العدول النحوي في القرآن الكريم
إعجاز لغوي آخر

عبدالله أحمد بن أحمد الشراعي

قسم اللغة العربية - كلية الآداب - جامعة إب - اليمن

مشكلة البحث:

يخلط كثير من الدارسين بين القواعد النحوية واللغة، وقد قادهم ذلك إلى الاعتقاد بقداسة تلك القواعد، وقد يظن البعض خطأً ممن يعتقدون بقداسة تلك القواعد، أن ما خالفها من الكلام العربي إنما هو من قبيل الخطأ، لأنها في اعتقادهم قوانين صارمة، لا يمكن الخروج عنها! متناسين أمرًا في غاية الأهمية، وهو أن النحويين استنبطوا تلك القواعد من كلام العرب، بعد أن جمعوا التراكيب التي يؤدي كلٌّ منها المعنى المقصود بجلاء ووضوح ومن دون لبس، وهذا يستدعي سؤالا في غاية الأهمية، وهو: هل تلك التراكيب أحاطت بكل المعاني التي يمكن التعبير عنها في لغتنا العربية؟ أم إن المعاني متجددة، قد يستجد منها ما لم يكن متداولا لدى العرب الذين استنبط النحويون القواعد النحوية من تراكيبهم؟ لا شك في أن المعاني متجددة، وأن تجددها قد حدث في وقت مبكر وسابق لقواعد النحويين، فقد تضمنت بعض الآيات القرآنية معاني جديدة، اقتضى التعبير عنها بكل دقة ووضوح، تغييرًا في بعض الخصائص التركيبية، وذلك التغيير هو ما يعرف بالعدول النحوي. هذا فضلا عن أن هناك أمرين آخرين اقتضيا ذلك التغيير في بعض الآيات القرآنية، أحدهما الاحتراز من أن يتبادر إلى الأذهان معنى آخر يحتمله التركيب، والآخر هو أمن اللبس.

هدف البحث وأهميته:

إن هذا البحث هو محاولة لدحض الشبهات الباطلة والآراء الفاسدة، التي قد تساور بعض الأذهان، من أن في القرآن تعارضًا مع سنن العرب في كلامهم، وهو كذلك محاولة للكشف عن الأسرار الكامنة وراء العدول النحوي في القرآن الكريم، وبيان قيمته وأهميته، مما لم يتنبه له علماؤنا الأجلاء. فلقد حاول بعضهم تخريج الآيات القرآنية التي عدلت في بعض خصائصها التركيبية عن قواعدهم، لكن تخريجاتهم كانت - في أغلبها - تصب في خدمة قواعدهم، مما يكفل لها السلامة، ويحفظ لها مكانتها، حتى لو كانت تخريجاتهم تلك- وهي كذلك في أغلبها - على حساب المعنى القرآني. وقد وجد الباحث أن تلك الآيات هي في غاية الكمال والإحكام، وفي غاية الدقة، في بيان المعنى الذي سيقت له، من غير لبسٍ أو توهم. ووجد أن كل ذلك ما كان ليتحقق لو أنها خلت مما فيها من ذلك العدول. ومن ثم وجد أن العدول النحوي فيها كان إما لأداء معنى جديد، أو احترازًا من أن يتبادر إلى الأذهان معنى آخر يحتمله التركيب، أو كان لأمن اللبس. ومن هنا خرج الباحث بنتيجة في غاية الأهمية، وهي أن العدول النحوي في تلك الآيات، يعد إحدى مظاهر الإعجاز اللغوي في القرآن الكريم.

طريقة البحث:

لقد تتبع الباحث الآيات القرآنية التي عدلت عن القواعد النحوية، متتبعًا ما قاله النحويون في تخريجها من الآراء، مفندًا ما يحتاج من آرائهم إلى تفنيد، ورافضًا ما يستحق الرفض، ومتبنيًّا ما يراه صوابًا منها في بيان أسباب العدول وأهميته، رابطًا ذلك بالمعنى القرآني، مستعينًا بالسياق وعلاقته بالعدول كلما أمكنه ذلك.

خطة البحث:

وقد جاء هذا البحث مقسمًا على المباحث والمطالب الآتية:

بُدئ البحث بتأسيس نظري، تضمن معنى العدول في اللغة، وفي اصطلاح الباحث، وجاء المبحث الأول بعنوان(العدول لأداء المعنى الجديد) واشتمل على المطالب الآتية، العدول في الإعراب، العدول في المخالفة، العدول في التضام، العدول في معنى المفردة. وجاء المبحث الثاني بعنوان (العدول احترازًا من توارد المعنى الآخر الذي يحتمله التركيب) واشتمل على المطلبين الآتيين: العدول في الإعراب، العدول في المطابقة. وجاء المبحث الثالث بعنوان (العدول عن قرينة الإعراب إلى إهدارها لأمن اللبس) واشتمل على مطلبين، الأول إهدار الإعراب في الاسم، والثاني إهدار الإعراب في الفعل. وجاء المطلب الرابع بعنوان (ما قد يتوهم أن فيه عدولا). ثم ختم البحث بخاتمة، ضمنت أهم ما وصل إليه من النتائج، تلتها قائمة بأسماء المصادر والمراجع.

تأسيس نظري:

العدول في اللغة:

يقول ابن منظور: "العدل ما قام في النفوس أنه مستقيم، وهو ضد الجور"[1]. ويقول: "وفلان يعدل فلانًا، أي يساويه...وإذا مال شيء قلت عدلته، أي أقمته فاعتدل، أي استقام"[2]. ويقول: "والعدل أن تعدل الشيء عن وجهه، تقول: عدلت فلانًا عن طريقه، وعدلت الدابة إلى موضع كذا، فإذا أراد الاعوجاج نفسه، قيل: هو ينعدل أي يعوج، وانعدل عنه، وعادل: اعوج"[3]. ويقول: "وعدل عن الشيء يعدل عدلا وعدولا: حاد، وعن الطريق: جار. وعدل إليه عدولا: رجع... وعَدَلَ الطريق: مال"[4]. ويقول: "والعدول هو من قولهم: عدل عنه يعدل عدولا، إذا مال"[5]. ويقول: "وعدل الفحل عن الضِّراب فانعدل: نحاه فانتحى"[6]. ويرى ابن فارس أن "العين والدال واللام أصلان صحيحان لكنهما متقابلان كالمتضادين، أحدهما يدل على استواء، والآخر يدل على اعوجاج... يقال: هذا عدل...والعدل الحكم بالاستواء. ويقال للشيء يساوي الشيء: هو عِدْله. وعدلت بفلان فلانًا، وهو يعادله... وكل ذلك من المعادلة، وهي المساواة...فأما الأصل الآخر فيقال في الاعوجاج: عدل وانعدل أي انعرج"[7]. ويأتي العدول بمعنى الاستقامة والاستواء، فيقال: "عدلته حتى اعتدل، أي: أقمته حتى استقام واستوى"[8]. كما يكون نقيضًا للجور، "تقول: عدل في رعيته، ويوم معتدل، إذا تساوى حالا حره وبرده"[9]. ويكون بمعنى الحسن ، يقول ابن فارس: "ومن الباب: المعتدلة من النوق، وهي المتفقة الأعضاء"[10].وعلى هذا يكون العدول بمعنى الميل، والتنحي، والرجوع، والمساواة، والحسن، والاستقامة، والاستواء، وضد الظلم. وهو في أدائه هذه المعاني من ألفاظ المشترك اللفظي. كما يكون بمعنى الاعوجاج، وهو يقابل الاستقامة، فيكون بهذا من ألفاظ الأضداد.

العدول في اصطلاح الباحث:

من خلال النظر في معاني العدول في اللغة، يتضح أن ما يتعلق بموضوع البحث من تلك المعاني هو الميل، والرجوع، والمساواة، والحسن، والاستقامة، والاستواء. وذلك لأن العدول النحوي المقصود في هذه الدراسة هو الميل عن القاعدة، رجوعًا إلى المعنى المقصود، الذي لا يتحقق بمراعاتها، ليستقيم المعنى بذلك العدول، ويستوي على أكمل وجه وأحسنه، بعد أن تحققت المساواة بين التركيب ومعناه المقصود. ولا يمكن عزل النص القرآني-موطن العدول-عن سياقه، فالسياق هو إحدى القرائن، الدالة على المعنى، ولا شك في أن له دورًا بارزًا في العدول، فقد يؤدي إليه، أو يحول دونه. "وهذا الأمر يدعو إلى دراسة للنحو لا تنفك عن دلالة السياق ومعناه... وذلك بدراسة التراكيب النحوية ضمن سياقاتها النصية، بما يسمى

(نحو النص) لا نحو القاعدة، المنفصلة عن النص، وسياقها النصي"[11].

المبحث الأول: العدول لأداء المعنى الجديد:

المطلب الأول: العدول في الإعراب:

1 - العدول عن النصب على الاستثناء إلى الرفع على الوصفية:

- قال تعالى: ﴿لَوْ كَانَ فِيهِمَا آلِهَةٌ إِلاّ اللَّهُ لَفَسَدَتَا فَسُبْحَانَ اللَّهِ رَبِّ الْعَرْشِ عَمَّا يَصِفُونَ﴾[الأنبياء: 22]. في الآية وردت (إلا) وهي حرف يفيد الاستثناء، وعلى القواعد التي وضعها النحويون فإن ما بعد (إلا) فيها كان حقه النصب لأن الكلام تام موجب. غير أن الآية عدلت عن تلك القاعدة، ورفع فيها ما بعد (إلا) وهو لفظ الجلالة. وقد حاول النحويون تخريج الرفع في الآية، فذهب سيبويه والكسائي والمبرد إلى أن (إلا) ولفظ الجلالة وصف لآلهة بمعنى (غير)[12]. وهو رأي مردود إذ لا يصح أن يكون لفظ الجلالة و(إلا) معًا بمعنى (غير)؟ لأن المعنى على هذا الرأي سيكون هكذا: لو كان في السماوات والأرض آلهة غير لفسدتا. وذهب الفراء إلى أن (إلا) بمعنى (سوى)[13]. وعلى رأي الفراء يكون المعنى: لو كان في السماوات والأرض آلهة سوى الله لفسدتا. أي: لو كان فيهما آلهة ليس الله من بينهم لفسدتا، وهذا يستدعي معنى المعنى وهو عدم الفساد إن كان الله موجودًا بينهم، تعالى الله عن ذلك علوًّا كبيرًا. مما يعني أن المعنى المقصود في الآية إثبات وجود الله دون نفي التعدد والتشريك، وهو ما ليس مقصودًا في الآية، إذ المعنى المقصود فيها نفي التعدد والتشريك من جهة، وإثبات وجود الخالق من جهة أخرى، أي إثبات وجود الله وإثبات وحدانيته في آنٍ واحد. وهذان المعنيان (النفي والإثبات) لم يكونا ليتحققا لو أنه لم يرفع لفظ الجلالة بعد (إلا). لأنه لو نصب لفظ الجلالة، موافقًا بذلك القاعدة النحوية لكان المعنى "حينئذٍ: لو كان فيهما آلهة ليس فيهم الله لفسدتا، وذلك يقتضي بمفهومه أنه لو كان فيهما آلهة فيهم الله لم تفسدا وليس ذلك المراد"[14]. "يقول أبو العباس رحمه الله: لو كان معنا إلا زيدًا لغلبنا، أجود كلام وأحسنه، والدليل على جودته أنه بمنزلة النفي نحو قولك: ما جاءني أحد إلا زيد، وما جاءني إلا زيد، أنك لو قلت: لو كان معنا أحد إلا زيد لهلكنا، فزيد معك، كما قال تعالى: ﴿لَوْ كَانَ فِيهِمَا آلِهَةٌ إِلاّ اللَّهُ لَفَسَدَتَا﴾ والله تعالى فيهما"[15]. ولذلك كان العدول في الآية عن النصب على الاستثناء إلى الرفع على الوصفية، مراعاةً للمعنى المراد، وكانت أهمية العدول وقيمته متأتية من إمكانية الاستثناء، لأن (إلا) "لا يوصف بها إلا حيث يصح الاستثناء"[16] كما يرى الأشموني.

2- العدول عن النصب على المفعولية إلى الرفع على الابتداء:

- قال تعالى: ﴿وَاللَّذَانَ يَأْتِيَانِهَا مِنكُمْ فَآذُوهُمَا﴾[النساء: 16]. وقال تعالى: ﴿وَالسَّارِقُ وَالسَّارِقَةُ فَاقْطَعُواْ أَيْدِيَهُمَا جَزَاءً بِمَا كَسَبَا نَكَالاً مِّنَ اللّهِ وَاللّهُ عَزِيزٌ حَكِيمٌ﴾[المائدة: 38]. وقال تعالى: ﴿الزَّانِيَةُ وَالزَّانِي فَاجْلِدُوا كُلَّ وَاحِدٍ مِّنْهُمَا مِئَةَ جَلْدَةٍ﴾ [النور: 2].

اتفق جماعة القراء على قراءة هذه الآيات الثلاث برفع (اللذان)، (والسارق)، و(الزانية)[17]، وعلى هذا تكون هذه الآيات الثلاث قد عدلت عن القاعدة النحوية من وجهين؛ الأول: رفع الاسم المتلو بفعل أمر على الابتداء، في حين أن الأولى نصبه "لأن حد الكلام تقديم الفعل وهو فيه أوجب"[18]، بحسب ما يرى سيبويه. والثاني: الإخبار عن المبتدأ بفعل أمر مسبوق بالفاء، يقول سيبويه: "فإذا قلت: زيد فاضربه لم يستقم أن تحمله على الابتداء، ألا ترى أنك لو قلت: زيد فمنطلق لم يستقم، فهو دليل على أنه لا يجوز أن يكون مبتدأ"[19]. فما سر عدول الآيات

الثلاث عما قرره النحويون؟ وماذا قال النحويون في تخريج ذلك؟ لقد حاول النحويون تعليل الرفع في الآيات الثلاث، واختلفت آراؤهم في ذلك، فمنهم من كان همه الحفاظ على سلامة القاعدة النحوية، فجاءت تخريجاتهم منطلقةً من الشكل مغفلةً المعنى، يأتي على رأس هؤلاء سيبويه الذي يرى أن الرفع في الآيات الثلاث على تقدير: فيما فرض عليكم، وليس على أن الأمر المسبوق بالفاء هو الخبر[20]. ومنهم من نظر إلى المعنى قبل أن ينظر إلى القاعدة النحوية، فلم يهتم بالشكل، وإنما انصب اهتمامه على المعنى، ويأتي على رأس هؤلاء الفراء، إذ يقول: "وإنما تختار العرب الرفع في ﴿ والسارق والسارقة ﴾ لأنهما غير موقَّتين، فوُجِّها توجيه الجزاء كقولك: من سرق فاقطعوا يده، فـ(من) لا يكون إلا رفعًا، ولو أردت سارقًا بعينه، أو سارقة بعينها كان النصب وجه الكلام، ومثله ﴿ واللذان يأتيانها منكم فآذوهما ﴾ "[21]. إنها التفاتة موفقة من الفراء، إذ كان المعنى هو المنطلق لتفسير العدول في الآيات، وبقوله قال المبرد، واختاره الزجاج[22] وابن النحاس[23] وابن بابشاذ[24]. وذهب الرضي إلى أن الفاء دخلت على الخبر لأن المبتدأ موصول باللام[25]، ولا يخرج قوله عن مراعاة المعنى المقصود، لأن الاسم الموصول يفيد العموم. ومعنى العموم هو المعنى المقصود في الآيات الثلاث سالفة الذكر. ولم يكن سيبويه موفقًا فيما ذهب إليه، لأنه اهتم بالقاعدة النحوية، وكيفية الحفاظ عليها، وأغفل ما أراده القرآن الكريم من معنى العموم، فكل آية من الآيات الثلاث تتضمن حكمًا معينًا، وهو حكم عام ينطبق على كل من يقترف السرقة أو الزنى أو الفاحشة، وليس المقصود سارقًا بعينه، ولا سارقة بعينها، ولا زانية بعينها ولا زانيًا بعينه...إلخ. والدليل على أن سيبويه لم يكن موفقًا فيما ذهب إليه ما ذكره من الأمثلة التي سبق ذكرها، فقد أغفل أن المبتدأ فيها معين (زيد) وأنه في الآيات دال على العموم (اللذان، السارق، الزانية والزاني) ولهذا كان العدول عن النصب على المفعولية إلى الرفع على الابتداء والإخبار عنه بالأمر المسبوق بالفاء، من أجل أداء هذا المعنى، وهو معنى العموم. وهنا يرى الباحث أن قراءة عيسى بن عمر آيتي المائدة والنور بالنصب[26]، كانت مراعاةً منه للقاعدة النحوية، من دون النظر إلى المعنى المراد، ويرجح ما يراه الباحث ما قاله الزجاج، إذ يقول: "وهذه القراءة – وإن كان القارئ بها مقدمًا – لا أحب أن يقرأ بها، لأن الجماعة أولى بالاتباع، إذ كانت القراءة سنة"[27]. فالذي يفهم من كلام الزجاج أن قراءة عيسى بن عمر كانت مراعاة للقاعدة النحوية، ويستطرد الزجاج فيقول: "ودليلي أن القراءة الجيدة بالرفع في (والزانية والزاني) [هكذا بالواو] وفي (والسارق والسارقة) قوله جل ثناؤه ﴿ وَاللَّذَانَ يَأْتِيَانِهَا مِنكُمْ فَآذُوهُمَا... ﴾"[28]، يريد أن القراء اتفقوا على قراءة هذه الآية بالرفع[29]. باستثناء ابن كثير فقد قرأ (واللذيْنِّ) بالياء وتضعيف النون[30].

المطلب الثاني: العدول في المخالفة:

1- العدول عن صيغة المفرد إلى صيغة الجمع في الاسم:

- قال تعالى: ﴿ وَلَبِثُوا فِي كَهْفِهِمْ ثَلَاثَ مِائَةٍ سِنِينَ وَازْدَادُوا تِسْعًا ﴾[الكهف: 25].

في هذه الآية قراءتان، قراءة بتنوين (ثلاثمائة) والأخرى بالإضافة[31]، وعلى القراءتين فإن الآية قد عدلت عن القاعدة النحوية الخاصة بتمييز العدد، فهي على قراءة الإضافة قد عدلت باستخدام الجمع تمييزًا للعدد (ثلاثمائة)، لأن ما هو معروف وفقًا للقاعدة النحوية هو أن تميز هذا العدد إنما يكون مفردًا لا جمعًا. وهي على قراءة القطع قد عدلت عن القاعدة النحوية بتحويل التمييز من مفرد مجرور إلى جمع منصوب. ولقد حاول النحويون تعليل العدول في هذه الآية على القراءتين، فعلى قراءة القطع، وهي قراءة "أهل المدينة وأبي عمرو وعاصم"[32] ذهب الفراء إلى أن

(سنين) منصوب بالفعل؛ والتقدير: ولبثوا في كهفهم سنين ثلاثمائة، وأجاز نصبها على أنها تمييز للعدد[33]. ورفض الزجاج فيما رواه الرضي - أن يكون (سنين) تمييزًا منصوبًا، لأنه - كما يرى - لو كان كذلك لوجب أنهم لبثوا تسعمائة سنة؛ لأن سنين واحد من ثلاثمائة، وأقلها ثلاث، فالتقدير ثلاثمائة ثلاث سنين[34]. وذهب الأخفش إلى أن (سنين) بدل من ثلاث، وأجاز أن يكون بدلاً من المائة[35]. "والثاني مردود، فإنه إذا أقيم مقام مائة فسد المعنى"[36]؛ لأن المعنى سيكون: ولبثوا في كهفهم ثلاث سنين. وما قاله الأخفش قاله المبرد والعكبري[37]. وذهب النحاس إلى أن (سنين) منصوب على أنه عطف بيان على ثلاث[38]. هذا ما يخص قراءة القطع.

أما قراءة الإضافة، وهي قراءة حمزة والكسائي[39]، فقد خطأها المبرد ولم يجز مثلها إلا في الشعر[40]، وضعفها العكبري[41]. وأجاز الفراء تمييز (ثلاثمائة) بالجمع لأن "من العرب من يضع السنين في موضع السنة"[42]، وتابعه مكي والرضي، لأن ذلك إنما هو على الأصل[43]. وإذا أمعنا النظر في الآية - على قراءة القطع- فإننا سنجد أن (سنين) هي في المعنى تمييز للعدد (ثلاثمائة) فبها عرفنا أن المعدود هو السنين، لا الشهور، ولا الأسابيع، ولا الأيام، وإن قال النحويون إنها بدل أو عطف بيان، فإن ذلك لا ينفي كونها تمييزًا في المعنى. وكذلك هي على قراءة الإضافة، فهي تمييز إلا إن حكمه في رأي النحويين أن يكون مفردًا مجرورًا بالإضافة لا أن يكون جمعًا، وإذا كان الأمر كذلك، فلماذا جاء التمييز فيها جمعًا؟ إن السبب في رأي الباحث هو القصد إلى معنى التكثير، فالجمع غير المفرد، حتى وإن كان المفرد في مثل الآية يدل على ما يدل عليه الجمع، إلا إن التعبير بالجمع يكون أبلغ في الدلالة على الكثرة من التعبير بالمفرد. ومما يدل على أن العدول كان من أجل معنى التكثير أنه تعالى عطف عليه بقوله: ﴿ وازدادوا تسعًا ﴾ ولم يقل: ولبثوا في كهفهم ثلاثمائة وتسع سنين. وهناك أمر آخر وهو أن (سنين) ينسجم معنًى ولفظًا مع ما حذف فيما بعده وهو تمييز (تسعًا) ويغني عنه في الوقت نفسه. فلو كان التعبير هكذا (ثلاثمائة سنة وازدادوا تسعًا) لاحتمل أن يكون (تسعًا) مبهمًا، وذلك لاختلاف صيغة تمييزه عن تمييز ما قبله، لأن تمييز (تسعًا) لا يكون إلا جمعًا، ولا حتاج إلى ذكر المحذوف، وفي ذلك ما فيه من التطويل، فضلاً عن عدم الانسجام، كما إن الانسجام بين قوله تعالى: ﴿ ثلاثمائةٍ سنين وازدادوا تسعًا ﴾ وبين قوله تعالى - قبل ذلك في السورة نفسها: ﴿ فَضَرَبْنَا عَلَى آذَانِهِمْ فِي الْكَهْفِ سِنِينَ عَدَدًا ﴾{الكهف: 11}. جليٌّ واضح. لهذا كله كان العدول في هذه الآية للدلالة على معنى التكثير، وهو ما قد لا يتحقق إذا وافقت الآية القاعدة النحوية وجيء بالتمييز فيها مفردًا.

2- العدول عن صيغة المفرد إلى صيغة الجمع في الفعل:

- قال تعالى: ﴿ لَاهِيَةً قُلُوبُهُمْ وَأَسَرُّوا النَّجْوَى الَّذِينَ ظَلَمُوا هَلْ هَذَا إِلَّا بَشَرٌ مِثْلُكُمْ أَفَتَأْتُونَ السِّحْرَ وَأَنْتُمْ تُبْصِرُونَ ﴾{الأنبياء: 3}.

في هذه الآية عدول عن القاعدة النحوية التي تنص على وجوب إفراد الفعل المسند إلى الاسم المجموع، إذ جمع (وأسروا) مع وجود الفاعل (الذين ظلموا). لهذا حاول النحويون تخريج ذلك، فخرجوه على وجوه، أحدها أن يكون (الذين ظلموا) بدلاً من الواو[44]، والثاني أن يكون في محل جر نعتًا للناس[45]، والثالث أن يكون في موضع رفع خبرًا لمبتدأ محذوف[46]، والرابع أن يكون نصبًا على تقدير أعني[47]، والخامس أن يكون مبتدأ مؤخرًا والجملة الفعلية قبله الخبر[48] أو أن يكون الخبر محذوفًا والتقدير: يقولون هل هذا[49]، والسادس أن يكون على لغة: أكلوني البراغيث[50]، أي أن يكون (الذين) فاعلاً، والواو

علامة للجمع. ولا يعنينا- هنا - أي التخريجات نختار، أو أيها الأرجح؟ إنما الذي يعنينا هو معرفة سبب العدول، فلماذا لم يفرد الفعل، أي لماذا لم يقل: وأسر النجوى الذين ظلموا؟ مادام (الذين) على كل التأويلات فاعلاً في المعنى، وإن لم يكن فاعلاً نحويًا؟ إذا أردنا أن نعرف الإجابة، فلننظر إلى سياق الآية، يقول تعالى: ﴿ٱقۡتَرَبَ لِلنَّاسِ حِسَابُهُمۡ وَهُمۡ فِي غَفۡلَةٖ مُّعۡرِضُونَ ۝١ مَا يَأۡتِيهِم مِّن ذِكۡرٖ مِّن رَّبِّهِم مُّحۡدَثٍ إِلَّا ٱسۡتَمَعُوهُ وَهُمۡ يَلۡعَبُونَ ۝٢ لَاهِيَةٗ قُلُوبُهُمۡۗ وَأَسَرُّواْ ٱلنَّجۡوَى ٱلَّذِينَ ظَلَمُواْ هَلۡ هَٰذَآ إِلَّا بَشَرٞ مِّثۡلُكُمۡۖ أَفَتَأۡتُونَ ٱلسِّحۡرَ وَأَنتُمۡ تُبۡصِرُونَ ۝٣﴾{الأنبياء: 1 -3} فهل المقصود بـ(الناس) في الآيات كل الناس؟ لا يظن الباحث ذلك، لأن فيها إخبارًا عن الناس بأنهم في غفلةٍ معرضون، وأنهم يستمعون الذكر وهم يلعبون وقلوبهم لاهية. وهذا لا ينطبق على الناس كلهم ومن ثم لا يتطابق مع الواقع، فقد آمن من الناس من آمن وقدم أروع الأمثلة في الدفاع عن إيمانه. هذا إذا قلنا إن المقصود بالناس الذين كانوا موجودين أثناء نزول الآيات. فإن قلنا إن المقصود الناس إلى يوم القيامة، فإن ما قيل من عدم مطابقة للواقع ينطبق على هذا المعنى أيضًا، لأن منهم المؤمنين المخلصين في كل زمان. لكنَّ كلمة (الناس) في الآيات لم تقيد، ولم تخصص، إنما هي مطلقة تفيد العموم، فيتوهم التناقض بينها وبين الواقع.

هنا يأتي العدول في قوله تعالى: ﴿ وأسروا النجوى ﴾، ليزيل ذلك التوهم، ويزيل معنى العموم، وليخصص المعنى المقصود بـ(الناس) فليس الناس المذكورون بما وصفوا سوى هؤلاء الذين ظلموا، وليس المقصود الناس كلهم، فالواو في (وأسروا) أفادت هذا الربط المعنوي بين (الذين ظلموا) وبين (الناس) المتقدم الذكر، فـ(الذين ظلموا) بدل مفسر للواو، التي هي ضمير الناس والبدل من ضمير الشيء هو بالأحرى بدل من ذلك الشيء. ولو أن الآية وافقت قواعد النحويين وأفرد فيها الفعل، لكان هناك انقطاع معنوي بين الناس، وبين من أسر النجوى وهم الذين ظلموا، ولكانت المغايرة بينهما قائمة، ولَمَا كان (الذين ظلموا) تفسيرًا للناس، ولأفادت (الناس) حينها معنى العموم، وهو ما ليس مقصودًا في الآيات لعدم تطابقه مع الواقع، وقول الله عز وجل لا يكون كذلك، تعالى الله عن ذلك علوًا كبيرًا. لهذا كله كان العدول عن القاعدة النحوية، فأسند الفعل إلى الضمير مع وجود الفاعل مجموعًا، وأصبح الفاعل في المعنى بدلاً من ذلك الضمير في التركيب النحوي. ومثل هذه الآية قوله تعالى: ﴿ وَحَسِبُوا أَلَّا تَكُونَ فِتْنَةٌ فَعَمُوا وَصَمُّوا ثُمَّ تَابَ اللَّهُ عَلَيْهِمْ ثُمَّ عَمُوا وَصَمُّوا كَثِيرٌ مِنْهُمْ وَاللَّهُ بَصِيرٌ بِمَا يَعْمَلُونَ ﴾{المائدة: 71}، فقد جمع الفعل المسند إلى الظاهر المجموع ﴿ ثُمَّ عَمُواْ وَصَمُّواْ كَثِيرٌ مِّنْهُمْ ﴾ ولم يفرده لأن السياق يقتضي ذلك، فالسياق إخبار عن بني إسرائيل، يقول تعالى ﴿ لَقَدْ أَخَذْنَا مِيثَاقَ بَنِي إِسْرَائِيلَ وَأَرْسَلْنَا إِلَيْهِمْ رُسُلًا كُلَّمَا جَاءَهُمْ رَسُولٌ بِمَا لَا تَهْوَى أَنْفُسُهُمْ فَرِيقًا كَذَّبُوا وَفَرِيقًا يَقْتُلُونَ (70) وَحَسِبُوا أَلَّا تَكُونَ فِتْنَةٌ فَعَمُوا وَصَمُّوا ثُمَّ تَابَ اللَّهُ عَلَيْهِمْ ثُمَّ عَمُوا وَصَمُّوا كَثِيرٌ مِنْهُمْ وَاللَّهُ بَصِيرٌ بِمَا يَعْمَلُونَ ﴾{المائدة: 70 -71}. فأخبر عنهم بأنهم كذبوا فريقًا من الرسل، وأنهم قتلوا فريقًا، وأنهم حسبوا ألا تكون فتنة، وأنهم كلهم عموا وصموا في المرة الأولى، وأن الله تاب عليهم، ثم أخبر عنهم أن كثيرًا منهم عموا وصموا في المرة الثانية، ولم يرد الإخبار عن الكثير منهم أنهم عموا وصموا، ولو كان ذلك هو المقصود لأفرد الفعل، ولكن لأنه لا ينسجم مع السياق عدل عنه إلى صيغة الجمع، فأسند الفعل إلى بني إسرائيل كما هو الحال فيما سبق، ثم أبدل (كثير) من (الواو) ليبين أنهم في المرة الثانية لم يعموا ويصموا كلهم وأن ذلك كان من كثير منهم، وليس منهم كلهم كما كان في المرة الأولى.

المطلب الثالث: العدول في التضام:

قال تعالى: ﴿ وَمِنَ النَّاسِ مَنْ يَعْبُدُ اللَّهَ عَلَى حَرْفٍ فَإِنْ أَصَابَهُ خَيْرٌ اطْمَأَنَّ بِهِ وَإِنْ أَصَابَتْهُ فِتْنَةٌ انْقَلَبَ عَلَى وَجْهِهِ خَسِرَ الدُّنْيَا وَالْآخِرَةَ ذَلِكَ هُوَ الْخُسْرَانُ الْمُبِينُ (11) يَدْعُو مِنْ دُونِ اللَّهِ مَا لَا يَضُرُّهُ وَمَا لَا يَنْفَعُهُ ذَلِكَ هُوَ الضَّلَالُ الْبَعِيدُ (12) يَدْعُو لَمَنْ ضَرُّهُ أَقْرَبُ مِنْ نَفْعِهِ لَبِئْسَ الْمَوْلَى وَلَبِئْسَ الْعَشِيرُ ﴾[الحج: 11 -13].

ففي (يدعو لمن ضره) عدول عن القاعدة النحوية التي تنص على عدم جواز دخول اللام على المفعول به، إلا إذا كان الفعل من أفعال القلوب، و(يدعو) ليس من أفعال القلوب، وقد دخلت اللام على مفعوله، فما سبب ذلك؟ وماذا قال النحويون في هذا العدول؟ كالعادة فإن النحويين كان همهم هو سلامة القاعدة النحوية لا غير، ولهذا سنرى أن تخريجاتهم وتفسيراتهم – في أغلبها – لم تراع المعنى، فمنهم من ذهب إلى أن (يدعو) بمعنى يقول، وأن (لمن) مبتدأ خبره محذوف تقديره إلهه[51]، ولا ندري على هذا الرأي كيف نفسر (يدعو) الأولى، وكيف نفسر الاختلاف في التعبيرين بين (ما) في الأولى و(من) في الثانية؟ ومنهم من ذهب إلى أن (يدعو) يشبه أفعال القلوب، فعلق باللام وكأنه قال يظن أو يزعم[52]. ومنهم من يرى أن مفعول (يدعو) مضمر فيه والتقدير ذلك هو الضلال البعيد يدعوه[53]. ومنهم من يرى أن مفعول (يدعو) محذوف والتقدير يدعو إلهًا لمن ضره[54]. ومنهم من ذهب إلى أن مفعوله مقدم عليه وهو (ذلك) والمعنى: الذي هو الضلال البعيد يدعو[55]. ومنهم من ذهب إلى أن (يدعو) توكيد لـ(يدعو) الأولى[56]، فيكون ما بعده مبتدأ ونسي صاحب هذا الرأي الفرق بين معموليهما، فـ(ما) لغير العاقل و(من) للعاقل، ونسي ما سيترتب على قوله هذا من تناقض بين (يدعو ما لا يضره وما لا ينفعه) وبين (يدعو لمن ضره أقرب من نفعه) والملاحظ في هذه الآراء أنها لم تراع المعنى، ولم تراع السياق، وإنما راعت القاعدة النحوية. ومن النحويين من ذهب إلى أن اللام في غير موضعها والتقدير: يدعو من لضره[57]، وأنه جاز تقديمها "لأن (من) حرف لا يتبين فيه الإعراب... وذكر عن العرب أنهم قالوا: عندي لما غيره خير منه، فحالوا باللام دون الرافع"[58]، أو أنه جاز لـ"أن اللام لليمين والتوكيد فحقها في أن تكون في أول الكلام فقدمت لتجعل في حقها"[59]. وهذا الرأي الأخير هو الأقرب في مراعاة المعنى من غيره، وأما ما ذكر قبله من آراء فلم يكن لها من حاجة، لولا الحرص على سلامة القواعد النحوية. وأما ما يراه الباحث فهو أن الآية قد عدلت عن القاعدة النحوية لأمر معنوي، فأدت بألفاظها وفقًا للترتيب الذي جاءت عليه المعنى المقصود، فاللام دخلت على المفعول به لأن المعنى توكيد أن المدعو ضره أقرب من نفعه، وليس القصد توكيد أن ضر المدعو أقرب من نفعه. لهذا عدلت الآية عما قرر النحويون مراعاةً وقصدًا لهذا المعنى.

المطلب الرابع: العدول في معنى المفردة:

- قال تعالى: هَيْهَاتَ هَيْهَاتَ لِمَا تُوعَدُونَ ﴾{المؤمنون: 36}.

من المعروف في النحو العربي أن (هيهات) اسم فعل ماض بمعنى (بَعُدَ)، غير أن الآية تقول غير ذلك، إذ لو كان (هيهات) بمعنى (بَعُدَ) لما اقترن الفاعل باللام، لأنك لا تقول: قام لمحمد أو كتب لعلي، وأنت تريد: قام محمد وكتب علي، ولا تجد مثل ذلك في كلام العرب. غير أن النحويين يرون أن (هيهات) في الآية اسم فعل ماض بمعنى (بَعُدَ)، وقد حاولوا تخريج دخول اللام على الفاعل، فمنهم من ذهب إلى أنها زائدة[60]. ومنهم من قال: الفاعل مضمر "تقديره بعد التصديق لما توعدون، أو الصحة، أو الوقوع، أو نحو ذلك"[61]. "وقيل: الفاعل ضمير مستتر راجع إلى البعث، أو الإخراج، فاللام للتبيين"[62]. وحاول الرضي التوفيق بين الآية وبين القاعدة النحوية، فذهب إلى

أن (هيهات) فيها "بمنزلة (بُعْدًا لما توعدون) استعمالاً، وأما في المعنى فـ(هيهات) اسم فعل"[63]. وإنما ذهب هؤلاء النحويون إلى أن (هيهات) اسم فعل لأنه مبني[64]، وهذا ليس بحجة لأن من العرب من ينونه[65]، كما إن من النحويين من يجيز أن يكون ظرفًا غير متمكن لأنه مبهم، ولأنه بمنزلة الأصوات[66]. فلماذا إذًا هذه التأويلات؟ ولماذا تحميل النص القرآني ما لا يحتمل من تقدير ما ليس موجودًا؟ وتقديره يبعد الآية عن المعنى الذي تقصده؟ لم يكن ذلك إلا من أجل سلامة القاعدة النحوية، حتى لو كان ذلك على حساب المعنى القرآني! فلماذا إذًا عدلت الآية عن قاعدة النحويين؟ بمعنى آخر: لماذا لم تكن الآية هكذا: هيهات هيهات ما توعدون؟ ولماذا جاءت بصيغتها التي هي عليها؟ إن الله عز وجل في هذه الآية يذكر على لسان الكفار مقولتهم في البعث، فهم منكرون له وجاحدون به، ويرونه في عداد المستحيل، وسياق الآية يؤكد ذلك ﴿وَلَئِنْ أَطَعْتُمْ بَشَرًا مِثْلَكُمْ إِنَّكُمْ إِذًا لَخَاسِرُونَ (34) أَيَعِدُكُمْ أَنَّكُمْ إِذَا مِتُّمْ وَكُنْتُمْ تُرَابًا وَعِظَامًا أَنَّكُمْ مُخْرَجُونَ (35) هَيْهَاتَ هَيْهَاتَ لِمَا تُوعَدُونَ (36) إِنْ هِيَ إِلَّا حَيَاتُنَا الدُّنْيَا نَمُوتُ وَنَحْيَا وَمَا نَحْنُ بِمَبْعُوثِينَ﴾{المؤمنون: 34-37}. لهذا عدل عن قاعدة النحويين، وأدخل اللام على الفاعل، أو بالأصح على ما كان فاعلاً، فتحول معنى(هيهات) من الفعلية إلى الاسمية بدخول تلك اللام، مراعاةً لمعنى الاستحالة المقصود من قبل الكافرين، ولو أن الآية القرآنية- هنا -راعت القاعدة النحوية وجاءت هكذا: هيهات هيهات ما توعدون، لكان المعنى أنهم يقولون: بَعُدَ بَعُدَ الذي توعدون. وهذا لا يعني جحودًا وإنكارًا وكفرًا، إنما يعني إيمانهم بحدوثه، غير أنهم يرون حدوثه بعد زمنٍ بعيد، هكذا يفهم من هذه الصياغة، الأمر الذي يخرج الآية عن سياقها ويؤدي إلى خلخلة النظم القرآني، لأن المراد ليس هذا، وإنما المراد الإخبار على لسان الكفار بالكفر بالبعث، فكان العدول لهذا السبب، فجاءت الآية بصيغتها التي هي عليها لتدل على إيمانهم باستحالة حدوث البعث وليس ببعد زمن حدوثه. ولهذا تحول (هيهات) من كونه اسم فعل إلى كونه اسمًا في موضع رفع بالابتداء، والمعنى البعد البعد لما توعدون[67]، أو مصدرًا منصوبًا والتقدير: بعدًا بعدًا لما توعدون[68]، أو ظرفًا والمعنى في البعد[69].

المبحث الثاني: العدول احترازًا من تبادر المعنى الآخر الذي يحتمله التركيب:

المطلب الأول: العدول في الإعراب:

1- العدول عن الرفع على الابتداء إلى النصب على المفعولية:

- قال تعالى ﴿إِنَّا كُلَّ شَيْءٍ خَلَقْنَاهُ بِقَدَرٍ﴾ {القمر: 49}.

هذه الآية من شواهد باب الاشتغال فـ(كل) منصوب بفعل يفسره ما بعده، والتقدير: إنا خلقنا كل شيءٍ خلقناه بقدر، وقد أجمع القراء على نصب (كل) وقيل إن هناك من قرأ بالرفع[70]. ورفع (كل) في الآية وفقًا لرأي البصريين هو الأولى[71]؛ لأن ما قبل الاسم المشتغل عنه "إنما هو اسم قد عمل فيه عامل، ثم ابتدئ بعده، والكلام في موضع خبره"[72]. يقول ابن جني - متحدثًا عن قراءة الرفع في الآية: "الرفع - هنا أقوى من النصب، وإن كانت الجماعة على النصب، وذلك أنه من مواضع الابتداء، فهو كقولك: زيد ضربته، وهو مذهب صاحب الكتاب والجماعة"[73]. و"قال السيرافي ما ملخصه: فإن قال قائل: قد زعمتم أن نحو: إني زيدٌ كلمته، الاختيار فيه الرفع لأنه جملة في موضع الخبر، فلم اختير النصب في ﴿إنا كل شيءٍ خلقناه بقدر﴾ وكلام الله تعالى أولى بالاختيار؟ فالجواب أن في النصب ها هنا دلالة على معنًى ليس في الرفع، فإن التقدير على النصب: إنا خلقنا كل شيء خلقناه بقدر. فهو يوجب العموم، وإذا رفع فليس فيه

عموم، إذ يجوز أن يكون (خلقناه) نعتًا لشيء، وبقدر خبرًا لكل، ولا يكون فيه دلالة على خلق الأشياء كلها، بل إنما يدل على أن ما خلقه منها خلقه بقدر"[74]. وقد تابع بعض النحويين السيرافي فيما ذهب إليه[75]. وزاد بعضهم في توضيح رأي السيرافي أن إفادة العموم الناجمة عن نصب(كل)، فيها"رد على من أنكر خلق الأفعال"[76]. وقد رد الرضي هذا التعليل، لأن معنى الآية بنصب (كل) وبرفعها- في رأيه - واحد، إذ يقول: "إن معنى كل شيء خلقناه بقدر على أن (خلقناه) هو الخبر: كل مخلوق مخلوقٌ بقدر، وعلى أن (خلقناه) صفة: كل شيء مخلوق كائن بقدر، والمعنيان واحد، إذ لفظ كل شيء في الآية مختص بالمخلوقات سواء كان (خلقناه) صفة له أو خبرًا، وليس مع التقدير الأول أعم منه مع التقدير الثاني"[77]. فإذا كان الأمر على ما ذكر الرضي - وهو كذلك - فما سر عدول الآية عن الاختيار -وهو الرفع- وفقًا للرأي البصري إلى النصب؟ يرى الباحث أن هناك سببًا آخر لم يلتفت إليه النحويون- بحسب علمه - وهو سبب معنوي، إذ لو رفع (كل) لتوهم معنًى آخر يحتمله التركيب حينها، وهو أن الله تعالى يخبر عن نفسه بأنه كل شيء خلقه بقدر، تعالى الله عن ذلك علوًا كبيرًا، لأن الحرف الناسخ (إنَّ) قد دخل على ضمير المتكلم وهو الله سبحانه وتعالى، إلا أنه جاء بصيغة الجمع للتعظيم، وهو يتطلب الخبر، فلو كان (كل) مرفوعًا لتوهم أنه الخبر، ولتجسدت حينها فكرة الحلول والاتحاد تنزه الله عن ذلك، وتعالى علوًا كبيرًا. فهذا هو السبب الذي نُصبت لأجله كلمة (كل) وجعل جماعة القراء لا يقرؤون هذه الآية إلا بالنصب وهو سبب يستحق أن يعدل من أجله في الآية عن الرفع الذي هو الأولى بحسب رأي البصريين، إلى غيره، وهو النصب، لأن المعنى هو الأصل والألفاظ والتراكيب خدمٌ له.

2- العدول عن النصب عطفًا على اللفظ إلى الرفع عطفًا على الموضع:

- قال تعالى: ﴿وَأَذَانٌ مِّنَ اللّهِ وَرَسُولِهِ إِلَى النَّاسِ يَوْمَ الْحَجِّ الأَكْبَرِ أَنَّ اللّهَ بَرِيءٌ مِّنَ الْمُشْرِكِينَ وَرَسُولُهُ﴾{التوبة3}.

في هذه الآية ثلاث قراءات، برفع (ورسوله)، وهي المثبتة في الرسم العثماني، وقرأها عيسى بن عمر بالنصب[78]، وابن أبي إسحاق[79]، وقد وصفت هذه القراءة بالشذوذ[80]. وقرئت بالجر، وهذه القراءة موصوفة أيضًا بالشذوذ[81]. أما قراءة النصب فعلى العطف على لفظ اسم (أنَّ)[82]، وأما قراءة الجر، فـ "على القسم، ولا يكون عطفًا على (المشركين) لأنه يؤدي إلى الكفر"[83]. وأما قراءة الرفع ففيها وجهان، الأول العطف على موضع اسم (أنَّ) وهذا ما استحسنه سيبويه والمبرد[84]؛ "لأن (إنَّ) دخلت على ما لو لم تدخل عليه لكان مبتدأ، ولم تغير المعنى بدخولها"[85]. فـ"معنى إن زيدًا منطلق، زيد منطلق، و(إنَّ) دخلت توكيدًا"[86]. لكن ما يؤخذ على سيبويه والمبرد أنهما قد خلطا بين (إنَّ) و(أنَّ)، فما قالاه ينطبق على (إنَّ) ولا ينطبق على (أنَّ) "لأن (أنَّ) المفتوحة قد غيرت معنى الابتداء، إذ هي وما بعدها مصدر، فليست هي كالمكسورة التي لا تدل على غير التأكيد، فلا يغير معنى الابتداء دخولها"[87]. والوجه الثاني أن يكون (ورسوله) معطوفًا على المضمر في (بريء) وهو ضعيف- في رأي بعضهم – لعدم توكيد الضمير[88]. ويرى النحاس أن هذا الوجه حسن "لأنه قد طال الكلام"[89]. "وقد أجازه كثير منهم في هذا الموضع وإن لم يؤكده، لأن المجرور يقوم مقام التوكيد"[90]. وهناك وجه ثالث للرفع وهو أنه "ارتفع على الابتداء، والخبر محذوف، أي: ورسوله بريء أيضًا من المشركين، فحذف لدلالة الأول عليه"[91]. والذي يعنينا هنا هو قراءة الرفع، لأنها هي التي عدلت عن القاعدة النحوية على رأي الأغلبية، وأما على قراءة الجر، فلا

إشكال فيها نحويًا، إنما الإشكال فيها من حيث المعنى، ولهذا وصفت بالشذوذ، وكذلك الأمر في قراءة النصب فهي موافقة للقاعدة النحوية. فلماذا إذًا العدول من النصب إلى الرفع، في قراءة من قرأ بالرفع؟ الجواب: لأن قراءة النصب لا يؤمن فيها اللبس، إذ قد يتبادر إلى الذهن أن (ورسوله) نصب عطفًا على محل (المشركين) فهو في الأصل مفعول به، وإنما تعدى إليه الفعل بحرف الجر فجر، فيكون المعنى - حينئذٍ - أن الله بريء من المشركين وبريء من رسوله، وهو نفسه معنى الآية على قراءة الجر، وهو باطل ويتنافى مع مطلع الآية (وَأَذَانٌ مِّنَ اللّهِ وَرَسُولِهِ) لهذا السبب جاءت قراءة الرفع، لأن المعنى المقصود من خلالها واضح، ولا يحتمل الأمر غيره، وهو أن الله ورسوله بريئان من المشركين، وهكذا يتضح سبب العدول عن القاعدة النحوية، من النصب عطفًا على لفظ اسم (أنَّ) إلى الرفع عطفًا على موضعه مع عدم جواز ذلك على رأي الأغلبية، لأن موضعه هنا لم يعد الابتداء. وإن قال قائل: الرفع هنا على الابتداء وليس عطفًا على موضع اسم (أنَّ) فيقال: قد حصل العدول عن النصب إلى الرفع، احترازًا من اللبس الذي يحتمله النصب، سواء أكان الرفع عطفًا على الموضع أم على الابتداء، لأن الأولى في الآية بحسب القاعدة النحوية النصب وليس الرفع.

المطلب الثاني: العدول في المطابقة:

- العدول عن التأنيث إلى التذكير:

- قال تعالى: ﴿وَلاَ تُفْسِدُواْ فِي الأَرْضِ بَعْدَ إِصْلاَحِهَا وَادْعُوهُ خَوْفًا وَطَمَعًا إِنَّ رَحْمَتَ اللّهِ قَرِيبٌ مِّنَ الْمُحْسِنِينَ﴾{الأعراف: 56}.

ورد في الآية لفظ (قريب) مذكرًا، وكان حقه أن يؤنث، لأنه خبر للرحمة، والخبر يشترط فيه بحسب القاعدة النحوية أن يطابق المخبر عنه تذكيرًا وتأنيثًا. فلماذا عدلت الآية القرآنية عن هذا الشرط، وورد خبر المؤنث فيها مذكرًا؟ لقد حاول النحويون تفسير هذا الأمر، فمنهم من قال: لأن الرحمة بمعنى المطر[92]، ومنهم من ذهب إلى أنها بمعنى العفو والغفران[93]. ويرد هذا القول سياق الآية، الذي يدل على أن معنى الرحمة أوسع من المطر ومن العفو والغفران، وأن دلالتها مفتوحة لاستيعاب كل ما هو خير، ولهذا السبب يمكن إرجاع رسم التاء فيها مفتوحة، لتناسب هذا الفضاء المفتوح من الدلالة على كل ما هو خير. وأجاز الأخفش أن يكون تذكير (قريب) في الآية من باب قول العرب: ريح خريق، وملحفة جديد، كما أجاز أن يكون من باب قولهم:

فلا مزنة ودقت ودقها ولا أرض أبقل إبقالها[94].

ويحكى عن الفراء أنه ذهب إلى "أنهم التزموا التذكير في (قريب) إذا لم يُرَدْ قرب النسب قصدًا للفرق"[95]. "ومذهب أبي عبيدة أن تذكير (قريب) على تذكير المكان. قال علي بن سليمان: هذا خطأ، ولو كان كما قال لكان (قريب) منصوبًا في القرآن، كما تقول: إن زيدًا قريبًا منك"[96]. وحمله الرضي على (فعيل) التي بمعنى (مفعول) لشبهه به من حيث اللفظ[97]. والذي يراه الباحث أن سبب العدول في الآية عن تأنيث (قريب) إلى تذكيرها معنوي صرف، فـ(قريب) في الآية ليست كما يرى النحويون إخبارًا عن الرحمة مفردة، إنما هي إخبار عن رحمة الله، ولو أن الآية راعت قواعد النحويين، وأنثت لفظ (قريب) لتبادر إلى الذهن أن الرحمة هي القريب من دون الله سبحانه وتعالى. ولإزالة هذا المعنى عدلت الآية عن قاعدة المطابقة، وذكَّرت ما حقه التأنيث ليكون خبرًا للمضاف والمضاف إليه على السواء، مراعاةً للمعنى المراد، وإزالة لما قد يلتبس من معنى آخر، وهو قرب الرحمة فحسب.

المبحث الثالث: العدول عن قرينة الإعراب إلى إهدارها لأمن اللبس:

المطلب الأول: إهدار الإعراب في الاسم:

1- إهدار علامة الرفع:

- قال تعالى: ﴿لَّيْسَ الْبِرَّ أَن تُوَلُّواْ وُجُوهَكُمْ قِبَلَ الْمَشْرِقِ وَالْمَغْرِبِ وَلَكِنَّ الْبِرَّ مَنْ آمَنَ بِاللّهِ وَالْيَوْمِ الآخِرِ وَالْمَلآئِكَةِ وَالْكِتَابِ وَالنَّبِيِّينَ وَآتَى الْمَالَ عَلَى حُبِّهِ ذَوِي الْقُرْبَى وَالْيَتَامَى وَالْمَسَاكِينَ وَابْنَ السَّبِيلِ وَالسَّآئِلِينَ وَفِي الرِّقَابِ وَأَقَامَ الصَّلاةَ وَآتَى الزَّكَاةَ وَالْمُوفُونَ بِعَهْدِهِمْ إِذَا عَاهَدُواْ وَالصَّابِرِينَ فِي الْبَأْسَاء والضَّرَّاء وَحِينَ الْبَأْسِ أُولَئِكَ الَّذِينَ صَدَقُوا وَأُولَئِكَ هُمُ الْمُتَّقُونَ﴾{البقرة: 177}.

- وقال تعالى: ﴿لَّكِنِ الرَّاسِخُونَ فِي الْعِلْمِ مِنْهُمْ وَالْمُؤْمِنُونَ يُؤْمِنُونَ بِمَا أُنزِلَ إِلَيكَ وَمَا أُنزِلَ مِن قَبْلِكَ وَالْمُقِيمِينَ الصَّلاَةَ وَالْمُؤْتُونَ الزَّكَاةَ وَالْمُؤْمِنُونَ بِاللّهِ وَالْيَوْمِ الآخِرِ أُوْلَئِكَ سَنُؤْتِيهِمْ أَجْرًا عَظِيمًا﴾ {النساء: 62}.

يمكن للباحث - بناء على أمن اللبس - أن يفسر عدم رفع(والصابرين)، وكذلك (والمقيمين)في الآيتين السابقتين، فإن العدول عن الرفع بإهدار علامته، كان بسبب أمن اللبس، فالمعنى هو العطف على ما قبله، والرفع وعدمه لا يغيران من المعنى شيئًا[98]. وإهدار قرينة الإعراب لأمن اللبس، لا يخرج عن سنن العرب في لغتهم، فقد روي عنهم "قولهم: هذا جحر ضبٍ خربٍ"[99] بجر(خربٍ)على المجاورة، مع أنه صفة لـ (جحر)، فكان حقه أن يرفع مثله. لكنهم أهدروا الإعراب بسبب أمن اللبس. كما يروى عنهم قولهم: خرق الثوب المسمار، برفع الثوب ونصب المسمار، اعتمادًا "على القرينة المعنوية؛ وهي الإسناد، وأهملوا الحركة إذ لا يصح أن يسند الخرق إلى الثوب، وإنما يسند إلى المسمار، فعلم أيهما فاعل وأيهما مفعول"[100].

2. إهدار علامة النصب:

أ- قال تعالى: ﴿إِنَّ الَّذِينَ آمَنُواْ وَالَّذِينَ هَادُواْ وَالصَّابِئُونَ وَالنَّصَارَى مَنْ آمَنَ بِاللّهِ وَالْيَوْمِ الآخِرِ وعَمِلَ صَالِحًا فَلاَ خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلاَ هُمْ يَحْزَنُونَ﴾{المائدة: 69}.

ما قيل في إهدار قرينة الإعراب، وهي علامة الرفع في (والصابرين، والمقيمين) في الآيتين سالفتي الذكر، من جهة أمن اللبس ينطبق على (والصابئون) في هذه الآية، إذ أهدرت فيها قرينة الإعراب، وهي علامة النصب، لأمن اللبس، إذ لم يعد للإعراب فيها أهميته المتمثلة ببيان المعنى من خلاله وحده، فلا يتضح المعنى إلا به، أو يتغير المعنى بإهداره، فمعنى العطف باقٍ كما هو، ولم يحدث فيه ترك الإعراب شيئًا، لـ"أن قرينة التبعية التي تحققت بوضوح التعاطف قد أغنت عن العلامة الإعرابية"[101]. هذا فضلا عن أن هناك انسجامًا صوتيًّا بين (آمنوا، هادوا) وبين (الصابئون). وقد يكون هذا الأمر سببًا ثانويًّا للعدول هنا، إذ إن فيه مراعاة لذلك الانسجام، والذي يرجح مراعاة الانسجام الصوتي هنا أن العطف في سورة البقرة، في قوله تعالى:﴿إِنَّ الَّذِينَ آمَنُواْ وَالَّذِينَ هَادُواْ وَالنَّصَارَى وَالصَّابِئِينَ مَنْ آمَنَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الآخِرِ وَعَمِلَ صَالِحًا فَلَهُمْ أَجْرُهُمْ عِندَ رَبِّهِمْ وَلاَ خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلاَ هُمْ يَحْزَنُونَ﴾ {البقرة: 62} لم يكن بالرفع إنما كان بالنصب وفقًا للقاعدة النحوية، وذلك لتقدم (والنصارى) على (والصابئين) هنا، مما لا يجعل للانسجام قيمة، بينما في سورة المائدة كان (والصابئون) مقدمًا على (والنصارى) فروعي التماثل الصوتي للقرب وعدم الفصل، فضلا عن أمن اللبس. وقد يقول قائل: فلماذا لم يرفع (والصابئين) في سورة الحج في قوله تعالى: ﴿إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَالَّذِينَ هَادُوا وَالصَّابِئِينَ وَالنَّصَارَى وَالْمَجُوسَ وَالَّذِينَ أَشْرَكُوا إِنَّ اللَّهَ يَفْصِلُ بَيْنَهُمْ يَوْمَ الْقِيَامَةِ إِنَّ اللَّهَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ شَهِيدٌ﴾{الحج: 17}،

فأقول: إن ذلك جاء موافقًا للأصل، وهو الأولى، ولا يحتاج إلى تخريج أو تفسير، إنما يحتاج إلى ذلك حيث يكون العدول.

ب- قال تعالى: ﴿ إِنْ هذانِ لَسَاحِرَانِ ﴾ {طه: 63}.

وفي هذه الآية - أيضًا - يمكن للباحث أن يفسر قراءة من قرأها بتشديد (إنَّ) ورفع هذان[102].فيرى أن سبب العدول فيها بإهدار النصب، هو أمن اللبس من جهة، والانسجام الصوتي من جهة أخرى بين فتح (إنَّ) وفتح الذال ومدها في (هذان)، فضلاً عن أن الإتيان بالمثنى في كل حال بالألف، هي لغة لبني الحارث بن كعب، وكنانة[103].

المطلب الثاني: إهدار الإعراب في الفعل:

أ- إهدار الرفع:

- قال تعالى: ﴿ قَالُوا يَا أَبَانَا مَا لَكَ لَا تَأْمَنَّا عَلَى يُوسُفَ وَإِنَّا لَهُ لَنَاصِحُونَ ﴾{يوسف: 11}.

هذه الآية من الآيات التي تدخل ضمن أمن اللبس، فإن "قوله (تأمنا) فعل مضارع يستحق الرفع ... ولكن إعراب الفعل بالرفع كان موضع ترخص، فلم تظهر الضمة على آخره لما عرض للكلمة من إدغام النونين إحداهما في الأخرى. ولكن اللبس مأمون بقرينة السياق، لأن عبارة (ما لك) دون الوقوف عليها حالت بين (لا تأمنا) وبين أن تكون نهيًا، هذا من جهة، ومن جهة أخرى لا يصح في الأذهان أن ينهى الأبناء أباهم عن أن يأمنهم، إذ لو فعلوا، لكان ذلك منهم إقرارًا بسوء النية. فلم يبق إلا أن تكون (لا) نافية، والفعل مرفوعًا، واللبس مأمونًا" [104].

من هذا - أيضًا- قوله تعالى: ﴿ قَالَ مَا مَكَّنِّي فِيهِ رَبِّي خَيْرٌ فَأَعِينُونِي بِقُوَّةٍ أَجْعَلْ بَيْنَكُمْ وَبَيْنَهُمْ رَدْمًا ﴾{الكهف: 95}.

"إلا أن الحركة الملغاة فيه حركة بناء"[105]، أي الفتحة في الفعل الماضي، وهو (مكني).

ب- إهدار الجزم:

- قال تعالى: ﴿ وَإِن تَصْبِرُواْ وَتَتَّقُواْ لاَ يَضُرُّكُمْ كَيْدُهُمْ شَيْئًا... ﴾{آل عمران: 120}.

في هذه الآية عدول في (لا يضركم) على قراءة من قرأ بضم الراء[106]، لأن الفعل (يضر) المسبوق بـ(لا) النافية واقع في جواب الشرط، وحقه أن يجزم وأن يحرك الراء بالفتح لالتقاء الساكنين.

وقد أدلى النحويون بدلوهم في تفسير ضم الراء، فمنهم من ذهب إلى إضمار الفاء[107]، وذهب الكسائي إلى أنه مرفوع على نية التقديم[108]، والتقدير: لا يضركم كيدهم شيئًا إن تصبروا. وينسب هذا القول إلى سيبويه[109]. وسيتبين للقارئ فيما سيأتي عدم صحة نسبته إليه، وينسب - كذلك - إلى الفراء[110]. ومنهم من ذهب إلى أنه مجزوم والضمة إتباع لضمة الضاد[111]. وضعف هذا الرأي النحاس لثقل الضم وشبهه بالمرفوع[112]، "والصواب أنه مجزوم وأن الضمة إتباع، كالضمة في قولك لم يشدُّ"[113]. وهذا هو رأي سيبويه، فهو يقول: "ألا ترى أن المضاعف إذا أدغم في موضع الجزم حرك آخر الحرفين، لأنه لا يلتقي ساكنان، وجعل حركته كحركة أقرب المتحركات منه، وذلك قولك: لم يُردُّ، ولم يرتَدَّ، ولم يفِرِّ"[114].

ويقول: "اعلم أن منهم من يحرك الآخر كتحريك ما قبله فإن كان مفتوحًا فتحوه، وإن كان مضمومًا ضموه، وإن كان مكسورًا كسروه وذلك قولك: رُدُّ وعَضَّ، وفِرِّ يا فتى"[115]. ومن نسب إليه القول بالضم على نية التقديم اعتمد على تخريجه الرفع في قول الراجز:

يا أقرع ابن حابسٍ يا أقرع
إنك إن يصرع أخوك تصرعُ[116]

وهو تخريج مقبول وينطبق على الرفع في البيت، ولكنه لا ينطبق على الآية، لأن ما قبل الراء فيها مضموم، وينطبق عليها ما ذكر عنه من أقوال تدل على أن الضمة فيها ضمة

إتباع، وأن هذا هو رأيه فيها. والذي يعنينا - هنا - هو السؤال عن سبب العدول في الآية عن الفتح لالتقاء الساكنين إلى الضم؟ إن هذا العدول - في رأي الباحث - ينسجم مع كلام العرب - كما مثل سيبويه - ولا يؤثر في المعنى، فالمعنى هو الشرط سواء فتح الراء أو ضم، فاللبس مأمون، ولهذا عدلت الآية مراعاةً للانسجام الصوتي بين حركة الراء وما قبلها، "فالأصوات المتجاورة يتأثر بعضها ببعض، فينقلب الصوت – حركة كان أم حرفًا – إلى مثيل أو قريب من الآخر، ليكون بينهما توافق وانسجام"[117].

