# مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات

مجلة علمية محكمة تصدر كل أربعة أشهر

العدد الخامس والثلاثون ، الجزء الأول ، ربيع الثاني ١٤٣٦هـ/ شباط ٢٠١٥م

ISSN 2074 - 5648

مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات

35 الجزء الأول

Journal of Al-Quds Open University for Research and Studies

# Journal of Al-Quds Open University for Research and Studies

A Scientific Refereed Journal Published Every Four Months

No.35 - Part.1 - Rabi' 2 - 1436H/ February 2015

ISSN 2074 - 5648

مجلة

# جامعة القدس المفتوحة

للأبحاث والدراسات

# مجلة جامعة القدس المفتوحة
# للأبحاث والدراسات

العدد (٣٥) – ج (١) – شباط ٢٠١٥م

**الناشر**:

عمادة البحث العلمي والدراسات العليا

جامعة القدس المفتوحة


## توجه المراسلات والأبحاث على العنوان الآتي:


رئيس هيئة التحرير

عمادة البحث العلمي والدراسات العليا

جامعة القدس المفتوحة

الماصيون- رام الله/ فلسطين

ص. ب: ٥١٨٠٠

هاتف: ٢٩٨٤٤٩١– ٢– ٩٧٠+

٢٩٥٢٥٠٨– ٢– ٩٧٠+

فاكس: ٢٩٨٤٤٩٢– ٢– ٩٧٠+

بريد الكتروني: ***hsilwadi@qou. edu***

***sprgs@qou. edu***



تصميم وإخراج فني:

عمادة البحث العلمي والدراسات العليا

جامعة القدس المفتوحة



حقوق الطبع والتصميم والاقتباس والترجمة والنشر محفوظة للناشر ٢٠١٥©

## المشرف العام

أ. د. يونس عمرو

رئيس الجامعة

# هيئة تحرير المجلة:

## رئيس التحرير

أ. د. حسن عبد الرحمن سلوادي

عميد البحث العلمي والدراسات العليا

## هيئة التحرير

أ. د. ياسر الملاح

أ. د. علي عودة

أ. د. زياد بركات

د. م. إسلام عمرو

د. إنصاف عباس

د. رشدي القواسمة

د. عطية مصلح

د. ماجد صبيح

# قواعد النشر والتوثيق

تنشر المجلة البحوث والدراسات الأصلية المرتبطة بالتخصصات العلمية لأعضاء الهيئة التدريسية والباحثين في جامعة القدس المفتوحة وغيرها من الجامعات المحلية والعربية والدولية، مع اهتمام خاص بالبحوث المتعلقة بالتعليم المفتوح، وتقبل أيضا الأبحاث المقدمة إلى مؤتمرات علمية محكمة والمراجعات والتقارير العلمية وترجمات البحوث.

يرجى من الأخوة الباحثين الراغبين في نشر بحوثهم الاقتداء بقواعد النشر والتوثيق الاتية:

١. تُقبل الأبحاث باللغتين العربية والإنجليزية.

٢. أن لا يزيد حجم البحث عن ٣٢ صفحة «٧٥٠٠» كلمة تقريبا بما في ذلك الهوامش والمراجع.

٣. أن يتسم البحث بالأصالة ويمثل إضافة جديدة إلى المعرفة في ميدانه.

٤. يقدم الباحث بحثه منسوخا على «CD» أو عبر البريد الالكتروني مع ثلاث نسخ مطبوعة منه، غير مسترجعة سواء نشر البحث أم لم يُنشر.

٥. يرفق مع البحث خلاصة مركزة في حدود «١٠٠- ١٥٠» كلمة. ويكون هذا الملخص باللغة الإنجليزية إذا كان البحث باللغة العربية ويكون باللغة العربية إذا كان البحث باللغة الإنجليزية.

٦. ينشر البحث بعد إجازته من محكمين اثنين على الأقل تختارهم هيئة التحرير بسرية تامة من بين أساتذة مختصين في الجامعات ومراكز البحوث داخل فلسطين وخارجها على أن لا تقل رتبة المحكم عن رتبة صاحب البحث.

٧. أن يتجنب الباحث أي إشارة قد تشير أو تدلل على شخصيته في أي موقع من البحث.

مجلة
جامعة القدس المفتوحة
للأبحاث والدراسات

٨. يزود الباحث الذي نشر بحثه بنسخة من العدد الذي نشر فيه، بالإضافة إلى ثلاث مستلات منه.

٩. تدون الإحالات المرجعية في نهاية البحث وفق النمط الآتي: إذا كان المرجع أو المصدر كتابا فيثبت اسم المؤلف، عنوان الكتاب أو البحث، اسم المترجم أو المحقق (مكان النشر، الناشر، الطبعة، سنة النشر) الجزء أو المجلد، رقم الصفحة، أما إذا كان المرجع مجلة فيثبت المؤلف، عنوان البحث، اسم المجلة، عدد المجلة وتاريخها، رقم الصفحة.

١٠. ترتب المراجع والمصادر في نهاية البحث «الفهرس» حسب الحروف الأبجدية لكنية/ عائلة المؤلف ثم يليها اسم المؤلف، عنوان الكتاب أو البحث، (مكان النشر، الناشر، الطبعة، سنة النشر) الجزء أو المجلد.

١١. بإمكان الباحث استخدام نمط «APA» Style في توثيق الأبحاث العلمية والتطبيقية، حيث يشار إلى المرجع في المتن بعد فقرة الاقتباس مباشرة وفق الترتيب الآتي: «اسم عائلة المؤلف، سنة النشر، رقم الصفحة».

جميع الأفكار في المجلة تعبّر عن آراء كاتبيها ولا تعبر بالضرورة عن وجهة نظر المجلة

# المحتويات

## الأبحـــــاث:

تصور مقترح للتقويم المؤسسي بالمعاهد الأزهرية بمصر في ضوء الاتجاهات الحديثة.
د. عصام جابر رمضان..... ١١

معايير اختيار شريك الحياة كما يراها طلبة جامعة اليرموك.
د. حنان إبراهيم الشقران/ د. رامي طشطوش
د. فواز أيوب المومني/ د. منار بني مصطفى..... ٥٩

أثر نموذج تدريبي مبني على إثارة حب الاستطلاع في تعلم أطفال مرحلة ما قبل المدرسة في دولة الكويت.
د. سناء عيد جابر المطيري..... ٨٣

إشارات من النَّص النَّسوي دراسة أسلوبية تحليلية.
د. محمد إسماعيل مصطفى حسونة..... ١٠٥

كيف يحاول المهزوم أن يبدو منتصراً في (قنديل أم هاشم) ؟! .
د. غسان إسماعيل عبد الخالق..... ١٣٣

التراث الأندلسي بين الإحراق والضياع.
د. محمد يوسف إبراهيم بنات..... ١٥٣

مجلة
جامعة القدس المفتوحة
للأبحاث والدراسات

ارتباط التكيُّف الاجتماعيّ للوالدين الفاقدين لأبنائهم جرّاء الموت المفاجئ بدرجة ردود الفعل النفسيّة لديهم ولدى جيل الفقيد: دراسة اجتماعيّة في الضفة الغربيّة والقدس.
د. صلاح الدين علي وتد/ أ. روان موسى مصطفى..... ١٩١

قياس رضا متلقي الخدمة في مراكز خدمات الجمهور في البلديات الفلسطينية.
د. محمد أحمد هلسه / د. حسين عبد القادر .....٢٢٣

رجاء بن حيوة الكندي ودوره في الحياة العامة في الدولة الأموية.
أ.د. هاني أبو الرب..... ٢٥٧

التسوية السياسية كآلية لإدارة الصراع العربي الصهيوني.
أ. عرفات موسى الهور..... ٢٩٥

استخدام سلاسل ماركوف الامتصاصية في تحليل حركة الطلبة خلال المراحل الدراسية (دراسة تطبيقية على طلبة كلية الهندسة بالجامعة الاسلامية بغزة) .
د. مؤمن محمد الحنجوري/ د. شادي اسماعيل التلباني..... ٣٢٣

المفاهيم الكيميائية البديلة لدى طلبة أساليب تدريس العلوم في الجامعات الفلسطينية.
د. محمود الشمالي..... ٣٥١

# الأبحاث

# تصور مقترح للتقويم المؤسسي بالمعاهد الأزهرية بمصر في ضوء الاتجاهات الحديثة *

د. عصام جابر رمضان **

* تاريخ التسليم: ٩/ ٦/ ٢٠١٣م، تاريخ القبول: ١٩/ ٨/ ٢٠١٣م.
** أستاذ أصول التربية المساعد/ كلية التربية/ جامعة الأزهر/ القاهرة/ مصر.

**ملخص:**

استهدفت الدراسة الحالية إعداد تصور مقترح للتقويم المؤسسي بالمعاهد الأزهرية بمصر، وذلك في ضوء أهم الاتجاهات الحديثة له، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم المنهج الوصفي من خلال تقسيمها إلى أربعة محاور، تناول الأول منها فلسفة التقويم المؤسسي بالتعليم قبل الجامعي مع الربط بينه وبين بعض المصطلحات الإدارية الأخرى المتعلقة به؛ واستعرض المحور الثاني أهم الاتجاهات الحديثة في مجال التقويم المؤسسي بالتعليم قبل الجامعي مع عقد رؤية تحليلية مبسطة لمزايا كل نموذج من نماذج تلك الاتجاهات وعيوبه؛ وتناول المحور الثالث واقع التقويم المؤسسي بالمعاهد الأزهرية بمصر حيث بينت نتائج الدراسة اعتماد التقويم بتلك المعاهد على الطرق التقليدية فكرًا ومنهجًا؛ وفي المحور الرابع بُني التصور المقترح معتمدًا على توظيف المعايير السبعة لنماذج إدارة التميز من خلال استعراض أهم منطلقات هذا التصور وأهدافه وإجراءات تطبيقه، وتحديد الأدوار المنوطة بجهات تطبيقه، والربط بينه وبين العديد من نماذج التقويم المؤسسي الأخرى.

**الكلمات المفتاحية**: الاتجاهات الحديثة، التقويم المؤسسي، المعاهد الأزهرية.

## *A Suggested Perception for institutional Evaluation in Al- Azhar Institutes in Egypt in the Light of Modern Trends*


# *Abstract:*

*This current study aimed to prepare a proposal perception of institutional evaluation in Al Azhar institutes in Egypt in the light of its modern trends. To achieve the objectives of this study, a descriptive approach is used through dividing it into four views and methodological types. The first is the philosophy of institutional evaluation of pre- university education with a linking between institutions and some other administrative terms. The second is the review of modern trends in institutional evaluation of pre- university education with a simple analytical view of the advantages and disadvantages of each model. The third is to analyze institutional evaluation of reality at Al- Azhar institutes in Egypt, and the results of analysis showed the adoption of these institutes of traditional methods in thinking and in their approaches. The fourth is building the proposed perception depending on employing standards for excellence management models through a review of the most important perspectives, goals, ways and procedures for the application of this concept and determining the roles of its application views and links among these various institutional evaluation models.*


***Key words:*** *Modern Trends, Institutional evaluation, Azhar Institutes.*

## مقدمة:

لم يعد مفهوم المدرسة قاصرًا على المبنى الذي يأوي المنتسبين إليه من المتعلمين والمعلمين وكذلك الإداريين من مديرين ووكلاء وفنيين، وما تحويه مناهجها من مضامين تعليمية وتعلمية، ومن أساليب تقويم أحادية الجانب، وإنما تغير مفهومها بتغير مفهوم تقويمها، فجودة المدرسة نفسها تعني جودة مخرجاتها التي تتمثل في نظم تقويم حديثة وشاملة تواكب مستجدات العصر.

ومن خلال التقويم المؤسسي يمكن قياس فاعلية المدارس كمؤسسات تعليمية في ضوء وظائفها وأغراضها، وما يعترضها من مشكلات، وما تحقق لها من إنجازات، من خلال قياس القدرة الأدائية، ورصد وجهة نظر أفراد وعناصر البيئة القريبة المتعاملة، والمتفاعلة مع تلك المؤسسة؛ كما أن لنتائج التقويم المؤسسي دورًا مهمًا في مساعدة المسئولين على تحسين فاعلية وكفاءتها السياسات التعليمية واستراتيجيات التنفيذ، بالإضافة إلى أنها تمثل أداة متميزة لتعريف المجتمع، وتطلعات المستفيدين، بمستوى الأداء المتحقق وفق رؤية علمية تتصف بالحياد والموضوعية.

وعلى الرغم مما سبق، وتبنى العديد من مؤسسات التعليم قبل الجامعي في كثير من الدول نماذج متعددة من التقويم المؤسسي مثل: تطبيق الاعتماد الأكاديمي أو نظام الأيزو "ISO"؛ أو نظام التقويم الشامل...إلخ، فإن الأدبيات التربوية تشير إلى وجود العديد من المعوقات التي شابت تطبيق هذه النماذج، ففي دراسة مصطفى (٢٠١٢) التي تناولت تحديد أهم معوقات تأهل مدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج للحصول على الاعتماد التربوي، أشارت النتائج إلى قصور فريق الجودة الداخلي بالمدارس في التعبير عن رؤية المدرسة ورسالتها بطرق مبتكرة وقصور مراجعتها ونشرها على شبكة الإنترنت، بالإضافة إلى ضعف القدرة على التخطيط وتحديد مشكلات المدرسة والاهتمام بوحدة التدريب والجودة واستثمار مخرجاتها وتفعيلها، بجانب ضعف الاهتمام بآراء أطراف العملية التعليمية، وأيضًا ضعف الشراكة بين المدرسة وبين مجلس الأمناء وأولياء الأمور والمجتمع المحلى، وقصور استخدام التكنولوجيا الحديثة وضعف الصلة بين المناهج وواقع الحياة.

كما بينت نتائج دراسة عيسان والعامري (٢٠١٢) أن من أهم التحديات التي تواجه الاعتماد المدرسي كأحد أساليب التقويم المؤسسي بالتعليم قبل الجامعي؛ ضعف ملاءمة بعض أساليب التقويم وأدوات قياس الأداء المستخدمة في المؤسسات المدرسية مع المعايير

العالمية المستخدمة في الاعتماد، بالإضافة إلى قلة توافر الكفاءات القادرة على تطبيق إجراءات الاعتماد وتقويم المدرسة ذاتيًا؛ وضعف وضوح مسؤوليات العمل والتوصيف الوظيفي لجميع العاملين بالمؤسسة المدرسية؛ مما يعوق تفعيل المساءلة التعليمية المتوقعة من الاعتماد المدرسي، ولعل هذا يتفق مع ما أشارت إليه نتائج دراسة بلوك وأخرون (Blok, et.al, 2008) من أن التقويم الذاتي لأداء المدارس لا يوفر إجابات كثيرة حول ما ينبغي تحقيقه في بداية تقويم الأداء، كما أن تقويم الأداء المدرسي يمثل صعوبة بالغة للعديد من المدارس.

وفي السياق نفسه؛ أشارت نتائج دراسة كل من الشال وعمارة (٢٠٠٩) إلى عدم وعي كثير من المسئولين في أثناء تطبيق نموذج الاعتماد بمدارس التعليم الأساسي؛ للمقصود بالرؤية والرسالة، وأن ما يقال عنهما مجرد صياغات تربوية يسعى خبراء التعليم إلى إبرازها، بجانب وجود نقص كبير في الإمكانات المادية في المؤسسات التعليمية من حيث تجهيزات هذه المدارس والإمكانات المتاحة لتحسين جودة العملية التعليمية من معامل وأجهزة علمية ووسائل تعليمية متطورة، ومدارس ملائمة من حيث المساحة والحجم والفراغات المتاحة للأنشطة والمكتبات وقاعدة بيانات وفنيين على معرفة تامة بتوظيف هذه البيانات.

ويرى جولدبريج وكول (Goldberg & Cole,2002,13) ، أنه عند تطبيق نظام الـ "ISO" بالمدارس وجد العديد من الأسباب التي قاومت– على حد تعبيرهما– تطبيق ذلك النظام، من أهمها أن المعلمين لم يشعروا بملاءمة هذا النظام للتعليم داخل الفصول الدراسية والمدارس التي حصلت على شهادة المطابقة للـ"ISO"، كما أنه لم تبين تلك المدارس قدرة طلابها على منافسة المدارس الأخرى التي لم تحصل على الشهادة نفسها.

ويعتقد نيفو (Nevo, 2001) أن العلاقة بين التقويم الداخلي والخارجي للمؤسسات التعليمية كأسلوب لتحقيق ضمان الجودة في التعليم؛ قد أثار كثيرًا من النقاش لفترات طويلة، فالعديد من الدول تبنت التقويم الخارجي– هيئة التفتيش– كأسلوب لمراجعة الأداء المدرسي، إلا أن الطريقة التي ينفذ بها دائماً ما تتعرض لانتقادات شديدة، وهو ما يؤكد على ضرورة إعادة العلاقة بين التقويم الداخلي والخارجي والتوفيق بين المساءلة وتحسين المدارس.

## مشكلة الدراسة:

إن غياب الرؤية الواضحة لتقويم المدارس؛ من وجهة نظر البعض (عبد العزيز، ٢٠٠٧) ، لا تمثل حاجزًا أمام التربويين وأولياء الأمور للحكم على مستوى جودة المدارس

بوضعها القائم فحسب، بل يحرم المدارس أيضًا من وجود قاعدة معرفية للتطوير المستقبلي لبرامجها، كما يرى أخرون (عبد الواحد وعبد بحر، ٢٠١١) أن نماذج التقويم المطبقة بالعديد من المدارس؛ لا تغطي كل الجوانب المراد تقويمها، بجانب وجود أثر واضح للمتغيرات الشخصية على فاعلية عملية تقويم الأداء بالمؤسسات، بالإضافة إلى أن الفريق المسئول عن تلك العملية؛ ينفذ عملية التقويم بشكل عشوائي.

وبالتطرق إلى أساليب ونظم تقويم الأداء المتبعة حالياً بالمدارس في بعض البلدان العربية، يشير عبد الكبير وآخرون (٢٠١١، ١٠) إلى أنها ما زالت لا تحقق الأهداف المطلوبة منها في تطوير الأداء المدرسي بصفة عامة لكونها متعددة الأساليب، وتختلف باختلاف المهام والواجبات المناطة بالعملية التعليمية، فعلى الرغم من تبني مفهوم الجودة وتوكيدها وصولاً للتحسين المستمر بتلك المدارس، فأن تطبيق هذا المفهوم– كما يشير إيويل (Ewell,1994) – من الصعب أن يكون فعالاً في ضوء عمليات المراجعة الموجهة خارجياً، وبالذات التي توجه من الحكومة والمرتبطة بالميزانية– كما هو الحال عندنا في مصر.

وتأكيداً على ما سبق؛ نشرت الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بمصر في تقريرها السنوي لعام (٢٠١٠م) ، أن ٦٠٪ من المدارس الحكومية المصرية التي تقدمت بطلبات اعتماد للهيئة، فشلت في الحصول على شهادة الاعتماد، وأن لجان الجودة التي قامت بزيارات ميدانية لجميع المدارس المتقدمة بطلبات الفحص، أجمعت على أن عدم استيعاب إدارة المدرسة لمفهوم "مخرجات العملية التعليمية" هو أكثر ما يحول دون حصول المدارس على الجودة.

**وبالتطرق إلى التقويم المؤسسي بالمعاهد الأزهرية بمصر؛ نجد أنه قائم على أحد اتجاهين أساسين**، الأول: أسلوب التقويم التقليدي المتبع في مدارس التعليم العام من كتابة تقارير أداء المعلمين وتحصيل الطلاب وما قُطع من المنهاج الدراسي، والثاني: الحصول على الاعتماد من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد.

وباعتبار أن المعاهد الأزهرية جزء لا يتجزأ من المنظومة التعليمية بمصر بكل ما تشتمل عليه من مشكلات ومعوقات بخلاف طبيعتها الدينية التي تميزها عن غيرها من مؤسسات التعليم قبل الجامعي، يتبين أن تطبيق أساليب التقويم ونماذجه بتلك المعاهد يواجه بالعديد من المعوقات التي تحد من تحقيق أهدافه الموضوعة له، مع الإشارة إلى أن تلك المعوقات لا ترجع في الأساس إلى قصور في تلك النماذج أو الأساليب، ولكن ترجع

إلى قصور في تطبيقها أو عدم وعي القائمين عليها بإجراءات وأنشطة وآليات وأهداف تلك النماذج.

وعلى صعيدٍ أخر، أصبح جليًا عدم كفاية طرق التقويم الجزئية والأحكام الانطباعية لإصدار قرارات إدارية وتربوية ذات تأثير على العمليات التعليمية تؤدي إلى التحسين والتطوير، وبالتالي تتمحور مشكلة الدراسة في أن هناك حاجة شديدة لتحديد بعض المعايير المرجعية التي يجب أن تتناسب مع طبيعة المعاهد الأزهرية وأنساقها، مما يستدعى تطوير منظومة التقويم المؤسسي بها.

وعليه، تحاول الدراسة الإجابة على التساؤل الرئيس الآتي:

**كيف يمكن تطوير أداء المعاهد الأزهرية بمصر من خلال تطبيق فلسفة التقويم المؤسسي؟**

**ويتفرع من هذا التساؤل الأسئلة البحثية الآتية:**

- ما فلسفة التقويم المؤسسي بالتعليم قبل الجامعي؟
- ما أهم الاتجاهات الحديثة للتقويم المؤسسي بالتعليم قبل الجامعي؟
- ما واقع التقويم المؤسسي بالمعاهد الأزهرية بمصر؟
- ما التصور المقترح للتقويم المؤسسي بالمعاهد الأزهرية في ضوء الاتجاهات الحديثة؟

## أهداف الدراسة:

**تهدف الدراسة إلى ما يأتي:**

- تناول فلسفة التقويم المؤسسي بالتعليم قبل الجامعي وعلاقته بأهم المفاهيم والمصطلحات المرتبطة بأهدافه.
- استعراض أهم الاتجاهات الحديثة في مجال التقويم المؤسسي بالتعليم قبل الجامعي.
- تقصي واقع التقويم المؤسسي بالمعاهد الأزهرية بمصر.
- وضع تصور مقترح للتقويم المؤسسي بالمعاهد الأزهرية في ضوء ما سبق استعراضه من اتجاهات حديثة.

## أهمية الدراسة:

**تكمن أهمية هذه الدراسة من حيث كونها:**

♦ محاولة لمساعدة المسئولين ومتخذي القرار بالتعليم قبل الجامعي بالأزهر؛ من تشخيص واقعهم ومعرفة أهم المعايير العالمية الحديثة التي تساعدهم في التأكد من أن العملية التعليمية تسير وفق المواصفات المطلوبة، وأنها توجه بصورة صحيحة.

♦ ستساهم من خلال تقديم تصورها المقترح؛ في ترشيد اتخاذ القرارات من خلال التعرف إلى فاعلية البرامج وتوزيع الموارد، وتقويم نجاح المبادرات والبرامج الجديدة الموجهة لخدمة أغراض تعليمية محددة بالمعاهد الأزهرية.

♦ ستقوم بتفعيل نظام المساءلة (المحاسبية) Accountability بالمعاهد الأزهرية؛ والذي يحدد بشكل رئيس الجهة المسئولة عن تطبيق سياسات أو برامج أو ممارسات تربوية بتلك المعاهد؛ ومدى نجاحها في القيام بمسؤولياتها.

♦ أنها تعد الدراسة الأولى –في حدود علم الباحث– التي تتناول تقويم المعاهد الأزهرية في ضوء الاتجاهات الحديثة للتقويم المؤسسي.

## منهج الدراسة:

سوف تستخدم الدراسة المنهج الوصفي باعتباره أنسب المناهج التي تحقق أهداف الدراسة الحالية (الأغا والأستاذ، ٢٠٠٩، ٦٥) ، **وذلك من خلال تقسيم الدراسة إلى أربعة محاور هي:**

- **المحور الأول**: ويتم فيه تناول فلسفة التقويم المؤسسي بالتعليم قبل الجامعي مع عرض لأهم المصطلحات والمفاهيم المرتبطة به.
- **المحور الثاني**: ويتم فيه عرض لأهم الاتجاهات الحديثة في مجال التقويم المؤسسي بالتعليم قبل الجامعي، مع تقديم رؤية تحليلية من قبل الدراسة لما سبق عرضه من اتجاهات.
- **المحور الثالث**: ويتم فيه تناول واقع التقويم المؤسسي بالمعاهد الأزهرية بمصر.
- **المحور الرابع**: التصور المقترح للتقويم المؤسسي بالمعاهد الأزهرية بمصر.

## المحور الأول ـ فلسفة التقويم المؤسسي بمؤسسات التعليم قبل الجامعي:

يتمحور جوهر عملية التقويم عمومًا في المساعدة على تشخيص نقاط القوة ومواطن الضعف في البرامج التعليمية والممارسات التربوية واتخاذ قرارات أفضل بشأن مقترحات العلاج والتطوير، وعليه يمكن القول بأن التقويم كما أشار إليه لويس (Lewis, 2007) بأنه "عملية تجميع وتحليل منظم للبيانات والمعلومات الضرورية لصنع القرارات".

وبناءً عليه؛ يمكن النظر إلى أي برنامج للتقويم على أنه بمثابة دورة ثلاثية الأبعاد، بعدها الأول "كمي" وهو ما يعرف "بالقياس" Measurement، وبعدها الثاني "نوعي"، وهو ما يعرف "بالتقييم" Assessment، أما البعد الثالث فهو "كيفي" وهو المتعلق بصنع واتخاذ القرار، وهو ما يعرف "بالتقويم" Evaluation؛ فالقياس يهدف إلى التحديد الكمي للخلل الموجود في الأشياء أو الصفات أو الظواهر موضوع التقويم، بينما التقويم يعنى بتحديد نوع الخلل وموطنه ووصف أسبابه، وبإصدار القرار المناسب لعلاج ذلك الخلل وتعديل الاعوجاج أو تصحيحه في الشيء أو الصفة أو الظاهرة، وفي ضوء ما تكشف عنه عمليتا القياس والتقويم تكتمل دورة التقويم.

وينقسم التقويم من حيث جهة تنفيذه إلى تقويم داخلي Internal evaluation أو ذاتي، وتقويم خارجي External evaluation، وعادة ما يسبق التقويم الداخلي التقويم الخارجي، ويتكاملان، وينقسم التقويم الداخلي للمؤسسة إلى مستويين؛ المستوى الكبير ويتم على مستوى المؤسسة من حيث بنيتها التنظيمية وأدائها الوظيفي، وكل العوامل التي تؤثر في نجاح المؤسسة ككل، والمستوى الصغير الذي يركز على فحص الأقسام الأكاديمية والوحدات التشغيلية، والخطط التفصيلية المعدة لتحقيق نجاح أداء هذه الوحدات، كما ينقسم التقويم من حيث تركيزه إلى التقويم المؤسسي، والتقويم الفردي (Fitzpatrick & Worthen, and Sanders , 2004).

وبالتطرق إلى مفهوم التقويم المؤسسي باعتباره المستهدف من هذه الدراسة، نجد أنه يتعلق بالأهداف العريضة والسياسات بالمؤسسة، فيعرفه علام (١٣٢، ٢٠٠٣) بأنه: "مجموعة الإجراءات التي يقوم بها فريق من المعنيين بهدف تحديد نقاط القوة والنقاط التي تحتاج إلى تطوير في أداء المؤسسة في ضوء معايير محددة بغرض تحسين الأداء"، كما يعرفه عبود (٢٠٠٤، ٤) أيضًا بأنه "عملية إدارية مستمرة تقوم على استخدام مجموعة من المعايير لقياس الأداء في مختلف أجزاء المنظمة"، كما تناولته الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (٢٠١١، ٤) من حيث كونه: "عملية تستند إلى معايير محددة؛ لتحديد جوانب القوة، وجوانب الضعف في أداء المؤسسة؛ من أجل تعزيز نقاط القوة، وعلاج

نقاط الضعف، ويرتبط هذا برؤية المؤسسة ورسالتها، ويؤدي إلى تحسين الأداء المؤسسي"، وتعرفه الدراسة الحالية إجرائيًا بأنه: " أداة لقياس فاعلية المؤسسة في ضوء وظائفها وأغراضها، وتحديد ما يعترضها من مشكلات، وما تحقق لها من إنجازات من خلال قياس قدرتها الأدائية، ورصد وجهة نظر أفرادها، وعناصر البيئة القريبة المتعاملة والمتفاعلة مع المؤسسة استناداً إلى معايير محددة".

ويضم التقويم المؤسسي عادة عدداً من المعايير منها ما هو متعلق بمهمة المؤسسة، وأهدافها وتطلعاتها، والتنظيم والتخطيط (من القيادة والإدارة التعليمية، والاتصال) ، والنطاق المؤسسي، ويشمل البرامج الأكاديمية، والبحث، والمجتمع والخدمة المهنية، والموارد المؤسساتية والخدمات: (من الموارد البشرية، والخدمات الطلابية، والموارد للتعليمية، والموارد المالية) ، والتطوير المؤسسي، وآليات للتقويم الذاتي الفعال (Lemai-tre, et.al, 2007,24) .

كما يقوم التقويم المؤسسي بقياس مدى التناسق بين النتائج والأهداف الموضوعة ومقارنتها وتحليلها، وبين الأهداف الخاصة، والأهداف العامة للمشروعات والخطط والبرامج المؤسسية، **فهو يستهدف خاصة تحديد الأمور الآتية**:

١. فحص الأهداف الموضوعة ونتائجها المحددة، وأيضا تأثيراتها المتوقعة.

٢. تحديد قدرة المؤسسة بصيغتها، ومكوناتها القائمة: (القيادات والعناصر البشرية، الهياكل والبنى التنظيمية، اللوائح والسياسات، الخطط والبرامج ونظم الاتصال والمعلومات، أساليب دعم القرار، نظم ومتابعة تقويم الأداء) على التكيف مع المستجدات البيئية، والتقنية المتغيرة، والمتغيرات الخارجية الأخرى.

٣. تحديد المجالات التي تحتاج إلى تحسين، وتعديل، ودعم.

٤. الأنماط المختلفة– السيناريوهات– من أجل الإشباع الأفضل لحاجات المستفيدين، والمتعاملين مع المؤسسة.

وتُعد المعلومات المتضمنة في تقارير التقويم المؤسسي بالإضافة لكونها معلومات تقويم لأداء المؤسسة ورصدًا لحالتها، فهي تمثل فيما بعد خبرة قيمة تُوظف، ويستعان بها في عمليات التخطيط للمستقبل، وتوضيح الأولويات، وتخصيص الموارد، **ويمكن إيجاز أهمية التقويم المؤسسي من تحقيقه للفوائد الآتية** (أحمد، ٢٠٠٧، ٣٥) :

١. يساعد في التحديد الدقيق للأهداف التي يمكن تحقيقها وقياسها.

٢. يمكن من اتخاذ الإجراءات الوقائية والتصحيحية والتحفيزية في أوقاتها المناسبة.

٣. يفعل دور الإدارة في تحقيق رضاء المستفيد من الخدمة وتجاوز توقعاته والارتقاء بجودة الخدمات المقدمة.

٤. يحدد وحدات قياس ممكنة مثل: (معيار القيادة ومعيار التخطيط الاستراتيجي ومعايرهما الفرعية) .

**وعلى منحى أخر؛ يشير ليمتر وآخرون (Lemaitre, et.al, 2007) إلى أن التقويم المؤسسي يتضمن ثلاث مراحل هي:**

- [**المرحلة الأولى**]: التقويم المؤسسي الذاتي، ويضم عملية إعداد تقرير الدراسة الذاتية للمؤسسة التعليمية من خلال دراسة واقع المدخلات والمخرجات والعمليات، باستخدام المؤشرات الكمية والنوعية، وتهدف هذه المرحلة إلى إتاحة الفرصة للمؤسسة لقياس فعاليتها وكفاءتها وتحديد نقاط القوة لديها والنقاط التي تحتاج إلى تطوير.

- [**المرحلة الثانية**]: التقويم الخارجي، ويتم عادة من قبل فريق التقويم الخارجي المرسل من جهة الاعتماد؛ وذلك بعد دراسة تقرير المؤسسة الذاتي، حيث يقوم فريق التقويم بإجراء زيارة ميدانية للمؤسسة تتضمن إجراء مقابلات مع الطلاب والمعلمين وغيرهم من المعنيين إضافة إلى الاطلاع على مرافق المؤسسة المختلفة.

- [**المرحلة الثالثة**]: عملية اتخاذ القرار النهائي في تقرير يصف نتائج التقويم من حيث نقاط القوة والنقاط التي تحتاج إلى تطوير مع وضع التوصيات.

**ويرتبط التقويم المؤسسي بنوعين من تقويم الأداء**؛ [الأول]: تقويم الأداء العام للدولة أو قطاع من القطاعات الأخرى، ويتم ذلك من خلال تقويم خطط التنمية الاجتماعية والاقتصادية للدولة لمعرفة ما لها وما عليها، والوقوف على نقاط القوة والضعف بهدف تحليلها للوصول إلى اقتراحات يمكن الاستفادة منها عند وضع الخطط المستقبلية، ومثال على ذلك قطاع التعليم في أي دولة، والنوع [الثاني]: تقويم الأداء الفردي؛ الذي يتضمن تحليل الوظائف التي يقوم بها العاملون في أية دائرة من دوائر تشكيل المؤسسة، كما هو الحال في تقويم أداء المعلمين والمديرين بالمدارس.

ويشكل مستوى تقويم الأداء المؤسسي "حلقة الوصل" التي تربط أدنى مستوي وهو الفرد وأعلاها وهو القطاع التعليمي أو الدولة، فنجاح أي مؤسسة يعتمد بصورة أساسية على مدى توافر أفراد أكفاء قادرين على إنجاز وظائفهم بدرجة عالية، وبالمنطق نفسه يعتمد نجاح المؤسسات بصورة رئيسة على توافر استراتيجية محددة المعالم، تتم صياغتها على مستوى الحكومة، وعلى دعم الوزارة المعنية– وزارة التربية والتعليم– لتحقيق الأهداف.

ويرتبط التقويم المؤسسي بالعديد من المفاهيم والمصلحات ومنها مفهوم الأداء المؤسسي (Institutional Performance) ، الذي يعرف بأنه: "المنظومة المتكاملة لنتاج أعمال المؤسسة في ضوء تفاعلها مع عناصر بيئتها الداخلية والخارجية" (الدوري، ٢٠٠٥، ٦٧) ، وتعرفه الدراسة الحالية إجرائيًا بأنه: " محصلة لكل من الأداء الفردي وأداء الوحدات التنظيمية بالمؤسسة؛ بالإضافة إلى تأثيرات البيئة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية عليهما والاستخدام الأمثل للموارد المتاحة بهدف الوصول إلى رضى المستفيد".

كما يرتبط التقويم المؤسسي بالتعليم قبل الجامعي أيضاً بمصطلح تقويم الأداء المدرسي الذي يعرفه الزاملي وآخرون (٢٠١٢، ٢٨٢) بأنه: " عملية إصدار أحكام واضحة حول الأداء المدرسي بناءً على المعلومات التي جُمعت متضمنه التشخيص العلمي لأداء المدرسة باستخدام أدوات علمية مقننة تجمع بواسطتها الأدلة للحكم على مجالات: التعلم، والتعليم، والإدارة المدرسية وفق المعايير والمؤشرات الموضوعة لكل مجال لتحديد نقاط القوة وأولويات التطوير".

وتعرفه الدراسة الحالية إجرائيًا بأنه: " عملية يتم بموجبها إصدار حكم على المدرسة من حيث مدى فاعليتها– كمؤسسة تربوية– في أداء رسالتها وتحقيق الأهداف المرسومة لها، وما تحدثه من آثار من خلال ما تؤديه من وظائف، وما تقوم به من أنشطة، وما يتم فيها من ممارسات، وما يُناط بها من أدوار".

وتجدر الإشارة هنا إلى أن مفهوم تقويم الأداء المدرسي يركز على إصدار الأحكام فقط حول مدى فاعلية المدرسة فيما يتعلق بالقيام بوظائفها المنوطة بها، إلى جانب التركيز على رصد جودة العمليات التعليمية التي تتم داخل المدرسة، بينما بجانب اهتمام التقويم المؤسسي برصد العمليات التعليمية المرتبطة بالجودة داخل المدرسة وتطويرها وتحسينها؛ فإنه أيضًا يشمل السياسات التعليمية والتشريعات والأنظمة وعملية اتخاذ القرار المتعلقة بالمدرسة.

## المحور الثاني ـ أهم الاتجاهات الحديثة في التقويم المؤسسي بالتعليم قبل الجامعي:

يشكل التقويم المؤسسي بالتعليم قبل الجامعي أحد أهم المنطلقات لتطوير المنظومة التعليمية في التعليم العام، فالمدرسة هي الوحدة الأكثر أهمية في النظام التعليمي، والمسئولة مسؤولية مباشرة عن نوعية مخرجاته، وهناك العديد من الطرق والنماذج التي يمكن من خلالها تقويم أداء المؤسسات، وذلك على الصعيد العالمي، وهذه الطرق وإن كانت

تتفق في هدفها وهو تقويم أداء المؤسسة في الجوانب المختلفة، وعدم الاقتصار على تقويم أداء الأفراد العاملين بها فقط سواء كانوا رؤساء أم مرؤوسين، إلا أنها تختلف في وسائل تطبيقها وطرق اختيار معاييرها تبعًا لاختلاف المؤسسات والغرض المحدد من التقويم المؤسسي، مع ملاحظة أن هذا الاختلاف لا يعني فصلًا تامًا بين هذه الطرق لوجود نوع من التداخل والتشابه بينها.

**وتتناول الدراسة ثلاثة أنواع من الاتجاهات الحديثة في التقويم المؤسسي للمؤسسات التعليمية بصفة عامة والتعليم قبل الجامعي بصفة خاصة:**

- **الاتجاه الأول**: تطبيقات إدارة الجودة ويشمل الاعتماد الأكاديمي، والمواصفات المعيارية العالمية أيزو ISO 9001- 2000، ونموذج ستة سيجما six sigma.
- **الاتجاه الثاني**: نماذج إدارة التميز ويشمل النموذج الأمريكي بالدريج Baldrige، والنموذج الأوربي لإدارة التميز EFQM.
- **الاتجاه الثالث**: نموذج قياس الأداء المتوازن ويشمل بطاقة الأداء المتوازن B.S.C.

## (الاتجاه الأول) تطبيقات إدارة الجودة:

### الاعتماد الأكاديمي Academic Accreditation:

يستنتج المتابع لمتطلبات مداخل التقويم التربوي ونماذجه أن الاعتماد وضمان الجودة بالمؤسسات التعليمية يعدُّ أحد أهم المداخل القائمة على الخبرة، فهو طريقة طورت لتوكيد الجودة بوساطة الجامعات والمدارس والكليات الأمريكية لمعرفة المؤسسات التربوية ذات المستوى الجيد، لذا فإن معايير الاعتماد صممت لتكون أساسًا للجودة، وللمساعدة في تحسين المدرسة، فالاعتماد هو مؤشر للسعي نحو التميز أكثر من كونه تحقيق مستوى معين.

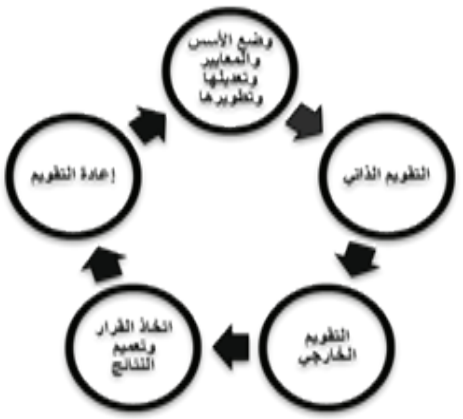
وتبدأ عملية الاعتماد بالتزام المسؤولين والمعلمين والإداريين بتحقيق معايير الاعتماد، فالمدرسة التي تسعى للاعتماد المبدئي يجب أن تقوم بعمل دراسة ذاتية self-study، وأن تتم زيارتها من قبل مجموعة من الزملاء المقومين، وهذه العملية تساعد في تحديد نقاط الضعف والقوة في المدرسة، وتزود المدرسة بالمعلومات اللازمة لعمل خطة استراتيجية لتحسين المدرسة، ثم تطبق معايير الاعتماد وتقدم الطلبات للجهة المسؤولة (Coffey and Millsaps , 2004)

وتنطلق الجودة والاعتماد المدرسي من النظر للمدرسة على أنها مركز للتطوير، ويتضمن ذلك خطوات عدة، من أهمها توضيح الهدف والمهمة، وتحديد التوقعات من

الآخرين، وتحمل مسؤولية العمل، وأن يطلب من الأفراد التعلم من أجل تحقيق التوقعات. ويقوم إطار توكيد الجودة على الدمج بين جانبين، الجانب الأول يختص «بالمراجعة» والتي تمثل عملية التعلم من خلال التخطيط والتنفيذ والمراجعة.وتتلخص خطواتها بتحديد المهمة وتحديد المعايير، وتنفيذ العمل، والمراجعة في ضوء المعايير والتعلم من خلال المراجعة.أما الجانب الثاني فيختص «بالمساءلة» التي تتضمن المجال أمام الأفراد لمعرفة ما يتوقع منهم وعواقب أعمالهم على أنفسهم وعلى الآخرين (Temponi, 2005) ، وتتكون منهجية الاعتماد والجودة من خمس خطوات رئيسة يوضحها الشكل الآتي:

**الشكل (١)**

**يوضح منهجية وخطوات ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي*.**




*المصدر بتصرف من الباحث

**ولتوضيح الشكل السابق كما أشار إليه بعضهم (Elgart, 2002) فيما يتعلق بـ:**

١. وضع الأسس والمعايير وتعديلها وتطويرها: حيث تقترح هيئة الاعتماد المدرسي الأسس والمعايير للاعتماد وضمان الجودة والنوعية، وتعمم الأسس والمعايير حسب الضرورة، وبالاستفادة من مخرجات عملية التقويم الدورية للمدارس.

٢. التقويم الذاتي Self- evaluation: حيث تقع مسؤولية إجراء التقويم الذاتي على المدرسة نفسها، ويكوّن التقويم الذاتي أهم العناصر في عملية التقويم الخارجي، وتجري المدرسة تقويمًا ذاتيًا، موضوعيًا وعلميًا كوسيلة مجدية لمراجعة البرامج التي تقدمها دوريًا، وعلاقة تلك البرامج مع رسالة المدرسة وسياستها، ثم تعين المدرسة «لجنة موجهة» لهذا الغرض، وتؤخذ مدخلات العناصر كافة في المدرسة من إدارة وأعضاء هيئة التدريس وطلبة.

٣. إجراء التقويم الخارجي External evaluation: تقع مسؤولية التقويم الخارجي على هيئة الاعتماد والجودة، ويُجرى التقويم الخارجي من قبل لجنة مهنية متخصصة، والتي تعين لهذا الغرض، وتسمى "لجنة التقويم الخارجي"، وتُشعر المدرسة المعنية بالإطار الزمني للتقويم المزمع عقده، ومواءمته مع الجدول الزمني للمدرسة المعنية.

٤. اتخاذ القرار وتعميم النتائج: تناقش الهيئة مسوّدة التقرير مع إدارة المدرسة المعنية، وتتناول التوصيات معها، ثم تعمّم– وزارة التربية والتعليم– التقرير النهائي بعد إقراره، وترفق مع التقرير الإجراءات التي تنوي اتخاذها اعتماداً على توصيات الهيئة، ثم تعلم الجهة المسؤولة إدارة المدرسة المعنية بالقرارات التي تنوي اتخاذها في ضوء عملية التقويم: إما بالموافقة على الاعتماد دون تحفظ، أو الموافقة بشرط التعديل، أو عدم الموافقة، وفي حالة الموافقة المشروطة أو عدم الموافقة، تُحدّد فترة زمنية لتنفيذ التوصيات الواردة في التقرير.

٥. إعادة التقويم: يُعاد تقويم المدرسة دوريًا، مرة كل عدة سنوات؛ وتتّبع الإجراءات المبينة أعلاه في عملية إعادة التقويم الدوري، وتدرس الهيئة إمكانية تعديل المعايير للاعتماد وضمان الجودة بناءً على نتائج عملية التقويم والمدخلات ذات العلاقة.

ويعد النموذج الأمريكي في الاعتماد والنماذج التابعة له من أكثر النماذج نضجًا لاعتماده على التنظيم الذاتي، ولتناوله جميع جوانب المؤسسة، كما يُعد من أوضح الأنظمة وأكثرها تفصيلًا ومراعاة لجوانب التغيير الأساسية، حيث يتصف إطار الجودة والاعتماد في أمريكا بأن اهتمامه داخلي ويؤكد على التقويم الذاتي والتنظيم الذاتي والتنظيم الداخلي، وأنه بعيد عن تأثير الحكومة (Eaton ,2003) .

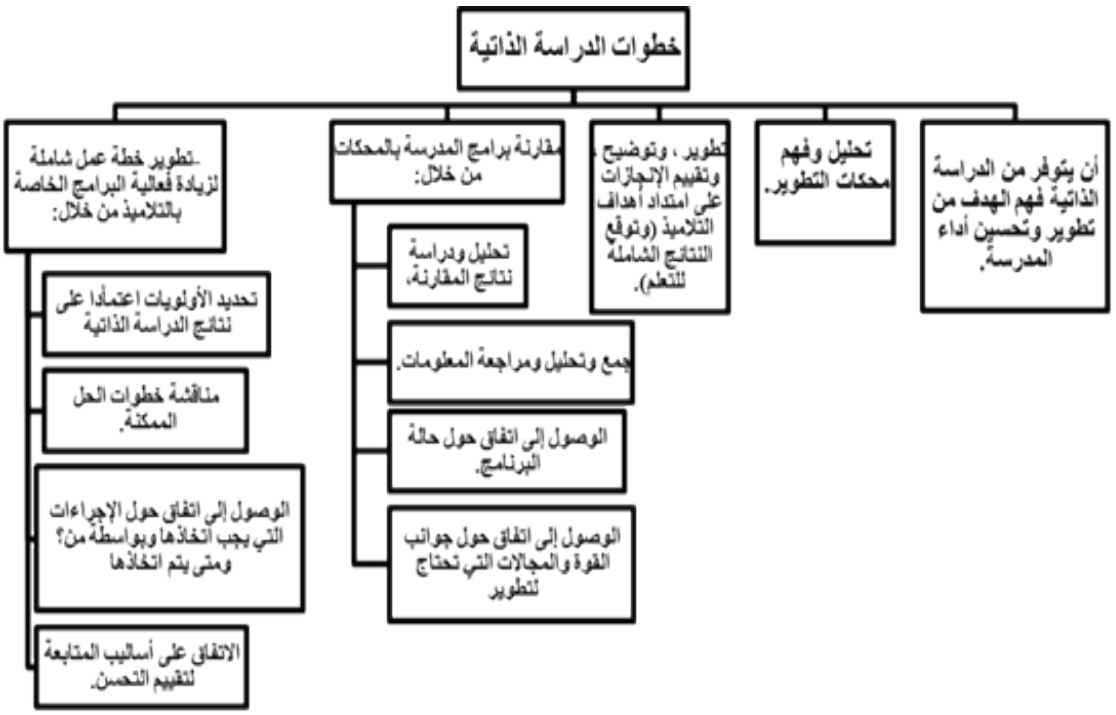
وتتناول الدراسة الحالية أحد أهم نماذج الاعتماد المدرسي وأشهرها، وهو نموذج «هيئة الاعتماد الدولي وعبر الأقاليم– سيتا Commission on International and Trans-regional Accreditation- CITA»– نموذج سيتا CITA- ، وهي هيئة اعتماد رسمية في الولايات المتحدة وجميع أنحاء العالم أنشئت في عام ١٩٩٤، حيث توفر هيئة الاعتماد «سيتا» أنظمة اعتماد تشجع المدارس على الارتقاء بمعايير جودة التعليم والمساهمة في تحسين أوضاع البلدان التي تنتمي إليها بما يعزز نجاح الطلاب وضمان مستقبلهم، وهي للمدارس خارج الولايات المتحدة الأمريكية (CITA, 2006) ، **وتتمثل إجراءات الاعتماد للمدارس في مراحل عدة يمكن إيجازها فيما يلي**:

♦ **المرحلة الأولى** (**التقديم للاعتماد والدراسة الذاتية**) : تقوم المدرسة بالتقدم للترشيح، ثم يقوم فريق من الهيئة بزيارة أولية للمدرسة وإجراء تقويم عام للمدرسة

والعملية التعليمية ومراجعة إنجازات المدرسة وإعداد تقرير عنها ثم رفعه للمركز الرئيسي لهيئة سيتا، يلي ذلك صدور الموافقة من الهيئة على ترشيح المدرسة والحصول على النماذج المطلوبة بإعداد الدراسة الذاتية التي تمتد لشهور عدة، وتقدم الهيئة المساعدة في إجراء الدراسة الذاتية، وخلال هذه المرحلة يقوم كل المعلمين بتقويم جوانب القوة والضعف والمجالات التي تحتاج لتحسين وتطوير، والشكل الآتي يوضح أهم خطوات الدراسة الذاتية لهذا النموذج.

**الشكل (٢)**

**يوضح خطوات الدراسة الذاتية طبقا لنموذج CITA *.**




* المصدر: بتصرف من الباحث.

♦ **المرحلة الثانية (الزيارة الميدانية)**: تتكون اللجنة الزائرة في المعتاد من عدد يتراوح بين (٣: ٩) أفراد أحدهم هو رئيسها، واللجنة الزائرة تتكون من ناظر مدرسة ومسؤول محلي وإداري ومدرس فصل ومسؤول مدرسي إداري غير ناظر المدرسة وممثل لمعهد أو جامعة، بالإضافة إلى أعضاء آخرين ممن قد يكونون ممثلين للإدارة التعليمية

للمنطقة التي تقع فيها المدرسة، كما يمكن إضافة تلميذ إلى اللجنة بناءً على طلب مدير المدرسة، ويلتحق أعضاء لجنة الزيارة بورش عمل خاصة تنظمها المنظمة في فترة مبكرة.

ويلي تحليل تقرير الدراسة الذاتية قضاء أعضاء اللجنة ثلاثة أيام في المدرسة للحصول على رؤية من الخارج حول جودة البرامج والعمليات التعليمية المقدمة للتلاميذ، ويراجع أعضاء اللجنة بيانات أداء التلاميذ ويلاحظون كيف تعمل المدرسة، ويزورون الفصول ويتحاورون مع الإداريين فرادى والمدرسين والتلاميذ وغيرهم، ثم تقوم اللجنة الزائرة بإعداد تقريرها حول نتائج أعمالها.

♦ **المرحلة الثالثة (التقويم والاعتماد)**: بعد مناقشة تقرير لجنة الزيارة مع لجنة إدارة المدرسة وبمشاركة أعضاء المدرسة جميعهم، يقدم التقرير رسميًا إلى المدرسة، وتوصي اللجنة الزائرة أيضًا بشروط وفترة الاعتماد بناءً على فلسفة المدرسة، ومحكات المنظمة والدراسة الذاتية والنتائج التي توصلت إليها من زيارتها، ثم تقوم لجنة الاعتماد بعد ذلك بالاجتماع مرات عدة لدراسة الوثائق المتوافرة بين يديها، ودراسة الاعتبارات المختلفة التي تؤخذ عند تحديد الاعتماد وفئته في ضوء محكات المنظمة وقواعدها والمعايير التي تلتزم بها، والدرجة التي التزمت بها المدرسة بالتقارير السابقة، بالإضافة إلى مدى انخراط أفراد المجتمع المحلي في إجراءات التقويم المختلفة.

وعادة ما تتكرر دورة الاعتماد والزيارة كل خمس سنوات، كما تتعرض بعض المدارس لإعادة التقويم وإعادة دورة الزيارة وإجراءاتها بعد فترات قصيرة قد تكون عامين أو ثلاثة، ويطلب من بعض المدارس تقديم تقارير بعد فترات معينة حول ما اتخذته من إجراءات لعلاج أوجه القصور والنقص التي سبق أن أشير لها في تقرير اللجنة، وذلك كشرط لاستمرار اعتمادها، وبهدف تشجيع عمليات التحسين في المدارس تقوم لجنة الاعتماد بالاتصال المستمر بالمدارس خلال الفترة الخاصة باعتمادها، كما تقوم بزيارات قصيرة لها.

### (٢) المواصفات المعيارية العالمية أيزو -ISO 2000 9001:

لقد طُوِّر نظام الأيزو ٩٠٠٠ ليتوافق مع الميدان التربوي فظهر ما يسمى ISO 9002 والذي تضمن تسعة عشر بندًا تمثل مجموعة متكاملة من المتطلبات الواجب توافرها في نظام الجودة المطبقة في المؤسسات التعليمية للوصول إلى خدمة تعليمية عالية؛ حيث أثبت مدى فاعليته ومساهمته في رفع كفاءة الخدمة التعليمية من خلال تخفيض الهدر في إمكانات المؤسسة من الموارد ووقت العاملين، وتمكين المؤسسة من تحليل المشكلات التي تواجهها ووضع حلول فعالة لمنع حدوثها مرة أخرى من خلال الإجراءات التصحيحية والوقاية، وعدّلت المواصفات اعتبارًا من عام ٢٠٠٠ بهدف التبسيط، وصدر /ISO 9001

2000 الذي حل محل الأنظمة الثلاثة، ثم إصدار ٢٠٠٣ للمنظمات الاقتصادية أو التعليمية أو الصحية للحصول على اعتراف في تحقيق المعايير المطروحة (أحمد، ٢٠٠٦، ٥٢٢) ، وأخيرًا صدر الإصدار (ISO9001: 2008) والذي هو قيد التنفيذ بالمدارس.

ويمر تطبيق نظام الجودة ISO 9001 في المدارس بمراحل عدة، وفي النهاية يتم الحصول على شهادة المطابقة للمواصفات الدولية لمدة ثلاث سنوات، يتم خلالها المراجعة الدورية على المدارس، للتأكد من استمرار تطبيق المتطلبات – بحد أدنى مرة واحدة سنويًا– تتمثل هذه المراحل فيما يأتي:

♦ **مرحلة التقويم الأولي**: حيث تقوم الجهة المانحة في هذه المرحلة بالتعرف إلى الوضع القائم بالمدرسة من حيث الإمكانات المادية والبشرية والطريقة التي يطبق بها النظام التعليمي ونتائج التحصيل العلمي للطلاب؛ ومدى العلاقة بين المدرسة والمجتمع، وتقويم عناصر العملية التعليمية ومقارنتها بمتطلبات المواصفات العالمية الأيزو ٩٠٠١.

♦ **مرحلة تطوير وتوثيق نظام الجودة**: في هذه المرحلة يُطوَّر النظام من خلال تنفيذ خطة تطويرية شاملة لاستيفاء متطلبات المواصفة (أيزو ٩٠٠١) ، من خلال إنشاء دليل الجودة وإجراءاتها وتعليمات العمل وخططه من أجل ضمان الحصول على نظام الجودة المطلوب، وذلك بالتعاون مع مسئولي المدرسة ومن ثم اعتماده من الإدارة التعليمية.

♦ **مرحلة تطبيق نظام الجودة**: يتم في هذه المرحلة تطبيق نظام الجودة على المدرسة من أقسام ووحدات إدارية وفنية، ويقوم فريق العمل المكون بالمدرسة بإدارة التعليم بالمتابعة، والتأكد من تنفيذ إجراءات وتعليمات نظام الجودة وتطبيقها.

♦ **مرحلة إعداد برامج ومواد التدريب**: تقوم الادارة في هذه المرحلة بإعداد مواد التدريب والتعليم لمختلف المستويات الإدارية خلال فترة تطبيق النظام مع توزيع هذه المواد على جميع العاملين في المدرسة للاطلا ع عليها تمهيدًا للتدريب عليها.

♦ **مرحلة التدريب**: وتَدَّرب في هذه المرحلة مجموعة من مسئولي المدرسة على نظام الجودة ISO 9001 وتطبيقاته ويقوم هؤلاء بتنفيذ التدريب لاحقًا لبقية العاملين، ويركز التدريب على الطريقة المثلى لإجراء المراجعة الداخلية.

♦ **مرحلة المراجعة الداخلية**: وتتم عن طريق فريق العمل في المدرسة المطبق بها نظام الجودة، وتهدف إلى التأكد من قيام جميع أقسام المدرسة من تطبيق الإجراءات والتعليمات الخاصة بالنظام، واكتشاف حالات عدم المطابقة وتعديلها في ضوء متطلبات المواصفة العالمية ISO 9001 تليها مراجعة الإدارة للتحقق من تطبيق النظام وتفعيله ميدانياً.

♦ **مرحلة المراجعة الخارجية**: تقوم الجهة المانحة للشهادة بالمراجعة الخارجية من استيفاء نظام الجودة لمتطلبات المواصفة، واكتشاف حالات عدم المطابقة واتخاذ الإجراءات التصحيحية والوقائية لمعالجتها.

♦ **مرحلة الترخيص**: بعد إتمام المراجعة الخارجية من الجهة المانحة للشهادة تُتخذ القرار بشأن منح المدرسة شهادة الجودة العالمية ISO 9001 حال المطابقة التامة للمواصفات.

**(٣) نموذج ٦ سجما six sigma (6σ) أو الانحراف السداسي:**

يرجع مصطلح سيجما إلى مفهوم الانحراف المعياري الإحصائي؛ وهو امتداد منهجي لإدارة الجودة الشاملة؛ وأول من استخدم هذا المصطلح وطبقه شركة موتورولا الأمريكية في عام ١٩٨٧م كنتيجة لتراجع مبايعات الشركة من خلال عدم رضا الزبون والإدارة التقليدية والعاملين غير المهتمين والبيروقراطية الغالبة على الأداء (Larson , 2003: 9) .

ويدل مبدأ ستة سيجما six sigma على أن المؤسسة تقدم خدمات أو سلعًا خالية من العيوب تقريبًا، لأن نسبة العيوب في سيجما ستة ٣,٤عيب لكل مليون فرصة، أي أن نسبة كفاءة وفاعلية العمليات ٩٩,٩٩٩٦٦٪، وتلخص الدراسة الحالية أن فكرة سيجما ستة تكمن في أنه إذا كانت المؤسسة قادرة على قياس عدد العيوب الموجودة في عملية ما فإنها تستطيع بطريقة علمية أن تزيل تلك العيوب وتقترب من نقطة الخلو من العيوب.

**ويرتكز مفهوم ستة سيجما بالمدارس على مبادئ عدة أساسية أوردتها أدبيات البحث التربوي (الشامان، ٢٠٠٥؛ قرني، ٢٠٠٧، Mehrotra,2012, Gardner,2012) فيما يأتي:**

♦ **الأول (التركيز على العملاء Customers are Important)** : وهم الطلبة بشكل أساسي، ثم العاملون في هذا القطاع، وأخيرًا أولياء الأمور والمجتمع بشكل عام، حيث يسعى التعليم قبل الجامعي إلى تحقيق حاجات هؤلاء العملاء (أصحاب المصالح Stakeholder) وتلبية توقعاتهم بإنتاج أفراد متعلمين.

♦ **الثاني (ارتباط السرعة والجودة وخفض التكلفة)** : حيث تتعهد منهجية ٦ سيجما من تحقيق هذا الثلاثي الذي يبدو متناقضًا، حيث تعرف إنتاجية المدرسة بحساب التكلفة لكل ساعة تعليمية لكل طالب، المرتبطة بنسبة الموظفين إلى المعلمين أو الطلبة، وتحسين العملية التعليمية نفسها، وخفض الوقت اللازم لتحقيق أهداف المقررات التدريسية.

♦ **الثالث** (**تحسين العمليات**) : يعد قطاع العمليات من القطاعات التعليمية التي غالبًا لا يحظى بالتغيير المطلوب، لذا تدعو منهجية ٦ سيجما المنظمات إلى تقويم كل من العمليات والمخرجات لتحديد الأخطاء في العمليات التي تؤدي إلى نواقص في المخرجات وفق خريطة تعلم learning map كأداة لتحديد النقاط الحرجة في عمليات التعلم التي تؤدي إلى مخرجات تعلم محددة، وعليه فإن التحسين المستمر للعمليات بتقويم المخرجات سيؤدي إلى زيادة جودة التعليم بالمدارس.

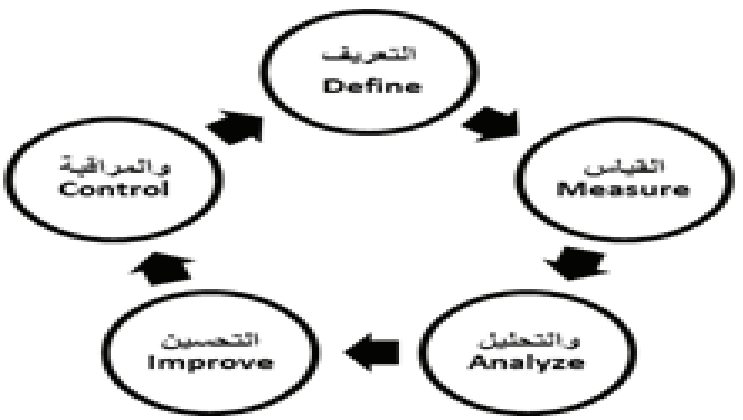
♦ **الرابع** (**استخدام البيانات لصناعة القرارات**) : حيث تستخدم تقانة ستة سيجما البيانات كقوة محركة للعمل، من خلال توظيف الحقائق والبيانات لدعم الآراء، ولا تقبل الافتراضات مما أدى إلى ظهور ما يسمى الإدارة بالحقائق" Management by facts".

♦ **الخامس** (**العمل الجماعي للحصول على أعظم الفوائد**) : حيث تركز منهجية ستة سيجما على العمل الجماعي والتشارك في الواجبات والمسؤوليات لجميع العاملين، وانسيابية حركة المعلومات وانتشار ثقافة التعلم الجماعي، والالتزام بأعلى مستويات الجودة، مما سيجعل المدارس أكثر فاعلية.

ويمر تطبيق سجما ستة بالمدارس بخمس خطوات متسلسلة هي: التعريف Define والقياس Measure والتحليل Analyze والتحسين Improve والمراقبة Control ويطلق عليها مصطلح DMAIC كناية عن الحروف الأولي للخطوات السابقة، والشكل التالي يوضح مراحل التطبيق.

**الشكل (٣)**

**يبين مراحل تطبيق ستة سيجما six sigma بناء على نموذج ديمياك DMAIC *.**




* المصدر: (Mehrotra, 2012; Gardner,2012) .

**ولشرح المراحل السابقة تعطي الدراسة الحالية المثال التالي لتطبيق منهج ستة سيجما لمشروع تطوير تقويم تحصيل الطلاب بالمدارس باستخدام نموذج (DMAIC) كما يأتي:**

- **التعريف Define**: ويتضمن تحديد نواتج تعلم الطلاب، وتحديد الأدوار والمسؤوليات للمشروع المستهدف، ووصف المعرفة الحالية حول عمليات تعلم الطلاب وأدائهم، ورسم خريطة عمليات التعلم، وتحديد نقاط التعلم الحرجة.

- **القياس Measure**: ويشمل تطوير قياسات نقاط التعلم الحرجة في عملية التعليم، وتحديد المستويات الدنيا المقبولة للأداء، وتطبيق قياسات التقويم في عملية التعليم، وجمع البيانات من عمليات التقويم.

- **التحليل Analyze**: ويشمل تحليل البيانات المتعلقة بمجموعة التوقعات للحدود الدنيا المقبولة من الأداء، واستنتاج النمطية في البيانات، ومناقشة نواحي الهدر في أنشطة عملية التعليم.

- **التحسين Improve**: ويشمل إجراء عصف ذهني لفرص التحسين والتخلص من نواحي الهدر في أنشطة عملية التعلم، ومناقشة نتائج هذا العصف الذهني، واختيار أفضل الحلول والتحسينات لتطوير عملية التعليم وتطبيقها.

- **الضبط Control**: ويشمل وضع قياسات للتغيرات المطلوبة في عملية التعليم، وتوثيق التحسينات الجديدة والإجراءات المرتبطة بها.

ولقد بدأ الاهتمام يتزايد مؤخرًا بتطبيق six sigma في المؤسسات التعليمية وبصفة خاصة التعليم بالمدارس لكون هذا النموذج الأكثر تطورًا على إحداث التحسينات في أداء المدارس وتقويمها؛ حيث يعُدّ المدرسين هم المستخدمون وأولياء أمور الطلاب هم العملاء، ولقد بدأ تطبيقها في بعض المدارس بأمريكا، وتبين أنه يمكن تطبيقها في جوانب العملية التعليمية كافة، وتحديدها بشكل دقيق وتحليلها وضبطها (Ruff,2010) ، كما بينت دراسة الديحاني (٢٠١٠) أنه يمكن تطبيق مبادئ سيجما ستة في الإدارة المدرسية بمدارس دولة الكويت وفق نموذج ديمياك DMAIC، وأن أهم المعوقات التي لا تيسر استخدام سيجما ستة في المدارس الفهم التقليدي للتعليم من قبل قيادة الوزارة ومحدودية صلاحيات المدير وكثرة أعبائه، وفي مجال تقويم الإشراف التربوي بمدارس البنين بمحافظة الإحساء؛ أشارت دراسة الحسن (٢٠١١) إلى أن تطبيق ستة سيجما ساعد على تحسين مشكلات الأداء وتقويمها وتقليلها في إدارة الإشراف التربوي وانعكاسه على المستفيد.

## الاتجاه الثاني ـ نماذج إدارة التمييز Excellence Management:

ظهر على قمة التطورات التي بعثتها ثورة المعرفة مفهوم جامع يبلور الغاية الأساسية للإدارة في المنظمات المعاصرة من ناحية، ويبين السمة الرئيسية التي يجب أن تتصف بها من ناحية أخرى، ذلك هو مفهوم " التمييز"Excellence، حيث يشير هذا المصطلح إلى بعدين مهمَّين في الإدارة الحديثة.الأول: أن غاية الإدارة الحقيقية هي السعي إلى تحقيق التميز بمعنى إنجاز نتائج غير مسبوقة تتفوق بها على كل من ينافسها، بل تتفوق بها على نفسها بمنطق التعلم Learning، و (البعد الثاني) : أن كل ما يصدر عن الإدارة من أعمال وقرارات وما تعتمده من نظم وفعاليات يجب أن يتسم بالتمييز أي الجودة الفائقة الكاملة التي لا تترك مجالًا للخطأ أو الانحراف، ويهيئ الفرص الحقيقية كي يتحقق تنفيذ الأعمال الصحيحة تنفيذًا صحيحًا وتامًا من أول مرة.

وتكريسًا لمعنى التمييز ببعديه المشار إليهما، ظهرت على الساحة الإدارية نماذج تحاول أن تحصر أهم عناصر التمييز، ويأتي في مقدمة تلك النماذج: النموذج الأمريكي بالدريج (Baldrige) ، الذي يحصر عناصر التميز في الأداء على مستوي المنظمة، ويبين مقومات وشروط اكتسابها، والنموذج الأوربي لإدارة التميز (EFQM) الذي طوره ويقوم على تحديثه ونشر تقنياته الاتحاد الأوربي لإدارة الجودة؛ وفيما يأتي عرض مبسط للنموذجين السابق ذكرهما.

### أولًا- نموذج مالكوم بالدريج للتميز
### Malcolm Baldrige National Quality Award (MBNQA) :

أنشئ هذا النموذج عام ١٩٨٧ في أمريكا، وكان الهدف الأساس منه تعزيز التنافسية بين المنظمات، وقد سمي بهذا الاسم نسبة إلى مالكوم بالدريج الذي كان يعمل وزيرًا للتجارة في عهد الرئيس الأمريكي ريغان في ذلك الوقت؛ وقد تطور هذا النموذج من وسيلة لتقويم مدى تطبيق الجودة بالمؤسسات؛ إلى طريقة شاملة توفر إطاراً منهجياً للوصول للأداء العالمي، ووسيلة للتطوير المستمر بالمؤسسات (Badri , et al.,2006, 2) .

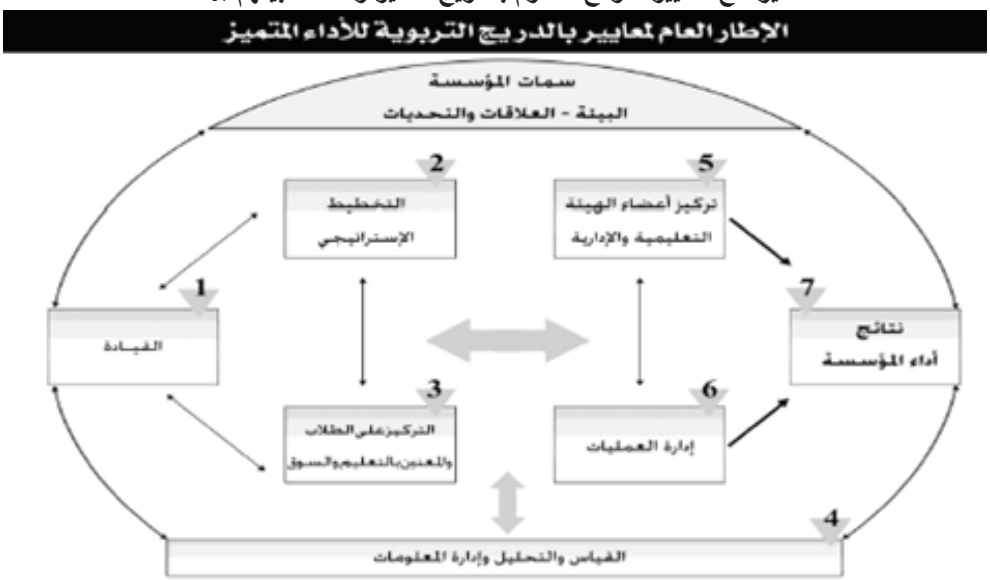
ولقد تناولت العديد من الدراسات التربوية مدى استخدام نموذج (بالدريج) بالمدارس، ففي دراسة يونغ (Young,2003) التي استهدفت معرفة آراء القيادات التعليمية بالمدارس بشأن تأثير تطبيق نموذج بالدريج على المؤسسات التعليمية، أشارت نتائج الدراسة إلى مدى التأثير الإيجابي على أداء المؤسسات التعليمية كنتيجة لتطبيق هذا النموذج، بينما أشارت نتائج دراسة ماريان (Marian,2001) إلى أن استخدام معيار (بالدريج) أدى إلى تحسين جودة التعليم الأساسي في ولاية تكساس الأمريكية، كما فرقت الدراسة أيضًا بين

المدارس في الحضر والريف فيما يتعلق بالممارسات الإدارية لأسلوب الجودة في ظل معيار (بالدريج) .

وعلى صعيد أخر يشمل الإطار العام لمعايير (بالدريج) التربوية للأداء المتميز مجالاتٍ سبعة يبينها الشكل الآتي.

**الشكل (٤)**

**يوضح معايير نموذج مالكوم بالدريج للتميز والعلاقة بينهم *.**




* المصدر: بتصرف من الباحث بالاعتماد على (Baldrige In Education, 2001) .

**وتجدر الإشارة إلى أن من أهم سمات استراتيجية التقويم الفعال في نموذج (بالدريج) ما يأتي:**

١. وجود ارتباط واضح بين ما يقوَّم وبين رسالة المؤسسة وأهدافها.

٢. وجود تركيز قوي لاستراتيجية التقويم على تحسين أداء الطلاب وبناء قدرات العاملين في المدرسة وفاعلية أداء برامج المؤسسة.

٣. التقويم المستمر للتعلم والتغذية الراجعة الفعالة.

٤. اعتماد التقويم على المنهج والأهداف التعليمية ومعايير الأداء.

٥. وجود إرشادات واضحة حول الكيفية التي تستخدم فيها نتائج التقويم.

٦. التقويم المستمر لنظام التقويم نفسه لتحسين ارتباطه بتحقيق الطلاب للمستويات المأمولة.

## ثانيًا ـ النموذج الأوروبي للجودة:

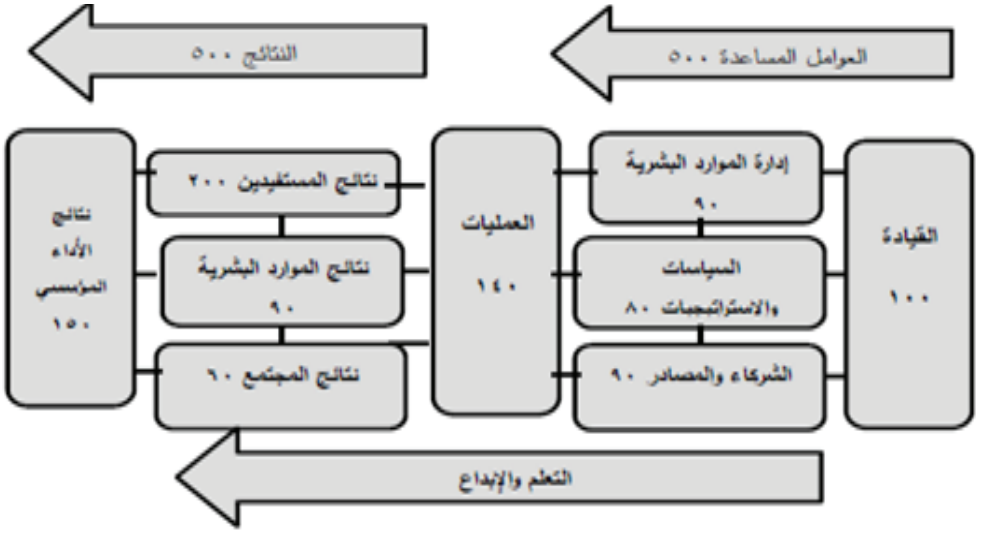
## (EFQM) The European Foundation for quality Management Award:

بدأ هذا النموذج عام ١٩٩١م لمساعدة المؤسسات بأوروبا في المشاركة في التطوير الذي يقود إلى التميز في رضا العميل ورضا الموظفين وإدارة المعرفة والتأثير على المجتمع، والذي أصبح معروفا عالميًا كنموذج للتميز المؤسسي (Excellence Model) ، ويقدم التقويم الذاتي المعتمد على نموذج الجودة الأوربي EFQM ما لا يقدمه غيره من أساليب الجودة؛ فهو يقدم أسلوبًا للقياس مبنياً على المبادئ الإدارية للتميز؛ فمنه تتضح نقاط القوة وفرص التحسين؛ ويؤكد هذا النموذج على اختلاف المؤسسات فيما تحتاجه، فلكل مؤسسة فرص التحسين خاصة بها، فقد تجد فرصاً تتفق عليها عدد من المؤسسات، ولكن صفة الاختلاف هي الصفة السائدة في فرص التحسين للمؤسسة.

وتتبلور فلسفة النموذج الأوربي بالنسبة للمؤسسات التعليمية بالمدارس في أن التميز في الأداء لا يتحقق من خلال خدمة العملاء، وتحقيق المنافع لأصحاب المصلحة من العاملين وغيرهم والمجتمع بأسره فحسب، وإنما من خلال القيادة التي تقوم بصياغة السياسات وتوجيهها والاستراتيجيات والموارد البشرية وتستثمر العلاقات وتدير العمليات المختلفة بالمؤسسة التعليمية، والشكل الآتي يوضح معايير النموذج الأوربي للتميز والنقاط المحددة لكل معيار.

**الشكل (٥)**

**يوضح عناصر النموذج الأوروبي للتميز EFQM مع النقاط المحددة لكل معيار**



حيث تقترن برامج التميز بتطبيق معايير تقويم المؤسسات وإجرائها بناءً على متطلبات ومؤشرات محددة يقوَّم من خلالها مدى التزام هذه المؤسسات بتطبيق معايير التميز وتحقيق النتائج وإعطاء علامة محددة لكل معيار تقيس هذا المدى وفق منطق وآلية تسمى الرادار (RADAR) وجاءت هذه الكلمة في اللغة الإنجليزية كاختصار للكلمات التي تدل على أوجه القياس وعناصره وهي النتائج Results والمنهجيات Approach وتطبيقها Deployment ومراجعتها وتقويمها وتحسينها Assessment & Review، وبناءً على عملية التقويم هذه والتي تُنفَّذ من قبل خبراء تميز مستقلين تحصل المؤسسة على علامة إجمالية ضمن المدى العالمي (٠- ١٠٠٠) لتعبر عن مستوى التميز الذي وصلت إليه وتكون هذه العلامة حاصل جمع العلامات التي تحصل عليها المؤسسة نتيجة لتطبيقها معايير التميز المختلفة.

وتتبني العديد من الدول العربية والأجنبية تطبيق هذا النموذج منها: المملكة العربية السعودية، وإيران، والأردن، وقطر، والإمارات، وأسبانيا، وبلغاريا، وبريطانيا، والدانمارك، وإيطاليا، وفرنسا...وغيرها.

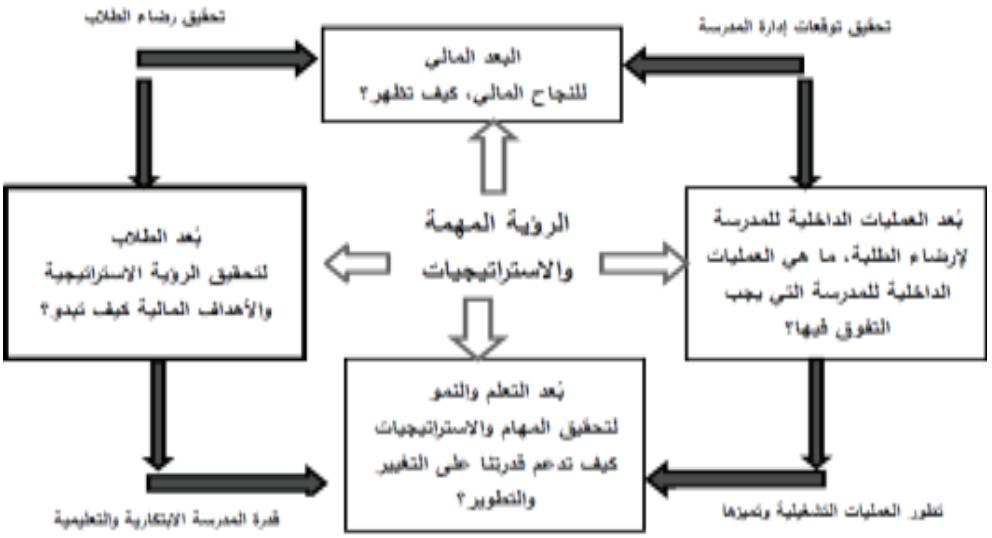
**الاتجاه الثالث- بطاقة الأداء المتوازن (Balanced Scorecard (B.S.C**:

يعد كل من روبرت كابلان وديفيد نورتون (Kaplan & Norton,2001) أول من أشارا إلى استخدام بطاقة قياس الأداء المتوازن لقياس دوافع الأداء، وذلك من خلال تطويرها عن طريق دمجها مع الإدارة الاستراتيجية، كما قاما بتشكيل خريطة الاستراتيجية، وتنظيم قوى المؤسسة مع الاستراتيجية على المستوى الفردي عن طريق عمل ما يسمى ببطاقات الأداء الفردي.

وتهتم بطاقة قياس الأداء المتوازن بثلاثة قطاعات من الأطراف ذات المصلحة بالمؤسسة- المدرسة- ؛ وهم: المساهمون (المجتمع) والعملاء (الطلبة) والعاملون، ويجب أن تتلاءم المقاييس التي تختار في كل جانب من هذه الجوانب مع استراتيجية المدرسة، بحيث يتحقق التوازن بين الأهداف في الأجل القصير والأجل الطويل وبين المخرجات المرغوب فيها ومحركات الأداء لهذه المخرجات من خلال الأبعاد الأربعة للبطاقة، والشكل (٦) يوضح نموذج بطاقة قياس الأداء المتوازن.

**الشكل (٦)**

**يوضح نموذج بطاقة الأداء المتوازن للمدارس.***




* المصدر: بتصرف من الباحث.

**حيث يتبين من الشكل السابق أن أبعاد بطاقة الأداء المتوازن تتكون من:**

- **أولاً – البعد المالي**: فعلى الرغم من انتقاد معظم الكتاب والباحثين للمقاييس المالية ودعمهم للمقاييس غير المالية، فإنهم لا ينكرون دور المقاييس المالية في تقويم الأداء، ويعدُّ البُعد المالي البُعد الأول والأهم في بطاقة قياس الأداء المتوازن لقياس الأداء الاستراتيجي.

- **ثانيًا – بعد العملاء (الطلاب)** : وتنبع أهمية هذا البُعد من أن إدارة المدرسة تسعى في الوصول إلى تحقيق أعلى درجة لإرضاء الطلبة، إذ إن درجة الرضا تؤثر في نسبة الحصول على طلبة جدد وإمكانية المحافظة على الطلبة الحاليين، وتستطيع المدرسة من خلال هذا البُعد أن تحصل على الإجابة عن الكيفية التي ينظر بها الطلبة إليها.

- **ثالثًا – بُعد العمليات الداخلية**: ويركز هذا البعد على العوامل والإجراءات التشغيلية الداخلية المهمة التي تُمكن المدرسة من التميز، وبالتالي تؤدي إلى تحقيق رغبات الطلبة المتوقعة منها بكفاءة وفاعلية، وأيضًا إلى تحقيق نتائج مالية متميزة مرضية للعاملين في المدرسة، وكذلك يركز على تحديد الحلقات التي سوف تحسن الأهداف والمساعدة على معالجة الانحرافات وتطوير الأداء والعمليات الداخلية سعيًا لإرضاء الطلبة.

● **رابعًا - بُعد التعلم والنمو**: يهدف هذا البعد إلى توجيه الأفراد نحو التطوير والتحسين المستمريْن الضروريْن للبقاء، من خلال التركيز على تطوير قدرات العاملين والمدرسين داخل المدرسة كونهم البنية التحتية لها، والتي تعمل على بناء المدرسة وتطويرها لأجل طويل، وكذلك طبيعة الأنظمة والإجراءات التنظيمية ونوعيتها، والتي توصل في النهاية إلى تحقيق الأهداف الخاصة برضا الطلبة.

وجدير بالذكر، أن استخدام بطاقات الأداء المتوازن في القطاع التعليمي ما زال في مؤشراته المبدئية، حيث أشارت نتائج دراسة توهيدا (Tohidi, 2010) أن استخدام بطاقة الأداء المتوازن بشكل خاص في المؤسسات التعليمية الحكومية أدى إلى تعظيم العائد من تقديم الخدمات التعليمية من خلال زيادة أعداد المستفيدين والمتلقين بالخدمة مما انعكس على نمو إيرادات هذه الخدمة نتيجة تحسين الأداء الناتج من التطوير المستمر في تقديمها بناءً على تقويم الأداء عبر منظور العملاء) الطلبة) ، كما بينت دراسة محمد (٢٠١٢) فاعلية استخدام بطاقة قياس الأداء المتوازن كأداة لتقويم أداء الجامعة الإسلامية بغزة، وذلك من وجهة نظر العاملين بها، كما أوصى كل من عبد اللطيف وتركمان (٢٠٠٦، ١٤٩) بضرورة السعي لاستخدام بطاقة قياس الأداء المتوازن في منظمات الأعمال، والمنظمات الخدمية كالمدارس والدوائر الحكومية، للاستفادة من مزاياها، مع الأخذ بعين الاعتبار طبيعة كل منها وظروفه، وضرورة توفير نظام معلومات فعال يعتمد على الحاسوب لزيادة فاعلية هذه التقنية.

## رؤية تحليلية لما سبق عرضه من اتجاهات الحديثة:

من خلال العرض السابق لأهم الاتجاهات الحديثة للتقويم المؤسسي لمؤسسات التعليم قبل الجامعي، يتبين أنه لا يوجد اتجاه عام تتبناه المؤسسات التعليمية كلها بصفة مستمرة، وتشير الدراسة الحالية إلى أنه مع تعدد المعايير والمحكات لضمان الجودة، فان ذلك قد يؤدي إلى ترك الباب مفتوحاً لتحديد أو تعريف تلك المحكات أو المعايير حسب رؤية كل مدرسة أو هيئة تعتمد تلك المعاير، فالمقارنة بين المدارس وفق معايير مطلقة قد لا يكون منطقياً، سواء بين الدول المتقدمة والنامية أو حتى بين الدول من الفئة نفسها، أو بين المدارس داخل الدولة نفسها.

ومن خلال تحليل الاتجاهات السابقة نجد أن منهج (بالدريج) –على سبيل المثال– يركز على المهمَّات الإدارية والتعليمية وكيفية وصول المدرسة إلى الجودة الشامل، إلا أنه لا يغطي تقويم الأداء المالي لتلك المدارس؛ بينما في نموذج بطاقات الأداء المتوازن تغطى الأنشطة بالمدارس كافة؛ بجانب تسهيل بناء الأطر الاستراتيجية، إلا أنها تفتقر إلى التفاصيل الخاصة باستراتيجيات التواصل الداخلي.

وعلى صعيد آخر وبالرغم من تبني الاعتماد الاكاديمي كأحد أحدث الاتجاهات المعاصرة في التقويم المؤسسي للمدارس بالعديد من الدول– ومنها مصر– ؛ فإن الدراسة الحالية تشير إلى أن الاعتماد يركز على عناصر عامة، ولا يتناول أدق التفاصيل داخل النظام المدرسي، كما أنه يهتم بدرجة توافر الحد الأدنى لمتطلبات النجاح والجودة وسلامة الأداء، بجانب اعتماده بشكل كبير في حكمه على نتائج الدراسة الذاتية التي تتم داخل المدرسة، وأخيراً فالاعتماد الأكاديمي يفترض توافر قدر كبير من الاستقلالية الإدارية والمالية والتربوية للنظام المدرسي، مما يواجه صعوبات كثيرة عند تطبيقه على النظام المدرسي الحكومي –وخاصة في الدول العربية– الذي تضيق فيه مساحة الحرية والاستقلالية في اتخاذ كثير من القرارات الإدارية والمالية والتربوية.

وفيما يتعلق بمنهجية (ستة سيجما) ، فنجد أنها تركز على مشكلة محددة وبخاصة التي تسبب قصورًا تعليميًا، وتعمل على تقليل الاختلافات في العمليات أي أنها لا تعمل علي تحسين كامل للمؤسسة في الوقت نفسه؛ وغالبًا ما تُستخدم (ستة سيجما) لاستكمال إدارة الجودة أو تحسين أداء المؤسسة التعليمية، بينما في أسلوب ISO 9001 يتم التركيز على المبادئ التوجيهية لحل المشكلات وصنع القرار بالمؤسسة التعليمية، إلا أنه لا يشير إلى نوعية الاستراتيجيات التي تستخدم لتطبيق ما سبق.

ومن ناحية أخرى فإن نماذج التميز– النموذج الأوروبي للجودة EFQM، ونموذج بالدريج Baldrige– تعتمد على تقويم مدى توافر مجموعة من المعايير اعتمادًا على تقويم كمي أو نوعي لنتائج الأعمال ومقارنتها بنتائج مرجعية؛ تشمل العملاء وأصحاب المصلحة، ويركِّز فيها على المستقبل، أما منهجية ISO 9001، فإن التقويم فيها يكون على مستوى تقويم مدى توافر المتطلبات اللازمة والمبادئ الأساسية لتحسين الأداء من خلال توفير قاعدة مشتركة لنظام التأهيل– بمعنى مبسط معايير ISO تغطي جزءاً صغيراً من متطلبات معايير التميز– .

وعلى صعيد آخر نجد أن مبادئ إدارة التميز بنماذجها المتعددة تضيف إلى المناهج الأخرى من نماذج التقويم المؤسسي مبادئ تشمل الأطراف أصحاب الشأن، وذلك لأن معايير التقويم المبنية على التميز تقوم الأساليب الإدارية المستخدمة في المؤسسة، وأيضاً تقوم النتائج المحققة للأطراف أصحاب الشأن، ولذلك تعدّ مبادئها أفضل المبادئ تعبيرًا عن فلسفة الجودة الشاملة، فهي تمكن المؤسسات من أن تختار الأساليب الإدارية التي ستطبقها، ولا تجبرها على نوع معين من الأساليب.

## المحور الثالث ـ واقع التقويم المؤسسي بالمعاهد الأزهرية بمصر:

يعد التعليم الأزهري إحدى المنظومات التعليمية ذات الطابع الخاص، حيث إنه يقدم تعليمًا يعمل على تدعيم التنشئة الخلقية والدينية لطلابه، بجانب تزويدهم بالثقافة الإسلامية والعربية، وتعد المعاهد الأزهرية المؤسسات التعليمية التي تقوم مقام المدارس بأنواعها في التعليم العام، والتي تهدف إلى تزويد طلابها بالقدر الكافي من الثقافة الإسلامية والعربية، وإلى جانبها المعارف التي يتزود بها نظراؤهم في مدارس التعليم العام، وتنقسم المعاهد الأزهرية إلى ثلاثة أنواع: معاهد أزهرية عادية ومعاهد نموذجية ومعاهد خاصة (عبد المجيد، ٢٠٠٧، ٤) .

وفيما يتعلق بالتقويم المؤسسي بالمعاهد الأزهرية، فهو يسير على الاتجاه التقليدي العادي من خلال التوجيه والإشراف على مستوى الإدارة العامة للتوجيه الفني بالإدارة المركزية، وعلى مستوى أقسام التوجيه الفني بالمناطق الأزهرية، والذي يقتصر فقط على قياس أداء المعلم، وذلك عن طريق تقويم أداء التلاميذ، وكتابة تقرير بذلك ورفعه إلى الإدارة العامة للمعاهد، كما أن عملية التوجيه من قبل الإدارة بالمعاهد أو قطاع المعاهد الأزهرية تعد عملية ذاتية تقليدية لا تقوم على كفايات تربوية محددة، وإنما تعتمد على التفتيش والنقد ومتابعة دفاتر الإعداد وكراسات التلاميذ وما قطع من المنهاج، والنشاطات المتمحورة حول الكتاب المدرسي، والالتزام بما به من نصوصٍ وتطبيقات، وحول الالتزام بالجدول الزمني المحدد لتنفيذ المنهاج (عبد المجيد، ٢٠٠٧، حسين، ١٩٩١) ، وغيرها من الجوانب البعيدة غالبًا عن أمور حيوية، مثل نقد المنهاج وتعديله، والابتكار في طرائق التدريس، وإعادة تشكيل وتركيب بيئة التعلم داخل الفصل والمدرسة، وتحقيق التناسق بين جهود معلمي المادة وبين بقية عناصر المنظومة التعليمية بالمعاهد، ولم يؤت التحول جزئيًا في بعض النظم التعليمية بالمعاهد الأزهرية من مفهوم الإشراف الزائر إلى الإشراف المقيم في مجال النمو المهني للمعلمين داخل معاهدهم.

وعلى صعيد أخر يشرف قطاع المعاهد الأزهرية– من خلال الإدارات المختلفة– علي المعاهد الأزهرية فيما يتعلق بالشئون المالية والإدارية التي تعتمد على المركزية في اتخاذ القرار بما لا يراعى الواقع الفعلي للمعاهد، كما أن عملية التقويم المؤسسي للمعاهد الأزهرية لا تتبع نظاماً للإشراف بمفهومه الحديث، وبالنظر إلى أسلوب الإدارة بالمعاهد

الأزهرية نجد أن شيوخ المعاهد يميلون إلى الأسلوب الأوتوقراطي- نوع من أساليب القيادة الاستبدادية- في الإدارة نتيجة المركزية الشديدة، ويشير بعضهم (خليفة، ١٩٩٠، ١٧٠، هيبة، ١٩٩٩، ١٥٩) إلي افتقادهم إلى أساليب الإدارة الحديثة في إدارة معاهدهم، بالإضافة إلى اعتمادهم الكبير على وكلائهم في سير عملية الإدارة داخلها مما أدى إلى ضعف المشاركة في مجال إدارة المعاهد الأزهرية، وقلة معرفة أولياء الأمور بما يدور داخل المعاهد الأزهرية.

ممع بداية إنشاء الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد National Authority for Quality Assurance and Accreditation of Education في عام ٢٠٠٦م؛ واعتبارها الجهة المسئولة عن نشر ثقافة الجودة في المؤسسات التعليمية والمجتمع، وعن تنمية المعايير القومية التي تتواكب مع المعايير القياسية الدولية، كما ورد في دليل الاعتماد الصادر عن الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (٢٠٠٩، ٢) ؛ تم أنشاء قطاع خاص بالهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد؛ يختص بالتعليم الأزهري يرأسه أحد نائبي رئيس الهيئة، كما تعتمد الهيئة المعاهد الأزهرية وفقاً لمعايير الاعتماد السارية على مؤسسات التعليم قبل الجامعي غير الأزهرية، وذلك طبقاً للمعايير المعدة من قبل الهيئة- وثيقة معايير ضمان الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم قبل الجامعي، ودليل التقويم الذاتي لمؤسسات التعليم قبل الجامعي (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠١٣) .

ولمواكبة ما سبق قامت المعاهد الأزهرية ممثلة بشيخ الأزهر وطبقًا للقرار رقم (٣٥٩) لسنة ٢٠١٠م؛ بإنشاء مركزٍ لضمان الجودة والتدريب بقطاع المعاهد الأزهرية، مهمته وضع خطة استراتيجية لضمان جودة التعليم بالمعاهد الأزهرية وخططٍ للتحسين والتنمية المهنية المستدامة للعاملين بما لا يتعارض مع خصوصية الأزهر الشريف، كما تضمن القرار في مادته السابعة بأن توجد بكل معهد أزهري وحدة لضمان الجودة والتدريب تتبع المكتب الفرعي لضمان الجودة والتدريب بالمنطقة، والجدول الآتي يقارن بين عدد مدارس التعليم العام والمعاهد الأزهرية الحكومية التي اُعتمدت من قبل الهيئة الفترة الزمنية من عام ٢٠٠٨ إلى ٢٠١٢م.

**الجدول (١)**

**يوضح عدد المدارس والمعاهد الأزهرية الحكومية التي أُعتمدت من الهيئة مقارنة بإجمالي المدارس والمعاهد لكل مرحلة في الفترة من عام ٢٠٠٨ إلى عام ٢٠١٢م *.**

| نوع التعليم | ابتدائي | | | إعدادي | | | ثانوي | | | المجموع | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | عدد المدارس المعتمدة | إجمالي المدارس/ المعاهد | النسبة | عدد المدارس المعتمدة | إجمالي المدارس/ المعاهد | النسبة | عدد المدارس المعتمدة | إجمالي المدارس/ المعاهد | النسبة | عدد المدارس المعتمدة | إجمالي المدارس/ المعاهد | النسبة |
| عام | ١٧٢١ | ١٥٤١١ | %١١,٢ | ٩٧١ | ٨٤٨٤ | %١١,٤ | ٢٦٦ | ١٨١٥ | %١٤,٧ | ٢٩٥٨ | ٢٥٧١٠ | %١١,٥ |
| أزهري | ٦ | ٣٤٢٣ | %٠,٢ | ٨ | ٣٠٢٤ | %٠,٣ | ٥ | ١٩٩٩ | %٠,٣ | ١٩ | ٨٤٤٦ | %٠,٢ |

* المصدر: اعتمد الباحث على الكتاب الإحصائي السنوي لهيئة ضمان الجودة لعام ٢٠١٠/ ٢٠١١م.

وبالتحليل للجدول السابق يتبين أن هناك فجوة كبيرة بين المدارس المعتمدة بالتعليم العام وبين المعاهد الأزهرية المعتمدة، حيث بلغت نسبة المدارس المعتمدة من التعليم العام ١١,٥٪ من إجمالي المدارس بالتعليم قبل الجامعي العام، بينما بلغت نسبة المعاهد الأزهرية التي اعتمدت ٠,٢٪ من إجمالي عدد المعاهد الأزهرية، وهو ما دفع الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد لمطالبة الحكومة بالضغط على المدارس والمعاهد الأزهرية للتقدم للهيئة للحصول على الاعتماد، حيث أشارت إلى أن أغلب المعاهد الأزهرية ومدارس التعليم الفني لم تتقدم للحصول على الجودة، مقترحه ضرورة أن تقدم الحكومة حوافز مالية للمدارس والمعاهد التي تحصل على الاعتماد (جريدة الشروق، ٢٠١٢م) .

ومن خلال خبرة الباحث باعتماد العديد من المعاهد الأزهرية– في حدود علم الباحث لا توجد دراسة تناولت الاعتماد بالمعاهد الأزهرية– **وجد أن من أهم معوقات تأهل المعاهد الأزهرية للحصول على الاعتماد من الهيئة القومية لضمان الجودة:**

١. قصور مراجعة رؤية المعاهد الأزهرية ورسالتها ونشرها على شبكة الإنترنت.

٢. قصور فريق الجودة الداخلي بالمعاهد الأزهرية في القيام بالمهمَّات المنوط به للاعتماد.

٣. عدم القدرة على التخطيط وتحديد مشكلات المعاهد الأزهرية في أثناء القيام بالتقويم الذاتي.

٤. ضعف الاهتمام بوحدة التدريب وضمان الجودة واستثمار مخرجاتها وتفعيلها.

٥. قلة توافر العدد الكاف من المعلمين والإداريين والفنيين والأخصائيين المعاهد الأزهرية.

٦. قصور تجهيزات بعض المعامل بالمعاهد الأزهرية للتأهل للحصول على الاعتماد.

٧. ضعف الشراكة بين المعاهد الأزهرية وبين مجلس الأمناء وأولياء الأمور والمجتمع المحلى.

٨. ارتفاع كثافة الفصول وقصور استخدام التكنولوجيا الحديثة وضعف الصلة بين المناهج وواقع الحياة.

## المحور الرابع ـ تصور مقترح للتقويم المؤسسي بالمعاهد الأزهرية في ضوء أهم الاتجاهات الحديثة:

يمثل تطوير الأداء المؤسسي أحد أهم التوجهات الحديثة في الأدبيات والدراسات العلمية فكراً، وتنافساً بين المؤسسات التربوية ممارسةً وتطبيقاً؛ لتحقيق الريادة محليًا وعالميًا، ولا يتحقق هذا التطوير إلا من خلال نظام متكامل للتقويم يكون فيه نقطة البداية والنهاية، ودورياً ومستمراً بينهما لتجويد الأداء؛ وتحديد أولويات التطوير من خلال آليات وأدوات علمية دقيقة.

وبناءً على ما تقدم، فإن الدراسة الحالية تتبنى في تصورها المقترح للتقويم المؤسسي بالمعاهد الأزهرية؛ نماذج التقويم المؤسسي التي تعتمد على نماذج التميز؛ وذلك من منطلق ارتباط إدارة الجودة الشاملة بإدارة التميز من خلال كون الأولى هي أحد معايير تقويم التميز كما أكد ذلك السلمي (٢٠٠٢، ٩) .

### منطلقات التصور المقترح:

يعد التقويم المؤسسي للمعاهد الأزهرية هو أحد ضمانات نجاحها في القيام بمهمَّاتها، ومن خلاله يمكن تحديد الاحتياجات الفعلية التي تساعد في وضع الخطط والسياسات التي تعالج أوجه القصور، والوقوف على الاتجاهات الحقيقية للطلاب والمعلمين والعاملين، وتحديد ما تملكه تلك المعاهد من إمكانيات ومهارات، وتقديم البيانات الدقيقة اللازمة للمساعدة على اتخاذ القرارات الرشيدة، **في ضوء ما سبق تأتي أهمية وضع هذا التصور**

**من منطلقات عدة أهمها:**

١. يعد التقويم المؤسسي منهجًا لتحديد كيف يمكن للمعاهد الأزهرية تحقيق أهدافها، ومن أنه يجب أن يشمل المستويات كافة داخل تلك المؤسسة التعليمية، مع التوجه نحو التحسين المستمر لأهداف التعليم قبل الجامعي الأزهري، لتكون المحصلة في النهاية تكوين مقاييس للأداء ومنها المؤشرات الكمية التي توضح الكيفية التي تحقق بها المعاهد الأزهرية أهدافها.

٢. أغلب المشكلات التي يعاني منها التقويم المؤسسي بالمعاهد الأزهرية– كما سبقت الإشارة إليها– ، تتمثل في مشكلات تنظيمية تنبع من الإدارة والمجتمع المدرسي، وأيضاً مشكلات متعلقة بثقافة نظام التقويم وفلسفته بتلك المعاهد، مما يستدعي نظامًا للتقويم يتناسب مع تلك المشكلات.

٣. لكي تستطيع المعاهد الأزهرية أن تنافس، بكفاءة نظرائها من المؤسسات التعليمية، فإنها تحتاج إلى أن تتميز بخدماتها لضمان رضا عملائها الداخليين والخارجيين على حد سواء، فالثقافة الداخلية التي تقدر عملاء المؤسسة يمكن أن تساعد في تحسين دافعية العاملين، وإيجاد الولاء لديهم، والوصول للأداء المرتفع وتحقيق الإبداع؛ والميزة التنافسية المؤسسية.

٤. إن خصوصية المعاهد الأزهرية من حيث البيئة المحيطة والثقافة السائدة والمعطيات والموارد والإمكانات المتوافرة، **لابد أن تأخذ بعين الاعتبار المحددات التالية عند تقويمها:**

- تناسب نموذج التقويم المؤسسي مع خصائص المعاهد الأزهرية (العامة– النموذجية– الخاصة) المتباينة من حيث النوع وعدد الطلبة ونظام الدراسة وغيرها.
- تعريف المعايير الخاصة بالتقويم بما يتناسب مع طبيعة بيئة التعليم قبل الجامعي الأزهري والتي تندرج تحت تصنيف المنظمات الخدمية.
- تحديد مقاييس نتائج الأعمال المناسبة لطبيعة تلك المعاهد.
- الاهتمام بالإمكانات المتوافرة في بيئة العمل الحالية لتلك المعاهد.

## أهداف التصور المقترح للتقويم المؤسسي للمعاهد الأزهرية:

**من خلال العرض السابق لمنطلقات التصور المقترح، يمكن تحديد أهدافه فيما يأتي:**

١. تحقيق متطلبات الجهات ذات العلاقة بالمعاهد الأزهرية واحتياجاتها.

٢. تحسين مستوى أداء المعاهد الأزهرية اعتمادًا على المعلومات الناتجة من التقويم المؤسسي لها، والكشف عن مواطن القوة وتدعيمها، ومواطن الضعف والمشكلات التي تعوقها عن تحقيق الجودة والتعامل معها بكفاءة.

٣. مساعدة المعاهد الأزهرية في وضع أولويات تخصيص الطاقات والموارد في المجالات التي تحتاج إليها، بما يؤدي إلى تكامل الأداء.

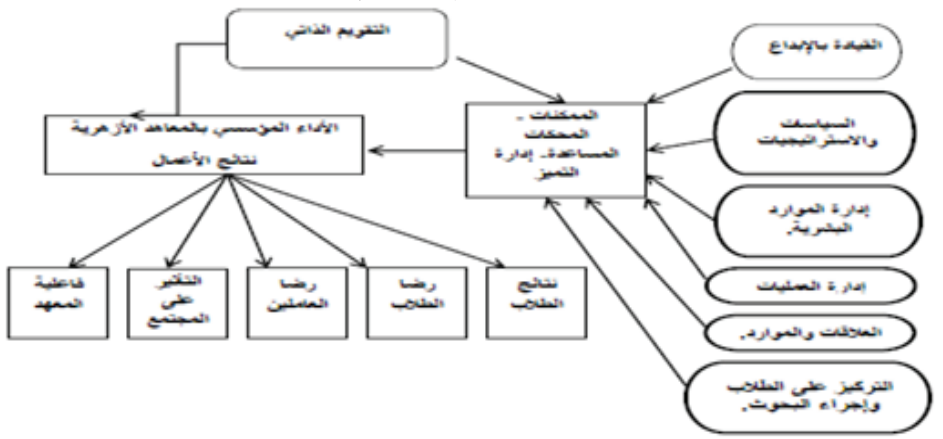
٤. تفعيل مبدأ المحاسبة والمسئولية بتحديد المسئولين عن سياسات وبرامج وممارسات المعاهد الأزهرية، ومدى نجاحهم في القيام بمسئولياتهم وتحقيق النتائج المحددة مسبقًا.

## سبل التصور المقترح وإجراءاته:

في ضوء استعرض أدبيات البحث التربوي المرتبطة بالتقويم المؤسسي بالتعليم قبل الجامعي؛ توصلت الدراسة الحالية إلى اقتراح نموذج للتقويم المؤسسي بالمعاهد الأزهرية يعتمد على نماذج إدارة التميز، ويتمثل في سبعة معايير– تم استنباطها من نماذج التميز– يوضحها الشكل (٧) ، حيث يظهر من خلاله المتغير المستقل ممثلاً في عناصر الممكنات– والعوامل المساعدة– لإدارة التميز (القيادة بالإبداع، السياسات/ الاستراتيجيات، الموارد البشرية، العلاقات والموارد، التركيز على الطلاب وإجراء البحوث، إدارة العمليات) ، أما المتغير التابع في هذا النموذج فيتمثل في نتائج الأعمال التي ستعكس الأداء من خلال المحاور: (نتائج تعلم الطلاب، رضا الطلاب، رضا العاملين، التأثير على المجتمع، فاعلية المعهد) ، كما يظهر التقويم الذاتي كمتغير مستقل لمتابعة الأداء الذي سيدُرس أثره على المتغير التابع الذي هو نتاج لما سبق.

**الشكل (٧)**

**يوضح معيار النموذج المقترح للتقويم المؤسسي بالمعاهد الأزهرية *.**




* المصدر: بتصرف من الباحث.

**ويتبين من الشكل السابق بالنسبة للمعايير المقترحة ما يأتي:**

♦ **أولاً- القيادة بالإبداع**: تعُدّ القيادة هي القدرة على التأثير وتحفيز الأفراد للقيام بأمر ما، لتكون سببًا في تحقيق أهداف المؤسسات بأعلى درجات الكفاءة والفاعلية، وبناءً عليه يجب على قيادة بيئة التعليم قبل الجامعي الأزهري التي تتمثل في قطاع المعاهد الأزهرية ومجلس إدارة المعهد بضرورة تبني رؤية مستقبلية، وتحفيز بيئة العمل التطويرية وتشجيع المعاهد والكوادر البشرية للمشاركة والتطوير والتعلم والإبداع والابتكار، وأن تتسم تلك القيادة بالشفافية والمصداقية عن طريق القدوة الحسنة، بجانب الالتزام بالمسؤولية المجتمعية.

♦ **ثانياً- السياسات/ الاستراتيجيات**: يهتم هذا المعيار بتوضيح الأسلوب أو الآلية التي يتبعها المعهد في تحقيق أهدافه ورسالته ورؤيته المستقبلية، من خلال تحويل هذا الأسلوب أو الآلية إلى خطط وإجراءات عمل واقعية تمكنه من إحراز التميز، ففي التعليم قبل الجامعي بالأزهر لا بد من التأقلم المستقبلي مع التطورات ودمجها في العملية التعليمية والإدارية، والمحافظة على البقاء ضمن تغيرات السوق واحتياجاته واستخدام التكنولوجيا في العملية التعليمية مثل التعليم الإلكتروني وتطوير الخطط الدراسية وغيرها.

♦ **ثالثاً- إدارة الموارد البشرية**: يعدّ العاملون هم الأصل الأعلى قيمة في أي مؤسسة تعليمية، ومن ثم فإن استثمار الجهود المرتبطة بإدارة الموارد البشرية يعتبر من العناصر الفاعلة في تحقيق التميز، الذي من خلاله يتم إيجاد بيئة عمل تطويرية ومناخ إبداعي وجو إداري يمكن العاملين من تركيز اهتمامهم لتحقيق أهداف المؤسسة التعليمية للوصول إلى نتائج داعمة لتحقيق التميز.

♦ **رابعاً- إدارة العمليات**: تحتاج أي مؤسسة تعليمية مثل المعاهد الازهرية إلى نظام فعال لجميع عملياتها الأساسية، يوضح الترابط بينها مع بذل المحاولات المستمرة للتطوير والتحسين الذي يلبي الاحتياجات المستقبلية للأطراف كافة؛ ففي التعليم قبل الجامعي الأزهري يجب الاهتمام بفحص طرق تصميم الخطط وتطويرها حسب احتياجات الزبائن والطلبة، والموظفين، وأولياء الأمور، وأرباب العمل، والمجتمع- ؛ وتحديد الأولويات في تلبية الاحتياجات، كما لا بد من مراقبة الطريقة المتبعة في مراقبة وضمان الجودة، والتأكد من فاعلية التعلم والتعليم.

♦ **خامساً- العلاقات والموارد**: يجب أن تحرص المؤسسات التعليمية على انتهاج العديد من السلوكيات التي تدعم بناء العلاقات والدعم المساند لإحراز التميز في الأداء؛ من حيث تطوير العلاقات الداخلية والخارجية، ففي التعليم قبل الجامعي بالأزهر لابد من الاهتمام بالاستماع للطلبة والمستفيدين من: (أولياء أمور، وموظفين، ومجتمع) والحرص على رضا هذه الفئات وتطوير الشراكة فيما بينهم.

وعلى منحى أخر، من الضروري أن تمتلك المعاهد الأزهرية الموارد اللازمة للاستمرار وأن تكون قادرة على الحفاظ عليها واستغلالها بالوجه الأكمل وبما لا يتنافى مع المساعي المبذولة لإحراز التميز؛ وهذه الموارد قد تكون: (مالية، مباني وتجهيزات ومواد مختلفة، تكنولوجيا معلومات والمعرفة) .

♦ **سادساً- التركيز على الطلبة وإجراء البحوث**: تسعى أي مؤسسة تعليمية إلى التميز من خلال التركيز على تلبية توقعات زبائنها، وذلك من خلال مخرجاتها المتميزة، ففي بيئة التعليم قبل الجامعي بالأزهر تحدد المخرجات بالطلبة كمخرج أساسي ومدى مهاراتهم في إجراء البحوث باستخدام الأساليب العلمية، فالطالب الأزهري الخريج عند انخراطه في سوق العمل فيما بعد سيعكس جزءًا من صورة المؤسسة التعليمية بالأزهر من خلال إمكاناته المهنية والأخلاقية، كما أنه سيتنافس مع خريجي المؤسسات الأخرى لتحقيق النجاح الوظيفي، ومن خلال إجرائه البحوث العلمية سيعكس مدى التقدم العلمي والتطور الهادف ومدى مساهمة المعاهد الأزهرية في تحقيق رؤية مشتركة مؤسسية للمجتمع ككل.

♦ **سابعاً- نتائج الأعمال**: إن اهتمام المؤسسات التعليمية بنتائج الأعمال يعكس أهمية هذا المعيار في تحديد قدرة المؤسسة على تحقيق أهدافها نحو التميز، لذا كان من الضروري أن يتم اعتماد هذا المعيار كأحد محاور إدارة التميز بالتقويم المؤسسي بالمعاهد الأزهرية، كونه يمثل امتلاك المعهد لنظام قادر على القياس والتقويم الدقيق المبني على الأساليب الإحصائية الملائمة لتحديد الاختلافات السببية في أداء العمليات والأنشطة وتنفيذها، والعمل على القضاء على هذه الاختلافات بشكل جذري.

ولتوضيح المؤشرات الفرعية الخاصة بالمعايير الأساسية السابقة، والتي في ضوئها ستتم عملية التقويم المؤسسي للمعاهد الأزهرية، وضعت في الجدول الآتي:

**الجدول (٢)**

**يوضح المعايير الرئيسية والمؤشرات الفرعية لنموذج التقويم المؤسسي للمعاهد الأزهرية.**

| م | المعايير الرئيسة | المؤشرات الفرعية |
|---|---|---|
| ١ | القيادة بالإبداع. | ١. تعمل القيادة بالمعهد على توضيح رؤية المعهد المستقبلية.<br>٢. يتوافر في المعهد معايير واضحة لاختيار القيادات تعتمد على (الكفاءة، الاقدمية، المؤهل، الخبرة....الخ) .<br>٣. تحفز القيادة بالمعهد التفكير الابتكاري الخلاق في أداء الأعمال.<br>٤. تسهل القيادة بالمعهد آلية الاتصالات بين جميع مستويات المعهد بشكل منظم.<br>٥. تشجع القيادة بالمعهد باستمرار التحول إلى العمل الجماعي التعاوني المستمر.<br>٦. تهتم القيادة بالمعهد باكتساب ولاء الموظفين وتحفيزهم.<br>٧. تتبنى القيادة بالمعهد برامج تحفيز المسؤولية تجاه المجتمع مثل (الصحة، السلامة، حماية البيئة....الخ) . |
| ٢ | السياسات/ والاستراتيجيات. | ١. تتوافر في المعهد وحدة خاصة لشؤون التخطيط والتطوير.<br>٢. يمتلك المعهد خطة استراتيجية معتمدة أو سياسات موثقة.<br>٣. تعتمد سياسات/ استراتيجيات المعهد على الاحتياجات المستقبلية للمستفيدين) الطلبة، المجتمع، الموظفين) .<br>٤. تتكيف السياسات/ الاستراتيجيات مع متغيرات البيئة المحيطة (الداخلية والخارجية) .<br>٥. يحرص المعهد على نشر السياسات/ الاستراتيجيات وتطبيقها بشكل دائم.<br>٦. يتم عمل مراجعة دورية للسياسات/ الاستراتيجيات تهدف إلى التحسين. |
| ٣ | إدارة الموارد البشرية. | ١. تتناسب أعداد الموظفين الحاليين بالمعهد مع حجم الأعمال المطلوبة.<br>٢. يتناسب مؤهل الموظف مع طبيعة عمله.<br>٣. يلتزم قطاع المعاهد الأزهرية بتعيين الموظفين الجدد بالمعاهد حسب معايير محددة تتناسب وطبيعة الأعمال المطلوبة.<br>٤. يهتم قطاع المعاهد الأزهرية باستقطاب الكفاءات العلمية.<br>٥. يوفر المعهد للموظفين برامج تدريبية مبرمجة حسب الحاجة التطويرية لها.<br>٦. يوفر المعهد للموظفين كافة الوسائل التي تمكنهم من أداء أعمالهم بصورة مميزة.<br>٧. يوجد توصيف للوظائف بما يتفق مع السياسات والإجراءات التي يقوم بها المعهد وتعدُّ أساس للتقويم.<br>٨. يستخدم المعهد معايير محددة لتقويم أداء العاملين به.<br>٩. يهتم المعهد بتوفير الإجراءات كافة للحفاظ على سلامة أمنهم وراحتهم الموظفين مثل (التأمين الصحي، بيئة عمل صحية ومريحة....الخ) .<br>١٠. يعمل المعهد على مكافأة الموظفين مقابل تقديم خدمات إضافية للمعهد. |
| ٤ | إدارة العمليات. | ١. يوجد تصميم موثق للعمليات الأساسية بالمعهد الأزهري.<br>٢. يتوافر أدلة إرشادية (بروشور) لتعريف المستفيدين بالمعلومات المطلوبة للعمليات الأساسية في المعاهد الأزهرية. |

| م | المعايير الرئيسة | المؤشرات الفرعية |
|---|---|---|
| ٤ | إدارة العمليات. | ٣. يهتم المعهد بإنجاز الأعمال وفقا لنظام الجودة الشاملة وليس الحد الأدنى للوصول للنتائج.<br>٤. يوجد تحديد واضح للصلاحيات والمسؤوليات في انجاز العمليات.<br>٥. يتم إجراء تحسين مستمر للعمليات للتخلص من الإجراءات الروتينية لتوفير الوقت والجهد.<br>٦. يتم تقويم العمليات وتطويرها حسب دراسة مستمرة للبيئة المحيطة.<br>٧. يوجد اهتمام بقياس الأداء الفعلي للعمليات المختلفة باستخدام المقاييس العلمية. |
| ٥ | العلاقات والموارد. | ١. يتواصل المعهد بشكل إيجابي مع المؤسسات التعليمية الأخرى.<br>٢. يهتم المعهد بإيجاد قنوات تواصل دائم مع الطلبة.<br>٣. يوجد اتصالات وعلاقات مستمرة بين المعهد، والأطراف المجتمعية كافة.<br>٤. يحرص المعهد على بناء العلاقات الودية مع العاملين وتعزيزها.<br>٥. تكفي الموارد المالية المتاحة سنويًا المعهد الأزهري لتغطية نفقاته.<br>٦. يمتلك المعهد وسائل الاتصال الحديثة (الإيميل، الشبكة الداخلية) بين مبانيه كافة.<br>٧. يهتم المعهد بدمج التكنولوجيا في العملية التعليمية في (المختبرات، الوسائل الإيضاحية، الأجهزة المتقدمة....الخ) .<br>٨. يسعى المعهد للحصول على مصادر معلومات علمية حديثة) : مراجع، وكتب، واشتراك الكتروني...الخ) .<br>٩. يتوافر في المعهد قواعد بيانات شاملة.<br>١٠. يتوافر في المعهد نظام لحفظ وتداول واستدعاء الوثائق.<br>١١. يمكن استخدام الصفحة الإلكترونية للمعهد لتقديم خدمات للمستفيدين. |
| ٦ | التركيز على الطلاب وإجراء البحوث. | ١. تعتمد سياسة القبول بالمعهد على اختيار النوعية المتميزة، وليس على أساس العدد أو السن فقط.<br>٢. يتيح المعهد الفرصة أمام الطلاب جميعهم للمشاركة الإيجابية في المواقف التعليمية واتخاذ القرارات.<br>٣. يوفر المعهد البيئة المشجعة لإجراء البحوث من (التمويل، والمختبرات، الخ) .<br>٤. يعزز المعهد البحث العلمي من خلال المشاركة الفاعلة في المؤتمرات العلمية والندوات وورش العمل. |
| ٧ | نتائج الأعمال. | ١. نتائج تعلم الطلاب.<br>٢. رضا الطلاب<br>٣. رضا العاملين<br>٤. التأثير على المجتمع<br>٥. فاعلية المعهد. |

ويعتمد التصور المقترح للتقويم المؤسسي للمعاهد الأزهرية على أسلوب التقويم الذاتي لمتابعة العناصر المقترحة للتقويم، وبخاصة أنه يشكل أرضية مهمة للانطلاق في تطبيق الأساليب والنماذج للاتجاهات الحديثة في تقويم المؤسسات التعليمية للتعليم قبل الجامعي.

## فلسفة التقويم الذاتي للتصور المقترح:

يقدم التقويم الذاتي المعتمد على نموذج التميز المقترح ما لا يقدمه غيره من أساليب التقويم الذاتي للجودة، فهو يوفر إمكانية استخدامه بوساطة إدارة كل معهد على حِدَةٍ لإجراء تقويم ذاتي باستخدام المعايير وآليات التقويم التي يتضمنها النموذج المقترح دونَ حاجة لاستقدام جهات خارجية للتقويم، وفي هذه الحالة يسمح النموذج المقترح بالمرونة في توزيع النسب لكل معيار حسب ما يراه كل معهد مناسب له، فلكل معهد فرص التحسين خاصته، قد تجد فرصاً يتفق عليها عدد من المعاهد، ولكن صفة الاختلاف هي الصفة السائدة في فرص التحسين لتلك المعاهد.

ويتكون فريق التقويم الذاتي في التصور من شيخ المعهد والمعلمين والمهتمين بالمعاهد الأزهرية، بحيث يكون لديهم الإمكانات العلمية والفنية بمعايير التصور المقترح لتقويم المعاهد الأزهرية؛ ومن ثم التعرف إلى جوانب القوة والضعف وجودة الأداء ونوعية المخرجات بتلك المعاهد؛ **وتتحدد أهم وظائف التقويم الذاتي للتصور المقترح إلى ثلاث وظائف أساسية هي:**

١. الوظيفة التكوينية أو البنائية: وهي تهدف إلى تحسين أداء الأفراد وأداء المنظومة التعليمية بالمعاهد الأزهرية ككل.

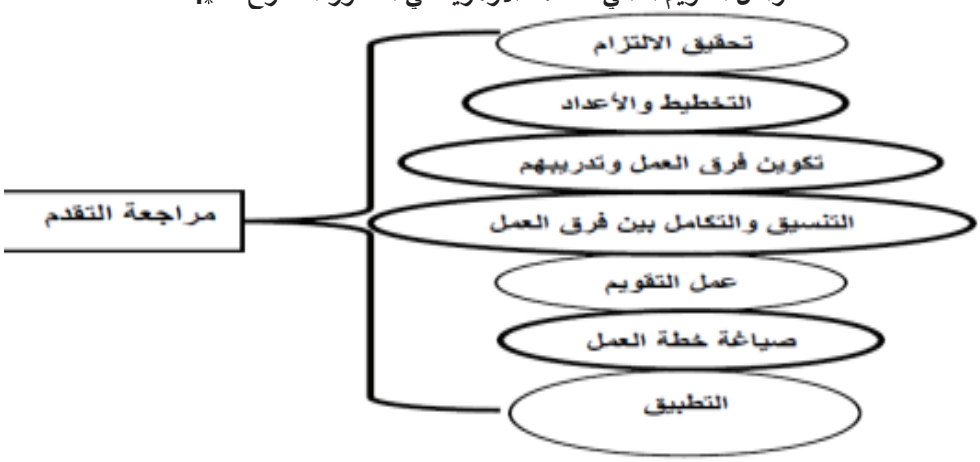
٢. الوظيفة الختامية: وهدفها تحديد المسئوليات والمحاسبية على الأداء.

٣. الوظيفة الإدارية وهدفها ممارسة سلطة الرؤساء على المرؤوسين بتلك المعاهد.

ويحتاج إجراء عملية التقويم الذاتي الخاص بالتصور المقترح إلى مجموعة من الإجراءات التي يمكن توضيحها من خلال الشكل التالي.

**الشكل (٨)**

**مراحل التقويم الذاتي للمعاهد الأزهرية في التصور المقترح[٢] *.**




* المصدر: بتصرف من الباحث بالاعتماد على، (EFQM, 2006, P9)

**حيث يظهر الشكل السابق أن التقويم الذاتي للمعاهد الأزهرية في التصور المقترح يحتاج إلى:**

- نشر ثقافة التقويم وتطوير الالتزام به، وتوضيح الأسباب والأهداف من إجراء التقويم.
- التجهيز للتقويم الذاتي من خلال إعداد الخطط المتعلقة به والأمور الواجب التركيز عليها ومستوى التقويم.
- تشكيل فريق العمل ومستوى الإدراك والوعي المطلوب منهم وتدريبهم.
- إيجاد طرق الاتصال والتواصل بين الفرق والتركيز على تحقيق خطط المؤسسة الاستراتيجية.
- جمع المعلومات وتحليلها وتسجيل النتائج.
- صياغة خطط التحسين، ووضع التوصيات.
- مرحلة تنفيذ الخطط وتحديد الموارد اللازمة، وتعدّ هذه من أهم الخطوات لأنه بدونها يعدّ التقويم مجرد عمل ورقي لا علاقة له بالتحسين المستمر.
- مراجعة مستمرة ودمج عملية التقويم الذاتي ضمن عمليات المؤسسة الدورية.

**وعلى منحى أخر، تتحدد طرق التقويم الذاتي المقترح للمعاهد الأزهرية فيما يأتي:**

١. **الطريقة الممنهجة**: ويتم التقويم من خلال تعبئة نماذج معدة مسبقًا لكل معيار من المعايير المقترحة توضح طريقة تطبيق المعهد لذلك المعيار ونقاط الضعف والقوة واقتراحات التحسين.

٢. **طريقة ورش العمل**: حيث تقوم الإدارة العليا بكل معهد أزهري بجمع معلومات وعرضها من خلال ورش العمل توضح مدى الالتزام بتطبيق المعايير ويتم إقرار الخطط للتحسين.

٣. **الاستبانات**: ويتم التقويم في تلك الطريقة من خلال مجموعة من الأسئلة المصممة لتقويم الأداء حسب المعايير.

٤. **طريقة البرمجة**: وتستخدم في تلك الطريقة برامج حاسوبية خاصة يتم الإجابة عن أسئلة متداخلة ومختارة ثم يقوم البرنامج الحاسوبي بتقويم النتائج من خلال رجوعه إلى قاعدة بيانات مرتبطة بنتائج معاهد أزهرية أخرى لذلك النوع من التقويم.

