابن رجب رحمه الله.

وصور التحريض بالإكراه أو بالأمر كثيرة؛ كالإكراه على الكفر أو البيع أو الطلاق أو قتل الصيد وهو محرم وغيرها مما يذكره الفقهاء في كتبهم.

ومن خلال الأمثلة الإكراه التي تم عرضها يتبين أن المحرض لا يسلم من المسؤولية ومن تبعه التحريض؛ فإما أن يعاقب بالجزاء المنصوص عليه شرعاً كالتقصاص، وإما أن يعاقب بضمان المتلفات، وإما أن يعاقب بعقوبة تعزيرية يقدرها الإمام.

والتعزير يختلف باختلاف الزمان والمكان، وباختلاف المحرض، والمفسدة الحاصلة بتحريضه، وما يلزم لحماية الناس من هذه الجرائم التي من أهم أسبابها التحريض والتزيين، يقول القرافي رحمه الله: (يختلف باختلاف الفاعل والمفعول معه فلا بد في التعزير من اعتبار مقدار الجنابة والجاني والمجني عليه... ويختلف باختلاف الأعصار والأمصار؛ فرب تعزير في بلاد يكون إكراماً في بلد آخر كقلع الطيلسان بمصر تعزير وفي الشام إكرام وكشف الرأس عند الأندلس ليس هوأنا وبالعراق، ومصر هوأنا) (4).

وقال شيخ الإسلام ابن تيمية في "السياسة الشرعية" بعدما ذكر شيئاً من المعاصي التي ليس فيها حد مقدر ولا كفارة - قال: (فهؤلاء يعاقبون تعزيراً وتنكيلاً وتأديباً، بقدر ما يراه الوالي، على حسب كثرة ذلك الذنب

(1) موسوعة القواعد الفقهية (467/9)، محمد صدقي بن أحمد بن محمد آل بورنوا أبو الحارث الغزي، مؤسسة الرسالة، بيروت - لبنان، الطبعة: الأولى، 1424 هـ.

(2) يقصد بالملجئة هنا ما يعنيه الجمهور: وهو أن يكون كالألة في يد المكره، فإن ابن رجب من الخابلة الذين يقولون بهذا التعريف في معنى الإلجاء، والله أعلم.

(3) قواعد ابن رجب (2/597)، وانظر نحو هذا التقرير في: شرح المنهج المنتخب إلى قواعد المذهب (2/537)، ل: المنجور أحمد بن علي المنجور المالكي، دراسة وتحقيق: محمد

الشيخ محمد الأمين، دار عبد الله الشنقيطي.

(4) الفروق للقرافي (4/181، 182)، عالم الكتب.

في الناس وقتلته؛ فإذا كان كثيرا زاد في العقوبة، بخلاف ما إذا كان قليلا، وعلى حسب حال المذنب؛ فإذا كان من المدمنين على الفجور زيد في عقوبته، بخلاف المقل من ذلك، وعلى حسب كبر الذنب وصغره؛ فيعاقب من يتعرض لنساء الناس وأولادهم، بما لا يعاقب من لم يتعرض إلا لمرأة واحدة، أو صبي واحد⁽¹⁾. وإن كانت الوسيلة المستخدمة في التحريض على الجريمة التعزيرية المنظمة عن طريق التشجيع والتزيين ولم تصل إلى درجة إفساد الرضا، ولا تؤثر بالاختيار. فلم تصل لما سبق من الإكراه والأمر، فإنها معصية يعاقب عليها بالتعزير كما سبق في تعريف التعزير، بحسب ما يراه الحاكم مناسبا. ولا بد في إيقاع العقوبة على المحرض من مراعاة ضوابط العقوبات التعزيرية.

المطلب الثاني

عقوبة التحريض على الجريمة في النظام

في الأنظمة السعودية، هناك جرائم تعزيرية لم يتعرض لها المنظم بتقنين لها من حيث الحقيقة والعقوبة وتفاصيلها، وجرائم أخرى تولى المنظم تقنينها بشكل كامل شمل تفاصيل الجريمة ومنها عقوبتها (2). فالنوع الأول: وهو الجرائم التعزيرية التي لم يتطرق لها المنظم، فهذه عقوبتها يرجع لها لأحكام الفقه الإسلامي التي سبق بيان بعضها، فيعامل الشريك بالتحريض حسب ما ذكره الفقهاء. فقد جاءت في النظام الأساسي للحكم (3): ((تطبق المحاكم على القضايا المعروضة أمامها أحكام الشريعة الإسلامية وفقا لما دل عليه الكتاب والسنة، وما يصدره ولي الأمر من أنظمة لا تتعارض مع الكتاب والسنة)). وفي مادة أخرى: ((القضاء سلطة مستقلة، ولا سلطان على القضاة في قضائهم لغير سلطان الشريعة الإسلامية)) (4).

فالتحريض في هذه الجرائم، عقوبته كالعقوبة الواردة في أحكام الفقه الإسلامي التي سبق بيانها.

(1) السياسة الشرعية (91).

(2) انظر: الجريمة، أحكامها العامة في الاتجاهات المعاصرة والفقه الإسلامي، لعبد الفتاح خضر (ص 236)، معهد الإدارة العامة (إدارة البحوث)، الرياض، 1405هـ، 1985م.

(3) المادة (48) من النظام الأساسي للحكم الصادر بالمرسوم الملكي رقم (23) وتاريخ: 1412/8/26هـ.

(4) المادة (46) من النظام الأساسي للحكم.

والنوع الثاني: الجرائم التعزيرية التي تولى المنظم تقنينها، فحددت فيها بعض الأفعال التي تعد جرائم، والعقوبات التي توقع على مرتكبيها، وهي عدد من الجرائم (1).

ومن خلال الاطلاع على هذه الأنظمة يتبين الآتي: بعض الأنظمة: تضمن النص على التحريض وعقوبته. وبعضها: تضمن النص على الاشتراك في الجريمة وعقوبته من غير التحديد للتحريض (2). وسيكون المبحث القادم إن شاء الله تعالى في تفصيل عقوبة التحريض، وكيف تعامل معها المنظم السعودي.

المبحث الثالث

عقوبة التحريض على الجريمة في جرائم التعزير المنظمة في المملكة العربية السعودية وفيها تسعة مطالب

المطلب الأول: عقوبة التحريض على جريمة الرشوة.

المطلب الثاني: عقوبة التحريض على جريمة التزوير.

المطلب الثالث: عقوبة التحريض على جرائم تزيف النقود.

المطلب الرابع: عقوبة التحريض على جرائم الغش التجاري.

المطلب الخامس: عقوبة التحريض على جريمة الاختلاس.

المطلب السادس: عقوبة التحريض على جرائم غسل الأموال.

المطلب السابع: عقوبة التحريض على جرائم نظام المخدرات.

المطلب الثامن: عقوبة التحريض على جرائم نظام الأسلحة والذخائر.