المبحث الرابع: ما قد يتوهم أن فيه عدولا:

قد يتوهم أن في في قوله تعالى: ﴿ و َأْمُرْ قَوْمَكَ يَأْخُذُواْ بِأَحْسَنِهَا ﴾{الأعراف: 145} ، وقوله تعالى: ﴿ وَقُل لِّعِبَادِي يَقُولُواْ الَّتِي هِيَ أَحْسَنُ ﴾{الإسراء: 53} ، وقوله تعالى: ﴿قُل لِّلَّذِينَ آمَنُوا يَغْفِرُوا لِلَّذِينَ لا يَرْجُون أَيَّامَ اللَّهِ ﴾{الجاثية:14} ، وقوله تعالى:﴿قُل لِّعِبَادِيَ الَّذِينَ آمَنُواْ يُقِيمُواْ الصَّلاَةَ ﴾{إبراهيم: 31} ، وقوله تعالى: ﴿فَادْعُ لَنَا رَبَّكَ يُخْرِجْ لَنَا مِمَّا تُنبِتُ الأَرْضُ ﴾{البقرة: 61} ، وقوله تعالى: ﴿ ادْعُ لَنَا رَبَّكَ يُبَيِّن لَّنَا مَا هِيَ ﴾{البقرة: 68} ، وقوله تعالى: ﴿ قُل لِّلْمُؤْمِنِينَ يَغُضُّوا مِنْ أَبْصَارِهِمْ وَيَحْفَظُوا فُرُوجَهُمْ ﴾{النور: 30} . قد يتوهم أن في هذه الآيات عدولا عن الرفع إلى الجزم في الأفعال المضارعة (يقولوا، يأخذوا، يغفروا، يقيموا، يخرج، يبين، يغضوا) وذلك لأنها مجزومة، ولا نجد لكل منها عاملا من عوامل الجزم، كما يرى النحويون فيما يعرف بنظرية العامل النحوي، فكل منها ليس واقعًا فعلا أو جوابًا لأداة شرط جازمة، وليس مسبوقًا بإحدى حروف الجزم الأخرى، وحتى الوقوع في جواب الطلب، فهو ليس متحققًا في كلٍّ منها، لأن كلا منها ليس جوابًا للطلب المتقدم، ولا يصح أن يكون جوابًا له. وعلى هذا يفهم أن حقها الرفع، وأن فيها عدولا عنه إلى الجزم. والذي يراه الباحث هو أن تلك الأفعال، ليس فيها عدول من الرفع إلى الجزم، بل حقها القطع عن الإعراب أو الجزم، وهو حذف علامة الإعراب سواء أكان حركة أو حرفًا. وهي ليست مقطوعة عن الإعراب، أو مجزومة في الآيات السالفة الذكر، كما يرى النحويون بكونها جوابًا للأمر[118]،ولا مجزومة بلام الأمر المحذوف[119]، ولا هي أجوبة لأفعال محذوفة[120]. إنما جزمت هذه الأفعال لأنها ليست واقعة في معنى الاسم[121]، فكل منها يفيد معنى الأمر[122]، والأمر ليس من معاني الاسم. وعلى هذا فليس في هذه الآيات عدول، وقد أوردها الباحث بناء على ما يفهم من توهم العدول فيها لدى النحويين، وتخريجاتهم تدل على توهمهم ذلك وقد يقول قائل: إذا كانت الأفعال المضارعة في الآيات سالفة الذكر في معنى أفعال الأمر فلماذا لم يعبر القرآن بأفعال الأمر بدلا منها؟ فأقول: إن في الأفعال المضارعة في الآيات المذكورة باستثناء آيتي سورة البقرة، دلالة لا يؤديها فعل الأمر، فكل منها يفيد اتصال الأمر بالخالق عز وجل، وأن الأمر صادر منه سبحانه وتعالى. ولو أنه عبر بالأمر لذهب ذلك الاتصال، وتوهم أنه صادر من الرسول عليه الصلاة والسلام. وكذلك الحال في آيتي سورة البقرة، فبنو إسرائيل يطلبون من رسولهم أن يدعو الله ان يخرج لهم مما تنبت الأرض في الأولى، وأن يبين لهم ما لون البقرة في الثانية، والتعبير بالمضارع يدل على اتصال هذين الطلبين بهم وأنهما صادران عنهم.

وفي هذا السياق فائدة تجدر الإشارة إليها، وهي وظيفة فعل الأمر (قل) فيما ورد فيه من الآيات سالفة الذكر، إذ يرى الباحث أن له وظيفة دلالية، مفادها أن الرسول عليه الصلاة والسلام مخرج من دائرة الأمر (يقولوا التي هي أحسن، يغفروا للذين لا يرجون أيام الله، يقيموا الصلاة،

يغضوا من أبصارهم ويحفظوا فروجهم) وذلك لعدم حاجته إلى أن يؤمر بذلك، إذ لا يحتاج إلى ذلك من هو على خلق عظيم، ومن شهد له الخالق بذلك مؤكدًا بثلاثٍ من وسائل التوكيد؛ وهي القسم و(إنَّ) واللام، وذلك في قوله عز وجل: ﴿ وَإِنَّكَ لَعَلَى خُلُقٍ عَظِيمٍ ﴾ {القلم: 4}. وإنما يحتاج إلى الأمر بذلك غيره، وإن كانوا من المؤمنين. وهذه الفائدة تستدعي فتح نافذة البحث أمام الباحثين لدراسة فعل الأمر (قل) في القرآن الكريم، ليقفوا على وظائفه الدلالية المتنوعة.

الخاتمة:

من خلال ما تقدم يتضح للقارئ الكريم أن العدول النحوي في القرآن الكريم دليل قاطع وحجة دامغة على صدق نبوءة النبي محمد عليه الصلاة والسلام، إذ من المسلم به أن الإنسان هو ابن بيئته، يسير في حياته على ما تربى عليه في مجتمعه، ومن ذلك لغته، فهي مكتسبة، وسيلتزم بنظامها، الذي تعارف عليه أبناء مجتمعه، إلا أننا وجدنا العدول النحوي في بعض الآيات قد جاء على غير المألوف حرصًا على أداء المعنى المقصود فيها بدقة فائقة، ووضوح بيِّن، لا غموض فيه، وليس فيه لبس ولا توهم، كما نجد بعض ذلك العدول قد جاء لتأدية معاني جديدة، لم تكن متداولة لدى العرب، ومنهم أهل قريش، الذين ينتمي إليهم النبي عليه الصلاة والسلام، ونشأ بينهم واكتسب لغته منهم. فليت شعري كيف للنبي عليه الصلاة والسلام أن يخرج عن المألوف في لغة قومه، ليعبر عن المعنى بتلك الدقة، وكيف له أن يأتي بمعان لم يعرفها بنو قومه، ويعبر عنها بكل وضوح، بعد أن أجريت لتراكيبها التغييرات اللازمة، بما يكفل لها أداء ما تحمله من المعاني بلا لبس أو توهم؟ كيف له أن يفعل ذلك لو أن القرآن من كلامه كما زعم، ويزعم المبطلون والمرجفون؟ إن ذلك العدول ينبئ بأن القرآن ليس من كلام البشر، ويؤكد أنه كلام الله عز وجل، وأنه - أي العدول - إحدى صور الإعجاز اللغوي في القرآن الكريم.

وبعد: فإن الباحث يخلص إلى ذكر أهم النتائج التي خرج بها في بحثه هذا، وهي على النحو الآتي:

1- ليس في القرآن تعارض مع سنن العرب في كلامهم، فالتعبير عن المعنى بكل وضوح، ومن دون لبس هو غاية المتحدث، وقد جاء العدول في القرآن الكريم لتحقيق هذا الغرض نفسه.

2- للعدول النحوي فيما ورد فيه من آيات القرآن الكريم فائدة عظيمة، فبه يتضح المعنى، ويؤمن اللبس، وبه ومن خلاله عبر القرآن عمّا استجد فيه من المعاني.

3- العدول النحوي فيما ورد فيه من آيات القرآن هو إحدى صور الإعجاز اللغوي في القرآن الكريم.

الهوامش:

(1) لسان العرب، مادة عدل 275/4.

(2) السابق 276/4.

(3) السابق 277/4.

(4) السابق.

(5) السابق.

(6) السابق.

(7) مقاييس اللغة 646.

(8) السابق.

(9) السابق.

(10) السابق.

(11) الإعجاز البياني في العدول النحوي السياقي في القرآن الكريم 29.

(12) ينظر الكتاب 331/2-332، معاني القرآن للفراء 101/2، المقتضب 408/4-409. وروى ابن هشام عن المبرد أنه يرى أن لفظ الجلالة مرفوع على أنه بدل. ينظر المغني 191/2.

(13) ينظر معاني القرآن 200/2.

(14) المغني 132/1.

(15) الأصول 301/1-302.

(16) حاشية الصبان 696/2.

(17) ينظر الكتاب 144/1، معاني القرآن وإعرابه 139/2.

(18) الكتاب 144/1، وينظر إعراب القرآن للنحاس 267/1، 88/3.

(19) الكتاب 138/1.

(20) ينظر الكتاب 143/1.

(21) معاني القرآن للفراء 306/1، 244/2.

(22) ينظر معاني القرآن وإعرابه 139/2.

(23) ينظر إعراب القرآن للنحاس 267/1، 88/3.

(24) ينظر حاشية الصبان 575/2.

(25) ينظر شرح الرضي 262/1، 471/1.

(26) ينظر معاني القرآن وإعرابه 139/2، إعراب القرآن للنحاس 267/1، 88/3.

(27) معاني القرآن وإعرابه 139/2.

(28) معاني القرآن وإعرابه 139/2.

(29) ينظر إعراب القرآن للنحاس 267/1.

(30) ينظر كتاب السبعة في القراءات 229

(31) ينظر إعراب القرآن للنحاس 292/2- 293. وينظر كتاب السبعة في القراءات 389-400

(32) إعراب القرآن للنحاس 292/2-293

(33) معاني القرآن 138/2.

(34) ينظر شرح الرضي 258/4-259.

(35) معاني القرآن 436/2.

(36) المغني 191/2.

(37) ينظر المقتضب 168/2-169، التبيان 844/2.

(38) ينظر إعراب القرآن للنحاس 293/2.

(39) ينظر المشكل 440/1.

(40) ينظر المقتضب 169/2.

(41) ينظر التبيان 844/2.

(42) معاني القرآن 138/2.

(43) ينظر المشكل 440/1، شرح الرضي 259/4.

(44) ينظر الكتاب 41/2، معاني القرآن للأخفش 447/2، معاني القرآن وإعرابه 311/3، المشكل 477/2، المغني 156/2.

(45) ينظر معاني القرآن للفراء 198/2، 317/1.

(46) ينظر معاني القرآن وإعرابه 158/2، 311/3.، المشكل 477/2.

(47) ينظر المشكل 477/2.

(48) ينظر معاني القرآن وإعرابه 158/2، حاشية الصبان 529/2.

(49) ينظر التبيان 911/2.

(50) ينظر معاني القرآن للفراء 316/1، معاني القرآن وإعرابه 447/2.

(51) ينظر معاني القرآن للأخفش 450/2.

(52) ينظر التبيان 935/2، المغني 350/1-351.

(53) ينظر معاني القرآن للفراء 217/2.

(54) ينظر المشكل 488/2.

(55) ينظر معاني القرآن وإعرابه 338/3.

(56) ينظر المغني 350/1-351.

(57) ينظر معاني القرآن للفراء 217/2، المشكل 487/2.

(58) معاني القرآن للفراء 217/2.

(59) معاني القرآن وإعرابه 337/3.

(60) ينظر المغني 336/1، التبيان 954/2، حاشية الصبان 522/2، 711، 1237/3.

(61) التبيان 954/2.

(62) المغني 336/1.

(63) شرح الرضي 306/1.

(64) ينظر شرح الرضي 305/1-306، 26/4.

(65) ينظر المشكل 502/2.

(66) ينظر المقتضب 182/3.

(67) ينظر معاني القرآن وإعرابه 12/4، المشكل 502/2.

(68) ينظر المشكل 502/2.

(69) ينظر المقتضب 182/3.

(70) هو أبو السمال، ينظر المحتسب 300/2.

(71) الاختيار عند الكوفيين في الآية الرفع لأن (إنا) أولى بالفعل لأنها تطلبه. ينظر: المشكل 702/2، إعراب القرآن للنحاس 202/4.

(72) الكتاب 148/1.

(73) المحتسب 300/2، وينظر الكتاب 148/1.

(74) الكتاب هامش 148/1.

(75) ينظر إعراب القرآن للنحاس 202/4، المشكل 702/2، التبيان 1196/2، حاشية الصبان 578/2-579.

(76) إعراب القرآن للنحاس 202/4.

(77) شرح الرضي 463/1.

(78) ينظر المشكل 323/1، إعراب القرآن للنحاس 109/2.

(79) ينظر إعراب القرآن للنحاس 109/2.

(80) ينظر حاشية الصبان 444/1.

(81) ينظر التبيان 635/2.

(82) ينظر المشكل 323/1، التبيان 635/2.

(83) التبيان 635/2.

(84) ينظر الكتاب 144/2، المقتضب 371/4.

(85) المقتضب 371/4.

(86) الكتاب 144/2.

(87) المشكل 323/1، وينظر التبيان 635/2.

(88) ينظر الكتاب 144/2، الأصول 240/1.

(89) إعراب القرآن للنحاس 109/2.

(90) المشكل 323/1.

(91) المشكل 323/1، وينظر التبيان 634/2.

(92) ينظر معاني القرآن للأخفش 327/1، التبيان 575/1.

(93) ينظر إعراب القرآن للنحاس 57/2، حاشية الصبان 837/2.

(94) ينظر معاني القرآن 327/1.

(95) حاشية الصبان 837/2، وينظر إعراب القرآن للنحاس 57/2، المغني 163/2.

(96) إعراب القرآن للنحاس 57/2.

(97) ينظر شرح الرضي 59/2، 290/4.

(98) ينظر البيان في روائع القرآن 257/1

(99) معاني القرآن للأخفش 285/1-286.

(100) اللغة العربية معناها ومبناها: 234.

(101) اللغة العربية معناها ومبناها 235. وينظر البيان في روائع القرآن 256/1-257

(102) هي قراءة أهل المدينة والأكمه وحمزة وعاصم في رواية أبي بكر بن عياش. ينظر معاني القرآن وإعرابه 294/3.

(103) ينظر المشكل 466/2، معاني القرآن وإعرابه 295/3، معاني القرآن للفراء 184/2. ولا يرى الباحث وجهًا من الصحة لما يروى ((عن بعض أصحاب محمد صلى الله عليه وسلم أنه قال : إن في المصحف لحنًا ستقيمه العرب)) [معاني القرآن للفراء 183/2، وينظر معاني القرآن وإعرابه 106/2]. وكذلك لا يرى وجهًا من الصحة لما يروى عن عائشة رضي الله عنها من أنها سئلت عن مواضع في القرآن الكريم - وهذا منها - فقالت: إن ذلك من خطأ الكاتب.[ينظر معاني القرآن للفراء 183/2 ، فتح القدير 676/1] الأمر الذي جعل أبا عمرو بن العلاء وعيسى بن عمر يقرآن (إنَّ هذين لساحران). [ينظر كتاب السبعة في القراءات 419 ، معاني القرآن للفراء 183/2، معاني القرآن وإعرابه 295/3 ، فتح القدير 676/1] ولا يشك عاقل في بطلان هاتين الروايتين.

(104) البيان في روائع القرآن 257/1-258

(105) البيان في روائع القرآن 258/1

(106) هي قراءة عامر وعاصم وحمزة والكسائي. ينظر: كتاب السبعة في القراءات 215.

(107) ينظر معاني القرآن للفراء 232/1، التبيان 289/1، فتح القدير 475/1.

(108) ينظر فتح القدير 475/1.

(109) ينظر التبيان 289/1، إعراب القرآن للنحاس 178/1، فتح القدير 475/1.

(110) ينظر إعراب القرآن للنحاس 178/1.

(111) ينظر معاني القرآن للفراء 232/1، التبيان 289/1.

(112) ينظر إعراب القرآن للنحاس 178/1.

(113) المغني 209/2.

(114) الكتاب 265/2.

(115) الكتاب 532/3.

(116) نسب لجرير بن عبدالله البجلي، الكتاب 67/3.

(117) الأصوات اللغوية 127.

(118) ينظر معاني القرآن للأخفش 425/2، معاني القرآن وإعرابه 129/1.

(119) ينظر التبيان 770/2.

(120) ينظر المقتضب 81/2-82، إعراب القرآن للنحاس 232/2، 275/2، 93/3.

(121) يرى الباحث أن الفعل المضارع لا يرفع وينصب ويقطع عن الإعراب، أو يجزم بحسب تعبير النحويين بفعل العوامل النحوية، وإنما يرفع إذا كان واقعًا في معنى الاسم وكان متعلقًا به، وينصب إذا كان واقعًا في معنى الاسم وكان متعلقًا بالفعل، ويقطع عن الإعراب، إذا لم يقع في معنى الاسم. ينظر في النحو العربي نقد وتجديد: 101، 105، 107، 108.

(122) ينظر معاني القرآن للفراء 77/2.

المصادر والمراجع:

- القرآن الكريم.

1. الأصوات اللغوية، د. إبراهيم أنيس، دار النهضة العربية، القاهرة، الطبعة الثالثة.
2. الأصول في النحو لأبي بكر محمد بن سهل بن السراج، تحقيق د. عبدالحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة، الطبعة الرابعة، 1420هـ = 1999م.
3. الإعجاز البياني في العدول النحوي السياقي في القرآن الكريم، الدكتور عبدالله علي الهتاري، دار الكتاب الثقافي، الأردن، 1429هـ = 2008م.
4. إعراب القرآن، تأليف الإمام العلامة أبي جعفر أحمد بن محمد بن إسماعيل بن النحاس، المتوفى سنة 338هـ، وضع حواشيه وعلق عليه عبدالمنعم خليل إبراهيم، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة الثانية، 1425هـ = 2004م.
5. البيان في روائع القرآن، الدكتور تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، الطبعة الثانية، 1420هـ = 2000م.
6. التبيان في إعراب القرآن، تأليف أبي البقاء عبدالله بن الحسين العكبري، المتوفى سنة 616 هـ، تحقيق علي محمد البجاوي، دار إحياء الكتب العربية، 1976م.
7. حاشية الصبان على شرح الأشموني على ألفية ابن مالك ومعه شرح الشواهد للعيني، دار الفكر، بيروت، الطبعة الأولى، 1419هـ = 1999م.
8. شرح الرضي على كافية ابن الحاجب، شرح وتحقيق الدكتور عبدالعال سالم مكرم، عالم الكتب، القاهرة، الطبعة الأولى، 1421هـ = 2000م.
9. فتح القدير، محمد بن علي الشوكاني، راجعه وعلق عليه الشيخ هشام البخاري، الشيخ خضر عكاوي، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، الطبعة الثالثة، 1420هـ = 1999م.
10. في النحو العربي نقد وتجديد، عبدالله أحمد بن أحمد الشراعي، مطابع دمشق للنشر، إب، اليمن، الطبعة الأولى، 2013م.
11. كتاب السبعة في القراءات لابن مجاهد ،تحقيق الدكتور شوقي ضيف، دار المعارف، القاهرة، الطبعة الثانية، 1980م.

12. الكتاب، كتاب سيبويه، تحقيق وشرح عبدالسلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، الطبعة الرابعة، 1425هـ = 2004م.
13. لسان العرب، لابن منظور، الجزء الرابع، دار صادر، بيروت، الطبعة الأولى، 1997م.
14. اللغة العربية معناها ومبناها، د. تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، الطبعة الخامسة، 1427هـ = 2006م.
15. المحتسب في تبيين شواذ القراءات والإيضاح عنها، أبو الفتح عثمان بن جني، الجزء الثاني، تحقيق علي النجدي ناصف، الدكتور عبدالفتاح إسماعيل شلبي، القاهرة، 1389هـ = 1969م.
16. مشكل إعراب القرآن لأبي محمد مكي بن أبي طالب القيسي، دراسة وتحقيق حاتم صالح الضامن، دار الحرية، بغداد، 1395هـ = 1975م.
17. معاني القرآن لأبي الحسن سعيد بن مسعدة الأخفش الأوسط، تحقيق د. هدى محمود قراعة، مكتبة الخانجي بالقاهرة، الطبعة الأولى، 1411هـ = 1990م.
18. معاني القرآن وإعرابه، أبو إسحاق إبراهيم بن السري بن سهل الزجاج، شرح وتحقيق د. عبدالجليل عبده شلبي، دار الحديث، القاهرة، 1424هـ = 2004م.
19. معاني القرآن، تأليف أبي زكريا يحيى بن زياد الفراء، تحقيق أحمد يوسف نجاتي، محمد علي النجار، دار السرور (الجزء الأول)، الجزء الثاني تحقيق محمد علي النجار، والثالث عبدالفتاح شلبي وعلي النجدي ناصف.
20. مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تأليف جمال الدين عبدالله يوسف بن هشام، تحقيق وتعليق بركات يوسف هبُّود، شركة دار الأرقم بن أبي الأرقم، بيروت، الطبعة الأولى، 1419هـ = 1999م.
21. مقاييس اللغة، لأبي الحسن أحمد بن فارس بن زكريا، راجعه وعلق عليه أنس محمد الشامي، دار الحديث، القاهرة، 1429هـ، 2008م.
22. المقتضب، صنعة أبي العباس محمد بن يزيد المبرد، تحقيق محمد عبدالخالق عظيمة، مطابع الأهرام، القاهرة، 1415هـ، 1994م.

البث المشترك في الإذاعات اليمنية المحلية ودوره في الحفاظ على الهوية الثقافية الوطنية.

صالح محمد حُميد

قسم علوم الإعلام والاتصال، كلية العلوم السياسية والإعلام، جامعة دالي إبراهيم- الجزائر

ملخص:

لقد نجحت الإذاعات اليمنية المحلية إلى حد ما، في خلق آلية التواصل بين مواطني اليمن، من خلال ما تقوم بإبرازه في خارطتها البرامجية (البث المشترك) بين الإذاعات والذي من خلاله يتم التعريف بثقافات ولهجات المحافظات اليمنية لدى مواطنيها، كما أنها تدعم وترسخ معظم القيم الوطنية التي تدعو إلى وحدة الصف اليمني، إلا أن الرسالة الإعلامية ووفقًا لنتائج دراسات أجريت في هذا الشأن، مازالت في طور التأخر الإعلامي المتعارف عليه، لأن القائم بالاتصال على تلك الإذاعات مازال حبيس الأدراج المغلقة أولا، ولعدم وجود الكفاءات الإعلامية التي تعاصر بفكرها ثقافة الإعلام العالمي ومواكبة كل جديد، كما أن القائم بالاتصال يخضع إلى مركزية الإعلام الوطني الذي يفرض سياسة إعلامية تتبعها معظم القنوات الإذاعية المحلية، وهذا يعد خللًا إعلاميًا واضحًا في الوسائل الإعلامية المحلية التي لم تستقل في سياستها الإعلامية، مما يمكنها من خلق آلية التنافس والإبداع .

الكلمات الدالة: الإذاعات اليمنية المحلية، البث المشترك، الهوية الثقافية الوطنية.

انتهجت السياسة الإعلامية اليمنية آلية البث المشترك في إطار الإذاعات المحلية، وذلك لغرض الحفاظ على الهوية الثقافية للمحافظات اليمنية من الاندثار، كما إن رسم آلية التواصل الإعلامي بين الحاكم والمحكوم ظلت هي الأخرى هاجسًا يؤرق السلطات اليمنية، وذلك في ظل الفوضى العارمة التي تسطرها بقية الوسائل الإعلامية المعادية للوحدة الوطنية بين اليمنيين، لذا كان لا بد من إيجاد وسائل إعلامية محلية بديلة لها علاقة وارتباط بالمجتمعات المحلية اليمنية.

إن إطلاق تجربة البث المحلي في أغلب المحافظات اليمنية يعد خطوة رائدة أقرتها وزارة الإعلام اليمني ضمن خطتها الهادفة لتعميم وإيصال البث المحلي إلى المحافظات اليمنية كافة، حيث لاقت نجاحًا كبيرًا في تغطية مختلف النشاطات الثقافية والاقتصادية والاجتماعية والخدمية، وهي تفسح المجال لملامسة تفاصيل الحياة اليومية في المجتمع المحلي لمختلف الشرائح العمرية والطبقات الاجتماعية وتقديم مادة نوعية شكلًا ومضمونًا تهم الجمهور المحلي وجذبه لخلق حالة تفاعلية بين الإعلامي والمسؤول من جهة والمواطن من جهة أخرى.

وحتى اليوم أنشأت ثلاثة عشر إذاعة محلية منها إحدى عشر إذاعة دخلت حيز التنفيذ في بثها ألبرامجي، فيما البقية مازالت في طور الإنشاء بموجب قرارات صادرة، هذا التطور للإعلام المحلي اليمني جعل المنافسة المحلية بين تلك الإذاعات أمرًا ضروريًا للارتقاء بالرسالة الإعلامية كميًا ونوعيًا، انطلاقًا من إشكالية المحلي وكيفية ترسيخه لدى جماهير تلك الإذاعات، حيث نجد أن الخارطة البرنامجية للإذاعات المحلية ترتبط دومًا بما هو محلي كون الهدف الرئيسي الذي أنشئت لأجله تلك الإذاعات ينبغي أن يجسد على أرضية الميدان.

لذا نجد أنها تسعى دوما لخلق حالة من التنافس في برامجها الإذاعية لإرضاء جمهور المستمعين، فسعت إلى ما يسمى بالبث الإذاعي المشترك والذي عادة ما يكون في المناسبات الوطنية ،كما هو الحال في الدورة البرنامجية الثانية من كل عام والتي عادة ما تكرس للاحتفالات بالأعياد الوطنية.

وقبل الدخول في تحليل إحدى البرامج الإذاعية المشتركة لا بد لنا من التطرق إلى سؤال جوهري : ما هي إسهامات البث الإذاعي في تطوير أي مجتمع ؟

في هذه النقطة يشير(مايكل موري)(**) بأن التقدّم التكنولوجي المتزايد بسرعة أجبر وسائل الإعلام الإذاعية بالراديو والتلفزيون على التكيف لاستيعاب الموجة تلو الأخرى من التغيير. وقد غيرت هذه الصناعة كل وجه من أوجه عملياتها تقريبًا بشكل جذري، فغيرت جذريًا كيفية بث محطات الإذاعة والتلفزيون لبرامجها وكيفية إنتاجها لها، كما غيرت ما يرغب المستمعون في سماعه، ومتى يرغبون في سماعه[1] لذا فإن الإذاعات دومًا تسعى إلى التجديد في بثها الإذاعي على اعتبار أن البث الإذاعي يسهم في تطوير المجتمع من حيث توفيره نقل المعرفة والمعلومات واستخدامها. حيث لاقت بعض الموضوعات اهتمامًا خاصًا في البث الإذاعي لطبيعتها ومنها القضايا السياسية والدينية والتعليم وبرامج الأطفال والفنون، وانتشرت شبكات بث إذاعي متخصصة في إحدى تلك المجالات كالموسيقى أو الأخبار أو البرامج الدينية وغيرها.

فالبث الإذاعي وسيلة مهمة لنشر الأفكار السياسية والمعرفة على جمهور واسع بنشرات الأخبار والبرامج والندوات السياسية[2].كما إن البرامج الدينية كانت وما تزال دائمة الحضور في البث الإذاعي كنقل الاحتفالات الدينية والصلوات والنقاشات. أما البرامج التعليمية فمنها ما هو مخصص للمدارس ويشمل موضوعات متنوعة كاللغات والتاريخ والموسيقى والعلوم، ومنها ما هو مخصص للبالغين من أجل تزويد المتابع ببعض المهارات أو تعليمٍ ما، كاللغات الأجنبية مثلاً، ومنها ما يندرج في إطار الجامعة المفتوحة. وللبث الإذاعي مهمة الترويج للفنون كالأغنيات والموسيقى إلى جانب البرامج المرتبطة بالجوانب الثقافية المختلفة من مؤلفات وندوات ومسرح وغيرها.

وللبث الإذاعي أثر بالغ الأهمية بوصفه وسيلة الإعلام المعتمدة في حالات الطوارئ والكوارث، كالهزات الأرضية على سبيل المثال، من أجل إبلاغ المواطنين بالتعليمات وبمراكز الإسعاف وبنقاط التجمع.

أما الجوانب الاجتماعية والإعلامية فهو يحتل مكانة متميزة في ما يسمى وسائط الاتصال بالجمهور (Miscommunications) فهو أول نمط بث إلكتروني واسع النطاق وآني الاتصال في العالم، ومعه أضحى الإنسان شاهدًا على عصره، فكل رسالة صوتية تبث من أي مكان في العالم يمكن سماعها في أي مكان وفي اللحظة ذاتها. وقد قضى البث الإذاعي عند ظهوره على الاحتكار الذي كانت تمارسه الكتابة، ودخل منافسًا للكتاب وللصحيفة، وعلى أن التلفاز قد انتزع منه الصدارة فإن الكلفة المنخفضة لأجهزة الاستقبال والتطور المستمر فيها حافظت على انتشاره. وقد أدى البث الإذاعي دورًا أساسيًا في نشر الثقافة الموسيقية وفي التقريب بين الشعوب، وإنجاز خطوات على طريق تحقيق الحلم القديم للإنسانية وهو إلغاء المسافات أو جعل العالم قرية صغيرة.

كما يرتبط البث الإذاعي بالمجتمع بتوفير فرص عمل كثيرة[3] عن طريق الإعلان سواء لمنتجات غذائية أو استهلاكية وغيرها. ومع انتشار المحطات الإذاعية المحلية ازدادت المنافسة على جذب المستمعين والمعلنين، حتى إنه تُجرى قياسات إحصائية لمعدل الاستماع من استطلاعات للرأي هاتفية وميدانية تقوم بها شركات متخصصة، مما عمق التفاعل المتبادل بين الإذاعات والمجتمع.

وكون وسائل الإعلام تحتل مرتبة مهمة في المجتمع

وتخترق جميع مجالات الحياة اليومية بمختلف أنواعها تقريبًا وتستحوذ على جزء كبير من أوقات فراغ الناس، وتختلف من مجتمع إلى آخر للتباين بين الأفراد إلا أن الناس عادة يقضون عددًا من الساعات أسبوعيًا في مشاهدة التلفزيون ومنهم من يجد الوقت لاستعمال وسائل إعلامية أخرى مثل: الإذاعة والصحافة المكتوبة والسينما والكتاب والإنترنت[4]، بحسب الثقافات المتباينة وتوفر الوسيلة المعنية الحاملة لرسائل إعلامية هادفة.

ففي الإعلام المحلي اليمنى(الإذاعات المحلية)نجد التركيز أكثر على البرامج الاجتماعية والسياسية، حيث تتركز تلك البرامج في الدورة البرنامجية الثانية التي تبدأ مطلع مايو وتنتهي في أغسطس من كل عام وهي دورة إن جاز لنا تسميتها بالدورة المناسباتية، هذه البرامج التي تؤدي دورًا كبيرًا في آلية الحفاظ على الهوية الثقافية للإنسان اليمنى من خلال الحفاظ على العادات والتقاليد وربطها بالإنسان اليمنى أينما كان، لأنه من المتعارف أن الحفاظ على هوية الإنسان الثقافية هو نوع من ترسيخ لتلك اللهوية الوطنية.

و في إطار تحليلنا لبرامج البث المشتركة التي تقدمها الإذاعات المحلية عادة في دوراتها البرامجية ، وقع اختيارنا على البث المشترك بين إذاعات(سيؤن والحديدة، وحجة وأبين) تم من خلالها تحليل برنامجين إذاعيين مشتركين :

- الأول بين إذاعة سيؤن والحديدة(***) والثاني بين إذاعة حجة وأبين.

وقبل استعراضنا للبرنامجين لا بد من إعطاء نبذة مبسطة عن تلك الإذاعات[5]

1-إذاعة الحديدة:

افتتحت عام 1968م وتبث برامجها على موجة متوسطة بقوة 50كيلو واط، وتردد 1125 ك.هيرتز وعلى موجة FM بتردد 104 ميجا هيرتز، وحاليًا تبث على الموجات التالية(MW1125 KHz، FM 90.4 Mhz، FM 107 MHZ)وتغطي أجزاء من المحافظات المجاورة(المحويت+ حجة).

2- إذاعة سيئون:

افتتحت عام 1973م ويغطي بثها وادي حضرموت والصحراء والمناطق المجاورة. تبث برامجها على موجه متوسطة بقوة 25كيلو وات بذبذبة 1548 كيلو.هيرتز. وتغطي حضرموت الصحراء ومدينة سيئون.

3- إذاعة أبين:

افتتحت في 28اكتوبر عام 1973م وتبث برامجها على موجة متوسطة بتردد (1575)ك.هيرتز. وبعد تحقيق الوحدة اليمنية تم دمجها بالمؤسسة العامة للإذاعة والتليفزيون لتنظم إلى قائمة الإذاعات اليمنية المحلية . وتبدأ بثها في العاشرة صباحًا وتنهي بثها في الثانية ظهرًا ، ويغطي بثها محافظة أبين.

4- إذاعة حجة:

بدأت البث في يوم الخميس بتاريخ 27-5-من شهر أبريل 2004 على محطات FM وتبث على نطاق حجة والمحافظات المجاورة لها المحويت وعمران وأجزاء من محافظة صعدة، تبث على تردد(FM89.20) ويبدأ البث البرامجي فيها بواقع ثمان ساعات يوميًا على مدى فترتين – الفترة الصباحية من الساعة (7.55) إلى(12) ظهرًا، بينما الفترة المسائية تبدأ من الساعة(3.55 إلى 10.20 مساءً.

ولنبدأ بعرض محتوى البرنامج الأول

اسم البرنامج :البث المفتوح

الإذاعات المشتركة: سيؤن والحديدة.

ومن خلال تحليلنا محتوى البرنامج نجد أنه هدف إلى إعطاء نبذة عن كل محافظة وتراثها التقليدي يقوم مندوب الإذاعتين باستعراض المقاليد الأثرية في تلك المحافظات، حيث يتناول السرد للمحافظة وتضاريسها وأساس تسميتها ونشأتها التاريخية، وهذا برنامج تعريفي بالمحافظات اليمنية وأثر الوحدة الوطنية في تلك المحافظات ومردوده على

المواطنين، حيث يتم ربط الإنسان بالأرض من خلال أغنية تحثه على التوحد والحفاظ على وحدة التراب والأرض اليمنية الواحدة، حيث أدت الأغنية دورًا في هذا من خلال تسليط البرامج الإذاعية بشقيها المباشرة والمدرجة عبر الخارطة البرامجية الإذاعية، حيث تقوم الإذاعات بعمل ربط إذاعي مشترك يستفيد منه المستمعون في تلك المحافظات في نفس الوقت ، ويأتي هذا في ظل السياسة الإعلامية التي تتبناها وزارة الإعلام اليمنية والتي تهدف إلى تعميق الولاء الوطني لدى المواطن اليمنى من خلال اطلاعها على كل جديد، حيث تمثل البرامج المباشرة آلية سريعة لإيصال صوت المواطن للحكومة والعكس، وهي برامج تستهدف الطبقات المختلفة الساكنة في تلك المحافظات، من خلال تقديم أوجه التشابه بين المحافظات والحياة المعيشية المتقاربة ونمط الحياة للمزارعين وكذا الجوانب الثقافية والعلمية، وأيضًا طرق الحياة المتشابهة والتي تعمل على تشجيع الزيارات المتبادلة من خلال السياحة الداخلية بين المحافظات، يتم استضافة شخصية يكون لها دور بارز وسياسي في المحافظة يتم من خلاله تسليط الضوء على ثقافة المحافظة وكيف اكتسبت ثوبها الجديد مع الوحدة الوطنية، وتعمل على ربط المستمع بالوطن وكيف أدت القصيدة إلى توحيد ثقافة اليمني أيًّا كان، تقوم هذه البرامج بعمل حلقة استعراضية في المحافظة تعمل على إبراز المشاريع التي قدمتها الوحدة للمواطنين في تلك المحافظات، وكيف عملت الوحدة على ترسيخ الأمن والاستثمار الاقتصادي في تلك المحافظات، إبراز المعالم التاريخية والأثرية، تستشهد كل ذلك عبر الأناشيد الحماسية والوطنية والتي تعمل على بث روح الحماس للمواطنين لأجل الحفاظ على وحدتهم الوطنية والتمسك بأهدافها وما حققته حتى اليوم .

والتغني بالوطن تعد آلية ربط جديدة يتابع من خلالها المواطن تراث كل المحافظات اليمنية من خلال سرد تراثها الغنائي والثقافي وغيره من التقاليد التي تستعرضها البرامج المختلفة.

ينقل المذيع من خلال هذا البرنامج ما تتميز به المحافظة تلك من غيرها، حيث يكون هناك نوع من التقرير الإذاعي يقدمه المذيع الموفد من قبل تلك الإذاعة(بما نطلق عليهم بالمراسلين على مستوى المديريات)، حيث يقوم بسرد ما تتميز به المحافظة وكيف استنهضت تنمويًا بفعل الوحدة اليمنية، حيث يستخدم المذيع اللغة التحاورية مع المواطنين، لتكون قريبة منهم وذلك لتسهيل فهم ما تقدمة الإذاعات، حيث تتناسب بالمادة المقدمة في كل الإذاعات بتقديم تراث غنائي معروف لدى المواطنين وهذا يعمل على تعزيز التفاهم والتقارب بين المواطنين من تلك المحافظات، على اعتبار أن لغة الخطاب الغنائي الأكثر قربًا إلى نفوس المواطنين، خصوصًا إذا ما أدركنا أهمية الشعر الغنائي المرتبط بالأمثلة الشعبية لدى المواطن العادي، حيث ركزت معظم الإذاعات في تقديم برامجها على إبراز الأغنيات المشهورة في كل محافظة والتي ترتبط ارتباطا مباشرًا بالوطن أي التغني بالوطن وأهمية الوحدة اليمنية لدى الآخرين وماذا حققت.

كما استخدمت الشعر ومرادفاته في التغني بثمار الوحدة الوطنية، على اعتبار أن للشعر مكانته في نفس المواطن اليمني.

أما برنامج البث المشترك الثاني فقد قدم عبر أثيري إذاعة حجة وأبين(****) وبث مع إذاعة أبين تحت مسمى (مايو في ذاكرة الوجدان) وكانت مدته الزمنية"22.45"اثنتان وعشرين دقيقة وخمسة وأربعين ثانية، حيث بدأت مذيعة البرنامج تلقي سرد تاريخي للوحدة يصاحبها موسيقى حماسية.

بدأت بإلقاء قصيدة شعرية تتغنى بوحدة الوطن، ثم تلتها أغانٍ وحدوية حماسية، حكت من خلالها تاريخ الوحدة اليمنية كيف بدأت وما مدلولها، كما ربطت

الوحدة بالثورة اليمنية في كلا الشطرين سابقًا حينما ثار الجنوب ضد الاستعمار البريطاني وكذا القضاء على الحكم الإمامي في شمال الوطن، ربطت الأغنية بين الوحدة وحضارة اليمن قديمًا وحديثًا، هدفت إلى إعطاء التجسيد الروحي للمجتمع اليمني منذ زمن الفتوحات الإسلامية وحتى اليوم، وكيف كانت الوحدة اليمنية سائرة بدون تشطير، غير أن الاستعمار هو من جعل من اليمن(يمنيين- شمالاُ وجنوبًا)، لذا ركز هذا البرنامج على طرح مثل هذه القضايا وترسيخها لدى المواطن اليمني، وبلغة مبسطة، سرد هذا البرنامج تاريخ نشأة الوحدة وما هي المراحل التي مرت بها حتى تحققت، وهو يوم ميلاد الوحدة اليمنية، والتي رسخت مبدأ المواطنة لكل اليمنيين، ورغم المؤامرات على الوحدة اليمنية إلا أنها نجحت بعد حرب صيف 1994م والتي رسخها الجنود الأبطال وعلى ضوئها تم طرد الانفصاليين من اليمن، ليصبح الأمن والاستقرار هو السائد، كما أن الوحدة حققت لليمن مكانته الدولية بعد ترسيم حدوده مع السعودية وعمان وإريتريا، جسدت تلك البرامج طبيعة الوحدة عبر أوبريت غنائي يؤديها عدد من الفنانين من مختلف محافظات الجمهورية، يتغنون بالوحدة، وبمختلف اللهجات المحلية المتعددة في اليمن وهذا يعد نوعًا متميزًا للتقرب إلى نفوس المواطنين كافة والتخاطب بلهجاتهم المختلفة أو بالأصح لهجتهم القريبة والمحببة إليهم.

الأغنية رسمت التغني بالمحافظات ومميزاتها وكيف تلعب الوحدة دورًا في إكمال التكامل الاقتصادي والسياسي والثقافي... إلخ وهذا تركيز واضح من قبل الإذاعات المحلية على ترسيخ مفهوم الوحدة الوطنية ودلالاتها في نفس المواطنين، استخدمت البرامج اللهجات العدنية والحضرمية والصنعانيه والإبية وهي معظمها طاغية على البرامج وخصوصًا في الأغنية والأناشيد الوطنية الحماسية، ويبدو أن القائم بالاتصال على دراية بالعناصر المتحكمة بالقرارات الإعلامية لدى وزارة الإعلام وهي التي ترسم أو تجيز مثل هذه النصوص، واختتم البرنامج بأغنية لفرقة الشباب تتغنى بالأرض اليمنية الموحدة والجميلة.

هذه البرامج تبرز الهوية الثقافية في المحافظات اليمنية وكيفية الحفاظ عليها في ظل تكنولوجيا الإعلام التي تحاول طمس الهويات الثقافية للشعوب، لذا نجد أن تلك البرامج الإذاعية عادة ما تركز على الرسائل الإعلامية المشتركة بين الإذاعات المحلية وتسعى من خلالها إلى تعريف المواطن اليمني بالوطن والتعرف على العادات والتقاليد التي تختلف من محافظة إلى أخرى، والعمل على ترسيخ قيم ومبادئ الوحدة الوطنية لدى المواطنين حينما تحاكي مثل هذه البرامج مشاعرهم وهمومهم، وكيف وصلت إلى هذه الدرجة من الحرية بفعل الوحدة اليمنية التي ضمت أبناء الشعب الواحد بعد شتات صنعه المستعمر البريطاني والنظام الأمامي(*****)، حيث يبدأ التعريف بمزايا كل محافظة من الجوانب السياحية والاقتصادية وغيرها، وهو نوع من التكامل بين المحافظات، سواء الاقتصادي أو الثقافي أو نحوه، تدعو الأغنية المواطنين إلى وضع أياديهم مع بعضهم بعض والبقاء على عهد الوحدة اليمنية والتمسك بها والتربص بأعداء الوطن الذين يكررون دعواتهم للانفصال وهم الأشخاص الذين تم القضاء على مصالحهم، لذا تحاول الرسالة الإعلامية الإذاعية إعادة ما يمكن أن يحدث لو عادت عجلة الزمن للوراء ما هي المآسي وما هي إيجابيات الحفاظ على الوحدة، حيث يكون للجانب الثقافي دور في هذا من خلال استضافة ضيف فني وكذا شاعر كبير يتحدث عن فضل الوحدة وأهمية الحفاظ عليها، هذا الضيف يكون من أبناء المحافظة يقوم بسرد أهمية الوحدة وكيف بدأت وماذا قدمت لليمنيين حتى اليوم، فالقصيدة الوطنية (والمهاجل والزوامل)(******) كانت أحد عناصر الكفاح والحماسة لدى المواطن اليمني

حيث يلبي المواطن اليمني تلك الأناشيد وما بباطنها من دلالات، والتي وصفت ثورة الجنوب والشمال .

كما تطرق البرنامج إلى ما تتميز به محافظة أبين من ثقافة متعددة وما شهدته من إنجازات في ظل الوحدة وكيف استطاعت أن تنهض تنمويًا وما هي الأشياء التنموية التي تحققت في عهد الوحدة وهذا نوع من تعريف المواطن بأهمية الوحدة الوطنية، أي معرفة الوطن من الداخل .

ويشكل التمسك بوحدة الهوية الوطنية لأي شعب عنوانًا عن مدى اللحمة بين أبناء الوطن الواحد، بل يعد هو المدخل الحقيقي لمعرفة وقياس عمق الوحدة الوطنية والانسجام بين مكونات أبناء الوطن الواحد[6] بالرغم من تعدد وتنوع الثقافات المحلية الناجمة عن التنوع الجغرافي (سهل وساحل وجبل) أو التنوع الحضري (ريف- حضري- قبلي) أو التنوع الثقافي مثل(تنوع الغناء الصنعاني عن الغناء العدني عن الدان الحضرمي عن الغناء التهامي) كل تلك التنوعات تذوب جميعًا في بوتقة الولاء والانتماء وتشكل معًا لوحدة جامعة للوحدة الوطنية.

ويرتبط هذا بالدور الثقافي الذي تحققه وسائل الإعلام فهي تعد أدوات لنقل الثقافة للمجتمع ومن الوظائف الأساسية للاتصال، نقل الثقافة من جيل إلى جيل.

فقد حددها رونالد لازوايل بثلاث وظائف يؤديها الإعلام في المجتمع وهي :

1- مراقبة البيئة.

2- الترابط بين أجزاء المجتمع.

نقل التراث الثقافي من جيل إلى جيل وقد أصبحت وسائل الاتصال الجماهيري أداة لصياغة الثقافة أكثر مما هي عامل من عوامل هذه الثقافة التي تشربت بها بالفعل خلايا البناء الاجتماعي[7] وهناك فكرة قائلة بأن تكنولوجيا الإعلام تتجاوز فكرة الفصل ما بين الإعلام والهويات ويشير الدارسون أن وسائل الإعلام ومن بينها الراديو كانت جميعًا مسؤولة عن جذب وجلب الجمهور المتعدد والمتفرق بحكم المكان، اللغة، العرق، والثقافة فهو يزيل الفروقات والاختلافات التي تجعل الثقافات بعيدة عن بعضها الآخر[8] فمن خلال الراديو أصبح الجمهور يستمع إلى بعضه بعضًا ويستمع للمواطنين البعيدين حيث يرى دافيد مورلي في كتابه "جغرافية التليفزيون – الاتصالات والجمهور حيث يقول إن "البساط السحري لتكنولوجيا الإرسال والاتصال كما يسميه يلعب دورًا رئيسًا في ربط الأفراد وعائلاتهم كعالم شعبي معروف في صورة ولغة وصوت هذا الجمهور، فهذا البساط هو الذي أخرج الجمهور من ضمن تقوقعه المحلي والتطور الإعلامي لم يؤدي بالضرورة إلى إحداث تناغم ثقافي ذلك أن المجتمعات المحدودة في وسائل الإعلام ووسائطه ومصادره توصلت إلى بناء حس بالانتماء الجمعي والمحافظة عليه في حين أن المجتمعات الأخرى والمجهزة بنظم إعلامية وطنية متطورة وبمستوى أفضل لم تستطع امتصاص الثقافات المحلية المختلفة[9] وعولمة الإعلام تقدم أكبر قدر ممكن من الجماعات الثقافية العالمية على حساب تلك المحلية فالتكنولوجيا – الإعلامية الحديثة قادرة على أن تفصل المكان عن الهوية وتزيد من ضعف الشعور بالانتماء المرتبط بالمحلي تعمل على تعويضها ونسج هويات غير متعلقة بالحيز المكاني وتقلل من الشعور بالانتماء إليه، ونشير بالذكر إلى أن العديد من منتجات الصناعات السمعية والسمعية البصرية العالمية مع الخصوصيات الثقافية للمتلقين[10] كذلك في سياق العولمة يمكن اعتبار أن الثقافة تمتد عبر الزمان والمكان، ومن ثم فهي تأتي في العصر الإلكتروني عبر شاشة التليفزيون، والفيديو، المذياع، دون أن تتطلب من استكشافها في أي سياق آخر، أن النتاج الاصطناعي والمعاني الثقافية الوافدة من أماكن جغرافية مختلفة والخاصة بفترات تاريخية مختلفة يمكن أن تمتزج وتتحاور[11] مع إن تحليل شيد سون حول كيفية عمل الثقافة يقدم تبصيرات هامة لتحويل العلاقة القائمة بين الإعلام،

المكان، الهوية، إلى التركيز التحليلي على عمل الهوية ولفهم كيف يتم توظيف الإعلام في بناء الأحاسيس بالمكان وهذا لقوة الثقافة الإستراتيجية وقوتها البيانية، وتأثيرها البليغ والمخزون التاريخي المؤثر في تشكيل الهوية[12]

3- لذا فإننا نضع التساؤل الآتي: ما هي العلاقة بين الهوية الثقافية والاتصال؟

ويمكننا إدارك ذلك بقولنا حينما نضع الإعلام قبل الهوية في الأولوية، لذا فإنه ليس من المستغرب أن النظرة النموذجية المأخوذة عن الإعلام أنه قوي وفعال في تحليل وتمييع الإحساس بالمكان، وفي بناء التجمعات الثقافية وهذا جزء من الناتج الحاصل من جراء تحديد الهوية عوضًا عن تحديد مفهوم الممارسات الاتصالية المختلفة المتأصلة في الإجراءات والمتعلقة بتشكيل الهوية هذا حسب رأي (كاري) في كتابه الاتصال كثقافة سهلة للإعلام والمجتمع سنة 1887.ضمن هذا الأنموذج فإن تكنولوجيا الإعلام هي القوى الحيوية والمحددة وهي مبدئيًا الظواهر المستقلة وهما مبدئيًا ظواهر تابعة، فتكنولوجيا الإعلام هي القوى المسببة والفاعلة والهويات هي النتيجة والأثر، وهي تشكل نتيجة فعل تكنولوجيا الإعلام. ولقد أكد (هارفاي) في سنة 1993م في كتابه الثقافات المحلية وهو أحد منظري ما بعد الحداثة ضرورة التعرف على مشكلة المكان والتركيز على المعنى والمميزات التابعة للمجموعة والمكان . أما الباحث (أقنو) في كتابه (المكان والسياسة – جغرافية الإعلام والمجتمع) فهو يقدم بديلا عن طريق التميز ما بين المحلي والمكاني وحس المكان (التركيب المحلي) فالمكان يشير إلى البناء الاجتماعي والذي عن طريقه يتكامل المحلي بالمكاني فمن الخطأ حسب (اقنو) فهم المكان تجريديًا وكأنه حاجز للاتصال وتشكيل الهوية، فاللغة المشتركة، الماضي المشترك، الدين الواحد، التقاليد المشتركة، هي من أهم العناصر المساعدة للمجموعات والجماعات على الاستقرار والوجود وهي من أهم ظواهر الهوية الثقافية[13] ونجد في هذا الصدد بأن وسائل الإعلام تلعب دورًا كبيرًا في التأثير على المعايير الثقافية منذ ظهورها وحتى اليوم حيث تشير العديد من الدراسات الإعلامية إلى ذلك التأثير وفقًا لنظريات أجراها عدد من الباحثين، حيث نجد (ملفين دي فلير) في نظرية المعايير الثقافية التي قدمها عام 1980م والمتمحورة فكرتها بالقول : إن وسائل الإعلام من خلال عروض منتقاة ومن خلال التركيز على موضوعات معينة، تستطيع أن تحقق انطباعًا لدى جمهورها بأن المعايير الثقافية " القواعد العامة التي يجب فهمها واتباعها بواسطة جميع أفراد المجتمع يتم تحديدها بطريقة معينة وهذه المعايير تغطي مدى واسعًا من النشاطات وطبقًا لهذه النظرية فإن وسائل الإعلام لا تؤثر في الأشخاص فقط ولكن تؤثر في الثقافة، حيث تقوم وسائل الإعلام بتعزيز الأعراف الاجتماعية ونشرها[14] ولكن بالمقابل نجد أن هناك تأثيرًا ثقافيًا على وسائل الإعلام ذاتها، فإذا كانت وسائل الإعلام تقوم بنشر المعايير الثقافية بين جمهورها لدرجة أنهم يتوحدون في فهمهم اتجاه الأعراف والتقاليد والعادات فإن المعايير الثقافية تؤثر أيضًا على وسائل الإعلام، على أن المعايير الثقافية لا يقف دورها في مجال السلوك الإخباري عن اختيار وسائل الإعلام للأحداث وكيفية تغطيتها ولكنها تتعدى إلى كيفية إدراك جمهور هذه الوسائل إلى ما يقدم من معلومات واختلاف إدراكه الذي يرجع إلى عوامل مرتبطة باختلاف الثقافات الفرعية داخل الثقافة العامة للمجتمع الواحد[15] وبعبارة أخرى فإن وسائل الإعلام تخلق صورًا في رؤوسنا وهذه الصورة تقدم لنا معرفة عن الواقع الذي يشكله سلوكنا وتعرف البحوث التي توضح تأثير وسائل الإعلام في بناء الواقع ببحوث الغرس أو التثقيف ومن هذه البحوث نظرية الغرس الثقافي التي قدمها (جربنر) وزملاؤه خلال السبعينيات وتقع هذه النظرية ضمن النظريات التي تحدث عن التأثير البعيد المدى للواقع الذي

تقدمه وسائل الإعلام وتقوم النظرية على فرض رئيسي وهو أن التليفزيون من بين وسائل الإعلام الجماهيرية نال مكانًا بارزًا في الحياة اليومية وأنه يسيطر على بيئتنا الرمزية، لذا نجد أن القائم بالاتصال لديه معرفة بالهوية الثقافية التي يعمل بها فلا يمكن القول: إن الصدفة الزمنية هي التي دفعت إلى ظهور هذه المجموعة المجتمعية من التفاعلات[16]كما يجب معرفة نوع النظام الاجتماعي الذي يعمل في إطاره القائم بالاتصال ومكانته فيه الأدوار التي يؤديها كما يجب معرفة المعتقدات الثقافية أو القيم المسيطرة عليه، أيضًا لأنها تؤثر على اختياره للمضمون وتفسيره لاحتياجات واهتمامات الجمهور .وفي هذا الصدد يطالب الباحثان (رايلي وورالي) عام 1909م برؤية اجتماعية لعملية الاتصال تضع القائم بالاتصال في السياق الاجتماعي لعضويته في الجماعة والبنية الاجتماعية[17]ولذا يمكن القول: إن رؤية القائم بالاتصال وتصوره لجمهوره يلعب دورًا هامًا في تشكيل مضمون الرسالة الإعلامية ومن ثم فالقائم بالاتصال في حاجة ماسة إلى معرفة جمهوره لكي يكون اتصاله ذا فعالية .فلقد خلص "دي سولا بوول وشولمان" في دراستهما إلى أن تأثير العملية الاتصالية يذهب في اتجاهين من المرسل أي إن الجمهور أيضًا يؤثر على القائم بالاتصال فتوقع رد فعل الجمهور يحدد بطريقة ما نوعية الرسائل، أو على الأقل الجمهور الذي يفكر فيه القائم بالاتصال يلعب دورًا هامًا في الاتصال، حيث يؤثر في نوعية الرسالة، ولقد أوضحت الدراسات التجريبية التي أجراها " ريموند بوير " أن نوعية الجمهور التي يتوجه إليه القائم بالاتصال لها تأثير كبير على الأسلوب الذي يتم به اختياره تنظيم المادة الإعلامية. كما أوضح "بوير" أيضًا أنه من النادر أن يوجه القائم بالاتصال رسالته إلى جمهور واحد ظاهر ، فهناك جماهير ثانوية وجماعات مرجعية قد يتخيلها القائم بالاتصال وقد تكون من الأهداف الرئيسية للاتصال وتلعب في بعض الأحيان دورًا مؤثرًا في عملية الاتصال، ولقد أصبحت دراسة "وايت "عن حارس البوابة من الدراسات الكلاسيكية لأنه يستعرض عملية الاختيار التي يقوم بها حارس البوابة في العملية الاتصالية ، هذا الاختيار الذي يحدد جانبًا منه بالطبع، تصوره للجمهور كما أوضح" بريد" أن القائمين بالاتصال يتأثرون في بعض الأحيان بجمهورهم المباشر أي الرؤساء والزملاء، أكثر من تأثرهم بالجمهور العريض الذي لا يعرفونه جيدًا. وترجع معرفة أهمية الجمهور إلى الأبعاد الأساسية لعملية الاتصال والتي يمكن فهمها بطريقة أفضل لو أخذنا في الاعتبار بعض أفكار "هربرت ميد" عن الاتصال، فبالنسبة له لا يتم الاتصال من دون علاقة مسبقة، فالجماعة التي لا تتمتع بمصلحة مشتركة أو نشاط تعاوني لا يحدث بينهما اتصال فوجود لغة مشتركة لا يكفي لكي يتم الاتصال، بل هناك أيضًا الحاجة الماسة إلى أساس من الفكر المشترك، والذي هناك حاجة أولية لأن تكون هناك علاقة ما بين القائم بالاتصال والجمهور لكي يتم الاتصال. سيكون عند الجمهور بعض المعرفة أو الاتجاه (احترام، إعجاب، استهزاء) نحو مصدر الاتصال، ومن ثم ستتكون لدى القائم بالاتصال رؤية لدوره وبعض التوقعات نحو من سيتوجه إليهم بالرسالة الإعلامية، وقد تكون هذه العلاقة نتيجة لوجود بعض التوقعات المتبادلة من الطرفين تجاه بعضهما بعضا أو عن طرق تفاعل مباشر بينهما[18]وهنا يمكن القول: إن القائم بالاتصال في حاجة شديدة إلى معرفة جمهوره وإن تصوره لهذا الجمهور يؤثر على قراراته تأثيرًا لا يمكن أن نقلل من شأنه بالإضافة إلى تصور القائم بالاتصال عن نفسه، والصورة التي يعتقد أن المتلقي رسمها له مما يؤثر على الرسالة التي يقدمها ،فإن هذه الرسالة تتأثر أيضًا بالصورة التي يرسمها القائم بالاتصال للجمهور.

الهوامش والمراجع:

**. مايكل موري، أستاذ جامعي يُدّرس موضوع الاتصالات عن بعد في جامعة بيبرداين في ماليبو، بولاية كاليفورنيا. وهو يكتب أيضًا مقالات حول الإعلام الإلكتروني لمجلات مهنية وأكاديمية.

1. متاحة على الموقع، http://www.america.gov/st/democracy، تاريخ الزيارة، يوم الأربعاء 7-4-2010 الساعة 12 ظهرًا.

2. محمد خالد شاهين، " البث الإذاعي"، متاحة على الموقع الإلكتروني، http://www.arab-ency.com، تاريخ الزيارة، الأربعاء7-4-2010م الساعة11 صباحًا.

3. المرجع نفسه.

4. السعيد بومعيزة: أثر وسائل الإعلام على القيم والسلوكيات لدى الشباب، دراسة استطلاعية بمنطقة البليدة، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه دولة في علوم الإعلام والاتصال، جامعة الجزائر، 2006 ، ص 35.

***. تم الاعتماد على البث المشترك بين إذاعتي سيئون والحديدة للدورة البرامجية الثانية والتي يطلق عليها عادة بالدورة (المناسباتية) المرتبطة بأعياد الوحدة الوطنية التي تبدأ في مايو وتنتهي في أغسطس من كل عام .

5. جميل محمد أحمد، الإذاعة اليمنية، مطابع التوجيه المعنوي، صنعاء، 2009، ص: 259.

****. تم الاعتماد على البث المشترك بين إذاعتي سيئون والحديدة للدورة البرامجية الثانية والتي يطلق عليها عادة بالدورة (المناسباتية) المرتبطة بأعياد الوحدة الوطنية التي تبدأ في مايو وتنتهي في أغسطس من كل عام .

*****. هذا المصطلح أطلق نسبة على أسرة بيت حميد الدين وهو الذي حكم اليمن قبل الثورة في عام 1962م

******. هي إحدى الفنون الشعبية التي مازالت عالقة في أكثر من منطقة يمنية وفيها يردد جماعات بعض من الأناشيد فيها نوع من المدح أو الذم بحسب المناسبة وغالبًا ما تستخدم في الأعراس اليمنية وفي مناجاة الضيف القادم وهكذا.

6. د. سمير العبدلي، "الجمهورية اليمنية وأهمية تعزيز الهوية والانتماء الوطني"، قضايا إستراتيجية، مركز الدراسات والبحوث اليمني، العدد الثاني – السنة الأولى، أبريل –يونيو، 2009م، صنعاء، ص: 7.

7. أسامة عبد الرحيم علي: القيم التربوية في صحافة الأطفال، دراسة في تأثير الواقع الثقافي، ايتراك للطباعة والنشر، القاهرة، 1998، ص: 56.

8. غسان منير حمزة سنو، على الطرح: الهويات الوطنية والمجتمع العالمي والإعلام، دار النهضة العربية، بيروت، ط، 1، 2002، ص: 140

9. المرجع نفسه، ص: 145

10. كريس باركر: التليفزيون والعولمة والهويات الثقافية، ترجمة: علاء أحمد صلاح، ط1، مجموعة النيل العربية، 2006م، 94.

11. غسان منير حمزة سنو، مرجع سبق ذكره ص: 156.

12. المرجع نفسه، ص: 157-158.

13. أسامة عبد الرحيم علي: مرجع سبق ذكره، ص: 58.

14. المرجع نفسه، ص: 59.

15. المرجع نفسه، ص: 60.

16. محمد منير حجاب: الإعلام والتنمية الشاملة، دار الفجر للنشر والتوزيع، ط1، مصر، 1998م، ص: 110.

17. محمد الجوهري وآخرون: علم الاجتماع ودراسة الإعلام والاتصال، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1992، ص: 210.

18. المرجع نفسه، ص: 157-158.

مظاهر وأسباب العنف النفسي والجنسي الموجه ضد الزوجة من قبل الزوج كما تدركها طالبات الجامعة المتزوجات

صادق حسن غالب الشميري

قسم علم النفس - كلية التربية - جامعة تعز- اليمن

ملخص البحث:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على مظاهر وأسباب العنف النفسي والجنسي الموجه ضد الزوجة من قبل الزوج كما تدركها طالبات الجامعة المتزوجات، وتكونت عينة البحث من (127) طالبة متزوجة من جميع أقسام الكلية العلمية والإنسانية، تم اختيارهن بالطريقة القصدية شملت جميع المتزوجات اللاتي أبدين استعدادهن للإجابة عن المقياس وقد قام الباحث بإعداد أداة البحث الحالي مكونة من ثلاثة أجزاء، الجزء الأول يشتمل على بيانات عامة تمثل متغيرات ديمغرافية(فترة الزواج، عدد الأطفال، تخصص الزوجة)، فيما يتضمن الجزء الثاني من الأداة قائمة تضم (40) فقرة تمثل مظاهر للعنف الزواجي النفسية والجنسية، أما الجزء الثالث فيتضمن قائمة تضم (50) فقرة تمثل أسبابًا للعنف الزواجي، وأسفرت نتائج البحث عن أن أهم مظاهر العنف النفسي ترتبط بتقييد حرية المرأة وعدم احترام رأيها، بينما أهم مظاهر العنف الجنسي ارتبطت بأنانية الزوج في الممارسة الجنسية وإهمال رغبة الزوجة الجنسية، كما أسفرت النتائج عن ترتيب أسباب العنف النفسي والجنسي وفق أهميتها النسبية على النحو الآتي (اقتصادية، ثقافية، اجتماعية، نفسية)،كما أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الزوجات على كل من مظاهر وأسباب العنف تعزى لمتغيرات فترة الزواج وعدد الأطفال والتخصص الدراسي.