**الأدوار المنوطة بقطاع المعاهد الأزهرية ممثلة في شعبة التقويم المؤسسي:**

نظرًا لأن قطاع المعاهد الأزهرية هي الجهة المنوط بها الإشراف العام على المعاهد الأزهرية في المجالات: المالية والإدارية والتعليمية؛ لذا تقترح الدراسة الحالية إنشاء شعبة للتقويم المؤسسي للمعاهد بقطاع المعاهد الأزهرية والمناطق الأزهرية بمحافظات الجمهورية، **وفي ضوء التصور المقترح للتقويم المؤسسي للمعاهد الأزهرية يمكن إجمال أهم الأدوار التي يجب أن تضطلع بها هذه الشعبة فيما يأتي:**

١. إعداد الأدلة التنظيمية والإجرائية وأدوات التقويم للتصور المقترح، وكذلك تحديد المستوى المعياري من النقاط لكل بعد من الأبعاد السبعة حسب طبيعة كل منطقة أزهرية.

٢. تكليف فرق التقويم بالمعاهد وتأهيلها قبل ممارسة عملية التقويم.

٣. متابعة التقويم الذاتي لأداء المعاهد الأزهرية.

٤. دراسة تقارير التقويم الذاتي لفاعلية الأداء بالمعاهد الأزهرية وتحليلها.

٥. إصدار التقرير العام لمستوى الأداء لكل معهد من المعاهد الأزهرية.

٦. تصميم برنامج قاعدة بيانات إلكتروني لنتائج التقويم الذاتي للمعاهد الأزهرية.

٧. اعتماد الخطط التطورية الخاصة بمعالجة الفجوات التي أشار إليها التقويم الذاتي للمعاهد الأزهرية.

**الأدوار المنوطة بالإشراف التربوي في ضوء التصور المقترح:**

**في ضوء التصور المقترح للتقويم المؤسسي للمعاهد الأزهرية يناط بالإشراف التربوي (ممثلاً في إدارة التوجيه الفني بالتعليم قبل الجامعي بالأزهر، والموجهين الفنين، وشيوخ المعاهد) بالأدوار الأتية:**

١. نشر ثقافة نظام التقويم المؤسسي المقترح بالمعاهد الأزهرية.

٢. تكليف فرق التقويم وتأهيلها قبل ممارسة عملية التقويم.

٣. تنفيذ عملية التقويم الذاتي بصفة دورية.

٤. إعداد تقرير نتائج التقويم الذاتي حسب نموذج التقويم المقترح.

٥. تقويم نواتج التعلم للطلاب على مستوى كل معهد من خلال المساهمة في بناء اختبارات تحصيلية.

٦. دراسة تقارير التقويم الذاتي لفاعلية أداء المعهد وتحليلها.

٧. إعداد خطط التطوير والتحسين في ضوء نتائج التقويم.

٨. اعتماد الخطط التطويرية الخاصة بالمعاهد الأزهرية، ودعمها ومتابعة تنفيذها.

## منهجية تطبيق التقويم المؤسسي المقترح بالمعاهد الأزهرية:

**لتطبيق التصور المقترح للتقويم المؤسسي بالمعاهد الأزهرية تقترح الدراسة تطبيق المنهجية الآتية:**

١. تقوم شعبة التقويم المؤسسي من خلال الإشراف التربوي والمعاهد الأزهرية بإجراء التقويم الذاتي– وفق التقويم المؤسسي المقترح– للمعاهد مرة واحدة كل عام دراسي في الأسبوع الثامن من الفصل الدراسي الثاني.

٢. يعد الإشراف التربوي والمعاهد الأزهرية تقرير التقويم الذاتي، وخطط التطوير والتحسين حسب نتائج التقويم.

٣. تقوم شعبة التقويم المؤسسي بمراجعة تقارير التقويم الذاتي والتأكد من فاعلية إجراءات التطبيق، ومدى مناسبة خطط التحسين الموضوعة.

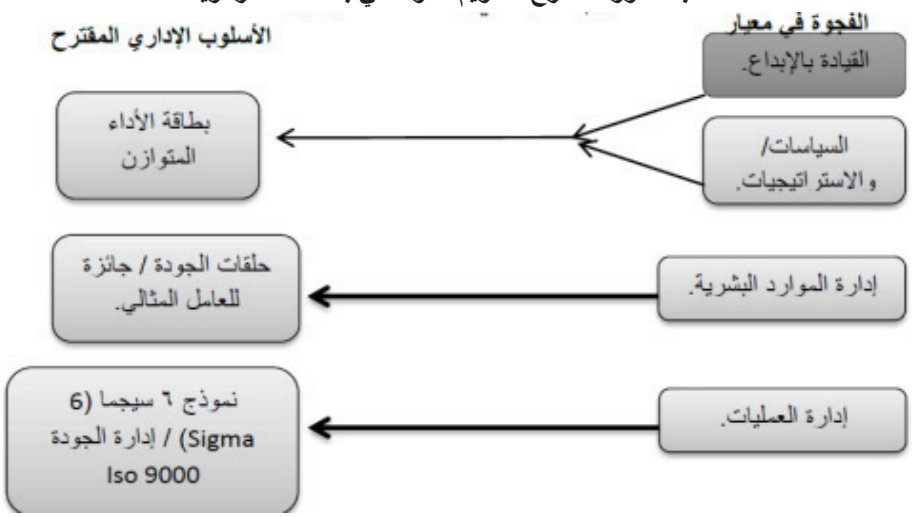
٤. توفير الدعم للمعاهد التي تتطلب ذلك في ضوء خطط تحسين تهتم بمجالات التطوير بالمعاهد.

٥. إعداد تقرير عام سنوي عن المستوى العام لأداء المعاهد الأزهرية يُرفع للقطاع ومشيخة الأزهر وفق نموذج التقويم المؤسسي المقترح.

وتقترح الدراسة الحالية استخدام بعض الأساليب الإدارية التالية لعلاج بعض الفجوات– أو القصور– التي قد تظهر في أثناء التقويم الذاتي في أحد معايير التقويم المؤسسي المقترح بالمعاهد الأزهرية والذي يوضحه الشكل الآتي:

**الشكل (٩)**

**مقترح لاستخدام بعض الأساليب الإدارية لعلاج بعض المعايير الرئيسة بالتصور المقترح للتقويم المؤسسي بالمعاهد الأزهرية**



## المصادر والمراجع:

## أولاً ـ المراجع العربية:


١. أحمد، أحمد محمد (٢٠٠٧) . الخدمة المتميزة في القطاع الحكومي: المفهوم، الأسس والاستراتيجيات، ورقمة عمل مقدمة إلى المؤتمر الدولي للخدمة المتميزة في القطاع الحكومي، معهد التنمية الإدارية، دبي.

٢. أحمد، محمد عنتر (٢٠٠٦) . أثر تطبيق نظام الجودة ISO 9001- 2000 على رضاء العاملين وأولياء الأمور في المدارس الخاصة بمحافظة القاهرة، مجلة الدراسات المالية والتجارية بكلية التجارة– جامعة بني سويف، ع (٣) ، ٥٥٣– ٤٦٣.

٣. جريدة الشروق (٢٠١٢). (جودة التعليم) تطالب الحكومة بالضغط على المدارس للحصول على الاعتماد، السنة الرابعة– العدد ١١٣٦، متاح على
http:// www. shorouknews. com/ news/ view. aspx?cdate=12032012&id=4f6f1238- ffc2- 43f1- 9ee6- caf375f255bb

٤. الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء. التعليم الأزهري قبل الجامعي ٢٠١٠/ ٢٠١١م، متاح على
http:// www. sis. gov. eg/ VR/ egyptinfigures/ pages/ 13. htm

٥. الحسن، محمد بن حمد (٢٠١١) . إمكانية تطبيق آليات سيجما ستة لتقييم وتطوير جودة القيادة التربوية في الإشراف التربوي بمحافظة الأحساء (بنين) ، رسالة ماجستير، كلية العلوم– قسم لإحصاء– ، جامعة الملك عبد العزيز.

٦. حسين، حسن مختار (١٩٩١) . تطوير التوجيه الفني في المعاهد الأزهرية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة، رسالة دكتوراه، كلية التربية– جامعة الأزهر– .

٧. خليفة، محمد حفني (١٩٩٠) . دراسة تحليلية مقارنة لدور شيخ المعهد الأزهري ومدير المدرسة الثانوية العامة في بعض جوانب العملية التعليمية، رسالة دكتوراه، كلية التربية– جامعة الأزهر– .

٨. الدوري، زكريا (٢٠٠٥) . الإدارة الاستراتيجية مفاهيم وعمليات وحالات دراسية، دار اليازوري العلمية للنشر: الأردن.

٩. الديحاني، سلطان غالب (٢٠١٠) . إمكانية تطبيق مبادئ سيجما ستة ومعوقاتها في الإدارة المدرسية بمدارس دولة الكويت، المجلة التربوية– جامعة الكويت– ، ٢٤ (١) .

١٠. الزاملي، علي عبد جاسم، السليمانية، حميراء سليمان، والعاني، وجيهة ثابت (٢٠١٢) . دراسة تقويمية لنظام تطوير الأداء المدرسي في مدارس سلطنة عمان، مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية بالبحرين، ١٣ (٢) ، ٢٧٣– ٣٠٤.

١١. السلمي، علي (٢٠٠٢) . إدارة التمييز نماذج وتقنيات الإدارة في عصر المعرفة، القاهرة، دار الغريب العربي.

١٢. الشال، محمود مصطفى وعمارة، سامي فتحي (٢٠٠٩) . متطلبات تهيئة مدارس التعليم الأساسي بمحافظة البحيرة لتطبيق الاعتماد وضمان الجودة– دراسة ميدانية، مجلة كلية التربية بالزقازيق، ٢ (٦٤) ، ٣٤٩.

١٣. الشامان، أمل سلامة (٢٠٠٥) . تطبيق سيجما ستة في المجال التربوي، مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية– جامعة الملك سعود، ١٨ (١) ، ٨٩– ١٣٦.

١٤. عبد العزيز، ناصر بن مبارك (٢٠٠٧) . الاعتماد الأكاديمي لمدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية، رسالة دكتوراه، كلية التربية– جامعة الملك سعود– . متاح على الرابط
http:// www. edu. gov. sa/ papers/ index. php?action=showPapers&id=1021.

١٥. عبد الكبير، صالح عبد الله وآخرون (٢٠١١) . نظام تقويم الأداء المدرسي في مدارس التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية– دراسة ميدانية– ، مركز البحوث والتطوير التربوي فرع عدن، متاح على http:// www. erdc- aden. com/ drasat. htm.

١٦. عبد اللطيف، عبد اللطيف، وتركمان، حنان، (٢٠٠٦) . بطاقة التصويب المتوازنة كأداة لقياس الأداء، مجلة جامعة تشرين للدراسات والبحوث العلمية – سلسلة العلوم الاقتصادية والقانونية، جامعة تشرين، كلية الاقتصاد، دمشق، ٢٨ (١) ، ١٤١– ١٥٦.

١٧. عبد المجيد، أشرف عبد التواب (٢٠٠٧) . تصور مقترح لنظام الإشراف التربوي بالتعليم قبل الجامعي بالأزهر في ضوء الفكر الإداري المعاصر، رسالة دكتوراه، كلية التربية– جامعة الأزهر– .

١٨. عبد الواحد، مؤمن خلف وعبد بحر، يوسف (٢٠١١) . معوقات عملية تقييم الأداء في الوزارات الحكومية بقطاع غزة من وجهة نظر المُقَيمِين، مجلة جامعة الأزهر بغزة– سلسلة العلوم الإنسانية– ، ١٣ (١) ، ٧٦٧– ٨٠٤.

١٩. عبود، علي (٢٠٠٤) . إدارة الجودة الشاملة، مدخل متكامل لقياس وتطوير أداء الدوائر المحلية بحكومة دبي، رسالة دكتوراه، كلية التجارة، جامعة عين شمس.

٢٠. علام، صلاح (٢٠٠٣) . التقويم التربوي المؤسسي: أسسه ومنهجياته وتطبيقاته في تقويم المدارس. القاهرة: دار الفكر العربي.

٢١. عيسان، صالحة عبد الله والعامري، إيمان حميد (٢٠١٢) . واقع التقويم المؤسسي المدرسي في سلطنة عمان ودولة الإمارات العربية المتحدة، ورقة عمل مقدمة في المؤتمر الأول للاعتماد الأكاديمي للمدارس في الفترة ٤- ٥ إبريل ٢٠١٢م، وزارة التربية والتعليم ومدرسة الإبداع العالمية، سلطنة عمان.

٢٢. قرني، أسامة محمود (٢٠٠٧) . تصور مقترح لتطبيق مدخل الجودة الإحصائي (six sigma) في ضوء توجهات الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي المصري، مجلة كلية التربية- جامعة بنى سويف- ، ٩ (٢) ، ٢١٣- ٢٤٠.

٢٣. الأغا، إحسان والأستاذ، محمود (٢٠٠٩) . مقدمة في تصميم البحث التربوي، غزة، مكتبة الطالب بجامعة الأقصى.

٢٤. محمد، جمال حسن (٢٠١٢) . مدى إمكانية أداء الجامعة الإسلامية بغزة باستخدام بطاقة قياس الأداء المتوازن- دراسة ميدانية من وجهة نظر العاملين بالجامعة- ، رسالة ماجستير، كلية التجارة- الجامعة الإسلامية- ، غزة.

٢٥. مصطفى، أشرف عكاشة (٢٠١٢) . بعض معوقات تأهل مدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج للحصول على الاعتماد الأكاديمي- دراسة ميدانية- ، رسالة ماجستير، كلية التربية- جامعة سوهاج- .

٢٦. المواصفة القياسية الدولية (أيزو ٢٠٠٨: ٩٠٠١) ، الإصدار الرابع. (ISO9001: 2004) (عربي) متاح على http:// www. iso. org.

٢٧. هيبة، زكريا محمد (١٩٩٩) . واقع مشاركة معلمي المعاهد الإعدادية والثانوية الأزهرية في بعض جوانب العملية الإدارية- دراسة ميدانية- ، رسالة ماجستير، كلية التربية- جامعة الأزهر- .

٢٨. الهيئة القومية لضمان الجودة التعليم والاعتماد (٢٠٠٩) . دليل الاعتماد لمؤسسات التعليم قبل الجامعي (التعليم العام - المعاهد. الأزهرية) ، ج١.

٢٩. الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (٢٠١٣) . المعايير القياسية لمحتوى المواد الدراسية للتعليم الأزهري في المواد الشرعية، متاح على

http:// www. naqaae. eg/ booklibrary?task=view&id=67&catid=105

٣٠. الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (٢٠١٠) . التقرير السنوي لاعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي، متاح على

http:// naqaae. net/ SC/ BookLibrary. aspx.

٣١. الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (٢٠١١) . وثيقة المستويات المعيارية لضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي مرحلة التعليم الأساسي، متاح على http:// naqaae. net/ SC/ BookLibrary. aspx.

٣٢. الهيئة القومية لضمان جودة التعليم. عدد المدارس والمعاهد الأزهرية الحكومية التي تم اعتمادها من الهيئة، متاح على

http:// www. naqaae. eg/ media- center/ 83- naqaae- ads/ 346- acc- visits- 2011- 2012. html-

٣٣. وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٨) . الخطة الاستراتيجية القومية لإصلاح التعليم قبل الجامعي في مصر– نحو نقلة نوعية في التعليم ٢٠٠٧/ ٢٠٠٨– ٢٠١١/ ٢٠١٢، متاح على http:// knowledge. moe. gov. eg/ arabic/ about/ strategicplan

٣٤. وزارة التربية والتعليم. الكتاب الإحصائي السنوي للعام الدراسي ٢٠١٠/ ٢٠١١م، متاح على http:// services. moe. gov. eg/ egov_statbook. html

## ثانياً ـ المراجع الأجنبية:

1. *Badri,M. , Abdulla, S. , Hassan, A. ,Khaled, G. & Elizabeth E. ,Younis ,Hassan, Abdulla, Mohammed, (2006) "The Baldrige Education Criteria for Performance Excellence Framework Empirical test and validation", International Journal of Quality and Reliability Management,V. 23,N. 9 ,pp. 1118- 1157*
2. *Baldrige in Education. (2001) . Baldrige in education initiative. Retrieved August 24, 2012 from the World Wide Web: http:// www. biein. org/ default. asp.*
3. *Nevo, D. (2001) . School evaluation: internal or external?, Studies in Educational Evaluation, N. 27,V. 2,pp. 95- 106.*
4. *Coffey, K. , and Millsaps, E. (2004) . Handbook to guide educational institutions through the accreditation process: The ABC of accreditation. The Edwin Mellen Press, New York.*

5. *Blok, H. ; Sleegers, P. & Karsten, S. (2008) . Looking for a Balance between Internal and External Evaluation of School Quality: Evaluation of the SVI Model, Journal of Education Policy, V. 23, N. 4, pp. 379- 395.*
6. *Eaton, J. (2003) . Is Accreditation Accountable? The Continuing Conversation between Accreditation and the Federal Government, CHEA Institute for Research and Study of Accreditation and Quality Assurance, Washington, Monograph Series, N. 1.*
7. *EFQM, (2006) . Introducing Excellence, Internet document published on 24/ 07/ 2006 on http:// excellenceone. Efqm. org/ uploads/ inex- fr. pdf, accessed on 10/ 8/ 2012.*
8. *Elgart, M. (2002) . Accreditation and school improvement: the next generation, Council on Accreditation and School Improvement, Southern Association of colleges and Schools.*
9. *Ewell, P. (1994) . A matter of integrity: Accountability and the future of self- regulation. Change, V. 26,N. 6, pp. 24- 29.*
10. *Fitzpatrick, J. , Sanders, J. R. , and Worthen, B. R. (2004) Program Evaluation: Alternative approaches and practical guidelines (3rd Edition) . New York: Longman.*
11. *Gardner, L. (2012) . Is it Time for Six Sigma in Education? ASQ Primary and Secondary Education Brief , V. (5) , N. (4) . Retrieved on 15/ 8/ 2012, from http:// asq. org/ edu/ 2012/ 05/ six- sigma/ is- it- time- for- six- sigma- in- education. html?shl=108885.*
12. *Kaplan, R. and Norton, D. (2001) . "The Strategy- Focused Organization", Boston, MA: Harvard Business School Press.*
13. *Larson, A. (2003) . Demystifying Six Sigma a Company- Wide Approach to Continuous Improvement, New York, and ISBN 0- 8144- 7184- 6.*
14. *Lemaitre, M. Lewis, R. & Toro, J. (2007) . Guidelines on Self- assessment & Strategic Planning for Palestinian Tertiary Education Institutions. MOEHE – Palestine.*
15. *Lewis, R. (2007) . International developments in quality assurance- are national systems of quality assurance growing together or apart? Paper presented at the First National Conference for Quality in Higher Education, Riyadh, S. A.*

16. *Marian, K. (2001) . "Identifying Baldrige- based School Quality Improvement Strategies in 1998- 1999", Ph. D. Dissertation", Texas University.*

17. *Mehrotra, D. (2012) . Implementing Six Sigma in Education towards TQM in Academics, S. Chand Publishing, and New Delhi. Retrieved on 15/ 8/ 2012, from http:// www. scribd. com/ doc/ 3961102/ Six- Sigma- In-Education- Towards- Quality- Education.*

18. *Ruff, M. , (2010) . "Using Six Sigma to Solve Issues in Public School System", Retrieved on 26/ 7/ 2012, from http:// www. isixsigma. com/ implementation/ case- studies/ using- six- sigma- solve- issues- public-school- system/ .*

19. *Temponi, C. (2005) . Continuous improvement framework: implications for academia. Quality Assurance in Education, V. 13, N. 1, pp. 17- 36.*

20. *The Commission on International and Trans- Regional Accreditation-CITA (2006) . Standards and Quality Indicators for Schools. Arabic and English First Edition. Translated by: Gihan S. A. Soliman, South Research Drive, Tempe, AZ: USA.*

21. *Tohidi, H. , et. al. , (2010) . "Using balanced scorecard in educational organizations", Procedia- Social and Behavioral Sciences, V. (2) , I. (2) .*

22. *Goldberg, J. & Cole, B. (2002) . Quality management in education: Building excellence and equity in student performance, Quality Management Journal, V (9) , N. (4) , pp. 8- 22.*

23. *Young, N. (2003) . Ascertaining the Impact of the Business- Oriented Malcolm Baldrige National Quality Award (MBNQA) Model on Educational Institutions: From the Voices of Educational Leaders, Ethnographic & Qualitative Research Conference (Duquesne) , Retrieved on 11/ 8/ 2012, from http:// people. sinclair. edu/ nedyoung/ presentations. html.*

# معايير اختيار شريك الحياة كما يراها طلبة جامعة اليرموك *


د. حنان إبراهيم الشقران **

د. رامي طشطوش ***

د. فواز أيوب المومني ****

د. منار بني مصطفى *****



* تاريخ التسليم: ١٩/ ٦/ ٢٠١٣م، تاريخ القبول: ١٤/ ٩/ ٢٠١٣م.



** قسم علم النفس الإرشادي والتربوي/ كلية التربية/ جامعة اليرموك.

*** قسم علم النفس الإرشادي والتربوي/ كلية التربية/ جامعة اليرموك.

**** قسم علم النفس الإرشادي والتربوي/ كلية التربية/ جامعة اليرموك.

***** قسم علم النفس الإرشادي والتربوي/ كلية التربية/ جامعة اليرموك.

## ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن معايير اختيار شريك الحياة كما يراها طلبة جامعة اليرموك، وهل يختلف ترتيب اختيار شريك الحياة لديهم تبعا لمتغيريْ الجنس والتخصص الأكاديمي؟ . ولتحقيق أهداف الدراسة طوّرت استبانة مكونة من (٢٥) فقرة موزعة على خمسة معايير. تكونت عينة الدراسة من (٤٧٤) طالباً وطالبةً اختيروا بالطريقة العشوائية وفقاً لمتغيريْ الجنس والتخصص. أظهرت نتائج الدراسة أن المعيار النفسي جاء في المرتبة الأولى من معايير الاختيار لدى الطلبة بأعلى متوسط حسابي، تلاه في المرتبة الثانية المعيار الاجتماعي الثقافي، في حين جاء المعيار الاقتصادي في المرتبة الأخيرة. كما أظهرت النتائج وجود اختلاف في ترتيب معايير اختيار شريك الحياة لدى طلبة جامعة اليرموك تبعاً لمتغير الجنس. ولم تظهر النتائج وجود اختلاف في ترتيب معايير اختيار شريك الحياة لدى طلبة جامعة اليرموك تبعاً لمتغير التخصص الأكاديمي. وخلصت الدراسة إلى العديد من التوصيات من أبرزها توفير البرامج الإرشادية للأفراد المقبلين على الزواج حول معايير اختيار شريك الحياة، ودراسة تأثير العوامل الاجتماعية والاقتصادية في اختيار شريك الحياة.

**الكلمات المفتاحية**: شريك الحياة، طلبة جامعة اليرموك.

## *Standards of Selecting a Life Partner as Perceived by Yarmouk University Students*


# *Abstract:*

*This study aimed to investigate the standards of selecting a life partner from the Perspective of Yarmouk University students. To achieve the aims of the study, the researchers developed a questionnaire consisted of (25) items, distributed on five standards. The sample of the study consisted of (474) students were randomly selected from the population of the study and according to variables of sex and specialization. The results showed that the psychological standard came in the first rank with the highest arithmetic average, followed by social- cultural standard, while the economic standard came last. The results showed a difference in the order of the standards of selecting a life partner at Yarmouk University students according to difference of gender variables, but there was no difference in the order of the standards of selecting a life partner at Yarmouk University students according to difference of academic specialization variable. The study provided a number of recommendations such as providing counseling programs about the standards of selecting a life partner for individuals who will marry, and studying the impact of social and economic factors in selecting the life partner.*


***Key words:*** *Life Partner, Yarmouk University students*

## خلفية الدراسة وأهميتها:

يُعدُّ اختيار شريك الحياة الخطوة الأكثر أهمية لتكوين الأسرة، ومُحدداً مهماً لسعادتها، واستمرار كيانها الاجتماعي، وتعكس معايير اختيار شريك الحياة التأثر بالظروف المحيطة على اختلافها، سواءً الاجتماعية منها، أم الاقتصادية، أو ما يرتبط بالجوانب النفسية، أو بالرغبات الشخصية، أو بمعايير المجتمع. وبالتالي فإن اختيار شريك الحياة يؤثر في الحياة المستقبلية للفرد، بالإضافة إلى أنه يتأثر بعدد من المتغيرات، التي تحدد معايير هذا الاختيار. من هنا، يمكن طرح التساؤل الآتي: **هل معايير الاختيار هذه ثابتة، أم يعتريها التغيير؟**

وبالنظر إلى اختيار شريك الحياة، فإنه يعدّ واحداً من أهم الأحداث في حياة الفرد، فهو الذي يقرر من يتزوج، ومتى، وما هي المعايير والمواصفات التي يختار في ضوئها شريك الحياة. وقد يضع الأفراد (الذكور والإناث) عدداً من المعايير لاختيار زوج المستقبل، ومن أبرز هذه المعايير: المعيار الشكلي، والمعيار المادي، والمعيار النفسي، والمعيار الاجتماعي، والمعيار الديني، والمعيار الفكري الثقافي (الساعاتي، ٢٠٠٢) .

ويؤكد علماء النفس أن أهم قرارين يتخذهما الإنسان في حياته، هما: قراره باختيار العمل المناسب، وقراره باختيار الزوج؛ فالعمل والزواج ركيزتان أساسيتان في حفظ الصحة النفسية وتنميتها، أو في اضطرابها ووهنها (سيد وجمعه، ٢٠٠٤) . ويُعُّد الشباب من أكثر فئات المجتمع تأثراً بالتحولات والتغيرات، والأكثر تفاعلاً مع المتغيرات الجديدة، كما أن شريحة الشباب تُعد الأكثر وعياً من بين فئات المجتمع بمضمون هذه التحولات وواقعها، وفي الغالب فإن الشباب يتحمسون للجديد ويتمردون على القديم، وترى شريحة الشباب بأنها صاحبة المستقبل، ولذا فهي تعمل جاهدة على ضرورة أن تعمل هذه التحولات لصالحها، وبالتالي قد يسعى الشباب إلى الدفاع عنها واستمرارها (أنور، ٢٠٠٤) .

وبالنظر إلى هذه التغيرات فإنها ترتبط بعدد من التحولات الاقتصادية في المجتمع، التي تقود بدورها إلى تحولات اجتماعية ونفسية، وخاصة لدى فئة الشباب (الشافعي، ٢٠٠٠) . وتشير الساعاتي (٢٠٠٢) في دراستها عن الاختيار للزواج، والتغير الاجتماعي بأن هناك عدداً من جوانب الاختلاف في الاختيار بين جيل الآباء، وجيل الأبناء في طرق الاختيار لشريك الحياة التي يؤثر بها كثير من التحولات الاقتصادية.

وقد تناولت نظريات عدَة معايير اختيار شريك الحياة بالإضافة إلى عدد من المداخل التي تناولت هذا الجانب، وتعدّ نظرية الاستراتيجيات الجنسية من النظريات التطورية الرئيسة التي تناولت معايير اختيار شريك الحياة. وتشير هذه النظرية إلى أن اختيار شريك الحياة هو هدف استراتيجي، وأن تفضيلات شريك الحياة تتواجد كحلول للمشكلات المتكررة التي يواجهها، ولا تعدّ العلاقات طويلة الأمد مسؤولة عن جميع سلوكات ومعايير اختيار شريك الحياة؛ وذلك لأن هذه العلاقات قد تستمر لفترات قصيرة من الوقت على شكل علاقات معرفية (Buss, 1998) .

كما تشير هذه النظرية إلى العوامل المؤثرة في اختيار شريك الحياة؛ مثل طبيعة العلاقات القائمة بين الأفراد، وترى أن السياق الذي يتم فيه اختيار الشريك يؤثر في معايير اختيار شريك الحياة، وهناك افتراض مهم تشير إليه النظرية، وهو أن سعي الفرد لاختيار شريك الحياة وفقاً للاستراتيجيات الجنسية غير مدرك؛ أي أن التفضيلات الناشئة عبارة عن رغبات لخصائص جنسية معينة في شريك الحياة (Sherman, 2005) .

## النظريات المفسرة لاختيار شريك الحياة:

شُغل الباحثون منذ القدم بمعرفة الأسس التي تؤدي الدور المحوري في عملية اختيار شريك الحياة، وبطبيعة الحال انقسم الباحثون إلى أكثر من فريق، فمنهم من فسّر الاختيار على أن الشبيه يختار من يشبهه، ومنهم من رأى عكس ذلك؛ حيث إن الأضداد يختارون بعضهم بعضاً، وآخرون يعتقدون بأن الاختيار قائم على أساس التكامل بين الشريكين.

من هنا فقد ظهر عدد من النظريات العلمية التي حاول كل منها تفسير هذه الظاهرة بناءً على نتائج البحوث التي تجرى. ومن أبرز هذه النظريات، النظريات الاجتماعية والثقافية، والنظريات النفسية (الحاجات التكميلية) (الساعاتي ،١٩٨١؛ كفافي، ١٩٩٩) .

## النظريات الاجتماعية والثقافية:

تشمل هذه النظريات وجهات نظر متشابهة ترى بأن العامل الاجتماعي الثقافي هو أبرز العوامل المؤثرة في عملية اختيار شريك الحياة، وتتمثل هذه النظريات في: نظرية التجانس، ونظرية التجاور المكاني، والقيم، ونظرية القيم والجاذبية الشخصية، ونظرية التخيل، والاختيار، والتقويم.

ففيما يتعلق بنظرية التجانس في اختيار شريك الحياة، تفترض هذه النظريات أن الأشخاص الذين يمتلكون قيما متشابهة أو سمات شخصية متقاربة يميلون إلى الارتباط مع بعضهم بعضًا، إذًا فالناس عامة يتزوجون ممن يقربوهم سنًا ويماثلونهم عرقًا،

ويتحدون معهم في العقيدة، ويظهر التجانس هنا في أجلى صورة (عياش، ١٩٩٤) . وفي هذا السياق ترى الساعاتي (١٩٨١) أن الأفراد يميلون على وجه العموم إلى اختيار شريك الحياة الذي يوازيهم في المستوى التعليمي والاقتصادي، ويشترك معهم في الاهتمامات نفسها.

أما نظرية التجاور المكاني فتفسر عملية اختيار شريك الحياة بناءً على احتكاك الفرد مع أفراد المجتمع فهو يختار من يتجانس معه في صفاته وخصائصه، ويبرز أثر هذه الفكرة في المجتمعات المنغلقة، حيث إن الفرد يبقى محصوراً في البيئة التي يعيش أو يعمل فيها، أما في المجتمعات المتطورة فإن لوسائل الاتصال والتطور التكنولوجي دوراً كبيراً في امتداد أثر الاحتكاك مع أكثر من بيئة، وبالتالي فإن تفاعل الفرد مع أفراد من خارج بيئته أو مكان عمله أو مسكنه يجعل هناك فرصة لأن يختار شريك حياته من خارج البيئة التي يوجد فيها (كفافي، ١٩٩٩) .

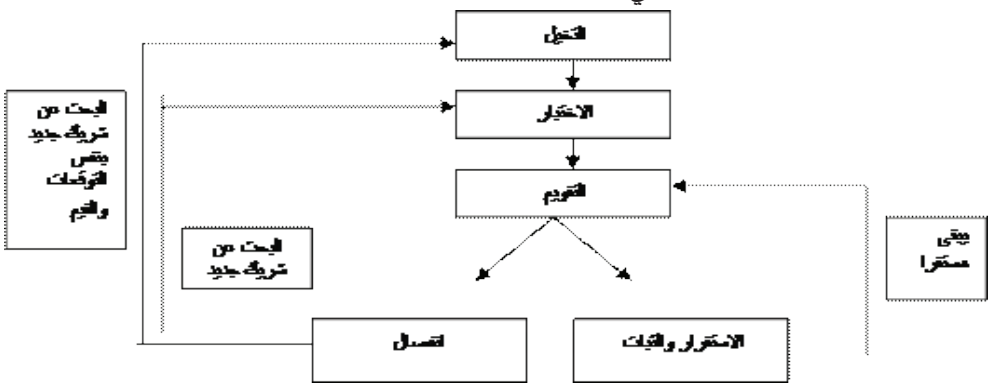
وبالمقابل يرى أنصار نظرية القيم بأن هناك دوراً كبيراً للقيم الشخصية في اختيار شريك الحياة؛ لأن القيم– التي تعد شديدة الأهمية لشخص معين، ويجد أن لها أهمية كبيرة، ولها الأولوية في النسق القيمي للأفراد– تتجلى في صورة رد فعل عاطفي (الساعاتي، ١٩٨١) . لذا من المنطقي جداً أن يختار شريك حياته من بين الذين يشتركون معه أو يقبلون ما عنده من قيم أساسية؛ لأن الأمن العاطفي يكمن في ذلك (Hoffman, 1981) .

ويؤكد مورشن (Morstion, 1998) دور القيم وأهميتها في عملية اختيار شريك الحياة من خلال نظريته، حيث يرى أن التجاذب الناشئ عن السمات الحميمة لشريك الحياة بالإضافة إلى القيم الشخصية هي التي تقرر إلى حد بعيد اختيار شريك الحياة أو عدمه.

أما نوفز (Nofz, 1984) فيفسر عملية اختيار شريك الحياة المتوقع من خلال ثلاث مراحل هي: (التخيل، والاختبار، والتقويم) .

فالتخيل (Imagination) هو الطريقة التي يستقبل بها الفرد شريك الحياة المتوقع بناءً على التوقعات الداخلية العائدة إلى خبرات مرحلة الطفولة المرتبطة بالعلاقة الرمزية مع الوالدين، ورضا الذات والأهل عن سلوكات الطفل، كما يبرز هذا الأسلوب أهمية وجود الدافع عند الفرد لبناء علاقة زوجية. أما الاختبار (Testing) فيتمثل في الرغبة بمعرفة المزيد، بالتالي الفهم الأعمق لشريك الحياة المتوقع من خلال السلوكات الفعلية المنسجمة مع القيم اللفظية للشريك التي تؤكد مصداقية هذه القيم، كما يتضمن هذا الأسلوب نوعًا من النقد الذاتي للفرد إذا صدرت سلوكات متضاربة من الفرد وشريك حياته. وأخيرًا التقويم (Assessment) حيث يصدر الفرد حكمًا على شريك الحياة المتوقع من حيث الفوائد

المتوقعة من الارتباط وتكلفته. ومن الممكن تمثيل عملية اختيار شريك الحياة كما يفسرها نوفز (Nofz) وفق المخطط التالي:




اتخاذ القرار

**الشكل (١)**

**عملية اختيار شريك الحياة المتوقع وفق نظرية نوفز (NOfz)**

ويرى الباحثون أن ثمة عوامل تتفاعل مع أساليب هذه النظرية وتؤثر فيها كالتوافق في الأداء، والمعاشرة الزوجية، والتعبير عن المشاعر. كما تتصف هذه النظرية بالديناميكية حيث إن العوامل التي تجعل العلاقة الزوجية مستمرة، و قابلة للتعديل، والتغيير (أي استمرارية عملية التقويم) ، ويقترح الباحثون استخدام نظرية نوفز كأداة إرشادية للعاملين في مجال الإرشاد الزواجي والأسري.

## النظريات النفسية (الحاجات التكميلية) :

وتركز هذه النظريات بشكل عام على دور الحاجات والدوافع الشعورية واللاشعورية في اختيار شريك الحياة، وتعكس ما اشتملت عليه أفكار فرويد ضمن نظرية التحليل النفسي، بالإضافة إلى نظرية الشريك المثالي (عياش، ١٩٩٤؛ كفافي، ١٩٩٩) .

فعلى الرغم من أن فرويد لم يضع نظرية بعنوان: " اختيار شريك الحياة، إلا أنه يمكن الاستنتاج من خلال المرتكزات الأساسية لنظرية التحليل النفسي بأننا نبحث عن شريك حياة يشبهنا أو شريك حياة يحمينا، حيث إن الطفل يختار والده كموضوع يريد أن يكون مثله ويختار أمه كموضوع يجب أن يتلقى منه الرعاية، في ضوء ما تقدّم فإنه بالإمكان التمييز بين نوعين من الاختيار وهما: الاختيار النرجسي للموضوع (أي فرد أريد أن أشبهه أو أجعله يشبهني) . والاختيار التكميلي أو الكفلي (أي فرد احتاج إليه ليعطيني ما لا أملك كالحب والحماية والغذاء...) (الساعاتي،١٩٨١؛ Foley,1984)

أما نظرية الشريك المثالي فيما يطرحه كرستنس (Christines) (المشار إليه في الساعاتي، ١٩٨١) حول اختيار شريك الحياة الذي يرى بأنه يظهر لدى الفرد بالتدريج مفهوم الشريك المثالي خاصة حين يتعامل مع أهله وأخواته، ومع آخرين في المجتمع. ويتبلور أكثر من خلال العادات والتقاليد، والحاجات الشخصية، وكذلك من خلال القيود الثقافية التي تفرض في كثير من الأحيان من مؤسسات معينة في المجتمع.

وأكد بيرجس ولوك (Beirges & Luck) (المشار إليهما في كفافي، ١٩٩٩) . انه على الأغلب أن الشاب أو الفتاة في فترة المراهقة يحملان صورة مبدئية في مخيلتهما عن فتى الأحلام أو فتاة الأحلام، وأحيانا تكون مثل هذه الصورة واضحة في ذهن صاحبها وأحيانًا تكون غير واضحة، وفي بعض الأحيان تكون هذه الصورة سلبية أي السمات التي لا يرغب الفرد أن تتوافر في شريك حياته.

ويرى الباحثون أن النظريات النفسية تعمل مجتمعة في عملية اختيار الشريك، فمن خلال مفهوم الشريك المثالي يتم تضيق مجال الاختيار، كما أن الصورة الوالدية تجعل الشخص يميل إلى اختيار من يكمل العلاقة التي تعوّد عليها الشخص منذ الطفولة المبكرة من خلال علاقته الشخصية بأفراد أسرته، فما النظريات النفسية إلا نتاج عملية التفاعل بين الشخص وأسرته وخاصة في مرحلة الطفولة.

وهناك مدخلان رئيسان لتناول معايير اختيار شريك الحياة، وهما، المدخل التطوري، والمدخل الاجتماعي، فيرتكز المدخل التطوري على نظرية النشوء والارتقاء لدارون، وتشير هذه النظرية إلى ثلاثة مبادئ أساسية، وهي أن جميع الكائنات تكافح من أجل البقاء، وهناك تنوع وراثي داخل السلالة الواحدة من الكائنات يسمح بانتقال السمات الوراثية إلى الأجيال المستقبلية، ويعمل الانتخاب الطبيعي على تبديل الأنماط الوراثية الأقل تكيفًا، بأخرى أكثر تكيفًا، وفي ضوء تلك المبادئ يفترض علماء النفس التطوريون أن الأنماط السلوكية السابقة ذات الصلة بالاختيار الناجح لشريك الحياة تؤثر في الاختيار الحالي لشريك الحياة؛ لأن تلك الأنماط السلوكية ضرورية لبقاء النوع الإنساني، فضلاً عن ذلك يشير المدخل التطوري إلى وجود فروق بين الجنسين بالنسبة إلى أفضليات اختيار شريك الحياة نظراً إلى تعرض كل منهما لضغوط بيئية واجتماعية مختلفة (Shoemake, 2007; Eagly & Wood, 1999) .

ويشير المدخل الاجتماعي إلى نظرة مختلفة عن نظرة المدخل التطوري، ويرى أنصار هذا المدخل أن استراتيجيات اختيار شريك الحياة ترتكز أساساً على محاولات تعظيم الأدوار الخل البيئة، حيث تخضع تلك الأدوار إلى قيود الأدوار الاجتماعية للذكور والإناث (Shoe-

make, 2007) . ويذكر كل من وود وايجلي (Wood & Eagly, 1999) أن تقسيم المجتمع لأدوار الجنسين بالنسبة إلى قدراتهم على العمل هو بمنزلة المحرك الرئيس لأنماطهم السلوكية؛ إذ يمكن تلخيص القيود الاجتماعية في ضوء ذلك التقسيم، ويمكن رؤية المدخل الاجتماعي من خلال تبادل المنافع، فالإناث منوط بهن أدوار مجتمعية تتصف بالقدرات والموارد المحدودة؛ فإنهن يسعين إلى تعويض هذا النقص من خلال اختيار شريك الحياة المناسب، الذي يمتلك قدرة على توفير الموارد المرغوبة لديهن، ومن ناحية أخرى، تقدم الإناث بعض الخصائص) المتوافرة لديهن مثل المظهر البدني الجيد، والمستويات العالية من الخصوبة، والمتعة الجنسية) . و لأن الذكور يتمتعون بأدوار مجتمعية تمنحهم القوة والاستقلالية المالية فإنهم يستطيعون الإعلان عن تلك الخصائص عند الارتباط بشريك الحياة بغرض مقايضتها مع السمات والخصائص الشخصية المرغوبة لدى شريكة الحياة.

وعلى الرغم من الاختلاف في فروض كلا المدخلين، فإنه يوجد نوع من التوافق بينهما؛ حيث يعترف أنصارهما بوجود نوع من الإجماع حول التنشئة الاجتماعية، والأنماط السلوكية الخاصة بتبادل المنافع لدى هذين المدخلين على حد سواء.

وقد كشفت نتائج عدد من الدراسات كدراسة (Buss, 1998) و (Stasio, 2003) خلال العقدين الماضيين عن وجود فروق جنسية واضحة في المعايير التي يرغبها الذكور والإناث في شريك حياتهم، حيث يعطي الذكور أهمية كبيرة للجاذبية الجسمية، بينما تعطي الإناث أهمية كبيرة للمكانة الاجتماعية، والوضع الاقتصادي، والالتزام بالنسبة لشريك الحياة، وقد تعود نتائج تلك الدراسات حول تفضيل الذكر للجاذبية والأنثى للحالة الاقتصادية المادية لنظرة المجتمعات التي يتم السيطرة فيها على القوة والمكانة من الرجال. بالإضافة إلى أن هناك معايير تضعها الإناث لشريك الحياة المستقبلي توصل إليهما وستمان ومارلو (Westman & Marlow, 1999) ، وهي أن يكون قادراً على إعالة الأسرة، وقادراً على حمايتها جسدياً، وأن يكون ملتزماً، وقادراً على ممارسة مهارات الأب بفعالية، ويتمتع بصحة جسمية جيدة.

في حين كان للذكور في دراسة بست (Best, 1995) معايير لشريكة الحياة، تمثلت في جمال المرأة وصحتها الجسمية، والعاطفة والحب، وطول القامة، وأن لا تكون مرتبطة في السابق، بالإضافة إلى أن يكون لديها جاذبية جنسية. وقد تناول عدد من الباحثين والمهتمين مفهوم شريك الحياة، فقد عرَف فولب (Vollp, 2003, p 240) شريك الحياة بأنه: "زوج أو زوجة المستقبل". وعرفه ستاسيو (Stasio, 2002, p6) بأنه: "فرد سواء أكان ذكراً أم أنثى يختار للارتباط الرسمي بثلاث طرق: علاقة مسبقة، أو عبر وسيط، أو عبر خدمات توفرها مكاتب خاصة".

وقد عرفه بوس (Buss, 1998, p9) بأنه: "مجموعة من المؤشرات التي يعتمدها الفرد بغرض الحكم على موقف أو حدث ما، أو بغرض تحديد موافقة تجاه الحياة اليومية". وعرفه شيرمان (Sherman, 2005, p19) بأنه: "الأسس والمؤشرات التي يعتمدها الفرد (ذكر، أنثى) عند اتخاذ القرار في الزواج، ويطبقها على اختياراته الزواجية بشكل عام، وتمثل نظرته الكلية لموضوع الزواج".

## الدراسات السابقة:

هناك دراسات عدَة تناولت معايير اختيار شريك الحياة من وجهات نظر متعددة، وضمن هذا المجال أجرى **شحاتة** (١٩٩٢) دراسة في مصر تناولت صفات شريك الحياة، على عينة تألفت من (١٠٩) طلاب، و (٢٠٤) طالبات. أشارت نتائج الدراسة إلى صفات الزوج المفضل للإناث وهي: الذي يحترمها أمام الآخرين، ويلتزم بأحكام الدين، ويشعرها بكيانها كامرأة، في حين أشارت الدراسة أن الذكور يفضلون أن تكون شريكة الحياة مطيعة، وتقف بجانب زوجها في السراء والضراء، وتلتزم بأحكام دينها، وتحترم أقارب زوجها.

وقام **ستاسيو (Stasio, 2002)** بدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت إلى الكشف عن المعايير والصفات التي يحددها الأفراد في اختيار شريك الحياة. تكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالب وطالبة في السنة الرابعة في جامعة لويزيانا. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في معايير الاختيار تبعاً لمتغير الجنس، وحيث جاء ترتيب معايير الاختيار لدى الإناث على النحو التالي: الحالة الاقتصادية ثم الحالة الاجتماعية، والتعليم ثم الحالة الجسمية، والارتباط السابق، في حين جاء ترتيب معايير الذكور على النحو التالي: الحالة الجسمية والارتباط السابق والحالة الاقتصادية وأخيراً الحالة الاجتماعية، كما أظهرت النتائج أن معايير اختيار شريك الحياة ترتبط بمجموعة من المتغيرات مثل العمر، والحالة الاجتماعية، وضغط المجتمع، والأسرة.

وأجرى **رون (Ron, 2004)** دراسة في الهند هدفت إلى تحليل الثقافة الهندية المتعلقة بمعايير اختيار الشباب الهنود لزوجات المستقبل. عن طريق تحليل (٤) دراسات هندية. أظهرت نتائج الدراسة اعتماد معيار واحد للزواج وهو اختيار الأسرة، وتتفرع عنه معايير فرعية عدة، تتمثل بدرجة القرابة، وصغر سن العروس مقارنة بالعريس، وعدم وجود مشكلات بين والد العروس ووالدتها، ووجود وسيط في الزواج، وحجم ثروة أسرة العروس من الماشية والأراضي.

وقام **البلهان** (٢٠٠٥) بدراسة تناولت اتجاهات طلبة الجامعة في الكويت نحو اختيار شريك الحياة. وتكونت عينة من (٢٣٣) طالباً وطالبةً. أظهرت نتائج الدراسة أن اختيار شريك الحياة في المجتمع الطلابي الكويتي يعتمد على بُعد الحرية في الزواج أكثر من غيره، وجاء اتجاه الطلبة أكثر تركيزاً نحو معيار الشكل والجمال.

وأجرى تريفرز **(Triveers, 2006)** دراسة في كندا هدفت التعرف إلى المعايير الموضوعية الجمالية التي يضعها طلبة الجامعات الكندية عند اختيارهم لشريكة الحياة. تكونت عينة الدراسة من (٢٨) طالباً جامعياً. توصلت نتائج الدراسة إلى أن معايير الشريك تتمثل في جمال الوجه، والشعر، وعدم وجود عيوب جسمية، وتناسب الوزن والطول، والرقي العقلي من جانب التفهم والحوار، والقدرة على التواصل مع الآخرين بسهولة، والجاذبية الروحية والجنسية.

وأجرت **جراوال (Grawal, 2009)** دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت التعرف إلى معايير اختيار شريك الحياة لدى المسلمين المهاجرين إلى الولايات المتحدة الأمريكية في ضوء العرق والدين واللون. تكونت العينة من (١٨) شاباً وفتاة من المسلمين الذين يرجعون في أصولهم إلى ثلاث فئات (عرب مهاجرين، أمريكان مسلمين، مسلمين من آسيا) تراوحت أعمارهم من (١٣– ١٨) سنة وجميعهم من مواليد الولايات المتحدة الأمريكية. أظهرت نتائج الدراسة أن المسلمين والمسلمات يعتمدون على معيار أساسي في اختيار شريك الحياة وهو رأي الأسرة، والشبكة الاجتماعية (العرقية) التي ينتمي إليها الفرد، ويرتبط اختيار شريك الحياة الزوج بالجانب الديني؛ إذ يمكن للذكور اختيار شريكة حياة غير مسلمة، ولا يحق ذلك للإناث، وجاء ترتيب معايير الاختيار على النحو الآتي: العرقية، والجمال، والإقامة القانونية، والعمل المناسب، والقرب الاجتماعي.

وأجرت **راوش وكوهن وجونسون (Rauch, Cohen & Johnson, 2009)** دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت إلى الكشف عن تفضيلات الأفراد لاختيار شريك الحياة المناسب. تكونت عينة الدراسة من (٢٤٨) فرداً. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباط دالة إحصائياً بين خلفية الفرد الثقافية والاجتماعية ومعايير الاختيار الزواجي، كما أظهرت النتائج أن اختيار شريك الحياة يرتبط بمجموعة من المعايير المشتركة بين الذكور والإناث منها التوافق الاجتماعي والتوافق العرقي والدين، وأشارت النتائج أيضا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث لصالح الذكور في التفضيلات الحضارية والثقافية، حيث لا توجد مشكلة لدى الذكور في الارتباط بشخص من ثقافة أخرى، كما هو الحال لدى الإناث.

وتوصلت دراسة اجتماعية أجراها الناصر وسليمان (٢٠١٠) بعنوان معايير الاختيار الزواجي لدى الشباب في المجتمع الخليجي– دراسة مقارنة بين الشباب الكويتي والعُماني إلى أن الذكور يميلون إلى طريقة التعارف الشخصي، بينما الإناث يفضلن التعرف إلى شريك الحياة عن طريق الأهل، ويفضل أغلبية الشباب الكويتي أن تكون مدة التعارف بين المقبلين على الزواج من شهرين إلى ستة أشهر، فيما يفضل الشباب العُماني أن تكون فترة التعارف سنة، وهناك اتفاق بين المجتمعين أن السن المناسب لزواج الذكور هي بين (٢٦– ٣٠) سنة، وللإناث بين (٢٠– ٢٥) سنة، وأوضحت الدراسة أن غالبية العينة من المجتمعين تميل إلى أن يكون شريك الحياة من الجنسية نفسها، وأن يكون الشريك من غير الأقارب، إلى جانب أنهم يفضلون السكن المستقل، وأن المواصفات المفضلة لدى الذكور في شريكة الحياة في المجتمعين هي: الالتزام الأخلاقي، والمظهر الخارجي، والانتماء العائلي، والتعلم، والقدرة المالية، والوظيفة، في حين كانت المواصفات المفضلة لشريك الحياة لدى الإناث هي: الالتزام الأخلاقي، والتعلم، والانتماء العائلي، والمظهر الخارجي، والقدرة المالية، والوظيفة.

وأجرت درويش والشمسان (٢٠١١) دراسة هدفت إلى الكشف عن محكات اختيار شريك الحياة وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والديموغرافية لدى عينة سعودية ومصرية من طلاب الجامعة. تكونت عينة الدراسة من (٦٠٠) طالب وطالبة من طلبة جامعة عين شمس وجامعة الملك سعود. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في معايير اختيار شريك الحياة بين الطلبة السعوديين والمصريين، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق بين الطلبة في معايير اختيار شريك الحياة بين التخصصات العلمية والتخصصات الإنسانية، و في اختيار معايير شريك الحياة تبعاً لاختلاف المستوى الدراسي.

كما أجرى **شانج ووانج وشاكلفورد وباس (Chang, Wang, Shackelfrod & Buss, 2011)** دراسة في الصين هدفت إلى الكشف عن المعايير الثقافية والاجتماعية المرتبطة باختيار شريك الحياة لدى الصينيين. تكونت عينة الدراسة الأولى من (١٠٦٠) طالباً جامعياً يدرسون حاليا في مختلف الجامعات الصينية، وتكونت العينة الثانية من (٥٠٠) خريج جامعي أنهوا دراستهم الجامعية قبل ربع قرن من الزمان من الجامعات نفسها. وقد استخدمت الاستبانة لجمع البيانات حيث أظهرت النتائج وجود تحول واضح لدى جيل الشباب الجديد في معايير اختيار الحياة وشملت التعليم والمستوى الاقتصادي دون العودة للخلفية الاجتماعية. كما بينت الدراسة وجود دور واضح للجاذبية الجسدية والجمال الجسماني في اختيار الشريك لدى الذكور والإناث من الجيل الجديد.

في حين أجرى **وانج (Wang, 2012)** دراسة في الصين هدفت إلى الكشف عن معايير اختيار شريك الحياة لدى جيل الشباب الذي ولد بعد عام ١٩٨٠. تكونت عينة الدراسة

من (٢٥١) شاباً وشابة (٢٠٨ إناث، ٤٣ ذكر) من مستويات جامعية مختلفة استجابوا لاستبانة أُعدت خصيصا لأغراض الدراسة ثم عقدت مقابلات فردية مع (٢٠) شاباً وشابة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المعايير الاجتماعية والاقتصادية احتلت المرتبة الأولى عند الإناث من جانب ارتفاع مستوى التعليم، والاستقلالية، وتمتع الشريك بعمل ثابت ومجزٍ. أما الذكور فكان معيارهم الأول في الاختيار هو الجانب الجمالي والصحة الجسدية لشريك الحياة. وبينت الدراسة عدم وجود دور للأسرة أو العادات السائدة في اختيار الشريك لدى هذه الفئة من الشباب.

بالنظر إلى نتائج الدراسات السابقة، يلحظ أنها اهتمت بتناول معايير اختيار شريك الحياة، وقد تباينت النتائج حول هذه المعايير، فقد أشارت دراسة شحاته (١٩٩٢) أن شريك الحياة لدى الإناث أن يحترمها ويلتزم بأحكام الدين، بينما لدى الذكور فإن المعيار لاختيار شريكة الحياة أن تكون مطيعة وتحترم أقارب زوجها، وتلتزم بأحكام دينها، وجاءت دراسة رون (Ron, 2004) بنتائج مختلفة حيث أكدت مصادر القرابة، وصغر سن العروس، وحجم ثروة أسرة العروس.

وهناك دراسات أظهرت وجود فروق بين الذكور والإناث في ترتيب معايير اختيار شريك الحياة، كما جاء في دراسة ستاسيو (Stasio, 2002) ، في حين أن دراسة تريفرز (Triveers, 2006) جاءت مخالفة لترتيب معايير اختيار شريك الحياة، بالإضافة إلى دراسة جراوال (Grawal, 2009) ودراسة وانج (Wang, 2012) التي تباينت نتائجها مع الدراسات الأُخرى. وبالتالي يمكن الإشارة إلى أن معايير اختيار شريك الحياة تختلف وتتباين من بيئة إلى أخرى، قد تؤثر فيها عوامل ومتغيرات عدَة.

## مشكلة الدراسة وأسئلتها:

في ضوء الدراسات السابقة، واختلاف نتائجها حول معايير اختيار شريك الحياة، ووجود بعض المعايير الأخرى التي يعتقد الباحثون بأنها ذات علاقة باختيار شريك الحياة، بالإضافة إلى التغيرات والتحولات في مختلف مجالات الحياة التي أثرت بدورها في معايير اختيار شريك الحياة، تبرز مشكلة الدراسة في التباين حول معايير اختيار شريك الحياة، وخاصةً في ظل التغييرات الاجتماعية والاقتصادية والفكرية. **وبالتحديد حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:**

- ما أبرز معايير اختيار شريك الحياة لدى طلبة جامعة اليرموك من وجهة نظرهم؟
- هل يختلف ترتيب معايير اختيار شريك الحياة لدى طلبة جامعة اليرموك تبعاً

لمتغير الجنس؟

- هل يختلف ترتيب معايير اختيار شريك الحياة لدى طلبة جامعة اليرموك تبعاً لمتغير التخصص الأكاديمي؟

## أهمية الدراسة:

تظهر أهمية هذه الدراسة من خلال الوقوف على معايير اختيار شريك الحياة من وجهة نظر طلبة الجامعة، وهم الشباب المقبلون على الزواج، لما له من أهمية في حياتهم المستقبلية، حيث إن الاختيار السليم يؤدي إلى استمرار الحياة الزوجية والأسرية، بالإضافة إلى معرفة دور الجنس، والتخصص الأكاديمي في معايير اختيار شريك الحياة.

وتبرز أهمية الدراسة في إمكانية الإفادة من نتائجها في تصميم برامج إرشادية للأشخاص المقبلين على الزواج حول معايير اختيار شريك الحياة، ويتوقع أن تكون نتائج هذه الدراسة مختلفة عن نتائج ما سبق من دراسات في ضوء التطورات والتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والفكرية. وذلك لأن فئة الشباب هي أكثر فئات المجتمع تأثراً بهذه التغيرات، وأكثر تشجيعاً لها، لذا فإن معايير اختيار شريك الحياة قد تختلف باختلاف التغيرات الحاصلة. ونظراً لأهمية موضوع الزواج لدى الشباب، وما يرتبط به من قضايا مهمة، وهي المعايير التي يتم في ضوئها اختيار شريك الحياة تعطي أهمية خاصة لهذه الدراسة.

**وتبرز أهمية الدراسة ضمن محورين، وهما:**

- **أولاً: الأهمية النظرية**: وذلك من خلال ما توفره الدراسة من معلومات، يتم من خلالها التعرف إلى اتجاهات الشباب الجامعيين حول معايير اختيار شريك الحياة، والصفات الواجب توافرها في شريك الحياة.

- **ثانياً: الأهمية العملية- التطبيقية**: في ضوء ما تتوصل إليه الدراسة من نتائج إذا ما تم الأخذ بها، فإنه يمكن الإفادة من نتائجها في تصميم برامج وقائية وإرشادية للأفراد المقبلين على الزواج.

## الطريقة والإجراءات:

### مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من (٢٩٦٤٠) طالباً وطالبةً من طلبة جامعة اليرموك في مرحلة

البكالوريوس، موزعين على مختلف التخصصات الأكاديمية، وذلك وفقاً للسجلات الرسمية التابعة لدائرة القبول والتسجيل في جامعة اليرموك للعام الدراسي ٢٠١١- ٢٠١٢.

## عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (٤٧٤) طالباً وطالبةً من طلبة جامعة اليرموك المنتظمين في الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١١/ ٢٠١٢، اختيروا عشوائياً، والمسجلين في المساقات الحرة والإجبارية، موزعين على مختلف التخصصات الأكاديمية، كما هو مبين في الجدول (١).

**الجدول (١)**

**توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيري الجنس والكلية**

| الجنس / التخصص | ذكر | أنثى | المجموع |
|---|---|---|---|
| علمي | ٦٥ | ٧٩ | ١٤٤ |
| إنساني | ١٣٧ | ١٩٣ | ٣٣٠ |
| المجموع | ٢٠٢ | ٢٧٢ | ٤٧٤ |

## أداة الدراسة:

### مقياس معايير اختيار شريك الحياة:

طوّر مقياس معايير اختيار شريك الحياة بالرجوع إلى الأدب السابق، والمقاييس ذات العلاقة، كمقياس روك وكوهين، وجونسون (Rouck, Cohen & Johnson, 2009) ، ومقياس يابيكو (2004Yabiku,) وتكون المقياس بصورته الأولية من (٣٠) فقرة موزعة على خمسة معايير، وهي: (المعيار العام، والمعيار الاجتماعي الثقافي، والمعيار الاقتصادي، والمعيار النفسي، والمعيار الجسمي) . وتتم الإجابة عن فقرات المقياس، وفق تدريج ليكرت الخماسي (أوافق بشدة، أوافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) .

### صدق المقياس:

للتحقق من صدق محتوى المقياس عُرض بصورته الأولية على (١٠) محكمين من الأساتذة المتخصصين في علم النفس، والإرشاد النفسي في جامعة اليرموك، وجامعة إربد الأهلية، وطلب إليهم تحكيم المقياس من حيث مناسبة الفقرات للمعايير، ومدى سلامة الصياغة اللغوية، ومدى وضوحها. وبناءً على ملاحظات المحكمين عُدلت بعض الفقرات

وأعيدت صياغة بعضها، كما تم حذف (٥) فقرات. وبناءً على ذلك تكون المقياس في صورته النهائية من (٢٥) فقرة موزعة على خمسة معايير، كما هو مبين في الملحق (١).

كما تم التحقق من صدق البناء، حيث حسبت قيم معاملات الاتساق الداخلي باستخدام معامل ارتباط بيرسون لإيجاد قيم معامل ارتباط الفقرة بالعلامة الكلية للمقياس، وارتباط الفقرة بالمعيار الذي أُدرجت فيه، وقد تراوحت قيم معامل الارتباط للفقرات مع العلامة الكلية للمقياس ما بين (٠,٤٦– ٠,٧٣) ، وبلغ معامل ارتباط الفقرات بالمعايير ما بين (٠,٥٣– ٠,٨٣).

**ثبات المقياس**:

بهدف التحقق من دلالات ثبات المقياس اُستخدمت طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test- Retest) ، وذلك من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (٥٠) طالباً وطالبةً من خارج عينة الدراسة.وقد أعيد التطبيق على العينة نفسها بعد فاصل زمني مدته أسبوعان من التطبيق الأول، وقد بلغ معامل الثبات الكلي للمقياس (٠,٨٦) ، في حين تراوحت قيم معاملات معامل الثبات لمجالات المقياس ما بين (٠,٧٨– ٠,٨٨).

## إجراءات الدراسة:

**لتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الإجراءات الآتية**:

- إعداد أداة الدراسة بصورتها النهائية والتأكد من مؤشرات صدقها وثباتها.
- اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية من مجتمع الدراسة الكلي تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص الأكاديمي.
- توضيح الهدف من الدراسة لأفراد العينة، وتوزيع أداة الدراسة، والإجابة عن استفساراتهم.
- جمع أداة الدراسة بعد الاستجابة على فقراتها، وإعدادها للتحليل الإحصائي، ومن ثم استخدام المعالجات الإحصائية لاستخلاص النتائج والخروج بالتوصيات في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج.

## النتائج:

◄ للإجابة عن السؤال الأول للدراسة الذي ينص على "**ما أبرز معايير اختيار شريك الحياة لدى طلبة جامعة اليرموك من وجهة نظرهم**"؟ حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعايير اختيار شريك الحياة لدى طلبة جامعة اليرموك،

والجدول (٢) يوضح ذلك.

**الجدول (٢)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعايير اختيار شريك الحياة لدى طلبة جامعة اليرموك مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية**

| الرتبة | المعيار | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| ١ | المعيار النفسي | ٤,٢٨ | ٠,٧٠ |
| ٢ | المعيار الاجتماعي الثقافي | ٣,٧٤ | ٠,٧٥ |
| ٣ | المعيار الجسمي | ٣,٦٨ | ٠,٧٥ |
| ٤ | المعيار العام | ٣,٣٨ | ٠,٤٦ |
| ٥ | المعيار الاقتصادي | ٣,٢١ | ١,٣٧ |

يتبين من الجدول (٢) أن المتوسطات الحسابية لمعايير اختيار شريك الحياة تراوحت ما بين (٣,٢١– ٤,٢٨) ، حيث جاء المعيار النفسي في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (٤,٢٨) ، تلاه في المرتبة الثانية المعيار الاجتماعي الثقافي بمتوسط حسابي بلغ (٣,٧٤) ، تلاه في المرتبة الثالثة المعيار الجسمي بمتوسط حسابي بلغ (٣,٦٨) ، تلاه في المرتبة الرابعة المعيار العام بمتوسط حسابي بلغ (٣,٣٨) ، بينما جاء المعيار الاقتصادي في المرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٢١) .

◄ للإجابة عن السؤال الثاني للدراسة الذي ينص على: **هل يختلف ترتيب معايير اختيار شريك الحياة لدى طلبة جامعة اليرموك تبعاً لمتغير الجنس**؟ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعايير اختيار شريك الحياة لدى طلبة جامعة اليرموك تبعاً لاختلاف متغير الجنس، والجدول (٣) يوضح ذلك.

**الجدول (٣)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعايير اختيار شريك الحياة لدى طلبة جامعة اليرموك تبعاً لاختلاف متغير الجنس**

| المعايير | ذكور | | | إناث | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة |
| المعيار العام | ٣,٢١ | ٠,٤٤ | ٥ | ٣,٥٤ | ٠,٤١ | ٤ |

| المعايير | ذكور | | | إناث | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة |
| المعيار الاجتماعي الثقافي | ٣,٤٣ | ٠,٧٦ | ٣ | ٤,٠٤ | ٠,٥٩ | ٢ |
| المعيار الاقتصادي | ٣,٧٢ | ١,٣٣ | ٢ | ٢,٧٢ | ١,٢٣ | ٥ |
| المعيار النفسي | ٣,٨٦ | ٠,٦٦ | ١ | ٤,٦٩ | ٠,٤٦ | ١ |
| المعيار الجسمي | ٣,٤٣ | ٠,٨٤ | ٣ | ٣,٩٢ | ٠,٥٦ | ٣ |

يتبين من الجدول (٣) أن المتوسطات الحسابية للذكور تراوحت بين (٣,٢١– ٣,٨٦) ، حيث جاء المعيار النفسي في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (٣,٨٦) ، تلاه في المرتبة الثانية المعيار الاقتصادي بمتوسط حسابي بلغ (٣,٧٢) ، تلاه في المرتبة الثالثة المعيار الاجتماعي الثقافي والمعيار الجسمي بمتوسط حسابي بلغ (٣,٤٣) ، بينما جاء المعيار العام في المرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٢١) .

أما بالنسبة للإناث فقد تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (٢,٧٢– ٤,٦٩) ، حيث جاءت المعيار النفسي في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (٤,٦٩) ، تلاه في المرتبة الثانية المعيار الاجتماعي والثقافي بمتوسط حسابي بلغ (٤,٠٤) ، تلاه في المرتبة الثالثة المعيار الجسمي بمتوسط حسابي بلغ (٣,٩٢) ، تلاه في المرتبة الرابعة المعيار العام بمتوسط حسابي بلغ (٣,٥٤) ، بينما جاء المعيار الاقتصادي في المرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٧٢) .

وهذا يشير إلى وجود اختلاف في ترتيب معايير اختيار شريك الحياة لدى طلبة جامعة اليرموك تبعاً لاختلاف متغير الجنس.

◄ للإجابة عن السؤال الثالث الذي ينص على: « **هل يختلف ترتيب معايير اختيار شريك الحياة لدى طلبة جامعة اليرموك تبعاً لمتغير التخصص الأكاديمي**؟ حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعايير اختيار شريك الحياة لدى طلبة جامعة اليرموك تبعاً لاختلاف متغير التخصص الأكاديمي، والجدول (٤) يوضح ذلك.

**الجدول (٤)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعايير اختيار شريك الحياة لدى طلبة جامعة اليرموك تبعاً لاختلاف متغير التخصص الأكاديمي**

| المجال | علمي | | | إنساني | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة |
| المعيار العام | ٣,٣١ | ٠,٤٤ | ٥ | ٣,٤١ | ٠,٤٦ | ٤ |
| المعيار الاجتماعي الثقافي | ٣,٧٠ | ٠,٧٤ | ٣ | ٣,٧٥ | ٠,٧٥ | ٢ |
| المعيار الاقتصادي | ٣,٤٢ | ١,٣٢ | ٤ | ٣,١٢ | ١,٣٩ | ٥ |
| المعيار النفسي | ٤,١٣ | ٠,٧١ | ١ | ٤,٣٤ | ٠,٦٩ | ١ |
| المعيار الجسمي | ٣,٧٤ | ٠,٧٨ | ٢ | ٣,٦٥ | ٠,٧٤ | ٣ |

يتبين من الجدول (٤) أن المتوسطات الحسابية للتخصصات العلمية تراوحت بين (٣,٣١- ٤,١٣) ، حيث جاء المعيار النفسي في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (٤,١٣) ، تلاه في المرتبة الثانية المعيار الجسمي بمتوسط حسابي بلغ (٣,٧٤) ، تلاه في المرتبة الثالثة المعيار الاجتماعي الثقافي بمتوسط حسابي بلغ (٣,٧٠) ، تلاه في المرتبة الرابعة المعيار الاقتصادي بمتوسط حسابي بلغ (٣,٤٢) ، بينما جاء المعيار العام في المرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٣١) .

أما بالنسبة للتخصصات الإنسانية فقد تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٣,١٢- ٤,٤١) ، حيث جاء المعيار النفسي في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (٤,٤١) ، تلاه في المرتبة الثانية المعيار الاجتماعي الثقافي بمتوسط حسابي بلغ (٣,٧٥) ، تلاه في المرتبة الثالثة المعيار الجسمي بمتوسط حسابي بلغ (٣,٦٥) ، تلاه في المرتبة الرابعة المعيار العام بمتوسط حسابي بلغ (٣,٤١)، بينما جاء المعيار الاقتصادي في المرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (٣,١٢).

ويتضح من النتائج وجود اختلاف في ترتيب معايير اختيار شريك الحياة لدى طلبة جامعة اليرموك تبعاً لاختلاف متغير التخصص الأكاديمي.

## مناقشة النتائج والتوصيات:

### مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

بينت النتائج أن المعيار النفسي قد تصدر المرتبة الأولى في معايير اختيار شريك الحياة، ويُعد ذلك مؤشراً على أن الطلبة وصلوا إلى مرحلة من الوعي، وخاصة ما يرتبط بالاستعداد النفسي والأُسري، وبالتالي أهمية العلاقة القائمة على الاحترام المتبادل وفهم شريك الحياة، بالإضافة إلى الاتزان في الشخصية، وهذه تُعد من أهم جوانب الوعي والتفهم لشريك الحياة، وبناء استقرار نفسي وأسري، وهو المطلب الواقعي الذي يعد أساساً تُبنى عليه مختلف جوانب الحياة، ويكون انطلاقة إيجابية لبناء أركان وجوانب الحياة الأسرية الأخرى وتأسيسها.

ويعطي المعيار الاجتماعي الثقافي مؤشراً إيجابياً آخر على سعة وعي الطلبة لأهمية معايير اختيار شريك الحياة، وخاصةً أن المعيار الاجتماعي الثقافي يتناول الاحترام المتبادل، وزيادة التمسك بالقيم والمعايير الاجتماعية التي تعد الرابط الإيجابي لحياة مستقرة، ويأتي التداخل ضمن ذلك الجانب الثقافي الذي يعطي الفرد القدرة على التعامل بأسلوب متفهم قائم على المشاركة والتشاور في مختلف جوانب الحياة الأسرية، وبالتالي القدرة على مواجهة المشكلات وحلها بشكل إيجابي.

أما المعيار الاقتصادي فقد جاء في المرتبة الأخيرة، وهذا يؤكد أن الطلبة لديهم القناعة، وأنهم وصلوا إلى درجة التفكير الواعي والمدرك بأن الجوانب المادية ليست الهدف الرئيس، وإنما ما يحقق التوافق الإيجابي هو السعادة والتفاهم، وأن الجوانب الاقتصادية ليست الهدف، أو المعيار الأساسي والأسمى الذي يتم في ضوء اختيار شريك الحياة، وإنما هو معيار قد لا يحقق الحياة الأسرية المتوازنة والإيجابية في حالة وجود خلل أو عدم توازن المعايير الأخرى. وبالتالي فإن الاستقرار والراحة النفسية هي الأساس والجوانب المادية لابد منها باعتبارها مكملاً لهذا الاستقرار، ولكنها ليست المعيار الأسمى.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة شحاته (١٩٩٢)، كما اتفقت ضمنياً مع دراسة الناصر وسليمان (٢٠١٠). واختلفت مع دراسة ستاسيو (Stasio, 2002)، ورون (Ron, 2004)، والبلهان (٢٠٠٥)، وتريفرز (Triveers, 2006).

### مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

بينت النتائج إن هناك اتفاقاً بين الذكور والإناث على أهمية المعيار النفسي حيث حصل على أعلى متوسط عند كليهما، بينما كان هناك اختلاف على ترتيب بقية المعايير.

يمكن تفسير هذه النتيجة استناداً إلى طبيعة الأسس والأدوار التي تتطلبها الحياة المرتبطة بالأسرة، وبالتالي فإن المعيار النفسي يُعد معياراً متفقاً عليه بين الذكور والإناث، والذي يعد مطلباً أساسياً لوجود علاقة أُسرية صحيحة، وبعد ذلك تأتي المفاضلة بين المعايير الأخرى لدى كل من الإناث والذكور، فيلحظ أن المعيار الاقتصادي جاء في المرتبة الثانية بالنسبة للذكور، وقد يكون ذلك مرتبطاً بالظروف الاقتصادية ويُعد مطلباً متوازناً من حيث سعي الذكور إلى إيجاد نوع من المساعدة والشراكة في تحمل الأعباء الاقتصادية.

وبالنظر إلى الإناث فقد جاء المعيار الاجتماعي الثقافي في المرتبة الثانية، ويمكن تفسير هذه النتيجة انطلاقا من سعي الإناث إلى الحصول على التمسك بالقيم، ووجود الاحترام المتبادل فقد لا يعوض أي شيء مكان التقدير والاحترام وبالتالي فقد أشارت الإناث إلى ذلك، كما أن شكل شريك الحياة من الناحية الجسمية مطلب مكتمل ولكنه ليس معياراً أساسياً.

وبالتالي فإن الخصائص الشخصية بين الذكور والإناث قد تؤدي دوراً في التباين نحو معايير اختيار شريك الحياة، كما أن الظروف الاقتصادية، والاجتماعية قد تؤدي دوراً أساسياً في وجود الاختلاف، وحول ترتيب معايير اختيار شريك الحياة بين الذكور والإناث.

واتفقت نتيجة هذا السؤال مع دراسة ستاسيو (Stasio, 2002) التي أشارت إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في معايير اختيار شريك الحياة، و مع دراسة راوش وكوهن وجونسون (Rauch, Cohen & Johnson, 2009) ، و دراسة الناصر وسليمان (٢٠١٠) .

واختلفت هذه النتيجة مع دراسة البلهان (٢٠٠٥) التي أشارت إلى وجود معيار واحد لدى كل من الذكور والإناث تمثل في معيار الشكل والجمال، و دراسة تريفرز (Triveers, 2006) .

## مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

أشارت النتائج إلى وجود فروق ظاهرية في المتوسطات ووجود اختلاف في معايير اختيار شريك الحياة تبعاً لاختلاف التخصص الأكاديمي، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء طبيعة العلاقة فيما بين المعايير والتخصص الأكاديمي، فهناك تأثير للتخصص الأكاديمي في هذه المعايير بشكل عام، فالمعيار النفسي مهم لكلا التخصصين، لذا فقد حصل على أعلى متوسط؛ فأهمية أن يكون شريك الحياة هادىء الطباع ومتزن انفعاليا وشخصيا من أولويات الاختيار نظراً لكونها تساعد على التفاهم والاستقرار الأسري وتكوين أسرة سعيدة.

في حين كان المعيار العام في المرتبة الأخيرة لدى طلبة الكليات العلمية ، ومن الملاحظ بأن هذا المعيار يتعلق ببعض الجوانب التي قد لا يعطيها الطلبة في الكليات العلمية الاهتمام حيث إن مستقبلهم قد يكون مرهوناً بالرغبة في الدراسة خارج البلد، الأمر الذي يؤدي إلى انخفاض المعيار العام فقد يكون أكثر ميلاً للارتباط بشريك الحياة بغض النظر عن العمر أو الجنسية أو المعرفة السابقة، أو إن كان قريباً له أو لا، ذلك أن الظروف الخارجية والمستجدات المعيشية قد تحكم عملية الاختيار في كثير من الأحيان خاصة في مقابلة مثل هؤلاء الطلبة ومعرفة أن لديهم ميول مختلفة ودوافع مختلفة لا تكون رهن المعيار العام فقط في عملية الاختيار، وهذا ما قد يبرر حصول هذا المعيار على أقل متوسط.

أما في ما يتعلق بحصول المعيار الاقتصادي لدى طلبة الكليات الإنسانية على أقل وسط فقد يكون ذلك مبرراً من خلال تركيز هؤلاء الطلبة وتأثير دراستهم على النواحي النفسية والاجتماعية حيث التركيز على البعد الاجتماعي وما يمثله من عادات وتقاليد والتوافق فيها، وهذا قد يؤدي إلى الابتعاد عن النواحي الاقتصادية وعدم إعطائها الأولوية. وذلك بسبب أن هذا البعد قد لا يتم التركيز عليه في الدراسة كما يحصل لدى طلبة الكليات الأخرى.

واتفقت نتيجة هذا السؤال مع دراسة درويش والشمسان (٢٠١١) ، اللتي أشارت إلى وجود فروق لدى طلبة الجامعة تبعاً لاختلاف التخصص الأكاديمي علمي، إنساني.

## التوصيات:

**في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يوصي الباحثون بالآتية:**

١. العمل على توفير البرامج الإرشادية للأفراد المقبلين على الزواج حول معايير اختيار شريك الحياة.

٢. إجراء دراسة مقارنة حول معايير اختيار شريك الحياة قبل الزواج وبعده.

٣. دراسة تأثير العوامل الاجتماعية والاقتصادية في اختيار شريك الحياة.

٤. دراسة معايير اختيار شريك الحياة لدى فئات أُخرى من المجتمع.

## المصادر والمراجع:

## أولاً ـ المراجع العربية:


١. أنور، محمد. (٢٠٠٤) . الزواج العرفي بين الوهم والواقع. الإسكندرية: المكتبة المصرية.

٢. البلهان، عيسى. (٢٠٠٥) . اتجاهات طلبة جامعة الكويت نحو الاختيار الزواجي. مجلة علم النفس العربي المعاصر، ١ (٣) ، ١١٣– ١٣٤.

٣. درويش، زينب والشمسان، منيرة. (٢٠١١) . محكات اختيار شريك الحياة وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والديموجرافية لدى عينة سعودية ومصرية من طلاب الجامعة. مجلة جامعة الملك سعود، ٢ (٣) ، ١٢٢– ١٤٧.

٤. الساعاتي، سامية. (١٩٨١) . الاختيار الزواجي والغير الاجتماعي. بيروت.

٥. الساعاتي، سامية. (٢٠٠٢) . الاختيار للزواج والتغير الاجتماعي. القاهرة: مكتبة الأسرة.

٦. سيد، عبد الله وجمعة، سيد. (٢٠٠٤) . الزواج العرفي، واقعه وآثاره النفسية والاجتماعية. القاهرة: مطبوعات مركز البحوث والدراسات الاجتماعية.

٧. الشافعي، مؤمن. (٢٠٠٠) . التحولات الاقتصادية، وانعكاساتها الاجتماعية على أزمة الشباب في مصر. (تحرير محمود الكردي) ، مطبوعات مركز البحوث والدراسات الاجتماعية، جامعة القاهرة.

٨. شحاته، عبد المنعم. (١٩٩٢) . خصال الزوج المفضل لطالبات الجامعات وطلابها. مجلة بحوث كلية الآداب، جامعة المنوفية، ١ (٨) ، ١– ٢٥.

٩. عياش، صباح. (١٩٩٤) . اختيار مقاييس تكافئ القوانين والتغير الاجتماعي والثقافي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر، الجزائر.

١٠. كفافي، علاء. (١٩٩٩) . الإرشاد والعلاج النفسي الأسري. القاهرة: دار الفكر العربي.

١١. الناصر، مهند وسليمان، سعاد. (٢٠١٠) . معايير الاختيار الزواجي لدى الشباب في المجتمع الخليجي، دراسة مقارنة بين الشباب الكويتي والعماني استرجع بتاريخ ٢٢– ٧– ٢٠١١

http:// bubcoucit. Kuniv. Edukw/ kashasf/ abstract. aspid.

## ثانياً ـ المراجع الأجنبية:

1. *Best, B. (1995) . Cognitive psychology (4th Edit) . Minneapolis Paul West Co.*
2. *Buss, D. (1998) . Sexual strategies theory: Historical origins and current status. Journal of Sex Research, 35 (1) : 19- 31.*
3. *Chang, L. , Wang, Y. , Shackelford, T. , Buss, D. (2011) . Chinese mate preferences: Cultural evolution and continuity across a quarter of a century. Personality and Individual Differences, 50 (2) ; 678–683*
4. *Eagly, A. & Wood, W. (1999) . The origins of sex differences in human behavior: Evolved dispositions versus social roles. American psychologist, 54; 408- 423.*
5. *Foley, V. (1984) . Family Therapy. Washing: Gardener.*
6. *Grawal, Z. (2009) . Marriage in colour: race, religion and spouse selection in four American mosques. Ethnic and Racial studies, 32 (2) : 323- 435.*
7. *Hoffiman, L. (1981) . Foundation of Family the Rapy. New York: Basic Books.*
8. *Morstin, B. (1998) . Mate selection in the 1970. journal of Marriage and the family. Vol. (42) . : 777- 792.*
9. *Nofz, P. (1984) . Fantasy – Testing- Assessment: Aproposed Model for the investigation of Mate selection. Family Relations. (33) : 273- 281.*
10. *Rauch, K,. Cohen, A. & Johnson, P. (2009) . Human male selection: An exploration of associative mating preferences. Journal of Marriage, 1 (1) : 188- 215.*
11. *Ron, B. (2004) . Marriage in India. Annual Review of sociology, 1 (1) : 111- 165.*
12. *Sherman, J. (2005) Marriage of Muslim Black American. New York: Oxford Press.*
13. *Shoemake, E. (2007) . Human mate selection theory: An integrated evolutionary and social approach. Journal of scientific psychology. 1 (2) : 169- 182.*
14. *Stasio, M. (2003) . Aspects of cognition in human mate selection. Phd Thesis. Louisiana University. U. S. A.*
15. *Triveers, S. (2006) . Mate preferences among male Canadians. Ethnology and sociobiology, 11 (2) : 119- 139.*
16. *Vollp, L. (2003) . Citizen and marriage. Journal of Marriage, 6 (2) : 238- 269.*
17. *Wang, Y. (2012) . Spouse Selection Amongst China's Post- 1980 Generation. PhD Dissertation, Central European University. Hungary.*
18. *Westman, A. & Marlow, F. (1999) . How universal are preferences for female- waist- to- hip rations Evidence from the Hadza of Tanzania. Evaluation and Human Behavior, 20: 219- 228.*
19. *Yabiku, S. (2004) . Marriage timing in Nepal: Organizational Effect, on individual mechanisms. Social forces, 83 (2) : 559- 586.*

# أثر نموذج تدريبي مبني على إثارة حب الاستطلاع في تعلم أطفال مرحلة ما قبل المدرسة في دولة الكويت *

د. سناء عيد جابر المطيري **

* تاريخ التسليم: ١/ ٨/ ٢٠١٣م، تاريخ القبول: ٣٠/ ٩/ ٢٠١٣م.
** أستاذ مساعد/ وزارة التربية والتعليم العالي/ الكويت.

## ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر نموذج تدريبي مبني على إثارة حب الاستطلاع لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طفلاً وطفلة، وبطريقة قصدية من طلاب روضة الوسام بمنطقة الأندلس التابعة لمنطقة الفروانية التعليمية، وقد وزعوا عشوائياً على مجموعتين: تجريبية، وضابطة، خضعت المجموعة التجريبية للتدريس بوساطة النموذج التدريبي، أما المجموعة الضابطة فقد درست بالطريقة التقليدية (المحاضرة) ، وكلا المجموعتين درست حصة واحدة فقط عن مصادر الضوء. وبعد تنفيذ التجربة طبق على المجموعتين اختبار بعدي للتأكد من أثر النموذج. وقد بينت النتائج أنّ هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية التي دُرِّست باستخدام النموذج، والمجموعة الضابطة التي طُبّقت عليهم الطريقة التقليدية لصالح المجموعة التجريبية، وبينت الدراسة أيضاً أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية للنموذج التدريبي تعزى إلى الجنس، أو للتفاعل بين الطريقة والجنس. وفي ضوء النتائج أوصيت الباحثه بعدة توصيات.

(**الكلمات المفتاحية**: نموذج تدريبي، حب الاستطلاع، التعلم) .

## *The Effect of Training Model Based on Arousing Curiosity amongst the Pupils in Pre- School in Kuwait*

# *Abstract:*

*This study aimed at investigating the effect of training program based on arousing curiosity amongst the pupils in pre- school in Kuwait. The experiment was conducted on (60) pupils who were assigned into two groups: experiment group and control group. The experiment group was taught by the prepared program while the control group was taught by traditional method. After the experiment, both of the groups took a post- test. The results showed that there were significant differences on the achievement of the pupils due to the program of curiosity, but there were no significant differences on the achievement due to gender or the interaction between the program and gender. In the light of the results I provided a number of recommendations.*

***Key words:*** *instructional program, curiosity, achievement.*

## مقدمة:

يعدّ حب الاستطلاع عاملاً مهماً في العملية التعليمية، فهو يشكل دافعاً للفرد وللطفل بشكل خاص للانطلاق نحو تحقيق أهدافه بوساطة الاستكشاف ومعالجة المثيرات البيئية. كما يعدّ أحد الفضائل التي تعمل الأسرة على تربيتها لدى الطفل قبل دخوله المدرسة. ويظهر الأطفال منذ بداية حياتهم إشارات على حبّهم للاستطلاع من خلال النظر للآخرين، وتفحص أعضاء أجسامهم، وتتطّور هذه السلوكات مع تقدمهم في العمر؛ إذ يكثرون من الأسئلة التي يطرحونها على الكبار، والتي يعتبرها بعضهم محرجة لهم. وعند دخولهم رياض الأطفال يبادر الأطفال العاديون بطرح أسئلة متعددة على المعلمين، كإشارات منهم على حبهم للاستطلاع واكتشاف الغموض؛ لذا على المربين استغلال هذه الفضيلة وإدخالها في طرق التدريس التي يستخدمونها، وذلك من أجل تحقيق الأهداف التعليمية الخاصة والعامة.

ويرى إليوت (Elliot, 2000) أنّ حب الاستطلاع يحدث إذا توقّع الفرد شيئاً ما ووجد شيئاً يختلف عنه، مما يحدث عدم اتزان معرفي لدى الطفل، ويقود بدوره إلى حب الاستطلاع. ويمثل هذا الحدث بالآتي: صراع معرفي (شيء غير متوقع) يحدث عدم اتزان (الحيرة) ومن ثم يستثير ذلك رغبة انفعالية وحب استطلاع لحل هذا الصراع والوصول إلى الفهم.

وترى فيشـــر (Fisher, 2000) بأن المدارس تسعى إلى تربية الفضائل الحسنة ومنها فضيلة حب الاستطلاع، حيث يجسد هذا الأخير الفضائل العقلية والأخلاقية. وهذا الاتجاه الذي انطلقت منه الباحثة في تصميم النموذج، حيث افترضت أن هناك إمكانية لتربية حب الاستطلاع واستخدامها في عملية التعليم.

ويعدّ حب الاستطلاع أحد وسائل المعلم في رفع دافعية الطلبة، أما مهمة المعلم في ذلك فالحفاظ على مستوى عال منه من بداية الدرس حتى نهايته، من خلال تقديم مثيرات غريبة، وتوفير جو مريح، وتوفير الحرية في الاستكشاف، وتقبّل الأسئلة والسلوكات غير العادية، وإثارة الحماس لدى الأطفال تجاه أي موضوع، والسماح لهم باختيار الموضوع الذي يميلون إليه (Elliot,2000) . ويعدّ بيومي (٢٠٠٤) السلوك الاستطلاعي الذي يقوم به الفرد أحد العوامل الجوهرية للحصول على المعلومات.

وتعرف بخش (٢٠٠٨) حب الاستطلاع بأنه الرغبة في الاقتراب من استكشاف أو معرفة مواقف جديدة: غامضة، أو فجائية مثيرة، أو معقدة، أو متعارضة، أو متنوعة في وجود مواقف مشابهة لخبرات الفرد، ومحاولة التعرف عليها.

## أهمية حب الاستطلاع:

يعدّ حب الاستطلاع خطوة أولى نحو الإبداع، وأحد وسائل العملية التعليمية، فأي مُنْتَج إبداعي هو نتيجة حب الاستطلاع والاستكشاف لدى الفرد المبدع. كما يعدّ عنصراً حاسماً في الحياة العقلية والأخلاقية للأفراد، فعند اكتساب هذه الفضيلة يمكن أن تصبح سمة لذلك الفرد ويمكنه استخدامها في حل المشكلات بحيث تصبح نهج حياة بالنسبة إليه. ويقوم حب الاستطلاع بتقوية الذكاء من خلال التفصيل الحكيم للأشياء، وهو نشاط وليست معلومات سلبية متراكمة.

وقد صرح كيلر (Keller) بأهمية الدور الذي يؤديه حب الاستطلاع في إثارة الدافعية والحصول على الانتباه والمحافظة عليه، إذ إن الانتباه يمثل العنصر الأول من عناصر ووذجه الذي يعتمد على إثارة الدافعية لدى الأفراد (Fisher,2000;Goldfarb,2002; Ar-none,2003) .

## وجهات النظر المفسِّرة لحب الاستطلاع:

**تباينت وجهات النظر التي تناولت حبّ الاستطلاع، وقد انضوت تحت اتجاهين مختلفين: فطري أو مكتسب، ووجهات النظر هذه هي:**

- **أولاً- التفسير المعرفي للفضول**: وتعرف هذه النظرية بنظرية الفجوة المعلوماتية للوينشتاين (Loewenstein,1994) ، حيث يرى أنّه يحدث شعور بالحرمان لدى الفرد عندما يدرك أن هناك فرقاً بين ما يعرفه، وما يريد معرفته في المستقبل (Arnone, 2003) .

- **ثانياً- التفسير الإجرائي لحب الاستطلاع لماو و ماو (Maw & Maw, 1964)** : وهما يريان أن حبّ الاستطلاع يحدث عندما يواجه الفرد مثيراً ما، ويستجيب له بشكل إيجابي من خلال التحرك نحوه واستكشافه ومعالجته (Arnone,2003) .

- **ثالثاً- التفسير العصبي الفسيولوجي لحب الاستطلاع**: ويرى بيرلاين (١٩٦٠) أنّه عندما تكون العضوية في موقف يحدث فيه صراع استجابات يولد دافع حب الاستطلاع، ومن ثم تزداد الدافعية لدى العضوية في البحث عن معلومات إضافية لإشباع ذلك الدافع. ويرى بيرلاين كذلك أن مستوى الاستثارة: هو وظيفة استثارة الدماغ، فإذا كان مستوى الاستثارة منخفضاً يحاول الطفل زيادته بوساطة تقليل عدد المدخلات الاستثارية، وحسب هذه النظرية، فإن المعلومات غير الملائمة وغير الكافية حول المثير المستمر لحب الاستطلاع يخلق حالة من الصراع لدى الفرد والذي ينخفض الانتباه له (Berlyne, 1960).

**وقد حدد بيرلاين (Berlyne, 1960) خمس خصائص ينبغي توافرها في المثير لملمحفّز لحب الاستطلاع، وقد أطلق عليها اسم المتغيرات المتلازمة Collative Variables-، وهي:**

- التّعقيد: وهو درجة التباين والتغاير بين عناصر المثير الواحد. ويزداد التعقيد كلما زاد اختلاف تلك العناصر، ويقلّ كلما نظرنا إلى المثير الواحد كوحدة متكاملة.
- التنافر: وهو مواجهة عناصر غير متوقعة (عكس ما نعرفه) في المثير.
- الحداثة (الجدة) : وهو غرابة المثير وحداثته بالنسبة للأفراد.
- الدهشة: وهذه الخاصية أعمّ وأشمل من خاصية التنافر. وهي عبارة عن مواجهة مثير غريب كلّياً على الفرد، وليس غريباً في بعض العناصر كما هو الحال في التنافر.
- عدم التحديد Uncertainty: وهو توافر معلومات واحتمالات متنوعة حول المثير.

ووسيلة الفرد في إشباع حب الاستطلاع لديه هي الاستكشاف، حيث ميز بيرلاين (Berlyne) بين نوعين من الاستكشاف: الاستكشاف المحدد Specific exploration، والاستكشاف المتعدد Diversize exploration، ويحدث الاستكشاف المحدد عندما تواجه العضوية تغيراً في المثير، أو صراعاً مفاهيمياً حول مفهوم ما، والذي يحدد واحدة من المتغيرات المتلازمة السابقة، ويؤدي هذا الصراع إلى البحث المحدد عن المعرفة، وعند اكتسابها يزول ذلك الصراع.

أما الاستكشاف المتنوع فيحدث عندما تعمل العضوية على توليد واحدة من المتغيرات المتلازمة السابقة، مما يسبب تغيراً في المثير في بيئة غير مستثارة، ويتم ذلك من خلال اللعب والبحث.

**ويعبّر حب الاستطلاع عن نفسه بطرق ثلاث، ويمكن استخدام كل منها في المدارس بشكل يمكن تعزيزه ومكافأته:**

- أولاً: يعبر حب الاستطلاع عن نفسه كطريقة تقصٍّ مبنية على التساؤل والتأمل، ويعدّ العقل المتسائل Questioning mind مهماً لحل المشكلات وللحصول على المعرفة.
- ثانياً: وحسب آينشتاين، البحث عن المشكلات Problem- finding أعلى أشكال حب الاستطلاع، والإنسان لا يبحث عن المشكلات عادة، ولكن المشكلات هي التي تجده، لذا فإن البحث عن المشكلات عنصر ضروري للتقدم العلمي.
- ثالثاً: الحساسية للغموض والألغاز والحقائق والمواقف غير المنسّقة، فالقدرة على

قصي اللاتوافق والألغاز المحيرة واستكاشافها هو حجر الزاوية في كل العلـــوم (Cov-ington and Teel, 1996) .

ورغم أهمية حب الاستطلاع، فإنه لم يجد كثيراً من الاهتمام عند الباحثين العرب، فقد ركزت معظم الدراسات على علاقة حب الاستطلاع ببعض المتغيرات، ولا توجد نماذج تدريبية مبنية على إثارة حب الاستطلاع لدى أي فئة عمرية، ولكن هنالك نماذج صممت لاستثارة دافعية التعلم عند المتعلمين، وحب الاستطلاع يمكن اعتبارها عنصراً فرعياً لهذه النماذج، **ومن أشهر هذه النماذج**:

- **أولاً- نموذج آركس لجون كيلر (Keller,1991)** فقد صمم نموذجاً يتضمن عناصر الدافعية في التدريس، ويهدف هذا النموذج إلى تعزيز مشاركة الأطفال والحفاظ على اهتمامهم، وربط محتوى المادة الدراسية باهتمامات الطلبة، وتعزيز ثقة الأطفال من خلال فهم المادة، وإشباع فضول الأطفال من خلال انخراطهم في التعلم. وقد لخصت هذه المكونات في مصطلحات أربعة هي: الانتباه (Attention (A ، والملاءمة Relevance (R)، والثقة Confidence (C)، والإشباع Satisfaction (S)، وقد جاءت تسمية النموذج (آركس) من خلال أخذ الحرف الأول من كل عنصر من عناصر النموذج.

- الانتباه: ويتم عن طريق استخدام مثيرات غريبة ومدهشة وغير واضحة بالنسبة للطلبة، والحفاظ كذلك على اهتمام الأطفال بتغيير عناصر الدرس، وزيادة التقصّي عن الحقائق والبحث عن المعلومات، وطرح التساؤلات وحل المشكلات.

- الملاءمة: ويتم ذلك عن طريق استخدام لغة مفهومة وأمثلة مادية مألوفة لدى الطلبة، وتوفير أمثلة مرتبطة بخبرات المتعلم السابقة، ووضع أهداف قابلة للتحقق.

- الثقة: وتتم عن طريق تمكين المتعلم من النجاح، وتوفير درجة معقولة من التحدي بحيث تسمح بحدوث نجاح ذي معنى بالنسبة للطالب، وبيان للمتعلم بأن جهوده تؤثر بشكل مباشر في النواتج، وتوفير تغذية راجعة وعزو ذاتي للنجاح.

- الإشباع: ويتم عن طريق توفير فرص استخدام المعرفة الجديدة في مواقف الحياة الواقعية، وتوفير تغذية راجعة وتعزيز من أجل الحفاظ على الرغبة في التعلّم، والحفاظ على معايير منسقة لإنجاز المهمات، وأخيراً إدارة التعزيز عن طريق جعل نواتج جهود المتعلمين متّسقة مع توقعاتهم (Keller,1991) .

- **ثانياً- نموذج الخط الزمني The Time Continuum Model**:

على الرغم من أن نموذج (آركس) يصف إستراتيجيات محددة لإثارة الدافعية، فإنه لا

يشير إلى زمن استخدامه في العملية التدريسية، لذا فقد ظهر نموذج آخر طوره فلودكوفسكي (Wlodkowsk) وسماه نموذج الخط الزمني، ويحدد هذا النموذج ستة عوامل دافعية هي: (الاتجاهات، والحاجات، والاستثارة، والانفعال، والكفاية، والتعزيز) بحيث تنتظم هذه العوامل في إطار زمني ويحدد هذا النموذج في ثلاث فترات زمنية في بداية الحصة وأثنائها ونهايتها، و المثال التالي يوضح العملية التي يسير عليها هذا النموذج:

- بداية التدريس: واجه حاجات الأطفال واضمن اتجاهات إيجابية.

مثال: أكد على الثقة لدى الأطفال، وساعدهم على التقليل من القلق في أثناء مرحلة الاستكشاف.

- أثناء التدريس: استخدم إستراتيجيات تعمل على المحافظة على بيئة تعلم استثارية وتشاركية وداعمة.

مثال: استخدم فرق تعلم تعاونية للعمل على حل المشكلات والمهمات.

- نهاية التدريس: وظف إستراتيجيات تؤكد على الكفاية لدى الأطفال وعزز الثقة بالنفس لديهم.

مثال: اعترف بجهود الأطفال في تعلم المهارات.

- **ثالثاً- نموذج الدافعية العليا Super Motivation Approach**

صمم سبتزر Spitzer نموذجه في الدافعية من خلال تركيزه على النشاطات ذات الدافعية العالية، وليس على خصائص الأفراد ذوي الدافعية العالية. استنتج سبتزر نموذجه من دراسته للألعاب الرياضية مثل لعبة الغولف، حيث يرى سبتزر أن لأي نشاط مظهرين: المهمة والسياق. فالمهمة هي النشاط الأساسي والسياق هو أي شيء محيط بالمهمة. والمهمة من وجهة نظر سبتزر مملة أصلاً لأنها تتكرر باستمرار، وبإمكان النشاط أن يكون ذو دافعية عالية إذا أضيف سياق دافعي للمهمة الأساسية (عيد، ٢٠٠٩) .

مثال: لعبة الغولف: ما الذي يجعل لاعب الغولف يقضي ساعات طويلة في قذف الكرة بشكل متكرر؟ الجواب: إن لعبة الغولف بالنسبة له أكثر من مجرد مهمة أساسية، ولكن هناك عوامل سياقية تحيط بلعبة الغولف هي التي تزيد من الدافعية، **وهذه العوامل هي**:

- العمل Action: وهي تمارين جسمية مقبولة.
- المتعة Fun: وهي أجواء اللعب.
- التنوع Variety: وهو اختلاف منطقة اللعب والأندية والضربات.

- الاختيار Choice: أي متى ومع من ستلعب.
- التفاعل الاجتماعي Social Interaction: فاللاعبون يلعبون سوياً دون فوارق اجتماعية أو اقتصادية.
- التسامح مع الخطأ Error Tolerance: فرص لا متناهية في اكتشاف النشاطات والمعرفة دون نقد.
- نظام القياس Measurement: مثل الموضوعية والتقدير الذاتي.
- تغذية راجعة تصحيحية Corrective feedback: أي تزويد اللاعب بمعلومات عن صحة أدائه.
- التحدي Challenge : أي التغلب على الصعاب والعوائق.
- المعرفة Recognition: أي مدى توفير تعزيز موجب.

هذا ويطلق على تلك الخصائص اسم الدوافع Motivation التي يتألف منها سياق النشاط. كما يمكن إدخال تلك العناصر في أي نشاط حياتي. وبالتالي يمكن إدخالها في الأنشطة المدرسية بحيث تكون أكثر إمتاعاً للطلبة.

وبسبب هذا النقص في الدراسات العربية، جاءت هذه الدراسة لتحاول تصميم نموذج تدريبي عملي مبني على نظرية في حب الاستطلاع.

## مشكلة الدراسة وأسئلتها:

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر نموذج تدريبي مبني على إثارة حب الاستطلاع لدى الأطفال في تعلم أطفال مرحلة ما قبل المدرسة. وتنطلق هذه الدراسة من افتراض يتمثل في أنه بالإمكان إثارة انتباه الأطفال واستغلال حب الاستطلاع لديهم واستخدامها كطريقة تدريس تزيد من تعلمهم في المدرسة، وبسبب تجاهل سمة حب الاستطلاع في الدراسات العربية

**فإن هذه الدراسة تحاول الإجابة عن الأسئلة الآتية:**

١. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تعلم أطفال مرحلة ما قبل المدرسة الذين درسوا بواسطة النموذج التدريبي المبني على إثارة حب الاستطلاع والذين درسوا بالطريقة التقليدية؟

٢. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين تعلم أطفال مرحلة ما قبل المدرسة الذكور الذين درسوا باستخدام النموذج التدريبي وتعلم الطالبات الإناث اللاتي درسن

بوساطة النموذج نفسه؟

٣. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تعلم أطفال مرحلة ما قبل المدرسة بمدارس دولة الكويت تعزى إلى التفاعل بين متغيري النموذج التدريبي المبني على إثارة حب الاستطلاع والجنس؟

## فروض الدراسة:

١. هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha$=٠,٠٥) في تعلم أطفال مرحلة ما قبل المدرسة الذين درسوا بوساطة النموذج التدريبي المبني على إثارة حب الاستطلاع، والذين درسوا بالطريقة التقليدية.

٢. هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha$=٠,٠٥) في تعلم أطفال مرحلة ما قبل المدرسة الذكور الذين درسوا باستخدام النموذج التدريبي وتعلم الطالبات الإناث اللاتي درسن بوساطة النموذج نفسه.

٣. هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha$=٠,٠٥) في تعلم أطفال مرحلة ما قبل المدرسة تعزى إلى التفاعل بين متغيري النموذج التدريبي المبني على إثارة حب الاستطلاع والجنس؟

## أهمية الدراسة:

من المتوقع أن تقدم نتائج هذه الدراسة فائدة إلى معلمي مرحلة رياض الأطفال، وذلك من خلال مساعدتهم في البحث عن طرق تدريس تتفق مع الخصائص النمائية، ومع سمة حب الاستطلاع والاستكشاف لتلك المرحلة. كما قد يستفيد منها مصممو المناهج من خلال اعتماد نتائج هذه الدراسة في محاولاتهم لصياغة المناهج التي تتفق مع حاجات المتعلمين.

كما تأتي أهمية هذه الدراسة من حيث أنها تعمل على مساعدة المعلمين في التعرف على دور رياض الأطفال في تربية حب الاستطلاع لدى الأطفال، وذلك لمساعدتهم في كيفية التعامل معهم.

## محددات الدراسة:

يتحدد تعميم نتائج هذه الدراسة في ضوء حجم العينة وطريقة اختيارها وخصائصها، وقد اقتصرت هذه الدراسة على (٦٠) طفلاً وطفلة، وهم الملتحقون بروضة الوسام بمنطقة

الأندلس التابعة لمنطقة الفروانية التعليمية بدولة الكويت. كما تتحدد نتائج هذه الدراسة بأداتها التي تستند إلى اختبار يحتوي على (١٠) فقرات من الأسئلة الموضوعية.

## التعريفات الإجرائية:

◄ **النموذج التدريبي المبني على استثارة حب الاستطلاع**: هو خطوات عملية مرتبة حسب نظرية بيرلاين في حب الاستطلاع، تهدف إلى تعليم الأطفال مفهوم الضوء وفق منهج واضح.

◄ **حب الاستطلاع**: حالة انفعالية معرفية تحدث للطفل نتيجة حدوث تناقض بين ما يعتقد الطفل أنه صحيح وبين ما هو صحيح فعلاً، وقد يستثار بوساطة خطوات مرتبة ضمن نموذج تعلمي منهجي.

◄ **التعلم**: مدى التقدم الذي يحققه المتعلم في تحقيق أهداف النموذج التدريبي ويقاس بمجموع علامات الطالب على الاختبار البعدي حول مادة مصادر الضوء والذي أُعد لغايات الدراسة.

## الأدب النظري والدراسات السابقة:

بعد مراجعة الأدب النظري لم تجد الباحثة في حدود علمها كثيراً من الدراسات وخاصةً دراسات عربية تناقش سمة حب الاستطلاع بشكل عام، أو نماذج تدريبية حول تلك السمة بشكل خاص، لذا فقد استعانت الباحثة بدراسات أجنبية تناقش الموضوع من زوايا لها علاقة بهذه الدراسة بطريقة غير مباشرة، ومن هذه الدراسات:

أجرى **خليفة و عبد الحميد** (١٩٩٠) دراسة هدفت إلى تقصي العلاقة بين حب الاستطلاع والمستوى الاقتصادي والإجتماعي للأسرة، وقد أجريت الدراسة على عينة من تلاميذ الصفين الثالث بلغ عددهم (٢٠٣) تلاميذ، طبقت عليهم مقاييس المستوى الاجتماعي الاقتصادي ومقياس حب الاستطلاع الشكلي واللفظي إضافة إلى ثلاثة مقاييس للإبداع. وقد كشفت النتائج أن هناك علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين المستوى التعليمي لكل من الأب والأم وبين حب الاستطلاع والإبداع، وكذلك بين المستوى المهني للأب وحب الاستطلاع، كما أظهرت النتائج أن تلاميذ المستوى الأعلى من حيث تعليم الوالدين ومهنة الأب قد حصلوا على درجات أعلى دلالياً في كل من حب الاستطلاع والإبداع بالمقارنة مع تلاميذ المستوى الأدنى.

وهدفت دراسة **ألبرتي وويتروبل (Alberti and witroyl , 2000)** إلى إيجاد علاقة بين حب الاستطلاع والتعلم والعمليات المعرفية لدى أطفال الصف الثالث والخامس، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) طالباً وطالبة من الصف الثالث و (٤٥) طالباً وطالبة من الصف الخامس، أدوا مهمات في مادة العلوم. وقد دلت النتائج أن هناك ارتباطاً إيجابياً ودال بين التعلم والعمليات المعرفية من جهة، وحبَ الاستطلاع من جهة أخرى، ولم يكن هناك فروق بين الجنسين بالنسبة إلى هذه العلاقة.

لا توجد دراسات ناقشت نماذج تدريسية باستخدام حب الاستطلاع، ولكن هناك دراسات بحثت أثر نماذج تدريسية مبنية على استثارة الدافعية، وكان حب الاستطلاع عنصراً فرعياً في هذه النماذج، ومن هذه الدراسات دراسة **سونغ وكيلير (Song and Keller,2001)** التي هدفت إلى اختبار فاعلية نموذج محوسب مبني حسب نموذج آركس (ARCS) لكيلير في رفع دافعية التعلم لدى الطلبة، وتكونت العينة من (٦٠) طالباً من إحدى جامعات فلوريدا، وزعوا على ثلاث مجموعات: مجموعة تعرضت لنموذج محوسب مكيف مع الدافعية، ومجموعة تعرضت لنموذج محوسب مشبع بالدافعية، ومجموعة تعرضت لنموذج محوسب شحيح الدافعية. وقد بينت النتائج أن المجموعتين الأولى والثانية كانت أكثر فاعلية في استثارة الدافعية.

من خلال استعراض الدراسات السابقة يتضح مدى أهمية الدافعية بشكل عام، وحب الاستطلاع والاستكشاف بشكل خاص في عملية التعلم، لهذا كان هدف هذه الدراسة تقصي فاعلية نموذج مقترح مبني على استثارة حب الاستطلاع لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة في تعلمهم.

## التصميم التجريبي للدراسة ومتغيرات الدراسة:

هذه الدراسة شبه تجريبية، من نوع تصميم قبلي بعدي للمجموعات المتكافئة، إحداهما ضابطة دُرّست بالطريق التقليدية، والأخرى تجريبية دُرّست باستخدام النموذج التدريبي المبني على حب الاستطلاع، **وبذلك يكون المتغير المستقل هو طريقة التدريس وله مستويان**:

- طريقة التدريس باستخدام النموذج التدريبي المبني على استثارة حب الاستطلاع.
- طريقة التدريس التقليدية (المحاضرة) .

أما المتغير التابع فهو تعلم الطلبة، **ويلخص الشكل أدناه تصميم الدراسة**:

O1 x O2 المجموعة التجريبية

O1 O2 المجموعة الضابطة

حيث (O1 : الاختبار القبلي) ، (O2 الاختبار البعدي) ، (X المعالجة)

## الطريقة والإجراءات:

### أفراد الدراسة:

يتألف أفراد الدراسة من أطفال مدرسة روضة الوسام بمنطقة الأندلس التابعة لمنطقة الفروانية التعليمية بدولة الكويت للعام الدراسي (٢٠١٢/ ٢٠١٣) ، وبلغ عددهم (٦٠) طفلاً وطفلة اختيروا بشكل تطوعي بعد استئذان إدارة الروضة، حيث وُزّعوا عشوائياً على مجموعات الدراسة التجريبية والضابطة وحسب متغير الجنس. و الجدول (١) يبين توزيع أفراد الدراسة على المجموعة التجريبية والضابطة حسب متغير الجنس.

**الجدول (١)**

**توزيع عينة الدراسة حسب طريقة الدراسة والجنس**

| الجنس | المجموعة التجريبية | المجموعة الضابطة | المجموع |
|---|---|---|---|
| ذكور | ١٥ | ١٥ | ٣٠ |
| إناث | ١٥ | ١٥ | ٣٠ |
| المجموع | ٣٠ | ٣٠ | ٦٠ |

### إجراءات التكافؤ:

للتحقق من تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية طبّق اختبار قبلي، وحُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) للكشف عن الفروق بين أداء المجموعتين كما هو مبين في الجدول (٢) :

**الجدول (٢)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) للكشف عن الفروق في أداء المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار القبلي.**

| المجموعة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة (ت) المحسوبة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| الضابطة | ٣٠ | ٨,٧٧ | ٢,٠١ | ٣٤١,٠ | ٠,٧٣٤ |
| التجريبية | ٣٠ | ٨,٩٣ | ١,٧٦ | | |

يلاحظ من الجدول (٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha$ = ٠,٠٥) بين متوسط أداء المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، مما يعني تكافؤ المجموعتين قبل إجراء التجربة.

## أدوات الدراسة:

### أ. النموذج التدريبي:

**أُعد النموذج التدريبي بطريقة ورقية ووفق الخطوات الآتية:**

- اختيرت وحدة (الضوء) من مادة العلوم.
- صيغ عدد من الأهداف السلوكية حول هذه الوحدة.
- وزعت المادة الدراسية على خمس مراحل مبنية على إثارة حب الاستطلاع، وهي: تقديم المثير الغريب، والانتباه، والاستكشاف، وحل المشكلة، والتقويم.
- للتأكد من صدق محتوى النموذج، وُزع النموذج على عدد من المحكمين الذين بلغ عددهم (٥) ، واُعتمدت المراحل التي بلغت نسبة الاتفاق عليها من قبل المحكمين (٨٠ ٪) ، كما أُدخلت بعض التعديلات على النموذج التعليمي بناء على ملاحظاتهم. واتبع معيار آخر للصدق، حيث طبّق النموذج على مجموعة صغيرة من الأطفال خارج عينة الدراسة الأصلية، وذلك كدراسة استطلاعية للتأكد من سلامة صياغة النموذج، ولاكتشاف أية عيوب وأخطاء في النموذج لتلافيها عند التطبيق الأصلي، وقد بينت نتائج الإجراء أن النموذج ملائم للتطبيق في مثل هذه المرحلة.

### ب. اختبار التعلم:

يتألف الاختبار من (١٠) فقرات، وجميعها من نوع الأسئلة الموضوعية وتهدف إلى قياس مدى اكتساب الطالب لمفهوم الضوء ومصادره الواردة في المادة الدراسية، ووزّعت فقرات الاختبار حسب مستويات بلوم للأهداف السلوكية في المجال المعرفي على النحو الآتي:

٤٠٪ تذكر، ٤٠٪ فهم، ٢٠ ٪ تحليل. وحددت العلامة الكلية للاختبار بـ (٢٠) درجة بواقع علامتان لكل سؤال.

## صدق اختبار التعلم:

للتحقّق من صدق الاختبار، وُزّع الاختبار على (١٠) محكمين من ذوي الاختصاص، و (٤) من حملة درجة الدكتوراه في التخصصات التربوية، و (٣) من حملة درجة الدكتوراه

في مناهج العلوم، و (٢) ممن يعدّون للحصول على درجة الدكتوراه، ومشرف تربوي واحد لمادة العلوم العامة؛ وذلك ليقوم كل منهم بإبداء رأيه بمدى تمثيل الأسئلة وشمولها لمحتوى المادة، ومدى ملاءمتها لقياس الأهداف الموضوعة، وإبداء الملاحظات حول دقة الأسئلة، والحكم على مناسبة البدائل. وقد استردت نسخ المحكمين جميعها، وفي ضوء الآراء التي قدّمها كل منهم وحسب معيار قبول الفقرات الذي حُدّد مسبقاً للنموذج التدريبي وهو (٨٠٪) لقبول الفقرة، حصلت بعض الفقرات على أقل من تلك النسبة، وبالتالي حذفت بعض الفقرات وعدلت صياغتها.

## ثبات الاختبار:

♦ **أولاً**: استخرج معامل ثبات الاختبار بطريقة الإعادة، من خلال تطبيقه على (٣٧) طفلاً وطفلة من أطفال روضة المنصور بمنطقة الشويخ السكنية التابعة لمنطقة العاصمة التعليمية ومن خارج عينة الدراسة، واختبر الأطفال وأعيد اختبارهم بفارق زمني قدره عشرة أيام، حيث حسب معامل الثبات للاختبار باستخراج معامل ارتباط بيرسون، فكانت قيمة معامل الارتباط للاختبار (٠,٧٦) ، ويعد هذا المقدار مؤشراً جيداً على ثبات الاختبار ويدعو للاطمئنان على صلاحية الاختبار وقدرته على قياس تعلّم الطلبة.

♦ **ثانياً**: حُسب الاتساق الداخلي للاختبار بحساب معامل الثبات الكلّي للاختبار من خلال التطبيق الأول على العينة السابقة حيث حُسب معامل (كرونباخ ألفا) والذي بلغت قيمته (٠,٩١) ، وكذلك حُسب الثبات بالطريقة النّصفية حيث بلغت القيمة (٠,٩٢) ، وتعد هذه القيم مؤشرات جيدة على ثبات الاختبار.

## معاملات الصعوبة والتمييز:

حُسبت معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار، حيث تراوحت قيم معاملات الصعوبة بين (٠,٤١) و(٠,٨٧) ، بينما تراوحت قيم معاملات التمييز بين (٠,٢٥) و(٠,٨٦) مما يؤكد على قدرة الاختبار على التمييز بين الأطفال، ويؤكد على تباين مستويات صعوبة فقراته.

### ت. الوسيلة التعليمية:

احتوت الوسيلة التعليمية على مجسمات لمصادر الضوء (الشمعة، ومصباح الزيت، والمصباح الكهربائي، والنار، والشمس، والقمر، ونباتات، وإنسان) جمعت مع بعضها بطريقة غريبة تثير حيرة المتعلمين وحب الاستطلاع لديهم، وقد كان كلّ مصدر من المصادر مغطى، ويُكشف ببطء للمحافظة على انتباه الطلبة.

**الإجراءات:**

اُتفق مع رياض الأطفال التي استعّدت للتعاون، حيث اختير أطفال روضة الوسام ذكوراً وإناثاً وهم شعبتان تتألفان من (٧٢) طفلاً وطفلة، واعتمدت نتائج (٦٠) طفلاً وطفلة لغايات الدراسة. ووزّع الأطفال عشوائياً على مجموعتين حسب متغير طريقة التدريس (مجموعة تجريبية درست بوساطة النموذج، ومجموعة ضابطة درست بالطريقة التقليدية) و متغير الجنس (ذكور وإناث) ، بعد ذلك تقدم الأطفال لاختبار قبلي للتحقق من تكافؤ المجموعات، وذلك لأن العينة كانت قصدية اختيرت بالاتفاق مع إدارة الروضة لتسهيل تطبيق الدراسة دون إجراءات إدارية معقدة. وبعد عشرة أيام دُرّس الأطفال درس مصادر الضوء باستخدام النموذج التدريبي والطريقة التقليدية، وبعد أسبوع طبّق اختبار تعلّم بعدي للتأكد من أثر النموذج التدريبي في تعلم الأطفال.

## نتائج الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر نموذج تدريبي مبني على إثارة حب الاستطلاع لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، وإلى معرفة الفروق في التعلم بين الجنسين والتفاعل بين متغيري طريقة التدريس والجنس **فكانت النتائج على النحو الآتي:**

◄ أولاً– نتائج السؤال الأول و الذي نصه: **" هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha$=٠,٠٥) في تعلم أطفال مرحلة ما قبل المدرسة الذين درسوا بواسطة النموذج التدريبي المبني على إثارة حب الاستطلاع والذين درسوا بالطريقة التقليدية؟ "**

للإجابة عن السؤال الأول حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار البعدي حسب متغيري طريقة التدريس والجنس، والجدول (٣) يبين تلك القيم:

**الجدول (٣)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار البعدي حسب متغيري طريقة التدريس والجنس**

| الجنس | المجموعة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | العدد |
|---|---|---|---|---|
| ذكور | الضابطة | ٩,٥٣ | ١,٨٨ | ١٥ |
| | التجريبية | ١٤,١٣ | ٣,٣٨ | ١٥ |
| المجموع | | ١١,٨٣ | ٣,٥٦ | ٣٠ |

| الجنس | المجموعة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | العدد |
|---|---|---|---|---|
| إناث | الضابطة | ٨,٧٣ | ١,٩١ | ١٥ |
| | التجريبية | ١٣,٠٧ | ٤,٣٠ | ١٥ |
| المجموع | | ١٠,٩٠ | ٣,٩٤ | ٣٠ |
| المجموع الكلي | الضابطة | ٩,١٣ | ١,٩١ | ٣٠ |
| | التجريبية | ١٣,٦٠ | ٣,٨٤ | ٣٠ |

يتضح من الجدول (٣) أن هناك فروقاً ظاهرية بين متوسط أداء المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على الاختبار البعدي، حيث بلغ متوسط المجموعة الضابطة (٩,١٣) وبانحراف معياري بلغ (١,٩١) ، أما متوسط المجموعة التجريبية فبلغ ١٣,٦٠ وبانحراف معياري بلغ (٣,٨٤) ؛ مما يدل على أن أداء المجموعة التجريبية كان أفضل على الاختبار البعدي.ولمعرفة ما إذا كانت الفروق بين المجموعتين دالة إحصائياً، اُستخدم تحليل التباين الثنائي المصاحب (Two Way ANCOVA) وذلك لتحديد أثر الفروق المحدودة في الاختبار القبلي كما هو موضح في الجدول (٤) .

**الجدول (٤)**

**نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب لاختبار الفروق بين أداء المجموعتين الضابطة والتجريبية على الاختبار البعدي حسب متغيرات الطريقة والجنس والتفاعل بينهما.**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة (ف) المحسوبة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| المصاحب (القبلي) | ١٥٢,٢٦ | ١ | ١٥٢,٢٦ | ٢٢,٨١ | ٠,٠٠٠ |
| الطريقة | ٢٧٨,٧٩ | ١ | ٢٧٨,٧٩ | ٤١,٧٧ | ٠,٠٠٠ |
| الجنس | ٠,١٩٨ | ١ | ٠,١٩٨ | ٠,٠٣٠ | ٠,٨٦٤ |
| تفاعل الطريقة×الجنس | ٤,٤٧٩ | ١ | | ٤,٤٧٩ | ٠,٩٧٩ |
| الخطأ | ٣٦٧,٠٧ | ٥٥ | ٦,٦٧ | | |
| المجموع | – | – | – | – | – |

يلاحظ من الجدول (٤) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha$=٠,٠٥) بين متوسط أداء المجموعة التجريبية التي درست باستخدام النموذج التدريبي المبني على إثارة حب الاستطلاع والمجموعة الضابطة التي درست باستخدام الطريقة

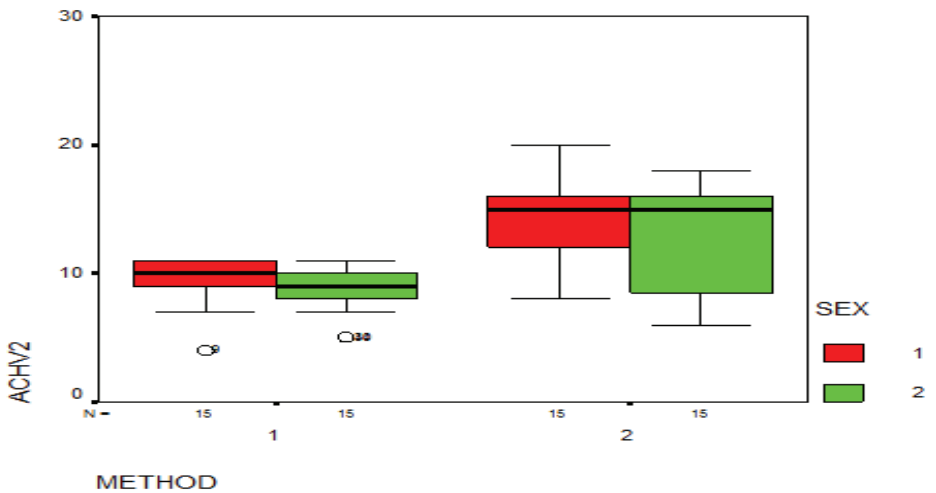
التقليدية، لصالـــح المجموعة التجريبية الذي بلغ (١٣,٦٠) متوسط أدائها، وهو أعلى من متوسط المجموعة الضابطة الذي بلغ (٩,١٣) .

◄ ثانياً– النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي نصه: **" هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=٠,٠٥) بين تعلم أطفال مرحلة ما قبل المدرسة الذكور الذين درسوا باستخدام النموذج التدريبي، وتعلم الطالبات الإناث اللاتي درسن بواسطة النموذج نفسه؟ "**

بالرجوع إلى الجدول السابق (٣) يلاحظ أن متوسط أداء الذكور كان (١١,٨٣) ، وهو أعلى ظاهرياً من متوسط أداء الإناث الذي بلغ (١٠,٩٠) .وللكشف عن دلالة تلك الفروق يمكن الرجوع إلى الجدول (٤) الذي يشير إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء الذكور وبين متوسط أداء الإناث على الاختبار البعدي.

◄ ثالثاً– النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والذي نصه: **" هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=٠,٠٥) في تعلم أطفال مرحلة ما قبل المدرسة تعزى إلى التفاعل بين متغيري النموذج التدريبي المبني على إثارة حب الاستطلاع والجنس؟ "**

بالرجوع إلى الجدول (٤) يلاحظ أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تعلم أطفال مرحلة ما قبل المدرسة يعزى إلى التفاعل بين متغيري النموذج التدريبي المبني على إثارة حب الاستطلاع والجنس، والشكل الآتي يبين شكل التفاعل.



## مناقشة النتائج:

بينت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في تعلم أطفال روضة الوسام تعزى إلى النموذج التدريبي المبني على إثارة حب الاستطلاع، مما يدل على أنّ سمة حبّ الاستطلاع يمكن تدريبها في المراحل المبكرة من العمر، وتؤكد هذه النتيجة وجهة نظر فيشر (Fisher,2000) الذي يرى أنّ المدرسة تربي الفضائل الحسنة ومنها فضيلة حب الاستطلاع. وبما أن النموذج يتضمن خمس مراحل، فإن هذه النتيجة تؤكّد وجهة نظر كل من خليفة وعبد الحميد (١٩٩٠) ، وألبرتي و ويترويل (Alberti and witroyl , 2000) الذين يؤكدون أنّ هناك استراتيجيات عدة تثير حب الاستطلاع لدى الأطفال من خلال تركيز الانتباه للمثيرات الغريبة والجديدة وطرح التساؤلات، وهذا ما تضمنه النموذج المقترح. ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال غرابة الوسيلة المستخدمة التي شدت انتباه الطلبة، كما طرح الأطفال الأسئلة والكتابة على الدفاتر ومناقشة عناصر الدرس مع المعلم ومع بعضهم بعضاً، كما أبدى الأطفال إعجابهم بطريقة التقويم التي قاموا بها بمقارنة حلولهم مع الحلول النموذجية التي وضعها المعلم، والحكم على حلّهم دون تدخّل الآخرين، مما يحقق مستوى أكبر من تعلّم المادة.