(1) من ذلك نظام مكافحة الرشوة الصادر بالمرسوم الملكي رقم (36) وتاريخ 1412/12/29 هـ. ونظام مكافحة التزوير الصادر بالمرسوم الملكي رقم (114) وتاريخ 1380/1/26 هـ، وقد عُذِلَ بقرار مجلس الوزراء رقم (550) وتاريخ 1382/11/3 هـ، المتوجُّ بالمرسوم الملكي رقم (53) وتاريخ 1382/11/5 هـ. ونظام مباشرة الأموال العامّة الصادر بالمرسوم الملكي رقم (77) وتاريخ 1395/10/23 هـ والمُعَدَّلُ بالمرسوم الملكي رقم (5) وتاريخ 1400/4/14 هـ. ونظام الاتجار في الموادّ المخدّرة وتهريبها الصادر بالمرسوم الملكي رقم (3318) في تاريخ 1353/4/9 هـ والمُعَدَّلُ بعضُ موادّه بقرار مجلس الوزراء رقم (54/11) وتاريخ 1374/12/1 هـ. ونظام مكافحة الغشّ التجاريّ الصادر بالمرسوم الملكي رقم 9946/7/ر وتاريخ 1404/6/4 هـ.

(2) نظام الشراكات، المواد (229 - 231).

- نظام الأوراق التجاريّة، المواد (229 - 120) فيما يتعلّق بجرائم الشيك

المطلب التاسع: عقوبة التحريض على جرائم المتفجرات والمفرقات.

المطلب العاشر: عقوبة التحريض على الجرائم المعلوماتية.

المطلب الحادي عشر: عقوبة التحريض على جرائم الاتجار بالأشخاص.

المبحث الثالث

عقوبة التحريض على الجريمة في جرائم التعزيز المنظمة

في المملكة العربية السعودية

سيكون هذا المبحث محصوراً في العقوبة المنظمة في جانب جريمة التحريض على الجريمة، وسيكون - بعون الله - من طريق بيان العقوبة على التحريض في النظام، ومقارنتها بالعقوبة الأصلية، وسأكتفي بالتعريف للجريمة من النظام، ثم أوضح عقوبة التحريض، ومقارنتها بالعقوبة الأصلية للجريمة.

المطلب الأول: عقوبة التحريض على جريمة الرشوة.

عالج نظام مكافحة الرشوة (1) جريمة التحريض على الجريمة، وأدرجها ضمن الاشتراك في الجريمة، فقد جاء في المادة (10) من النظام أنه: ((يعاقب المرتشي والوسيط وكل من اشترك في إحدى الجرائم الواردة في هذا النظام بالعقوبة المنصوص عليها في المادة التي تجرمها، ويعتبر شريكاً في الجريمة كل من اتفق، أو حرض، أو ساعد في ارتكابها مع علمه بذلك، متى تمت الجريمة بناء على هذا الاتفاق، أو التحريض، أو المساعدة)) ومن هذه المادة يتضح أن عقوبة التحريض هي نفس العقوبة الأصلية للجريمة المحرض عليها، لكن ذلك بشرط أن تكون هذه الجريمة تمت بناء على التحريض، وتحققت بسببه.

والأصل في جريمة الرشوة أنها للموظفين العامين ومن في حكمهم، لكن في الاشتراك بالتحريض تقع العقوبة على المحرض سواء كان هذا المحرض موظفاً عاماً أو لم يكن موظفاً عاماً. (2)

(1) المادة (10) من نظام مكافحة الرشوة الصادر بالمرسوم الملكي رقم (36) وتاريخ 1412/12/29هـ.

(2) ينظر: جرائم التعزير المنظمة في المملكة العربية السعودية، د. فوجع عبد الله الشاذلي، الطبعة الأولى، جامعة الملك سعود 1410هـ (ص:).

جرائم الرشوة والتزوير في أنظمة المملكة العربية السعودية، د. عبد الفتاح خضر (ص:).

المطلب الثاني

عقوبة التحريض على جرائم التزوير

ويقصد بجرائم التزوير في النظام: "التزوير: كل تغيير للحقيقة بإحدى الطرق المنصوص عليها في هذا النظام - حدث بسوء نية- قصداً للاستعمال فيما يحميه النظام من محرر أو خاتم أو علامة أو طابع، وكان من شأن هذا التغيير أن يتسبب في ضرر مادي أو معنوي أو اجتماعي لأي شخص ذي صفة طبيعية أو اعتبارية. (1)

وقد احتوى النظام على ذكر جرائم التزوير للمحركات باختلاف أشكالها، وللطوابع والأختام، وما يلحق بها - وقد عالج النظام الجزائي لجرائم التزوير جريمة التحريض على جرائم التزوير وعقوبتها، فجاء فيه: " من اشترك - بطريق الاتفاق أو التحريض أو المساعدة - في ارتكاب أي من الجرائم المنصوص عليها في هذا النظام، يعاقب بالعقوبة نفسها المقررة لتلك الجريمة ". (2)

ويتضح من هذه المادة أن عقوبة التحريض على الجريمة في التزوير هي نفس عقوبة المقررة للجريمة التي حرض عليها.

- ونضيف لذلك أن نقول: بشرط أن تقع جريمة التزوير بناء على هذا التحريض؛ لأنه في هذه الحالة يستحق هذه العقوبة، وينطبق عليه وصف التحريض بشكل كامل، وهذا القيد تم ذكره في عقوبة التحريض على جريمة الرشوة. (3)

(1) المادة الأولى من النظام الجزائي لجرائم التزوير الصادر بالمرسوم الملكي رقم (م/11)، وتاريخ 1435/2/18هـ.

(2) المادة الحادية والعشرون: من النظام الجزائي لجرائم التزوير

(3) المادة (10) من نظام مكافحة الرشوة.

المطلب الثالث

عقوبة التحريض على جرائم تزييف النقود:

حرصا من المنظم على ضبط الأمور المالية فقد قنن المنظم جريمة تزييف وتقليد النقود وجعل لها نظاما خاصا (1) يحدد الأفعال المجرمة والعقوبات عليها.

- وقد نص المنظم على عقوبة المحرض في هذه فجاء في النظام: "كل من اشترك في اقرار جريمة من الجرائم المنصوص عليها في هذا النظام سواء بالتحريض أو المساهمة أو المساعدة يعاقب بذات العقوبات المقررة للجريمة" (2)

- فقد جعل المنظم عقوبة المحرض كعقوبة الفاعل الأصلي، نظرا لخطورة المحرض في تنفيذ الجريمة.

- ولكن هذا بشرط أن تقع هذه الجريمة بناء على التحريض ليكون بذلك العقوبة مناسبة للجرم.

وهذا الشرط منصوص عليه في نظام مكافحة الرشوة كما سبق بيانه. (3)

المطلب الرابع

عقوبة التحريض على جرائم الغش التجاري:

من الجرائم التي تم تقنينها، جرائم الغش التجاري، وقد وضع النظام المخالفات التي تعد من جرائم الغش التجاري فجاء في النظام ما نصه (4)

يعد مخالفا لأحكام هذا النظام كل من:

١ -خدع- أو شرع في الخداع- بأي طريقة من الطرق في أحد الأمور الآتية:

أ- ذاتية المنتج، أو طبيعته، أو جنسه، أو نوعه، أو عناصره، أو صفاته الجوهرية. ب- مصدر المنتج. ج- قدر المنتج، سواء في الوزن، أو الكيل، أو المقاس، أو العدد، أو الطاقة، أو العيار.

٢ -غش أو شرع في غش المنتج.

٣ -بيع منتجا مغشوشا، أو عرضه.

٤ -حاز منتجا مغشوشا بقصد المتاجرة.