مقدمة:

يُعد العنف من السلوكيات الاجتماعية السلبية، وهو غالبًا ما يسود مملكة الحيوان كونه من متطلبات البقاء الأساسية فيها، لكنه غير ملائم لحل المشكلات بين البشر، ويتعارض مع أنماط التوافق السوية، ويشير إلى عجز الفرد عن استثمار قدراته العقلية والوسائل العصرية الحديثة وذكائه الاجتماعي لتحقيق الأهداف المشروعة التي يسعى نحو تحقيقها. ويتراوح العنف بين ممارسة القهر المادي على الأشخاص أو الممتلكات، والقهر والإيذاء المعنوي المباشر وغير المباشر. كما يعد أكثر أشكال العدوان Aggression تطرفًا ورفضًا. ويسود الاعتقاد بين كثير من الباحثين أن العنف لا يحقق هدفًا علاجيًا لأية مشكلة طالما هناك أساليب إنسانية وحضارية فعالة ومتعددة بديلة عنه.
(Goldenson,1984:782)

وعندما يتجه العنف إلى المرأة فانه يمثل خطوة أبعد في متصل السلوك الشاذ، نظرًا لاعتماده على الفروق في القوة البدنية بين الذكر والأنثى، مستغلاً العوامل الاجتماعية التي لا توفر للمرأة - في كثير من الأحيان والأماكن - إمكانية الدفاع عن نفسها، أو تقلل من هذه الإمكانية.(فرج، والناصر، 2002: 493).

مشكلة البحث:

تعد المرأة أهم الركائز الأساسية لبناء الأسرة، كما تُؤدي دورًا مهمًا في الحياة الاجتماعية ، وقد نادت عديد من المجتمعات ومنها مجتمعنا اليمني بأحقية المشاركة المجتمعية للمرأة، إذ لا يمكن إنكار مكانتها الاجتماعية المهمة في بناء الحياة.

ويعد العنف ضد المرأة ظاهرة عالمية في معظم دول العالم، وتتزايد يومًا بعد يوم، ويأخذ العنف ضد المرأة أشكالاً متعددة، فقد يكون ماديًا يستهدف جسد المرأة

بالضرب والإيذاء، كما يكون نفسيًا يهدد أمنها واستقرارها النفسي، كما قد يكون معنويًا تمتهن من خلاله كرامة المرأة وآدميتها. (المشعان، والرجيب، 2001: 509).

وتُشير الأدبيات إلى أن العنف الزواجي بدأ يتزايد يومًا بعد يوم، حيث تتحول الأسرة تحت وطأة الضغوط الحياتية الحديثة إلى مكان يمارس فيه العنف بطرق عديدة، لدرجة أن إحدى الدراسات قد أشارت إلى أن عدد النساء الأمريكيات اللائي يتم الاعتداء عليهن من قبل أزواجهن كل عام يبلغ(8.1) مليون، وهذا يعني أن الاعتداء يحدث على الزوجات في أمريكا من قبل أزواجهن كل (18) ثانية.(زايد، 2005: 12)

ويرى (بروستر) أن تدني مكانة المرأة الناجمة عن العادات الاجتماعية، والصور النمطية الخاطئة، قد جعل ممارسة الزوج للعنف ضد الزوجة ممكن الحدوث بين الطبقات الاجتماعية كافة، والمستويات التعليمية والاقتصادية المختلفة في المجتمع.(Brewster, 2002:23) وتُشير الأدبيات أن لعامل تربية الآباء للأبناء علاقة بالسلوك العنيف، فالتربية وأنماط التعامل اليومي التي تجسد الفوارق بين الولد والبنت تخلق اختلالاً في السلوك وأنماط التعامل، إذ يقوم الآباء بمنع البنت من الخروج من المنزل، وإيقافهن عن مواصلة الدراسة، وعدم إعطائهن حرية الرأي، في الوقت الذي يتم فيه تشجيع الولد ومنحه الحرية حتى مع ارتكابه الأخطاء، مما يساهم في تكوين نظرة قاصرة عن المرأة، وفي زيادة الاعتقاد عند الرجل بأن عدم خضوع المرأة له يمثل خدشًا لكرامته وتقليلا من رجولته، هذا الاعتقاد يدفعه إلى تكوين نظرة عدائية ومن ثم الاعتداء على المرأة لإخضاعها. (المرفدي، 2005: 143).

وتُظهر بعض الإحصاءات التي تنشرها هيئات دولية مختلفة وجود ظاهرة العنف الزواجي سواء في المجتمعات الصناعية المتقدمة أو المجتمعات النامية ودول العالم الثالث، وتتراوح نسبة النساء اللاتي يتعرضن للعنف داخل البيت في دول مثل الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا وكندا وسويسرا بين (20، 29%)، ولا تختلف هذه النسب كثيرًا عن ما يلاحظ في دول ذات نمط حضاري مختلف فتصل إلى (16%) في كمبوديا؛ وتبلغ (20%) في تايلاند، وترتفع إلى(38%) في كوريا، بينما تتراوح بين (18% ، 45%) في خمس مناطق في ولاية أوتار براديش الهندية، ولا تختلف النسب كثيرًا في الشرق الأوسط، فتبلغ في مصر(35%) بناء على نتائج عينة من النساء المتزوجات، وفي فلسطين تتعرض (32%) من النساء المتزوجات للعنف من قبل أزواجهن. (فرج، والناصر، 2002: 494، 495).

وتُشير (باربرا ويتمر) إلى أن معظم الرجال الذين يمارسون العنف ضد زوجاتهم يتسمون بالغيرة والنزوع نحو تملك زوجاتهم بشكل شديد، وتبعًا لمسح للعنف ضد النساء أجري في كندا عام 1993م، وجد أن (29%) من النساء اللاتي تزوجن أو عشن مع شركاء تعرضن للعنف النفسي والجنسي من قبل أزواجهن وشركائهن. (ويتمر، 2007: 80)

وفي المجتمع اليمني وعلى الرغم من انتشار ظاهرة العنف الموجه ضد الزوجة من قبل الزوج، إلا أن الباحث اكتشف من خلال حديثه مع عدد من الرجال المتزوجين أنهم لا يدركون من مظاهر العنف سوى العنف الجسدي، ولا يعدون الكثير من مظاهر العنف النفسي عنفاً، أما العنف الجنسي فيعد من الموضوعات الخاصة جداً والذي لا يجوز الحديث عنه، فضلاً عن عدم إدراكه بوصفه عنفًا، وهو ما دفع الباحث للقيام بالبحث الحالي للتعرف على مظاهر وأسباب العنف النفسي والجنسي الذي يمارسه الزوج ضد الزوجة كما تدركها طالبات الجامعة المتزوجات.

أهمية البحث:

يمكن تحديد أهمية البحث من خلال الآتي:

أ- أهمية نظرية: تتمثل بأهمية موضوع العنف الموجه ضد النساء كونه يحظى باهتمام كبير من المنظمات والهيئات المعنية بقضايا حقوق الإنسان، حيث وصف المؤتمر العالمي الرابع المعني بالمرأة العنف ضد النساء بأنه أكثر شكل من أشكال انتهاكات حقوق الإنسان شيوعًا في العالم، وأقلها نيلاً للاعتراف. ذلك أن هذا النوع من العنف يقوم على أساس التمييز، ويتم في الغالب داخل الأسرة وخلف ملايين الأبواب المغلقة، كما أنه يستمد حيويته من اختلال علاقات القوة بين الرجل والمرأة داخل الأسرة أو المجتمع بصورة عامة.(باعبيد، 1999: 26)

كما تأتي أهمية هذا البحث في سياق الاهتمام الرسمي في اليمن بالمرأة والاتجاه نحو تفعيل مشاركتها في كافة المجالات وإدماجها في التنمية، خاصة مع بروز قضايا تنموية مهمة تتطلب ضرورة تواجد المرأة في مختلف مجالاتها، ذلك أنه لا يمكن للدولة وضع الخطط والبرامج الخاصة بالمرأة دون معرفة واقعية بأوضاعها، ومن الأوضاع التي تعاني منها المرأة اليمنية في واقعها العنف الموجه ضدها من قبل الزوج، وهو ما سوف يحاول البحث الحالي تقديم معلومات وبيانات عن مظاهره وأسبابه من وجهة نظر المرأة اليمنية نفسها، من منطلق أن المتغير الحضاري يلعب دورًا أساسيًا في صياغة مفهوم العنف ضد المرأة، ولذا تصبح الخطوة المنهجية الأولى لفحص المشكلة في أي مجتمع محلي له خصوصيته كالمجتمع اليمني هو تحديد ما الذي يعد عنفاً ضد المرأة من وجهة نظرها والأسباب التي تعتقد المرأة أنها سبب في عنف الزوج ضدها.

ب- أهمية عملية: تتمثل في أن هذا البحث يمكن أن يقدم معلومات تشكل قاعدة علمية تساعد على وضع سياسة اجتماعية تتعلق بأمن الأسرة، ووقاية المرأة وحمايتها من العنف، كما يمكن الاستفادة من نتائج هذا البحث في تصميم برامج للإرشاد الأسري، وبرامج مساعدة لحل الخلافات الأسرية.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

1 -التعرف إلى أهم أسباب العنف النفسي والجنسي الموجه ضد الزوجة من قبل الزوج كما تدركها طالبات الجامعة المتزوجات وفق أهميتها النسبية.

2- معرفة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مظاهر وأسباب العنف النفسي والجنسي الموجه ضد الزوجة من قبل الزوج وفقًا للمتغيرات الآتية:

أ ـ فترة الزاج: من (سنة-3سنوات)، من (4- 8سنوات)، (أكثر من 8 سنوات).

ب ـ عدد الأطفال: من (0-1طفل)، من(2-3 أطفال)، (أكثر من 3 أطفال).

ج ـ تخصص الزوجة: (علمي، إنساني).

مصطلحات البحث:

أولاً: المعنى اللغوي للعنف:

يُعرف (جميل صليبيا) العنف بأنه "كل فعل شديد يخالف طبيعة الشيء".(صليبيا، 1982: 112).

فيما يُعرفه (ابن منظور) بأنه: "الخُرق بالأمر وقلة الرفق به، وهو ضد الرفق".(ابن منظور، 1992: 429).

بينما يُعرفه (أبو هلال العسكري) بأنه "التشديد في التوصل إلى المطلوب".(العسكري،1994: 241). ويُشتق مفهوم العنفViolence في اللغة الانجليزية من المصدر "To Violate" بمعنى ينتهك أو يتعدى(السيد،1998: 259)

ومن الواضح أن الاشتقاق اللغوي لمفهوم العنف في اللغتين العربية والانجليزية يشير إلى السلوك الخارج عن المألوف، بحيث يستخدم القسوة والشدة، وينتهك القواعد.

ثانيًا: المعنى الاصطلاحي للعنف:

يُعـرّف العنـف بأنـه: "اسـتجابة سـلوكية تتميـز بصـفة انفعالية شديدة قد تنطوي على انخفاض في مستوى البصيرة والتفكير".(حجازي، 1986: 293، عمر، 1987: 75)

ويُعرّفه (أحمد زايد، 2005: 6) بأنه: "صورة من صور الأذى أو الضرر المادي أو المعنوي يقع على الفرد من محيطه الاجتماعي".

ويُعرّف (روبيرت براون Robert Brown) العنف بوصفه انتهاكًا للشخصية، بمعنى أنه تعدّ على الآخر، أو إنكاره أو تجاهله، ماديًا أو غير ذلك.(في: ويتمر، 2007: 36)

ويُعرّفـه(إبراهيم، 1990: 40) بأنـه" كـل سـلوك يتضـمن معاني الشدة والقسوة والتوبيخ واللوم والتقريع" وفي مجال تعريفـات العنـف الأسـري، تُعـرّف (حلمـي، 1999: 9) العنـف الأسـري بأنـه" ممارسـة القـوة البدنيـة لإنـزال الأذى بالأشخاص أو الممتلكات، كما أنه الفعل أو المعاملة التي تحدث ضررًا جسميًا، أو التدخل في الحرية الشخصية".

فيما تُعرّف (أبو شهبة، 2004: 69) العنف الأسري بأنه كل استخدام غير مشروع للطاقة أو القوى المادية الجسمانية لشخص ينتج عنه ضررًا ماديًا جسمانيًا لمن يقع عليه العنف.

ويدخل تحت هذا التعريف كل فعل غير مشروع ينتج عنه جريمة من الجرائم الماسة بحق الإنسان في الحياة أو حقه في سلامة جسمه أو عرضه.

ويعرف الباحث نظريًا العنف الزواجي في هذا البحث بأنه: السلوكيات النفسية والجنسية التي تصدر عن الزوج تجاه الزوجة والمتسمة بطابع الحرمان والقهر والإجبار والدونية والتحقير والتهديد واللوم والتهميش والعزل واللامبالاة والإهمال والاتهام والانتقاد.

وإجرائيًا يُقصد بمظاهر العنف الزواجي في هذا البحث: مجموعة السلوكيات النفسية والجنسية التي يتضمنها المقياس المعد لغرض البحث الحالي والتي تدركها عينة البحث أنها تمثل سلوكيات عنيفة تصدر عن الزوج ضد الزوجة.

أما أسباب العنف الزواجي فيقصد بها إجرائيًا في هذا البحث: مجموعة الأسباب والعوامل النفسية والاجتماعية والثقافية والتعليمية المتعلقة بالزوج والزوجة والمجتمع التي يتضمنها المقياس المعد لغرض البحث الحالي والتي تدركها عينة البحث أنها تمثل دافعًا للسلوك العنيف الصادر عن الزوج ضد الزوجة.

حدود البحث:

اقتصرت حدود البحث الحالي على تحديد مظاهر وأسباب العنف النفسي والجنسي الموجه ضد الزوجات من قبل الأزواج كما تدركها الطالبات المتزوجات في كلية التربية ـ جامعة تعز ـ الجمهورية اليمنية ـ في العام 2008م.

الخلفية النظرية:

أولا: مظاهر العنف (أنماطه، أشكاله، أنواعه، تقسيماته):

تتعدد وجهات النظر حول مظاهر العنف وسوف يحاول الباحث عرض مختصر لبعض التقسيمات على النحو الآتي:

قسمت (سهير عبدالمنعم، 2002: 976) العنف إلى: العنف الأسري، العنف المؤسسي، العنف المجتمعي.

فيما يقسم (علي ليلة) العنف إلى:

1. **العنف اللاعقلاني غير المسؤول:** ويفتقد هذا النمط لأية أهداف موضوعية يثور ضدها، كما يفتقد دوره في تصريف بعض التوترات المختزنة.
2. **العنف المتحدي:** ويفتقد هذا النمط امتلاك أهداف موضوعية محددة وواضحة، فهو نوع من تجسيد الفراغ أو الوهم او على الأقل تجسيد واقعي لتوترات معينة.
3. **العنف الانفعالي أو العاطفي:** وهو العنف الذي عادة ما تكون أسبابه الموقفية أكثر إثارة في ظروف معينة من أسبابه الموضوعية.

4. **العنف العقلاني أو الرشيد:** وهو أكثر أنماط العنف نضجًا وفاعلية، ذلك أنه يتضمن إطارًا واضحًا يحتوي بداخله على الأهداف المحددة تحديدًا موضوعيًا.

(في: الخولي، 2006: 53)

أما(بن دريدي، 2007: 37، 38) فيقسم العنف الأسري إلى:

1. **العنف الجسدي:** وهو أكثر أنواع العنف الأسري شيوعًا، وذلك لإمكانية ملاحظته واكتشافه، نظرًا لما يتركه من آثار على الجسد.
2. **العنف اللفظي:** وهو من أشد أشكال العنف خطرًا على الحياة الأسرية السوية، لأنه يؤثر على الصحة النفسية لأفراد الأسرة وبخاصة أن الألفاظ المستخدمة تسيء إلى شخصية الفرد ومفهومه عن ذاته. فضلاً عن أنه لا يعاقب عليه القانون، لأن من الصعب قياسه وتحديده وإثباته.
3. **العنف النفسي:** وهو العنف المسلط على الفرد بهدف إيذائه معنويًا، كإهمال رعايته صحيًا أو تعليميًا أو عاطفيًا، أو التشدد في فرض الأوامر.
4. **العنف الجنسي:** وهو كل فعل يقع داخل الأسرة أو خارجها، وفي كلتا الحالتين يحاط بالتكتم الشديد والحيلولة دون وصول الحالات إلى القضاء والشرطة، لأن من شأن ذلك الإساءة إلى سمعة الأسرة ومستقبل أفرادها في المجتمع.

فيما يرى(فرحات، 2002: 9) أنه لا يمكن حصر أنماط العنف، لأن الحياة دائمًا تأتي بالجديد من مظاهر السلوك العنيف الذي تختلف أنماطه ومسبباته بتغير الظروف التاريخية في زمان معين، ومكان معين، وثقافة معينة. ويذكر(جون لوكا) أن العنف له ألف وجه، وأن أشكال العنف مثل الأعداد تبدو لا متناهية.(في: زايد، 2002: 12) وبالنظر إلى التقسيمات السابقة للعنف نلاحظ أنها تراوحت ما بين تقسيم بحسب مصدر العنف كما هو الحال في تقسيم(سهير عبدالمنعم)، وتقسيم بحسب الباعث للعنف كما هو واضح في تقسيم (علي ليلة)، أما (بن دريدي) فنلاحظ أنه قسم العنف بحسب طبيعته، وهو ما اعتمد الباحث على جزء منه في هذا البحث(العنف النفسي والجنسي)، في حين رأى كل من(فرحات، ولوكا)عدم إمكانية حصر أنماط وأشكال ومظاهر العنف، إما بسبب اختلاف الظروف التاريخية والثقافات، وإما بسبب التعدد اللامتناهي لمظاهر العنف.

ثانيًا: أسباب العنف:

تُورد المنظمة الدولية ضد التعذيب (OMCT) في تقريرها عن العنف ضد النساء في اليمن، الصادر في العام (2006م) أن النساء الواقع عليهن العنف ينفرن عن إبلاغ القنوات الحكومية لعدد من الأسباب أهمها:

1. الاعتقاد الواسع النطاق بأن إيذاء الزوجة من قبل الزوج في حرمة المنزل ليس سلوكًا شاذًا، بل طريقة مقبولة لفرض واجب الطاعة الزوجية.
2. افتقاد ثقة الزوجة بنتائج عملية الإبلاغ عن العنف الموجه ضدها.
3. عدم وجود تشريع محدد خاص بالعنف المنزلي.
4. افتقار السلطات المعنية بإنفاذ القانون للمهارات والإطار التشريعي اللازم للاستجابة الملائمة للشكاوى المتعلقة بالعنف المنزلي، والنزعة السائدة وسط ضباط الشرطة تجاه النساء اللاتي يبلغن عن العنف المنزلي بأنهن يفتقدن إلى العفة. إذ قال العديد من ضباط الشرطة الذين تم سؤالهم لغرض دراسة (1999) حول العنف ضد النساء " إن المرأة المحترمة يجب أن تصبر على الاعتداءات المرتكبة ضدها من قبل أفراد الأسرة، وخاصة إذا كان الزوج هو المعتدي. كما يرون أن

اعتداءات الرجال ضد النساء تكون في العديد من الأحيان نتيجة لسوء سلوك النساء".

5. تعرض بعض النساء للتحرش الجنسي من قبل أفراد الشرطة عند حضورهن لأقسام الشرطة للتبليغ عن العنف المنزلي. (تقرير المنظمة الدولية ضد التعذيب، 2006: 27-29).

ويشير كل من (المشعان، والرجيب) إلى أن نتائج بعض الدراسات تميل إلى إرجاع عنف الرجل ضد المرأة إلى انخفاض تقدير الذات، وانخفاض درجة الثقة بالنفس، ومعتقدات راسخة حول اختفاء الكفاءة لدى الرجل، مما يؤدي به إلى توجيه إحباطاته الداخلية إلى موضوع خارجي في محاولة لتجنب المواجهة مع الذات، ولأن المرأة أكثر ضعفًا بنيانًا-على الأقل- من الرجل، تصبح أحد الموضوعات التي يُوجه إليها العنف من جانبه، وتصبح محاولات السيطرة على المرأة وغير ذلك من أشكال العنف أسلوبًا يضفي الشعور بالقوة الذي قد يفتقده الرجل في بعض مجالات حياته الأخرى التي لم يحقق فيها نجاحًا. (المشعان، والرجيب، 2001: 510).

وتشير بعض الدراسات النفسية إلى تباين ردود أفعال النساء إزاء العنف الممارس ضدهن، وتتضمن هذه الردود أو الاستجابات، الاستسلام أو الإذعان، ويكون ذلك نتيجة لاعتمادهن الاقتصادي والعاطفي على الرجل، ومراهنة المرأة على أن المؤذي سيتغير ولن يكرر مثل هذا السلوك، والخوف من مواجهة المجتمع والعائلة خاصة إذا ترتب على ذلك طلاق، فضلاً عن اعتقاد المرأة بتعزيز من المجتمع التقليدي أنها المذنبة، وأنها من يقع عليه اللوم، والشعور بالخوف من زيادة إيذائها إذا ما اشتكت.(سنيورة، وعبدالهادي، 1994: 7)

ويرجع "ماينذل وآخرون" العنف إلى تعاطي المواد المخدرة والفقر والتشرد (Mandell,et al.,2002:20)

وللتعرف على أسباب العنف بشكل أوسع لابد من إلقاء الضوء على

النظريات المفسرة للعنف، والتي سوف نعرضها على النحو الآتي:

1. **النظرية البيولوجية:** ترى أن العنف جزء أساسي في طبيعة الإنسان، وأنه التعبير الطبيعي لعدة غرائز عدوانية مكبوتة، وأن أي محاولات لكبته ستنتهي بالفشل، بل إنها تشكل خطر النكوص الاجتماعي، فلا يمكن للمجتمع الإنساني أن يستمر دون التعبير عن العنف لأن كل العلاقات الإنسانية ونظم المجتمع وروح الجماعة يحركها من الداخل الشعور بالعنف.(عكاشة، 1982: 192)

ويورد (محمود حمودة)أن بعض الدراسات تؤكد وجهة النظر البيولوجية، حيث أثبتت أن هناك ارتباطاً بين زيادة هرمون الذكورةTestosterone وبين العنف، وخاصة في حالة الاغتصاب الجنسي، كما أثبتت دراسات أخرى أن الناقلات العصبية الكاتيكولامينية Catecholamine والكولينية Cholinergic مشتركان معًا في إحداث العنف. (حمودة، 1993: 324).

2. **النظرية التحليلية "فرويد":** يرى (فرويد) أن العنف مكون للجنسية الذكرية السوية التي تسعى إلى تحقيق هدفها للتوحد مع الشيء الجنسي، إن جنس الذكور يحتوي على عنصر العدوانية، وهي رغبة للإخضاع، ويبدو أنها تتمثل في الحاجة إلى التغلب على مقاومة الشيء الجنسي بوسائل تختلف عن عملية التغزل وخطب الود. فالسادية هي المكون العدواني للغريزة الجنسية، والعنف الذي يمارسه الرجل ضد المرأة هو بمثابة قوة تدعم الغريزة الجنسية عندما يتدخل شيء ما في الطريق لمنع الاتصال المرغوب. (Rizzuto,1993: 34).

كما يرى (فرويد) أن العنف قد يوجه- من خلال الإزاحة - نحو هدف بديل بسبب صور الكف التي تعوق أحيانًا

توجيه العنف نحو المصدر الحقيقي له.(فايد، 2005: 86)

3. **النظرية السلوكية "ميللر**Miller"**:** يفترض(ميللر) وجود ارتباط بين الإحباط كمثير والعنف كاستجابة، حيث يرى أن الإحباطات تزيد من احتمالات رد الفعل العنيف، فالسلوك العنيف من أشهر الاستجابات التي تثار في الموقف الإحباطي، وغالبًا ما يتجه هذا العنف نحو مصدر الإحباط، فعندما يحبط الفرد يتجه عنفه إلى الموضوع الذي يدركه كمصدر لإحباطه، وذلك بهدف إزالة المصدر أو التغلب عليه أو كرد فعل انفعالي للضيق والتوتر المصاحب للإحباط.(كفافي، 1990: 325)

4. **نظرية التعلم الاجتماعي "باندورا** Bandura **"** : يرى (باندورا) أن العنف يُكتسب من الخبرات السابقة، ومن خلال الملاحظة والتقليد، وتأكيد هذا السلوك من خلال التعزيز، ومن خلال إثارة الفرد إما بالهجوم الجسمي أو بالتهديد أو الإهانات أو إعاقة سلوك موجه نحو هدف أو تقليل التعزيز أو إنهائه.(قطب، 1996: 121).

كما أوضح (باندورا) أهمية العوامل المعرفية(أفكار الناس ومعتقداتهم) في تنظيم السلوك العنيف. فقد يميل بعض الأفراد أو القائمين بالعنف إلى تبرير استخدامهم للعنف من خلال توجيه اللوم إلى الضحية كونه سببًا في العنف الموجه ضده، ومن ثم قد لا يشعر القائم بالعدوان بأي مشاعر ذنب نتيجة سلوكه العنيف.(فايد، 2005: 94).

5. **النظرية المعرفية:** يرى المعرفيون أن العنف يرجع إلى الكيفية التي يُدرك بها العقل الإنساني وقائع أحداث معينة "في المجال الإدراكي" أو الحيز الحيوي للإنسان، كما يتمثل في مختلف المواقف الاجتماعية المعاشة وانعكاسها على الحياة النفسية للإنسان، مما يؤدي به إلى تكوين مشاعر الغضب، حيث تتحول هذه المشاعر إلى إدراك داخلي يقود صاحبه إلى ممارسة العنف.(عبدالعال، 1992: 381)

ويمكن أن نستنتج من خلال النظريات التي تم عرضها أن عنف الزوج ضد الزوجة قد يكون مدفوعًا بسبب أو أكثر من الأسباب الآتية:

1. الغرائز العدوانية المكبوتة.
2. حاجة الرجل لتدعيم غريزته الجنسية من خلال المكون العدواني لهذه الغريزة.
3. الارتباط بين الإحباط كمثير والعنف كاستجابة.
4. وجود نماذج عنيفة في محيط الفرد يجعله يميل إلى تقليد السلوك العنيف الذي يُلاحظه.
5. خلل في الكيفية التي يُدرك بها الفرد وقائع وأحداث معينة.

ثالثًا: دراسات سابقة:

بداية يورد التقرير الذي أعدته المنظمة الدولية ضد التعذيب الصادر في العام (2006م) أن أول الدراسات الاستكشافية حول موضوع العنف المنزلي في اليمن، التي أُجريت من قبل فريق من الباحثين في أغسطس عام (2000) قد وجدت أن نسبة (50.9%) من النساء المبحوثات كن ضحايا للتهديد باستعمال العنف، و(17.3%) تعرضن لعنف جنسي من قبل أزواجهن، و (28.2%) قيدت حريتهن.(تقرير المنظمة الدولية ضد التعذيب،2006: 27)

وفي دراسة (الهيصمي، 2001) بعنوان العنف الموجه ضد المرأة ـ دراسة عن المجتمع اليمني ـ شملت الدراسة (18) محافظة في اليمن، أوضحت نتائج الدراسة أن جرائم العنف ضد النساء منتشرة في عموم محافظات اليمن، وأن جرائم القتل العمد وغير العمد تأتي بالمرتبة الأولى، وأن أكثر النساء تعرضًا للعنف هن المتزوجات، وأن الخلافات الأسرية تأتي في المرتبة الأولى كسبب للعنف الموجه ضد المرأة.

وفي دراسة (العزي، 2007) بعنوان "إدراك المرأة للعنف الأسري الواقع عليها والمعاناة من القلق والاكتئاب "دراسة مقارنة لعينة من اليمنيات والمصريات". شملت (241) امرأة يمنية تراوحت أعمارهن بين (14-50) منهن(117) متزوجة، (124)عازبة، و(207)امرأة مصرية تراوحت أعمارهن بين (15-54) منهن(108) متزوجات، (99) عازبة. توصلت نتائج الدراسة إلى أن العنف المعنوي أكثر انتشارًا من العنف المادي لدى المجموعتين، وأن اليمنيات كن أكثر تعرضًا وإدراكًا للعنف من المصريات.

وعلى المستوى العربي وجدت دراسة(الحداد، 2001) بعنوان إيذاء الإناث في الأسرة ـ حالات من المجتمع البحريني ـ أن نسبة (77%) من الإناث المتزوجات تعرضن للاعتداء من قبل أزواجهن، وأن (16%) تم طلاقهن في ضوء الاعتداء الذي تعرضن له، وأن (31%) من الحالات المعتدى عليهن كن في مهنة أدنى من مهنة المعتدي، وكذلك(31%) من الحالات كان مستوى مهنة المعتدي أدنى من مستوى مهنة المعتدى عليهن، في حين تعادلت المستويات المهنية للمعتدي والضحية في (23%) من الحالات المبحوثة، وبلغت نسبة العاطلين عن العمل من الرجال الذين يمارسون العنف ضد الإناث (16%)، كما كشفت النتائج أن نسبة (54%) من الرجال الذين مارسوا العنف ضد النساء غير ملتزمين دينيًا، و(38%) من الرجال الممارسين للعنف ضد المرأة ممن يتعاطون المخدرات.

كما وجدت دراسة (فرج، والناصر، 2002) عن العنف ضد المرأة وعلاقته ببعض سمات الشخصية على عينة من الراشدات من طالبات الجامعة في الكويت أن أكثر من 60% من النساء يتعرضن للعنف الزواجي، كما أرتبط مقياس العنف ضد المرأة بمقياس واحد (العصابية) عند مستوى (0.05) فقط.

أما على المستوى العالمي فتوضح نتائج دراسة (Bushman,1998) عن أسباب العنف أن تقدير الذات لدى الرجل لا يرتبط بالعنف ، بينما يوجد ارتباط دال بين العنف والنرجسية Narcissim والشعور بالإهانة، كما أوضحت دراسة (Warren,1992) أن النساء الأكثر أنوثة تتعرضن للعنف بدرجة أكبر مقارنة بالنساء الأقل أنوثة، كما أظهرت أن النساء اللاتي يتعرضن للعنف أكثر ميلاً ورغبة في التسامح مع من يتحكم فيهن.

إجراءات البحث:

أولاً: مجتمع البحث وعينته:

حدد الباحث مجتمع البحث الحالي بالطالبات المتزوجات في كلية التربية ـ جامعة تعز ـ الجمهورية اليمنية.(لا توجد إحصائية بعدد الطالبات المتزوجات)، وقد اشتملت العينة على(127) طالبة متزوجة من جميع أقسام الكلية العلمية والإنسانية، تم اختيارهن بالطريقة القصدية شملت جميع المتزوجات اللاتي أبدين استعدادهن للإجابة عن المقياس، وقد توزعت العينة حسب متغيرات البحث على النحو الموضح في الجدول(1).

جدول (1) توزيع أفراد العينة حسب متغيرات البحث

أفراد العينة	التخصص	أفراد العينة	عدد الأطفال	أفراد العينة	فترة الزواج
61	علمي	63	1-0	74	- 3 سنوات
66	إنساني	31	3 -2	34	4- 8 سنوات
		33	أكثر من(3)	19	أكثر من(8) سنوات

ثانيًا: أداة البحث:

من خلال إطلاع الباحث على الأدبيات ذات العلاقة بموضوع العنف ضد النساء قام بإعداد أداة البحث الحالي مكونة من ثلاثة أجزاء، الجزء الأول يشتمل على بيانات عامة تمثل متغيرات ديمغرافية(فترة الزواج، عدد الأطفال، تخصص الزوجة)، فيما يتضمن الجزء الثاني من الأداة

قائمة تضم (40) فقرة تمثل مظاهر للعنف الزواجي النفسية والجنسية، أما الجزء الثالث فيتضمن قائمة تضم (50) فقرة تمثل أسبابًا للعنف الزواجي، موزعة على النحو الآتي: (11) فقرة تمثل أسباباً اقتصادية. (17) فقرة تمثل أسبابًا اجتماعية. (9) فقرات تمثل أسبابًا تعليمية وثقافية. (13) فقرة تمثل أسبابًا نفسية.

يُطلب من المبحوثة الإجابة عن الجزأين الأخيرين (بنعم) أمام الفقرة التي تعتقد أنها تمثل عنفاً موجهًا ضد الزوجة من قبل الزوج في قائمة مظاهر العنف، أو تعتقد أنها تمثل سببًا للعنف الموجه ضد الزوجة من قبل الزوج في قائمة أسباب العنف. وكذلك الإجابة (بلا) أمام الفقرة التي تعتقد أنها لا تمثل عنفاً موجهًا ضد الزوجة من قبل الزوج في قائمة مظاهر العنف، أو تعتقد أنها لا تمثل سببًا للعنف الموجه ضد الزوجة من قبل الزوج في قائمة أسباب العنف، وقد تم عرض الأداة على مجموعة من المختصين*، وبعد إجراء التعديلات على الفقرات وفق آراء المختصين قام الباحث بتطبيق الأداة على عينة استطلاعية ضمت(30) طالبة متزوجة من مجتمع البحث للتأكد من وضوح الفقرات والتعليمات.

***قائمة المحكمين للمقياس من أساتذة علم النفس جامعة تعز:**

1- أ.د. قبيل كودي حسين. 2- د. أنيسة دوكم.
3- د. ثناء بهاء الدين. 4- د. حيدر إبراهيم.
5. د. صادق المخلافي. 6- د. ليلى يوسف.

ثالثًا: صدق أداة البحث:

تم التحقق من صدق أداة البحث من خلال:

1. **صدق المحكمين:** وقد تحقق من خلال عرض الأداة على مجموعة من المختصين في مجال علم النفس وعلم الاجتماع، وأخذ آرائهم وملاحظاتهم حول صلاحية الأداة وملاءمتها لمجتمع البحث.
2. **صدق الاتساق الداخلي لمظاهر العنف:** وقد تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة بين كل فقرة من الفقرات والمقياس ككل، وأظهرت النتائج أن درجات أفراد العينة على كل فقرة من فقرات مقياس مظاهر العنف النفسي والجنسي ترتبط بدرجاتهم على المقياس ككل وعند مستوى دلالة (0.01) كما هو موضح في الجدول (2).

جدول (2) صدق الاتساق الداخلي لمقياس مظاهر العنف
معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات مظاهر العنف والمقياس ككل

رقم الفقرة	المقياس ككل	رقم الفقرة	المقياس ككل	رقم الفقرة	المقياس ككل	رقم الفقرة	المقياس ككل	رقم الفقرة	المقياس ككل
1	0.529**	9	0.654**	17	0.634**	25	0.671**	33	0.411**
2	0.575**	10	0.633**	18	0.641**	26	0.527**	34	0.624**
3	0.674**	11	0.647**	19	0.643**	27	0.541**	35	0.552**
4	0.554**	12	0.675**	20	0.619**	28	0.348**	36	0.655**
5	0.477**	13	0.630**	21	0.614**	29	0.450**	37	0.633**
6	0.604**	14	0.595**	22	0.584**	30	0.624**	38	0.673**
7	0.749**	15	0.629**	23	0.659**	31	0.542**	39	0.524**
8	0.661**	16	0.574**	24	0.584**	32	0.512**	40	0.457**

**= مستوى دلالة(0.01)

3. **صدق الاتساق الداخلي لأسباب العنف:** وقد تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة بين كل فقرة من الفقرات والمقياس ككل، وأظهرت النتائج أن درجات أفراد العينة على كل فقرة من فقرات مقياس أسباب العنف النفسي والجنسي ترتبط بدرجاتهم على المقياس ككل وعند مستوى دلالة(0.01) كما هو موضح في الجدول (3).

جدول (3) يوضح صدق الاتساق الداخلي لمقياس أسباب العنف
معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات أسباب العنف والمقياس ككل

رقم الفقرة	المقياس ككل	رقم الفقرة	المقياس ككل	رقم الفقرة	المقياس ككل	رقم الفقرة	المقياس ككل	رقم الفقرة	المقياس ككل
1	0.457**	11	0.490**	21	0.490**	31	0.596**	41	0.619**
2	0.473**	12	0.609**	22	0.450**	32	0.518**	42	0.583**
3	0.663**	13	0.504**	23	0.579**	33	0.552**	43	0.453**
4	0.555**	14	0.473**	24	0.438**	34	0.641**	44	0.423**
5	0.628**	15	0.380**	25	0.668**	35	0.596**	45	0.234**
6	0.674**	16	0.510**	26	0.617**	36	0.615**	46	0.456**
7	0.692**	17	0.532**	27	0.680**	37	0.603**	47	0.451**
8	0.706**	18	0.501**	28	0.615**	38	0.502**	48	0.498**
9	0.375**	19	0.498**	29	0.524**	39	0.582**	49	0.453**
10	0.384**	20	0.487**	30	0.641**	40	0.530**	50	0.345**

**= مستوى دلالة(0.01)

رابعًا: ثبات أداة البحث:

تم التحقق من ثبات أداة البحث من خلال:

1. معامل الفا كرونباخ: وقد بلغ معامل ثبات مقياس المظاهر (0.95) فيما بلغ معامل ثبات مقياس الأسباب (0.94).
2. معادلة سبيرمان ـ براون (التجزئة النصفية): وقد بلغ معامل ثبات مقياس المظاهر (0.88) فيما بلغ معامل ثبات مقياس الأسباب (0.87).

خامسًا: التطبيق على عينة البحث:

تم تطبيق أداة البحث على العينة في شهر نوفمبر2008م، باتباع الإجراءات الآتية:

1. جمع أفراد العينة من كل مستوى دراسي في إحدى القاعات الدراسية.
2. توزيع الأداة وشرح الغرض منها.
3. التأكيد على سرية المعلومات المقدمة من خلال الاستجابة على الأداة.
4. توضيح تعليمات الإجابة المدونة على الصفحة الأولى من الأداة.
5. استفسار العينة عن أي غموض في التعليمات وإعادة توضيحها.
6. حساب الزمن المستغرق للإجابة على الأداة، الذي تراوح بين(35-50) دقيقة.
7. التأكد عند استلام استمارة كل طالبة من العينة أنها قد أجابت عن كافة الفقرات لضمان عدم إلغاء أي استمارة بسبب النقص في البيانات المطلوبة، وهو ما تم تحقيقه فعلاً، إذ لم يكن هناك أية استمارة ملغية.

سادسًا: الوسائل الإحصائية المستخدمة:

استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية: الوزن المئوي، المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري ، معادلة الفا كرونباخ، معامل ارتباط بيرسون، معادلة سبيرمان-براون، الاختبار التائي لعينتين مستقلتين.

نتائج البحث:

1. **ينص الهدف الأول على:** التعرف على مظاهر العنف النفسي والجنسي الموجه ضد الزوجة من قبل الزوج كما تدركها الزوجات وفق أهميتها النسبية. وللتحقق من هذا الهدف تم استخدام الوزن المئوي، وكانت النتيجة كما هي موضحة في الجدول (4):

جدول (4) مظاهر العنف النفسي والجنسي الموجه ضد الزوجة من قبل الزوج كما تدركها الزوجات وفق أهميتها النسبية

الترتيب	مظاهر العنف النفسي والجنسي الموجه ضد الزوجة من قبل الزوج	الوزن المئوي
1	إجبار الزوجة على المكوث في المنزل وعدم الخروج للترفيه.	%31
2	عدم احترام رأي الزوجة أمام الآخرين.	%29
2	إجبار الزوجة على ارتداء النقاب.	%29
2	حرمان الزوجة من زيارة صديقاتها.	%29
3	عدم السماح للزوجة بمعارضة رأيه.	%28
3	الاكتفاء بمتعته الجنسية دون اهتمام بمتعة الزوجة.	%28
3	حرمان الزوجة من المشاركة في القرارات ذات العلاقة بالأسرة.	%28
4	إجبار الزوجة على الممارسة الجنسية.	%26
5	عدم تقدير ما تقوم به الزوجة من واجبات تجاه الزوج والأبناء.	%25
5	منع الزوجة من زيارة أهلها.	%25
5	توجيه اللوم المستمر للزوجة بسبب وبدون سبب.	%25
5	تهديد الزوجة بإيقاف تعليمها.	%25
6	حرمان الزوجة من مواصلة تعليمها.	%24
6	إشباع رغبته الجنسية دون احترام رغبة الزوجة.	%24
6	تهديد الزوجة بالطلاق.	%24
6	إجبار الزوجة على تناول القات.	%24
6	إجبار الزوجة على عدم ارتداء النقاب.	%24
7	إجبار الزوجة على الإقامة مع أهله مع قدرته على الاستقلال.	%23
7	إهمال علاج الزوجة عند إصابتها بمرض ما.	%23
7	معاملة الزوجة معاملة الخادمة.	%23
7	إجبار الزوجة على عدم الإنجاب.	%23
7	إجبار الزوجة على الإنجاب المتواصل.	%23
7	العنف أثناء الممارسة الجنسية مع الزوجة.	%23
7	إجبار الزوجة على خدمة أهله.	%23
8	انتقاد أداء الزوجة الجنسي.	%22
8	عدم تلبية مطالب الزوجة الضرورية.	%22
8	منع الزوجة من استقبال صديقاتها في المنزل.	%22
8	شتم الزوجة بألفاظ بذيئة.	%22
8	منع الزوجة من الحصول على عمل.	%22
8	إجبار الزوجة على الإفطار في رمضان.	%22
9	قيامه بأفعال جنسية لا تحبها الزوجة.	%21
9	هجر الزوجة المتعمد أكثر من أسبوع.	%21
10	سلب الزوجة راتبها الذي تتقاضاه.	%20
10	إشعار الزوجة بالنقص من حيث(الجمال، النظافة، وضع أسرتها الاقتصادي أو الاجتماعي).	%20
10	إجبار الزوجة على ممارسة أفعال جنسية شاذة حسب المعايير الدينية.	%20
10	تهديد الزوجة بالزواج عليها.	%20
11	منع الزوجة من الاستمرار في عملها.	%19
11	اتهام الزوجة بسوء الأخلاق.	%19
12	إجبار الزوجة على العمل خارج المنزل.	%18
13	عدم تفاعله أثناء الممارسة الجنسية.	%17

يتضح من الجدول (4) أن مظاهر العنف قد ترتبت بحسب أهميتها النسبية إلى (13) مرتبة، وأن (8) من مظاهر العنف تم إدراكها من قبل الزوجات بنسب تراوحت بين (26 %-31%) وتمثل المراتب الأربعة الأولى(1، 2، 3، 4)، ويلاحظ أن (6) من هذه المظاهر هي مظاهر للعنف النفسي التي ترتبط بتقييد حرية المرأة وعدم احترام رأيها، بينما المظهرين الآخرين هما من مظاهر العنف الجنسي المرتبطة بأنانية الزوج في الممارسة الجنسية وإهمال رغبة الزوجة الجنسية، كما أن كل من هذه المظاهر الستة يرتبط بشكل واضح بمفهوم المرأة لذاتها، وهذه النتيجة تشير إلى أن المرأة اليمنية تدرك بشكل واضح أهمية حريتها وذاتها الفكرية والجسدية. كما يتضح من الجدول (4) أن (22) مظهرًا من مظاهر العنف تم إدراكها من قبل الزوجات بنسب تراوحت بين (22%- 25%) وتمثل المراتب الأربعة المتوسطة (5، 6، 7، 8).

بينما (10) من مظاهر العنف تم إدراكها من قبل الزوجات بنسب تراوحت بين (17%-21%) وتمثل المراتب الأخيرة (9، 10، 11، 12، 13)، ومن المثير للتساؤل في هذه النتيجة أن هناك مظهرين للعنف تم إدراكهما من قبل الزوجات ضمن المراتب الأخيرة وهما: إجبار الزوجة على ممارسة أفعال جنسية شاذة حسب المعايير الدينية بنسبة(20%)، واتهام الزوج لزوجته بسوء الأخلاق بنسبة(19%)، رغم أن هذين المظهرين لا يتقبل المجتمع غالبًا ممارستهما ضد المرأة كون الأول مرتبطًا بالدين بشكل واضح لا يقبل التأويل، وكون الثاني مرتبط بالشرف والعرض ولا يقبل التأويل أيضًا، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى تأثر

استجابة الزوجات بتوقعاتهن حول المظهرين المذكورين، حيث إن إدراكهن لندرة ممارسة الأزواج في المجتمع اليمني لهذين المظهرين أثر على درجة استجابتهن.

2. **ينص الهدف الثاني على:** التعرف على أسباب العنف النفسي والجنسي الموجه ضد الزوجة من قبل الزوج كما تدركها الزوجات وفق أهميتها النسبية. وللتحقق من هذا الهدف تم استخدام الوزن المئوي، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجداول (5، 6، 7، 8).

جدول (5) الأسباب الاقتصادية للعنف النفسي والجنسي الموجه ضد الزوجة من قبل الزوج من وجهة نظر الزوجات وفق أهميتها النسبية

الترتيب	الأسباب	الوزن المئوي
1	عدم كفاية الدخل الشهري للزوج للإيفاء بمتطلبات الأسرة.	%31
1	عدم توفر عمل للزوجة.	%31
2	عدم قدرة الزوج على الاستقلال الاقتصادي عن أسرته.	%30
3	ضيق المنزل مقارنة بعدد أفراد الأسرة.	%29
4	بطالة الزوج ومكوثه في المنزل لفترة طويلة.	%28
4	عدم قدرة الزوج على توفير مسكن خاص للزوجة.	%28
4	عدم مساهمة الزوجة في الصرف على متطلبات الأسرة في حالة عملها.	%28
5	تبذير الزوجة وسوء تدبيرها لشئون البيت المالية.	%24
5	مطالب الزوجة المالية التي تفوق قدرة الزوج.	%24
5	تدني المستوى الاقتصادي لأسرة الزوج مقارنة بالمستوى الاقتصادي لأسرة الزوجة.	%24
6	تدني المستوى الاقتصادي لأسرة الزوجة مقارنة بالمستوى الاقتصادي لأسرة الزوج.	%23

يتضح من الجدول(5) أن عدم كفاية الدخل الشهري للزوج، فضلاً عن عدم توفر عمل للزوجة تساعد من خلاله الزوج في تلبية متطلبات الأسرة احتلا المرتبة الأولى من بين الأسباب الاقتصادية لعنف الزوج الموجه ضد الزوجة، أدركت ذلك نسبة(31%) من الزوجات، وهذه نتيجة طبيعة تعاني منها معظم الأسر اليمنية في السنوات الأخيرة حيث زادت الهوة اتساعًا بين مستويات الدخل وبين أسعار السلع الأساسية لحياة الأسرة، وهنا يحدث التداخل حيث تؤدي الحاجة مع العجز عن إشباعها ـ كما يتضح من أسباب لاحقة في الجدول (5) ـ إلى التأثير السلبي على نفسية الزوجين، ومن المتوقع أن يكون هذا التأثير أشد على نفسية الزوج كونه المسؤول الأول عن تلبية متطلبات الأسرة مما قد ينعكس سلبًا في تعامله مع الزوجة على شكل مظاهر عنف معينة يوجهها نحوها، ويقترب هذا التفسير من وجهة نظر (فرويد) في تفسير العنف إذ يرى أن العنف قد يوجه ـ من خلال الإزاحة ـ نحو هدف بديل بسبب صور الكف التي تعوق أحيانًا توجيه العنف نحو المصدر الحقيقي له.(فايد، 2005: 86) والمتمثل هنا بالوضع الاقتصادي المتدني، وقد يكون الدافع للعنف توفر أسباب أخرى كتبذير الزوجة، ومطالبها التي تفوق قدرة الزوج اللذين احتلا المرتبة الخامسة بنسبة(24%) والذي يبدو أن استجابة الزوجات عليهما قد تأثر بآلية الإنكار كونهما مرتبطين بصفات سلبية تُنسب إليهن. كما يُلاحظ أن تدني المستوى الاقتصادي لأسرة الزوج كسبب لعنف الزوج ضد الزوجة حصل على مرتبة متقدمة بنسبة (24%) مقارنة بتدني المستوى الاقتصادي لأسرة الزوجة الذي حصل على نسبة (23%)، وهذا يُعد مؤشَّرً إلى أن تدني المستوى الاقتصادي للزوج وأسرته مقارنة بمستوى الزوجة وأسرتها يُؤدي إلى تكوين مشاعر النقص لدى الزوج ومن ثم إلى ممارسته للعنف ضد الزوجة كتعويض عن النقص الذي يعانيه، بينما تفوق الزوج قد يؤدي إلى نظرته الدونية للزوجة، وربما الاعتقاد بأنها مجبرة على تحمل عنفه ضدها وخاصة إذا ما اعتقد بأن المستوى المادي الذي يوفره لها لا يمكن أن تحصل عليه لدى أسرتها.

جدول (6) الأسباب الثقافية والتعليمية للعنف النفسي والجنسي الموجه ضد الزوجة من قبل الزوج من وجهة نظر الزوجات وفق أهميتها النسبية

الترتيب	الأسباب	الوزن المئوي
1	فهم الزوج الخاطئ لقوامة الرجل على المرأة.	%31
2	تفسير الزوج الخاطئ للأدوار الحقيقية لكل من الزوج والزوجة.	%27
3	مشاهدة الزوج للأفلام الجنسية ومحاولة تقليد ما يشاهده في علاقته الجنسية مع الزوجة.	%26
4	فهم الزوجة الخاطئ لحرية المرأة.	%25
5	تدني المستوى التعليمي للزوج مقارنة بالزوجة.	%24
6	اعتقاد الزوجة أن بعض أشكال العنف الموجه ضدها من قبل زوجها دليل على حبه لها.	%23
7	تدني المستوى التعليمي للزوجة مقارنة بالزوج.	%21
7	أمية الزوج مقارنة بالزوجة.	%21
8	أمية الزوجة مقارنة بالزوج.	%20

يتضح من الجدول (6) أن فقرات هذا المجال جاءت على (8) مراتب أعلاها الفقرة المتعلقة بفهم الزوج الخاطئ لقوامة الرجل على المرأة بنسبة (31%)، وهذا السبب قد ينجم غالبًا عن اللاشعور الجمعي الذي يرثه الفرد عبر الأجيال من المجتمع فهو سبب ثقافي لكن منشأه اجتماعي نفسي، ويرتبط بهذا السبب ويتداخل معه سبب يتمثل بتفسير الزوج الخاطئ للأدوار الحقيقية لكل من الزوج والزوجة الذي احتل المرتبة الثانية بنسبة (27%)، فيما احتلت الفقرة الخاصة بمشاهدة الزوج للأفلام الجنسية ومحاولة تقليد ما يشاهده في علاقته الجنسية مع الزوجة المرتبة الثالثة بنسبة (26%)، ويمكن تفسير ذلك بأن الأفلام الجنسية تتضمن مظاهر جنسية بعضها مخالف لما هو مباح، وبعضها يثير التقزز، الأمر الذي يقابل بالرفض عند معظم النساء في المجتمع اليمني، مما يثير حنق بعض الأزواج ويدفعهم للعنف ضد زوجاتهم، أما ما يتعلق بفهم الزوجة الخاطئ لحرية المرأة فقد احتل المرتبة الرابعة بنسبة(25%)، فالزوجة عندما تفهم حريتها بشكل يتعدى ويتجاوز واجباتها كزوجة وأم فإنه من المتوقع أن يتدخل الزوج لردعها، وقد يرى بعض الأزواج أن وسيلة الردع المناسبة هي العنف، بينما احتل اعتقاد الزوجة أن بعض أشكال العنف الموجهة ضدها من قبل زوجها دليل على حبه لها المرتبة السادسة بنسبة (23%) فبعض الزوجات يفسرن اتهام أزواجهن لهن بسوء الأخلاق، أو منعهن من الخروج من المنزل للترفيه، أو لزيارة أهلهن، أو صديقاتهن أو للعمل بأنها مظاهر غيرة، والغيرة دليل الحب، كما يُلاحظ من الجدول (6) أن تدني مستوى تعليم الزوج أو أميته مقارنة بالزوجة قد احتلا المرتبتين الخامسة والسابعة بنسب (24%)، (21%) على التوالي، بينما تدني مستوى تعليم الزوجة أو أميتها مقارنة بالزوج احتلا المرتبتين السابعة والثامنة بنسب (21%)، (20%) على التوالي. وهذه نتيجة طبيعية كون ثقافة المجتمع تكرس مبدأ تفوق الذكور على الإناث، لذا فإنه من المتوقع عندما تتفوق الإناث على الذكور تعليميًا يشعر الذكور بالدونية وقد يتجهون إلى العنف ضد الإناث لتأكيد تفوقهم والتخفيف من مشاعر الدونية لديهم، في حين التأثير يكون أخف في حالة تفوق الذكور على الإناث، إذ يكون العنف ضد الزوجة سببه النظرة الدونية لها والاعتقاد بصعوبة الحوار الفكري معها، مما قد ينجم عنه بعض مظاهر العنف ضدها كالإجبار والحرمان والتهديد والنظر إلى هذه المظاهر بأنها مشروعة بل وأحيانًا واجبة كونه الأعلم والأكثر معرفة.

جدول (7) الأسباب الاجتماعية للعنف النفسي والجنسي الموجه ضد الزوجة من قبل الزوج من وجهة نظر الزوجات وفق أهميتها النسبية

الترتيب	الأسباب	الوزن المنوي
1	تحريض أسرة الزوج ضد الزوجة.	%30
1	عدم إنصاف أسرة الزوجة لها رغم قناعتهم بخطأ الزوج.	%30
2	التدخل المستمر من قبل أسرة الزوجة في شؤونها مع زوجها.	%29
3	اعتقاد المسؤولين عن تنفيذ القانون بأن عنف الزوج ضد الزوجة قضية خاصة تعالج بين أطرافها.	%28
4	تقصير الزوجة في حقوق الأبناء.	%27
5	الزواج دون معرفة سابقة بالزوجة.	%26
5	تمسك الزوج بالتقاليد القديمة المتعلقة بعلاقة الزوج بالزوجة.	%26
5	تدني مرتبة الزوجة في عملها مقارنة بمرتبة الزوج.	%26
5	النظرة الدونية للزوج من قبل أسرة الزوجة.	%26
6	إجبار المرأة بالزواج بآخر غير الذي تحب.	%25
6	إجبار الرجل بالزواج بأخرى غير الذي يحب.	%25
7	تقليد الزوج لما يشاهده في الأفلام والمسلسلات.	%24
8	تدني المكانة الاجتماعية لأسرة أحد الزوجين مقارنة بالآخر.	%23
8	تقصير الزوجة في حقوق زوجها.	%23
8	وجود عشيقة مع الزوج.	%23
9	تدني مرتبة الزوج في عمله مقارنة بمرتبة الزوجة.	%19

يتضح من الجدول(7) إن أسرة الزوجين تلعب الدور الأكبر في عنف الزوج ضد الزوجة، حيث أن تحريض الزوج ضد زوجته من قبل أسرته وعدم إنصاف أسرة الزوجة لها رغم قناعتهم بخطأ الزوج قد احتلا المرتبة الأولى بنسبة (30%) كأسباب لعنف الزوج ضد الزوجة يليهما بالمرتبة الثانية بنسبة (29%) التدخل المستمر لأسرة الزوجة في شؤونها مع زوجها، وهذه الأسباب شائعة فعلاً ليس في المجتمع اليمني فحسب بل في أغلب المجتمعات الشرقية التقليدية، ويمكن أن يُعزى ذلك إلى اقتران حب الوالدين للأبناء في المجتمعات الشرقية بالرغبة الجامحة في الاستحواذ والغيرة من دخول شريك/ة يشاطرهم حب ابنهم أو ابنتهم، كما يقترن حب بعض الآباء والأمهات لبناتهم بعدم محاولة التدخل لإنصافهن من عنف أزواجهن، ونصحهن بالصبر وتحمل عنف الزوج، من منطلق حمايتهن من التعرض للطلاق، كون تحمل الزوجة لعنف زوجها أخف ضررًا من تعرض الزوجة للطلاق ـ وجهة نظر اجتماعية سائدة ـ ويأتي اعتقاد المسؤولين عن تنفيذ القانون بأن عنف الزوج ضد الزوجة قضية خاصة تعالج بين أطرافها في المرتبة الثالثة بنسبة (28%) كسبب للعنف، ويتفق ذلك مع اعتقاد المجتمع اليمني بأن ما يحدث بين الزوجين يجب أن يظل في إطارهما ولا يجب أن يتجاوز غرفة النوم، مما يشجع الزوج على الاستمرار في العنف ضد الزوجة محتميًا بهذا الاعتقاد، في حين يأتي تقصير الزوجة في حقوق الأبناء في المرتبة الرابعة بنسبة (27%) كسبب لعنف الزوج ضدها، ويمكن أن يعزى ذلك إلى شعور الزوج بأنه المسؤول عن حماية حقوق أبنائه، واعتقاده بضرورة تعنيف الزوجة المقصرة في تلك الحقوق، وخاصة أنه يفترض في الأم أن تكون أكثر حرصًا من الأب في أداء حقوق الأبناء، كما يمكن تفسير الأسباب التي احتلت المرتبة الخامسة بنسبة (26%) على النحو الآتي: أن الزواج دون معرفة سابقة بالزوجة ينجم عنه تناقض الصورة التي سبق للزوج تكوينها عن الزوجة مع الصورة الحقيقية، مما يؤدي إلى شعوره بخيبة الأمل ، وربما الشعور بأنه قد تم خداعه، فيمثل ذلك دافعًا له للعنف ضد الزوجة، كما أن تمسك الزوج بالتقاليد القديمة المتعلقة بعلاقة الزوج بالزوجة قد يفسر عنف الزوج ضد الزوجة بوصفه نموذجًا لعنف الأب ضد الأم، أما تدني مرتبة الزوجة في عملها مقارنة بمرتبة الزوج فيمكن اعتباره تعزيزاً للتفوق الذكوري الذي يجعل الزوج يسعى لتأكيده من خلال عنفه الموجه ضد الزوجة، في حين أن النظرة الدونية للزوج من قبل أسرة الزوجة ربما

تستثير مشاعر الغضب لدى الزوج بحيث تتحول تلك المشاعر إلى إدراك داخلي يقوده لممارسة العنف ضد الزوجة.

أما ما يتعلق بإجبار أي من الزوجين على الزواج من آخر غير الذي يحب فقد احتلا المرتبة السادسة، حيث تم إدراكهما كسببين للعنف الموجه ضد الزوجة من قبل الزوج بنسبة(25%) من أفراد العينة، ففي ضوء إجبار الزوج على الزواج بأخرى غير التي يحب يؤدي إلى شعور الزوج بالإحباط ومصدر إحباطه هنا هو الأهل وكونه لا يستطيع توجيه طاقة العنف نحوهم فإنه يستخدم حيلة الإزاحة لتلك الطاقة نحو هدف بديل (الزوجة)، أما في حالة إجبار الزوجة على الزواج بآخر غير الذي تحب، ففي ظل معرفة الزوج بذلك فإن عنفه ضد الزوجة يكون دفاعا عن ذاته المهددة بالانتقاص، وفي ظل عدم معرفته بذلك الإجبار قد يكون عنفه رد فعل طبيعي لعدم تقبل ورضا الزوجة عنه.

في حين يمكن تفسير الأسباب الأخيرة التي احتلت المراتب السابعة والثامنة والتاسعة على النحو الآتي: تقليد الزوج لما يشاهده في الأفلام والمسلسلات يمثل تعميمًا للسلوك العنيف وحماية للزوج من الشعور بالذنب نتيجة ممارسته العنف ضد الزوجة، فيما يكون عنف الزوج بسبب تدني المكانة الاجتماعية لأسرته مقارنة بأسرة الزوجة تعويضًا عن مشاعر الدونية التي تسيطر عليه، أما عندما يكون عنف الزوج بسبب تدني المكانة الاجتماعية لأسرة الزوجة مقارنة بأسرته فإنه إما أن يكون تأكيدًا لتفوقه، أو تعبيرًا طبيعيًا لغرائز عدوانية مكبوتة، وفي تقصير الزوجة في حقوق زوجها فإن عنف الزوج ضد الزوجة يفسر بأنه حق شرعي في الحفاظ على حقوقه، أما عندما يكون سبب عنف الزوج وجود عشيقة له فإن العنف هنا قد يكون بمثابة قوة تدعم الغريزة الجنسية، أو وسيلة تبرر عدم توافقه مع الزوجة، ومن ثم تجنب مشاعر الذنب من اتخاذه عشيقة، وأخيرًا فإن تدني مرتبة الزوج في عمله مقارنة بمرتبة الزوجة قد يجعله يشعر بالنقص أمام زوجته وللتخلص من تلك المشاعر قد يلجأ للعنف ضد الزوجة كسلوك توافقي غير سوي يشعره بالتفوق.