كما بينت النتائج أيضاً أنه لا توجد فروق ذات دلالة بين متوسط أداء الذكور ومتوسط أداء الإناث على الاختبار البعدي، مما يعني أنّ كلا الجنسين استفاد من طريقة التدريس التي تثير حب الاستطلاع لديهم، وتتّفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة ألبرتي و ويترويل (Alberti and Witroyl , 2000) التي لم تجد فروقاً دالة في معالجة المثيرات الغريبة والجديدة لدى الذكور والإناث، ولم يكن هناك فروق بينهم من حيث توقعات المعلمين لمدى وجود سمة حب الاستطلاع لديهم. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنّ معاملة المعلمة لكل من الذكور والإناث خلال تطبيق هذه الدراسة كانتا متساويتين، حيث عملت المعلمة على المحافظة على انتباه الأطفال واستثارة حب الاستطلاع لديهم بشكل متساو لكل من الذكور والإناث، مما انعكس على نتائجهم على الاختبار البعدي.

كما لم تجد الدراسة أي أثر دال إحصائياً للتفاعل بين متغير النموذج التدريبي والجنس، حيث كان الأثر فقط للبرنامج التدريبي، ويعزى ذلك إلى أن الذكور والإناث تعرضوا للفرص التدريبية ذاتها، وأن البرنامج التدريبي يزيد من متعة التعلم لكلا الجنسين، مما يعني أنّ هذه الطريقة لا يفضل استخدامها لجنس دون الآخر.

## التوصيات:

**في ضوء ما سبق، ولأن تعلم الأطفال ارتفع مع استخدام النموذج التدريبي، فإن هذه الدراسة توصي بما يأتي:**

١. توصية إلى معلمي مرحلة رياض الأطفال بتطبيق سمة حب الاستطلاع في تدريسهم.

٢. توصية إلى مصممي المناهج بالاعتماد دائماً على نظريات التعلّم أو النمو عند تصميم المناهج الدراسية.

٣. توصية إلى الباحثين بدراسة موضوع حب الاستطلاع وعلاقته بالعديد من المتغيرات كون المكتبة العربية تفتقر لمثل هذه الدراسات.

٤. توصية إلى الباحثين بدراسة مراحل النموذج على مراحل دراسية مختلفة وأعمار مختلفة.

## المصادر والمراجع:

## أولاً ـ المراجع العربية:


١. بيومي، السيد محمد (٢٠٠٤) . فعالية تدريس العلوم باستخدام الوسائط المتعددة في تنمية الابتكار وحب الاستطلاع في العلوم لدى أطفال المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

٢. بخش، هالة عبدالله (٢٠٠٨) . أثر برنامج قائم على الوسائط المتعددة في العلوم على تنمية الاستطلاع والابتكارية لدى أطفال الصف الأول المتوسط. المجلة التربوية، جامعة الكويت، المجلد ٢٢، العدد٨٦، مارس.

٣. عيد، انور عطية (٢٠٠٩) . فاعلية برنامج لتنمية حب الاستطلاع لدى الأطفال المحرومين ثقافياً وأثره على تنمية التفكير الابتكاري. رسالة دكتوارة غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

٤. خليفة، عبد اللطيف وعبد الحميد، شاكر (١٩٩٠). علاقة المستوى الاقتصادي- الاجتماعي للوالدين بكل من حب الاستطلاع والإبداع لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة علم النفس، عدد (١٥) ، ص ١٢٠ – ١٣٨.


## ثانياً ـ المراجع الأجنبية:


1. *Alberti, Eric T. & Witryol, Sam L. (2000) . The relationship between Curiosity and cognitive ability in third and fifth grade children. Journal of Genetic Psychology, 155 (2) .*
2. *Arnone, Marilyn (2003) . Using instructional design strategies to foster curiosity, (ERIC Document Reproduction Service No. ED13244) .*
3. *Berlyne, D. E. (1960) . Conflict, arousal, and curiosity. New York: McGraw Hill.*
4. *Covington, Martin and Teel, Karen (1996) . Overcoming student failure: Changing motives and incentives for learning. Washington DC: APA.*
5. *Elliot, N; Kratochwill, Thomas; Cook; Joan & Traves, John (2000) . Educational Psychology: Effective Learning. New York: McGraw Hill.*
6. *Fisher, Kathleen (2000) . Curiouser and Curiouser: The virtue of wonder. Journal of Education, 182 (2) , 1- 5.*

7. *Goldfarb, Eric (2002) . Curiosity Skills the Company. Computerworld, 36 (44) .*
8. *Keller, John. (1991) . Development and use of ARCS model of instructional Design. Journal of Instructional Development, 10 (3) , 2- 10.*
9. *Loewenstein, G. (1994) . The psychology of curiosity: A review and Reinterpretation. Psychological Bulletin, 116 (1) , 75- 98.*
10. *Maw, E. W. & Maw, W. H. (1964) . An exploration study into measurement Of curiosity in elementary school children. Cooperative Research project No. 801. (ERIC Document Reproduction Servise No. ED002940) .*
11. *Song, Sang and Keller, John. (2001) . Effectiveness of motivationally Adaptive computer- assisted instruction on the dynamic aspect of motivation. Education Technology Research and development. 49 (20) , 5- 22.*
12. *Spitzer, Dean (1996) . Motivation: The neglected factor in instructional design. Educational Technology, 36 (3) , 45- 49.*
13. *Thompson, C. L. (1989) . Discrepant Events: What happens to those who watch? School and Mathematics, 89 (1) , 26- 2*
14. *Wlodkowski, R. (1985) Enhancing adult motivation to learn. San Francisco: Jossey- Bass.*

# إشارات من النّص النّسوي
# دراسة أسلوبية تحليلية *

د. محمد إسماعيل مصطفى حسونة **

* تاريخ الاستلام: ٧/ ٩/ ٢٠١٣م، تاريخ القبول: ٢٠/ ١١/ ٢٠١٣م.
** أستاذ الأدب والنقد المشارك/ جامعة الأقصى/ غزة/ فلسطين.

**ملخص:**

تنوي الدراسة مقاربة بعضٍ من الكتابات النسوية، في مجال الشعر، محاولة من الباحث لاستكشاف بلاغة الجرح الأنثوي وخصوصيته، ومضامين الممارسة وذاك الشغب، إن على صعيد الانتقاد أو التخيل. ولتحقيق ذلك اتخذت من المنهج الأسلوبي التحليلي طريقاً في هذه الدراسة التي جاءت في محورين اثنين، أحدهما تنظيري والثاني تطبيقي، تلاهما أهم النتائج والإحالات.

***Indicators from Feminist Text,***
***Analytical Stylistic Study***


# *Abstract:*

*The aim of this paper is to study some of the feminists' poetry in order to discover the significance of the female injury and its privacy. I studied the connotations of their imagination and their turbulence both in their production or criticism. To achieve my aims, I adopted both the theoretical and the practical stylistic analytical method. At the end of my paper, I mentioned the most important results and references.*

## المحور الأول: تنظير.

### أولاً ـ توطئة:

**المرأة: النص، والمبدع:**

ظلّت المرأة إلى زمن طويل نصاً [1] يدون في صفحاته الواقع، والمتخيل من تصورات الرجل لها: تلك التصورات التي ما فتئت تنظر إلى المرأة باعتبارها جسداً مخلوقاً للمتعة الحسية؛ الأمر الذي أثر على طريقة قراءة الرجال لإبداعاتها، فاعتبروها مجرد فضاءات ورقية مخطوط عليها كلمات باهتة تحيل إلى مخلوق باهت لا يملك من وراء طاقة الجسد شيئاً ذا بال– فهي حتى حين تكتب بضمير الأنثى– إنما تستلهم شعور الرجل نحوها، أو تصوراته عنها، أو طريقة تمثله لها، فهي رجل في إهاب أنثى: خطاباً، وتعبيراً، وشعوراً، وأخيلة.

والحق أنّ هذا ظل سائداً إلى زمن قريب؛ حتى فوجئنا– نحن الرجال– بظهور عدد من النصوص الفنية التي تكتبها نساء بطريقة مختلفة، ورأينا فيها روح نسوة مبدعات مختلفات عما قرَّ في أذهاننا من قبل: رأينا نصوصاً تكتب نسوةً لا عهد لنا بها في خطابات المرأة من قبل! رأينا نصوصاً تغوص في مكامن الحس الأنثوي، فتكتبه كلمات ليست كالكلمات. فقلنا في أنفسنا: هي ذي مبدعة اليوم تتلمس أسرار أنوثتها بأدواتها هي، لا بأدواتنا نحن! .. وكان ذلك في نظرنا أمراً عجيباً؛ يحتاج إلى إفراده بكثير من صفحات الدرس.

وإذا كانت المرأة– في الحياة– تدرك ذاتها أكثر من غيرها؛ فإن لنا أن نقرَّ نحن الرجال ولو بمرارة في الحلق بأن لها كيفياتها الخاصة في التعبير عن هذه الذات. إنها لم تعد لنا جارية تنقر الدف، وتصلح الأوتار، وتسخن الطبل؛ تمهيداً للرقص بين أيدينا، والغناء بطريقة تثير شهوتنا. إنها إنسان مختلف عنا، إنسان نوعي علينا أن نعي بأنه ليس نحن، بنفس درجة وعينا بأننا لسنا هي! . فكما أن لها جسداً مختلفاً فإن لها وعياً وحساً مختلفين. وإن كتابتها اليوم بعد إذ أدركت ذاتها الجديدة هذه لمعبرة عن كل ذلك أصدق تعبير: إن لها أن تكتشف أسلوبها بأحاسيسها التي هي كفيلة بابتداع أشكال كتابتها.

نقول هذا بعد أن تمتعنا زمناً بقراءة العديد من النصوص النسوية، ورأينا كيف حفلت هذه النصوص بلغة نسوة يكتبن بلغة الأنثى، وجسد الأنثى، ولواعج الأنثى؛ بما في ذلك

أدق شهواتها وأخصَّ رغباتها [٢] ؛ أي: إن لها طرائقها الساحرة الرامزة القادرة على البوح ، والكشف بفنية بالغة يصغر أمامها ما قاله المبدعون الرجال على ألسنة النساء، ولا جرم فهي التي تتحدث عن ذاتها لا الآخرون، وهي التي تغتبط بجسدها غبطة تنعكس على أدائها الأدبي [٣] ، ومثل هذا الفرح، لا شك، يعمق علاقة المبدع بنصه، وينقله من المستوى الصياغي الشكلاني البحت إلى المستوى الموضوعي الجدلي الأصيل.

لكن يبقى هناك سؤال، تطرحه هذه المقدمة الجدلية: هل يعني ذلك أن المرأة وهي تكتب جسدها أنها متمردة على تعاليم المجتمع وعاداته؟ . هل تستطيع، وإن كانت فنانة أن تبوح، وهي التي تفتقد روح المبادرة في عملية البوح والكشف مع زوجها الرجل؟ وهل هي بهذه الكتابة قد تبنت الخطاب الذكوري الحسي، فباتت حريصة على المفاخرة بجمالها، وجعلت من جسدها موضوعاً؟ [٤] . وإن استطاعت جدلاً أن توائم بين كتابتها الصادقة، وكل هذه المواضعات، فما الذي تستطيع أن تصرح به؟ وهل سيكون في مدار المعتاد، أم خلافه؟ وما هي حيلها التي ستمتطيها في عملية التجاوز تلك؟ تلك أسئلة أرقت الباحثين من قبل؛ فلا جرم أن تؤرق كاتب هذه الدراسة. فما من شك أن أي محاولة للإجابة المتعبة على هذه التساؤلات، سوف تزيد الباحث عناءً في التنقيب عن نصوص نسوية تقربنا من الإجابة؛ إضافة إلى ما يستلزمه ذلك من جهد تأويلي لنصوص تغطيها غشاوة قصدية؛ تسبح في فلك ديني، واجتماعي ملتزم.

وعلى الرغم من كل ذلك، فإنها تبرز لنا نصوص نسوية تكسر حالة الارتضاء، والإنابة التي ركنت إليها المرأة المبدعة طويلاً [٥] ، ما غيّر _ أولاً_ من ماهية المرأة، التي انفتحت الآن على أشكال التعبير المختلفة؛ كلها، بما فيها الرقص: "فلطالما كانت الحركة أو الرقص تعبير عن حاجة الجسد؛ للتعبير عن ليونته وقوته في وقت واحد، وعن تحدي العالم المعطى أيضاً، ثم تفريغ الانفعالات المبهمة، وربما الغريزية" [٦] وغير ذلك من المفاهيم المعهودة للرجل عنها. ولا شك في أن هذا التغير قد أصابها في كل حالاتها: عادية كانت، أم فنانة.

إن هذه الدراسة اختارت مضامين بعض النصوص النسوية؛ من أجل مقاربتها. ولا يعني هذا الاختيار إغفالاً للشكل؛ لأن اللغة أداة الفنان، وتعبيره عن الحقيقة، وضالته لكشف الشوق عنها كلما شعر بعجزه عن الوصول إليها، كما أنها بوابة المتلقي إلى المضامين الفلسفية والاجتماعية التي تحملها النصوص وراء الشكل؛

**والأهداف التي يتوخاها البحث من وراء ذلك، هي:**

١. محاولة الكشف عن مضامين الوجع الأنثوي الكامن في لاشعور الكتابة النسوية.

٢. محاولة رصد كيفية ممارسة المرأة شغبها في انتقادها ومتخيلها.

٣. محاولة الكشف عن قواعد لعبة الانتماء النسوي من خلال ما تكتبه أقلية فاعلة منهم داخل مشهدنا الثقافي.

**العرض:**

- **تحرير المصطلح:**

مصطلح الكتابة النسوية من المصطلحات التي راجت في المدونات النقدية الحديثة، والتنقيب فيه محاولة في حقل دلالي متناقض لدى الباحثين؛ بسبب التنوع الاصطلاحي والمفهومي الذي يحيل إليه، فمنهم من قال بالنسوية، ومنهم من قال بالأنثوية، وآخرون قالوا بالنسائية، إلى آخر هذه التعريبات المتعددة للأصل: (feminism writing) ، والحق أن هذه السيولة المصطلحية قد أوقعت العديد من الباحثين العرب في حيرة معقدة، فاختلفوا في تبني أي من هذه الترجمات.

وربما يلاحظ الباحث بكثير من الحذر أن مرجع هذا الالتباس؛ رغبة العديد من الباحثين في الهروب من تصنيف ما تكتبه الأنثى على أساس هويتها الجنسية؛ الأمر الذي دعا بعضهم إلى ضرورة التفرقة بين كلمة (نسوي) التي يرى أنها تحيل إلى الوعي الفكري، و (نسائي) التي تحيل– في نظره– إلى الجنسي، أو الجسدي البيولوجي [٧] ، ثم ذهب فريق آخر إلى الخروج من ذلك تجاه (النص الأنثوي) ؛ بديلاً عن (النص النسوي) ، أو (النسائي) ؛ مجادلاً بأن مصطلح (النص الأنثوي) الذي يقترحه يعرف نفسه بنفسه [٨] .

ومن وجهة نظرنا فإن مصطلح الكتابة النسوية هو المصطلح الذي نرتضيه؛ لأنه– في نظرنا– هو الذي يحيل إلى خصوصية ما تكتبه المرأة حين تمتلك ناصية اللغة، مقابل ما يكتبه الرجل، فلا شك أن لكلٍّ لغته كما لكلٍّ جسده، سواء بسواء.

وما ذهبنا إلى هذا المذهب إلا لما وقر في أعماقنا من شعور قوي بعد معالجتنا لكثير من النصوص التي تكتبها النساء في هذا الزمان يؤكد أن هذه الكتابات النسوية التي نقرؤها الآن قد أصبحت بوحاً؛ يشبه أن يكون خالصاً "بلغة الأنثى، ينطلق من الجسد؛ لهذا يطلق عليه بعضهم مصطلح (كتابة الجسد..؛ إذ يتحول الإبداع إلى فعل؛ لا مجرد كتابة: فعل يتصف بما في الأفعال من توتر، وحركة، ونمو. ومن هنا فاللغة الخارجية لا يمكن لها وصف سيرورة هذا الفعل؛ بل اللغة الشاردة المتمردة المتوترة المشحونة بالأحاسيس الخاصة... في سورة كتابة مختلفة عن الكتابة الذكورية. وكأن جسد الأنثى كما تراه الأنثى هو الذي يقوم بفعل الكتابة عن نفسه، لا كما كان الحال في الماضي عندما كان الرجل يكتب عن جسد المرأة، كما يراه هو من الخارج" [٩] .

- **الكتابة النسوية في التراث الأدبي العربي:**

لا نستغرب حين نتأمل ما كتبته المرأة العربية في تراثنا الأدبي العربي رؤية عوامل التاريخ تكتبه، فيتغير الشكل، ويتغير المضمون بتغير حركة الزمان، فالخنساء، مثلاً، حين أجادت في غرض فني واحد هو الرثاء كانت واقعة تحت تأثير نفس العوالم التاريخية التي وقع تحتها شعراء العصر الجاهلي، ووفق هذا الشرط أوشك النابغة الذبياني أن يمنحها لقب "أشعر الجن، والإنس"، حين أنشدته شيئاً من رثائها لأخيها صخر (١٠).

لقد كان القيد الاجتماعي هو من وضعها في شرنقة "الرثاء"، فلم تتجاوزه، ولنا أن نتصور ماذا كان سيكون رد هذا المجتمع على تلك الفراشة، فيما لو تجرّأت وحوّلت هذا الغرض إلى الغزل؛ متجاوزة كونها ابنة سيد سليم عمرو بن الشريد، وأخت الفارسين الصريعين صخر، ومعاوية اللذين كان أبوهما يفاخر بهما في الموسم فيقول: أنا أبو خيري مضر، ومن أنكر فليعتبر، فلا ينكر أحد" (١١).

فإذا ما تأملنا ما آل إليه الحال من بعد تغير هذا الشرط لوجدنا نساءً مختلفات أكثر جرأة- بل قل تغير شرطهما التاريخي- أفرزتهما الدولة العباسية والأندلسية، من أمثال عليّة أخت الرشيد، وولادة بنت المستكفي اللتين تنطلقان مع الغزل في أجواء مختلفة، ولغة مختلفة.

وهكذا إذن يتأكد بروز عامل القيد الاجتماعي، في تحديد مسارات الإبداع النسائي. فإذا ما تأملنا هذا القيد وملابساته السلبية القهر، والاضطهاد، والدونية فسوف نجده عامل تحول غير ثابت؛ بسبب من سيرورة التغير التي تحكم الشرط الاجتماعي، وتساهم في وجوده. في حين يبقى عامل الجنس، أو الأنثوية شرطا بيولوجيا؛ لا حيلة للمرأة في تحوله، وندعوه نحن الرجال شغباً. وإنه لشغب حق؛ شغب لأنه انعكاس فعلي للثورة على الشرط الاجتماعي وتقاليده؛ فإذا كان الرجل رجلاً في كتابته، فإن المرأة أنثى؛ في كتابتها، وينبغي لها أن تكون أنثى، ذلك أن ليس للجسد أفكاره المستقلة عن النوع. وتلك هي لذة تحقق النص كتابياً، يقول رولان بارت: "إن لذة النص هي تلك اللحظة التي يجري فيها جسدي وراء أفكاره الخاصة، ذلك أنه ليس لجسدي نفس أفكاري التي لها (١٢):

## ثانياً ـ اللغة والثيمة في مستويات تحليل الكتابة النسوية:

إنّ المتلقين للنصوص بشكل عام، صنفان: أحدهما يكتفي بالاستجابة الجمالية، وآخر يتجاوزها للتنقيب عن بواعثها في نفسه، وهي بواعث موجودة بالفعل في النص، وإحالاته إلى الواقع، وهذا النص يتكون من شكل ومضمون، تجمع بينهما علاقات متداخلة لا تفرق بينهما، فاللغة تكون الموضوع، وتحدد مداره، والموضوع يحمل في معطفه معجمه

الخاص، وأدواته التعبيرية ولكن علاقة الكتابة باللغة يجب أن يبحث عنها داخل ما يسميه اللسانيون بالكلام، الذي ينتمي إليه مجال الإبداع، وهذا يعني لنا: أن مقاربة أي كتابة– وتحديداً النسائية منها– يجب ربطها بالذات المتلفظة؛ لأن علاقة الرجل باللغة ليست كعلاقة المرأة بها، فالمرأة تكتب جسدها ثيمة ولغة، والجسد هو الذي يؤنث هذه الكتابة باعتباره معطىً إنسانياً يتميز بخصوصية يمكن اعتبارها المادة الخام لنحت الكلمات، والصور البلاغية.

## المحور الثاني ـ التطبيق:

تعددت أدوات الإنسان في التعبير عن مكنوناته، ومن هذه الأدوات: الحلم والأدب: فما من كائن إنساني في هذا الكون إلا وله أحلامه، ولكن ليس كل كائن إنساني في هذا العالم يقول أدباً؛ ما يعني أن ثمة فئة معينة مؤهلة هي التي تزاول الأدب، ولكي تصل هذه الممارسة إلى حدود الإبداع وتجاوزها، فيجب أن يرفدها لاوعيٌ مكتنز، والمرأة المبدعة تحكم لاوعيها ثيمة خاصة موغلة في القدم؛ ويمكن القول بأنها: "البعض من الواحد"، أو " الوأد والقتل" على خلفية الأنوثة التي شكلت معيناً لا ينضب لجرحها القديم المتجدد، وهذا مثال:

تقول الشاعرة عايدة حسنين في قصيدتها (وصمة عار) : [١٣]

**منذ النفس الأول**
**وشمت بعار القبيلة**
**أنثى**
**خطيئة**
**في أضلع الشرق**
**حذاء**

فالشاعرة هنا تمتص النص القرآني: "وإذا بشر أحدهم بالأنثى ظل وجه مسوداً وهو كظيم يتوارى من القوم من سوء ما بشر به" [١٤].

فهذا الملفوظ القرآني المسرود توظفه الشاعرة في استغراق ذاتها منذ النفس الأول بصفات: " العار، الخطيئة، الحذاء "، وهذه الصفات قد تجاوزت القبيلة كنواة؛ مجتمعية صغيرة؛ لتمتد إلى الشرق بأكمله؛ ما يوفر لها ثباتاً يعضده شكل "الوشم" الذي اتخذته أي: إنها صفات ثابتة ثبات أنوثتها التي أعلنت نفسها منذ أن جاءت إلى هذه الدنيا.

ومن ذلك ما تقوله الشاعرة ريتا عودة في قصيدتها صمت الصليب: [١٥]

**علقوني/ على صليب/ منذ ولدت**
**وقالوا.. " أنثى "**
**ثبتوا يدي بالمسامير/ على خشبة الزمن**
**ثبتوا رجلي بالمسامير/ على خشبة الغبن**
**وقالوا.. أنثى.. أنثى!**

فها هي" ذي ريتا عودة " تقدم سلوكاً اجتماعياً آخر، يجسد هذا الجرح الناتج عن قدر أنوثتها، وتستدعى لذلك صورة لما قيل إنه المسيح المصلوب، تستعيرها من الأسطورة، نموذجاً راقياً في التضحية، وآخر قبيحاً في التعذيب؛ فتستهل مشهد الصلب بالفعل "علقوني"، الذي يفيد اشتراك كل مكونات المجتمع في هذه العملية، وهذا يسري على بقية الأفعال الواردة في هذا النص: " قالوا ثبتوا". ثم تستثمر تقنيات الطباعة، مثل الشرطة المائلة (/) التي تدل على حوار قد يكون داخلياً أو خارجياً وهو في كلتا الحالتين كبت، وتنفيس ومثل علامتي التنصيص (" ") التي وضعت في داخلها لفظة الأنثى، فرفعتها بذلك إلى درجة الاهتمام، ثم استعاضت عنها في المرة الثانية بالتكرار، الذي أفاد الدونية والاشمئزاز، وقد تمَّ كل ذلك في غياب لازمة القول (النقطتان الرأسيتان) ، الأمر الذي قد يوحي ببطلان ما يقولون، وما يفعلون! . وعندما ننتقل إلى حيزي التثبيت سنجد المصلوب على خشبة في كلتا الحالتين؛ لكنها في مرة تكون خشبة زمن، وفي مرة أخرى تكون خشبة غبن؛ مما يؤكد استمرارية الصلب باستمرارية الزمن.

**وتقول الشاعرة الليبية ردينة مصطفي الفيلالي** [١٦] :

**متهمة أنا بالأنوثة في قانون قحطان**
**وهل خلق عصفور ليحيا خلف القضبان**

...

**منذ ولادتي وأنا اشعر بالذل والهوان**
**فقد ماتت أمي عندما عرفت أني لست**
**من جنس الصبيان**

تظهر الذات في هذه الأسطر الشعرية؛ مثقلة بحدة العالم، الذي سن قانوناً جعل من أنوثتها تهمة: "متهمة أنا"، تستحق عقوبة السجن التي لا يجدي استفهام الذات الباهت أمامها نفعاً: "وهل خلق العصفور ليحيا خلف القضبان؟ "؛ لأن الذل يرافقها منذ الولادة التي صاحبها موت والدتها؛ معطى اجتماعياً كان يوفر لها أماناً محدوداً.

وإنّ هذا الجرح لثيمةٌ عنيفةٌ تشكل نواة صلبة يندلع منها كل شغب المرأة في كتاباتها،

وهذا الشغب اتخذ صوراً متعددة، نذكر منها: انتقاد الواقع الاجتماعي، من خلال الحضور المائز للمرأة البطلة التي ترفض الموروث، فتثور طالبة للحرية.

ومن شواهد ذلك ما تقوله الشاعرة ريتا عودة في قصيدتها "الصمت القاتل" (١٧) :

**أتحدى / وأرفض.. انتسابي إلى مجتمع قبلي**
**وأفرض.. على الكون/ مجتمعا عصرياً**
**يتكافأ فيه الإنسان/ تتساوي فيه الوديان والكثبان**
**أتحدى**

**فالشاعرة في هذا المقطع، تستثمر إمكانات البديع:**

١. جناساً: في سبيل إبراز إعلان كينونتها، وعالمها الداخلي: "أرفض، أفرض".

٢. ومقابلة: نتجت من المقارنة بين حيزي هذا الرفض، وذلك الفرض (مجتمع قبلي × مجتمع عصري) .

٣. وطباقاً: تمخض عن كل ذلك بين صفات المجتمع العصري: (الوديان × الكثبان) .

ويبدو أن الشاعرة قد نجحت في ذلك؛ بدليل أنها جاءت بالفعل: "أتحدى" مفتوحاً على تحديات غير معلومة، يبدو أن الشاعرة مستعدة لها.

ومن ذلك قول الشاعرة ريتا عودة في قصيدتها ثورة على الصمت (١٨) :

**لأعلن العصيان/ على كل أساليب القمع**
**لأتحدى مقبرة الصمت/ مشنقة الكبت**
**وأمشي مبشرة بالفرح**
**وطوبي للنساء/ لأن لهن ملكوت المكان**
**وملكوت الزمان**
**وطوبي للنساء المتمردات على الصمت.**

تتأكد ذات الشاعرة، وتتجلي، في هذا النص، من خلال جملة الأفعال: "أعلن، أتحدى، أمشي". فالأول والثاني منها يطال المحسوس والمعنوي أساليب القمع، مشتقة الكذب وهي مجتمعة، فتنتقل من القول إلى الفعل، الذي يأخذ مشهداً احتجاجياً تحمل فيه الشاعرة عبر ما يسمى باليافطات البشرى للنساء اللواتي يتحدين الزمان والمكان، ويتمردن على الصمت.

ومن ذلك ما تقوله الشاعرة صباح القلا زين في توطئة ديوانها: "اعترافات متوهجة"(١٩)

(١)

**رغم جاسوس القبيلة في دمي**
**رغم حجابي الكثار على فمي**
**رغم قفلي**
**رغم ليلي**
**رغم سلسلتي الخبيثة**
**تحت لحم المعصم**
**سأظل أعشق فيك ثلجاً**
**مثل نار جهنم**
(٢)
**لَغَمٌ على كفيك ينبئ كلما**
**منه اقتربت بأنَّه سيثور**
**ويذوب لوح الثلج فوق أصابعي**
**ويطير من كم المدى عصفور**
**ويفضُّ خلوتنا الطويلة نورسٌ**
**يلقي بحبل قصائد ويطير**

فمنذ الاستفتاح، وبطريقة تختلف عن طريقة فاتنة الغرة نجد أنفسنا في مواجهة جسد نسوي يثور، فلا يلقي لكثير من المواضعات القارة بالاً! . إنها في هذا تشبه جسدها حين يعتوره التغيير المفاجئ؛ يقول جسدها ما لم يكن وعيها ليقوله في اللحظات العادية ولا يكون على وعيها إلا أن يلبي أمر الجسد! ونحن نعرف ما تفعله التغيرات الفسيولوجية في جسد المرأة كل شهر. هي ذي مفاجأة الجسد النسوي لوعي الرجال. ولطالما كتبت المرأة بوعي ذكوري، إرضاء لمجتمع صنع مواصفاته الذكور؛ أما الآن، وفي هذا النص، فنحن أمام امرأة أشد جرأة، وأقوى بوحاً، وأقدر على تحطيم وعيها تحت وطأة جسدها.

**الآن وقد رأينا ما قالته صباح، فلنتأمل كيف فعلته صباح:**

إن تكرار المتوالية اللفظية "رغم" خمس مرات؛ ليشي بإلحاح ما وإننا أمام هذه الكلمة الفرس (رغم) ، لنشاهد امرأة فارسة تمتطي صهوة الكلمة، فتقفز بها من فوق الحواجز الاجتماعية: "الجاسوسُ، والحجابُ، والقفلُ، والليلُ، والسلسلةُ... إلخ". إنها حواء فور خروجها من جسم آدم، حواء في لحظة تخلقها الأولى، واكتشافاتها الأولى. وماذا يمكن أن تفعل حواء، وقد اكتشفت جسدها؟ . لن يكون صعباً علينا أن نتصور كيف تمارس عشقها المجنون لأول مرة، كيف تطلق لجسدها أن يقول ما هو أبلغ من الكلام. وصباح هنا وزيادة عما هنا تمارس جسداً طالما كان مفروضاً عليه الصمت، فينطلق مضيفاً كل شيء إلى

نفسه: "دمي، حجابي، فمي، قفلي، ليلي، سلسلتي... إلخ".

لكن لهذا التحرر موانع ما تزال حاضرة. وربما تجلت هذه الموانع بأجلى صورها في المشهد العشقي الذي وصلت إليه الشاعرة، في المقطوعة رقم (٢) ؛ إذ نراها تعود لتنسحب إلى العالم السديمي للغة، فتعبر عن جسدها عنه بدوال رمزية، من مثل: (لغم، ثلج، كم المدى، عصفور، يفض، الخلوة، النورس... إلخ) .

وإن كل هذا ليشي بوطأة المواضعات التي تحكم اللاشعور، فتقهره– حتى حين يثور– فيرجعه الحارس الواقف بالباب إلى الأعماق دفيناً حسيراً يشكو قلة الناصر، وخوف المجهول، وهذا الحارس هو المكلف من قبل الوعي (أو الشعور) بمنع ما لا يرضاه المجتمع، ودفعه إلى الأعماق، إلى منطقة اللاشعور، فيتحول إلى أمانٍ مكبوتة لا تخرج إلا في حالات العصاب، أو الشعر.

**يقول فرويد**:

"فنحن نشبه النظام اللاشعوري بغرفة فسيحة؛ تزحم فيها النزعات النفسية بعضها بعضاً، كما لو كانت كائنات حية؛ تتصل بهذه الغرفة غرفة استقبال أصغر منها، يقيم فيها الشعور. وعلى العتبة الموصلة بينهما، يقوم حارس يفتش كل نزعة نفسية ويرصدها، فيمنعها من دخول غرفة الاستقبال إن لم يرض عنها، وسواء رفض الحارس نزعة معينة عند العتبة، أو ردها بعد أن تلج غرفة الاستقبال؛ فليس هذا بذي بال؛ إذ تكاد النتيجة تكون واحدة في الحالين... فالنزعات اللاشعورية المقيمة في غرفة الانتظار لا تراها عين الشعور المقيم في الغرفة المجاورة؛ وبذا تظل لاشعورية في أول الأمر. فإذا تدافعت إلى العتبة، فردّها الحارس، ولم يتسن لها أن تصبح شعورية، فنقول في هذه الحال: إنها كُبتت" (٢٠) .

أمّا الشاعرة المغربية فاطمة بوهراكة فتقدم لنا نمطاً آخر من التمرد داخل القفص؛ إذ تقول في قصيدة "لكل هذا الألم أرفض كينونتي": (٢١)

**أغرد داخل القفص**
**أنقش الحناء فوق الورق**
**المبعثر على الجدران**
**ألهو بالألم**
**أنسى ما تبقى مني**
**أداعب جرحي**
**لأرسم وجهاً يشبهني**
**كثيراً يشبهني**

حيث تحاول الذات النسوية أن تمارس تمردها المتمدد عبر لغة الأفعال: "أنقش، ألهو،

أنس، أداعب، أرسم".

لكن، لأنه تمرد داخل القفص، لما ينطلق، سرعان ما يتلاشى وهج هذه الأفعال التي أرادت أن تعلن التمرد في أحواز سديمية، تحاصر انطلاقتها المتوقعة. ومن هذه الأحياز السديمية نرصد الأداءات اللغوية الآتية: "الحناء فوق الورد المبعثر، الألم، ما تبقي مني، جرحي، وجهاً".

ثم يصل هذا التمرد إلى ذروة التلاشي؛ حيث تضيع الهوية النسوية، فيما تحاول الشاعرة استعادتها عن طريق الرسم، دون جدوى تذكر.

أما الشاعرة التونسية عفاف محمد السمعلي فلا تزال تبحث في قصيدتها، عن وطن وكيان، حين تقول في قصيدة "رموش الياسمين"، ما يأتي:

**سأقطف ألف وردة**
**أنثرها بين أصابعك**
**واسقط أقنعة الفراغات**
**لأكتشف من جديد كياني الذي ولد فيك**
**وأجعل الندى ينحني، ليقتات حبنا**
**وأعزف على قيثاري نغماً لزمن لا تضيع فيه العصافير**
**زمن جميل يفتح لي نوافذ**
**على المدى البعيد**
**لأجد وطني بين رموش الياسمين وأعانق فيك حلمي وأبدد تعثر الخطوات** [٢٢] .

الشاعرة- كما تبدو لنا- تتجاوز حاجز الخوف، من المعتقد الاجتماعي، فتبذل من أجل كشف الكيان، وإقامة الوطن محاولتين تعتمدان الموت ركيزة أساسية: "سأقطف ألف وردة"، "أنثرها بين أصابعك". لكنها تجنح بالقطف إلى الحياة عبر نثر ألف وردة في بيئة جديدة تضمن لها الحياة. وأول مظهر حياتي ينتج عن هذا النثر، كيان الشاعرة، الذي يبدأ دون خوف بتوفير الحياة للكينونة المكتشفة من جديد في الرجل.

فتوفر للحب الحياة وللحرية مدى ووطنا جديدين: فرموش الياسمين تعانق فيه الأحلام، ويتبدد الخوف.

ومن هذه الصور قول سعاد الصباح في أروع ما كتبت من قصائد شعرية [٢٣] :

**يقولون:**
**إن الكتابة إثم عظيـم**
**فلا تكتبـــي**

**وإنّ الصلاة أمام الحروف... حرام**
**فلا تقربـــى.**
**وأنّ مداد القصائـــد سمّ...**
**فايّاك أن تشربي.**
**وها أنـذا**
**قد شـربت كثيرا**
**فلم أتسمّم بحبر الدواة على مكتبي**
**وها أنـــذا...**
**قد كتبت كثيـــرا**
**وأضرمت في كل نجم حريقا كبيرا**
**فما غضب الله يوما علىّ**
**ولا استاء منىّ النبىّ**

فهي سعاد الصباح تستهل هذه الأسطر الشعرية بالفعل المضارع "يقولون"، وما يعنينا من هذا الفعل ليس فقط زمنه المتجدد، أو حالة الرفع التي حفظت له أجزاءه دون نقصان؛ بل الذي يعنينا هنا الفاعل "واو الجماعة" الذي امتص كل مكونات المجتمع المختلفة التي تتحرك في سياقها هذه الشاعرة، والذي بكل مؤسساته المشدودة إلى قراءة قاسية للدين قد أفتى بإثم الكتابة، وتأثيم من تمارسها؛ حيث لا يعود جائزاً للمرأة أن تقرب الصلاة قبل أن تتبرأ من خمر الحروف والأمر هنا مجازي؛ لما في ذلك من خطر محدق.

بيد أنَّ الشاعرة بوعيها الخاص (الديني والاجتماعي والثقافي) تجادل هذا الادعاء بمثالين من الممارسة اليومية: الأول: حين تدع نفسها تشرب من خمر الكلمات، فلا يغضب منها **الله**، ودون أن يلحق بها الأذى الذي حذروها منه. والثاني: من قصة إبراهيم عليه السلام عندما حطم أصنام الجهل والاستعباد، فقلدته الشاعرة حين أضرمت النار في كل النجوم، فلم يغضب منها **الله** ، ولم يستأ منها النبي.

ثم ها هي في ذات القصيدة تقول:

**يقولون**
**إني كسرت بشعري جدار الفضيلة**
**وإن الرجال هم الشعراء**
**فكيف ستولد شاعرة في القبيلة**
**وأضحك من كل هذا الهراء**
**وأسخر ممن يريدون في عصر حرب الكواكب**

**وأد النساء**
**وأسأل نفسي**
**لماذا يكون غناء الذكور حلالاً**
**ويصبح صوت النساء رذيلة؟**
**لماذا؟**
**يقيمون هذا الجدار الخرافي**
**بين الحقول وبين الشجر**
**وبين الغيوم وبين المطر**
**وما بين أنثى الغزال وبين الذكر**
**ومن قال للشعر جنس؟**
**وللنثر جنس.**
**ومن قال إن الطبيعة**
**ترفض صوت الطيور الجميلة**

ولعل المثالين- الدنيوي والديني- اللذين ساقتهما الشاعرة دون أن يلحقها أذى، أوغضب، أو استياء قد منحاها رخصة للاستمرار في تحطيم مقولات وادعاءات اجتماعية واهية، عبر ملامستها، والدخول معها في علاقة جدلية من خلال جملة التساؤلات التي لم تعرَّها، والتي تستهلها بالاستخفاف من نفي ولادة شاعرة من قبيلة، وتشريعهم الغناء للرجال دون النساء، وإقامة هذا الجدار الخرافي بين الحقول والشجر، والغيوم والمطر، والأنثى والذكر، وتجنيس الشعر، ورفض الطبيعة لغناء الطيور الجميلة...

أما الآن، فدعونا نرصد ما تقوله فاتنة الغرة في قصيدة "ما زال بحر بيننا" (٢٤) :

**ما عدت باقية هنا**
**جرح هنا...**
**جرح بجرح ينحني**
**ويكبل الدمَ المسيَّجَ حول أوردتي**
**ويبدأ همسه الليلى عنيٍّ**
**كيف أني..**
**وزةٌ برية..**
**تهوى التسكع تحت جفنات الثلوج**
**تداعب الدوري حين يخبئ الأزهار**
**خلف بحيرة الماس التي..**

**ما عدت أذكر لونها**
**ويسابق الأنهار في نثر الكرات**
**اللؤلؤية عبر تشرين الأول**
**ويغفو.. تحت أبراج القمر**

فالشاعرة تفتتح هذه أسطرها الشعرية برغبة جامحة في الرحيل، من واقع اجتماعي ذي سطوة حادة يكشفها التركيب: "ما عدت باقية هنا" فالنفي الحاد قد أصاب البقاء والمكان معاً: فالمكان وما يحويه معطى اجتماعيٌ يسيج أنوثتها حتى ولو تحولت إلى (إوزّة برية) تتسكع مع دوري! . وهذا التحول المستغرب اجتماعياً على الرغم من أنه الحيلة الفنية المتاحة في هذا الواقع، فإنه يمسخ أنوثتها ويختزلها، ولا يمنع عنها نفير النكير الاجتماعي؛ بل يعكس مدى قسوته، ويزيد في قسوة الحرمان؛ لكن كل تلك الموانع لا يمكن لها أن تثني الشاعرة عن تمردها، فتختار آدميتها المتحررة، وإن صارت بلا ذاكرة: "ما عدت أذكر لونها"، ويعكس في الوقت ذاته قسوة هذا الجرح القيد الذي لا يني يكبل الدم المسيَّج حول أوردتها.

وإن سطوة هذا المعتقد المجتمعي هي ما يدفع بالشاعرة إلى الرجوع إلى مرحلة الطفولة؛ إذ نراها تقول في قصيدة "عندما كنت صغيرة" (٢٥) :

**عندما كنت صغيرة.. كنت أحلم**
**أن أقيس حذاء أمي في الخفاء**
**أن أرى نفسي يوماً بنتاً كبيرة**
**وأنا الآن فتاةٌ.. أستعيد الذكريات**
**كل ما أرجو لو أن رجعت ساعة بنتاً صغيرة**
**كي أنام في حضن أمي مرة**
**من غير خفرٍ أو حياء يتملكني**

من هنا نراها تتحول بلغتها إلى ما تستطيع؛ إذ أعياها ما لا تستطيع، فتلجأ إلى ذكرى أيام جميلة قد خلت حين كانت طفولتها عذراً يخفف عنها قليلاً من القيود، فتمارس قدراً محدوداً من الحرية، فتقيس حذاء أمها: "في الخفاء"! . فحتى الطفولة في نظر الشاعرة لم تكن كافية لجعلها تشعر بالأمان في قياس حذاء الأم الأنثى كما كانت تشعر منذ وقت مبكر بأن مجرد قياس حذاء الأم يحملها إلى عوالم من الممنوع. فالأم هي الأنثى المكتملة الأنوثة، ولأن هذه الأنوثة شيء معيب لا يمارسه إلا الكبار فلن تستطيع الصغيرة أن تجربه.

نحن بين يدي إشارة جنسية مبكرة تحيلنا إلى ما قيل من أن كل فتاة بأبيها معجبة.

أو عقدة إلكترا التي تحدث عنها كارل يونج التي تقرر أن كل فتاة ترغب في أن تحل محل أمها في قلب الأب (٢٦).

أمّا الشاعرة هلا الشروف، فتقدم في قصيدتها "سأتبع غيماً" معطى جديداً غير القبيلة؛ لتكشف به عن قسوة القيد الذي كبلها، فتقول (٢٧):

**أمدينتي اتسعي قليلاً**
**كي أرى ظلي طليقاً**
**فوق أرصفة الشوارع**
**ومدينتي اتسعي**
**لعلي لا أرى ظلّي**
**بلا حرية مثلي**
**فيكفي موت واحدنا اختناقاً**
**بين نافذتين من أسمنت**
**بحثاً عن هواء.**

يبدأ هذا النفس الشعري بنداء يتبعه أمر: "أمدينتي اتسعي"؛ حيث نلاحظ أن همزة النداء لم تقوَ على إبلاغ النداء المطلوب فنحن نعلم أن الهمزة لنداء القريب الأمر الذي أفرغ الفعل: "اتسعي" من دلالة الأمر، وقد تجلي ذلك في حيز الاتساع المطلوب "قليلاً"، ثم في مساحة حركة الظل "فوق أرصفة الشوارع"، وتلك مسافة تسول وتوسل.

ثم تعاود الشاعرة النداء مرة أخرى، بقولها: "مدينتي اتسعي"- دون استخدام حرف النداء. وهذا الحذف لحرف النداء، يشي بانعدام الاتساع في المكان والمشاعر، الأمر الذي يحيلنا إلى سديمية لإمكانية، لا شمس فيها، ولا كينونة إلا الظل المهدد بالموت: "فيكفي موت واحدنا اختناقاً".

وتقدم الشاعرة سهير أبو عقصة داود في قصيدتها الخطيئة العاشرة نمطا آخر من الانتقاد يتجلى في بتر العلاقة مع الرجل فتقول (٢٨):

**اكتب لك/ لأني لا أقدر أن أكون معك لأنَّ**
**وجهك المحنط/ في تابوت التقاليد/ يحزنني لكن**
**لا يغيرني**

فالشاعرة هنا تحدد طبيعة العلاقة بينها وبين الرجل من خلال الكتابة، فتعلن فيها عن الانقطاع، الناتج عن التحنط في تابوت التقاليد؛ ما يعمق من حزنها ولا يغيرها. والشاعرة هنا تستثمر تقانة التعليل الذي حين يكاد يخفق في الإقناع بالانقطاع، فتستعين

عليه بحرف الاستدراك؛ "لكن" لكنها مع ذلك تستبعد أن يحدث التغيير.

وينطفئ هذا التمرد عند بعض الشاعرات، ومن ذلك قول الشاعرة صباح القلازين في قصيدة "سيان" (٢٩) :

**سيان**
**إن وقت الغرام ببابي**
**أو خاصمت غيماته أعتابي**
**سيان**
**إن جاء الغرام مدرعاً**
**أو راجلاً**
**ليسير في أعقابي**
**فهناك جيش ثعالب**
**وسياج شوك**
**واقفون ببابي**
**وهناك**
**ألف قبيلة**
**وخناجر الحجّاب**
**ونسيت أني كنت أنثى**
**لي فؤاد تحت جلد عباءتي**
**ينمو**
**برغم الشوك والأنياب**
**ويظل قلبي في الهوامش مهملاً**
**فيشيخ بين حقائق وسراب**
**وتظل خيل الحب ترقص**
**ها هنا**
**وتشدُّ طرف عباءتي وثيابي**
**لكنَّ شيئا في الخفاء يردني**
**فيضيع في ثغري الصغير**
**جوابي**
**فأنا قتيلة خيمة**
**وبداوة**
**قد أفقدتني في الحياة صوابي**

وبقدر ما اشتد أوار التمرد على القيد المجتمعي، في أسطر شعرية سابقة؛ بقدر ما ينطفئ

ويتحول في هذه الأسطر إلى حالة (السيان) : أي الاستواء، التي تصوغ واقعا لغويا يجمع تقابلاً يتجلى في النص في "حضور الغرام وانقطاعه"، وهذا الواقع في حدته وشراسته- من جهة انطفائه، واشتعاله، وانعكاس ذلك على الشاعرة- يضارع الواقع الاجتماعي الذي تتحرك في فضائه دوال قمعية من مثل: "جيش ثعالب، سياج شوك، ألف قبيلة، خناجر الحجاب".. وهو واقع يمحو أنوثة الشاعرة من ذاكرتها، ويبقي "خيل الحب" ترقص رقصتها الأخيرة؛ لتظهر "الخيمة والبداوة" معطيين اجتماعيين يفقدان الشاعرة صوابها.

ومثل ذلك، وبصورة أشد ما نراه في قول الشاعرة سعاد أبو ختلة [٣٠] :

**البداوة تغزوني**
**كأني امرأة من خلف الزمان**
**تتعثر في غير مكانها**
**تبحث في صندوق**
**الحكايات عمن يحمل اللواء بعدها**
**ولم أستطع ترويضها**
**أو أمحو قليلاً من عنادها**
**والسؤال الذي ما زال عالقاً بيننا**
**هل سأصمد حتى النهاية**
**لأبزغ فجراً جديداً**

وإذا كان التمرد قد انطفأ عند صباح القلازين فإنه قد ذوى تماماً عند سعاد أبو ختلة التي تضع ذاتها أمام تساؤل يصعب تحديد معناه المحتمل: فسعاد تتنازعها البداوة بنية اجتماعية ترتد بها إلى زمن غير معروف "خلف الزمن"، وإلى مكان غير معلوم "في غير مكانها"؛ حيث لا مكان ثمة إلا للتيه والفراق والعثرات، ثم اقتراب النهاية، وابتداء البحث عمن يحمل اللواء من بعدها!

وتتنازع سعاد في هذه الأسطر "الجدة"؛ باعتبارها المعطى الاجتماعي البدوي الذي يردها إلى الوراء ألف عام؛ ورغم ذلك فإن هذا الواقع القاسي يمنى بالفشل حين يحاول ترويض أنوثتها المتمردة؛ لكنه تمرد موقوت ويعتوره الشك حين تتساءل في لحظة تقف فيها على حافة اليأس: "هل سأصمد حتى النهاية لأبزغ فجراً جديداً؟ " وذاك سؤال عنيف ومبهم في آن عنيف لأنه يشي بشدة ما أصاب الشاعرة من إرهاق، ومبهم لاقتران الصمود فيه بنهاية غير معلومة، ثم لارتباطه بهدف لا يتحقق إلا أن يتجاوز واقعاً لا يستطاع تجاوزه.

أما سمية السوسي فتقول في قصيدة "ما لم تقله الجدة [٣١] :

**" لماذا أحبكَ**
**أعطيك نهدي**
**تعلمه كيف تكون الأنوثة**
**كيف يكون امتلاك المساء**
**أو تظل وحيدا**
**كسلّم أعياه السحر في عيون**
**الجرار الممتزجة بطعم الحريق**
**الجرار الممتزجة**
**بطعم الحريق**
**تحب الشتاء إلى حدِّ الألم**
**تدعك راحتيك بزهور الصنوبر**
**تملا أنفك بعطر غابوي لذيذ**
**عندها**
**أدرك أنك لا تكتفي بالمطر**

فالشاعرة سمية السوسي قد قالت، منذ العنوان، ما لم تقله الجدة، من خلال هبتها الرجل أخص خصائص أنوثتها "الثدي"، ذاك الذي لا تغيب قدراته الهائلة عن أي ذكر، وهي قدرات تتجاهلها الشاعرة عن قصد؛ إذ تدع للرجل أن يعلمها الأنوثة، وامتلاك المساء، ويبدو أنها بتجاهلها ذلك ستمحو الخيار الثاني أمام الرجل: "أو تظل وحيدا"، "تدعك راحتيك بزهور الصنوبر"، "تملأ أنفك بعطر غابوي لذيذ"، ومن ثم فلا يجد لنفسه مناصاً عن قبول الدعوة.

وتقول ليلى السائح في قصيدتها "طقوس البراءة" [٣٢] :

**تصهل البراكين**
**يسقط وجودك**
**فوق وجودي**
**ويكون/ الامتزاج/ الأمطار**
**بالتربة العطشى**
**المياه/ بالرمال/ هنيهة/ لأكثر**
**وتدق الموسيقى**

تقدم الشاعرة في هذا النص طقساً عشقياً بريئاً، يبدأ بـ"صهيل البراكين"، وينتهي بـ: "تدق الموسيقى"، ما يؤكد تحققه على مستوى البداية التي تحمل أوراً شديداً، والنهاية التي تتضمن إيقاعات خافتة معلنة الخاتمة. والأفعال التي تتحرك ما بين الصهيل والموسيقي والتي تتجلي في: " يكون، السقوط، الامتزاج " والأحياز التي حدثت فيها: " وجودك، وجودي "، " التربة، الأمطار " " المياه، الرمال "، كذلك الزمن " هنيهة لأكثر " كلها شواهد على تحقق هذا الطقس العشقي بكل تفاصيله.

ومن ذلك قول أنيسة درويش في قصيدة "العشق في الغرفة المحكمة الإغلاق" (٣٣) :

**لم يعد شيئاً حراماً/ كل من في الكون/ استباحوا دمنا**
**ستزول الروح من أجسادنا/ تفنى.. ولن يفنى هوانا**
**ضمني وأعصر ضلوعي/ وأشبعني غراما**
**لسنا بحاجة إلى كمامات غاز/ أو نبغي أمانا**
**لن نحس السم في أجسادنا/ لو التحمت شفانا**
**وليصبوا كل أنواع الفنا/ وليفنوا الزمانا**
**لن يضيرنا والعشق يجمعنا/ لو ذابت الروح**
**أو سالت دمانا**

حيث تستهل شاعرتنا هذا النص الشعري بالإباحة "لم يعد شيئاً حراً"؛ ما يؤهلها لتقديم بطاقة دعوة "الضم و العصر، والإشباع"، وكذلك الاستغناء عن الكمامات؛ من أجل " التحام الشفاه "، ففي هاتين الحالتين لا يضيرها ذوبان الروح، وسيلان الدماء.

## الخاتمة:

**وبعد تناول بعض من هذه النصوص النسوية بالدراسة والتحليل توصل الباحث إلى ما يأتي:**

١. السمات العامة التي تميزت بها الكتابة النسوية تتحدد أساسا في الحضور المرتفع للمرأة " البطلة " الرافضة للموروث، والبنية التقليدية، والتواقة إلى الانعتاق، والمحتجة على الوضع الدوني، والجيتو الحريمي والسلطة الذكورية التي يطالبها بالنظر إلى المرأة كإنسان، وليس كذات للركوب وإقبار الشهرة.

٢. هذا البطل الأنثوي في أغلب الأحوال لا يتمكن من امتلاك كل عناصر القدرة الأربعة: " إرادة العقل، وجوب العقل، استطاعة العقل، معرفة العقل، وهي عناصر ممهدة؛ لتحقيق فعل التحول " الإنجاز والمزاولة " التي تفيد التحرر.

٣. عن طريق البطولة الأنثوية تكشف المرأة عن موقعها الاجتماعي في داخل الحرم المجتمعي، وبهذا ترتهن الكتابة النسائية بما هو آني ومرحلي " الشرط الاجتماعي " بوجوهه المتعددة القهر والاضطهاد والدونية، وهي وجوه تؤول إلى زوال إذا غابت شروطها الموضوعية، وهذا ما يجعل من الموقع الاجتماعي تعبيراً عن لحظة في مسار الكتابة النسائية، وليس شرطاً محدداً لها.

٤. الصورة الحسية للمرأة هي الصورة الوحيدة الملتبسة بالخطاب الذكوري من القدم والمسيطرة عليه فالمرأة/ الجسد هي الزاوية التي ينظر من خلالها إلى المرأة.. وقد حرص الشاعر على سجنها في هذا الجسد، وكتبت المرأة شعرها على إيقاع ذلك، ولم تبرحه فجاءت قصائدها/ لغتها مرسخة لتلك الصورة التي رسمها خطاب آدم/ اللغة، وبالتالي جاءت جل قصائدها ترجيع صدى لسحيق الماضي " تجربة المرأة الشعرية تقوم على تقليد النموذج الشعري الذكوري الذي كان يمثل الذاكرة الثقافية التي تتكئ عليها تجربة المرأة الشعرية"(٣٤).

٥. نظرًا لأن المرأة مجموعة ثقافية نفسية داخل الشكل الاجتماعي، فإن هذا يعطي لمكتباتها تمييزاً يختلف عن التجربة الرجالية، ومن ملامح هذه الكتابة المنظور: الخاص بالمرأة تجاه الحياة والمجتمع.

## الهوامش:

١. ينظر: الرويسي، محمد حبيب: مقارعة أبوة المكبوت، مجلة كتابات معاصرة أكتوبر- ٢٠٠٧: عدد٦٥، بيروت، ص٢٢.

٢. ينظر: محجز، خضر: "جسد الأنثى في مدونة الشاعرة ضحى بوترعة"، مجلة فصول، القاهرة، العدد٧٩. شتاء/ ربيع٢٠١١.

٣. ينظر: خنسة؛ وفيق: جدل الحداثة في الشعر "دراسة تطبيقية"، دار الحقائق، بيروت، ١٩٨٥، ط١، ص١٤.

٤. ولا يتوقف الأمر بالمرأة عند تبني الخطاب الذكوري الحسي فحسب؛ بل ترجو تقبل المتلقي الذكر حين لا تهدي كتابتها في الغالب إلا ينظر إليه، ولا تطلب إلا تقديمه واعترافه، كأنه هو الذي سيمنحها القبول في عالم هو الذي طبعه بطابعه، وأضفي عليه شروطه وسلطته.

موقع دنيا الوطن. ٥/ ١٢/ ٢٠١٢. رابط:
http:// pulpit. alwatanvoice. com/ articles/ 06/ 19/ 48350.

٥. لطالما ارتضت المرأة للرجل أن ينوب عنها في رسم جغرافيا روحها ، وجسدها ، وأخص ممتلكاتها، والشواهد الشعرية على ذلك كثيرة، منها ما قاله الشاعر أحمد عبد المعطي حجازي في قصديته المعنونة بـ (القديسة) ، والتي يصور فيها تضحيات المناضلة جميلة بوحريد بملذاتها وهذه القصيدة من ديوان "مدينة بلا قلب" نشرت العام١٩٥٧: "لم تتحسس صدرها/ حتى اغتني وصار رمانا/ ولم تكلم في أمور الحب إنسانا/ فقد قضت عمرها/ حاملة رسالة من التلال/ لم تبتسم جميلة/ لم تفترش عشباً بجنب عاشق تحت القمر/ لم تعرف اللثما/ لم تعرف الغرام إلا خاطراً، حلما/ فقد مضى كل فتى في سنها إلى الجبال". انظر: حجازي، أحمد عبد المعطي: الأعمال الكاملة، ديوان الشعر العربي، مؤسسة سعاد الصباح، الكويت، القاهرة، ١٩٩٣، ص١٢٥- ١٢٩.

٦. خنسة؛ وفيق: جدل الحداثة في الشعر "دراسة تطبيقية" مرجع سابق: ص٢٣.

٧. ينظر: نجم؛ مفيد: الكتابة النسوية "إشكالية المصطلح"، مجلة نزوى، عُمان، عدد٤٢، إبريل٢٠٠٥، ص٩٠.

٨. ينظر: نجم؛ مفيد: الكتابة النسوية: "إشكالية المصطلح"، مرجع سابق، ص٨٩.

٩. محجز؛ خضر، أدب ونقد حديث، ط٢، مكتبة المكتبة، غزة، ٢٠١٠، ص٨٩-٩٠.

١٠. ينظر: موسوعة الحديث. ٢٨/ ١١/ ٢٠١٢. رابط:

http:// www. islamweb. net/ hadith/ display_hbook. php?indexstartno=0&hflag=&pid=674959&bk_no=482&startno=21

١١. تاريخ ابن خلدون. ج٢. دار الفكر. بيروت. ٢٠٠٠. ص٣٦٨.

١٢. ينظر: فوكو، ميشيل، مسيرة فلسفية، ترجمة جورج أبو صالح، مركز الإنماء القومي، بيروت، ١٩٨٤، ص٥٢.

١٣. حسنين، عايدة: رؤى الياسمين. "ديوان شعر"، اتحاد الكتاب الفلسطينيين، غزة، فلسطين، ١٩٩٣، ص١.

١٤. سورة النحل، الآية٥٨.

١٥. عودة؛ ريتا: ثورة على الصمت، ديوان شعر، دائرة الثقافة في وزارة المعارف والثقافة، مطبعة كفر كنا، فلسطين، ١٩٩٤، ص١٣.

١٦. httpcLLwwwsqma3y. net.

١٧. عودة؛ ريتا: ثورة على الصمت، ديوان شعر، مرجع سابق، ص ١٢.

١٨. عودة؛ ريتا، ثورة على الصمت، ديوان شعر، مرجع سابق: ص١٨.

١٩. القلازين؛ صباح: اعترافات متوهجة "ديوان شعر" منشورات الاتحاد العام للمراكز الثقافية، غزة، ١٩٩٨، ص١٣-١٤.

٢٠. فرويد؛ سيجموند، محاضرات تمهيدية في التحليل النفسي، ترجمة أحمد عزت راجح، مراجعة محمد فتحي، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، دون تاريخ، ص٣٢٦.

٢١. موقع نور الأدب، ٥/ ١٢/ ٢٠١٢. رابط:

http:// www. nooreladab. com/ vb/ showthread. php?t=6281

٢٢. السمعلي؛ عفاف محمد: زخات مطر، دار البراق، تونس، ٢٠١٢، ص٣٠.

٢٣. موسوعة الشعر العربي. ٥/ ١٢/ ٢٠١٢، رابط:

http:// arabicpoems. com/ home/ poem/ 2895. html?ptid=10

٢٤. نصوص شعرية لشاعرات فلسطينيات، اتحاد الكتاب الفلسطينين بالتعاون مع المركز الثقافي البريطاني،غزة، مارس،١٩٨٨، ص٢٧.

٢٥. نصوص شعرية لشاعرات فلسطينيات، مرجع سابق، ص٢٧.

٢٦. لابلانش؛ جان و بونتاليس؛ ج. ب، معجم مصطلحات التحليل النفسي، ترجمة مصطفى حجازي، ط٣، بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر و التوزيع، ١٩٩٧، ص٣٥٥.

٢٧. الشروف؛ هلا: سأتبع غيماً "ديوان شعر"، دار الأدب للنشر والتوزيع، بيروت لبنان، عبد المحسن القطان، ط١، ٢٠٠٥، ص٨.

٢٨. أبو عقصة داود؛ سهير: الوصايا العشر "ديوان شعر"، مطبعة الشرق العربية، القدس، ط١، ١٩٩٩، ص٩٥.

٢٩. القلازين؛ صباح: اعترافات متوهجة، مرجع سابق: ص١٣.

٣٠. نصوص شعرية لشاعرات فلسطينيات، مرجع سابق، ص١٣، ١٤.

٣١. السوسي؛ سمية: أول رشفة من صدر البحر "ديوان شعر"، اتحاد الكتاب الفلسطينين، غزة، ١٩٩٨، ص٥٦.

٣٢. السائح؛ ليلى: طقوس البراءة "ديوان شعر"، المؤسسة العربية للدراسات والنشر بيروت، ١٩٧٩، ص٨٠.

٣٣. درويش، أنيسة: وأهون عليك، "ديوان شعر"، دار الكاتب، القدس، ١٩٩٣، ص٨٣، ٨

٣٤. المملكة المغربية، وزارة الثقافة. فضاء الإبداع. ٩/ ١٢/ ٢٠١٢. رابط:

http:// minculture. gov. ma/ index. php?option=comcont.

## المصادر والمراجع:

- القرآن الكريم.

## أولاً ـ الكتب:


١. أبو عقصة داود؛ سهير: الوصايا العشر "ديوان شعر"، مطبعة الشرق العربية، القدس، ط١، ١٩٩٩.

٢. حجازي، أحمد عبد المعطي: الأعمال الكاملة، ديوان الشعر العربي، مؤسسة سعاد الصباح، الكويت، القاهرة، ١٩٩٣.

٣. حسنين، عايدة: رؤى الياسمين. "ديوان شعر"، اتحاد الكتاب الفلسطينيين، غزة، فلسطين، ١٩٩٣.

٤. درويش، أنيسة: وأهون عليك، "ديوان شعر"، دار الكاتب، القدس، ١٩٩٣.

٥. الرويسي، محمد حبيب: مقارعة أبوة المكبوت، مجلة كتابات معاصرة أكتوبر، بيروت– ٢٠٠٧: عدد٦٥.

٦. السائح؛ ليلى: طقوس البراءة "ديوان شعر"، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ١٩٧٩.

٧. السمعلي؛ عفاف محمد: زخات مطر، دار البراق، تونس، ٢٠١٢.

٨. السوسي؛ سمية: أول رشفة من صدر البحر "ديوان شعر"، اتحاد الكتاب الفلسطينين، غزة، ١٩٩٨.

٩. الشروف؛ هلا: سأتبع غيماً "ديوان شعر"، دار الأدب للنشر والتوزيع، بيروت لبنان، عبد المحسن القطان، ط١، ٢٠٠٥.

١٠. عودة؛ ريتا: ثورة على الصمت، ديوان شعر، دائرة الثقافة في وزارة المعارف والثقافة، مطبعة كفر كنا، فلسطين، ١٩٩٤.

١١. فرويد؛ سيجموند، محاضرات تمهيدية في التحليل النفسي، ترجمة أحمد عزت راجح، مراجعة محمد فتحي، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، دون تاريخ.

١٢. فوكو، ميشيل، مسيرة فلسفية، ترجمة جورج أبو صالح، مركز الإنماء القومي، بيروت، ١٩٨٤.

١٣. القلازين؛ صباح: اعترافات متوهجة "ديوان شعر" منشورات الاتحاد العام للمراكز الثقافية، غزة، ١٩٩٨.

١٤. لابلانش؛ جان و بونتاليس؛ ج. ب، معجم مصطلحات التحليل النفسي، ترجمة مصطفى حجازي، ط٣، بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ١٩٩٧.

١٥. محجز، خضر: "جسد الأنثى في مدونة الشاعرة ضحى بوترعة"، مجلة فصول، القاهرة، العدد٧٩. شتاء/ ربيع٢٠١١.

١٦. نجم؛ مفيد: الكتابة النسوية "إشكالية المصطلح"، مجلة نزوى، عُمان، عدد٤٢، إبريل٢٠٠٥.

١٧. نصوص شعرية لشاعرات فلسطينيات، اتحاد الكتاب الفلسطينين بالتعاون مع المركز الثقافي البريطاني،غزة، مارس،١٩٨٨.

## ثانياً- مواقع الشبكة العنكبوتية: "internet"

١. موقع دنيا الوطن. ٥/ ١٢/ ٢٠١٢. رابط:

http:// pulpit. alwatanvoice. com/ articles/ 06/ 19/ 48350.

٢. موسوعة الحديث. ٢٨/ ١١/ ٢٠١٢. رابط:

http:// www. islamweb. net/ hadith/ display_hbook. php?indexstartno=0&hflag=&pid=674959&bk_no=482&startno=21

٣. منتدى سماعي. ٢٠/ ١٠/ ٢٠١٢م. رابط:

http: www. sama3. net/ forum/ showthread. php?=31940

٤. موقع نور الأدب. ٥/ ١٢/ ٢٠١٢م. رابط:

http:// www. nooreladab. com/ vb/ showthread. php?t=6281

٥. موسوعة الشعر العربي. ٥/ ١٢/ ٢٠١٢م. رابط:

http:// arabicpoems. com/ home/ poem/ 2895. html?ptid=10

٦. المملكة المغربية، وزارة الثقافة. فضاء الإبداع. ٩/ ١٢/ ٢٠١٢. رابط:

http:// minculture. gov. ma/ index. php?option=comcont.

# كيف يحاول المهزوم أن يبدو منتصراً في (قنديل أم هاشم) ؟! *

د. غسان إسماعيل عبد الخالق **

* تاريخ التسليم: ٧/ ١١/ ٢٠١٣م، تاريخ القبول: ٢٤/ ١٢/ ٢٠١٣م.
** أستاذ مساعد/ قسم اللغة العربية وآدابها/ جامعة فيلادلفيا/ الأردن.

**ملخص**:

تطمح هذه القراءة إلى موضعة رواية (**قنديل أم هاشم**) في سياقها التاريخي والحضاري والسردي العربي الحديث من جهة، كما تطمح إلى تفكيك مضامين وتقنيات الرواية ثم إعادة بنائها من منظور واقعي نقدي من جهة ثانية. فقد استمدت (**قنديل أم هاشم**) ، وما زالت تستمد أهميتها من كونها واسطة العقد الروائي المهجوس بالرحلة والواصل بين الشرق والغرب، نظرًا لما سبقها من محاولات ولما أعقبها من محاولات، ولأنها انطوت أيضًا على تشخيص لافت لواقع المجتمع المصري بوصفه ممثلاً للمجتمع العربي المسلم ولواقع المجتمع البريطاني بوصفه ممثلاً للمجتمع الغربي المسيحي. على أن القراءة المتمعنة في هذه الرواية، تسلمنا لجملة من التناقضات الفكرية والفنية التي ترسّخ حقيقة استسلام البطل المثقف لواقعه الاجتماعي المعطوب وتسليمه بتفوُّق الواقع المضاد المتقدّم.

### *How the Defeated Character Tries to Appear Victorious (Um Hashim's Lantern) Novel.*

## *Abstract:*

*This reading aims to situate Yahya Haqqi's novel **Qandeel Om Hashem (Om Hashem's Lantern)** within the context of its modern historical, cultural and Arabic narrative. This study aims to deconstruct the content and narrative techniques of this novel and then to reconstruct it from a critical and realistic perspective. **Om Hashem's Lantern** has derived its importance from being a masterpiece that is obsessed with journeying and serves as a link between the East and the West in the light of previous and subsequent attempts. It also includes a clear diagnosis of the reality of Egyptian society as a representative of an Islamic, Arab society, on the one hand, and the British, Christian, Western society, on the other hand. However, a close reading of the novel shows a number of intellectual and technical contradictions. These contradictions reinforce the educated protagonist's submission to his dysfunctional social reality and his resignation to the superiority of the opposite advanced reality.*

## قنديل أم هاشم ويحيى حقّي في عيون النقاد:

تبوّأ القاص والناقد يحيى حقّي منزلة شاهقة في الأدب المصري الحديث بوجه خاص، وفي الأدب العربي الحديث بوجه عام. وقد استأثر مبدعًا وناقدًا، بالمئات من الدراسات والأبحاث والمقالات. ولأن ما كُتب عنه غزير ومتنوع إلى درجة أنه يمكن أن يظلّ منجمًا خصبًا للعديد من رسائل الماجستير والدكتوراه، فسوف نمثّل لهذا الفيض بآراء بعض الباحثين والنقاد المعدودين.

لقد أكد شكري عيّاد أن صورة يحيى حقّي قد رسخت في ذهنه، منذ أن قرأ له (**قنديل أم هاشم**) في عام ١٩٤٤. مع أنه كان قد أعجب به على نحو غامض حينما قرأ له في مستهل الثلاثينيات قصتين فاتنتين على حد تعبيره هما: (قصّة في السجن) و (إزاءة ريحة) ، وقد نشرتا في (المجلة الجديدة) . ومع أن شكري عيّاد لا يعدّ (**قنديل أم هاشم**) أجود أعمال يحيى حقّي، فإنه يراها العمل الأكثر صراحة في التعبير عن آرائه؛ فهي تمثل مزاوجة لافتة بين الفن والدّين، ما فتئ يحيى حقّي يحفر بصبر وأناة لاستخراج عروقها. على أن عيّاد لا يلبث أن يستدرك قائلاً: (إن يحيى حقّي متصوِّف حقًا، ولكنه «متصوِّف علمي» وهذه التركيبة هي التي تجعل التصوّف عنده خفيًّا كما تجعل العلم أبعد شيء عن البال حين يتحدث الناس عن فنِّه) .

وأما على الصعيد الفنِّي فيذهب عيّاد إلى القول: (بقدر ما في قلق يحيى حقّي من عنف صوفي، وغموض لا يمكن إحساسه، ترى في أسلوبه التجديد والحتمية والإيجاز والموضوعية) ، ثم يستأنف قائلاً: (هذا هو الجانب العلمي في المركّب. لقد وصف يحيى حقّي موقف الكاتب الفنان من هذين الطرفين بأنه «حيرة في الاهتداء إلى الطريق الوسط بين قلق الفكرة وهدوء الأسلوب». ولو أنصف، وكان من أصحاب الجدليّة، لقال إنه جدل دائم يخلق الفن الحيَّ، وهو جدل قائم في أدبه على أصحّ ما يكون) .

ويرى طه وادي أن (**قنديل أم هاشم**) قد نقلت قضية الصراع بين أنصار الثقافة الإسلامية والثقافة الغربية من إطار الفكر إلى إطار الفن. بل لقد أعطى هذا الانتقال سمة طبقية، عبر جزمه بأن هذه الرواية تعكس أزمة الطبقة المصرية الوسطى وتمزّقها بين الثقافتين العربية والإسلامية، بحثًا عن أسلوب جديد للحياة في مصر . وقد خلص إلى أن الرواية (رمزيّة) تميل إلى التشخيص الواقعي، كما أنها اتسمت بالجرأة في معالجة (نوعية الحضارة المطلوبة) لإحداث التقدّم في مصر .

لكن السعيد الورقي، يقطع بأن البحث عن الذات هو المشكلة الحقيقية لإسماعيل أو بطل (**قنديل أم هاشم**) ، وأن هذه المشكلة تصاعدت لدى إسماعيل في إنجلترا ثم انفجرت على نحو عنيف بعد أن عاد إلى السيدة زينب مدجّجًا بأوهام التفوّق العلمي، لكن وفي ضوء اضطرار إسماعيل للاعتراف بضرورة المزاوجة بين علمية الغرب وروحية المشرق، كما يستنتج الورقي، فإنه يخلص إلى القول بأن إسماعيل قد تصالح مع واقعه وأنهى تناقضه الذاتي والموضوعي معه. ويفصّل الورقي هذا التصالح فرديًا واجتماعيًا، استنادًا إلى قول إسماعيل: «لقد حاولت أن تبقى أنت وتلغي من الوجود سائر الناس، حاولت أن تنفصل وأنت لا تملك إلا الاتصال»، ثم إلى قوله: «فإني قد قبلتكم بكل قذارتكم وجهلكم وانحطاطكم. فأنتم مني وأنا منكم» .!!

وحاول فاروق عبد المعطي الولوج إلى جوهر ما قام به يحيى حقي في (**قنديل أم هاشم**) ، فرصد حقيقة عدم اكتفائه بتسجيل ما يقع ويتفاعل، حدثًا وإنسانًا، ومبادرته إلى التعاطف معهما، إلى درجة الاعتقاد بأنه لا يتفرّج على نماذجه أو شخوصه فحسب، ولكنه (ينجذب بكل معاني كلمة «انجذاب» إلى الشخص الذي يتفرّج عليه أو الموقف الذي يسجله؛ يسأل نفسه في امتحان شديد القسوة للذات: أين أنا من هذا الإنسان الذي أكتب عنه؟ أين أنا من هذا الذي أراه من حولي وأسجّله؟) .

وأما غالي شكري فقد قسا كثيرًا على يحيى حقي، حينما توّجه زعيمًا للتيار الانتهازي في الرّواية، وذلك في سياق تصنيفه للتيارات الروائية التي سبقت وواكبت وأعقبت ثورة ١٩٥٢، انطلاقًا من ضيقه برؤاه الصوفية والمثالية المفارقة للعقلانية والقوانين العلمية .!!

لم تستأثر رواية (**قنديل أم هاشم**) –فحسب– بتحليلات وتأويلات النقّاد والباحثين، بل لقد استأثرت آراء يحيى حقّي في الإبداع الروائي عمومًا باعتنائهم أيضًا؛ فهذا أحمد إبراهيم الهوّاري يتوقف بإزاء التعانق بين الخاص والعام في فهم حقّي لعملية الإبداع الروائي، ليؤكد حقيقة أن حقّي ليس ممن يحتفون بالرواية بوصفها معرضًا للتسلية، بل بوصفها بحثًا في القضايا الوجودية للإنسان، وهي خلافًا للعلوم الطبيعية تلج عالم الإنسان بوصفه كلا متكاملاً وليس بوصفه ظواهر جزئية متباعدة، والأهم من ذلك النفاذ إلى حقيقة أن الإنسان (ليس بطاقة أو رقمًا أو ملفًّا أو رسمًا بيانيًا أو نبتًا منتزعًا من جذوره بل كائن ينبض بالحياة، مندس في نسيج معقّد من علاقات متبادلة تجمع بين النقيضين، فهو فذ ومتشابه، متفرّد وملتحم) .

إن هذا الفهم لعملية الإبداع الروائي، يوقف الروائي مع السياسي وعالم النفس على قدم المساواة، من حيث إن الإنسان يغدو لدى الثلاثة موضوع بحث شامل، لكنه يضيف

للروائي أيضًا ميزة التوحّد مع موضوعه وضرورة تقمّص شخوص العمل الروائي حتى تصبح أنا الروائي هي الآخر في الرواية . ولذلك فإن يحيى حقّي يسند لقوة الملاحظة ومراقبة الإيقاع اليومي للحياة وظيفة متقدمة لدى الروائي، الذي يمكن أن نراه ساكنًا وهادئًا في الظاهر، لكنه في الواقع مرصد لكل ما يتحرك ويُسمع ويُشمّ . وربما لهذا السبب لم يجد حقّي ضيرًا في نسبة فني القصة والرواية العربية الحديثة إلى الغرب بفعل التأثر بالأعمال الأدبية الأوروبية المترجمة بوجه خاص، لأنه يدرك جيدًا الفرق الجوهري بين السِّير وقصص ألف ليلة وليلة والمقامات وبين القصة أو الرواية الأوروبية؛ فالأولى وإن انطوت على بعض البذور القصصية أو الروائية هنا أو هناك، إلا أنها دُرست بوصفها معارض لغوية متخمة بالنحو والبديع، وتخلو من الوحدة الفنية والقصد لإبداء الرأي أو إبراز المذهب .

وربما كانت الأحكام النقدية التي أسبغها محمد مندور على يحيى حقي الناقد، هي الأكثر جدارة بالتأمل؛ فقد أكّد أن لديه اتجاهًا أصيلاً خاصًا في النقد يمكن تلخيصه بالتركيز على دراسة أساليب التعبير وضرورة الاهتمام بها في الدرجة الأولى . ولم يفته التنويه باعتناء يحيى حقي البالغ بتحديد اللفظ، لأن هذا التحديد من شأنه أن يحدد طرائق التفكير أيضًا، فالإنسان يفكّر بوساطة الألفاظ. وقد خلص إلى أن يحيى حقي ناقدًا (قد وضع الأسس العامة لعلم جديد يجب أن نعنى به كل العناية وهو علم الأسلوب على أساس من حساسية جمالية ولغوية وعقلية بالغة الرهافة) ، ثم ختم رأيه المدوّي هذا بتمنّيه على واضعي كتب البلاغة والأسلوب، أن يستخلصوا هذه المبادئ ويشرحوها ويفسّروها ويضربوا الأمثلة لها، لأنهم لو فعلوا ذلك (لأحدثوا أكبر ثورة في العقلية العامة، وفي النهضة الثقافية والأدبية والفكرية المرجوّة) !!

وبوجه عام فإن النقاد والباحثين يكادون يجمعون على ما ذهب إليه طه وادي بخصوص فائض (الحركة الفكرية) في (**قنديل أم هاشم**) على حساب (الحركة الدرامية) ، وبخصوص التوظيف الحضاري لرمز المرأة التي غدت قناعًا للغرب اسمه ماري وقناعًا للشرق اسمه فاطمة– علمًا بأن ماري بدت في (**قنديل أم هاشم**) أكثر إقناعًا وتماسكًا من فاطمة– فضلاً عن ملاحظة التكثيف الرمزي في الرواية على حساب الأحداث وربما على حساب اللغة الأدبية. وهي الملاحظة التي دفعت يحيى حقّي إلى التصريح بثورته على الأساليب الزخرفية لأنه متحمس أشدّ التحمس لاصطناع أسلوب جديد، يسمّيه الأسلوب العلمي الذي يهيم أشد الهيام بالدقة والعمل . بل دفعته أيضًا إلى القطع بأن التكثيف الملحوظ في (**قنديل أم هاشم**) لا يمثّل ملمحًا اعتباطياً، بل يمثل فهمه الخاص للعمل

القصصي الطويل، لأنه– أي يحيى حقّي– (ضيِّق الصدر بالسرد وتتابع الحوادث) ويحبّ أن يصل بسرعة إلى (المغزى والدّلالة) .

على أن تحرّي الموضوعية يدفعنا إلى ضرورة الاستدراك على ما تقدّم من آراء لهؤلاء الباحثين والنقاد، فيما كتبه يحيى حقي المبدع والناقد؛ فقول شكري عيّاد بأن يحيى حقي قد كان (متصوّفًا علميًا) يشتمل على قدر من التسوية اللفظية بين متناقضين لا يسندهما الخطاب الروائي أو النقدي لدى يحيى حقي الذي لم يكن متصوّفًا بالمعنى النظري أو السلوكي لمصطلح التصوّف، ولم يكن أيضًا من دعاة النزعة العلمية الوضعية الجافة، وأظن أن (الميل إلى التأمّل) هو الوصف الأكثر دقة لجوهر ما أبدعه يحيى حقي، روائيًا وناقدًا.

وأما اتجاه طه وادي إلى قصر طموح المجتمع المصري لامتلاك أسلوب جديد في الحياة على الطبقة المصرية الوسطى، فهو أيضًا انتقاص من طموح يحيى حقي لبعث مجتمع مصري مضاد لنمط التفكير اللاعقلاني، ويستوي لديه في هذا الطموح الفلاّح مع العامل، والإقطاعي مع الطّالب، والبرجوازي الغني مع المتوسط الحال أو البسيط.

ولا نحتاج إلى جهد كبير لإثبات خطل ما خلص إليه السعيد الورقي بخصوص تصالح إسماعيل مع واقعه؛ فرغم أننا نتفق معه بخصوص تمحور أزمته حول البحث عن الذات، إلاّ أنّ مضمون الاقتباس الثاني الذي استند إليه ليثبت لنا هذا التصالح مع الواقع، هو أبعد ما يكون عن هذا التصالح، بل هو يمور بالغضب والنقمة والاحتقار المضمر لهذا الواقع.

ولا يخلو رأي فاروق عبد المعطي من مجازفة كبيرة مؤداها إمكانية القول بأن يحيى حقي لم يكن يدرك ضرورة المحافظة على مسافة محدّدة بينه وبين شخوصه بسبب المبالغة في تأكيد اندماجه بشخوصه. علمًا بأن اتجاه يحيى حقي لتنصيب سارد خفي في (**قنديل أم هاشم**) يخفّف إلى حد بعيد من وطأة اتهامه بهذا الاندماج. لكننا لن نتردد –في الوقت نفسه– في المسارعة لدفع صفة (زعامة التيار الانتهازي) التي وصمه بها غالي شكري في سياق تصنيفه لاتجاهات الخطاب الروائي في مصر، قبل وأثناء وبعد ثورة ١٩٥٢، لأنه وصف أخلاقي مبني على موقف أيديولوجي بحت، وليس توصيفًا نقديًا مستمدًا من جوهر ما كتبه يحيى حقي، روائيًا أو ناقدًا.

ولا ريب في أن الحماسة هي التي دفعت أحمد الهواري إلى القطع بأن يحيى حقي روائي مهجوس بالقضايا الوجودية الكبرى للإنسان في معرض تدليله على أنه ليس روائيًا معنيًا بالتسلية؛ فمع أننا لا نماري في اشتمال (**قنديل أم هاشم**) وغيرها من أعمال يحيى حقي على شواغل فكرية بارزة، إلا أن علينا الاعتراف بأن هذه الشواغل لم ترتق إلى مستوى التفلسف العميق الذي يمكن أن يضع يحيى حقي في منزلة الفيلسوف الوجودي، بل

إنها لم تصل به إلى مستوى الهواجس الفلسفية الناضجة التي يمكن أن نقع عليها لدى طه حسين أو توفيق الحكيم في (أديب) ثم في (عصفور من الشرق) .

وبالرغم من الأهمية البالغة التي انطوت عليها أحكام محمد مندور بخصوص ريادة يحيى حقي على صعيد تأسيس علم الأسلوب، إلا أن داعي الدقة يدفعنا إلى القول بأنه كان ناقدًا انطباعيًا جريئًا ولم يدّخر وسعًا في التأشير على ما يجب الاتجاه إليه من مناهج نقدية جديدة، وهو ما أكّده يحيى حقي نفسه من باب الحرص على أن لا تحمّل آراؤه النقدية أكثر مما تحتمل.

وخلاصة ما سوف نعمد إلى إبرازه في هذه القراءة الجديدة ل (**قنديل أم هاشم**) ، والتي دفعنا إلى القيام بها هذا الترافع المأساوي في المشهد السياسي المصري بين تيّار التقليد وتيّار الحداثة: ريادة يحيى حقي على صعيد رصد التنازع الفكري المؤلم في عمق وجدان المجتمع المصري بوصفه نموذجًا للمجتمعات العربية المسلمة، وقصوره النسبي عن ترجمة هذا التنازع فنيًا، وذلك من خلال التأشير على الانكسارات التي اعترت عملية الإنماء القصصي لشخصية إسماعيل بطل (**قنديل أم هاشم**) ، والتدليل نصيًا على أن هذا البطل قد انتهى به الحال مهزومًا أمام الواقع ومستسلمًا له، وليس متصالحًا معه أو منتصرًا على سلبياته.

## في البدء كانت الرحلة:

مثَّل أدب الرحلات، أبرز أشكال استيعاء الذات والآخر في الثقافة العربية؛ فقد أسهم هذا الأدب في تشكيل صورة العربي المسلم عن ذاته الحضارية في حقبة صعودها وفي حقبة أفولها، كما أسهم في تشكيل صورة العربي المسلم عن خصمه الحضاري في حقبة أفوله وفي حقبة صعوده. وإذا كانت رحلة ابن جبير ثم رحلة ابن بطوطة تنهضان بوصفهما النموذجين المثاليين لمتوالية الصعود فالأفول العربي والأفول فالصعود الغربي في العصر الوسيط ، فإن رحلة الطهطاوي إلى باريس، أسهمت إلى حد بعيد، في بعث رواية الرحلة الوجودية العربية الحديثة، ورفدها بالعديد من التساؤلات الفلسفية والتاريخية والسياسية والإنسانية . وليس لنا أن نستغرب ذلك ف (الرحلة) كانت وما زالت و– ربما– ستظل، رمزًا للبحث المخلص والشاق عن جوهر الذات الفردية والجمعية، إلى الحد الذي دفع (تودورف) إلى إفرادها بالعديد من الخصائص في الرواية الفلسفية .

## فتّش عن المرأة!:

تقع (**قنديل أم هاشم**) في منتصف طريق الحوار بين الشرق والغرب عبر أسلوب الرحلة

الروائية، والذي بدأه طه حسين في عام ١٩٣٤م برواية (أديب) ، وتلاه توفيق الحكيم في عام ١٩٣٨م برواية (عصفور من الشرق) . ثم مهّده سهيل إدريس في عام ١٩٥٣م برواية (الحي اللاتيني) ، وكاد يتمّه الطيب صالح في عام ١٩٦٨م برواية (موسم الهجرة إلى الشمال) ، ثم ألحق به نجيب محفوظ إزاحة كادت تكون حاسمة في عام ١٩٨٣م عبر روايته (رحلة ابن فطّومة) ، لكن علاء الأسواني أعاد تمهيده في عام ٢٠٠٧م عبر روايته (شيكاغو) . ويمكننا الزعم بأن يحيى حقّي قد كان راصدًا نابهاً لهذا الحوار حتى عام ١٩٦٨، بدليل اشتباكه نقديًا مع توفيق الحكيم من جهة، وثبوت متابعته لإبداعات الشباب وأبرزهم في حينه الطيب صالح الذي استرعى انتباه النقاد عبر روايته (موسم الهجرة إلى الشمال) من جهة ثانية .

مع (أديب) يمكننا أن نلاحظ اتجاه السارد إلى إغفال اسم البطل الميكافيلي النبيل وتفعيل أسلوب الرسائل لنقل أفكار وعواطف وتجارب السارد والبطل. ومع (عصفور من الشرق) ثمة اتجاه لإبراز باريس وتغييب القاهرة تمامًا رغم الإهداء الموجّه إلى السيّدة زينب. وفي (الحي اللاتيني) هناك تكرار طريف لواقعة إغفال اسم البطل العروبي الملتزم وتركيز واضح على إبراز الصراع العربي الصهيوني رغم الأجواء البوهيمية التي تمور بها الرواية. وفي (موسم الهجرة إلى الشمال) تصعيد مطلق لذلك التقابل التراجيدي بين الشرق والغرب من منظور وجودي بحت. أما الجامع المشترك بين هذه النماذج كلها –بما في ذلك (**قنديل أم هاشم**) – فهو المرأة الغربية بوصفها بوابة العبور الأولى إلى الحضارة المنافسة، وبوصفها اللحظة التي تلخص تجربة الارتطام الأول مع الآخر المتفوّق؛ فكأن الشرق ذكر ووتر مشدود على الدوام، وكأن أوروبا أنثى وشاطئ مستلق بلا حدود! ولم يشذ عن هذا الإجماع إلا (رحلة ابن فطّومة) التي أبحرت في محيط التساؤلات الفلسفية المطلقة، و (شيكاغو) التي تفرّدت باستضافة الرجل والمرأة العربيين في الغرب الأقصى، وهما يكابدان نداءات الجسد وألاعيب مخبري السلطة.

## ريشة في مهب الريح:

(**قنديل أم هاشم**) باكورة مجموعات القاص والروائي والناقد المصري يحيى حقّي، أصدرها في عام ١٩٤٤م ، وكان قد بلغ عامًا. وإذا نظرنا بعين الاعتبار إلى حقيقة أن المؤلف كان قد درس الحقوق وامتهن العمل الديبلوماسي، صار في مقدورنا القول إن يحيى حقّي أراد من خلال هذه المجموعة أن يكثف أبرز هموم المثقف المصري وهواجسه في ضوء ما كادت تتمخض عنه الحرب العالمية الثانية من نتائج سياسية وفكرية وحضارية بالغة الخطر.

وكالعديد من الأقطار العربية وغير العربية المستعمَرة، مثّلت مصر أحد مسارح وجبهات الحرب العالمية الثانية بين دول المحور (ألمانيا، وإيطاليا، واليابان) ودول الحلفاء (أمريكا، بريطانيا، فرنسا، روسيا) دون أن يكون لها أي رأي أو مصلحة في هذه الحرب. بل إن كل مواردها الاقتصادية والبشرية، فضلاً عن ذلك، سُخِّرت لخدمة أهداف ومصالح بريطانيا وحلفائها. وما إن كادت الحرب تضع أوزارها، وتسفر عن انتصار مؤزّر للرأسمالية والاشتراكية من جهة، وهزيمة منكرة للنازية والفاشية من جهة ثانية، حتى كانت مصر تترنح حضاريًا وفكريًا واقتصاديًا وسياسيًا؛ فلا هي فرعونية ولا هي عربية إسلامية ولا هي رأسمالية ولا هي اشتراكية، رغم كل وزنها التاريخي، وموقعها الاستراتيجي، وعمقها البشري. لقد كانت تستعد للخروج من هذه الحرب– فعلاً وليس مجازًا– ريشة في مهب الريح، بعد أن أرهقتها الحروب والحملات العسكرية، وأنانية العثمانيين، وعنجهية إدارات الاستعمار الفرنسي ثم البريطاني، وتبَعية الأسرة الحاكمة، وسلطة الإقطاع، وسطوة رجال الدين، وهيمنة الخرافة، وضراوة الفقر.

## عتبة الحريّة:

خرجت مصر إذن، وهي تبحث عن هوية راسخة، وعن شخصية مستقلة، وعن ثوابت تركن إليها، فهل عثرت عليها أم أنها ظلت تبحث عنها؟ هذا ما حاول يحيى حقّي أن يقوله بوجه خاص عبر قصته الطويلة (**قنديل أم هاشم**) التي آثر أن يطلق عنوانها على مجموعته القصصية الأولى، والتي اشتملت أيضًا على خمس قصص هي على التوالي: السلحفاة تطير، كنا ثلاثة أيتام، كُنْ كان، القديس لا يحار، بيني وبينك. وقد تدرّج يحيى حقّي في هذه القصص الست الطويلة نسبيًا، من سؤال الهويّة، إلى سؤال التحوّل الطبقي، إلى سؤال الميتافيزيقا، إلى سؤال التجريد والرمز، إلى سؤال البوح والتجريب .

وما يسترعي نظر الناقد في هذه القصص تلك الجرأة الفكرية، وخاصة على صعيد نقض التفسيرات الشعبية الراسخة للإسلام، فضلاً عن مساءلة المواضعات الأخلاقية للمجتمع المصري. وقد بلغت هذه الجرأة حدًا يمكننا الزعم معه بأنها لو طرحت الآن لجوبهت بكثير من الاستنكار!

ولا ريب في أن يحيى حقّي، قد أفاد إلى أبعد حد ممكن، من المناخ الليبرالي الذي كان يهيمن على مصر في الأربعينيات، جرّاء التعددية الحزبية التي كانت مصر ترفل بها، والتي استأثرت بتشجيع الاستعمار البريطاني الذي رأى في هذه الليبرالية السياسية والفكرية، آلية مواتية لزعزعة القناعات الحضارية والقومية الكليّة في مصر تحت شعار (الحرية الفكرية والسياسية) . ومن البديهي القول إن هذه الحرية كانت تتوقف عند عتبة مساءلة واقع

الاستعمار، فعند هذا الحد كانت حرية المصريين تنتهي لتبدأ حرية بريطانيا! وربما لهذا السبب كادت هذه المجموعة القصصية الجريئة تخلو من الإشارة إلى الاستعمار البريطاني إلا عرضًا في موضعين: الأول في قصة (**قنديل أم هاشم**) وقد تضمن إشارة خاطفة لا تخلو من السخرية والتعريض في سياق وصف لحظة وصول باخرة العودة لميناء الإسكندرية (جنود وضباط وإخواننا المحتلون ولو أنهم أخلاط مطربشون، وحمّالون وصيارفة وزوّار) . والثاني في قصة (بيني وبينك) ، وقد تضمّن إشارة إلى الملاجئ التي كان المصريون يلوذون بها، احتماء من غارات الألمان على معسكرات البريطانيين في القاهرة .

## موجز القنديل:

في حي السيدة زينب تبدأ قصة (**قنديل أم هاشم**) وفيه تنتهي، وذلك على لسان سارد خفي، نكتشف فيما بعد أنه ابن شقيق (إسماعيل) بطل القصة. ويبدو أن والد إسماعيل كان أحد آلاف الفلاحين المصريين الذين هجروا الريف المصري في أواخر القرن التاسع عشر ويمّموا شطر القاهرة بغية تحسين أحوالهم المعيشية. وقد اختار السكن والعمل في حي السيدة زينب من باب التبرّك بالمقام، ولأنه المكان الوحيد الذي سبق له أن زاره طفلاً مع العائلة التي كانت تقصده للتبرك أيضًا. فعمل وتزوج وأنجب وكبر أبناؤه الثلاثة ومعهم ابنة أخيه فاطمة التي تربَّت في كنفه. واختار ابناه الأول والثاني الاكتفاء بما تيسَّر من القراءة والكتابة ثم اتجها إلى العمل، فيما اختار الابن الثالث (إسماعيل) متابعة التعليم حتى أنهى دراسته الثانوية بمعدل منخفض على نحو فاجأ الأب الذي قرر بعد طول بحث وتفكير أن يرسل به إلى إنجلترا لدراسة طب العيون.

يسافر إسماعيل ويلتحق بإحدى الجامعات البريطانية ويلمع ويتفوّق، وأثناء ذلك يلتقي طالبة الطب البريطانية (ماري) ، وتتوطّد علاقتهما ويخوضان حوارات محتدمة، تمثل هي خلال هذه الحوارات منطق الحضارة الغربيّة الواقعيّة العقلانيّة الوضعيّة العلميّة العمليّة الواثقة، ويحاول هو من خلالها أن يمثل منطق حواشي وهوامش الحضارة العربيّة الإسلاميّة الحالمة والخرافيّة والمهزوزة. ولا يلبث أن ينهار عصبيًا وذهنيًا جرّاء تمزقه بين صوت عقله وصوت عاطفته، أو جرّاء شعوره بالضآلة أمام جرأة ماري وتصالحها مع ذاتها، فتهرع لإنقاذه من اكتئابه، وتصطحبه للاستجمام في الريف الإنجليزي، ولا تبخل عليه بكلامها وجسدها حتى يبرأ فينهض من جديد، وقد صار أشد حماسة منها لمنطق المادة والعقل والجسد، وأكثر احتقارًا منها لمنطق الروح والخيال والعاطفة. بل إنه لا يدّخر وسعًا لتحديها وتجاوزها ولا يتردّد في أن يدعوها قبل عودته إلى مصر لقضاء ليلة وداعية

جامحة، فتلبّي دعوته دون تردّد رغم ارتباطها بصديق بعده، ولسان حالها يقول: هذا هو التطبيق العملي لفلسفة الغرب الواقعي!

لم يتأخَّر إسماعيل في إعلان تمرّده التّام على ثقافة الشرق فيعمد منذ أول ليلة يقضيها في منزل والده، بعد غياب امتد سبع سنوات، إلى الاحتجاج على معالجة عيني خطيبته –ابنة عمه– بالزيت المجلوب من مقام السيدة زينب (أم هاشم) ، وأمام إنكار أمه وأبيه لا يتردد في اختطاف زجاجة الزيت والتطويح بها من خلال الشبّاك، بل إنه يختطف عصا والده ويندفع بها هائجًا باتجاه المقام، ويحطّم قناديله المضاءة، فيهجم عليه الزوّار والمريدون ويكادون يفتكون به لولا تدخل خادم المقام الذي عرفه وأكّد للناس أنه قد مُسّ. ورغم انهياره العصبي المفاجئ والمذهل يصرّ إسماعيل على معالجة ابنة عمه وفقًا لقواعد وتقنيات طب العيون الذي أتقنه في بريطانيا فتفقد بصرها تمامًا، وينهار ثانية ويغادر المنزل ويتشرّد، فيتيح له هذا التشرّد فرصة التعرّف –عن قرب– إلى ما تعانيه مصر من فقر ومرض وجهل، وكأن كل ما تعرّض له من مهانة وإذلال قد تكفل بتحريره من شعوره العميق بالذنب، فراح يتقرّب من المقام تدريجيًا حتى عاد إلى منزله مصطحبًا زجاجة زيت (أم هاشم) ، وواظب على معالجة عيني خطيبته وابنة عمه بها، حتى تحسنتا وأبصرت بهما! ثم افتتح عيادة لطبّ العيون في حي شعبي، وخصّ الفقراء والفلاحين بعنايته لقاء أجر رمزيّ زهيد، وتزوَّج ابنة عمه وأنجب منها عشرة أولاد وبنات!! وعاش حياة رتيبة عادية حتى مات.

## ملامح وسمات:

هذا التلخيص المكثّف لقصة (**قنديل أم هاشم**) التي شغلت نحو خمسين صفحة من القطع الصغير، والذي خلا من عشرات التفاصيل الجزئية والثانوية الدّالة التي يصعب حشدها للقارئ مرة أخرى، يهدف إلى إشراك القارئ في الجوّ العام للقصة، كما يهدف إلى توفير منصة يمكن الانطلاق منها لتسجيل أبرز الملامح الفنيّة والفكريّة التي يمكن رصدها في قصة (**قنديل أم هاشم**) .

ولعل مسألة التباس التجنيس تقف على رأس هذه الملامح، إذ لا يخفى على الناقد والقارئ البصير أن (**قنديل أم هاشم**) كتبت خلال حقبة تداخلت فيها معايير القصة الطويلة مع الرواية، وجاءت من حيث زمن السرد الداخلي (٥٠ سنة تقريبًا) أقرب إلى الرواية. وهي –دون ريب– أكثر قصص المجموعة اشتمالاً على هذا الالتباس التجنيسي. وعلى الرغم من أن يحيى حقّي قد بذل جهدًا لافتًا على صعيد إنماء شخصية إسماعيل وإكسابها مصداقية واقعيّة وفكريّة ونفسيّة، إلا أن هذا الإنماء قد اعترته انكسارات درامية مفاجئة، وليست

مقنعة، مع ضرورة التذكير بأن سائر الشخصيات الثانوية قد بدت أدوارها الإسنادية للشخصية الرئيسة مكتملة النّماء ومنطقية ومبرّرة. **ويمكن إجمال هذه الانكسارات فيما يأتي**:

- **أولاً**- إخفاقه المفاجئ في الحصول على معدل يؤهله للالتحاق بالجامعات المصرية لأن امتحان الثانوية العامة صادف بلوغه مرحلة المراهقة، وكأن غيره ممن أحرزوا معدّلات مرتفعة لم يبلغوا هذه المرحلة! فبدا هذا العذر الذي تعلّل به المؤلف مسوّغًا هشًا لتبرير سفر إسماعيل إلى بريطانيا.

- **ثانياً**- ثورته العارمة وانهياره الشّديد بعد وصوله مباشرة إلى المنزل، دون تمهيد أو مقدمات.

- **ثالثاً**- عودته إلى المقام واقتناعه بإمكانية مداواة عيني ابنة عمه بزيت أم هاشم وتصالحه مع الواقع المصري المرير، بوجه عام.

وقد بدا هذا كله ضربًا من التسليم التّام بالأمر الواقع، أكثر منه تفهمًا لخارطة التناقضات والصراعات والثنائيّات التي تحكم الواقع: «**ما هذا الصخب الحيواني؟ وما هذا الأكل الوضيع الذي تلتهمه الأفواه؟ يتطلّع إلى الوجوه فلا يرى إلا آثار استغراق في النوم كأنهم جميعًا صرعى أفيون. لم ينطق له وجه واحد بمعنى إنساني. هؤلاء المصريون: جنس سمج ثرثار، أقرع أرمد، عار حافٍ، بوله دم، وبرازه ديدان، يتلقى الصفعة على قفاه الطويل بابتسامة ذليلة تطفح على وجهه. ومصر قطعة (مبرطشة) من الطين أسِنَت في الصحراء، تطنّ عليها أسراب من الذباب والبعوض، ويغوص فيها إلى قوائمه قطيع من جاموس نحيل**» !!

هذا المقطع القاسي الذي اقتبسناه قصدًا، لم يفت النقاد والباحثين، فهو ينطوي على جلد مفرط للذات، وقد يصل حدود التحقير الشديد لها، ومما يزيد من وقعه وتأثيره حقيقة أن يحيى حقّي يتحدّر من أصول تركية أرستقراطية، طالما استفزت الوجدان المصري الوطني والشعبي الذي اكتوى طويلاً بعنجهية الأقليّة التركيّة النافذة في مصر وتحكّمها في العديد من مفاصل الحياة المصريّة، فضلاً عن أن يحيى حقّي قضى مدة من الزمن في تركيا بحكم عمله في حقل الديبلوماسيّة المصريّة الخارجيّة، ولا بد أن تكون العلمانيّة الأتاتوركيّة التي غيّرت وجه تركيا العثمانيّة قد استرعت انتباهه ودفعته مرارًا إلى المقارنة بين واقع ومستقبل تركيا من جهة وواقع ومستقبل مصر من جهة أخرى. على أن وطنيّة يحيى حقّي ومصريّته الفاقعة هي معتقد الأغلبية الغالبة من قرّائه ونقّاده الذين حملوا

هذا المقطع على محمل جرأته وصدقه الشديد في نقد مجتمعه المصري، فكان أشبه بالجرّاح الذي يمتشق مبضعًا ماضيًا، يجرح ويشقّ ما يعترضه من دمامل وأورام، أملاً في الإبراء والإشفاء، مهما تسبّب به هذا التجريح من آلام وصرخات .

وإذا نظرنا بعين الاعتبار الشديد إلى معجم السرد القصصي السائد في الأربعينات، وإلى مستوى الوعي الفكري السائد أيضًا آنذاك، فيمكننا القول إن يحيى حقّي قد صاغ هذه القصة بلغة رشيقة تكاد تخلو من أية فوائض أو زيادات، ولا تنقصها خفة الظل، وتتخللها العاميّة المصرية التي أضفت عليها نكهة محلية أكسبت شخصياتها واقعية ومصداقية خاصة في المواقف الحوارية. كما أن يحيى حقّي لم يبالغ في التثاقف على القارئ، رغم أن أطروحة القصة (حوار الشرق مع الغرب) تتطلب بعض الشواهد الفكرية والثقافية لتعزيز أبعادها الحضارية والفلسفية. فها هو ينقل لنا بحرارة بالغة مشهد زائرات المقام، وقد انتفش ريش خادم المقام إعجابًا بنفسه واستشعارًا لأهميته، بينهن، على هذا النحو: (بدأ يشعر بلذّة غريبة في أن يندسّ بين متردّدات على المسجد، ولا سيما يوم الزيارة، في هذا الزحام كان معنى اللباس عنده أنه فواصل بين الأجساد العارية، يحس بها من صدمة هيّنة أو احتكاك وامض، في وسط هذه الأجساد كان يشعر بلذة المستحم في تيّار جار لا يبالي نقاء الماء... روائح العرق والعطر لا تكربه بل يتشمّمها بخيشوم الكلاب... يبتسم إسماعيل عندما يرى الشيخ دردير –خادم المقام– وسطهن كالديك بين دجاج... ومع ذلك لا تظهر عليه آثار النعمة. فجلبابه القذر هو هو، ولمحاته الغبراء هي هي. وماذا يفعل بنقوده؟ هل يكتنزها تحت بلاطة؟ يتهمه زملاؤه بأنه يحرقها في الحشيش بدليل سعاله الذي لا ينقطع، وبدليل ما في طبعه من ميل للقفش والتنكيت. والحقيقة أنه مزواج لا يمر العام إلا ويبني ببكر جديدة) ! .

وفيما نجح يحيى حقّي في تنصيب المكان (حي مقام السيدة زينب) بطلاً رئيسًا، فنافس وكاد يحجب أحيانًا ملامح إسماعيل نفسه، عبر الاستفاضة في ترسيم ملامح شوارع الحيّ ودكاكينه ونبض الحياة العامة فيه، فقد بدا المكان المضاد (بريطانيا، الجامعة، الريف الإنجليزي) مستحضرًا ذهنيًا، رغم دقة الوصف العام الذي يمكن إنجازه اعتمادًا على نشرة سياحية. ولم نلمح في هذا المكان المضاد سوى ماري التي احتكرت دور المعلّم والصديق والعشيق والنقيض التاريخي والحضاري لإسماعيل. ومما يؤكد هذا الاستحضار الذهني أن يحيى حقّي احتال على القارئ وحاول أن يرشوه –على طريقة الأفلام الكلاسيكية– بعنوان فرعي بارز نصه (ومرّت سبع سنوات، وعادت الباخرة) ! .

وذلك بعد أن فرغ السارد مباشرة من وصف انطلاق الباخرة من الإسكندرية: (**أقسم لي عمّي إسماعيل فيما بعد أنه كان يحمل في أمتعته قبقابًا، فقد سمع والده الشيخ رجب أن الوضوء في أوروبا متعذّر لاعتياد الناس لبس الأحذية في البيوت. كما وصف لي وهو يبتسم سراويله وطولها وعرضها وتكّتها المحلاّوي. كان معه أيضًا سلة ملأى بالكعك.. من عمل أمه وفاطمة النبوية. وسافرت الباخرة**) ! .

ومعلوم أن الاحتيال المشار إليه أعلاه، هو تكنيك سينمائي يلجأ إليه كتّاب ومخرجو السينما لاختصار زمن السرد ومنح المُشاهِد فرصة تخيّل كل الأحداث والتفاصيل التي يمكن تخيّلها خلال المدة التي تم ضغطها عبر عبارة مثل (ومرّت عشر سنوات) ! وقد كرر هذا الاحتيال مرة ثانية، فعنون المقطع الثامن من القصة على هذا النحو (يا إسماعيل ما أقساك! وما أجهل الشباب!) . لكن غايته من تكرار هذا الاحتيال تمثلت في المبادرة لامتصاص أية نقمة يمكن أن يشعر بها القرّاء، بسبب الجرأة الزائدة التي اشتمل عليها هذا المقطع الذي حفل بالعديد من سخريات إسماعيل من التديّن الشعبوي، فبدا العنوان إدانة مسبقة لهذه الهرطقات، من شأنها التخفيف من هول الصدمة التي سيشعر بها القارئ العادي. وأيًا كان الأمر، فإن يحيى حقّي لم يلجأ لمثل هذا الاحتيال إلا في المقطعين الرابع والثامن، فيما اكتفى بترقيم سائر المقاطع، علمًا بأن القصة اشتملت على ١٣ مقطعًا.

لقد نجح يحيى حقّي في زجّنا بسلاسة متناهية في عالم (أم هاشم) ، عبر ذلك الاستهلال البسيط لقصته بلسان سارد خفيّ: (**كان جدي الشيخ رجب عبد الله إذا قدم القاهرة وهو صبيّ مع رجال الأسرة ونسائها للتبرك بزيارة أهل البيت دفعه أبوه إذا أشرفوا على مدخل مسجد السيدة زينب –وغريزة التقليد تغني عن الدفع– فيهوي معهم على عتبته الرخاميّة يرشفها بقبلاته، وأقدام الداخلين والخارجين تكاد تصدم رأسه**) . كما نجح في إقفال قصته بلسان السارد –الذي تبين لنا أنه ابن شقيق إسماعيل– على نحو درامي وشاعري مؤثِّر: (**إلى الآن يذكره أهل حي السيّدة بالجميل والخير، ثم يسألون الله له المغفرة... ممّ؟ لم يفض إليّ أحد بشيء، وذلك من فرط إعزازهم له. غير أنني فهمت من اللحظات والابتسامات أن عمّي ظل طول عمره يحب النساء، كأن حبّه لهن مظهر من تفانيه وحبه للناس جميعًا. رحمه الله..**) .

ولكن، هل نجح يحيى حقّي في إقناعنا بالخيار الذي اطمأن إليه إسماعيل أو الذي لم يطمئن إليه؟ وهل هذا هو الخيار المطلوب فعلاً في مواجهة حضارة الغرب؟ دعونا نقرأ ما كتبه يحيى حقّي على لسان السارد وهو يصف إسماعيل قبل أن يلبي نداء ربه: (**وكان**

**في آخر أيامه ضخم الجثة، أكرش، أكولاً نهمًا، كثير الضحك والمزاح والمرح، ملابسه مهملة، تتبعثر على أكمامه وبنطلونه آثار رماد سجائره التي لا ينفك يشعل جديدة من منتهية، وأصيب بالربو فاحتقن وجهه، وتندّى العرق على جبينه، وانقلب تنفسه إلى نوع من الموسيقى، وأصبح من يشاهده لا يدري أهو متعب أم مستريح؟**) ! ألا تشتمل هذه الصورة على كل مواصفات البطل المحبط المهزوم الذي حاول الرّاوي عبثًا أن يظهره بمظهر البطل المنتصر؟! بلى، إنه بطل مهزوم مكابر، يحاول عبثًا أن يدفن ركام خيباته تحت ركام ضحكاته، إنه ديك جريح يرقص من شدّة الألم! وما إهماله لهندامه وصحته إلا مظهر خادع يخفي تحت طيات من اللامبالاة والعبث قدرًا كبيرًا من احتقار الذات وانعدام تقديرها. ولو قيّض لطبيب نفسي أن يعاين كل هذه الأعراض (إدمان الأكل وكثرة الضحك ورثاثة الهندام وشراهة التدخين) لقطع بأنها تمثل وصفة نموذجية لإنسان مصاب باكتئاب مزمن. ومن تراه لا يمنى بكل هذا الاكتئاب لو أنه أصيب بكل تلك الانهيارات الذهنية والعصبية التي أصيب بها إسماعيل؟!

## خلاصة القنديل:

إذا نظرنا بعين الاعتبار الشديد إلى حقيقة أن الرحلة مثّلت أقدم وأبرز أشكال التواصل والاتصال بين العرب والمسلمين من جهة وبين العرب والمسلمين وغيرهم من الأقوام من جهة أخرى ، وإذا نظرنا بعين الاعتبار الشديد أيضًا لما ران على المشهد السياسي المصري الآن، من انقسام مؤلم في الرأي العام والشارع الثقافي والسياسي، إلى درجة أن الناس انشطروا إلى فسطاطين؛ فسطاط ميدان رابعة العدوية المؤيد للموروث الإسلامي بكل تداخلاته والتباساته وتعقيداته... وفسطاط ميدان التحرير المؤيد للحداثة الغربية بكل تحدّياتها وتساؤلاتها وغموضها، فإننا سندرك خطورة الأطروحة التي اشتملت عليها قصة (**قنديل أم هاشم**) ، كما سندرك أن إشكاليات هذه الإطروحة ما زالت ماثلة بقوة في واقع المجتمع المصري، وسائر المجتمعات العربية ووعيها ووجدانها.

كيف يمكن للإنسان العربي الحديث أن يكون مسلمًا وأن يكون حداثيًا في آن، دون أن يجور التفسير الخرافي للإسلام على مواضعات وحقائق الحداثة؛ ودون أن يجور التفسير الوضعي المادي البحت للحداثة على روحانية الإسلام وشفافيته؟! هذه هي الشاخصة التي ما زالت تنتصب في وجه كل المفكرين والأدباء والمثقفين العرب في مصر وسائر الأقطار العربية. ومع أن يحيى حقّي نجح في مقاربة كثير من أوجه وملامح هذه المعضلة الحضارية، وتشخيصها عبر قصة اتخذت من الرحلة إلى الغرب وسيلة لعرض مساوئ الشرق

العربي المسلم ومحاسن الغرب المسيحي، إلا أن تجريداته الفنية لهذه المقابلة الحضارية لم تكن بالمستوى المأمول أو المتوقع، وبوجه خاص تجسيده لشخصية (إسماعيل) الذي اضطلع في قصة (**قنديل أم هاشم**) بدور الجسر الواصل بين الشرق والغرب، فقد بدت هذه الشخصية ذهنية ومهزوزة ومهزومة ومسلّمة بالأمر الواقع أكثر من كونها حقيقية ونامية ومتماسكة ومعنية بالتغيير الدؤوب لسلبيات الواقع.

قد يشفع ليحيى حقّي على هذا الصعيد، القول بأن إشكالية التقابل بين الشرق والغرب، كانت ما زالت في طور التبلور والتشكل في أذهان المفكرين والأدباء والمثقفين ولم تستو على سوقها الفكرية والحضارية والفنية بعد. وقد يشفع له أيضًا القول بأن هذا التشرّخ الفكري والنفسي الذي بدا مهيمنًا على شخصية إسماعيل هو خلاصة ما كان يحيى حقّي مقتنعًا به فعلاً! أي أنه كان مقتنعًا بانعدام أية إمكانية لتجاوز هذا الانفصام الحضاري أو هذا التسليم السلبي بجبروت الواقع. لكنه يظل رغم كل ما يمكن أن يوجّه من ملاحظات وانتقادات لـ (**قنديل أم هاشم**) رائدًا من روّاد القصة الطويلة أو الرواية العربية بوجه خاص، ورائدًا من روّاد التساؤل عن وجهة وماهية الهوية العربية الحديثة والمعاصرة بوجه عام.

## الهوامش:

١. الرؤيا المقيّدة، د. شكري عيّاد، ص١٩٩.

٢. المرجع السابق، ص١٩٧.

٣. المرجع السابق، ص١٩٨.

٤. صورة المرأة، د. طه وادي، ص١١٦.

٥. المرجع السابق، ص١١٩.

٦. اتجاهات الرواية العربية المعاصرة، د. السعيد الورقي، ص٨٣– ٨٥.

٧. يحيى حقي الأديب صاحب القنديل، د. فاروق عبد المعطي، ص١٦١– ١٦٢.

٨. معنى المأساة في الرواية العربية، د. غالي شكري، ص١٢٩.

٩. نقد الرواية، د. أحمد الهوّاري، ص١٣٤.

١٠. المرجع السابق، ص١٣٤.

١١. المرجع السابق، ص١٦٢.

١٢. المرجع السابق، ص١٣٦.

١٣. النقد والنقاد المعاصرون، د. محمد مندور، ص٢١٩.

١٤. المرجع السابق، ص٢٢١.

١٥. المرجع السابق، ص٢٢٧.

١٦. صورة المرأة، د. طه وادي، ص١١٩.

١٧. المرجع السابق، ص١١٩.

١٨. المرجع السابق، ص١١٩.

١٩. انظر ترجمتهما في: تاريخ الأدب الجغرافي عند العرب، كراتشكوفسكي، ١/ ٢٩٩– ٣٠١، ٤٢١– ٤٢٦.

٢٠. رفاعة الطهطاوي، د. محمد عمارة، ص١٤٥ وما بعدها.

٢١. الرحلة في القصة الفلسفية، د. جنات غازي، ص١٣٥.

٢٢. يمثّل هذا الترتيب زمنيًا ومضمونيًا، خلاصة فهم الباحث، لمتوالية حوار الشرق مع الغرب، عبر الرواية العربية، كما سيتضح تاليًا. ومن الضرورة بمكان الإشارة إلى أن

طبعات الروايات التي تم الاستناد إليها في إبراز هذا الترتيب، ليست الطبعات الأولى بل الطبعات المتأخرة.

٢٣. الرؤيا المقيدة، د. شكري عيّاد، ص١٩٨، ١٩٦.

٢٤. أديب، طه حسين، دار الكتاب اللبناني، ط١، بيروت، ١٩٨١.

٢٥. عصفور من الشرق، توفيق الحكيم، دار مصر للطباعة، القاهرة.

٢٦. الحي اللاتيني، سهيل إدريس، دار الآداب، ط٩، بيروت، ١٩٨٦.

٢٧. موسم الهجرة إلى الشمال، الطيب صالح، دار العودة، ط١، بيروت، ١٩٦٨.

٢٨. رحلة ابن فطّومة، نجيب محفوظ، مكتبة مصر، ط١، القاهرة، ١٩٨٣.

٢٩. شيكاغو، علاء الأسواني، دار الشروق، ط١٧، القاهرة، ٢٠٠٩.

٣٠. نظرًا للتضارب بين الباحثين في عام صدور (قنديل أم هاشم) فقد اعتمدنا ما أورده الدكتور شكري عيّاد في: الرؤيا المقيّدة، ص ١٩٩.

٣١. قنديل أم هاشم، يحيى حقي، دار الجيل، بيروت، القاهرة.

٣٢. المرجع السابق، ص٢٢.

٣٣. المرجع السابق، ص١٠٧– ١٠٨.

٣٤. المرجع السابق، ص٣٥.

٣٥. http:// ar. wikipedia. org/ wiki/ %D9%8A%D8%AD%D9%8A%D9%89_%D8%AD%D9%82%D9%8A

٣٦. قنديل أم هاشم، يحيى حقّي، ص١٢.

٣٧. المرجع السابق، ص٢٠.

٣٨. المرجع السابق، ص٢٠.

٣٩. المرجع السابق، ص٣٠.

٤٠. المرجع السابق، ص٣.

٤١. المرجع السابق، ص٤٨.

٤٢. المرجع السابق، ص٤٧.

٤٣. انظر مقدمة (أدب الرحلات) في مؤتمر (ثقافة التواصل) ، د. محمد عبيد الله، ص١٩– ٢٤.

## المصادر والمراجع:


١. اتجاهات الرواية العربية المعاصرة، د. السعيد الورقي، الهيئة العامة للكتاب، الاسكندرية، ط١، ١٩٨٢.

٢. أديب، د. طه حسين، دار الكتاب اللبناني، ط١، بيروت، ١٩٨١.

٣. ثقافة التواصل (أدب الرحلات) ، أوراق مؤتمر فيلادلفيا الدولي الرابع عشر، مراجعة وتحرير: صالح أبو أصبع، محمد عبيد الله، يوسف ربابعة، منشورات جامعة فيلادلفيا، عمّان، ٢٠١٠.

٤. الحي اللاتيني، سهيل إدريس، بيروت، ط٩، ١٩٨٦.

٥. رحلة ابن فطّومة، نجيب محفوظ، مكتبة مصر، ط١، القاهرة، ١٩٨٣.

٦. الرحلة في القصة الفلسفية خلال القرن الثامن عشر، د. جنّات غازي، مجلة عالم الفكر، م١٣، ع ع، الكويت، ١٩٨٣.

٧. رفاعة الطهطاوي، رائد التنوير في العصر الحديث، د. محمد عمارة، دار الوحدة، ط١، بيروت، ١٩٨٤.

٨. الرؤيا المقيّدة: دراسات في التفسير الحضاري للأدب، د. شكري عيّاد، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط١، القاهرة، ١٩٧٨.

٩. شيكاغو، علاء الأسواني، دار الشروق، ط١٧، القاهرة، ٢٠٠٩.

١٠. صورة المرأة في الرواية المعاصرة، د. طه وادي، دار المعارف، ط٢، القاهرة، ١٩٨٢.

١١. عصفور من الشرق، توفيق الحكيم، دار مصر للطباعة، القاهرة.

١٢. قنديل أم هاشم، يحيى حقي، دار الجيل، بيروت، القاهرة.

١٣. معنى المأساة في الرواية العربية (رحلة العذاب) ، د. غالي شكري، دار الآفاق الجديدة، بيروت، ط٢، ١٩٨٠.

١٤. موسم الهجرة إلى الشمال، الطيّب صالح، دار العودة، ط٢، بيروت، ١٩٦٩.

١٥. نقد الرواية في الأدب العربي الحديث في مصر، د. أحمد الهواري، دار المعارف، ط٢، القاهرة، ١٩٨٣.

١٦. النقد والنقاد المعاصرون، د. محمد مندور، مكتبة نهضة مصر، القاهرة.

١٧. يحيى حقي: الأديب صاحب القنديل، د. فاروق عبد المعطي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، ١٩٩٤.

١٨. http:// ar. wikipedia. org/ wiki/ %D9%8A%D8%AD%D9%8A%D9%89_%D8%AD%D9%82%D9%8A

# التراث الأندلسي
# بين الإحراق والضياع *

د. محمد يوسف إبراهيم بنات **

* تاريخ التسليم: ١٩/ ٩/ ٢٠١٢م، تاريخ القبول: ١٥/ ١/ ٢٠١٤م.
** دائرة اللغة العربية/ كلية الآداب/ جامعة القدس/ فلسطين.

## ملخص:

تهدف هذه المقالة إلى التعرف إلى قضيَّة مهمَّة أشار إليها العلماء القدماء والباحثون المحدثون، وهي ظاهرة إحراق كتب التُّراث الأندلسي وضياعها، كما عالجت المقالة موضوعها باعتباره ظاهرة متعددة الأبعاد، ولم تركز عليها من بعد واحد. وتحقيقاً لذلك تناولت الحديث عن مكانة الكتاب عند أهل الأندلس، وأثر ذلك على انتشار الكتب وشيوعها في تلك البلاد. وقد تركَّز الحديث عن إحراق الكتب وضياعها على محورين: تناول الأوّل الإشارات الواردة في كتب التراث الدّالّة على ضخامة النتاج الفكري في العصر الأندلسي، وأسباب ضياع كتب التُّراث، واقتصر المحور الثاني للحديث عن إحراق الكتب والمخطوطات في الأندلس. وقد كشفت المقالة نتائج عدَّة من أهمها: ضخامة النتاج الفكري في العصر الأندلسي على امتداد ثمانية قرون من خلال الحقائق العلمية التي استخلصت من مختلف المصادر الأدبية والتاريخيَّة.

## *Incineration and loss of Andalusian heritage books*


# *Abstract:*

*This paper aims to explore a significant issue highlighted by both ancient and modern scholars. It is the phenomenon of incineration and loss of Andalusian heritage books. It also discusses this phenomenon from different perspectives rather than from one perspective. In order to fulfill this end, the paper discusses the place and impact the Andalusians attach to the book and the extent of the spreading of books in this country. This study focused on two aspects related to the incineration and loss of books: The first is mentioning the references which allude to those books and the bulkiness of the intellectual production of the Andalusian period in addition to the causes of the loss of those books. The second is discussing the incineration of books and manuscripts in Andalusia. The paper has presented several results, and one of the most important is the bulkiness of intellectual legacy produced during the Andualisian era over a period of eight centuries. This is based on scientific facts taken from different literature and historical resources.*

لعلَّ من اللَّافت للنَّظر تلك العبارة الفضفاضة التي اختارها الدكتور يوسف زيدان لأن تكون عنواناً لكتابه: "التُّراث المجهول" والذي أكَّد في مقدِّمته العامَّة على أنَّ تراثنا العربيِّ ما زال مجهولاً من حيث واقعه الإحصائي، فإذا جاز لنا أن نجري موازنة بسيطة بين النُّصوص المحقَّقة، وبين النصوص التي مازالت مخطوطة، أو تلك التي كتب عليها الضَّياع مع الزَّمن، فسيظهر لنا أنَّ نسبة المنشور من ذلك التُّراث لا تزيد عن خمسة بالمائة من مجموع التُّراث أو تقلُّ، ولهذا فإنَّ القسم الأكبر من تراثنا ما زال مجهولاً؛ لأنَّه حبيس في خزائن المخطوطات في بلدان المشرق والمغرب [١].

وإنّ المتتبِّع لمسيرة التُّراث العربيّ على امتداد ما أنتجته الحضارة العربيَّة الإسلاميَّة من نتاج حضاريٍّ يجد أنَّ هناك ظاهرة لافتة للنَّظر فيما يتعلَّق بضياع جزء من هذا النِّتاج، وتتمثَّل تلك الظَّاهرة في إقدام بعض العلماء على إحراق كتبهم وإتلافها بشكل متعمَّد على الرَّغم من حُبِّهم الشَّديد لها، إمَّا لأنَّهم لم ينالوا التَّقدير والاحترام من قبل عامة الناس ومثقفي العصر، وإمَّا لأنَّهم أصحاب فلسفات تتعارض في مفهومها مع الفكر السَّائد آنذاك، وثمَّة أسباب أخرى تتعلَّق بعوامل شخصيَّة، إذ أقدم أصحاب تلك الكتب على إتلافها بعد أن زهدوا بالدنيا، وانقطعوا للنُّسك والعبادة. فهذا أبو حيَّان التَّوحيديّ [٢] يحرق كتبه جميعها؛ لأنَّه ظنَّ أنَّ النَّاس غير قادرين على فهم ما يكتبه.