(1) النظام الجزائي الخاص بتزييف وتقليد النقود الصادر بالمرسوم الملكي رقم (12) في 1379/7/20هـ.

(2) المادة (7) من النظام الجزائي الخاص بتزييف وتقليد النقود.

(3) المادة (10) من نظام مكافحة الرشوة.

(4) المادة (2) من نظام مكافحة الغش التجاري الصادر بالمرسوم ملكي رقم م / 19 بتاريخ 1429 / 4 / 23هـ.

- ٥ - صنع منتجات مخالفة للمواصفات القياسية المعتمدة، أو أنتجها أو حازها، أو باعها، أو عرضها.
- ٦ - استعمل أنية، أو أوعية، أو أغلفة، أو عبوات، أو ملصقات، مخالفة للمواصفات القياسية المعتمدة، وذلك في تجهيز أو تحضير ما يكون معدا للبيع من المنتجات.
- ٧ - عبأ منتجا، أو حزمه، أو ربطه، أو وزعه، أو خزنه، أو نقله، بالمخالفة للمواصفات القياسية المعتمدة.
- ٨ - استورد عبوات، أو أغلفة، أو مطبوعات تستعمل في الغش، أو صنعها، أو طبعها، أو حازها، أو باعها، أو عرضها.
- ٩ - استورد منتجا مغشوشا .
- ❖ - فيلاحظ من هذه المادة: أن جرائم الغش التجاري تنحصر في: الخداع - والغش - واستيراد المنتج المغشوش - وحياسة المغشوش بقصد المتاجرة - وصنع منتجات مخالفة للمواصفات والمقاييس المعتمدة - واستعمال ما كان مخالفا للمواصفات والمقاييس المعتمدة - وتعبئة ما كان مخالفا للمواصفات والمقاييس المعتمدة - واستيراد ما يستعمل في الغش أو صنعه. (1)
- أما فيما يتعلق بعقوبة التحريض على جرائم الغش التجاري، فقد نص النظام على أن المحرض يستحق نفس عقوبة الفاعل الأصلي، فقد جاء في النظام ما نصه: " تسري العقوبات المنصوص عليها في هذا النظام على كل من شارك في ارتكاب المخالفة، أو حرض على ارتكابها." (2)
- ولكن هذا بغير أن يكون تم ارتكاب هذه الجريمة بناء على التحريض، إذ بهذا القيد يتم اعتبار التحريض جريمة يمكن العقاب عليها، وقد نص على هذا القيد في عقوبة التحريض على جريمة الرشوة كما سبق بيانه. (3)

(1) وقد عرف النظام المنتج المغشوش في المادة (1) بأنه:

أ- كل منتج دخل عليه تغيير أو عبث به بصورة ما مما أفقده شيئاً من قيمته المادية أو المعنوية، سواء كان ذلك بالإضافة أو بالإقصاء أو بالتصنيع أو بغير ذلك، في ذاته أو طبيعته أو جنسه أو نوعه أو شكله أو عناصره أو صفاته أو متطلباته أو خصائصه أو مصدره أو قدره سواء في الوزن، أو الكيل، أو القلس، أو العدد، أو الطاقة، أو العيار.

ب- كل منتج غير مطابق للمواصفات القياسية المعتمدة، الصادرة من الهيئة العربية السعودية للمواصفات والمقاييس أو الصادرة من جهات أخرى محلية أو دولية وتعتمدها الهيئة المذكورة.

ج- المنتج الفاسد: كل منتج لم يعد صالحاً للاستغلال أو الاستعمال أو الاستهلاك وفق ما تبينه اللائحة.

(2) المادة (26) من نظام مكافحة الغش التجاري.

(3) المادة (10) من نظام مكافحة الرشوة.

المطلب الخامس

عقوبة التحريض على جريمة الاختلاس:

جريمة الاختلاس: من الجرائم المتعلقة بالأموال، والمقصود بها هنا في هذا المطلب المتعلقة بالوظيفة العامة والموظف العام.

فالاختلاس المقصود بالنظام هو: "نقل الشيء من حيازة المجني عليه وهو الحائز الشرعي له إلى حيازة الجاني بغير علم المجني عليه أو على غير رضاه" (1)

- وأما الموظف العام فهو: كل شخص يعمد إليه من سلطة مختصة بأداء عمل دائم في مرفق عام يدار بأسلوب الاستغلال المباشر. (2)

فجريمة الاختلاس متعلقة بالموظف العام وما يحصل منه من حيازة للمال لحسابه بطريق غير مشروع.

- جريمة الاختلاس من الجرائم الكبيرة الموجبة للتوقيف بناء على نظام الاجراءات الجزائية (3) وقرار وزير الداخلية (4) والذي جاء فيه: (7: اختلاس الأموال العامة أو أموال الأجهزة ذات الشخصية المعنوية العامة، أو الشركات أو المؤسسات التي تقوم بإدارة وتشغيل المرافق العامة أو تقوم بمباشرة خدمة عامة، أو أموال الشركات المساهمة أو الشركات التي تساهم الدولة في رأس مالها، أو البنوك أو الشركات أو المؤسسات الفردية التي تزاول أعمالاً، ما لم يرد المبلغ المختلس..

- فجريمة الاختلاس من الجرائم الكبيرة الموجبة للإيقاف.

❖ - وقد نص المنظم على عقوبة التحريض على جريمة الاختلاس وذلك بالنص على الاشتراك بالجريمة والتحريض يعد من الاشتراك فيها.

- فقد جاء في النظام (5): "كما يعاقب بنفس العقوبة من اشترك أو تواطأ معه على ارتكاب إحدى تلك الجرائم، سواء كان موظفاً أو غير موظف". (6)

(1) الموسوعة الجنائية - دجندي عبدالمالك - سوارد إحياء التراث - القاهرة الطبعة الأولى 1942م (167/1)..

(2) الخدمة المدنية في المملكة ديبكر قباني - معهد الإدارة العامة الرياض 1404هـ (ص: 59).

(3) المادة (112) من نظام الإجراءات الجزائية الصادر بالمرسوم الملكي رقم (م/2) وتاريخ 1435/1/22هـ.

(4) رقم (2000) وتاريخ 1435/6/10هـ بشأن الجرائم الكبيرة الموجبة للتوقيف.

(5) نظام وظائف مباشرة الأموال العامة الصادر بالمرسوم الملكي رقم (م/77) في 1395/10/23هـ.

(6) المادة (9) من نظام وظائف مباشرة الأموال العامة..

- ويشترط لإيقاع هذه العقوبة: أن يقع الاختلاس بناء على التحريض كما نص المنظم على هذا في جريمة الرشوة (1)، بذلك تتناسب العقوبة مع العقل..

* - ويلاحظ هنا: - أن المنظم أعطى المحرض عقوبة الفاعل الأصلي، كغيرها من الجرائم السابقة..

المطلب السادس: عقوبة التحريض على جرائم غسل الأموال:

عرف النظام جريمة غسل الأموال بأنها: ارتكاب أي فعل أو الشروع فيه. يقصد من ورائه إخفاء أو تمويه أصل حقيقة أموال مكتسبة خلافاً تبدو كأنها مشروعة المصدر (2).