جدول (8) الأسباب النفسية للعنف النفسي والجنسي الموجه ضد الزوجة من قبل الزوج من وجهة نظر الزوجات وفق أهميتها النسبية

الترتيب	الأسباب	الوزن المئوي
1	استسلام الزوجة لعنف الزوج حفاظاً على أولادها.	%30
1	استسلام الزوجة لعنف الزوج خوفاً من الطلاق.	%30
2	انخفاض تقدير الزوج لذاته.	%28
2	استسلام الزوجة لعنف الزوج خوفاً من عدم إنصاف أسرتها لها.	%28
3	عدم إشعار الزوجة لزوجها بكفاءته الجنسية.	%26
3	عدم مسايرة الزوجة لزوجها جنسياً فيما هو مباح.	%26
3	تناول الزوج القات أو الخمر أو المخدرات.	%26
3	شك الزوج في أخلاق الزوجة.	%26
4	الغيرة من تفوق الزوجة في التعليم.	%24
4	شعور الزوج بعدم احترام زوجته له.	%24
5	البرود الجنسي لدى الزوجة.	%23
6	التفوق الجنسي للزوجة على الزوج.	%20
7	استمتاع الزوجة بعنف الزوج.	%18

يتضح من الجدول (8) أن استسلام الزوجة لعنف الزوج حفاظاً على أولادها أو خوفًا من الطلاق قد احتلا المرتبة الأولى ضمن قائمة الأسباب النفسية المؤدية لعنف الزوج ضد الزوجة بنسبة (30%)، وتعزى هذه النتيجة ربما إلى خوف الزوجات من نظرة المجتمع للمرأة المطلقة، وربما إلى ترسخ المقولة الشعبية في لاشعور المرأة "إن المرأة تخرج من بيت أبيها إلى بيت زوجها ومنه إلى المقبرة" وهذا يمكن أن يؤدي إلى ما يسمى بفقد حيلة المتعلم، وإلى حد ما يقترب

هذا التفسير مع ما تراه (تاتشر Thatcher, 1988) إذ ترى أن استمرار الزوجات اللاتي يتعرضن للعنف من قبل أزواجهن في الحفاظ على علاقتهن الزوجية ناتج عن اضطرارهن لذلك كأسلوب للمحافظة على البقاء أو الحصول على احتياجاتهن الأخرى،

(Launius, 1988:307-318) ثم يأتي في المرتبة الثانية انخفاض تقدير الزوج لذاته، واستسلام الزوجة لعنف الزوج خوفًا من عدم إنصاف أسرتها لها بنسبة (28%) وهذا يعني أن عنف الزوج ضد الزوجة قد يكون سلوكًا توافقيًا لا شعوريًا وغير سوي يلجأ إليه لتأكيد ذاته، ويقترب من هذا التفسير ما يراه (يوماستر، 1996،

Baumeister et al) بأن عنف الزوج ضد زوجته ينشأ عن ذات مهددة، ومعتقدات مضخمة غير مستقرة حول التفوق تجعل الزوج يلجأ إلى العنف ضد الزوجة كأسلوب يتجنب به مراجعة ذاته المهددة.

كما جاء عدم إشعار الزوجة لزوجها بكفاءته الجنسية، وعدم مسايرة الزوجة لزوجها جنسيًا فيما هو مباح بالمرتبة الثالثة بنسبة (26%) وقريب منهما احتل البرود الجنسي لدى الزوجة المرتبة الخامسة بنسبة(23%)، وهذه الأسباب قد يفسرها الزوج بأنه عاجز عن استثارة الزوجة جنسيًا فينزع إلى السادية كونها تمثل المكون العدواني للغريزة الجنسية، وقد يفسرها بأن زوجته لا تحبه فيكون عنفه ضدها انتقامًا، أما تناول الزوج القات أو الخمر أو المخدرات، وشك الزوج في أخلاق الزوجة فقد احتلا المرتبة الثالثة بنسبة (26%)، وهو ما قد يؤدي إلى عدم شعور الزوج بالمسؤولية عن العنف الذي يوجهه نحو زوجته، فضلاً عن عدم شعوره بالذنب تجاه زوجته فيما يمارسه نحوها من عنف.

فيما احتلت غيرة الزوج من تفوق زوجته في التعليم، وشعور الزوج بعدم احترام زوجته له، المرتبة الرابعة بنسبة (24%) وهذان السببان قد ينجم عنهما شعور الزوج بالإحباط، فيتجه عنفه نحو الموضوع الذي يدركه كمصدر لإحباطه(الزوجة).

كما يُلاحظ أن التفوق الجنسي للزوجة على الزوج، واستمتاع الزوجة بعنف الزوج قد احتلا المرتبتين الأخيرتين السادسة والسابعة بنسب (20%)، (18%) على التوالي ضمن قائمة الأسباب النفسية المؤدية لعنف الزوج ضد الزوجة وهذا يعني بالنسبة للسبب السادس أن استجابات الزوجات قد تأثرت ربما بالخجل الذي يمنع المرأة في مجتمعنا إلى إبداء تفوقها الجنسي على الرجل، أما بالنسبة للسبب السابع فيعني انخفاض نسبة الماسوشية بين النساء اليمنيات وربما يكون هناك تدخل لآلية الإنكار من قبل المستجيبات كون هذا السلوك هو بمثابة استجابة لرغبة وحاجة الزوجة الماسوشية للتوافق مع زوجها والذي يسهل إدراكه بأنه أسلوب توافقي غير سوي من قبل الزوجة.

وعمومًا يتضح من الجداول(5، 6، 7، 8) أن الأسباب الاقتصادية تأتي في المرتبة الأولى كمسببات للعنف الموجه ضد الزوجة من قبل الزوج، حيث تراوحت نسب الزوجات المدركات لهذه الأسباب بين (23%-31%)، يليها بالمرتبة الثانية الأسباب الثقافية التعليمية بنسب تراوحت بين (20%-31%)، وتأتي الأسباب الاجتماعية في المرتبة الثالثة بنسب تراوحت بين (19%- 30%)، وأخيرًا في المرتبة الرابعة الأسباب النفسية بنسب تراوحت بين (18% - 30%). وهذه النتيجة إلى حد كبير تُعد منطقية كون الأسباب الاقتصادية تؤثر بشكل واضح على بقية الأسباب وخاصة على الأسباب النفسية والاجتماعية وتتداخل معها، فمثلاً المستوى الاقتصادي المتدني للزوج قد يُشعره بالنقص (نفسي) ويُؤدي إلى زيادة تدخل أسرة الزوجين في شؤونهما الخاصة(اجتماعي) وهكذا... كما أن

الأسباب الثقافية تتداخل مع الأسباب الاجتماعية، فمثلاً فهم الزوج الخاطئ لقوامة الرجل على المرأة هو من الأسباب الثقافية لعنف الزوج ضد الزوجة وقد احتل المرتبة الثانية ضمن قائمة الأسباب عامة/ مثل هذا السبب منشؤه اجتماعي كونه ينشأ عن اللاشعور الجمعي الذي تتوارثه الأجيال عبر الزمن كما سبق الإشارة إليه.

3. **ينص الهدفين الثالث والرابع على:** معرفة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث في مظاهر وأسباب العنف النفسي والجنسي الموجه ضد الزوجة من قبل الزوج وفقًا للمتغيرات الآتية:

أ- فترة الزواج: من (سنة-3سنوات)، من(4- 8سنوات)، (أكثر من 8 سنوات).

ب- عدد الأطفال: من (0-1فل)، من (2- 3 أطفال)، (أكثر من 3 أطفال).

جـ - تخصص الزوجة: (علمي، إنساني)

وللتحقق من هذين الهدفين استخدم الباحث تحليل التباين لبيان دلالة الفروق وفقًا لمتغيري فترة الزواج، وعدد الأطفال، كما استخدم الاختبار التائي لعينتين مختلفتين لبيان دلالة الفروق وفقًا لمتغير التخصص، وقد كانت النتائج كما هي موضحة في الجداول التالية: (9، 10، 11،12، 13، 14).

جدول(9) الفروق بين أفراد عينة البحث في مظاهر العنف وفقًا لفترة الزواج

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة 0.05	القرار
بين المجموعات	312.950	2	156.475	1.138	0.324	غير دال
داخل المجموعات	17050.404	124	137.503			
الكلي	17363.354	126				

جدول(10) الفروق بين أفراد عينة البحث في أسباب العنف وفقًا لفترة الزواج

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة0.05	القرار
بين المجموعات	285.446	2	142.723	0.814	0.445	غير دال
داخل المجموعات	21731.263	124	175.252			
الكلي	22016.709	126				

جدول(11) الفروق بين أفراد عينة البحث في مظاهر العنف وفقًا لعدد الأطفال

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة0.05	القرار
بين المجموعات	537.250	7	76.750	0.543	0.800	غير دال
داخل المجموعات	16826.104	119	141.396			
الكلي	17363.354	126				

جدول (12) الفروق بين أفراد عينة البحث في أسباب العنف وفقًا لعدد الأطفال

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة0.05	القرار
بين المجموعات	337.295	7	48.185	0.264	0.966	غير دال
داخل المجموعات	21679.413	119	182.180			
الكلي	22016.709	126				

يتضح من الجداول (9، 10،11، 12) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الزوجات على كل من مظاهر وأسباب العنف تعزى لمتغيري فترة الزواج، وعدد الأطفال. أي إن إدراك الزوجات لمظاهر العنف الموجة ضدهن من قبل الأزواج وأسبابها لم يتأثر بالفترة الزمنية التي مرت على زواجهن، ولا بعدد أطفالهن، وهذا قد يُعزى إلى أن إدراك الزوجات لمظاهر العنف الموجه ضدهن من قبل أزواجهن وأسبابه ينشأ من مكونات البنى

المعرفية لديهن والتي قد يكون لوسائل الإعلام الدور الأساس في تكوينها، فضلاً عن تأثير أساليب التنشئة الأسرية والاجتماعية، بصرف النظر عن الخبرة الناجمة عن الفترة التي انقضت على زواجهن، أو عدد أطفالهن.

جدول(13) الفروق بين أفراد عينة البحث في مظاهر العنف وفقاً لتخصص الزوجة

تخصص الزوجة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T	مستوى الدلالة 0.05	القرار
علمي	61	18.85	13.64	125	0.118	0.906	غير دال
إنساني	66	18.61	9.77				

جدول(14) الفروق بين أفراد عينة البحث في أسباب العنف وفقاً لتخصص الزوجة

تخصص الزوجة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T	مستوى الدلالة 0.05	القرار
علمي	61	26.66	14.99	125	0872	0.385	غير دال
إنساني	66	24.61	11.37				

يتضح من الجدولين (13 ،14) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الزوجات على كل من مظاهر وأسباب العنف النفسي والجنسي الموجه ضد الزوجات من قبل أزواجهن تعزى لمتغير تخصصهن الدراسي. وهذا يعني أن تخصص الزوجات الدراسي ليس له تأثير واضح على إدراكهن لمظاهر العنف الموجه ضدهن من قبل أزواجهن وأسبابه، وهذه النتيجة تشير إلى تأكيد التفسير السابق بأن وسائل الإعلام وأساليب التنشئة الأسرية والاجتماعية هما اللذان يساهمان بتشكيل إدراك الزوجات لمظاهر العنف الموجه ضدها من قبل الزوج وأسبابه، كما تشير هذه النتيجة إلى أن المناهج الدراسية العلمية والإنسانية لا تتضمن في محتواها ما يميز إحداها عن الأخرى فيما يتصل بطبيعة العلاقة بين الزوجين وحقوق كل منهما على الآخر وواجباته نحوه، أو أن ما تتضمنه المناهج ضعيف بحيث لم يكن له تأثير واضح في استجاباتهن.

التوصيات:

استنادًا إلى ما توصل إليه الباحث من نتائج في هذا البحث يُوصي بالآتي:

1. ضرورة عمل الجهات الحكومية على تفعيل ما يتعلق بحقوق المرأة في الدستور والقوانين.
2. ضرورة العمل على إعادة النظر في قانون الأحوال الشخصية وإيجاد نصوص تشريعية خاصة بالعنف الأسري.
3. أن يعمل القائمون على إعداد المناهج الدراسية بتضمينها حقوق وواجبات كل من الجنسين، وطبيعة العلاقة التي يجب أن تسود بينهما.

المقترحات:

يقترح الباحث إجراء بحوث على المجتمع اليمني تتناول الآتي:

1. علاقة أساليب التنشئة الأسرية للأزواج بممارستهم للعنف ضد زوجاتهم.
2. دور وسائل الإعلام المختلفة في انتشار عنف الأزواج ضد زوجاتهم.
3. الآثار النفسية للعنف الموجه ضد الزوجة من قبل الزوج.
4. تأثير عنف الأزواج ضد الزوجات على الأبناء.

قائمة المصادر:

1. إبراهيم، حسنين توفيق (1990): ظاهرة العنف السياسي في النظم العربية، الأنجلو المصرية، القاهرة.
2. ابن منظور (1992): لسان العرب، ط2، ج9، دار إحياء التراث العربي، بيروت.
3. أبو شهبة، فادية (2004): ظاهرة العنف داخل الأسرة المصرية "منظور اجتماعي وقانوني"، المجلة الجنائية القومية، المجلد (47)، العدد الأول، القاهرة.
4. با عبيد، محمد عوض (1999): مسيرة النساء عام 2000 ضد الفقر والعنف، مجلة حقوقنا نشرة دورية يصدرها مركز المعلومات والتأهيل لحقوق الإنسان ـ العدد الثاني، اليمن.
5. بن دريدي، فوزي أحمد (2007): العنف لدى التلاميذ في المدارس الثانوية الجزائرية، مركز الدراسات والبحوث، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.
6. تقرير المنظمة الدولية ضد التعذيب OMCT (2006): العنف ضد النساء في اليمن، سلسلة دراسات حقوق الإنسان، ط9، ملتقى المرأة للدراسات والتدريب، اليمن.
7. حجازي، عزة عبد الغني (1986): العنف الجماعي، الكتاب السنوي في علم النفس، المجلد الخامس، الأنجلو المصرية، القاهرة.
8. الحداد، يحي فايز (2001): إيذاء الإناث في الأسرة ـ حالات من المجتمع البحريني ـ، المؤتمر العالمي الثاني حول دور المرأة في التنمية الثقافية والاجتماعية والاقتصادية، الجمعية الثقافية الاجتماعية النسائية، الكويت، ص547-566.
9. حلمي، إجلال إسماعيل(1999): العنف الأسري، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.
10. حمودة، محمود عبدالرحمن (1993): دراسة تحليلية عن العدوان، مجلة علم النفس، العدد(27)، الهيئة العامة للكتاب، القاهرة.
11. الخولي، محمود سعيد إبراهيم (2006): العنف في مواقف الحياة اليومية ـ نطاقات التفاعل ـ، سلسلة قضايا العنف (1)، ط1، دار ومكتبة الإسراء للطبع والنشر والتوزيع، مصر.
12. زايد، أحمد (2002): قراءة في أدبيات العنف (رؤية سوسيولوجية)، المؤتمر السنوي الرابع "الأبعاد الاجتماعية والجنائية للعنف في المجتمع المصري"، المجلد الأول، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، مصر.
13. زايد، أحمد (2005): العنف .. المفهوم والأنماط والعوامل، مجلة مفاهيم الأسس العلمية للمعرفة، المركز الدولي للدراسات المستقبلية والإستراتيجية، العدد (2)، السنة الأولى.
14. سنيُورة، رندة، وريم عبد الهادي(1994): العنف ضد المرأة ظاهرة عامة أم خاصة، الحملة العالمية الثانية لمناهضة العنف ضد المرأة، مؤسسة الحق، رام الله ـ فلسطين.
15. السيد، سيد جاب الله (1998): ظاهرة العنف السياسي في المجتمع المصري ـ دراسة اجتماعية لأبعاد الظاهرة كما تعكسها الصحافة اليومية ـ مجلة كلية الآداب ـ جامعة طنطا، العدد (11)، مصر.
16. صليبيا، جميل (1982): المعجم الفلسفي بالألفاظ العربية والفرنسية والانجليزية واللاتينية، ج (2)، دار الكتاب اللبناني، بيروت.
17. عبد العال، سيد (1992): نظريات علم النفس والمداخل الأساسية لدراسة السلوك الإنساني، مكتبة سعيد رأفت، القاهرة.
18. عبد المنعم، سهير (2002): أبعاد العنف ضد المرأة في السياسة الجنائية "دراسة نقدية" ،المؤتمر السنوي الرابع" الأبعاد الاجتماعية والجنائية للعنف في المجتمع المصري"، المجلد الثاني، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، مصر.
19. العزي، أروى أحمد (2007) إدراك المرأة للعنف الأسري الواقع عليها والمعاناة من القلق والاكتئاب "دراسة مقارنة لعينة من اليمنيات والمصريات"، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد (17)، العدد (55)، الجمعية المصرية للدراسات النفسية.
20. العسكري، أبو هلال (1994): كتاب الفروق، ط1، دار جروس برس، لبنان.
21. عكاشة، أحمد (1982): علم النفس الفسيولوجي، ط6، دار المعارف، القاهرة
22. عمر، مصطفى (1987): الشباب والمدينة والعنف القضايا المعاصرة للشباب المسلم، دار الفكر العربي، بيروت.
23. فايد، حسين علي (2005): المشكلات النفسية الاجتماعية "رؤية تفسيرية"، ط1، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، القاهرة.

24. فرج، صفوت، وحصة الناصر (2002): العنف ضد المرأة وعلاقته ببعض سمات الشخصية، كتاب قراءات في علم النفس الاجتماعي في الوطن العربي، إعداد وتنسيق وتقديم لويس كامل مليكة، المجلد السابع، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.

25. فرحات، محمد نور (2002): مفهوم العنف وبعض مظاهره في المجتمع المصري، المؤتمر السنوي الرابع"الأبعاد الاجتماعية والجنائية للعنف في المجتمع المصري"، المجلد الأول، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، مصر.

26. قطب، خليل (1996): سيكولوجية العدوان، مكتبة الشباب، القاهرة.

27. كفافي، علاء الدين (1990): الصحة النفسية، دار هاجر للطباعة والنشر، القاهرة.

28. المرفدي، صالح علي (2005): حماية المرأة من العنف من وجهة نظر الشريعة الإسلامية والمواثيق الدولية والتشريع الجنائي اليمني، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، المجلد التاسع، العدد (17)، دار جامعة عدن للطباعة والنشر، اليمن، ص141-163.

29. المشعان، عويد سلطان، ولطيفة عيسى الرجيب (2001): الآثار النفسية والجسمية الناجمة عن العنف ضد المرأة، المؤتمر العالمي الثاني حول دور المرأة في التنمية الثقافية والاجتماعية والاقتصادية، الجمعية الثقافية الاجتماعية النسائية، الكويت، ص509-522.

30. الهيصمي، خديجة أحمد (2001): العنف الموجه ضد المرأة - دراسة عن المجتمع اليمني -، المؤتمر العالمي الثاني حول دور المرأة في التنمية الثقافية والاجتماعية والاقتصادية، الجمعية الثقافية الاجتماعية النسائية، الكويت، ص527-543.

31. ويتمر، باربرا (2007): الأنماط الثقافية للعنف، ترجمة الدكتور ممدوح يوسف عمران، عالم المعرفة، العدد (337)، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.

32. Baumeister, R.F.; Smart,L.; Boden-J.M. (1996): Relation Of Threatened Egotism To Violence And Aggression :The Dark Side Of High Self-Esteem. Psychological Review.103 (1) 5-33.

33. Brewster M.P. (2002): Domestic Violence Theories, Research, And Practive. Implications. Pp 23 -48.

34. Bushman,B.(1998).Threatened Egotism,Narcissism Self-Esteem And Direct Displaced Aggression:Does Self-Love Or Self-Hate Lead To Violence? Journal Of Personality And Social Psychology.75 (1) 219-229.

35. Goldenson, R.M.(1984): Longman Dictionary Of Psychology And Psychiatry. New York : Longman. Inc.

36. Launius,M.H.;Lindquist,C.U.(1988):Learned Help-Lessness, External Locus Of Interpersonal Violence. 3 (3).

37. Mandell,D. Et Al (2002): The Of Substance Use And Violence Delinquency On Academic Achievement For Groups Of High School Students In Washington, Washington State Dept. Of Social And Health Services, Seattle . D.V Of Alcohol A Substance Abuse, Washington Office Of The State Superintendent Of Public Instruction, Olympia.

38. Rizzuto, A.M. ,Sachin, J .I .,Buie ,D.H.& Meissner, W. W. (1993) Arevised Theory Of Aggression. The Psychoanalytic Revew,80 (1), 29 -54.

39. Warren,J.; Lanning W.(1992).Sex Role Beliefs, And Social Isolation Of Battered Women. Journal Of Family Violence.7 (1) 1-8.

مستوى تمكن طلبة قسم اللغة العربية في كلية الآداب بجامعة إب من المهارات النحوية

محمد عبده خالد المخلافي

قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية - جامعة إب - اليمن

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى تمكن طلبة قسم اللغة العربية في كلية الآداب بجامعة إب من المهارات النحوية، من خلال اختبار تحصيلي، وبلغ عينة الدراسة 32 طالبًا وطالبة، وتم إعداد قائمة بالمهارات النحوية، مكونة من 52 مهارة، وتم عرضها على أساتذة في قسم المناهج وطرق التدريس، وعلم النفس التربوي وأساتذة اللغة العربية، وتم إيجاد ثباتها باستخدام تحليل التباين، وبلغ الثبات (0.88)، وتم استخدام المنهج الوصفي لمناسبته للدراسة، وتم تقسيم قائمة المهارات إلى ستة مجالات.

توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- بلغ المتوسط العام لمستوى تمكن الطلبة من المهارات النحوية للمجالات الستة 39.6%، ويقع ضمن المستوى الضعيف للدراسة.
- حصول مجال الأفعال على مستوى متوسط، بلغ 56.3%.
- حصول مجال المجرورات على أدنى مستوى لضعف الطلبة، بلغ 29.5%، وحصول مجال المنصوبات على مستوى ضعيف بلغ 31.42%، وحصول مجال المرفوعات على مستوى ضعيف بلغ 35.5%، وحصول مجال أحوال نحوية متفرقة على مستوى ضعيف بلغ 38.3%، وحصول مجال التوابع على مستوى ضعيف بلغ 46.5%.

أوصت الدراسة بإجراء تطبيقات كثيرة للمهارات النحوية التي حصلت على مستوى ضعيف، وربط تدريس النحو بفروع اللغة العربية الأخرى، واستخدام المختبرات اللغوية والحاسوب في تدريس النحو، واستخدام اللغة الفصحى في أثناء التدريس.

مشكلة الدراسة:

تعد اللغة أداة من أدوات الاتصال بين أفراد المجتمع، وأداة التفكير والتعبير عما في النفوس من مشاعر وأحاسيس. وزاد القرآن الكريم اللغة العربية مكانة، فهي لغة دين، ولغة عبادة. وتعد اللغة وسيلة من وسائل الاتصال والتفاهم بين الطالب ومجتمعه.

يهدف تدريس اللغة العربية في التعليم الأساسي إلى تمكين التلاميذ من مهارات الاستماع والقراءة، والكتابة، والتحدث. ويهدف تدريسها إلى تحقيق أربعة أهداف، تتمثل في فهم اللغة حين تسمع، وفهمها حين ترى مكتوبة، وإفهامها للآخرين بواسطة الكلام، وإفهامها لهم بواسطة الكتابة. لذلك ينبغي أن يتمكن الطلبة من مهارات الاستماع، والقراءة، والتحدث، والكتابة.

والنحو فرع من فروع اللغة العربية، ويهدف تدريسه إلى إتقان مهارات اللغة الأربع؛ لأن الغاية من تدريسه تتمثل في صحة الأسلوب، وسلامة التراكيب اللغوية، وتقويم اللسان من الزلل، ويعد جزءًا من علوم اللغة العربية.

يعد النحو وسيلة لضبط الكلام، وتصحيح الأساليب، وينبغي أن يدرس منه بالقدر الذي يعين على تقويم اللسان

عند النطق، والقراءة الجهرية من اللحن، والقلم عند الكتابة من الخطأ، (شحاتة، 1992، ص201).

لم يوضع النحو ليحفظ أصولاً وقواعد، وإنما ليهدي إلى الفهم الصحيح من العبارات، ويعين القارئ أو السامع على تحليل الرموز الكتابية أو الصوتية إلى معان ودلالات.

ويعد النحو قانون تأليف وبيان لكل ما يجب أن تكون عليه الكلمة في الجملة، والجملة مع الجملة، حتى تتسق العبارة، وتؤدي معناها (طعيمة ومناع، 2001، ص55).

يؤدي النحو إلى إعمال العقل في النصوص اللغوية بالاستنباط والاستدلال، والموازنة، والتعميم فينمي العقل، ويفيد الطالب في تمييز الصحيح من غير الصحيح في مواقف القراءة، والاستماع، ويمكنه من التحليل الصحيح للأساليب العربية، وإدراك الفروق الدقيقة بينها، ونقد التراكيب اللغوية نقدًا صحيحًا وفقًا لقواعد اللغة.

يتطلب فهم طلبة اللغة العربية من النحو تمكن الأساتذة أنفسهم من قواعد النحو نطقًا وتحدثًا وكتابة في أثناء التدريس، وتصحيح الأخطاء التي تصدر عن الطلبة في النطق، أو الكتابة، واستخدام طرق تدريس تسهل تدريس النحو وفهمه، مما يتطلب أن تعمل برامج إعداد المعلم في كليات التربية على إعداده بما يمكنه من فهم قواعد النحو، واستخدامها استخدامًا وظيفيًا، والتركيز على المباحث والموضوعات والمهارات التي يستخدمها الطلبة في كتاباتهم وأحاديثهم، واستخدام اللغة الفصحى في أثناء التدريس.

تشير عدد من الدراسات إلى أسباب متعددة لصعوبة النحو، منها: دراسة رجب ولافي (1998)، ودراسة باوزير(2002)، ودراسة المخلافي (2004)، ومن هذه الصعوبات: ضعف إعداد معلم اللغة العربية أكاديميًا ومهنيًا، وجمود المادة التي يدرسها الطلبة، واستخدام طرق تدريس تقليدية في تدريس النحو، وقلة اهتمام الطلبة بالنحو، وقلة التدريبات والتطبيقات على المباحث النحوية، وإهمال تدريس النحو الوظيفي، (البكر، 2006، ص48).

تتحدد مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس الآتي:

- ما مستوى تمكن طلبة قسم اللغة العربية بكلية الآداب بجامعة إب من المهارات النحوية؟

ويتفرع منه السؤالان الآتيان:

- ما المهارات النحوية التي ينبغي أن يتمكن منها طلبة المستوى الرابع في قسم اللغة العربية بكلية الآداب، بجامعة إب؟

- ما مستوى تمكن طلبة المستوى الرابع في قسم اللغة العربية بكلية الآداب بجامعة إب من المهارات النحوية؟

أهمية الدراسة والحاجة إليها:

تهتم معظم دول العالم بإعداد المعلم اهتمامًا كبيرًا، ويتم إعداده في كليات التربية إعدادًا أكاديميًا ومهنيًا وثقافيًا لمدة أربع سنوات في معظم كليات التربية، ويتراوح عدد ساعات الإعداد بين135- 162 ساعة في معظم كليات التربية في الجامعات اليمنية وبعض الجامعات العربية والعالمية. وعلى الرغم من الاهتمام بإعداد المعلم على المستوى المحلي والعربي والعالمي، إلا أن الشكوى من ضعف المعلم والطلبة من مهارات النحو ما تزال مرتفعة، لذلك عقدت ندوة في كلية المعلمين بحائل بالتعاون مع إدارة التعليم وكلية التربية للبنات سنة 1415هـ بعنوان "النحو العربي: المشكلات والحلول"، وأشارت إلى انتشار الضعف اللغوي بين الطلبة في جميع فروع اللغة العربية، وضعف بعض مدرسي اللغة العربية، (البكر، 2006، ص48-49).

وعقدت في الرياض سنة 1411هـ ندوة عن الضعف اللغوي في التعليم الجامعي، وأوصت بالنهوض بمناهج تدريس اللغة العربية في جميع مراحل التعليم، واستخدام طرق تدريس متعددة، وتقويم برامج إعداد المعلمين في كليات التربية، (البكر، 2006، ص49).

أشارت دراسة ردمان (2000)، ودراسة غالب في اليمن (2005) إلى الاهتمام بإعداد معلم اللغة العربية في أثناء الإعداد، وتطوير برامج الإعداد والتدريب.

تتمثل أهمية الدراسة بتقديم قائمة بالمهارات النحوية التي ينبغي أن يتمكن منها طلبة المستوى الرابع في قسم اللغة العربية بكلية الآداب بجامعة إب، ومعرفة مستوى تمكنهم من المهارات النحوية يستفيد منها القائمون على التعليم الجامعي في كليات الآداب والتربية في الجامعات اليمنية، وموجهو اللغة العربية، ومدرسوها في التعليم الأساسي والثانوي.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى التعرف إلى المهارات النحوية التي ينبغي أن يتمكن منها طلبة المستوى الرابع في قسم اللغة العربية بكلية الآداب بجامعة إب، والتعرف إلى مستوى تمكنهم من تلك المهارات النحوية.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة على طلبة المستوى الرابع في قسم اللغة العربية بكلية الآداب بجامعة إب الدارسين في الفصل الدراسي الأول للعام 2010-2011م، من خلال اختبار تحصيلي يقيس مستوى تمكنهم من المهارات النحوية.

مصطلحات الدراسة:

مستوى التمكن:

تمكّن: عند الناس: علا شأنه، والمكان، وبه: استقر فيه. ومن الشيء: قدر عليه، أو ظفر به، (أنيس وآخرون، 1972، ص881).

ويعرفه ويبستر في قاموسه بأنه: القدرة المعبر عنها بمهارة معرفية، أو سلوكية، تمكن الفرد من اجتياز منافسة في مجال معين. كما يعرفه بأنه إبداء القدرة على القيام بمهارات وأساليب معينة معرفية أو سلوكية تجعل الفرد ضليعًا في أداء معين، (Webester,P732).

المستوى:

يعرفه ويبستر بأنه: تحديد مقادير أو مقاييس مختلفة لتمييز أشياء عن أشياء مختلفة، وترتيبها في رتب مختلفة، أو هو الحد أو النقطة الفاصلة في تحديد مقادير مختلفة من الخصائص أو الأشياء، (Webester, P.686).

المهارات النحوية:

تعرف إجرائيًا بأنها أداء عقلي يقوم على ممارسة اللغة العربية ممارسة صحيحة وفق قواعد النحو في سرعة ودقة في الاختبار التحصيلي المعد لذلك.

ويعرف مستوى التمكن إجرائيًا بأنه قدرة طلبة المستوى الرابع في تحقيق المقدار أو الرتبة في الاختبار التحصيلي لقياس المهارات النحوية وفقًا للمستويات المعتمدة في هذه الدراسة.

الخلفية النظرية والدراسات السابقة:

أولاً: الخلفية النظرية:

1. مفهوم النحو:

النحو في اللغة: الطريق والجهة، والجمع أنحاء، والنحو القصد (ابن منظور، د.ت، ص599).

والنحو الطريق، ونحو الكلام: قصد القائل أصول كلام العرب ليتكلم بمثل ما تكلموا به، (ابن فارس،1985، ص386). والنحو عند ابن خلدون: القوانين المستنبطة من كلام العرب، وقواعد يقيسون عليها الكلام، (ابن خلدون، 1981، ص546). ويعني النحو عند ابن جني: انتحاء كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره، كالتثنية، والجمع، والتصغير، والتكبير، والإضافة، والنسب، والتراكيب، (ابن جني، 1997، ص24).

يعد الكتاب (لسيبويه) المتوفى180هـ أول كتاب نحو وصل إلينا، واشتمل على مباحث تركزت حول علم التراكيب اللغوية، والصرف، والأصوات. وهذا المفهوم للنحو عند سيبويه نجده عند المبرد المتوفى 285هـ في كتابه (المقتضب)، والزمخشري المتوفى 538هـ في كتابه (المفصل). (الشاطر، 1983، ص54-80).

ومع تقدم الزمن صارت تعريفات النحو تنحصر في البحث في أواخر الكلمات إعرابًا وبناءً، كما في حاشية الصبان على شرح الأشموني على ألفية ابن مالك، الذي عرف النحو بأنه "العلم المستخرج بالمقاييس المستنبطة من استقراء كلام العرب الموصلة إلى معرفة أحكام أجزائه التي ائتلف منها، (الصبان، د.ت، ص15- 16).

ويعرف مصطفى النحو بأنه "قانون تأليف الكلام، وبيان كل ما يجب أن تكون عليه الكلمة في الجملة، والجملة مع الجمل، حتى تتسق العبارة، ويمكن أن تؤدي معنى. (مصطفى، 1992، ص10).

2. أهمية النحو:

يعد النحو فرعًا من فروع اللغة العربية، إذ يرى ابن خلدون أن الذي يتحصل أن الأهم المقدم منها هو النحو، إذ به يتبين أصول المقاصد بالدلالة، فيعرف الفاعل من المفعول، والمبتدأ من الخبر، ولولاه لجهل أصل الإفادة، فلذلك كان علم النحو أهم من اللغة، إذ في جهله الإخلال بالتفاهم جملة، وليست كذلك. (ابن خلدون، 1981، ص545).

ويعد النحو مقياسًا دقيقًا تقاس به الكلمات أثناء وضعها في الجمل كي يستقيم المعنى، وكلما كانت اللغة واسعة ونامية زادت الحاجة إلى دراسة قواعدها وأسسها، فالنحو هو القاعدة الأساسية للبناء اللغوي. (عاشور والحوامدة، 2003، ص105).

تعود أهمية النحو إلى العامل الديني، حيث يرجع الحرص على أداء نصوص الذكر الحكيم أداءً فصيحًا، ولاسيما بعد شيوع اللحن على الألسنة (ضيف، 1979، ص11-12).

ويشير ابن خلدون إلى تغير في الملكة اللسانية بسبب مخالطة العجم، وروي عن سيدنا عمر- رضي الله عنه- أنه قال: (تعلموا النحو كما تتعلمون السنة والفرائض، وتعلموا إعراب القرآن كما تتعلمون حفظه). (الدليمي، والدليمي، 2004، ص26- 27).

3. صعوبة تدريس النحو:

أدى الاهتمام المبالغ فيه بأحكام الإعراب والبناء من قبل بعض النحاة المتأخرين إلى نتائج ضارة نتج عنها مجموعة من مشكلات النحو وصعوباته، منها:

1- وضع النحو في صورة مشوهة بعيدة عن حقيقته.

2- تحول النحو من وسيلة إلى غاية، فأصبحت القواعد النحوية تدرس لذاتها، ومن هنا كان عقم النحو وجموده.

3- استأثرت أحكام الإعراب والبناء بالجزء الأكبر من الاهتمام، وأهملت المباحث والموضوعات الصوتية، واستخدام النصوص التي تدعم القاعدة النحوية. (مبروك، 1985، ص6، 19).

4- لم تلق المباحث النحوية الأخرى اهتمامًا كبيرًا، مثل: التقديم والتأخير، والنظام لأجزاء الجملة، مما أدى إلى تعقد النحو؛ لأن العلاقة الإعرابية غير كافية بمفردها للدلالة على المعنى، ولاسيما عند إعراب الاسم المقصور والمنقوص، فالكلمة لا تعرف أنها فاعل، أو نائب فاعل بالعلاقة الإعرابية فحسب، وإنما بقرائن معينة تتضافر مع قرينة الإعراب للكشف عن المعنى النحوي الذي يعد أهم من استيفاء الإعراب، (خاقو، 1992، ص46).

وهذا ما أشار إليه ابن جني بسياق الحال، وهو مجموع الظروف التي يقال فيها الكلام التي لا يتم تحديد المعنى إلا بمعرفتها. (الراجحي، 1990، ص166).

لذلك ينبغي أن يتم تدريس النحو بالاعتماد على تحديد المعنى، وصحة الفكرة والذوق، والربط بين القاعدة النحوية وتذوق الأساليب، والتركيز على وظائف الكلمات في الجمل. (طعيمة، 1985، ص60).

أشارت دراسة هلال (1987) في البحرين، ودراسة مصري (1980) في سوريا، ودراسة الناقة (1981) في مصر، ودراسة كبة (1988) في ا لعراق، ودراسة المخلافي (2004) في اليمن، إلى ضعف الطلبة في النحو، وكثرة الأخطاء النحوية في كتابات الطلبة، ويعزى ذلك الضعف إلى المادة نفسها، وما فيها من تأويلات، وإلى استخدام طرق تدريس تقليدية، وما يتصل بها من الوسائل التعليمية التي تخدمها، وقلة اعتماد أسس علمية موضوعية في إقرار المباحث والموضوعات النحوية في الكتب الدراسية المقررة، ويعزى إلى القصور في مفهوم النحو، وقلة التدريبات. (السيد، 1987، ص21).

وتشير بعض الدراسات والبحوث إلى أن النحو يعد مشكلة لدى الطلبة بسبب غلبة استخدام العامية على الفصحى في أثناء التدريس، وقلة إرشاد الأساتذة لطلبتهم إلى الأخطاء التي تصدر عنهم، (المخلافي، 2004،ص50). وإسهام وسائل الإعلام في انتشار الأخطاء النحوية، وكثرة قواعد النحو المقررة على الطلبة ومواد التعليم الأخرى في المدارس، (فروخ، 1977، ص96–100).

لذلك ينبغي تدريب الطلبة على المهارات والموضوعات التي تكثر فيها الأخطاء، والإفادة من معطيات الدرس اللغوي الحديث، واستخدام اللغة الفصحى في أثناء التدريس في المؤسسات التعليمية، وربط تدريس النحو بفروع اللغة العربية، ومعالجة المباحث النحوية من خلال الربط بين جوانب اللغة من أصوات، وبنية، وتراكيب لغوية، ودلالة.

4. محاولات تيسير النحو وتجديده:

أ. تيسير النحو قديمًا:

يعد الكتاب لسيبويه أول تسجيل كامل لعلم النحو ومباحثه، وكان له أثر كبير في تحديد معالم النحو فيما تلاه من قرون، (مبروك، 1985، ص10).

وكثرت مطولات النحو، وتم وضع المقدمات والمختصرات والملخصات، لكي يستطيع الطلبة استيعاب قواعد النحو، (ضيف، 1986، ص13). ومن هذه المقدمات والمختصرات والملخصات ما يأتي:

1. مقدمة في النحو لخلف الأحمر، المتوفى سنة 180هـ.
2. مختصر النحو للكسائي، المتوفى سنة 189هـ.
3. الأوسط في النحو للأخفش الصغير، المتوفى سنة 211هـ.
4. الموجز في النحو لابن السراج، المتوفى سنة 316هـ.
5. الجمل في النحو للزجاجي، المتوفى سنة 337هـ.
6. التفاحة لأبي جعفر النحاس، المتوفى سنة 338هـ.
7. الإيضاح والتكملة لأبي علي الفارسي، المتوفى سنة 377هـ.
8. الإيجاز في النحو لأبي علي الرماني، المتوفى سنة 384هـ.
9. الجمل لعبد القاهر الجرجاني، المتوفى سنة 471هـ.
10. الأنموذج للزمخشري، المتوفى سنة 538هـ.
11. تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد لابن مالك، المتوفى سنة 672هـ.
12. المقدمة الأجرومية في مبادئ علم العربية لابن أجروم، المتوفى سنة 733هـ.
13. الإعراب عن قواعد الإعراب لابن هشام، المتوفى سنة 761هـ.

ظهرت هذه المختصرات والملخصات لمعالجة الإسراف في تطويل المؤلفات النحوية، لهذا يصعب عدها ضمن محاولات الإصلاح للأسباب الآتية:

1- شديدة الإيجاز في لغة غامضة لا يفهمها الطالب.

2- تكرار المبتورة التي ليس لها صلة بالحياة.

3- عدم مناسبتها للطلبة، لهذا كثرت الشروح والحواشي عليها من قبل المؤلفين.

(مبروك، 1985، ص13–22، 28)

ب- **تيسير النحو حديثًا:**

أ-المحاولات الفردية:

1. التمرين، علي مبارك، سنة 1866م.
2. التحفة المكتبية في تقريب اللغة العربية، رفاعة الطهطاوي، سنة 1868م.
3. الدروس النحوية لتلاميذ المدارس الثانوية، حفني ناصف وآخرون، سنة 1891م.
4. إحياء النحو، إبراهيم مصطفى، سنة 1937م.
5. الرد على النحاة، لابن مضاء القرطبي، سنة 1947م.
6. النحو الجديد، عبدالمتعال الصعيدي، 1947م.
7. مناهج تجديد في النحو والبلاغة والأدب. أمين الخولي، سنة1961م).
8. نحو التيسير، أحمد الجواري، سنة 1962م.
9. النحو العربي: نقد وتوجيه، مهدي المخزومي، سنة 1964م.
10. في النحو العربي: قواعد وتطبيق، مهدي المخزومي، سنة 1966م.
11. النحو الواضح، علي الجارم ومصطفى أمين، سنة 1966م.
12. اللغة العربية المعاصرة، محمد كامل حسين، سنة 1976م.
13. تجديد النحو، شوقي ضيف، سنة 1982م.
14- تيسير النحو قديمًا وحديثًا مع نهج تجديده، شوقي ضيف، سنة 1986م.

ب -المحاولات الجماعية:

1 -وزارة المعارف المصرية، 1938م.

2 -تقرير مجمع اللغة العربية بالقاهرة، 1945م.

3 -مؤتمر مفتشي اللغة العربية، 1957م.

4 -مؤتمرات وندوات في دار العلوم، 1961م.

5 -مؤتمرات في وزارة التربية والتعليم بمصر، 1964، 1968، 1975م.

(ضيف،1986،ص13)، (مبروك، 1985،ص13-23، 28)

يغلب على هذه المحاولات طابع المحافظة، إذ قامت على أساس قبول النحو التقليدي في جملته، وأجرت فيه يد التعديل، أو التبديل، وارتكازها على أساس نظري(خليل، 1988،ص88).

وهذه المحاولات لم تقدم جديدًا يعيد إلى الدرس النحوي قوته وحيويته، ولم تقدم منهجًا، ولم تصحح وضعًا، ولم تأتِ بجديد، إلا إصلاحًا في المظهر، وأناقة في الإخراج، أما القواعد فهي هي، وأما الموضوعات فكما ورثناها. (المخزومي، 1986، ص15).

وركزت هذه المحاولات على المادة النحوية نفسها، وأغفلت العوامل الأخرى التي أسهمت وتسهم في ضعف الطلبة، مثل: سوء التبويب في إقرار المباحث والموضوعات النحوية، وطرق التدريس المستخدمة، وقلة إعداد أساتذة اللغة العربية.

لا يكفي الاقتصار على الحذف والتبديل في منهج النحو، بل ينبغي أن تتجه جهود أخرى إلى إعداد الذين يقومون على تعليمه إعدادًا يشتمل على معرفة واعية بالنحو، وبسائر علوم العربية حتى لا يبقى النحو مادة غريبة على الأفكار، وأدنى السبل إلى الصواب في معالجة هذا النحو

أن يدرس في صورته الأولى، ثم يعرف ما اختلط به من أمور بعيدة عن طبيعته. (الجواري،1984، ص11– 15).

يتضح مما سبق أنه ينبغي أن يتم تدريس النحو ودراسته كما كان في صورته الأولى، وتصفيته مما دخل عليه من أفكار فلسفية ومنطقية، واختيار موضوعاته من القرآن، والحديث، ومن شعر العرب ونثرهم، ومن النصوص اللغوية لكبار الأدباء والشعراء، ومعالجة هذه الموضوعات والنصوص اللغوية وفقاً للأساليب التربوية الحديثة، بقصد تقريبها إلى عقول الطلبة، وإعداد الأساتذة إعدادًا كافيًا أكاديميًا ومهنيًا، واستخدام اللغة الفصحى في أثناء التدريس، وضبط كتب اللغة العربية ضبطاً صحيحًا، وتدريس اللغة بوصفها وحدة متكاملة.

5 -**طرق تدريس النحو:**

ينبغي استخدام طرق تدريس متعددة في تدريس النحو، وعدم الاقتصار على استخدام طريقة واحدة، فاستخدام طرق متعددة يؤدي إلى تشويق الطلبة. ونورد بعض طرق التدريس المستخدمة في تدريس النحو:

أ -**الطريقة الاستنتاجية:**

تعد من طرق التدريس القديمة، وتعتمد على انتقال الفكر من الكل إلى الجزء، ومن القاعدة إلى الأمثلة الجزئية، فتبدأ بذكر القاعدة النحوية أو التعريف، وإيراد أمثلة متعددة تطبيقًا للقاعدة.

وتعد طريقة سهلة، ولا تستغرق وقتًا طويلاً، وتعود الطلبة المحاكاة للقاعدة دون فهمها، ولا تشجع الطلبة على استخدام العقل، ولا تساعدهم على الابتكار(مدكور، 1997، ص337- 338).

ب -الطريقة الاستقرائية:

تبدأ بإيراد الأمثلة وشرحها ومناقشتها مع الطلبة، وتستنبط القاعدة. وتعد من طرق التفكير الطبيعية التي يتبعها العقل في الوصول إلى الحكم على حقائق مشاهدة إلى حقائق غير مشاهدة، وينتقل الفكر من الجزء إلى الكل.

ويرى أنصار الطريقة أن عرض الأمثلة المتنوعة التي تدور حول الحقائق الملموسة، وتتخذ الأساليب والتراكيب أساسًا لفهم القاعدة، وتثير الدوافع لدى الطالب فيفكر.(شحاتة، 1992، ص211).

ج- طريقة النص الأدبي:

تقوم على تدريس النحو من خلال الأساليب المتصلة، إذ يتم إيراد نص لغوي، يتم قراءته من قبل الطلبة، وفهم معناه، وتحديد الجمل وما فيها من الخصائص، واستنباط القاعدة من النص اللغوي، وإجراء التطبيق.

إن تعليم النحو وفقًا لهذه الطريقة يجاري تعليم اللغة نفسها؛ لأن الغرض من تعليم النحو يعد وسيلة يعين الطالب على تقويم لسانه، وعصمة أسلوبه من اللحن والخطأ، والطريق لتحقيق هذه الغاية أن يدرس النحو في ظل اللغة ومن خلال اختيار نصوص أدبية سهلة تسمو بأساليب الطلبة، وتزيد في ثقافتهم، وتوسع معارفهم، وتوضيح القواعد اللغوية. (شحاتة، 1992، ص212).

6 -إعداد المعلم وتأهيله في كليات التربية:

يتم إعداد المعلم وتأهيله في معظم دول العالم في كليات إعداد المعلمين وكليات التربية من خلال مقررات أكاديمية تخصصية، ومقررات مهنية تربوية، ومقررات ثقافية لمدة أربعة أعوام، وعلى الرغم من اهتمام دول العالم بإعداد المعلم إلا أن الشكوى من ضعف المعلم تزداد بازدياد التقدم العلمي والتكنولوجي في الدول المتقدمة، ومنها أمريكا التي اعتمدت نظام الأعوام الخمسة في إعداد المعلم في بعض مؤسسات التعليم، للتغلب على ضعف بعض المعلمين، واتضح أن المعلمين الذين تم إعدادهم وفقاً لنظام الأعوام الخمسة لديهم حب للمهنة، ولديهم أداء

عال في التدريس، ورغبة في استمرارهم بالتدريس، وانعكس أداؤهم على تحسن مستوى الطلبة.

تتولى كليات التربية في الجامعات اليمنية إعداد المعلم لمدة أربعة أعوام يتلقون خلالها مقررات أكاديمية تخصصية، ومقررات مهنية تربوية، ومقررات ثقافية، ويتراوح عدد ساعات الإعداد بين 135- 162 ساعة في معظم أقسام كليات التربية. وعلى الرغم من هذا الاهتمام في إعداد المعلم، إلا أن هناك شكوى من ضعف معلم اللغة العربية، وضعف معلمي المواد الأخرى، ويعزى ذلك إلى قلة الالتزام بشروط التحاق الطلبة المعلمين في كليات التربية، وقبولهم بنسب منخفضة، وقلة وجود اختبارات قبول، وقلة إجراء مقابلات شخصية للمتقدمين في قسم اللغة العربية، وعدم إجراء اختبارات تقيس مدى رغبة الطلبة المتقدمين وميولهم لمهنة التدريس، وقصور في برامج إعدادهم، وقلة استخدام اللغة الفصحى في أثناء التدريس من قبل معظم أساتذة الجامعات والمدارس، وقلة التطبيقات النحوية للمباحث والموضوعات المقررة، واستخدام طرق تدريس تقليدية.(السيد، 1987، ص28)، (السامرائي، 1989، ص5)، (المخلافي، 2004، ص50).

7 -**الخطة الدراسية لقسم اللغة العربية في كلية الآداب بجامعة إب:**

م	اسم المقرر	عدد الساعات	م	اسم المقرر	عدد الساعات
1	كتاب قديم	3	29	النثر الفني	3
2	نحو وصرف 1	3	30	أدب عباسي 1	3
3	أدب جاهلي 1	3	31	بلاغة بديع	3
4	ثقافة إسلامية	3	32	تحقيق مخطوطات	2
5	لغة إنجليزية 1	3	33	تاريخ الدولة العباسية	2
6	تاريخ العرب القديم	2	34	تفسير	2
7	سيرة نبوية	2	35	نحو وصرف 6	3
8	أدب الطفل	3	36	علم اللغة	3
9	نحو وصرف 2	3	37	أدب أندلسي	3
10	أدب جاهلي 2	3	38	نقد أدبي قديم	3
11	مصادر أدبية ولغوية	3	39	أدب عباسي 2	3
12	لغة إنجليزية 2	3	40	أدب العصور المتأخرة	3
13	مقدمة علوم حديث	2	41	نظرية الأدب	3
14	نحو وصرف 3	3	42	المدارس النحوية	3

م	اسم المقرر	عدد الساعات	م	اسم المقرر	عدد الساعات
15	منهج بحث أدبي	3	43	علم الدلالة	3
16	بلاغة معاني	3	44	نقد أدبي حديث 1	3
17	أدب إسلامي	3	45	أدب حديث	3
18	لغة يمنية قديمة	2	46	الأدب الشعبي	3
19	تاريخ الدولة الإسلامية	2	47	تاريخ العرب الحديث والمعاصر	2
20	نحو وصرف 4	3	48	فقه اللغة	3
21	عروض وموسيقى الشعر	3	49	أدب مقارن	3
22	بلاغة بيان	3	50	نقد أدبي حديث 2	3
23	تاريخ الدولة العربية	2	51	الأدب الحديث (نثر)	3
24	أدب أموي	3	52	الأدب اليمني المعاصر	3
25	لغة يمنية قديمة	2	53	بحث تخرج	3
26	علوم القرآن	2	54	تاريخ اليمن المعاصر	3
27	نحو وصرف 5	3	الإجمالي		150 ساعة
28	مصطلحات أدبية ولغوية	3			

يتضح من الخطة الدراسية لقسم اللغة العربية أن إجمالي عدد الساعات المقررة خلال مدة الدراسة بلغ (150) ساعة.

-تم تضمين الخطة الدراسية مقررات من قسم الدراسات الإسلامية، كالسيرة النبوية، وعلوم حديث، وعلوم قرآن وتفسير بلغ عدد ساعاتها (8) ساعات.

- تم تضمين الخطة الدراسية مقررات من قسم التاريخ، مثل: تاريخ العرب القديم، وتاريخ الدولة الإسلامية، وتاريخ الدولة العربية، وتحقيق مخطوطات، وتاريخ الدولة العباسية، وتاريخ العرب الحديث والمعاصر، وتاريخ اليمن المعاصر، وبلغ عدد ساعاتها (14) ساعة، وهذا تكامل

جيد بين مقررات قسم اللغة العربية وأقسام الإسلامية، والتاريخ؛ لأن هذه المقررات يكمل كل منها الآخر، ويرتبط بها ارتباطًا كبيرًا، ويفضل إضافة تاريخ اليمن القديم إلى الخطة الدراسية.

-اشتملت الخطة الدراسية على مقررات متعلقة باليمن، مثل: لغة يمنية قديمة (1،2)، والأدب الشعبي، والأدب اليمني المعاصر، وتاريخ اليمن المعاصر، ويفضل إضافة أدب يمني قديم.

- بلغ عدد ساعات المقررات الأكاديمية التخصصية (141) ساعة، بنسبة (0.94)، وبلغ عدد ساعات متطلبات الجامعة (9) ساعات، بنسبة (0.06).

8- تدريس النحو في قسم اللغة العربية بكلية الآداب بجامعة إب:

- تعريف الطالب بالكلام وما يتألف منه، وعلامات الاسم والفعل.
- تعريف الطالب بالمبني والمعرب من الأسماء والأفعال والفرق بينهما.
- تعريف الطالب بعلامات الإعراب الأصلية والفرعية.
- تعريف الطالب بالنكرة والمعرفة، وأنواع المعارف، والميزان الصرفي، والقلب المكاني، والمجرد والمزيد.
- تعريف الطالب بالجملة الاسمية ومكوناتها، وجواز الابتداء بالنكرة، والتعرف إلى أنواع الخبر، وقواعد التقديم والتأخير للمبتدأ والخبر جوازاً ووجوبًا.
- تعريف الطالب بنواسخ الجملة الاسمية (كان وأخواتها، وإن وأخواتها، والحروف المشبهة بالفعل، وكاد وأخواتها)، وتعريفهم بإسناد الفعل إلى الضمائر، وتوكيد الفعل بالنون.
- تعريف الطالب بلا النافية للجنس، والفعل اللازم والمتعدي، وظن وأخواتها، وأعلم وأرى، والفاعل، ونائب الفاعل، والاسم المقصور والممدود والمنقوص.
- تعريف الطالب بالمفعول به، والمفعول المطلق، والمفعول لأجله، والظرف، والحال، والتمييز، والتصغير، والنسب.
- تعريف الطالب بحروف الجر، والإضافة، وإعمال المصدر، وإعمال اسم الفاعل، وصيغ المبالغة، وإعمال اسم المفعول، والصفة المشبهة، وتعريف الطالب بالتعجب، ونعم وبئس، وأفعل التفضيل، والمصدر والمشتقات.
- تعريف الطالب بالتوابع (النعت، والتوكيد، وعطف البيان، وعطف النسق، والبدل).
- تعريف الطالب بالنداء، والإغراء، والتحذير، وإعراب الفعل المضارع، والعدد، والإعلال، والإبدال.
- تعريف الطالب بالنحو وحدوده، وأصوله، ونظامه، وواضعه، ومكان وضعه، وزمانه.
- تعريف الطالب بالمشهورين من أعلام النحو ورجاله، ومناظراتهم ومخالفاتهم، وما نشأ عن ذلك من مذاهب نحوية.

يتضح من أهداف تدريس النحو لقسم اللغة العربية أنه تم صياغة الأهداف بعبارة واحدة في كل الدروس وهي "تعريف الطالب بدرس كذا"، والصحيح أن تصاغ الأهداف بما يمكن الطالب أن يؤديه أو يقوم به من أداء، وليس ما يقوم به المدرس.

- لم تتنوع الأهداف وفقًا لتصنيف بلوم، بل تم صياغتها بعبارة واحدة وهي "تعريف"، والصياغة غير صحيحة. ويمكن صياغتها على النحو الآتي:
- التمييز بين الفعل المبني والفعل المعرب.
- التعرف إلى أحكام الفعل المبني في أحواله المختلفة.
- التعرف إلى أحكام أنواع المعارف.. وهكذا في بقية الأهداف.

9- محتوى النحو المقرر على طلبة قسم اللغة العربية بكلية الآداب:

أ -النحو والصرف (1)، ويشمل:

1 -الكلام وما يتألف منه.

-أقسام الكلام وعلاماته.

2- المعرب والمبني من الأسماء:

-المعرب والمبني من الأفعال.

-أنواع الإعراب في الأسماء.

-إعراب الأسماء الستة، وإعراب المثنى، وجمع المذكر السالم، وإعراب جمع المؤنث السالم، وإعراب الممنوع من الصرف، أنواع الإعراب في الأفعال.

3- **النكرة والمعرفة:**

- أنواع المعارف، وتشمل: الضمير، والعلم، وأسماء الإشارة، والاسم الموصول، والمعرف بأداة التعريف.

4 -**الميزان الصرفي.**

5 -**القلب المكاني.**

6 -**المجرد والمزيد.**

7 -**الاسم المقصور والممدود والمنقوص.**

ب -النحو والصرف (2)، ويشمل:

1- المبتدأ والخبر، ويشمل:

- الابتداء بالنكرة.

- أنواع الخبر.

- تقديم المبتدأ.

- تقديم الخبر.

- حذف المبتدأ جوازًا ووجوبًا.

- حذف الخبر جوازًا ووجوبًا.

2- نواسخ الجملة الاسمية، ويشمل:

- كان وأخواتها.

- الحروف المشبهة بالفعل

- كاد وأخواتها

3- إسناد الفعل إلى الضمائر.

- توكيد الفعل بالنون.

ج -النحو والصرف (3)، ويشمل:

1.لا النافية للجنس

2.الفعل اللازم والفعل المتعدي.

3.ظن وأخواتها، وأعلم وأرى.

4.الفاعل

5.نائب الفاعل

1 - النحو والصرف (4)، ويشمل:

6.المفعول به.

7.المفعول المطلق.

8.المفعول لأجله.

9.الظرف.

10. الحال.

11. التمييز.

12. التصغير.

13. النسب.

د- النحو والصرف (5)، ويشمل:

14. حروف الجر.

15. الإضافة.

16. إعمال المصدر واسمه.

17. إعمال اسم الفاعل.

18. إعمال صيغ المبالغة.

19. إعمال اسم المفعول.

20. إعمال الصفة المشبهة.

21. التعجب.

22. نعم وبئس.

23. أفعل التفضيل.

24. المصدر.

هـ - النحو والصرف (6)، ويشمل:

25. التوابع (النعت، والتوكيد، وعطف البيان، وعطف النسق، والبدل)
26. النداء.
27. التحذير والإغراء.
28. إعراب الفعل المضارع.
29. العدد.
30. الإعلال.
31. الإبدال.

و- المدارس النحوية، وتشمل:

32. حد النحو، وأصوله، ونظامه، وطبيعة اللغة قبل الإسلام، وقبل وضع النحو، وسبب وضع النحو، متى وضع النحو، وأين وضع، وضعه عربي محض.
- من وضع النحو، سبب تسميته بالنحو، مشاهير أعلامه ورجاله، وبعض مناظراتهم، ومخالفاتهم.
- أسباب الاختلاف بين البصريين والكوفيين.
- المذهب البصري والمذهب الكوفي.
- الموازنة بين المذهبين.

يغلب على محتوى النحو وموضوعاته العشوائية في إقرار الموضوعات والمهارات النحوية والمباحث، ويفضل ترتيب موضوعات النحو ومباحثه ومهاراته في وحدات دراسية، تشمل الموضوعات المتقاربة والمتشابهة، فيمكن تناول الأفعال في وحدة دراسية واحدة، تشمل: الفعل الماضي والمضارع والأمر، بناء الأفعال، الفعل الصحيح والمعتل، الفعل المزيد والمجرد، الفعل اللازم والمتعدي، إسناد الفعل إلى الضمائر، توكيد الفعل بالنون. ويمكن دراسة الفاعل ونائب الفاعل في وحدة دراسية مستقلة، وتخصيص وحدة دراسية للمنصوبات، مثل: المفعول به، والمفعول لأجله، والظرف، والحال، والتمييز، والمفعول المطلق.. وهكذا في بقية الموضوعات.

10 -مهارات النحو:

أ -مفهوم المهارة لغة واصطلاحًا:

الماهر: الحاذق بكل عمل، والسابح المجيد. (الفيروز آبادي، 1999، ص437).

المهارة النحوية اصطلاحًا:

عملية عقلية يؤديها الطالب في سرعة ودقة، تقوم على الفهم والربط، وإدراك العلاقة، وتحليل وتصنيف، وتمييز يؤدي إلى ضبط صحيح للكلمات، ونطق صحيح للصيغ، وتصويب ما انحرف من الأساليب والتراكيب اللغوية نحواً وصرفاً، (عطا، 2005، ص298).

ب -أسس تنمية مهارات النحو:

ينبغي لمعلم اللغة العربية مساعدة الطلبة على ممارسة مهارات النحو ممارسة صحيحة في أثناء القراءة، والكتابة، والتحدث، وتدريبهم عليها، من خلال تدريسها لهم بوصفها وحدة متكاملة.

لاتعني المهارات النحوية أن يتم تأليف كتاب يتناول قواعد النحو، أو طريقة تدريس يتم اتباعها، لكن يعني ممارسة اللغة ممارسة صحيحة من قبل الطلبة في قراءاتهم أو كتاباتهم، أو أحاديثهم بسرعة ودقة.

ينبغي مراعاة الأسس الآتية عند تنمية المهارات النحوية:

1. أن يكون المعلم مدركاً لتفاصيل المهارة.
2. أن يوفر المعلم المواقف التي تمكن الطلبة من ممارسة المهارات النحوية تشبه المواقف التي قد تواجههم خارج المدرسة.
3. أن يتم تدريب الطلبة على المهارات النحوية، بهدف زيادة تلك المهارات، ومعرفة الأخطاء النحوية التي تصدر عنهم، ومعالجتها أولاً بأول.
4. أن يمارس الطلبة المهارات النحوية في كتاباتهم وقراءاتهم.

5. أن يوفر المعلم الأنشطة والخبرات التي يتم تدريب الطلبة عليها للتدريب على المهارات النحوية.
6. أن يتم تعليم المهارات النحوية بصورة متدرجة وفق خطة زمنية، وتحديد طرق تعليمها، والأنشطة المناسبة لها.
7. أن يضع المعلم خطة زمنية لمدة التدريب، والاستمرار في تدريب الطلبة على ممارسة المهارات النحوية.
8. أن يحدد المعلم المهارات النحوية التي يتم استخدامها في كتابات الطلبة، وأحاديثهم، وقراءاتهم.
9. أن يستخدم أساليب تقويم متنوعة، لمعرفة مدى تمكن الطلبة من المهارات النحوية.

(المطحني، 2010، ص61–62)

ج- المبادئ النفسية والتربوية لتعليم المهارات النحوية:

ينبغي مراعاة عدد من المبادئ النفسية والتربوية، منها:

1- وضع خطة منظمة لتتابع المهارات، يؤدي إلى تعلمها بطريقة جيدة.
2- استخدام طرق تدريس متنوعة وفعالة لتعليم المهارات.
3- التركيز على المهارات التي تمثل أهمية عند الطالب.
4- يتم تعليم الطالب المهارات النحوية إذا كانت ضمن نشاط تعليمي معين.
5- يتم قياس المهارات من خلال التغيرات في سلوك الطالب.
6- يتم تعلم المهارات إذا ركز النشاط التعليمي على تنمية المهارات نفسها.
7- التدريب المستمر لتعليم المهارات يؤدي إلى نتاجات.

(مرعي والحيلة، 2002، ص216–217)

يتم اكتساب المهارات النحوية بالدربة والمران، ويعد وضع القواعد النحوية وسيلة لتحقيق المهارات اللغوية؛ لأن هناك علاقة تكامل بين مهارات النحو والمهارات اللغوية، فالقراءة الصحيحة تتطلب إجادة مهارات نحوية صحيحة تمكن الطالب من تجنب الخطأ في القراءة والكتابة الصحيحة تتطلب تمكن الطالب من المهارات النحوية الصحيحة حتى يتمكن من الكتابة الصحيحة، وتجنب الوقوع في الخطأ.