وهناك أسباب أخرى ساهمت في ضياع القسم الأكبر من النِّتاج الحضاريّ، وبخاصَّة الأندلسيّ منه، فمثلاً قُدمِّت كثير من الكتب طعاماً للنَّار؛ وذلك لأنَّ ما ورد فيها يتعارض مع العقيدة الدينية الإسلاميّة حسب استنتاج بعض الفقهاء الذين ألَّبوا فئات الشعب ضد بعض العلماء، ونتيجة لهذا انصاع السَّلاطين والأمراء لمطالب الفقهاء والعامة على نحو ما فعل المنصور بن أبي عامر بحقِّ كتب الفلسفة والتَّنجيم التي وجدت في مكتبة الحكم المستنصر، فجمعها وأحرق بعضها على الملأ [٣].

وقد ساهم الحقد الأعمى والتَّعصّب الدّينيّ في ضياع كثير من الكتب العربية التي أحرقت بهدف طمس تراث الأمة وحضارتها، بعدما غربت شمس الإسلام في الأندلس، وما زالت الذَّاكرة تحتفظ بتلك الحادثة الأليمة التي أقدم عليها الكاردينال ثيسنيروس حين أضرم النَّار بكثير من المخطوطات العربيَّة في باب الرَّملة في مدينة غرناطة. وثمة أسباب غير مقصودة ساهمت بشكل أو بآخر في ضياع الكتب وفقدانها نتجت عن ظروف طبيعية غير متعمَّدة وغير مقصودة، على نحو ما حدث لكتب عبد الرحمن بن موسى الهَوَّاريّ [٤] التي سقطت في البحر أثناء نقلها، فأبدى أسفاً وحزناً شديداً على فقدها بعد أن أمضى في جمعها سنين عديدة [٥].

هذا وقد حظي الكتاب بمنزلة عظيمة ومكانة مرموقة لدى الأندلسيين، ونال قسطا كبيراً من العناية والاهتمام نسخاً وضبطاً وتجليداً، فأبدوا اهتماماً ملحوظاً بنسخ الكتب بشكل متقن، وكتابتها بأحسن الخطوط وأجملها، وحرصوا على تجليدها وزخرفتها بأفخر أنواع التَّجاليد بغية المحافظة عليها وصونها من التَّلف بتقادم الزَّمن.

ولا عجب أن نرى إقبالاً غير مسبوق لدى أبناء الأندلس على اقتناء الكتب وخاصة النَّادر منها. وكثيراً ما كان أصحاب المال والثَّراء يدفعون أموالاً طائلة من أجل الحصول على نسخة مكتوبة بخط حسن بماء الذَّهب، ومن هنا أظهر بعضهم فخراً ومباهاة بأنَّ لديه نسخة من كتاب نادر مكتوب بخطٍّ جميل، وما هذا الكلام إلا تثبيت لما ذكره المَقَّريّ حين قال: "**إنَّ الرَّئيْسَ منْهُم الَّذي لَا تَكُونُ عنْدَهُ مَعْرفَةٌ يَحْتَفلُ في أَنْ تَكُونَ ببَيْته خزَانَةُ كُتُب وَيَنْتَخبُ فيْهَا لَيْسَ إلَّا لأَنْ يُقَال لَيْسَ هُوَ عنْدَ أَحَد غَيْره، والكتَابُ الَّذي هو بخَطِّ فُلانٍ قَدْ حَصَلَهُ وَظَفرَ به**" (٦).

ويطلعنا المقَّريُّ في موضع آخر على أنَّ الاهتمام بجمع الكتب لم يكن قاصراً على ذوي المال والسُّلطان والمتعلِّمين منهم، بل امتدَّ ليشمل جميع فئات المجتمع الأندلسي حتَّى غير المتعلِّمين، إذ كانوا حريصين على أن تكون في بيوتهم زاوية خاصَّة للكتب، ليس حبَّاً في قراءتها فحسب، وإنَّما كان ذلك مجرَّد هواية حرص أصحابها على ضرورة أن يكون في بيوتهم ركن خاصٌّ بالكتب، وهذا ما يمكن اعتباره نوعاً من الكماليَّات التي تضفي على البيوت رونقاً وجمالاً حتى يتباهى صاحبه أمام الناس بمكتبته النَّفيسة، ولهذا فقد غدت قرطبة أكثر بلاد الله كتباً (٧).

وقد شهدت المدن الأندلسيَّة حالة من التَّنافس في العناية بالكتب وجمعها وإنشاء المكتبات العامَّة، ويطالعنا في هذا الباب النَّموذج الأمثل لهذه المنافسة في الحالة التي كانت قائمة بين مدينتي قُرطبة وإشبيلية، والمناظرة الطريفة التي دارت بين ابن زهر الإشبيلي (٨) وابن رشد (٩) عندما كانا في حضرة السلطان المنصور يعقوب (١٠) تؤكِّد ذلك، إذ أخذ كلُّ واحد منهما يشيد بفضل مدينته ومفاخرها على الآخر، فذكر ابن رشد أنه إذا مات أحد علماء إشبيلية وأريد بيع كتبه فإنَّها كانت تُحْمَلُ إلى قرطبة لتُبَاعَ فيها، وإذا مات مُطْرِبٌ بقرطبة، وأريد بيع آلات طربه، فإنَّها كانت تُبَاعُ في إشبيلية (١١). فهذه المناظرة تضعنا في صورة تلك الأجواء التنافسية التي تشير إلى الدرجة الرفيعة والمستوى الرَّاقي الذي كانت تحظى به عاصمة الخلافة آنذاك.

ثمَّة عامل آخر ساهم في دفع عجلة الحركة العلميَّة وتأليف الكتب واستنساخها ويتمثل في احتضان الخلفاء والسَّلاطين للعلماء والأدباء، فكانوا يعملون على تحفيزهم

وتشجيعهم على التأليف في جميع فنون العلم. ولهذا كانت المدن الأندلسيَّة في عهد أمراء الأندلس عامرة بالعلماء، ولا عجب والحالة هذه أن يكون الأمراء والسَّلاطين أوَّل مَنْ سعى إلى إنشاء المكتبات العامة وخزائن الكتب الخاصَّة، ولعل الحكم المستنصر قدوتهم في ذلك إذ كان حريصاً على جمع الكتب من مختلف الأقطار، فقد ملأ بلاد الأندلس بجميع أنواع الكتب التي تضمّ مختلف ألوان المعرفة، وقد أكَّد على ذلك صاحب كتاب "طبقات الأمم" بقوله: "وجمع فيها في بقيَّة أيام أبيه ثمَّ في مدَّة ملكه من بعده ما كان يضاهي ما جمعته ملوك بني العبَّاس في الأزمان الطَّويلة" (١٢) . وليس بمستغرب أننا نجده ينفق أموالاً طائلة في سبيل الحصول على نُسْخَة من كتاب فريد، وقد بلغ حبّ جمع الكتب لديه مبلغه حتَّى أنَّه كان يشتري الكتاب من مؤلِّفه قبل أن يفرغ من كتابته ويكمله، فقد ذُكر أنَّه أرسل إلى أبي الفرج الأصفهانيّ ألف دينار ذهباً طالباً منه أن يُزوِّده بنسخة من كتابه "الأغاني" قبل أن يظهر ذلك الكتاب لأهل العراق أو ينسخه أحد منهم (١٣) .

وقد سار أمراء الطَّوائف وملوكها على نهج الحكم المستنصر في إنشاء المكتبات وتنافسوا في جمع الكتب وتشجيع العلماء على التأليف ووضع المصنَّفات، فكان مجاهد العامريّ رجلاً طُلعة ذا ثقافة موسوعية محبَّاً لجمع الكتب واستجلابها فجمع من الكتب والدفاتر ما لا يحصى له عدد في مختلف العلوم، وقام بوضعها في خزائن كثيرة، وبهذا غدا مجاهد أديب ملوك عصره؛ لأنَّه كان بارعاً في علوم اللُّغة، متمكِّناً من علوم القرآن، فأمَّ قصره العلماء من الشَّرق والغرب (١٤) ، ومثله المُظَفَّر بن الأفطس ملك بطليوس الذي كان أكثر الأمراء ثقافة وعلماً، مشهوراً بشغفه لجمع الكتب إذ كانت لديه خزانة كتب ضخمة من مختلف العلوم، وقد أعانته تلك المكتبة على تأليف كتابه المَوْسوعيّ المُسمَّى بـ"المُظَفَّريّات" (١٥) ، وكان المؤتمن بن هود ملك سرقسطة رجلاً عالماً مطالعاً للكتب، حريصاً على جمعها والعناية بها، وقد جمع من ذخائر العلوم ما لم يجتمع مثلها عند ملك (١٦) . وقد سار على نهجهم بنو ذو النون ملوك طُلَيْطِلَة الذين اهتموا بالكتب اهتماماً كبيراً وحرصوا على استحضارها بطرق شتَّى، وقد سجلت لنا المصادر الأدبية تلك الحادثة التي أقدم من خلالها المأمون بن ذي النُّون على انتهاب مكتبة الأروشي (١٧) وصادر منها الشَّيء الكثير وأخذها إلى مكتبة قصره (١٨) .

ومن بين الأسباب التي زادت من اهتمام الأندلسيين وحرصهم على اقتناء الكتب والعناية بها انتشار الوراقة، فقد كانت صناعة الورق مزدهرة بينهم، وهذا ما جعل الكتب في متناول الجميع، وأدّى بالتَّالي إلى زيادة التَّأليف، ولهذا فقد تسارع الناس إلى استنساخ الكتب نتيجة لتوافر الورق الجيد الذي اشتهرت به بعض المدن الأندلسية وبخاصَّة شاطبة التي برع أهلها في صناعة الورق، وهذا ما أشار إليه ياقوت الحموي إذ ذكر أنَّها كانت تمتاز

بصناعة وإنتاج الورق الجيد الذي يُصدَّر إلى سائر بلاد الأندلس وتعدَّاها ليصل إلى بلاد الشَّرق، وقد أكَّد الإدريسي هذا الخبر في كتابه "نزهة المشتاق" (١٩). وقد ذكر لنا المقدسيِّ أنَّ الأندلس شهدت حالة من التَّقدّم في صناعة الورق وإنتاجه فانتهى إلى القول: "وَأَهْلُ الأَنْدَلُسِ أَحْذَقُ النَّاسِ فِي الوِرَاقَةِ" (٢٠).

ومع شديد الأسف فقد تعرض كثير من التَّراث الأندلسيّ للفقد والضياع، وآل كثير منه إلى مصير مجهول، ولعلَّنا نجد في الإشارات المبثوثة التي عثرنا عليها في المصادر التَّاريخيَّة والأدبيَّة ما يسعفنا على وضع تصور منطقي بعيداً عن وضع إحصائية ولو تقريبيَّة للحجم المفقود من ذلك التراث الذي سقط من يد الزَّمن نتيجة الإهمال والجهل والتَّعصُّب الأعمى، يضاف إلى ذلك الحقد الذي كان السَّبب الرَّئيس في تدمير الكتب وإحراقها.

وكان الخلاف حول عدد المكتبات التي كانت موجودة في الأندلس آنذاك عقبة أخرى تضاف إلى العقبات التي تحول دون المساعدة في وضع رقم إحصائي دقيق لحجم التُّراث الأندلسي، ولم تسعفنا مصادر التَّاريخ والأدب على الاهتداء إلى نصوص صريحة نحصر من خلالها عدد المكتبات، غير أنَّ الإشارات الكثيرة التي استقيناها من النُّصوص المختلفة تثبت أنَّ عدد المكتبات كان كبيراً بشكل يفوق الحصر. وممَّا يعزز هذا الرأي إقبال الأمراء والملوك على التنافس الشديد في جمع الكتب واستقطاب العلماء، وكان لهذا التنافس انعكاسه المثمر على الحركة العلميَّة في مختلف المدن الأندلسيَّة، وهذا ما زاد في إقبال أبناء المجتمع أطفالاً ورجالاً ونساء على القراءة بشغف، ولعلَّنا لا نبالغ إذا قلنا إننا أمام شعب واعٍ مثقَّف أولع الغالبية العظمى من أبنائه بحبِّ القراءة والمطالعة. وهذا يقودنا إلى الحديث عن اختلاف تقديرات الباحثين لعدد المكتبات التي كانت موجودة في الأندلس وبخاصَّة في قرطبة التي تعدُّ من أكثر المدن من حيث عدد المكتبات.

كنَّا قد ذكرنا في نقلنا عن المقَّري في موضع سابق أنَّ قرطبة كانت من أكثر بلاد الله كتباً، ففي هذه العبارة ما يشير إلى أنَّ هذه المدينة قد شهدت نهضة علميَّة غير مسبوقة، وبخاصَّة في عهد بني أميَّة الذين كانوا سبَّاقين إلى تشجيع النَّاس على القراءة وطلب العلم.

وقد أدَّت المساجد في عهدهم رسالة سامية في تقديم العلم لطالبيه قبل أن يشرعوا في إنشاء المدارس، إذ أمَّت ساحات المساجد جموع غفيرة من الطَّلبة، وبما أنَّ المسجد يعدُّ المكان الأوَّل لتلقي العلم، فإنَّه من الضَّروريّ أن يشتمل على مكتبة قيِّمة ينتفع بها الطَّلبة، وفي ذلك يقول المقَّريّ: "ليس لأهل الأندلس مدارس تعينهم على طلب العلم، بل يقرؤون جميع العلوم في المسجد" (٢١). فهذا يقتضي وجود كتب يستعين بها الطلبة في دراسة ما تعلَّموه وتنمية ثقافتهم. وقد أمدَّنا المقَّريُّ بنصٍ آخر ذكر فيه أنَّ عدد مساجد قرطبة في عهد

عبد الرحمن الدَّاخل بلغ أربعمائة وتسعين مسجداً، في حين وصل عدد المساجد فيها في عهد المنصور بن أبي عامرٍ إلى ألفٍ وستِّمائة مسجد [٢٢].

وقد تباينت وجهات نظر الباحثين حول تقدير عدد المكتبات العامة في الأندلس. فالمستشرقة الألمانيَّة (Sigrid Hunke) ذهبت إلى أنَّه كان يوجد في قرطبة وحدها عشرون مكتبة عامَّة فيها عشرات الآلاف من الكتب [٢٣]. أمّا المؤرِّخ (Prescott) فقدَّر عدد المكتبات العامة بنحو سبعين [٢٤]، ومن الباحثين المحدثين الذين تبعوا (Prescott) في هذا التقدير محمد عجاج الخطيب فقد ذكر أنَّ عددها في عصر الخلافة قد وصل إلى سبعين ماعدا المكتبات الخاصَّة [٢٥]، وهنا تجدر الإشارة إلى أنَّ المقصود بالمكتبة العامَّة، هي المكتبة الملحقة بالمسجد، أمَّا مفهوم المكتبة العامَّة كما نعرفها اليوم فلم تكن قائمة. وقد أنكر ريبيرا أنَّه كان في إسبانيا سبعون مكتبة عامَّة فقط، مع تأكيده على أنَّ المكتبات كانت أكثر من ذلك بكثير، وأنَّ عددها يماثل عدد المساجد التي كانت تزخر مكتباتها بالكتب غالية الأثمان التي تبَّرع بها المحسنون، ليستفيد منها الطلبة [٢٦].

وتجدر الإشارة إلى أنَّ ريبيرا في مقالته عن المكتبات وهواة جمع الكتب في الأندلس ذكر نماذج وأمثلة حيَّة استخرجها من مختلف المصادر التاريخيَّة والأدبيَّة، ضمَّت إحدى وثمانين مكتبة بين خاصَّة وعامَّة في مختلف المدن الأندلسيَّة، مع العلم أنَّ ريبيرا قد أعاد ذكر ما تضمَّنته المقالة في كتابه الموسوم بـ"التربية الإسلامية في الأندلس" [٢٧]، وبسط المسألة في عناوين فرعيَّة استعرض من خلالها خارطة المكتبات الموزَّعة في مختلف المدن الأندلسيَّة. وبعد مراجعة هذا الفصل من الكتاب نجد أنَّ الغالبية العظمى من المكتبات تتركز في المقام الأوَّل في قرطبة، إذ عدَّد واحدة وعشرين منها، ويأتي في المقام الثاني مدينة بلنسية فذكر أسماء سبع عشرة مكتبة، وقد جاءت كل من طليطلة وغرناطة في المركز الثالث، فذكر في كلٍّ واحدة منهما تسع مكتبات، أمَّا إشبيلية ومالقة فذكر لأسماء خمس من المكتبات الموجودة فيهما، ولعلَّ من المستغرب حقاً قلَّة أعداد المكتبات في شرق الأندلس، وبخاصَّة مدينتي شاطبة ومرسية إذ سجَّل لنا أسماء سبع من مكتباتهما، مع العلم أنَّ شاطبة كانت تشتهر بإنتاج الورق، وهذا يقتضي أن تكون عامرة بالمكتبات.

ويرى الباحث أنَّ هذا العدد – أعني المكتبات الواحدة والثمانين– قليل جدّاً بالنِّسبة للكثرة العدديَّة للمكتبات التي كانت موجودة في الأندلس. والدليل على ذلك أنَّ عدد المكتبات الخاصَّة بالأفراد في مختلف المدن الأندلسيَّة يفوق الحصر، والذي جعلنا نركن ونطمئن إلى هذا القول العبارة التي كنا قد ذكرناها للمقَّريّ سابقاً، والتي أكَّد فيها على أنَّ أحداً من أبناء الأندلس لا يستغني عن تأسيس مكتبة خاصَّة في بيته، حتّى وإن لم يكن على

مستوى عالٍ من المعرفة، فما بالك بالنِّسبة للمتعلِّمين من أبنائها وعلمائها الذين حرصوا كلَّ الحرص على امتلاك مكتبات خاصَّة تعينهم على التأليف، مع العلم أنَّ مكتبات الأمراء كانت مفتوحة أمام نفر من كبار العلماء والأدباء. يضاف إلى ذلك حبّ أهل الأندلس لجمع الكتب وبخاصَّة النَّفيس منها، والقصَّة التي وقعت بين جمَّاع الكتب المعروف بالحضرميَّ وأحد رجال قرطبة في سوق بيع الكتب تقدِّم لنا دليلاً آخر على أنَّ عدد المكتبات الخاصَّة كان في ازدياد مستمرٍّ.

ولا ننسى أنَّه كان لتقدّم الحياة العلميَّة، وانتشار التعليم أثره الكبير في ازدياد أعداد المكتبات، فقد أنشئت الكتاتيب التي تقدِّم التَّعليم المجَّاني في مدينة قرطبة، وقد ذكرت بعض المراجع التاريخيَّة الحديثة أنَّه تمَّ إنشاء المدارس منذ عهد تأسيس الإمارة مع أنَّ المقَّريّ نفى ذلك كما ذكرنا. وفي هذا الصَّدد من الأهميَّة بمكان الإشارة إلى أنَّ المدارس قد أنشئت في فترة متأخّرة جداً، ويرجع الفضل في إنشاء أوّل مدرسة – هناك– إلى الحاجب رضوان النصريّ [٢٨]، يقول صاحب "الإحاطة": " فقد أحدث المدرسة بغرناطة، ولم تكن بها بعد، وسبَّب لها الفوائد، ووقف عليها الرِّباع المُغلَّة، وانفرد بمنقبها، فجاءت نسيجة وحدها بهجة ورصداً وظرفاً وفخامة، وكان سنة ستين وسبعمائة " [٢٩]. هذا وقد تباينت وجهات نظر المؤرِّخين والباحثين المحدثين حول عدد المدارس التي أنشئت، فمنهم من ذكر أنَّ العدد الإجمالي لها في مدينة قرطبة وحدها بلغ ثمانمائة [٣٠]. وقد أمدَّنا المؤرِّخ (Prescott) ببعض المعلومات التي تشير إلى تقدّم مستوى التَّعليم في الأندلس، فذكر أنَّ التَّعليم كان منتشراً في جميع طبقات المجتمع الأندلسي، فكان في كلِّ قرية مدارس كافية لتلبية حاجة أهلها، وكانت الحكومة الأندلسيَّة تعمل على تقديم أفضل التَّسهيلات لجميع الطلبة، وتقدِّم لهم التَّعليم المجَّانيّ [٣١]. غير أنَّ النُّصوص التاريخية تناقض ما ذكره (Prescott) فقد ذكر لنا ابن عذاري أنَّ الحكم المستنصر أنشأ سبعة وعشرين مكتباً جديداً لتقديم التَّعليم المجاني لأبناء الفقراء خلافاً لتلك التي كانت موجودة في عهد أبيه، يقول: "ومن مستحسنات أفعاله وطيِّبات أعماله، اتّخاذه المؤدّبين يعلّمون أولاد الضّعفاء المساكين القرآن حوالي المسجد الجامع وبكلّ ربض من أرباض قرطبة، وأجرى عليهم المرتّبات، وعهد إليهم في الاجتهاد والنّصح، ابتغاء وجهه العظيم، وعدد هذه المكاتب سبعة وعشرون مكتباً، منها حوالي المسجد الجامع ثلاثة، وباقيها في كل ربض من أرباض المدينة"، وفي ذلك يقول ابن شخيص [٣٢]:

وَسَاحَــةُ المَسْجِــد الأَعْلَــى مُكَلَّلَــةٌ  مَكَاتِبَــاً لِلْيَتَامَــى مِــنْ نَوَاحِيْهَــا
لَــوْ مُكِّنَــتْ سُــوَرُ القُــرْآنِ مِــنْ كَلِــمٍ  نَادَتْــكَ يَــا خَــيْرَ تَالِيْهَــا وَوَاعِيْهَــا

ولم يتوقف صنيعه عند هذا الحدّ، فقد بذل في أخريات أيامه جهوداً مضنية للارتقاء بمستوى التعليم لجميع أفراد رعيَّته، إذ لم يحرم أحداً من فرصة نوال قسط وافر من التعليم حتَّى الفقراء منهم، ولذلك فقد حَبَّس في سنة (٣٦٤هـ) حوانيت السَّرَّاجين بقرطبة على المعلمين لأولاد الضُّعفاء [٣٣].

وقد حفظت لنا كتب التَّراجم الأندلسيَّة والفهارس وبرامج الشُّيوخ والمصادر الأدبيَّة والتَّاريخيَّة كمَّاً هائلاً من أسماء الكتب التي خطَّتها أقلام أندلسيَّة غير أنَّها لم تصل إلينا نتيجة العوامل آنفة الذِّكر. وما من شكٍّ في أنَّ علماء الأندلس قد أبدوا اهتماماً كبيراً ببرامج الشيوخ، ووضعوا كثيراً منها، وقد سجَّلت لنا تلك البرامج عدداً ضخماً من النتاج الفكريّ الأندلسيّ، وتكمن أهميَّة هذه البرامج في أنَّها كتب سجَّل فيها أصحابها أسماء المؤلَّفات التي كانوا قد قرؤوها في مختلف العلوم، فكان صاحب البرنامج يعمل على ذكر عنوان الكتاب واسم مؤلِّفه والشَّيخ الذي قرأه عليه أو أخذه عنه.

وتُعدُّ فهرسة ابن خير الإشبيلي من أضخم الفهارس التي وصلتنا عن حياة الأندلسيين العلميَّة لكثرة ما ورد فيها من أسماء للكتب [٣٤] ، إذ ورد فيها قائمة طويلة اشتلمت على أكثر من ألفي كتاب للكتب المشرقية التي أدخلت على الأندلس، وكذلك التي ألَّفها علماء أندلسيُّون، وكان المؤلِّف قد قرأها ورواها على أيدي الشيوخ الأجلاء.

وقد حفظت لنا بعض المصادر التاريخية العديد من النُّصوص التي أرشدتنا إلى كثير من هذه الكتب الضائعة والمفقودة والتي لا نعرف منها إلَّا عناوينها، ومن ذلك رسالة ابن حزم الأندلسي في فضائل الأندلس التي اقتصر فيها على ذكر أسماء المشاهير من علماء الأندلس ومصنفاتهم في فروع العلم المختلفة. وقد أورد المقَّريُّ نصَّ تلك الرِّسالة في «نفح الطيب»، واتبعها برسالة أخرى ذيّل فيها ابن سعيد على رسالة ابن حزم [٣٥] ، ففي هاتين الرِّسالتين سجلٌّ حافل لأسماء كثير من الكتب المفقودة، ويعد كتاب «طبقات الأمم» للقاضي صاعد أنموذجاً وشاهداً على تلك الكتب التي تعرَّضت للضياع، فلم يصلنا كثير من الكتب التي ذكرها في متن كتابه.

واستناداً إلى المعلومات المتوافرة لدينا حول كثير من كتب التراث الأندلسي المفقودة، والتي ذكر المؤرخون بعض أسمائها وأشاروا إليها في ثنايا كتبهم، فإنَّه بإمكاننا الخروج بتصور معقول وتقدير مقبول لحجم ذلك التراث الضائع والمخبوء في خزائن المكتبات المنتشرة في مختلف مدن العالم، وهذا يقودنا إلى الحديث عن مدى مصداقيَّة المؤلفين في إشارتهم إلى تلك الكتب التي لم تصل إلينا، فكثيراً ما كانوا ينقلون منها كثيراً من الأخبار، ويشيرون إلى اطِّلاعهم على تلك الكتب وقراءتها غير مكتفين بالرِّواية والسَّماع، ولعلَّنا نجد

ما يؤكِّد لنا هذا الرَّأي القطعة التي نقلها المقَّريّ في كتابه «نفح الطيب» عن كتاب «تاريخ ميورقة» لابن عميرة المخزوميّ والذي اعتبر في عداد الكتب المفقودة ردحاً طويلاً من الزَّمن، ولمَّا كان اكتشاف ذلك المخطوط في إحدى الزوايا في تندوف في الجزائر، ظهر لنا ما يبرهن على صدق ودقَّة ما نقله المقَّريّ عن ذلك الكتاب الذي ظلَّ حبيساً على رفوف تلك الخزانة، وحجب عنا كثيراً من أخبار أهل تلك الجزيرة التي تعرضت لأبشع النكبات عند سقوطها، ولا شكّ في أن المعلومات الواردة في هذا الكتاب قد غيَّرت مجرى التاريخ وكشفت لنا معلومات غيَّبتها المصادر التاريخيَّة العربيَّة، وناقضت كثيراً مما أوردته المصادر المسيحية حول القصص والظروف والأحداث الغامضة التي أحاطت بظروف سقوط ميورقة. ويرجع الفضل في الكشف عن ذلك الكتاب النَّادر إلى الدكتور محمَّد بن معمر، الذي حقَّق الكتاب ونشره، وكان للدكتور نيقولاس روزير نيبوت الفضل في نقل هذا الكتاب القيِّم وترجمته وتقديمه إلى القرَّاء باللُّغتين الكتلانية والإسبانية. وبناء عليه فإنَّ هذا الكشف يؤكِّد على مصداقية المقَّريّ وأمانته في النَّقل، ولهذا يمكن الاعتماد عليه والاطمئنان إلى ما كتب ونقل؛ لأنه من العلماء الثقات.

ولكي نهتدي في هذه المرحلة من البحث إلى مؤشرات تسمح لنا بإجراء تصور منطقي لحجم التراث الأندلسي المفقود عبر عقد موازنة بسيطة للقلَّة القليلة من الكتب الأندلسيَّة التي وصلت إلينا مع أسماء الكثير من الكتب التي ورد ذكرها في ثنايا المصادر التاريخيَّة، وبين تلك الموجودة في خزائن مكتبات العالم، فإنَّنا نصل إلى نتيجة تثبت أنَّ التراث الأندلسي قد تعرَّض إلى كثير من الطَّمس والتَّشويه، وعمدتنا في ذلك الإشارات التي عثرنا عليها في بعض مصادر التراث والتي جاءت لتؤكد ضخامة حجم ذلك التراث وغزارته.

ولا شك في أن المعضلة التي نبحث لها عن حلّ ونحاول وضع تصور لها، هي تلك التي تتعلق بالعبارات التي تنطوي على ألفاظ ومصطلحات مبهمة غير محدَّدة حول المؤلَّفات التي صدرت عن العلماء أو الكتب التي اقتنوها في مكتباتهم من نتاج غيرهم من حيث: تقدير عدد الكتب المؤلَّفة، وبيان حجمها وتحديد عدد صفحاتها. فنقرأ مثلاً «وضع كتاباً في مئة مجلد» [٣٦] ، ونقرأ «واقتنى من الدفاتر والأصول العتيقة كثيراً» [٣٧] ، و«اقتنى من الدفاتر والدواوين شيئاً عظيماً ونافس فيها وغالى في أثمانها وربَّما رحل في ذلك حتَّى حصل منها ما أعجز أهل بلده» [٣٨] ، ونقرأ أيضاً عن أحدهم «وكانت له همَّة عالية في اقتناء الكتب وجمعها. جمع من ذلك شيئاً عظيماً» [٣٩] . ومن ذلك أيضاً «كان – رحمه الله – شديد العناية بالكتب، كثير المغالاة في قيمها وأثمانها، حتَّى صار له من أعلاقها وذخائرها، ما عجز عن تحصيله كثير من أهل بلده» [٤٠] .

فمثل هذه العبارات لا تسمح لنا بوضع تقدير دقيق لحجم التُّراث الأندلسي؛ لأنَّها لا تقدِّم أيَّة إشارة يمكن من خلالها وضع تحديد دقيق لعدد صفحات تلك الكتب أو حتَّى تقدير حجمها؛ نظراً لاختلاف المصادر في تقدير حجم كُلٍّ من الدَّفتر والكرّاسة والكتاب والسِّفر والمُجَلَّد والفهرسة، إلا أنها في المجمل تدلّ دلالة واضحة على كبر حجم نتاج العلماء في مؤلفاتهم الأدبية والعلمية. والأمثلة على ذلك كثيرة نذكر منها الكتاب الموسوعيِّ المُسمَّى بـ»المُظَفَّريَّات» للمُظَفَّر بن الأفطس، فقيل إنَّه يقع في مائة مجلَّد، وفي رواية أخرى خمسين مجلَّداً [٤١] . ومعروف أنَّ المجلَّد جزء من الكتاب، وقد قدّر القُدَمَاءُ أنَّ كُلّ مجلَّد يشتمل على عشر ورقات اعتماداً على التَّقدير الذي ذكره ابن خلكان في ترجمته لأبي محمَّد اليزيديّ، فقد كتب عنه ابن أبي العتاهية قريباً من ألف مجلَّد عن أبي عمرو بن العلاء، فيكون ذلك عشرة آلاف ورقة [٤٢] . وفي تصوُّرنا أنَّ المجلَّد كان في ذلك الوقت صغير الحجم قليل الأوراق، لا على النَّحو المتعارف عليه في يومنا هذا، من أجل تسهيل عمليَّة حمله من ناحية، والبحث فيه من ناحية أخرى؛ وذلك لسماكة الورق أو الرِّق الذي كان يكتب عليه قديماً، وبناء على هذا التقدير فإنَّ عدد صفحات كتاب ابن الأفطس تصل إلى ألف ورقة، وهذا تقدير معقول لحجم ذلك الكتاب.

وإذا ما افترضنا أنّ أحدهم قد ألَّف كرَّاسة واحدة وهي جزء من الكتاب، وكانت تطلق قديماً على المجلَّد، فإنَّ القدماء – أيضاً– اختلفوا في تقدير عدد ورقاتها، فمنهم من جعلها عشر ورقات ومنهم من جعلها اثنتي عشرة ورقة، وقد تزيد أو تقل عن هذا العدد [٤٣] .

وإذا ما استوقفنا الحديث عن الفهرسة، وهي عبارة عن سجل يحتوي على أسماء الكتب المخطوطة أو المطبوعة، فإن هناك تفاوتاً كبيراً حول تقدير عدد صفحاتها، إذ يتراوح عدد ورقاتها ما بين ثلاثين إلى خمسين، وهذا يقودنا إلى ما ذكره ابن الأبّار عن مكتبة الحكم المستنصر، فأشار إلى أنَّها تشتمل على أربع وأربعين فهرسة، في كلٍّ واحدة منها خمسون ورقة اقتصرت على أسماء الدواوين الشِّعرية التي اشتملت عليها المكتبة، فكم يكون عدد فهارس قائمة أسماء الكتب التي اشتملت عليها تلك المكتبة في مختلف الموضوعات؟ [٤٤] . وهذا يعني أن فهارس المكتبة الخاصَّة بدواوين الشِّعر وحده تحتوي على ألفين ومائتي ورقة، ولهذا فإنَّ العدد الإجمالي للكتب التي ذكرتها المصادر لهذه المكتبة هو عدد تقديري صحيح لا مبالغة فيه.

وإذا ما أخذنا العدد التقديري الآخر لعدد ورقات الفهرسة بحسب ما ذكر ابن خير فإنَّه يقلُّ ليصل إلى ثلاثين، وقد استندنا في هذا إلى ما ذكره لجابر بن أحمد القرشي أن فهرسته تشتمل على عشرة أجزاء، في كل جزء منها ثلاثون ورقة [٤٥] . وإذا افترضنا أن فهرسة ابن خير تشتمل على ثلاثين ورقة في كلِّ كرّاسة من كرَّاساته العشر، فإننا نستنتج من العبارة

التي ذكرها ابن الأبار آنفاً أن عدد ورقات فهرسته ثلاثمئة ورقة، وهذا يتطابق مع ذلك العدد الكبير للكتب التي أوردها في فهرسته.

أما فيما يتعلَّق بالسِّفر وهو الكتاب، فقد قدّر القدماء بأنَّ عدد أوراقه يتراوح ما بين مائة وخمسين إلى مائتي ورقة [٤٦] ، فهذا الاختلاف حول الوصول إلى عدد دقيق لجميع المصطلحات آنفة الذِّكر كالدَّفتر والكُرّاسة والكتاب والسِّفر والمُجَلَّد والفهرسة، نجد أنَّ الفرق بينها ليس ذا أهمية كبيرة إذ لا يعدو كونه ورقات قليلة تزيد أو تنقص، لكن المعضلة التي تواجهنا في تقدير حجم النتاج الأدبي والعلمي لهذا العالم أو ذاك، تكمن في تلك العبارات العامة التي لا تحمل في مضامينها أيَّة دلائل تساعدنا في التوصل إلى تحديد دقيق لعدد المؤلفات التي أنتجها العلماء من ناحية، أو تلك التي كانوا يقتنونها في مكتباتهم الخاصَّة من ناحية أخرى، لكن هذه الإشارات في نهاية الأمر تطلعنا على ضخامة أعداد الكتب التي وضعها علماء الأندلس.

وعند الحديث عن قضية فقدان مصادر التراث الأندلسي وضياعه يرى الباحث أنَّه من الأهميّة بمكان الحديث عن ذلك من خلال محورين: يتناول الأوَّل تتبع مسألة فقدان الكتب أو سرقتها أو إحراقها في مختلف مصادر التراث الأدبية منها والتاريخية. أمّا المحور الثاني فإنّه يسلّط الضوء على أكبر الجرائم التي ارتكبت بحقّ الكتب والمخطوطات العربيَّة.

## المحور الأول ـ الإشارات الواردة في كتب التراث حول مصير مؤلفات بعض العلماء الأندلسيين:

عاشت بلاد الأندلس حالة من الازدهار الثَّقافي ردحاً طويلاً من الزَّمن، وقد أنتجت تلك البلاد كمَّاً هائلاً من المصنَّفات بحيث يصعب حصر عددها والوقوف عليها جميعاً، وذلك نتيجة للنكبات المتتالية التي لحقت بتلك البلاد وكان لها آثارها المدمّرة على الأوساط الثّقافية في ذلك العصر، ولا مِرَاءَ في أنَّ بلاد الأندلس التي شهدت حركة علميَّة نشطة قد رفدت المكتبة العربية بكم هائل من الكتب والمصنَّفات في مختلف العلوم والفنون، وقد عجَّت تلك البلاد بالعلماء والأدباء، وغصّت ساحات المساجد بالطَّلبة الذين تدفّقوا عليها من كُلِّ حَدَبٍ وصَوْب.

وكان للنَّكسات التي مُنِيَتْ بها الحركة العلميَّة في بلاد الأندلس أثرها السَّلبيّ على الازدهار الثَّقافيّ، وبخاصَّة زمن الفتنة البربرية، وفي عهد المنصور بن أبي عامر الذي أعلن الحرب على المشتغلين بالفلسفة والتنجيم، ممَّا أدى إلى خفوت نور العلم، وأُعْمِلَ السّيف في رقاب بعض العلماء لأنَّهم تبنّوا فكراً معيّناً أو اشتغلوا بعلم نَظَرَ إليه بعضهم على أنّه كُفْرٌ

وإلحادٌ، وفرضت القيود وأصدرت الأوامر بقتل هذا العالم أو بإحراق كتبه وإعدامها علانية على مرأى من الجميع، وقد كُتِبَ النَّفْي والتَّشْريد والإبعاد على بعض العلماء ممّن آثروا الفرار هرباً وخوفاً من القتل، وقد آثر بعضهم الصَّمت والتَّكتّم على علمه إلى أن يقضي الله أمراً (٤٧).

ولعل مصادر التراث الأندلسي الأدبية منها والتَّاريخيّة خير دليل يمكن من خلاله أن نرسم صورة واضحة جليّة عن حجم الكتب والمصنفات التي تَعرَّضت للإحراق أو النَّهب والسّرقة أو الضّياع، وقد أمدَّتنا تلك المصادر بالعديد من الأخبار عن كبار المشتغلين بجمع الكتب في مختلف المدن الأندلسيَّة، ولعل أبرزهم ابن فُطَيس (٤٨)، إذ جمع من الكتب في مختلف أنواع العلوم ما لم يجمعه أحد من أهل عصره في الأندلس، وقد وظَّف في مكتبته ستة من الورّاقين ليعملوا على نسخ ما يمليه عليهم من الأحاديث والأخبار.

وقد ذكر صاحب كتاب «أدباء مالقة» أنَّ محمداً بن سعيد الغسَّانيّ (٤٩) كان مهتمّاً بجمع الكتب الفريدة والنَّادرة التي لم يكن يملكها أحد سواه، وكان هذا الرجل كثير المطالعة حتى قيل إنّه لا يكاد يوجد كتاب فريد في مكتبته إلاَّ وخطّه عليه (٥٠). ولهذا عدَّ ابن الأبَّار مكتبته تلك من كبرى مكتبات الأندلس (٥١). وقد أشار ابن سعيد إلى أنَّ إبراهيم بن عبيد الله المعروف بالنَّواله كان يملك مكتبة ضخمة، وقد أشاد الحِجَاريُّ (٥٢) بفضل هذا الرَّجل لأنَّه فتح أبواب مكتبته العظيمة له، فأعانته كثيراً في تأليف أحد مصنَّفاته (٥٣) وهكذا انتشرت ظاهرة جمع الكتب لدى جميع أبناء المجتمع الأندلسي.

ولم يكن جمع الكتب والعناية بها قاصراً على المهتمين بها من أمراء وعلماء بل تعدّاهم إلى هواة جمع الكتب من الرجال الأثرياء الذين رأوا من الأهميّة بمكان إضافة زاوية خاصّة للكتب في بيوتهم كنوع من المباهاة والتَّفاخر كما ذكرنا آنفاً، وقد بذل أولئك النّفر من النَّاس أموالاً طائلة في سبيل المفاخرة بأنَّ لديهم كتاباً فريداً أو نسخة أصليّة منه بخطّ فريد، وقد حدَّثنا المقَّري عمّا دار في سوق بضاعة الكتب بمدينة قرطبة بين أحد الرّجال العلماء الذي أبدى حزناً على كتاب فريد تحيّن الفرصة ليشتريه من المزاد الذي كان يقام في سوق بيع الكتب بقرطبة، غير أنَّ أحد الأغنياء قد سبقه إلى ذلك، ودفع ثلاثة أضعاف ثمنه بغية الحصول عليه (٥٤).

وقد حرص التلاميذ من أبناء الأندلس على تدوين ما يمليه عليهم شيخهم في مجلس العلم بأمانة وصدق، وهذا ما ساعد ريبيرا في تقديم بعض التَّقديرات الأوليَّة لعدد الكتب التي كان ينجز نسخها في قرطبة وحدها (٥٥)، فذكر أنَّه كان يُنْسَخُ سنويَّاً ما بين سبعين إلى ثمانين ألف نسخة، وقد استند في هذا التقدير إلى الأعداد الكبيرة لطلبة العلم فيها والذين

قدَّر عددهم بنحو خمسة آلاف إلى ستَّة آلاف، وأضاف إلى ذلك التقدير كثرة أعداد النسوة اللاتي كُنَّ ينسخن القرآن، فضلاً عن الوفرة الكثيرة لأعداد الورَّاقين الذين كانوا يُشغِّلون نسَّاخين مختصِّين لنسخ الكتب. ومع ذلك فلم يكن ريبيرا مطمئناً إلى دقَّة ذلك التَّقدير لعدد الكتب المستنسخة في قرطبة وحدها، غير أنَّه استند في وضع ذلك التصور في تقدير الكتب المستنسخة إلى بيتين ذكرهما ابن بشكوال على لسان أحد شيوخ قرطبة عبَّر من خلالهما عن غبطته وفرحته عندما رأى ألف تلميذ يلتفُّون حوله في المسجد الجامع، وكان مع كلٍّ تلميذ منهم قلماً ومحبرة، وقد هيَّأ نفسه لينسخ ما يمليه عليه ذلك الشيخ الجليل، فقال: [٥٦]

إنّي إذَا حَضَرَتْنِي أَلْفُ مِحْبَرَةٍ يَكْتُبْنَ حَدَّثَنِي طَوْرَاً وَأَخْبَرَني
نَادَتْ بِعَقْوَتِي الأَقْلاَمُ مُعْلِنَةً هَذي الْمَفَاخِرُ لاَ قَعْبَانِ مِنْ لَبَنِ [٥٧]

ومن خلال قراءة ما ورد في المصادر الأدبيّة منها والتَّاريخيّة حول مصنّفات العلماء الأندلسيين نجد شذرات متفرّقة تُشير إلى عوامل عدَّة ساهمت في ضياع كثير من الكتب وفقدانها، فقد ضاع كثير من الكتب نتيجة الحروب، فمن ذلك ما ذكره النُّباهي عن القاضي ربيع بن عبد الرحمن الأَشْعَرِيّ [٥٨] الذي كانت الكتب عنده أغلى ما يملك، فذكر أنَّه فقد ماله وكتبه ووطنه عندما استولى الرّوم على بلده قرطبة، غير أنَّه كان يعتبر ضياع ماله أهون على نفسه من المصيبة الكبرى التي فقد فيها كتبه [٥٩] . ففي هذا الخبر إشارة واضحة إلى كتب كثيرة مفقودة، غير أنَّنا لا نستطيع الوقوف على رقم دقيق نستطيع من خلاله حصر عددها. وقد ضاعت ذخائر أحمد بن عبد الرحمن الخزرجيّ التي لا تحصى ولا يمكن تقديرها بثمن حينما وقعت عليه المحنة الكبرى لحظة دخول الموحدين مرَّاكش سنة (٥٤١هـ) فتمادوا في القتل واستباحوا دماء البالغين من الذُّكور [٦٠] .

وقد ضاع كثير من الكتب التي اقتناها أبناء الأندلس أثناء السَّفر والترحال خلال تنقلهم بين البلاد الأندلسية أو خارجها، فهذا مروان بن عبد الملك القُرْطُبِيّ [٦١] تضيع كتبه عندما خرج من بلده قرطبة قاصداً بعض البلاد، وكان محمد بن أحمد العبيدي واحداً من الذين ضاعت كتبهم نتيجة الترحال فقد ذكر المرَّاكشي أنَّه لما غادر بلده إشبيلية أخرج معه خمسمائة مجلَّد غير أنَّه لم يقف إلَّا على نحو ستّين منها [٦٢] .

ولا ننسى أنَّ كثيراً من مصادر التراث الأندلسي قد تعرَّض للنّهب والسّرقة أثناء الفتن الداخليَّة، وبخاصّة أثناء الفتنة البربرية التي كانت السَّبب في تدمير مكتبة الحكم المستنصر وضياع الكثير من كتبها، ومن أولئك الذين سُرقت كتبهم عُمَرُ بنُ عُبَيْد الله الذُّهلي [٦٣] ، فقد سُرِقَ منه ثمانية أحمال منها عندما همَّ بنقلها إلى مكان آمين، فما لبث أن هجم عليه البربر وانتهبوها منه [٦٤] . وقد لقيت كتب عبد الله ابن محمَّد الصنهاجي المصير نفسه نهباً

وسرقة [٦٥] . وقد ذكر ابن الخطيب أنَّ الأيدي قد استولت على ذخائر كتب أحمد بن إبراهيم الثَّقفي عندما فرَّ هارباً مؤثراً النجاة بنفسه على أثر الوشاية والفتنة التي دبَّت بينه وبين التَّجيبيين في مالقة [٦٦] .

وقد ذكر ابن الأبار أسماء العديد من الأعلام الذين ضاعت كتبهم أو انتهبت نتيجة إهمالهم وعدم مقدرتهم على حفظها، فمن هؤلاء محمد بن غَلْبُون [٦٧] الذي تعرّضت كتبه للفقد والضياع، فأشار إلى المأساة الكبيرة التي لحقت بمكتبته التي كانت مليئة بالكتب القيِّمة، فقال: "وَكَانَتْ لَهُ خَزَانَةٌ مَمْلُوءَةٌ أُصُولاً عَتِيْقَة وَدَفَاتِر أَنِيْقَة ضَاعَتْ لاخْتِلاَله قَبْلَ وَفَاته بِمُدّة" [٦٨] .

وكان إحراق الكتب عاملاً في ضياع الكتب وبخاصة في الفترة التي وقف فيها بعض الأندلسيين موقفاً معادياً من بعض علوم الأوائل كالعلوم الفلسفية والمنطقية وما اتصل بها كالفلك والتَّنْجيم، فنظروا إلى كُلِّ مَن اشتغل في تلك العلوم على أنَّه زنديق فاجر خارج عن أصول الشَّريعة، واتَّهموه بالإلحاد ورجموه بالحجارة، ودفعوا السلاطين إلى قتله وإحراق كتبه، وخير دليل على ذلك الخبر الذي تناقلته المصادر التاريخيَّة عن قيام المنصور بن أبي عامر بإحراق كتب الفلك والتنجيم على الملأ تقرباً وتزلّفاً للفقهاء والعامَّة، وفي ذلك يقول صاحب كتاب "نفح الطّيب": "فإن زلَّ في شبهة رجموه بالحجارة أو حرقوه قبل أن يصل أمره للسلطان، أو يقتله السلطان تقرباً لقلوب العامة، وكثيراً ما يأمر بإحراق كتب هذا الشأن إذا وجدت" [٦٩] .

وهذا يقودنا إلى الحديث عن إحراق تلك الكتب – أعني كتب الفلسفة والتَّنجيم وما اتَّصل بهما– التي أمر السلاطين بتقديمها إلى النيران إرضاء لأولئك الفقهاء الذين كانوا يعملون على تأجيج الغضب الشّعبي تجاه أولئك العلماء، وكانوا يدفعون النّاس إلى زيادة الضّغط بمطالبة السّلاطين بإحراق تلك الكتب.

ولم يقف الأمر عند إحراق المنصور لكتب الفلسفة، فقد أصدر قاضي قرطبة مُحَمَّد بن يَبْقَى [٧٠] أمراً يقضي بإحراق كتب ابن مَسَرَّة [٧١] بجانب المسجد الجامع في قرطبة، ولم يكتف بذلك، بل جمع جميع الكتب من أتباع ابن مسرّة، وأحرق ما جُمِعَ من الكتب بيده [٧٢] . وقد تكرّر مشهد إحراق الكتب في معظم المدن الأندلسية، على نحو ما فعل أبو مروان بن أبي عيسى [٧٣] وجماعة من الفقهاء فأقدموا على إخراج كتب خليل بن عبد الملك بن كُلَيْب وأحرقوها بالنَّار [٧٤] .

ولعلَّ أكبر شاهد على جرائم إحراق الكتب تلك الجريمة التي صدرت بحق بعض كتب ابن حزم الأندلسيّ ذلك الذي يعدّ من أشهر أعلام وعلماء الأندلس. فقد لاقى هذا العالم كثيراً

من الحسد والمحاربة من قبل فقهاء المالكيَّة الذين حاربوه بكلِّ ما أوتوا من قوَّة بهدف تحطيمه والقضاء على مذهبه، وقد كانت مناظرات أبي الوليد الباجي السَّبب المباشر في إحراق بعض كتب ابن حزم، ولن يغفر التاريخ تلك الجريمة التي اقترفها المعتضد بن عبّاد بحق تلك الكتب، ولهذا أظهر صاحبها سُخْطاً وغضباً على ذلك، غير أنَّ ذلك لم يُضِرْه، فما احتوت عليه تلك الكتب ما زال محفوراً في عقله، محفوظاً في صدره، ملازماً له أينما ذهب حتّى مماته، يقول متحدِّياً:

فَــإِنْ تَحْرِقُــوا الْقِرْطَاسَ لاَ تَحْرِقُوا الَّذِي تَضَمَّنَهُ الْقِرْطَاسُ بَــلْ هُوَ فِي صَدْرِي [٧٥]

يَسِــيْرُ مَعِــي حَيْــثُ اسْتَقَلَّــتْ رَكَائِبِي وَيَنْــزِلُ إِنْ أَنْــزِلْ وَيُدْفَــنُ فِي قَــبْرِي

وتجدر الإشارة إلى أنَّ الإرث الذي تركه ابن حزم قد تعرَّض لمحنتين كبيرتين: تتعلَّق الأولى بالإحراق المتعمَّد لبعض كتبه من قبل المعتضد بن عباد كما ذكرنا، أمَّا الثَّانية فتتمثَّل في ضياع كثير من المؤلَّفات التي خطَّتها يد هذا العالم الكبير، فقد أحصى الدكتور إحسان عباس في مقدِّمة تحقيقه لرسائل ابن حزم ثلاثة وثمانين كتاباً من الكتب التي آلت إلى مصير مجهول ولم تصل إلينا [٧٦].

يضاف إلى تلك الجريمة جريمة أخرى ذكرها المقَّريّ بحقّ ابن الأبَّار [٧٧] الذي كُتِبَ عليه القَتْل؛ وذلك لأنَّه عندما ساءت العلاقة بينه وبين سلطان تونس، فأَصْدرَت الأوامر بإحضار جميع كتبه، وعند تفتيشها زعموا أنَّه وُجِدَ فيها أبيات شعريّة في هجاء السُلطان، فاستشاط الأخير غضباً عند سماعها، فأمر بقتله وإحراق جسده وأمر بإحراق كتبه وأوراقه ودواوينه معه [٧٨].

ويقف الباحث متسائلاً حول إمكانيّة الوصول إلى تصوّر منطقي نستطيع من خلاله وضع تقدير معقول لحجم التراث الأندلسي المفقود، أو التَّكهُّن بمصيره وما تعرّض له من فقد وضياع، وإذا ما تأمَّلنا العبارات المتناثرة في كتب التاريخ الأندلسي فإننا ندرك تماما أنّ ما وصل إلينا من تراث الأندلس هو أقل بكثير مما أحرق أو ضاع، ولدينا على ذلك مثال واحد أمدَّنا به ابن الفرضي عن يحيى بن مالك الطَّرطوشيِّ الذي رحل إلى بلاد المشرق مدة اثنتين وعشرين سنة، وعندما عاد إلى بلاد الأندلس مستحضراً بعضاً من كتبه التي ألفها في المشرق، فسمعه يقول: "لَوْ عُدَّتْ أَيَّام مَشْيِي في الْمَشْرِق، وَعُدَّت كُتُبِي الَّتي كَتَبْتُ هُنَاكَ بِخَطّي، لَكَانَتْ كُتُبِي أَكْثَرَ مِنْ أَيَّامِي بِهَا" [٧٩]. فهذا النَّصّ يضعنا أمام حقيقة مهمة تتعلق بمؤلفات ذلك العالم الأندلسي، ولا نرى فيها ضرباً من المبالغة والمباهاة إذا ما علمنا أن كثيراً من أبناء الأندلس قد توجَّهوا إلى المشرق في رحلات طويلة طلباً للعلم، وكثيرون هم الأندلسيون الذين ألَّفوا كتبهم في بلاد المشرق وعادوا بها إلى أوطانهم.

ويعود الباحث ليؤكِّد مرَّة أخرى على ضخامة النتاج الذي تركه ابن حزم، غير أنَّ كثيراً من كتبه قد تعرَّض للضياع والإحراق كما ذكرنا، وقد أخبرنا القاضي صاعد بأنَّ الفضل بن حزم قد ذكر له أنَّه اجتمع عنده من الكتب التي كتبها أبوه بخطِّه أربعمائة مجلَّد، تشتمل على نحو ثمانين ألف ورقة، ولهذا اعتبره القاضي صاعد ثاني أكبر شخصيَّة في تاريخ الإسلام من حيث إنتاج الكتب بعد الطَّبري (٨٠).

ولعلَّ من الغريب حقَّاً ما ذكره ابن بسَّام عن مكتبة أحمد بن عبّاس (٨١) الذي ذاع صيته وشاع خبره في بلاد الأندلس لشدَّة حبِّه للعلم والأدب وولعه بجمع الكتب والدَّفاتر، فبذل في سبيل الحصول عليها كثيراً من الأموال، وقدَّم لنا ابن بسَّام رقماً إحصائيَّاً دقيقاً لما اشتملت عليه مكتبته من مؤلّفات ومصنّفات، لكنَّه أحجم عن تحديد عدد الدفاتر والكراريس التي كانت موجودة في تلك المكتبة لكثرتها، فقال: "بلغت المجلدات في التحصيل أربعمائة ألف، وأمَّا الدفاتر المخرومة فلم يوقف على عددها لكثرتها" (٨٢).

وحقيق بنا أن نقف على تلك العبارات التي عثرنا عليها أثناء بحثنا وتنقيبنا في مصادر التراث الأندلسي لنقدّم تصوّراً كاملاً حول تلك الكتب التي كُتبَ عليها الطَّمس والضَّياع وآلت إلى مصير مجهول. ولعل أبرزها مؤلفات ابن الصَّيْرَفيّ (٨٣) أشهر عالم بالقراءات في الأندلس، فقد ذكر الضَّبِّي أنّه رأى بعض أشياخه قد جمع ذكر تواليفه في جزء من نحو مائة تأليف (٨٤). ونتساءل باستغراب – أيضاً– عن مصير الكتب النفيسة التي جمعها محمد بن يحيى الغَافِقِيّ المَعروف بابن المَوْصُولِ (٨٥)، الذي جمع من الكتب ما لا يمكن حصره في عدد، وهذا ما دفع ابن الأبار إلى الإشادة بتلك المكتبة التي كانت تضاهي فيما اشتملت عليه مكتبة الخليفة الحَكَم المُسْتَنْصِر (٨٦).

وقد سكتت بعض المصادر عن ذكر الأسباب إلى أدَّت إلى ضياع الكتب وفقدانها، فمن الكتب التي لم تصل إلينا كتاب "العَالم" لابن سِيْد (٨٧) وهو كتاب في اللغة، قيل إنَّه يقع في مائة مجلد (٨٨). وقد ذكر المقَّريّ أنَّ كتب عبد الله بن حبيب السُّلْمِيّ قد بلغت ألفاً (٨٩) فيا ترى أين هي؟ وما مصيرها؟ وقد وقف الضَّبي طويلاً عند العالم النَّحويِّ مَكِّي بن حموش الذي ترك كثيراً من المؤلّفات المشهورة، وقد ذكر له بعض شيوخه أنَّه جمع أسماء كتبه ووضعها في مجلَّد، وقال إنَّ عدد كتبه يصل إلى خمسة وثمانين كتاباً (٩٠).

ومن بين الأخبار التي كنَّا قد قرأناها في ذخيرة ابن بسَّام ذلك الخبر الذي يتعلَّق بالشيّخ أبي عبد الصَّمد أحد شيوخ سرقسطة وكتَّابها البارزين، فأشار إلى أنَّه كتب قرابة خمسمائة رسالة أقَّل واحدة منها تقع في عشر ورقات، غير أنَّ تلك الرّسائل لم يقدَّر لها الوصول إلينا (٩١).

ولعلَّ من الغريب حقّاً ما قرأناه عن العالم النَّحويّ ابن العريف، فذكرت بعض المصادر أنَّه وضع مسألة في النَّحو اشتملت على مائة واثنين وسبعين ألف وجه [٩٢] ، فنتساءل كم بلغ عدد ورقات الكتاب الذي اشتمل على هذه المسألة؟ هذه أمثلة بسيطة عن القائمة الطويلة للعلماء الأندلسيين الذين لم يكتب لمؤلفاتهم النَّجاة والسَّلامة من الفقدان والضّياع.

## المحور الثاني ـ إحراق الكتب والمخطوطات في الأندلس:

لا شكّ في أنَّ كثيراً من المعلومات المهمّة التي تتعلَّق بمصير التُّراث الأندلسيّ الذي كُتِبَ عليه التَّغييب والتَّشويه والطَّمس والإحراق، مازالت سِرّاً ولغزاً محيّراً للباحثين والدّارسين المهتمين بالبحث والتَّنقيب عن ذلك المصير المجهول الذي لحق بالمخطوطات والكتب العربية التي أُعْدِمت وأُبيدت لحظة سقوط غرناطة وقبلها. والنَّاظر إلى ذلك التّراث يجد أنَّه قد تعرَّض لمصير محزن فقدنا فيه كثيراً من النتاج العلمي الذي حكم عليه بالفناء حرقاً وانتهاباً، وما زالت الذاكرة تحتفظ بالحادثة المأساوية التي قضت على كثير من الكتب المحفوظة في مكتبة الحكم المستنصر إبَّان الفتنة البربريَّة، وقد سجَّل التاريخ أكبر ثلاثة مشاهد تمَّ فيها إعدام وإحراق أكبر عدد ممكن للمخطوطات العربيَّة في مدن طليطلة وقرطبة وغرناطة. وما من شكٍّ في أنَّ المدن الثلاث تعدُّ من أهم المدن الأندلسية التي رفعت منارة العلم وأبقتها مشعلة ردحاً طويلاً من الزَّمن، ناهيك عن المدن الأندلسيَّة الأخرى التي احتضنت العلماء ورعتهم حقَّ رعاية، وذلَّلت أمامهم كلَّ صعب حتَّى يبدعوا في مختلف الموضوعات.

وقد تحدَّث الكتَّاني عن المشهد الأوَّل لعمليَّة إحراق الكتب في مدينة طليطلة بعد أن تغلَّب الإسبان عليها، فذكر نقلاً عن صاحب كتاب "وفيات الأسلاف" أنَّ أسقف طليطلة أحرق ما ينوف على ثمانين ألف كتاب من الكتب الإسلاميَّة التي أفنى أصحابها أعمارهم في تأليفها وكتابتها [٩٣] . وكانت قرطبة على موعد ثانٍ مع المشهد نفسه إذ التهمت النيران في يوم واحدٍ مليوناً وخمسين ألف كتاب، وهذا ما أكَّد عليه الكتَّاني إذ ذكر أنَّه لمَّا استولى مسيحيّو إسبانيا على قرطبة أحرقوا كلَّ ما وقعت عليه أيديهم من كتب المسلمين وعددها مليون وخمسون ألف مجلد، وجعلوها زينة وشعلة في يوم واحد، ثم قاموا بعمليَّة مسح شاملة لحوالي سبعين مكتبة، وشرعوا بعمليَّة إتلاف كلِّ ما وجدوه في جميع المدن للكتب العربيَّة التي عثروا عليها، ظانِّين أنَّ جميع الكتب المحروقة إنَّما هي نسخ من القرآن الكريم، وقد تمَّت عمليَّة الإحراق في مراسيم دينيَّة [٩٤] .

وقد حاول الباحث ريبيرا أن يكون موضوعياً في حديثه عن تلك الحادثة الأليمة في غرناطة، فأتى على ذكر تفصيلاتها في بحثه الموسوم بـ: "المكتبات وهواة الكتب في إسبانيا

الإسلامية"، وقدّم لذلك عرضا مفصّلاً في مستهل حديثه عن محنة حرق الكتب في باب الرّملة انطلاقاً من المرسوم الذي أصدره الملكان الكاثوليكيان فرناند وإيزابيلا، والقاضي بأن يقدِّمَ المسلمون كلّ ما لديهم من كتب، ليتم فحصها من قبل خبراء متخصصين، وكان الملكان قد تعهّدا آنذاك بردّ الكتب التي تتّصل موضوعاتها بالطّب والفلسفة والتاريخ إلى المسلمين، أما تلك الّتي تتعلّق بالدين فلا بدّ أن تُحْرَقَ لأنها تتعارض مع العقيدة المسيحية. ويبدو أن ريبيرا مقتنع تماماً بأنّ جميع الكتب التي أحرقت في باب الرملة إنما كانت دينية خالصة (٩٥).

وخلص ريبيرا إلى أنَّ تلك الحادثة قد كان فيها نوع من المبالغة والتّهويل إلى حدٍّ كبير، وبخاصَّة الرّوايات المختلفة حول العدد الحقيقي للكتب التي أحرقت، ويرى أنَّ قصّة تلك المحرقة وقع فيها كثير من التّلفيق والتزوير، والتي على إثرها انقسم الناس فريقين: مناصرين ومعارضين للكاردينال ثيسنيروس الذين رأوا أنَّ عمليّة الإحراق تلك كانت وسيلة ناجعة لوضع حد لانتشار الدين الإسلامي الذي كان متغلغلاً في نفوس النّاس، ولهذا لم يجدوا مانعاً من زيادة عدد الكتب التي أحرقت. أما المعارضون لسياسة الكاردينال تلك فإنَّهم– أيضاً– قد بالغوا في ذكر العدد الحقيقي لها وتزيّدوا فيه، ويكونون بذلك قد عبَّروا عن كبير استيائهم من ذلك النّوع من الاضطهاد الدّيني الذي لحق بالعرب. وقد حاول ريبيرا أن يعرض لنا موقفاً وسطياً لأولئك الذين وقفوا موقفاً حياديّاً من تلك الحادثة غير أنَّه لم يأتِ على ذكر أحد منهم (٩٦).

وقد قدّم لنا ريبيرا رأيين مختلفين حول تلك المحرقة، تمثّل الأولّ في تلك الصورة المعتمة التي رسمها أحد الصحفيين المحدثين لتلك الجريمة التي قضت على جانب من ثقافة المسلمين. ويظهر من عبارات ريبيرا أنّه كان متحاملاً على ذلك الصحفي، والدليل على ذلك قوله: "إذ إنَّ صحفياً متحرر الرأي جداً، لا يعرف العربية – الأمر الذي لا يسبب له خسارة ما من وراء هذا الحريق – قام برسم صورة معتمة لتلك الجريمة وذلك الاضطهاد الذي قام به ثيسنيروس". وفي موضع آخر يقول: "من الواضح أنَّ حبَّ هذا الصحفي للمسلمين قد دفعه إلى مضاعفة عدد الكتب فجعل من الآلاف ملايينا، متأسفاً لضياع هذه المجموعة التي كانت عديمة الفائدة له" (٩٧).

فالقارئ لعبارات ريبيرا يجد فيها نوعاً من السُّخرية من ذلك الصحفي في موضعين: الأول بزعمه أنه لا يعرف العربية، ولذلك فقد أظهر أسفاً على إحراق تلك الكتب والمخطوطات لعدم فهمه لها، والثاني يتعلّق بالعدد الحقيقي للمخطوطات التي أحرقت، فهو يشكّك في حقيقة عددها، ونحن لا نعرف من أين أتى ريبيرا بالرّواية التي استند إليها في موضع آخر من دراسته عندما اعتقد جازماً بأنَّ عددها هو: "خمسة آلاف مخطوطة"، وفي مكان آخر

ذكر لنا عبارة عامّة لا تشتمل على عدد محدَّدٍ، فقال: "مما أدى إلى جمع آلاف المخطوطات العربية، وإحراقها" [٩٨].

فريبيرا في هذا السياق لا يقف على رقم دقيق للعدد الحقيقي للمخطوطات التي ذهبت ضحية المرسوم التعسفي الظالم الذي أصدره ثيسنيروس. وهذا يقودنا إلى الحديث عن إجماع الرِّوايات التاريخيَّة في تسجيل تلك الحادثة الأليمة التي تعرَّض لها التُّراث العربي الأندلس، غير أنَّ هناك اختلافاً بينها في تقدير عدد الكتب التي أحرقت، فالمؤرخ (Robles) قدر عددها بمليون وخمسة آلاف كتاب [٩٩]، وتتفق المستشرقة (Sigrid Hunke) مع العدد الذي ذكره (Robles)، فقد أشارت إلى فقدان العرب لهذا الجزء المهم من ثقافتهم بعد أن جمع الأسقف ورجاله ما تبقَّى من الكتب والمخطوطات العربيَّة التي سلمت من النَّهب والسَّرقة غير أنَّها لم تسلم من ألسنة اللَّهب، إذ أحرقت يد التَّعصُّب مليوناً وخمسة آلاف من المجلَّدات التي هي حصيلة مجهود العرب في الأندلس وثمرة نهضتهم في ثمانية قرون [١٠٠]. وقدَّر المؤرخ (Pedraza) عددها بمليون وخمسة وعشرين ألف كتاب [١٠١]، وأشار سيمونيت أنَّ المؤرِّخ (Alvar Gomez de Castro) ذكر أن عددها خمسة آلاف فقط [١٠٢]، وتبعه (Flechier) في التّقدير القائل بأنَّ عدد الكتب المحروقة هو خمسة آلاف، فذكر أنَّهم جمعوا نسخاً من القرآن والكتب ذات العلاقة بالدِّين وغيرها من الموضوعات، وقاموا بإحراقها في مشهد علني أمام الجميع دون شفقة أو رحمة لتلك الكتب المذهَّبة والملونَّة والمزخرفة بأجمل الزَّخارف البديعة، ولم يستمعوا إلى نداءات بعض المطالبين بعدم إحراقها، ولعلَّ الغريب في الأمر ذلك التَّناقض الذي يتعلَّق بكتب الطِّب التي أنقذت من ألسنة النَّار، فذكر (Flechier) أنَّه أنقذ بعضها دون أن يحصر ذلك برقم على وجه الخصوص، لأنَّ موضوعاتها كانت تهمّهم كثيراً [١٠٣].

أما المؤرخ (Conde) فذهب إلى القول بأن العدد المعقول للكتب التي أحرقها ثيسنيروس يزيد عن ثمانين ألفا [١٠٤]. ووقف المؤرِّخ (Prescott) عند هذه الحادثة دون أن يذكر رقماً خاصَّاً لأعداد الكتب المحروقة في ذلك المشهد المؤلم، مكتفياً بالقول: إنَّه أحرق عدَّة آلاف من الكتب العربيَّة، الغالبية العظمى منها كانت نسخاً للقرآن الكريم ذات التجاليد والزَّخارف البديعة، وغيرها من الكتب الأخرى في مختلف العلوم والآداب، ولم ينجُ من هذه المحرقة سوى ثلاثمائة من الكتب التي تتَّصل بالعلوم الطِّبيَّة التي برع فيها العرب [١٠٥].

وفي غمرة الحديث عن اختلاف الرِّوايات حول تقدير عدد الكتب المحروقة تخرج إلينا رواية مهمَّة في مقالة كتبها (Rafel Gago y Palomo) في صحيفة (la Lealtad) التي كانت تصدر في مدينة غرناطة، ردَّاً على دفاع سيمونيت عن الكاردينال ثيسنيروس، فقد أثار ذلك العمل الذي قام به الأخير والقاضي بمصادرة كلِّ الكتب المكتوبة بالعربيَّة

وحرقها حفيظة هذا الكاتب وولَّد لديه ردَّة فعل كبيرة على تلك الحادثة المأساويَّة التي خسر فيها العرب جزءاً كبيراً من تراثهم. وقد ركَّز صاحب المقال على الرِّواية التي تؤكد وبإصرار على القلَّة العدديَّة للكتب المحروقة، وهذه الرِّواية تنسجم مع موقف المدافعين عن ثيسنيروس وموقف الكنيسة. وفيما يتعلَّق في مسألة استحالة الوقوف على رقم محدَّد لتلك الكتب، فإنَّ الكاتب يرى أنَّ هذا أمر ثانوي، لكنَّ الأهمَّ من ذلك هو أنَّه تمَّ فعلاً حرق كثير من الكتب، وهذا الأمر إمَّا أن ننكره أو نقبله، وفي حالة القبول والتسليم بذلك فإنَّه من المتوجب أن نلوم الكاردينال على ذلك التَّصرّف ولا ندافع عنه.

وفي ظل الحديث عن الفارق الكبير بين الرِّوايات التاريخيَّة لعدد الكتب المحروقة يرى الكاتب بأنَّ الموقف يتأرجح بين التَّقليل والزِّيادة، ومن منظوره فإنَّ العدد الإجمالي لما أحرق يصل إلى مليوني كتاب، ويأتي هذا الاستخلاص بناء على تضارب الرِّوايات التي لم تقف على رقم معيَّن كما ذكرنا آنفاً، فبعض النَّاس يزيدون في أعدادها وبعضهم الآخر يقلِّلون منها، ولهذا فإنَّ (Rafel Gago) أجمل العدد بمليونين، مشيراً إلى أنَّه ليس مهمَّاً عدد الكتب التي أحرقت، إنما المهمُّ في رأيه المصيبة جرَّاء إحراق تلك الكتب، ويتساءل كاتب المقالة أثناء حديثه الاستطرادي لماذا تُقْبَلُ أقل التَّقديرات لتلك الكتب، ويقصد بذلك تقدير (Flechier) و (Alvar Gomez) ، في حين يرفض التقدير الذي وضعه كل من (Pedra-za) و (Robles) ولا شك أنَّ الاتفاق القائم بين الثلاثة على تقليل العدد إلى نحو خمسة آلاف كتاب لم يأتِ من باب الصُّدفة، وذلك لأنهم جميعاً كتبوا عن سيرة حياة الكاردينال ثيسنيروس، ولهذا وقفوا مدافعين ليدافعوا عنه وعن أعماله، ومن غير المعقول أن يلومه أحد على الأعمال السيئة التي اقترفها بحق المسلمين وتراثهم، ونتيجة لهذا فإنَّه رفع هو الآخر تقديره لعدد الكتب ليصل إلى مليونين.

وفي ردِّ (Rafel Gago y Palomo) على موقف سيمونيت المتشكك حول الزِّيادة المفرطة في عدد المخطوطات المحروقة، إذ زعم أنَّ امتلاك أهل غرناطة لمليوني كتاب يوحي بأنَّهم أكثر أهل الأرض تحضُّراً، في حين أنَّ ذلك الواقع لا ينعكس في الوثائق التي وصلت إلينا، فهم أمَّة لم يتجاوزوا حدود الهمجيَّة على حدِّ تعبيره، وهنا تساءل كاتب المقالة مستنكراً. كيف كانت تلك الوثائق تصل إلينا إذا كانت محروقة؟ وعاد ليؤكِّد أنَّ أهل الأندلس تعرضوا لإبادة قاسية، هدمت من خلالها عناصر ثقافتهم وانتزعت مصادر شهرتهم منهم، ومن ثمَّ يوصف أهلوها بالهمجيَّة. ورفض كاتب المقالة الرأي القائل بإنَّ الكتب المحروقة كانت معظمها تتعلق بالقرآن الكريم وبالدِّين الإسلامي، فهذا في رأيه مجرَّد افتراض غير مقبول ما لم تكن هناك براهين شافية وكافية تثبت ذلك، وإنَّما كان القرار الصادر يقضي

بجمع جميع الكتب المكتوبة بحروف عربيَّة من المكتبات العامَّة والخاصَّة من أجل حرقها دونما اعتبار لموضوعاتها ومضامينها (١٠٦).

ويظهر للباحث من كلام صاحب المقالة أنَّه كان على خلاف عميق مع سيمونيت الذي انبرى للرّدّ عليه فيما كتب، إذ زعم أنَّ كتاباته تلك تنمُّ عن موقف محرِّض ومعادٍ للكنيسة، فهو رجل متحرِّر الفكر على حدِّ وصفه، يعمل دائماً على انتقاد أعمال الكنيسة. وفي المقابل فإنَّ سيمونيت معروف بأنَّه شديد التّعصّب للكنيسة دائم الحرص على الدِّفاع عنها وعن موقفها تجاه هذه المسألة تحديداً، ولهذا لجأ إلى التقليل من أعداد الكتب المحروقة والدِّفاع عمَّا قام به ثيسنيروس في الوقت الذي كان فيه أتباعه يزيدون في عدد الكتب التي أحرقها شرفاً وتفاخراً بصنيعه.

ويستنتج الباحث أن هذا التفاوت والاختلاف حول تقدير العدد الحقيقي للمخطوطات التي أضرمت فيها النار يرجع إلى غياب رواية تسجيلية في المصادر العربية لهذه الحادثة المؤلمة. كما أن بعض المؤرخين قد قلل من عدد هذه الكتب بهدف التقليل من شأنها وقيمتها العلمية والأدبية، مكتفين بالإشارة إلى أن الكتب التي أحرقت كانت ذات طابع دينيّ فقط، ويأتي رأيهم هذا متوافقاً مع رأي ثيسنيروس الذي رأى أن أفضل وسيلة لتسريع عملية تنصير المسلمين هو إحراق كتب الدين الإسلامي، ولا سيما المصاحف وكلّ ما يتعلق بتراثهم؛ وذلك لاجتثاث أي أثر لبقاء الدين في نفوسهم.

ويرجِّح الباحث الرِّواية التي ذكرها (Rafel Gago y Palomo) عن عدد الكتب التي أحرقت، فلا مبالغة في هذا التقدير، والدَّليل على ذلك تلك السَّحابة من الدُّخان الأسود التي غطَّت سماء غرناطة كلِّها، فهي إشارة تقاربنا ممَّا يقوله، ولا ريب في أنَّ تلك السَّحابة لا يسببها إحراق خمسة آلاف كتاب بل أكثر، فهذا الدَّليل المحسوس يقاربنا من العدد الحقيقي لمليوني كتاب أضرمت فيها النَّار في لحظات، وذهبت أعداد كبيرة من الكتب التي لا يمكن تعويضها بأي حالٍ من الأحوال.

ويرى الباحث أن هذا الاختلاف بين المؤرخين في تقدير عدد الكتب يرجع إلى أمرين: أولهما أنَّهم اعتمدوا في تقديراتهم تلك على الرِّواية الشَّفويَّة في تسجيل حقيقة ما جرى في ذلك الحدث دون الاستناد إلى نصوص موثَّقة تعود إلى تلك الحقبة من الزمن، وثانيهما أن أولئك المؤرخين قد بدأوا بوضع تقديراتهم هذه بعد مدة زمنية تزيد عن قرن، أي أنهم لم يعاصروا تلك الأحداث ولم يشاهدوها، ولهذا وقع الخلط والاضطراب في تقدير عدد هذه الكتب، أو حتى إعطاء عدد يقارب النتاج الفكري الذي صدر عن أبناء الأندلس على امتداد حضارة استمرت في العطاء والتَّأليف ردحاً طويلاً من الزَّمن، وهذا ما يصعب حصره في

عدد، لضخامته وكثرته، فإذا لم نكن قادرين على حصر عدد الكتب في مكتبة واحدة من المكتبات الأندلسيَّة، فهل نستطيع حصر النتاج العلمي في ذلك العصر؟

ويمكن النَّظر إلى عمليَّة الإحراق الممنهجة التي قام بها ثيسنيروس من زاوية أخرى، وذلك خلال الوقوف على القلَّة العددية للمخطوطات التي أحرقها كما ذكر المدافعون عنه، فإنَّه من الممكن أن يكون ذلك من باب الدِّعاية الإعلاميَّة، وهذا ما نميل إليه، فقام بإحراق القليل من الكتب غير أنَّه أخفى أعداداً كبيرة، وما من شكٍّ في أنَّه تمَّ إخفاء كثير من الكتب ذات الأهمية للاستفادة من مضامينها علميًّاً، فأخذوها وأودعوها في خزائن مكتباتهم، ونرجِّح – أيضاً– مسألة إخفاء كثير من الكتب التي من الممكن أن تكشف ما كان يتعرّض له المسلمون خلال قمعهم وطردهم وتنصيرهم، ولعلَّ المخطوطات المحفوظة في أديرة الرُّهبان خير شاهدٍ على هذا، إذ أودعت في خزائنها الكثير من المخطوطات التي لا يسمح برؤيتها والاطلاع على مضامينها.

وقد تفاوتت وجهات نظر المؤرِّخين والباحثين حول ما تعرَّض له تراث العرب والمسلمين في تلك الحادثة من محوٍ وطمس، فمنهم من رفض ذلك التَّصرّف رفضاً مطلقاً، ولعلَّ خير من يمثِّل هذا الاتجاه المؤرِّخ الأمريكي (Prescott) الذي علق قائلاً: "إن هذا العمل المحزن لم يقم به همجي جاهل، وإنما حَبْرٌ مثقف، وقد وقع لا في ظلام العصور الوسطى ولكن في فجر القرن السادس عشر وفي قلب أمة مستنيرة، تدين– إلى أعظم حد– بتقدمها إلى خزائن الحكمة العربية ذاتها" (١٠٧) في حين أيدَّ الباحث سيمونيت الخطوة التي قام بها ثيسنيروس وباركها، وكتب مقالاً دافع فيه عن الكاردينال مبينا أنَّ تلك الكتب المحروقة لم تكن ذات قيمة من حيث دراستها، وخلص إلى نتيجة مؤدّاها أنَّ كلّ ما يقال عن ثقافة المسلمين وازدهارهم فيه كثير من الافتراضات والأوهام والخرافات والأساطير والتَّعصُّب، وقد شكّك في عدد تلك المخطوطات زاعماً أنَّه لو توافر للمسلمين مليونا مخطوطة لكانوا أكثر النّاس علماً وثقافة في هذا العالم (١٠٨).

ولم يلبث ريبيرا أن يدفع هذا القول ويردَّه مؤكِّداً أنَّ المسلمين الإسبان كان لديهم ما يزيد على مليوني مخطوطة، وذلك اعتماداً على ما توصّل إليه من خلال بحثه هذا (١٠٩). وقد طرح ريبيرا في الجزء الثاني من مقالته سؤالاً مركزيًّاً وجوهريًّاً حاول من خلاله أن يربط بين القلّة الحاليّة للكتب العربية، وبين ما أشيع من خرافات وأوهام حول المخطوطات الضائعة أو المفقودة، محاولاً بذلك تقديم أسباب مقنعة لضياع تلك المخطوطات، وقد حصر تلك الأسباب في: أوّلها أن العرب لم يستخدموا نوعاً جيّداً من ورق الكتابة، وهذا ما أدّى– في رأيه– إلى تلف الكتب السّريع، إذ لم تَدُمْ طويلاً لكثرة استخدام النَّاس لها وذلك لأنَّ ورقها يَمزّق بسهوله، وثانيها أن كثيراً من المهاجرين من بلاد الأندلس قد قاموا بترحيل

كتبهم مع كثير من الحمّالين الجهلة الذين لا يحسنون المحافظة عليها، الأمر الذي أدى إلى غرقها في البحر، وثالث تلك الأسباب يتّصل بالثاني منها وهو أنّ كثيراً من أبناء الأندلس قد نقلوا كتبهم إلى بلاد المشرق (١١٠) . ويظهر من كلام ريبيرا أن العرب قد أبدوا تقصيراً وتهاوناً في المحافظة على كتبهم.

وبدوره يرى الباحث أنّ هذا الأمر مردود عليه وعمدتنا في ذلك الأخبار التي كنّا قد ذكرناها في مواضع سابقة، والتي جاءت مؤكّدة على عناية الأندلسيين بكتبهم وتراثهم، فقد كانوا يدفعون أموالاً طائلة لقاء الحصول على كتاب فريد، كما أبدوا اهتماماً منقطع النظير بتلك الكتب حفظاً ونسخاً وتجليداً، وذلك لكون الكتاب الوسيلة الوحيدة للمعرفة آنذاك، فهو مستودع ثقافتهم ووعاء فكرهم، وقد كان لإنشاء مصانع الورق في شاطبة– كما أسلفنا– الأثر الكبير في سرعة انتشار الكتب وتداولها بين النَّاس، وهذا ما ساعد على مضاعفة أعدادها آنذاك. ونحن في الوقت نفسه نردّ عليه السُّؤال بالمثل ألم تكن المخطوطات التي وصلت إلينا اليوم مكتوبة على الورق نفسه؟

وقد حاول ريبيرا مرّة أخرى أن يجد تبريراً منطقيًّاً لما قام به ثيسنيروس، نافياً أن يكون دافع الحقد على آداب العرب وفنونهم هو المحرّك الأساسي لما قام به؛ وذلك لأنّه كان واقعاً تحت تأثير وطأة الحماس الشعبي ورغبته في الانتقام من العرب وتراثهم، ولم يكن له – أعني ثيسنيروس– بدٌّ من الاستجابة لمطالب الشعب، وفي ذلك يقول: "وإنِّي لا ألوم مطلقاً تصرّف الكاردينال ثيسنيروس العظيم ولا المفتّشين، وليست لديّ رغبة لأقلِّل من شأن هذا التّصرّف، إذ لم يكن الدّافع له الحقد على الآداب أو الفنون... ولم يكن على أقلّ تقدير احتقاراً للآداب العربيّة التي أمر أن يحفظ منها كتب الفلسفة والطّبّ والتاريخ " (١١١) . ويرى الباحث أنَّ تقديم ريبيرا لمثل هذا التّبرير وإيمانه بذلك العمل الشّائن الذي اقترفه ثيسنيروس بحق الكتب العربيّة، إنّما هو محاولة للرّبط بين ما قام به الأخير وبين ما دأب عليه بعض السلاطين العرب قديماً، وذلك عندما انصاعوا لنداءات الجماهير وأصدروا أوامر تقضي بحرق كتب مجموعة من العلماء المشاهير وعلى رأسهم: ابن حزم، والغزالي، وابن مسرّة.

ويرفض الباحث الاستخلاص الذي توصل إليه ريبيرا في أمر المقارنة بين ما قام به سلاطين العرب وثيسنيروس تجاه هذه المؤلفات المفقودة؛ وذلك لانعدام الربط المنطقي بين دوافع أولئك السلاطين الذين أقدموا على عمليات إحراق محدودة ومدروسة لبعض الكتب بهدف إرضاء العامة والفقهاء كما ذكرنا، أما ذلك العمل الذي قام به ثيسنيروس فلا يمكن مقارنته بدوافع هؤلاء السلاطين؛ إذ كانت غايته إحراقاً منظّماً لمجموعة كبيرة من الكتب والمخطوطات وإتلافها بهدف طمس الآثار العربية وقطع الصلة بين المسلمين وتراثهم، وإنكار دورهم في الحضارة الأندلسية.

ولا بدَّ من التأكيد مرَّة أخرى على التشكيك في مصداقية درجة التثبت من صحة الرواية الشفوية حول حوادث إحراق الكتب، لأنَّه من غير الممكن تقديرها وحصرها برقم معين، نظراً لأنَّ ثقافة الإسبان وحضارتهم لم يتصفا يوماً بالثِّقة، ولهذا نجد فريقين لدى المستشرقين من الإسبان وغيرهم، إذ تبنّى الفريق الأول التاريخ الرَّسمي الذي لفقته الكنيسة الكاثوليكية وأيدها بدعم من سلطة الملوك والنبلاء الإسبان، في حين ظهر فريق آخر مناهض للكنيسة وأفكارها، فأخذ يحاربها بما لديه من قدرة وأدلّة قطعيَّة تثبت مصداق قوله منوِّهاً إلى إمكانية وجود أدلَّة أخرى مسجّلة على مشاهد إحراق الكتب غير أنَّها ليست معلنة، أو ما زالت مخبَّأة هنا أو هناك، أو ثمَّة أدلَّة أخرى لم يتم العثور عليها، والتي من الممكن أن تكشف أسراراً جديدة تفضح أعمال الكنيسة وممارساتها تجاه العرب والمسلمين. وعلى كلٍّ فإنَّ إحراق الكتب الإسلامية من طرف النصارى الإسبان وغيرهم أمر موثَّق تاريخياً بالمستندات والوثائق، وبعض أسباب الحرق بائن ومصرَّح به حتى عدد الكتب المحروقة مشار إليه ولو بالتَّخمين أو بالتَّقدير الرَّمزي الخادم لأغراض الذَّاكر له.

وختاماً لا بدَّ من التأكيد على ضخامة حجم التُّراث الذي أنتجته الحضارة العربية والإسلامية في عصورها الزَّاهرة، إذ صنَّف علماء الأمَّة كمَّاً هائلاً من الكتب التي لا يوقف لها على عدد في مختلف المواضيع، وممَّا يؤكِّد هذا قول القلقشندي: "واعلم أنَّ الكتب المصنَّفة أجلَّ من أن تحصى، وأكثر من أن تحصر في عدد، ولا سيَّما الكتب المؤلَّفة في الملَّة الإسلاميَّة، فإنَّه لم يصنَّف مثلها في ملَّة من الملل، ولا قام بنظيرها أمَّة من الأمم" (١١٢).

فهذا الكلام يثبت أنَّ الكتب الموضوعة في كلِّ فنٍّ لا يمكن إحصاؤها، ولا بدَّ من التأكيد مرَّة أخرى على أنَّ بلاد الأندلس أنجبت عدداً هائلاً من العلماء المشاهير الذين وضعوا المؤلفات في مختلف فنون المعرفة، ولم نظرنا في كتب التّراجم الخاصة بأعلام كلِّ مدينة على حدا لخرجنا بإحصائية كبيرة لأسماء أولئك العلماء ومصنّفاتهم المتعدِّدة، وهذا بدوره يؤكّد على أن تلك البلاد كانت عامرة زاخرة بالكتب التي يكثر تعدادها، والمكتبات التي يطول إيرادها، وممَّا يعزِّز هذا الرأي كثرة أعداد العاملين في خدمة الكتاب من ملوك وأمراء ووزراء وتجَّار وورّاقين ونسّاخ وهواة جمع الكتب بعامَّة وشداة جمع النوادر من المؤلفات المستنسخة بخاصَّة. فضلاً عن الأسواق الخاصَّة ببيع الكتب في مدينتي قرطبة وإشبيلية وغيرهما من المدن، كلُّ ذلك ضاعف من أعداد خزائن الكتب والمكتبات في تلك البلاد.

وممَّا يؤكد على ضياع كم كبير من مصادر التراث الأندلسي ذلك العدد الهائل لقوائم المؤلّفات التي وضعها العلماء الأندلسيون، وقد أثبتت كتب التاريخ والتراجم كثيراً من أسماء الكتب التي لم تصل إلينا، وسكتت عن الإشارة إلى مصيرها وما آل إليه حالها، فانتهت إلى مصير مجهول، أو أنَّها ما زالت مدفونة أو مخفيَّة في مكان ما.

## الهوامش:

١. ينظر: يوسف زيدان، التراث المجهول، ص ١١.

٢. علي بن محمد بن العباس، فيلسوف متصوف، كان إماماً في اللغة والنَّحو. من كتبه: (الصداقة والصديق) و(البصائر والذخائر). مات سنة (٤٠٠هـ). ترجمته: الفيروزأبادي، البلغة، ص١٢٧؛ اليماني، إشارة التعيين، ص ٢٢٦.

٣. ينظر: صاعد، طبقات الأمم، ص ١٦٣– ١٦٤؛ ابن عِذَارى، البيان المغرب، ٢/ ٢٩٢– ٢٩٣.

٤. من أهل إسْتِجَة، رحل إلى الشرق والتقى بمشاهير العلماء هناك، كان حافظاً للفقه والقراءات والتفسير. ترجمته: ابن الفرضي، تأريخ علماء الأندلس، ١/ ٣٤٤؛ السيوطي، بغية الوعاة، ٢/ ٩٠.

٥. ينظر: ابن الفرضي، تأريخ علماء الأندلس، ١/ ٣٤٤.

٦. المقري، نفح الطيب، ١/ ٧٦.

٧. المقري، نفح الطيب، ١/ ٤٦٢.

٨. زُهْرُ بن عبد الملك الإياديّ، طبيب وشاعر من أهل إشبيلية. مات سنة (٥٢٥هـ). ترجمته: الذهبي، سير أعلام النبلاء، ١٩/ ٥٩٦؛ ابن أبي أصيبعة، عيون الأنباء، ٣/ ١٠٤.

٩. محمد بن أحمد بن رشد، قاضي الجماعة بقرطبة، من أعيان المالكية، من كتبه: (المقدمات لأوائل كتاب المدونة) و (البيان والتحصيل لما في المستخرجة من التوجيه والتعليل). مات سنة (٥٢٠هـ). ترجمته: النباهي، تأريخ قضاة الأندلس، ص٩٨؛ ابن بشكوال، الصلة، ٣/ ٨٣٩.

١٠. أبو يوسف يعقوب بن عبد الحق بن محيو المريني، ينحدر من قبيلة زناتة، يعد من أشهر سلاطين الموحدين، كان رجلاً فاضلاً شجاعاً حريصاً على الجهاد. مات سنة (٦٨٥هـ). ترجمته: الذهبي، تاريخ الإسلام، ٥١/ ٢٥١؛ ابن الخطيب، الإحاطة، ٤/ ٣٥٨– ٣٦١.

١١. ينظر: المقري، نفح الطيب، ١/ ١٥٥.

١٢. صاعد الأندلسي، طبقات الأمم، ص ١٦٢.

١٣. ينظر: ابن الأبار، الحلة السيراء، ص ١١٧؛ المقري، نفح الطيب، ١/ ٣٨٦.

١٤. ابن بسام، الذخيرة، ٣/ ٢١؛ ابن عذاري، البيان المغرب، ٣/ ١٥٥– ١٥٦.

١٥. ينظر: المقري، نفح الطيب، ٣/ ٣٨٠.

١٦. ينظر: ابن باديس، كتاب التبيان، ص ١٠٤.

١٧. عبد الله بن حيان بن فرحون. من أهل بلنسية. من كبار الفقهاء. مات سنة (٤٨٧هـ) . ترجمته: الضبي، بغية الملتمس، ٢/ ٤٤٥؛ ابن بشكوال، الصلة، ٢/ ٤٣٨.

١٨. ينظر: الضبي، بغية الملتمس، ٢/ ٤٤٥.

١٩. ينظر: ياقوت الحموي، معجم البلدان، ٣/ ٣٠٩. الإدريسي، نزهة المشتاق، ٢/ ٥٥٦.

٢٠. المقدسي، أحسن التقاسيم، ص ١٩٧.

٢١. المقري، نفح الطيب، ١/ ٢٢٠.

٢٢. المقري، نفح الطيب، ١/ ٥٤٠.

٢٣. ينظر: زيغريد هونكة، شمس العرب تسطع على الغرب، ص ٤٩٩. نقله عن الألمانية فاروق بيضون وآخر.

٢٤. William Prescott, History of the reign Ferdinand and Isabella the Catholic ., vol. 1, p. 301

٢٥. ينظر: محمد عجاج الخطيب، لمحات في المكتبة والبحث والمصادر، ص ٣١.

٢٦. ريبيرا، التربية الإسلامية في الأندلس، ص ١٢٨.

٢٧. ينظر: ريبيرا، التربية الإسلامية في الأندلس، الصفحات ١٥٥– ١٩٣.

٢٨. ينحدر من أصل رومي، كان رجلاً تقيّاً صالحاً شجاعاً محبَّاً للجهاد والغزو، عارفاً بالسياسة، مكرماً للعلماء. من آثاره بناء سور مدينة غرناطة. مات مقتولاً في عقر داره سنة (٧٦٠هـ) . ترجمته: ابن الخطيب، الإحاطة، ١/ ٥٠٧– ٥١٢.

٢٩. ابن الخطيب، الإحاطة، ١/ ٥٠٨– ٥٠٩.

٣٠. Conde, José Antonio, Historia de la dominación de los árabes en Es-paña, vol. 1, p. 487.

٣١. William Prescott, History of the reign Ferdinand and Isabella the Catholic, vol. 1, p. 301.

٣٢. ينظر: ابن عذاري، البيان المغرب، ٢/ ٢٤٠– ٢٤١.

٣٣. ابن عذاري، البيان المغرب، ٢/ ٢٤٩.

٣٤. ينظر: عبد العزيز الأهواني، كتب برامج العلماء في الأندلس، مجلة معهد المخطوطات، المجلد الأول، الجزء الأول، الصفحات: ٩١، ٩٦.

٣٥. ينظر: المقري، نفح الطيب، ٣/ ١٥٦– ١٨٧.

٣٦. الضبي، بغية الملتمس، ٢/ ٧١٩.

٣٧. ابن الأبار، التكملة، ١/ ١٠٣.

٣٨. ابن الأبار، التكملة، ٣/ ٢٥٢.

٣٩. ينظر: ابن بشكوال، الصلة، ٢/ ٤٣٨.

٤٠. ابن الخطيب، الإحاطة، ٣/ ٦٥.

٤١. ينظر: ابن بسام، الذخيرة، ٢/ ٤٧٨؛ المقري، نفح الطيب، ٣/ ١٩٤.

٤٢. ينظر: ابن خلكان، وفيات الأعيان، ٦/ ١٨٤؛ أحمد بنين، معجم مصطلحات المخطوط العربي، ص٣١٥.

٤٣. ينظر: أحمد بنين، معجم مصطلحات المخطوط العربي، ص ٢٩٨.

٤٤. ينظر: ابن الأبار، الحلة السيراء، ص ١١٨.

٤٥. ينظر: ابن الأبار، التكملة، ٢/ ٥٠.

٤٦. ينظر: أحمد بنين، معجم مصطلحات المخطوط العربي، ص ٢٠٠.

٤٧. صاعد الأندلسي، طبقات الأمم، ص ١٦٤.

٤٨. أبو المطرف عبد الرحمن بن محمد، عالم بالتفسير والحديث. مات في قرطبة في بداية الفتنة البربرية سنة (٤٠٢هـ) . ترجمته: الذهبي، تذكرة الحفاظ، ٣/ ١٧٥؛ ابن بشكوال، الصلة، ٢/ ٤٦٦.

٤٩. أبو عبد الله محمد بن سعيد الغساني، عالم ثقة فاضل من أهل مالقة. كان محدِّثاً راوية نسَّابة بصيراً بالخطوط مميِّزاً لها حسن الخطِّ. ترجمته: ابن خميس، أدباء مالقة، ص ١٠٧؛ ابن الأبَّار، التكملة، ٢/ ٤٤؛ المراكشي، الذيل والتكملة، ٦/ ٢١٢– ٢١٣.

٥٠. ينظر: ابن خميس، أدباء مالقة، ص ١٠٨.

٥١. ينظر: ابن الأبار، التكملة، ٢/ ٤٤.

٥٢. هو عبد الله بن إبراهيم الكندي، مؤرخ أندلسي أصله من واد الحجارة، من كتبه: (المسهب في أخبار أهل المغرب) و (الحديقة في البديع) . مات سنة (٥٨٤هـ) . ترجمته: ابن الخطيب، الإحاطة، ٣/ ٤٣٢؛ الزركلي، الأعلام، ٤/ ٦٣؛ كحالة، معجم المؤلفين، ٦/ ١٨.

٥٣. ابن سعيد، المغرب في حلى المغرب، ١/ ٧١.

٥٤. ينظر: المقري، نفح الطيب، ١/ ٧٥.

٥٥. ريبيرا، المكتبات، مجلة معهد المخطوطات، المجلد الرابع والخامس، الجزء الأول، ص ٧٢.

٥٦. ابن بشكوال، الصلة، ٢/ ٥٢٨– ٥٢٩.

٥٧. العقوة: الساحة حول الدار، القعب: القدح الواسع. ابن منظور، لسان العرب، مادة (عقا، قعب) .

٥٨. أبو سليمان ربيع بن عبد الرحمن الأشعري، آخر قضاة قرطبة، كان رجلاً صالحا عادلاً في أحكامه. مات بإشبيلية سنة (٦٣٣هـ) . ترجمته: النباهي، تأريخ قضاة الأندلس، ص ١١٨؛ ابن الأبار، التكملة لكتاب الصلة، ١/ ٢٦٠.

٥٩. النباهي، تأريخ قضاة الأندلس، ص١١٨.

٦٠. ابن الخطيب، الإحاطة، ١/ ١٨٦.

٦١. أبو عبد الملك مروان بن عبد الملك، المعروف بابن الفَخَّار. أخذ العلم عن بقي بن مخلد، ثم رحل إلى المشرق والتقى بكبار العلماء هناك ثم عاد إلى الأندلس. ترجمته: ابن الفرضي، تأريخ علماء الأندلس، ٢/ ١٥٨.

٦٢. المراكشي، الذيل والتكملة، (القسم الثاني) ، ٥/ ٦٨٢.

٦٣. ينظر: ابن بشكوال، الصلة، ٢/ ٥٨٣.

٦٤. أبو بكر محمد بن غلبون، من أهل مرسية، كان أديباً جليلاً حسن الخطّ والكتابة. مات سنة (٦٥٠هـ) . ترجمته: ابن الأبار، التكملة، ٢/ ١٥٣؛ الذهبي، تاريخ الإسلام، ٤٧/ ٤٥٢.

٦٥. ابن الأبار، التكملة، ٢/ ١٥٣.

٦٦. ابن الخطيب، الإحاطة، ١/ ١٩١.

٦٧. ابن الأبار، التكملة، ٢/ ٢٨٨.

٦٨. ابن الأبار، التكملة، ٢/ ٣٠٤.

٦٩. المقري، نفح الطيب، ١/ ٢٢١.

٧٠. أبو بكر محمد بن يبقى، المعروف بابن زَرْب، من كبار القضاة والخطباء بالأندلس، كان فقيهاً فاضلاً، له كتاب في الفقه سمَّاه "الخصال" مات سنة (٣٨١هـ) . ترجمته: الحميدي، جذوة المقتبس، ١/ ١٦٢؛ الذهبي، سير أعلام النبلاء، ١٦/ ٤١١.

٧١. محمد بن عبد الله بن مسرّة، فيلسوف أندلسي، نشأ محبّاً للدراسات العقلية، أشاع عنه الناس أنَّه يشيع تعاليم إلحادية تتنافى مع تعاليم الإسلام، وقد ألّف كتباً ضاع معظمها. مات سنة (٣١٩هـ) ترجمته: ابن الفرضي، تأريخ علماء الأندلس، ١/ ١٥٣؛ الحميدي، جذوة المقتبس، ١/ ١٠٩.

٧٢. النباهي، تأريخ قضاة الأندلس، ص٧٨.

٧٣. محمد بن عبد الله المصموديّ، قاض أندلسي، له علم بالأدب، من أهل قرطبة، كان الخليفة ينتدبه في السفارات إلى كبار الأمراء، ويرسله لترتيب المغازي. مات سنة (٣٣٩هـ) . ترجمته: الزركلي، الأعلام، ٦/ ٢٢٤.

٧٤. ابن الفرضي، تأريخ علماء الأندلس، ١/ ١٩٩.

٧٥. ابن بسام، الذخيرة، ١/ ١٤٠؛ المقري، نفح الطيب، ٢/ ٨٢.

٧٦. ينظر: ابن حزم، الرسائل، مقدمة المحقق، ١/ ٨– ١٥.

٧٧. أبو عبد الله محمد بن عبد الله، أديب ومؤرّخ من أهل بلنسية، رحل عنها إلى تونس عندما استولى عليها النصارى، فأكرمه ملك تونس، غير أنَّ بعض أعدائه وشى به عند الملك، وقد أمر الأخير بقتله سنة (٦٥٨هـ) . ترجمته: الذهبي، سير أعلام النبلاء، ٢٣/ ٣٣٧؛ المقري؛ نفح الطيب، ٢/ ٥٨٩.

٧٨. ينظر: المقري، نفح الطيب، ٢/ ٥٩١.

٧٩. ابن الفرضي، تأريخ علماء الأندلس، ٢/ ٢٤٢.

٨٠. ينظر: صاعد، طبقات الأمم، ص ١٨٣؛ ابن بشكوال، الصلة، ٢/ ٥٠٦.

٨١. هو الوزير الكاتب أبو جعفر أحمد بن عباس، كان وزيراً لزهير الصقلبي ملك ألمرية. ترجمته: ابن سعيد، المغرب، ٢/ ٢٠٥؛ المقري، نفح الطيب، ٣/ ٥٣٥.

٨٢. ابن بسام، الذخيرة، ١/ ٨٠٥. وانظر: المقري، نفح الطيب، ٣/ ٥٣٥.

٨٣. أبو عمرو عثمان بن سعيد، من أهل قرطبة، من كبار المقرئين في عصره، رحل إلى المشرق فزار مكة ثم انتقل إلى مصر، ولما عاد إلى الأندلس سكن مدينة دانية. مات سنة (٤٤٠هـ) . ترجمته: ابن بشكوال، الصلة، ١/ ١٢٩؛ الحميدي، جذوة المقتبس، ١/ ٨٢.

٨٤. الضبي، بغية الملتمس، ٢/ ٥٣٨.

٨٥. محمد بن يحيى الغافقي من أهل قرطبة، كان أديباً كاتباً جماعاً لدفاتر العلم منذ أن كان صبيًّاً. مات سنة (٤٣٣هـ) . ترجمته: ابن الأبار، التكملة، ١/ ٣١٢.

٨٦. ابن الأبار، التَّكملة، ١/ ٣١٢.

٨٧. أبو القاسم أحمد بن أبان بن سيد، إمام في اللغة العربية، كان صاحب الشرطة في قرطبة، أخذ عن القالي كتاب النوادر. مات سنة (٣٨٢هـ) . ترجمته: الحميدي، جذوة المقتبس، ١/ ١٨٨؛ ابن بشكوال، الصلة، ١/ ٣٤.

٨٨. الضبي، بغية الملتمس، ٢/ ٧١٩؛ المقري، نفح الطيب، ٣/ ١٧٢.

٨٩. المقري، نفح الطيب، ٢/ ٥– ٦.

٩٠. ينظر: الضبي، بغية الملتمس، ٢/ ٦٢٧.

٩١. ابن بسام، الذخيرة، ٣/ ٦١٧.

٩٢. اليماني، إشارة التعيين، ص ١٠٥.

٩٣. ينظر: الكتاني، نظام الحكومة النبويَّة، ٢/ ٢٩٧.

٩٤. ينظر: الكتاني، نظام الحكومة النبويَّة، ٢/ ٢٩٧.

٩٥. ينظر: ريبيرا، المكتبات، مجلة معهد المخطوطات، المجلد الخامس، الجزء الأول، ص١٠٠.

٩٦. ينظر: ريبيرا، المكتبات، مجلة معهد المخطوطات، المجلد الرابع، الجزء الأول، ص ٧٧– ٧٨.

٩٧. ينظر: خوليان ريبيرا، المكتبات، مجلة معهد المخطوطات، المجلد الرابع، الجزء الأول، ص٧٨.

٩٨. ينظر: خوليان ريبيرا، المكتبات، مجلة معهد المخطوطات، المجلد الخامس، الجزء الأول، ص ١٠٠، المجلد الرابع، ٧٨.

٩٩. Robles, Rebelión de Moriscos, p. 104.

١٠٠. زيغريد هونكة، شمس العرب تسطع على الغرب، ص ٥٣٥.

١٠١. Francisco Bermúdez de Pedraza. Historia Eclesiástica de Granada, p. 195r.

١٠٢. Simonet, Francisco Javier. El Cardinal Ximenez de Cisneros y los manuscritos arábigo- granadinos, p. 7.

١٠٣. Flechier, Esprit obispo de Nimes. Historia del Señor Cardinal D. Fran-.cisco Ximenez de Cisneros, p. 78- 79

١٠٤. Conde, Josef Antonio. Descripción de España, p. iv, nota 1.

١٠٥. William Prescott, History of the reign Ferdinand and Isabella the Cath-.olic , vol. II, p. 413

١٠٦. Rafaael Gago y Palomo. Sección Leteraria. La Lealtad, p. 18- 19,año .xiv, no 3729, Miercoles 22 de Julio de 1885

١٠٧. William Prescott, History of the reign Ferdinand and Isabella the Cath-.olic , vol. II, p. 414

١٠٨. ينظر: ريبيرا، المكتبات، مجلة معهد المخطوطات، المجلد الرابع، الجزء الأول، ص ٧٨.

١٠٩. ينظر: ريبيرا، المكتبات، مجلة معهد المخطوطات، المجلد الرابع، الجزء الأول، ص ٧٩.

١١٠. ينظر: ريبيرا، المكتبات، مجلة معهد المخطوطات، المجلد الخامس، الجزء الأول، ص ٩١.

١١١. ريبيرا، المكتبات، مجلة معهد المخطوطات، المجلد الخامس، الجزء الأول، ص ١٠١.

١١٢. القلقشندي، صبح الأعشى، ١/ ٥٣٨.

# المصادر والمراجع:

## أولاً ـ المراجع العربية:


١. ابن الأبَّار، محمد بن عبد الله (ت٦٥٨هـ) ،

أ. التَّكملة لكتاب الصِّلة، تحقيق عبد السَّلام الهرَّاس، لبنان: دار الفكر، ١٣١٥/ ١٩٩٥.

ب. الحُلَّةُ السِّيَرَاء في تراجم الشعراء من أعيان الأندلس والمغرب من المائة الأولى للهجرة إلى المائة السابعة، وضع حواشيه علي محمود، ط١، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٢٩/ ٢٠٠٨.

٢. ابن باديس، عبد الله بن بُلُكِّين، كتاب التبيان، تحقيق أمين توفيق الطيبي، الرباط: مطابع منشورات عكاظ، ١٩٩٥.

٣. ابن بسَّام، عليّ بن بسَّام، الذَّخِيْرَة في مَحَاسِن أَهْل الجَزِيْرَة، تحقيق إحسان عبَّاس، ط١، بيروت: دار الغرب الإسلامي، ٢٠٠٠.

٤. ابن بشكوال، خلف بن عبد الملك، (٥٧٨هـ) ، الصِّلَة في تَارِيْخ عُلَمَاء الأَنْدَلُس، قدَّم له صلاح الدين الهوَّاري، ط١، بيروت: المكتبة العصرية، ١٤٢٣/ ٢٠٠٣.

٥. ابن حزم، علي بن أحمد (ت٤٥٦هـ) ، الرَّسائل، تحقيق إحسان عباس، ط٢، بيروت: المؤسسة العربية للدراسات، ١٩٨٧.

٦. ابن الخطيب، لسان الدين محمد بن عبد الله (٧٧٦هـ) ، الإحاطة في أخبار غرناطة، تحقيق محمد عبد الله عنان، ط١، القاهرة: مكتبة الخانجي، ١٣٩٥/ ١٩٧٥.

٧. ابن خلكان، محمد بن محمد (ت٦٨١هـ) ، وَفَيَات الأَعْيَان وأَنْبَاء أَبْنَاء الزَّمَان، تحقيق إحسان عباس، بيروت: دار صادر، ١٩٩٤.

٨. ابن خميس، محمد بن محمد (ت٦٣٩هـ) ، أدباء مالقة، تحقيق صلاح جرار، بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤١٩/ ١٩٩٩.

٩. ابن سعيد، علي بن موسى (ت٦٨٥هـ) ، المُغْرِب في حُلَى المَغْرِب، تحقيق شوقي ضيف، ط٣، القاهرة: دار المعارف، (د. ت) ، [ذخائر العرب ١٠].

١٠. ابن عِذَارى المراكشي (ت٧١٢هـ) ، البَيَان المُغْرِب في أَخْبَار الأَنْدَلُس والمَغْرِب، تحقيق ج. س. كولان وليفي بروفنسال، ط١، بيروت: دار الكتب العلمية، ٢٠٠٩.

١١. ابن الفَرَضِيّ، عبد الله بن محمد (ت٤٠٣هـ) ، تَأْرِيْخ عُلَمَاء الأَنْدَلُس، تحقيق بشار معروف، ط١، تونس: دار الغرب الإسلامي، ١٤٢٩/ ٢٠٠٨.

١٢. ابن منظور، محمد بن مكرم (ت٧١١هـ) ، لِسَان العَرَب، بيروت: دار صادر، ١٣٨٨/ ١٩٦٨.

١٣. أبو حيان التوحيدي، علي بن محمد (ت٤١٤هـ) ، المقابسات، تحقيق حسن السّندوبي، ط٢، الكويت: دار سعاد الصباح، ١٩٩٢.

١٤. الإدريسي، محمد بن محمد (ت٥٦٠هـ) ، نزهة المشتاق في اختراق الآفاق، ط١، بيروت: عالم الكتب، ١٤٠٩/ ١٩٨٩.

١٥. الأهواني، عبد العزيز، كتب برامج العلماء في الأندلس، مجلة معهد المخطوطات العربيَّة، المجلد الخامس، الجزء الأول، ١٣٧٤/ ١٩٥٥.

١٦. بنين، أحمد شوقي، معجم مصطلحات المخطوط العربي (قاموس كوديكولوجي) ، ط٣، الرباط: الخزانة الحسنية، ٢٠٠٥.

١٧. الحَمَوِيّ، ياقوت بن عبد الله، معجم البلدان، بيروت: دار الفكر، (د. ت) .

١٨. الحُمَيْدِي، محمد بن فتوح (ت٤٨٨هـ) ، جُذْوَة المُقْتَبِس في تَارِيْخ عُلَمَاء الأَنْدَلُس، تحقيق إبراهيم الأبياري، ط٢، القاهرة، بيروت: دار الكتاب المصري، دار الكتاب اللبناني، ١٤١٠/ ١٩٨٩.

١٩. الحميري، محمد بن عبد المنعم، الروض المعطار في خبر الأقطار، تحقيق إحسان عباس، ط٢، بيروت: مؤسسة ناصر للثقافة، ١٩٨٠.

٢٠. الخطيب، محمد عجاج، لمحات في المكتبة والبحث والمصادر، بيروت: (د. ن) ، ١٣٩١/ ١٩٧١.

٢١. الذَّهَبِيّ، محمد بن أحمد (ت٧٤٨هـ) ،

أ. تَارِيْخ الإِسْلام ووَفَيَات المَشَاهِيْر والأَعْلام، تحقيق بشَّار معروف، ط١، بيروت: دار الغرب الإسلامي، ٢٠٠٣.

ب. تَذْكِرَة الحُفَّاظ، تحقيق زكريا عميرات، ط١، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٩/ ١٩٩٨.

ت. سِيَر أَعْلام النُّبَلاء، ط١، بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤١٩/ ١٩٩٨.

٢٢. ريبيرا، خوليان،

أ. التربية الإسلامية في الأندلس أصولها المشرقية وتأثيراتها الغربية، ترجمة الطاهر أحمد مكي، ط٢، القاهرة: دار المعارف، ١٩٩٤.

ب. المكتبات وهواة الكتب في إسبانيا الإسلامية، ترجمة جمال محرز، مجلة معهد المخطوطات العربية، المجلد الخامس، الجزء الأول، ١٣٧٨/ ١٩٥٩.

٢٣. الزركلي، خير الدين (ت ١٣٩٦هـ) ، الأعلام قاموس تراجم لأشهر الرجال والنساء من العرب والمستعربين والمستشرقين، ط٣، بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٩٦.

٢٤. زيدان، يوسف، تراثنا المجهول " إطلالة على عالم المخطوطات "، ط٢، القاهرة: دار الأمين، ١٩٩٧.

٢٥. السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن (ت٩١١هـ) ، بُغْيَة الوُعَاة في طَبَقَات اللُّغَوِيِّيْن والنُّحَاة، تحقيق محمد أبو الفضل، صيدا: المكتبة العصرية، (د. ت) .

٢٦. صاعد الأندلسي، أبو القاسم صاعد بن أحمد (ت٤٦٢) ، طبقات الأمم، تحقيق حياة بو علوان، بيروت، دار الطليعة، ١٩٨٥.

٢٧. الضَّبِّي، أحمد بن يحيى (ت٥٩٩هـ) ، بُغْيَة المُلْتَمِس في تاريخ رجال أهل الأندلس، تحقيق إبراهيم الأبياري، ط١، القاهرة، بيروت: دار الكتاب المصري، دار الكتاب اللبناني، ١٤١٠/ ١٩٨٩.

٢٨. الفيروزأبادي، محمد بن يعقوب (ت٨١٧هـ) ، البُلْغَة في تَارِيْخ أَئِمَّة اللُّغَة، ضبطه بركات هبُّود، ط١، بيروت: المكتبة العصرية، ١٤٢٢/ ٢٠٠١.

٢٩. القَلْقَشَنْدِيّ، أحمد بن علي (ت٨٢١هـ) ، صبح الأعشى في صناعة الإنشا، تحقيق يوسف علي طويل، ط١، دمشق: دار الفكر، ١٩٨٧.

٣٠. الكتاني، محمد عبد الحي (ت١٣٨٢هـ) ، نظام الحكومة النبوية المسمَّى بـ " التَّراتيب الإدارية "، تحقيق عبد الله الخالدي، ط٢، بيروت: دار الأرقم، ١٤١٦/ ١٩٩٦.

٣١. كحالة، عمر رضا، مُعْجَم المُؤَلِّفِيْن " تَرَاجم مُصَنِّفِي الكُتُب العَرَبِيَّة "، بيروت: مكتبة المثنى، دار إحياء التراث العربي، (د. ت) .

٣٢. المقدسي، محمد بن أحمد، أحسن التقاسيم في معرفة الأقاليم، وضع مقدمته وفهارسه محمد مخزوم، بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٤٠٨/ ١٩٨٧.

٣٣. المَقَّرِيّ، أحمد بن محمد (ت١٠٤١هـ) ، نَفْح الطِّيْب من غُصْن الأَنْدَلُس الرَّطِيْب، تحقيق إحسان عباس، بيروت: دار صادر، ١٣٨٨/ ١٩٦٨.

٣٤. النُّبَاهيّ، علي بن عبد الله، تَأْرِيْخ قُضَاة الأَنْدَلُس المُسَمَّى بـ " المَرْقَبَة العُلْيَا فِيْمَنْ يَسْتَحِقُّ القَضَاءَ وَالفُتْيَا"، تحقيق لجنة إحياء التراث العربي، ط٥، بيروت: دار الآفاق الجديدة، ١٤٠٣/ ١٩٨٣.

٣٥. هونكه، زيغريد، شمس العرب تسطع على الغرب "أثر الحضارة العربية في أوروبا "، نقله عن الألمانية فاروق بيضون وآخر، ط ٨، بيروت: دار الجيل، ١٤١٣/ ١٩٩٣.

٣٦. اليماني، عبد الباقي (ت٧٤٣هـ) ، إِشَارَة التَّعْيِين في تَرَاجِم النُّحَاة واللُّغَوِيِّين، تحقيق عبد المجيد دياب، الرياض: مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات، (د. ت) .

## ثانياً ـ المراجع الأجنبية:

1. *Bermúdez de Pedraza, Francisco. Historia Eclesiastica de Granada, Granada, (ed. facs.) Universidad de Granada, 1989.*
2. *Conde, José Antonio. Historia de la dominación de los árabes en Esapña. Madrid: (s. n) , 1820- 1821.*
3. *Flechier, Esprit Obispo de Nimes. Historia del Señor Cardenal D. Francisco Ximenez de Cisneros,Traducida por Miguel Faranco de Villalva, Madrid: Imprenta de Pedro Marín, 1773.*
4. *Gago Palomo, Rafael. Sección Literaria. La Lealtad, p. 18- 19,año xiv, no 3729, Miércoles 22 de Julio de 1885.*
5. *Prescott, William H. History of the reign Ferdinand and Isabella the Catholic. Philadelphia, j. B. Lippincott & Co, 1864.*
6. *Simonet, Francisco Javier. El Cardenal Ximenez de Cisneros y Los Manuscritos Arábigo- Granadinos,Granada: Imprenta de La lealtad á Cargo de. J. G. Garrido, 1885.*

# ارتباط التكيُّف الاجتماعيّ للوالدين الفاقدين لأبنائهم جرّاء الموت المفاجئ بدرجة ردود الفعل النفسيّة لديهم ولدى جيل الفقيد: دراسة اجتماعيّة في الضفة الغربيّة والقدس *

د. صلاح الدين علي وتد **
أ. روان موسى مصطفى ***

* تاريخ التسليم: ٢٧/ ٨/ ٢٠١٣م، تاريخ القبول: ٥/ ١٠/ ٢٠١٣م
** أستاذ مساعد/ قسم الخدمة الاجتماعيّة/ كليّة الآداب/ جامعة القدس/ أبو ديس/ فلسطين.
*** ماجستير في الخدمة الاجتماعية/ جامعة القدس/ أبو ديس/ فلسطين.

## ملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى محاولة التعرف إلى مدى ارتباط التكيُّف الاجتماعيّ لدى الوالدين الفاقدين لأبنائهم من الضفة الغربيّة والقدس جرّاء الموت المفاجئ بحدة ردود الفعل النفسيّة للفاقدين وجيل الفقيد. وقد اُستخدم منهج المسح الاجتماعيّ لمناسبته لهذا النوع من الدراسات، وتكوّنت العينة من (٢٩٨) من الآباء والأمهات الذين فقدوا أبناءهم جرّاء الموت المفاجئ، ووافقوا على المشاركة في البحث موزعين على مناطق: القدس، وبيت لحم، والخليل، ورام الله، ونابلس، وأريحا، ما بين مدن وقرى ومخيمات في الضفة الغربيّة والقدس. وصُممت استبانة أعدّت لغرض البحث الحالي، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين حدة ردود الفعل النفسيّة لدى الفاقدين لأبنائهم جرّاء الموت المفاجئ، وبين تكيُّف الوالدين الاجتماعيّ، وكذلك وجود فروق في مدى تكيُّف الوالدين الاجتماعيّ جرّاء فقدان أبنائهم تُعزى إلى جيل الابن الفقيد، فتبيّن أنّ الأهالي الذين يعانون من مستويات حادة جداً من ردود الفعل النفسيّة جرّاء موت أبنائهم موتاً مفاجئاً يكون تكيُّفهم الاجتماعيّ أقلّ ممن لديهم مستويات ردود الفعل النفسيّة أقلّ حدة، وأنّ الأهالي الفاقدين لأبنائهم في جيل الشباب أقلّ تكيُّفا من الأهالي الفاقدين لأبنائهم في أجيال أخرى.

## *The Extent of the Social Coping of Bereaved Parents Who Lost an Offspring Due to Sudden Death in the West Bank and Jerusalem in Relation to the Extent of Their Religiosity and the Death Circumstances*


# *Abstract:*

*The present study aims at acknowledging the extent of social coping among bereaved parents who have lost an offspring due to sudden death in the West Bank and Jerusalem and its relation with the level of parents' religiosity and the circumstances of the offspring's death. The accumulative approach ,with its both parts the descriptive and the deductive, has been used for this study and the sample consist of 298 mothers and fathers who lost their offspring due to sudden death. They have all agreed to take part in this study. The sample members have come from different areas in Jerusalem; Bethlehem; Hebron; Ramallah; Nablus; and Jericho, in addition to villages and camps in the West Bank and Jerusalem. A questionnaire has been especially designed for the purpose of this study.*

*The results indicate that there are significant differences among the parents' cooping in terms of religiosity. For as, the parents who were more religious, were also more accepting compared to the parents who were less religious. Moreover, the results also indicate that the parents who lost an offspring due to sudden death such as martyrdom, drowning, and killing were less accepting and coping compared to the parents who have lost an offspring to illness and other causes.*

## تمهيد:

يعدّ الفقدان من بين أشد الحالات الضاغطة التي تواجه الإنسان نتيجة لما ينطوي عليه الفقدان من تأثيرات وأبعاد مختلفة على جوانب حياة الفاقدين الجسديّة، والنفسيّة، والمعرفيّة، والسلوكيّة. وعندما يتعلق الفقدان بالموت المفاجيء، فإنّه يكون أكثرها ألماً وحزناً (اسبنيولي، ٢٠٠٧) ، حيث تتفاوت حدة ردود الفعل وطول مدتها، وتتفاوت تبعاً لها الفترات الزمنية اللازمة للتكيُّف (McMahon & Gladena, 2000) .

فاعتبر ميلر (Miller, 2008) أنّ الموت المفاجئ يعدّ من بين أشد الحالات الضاغطة التي قد تُعرض الفاقدين للخطر، فالأزمة تحدث تغيرات سلبية في حياة الإنسان، وتنعكس على جميع مجالات حياته (Park & Helgeson, 2006) ، وأحياناً قد تظهر استجابات مرضيّة أكثر تطرفاً (Barakat, Alderfer & Kazak, 2006)

إنّ ردود فعل الإنسان تتأثر بمدى ردود فعل أسرته ومدى تكيُّفها في مواجهة الفقدان، وقد أشار ميلر (Miller, 2006; 2008) في دراستين له إلى أنّ معظم أفراد العائلات الفاقدة يفقدون السيطرة على أنفسهم و على أمور حياتهم. وكثيراً ما تتعلق استجابات الفاقدين في الأسرة بنوعيّة القرابة مع الفقيد. وعليه، فإنّ انعكاسات موت الابن تختلف عن انعكاسات موت الأب، أو الزوجة، أو الزوج (Moore, 2008) . واعتبرت ساندرس (Sanders, 1989) أنّ فقدان الابن جرّاء الموت المفاجئ من أشد أنواع الفقدان تعقيداً نتيجة لما قد يعانيه الوالدان من أعراض صحيّة، وجسديّة، ونفسيّة، والإصابة باكتئاب حاد.

لقد ترك موضوع موت الابن جانباً في دراسات الفقدان، غير أنّ البحث العلمي في هذا المجال قد تجدد وتوسع في السنوات الأخيرة. ففي السابق كثرت قيودُ البحث في ما يتعلق بدراسة موضوع الفقدان بسبب الرفض الذي كان يثيره هذا الموضوع عند الأهل من التعاون مع الباحثين فضلاً عن عدم رغبة الباحثين للخوض فيه، وبخاصة، وأنّ موت الابن مشحون بالمشاعر، ويتطلب من الباحث طاقات وجهودا نفسيّة أكثر (Stroebee, Hansson, Stroebe & Schut, 2002) .

ويختلف تكيُّف الأسر في مواجهة الفقدان والثكلان بعضها عن بعض: فمنها من يكون تكيُّفها سليماً ومنها من يكون تكيُّفها سيئاً (أبو زيد، ١٩٨٧; والرفاعي، ١٩٨٨; وإسبنيولي وعويضة، ٢٠٠٧; وجبريل، ٢٠٠٢; وعبد الحق، ١٩٨٩; Rubin, 2000 Norman, 1998;) . وتتعلق مستويات ردود الفعل والتكيُّف في مواجهة موت الأبناء عند الأسر والأفراد بعوامل شخصيّة، وديمغرافيّة مختلفة، واجتماعيّة، وصحيّة، وثقافيّة، كما يتفاوت تأثيرها من فرد

إلى آخر (Stroebee, Hansson, Stroebe, & Schut, 2002 ,) ، ومن بين هذه العوامل جيل المتوفي.

لقد أشارت الأدبيات النظريّة إلى أنّ التكيُّف الاجتماعيّ للفقدان قد يرتبط بحدة ردود فعل الفاقدين النفسيّة (Stroebe, Hansson , 2002) وقد تحدث الأزمة الضخمة تغيرات سلبية في حياة الإنسان وتنعكس سلباً على مستويات تكيُّفه (Calhoun, & Tedeschi, 2006) ، وقد يرتبط التكيُّف للفقدان بجيل الفقيد، حيث يعدّ الجيل من بين العوامل المهمة المرتبطة في مجالات مختلفة في حياة الإنسان، ففي عدد من الحالات يعدّ مؤشراً خطيراً، ويرتبط كذلك بمراحل النمو الشخصيّ، ودورة حياة الأسرة، فقد أشارت الأدبيّات النظريّة إلى ارتباط جيل الفقيد بمدى تكيُّف الوالدين في المراحل اللاحقة لوفاته، فموت الأبناء في جيل الشباب يكون أكثر حدة كون الوفاة حدثت في غير وقتها المتوقع عند الأهل خلافاً لدورة حياة الأسرة (McGoldrick, Walsh, 2004) ، وإذا توفي الأبناء في جيل الصبا والشباب، فإنّ حزن الأهل يكون أشد بحيث يصعب عليهم التكيُّف لفقدانه، وخاصة إذا توفي سسبب الموت المفاجيء (Stroebee, Hansson, Stroebe, & Schut, 2002 McGold-rick, & Walsh; 2004) .