وقد وضع النظام من يعد مرتكباً لجريمة غسل الأموال بمن يرتكب عدداً من الأفعال،

1- إجراء أي عملية لأموال أو متحصلات، مع علمه بأنها ناتجة من نشاط إجرامي أو مصدر غير مشروع أو غير نظامي

2- نقل أموال أو متحصلات، أو اكتسابها أو استخدامها أو حفظها أو تلقيها أو تحويلها، مع علمه بأنها ناتجة من نشاط إجرامي أو مصدر غير مشروع أو غير نظامي.

3- إخفاء أو تمويه طبيعة الأموال أو المتحصلات، أو مصدرها أو حركتها أو ملكيتها أو مكانها أو طريقة التصرف بها، مع علمه بأنها ناتجة من نشاط إجرامي أو مصدر غير مشروع أو غير نظامي

4- الاشتراك بطريق الاتفاق أو المساعدة أو التحريض أو تقديم المشورة أو النصح أو التسهيل أو التواطؤ أو التستر أو الشروع في ارتكاب أي فعل من الأفعال المنصوص عليها في هذه المادة (3)

فهذه عدد من الأفعال التي يعد من فعلها مرتكباً لجريمة غسل الأموال، ومنها الاشتراك بالتحريض على هذه الجريمة.

وأما عن العقوبة فقد مشى المنظم على قاعدته في عقوبة التحريض، فجعل عقوبة المحرض كعقوبة الفاعل الأصلي المباشر، كما نص في النظام: " مع عدم الإخلال بحقوق الأطراف الأخرى حسني النية، يعاقب كل من يرتكب جريمة غسل الأموال المنصوص عليها في المادة (الثانية) من هذا النظام بالسجن مدة لا تزيد على

(1) المادة (10) من نظام مكافحة جريمة الرشوة..

(2) المادة (1) من نظام مكافحة غسل الأموال الصادر بالمرسوم ملكي

رقم: (م/31) وتاريخ: 11 / 5 / 1433 هـ.

(3) المادة (2) من نظام مكافحة غسل الأموال.

عشر سنوات، وبغرامة لا تزيد على خمسة ملايين ريال، أو بإحدى هاتين العقوبتين. مع مصادرة الأموال والمتحصلات والوسائط محل الجريمة...." (1)

فيتضح من النظام أن عقوبة المحرض كعقوبة الفاعل الأصلي، وهذا بالقييد الذي ذكره المنظم في جريمة الرشوة (2)، بأن تكون الجريمة تمت بناء على هذا التحريض، إذ لو يتحقق هذا الشرط فلن يكون هناك تناسب بين الجرم والعقوبة، والله أعلم.

المطلب السابع: عقوبة التحريض على جرائم نظام المخدرات:

نص النظام على تعريف جرائم المخدرات بتعدادها وبيانها في المادة الثالثة من نظام مكافحة المخدرات والمؤثرات العقلية (3)، حيث جاء فيها: "تعد الأفعال الآتية أفعالاً جرمية:

- 1- تهريب المواد المخدرة أو المؤثرات العقلية أو تلقيها من المهربين.
- 2- جلب المواد المخدرة أو المؤثرات العقلية أو استيرادها أو تصديرها أو إنتاجها أو صنعها أو استخلاصها أو تحويلها أو استخراجها أو حيازتها أو إحرازها أو بيعها أو شراؤها أو توزيعها أو تسليمها أو تسلمها أو نقلها أو المقايضة بها أو تعاطيها أو الوساطة فيها أو تسهيل تعاطيها أو إهداؤها أو تمويلها أو التمويين بها، إلا في الأحوال المنصوص عليها في هذا النظام وطبقاً للشروط والإجراءات المقررة فيه
- 3- زراعة النباتات المدرجة في الجدول رقم (4) المرفق لهذا النظام أو جلب أي جزء منها أو تصديره أو تملكه أو حيازته أو إحرازه أو التصرف فيه، وذلك في جميع أطوار نموها، وكذا بذورها، أو المقايضة بها أو المشاركة في أي من هذه الأفعال إلا في الأحوال المنصوص عليها في هذا النظام وطبقاً للإجراءات المقررة فيه ويعد زارعا كل من قام بعمل من الأعمال اللازمة لنمو البذور أو الشتلات أو العناية بالزرع إلى حين نضجه وحصاده.
- 4- صنع معدات أو مواد أو بيعها أو نقلها أو توزيعها بقصد استخدامها في زراعة المواد المخدرة أو المؤثرات العقلية أو إنتاجها أو صنعها بشكل غير مشروع
- 5- غسل الأموال المحصلة نتيجة ارتكاب أي جريمة من الجرائم المنصوص عليها في هذا النظام.

(1) المادة (18) من نظام مكافحة غسل الأموال.

(2) المادة (10) من نظام مكافحة الرشوة.

(3) الصادر بالمرسوم الملكي رقم: م/ ٣٩ وتاريخ: ٨ / ٧ / ١٤٢٦ هـ.

6- المشاركة بالاتفاق أو التحريض، أو المساعدة في ارتكاب أي من الأفعال المنصوص عليها في الفقرات

١، ٢، ٣، ٤، ٥ من هذه المادة.

7- الشروع في ارتكاب أي فعل من الأفعال المنصوص عليها في الفقرات ١، ٢، ٣، ٤، ٥ من هذه المادة.

❖ - ويلاحظ: أنه جعل التحريض على الجريمة من الأفعال المجرمة، كما في البند (6). فهو من الأفعال الإجرامية التي يعاقب عليها.

❖ - ويلاحظ: أن نص المادة هنا أتى مطلقاً، يعني سواء وقعت الجريمة بناء على التحريض، أو لم يكن ذلك، فيكون مجرد التحريض جريمة يعاقب عليه بالعقوبة المنصوص عليها، أو نقول يقيد هذا الإطلاق بقيد أن تتم هذه الجريمة بناء على التحريض، لأنه بذلك يتحقق التحريض بكامله، استناداً لما نص عليه في نظام مكافحة الرشوة (1)، كلا الرأيين قوي.

- وأما عن عقوبة جريمة التحريض في هذا النظام فقد جاء في النظام ما نصه: " يعاقب بالعقوبة المقررة على الجريمة نفسها، كل من شارك في ارتكاب أي من الأفعال المنصوص عليها في الفقرات ١، ٢، ٣، ٤، ٥ من المادة (الثالثة) من هذا النظام. سواء أكانت هذه المشاركة بالاتفاق أم بالتحريض أم بالمساعدة." (2)

- فقد جعل المنظم عقوبة المحرض هي عقوبة الفاعل الأصلي، وهذا يرجح التقييد الذي ذكرناه، بأن تكون الجريمة وقعت بناء عليه.

(1) المادة (10) من نظام مكافحة الرشوة.

(2) المادة (58) من نظام مكافحة المخدرات والمؤثرات العقلية.

المطلب الثامن

عقوبة التحريض على جرائم نظام الأسلحة والذخائر

حدد المنظم الجرائم الخاصة بالأسلحة والذخائر، والعقوبات المقررة عليها (1).

- وقد جاء في النظام: " يعاقب بالعقوبة المقررة على المخالفة نفسها كل من يثبت مشاركته في ارتكاب أي مخالفة من المخالفات الواردة في هذا النظام ". (2)
- فقد نص النظام على أن يعاقب المشترك بالمخالفة بنفس عقوبة الفاعل الأصلي للمخالفة.
- ومن ذلك التحريض، فإن التحريض من الاشتراك في الجريمة، كما سبق بيانه.
- فعلى ذلك المحرض على جرائم الأسلحة والذخائر يعاقب بنفس العقوبة المقررة للجريمة.