وتتطلب مهارة التحدث تمكن الطالب من المهارات النحوية الصحيحة حتى يتمكن من النطق الصحيح لألفاظ اللغة وتراكيبها اللغوية. ولا فائدة من قواعد النحو إذا لم يتمكن الطالب من ممارستها ممارسة صحيحة في أثناء القراءة أو الكتابة، أو التحدث، فتتحول القواعد النحوية إلى مهارات نحوية عندما يتم استخدامها استخدامًا صحيحًا، قراءة، وكتابة، ونطقًا في مواقف الحياة اليومية. يتطلب تعليم المهارات النحوية تجاوز القواعد إلى الممارسة اللغوية الفعلية من قبل معلم اللغة العربية والطالب في أثناء القراءة، والكتابة، والتحدث.

د- خطوات تعلم المهارات النحوية:

يمكن تنظيم خطوات تعلم المهارات النحوية في أربعة إجراءات:

1. **خطوات تعلم المهارة:** تتكون من الإجراءات الآتية:
- تحديد المهارات المراد تعلمها.
- تحديد الأهداف السلوكية المرغوب تحقيقها.
- تحديد المتطلبات الأساسية لتعلم المهارة.
- تحديد طريقة تقويم المهارة. (الخوالدة، 2003، ص327).
2. **خطوات الإعداد لتعلم المهارة:**
- التهيئة اللازمة.
- تنظيم المكان والأدوات المتعلقة بتعلم المهارة.
3. **خطوات تنفيذ المهارة:**
- تحديد أهمية المهارة.
- مرحلة التدريب والممارسة.
4. **تقويم تعلم المهارة:**
- استخدام بطاقات لقياس المهارة

- قدرة الطالب على استخدام المهارة في مواقف معينة. (الخوالدة، 2003، 327)

ثانيًا: الدراسات السابقة:

- **دراسة ابتسام عافشي (1997):**

هدفت إلى تحديد المهارات النحوية اللازمة لطالبات قسم اللغة العربية بكلية التربية في الرياض، ومدى تمكنهن منها، وأعدت قائمة بالمهارات النحوية. وأظهرت النتائج عدم تمكن الطالبات من المهارات النحوية، مما أدى إلى ضعف مستوى أدائهن في اختبار المهارات النحوية، وضعف أدائهن في مهارة الإعراب، إذ حصل على نسبة 9% وضعف مستواهن في مهارة صياغة التراكيب اللغوية بنسبة 8% وضعفهن في مهارة استخلاص القواعد والمفهومات بنسبة 12%، وضعفهن في مهارة عرض بعض التعليلات النحوية، بنسبة5%.

- **دراسة محمد خاقو (2008):**

هدفت إلى معرفة مدى تمكن طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء في اليمن من المهارات النحوية المتعلقة بالأداة (ما)، وبلغت العينة 80 طالبًا وطالبة، وتم إعداد قائمة بالمهارات النحوية. وأظهرت النتائج ضعف مستوى الطلبة في جميع مفردات الاختبار التحصيلي، وبلغت النسبة 35%، وهي أقل من المتوسط المحدد بـ 50%، وبلغت نسبة تمكن الطلبة من المهارات النحوية 43%، وهي ضعيفة وأقل من المتوسط، وكان مستوى الطلبة ضعيفًا في تحديد الموقع الإعرابي للأداة، وبلغ المتوسط 26%.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

تتبع الدراسة المنهج الوصفي لمناسبته لهذه الدراسة.

مجتمع الدراسة:

يتكون من طلبة المستوى الرابع تخصص لغة عربية في كلية الآداب بجامعة إب للعام 2010 - 2011م، وبلغ عددهم 48 طالبًا وطالبة.

عينة الدراسة:

بلغ عدد أفراد العينة 32 طالبًا وطالبة من طلبة المستوى الرابع تخصص لغة عربية في كلية الآداب بجامعة إب للعام 2010–2011م.

أدوات الدراسة:

1- تم إعداد قائمة بالمهارات النحوية التي ينبغي أن يتمكن منها طلبة قسم اللغة العربية في كلية الآداب من خلال العودة إلى عدد من الدراسات والبحوث، وكتب النحو القديمة والحديثة، وكتب طرق تدريس اللغة العربية، وأهداف تدريس النحو في كلية الآداب، ومحتوى النحو المقرر على طلبة اللغة العربية، وبلغ عدد فقرات القائمة 52 مهارة.

2- إعداد اختبار تحصيلي للمهارات النحوية:

تم إعداد اختبار تحصيلي لمعرفة مستوى تمكن طلبة قسم اللغة العربية من المهارات النحوية، وفقاً للاختبار من متعدد مكون من أربعة بدائل، وتم عرض قائمة المهارات النحوية واختبار التحصيل على عدد من أساتذة المناهج وطرق التدريس، والقياس والتقويم، في كلية التربية وأساتذة اللغة العربية في كلية الآداب، وتم إجراء بعض التعديلات، وحذف بعض الفقرات وفقًا لآراء المحكمين.

3- ثبات الاختبار:

تم تجريب الاختبار على عينة استطلاعية بلغت 16 طالبًا وطالبة من طلبة المستوى الرابع تخصص لغة عربية في كلية الآداب بجامعة إب، لإيجاد ثبات الاختبار، وتحديد زمن الاختبار، ومعرفة مدى وضوح الاختبار، وتم استخدام تحليل التباين من خلال معادلة كودر- ريتشاردسون،

لمناسبتها لطبيعة الاختبار المتجانس في مفرداته، والمكون من أربعة بدائل، وبلغ معامل ثبات الاختبار (0.88).

مناقشة النتائج وتفسيرها:

للإجابة عن السؤال الأول، ونصه: "ما المهارات النحوية التي ينبغي أن يتمكن منها طلبة المستوى الرابع في قسم اللغة العربية بكلية الآداب بجامعة إب"؟

تم توجيه السؤال مرفقًا به قائمة بالمهارات النحوية على عدد من الأساتذة المحكمين في قسم المناهج وطرق التدريس، وعلم النفس التربوي بكلية التربية، وعدد من أساتذة اللغة العربية بكلية الآداب، وتم اعتماد قائمة المهارات التي حصلت على موافقة 80% فأكثر من عدد المحكمين، وبلغ عدد فقراتها 52 فقرة، والملحق (1) يوضح ذلك.

وللإجابة عن السؤال الثاني، ونصه: "ما مستوى تمكن طلبة المستوى الرابع في قسم اللغة العربية بكلية الآداب بجامعة إب من المهارات النحوية"؟

تم إعداد اختبار تحصيلي مكون من 52 سؤالاً، يقيس كل سؤال مهارة نحوية، لمعرفة مستوى تمكن الطلبة، ويشمل أربعة بدائل لكل سؤال.

تم تقسيم مستويات الطلبة في هذه الدراسة إلى أربعة مستويات وفقًا لآراء المتخصصين في المناهج وطرق التدريس والقياس والتقويم، وتشمل المستويات:

1- مستوى الأداء بدرجة عالية (80 فأكثر).
2- مستوى الأداء بدرجة متوسطة (60 - 79%).
3- مستوى الأداء بدرجة قليلة (50 - 59%).
4- مستوى الأداء بدرجة ضعيفة (49 - فأقل).

وتم تصحيح الاختبار، وإيجاد عدد الإجابات الصحيحة والخاطئة ونسبتهما المئوية، والانحراف المعياري، والوزن النسبي ومستوى التمكن. والجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (1) إجمالي الإجابات الصحيحة والخاطئة والنسبة المئوية والانحراف المعياري والوزن النسبي لمستوى تمكن الطلبة في الاختبار التحصيلي للمهارات النحوية وفقاً للمجالات

المجال	عدد الإجابات الصحيحة	النسبة %	عدد الإجابات الخاطئة	النسبة %	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	مستوى التمكن
الأول	18	56.3	14	43.7	0.439	56.33	متوسط
الخامس	14.75	46.5	17.5	53.5	0.453	46.5	ضعيف
السادس	12.22	38.3	19.78	61.7	0.443	38.3	ضعيف
الثالث	11.35	35.5	20.625	64.5	0.459	35.5	ضعيف
الثاني	10	31.42	22	60.58	0.443	31.42	ضعيف
الرابع	9.5	29.5	22.5	60.5	0.464	29.5	ضعيف
المتوسط العام للمجالات	12.641	39.6	19.359	60.4	0.450	39.6	

يتضح من الجدول السابق أن مستوى طلبة قسم اللغة العربية لم يصل إلى مستوى عال، وحصل مجال الأهداف على مستوى متوسط، وحصل الطلبة على مستوى ضعيف بلغ 39.6% وفقًا للمستويات المعتمدة في هذه الدراسة.

وقد يعزى ضعف المستوى إلى ضعف مستواهم في التعليم الأساسي والثانوي، وضعف بعض معلميهم، وقلة الدرجات المخصصة للنحو، وتركيز معظم أساتذة النحو في الكليات الجامعية على الحفظ وإهمال الفهم، وقلة التطبيقات النحوية، واستخدام كتب النحو القديمة كشرح ابن عقيل، وشرح شذور الذهب التي تركز على الشواهد النحوية والإعراب، وتهمل المعنى والأصوات، واستخدام طرق تدريس وأساليب تقويم تقليدية، وإهمال استخدام المختبرات اللغوية، والحاسوب في تدريس النحو.

وحصل المجال الرابع المتعلق بالمجرورات على مستوى ضعيف، بلغ 29.5% وهي أدنى نسبة بين المجالات الستة، وحصل المجال الثاني المتعلق بالمنصوبات على مستوى ضعيف بلغ 31.42%، وحصل المجال الثالث على مستوى ضعيف بلغ 35.5%، وحصل المجال السادس على نسبة 38.3%، وحصلت المجالات الستة على مستوى ضعيف بلغ 39.6%، مما يدل على ضعف مستوى الطلبة في المهارات النحوية.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة ابتسام عافشي (1997)، ودراسة خاقو (2008).

ولمعرفة مستوى تمكن الطلبة من المهارات النحوية لكل مجال، تم إيجاد إجمالي الإجابات الصحيحة والخاطئة، والنسب المئوية، والانحراف المعياري، والوزن النسبي، ومستوى التمكن في الاختبار التحصيلي، والجدول(2) يبين ذلك.

جدول (2) الإجابات الصحيحة والخاطئة والنسبة المئوية والانحراف المعياري والوزن النسبي ومستوى التمكن للطلبة في الاختبار التحصيلي للمهارات النحوية للمجالات كلها

م	المجال/المهارات	رقم الفقرة	العدد	إجمالي الإجابات الصحيحة	إجمالي الإجابات الخاطئة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	مستوى التمكن
1	1- مجال الأفعال: التمييز بين الفعل المبني والفعل المعرب.	1	32	24	8	0.75	0.44	%75	متوسطة
2	التمييز بين الفعل المجرد والمزيد.	3	32	24	8	0.75	0.44	%75	متوسطة
3	التمييز بين الفعل اللازم والفعل المتعدي.	4	32	23	9	0.72	0.457	%72	متوسطة
4	التعرف إلى أحكام الفعل المبني في أحواله المختلفة	2	32	23	9	0.72	0.457	%72	متوسطة
5	تحديد أحكام توكيد الفعل بالنون.	6	32	7	25	0.22	0.42	%22	ضعيفة
6	التعرف إلى أحكام إسناد الفعل إلى الضمائر.	5	32	7	25	0.22	0.42	%22	ضعيفة
	الإجمالي العام			108	84	3.38	2.634		
	متوسط الإجمالي العام			18	14	0.563	0.439	%56.33	قليلة
7	2- مجال المنصوبات: توضيح أحكام الأفعال الناسخة.	20	32	20	12	0.63	0.492	%63	متوسطة
8	التمييز بين أنواع المفعول المطلق.	9	32	16	16	0.50	0.508	%50	قليلة
9	التعرف إلى أحكام الحال وأقسامها.	12	32	13	19	0.41	0.499	%41	ضعيفة
10	التعرف إلى أحكام ما ينوب عن الظرف.	11	32	13	19	0.41	0.499	%41	ضعيفة
11	تحديد مواضع تقديم المفعول به وتأخيره.	7	32	13	19	0.41	0.499	%41	ضعيفة
12	تحديد أحكام الحروف المشبهة بالفعل.	19	32	12	20	0.38	0.492	%38	ضعيفة
13	التعرف إلى أحكام مفعولي ظن وأخواتها.	17	32	10	22	0.31	0.471	%31	ضعيفة
14	الإلمام بأحكام المنادى وأنواعه.	14	32	8	24	0.25	0.44	%25	ضعيفة
15	الإلمام بأحكام المفعول لأجله.	10	32	8	24	0.25	0.44	%25	ضعيفة
16	تحديد شروط خبر كاد وأخواتها.	16	32	7	25	0.22	0.42	%22	ضعيفة
17	التفريق بين أنواع التمييز.	13	32	7	25	0.22	0.42	%22	ضعيفة
18	تحديد أحكام لا النافية للجنس.	18	32	5	27	0.16	0.369	%16	ضعيفة
19	تحديد الأسماء التي تنوب عن المصدر.	8	32	5	27	0.16	0.369	%16	ضعيفة
20	التعرف إلى أحكام أسلوب الإغراء والتحذير.	15	32	3	29	0.09	0.296	%9	ضعيفة
	الإجمالي العام			140	308	4.4	6.214		
	متوسط الإجمالي العام			10	22	0.314286	0.443857	%31	ضعيفة

م	المجال/المهارات	رقم الفقرة	العدد	إجمالي الإجابات الصحيحة	إجمالي الإجابات الخاطئة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	مستوى التمكن
21	3– مجال المرفوعات: التعرف إلى أحكام الحروف الناسخة.	28	32	19	13	0.59	0.499	%59	قليلة
22	تحديد مواضع تقديم الخبر جوازًا ووجوبًا.	26	32	16	16	0.50	0.508	%50	قليلة
23	التعرف إلى أحكام المبتدأ	23	32	13	19	0.41	0.499	%41	ضعيفة
24	الإلمام بأحكام نائب الفاعل.	22	32	12	20	0.38	0.492	%38	ضعيفة
25	الإلمام بأحكام الفاعل.	21	32	11	21	0.34	0.483	%34	ضعيفة
26	تحديد مواضع تقديم المبتدأ على الخبر.	25	32	9	23	0.28	0.457	%28	ضعيفة
27	تحديد مسوغات الابتداء بالنكرة.	24	32	8	24	0.25	0.44	%25	ضعيفة
28	التعرف إلى أحكام فاعل المدح والذم.	27	32	3	29	0.09	0.296	%9	ضعيفة
	الإجمالي العام			91	165	2.84	3.674		
	متوسط الإجمالي العام			11.375	20.625	0.355	0.45925	%35.5	ضعيفة
29	4 – مجال المجرورات: التعرف إلى أحكام المجرور بالإضافة.	30	32	10	22	0.31	0.471	%31	ضعيفة
30	التعرف إلى أحكام المجرور بحرف الجر.	29	32	9	23	0.28	0.457	%28	ضعيفة
	الإجمالي العام			19	45	0.59	0.928		
	متوسط الإجمالي العام			9.5	22.5	0.295	0.464	%29.5	ضعيفة
31	5 – مجال التوابع: التمييز بين أنواع العطف	33	32	21	11	0.66	0.483	%66	متوسطة
32	التعرف إلى أحكام أنواع النعت.	31	32	20	12	0.63	0.492	%63	متوسطة
33	التمييز بين أنواع التوكيد	32	32	14	18	0.44	0.504	%44	ضعيفة
34	التعرف إلى أحكام أنواع البدل.	34	32	4	28	0.13	0.336	%13	ضعيفة
	الإجمالي العام			59	69	1.86			
	متوسط الإجمالي العام			14.75	17.25	0.465	0.45375	%46.5	ضعيفة
35	6- مجال أحوال نحوية متفرقة: التعرف إلى أحكام الإعراب في الأسماء.	52	32	22	10	0.69	0.471	%69	متوسطة
36	التعرف إلى أحكام الاسم المقصور	35	32	22	10	0.69	0.471	%69	متوسطة
37	تحديد أحكام إعمال اسم المفعول	47	32	21	11	0.66	0.483	%66	متوسطة
38	التعرف إلى أحكام إعمال صيغ المبالغة.	48	32	20	12	0.63	0.492	%63	متوسطة
39	التعرف إلى أحكام التعجب.	41	32	19	13	0.59	0.499	%59	قليلة
40	تحديد أحكام إعمال اسم الفاعل.	46	32	18	14	0.56	0.504	%56	قليلة
41	الإلمام بقواعد إعمال المصدر.	45	32	14	18	0.44	0.504	%44	ضعيفة
42	التعرف إلى أحكام الميزان الصرفي.	39	32	14	18	0.44	0.504	%44	ضعيفة
43	التعرف إلى أحكام النسب إلى الأسماء.	44	32	13	19	0.41	0.499	%41	ضعيفة
44	التعرف إلى أحكام أنواع المعارف.	51	32	9	23	0.28	0.457	%28	ضعيفة
45	التعرف إلى أحكام إعمال الصفة المشبهة.	49	32	9	23	0.28	0.457	%28	ضعيفة
46	التعرف إلى أحكام العدد من حيث التذكير والتأنيث	50	32	8	24	0.25	0.44	%25	ضعيفة
47	الإلمام بقواعد الإعلال	42	32	8	24	0.25	0.44	%25	ضعيفة
48	تحديد أحكام أفعل التفضيل	40	32	6	26	0.19	0.397	%19	ضعيفة
49	التعرف إلى أحكام الاسم الممدود.	36	32	6	26	0.16	0.397	%19	ضعيفة
50	تحديد مواضع الإبدال	43	32	5	27	0.16	0.369	%16	ضعيفة
51	التعرف إلى أحكام الاسم المنقوص.	37	32	4	28	0.13	0.336	%13	ضعيفة
52	تحديد أحكام القلب المكاني	38	32	2	30	0.06	0.246	%6	ضعيفة
	الإجمالي العام			220	356	6.9	7.966		
	متوسط الإجمالي العام			12.22	19.78	0.383	0.443	%38.3	ضعيفة

يتضح من الجدول السابق أن مجال الأفعال حصل على مستوى متوسط وبلغ56.3%، وحصلت المستويات الخمسة على مستوى ضعيف.

حصلت أربع مهارات في مجال الأفعال على مستوى متوسط، تراوح بين 75% و72%، وحصلت مهارتان لمجال الأفعال على مستوى ضعيف، بلغ 22%.

حصل مجال المنصوبات على مستوى ضعيف، بلغ 31%. ويدل على ضعف مستوى الطلبة لمجال المنصوبات الذي يشمل خبر الأفعال الناسخة، والحال، والظرف، والتمييز، والمفعول لأجله، ومفعولي ظن وأخواتها، وتقديم المفعول به وغيرها.

وحصلت12 مهارة في مجال المنصوبات على مستوى ضعيف تراوح المستوى بين 41%، و9% وتشمل المهارات11، 19، 14، 16، 13، 18، 15 .

وحصل مجال المرفوعات على مستوى ضعيف، بلغ35%. إذ حصلت المهارتان 26، 28 على مستوى قليل تراوح المستوى بين 59%، و 50%، وحصلت ست مهارات على مستوى ضعيف، بلغ المتوسط 41%، 34%، 28%، 25%، و9%، وهذا يدل على ضعف مستوى الطلبة في مجال المرفوعات الذي يشمل مهارات المبتدأ، ومسوغات الابتداء بالنكرة، وتقديم الخبر على المبتدأ، والفاعل، ونائب الفاعل، وأحكام المدح والذم.

وحصل مجال المجرورات على مستوى ضعيف، بلغ 29.5%، ويحتوي على مهارتين هما المجرور بالإضافة، وحصلت على مستوى ضعيف بلغ 31%، والمجرور بحرف الجر، وحصلت على مستوى ضعيف بلغ 28%.

وحصل مجال أحوال نحوية متفرقة على مستوى ضعيف بلغ 38.3، وبلغ مستوى المهارات 69% و28% و25% و19% و16% و13% و6%.

إذ حصلت المهارات52،47،32،و48 على مستوى متوسط بلغ 69%، 66%، و63%، وحصلت المهارتان41، 46 على مستوى قليل بلغ 59%، و56%، وحصلت 12مهارة على مستوى ضعيف تراوح المتوسط بين 44%، 28%، و 25%، و19%، 13%، و6%.

يعزى سبب ضعف الطلبة بمهارات النحو إلى عدد من الأسباب من أهمها:

ضعف مستواهم من التعليم الأساسي والثانوي بسبب ضعف بعض معلميهم، وقلة الدرجات المخصصة للنحو في مراحل التعليم قبل الجامعي، وقلة استخدام اللغة الفصحى في أثناء التدريس من قبل أساتذة الكلية، وتركيز معظم أساتذة الكلية على الحفظ دون الفهم، واستخدام كتب قديمة في التدريس، كشرح ابن عقيل، وشرح شذور الذهب التي تركز على الشواهد النحوية والإعراب، وتهمل المعنى والأصوات واللغة.

وقد يعزى سبب ضعف الطلبة إلى استخدام طريقة الإلقاء، واستخدام أساليب تقويم تقليدية، وقلة استخدام المختبرات اللغوية أو الحاسوب في تدريس النحو ومهاراته.

وقد يعزى إلى انشغال بعض الأساتذة بأعباء تدريسية زائدة عن نصابهم، أو تدريس النحو من قبل أساتذة غير متخصصين فيه، وقلة إرشاد الأساتذة إلى الأخطاء النحوية الصادرة عن الطلبة، وتدريس النحو بعيداً عن الممارسة اللغوية الصحيحة في أثناء القراءة، أو الكتابة، أو التحدث، أو جمود النحو نفسه، واختيار موضوعاته ومهاراته بطريقة عشوائية.

ويمكن إجمال النتائج على النحو الآتي:

-حصول مجال الأفعال على مستوى متوسط، بلغ 56.3%.

-بلغ متوسط مستوى تمكن الطلبة للمجالات كلها 39.6% وهو مستوى ضعيف.

-حصول مجال المجرورات على أدنى مستوى، إذ حصل على مستوى ضعيف بلغ 29.5% يليه في الضعف مجال المنصوبات بمتوسط 31.42%، وحصل مجال المرفوعات على مستوى ضعيف بلغ 35.5%، وحصل مجال أحوال نحوية متفرقة على مستوى 38.3%، وحصل مجال التوابع على مستوى 46.5%.

التوصيات:

1. ينبغي تأليف كتب نحوية لطلبة قسم اللغة العربية تعنى بالنحو والمعنى واللغة، أي تناول المفهوم الواسع للنحو.
2. ينبغي أن يتم تدريس النحو من قبل أساتذة متخصصين بالنحو.
3. ينبغي استعمال اللغة الفصحى في أثناء التدريس.
4. ينبغي الاهتمام بالنحو الوظيفي.
5. استخدام طرق تدريس حديثة ومتنوعة.
6. استخدام تقنيات حديثة في تدريس النحو، كالمختبرات اللغوية، والحاسوب.
7. إجراء اختبارات في اللغة تقيس مستوى الطلبة والميل نحو مهنة التدريس للطلبة المتقدمين في قسم اللغة العربية.
8. الاهتمام بالمهارات النحوية التي حصلت على نسبة خطأ عالية في هذه الدراسة، وتدريسها وإجراء تطبيقات وتدريبات كثيرة حتى يصل الطلبة إلى مستوى عال من التمكن.
9. ربط تدريس النحو بفروع اللغة الأخرى من خلال الربط بين جوانب اللغة من أصوات، وبنية، وتراكيب لغوية، ودلالة.

المقترحات:

1- إجراء دراسة لمعرفة مستوى تمكن الطلبة من مهارات النحو والإملاء.

2- مدى قدرة طلبة اللغة العربية على استخدام النحو الوظيفي.

المصادر والمراجع:

1. شحاتة، حسن سيد (1992): تعليم اللغة العربية: النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، ط2، القاهرة، مصر.
2. طعيمة، رشدي أحمد، ومناع، محمد السيد (2001): تعليم اللغة العربية والدين بين العلم والفن، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
3. البكر، فهد بن عبدالكريم (2006): الكفايات اللغوية اللازمة لتدريس القواعد النحوية بالمرحلة الثانوية ومدى توافرها لدى المعلمين، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، عين شمس، عدد 112 مارس، القاهرة، مصر.
4. ابن منظور، جمال الدين بن محمد، (د.ت)، لسان العرب، المجلد الثالث، دار الجيل، دار لسان العرب.
5. ابن فارس، أحمد(1985): مجمل اللغة، الجزء الرابع، ط1، المنظمة العربية للثقافة والعلوم، تونس.
6. ابن خلدون، عبدالرحمن،(1981): مقدمة ابن خلدون، دار مكتبة الهلال، بيروت، لبنان.
7. ابن جني، أبو الفتح عثمان،(1997): الخصائص، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.
8. الشاطر، محمد (1983): الموجز في نشأة النحو، مكتبة الكليات الأزهرية، القاهرة، مصر.
9. الصبان، محمد علي،(د.ت): حاشية الصبان على شرح الأشموني على ألفية ابن مالك، دار إحياء الكتب العربية، الجزء الأول، القاهرة، مصر.
10. مصطفى، إبراهيم،(1992): إحياء النحو، دار الكتاب الإسلامي، القاهرة، مصر.
11. عاشور، راتب قاسم، والحوامدة، محمد فؤاد (2003): أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، الأردن.
12. ضيف، شوقي،(1979): المدارس النحوية، دار المعارف، ط4، القاهرة، مصر.

13. الـدليمي، طـه علـي، والـدليمي، كامـل محمـود (2004): أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية، دار الشروق، ط1، عمان، الأردن.

14. مـبروك، عبـدالوارث سـعيد (1985): في إصـلاح النحـو العربي، دراسة نقدية، دار القلم، ط1، الكويت، الكويت.

15. خاقو، محمد حسين (1992): تقويم منهج النحو للصف الثاني الثانوي في اليمن في ضوء التكامل بين النحو والبلاغة، ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة، مصر.

16. الراجحي، عبـده(1990): فقـه اللغـة في الكتـب العربيـة، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.

17. طعيمـة، رشـدي أحمـد (1985): الأسـس النفسـية والتربويـة والاجتماعية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المجلة العربية للتربية، العدد الثاني، سبتمبر، تونس.

18. السيد، محمود أحمد، (1987): تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية وأساليب التعبير في مراحل التعليم العام في الوطن العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التربية، تونس.

19. المخلافي، محمد عبده خالد، (2004): الأخطاء النحوية الشائعة في كتابات طلبة كلية التربية بجامعة إب، مجلة الباحث الجامعي، عدد 6 يناير، اليمن.

20. فـروخ، عمـر، (1977): تعلـيم اللغـة العربيـة في ربـع القـرن الأخـير، الأسـباب الحقيقيـة والأسـباب العارضـة في ضـعف اللغـة العربية، ندوة عمان، الأردن.

21. ضيف، شوقي، (1986): تيسير النحـو التعليمـي قـديمًا وحـديثًا مع نهج تجديده، دار المعارف، ط2، القاهرة، مصر.

22. خليـل، حلمـي، (1988): العربيـة وعلـم اللغـة البنيـوي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.

23. المخزومي، مهـدي، (1986): في النحـو العربـي نقـد وتوجيـه، دار الرائد، ط2، بيروت، لبنان.

24. الجواري، أحمد عبدالستار، (1984): نحو التيسير، مطابع المجمع العلمي العراقي، بغداد، العراق.

25.مدكور، علي أحمد، (1997): تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

26.السامرائي، حاتم طه، (1989): تقـويم مسـتوى طلبـة أقسـام اللغـة العربيـة بكليـات التربيـة بالجامعـات العراقيـة في قواعـد اللغـة العربيـة، ماجسـتير غـير منشـورة، كليـة التربيـة، جامعـة بغـداد، العراق.

27.الفيروز آبادي، مجد الدين محمد، (1999): القاموس المحيط، دار الفكر، بيروت، لبنان.

28.عطـا، إبـراهيم محمـد، (2005): المرجـع في تـدريس اللغـة العربية، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، مصر.

29.المطحني، نجلاء جميل، (2010): أثر طريقـة التعلم الـذاتي في اكتسـاب المهـارات النحويـة لـدى طالبـات الصـف الثـاني الثـانوي بالجمهورية اليمنية، ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة صنعاء، اليمن.

30.مرعـي، توفيـق أحمـد، والحيلـة، محمـد ، (2002): طرائـق التدريس واستراتيجياته، دار الكتاب الجامعي، العين، أبو ظبي، الإمارات العربية المتحدة.

31.الخوالـدة، محمـد محمـود، (2003): مقدمـة في التربيـة، دار المسيرة، عمان، الأردن.

32.أنيس، إبراهيم وآخرون، (1972): المعجم الوسيط، الجزء الثاني، دار إحياء التراث العربي، القاهرة، مصر.

33-Webester,Marriam,(1986),"Webesters Dichonary", webesters inc, publisher, U.S.A.

ملحق (1)

قائمة بالمهارات النحوية بصورتها النهائية

1 الإلمام بقواعد البناء و الإعراب للأفعال.
2 التعرف إلى صور الفعل المبني بأحواله المختلفة
3 التعرف إلى أحكام أنواع المعارف
4 التعرف إلى صور الإعراب في الأسماء
5 تحديد أحكام الميزان الصرفي
6 التمييز بين الفعل المجرد والفعل المزيد
7 التعرف إلى حالة الاسم المقصور
8 التعرف إلى حالة الاسم الممدود
9 التعرف إلى خصائص الاسم المنقوص
10 التمييز بين الفعل اللازم والفعل المتعدي
11 التعرف إلى صور القلب المكاني .
12 التعرف إلى أحكام إسناد الفعل إلى الضمائر
13 تحديد أحكام توكيد الفعل بالنون
14 التعرف إلى أحكام التعجب
15 تحديد أحكام أفعل التفضيل
16 الإلمام بصور الإعلال
17 تحديد صور الإبدال
18 التعرف إلى صور النسبة إلى الأسماء
19 الإلمام بقواعد إعمال المصدر
20 التعرف إلى شروط إعمال اسم الفاعل
21 التعرف إلى شروط إعمال اسم المفعول
22 التعرف إلى شروط إعمال صيغ المبالغة
23 التعرف إلى شروط إعمال الصفة المشبهة
24 الإلمام بأحكام الفاعل
25 الإلمام بأحكام نائب الفاعل
26 التعرف إلى مواضع تقديم المفعول به وتأخيره
27 التعرف إلى الأسماء التي تنوب عن المصدر
28 التمييز بين أنواع المفعول المطلق
29 الإلمام بأحكام المفعول لأجله
30 التعرف إلى أحكام ما ينوب عن الظرف
31 الإلمام بأحكام الحال وأنواعها
32 التفريق بين أنواع التمييز
33 الإلمام بأحكام المنادى وأنواعه
34 الإلمام بأحكام أسلوب الإغراء والتحذير
35 التعرف إلى أحكام المبتدأ
36 التعرف إلى مسوغات الابتداء بالنكرة
37 الإلمام بمواضع تقديم المبتدأ على الخبر
38 تحديد مواضع تقديم الخبر جوازًا ووجوبًا
39 توضيح أحكام الأفعال الناسخة
40 تحديد شروط خبر كاد وأخواتها
41 التعرف إلى أحكام مفعولي ظن وأخواتها
42 توضيح أحكام الحروف الناسخة
43 توضيح أحكام لا النافية للجنس
44 التعرف إلى أحكام فاعل المدح والذم
45 التعرف إلى أحكام الحروف المشبهة بالفعل
46 التعرف إلى أحكام أنواع النعت
47 التمييز بين أنواع التوكيد
48 التمييز بين أنواع العطف
49 التعرف إلى أحكام أنواع البدل
50 التعرف إلى أحكام العدد من حيث التذكير والتأنيث
51 التعرف إلى أحكام المجرور بحرف الجر
52 التعرف إلى أحكام المجرور بالإضافة

ملحق (2)

الاختبار التحصيلي لمعرفة مستوى تمكن طلبة قسم اللغة العربية في كلية الآداب بجامعة إب من المهارات النحوية بصورته النهائية

عزيزي الطالب/ عزيزتي الطالبة..

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يهدف الاختبار الذي بين يديك إلى معرفة مستوى تمكن طلبة قسم اللغة العربية من المهارات النحوية. ويتكون الاختبار من 52 سؤالاً، ولكل سؤال أربعة بدائل، يرجى اختيار بديل واحد من خلال وضع دائرة حول حرف الإجابة الصحيحة المكون من (أ، ب، ج، د)، والمثال الآتي يوضح ذلك:

- أقبل الطالب مبتسمًا. تعرب كلمة (مبتسمًا):

(أ – حالاً منصوبة) ب– تمييزًا منصوبًا

ج – مفعولاً لأجله د– نعتًا منصوبًا

ولكم جزيل الشكر والتقدير، ، ،

الباحث

اسم الطالب: .....الجنس: ذكر ( ) أنثى ( )

ضع دائرة حول حرف الإجابة الصحيحة فيما يأتي:

1. كتب الطلاب الدرس . الفعل (كتب) فعل ماض
   أ- مبني على السكون
   ب- مبني على الفتح
   ج- مبني على الكسر
   د- مبني على الضم
2. الطالبات يكتبن الدرس. الفعل (يكتبن) فعل مضارع:
   أ- مبني على الضم
   ب- مبني على السكون
   ج- مبني على الفتح
   د- مرفوع بالنون
3. أقبل الطالب الذي نجح. تعرب كلمة (الذي):
   أ- اسم موصول مبني في محل رفع نعت
   ب- اسم موصول مبني في محل نصب مفعول به
   ج- اسم موصول مبني في محل رفع فاعل
   د- اسم موصول مبني في محل جر بالإضافة.
4. كرمت الكلية الطالبات لتفوقهن. تعرب كلمة (الطالبات):
   أ- مفعول به منصوب بالفتحة.
   ب- مفعول به منصوب بالكسرة
   ج- مرفوع بالضم
   د- مجرور بالكسرة.
5. وزن فعل الأمر (صف) هو:
   أ- فع ب- عل
   ج- فل د- لفع
6. استذكر الطلبة دروسهم. الفعل (استذكر) فعل ماض:
   أ- مزيد بحرف الهمزة.
   ب- مزيد بحرف الهمزة والسين
   ج- مزيد بحروف الهمزة والسين والتاء.
   د- مزيد بحرف التاء
7. أحد هذه الأسماء يمثل اسماً مقصوراً:
   أ- رمزي ب- سامي
   ج- مصطفى د- وحيد
8. يثنى الاسم الممدود في حالة:
   أ - بقاء همزته إذا كانت من أصل الكلمة
   ب- إبدال الهمزة واوًا إذا كانت زائدة للتأنيث
   ج- بقاء الهمزة أو إبدالها واوًا
   د-كل ما سبق صحيح.
9. إحدى هذه الجمل صحيحة نحويًا:
   أ - رأيت قاضٍ ب- رأيت قاضي
   ج- رأيت قاضياً
   د- كل ما سبق صحيح
10. تفوق الطالب في دراسته. الفعل (تفوق) فعل:
    أ- متعدٍ ب- متعدٍ بغيره
    ج- متعدٍ لمفعول واحد د- لازم
11. يقتضي القلب المكاني أتباع الخطوات التالية:
    أ- العودة إلى المصدر
    ب- العودة إلى الكلمة التي اشتقت من نفس مادة الكلمة
    ج- أن يكون في الكلمة حرف علة يستحق الإعلال
    د- كل ما سبق صحيح
12. إحدى هذه الجمل صحيحة نحويًا:
    أ- الطالبات يجددن في دروسهن
    ب- الطالبات يجدْن في دروسهن
    ج- الطالبات يجدين في دروسهن
    د- كل ما سبق صحيح
13. يجب توكيد الفعل المضارع بالنون مع مراعاة الآتي:
    أ- أن يكون مثبتًا
    ب- أن يكون دالاً على الاستقبال
    ج- أن يكون جواباً لقسم
    د-كل ما سبق صحيح
14. قال الشاعر:
    وقال نبي المسلمين: تقدموا وأحبب إلينا أن تكون المقدما
    الشاهد في البيت السابق هو:
    أ- إلينا ب- المقدما
    ج- أن تكون
    د- الضمير المستتر بعد قوله (وأحبب)

15. لاسم التفضيل استعمالات متعددة منها:
أ- أن يكون نكرة غير مضاف
ب-أن يكون نكرة مضافاً إلى نكرة
ج-أن يكون مضافاً إلى معرفة
د-كل ما سبق صحيح

16. لمعرفة حرف العلة في الفعل المعتل الوسط (باع) نتبع الآتي:
أ- نأتي بالفعل المضارع
ب- نأتي بجذر الكلمة الأصلي
ج- نأتي بمصدره
د- كل ما سبق صحيح

17. يجوز إبدال تاء الافتعال دالاً إذا كانت فاء الكلمة:
أ- دالاً ب- ذالاً
ج- زاياً د- كل ما سبق صحيح

إذا أردنا النسبة إلى كلمة صعدة، فنقول:
أ- صعداوي ب- صعدي
ج- صعداي د- صعدائي

18. قال الشاعر:
يضرب السيوف رؤوس قوم
أزلنا هامهنّ عن المقيل
تعرب كلمة (رؤوس) في البيت السابق:
أ- مفعولاً به ب- مفعولاً لأجله
ج- حالاً منصوبة
د- كل ما سبق صحيح

19. إحدى هذه الكلمات تشمل اسم فاعل:
أ- نبيل ب- سامح
ج- وهيب د- مقبول

20. إحدى هذه الكلمات تشمل اسم مفعول:
أ- محمود ب- واثق
ج- وجدي د- سليم

21. إحدى هذه الكلمات تشمل صيغة مبالغة:
أ- رامي ب- نظمي
ج- وليد د- فاهم

22. تصاغ الصفة المشبهة بشروط، منها:
أ- تصاغ من فعل لازم
ب- تدل على الحال
ج- لا تصاغ من فعل متعدٍ
د- كل ما سبق صحيح

23. لم يبق في القاعة من أحد. الفاعل في الجملة السابقة هو:
أ - أحد ب -في القاعة
ج- من أحد
د- ضمير مستتر تقديره هو بعد الفعل (يبق)

24. قال الشاعر:
لم يُعْن بالعلياء إلا سيدًا
ولا شفي ذا الغي إلا ذو هدى
نائب الفاعل في البيت السابق هو:
أ- بالعلياء ب- ذو هدى
ج- سيدًا د- الضمير المستتر بعد الفعل (يُعْن)

25. إحدى هذه الجمل تقدم فيها المفعول به على الفاعل:
أ- سره زمن ب- الطالب ضربت
ج-خالدًا احترمت د- الدرس كتبت

26. إحدى الأسماء الآتية لا ينوب عن المصدر:
أ- اسم الإشارة
ب- صفة المصدر
ج- الاسم الموصول
د-الضمير العائد على الغائب

27. قال تعالى: ﴿وَكَلَّمَ ٱللَّهُ مُوسَىٰ تَكۡلِيمٗا﴾ الغرض من المفعول المطلق (تكليماً) في الآية السابقة هو:
أ- تأكيد الفعل ب-بيان العدد
ج- بيان نوع الفعل د- موصوف

28. قال الشاعر:
فليت لي بهم قومًا إذا ركبوا
شنوا الإغارة فرسانًا وركبانًا
تعرب كلمة (الإغارة) في البيت السابق:
أ - مفعولاً به ب- مفعولاً مطلقًا
ج- مفعولاً لأجله د- حالاً منصوبة

29. قال الشاعر:
ألا ليت شعري هل أبيتنّ ليلة
بجنب الغضى أزجي القلاص النواجيا
تعرب كلمة (ليلة) في البيت السابق:
أ- ظرفًا منصوبًا ب- ظرفًا مبنيًا على الفتح ج- مفعولاً مطلقاً د- مفعولاً لأجله

30. إحدى هذه الجمل تشمل حالاً مؤكدة لعاملها:
أ- قال تعالى: ﴿وَلَا تَعۡثَوۡاْ فِي ٱلۡأَرۡضِ مُفۡسِدِينَ﴾
ب- الموضوع أمامك واضحًا
ج- رأيت زيدًا وهو خارج
د- شاهدت محمداً يخرج.

31. طابت إب هواءً. تعرب كلمة (هواءً):
أ- تمييز نسبة محول عن مفعول به
ب- تمييز ذات
ج- تمييز نسبة غير محول
د- تمييز نسبة محول عن فاعل

32. يا للمؤمن للمظلوم. نوع النداء في الجملة السابقة هو:
أ- مستغاث ب- ندبة
ج- مرخم د- متعجب منه

33. إياك إياك الإهمال. تعرب كلمة (الإهمال):
أ - مفعولاً به أول منصوب
ب- توكيدًا منصوبًا
ج- مفعولاً به ثانيًا
د- بدل من الضمير إياك منصوب

34. قال الشاعر:
خبير بنو لهب فلا تك ملغيًا
مقالة لهبي إذا الطير مرت
تعرب (بنو لهب) في البيت السابق:
أ- فاعلاً سد مسد الخبر
ب-خبرًا مؤخرا مرفوعًا
ج- مبتدأ مؤخرًا
د- نعتًا مرفوعًا

35. قال الشاعر:
وللحلم أوقات وللجهل مثلها
ولكن أوقاتي إلى الحلم أقرب
تعرب كلمة (أوقات) في البيت السابق مبتدأ مؤخراً لأن:
أ- الخبر ظرف زمان
ب- الخبر وصف
ج- الخبر جار ومجرور
د- الخبر دعاء

36. يتأخر الخبر على المبتدأ وجوباً إذا كان:
أ- المبتدأ متصلاً بضمير يعود على شيء من الخبر
ب- المبتدأ نكرة غير مقيدة
ج- الخبر محصورًا بإنما
د- المبتدأ محصورًا في الخبر

37. قال الشاعر:
أهابك إجلالاً وما بك قدرة
عليّ، ولكن ملء عين جيبها
تقدم الخبر (ملء عين) لأن:
أ- المبتدأ اشتمل على ضمير يعود على الخبر
ب- المبتدأ موصوف
ج- الخبر له صدر الكلام
د- الخبر اشتمل على دعاء

38. أمسى الطالب يذاكر دروسه. خبر الفعل الناسخ في هذه الجملة هو:
أ- يذاكر دروسه
ب- ضمير مستتر تقديره هو بعد الفعل يذاكر
ج - الطالب
د- دروسه

39. من أخوات كاد التي يمنع اقتران خبرها بأن:
أ- أخذ ب- حسب
ج- كاد د- ظن

40. قال الشاعر:
رأيت الله أكبر كل شيء
محاولة وأكثرهم جنودا
يدل الفعل (رأي) في البيت السابق على:
أ- الرجحان ب- اليقين
ج- التحويل د- الظن

41. إن محمداً خلقه كريم. خبر (إن) في هذه الجملة هو:
أ- محمد ب- خلقه
ج- خلقه كريم د- كريم

42. لا مجدًا في عمله فاشل. اسم لا النافية للجنس في هذه الجملة هو:
أ- فاشل
ب- ب- في عمله
ج- ضمير مستتر تقديره هو
د- مجد

43. نعم بطلاً محمد. فاعل (نعم) في هذه الجملة هو:
أ- محمد
ب- ضمير مستتر تقديره هو
ج - الجملة الفعلية (نعم بطلاً)
د- كل ما سبق صحيح

44. قال تعالى: ﴿ما هذا بشراً﴾. تعرب كلمة (بشرًا) في هذه الآية:
أ- حالاً منصوبة
ب- خبرًا لما النافية التي تعمل عمل ليس
ج - مفعولاً به منصوب
د- نعتًا منصوبًا

45. هذا رجل مجتهد ابنه. النعت في هذه الجملة هو:
أ- رجل ب- مجتهد
ج- ولده د- مجتهد ولده

46. حضر الطلاب كلهم أجمعون. تعرب كلمة (أجمعون):
أ- توكيدًا معنويًا مرفوعًا بالواو
ب- نعتًا مرفوعًا بالواو
ج- مبتدأً مؤخرًا
د- توكيداً لفظيًا مرفوعًا بالواو

47 -اقرأ كتابًا أو قصة. تفيد أو في هذه الجملة:
أ- التخيير
ب- الإباحة
ج- الإبهام على السامع
د- التقسيم.

48- قال تعالى: ﴿تكون لنا عيدًا لأولنا وآخرنا﴾ نوع كلمة (لأولنا) في هذه الآية:
أ- بدل بعض من كل
ت- بدل كل من كل
ج- بدل اشتمال
د- كل ما سبق صحيح

49- إحدى هذه الجمل صحيحة نحويًا:
أ- حضر الاحتفال سبع وتسعون طالبًا
ب- بحضر الاحتفال سبعة وتسعون طالبًا
ج- حضر الاحتفال سبعة وتسعين طالبًا
د- حضر الاحتفال سبعًا وتسعين طالبًا

50. قال تعالى: ﴿لله ما في السموات وما في الأرض﴾
تفيد اللام في لفظ الجلالة (الله):
أ- للملك ب-للانتهاء
ج- التعدية د- التعليل

51. قال الشاعر:
فساغ لي الشراب وكنت قبلاً
أكاد أغصّ بالماء الحميم
الشاهد في البيت السابق (قبلاً) حيث أعربه منونًا لأنه:
أ- قطعه عن الإضافة لفظًا.
ث- قطعه عن الإضافة معنى
ج- قطعه عن الإضافة لفظًا ومعنى
ج- د- كل ما سبق صحيح.

Abstract:

This study aims at identifying Ibb University Arabic students' ability of mastering grammar skills through an achievement test. The sample of the study consists of 32 students (males and females). A list of the grammar skills has been prepared. This list consists of 32 skills and it has been given to specialist professors in the Department of curriculum and Teaching Methods, Educational psychology, and Arabic Language. The reliability of this list has also been measured by the technique of variabity Analysis. It was found to be (0.88). The descriptive method was used in this study for its suitability. The list of skills wear divided into 6 categories.

The results of the study are as follows:

-The over all average of the skill mastering for the six category is 39.6% and is considered as a weak level.

-The verbs category scored a medium level of (56.42%).

- Al Magroor Category (accusative case) scored the lowest level 29.5% because of the weak level of students.

-The Mansoob category (objective case) got a low level (31.42%).

-The Marfoat category (subjective case) got a low level of (35.0%).

-The type of adverbials case got a low level of 38.3%.

-The Tawabea category (adjectivals) got a low level of (46.5%).

This study recommends giving many practical activities for the grammar skills, which scored low levels. It also recommends that grammar (Nahw) teaching be linked with other subfield of Arabic. Moreover, language labs and computers should be used in teaching Arabic grammar (Nahw), Classical Arabic has to be used while teaching too.

العلاقة بين البيئة والتنمية المستدامة

أحمد محمد شجاع الدين

قسم الجغرافيا - كلية الآداب والعلوم الإنسانية - جامعة صنعاء- اليمن

مقدمـــة:

من المتعارف عليه أن الاهتمام بالبيئة لم يكن حديثًا بل هو قديم قدم الإنسان ولكن درجة الاهتمام و الأسلوب المتبع للمحافظة عليها قد يختلف من فترة زمنية إلى أخرى. أثبتت العديد من الدراسات العلمية أن الإنسان حريص على تأمين بيئته الصحية سواء كان ذلك له أو لأفراد أسرته و يسعى إلى ذلك باستمرار لكنه لا يأبه لنتائج عمله وما يتسبب ذلك من أضرار على الآخرين.

هذا الوضع يفرض على الدولة ومنظمات المجتمع المدني بمختلف توجهاتها أن تعمل على إيجاد أنظمة تقيد أنشطة الناس الضارة في البيئة بحيث لا يصبح سلوك الإنسان يضر الجيران وكذلك المحيط الذي ينتمي إليه خاصة أن التطور الذي ننشده مختلف المجتمعات الإنسانية يحتم عليها العمل في إطار أبناء الوطن الواحد تقوم على لوائح وقوانين وأنظمة توجه سلوك الإنسان التي قد تضر البيئة في الوقت الحاضر وعلى مستقبل الأجيال القادمة.

هذا الأمر يتطلب منا جميعاً أن نتنازل عن بعض من سلوكنا الذي اعتدنا عليه خلال الفترة الماضية وأن نعمل على تطبيق القوانين واللوائح التي لها صلة في المحافظة على البيئة. إن الأضرار الناجمة عن أعمالنا في البيئة المحيطة بنا قد لا تصيب الحياة المرتبطة بحياتنا الشخصية كما قد يعتقد البعض بل قد ينتقل إلى أفراد العائلة والجيران والمحيط الذي نعيش فيه سواء على مستوى المدينة أو القرية.إن الترابط في العلاقات بين أفراد المجتمع الواحد متداخلة من خلال الأنشطة اليومية المتعددة التي نمارسها.من دون شك أنه كلما زادت القناعة والإدراك والوعي لدى الناس بضرورة المحافظة على البيئة وعدم الإضرار في مستقبل الأجيال والعمل على تحسين مستوى معيشة الناس كما سيكون قبولنا بتقييد بعض من أنشطتنا الضارة في البيئة في الوقت الحاضر وبمستقبل الأجيال القادمة.

العديد من الأشخاص ركزوا اهتماماتهم من أجل جمع الثروة ومزيد من الكسب المادي دون مراعاة الحاجة إلى قيود تحقق العدالة الاقتصادية ومراعاة الظروف الاجتماعية لمختلف فئات المجتمع اليمني. لقد ساد اعتقاد خاطئ لدى البعض وبالذات الذين طغت عليهم المطامع الشخصية أن اليمن يمكنها أن تفلت من الآثار السلبية والعكسية لسلوكهم من عوامل التدهور البيئي.

علينا أن ندرك أن البيئة هي التي تلبي ما نحتاجه للحياة ويتمثل ذلك في: الهواء والماء والغذاء والطاقة والملبس والسكن. إن الماء والغذاء والطاقة بصفة خاصة لها قدرات محدودة قد يمكن أن تنضب خلال فترة قصيرة، حيث نجد أن هذه الموارد لها نهاية وغير متجددة. ومن دون شك أن عدم الاستخدام الجيد لإدارتها وحسن استخدامها قد يجعل هذه الموارد غير قادرة على استيعاب أنشطة الإنسان اليومية. أثبتت العديد من الدراسات العلمية قي السنوات الأخيرة من القرن العشرين وبداية هذا القرن أن سلوك الإنسان في اليمن قد أخذ عدم التوازن البيئي وبالذات في ضخ المياه الجوفية وإزالة الغطاء النباتي وتلويث التربة و استخدام الطاقة.

إن البيئة التي نتعامل معها يوميًا في اليمن سواء كان هذا التعامل مفرطًا وهو الغالب في الوقت الحاضر أو أن بعض السلوك من بعض الناس وبالذات المدركين لحجم الإفراط في البيئة أنها في تدهور مستمر. لكن علينا أن ندرك تمام الإدراك أن البيئة التي نعيش اليوم في كنفها هي التي تحدد

شروط ثقافتنا وأنماط حياتنا اليومية المتعددة والمتشابكة. إن محدودية توجيه أبنائنا من قبل المعلمين في مراحل التعليم المختلفة في كيفية التعامل مع البيئة المحيطة بهم وأهمية المحافظة عليها قد يكمن في أن لا يكون الأمر محصورًا في نطاق محافظة أو في حدود جغرافية معينة. لقد أثبتت الدراسات العلمية المتعددة أن العلاقات متداخلة في مختلف جوانب حياتنا سواء كانت خاصة أو عامة وأن معطيات البيئة تفرض نفسها على الناس جميعًا سواءً الفقير أو الغني من أبناء وطننا وسنتأثر جميعاً بتدهور البيئة التي هي ملك لنا جميعًا ومسؤوليتنا أن نحافظ عليها من أجل مستقبل واعد بالخير والعطاء للأجيال القادمة.

إن مسألة حماية البيئة أصبحت واقعًا لا مبرر لأي إنسان من تحمل مسؤولية حمايتها ولا مناص لنا من ذلك. إن أي محاولة من قبل أي جهة كانت سواء في الدولة أو من قبل المجالس المحلية أو منظمات المجتمع المدني من أجل تطبيق سياسة قديمة في المحافظة على البيئة وعدم الأخذ في الواقع الجديد من المتغيرات في البيئة ستكون هذه المحاولة خاسرة. لقد كان عدد الدول التي أدخلت التشريعات في أنظمتها للحفاظ على البيئة وعملت على إصدارها من أجل المحافظة عليها 25 دولة عام 1972م وأصبح عدد الدول التي اهتمت في المحافظة على البيئة وعملت على إصدار التشريعات من أجل المحافظة عليها 125دولة في عام 1990م والعدد في زيادة مستمرة في الانضمام لإصدار القوانين والتشريعات والحرص على تطبيقها في الواقع وتقييم التطبيق التي تحمي البيئة وتصونها بين فترة زمنية وأخرى وخاصة أن التدهور البيئي في السنوات الأولى من هذا القرن أصبح يقلق الجميع.

علينا أن ندرك أن الإنسان هو البداية والنهاية في صيانة البيئة والمحافظة عليها وهو الذي سيعمل على تحقيق الأهداف والتطلعات التي تسعى إليها الدولة المحافظة عليها. ومع هذه الجهود التي تبذل من مختلف مؤسسات الدولة والمجتمع وقيادة محافظة إب للمحافظة على البيئة لا يمكن تحقيق تقدم ملموس دون وعي ودعم المواطنين جميعًا سواء في الريف أو الحضر. إن وعي المواطن بأهمية الحفاظ على البيئة يمثل القوة الضاغطة على جميع المتعاملين مع البيئة يومياً في سبيل حياتنا وحمايتها.هذا الوضع يفرض على المعلمين في مراحل التعليم المختلفة وعلى أعضاء هيئة التدريس بجامعة إب بصفة خاصة ومنظمات المجتمع المدني بضرورة إيجاد الوعي لدى الطلاب والمواطنين والمسؤولين في مختلف مواقع المسؤولية بضرورة تعزيز الوعي العام بأهمية الحفاظ على البيئة.إن أي توجه حقيقي للمحافظة على البيئة في اليمن وفي محافظة إب بصفة خاصة هي وعي المواطن والشباب بصفة خاصة وقناعتهم بجدوى المحافظة عليها وكيفية التعامل معها من أجل الحفاظ عليها. إن المشاركة الفاعلة من قبل المسؤولين في المحافظة والمواطنين ومؤسسات التعليم شرط أساسي لتحقيق التنمية الشاملة التي تنتهجها الدولة وتكون قابلة للاستمرار.

إن البيئة التي نعيشها و اخترنا العيش فيها.

هذان المفهومان المتلازمان لا ينفصلان عن بعضهما البعض من وجهة نظرنا وهذا ما ستعمل الدراسة في الوقوف عليهما.

مشكلة الدراسة وأهدافها:

1- ماهي رؤية المجتمع الدولي للعلاقة بين التنمية المستدامة والبيئة؟

2- هل التنمية المستدامة التي تنفذها الجمهورية اليمنية لها علاقة مع البيئة؟.

3- ما هو الدور الذي يجب أن تقوم به الجهات المعنية للحفاظ على البيئة؟

4- موقف الإسلام للحفاظ على البيئة وكيف يمكننا تقييم الأثر البيئي على مشاريع التنمية التي تنفذها الدولة.

للإجابة عن الأسئلة الواردة في مشكلة الدراسة وأهدافها ستتناول الدارسة المحاور الآتية:

1. مقدمة .
2. مشكلة الدراسة وأهدافها.
3. رؤية المجتمع الدولي والمنظمات الدولية للبيئة.
4. الأوضاع السكانية في اليمن وأثرها على البيئة.
5. البيئة من المنظور الإسلامي.
6. المشكلات البيئية المعاصرة.
7. الضوابط البيئة وعلاقتها بالتنمية المستدامة.
8. التنمية القابلة للاستمرار.
9. دور وزارة السياحة والهيئة العامة للبيئة.
10. تقييم الآثار البيئية .
11. التوصيات.
12. المراجع.

رؤية المجتمع الدولي والمنظمات الدولية للبيئة:

لا يمكننا أن نتطرق إلى كل المؤتمرات الدولية التي قدمت فيها الأبحاث عن البيئة وما توصلتِ من القرارات ولكننا سنتطرق فقط إلى أهم المؤتمرات الدولية التي عُقدت سواء في البلدان المتقدمة أو النامية. من أهم هذه المؤتمرات التي عُقدت في يونيو عام1972م في مدينة أستوكهولم في السويد وحضر هذا المؤتمر وفود أكثر من 113دولة من مختلف دول العالم شارك رؤساء14دولة. لم يقتصر الحضور على رؤساء وملوك الدول في المؤتمر، بل شارك العديد من ممثلي المنظمات الدولية و الوكالات المتخصصة وكذلك المنظمات غير الحكومية.

دعا المؤتمر إلى إدخال الضوابط البيئية في عملية صياغة برامج التنمية الوطنية ولكنه لم يتمكن من تأكيد الترابط بين هذه الضوابط وتحقيق تنمية قابلة للاستمرار. أكد المؤتمر أن الدول الصناعية والنامية ظلت تنظر إلى الوضع الذي وصلت إليه البيئة بنوع من الشك، ولم تعمل على إيجاد الصلة بين البيئة والتنمية الاقتصادية والاجتماعية بمفاهيم واضحة الدلالات والمعنى و تحديد الهدف والمنهج. لقد نظر معظم المسؤولين في العديد من الدول النامية آنذاك أن التعرض لموضوع البيئة عبارة عن رؤية فكرية أكثر منها ملامسة الواقع في نفس الوقت أن البلدان الصناعية كانت تنظر إلى البيئة وحمايتها من التدهور بأن هذه الحماية عبارة عن نوع من القيود على نهضتها الصناعية وهذا يعني إغلاق العديد من المصانع في بلدانها وهذا الوضع سيؤدي حتمًا إلى المزيد من البطالة في اليد العاملة في هذه البلدان الصناعية وسيكون لهذه الإجراءات انعكاسات سلبية على مستقبلها.

لقد انتهى المؤتمر إلى تبني26مبدأً، 106توصية وركزت معظمها بدرجةٍ أساسية على توجيه العمل الدولي وكذلك الوطني من أجل حماية البيئة من التدهور والعمل بكل الطرق المختلفة على تحسينها. إن الحفاظ على البيئة كما أكدت التوصيات التي توصل إليها المؤتمر يجب أن تكون من اهتمامات كل الناس وأنها تمس بشكل مباشر مختلف الشعوب في التنمية الاقتصادية والاجتماعية. أكدت التوصيات أن الرغبة تولدت لدى مختلف الشعوب على تحقيق التنمية المستدامة وعلى جميع حكومات العالم تحقيق هذه الرغبة وأعلن المؤتمر الدولي في المبادئ والتوصيات التي توصل إليها ضرورة الدفاع عن البيئة وتحسينها من أجل الجيل الحالي والأجيال القادمة ويجب أن يكون هذا الدفاع هدفًا أساسيًا لجميع دول العالم. أكدت المبادئ والتوصيات التي توصل إليها أن الهدف الذي يجب أن تسعى إليه جميع دول العالم من أجل تحقيق السلام العالمي الذي يهدف إلى ترسيخ وتطوير التنمية الاقتصادية

والاجتماعية. علينا أن ندرك أن المؤتمر لم يتمكن في حينه من تحقيق الترابط بين الحفاظ على البيئة والتنمية بسبب التباين الكبير في وجهات النظر بين ممثلي الدول النامية والصناعية في كيفية الربط في الحفاظ على البيئة وتحقيق التنمية المستدامة.

وضع برنامج الأمم المتحدة للبيئة(U.N.E.P)بمناسبة مرور عشر سنوات على تأسيسه تقريرًا يحتوي على 600 صفحة عن حالة البيئة في العالم وتم إعداد التقرير الصادر من المنظمة الدولية بناءً على المعلومات والإحصائيات الصادرة من الحكومات والجامعات ومؤسسات البحوث العلمية ولم يكن التقرير مُعدًا بناءً على الشكوك أو الظنون أو المبالغة في تقدير ما وصلت إليه أوضاع البيئة في العالم.

أكدت الوثيقة الصادرة من المنظمات الدولية أن العالم يخسر كل سنة ما يقارب 10مليون هكتار من الأراضي الصالحة للزراعة، مع العلم أن مساحة الأراضي الزراعية في الكرة الأرضية لا تتجاوز11% من المساحة الكلية حيث بلغت (140مليون هكتار). أكد التقرير أن ($\frac{1}{5}$) خُمس بحيرات السويد وأكثر من 140بحيرة في كندا أصبحت شبه ميتة بفعل الأمطار الحمضية الناجمة عن تركز الكبريت في الجو بفعل ما تنتجه المصانع من سموم إلى الأجواء العليا.في عام 1960م كان عدد سكان العالم أكثر من مليار وأصبح عدد السكان في عام 2008م أكثر6.705 مليار نسمة والزيادة السنوية في البلدان الصناعية 0.2% والبلدان النامية 2.4% بمختلف توجهاتها التنموية[1] وهذا ما يجعل البيئة حالياً وما سيكون عليه الحال مستقبلاً أسوأ مما كان عليه الأمر في عام 1960م وهذه الزيادة السكانية الكبيرة سيكون لها تأثير على مستقبل التنمية المستدامة وعلاقتها في البيئة.

لقد بلغ عدد الجائعين في العالم ما بين 1972م، 1982م أكثر من 450 مليون إنسان وعدد الناس الذين يفتقرون إلى مياه الشرب النظيفة أكثر من 650 مليون إنسان ووصل عدد الأطفال الذين يموتون من الأمراض المعدية 450 ألف طفل[2].

فكيف سيكون عليه الحال في عام 2010م وبالتأكيد سيكون أسوأ بكثير مما كان عليه الحال عام1972م بسبب الزيادة السكانية المطردة وتدهور البيئة بشكل متصاعد بسبب سوء الاستخدام لها من قبل الإنسان.