إنّ تجربة المجتمع الفلسطيني مع الفقدان مريرة وقاسية، فالخصوصيّة التي يتميز بها هذا المجتمع مع الفقدان تمتد على مدار عقود طويلة، كما أنّ الظروف غير الطبيعية التي يعيشها والمتمثلة في الضغوطات وكثرة الاحتياجات، وتزايد التحديات مقارنة مع قلة الموارد، وغياب التدخل المهني، وضآلة الدعم الرسمي وغير الرسمي، مع ارتفاع الحالات التي تعاني من مستويات مختلفة في حدة ردود الفعل ومستويات متدنية في التكيُّف العام والتكيف مع الفقدان بشكل خاص، ولا سيما إذا كان جرّاء الموت المفاجئ. قد تزيد من معاناة الأهالي الفاقدين، وترفع حدّة ردود فعلهم عند ثكلان أبنائهم ويبدو أنّ لحالات الفقدان يوجد عدم تكيُّف مستمر نتيجة لحدّة ردود الفعل الذي يتركها الفقدان لدى الوالدين، وفقدان العدد الكبير من الشباب بظروف مختلفة نتيجة الظروف التي يعيشها المجتمع الفلسطيني، ومن هنا برزت مشكلة الدراسة التي تنحصر في التعرف إلى العلاقة بين حدّة ردود الفعل النفسيّة لدى الأهالي الفاقدين لأبنائهم جرّاء الموت المفاجئ في الضفة الغربيّة والقدس وبين تكيُّف الأهل الاجتماعيّ وكذلك، الفروق في مدى التكيُّف الاجتماعيّ للأهل تُعزى إلى جيل الابن حين يتوفى. ورغم تجربة المجتمع الفلسطيني مع الفقدان وثكل الأعزاء، فإن البحث العلمي في مجال الفقدان بشكل عام في المجتمع الفلسطيني نادر جداً، وفي مجال فقدان الأبناء جرّاء الموت المفاجئ يكاد يكون معدوما، وكذلك لم يتمّ التطرق إلى ارتباط التكيُّف لثكل وفقدان الأبناء بحدة ردود الفعل النفسيّة للأهل وجيل الفقيد حين

توفى. لذلك تكمن أهمية هذه الدراسة في التعرف إلى العلاقة بين حدّة ردود الفعل النفسيّة لدى الأهالي الفاقدين لأبنائهم جرّاء الموت المفاجئ بالتكيُّف الاجتماعيّ، وكذلك ارتباط التكيُّف بجيل الفقيد. وقد تكون لنتائج البحث وجوه عملية وتطبيقية لتطوير طرق تدخل خاصة بالفقدان في المجتمع الفلسطينيّ على مستوى الفرد والجماعة والمجتمع، والتكيُّف له، وكذلك إضافة المعرفة حول خاصية الفقدان في المجتمعات المحتلة بشكل عام، وفي المجتمع الفلسطينيّ بشكل خاص. وتزود أصحاب المهن الإنسانيّة بالمعرفة اللازمة للتدخل في مواجهة استجابات الفقدان والتكيف له.

وتهدف هذه الدراسة إلى محاولة التعرف إلى مدى ارتباط التكيُّف الاجتماعيّ لدى الوالدين الفاقدين لأبنائهم جرّاء الموت المفاجئ من الضفة الغربيّة والقدس بحدّة ردود الفعل النفسيّة لديهم وبجيل الفقيد من أبنائهم.

## الخلفية النظريّة:

يعرف ابن منظور في معجم لسان العرب (١٩٩٣) الفقدان: " بالموت والفاقد من النساء هي التي يموت زوجها أو ولدها أو حميمها"، ويقترن الفقدان بالثكل الذي عرفه ابن منظور: "بالموت والهلاك وفقدان الحبيب وفقدان الرجل والمراة ولدهما"، فيعدّ الفقدان من بين أشد الحالات الضاغطة التي يواجهها الإنسان في حياته، لما له من أبعاد مختلفة في جوانب حياة الفاقد المختلفة. وقد يتصل الفقدان بثكلان ووفاة أحد أعزائه ومعارفه أو أقاربه. ولدى موت أحدهم، فإنّ العلاقة معه تتحول من علاقة واقعية إلى علاقة مبنية على الذكريات و الحلم (عبد الخالق، ١٩٨٧) .

والموت بالنسبة للمسلم المؤمن هو خروج الروح من جسم الإنسان والانتقال إلى مرحلة الحياة الأخرى التي تكون فيها الحياة خالدة إلى ما لا نهاية، وتكون الروح في حالين: إمّا في النار، وإمّا في الجنة. وذلك حسبما قدم الإنسان في حياته. ويؤمن المسلمون بأنّ الروح هي من علم الغيب عند الله. وأنّ الإنسان ميت لا محالة، وأنّ الله هو الذي يقضي متى سيموت الإنسان في قوله تعالى: ﴿**إِنَّ اللَّهَ لَهُ مُلْكُ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ يُحْيِي وَيُمِيتُ وَمَا لَكُم مِّن دُونِ اللَّهِ مِن وَلِيٍّ وَلاَ نَصِيرٍ** " (التوبة ١١٦) ، وفي قوله تعالى: « **كُلُّ نَفْسٍ ذَائِقَةُ الْمَوْتِ وَإِنَّمَا تُوَفَّوْنَ أُجُورَكُمْ يَوْمَ الْقِيَامَةِ فَمَن زُحْزِحَ عَنِ النَّارِ وَأُدْخِلَ الْجَنَّةَ فَقَدْ فَازَ وَمَا الْحَيَاةُ الدُّنْيَا إِلاَّ مَتَاعُ الْغُرُورِ**﴾ (آل عمران: ١٨٥) .

يظهر الموت بمظاهره المختلفة عند كثير من الناس، إضافة إلى وجود أشكال مختلفة للموت ومواقف مؤدية إليه. فوقع الموت المتوقع على الفاقدين في الحالات المرضيّة عند وجود مقدمات للموت يختلف عن الموت المفاجيء. وقبل تناول واستعراض الأبحاث

التي تطرقت إلى الفقدان الناجم عن الموت المفاجئ والمتوقع، لا بد من التطرق إلى بعض النظريات التي حاولت تفسير ردود الفعل والاستجابات، والتكيّف للفقدان.

## النظريّات التي تفسر الفقدان:

توجد العديد من النظريات التي تحاول تفسير مجرى وسير مراحل الفقدان والحداد، وتحاول كل نظريّة من جهتها أن تفسر الاستجابات العادية والمرضية المختلفة، الناتجة عن الفقدان والثكلان.

### نظّرية التحليل النفسيّ:

تفترض هذا النظريّة أنّ الشدة أو الصدمة قد تعيد تنشيط صراع نفسيّ قديم غير محلول، وانبعاث أو تجدد الرضا الطفولي، الأمر الذي ينتج عنه النكوص واستخدام الآليات الدفاعيّة مثل: الكبت والإنكار، والإلغاء. وينبعث الصراع من جديد حين يحدث الموقف الصادم مترافقا مع محاولات الأنا أن تسيطر على الموقف لتخفيف القلق (Freud, 1957) .

وبالمقابل، فإنّ إحدى أهم نقاط القوة لنظريّة التحليل النفسيّ يكمن في التعامل مع الأشخاص الفاقدين، حيث الحاجة ملحة لفهم الفرد وشخصيته، وهو ما يمكن أن تقوم به هذه النظريّة بمضامينها عن بناء الشخصيّة، وذلك من خلال فهم النسق الثلاثي للشخصيّة (الهو، والأنا، والأنا العليا) ، والتي يجب أن تبقى في حالة توازن لتجنب آليات الدفاع غير الصحية. وبالتالي، يمكن الاستنتاج بأهمية هذه النظريّة وإمكانيّة اللجوء إليها، واستخدامها، وتوظيفها كإطار نظري مفيد لشموليّة الظاهرة التي يتم التعامل معها ووصفها (علي، ١٩٩٥) .

### نظريّة المحبة والعلاقات الإنسانيّة:

على الرغم من أنّ نظريّة المحبة الإنسانيّة انبثقت عن النظريّة التحليليّة، فإنها تتركز في الماهية الاجتماعيّة، وتدعي بأنّ ميل الناس لربط علاقة حب قوية مع الآخرين هي قضية غريزية. وفي هذا الإطار، يمكن النظر إلى الانفصال والابتعاد كأنّه من دون رغبة، والذي قد يؤدي بدوره إلى ضائقات واضطرابات في النفسيّة، وفي الشخصيّة (Bowlby, 1980; Parkes, &Weiss, 1983; Silverman, 1982) .

### نظريّة التدخل في الأزمات:

جرى تطوير "نظريّة الأزمة" على يد كابلن (Caplan, 1964) والتي تُعرّف بأنّها: "مجموعة من المفاهيم المتعلقة بردود أفعال الأشخاص عندما يواجهون مواقف غير

مألوفة "، وقد تكون هذه المواقف على هيئة كوارث طبيعيّة، أو فقدان معنى ما، أو تغييرات فى البناء الاجتماعيّ، أو تغييرات في دورة الحياة (Ell, 1996) . ونظراً لقابلية مفاهيم نظريّة الأزمة للتطبيق على كلّ من الفرد والأسرة على حدّ سواء، فقد دُرس تغيير حياة الأسرة تحت تأثير الأزمة (Ell, 1995) . ونظراً للمفاهيم الخاصة بالبناء الأسريّ وتفاعله وأدائه الوظيفي، ولأنّ لها صلة وثيقة مباشرة بالتعامل مع وحدة الأسرة التي في موقف الأزمة (الخولي، ٢٠٠٠؛ ابو سكينة وخضر، ٢٠١١) ، فإنّ نظريّة الدور لها مكان مهم في نظريّة الأزمة فيما يتعلق بتحليل أدوار الأسرة (الصديقي، وعبد الخالق، ٢٠٠٤) . وبما أنّ الأزمة تخلق حالة حادة من الذعر، فإنّ الإنسان الفاقد قد يتعرض إلى خطر عدم الانتظام المتزايد. وذلك لأنّ الفقدان يزيد من استخدام أساليب ذات أشكال في المواجهة والدفاع. فالموت قد يتيح الفرصة للتعرف، ومعالجة ما كان قبل ذلك في اللاوعي، لذلك فإنّ الحالات الحياتيّة الضاغطة تدرك مثل حالة تحفز على النمو والتغيير (الصديقي، وعبد الخالق، ٢٠٠٤) .

## النظريّة الوظيفيّة:

هناك عدد من المفاهيم التي تشكل الأساس النظريّ للنظريّة الوظيفيّة وهي: مفهوم الإنسان، وعلاقته بالوسط المحيط به، وبناء الشخصيّة، وخبرة الولادة، وديناميكيّة النمو، وديناميات السلوك، فمن خلال بعض هذه المفاهيم قد نستطيع تفسير ارتباط التكيُّف الاجتماعيّ للفاقدين لأبنائهم بحدّة ردود الفعل النفسيّة، وارتباط ذلك بالقدرات الكامنة لدى الإنسان (الصديقي وعبد الخالق، ٢٠٠٤) .

وتعدّ النظريّة الوظيفيّة الإنسان كائناً بيولوجيّاً، ونفسيّاً، واجتماعيّاً بطبيعته، ولد مع طاقة نفسيّة أسماها النفس أو الإرادة. وترى هذه المدرسة أنّ الإنسان في علاقته بالبيئة المحيطة به قادر على إحداث تعديل كليّ في حياته وبيئته. وأنّ الإرادة هي طاقة كامنة متحفزة للنشاط، وبالرغم من أنّها ساكنة فإنّها تنشط فقط، وتبلغ ذروة نشاطها عند التحدي، وفي مواقف الألم، مثل حالات الثكلان والفقدان، وقد ترفع لدى الفاقد القدرة على المواجهة والتكيُّف. وفي الوقت نفسه، فإنّه بنمو الفرد تكتسب الإرادة جانبا سلبيا (إحباطيا) يسميه– رانك كما جاء في الصديقي وعبد الخالق (٢٠٠٤) – بالإرادة المضادة التي تعوق نشاط الإرادة نفسها، وهي تنشأ ضدّ إرادة الآخرين أو ضدّ الواقع، والصراع بين إرادة الفرد وبين الواقع المحيط به بما في ذلك إرادة الآخرين أمر موروث في التكوين البيولوجيّ للإنسان. ومن عناصر هذا الصراع جهود الفرد التواكليّة والنزعة المرضيّة للعودة إلى رحم الأم، وهذه قد تنشأ لدى الفرد بعد أن يفقد أحد أعزائه، ويزيد ذلك في إحباطه وعدم القدرة على التكيُّف السليم.

وينظر الوظيفيون إلى عملية النمو الإنسانيّ على أنّها نضال مستمر. وتتمّ عملية النمو على ثلاث مراحل وهي: مرحلة الاتصال التي تشكل رغبة الفرد بالتواصل والارتباط مع الآخرين، ومرحلة الاتصال التي يتمّ فيها التواصل والارتباط مع الآخرين، ومرحلة الانفصال، وهي آخر مراحل العلاقة وأكثرها إيلاماً نظراً لما يصاحبها من افتقاد للإشباع الذي كان يتحقق بصورة أسهل وأيسر أثناء مرحلة التوحد، (Hajek, Sidak, & Sen, 1999) وهذه المرحلة قد تمثل حالة الفقدان لدى الوالدين الفاقدين لأبنائهم حيث تكون شديدة ومؤلمة، إلا أنّ هذا الألم والتحدي ينشط الإرادة ويدفعها إلى التحرك لمواجهته بحيث يستطيع الفرد أن يستغني عما كان يحققه له التوحد من إشباع. ويساعد ذلك برفع مستوى المواجهة والتكيُّف لدى الفاقدين.

وبعد التطرق إلى النظريّات التي عالجت وتناولت تفسير الفقدان وانعكاساته على الفاقدين، يتوجب بالضرورة التمييز بين حالات الموت المفاجئ، والموت المتوقع، وردود الفعل الناجمة عن كل واحدة منهما.

## الموت المفاجىء والمتوقع:

اعتاد المهتمون بحياة الإنسان تصنيف حالات الموت من حيث وقوعها إلى نوعين: حالات موت متوقعة، وحالات موت غير متوقعة. ويعدّ كل من إبروين (Eberwein, 2006) ، ورفائيل، ومديسون (Raphael & Maddison, 1976) أنّ هناك أهمية قصوى للموقف الذي تحدث به حالة الموت، وفيما إذا كانت متوقعة أم مفاجئة. **وكانت الأدبيّات النظريّة قد كشفت عن ثلاثة مواقف لحالات الموت وهي:**

١. الموت المفاجيء غير المتوقع.
٢. الموت نتيجة مرض مزمن قصير المدى.
٣. الموت نتيجة مرض مزمن طويل المدى.

### الموت المفاجيء:

الموت المفاجيء أو ما يسمى بموت الفجأة، ويأتي بصورة مباغته، ويجد الفاقدين غير مستعدين لمواجهته، فتنجم عنه حالات من الصدمة، والحزن، والأسى، والأعراض المرضيّة المختلفة (بيكمان، ٢٠٠٣) . إنّ الظروف والمواقف التي يحدث بها الموت المفاجيء قد تتصل بمواقف وأحداث تتميز بالعنف، أو بانهيار مفاجيء مع محاولات يائسة للإنعاش، ويشير كل من باريس (Paris, 2000) و ميلر (Miller, 2008) إلى أنّ الأمراض الفتاكة،

والأمراض الصحيّة الصعبة، والتعقيدات، والمضاعفات التي تحدث خلال إجراء عمليات جراحية معقدة قد تؤدي كذلك إلى الوفاة غير المتوقعة. إنّ هذه الوفيات قد تحدث حال وقوع المرض أو بعد ذلك بأيام عدة، وقد يحدث الموت المفاجيء حين وجود المتوفي بعيداً عن أهله وبلده، فيحتمل أن يقع في المستشفى أو في الشوارع، أو في مؤسسة، أو في ورشة عمل، أو في مركبة. فيرى ميلر (Miller, 2008) أنّ الموت المفاجئ يعدّ من بين أشد الحالات الضاغطة التي قد تعرض الفاقدين للخطر، وقد يؤدي بهم ذلك إلى مضاعفات سلبية مكثفة، وضاغطة، ومستمرة، وربما إلى استجابات مرضيّة دائمة. ويشير كل من مكلود (Macleod, 1999) و ميلر (Miller, 2003) في أبحاث أجرياها حول طبيعة ردود فعل العائلات التي فقدت، ولداً لها بسبب القتل، إلى أنّه كلما زادت المعلومات حول الفقيد وظروف وفاته، كلما زاد الضغط الملاحظ على أفراد العائلة. ويمكن تفسير ذلك، بأنّ العائلة قد تتعرض إلى خبرات مأساوية ومروعة عندما يطلب منها التعرف إلى الفقيد خاصة عند العثور على بقايا جثتة، هذا عدا عن أنّ خاتمة عملية التعرف عادة ما تنطوي على انعكاسات مزدوجة: فمن ناحية تتأكد الأسر من أنّ فقيدها قد مات، وبالتالي إنهاء أي أمل بأن يكون فقيدهم ما زال على قيد الحياة، ومن ناحية ثانية فإنّ شكل الجثة وملابسات الوفاة قد تعمق الأسى وتعيق التكيُّف للفقدان. وفي بحث أجرته ساندرس (Sanders, 1983) حاولت فيه التمييز بين مظاهر ردود الفعل الناجمة عن الموت المفاجئ، فوجدت أنّ موجات فورات الغضب كانت عند من فقد قريب بموت مفاجئ كبيرة جداً وحادة، بالمقارنة مع من فَقَد أقاربه بموت متوقع. وتشير نتائج البحث إلى أنّ حالات الموت المفاجيء وغير المتوقعة قد سببت لدى الفاقدين فقدان السيطرة على عالمهم الداخلي. ولقد وجدت ساندرس أنه بعد مرور فترة قليلة على الفقدان تبين أنّ من فقدوا قريباً بشكل مفاجيء أكدوا على وجود معاناة جسدية بخلاف من فقدوا قريباً بموت متوقع حيث تحسن وضعهم بشكل ملموس.

## الموت والأسى المتوقع:

مصطلح "الأسى المتوقع" (Anticipatory grief) عادةً ما يصف حالة الهلع والخوف من الفراق التي تمرّ بها أسر المرضى الذين يشهدون الموت البطيء والمؤلم، نتيجة معاناتهم من أمراض صعبة. فالتهيؤ والاستعداد النفسيّ عند الأقارب لتوقعهم وفاة أحبائهم قد تسهل من حدّة الحزن والهلع بعد الوفاة، وتقلص من مخاطر وقوع استجابات رئيسة مرضيّة، واجتماعيّة ونفسيّة. فتوقع الفقدان بحدّ ذاته يساعد على المواجهة والتغلب على الفقدان (Stroebee,& Hansson, 2002) .

لذا نرى أنّ خبرة الفقدان نتيجة الموت تختلف من حالات موت مفاجيء، وحالات موت متوقع، الذي يمكن الفاقدين من الفرصة للتهيؤ وللمواجهة.

## استجابات وردود الفعل لدى الفاقدين البالغين:

إنّ الحالات الضاغطة التي تتصل مع الفقدان، والثكلان، والفجيعة التي تنتج عن الوفاة تستدعي استجابات وردود فعل، نفسيّة، وجسديّة، ومعرفيّة، وسلوكيّة، وقد تختلف حدّة هذه الاستجابات وردود الفعل باختلاف الحالة، والحدث، والموقف فأشار مور (Moor, 2007) إلى أنّ استجابات الكبار للفقدان كثيرة ومتعددة. وعلى الرغم من اتباع أساليب مختلفة لوصف ردود الفعل والاستجابات جرّاء الفقدان منذ القدم، فإنّ البحث المنهجيّ الأول في موضوع الموت المفاجيء أجري بواسطة لندمن (Lindemann, 1944) من خلال مشاهداته ومتابعاته الإكلينيكيّة للناجين من حادثة حرق القطارات في لندن (Coconut Grove) حيث وصف بصورة منهجيّة مراحل الفقدان المركبة، وفصّل أعراضها المرضيّة والحزن والهلع من جرائها. **فلقد وصف أعراض الفقدان والحزن البسيطة "Uncomplicated Grief" كأعراض تظهر في آن واحد وهي تضم:**

١. آلام جسديّة.
٢. الانشغال بهيئة المتوفى.
٣. الشعور بالذنب.
٤. العدوانيّة.
٥. فقدان أنماط السلوك المعتادة.
٦. اتجاه الفاقدين نحو ردود فعل مرضية

وأدّت الدراسات التي أجريت منذ ذلك الحين بدورها إلى تراكم كم كبير من المعرفة في وصف مراحل الفقدان، وإلى أنّ الاستجابة للفقدان بعد موت قريب ليست موقفاً أو حادثة وقعت لمرة واحدة، وإنّما هي سلسلة أحداث متواصلة تكون مراحل الفقدان (Bowlby, 1980; Parkes & Weiss,1983) .

## التكيُّف مع الفقدان:

إنّ مفهوم التكيُّف هو مفهوم بيولوجي أصلاً، ويعني عملية التلاؤم التي تقوم بها الكائنات الحيّة في سبيل البقاء والتعايش مع البيئة، فالتكيُّف بهذا المعنى يعني: عملية الصراع بين الكائن الحيّ وحاجاته، وبين شروط البيئة المحيطة، وهو صراع يهدف للوصول إلى التلاؤم بين هذه الحاجات وهذه الشروط، ومن هنا فالإنسان مطالب بأن يتصف بالمرونة في مواجهة هذه الظروف ليصل إلى التكيُّف والتلاؤم معها (Norman, 1998) .

وقد ورد العديد من التعريفات للتكيُّف منها تعريف إيسنك (Eysenk, 1972) الذي فسر التكيُّف بانه: "حالة من الإشباع التام لحاجات الفرد من جهة وظروف البيئة من جهة أخرى، وإيجاد حالة من الانسجام التام بين الفرد والبيئة الماديّة والاجتماعيّة". أمّا مفهوم التكيُّف بالمعنى النفسيّ، فيشير إلى أنّ التعديلات التي يحدثها الكائن الحي سواء أكان في البيئة أم في الوظيفة ليتمكن من البقاء في بيئة جديدة أو بيئة متغيرة. (جابر، الكفافي، ١٩٨٨؛ الخالدي، العلمي، ٢٠٠٩).

ومن خلال التعريفات السابقة، يمكن الاستنتاج أنّ عناصر التكيُّف العام، تتلخص في أنّه عملية مستمرة ديناميكيّة بين الفرد والبيئة، وأنّه عملية متغيرة السلوك وتعديل في البناء النفسيّ، وهو علاقة انسجاميّة بين الفرد والبيئة، تحتاج لاستقبال خبرات جديدة ومتعلمة. و للتكيُّف أهمية في بناء العلاقات الاجتماعية، وهنالك نوعان من التكيُّف هما: التكيُّف السليم والتكيُّف السيء.

يتمثل التكيُّف السليم بمجموعة من المظاهر السلوكيّة مثل المحافظة على الشخصيّة المتكاملة، وفهم الفرد لطبيعة سلوكه، وتغلبه على انفعالاته وفشله، والمشاركة الاجتماعيّة، والإحساس بالمسؤولية أو الانسجام بين أهداف الفرد وجماعته، والثبات النسبي على بعض سلوكيّاته والاتزان الانفعاليّ (الرفاعي، ١٩٨٨: فهمي، ١٩٧٩) . فالتكيُّف الإيجابي يكون من خلال تحقيق الفرد لأهدافه ووصوله إلى غاياته واتباعه لدوافعه وحاجاته عن طريق قيامه ببعض الأنماط السلوكيّة التي ترضيه ويرضى عنها المجتمع. أمّا الشكل الثاني، فهو التكيُّف السيء وهو: عجز الفرد عن إشباع حاجاته ودوافعه بطريقة مرضية لنفسه ويرضى عنها المجتمع. ويرجع العجز إلى أسباب وراثيّة، وبيئيّة، وانفعاليّة (عبد الحق، ١٩٨٩.).

ولقد أشارت الأدبيّات النظريّة إلى محاولة تحديد مراحل الحداد التي يحتاجها الفرد من أجل المرور بها والعودة للحياة الطبيعية، لكنها اختلفت في وصفها (Stroeb and Schut's, 1999) .

## مراحل الفقدان:

لا يوجد اتفاق بين الباحثين على كيفيّة وصف مراحل الفقدان وتصنيف مظاهرها سواء في الموت المفاجيء أم المتوقع. ولهذا السبب، **توجد نماذج عدة تحاول وصف مراحل الفقدان هي:**

١. النموذج الذي يتطرق إلى الفقدان مركباً من عدة مراحل.

٢. النموذج الذي يتطرق إلى الفقدان مكوناً من مركبات وأجزاء.

٣. النموذج الذي يتطرق إلى الفقدان مهمات.

فالنموذج الشائع الأكثر انتشاراً واعتماداً هو الذي يتطرق إلى الفقدان مركباً من سلسلة من المراحل. كنموذج كوبلير- روس (Kübler- Ross, 1969) وهو المكون من خمس مراحل والمعروفة بدورة الحزن، **ونموذج بولبي (Bowlby, 1980) الذي وصف الفقدان على أنّه يمتدّ على أربع مراحل**:

١. فترة تشوش الحواس.

٢. مرحلة التشوق الجارح للفقيد والبحث عنه.

٣. مرحلة البلبلة واليأس.

٤. مرحلة التنظيم من جديد.

**وآخرون مثل وتكنز (Watkins, 1992) قلّصوا مراحل الفقدان إلى ثلاثة مراحل**:

١. مرحلة الصدمة.

٢. مرحلة المواجهة.

٣. مرحلة التغلب والسيطرة.

## المرحلة الأولى- الصدمة:

وتبدأ هذه المرحلة عند تلقي خبر الفقدان وتستمر لفترة زمنية قد لا تكون طويلة. ولا يدرك الفاقد في هذه المرحلة، بشكل معرفي، مدى كارثته وهول خسارته من خلال حصول فجوة بين التفكير المنطقي للفاقد وبين مشاعره. ولذلك فإنّ استجاباته الشعورية تكون بالعادة أكثرها عفوية، وكلما كانت الكارثة مفاجئة وغير متوقعة أكثر، كلما كانت الصدمة أشد حدة. فالاستجابات الشعورية تتجه نحو الحدة والتطرف، أو تتخذ توجها عكسيّا، فقد يستجيب الفاقد بذهول وعدم استجابة ما قد يعوق قدرتهم على مواجهة أزمة الفقدان أو بالمقابل إصابة الفاقد بإجهاد الصدمة (McMahon & Gladena, 2000) .

## المرحلة الثانية- المواجهة:

هذه مرحلة بطيئة وصعبة وطويلة، وتبدأ عادة بالاشتياق المؤلم والانشغال في الذاكرة والخيال الذهني، وأصعب فترة تكون من الأسبوع الثاني إلى الأسبوع الرابع بعد الجنازة. وفيما يأتي بعض المشاعر القوية التي قد تظهر في هذه الفترة، والتي قد تمتد إلى ثلاثة أشهر، وتبدأ بالتلاشي عند استكمال مدة ستة أشهر إلى سنة كما وصفتها مكماهون وغلادينا (McMahon & Gladena, 2000) .

١. الاشتياق المؤلم لدرجة التحدث مع الشخص الميت.

٢. الانشغال في موضوع الموت (لا يمكن التفكير بأي شئ آخر) .

٣. ذكريات حول الفقيد.

٤. خيالات ذهنية عن الفقيد.

٥. الشعور بأنّ الشخص الميت موجود في الغرفة (Price, 2005)

٦. الحزن.

٧. سقوط الدموع وحدها وبشكل تلقائي عند تذكر الفقيد.

٨. فقدان القدرة على النوم.

٩. فقدان القدرة على التركيز.

١٠. فقدان الشهية.

١١. العصبية الدائمة.

١٢. الكسل.

يتمثل التحول والخروج من هذه المرحلة في لحظات قليلة من الشعور بالعودة إلى الحياة الطبيعيّة ووجود لحظات اهتمام بشيء ما، وأمل لشيء قد يحدث غداً، ووجود لحظات قصيرة من الشعور بالراحة. وكلما تكررت هذه المشاعر بشكل كثيف وبقوة وعمق، كلما اقترب الفاقد أكثر للمرحلة الثالثة وهي مرحلة السيطرة والانتظام من جديد (McMahon & Gladena, 2000) .

**المرحلة الثالثة– الانتظام من جديد:**

الانتظام من جديد والعودة إلى الحياة الطبيعيّة تكون خلال فترة سنة كاملة من الفقدان، وبشكل عام، فإنّ معظم الذين فقدوا أشخاصاً مقربين يبدأون بالعودة إلى الحياة الطبيعيّة بعد مضي حوالي ستة أشهر، مع أن كثيرين يقولون أن الحياة لا تعود أبدا طبيعيّة كما كانت بعد انقضاء هذه المدة (أبو بكر، كيفوركيان، عويضة، ضبيط، ٢٠٠٤) .

قد يحدث خلل في مراحل الفقدان السابقة، بحيث تأخذ شكلا مرضيا، أو تكون مبالغ فيها أو تأخذ فترة أطول من المفترض أن تأخذه، ويحدث ذلك في غياب المساندة الاجتماعية (علي، ١٩٩٥) .

## استراتيجيات التكيُّف مع الفقدان:

ردود أفعال الناس في مواجة الأزمات تختلف من شخص لأخر، ولا يوجد طريقة واحدة مناسبة لجميع الحالات أو جميع الأشخاص في مواجهة الأزمات، فهذه الردود تتعلق بتجارب الشخص، وبقدراته الكامنة، وبالحادث نفسه، وبالظروف والخصوصيات التي يمرّ بها الشخص «المنكوب» بالأزمة. بيد أنّه من المعروف أن جميع الأشخاص يملكون موارد وقدرات كامنة للمواجهة والتكيُّف، ويستخدمونها بشكل عام لمواجهة ضغوطات الحياة اليومية (إسبنيولي، عويضة، ٢٠٠٧) . في حالة فقدان أحد الأبناء، فإنّ الخلل في العمل والتصرفات قد يكمن بشكل قوي خلال الأسابيع الأولى للفقدان، وقد يستمر لأشهر عدة (Rubin, 2000) ، ولكن طرق التكيُّف مع الفقدان والطرق التي يتم تذكر الفقيد بها هي أهم من ذلك خاصة؛ لأنّها قد تبقى جزءاً من شخصية الفاقد طوال فترة حياته. (Rubin, 1999)

## استجابات الأسرة لحالات الفقدان وتكيُّفها:

تواجه الأسرة العديد من التحديات التي يتطلب منها التكيُّف معها من جديد بوساطة إعادة التوازن الأسري، فتمرّ الأسرة في دورة حياتها بحالات ضاغطة مختلفة منها: العادية العابرة والمتوقعة مثل: ضغوطات العبور من مرحلة إلى مرحلة في دورة حياتها، ومنها تلك الحالات غير المتوقعة والمفاجئة التي قد تعجز الأسرة عن مواجهتها، وتكون بمثابة أزمة مستعصية من قبيل: الصراع، والعنف، والفقدان. وعندما يتعلق الفقدان بالموت، فقد يكون من بين أشد أنواع الفقدان حدة على الفاقد، وأكثرها أسى إذا كان الموت مباغتاً. والموت المفاجيء هو من بين الأزمات التي تشوش مجرى حياة الأسرة، وتحدث خللاً مباشراً في توازنها، ويؤدي أحياناً كثيرة إلى عجزها عن المواجهة حين تأتي الأزمة دون أن تكون الأسرة مستعدة لها، فيتشوش الاستقرار والتوازن العاطفي فيها، وتظهر عليها موجات الصدمة التي قد تطول أعراضها إلى سنوات. وتعود ردود الفعل إلى ظروف الموقف الضاغط التي تواجهه الأسرة.

وينعكس الفقدان في الأسرة على إعادة بناء النسق الأسريّ بأنساقه الفرعية من جديد، وإعادة تحديد الأدوار، وتوزيع الأعباء فيها من جديد، وقد يتطلب نقل الأعباء التي قام بها الفقيد من قبل إلى أحد أفراد الأسرة الآخرين أو توزيعها عليهم جميعاً أو أنّ الأسرة ستكون بحاجة إلى دعم خارجي للقيام بدور الفقيد، مما يتطلب إعادة تأهيل الأسرة وتكيفها في ظل الظروف الضاغطة من جديد.

وقد أكدّت دراستان أجراهما ميلر (Miller, 2006, 2008) على أنّ معظم أفراد العائلات الفاقدة يفقدون السيطرة على أنفسهم وعلى أمور حياتهم، ولكنّهم من خلال دعمهم لبعضهم

بعضاً، ودعم المجتمع المحيط بهم، فإنّهم يكونون بذلك يتدربون على السيطرة من جديد على حياتهم.

## موت الأبناء في الأسرة:

كثيراً ما تتعلق استجابات الفاقدين على الفقدان بنوعية القرابة مع الفقيد. ويمكن الاستنتاج بأنّ انعكاسات موت الابن تختلف عن انعكاسات موت الأب أو الزوجة أو الزوج، بل لربما تكون أكثر حدّة منها (Moore, 2008; Rubin, & Malkinsson, 2001) . من الطبيعي أنّ يكون الفقدان والأسى مؤلما، لكن أغلب الناس تشعر بأنّ موت الأبناء هو الأكثر حدّة بين حالات الفقدان الأخرى، وذلك لتعارضه مع توقعاتنا في دورة حياة الأسرة. يشير مور (Moor, 2008) إلى أنّ الموت في الواقع هو حدث محزن، ولكن موت الابن هو حدث صعب ومأساوي اكثر بالنسبة للابوين لأن الأبناء– بغض النظر عن أعمارهم– ليس من المفترض أن يموتوا قبل والديهم. وبالتالي، فان موت الابن قبل ميعاده حدث مأساوي وشديد. فمن الأساسيات المعروفة منطقياً في حياة الإنسان هي أن لا يعيش المهتم أكثر من المهتم به (لا يدفن الأب إبنه) ، وأن لا يبكي الكبير على الصغير بل العكس (Neimeyer, Keese, & Fortner, 2000) .

وعندما يموت أحد الأبناء فإنّ الأهل يصابون بأنواع عدة من الصدمات أولها صدمة الفقدان، ثم صدمة تأنيب الضمير، وصدمة عدم القدرة على الحفاظ على ابنهم، ولذلك يحاولون حماية الأبناء الباقين من خلال الحماية الزائدة. (Blatt, 1994)

إنّ ردود فعل الوالدين عند وفاة أبنائهم كانت دائماً صعبة وحادة ومتأزمة، ومليئة ططافحة بالألم. وفي هذا السياق، يشير الباحثون، اوستيرفايس، سولومون وغرين (Os-terweis, Solomon, & Green, 1984) إلى أنّه على الرغم من أنّ استجابات جميع أنواع الفقدان متشابهة، إلا أنّ انعكاسات موت الولد قد تختلف عن أنواع الوفيات الأخرى، وأشار كل من جراسيك (Girasek, 2005) و روبن (Rubbin, 1993) إلى أنّ انعكاسات فقدان الابن على الوالدين قد تستمر طيلة حياتهم. فبعضهم فقط يستطيعون العودة إلى حياتهم الطبيعيّة، بينما بعضهم الآخر لم يتغلبوا قط على انعكاسات الفقدان بحيث يصبحون منهكين لا طاقة لديهم عدا عن معاناتهم من مستويات مختلفة من الأرق، والكآبة، والاكتئآب، وصعوبات في النوم وعدم التكيُّف الدائم (Johnson, 1987; Moor, 2008; Sanders,1989) . لهذا فإنّ التكيُّف لحالات فقدان الأبناء قد يرتبط بردود الفعل الناجمة عن وفاتهم، ولكن حالات التكيُّف هذه قد تتباين باختلاف جيل الابن الفقيد.

## ارتباط التكيُّف الاجتماعيّ للفاقدين بجيل الابن المتوفي:

يعدّ الجيل من بين العوامل المهمة المرتبطة في مجالات مختلفة بحياة الإنسان، ففي عدد من الحالات يعدّ مؤشراً خطراً سواء تعلق بجيل الإنسان نفسه أم بالآخرين، ويرتبط كذلك بمراحل النمو الشخصيّ، ودورة حياة الأسرة، فلقد أشارت الأدبيات النظريّة إلى ارتباط جيل الفقيد بمدى تكيُّف الوالدين في المراحل اللاحقة لوفاته، فموت الأبناء في جيل الشباب يكون أكثر حدّة كون الوفاة حدثت في غير وقتها المتوقع عند الأهل خلافاً لدورة حياة الأسرة (McGoldrick, Walsh, 2004) ،

والمرور بمراحل الفقدان عليه يكون بطيئاً، بما لجيل المراهقة والشباب، من أهمية لدى الوالدين، ما قد يعوق التكيُّف معه، وبخاصة أنّ الاستجابة للفقدان بعد موت قريب ليست موقفاً أو حادثة واحدة حدثت لمرة واحدة، وإنّما هي سلسلة أحداث متواصلة، والتي تكون على طوال مراحل الفقدان (Bowlby,1980; Parkes and Weiss, 1983; Rando, 1984) ولقد أشار كل من الباحثين راندو (Rando,1983) وروسكين (Roskin, 1984) في دراساتهما إلى أنّ استجابات الأهل طويلة الأمد في فقدان الشباب تتميز بأنماط تختلف عن الاستجابات نحو فقدان الآخرين، فإنّ تربية الأبناء والعناية بهم، تستدعى موارد كثيرة من الأهل، فعند وصولهم جيل البلوغ يصبحون أمل أهلهم في تلقي الدعم منهم والتفاخر بهم على اعتبار أنّهم التحصيل الشخصي الذي يرفع مكانتهم، ويرفع مستوى التقدير الاجتماعيّ لديهم علاوة على أنّهم يشكلون استمراراً للأهل (Neimeyer, Keese, & Fortner,2000) وحمل اسمهم، وخاصة أنّهم في جيل الزواج أو الإقبال على الزواج، فيتوقع الأهل زواج أبنائهم والاحتفال بهم، بيد أنّ موتهم المفاجيء يأتي ليتناقض مع هذه التوقعات الإيجابية كافة التي تتناقض مع دورة الحياة (Stroebee, Hansson, Stroebe, Schut, 2002 McGoldrick, & Walsh; 2004) وتكون بمثابة خيبة أمل صادمة لهم (Belsky, 1988) . وأنّ فقدان الشباب في الأسرة قد يفقدها التوازن (الصديقي، وعبد الخالق، ٢٠٠٤) .

إن مجمل العرض النظري ياتي بنا إلى افتراض مفاده وجود علاقة بين حدة ردود الفعل النفسيّة لدى الوالدين جرّاء موت أبنائهم المفاجئ وبين تكيفهم الاجتماعي. فالأهالي الذين يفقدون أبناءهم يتألمون ويفجعون وتختلف مستويات تكيفهم، فالأهالي الذين يعانون من مستويات غير حادة في ردود فعلهم النفسيّة يتألمون ويقاسون نتيجة الفقدان، ولكن الأهالي الذين يعانون من ردود فعل حادة أكثر، تزيد سيرورات تكيُّفهم صعوبة أكثر، وتسير مراحل الفقدان أو دورة الحزن بشكل بطيء أكثر (Park,& Helgeson, 2006) . فلقد أشارت الأدبيات النظريّة إلى انّ التكيُّف الاجتماعيّ للفقدان قد يرتبط بحدة ردود فعل

الفاقدين النفسيّة (Stroebe, Hansson , 2002) . كما أشارت الأدبيات النظرية إلى وجود فروق في مستويات التكيُّف الاجتماعيّ لدى الأهل تُعزى إلى جيل الابن الفقيد حين توفى، فيعدّ الجيل من بين العوامل المهمة المرتبطة في مجالات مختلفة بحياة الإنسان، ففي عدد من الحالات يعدّ مؤشراً خطراً سواء تعلق بجيل الإنسان نفسه أم بالآخرين، ويرتبط كذلك بمراحل النمو الشخصي، ودورة حياة الأسرة، فلقد أشارت الأدبيات النظريّة إلى ارتباط جيل الفقيد بمدى تكيُّف الوالدين في المراحل اللاحقة لوفاته، فموت الأبناء في جيل الشباب يكون أكثر حدة كون الوفاة حدثت في غير وقتها المتوقع عند الأهل خلافاً لدورة حياة الأسرة (McGoldrick, Walsh, 2004) ، ومجمل هذه الافتراضات تدعنا نطرح سؤال البحث المركزي الآتي: هل يرتبط التكيُّف الاجتماعيّ لفاقدي أبنائهم جرّاء الموت المفاجئ من الضفة الغربيّة والقدس بحدّة ردود الفعل النفسيّة لديهم، وبجيل فقيدهم؟

## الفرضيّات:

توجد علاقة عكسيّة ذات دلالة إحصائية بين حدة ردود الفعل النفسيّة وبين مدى التكيُّف الاجتماعيّ لفاقدي أبنائهم جرّاء الموت المفاجيء. فكلما زادت حدة ردود الفعل، قلّ التكيُّف الاجتماعيّ للفقدان لديهم.

توجد فروقات ذات دلالة إحصائية في تكيُّف الفاقدين لأبنائهم جرّاء الموت المفاجيء تُعزى إلى جيل أبنائهم حين توفوا. أهالي الأبناء في جيل المراهقة والشباب أقلّ تكيُّفا من أهالي الأبناء الصغار.

## إجراءات الدراسة:

يعتمد هذا البحث على منهج المسح الاجتماعي، لأنّه يتناسب مع الموضوع قيد المعالجة.

## مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من أباء وأمهات فقدوا أبناءهم (الأبناء في البحث الحالي هم الأبناء الذكور والبنات الإناث) جرّاء موت مفاجئ في المجتمع الفلسطيني في القدس والضفة الغربية.

## عينة الدراسة:

لقد واجه الباحثان صعوبة في تحديد المجتمع الأصلي من أهالي الفاقدين لأبنائهم جرّاء الموت المفاجئ لعدم توافر المعلومات الكافية عنهم، ولذلك تمّ اتبعا أسلوب «كرة

الثلج» للتعرف إلى أكبر عدد ممكن من الأهالي الفاقدين لعدم وجود أسماء أبنائهم في قوائم شبه منظمة. وبسبب عدم الحماس لدى الأهالي المشاركة في مثل هذه الأبحاث، حيث أشارت الأدبيات النظريّة والدراسات إلى عدم وجود حماس، بل معارضة لدى الفاقدين في المشاركة في أبحاث الفقدان، نظراً لما يثيره هذا الموضوع من حساسيات وحسابات عند الأهل (Stroebe, Hansson,Stroebe & Schut, 2002) . وتبعا لذلك تم اُستخدمت العينة المتاحة. فلقد تمّ الوصول إلى عينة مكونة من (٢٩٨) من الآباء والأمهات الذين فقدوا أبناءهم جرّاء الموت المفاجئ، ووافقوا على المشاركة في البحث موزعين على مناطق: بيت لحم، والخليل، ورام الله، و نابلس، وأريحا، والقدس. ما بين مدن، وقرى، ومخيمات.

**الجدول (١)**

**توزيع مجتمع البحث بالارقام والنسب حسب مكان السكن، وعمر الابن حين توفى (N=٢٩٨) :**

| مكان السكن | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| قرية | ١٤٤ | ٤٨,٣ |
| مدينة | ١٠٥ | ٣٤,٦ |
| مخيم | ٥١ | ١٧,١ |
| **عمر الابن حين وفاته** | | |
| من ٠ – ٣ سنوات | ٥٩ | ١٩,٨ |
| من ٤– ٦ سنوات | ١٧ | ٥,٧ |
| من ٧– ١٢ سنة | ٣٣ | ١١,١ |
| من ١٣ – ٢١ سنة | ١١٣ | ٣٧,٩ |
| ٢٢ سنة فأكثر | ٧٦ | ٢٥,٥ |

## أداة الدراسة:

استخدمت استبانة جرى إعدادها بوساطة معدي هذا البحث لهذا الغرض. ولقد اُعتمد في بناء الاستبانة على جملة من المصادر على النحو الآتي:

المادة النظريّة والدراسات السابقة التي تناولت موضوع فقدان ابن أو ابنة جرّاء موت مفاجئ والمواد التي تختص بردود الفعل النفسيّة، إضافة إلى المواد التي تختص بالتكيُّف الاجتماعي.

## استشارة المتخصصين في هذا الموضوع.

فلقد شملت فاتحة الاستبانة على البيانات الشخصيّة، حيث تضمنت تفاصيل حول الوالدين، والابن المتوفى مثل: السن، ومكان السكن، والتحصيل العلميّ، والحالة الاجتماعيّة، والديانة، وعمر الابن حين توفى، وتاريخ الوفاة، ، وجنس المتوفي. ومن ثم احتوت الاستبانة على فقرات تتعلق بالفقدان، وحدّة ردود الفعل والتكيُّف للفقدان مثل: "ما زلت أشعر بالفقدان كحادثة صاعقة وصادمة في حياتي"، و "وفاة ابني تشعرني بالغضب"، و "وفاة ابني/ ابنتي جعلتني أعاني من العزلة، "وفاة ابني/ ابنتي أثرت عليّ بشكل سلبي على علاقتي بأقاربي"، و "ابتعد عن كل ما يذكرني بابني/ ابنتي المتوفى"، وتتمّ الإجابة عليها على سلم من (١– ٥) بحيث إنّ الخانة (١) تشير إلى أنّ ما جاء في الجملة هو صحيح دائماً، والخانة (٢) صحيح غالباً، والخانة (٣) صحيح، والخانة (٤) غير صحيح غالبا، والخانة (٥) غيرصحيح بتاتاً.

وللتعرف إلى مدى صدق أداة الدراسة في قياس ما وضعت لقياسه عُرضت على عدد من المحكمين المتخصصين، وبلغ عدد المحكمين (٧) محكمين، وقد جرى حذف عدد من الفقرات وتعديلها، وإعادة صياغة بعضها، وإضافة فقرات أخرى في ضوء آراء المحكمين وتعليقاتهم وملحوظاتهم.

في البداية وُزّعت (٢٠) استبانة وعبئت بوساطة المشاركين في الدراسة، وفُحص الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة بواسطة ألفا كرونباخ، وتبيّن أنّ قيمة ألفا كرونباخ عالية بحيث تتيح تمرير الاستبانة على جميع المشاركين في عينة الدراسة، وبعد الانتهاء من تعبئة جميع الاستبانات، فحص الاتساق الداخلي لجميع فقرات الاستبانة، حيث تبيّن انّ قيمها جاءت كما هي مبينة في الجدول (٢) أدناه.

**الجدول (٢)**

**الاتساق الداخلي لفقرات ومحاور الاستبانة بما يخص ردود الفعل النفسيّة، والتكيُّف الاجتماعي، حسب معامل اختبار ألفا كرونباخ.**

| | |
|---|---|
| ردود الفعل النفسية | à = ٠,٨٣١ |
| التكيف الاجتماعيّ مع الفقدان | à = ٠,٧٧٩ |
| الاتساق العام للاستمارة | à =٠,٧٢٦ |

## مراحل الدراسة:

بعد إعداد الاستبانة وتحكيمها والموافقة عليها بصيغتها النهائية، حددت المدن، والقرى، والمخيمات التي مُرّرت فيها الاستبانة إلى الأهالي الذين فقدوا أبناءهم جرّاء

الموت المفاجيء، ولقد أبدى كثير من الفاقدين من الأهل عدم حماسهم للمشاركة في البحث، وعدم رغبتهم في التعامل معه، ربما خوفاً من إثارة مشاعر سابقة لديهم تتعلق بأعزائهم، ولتجاوز هذه العقبة، فقد تمّ الوصول إلى الأهالي الذين أبدو استعداداً للمشاركة في البحث من خلال طريقة استطلاع مدى استعدادهم، وأيضا بوساطة خبرة الأهالي وعلاقتهم بالأهالي الآخرين المستعدين للمشاركة.

واستغرقت عملية تعبئة الاستبانة بين (٢٠– ٣٠) دقيقة لكل استبانة على حدة، مع ضرورة ملاحظة أنّ إطالة الوقت كانت تعود إلى المشاعر التي كانت تطفو، وتُستحضر عند التعبئة، واضطرار العينة للتوقف عن التعبئة. وفي مقابل تلك العقبات والعثرات التي جرى تجاوزها، ولم يبد الأهل أدنى صعوبة في فهم عبارات الاستبانة، أو استعصاء الفقرات على الفهم نظراً لسهولتها ووضوحها. فتمّ جمع (٢٩٨) ، وامتدت فترة جمع البيانات إلى أربعة أشهر.

## النتائج:

أشارت النتائج إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين حدة ردود الفعل النفسيّة لدى الفاقدين لأبنائهم جرّاء الموت المفاجئ وبين تكيُّف الوالدين الاجتماعي، وكذلك وجود فروق في مدى تكيُّف الوالدين الاجتماعيّ جرّاء فقدان أبنائهم تُعزى إلى جيل الابن الفقيد، فتبيّن أنّ الأهالي الذين يعانون من مستويات حادة جداً من ردود الفعل النفسيّة جرّاء موت أبنائهم موتاً مفاجئاً يكون تكيُّفهم الاجتماعيّ أقلّ ممن لديهم مستويات ردود الفعل النفسيّة أقلّ حدّة، وأنّ الأهالي الفاقدين لأبنائهم في جيل الشباب أقلّ تكيُّفا من الأهالي الفاقدين لأبنائهم في أجيال أخرى. وهذه النتائج برهنت صحة الفرضيّة (١) والفرضيّة (٢) .

١. توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين حدة ردود الفعل النفسيّة، وبين مدى التكيُّف الاجتماعيّ لفاقدي أبنائهم في الموت المفاجيء. فكلما زادت حدّة ردود الفعل، قلّ التكيُّف الاجتماعيّ لديهم.

وأشارت نتائج اختبار معامل ارتباط بيرسون «Pearson Correlation» إلى وجود علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية بين حدة ردود الفعل النفسيّة، والتكيُّف الاجتماعيّ للفقدان عند الوالدين الفاقدين لأبنائهم جرّاء الموت المفاجيء، $r= -0.597; p<0.01$ أي أنّه كلما زادت حدة ردود الفعل عند الأهالي الفاقدين لابنائهم، كلما قلّ التكيُّف الاجتماعيّ لديهم. مما يشير إلى كون التكيُّف الاجتماعيّ يتغير حسب مستوى حدة ردود الفعل النفسيّة

عند الأهالي الفاقدين لأبنائهم جرّاء الموت المفاجئ. هذه النتائج تاتي لتبرهن صحة الفرضيّة الأولى.

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تكيُّف الفاقدين لأبنائهم جرّاء الموت المفاجيء، تُعزى إلى جيل أبنائهم حين توفوا. وأهالي الأبناء في جيل المراهقة والشباب أقلّ تكيُّفا من أهالي الأبناء الصغار. لقد أشارت نتائج اختبار التباين أحادي الاتجاه (One- way ANOVA) ، واختبار (Tukey) لمعرفة مصادر الفروق كما هو مبين على الجدول (٣) .

**الجدول (٣)**

**المتوسطات والانحرافات المعيارية لمدى التكيُّف الاجتماعيّ عند الفاقدين أبناءهم بسبب الموت المفاجئ تُعزى إلى جيل الابن/ ة حين توفي (N=٢٩٨) .**

| الجيل | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | F (4,293) |
|---|---|---|---|---|
| ٠ – ٣ | ٥٩ | ٣,٥١ | ٠,٤٤٦ | |
| ٤ – ٦ | ١٧ | ٣,٦٩ | ٠,٤٤٢ | |
| ٧ – ١٢ | ٣٣ | ٣,٤١ | ٠,٤٢٥ | *١٠,٩٤٠ |
| ١٣ – ٢١ | ١١٣ | ٣,١٨ | ٠,٤٥٤ | |
| فوق ٢٢ | ٧٦ | ٣,١٨ | ٠,٤٠٣ | |

* P<0.01

إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في مدى التكيُّف الاجتماعيّ لفقدان الأبناء في الموت المفاجئ تُعزى إلى جيل الابن/ ة حين توفي. (F (4,293) =10.940; p<0.01) وتشير نتائج اختبار (Tukey) إلى أنّ متوسطات التكيُّف الاجتماعيّ لدى أهالي الأبناء في جيل المراهقة والشباب (١٣ – ٢١، و ٢٢ وما فوق) أقلّ من متوسطات أهالي الأبناء من الأجيال الصغيرة (٠ – ٣، و ٤ – ٦، و ٧ – ١٢) . مما يدل على ان الأهل الذين فقدوا أبناءهم في جيل المراهقة أو الشباب أقلّ تكيفا من الأهالي الذين فقدوا أبناءهم في أجيال أصغر.

## النقاش:

يمكن اعتبار هذا البحث بحثاً طلائعيّاً واستكشافيّاً في ميدان دراسة الفقدان في المجتمع الفلسطيني، وارتباط التكيُّف الاجتماعيّ لدى الوالدين الفاقدين لأبنائهم جرّاء الموت المفاجئ بحدة ردود الفلعل النفسيّة لديهم، وبجيل أبنائهم حين توفوا. خلص البحث إلى العديد من الفوائد والتوصيات التطبيقيّة والبحثيّة في استخدام نتائج البحث،

وفتح المجال إلى إجراء الدراسات المختلفة حول الجوانب المختلفة للفقدان في المجتمع الفلسطينيّ.

وقد ناقش البحث ارتباط التكيُّف الاجتماعيّ لدى الأهل عند فقدان أبنائهم جرّاء الموت المفاجئ بحدّة ردود الفعل النفسيّة لديهم، وتبيّن أنّ مستويات التكيُّف لفقدان الأبناء تكون بطيئة أكثر، وتلاقي صعوبات أكثر لدى الأهالي الذين يعانون من ردود فعل نفسيّة حادة، أكثر من الذين لديهم ردود فعل نفسيّة أقلّ حدة. (Stroebe, Hansson , 2002) وتبيّن أيضا أنّ جيل الابن المتوفي حين وفاته يرتبط بتكيف الاهل، حيث تبيّن أنّ الأهالي الفاقدين لأبنائهم في جيل المراهقة والشباب أقلّ تكيُّفا من الأهالي الفاقدين لأبنائهم في أجيال أخرى. فإنّ موت الابن في ريعان الشباب هو مأساة للأسرة بأكملها بحيث يعدّ محزناً للغاية، وينتج عنه حزن طويل الأمد يقلل من فرص التكيُّف للفقدان (Cook & Oltjenbruns, 1989) ، وإذا توفي الأبناء في جيل الصبا والشباب، فإنّ حزن الأهل عليهم يكون أشد، ويصعب عليهم التكيُّف لفقدانه لشعورهم بخسارته كمورد ذي قيمة في دعم الأسرة واستمرارها (Stroebee, Hansson, Stroebe, & Schut, 2002 McGoldrick & Walsh; 2004).

**وفيما يأتي نناقش النتائج حسب مواضيعها.**

**◄ العلاقة بين حدّة ردود الفعل النفسيّة لدى الوالدين الفاقدين لأبنائهم جرّاء الموت المفاجئ وبين تكيُّفهم الاجتماعيّ**

لقد أشارت الأدبيات النظريّة إلى أنّ التكيُّف الاجتماعيّ للفقدان قد يرتبط بحدّة ردود فعل الفاقدين النفسيّة، (Stroebe, Hansson , 2002) وقد تحدث الأزمة الضخمة تغيرات سلبية في حياة الإنسان وتنعكس سلبا على جميع مجالات حياته، وعلى مستويات تكييفه (Park & Helgeson, 2006) وبناء على ذلك قمنا بنص الفرضيّة الأولى التي ادّعت وجود علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية بين حدّة ردود الفعل النفسيّة، وبين مدى التكيُّف الاجتماعيّ لفاقدي أبنائهم جرّاء الموت المفاجيء. فكلما زادت حدّة ردود الفعل، قلّ التكيُّف الاجتماعيّ للفقدان لديهم.

وأشارت النتائج إلى وجود علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية بين حدّة ردود الفعل النفسيّة والتكيُّف الاجتماعيّ للفقدان عند الأهالي الفاقدين لأبنائهم جرّاء الموت المفاجيء، مما يدل على كون التكيُّف الاجتماعيّ يتغير حسب مستوى حدة ردود الفعل النفسيّة عند الأهالي الفاقدين لأبنائهم جرّاء الموت المفاجئ. فالأهالي المفجوعون بشكل حاد جدا نتيجة موت أبنائهم الشباب، تكون ردود فعلهم حادة جدا، لذا يكون تكيُّفهم الاجتماعيّ

من جديد أصعب بكثير من الأهالي الذين تكون ردود فعلهم أقلّ (Stroebe,& Hansson, 2002) ، كون الأزمة الضخمة الناتجة عن الوفاة تحدث تغيرات سلبية في حياة الإنسان، وتزيد من احتمالات اختلال التوازن وعدم التكيُّف والاستقرار (Calhoun & Tedeschi, 2006) وكونّها تستدعي استجابات مرضيّة أكثر حدّة وتطرفا وصعوبة. قد تعوق التكيُّف للفقدان وتطيل مدته، وربما تجعله مزمناً بسبب أنّ الصدمة التي يحدثها الموت المفاجيء تكون قوية جداً في الغالب الأعم، ولا تبقي مجالا للمواجهة والمقاومة، وتعوق استعادة القدرة على القيام بالأداء الوظيفي، كما كانت عليه الحال قبل الفقدان، وقد يمتد ذلك حتى سنوات طويلة بعد الوفاة (Miller, 2008) على اعتبار أنّ الاستجابات للفقدان بعد الموت المفاجيء لقريب ليست موقفاً أو حادثة واحدة حدثت لمرة واحدة، وإنّما هي سلسلة أحداث متواصلة تكون مراحل الفقدان (Bowlby, 1980; Parkes, & Weiss, 1983; Rando, 1984; Raphael, 1984; Worden, 1982) . علاوة على ذلك، توجد ردود فعل قوية يصعب جداً على الفاقد التكيُّف معها لفقدان أعزائه بسبب الموت المفاجيء في حالات اضطراب ما بعد الصدمة (Barsky & Klerman, 1983) فإنّه لا يمكن التخفيف من حدّة الصدمة وتكيُّف الفاقدين لها إلا إذا تلقوا العلاج من قبل متخصصين (الخالدي، العلمي، ٢٠٠٩) . ولقد عززت النتائج التي أشارت إلى وجود علاقة بين حدة ردود الفعل النفسيّة والتكيف الاجتماعيّ لدى الأهل نتائج دراسة ميلر (Miller, 2008) على أنّ معظم أفراد العائلات الفاقدة يفقدون السيطرة على أنفسهم، وعلى أمور حياتهم عند ارتفاع وتيرة مشاعر الحزن والأسى، ويزيد من عدم تكيُّفهم، كما تعزز النتائج ما أشارت إليه أبحاث كل من جراسيك (Girasek, 2005) وروبين (Rubbin, 1993) إلى أنّ انعكاسات فقدان الولد على الوالدين قد تستمر طيلة حياتهم وان بعضهم فقط يستطيعون العودة إلى حياتهم الطبيعية، بينما بعضهم الآخر لم يتغلبوا قط على انعكاسات الفقدان، وأصبحوا منهكين ويعانون من مستويات مختلفة من الأسى والكآبة وصعوبات في النوم.

◄ **ارتباط التكيُّف الاجتماعيّ للفاقدين أبناءهم بجيل الفقيد:**

يعدّ الجيل مؤشراً خطراً سواء تعلق بجيل الإنسان نفسه أم بالآخرين، ويرتبط كذلك بمراحل النمو الشخصي، ودورة حياة الأسرة، فلقد أشارت الأدبيّات النظريّة إلى ارتباط جيل الفقيد بمدى تكيُّف الوالدين فيما بعد، فموت الأبناء في جيل الشباب يكون أكثر حدّة وون الوفاة حدثت في غير وقتها المتوقع عند الأهل خلافا لدورة حياة الأسرة (McGold-rick & Walsh, 2004) ، وبناء على ذلك قمنا بنص الفرضيّة الثانية التي ادّعت بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في تكيُّف الفاقدين لأبنائهم جرّاء الموت المفاجيء تُعزى إلى جيل أبنائهم حين توفوا.

أهالي الأبناء في جيل المراهقة والشباب أقلّ تكيُّفاً من أهالي الأبناء الصغار. فأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى التكيُّف الاجتماعيّ لفقدان الأعزاء في الموت المفاجئ تُعزى إلى جيل الابن/ ة حين يتوفى، والتي أشارت إلى أنّ تكيّف الأهل في جيل المراهقة والشباب أقلّ من تكيُّف الأهل الفاقدين لأبنائهم في أجيال أخرى، مما يدل على أنّ الأهل الذين فقدوا أبناءهم في جيل المراهقة أو الشباب قد يواجهون صعوبات في التكيُّف، لأن حادث الموت غير متوقع، ولأن فقدان الابن قد يفقد الأسرة مورداً تعتمد عليه، ويترك فراغاً للدور الذي متوقع القيام به في خدمة الأسرة. وهذه النتائج تعزز ما جاء في الأدبيات النظريّة والدراسات التي أشارت إلى حدة ردود الفعل لدى الأهالي المتزامن مع الصعوبة في مواجهة الفقدان لجيل المراهقة والشباب، ومن ثم البطء في المرور بمراحل الفقدان ما قد يعوق التكيُّف معه، وبخاصة أنّ الاستجابة للفقدان بعد موت قريب ليست موقفا أو حادثة واحدة حدثت لمرة واحدة، وإنّما هي سلسلة أحداث متواصلة وتكون على طوال مراحل الفقدان. (Bowlby, 1980) وتعزز هذه النتائج التي أشارت إلى ارتباط التكيُّف للفقدان بالجيل، مما أشارت إليه دراسات كل من راندو (Rando, 1986) ، وروسكين (Roskin, 1984) .

إنّ استجابات الأهل طويلة الأمد في فقدان الشباب تتميز بأنماط تختلف عن الاستجابات نحو فقدان آخرين. كما تعزز هذه النتائج ما أشارت إليه نتائج دراسة اوستيرفايس، وسولومون وغرين (Osterweis, Solomon, & Green, 1984) التي أشارت إلى أنّ انعكاسات موت الابن قد تختلف عن أنواع الوفيات الأخرى، ويعود ذلك إلى سن جيل الابن، لأنّ الاستجابات لموت رضيع "ابن يومه" تختلف عن الاستجابات في حالة وفاة شاب حيث تكون مشاعر الأسى والحزن أشد وأقسى، وأنّ التكيُّف لها يكون أصعب وأبطأ. فكون الأبناء الشباب وصلوا جيل البلوغ بعد أن أنفق الأهل عليهم الموارد الكثيرة حيث كانوا مستهلكين لموارد الأسرة، ووصلوا إلى مرحلة البلوغ، واصبحوا أمل أهلهم في تلقي الدعم منهم والتفاخر بهم على اعتبار أنّهم التحصيل الشخصي الذي يرفع مكانتهم، ويرفع مستوى التقدير الاجتماعيّ لديهم علاوة على أنّهم يشكلون استمراراً للأهل (Neimeyer, Keese, & Fortner, 2000) ، وحمل اسمهم، وخاصة أنّهم في جيل الزواج أو الإقبال على الزواج، فيتوقع الأهل زواج أبنائهم والاحتفال بهم، بيد أنّ موتهم المفاجيء يأتي ليتناقض مع هذه التوقعات الإيجابية كافة، التي تتناقض مع دورة الحياة (Stroebee, Hansson, Stroebe, & Schut, 2002) وتكون بمثابة خيبة أمل صادمة لهم (Belsky, 1988) . وقد ترد الفروق في مستويات تكيُّف الأهل لفقدان الأبناء في الأجيال المختلفة إلى

التجارب المشتركة لكلا الوالدين مع الابن الشاب، حيث تكون من ناحية الديمومة الزمنية والكثافة أكثر من الأطفال حيث إنّ الشباب يتولون مسؤوليات مساعدة الأب والأم، وهم يقومون بأعمال الصيانة والمساعدة المنزلية للأم، والأم في العادة تظهر نوعاً من المشاعر الخاصة تجاه الشباب من أبنائها على اختلاف جنسهم، فهي تبني أحلاماً تجاههم وتجاه مستقبلهم، وزواجهم، وتخرجهم. وفقدان الشباب في الأسرة قد يفقدها التوازن (الصديقي، وعبد الخالق، ٢٠٠٤) . وطبقاً لنظريّة الأزمة، فإنّ موت إنسان مهم لدينا يخل بالتوازن للقائم عند الفاقد، كما أن الفقدان يدرك كأنّه حادث أو موقف حياتي معيب ومؤلم. (Mc-Mahon & Gladena, 2000)

## الصعوبات التي واجهت الدراسة:

١. لم يمثّل جميع الأهالي الفاقدين لأبنائهم جرّاء الموت المفاجيء بسبب عدم توافر المعلومات عنهم، فلم يمثّل الأهالي المعروفين كفاقدين لأبنائهم جرّاء الموت المفاجيء بسبب عدم موافقة بعضهم على المشاركة في البحث. ولذلك اُتبّع أسلوب "كرة الثلج" للتعرف إلى أكبر عدد ممكن من الأهالي الفاقدين لعدم وجود أسماء أبنائهم في قوائم شبه منظمة كالشهداء.

٢. لقد اقتصر البحث على أهالي الفاقدين من الضفة الغربيّة والقدس دون إشراك الفلسطينيين في غزة، وفي الداخل، وفي الشتات.

٣. إنّ التمعن في تفاصيل الاستبانة قد يثير العديد من المشاعر المدفونة من غضب، وحزن، وربما فوران الأعصاب التي ترتبط مع الفقدان بشكل حتميّ، الأمر الذي منع بدوره العديد من الأهالي من المشاركة في البحث.

## التوصيات:

**في ضوء الإطار النظريّ والعملي لهذه الدراسة، ونتائجها، ومناقشتها توصي الدراسة بما يأتي:**

١. تصميم البرامج الإرشاديّة والعلاجيّة وتقديمها للأهالي الفاقدين، والتي تعمل على تنمية قدراتهم على مواجهة ما يتعرضون له من مشكلات من خلال تدعيم صلابتهم النفسيّة وتقويتها من خلال مؤسسات الصحة النفسيّة، والإرشاد النفسي والاجتماعي الحكوميّة، وغير الحكوميّة.

٢. تحسين كفاءة العاملين في مجال الرعاية الاجتماعيّة و الخدمات النفسيّة من أجل مساعدة الأهالي الفاقدين لأبنائهم في موت مفاجئ بشكل مهني ومدروس لمواجهة مثل هذه الحالات.

٣. ضرورة استخدام المعرفة الناتجة عن هذه الدراسة وتوظيفها في التدخل لدى الأهالي الفاقدين لأبنائهم في المجتمع الفلسطيني.

٤. ضرورة القيام بإجراء أبحاث مستقبليّة تهتمّ بالأهالي الفاقدين، وبخاصة في مجتمع مثل المجتمع الفلسطيني الذي يفرض عليه الاحتلال، وظروف الحياة الأخرى مواجهة الفقدان بشكل كبير.

٥. إجراء دراسات مشابهة تتناول متغيرات أخرى لم تتناولها الدراسة الحالية مثل: أقارب الفقيد وإخوته وأصدقائه، والتطرق إلى عوامل ثقافيّة ودينيّة.

# المصادو والمراجع:

## أولاً ـ المراجع العربية:


- القران الكريم.

١. أبو بكر، خولة، كيفوركيان، نادرة، عويضة، ساما، ضبيط، غلياس (٢٠٠٤) . النساء والنزاع المسلح والفقدان"الصحة النفسيّة للنساء الفلسطينيات في المناطق المحتلة". مركز الدراسات النسوية.

٢. بيكمان، بايولا (٢٠٠٣) . استراتيجيات العمل مع أسر ذوي الاحتياجات الخاصة. (ترجمة السرطاوي، عبد العزيز وخشان ايمن) . دبي: دار القلم.

٣. جابر، عبدالحميد، والكفافي، علاء الدين. (١٩٨٨) معجم علم النفس والطب النفسيّ. القاهرة: دار النهضة العربية.

٤. جبريل، موسى، حمدي، نزيه، داوود، نسيمة، أبو طالب، صابر. (٢٠٠٢) التكيُّف والرعاية الصحيّة والنفسيّة. عمان: منشورات جامعة القدس المفتوحة.

٥. عبد الحق، عماد حسين. (١٩٨٩) المشكلات التكيُّفيّة التي تواجه طلبة الثانوية العامة التوجيهي.) في المدارس الحكومية في محافظة نابلس، رسالة ماجستير غير منشورة) . نابلس: جامعة النجاح الوطنية.

٦. الخالدي، عطا الله فؤاد، العلمي، دلال سعد الدين (٢٠٠٩) . الصحة النفسيّة وعلاقتها بالتكيُّف والتوافق. ط١. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

٧. عبد الخالق، واحمد محمد (١٩٨٧) . قلق الموت. الكويت: عالم المعرفة.

٨. الخولي، سناء (٢٠٠٠) . الأسرة والحياة الأسريّة. الإزرايطة: دار المعرفة الجامعية.

٩. أبو زيد، أحمد (١٩٨٧) . سيكولوجية الذات والتوافق. الإسكندرية: دار المعرفة.

١٠. الرفاعي، نعيم. (١٩٨٨) الصحة النفسيّة دراسة في سيكولوجية التكيُّف. دمشق: جامعة دمشق.

١١. إسبنيولي، هالة، وعويضة، ساما (٢٠٠٧) . النساء والنزاع المسلح والفقدان"تجربة النساء الفاقدات في الدعم النفسيّ المتبادل". مركز الدراسات النسوية.

١٢. أبو سكينة، نادية، حسن وخضر، منال، عبد الرحمان (٢٠١١) . العلاقات والمشكلات الأسريّة. عمان: دار الفكر.

١٣. الصديقي، سلوى، وعبد الخالق، جلال الدين (٢٠٠٤) . نظريات علميّة واتجاهات معاصرة في طريقة العمل مع الحالات الفرديّة. الإسكندريّة: دار المعرفة الجامعيّة.

١٤. علي، إسماعيل علي (١٩٩٥) . العلاج القصير في خدمة الفرد والتدخل في مواقف الأزمات: دار المعرفة الجامعيّة.

١٥. فهمي، مصطفى. (١٩٧٩) التكيُّف النفسيّ. دار الطباعة الحديثة، مكتبة مصر.

١٦. ابن منظور، جمال الدين (١٩٩٣) . لسان العرب. بيروت: دار الكتب العلمية.

## ثانياً ـ المراجع الأجنبية:

1. *Barakat, L. P. , Alderfer, M. A. , & Kazak, A. E. (2006) . Posttraumatic growth in adolescent survivors of cancer and their mothers and fathers. Journal of Pediatric Psychology, 31, 413.*
2. *Barsky, A,. & Klerman,G. (1983) . Overview: hypochondriasis. Bodily complaints and somatic styles. American journal of psychiatry, 140, 275-283.*
3. *Belsky, J. (1988) . Clinical implications of attachment. Hillsdale, NJ: Erlbaum.*
4. *Blat, S. J. (1994) . Therapeutic. New York: Plenum Press.*
5. *Bowlby, J. (1980) . Attachment and loss: Vol. 3. Loss: sadness, and depression. New Yo Basic Books.*
6. *Calhoun, L. G. , & Tedeschi, R. G. (2006) . Handbook of posttraumatic growth: Research & practice. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.*
7. *Caplan, G. (1964) . Principles of preventive psychiatry. New York, Basic Book.*
8. *Cook, A. S. , & Oltjenbruns, K. (1989) . Dying and grieving: Lifespan and family perspectives. New- York: Holt, Rinehart and Winston.*
9. *Doostgharin, T. (2009) . Children affected by earthquakes and their immediate emotional needs. International Social Work 52 (1) 96- 106.*
10. *Eberwein, K. E. (2006) . A mental health clinician's guide to death notification. International Journal of Emergency Mental Health, 8, 117-126.*
11. *Ell, K. (1996) . Crisis theory and social work practice. In F. J. Turner (Ed) , Social work treatment. New York: The Free Press. (chap 8, pp: 168- 190) .*

12. *Eysenck, H. J. , (1972) . Encyclopedia of Psychology, Vol. (I) , W. Aronld. R. Meill Search, Press. London.*
13. *Freud, S. (1957) . Mourning and melancholia, Standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud. London: Hogarth Press. (Original work published 1917)*
14. *Girasek, D. C. (2005) . Advice from bereaved parents: On forming partnerships for injury prevention. Health Promotion Practice, 6, 207-213.*
15. *Hajek, J. , Sidak, Z. , & Sen, P. K. (1999) Theory of rank tests. San Diego, Calif: Academic Press.*
16. *Johnson, S. (1987) . After a child dies—Counseling bereaved families. New York: Springer Publishing Company.*
17. *Keesee, N. J. , Currier, J. M. , & Neimeyer, R. A. (2008) . Predicators of grief following the death of one's child: The contribution of finding meaning. Journal of Clinical Psychology, 64, 1145–1163.*
18. *Kübler- Ross, E. (1969) . On death and dying. New York: Macmillan*
19. *Lindemann, E. (1944) . Symptomatology and Management of acute grief. American Journal of Psychiatry, 101, 141- 149.*
20. *MacLeod, M. D. (1999) . Why did it happen to me? Social cognition processes in adjustment and recovery from criminal victimization and illness. Current Psychology, 18,18- 31.*
21. *Mc GoldricK. M. &Walash. F. (2004) . Atime to Mourn: Death and the family life cycle. In F. Walsh. & M. McGoldrick (Ed.) . Living beyond loss: death in the family (chap2. pp: 27- 45) . New York: W. W. Norton & Company.*
22. *Mc Mahon, Gladena (2000) . Coping with life's traumas, London: Published by New leaf.*
23. *Miller, L. (2003) . Family therapy of terroristic trauma: Psychological syndromes and treatment strategies. American Journal of Family Therapy, 31, 257- 280.*
24. *Miller, L. (2006) . Practical police psychology: Stress management and crisis intervention for law enforcement. Springfield, IL: Charles C. Thomas.*
25. *Miller, L. (2008) . Counseling crime victims: Practical strategies for mental health professionals. New York: Springer.*

26. *Moore, Ami R. (2008) . Older Poor Parents Who Lost An Adult Child To Aids In Togo, West Africa: A Qualitative Study. Omega, 56 (3) 289- 302.*
27. *Neimeyer, R. , Keese, B. V. , & Fortner, M. (2000) . Loss and meaning reconstruction: Propositions and procedures. In R. Malkinson, S. Rubin, & E. Witztum (Eds.) , Traumatic and non- traumatic loss and bereavement: Clinical theory and practice (pp. 197_230) . Madison, CT: Psychosocial Press\International Universities Press.*
28. *Norman (1998) . Psychology of adjustment: understanding ourselves and others. New York: Published by D. Van, Nostrand company.*
29. *Paris, J. (2000) . Predispositions, personality traits, and posttraumatic stress disorder. Harvard Review of Psychiatry, 8, 175- 183.*
30. *Park, C. L. ,&Helgeson, V. S. (2006) . Introduction to the special section: Growth following highly stressful or traumatic life events—Current status and future directions. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 74, 791- 796.*
31. *Parkes, C. M. and Weiss, R. S. (1983) . Recovery from bereavement. New York: Basic Books.*
32. *Price, T. J, Back, Ann (2005) . Grief dreams,San Francisco: Published by Jossy- BASS*
33. *Raphael, B. , & Maddison, D. C. (1976) . The care of bereaved adults. In O. W. Hill (Ed) , Modern trends in psychosomatic medicine. London: Butterworth.*
34. *Raphael, B. (1984) . The Anatomy of bereavement. London: Hutchinson.*
35. *Rando, T. A. (1986) . Parental bereavement: An exception to the general conceptualizations of mourning. In T. A. Rando (Ed.) , Parental loss of a child (pp. 45- 58) . Champaign, IL: Research Press.*
36. *Rando, T. A. (1984) . Grief, dying and death: Clinical intervention for caregivers. Champaign, IL: Research Press.*
37. *Roskin, M. (1984) . Emotional reactions among bereaving Israeli parents. Israel Journal of Psychiatry and Related Sciences, 21, 73- 84.*
38. *Rubin, S. (1993) . The death of a child is forever: The life course impact of child loss. In M. S. Stroebe, & R. O. Hansson (Eds) , Handbook of bereavement (pp. 285_299) . Cambridge: Cambridge University Press.*
39. *Rubin, S. (1999b) . The Two- Track Model of Bereavement: Overview, retrospect and prospect. Death Studies, 23 (8) , 681_714.*

40. *Rubin, S. (2000) . Psychodynamic perpectives on treatment with the bereaved: Modifications of the therapeutic\transference paradigm. In R. Malkinson, S. Clinical theory and practice (pp. 117_141) . Madison, CT: Psychosocial Press\International Universities Press.*
41. *Rubin, S. , & Malkinson, R. (2001) . Parental response to child loss across the life- cycle: Clinical and research perspectives. In M. Stroebe, R. Hansson, W.*
42. *Sanders, C. M. (1983) . Effects of sudden vs. chronic illness death on bereavement outcome. Omega, 13 (3) , 227- 241*
43. *Sanders, C. (1989) . Grief: The morning after. New York: John Wiley & Sons.*
44. *Silverman, P. R. (1982) . Transitions and models intervention. Annals of the Academy of political social science, 464, 174- 187.*
45. *Siryk, K. B. (1981) . Identification of High- Risk College Students. Draft Confernce Journal Enouncement Paper 150.*
46. *Song, J. , Floyd F. J. , Seltze, M. M. , Greenberg, J. , & Hong, J. (2010) . Long- Term Effects of Child Death on Parents' Health- Related Quality of Life: A Dyadic Analysis. Family Relations, 59 (3) , 269 – 282.*
47. *Spitzer, R,L. , Gibbon, M. , Skodol, A. E. , Williams, J. W. , First, M. B. (2002) . Dsm- Iv- Tr Casebook: A learning companion to the diagnostic and statistical manual of mental disorders, furth edition. Washington: American Psychiatric Association.*
48. *Stroebe, & H. Schut (Eds.) , Handbook of bereavement research: Consequences, coping and care (pp. 219- 240) . Washington, DC: American Psychological Association Press.*
49. *Stroebe, Margaret, Hansson, Robert (2002) . Handbook of bereavement research. Washington: American Psychological Association.*
50. *Stroebe, M. , & Schut, H. (1999) . The dual process model of coping with bereavement: Rational and description. Death studies, 23, 197- 224.*
51. *Watkin, C. E. (1992) . Psychotherapy supervision and the separation-indivuation process: Autonomy versus dependency issues. The Clinical Supervisor, 10 (1) , 111- 121.*
52. *Worden, J. W. (1982) . Grief counseling and grief therapy: A handbook for the mental health practitioner (1st ed.) . New York: Springer.*
53. *Yang , W. , Staps, T. , & Hijmans, E. (2010) . Existential Crisis and the Awareness of Dying: The Role of Meaning and Spirituality. Omega, 61 (1) 53- 69.*

# قياس رضا متلقي الخدمة في مراكز خدمات الجمهور في البلديات الفلسطينية *


**د. محمد أحمد هلسه** **

**د. حسين عبد القادر** ***



* تاريخ التسليم: ١٧/ ٩/ ٢٠١٣م، تاريخ القبول: ١١/ ١١/ ٢٠١٣م.


** أستاذ مساعد/ غير متفرغ في جامعة القدس المفتوحة/ وزارة الحكم المحلي.
*** أستاذ مساعد/ غير متفرغ في جامعة الاستقلال/ وزارة الحكم المحلي.

## ملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى مدى رضا متلقي الخدمة في مراكز خدمات الجمهور في البلديات الفلسطينية عن جودة الخدمات المقدمة لهم، واستخدم المنهج الوصفي وأسلوب المسح الميداني، لملاءمة هذا المنهج لطبيعة الدراسة، وقد استخدم الباحثان الاستبانة أداة لجمع البيانات التي تجيب عن سؤال الدراسة وفرضيتها، وقد وزعت الاستبانة على عينة عشوائية من متلقي الخدمة في مراكز خدمات الجمهور في بلديات (نابلس، البيرة، الرام، بيت ساحور، حلحول) ، حيث وزعت (٢٥٠) استبانة، أُعيد منها (٢١٦) إستبانة. استخدم الباحثين البرنامج الإحصائي (SPSS) من أجل بيان الفوارق والتباين بين الأحداث المدروسة باستخدام المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري وتحليل التباين الأحادي، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج، كان أهمها: أن متلقي الخدمة راضون عن معاملة الموظفين لهم حيث تتسم هذه المعاملة بالاحترام والتقدير. وإن وسائل الراحة متوافرة في أثناء انتظار متلقي الخدمة في مراكز خدمات الجمهور في البلديات. كما يوجد عدم التزام بتواجد بعض موظفي مراكز خدمات الجمهور في أماكن عملهم أثناء الدوام الرسمي، وتبين وجود معوقات في وسائل الاتصال والتواصل بين إدارة هذه المراكزموظفيها والموظفين المتخصصين في أقسام البلدية المختلفة. أوصت الدراسة بمجموعة توصيات كان أهمها: ضرورة البحث عن السبب في تأخر الإنجاز وحل المشكلات ووضع الآليات المناسبة للتغلب عليها. وعمل لقاءات جماهيرية واستخدام وسائل الإعلام المحلية لتوضيح الخدمات المقدمة من قبل مراكز الخدمات في البلديات الفلسطينية وكيفية تقديم الطلب للحصول عليها، وعلى الوثائق المطلوبة وبخاصة عبر الشبكة العنكبوتية (الانترنت) . ومراعاة عدم ترك موظفي خدمات الجمهور لأماكن عملهم في أثناء الدوام الرسمي أو إيجاد بديل لهم في حالة خروجهم أو تكليفهم بمهمات خارج المركز، وذلك من أجل عدم تعطيل معاملات متلقي الخدمات في المركز. ويجب تحسين وسائل الاتصال والتواصل بين إدارة وموظفي هذه المراكز والموظفين المتخصصين في أقسام البلدية المختلفة.

## *Measuring Recipient Satisfaction of the Service in the Public Service Centers in the Palestinian Municipalities*


# *Abstract:*

*This study aimed at determining the customers' satisfaction with the quality of service provided by Public Service Centers at the Palestinian municipalities. The nature of the study required using the descriptive field survey method, depending on a questionnaire as a tool for data collection. Therefore, (250) questionnaires were distributed to a random sample of customers in the Public Service Centers at the municipalities in Nablus, Al-Berah, Al- Ram, Bit Sahor, and Halhol. (216) questionnaires were returned.*

*In order to show the differences and contrast between the elements of the study, the researchers used the statistical package (SPSS) to analyze the questionnaires, including the use of arithmetic means, standard deviation, frequency, percentages, and analysis of variance.*

***The study found out a set of results; the most important are:***

1. *The citizens were satisfied of the respectable behavior of the employees.*
2. *The amenities are available for the service receivers in the Public Service Centers at the municipalities.*
3. *The absence of some employees during the official working hours.*
4. *There are some obstacles in the means of communication between the employees of the Public Service Centers and other employees in the various municipality departments.*

***Researchers recommend the following:***

1. *It is necessary to find out the reasons that cause the delay in treating and solving problems in order to find appropriate solutions to overcome them.*
2. *To arrange for general meetings with the public and use local media and the internet to explain the services offered by the centers at the municipalities and how to utilize.*
3. *To make sure that employees shouldn't leave their work during the official day work; In case of leaving, other employees should be there instead to provid to the public with the services.*
4. *To improve means of communication between the employees of the Public Service Centers and other employees in the various municipality departments.*

## مقدمة:

بعد استلام السلطة الفلسطينية الحكم عام ١٩٩٤ بموجب اتفاقيات السلام الموقعة بين منظمة التحرير الفلسطينية وإسرائيل في (أوسلو بالنرويج) ، تسلّم الفلسطينيون لأول مرة في تاريخهم مقاليد الحكم وأصبحوا يحكمون (أنفسهم بأنفسهم) ، حيث أنشأت السلطة الفلسطينية الوزارات المختلفة ومن ضمنها وزارة الحكم المحلي، التي كلّفت بمهمات الإشراف على إدارة الشأن المحلي الفلسطيني، وقد ورثت السلطة عن الاحتلال الإسرائيلي هيئات محلية شبه مدمره ومعدومة الإمكانات تقريبا، حيث البنية التحتية المدمرة والأنظمة والقوانين التي تخدم مصلحة الاحتلال، وتحد من إمكانية هذه الهيئات للقيام بواجباتها تجاه مواطنيها، وعليه فقد قامت الوزارة من حينه، وبالتعاون مع هذه الهيئات بالعمل الجاد والدؤوب على إعادة تنظيم هذا القطاع ورفده بالخبرات والإمكانات المادية والمعرفية سواء الإدارية أم الهندسية للنهوض بمستوى تقديم الخدمة للمواطنين، فبدأت بإنشاء مديرياتها في مختلف محافظات الوطن لتكون قريبة من الهيئات المحلية وتستجيب بسرعة لمطالبها، وقد قامت باستحداث العديد من البلديات والمجالس القروية ولجان المشاريع ومجالس التخطيط المشتركة ولجان التنظيم الإقليمية، كما سنّت السلطة العديد من التشريعات والقوانين والأنظمة، التي تنظم عمل هذه الهيئات، وكذلك القيام بإجراءات الدمج والضم لتقليل عدد الهيئات المحلية الصغيرة وتحويلها إلى تجمعات كبيرة، يسهل معها تقديم الخدمات، وإنشاء مشاريع البنية التحتية الكبيرة، مما يؤدي إلى الاستفادة القصوى من التكاليف وتعميم الفائدة على السكان، ومنذ ذلك الحين والوزارة تسير بخطوات واثقة وفق رؤية ورسالة واضحة، وضمن خطة استراتيجية تتمثل في النهوض بهذا القطاع المهم من قطاعات الوطن، وتماشيا مع هذه الرؤية والخطة الاستراتيجية فقد بدأت الوزارة بالتعاون التام مع الهيئات المحلية المنتخبة ديمقراطيا من قبل ساكنيها وبالمساعدات المقدمة من الدول الشقيقة والصديقة، وبالسير بخطى واثقة لإنجاز الخطوة تلو الأخرى في التقدم والتطوير، حيث كان من ضمن الخطوات العديدة التي قامت بها الوزارة رعاية إنشاء مراكز خدمات الجمهور وتشجيعها في مختلف أرجاء الوطن، وذلك بهدف الارتقاء بتقديم الخدمات للمواطنين، بما يحقق الفائدة للبلدية وللمواطنين في تحسين الخدمات وتسهيل تقديمها، وتوفير التكاليف والوقت والجهد المبذول في طلب الحصول على الخدمات من قبل المواطنين، حيث تُدار في هذه المراكز الخدمات البلدية جميعها في مكان واحد، ويتم التعامل مع طلبات تلقي الخدمات بصورة محوسبة وضمن مخطط إجراءات واضح ومحدد

الوقت، وقد كان للتمويل المقدم من قبل CHF و GIZ الأثر الأكبر في إخراج هذه المراكز إلى حيز الوجود في أكثر من ٢٥ بلدية في أنحاء الوطن.

## مشكلة الدراسة:

بناءً على ما سبق، ولفحص مدى فعالية هذه المراكز في تسهيل تقديم الخدمات من قبل البلديات، وتحسين جودتها للمواطنين؛ فقد ارتأينا القيام بهذه الدراسة من أجل الحصول على التغذية الراجعة، ومعرفة مدى رضا متلقي الخدمات المقدمة للمواطنين في هذه المراكز، وذلك من أجل قيام وزارة الحكم المحلي والهيئات المحلية والجهات الداعمة بتقويم التجربة واتخاذ القرارات المناسبة بشأنها.

وعليه فان مشكلة الدراسة تتمحور حول الإجابة عن السؤال الآتي: « **ما درجة رضا متلقي الخدمة عن جودة الخدمات التي تقدمها مراكز خدمات الجمهور في البلديات الفلسطينية؟** ».

## فرضية الدراسة:

«لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha$ = ٠,٠٥) بين درجة رضا متلقي الخدمة في مراكز خدمات الجمهور في البلديات الفلسطينية، وبين جودة الخدمات المقدمة، تعزى لمتغيرات الدراسة".

## أهداف الدراسة:

١. التعرف إلى تقويم متلقي الخدمات في مراكز خدمات الجمهور في البلديات الفلسطينية لمستوى جودة الخدمات المقدمة لهم سواء من ناحية توقعاتهم بخصوص ذلك أم إدراكهم لمستوى جودة الخدمات المقدمة لهم.

٢. التعرّف إلى الفروق الجوهرية بين إدراكات متلقي الخدمات وتوقعاتهم في مراكز خدمات الجمهور في البلديات الفلسطينية للخدمات المقدمة لهم تبعاً لمتغيرات الدراسة.

٣. معرفة الإضافة التي قدمتها هذه المراكز في أسلوب وطريقة تقديم الخدمة.

## أهمية الدراسة:

تأتي أهمية هذه الدراسة من ارتباطها بجانب مهم متعلق بمتلقي الخدمات باعتبار أن رضاهم يمثل أحد الموجهات الرئيسية لعمل هذه المراكز، وأحد الإستراتيجيات التي

يقوم عليها اهتمام هذه المراكز بعملائها بشكل عام. إن الحصول على معرفة تتعلق بهذا الجانب تساهم حتماً في تحسين جودة الخدمات المقدمة وتطويرها، وبالتالي تحقيق رضا هؤلاء المتلقين للخدمة، مما يسهم بتحقيق أهداف البلدية من وراء إنشاء هذه المراكز.

## حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية**: قياس رضا متلقي الخدمة في مراكز خدمات الجمهور في البلديات الفلسطينية.
- **الحدود المكانية**: مراكز خدمات الجمهور في بلديات (نابلس، البيرة، الرام، بيت ساحور، حلحول) .
- **الحدود الزمانية**: تمت الدراسة في شهري تموز و آب ٢٠١٣م.
- **الحدود البشرية**: متلقو الخدمة في هذه البلديات الذين وافقوا على الإجابة عن أسئلة الاستبانة.

## الإطار النظري

في هذا الإطار ستُوضّح مجموعة من الجوانب النظرية المتعلقة بموضوع الدراسة مثل: مفهوم الخدمة، وجودة الخدمة، رضا العملاء (متلقي الخدمة) .... الخ.

### مفهوم الخدمة:

يرتبط مفهوم الخدمة بوجود الإنسان، وهذا يعني وجود طرفين الأول طالب الخدمة، والثاني مقدم الخدمة، ما يعني وجود حاجة لطرف أو جهة معينة لمنفعة متوافرة لدى طرف أو جهة أخرى، وبناءً على ما سبق فقد اجتهد العلماء والكتّاب في وضع تعريفات للخدمة نذكر منها ما يأتي:

الخدمة «هي مجموعة إجراءات أو معاملات تقع بين صاحب العمل (مقدم الخدمة) ببين متلقي الخدمة (العميل) وذلك لإنتاج مخرجات تعمل على إرضاء العميل». (Ramas-wanmy, 1996. p3) .

كما عُرّفت الخدمة بأنها "نشاط أو مجموعة من الأنشطة التي تتمتع بطبيعة غير ملموسة أو غير مادية سواء بقدر قليل أم كبير، والتي من العادة يتم من خلالها تفاعل بين العميل وبين الموظف المسؤول عن تأدية الخدمة، أو مجموعة من الأنظمة التابعة لمقدم

الخدمة، والتي ينتج عنه: (التفاعل بين العميل ومقدم الخدمة) حلول المشكلات العميل أو تلبية لاحتياجاته". (Gronroos,1992, p27) .

كما عرّف (نجم، ١٩٩٧، ٢٦٣) الخدمة بأنها "نشاط أو عمل ينجز من أجل غرض معين، وقد يكون هذا النشاط استشارة طبية أو محاضرة أو حل مشكلة فنية في الإنتاج أو عملاً محاسبياً أو صيانة للآلات... الخ، لذا فإن الخدمة نشاط معنوي أو سلعة متغايرة وغير نمطية في الغالب، ولأنها تنتج وتستهلك في الوقت نفسه وتتطلب تفاعلاً واتصالاً بالعميل، وأن ملكيتها لا تتغير ولا تنقل، ولا يمكن إعادة بيعها ولا تُخزّن، ولكن نظام تقديم الخدمة ينقل أو يصدر".

تعني الخدمة أيضاً بأنها "المنافع غير الملموسة التي تقدمها المنظمة– مقدمة الخدمة– لعملائها من خلال عملية التبادل التي تتم بين مقدم الخدمة وطالبها". المقصود بعملية التبادل تلك العلاقة بين مقدمي الخدمة باعتبار أن ذلك أحد المسئوليات الأساسية الملقاة على عاتقهم، وطالبي الخدمة باعتبار أن تحقيق الإشباع إليهم يعدّ معياراً لنجاح مقدمي الخدمة في أداء مهمتهم. وللخدمة مفهوم خاص من وجهة نظر العميل طالب الخدمة، فهي تمثل لحظات يعيشها ويحسها بكيانه ووجدانه، ويحكم على مستوى جودتها من خلال مدى إشباعها وتلبيتها لحاجاته وتوقعاته، وعلى مقدم الخدمة أن يحرص على أن يقدم للعميل ما يرغبه ويتوقعه، وأن يزوده بالمنفعة التي ينشدها للحصول على رضاه. (الأكاديمية العربية البريطانية للتعليم العالي، ١٥– ٧– ٢٠١٣)
www. abaha. co. uk/ customer- service- &custome- care- enc/ 64219.

نستنتج بأن الخدمة تمثل تلك الجهود التي تقدمها المنظمة لتحقيق احتياجات خاصة للعملاء، ولا تهدف المنظمة بالضرورة من تقديم تلك الخدمة إلى العملاء تحقيق منفعة مادية أو ربح اقتصادي فقط، بقدر ما تستهدف السعي لجذب العملاء لتوفير قدر من القبول لها، مما يتيح لها بناء موقعها الخاص في عالم المنافسة مع المنظمات الأخرى التي تقدم الخدمة نفسها، ويرتبط المستوى الذي تقدم به الخدمة بالتطور الثقافي والاجتماعي لطالبي ومقدمي الخدمة.

كما يمكننا القول: إن الخدمة قد يوصف بها أكثر من قطاع؛ إذ إن التقسيم التقليدي لم يعد يتناسب والمكانة المتزايدة للأنشطة الخدماتية داخل الاقتصاد (URBA, 1992, P11)، فكل منتج يضم جزءاً مهما من الخدمات تقدم كضمانة سواء في وقت التوزيع أم الاستعمال من طرف المستهلك، علاوة على التعريفات سالفة الذكر، هناك من اعتبر الخدمة نشاطاً إنسانياً ينجزه شخص لحساب شخص آخر، إلا أن ما يلاحظ على هذا التعريف أنه أصبح

متجاوزاً بدوره على اعتبار أن مجموعة من الخدمات أضحت بشكل متزايد، سواء كانت أعمال يدوية منزلية أم صناعية، منجزة عبر آلات، بل حتى مجالات التوزيع والاستقبال والإعلام شملها هذا التغيير.

كما يمكن القول: إن الخدمة قد تكون خدمة غير مادية تماماً مثل طلب استشارة طبية، وقد تشمل على منفعة مادية كالنقل مثلاً.

أخيراً فإنه وعلى مستوى علم القانون، فإن الأمر يقتضي التمييز بين ما هو وارد في القانون العام، وبينما هو في القانون الخاص، حيث يؤسس الأول لنظرية راسخة الجذور عمل الفقه والقضاء على توطيدها ألا وهي نظرية "المرافق العامة" أو "الخدمات العامة". (عمرو، ٢٠٠٤، ص. ١٢٨) .

عرّف الفقيه هوريو »Houriou» المرفق العام بأنه منظمة عامة تُباشر من السلطات، وتكفل القيام بخدمات تنشدها للجمهور على نحو منتظم ومطرد (مصطفى، ١٩٨٨ ص، ٦٨) ، كما عرفه الفقيه دوجي »Dugait» بأنه نشاط يجب أن يكفله الحكام وينظمونه على اعتبار أن الاضطلاع به لا غنى عنه لتحقيق التضامن الاجتماعي وتطوره، وأنه لا يمكن تحقيقه على أكمل وجه إلا عن طريق تدخل السلطة العامة (عمرو، ٢٠٠٤ ص. ١٢٨) .

## خصائص الخدمة:

**تتميز الخدمات المقدمة للعملاء بمجموعة من الخصائص أهمها:**

www. abaha. co. uk/ customer- service- &custome- care- enc/ 64219

١. أنها غير ملموسة وغير محسوسة، ولا يمكن إدراكها مادياً.

٢. صعوبة فصل الخدمة عن مقدمها، فهي تُنتج وتقدم وتستهلك في الوقت نفسه، وبالتالي لا يمكن تخزينها أو إعادة الانتفاع بها في وقت لاحق.

٣. تمتاز بعدم التجانس، ما يعني أنه من الصعب حتى على مقدمي الخدمة تنميط مستوى أدائها أو توجيهه، في كل مرة يقدمون فيها تلك الخدمة للعملاء.

٤. إن مقدم الخدمة يصنع والخدمة ويقومها وفقاً لحاجات العميل ورغباته وتوقعاته وتفضيلاته، وبالتالي فإن العميل يساهم بشكل فعلي في إنتاج الخدمة، فالبيانات التي يقدمها طالب الخدمة (العميل) عن نوع الخدمة التي يحتاجها وشكلها تساهم بشكل كبير في مدى نجاح مقدم الخدمة في تأدية الخدمة بالكفاءة المطلوبة.

٥. على مقدمي الخدمات الاهتمام الشخصي بالعملاء عند تقديم الخدمة، وذلك لأن الخدمة تعدّ شخصية وعامة في الوقت نفسه، أي بمعنى أنها قد تقدم للشخص بشكل منفرد، وقد تقدم لمجموعة من الأشخاص يشتركون في الخدمة نفسها في آن واحد (مجموعة) .

٦. يعتمد تقديم الخدمة على التفاعل البشري المباشر بين مقدم الخدمة ومتلقيها في حينها، ولذا فإن على مقدم الخدمة الحرص على خلق الانطباع الأول الإيجابي لدى متلقي الخدمة من خلال حرصه على جودة تقديم الخدمة في لحظتها.

٧. يتولد الطلب على الخدمات لدى العملاء من مدى الثقة والارتياح في الطريقة و الأسلوب والشخص الذي يقدم تلك الخدمة، وهكذا نجد كثيراً من طالبي الخدمة يتوجهون في طلب الخدمة من أشخاص بعينهم دون غيرهم.

٨. لأن رغباتنا كبشر غير محدودة وغير ثابتة، فإن عملية تقديم وعرض الخدمات عملية مرنة تُمكّن من تطوير الخدمات الحالية وتحسينها، وكذلك ابتكار خدمات وطرق جديدة، تؤدي إلى الحصول على أقصى درجات رضا العميل بما يحقق توقعاته.

- **السلع والخدمات:**

**الجدول الآتي يبين الخصائص المتعلقة بكل منهما.**

**الجدول (١)**

| الرقم | خصائص الخدمات | خصائص السلع |
|---|---|---|
| ١ | الخدمات "غالبا" تكون غير ملموسة. | السلع ملموسة. |
| ٢ | غير قابلة للتخزين أو النقل. | قابلة للتخزين والنقل من مكان لآخر. |
| ٣ | الخدمات لا يمكن فصلها عن مقدمها. | السلع منفصلة فقد تنتج في مكان وتقدم في مكان آخر مختلف تماماً. |
| ٤ | صعوبة وصف الخدمة وتحديد ملامحها. | سهولة وصفها وتحديد ملامحها. |
| ٥ | الخدمات غير متجانسة ويصعب تنميطها. | السلع قد تكون متجانسة وقد تكون مختلفة ولكن يمكن تصنيفها وتنميطها. |
| ٦ | صعوبة قياسها وفحصها بدقة حيث أنها تنتج وتستهلك في اللحظة نفسها. | تخضع لعملية الرقابة ويمكن قياسها وفحصها لضبط الجودة. |
| ٧ | يظهر الرضا عنها عن طريق الاستجابة العاطفية. | يظهر الرضا عنها من عدمه عن طريق أدائها العملي. |
| ٨ | الخدمة تقدم عادة بشكل شخصي. | السلعة تنتج وتقدم غالبا بشكل عام أي للجميع. |
| ٩ | الإنسان بالأساس هو منتج ومقدم الخدمة (بالرغم من ظهور الروبورت) . | الآلة (الروبورت) هو الأساس العملي لإنتاج وتصنيع السلعة. |

www. abaha. co. uk/ customer- service- &custome- care- enc/ 64219

## مفهوم جودة الخدمة:

يرجع مفهوم الجودة التي يقصد بها طبيعة الشخص أو الشيء Qualitas إلى الكلمة اللاتينية Quality ودرجة صلاحيته، وكانت تعني قديما الدقة والإتقان. فالدين الإسلامي الحنيف أعطى اهتماماً واسعاً في التوكيد على العمل الجاد والنافع، وهو ما نصت عليه الآية الكريمة: ﴿**وقل اعملوا فسيرى الله عملكم ورسوله والمؤمنون**﴾ التوبة ١٠٥، أما السيرة النبوية الشريفة فهي غنية بالأحاديث الشريفة التي تعظم العمل، فيقول الرسول محمد صلى **الله** عليه وسلم: «إن **الله** يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه»، رواه البيهقي عن عائشة. (الدرادكة، والشلبي، ٢٠٠٢، ص ١٥)

"أصبح واضحاً أن جودة الخدمات أمر ملح يواجه المؤسسات المختلفة، فلم يعد يكفي مجرد الإيمان بأهمية تقديم خدمة ذات جودة متميزة، وإنما يتطلب سعي الإدارة إلى الاهتمام بشكاوى العملاء واقتراحاتهم، ومعرفة انطباعاتهم عن الخدمة المقدمة، وتطوير جودة الخدمة، والارتقاء بمستواها، حتى تصل إلى التّميز الذي يطمح إليه مقدمو الخدمة والمستفيدون منها على حد سواء". (إدريس، ٢٠٠٦، ص ٣٧)

أعطيت للجودة معان كثيرة فهي فكرة متعددة الجوانب يمكن وصفها على المستوى العام، كما يراها (Bebono بيونو) أنها بمثابة صينية جامعة) وهي تضم تركيزاً مشحوناً بكل التفسيرات المحتملة، ويصفها (راجافار Rajavaral) كمظلة تجمع معاً مختلف التقديرات السياسية، والإدارية، والتنظيمية والمهنية (Elli Sin Ikka, 1999, p131) ، وذكر (باتل١٩٩٤) أن الجودة مفهوم محير له معان عدة، مختلفة ومتباينة، ويعود ذلك في جانب منه إلى اختلاف الأوضاع التي يطبق فيها المصطلح. وقدم علماء الجودة أمثال (Juran, Feigenbaum, Ishikawa, Deming, Grosby) تعريفات متعددة للجودة، كما ورد في قاموس الجودة، وكلها يشير إلى أن الجودة ترادف مصطلحات مثل درجة التميز، وطبيعة العلاقة، النوع أو الخاصية، والجودة كمفهوم ليس مطلقاً، إذ إنها تعني أشياء مختلفة لأناس مختلفين، وارتبط مفهوم الجودة بمصطلحات أخرى مثل الحاجة والطلب، والتي نالت كثيراً من الجدل المفاهيمي بين الباحثين، ويعرفها (Garwin) بأنها إرضاء لحاجات الزبائن وتوقعاتهم وما يتبع ذلك من إستقرارية الخدمات العامة المتاحة لهم، ووصفها (Murto) بأنها تناغم الخدمات الاجتماعية المعروضة وانسجامها مع حاجات الزبائن، كما ارتبط مفهوم الجودة أيضاً بالتوقع، وعرفها (Bouckaert & Pollit) بأنها "خط يقع بين توقعات مستخدمي الخدمة، وإدراكاتهم للخدمة الفعلية"، وعرفت كذلك بأنها "حكم على إدراك المستهلكين". (Ellisinikka1999,p132) .

كما عرّفت الجودة أيضاً بأنها: "حكم على إدراك المستهلكين في كيفية مقابلة الخدمة لحاجاتهم، فجودة الخدمات هي التي تقابل الحاجات الحقيقية في الوقت الصحيح، وفي الطريق الصحيحية". (Rod, Sheet & et, al, 2002 ,p435) .

- **عناصر اختبار جودة الخدمات:**

توجد ثلاثة عناصر رئيسة تدخل في اختبار جودة الخدمات وهي: المطابقة للهدف، ودرجة الاستجابة، والمطابقة للمواصفات، **ويمكن أن تصنف الجودة حسب عناصرها الرئيسة في نظام يضمن الجودة واستناداً إلى (Overtvit) و (Herbert and Curry) إلى ثلاثة أنواع:**

١. Customer Quality جودة المستهلك.

٢. Professional Quality جودة مهنية.

٣. Management Quality جودة العملية أو الإدارة.

(Sharifah,latifa & el. al,2000, p. 838) .

بما أن الجودة مفهوم نسبي لتقويم حالة تبادل معينة في فترة زمنية محددة، فإنها ترتبط بشكل وثيق بفكرة Value القيمة، حيث تتداخل الجودة والقيمة بشكل وثيق جداً في ذهن المستهلك (العميل) ، باعتباره الحكم النهائي على قيمة أي عملية تبادل، فالجودة والقيمة في ما يراهما ويحددهما العميل الذي يقوم بعميلة التقويم على أساس المقارنة مع جودة وقيمة الخدمات التي يقدمها الآخرون، المنافسون وغيرهم. (العلاق، ٢٠٠١، ص١٨٢)

- **قياس جودة الخدمات:**

نالت مقاييس جودة الخدمة انتباه مجموعة من الباحثين منذ سبعينيات القرن الماضي، حيث تركزت الجهود على محاولة إيجاد المنهجية المناسبة لقياس جودة الخدمات. وتنسب أول محاولة لقياس جودة الخدمات إلى باراسورمان وزملائه، حيث تمكنوا من تصميم مقياسهم الشهير Servqual لقياس ما يعرف بالفجوات بين الخدمات المتوقعة من العملاء، وبين الخدمات التي يدركها العملاء فعلياً، حيث حددوا في البداية عشرة أبعاد لقياس جودة الخدمات وهي: التّجسيد، والأمانة، والاستجابة، والمنافسة، والمجاملة، والمصداقية، والأمن، والحرية، والاتّصال، وفهم العميل. (Parasuraman el. al 12 ,1985,) **ثم تمكنوا بعدها بسنوات من تطوير المقياس**

**ليشمل خمسة أبعاد وهي**: (Parasuraman et. al. 1988, p15)

١. **العناصر الملموسة Tangibles**: وتتضمن هذه العناصر أربعة متغيرات، تقيس توافر حداثة الشكل في تجهيزات المنظمة، والرؤية الجذابة للتسهيلات المادية، والمظهر الأنيق لموظفيها، وتأثير المظهر العام للمنظمة.

٢. **الاعتمادية المصداقية Reliability**: وتتضمن خمسة متغيرات تقيس وفاء المنظمة بالتزاماتها التي وعدت بها عملاءها، واهتمامها بحل مشكلاتهم، وحرصها على تحري الدقّة في أداء الخدمة، والتزامها بتقديم خدماتها في الوقت الذي وعدت فيه بتقديم الخدمة لعملائها، واحتفاظها بسجلات دقيقة خالية من الأخطاء.

٣. **سرعة الاستجابة Responsiveness**: ويتضمن هذا البعد أربعة متغيرات، تقيس اهتمام المنظمة بإعلام عملائها بوقت تأدية الخدمة، وحرص موظفيها على تقديم خدمات فورية لهم، والرغبة الدائمة لموظفيها في معاونتهم، وعدم انشغال الموظفين عن الاستجابة الفورية لطلباتهم.

٤. **الثقة في التعامل والآمان Assurance**: يحتوي هذا البعد على أربعة متغيرات تقيس حرص الموظفين على زرع الثقة في نفوس العملاء، وشعور العملاء بالأمان في تعاملهم مع الموظفين، وتعامل الموظفين بلباقة معهم، وإلمامهم بالمعرفة الكافية للإجابة عن أسئلتهم.

٥. **الاهتمام (التعاطف) Empathy**: يشتمل هذا البعد على خمسة متغيرات تتعّلق باهتمام موظفي المنظمة بالعملاء اهتماماً شخصياً، وتفهمهم لحاجاتهم، وملاءمة ساعات عمل المنظمة لتناسب جميع العملاء، وحرص المنظمة على مصلحتهم العليا، والدراية الكافية باحتياجاتهم.

جودة الخدمات في مراكز خدمات الجمهور تتكون بشكل عام من أبعاد عدة، وهذه الأبعاد تؤثر بشكل مباشر على رضا متلقي الخدمة، ويرى الباحثان أن من بين هذه الأبعاد توجد ثلاثة أبعاد رئيسة، تؤثر أكثر من غيرها بشكل مباشر على رضا متلقي الخدمة **وهذه الأبعاد هي**:

١. **بُعد إجراءات سير المعاملات، ويشمل**: إنجاز المعاملات في وقت محدد دون تأخير، ووضوح الإجراءات وبساطتها وبعدها عن الروتين.

٢. **بُعد كفاءة الموظفين وحسن تعاملهم، ويشمل**: تعامل الموظفين مع المراجعين بأدب واحترام واستجابتهم لاحتياجاتهم، وتواجدهم دائما على رأس عملهم، وتنفيذ المعاملات بسهولة ويسر، وفي الوقت المحدد و دون تمييز.

٣. **بُعد الخدمات المقدمة من المركز وتشمل**: فاعلية مكتب خدمات الجمهور من حيث سهولة الوصول إليه وتوافر الخدمات المرافقة مثل: مواقف سيارات، ولوحات إرشادية واضحة تدل على الأقسام، ولوحات تعرّف بأسماء الموظفين بشكل واضح، ولوحات تدل على متطلبات تقديم طلب الخدمة وآلية سير المعاملة، وإشارات أو أرقام تحدد دور المراجعين، وأماكن جلوس ملائمة للمراجعين مع مراعاة توافر سهولة الوصول لذوي الاحتياجات الخاصة، وتوفر النماذج المطلوبة لتقديم طلب الخدمة، ومرافق صحية، وفعالية الاتصال الهاتفي بالمركز، وخدمة تصوير الوثائق، وإمكانية تسديد رسوم المعاملة داخل المركز نفسه... إلخ. (Parasuraman et. al. 1988, p16 ) .

## مفهوم رضا العملاء:

رضا العملاء مفهوم غامض ويصعب قياسه، والمظهر الفعلي لدرجة الرضا قد يختلف من شخص لآخر، ومن خدمة إلى أخرى. إن حالة الرضا تعتمد على عدد من المتغيرات النفسية والجسدية، التي تترابط مع سلوكيات الرضا على حد سواء. مستوى الرضا يمكن أن يختلف تبعاً لخيارات أخرى لدى متلقي الخدمة وتبعاً للتوقعات التي يمكن لمتلقي الخدمة مقارنتها بخدمات المنظمة.

لقد عرّف مفهوم رضا العملاء بأنه: «إدراك العميل لمستوى إجابة المعاملات لحاجاته وتوقعاته».

Jean Michel, La Satisfaction Qualité Dans Les Services, AFNOR, .Paris ,2001, P108

ويعرّف كذلك بأنه: «إدراك العميل لمستوى تلبية مطالبه».

France Qualité Public , La Satisfaction Des Usagers/ Clients/ Citoyens .Du Services Public , La Documentation Française , Paris , 2004 , P19

كما عرفه عبيد سعد العبدلي (http:// www. dralabdali. com/ happy- customer) بقوله «إن رضا العملاء يتمثل في العلاقة الطردية بين ما يتوقعونه وبين ما يحصلون عليه».

من خلال التعاريف السابقة نستنتج بأن الرضا عبارة عن شعور وإحساس نفسي يعبر عن الفرق بين أداء السلعة أو الخدمة المدركة وتوقعات العميل، **وبذلك يمكن التمييز بين ثلاثة مستويات**:

أ. الأداء أقل من التوقعات------ اللاجودة- العميل غير راض.

**ب.** الأداء يساوي التوقعات------ الجودة– العميل راض.

**ت.** الأداء اكبر من التوقعات----- الجودة العالية– العميل راض جدا.

وبذلك فإن المستويات العالية من الجودة تخلق نوعاً من الارتباط العاطفي بين العميل والمؤسسة وبالتالي يخلق هذا الارتباط الولاء والوفاء للمؤسسة. عبيد سعد العبدلي، ٢٠/ ٧/ ٢٠١٣ (http:// www. dralabdali. com/ happy- customer)

## أهمية قياس رضا العملاء:

تتعرض المنظمات الحكومية لكثير من الصعوبات في تحقيق رضا العملاء، ويتأثر رضا العملاء عن الخدمات المقدمة لهم، سلباً أو إيجاباً، بالخبرات السابقة والانطباع المتكون لديهم من خلال ما يسمعه كل منهم من غيره أو من وسائل الإعلام، ومن هنا فإن وجود معلومات كافية عن العملاء ومعلومات مرتدة منهم عن مدى رضاهم عن الخدمة سوف يحدُّ من تلك الصعوبات، ويقود إلى إرضاء العملاء (إسكوت، ١٩٩٦ ص، ٢٠) .

يشير جون برات (John Pratt) إلى أن ما يمكن قياسه يمكن عمله، فمع عدم قياس النتائج يصبح من الصعب تحديد النجاح من الفشل، ومن ثم لن نستطيع أن نتعلم من الخطأ ونعالجه أو أن نستفيد من النجاح ونكافئه، ومن ثم لا تستطيع أن نكسب تأييد العامة. (Obsborne & Gaebler 1992. p 146) .

ومن أهم دوافع قياس رضا العملاء الطلب المتزايد على تحسين والخدمات تطويرها في القطاع الحكومي، وكذلك ارتباط الجودة بالرضا، فالجودة تتطلب عمل الأشياء بطريقة صحيحة ومن أول مرة وبفعل تصاعد طلبات المستفيدين من الخدمات الحكومي، ة ارتفع مستوى الجودة المطلوبة من قبلهم.

للوصول إلى تحقيق التميز ورضا العملاء، ينبغي من القيادة الإدارية للمؤسسات الحكومية تحديد متطلبات المستفيدين والسعي لتحقيقها، وكذلك ضمان التحسين المستمر، ويدعو ديمنج (Deming) في كتابه "الخروج من الأزمة" إلى أن تكون المقاييس جزءاً أساسياً من إجراءات تحقيق الجودة. فيما يشير (Obsorne & Gaelbert,1992, p148) في كتابهما "اختراع الحكومة" إلى أن تحقيق رضا العملاء هو أفضل أسلوب للبقاء والمنافسة، وأن الإدارة الحكومية يجب أن تنبذ الفكر البيروقراطي الذي ينظر للعميل بأنه صاحب حاجة، وهذه الحاجة لا يمكن الحصول عليها إلا عن طريق الإدارة الحكومية، فالعملاء هم سبب وجود الإدارة الحكومية، حيث يتوقف نجاح أي دائرة في تحقيق الجودة في خدماتها على رضا العملاء، وهو المقياس الذي يجب أن تسترشد به لقياس مدى نجاحها في تحقيق الجودة للجماهير والارتقاء بمستوى الخدمة المقدمة لهم.

يعتمد رضا العملاء على عدد كبير من العوامل المختلفة كجودة الخدمة، والسعر، والحاجة، إلخ، إلا أن أهم هذه العوامل من وجه نظر كثير من رواد الإدارة هو جودة الخدمة، ولذلك نشأت في العديد من الدول ومنها العربية، جوائز وطنية تمنح للمنظمات التي تحقق الجودة والتميز في تقديم الخدمة وإرضاء المتعاملين.

يُقاس رضا العملاء من خلال الاتصال المباشر بالعملاء، وإجراء الدراسات والزيارات الميدانية لهم لاستطلاع آرائهم، وفي هذا السياق يقترح "الحناوي" أنه لكي نعمق فكرة التوجه بالعميل، يتطلب ذلك اتخاذ الوسائل والأساليب العلمية الدقيقة كافة لقياس رضا العملاء، وإنشاء نظام معلومات العملاء، والحرص على تحديد وتحليل احتياجاتهم وتوقعاتهم والتعرف عليهم والحرص على تنمية العلاقات معهم من خلال التواصل معهم، حيث يُترجم ذلك إلى إستراتيجيات وخطط تحقق التحسين المستمر وإرضاء العملاء. الاتصال بالعملاء من أجل قياس مستوى رضاهم ومعرفته يمكن أن يكون عن طريق الاتصال الشفهي أو من خلال الاتصال الكتابي، وفي الحالين تتعدد الأساليب، وتشمل على إجراء المحادثات الهاتفية مع العملاء وسؤالهم عن احتياجاتهم، وتنظيم زيارات لهم، وإجراء المقابلات معهم وإرسال استمارات استقصاء الآراء البريدية لهم، وتلقي ملاحظاتهم ومقترحاتهم، وتنظيم اللقاءات وتكوين مجالس العملاء، كل ذلك للتعرف إلى الأمور الأكثر قيمة لديهم، ومن ثم اتخاذ الإجراءات المناسبة في ضوء ذلك. (الحناوي والسيد ١٩٩٨، ص ١٦١) .

## الدراسات السابقة:

دراسة (**الرحاحلة، والعربي ٢٠١٢**) بعنوان: «درجة رضا المراجعين لوزارة التربية والتعليم في مراكزها في الأردن عن الخدمات المقدمة»، حيث هدفت الدراسة إلى الكشف عن موطن الضعف في الخدمات المقدمة للمراجعين، ونقاط القوة للعمل على تحسين مستوى الخدمة المقدمة لهم، وقد استخدم الباحث الاستبانة أداة لقياس درجة رضا متلقي الخدمة في وزارة التربية والتعليم وتوصلت الدراسة إلى وجود درجة عالية من الرضا لدى المراجعين عن الخدمات المقدمة لهم وإن قسم خدمات الجمهور يسهل الحصول على الخدمة، والنماذج والوثائق المطلوبة متوافرة فيه وهناك توافر لأماكن الانتظار للمراجعين فيها ويوجد لوحات إرشادية دالة على أماكن تقديم الخدمة، والموظفين يتعاملون دون تمييز مع المراجعين.

دراسة **(Al Weshah, 2010)** بعنوان «درجة قياس مدى رضا متلقي خدمة النقل العام للركاب في الأردن»، حيث هدفت الدراسة إلى تحديد احتياجات الركاب وتوقعاتهم،

والحصول على التغذية الراجعة من متلقي الخدمة وتحسين الأداء وتطوير الخدمات المقدمة للمواطنين المستفيدين من خدمة النقل العام في المملكة، وقد استخدمت الباحثة أسلوب اختيار عينة إحصائية ممثلة جغرافياً وسكانياً للفئة المستهدفة، مع القيام ببحث ميداني مسبق لجمع الحقائق واستفتاء لآراء المشاركين بما يحقق أهداف الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة رضا الركاب عن وسائل النقل العام متوسطة وبنسبة ٦٢٪ فقط، فيما كانت درجة رضا الركاب عن المظهر العام مقبولة وبنسبة ٥٣. ١٪، وهناك التزام من قبل السائق بخط سير المركبة بنسبة مقبولة أيضاً، وان نسبة كبيرة لم تكن راضية عن الالتزام بمواعيد سير الرحلات، ونسبة متوسطة من الركاب راضية عن نظافة الباصات، وإن الشكاوي التي ترفع من الركاب للإدارة تستغرق وقتاً كبيراً للرد عليها وهناك تدنٍ للمستوى الأخلاقي لدى السائق والمعادن والعاملين في المجمّع، وهناك حمولة زائدة في الباصات للركاب، وانعدام النظافة لدى المجمعات.

دراسة (**مطالقة، ٢٠١٠**) بعنوان: «قياس رضا متلقي الخدمة والمتعاملين وتحديد احتياجاتهم في هيئة تنظيم قطاع الاتصالات في الأردن» حيث هدفت الدراسة إلى التعرف إلى مستوى رضا متلقي الخدمة من الشركات العاملة والمرخصة من هيئة تنظيم قطاع الاتصالات لشهر شباط ٢٠١٠، استخدم الباحث أسلوب العينة العشوائية من المراجعين لشركة الاتصالات والبالغة (٢١) مراجعاً، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان أبرزها: أن متلقي الخدمة يعلمون مسبقاً عن كيفية تقديم الخدمة، وأن نسبة ضعيفة من متلقي الخدمة يحصلون عليها من موقع الهيئة الالكتروني، وان نسبة ٧٥. ٥٪ منهم راضية عن الخدمة المقدمة وأن ٩١٪ منهم راضون عن موظفي الهيئة، وأن ٨١. ٢٥٪ منهم راضون عن مكان تواجد الهيئة، و٨٦. ٢٥٪ منهم راضون عن نظافة مبنى الهيئة، ولا توجد أية مشكلات في تقديم الشكاوي للهيئة.

دراسة **(Padhy & Rath, 2010)** بعنوان: «رضا المريض وفعالية التسويق في المستشفيات الكبيرة المختارة في الهند» هدفت الدراسة إلى التعرف إلى العلاقة بين رضا المرضى وفعالية التسويق، شارك في هذه الدراسة ٣٠٠ من المرضى و ٨٠ من المديرين التنفيذيين للتسويق من ستة مستشفيات، ثلاثة من القطاع العام وثلاثة من القطاع الخاص من المدن التوأم (حيدر أباد وسيكوندر أباد) .

استخدمت المقابلة والاستبانة في جمع المعلومات، واستخدمت المتوسطات والانحرافات المعيارية، وقيم F لعرض النتائج، وفي ضوء الفرضيات التي وضعت، وجد أن المرضى في المستشفيات الخاصة أكثر رضا بجودة الخدمات من نظرائهم في المستشفيات

الأخرى، وكذلك أثبتت الدراسة أن مديري التسويق في القطاع الخاص أكثر فعالية من زملائهم في المستشفيات الأخرى وبناء على ذلك رُفضت الفرضية الصفرية.

دراسة (**درويش، ٢٠٠٩**) بعنوان: «أثر جودة الخدمات التي تقدمها البلديات في فلسطين على رضا المستفيدين»، وقد هدفت الدراسة إلى تحديد أثر جودة الخدمات التي تقدمها البلديات في فلسطين على رضا المستفيدين، باستخدام مقياس الأداء (Service Performance) بأبعاده الخمسة والذي يركز على قياس الأداء الفعلي للخدمة المقدمة للعميل، وكشفت الدراسة عن وجود أثر للأبعاد الخمسة المكونة لمقياس جودة الخدمة على مستوى رضا المستفيدين منها، فيما تبين من نتائج الدراسة وجود رضا ايجابي عن الخدمات التي تقدمها البلديات في فلسطين، وأن أفضل محددات الجودة هي العناصر الملموسة وأسوأها هو التعاطف، وأن زيادة الاهتمام بأبعاد جودة الخدمة يؤدي إلى زيادة رضا المستفيدين.

دراسة (**الشريفات، ٢٠٠٩**) بعنوان: «قياس درجة رضا المنتفعين من خدمات دائرة الأراضي والمساحة في محافظة المفرق، الأردن»، وقد هدفت الدراسة إلى قياس درجة رضا المنتفعين في محافظة المفرق – الأردن عن جودة الخدمات التي تقدمها دائرة الأراضي والمساحة في هذه المحافظة»، واستخدم الباحث أسلوب الاستبانة باستخدام العينة العشوائية لجمع البيانات والمعلومات اللازمة، وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة رضا أفراد العينة عن مستوى الخدمات المقدمة في هذه الدائرة متوسطة، وأن هناك جملة من الممارسات في تقديم الخدمات قد أثرت سلبا على درجة رضا المنتفعين، منها: إسهام العلاقات الشخصية في تسهيل المعاملات، وإمكانية الاتصال مع المراجعين لاستكمال معاملاتهم قليلة، وضعف ممارسة الشفافية، إضافة إلى الوساطة والمحسوبية وضعف توافر جو تسوده العدالة في تقديم الخدمات، مع عدم وجود النصح والإرشاد باستمرار للمراجعين لانجاز معاملاتهم بسهولة ويسر.