المطلب التاسع

عقوبة التحريض على جرائم المتفجرات والمفرقات

والمراد بالمتفجرات: مركب أو خليط كيميائي يتحول بسرعة هائلة عن طريق التفاعل الكيميائي عند تعرضه لمؤثر خارجي، إلى كميات من الغاز ودرجة حرارة مرتفعة وضغط كبير معطية قوة محطمة لكل ما حولها.

- والمفرقات: مركب أو خليط كيميائي تعد لإحداث فرقة صوتية تكون مصحوبة بهالات أو أشكال ضوئية أو دخانية، مثل: الألعاب النارية المضيئة أو الدخانية، المعدة للاستخدام، في المهرجانات والمناسبات (3).
- وقد نص النظام على عدد من الجرائم وعقوباتها في المواد: (15- 16 - 17 - 18 - 19 - 20 - 21 - 22 - 23) واختلقت العقوبات حسب الجريمة وفقا لما رآه المنظم.

- وبخصوص التحريض على هذه الجرائم فقد نص النظام على عقوبة المشارك ولم يصرح بذكر التحريض وهذا يكفي لأن التحريض مشاركة في الجريمة كما جاء في النص الوارد في نظام مكافحة الرشوة (4).

(1) نظام الأسلحة والذخائر الصادر بالمرسوم الملكي رقم (م/45) بتاريخ 1426/7/25هـ.

(2) المادة (48) من نظام الأسلحة والذخائر.

(3) المادة (1) من نظام المتفجرات والمفرقات الصادر بالمرسوم الملكي رقم م/38 في 1428/4/28هـ.

(4) المادة (10) من نظام مكافحة الرشوة.

- وقد جاء في النظام: (يعاقب بالعقوبة المقررة على المخالف كل من ثبت مشاركته في ارتكاب أي من مخالفات أحكام هذا النظام مع علمه بذلك) (1)
- فالمحرض على الجريمة يعاقب بنفس العقوبة بشرط أن يكون هذا مع علمه بالجريمة وما يتصل بها، بحيث لا يكون جاهلاً - وهذا قيد مهم ولعل عدم ذكره في النصوص الأخرى الواردة في عقوبة التحريض لكونه معلوماً، وإنما جاء ذكره هنا من باب التأكيد ومن جهة أخرى أنه لطبيعة هذه الجرائم يمكن أن تقع من غير علم الشخص، لذلك نص عليها المنظم.
- ويلزم وجود القيد الآخر وهو أن تقع هذه الجريمة بناء على التحريض كما نص عليه في نظام مكافحة الرشوة (2)

المطلب العاشر

عقوبة التحريض على الجرائم المعلوماتية:

- ويقصد بالجرائم المعلوماتية: أي فعل يرتكب متضمناً استخدام الحاسب الآلي أو الشبكة المعلوماتية بالمخالفة لأحكام هذا النظام (3)
- ❖ وقد نص النظام على عدد من الجرائم وهي:-
- التنصت دون مسوغ نظامي صحيح أو التقاطه أو اعتراضه.
- الدخول غير المشروع لتهديد شخص أو ابتزازه.
- الدخول غير المشروع لموقع إلكتروني.
- المساس بالحياة الخاصة عن طريق إساءة استخدام الهواتف النقالة المزودة بالكاميرا وما في حكمها.
- التشهير بالآخرين وإلحاق الضرر بهم عبر وسائل تقنيات المعلومات المختلفة (4)، وحرصاً من المنظم على ضبط أمور الناس، فقد تدخل في تنظيم ما يتعلق بالمعلوماتية وجرم عدداً من الأفعال لما لها من أضرار على الفرد والمجتمع ومواكبة للتطورات الهائلة في مجال وسائل الاتصال والتواصل والتقنية الحديثة، وحرصاً

(1) المادة (24) من النظام.

(2) المادة (80) من نظام مكافحة الرشوة.

(3) ينظر المادة (الأولى) الفقرة "8" من نظام مكافحة جرائم المعلوماتية الصادر بالمرسوم الملكي رقم (م/17)، بتاريخ 1438/3/8 هـ.

(4) المادة (3) من نظام مكافحة جرائم المعلوماتية.

على قطع دابر الجريمة مهما اختلفت وتنوعت وسائلها، وتحقيقاً لحفظ الحقوق وحماية المصالح العامة والأخلاق الآداب العامة (1).

- وقد نص النظام على عقوبة التحريض على الجرائم المعلوماتية، وجاء في المادة 000 (يعاقب كل من حرض غيره، أو ساعده، أو اتفق معه على ارتكاب أي من الجرائم المنصوص عليها في هذا النظام إذا وقعت الجريمة بناء على هذا التحريض، أو المساعدة أو الاتفاق، بما لا يتجاوز الحد الأعلى للعقوبة المقررة لها، ويعاقب بما لا يتجاوز نصف الحد الأعلى للعقوبة المقررة لها إذا لم تقع الجريمة الأصلية) (2).

* - فيلاحظ: أن المنظم عامل عقوبة التحريض هنا بطريقة مختلفة عن بقية الجرائم الأخرى.

- فجعل عقوبة التحريض في جرائم المعلوماتية مختلفة عن عقوبة الجريمة الأصلية، وجعل فيها تفصيلاً على حالتين:-

1- الحالة الأولى: أن يكون ارتكاب الجريمة وقع بناء على التحريض.

ففي هذه الحالة تكون العقوبة ليس لها حد أدنى، ولها حد أعلى وهو ألا تتجاوز الحد الأعلى المقرر للعقوبة.

❖ - ويلاحظ: أن المنظم لم يعطي التحريض هنا نفس عقوبة الجريمة الأصلية ولعل ذلك لكون التحريض في هذه الجرائم المعلوماتية مختلفاً بشكل كبير عن غيره من الجرائم.

2- الحالة الثانية: إذا لم تقع الجريمة الأصلية فيبقى التحريض جريمة ويعاقب عليها بعقوبة ليس لها حد أدنى ولها حد أعلى وهو ألا تتجاوز نصف الحد الأعلى المقرر للعقوبة..

(1) المادة (2) من النظام.

(2) المادة (9) من النظام.

المطلب الحادي عشر

عقوبة التحريض على جرائم الاتجار بالأشخاص:

ويقصد بالاتجار بالأشخاص: استخدام شخص، أو إلحاقه، أو نقله، أو إيواؤه، أو استقباله من أجل إساءة الاستغلال⁽¹⁾ وقد نص النظام على عقوبة التحريض على جرائم الاتجار بالأشخاص وليس بالنص على التحريض بل بذكر عقوبة المساهمة، فجاء في النظام ما نصه: "يعاقب بعقوبة الفاعل كل من ساهم في جريمة الاتجار بالأشخاص⁽²⁾ (2) ويدخل في ذلك التحريض..