أوضحت الوثيقة الصادرة من المنظمة الدولية مدى الضرر الذي لحق في البيئة بسبب تهور الإنسان في التعامل معها، حيث وصل الأمر بين عامي1960، 1980م أن قامت البلدان النووية بإجراء تجارب نووية وصل عددها إلى 469 منها 41 تجربة في أعالي الجو وبلغت نفقات التسلح في العالم عام 1980م في كل دقيقة 1980دولارًا أمريكيًا وقتل من الناس خلال السبعينات من القرن الماضي مابين 200 إلى 300 مليون نسمة. لاحظ التقرير أن الهند لوحدها ترمي إلى المحيط الهندي 3 آلاف مليون جالون من المياه الآسنة وأن سكان البلدان النامية يمثلون ثلاثة أرباع سكان العالم ويستهلكون من الغذاء نصف ما تستهلكه الدول المتقدمة ويستهلكون خُمس الطاقة في العالم ومع ذلك ينتجون فقط 8.6% من الإنتاج الصناعي.[3]

عقد بعد ذلك المؤتمر الدولي وسمى "قمة الأرض" في مدينة ريودي جانيرو في البرازيل للفترة من3 إلى 14يونيوه عام 1992م وحضر المؤتمر 160دولة وبحضور أكثر من 130 رئيس دولة إضافة إلى ممثلي منظمات المجتمع المدني والجمعيات الداعية للحفاظ على البيئة. عقد المؤتمر الدولي من أجل الحفاظ على البيئة في حقبة ما بعد الحرب الباردة وتحسن العلاقات الدولية.ركز المؤتمر الدولي على المراجعة النقدية سواء كانت رسمية أو شعبية والوقوف بجدية على السلبيات أو الإيجابيات في مجال البيئة والتنمية المستدامة وذلك بعد عشرين عامًا من مؤتمر أستوكهولم في السويد 1972م. جدد المؤتمر الدولي على عمق الترابط بين البيئة

والتنمية المستدامة ويجب أن تكون قائمة على الأولوية للمجتمع الدولي.

أكدت قمة الأرض على ضرورة أن تسير التنمية المستدامة والبيئة جنبًا إلى جنب وعلى جميع دول العالم أن تدرك تماماً أنه لا يمكن أن تتم التنمية المستدامة على حساب البيئة ولا ينبغي في الوقت نفسه أن تكون البيئة عائقًا للتنمية المستدامة. أكد المؤتمر الدولي أن على المجتمع الدولي أن يدرك أنه لا يمكن أن تتحقق تنمية مستدامة على حسب تدهور البيئة الحالية و إذا كانت المستفيدة الأجيال الحالية بشكل فاعل من التنمية التي يتم تحقيقها حاليًا على حساب المعطيات البيئية فلن تكون الأجيال القادمة مستفيدة بشكل فاعل ما يتم تنفيذه الآن من مشاريع تنموية لأنها لم تراع وضع البيئة حاليًا. لقد اتضح للمشاركين في المؤتمر أن الانماط التنموية التي نفذت ما بين 1972م، 1991م سواء في البلدان الصناعية أو النامية تهدد الحياة البيئية واستمرارها على ما هي عليه، يعني ذلك المزيد من الانهيار البيئي العالمي.

حاول المؤتمر الدولي لقمة الأرض أن يوجد نوعًا من التصالح مع الطبيعة وإعلان السلام مع البيئة وحاول أيضًا التوفيق بين التنمية المستدامة والبيئة وأكد أنهما وجهان لعملة واحدة وأن أي خطط تنموية لابد أن تكون مستديمة. علينا أن ندرك أهم ما تم تحقيقه في قمة الأرض هو الإقرار التام بأن التنمية المستدامة لابد من أن تلبي الشروط البيئية بقدر تلبيتها الوقت نفسه بدرجةٍ أساسيةٍ للاحتياجات الإنسانية والحياتية.وأي تنمية لا تحقق أو لا تلبي الاحتياجات الأساسية و الضرورية للإنسان وتراعي البيئة فإنها تصبح في هذه الحالة تنمية لا تلبي الاحتياجات الأساسية والضرورية للإنسان تصبح في هذه الحالة تنمية ضارة.أكد المؤتمر الدولي أن التنمية لابد من أن تنظر إلى الموارد الطبيعية المتاحة في أي دولة من الدول ضرورة الاستفادة منها بشكل سليم مع مراعاة البيئة واستخدامها والحفاظ على مقوماتها وتجددها. دون الأخذ بهذه المحددات الرئيسية لتحقيق التنمية المستدامة ومراعاة البيئة تصبح التنمية المراد تحقيقها من أجل الإنسان ستؤدي حتمًا إلى الفناء للإنسان وهذا ما أكد عليه مؤتمر قمة الأرض.

الاوضاع السكانية في اليمن وأثرها على البيئة:

من الملاحظ أن البيئة تتدهور بشكل مستمر في اليمن وبالذات منذ مطلع الثمانينات من القرن الماضي وازداد معدل التلوث خاصةً في المدن الرئيسية والثانوية بفعل زيادة السكان سنويًا و بفعل الهجرة الداخلية إلى هذه المدن وكذلك النمو الطبيعي والتوزيع غير المتوازن للسكان بين كل محافظة وأُخرى.هذا الوضع أدى إلى الارتفاع وبشكل مستمر في ملوثات الهواء والماء والتربة وتدهور الحياة النباتية والحيوانية نتيجة لنشاطات الإنسان المختلفة التي كان ولا يزال للإنسان الدور الأساسي والفاعل لهذا التلوث.

من دون شك أن للإنسان دورًا واضحًا قد يمكن أن يكون إيجابيًا أو سلبيًا في نشاطاته المختلفة على محيطه البيئي. من الأسباب الرئيسية لإحداث العديد من الأضرار في البيئة في اليمن نستطيع أن نحددها لسببين رئيسين هما :

أولاً: الاستهلاك غير الرشيد للموارد الطبيعية المتاحة ونستطيع أن نحددها في الآتي:

أ - الغطاء النباتي.

ب- الاستهلاك غير السليم وبعض الأحيان المفرط للمياه وبالذات لري شجرة القات

ج- الإفراط في استخدام مولدات الطاقة.

ثانيًا: ارتفاع نسبة تلوث البيئة في الحضر والريف بسبب ممارسة الإنسان اليمني لمختلف الأنشطة التي قد يمكن أن

تكون خاطئة سواءً بشكل عفوي وهي الغالب أو مقصودة وهي محدودة منها على سبيل المثال :

-عوادم السيارات التي تزيد من سنة إلى أخرى.

-المنشأة الصناعية الغازية سواءً كانت صلبة أو سائلة.

-تلوث التربة وخاصة التي تحيط في المدن بفعل الزيوت العادمة أو المبيدات.

-الصرف الصحي وبالذات المدن التي لا تتوفر لديها مجاري صرف صحي وكثرة استخدام المواد البلاستيكية التي أضرت التربة بدرجة أساسية.

إن هذه الأضرار البيئية تُؤثر على حياة السكان في اليمن سواءً كانت صحية أو في مصادر معيشتهم وهذا مما يؤدي حاليًا وسيؤدي في المستقبل إلى عدم استقرار السكان في حياتهم المعيشية.لهذا نرى من المهم الوقوف على الأوضاع السكانية الحالية في اليمن ومدى تأثيرها على حاضر ومستقبل اليمن وضرورة إعطاء لمحة عن الزيادة السكانية منذ 1973وحتى عام 2008حتى تكون الصورة واضحة عن ما كانت عليه الاوضاع السكانية وما آلت إليه وتأثير هذه الزيادة على البيئة في الوقت الحاضر وما سيكون عليه الحال في المستقبل.

لقد تم إجراء أول تعداد عام للمساكن والسكان والمنشأة في المحافظات الجنوبية من اليمن عام1973 قبل تحقيق الوحدة أرضًا وإنسانًا عام1990م، وبلغ عدد السكان آنذاك 1.6 مليون نسمة. تم ذلك إجراء أول تعداد في المحافظات الشمالية وكان عام 1975م وكان عدد السكان 6.5 مليون نسمة. وتبع هاذين التعدادين تعداد 1986م في المحافظات الشمالية ووصل عدد السكان 7.8 مليون نسمة وفي المحافظات الجنوبية عام 1988م 2.6 مليون نسمة.من الملاحظ أن الزيادة في عدد السكان بدأ يرتفع بشكل تدريجي بعد إجراء أول تعدادين والسبب يعود بدرجة أساسية إلى ارتفاع الخصوبة البشرية،حيث قدر عدد الولادات الحية في عام 1990بنحو 53 في الألف ووصل عدد الوفيات 22.3 في الألف.

من دون شك أن السكان في الجمهورية اليمنية يتزايدون بمعدلات سريعة، حيث كانت نسبة النمو بين تعدادي 1986، 1988م 3.1% وارتفاع المعدل في تعداد 1994م إلى 3.7%سنويًا. وهذا يعني أن تضاعف السكان في الجمهورية اليمنية سيكون خلال 19عامًا ووصل حجم السكان سواء أكانوا المقيمين أو المهاجرين إلى 15.8 مليون نسمة عند إجراء التعداد.هذا الارتفاع بعدد السكان المتسارع يعود بدرجة أساسية إلى الخصوبة البشرية العالية،حيث وصل معدل الولادات الحية إلى 74 في الألف والخصوبة البشرية للمرأة في مرحلة إنجابها 7.4 طفل بناءً على نتائج تعداد 1994م.

أما الوفيات فقد بدأت تميل إلى الانخفاض منذ منتصف السبعينيات من القرن الماضي، حيث حدث انخفاض في وفيات الاطفال وارتفاع في معدلات البقاء على قيد الحياة.

لقد كان معدل وفيات الأطفال الرضع في بداية السبعينيات من القرن الماضي 170لكل ألف مولود في السنة ومعدل البقاء على قيد الحياة 40عامًا ومنذ بداية التسعينات من القرن الماضي انخفض معدل الوفيات ليصل إلى 130في الألف ثم إلى 81 بناءً على تعداد 1994م توقع الحياة إلى 57.5 سنة.[4]

أما نتائج تعداد 2004م فقد أظهرت النتائج أن عدد سكان اليمن وصل إلى 19.685.944 مليون نسمة وأن المقيمين في الحضر 5.637.758مليون نسمة وبهذا يشكلون 28.6% من مجموع السكان في الجمهورية اليمنية وبلغ عدد سكان الريف 14.047.405 مليون نسمة ويشكلون71.4% من مجموع السكان.[5]

أظهرت المصادر الأمريكية في وثائقها عن توقعاتها لسكان اليمن لعام 2008م من مختلف الجوانب،حيث أكدت أن

عدد السكان وصل 22.2 مليون نسمة وأن معدل المواليد 41 في الألف و الوفيات 9 في 1000 والنمو السكاني السنوي وصل إلى 3.2%.أما التوقعات لمستقبل السكان في الجمهورية اليمنية، فقد أكدت المصادر الأمريكية أن السكان في اليمن سيكونون عام 2025م 35.5 مليون نسمة وفي عام2050م 55.8مليون.أكدت نفس المصادر لعام2008م أن نسبة الخصوبة وصلت إلى 6.2% للمرأة في مرحلة إنجابها وأن عدد السكان الذين تتراوح أعمارهم من صفر إلى 14 سنة 45% من مجموع السكان وأن الذين أعمارهم65 سنة فما فوق بلغت النسبة 3%فقط. أن وضع السكان في اليمن يتزايد بشكل متسارع و أن الزيادة السنوية من السكان ستكون غير متكافئة مع احتياجات السكان من توفير فرص العمل، المياه،الكهرباء، الصرف الصحي والموارد الاقتصادية محدودة في الوقت الحاضر وهذا الوضع سيكون له انعكاسات سلبيه على حال البيئة في اليمن في الوقت الحاضر وكذلك السنوات القادمة(6).

أوضحت الإحصائيات أن معدل التحضر في اليمن قد ارتفع عن ما كان عليه عام 1994م وأن الكثافة السكانية وصلت إلى 42 في كل كم^2.

إن هذه الزيادة السكانية وفي ظل المعطيات الحالية في الجوانب الاقتصادية والاجتماعية والبيئية في اليمن تشكل عائقًا للدولة والإجراءات التي تتخذها في سبيل زيادة الدخل القومي ودخل الفرد ولم يكن هذا فحسب بل تتعدى آثارها هذه الزيادة السكانية إلى العديد من جوانب الحياة من أجل تحسين الظروف الاقتصادية للناس والتخفيف من المشاكل الاجتماعية التي يعانون منها والتي تتصاعد من سنة إلى أخرى والعمل على تحسين الأحوال المعيشية للناس.

لاريب أن لهذه الحقائق أثر على حياة الناس في اليمن في ظل الأحوال الاقتصادية والاجتماعية والبيئية وفي ظل محدودية الموارد الاقتصادية حاليًا وكذلك تأثير وعورة وقسوة الخصائص الطبيعية لليمن وتغير المناخ من سنة إلى أخرى. ومع التزايد السنوي للسكان وفي ظل تدني خصائص السكان الذين لا يلعبون دوراً إيجابيًا في مسيرة التنمية الشاملة والمستديمة والحفاظ على المعطيات البيئية المتوفرة حالياً كل هذه الحقائق تؤثر على توجهات الدولة في سبيل تحقيق تنمية شاملة.

إن هذه الأوضاع تتطلب وعيًا بيئيًا ومعرفة تامة بالموارد الطبيعية المتوفرة سواء كان ذلك الوعي المطلوب من قبل المخططين للتنمية المستدامة أو من قبل المواطنين وهذا يتطلب ضرورة أن تلعب المؤسسات التعليمية المختلفة وكذلك الوسائل الإعلامية دوراً إيجابيا في كيفية المحافظة على البيئة والاستخدام الرشيد للموارد الطبيعية المتوفرة. من المهم الإدراك من قبل المسؤولين في الدولة الذين يعدون الخطط الاقتصادية و الاجتماعية من اجل تحقيق التنمية الشاملة وذلك بإتباع سياسية رشيدة للاستخدام الأمثل للموارد الطبيعية والحفاظ على المعطيات البيئية، بل لابد من العمل على تنمية الموارد الطبيعية باعتبار ذلك قاعدة للإنتاج في الوقت الحاضر والمستقبل.من المهم أيضاً تعزيز وتحسين نوعية البيئة وذلك من خلال الاعتماد على التقييم البيئي ومراقبة التلوث الذي يحصل للبيئية وتصنيف الأولويات والخيارات للاستخدام الأمثل للموارد المتاحة .

البيئة من المنظور الإسلامي:

العديد من الندوات وورش العمل والمؤتمرات الدولية والإقليمية والمحلية تقام حول البيئة وتتخذ العديد من التوصيات والقرارات من أجل الحفاظ عليها ولكن لا بد من الاعتراف على مدى قدرة الإنسان على التغيير لأنه الأصل في كل هذه الأنشطة والإقدام على الفعل والتغيير.إن الإنسان هو الذي يصنع الظروف ولم يكن يومًا من الأيام أن يكون هو صُنعة الظروف.

إن الآيات القرآنية تؤكد بما لا يدع مجالاً للشك مدى تأثير الإنسان في سلوكه تجاه البيئة من تربة وماء وهواء ونبات وحيوان باعتباره جزاء من هذا الكون الذي نعيشه وتتداخل فيه العديد من العوامل. هنالك العديد من التوجيهات في السنة والكتاب وذلك بالنهي والكف عن السلوك السلبي من قبل الإنسان ضد البيئة من أجل حمايتها وهنالك أمر قرآني يوجهنا جميعًا للسعي إلى إعمار الأرض وإصلاحها حتى يكون النفع على الناس، جميعاً لقوله تعالي في محكم كتابه ﴿ هُوَ أَنشَأَكُم مِّنَ ٱلْأَرْضِ وَٱسْتَعْمَرَكُمْ فِيهَا ﴾ هو انشاكم من الارض استعمركم فيها)[7]. إن استعمالنا في الأرض هو ما طلب منا من أجل إعمارها وتجنب السلوك السلبي من الناس والعمل على إصلاح البيئة والحفاظ على ما وهب الله لنا فيها من عطاء. قال رسول الله صلى الله عليه وسلم "إذا قامت الساعة وكان في يد أحدكم فسيلة ثم استطاع أن يغرسها فليغرسها".

أن معظم الكائنات قد وجدت بالحق، و الاعتداء عليها من قبل الإنسان ظلم لها و للإنسان في الوقت نفسه، ونرى أن جزاؤها على موجدها سبحانه تعالى، بل الاعتداء عليها تجاوزًا لحدود الله تعالى والعديد من الأحاديث نهت عن قتل أي حيوان عبثًا وترفًا وإسرافًا. لقد نهى الرسول صلى الله عليه وسلم عن اتخاذ الحيوانات والطيور هدفاً للرماية من قبل أي إنسان أو أن يتم قتلها أو إيذائها عبثًا. إن أبلغ رؤية الإسلام للبيئة هو تطهر مناسك الحج وغايتها، وأول ذلك أن للبلد الحرام آدابًا وأحكامًا وتعتبر تدريبًا وتعليمًا للناس وذلك بعدم الاعتداء على الحيوان والنبات، وكذلك حالة الإحرام التي ينهى فيها عن الصيد وقطع الأشجار. صحيح أن الأحكام مقيدة بمكان خاص له قدسيته وفي زمن محدد إلا أن علينا أن ندرك أن المعنى والمقصد هو تربية الناس في المحافظة على البيئة وتدريب الناس في الكف عن الإيذاء عن الآخرين وعن الحيوان والنبات وأن الحفاظ على البيئة من التدهور أمرٌ مقصودٌ دينيًا.

إن ما يُحدثه الإنسان من تدمير للبيئة ومعطياتها الخلاقة غير مقبول في ديننا الإسلامي الحنيف، ولقد حذر القرآن الكريم من التدمير الذي يُقدِم عليه الإنسان لقوله تعالى في محكم كتابه﴿ ظَهَرَ ٱلْفَسَادُ فِى ٱلْبَرِّ وَٱلْبَحْرِ بِمَا كَسَبَتْ أَيْدِى ٱلنَّاسِ لِيُذِيقَهُم بَعْضَ ٱلَّذِى عَمِلُوا۟ لَعَلَّهُمْ ﴾[8].

علينا أن ندرك أن البشرية بمختلف أنظمتها السياسية وتطورها العلمي والتقني تعاني في الوقت الحاضر من ارتفاع في درجة الحرارة ومن فيضانات مدمرة وأعاصير وزلازل لم يسبق أن واجهت هذا الوضع في المتغيرات البيئية من قبل.حتى المحيطات والبحار بالرغم من سعتها إلا أنها لم تسلم التلوث البيئي وذلك بسبب رمي النفايات والمخلفات وما ينكب فيها من زيوت ومواد سامة مما كان لذلك من تأثيرات على الكائنات البحرية. نجد أيضاً أن الهواء أصبح ملوثًا بسبب المخرجات الغازية للمصانع وغاز ثاني أكسيد الكربون من وسائل المواصلات المختلفة مما كان لذلك من آثار واضحة على الإنسان من أمراض مختلفة أضعفته وأثرت على إنتاجه،بل وصل الأمر إلى تهديد حياته[9].

من دون شك قد يضطر الإنسان بعض الأحيان إلى إزالة بعض الأشجار لحاجة ماسة وعليه أن يعوض ذلك بغرس مثلها بطريقة تكافئ الإفساد وإلا ترتب على ذلك خلل تجرع الناس تبعات ذلك لاحقًا وهنالك العديد من الأمثلة على ذلك اليوم في العديد من محافظات الجمهورية من تدمير للغطاء النباتي مما كان لذلك تأثير على واقع الحياة للسكان. أما الجانب الآخر إذا عملت الدولة أو القطاع الخاص على إنشاء المصانع متعددة الأغراض وتعددت إنتاجات المصانع فيجب توظيف مخرجات هذه المصانع في عمليات أخرى من أجل أن تكتمل دورة الإبداء والإعارة،

فهذه دورة الحياة. وإذا تركنا تلك المخرجات دون تدخل في دورة كالدورات المتعاقبة في الطبيعة فذلك عبث وإفساد للبيئة تكون الأضرار متعددة على الإنسان وعلى سائر الكائنات الحية وهذا يؤثر سلبًا على التنمية المستدامة.

من الملاحظ منذ السنوات الأخيرة من القرن الماضي وحتى اليوم أن البعض يعمل على دفن المخلفات والمخرجات الضارة كالزيوت الحارقة وغيرها في التربة ويعتقدون أنهم بهذا السلوك أنه غير ضار في البيئة أنهم جنبوها وهذا غير صحيح على الإطلاق يجب علينا أن نتعرف على مستقبل التفاعلات لهذه الأشياء المدفونة و تأثيراتها المختلفة انطلاقًا من القاعدة العامة أن كل شيء في هذا الكون محسوب وفي نفس الوقت موزون. فلا غرو إذ لم نعتبر سلوك الناس غير المحسوب والمدروس والموزون هو إفسادًا للحياة وللأحياء وإن ظن بعض الناس أن ما يقومون به إنما هو إصلاح في الأرض لقوله تعالى في محكم كتابه ﴿ وَإِذَا قِيلَ لَهُمْ لَا تُفْسِدُوا فِي الْأَرْضِ قَالُوا إِنَّمَا نَحْنُ مُصْلِحُونَ ﴿١١﴾ أَلَا إِنَّهُمْ هُمُ الْمُفْسِدُونَ وَلَكِن لَّا يَشْعُرُونَ ﴿١٢﴾ ﴾ (10)

المشكلات البيئية المعاصرة:

منذ العشرين عامًا من القرن الماضي زاد فهم الإنسان للبيئة ولعناصرها ومكوناتها ومشكلاتها والتهديدات بشكل عام وخاصةً أن البحوث والدراسات التي كانت تقدم للمؤتمرات الدولية وكذلك الندوات وحلقات النقاش تركز كيف كان حال البيئة وماذا هي عليه اليوم. لقد أدت الفعاليات المختلفة التي نفذت عن البيئة من حيث تدهورها والأضرار التي لحقت بها خلال الفترة الماضية وكيفية المحافظة عليها وأهمية ارتقاء الوعي الإنساني تجاه تدهورها وكذلك الوقوف على الأزمات البيئية العالمية التي أخذت تتسع باتساع الكرة الأرضية وتتعمق من سنة إلى أخرى بعمق الكون.

لقد تدهورت البيئة خلال السنوات الماضية تدهورًا ملحوظًا، حيث نجد أنه في كل يوم جديد من أيام كل عام يزداد التلوث في الهواء بفعل دخان المصانع التي تنتج عنها غازات سامة وضارة.وفي كل يوم جديد أيضًا يزداد تلوث المياه ويزداد ازدحام السكان في المدن بفعل الهجرة الداخلية من الريف إلى المدن الرئيسية والثانوية وكذلك الزيادة الطبيعية للسكان.هذا الوضع في زيادة السكان أدى إلى تلوث الهواء والمياه و ترتب عليه زيادة في حجم النفايات والمخلفات حيث أصبحت بعض المدن تغرق في أكوام القمامات والفضلات التي يخلفها الناس.لم يقتصر هذا الأمر على ما يخلفه الإنسان من مشاكل بيئية على مستوى الريف والحضر بل إن العديد من الكائنات النباتية والحيوانية أيضًا تتعرض للانقراض. إن هذه الكائنات البيئية من أشجار ونبات وحيوان تعد ثروة طبيعية ولا بد من المحافظة عليها وعدم الإساءة لها من جراء سوء الاستعمال، حيث سيترتب على ذلك مزيدٌ من التصحر للأراضي اليمنية وستزداد المشاكل البيئية من سنة إلى أخرى وهذا الوضع سيؤدي حتماً إلى المزيد من الفقر وتدهور حياة الناس المعيشية وعدم استقرارهم في مناطقهم لعدم توفر الاستقرار المعيشي و سيؤثر على تحقيق التنمية الشاملة والمستدامة.

إن الارتقاء بمستوى الوعي لدى الناس وخاصةً الجيل الجديد من الشباب الذين يلتحقون في مراحل التعليم المختلفة في كيفية التعامل مع البيئة والمحافظة عليها من الأمور الهامة التي يجب الأخذ بها وتوعية الناس بمختلف فئاتهم الاجتماعية بأهمية الحفاظ على البيئة. إن تدهور البيئة بسبب سلوك الإنسان غير السليم إزاءها وعدم المحافظة على مكوناتها الحالية سيترتب على ذلك تحولاتٍ وتغيرات حياتية ومعيشية وحضارية في نمط الإنتاج والاستهلاك وفي توجهات وسلوكيات الناس وكذلك في

الثقافات والعادات السائدة لدى السكان في الجمهورية اليمنية. إن البيئة تتطلب وعيًا بأهمية الحفاظ عليها وتتطلب بعض التضحيات من كل الناس بغض النظر عن مراكزهم الاجتماعية أو السياسية أو الاقتصادية ولا بد أن يعيشوا وفقًا لشروط البيئة وليس وفق رغباتهم الشخصية، حيث من المهم بل ومن المستحيل أن تستمر الحياة الراهنة طويلاً في اليمن، حيث ستتدهور من فترة زمنية إلى أخرى إذا لم يؤخذ بعين الاعتبار وضع البيئة وما آلت إليها حاليًا.

إن نمط الإنتاج والاستهلاك في الوقت الحاضر غير قادر على تجديد الموارد الطبيعية في اليمن وغير قادر على امتصاص المخلفات والفضلات التي بلغت في الوقت الحاضر درجة كبيرة من التأثير على تدهور البيئة وقد يمكن أن تصبح غير قادرة ولا سمح الله على الاحتمال أو التحمل خلال المستقبل. إن التغيرات المناخية ارتبطت ارتباطا مباشراً في الارتفاع الملحوظ بدرجة الحرارة وذلك بفعل غاز ثاني اكسيد الكربون وغاز الميثان وغاز الكلور وفلور الكربون والغازات الأخرى التي تلوث الهواء وتعرف باسم غازات الاحتباس الحراري.[11] وهذه أثرت على البيئة في اليمن وهذا الأمر يتطلب توعية الناس وبالذات الشباب بالأسباب لارتفاع درجة الحرارة وتغير الأحوال الجوية على حياة الناس وعلى معيشتهم ومستقبل الأجيال.

إن التغيرات المناخية ستؤدي حتمًا لتعرض العديد من المناطق للجفاف و تتعرض بعض المناطق إلى سيول وهطول أمطار غزيرة في غير مواسمها المعتادة.هذا الوضع سيؤدي حتمًا أن يحدث نقص في الإنتاج الزراعي وعدد الحيوانات وقد يؤدي هذا الوضع إلى عدم استقرار السكان معيشيًا في مناطقهم وسيتحركون صوب المدن الرئيسية أو الثانوية بحثًا عن فرص عمل و للعيش والاستقرار فيها أو إلى المناطق التي لم تتأثر بعد في المتغيرات البيئية وهذا الوضع سيخلق العديد من المشاكل الاجتماعية وقد يمكن أن يحدث للبلد عدم الاستقرار السياسي والمعيشي. لذا نجد أن اليمن ستفرز نتيجة لعدم الاستقرار لأحوال البيئة العديد من المشاكل الاقتصادية والاجتماعية وستعاني أكثر من غيرها من الدول المجاورة بسبب تدهورها والزيادة السكانية السنوية في الوقت نفسه من عدم توفر القدرة المالية والفنية المطلوبة لمواجهة التغيرات المناخية التي حدثت في البيئة وتلبية حاجات السكان التي تتعاظم من سنةٍ إلى أُخرى.

من الملاحظ أن كل ما هو إيجابي ونافع وضروري لحياتنا وأولادنا في البيئية بدأ في الانقراض والبعض الآخر بالانحسار ما يقابل ذلك نجد أن كل ما هو سلبي على حياتنا اليومية وضار للبيئة أخذ في التزايد جراء تلوث البيئة واستنزاف الموارد الطبيعية، بل والاجهاد للأرض.إن من الظواهر التي أثرت على البيئة النفايات والمخلفات والفضلات التي أَخذت تتدفق كل عام كمًا نوعًا وفي كل الاتجاهات ولم يقتصر تدفقها على المدن الرئيسية والثانوية، بل وصل الأمر إلى بعض القرى. لقد أصبح التدفق للنفايات من الظواهر الأكثر إضرارًا للبيئة وأكثر إساءة لحياتنا وفاضت الأرض التي حول المدن المختلفة الأحجام بالمخلفات وتزيد حدتها من سنة إلى أخرى، بل أصبحت هذه النفايات من أبرز الظواهر السيئة للبيئة المعاصرة. مع هذه المشكلات البيئية المتعددة والمتنوعة وتزايد حدتها من سنةٍ إلى أخرى أصبحت تقلق حياتنا اليومية وحياة الأجيال القادمة وهذا يعود بدرجة أساسية إلى النمو السكاني السنوي وعدم وجود البرامج والخطط العملية في كيفية المحافظة على البيئة وترشيد وتوجيه سلوك الناس الضار فيها. إن النمو السكاني السنوي في اليمن هو الذي حول البيئة ومعطياتها الخلاقة إلى معضلة وهو السبب في الاستنزاف المتواصل للموارد الطبيعية وهو الذي أوجد

الازدحام للمدن الرئيسية والثانوية.إن هذا النمو هو الذي أدى بل وسيؤدي إلى تفاقم حالات الفقر وزيارة أعداد الفقراء من سنة إلى أخرى ويعتبر فقر الناس من أشد الأعداء للبيئة وتدهورها بشكل مضطرد وهذا ما يجب علينا إدراكه باستمرار عند إعداد أي خطة للمحافظة على البيئة وعند تنفيذ أي خطة في الجوانب الاقتصادية والاجتماعية والتعليمية والصحية ...الخ .

إن الأخطار على البيئة في اليمن لا نستطيع أن نجزم أنها ناجمة عن التنمية المستدامة،بل من الافتقار إليها، حيث نجد أن عدد الفقراء الذين يزدادون كل عام بفعل عدم توفر فرص العمل وتدني الأحوال المعيشية و انتشار البطالة السافرة والمقنعة والموسمية والنمو السكاني السنوي تمثل هذه الأوضاع صلب التدهور للبيئة. إن ضرورات البقاء للإنسان تدفعه إلى اللجوء كرهًا إلى الإستخدام غير الحصيف للموارد الطبيعية المتعددة ولابد من العمل على التخفيف من حدة الفقر حتى لا نصل إلى مرحلة تخيير بين تحقيق التنمية المستدامة وحماية البيئة أو الاستمرار في التدهور في شتى جوانب الحياة للناس.

الضوابط البيئية وعلاقتها بالتنمية المستدامة:

من المتعارف عليه أن الاهتمام في البيئة وما يلحقها من أضرار تختلف من مجتمع إلى آخر ومن منطقة إلى أخرى. إن تطور المجتمعات البشرية وكذلك تطور العلاقات الاجتماعية لا بد أن يقوم هذا التطور على وجود أنظمة تقيد أنشطة الفرد بحيث لا يصيب السلوك غير الحميد في التعامل مع البيئة والاضرار بالجيران أو الحي المحيط به. من المهم أن الناس يتنازلون عن البعض من حرياتهم الشخصية والقبول بتوجهات للدولة وتحذير المنظمات الدولية ومنظمات المجتمع المدني نظرًا إلى أن الأضرار الناجمة عن تغير البيئة لا تصيب محيط الإنسان فقط ، بل تصيب الوطن بكاملة. إن ممارسة الإنسان الخاطئة تجاه البيئة لا تنحصر في الحي الذي يعيشه ، بل نجد أنها تنتقل إلى العديد من الأُسر المجاورة وقد يمكن أن تتعدى الحي الذي يعيشه إلى أحياء أخرى أو من القرية التي يقطنها إلى قرى مجاورة له.كلما توفرت القناعة وزاد الإدراك والوعي بأن تحسن مستوى الحياة المعيشية للناس كلما كان هذا سينعكس على الأسر بشكل عام ،وسيزداد قبول الناس بالتنازل عن بعض من حرياتهم الشخصية وتقييد أنشطهم التي تضر البيئة.

حرصت معظم الدول على الازدهار الاقتصادي ولكن لا يمكن أن يفلتوا من الآثار السلبية أو العكسية لعوامل التأكل أو التدهور البيئي ولكن عليهم أن يتخذوا الإجراءات المتعددة من أجل الحفاظ على مقومات البيئة والأحرى في اليمن أن تستفيد من تجارب الشعوب الأخرى في كيفية الحفاظ على البيئة وعدم تعارض ذلك مع تحقيق التنمية المستدامة.من الملاحظ بدأ العديد من المخاطر البيئية في اليمن منذ بداية التسعينات وحتى اليوم ومع ذلك نجد أن مختلف الجهات في الدولة المعنية في المحافظة على البيئة من التدهور اتجهت نحو إيجاد الحلول الآنية لمواجهة هذا التدهور بهدف التقليل من المخاطر الحاصلة والأضرار التي أصبحت تؤثر على حياة الناس وعلى توجهات الدولة.

شهدت السنوات الأخيرة من القرن العشرين وحتى اليوم العديد من الندوات وحلقات النقاش حول وضع البيئة في بلادنا ولكن بعض الأنشطة منعزلة عن بقية الجهات ومنظمات المجتمع المدني المهتمة بشؤون البيئة.مع ذلك نجد أن هذه الأنشطة لم تتعرض بجدية على الآثار المتراكمة على النظام الأيكولوجي وتأثير ذلك على السكان في اليمن ولم تحاول الدولة أو القطاع الخاص العمل بجدية على تغيير بعض من أنماط الإنتاج الذي قد يؤثر سلبًا على البيئة.منذ

1921م إلى 1972م من القرن الماضي تنبه المجتمع الدولي لتدهور البيئة وتم في مؤتمر للأمم المتحدة الذي عقد في السويد 1972م توقيع 64 اتفاقيه دولية حول البيئة وتناولت هذه الاتفاقيات بشكل عام الجوانب الآتية :

1. الحلول الآنية لاستخدام الرصاص الأبيض في الطلاء.
2. الحفاظ على الحيوانات والنباتات على حالتها الطبيعية.
3. تنظيم صيد الحيتان.
4. إنشاء مجلس عام لمصايد السمك.
5. إنشاء منظمة حماية النبات في أوربا.
6. خطر استخدام التجارب النووية.
7. منع تلوث البحار بالنفط.
8. مكافحة الجراد الصحراوي.[12]

علينا أن ندرك أن البيئة التي تلبي احتياجاتنا اليوم من الماء والغذاء والطاقة والملبس والسكن والهواء النقي في الريف وبعض المدن الثانوية التي لم تتلوث بعد يمكن أن تنضب يومًا من الأيام، حيث نجد أن هذه الموارد غير متجددة ولها نهاية وحتى الموارد المتجددة لها نهاية إذ لم يتم حسن إدارتها. لا بد من أن ندرك أن البيئة في اليمن غير قادرة على استيعاب المؤثرات الناجمة عن أنشطة الإنسان إلى ما لا نهاية. من المتعارف عليه علمياً أن البيئة هي التي تحدد شروط ثقافتنا وانماط حياتنا وكذلك تربيتنا وأنماط عملنا وحدود توسعنا في المدن الرئيسية والثانوية.إن الآثار الضارة لتدهور البيئة لا يمكن أن تظل محصورة كما قد يتصور أي إنسان في حدود جغرافية معينة، بل لقد أثبتت العديد من الدراسات والمشاهدات اليومية أن العلاقات بين الإنسان وبيئته متداخلة وأن الأضرار الناجمة عن تدهورها لن تصيب أناسًا معينين بل ستصيب كل أبناء الوطن.

صحيح أن الوعي بأهمية الحفاظ على البيئة وحمايتها زاد لدى الناس منذ أواخر القرن الماضي وحتى اليوم وكذلك بالأخطار المحدقة بها إلا أن البعض لا يكترث عندما يحصل تدهور لذلك تحت مبرر أن حماية البيئة سيكون على حساب التنمية. لذا نجد عندما يتم عقد ندوة أو ورشة عمل أو لقاء لمناقشة وضع البيئة تنظر بعض الجهات المسؤولة في الدولة بنوع من التشكيك بجدوى هذه الأنشطة. علينا أن ندرك تمام الإدراك إذا لم تكن الصلة بين البيئة والتنمية المستدامة في البلد واضحة تمامًا فإن الأجيال القادمة ستدفع الثمن لتدهور البيئة.قد يمكن أن يفكر أي إنسان أن الأخذ بالاعتبارات البيئية عند تنفيذ أي مشروع تنموي عبارة عن مزايدة وأن الأخذ بموضوع البيئة يعني وضع قيود أمام هذه المشاريع التنموية وهذا يعني توقف التنمية الشاملة مما سينتج عن ذلك إلى البطالة السافرة وتدني مستوى المعيشة وزيادة نسبة الفقر وهذا المبرر غير سليم.

إن حماية البيئة ترتبط بدرجة أساسية بحماية الإنسان وتحسين مستوى حياته المعيشية وأن المحافظة على مواردنا الطبيعية مرتبطة بدرجة رئيسية بحماية البيئة وهذه علاقة جدلية بين التنمية المستدامة والبيئة وهذه إحدى الضوابط الرئيسية للعلاقة بين التنمية المستدامة والبيئة.

يبقى الإنسان هو البداية والنهاية للحفاظ على البيئة ومقدراتها، حيث لا يمكن لليمن تحقيق التنمية المستدامة والحفاظ في الوقت نفسه على المقومات البيئية دون دعم المواطنين ويعتبرون الضاغطين الرئيسيين على متخذي القرارات الرسمية. لهذا اليمن بحاجة ملحة لإيجاد وعي لدى الناس ومشاركتهم الفاعلة في الحفاظ على مقومات البيئة الحالية كشرط أساسي من أجل تحقيق تنمية شاملة وقابلة للاستمرار.

التنمية القابلة للاستمرار وعلاقتها بالبيئة:

عُقدت قمة الأرض للنظر في مفهوم التنمية القابلة للاستمرار وأهمية المعرفة بمتطلباتها وشروطها والاتفاق على مبادئها والبحث بكل الوسائل لتحقيقها وتطبيقيها في أرض الواقع. لقد أكدت قمة الأرض أن التنمية القابلة

للاستمرار وربطها في البيئة من الأمور الهامة من أجل تجاوز التدهور للبيئة وهذا بدوره سيؤدي حتمًا يأتي تجاوز العديد من الصعوبات التي تواجهها التنمية المستدامة. إن اليمن مطالب في الوقت الراهن أكثر من أي وقت مضى بضرورة الأخذ بالتنمية القابلة للاستمرار والتي تعمل على تجديد الموارد الطبيعية والتوافق مع الاعتبارات التي تحافظ على البيئة بقدر سعي الدولة على تلبية احتياجات ورغبات الناس.

لم تعد قضية التنمية القابلة للاستمرار قضية خاصة بالمختصين في البيئة والتنمية، ولم تعد من اهتمامات منظمات المجتمع المدني لوحدها ولا من اختصاص الباحثين والمفكرين سواء في الجغرافيا أو الاقتصاد أو الاجتماع والسياسة. لقد أصبحت التنمية القابلة للاستمرار وعلاقتها في البيئة قضية حياتية مستقبلية ومصيرية تهم الناس بمختلف مستوياتهم الاجتماعية.

إن مستقبل اليمن أصبح مرتبطًا بالتخطيط للتنمية وبشكل دائم ولا بد من أن تعمل على تلبية احتياجات الحاضر دون التضحية بأي شكل من الأشكال بمتطلبات المستقبل. إنها بحاجة إلى تنمية قابلة للاستمرار تستخدم عناصر البيئة والموارد الطبيعية المتوفرة وتضمن التنمية في الوقت نفسه عدم تلوثها واستنزافها من أجل الاستفادة منها من قبل الأجيال القادمة. إن اليمن بأمس الحاجة إلى تنمية تستند إلى مبدأ يتمثل بأن الموارد الطبيعية محدودة وهي ملكنا جميعًا وبقدر ماهي ملك المستقبل فهي في الوقت نفسه أيضًا ملك الحاضر. إن التنمية القابلة للاستمرار هي التي تنطلق من هذه الرؤى وتعمل على تحقيق التوازن بين التنمية والبيئة وبين الإنتاج والاستهلاك وبين قدرة البيئة على العطاء وكذلك قدرتها على التحمل.إن التحدي أمام الدولة ومنظمات المجتمع المدني والشخصيات الاجتماعية وأعضاء مجلسي النواب والشورى و الباحثين والمتخصصين كيف يمكن للشعب اليمني بكل فئاته الاجتماعية على تحقيق تنمية قابلة للاستمرار من أجل تحقيق مستوى معيشي للناس مقبول وتوفير فرص العمل للشباب وتحسين مستوى الدخل ولكن بأقل قدر من استهلاك الموارد الطبيعية المتاحة وبالحد الأدنى من التلوث والأضرار في البيئة.

إن التنمية القابلة للاستمرار وعلاقتها في البيئة لا يعني بأي حال من الأحوال أن مسألة المنافع للتطور الصناعي والتقني لا لزوم للاستفادة منه، بل علينا أن ندرك أن التطور الحضاري في جوانب الصناعات المختلفة والتقنيات المتطورة هي بالنسبة لنا جميعًا حقائق حياتية واضحة.هذا الأمر لا يعني بأي حال من الأحوال أن لا نأخذ بعين الاعتبار أضرارها والمخاطر التي تنجم منها وبالذات إذا كان هناك استخدام سيئ للمنتجات الصناعية وبالذات ما يتعلق بالتدهور البيئي.إن التداخل الشديد بين المنافع والمخاطر أصبح اليوم في اليمن أكثر وضوحًا من أي وقت مضى وهذا الأمر يضع كل اليمنيين أمام خيارات صعبة ومعقدة.لا تستطيع اليمن أن تتخلى عن صناعاتها المختلفة بالرغم أن معظمها مصدر للنفايات وكذلك الغازات السامة وهذا الأمر ينطبق على وسائل المواصلات وعلى استخدام المبيدات الكيميائية والتي تساهم في القضاء على الآفات الزراعية من أجل زيادة المحاصيل الزراعية وهي التي تسبب تلوث المياه والغذاء ولكن عليها الاستفادة المُثلى من تجارب الشعوب الأخرى في الحفاظ على البيئة بجانب نهضتها الصناعية.

إننا في اليمن بأمس الحاجة للاستفادة من معطيات الحضارة الحديثة والإيجابيات التي أحدثتها للمجتمعات البشرية، إلا أننا نحتاج إلى وعي بيئي لدى الناس وبالذات للملتحقين في مراحل التعليم المختلفة.من المهم أن يتم إيجاد الانسجام بين الإنسان وبيئته ولا بد من أن نضع هذا الأمر في قائمة اهتمام المخططين للتنمية، وعلينا التأكيد

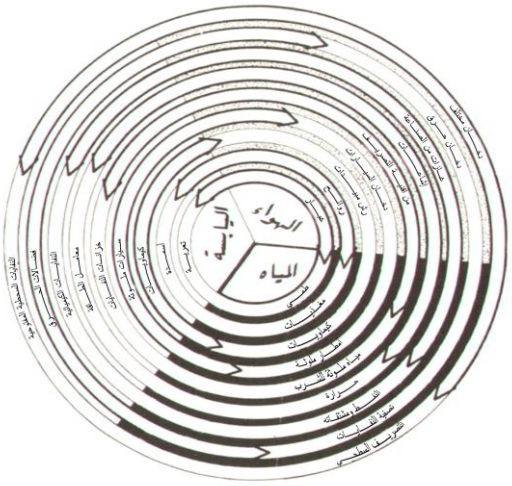
وباستمرار أن التنمية المستدامة خطوة هامة من أجل ارتقاء وعي الناس وبالذات الأجيال الصاعدة في المحافظة على البيئة. أن الارتقاء بالوعي لدى مختلف فئات المجتمع نستطيع أن نعتبر ذلك إضافة نوعية ومتميزة من قبل السكان في اليمن من أجل التنمية القابلة للاستمرار.

إن تحقيق ذلك يتطلب إدارة سياسية جماعية بالرغم من أنها في الوقت الحاضر شبه غائبة ولابد من تحويل التنمية القابلة للاستمرار في المحافظة على معطيات البيئة ومكوناتها إلى برنامج عمل ملزم لجميع المحافظات والمديريات في الجمهورية اليمنية.

إن الوقوف في هذه الدراسة على تأثير البيئة على التنمية القابلة للاستمرار وكذلك معرفة الزيادة السنوية من الناس بسبب النمو السكاني الذي يعد واحدًا من أعلى معدلات النمو في البلدان النامية يعتبر الأمر في غاية الأهمية لان الإنسان هدف التنمية وغايتها. إن النمو السكاني السنوي في اليمن وفي ظل المعطيات الاقتصادية والاجتماعية والبيئية لن يكون هذا النمو عائقًا في معدلات النمو الاقتصادي والإنتاج فحسب بل يكون لذلك تأثير على تحسين مستوى الحياة المعيشية نظراً للارتباط المباشر مع نصيب المواطن اليمني من الإنفاق على التعليم والصحة والمياه والكهرباء والغذاء...إلخ. من دون شك أن لهذه الحقائق آثار مباشرة على السكان في الجمهورية اليمنية، حيث نجد أنه في ظل الأوضاع الاقتصادية الحالية وكذلك التغيرات الاجتماعية لدى مختلف الفئات الاجتماعية وكذلك التغيرات البيئية ومحدودية الموارد الطبيعية ووعورة تضاريس اليمن والخصائص الطبوغرافية والمناخية والنمو السكاني المتسارع وبالذات في المدن الرئيسية والثانوية كل هذه العوامل تؤثر على حاضر ومستقبل الناس المعيشية. لقد أثرت ولا زالت الزيادة السكانية والخوف أنها ستستمر وسيكون لذلك تأثير في تدني مستوى الحياة المعيشية وزيادة نسبة الفقراء والبطالة وبالذات في صفوف الشباب وهذا سيؤدي حتمًا إلى تدني خصائص ومعطيات البيئة في اليمن ومساهمة الناس لتحقيق التنمية المستدامة.

إن هذه الأوضاع تتطلب من المهتمين بقضايا البيئة أن يعملوا على توعية الناس بأهمية معرفة أبعاد الأضرار البيئية وتغيراتها ما بين فترة زمنية وأخرى وعلاقتها في الموارد والبيئة. ولكن لا بد من الأخذ بعين الاعتبار علاقة ذلك بالتنمية القابلة للاستمرار والنمو السكاني في اليمن وضرورة إيجاد توازن مبني على أسس واضحة بينهما وبالذات عند إعداد الخطط ذات الصلة بالتنمية الاقتصادية و الاجتماعية. إن تحقيق التوازن مهم ولكن علينا أن ندرك أنه لن يتحقق هذا التوازن إلا بالاعتماد على قاعدة متينة وهذه القاعدة تتطلب إتباع سياسة رشيدة من قبل الدولة والقطاع الخاص من أجل الإستخدام الأمثل للموارد الاقتصادية والعمل بكل السُبل الكفيلة على تنميتها وحمايتها آخذين بعين الاعتبار أن قاعدة الإنتاج التي تتحقق هي للحاضر وكذلك للمستقبل. هذا الوضع يتطلب تعزيز نوعية البيئة وتحسينها من خلال التقييم لها ومراقبة التلوث والعمل على تصنيف الأولويات والخيارات المناسبة للموارد المتاحة في الواقع وتجنب تلوث البيئة.

إن اتباع توجه تنموي من قبل الدولة والقطاع الخاص والحفاظ على مكونات البيئة سيحقق توازنًا فعالاً بين الموارد الطبيعية والإمكانيات الاقتصادية المتاحة في اليمن والنمو السكاني ولا بد من تلبية احتياجات ومتطلبات جيل الوقت الحاضر دون أن تشكل هذه المتطلبات بحق الأجيال القادمة في تلبية متطلباتها الحياتية شكل رقم "1" يبين دورة التلوث.



الشكل رقم (1) يبين دورة التلوث وأنواع التلوث وتأثيرها على البيئة[13]

دور وزارة السياحة والهيئة العامة للبيئة:

منذ بداية الثمانينات من القرن الماضي أبدت الحكومة اليمنية أهمية من أجل حماية البيئة والحفاظ عليها عندما أدركت أن الضغط على الموارد الطبيعية يزداد من سنة إلى أخرى. إن هذا الضغط نابع من تنامي احتياجات الناس المتزايدة على الموارد بفعل النمو السكاني السنوي الكبير وخاصةً إذا أدركنا أن نتائج التعداد العام للمساكن والسكان عام1994م أظهرت أن معدل النمو السكاني السنوي 3.7% وأصبح في تعداد2004م 3.2% وصاحب هذه الزيادة السكانية العديد من المشاكل الاقتصادية والاجتماعية والبيئية.

قبل تشكيل الهيئة العامة لحماية البيئة كانت الدولة قد شكلت مجلس لحمايتها وتم ربطها برئاسة الوزراء كجهاز حكومي وأُنيطت به آنذاك الإشراف والتنسيق لشؤون البيئة.لذا نجد أن المجلس أعد الوثائق ذات الصلة باهتماماته اليومية وتوج انشطته وذلك عندما تم إصدار القانون الخاص بحماية البيئة في عام 1995م، بعد ذلك أقدمت على تشكيل الهيئة العامة لحماية البيئة وأوكلت المهمة لها من أجل الوقوف على وضع البيئة في اليمن من مختلف الجوانب. إن المهمة التي أُوكلت للهيئة دليل على اهتمام الدولة على حمايتها من التدهور.

لقد انتقلت اليمن إلى مرحلة جديدة من رؤيتها لحماية البيئة وكيفية إيجاد محميات طبيعية والمحافظة عليها وتجسدت هذه الرؤية في إدخال موضوع البيئة عندما تم تعديل الدستور حيث ورد في المادة رقم 25"حماية البيئة مسؤولية الدولة والمجتمع وهي واجب ديني ووطني على كل مواطن ".توجت الدولة اهتمامها في سبيل حماية البيئة عندما أُنشئت وزارة السياحة والبيئة عام 2001م وكان لإنشاء هذه الوزارة المعنية بدرجة أساسية في السياحة والبيئة دور كبير في نشر الوعي عن أهمية المحافظة على البيئة من قبل السكان والحرص على سلامتها وعملت الوزارة على إبراز أهم المعالم السياحية في الجمهورية اليمنية سواء من خلال مشاركتها المتعددة في الداخل أو في الخارج في المعارض السياحية الدولية.لم يقتصر الأمر في كيفية الحفاظ على البيئة وتوعية المواطنين في الحفاظ عليها،بل أُنشئت العديد من منظمات المجتمع المدني المتعددة التي كان ولايزال لها مساهمات نوعية في توعية المواطنين في أهمية المحافظة على البيئة وإبراز الأماكن السياحية وكيفية الحفاظ عليها.

لم يقتصر الاهتمام في البيئة والمواقع السياحية على الدولة والجمعيات المهتمة فيها وعلاقة السكان في المظاهر البيئية المختلفة، بل نجد أن العديد من الأبحاث والدراسات والمقالات نُشرت حول علاقة البيئة بالسكان والتنمية المستدامة ودور الإنسان في المحافظة عليها لما لذلك من أهمية للحاضر والمستقبل لليمن وضرورة المحافظة عليها.تم تنفيذ العديد من ورش العمل والندوات من قبل الجهات ذات العلاقة في الدولة بحماية البيئة وبعض الجمعيات والمنظمات الدولية في اليمن وعملت هذه الأنشطة والفعاليات على إبراز دور السكان في الحفاظ على البيئة وأهمية مشاركة المواطنين بذلك لما لذلك من أهمية لمسيرة

التنمية.شاركت اليمن أيضًا في العديد من المؤتمرات الدولية و الإقليمية ذات الصلة بقضايا البيئة ومنها على سبيل المثال لا الحصر ترؤس اليمن الدورة الثالثة عشرة لمجلس وزراء العرب المسؤولين عن شؤون البيئة وكذلك مشاركتها بوفود رسمية في المؤتمر الأول لقمة الأرض الذي عُقد في ريدجانير في البرازيل عام1992م وكذلك في مؤتمر قمة الأرض الثانية التي عُقدت في جنوب أفريقيا عام 2002م.

من المهم استعراض خطة وزارة السياحة والبيئة وكذلك الهيئة العامة لحماية البيئة حتى تتضح الصورة عن المهام المناطة بهما . أما مدى التزام هذه المؤسسات بتنفيذ خططها وبرامجها فهذا موضوع آخر من وجهة نظرنا حيث يحتاج الأمر إلى تقييم أداء هاتين المؤسستين وهذا لن يكون موضوعنا في هذه الدراسة.من خلال الخطة التي وضعتها وزارة السياحة والبيئة عام 2002م انطلاقًا من فهمها لمهامها اليومية والتي تقضي أن السياحة والبيئة من أهم مهامها وحددت الأولويات والإجراءات لمعالجة المشكلات البيئية وهذا الأمر بدوره سيعمل على تنمية قطاع السياحة من وجهة نظر الوزارة والهيئة سواءً كانت داخلية أو خارجية. لقد حددت الوزارة التوجهات العامة لخطتها في سبيل المحافظة على البيئة وذلك على النحو الآتي :

أولاً : تقويم مستوى تنفيذ الخطة السابقة وتم تحديد الفترة الزمنية من عام 1996-2001م.

ثانيًا : تقويم وتحليل المشكلات البيئية وآثارها و ما هي المسببات لهذه المشاكل؟

ثالثًا : تحديد أولويات المشكلات البيئية ذات الأهمية.

رابعًا : رسم الإطار التشريعي والمؤسسي والرقابي والمعلوماتي والاستثماري لوزارة السياحة والبيئة.

خامسًا : تحديث التشريعات ووضع الضوابط وتلاشي القصور والموجود وبما يتلاءم مع التطور في التنظيم المؤسسي لقطاع السياحة والبيئة.

سادسًا : العمل على تشجيع السياحة البيئية بهدف استمرارية الاستفادة من الإمكانيات والمصادر البيئية في النشاط السياحي في الوقت الحاضر وفي المستقبل ومن خلال شروط وضوابط نشاط السياحة البيئية[14].

من خلال استعراض بعض ما ورد في خطة وزارة السياحة والبيئة في عام 2002م إلا أننا نجد أنه من المهم أن نضع بعض الملاحظات على هذه الخطة وهي كالآتي :

أولاً : لم يتم تحديد الفترة الزمنية لتنفيذ هذه الخطة.

ثانيًا : لم تتم الإشارة للسكان والذين يُعَدُّون العنصر الأساسي للمحافظة على البيئة أو تدهورها.

من دون شك أن الوزارة وكذلك الهيئة يواجهان بعض الصعوبات ومنها على سبيل المثال :

أولاً : شحة الموارد المالية المخصصة للعمل البيئي.

ثانيًا : محدودية الكفاءات المتخصصة والمدربة في مجال حماية البيئة.

ثالثًا : ضعف الرقابة البيئية سواء على مستوى المدن الرئيسية والثانوية ومناطق المحميات الطبيعية وكذلك في المديريات والمحافظات بسبب محدودية الإمكانيات.

رابعًا : ضعف مستوى الوعي البيئي لدى الناس.

خامسًا : محدودية التنسيق وعدم الوضوح لدى بعض القيادات في مجال حماية البيئية.

سادسًا : تعدد مهام الهيئة والوزارة في مجال البيئة وقد يمكن وجود بعض التعارضان في مهامهما اليومية في كيفية الحفاظ على البيئة.

سابعًا : ضعف دور المنظمات غير الحكومية في الحفاظ على مقومات البيئة من خلال توعية الناس للمحافظة عليها على مستوى محافظات الجمهورية.

تقييم الآثار البيئية:

أصبح تقييم الآثار البيئية عند إقامة أي مشروع من مشاريع التنمية المستدامة في الوقت الحاضر من الأمور الهامة نظرًا لما تتعرض عناصر البيئة من تدهور واستنزاف بسبب سلوك الإنسان الجائر في البيئة المحيطة به وهذا مما أدى إلى وجود اختلالات في التوازن البيئي.العديد من الدول تضع الاشتراطات ذات العلاقة في البيئة عند التخطيط لتنفيذ أي مشروع من المشاريع و على رؤوس الأموال التي تحبذ الاستثمار[15].

أما الخطط الاقتصادية والاجتماعية التي تعمل الدولة على تنفيذها في مختلف محافظات الجمهورية لا بد من إجراء تقييم للآثار البيئية قبل تنفيذ أي مشروع من مشاريع التنمية المستدامة. من الملاحظ أن الدولة عملت على إنشاء العديد من الهيئات ذات العلاقة في البيئة خلال الثمانينات من القرن الماضي وتوجت الأمر بوجود وزارة السياحة والبيئة وهذا مما يؤكد أن الدولة مهتمة في الحفاظ على الموارد المتاحة حالياً وكذلك على البيئة إلا أن الهيئة وكذلك الوزارة تعاني من قصور في الكوادر الفنية القادرة على تقييم الآثار البيئة عند إقامة أي مشروع من المشاريع سواء كان ذلك قبل أو بعد تنفيذ أي مشروع من مشاريع التنمية المستدامة التي تتبناها الدولة.

إن قدرة وزارة السياحة والبيئة وكذلك الهيئة أصبحت قادرة في الوقت الحاضر أكثر من أي وقت مضى على جمع البيانات والمعلومات عن التغيرات البيئية وما تتعرض لذلك من تدهور. لكننا نجد أنها لم تتمكن من الأخذ بنموذج التقييم البيئي الشامل والذي يرتكز من وجهة نظرنا على الآتي:

أولاً: عدم التحديد الدقيق للأخطار التي يحتمل أن تحدث في المستقبل وسيكون لذلك تأثيرات بيئية واقتصادية كبيرة.

ثانيًا: إمكانية تنفيذ دراسات عن سلوك السكان الضار في البيئة ومعرفة هذه الآثار على الأنشطة الاقتصادية والاجتماعية.

ثالثًا: محدودية دور المنظمات غير الحكومية في مجال حماية البيئة.

رابعًا: الاعتماد على مكاتب الوزارة في المحافظات لإعداد التقارير الدورية عن وضع البيئة كلاً في محافظته عن ما وصلت إليه ولم تعمل بجدية على تحليل المخاطر التي لها صلة في البيئة والعواقب المترتبة على ذلك.

من دون شك أن التقييم البيئي لم يتم إعطاؤه اعتبارًا لدى العديد من البلدان النامية ومنها اليمن خلال الفترة الماضية. أما الآن فقد أصبح التقييم يحتل مكانة هامة لدى معظم دول العالم وتم إعطاء التقييم أهمية خاصة من قبل الدول المتقدمة بصفة خاصة وكذلك المنظمات غير الحكومية في هذه الدول. لقد أدركت معظم دول العالم أهمية التقييم وفوائده المترتبة على ذلك من أجل تحسين الكفاءة وتخفيف الأخطار على البيئة وعلى التنمية الشاملة. أصبح هذا التقييم ضروريًا قبل وبعد تنفيذ أي مشروع لما لذلك من أهمية لاستمرار التنمية المستدامة التي لا بد من أن تأخذ بعين الاعتبار البيئة وما وصلت إليه.

قد يتساءل أي إنسان وما هي المعايير التي يجب الأخذ بها عند تقييم التأثيرات البيئية عند تنفيذ أي مشروع من المشاريع وبالذات الاستراتيجية؟ نرى أن هذا التساؤل مهم ولا بد لنا من التطرق لذلك من أجل الحفاظ على البيئة لما لذلك من أهمية للسكان وللأجيال القادمة. إن التقييم للتأثيرات البيئية لأي مشروع من مشاريع التنمية المستدامة لم يكن إضافة نوعية فقط للمشروع بل إن هذا التقييم جزء من عملية متكاملة لتخطيط التنمية المستدامة. لهذا لابد من تحديد المعايير عند تنفيذ أي مشروع من المشاريع وذلك كالآتي:

1) خطر تلوث المياه الجوفية في منطقة المشروع وكذلك إمكانية تلوثها.
2) الاستخدام الحالي للأرض في منطقة المشروع وكذلك استخداماتها في المستقبل القريب أو البعيد.
3) أنواع الحياة النباتية في موقع المشروع.
4) مدى قرب موقع المشروع من مصادر تزويد السكان بالمياه وإمكانية تلوث المياه المستخدمة من قبل الناس في المستقبل.
5) الأخطار لتعرية التربة في الموقع للمشروع المزمع تنفيذه.

إن أفضل موقع لتنفيذ أي مشروع من مشاريع التنمية المستدامة لابد أن يكون على بينة بهذه المعايير قبل اتخاذ قرار لتنفيذ أي مشروع. في حالة أن الموقع غير ملائم للشروط البيئية عند الإقرار لتنفيذ المشروع لا بد من التفكير بجدية بنقل المشروع إلى موقع آخر أكثر ملاءمة. أما وسائل التقييم نرى من الأهمية بذلك ومن المهم معرفة محتوى ومضمون هذه الوسائل ومنها:

1. توصيف المشروع المزمع تنفيذه قبل تحديد مكان وزمان التنفيذ.
2. الآثار المباشرة للسكان والبيئة المتوقعة لتنفيذ المشروع سواء كانت إيجابية أو سلبية.
3. الاتجاهات الراهنة للبيئة في موقع المشروع.
4. تحديد البدائل بوضوح إذا كانت الظروف البيئية لا تسمح بتنفيذ المشروع في الموقع المحدد.

أما التدابير التي يمكن للمخططين لمسار التنمية الاقتصادية والاجتماعية نرى من المهم تحديد الجهة المناط بها لإجراء التقييم لوضع البيئة في موقع المشروع ومن سيشرف على هذا الإجراءات الواجب اتخاذها ومن المفيد للدولة وللقطاع الخاص والسكان بشكل عام الأخذ بها وهي على النحو الآتي:

أولاً: ضمان التكامل والتوافق بين التقييم البيئي وكذلك التقييم الاقتصادي مع إعطاء أهمية للآثار الاجتماعية والسياسية لذلك.

ثانيًا: إن إجراء التقييم الاقتصادي والبيئي قبل تنفيذ المشروع والآثار المترتبة على ذلك سواءً كانت سلبية أو إيجابية لابد أن تخلق وعيًا أكبر لدى الجهات المسؤولة بضرورة التنسيق عند جمع البيانات المختلفة عن البيئة ومنطقة المشروع حتى لا يحدث تباينات بين المكلفين بالتقييم ويكون على حساب تنفيذ المشروع أو بدون الأخذ بجدية ما تم التوصل إليه من معلومات عن موقع المشروع.

ثالثًا: لا يجب أن تظل نتائج التقييم لموقع المشروع لدى شخص معين بل لا بد من توفرها لدى المشرفين ومتخذي القرار من أجل التثبت من مدى صحتها من الناحية العلمية والعملية.