دراسة (**عبيسات، ٢٠٠٨**) بعنوان: «مؤشرات جودة الخدمات لرضا متلقي الخدمة في مؤسسة المناطق الحرة، الأردن» حيث هدفت الدراسة إلى معرفة تقويم متلقي خدمات مؤسسة المناطق الحرة لجودة الخدمات المقدمة حسب الأبعاد المكونة لمقياس (Servpert) وقد افترض الباحث في استخدامه لمنهجية البحث أن جودة الخدمات تتكون من خمسة أبعاد رئيسة كما قدمها (Parasuramen) في مقياس (Servpert) وشملت الأبعاد الجوانب المادية الملموسة، الاعتمادية، الاستجابة، الأمان التعاطف، وقد تبين من نتائج الدراسة أن المؤسسة تستخدم تكنولوجيا حديثة في إنجاز أعمالها وان المباني والمكاتب منظمة بصورة تسهل الحصول على الخدمة، وأن الموظفين يظهرون بمظهر لائق ومميز مع توفر

المرافق الضرورية في المبنى، وأن سلوك الموظفين يبني الثقة لدى متلقي الخدمة، وان ساعات العمل الرسمي مناسبة وتفي بالغرض، وان المؤسسة تقوم بتحسين خدماتها وتطوير إجراءات العمل بشكل دائم، وهناك مبادرة سريعة لدى الموظفين لخدمة المراجعين، وعلى الرغم من ذلك، فقد أشارت الدراسة إلى عدم رضا المراجعين عن التزام المؤسسة بانجاز المعاملات في الوقت المحدد، وعدم جدية بعض الموظفين في حل أية مشكلة طارئة، وعدم الاهتمام بإيجابية في التعامل مع الشكاوي، ولا يتلقى المراجعين بلاغاً بانتهاء معاملاتهم.

دراسة (**الغانم، ٢٠٠٦**) بعنوان: «العوامل الشخصية والوظيفية للعاملين بوحدات خدمات الجمهور وعلاقتها بأدائهم»، وهدفت الدراسة إلى التعرف إلى العوامل الشخصية والوظيفية التي يتمتع بها العاملون بوحدات خدمات الجمهور بمرور القسيم بالسعودية، وتبيان مستوى أدائهم، واستخدم الباحث المنهج الوصفي من خلال تطبيق مدخل المسح الاجتماعي لعينة الدراسة المكونة من (١٥٢) مفردة. وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج كان أهمها: تمتع أكبر الفئات السنية عمراً من العاملين بوحدات خدمات الجمهور بمرور القسيم بمستوى عال من الأداء، وأن العاملين يستغرقون وقتاً أطول في أداء العمل وهم على رضا عن أداء عملهم، وأنه يجب إتاحة مزيد من فرص التدريب في مجال خدمة الجمهور وتقليل أعداد المراجعين وضغوط العمل التي تعوق الأداء مع اعتماد نظام (المراجعة المتسلسل) من يحضر أولاً يُخدم أولاً، وأنه يجب زيادة الحوافز المخصصة للعاملين بوحدات خدمات الجمهور بمنطقة مرور القسيم.

دراسة **(Wisniewski,2001)** بعنوان: «احتياجات القطاعات الحكومية لقياس جودة الخدمات المقدمة من وجهة نظر المراجعين في السلطات المحلية الاسكتلندية»، وقد هدفت الدراسة إلى تحديد حاجات القطاعات الحكومية لقياس الجودة من خلال قياس رضا المراجعين عن خدمات السلطات المحلية باستخدام مقياس (Senguel) بالتطبيق على الموارد في ٣٢ سلطة محلية اسكتلندية، وتوصلت الدراسة إلى أن المديرين وجدوا أبعاد جودة الخدمة مفيدة في الحصول على آراء الزبائن حول الخدمة المقدمة ما يؤدي إلى تحسينها وتحقيق رضا المراجعين.

دراسة **(Sharifah & Et. Al, 2000)** بعنوان: «جودة الخدمة التي يمكن أن تؤدي إلى رضا المستهلك» وقد هدفت الدراسة إلى التعرف إلى مدى جودة الخدمة المقدمة للمواطنين في ست وزارات ماليزيا، وشملت عينة الدراسة ٣٣٠ مستهلكاً، واستخدم الباحثون نموذج (Servqual) لقياس درجة رضا المستهلكين عن الخدمات المقدمة في هذه الوزارات، وقد

بيّنت الدراسة أن هذا المقياس يعدّ مؤشراً للقدرة على تحسين الخدمة المقدمة للمستهلك وتوفير خدمة أفضل مستقبلا ما يعني زيادة رضا المستهلكين.

دراسة (**الخريص**، ١٩٩٦) بعنوان: «مهارات التعامل مع الجمهور وعلاقتها بكفاءة الأداء، دراسة تطبيقية على إداريي الجوازات والجمارك في مطار الملك خالد الدولي بالرياض»، وهدفت الدراسة إلى مدى تحسين الأسلوب الذي يتعامل به مجتمع الدراسة مع الجمهور وانعكاسه على كفاءة الأداء، والتعرف إلى الاهتمام الذي يوليه العاملون للسرعة والدقة في إنهاء إجراءات الجمهور وانعكاسه على كفاءة الأداء، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج منها: إن الاهتمام يكسب تعاون الجمهور، ويحقق فائدة للعمل الذي يقوم به الفرد، والذي يعود على أهداف الإدارة، ما يستوجب أن تقوم المنظمة بدراسة الطرق التي تكفل هذا التعاون، ونه يجب ربط العلاقة الطيبة ومهارة التعامل والسرعة والدقة بكفاءة الأداء للعاملين.

## التعليق على الدراسات السابقة:

تبين من خلال ما عُرض من دراسات سابقة قلة الدراسات التي اهتمت وتطرقت إلى موضوع الدراسة «قياس رضا متلقي الخدمة في مراكز خدمات الجمهور في البلديات الفلسطينية»، وخاصة في الواقع الفلسطيني، ويعزى عدم وجود مثل هذه الدراسات إلى حداثة هذه المراكز التي أسست قبل أربعة أعوام تقريباً بمبادرة وزارة الحكم المحلي وبالتعاون مع الهيئات المحلية بتمويل من قبل CHF و GIZ.

تعددت الدراسات السابقة بموضوعاتها ومناهجها وأهدافها، وان كانت هدفت في معظمها إلى التعرف إلى جودة خدمة الجمهور، ولكنها طبقت على قطاعات مختلفة ومتنوعة من أفراد وعينات الدراسة، واستخدم في معظمها المنهج الوصفي بمداخله المتعددة.

لوحظ من نتائج الدراسة الحالية رضا متلقي الخدمة في مراكز خدمات الجمهور في البلديات الفلسطينية بشكل عام عن الخدمات التي تقدمها، وأن متلقي الخدمة في هذه المراكز راضون عن معاملة الموظفين لهم والتي تتسم بالاحترام والتقدير، حيث تشابهت هذه الميزة مع دراسة (مطالقة) ، ودراسة (عبيسات) ، ودراسة (الشريفات) ، ودراسة Padhy.

أظهرت نتائج الدراسة أيضاً أن وسائل الراحة متوافرة في أثناء إنتظار متلقي الخدمة في مراكز الخدمات البلدية، وتشابهت هذه الميزة مع دراسة (الرحاحله) ، وتبين أيضاً من نتائج الدراسة أن المسؤولين في مراكز الخدمات لا يعالجون المشكلات بالسرعة المطلوبة، وهذا ما تعارض مع دراسة (مطالقة) ، ودراسة (عبيات) ، ودراسة (الوشحان) .

وعليه فقد جاءت دراستنا لتوضح مدى رضا متلقي الخدمة في مراكز خدمات الجمهور في البلديات الفلسطينية، وعرض مجموعة من النتائج والتوصيات التي يجب الاهتمام بها من قبل المعنيين في البلديات الفلسطينية ووزارة الحكم المحلي الفلسطيني المشرفة على هذه البلديات.

## الإطار العملي للدراسة:

### منهجية الدراسة:

لغرض إنجاز هذه الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، وأسلوب المسح الميداني نظراً لملاءمته لطبيعة البحث، ونظراً لقدرة هذا المقياس على التمييز بين الدرجات المختلفة من قوة الاتجاهات، ولسهولة فهمه من قبل المستقصيين المراد قياس اتجاهاتهم.(Kinnear and Taylor, 1987,p, 325) ، فقد وصفت الظاهرة قيد الدراسة، ودرست الاختلافات في الاتجاه نحو الظاهرة.

### مجتمع الدراسة وعينته:

تكوّن مجتمع الدراسة من البلديات الفلسطينية التي لديها مراكز خدمات للجمهور في المحافظات الشمالية فقط والبالغ عددها ٢٥ بلديه.بينما سُحبت عينة عشوائية من متلقي الخدمة المراجعين الذين وافقوا على الإجابة عن أسئلة الاستبانة في خمسة مراكز خدمات للجمهور في بلديات: (نابلس، والبيرة، والرام، وبيت ساحور، وحلحول) ، ومثلث شمال المحافظات الشمالية ووسطها وجنوبها، وقد اختيرت العينة العشوائية وفق الأصول العلمية المتبعة من مجتمع الدراسة (المراكز المذكورة أعلاه) مكونة من (٢٥٠) مفردة من متلقي الخدمة فيها.

### وصف مجتمع الدراسة:

**الجدول (٢)**

**التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة**

| المتغير | المستوى | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| الجنس | ذكر | ١٧٦ | ٨١,٥ |
| | أنثى | ٤٠ | ١٨,٥ |

| المتغير | المستوى | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| الدخل الشهري بالشيكل | ١٠٠٠- ٢٠٠٠ | ٦٨ | ٣١,٥ |
| | ٢٠٠١- ٣٠٠٠ | ٨٤ | ٣٨,٥ |
| | ٣٠٠١- ٤٠٠٠ | ٣٨ | ١٧,٦ |
| | أكثر من ٤٠٠٠ | ٢٦ | ١٢,٤ |
| طبيعة العمل | عاطل | ٢٤ | ١١,١ |
| | موظف | ١٢٠ | ٥٥,٦ |
| | تاجر | ٣٤ | ١٥,٧ |
| | أعمال حرة | ٣٨ | ١٧,٦ |
| المستوى العلمي | توجيهي فأقل | ٥٦ | ٢٥,٩ |
| | دبلوم | ٦٠ | ٢٧,٨ |
| | بكالوريوس | ٨٤ | ٣٨,٩ |
| | دراسات عليا | ١٦ | ٧,٤ |
| سنوات الإقامة | ٥ سنوات فأقل | ٥٠ | ٢٣,٢ |
| | ٦ – ١٠ سنوات | ٥٦ | ٢٥,٩ |
| | ١١ سنه فأكثر | ١١٠ | ٥٠,٩ |
| المجموع | | ٢١٦ | ٪١٠٠ |

## أداة الدراسة:

صمّم الباحثان الاستبانة، ووزّعاها على أفراد مجتمع الدراسة، وتكونت الاستبانة من٢٧ فقرة حول موضوع «قياس رضا متلقي الخدمة في مراكز خدمات الجمهور في البلديات الفلسطينية»، وقد وزعّت ٢٥٠ استبانه أعيد منها ٢١٦ استبانة، أي بنسبة ٨٦٪ وهي نسبة تصلح لتعميم النتائج **وقد تكونت الاستبانة من قسمين على النحو الآتي**:

- **القسم الأول**: البيانات الشخصية، وهي مكونة من (٥) متغيرات.
- **القسم الثاني**: أسئلة الاستبانة، وهي مكونة من (٢٧) فقرة.

## قياس صدق الاستبانة ثباتها (Cronbach's Alpha) :

لقياس صدق الاستبانة عُرضت على عدد من المحكمين والأكاديميين ذوي الاختصاص

والخبرة ممن لهم دراية واطلاع بموضوع الدراسة، وقد قاموا بدراستها وتصويبها وتدقيقها ومراجعتها، حيث أخذ الباحثان بآراء المحكمين حتى صممت الاستبانة بشكلها النهائي. ومن ثم أجرى التحليل Reliability Analysis، وقيس ثبات الاختبار من خلال معادلة كرونباخ ألفا التي تشير إلى الصدق التكويني أو ما يسمى بالتجانس الداخلي، وقد وجد أن قيمة ألفا لثبات أداة الدراسة (الثبات الكلي) = (٨٥,٧٪) .

**الجدول (٣) :**

**نتائج معامل كرونباخ ألفا لثبات أداة الدراسة (الثبات الكلي)**

| البيان | عدد الحالات | عدد الفقرات | قيمة ألفا |
|---|---|---|---|
| الثبات الكلي | ٢١٦ | ٢٧ | ٨٥,٧٪ |

كلما كانت قيمة ألفا أعلى كانت الاستبانة أكثر ثباتاً في إعطاء نتائج جيدة لتحليل موضوع الدراسة.واتفق على أن قيمة ٠,٦ فأعلى تعد قيمة مقبولة لثبات الاستبانة (Malhotra,2007, p62) .

من النتيجة التي حصلنا عليها، فإن قيمة ألفا ممتازة، ما يدل على ثبات الاستبانة وأنها تشير إلى الصدق التكويني للاستبانة، أو ما يسمى بالتجانس الداخلي لفقرات الاستبانة.

## المعالجة الإحصائية:

بعد جمع بيانات الدراسة راجعها الباحثان تمهيداً لإدخالها إلى الحاسوب، وحيث أعطيت أرقاماً معينة، أي حُوّلت الإجابات اللفظية إلى أخرى رقمية، وذلك على جميع أسئلة الدراسة، **وقد اُختبر سؤال وفرضية الدراسة وحلّلا باستخدام الأساليب الإحصائية الآتية:**

١. أساليب الإحصاء الوصفي: كالتكرار والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية.

٢. قياس التجانس الداخلي (كرونباخ ألفا) .

٣. اعُتمد البرنامج الإحصائي (SPSS) من أجل عمل المقارنات المختلفة التي تبين بوضوح الفوارق والتباين بين الأحداث المدروسة وهي (One Way ANOVA، واختبار L.S.D) .

## عرض نتائج الدراسة:

حتى يتم التعرف إلى طبيعة البيانات التي جُمعت، فإنه لابد من عرضها بشكل يتيح للدارس أن يتعرف إلى متغيراتها، لتساعده على فهم أكبر وأعمق لمجتمع الدراسة، حيث ستُعرض النتائج من خلال جداول أعدت لهذا الغرض.

حُسب المتوسط المرجح لإجابات أفراد العينة على محور الدراسة باستخدام مقياس ليكرت الخماسي، وذلك من أجل معرفة اتجاه آراء المستقصيين وعمل المقارنات المختلفة، حيث يعدّ مقياس ليكرت من أفضل الأساليب لقياس الاتجاهات، وذلك على النحو الآتي:

**الجدول (٤)**

| القيمة | الوزن |
|---|---|
| غير موافق بشدة | ١ |
| غير موافق | ٢ |
| محايد | ٣ |
| موافق | ٤ |
| موافق بشدة | ٥ |

**وبإعتماد المقياس التالي لحساب المتوسط المرجح:**

**الجدول (٥)**

| المتوسط المرجح | المستوى |
|---|---|
| من ١ – ١,٧٩ | ضعيفة جداً |
| من ١,٨٠ – ٢,٥٩ | ضعيفة |
| من ٢,٦٠ – ٣,٣٩ | متوسطة |
| من ٣,٤٠ – ٤,١٩ | كبيرة |
| من ٤,٢٠ – ٥ | كبيرة جداً |

◄ **أولاً– الإجابة على سؤال الدراسة ومناقشته:**

للإجابة عن سؤال الدراسة: «**ما درجة رضا المراجعين عن جودة الخدمات المقدمة في مراكز خدمات الجمهور في البلديات الفلسطينية؟**» ستُعرض

في هذا القسم نتائج إجابات المبحوثين (المستقصيين) حول فقرات الاستبانة وتحليلها ومناقشتها من خلال الجدول الآتي:

**الجدول (٦)**

**توجهات أفراد العينة**

| الرقم | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الموافقة |
|---|---|---|---|---|
| ١ | درجة الاستجابة للاتصال الهاتفي بالمركز جيدة. | ٤,١٣ | ٠,٩٢ | كبيرة |
| ٢ | يوفر المركز وسائل الراحة أثناء انتظار تقديم الخدمة. | ٤,٣ | ٠,٦٩ | كبيرة جداً |
| ٣ | يتقيد الموظفون بالمواعيد لانجاز المعاملة. | ٣,٨٥ | ١,٠٣ | كبيرة |
| ٤ | جميع الخدمات التي احتاجها من البلدية يمكن الحصول عليها من هذا المركز. | ٤,٠١ | ٠,٨٥ | كبيرة |
| ٥ | تتسم معاملة الموظفين لي بالاحترام ودون تمييز. | ٤,٧٣ | ٣,٩٧ | كبيرة جداً |
| ٦ | توجد في المركز نشرات توضيحية للوثائق المطلوبة لكل خدمة. | ٣,٨٠ | ١,٠١ | كبيرة |
| ٧ | يوجد في المركز صندوق للاقتراحات والشكاوي. | ٢,٣٧ | ١,٣٢ | ضعيفة |
| ٨ | الموظفين متمكنون من عملهم ما يؤدي إلى تقديم الخدمة دون أخطاء جوهرية. | ٤,١٠ | ٠,٨٧ | كبيرة |
| ٩ | أتمكن من الوصول إلى المسؤول بسهولة في مركز الخدمات. | ٤,٣١ | ٠,٧٤ | كبيرة جداً |
| ١٠ | احصل على المعلومات والوثائق التي احتاجها من الزيارة الأولى للمركز. | ٤,١٣ | ٠,٨١ | كبيرة |
| ١١ | يوجد مبادرة عند البلدية لتحسين خدماتها. | ٤,٠٢ | ٠,٨٩ | كبيرة |
| ١٢ | يتواجد الموظف المعني بمتابعة المعاملة دائما على رأس عمله. | ٤,٠٦ | ٠,٩٦ | كبيرة |
| ١٣ | موقع مركز الخدمات مناسب. | ٤,٣٣ | ٠,٧٨ | كبيرة جداً |
| ١٤ | يمكن تقديم طلب الخدمة بواسطة الحاسوب. | ٣,٧٠ | ١,٠٩ | كبيرة |
| ١٥ | تم مراعاة وصول ذوي الاحتياجات الخاصة لمنطقة الخدمة في المركز بسهولة. | ٣,٩١ | ٠,٩٩ | كبيرة |
| ١٦ | اطّلع على خدمات المركز والوثائق المطلوبة لكل معاملة عبر الانترنت. | ٢,٢٩ | ١,١٨ | ضعيفة |
| ١٧ | أسماء الموظفين مكتوبة على لوحات تعريفية بشكل واضح. | ٢,٥٥ | ١,١٩ | ضعيفة |
| ١٨ | تتوفر لدى المركز النماذج المطلوبة لتقديم طلب الخدمة. | ٣,٩٤ | ٠,٨٩ | كبيرة |
| ١٩ | توجد أرقام للمراجعين للحفاظ على النظام ودور المراجع في تلقي الخدمة. | ٣,٩٢ | ٠,٩٢ | كبيرة |
| ٢٠ | يوجد سرعة في حل الشكاوي المقدمة للمركز. | ٢,٥٩ | ١,٠٠ | ضعيفة |
| ٢١ | تقوم البلدية باستطلاع رأي المواطنين حول جودة تقديم الخدمة في المركز. | ٣,٦٩ | ١,٠٥ | كبيرة |
| ٢٢ | تجميع الخدمات في مركز واحد في البلدية خطوة ايجابية لتحسين تقديم الخدمة. | ٤,١٤ | ٠,٨٦ | كبيرة |

| الرقم | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الموافقة |
|---|---|---|---|---|
| ٢٣ | يوجد حوافز للمواطنين الذين يقومون بدفع مستحقاتهم للبلدية. | ٣,٨٥ | ١,٠٠ | كبيرة |
| ٢٤ | يوجد تغيير ايجابي في الخدمات البلدية المقدمة بعد إنشاء هذا المركز. | ٤,٠٦ | ٠,٧٩ | كبيرة |
| ٢٥ | يتصف سير إجراءات المعاملات بالوضوح. | ٤,٠٧ | ٠,٧٤ | كبيرة |
| ٢٦ | راضٍ عن طريقة تقديم الخدمة في المركز. | ٤,٠٨ | ٠,٨١ | كبيرة |
| ٢٧ | أحقق هدفي من خلال زيارتي للمركز. | ٤,١٣ | ٠,٧٧ | كبيرة |
| | الدرجة الكلية | ٣,٨١ | ١,٠٤ | كبيرة |

يتضح من خلال الجدول (٦) أعلاه الذي يعبر عن مجموعة من الفقرات التي تجيب عن سؤال الدراسة: «ما مدى رضا متلقي الخدمة في مراكز خدمات الجمهور في البلديات الفلسطينية» أن الإجابات كانت متقاربة بين كبيرة وكبيرة جداً، أما بخصوص الدرجة الكلية لمتوسط إجابات المستقصيين على أسئلة الدراسة فقد بلغت (٣,٨١) وهي درجة كبيرة حسب المقياس المستخدم، وهذا يدل على أن مجمل الفقرات حصلت على معدلات كبيرة، وقد حصلت الفقرة (٥) : «تتسم معاملة الموظفين لي بالاحترام ودون تمييز» على أعلى متوسط حسابي حيث بلغ (٤,٧٣) ، وقد توافقت هذه النتيجة مع دراسات (الخريص، وعبيسات، مطالقة) ، فيما تعارضت مع دراسات (Al Weshah، الشريفات) ، وتعزى هذه النتيجة إلى المستوى العلمي العالي الذي يتمتع به موظفو مراكز خدمات الجمهور في البلديات الفلسطينية.وجاءت بعدها الفقرة (١٣) "موقع مركز الخدمات مناسب"، وحصلت على متوسط حسابي وقدره (٤,٣٣) ، وتوافقت هذه النتيجة مع دراسة (مطالقة) ، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن إدارات البلديات الفلسطينية كانت موفقة في اختيار مواقع هذه المراكز التي يسهل الوصول إليها من قبل متلقي الخدمة، فيما جاءت ثالثاً الفقرة (٩) : "أتمكن من الوصول إلى المسؤول بسهولة في مركز الخدمات"، وقد حصلت على متوسط حسابي قدره (٤,٣١) ، وتعزى هذه النتيجة إلى عدم وجود أي نوع من اللامركزية في التعامل مع متلقي الخدمة واتباع سياسة الباب المفتوح في هذه المراكز.وفي المرتبة الرابعة جاءت الفقرة (٢) "يوفر المركز وسائل راحة في أثناء تقديم الخدمة" وقد حصلت على متوسط حسابي قدره (٤,٣) ، وتوافقت هذه النتيجة مع دراسة (الرحاحلة والعربي،) ، وتعارضت مع دراسة (Al Weshah) ، وتدل هذه النتيجة على وجود اهتمام في هذه المراكز بتأمين كل وسائل الراحة لمتلقي الخدمة في أثناء تواجدهم في المركز، وتدلل هذه

الإجابات وغيرها التي حصلت على درجة موافقة بين كبيرة وكبيرة جداً، على رضا متلقي الخدمة في مراكز خدمات الجمهور في البلديات الفلسطينية على هذه الفقرات.

فيما حصلت الفقرة (١٦) : "اطلع على خدمات المركز والوثائق المطلوبة لكل معاملة عبر الانترنت" على أقل المتوسطات الحسابية أي في المرتبة الأخيرة حيث بلغت (٢,٢٩) ، تشابهت هذه النتيجة مع دراسة (مطالقة) ، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى عدم اهتمام متلقي الخدمة بالحصول على المعلومات اللازمة لإنجاز معاملاتهم عن طريق الانترنت أو عدم معرفتهم أنه يمكن الحصول على أية معلومات عن هذه المراكز من خلال الانترنت، وعدم وجود صفحات إلكترونية لهذه المراكز.وجاءت قبلها الفقرة (٧) : "يوجد في المركز صندوق للشكاوي والاقتراحات" حيث حصلت على (٢,٣٧) ، ويعزى ذلك إلى عدم وجود صناديق لتقديم الشكاوي في بعض هذه المراكز.وجاءت قبلها الفقرة (١٧) : "أسماء الموظفين مكتوبة على اللوحات التعريفية بشكل واضح" حيث حصلت على متوسط حسابي قدره (٢,٥٥) وتوافقت هذه النتيجة مع دراسة (الرحاحلة والعربي) ، وتعزى هذه النتيجة إلى أن الموظفين في مراكز خدمات الجمهور ليس لديهم لوحات تعريفية بأسمائهم تدلل عليهم وعلى مسماهم الوظيفي.ثم جاءت قبلها الفقرة (٢٠) "يوجد سرعة في حل الشكاوي المقدمة للمركز" حيث حصلت على متوسط حسابي قدره (٢,٥٩) ، وتوافقت هذه النتيجة مع دراسات (Al Weshah، عبيسات) ، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى عدم إكتمال الوثائق المطلوبة من متلقي الخدمة لمعاملته، أو عدم وجود بديل للموظف الذي سينجز هذه الخدمة، أو نتيجة إهمال بعض الموظفين في هذه المراكز.وتدلل هذه الإجابات وغيرها التي حصلت على درجة موافقة ضعيفة على عدم رضا متلقي الخدمة في هذه المراكز عن هذه الفقرات.

### ◄ ثانياً- الإجابة على فرضية الدراسة:

لفحص صحة فرضية الدراسة التي تنص على أنه: «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة رضا متلقي الخدمة في مراكز خدمات الجمهور في البلديات الفلسطينية، وبين جودة الخدمات المقدمة تعزى لمتغير الجنس»، تم إستخدام إختبار «ت» لمجموعتين مستقلتين Independent T- Test، ونتائج الجدول (٧) تبين ذلك.

**الجدول (٧)**

**نتائج إختبار «ت» لمجموعتين مستقلتين لفحص دلالة الفروق في درجة رضا متلقي الخدمة في مراكز خدمات الجمهور في البلديات الفلسطينية وجودة الخدمات المقدمة تعزى للجنس**

| | الجنس | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الفرضية | ذكر | ١٧٦ | ١,٠٦ | ١٥,٤٩ | -١,٦ | ٠,٣٦ |
| | أنثى | ٤٠ | ١,١١ | ١١,٦١ | | |

يتضح من الجدول أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠٥) في درجة إتجاهات متلقي الخدمة في مراكز خدمات الجمهور في البلديات الفلسطينية تعزى لمتغير الجنس، ما يدعونا إلى عدم رفض فرضية الدراسة، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن الخدمات البلدية تقدم لجميع متلقي الخدمة بغض النظر عن نوع الجنس.

لفحص صحة فرضية الدراسة التي تنص على: «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة رضا متلقي الخدمة في مراكز خدمات الجمهور في البلديات الفلسطينية وجودة الخدمات المقدمة تعزى لمتغيرات الدراسة، الأخرى»، وقد استخدم تحليل التباين الأحادي، (One Way ANOVA) تبعاً لمتغيرات الدراسة الخمسة، كما هو في الجدول (٨) .

**الجدول (٨)**

**نتائج تحليل التباين الأحادي لفحص دلالة الفروق في درجة رضا متلقي الخدمة في البلديات الفلسطينية، عن الخدمات المقدمة وفق متغيرات الدراسة**

| المتغير | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | الدلالة الإحصائية | قيمة "ف" Sig- Value |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الدخل الشهري | بين المجموعات | ١٠٢٢,١٤ | ٣ | ٣٤٠,٧١ | ١,٥٤ | ٠,٢٠ |
| | داخل المجموعات | ٤٦٨١٧,١٢ | ٢١٢ | ٢٢٠,٨٣ | | |
| | المجموع | ٤٧٨٣٩,٢٦ | ٢١٥ | | | |
| طبيعة العمل | بين المجموعات | ٢٧٦٦,٩٨ | ٣ | ٩٢٢,٣٣ | ٤,٣٤ | ٠,٠٠٥ |
| | داخل المجموعات | ٤٥٠٧٢,٢٨ | ٢١٣ | ٢١٢,٦١ | | |
| | المجموع | ٤٧٨٣٩,٢٦ | ٢١٥ | | | |
| المستوى التعليمي | بين المجموعات | ١٣٨٨,٨٣ | ٣ | ٤٦٢,٩٤ | ٢,١١ | ٠,١٠ |
| | داخل المجموعات | ٤٦٤٥٠,٤٣ | ٢١٢ | ٢١٩,١١ | | |
| | المجموع | ٤٧٨٣٩,٢٦ | ٢١٥ | | | |
| سنوات الإقامة في الهيئة | بين المجموعات | ٤٣,٣٣ | ٢ | ٢١,٦٧ | ٠,١٠ | ٠,٩١ |
| | داخل المجموعات | ٤٧٧٩٥,٩٣ | ٢١٣ | ٢٢٤,٣٩ | | |
| | المجموع | ٤٧٨٣٩,٦٢ | ٢١٥ | | | |

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن قيمة ألفا عند المتغيرات: (الدخل الشهري، والمستوى التعليمي، وسنوات الإقامة) أكبر من القيمة المحددة في الفرضية ٠,٠٥، ما يدعونا إلى قبول

فرضية الدراسة والقول بأنه «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠٥) نحو درجة رضا متلقي الخدمة في مراكز الخدمات الفلسطينية عن جودة الخدمات المقدمة»، تعزى لمتغيرات الدراسة «الدخل الشهري، والمستوى التعليمي، وسنوات الإقامة»، وهذا يدلل على عدم وجود اختلاف في وجهات النظر بين المستقصيين وحسب المتغيرات الثلاثة في درجة رضاهم عن الخدمات المقدمة لهم من خلال مراكز خدمات الجمهور في البلديات.وذلك لحداثة هذه المراكز وتعيين الموظفين ذوي الكفاءة وتحت إشراف وزارة الحكم المحلي ورقابتها.بينما نجد أن قيمة ألفا أصغر من القيمة المحددة في الفرضية عند متغير طبيعة العمل، ما يدعو إلى رفض الفرضية عند هذا المتغير، وهذا يعني أن أفراد عينة الدراسة قد اختلفت إجاباتهم باختلاف طبيعة العمل، ويمكن أن نعزو ذلك إلى نسبة الموظفين العالية المستقصية، والتي قد تكون غير راضية عن طبيعة الوظيفة لاعتقادهم أنّ خبراتهم وإمكاناتهم العلمية تؤهلهم لأن يكونوا في مناصب ووظائف أعلى. وقد يكون هذا الاختلاف الناتج في الإجابة بين فئتين من الفئات الأربع أو أكثر، ولمعرفة مصدر الاختلاف الناتج، فإنه يتوجب القيام بعمل اختبار أقل فرق ممكن (L.S.D) لمعرفة مصدر الاختلاف في إجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير طبيعة العمل كما هو في الجدول الآتي:

**الجدول (٩)**

**اختبار L.S.D حسب الدرجة الوظيفية**

| طبيعة العمل أ | طبيعة العمل ب | الفرق في المتوسط الحسابي | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|
| عاطل | موظف | ٧,٩١٦٦٧- * | ٠,٠١٦ |
| | تاجر | ١٢,٨٨٢٣٥- * | ٠,٠٠١ |
| | أعمال حرة | ٤,١٠٥٢٦- | ٠,٢٨١ |
| موظف | عاطل | ٧,٩١٦٦٧ * | ٠,٠١٦ |
| | تاجر | ٤,٩٦٥٦٩- | ٠,٠٨١ |
| | أعمال حرة | ٣,٨١١٤٠ | ٠,١٦٢ |
| تاجر | عاطل | ١٢,٨٨٢٣٥ * | ٠,٠٠١ |
| | موظف | ٤,٩٦٥٦٩ | ٠,٠٨١ |
| | أعمال حرة | ٨,٧٧٧٠٩ * | ٠,٠١١ |
| أعمال حرة | عاطل | ٤,١٠٥٢٦ | ٠,٢٨١ |
| | موظف | ٣,٨١١٤٠- | ٠,١٦٢ |
| | تاجر | ٨,٧٧٧٠٩- * | ٠,١١٠ |

يوجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية في المتوسط الحسابي

نلاحظ من الجدول (٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة من الذين لا يعملون أي أن طبيعة عملهم أنهم عاطلون عن العمل، أي أن إجابات الذين طبيعة عملهم موظف وتاجر اختلفت عن إجابات أفراد العينة الذين طبيعة عملهم عاطلين عن العمل.كما يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة من الذين طبيعة عملهم موظف مع إجابات العاطلين عن العمل، وكذلك يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة من الذين طبيعة عملهم تاجر مع الذين لا يعملون ومع أصحاب الأعمال الحرة، وكذلك يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة من الذين طبيعة عملهم أعمال حرة مع الذين طبيعة عملهم تاجر، ويستدل من ذلك أن العاطلين عن العمل سبب وقوع قيمة ألفا أقل من ٥٪، ويمكن أن يعزى ذلك إلى مجموعة من العوامل من أهمها كونهم لا يعملون، وبالتالي لا يوجد لهم دخل، أو أن دخلهم محدود، مما يعوق تسديد التزاماتهم تجاه الهيئة المحلية، وبالتالي قد يعوق تواصلهم مع هذه المراكز.

هذه الاختلافات المذكورة كانت مؤشراً إحصائياً على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إستجابات أفراد العينة عند مستوى الدلالة ($\alpha$=٠,٠٥) حول درجة رضا متلقي الخدمة في مراكز خدمات الجمهور في البلديات الفلسطينية تعزى لمتغير طبيعة العمل، مما يدعو إلى رفض الفرضية.

## ملخص النتائج:

يتضح من خلال معالجة النتائج أنها قد أجابت على فرضية الدراسة التي تنص على: «لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجة رضا متلقي الخدمة في مراكز خدمات الجمهور في البلديات الفلسطينية، وبين جودة الخدمات المقدمة تبعاً لمتغيرات الدراسة»، **فقد أظهرت الدراسة النتائج الآتية:**

١. متلقو الخدمة راضون عن معاملة الموظفين لهم حيث تتسم هذه المعاملة بالاحترام والتقدير، واتفقت هذه النتيجة مع دراسات: (الرحاحلة والعربي، مطالقة، عبيسات) ، وتعارضت مع دراسة (Al Weshah) .

٢. وسائل الراحة متوافرة في أثناء انتظار متلقي الخدمة في مراكز خدمات الجمهور في البلديات، وأتفقت هذه النتيجة مع دراسة (الرحاحلة والعربي) ، وتعارضت مع دراسة (الشريفات) .

٣. حسب رأي متلقي الخدمة في مراكز خدمات الجمهور في البلديات الفلسطينية، فإن موقع هذه المراكز يعدّ مناسباً لهم.واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (مطالقة) .

٤. يعدّ الوصول إلى المسؤول في مراكز الخدمات من قبل متلقي الخدمة في هذه المراكز سهلاً ومتاحاً.

٥. لا يوجد في بعض مراكز الخدمات صناديق للشكاوي والمقترحات.

٦. بعض متلقي الخدمة في مراكز خدمات الجمهور لا يطلعون على الوثائق المطلوبة لكل معاملة من خلال موقع المركز على الشبكة العنكبوتية (الانترنت) ، وتشابهت هذه النتيجة مع دراسة (مطالقة) ، وتعارضت مع دراسة (عبيسات) .

٧. نسبة كبيرة من المستقصيين أفادوا بأنه لا يوجد أسماء للموظفين مكتوبة على لوحات تعريفية بشكل واضح، وتعارضت هذه النتيجة مع دراسة (الرحاحلة والعربي) .

٨. حل المشكلات من خلال الشكاوى المقدمة للمركز يستغرق وقتاً طويلاً، وتشابهت هذه النتيجة مع دراسات (Al Weshah ، عبيسات) ، وتعارضت مع دراسات (مطالقة) .

٩. توجد درجة رضا لدى متلقي الخدمة في مراكز الخدمات الفلسطينية تعزى لمتغيرات الدراسة "الجنس، والدخل الشهري، والمستوى التعليمي، وسنوات الإقامة"، بينما نجد عدم رضا من قبل متلقي الخدمة في مراكز خدمات الجمهور عن طبيعة الخدمات المقدمة، ويعزى ذلك لمتغير "طبيعة العمل".

١٠.آلة تحديد الدور لا تعمل بشكل منتظم وكثيرة التعطل، وغير موجودة في بعض المراكز، وتشابهت هذه النتيجة مع دراسة (الغانم) .

١١.اشتكى بعض المستقصيين بأنه توجد بيروقراطية في معالجة طلبات الخدمة، بمعنى أن المعاملات تأخذ وقتاً طويلاً لإنجازها قد يصل إلى ساعات أو أيام، وتشابهت هذه النتيجة مع دراسات (عبيسات، الخريصي)

## التوصيات:

**استناداً إلى ما أظهرته نتائج الدراسة، فإن الباحثين يقدمان التوصيات الآتية:**

١. ضرورة البحث عن السبب في تأخر الإنجاز وحل المشكلات، ووضع الآليات المناسبة للتغلب عليها.

٢. عمل لقاءات جماهيرية واستخدام وسائل الإعلام المحلية لتوضيح الخدمات المقدمة من قبل مراكز الخدمات في البلديات الفلسطينية، وكيفية تقديم الطلب للحصول عليها والوثائق المطلوبة، وخاصة عبر الشبكة العنكبوتية (الانترنت) .

٣. ضرورة أن تقوم مراكز الخدمات بين فترة وأخرى بعمل استطلاع رأي للمواطنين عن جودة تقديم الخدمة في هذه المراكز.

٤. يجب تقديم حوافز لمتلقي الخدمة الملتزمين بدفع مستحقات البلدية عليهم، وذلك تشجيعاً لهم على الاستمرار بدفع المستحقات، وكذلك تشجيع المتخلفين على الانضمام للملتزمين ودفع مستحقات البلدية للاستفادة من هذه الحوافز.

٥. يجب عدم ترك موظفي خدمات الجمهور أماكن عملهم في أثناء الدوام الرسمي، أو إيجاد بديل لهم حال خروجهم، أو تكليفهم بمهمات خارج المركز، وذلك من أجل عدم تعطيل معاملات متلقي الخدمات في المركز.

٦. تحسين وسائل الاتصال والتواصل بين إدارة هذه المراكز وموظفيها والموظفين المتخصصين في أقسام البلدية المختلفة.

٧. عمل صيانة لآلة تحديد الدور أو استبدالها بنوع آخر بسبب كثرة تعطلها، وكذلك إضافتها في بعض المراكز التي لا توجد فيها.

٨. العمل على تقليل وقت تقديم الخدمة من خلال معالجة البيروقراطية في التنفيذ.

٩. نشر الوعي والمعرفة لدى الموظفين من خلال إخضاعهم لدورات وورش عمل للوصول إلى قناعة مفادها أنّ جودة الخدمات من العوامل الهامة للوصول إلى رضا متلقي الخدمة، وأنّ الوصول إلى هذا الرضا هو أحد الأهداف الرئيسة التي تسعى البلدية لتحقيقها.

١٠. التعميم على الموظفين بمتابعة معاملات متلقي الخدمة وإعلامهم من خلال الموقع الالكتروني أو الاتصال الهاتفي أو خدمة الرسائل القصيرة SMS في حال إنجاز معاملاتهم، أو في حال تعثر إنجازها أو تأخره لأي سبب كان.

# المصادر والمراجع:

## أولاً ـ المراجع العربية:

١. إدريس، عبد الرحمن: (٢٠٠٦) كفاءة وجودة الخدمات اللوجستية – مفاهيم أساسية وطرق القياس والتقويم، الدار الجامعية، الإسكندرية.

٢. إسكوت، درو: (١٩٩٦) إرضاء العميل: النصف الآخر لوظيفتك، ترجمة: خالد مرزوق، الرياض: دار آفاق الإبداع العالمية.

٣. الخريص، فهد (١٩٩٦) : مهارات التعامل مع الجمهور وعلاقتها بكفاءة الأداء، دراسة تطبيقية على إداريي الجوازات والجمارك في مطار الملك خالد الدولي بالرياض، رسالة ماجستير، المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب، الرياض.

٤. الحناوي، محمد، والسيد، إسماعيل (١٩٩٨) قضايا إدارية معاصرة: الإسكندرية: الدار الجامعية للنشر.

٥. الدرادكة، مأمون، وشلبي، طارق : (٢٠٠٢) الجودة في المنظمات الحديثة ط ١، دار الصفاء للنشر، عمان.

٦. درويش، مروان (٢٠٠٩) : اثر جودة الخدمات التي تقدمها البلديات في فلسطين على رضا المستفيدين على رضا المستفيدين، المؤتمر الدولي للتنمية الإدارية، الرياض.

٧. الرحاحله، احمد، والعربي، ياسر (٢٠١٢) : درجة رضا المراجعين لوزارة التربية والتعليم العالي في مراكزها عن الخدمات المقدمة لهم، وزارة التربية والتعليم الأردنية، الأردن.

٨. الشريفات، عميد (٢٠٠٩) : قياس رضا المنتفعين من خدمات دائرة الأراضي والمساحة في محافظة المفرق، الأردن.

٩. عبيسات، حيدر (٢٠٠٨) : مؤشرات جودة الخدمات (رضا متلقي الخدمة)، مؤسسة المناطق الحرة، الأردن.

١٠. العلاق، بشير : (٢٠٠١) قياس جودة الخدمات من وجهة نظر المستفيدين كمؤشر فعال على الأداء الناجح للقيادة الإدارية في المنظمات الخدمية، (حالة المختبرات الطبية ومراكز الأشعة في الأردن) ، المؤتمر العربي الثاني في الإدارة، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة.

١١. الغانم، أحمد (٢٠٠٦) : العوامل الشخصية والوظيفية للعاملين بوحدات خدمات الجمهور وعلاقتها بأدائهم، رسالة ماجستير، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

١٢. عمرو، عدنان (٢٠٠٤) : مبادئ القانون الإداري، منشأة المعارف، الطبعة الثانية الإسكندرية.

١٣. مصطفى، فهمي (١٩٨٨) : القانون الإداري، مطبعة الإسكندرية، الطبعة الأولى.

١٤. مطالقة، مأمون (٢٠١٠) : قياس رضا متلقي الخدمة والمتعاملين وتحديد احتياجاتهم هيئة تنظيم قطاع الاتصالات، الأردن.

١٥. نجم، نجم (١٩٩٧) : إدارة الخدمة، المراجعة والاتجاهات الحديثة، الإدارة العامة المجلد ٣٧، عدد ٢.

١٦. الوشحان، عبلة (٢٠١٠) : درجة قياس مدى رضا متلقي خدمة النقل العام للركاب هيئة تنظيم قطاع النقل العام بالأردن.

## ثانياً - المراجع الأجنبية:

1. *Ellisinikka, Aaltonon, (1999) : Client – oriented quality assessment within municipal social services. The international journal of social welfare, Vol. 8 issue2.*
2. *Gronroos,C. (1992) : ServiseManagement and Marketting: Mnaging the Moment of Trutnin Service Competition. Lexingtin, Mass: Lexington Books.*
3. *France qualité public, (2004) la satisfaction des usagers/ clients/ citoyens du services public , la documentation française , paris.*
4. *http:// www. dralabdali. com/ happy- customer.*
5. *http:// www. abahe. co. uk/ customer- service- and- customer- care- enc/ 64219*
6. *Kinnear And Taylor, Marketing Research1987: An Applied Approach, New York: Mcgraw- Hill Book Company.*
7. *Jean, Michel, 2001, La satisfaction qualité dans les services , AFNOR, Paris.*
8. *Malhotra, Narsh, Marketing Research, 2007, Pearson Education, Prentice-Hall Inc. New Jersey, .*

9. *Obsborne. D, and, Geebler. T (1992) , Reirventing Covmment «How the Entre bran--- spirit and transforming the public sector, Ne Qethir Prentice Hall.*
10. *Padhy, P. K & Padhy, P. K (2010) "Patient Satisfaction and Marketing Effectiveness in Selected Large Hospitals in India", Berhampur University, Vishwa Vishwani Institute of Systems & Management.*
11. *Parasuraman, Berry, and Zeithaml (1988) - Servqual: A multiple- item scale for measuring customer perceptions of service quality- Journal of retailing 64 (1) spring.*
12. *Parasuraman, Zeithaml, and Berry (1985) - A conceptual model of service quality and its implications for future research- Journal of marketing 49 (4) .*
13. *Ramaswanmy,R. (1996) : Design and management of Service Processes: keeping Customers for life. Reading, ma: Addison- wgeley Publishing co.*
14. *Rod Sheet &et,All, (2002) Public Service Responsiveness to users demand and needs , Therory,practice and primary healtncure in Endland, public administration ,vol. 80 no3.*
15. *Sharifah, Latifa & et. al, (2000) : On service improvement capacity index: Case study on the public quality management, Vol. 11, issue 4- 6.*
16. *Urba, les téléservices au milieu rural, Montpellier Idate, 1992 p 11, Idaie, Datar*
17. *Wisniewski Mike, (2001), Assessing Customer satisfaction with local anthority services using Servqual, Total Quality Management, Vol 12. No. 788.*

# رجاء بن حيوة الكندي
# ودوره في الحياة العامة في الدولة الأموية *

أ.د. هاني أبو الرب **

* تاريخ التسليم: ٧/ ٥/ ٢٠١٢م، تاريخ القبول: ٢٦/ ٣/ ٢٠١٤م.
** أستاذ دكتور/ تاريخ إسلامي/ عميد كلية التربية/ جامعة القدس المفتوحة/ فلسطين.

**ملخص:**

يتناول هذا البحث سيرة الفقيه والمحدث والعابد المقدسي رجاء بن حيوة الكندي، من حيث نشأته ودوره في الحياة العامة في الدولة الأموية. نشأ رجاء في بيسان التابعة لجند الأردن آنذاك، ثم إنتقل إلى بيت المقدس في جند فلسطين واستقر فيها إلى أن توفي، وتعلم القرآن والحديث والفقه على أيدي عدد من كبار الصحابة والتابعين فيها، حتى صار من أبرز فقهاء الشام ومحدثيها وعبادها، وتتلمذ على يديه العديد من المحدثين والفقهاء من أبناء الشام والحجاز والعراق ومصر في أثناء رحلاته إلى تلك الأمصار أو عند قدومهم إلى القدس للصلاة والزيارة. وشارك في الحياة السياسية والإدارية والعسكرية زمن المروانيين بشكل فاعل، فقد شغل العديد من المناصب الإدارية مثل إدارة ديوان الرسائل وبيت المال، وأشرف على بناء قبة الصخرة، وعمل مستشاراً سياسياً لخلفاء بني مروان وخاصة سليمان بن عبد الملك وعمر بن عبد العزيز، فقدم لهم النصح والمشورة، ووقف إلى جانبهم في وجه الفرق التي شككت في شرعية خلافتهم، وشارك في قتال الخارجين عليهم، وأسهم في جهاد الروم من خلال مشاركته المستمرة في حملات الصوائف والشواتي، فحظي باحترام الخلافة وتقدير العلماء وعامة الناس لعلمه وفضله.

## *Raja'a Bin Haywa al- Kindi and his Role in Puplic Life in the Umayyad Era*


# *Abstract:*

*This research deals with the biography of Jerusalemite jurist, scholar and worshiper Raja'a Bin Haywa Al- Kindi and his role in public life in the Umayyah Era. He was born in Baisan city and settled in Jerusalem till his death. He learned Jurisprudence and prophetic tradition (Hadith) by numbers of companions and followers of the prophet till he became a famous Jurist scholar and worshiper in Great Syria (Al- Sham Province) .*

*He taught many students Islamic Doctrine and Hadith in Great Syria, Hijaz (Now part of Saudi Arabia) , Egypt and Iraq, and contributed effectively in the political, administrative and military life during the Marwani Era. He worked as a director of Bayt- al- Mal (Treasury) and Diwan Al- Rasael (Communication) . He supervised the construction of the Dome of the Rock. Al- Kindi also worked as a secretary to the Marwani Caliphs and supported them to face the parties which questioned the legitimacy of their ruling as Caliphs. He fought dissident groups and contributed in fighting the Romans. Because of Al- Kindi services he won the respect of the rulers (Caliphs) , scientists and others.*

## مقدمة:

يتناول هذا البحث أحد رجالات فلسطين البارزين في العصر الأموي وهو الفقيه رجاء بن حيوة الكندي بهدف إلقاء الضوء على سيرته وبيان دوره في الحياة العامة في الدولة الأموية. ومن أبرز المشكلات التي واجهت الباحث قلة المعلومات عن رجاء قبل التحاقه بخدمة الأمويين، إذ لم تذكر المصادر التي ترجمت له شيئاً يذكر عن طفولته وأسرته، وتركز حديثها عن دوره في الحياة السياسية والإدارية والعلمية.

وقسم البحث إلى مقدمة، وثلاثة مباحث، وخاتمة وقائمة بالمصادر والمراجع. تناول المبحث الأول: نشأته من حيث اسمه ونسبه وثقافته، واستعرض المبحث الثاني دوره في الحياة السياسية والإدارية زمن المروانيين، ودرس المبحث الثالث دوره في الحياة العلمية. واشتملت الخاتمة على خلاصة البحث ونتائجه.

## المبحث الأول ـ نشأته:

هو رجاء بن حيوة بن جرول، ويقال خَنْزل، ويقال جندل، بن الاحنف بن السمط الكندي ويكنى أبو المقدام وأبو نصر. (١) ولد ونشأ في مدينة بيسان التابعة لجند الأردن، ثم انتقل إلى فلسطين واستقر في بيت المقدس. (٢) لذلك فإن بعض الروايات تنسبه إلى جند الأردن الذي ولد فيه، وأكثرها ينسبه إلى جند فلسطين الذي استقر فيه حتى توفي. (٣) ولم تتوافر معلومات عن تاريخ ولادته، ويمكن تقدير ذلك على وجه التقريب من خلال ما ذكره رجاء نفسه بأنه التقى في صغره وهو برفقة والده بالصحابي معاذ بن جبل (ت: ١٨هـ/ ٦٣٩م) ، وأن معاذ أشار على والده بتعليمه القرآن. (٤) وهذا يدل على أنه ولد قبل سنة ١٨هـ، ومما يؤيد ذلك روايته للحديث عن الصحابي المقدسي عبادة بن الصامت الأنصاري (ت: ٣٤هـ/ ٦٥٤م) . (٥) وتذكر بعض الروايات أن جده جرول كان من الصحابة. (٦) وكان والده من رواة الحديث الذي روى عنهم رجاء الحديث النبوي. (٧)

وتجاهلت المصادر ذكر اسم أمه كما تجاهلت ذكر زوجاته. واقتصر حديثها عن أسرته على ذكر اثنين من ابنائه وهما: عاصم وسلمة، وأحد أحفاده وهو كامل بن سلمة. فذكرت أن ابنه عاصم من رواة الحديث الثقات، وأنه روى الحديث النبوي عن والده، ومكحول الدمشقي، وعمر بن عبد العزيز. (٨) فيذكر عاصم أنه سمع خطبة لعمر بن عبد العزيز كان موضوعها التوبة عن الذنوب. (٩) وكان حفيده كامل بن سلمة من رواة الحديث والأخبار،

وقد روى عنه أبو مسهر الدمشقي (ت: ٢١٨هـ/ ٨٣٨م) إشادة الخليفة هشام بن عبد الملك بمكانة جدّه رجاء العلمية. (١٠)

درس رجاء بعد انتقاله إلى بيت المقدس القرآن والفقه والحديث النبوي على يد عدد من الصحابة فيها، مثل عبادة بن الصامت الأنصاري وأم الدرداء، حتى صار من أشهر فقهاء الشام ومحدثيها. (١١) وقد ربطته علاقات قوية بأقرانه من علماء بيت المقدس، وفي مقدمتهم الفقيه عبد الله بن محيريز الجمحي (ت: ٩٩هـ/ ٧١٧م) الذي كان رجاء يشيد بورعه وتقواه ويحضر مجلسه. قال رجاء: "أتانا نعي ابن عمر ونحن في مجلس ابن محيريز". (١٢) والفقيه والقاص عطاء بن يزيد الخراساني (ت: ١٣٥هـ/ ٧٥٢م) والقارئ والفقيه المقدسي إبراهيم بن أبي عبلة العقيلي (ت: ١٥٢هـ/ ٧٦٩م) . (١٣) وكان رجاء على معرفة بأحوال القدس ومعالمها، فقد ذكر التابعي عبد الحميد بن يزيد الجزامي (ت: ١٤٩هـ/ ٧٦٦م) أنه شهد جنازة ببيت المقدس مع رجاء بن حيوة، فدله الأخير على قبر الصحابي عبادة بن الصامت الأنصاري بمقبرة باب الرحمة، وقال له: "يا أبا عمرو هذا قبر أخيك عبادة بن الصامت إلى جانب الحائط الشرقي، يعني ببيت المقدس". (١٤)

وقد عرف رجاء بزهده وكثرة عبادته. (١٥) وكان يلوم الفقيه الزهري على إسرافه الذي يدفعه إلى الاستدانة من الناس. (١٦) وعرف رجاء بحكمته وحلمه وأناته. (١٧)

وكان رجاء بن حيوة شأنه شأن عباد الشام وزهادهم في عصره يرى أن الزهد لا يقتصر على القيام بالفرائض والنوافل وقمع الشهوات والإعراض عن الملذات والترغيب في الآخرة بل كان يرى أنه عمل واجتهاد ومشاركة في الحياة وإشراف عليها، وتعميق للروح الإسلامية وتقوية لها متأسياً في ذلك بسنة رسول الله (صلى الله عليه وسلم) وسيرة أصحابه العظام. وبالإضافة إلى علمه بالفقه والحديث والخطابة، فقد تولى إدارة بعض الدواوين (ديواني الخاتم والرسائل) ، وأشرف على بناء قبة الصخرة، وشارك في جهاد الروم والرباط في الثغور، وكان له أثر كبير في رسم سياسة الخلفاء الأمويين الذين عمل وزيراً أو مستشاراً لهم مثل: سليمان بن عبد الملك وعمر بن عبد العزيز. (١٨) وتوفي رجاء في خلافة هشام بن عبد الملك سنة ١١٢هـ/ ٧٣٠م. (١٩) ولم تحدد المصادر التي ترجمت له مكان الوفاة، ولا مقدار سنّه عند وفاته، وبناءً على ما ورد عن تاريخ مولده، فيتوقع أنه جاوز المائة عام. (٢٠)

## المبحث الثاني ـ دوره في الحياة الإدارية والسياسية في الدولة الأموية:

أدرك رجاء بن حيوة معاوية بن أبي سفيان، أول خلفاء بني أمية. (٢١) ويبدو أنه اتصل به، فقد روى عنه الحديث النبوي. (٢٢) غير أنه لا ترد أي إشارة عن تكليفه بمهمات

إدارية أو سياسية في خلافة معاوية. وتفيد الروايات المتوافرة بأنه دخل في معترك الحياة الإدارية والسياسية في خلافة عبد الملك بن مروان (٦٥– ٨٦هـ/ ٦٨٤– ٧٠٥م) ، فقد شهد مع عبد الملك حصار زفر بن الحارث الكلابي في قنسرين التي تحصن بها بعد فراره من معركة مرج راهط سنة ٦٥هـ، وحمّله عبد الملك رسالة إلى زفر يدعوه فيها إلى الطاعة والدخول في الجماعة، فبلّغ رجاء الرسالة. (٢٣) وكلّفه عبد الملك أيضاً بالإشراف على بناء قبة الصخرة والمسجد الأقصى (٦٦– ٧٢هـ/ ٦٨٥– ٦٩١م) وضم إليه مولاه نعيم بن سلامة الحميري، فلما انتهى من بنائها وتوفر من نفقاتها مئة ألف دينار، كتب رجاء إلى عبد الملك في دمشق يخبره بذلك، فطلب منه الخليفة أن يصهرها ويطلي بها قبة الصخرة، بعد أن رفض رجاء ومساعده قبول المبلغ كجائزة لهما على دورهما في إنجاز المشروع. (٢٤) فكسب رجاء بعفته وأمانته ثقة عبد الملك الذي عينه خازناً على بيوت الأموال. (٢٥) وولاه قسمة الغنائم في إحدى الحملات التي وجهها إلى بلاد الروم بقيادة ابنه مسلمة. (٢٦) وأسند إليه مهمة الإشراف على تربية ابنه سليمان بن عبد الملك. (٢٧) وأرسله الخليفة برفقة أخيه بشر بن مروان إلى العراق عندما ولاه إياها (٧٣– ٧٤هـ/ ٦٩٢– ٦٩٣م) ، فقدم رجاء مع بشر إلى الكوفة وعمل مستشاراً له، وأمره بشر ان يصلي بالناس فيها، والتقى خلالها عدداً من فقهاء العراق ومحدّثيها. (٢٨) وخرج إلى مصر برفقة واليها عبد العزيز بن مروان (٦٥– ٨٥هـ/ ٦٨٤– ٧٠٤) . (٢٩) وأشار رجاء على عبد الملك بالعفو عن أسرى ثورة ابن الأشعث (٨٠– ٨٣هـ/ ٦٩٩– ٧٠٢م) عندما همّ بقتلهم فأخذ عبد الملك بنصيحته قال رجاء "يا أمير المؤمنين أذكّرك آلاء الله عندك بالعفو عنهم، فعفا عنهم وأمر بتخليتهم". (٣٠) ربما يعود هذا التقارب بين رجاء وعبد الملك إلى كونهما من الفقهاء البارزين، فقد كان عبد الملك أيضاً أحد فقهاء المسلمين في عصره. (٣١) وإلى وفاء رجاء وإخلاصه للخليفة الذي حافظ عليه حتى بعد وفاة الأخير فكان يكثر الترحم عليه". (٣٢) واتخذه أبناء عبد الملك من بعده "وزيراً ومستشاراً وقيّماً على عمالهم وأولادهم". (٣٣)

وصار رجاء من فقهاء الشام المقربين من الخليفة الوليد بن عبد الملك (٨٦– ٩٦هـ/ ٧٠٥– ٧١٥م) . (٣٤) وقد رافقه في رحلته إلى الحجاز في موسم حج ٩١هـ/ ٧٠٩م، وحضر في أثنائها خطبة الوليد في يوم جمعة في المسجد النبوي. (٣٥) وكان أثيراً عند تلميذه وولي عهد الوليد، سليمان بن عبد الملك. وهو الذي أقنعه بإجارة يزيد بن المهلب وإخوته بعد هروبهم من سجن الحجاج سنة ٩٠هـ، حيث اتصلوا برجاء وتوسلوا به عند سليمان لكي يجيرهم عند أخيه الوليد، وعندما تردد سليمان في إجارتهم، قال له رجاء: "مَنْ ذا الذي يرجوك وأنت ولي عهد وقد استجار بك مثله فلم تُجره، ولم يزل به حتى أجاره، وكتب إلى الوليد بذلك". (٣٦)

وزادت مكانة رجاء ونفوذه في خلافة سليمان بن عبد الملك حيث عمل رجاء مستشاراً له، قال ابن عبد الحكم "كانت له (رجاء) من المنزلة والخاصة عند سليمان بن عبد الملك، ما ليس لأحد، يثق به ويستريح إليه". (٣٧) وقد عبّر اليعقوبي عن ذلك بقوله "كان الغالب على سليمان بن عبد الملك رجاء بن حيوة الكندي". (٣٨) وقال ابن عساكر: "كان رجاء بن حيوة صاحب أمر سليمان ومشورته". (٣٩) وذكر الذهبي أن رجاء بن حيوة: "كان وزيراً لسليمان بن عبد الملك". (٤٠) وقد لازمه منذ توليه الخلافة حتى وفاته، فاستقبل رجاء مع سليمان وفود الأمصار التي جاءت إلى القدس لتهنئته بالخلافة. (٤١) وكان سليمان يستشيره في إدارة الدولة وتعيين الولاة والعمال، فقد استشاره في تعيين قاضٍ على فلسطين، فأشار عليه رجاء بتعيين يزيد بن عبد الله بن موهب الهمداني في هذا المنصب، فأخذ سليمان بمشورته، كما استشاره في تعيين عمر بن عبد العزيز خليفة من بعده. (٤٢) وكلفه سليمان بمراقبة عماله على الأمصار وتتبع سيرتهم، فقد ولى سليمان عمر بن عبد العزيز المدينة، وأراد أن يعرف حاله وسيرته في أهلها: "فبعث إليه رجاء بن حيوة ليأتيه بخبره وطريقته وحاله في سيرته وطعمته". (٤٣) وولاه سليمان ديوان الخاتم. (٤٤) ورافق سليمان في رحلته إلى الحجاز في موسم عام ٩٧هـ، والتقى بعلمائها وعلى رأسهم طاووس بن كيسان الهمداني. (٤٥) وكان يرفع لسليمان حاجات الفقراء والضعفاء الذين لا يستطيعون الوصول إليه. (٤٦) وشارك في تشييع جنازة أيوب بن سليمان بن عبدالملك، ووقف إلى جانب الخليفة يواسيه ويخفف من مصابه. (٤٧) وتولى تمريض سليمان في مرضه الأخير بمرج دابق ولم يفارقه حتى وفاته، وعندما أراد سليمان أن يعين ولياً للعهد ووجد أبناءَه من العربيات صغاراً لم يبلغوا الحلم، وأبناءَه البالغين من أمهات أولاد لا يطمعون بالخلافة، وفقاً لنظرية الأمويين في الحكم، استشار رجاء فيمن يوليه الخلافة من بعده، فأشار عليه بتعيين عمر بن عبد العزيز، فأبدى سليمان تخوفه من عدم موافقة إخوته "أتخوّف من بني عبد الملك أن لا يرضوا". أشار عليه رجاء بتعيين أخيه يزيد بن عبد الملك بعد عمر لإرضائهم، فأخذ سليمان برأيه. (٤٨) وكتب بذلك كتاباً هذا نصه "بسم الله الرحمن الرحيم، هذا كتاب عبد الله سليمان أمير المؤمنين لعمر بن عبد العزيز إنّي وليتك الخلافة من بعدي، ومن بعدك يزيد بن عبد الملك، فليسمع المؤمنون وليطيعوا، وليتقوا الله ولا يختلفوا فيطمع فيهم" وختم الكتاب وسلّمه إلى رجاء وطلب من صاحب شرطته أن يجمع له أهل بيته، فجمعهم وأدخلهم عليه، فقال لهم سليمان وهو يشير إلى كتابه في يد رجاء "في هذا الكتاب عهدي، فاسمعوا وأطيعوا وبايعوا لمن سمّيت في هذا الكتاب" فبايعوه رجلاً رجلاً. (٤٩) وطلب منهم وضع أختامهم على كتاب العهد المغلق قائلاً: "إن عهدي في هذه الصحيفة، ودفعتها إلى رجاء بن حيوة، فاشهدوا واختموا، فختموا عليها وخرجوا". (٥٠) وتعزو رواية أخرى تقديم سليمان

أخاه يزيد على سائر إخوته، إلى رغبته في تنفيذ وصية عبد الملك للوليد وسليمان بتولية الخلافة من بعدهم أحد أبناء زوجته عاتكة، (يزيد، ومروان، ومعاوية) . [٥١] وبرّر سليمان تقديم عمر بن عبد العزيز على إخوته لرجاء بقوله: "إن يزيداً وهشاماً لم يبلغا أن يؤتمنا على الأمة، فجعلتها للرجل الصالح عمر بن عبد العزيز، فإذا توفي رجع الأمر إليهما". [٥٢]

وقام رجاء بتنفيذ وصية سليمان بعد وفاته، فيذكر أنه سجّى سليمان بعد وفاته، وأغلق عليه الباب، ووكل به من يمنع الدخول عليه، وطلب من صاحب الشرطة أن يجمع أبناء البيت الأموي في مسجد دابق فلما جمعهم، صعد رجاء المنبر وطلب منهم البيعة مجدداً لمن في الكتاب مختوماً، فلما بايعوا، فتح الكتاب وأعلن استخلاف عمر ثم يزيد من بعده، وأبلغهم بوفاة سليمان، ثم حضر معهم غسل سليمان وتكفينه. [٥٣]

وجمعت بين رجاء بن حيوة وعمر بن عبد العزيز قبل الخلافة "صداقة وصحبة في نسكهم وعبادتهم". [٥٤] وصار رجاء بن حيوة من خاصة عمر بن عبد العزيز بعد استخلافه. [٥٥] وقد اتخذه عمر خليلاً وسميراً له، ذكر رجاء بن أبي سلمة الرملي (ت: ١٦١هـ/ ٧٧٧م) أن عمر جاءته حلل من عامله على اليمن فعزل منها حلّة وقال: "هذه لخليلي رجاء بن حيوة". [٥٦] وذكر رجاء بن حيوة أنه كان يسامر عمر بن عبد العزيز، وأنه سمر عنده ليلة فانطفأ السراج، فقام عمر وأصلحه. [٥٧] وكلفه عمر مرّة بشراء ثيابه، فقد روى أنه اشترى لعمر بن عبد العزيز ثوباً بستة دراهم، وأنه قدر قيمة ثياب عمر التي يرتديها في خطبه أيام الجمعة بإثني عشر درهماً. [٥٨] وقد ولاه عمر ديوان الرسائل. [٥٩] وأوصى عمر رجاءً بتولي غسله وتكفينه ودفنه. [٦٠] وقد حضر رجاء عند عمر وهو يحتضر وبقي عنده حتى توفي. [٦١] وقام رجاء بغسل عمر وتكفينه والصلاة عليه ودفنه تنفيذاً لوصيته، قال رجاء "فكنت فيمن غسّل عمر وكفّنه، ودخل قبره". [٦٢] ولعل هذه العلاقة المتميزة بين رجاء والبيت المرواني وخاصة سليمان وعمر بن عبد العزيز هي التي جعلت صاحب العيون والحدائق يصف رجاء بأنه: "زاهد بني أمية، والحاكم في دولتهم بأمره". [٦٣] وذلك بسبب إخلاصه لهم وتفانيه في خدمتهم، فقد وصفه ابن كثير بأنه كان: "وزير صدق لخلفاء بني أمية". [٦٤]

وتراجعت صلة رجاء بالخلفاء الأمويين بعد وفاة عمر بن عبد العزيز، يُفهم ذلك من قول ابن الجوزي بأن رجاء: "كان يصحب خلفاء بني أمية، ويأمرهم بالمعروف فلما مات عمر بن عبد العزيز، انقطع عن صحبتهم". [٦٥] ويوافقه الذهبي على ذلك فيقول: "كان رجاء بن حيوة كبير المنزلة عند سليمان بن عبد الملك، وعمر بن عبد العزيز، وأجرى الله على يديه الخيرات، ثم إنه بعد ذلك أُخّرْ، فأقبل على شأنه". [٦٦] ويبدو أن علاقته بيزيد بن عبد الملك، لم تنقطع كلياً، فقد استشاره الأخير في اسرى آل المهلب، بعد موقعة العقر سنة ١٠٢

هـ، فأشار عليه رجاء بالعفو عنهم. [٦٧] ويبدو أن تراجع علاقة رجاء بيزيد بن عبد الملك تعود إلى مخالفة الأخير لسياسة عمر بن عبد العزيز الإصلاحية، وعدم استماعه لنصائح رجاء كما فعل أسلافه، فعندما قدم يزيد بن عبد الملك لزيارة بيت المقدس وطلب من رجاء أن يصحبه ويسير معه كعادته مع الخلفاء السابقين، اعتذر منه واستعفاه، فقال له عقبة بن وسّاج: إن الله ينفع بمكانك، قال [رجاء]: إن أولئك الذين تريد قدْ ذهبوا". [٦٨] فقد ألغى يزيد بن عبد الملك تدابير عمر بن عبد العزيز في مجال الضرائب ومهادنة أحزاب المعارضة كالخوارج، حيث أعاد الجزية على المسلمين الجدد وعاد إلى أخذ المكوس التي ألغاها عمر وكتب إلى عماله يقول: "إن عمر كان مغروراً، غررتموه أنتم وأصحابكم، وقد رأيت كتبكم إليه في إنكسار الخراج والضرائب، فإذا أتاكم كتابي هذا فدعوا ما كنتم تعرفون من عهده، وأعيدوا الناس إلى طريقتهم الأولى أخصبوا أم أجدبوا، أحبوا أم كرهوا". [٦٩] ويبدو أنه اكتفى بوظيفة الوعظ والإرشاد (القصص) فيذكر البخاري أن رجاء كان قاصاً". [٧٠] وقد استمر في هذه الوظيفة طيلة خلافة يزيد ومطلع خلافة هشام بن عبد الملك حتى توفي سنة ١١٢هـ، ودفع له كلا الخليفتين راتباً شهرياً مقداره ثلاثين ديناراً، ذكر تلميذه رجاء بن أبي سلمة الرملي (ت١٦١هـ/ ٧٧٧م) أن يزيد بن عبد الملك كان يجري على رجاء بن حيوة ثلاثين ديناراً في الشهر، فلما تولى هشام الخلافة قطعها عنه، ثم عاود وأجراها عليه بعد أن رأى في المنام والده عبد الملك وهو يعاتبه على قطعها. [٧١] ربما يعود قطع هشام لراتب رجاء مؤقتا الى سماح رجاء لبعض تلاميذه بانتقاد الخليفة هشام في مجالس علمه. وكان هشام يثني على رجاء ويصفه بأنه سيّد أهل فلسطين. [٧٢] ولا يقبل فيه وشاية من أحد وإن كان من عيونه ومخبريه. [٧٣]

وظل رجاء على وفائه للأمويين حتى وفاته: "فكان وزير صدق لخلفاء بني أمية". [٧٤] وربط الصلاح والتقوى بطاعة الخلفاء وقال بأن الصالحين ليس فيهم "طعاناً على الأئمة". [٧٥] وعدّ الطعن على الأئمة من الكبائر فقال: "أول النفاق الطعن على الأئمة". [٧٦] وقد أيد رجاء سياسة الأمويين في ملاحقة القدرية في الشام، وهي فرقة معادية للحكم الأموي، ودعت إلى تطبيق مبدأ الشورى في اختيار الخليفة، وعدّت الإنسان مسؤولاً عن أفعاله، وبالتالي فإن الأمويين مسؤولون عما يقع منهم بحق الرعية من مظالم، مخالفة بذلك مذهب الجبر الذي نادى به الأمويون، وهو أن الله اختارهم للخلافة، فهم يحكمون بإرادته ويتصرفون بمشيئته ليبرروا أخطاءهم ومظالمهم بحق الرعية على أنها قدر من الله أجراه على أيديهم. [٧٧] فعندما قتل هشام غيلان الدمشقي وصالح بن سويد القدريين كتب إليه رجاء رسالة دعم وتأييد جاء فيها: "بلغني أن أمير المؤمنين دخله شيء من قتل غيلان، ولقتل غيلان وصالح، أحب إلي من قتل ألفين من الروم". [٧٨] وانتقد رجاء الحسن

البصري (ت: ١١٠هـ/ ٧٢٨م) لأنه بلغه أن الحسن يقول بالقدر، وسأل تلميذه عبد الله بن عون البصري (ت: ١٥١هـ٧٦٨م) عن صحة ذلك قائلا: "يا أبا عون ما هذا الذي يبلغنا عَنْ الحسن في القدر؟ ". [٧٩] فأجابه ابن عون بأن ذلك غير صحيح. وانتقد مكحولاً بسبب مجالسته للقدرية وميله إليهم، ونصحه بالابتعاد عن القول بالقدر فلم يستمع لنصيحته. [٨٠] فقاطعه رجاء ولم يعد يجالسه أو يكلّمه، فكان مكحولاً يُسلِّم عليه فلا يرد عليه رجاء السّلام، قال أُسيد بن عبد الرحمن الخثعمي الرملي (ت: ١٤٤هـ/ ٧٦١م) : "رأيت مكحولاً يسلم على رجاء بدابق، وهو راجل ورجاء راكب، فلم يرد عليه السّلام". [٨١] فأضعف ذلك مكانة مكحول عند الشاميين بسبب احترامهم لرجاء وثقتهم به، وقد اعترف مكحول نفسه بذلك فقال: "ما زلت مضطلعاً على من ناوأني حتى عاونهم علي رجاء بن حيوة، وذلك أنه سيّد أهل الشام في أنفسهم". [٨٢] وشجع موقف رجاء من مكحول الناس على اتهامه بالقدر، فجاء مكحول إلى رجاء يطلب منه أن يكفّهم عنه، قال عاصم بن رجاء بن حيوة: "شكا مكحول إلى رجاء بن حيوة، بأن الناس يتهمونه بالقول بالقدر، ويريدون دمه" فأمر رجاء من يشيع ذلك بالكف عنه". [٨٣] وهذا يدل على موقف رجاء المتشدد من القدرية في الشام وخارجها، ودوره البارز في إضعافها بسبب احترام الناس لرأيه واقتدائهم به، فقد اقتدى به تلاميذه حتى خارج الشام في معاداة القدرية ومقاطعتهم، فكان تلميذه عبد الله بن عون البصري (ت: ١٥١هـ/ ٧٦٨م) "لا يسلِّم على القدرية إذا مرَّ بهم". [٨٤] ووقف رجاء موقفاً حاداً من الذين يخرجون على الخلافة بالسيف، فكان يلعن يزيد بن المهلب بعد خروجه على الأمويين وخلعه ليزيد بن عبد الملك سنة ١٠٢هـ/ ٧٢٠. [٨٥]

وعلى الرغم من ولاء رجاء للأمويين الذي انتقده عليه بعض علماء الأمصار مثل مطر الورّاق البصري (ت: ١٢٨هـ/ ٧٤٥م) الذي قال: "ما لقيت شامياً أفقه من رجاء بن حيوة، إلا أنّه إذا حرّكته وجدته شامياً، وربما جرى الشيء فيقول: فعل عبد الملك رحمه الله". [٨٦] إلا أن رجاء سمح لتلاميذه بانتقاد سياسة الخلفاء بما لا يرقى إلى الطعن في إمامتهم أو يؤدي إلى الخروج عليهم بالسيف. فقد تناول أحد دروسه مع تلاميذه موضوع شُكْر النِّعم، فقالوا: إن الناس لا يشكرون النِّعم، وذكر بعضهم أن الخليفة ممن لا يشكرونها، فسمع ذلك عين لهشام كان جالساً معهم وهو يغطي رأسه بكساء، فأخبر هشاماً بذلك، فاستدعى الأخير رجاء، ولامه على أن يذكر الخليفة في مجلسه بسوء دون أن يعترض على ذلك، فأنكر رجاء ادعاء ذلك العين، فصدَّقه هشام وكذَّب العين وجلده، فصار رجاء بعدها يُحذّر تلاميذه من العيون ويقول: "احذروا صاحب الكساء". [٨٧]

وقد شارك رجاء في حملات الصوائف والشواتي التي وجهها الأمويون إلى بلاد الروم فشارك في حملة بقيادة مسلمة بن عبد الملك لغزو بلاد الروم، وقد ولاه عبد الملك قسمة

الغنائم في تلك الحملة، وقال لأفرادها: "قد وليت على الغنائم رجاء بن حيوة، وصيّرته أميناً على مسلمة وعليكم". [٨٨] وشارك أيضاً في غزو الصائفة التي قادها سعيد بن عبد الملك في خلافة هشام سنة ١٠٦هـ/ ٧٢٤م، إلى جانب عدد من فقهاء الشام وعبادهم مثل عدي بن عدي الكندي الجزري (ت: ١٢٠هـ/ ٧٣٧م) وعبادة بن نُسيّ الكندي الأردني (ت: ١١٨هـ/ ٧٣٦م) ، ومكحول الدمشقي (ت: ١١٣هـ/ ٧٣١م) . [٨٩] ويبدو أن مشاركة رجاء بن حيوة وغيره من فقهاء الشام في هذه الحملات، ساهمت في رفع معنويات الجند، وأثّرت بشكل إيجابي على أدائهم، يفهم ذلك من قول مسلمة بن عبد الملك (ت: ١٢١هـ/ ٧٣٨م) "برجاء بن حيوة وبأمثاله ننتصر". [٩٠] وشارك رجاء أيضاً في قتال الخارجين على الأمويين من المسلمين، فقد شارك بدور بارز مع عبد الملك في حصار زفر بن الحارث الكلابي بقنسرين". [٩١]

## المبحث الثالث ـ دوره في الحياة العلمية:

درس رجاء بن حيوة على أبيه القرآن وهو صغير. [٩٢] ثم درسه على أم الدرداء بعد انتقاله إلى بيت المقدس. [٩٣] ويبدو أنه فعل ذلك اقتداءً بسيرة الصحابة الكرام، فكان رجاء يروي عن عمر بن الخطاب قوله في الجابية: "اقرؤوا القرآن تعرفوا به، واعملوا به تكونوا من أهله". [٩٤] حتى صار من قرّاء فلسطين المشهورين زمن المروانيين. [٩٥] وقد ربطته علاقة قوية بقارئ بيت المقدس إبراهيم بن أبي عبلة العقيلي (ت: ١٥٢هـ/ ٧٦٩م) . [٩٦]

ودرس رجاء الفقه على عدد من الصحابة في فلسطين منهم عبادة بن الصامت الأنصاري المقدسي (ت: ٣٤هـ/ ٦٥٤م) وعقبة بن عامر الجهني (ت: ٥٨هـ/ ٦٧٧م) وأبي أمامة الباهلي (ت: ٧٣هـ/ ٦٩٢م) ، وأم الدرداء هجيمة بنت حُيي الأوصابية الحميرية (ت: ٨٣هـ٧٠٢م) . [٩٧] حتى صار أحد فقهاء الشام البارزين في خلافة الوليد بن عبد الملك (٨٦– ٩٦هـ/ ٧٠٥– ٧١٤م) . [٩٨] وسيد فقهاء أهل فلسطين والشام عامة في خلافة هشام بن عبد الملك (١٠٥– ١٢٥هـ/ ٧٢٣– ٧٤٢م) فقد سأل هشام يوماً من بحضرته عن فقهاء الشام، فقال "من سيّد أهل فلسطين؟ قالوا: رجاء بن حيوة". [٩٩] ووصفه الفقيه مكحول الدمشقي (ت١١٣هـ/ ٧٣١م) بأنه سيّد فقهاء أهل الشام، قال موسى بن يسار: كان رجاء بن حيوة مع عدي بن عدي الكندي، قاضي الجزيرة وفقيهها، ومكحول الدمشقي في مسجد دمشق، فسأل رجل مكحولاً عن مسألة فقال: "سلوا شيخنا وسيِّدنا رجاء بن حيوة". [١٠٠] وقال المحدّث والفقيه البصري مطر الورّاق (ت: ١٢٨هـ/ ٧٤٥م) "رجاء أفقه أهل الشام". [١٠١] "وما لقيت شامياً أفقه من رجاء بن حيوة". [١٠٢] وكان أحد فقهاء المسلمين الثلاثة في الدولة الأموية في خلافة هشام ابن عبد الملك، وفقاً لقول تلميذه عبد الله بن عون

البصري مولى مزينة (ت: ١٥١هـ) : رأيت ثلاثة ما رأيت مثلهم: محمد بن سيرين بالعراق، والقاسم بن محمد بالحجاز، ورجاء بن حيوة بالشام". (١٠٣)

وقد اعتمد رجاء في فقهه على الأثر وعارض مدرسة الرأي التي مثلها مكحول الدمشقي والقدرية في الشام وخارجها. (١٠٤) قال فيه تلميذه عبد الله بن عون إنّ رجاء من الفقهاء الذين: "لم يجاوزوا ما علموا، ولم يتكلفوا أن يقولوا برأيهم". (١٠٥) وقد انتقد رجاء مكحولاً الدمشقي. (١٠٦) والحسن البصري. (١٠٧) بسبب ميلهم للقدرية، وتحكيمهم الرأي والعقل في آرائهم الفقهية.

وكان رجاء من رواة الحديث النبوي، وقد عدّه علماء الحديث من الرواة الثّقات، قال العجلي: "رجاء بن حيوة الشامي ثقة". (١٠٨) وقال فيه ابن سعد: "كان رجاء بن حيوة ثقة عالماً فاضلاً". (١٠٩) وذكره ابن حبّان في الثقات. (١١٠) وروى عنه الإمام مسلم وأصحاب السنن الأربعة. (١١١) وترجم له الذهبي في الكاشف؛ لأنه من رواة الحديث في كتب الصحاح السّتة. (١١٢)

وقد اشتهر رجاء بروايته الحديث بألفاظه ونصه، ولم يُجز روايته بالمعنى، قال ابن عون "كان رجاء يحدّث بالحديث على حروفه". (١١٣) وفي رواية أخرى لابن عون قال: "أدركت ثلاثة يتشددون في الحروف، وثلاثة يرخِّصون في المعاني، فأما أصحاب المعاني فالحسن والنخعي والشعبي، وأما أصحاب الحروف فالقاسم بن محمد، ومحمد بن سيرين، ورجاء بن حيوة". (١١٤)

ولم يكتف رجاء بحفظ الأحاديث بنصها الحرفي، بل قام بتدوينها خوفاً من نسيانها، يُفهم ذلك من قوله "كتب إلي هشام بن عبد الملك يسألني عن حديث، وكنت نسيته، لولا أنّه كان عندي مكتوباً". (١١٥)

وقد روى رجاء الحديث عن عدد من الصحابة والتابعين (١١٦) ، منهم: أبيه حيوة، وعمران بن الحصين (١١٧) ، ومعاوية بن أبي سفيان (١١٨) ، ومعاذ بن جبل (١١٩) ، وعبد الله بن عمرو بن العاص (١٢٠) ، وأبي أمامة الباهلي (١٢١) ، ومحمود بن الربيع الأنصاري (١٢٢) ، وعبد الرحمن بن غنم الأشعري (١٢٣) ، وعبادة بن الصامت الأنصاري (١٢٤) ، وأبي سعيد الخدري (١٢٥) ، وجابر بن عبد الله الأنصاري (١٢٦) ، وأبي الدرداء (١٢٧) ، وأم الدرداء (١٢٨) ، وعبد الملك بن مروان (١٢٩) ، وعمر بن عبد العزيز (١٣٠) ، وخالد بن يزيد بن معاوية (١٣١) ، وقبيصة بن ذؤيب (١٣٢) . ويلاحظ أن أكثر شيوخه من الشام والحجاز، ومعظمهم من كبار الصحابة والتابعين.

وروى عن رجاء العديد من التابعين وتابعي التابعين [١٣٣] منهم: ابنه عاصم بن رجاء [١٣٤]، ومكحول الدمشقي [١٣٥]، وقتادة بن دعامة السدوسي البصري [١٣٦]، وحميد الطويلْ [١٣٧]، وجنادة بن أبي أمية الأزدي [١٣٨]، وعبد الله بن عون البصري [١٣٩]، وعبد الله بن أبي زكريا الدمشقي [١٤٠]، وعمرو بن سعد الفدكي [١٤١]، وسليمان بن أبي داوود [١٤٢]، والوليد بن أبي السائب [١٤٣]، وأبو عبيد حاجب سليمان بن عبد الملك [١٤٤]، وعدي بن عدي الكندي [١٤٥]، ورجاء بن أبي سلمة الرملي [١٤٦]، وثور بن يزيد الكلاعي الحمصي [١٤٧]، وعروة بن رويم اللخمي [١٤٨]، وإبراهيم بن أبي عبلة المقدسي [١٤٩]، وعبد الرحمن بن حسان الكناني [١٥٠]، ومطر الوراق [١٥١]". ويلاحظ أن تلاميذه ينتمون إلى مختلف أقطار العالم الإسلامي آنذاك مثل: الشام والحجاز ومصر والعراق، ويعود ذلك إلى رحلاته العلمية إلى تلك الأمصار، فقد خرج إلى العراق برفقة واليها بشر بن مروان (٧١- ٧٤هـ/ ٦٩٠- ٦٩٣م) فقدم الكوفة وحدّث فيها فسمع منه أبو إسحق الهمداني الكوفي (ت: ١٢٨/ ٧٤٥م)، وقتادة بن دعامة السدوسي البصري (ت: ١١٨هـ/ ٧٣٦م) ومطر الوراق (ت: ١٢٨هـ/ ٧٤٥م). [١٥٢] وعبد الله بن عون البصري (ت: ١٥١هـ/ ٧٦٨م). [١٥٣] وزار مصر في أثناء ولاية عبد العزيز بن مروان عليها لأخيه عبد الملك (٦٥- ٨٥هـ/ ٧٨٤- ٧٠٤م) وحدّث فيها فسمع منه تلميذه عبد الكريم بن الحارث الحضرمي. [١٥٤] وزار الحجاز برفقة الوليد بن عبد الملك في موسم الحج سنة ٩١هـ/ ٧١٠م، والتقى بعلمائها ومنهم إسحق بن يحيى. [١٥٥] وزار الحجاز ثانية برفقة سليمان بن عبد الملك في موسم حج سنة ٩٧هـ/ ٧١٥م، والتقى هناك عدداً من العلماء منهم طاووس بن كيسان الهمذاني اليماني. [١٥٦] وزار الشام أكثر من مرة وأقام فيها مدة خلال خلافتي سليمان وعمر ابن عبد العزيز، والتقى علماءها في مسجد دمشق، ومنهم: عدي بن عدي، ومكحول الدمشقي، فحدّثهم وصاروا من تلاميذه في الحديث. [١٥٧] كما التقى المحدث والفقيه المدني محمد بن شهاب الزهري (ت: ١٢٤هـ/ ٧٤١م) في أثناء تردد الأخير على الشام وبيت المقدس في خلافة هشام بن عبد الملك. [١٥٨]

وكان رجاء بن حيوة من خطباء أهل الشام. [١٥٩] وهو الذي خطب في بني أمية وأنصارهم في مسجد مرج دابق معلناً وفاة سليمان بن عبد الملك، واستخلاف عمر بن عبد العزيز، وداعياً إيّاهم لمبايعة الخليفة الجديد. [١٦٠] وقد اشتهر تلميذه الخليفة سليمان بن عبد الملك بفصاحته وخطابته ويتوقع أنه تعلّم ذلك من أستاذه رجاء. [١٦١]

وكان رجاء بن حيوة قاصاً (واعظاً). [١٦٢] وتورد المصادر مقتطفات من مواعظه وقصصه منها قوله لتلاميذيْه عدي بن عدي الكندي (ت: ١٢٠هـ/ ٧٣٧م) والنعمان بن المنذر الغساني (ت: ١٣٥هـ٧٥٢م) "أنظرا الأمر الذي تحبان أن تلقيا الله عليه فخذا فيه الساعة، وانظرا الأمر الذي تكرهان أنْ تلقيا الله عليه فدعاه الساعة". [١٦٣] ومنها قوله: "ما

أكثر عبدٌ ذكر الموت إلاّ ترك الحسد والفرح". (١٦٤) ومن مواعظه أيضاً، قوله: "من لم يؤاخ من الإخوان إلا من لا عيب فيه قلَّ صديقه، ومن لم يرض من صديقه إلا بالإخلاص له دام سخطه، ومن عاتب إخوانه على كل ذنب كثر عدوه". (١٦٥) وتناولت إحدى مواعظه تقصير الناس في شُكر النِّعم. (١٦٦)

وعرف رجاء بكثرة عبادته وزهده، فقد وصفه ابن عبد الحكم بأنه "كان أعبد أهل زمانه". (١٦٧) ووصفه صاحب العيون والحدائق بأنه: "زاهد بني أمية". (١٦٨) وقال عنه ابن حبان أنه من عباد أهل الشام وزهادهم. (١٦٩) وقال تلميذه الوليد بن أبي السائب: "ما رأيت أحداً أحسن اعتدالاً في صلاة من رجاء بن حيوة". (١٧٠) ولذلك فقد كان قدوة يحتذى من قبل علماء عصره عامة وفلسطين خاصة. قال نعيم بن سلامة الحميري مولى بني أمية: "ما بالشام أحد أحب أن أقتدي به من رجاء بن حيوة". (١٧١) وقال رجاء بن أبي سلمة الرملي (ت: ١٦١هـ/ ٧٧٧م) : "ما من رجل أحب أن أقتدي به من رجاء بن حيوة". (١٧٢) وكان تلميذه عبد الله بن عون البصري (ت: ١٥١هـ/ ٧٦٨م) إذا سئل عمن يعجبه "ذكر رجاء بن حيوة". (١٧٣)

وكان رجاء أيضا من رواة الاخبار فقد روى عنه الطبري خبر زيارة عمر بن الخطاب الى الجابية، وفتح بيت المقدس سنة ١٦هـ. (١٧٤) وخبر طلب عمر بن الخطاب من ولاته على الأمصار، إغاثة أهل المدينة، من المجاعة في عام الرمادة سنة ١٨ هـ. (١٧٥) وخبر طلب معاوية بن أبي سفيان من عمر بن الخطاب السماح له بالغزو في البحر. (١٧٦) وخبر استدعاء الخليفة عثمان لولاته على الأمصار للتشاور معهم في كيفية معالجة ثورة أهلها عليه. (١٧٧) وخبر قتل عبد الملك لعمر بن سعيد الأجدق ومسيره لقتال مصعب بن الزبير في العراق. (١٧٨) وخبر مرض سليمان بن عبد الملك ووفاته وتوليته عمر بن عبد العزيز الخلافة من بعده. (١٧٩) ولرواياته التاريخية أهمية خاصة؛ لأنه كان مطّلعاً على الاحداث التي يروي أخبارها أو مشاركاً فيها، مما يكسبها مزيداً من الدقة والثقة.

## الخاتمة:

ولد رجاء بن حيوة الكندي في مدينة بيسان بجند الأردن، وانتقل منها إلى جند فلسطين واستقر في بيت المقدس، وتعلّم الفقه والحديث والقرآن والخطابة على يد كبار الصحابة والتابعين، حتى صار من أبرز فقهاء الشام، وقرائها، ومحدّثيها، ورواة الأخبار فيها، فتتلمذ على يديه العديد من أبنائها، وزار كلاً من مصر والحجاز والعراق فتتلمذ عليه العديد من أبناء تلك الأمصار. وقد عرف بزهده وورعه، مما جعله يحظى بثقة الشاميين، وبتقدير علماء الأمصار الأخرى على حد سواء.

وأدى دوراً مهماً في الحياة الإدارية والسياسية زمن المروانيين، فتولى إدارة بعض الدواوين وبيت المال، وأشرف على بناء قبة الصخرة، وعمل مستشاراً لسليمان بن عبد الملك وعمر بن عبد العزيز، وأدى دوراً مهماً في نقل الخلافة لعمر بن عبد العزيز، فكان له أكبر الأثر في سياستهما الإصلاحية. لما كان له من دالة ونفوذ في عهدهما، وعدّ خلافة الأمويين شرعية، واعتبر الخروج عليها من الكبائر والموبقات، لذلك فقد وقف إلى جانب الخلفاء الأمويين في مواجهة الفرق التي تُشكِّك في شرعية إمامتهم كالقدرية في الشام، فساعد على إضعافها وتحجيمها بسبب ثقة الشاميين برجاء واقتدائهم به، كما شارك في قتال الخارجين على الأمويين، وفي جهاد الروم. فحظي باحترام الفقهاء والمحدّثين وعامة الناس، وبتقدير الخلافة الأموية.

## الهوامش:

١. ابن الكلبي، هشام بن محمد بن السائب، (ت: ٢٠٤هـ) (١٩٨٨م) "نسب معد واليمن الكبير"، ، تحقيق: د. ناجي حسن، ط١، عالم الكتب (بيروت: لبنان) . ص: ١٧٧، ابن دريد، محمد بن الحسن (١٩٩١م) " الاشتقاق"، تحقيق: عبد السلام هارون، ط١، دار الجيل (بيروت: لبنان) . ص: ٥٦٢، حزم، علي بن احمد بن سعيد (١٩٨٣م) "جمهرة انساب العرب"، تحقيق: لجنة من العلماء، ط١، دار الكتب العلمية (بيروت: لبنان) . ص: ٤٢٩، ابن حجر العسقلاني، أحمد بن علي (١٣٢٥هـ) ، "تهذيب التهذيب"، ط١، مطبعة مجلس دائرة المعارف العثمانية (حيدر أباد: الهند) . ج٣، ص: ٢٦٥، المزي، يوسف بن عبد الرحمن بن يوسف، (١٩٨٠م) ، تهذيب الكمال في أسماء الرجال، تحقيق: د. بشار عواد معروف، مؤسسة الرسالة (بيروت: لبنان) ج٩، ص: ١٥١، خليفة بن خياط (١٩٩٣م) طبقات خليفة بن خياط، تحقيق/ سهيل زكار، دار الفكر (بيروت: لبنان) ، ص: ٥٦٦، ابن سعد، محمد (١٩٦٨م) الطبقات الكبرى، تحقيق: إحسان عباس، دار صادر (بيروت: لبنان) ج٧، ص: ٤٥٤، البخاري، محمد بن إسماعيل (١٩٦٢م) التاريخ الكبير، مطبعة دائرة المعارف العثمانية (حيدر أباد: الهند) ج٢، قسم ١، ص: ٣١٢، ابن أبي حاتم، محمد بن إدريس (١٩٥٢م) الجرح والتعديل، تحقيق: مصطفى عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية (بيروت: لبنان) ج٣، ص: ٤٥٣، ابن عساكر، علي بن الحسن بن هبة الله (١٩٩٦) تاريخ مدينة دمشق، تحقيق: عمر بن غرامة العمروي، دار الفكر (بيروت: لبنان) ج١٨، ص: ٩٦– ٩٧

٢. ابن عساكر، تاريخ، مدينة دمشق، ج١٨ ص: ١٠٢، الصفدي، صلاح الدين خليل بن أيبك (٢٠٠٠م) الوافي بالوفيات، تحقيق: أحمد الأرناؤوط، وتركي مصطفى، دار إحياء التراث العربي، (بيروت: لبنان) ج١٤، ص: ٧٠، ابن حجر العسقلاني أحمد بن علي (١٣٢٥هـ) ، تهذيب التهذيب، مطبعة مجلس دائرة المعارف العثمانية (حيدر أباد: الهند) ج٣، ص: ٢٦٥

٣. ابن عبد الحكم، عبد الله (١٩٨٤م) سيرة عمر بن عبد العزيز، تحقيق: أحمد عيد، عالم الكتب (بيروت: لبنان) ، ص: ١٢٣، ابن عساكر، تاريخ، ج١٨، ص: ٩٦

٤. ابن عساكر، تاريخ، ج١٨، ص: ٩٩.

جرول بن الأحنف الكندي: صحابي سكن الشام، وهو جد رجاء بن حيوة، روى عنه حفيده رجاء حديثاً عن نهي الرسول (صلى الله عليه وسلم) عن وطىء السبايا الحوامل، حتى يضعن حملهن. ابن الاثير، أسد الغابة، ج١، ص: ٥٢٦.

٥. المصدر نفسه، ج١٨، ص: ١١٥، وينظر ص: ١٢ من البحث.

٦. المصدر نفسه، ج١٨، ص: ٩٦

٧. المصدر نفسه، ج١٨، ص: ١١٥

٨. ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، ج٢٥، ص: ٢٤٦- ٢٤٩

٩. ابن الجوزي، عبد الرحمن بن علي (١٩٨٤) سيرة عمر بن عبد العزيز، تحقيق: نعيم زرزور، دار الكتب العلمية (بيروت: لبنان) ، ص: ٢٣٣

١٠. ابن حبان، محمد بن حبان (١٩٧٣م) الثقات، مطبعة دائرة المعارف العثمانية (حيدر أباد: الهند) ج٤، ص: ٣٢٧، ابن عساكر، تاريخ، ج٦٥، ص٥٧

أبو مسهر الدمشقي، عبد الأعلى بن مسهر الغساني (ت: ٢١٨هـ) فقيه ومحدث وراوية أخبار، امتحنه الخليفة المأمون في مسألة خلق القرآن، وسجنه حتى مات بالسجن ببغداد، سنة ٢١٨هـ، ابن سعد، الطبقات، ج٧، ص: ٤٧٣.

١١. أبو الرب، هاني حسين (٢٠٠٢م) تاريخ فلسطين في صدر الإسلام، منشورات بيت المقدس (القدس: فلسطين) ص: ٣٦٨- ٣٦٩.

١٢. ابن عساكر، تاريخ، ج٣٣، ص: ٢٤- ٢٥

عبد الله بن محيريز الجمحي القرشي (ت: ٩٩ هـ) : فقيه ومحدّث من التابعين، سكن بيت المقدس، وكان من عبادها وزهادها، روى الحديث النبوي عن جماعة من الصحابة، وروى عنه رجاء بن حيوة وآخرون. الذهبي، تذكرة الحفاظ، ج١، ص٥٥.

١٣. الأصبهاني، أبو نعيم أحمد بن عبد الله (٢٠٠١م) حلية الأولياء وطبقات الأصفياء، تحقيق: سعيد سعد الدين خليل، دار صادر، (بيروت: لبنان) ج٥، ص: ١٥٥، ابن عساكر، تاريخ، ج٦ ص: ٤٢٧- ٤٢٨.

عطاء بن أبي مسلم يزيد الخراساني (٥٠- ١٣٥هـ) : سكن في بيت المقدس، وهو محدث وفقيه وقاص، كان يجالس رجاء بن حيوة، وابراهيم بن أبي عبله، ويصلي معهما في مسجد بيت المقدس، توفي في اريحا، ونقل جثمانه إلى القدس ودفن فيها. ابن عساكر، تاريخ، ج٤٠، ص٤٢٧- ٤٣٧.

إبراهيم بن أبي عبله شمر العقيلي المقدسي، (ت١٥٢هـ) : فقيه ومحدث وقارىء وقاص مقدسي، روى الحديث النبوي عن رجاء بن حيوة الكندي، وربطته صلات قوية بخلفاء بني أمية وخاصة الوليد وهشام أبناء عبد الملك. مجير الدين الحنبلي، الانس الجليل، ج١، ص٢٩٠.

١٤. المزي، تهذيب الكمال، ج١٤، ص: ١٨٩، وينظر البخاري، التاريخ، ج٣ قسم ٢ ص: ٤٨

العسلي، كامل جميل، (١٩٨١) ، أجدادنا في ثرى بيت المقدس، (عمان: الأردن) ، ص: ١٣٣

١٥. مجهول، العيون والحدائق، ج٣ ص: ٩٠، ابن حبان، الثقات، ج٤ ص: ٣٢٧

١٦. ابن كثير، البداية، ج٩ ص: ٣٤٣– ٣٤٤

الزهري، محمد بن مسلم بن شهاب الزهري القرشي، (ت: ١٢٤هـ) : فقيه ومحدّث ونسابة وقاص، من التابعين من أهل المدينة، قدم إلى الشام في خلافة عبد الملك، ، وربطته علاقات قوية بهشام بن عبد الملك، توفي في ضيعة له على حدود فلسطين مع الحجاز. ابن حجر، تهذيب، ج٩، ص ٤٤٥، الزركلي، الاعلام، ج٧، ص٩٧.

١٧. ابن عبد الحكم، سيرة عمر، ص: ١٢٨

١٨. البلاذري، أحمد بن يحيى بن جابر (١٩٩٦م) "أنساب الأشراف"، تحقيق: سهيل زكار ورياض الزركلي، دار الفكر (بيروت: لبنان) ، ج٨، ص: ١٤٠، ١٦٧، الطبري، تاريخ، ج٦، ص: ١٨١، عطوان، حسين (١٩٨٦م) الفرق الإسلامية في الشام، دار الجبل (عمان: الأردن) ص: ١٦٥، ١٨٦، وينظر دوره في الحياة الإدارية والسياسية من البحث، ص: ٦

١٩. خليفة بن خياط، طبقات، ص٥٦٦، ابن حبان، الثقات، ج٤، ص: ٢٣٨، ابن سعد، الطبقات، ج٧، ص: ٤٥٤، إبن قتيبة، عبد الله بن مسلم (١٩٦٠م) المعارف، تحقيق: ثروت عكاشة، دار المعارف (القاهرة: مصر) ص: ٤٧٣، السمعاني، محمد بن عبد الكريم، الأنساب، ج١١ ص١٦٢– ١٦٣، ابن خلكان، أحمد بن محمد (١٩٦٨) وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، تحقيق: إحسان عباس، صادر (بيروت: لبنان) ج٢ ص٣١٣، الصفدي، الوافي، ج١٤ ص: ٧٠، ابن العديم عمر بن أحمد بن عثمان (١٩٨٨م) بغية الطلب في تاريخ مدينة حلب، تحقيق: سهيل زكار، دار الفكر (بيروت: لبنان) ج٨ ص٣٦٢٥، الذهبي محمد بن أحمد بن عثمان (١٩٩٢م) الكاشف فيمن له رواية في الكتب الستة، تحقيق: محمد العوامله وأحمد الخطيب، دار القبلة للثقافة الإسلامية، (جدة: السعودية) ج١ ص٣٩٥

٢٠. ينظر ص: ٢، من البحث.

٢١. ابن عساكر، تاريخ، ج١٨ ص: ١٠٢، الذهبي، سير الأعلام، ج٥، ص: ٣٣٦

٢٢. ابن عساكر، تاريخ، ج١٨ ص: ٩٦، ابن العديم، بغية الطلب، ج٨ ص٣٦٢١

٢٣. البلاذري، أحمد بن يحيى بن جابر (١٩٩٦م) ، أنساب الأشراف، تحقيق: سهيل زكار ورياض الزركلي، دار الفكر، (بيروت: لبنان) ، ج٧ ص٤٨– ٤٩

مرج راهط: مرج في غوطة دمشق، دارت فيه الموقعة المشهورة بين انصار أبن الزبير بقيادة الضحاك بن قيس الفهري وبين أنصار الأمويين بقيادة مروان بن الحكم، قتل فيها الضحاك، وهزم أنصاره، واستقام الأمر بعدها لمروان بن الحكم الذي بويع بالخلافة. ياقوت الحموي، ج٣، ص: ٢١، ج٥، ص: ١٠١. الحميري، الروض المعطار، ص: ٥٣٦– ٥٣٧.

٢٤. مجير الدين الحنبلي، عبد الرحمن بن محمد (١٩٧٣م) ، الأنس الجليل في تاريخ القدس والخليل، مكتبة المحتسب (عمان: الأردن) ج١ ص٢٧٢– ٢٧٣

نعيم بن سلامه الحميري الفلسطيني: تولى الخاتم لكل من سليمان بن عبد الملك وعمر بن عبد العزيز، وهو من رواة الحديث النبوي، وقد روى عنه كل من رجاء بن حيوة وأبو عبيد حاجب سليمان بن عبد الملك، والإمام الأوزاعي، ابن عساكر، تاريخ، ج٦٢، ص١٧١– ١٧٤.

٢٥. ابن عبد ربه، أحمد بن محمد (١٩٦٤م) ، العقد الفريد، تحقيق: محمد سعيد العريان، دار الفكر (بيروت: لبنان) ج٥ ص: ١٣٩، ابن الكردبوس، عبد الله بن أبي القاسم (٢٠٠٩م) الاكتفاء بأخبار الخلفاء، تحقيق: عبد القادر بوبايه، دار الكتب العلمية (بيروت: لبنان) ج١ ص: ٢٣٢

٢٦. ابن العديم، بغية الطلب، ج٤ ص١٩٢٣

٢٧. مجهول من القرن الخامس الهجري (١٩٦٧م) ، تاريخ الخلفاء، نشر: بطرس غرياز نيوبيج، (موسكو: روسيا) ص: ٣٠٣

٢٨. المسعودي، مروج الذهب، ج٣، ص: ١١٧، البخاري، التاريخ الكبير، ج٣، ص: ٣١٢، المزة، تهذيب الكمال، ج٩، ص: ١٥٦، ج٢٢، ص: ٦٠٧، ج٢٤، ص: ٥٧٦– ٥٧٨، ابن عساكر، تاريخ، ج١٨، ص: ١٠٣– ١٠٤، الذهبي، سير أعلام، ج٥، ص: ٣٣٤

٢٩. ابن عساكر، تاريخ، ج١٨، ص: ١١٥– ١١٦

٣٠. البلاذري، أنساب، ج٧ ص٢٢٢، الجاحظ، عمرو بن بحر (ب. ت) البيان والتبيين، تحقيق: عبد السلام هارون، المجمع العلمي العربي الإسلامي (بيروت: لبنان) ج٢ ص: ١٠٧

٣١. ابن طباطبا، محمد بن علي (١٩٦٦م) الفخري في الآداب السلطانية والدول الإسلامية، دار صادر (بيروت: لبنان) ص: ١٢٤، السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر (١٩٥٢م) تاريخ الخلفاء، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحمد، مطبعة السعادة (القاهرة: مصر) ص: ٢١٦

٣٢. ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، ج١٨ ص: ١٠٤، الذهبي، سير أعلام النبلاء، ج٥، ص: ٣٣٤

٣٣. ابن عبد الحكم، سيرة، ص: ١٢٣

٣٤. اليعقوبي، احمد بن أبي يعقوب (١٩٦٠م) تاريخ اليعقوبي، دار صادر، (بيروت: لبنان) ، ج٢، ص: ٢٩٢

٣٥. الطبري، محمد بن جرير (١٩٦٥م) ، تاريخ الطبري، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعارف (القاهرة: مصر) ج٦، ص: ٤٦٦– ٤٦٧

٣٦. البلاذري، أنساب، ج٨، ص٢٤٣– ٢٤٤

يزيد بن المهلب بن أبي صفرة الازدي (ت: ١٠٢هـ) : أحد القادة الشجعان والأجواد في العصر الأموي، ولاه الحجاج خراسان، وولاه سليمان في خلافته العراق وخراسان، وعزله عمر بن عبد العزيز عنها وحبسه في حلب، ففر من السجن بعد وفاة عمر وخرج على يزيد بن عبد الملك في البصرة، فقتل في موقعة العقر. الزركلي، الأعلام، ج٨، ص١٩٠.

٣٧. ابن عبد الحكم، سيرة عمر، ص: ١٢٣.

٣٨. اليعقوبي، تاريخ، ج٢، ص٢٩٩

٣٩. ابن عساكر، تاريخ، ج٤٥، ص ١٥٨، ابن الجوزي، سيرة عمر، ص: ٦٣

٤٠. الذهبي محمد بن أحمد بن عثمان (١٩٩٣م) تاريخ الإسلام، تحقيق: عبد السلام تدمري، دار الكتاب العربي (بيروت: لبنان) ج١، ص٣٦٣، الصفدي، الوافي، ج١٤ ص: ٧٠

٤١. الجاحظ، عمرو بن بحر (١٩٦٩م) الحيوان، تحقيق: عبد السلام هارون، المجمع العلمي العربي الإسلامي (بيروت: لبنان) ج١، ص: ٣٩٧

٤٢. وكيع، محمد بن خلف (١٩٤٧م) أخبار القضاة، تحقيق: عبد العزيز المراغي، المكتبة التجارية الكبرى (القاهرة: مصر) ج١، ص٢١٣، الأصبهاني، حلية، ج٥، ص: ١٥٤

الطبري، تاريخ، ج٦، ص: ٥٥٠– ٥٥١

يزيد بن عبدالله بن موهب الهمداني الفلسطيني: عمل كاتباً ليزيد بن عبد الملك في خلافة أخيه الوليد، وولاه سليمان بن عبد الملك قضاء فلسطين، وقد عرف بنزاهته وصلابته في الحكم وكان لا يأبه بالولاة والحكام، ابن عساكر، تاريخ، ج٣٥، ص٢٧٢– ٢٧٥.

٤٣. ابن عبد الحكم، سيرة عمر، ص: ١٢٣

٤٤. الطبري، تاريخ، ج٦، ص: ١٨١،

٤٥. مجهول من القرن الثالث الهجري (١٩٦٩م) ، الإمامة السياسية، مكتبة مصطفى البابي الحلبي (القاهرة: مصر) ج٢ ص: ١٠٥، ابن كثير، البداية، ج٩، ص: ١٧٤.

طاووس بن كيسان اليماني، مولى همدان (ت١٠٦هـ) : فقيه ومحدث وزاهد من كبار التابعين، ولد في اليمن ونشأ فيها وتوفي حاجاً بمنى أو المزدلفة، عرف بجرأته في وعظ الخلفاء والولاة وكان يأبى التقرب منهم، الزركلي، الاعلام، ج٣، ص٢٢٤.

٤٦. ابن عساكر، تاريخ، ج١٨، ص: ١٠٩، الأصبهاني، حلية، ج٥، ص: ١٥٥

٤٧. البلاذري، أنساب، ج٨، ص: ١١٦

٤٨. ابن سعد، الطبقات، ج٥، ص: ٣٣٥، البلاذري، أنساب، ج٨، ص: ١٦٧– ١٦٨، الطبري، تاريخ، ج٦، ص: ٥٥٠– ٥٥١، ابن عبد ربه، العقد، ج٥، ص: ١٦٦، النهرواني، المعافى بن زكريا (٢٠٠٥م) ، الجليس الصالح الكافي والأنيس الصالح الشافي، تحقيق: عبد الكريم الجندي (بيروت: لبنان) ص: ٤٩٧– ٤٩٨، وينظر حسين عطوان (١٩٨٦م) الفرق الإسلامية في الشام في العصر الأموي، دار الجليل (عمان: الأردن) ، ص٣٥٢.

مرج دابق: مرج خصب معشب قرب حلب، اتخذه بنو مروان معسكراً لتجميع القوات إذا غزو الصائفة الى ثغر المصيصة، وبه قبر سليمان بن عبد الملك بن مروان. ياقوت الحموي، معجم البلدان، ج٢، ص: ٤١٦– ٤١٧. الحميري، الروض المعطار، ص٢٣١.

٤٩. الطبري، تاريخ، ج٦، ص: ٥٥٠– ٥٥١، ابن مسكويه، أبو علي أحمد بن محمد (٢٠٠٠م)، تجارب الأمم وتعاقب الهمم، تحقيق: أبو القاسم إمامي، سروش، (طهران: إيران) ج٢، ص٤٥٧– ٤٥٨.

٥٠. ابن سعد، الطبقات الكبرى، ج٥، ص: ٣٣٩

٥١. ابن عبد ربه، العقد، ج٥، ص: ١٦٦، ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، ج٥، ص: ١٥٧

٥٢. الدينوري، أبو حنيفة، أحمد بن داود (١٩٦٠م) الأخبار الطوال، تحقيق: عبد المنعم ماجد، دار إحياء الكتاب العربي (القاهرة: مصر) ، ص: ٣٢٩. الطبري، تاريخ، ج٦، ص: ٥٥٢.

٥٣. ابن مسكويه، تجارب الأمم، ج٢، ص٤٦٠

٥٤. ابن عبد الحكم، سيرة عمر، ص: ١٢٣

٥٥. ابن سعد، الطبقات الكبرى، ج٥، ص: ٣٩٥، البلاذري، انتساب، ج٨، ص١٧٠

٥٦. ابن عساكر، تاريخ، ج١٨، ص: ١٠٦، ابن تغري بردي، النجوم الزاهرة، ج١، ص: ٢٧١

٥٧. ابن عبد ربه، العقد، ج٢، ص: ٢٣٥، ابن كثير، البداية، ج٩، ص: ٢٠٣

٥٨. ابن خلكان، أحمد بن محمد (١٩٦٨) وفيات الأعيان، تحقيق: إحسان عباس، صادر (بيروت: لبنان) ج٢، ص٣٠١– ٣٠٢

٥٩. الطبري، تاريخ، ج٦، ص: ١٨١

٦٠. ابن سعد، الطبقات، ج٥، ص: ٤٠٧

٦١. ابن كثير، البداية، ج٩، ص: ٢١١.

٦٢. ابن سعد، الطبقات، ج٧، ص: ٤٠٧، البلاذري، أنساب، ج٨، ص١٢٦

٦٣. مجهول، العيون والحدائق، ج٣، ص: ٩٠

٦٤. ابن كثير، البداية والنهاية، ج٩، ص: ٣٠٤

٦٥. ابن الجوزي، عبد الرحمن بن علي (٢٠٠٠م) صفة الصفوة، دار الحديث (القاهرة: مصر) ج٢، ص: ٣٧٣

٦٦. الذهبي، سير الأعلام، ج٥، ص: ٣٣٥

٦٧. البلاذري، انساب الاشراف، ج٨، ص: ٣٤١، ٣٤٧

٦٨. ابن عساكر، تاريخ، ج١٨، ص: ١١٠.

عقبة بن وساج بن حصن الازدي: محدث ثقة من التابعين من أهل البصرة، رحل إلى الشام ونزل في فلسطين، وروى الحديث عن رجاء بن حيوة، المزي، تهذيب الكمال، ج٢٠، ص: ٢٢٨– ٢٢٩.

٦٩. إبن عبد ربه، العقد الفريد، ج٥، ص: ١٧٦. وينظر اليعقوبي، تاريخ ج، ٢، ص٣١٣.

٧٠. البخاري، التاريخ، ج٢، قسم ١، ص: ٣١٢

٧١. ابن عساكر، تاريخ، ج١٨، ص: ١٠٩، الذهبي، تاريخ الإسلام، ج٥، ص: ٣٦٢

هشام بن عبد الملك بن مروان (ت: ١٢٥هـ) : الخليفة الأموي الذي تولى الخلافة بعد أخيه يزيد في الفترة ما بين (١٠٥– ١٢٥ هـ) ، ، كان رجل بني أمية حزماً ورأياً، عرف بكرهه لسفك الدماء وتوفي في الرصافة قرب الرقة، الصفدي، الوافي بالوفيات، ج٧، ص٢٠٧– ٢٠٨، الزركلي، الإعلام، ج٨، ص: ٨٦.

٧٢. ابن عساكر، تاريخ، ج٦٥، ص: ٥٧

٧٣. المصدر نفسه، ج١٨، ص: ١١٣– ١١٤، الذهبي، سير الأعلام، ج٥، ص: ٣٣٥– ٣٣٦

٧٤. ابن كثير، البداية والنهاية، ج٩، ص: ٣٠٤

٧٥. البكري، عبد الله بن عبد العزيز (١٩٨٣م) معجم ما استعجم من أسماء البلاد والمواضع، تحقيق: مصطفى السّقا، عالم الكتب (بيروت: لبنان) ج١، ص: ٢٩٢

٧٦. ابن عساكر، تاريخ، ج٢٦، ص: ٢١٨

٧٧. عطوان، حسين (١٩٨٦م) الأمويون والخلافة، دار الجليل (عمان: الأردن) ، ص: ٢١٣– ٢١٤، ٢١٩، عطوان، الفرق الإسلامية في الشام، ص: ٧٦– ٧٨

٧٨. أبو زرعة الدمشقي، تاريخ، ص: ٣٧٠. الأصبهاني، حلية، ج٥، ص: ١٥٥

غيلان بن مسلم الدمشقي (ت: بعد١٠٥هـ) : من زعماء القدرية في الشام، كان يقول بأن الخلافة تصح في غير قريش وأنها لا تثبت إلا بإجماع الأمة، فكلف هشام بن عبد الملك الإمام الأوزاعي بإمتحانه بالقدر فثبتت عليه التهمة وأفتى الأوزاعي بقتله، فصلبه هشام بدمشق. الزركلي، الإعلام، ج٥، ص: ١٢٤.

٧٩. أبو زرعة الدمشقي، تاريخ، ص: ٦٨٣.

الحسن البصري، ت (١١٠هـ) : من موالي الأنصار، ولد في المدينة وانتقل إلى البصرة واستقر فيها، كان فقيها كبيراً ومحدثاً ثقة وعابداً زاهداً، جمع بين العلم والعمل، قدم النصح والمشورة للخليفة عمر بن عبد العزيز، الزركلي، الإعلام، ج٢، ص: ٢٢٩

٨٠. ابن عساكر، تاريخ، ج٦٠، ص: ٢٢٧

٨١. المصدر نفسه، ج١٨ ص: ١١١، ج٦٠، ص٢٢٨.

اسيد بن عبد الرحمن الخثعمي الرملي الفلسطيني، (ت: ١٤٤هـ) : محدث وراوية أخبار ثقة ، روى الحديث والأخبار عن رجاء بن حيوة، ابو زرعة الدمشقي، تاريخ ابي زرعه، ص: ٢٥٨. المزي، تهذيب الكمال، ج٣، ص: ٢٤١– ٢٤٢.

٨٢. ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، ج١٨، ص: ٢٠٣

٨٣. المصدر نفسه، ج٦٠، ص: ٢٢٧

٨٤. ابن سعد، الطبقات، ج٧، ص: ٢٦٢

٨٥. ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، ج٦، ص: ٢٢٦

٨٦. المصدر نفسه، ج٦٠، ص: ٢٢٧، الذهبي، سير الأعلام، ج٥، ص: ٣٣٤

٨٧. ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، ج١٨، ص: ١١٣– ١١٤، الذهبي، سير الأعلام، ج٥، ص: ٣٣٥– ٣٣٦

٨٨. ابن العديم، بغية الطلب، ج٤، ص: ١٩٢٣

٨٩. ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، ج٤٠، ص: ١٤٤، ج٦٠، ص: ٢٢٦

عبادة بن نسي الكندي الاردني، ت (١١٨هـ) : محدث وفقيه وعابد وزاهد ولاه كل من عبد الملك وعمر ابن عبد العزيز قضاء الاردن، وكان سيد فقهائها في خلافة هشام، ابن عساكر، تاريخ، ج٢٦، ص: ٢١٦– ٢١٩.

٩٠. الذهبي، سير الأعلام، ج٥، ص: ٣٣٦.

مسلمة بن عبد الملك بن مروان بن الحكم الأموي، (ت: ١٢١هـ) : أمير أموي وقائد عسكري كبير، كان له دور كبير في الحروب مع الروم منذ خلافة أبيه وحتى خلافة أخيه هشام، ولاه أخوه يزيد العراق، وأرمينيه. وهو من رواة الحديث الثقات، ابن حجر، تهذيب، ج١٠، ص: ١٤٤.

٩١. البلاذري، أنساب، ج٧، ص: ٤٨– ٤٩.

قنسرين: مدينة في الشام، بينها وبين حلب حوالي ١٢ ميلاً فتحها أبو عبيدة سنة ١٧هـ، واتخذها الامويون عاصمة لجند قنسرين، خربتها الروم سنة٣٥٥ هـ، حيث أغار عليها ملك الروم وهدم مساجدها، وينسب اليها جماعة من علماء الحديث. ياقوت الحموي، معجم البلدان، ج ٤، ص٤٠٣– ٤٠٤، الحميري، الروض المعطار، ص: ٤٧٣

٩٢. ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، ج١٨، ص: ٩٩– ١٠٠

٩٣. المصدر نفسه، ج١٨، ص: ٩٩

٩٤. إبن قتيبة، عبد الله بن مسلم (ب. ت) عيون الأخبار، عالم الكتب (بيروت: لبنان) ج١، ص: ١١٧

٩٥. أبو الرب، تاريخ فلسطين، ص: ٣٧٠

٩٦. الأصبهاني، حلية، ج٥، ص: ١٥٥، ابن عساكر، تاريخ، ج٦، ص: ٤٢٧– ٤٢٨

٩٧. هاني أبو الرب، تاريخ فلسطين، ص: ٣٧٥– ٣٧٦

٩٨. اليعقوبي، تاريخ، ج٢، ص: ٢٩٢، أبو إسحق الشيرازي، إبراهيم بن علي (١٩٧٠م) طبقات الفقهاء، تحقيق: إحسان عباس، دار الرائد العربي (بيروت: لبنان)

٩٩. ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، ج٦٥، ص: ٥٧

١٠٠. المصدر نفسه، ج١٨، ص: ١٠٣

١٠١. ابن أبي حاتم الرازي، عبد الرحمن بن محمد (١٩٥٢م) الجرح والتعديل، مطبعة مجلس دائرة المعارف العثمانية (حيدر أباد: الهند) ج٣، ص: ٤٥٣

١٠٢. ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، ج١٨، ص: ١٠٤

١٠٣. ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، ج١٨، ص: ١٠٧.

محمد بن سيرين البصري، مولى الأنصار (ت: ١١٠هـ) : فقيه ومحدث وعابد وزاهد ومعبر للرؤيا من اهل البصرة، وكان احد فقهاء الأمصار الثلاثة في زمنه. ابن الجوزي، المنتظم، ج٧، ص: ١٣٩. ابن حجر، تهذيب، ج٩، ص: ٢١٤– ٢١٧.

القاسم بن محمد بن ابي بكر الصديق التيمي القرشي، (ت: ١٠٧هـ) فقيه ومحدث ثقة من أهل المدينة، يعد أحد فقهاء الأمة الثلاثة في عصره، المزي، تهذيب الكمال، ج٢٣، ص: ٤٢٧– ٤٣٥. الزركلي، الاعلام، ج٥، ص: ١٨١.