فعلى ذلك من حرص على جريمة الاتجار بالأشخاص، فإنه يعاقب بعقوبة الفاعل الأصلي التي نص عليها النظام، كما في غيره من الجرائم التي ذكرناها سابقاً، لكن لا بد 000 القيد المذكور سابقاً وهو أن تتم هذه الجريمة بناء على التحريض، وهذا القيد وإن كان لم يذكر في هذا النظام، لكنه مذكور في نظام مكافحة الرشوة⁽³⁾

❖ - فيلاحظ: أن المنظم مشى هنا على قاعدته العامة التي مشى عليها في أكثر العقوبات على التحريض في الجرائم التي نظمت عقوبتها.

الخلاصة:

- المنظم السعودي مشى على قاعدة عامة في عقوبة التحريض على الجريمة وهي:
" المساواة بين المحرض وبين الفاعل الأصلي في العقوبة المقررة كما في عقوبة التحريض في جرائم (الرشوة - التزوير - تزيف النقود - الغش التجاري - الاختلاس - غسيل الأموال - نظام المخدرات - نظام الأسلحة والذخائر - المتفجرات والمفرقات - الاتجار بالأشخاص)
- ويستثنى من ذلك ما جاء في الجرائم المعلوماتية، حيث فرق بين عقوبة المحرض وبين عقوبة الفاعل الأصلي.

⁽¹⁾ ينظر المادة (1) من نظام مكافحة الاتجار بالأشخاص الصادر بالمرسوم الملكي رقم م/40 في 1430/7/21هـ.

⁽²⁾ المادة (8) من النظام.

⁽³⁾ المادة (3) من نظام مكافحة جرائم المعلوماتية.

الخاتمة:

- بعد هذه الدراسة المختصرة لعقوبة التحريض تم الوصول إلى ما يلي:
- أن التحريض في الاصطلاح الفقهي لا يخرج عن معناه اللغوي المتضمن الأمر بالشيء والحث عليه.
- وأن التحريض في النظام هو: خلق فكرة الجريمة لدى شخص ثم تدعيمها كي تتحول إلى تصميم على ارتكابها.
- وأن عقوبة التحريض على الجريمة في الفقه الإسلامي هي عقوبة تعزيرية لأن التحريض هو اشتراك في الجريمة وله وسائل هي:

(التهديد " الإكراه " - استغلال السلطة وهو " الأمر " - الحث والتزيين والتشجيع).

- وأما عقوبة التحريض في النظام السعودي فلا تخلو من حالتين:
- الحالة الأولى: الجرائم التي لم يحدد تقنين وتنظيم لعقوبتها، فهذه يرجع في تحديد عقوبتها لأحكام الفقه الإسلامي.

- الحالة الثانية: الجرائم التي جعل لها المنظم تقنيناً لضوابطها وعقوبتها، فهذه جرى المنظم فيها على المساواة بين عقوبة المحرض وعقوبة الفاعل الأصلي، إلا في استثناء ضيق في الجرائم المعلوماتية.
- والله تعالى أعلم،،،

أهم المراجع والمصادر

- الأحكام العامة للنظام الجنائي في الشريعة الإسلامية والقانون - أ.د. عبد الفتاح مصطفى الصيفي - دار المطبوعات الجامعية - الاسكندرية - 2010.
- الجريمة، أحكامها العامة في الاتجاهات المعاصرة والفقه الإسلامي، لعبد الفتاح خضر، معهد الإدارة العامة (إدارة البحوث)، الرياض، 1405هـ، 1985م.
- النظام الأساسي للحكم الصادر بالمرسوم الملكي رقم (23) وتاريخ: 1412/8/26هـ.
- أنيس الفقهاء في تعريفات الألفاظ المتداولة بين الفقهاء - قاسم بن عبد الله بن أمير علي القنوي الرومي الحنفي (المتوفى: 978هـ) المحقق: يحيى مراد الناشر: دار الكتب العلمية الطبعة: 2004م - 1424هـ.
- شرح المنهج المنتخب إلى قواعد المذهب، ل: المنجور أحمد بن علي المنجور المالكي، دراسة وتحقيق: محمد الشيخ محمد الأمين، دار عبد الله الشنقيطي.

- حاشية رد المختار على الدر المختار شرح تنوير الأبصار فقه أبو حنيفة، ابن عابدين، الناشر دار الفكر للطباعة والنشر، سنة النشر 1421هـ - 2000م، مكان النشر بيروت.
- أثر الإكراه في القصاص والحدود في الشريعة الإسلامية، رسالة ماجستير، عبد العزيز بن سعد الحلاف.
- أحكام القرآن لابن العربي، تحقيق: محمد عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، الطبعة: الثالثة، 1424 هـ.
- إرواء الغليل - للألباني، إشراف: زهير الشاويش، المكتب الإسلامي - بيروت، الطبعة: الثانية 1405 هـ.
- أسنى المطالب في شرح روض الطالب، زكريا بن محمد بن زكريا الأنصاري، زين الدين أبو يحيى السنيكي (المتوفى: 926هـ)، الناشر: دار الكتاب الإسلامي، الطبعة: بدون طبعة وبدون تاريخ
- أعلام الموقعين عن رب العالمين، لابن القيم، دار الكتب العلمية، بيروت 1411هـ.
- الاختيار لتعليل المختار، عبد الله بن محمود بن مودود الموصللي البلدي، مجد الدين أبو الفضل الحنفي (المتوفى: 683هـ)، الناشر: مطبعة الحلبي - القاهرة (وصورتها دار الكتب العلمية - بيروت، وغيرها)، تاريخ النشر: 1356 هـ - 1937 م
- الأشباه والنظائر، عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين السيوطي (المتوفى: 911هـ)، دار الكتب العلمية، الطبعة: الأولى، 1411هـ - 1990م
- الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف، (المطبوع مع المقنع والشرح الكبير)، علاء الدين أبو الحسن علي بن سليمان بن أحمد المرادوي (المتوفى: 885 هـ)، تحقيق: الدكتور عبد الله بن عبد المحسن التركي - الدكتور عبد الفتاح محمد الحلو، الناشر: هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان، القاهرة - جمهورية مصر العربية، الطبعة: الأولى، 1415 هـ - 1995 م
- بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع، علاء الدين، أبو بكر بن مسعود بن أحمد الكاساني الحنفي (المتوفى: 587هـ)، الناشر: دار الكتب العلمية، الطبعة: الثانية، 1406هـ - 1986م
- البيان في مذهب الإمام الشافعي، تحقيق: قاسم محمد النوري، الناشر: دار المنهاج - جدة، الطبعة: الأولى، 1421 هـ.
- التشريع الجنائي الإسلامي، لعبد القادر عودة، دار التراث للطبع والنشر، القاهرة، 1977م.
- التَّحْرِيزُ عَلَى الْجَرَائِمِ التَّعْزِيرِيَّةِ الْمُنظَّمَةِ، بحث تكميلي لنيل درجة الماجستير في السياسة الشرعية من المعهد العالي للقضاء إعداد الطالب، ماجد بن حسن بن سليمان المشيخ إشراف د /عبدالكريم الصايغ سياسة شرعية عام 1427