وأخيرًا في هذا الجزء من الدراسة عن علاقة تقييم الآثار البيئية بالتنمية المستدامة لا بد من تحديد الحدود الجغرافية لموقع المشروع الذي سيتم تنفيذه ونسبة الناس الذين سيستفيدون منه عند التنفيذ و ما هي التأثيرات الناتجة عن ذلك سواء كانت التأثيرات سلبية أو إيجابية .لا بد من الوقوف من قبل المخططين لتنفيذ المشروع في أي محافظة من محافظات الجمهورية على عدة اعتبارات منها على سبيل المثال: طبوغرافية المكان، المناخ، التربة، الماء، شكل الأرض للموقع وتضاريسية. لا بد أن ندرك أن الوضع الاقتصادي سيظل المهيمن على أتخاذ القرار لتنفيذ أي مشروع من المشاريع سواءً كان من قبل القطاع الخاص أو من الدولة. نؤكد أن التحليل الاقتصادي للمنفعة والتكلفة مهم في حماية البيئة ومكافحة التلوث وله ما يبرره من الناحية الاقتصادية والاجتماعية والسياسية.

التوصيـات :

إن عملية تحقيق نجاحات في الحفاظ على البيئة من مخاطر التلوث الذي يزداد من سنةٍ إلى أخرى وكذلك التدهور البيئي الذي أصبح يقلق حياة الناس والدولة يتطلب اتخاذ بعض الإجراءات التي نرى أنها مهمة ومنها :

أولاً : تشخيص الوضع الحالي للبيئة وما وصل إليه ولابد أن يكون التشخيص كل حالة بمفردها من أجل الوقوف على ما كان عليه الحال وما هو عليه الآن ووضع بعض الحلول العملية للمعالجة.

ثانيًا : إعداد خطة عملية ميدانية لمعرفة أين وصل حالها اليوم وماذا سيكون عليه الحال في المستقبل بدلاً من النظرة إلى البيئة من خلال الأعمال المكتبية.

ثالثًا : الأخذ بعين الاعتبار متطلبات التنمية المستدامة وتحديد احتياجات السكان بدقة وبموضوعية التي تزداد من سنة إلى أخرى.

رابعًا : العمل على الأخذ بالتطوير العلمي عند معالجة وضع البيئة وماهي ومتطلبات الناس في الوقت الحاضر وما سيكون عليه الحال في المستقبل.

الهوامش:

(1) 2008 World Population Data Sheet, Population Reference , Bureau,Washington,D.C. U.S.A,2008.

(2) هشام حمدان، الضوابط البيئية وأثرها في التنمية الوطنية في الوطن العربي، مجلة المستقبل العربي، العدد185، يوليو1994م، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، ص 54،53.

(3) هشام حمدان، نفس المصدر السابق، ص54.

(4) الجمهورية اليمنية، وزارة التخطيط والتنمية(الجهاز المركزي للإحصاء)، المشكلات السكانية ومعالجتها الإستراتيجية في الجمهورية اليمنية، يونيوه، 1997م، ص ص 1- 2.

(5) الجمهورية اليمنية، وزارة التخطيط والتنمية(الجهاز المركزي للإحصاء)، كتاب الإحصاء السنوي لعام 2008م، ص 72

(6) 200 **8**World Population Data Sheet, Population .Refernce ,

(7) سورة هود/ أية61

(8) سورة الروم: الآية 41

(9) الجمهورية اليمنية، مجلس الشورى(لجنة السياحة والبيئه)، تقرير لجنة السياحة والبيئة نحو مفهوم جديد للبيئة في اليمن(نظرة مستقبلية)، إعداد لجنة السياحة والبيئة، سبتمبر2002م، ص ص13- 16.

(10) سورة البقرة: الآيات 11، 12.

(11) عدنان مصطفى، (منظور أثر البيت الأخضر والزمان العالمي)، نقلاً عن مجلة المستقبل العربي، بيروت لبنان، العدد167/ يناير 1991م، ص 82

(12) د. هشام حمدان، مصدر سابق ذكره، ص 50

(13) United Nations Environmental Programme , Food and Agricutural Organiztion "FAO"."Food agriculture and the Environment in the Mediterranean Basin"

(14) تقرير لجنة السياحة والبيئة، مجلس الشورى، مصدر سبق ذكره، ص ص 22- 26.

(15) عبدالله الكندي، التقييم البيئي ودراسة الجدوى البيئية، مجلة الجمعية الجغرافية المصرية، العدد الخامس والعشرون، 199م، ص 210.

المراجـع:

1. 2008 World Population Data Sheet, Population Reference, Bureau, Wahington D.C. , 2009,USA.

2. هشام حمدان، الضوابط البيئية وأثرها في التنمية الوطنية في الوطن العربي، مجلة المستقبل العربي، العدد 185، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، 1994م.

3. الجمهورية اليمنية، وزارة التخطيط والتنمية "الجهاز المركزي للإحصاء"، المشكلات السكانية ومعالجتها الاستراتيجية في الجمهورية اليمنية، يونيو، 1997م.

4. الجمهورية اليمنية، وزارة التخطيط والتعاون الدولي "الجهاز المركزي للإحصاء"، كتاب الإحصاء السنوي، عام 2008م.

5- الجمهورية اليمنية، مجلس الشورى، تقرير لجنة السياحة نحو مفهوم جديد للبيئة في اليمن "نظرة مستقبلية"، إعداد لجنة السياحة والبيئة، سبمتبر، عام2002م.

6- عدنان مصطفى، "منظور أثر البيت الأخضر والزمان العالمي "، مجلة المستقبل العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، 1991م.

7- عبدالله الكندي، التقييم البيئي ودراسة الجدوى البيئية، مجلة الجمعية الجغرافية المصرية، العدد الخامس والعشرون، 1991م.

تقييم مستوى ممارسة "الحرية الأكاديمية" في جامعة إب
"دراسة على عينة من أعضاء هيئة التدريس"

طارق أحمد المنصوب

قسم الإدارة العامة - كلية العلوم الإدارية - جامعة إب - اليمن

ملخص:

هدفت الدراسة إلى تعريف مفهوم الحرية الأكاديمية، وتحديد مجالاتها المختلفة، وكذلك بيان حدودها ومداها، والكشف عن مستوى ممارستها في الواقع اعتمادًا على إجابات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة. وبيان ما إذا كانت هناك فروق إحصائية في مستوى ممارسة هذه الحريات تبعاً لمتغيرات الدراسة: "الدرجة العلمية، الجنس، الجنسية، القسم العلمي، ونوع التخصص العلمي، وسنوات الخبرة، والمركز الإداري". وقد تكونت عينة الدراسة من (63) عضو هيئة تدريس من مختلف كليات جامعة إب (اليمن)، من اليمنيين ومن الوافدين العرب من الجنسين. وكان من أهم النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسة الحرية الأكاديمية بين أعضاء هيئة التدريس اليمنيين والوافدين في جميع مجالاتها، باستثناء مجال حرية التواصل مع المجتمع المحلي، حيث اتضح وجود فروق في مستوى ممارسة الحرية في هذا المجال لصالح اليمنيين، وكذا لصالح الأقسام العلمية.

المصطلحات الأساسية: الحقوق، الحريات العامة، الحرية الأكاديمية، التعليم العالي.

المقدمة:

يمتلك كل إنسان عددًا من الحريات قد يمارسها كلها أو جلها أو لا يمارسها، وتُحَدِّد مراتب تلك الحريات ومداها وفقًا لمراحل ظهورها وممارستها من طرف الإنسان، كما أنها تُحَدِّد وفقًا للبيئة التي يعمل فيها الإنسان والظروف التي يمارس فيها تلك الحريات. بمعنى أن للحريات - سواء أكانت عامة أم خاصة - مراتب ومستويات تتدرج من الحرية الشخصية والمدنية، ثم السياسية، ثم الاجتماعية والاقتصادية، ثم المهنية، ثم الأكاديمية أو ما يسمى بالحرية الأكاديمية، وفي إطار كل واحدة منها تندرج أنواع متعددة من الحريات.

وفي بعض الأحيان قد لا يحوز كل واحد تلك الحريات في كافة صورها، أو قد يتعذر عليه ممارسة بعضها لأسباب كثيرة، منها ما هو موضوعي، ومنها ما هو ذاتي؛ فأحيانًا تُحَدِد طبيعة عمل الإنسان نوع الحرية التي يحتاج إليها، ومداها، وربما تفرض عليه قيودًا تحول دون ممارسته لها.

وفي أحيان أخرى، قد يختار الإنسان- في إطار الشعور بالمسؤولية-عدم ممارسة حريته لكن دون التنازل عنها أو عن بعضها لطرفٍ آخر، وفي هذه الحالة هو من يختار أن يمارس أو لا يمارس تلك الحريات[1].

وجدير بالإشارة أن الأستاذ الجامعي بصفته هذه أو بوصفه إنسانًا، يبقى مخولاً - أكثر من غيره - امتلاك الحق في ممارسة جميع الحريات السابقة..، وهو يتميز عن غيره بالحرية المهنية عند ممارسته مهنة التعليم الجامعي، وهذه الحرية تمنحه الحق في تقديم الاستشارات الفنية الداخلة في إطار تخصصه، وفي إعداد وتنظيم وتدريس محتويات تعليمية وتقويمها، ونظرًا لكونه شخصًا بالغًا فهو، كذلك، يتمتع بالحريات السياسية بعد أن يكون قد اكتسب حريته المدنية والاجتماعية وحريته الشخصية، وهو يتفرد في مجال الحرية الأكاديمية بإنتاج الفكر أو المعرفة (بحثًا وتدريسًا أو نشرًا أو نقدًا أو تفسيرًا) (قمبر، 2001م: 136).

وتمثل الحرية الأكاديمية المعيار الذي يميز المؤسسة الجامعية، عما يسبقها من مؤسسات تعليمية، وتعد المحفز الذي يقف وراء التقدم العلمي الهائل للجامعات الغربية العريقة والرصينة. وهي كذلك مولود شرعي من مواليد الديمقراطية العلمية، ولن تترعرع إلا في ظل توفر وسيادة الديمقراطية السياسية (الشيخلي، 2001م:41 و Doungon, 2006: 20). وربما يكون الأستاذ الجامعي الأسوأ حظًا إن تعذر عليه - لأسبابٍ موضوعية - ممارسة تلك الحرية في مجالاتها المختلفة، مع أنه يمتلك الحق في ممارستها.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

يرتبط وجود وممارسة الحرية الأكاديمية بمجالاتها المختلفة - ولو نسبيًا- بمدى توفر وممارسة الحرية في المجتمع. وفي هذا الصدد يؤكد عبدالمالك التميمي (مذكور في: وطفة، وسعد الشريع، 2001م: 341): «إذا لم تكن هناك حرية بمعناها الصحيح في المجتمع فلن تكون هناك حرية في الجامعة»، ولم يمنعه ذلك من الإشارة إلى أن: «المجتمع الجامعي بإمكانه توفير ضمانات الحد الأدنى من القيم والسلوك الذي يستطيع فيه المجتمع الجامعي أن يفرض رأيه حتى لو لم تتوفر الحرية الكاملة في المجتمع».

وعلى الرغم من اتفاق الباحثين على أن الحرية الأكاديمية باتت بتلك الأهمية التي لا ينكرها أحد، فإن المشكلة تكمن من ناحية أولى، في أن الحرية الأكاديمية تبقى - أحيانًا - غير واضحة المعنى حتى في أذهان كثير من ممارسيها، كما إنها موضع خلاف وجدلٍ نظري بين الباحثين والمهتمين خاصة فيما يتعلق بمدى هذه الحرية، ومساحتها أو هامش ممارستها ضمن إطار الجامعة. وقد ذهب المفكرون والباحثون المهتمون بالجامعة في هذا الصدد مذاهب شتى: فهناك من يرى أنها مطلقة ولا تحدها حدود أو قيود؛ وهناك من يعتقد بضرورة وضع حدود عليها؛ وهناك من حاول اتخاذ نوع من التوازن بين إطلاق الحرية الأكاديمية والمحددات التي يفترض أن تراعيها، والخطوط الحمراء التي لا يجوز تجاوزها (التل، وآخرون، 1997م: 491)، وهذا الخلاف على المستوى الفكري أو النظري يطرح أكثر من إشكالية في واقع ممارسة الحرية الأكاديمية؛ حيث يترك الباب مفتوحًا أمام تعدد التقديرات والمعايير والضوابط التي يمكن وضعها لممارسة أو تقييد الحرية الأكاديمية في الجامعة.

من ناحية أخرى، تجسدت المشكلة واقعيًا في تفاوت تقييم أعضاء هيئة التدريس لمستوى الحرية الأكاديمية داخل الجامعة، وشعور بعضهم أنها إما مقيدة بقيود تقلص نطاقها، أو منعدمة كليًا في بعض مجالاتها[2]. وهذا من شأنه- في حال ثبوته من خلال هذه الدراسة - إعاقة حرية العمل الأكاديمي، وتقليص مجالات التفكير الإبداعي الذي يمثل حجر الأساس في تطوير المناهج العلمية، ونقل المعرفة التي تروم التطوير والتجديد والتغيير، وإثارة التفكير الإبداعي لعضو هيئة التدريس ونقلها إلى الطالب. وفي هذا الشأن يقول (أومارا): « لن يكون بوسعنا التدريس بحرية دونها. ولن يكون بمقدوري أن أصبح خبيرًا في مجال ما إن لم يتوفر لي هامش من الحرية. وبدون الحرية الأكاديمية، لن يكون بمقدوري تدريس مساق حول حرية التعبير، وبدونها سيكون المساق مملاً. تخيّل تلك المواضيع التي سأضطر لتجنبها...، إن غياب الحرية الأكاديمية سيجبرنا جميعًا على التفكير بطريقة واحدة»، (فرحات، 2005م).

ما الحرية الأكاديمية؟ ما مداها، وما حدودها؟ وهل تتأثر بالبيئة السياسية التي يعيش فيها الأكاديمي؟ ثم ما هو تقييم أعضاء هيئة التدريس لمستوى ممارستها في جامعة إب؟ وهل يختلف مستوى ممارسة الحرية الأكاديمية في مجالاتها المختلفة؟ وهل توجد فروق دالة إحصائيًا في مستوى ممارسة الحرية الأكاديمية في مجالاتها الخمسة تعزى لمتغيرات:

الجنس، والجنسية، ونوع التخصص العلمي، والخبرة، والدرجة العلمية، والمركز الإداري. أم لا؟

أهمية الدراسة:

أضحت الجامعات في عصرنا الحاضر تشكل مستقبلنا ومستقبل مجتمعاتنا؛ حيث تعول عليها المجتمعات في دفع عجلة التنمية، عبر تواصل البحث العلمي من أجل ابتكار الحلول العملية وتقديم الاستشارات والمقترحات الكفيلة بتذليل عقبات التنمية في كافة جوانبها وأبعادها. ولن يتأتى للجامعة أن تقوم بهذا الدور المحوري دون توفر المناخ العلمي والأكاديمي المناسب الذي يشجع إجراء البحوث، وعقد اللقاءات الفكرية والمؤتمرات العلمية بين أعضاء هيئة التدريس ذوي الاختصاص الواحد. ومن الأمور التي قد تساهم في خلق ذلك المناخ في الجامعة وضوح مصطلح الحرية الأكاديمية في أنظمتها وقوانينها، وعدم تقييد الحرية في مجالاتها المختلفة، وهو الأمر الذي يبدو بحسب رأي عبد القادر الشيخلي (2001: 23) غير متوفر في كثير من جامعاتنا العربية، بسبب غموض مصطلح الحرية الأكاديمية في أنظمتها وقوانينها، والقيود التي تفرض على كثير من مجالاتها وتؤدي إلى تغييبها.

وعليه تستمد هذه الدراسة أهميتها، من الاعتبارات الآتية:

1. قلة الاهتمام بموضوع الحرية الأكاديمية بشكل عام في الدراسات اليمنية، وبحرية أعضاء هيئة التدريس بشكلٍ خاص؛ حيث تعد هذه الدراسة أول دراسة في موضوعها في جامعة إب، وثاني دراسة على مستوى الجامعات اليمنية، في حدود ما توفر للباحث من معلومات(3).
2. أهمية الأدوار والوظائف التي يقوم بها عضو هيئة التدريس، وحاجته إلى الحرية الأكاديمية لممارسة ذلك الدور بفعالية وكفاءة، لما لها من تأثير على أدائه المهني.

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق جملة من الأهداف، منها:

أ- تحديد مفهوم الحرية الأكاديمية وتوضيح أهميتها لعضو هيئة التدريس، وتوضيح مجالاتها المختلفة.

ب- بيان حدود الحرية الأكاديمية ومداها، والعوامل التي تؤثر فيها.

جـ- محاولة معرفة مدى توفر هذه الحريات في الواقع، اعتمادًا على استجابات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة على فقرات أداة الدراسة.

د- بيان الفروق في مستوى ممارسة هذه الحريات على ضوء متغيرات الدراسة.

هـ- اقتراح التوصيات والآليات المناسبة على ضوء نتائج الدراسة.

فرضيات الدراسة:

سيسعى الباحث للإجابة عن تساؤلات الدراسة، من خلال وضع الفروض الآتية:

1. توجد فروق في مستوى ممارسة الحرية الأكاديمية في مجالاتها المختلفة.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة الحرية الأكاديمية في مجالاتها الخمسة، تعزى لمتغيرات: الجنس، والجنسية، والقسم العلمي.
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة الحرية الأكاديمية في مختلف مجالاتها الخمسة، تعزى لمتغيرات: الدرجة العلمية، وسنوات الخبرة، والمركز الإداري.

تقسيم الدراسة:

سوف تقسم الدراسة على ثلاثة مباحث:

1. خصص المبحث الأول لوضع إطار نظري واستعراض الدراسات السابقة.

2. فيما تناول المبحث الثاني توضيح منهجية الدراسة وتحليل نتائجها ومناقشتها.
3. وخصص المبحث الثالث للتوصيات والمقترحات.

المبحث الأول: الإطار النظري والدراسات السابقة

وقد خصصه الباحث للإجابة عن التساؤلات الآتية: ما الحرية الأكاديمية؟ ما مداها، وما حدودها؟ وهل تتأثر بالبيئة السياسية التي يعيش فيها الأكاديمي؟

الفرع الأول: الإطار النظري

تضمن هذا الفرع عددًا من النقاط التي تحتاج إلى توضيح؛ حيث تضمن: تعريف الحرية الأكاديمية، وحدودها.

أولاً: الحرية الأكاديمية: مفهوم عصي على التعريف والضبط

الحرية الأكاديمية مفهوم مركب، له معان متعددة، ومدلولات مختلفة، يصعب تحليلها من منظور معين أو ضمن سياق محدد، هذه الحقيقة أشار إليها بوبطانة (6، 2006م ،Bubtana)، أثناء حديثه عن الحرية الأكاديمية؛ حيث أوضح أنها مفهوم عصي على التعريف، وإن تعددت التعاريف التي وضعها الباحثون لها، وربما يعود هذا إلى المجال الذي ترتبط به الحرية الأكاديمية، أي مجال التعليم والجامعي منه على وجه الخصوص.

ومن أجل إجلاء الغموض المتعلق بالمفهوم لجأ الباحث إلى سرد عدد من التعريفات التي ذكرتها الأدبيات والمراجع ذات الصلة، مثلاً:

- حدد عادل الأسطة (2003م) الحريات الأكاديمية، بأنها مكونة من مفردتين هما "حريات" و"أكاديمية". والأولى هي جمع حرية، وهي عربية، والثانية غير عربية، وقد ورد شكلها في "المورد" (academe) وعربت بـ "معهد وبيئة جامعية" وورد شكلها أيضًا (academic) وأدرجت تحتها المعاني الآتية: (1) أ- جامعي، ب- نظري أو غير عملي. (2) أكاديمي: مبني على الدراسة الرسمية في معهد أو جامعة. (3) مصطلحي، أو تقليدي: متفق مع قواعد أو تقاليد مذهب أدبي أو فني. (4) تجريدي. (5) الأكاديمي: أ- عضو كلية أو جامعة، ب- شخص أكاديمي الثقافة أو النظرة إلى الأشياء. وإذا كانت كلمة "أكاديمي" أحالت إلى هذه المعاني، فإن معنى عبارة "حريات أكاديمية" يغدو "الحريات الجامعية".

- ويعرف أحد خبراء اليونسكو (مذكور في: الشيخلي، 2001: 43)، الحرية الأكاديمية، بأنها: "صورة قصوى للحرية العلمية، لأن مدى ضمان الحرية الأكاديمية هو الذي يحدد إلى درجة كبيرة نطاق العمل الحر المتاح بالفعل للعلماء في ممارسة مهنهم".

- ويشير محمود قمبر (2001م: 139)، إلى أن موسوعة البحث التربوي الأمريكية تبنت تعريفًا واسعًا ومحددًا للحرية الأكاديمية وضعه ماكلوب (Machlup) في عام 1955م، ويعني: "التحرر من كل سلطة خارجية حكومية أو أهلية أو كنسية، ومن كل سلطة داخلية جامعية للإداريين أو الأساتذة أو الطلبة، تولد المخاوف أو القلق في نفوس وعقول الأكاديميين (الأساتذة والباحثين) بما يعيق عملهم في أن يدرسوا بحرية ويبحثوا بمنهجية في ما يهتمون به، ويتناقشوا بموضوعية، وينشروا بكل وسيلة، وفي أي مكان آراءهم التي أدت إليها أبحاثهم".

- وتشير سالي فرحات (2005م) إلى معالم الحرية الأكاديمية، بالقول: "التعريف الحقيقي للحرية الأكاديمية يتضمن ثلاثة معالم: حرية الجامعة في إدارة شؤونها الأكاديمية بصورة مستقلة، وتحديد مناهج التعليم الملائمة، وتعيين من يتمتعون بالكفاءة دون قلق أو خوف من تدخل

القادة الحكوميين والزعماء الدينيين والمتخرجين والمتبرعين.
ثانيًا: تمنح الجامعات أساتذتها الحرية في تصميم المساقات، ومتابعة الأبحاث التي تهمهم أو تستثير اهتمامهم. وأخيرًا، تتضمن حرية الطالب الأكاديمية حقه في التعلم والحماية من التلقين الأيديولوجي فضلا عن حمايته من الانصياع لأساتذته فيما يقوله أو يؤمن به".

- وعرفها إعلان الحرية الأكاديمية، (2005م) بأنها تعني: "حرية البحث والتدريس والتحدث والنشر مع الالتزام بمعايير وقواعد البحث العلمي دون تدخل أو فرض عقوبات، ودون تقويض لما يمكن أن يقود إليه هذا البحث أو الفهم".

- وحددها إعلان ليما، (1988م) بأنها: "حرية أعضاء المجتمع الأكاديمي، فرديًا أو جماعيًا، في متابعة المعرفة وتطويرها وتحويلها، من خلال البحث والدراسة والمناقشة والتوثيق والإنتاج والخلق والتدريس وإلقاء المحاضرات والكتابة".

من التعاريف السابقة، يمكن إبداء الملاحظات الآتية:

1. التباس المفهوم المتعلق بالحرية الأكاديمية، وتباين معانيه، وصعوبة تحديد تعريف مانع جامع لهذا المفهوم، يضبط حدوده ومداه، ويقنن جوانبه.
2. ولأن تحديد سقف معين لمعنى الحرية ربما يتناقض مع مفهوم الحرية نفسها، فقد تفاوتت التعاريف بين الحرية المطلقة، وبين الرغبة في التحرر من جهاتٍ بعينها لإبعاد كل سلطة أو قيد يعيق نشاط عضو هيئة التدريس.
3. تضمنت بعض التعاريف إشارات إلى احتواء الحرية الأكاديمية على عدة حريات؛ ما يتعلق بحرية الجامعة نفسها، وحرية عضو هيئة التدريس، وحرية الطالب.
4. وفيما يتعلق بحرية عضو هيئة التدريس تضمنت الآتي: حرية التدريس وتصميم المساقات، وإلقاء المحاضرات، وحرية البحث العلمي، وحرية النشر وتبادل المعلومات، وحرية التعبير عن الرأي والنقاش دون تدخل أو فرض عقوبات.
5. أخيرًا، فإن الحرية الأكاديمية التي ننشدها لعضو هيئة التدريس، تعني: حريته في التدريس ونقل الحقائق العلمية دون قيود، ومواصلة البحث دون عوائق، وإبداء الرأي والتعبير دون حرج أو ضغوط، والنشر العلمي دون رقابة، والتواصل مع المجتمع دون قيود، والتحرر من كل سلطة داخل الجامعة أو خارجها، إلا سلطة الأخلاق والضمير المهني والمسؤولية الذاتية.

لقد أشارت بعض التعاريف السابقة إلى أن هذه الأخيرة لا تتنافى مع الالتزام ببعض المعايير والقواعد المنظمة لها في شتى المجالات، ولا تتعارض مع المسؤولية، ومن هنا تتأتى الصعوبة المتعلقة بتحديد مفهوم الحرية الأكاديمية، وصعوبة تعيين مداها وحدودها. وسيسعى الباحث إلى مناقشة هذه القضية في النقطة التالية.

ثانيًا: حدود الحرية الأكاديمية، ومداها في ضوء القوانين النافذة

ينظر ملحم قربان (1986م: 292) إلى الحرية السياسية بوصفها جزءًا من الحرية الاجتماعية. ويشير إلى أنها ذات ضلعين على الأقل؛ إذ ترتبط بأحدهما علاقة الفرد (أقلية أو أغلبية) بالحكومة أو السلطة، وبثانيهما، علاقة الفرد (أو الأقلية) بالجماعة. ويتحدد مدى تلك الحرية على الصعيد الواقعي بفعل عوامل متعددة، مثل القانون، والرأي العام والتقاليد والمصالح، والقوى الجماعية والفردية. أما على الصعيد النظري، فيتحدد هذا المبدأ إما بفعل مبدأ فكري عام، مثل قولنا: تنتهي حرية الفرد حيثما تبتدئ حرية الآخرين، وإما بفعل قوانين معينة مثل الدستور، كما في بلدان متعددة. فهل ينطبق هذا الأمر على جميع مراتب الحريات الاجتماعية والعامة، بما فيها الحرية الأكاديمية. أم لا؟

تجدر الإشارة أولاً، إلى أن القضية التي نحن بصدد مناقشتها هنا، تكمن في محاولة حل التعارض الموجود بين خطورة إطلاق الحرية الأكاديمية وتركها دون قيود أو حدود للمسؤولية الذي يدعو له كثير من الباحثين والمدافعين عن حقوق الإنسان وحرياته العامة، والأكاديمية منها بوجه خاص، وبين الرغبة في تقييدها وتكبيلها بكافة أنواع القيود، وهو ما يروج له كثير ممن يسعون إلى كبح نطاق ومدى الحرية الأكاديمية.

فقد تتساهل السلطة أو المجتمع إزاء عديد من الحريات العامة، لكنها كما يشير محمود قمبر (2001م: 137) لا تتساهل عندما يتعلق الأمر بالحريات الأكاديمية لأن هذه الأخيرة تمس مجالاً عامًا أو مشتركًا بين الجامعيين والآخرين في المجتمع، وتتناول قضايا خلافية أو جدلية مثيرة للاهتمام وتمس عقائد الناس وقيمهم وثقافاتهم وحياتهم بشكل مباشر، ومن هنا تكمن خطورة الحرية الأكاديمية، وانقسام الباحثين حول ضرورة إطلاقها أو تقييدها، مع ميل أغلبهم نحو التقييد، ونقطة الاختلاف بين الباحثين تكمن في طبيعة الجهة التي تتولى الرقابة على نطاق الحرية الأكاديمية، والمدى الذي يمكن أن يطاله التقييد. ويرى الباحثان سلمان، وبسام عبد الرحمن (2006م: 515) أن: الحرية الأكاديمية التي يفترض السعي لتحقيقها لا تعني الفوضى وغياب المسؤولية أو الانفلات، وغياب الضوابط والمحددات، وكما هو الحال مع باقي الحريات الأخرى، فإن هناك بعض القيود على الحرية الأكاديمية، والفرق أن القيود الخاصة بالحرية الأكاديمية ليست قيودًا خارجية فقط، وإنما هي قيود داخلية وذاتية مرتبطة بما يعرف بمسؤوليات البحث العلمي والالتزام المهني والأخلاقي والوطني للباحث والعالِم.

ويشير سعيد التل (وآخرون،) (1997م: 492 - 498) إلى أن الحرية الأكاديمية تقوم على عدة مبادئ، تضبطها وتقننها وتجعلها حرية مسئولة، دون أن تصل حد التقييد، أهمها: الصدق، والأمانة، والجرأة، والفضيلة، والمسؤولية، ومراعاة قيم المجتمع. ويرى أن الحرية الأكاديمية تفترض احترام الأكاديميين لعملهم ورسالتهم، ومراعاتهم معايير النزاهة الأكاديمية والأمانة العلمية، وعدم المحاباة أو المجاملة.

ومع أن مفهوم الحرية الأكاديمية لم يرد بنصٍ صريح، سواء في ضمن مواد قانون الجامعات اليمنية أم في الدستور، تعد الحريات الأكاديمية جزءًا لا يتجزأ من الحريات العامة التي كفلها الدستور والقوانين النافذة لكل مواطن يمني؛ حيث وردت ألفاظ متعددة وعناصر كثيرة تدخل ضمن مجالها، يفهم منها أن المعنى المقصود بها يندرج ضمن نطاق الحرية الأكاديمية، وهذا غير كاف باعتقاد الباحث لضمان عدم التضييق عليها.

فقد ورد الحديث عن الحرية الأكاديمية ضمن أهداف قانون الجامعات، الصادر بالقرار الجمهوري بقانون رقم (18) لسنة 1995م؛ حيث نصت المادة (5، ف 7)، على ضرورة العمل على: "إيجاد المناخ الأكاديمي المساعد على حرية الفكر والتعبير والنشر بما لا يتعارض مع عقيدة الأمة، وقيمها السامية، ومثلها العليا". وتضمنت الفقرات (3، 5، 8، 9، 10، 11) من المادة نفسها، إشارات مهمة إلى ضرورة تطوير المعرفة بإجراء البحوث العلمية في مختلف المجالات، وتشجيع حركة التأليف والترجمة والنشر، وتقوية الروابط مع مؤسسات المجتمع المحلي، وتوثيق الروابط العلمية والثقافية مع الجامعات والهيئات العلمية ومراكز البحوث العربية والأجنبية، وتقديم الاستشارات والدراسات لأجهزة الدولة.

ويعتقد الباحث أن نص تلك المادة جاء عامًا، والفقرات التي تضمنتها جاءت متداخلة، ولم يميز النص بين الحريات الممنوحة لعضو هيئة التدريس في الجامعة، وبين تلك المتعلقة بالطالب الجامعي، كما أن المادة السابقة أغفلت التسهيلات التي يجب أن تتوفر للجامعة ولعضو هيئة التدريس لممارسة تلك الحرية وصولاً إلى تحقيق تلك الأهداف.

من ناحية ثانية، وردت إشارات إلى عدد من الجوانب التي تندرج ضمن مجالات الحرية الأكاديمية، والضوابط التي تخضع لها في الدستور اليمني ضمن (الأسس الاجتماعية والثقافية للنظام السياسي اليمني)؛ فالمادة (27)، تنص على أن: "تكفل الدولة حرية البحث العلمي والإنجازات الأدبية والفنية والثقافية المتفقة وروح وأهداف الدستور، كما توفر الوسائل المحققة لذلك، وتقدم الدولة كل مساعدة لتقدم العلوم والفنون... كما تشجع الاختراعات العلمية والفنية والإبداع الفني وتحمي الدولة نتائجها".

كما ورد الحديث عن بعضها الآخر ضمن (حقوق وواجبات المواطنين الأساسية)، وذلك في المواد: (41، 52، 58)؛ حيث نصت المادة (41) على أن: "لكل مواطن حق الإسهام في الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وتكفل الدولة حرية الفكر والإعراب عن الرأي بالقول، والكتابة، والتصوير في حدود القانون"؛ والمادة (52)، تنص على أن: "للمساكن ودور العبادة ودور العلم حرمة ولا يجوز مراقبتها أو تفتيشها إلا في الحالات التي يبينها القانون"، وأكدت المادة (58) على أن: "للمواطنين في عموم الجمهورية - بما لا يتعارض مع الدستور - الحق في تنظيم أنفسهم سياسيًا ومهنيًا ونقابيًا والحق في تكوين المنظمات العلمية والثقافية والاجتماعية والاتحادات الوطنية، بما يخدم أهداف الدستور، وتضمن الدولة هذا الحق.. كما تتخذ جميع الوسائل الضرورية التي تمكن المواطنين من ممارسته، وتضمن كافة الحريات للمؤسسات والمنظمات السياسية، والنقابية، والثقافية، والعلمية، والاجتماعية".

والملاحظ أن كل المواد القانونية والدستورية التي أشارت إلى الحرية الأكاديمية تضمنت استثناء يتعلق بعدم تعارضها مع حدود الدستور أو القانون، وهذا اللفظ يبدو غامضًا وغير محدد، إذ يمكن الاحتجاج به في أية نازلة أو قضية لتقييد حرية الرأي والتعبير، والبحث العلمي، ويعد قيدًا خطيرًا على الحرية الأكاديمية يحتاج إلى نصٍ واضح لا يترك المجال مفتوحًا على أي تأويل أو تفسير خاطئ يراد منه التضييق على نطاق الحرية الأكاديمية.

الفرع الثاني: الدراسات السابقة بشأن الحرية الأكاديمية

لم يعثر الباحث على دراسة سابقة حول وضعية الحريات الأكاديمية في جامعة إب، ولم يتمكن من الاطلاع على الدراسة الوحيدة حول الحرية الأكاديمية في الجامعات اليمنية الأخرى للاسترشاد بها في هذه الدراسة. وما وجده من بحوث ودراسات، وهي كثيرة يدخل في إطار الدراسات التي تناولت موضوع الحريات الأكاديمية بصفة عامة أو المشكلات المتعلقة بمجالاتها المختلفة في الجامعات العربية أو الأجنبية، وسيتم استعراض بعض جوانب تلك الدراسات مما له علاقة بموضوع هذه الدراسة، بغية الاستفادة منها. وقد قسم هذا الفرع إلى نقطتين: خصص الأولى لاستعراض الدراسات التي كتبت بالعربية، والدراسات باللغة الإنجليزية، وخصص الثانية لبيان النقاط التي استفادتها الدراسة الحالية منها، ونقاط الاختلاف معها.

أولاً: استعراض الدراسات السابقة

في ندوة حول «الحريات الأكاديمية في الجامعات الأردنية»، نظمها مركز عمَّان لدراسات حقوق الإنسان،

(2007م)، لمناقشة موضوع الحريات الأكاديمية في الجامعات الأردنية، أوصت الندوة، بضرورة إلغاء القيود والعقبات التي توضع على سياسات التعيين في الجامعات، وبشكل خاص تعيين أعضاء هيئة التدريس، وإطلاق الحريات الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي، ودعم البحث العلمي، وتوفير البيئة الصالحة لإعداد البحوث العلمية، ورأى أن الحرية الأكاديمية لا تنفصل عن الجو العام للحريات السياسية خارج حدود الجامعة، وتطبيق معايير الكفاءة ودعم السياسات التي تكفل العدالة والمساواة في التوظيف والترفيع والقبول الجامعي، وتوفير نظام الحوافز في البحث العلمي.

وهدفت دراسة (سلمان، وبسام عبدالرحمن، 2006م)، «تقويم درجة ممارسة الحريات الأكاديمية لدى أساتذة الجامعات الفلسطينية»، إلى تحديد الحريات الأكاديمية للأستاذ الجامعي، ومدى توفرها ودرجة ممارستها في الجامعات الفلسطينية، وتحديد الفروق في درجة ممارستها، وتوضيح الظروف التي تحيط بعمل الأساتذة في محافظات غزة. وبينت النتائج أن متوسط التقديرات لإجمالي الجوانب كان مقبولاً؛ حيث بلغ المقياس ككل (56.1%)، وتراوحت متوسطات الجوانب بين متوسط لحرية التدريب والتقييم، وحرية التعبير عن الرأي، وحرية التواصل مع المجتمع، ومنخفضًا (أقل من 60%) لحرية تطوير ونقل المعرفة، وحرية الاشتراك في ممارسة الحقوق السياسية والمدنية، وجاء مجال الاشتراك في الإدارة واتخاذ القرار في مستوى غير مقبول (41.3%).

أما دراسة (الأسطة، 2003م)، «الحريات الأكاديمية في الأرض المحتلة: جامعة النجاح أنموذجًا»، فتعرضت لمدى توفر الحريات الأكاديمية في جامعة النجاح. وتوصلت إلى أن مستواها في الجامعات الفلسطينية التي تعيش في ظل الاحتلال لا يختلف كثيرًا عن وضعيتها في العالم العربي الذي تعيش جامعاته في ظل أنظمة وطنية؛ فعضو هيئة التدريس عليه أن يحذر أثناء ممارسته لعمله من الخوض في قضايا: "الدين، والسلطة السياسية، والسلطة الأخلاقية"، وفيما عدا ذلك يمكنه أن يبحث ويكتب ويحاضر بحرية أكبر. ويؤكد (الأسطة) أن توقيع عضو هيئة التدريس على عقد العمل مع الجامعة يلزمه بقوانينها التي تنشأ غالبًا عن طبيعة المجتمع، وبهذا يكون عضو هيئة التدريس قد رضي بأن يحدد حريته، بخاصة إذا لم يتفق كليًا مع أهداف وقوانين الجامعة.

وسعت دراسة (العمايرة، 2003م)، «المشكلات الأكاديمية التي تواجه عضو هيئة التدريس في جامعة الإسراء الخاصة: دراسة ميدانية في جامعة الإسراء الخاصة في الأردن». إلى تحديد المشكلات الأكاديمية التي تواجه عضو هيئة التدريس، وتحديد الفروق ودلالتها في مدى شعورهم بها وفقًا لمتغيرات: الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، ونوع الكلية، والتخصص. وقد تألفت عينة الدراسة من (62) عضو هيئة تدريس، وأظهرت النتائج: وجود مشكلات حادة تواجه أعضاء هيئة التدريس في مجالات البحث العلمي، والمشكلات الإدارية، والمشكلات المتعلقة بالطلاب. كما أظهرت عدم وجود فروق في مدى شعور أعضاء هيئة التدريس بتلك المشكلات تعزى لمتغيرات: الخبرة، والمؤهل، ونوع الكلية. وعدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس باستثناء ما يتعلق بالبحث العلمي، ولصالح الإناث. وأكدت وجود فروق في مدى الشعور بتلك المشكلات تعزى لمتغير التخصص، باستثناء تخصصي الآداب، والعلوم والتكنولوجيا.

وبينت دراسة (قمبر، 2001م)، «الحرية الأكاديمية في الجامعات العربية: دراسة تحليلية نقدية مقارنة»، أن مفهوم

الحرية الأكاديمية حديث النشأة، لم يتأصل تشريعيًا ومهنيًا إلا في العقود الأخيرة بوصفه امتيازًا خاصًا لأساتذة الجامعات الذين يشتغلون في إنتاج المعرفة نقداً وتطويرًا وتدريسًا وتنويرًا...، ويؤكد أن هذا الامتياز في الدول الغربية صاحبة النشأة والممارسة، يبقى مرهونًا ومعلقًا بأيدي السلطات التي تتحيز لسياسات معينة، أو لعقائد دينية، أو لمذاهب أيديولوجية، أو نظريات معرفية. والأمر ينطبق على الدول العربية التي استعارت المفهوم في إطار منظومة العناصر التعليمية التي تحتويها نظمها. ويؤكد أن حرية الفكر بوصفه الجوهر الحقيقي للحرية الأكاديمية، مغيبًا نصًا ومعنى، ليس بسبب عوامل خارجية فقط، لكن بفعل عوامل داخلية، نتيجة سوء الإدارة، ونقص الفعالية، وشكلية البحوث، وتقليدية التدريس، وفساد بعض أساتذتها، وفوضوية جماعات من طلابها. ولذا يدعو الجامعات إلى رسم سياسات محكمة للنهوض بمسؤولياتها في البحث والتدريس وخدمة المجتمع المحلي. كما يدعو الحكومة إلى رفدها بالصلاحيات الوظيفية والقانونية، وتوسيع اختصاصاتها، واحترام استقلاليتها ماليًا وإداريًا.

وتناولت دراسة (وطفة، وسعد الشريع، 2001م)، «الفعاليات الديمقراطية ومظاهرها في جامعة الكويت: آراء عينة من الطلاب وأعضاء الهيئة التدريسية في مستوى الأداء الديمقراطي لجامعة الكويت»، قضية الأداء الديمقراطي لجامعة الكويت، ورصد مظاهره وفعالياته. واعتمدت الدراسة أداتين لاستقراء آراء الطلاب واتجاهاتهم نحو الحياة الديمقراطية في جامعة الكويت، وأخرى لتحديد اتجاهات أساتذة الجامعة ومواقفهم من قضية الديمقراطية الجامعية. وتضمنت عينة الدراسة (622) طالبًا وطالبة، و(128) من الأساتذة من مختلف كليات الجامعة وأقسامها. وتؤكد الدراسة وجود فروق تعزى لمتغير الجنس حول الإيمان بضرورة الديمقراطية في الجامعة لصالح الإناث. وعدم وجود فروق في مستوى النظر لواقع الفعاليات الديمقراطية في الجامعة عند أعضاء الهيئة التدريسية تعزى لمتغيرات المرتبة الأكاديمية، والكلية، والجنس. ووجود فروق تعزى لمتغير الجنسية لصالح غير الكويتيين (الوافدين). وقد أوصت الدراسة بـ: ضرورة إجراء مزيد من الدراسات المعمقة لطبيعة الحياة الديمقراطية في جامعة الكويت، من أجل الكشف عن معوقات الممارسة الديمقراطية داخل الجامعة، وضرورة العمل على تعزيز القيم الديمقراطية في الجامعة بجميع السبل والإمكانيات الممكنة عبر مختلف المناهج والبرامج والممارسات الجامعية.

أما دراسة عبد المحسن حمادة «دراسة ميدانية للحرية الأكاديمية في جامعة الكويت»، (1989). نقلاً عن: (وطفة، وسعد الشريع، 2001م: 351)، فقد بحثت في قضايا الحرية الأكاديمية في جامعة الكويت عبر استطلاع آراء عينة من أعضاء هيئة التدريس في عام 1988م، وبلغ عدد أفراد العينة (185) عضو هيئة التدريس من مختلف كليات الجامعة. ومن نتائج الدراسة: يوافق أساتذة الجامعة على توفر الحرية الأكاديمية بدرجة كبيرة وخاصة حرية الإنسان في اختيار المقررات والمعيدين وأعضاء هيئة التدريس، وفي اختيار مراجع المقرر الذي يقوم بتدريسه، واختيار مضامين المقررات وحريته في اختيار أسلوب التقييم. ويؤكد حمادة في دراسته أهمية إجراء دراسات عديدة لمعرفة الأسباب التي جعلت أساتذة الجامعة لا يوافقون على توافر مظاهر الحرية الأكاديمية في جامعة الكويت بصورة قطعية. وبينت الدراسة انخفاض مستوى الحرية الأكاديمية فيما يتعلق ببعض الجوانب، ولاسيما اختيار رؤساء الأقسام واختيار الطلاب، وحرية الأستاذ الجامعي في مجال القول وحرية التعبير عما يعتقد بصحته من آراء دون قيود. كما بينت أن المعاناة في القول تظهر بقوة أكثر في مجال الكليات النظرية

(الإنسانية)، لأنها ترتبط بصورة مباشرة بالمبادئ السياسية والدينية.

وقد استعرض المؤتمر الثالث لمجموعة العمل من أجل استقلال الجامعات، تحت عنوان: "الحريات الأكاديمية في الجامعات المصرية: الوضع الراهن، المعوقات والحلول"، المنعقد في جامعة القاهرة، حال الحريات الأكاديمية في المجال البحثي وأثره على المجتمع سياسيًا واقتصاديًا، وعلاقة الحق في الحرية الأكاديمية بالحق في التعليم المنصوص عليه في المادة (56) من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان والمادة (13) من العهد الدولي الخاص للحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، والقوانين التي حكمت الجامعة المصرية خلال العقود الثلاثة الماضية، والدور الذي ساهمت به في إفراغ الجامعة من أي نشاط سياسي، والحاجة إلى جهة مستقلة لحماية الأكاديمي من العقوبات التي تقع عليه بتهمة الإساءة إلى القيادات الجامعية، وتحديد أسباب خروج الجامعات العربية من أجندة الجامعات العالمية، وأبرزها إصرار الحكومات العربية على تحويل الجامعات إلى فناء خلفي للسلطة السياسية، وحصر دورها في إعداد كوادر علمية تدين بالولاء للحكومات. وقد خلص المؤتمر إلى التوصية بضرورة: انتخاب القيادات الجامعية بدلاً من نظام التعيين، ومنح الكليات الحرية في تقرير نظام الدراسة والامتحانات بما يتسق مع الأهداف التعليمية والعلمية، وتشجيع أعضاء هيئة التدريس على التفرغ العلمي، لمن يرغب منهم بتشجيع الجامعة وتمويلها.

وقد ذهبت دراسة (Basyouni،2006)، «Communication Revolution and Academic Freedom»، إلى أن المفاهيم التقليدية للحرية الأكاديمية لم تعد تتلاءم مع التحديات التي جلبتها ثورة الاتصالات. فهناك حاجة إلى سياسة مؤسسية ملائمة للدفاع عن حق الباحثين في الوصول المجاني إلى المعلومات من شبكة الإنترنت، وتساهم في خلق منبر أصيل لتبادل المعرفة، وتبادل المعلومات، وإجراء البحوث، وهذا من شأنه تعزيز الفكر الجماعي للأكاديميين. وفيما يتعلق بالجامعات العربية والأفريقية، أشارت الدراسة إلى أن الحرية الأكاديمية تقبع بعيدًا عن الإمكانيات الهائلة التي خلقتها ثورة الاتصالات. ويذهب الباحث (بسيوني) إلى القول: «..لا يستطيع أحد توقع ازدهار الحرية الأكاديمية في حين أن باقي الحريات إما مقيدة أو غير موجودة. وأن الجامعات العربية والأفريقية تناضل للاستفادة من ثورة الاتصال، والتمتع بمنافع مجتمع المعرفة».

وقد أشارت الدراسة إلى أن غياب المؤسسات الديمقراطية وفقدان الشفافية في البلدان العربية والأفريقية، وتزامنه مع تفشي مظاهر الفساد والتفاوت الاجتماعي، وسيادة الأنظمة الدكتاتورية، وتزايد مشاكل الفقر والصحة والسكان، يتطلب دورًا أكثر جذرية من أساتذة الجامعة لتمكين الناس من الانتقال السريع إلى مجتمع المعرفة، ومعالجة تلك المشاكل. أخيرًا بينت الورقة أن الثقافة الإسلامية تتوافق مع روح ومتطلبات ثورة الاتصال ومجتمع المعرفة، وتدعو إلى توسيع المدى المحتمل لحرية التعبير والحرية الأكاديمية.

وبدأت دراسة (Basyouni & Al Shamsi، 2006)، «Academic Freedom and the Right to Publish»، ببيان علاقة حق النشر بالحرية الأكاديمية، وعدت حق النشر مكونًا أساسيًا من مكونات الحرية الأكاديمية النموذجية، وأن حق النشر مؤشر مهم لقياس مدى التقدم العلمي. وناقشت الدراسة بؤرتين رئيستين تتعرضان للتهديد فيما يتعلق بحق النشر؛ يتعلق التهديد الأول بالأنشطة البحثية الجماعية التي تتم في الجامعة، ويتعلق

التهديد الثاني بعلاقة حق النشر بالأمن القومي. وقد أكدت الدراسة أن الحرية في البحث والتحقيق والحق في النشر هامة في تقدم المعرفة، وتطوير الصناعات، وحماية أمن الأمة. وأوضحت أن الرغبة في السرية فيما يتعلق بالصناعة وبأمن الدولة وقفتا حائلاً أمام حرية النشر. حيث أدى صراع المصالح بين رجال الأعمال والقادة السياسيين، من جهة أولى، وبين الأكاديميين أنفسهم، من جهة أخرى، إلى تحديد طبيعة ومدى حرية النشر. هذا النزاع دفع الراعين الخارجيين للبحث الأكاديمي، سواء من رجال الأعمال، أَم من الجهات الرسمية لفرض القيود لمنع الأكاديميين من نشر نتائج بحوثهم أَو التعبير عن وجهات نظرهم بشكل صحيح. وقد أدى هذا المناخ من السرية إلى تقليص التفاعل العلمي بين الكلية والطلاب، وألقى مساحات من الظلال على تقييم النظراء، وتقديم المعرفة الجديدة في المؤتمرات، والحلقات الدراسية العامة، وفي المجلات. وفيما يتعلق بعلاقة حق النشر بالأمن القومي، أوضحت الدراسة أن الحكومات، سواء في الدول المتقدمة أم في الدول النامية تضع قيودًا عديدة وقوية على تدفق المعلومات المجاني، خصوصاً أوقات الأزمات بذريعة حماية الأمن القومي. أما الحكومات الأخرى، خصوصًا في المنطقتين العربية والأفريقية فإنها تقيد حرية المعلومات وحق النشر سواءً عندما تواجه أزمات أم لا، تحت ذريعة حماية الأمن القومي. في الخاتمة، تؤكد الدراسة أنه "بدون حماية حق الاتصال وحق النشر فإن الحرية الأكاديمية تبقى مجرد أمنية ولا يمكن أن تصبح حقيقة".

وأشارت دراسة (Nafa، 2006)، «The State vis-à-vis Academic Freedom»، إلى أن العلاقة بين الدولة والحرية الأكاديمية مسألة معقّدة جدًا، فالحرية الأكاديمية مفهوم حديث يطرح نفسه بقوة، في حين أن كثيرًا من عناصره لا تبدو واضحة. وأكد (حسن نافع) أن الولايات المتحدة الأمريكية لعبت دورًا رئيسًا في التَأثير على الحرية الأكاديمية من خلال عدد من القنوات التي صنفها إلى: قنوات مباشرة، تتحدد من خلال القيود الإدارية، والمالية المتزايدة على أنشطة الجامعة، والمراقبة الأمنية للأنشطة في الحرم الجامعي. أَو من خلال التدخل المباشر في انتخابات اتحادات الطلاب والكلية. وقنوات غير مباشرة، تتضح من خلال القوانين التشريعية التي تفرض الرقابة أَو المعايير الصارمة لنشر نتائج البحث.. إلخ. وقد استنتجت الدراسة أن الحرية الأكاديمية ترتبط بقوة بوجود الأشكال العامة للحرية والديمقراطية. حينها فقط ستكون الجامعات قادرة على الدفاع عن حقوقها بشكل أكثر تحررًا.

وقد بدأت دراسة (Osman، 2006)، «Academic Freedom: Misconceptions and Misuses: A Search for a New Definition, Indices, Benchmarks and Index»، بالإشارة إلى أهمية الحرية الأكاديمية لأي مؤسسة جامعية؛ حيث لا يمكننا أَن ندرك المفهوم خارج الجامعة بوصفها مجتمعًا من العلماء الذين يبحثون عن إنتاج ونشر المعرفة. وهناك أوجه معرفية أخرى يجب أَن تؤخذ بنظر الاعتبار، منها:

1. المعرفة ثمينة وهي تستحق النشر، لذا نحتاج إلى مجال حر للبحث والتقصي.
2. يمتلك الأساتذة الباحثون طاقة بحث واستقصاء كبيرة، ولديهم حقوق أكثر من الآخرين، خصوصًا الحق في تسويق ما يتقنونه.

لذا، عندنا مفهومان للحرية الأكاديمية: أحدهما ينتج عن الاستقلال الذاتي للجامعة، ويتعلق الآخر بالحرية الأكاديمية. وقد وصفهما (أشبي Ashbey)، بأنهما: "مفهومان متمايزان جدًا، لكنهما مرتبطان ويعتمد أحدهما على الآخر". نتيجة لذلك، ذكرت الدراسة البيانات التالية التي يمكن أَن تستعمل دليلاً للتعريف الجديد للحرية الأكاديمية:

- الاختلاف والتمايز بين الحرية الأكاديمية وأشكال الحرية الأخرى.
- العلاقة الوثيقة بين استقلال الجامعة الذاتي والحرية الأكاديمية.
- الفاعلية السياسية للجامعة مقابل الجمود السياسي.

وتنطلق دراسة (Doungon، 2006)، « From Dictatorship to Democracy: Nature and Evolution of Academic Freedoms in Mali» من طرح التساؤل: كيف يمكن وصف طبيعة تطور الحرية الأكاديمية في بلد إفريقي(مالي)، هذا البلد الذي لا يتوفر في الواقع على مؤسسات بحثية سواءً أكانت خاصة أم حكومية؟ وحيث الدولة لا تنفق شيئًا لإنتاج ونشر الأفكار العلمية؟ وقد سعت الدراسة إلى تحليل طبيعة المضايقات التي تشدد الخناق على الحرية الأكاديمية، وتمنع تحول الممارسات الإدارية من الديكتاتورية إلى الديمقراطية (حالة المدرسة الوطنية العليا ENSUP)، كما إنها ناقشت التسهيلات التي قدمها المناخ الديمقراطي الجديد، المتمثل في بروز جيل جديد من المثقفين، كرس نفسه للبحث العلمي، وترجمة الثقافة الوطنية من منظور جديد يقوم على أساس ديمقراطي غير عنيف.

وقد بحثت دراسة (Ya'u، 2006)، « Ever changing contest: The Struggle for Academic Freedom and it's repercussion in Nigeria, 1985-2005» واقع الحريات الأكاديمية في بلد إفريقي (نيجيريا)، وتؤكد أن البحث عن الحرية الأكاديمية كان نضالاً من أجل تثبيت الجذور. فقد أراد الأكاديميون، أن يقدموا خطابًا مغايرًا، في مقابل التعريف السلبي السائد للحرية الأكاديمية. وقد أخذ النضال أشكالاً مختلفة تغيرت بمرور الوقت. لقد مر نظام التعليم العالي في نيجيريا منذ 1978 وحتى إجراء الدراسة، بسلسلة من المجابهات مع النظم السياسية المختلفة التي حكمت البلادَ أثناء تلك الفترة. فقد طرد عدد كبير من الأساتذة، وقتل عدد من الطلاب، وأجبر عدد من وكلاء الجامعات على تقديم استقالاتهم، والاتحاد الفيدرالي للجامعات منع في أوقات كثيرة. نجمت هذه الحوادث عن استمرار الانتهاكات على الحرية الأكاديمية والاستقلال الذاتي للجامعات. ويخلص إلى القول: إذا أرادت الجامعة الحرية الأكاديمية فيجب عليها أَن تمول نفسها ذاتيًا وتدفع رواتب منتسبيها. وهذا الأمر أوقع الجامعات في مأزق حقيقي. ففي ظل تعاقب الأنظمة الاستبدادية، وغياب مفهوم الحرية، وتزايد حدة الاضطراب في المجتمع النيجيري، وتزامنها مع هجرة مكثفة للمثقفين...، يصبح من الضروري وضع مبادئ منهجية جديدة للأشكال الإيجابية للحرية. ومن الضروري أن تتوجه الدول صوب الديمقراطية التي تعزز الحرية الأكاديمية، ومع ذلك، تؤكد الدراسة أن التغيير يبقى عصيًا.

ثانيًا: التعليق على الدراسات السابقة

استفادت الدراسة الحالية عدداً من الجوانب من الدراسات السابقة، هي:

1. في الإطار النظري؛ حيث استفاد منها الباحث في تحديد مصطلح الحرية الأكاديمية، ونطاقها.
2. كما استفاد الباحث في تحديد منهجية البحث الملائمة، وتحديد مجالات الدراسة الميدانية، وبناء الاستبانة، وتحديد أساليب التحليل الإحصائي المناسبة لتحليل نتائجها.

كما إنها تختلف عن الدراسات السابقة من عدة جوانب، هي:

1. تعرضت الدراسة الحالية لممارسة الحرية الأكاديمية في المجتمع اليمني، في حين أن الدراسات السابقة - باستثناء دراسة جلال عبد الله أحمد سيف التي سبقت الإشارة

إليها- تناولتها في مجتمعات عربية أو إفريقية، ولذا جاءت هذه الدراسة محاولة لسد الفراغ في الدراسات عن وضعية الحرية الأكاديمية في المجتمع اليمني بصورة عامة في هذا المجال، وعن جامعة إب بصورة خاصة.

2. أكدت الدراسات السابقة أن الحرية الأكاديمية تتأثر- سلبًا وإيجابًا- بالمناخ الأمني والسياسي والديمقراطي السائد في البلد، لأنها لا تنفصل عن الجو العام للحريات السياسية والاجتماعية الممارسة خارج أسوار الجامعة، وأن ازدهار الحرية الأكاديمية غير ممكن في ظل تقييد باقي الحريات أو عدم وجودها. لكن هذه النتيجة بقيت مجرد فرضية نظرية تحتاج للبحث والدراسة الميدانية.

3. تعرضت أغلب الدراسات السابقة للظروف الاستثنائية التي تمارس فيها الحرية الأكاديمية: ظروف الاحتلال في التجربة الفلسطينية، أو ظروف مغايرة تتمثل في التضييق على الحريات العامة، أو انعدام الديمقراطية السياسية في غيرها من التجارب. وسلطت الدراسة الحالية الضوء على ممارسة الحرية الأكاديمية في مجتمع ديمقراطي تعددي، لمعرفة تأثير هذا العامل في مستوى الحرية الأكاديمية التي يمارسها عضو هيئة التدريس في المجتمع، بحسب بعض الإشارات التي وردت فيها.

4. أضافت الدراسة الحالية متغيرًا مستقلاً لم تشر إليه الدراسات السابقة، أي المتغير الوظيفي (المركز الإداري) لأهميته، وكان بود الباحث إضافة متغير الانتماء الحزبي لمعرفة أثره على مستوى الحرية الأكاديمية لدى عضو هيئة التدريس، ولصلته العميقة بالحريات السياسية لكنه اضطر إلى إلغائه بسبب وجود عدد كبير بين أعضاء هيئة التدريس من الوافدين العرب غير المنتمين حزبيًا ضمن عينة البحث.

المبحث الثاني: منهجية الدراسة ونتائجها

للإجابة عن أسئلة الدراسة، ومناقشة فرضياتها، استخدم الباحث المنهج الوصفي في الإطار النظري واستعراض التعاريف المختلفة المتعلقة بمفهوم الحرية الأكاديمية، وبيان حدودها ومداها، وفي تناول الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة، كما مر معنا أعلاه. واستخدم المنهج التحليلي لتحليل ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية. كما اعتمد في جمع البيانات والمعلومات على أسلوبين:

أ- الإطار النظري للبحث

اعتمد الباحث على مجموعة من المصادر الثانوية (الجاهزة)، المتمثلة في الكتب والدوريات العربية المتوفرة في المكتبة، إضافة لاستخدام قواعد البيانات والمراجع المتاحة على الشبكة الدولية للمعلومات (الإنترنت).

ب- الدراسة الميدانية

استخدم الباحث منهج المسح الاجتماعي الاستطلاعي بأسلوب العينة، لتنفيذ الجانب المتعلق بالدراسة الميدانية، التي طبقت على عينة من أعضاء هيئة التدريس في جميع كليات الجامعة، لاستطلاع وجهات نظرهم حول رأيهم بمستوى ممارستهم للحرية الأكاديمية، وقد اختير هذا الأسلوب نظراً لقلة الدراسات حول موضوع الدراسة في مجتمعنا اليمني، وبسبب طبيعة وظروف المجتمع المبحوث، وكذا ظروف وإمكانات الباحث، والفترة الزمنية المحددة لإجراء الدراسة. كما استخدم لجمع البيانات أداة الاستبانة التي أعدت لأغراض هذه الدراسة.

الفرع الأول: إجراءات الدراسة الميدانية

تمت الدراسة الميدانية عبر سلسلة من الخطوات، على النحو الآتي:

1. النزول الميداني لحصر عدد أعضاء هيئة التدريس في مجتمع الدراسة، وتصنيفهم وفقًا لمتغيرات الدارسة، وقد

لجأ الباحث إلى البيانات المتوافرة عن أعضاء هيئة التدريس في الإدارة العامة للشؤون الأكاديمية، ومقارنتها مع الكتاب الإحصائي لجامعة إب لسنة 2007م.

2. إعداد فقرات إستمارة الاستبانة اعتمادًا على الأدبيات السابقة ذات العلاقة.

3. عرضت الاستمارة على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بقصد إخضاعها للتحكيم.

4. إجراء التعديلات التي اقترحها المحكمون، ثم إعادة توزيعها على مجتمع الدراسة.

5. جمع الاستبانات الراجعة، وإجراء عملية الترميز، والتفريغ الأولي للتأكد من صلاحيتها للدراسة، ثم إدخالها حاسوبيًا بعد استبعاد غير الصالح لأغراض التحليل[4].

وسيتناول هذا الفرع النقاط المتعلقة بخصائص مجتمع الدراسة، وعينتها، وتحديد متغيراتها المستقلة، وأساليب التحليل، والاختبارات الإحصائية، كما يتناول خطوات إعداد أداة الدراسة، واختبارات الصدق والثبات لها.

أولاً: خصائص مجتمع البحث، وعينة الدراسة

مجتمع البحث في هذه الدراسة هم جميع أعضاء هيئة التدريس في جامعة إب من العاملين في التدريس بكافة كلياتها العلمية والإنسانية، والبالغ عددهم عند إجراء الدراسة (252) عضوًا، منهم (162) عضو هيئة تدريس بدرجة أستاذ دكتور، وأستاذ مشارك، وأستاذ مساعد، منهم (76 عضو هيئة تدريس يمني)، و (86 عضو هيئة تدريس وافد) (قارن مع: جامعة إب، 2007م: 112)، واستبعد الباحث أعضاء هيئة التدريس المعاونين.

أما عينة الدراسة فقد تم اختيارها بطريقة العينة العشوائية المتاحة[5]؛ حيث قام الباحث بتوزيع (100) إستبانة شملت جميع الكليات، بلغ عدد الإستمارات المسترجعة (75) إستبانة، الصالح منها لأغراض التحليل (63) فقط، بسبب كثرة الفقرات التي تركت دون تعبئة. وروعي في اختيار العينة (وهي عينة عشوائية طبقية، غير تناسبية) تمثيل متغيرات الدراسة المستقلة.