١٠٤. أبو زرعة الدمشقي، تاريخ، ص: ٢٧٢، ٣٧٠

١٠٥. ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، ج١٨، ص: ١٠٧

١٠٦. أبو زرعة الدمشقي، تاريخ، ص: ٣٧٠، ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، ج٦٠، ص: ٢٢٧

١٠٧. أبو زرعة الدمشقي، تاريخ، ص: ٦٨٣

١٠٨. العجلي، أحمد بن عبد الله (ب. ت) تاريخ الثقات، تحقيق: عبد المعطي قلعجي، دار الكتب العلمية، (بيروت: لبنان) ص: ١٦٠، ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، ج١٨، ص: ١٠٠، ابن حجر العسقلاني، تهذيب التهذيب، ج٣، ص٢٦٥

١٠٩. ابن سعد، الطبقات، ج٧، ص: ٤٥٤، ابن تغري بردي، جمال الدين يوسف (١٩٢٩) النجوم الزاهرة في ملوك مصر والقاهرة،، دار الكتب، (القاهرة: مصر) ج١، ص: ٢٧١

١١٠. ابن حبان، الثقات، ج٤، ص: ٢٣٧

١١١. الصفدي، الوافي بالوفيات، ج١٤، ص: ٧٠

١١٢. الذهبي، محمد بن أحمد بن عثمان (٢٠٠٦م) الكاشف فيمن له رواية في الكتب الستة، تحقيق: محمد العواملة وأحمد الخطيب، دار القبلة للثقافة الإسلامية، (جدة: السعودية) ج١، ص٣٩٥

١١٣. ابن سعد، الطبقات، ج٧، ص: ٤٥٤، ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، ج١٨، ص: ٣٣٤

١١٤. ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، ج١٨، ص: ١٠٨

١١٥. المصدر نفسه ج١٨، ص: ١٠٩، ابن العديم، بغية الطلب، ج٨، ص: ٣٦٢٣، الخطيب البغدادي، أحمد بن علي (ب. ت) ، تقييد العلم، دار إحياء السنة النبوية، (بيروت: لبنان، ص ١٠٨

١١٦. ابن عساكر، تاريخ، ج١٨، ص: ١١٥، ابن العديم، بغية الطلب، ج٨، ص: ٣٦٢١

١١٧. عمران بن الحصين بن عبيد بن خلف الخزاعي (ت: ٥٢هـ) أسلم عام خيبر، محدث ثقة روى عنه جماعة من التابعين منهم رجاء بن حيوة، نزل البصرة وتولى قضاءه زمن معاوية وتوفي فيها سنة ٥٢هـ. ابن حجر، تهذيب التهذيب، ج٨ ص: ١٢٦

١١٨. معاوية بن أبي سفيان صخر بن حرب بن أمية (ت: ٦٠هـ) مؤسس الدولة الأموية، أسلم عام الفتح وشارك في فتح الشام، ولاه عمر بن الخطاب جند دمشق، ثم جمع له عثمان أمرة أجناد الشام كلها، تولى معاوية الخلافة (٤١– ٦٠هـ) ، وكان من رواة الحديث النبوي روى عنه عدد من الصحابة والتابعين منهم رجاء بن حيوة. ابن الأثير، أسد الغابة، ج٤ ص: ٤٣٣– ٤٣٦، الزركلي، الأعلام، ج٧ ص٢٦١– ٢٦٢

١١٩. معاذ بن جبل بن جبل بن عمرو الخزرجي الأنصاري (ت: ١٨هـ) وكان أعلم الصحابة بالحلال والحرام، ولاه الرسول (صلى **الله** عليه وسلم) قضاء اليمن، وشارك في فتح الشام، وتوفي في طاعون عمواس سنة ١٨هـ، ودفن في غور الأردن. الزركلي، الأعلام، ج٧ ص٢٥٨

١٢٠. عبد **الله** بن عمرو بن العاص السهمي القرشي (٦٥هـ) من الصحابة المشهورين بالعلم والعبادة، فكان قارئا للقرآن ومدثا ثقة اشتهر بتدوين الحديث النبوي، وقد روى عنه جماعة من التابعين منهم رجاء بن حيوة، وروى عنه رجاء بن حيوة وآخرون، كان يقرأ القرآن والتوراة توفي بمصر وقيل بفلسطين. مجير الدين الحنبلي، الأنس، ج١ ص٢٦٤، ابن حجر، تهذيب، ج٥ ص: ٣٣٧– ٣٣٨

١٢١. أبو أمامة الباهلي: صدى بن عجلان الباهلي صحابي روى عن النبي (صلى **الله** عليه وسلم) وعبادة بن الصامت وعثمان وعلي وآخرون، روى عنه رجاء بن حيوة، سكن الشام، توفي سنة ٨٦هـ. ابن حجر، تهذيب، ج٤ ص: ٤٢٠، مجير الدين الحنبلي، الأنس الجليل، ج١ ص٢٦٥

١٢٢. محمود بن الربيع الخزرجي الأنصاري (ت: ٩٩هـ) أبو نعيم محدث ثقة، روى عنه الحديث جماعة من التابعين منهم رجاء بن حيوة، نزل بيت المقدس، وهو ختن

الصحابي عبادة بن الصامت. توفي سنة ٩٩هـ عن عمر يناهز ٩٣عاماً. مجير الدين الحنبلي، الأنس الجليل، ج١ ص٢٦٥، المزي، تهذيب الكمال، ج٢٧ ص: ٣٠١- ٣٠٢، ابن عبد البر، الاستيعاب، ج٣ ص١٣٧٨

١٢٣. عبد الرحمن بن غنم الأشعري (ت: ٧٨هـ) فقيه ومدث ثقة اختلف في صحبته وتتلمذ على يده عدد من التابعين في الشام منهم رجاء بن حيوة. ابن حجر، تهذيب، ج٦ ص٢٥٨، مجير الدين الحنبلي، الأنس، ج١، ص: ٢٩١

١٢٤. عبادة بن الصامت الخزرجي الأنصاري (ت: ٣٤هـ) صحابي وجهه عمر بن الخطاب إلى الشام قاضياً ومعلماً، فأقام بحمص، ثم انتقل إلى فلسطين وتولى قضاءها، توفي في القدس ودفن فيها. تتلمذ على يديه عدد من الصحابة والتابعين في الحديث والفقه منهم رجاء بن حيوة، . ابن عبد البر، الاستيعاب، ج٢ ص٨٠٨، مجير الدين الحنبلي، الأنس الجليل، ج١ ص٢٠٠

١٢٥. أبو سعيد الخدري، سعد بن مالك بن سنان الخدري الخزرجي الأنصاري (ت: ٧٤هـ) وهو مشهور بكنيته، ، وكان من نجباء الصحابة من الأنصار وعلمائهم وفضلائهم، وروى عنه جماعة من الصحابة والتابعين منهم رجاء بن حيوة، ابن عبد البر، الاستيعاب، ج٢، ص٦٠٢

١٢٦. جابر بن عبد **الله** بن حرام الخزرجي الأنصاري (ت: ٧٨هـ) صحابي روى عن النبي (صلى **الله** عليه وسلم) وعن أبي بكر وعمر ومعاذ وآخرون، روى عنه جماعة من التابعين منهم رجاء بن حيوة، واختلف في تاريخ وفاته فقيل سنة ٧٣هـ وقيل سنة ٧٨هـ. ابن حجر، تهذيب، ج٢ ص: ٤٢- ٤٣

١٢٧. أبو الدرداء، عويمر بن عامر الخزرجي الأنصاري (ت: ٣٢هـ) مشهور بكنيته، شهد مع الرسول (صلى **الله** عليه وسلم) أحداً وما تلاها من المشاهد، كان قارئاً، ومحدثاً وفقيهاً وقاصاً، سكن دمشق وتولى قضاءَها، وتوفي فيها، وتتلمذ على يديه عدد والتابعين في الفقه الحديث والقرآن. ابن الجوزي القصاص والمذكرين، ص: ٢٢١- ٢٢٢، ابن عبد البر، الاستيعاب، ج٣ ص: ١٢٢٧- ١٢٣٠

١٢٨. أم الدرداء، هجمية بنت حيي الأوصابية الحميرية (ت: ٨٣هـ) من الطبقة الأولى من التابعين، محدثة وفقيهة وقارئة، كانت تقيم ستة أشهر في دمشق وستة أشهر في بيت المقدس، وتتلمذ على يديها عدد من تابعي فلسطين في الفقه والحديث والقرآن منهم رجاء بن حيوة، . ابن عساكر، تاريخ، ج٧٠، ص١٤٦، المزي، تهذيب الكمال، ج٣٥، ص: ٣٥٢- ٣٥٧

١٢٩. عبد الملك بن مروان بن الحكم الأموي المدني ثم الدمشقي (ت: ٨٦هـ) الخليفة الأموي كان فقيهاً ومحدثاً وخطيباً ثقة، ، روى عنه رجاء بن حيوة، ، عشر سنوات، واستعمله، تولى الخلافة بعد وفاة أبيه مروان (٦٥– ٨٦هـ) وتوفي في دمشق سنة ٨٦هـ. ابن حجر، تهذيب، ج٦٠، ص: ٤٢٢– ٤٢٣

١٣٠. عمر بن عبد العزيز بن مروان الأموي (ت: ١٠١هـ) تولى الخلافة بعد سليمان بن عبد الملك (٩٩– ١٠١هـ) كان فقيهاً ومحدثاً وثقة، ، وروى عنه رجاء بن حيوة وآخرون، سار في خلافته بسيرة عمر بن الخطاب توفي في رجب سنة ١٠١هـ. ابن حجر، تهذيب، ج٧، ص: ٤٧٥– ٤٧٨

١٣١. خالد بن يزيد بن معاوية الأموي (ت: ٩٠هـ) ويكنى أبو هاشم، شاعر وكيماوي ومحدث ثقة، زار بيت المقدس. وروى عنه رجاء بن حيوة وآخرون، ابن عساكر، تاريخ، ج١٦، ص٣٠١– ٣١٥، الذهبي، الكاشف، ج١، ص: ٣٧٠

١٣٢. قبيصة بن ذؤيب الخزاعي (ت: ٨٦هـ) فقيه ومحدث ثقة من التابعين، ولد عام الفتح، تردد قبيصة على القدس للزيارة والعبادة، وروى عنه جماعة من الصحابة والتابعين منهم رجاء بن حيوة، تولى البريد والخاتم لعبد الملك، توفي سنة ٨٦هـ. ابن سعد، الطبقات، ج٧، ص: ٤٤٧، ابن حجر، تهذيب، ج٨، ص: ٣٤٦– ٣٤٧، مجير الدين الحنبلي، الأنس، ج١، ص: ٢٨٧

١٣٣. ابن عساكر، تاريخ، ج١٨، ص: ١١٦، ابن العديم، بغية الطلب، ج٨، ص: ٣٦٢٢

١٣٤. عاصم بن رجاء بن حيوة الكندي الفلسطيني: محدث وإخباري ثقة روى عن أبيه رجاء، ومكحول، وعروة بن رويم، وعمر بن عبد العزيز، وروى عنه إسماعيل بن عياش، والفضل بن دكين، روى أنه سمع خطبة لعمر بن عبد العزيز وهو خليفة عن أهمية الاستغفار من الذنوب. روى له الترمذي وأبو داود وابن ماجة. ابن عساكر، تاريخ، ج٢٥، ص: ٢٤٦– ٢٤٨، المزي، تهذيب الكمال، ج١٣، ص: ٤٨٣– ٤٨٤

١٣٥. مكحول الدمشقي، مكحول بن أبي مسلم مولى هذيل (ت: ١١٣هـ) : فقيه الشام في عصره، ومن حفاظ الحديث النبوي فيها، وزار القدس أكثر من مرة والتقى بعلمائها ومحدثيها، وهو من تلاميذ رجاء بن حيوة، الزركلي، الأعلام، ج٧، ص: ٢٨٤

١٣٦. قتادة بن دعامة بن السدوس البصري (ت: ١١٨هـ) محدث حاف وفقيه ومفسر، وكان رأساً في العربية والنسب وأيام العرب، واعتمد فقه على الأثر وهو من تلاميذ رجاء بن حيوة. ابن سعد، الطبقات، ج٧، ص: ٢٢٩– ٢٣١، المزي، تهذيب الكمال، ج٢٣، ص: ٤٩٩– ٥١٧، الزركلي، الأعلام، ج٥، ص: ١٨٩

١٣٧. حميد بن أبي حميد الطويل الخزاعي البصري (٦٨- ١٤٣هـ) محدث ثقة من التابعين من تلاميذ رجاء بن حيوة في الحديث، المزي، تهذيب الكمال، ج٧، ص: ٣٥٥- ٣٥٦

١٣٨. جنادة بن أبي أمية كبير الدوسي الأسدي (ت: ٨٠هـ) شهد فتح مصر وولي البحرية لمعاوية لمدة ستة سنوات غزا خلالها رودس سنة ٥٩هـ وكان من رواة الحديث النبوي الثقات، وقد روى عنه عدد من التابعين منهم رجاء بن حيوة. المزي، تهذيب الكمال، ج٢، ص: ١٣٣- ١٣٥، ابن عساكر، تاريخ، ج١١، ص: ٢٩٢- ٢٩٩.

١٣٩. عبد الله بن عون أرطان مولى مزينة البصري (٦٦- ١٥١هـ) محدث وفقيه وقارئ من تابعي البصرة، وهو من تلاميذ رجاء بن حيوة، . كان عبد الله بن عون عثمانياً، وكان يكره القدرية وإذا مر بهم لا يسلّم عليهم. ابن سعد، الطبقات، ج٧، ص: ٢٦١- ٢٦٨، ابن عساكر، تاريخ، ج٣١، ص: ٣٢٦- ٣٥٦، خليفة، طبقات، ص: ٣٧٧.

١٤٠. عبد الله بن أبي زكريا الخزاعي الدمشقي، (ت: ١١٧هـ) من فقهاء دمشق ومحدثيها وعبادها وزهادها، تردد على القدس والتقى بعلمائها ومحدثيها، وهو من تلاميذ رجاء بن حيوة، ومن أصدقاء عمر بن عبد العزيز، توفي في خلافة هشام سنة ١١٧هـ. ابن حجر، تهذيب، ج٥، ص: ٢١٨.

١٤١. عمرو بن سعد الفدكي: محدث ثقة من التابعين سكن دمشق، روى له البخاري والنسائي وابن ماجة، وهو من تلاميذ رجاء بن حيوة في الحديث. ابن عساكر، تاريخ، ج٤٦، ص: ١٨- ١٩، المزي، تهذيب الكمال، ج٢٢، ص: ٣٣- ٣٤

١٤٢. سليمان بن داود أبو داود الخولاني الداراني الدمشقي: من رواة الحديث من التابعين، سكن داريا قرب دمشق، عمل حاجباً لعمر بن عبد العزيز وقد روى عنه الحديث النبوي، ابن عساكر، تاريخ، ج٢٢، ص: ٣٠٣- ٣٠٨

١٤٣. الوليد بن سليمان بن أبي السائب القرشي: من رواة الحديث الثقات وهو من تلاميذ رجاء بن حيوة سكن غوطة دمشق، وثقه العجلي وابن حبان، ابن حجر، تهذيب، ج١١، ص: ١٣٤- ١٣٥

١٤٤. أبو عبيد المذحجي صاحب سليمان بن عبد الملك، قيل أن اسمه حيي، وقيل حوى بن أبي عمرو، من عباد وزهاد ورواة الحديث النبوي الثقات في فلسطين، وهو من تلاميذ رجاء بن حيوة، ، عمل حاجباً لسليمان بن عبد الملك، ولما تولى عمر بن عبد العزيز عزله عن الحجابة، وأمره بالعودة إلى أهله في فلسطين بسبب تعاليه على العامة. أبو زرعة الدمشقي، تاريخ، ج٨، ص، المزي، تهذيب الكمال، ج٣٤، ص: ٤٩- ٥٢

١٤٥. عدي بن عدي الكندي (ت: ١٢٠هـ) : فقيه ومحدث من أهل الجزيرة الفراتية، وتولى قضاءها لسليمان بن عبد الملك، واستعمله عمر بن عبد العزيز على الموصل ثم على أرمينية، وكان أحد فقهاء الشام الأربعة في عهد هشام بن عبد الملك، وكان يشارك في الغزو والجهاد. ابن عساكر، تاريخ، ج٤٠، ص: ١٣٧– ١٤٤، الزركلي، ج٤، ص: ٢٢١

١٤٦. رجاء بن أبي سلمة الرملي (٩١– ١٦١هـ) محدث ثقة من تابعي البصرة، انتقل إلى الشام، وسكن الرملة، وهو من تلاميذ رجاء بن حيوة، ابن العديم، بغية الطلب، ج٨، ص: ٣٦٢٨– ٣٦٢٩، المزي، تهذيب الكمال، ج٩، ص: ١٦١– ١٦٣

١٤٧. ثور بن يزيد الكلاعي الحمصي (ت: ١٥٣هـ) قارئ ومحدّث ثقة، اتهم بأنه من القدرية، فنفاه أهل حمص منها بسبب ذلك، وقاطعه الأوزاعي، كان يتردد على بيت المقدس، وتوفي فيها سنة ١٥٣هـ، وهو من تلاميذ رجاء بن حيوة. ابن عساكر، تاريخ، ج١١، ص: ١٨٣– ١٩٣، ابن سعد، الطبقات، ج٧، ص: ٤٦٧

١٤٨. عروة بن رويم اللخمي (ت: ١٣٥هـ) محدث من التابعين روى عن جماعة من التابعين منهم رجاء بن حيوة، توفي في الحجاز ودفن بالمدينة. ابن حجر، تهذيب ج٧، ص: ١٧٩– ١٨٠

١٤٩. ابراهيم ابن أبي عبلة شمر بن يقظان العقيلي (ت: ١٥٢هـ) محدث وفقيه وقارئ وشاعر مقدسي، ، وكانت له علاقات قوية مع خلفاء بني مروان وخاصة الوليد بن عبد الملك، وهشام. ابن عساكر، تاريخ، ج٦، ص٤٢٧– ٤٤٠، ابن حجر، تهذيب، ج١، ص١٤٢– ١٤٣، مجير الدين الحنبلي، الأنس الجليل، ج١، ص: ٢٩٠

١٥٠. عبد الرحمن بن حسان الكناني الفلسطيني محدث ثقة روى عن رجاء بن حيوة والزهري وآخرين وروى عنه الوليد بن مسلم وآخرون وثقه ابن شاهين والعجلي. ابن عساكر، تاريخ، ج٣٤، ص: ٣٠٢– ٣٠٣، ابن حجر، تهذيب، ج٦، ص: ١٦٣

١٥١. مطر بن طهمان الوراق السلمي مولى علي (ت: ١٢٨هـ) فقيه ومحدث، سكن البصرة، روى عن رجاء بن حيوة وقتادة، وآخرون، ووثقه ابن حبان والعجلي. ابن حجر، تهذيب، ج١٠ن ص: ١٦٧– ١٦٨

١٥٢. ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، ج١٨، ص: ١٠٣– ١٠٤، ١١٤، الذهبي، سير الأعلام، ج٥، ص: ٣٣٤

١٥٣. المصدر نفسه، ج١٨، ص: ١٠٧– ١٠٨

١٥٤. المصدر نفسه، ج١٨، ص: ١١٥– ١١٦، ابن يونس، عبد الرحمن بن أحمد (١٤٢١هـ) ، تاريخ ابن يونس المصري، دار الكتب العلمية (بيروت: لبنان) ج١، ص: ٣٢٣، ج٢، ص: ٥٦

١٥٥. الطبري، تاريخ، ج٦، ص: ٤٦٦– ٤٦٧.

اسحق بن يحيي بن الوليد بن عبادة ابن الصامت المدني (ت: ١٣١هـ) : فقيه ومحدث، روى عن جده عبادة ولم يدركه أحاديث تتعلق في قضايا الرسول (صلى الله عليه وسلم) ، روى عنه موسى بن عقبه وذكره ابن حبان في الثقات، المزي، تهذيب الكمال، ج٢، ص: ٤٩٣– ٤٩٤.

١٥٦. مجهول من القرن الثالث، الإمامة والسياسة، ص: ٣٠٣، ابن كثير، البداية والنهاية، ج٩، ص: ١٧٤

١٥٧. ابن عساكر، تاريخ، ج١٨، ص: ١٠٣

١٥٨. ابن كثير، البداية والنهاية، ج٩، ص: ٣٤٣– ٣٤٤

١٥٩. ابن الجوزي، المنظم، ج٧، ص: ٥٣

١٦٠. ابن مسكويه، تجارب الأمم، ج٢، ص٤٦٠، ابن الجوزي، سيرة عمر بن عبد العزيز، ص: ٦٣

١٦١. ابن كثير، البداية والنهاية، ج٩، ص: ١٨٣، هاني أبو الرب، تاريخ فلسطين، ص٣٧٩

١٦٢. البخاري، التاريخ، ج٢، قسم١ ص: ٣١٢

١٦٣. ابن عساكر، تاريخ، ج١٨، ص: ١١١، الأصبهاني، حلية، ج٥، ص: ١٥٤.

النعمان بن المنذر الغساني الدمشقي (ت: ١٣٢هـ) : فقيه ومحدث ومتكلم قدري، ألف كتاباً في القدر وهو من تلاميذ رجاء بن حيوة في الحديث، إبن سعد، الطبقات، ج٧، ص٤٦٢، الزركلي، الأعلام، ج٨، ص: ٤٣.

١٦٤. الأصبهاني، حلية، ج٥، ص: ١٥٦

١٦٥. ابن عساكر، تاريخ، ج١٨، ص: ١٠٥، الذهبي، سير الأعلام، ج٥، ص: ٣٣٤

١٦٦. ابن عساكر، تاريخ، ج١٨، ص: ١١٣– ١١٤، الذهبي، سير الأعلام، ج٥، ص: ٣٣٥– ٣٣٦

١٦٧. ابن عبد الحكم، سيرة عمر، ص: ١٢٣

١٦٨. مجهول، العيون والحدائق، ج٣، ص: ٩٠

١٦٩. ابن حبان، الثقات، ج٤، ص: ٣٢٧، السمعاني، الانتساب، ج١١، ص: ٢٦٢

١٧٠. الأصبهاني، حلية، ج٥، ص: ١٥٤

١٧١. ابن عساكر، تاريخ، ج١٨، ص: ١٠٥

١٧٢. المصدر نفسه، ج١٨، ص: ١٠٥

١٧٣. المصدر نفسه، ج١٨، ص: ١٠٦

١٧٤. الطبري، تاريخ، ج٣، ص: ٦١١

١٧٥. المصدر نفسه، ج٤، ص: ١٠٠

١٧٦. المصدر نفسه، ج٨، ص: ٢٥٨

١٧٧. المصدر نفسه، ج٤، ص: ٣٤٣– ٣٤٤

١٧٨. المصدر نفسه، ج٦، ص: ١٥٧

١٧٩. المصدر نفسه، ج٦، ص: ٥٥٠– ٥٥١

## المصادر والمراجع:

## أولاً ـ المصادر:


١. ابن الأثير، علي بن محمد بن عبدالكريم، (ت: ٦٣٠هـ) (١٩٩٤م)

"أسد الغابة في معرفة الصحابة"، ٨ ج، تحقيق: علي معوض وعادل عبد الموجود، دار الكتب العلمية (بيروت: لبنان)

"اللباب في تهذيب الانساب"، ج٣، دار صادر (بيروت: لبنان) .

٢. أبو إسحق الشيرازي، إبراهيم بن علي (ت: ٤٧٦هـ) (١٩٧٠م)

"طبقات الفقهاء"، تحقيق: إحسان عباس، دار الرائد العربي (بيروت: لبنان)

٣. الأصبهاني، أبو نعيم أحمد بن عبد الله (ت: ٤٣٠هـ) (٢٠٠١م)

"حلية الأولياء وطبقات الأصفياء" ١٠ج، تحقيق: سعيد سعد الدين خليل، دار صادر (بيروت: لبنان)

٤. البخاري، محمد بن إسماعيل (ت: ٢٥٦هـ) (١٩٦٢م)

"التاريخ الكبير" ٥ج مطبعة دائرة المعارف العثمانية (حيدر أباد: الهند)

٥. البكري، أبو عبيد عبد الله بن عبد العزيز (ت: ٤٨٧هـ) (١٩٨٣م)

"معجم ما استعجم من أسماء البلاد والمواضع"٤ج، تحقيق: مصطفى السّقا، عالم الكتب (بيروت: لبنان)

٦. البلاذري، أحمد بن يحيى بن جابر (ت: ٢٧٩هـ) (١٩٩٦م)

"أنساب الأشراف" ١٣ج، تحقيق: سهيل زكار ورياض الزركلي، دار الفكر (بيروت: لبنان)

٧. الجاحظ، عمرو بن بحر (ت: ٢٥٥هـ) (ب. ت) (١٩٦٩م)

"البيان والتبيين" ٤ج، تحقيق: عبد السلام هارون، المجمع العلمي العربي الإسلامي (بيروت: لبنان)

"الحيوان" ٧ج، تحقيق: عبد السلام هارون، المجمع العلمي العربي الإسلامي (بيروت: لبنان)

٨. ابن الجوزي، عبد الرحمن بن علي (ت: ٥٩٧هـ) (١٩٨٤م) (١٩٩٢م) (٢٠٠٠م) (١٩٨٨م)

"سيرة عمر بن عبد العزيز" تحقيق: نعيم زرزور، دار الكتب العلمية (بيروت: لبنان)

"المنتظم في تاريخ الملوك والأمم" ج٧، تحقيق: محمد عبد القادر عطا ومصطفى عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية (بيروت: لبنان)

"صفة الصفوة" ٢ج، دار الحديث (القاهرة: مصر)

القصاص والمذكرين، تحقيق: د. محمد الدباغ، ط٢، المكتب الاسلامي (بيروت: لبنان)

٩. ابن أبي حاتم الرازي، عبد الرحمن بن محمد (ت: ٣٢٧هـ) (١٩٥٢م)

"الجرح والتعديل" ٩ج، مطبعة مجلس دائرة المعارف العثمانية (حيدر أباد: الهند)

١٠. ابن حبّان، محمد بن حبان (ت: ٣٥٤هـ) (١٩٧٣م)

"الثقات" ٩ج، مطبعة مجلس دائرة المعارف العثمانية (حيدر أباد: الهند)

١١. ابن حجر العسقلاني، أحمد بن علي (ت: ٨٥٢هـ) (١٣٢٥هـ) ، "تهذيب التهذيب" ١٢ج، ط١، مطبعة مجلس دائرة المعارف العثمانية (حيدر أباد: الهند)

١٢. ابن حزم، علي بن احمد بن سعيد (ت: ٤٥٦هـ) (١٩٨٣م)

"جمهرة انساب العرب"، تحقيق: لجنة من العلماء، ط١، دار الكتب العلمية (بيروت: لبنان)

١٣. الحميري، محمد بن عبد المنعم (ت: ٩٠٠هـ) (١٩٨٠م)

" الروض المعطار في خبر الأقطار"، تحقيق: د. إحسان عباس، مؤسسة ناصر للثقافة (بيروت: لبنان)

١٤. الخطيب البغدادي، أحمد بن علي (ت: ٤٦٣هـ) (ب. ت) .

" تقييد العلم، دار إحياء السنة النبوية، (بيروت: لبنان) .

١٥. ابن خلكان، أحمد بن محمد (ت: ٦٥٨هـ) (١٩٦٨م)

"وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، ٨ج، تحقيق: إحسان عباس، دار صادر (بيروت: لبنان)

١٦. خليفة بن خياط بن خليفة (ت: ٢٤٠هـ) (١٩٩٣م)

"طبقات خليفة بن خياط"، تحقيق: سهيل زكار، دار الفكر، (بيروت: لبنان)

١٧. ابن دريد، محمد بن الحسن (ت: ٣٢١هـ) (١٩٩١م)

" الاشتقاق"، تحقيق: عبد السلام هارون، ط١، دار الجيل (بيروت: لبنان) .

١٨. الدينوري، أبو حنيفة، أحمد بن داود (ت: ٢٨٢هـ) (١٩٦٠م)

"الأخبار الطوال" تحقيق: عبد المنعم ماجد، دار احياء الكتاب العربي، (القاهرة: مصر)

١٩. الذهبي، محمد بن أحمد بن عثمان (ت: ٧٤٨هـ) (٢٠٠٦م) (١٩٩٢م) (١٩٩٣م)

"سير أعلام النبلاء" تحقيق: محمد أيمن الشبراوي، دار الحديث (القاهرة: مصر)

"الكاشف فيمن له رواية في الكتب الستة"، تحقيق: محمد عوامله، وأحمد الخطيب، دار الثقافة الإسلامية، (جدة: السعودية)

"تاريخ الإسلام" تحقيق: عمر عبد السلام التدمري، دار الكتاب العربي (بيروت: لبنان)

٢٠. أبو زرعة الدمشقي، عبد الرحمن بن عمرو (ت: ٢٨١هـ) (ب. ت) ،

"تاريخ أبي زرعة"، تحقيق: شكر الله نعمة الله القوجاني، مجمع اللغة العربية (دمشق: سوريا)

٢١. ابن سعد، محمد بن سعد (ت: ٢٣٢هـ) (١٩٦٨م)

"الطبقات الكبرى"، تحقيق: إحسان عباس، دار صادر (بيروت: لبنان)

٢٢. السمعاني، عبد الكريم بن محمد (ت: ٥٦٢هـ) (١٩٦٢م)

"الأنساب"، ١٣ج، تحقيق: عبد الرحمن بن يحيي اليماني، مجلس دائرة المعارف العثمانية (حيدر آباد: الهند)

٢٣. السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر (ت: ٩١١هـ) (١٩٥٠م)

"تاريخ الخلفاء" تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، مطبعة السعادة (القاهرة: مصر)

٢٤. الصفدي، صلاح الدين بن أيبك (ت: ٧٦٤هـ) (٢٠٠٠م)

"الوافي بالوفيات"، ج١٤، تحقيق: أحمد الأرناؤوط، وتركي مصطفى، دار إحياء التراث العربي، (بيروت: لبنان)

٢٥. الطبري، محمد بن جرير (ت: ٣١٠هـ) (١٩٦٥م)
"تاريخ الطبري" ١٠ج، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعارف (القاهرة: مصر)
٢٦. ابن عبد البر، يوسف بن عبد الله، (ت: ٤٦٣هـ) (١٩٩٢م)
"الاستيعاب في معرفة الأصحاب"، ٤ج، تحقيق: علي البجاوي، ط١، دار الجيل (بيروت: لبنان) .
٢٧. ابن عبد الحكم، عبد الله بن عبد الحكم (ت: ٢١٤هـ) (١٩٨٤م)
"سيرة عمر بن عبد العزيز، تحقيق: أحمد عبيد، عالم الكتب (بيروت: لبنان)
٢٨. ابن عبد ربه، أحمد بن محمد (ت: ٣٢٤هـ) (١٩٦٤م)
"العقد الفريد" ٨ج، تحقيق: محمد سعيد العريان، دار الفكر (بيروت: لبنان)
٢٩. ابن العبري، غريغوريوس الملطي (ت: ٦٥٦هـ) (١٨٩٠م)
"تاريخ مختصر الدول"، تحقيق: أنطوان الصالحي، المطبعة الكاثوليكية، (بيروت: لبنان)
٣٠. العجلي، أحمد بن عبد الله بن صالح (ت: ٦٦١هـ) (ب. ت)
"تاريخ الثقات"، تحقيق: عبد المعطي قلعجي، دار الكتب العلمية، (بيروت: لبنان)
٣١. ابن العديم، كمال الدين عمر بن أحمد (ت: ١٦١هـ) (١٩٨٨م)
"بغية الطلب في تاريخ مدينة حلب"١٢ج، تحقيق: سهيل زكار، دار الفكر (بيروت: لبنان)
٣٢. ابن قتيبة، عبد الله بن مسلم (ت: ٢٧٦هـ) (ب. ت) (١٩٦٠م)
"عيون الأخبار" ٤ج، عالم الكتب (بيروت: لبنان)
"المعارف" تحقيق: ثروت عكاشة، دار المعارف (القاهرة: مصر)
٣٣. ابن كثير، إسماعيل بن عمر القرشي (ت: ٧٧٤هـ) (١٩٨٦م)
"البداية والنهاية"، ١٥ج، دار الفكر (بيروت: لبنان)
٣٤. ابن الكردبوس، عبد الله بن أبي القاسم (٢٠٠٩م)
"الاكتفاء في أخبار الخلفاء" ٢ج، تحقيق: عبد القادر بوبايه، دار الكتب العلمية (بيروت: لبنان)
٣٥. ابن الكلبي، هشام بن محمد بن السائب، (ت: ٢٠٤هـ) (١٩٨٨م)
"نسب معد واليمن الكبير"، تحقيق: د. ناجي حسن، عالم الكتب (بيروت: لبنان) .

٣٦. مجهول من القرن الثالث الهجري (١٩٦٩م)
"الإمامة والسياسة"، مكتبة مصطفى البابي الحلبي وأولاده (القاهرة: مصر)
٣٧. مجهول من القرن الرابع الهجري (ب. ت)
"العيون والحدائق في أخبار الحقائق" ج٣، مكتبة المثنى (بغداد: العراق)
٣٨. مجهول من القرن الخامس الهجري (١٩٦٧م)
"تاريخ الخلفاء" نشر: بطرس غرياز نيوييج، (موسكو: روسيا)
٣٩. مجير الدين الحنبلي، عبد الرحمن بن محمد العليمي (ت: ٩٢٧هـ) (١٩٧٣م)
"الأنس الجليل في تاريخ القدس والخليل" ٢ج، مكتبة المحتسب (عمان: الأردن)
٤٠. المزي، يوسف بن عبد الرحمن بن يوسف، (ت: ٧٤٢هـ) (١٩٨٠م)
تهذيب الكمال في أسماء الرجال، ٣٥ج، تحقيق: د. بشار عواد معروف، مؤسسة الرسالة (بيروت: لبنان)
٤١. ابن مسكويه، أبو علي أحمد بن محمد (ت: ٤٢١هـ) (٢٠٠٠م)
"تجارب الأمم وتعاقب الهمم" تحقيق: أبو القاسم إمامي، سروش، (طهران: إيران)
٤٢. المقدسي المطهر بن طاهر (ت: ٣٥٥هـ) (١٩١٦م)
" البدء والتاريخ" ٦ج، تحقيق: كلمان هوار، (باريس: فرنسا)
٤٣. المقدسي البشاري، محمد بن أحمد (ت: ٣٨٠هـ) (١٩٠٦م)
"أحسن التقاسيم في معرفة الأقاليم" مطبعة بريل (ليدن)
٤٤. ابن منظور، محمد بن مكرم بن علي (ت: ٧١١هـ) (١٤١٤هـ)
" لسان العرب"، ط٣، دار صادر، (بيروت: لبنان) .
٤٥. النهرواني، المعافى بن زكريا (ت: ٣٩٠هـ) (٢٠٠٥م)
"الجليس الصالح الكافي والأنيس الصالح الشافي"، تحقيق: عبد الكريم الجندي (بيروت: لبنان)
٤٦. وكيع، محمد بن خلف (ت: ٣٠٦هـ) (١٩٤٧م)
"أخبار القضاة"٣ج، تحقيق: عبد العزيز مصطفى المراغي، المكتبة التجارية الكبرى (القاهرة: مصر)

٤٧. ياقوت الحموي، ياقوت بن عبد الله (ت: ٦٢٦هـ) (١٩٩٥م)
"معجم البلدان"، ٥ج، دار صادر (بيروت: لبنان) .
٤٨. اليعقوبي، احمد بن أبي يعقوب (ت: ٢٨٤هـ) (١٩٦٠م)
"تاريخ اليعقوبي" ٢ج، دار صادر، (بيروت: لبنان)
٤٩. أبو يوسف، يعقوب بن إبراهيم (ت: ١٨٣هـ) (١٩٨٣م)
"الخراج" دار المعرفة للطباعة والنشر (بيروت: لبنان)
٥٠. ابن يونس، عبد الرحمن بن أحمد (ت: ٣٤٧هـ) (١٤٢١هـ)
"تاريخ ابن يونس المصري" ٢ج، دار الكتب العلمية (بيروت: لبنان)

## ثانياً ـ المراجع:

١. أبيض، ملكة (١٩٨٠م) "التربية والثقافة العربية الإسلامية في الشام والجزيرة خلال القرون الثلاث الأولى للهجرة" دار العلم للملايين (بيروت: لبنان)
٢. جرينفل، فريمان (١٩٨٦م)
"التقويمان الهجري والميلادي، ترجمة: د. حسام الألوسي، ط٢، دار الشؤون الثقافية العامة (بغداد: العراق)
٣. أبو الرب، هاني حسين (٢٠٠٢م)
"تاريخ فلسطين في صدر الإسلام" منشورات بيت المقدس (بيت المقدس: فلسطين)
٤. الزركلي، خير الدين محمود (٢٠٠٢م)
"الأعلام" ط١٥، دار العلم للملايين (بيروت: لبنان)
٥. العارف، عارف (٢٠٠٧م)
"المفصل في تاريخ القدس" دار الفارسي، ط٤ (عمان: الأردن)
٦. العسلي، كامل جميل (١٩٨١م) (١٩٨١م)
"معاهد العلم في بيت المقدس" (عمان: الأردن)
"أجدادنا في ثرى بيت المقدس" (عمان: الأردن)
٧. عطوان، حسين (١٩٨٦م) (١٩٨٦م)
"الأمويون والخلافة" دار الجيل (عمان: الأردن)
"الفرق الإسلامية في الشام " دار الجيل (عمان: الأردن)

# التسوية السياسية
# كآلية لإدارة الصراع العربي الصهيوني *

أ. عرفات موسى الهور **

* تاريخ التسليم: ٦/ ١٠/ ٢٠١٣م، تاريخ القبول: ٢٨/ ١٢/ ٢٠١٣م.
** جامعة الملك محمد الخامس/ سلا/ الرباط/ المغرب.

## ملخص:

شكلت استجابة الجانب الفلسطيني للضغوط العربية والدولية، بموافقته على التفاوض بشكل مباشر مع الكيان الصهيوني بغية التوصل إلى تسوية سياسية للقضية الفلسطينية، منعطفاً أساسياً في مجرى الصراع العربي الإسرائيلي، ونمط سلوك الأطراف المتعاطية معه؛ ومنحنى في الفكر الثوري الفلسطيني الذي طالما كان رافضاً لفكرة القبول بالعملية السلمية كحل لإدارة الصراع العربي الصهيوني.

وشكل توقيع اتفاق أوسلو عام ١٩٩٣، خروجاً عن المسار العام لنهج مؤتمر مدريد، بتقديم المفاوض الفلسطيني المزيد من التنازلات لصالح الطرف الإسرائيلي، خاصة فيما يتعلق باستبعاد تطبيق قرارات الأمم المتحدة الرامية إلى ضمان الحقوق الفلسطينية الرئيسية: القدس، واللاجئين، والعودة لحدود ٦٧.

وبالرغم من التزام السلطة الفلسطينية المنبثقة عن هذا الاتفاق عام ١٩٩٤ بتطبيق المقتضيات كافة التي جاءت بها بنود هذا الاتفاق، كالجوانب الأمنية، وتعديلها للميثاق الوطني الفلسطيني؛ استمر الجانب الإسرائيلي في استراتيجيته الأحادية القائمة على تغيير الواقع بفرض واقع جديد على الأرض، من خلال تنفيذ مخططاته الاستعمارية والتوسعية في الأراضي الفلسطينية.وباندلاع الانتفاضة الثانية "الأقصى" دخلت المفاوضات الفلسطينية الإسرائيلية نفقاً مسدوداً يصعب الخروج منه ليعرف بذلك النظام السياسي الفلسطيني مجموعة من التحولات على المستوى البنيوي والوظيفي، وانقساماً في الإرادات الفلسطينية بين مؤيد لاستكمال طريق المفاوضات، وبين معارض ورافض لها.

## *Political Settlement as a Mechanism for Managing the Arab- Zionist Conflict*

# *Abstract:*

*The positive response of the Palestinians to the Arab and international pressure to negotiate with the Zionists in order to reach a political solution of the Palestinian issue was seen as a breakthrough in the Arab- Israeli conflict. It has not only changed the behavior of all parties of the conflict, but it also changed the Palestinian revolutionary thought that had always rejected the idea of a peaceful solution of the Arab- Zionist conflict.Thus, the signature of the Oslo Accords in 1993 was considered as a deviation from the principles of the Madrid conference because the Palestinians gave the Israelis further concessions in freeing the Israelis from the application of the U.N.resolutions that had aimed at ensuring the basic rights of the Palestinians namely: Jerusalem issue, refugees rights and the return to 1967 borders.*

*In spite of the Palestinian Authority's commitment to implement all the requirements of 1994 treaty including the security measures and the amendment of the Palestinian National Charter, the Israeli government carried on its unilateral strategy by imposing new realities on the ground through the implementation of its colonial and expansionary strategies in the Palestinian territories.*

*After the outbreak of the Second Intifada (Al- Aqsa Intifada) , the Palestinian- Israeli negotiations got into a deadlock.Consequently the Palestinian political system has known a set of transformation on the structural and functional levels dividing the Palestinians into two categories, the proponents of the negotiations process to reach a solution on the one hand, and those who are against this way, on the other hand.*

## مقدمة:

أثرت مجموعة من المتغيرات الدولية على طبيعة التعاطي مع الصراع العربي– الإسرائيلي، وبخاصة القضية الفلسطينية.ودفعت الطرفين الفلسطيني والإسرائيلي للدخول في عملية التسوية السياسية بعد أن كانت مرفوضة من قبل الطرفين وعلى وجه التحديد الطرف الفلسطيني.هذه العوامل بدورها أثرت على الفضاء السياسي للنظام السياسي الفلسطيني، وعلى ملامح هذا النظام وشكله ووظائفه وبنياته، وعززت من توجهه نحو التسوية.وعلى الرغم من تكاثر مشاريع التسوية لحل الصراع العربي الإسرائيلي، إلا أنها لم تفض إلى حل للصراع وباءت جميعها بالفشل، رغم تعدد الأسباب والدوافع التي أدت بكلا الأطراف إلى الدخول في عمليات التسوية السياسية.(المبحث الأول)

أما الانعكاسات السياسية لعمليات التسوية فلا يمكن حصرها، إذ تجاوزت أطراف النزاع لتشمل المنطقة الإقليمية والدولية، وعلى أثرها تسارعت الدول العربية في الدخول بعملية التسوية مع الاحتلال، والتي بموجبها أعطت الضوء الأخضر للكيان الصهيوني للدخول إلى قلب الدول العربية وفك عزلتها التي كانت محاصرة بها، قبل اتفاق أوسلو الذي يعدّ بداية التطبيع مع الكيان الصهيوني.(المبحث الثاني)

## ١ـ أهمية الدراسة:

يتمحور الموضوع الأساسي لهذه الدراسة حول التسوية السياسية على اعتبارها آلية من آليات إدارة الصراع العربي الصهيوني.وتكمن أهمية هذه الدراسة من خلال محاولتها الكشف عن الأسباب المؤدية إلى فشل مشاريع التسوية كافة لحل الصراع القائم، إذ تم التركيز في التحليل على بعض المنطلقات المفاهيمية لعلم إدارة الصراع، من أجل كشف الخلل المتمثل في سوء استخدام علم إدارة الصراع، واقتصارها على آلية التسوية، ومن أجل فهم أعمق للكيفية التي أدير بها الصراع العربي الصهيوني من قبل الأطراف الداخلة فيه والمتداخلة به على المستويات المحلية والإقليمية والدولية كافة، تقتضي الضرورة الرجوع إلى بعض المتغيرات الحاصلة في المنظومة الدولية لمعرفة أثرها في حركية التوجه نحو التسوية السياسية من أجل حل الصراع إن صح القول.

## ٢ـ إشكالية الدراسة:

**ما مدى تأثير مشاريع التسوية السياسية على حل الصراع الفلسطيني الصهيوني؟ هل ساعدت في حله أو ساعدت في تعقيده؟ وما مدى تأثيرها على القضية الفلسطينية؟**

## ٣ـ فرضية الدراسة:

ينطلق الباحث من فرضية أساسية مفادها أن فشل التسوية السياسية للصراع العربي الصهيوني ناتج عن عدم فهم القيادات السياسية الفلسطينية لطبيعة الصراع القائم، بالإضافة إلى عدم تبنيها استراتيجية واضحة المعالم تكون الأساس لانطلاق إدارة سليمة للصراع مع الكيان الصهيوني.

## ٤ـ مناهج الدراسة:

حاول الباحث من خلال الفرضيات التي طرحتها الدراسة وإشكاليتها الرئيسة وأسئلتها الفرعية، الاستعانة ببعض المناهج العلمية قصد الوصول إلى تفسير وتحليل الظاهرة محل البحث، ولقد اعتمد الباحث على المنهج التاريخي لرصد مجموعة من الأحداث والمتغيرات التي أدت إلى اللجوء إلى التسوية السياسة، ومعرفة مدى تأثير المتغيرات والأحداث الدولية المصاحبة لتطور الصراع العربي الصهيوني على آليات إدارة الصراع.وتكمن أهمية هذا المنهج في توضيح الكيفية التي اُتخذت القرارات السياسية في مرحلة زمنية معينة، ومعرفة الظروف البيئية الدولية والإقليمية التي أدت بخروج هذه القرارات.كما اعتمد الباحث على المنهج التحليلي من أجل معرفة أصول ظهور مشاريع التسوية وأسبابها، للوصول إلى الأسباب الحقيقة وراء فشل عمليات التسوية كافة لحل الصراع الفلسطيني الصهيوني، فقد استعين بنظرية إدارة الصراع ونظرية صناعة القرار لمعرفة العوامل والمؤثرات التي تحيط صناع القرار عند إصدارهم لقرار معين، وتفيدنا هذه النظريات عند تحليلنا للكيفية التي اتخذت بها القرارات لإدارة الصراع العربي الإسرائيلي.

## المبحث الأول ـ مشاريع التسوية لحل الصراع العربي الصهيوني:

يحمل مصطلح التسوية في جوهره معنى إيجابياً– أي فض النزاع بين طرفين أو أكثر حول القضية مثار الخلاف بالطرق السلمية.ولكن هذا المفهوم يصعب تطبيقه على القضية الفلسطينية؛ لأن التسوية بما تحمله من معانٍ كانت مرفوضة من الطرف الفلسطيني، كما كانت مرفوضة قرارات الشرعية الدولية، لاختلافها مع الاستراتيجية المتبناة من قبل المنظمة والقائمة على العمل العسكري المسلح، وهي الأساس لإدارة الصراع مع إسرائيل، وهنا لا يمكن حصر التحول الفكري للنظام السياسي الفلسطيني من فكر رافض للتسوية إلى فكر يقبل أساسياتها كافة بمدة زمنية معينة.إذ تأثر الفكر السياسي الفلسطيني بمجموعة من العوامل والمؤثرات الإقليمية والدولية التي ساهمت في تبلور فكر التسوية بصورته

الكاملة؛ هذه المتغيرات جعلت القيادة الفلسطينية وصناع القرار فيها يتخلون عن الإجماع الفلسطيني وعن المصلحة الوطنية العليا مقابل الدخول في تسوية سلمية للصراع القائم.

ويبقى السؤال المطروح: هل وصلت عمليات التسوية إلى حل الصراع الفلسطيني الإسرائيلي، أو اصطدمت بطريق مسدود في ظل المتغيرات الدولية؟ وما العوامل التي دفعت بالجانب الإسرائيلي إلى الدخول في عملية التسوية؟ وما مضامين هذه المشاريع؟ وما تأثيرها على القضية الفلسطينية؟ وإلى أين وصلت عمليات التسوية لحل الصراع؟ .

## المطلب الأول ـ عوامل وأسباب الدخول في عملية التسوية:

إن واقع عمليات التسوية حاضرة منذ بداية الصراع العربي– الإسرائيلي ولا يمكن حصر التحول الفكري نحو التسوية بفترة زمنية معينة.فقد برزت القضية الفلسطينية كأبرز محاور الجدل الفكري، وأخذت مستويات متعددة عقائدياً وأيديولوجياً، وبقيت الرؤية العامة تدعو إلى تحرير فلسطين، وتفكيك الدولة الصهيونية؛ كما أدركت الحركة الفلسطينية بدورها أن الوجود الصهيوني في فلسطين أصبح شيئاً طبيعياً ومسلماً به، ولكن لم تصل هذه الأفكار إلى مرحلة الاقتناع والتسليم بالوجود الإسرائيلي إلا بعد هزيمة يونيو١٩٦٧.[١]

هذه التحولات التي شهدتها منظمة التحرير الفلسطينية على المستوى الفكري، من فكر رافض للعملية السلمية إلى فكر ينهج العمل السياسي، لم يكن قاصراً عليها، بل غمرت منطقة الوطن العربي كأساس وآلية لإدارة الصراع مع الصهيونية من أجل حله، وقائمة على التطبيع مع هذا الكيان على المستويات كافة؛ وكانت بداياتها باتفاقية فض الاشتباك واتفاقية كامب ديفيد المصرية الإسرائيلية.أما سياسة الأردن في هذه الفترة فكانت واضحة بعد أن أُخرجت منظمة التحرير الفلسطينية من أراضيها وقُمعت في أيلول الأسود؛ أما النظام السوري فقد اتسمت سياسته– كما وصفها أحد الباحثين "بالاسترخاء" في مواجهة "إسرائيل" مع استمالة الطرف الفلسطيني لخدمة مصالحه كورقة ضاغطة في الصراع العربي الإسرائيلي.[٢]

هذه العوامل وغيرها، أثرت بدورها على صانعي القرار في منظمة التحرير وأصبحت الأفكار تتغلغل حول التوجه إلى التسوية السياسية، بعد أن تبين لديهم صعوبة تطبيق استراتيجية التحرير في ظل تباعد وتخبط الإرادة العربية وسياساتها لدعم القضية الفلسطينية، وأصبح فكر التسوية أقرب من الفكر الثوري لحل القضية الفلسطينية في عقلية

قادة المنظمة.يقول الدكتور إبراهيم أبراش في هذا الجانب "إن التفكير بالتسوية السياسية عند قيادة المنظمة يعود إلى عام ١٩٧٠ عندما تم طرح الدولة الديمقراطية العلمانية".[٣]

في هذه النقطة نقول إن فترة تبلور الفكر السياسي الفلسطيني نحو التسوية يعود إلى ما بعد حرب ١٩٦٧، وتداعي نتائجها على المستوى العربي والفلسطيني.لذلك أصبحت الحلول الواقعية في فكر منظمة التحرير أكثر ترسخاً مع قناعتها بصعوبة الاستمرار في ظل الأهداف المرسومة لديها حول تحرير فلسطين من الوجود الصهيوني، مما أتاح لبروز بعض التيارات المنادية بنهج الحلول الأكثر واقعية، ومن بينها منظمة التحرير الفلسطينية التي رفعت بدورها شعار "الهدف" والمتمثلة في حركة فتح، والتي تعدّ إحدى ركائز منظمة التحرير في يناير عام ١٩٦٨ والمنادية "بالدولة الديمقراطية العلمانية"، تلك الدولة يعيش في ثناياها "المسلمون واليهود والمسيحيون على قدم المساواة ويتم فيها الاعتراف بفكرة القومية اليهودية، ويحقق الإسرائيليون الذين يقبلون العيش فيها ذواتهم كأفراد متساوين مع غيرهم من كل الجوانب".

إلى جانب ذلك، دعا أحد التيارات الناشئة في الأراضي المحتلة بعد حرب ١٩٦٧ إلى إقامة دولة فلسطينية على حدود الضفة وغزة، واتهموه آنذاك "بالخيانة" مع تبرير هذا الموقف في كون هذه الدولة إذا نشأت في ظل الاحتلال ستكون ناقصة سياسياً وعسكرياً واقتصادياً واعتبروا هذه الفكرة بمثابة الجسر للدخول والتغلغل في قلب الوطن العربي من قبل إسرائيل وأمريكا.[٤]

في هذه المرحلة عرف الفكر الفلسطيني نوعاً من الجمود نتيجة عاملين؛ الأول تمثل في أن الفكر بقي محصوراً، حتى مطلع السبعينيات في تحرير كامل الأراضي الفلسطينية ورفض جميع الحلول، والثاني أن هذا الفكر ظل غير قادر على تكوين صورة واضحة وشاملة لمصير الشعب الفلسطيني.[٥]

وبعد هزيمة حزيران برزت فكرة أن التعايش مع اليهود على أرض فلسطين أمر لا مفر منه، خاصة بعد اعتراف عدد من الدول العربية بوجود إسرائيل، إلا أن فكرة التسوية السلمية لم ترَ النور لولا مجموعة من الأحداث التي أثرت على بنية النظام السياسي الفلسطيني وطبيعته، وتم الأخذ بجدية طروح التسوية بعدما مرت منظمة التحرير الفلسطينية بمجموعة من الأزمات والصدامات مع الجيش الأردني وفصائل حركة المقاومة الفلسطينية المسلحة، مما أدى إلى الدفع بفكرة نهج المرحلية في النضال الفلسطيني والقائمة على التسوية السياسية، لتدخل بذلك المنظمة مرحلة جديدة بعد خروج المقاومة الفلسطينية من لبنان إلى تونس سُميت بمرحلة التيه الثوري.[٦]

وبرزت أولى ذروة التوجه الفلسطيني نحو التسوية في مبادرة المجلس الوطني في ١٥ نوفمبر في عام ١٩٨٨ في الجزائر بقبول مبدأ قيام دولتين على أرض فلسطين كأساس للمفاوضات من أجل سلام عادل للقضية الفلسطينية.[٧] ومنذ تلك اللحظة بدأ قطار التسوية بالتسارع نتيجة التفكك العربي في هذه الفترة نتيجة الحرب بين العراق وإيران، وكذلك الاجتياح العراقي للكويت، وما تلاه من حرب الخليج التي أفرزت وضعاً عربياً ممزقاً.[٨] هذه الأجواء العامة بعد حرب الخليج كانت غير مواتية لمنظمة التحرير، نتيجة مواقفها من الحرب والداعمة لصدام حسين ورفضها إدانة غزو العراق للكويت، مما وضعها في موقف متأزم في الساحة الدولية بعد وقوف الدول العربية إلى جانب الكويت وإدانتها للغزو العراقي، وقد أثرت هذه المواقف على فلسطينيي الشتات المقيمين في دول الخليج، مما أفقدها دوراً داعماً للمنظمة فيما يتعلق بالموارد المالية، وعلى أثرها طرد الفلسطينيون من الكويت، فمن أصل ٣٥٠,٠٠٠ لم يتبقى بعد الغزو العراقي سوا ١٥,٠٠٠ شخص.[٩]

لذلك دخلت الدول العربية في عملية التسوية ومؤتمر مدريد وهي تعاني من تفكك نظامها الإقليمي جراء تتابع وتداعيات الحرب الأمريكية على العراق، وغياب الدعم السوفيتي، وتزايد الضغط على الدول العربية من قبل الولايات المتحدة إزاء إجمالي السياسات العربية، وبفعل إدارة الصراع العربي الإسرائيلي غير الممنهجة من قبل القيادات العربية والفلسطينية توقف الصراع في هذه الفترة بصورة مؤقتة، بإقرار حقوق متبادلة وإقرار السلام بين الطرفين والتعايش السلمي، وأصبحت الأطروحات المقدمة للتسوية من قبل الطرف الأمريكي للصراع العربي– الإسرائيلي قائمة على المحافظة على الكيان الصهيوني وحمايته، وما دل على ذلك الشروط المفروضة على الجانب الفلسطيني للقبول بشروط التسوية السياسية وهي: الأمن، وقف الانتفاضة، وقف أعمال العنف، بناء الثقة.[١٠]

وبعد أن نجحت الوساطة التي قامت بها الإدارة الأمريكية من أجل قيام حوار فلسطيني إسرائيلي، ممثلاً في الجانب الفلسطيني منظمة التحرير على اعتبارها ممثلاً وحيداً للشعب الفلسطيني في هذه المرحلة، أعلنت المنظمة قبولها قرار ٢٤٢ وإعلان دولة فلسطين إلى جانب "دولة إسرائيل" على أرض فلسطين والإعلان باعترافها بإسرائيل، وبذلك أكدت الولايات المتحدة دورها الرئيس في الحفاظ على كينونة ووجود "إسرائيل" وأمنها في عملية التسوية.[١١]

لقد واصلت الولايات المتحدة جهودها من أجل الوصول إلى حل للصراع القائم، وساندت مبادرة "شامير" للحكم الذاتي (مايو ١٩٨٩) ،[١٢] وتم توجيه الجهود في هذا

الإطار، بإعادة طرح ما جاء في كامب ديفيد، وجعل الحوار ينتقل من فكرة الدولة إلى حكم ذاتي، وبفشل مبادرة شامير قام جيمس بيكر وزير خارجية أمريكا آنذاك بالإعلان عن مبادرة تتكون من خمس نقاط من أهمها: قيام حوار بين وفد فلسطيني إسرائيلي.وقبلت المنظمة بهذه المبادرة نتيجة تزايد الضغوطات الممارسة عليها، ووافقت المنظمة جبراً وطواعية حتى تكون مقبولة سياسياً، ودخلت أبواب التسوية وما تلاها من اتفاق إعلان المبادئ في ١٣ سبتمبر ١٩٩٣، والذي يعد أول اتفاق يوقعه الفلسطينيون مع الإسرائيليين، ويتم بموجبه تنفيذ تسوية سلمية للصراع العربي الإسرائيلي.ومن أبرز نقاطه إقامة سلطة حكم ذاتي في الضفة الغربية وقطاع غزة لفترة ٥ سنوات، وفي بداية العام الثالث تبدأ مفاوضات الوضع النهائي.(١٣)

بذلك دخل النظام السياسي الفلسطيني مرحلة جديدة في إطار التسوية السياسية مع الاحتلال الصهيوني، وبدأت موجة جديدة من إدارة الصراع الفلسطيني الإسرائيلي تقودها منظمة التحرير الفلسطينية، وانتهت باستيلاء السلطة الوطنية الفلسطينية الناشئة على ميكانيزم القرار السياسي الفلسطيني، وعلى مجمل آليات إدارة الصراع مع الكيان الصهيوني.(١٤)

دخلت بذلك مسيرة التسوية حيز التنفيذ بعد مؤتمر مدريد وبعد توقيع اتفاق أوسلو ١٩٩٣م؛ ويقول الدكتور إبراهيم أبراش في هذا الصدد أنه: "لو أردنا أن نمرحل القضية الفلسطينية أو الصراع العربي- الإسرائيلي حسب الفكر السائد اليوم بعد مرور أكثر من نصف قرن على النكبة حول طبيعة الصراع، لصنفت هذه الحقبة من مؤتمر مدريد إلى يومنا هذا بأنها مرحلة محاولة تغير في طبيعة الصراع"، (١٥) لأن هذه الفترة عرفت مجموعة من التحولات دخلت بمقتضاها القضية الفلسطينية في مسلسل من المتاهات بين الشد والجذب، وانتقلت الشرعية من شرعية نضالية إلى شرعية دولية إلى شرعية تفاوضية.

◄ ويبقى السؤال المطروح: **إلى أين وصلت مشاريع التسوية السلمية لفض الصراع الفلسطيني- الإسرائيلي؟ هل وصلت إلى حل للصراع القائم بالطرق الدبلوماسية، أم وصلت إلى طريق مسدود؟ هل فشلت عملية التسوية في تحقيق الحل الشامل للقضية الفلسطينية؟ أم سندخل مسلسلاً آخر ومرحلة جديدة من عمليات التسوية؟** هذا ما سنحاول توضيحه في هذه الفقرة تحت عنوان فشل عمليات التسوية لأن ما استوضح من خلال قراءة عمليات التسوية القائمة بين الفلسطينيين والإسرائيليين كافة من مدريد إلى يومنا كلها باءت الفشل.(١٦)

## المطلب الثاني ـ فشل عمليات التسوية السياسية:

جاء اتفاق أوسلو وما تلاه من اتفاقيات من أجل وضع حل للصراع الفلسطيني–الإسرائيلي، وقد قام على هدفين، الأول: إنشاء حكم ذاتي فلسطيني خلال خمس سنوات وجرى تمديدها إلى سبعة، والثاني: إجراء مفاوضات بشأن قضايا الوضع الدائم والنهائي وتشمل الحدود والقدس واللاجئين والمستوطنات والمياه.(١٧)

وكان التصور الفلسطيني للحكم الذاتي الناشئ يشمل جميع أراضي الضفة الغربية باستثناء المستوطنات ومعسكرات الجيش أي ما يقارب ٩٠٪،(١٨) إلا أن هذا الحكم الفلسطيني باء بالفشل نتيجة سياسة التقسيم التي اتبعتها الإدارة الإسرائيلية، مما أدخل اتفاق أوسلو في سرداب مغلق وفي نكسة جديدة بعد المفاوضات.هذه النتيجة كانت مرتقبة من قبل معارضي أوسلو وبرهنوا معارضتهم على أساس، أن العلاقة بين إسرائيل والمنظمة لم تستند على اعترافات متبادلة وبحقوق متساوية.

ويمكن القول إن فشل اتفاق أوسلو كانت نتيجة اختلاف المفاهيم أي مفاهيم التسوية فلسطينياً وإسرائيلياً، وكذلك التعنت الإسرائيلي، واستخدام سياسة التصعيد على الشعب الفلسطيني، وغياب الأهداف النهائية لمنظومة أوسلو بشأن قضايا الوضع النهائي.

أما النكبة التي جاءت على الشعب الفلسطيني تتمثل في كامب ديفيد الثانية، والتي عرض فيها تصور للتسوية السياسية الدائمة والقائمة على اقتسام الضفة ومدينة القدس، ومنطقة الأغوار دون البحث في القضية الفلسطينية، وتم رفض هذه المساومة من قبل الوفد الفلسطيني برئاسة ياسر عرفات فأدت إلى سقوط الورقة الثانية لاتفاق أوسلو.

ورد الفلسطينيون على هذا الأفق المسدود في المفاوضات، وعلى التعنت الإسرائيلي بانطلاق الانتفاضة الثانية، واتهم آنذاك الرئيس الفلسطيني بالإرهاب وزعمت إسرائيل وأمريكا مجتمعتين على أنه لم يتبقَّ أي شريك أهلاً للتفاوض معها.وبهذه الظروف المشحونة بين الطرفين سمحت حكومة باراك لشارون بالقيام بزيارة للمسجد الأقصى لتأكيد سياستها بالتمسك بالحرم القدسي؛ فبذلك يتأكد استمرارية الصراع وفشل كافة العمليات السياسية، ويتبين حقيقة الموقف الإسرائيلي من عملية التسوية بشكل خاص ومن فهمها للصراع العربي الإسرائيلي بشكل عام.(١٩)

نتيجة لما سبق، انطلقت انتفاضة الأقصى على أثر هذه المساومات، وتوقفت بدورها عملية التسوية السياسية للقضية الفلسطينية، إلى أن دفعت أحداث ١١ سبتمبر ٢٠٠١ الولايات المتحدة للدخول مرة أخرى في الصراع الفلسطيني الإسرائيلي،(٢٠) وجاء ذلك في خلال خطاب الرئيس الأمريكي جورج بوش في ٢١ يونيو ٢٠٠٢ بقوله "إن الولايات المتحدة

ملتزمة بعملية السلام في الشرق الأوسط وأنها على استعداد لفتح طريق من المفاوضات لحل الصراع العربي الإسرائيلي".(٢١)

طرحت بذلك تسوية جديدة للصراع الدائر في الشرق الأوسط، سميت "بخارطة الطريق" نتيجة لفشل اتفاقية أوسلو، فجاءت خارطة الطريق بمسارات ومراحل زمنية واضحة ومواعيد لتحقيق الأهداف ومقاييس للإنجاز، بهدف إحراز الطرفين الفلسطيني والإسرائيلي خطوات متساوية في جميع الميادين متفق عليها: السياسية والأمنية والاقتصادية والإنسانية، وكذلك في مجال بناء مؤسسات السلطة تحت رعاية اللجنة الرباعية.

وتبدأ المرحلة الأولى باتخاذ إسرائيل الخطوات الضرورية كافة للتطبيع مع الفلسطينيين، من خلال انسحابها من المناطق التي احتلتها بعد ٢٨ سبتمبر ٢٠٠٠، وتخفيف الضغوطات على الشعب الفلسطيني، وإزالة الحواجز والرجوع إلى ما كان عليه قبل ذلك التاريخ.(٢٢) وبنجاح ما اتفق عليه في المرحلة الأولى تبدأ مفاوضات المرحلة الثانية بتركيز الجهود على خيار إقامة دولة فلسطينية مستقلة ذات حدود وبمواصفات سيادية مؤقتة، تستند على دستور جديد كطريق لتسوية الوضع الدائم.أما المرحلة الثالثة والأخيرة يتم التوصل إلى اتفاق نهائي وشامل حول موضوع الوضع النهائي لينتهي الصراع الفلسطيني الإسرائيلي عام ٢٠٠٥ عبر تسوية بين الطرفين مرتكزة على قرارات الشرعية الدولية ٢٤٢، ٣٨٣، ١٣٩٧،(٢٣) وينهي الاحتلال الذي بدأ عام ١٩٦٧، ويشمل هذا الاتفاق حلاً عادلاً لمسألة اللاجئين.(٢٤)

وتعدّ خارطة الطريق مشروعاً لسلام مقدم من الولايات المتحدة الأمريكية، يختلف عن اتفاق أوسلو الذي يعدّ اتفاقية نوعية ذات بعد استراتيجي تم الاتفاق عليه واعتماده، وعلى أساسه سيتم إنشاء سلطة حكم ذاتي في فلسطين المحتلة، وبناء مؤسساتها الأمنية والقضائية والإدارية ورسم الحدود للنظام السياسي الفلسطيني.أما خارطة الطريق فجاءت نتيجة توقف عملية السلام ما بين الطرفين على نحو ما يزيد عن عامين لفشل مفاوضات كامب ديفيد ٢، واشتعال الانتفاضة الثانية نتيجة لدخول شارون المسجد الأقصى، **وبالرغم من محاولات الطرفين للوصول إلى حل للصراع إلا أن خارطة الطريق عاقتها –وما زالت– مجموعة من العقبات والتحديات التي تحول دون تطبيقها ومن أهمها:**

♦ تتسم الخارطة ذاتها بعدم التوازن في توزيع الواجبات فيما بين الطرفين الإسرائيلي والفلسطيني، وتنحاز بالدرجة الأولى للطرف الإسرائيلي.وقد أولت الأمن لإسرائيل منذ البداية على حساب أمن الفلسطينيين، وكررت نفس الإشكالية التي وردت

في اتفاقية أوسلو من خلال دعوتها لإقامة دولة غير محددة المعالم، مع عدم وجود التزام أمريكي بالضغط على إسرائيل.

♦ تأجيل مسائل أساسية مثل القدس واللاجئين والمستوطنات إلى المرحلة النهائية، أي القفز من فوق التضحيات الفلسطينية وآخرها انتفاضة الأقصى، والعودة مرة أخرى إلى الحلقة المفرغة، العودة إلى البداية.

♦ إن خارطة الطريق لا تصطدم مع منطلقات المشروع الإسرائيلي للتسوية، فهي لا تريد حكم للفلسطينيين بل تريد أن يحكم الفلسطينيين أنفسهم ليزول عنها عبء كبير وهو الظهور أمام العالم كدولة محتلة، ولكن هذا الحكم يخلو من السيادة.(٢٥)

ألقت خارطة الطريق التزامات على السلطة الفلسطينية لا تستطيع أن تنفذها، مما يجعلها أمام بوابة الضغوطات الدولية.كما أن سياسة شارون في هذه الفترة اتسمت بالعدوانية على الشعب الفلسطيني، وبهذا تكون إسرائيل قد نجحت في إخضاع خارطة الطريق إلى مفاهيمها وسياستها لحل الصراع الفلسطيني– الإسرائيلي، من جانب واحد أي جانبها وإخراج الشريك الفلسطيني خارج اللعبة وهذا ما تبرهن من خطة الانسحاب من قطاع غزة.

وبعد فشل عمليات التسوية السلمية بين الجانبين وانتهاء التسوية إلى طريق مسدود منذ مؤتمر مدريد ودخولاً بأوسلو وخروجاً بخارطة الطريق فلم تأت بحل للصراع ولكن ماذا بعد؟ هل انتهى مسلسل التسوية بعد خارطة الطريق؟ .

بعد انسداد المفاوضات ما بين الجانبين وتسارع الأحداث في الأراضي الفلسطينية بعد رحيل الرئيس ياسر عرفات، وصولاً بالانتخابات الرئاسية والتشريعية وفوز حركة حماس ودخول مرحلة جديدة على مسار الصراع الفلسطيني– الإسرائيلي؛ ونتيجة لهذا الانسداد في عملية التسوية جاء مؤتمر أنابولس لوصل مراحل "مسلسل التصفية" على القضية الفلسطينية وليس التسوية، واستند هذا المؤتمر على قواعد خارطة الطريق وأسسها وبالذات المرحلة الأولى التي تقوم على تفكيك "المنظمات الفلسطينية"، أي هذا المؤتمر جاء لإنعاش مفهوم الأمن الإسرائيلي فقط لا غير.ونجده لم يأت بجديد على ما جاءت به خارطة الطريق فما هو إلا إنعاش للمفاوضات وترسيم لحدود الكيان الصهيوني.

ويبقى مسلسل التسوية جارياً إلى ما لا نهاية دون الخروج بحل للصراع وإقامة الدولة المنشودة.ويبقى الطرف الفلسطيني والقضية الفلسطينية تدور في حلقة من المفاوضات المفرغة.

**وتتمثل خطورة التسوية السياسية في مسألتين:**

- **الأولى:** تغييب المعالم الأساسية والبرامج السياسية للتحرير الكامل، وتمييع الأهداف الأساسية والاستراتيجية للمشروع الوطني الفلسطيني، ليحل محله الركض وراء سراب مشاريع التسوية التي اتخذت أشكال مختلفة لتقود في النهاية إلى تصفية القضية الفلسطينية كما يجري الآن.
- **الثانية:** تحويل الصراع العربي الصهيوني إلى مجرد نزاع يمكن حله سلمياً وفق الشروط والتسوية الأمريكية والصهيونية.

## المبحث الثاني ـ الانعكاسات السياسية لمشاريع التسوية:

إن تسارع الطرفين الإسرائيلي والفلسطيني للدخول في عمليات التسوية السياسية، أنتج لنا مجموعة من الانعكاسات كانت أولها داخلية أي على الطرفين الفلسطيني والإسرائيلي، وثانيا إقليمية ودولية، وهذا يرجع إلى أهمية ومحورية القضية الفلسطينية في المنطقة.بالإضافة إلى سياسة التطبيع الذي منح للاحتلال الإسرائيلي فرصة الدخول إلى قلب الدول العربية، وفتح أسواق حرة مع الدول العربية.ولكن ما مدى تداعيات عمليات التسوية على القضية الفلسطينية؟ وعلى المشروع الوطني الفلسطيني، وعلى مستقبل النظام السياسي في ظل تنامي عمليات التسوية وتكاثرها؟ .

### المطلب الأول ـ انعكاسات التسوية السياسية على القضية الفلسطينية:

من خلال ما تبين من دراسة مشاريع التسوية السلمية التي مر بها الصراع العربي الصهيوني، وبخاصة جوهر الصراع "القضية الفلسطينية"، فلابد أن تكون لها انعكاسات على الطرفين الإسرائيلي والفلسطيني، وكذلك انعكاساتها على المستوى الإقليمي والدولي، وهذا ما يبرهن على أهمية القضية الفلسطينية، ولأنها قلب التشكيل السياسي للشرق الأوسط.فتوقيع إعلان المبادئ لا يعني آثاره وانعكاساته على الأطراف الموقعة فقط، بل تجاوز ليشمل الشعوب العربية والإسلامية.

ويعدّ اتفاق أوسلو الممر الذي دخلت منه إسرائيل إلى المنطقة العربية، فقد بدأت الدول العربية في هذه الفترة بإعادة فتح قنوات الحوار مع الإسرائيليين بحجة أن الشعب الفلسطيني نال حقوقه،[٢٦] ونجحت إسرائيل بالفعل في فرض تصورها الخاص حول عملية المفاوضات والتسوية في المنطقة، فلا يهم من وجهة نظرها أن تؤدي التسوية إلى حل أو رضا الفلسطينيين، فالأهم هو صياغة وضع جديد في المنطقة.[٢٧]

ومن البديهي أن يكون لمشروع التسوية، انعكاساته على القضية الفلسطينية وعلى كيانه، فاتفاق أوسلو لم يشر إلى علاقات فلسطين مع الخارج.ففي الفقرة ٢ من المادة السادسة من اتفاق القاهرة ٤/ ٥/ ١٩٩٤، تنص على أنه لا يكون للسلطة الفلسطينية أية صلاحية في مجال العلاقات الخارجية والتي تتضمن إنشاء سفارات أو قنصليات أو أي نوع آخر من البعثات والمكاتب في الخارج أو السماح بإقامتها في قطاع غزة أو منطقة أريحا أو تعيين موظفين دبلوماسيين أو قنصليين أو ممارسة وظائف دبلوماسية.(٢٨)

في هذه الفترة، أغلقت إسرائيل جميع الأبواب في وجه الشعب الفلسطيني في حين فتحت جميع الأبواب لإسرائيل على العالم العربي والدولي.

أما ما يتعلق بقضية اللاجئين فتبين أن اتفاق أوسلو يقوم على مخطط التوطين والتأهيل ويقود إلى الوطن البديل (الأردن) ، والتهجير (لبنان) ، وهذا المخطط يستند إلى آليات تنفيذ (لجنة عمل اللاجئين، اللجنة الرباعية، وكالة الغوث) .

**هذه الآليات بدأت تفعيلها وباتت تأخذ في مجالاتها أكثر ما هو إنساني إلى قضايا عملية وسياسية، فمخطط التوطين والتأهيل يتخذ ثلاثة مخاطر:**

- تكريس تجزئة القضية الفلسطينية، وتقسيم الشعب الفلسطيني إلى مجموعات سكانية يجري طمس هويتها وإلغاء حقوقها الوطنية في سياق الحل التصفوي للقضية.
- شحن العلاقات الفلسطينية العربية في بلدان الشتات بعوامل التوتر والصراع، وهذا ما ينطبق على بعض البلدان ذات التوازن السياسي والسكاني الدقيق.
- تسريع عملية التطبيع العربي الإسرائيلي من خلال تصفية قضية اللاجئين والنازحين التي تشكل أحد الأوجه الرئيسية للمسألة الوطنية الفلسطينية.(٢٩)

لقد أخفقت جميع المحادثات في وضع حل لقضية اللاجئين، وبقيت قضية المبعدين وفاقدي الهوية دون حل جذري، وترسخت السياسة الإسرائيلية الهادفة إلى توطين اللاجئين في أماكن وجودهم أو البحث لهم عن مناطق جديدة، رغم أن قرارات الشرعية الدولية أكدت على ضرورة وجود حل لقضية اللاجئين إلا أنه أغفل في مشاريع التسوية.

أما السيادة فقد ارتبطت بالاستيطان والتوسع الإسرائيلي على حساب الأرض والسيادة الفلسطينية، مما أدى إلى انعكاس هذه الوضعية على القضية الفلسطينية وعلى النظام السياسي الفلسطيني؛ فمنذ اتفاق أوسلو إلى اليوم تناقصت السيادة الفلسطينية بفعل تزايد عمليات الاستيطان والتوسع لخلق وقائع جديدة على الأرض، هذه السياسة أدت إلى زيادة العبء على المفاوض الفلسطيني من أجل تفكيكها ومع زيادة التصلب في الموقف

الإسرائيلي ستتجه السياسة الفلسطينية من مواجهة القضايا الأساسية إلى مناقشة وحل قضايا مرحلية، خاصة إذا أخذنا بعين الاعتبار الضغوطات الداخلية ومنظمات المستوطنين والمتشددين، فأكثر من مرة برهن ملف الاستيطان أنه عقبة في طريق تطبيق استحقاقات التسوية.(٣٠)

أما بالنسبة إلى واقع ومصير القضايا المصيرية في هذا الاتفاق، فكانت انعكاساتها سلبية نتيجة تأجيل هذه القضايا إلى المراحل النهائية ومنها القدس والتي من المفترض أن تبقى دون أي تغيير يشملها من جانب واحد، وبذلك ينجرف المفاوض الفلسطيني في المخططات الصهيونية من أجل ترسيخ استيطانها على الأرض، ويعطي للكيان الوقت لاستكمال مشاريعه الاستيطانية في الأراضي المحتلة.

ولقد عمدت إسرائيل إلى فصل مدينة القدس عن مناطق الضفة الغربية وضمها تحت ما يسمى "القدس الكبرى"، مع العمل على زيادة التوسع العمراني في القدس من خلال مصادرتها للأراضي، والترخيص بإنشاء مبانٍ جديدة للمستوطنين اليهود.

وبالرجوع إلى الإحصائيات حول الأراضي التي صودرت منذ توقيع اتفاقية أوسلو فتقدر بـ (٣٧٠٦١) دونماً، وبذلك تكون إسرائيل سيطرت على ما يقارب ٧٩٪ من مساحة القدس وهي استكمال لما يسمى في الأهداف الإسرائيلية (مشروع القدس الكبرى) ، ومع وصول نتنياهو إلى الحكم عام ١٩٩٧ قررت الحكومة الإسرائيلية إقامة مستوطنات جديدة في "جبل أبو غنيم" شرق القدس.

أما القرار الثاني فجاء بعد مصادقة الحكومة على إقامة بلدية القدس العظمى بخطة معدة من قبل بلدية القدس ووزارة الداخلية الإسرائيلية تضم من خلالها عدد من المستوطنات منها: مستوطنة معالية– أدونيم، ومستوطنة جعفات زئيف، وبيت أيلن، هذه المتغيرات وغيرها إلى أن تتم المرحلة الأخيرة للتفاوض على القدس ستكون مجمل الأراضي تحت السيطرة الإسرائيلية، وبذلك رسخت أوضاعاً جديدة على الأراضي من الصعب إزالتها.

وعلى المستوى الأمني، فقد أقرت اتفاقية أوسلو وما بعدها من الاتفاقيات بمفهوم الأمن الإسرائيلي قبل الأمن الفلسطيني أو مبدأ الأمن المتبادل بين الطرفين، وقد ألزم اتفاق أوسلو السلطة الفلسطينية والشرطة المقامة بالقيام بالمهمات التي عجز عليها الأمن الإسرائيلي، وأبرز هذه المهمات التصدي للمقاومة ونزع سلاحها وتفكيك خلاياها، حيث تعهد الجانب الفلسطيني بموجب الاعتراف المتبادل، والاتفاق باتخاذ كافة الإجراءات الضرورية ليس لمنع العمليات ضد العدو الإسرائيلي فقط، وإنما لمنع أي تحريض أو أي حملات دعائية ضد إسرائيل.

وقد ترتب على ذلك نقل العبء الأمني من الجانب الإسرائيلي إلى الجانب الفلسطيني، وهذا ما أدى إلى احتمال المواجهة بين الفلسطينيين أنفسهم، ومما زاد هذا التوتر زيادة معارضي اتفاق أوسلو واستحقاقاتها، وهذا الاحتمال من الممكن أن يحصل في حالة إصرار السلطة الفلسطينية على تطبيق بنود الاتفاق الأمني وملاحقه حرفياً، وهذا ما ترمي إليه إسرائيل.(٣١)

أما على المجال الاقتصادي، فقد أكدت اتفاقية أوسلو على تجديد التزاماتها بتعزيز العلاقات الاقتصادية ودعم التنمية في كل من الضفة الغربية وقطاع غزة وتم الاتفاق على ترتيبات تُقام بمقتضاها منطقة صناعية في قطاع غزة وبناء وتشغيل المطار الدولي وتشغيله فيها، والميناء، وكان لزاماً أن تؤدي هذه الاتفاقيات إلى تدشين حوار اقتصادي استراتيجي بين الجانبين بغية تعزيز شراكتها الاقتصادية، انطلاقا من هذا الهدف، يبدأ الجانبان في النظر في قضايا مهمة مثل ضرائب المشتريات الإسرائيلية والتعاون في مكافحة جرائم السرقة، والتعاون في موضوع الديون الفلسطينية.(٣٢)

**أما ما يتعلق بانعكاسات مشروع التسوية على الطرف الإسرائيلي، فكان لهذا الاتفاق أثر كبير في كسر العزلة على إسرائيل.وانعكاساتها تتمثل في:**

- وقف الانتفاضة التي أرهقتها على المستويات كافة.
- إظهار إسرائيل على أنها دولة محبة للسلام ووصف سياستها بالعادلة.
- بقاء موضوع المستوطنات والحدود والقدس والمياه تحت السيطرة الإسرائيلية وتأجيلها إلى مفاوضات الحل النهائي.
- إشراف إسرائيل على الأمن الداخلي والتجارة الخارجية.
- إكساب إسرائيل شرعية جديدة على الصعيد العربي، حيث قامت بعض الدول العربية بفتح أبوابها أمام المنتجات الإسرائيلية وإنهاء المقاطعة مع إسرائيل.(٣٣)

يعني هذا، أن انعكاسات التسوية كانت مؤثرة على القضية الفلسطينية، بالإضافة إلى توضيحها للسياسة الإسرائيلية القائمة على سياسة الأمر الواقع.

## المطلب الثاني ـ انعكاسات التسوية على بنية النظام السياسي القائم:

على أثر تعنت الجانب الإسرائيلي في تنفيذ ما اتفق عليه، وتنازل الطرف الفلسطيني عقدت اتفاقية القاهرة لوضع الحدود الزمنية للانسحاب الإسرائيلي من قطاع غزة وأريحا ووضع الترتيبات الأمنية لذلك، وبذلك بدأ دخول أفراد الشرطة الفلسطينية وأدى أعضاؤها اليمين الدستوري في ٥ تموز ١٩٩٤.(٣٤) وكان من المفترض أن تؤدي هذه الاتفاقية إلى

انسحاب القوات الإسرائيلية من المناطق المتفق عليها إلا أن ما تم النص عليه هو إخلاء الجيش الإسرائيلي من جميع المواقع المأهولة بالسكان مع احتفاظها بحرية الحركة داخلها والعودة إليها في أي وقت، أي أصبحت السلطة الفعلية على الأرض تحت سيطرة الجيش الإسرائيلي.[٣٥]

وقد اُتفق على توسيع صلاحيات السلطة في المدن الفلسطينية بعد ستة أشهر من توقيع الاتفاقية، إلا أن إسرائيل ربطتها بمدى تقدم السلطة في القضاء على المقاومة والمعارضة في الداخل، وبعد أن تم ما أرادت ونجحت السلطة في ذلك، وقع اتفاق أوسلو ٢ (اتفاق طابا) ٢٨/ ٩/ ١٩٩٥.[٣٦]

وبذلك اتفق على تقسيم الضفة الغربية إلى ثلاث مناطق (أ) ، (ب) ، (ج) ، تخضع المنطقة (أ) للإشراف الإداري والأمني للسلطة الفلسطينية، أما المنطقة (ب) فتخضع إدارياً للسلطة والأمن يبقى تحت يد إسرائيل والسلطة في الوقت نفسه، وتبقى المنطقة (ج) تحت الإشراف الأمني والإداري لإسرائيل،[٣٧] والتي شكلت حوالي ٧٠٪ من الضفة الغربية، كما وضعت إسرائيل شروطاً أمنية جديدة على السلطة الوطنية.وكما يقول الدكتور محسن صالح بوصفه لهذه المناطق على أنها: " كالجزر المحاصرة في بحر أمني إسرائيلي– وتحول الاحتلال الإسرائيلي إلى نوع من الاستعمار النظيف إذ أوكلت المهمات المتعلقة بإدارة السكان وضبطهم أمنيا وجمع الضرائب وأعمال البلدية وغيرها إلى السلطة بينما تولى هو التحكم بمداخل ومخارج المدن والقرى يطبق عليها الحصار الأمني والاقتصادي متى شاء، ويخضعها لشروطه".[٣٨]

إن مجمل ما حصلت عليه السلطة الفلسطينية الناشئة من وراء هذه الاتفاقية هو بمثابة حكم ذاتي مدني الطابع على مساحة تقارب ٤٪ من المساحة الكلية لفلسطين، ومع حلول الانتخابات في إسرائيل أعاد الجيش الإسرائيلي الانتشار في خمس مدن رئيسية ورفضت الانسحاب منها،[٣٩] ومع فوز حكومة الليكود برئاسة نتنياهو نتيجة لطرحه مشروع التوسع والاستيطان في الأراضي الفلسطينية انحازت أغلبية المجتمع اليهودي لهذه السياسة وأقفلت بذلك مساعي السلام كلها، وقضت على الاتفاقيات الموقعة مع السلطة الفلسطينية كل بدءاً باتفاق أوسلو ١ و ٢، ووضع نتنياهو جدول المرحلة القادمة مع السلطة الفلسطينية، كانت من أهم أولوياته الأرض أولاً والأمن والتبادلية ثانياً والسلام أخيراً.[٤٠]

ويتساءل أحد المسئولين الأمريكيين عن سبب تزايد المستوطنات في الفترة اللاحقة لاتفاقية أوسلو ويستخلص السبب في عدم ممارسة الولايات المتحدة الضغط الكافي على

الجانب الإسرائيلي لاعتقادهم أن الفلسطينيين حصلوا على ما أرادوه من خلال إعادة الانتشار في الضفة الغربية وقطاع غزة،[٤١] أما "نتنياهو" فكان اعتقاده أن الفلسطينيين أخذوا أكثر مما يستحقون منذ بداية التسوية، وبدأ بالضغط على السلطة لتقديم المزيد من التنازلات على الأرض.

وقد أفضت هذه السياسة إلى المزيد من التنازلات من الجانب الفلسطيني، وكان أبرزها توقيع اتفاقية الخليل في يناير عام ١٩٩٧، وقُسمت المدينة على أثرها إلى قسمين، واستولى اليهود بموجبه على وسط المدينة وقلبها بما فيها الحرم الإبراهيمي وفرضت إسرائيل ترتيبات أمنية معقدة لحماية ما يقارب ٤٠٠ يهودي مقسمين في وسط المدينة.مما جعل حياة السكان الفلسطينيين في المدينة توصف بالجحيم، فأغلب هؤلاء المستوطنين متعصبون دينياً وفكرياً للوجود العربي، مما زاد اعتداءاتهم على الفلسطينيين، وفى أغلب الحالات بتعاون مع سلطات الجيش الإسرائيلي.[٤٢]

بدأت السياسة الإسرائيلية بقيادة "نتنياهو" الرافضة لاتفاقية أوسلو بتغيير الوقائع على الأرض بفرض مشاريع جديدة لإعادة استيطان المناطق الفلسطينية بقوله: " سنحاول أن نغير الواقع من داخل الواقع، وأن نقلص الخسائر التي نجمت عن هذه الاتفاقيات"، وتمثلت هذه السياسة بإرجاع كافة العملية التفاوضية إلى الوراء من خلال مطالبة الجانب الفلسطيني بتنفيذ التزاماتها المتعلقة "بأمن إسرائيل" "والقضاء على بنية الإرهاب"، مما أدخل العملية السياسية في أزمة تتوقف وتفتح طبقا للإرضاءات الإسرائيلية تحت منطلقات ومزاعم أمن إسرائيل المهدد.

وعلى الرغم من التدخلات العربية والدولية لإعادة العملية التفاوضية إلى ما انتهت إليه إلا أن "نتنياهو" بقي رافضاً لجوانب اتفاقية أوسلو كافة لاعتبارها عنصراً محدداً للأمن الإسرائيلي، وجاءت التدخلات الدولية، بإعادة إحياء عملية السلام بعقد اتفاقية جديدة سميت "واى ريفر" ١٩٩٨، وعلى أثرها سيتم انسحاب القوات الإسرائيلية من ١٣٪ من أراضى الضفة الغربية.[٤٣]

وبالمقابل ستعمل السلطة الفلسطينية على القضاء على المعارضة الفلسطينية ومصادرة أسلحتها بناء على خطة أمنية تشرف عليها المخابرات الأمريكية،[٤٤] مع إزالة كافة المواد المعادية لإسرائيل في الميثاق الوطني الفلسطيني.وبذلك تصبح السيطرة الفلسطينية على الأراضي التي تم السيطرة عليها إدارياً وأمنياً هي ٢٢٪ وبذلك تبقى إسرائيل مسيطرة على ما يقارب ٨٢٪ من مجمل الأراضي الفلسطينية، وعلى الرغم من

مجمل التنازلات الفلسطينية ومحاولتهم قمع كل صور المقاومة، وهو حق مشروع في ظل الاحتلال، إلا أن الشريك الفلسطيني في نظر إسرائيل لم يحقق شيئاً على أرض الواقع، ورجعت إسرائيل لسياستها في وقف تنفيذ الاتفاقيات بما يتناسب مع استراتيجيتها المرحلية إلى أن جاءت حكومة باراك إلى السلطة عام ١٩٩٩،[٤٥] فكانت الآمال الفلسطينية، وبخاصة المفاوض الفلسطيني معلقة على الحكومة الجديدة برئاسة باراك لما اتسمت به من الاعتدال في سياستها "إلا أن الرياح تأتي بما لا تشتهى السفن" فكانت سياستها أكثر تشدداً، إذ أعلن أن القدس لن تعود للعرب وستبقى العاصمة الأبدية لإسرائيل ولا عودة لحدود ٦٧ ولن يزيل المستوطنات وغيرها من اللاءات إلى أن وقّعت اتفاقية شرم الشيخ برعاية مصرية أمريكية لإعادة مسيرة السلام إلى طريقها الصحيح.[٤٦]

كانت السلطة في هذه المرحلة بحاجة إلى بعض التنازلات من الطرف الإسرائيلي بعد أن أخفقت في تحقيق ما وعدت به للفلسطينيين، ومع تزايد الاعتداءات الإسرائيلية من استيطان وإغلاق المعابر زاد الضغط على السلطة والشعب، وبدأت العلاقة تدخل في مرحلة الفتور بعد أن أخفقت السلطة في إدارة جميع الملفات السياسية منها والحياتية والمجتمعية للمواطن الفلسطيني، وتنازلت عن الحقوق الوطنية الفلسطينية في كل عملية تتفاوض مع إسرائيل، وخسرت بذلك السلطة الفلسطينية مكانتها في الضفة الغربية وقطاع غزة.

ويرجع السبب في ذلك، ليس لخسارتها في العملية التفاوضية وسوء إدارتها للصراع برمته، ولكن يضاف إلى ذلك سوء إدارتها لسلطة الحكم الذاتي وترهل الفساد في مؤسساتها، مما زاد الأعباء على المواطن الفلسطيني فأوضاعها الداخلية لا تسمح لها بتقديم التنازلات لإخراج نفسها من المأزق السياسي والداخلي لسوء الأحوال الاقتصادية في الضفة وقطاع غزة، على أمل أن تنفذ إسرائيل التزاماتها، وسنلاحظ في النهاية أن سوء إدارة العملية التفاوضية والصراع مع إسرائيل ستدخل السلطة في أزمة حقيقة بعد أن انهارت مجمل عمليات التسوية، مما أدخلها في أزمة يصعب الخروج منها على المدى القريب، مما سيسمح لدخول أطراف أخرى في عملية إدارة الصراع.[٤٧]

انطلاقاً مما سبق يمكن القول، إن الهدف الأساسي لمحاولة إسرائيل فتح قنوات جديدة مع الفلسطينيين هو الدخول والانفتاح على العالم العربي، وزيادة التطبيع مع الدول العربية على المستويات كافة من أجل بناء حلمها في السيطرة على مداخل الدول العربية وبناء إسرائيل الكبرى من البحر إلى النهر، وقد ثبت منذ البداية خطورة التوجه نحو التسوية وانعكاساتها الخطيرة على الدول العربية قاطبة وعلى مستقبل القضية الفلسطينية.

## الخاتمة:

في المحصلة يتبين أن التسوية السياسية بالنسبة للكيان الصهيوني ما هي إلا آلية من آليات إدارة الصراع وليست حله، وهي آلية ضغط على الدول العربية وعلى السلطة الفلسطينية من أجل كسب المزيد من الوقت لتنفيذ استراتيجيها التوسعية، والهادفة إلى تقوية موقعها الجيواستراتيجي والسياسي في المنطقة.

ومن هنا، خلصت الدراسة من خلال فقراتها التي عالجت الموضوع إلى مجموعة من الخلاصات حول أسباب الفشل الفلسطيني في عملية التسوية السياسية مع الكيان الصهيوني، وكان أهمها: غياب الآلية التي يتم من خلالها إدارة الصراع مع إسرائيل، نتيجة لغياب الاستراتيجية الثابتة والموحدة للدول العربية في فترة إدارتها، وللسلطة الفلسطينية وصناع القرار فيها، بشكل يمكن من الانطلاق لإدارة سليمة للصراع؛ إضافة إلى اختلاف صانعي القرار حول هذه الاستراتيجية وحول الآليات المتبعة لإدارة الصراع، مما أضعف القدرة التفاوضية لصانعي القرار، وأدخلهم في متاهات ما هو ثابت ومتغير واستراتيجي وتكتيكي.

لذلك توصي الدراسة بإعطاء أهمية أكثر لمجال إدارة الصراع والأزمات من أجل تحقيق إدارة سليمة للصراع الفلسطيني الإسرائيلي، تكون الأهداف الوطنية العليا هي الأساس في استراتيجية عمل إدارة الصراع، من خلال مطالبة الدول العربية والفلسطينيين بحراك سياسي نابع من رؤية استراتيجية موحدة إزاء عملية إدارة الصراع مع إسرائيل، مع عدم الارتهان على خيار التسوية كأساس ومحدد للعلاقة مع إسرائيل، وحشد الإمكانات كافة، وإن لم تكن عسكرية فيمكن أن تكون سياسية أو اقتصادية أو إعلامية أو قانونية أو مالية كآلية من آليات إدارة الصراع.إلى جانب ذلك، ضرورة وضع آليات جديدة لإدارة الصراع مع إسرائيل تكون فيها القرارات الصادرة ذات توجه استراتيجي ومكمل لمسيرة التحرير.

## الهوامش:

١. ماهر الشريف، "البحث عن كيان- دراسة في الفكر السياسي الفلسطيني- ١٩٠٨-١٩٩٣"، مركز الأبحاث والدراسات الاشتراكية في العالم العربي، ١٩٩٥، ط١، ص: ١٨٢.

٢. خليل حسين، "الصراعات الإقليمية والدولية في لبنان- مقاربة قانونية- سياسية للواقع اللبناني ونظام الحياد في القانون الدولي"، بيروت، دار المنهل اللبناني، ٢٠٠٨، ط١، ص: ١٣٩.

٣. إبراهيم أبراش، "فلسطين في عالم متغير"، رام الله، المؤسسة الفلسطينية للإرشاد القومي، ٢٠٠٣، ط١، ص: ١١.

٤. مجموعة مؤلفين، "العرب ومواجهة إسرائيل- احتمالات المستقبل"، الجزء الأول، الدراسات السياسية، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، ٢٠٠٠، ط١، ص: ١٠٢٦.

٥. للمزيد انظر، "عبد القادر ياسين، "منظمة التحرير الفلسطينية بعد أربعة عقود، ظروف النشأة"، مجلة السياسة الدولية، عدد ١٥٦، أبريل ٢٠٠٤، ص: ١٨.

٦. إبراهيم أبراش، "فلسطين في عالم متغير"، م. س. ذ، ص: ٣٧.

٧. رفضت إسرائيل هذه المبادرة، في حين اعتبرتها الولايات المتحدة غير كافية من أجل تحقيق السلام العادل والمنشود.

٨. في الوقت نفسه، انهار الاتحاد السوفييتي ومعه النظام العالمي ثنائي القطبية الذي سيطر على السياسة الدولية طوال الفترة ١٩٤٥- ١٩٩١. لمعرفة المزيد حول هذه الفترة، انظر:

- محمد غربي، "الوجيز في تاريخ العلاقات الدولية المعاصرة"، طوب بريس، ٢٠٠٧، ط٣، ص: ٤١ وما بعدها.

٩. Sela (A) , Ma Oz (M) , The PLO And Israel: From Armed Conflict To Political Solution, 1964- 1994, Palgrave Macmillan, New York, First .Published In November 1997, p 105

١٠. خضر عباس عطوان، "الرؤية الأخلاقية الغربية لقضايا النظام العربي: الصراع العربي الإسرائيلي نموذجا"، المجلة العربية للعلوم السياسية، عدد ١٢، خريف ٢٠٠٦، ص: ٩٩.

١١. انطلاقاً من المبادرة التي أعدتها (م. ت. ف) والتي سميت "بمبادرة السلام الفلسطينية" جاء فيها: "على رغبة منظمة التحرير بالاشتراك في مؤتمر سلام دولي يعقد برعاية الأمم

المتحدة للتوصل إلى تسوية شاملة بين الأطراف المعنية بالصراع العربي الإسرائيلي على أساس قراري مجلس الأمن رقم ٢٤٢ و ٣٣٨"، وطالبت المنظمة باتخاذ ما يلزم لوضع الأراضي الفلسطينية المحتلة تحت إشراف الأمم المتحدة، ونشر قوات دولية لحماية الشعب الفلسطيني والإشراف على انسحاب القوات الإسرائيلية.

- سميح فرسون، (ترجمة عطا عبد الوهاب) ، "فلسطين و الفلسطينيون"، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، ٢٠٠٣، ط١، ص: ٤٠٢.

١٢. لم يكن رئيس الوزراء الليكودي "إسحاق شامير" يقدم تنازلات للفلسطينيين، بل كانت سياسته العامة قائمة على القضاء على كافة أشكال الانتفاضة بالتعاون مع الائتلاف الحكومي حزب العمل.

١٣. المكتب السياسي للجبهة الديمقراطية لتحرير فلسطين، "سلام أوسلو بين الوهم والحقيقة"، بيروت، شركة التقدم العربي، ٢٠٠١، ط١، ص: ١٣.

١٤. Sela (A) , Ma Oz (M) , The PLO And Israel: From Armed Conflict To Political Solution, 1964- 1994, Palgrave Macmillan, New York, First Published In November 1997, P 107.

١٥. إبراهيم أبراش، "الوضع الراهن للصراع في الشرق الأوسط، تغير في طبيعة الصراع أم في أدواته؟ "، مجلة رؤية، الهيئة العامة للاستعلامات، العدد١٩، حزيران ٢٠٠٢"، ص: ١٤.

١٦. إن اتفاق أوسلو لم يحقق التسوية المنشودة للفلسطينيين، بل أدى إلى زيادة الصراع بين الطرفين الفلسطيني والإسرائيلي، وإلى تدهور أوضاع الفلسطينيين المعيشية في الضفة وقطاع غزة، ووفر لسلطات الاحتلال فرصة فرض حقائق جديدة على الأرض جعلت هدف إقامة الدولة الفلسطينية المستقلة المتمتعة بالتواصل الجغرافي والقابلة للحياة، أبعد منالاً مما كان.

١٧. Eisenberg (L) , Caplan (N) , Negotiating Arab- Israeli Peace: Patterns, Problems, Possibilities, Indiana University Press, Second Edition, 2010, P 179.

١٨. أخذت إسرائيل في هذه الفترة بنظرية تقسيم الأراضي، أي قسمت الأراضي الفلسطينية إلى أ– ب– ج، قبل انتهاء المدة المحددة للانسحاب، وأصبح الحكم الذاتي الفلسطيني لا يشمل إلا على ٤٢٪ من الأراضي فقط، ١٨٪ من هذه الأراضي تحت إدارة كاملة للسلطة الفلسطينية، و٢٤٪ إدارة مشتركة، أي الإدارة المدنية للجانب للفلسطينيين والأمني للإسرائيليين.

١٩. إبراهيم أبراش، "فلسطين في عالم متغير"، م. س. ذ، ص: ٢١٨.

٢٠. إن تميز الصراع ما بين صراع فلسطيني إسرائيلي، وصراع عربي إسرائيلي جاء على أساس اختلاف إدارة هذا الصراع في مراحله المختلفة، وانتقال إدارة الصراع من الدول العربية التي كانت متحكمة في ميكانيزمات صناعة القرار وفي الصراع نفسه إلى منظمة التحرير الممثل الشرعي الوحيد للشعب الفلسطيني والتي أصبحت هي المتحكمة في كافة آليات إدارة هذا الصراع.

٢١. نتيجة لخطاب جورج بوش، اجتمعت اللجنة الرباعية المكونة من الولايات المتحدة وروسيا والاتحاد الأوربي والأمم المتحدة وصاغت الأفكار التي أطلقها بوش في خطابه على شكل خطة عرفت باسم خارطة الطريق وجاء بها، وقف الانتفاضة، وتجميد الاستيطان في الأراضي الفلسطينية لتفض إلى قيام دولة فلسطينية على مراحل بحلول عام ٢٠٠٥ إلى جانب دولة إسرائيل، ولتحقيق ذلك يجب على طرفي الصراع أن يتوصلوا إلى حل للقضايا الأساسية فيما بينهم.

٢٢. المكتب السياسي للجبهة الديمقراطية لتحرير فلسطين، "خارطة الطريق.. إلى أين؟ "، بيروت، شركة التقدم العربي للصحافة والنشر، ٢٠٠٤، ط١، ص: ١٤٥.

٢٣. لعل القرار المفقود في هذه الخريطة هو قرار ١٩٤ الذي يوجب السماح للاجئين الفلسطينيين العودة إلى ديارهم، إذ ما رغبوا في ذلك، وأن يتلقوا تعويضاً، أي حل عادل لمشكلة اللاجئين دون النص الصريح على العودة.

٢٤. للمزيد حول خارطة الطريق، انظر، المكتب السياسي للجبهة الديمقراطية لتحرير فلسطين، "خارطة الطريق.. إلى أين؟ "، النص الحرفي لخارطة الطريق منشور باللغة العربية والإنجليزية والفرنسية، م. س. ذ، ص: ١٤٠ إلى ١٧٢.

وانظر، نهلة التكموني، "خارطة الطريق لحل النزاع الفلسطيني الإسرائيلي"، رسالة لنيل دبلوم الدراسات العليا من القانون العام، جامعة محمد الخامس، أكدال، الرباط، السنة الجامعية ٢٠٠٦– ٢٠٠٧، ص: ٤٣٦– ٤٤١.

٢٥. نادية محمد مصطفى، "ما بعد انهيار عملية التسوية"، بيروت مركز دراسات الوحدة العربية، ٢٠٠٤، ط١، ص: ٣١٣.

٢٦. عماد يوسف، جواد الحمد، هاني سليمان، "الانعكاسات السياسية لاتفاق الحكم الذاتي الفلسطيني"، عمان، مركز دراسات الشرق الأوسط، ١٩٩٤، ط١، ص: ١٣٥.

٢٧. الآثار السياسية للتسوية:

- تسويق الكيان الصهيوني ككيان طبيعي في المنطقة له حق العيش في حدود أمنه أي حصوله على شرعية فلسطينية عربية.
- تكريس حالة التجزئة والضعف في العالم العربي.
- إسقاط قرارات الشرعية الدولية المتعلقة بفلسطين مثل حق اللاجئين في العودة إلى أرض ١٩٤٨م.
- زيادة التوتر داخل الصف الفلسطيني حيث توجد معارضة قوية واسعة للتسوية.
- توفير ظروف أفضل للهجرة اليهودية إلى فلسطين المحتلة.
- السيطرة على اقتصاديات المنطقة العربية نتيجة فتح قنوات التطبيع، فأجواء التسوية ستوفر فرص لنمو اقتصادي أفضل.

٢٨. المكتب السياسي للجبهة الديمقراطية لتحرير فلسطين، "سلام أوسلو بين الوهم والحقيقة"، م. س. ذ، ص: ٥٢– ٥٣.

٢٩. المكتب السياسي للجبهة الديمقراطية لتحرير فلسطين، "المرجع السابق"، ص: ٨٢– ٨٣.

٣٠. نظام محمد بركات، "الترابط بين الاستيطان والسيادة في مشاريع التسوية السياسية للقضية الفلسطينية"، مجلة الأنوار، عدد ١٣، ربيع ١٩٩٢، ص: ٧.

٣١. خليل شقاقي، "رؤية إسرائيلية للحل النهائي"، مركز البحوث والدراسات الفلسطينية، ١٩٩٥، ص: ٩.

٣٢. تجدر الإشارة إلى أن قضية سرقة السيارات قد ظهرت وانتشرت بصورة كبيرة في الفترة التي تلت اتفاق أوسلو، لهذا تم الإصرار من الجانب الإسرائيلي على طرحها في المفاوضات مع الطرف الفلسطيني.

٣٣. عاطف إبراهيم عدوان، "دراسة في القضية الفلسطينية"، طبع بدعم من الجامعة الإسلامية، غزة، ٢٠٠٥، ص: ٢٢٢– ٢٢٣.

٣٤. محسن محمد صالح، "فلسطين– دراسات منهجية في القضية الفلسطينية"، سلسلة دراسات فلسطينية، مركز الإعلام العربي، ٢٠٠٣، ط١، ص: ٤٧٨.

٣٥. للمزيد حول هذه الاتفاقية، انظر، الكاتب: المكتب السياسي للجبهة الديمقراطية لتحرير فلسطين، "سلام أوسلو بين الوهم والحقيقة"، بيروت، شركة التقدم العربي، ٢٠٠١، ط١، ص: ١١.

٣٦. Eisenberg (L) , Caplan (N) , Negotiating Arab- Israeli Peace: Patterns, Problems, Possibilities, Indiana University Press, Second Edition, 2010, P 180.

٣٧. Eisenberg (L) , Caplan (N) , Negotiating Arab- Israeli Peace: Patterns, Problems, Possibilities, Indiana University Press, Second Edition, 2010, P 211.

٣٨. محسن محمد صالح، "فلسطين– دراسات منهجية في القضية الفلسطينية"، م. س. ذ، ص: ٤٧٨– ٤٧٩.

٣٩. سميح فرسون، (ترجمة عطا عبد الوهاب) ، "فلسطين والفلسطينيون"، م. س. ذ، ص: ٤٨٥.

٤٠. نايف حواتمة، "أوسلو والسلام الأخر المتوازن"، الأهالي للطباعة والنشر، ١٩٩٨، ط١، ص: ١٣٠.

٤١. Le More (A) , International Assistance To The Palestinians After Oslo, Political Guilt, Wasted Money, Volume 1 De Routledge Studies On The Arab- Israeli Conflict, Published In The USA And Canada By Routledge, First Published 13 Mai 2008, P10.

٤٢. محسن محمد صالح، "فلسطين– دراسات منهجية في القضية الفلسطينية"، م. س. ذ، ص: ٤٨١.

٤٣. مجموعة مؤلفين، "العرب ومواجهة إسرائيل– احتمالات المستقبل"، م. س. ذ، ص: ١٠٧٩.

- للمزيد حول اتفاقية واى ريفر، انظر، طاهر شاش، "مفاوضات التسوية النهائية والدولة الفلسطينية– الآمال والتحديات"، القاهرة، دار الشروق، ١٩٩٩، ط١، ص: ٦٨.

٤٤. Cordesman (A) , Moravitzr (J) , The Israeli- Palestinian War , Escalating To Nowhere, Greenwood Publishing Group, USA, First Published In 2005, P 44.

٤٥. محسن محمد صالح، "فلسطين– دراسات منهجية في القضية الفلسطينية"، م. س. ذ، ص: ٤٨٠– ٤٨١.

٤٦. Swisher (C) , The Truth About Camp David: The Untold Story About The Collapse Of The Middle East Peace Process, Published By Nation Book, New York, 2004, P 16.

٤٧. مجموعة مؤلفين، "العرب ومواجهة إسرائيل– احتمالات المستقبل"، م. س. ذ، ص: ١١٠٨.

# المصادر والمراجع:

## أولاً ـ المراجع العربية:


١. إبراهيم أبراش، "فلسطين في عالم متغير"، رام الله، المؤسسة الفلسطينية للإرشاد القومي، ٢٠٠٣، ط١.

٢. إبراهيم أبراش، "الوضع الراهن للصراع في الشرق الأوسط، تغير في طبيعة الصراع أم في أدواته؟ "، مجلة رؤية، الهيئة العامة للاستعلامات، العدد١٩، حزيران ٢٠٠٢.

٣. خضر عباس عطوان، "الرؤية الأخلاقية الغربية لقضايا النظام العربي: الصراع العربي الإسرائيلي نموذجا"، المجلة العربية للعلوم السياسية، عدد ١٢، خريف ٢٠٠٦.

٤. خليل حسين، "الصراعات الإقليمية والدولية في لبنان– مقاربة قانونية– سياسية للواقع اللبناني ونظام الحياد في القانون الدولي"، بيروت، دار المنهل اللبناني، ٢٠٠٨، ط١.

٥. خليل شقاقي، "رؤية إسرائيلية للحل النهائي"، مركز البحوث والدراسات الفلسطينية، ١٩٩٥.

٦. سميح فرسون، (ترجمة عطا عبد الوهاب) ، "فلسطين و الفلسطينيون"، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، ٢٠٠٣، ط١.

٧. طاهر شاش، "مفاوضات التسوية النهائية والدولة الفلسطينية– الآمال والتحديات"، القاهرة، دار الشروق، ١٩٩٩، ط١.

٨. عاطف إبراهيم عدوان، "دراسة في القضية الفلسطينية"، طبع بدعم من الجامعة الإسلامية، غزة، ٢٠٠٥.

٩. عبد القادر ياسين، "منظمة التحرير الفلسطينية بعد أربعة عقود، ظروف النشأة"، مجلة السياسة الدولية، عدد ١٥٦، أبريل ٢٠٠٤.

١٠. عماد يوسف، جواد الحمد، هاني سليمان، "الانعكاسات السياسية لاتفاق الحكم الذاتي الفلسطيني"، عمان، مركز دراسات الشرق الأوسط، ١٩٩٤، ط١.

١١. الكاتب: المكتب السياسي للجبهة الديمقراطية لتحرير فلسطين، "سلام أوسلو بين الوهم والحقيقة"، بيروت، شركة التقدم العربي، ٢٠٠١، ط١.

١٢. ماهر الشريف، "البحث عن كيان- دراسة في الفكر السياسي الفلسطيني- ١٩٠٨-١٩٩٣"، مركز الأبحاث والدراسات الاشتراكية في العالم العربي، ١٩٩٥، ط١.

١٣. مجموعة مؤلفين، "العرب ومواجهة إسرائيل- احتمالات المستقبل"، الجزء الأول، الدراسات السياسية، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، ٢٠٠٠، ط١.

١٤. محسن محمد صالح، "فلسطين- دراسات منهجية في القضية الفلسطينية"، سلسلة دراسات فلسطينية، مركز الإعلام العربي، ٢٠٠٣، ط١.

١٥. محمد غربي، "الوجيز في تاريخ العلاقات الدولية المعاصرة"، طوب بريس، ٢٠٠٧، ط٣.

١٦. المكتب السياسي للجبهة الديمقراطية لتحرير فلسطين، "خارطة الطريق.. إلى أين؟ "، بيروت، شركة التقدم العربي، ٢٠٠٤، ط١.

١٧. المكتب السياسي للجبهة الديمقراطية لتحرير فلسطين، "سلام أوسلو بين الوهم والحقيقة"، بيروت، شركة التقدم العربي، ٢٠٠١، ط١.

١٨. نادية محمد مصطفى، "ما بعد انهيار عملية التسوية"، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، ٢٠٠٤، ط١.

١٩. نايف حواتمة، "أوسلو والسلام الأخر المتوازن"، الأهالي للطباعة والنشر، ١٩٩٨، ط١.

٢٠. نظام محمد بركات، "الترابط بين الاستيطان والسيادة في مشاريع التسوية السياسية للقضية الفلسطينية"، مجلة الأنوار، عدد ١٣، ربيع ١٩٩٢.

٢١. نهلة التكموني، "خارطة الطريق لحل النزاع الفلسطيني الإسرائيلي"، رسالة لنيل دبلوم الدراسات العليا من القانون العام، جامعة محمد الخامس، أكدال، الرباط، السنة الجامعية ٢٠٠٦- ٢٠٠٧.

## ثانياً ـ المراجع الأجنبية:

1. *Cordesman (A) , Moravitzr (J) , The Israeli- Palestinian War , Escalating To Nowhere, Greenwood Publishing Group, USA, First Published In 2005.*
2. *Eisenberg (L) , Caplan (N) , Negotiating Arab- Israeli Peace: Patterns, Problems, Possibilities, Indiana University Press, Second Edition, 2010.*

3. *Le More (A) , International Assistance To The Palestinians After Oslo, Political Guilt, Wasted Money, Volume 1 De Routledge Studies On The Arab- Israeli Conflict, Published In The USA And Canada By Routledge, First Published 13 Mai 2008.*
4. *Sela (A) , Ma Oz (M) , The PLO And Israel: From Armed Conflict To Political Solution, 1964- 1994, Palgrave Macmillan, New York, First Published In November 1997.*
5. *Swisher (C) , The Truth About Camp David: The Untold Story About The Collapse Of The Middle East Peace Process, Published By Nation Book, New York, 2004.*

# استخدام سلاسل ماركوف الامتصاصية في تحليل حركة الطلبة خلال المراحل الدراسية (دراسة تطبيقية على طلبة كلية الهندسة بالجامعة الاسلامية بغزة) *


د. مؤمن محمد الحنجوري **

د. شادي اسماعيل التلباني ***



* تاريخ التسليم: ١٦/ ٢/ ٢٠١٣م، تاريخ القبول: ٢٥/ ١١/ ٢٠١٣م.



** أستاذ مساعد/ قسم الإحصاء التطبيقي/ كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية/ جامعة الأزهر/ غزة/ فلسطين.

*** أستاذ مساعد/ قسم الإحصاء التطبيقي/ كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية/ جامعة الأزهر/ غزة/ فلسطين.

**ملخص:**

تناول هذا البحث استخدام سلاسل ماركوف الامتصاصية باعتبارها أسلوباً العمليات العشوائية، حيث يعدّ هذا الأسلوب من أفضل الأساليب المستخدمة في تحليل حركة الطلبة خلال المراحل الدراسية، وكذلك تقدير الزمن اللازم الذي يستغرقه الطالب إلى حين تخرجه بهدف ربط مخرجات التعليم العالي بحاجات المجتمع.وتناول البحث أيضا الجانب النظري والتطبيقي لسلاسل ماركوف الامتصاصية ومن ثم تطبيقها على بيانات طلبة كلية الهندسة بالجامعة الاسلامية بغزة خلال الفترة من ٢٠٠٠ حتى ٢٠١١.وقد توصل البحث إلى نتائج عدة من أهمها أن معدل التخرج السنوي هو ٧٦,٤٪، وأنه بعد فاصل زمني مقداره (ثلاث سنوات، سنتان ونصف، سنتان، سنة ونصف، سنة) من المتوقع حصول (٩٨,٢٪، ٩٩,٢٪، ٩٩,٨٪، ١٠٠٪، ١٠٠٪) من طلبة المستوى الأول، والثاني، والثالث، والرابع، والخامس على الترتيب على درجة البكالوريوس في الهندسة.بالإضافة إلى أن متوسط عدد الطلبة المتوقع حصولهم على بكالوريوس هندسة في خمس السنوات القادمة (٢٠١٢/ ٢٠١٣ حتى ٢٠١٦/ ٢٠١٧) هو ٢١٩٦ طالب.

**كلمات مفتاحية**: عمليات عشوائية، عمليات ماركوف، سلاسل ماركوف، المصفوفة الاحتمالية.

## *The Usage of Absorbing Markov Chains as One Method of Stochastic Processes*


# *Abstract:*

*This study explored the usage of absorbing Markov chains as one method of stochastic processes. This method is one of the best methods used in analyzing the movement of student during the stages of their study, and then estimating the required time needed to get their degrees. The aim is to link higher education output to the society needs. The study also focused on the theoretical and applied side of absorbing Markov chains and then applied the data on the students of Engineering College in the Islamic university during the period (2000 – 2011) . Through this study, we observed that the expected overall graduation rate is 76. 4% and after a time period of 3 years, 2.5 years, 2 years, 1.5 years, and 1 year since admission 98.2%, 99.2%, 99.8%, 100%, 100% of the first, second, third, fourth and fifth level respectively will get bachelor degrees in engineering. In addition, the average number of students that are expected to get a bachelor degree in engineer in the next five years from the academic year 2012/ 2013 to 2016/ 2017 is 2196 students.*


***Keywords:*** *Stochastic processes, Markov processes, Markov chains, probability matrix.*

## ١,١ مقدمة:

تؤدي الجامعات دورا جوهريا في تغذية الخطط التنموية بما تحتاجه من اختصاصات متعددة وفي مختلف المجالات، حيث تعدّ الجامعات المصدر الأساسي في عملية التخطيط للتعليم العالي، ويحتاج هذا التخطيط ورسم سياساته المستقبلية إلى إحصاءات دقيقة عن مختلف البرامج والاختصاصات والفروع والكليات والجامعات وغيرها من المجالات، وقد أدت هذه الحاجة الماسة لاستخدام الإحصاءات إلى الاهتمام الكبير بالطرائق الإحصائية لجمع البيانات وقياسها وعرضها وتحليلها رياضيا بهدف التعرف على الاتجاه العام لهذه المخرجات، ودرجة ترابطها وانعكاساتها على الجامعة والمجتمع معاً (حميدان والجراد، ٢٠٠٥) .

إن مخرجات الجامعات من خريجين في مختلف التخصصات لها علاقة وثيقة بالمجتمع حيث يجب أن يكون هناك توافق بين من يتخرجون من الجامعة وحاجات المجتمع من التخصصات المختلفة عن طريق تحديد أعداد الطلبة كماً وتخصصا. و يمكن الاستعانة في هذا الشأن ببعض الطرائق الإحصائية المناسبة للوقوف على حالات البطالة التي تكون مؤشراً أساسياً لمتخذي القرار في توفير فرص عمل لخريجي الجامعات.

وتعد سلاسل ماركوف الامتصاصية من أهم الطرائق الإحصائية والرياضية التي يمكن استخدامها في تحليل أعداد الخريجين من الجامعات والتخطيط لها من خلال دراسة حركة الطلبة في المراحل الدراسية، والزمن اللازم للطالب استغراقه في كل مرحلة إلى حين تخرجه، ومن ثم الوقوف على النتائج التي يمكن عرضها لمتخذي القرار للاستفادة منها في تخطيط التنمية المستقبلية (حسين، ٢٠٠٩) .

**وقد اختيرت الجامعة الاسلامية بغزة و كلية الهندسة بها كحالة تطبيقية، وذلك لأسباب عدة**: أنها تطبق النظام الأكاديمي بالكامل من حيث التحذير الأكاديمي و الفصل و التحويل إلى كلية أدنى إذا تدنى معدل الطالب، و غيرها. كما وتعدّ كلية الهندسة أول كلية هندسة أنشئت في قطاع غزة، وتتبع نظام الساعات الدراسية المعتمدة، والسنة الدراسية مقسمة إلى فصلين دراسيين و مدة كل فصل ١٥ أسبوعاً دراسياً، إضافة إلى فترة الامتحانات. و قد يضاف إليهما فصل صيفي اختياري مدته ٨ أسابيع (شهرين) .

وللحصول على درجة بكالوريوس هندسة يتوجب على الطالب إنهاء ١٧٥ ساعة معتمدة بنجاح خلال ١٠ فصول دراسية (٥ سنوات) و ذلك على اعتبار أن الطالب منتظم

في الدراسة، و يمكن للطالب أيضا إنهاء دراسته في مدة أقل من ذلك إذا استعان بالفصول الصيفية، حيث إن الحد الأدنى لنيل درجة البكالوريوس في الهندسة هو أربع سنوات و الحد الأعلى هو ثماني سنوات (الجامعة الاسلامية، ٢٠٠٩) .

**وهكذا فإن بعض الطلبة لا يسعفهم الحظ أن ينهوا دراستهم خلال الخمس سنوات أو العشرة فصول المتتالية، بل يفوق ذلك، وهذا ربما يعود إلى أسباب عدة منها:**

- عدم نجاح الطالب في عدد من الساعات الدراسية.
- افتقار بعض الطلبة إلى التوعية الأكاديمية اللازمة.
- يواجه بعض الطلبة صعوبة في التكيف مع البيئة الجامعية.
- عدم التزام بعض الطلبة باللوائح والقوانين المنصوص عليها في الجامعة.
- عوامل اجتماعية واقتصادية.

وبسبب هذه العوامل وغيرها، هناك حاجة ماسة إلى دراسة حركة الطلبة خلال المراحل الدراسية.

### ٢,١ مشكلة البحث:

**تتمثل مشكلة الدراسة في التساؤلات الآتية:**

- ما متوسط المدة الزمنية المتبقية لتخرج الطالب عند كل مستوى؟
- ما احتمال تخرج الطالب من كلية الهندسة؟
- ما احتمال تسرب (فصل) الطالب من كلية الهندسة؟
- ما متوسط عدد الطلبة المتوقع تخرجهم خلال الخمس سنوات اللاحقة لفترة الدراسة؟
- ما متوسط عدد الطلبة المتوقع فصلهم خلال الخمس سنوات اللاحقة لفترة الدراسة؟

### ٣,١ أهمية البحث:

**تكمن أهمية البحث في شقين رئيسيين هما:**

- **الأول**: يتعلق بالجامعة الإسلامية من حيث استقصاء طبيعة سير الطالب وحركتة خلال المراحل الدراسية من خلال معرفة الزمن المستغرق لبقاء الطالب في الكلية إلى حين

تخرجه، واحتمالات تركه للكلية، وأيضا تخرجه منها، ومن ثم تقويم الاجراءات والسياسات المتعلقة بالقبول والتحويل وغيرها.

♦ **الثاني**: وضع مخرجات التعليم العالي والتنبؤ بها بين أيدي المسئولين من متخذي القرارات للاستفادة منها في تخطيط التنمية المستقبلية، وتفعيل العلاقة بين الجامعات والمجتمع في إعداد الخطط ورسم سياسات التعليم العالي.

### ٤,١ هدف البحث:

١. تقدير الزمن المستغرق لبقاء الطالب في الكلية إلى حين تخرجه.
٢. تقدير احتمال تخرج الطالب من كلية الهندسة.
٣. تقدير احتمال تسرب (فصل) الطالب من الكلية.
٤. التنبؤ بعدد الطلبة المتوقع تخرجهم في السنوات اللاحقة.
٥. التنبؤ بعدد الطلبة المتوقع فصلهم.

### ٥,١ حدود البحث:

**تتكون حدود البحث من ثلاثة اجزاء هي:**

١. الحد الزماني: يتمثل في الأعوام الدراسية من ٢٠٠٠/ ٢٠٠١ حتى ٢٠١١/ ٢٠١٢.
٢. الحد المكاني: الجامعة الاسلامية بغزة.
٣. الحد البشري: طلبة كلية الهندسة.

## ٢. الجانب النظري للبحث:

تعدّ سلاسل ماركوف ذات أهمية كبيرة جدا وذلك نظرا لما تتمتع به من استخدامات متعددة في وصف الظواهر الاقتصادية والاجتماعية والفيزيائية وغيرها من العلوم المختلفة، مما يساعد في عمليات التنبؤ الخاصة بكل الظواهر. تعدّ سلاسل ماركوف جزئية مهمة في نظرية العمليات العشوائية والتي يطلق عليها أيضا بالعمليات التصادفية (الزيادي، ٢٠٠٣) .

### ١,٢ العمليات العشوائية:

عند دراسة العمليات العشوائية فإن كل مشاهدة من المشاهدات يقابلها دالة في الزمن. فكلمة العشوائية تعني الاحتمالية، أما كلمة عملية فتعني دالة في الزمن، أي أن

العمليات العشوائية هي دوال احتمالية في الزمن (تاج وعمار، ٢٠٠٧) .

تعرف العمليات العشوائية بأنها عبارة عن مجموعة من المتغيرات العشوائية $\{X_t, t \in T\}$ مرتبطة بالزمن، حيث T تمثل مجموعة الزمن. ويرمز للعملية العشوائية بالرمز $X_n$ عندما تكون مجموعة الزمن T متقطعة مثل (٠،١،٢،.....) ويرمز لها بالرمز $(X_t)$ اذا كان الزمن متصلا، مثل $0 \leq t \leq \infty$.

**وبالتالي فإن**:

- العملية $(X_t)$ تسمى عملية عشوائية.
- القيم التي تفترض بوساطة العملية تسمى الحالات.
- مجموعة القيم الممكنة تسمى فضاء الحالة.
- مجموعة القيم الممكنة للمعلمة (T) تسمى فضاء المعلمة، وقد تكون متقطعة أو مستمرة، وأن المعلمة (T) تدل على الزمن.

## ٢,٢ عمليات ماركوف:

تحتل عمليات ماركوف موقعاً كبيراً ومهمّاً في العمليات العشوائية. وتعرف بأنها: «الوسيلة التي يتم بها تحليل التغيرات الحالية لمتغير عشوائي معين من أجل التنبؤ بالمتغيرات المستقبلية لهذا المتغير» (المشهداني و شمخي، ١٩٩٠) .

وسميت هذه السلاسل بسلاسل ماركوف نسبة إلى عالم الرياضيات الروسي (اندريه ماركوف) عندما استخدم هذا الأسلوب لدراسة حركة جزيئات الغاز في إناء مغلق ثم التنبؤ بحركة هذه الجزيئات في المستقبل (الزيادي، ٢٠٠٣) .

إن العملية العشوائية $\{X_t, t \in T\}$ تسمى عملية ماركوف إذا كان الاحتمال الشرطي لـ $X_{(t_n)}$ لمجموعة من القيم المعطاة $(X_{(t_0)}, X_{(t_1)}, \ldots\ldots, X_{(t_{n-1})})$ يعتمد فقط على $X_{(t_{n-1})}$ لأي مجموعة من الفترات الزمنية $(t_0 < t_1 < \ldots\ldots\ldots < t_n)$ أي ان (Oliver,2009) :

$$P\left[X_{(t_n)} \leq x_n \mid X_{(t_{n-1})} = x_{n-1}, X_{(t_{n-2})} = x_{n-2}, \ldots\ldots\ldots\ldots, X_{(t_0)} = x_0\right]$$
$$= P\left[X_{(t_n)} \leq x_n \mid X_{(t_{n-1})} = x_{n-1}\right]$$

ومما سبق يمكن القول إن احتمال انتقال حالة معينة في المستقبل تعتمد على حالتها في الحاضر فقط، ولا تعتمد على حالتها في الفترات الماضية، أي أنها تحقق المعادلة السابقة.

**ويمكن تصنيف عمليات ماركوف اعتماداً على طبيعة فضاء الحالة وفضاء المعلمة إلى أربعة أصناف كالآتي:**

١. سلاسل ماركوف ذات فضاء معلمة متقطع وفضاء حالة متقطع.

٢. سلاسل ماركوف ذات فضاء معلمة متقطع وفضاء حالة مستمر.

٣. عمليات ماركوف ذات فضاء معلمة مستمر وفضاء حالة متقطع.

٤. عمليات ماركوف ذات فضاء معلمة مستمر وفضاء حالة مستمر.

عندما يكون فضاء المعلمة متقطعا فيطلق على عمليات ماركوف سلاسل ماركوف. وفي بحثنا هذا سوف نتناول سلاسل ماركوف ذات فضاء المعلمة وفضاء الحالة المتقطعين.

### ٣,٢ سلاسل ماركوف:

تعددت تعاريف سلاسل ماركوف، ولكن جميعها متقاربة من حيث المفهوم. حيث تعرف بأنها: عبارة عن سلسلة من الحالات التي تمر بها الظاهرة خلال فترة زمنية معينة، أو هي سلسلة من المواقع التي يمر بها جسم متحرك خلال فترة زمنية مختلفة استنادا إلى قوانين احتمالات تسمى الاحتمالات الانتقالية، والتي هي عبارة عن احتمالات الانتقال من الحالة i إلى الحالة j خلال فترة زمنية معينة (العذاري والوكيل، ١٩٩١) .