- التعليق الموضوعي على قانون العقوبات - الكتاب الأول - د. عبد الحميد الشواربي - منشأة المعارف بالاسكندرية - 2003 - بتصرف يسير.
- التمهيد في تخريج الفروع على الأصول - للإسنوي - مؤسسة الرسالة - بيروت، الطبعة: الأولى، 1400.
- التوقيف على مهمات التعاريف، زين الدين محمد المدعو بعبد الرؤوف بن تاج العارفين بن علي بن زين العابدين الحدادي ثم المناوي القاهري (المتوفى: 1031هـ)، عالم الكتب 38 عبد الخالق ثروت- القاهرة، الطبعة: الأولى، 1410هـ - 1990م
- الجامع لأحكام القرآن، للقرطبي، تحقيق: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش، دار الكتب المصرية، الطبعة: الثانية، 1384هـ.
- الخدمة المدنية في المملكة د. بكر قباني - معهد الإدارة العامة الرياض 1404هـ.
- السياسة الشرعية، لابن تيمية، وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد - المملكة العربية السعودية، الطبعة: الأولى، 1418هـ.
- الشرح الممتع للشيخ محمد بن صالح بن عثيمين رحمه الله، دار ابن الجوزي، الطبعة: الأولى، 1422هـ.
- الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، إسماعيل بن حماد الجوهري، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، الناشر: دار العلم للملايين - بيروت، الطبعة: الرابعة 1407 هـ - 1987 م.
- مجموع الفتاوى، تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبد الحلیم بن تيمية الحرائي (المتوفى: 728هـ)، المحقق: أنور الباز - عامر الجزائر، الناشر: دار الوفاء، الطبعة: الثالثة، 1426 هـ / 2005 م
- أنوار البروق في أنواء الفروق، أبو العباس شهاب الدين أحمد بن إدريس بن عبد الرحمن المالكي الشهير بالقرافي (المتوفى: 684هـ)، عالم الكتب، بدون طبعة وبدون تاريخ.
- اشيتان قليوبي: على شرح جلال الدين المحلي على منهاج الطالبين، شهاب الدين أحمد بن أحمد بن سلامة القليوبي، سنة الولادة بلا/ سنة الوفاة 1069، تحقيق مكتب البحوث والدراسات، الناشر دار الفكر، سنة النشر 1419هـ - 1998
- القوانين الفقهية. مكان النشر لبنان / بيروت، المؤلف: أبو القاسم، محمد بن أحمد بن محمد بن عبد الله، ابن جزي الكلبي الغرناطي (المتوفى: 741هـ).

- المطلع على ألفاظ المقنع، محمد بن أبي الفتح بن أبي الفضل البعلي، أبو عبد الله، شمس الدين (المتوفى: 709هـ)، المحقق: محمود الأرنؤوط وياسين محمود الخطيب، الناشر: مكتبة السوادى للتوزيع، الطبعة الأولى 1423هـ - 2003 م.
- المعجم الكبير - للطبراني، تحقيق: حمدي بن عبد المجيد السلفي، مكتبة ابن تيمية - القاهرة، الطبعة: الثانية
- المغني في فقه الإمام أحمد بن حنبل الشيباني، عبد الله بن أحمد بن قدامة المقدسي أبو محمد، الناشر: دار الفكر - بيروت، الطبعة الأولى، 1405هـ.
- المهذب - لأبي إسحاق إبراهيم بن علي بن يوسف الشيرازي - دار الفكر - بيروت.
- الموسوعة الجنائية - د. جندي عبد الملك - وارد إحياء التراث - القاهرة الطبعة الأولى 1942م.
- الموسوعة الفقهية الكويتية، صادر عن: وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية - الكويت عدد الأجزاء: 45 جزءاً، الطبعة: (من 1404 - 1427 هـ).
- النظام الجزائي الخاص بتزيف وتقليد النقود الصادر بالمرسوم الملكي رقم (12) في 20/7/1379هـ.
- النظام الجنائي السعودي - القسم العام - د. زكي محمد شناق - مكتبة الشقري - الرياض، الطبعة الأولى 1433هـ / 2012م.
- بداية المجتهد ونهاية المقتصد، أبو الوليد محمد بن أحمد بن محمد بن أحمد بن رشد القرطبي الشهير بابن رشد الحفيد (المتوفى: 595هـ)، الناشر: مطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، مصر، الطبعة: الرابعة، 1395هـ / 1975م
- بدائع الصنائع، للكاساني، دار الكتب العلمية، الطبعة: الثانية، 1406هـ.
- تاج العروس من جواهر القاموس، محمد بن محمد بن عبد الرزاق الحسيني، أبو الفيض، الملقب بمرتضى، الربيدي (المتوفى: 1205هـ)، المحقق: مجموعة من المحققين، الناشر: دار الهداية [التمهيد - الأسنوي]
- التمهيد في تخريج الضروع على الأصول، المؤلف: عبد الرحيم بن الحسن الأسنوي أبو محمد، الناشر: مؤسسة الرسالة - بيروت، الطبعة الأولى، 1400، تحقيق: د. محمد حسن هيتو.

- تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان - للشيخ عبدالرحمن بن ناصر السعدي - مؤسسة الرسالة - بيروت - 1421هـ - تحقيق: د. عبدالرحمن بن معلا اللويحق.
- جَرَائِمُ التَّعْزِيرِ الْمُنظَّمَةِ فِي الْمَمْلَكَةِ الْعَرَبِيَّةِ السُّعُودِيَّةِ. د. فتوح عبد الله الشاذلي، الطبعة الأولى، جامعة الملك سعود 1410هـ.
- جَرَائِمُ الرِّشْوَةِ وَالتَّزْوِيرِ فِي أَنْظَمَةِ الْمَمْلَكَةِ الْعَرَبِيَّةِ السُّعُودِيَّةِ. د. عبدُ الفَتْاحِ حَضْر. التاج والإكليل لمختصر خليل، محمد بن يوسف بن أبي القاسم بن يوسف العبدري الغرناطي، أبو عبد الله المواق المالكي (المتوفى: 897هـ)، الناشر: دار الكتب العلمية الطبعة: الأولى، 1416هـ - 1994م
- حاشية الدسوقي على الشرح الكبير، المؤلف: محمد بن أحمد بن عرفة الدسوقي المالكي (المتوفى: 1230هـ)، الناشر: دار الفكر، الطبعة: بدون طبعة وبدون تاريخ.
- روضة الطالبين، للنووي: تحقيق: زهير الشاويش، المكتب الإسلامي، الطبعة: الثالثة، 1412هـ.
- سنن ابن ماجه، تحقيق: شعيب الأرنؤوط - عادل مرشد - محمد كامل قره بللي - عبد اللطيف حرز الله، دار الرسالة العالمية، الطبعة: الأولى، 1430 هـ.
- سنن أبو داود، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، صيدا - بيروت.
- سنن أحمد، تحقيق: شعيب الأرنؤوط - عادل مرشد، وآخرون، مؤسسة الرسالة، الطبعة: الأولى، 1421 هـ - 2001 م.
- شرح التحرير، تحقيق: د. عبد الرحمن الجبرين، د. عوض القرني، د. أحمد السراح، مكتبة الرشد، الطبعة: الأولى، 1421هـ.
- شرح التلويح على التوضيح، سعد الدين مسعود بن عمر التفتازاني (المتوفى: 793هـ) الناشر: مكتبة صبيح بمصر، الطبعة: بدون طبعة وبدون تاريخ.
- شرح الخرشي، دار الفكر للطباعة - بيروت، ومغني المحتاج، دار الكتب العلمية، الطبعة: الأولى، 1415هـ.
- شرح الزرقاني على مختصر خليل، تحقيق: عبد السلام محمد أمين، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، الطبعة: الأولى، 1422 هـ.