احتمال انتقال الظاهرة من الحالة i في الزمن n إلى الحالة j في الزمن (n+1) هو:

$$P_{ij}^{(n,n+1)} = P[X_{n+1} = j \mid X_n = i] \quad ; \; i,j \in H \qquad \dots\dots\dots\dots (1)$$

حيث تمثل H مجموعة جميع الحالات.

تكون سلسلة ماركوف ذات الزمن المتقطع مستقرة أو متجانسة الزمن، إذا كانت احتمالات الانتقال من حالة إلى أخرى لا تعتمد على الزمن؛ لأن التجانس يعني عدم الاعتماد على نقطة الابتداء، وإنما على الفرق الزمني، أي أن الصفات الاحتمالية لها تتغير بتغير الزمن، أي أنه لجميع قيم n.

$$P_{ij} = P[X_{n+1} = j \mid X_n = i]$$

أما إذا كانت سلاسل ماركوف لا تحقق هذه المعادلة تحديدا فتكون السلسلة غير مستقرة.

وعليه، فإن الاحتمالات الانتقالية يمكن وضعها على شكل مصفوفة تسمى مصفوفة الاحتمالات الانتقالية أو تسمى مصفوفة ماركوف. وهي مصفوفة مربعة من الدرجة

(n x n) ويرمز لها بالرمز (P) ، وعناصرها احتمالات انتقالية $P_{ij}$ لكل قيم (i, j ∈ i) وتكون كالاتي:

$$P = \begin{bmatrix} P_{11} & P_{12} & \cdots & \cdots & P_{1n} \\ P_{21} & P_{22} & \cdots & \cdots & P_{2n} \\ \vdots & \vdots & & & \vdots \\ \vdots & \vdots & & & \vdots \\ P_{n1} & P_{n2} & \cdots & \cdots & P_{nn} \end{bmatrix}$$

**ويجب أن تحقق الشرطين الآتيين (المشهداني وشمخي، ١٩٩٠) :**

١. جميع عناصر المصفوفة غير سالبة $P_{ij} > 0$

٢. مجموع عناصر كل صف في المصفوفة يساوي واحد صحيح $\mathcal{E} P_{ij} = 1$

إن جميع العناصر ($P_{ij}$) التي تتألف منها مصفوفة الاحتمالات الانتقالية ($P = P_{ij}$) لسلاسل ماركوف تمثل احتمال الانتقال من الحالة i إلى الحالة j بخطوة واحدة أو خلال فترة زمنية واحدة. فاذا أردنا إيجاد قيمة احتمال انتقال الظاهرة من الحالة i إلى الحالة j بعدد من الخطوات أو الفترات الزمنية مقدارها m فيكون لدينا $P_{ij}^{m}$ حيث إن:

$$P_{ij}^{m} = P[X_{n+m} = j \mid X_n = i] \quad \ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots (2)$$

ويمكن كتابة احتمالات الانتقال بعد m خطوة على شكل مصفوفة نرمز لها بالرمز $P^{(m)}$ على الصورة التالية (تاج و عمار، ٢٠٠٧) :

$$P^{(m)} = \begin{bmatrix} P_{11}^{(m)} & P_{12}^{(m)} & \cdots & \cdots & P_{1n}^{(m)} \\ P_{21}^{(m)} & P_{22}^{(m)} & \cdots & \cdots & P_{2n}^{(m)} \\ \vdots & \vdots & & & \vdots \\ \vdots & \vdots & & & \vdots \\ P_{n1}^{(m)} & P_{n2}^{(m)} & \cdots & \cdots & P_{nn}^{(m)} \end{bmatrix}$$

**وتسمى المصفوفة $P^{(m)}$ بمصفوفة احتمالات الانتقال بعد الخطوة m. مع العلم انه:**

- اذا كانت m=1 فإن $P_{ij}^{m}$ يصبح احتمال الانتقال من الحالة i إلى الحالة j بخطوة واحدة، والذي رمزنا له بالرمز $P_{ij}$.
- اذا كانت m=0 فإن:
- $$P_{ij}^{(m)} = \begin{cases} 1 & , i = j \\ 0 & , i \neq j \end{cases}$$

ويمكن تعميم ما ورد في المعادلة (٢) كالتالي (Parzen, 1960) :

$$P^{(n+m)} = P^n . P^m \qquad ; n, m \in N \ldots\ldots\ldots\ldots\ldots (3)$$

حيث إن تمثل $P^{n+m}$ مصفوفة الاحتمالات الانتقالية لسلاسل ماركوف بعد (n+m) من الخطوات. أما العنصر في الصف i والعمود j من المصفوفة $P^{n+m}$ فيكون:

$$P^{(n+m)} = \sum_{K} P_{ik}^{n} . P_{kj}^{m} \ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots (4)$$

وإذا كانت سلاسل ماركوف محدودة بعدد من حالات m فإن:

$$P_{ij}^{(n)} = \sum_{k=1}^{m} P_{ik}^{(r)} . P_{kj}^{(n-r)} \qquad ; r = 1,2,\ldots\ldots\ldots, n-1 \qquad \ldots\ldots\ldots\ldots\ldots (5)$$

تتسمى هذه المعادلة بمعادلة جابمان –كلموجروف Chapman – Kolommo-grove وهذه المعادلات تعني أنه لكي تنتقل العملية العشوائية من الحالة i إلى الحالة j بعد n خطوة، فإنها يجب ان تنتقل أولا من الحالة i إلى الحالة k بعد r خطوة ثم تنتقل بعد ذلك من k إلى j بعد n-r خطوة (Parzen, 1960) .

ويمكن صياغة نتيجة منطقية للمعادلة (٥) كالتالي:

$$P^{(n)} = P^{(1)} . P^{(n-1)} = P . P \ldots\ldots . P = P^n \qquad \ldots\ldots\ldots\ldots\ldots (6)$$

وعليه، فإنه يمكن استنتاج $P^{(n)}$ بحساب حاصل ضرب مصفوفة الاحتمالات الانتقالية في نفسها عدد n من المرات.

### ٤,٢ سلاسل ماركوف الامتصاصية:

ليست جميع سلاسل ماركوف التي تطبق على العلوم الحياتية تحتوي على مصفوفة انتقالية عادية منتظمة. فإذا احتوت السلسلة الماركوفية على حالة يكون فيها استحالة الانتقال منها إلى أي حالة من الحالات المكونة للسلسلة، في حين يكون هناك إمكانية الوصول إلى هذه الحالة انطلاقا من بقية الحالات، فإننا نطلق على المصفوفة المكونة لتلك السلسلة اسم الامتصاصية (الماصة) . فهذا النوع يستخدم على نطاق واسع في العلوم الحياتية. وبذلك تكون السلسلة الماركوفية في الحالة الامتصاصية إذا تحقق الشرطان

الآتيان (حميدان والجراد، ٢٠٠٥) :

- يوجد حالة ماصة واحدة على الأقل يستحيل الانتقال منها إلى أية حالة من الحالات الاخرى.
- هناك إمكانية الوصول إلى هذه الحالة الماصة انطلاقا من أي حالة من الحالات المكونة للسلسلة.

ولتحليل سلسلة ماركوف الامتصاصية، يجب تقسيم مصفوفة الاحتمالات الانتقالية إلى أربع مصفوفات فرعية:

$$P = \begin{bmatrix} Q & R \\ 0 & I \end{bmatrix}$$

حيث ان:

Q: مصفوفة تعكس احتمالات الانتقال من الحالات غير الماصة إلى حالات غير ماصة.

R: مصفوفة تعكس احتمالات الانتقال من الحالات غير الماصة إلى حالات ماصة.

O: مصفوفة صفرية تعكس احتمالات الانتقال من الحالات غير الماصة إلى حالات غير ماصة.

I: مصفوفة الوحدة وتعكس احتمالات البقاء ضمن الحالات الماصة.

وبناء على ذلك نستطيع الاستنتاج أن (Weckesser,2005) :

$$\mathbf{P^2} = \begin{bmatrix} \mathbf{Q^2} & \mathbf{R + QR} \\ \mathbf{0} & \mathbf{I} \end{bmatrix} = \begin{bmatrix} \mathbf{Q^2} & \mathbf{R(I + Q)} \\ \mathbf{0} & \mathbf{I} \end{bmatrix}$$

$$\mathbf{P^3} = \begin{bmatrix} \mathbf{Q^3} & \mathbf{R + QR + Q^2R} \\ \mathbf{0} & \mathbf{I} \end{bmatrix} = \begin{bmatrix} \mathbf{Q^3} & \mathbf{R(I + Q + Q^2)} \\ \mathbf{0} & \mathbf{I} \end{bmatrix}$$

$$\vdots$$

$$\mathbf{P^n} = \begin{bmatrix} \mathbf{Q^n} & \mathbf{R\ (I + Q + Q^2 + Q^{n-1}} \\ \mathbf{0} & \mathbf{I} \end{bmatrix}$$

$$\mathbf{P^n} = \begin{bmatrix} \mathbf{Q^n} & \mathbf{R} \sum_{\mathbf{i=0}}^{\mathbf{n-1}} \mathbf{Q^i} \\ \mathbf{0} & \mathbf{I} \end{bmatrix}$$

$$\lim_{n \to \infty} P^n = \begin{bmatrix} \mathbf{Q^n} & \mathbf{R(I - Q)^{-1}} \\ \mathbf{0} & \mathbf{I} \end{bmatrix}$$

حيث إن:

١. $Q^{n} \to 0, n = \infty$

٢. $\sum_{i=0}^{\infty} Q^{i} = I + Q + Q^{2} + \ldots\ldots\ldots = (I - Q)^{-1}$

ويطلق على المصفوفة $(I - Q)^{-1}$ اسم المصفوفة الأساسية أو الجوهرية للسلسلة الماركوفية الامتصاصية.

مصفوفة الاحتمالات الانتقالية لسلاسل ماركوف الامتصاصية يشار إليها بالرمز N، حيث:

$$N = (I - Q)^{-1}$$

تعريف: مصفوفة احتمالات التنقل من الحالات غير الماصة إلى الحالات الماصة يشار إليها بالرمز B

$$B = (I - Q)^{-1}. R = N . R$$

تعريف: مصفوفة متوسطات أزمنة الامتصاص ابتداء من الحالات غير الماصة يشار إليها بالرمز M.

$$M = (I - Q)^{-1}. I = N . I$$

## ٣. الجانب التطبيقي:

تم الحصول على البيانات المستخدمة في التحليل من عمادة القبول والتسجيل بالجامعة الاسلامية بغزة، واُستخدمت البيانات خلال الفترة بين ٢٠٠٠/ ٢٠٠١ – ٢٠١١/ ٢٠١٢، وانطلاقا من البيانات المتوافرة لدينا، فإن مصفوفة ماركوف الانتقالية تعكس حالة الطالب في كلية الهندسة بالجامعة الإسلامية، وتتكون من ثماني حالات: ست منها حالات غير ماصة وحالتان ماصتان كما في الجدول (١) أدناه:

**الجدول (١)**

**الحالات وتصنيفها في الدراسة**

| | | |
|---|---|---|
| $L_1$ | حالة الطالب في المستوى الاول في كلية الهندسة. | حالات غير ماصة |
| $L_2$ | حالة الطالب في المستوى الثاني في كلية الهندسة. | |
| $L_3$ | حالة الطالب في المستوى الثالث في كلية الهندسة. | |
| $L_4$ | حالة الطالب في المستوى الرابع في كلية الهندسة. | |
| $L_5$ | حالة الطالب في المستوى الخامس في كلية الهندسة. | |
| $L_I$ | حالة تحويل الطالب من والى كلية الهندسة. | |

| | | |
|---|---|---|
| $L_{II}$ | حالة فصل الطالب من كلية الهندسة. | حالات ماصة |
| $L_{III}$ | حالة تخرج الطالب من كلية الهندسة. | |

وفيما يأتي الجداول التي توضح أعداد الطلبة المسجلين والباقين والمفصولين والمحولين من وإلى كلية الهندسة، وذلك خلال الفترة من ٢٠٠٠ حتى ٢٠١١ وذلك وفق الجداول الاتية:

جدول (٢) يوضح أعداد الطلبة المسجلين في كلية الهندسة حسب المستوى خلال الفترة الزمنية محل الدراسة (مضافاً إلى هذا الجدول أعداد الطلبة الجدد والطلبة الخريجين) ، حيث يعد الطالب في المستوى الأول بعد قبوله في الجامعة مباشرة، ويصنف في المستوى الثاني إذا أتم بنجاح دراسة (٣٥) ساعة معتمدة، وفي المستوى الثالث اذا اتم بنجاح دراسة (٧٠) ساعة معتمدة، وفي المستوى الرابع اذا اتم بنجاح دراسة (١٠٥) ساعة معتمدة، وفي المستوى الخامس اذا اتم بنجاح (١٤٠) ساعة معتمدة. ويعدّ الطالب خريجا إذا أتم بنجاح دراسة (١٧٥) ساعة معتمدة، بغض النظر عن الفصل الدراسي الذي يتخرج فيه إن كان الفصل الاول أو الثاني أو الصيفي (الجامعة الاسلامية، ٢٠٠٩) .

**الجدول (٢)**

**أعداد الطلبة الجدد و المسجلين و الخريجين في كلية الهندسة في الفترة ٢٠٠٠/ ٢٠٠١- ٢٠١١/ ٢٠١٢**

| العام الجامعي | الطلبة الجدد× | المستوى الأول×× | المستوى الثاني | المستوى الثالث | المستوى الرابع | المستوى الخامس | الخريجين |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ٢٠٠٠/ ٢٠٠١ | ٣٤٠ | ٣٤١ | – | – | – | – | – |
| ٢٠٠١/ ٢٠٠٢ | ٤٤١ | ٤٨٢ | ٣٩٥ | – | – | – | – |
| ٢٠٠٢/ ٢٠٠٣ | ٤٧٣ | ٤٩٥ | ٥٠٠ | ٣٩١ | – | – | – |
| ٢٠٠٣/ ٢٠٠٤ | ٥٢٠ | ٥٥٧ | ٥٥٨ | ٤٥٤ | ٣٦٧ | – | – |
| ٢٠٠٤/ ٢٠٠٥ | ٤٨٦ | ٥١٧ | ٥٧٦ | ٥٣٢ | ٤٢٥ | ٥١١ | ٣٠١ |
| ٢٠٠٥/ ٢٠٠٦ | ٤٤٣ | ٤٨٢ | ٥٣٥ | ٥٥٦ | ٥٠٥ | ٥٥٦ | ٣٩٩ |
| ٢٠٠٦/ ٢٠٠٧ | ٤٧٥ | ٥٥٥ | ٥١٧ | ٥٤٠ | ٥٠٦ | ٦١١ | ٤٢٩ |
| ٢٠٠٧/ ٢٠٠٨ | ٣٦٦ | ٣٩٩ | ٥٢٩ | ٥٠٦ | ٤٩٦ | ٦١٦ | ٤٦٤ |
| ٢٠٠٨/ ٢٠٠٩ | – | – | ٤٥٢ | ٥٠٨ | ٤٧٤ | ٦٠٢ | ٥٠٥ |
| ٢٠٠٩/ ٢٠١٠ | – | – | – | ٤٤٦ | ٤٧٧ | ٥٦١ | ٥٠٨ |

| العام الجامعي | الطلبة الجدد× | المستوى الأول×× | المستوى الثاني | المستوى الثالث | المستوى الرابع | المستوى الخامس | الخريجين |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ٢٠١٠/ ٢٠١١ | – | – | – | – | ٤٥٥ | ٥٨٥ | ٤٣١ |
| ٢٠١١/ ٢٠١٢ | – | – | – | – | – | ٥٤٢ | ٤٦٤ |
| المجموع | ٣٥٤٤ | ٣٨٢٨ | ٤٠٦٢ | ٣٩٣٣ | ٣٧٠٥ | ٤٥٨٤ | ٣٥٠١ |

*الطلبة الجدد: هم طلبة الثانوية العامة الذين أُعلن عن قبولهم في كلية الهندسة.

**المستوى الأول: هم الطلبة المسجلون فعلاً لمقررات المستوى الأول بكلية الهندسة.

ومن خلال الجدول السابق نجد أن:

متوسط عدد طلبة المستوى الخامس = $\frac{4584}{8} = 573$

متوسط عدد الخريجين السنوي= $\frac{3501}{8} = 438$

معدل التخرج السنوي= $\frac{\text{متوسط عدد الخريجين السنوي}}{\text{متوسط عدد طلبة المستوى الخامس}} \times 100$

$= \frac{438}{573} \times 100$

= 76.4%

الجدول (٣)

يوضح اعداد الطلبة الباقين في المستوى الدراسي نفسه، أي هم الطلبة الذين لم يحالفهم الحظ، ولم يتموا عدد ساعات النجاح المطلوبة لانتقالهم إلى مستوى دراسي أعلى. وقد حُسبت هذه الأعداد حسب الآلية الآتية:

عدد الطلبة الباقين في مستوى معين= عدد طلبة هذا المستوى – صافي الطلبة المنتقلين من المستوى السابق

صافي طلبة المستوى السابق= عدد طلبة هذا المستوى السابق – [ الباقون في هذا المستوى+ المفصولون من هذا المستوى+ المحولون من الكلية– المحولون إلى الكلية ]

أولا: يُحسب عدد الطلبة الباقين في عمود المستوى الأول = الفرق بين الطلبة الجدد وطلبة المستوى الأول

ثانيا: يُحسب عدد الطلبة الباقين في المستويات الأخرى

**الجدول (٣)**

**عدد الطلبة الباقين في نفس المستوى ***

| العام الجامعي | المستوى الأول | المستوى الثاني | المستوى الثالث | المستوى الرابع | المستوى الخامس |
|---|---|---|---|---|---|
| ٢٠٠٠/ ٢٠٠١ | ٤١ | – | – | – | – |
| ٢٠٠١/ ٢٠٠٢ | ٢٢ | ٤٣ | – | – | – |
| ٢٠٠٢/ ٢٠٠٣ | ٣٧ | ١٠٧ | ٦٤ | – | – |
| ٢٠٠٣/ ٢٠٠٤ | ٣١ | ٦٠ | ٣٦ | ٨ | – |
| ٢٠٠٤/ ٢٠٠٥ | ٣٩ | ٧٠ | ٥٣ | ٢٦ | ٢١٠ |
| ٢٠٠٥/ ٢٠٠٦ | ٨٠ | ١٢٤ | ١٣٤ | ٨٤ | ١٥٧ |
| ٢٠٠٦/ ٢٠٠٧ | ٣٣ | ٢٤ | ٤٩ | ٣٨ | ١٨٢ |
| ٢٠٠٧/ ٢٠٠٨ | ١١ | ٧٣ | ٥٧ | ٢٨ | ١٥٢ |
| ٢٠٠٨/ ٢٠٠٩ | – | ٧١ | ٦٧ | ٣٩ | ٩٧ |
| ٢٠٠٩/ ٢٠١٠ | – | – | ٦٦ | ٧٦ | ٥٣ |
| ٢٠١٠/ ٢٠١١ | – | – | – | ٩٩ | ١٥٤ |
| ٢٠١١/ ٢٠١٢ | – | – | – | – | ٧٨ |
| المجموع | ٢٩٤ | ٥٧٢ | ٥٢٦ | ٣٩٨ | ١٠٨٣ |

* حسب بمعرفة الباحث

من خلال الجدول السابق نجد ان:

- احتمال بقاء الطالب في المستوى الاول هو: $P_{S1} = \frac{294}{3828} = 0.077$
- احتمال بقاء الطالب في المستوى الثاني هو: $P_{S2} = \frac{572}{4062} = 0.141$
- احتمال بقاء الطالب في المستوى الثالث هو: $P_{S3} = \frac{526}{3933} = 0.134$
- احتمال بقاء الطالب في المستوى الرابع هو: $P_{S4} = \frac{398}{3705} = 0.107$
- احتمال بقاء الطالب في المستوى الخامس هو: $P_{S5} = \frac{1083}{4586} = 0.236$

الجدولان (٤ & ٥) : يوضحان أعداد الطلبة المحولين من وإلى كلية الهندسة خلال الفترة الزمنية محل الدراسة، باعتبارهم حالة غير ماصة حيث إنه من ينتقل إلى هذه الحالة

يخرج منها، أي يمكنه العودة إلى الكلية حيث إن تحويل الطالب من الكلية: **يجوز للطالب التحويل برغبته إلى كلية اخرى في الجامعة لمرتين فقط، وذلك وفقا للشروط الآتية (الجامعة الاسلامية، ٢٠٠٩)** :

أ. إذا وجد مكان شاغر في الكلية المنتقل إليها.

**ب.** أن يكون معدَّله في الشهادة الثانوية مقبولاً في الكلية التي يرغب الانتقال إليها سنة التحاقه بالجامعة. ولكن يمكن التجاوز عن هذا الشرط إذا أنهى الطالب المستوى الأول بنجاح بمعدل تراكمي ٨٠٪ فما فوق.

**الجدول (٤)**

**عدد الطلبة المحولين من كلية الهندسة في الفترة ٢٠٠٠/ ٢٠٠١ - ٢٠١١/ ٢٠١٢**

| العام الجامعي | المستوى الأول | المستوى الثاني | المستوى الثالث | المستوى الرابع | المستوى الخامس |
|---|---|---|---|---|---|
| ٢٠٠٠/ ٢٠٠١ | ٠ | – | – | – | – |
| ٢٠٠١/ ٢٠٠٢ | ١ | ١ | – | – | – |
| ٢٠٠٢/ ٢٠٠٣ | ٣ | ١ | ٠ | – | – |
| ٢٠٠٣/ ٢٠٠٤ | ٤ | ١ | ٠ | ٠ | – |
| ٢٠٠٤/ ٢٠٠٥ | ٤ | ١ | ٠ | ٠ | ٠ |
| ٢٠٠٥/ ٢٠٠٦ | ٦ | ٢ | ٠ | ٠ | ٠ |
| ٢٠٠٦/ ٢٠٠٧ | ١١ | ٤ | ٠ | ٠ | ٠ |
| ٢٠٠٧/ ٢٠٠٨ | ٦ | ٤ | ٢ | ٠ | ٠ |
| ٢٠٠٨/ ٢٠٠٩ | – | ٢ | ١ | ٠ | ٠ |
| ٢٠٠٩/ ٢٠١٠ | – | – | ١ | ١ | ٠ |
| ٢٠١٠/ ٢٠١١ | – | – | – | ٢ | ٠ |
| ٢٠١١/ ٢٠١٢ | – | – | – | – | ٠ |
| المجموع | ٣٥ | ١٦ | ٤ | ٣ | ٠ |

من خلال الجدول السابق نجد أن:

- احتمال تحويل الطالب من المستوى الاول هو: $P_{1I} = \frac{35}{3828} = 0.009$
- احتمال تحويل الطالب من المستوى الثاني هو: $P_{2I} = \frac{16}{4062} = 0.004$

- احتمال تحويل الطالب من المستوى الثالث هو: $P_{3I} = \frac{4}{3933} = 0.001$
- احتمال تحويل الطالب من المستوى الرابع هو: $P_{4I} = \frac{3}{3705} = 0.0008$
- احتمال تحويل الطالب من المستوى الخامس هو: $P_{5I} = 0$

**الجدول (٥)**

**عدد الطلبة المحولين إلى كلية الهندسة في الفترة ٢٠٠٠/ ٢٠٠١ - ٢٠١١/ ٢٠١٢**

| العام الجامعي | المستوى الأول | المستوى الثاني | المستوى الثالث | المستوى الرابع | المستوى الخامس |
|---|---|---|---|---|---|
| ٢٠٠٠/ ٢٠٠١ | ٠ | – | – | – | – |
| ٢٠٠١/ ٢٠٠٢ | ٠ | ٠ | – | – | – |
| ٢٠٠٢/ ٢٠٠٣ | ٠ | ٠ | ٠ | – | – |
| ٢٠٠٣/ ٢٠٠٤ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | – |
| ٢٠٠٤/ ٢٠٠٥ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ |
| ٢٠٠٥/ ٢٠٠٦ | ٢ | ١ | ١ | ٠ | ٠ |
| ٢٠٠٦/ ٢٠٠٧ | ٢ | ١ | ١ | ١ | ٠ |
| ٢٠٠٧/ ٢٠٠٨ | ١ | ١ | ١ | ٠ | ٠ |
| ٢٠٠٨/ ٢٠٠٩ | – | ٢ | ٠ | ١ | ٠ |
| ٢٠٠٩/ ٢٠١٠ | – | – | ٠ | ٠ | ٠ |
| ٢٠١٠/ ٢٠١١ | – | – | – | ٠ | ٠ |
| ٢٠١١/ ٢٠١٢ | – | – | – | – | ٠ |
| المجموع | ٥ | ٥ | ٣ | ٢ | ٠ |

من خلال الجدول السابق نجد أن:

- احتمال تحويل الطالب إلى المستوى الاول هو: $P_{I1} = \frac{5}{15} = 0.333$
- احتمال تحويل الطالب إلى المستوى الثاني هو: $P_{I2} = \frac{5}{15} = 0.333$
- احتمال تحويل الطالب إلى المستوى الثالث هو: $P_{I3} = \frac{3}{15} = 0.20$
- احتمال تحويل الطالب إلى المستوى الرابع هو: $P_{I4} = \frac{2}{15} = 0.134$
- احتمال تحويل الطالب إلى المستوى الخامس هو: $P_{I5} = 0$

الجدول (٦) يوضح أعداد الطلبة المفصولين من كلية الهندسة خلال الفترة الزمنية

محل الدراسة، باعتبارهم حالة ماصة **حيث إنه من ينتقل إلى هذه الحالة لا يخرج منها، أي لا يمكنه العودة إلى الكلية حيث إنه (الجامعة الاسلامية، ٢٠٠٩)** :

١. يفصل الطالب أكاديمياً من الكلية: إذا أخفق في إلغاء التحذير الأكاديمي في مدة أقصاها فصلان دراسيان من تاريخ التحذير، حيث يوجّه هذا التحذير إلى كل طالب يقل معدله التراكمي عن ٦٥٪. ويفصل ايضا دون تحذير إذا قلّ معدله التراكمي عن ٥٥٪ في أي فصل من الفصول الدراسية باستثناء الفصل الأول من التحاقه بالجامعة.

٢. يفصل الطالب نهائياً من الجامعة: إذا تعرض إلى إحدى الحالات الآتية:

أ. اذا استنفذ المدة المسموح له بها في الجامعة دون ان يتخرج (ثمانية سنوات) .

ب. إذا فصل اكاديميا مرتين خلال فترة دراسته في الجامعة.

ت. إذا صدر بحقه قرار تأديبي يصادق عليه مجلس الجامعة.

ث. إذا انقطع عن الدراسة مدة تزيد عن أربعة فصول دراسية.

**الجدول (٦)**

**عدد الطلبة المفصولين من كلية الهندسة في الفترة ٢٠٠٠/ ٢٠٠١ - ٢٠١١/ ٢٠١٢**

| العام الجامعي | المستوى الأول | المستوى الثاني | المستوى الثالث | المستوى الرابع | المستوى الخامس |
|---|---|---|---|---|---|
| ٢٠٠٠/ ٢٠٠١ | ٣ | – | – | – | – |
| ٢٠٠١/ ٢٠٠٢ | ٢ | ١ | – | – | – |
| ٢٠٠٢/ ٢٠٠٣ | ٤ | ٢ | ٠ | – | – |
| ٢٠٠٣/ ٢٠٠٤ | ٦ | ١ | ١ | ٠ | – |
| ٢٠٠٤/ ٢٠٠٥ | ٩ | ٢ | ٠ | ٠ | ٠ |
| ٢٠٠٥/ ٢٠٠٦ | ٥ | ٤ | ١ | ٠ | ٠ |
| ٢٠٠٦/ ٢٠٠٧ | ٨ | ٣ | ٠ | ٠ | ٠ |
| ٢٠٠٧/ ٢٠٠٨ | ٤ | ٢ | ٢ | ٠ | ٠ |
| ٢٠٠٨/ ٢٠٠٩ | – | ٢ | ٢ | ٠ | ٠ |
| ٢٠٠٩/ ٢٠١٠ | – | – | ٠ | ٠ | ٠ |
| ٢٠١٠/ ٢٠١١ | – | – | – | ٠ | ٠ |
| ٢٠١١/ ٢٠١٢ | – | – | – | – | ٠ |

| العام الجامعي | المستوى الأول | المستوى الثاني | المستوى الثالث | المستوى الرابع | المستوى الخامس |
|---|---|---|---|---|---|
| المجموع | ٤١ | ١٧ | ٦ | ٠ | ٠ |

من خلال الجدول السابق نجد أن:

- احتمال فصل الطالب من المستوى الأول هو: $P_{1II} = \frac{41}{3828} = 0.01$
- احتمال فصل الطالب من المستوى الثاني هو: $P_{2II} = \frac{17}{4062} = 0.004$
- احتمال فصل الطالب من المستوى الثالث هو: $P_{3II} = \frac{6}{3933} = 0.002$
- احتمال فصل الطالب من المستوى الرابع هو: $P_{4II} = 0$
- احتمال فصل الطالب من المستوى الخامس هو: $P_{5II} = 0$

وبناءً على الاحتمالات السابقة فإن:

- احتمال انتقال الطالب من المستوى الأول إلى المستوى الثاني هو:

$$P_{12} = 1 - [P_{S1} + P_{1II} + P_{1I}] = 1 - [0.077 + 0.009 + 0.01] = 0.904$$

- احتمال انتقال الطالب من المستوى الثاني إلى المستوى الثالث هو:

$$P_{23} = 1 - [P_{S2} + P_{2II} + P_{2I}] = 1 - [0.141 + 0.004 + 0.004] = 0.851$$

- احتمال انتقال الطالب من المستوى الثالث إلى المستوى الرابع هو:

$$P_{34} = 1 - [P_{S3} + P_{3II} + P_{3I}] = 1 - [0.134 + 0.001 + 0.002] = 0.863$$

- احتمال انتقال الطالب من المستوى الرابع إلى المستوى الخامس هو:

$$P_{45} = 1 - [P_{S4} + P_{4II} + P_{4I}] = 1 - [0.107 + 0.0008 + 0] = 0.892$$

- احتمال انتقال الطالب من المستوى الخامس إلى حالة التخرج هو:

$$P_{5III} = 1 - [P_{S5} + P_{5II} + P_{5I}] = 1 - [0.236 + 0 + 0] = 0.764$$

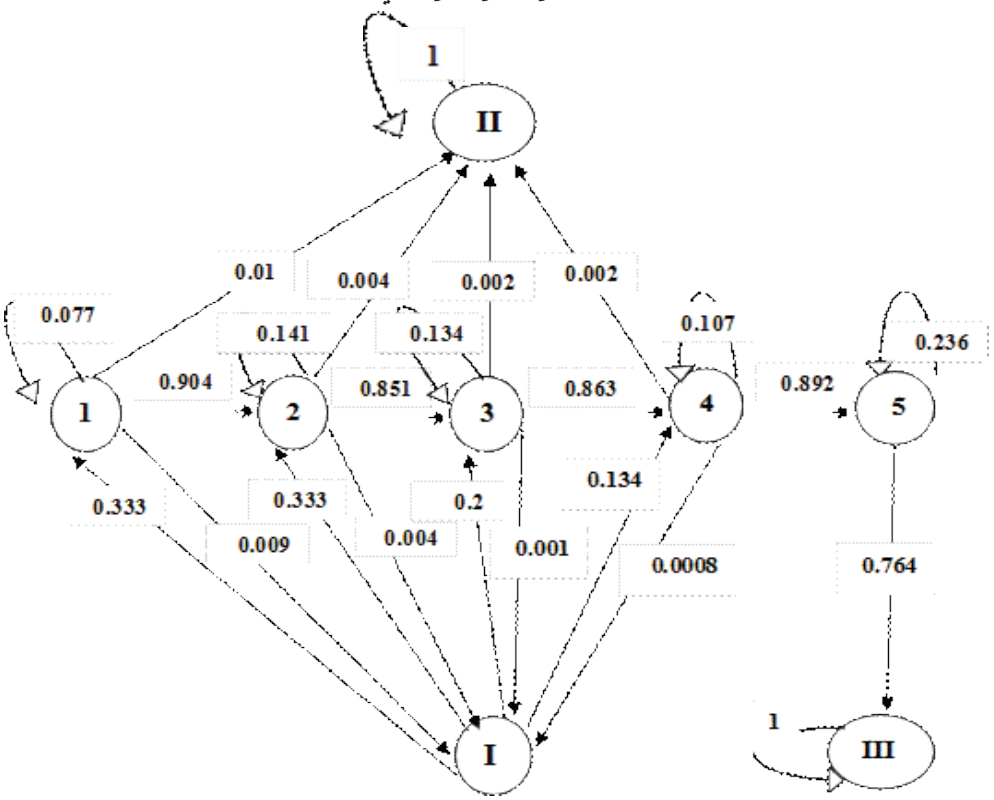
ومن خلال الاحتمالات السابقة يمكننا تكوين مصفوفة ماركوف الانتقالية (P) كالآتي:

$$\boldsymbol{P} = \begin{bmatrix} \mathbf{Q} & \mathbf{R} \\ \mathbf{0} & \mathbf{I} \end{bmatrix}$$

$$P = \begin{array}{c} \\ L_1 \\ L_2 \\ L_3 \\ L_4 \\ L_5 \\ L_I \\ \\ L_{II} \\ L_{III} \end{array} \begin{array}{c} \begin{array}{ccccccc} L_1 & L_2 & L_3 & L_4 & L_5 & L_I & \quad & L_{II} & L_{III} \end{array} \\ \left[\begin{array}{ccccccc:c:cc} 0.077 & 0.904 & 0 & 0 & 0 & 0.009 & & 0.01 & 0 \\ 0 & 0.141 & 0.851 & 0 & 0 & 0.004 & & 0.004 & 0 \\ 0 & 0 & 0.134 & 0.863 & 0 & 0.001 & & 0.002 & 0 \\ 0 & 0 & 0 & 0.107 & 0.892 & 0.0008 & & 0 & 0 \\ 0 & 0 & 0 & 0 & 0.236 & 0 & & 0 & 0.764 \\ 0.333 & 0.333 & 0.2 & 0.134 & 0 & 0 & & 0 & 0 \\ \cdots\cdots & \cdots\cdots & \cdots\cdots & \cdots\cdots & \cdots\cdots & \cdots\cdots & \cdots & \cdots\cdots & \cdots\cdots \\ 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & & 1 & 0 \\ 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & & 0 & 1 \end{array}\right] \end{array}$$

الشكل (١)

مخطط الاحتمالات الانتقالية



ومن خلال مصفوفة ماركوف الانتقالية (P) يمكننا تحديد المصفوفة الاساسية لسلسلة ماركوف الامتصاصية (N) كالآتي:

$$Q = \begin{bmatrix} 0.077 & 0.904 & 0 & 0 & 0 & 0.009 \\ 0 & 0.141 & 0.851 & 0 & 0 & 0.004 \\ 0 & 0 & 0.134 & 0.863 & 0 & 0.001 \\ 0 & 0 & 0 & 0.107 & 0.892 & 0.0008 \\ 0 & 0 & 0 & 0 & 0.236 & 0 \\ 0.333 & 0.333 & 0.2 & 0.134 & 0 & 0 \end{bmatrix}$$

$$(I-Q) = \begin{bmatrix} 0.923 & -0.904 & 0 & 0 & 0 & -0.009 \\ 0 & 0.859 & -0.851 & 0 & 0 & -0.004 \\ 0 & 0 & 0.866 & -0.863 & 0 & -0.001 \\ 0 & 0 & 0 & 0.893 & -0.892 & -0.0008 \\ 0 & 0 & 0 & 0 & 0.764 & 0 \\ -0.333 & -0.333 & -0.2 & -0.134 & 0 & 1 \end{bmatrix}$$

$$N = (I-Q)^{-1}$$

$$= \begin{bmatrix} 1.089 & 1.153 & 1.137 & 1.101 & 1.285 & 0.016 \\ 0.002 & 1.169 & 1.151 & 1.113 & 1.299 & 0.007 \\ 0.001 & 0.002 & 1.157 & 1.118 & 1.306 & 0.002 \\ 0 & 0.001 & 0.001 & 1.121 & 1.309 & 0.001 \\ 0 & 0 & 0 & 0 & 1.309 & 0 \\ 0.364 & 0.774 & 0.993 & 1.111 & 1.297 & 1.008 \end{bmatrix}$$

وعليه،،

- **لإيجاد مصفوفة متوسط ازمنة الامتصاص ابتداء من الحالات غير الماصة نتبع الآتي:**

$$M = (I - Q)^{-1} \cdot I = N \cdot I$$

$$= \begin{bmatrix} 1.089 & 1.153 & 1.137 & 1.101 & 1.285 & 0.016 \\ 0.002 & 1.169 & 1.151 & 1.113 & 1.299 & 0.007 \\ 0.001 & 0.002 & 1.157 & 1.118 & 1.306 & 0.002 \\ 0 & 0.001 & 0.001 & 1.121 & 1.309 & 0.001 \\ 0 & 0 & 0 & 0 & 1.309 & 0 \\ 0.364 & 0.774 & 0.993 & 1.111 & 1.297 & 1.008 \end{bmatrix} * \begin{bmatrix} 1 \\ 1 \\ 1 \\ 1 \\ 1 \\ 1 \end{bmatrix}$$

$$= \begin{bmatrix} 5.781 \\ 4.741 \\ 3.585 \\ 2.432 \\ 1.309 \\ 5.547 \end{bmatrix}$$

**ومن هذه المصفوفة يمكن استنتاج الآتي:**

- متوسط زمن بقاء طالب المستوى الأول في كلية الهندسة إلى حين حصوله على درجة البكالوريوس هو (٥,٧٨١ فصل دراسي) أي أن الطالب بالإضافة إلى السنة الحالية يحتاج إلى ثلاث سنوات أخرى تقريباً.

- متوسط زمن بقاء طالب المستوى الثاني في كلية الهندسة لحين حصوله على درجة البكالوريوس هو (٤,٧٤١ فصل دراسي) أي ان الطالب بالإضافة إلى السنة الحالية يحتاج إلى سنتين ونصف تقريبا.

- متوسط زمن بقاء طالب المستوى الثالث في كلية الهندسة إلى حين حصوله على درجة البكالوريوس هو (٣,٥٨٥ فصل دراسي) أي أن الطالب بالإضافة إلى السنة الحالية يحتاج إلى سنتين تقريبا.

- متوسط زمن بقاء طالب المستوى الرابع في كلية الهندسة إلى حين حصوله على درجة البكالوريوس هو (٢,٤٣٢ فصل دراسي) أي أن الطالب بالإضافة إلى السنة الحالية يحتاج إلى سنة ونصف تقريبا.

- متوسط زمن بقاء طالب المستوى الخامس في كلية الهندسة لحين حصوله على درجة البكالوريوس هو (١,٣٠٩ فصل دراسي) أي أن الطالب بالإضافة إلى السنة الحالية يحتاج إلى سنة أخرى تقريباً.

- متوسط زمن بقاء الطلبة المحولين من والى كلية الهندسة إلى حين حصولهم على درجة البكالوريوس هو (٥,٥٤٧ فصل دراسي) أي أن الطلبة المحولين من وإلى الكلية يحتاجون إلى ثلاث سنوات تقريباً لكي يتخرجوا (مع العلم أن غالبية عمليات التحويل تتم بعد السنة الأولى).

مما سبق نلاحظ أنه بناءً على النتائج أن الطالب في المستوى الأول يحتاج إلى متوسط زمن بقاء غير منطقي لحصوله على درجة البكالوريوس، حيث إنه يحتاج إلى ثلاث سنوات فقط للتخرج.ويعزى ذلك إلى أن الخطة الدراسية المطبقة بكلية الهندسة لطالب المستوى الاول يحتوي جلها على مقررات عامة يتم دراستها مع زملائهم في كليات أخرى (أدنى من كلية الهندسة)، مما يتيح للطلبة فرصة النجاح والتميز في المستوى الأول مقارنة بزملائهم ويؤدي ذلك إلى انخفاض توقع مدة بقائهم في الكلية إلى حين التخرج.

في حين أن الطالب إذا اقترب من موعد تخرجه، وخاصة في المستوى الخامس فإنه يحتاج إلى فترة زمنية إضافية مقدارها عام تقريباً لكي يتمكن من التخرج، وهذا ما أوضحته الجداول السابقة من حيث ارتفاع أعداد الطلبة المسجلين في المستوى الخامس، وهذا يعود إلى ان هناك تراكماً في أعداد الطلبة الذين لم يتموا أو ينهوا عدد الساعات المطلوبة لتخرجهم (حتى لو تبقت عليهم ساعة دراسية واحدة).

- **للحصول على مصفوفة احتمالات التنقل من الحالات غير الماصة إلى الحالات الماصة (من المستويات الدراسية الخمسة إلى حالة التخرج وحالة الفصل من الكلية) نتبع الآتي:**

$$B = (I - Q)^{-1} \cdot R = N \cdot R$$

$$= \begin{bmatrix} 1.089 & 1.153 & 1.137 & 1.101 & 1.285 & 0.016 \\ 0.002 & 1.169 & 1.151 & 1.113 & 1.299 & 0.007 \\ 0.001 & 0.002 & 1.157 & 1.118 & 1.306 & 0.002 \\ 0 & 0.001 & 0.001 & 1.121 & 1.309 & 0.001 \\ 0 & 0 & 0 & 0 & 1.309 & 0 \\ 0.364 & 0.774 & 0.993 & 1.111 & 1.297 & 1.008 \end{bmatrix} * \begin{bmatrix} 0.01 & 0 \\ 0.004 & 0 \\ 0.002 & 0 \\ 0 & 0 \\ 0 & 0.764 \\ 0 & 0 \end{bmatrix}$$

$$= \begin{bmatrix} 0.018 & 0.982 \\ 0.007 & 0.992 \\ 0.002 & 0.998 \\ 0 & 1 \\ 0 & 1 \\ 0.009 & 0.991 \end{bmatrix}$$

**ومن هذه المصفوفة يمكن استنتاج الآتي:**

- بعد فاصل زمني مساوٍ ثلاث سنوات تقريباً من المتوقع حصول ٩٨,٢٪ من طلبة المستوى الأول على بكالوريوس هندسة (التخرج) .وباحتمال مقداره ٠,٠١٨ سوف يتعرض هؤلاء الطلبة إلى الفصل من الكلية.

- بعد فاصل زمني مساوٍ سنتين ونصف تقريباً من المتوقع حصول ٩٩,٢٪ من طلبة المستوى الثاني على بكالوريوس هندسة (التخرج) .وباحتمال مقداره ٠,٠٠٧ سوف يتعرض هؤلاء الطلبة إلى الفصل من الكلية.

- بعد فاصل زمني مساوٍ سنتين تقريبا من المتوقع حصول ٩٩,٨٪ من طلبة المستوى الثالث على بكالوريوس هندسة (التخرج) .وباحتمال مقداره ٠,٠٠٢ سوف يتعرض هؤلاء الطلبة إلى الفصل من الكلية.

- بعد فاصل زمني مقداره سنة ونصف تقريباً من المتوقع حصول جميع طلبة المستوى الرابع على بكالوريوس هندسة (التخرج) .مع عدم وجود احتمال فصل أي طالب منهم.

- بعد فاصل زمني مقداره عام واحد تقريباً من المتوقع حصول جميع طلبة المستوى الخامس على بكالوريوس هندسة (التخرج) .مع عدم وجود احتمال فصل أي طالب منهم.

- **للتنبؤ بأعداد الطلبة المتوقع حصولهم على بكالوريوس هندسة (التخرج) أو أن يتعرضوا إلى الفصل في السنوات الخمسة التي تلي فترة الدراسة نتبع الآتي:**

متوسط اعداد الطلبة المسجلين في المستويات الدراسية الخمسة خلال آخر سنة دراسية ٢٠١١/ ٢٠١٢ كالآتي:

| المستوى الاول | المستوى الثاني | المستوى الثالث | المستوى الرابع | المستوى الخامس |
|---|---|---|---|---|
| ٤٣٥ | ٤٠١ | ٣٩٩ | ٤٣١ | ٥٤٢ |

أي أن مصفوفة المتوسطات هي:

$$M = [435 \quad 401 \quad 399 \quad 431 \quad 542]$$

وبضرب المصفوفة W في المصفوفة B نحصل على الآتي:

$$F = W * B$$

$$F = \begin{bmatrix} 435 & 401 & 399 & 431 & 542 \end{bmatrix} * \begin{bmatrix} 0.008 & 0.982 \\ 0.007 & 0.992 \\ 0.002 & 0.998 \\ 0 & 1 \\ 0 & 1 \end{bmatrix} = \begin{bmatrix} 7.085 & 2196.164 \end{bmatrix}$$

وبافتراض استقرار عملية قبول الطلبة وانتقالهم عبر مختلف المستويات ومن النتيجة السابقة نستنتج التالي:

- متوسط عدد الطلبة المتوقع حصولهم على بكالوريوس هندسة في خمسة السنوات القادمة (٢٠١٢/٢٠١٣ حتى ٢٠١٦/٢٠١٧) هو ٢١٩٦ طالب .
- متوسط عدد الطلبة المتوقع تعرضهم للفصل من الكلية في الفترة الزمنية القادمة نفسها هو ٧ طلاب.

ويتضح ذلك من الجدول الآتي:

**الجدول (٧)**

**أعداد الطلبة المتوقع تخرجهم أو فصلهم (٢٠١٢/٢٠١٣ حتى ٢٠١٦/٢٠١٧)**

| السنة الدراسية | متوسط عدد الطلبة المتوقع انتقالهم إلى حالة التخرج | متوسط عدد الطلبة المتوقع انتقالهم الى حالة الفصل | الحالة السابقة |
|---|---|---|---|
| ٢٠١٢/ ٢٠١٣ | ٤٢٧ | ٣ | طلبة المستوى الخامس عام ٢٠١١/ ٢٠١٢ |
| ٢٠١٣/ ٢٠١٤ | ٣٩٨ | ٣ | طلبة المستوى الرابع عام ٢٠١١/ ٢٠١٢ |
| ٢٠١٤/ ٢٠١٥ | ٣٩٨ | ١ | طلبة المستوى الثالث عام ٢٠١١/ ٢٠١٢ |
| ٢٠١٥/ ٢٠١٦ | ٤٣١ | ٠ | طلبة المستوى الثاني عام ٢٠١١/ ٢٠١٢ |

| السنة الدراسية | متوسط عدد الطلبة المتوقع انتقالهم إلى حالة التخرج | متوسط عدد الطلبة المتوقع انتقالهم الى حالة الفصل | الحالة السابقة |
|---|---|---|---|
| ٢٠١٦/ ٢٠١٧ | ٥٤٢ | ٠ | طلبة المستوى الاول عام ٢٠١١/ ٢٠١٢ |
| المجموع | ٢١٩٦ | ٧ | – |

## ٤. النتائج والتوصيات:

**توصل البحث إلى نتائج عدة أهمها:**

١. متوسط عدد الخريجين السنوي هو ٤٣٨ طالب.

٢. معدل التخرج السنوي هو ٧٦,٤٪.

٣. بعد فاصل زمني مساوٍ إلى ثلاث سنوات تقريبا من المتوقع حصول ٩٨,٢٪ من طلبة المستوى الاول على بكالوريوس هندسة (التخرج) .وباحتمال مقداره ٠,٠١٨ سوف يتعرض هؤلاء الطلبة إلى الفصل من الكلية.

٤. بعد فاصل زمني مساوٍ إلى سنتين ونصف تقريباً من المتوقع حصول ٩٩,٢ ٪ من طلبة المستوى الثاني على بكالوريوس هندسة (التخرج) .وباحتمال مقداره ٠,٠٠٧ سوف يتعرض هؤلاء الطلبة إلى الفصل من الكلية.

٥. بعد فاصل زمني مساوٍ إلى سنتين تقريباً من المتوقع حصول ٩٩,٨٪ من طلبة المستوى الثالث على بكالوريوس هندسة (التخرج) .وباحتمال مقداره ٠,٠٠٢ سوف يتعرض هؤلاء الطلبة إلى الفصل من الكلية.

٦. بعد فاصل زمني مساوٍ إلى سنة ونصف تقريباً من المتوقع حصول جميع طلبة المستوى الرابع على بكالوريوس هندسة (التخرج) .مع عدم وجود احتمال فصل أي طالب منهم.

٧. بعد فاصل زمني مقداره سنة واحدة تقريباً من المتوقع حصول جميع طلبة المستوى الخامس على بكالوريوس هندسة (التخرج) .مع عدم وجود احتمال فصل أي طالب منهم.

٨. متوسط عدد الطلبة المتوقع حصولهم على بكالوريوس هندسة في الخمسة سنوات القادمة (٢٠١٢/ ٢٠١٣ حتى ٢٠١٦/ ٢٠١٧) هو ٢١٩٦ طالباً.

٩. متوسط عدد الطلبة المتوقع تعرضهم للفصل والتحويل من الكلية في الخمسة سنوات القادمة (٢٠١٢/ ٢٠١٣ حتى ٢٠١٦/ ٢٠١٧) هو ٧ طلاب.

## أهم التوصيات:

١. تطبيق هذه الدراسة على الكليات المختلفة سواء ذات الأربع و الخمس والست مراحل دراسية، وعقد مقارنة بين الكليات و الجامعات المختلفة باستخدام أساليب إحصائية مختلفة.

٢. تطبيق هذه الدراسة على مستوى الجامعات الفلسطينية.

٣. استخدام سلاسل ماركوف الامتصاصية كآلية دقيقة لتحديد مخرجات التعليم العالي.

٤. نوصي المسئولين ومتخذي القرار بوضع الخطط المستقبلية لخريجي الجامعات الفلسطينية بناء على نتائج سلاسل ماركوف الامتصاصية.

# المصادر والمراجع:

## أولاً ـ المراجع العربية:

١. الجامعة الاسلامية (٢٠٠٩) ، "النظام الاكاديمي لدرجة البكالوريوس في الجامعة الاسلامية– غزة"، الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.

٢. الجراد، خلف و حميدان، عدنان (٢٠٠٥) ، "أهمية السلاسل الماركوفية ودورها في تحليل مخرجات التعليم العالي"، مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية، المجلد٢١– العدد الثاني، دمشق، سوريا.

٣. الزيادي، صفاء (٢٠٠٣) ، "استخدام سلاسل ماركوف وبرمجة الاهداف في مخطط القوى العاملة مع التطبيق"، رسالة ماجستير غير منشورة، العراق.

٤. العذاري، مسلم و الوكيل، عبد الحسين (١٩٩١) ، "العمليات التصادفية"، مطبوعات جامعة الموصل، العراق

٥. المشهداني، كمال و شمخي، عدنان (١٩٩٠) ، "دراسة في استخدام سلاسل ماركوف في بناء نماذج تنقلات الطلبة في معاهد الادارة"، المعهد التكنولوجي، بغداد، العراق.

٦. تاج، لطفي و عمار، سرحان (٢٠٠٧) ، "مقدمة في العمليات العشوائية"، الطبعة الاولى، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.

٧. حسين، عبد الكريم (٢٠٠٩) ، "استخدام المصفوفة الماركوفية في تقدير زمن بقاء الطالب في كلية الحقوق بجامعة دمشق"، مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية، المجلد٢٥: العدد الاول، سوريا.

## ثانياً ـ المراجع الأجنبية:

1. *Oliver, c. (2009) ,"Markov Processes For Stochastic Modeling", Elsevier Academic Press, USA.*
2. *Parzen , E. , (1960) "Modern Probability Theory and Its Applications " , John Wiley and Sons.*
3. *Weckesser, W. (2005) "Lecture Notes: Markov Chains", Colgate University, USA.*

# المفاهيم الكيميائية البديلة لدى طلبة أساليب تدريس العلوم في الجامعات الفلسطينية *

د. محمود الشمالي **

* تاريخ التسليم: ٤/ ٣/ ٢٠١٣م، تاريخ القبول: ٢٢/ ٦/ ٢٠١٣م.
** أستاذ مساعد/ كلية العلوم التربوية/ جامعة النجاح الوطنية/ نابلس/ فلسطين.

## ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى تشخيص المفاهيم الكيميائية البديلة لدى طلبة أساليب تدريس العلوم في الجامعات الفلسطينية.

وتنبع أهمية الدراسة كونها تتناول موضوعاً بالغ الأهمية، لما له من دور في بناء المعرفة لدى المتعلم، وتحسين تعلم الطلبة، وتجنيبهم الوقوع في الأخطاء المفاهيمية التي تعوق تعلمهم وتطورهم المفاهيمي، كما تكمن أهميتها في بناء أداة شاملة مناسبة لتشخيص التصورات الخطأ في مقرر الكيمياء العامة للطلبة، التي لها دور في توفير الجهد والوقت للمعلمين، ولتحديد الخط القاعدي في بناء المعرفة لدى المتعلم.

وتشكل مجتمع الدراسة من جميع طلبة تخصص أساليب تدريس العلوم في الجامعات الفلسطينية، الذين بلغ عددهم (٢٥٩) طالباً وطالبة، والذين سجلوا مساق الكيمياء العامة في الفصل الأول من العام الدراسي (٢٠٠٦/ ٢٠٠٧) ، وأخذت عينة عشوائية تكونت من (٩٩) طالباً وطالبة، و لتحقيق أهداف الدراسة؛ بُنيت أداة شاملة على شكل اختبار من متعدد.

وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة يحملون (٢٢) مفهوماً بديلاً، وإلى وجود فروق دالة إحصائياً لامتلاكهم مفاهيم بديلة تعزى لمتغير: طريقة التدريس، واللغة التي دُرّسوا بها، كما بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً لامتلاك الطلبة مفاهيم بديلة تعزى لمتغير: الجنس، وفرع الكيمياء المفضل.

وقد أوصت الدراسة بضرورة تشخيص المفاهيم البديلة لدى الطلبة لكل وحدة دراسية قبل البدء بعملية التدريس، والبحث في أسباب نشوئها، مما يساعد المعلمين في استخدام استراتيجيات التدريس المناسبة.

**كلمات مفتاحيه**: مفاهيم بديلة، كيمياء، جامعات

## *Alternative Chemical Concept Held by Students of Science Methodology in Palestinian Universities*


# *Abstract:*

*This study aimed at investigating alternative chemical concepts that are held by students of science methodology in Palestinian universities. The significance of this study stems from the importance of the topic itself which has a role in developing students' ability in learning so as to avoid the misconceptions that hinder their learning and conceptual development.*

*This study is also important because it introduces a comprehensive basis to investigate the alternative concepts in the curricula of general chemistry in an attempt to save the effort and time of the teachers so as to determine the stat point in dealing with students.*

*The community of this study consists of students of science methodology in Palestinian universities.The number of students was (259) males and females who registered for General Chemistry in the first semester of the academic year 2006/ 2007.A random sample consisted of (99) students from the community was chosen.To obtain the objectives of this study, an instrument consisted of a multiple choice diagnostic exam was constructed to investigate the alternative concepts.*

*The results of the study revealed that students have (22) alternative concepts.The results also showed the presence of differences of statistical nature in holding misconceptions.The differences were attributed to the variables of method and language of instruction.The results also showed that there are no differences of statistical nature that can be attributed to the variables of sex and subjects.*

*In the light of the results, the study recommends investigating students› alternative concepts within each unit before starting the teaching process as well as investigating the reasons of the presence of alternative concepts to assist teachers in adopting appropriate teaching strategies.*


***Key words:*** *Alternative, Concepts, Chemistry, Universities.*

## مقدمة:

يعدّ تعلم المفاهيم العلمية على نحو هادف من الأهداف بالغة الأهمية في تدريس العلوم، حيث ينتج التعلم الهادف عندما يقوم المتعلم بربط المعرفة الجديدة بشكل واضح مع مفاهيم أو قضايا ذات صلة بمثيلاتها من قبل (قشمر، ٤: ٢٠٠٢) .

ويسعى تدريس العلوم إلى إكساب الطلبة مفاهيم علمية متعددة عن كثير من الأشياء أو الظواهر الطبيعية بصورة وظيفية، ووجد أنه من الصعب أن يلم الطلبة بجميع المفاهيم العلمية في فروع العلم المختلفة، حيث إن المفاهيم تتفاوت في درجة بساطتها وتعقيدها، وضعف إدراك المفاهيم في مرحلة مبكرة أو عدم وجود مفهوم مطلقا عند المتعلم قد يكون سبباً للفهم الخطأ بيرك وكورتس (Birk & Kurts، 1999: 128) .

ولهذا فإن التوجهات الحديثة في مجال التربية العلمية لم تغفل أهمية تعليم وتعلم المفاهيم، حيث يعد اكتساب المفاهيم العلمية الصحيحة أحد الشروط التي ينبغي توافرها بدرجة فاعلة لدى كل فرد يريد أن يكون متنوراً علمياً، كاين وإيفانس (Cain & Evans، 1990: 348) .

وتشير الدراسات إلى أن تكوين المفاهيم ونموها لا يتوقف عند حد معين، وإنما يزداد عمقاً واتساعاً كلما نما الطالب، وازدادت المعارف والخبرات لديه، لذا يجب تكوين المفاهيم وفق نظام منطقي تكون فيه الخبرات الجديدة مبنية على الخبرات السابقة وتمهد للخبرات اللاحقة (شبر، ١٥٢: ١٩٩٧) .

وتحتل المفاهيم مكاناً بارزاً في سلم العلم وهيكله، ومن الحقائق الثابتة أن تكون المفهوم يبدأ مع الولادة فالطفل الصغير يحاول فهم العالم من حوله واستكشاف ما يحيط من مثيرات، وبالتالي فهو يتطلع إلى امتلاك نظام من الاستجابات الموحدة للتعامل مع البيئة المحيطة (الناقة، ٢٠١١) .

ويتفاوت الطلبة في بنياتهم المعرفية حول الظواهر العلمية المختلفة بناء على خصائصهم الفردية وبيئاتهم المختلفة (الخطيب، ٨٥: ١٩٩٢) ، فوجد أن الطلبة يبنون معارفهم ومفاهيمهم في حدود قدراتهم وخبراتهم.ووجد أنه عندما يحصل الطالب على المعرفة الرسمية، والمعرفة الذاتية، يتم الخلط بين المفاهيم الشخصية والمفاهيم العلمية، مما يؤدي إلى صعوبة تعلم الطالب للمفاهيم المركبة والمجردة، مما يوقعه في امتلاك

تصورات خطأ للمفاهيم العلمية.وهذه التصورات الخطأ يمكن أن تكون غير راسخة عند الطالب، وبالتالي يمكن التخلص منها بالتدريس.

ويعود تكوين المفاهيم المختلفة لدى الطلبة إلى مفاهيم قُبلت في مواقف تعليمية سابقة، وكذلك إلى المعلمين من ذوي السنوات الأولى في التدريس أوستا واياس (Usta & Ayas، 2010) .

حيث إن المفاهيم البديلة الموجودة لدى المتعلم تؤثر سلباً على التعلم اللاحق، لذا على المعلمين الاطلاع على المعرفة القبلية لدى الطلبة، حتى يتمكنوا من التخطيط للأنشطة التعليمية وتدريسها للطلبة بشكل فاعل وأكثر عمقاً للتخلص من التصورات البديلة) وسلكليروكارا (Celikler&Kara، 2011: 1433) .

**وتتمثل خصائص التصورات البديلة فيما يأتي:**

غير مقبولة علمياً وتتعارض مع وجهة النظر العلمية الصحيحة، راسخة في عقول التلاميذ وتقاوم التغيير، يحصل عليها الفرد ذاتياً من خلال تفاعل المعلومات الموجودة لديه مع الأشياء والإحداث في البيئة المحيطة للمتعلم (Demircioglu، etal، 2004: 37) ، وقد يكون ذلك بسبب التغيرات التي تطرأ على المفهوم العلمي عند نقله من عقل المعلم إلى عقل المتعلم أوستا واياس (Usta & Ayas، 2010)

والفكرة الرئيسة للتصورات الخطأ تكمن في أنها تحمل بقوة، وتؤثر على فهم الطلبة للظواهر الطبيعية، كما أن لهذه التصورات الخطأ مسميات عديدة منها المفاهيم الخطأ، والبديلة والساذجة والمنقوصة، ويرجع تعدد مسمياتها إلى تعدد وجهات النظر التي عالجتها، وجهة النظر السلوكية، ووجهة النظر البنائية التي ترى أن اكتساب المعرفة عملية نشطة مستمرة تتم من خلال تعديل البنى المفاهيمية للطلبة من خلال عمليات التنظيم الذاتي والتكيف الذي يتضمن عمليتي "التمثل والمواءمة" (زيتون، والزعبي، ١٩٨٦: ٤٣) .

ويمكن القول هنا إن عملية المواءمة ما هي إلا صراع بين البنى المفاهيمية السابقة والمفاهيم اللاحقة تقود إلى تغيير أو تطوير البنى المفاهيمية السابقة، وبالتالي يتم تكيف المتعلم مع نفسه أولا ومع البيئة المحيطة به ثانيا.

ويرى نوفاك أن العمليات المعرفية التي يبني الفرد عن طريقها المعرفة الجديدة ما هي إلا صورة من صور التعلم ذي المعنى، فالمعرفة تكون متجدرة في عقل المتعلم، وليست كياناً مستقلاً عنه يجري نقله إلى عقله من المعلم، ويتشكل المعنى بداخل عقل المتعلم نتيجة لتفاعل حواسه مع العالم الخارجي، وليس نتيجة سرد المعلم لها، وتتأثر معاني

المفاهيم التي تشكلت بخبرات المتعلم السابقة، وبالسياق الذي يحصل منه على التعلم الجديد (السعدني ورفيقه، ١٢٠: ٢٠٠٦) .

ولذلك فإن فهم مفهوم معين يؤدي إلى فهم مفاهيم أخرى جديدة مرتبطة به، وهذا يعني أن الطالب تتغير بنيته المفاهيمية بشكل مستمر، وهذا مظهر من مظاهر نموه العقلي الذي يتفق مع نظرية أوزوبل التي ترى أن المعرفة السابقة بنى معرفيه تتضمن إعادة وتنظيم مستمرين لما يستجد من مواقف أو معلومات جديدة (شبر، ١٩٩٧: ١٤٨) .وقد اختلف العلماء في إعطاء تعريف موحد للمفاهيم، حيث عرفها بعضهم على أنها: الأدوات العقلية التي طُوّرت لتساعدنا على مواجهة عالمنا المعقد، الذي يحتوي على تشكيلة ضخمة من المحفزات، والأشياء، والأشخاص، والأحداث التي إذا لم يعمل الفرد على تبسيطها أو اختصارها، فإن فهمنا للعالم من حولنا قد يصبح أمراً صعباً (جبارة، ٢٠٠٠: ٢٧٤) .وقد عرف المفهوم العلمي بأنه ما يتكون لدى الفرد من معنى وفهم يرتبط بكلمة (مصطلح) أو عبارة أو عملية معينة (زيتون، ٧٨: ٢٠٠٥) .

وعادة ما يستسهل الطلبة حفظ المفاهيم البديلة للمفاهيم العلمية، وإذا ما سئلوا عنها في الاختبار يجيبوا إجابات تتفق والمفاهيم العلمية السليمة التي تعلموها في غرفة الصف، ولكنهم عندما يتعاملون مع الظواهر الطبيعية بعيداً عن المدرسة يعودون إلى استعمال المفاهيم البديلة للمفاهيم العلمية التي يحملونها دون المقدرة على توظيفها في حل مشكلات جديدة (الوهر، ٨٠: ١٩٩٢) .

لذا فإن الطلبة لا يبدو عليهم في كثير من الأحيان أنهم قد اكتسبوا فهماً عميقاً للمفاهيم العلمية السليمة التي سبق أن درسوها، وهذا يعزى لأسباب عديدة، منها: الكتاب المقرر، والمعلم وأساليب تدريسه، واللغة الدارجة التي أحيانا ما تكون مزدوجة (لغة المعلم ولغة الكتاب) (Sanger & Greenbowe، 1999: 860) ، بالإضافة للمعرفة السابقة، والخبرات الشخصية، والجذور الثقافية، وثقافة الأقران، ووسائل الإعلام (Hasweh، 1986: 230) .

وقد نبه العديد من الباحثين إلى أن المعاني التي تتشكل لدى المتعلم لا تكون دائماً متفقة مع المعاني العلمية الصحيحة التي يتفق عليها العلماء، ويطلق على هذه المعاني غير المتفقة مسميات عديدة منها: الفهم الخطأ، والفهم غير السليم، والأطر البديلة، والفهم الساذج، والفهم الأول، والفهم النامي في البيت (السعدني ورفيقه، ١٢٠: ٢٠٠٦) ، والفهم البديل، والتصور الخطأ

فالطلبة يمتلكون المفاهيم البديلة نتيجة الخبرات التي يمرون بها قبل أن يأتوا إلى مقاعد الدراسة وينخرطوا في عمليات العلم، وبالتالي فإن المعلم الذي يطلع على المفاهيم

البديلة لدى الطلبة يكون قادراً على وضع خطط تدريسية وتصميم أنشطة تعليمية تُمكّن الطالب من البناء السليم للمفاهيم العلمية (Usta &Ayas، 2010: 1432)

وبما أن تعلم المفاهيم يقع في صلب تعلم العلوم، والتعلم ذو المعنى هو هدف التربية العلمية فهنا تكمن أهمية استقصاء التصورات الخطأ لدى الطلبة التي من الممكن أن تعوقهم عن فهم الظواهر وتفسيرها، والتي بدورها قد تؤدي إلى سلوكيات خطأ بناء على التصورات الموجودة في بنائهم المعرفي، إضافة إلى كونها عاملاً مساعداً في تكوين البناء ألمفاهيمي لدى المتعلم (قشمر، ٢٠٠٢: ٤) .

## الدراسات السابقة العربية والأجنبية:

المتتبع لهذا الموضوع يجد مجموعة من الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت المفاهيم الخطأ من زوايا مختلفة، **وسيُعرض بعضها حسب الترتيب الآتي**:

### الدراسات العربية:

دراسة **الناقة** (٢٠١١) ، فاعلية خرائط المعلومات في تعديل التصورات البديلة لدى طلبة الصف الثامن الأساسي، التي هدفت إلى الكشف عن أثر خرائط المعلومات في تعديل التصورات البديلة لمفاهيم الضوء، وقد اتبع الباحث المنهج التجريبي حيث اختبرت عينة الدراسة من طلبة الصف الثامن الأساسي وبلغ عددهم (٦٤) طالباً وقُسموا إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، ونفذت الدراسة خلال الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠٠٨، لتحقيق أهداف الدراسة أعد اختبار لتشخيص التصورات البديلة وطُبّق قبلياً وبعدياً على مجموعتي الدراسة وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود العديد من التصورات البديلة لمفاهيم الضوء والبصريات لدى الطلبة عينة البحث وشيوع بعضها بنسبة كبيرة تصل إلى ٤٠٪.

دراسة **آل بو حاصل** (٢٠١١) فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على المدخل المنظومي في تنمية التحصيل الدراسي، وتعديل التصورات البديلة لدى طالبات كيمياء التربية للمعلمات، التي هدفت إلى تحديد التصورات البديلة للمفاهيم العلمية المتضمنة بوحدة علم الأنسجة لدى الطالبات، والتعرف إلى مدى فعالية إستراتيجية قائمة على المدخل المنظومي في تنمية التحصيل وتعديل التصورات البديلة لديهن، ولتحقيق أهداف الدراسة، أعدَّت الباحثة اختباراً لتحديد التصورات البديلة ثنائي الشق في وحدة علم الأنسجة وتطبيقه على عينة الدراسة التي بلغت (١٣٠) طالبة، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود تصورات بديلة للمفاهيم العلمية المتضمنة بوحدة علم الأنسجة لدى الطالبات.

دراسة **ياسين** (٢٠٠٧) التصورات البديلة لبعض المفاهيم العلمية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي، وبعض الاستراتيجيات المقدمة لتصويبها التي هدفت إلى الوقوف على مصادر تكوين التصورات البديلة للمفاهيم العلمية، والكشف عن أكثر هذه التصورات شيوعاً، والوقوف على الفروق– إن وجدت– بين تلك التصورات الشائعة لدى عينة الدراسة، والتي تعزى إلى اختلاف متغير المجالات (أحياء، كيمياء، فيزياء) ، وكذلك الوقوف على الاستراتيجيات التي تساهم في تعديل تلك التصورات الخاطئة وتصويبها بين أفراد عينة الدراسة، استخدمت الباحثة اختباراً من نوع الاختيار من متعدد للكشف عن مدى انتشار التصورات البديلة لدى عينة الدراسة التي تألفت من (٥٣٦) طالبة من طالبات الصف الثاني الثانوي العلمي.

أسفرت نتائج الدراسة عن شيوع التصورات الخاطئة في جميع مجالات الدراسة: (أحياء، كيمياء، فيزياء) كما أكدت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في شيوع التصورات البديلة في المجالات الثلاثة السابقة لصالح مجال الفيزياء.

دراسة **الهنائي، وآخرون** (٢٠٠٧) مستوى فهم طلبة كلية التربية تخصص العلوم بجامعة السلطان قابوس للمفاهيم الفلكية وتصوراتهم البديلة نحوها، التي هدفت إلى الكشف عن مستوى فهم الطلبة للمفاهيم الفلكية وتصوراتهم البديلة عنها، لتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث اختباراً تشخيصياً، طبِّق على عينة الدراسة (٦٣) طالباً وطالبة بنسبة ٥٥,٣٪من طلبة تخصص العلوم للعام الدراسي ٢٠٠٦– ٢٠٠٧.وأشارت نتائج الدراسة إلى تدني مستوى فهم الطلبة، وعدم قدرتهم على تقديم تفسير علمي صحيح للعديد من الظواهر الفلكية.

دراسة **تيس، وآخرون** (٢٠٠٧) هدفت الدراسة إلى الكشف عن شيوع التصورات البديلة حول مفاهيم بنية المادة والى معرفة هل هناك علاقة ارتباطيه دالة بين مستوى التصورات البديلة حول مفاهيم بنية المادة لدى عينة الدراسة وأساليب التعلم المتبعة، وقد تألفت عينة الدراسة من (١٨٥) طالباً وطالبة ما نسبته (٣٨,٤٪) اختيروا بطريقة عشوائية، استخدم الباحث اختباراً تشخيصياً للكشف عن التصورات البديلة، وأشارت نتائج الدراسة إلى شيوع كثير من التصورات البديلة حول مفاهيم بنية المادة، كما أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) بين متوسط درجات الطلبة قبلياً وبعدياً في اختبار التصورات البديلة لصالح القياس البعدي.

دراسة **الصيفي** (١٩٩٩) اعتقادات خاطئة لبعض المفاهيم الكيميائية لدى طلبة الصف الأول الثانوي العلمي، التي هدفت إلى التعرف إلى التصورات الخطأ في مقرر

مادة الكيمياء لدى عينة الدراسة، حيث استخدم الباحث المنهج (الوصفي/ الكيفي) من نوع دراسة الحالة التي تعدّ وثيقة الصلة بطريقة التجريب، وقد تمثلت نتائج الدراسة في ثلاثة أبعاد: البعد الأول للدراسة (الكيمياء العضوية) الذي كانت النسبة المئوية للإجابات الخاطئة تساوي ٩,٤٪ حول مفهوم الصيغة الجزيئية، والصيغة البنائية، أما البعد الثاني للدراسة (الكيمياء غير العضوية) فكانت النسبة المئوية للإجابات الخاطئة تساوي ٥٤,٦٪ حول مفهوم العدد الكتلي، الذرية (التكافؤ) الأكسدة، والعدد الذري، والاختزال، والرابط المشتركة، بينما البعد الثالث العدد الكتلي (الكيمياء الفيزيائية) الذي كانت النسبة المئوية للإجابات الخاطئة ٣٦٪ حول مفهوم المحلول، النظائر، الظروف المعيارية، أشعة جاما، الايون.وقد كانت النسبة المئوية للأخطاء المفاهيمية كما يأتي:- المحلول ١٢,٢٤٪، والعدد الكتلي ٢٣,٨٤٪، والنظائر ٦٧,٨٨٪ والصيغة الجزئية ٢٦,٤٣٪ والذرية (التكافؤ) ٧,٧٨٪، اولظروف المعيارية للغاز ٧٠,٤٧، والمول ٣٠,٥٧٪ والأكسدة ٣٦,٢٣٪ والعدد الذري ٤٣,٠١٪، وأشعة جاما ٢٧,٩٨٪، والصيغة البنائية ٢٣,٨٤٪، والتأصل ٤٤,٥٦٪ والاختزال ٤٢,٢٩٪، والايون ١٣,٩٩٪، والرابطة المشتركة ٦٣,٢٢٪.

دراسة **الخالدي** (١٩٩٨) المفاهيم البديلة التي يحملها طلبة الصف الحادي عشر العلمي حول الروابط الكيمائية، التي هدفت إلى تشخيص المفاهيم البديلة لدى طلبة الصف الحادي عشر العلمي حول موضوع الروابط الكيماوية، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي.وكانت أداة الدراسة المستخدمة اختباراً تشخيصياً على شكل اختيار من متعدد يتكون من جزأين، الجزء الأول سؤال اختيار من متعدد يحتوي اختيارين والجزء الثاني سؤال اختيار من متعدد يحتوي بدائل لسبب اختيار الإجابة في الجزء الأول من السؤال، بحيث يحتوي الإجابة الصحيحة، وبعض الإجابات الأخرى الدّالة على وجود مفاهيم بديلة تفسر سبب الاختيار الخاطئ في الجزء الأول من البند، كما قد تحتوي البدائل على إجابة خاطئة لا تدل على وجود مفاهيم بديلة، وإنما أضيفت للحد من أثر التخمين في الإجابات.

وقد أشارت نتائج الدراسة أن الطلبة يحملون (٢٣) مفهوماً خاطئاً حول موضوع الروابط الكيماوية منها ما هو على مستوى التذكر أو على مستوى الاستيعاب.

ودراسة **فرج الله** (١٩٩٨) الأخطاء المفاهيمية في الحسابات الكيماوية والطاقة في التفاعلات الكيميائية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، التي هدفت إلى الكشف عن نسبة شيوع الأخطاء المفاهيمية في موضوع الحسابات الكيميائية والطاقة، حيث استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتمثلت أداة الدراسة في اختبار تشخيصي، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود أخطاء مفاهيمية لدى الطلبة في المفاهيم التي كانت على النحو التالي:- المول: احتل خطأ فهم المول المركز الأول وكانت نسبة شيوع الخطأ ٦٦٪، وحفظ المادة:

٦٠٪، وطاقة التفاعل: ٥٦٪، والكتلة المولية: ٥٣٪، والمعادلة الكيمائية: ٥٢٪، والتفاعل الطارد والماص للطاقة: ٤٨٪، والتفاعل الكيميائي: ٤٦٪.

ودراسة **أبو يمن** (١٩٩٤) تشخيص الأخطاء المفاهيمية العلمية التي يقع فيها طلبة الصف السابع الأساسي، التي هدفت إلى تشخيص الأخطاء المفاهيمية العلمية لدى طلبة الصف السابع في محافظة العاصمة (عمان) ومعرفة أثر كل من عامليْ الجنس والتحصيل المدرسي في العلوم على أخطاء الطلبة المفاهيمية.استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وقد كانت أداة الدراسة اختباراً على شكل الاختيار من متعدد، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة تعزى لمتغير الجنس في امتلاك الطلبة لبعض الأخطاء المفاهيمية، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة تعزى لمتغير التحصيل في امتلاك الطلبة لبعض الأخطاء المفاهيمية.

## الدراسات الأجنبية:

دراسة **سليكر وكارا (Celiker & Kara، 2011)** التصورات الخاطئة عن البيوت الخضراء (الدفيئة) لدى معلمي قبل الخدمة، التي هدفت إلى التعرف إلى التصورات الخاطئة حول أثار البيوت الخضراء (الدفيئة) لدى معلمي قبل الخدمة من تخصصي الكيمياء والعلوم الحياتية في مستوى السنة الأخيرة، وقد استخدم الباحث اختباراً تألف من (٣٦) فقرة، أما عينة الدراسة التي طبق عليها الاختبار فقد بلغت (٥٢) معلماً من معلمي قبل الخدمة، استخدم برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليل البيانات، وأشارت نتائج التحليل إلى امتلاك المعلمين لبعض التصورات الخاطئة حول أثر الدفيئة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في امتلاك التصورات الخاطئة لدى معلمي قبل الخدمة تعزى لمتغير التخصص.

دراسة **يوستا واياس (Usta & Ayas، 2010)** التصورات الخاطئة في وحدة الكيمياء النووية، التي هدفت إلى الكشف عن التصورات الخاطئة المشتركة بين مجموعة دراسات أجريت في وحدة الكيمياء النووية، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة يمتلكون بعض المفاهيم الخاطئة نتيجة مرورهم بخبرات مكتسبة قبل أن يأتوا إلى مقاعد الدراسة والانخراط في عمليات التعلم، وتعدّ المفاهيم الخاطئة معوقات أمام التعلم الفاعل للمفهوم العلمي، وتعدّ هذه الدراسة مرجعا يعتمد عليه في تحديد المفاهيم الخاطئة، كما أنها قد تساعد كلاً من مطوري المناهج، والمعلمين في التخطيط للتعليم، وتوجيه الطلبة للتعلم المفاهيمي السليم.

دراسة **كلييف (Cliff، 2009)** التصورات الكيميائية الخاطئة المرتبطة بفهم الاتزان بين الكالسيوم والفوسفات، التي هدفت إلى الكشف عن مفاهيم الاتزان الكيميائي بين الكالسيوم والفوسفات التي يتلقاها الطلبة عند تعلمهم، وتهدف عملية الكشف هذه إلى التحقق من التصورات الخاطئة التي يمتلكها الطلبة حول الاتزان التنافسي والاتزان غير المتجانس، حيث إن المدرسين الذين يكونون على اطلاع بالتصورات الخاطئة التي يمتلكها الطلبة يمكن أن يدفعهم ذلك إلى تطوير استراتيجيات تساعد الطلبة في تحسين فهمهم للعوامل الفيزيائية والكيميائية التي تؤثر على اتزان الكالسيوم والفوسفات على جدار الخلية الخارجي.

دراسة **بوجودي (Boujaoude، 1991)** طبيعة فهم الطلبة الخاطئ لمفهوم الاحتراق والتغير الكيميائي لدى طلبة المدارس الثانوية التي هدفت إلى بحث العلاقة بين كل من طرق التعليم المستخدمة في تدريس الطلبة وأدائهم في اختيار المفاهيم الخاطئة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي من خلال أداة الدراسة التي تمثلت في استبانة لمعرفة استراتيجيات تعلم الطلبة وموقعهم تجاه الكيمياء، كما استخدم اختبار المفاهيم الخاطئة مرتين خلال ثمانية شهور قبل التدريس وبعده، ومن أهم النتائج التي أظهرتها الدراسة أن هناك تبايناً كبيراً في أداء الطلبة في الاختبار القبلي وأدائهم في الاختبار البعدي نتيجة لاستخدام أسلوب التدريس الذي يعالج المفاهيم الخاطئة، كما أظهرت الدراسة أن الطلبة الذين عرفوا أنفسهم بوصفهم متعلمين هادفين، كان أداؤهم في الامتحان البعدي أفضل من المتعلمين الذين يستخدمون طريقة الصم.

ودراسة **كنلونقدن وسولمن (Kenlongden & Solomon، 1991)** تفسيرات الطلبة العلمية لمفهوم الذوبان التي هدفت إلى التعرف إلى المفاهيم التي يحملها الطلبة بشكل تلقائي والمفاهيم التي اكتسبوها من المدرسة.استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وكانت أداة الدراسة اختباراً اعتمد الرسومات في تفسير عملية الذوبان، من أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة إن عدد المفاهيم الخاطئة لدى الطلبة، تقل بتقدم المرحلة الدراسية، وان تعليم الطلبة من خلال ممارسة الأنشطة وربط ذلك بحياة الطالب يعطي نتائج أفضل، ويقلل من الأخطاء المفاهيمية.

أما دراسة **أندرسون (Anderson، 1990)** مفاهيم الطلبة الخاطئة حول المادة وتحولاتها التي هدفت إلى تحليل المفاهيم المتعلقة بالمادة وتحولاتها، في الكتب المدرسية السويدية في الفيزياء والكيمياء، حيث درس أثر هذا المنهاج في نشوء التصورات الخاطئة لدى الطلبة، وقد وجد الباحث مشكلات مفاهيمية في صياغة الكتب المقررة تتعلق بالرسومات

والأشكال المعروضة في هذه الكتب، ففي أحد كتب الكيمياء وجدت صورة توضيحية للأبعاد بين الذرات تظهر فيها المسافات بين الجزيئات في الحالة الغازية تساوي المسافات في تلك الجزيئيات في حال الصلابة.كما أشارت الدراسة إلى أن اللغة المستعملة تعدّ مصدراً لنشوء التصورات الخاطئة عند الطلبة، فكل من المعلم والكتاب يستعمل مصطلحات مختلفة تشير إلى المفهوم نفسه، كاستعمال مادة وجزيء وذرة لتحمل المعنى نفسه عند استخدامها مع أنها تقود حقيقة إلى ثلاث مفاهيم مختلفة.

وفي دراسة **سولومون (Solomon، 1984)** أثر استخدام نظامين لغويين للمعرفة التي أكدت على أن الطالب يحمل نظامين معرفين الأول يستعمله في حياته اليومية والثاني يستخدمه في تعلمه المدرسي مع أن هذين النظامين يستخدمان بعض العبارات اللغوية بالصيغة نفسها، فهو يستخدم الطاقة في حياته اليومية لتعني البترول والبنزين والدفء، ويستخدمها بمفهوم نيوتن في الصف.

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطالب الذي يميز بين هذه المعاني اللغوية المختلفة للمفاهيم هو الذي يكون تحصيله جيداً في الامتحانات الكتابية المتعلقة بهذه المفاهيم، أما الذي لا يتمكن من التمييز بينهما فإن تحصيله يكون سيئاً بسبب هذه المشكلات اللغوية.كما أشارت إلى طبيعة بناء بعض اللغات كاللغة الألمانية التي تؤدي إلى نشوء بعض المفاهيم الخاطئة عند الطلبة الذين يدرسون بهذه اللغات.

## مشكلة الدراسة:

يشير الأدب التربوي إلى أن معظم الطلبة يحملون صوراً مختلفة من المفاهيم البديلة للمفاهيم العلمية في كثير من الموضوعات العلمية، حيث تشكل عائقاً للتعلم ذي المعنى، فالمفاهيم اللاحقة عادة ما تبنى على المفاهيم السابقة، فإذا كانت المفاهيم السابقة غير سليمة، فإن البناء المفاهيمي الجديد سيكون ضعيفاً هشاً، ديوستا واياس (Usta & Ayas، 2010) ، وقد أشارت دراسات عديدة مثل دراسة الناقة (٢٠١١) ودراسة الصيفي (١٩٩٩) ، وتريجست (Treguste، 1988;160) ، وكلييف (Cliff، 2009) ، وسليكر وكارا (Celiker & Kara، 2011) إلى مدى شيوع التصورات الخطأ للمفاهيم العلمية، لدى الطلبة، ورسوخها في بنيتهم المفاهيمية، ، وتعدّ مسألة سوء فهم وامتلاك المفاهيم البديلة مصدرا لبناء التصورات الخطأ لدى الطلبة وسببا في صعوبة تعلمهم لهذه المفاهيم (Chou، 2002: 74) .

ونظراً لأهمية المفاهيم الكيمائية، ومن منطلق أنها تعدّ أساساً في تفسير الظواهر العلمية التي تواجه المتعلم، وحتى يكون تفسيره ومعالجته للمواقف العلمية صحيحاً، لا

بد أن يكون إدراكه للمفاهيم الكيميائية إدراكاً صحيحاً، حتى يتفق فهمه مع المفاهيم الكيمائية العلمية المقبولة لدى العلماء، وهذا بدوره يؤكد على ضرورة تشخيص ما لدى الطلبة من مفاهيم بديلة لتوضع بين يدي المعلمين والباحثين لتسهيل عمليات التغيير المفاهيمي المطلوبة، لذا فإن مشكلة هذه الدراسة تدور حول المفاهيم البديلة للمفاهيم الكيميائية لدى طلبة أساليب تدريس العلوم في الجامعات الفلسطينية.ويمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

**ما المفاهيم الكيميائية البديلة لدى طلبة أساليب تدريس العلوم في الجامعات الفلسطينية؟**

**والذي انبثقت عنه الأسئلة الفرعية الآتية:**

١. هل تختلف درجة شيوع المفاهيم الكيميائية البديلة لدى الطلبة باختلاف متغير الجنس؟

٢. هل تختلف درجة شيوع المفاهيم الكيميائية البديلة لدى الطلبة باختلاف متغير فرع الكيمياء المفضل؟

٣. هل تختلف درجة شيوع المفاهيم الكيميائية البديلة لدى الطلبة باختلاف متغير طريقة التدريس؟

٤. هل تختلف درجة شيوع المفاهيم الكيميائية البديلة لدى الطلبة باختلاف متغير لغة التدريس؟ .

**للإجابة عن أسئلة الدراسة فقد حُوّلت إلى الفروض الصفرية الآتية:**

١. لا توجد فروق داله إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq ٠,٠٥$) في درجة شيوع المفاهيم الكيميائية البديلة لدى الطلبة في الجامعات الفلسطينية، تعزى إلى متغير الجنس (ذكر، أنثى) .

٢. لا توجد فروق داله إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq ٠,٠٥$) في درجة شيوع المفاهيم الكيميائية البديلة لدى طلبة أساليب تدريس العلوم في الجامعات الفلسطينية، تعزى إلى متغير فرع الكيمياء المفضل (عضوية، غير عضوية، تحليلية، فيزيائية) .

٣. لا توجد فروق داله إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq ٠,٠٥$) في درجة شيوع المفاهيم الكيميائية البديلة لدى طلبة أساليب تدريس العلوم في الجامعات الفلسطينية، تعزى إلى متغير طريقة التدريس (المحاضرة، المختبر، الاكتشاف) .

٤. لا توجد فروق داله إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq ٠,٠٥$) في درجة شيوع المفاهيم الكيميائية البديلة لدى طلبة أساليب تدريس العلوم في الجامعات الفلسطينية، تعزى إلى متغير لغة التدريس (الإنجليزية، العربية)

## أهداف الدراسة:

**هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن المفاهيم الكيميائية البديلة لدى طلبة أساليب تدريس العلوم في الجامعات الفلسطينية وذلك من خلال:**

تحديد أنواع هذه المفاهيم البديلة ودرجة شيوعها لدى طلبة أساليب تدريس العلوم في الجامعات الفلسطينية باختلاف متغيرات الدراسة المستقلة الآتية:- (الجنس، وفرع الكيمياء المفضل، وطريقة التدريس، ولغة التدريس) .

## أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من شيوع المفاهيم الكيميائية البديلة بين طلبة الجامعات في المواد العلمية المختلفة، وما لها من دور سلبي في البناء المعرفي لدى المتعلم، حيث إن التعلم السابق ذو أثر كبير على التعلم اللاحق، وعليه يمكن اعتبار هذه الدراسة كخطوة يمكن أن تخدم العملية التعليمية في مساعدة المعلم في استقصاء المفاهيم البديلة لدى الطلبة، والتخطيط لتدريسها وتصميم الأنشطة التعليمية المناسبة لمساعدة المتعلم على تعديلها أو تغييرها، وبالتالي يمكن أن تكون دافعاً للمعلمين للتخلي عن الاستراتيجيات التقليدية في التدريس واستخدام الاستراتيجيات الحديثة لمساعدة الطلبة في اكتساب المفاهيم العلمية والتخلص من المفاهيم البديلة، وقد تكون مرجعاً يعتمد علية في الكشف عن المفاهيم البديلة، وأسباب نشوئها لدى الطلبة في المدارس والجامعات.

## حدود الدراسة:

**اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:**

١. الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على عينة من الطلبة المسجلين لمساق الكيمياء العامة في الجامعات الفلسطينية.

٢. الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على الجامعات الفلسطينية.

٣. الحدود الزمنية: تحددت هذه الدراسة زمنياً بالفصل الأول من العام الدراسي (٢٠٠٦/ ٢٠٠٧) .

## التعريفات الإجرائية:

◄ **المفاهيم الكيميائية البديلة**: تفسيرات ومفاهيم خاصة يمتلكها طلبة أساليب تدريس العلوم في الجامعات الفلسطينية، يكتسبها الطالب من خلال الملاحظات وخبرات الحياة اليومية، وتكون على درجة كبيرة من الرسوخ في ذهنه، وتتعارض مع وجهة النظر العلمية.

◄ **المفهوم العلمي**: استدلال عقلي منظم يتكون لدى المتعلم عن الأشياء والظواهر والأحداث، ويمثل وجهة النظر العلمية الصحيحة، ويمكن المتعلم من البناء المعرفي الصحيح.) الناقة، ٢٠١١) .

◄ **طريقة المحاضرة**: إجراءات تعليمية يقوم بها المعلم كمحور للعملية التعليمية تتمثل فيه الايجابية كناقل وملقن للمعرفة بينما المتعلم تتمثل فيه السلبية كمستقبل للمعرفة فقط..

◄ **طريقة المختبر**: مجموعة من الأنشطة والإجراءات التعليمية تتيح للمتعلم فرصاً للتعلم بالعمل من خلال التجريب المخبري.

◄ **طريقة الاكتشاف**: إجراءات تعليمية يعرض خلالها موقف تعليمي مشكل أمام المتعلم على شكل أسئلة مفتوحة تتحدى تفكيره وتتيح له فرصة الحوار والمناقشة وممارسة التعلم باستخدام طرق وعمليات العلم المختلفة (زيتون، ١٣٦: ٢٠٠٥) .

## الطريقة والإجراءات:

يتضمن هذا الفصل العناوين الفرعية الآتية: منهج الدراسة، ومجتمع الدراسة، وعينة الدراسة، وأداة الدراسة، وصدق أداة الدراسة، وثبات أداة الدراسة، والمعالجة الإحصائية.

## منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي في جمع المعلومات، حيث إن هذا المنهج يفي بأغراض الدراسة (الكشف عن المفاهيم الكيميائية البديلة لدى طلبة تخصص أساليب تدريس العلوم في الجامعات الفلسطينية) .

## مجتمع الدراسة:

أجريت هذه الدراسة على طلبة أساليب تدريس العلوم المسجلين لمساق الكيمياء

العامة في الجامعات الفلسطينية في الفصل الأول من العام الدراسي (٢٠٠٦/ ٢٠٠٧) ، وقد بلغ مجموع الطلبة المسجلين للمساق (٢٥٩) طالباً وطالبة من مختلف المستويات الدراسية لطلبة أساليب تدريس العلوم.

## عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (٩٩) طالباً وطالبة اختيروا بطريقة عشوائية من طلبة أساليب تدريس العلوم في الجامعات الفلسطينية (جامعة النجاح الوطنية، وجامعة القدس، وجامعة الخليل، وجامعة القدس المفتوحة منطقة جنين التعليمية) وقد شكلت عينة الدراسة ما نسبته (٣٨٪) من مجتمع الدراسة، وقد وزعوا حسب متغيرات الدراسة الآتية:- الجنس، وفرع الكيمياء المفضل، وطريقة التدريس، ولغة التدريس، والمُبين في الجدول (١) .

**الجدول (١)**

**توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة**

| المتغير | مستوى المتغير | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| الجنس | ذكر | ٢١ | ٢٢,١ |
| | أنثى | ٧٤ | ٧٧,٩ |
| | **المجموع** | ٩٥ | ١٠٠ |
| فرع الكيمياء | عضوية | ٣٦ | ٤٤,٦ |
| | تحليلية | ٢١ | ٢٦,١ |
| | فيزيائية | ١٠ | ٩,٨ |
| | غير عضوية | ١٨ | ١٩,٦ |
| | **المجموع** | ٨٥ | ١٠٠ |
| طريقة التدريس | المختبر | ٢٢ | ٢٢,٧ |
| | الاكتشاف | ٣٤ | ٣٥ |
| | المحاضرة | ٤١ | ٤٢,٣ |
| | **المجموع** | ٩٧ | ١٠٠ |
| لغة التدريس | الانجليزية | ٧٦ | ٧٦,٨ |
| | العربية | ٢٣ | ٢٣,٣ |
| | **المجموع** | ٩٩ | ١٠٠ |

## أداة الدراسة:

حُلّل المحتوى المفاهيمي لمقرر الكيمياء، وحدّدت المفاهيم التي يتوقع أنها تمثل مفاهيم بديلة لدى الطلبة، وصمّمت قائمة تضمنت (٦٤) مفهوماً كيمائياً عُرضت على مدرسي الكيمياء لاختيار المفاهيم التي يتوقعون أن الطلبة يحملونها كمفاهيم بديلة، وكان المدرسون قد لمسوها خلال تدريسهم لمساق الكيمياء العامة لطلبة السنة الأولى في الجامعات الفلسطينية خلال سنوات مضت من تدريسهم لها، وعليه فقد حُصرت المفاهيم الكيميائية البديلة التي حصلت على نسبة (٥٠٪) فأعلى بموجب استجابات المعلمين عليها كمفاهيم بديلة بدرجة كبيرة ملحق (١) .

وبناءً على ما تم التوصل إليه من نتائج بموجب استجابات المعلمين ملحق (١) ، أعد الباحث اختباراً تشخيصياً موضوعياً على شكل الاختيار من متعدد، تضمن (٤٥) بنداً، حيث غطت بنود هذا الاختبار بعض من محتوى المقرر في الكيمياء العامة لطلبة أساليب تدريس العلوم في الجامعات الفلسطينية، وقد صيغت هذه البنود لتقيس التصورات الخاطئة المتعلقة بالمفاهيم الآتية:- قانون الحفظ، وحالات المادة الثلاث، وطبيعة المحاليل، والأحماض والقواعد، والتفاعلات الكيميائية، والجدول الدوري، والروابط الكيميائية، والمعادلات والصيغ الكيميائية، والخلايا الجلفانية، والمجموعات الوظيفية.ملحق (٢) .

## صدق الاختبار:

تم التحقق من صدق الاختبار باستخدام أسلوب (الصدق الظاهري) ؛ من خلال عرضه على لجنة محكمين مكونة من ستة مدرسين، أربعة يحملون درجة الدكتوراه في تخصص الكيمياء، واثنان يحملون درجة الدكتوراه في المناهج وأساليب التدريس للتأكد من صدق فقرات الاختبار، والذين أفادوا بأن الاختبار يقيس بالفعل المراد قياسه ملحق (٣) .

## ثبات الاختبار:

تم التحقق من ثبات الاختبار بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test- Retest) ، على عينة استطلاعية قوامها (١٠) مفردات وذلك بعد فترة أسبوعين من إجراء الاختبار الأول، حيث حُسب معامل الثبات المتمثل في معامل ارتباط بيرسون، وبلغت قيمة معامل ثبات الاختيار (٠,٧٦) وهذه قيمة مناسبة للثبات.

## المعالجة الإحصائية:

اُستخدم برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليل البيانات والوصول إلى النتائج، حيث استخدمت المعالجات الآتية:- النسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، اختبار (ت) ، وتحليل التباين (Anova) .

## عرض نتائج البحث ومناقشتها:

◄ **عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس للدراسة:**

**ما المفاهيم الكيميائية البديلة لدى طلبة تخصص أساليب تدريس العلوم في الجامعات الفلسطينية؟**

للإجابة على سؤال الدراسة الرئيس، حصرت المفاهيم التي انتشرت فيها التصورات الخاطئة بشكل كبير، والتي تمثلت في المواضيع الآتية: قانون الحفظ، وحالات المادة الثلاث، وطبيعة المحاليل، والأحماض والقواعد، والتفاعلات والصيغ الكيميائية، والجدول الدوري، والروابط الكيميائية، والصيغة الكيميائية، والمجموعات الوظيفية، حيث يبين الجدول (٢) أنواع المفاهيم البديلة حسب الموضوعات والنسبة المئوية للطلبة الذين يتصورونها.

**الجدول (٢)**

**أنواع المفاهيم البديلة حسب الموضوعات ونسبة شيوعها**

| الموضوع | رقم السؤال | عدد المفاهيم البديلة | النسبة المئوية | الترتيب |
|---|---|---|---|---|
| قانون الحفظ | ١، ٥، ٦، ٢٠، ٢١ | ٣ | ٢٩,٥٣ | ٧ |
| حالات المادة | ٢، ٤، ٨، ٩، ١٠، ١١ | ٢ | ٢٣,٣ | ١٠ |
| طبيعة المحاليل | ٣، ١٣، ١٤، ١٨، ١٩، ٢٢، ٣٢ | ٣ | ٣٢,٢ | ٤ |
| أحماض وقواعد | ٢٨، ٢٩، ٣١ | ٢ | ٤٠,٦ | ١ |
| التفاعلات | ٧، ٢٣، ٢٤، ٣٠، ٣٩، ٤١، ٤٢، ٤٣، | ٣ | ٣١,١٥ | ٦ |
| جدول دوري | ١٥، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٦ | ٣ | ٢٦,٠٥ | ٩ |
| روابط كيماوية | ٢٥، ٤٤، ٤٥ | ٢ | ٣٥,٥ | ٣ |
| معادلات وصيغ | ١٢، ١٧، ٢٦، | ٢ | ٣١,٢٨ | ٥ |
| خلايا جلفانية | ٣٧، ٣٨ | ١ | ٣٧,٩٥ | ٢ |
| مجموعات وظيفية | ١٦، ٢٧، ٤٠ | ١ | ٢٨,٢ | ٨ |
| **المجموع** | | ٢٢ | ٣١,٥٨ | |

يتبين من الجدول (٢) أن نسبة امتلاك المفاهيم الكيميائية البديلة لدى الطلبة كانت بالدرجة الأولى في موضوعات الحموض والقواعد، ثم الخلايا الجلفانية، والروابط الكيميائية، وطبيعة المحاليل، والمعادلات والصيغ الكيميائية، ثم التفاعلات الكيميائية، وقانون الحفظ، والمجموعات الوظيفية، والجدول الدوري، ثم حالات المادة، على الترتيب.

حيث كان هناك عدد من المفاهيم الكيميائية البديلة يحملها نسبة قليلة من الطلبة، ولكن في هذه الدراسة اُعتمدت المفاهيم الكيميائية البديلة كتصورات خطأ وقد أجاب عليها أكثر من ٢٠٪ من الطلبة (الخالدي، ٧٨: ١٩٩٨) كمفاهيم بديلة وقد بلغ عددها (٢٢) مفهوماً بديلاً.

## عرض نتائج الفرضيات الصفرية ومناقشتها:

### ◄ عرض نتائج الفرضية الصفرية الأولى ومناقشتها ونصها:

لا توجد فروق داله إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq ٠,٠٥$) من حيث درجة شيوع المفاهيم الكيميائية البديلة تعزى إلى متغير الجنس، وللتأكد من صحة الفرضية طبّق اختبار Independent Sample t- test على علامات بنود الاختبار لفئات متغير الجنس وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول (٣) .

**الجدول (٣)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات تبعاً لمتغير الجنس على درجة شيوع المفاهيم البديلة**

| النوع | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة (ت) المحسوبة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| ذكور | ٢١ | ٥٥,٨١ | ٥,٥٦ | ١,٦٧٧ | ٠,٠٩٤ |
| إناث | ٧٤ | ٦١,٠٤ | ٥,٢٧ | | |
| المجموع | ٩٥ | | | | |

يتبين من الجدول (٣) أن قيمة مستوى الدلالة = (٠,٠٩٤) وهذه القيمة أعلى من القيمة المحددة في الفرضية ($\alpha \leq ٠,٠٥$) ولذلك فإننا نقبل صحة الفرضية التي تقول لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq ٠,٠٥$) من حيث درجة شيوع المفاهيم الكيميائية البديلة تعزى لمتغير الجنس.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن دافعية واستعداد الطالبات للتعلم، وإدراك المفاهيم الكيميائية لا تقل عن دافعية واستعداد الطلاب، إذ أتيحت الفرصة اليوم للإناث للحصول على أعلى الدرجات العلمية، واقتحمت المجالات التي كانت حتى وقت وجيز تعدّ قاصرة على

الذكور فقط دون الإناث، إضافة إلى أن طلبة عينة الاختبار ذكوراً وإناثاً، تلقوا المعلومات من المقررات نفسها، وتحت الظروف السياسية والاقتصادية الصعبة تحت الاحتلال وعدم السيادة نفسها، مما أوجد روح التحدي وقوة الإرادة عند كل من الذكور والإناث على السواء. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (فرج الله، ١٩٩٨) ودراسة أبو أيمن (١٩٩٢) ويعزى هذا الاتفاق إلى التقارب الجغرافي، ووحدة المنهاج إلى حد ما، بالإضافة إلى دور وسائل الإعلام التربوي التي تتعامل مع كل شخص بدون استئذان، والتي لها دور كبير في تكوين المفاهيم العلمية الخاطئة سواء من خلال البرامج التعليمية، أو من خلال التعلم التلقائي الذي يتلقاه كل من الذكور والإناث على السواء.

◄ **عرض ومناقشة نتائج الفرضية الصفرية الثانية التي نصت على أنه:**

لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq ٠,٠٥$) من حيث درجة شيوع المفاهيم الكيميائية البديلة تعزى إلى متغير فرع الكيمياء المفضل، وللتأكد من صحة الفرضية، طبّق اختيار التباين One way Anova على علامات بنود الاختيار لفئات متغير فرع الكيمياء المفضل، وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول (٤).

**الجدول (٤)**

**التباين الأحادي لدراسة اثر متغير فرع الكيمياء المفضل على درجة شيوع المفاهيم البديلة**

| مصدر التباين | مجموع مربعات الانحراف | درجات الحرية | متوسط الانحراف | قيمة ف المحسوبة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | ٤٨٩,٧ | ٣ | ١٦٣,٢٣٢ | ٠,٦٤٥ | ٠,٥٨٩ |
| خارج المجموعات | ٢١٥٥٩,٣ | ٨٥ | ٢٥٢,٧١٢ | | |
| المجموع | ٢٢٠٤٩,٠٣ | ٨٨ | | | |

يتبين من الجدول (٤) أن قيمة مستوى الدلالة = (٠,٥٨٩) وهذه القيمة أكبر من القيمة المحددة في الفرضية وهي ($\alpha \leq ٠,٠٥$) ، ولذلك فإننا نقبل صحة الفرضية، والتي تنص على أنه: لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq ٠,٠٥$) ، من حيث درجة شيوع المفاهيم الكيميائية البديلة تعزى لمتغير الموضوع.

وتعزى هذه النتيجة إلى الدور التكاملي للمدرسين من ذوي التخصصات في المجالات المختلفة، حيث إن سياسة الجامعات الفلسطينية تهتم بدرجة عالية في إعطاء مواد التدريس لطلبة الكيمياء العامة إلى مدرسين من ذوي الخبرات والتخصصات المختلفة تأكيداً على تكاملية العلم وأهمية ذلك في تكوين المفاهيم العلمية لدى الطلبة وتمكينهم

من التفسيرات العلمية الصحيحة، إضافة إلى دور المعيدين الذين يقومون بمناقشة الطلبة وحل الأسئلة المتعلقة في هذه الموضوعات على اختلافها مستخدمين طرق تدريس تتفق والمفهوم المطروح للمناقشة، سواء تطلب ذلك استخدام طريقة المختبر، وبخاصة المختبر المفتوح، أم طريقة الاكتشاف، أم طريقة المحاضرة، وأساليب التعلم الإتقاني، الذي يعدّ من الأساليب ذات الدرجة العالية في تعديل المفاهيم العلمية وتغييرها، وبالتالي تركيز المفاهيم الكيميائية في ذهن المتعلم، وبغض النظر عن الموضوع قيد الدراسة.

واختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة ياسين (٢٠٠٧) دراسة الصيفي (١٩٩٩) اللتين أشارتا إلى وجود فروق ذات دلالة في امتلاك التصورات الخاطئة تعزى لمتغير الموضوعات، و لصالح فرع الكيمياء غير العضوية في دراسة الصيفي، ولصالح فرع الفيزياء في دراسة ياسين.

ويعزى اختلاف هذه النتيجة إلى أن الصيفي وياسين قد أجريا دراستيهما على طلبة المدارس الذين لم يصلوا بعد إلى درجة عالية من الاهتمام والمسؤولية اتجاه أخذ الموضوعات العلمية المختلفة على أنها تمثل وعاء تعبيرياً واحداً متكاملا يُستخدم تكاملياً في فهم الظواهر وتفسيرها، والعمليات العلمية، إضافة إلى قصور الطالب في هذه المرحلة في تلقي العلم بشكل موضوعي، فهو يهتم بالموضوعات التي له اتجاه ايجابي نحو مدرسيها.

◄ **عرض نتائج الفرضية الصفرية الثالثة ومناقشتها والتي نصت على أنه:**

لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى معنوية ($\alpha \leq ٠,٠٥$) من حيث درجة شيوع المفاهيم الكيميائية البديلة تعزى إلى متغير طريقة التدريس، ولأجل دراسة صحة الفرضية، طبّق اختبار التباين الأحادي One way Anova على علامات بنود الاختيار لفئات متغير طريقة التدريس، وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول (٥) .

**الجدول (٥)**

**التباين الأحادي لدراسة اثر متغير طريقة التدريس على درجة شيوع المفاهيم الكيميائية البديلة**

| مصدر التباين | مجموع مربعات الانحراف | درجات الحرية | متوسط الانحراف | قيمة ف المحسوبة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | ١٦٠٦,٦٣٢ | ٢ | ٨٠٣,٣١٦ | ٣,٨١١ | ٠,٠٢٥ |
| خارج المجموعات | ٢٠٤٤٢,٤٠ | ٩٧ | ٢١٠,٧٤٤ | | |
| **المجموع** | ٢٢٠٤٩,٣٢١ | ٩٩ | | | |

يتبين من الجدول (٥) أن قيمة مستوى المعنوية هي (٠,٠٢٥) ، وهذه القيمة أقل من القيمة المحددة في الفرضية وهي ($\alpha \leq ٠,٠٥$) ، ولذلك فإننا لا نقبل صحة الفرضية ونقول

بأنه توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى معنوي ($\alpha \leq ٠,٠٥$) ، من حيث إن درجة شيوع المفاهيم الكيميائية البديلة تعزى إلى متغير طريقة التدريس، وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول (٦) .

**الجدول (٦)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغيرات طريقة التدريس**

| طريقة التدريس | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| المختبر | ٢٢ | ٥٨,٥٦ | ٥,٣٣ |
| الاكتشاف | ٣٤ | ٥٥,٧٤ | ٤,٣٤ |
| المحاضرة | ٤١ | ٥١,٥٥ | ٥,٤٧ |
| **المجموع** | ٩٧ | | |

يتبين من الجدول (٦) الذي يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية أن مصدر الفروق كان لصالح طريقة المحاضرة، ثم طريقة الاكتشاف، ثم طريقة المختبر، حيث كانت متوسطاتها الحسابية في أثرها على الطلبة من حيث امتلاكهم للمفاهيم الكيميائية البديلة، (٥١,٥٥) ، (٥٥,٧٤) ، (٥٨,٥٨) على الترتيب.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن طريقة المحاضرة (الإلقاء) في التدريس تقتصر على تعليم المتعلم المفاهيم الكيميائية تعليماً صماً وليس تعليماً وظيفياً قائماً على الاكتشاف، واستخدام المفاهيم في تفسير الظواهر والأحداث وحل المشكلات، حيث إن طريقه المحاضرة يكون فيها المعلم هو محور العملية التعليمية التعلمية ويكون دور المتعلم دوراً سلبياً، ويقتصر على استقبال المفاهيم دون أن يعطى فرصة للمناقشة والحوار في أخذ الأمثلة الايجابية والسلبية وإعطائها على المفهوم، والتي تعدّ من أساليب تركيز المفاهيم في البنية المفاهيمية عند المتعلم، حتى يكون لها الدور الفاعل في التعلم ذي المعنى، مما يساعد في تعديل المفاهيم التي كان يمتلكها المتعلم من قبل وتغييرها خلال التعلم التلقائي.

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (Boujuud، 1991) التي أشارت إلى وجود تباين كبير في أداء الطلبة يعزى إلى متغير طريقه التدريس، ودراسة (Peterson، 1979) ، ودراسة (أبو غوش، ١٩٨٨) ، وقد أكدت هذه الدراسات جميعها على وجود تباين كبير في امتلاك الطلاب للمفاهيم البديلة، تعزى إلى متغير طريقة التدريس، ولصالح طريقة المحاضرة أكثر من طريقتي الاكتشاف والمختبر.

◄ **عرض نتائج الفرضية الصفرية الرابعة ومناقشتها والتي تنص على أنه:**

لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq ٠,٠٥$) من حيث درجة شيوع المفاهيم الكيميائية البديلة تعزى إلى متغير لغة التدريس، وللتأكد من صحة الفرضية، طبّق اختيار التباين الأحادي Independent sample على علامات بنود الاختيار لفئات متغير لغة التدريس وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول (٧).

**الجدول (٧)**

**اختبار t- test لدراسة اثر متغير لغة التدريس على درجة شيوع المفاهيم الكيميائية البديلة**

| لغة التدريس | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | (ت) المحسوبة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| اللغة الإنجليزية | ٧٦ | ٥١,١٧ | ٥,٥٨ | ٣,٥٠ | ٠,٠١ |
| اللغة العربية | ٢٣ | ٥٥,٨٨ | ٥,٥٤ | | |
| المجموع | ٩٩ | | | | |

يتبين من الجدول (٧) أن قيمة مستوى الدلالة = (٠,٠١) وهذه القيمة أقل من القيمة المحددة في الفرضية، وهي ($\alpha \leq ٠,٠٥$) ولذلك فإننا لا نقبل صحة الفرضية، ونقول بأنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq ٠,٠٥$)، من حيث درجة شيوع المفاهيم الكيميائية البديلة تعزى لمتغير لغة التدريس.

ولإظهار مصدر هذه الفروق، يتبين من الجدول (٧) أنها كانت لصالح طريقة التدريس باللغة الإنجليزية وذلك من خلال المتوسطات الحسابية لاستعمال اللغة الانجليزية، واللغة العربية على الترتيب (٥١,١٧) و (٥٥,٨٨).

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة اندرسون (Anderson، 1990)، وسولمون (Solomon، 1984)، حيث تعزى هذه النتيجة إلى أن اللغة الإنجليزية ليست اللغة الأم التي يتلقاها المتعلم على نظام التعلم التلقائي والتعلم الرسمي مثل اللغة العربية. وهذا ما يجعل التواصل مع اللغة الإنجليزية أكثر صعوبة من اللغة العربية، حيث إن اللغة تعدّ قالب التعبير الذي يعبر به المتعلم عن الظواهر والأحداث باستخدام البنية المفاهيمية الموجودة لديه، وباختلاف قالب التعبير يختلف تفسير الظاهرة بسبب التشويش في معاني المصطلحات والمفاهيم لدى المتعلم، ولا بد من الإشارة هنا إلى تدني تحصيل الطلبة في نتائج الثانوية العامة في مادة اللغة الإنجليزية أكثر من غيرها من المواد الأخرى حيث إن نسبة نجاح الطلبة في اللغة الإنجليزية من اقل النسب خلال العقود الماضية في فلسطين،

وقد يكون ذلك بسبب التداخل اللغوي بين اللغتين الإنجليزية والعربية لدرجة أن الطالب خلال حديثه أو إجابته على أوراق الامتحان قد يستخدم بعض الكلمات العربية لتوضح فهمه لفكرة ما.

## التوصيات:

١. تبني الجامعات والمؤسسات التعليمية الفلسطينية اختباراً تشخيصياً لتحديد المفاهيم البديلة عند قبول الطلبة في أقسام أساليب تدريس العلوم، لوضع خطة واضحة تساعد المعلمين في تعديل هذه المفاهيم البديلة وتغييرها.

٢. حث وزارة التربية والتعليم العالي على تعريب المناهج بسبب الأثر السلبي للغة الأجنبية في نشوء المفاهيم الكيميائية البديلة.

٣. حث المعلمين على استخدام طرق واتجاهات حديثة في تدريس الكيمياء بما يتفق مع كل مرحلة.

٤. تفعيل المختبرات وإشراك الطلبة بالتجارب العلمية، والحرص على ربط الجانب النظري مع الجانب العملي واعتبارهما متكاملين.

## المصادر والمراجع:

## أولاً ـ المراجع العربية:


١. أبو غوش، سناء (١٩٩٨) "أثر العمل المخبري على اكتساب المفاهيم والتحصيل العلمي في الكيمياء للصف التاسع الأساسي في مدارس وكالة الغوث"، رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الدراسات العليا، جامعة بيرزيت. فلسطين.

٢. أبو يمن، رلى. (١٩٩٤) . "تشخيص الأخطاء المفاهيمية العلمية لدى طلبة الصف السابع في محافظة العاصمة وتأثيرها على التحصيل المدرسي لديهم في العلوم العامة". رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الدراسات العليا، الجامعة الاردنية. الأردن.

٣. آل بو حاصل، بدرية سعيد (٢٠١١) فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على المدخل المنظومي في تنمية التحصيل الدراسي وتعديل التصورات البديلة لدى طالبات كيمياء التربية للمعلمات، مجلة كلية التربية– جامعة الأزهر، ع (١٤٦) ، ج (٢) ، ١٤٣– ١٧٨.

٤. تيس، سيد علي: مراد، سمير (٢٠٠٧) تعديل تصورات بديلة حول مفاهيم بنية المادة وأثرها في أساليب تعلم طلاب العلوم في السنة الأولى من التعليم الجامعي في الجزائر، التربية (جامعة الأزهر) مصر، ع (١٣٣) ، ج (٣) ، ١٢٥– ١٧٥.

٥. الخالدي، موسى. (١٩٩٨) . "المفاهيم البديلة التي يحملها طلبة الصف الحادي عشر العلمي حول الروابط الكيمائية"، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة بير زيت، فلسطين.

٦. الخطيب، قاسم. (١٩٩٢) . "أثر استراتيجيتين للتغير المفاهيمي لبعض المفاهيم الفيزيائية لدى الطلبة في الصف الأول الثانوي العلمي"، رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الدراسات العليا، جامعة اليرموك. اربد، الأردن.

٧. الزعبي، طلال. (١٩٩٢) . "أثر مستوى البنية المفاهيمية لمعلمي العلوم في المرحلة الأساسية على استراتيجيات تدريسهم ومستوى البنية المفاهيمية لطلبتهم"، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية– عمان، الأردن.

٨. الزعبي، طلال. (٢٠٠٣) . "العلاقة بين استخدام أسلوب الخرائط المفاهيمية في تدريس مادة مناهج البحث في التربية وعلم النفس لطلبة دبلوم التربية واكتسابهم مهارات البحث العلمي وتحصيلهم لمفاهيمه". دراسات التربوية، ٣٠ (٤) ، ٣٦٩– ٣٨٥.

٩. زيتون، عايش؛ والزعبي، طلال. (١٩٨٦) . "أثر أسلوب استخدام المختبر على تنمية المهارات التفكير العلمي لدى طلبة الصف الثاني الثانوي العلمي في الأردن". المجلة التربوية، ٣ (٩) ، ٩٤– ١٢٠.

١٠. زيتون، عايش. (٢٠٠٥) . أساليب تدريس العلوم، ط٥، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان. الاردن.

١١. السعدني، عبد الرحمن؛ السيد عودة، ثناء مليجي (٢٠٠٦) . التربية العلمية مداخلها واستراتيجياتها، دار الكتاب الحديث، القاهرة.

١٢. شبر، خليل. (١٩٩٧) . "فاعلية استخدام خريطة المفاهيم كمنظم متقدم في تعلم مادة العلوم". المجلة التربوية، ١١ (٤٤) ، ١٤٣– ١٨١.

١٣. الصيفي، عبد الغني. (١٩٩٩) . "اعتقادات خاطئة لبعض المفاهيم الكيمائية عند طلبة الصف الأول الثانوي العلمي في مدارس محافظة نابلس"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

١٤. عوني جبارة، عوني (٢٠٠٠) . "تنمية المفاهيم لدى الأطفال». الرسالة، ١ (٩) ، ٢٧٣– ٢٨٣.

١٥. فرج الله، صالح. (١٩٩٨) "الأخطاء المفاهيمية في الحسابات الكيمائية والطاقة في التفاعلات الكيمائية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في محافظة البلقاء"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

١٦. قشمر، علي. (٢٠٠٢) "أثر استخدام استراتيجيات التغيير المفاهيمي على تصحيح تصورات طلبة الجامعة لبعض المفاهيم العلمية في الأحياء"، رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية البنات، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

١٧. محمد، صفاء أحمد (٢٠٠٩) . التعلم بالاكتشاف والمفاهيم العلمية في رياض الأطفال، ط١، عالم الكتب، القاهرة.

١٨. الناقة، صلاح أحمد (٢٠١١) فاعلية خرائط المعلومات في تعديل التصورات البديلة لمفاهيم الضوء لدى طلاب الصف الثامن الأساسي. مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية) ، ١٩ (٢) ص٩١– ١١٥.

١٩. الهنائي، مروة. وآخرون (٢٠٠٧) مستوى فهم طلبة كلية التربية تخصص العلوم بجامعة السلطان قابوس للمفاهيم الفلكية وتصوراتهم البديلة نحوها، رسالة الخليج العربي – السعودية (٢٨) ع (١٠٦) ١٦٧– ١٦٩.

٢٠. الوهر، محمود. (١٩٩٢) . "تغيير المفاهيم البديلة للطلبة وعلاقته نمط تعلمهم وسمات شخصيتهم واتجاهاتهم العلمية"، رسالة ماجستير غير منشور. كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية. عمان، الأردن.

٢١. ياسين، ثناء محمد أحمد (٢٠٠٧) التصورات البديلة لبعض المفاهيم العلمية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي وبعض الاستراتيجيات المقدمة لتصويبها، مجلة القراءة والمعرفة– مصر ع (٦٩) ١٤– ٤٧.

## ثانياً ـ المراجع الأجنبية:

1. *Anderson, B. (1990) . Pupils Conceptions of Mass and its Transformations (Age 12- 16) Studies, in Sciences Education, 18, pp53- 85.*
2. *Birk, J. P. & Kurtz. M. J. (1999) . Effect of Experience on Retention and Elimination of Misconceptions about Molecular Structure and Bonding. Journal of Chemical Education, 76 (1) , pp 124 – 128.*
3. *Boujaoude, S. & Barakat, H. (2003) . Students Problem Solving Strategies in Stoichiometry and their Relationships to Conceptual Understanding Learning Approaches. Electronical Journal of Science Education, 7 (3) , Pp 19- 59.*
4. *Boujaoude, S. B. (1991) . A study at the Nature of Student's Understand about Concept of Buring. Journal at Research in science Teaching, 28 (8) , pp 689- 704.*
5. *Cain, S. E. & Evans, J. M. (1990) . Sciencing and Involvement approach to Elementary Science Methanol, London Merrill Publishing Company.*
6. *Celikler, D. & Kara, F. (2011) . Determining the misconceptions of pre-service chemistry and biology about the greenhouse effect. Procedia Social and behavioral Science, 15, PP 2463- 2470.*
7. *Chou, C. Y. (2002) . Science Teachers: Understanding of Concepts in Chemistry, Proc Natl. Sci. Counc, 12 (2) , pp 23- 78.*

8. *Cliff. W. H. (2009) . Chemistry misconceptions associated with understanding calcium and phosphate homeostasis. Adv physiol Edu. 33. PP 323- 328.*
9. *Demircioglu. G; Ozmen. H. & Ayas. A. (2004) . Some Concepts Misconceptions Encountered in Chemistry. A Research on Acid and Base. Educational Science Theory and practice. 4 (1) . pp73 – 80.*
10. *Hashweh. M. (1986) . Toward and Explanation of conceptual strange. European journal of Science Education. 25 (2) . pp 229- 249.*
11. *Kenlongden. P. B. & Solomon. J. (1991) . Children›s interpretations of dissolving. International Journal of Science Education. 13 (1) . Pp59- 68.*
12. *Peterson. K. D. (1979) . Scientific Inquiry Training for High School Students. Experimental Evaluation. A model Program. Investigation in Science Education. 5. PP 76.*
13. *Sanger. M. J. & Greenbowe T. J. (1997) . Student's Misconceptions in Electrochemistry: Current Flow in Electrolyte Solutions and the Salt Bridge. Journal of Chemical Education. 74 (7) . pp 819- 823.*
14. *Solomon. J. (1984) . Prompts Cues and Discrimination: The Utilization of two Separate Knowledge Systems. European Journal of science Education. 3 pp157 – 174.*
15. *Treagust. F. D. (1988) . Development and use of Diagnostic tests to Evaluate Student's Misconceptions in science. International Journal of science Education. 10 (2) . pp 159- 169.*
16. *Usta. N. D. & Ayas. A. (2010) . Common misconceptions in nuclear chemistry unit. . Procedia Social and behavioral Science (2) . PP 1432- 1436.*
17. *Zumdahal. S. S. & Zumdahal. S. A. (2004) . Chemistry. six Edition. Hongtiton Mifflhn.*

9. References should follow rules as follows:

   (a) If the reference is a book, then it has to include the author name, book title, translator if any, publisher, place of publication, edition, publication year, page number.

   (b) If the reference is a magazine, then it has to include the author, paper title, magazine name, issue number order by last name of the author.

10. References have to be arranged in alphabetical order by last name of the author.

11. The researcher can use the APA style in documenting scientific and applied topics where he points to the author footnotes.

# Guidelines for Authors

The Journal of Al-Quds Open University For Research & Studies Publishes Original research documents and scientific studies for faculty members and researchers in Alquds Open University and other local, Arab, and International universities with special focus on topics that deal with open education. The Journal accepts papers offered to scientific conferences.

Researchers who wish to publish their papers are required to abide by the following rules:

1. Papers are accepted int both English and Arabic.
2. each paper should not exceed 32 pages or 7500 words including footnotes and references.
3. Each paper has to add new findings or extra knowledge in its field.
4. Papers have to be on a "CD" or "E-mail" accompanied by three hard copies. Nothing is returnable in either case: published or not.
5. An abstract of 100 to 150 words has to be included. The language of the abstract has to be English if the paper is in Arabic and has to be Arabic if the paper is in English.
6. The paper will be published if it is accepted by at least two revisers. The Journal will appoint the revisers who has the same degree or higher than the researcher himself.
7. The researcher should not include anything personal in his paper.
8. The owner of the published paper will receive one copy of the Journal in which his paper is published.

GENERAL SUPERVISOR PROFESSOR

*Younis Amro*

*President of the University*

# Journal Editorial Board

EDITOR - IN - CHIEF

*Hasan A. Silwadi*

*Dean of Scientific Research & Graduate Studies*

EDITORIAL BOARD

*Yaser Al. Mallah*
*Ali Odeh*
*Zeiad Barakat*
*Islam Y. Amro*
*Insaf Abbas*
*Rushdi Al - Qawasmah*
*Atieh Musleh*
*Majid Sbeih*

Journal of Al-Quds Open University
for Research & Studies

*Vol. 1 - No. 35 - February 2015*

ISSUED BY:

Deanship of Scientific Research & Graduate Studies

Al-Quds Open University

ALL CORRESPONDENCE SHOULD BE ADDRESSED TO:

***Editor - In - Chief***

**Deanship of Scientific Research & Graduate Studies**

**Al-Quds Open University**

**Al-Masyoun- Ramallah\ Palestine**

P.O. Box: 51800

Tel: +970 - 2 - 2984491

+970 - 2 - 2952508

Fax: +970 - 2 - 2984492

***Email: hsilwadi@qou.edu***

***sprgs@qou.edu***

DESIGN & PRODUCTION:

Deanship of Scientific Research & Graduate Studies

Al-Quds Open University

*© 2015 Deanship of Scientific Research & Graduate Studies. All Rights Reserved.*

Journal of
Al-Quds Open University
for Research & Studies