- شرح الكوكب المنير للفتوحى، تحقيق: محمد الزحيلي ونزيه حماد، مكتبة العبيكان، الطبعة: الطبعة الثانية 1418هـ.
- شرح قانون العقوبات - القسم العام للدكتور / محمود نجيب حسني - دار النهضة العربية، القاهرة، الطبعة السادسة 1989م.
- شرح مختصر الروضة للطوي في 1/ 194، تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التركي، مؤسسة الرسالة الطبعة: الأولى، 1407 هـ / 1987 م.
- شمس العلوم ودواء كلام العرب من الكلوم، المؤلف: نشوان بن سعيد الحميري اليمني (المتوفى: 573هـ)، المحقق: د حسين بن عبد الله العمري - مطهر بن علي الإيراني - د يوسف محمد عبد الله، الناشر: دار الفكر المعاصر (بيروت - لبنان)، دار الفكر (دمشق - سورية)، الطبعة: الأولى، 1420 هـ - 1999م.
- صحيح البخاري، تحقيق: محمد زهير بن ناصر الناصر، دار طوق النجاة، الطبعة: الأولى، 1422هـ.
- صحيح وضعيف الجامع الصغير، المؤلف: محمد ناصر الدين الألباني، مصدر الكتاب: برنامج منظومة التحقيقات الحديثة - المجاني - من إنتاج مركز نور الإسلام لأبحاث القرآن والسنة بالإسكندرية لسان العرب - ابن منظور.
- صحيح مسلم، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء التراث العربي - بيروت.
- طلبة الطلبة في الاصطلاحات الفقهية - لنجم الدين النسفي - المطبعة العامرة، مكتبة المثني ببغداد - بدون طبعة.
- غاية الوصول في شرح لب الأصول، زكريا بن الأنصاري، دار الكتب العربية الكبرى..
- قواعد ابن رجب، المحقق: أبو عبيدة مشهور بن حسن آل سلمان، دار ابن عثان للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية، الطبعة: الأولى، 1419 هـ
- كشاف القناع عن متن الإقناع - للبهوتي، دار الكتب العلمية.
- كشف الأسرار لعلاء الدين عبد العزيز بن أحمد البخاري، دار الكتاب الإسلامي.
- كشف الأسرار، ابن أبي زيد القيرواني، تحقيق: عدد من المحققين، دار الغرب الإسلامي، بيروت، الطبعة: الأولى، 1999م.

- لسان العرب، المؤلف: محمد بن مكرم بن منظور الأفريقي المصري الناشر: دار صادر - بيروت، الطبعة الأولى.
- مختار الصحاح، المؤلف: محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي، الناشر: مكتبة لبنان ناشرون - بيروت، الطبعة طبعة جديدة، 1415 - 1995، تحقيق: محمود خاطر
- معجم المصطلحات القانونية، لجيرار كورنو، ترجمة منصور القاضي، المؤسسة الجامعية للدراسات، بيروت 1418 هـ.
- معجم المصطلحات القانونية، لعبد الواحد كرم، مكتبة النهضة الحديثة، القاهرة، 1407 هـ.
- معجم لغة الفقهاء - وضع أ.د. محمد رواس قلعة جي، د. حامد صادق قنيبي - دار النفايس للطباعة والنشر والتوزيع - بيروت - لبنان - الطبعة الثانية 1408 هـ - 1988 م.
- مغني المحتاج إلى معرفة معاني ألفاظ المنهاج، المؤلف: شمس الدين، محمد بن أحمد الخطيب الشربيني الشافعي (المتوفى: 977 هـ)، الناشر: دار الكتب العلمية، الطبعة: الأولى، 1415 هـ - 1994 م
- منتهى السؤل والأمل ، لابن الحاجب ، دار الكتب العلمية ، الطبعة الأولى 1405 هـ.
- منح الجليل شرح مختصر خليل، دار الفكر - بيروت ، تاريخ النشر: 1409 هـ.
- مواهب الجليل للحطاب الرعيني، دار الفكر ، الطبعة: الثالثة، 1412 هـ.
- موسوعة القواعد الفقهية ، محمد صدقي بن أحمد بن محمد آل بورنو أبو الحارث الغزي ، مؤسسة الرسالة، بيروت - لبنان ، الطبعة: الأولى، 1424 هـ.
- نظامُ الاتجارِ في الموادِ المخدرةِ وتهريبها الصادرُ بالمرسومِ الملكيِّ رقم (3318) في تاريخ 9/4/1353 هـ والمُعدَّلُ بعضُ موادِّه بقرارِ مجلسِ الوزراءِ رقم (54/11) وتاريخ 1/12/1374 هـ.
- نظام الإجراءات الجزائية الصادر بالمرسوم الملكي رقم (م/2) وتاريخ 22/1/1435 هـ،
- نظام الأسلحة والذخائر الصادر بالمرسوم الملكي رقم (م/45) بتاريخ 25/7/1426 هـ.
- نظام المتفجرات والمفرقات الصادر بالمرسوم الملكي رقم م/38 في 28/4/1428 هـ،
- نظام مباشرة الأموال العامة الصادر بالمرسوم الملكي رقم (77) وتاريخ 2/10/1395 هـ والمُعدَّلُ بالمرسوم الملكي رقم (5) وتاريخ 14/4/1400 هـ.
- نظام مكافحة الاتجار بالأشخاص الصادر بالمرسوم الملكي رقم م/40 في 21/7/1430 هـ، المادة (1).

- نظام مكافحة الرشوة الصادر بالمرسوم الملكي رقم (36) وتاريخ 1412/12/29هـ.
- نظام مكافحة الغش التجاري الصادر بالمرسوم الملكي رقم 9946/7/ر وتاريخ 1404/6/4هـ.
- نظام مكافحة المخدرات والمؤثرات العقلية، الصادر بالمرسوم ملكي رقم: م/39 وتاريخ: 8 / 7 / 1404هـ.
- نظام مكافحة جرائم المعلوماتية الصادر بالمرسوم الملكي رقم (م/17) بتاريخ 1438/3/8هـ، المادة (الأولى) الفقرة "8".
- نظام مكافحة غسل الأموال الصادر بالمرسوم ملكي رقم: (م/31) وتاريخ: 11 / 5 / 1433هـ.
- نظام وظائف مباشرة الأموال العامة الصادر بالمرسوم الملكي رقم (م/77) في
- فرائس الأصول في شرح المحصول القرآني، تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود، علي محمد معوض، مكتبة نزار مصطفى الباز، الطبعة: الأولى، 1416هـ - 1995م.
- نهاية السؤل شرح منهاج الوصول، المؤلف: عبد الرحيم بن الحسن بن علي الإسنوي الشافعي، أبو محمد، جمال الدين (المتوفى: 772هـ)، الناشر: دار الكتب العلمية - بيروت - لبنان، الطبعة: الأولى 1420هـ - 1999م
- نهاية المحتاج إلى شرح المنهاج، شمس الدين محمد بن أبي العباس أحمد بن حمزة ابن شهاب الدين الرملي الشهير بالشافعي الصغير، سنة الولادة / سنة الوفاة 1004هـ، الناشر دار الفكر للطباعة، سنة النشر 1404هـ - 1984م، مكان النشر بيروت.