جدول (1) يوضح النسب المئوية لخصائص عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة (ن= 63)

متغيرات الدراسة		النسبة المئوية		الجنسية			
				يمني		وافد	
		العدد	النسبة	المجموع	النسبة	العدد	النسبة
الدرجة العلمية	أستاذ مساعد	42	66.70%	29	46.00%	13	20.60%
	أستاذ مشارك	15	23.80%	8	12.70%	7	11.10%
	أستاذ	6	9.50%	0	0.00%	6	9.50%
النوع	ذكر	58	92.10%	36	57.10%	22	34.90%
	أنثى	5	7.90%	1	1.60%	4	6.30%
سنوات الخبرة	أقل من 6	25	39.70%	21	33.30%	4	6.30%
	أكثر من 6	38	60.30%	16	25.40%	22	34.90%
القسم العلمي	إنساني	31	49.20%	17	27.00%	14	22.20%
	علمي	32	50.80%	20	31.70%	12	19.00%
المركز الإداري	عميد	2	3.20%	2	3.20%	0	0.00%
	نائب عميد	2	3.20%	2	3.20%	0	0.00%
	رائد شباب	3	4.80%	3	4.80%	0	0.00%
	رئيس قسم	18	28.60%	8	12.70%	10	15.90%
	بدون	38	60.30%	22	34.90%	16	25.40%

ثانيًا: التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة:

لأغراض الدراسة الميدانية وقياس متغيراتها، يقصد الباحث بالمصطلحات، التالي:

أ- تقييم مستوى الحرية الأكاديمية: أي قياس الفروق في مستوى ممارسة الحرية الأكاديمية معبرًا عنها بمتوسطات إجابات عينة البحث عن مدى توفرها في مجالاتها الخمسة، وفي المجال الكلي.

ب- عضو هيئة التدريس: كل من يحمل شهادة الدكتوراه، ويعمل في وظيفة التدريس والبحث العلمي في جامعة إب، من اليمنيين والوافدين العرب، من ذوي الرتب الأكاديمية: أستاذ مساعد، وأستاذ مشارك، وأستاذ دكتور.

وبحسب ما ورد في الجدول رقم (1)، فقد شملت المتغيرات المستقلة للدراسة:

ج- الدرجة العلمية: أي الرتبة العملية التي يشغلها عضو هيئة التدريس؛ حيث شملت (42) بدرجة أستاذ مساعد، منهم (29) يمنيًا، و(13) وافدين، و(15) بدرجة أستاذ مشارك، منهم (8) يمنيين، و(7) وافدًا، و(6) بدرجة أستاذ دكتور جميعهم وافدون، وهذا يعود إلى حداثة نشأة الجامعة، وعدم حصول أي عضو هيئة تدريس يمني على هذه الدرجة.

د- الجنس: أي تقسيم مجتمع الدراسة إلى ذكور وإناث؛ حيث تضمنت (58) من الذكور منهم (36) يمنيًا، و(22) وافدًا، و(5) إناث (من المجموع الكلي الذي يبلغ 8)، (1) يمنية، و(4) وافدات.

هـ- الخبرة: أي السنوات التي قضاها عضو هيئة التدريس في العمل الأكاديمي؛ حيث توزعت بين أقل من ست سنوات وبلغ عددهم (25)، منهم (21) يمنيًا، و(4) وافدين، و (38) يمتلكون خبرة أكثر من ست سنوات، منهم (16) يمنيًا، و (22) وافدًا،

و- القسم العلمي: وقد حددها الباحث في أقسام علمية (32) منهم (20) يمنيًا، و (12) وافدًا، وأقسام إنسانية (31)، منهم (17) يمنيًا، و (14) وافدًا.

ز- المركز الإداري: أي العمل الإداري الذي يقوم به عضو هيئة التدريس بجانب عمله الأكاديمي؛ حيث حددها في مركز عميد (2)، ونائب عميد (2)، ورائد شباب (3)، وكلهم يمنيون، ورئيس قسم (8) يمنيين، و (10) وافدين، وبدون مركز إداري (22) يمنيًا، و (16) وافدًا. ويوضح الجدول السابق رقم (1) خصائص أفراد العينة، والنسب المئوية لكل واحد منها من مجموع العينة.

ثالثًا: أداة الدراسة

اعتمادًا على الأدبيات السابقة قام الباحث بتطوير أداة الدراسة باتباع سلسلة من الخطوات، هي:

1- الاطلاع على عدد من الدراسات التربوية والبحوث العلمية ذات العلاقة التي أفادت الباحث بتحديد مجالات الحرية الأكاديمية الخمسة، وصياغة الفقرات الخاصة بكل مجال.

2- المقابلات والحوارات الشخصية التي أجراها الباحث مع عدد كبير من أعضاء هيئة التدريس اليمنيين والوافدين ممن يعملون في مختلف كليات الجامعة.

وقد تمت مراجعة الأدبيات السابقة لإعداد القائمة الأولية للاستمارة المتضمنة مستويات الحرية في مجالاتها المختلفة والمكونة من (60 فقرة)، واعتمد الباحث مقياس ليكرت الثلاثي(كبيرة، متوسطة، ضعيفة) لقياس درجة الممارسة، موزعة على مجالات الحرية الأكاديمية الخمسة، وهي: حرية التدريس ونقل المعرفة (15 فقرة)، حرية البحث العلمي(12 فقرة)، حرية التعبير عن الرأي (11 فقرة)، حرية الكتابة والتأليف والنشر (10 فقرات)، حرية التواصل مع المجتمع المحلي (12 فقرة).

رابعًا: الصدق الظاهري لمحتوى الأداة:

لقياس صدق الأداة، عرضت الصورة الأولية للاستبانة على (10) محكمين من كليات: التربية، والتجارة، والآداب، ممن يحملون درجة أستاذ مشارك، وأستاذ [6]، وطلب منهم الحكم على سلامتها البنائية، ومدى انتماء الفقرات للمجال الذي وضعت لتقيسه، وتحديد مدى وضوحها وسلامة الصياغة، كما طلب منهم وضع ملاحظاتهم ومقترحاتهم بخصوص حذف أو إضافة أو تعديل فقرات الاستبانة. وأخذ الباحث بجميع الملاحظات والمقترحات التي قدمها المحكمون، واعتمد درجة موافقة 80% أو أكثر للحكم على الفقرات الصالحة للدراسة، وتحديد صورة الاستبانة في شكلها النهائي؛ حيث تكونت من قسمين:

القسم الأول: يتعلق بالمعلومات الشخصية الخاصة بعضو هيئة التدريس، الرتبة العلمية، الجنس، الجنسية، القسم، الخبرة، المركز الإداري، أي بالمتغيرات المستقلة للدراسة.

أما القسم الثاني: فقد تضمن الفقرات الخاصة بمستويات الحرية الأكاديمية التي يمارسها عضو هيئة التدريس في جامعة إب، وقد وزعت على خمسة مجالات، وبواقع (55 فقرة):

المجال الأول Field-1: حرية التدريس ونقل المعرفة، وتعبر عنه الفقرات من 1- 12 (12 فقرة)، (ورمز له الباحث إحصائيًا بـ F1).

المجال الثاني Field-2: حرية البحث العلمي، وتعبر عنه الفقرات من 13 - 25 (13 فقرة)، (ورمز له الباحث إحصائيًا بـ F2)

المجال الثالث Field_3: حرية التعبير عن الرأي والاشتراك في النقاشات، وتعبر عنه الفقرات من 26- 35 (10 فقرات)، (ورمز له الباحث إحصائيًا بـ F3).

المجال الرابع Field_4: حرية التأليف والكتابة والنشر، وتدل عليه الفقرات من 36- 46 (11 فقرة)، (ورمز له الباحث إحصائيًا بـ F4).

المجال الخامس Field_5: حرية التواصل مع المجتمع المحلي، وتعبر عنه الفقرات من 47- 55 (9 فقرات)، (ورمز له الباحث إحصائيًا بـ F5)، كما رمز الباحث للمجال الكلي بـ (F6).

خامسًا: ثبات الأداة

للتأكد من ثبات الأداة وصلاحيتها استخدم الباحث اختبار الثبات الداخلي باستخدام المعادلة الإحصائية (كرونباخ ألفا Cronbach's Alpha)، حيث بلغ معامل الثبات للمجال الكلي لكافة فقرات الأداة (0.90)، ويعد مستوى ثبات عال مناسب ومقبول لاستخدام المقياس بثقة، لأن المطلوب حصوله على أكثر من 50%، نظرًا لأنه حديث التطوير (العمر، 2004م: 72). واستخدم الباحث كذلك، أسلوب التجزئة النصفية (Split- half Method) لجوتمان(Guttman)، بتجزئة المقياس إلى جزأن: الأسئلة ذات العدد الفردي، مقابل الأسئلة ذات العدد الزوجي، وقد بلغت درجة الثبات (0.83%) للأسئلة الزوجية، و(0.79%) للأسئلة الفردية، وهو كذلك، معامل ثبات عال مناسب يجعل الباحث يطمئن إلى استعمال المقياس بثقة عالية.

كما تم حساب صدق المحتوى أو المضمون من خلال حساب ارتباط سبيرمان - براون (Sperman- Brown) لقياس الارتباط بين مجالات الاستبانة، وقد بينت مصفوفة الارتباط الخاصة بالأداة أن الارتباط دال بصورة كاملة (100%)، وقد تحقق بين مستويي دلالة (0.01، و 0.05) وهي نتيجة تدل على مستوى عالٍ من الاتساق الداخلي

لجوانب الأداة. ويبين الجدول رقم (2) درجة الاتساق الداخلي الكلي بين جوانب المقياس.

جدول (2) يوضح الاتساق الداخلي للمقياس أو مصفوفة الترابط بين جوانب الأداة وفقا لمعامل سبيرمان (Sperman)

	F1	F2	F 3	F 4	F 5
التدريس ونقل المعرفة	1				
البحث العلمـــي	.427**	1			
التعبير عن الرأي والنقاش	.396**	.352**	1		
الكتابة والتأليف والنشر	.384**	.714**	.412**	1	
التواصل مع المجتمع المحلي	.306*	.300*	.450**	.350**	1
المجال الكلي	.607**	.701**	.751**	.785**	.739**

(**)- دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة 0.01

(*) - دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة 0.05

سادسًا: أساليب تحليل البيانات، والاختبارات الإحصائية

أخضع الباحث بيانات الدراسة الميدانية لأساليب التحليل الإحصائي المناسبة، ومنها:

أ- استخدام الجداول الإحصائية للنسب المئوية للتكرارات، والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري، والأوزان النسبية للفقرات وللمجال الكلي، لقياس درجة الحرية الأكاديمية في مجالاتها المختلفة، وإبراز الفروق بين أفراد عينة الدراسة.

ب- استخدام الاختبارات الإحصائية، مثل: (ألفاكرونباخ) لقياس الاتساق الداخلي وثبات أداة الدراسة.

ج- استخدام الاختبارات المعلمية الآتية: اختبار T-test للمتغيرات الثنائية، واختبار التباين الأحادي ANOVA للمتغيرات المتعددة، لتحديد دلالة الفروق إحصائيًا بين استجابات أفراد عينة الدراسة.

د- أثبتت اختبارات (التوزيع الطبيعي) كلموجروف – سميرنوف Klomogorov-Smirnov، التي أجراها الباحث للحكم على توزيع المتغيرات، عدم توزعها توزيعًا طبيعيًا؛ حيث كان مستوى الدلالة أكبر من (0.05)، وعليه لجأ الباحث إلى بعض الاختبارات غير المعلمية، (العمر، 2004م: 141، وزايد، 2007م: 315)، مثل:

- معامل ارتباط سبيرمان، Sperman، الذي يعد بديلاً ومصححًا لمعامل ارتباط بيرسون، ويصلح لقياس الارتباط بين المتغيرات ذات التوزيع الترتيبي، خاصة في العلوم الاجتماعية.

- اختبار مان ويتني، Mann- Witney Test، الذي يستخدم للكشف عن دلالة الفروق بين عينتين غير مرتبطتين، وكذلك اختبار ويلكوكسون .Wilcoxon W Test، الذي يصلح للتوزيعات الحرة والعينات غير المتجانسة.

- اختبار كروسكال واليس، Kruskal Wallis Test، الذي يعد نوعًا من تحليل التباين ذي البعد الواحد للبيانات الرتبية.

وهي الاختبارات التي لجأ لها الباحث لقياس الفروق في مستوى ممارسة الحرية الأكاديمية بين أفراد العينة، ومقارنتها بنتائج الاختبارات المعلمية. واستعان الباحث لهذه الغاية ببرنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، الإصدار (16.0).

سابعًا: مجالات الدراسة:

تنحصر النتائج المتعلقة بهذه الدراسة في الحدود الآتية:

- مجال مكاني: اقتصرت الدراسة الحالية على تقييم مستوى الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة إب بجميع كلياتها الإنسانية والعلمية.

- مجال بشري: اقتصرت الدراسة على عينة من أعضاء هيئة التدريس ممن يحملون مرتبة أستاذ، وأستاذ مشارك، وأستاذ مساعد، من اليمنيين والوافدين العرب.

- مجال زمني: طبقت أداة الدراسة الميدانية خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2008 / 2009م.

- مجال موضوعي: اقتصرت الدراسة على خمسة مجالات للحرية الأكاديمية هي: حرية التدريس ونقل المعرفة، وحرية البحث العلمي، وحرية التعبير عن الرأي والاشتراك في النقاشات، وحرية الكتابة والتأليف والنشر، وحرية التواصل مع المجتمع المحلي، ما يعني صعوبة تعميم نتائجها على باقي مجالات الحرية الأكاديمية.

الفرع الثاني: نتائج الدراسة الميدانية ومناقشته:

من خلال نتائج الدراسة الميدانية، سيحاول الباحث الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما تقييم أعضاء هيئة التدريس لمستويات ممارسة الحرية الأكاديمية؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق في مستوى ممارسة الحرية الأكاديمية في مجالاتها المختلفة؟ وهما يرتبطان بفرضية الدراسة الأولى.

السؤال الثالث: هل توجد فروق دالة إحصائيًا في مستوى ممارسة الحرية الأكاديمية في مجالاتها الخمسة تعزى لمتغيرات الجنس، والجنسية، وسنوات الخبرة، ونوع التخصص العلمي، والدرجة العلمية، والمركز الإداري. وترتبط بفرضيتي الدراسة الثانية، والثالثة.

أولاً: عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بتقييم أعضاء هيئة التدريس لمستوى الحرية

للإجابة عن السؤال الأول، تم الاعتماد على حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات الدراسة، وللمقياس الكلي، بغرض الكشف عن مستوى الحرية الأكاديمية في جامعة إب. ولتقييم مستوى ممارسة الحرية الأكاديمية كميًا، اعتمد الباحث التقدير التحليلي للفقرات بحسب الأوزان الموضحة في الجدول(3).

جدول رقم (3) يبين التقدير التحليلي لفقرات أداة الدراسة

المتوسط من 3	العلامة المئوية %	الترجمة اللفظية لدرجة توفر الحرية الأكاديمية
2.50 - 3	%83 - 100	ممارسة الحرية الأكاديمية بدرجة كبيرة
2.49 - 2.00	%66 - 82.9	ممارسة الحرية الأكاديمية بدرجة متوسطة
1.99 - 1.50	%50 - 65.9	ممارسة الحرية الأكاديمية بدرجة ضعيفة

المتوسط الحسابي المرجح لأوزان الفقرات = مج ك و / مج وحيث (ك) يرمز إلى التكرارات، أما (و) فهي ترمز إلى الوزن

أي مجموع ضرب التكرارات في أوزانها مقسوماً على مجموع الأوزان

إذن المتوسط الحسابي المرجح = $(3 \times 3) + (2 \times 2) + (1 \times 1) \div 6$

$= 14 \div 6 = 2.44$

والمتوسط الافتراضي = 2

وقد حدد الباحث أربعة مستويات لقياس مستوى ممارسة الحرية الأكاديمية، وهي: كبيرة إذا كانت أكثر من (83%)، ومتوسطة إذا كانت (من 66%- إلى أقل من 83%)، وضعيفة (من 50% - إلى أقل من 66%) أي أقل من المتوسط الافتراضي، ويرى الباحث أن أقل من (50%) تعد فيها الحريات منعدمة. والجدول رقم (4) يوضح تقديرات أعضاء هيئة التدريس لمستويات ممارسة الحرية الأكاديمية في جامعة إب.

جدول رقم (4) يبين الأوزان النسبية لتقديرات أعضاء هيئة التدريس لمستوى ممارسة الحريات الأكاديمية في مجالاتها الخمسة

م	مجالات الحرية الأكاديمية	القيمة العظمى	مجموع التكرارات	متوسط الاستجابات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الوزن النسبي (ك)	مستوى الحرية
1	التدريس ونقل المعرفة	2268	2021	%32.08	2.67	0.246	%23.99	%89.11	كبيرة
2	البحث العلمي	2457	2117	%33.60	2.58	0.237	%25.12	%86.16	كبيرة
4	الكتابة والتأليف والنشر	2079	1716	%27.24	2.48	0.512	%20.37	%82.54	متوسطة
3	التعبير عن الرأي	1890	1401	%22.24	2.22	0.472	%16.63	%74.12	متوسطة
5	التواصل مع المجتمع	1701	1171	%18.59	2.07	0.561	%13.89	%68.84	متوسطة
المقياس الكلي		10395	8426	%26.75	2.40	0.297	%100	%81.06	متوسطة

يتضح من الجدول رقم (4) أن تقدير أعضاء هيئة التدريس لمستوى ممارسة الحرية الأكاديمية كان متوسطًا؛ حيث بلغ (81.06%)، وبلغ المتوسط الحسابي للمقياس الكلي (2.40) وهو أقل من المتوسط الحسابي المرجح البالغ 2.44، لكنه يندرج ضمن مستوى المتوسط لأنه أكبر من الوسط الافتراضي. وقد تفاوتت تلك التقديرات بين المجالات المختلفة للحرية الأكاديمية الخمسة، وتراوح متوسط تقديراتهم للمجالات بين العالي للمجالين الأول والثاني، حيث بلغ متوسط التقديرات (89.11%)، ومتوسط حسابي (2.67) للمجال الأول، و(86.16%) ومتوسط حسابي (2.58) للمجال الثاني، وهي أكبر من المتوسط الحسابي المرجح، وتندرج ضمن فئة الدرجة الكبيرة لمستوى الحرية الأكاديمية. وجاءت باقي المجالات في مستوى متوسط وبأوزان نسبية (82.54%، ومتوسط حسابي 2.48) للمجال الرابع وهو أكبر من المتوسط الحسابي بفارق بسيط، وبوزن (74.12%، بمتوسط حسابي 2.22) للمجال الثالث (الذي جاء ترتيبه رابعًا وفقًا لترتيب المتوسطات الحسابية ودرجة الانحراف المعياري)، ويحتل المجال الخامس الرتبة الأخيرة بوزن نسبي (68.84%، ومتوسط حسابي2.07) وهي دون المتوسط الحسابي المرجح، لكنها تندرج ضمن الوسط الافتراضي.

ويدل هذا على أن أعضاء هيئة التدريس في جامعة إب راضون عن مستوى ممارسة الحرية الأكاديمية. وقد تراوح مستواه بين: الرضا بدرجة عالية في مجالات التدريس ونقل المعرفة، والبحث العلمي، والرضا بدرجة متوسطة في مجالات الكتابة والتأليف والنشر، والتعبير عن الرأي، والتواصل مع المجتمع. وهذا يختلف جزئيًا مع نتائج دراسة (سلمان، وبسام عبد الرحمن، 2006م)، حيث كان مستوى الرضا عن حرية التدريس وتطوير المعرفة، وفي المجالات المختلفة منخفضًا، ويتفق معها حول مستوى الرضا عن حرية التعبير عن الرأي، والتواصل مع المجتمع (الذي احتل في تلك الدراسة المرتبة الأولى) اللذين كانا ضمن المستوى المتوسط. وتفسير هذا الأمر يرتبط بالظروف التي يعمل فيها عضو هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية التي تبقى ظروفًا غير ملائمة للتدريس وتطوير المعرفة، وللحرية الأكاديمية بشكل عام بسبب ظروف الحصار والاحتلال الإسرائيلي، بينما يعمل نظيره في جامعة إب في ظروف مغايرة، وفي ظل ظروف عززت – نسبيًا - مناخات الحريات العامة، بما فيها حرية العمل الأكاديمي والبحث العلمي، وهو ما يثبت عمليًا صحة نتائج بعض الدراسات السابقة (Basyouni,2006، و Nafa,2006، و Doungon,2006)، التي أكدت تأثر الحرية الأكاديمية بالمناخ السياسي والديمقراطي السائد في البلد، وارتباطها بالأشكال الأخرى من الحريات. وبشكلٍ عام كان مستوى الحرية الأكاديمية في جامعة إب متوسطًا، ويبدو هذا الوضع طبيعيًا؛ إذ يبقى تقييم مستوى الحرية الأكاديمية في مجالاتها المختلفة مرتبطًا بتقديرات ذاتية لأعضاء هيئة التدريس، ولا يمكن تخيل الرضا الكامل عن ممارسة تلك الحرية في جميع جوانبها، وقد يرجع هذا أيضًا، إلى أن عينة الدراسة شملت وافدين عرب، ومن

الطبيعي أن تتأثر نتائج الدراسة بمواقف أعضاء هيئة التدريس الوافدين وعددهم (26)، أي بنسبة (41.27%)، الذين يتقيدون بشروط التعاقد مع الجامعة التي تلزمهم بضرورة الحصول على موافقات رسمية عند مزاولة أي نشاط خارج إطار الجامعة، وربما خشي كثير منهم التعبير صراحة عن رأيه لاعتقادهم أن المسألة لها علاقة بتجديد أو عدم تجديد العقد معهم، بعد معرفتهم أن الدراسة ضمن البحوث الممولة من الجامعة، وسيكون لنا عودة إلى هذه النقطة.

ثانيًا: عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بترتيب الحريات وفقاً لإجابات أعضاء هيئة التدريس:

من خلال استعراض فقرات الاستبانة وتقدير أعضاء هيئة التدريس لمستوى الحرية في كل مجالات الدراسة، توصل الباحث إلى النتائج التالية:

أ- في مجال حرية التدريس ونقل المعرفة:

جدول رقم (5) يبين ترتيب فقرات مجال حرية التدريس ونقل المعرفة (F1) تنازليًا بحسب المتوسط الحسابي (ن= 63)

م	الرتبة	الرقم الأصلي	مجموع التكرارات	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	مستوى الحرية
1	1	1	187	2.97	%98.94	كبيرة
2	2	11	186	2.95	%98.41	كبيرة
3	5	12	185	2.94	%97.88	كبيرة
4	6	7	184	2.92	%97.35	كبيرة
5	9	10	182	2.89	%96.29	كبيرة
6	11	5	176	2.79	%93.12	كبيرة
7	20	8	168	2.67	%88.89	كبيرة
8	23	2	165	2.62	%87.30	كبيرة
9	25	9	162	2.57	%85.71	كبيرة
10	30	6	154	2.44	%81.48	متوسطة
11	33	3	148	2.35	%78.30	متوسطة
12	47	4	124	1.97	%65.61	ضعيفة
مجموع المجال الكلي			2021	2.67	%89.11	كبيرة

يتضح من الجدول رقم (5)، حصول (9) فقرات تنتمي لهذا المجال على مستوى جودة (كبيرة)، وهي الفقرات (1، 7،12، 11، 5،10، 8، 9،2). وعلى مستوى الاستبانة بشكل عام احتلت الفقرتان: (1) و(11) المرتبتين الأولى، والثانية، وبنسبة عالية جدًا وصلت (98.94%، 98.41%) على التوالي. أي إن حرية عضو هيئة التدريس في جامعة إب في التدريس ونقل المعلومات والحقائق وصلت إلى مستوى الجودة الكاملة، وكذا حريته في إضافة مفردات جديدة للمنهج، واختيار طرق التدريس المناسبة (الفقرة 12) بنسبة (97.88%). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (حمادة، 1989م)، ومع دراسة (سلمان، وبسام عبدالرحمن، 2006م). وهذا يعني أن الأقسام العلمية في جامعة إب تعطي حرية كبيرة لعضو هيئة التدريس في إضافة مفردات معاصرة للمنهج، واختيار طرق التدريس المناسبة دون تدخلٍ كبير، كما تمنحه حرية واسعة في انتقاء المراجع العلمية المكملة للمقرر (الفقرة 10).

وحصلت الفقرتان (6) و(3) على تقدير متوسطة، وهذا يعني أن عضو هيئة التدريس في الجامعة يتعرض لضغوط خارجية ترتبط بالعادات الاجتماعية السائدة تجعله يميز في تعامله بين الإناث والذكور، أو على الأقل يتحفظ في طريقة تعامله مع الجنسين الأسلوب نفسه. وهي الضغوط نفسها التي تجعله يتحفظ كثيرًا عند شرح بعض المفردات المتعلقة بالسياسة، وربما يعود الأمر إلى وجود عدد كبير من الوافدين ضمن عينة الدراسة، تجعلهم يتحفظون كثيرًا

عندما يتعلق الأمر بقضايا سياسية خوفًا من الخوض في قضايا محظور عليهم الحديث عنها ضمن شروط العقد المبرم مع الجامعة. وتزداد هذه الضغوط عندما يتعلق الأمر بالموضوعات الجنسية؛ حيث جاءت نتائج الفقرة (4) المتعلقة بقضية الجنس في مستوى (ضعيفة) وحلت في المرتبة (47) في الترتيب النهائي بحسب المتوسط الحسابي. وهذا يتفق جزئيًا مع دراسة (الأسطة، 2003م)، أي حول ثنائية الجنس والسياسة، لكنه يختلف عنها فيما يتعلق بعنصر الدين الفقرة (2)؛ باعتبار الثالوث المحرم يتضمن: الدين، والسياسة، والجنس. إذ أبانت نتائج تلك الفقرة عن مستوى كبير من الحرية وصلت إلى (87.30%)، ومتوسط حسابي عالي بلغ (2.62)، وحلت في الرتبة (23) على مستوى الاستبانة، وربما يمكن تفسير هذا الأمر بكون المجتمع اليمني، خاصة في محافظة إب يتمتع بقدر عال من التسامح الديني، كما أن تدخل المؤسسات الدينية في شؤون الجامعة غير ملموس، مما يعطي لعضو هيئة التدريس حرية كبيرة في تناول موضوعات المحاضرات دون الخشية من حساسيتها الدينية.

وفيما عدا تلك الملاحظات، يتبين من نتائج الجدول السابق، أن مستوى الحرية الأكاديمية لعضو هيئة التدريس في هذا المجال ككل، أي مجال (حرية التدريس ونقل المعرفة) وصل إلى مستوى جودة (كبيرة) وبنسبة (89.11%). وهذا يختلف عن دراسة (سلمان، و بسام عبدالرحمن، 2006م)؛ حيث كان مستوى الرضا عن ممارسة حرية تطوير ونقل المعرفة منخفضًا (ضعيفًا) وبنسبة (53.4%).

ب- في مجال حرية البحث العلمي

جدول رقم (6) يبين ترتيب فقرات مجال حرية البحث العلمي (F2) تنازليًا بحسب المتوسط الحسابي (ن= 63)

م	الرتبة	الرقم الأصلي	مجموع التكرارات	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	مستوى الحرية
1	3	13	185	2.94	%97.88	كبيرة
2	4	18	185	2.94	%97.88	كبيرة
3	7	22	184	2.92	%97.35	كبيرة
4	8	15	184	2.92	%97.35	كبيرة
5	10	16	179	2.84	%94.71	كبيرة
6	12	21	176	2.79	%93.12	كبيرة
7	14	23	175	2.78	%92.59	كبيرة
8	17	17	171	2.71	%90.48	كبيرة
9	22	20	166	2.63	%87.83	كبيرة
10	24	25	162	2.57	%85.71	كبيرة
11	44	14	131	2.08	%69.31	متوسطة
12	49	19	121	1.92	%64.02	ضعيفة
13	53	24	109	1.73	%57.67	ضعيفة
مجموع المجال الكلي			2117	2.58	%86.16	كبيرة

يتبين من الجدول رقم (6)، أن أعضاء هيئة التدريس في جامعة إب، وصلوا إلى مستوى الجودة في أغلب فقرات مجال حرية البحث العلمي؛ حيث وصل عدد الفقرات التي حصلت على مستوى جودة (كبيرة) إلى (10) فقرات، وهي الفقرات: (13، 18، 22، 15، 16، 21، 23، 17، 20، 25)، وعلى مستوى الاستبانة كاملة احتلت الفقرتان (13) و(18)، المرتبتين الثالثة والرابعة، وبنفس النسبة أي (97.88%).

وهذا يعني أن عضو هيئة التدريس في الجامعة يشعر بحرية كبيرة في اختيار موضوعات البحث، واختيار المراجع، بهدف البحث عن الحقيقة الموضوعية، دون ضغوط أو قيود تمارس عليه، كما أنه ينشر نتائج بحوثه دون حذف أو تعديل، طبعًا باستثناء ما تقتضيه الشروط المرعية عند

تحكيم البحوث العلمية، وأنه يتواصل بحرية كبيرة مع الباحثين الآخرين ممن ينتمون لنفس التخصص في جامعات أخرى داخل وخارج اليمن.

وهو ما يفيد بأن مشاكل البحث العلمي تنحصر لدى عضو هيئة التدريس في الجامعة في المعوقات الخارجية المتمثلة في صعوبة الحصول على المعلومات المتعلقة بالبحوث، التي تضمنتها الفقرة (14)؛ حيث حصلت على مستوى جودة (متوسطة)، وبنسبة (69.31%)، وحلت في المرتبة (44) للمقياس الكلي، وهذا الأمر يعود إلى ندرة المراجع والدوريات المتخصصة الحديثة التي تمكن الباحث من إجراء البحوث في أحسن الظروف.

كما أنه يجد صعوبة أكبر في الحصول على الدعم المالي اللازم لإجراء البحوث الميدانية الفقرة (19)، يضاف إليها صعوبة الاشتراك في المؤتمرات العلمية الخارجية الفقرة (24)، واللتان احتلتا المرتبة الأخيرة في هذا المجال وبمستوى جودة (ضعيفة)، وبنسبة (64.02%). وقد احتلت الفقرة (24) المرتبة (53)، بنسبة (57.67%) وهي مرتبة متدنية في سلم ترتيب فقرات الاستبانة الكلية، لتعبر عن ضعف حرية عضو هيئة التدريس في الاشتراك بالمؤتمرات العلمية الخارجية. وتختلف نتائج الدراسة في هذه النقطة عن نتائج دراسة (العمايرة، 2003: 311)، التي تؤكد أن الجامعة تشجع أعضاء هيئة التدريس على الاشتراك في الندوات والمؤتمرات العلمية.

وبشكلٍ عام جاءت نتائج الدراسة في هذا المجال لتؤكد أن مستوى الحرية الأكاديمية لعضو هيئة التدريس في المجال الكلي، لحرية البحث العلمي في مستوى جودة (كبيرة)، وبنسبة (86.16%).

ج- في مجال حرية التعبير عن الرأي والاشتراك في النقاشات:

جدول (7) يبين ترتيب فقرات مجال حرية التعبير عن الرأي والاشتراك في النقاشات (F3) تنازلياً بحسب المتوسط الحسابي (ن= 63)

م	الرتبة	الرقم الأصلي	مجموع التكرارات	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	مستوى الحرية
1	15	33	173	2.75	%91.53	كبيرة
2	19	30	168	2.67	%88.89	كبيرة
3	35	26	146	2.32	%77.25	متوسطة
4	37	31	146	2.32	%77.25	متوسطة
5	39	32	141	2.24	%74.60	متوسطة
6	42	28	135	2.14	%71.43	متوسطة
7	43	35	132	2.1	%69.84	متوسطة
8	45	34	129	2.05	%68.25	متوسطة
9	48	29	123	1.95	%65.1	ضعيفة
10	52	27	108	1.71	%57.14	ضعيفة
مجموع المجال الكلي			1401	2.22	%74.13	متوسطة

يتضح من الجدول رقم (7)، أن متوسط تقديرات أعضاء هيئة التدريس وصلت إلى مستوى الجودة (كبيرة) في عددٍ محدود من الفقرات؛ حيث حلت الفقرة (33) في الرتبة الأولى ضمن هذا المجال، وبنسبة (91.53%)، وجاءت في الرتبة (15) ضمن المقياس الكلي، وحلت الفقرة (30) في الرتبة الثانية بنسبة (88.89%)، وجاءت في الرتبة (19) ضمن المقياس الكلي. وإذا كان من المنطقي أن يكون مستوى التعبير في اللقاءات العملية والندوات عاليًا، فإن الأمر الذي له دلالة أن مستوى التعبير عن الرأي أمام الرؤساء احتل مرتبة متقدمة، ومعنى ذلك أن عضو هيئة التدريس يجد حرية كبيرة في التعبير عن الرأي وبقدر متقارب سواء في المناسبات العلمية أم في علاقاته مع رؤسائه. وفي هذا الأمر تختلف الدراسة مع دراسة (سلمان، وبسام عبد الرحمن، 2006: 534)، التي تؤكد عدم

مقدرة أساتذة الجامعات الفلسطينية على التعبير بكل قوة عن آرائهم دون خوف.

كما أن هذا الأمر يتعارض مع ما جاء في نتائج باقي فقرات المجال؛ حيث جاءت تقديراتهم للفقرات (26، 31، 32، 28، 35، 34) متوسطة، وهي أقل من المتوسط الحسابي المرجح، وبنسب تراوحت بين (77.25%)، و (68.25%)، واحتلت المراتب (35، 37، 39، 42، 43، 45) ضمن المقياس الكلي. وتتحدث تلك الفقرات عن عدم وجود فرق بين حرية التعبير داخل الجامعة عن خارجها، وعدم وجود قيود على حرية التعبير عن الرأي داخل الجامعة، وعدم ضيق الرؤساء بسبب صراحة وجرأة عضو هيئة التدريس، والاستماع إليه أثناء النقاشات المفتوحة، وعدم حرمانه من تقلد مناصب إدارية بسبب جرأته في التعبير، وعدم تأثر مواقفه عند توليه مناصب إدارية. ولا يجد الباحث تفسيرًا مقبولاً لهذا التناقض الكبير بين نتائج إجابات أفراد العينة على فقرات الاستبانة، سوى الاستنتاج: بأن أغلبهم فضلوا اختيار موقف يجنبهم الحرج أو المساءلة، وقد استنتج الباحث هذا الرأي، بناءً على مواقف بعض أعضاء هيئة التدريس، خصوصًا من الوافدين الذين رفضوا استلام استمارة الاستبانة خوفًا من معرفة هوية الشخص الذي قام بتعبئتها من معلوماته الشخصية، أو من خلال مطابقة الخطوط، وهي المخاوف التي حاول الباحث عبثًا أن يزيلها بجعل الاسم اختياريًا، وطمأنة المبحوثين من خلال الإشارة ضمن الاستمارة إلى أن المعلومات التي سيحصل عليها ستستخدم لأغراض البحث العلمي. كما استنتجها الباحث من خلال ملاحظة الاختيارات التي وضعها أفراد العينة على فقرات المجال، فقد سجلت أعلى نسبة اتفاق على درجة متوسط بين باقي فقرات الاستبانة؛ حيث حصلت (6) فقرات من أصل (10) على درجة متوسطة.

وأخيرًا، حلت الفقرتان (29) و (27) في مرتبة متدنية، وجاءت في مستوى (ضعيفة)، وحلتا في الرتبتين (48) و(52) على التوالي في المقياس الكلي. وهو ما يؤكد النتيجة السابقة التي توصل إليها الباحث، لأنها تدل على أن عضو هيئة التدريس يجد صعوبة في التعبير عن الرأي وانتقاد السياسات والإجراءات المتبعة داخل الجامعة بحرية تامة، وفي الاشتراك في مناقشة القرارات المتخذة داخل الجامعة.

وبالنسبة لمستوى الحرية في المجال الكلي لحرية التعبير عن الرأي والاشتراك في النقاشات، فقد جاء في مستوى متوسط، ونسبة (74.13%). وهو ما جعله يحتل الترتيب الرابع ضمن المقياس الكلي وفقًا لتقديرات أعضاء هيئة التدريس. وتتفق نتائج الدراسة في هذا المجال مع دراسة (سلمان، وبسام عبد الرحمن، 2006م: 535)، إذ جاء تقدير أساتذة الجامعات الفلسطينية لحرية التعبير عن الرأي ضمن المتوسط، وبنسبة (60.6%). كما تتفق معها حول النقطة المتعلقة بضعف اشتراك أعضاء هيئة التدريس في الإدارة وفي صياغة النظام الداخلي، والمشاركة في اتخاذ القرارات الإدارية.

د- في مجال حرية الكتابة والتأليف والنشر

جدول (8) ترتيب فقرات مجال حرية الكتابة والتأليف والنشر (F4) تنازليًا بحسب المتوسط الحسابي (ن=63)

م	الرتبة	الرقم الأصلي	التكرارات	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	مستوى الحرية
1	13	41	175	2.78	%92.59	كبيرة
2	16	42	172	2.73	%91.01	كبيرة
3	18	36	170	2.7	%89.95	كبيرة
4	21	38	168	2.67	%88.89	كبيرة
5	26	39	161	2.56	%85.19	كبيرة
6	28	46	155	2.46	%82.01	متوسطة
7	29	37	155	2.46	%82.01	متوسطة
8	31	43	154	2.44	%81.48	متوسطة
9	34	44	147	2.33	%77.78	متوسطة
10	38	40	145	2.3	%76.72	متوسطة
11	51	45	114	1.81	%60.32	ضعيفة
مجموع المجال الكلي			1716	2.48	%82.54	متوسطة

يتضح من الجدول رقم (8)، تراوح مستوى الحرية بين جودة عالية (كبيرة)، للفقرات (41، 42، 36، 38، 39) وبنسب(92.59%،91.01%،89.95%،88.89%، 85.19%) على التوالي، واحتلت الرتب (13)، (16)، (18)، (21)، (26) على التوالي في المقياس الكلي، ويتعلق الأمر بحرية نشر الدراسات والبحوث دون قيود، واختيار عناوينها دون ضغوط، وعدم وجود رقابة على حرية الكتابة والتأليف والنشر، وعدم حظر الكتابة حول قضايا أو موضوعات معينة، وعدم رفض نشر المقالات بسبب حساسية موضوعاتها أو حدتها في النقد. وهو ما يؤكد أن حرية عضو هيئة التدريس في مجال حرية النشر كبيرة.

وكانت الفقرات (46، 37، 43، 44، 40) في مستوى جودة (متوسطة)، وبنسب (82.01%، 82.01%، 81.48%، 77.78%، 76.72%)، واحتلت رتبًا متقاربة على المقياس الكلي (28، 29، 31، 34، 38)، ويتعلق الأمر بغياب رقابة الأقسام على محتويات الكتب والملازم، ونشر الآراء بجميع وسائل التعبير المتاحة، ونشر المؤلفات في دور نشر خارج الجامعة، وعدم تعرض المؤلفات للرفض أو منع نشرها، وعدم الخوف من التعرض للعقاب نتيجة التعامل مع منابر إعلامية. وفيما يتعلق بالفقرتين الأخيرتين فقد بلغ المتوسط الحسابي لهما (2.33، 2.3) على التوالي وهو أقل من المتوسط الحسابي. وأخيراً، احتلت الفقرة (45) الخاصة بحرية بيع الكتب والمؤلفات داخل الجامعة مستوى جودة (ضعيفة) وبنسبة (60.32%)، والرتبة (51) أي إنها جاءت ضمن آخر خمس فقرات على مستوى المقياس الكلي. ويعتقد الباحث أن سبب انخفاض تقدير أفراد العينة للحرية في هذا المجال لا علاقة له بالقيود التي تضعها الجامعة على حرية التأليف، لكنه يعود إلى غياب سياسات دعم وتشجيع النشر والتأليف داخل الجامعة، يضاف إلى ذلك أن أغلب أعضاء هيئة التدريس لا يمتلكون كتبًا أو مؤلفات جاهزة للنشر، بغض النظر عن السنوات التي قضاها عضو هيئة التدريس في الجامعة. وقد أكدت الملاحظات التي دونها كثير من أعضاء هيئة التدريس على هذه الفقرة أنهم لا يتوفرون على كتب أو مؤلفات علمية. ونفس الأمر يمكن ملاحظته فيما يتعلق بعزوف أعضاء هيئة التدريس عن الكتابة والنشر في الوسائل المتاحة ؛ إذ يعود الأمر إلى القناعة الشخصية والرغبة الذاتية، وعزوف أعضاء هيئة التدريس عن الكتابة، ولا يرتبط بالقيود أو الضوابط التي تضعها الجامعة على حرية التأليف والكتابة والنشر. وتبين نتائج الجدول (8)، أن مستوى الحرية في هذا المجال كانت

بدرجة (متوسطة)، وبنسبة (82.54%)، أي إنها قريبة من مستوى الجودة العالية، وهذه النسبة وضعتها ضمن المجال الكلي في المرتبة الثالثة بعد حرية التدريس ونقل المعرفة، والبحث العلمي.

هـ - في مجال حرية التواصل مع المجتمع المحلي

جدول (9) يبين ترتيب فقرات مجال حرية التواصل مع المجتمع المحلي (F5) تنازلياً بحسب المتوسط الحسابي (ن= 63)

م	الرتبة	الرقم الأصلي	التكرارات	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	مستوى الحرية
1	27	49	159	2.52	%84.13	كبيرة
2	32	51	150	2.38	%79.37	متوسطة
3	36	48	146	2.32	%77.25	متوسطة
4	40	50	140	2.22	%74.1	متوسطة
5	41	47	136	2.16	%71.96	متوسطة
6	46	55	128	2.03	%67.72	متوسطة
7	50	53	120	1.9	%63.49	ضعيفة
8	54	52	96	1.52	%50.79	ضعيفة
9	55	54	96	1.52	%50.79	ضعيفة
مجموع المجال الكلي			1171	2.07	%68.84	متوسطة

يلاحظ من الجدول رقم (9)، أن فقرات هذا المجال جاءت بالإجمال ضمن مستوى الجودة المتوسط والضعيف، ولم تحظ سوى فقرة واحدة بمستوى جودة عالية (كبيرة)، وهي الفقرة (49) بنسبة (84.13%)، وهي قريبة من الحد الأدنى الذي حدده الباحث لمستوى الجودة العالية (83%)، واحتلت هذه الفقرة الرتبة (27) ضمن فقرات المقياس الكلي.

فيما جاءت الفقرات (51، 48، 50، 47، 55) في مستوى جودة (متوسطة)، وبنسب (79.37%، 77.25%، 74.1%، 71.96%، 67.72%)، وهي جميعها أقل من المتوسط الحسابي، واحتلت الرتب (32، 36، 40، 41، 46) على التوالي ضمن المقياس الكلي.

وجاءت الفقرات (53)، و(52)، و (54) في نهاية الترتيب، وبمستوى جودة (ضعيفة)، وبنسب (63.49%، 50.79%، 50.79%) على التوالي، ويلاحظ أن الفقرتين الأخيرتين قريبتان من أدنى مستوى حدده الباحث للحكم على توفر الحرية الأكاديمية.

كما يتضح من نتائج الجدول رقم (9)، أن مستوى الجودة في أغلب فقرات هذا المجال تراوحت بين المتوسطة والضعيفة، أما على مستوى المجال الكلي (حرية التواصل مع المجتمع المحلي)، فقد جاء في مستوى جودة (متوسطة) وبنسبة (68.84%)، وقريبًا من المستوى الضعيف، وجاء المتوسط الحسابي للمجال (2.07) أقل من المتوسط المرجح والبالغ (2.44)، وحل هذا المجال ضمن ترتيب فقرات الاستبانة في المرتبة الأخيرة. وهذا يعبر عن عدم رضا عضو هيئة التدريس عن مستوى الحرية المتعلقة بالتواصل مع المجتمع المحلي بمؤسساته المختلفة. وهو مؤشر يدل على ضعف تواصل الجامعة مع محيطها الخارجي، ومن ثم عدم وفائها بأحدى وظائفها الرئيسة، أي تقديم الخدمات إلى المجتمع المحلي. والمسؤولية هنا مشتركة وملقاة على عاتق عضو هيئة التدريس والجامعة من جهة، وكذا على عاتق مؤسسات المجتمع المحلي، من جهة ثانية، لمحاولة ردم الهوة بين الطرفين.

وتتفق النتائج مع دراسة (أبو سمرة، وقمر الدين علي قرنبع، وأحمد فهيم جبر، 2003م: 259)، التي أكدت ضعف العلاقة بين الجامعة والمجتمع المحلي، وانخفاض مردود الجامعة على مجتمعها المحلي. وأن الفجوة بين الطرفين ما زالت واسعة؛ حيث عجزت الجامعة عن تلبية احتياجات المجتمع والتعامل مع قضاياه والاهتمام بمشاكله،

وابتعد المجتمع عن الجامعة، لعدم تعوده على الربط الوثيق بين الجامعة وقضايا المجتمع ومشاكله.

وبالإجمال، جاءت النتائج السابقة للمجالات المختلفة، متفقة مع الفرض الأول للدراسة الذي يقوم على أساس: وجود فروق في مستوى ممارسة الحرية الأكاديمية تتفاوت في نسبها بين مجالات الحرية المختلفة. والسؤال الذي يطرح هو: هل تعود تلك الفروق إلى عامل الصدفة، وأخطاء المعاينة، أم إنها ذات دلالة إحصائية؟

ثالثًا: عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بدراسة أثر المتغيرات المستقلة

للإجابة عن السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة الحرية الأكاديمية الخمسة تعزى لمتغيرات الدراسة. قام الباحث بإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة، وأسفرت عن النتائج التالية:

أ- أثر متغير الجنس:

جدول (10) يبين نتائج اختبار (ت) لأثر متغير الجنس (النوع)

المجالات	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
التدريس ونقل المعرفة	ذكر	58	2.67	0.247	-0.094	0.925
	أنثى	5	2.68	0.260		
البحث العلمي	ذكر	58	2.59	0.232	0.604	0.548
	أنثى	5	2.52	0.314		
التعبير عن الرأي والاشتراك في النقاش	ذكر	58	2.24	0.461	1.006	0.319
	أنثى	5	2.02	0.610		
الكتابة والتأليف والنشر	ذكر	58	2.50	0.491	1.094	0.278
	أنثى	5	2.24	0.740		
التواصل مع المجتمع المحلي	ذكر	58	2.09	0.574	1.010	0.159
	أنثى	5	1.82	0.330		
المجال الكلي	ذكر	58	2.42	0.293	1.161	0.250

من أجل معرفة أثر متغير الجنس قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية باستخدام اختبار(ت) T-test، لتحديد دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابة المبحوثين عن مستوى الحرية الأكاديمية في مجالاته المختلفة، وفي المجال الكلي.

ويتضح من الجدول رقم (10)، وجود تجانس كبير في إجابات عينة الدراسة ومواقفهم من مستوى الحرية الأكاديمية، وتوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وجود فروق بين متوسطات الذكور والإناث في مختلف المجالات وفي المجال الكلي، لكنها بالإجمال كانت فروقًا طفيفة وغير ذات دلالة، وقد يعزوها الباحث إلى صغر حجم العينة المتعلقة بالإناث.

وحتى بعد إجراء بعض الاختبارات غير المعلمية: (كروسكال واليس)، ظلت تلك الفروق غير دالة إحصائيًا. ويعزو الباحث السبب إلى أن الجميع يعملون في ذات البيئة، وربما يشعرون بنفس القدر من الحرية. وقد لاحظ الباحث زيادة الفروق بشكلٍ واضح في مجال حرية التواصل مع المجتمع المحلي، وحرية التعبير عن الرأي، مع أنها بقيت غير دالة إحصائيًا (بلغت 0.159، و 0.278 على التوالي)، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (العمايرة، 2003م)، التي أكدت أن مشاكل الباحثات في مجال البحث العلمي، والإدارة الجامعية أكبر من مشاكل الباحثين. وتتفق كذلك، مع نتائج دراسة (أبو سمرة، وقمر الدين علي قرنبع، وأحمد فهيم جبر، 2003م) التي لم تلحظ فروقًا دالة إحصائيًا في استجابات الذكور

والإناث في توفر سبل التواصل مع المجتمع والبيئة المحلية بشكلٍ متساوٍ. وتتفق مع نتائج دراسة (سلمان، وبسام عبد الرحمن، 2006م)، التي أكدت عدم وجود فروق في درجة ممارسة الحرية الأكاديمية، في مجالات حرية التعبير، والتواصل مع المجتمع، وتختلف معها في مجال حرية تطوير ونقل المعرفة؛ حيث أكدت تلك الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا.

وربما يعزى هذا الفرق أيضًا، إلى أن حرية الإناث في التواصل مع المجتمع المحلي، وفي التعبير عن الرأي تبقى أقل من حرية الذكور، لأن العادات الاجتماعية تفرض قيودًا إضافية على حرية عمل المرأة، وتتضح المسألة بصورة أكبر في التناقص الحاد في عدد أعضاء هيئة التدريس في الجامعة من الإناث مقارنة بعدد الذكور. إذ تشير (مؤشرات التعليم، 2007م: 254)، أن عدد أعضاء هيئة التدريس اليمنيين في جامعة إب، بلغ في سنة 2007م (76) عضوًا، منهم (17) أستاذ مشارك، جميعهم من الذكور، و(59) أستاذًا مساعدًا، منهم (2) فقط من الإناث، والباقي من الذكور، وقد زاد العدد خلال الفصل الدراسي الثاني لسنة 2008م إلى (4) إناث بدرجة أستاذًا مساعدًا، ومع هذا النقص الحاد في عدد أعضاء هيئة التدريس من الإناث لم تستجب للباحث سوى واحدة. وهذا يعني رفض الفرضية لعدم وجود فروق.

ب- أثر متغير الجنسية:

جدول (11) يبين نتائج اختبار (ت) لأثر متغير الجنسية

المجالات	الجنسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
التدريس ونقل المعرفة	يمني	37	2.71	0.260	1.403	0.166
	وافد	26	2.62	0.219		
البحث العلمي	يمني	37	2.59	0.235	0.386	0.701
	وافد	26	2.57	0.243		
التعبير عن الرأي والنقاش	يمني	37	2.26	0.492	0.766	0.447
	وافد	26	2.17	0.447		
الكتابة والتأليف والنشر	يمني	37	2.44	0.517	-0.625	0.534
	وافد	26	2.52	0.511		
التواصل مع المجتمع المحلي	يمني	37	2.20	0.475	2.264	0.027 *
	وافد	26	1.88	0.629		
المجال الكلي	يمني	37	2.44	0.299	1.151	0.254
	وافد	26	2.35	0.293		

*- دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05)

لتحديد أثر متغير الجنسية في درجة ممارسة الحرية الأكاديمية في الجامعة، أخضع الباحث إجابات أفراد العينة لاختبار (ت) T-test، ويوضح الجدول رقم (11) وجود فروق بين أفراد عينة البحث تعزى لمتغير الجنسية، ولمصلحة اليمنيين بمتوسط حسابي (2.44) مقابل (1.88)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة 0.05، في مجال التواصل مع المجتمع المحلي، وهي نتيجة تبدو مقبولة بالنظر إلى وضعية الوافد في المجتمع العربي عمومًا، وحرصه على عدم التواصل مع المجتمع المحلي دون أخذ موافقات مسبقة من قيادة الجامعة، وخصوصًا في ظل وجود بنود ضمن العقد تلزمه بذلك. وهي تتفق مع دراسة (الأسطة، 2003م) لتؤكد أن توقيع عضو هيئة التدريس (الوافد بوجه خاص) على عقد العمل مع الجامعة يلزمه باحترام قوانينها، بما في ذلك تضييق نطاق الاتصال بالمجتمع المحلي.

أما غياب الفروق الدالة إحصائيًا بين الجانبين في باقي المجالات فيعود إلى طبيعة المجتمع اليمني الذي يتعامل مع الوافد، وخاصة من الأشقاء العرب بنفس أسلوب التعامل مع اليمني، ولذا لم تسجل فروق دالة إحصائيًا في درجة

ممارسة الحرية الأكاديمية فيها. وهذا يؤكد عدم صحة الفرضية التي تقول: توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنسية في جميع المجالات، باستثناء مجال حرية التواصل مع المجتمع. ونتائج الدراسة في هذا الشأن تختلف عن النتائج التي توصلت لها دراسة (وطفة، وسعد الشريع، 2001م) التي سجلت فروقًا إحصائية لصالح الأجانب في مجال الحرية الأكاديمية.

ج- أثر متغير سنوات الخبرة:

جدول رقم (12) يبين نتائج اختبار (ت) لأثر متغير سنوات الخبرة

المجالات	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
التدريس ونقل المعرفة	أقل من 6 سنوات	25	2.70	0.222	0.784	0.436
	أكثر من 6 سنوات	38	2.65	0.262		
البحث العلمي	أقل من 6 سنوات	25	2.57	0.245	-0.422	0.675
	أكثر من 6 سنوات	38	2.60	0.234		
التعبير عن الرأي والنقاش	أقل من 6 سنوات	25	2.22	0.465	-0.052	0.959
	أكثر من 6 سنوات	38	2.23	0.484		
الكتابة والتأليف والنشر	أقل من 6 سنوات	25	2.46	0.531	-0.225	0.823
	أكثر من 6 سنوات	38	2.49	0.505		
التواصل مع المجتمع	أقل من 6 سنوات	25	2.12	0.576	0.676	0.502
	أكثر من 6 سنوات	38	2.03	0.556		
المجال الكلي	أقل من 6 سنوات	25	2.42	0.318	0.223	0.825
	أكثر من 6 سنوات	38	2.39	0.287		

لتحديد أثر متغير سنوات الخبرة في درجة ممارسة الحرية الأكاديمية في الجامعة، أخضع الباحث إجابات أفراد العينة لاختبار (ت) T-test. ويتضح من الجدول السابق (12) غياب أثر متغير سنوات الخبرة في إجابات أعضاء هيئة التدريس، وأن الفروق في مستوى ممارسة الحرية الأكاديمية بين من لديهم سنوات خبرة أكثر أو أقل لم يكن مؤثرًا، وبقيت الفروق الطفيفة غير دالة إحصائيًا. وهذا الأمر قد يرجع إلى أن عضو هيئة التدريس في الجامعة لا يحتاج - دائمًا - إلى سنوات كثيرة حتى يتمكن من ممارسة حريته بنفس القدر الذي يمارسه به زميله الذي قضى سنوات أكثر، بل ربما يكون عضو هيئة التدريس الجديد أكثر حرية لنقصان الخبرة. وتتفق الدراسة في هذا الإطار مع دراسة (أبو سمرة، وقمر الدين علي قرنبع، وأحمد فهيم جبر، 2003م)، التي أكدت عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مدى شعور أعضاء هيئة التدريس بالمشكلات الأكاديمية وفقًا لمتغير الخبرة. كما تتفق مع دراسة (سلمان، وبسام عبدالرحمن، 2006م)، التي أكدت عدم وجود فروق دالة إحصائيًا، تعزى لمتغير الخبرة في مجالات: حرية تطوير ونقل المعرفة، وحرية التعبير عن الرأي، وحرية التواصل مع المجتمع المحلي.

وتبين الفروق الطفيفة في المتوسط الحسابي أن عضو هيئة التدريس حديث التعيين كان أكثر حرية في مجالات: التدريس ونقل المعرفة، وفي التواصل مع المجتمع المحلي، وهذا الأمر يمكن تفسيره في ميل الأكثر خبرة إلى الالتزام بالضوابط والأعراف والتقاليد الجامعية في شؤون التدريس، وتطبيق المفردات الدراسية دون تعديل أو تغيير لم تقره الأقسام العلمية المختصة، وأنه أقل اندفاعًا للتعامل مع مؤسسات المجتمع المحلي، عكس الأقل خبرة الذي يكون أكثر اندفاعًا لإقامة علاقات مع تلك المؤسسات. ويتضح من الجدول، كذلك، أن عضو هيئة التدريس الأكثر خبرة يمتلك حرية أكبر في مجالات البحث العلمي، والتعبير عن الرأي، والكتابة والتأليف. وهي المجالات التي ترتبط بطبيعة عمل عضو هيئة التدريس في الجامعة، الذي يصبح أكثر اهتمامًا بالبحث العلمي ونشر نتائجه، كما أنها

ترتبط بالخبرة التي يمتلكها والتي تجعله أكثر قدرة على التعبير عن رأيه بحرية أكبر. وبناء على النتائج السابقة فقد تم رفض الفرضية، لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيًا تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

د- ثر متغير القسم العلمي (التخصص)

جدول (13) يبين نتائج اختبار (ت) لأثر متغير القسم العلمي

المجالات	القسم العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
التدريس ونقل المعرفة	إنساني	31	2.68	0.237	0.300	0.765
	علمي	32	2.66	0.258		
البحث العلمي	إنساني	31	2.60	0.240	0.512	0.610
	علمي	32	2.57	0.237		
التعبير عن الرأي والنقاش	إنساني	31	2.19	0.460	-0.497	0.621
	علمي	32	2.25	0.490		
الكتابة والتأليف والنشر	إنساني	31	2.50	0.431	0.428	0.670
	علمي	32	2.45	0.585		
التواصل مع المجتمع	إنساني	31	1.90	0.650	-2.392	* 0.020
	علمي	32	2.23	0.408		
المجال الكلي	إنساني	31	2.38	0.289	-0.746	0.458
	علمي	32	2.43	0.307		

*- دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)

وباتباع نفس الإجراءات السابقة، يتضح من الجدول رقم (13)، أن متغير القسم العلمي أثر إحصائياً في استجابات أفراد العينة في بعض المجالات؛ حيث لوحظت فروق إحصائية في مجال التواصل مع المجتمع المحلي، وفي باقي المجالات لم يكن لمتغير القسم العلمي أي تأثير ذي دلالة إحصائية. ولتفسير تلك الفروق، نلحظ أن المتوسط الحسابي لأعضاء هيئة التدريس في الأقسام العلمية بلغ (2.23)، وهو أكبر من المتوسط الحسابي للأقسام الإنسانية البالغ (1.90). وهذا يعني أن عضو هيئة التدريس في الأقسام العلمية يشعر أنه أكثر حرية في التواصل مع المجتمع المحلي من نظيره في القسم الإنساني. أما في باقي المجالات فالفروق كانت أقل وضوحًا، وأغلبها كانت لمصلحة عضو هيئة التدريس في الأقسام الإنسانية كما تتضح من الجدول رقم (13).

وعلى الرغم من أن الباحث كان يفترض أن طبيعة المواد التي يدرسها عضو هيئة التدريس في الأقسام العلمية تعطيه مساحة من الحرية أكبر من نظيره في الأقسام الإنسانية، فإن نتائج الدراسة حول هذا المتغير أتت غير متفقة مع كثير من التصورات التي سادت في أغلب الأدبيات التربوية، والتي تؤكد أن عضو هيئة التدريس في الأقسام العلمية أكثر حرية من عضو هيئة التدريس في الأقسام النظرية أو الإنسانية في عملية التدريس ونقل المعرفة (دراسة عبد المحسن حمادة، 1989م)، لارتباط هذا الأخير بصورة مباشرة بالمبادئ السياسية والدينية؛ حيث لوحظ أن المتوسط الحسابي لأعضاء هيئة التدريس في الأقسام الإنسانية كان أعلى من حرية أعضاء هيئة التدريس في الأقسام العلمية، وربما يعود السبب في اعتقاد الباحث إلى طبيعة النظام السياسي الديمقراطي والتعددي الذي وفر حرية أكبر في التعبير عن الرأي، وفي مناقشة القضايا والموضوعات لعضو هيئة التدريس في الجامعة، وإن كان الفرق غير ذي دلالة إحصائيًا. وبالإجمال، فقد جاءت نتائج هذا المتغير لتثبت عدم صحة الفرضية في أغلب جوانبها باستثناء وجود فروق دالة إحصائيًا في مجال حرية التواصل مع المجتمع المحلي، ولصالح عضو هيئة التدريس في الأقسام العلمية، ويعتقد الباحث أن السبب يكمن في الطلب المتزايد من مؤسسات المجتمع المحلي لخدمات الأقسام العلمية وطلب الاستشارات والخبرات العلمية، بعكس الحال في الأقسام الإنسانية والنظرية. وهذه النتيجة الجزئية تختلف مع دراسة (وطفة،

وسعد الشريع، 2001م) التي أكدت غياب تأثير متغير الكلية العلمية في مواقف أعضاء هيئة التدريس حول جوانب الحياة الديمقراطية في جامعة الكويت، بما فيها الحرية الأكاديمية.

هـ- نتائج تحليل التباين لمتغير الرتبة العلمية

جدول (14) يبين نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق بين أعضاء هيئة التدريس تبعاً لمتغير الرتبة العلمية

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
التدريس ونقل المعرفة	بين المجموعات	0.011	2	0.005	0.087	0.917
	داخل المجموعات	3.743	60	0.062		
	الكلي	3.754	62			
البحث العلمي	بين المجموعات	0.143	2	0.072	1.285	0.284
	داخل المجموعات	3.342	60	0.056		
	الكلي	3.486	62			
التعبير عن الرأي والاشتراك في النقاش	بين المجموعات	0.712	2	0.356	1.627	0.205
	داخل المجموعات	13.123	60	0.219		
	الكلي	13.834	62			
الكتابة والتأليف والنشر	بين المجموعات	0.741	2	0.371	1.436	0.246
	داخل المجموعات	15.485	60	0.258		
	الكلي	16.227	62			
التواصل مع المجتمع المحلي	بين المجموعات	0.383	2	0.191	0.60	0.552
	داخل المجموعات	19.139	60	0.319		
	الكلي	19.522	62			
المجال الكلي	بين المجموعات	0.134	2	0.067	0.75	0.477
	داخل المجموعات	5.348	60	0.089		
	الكلي	5.481	62			

استخدم الباحث اختبار التحليل الأحادي (ANOVA)، لتحديد الفروق في تقييم أعضاء هيئة التدريس لمستوى الحرية وفقًا لمتغير الرتبة العلمية (الدرجة الأكاديمية)، وقد أظهرت النتائج الموضحة في الجدول رقم (14) غياب التباين في إجابات أعضاء هيئة التدريس حول مستوى ممارسة الحرية الأكاديمية في الجامعة، وأن الفروق الموجودة تبقى غير دالة إحصائيًا في جميع جوانبها ومجالاتها، وهذا يعني أن عضو هيئة التدريس في الجامعة أياً كانت درجته العلمية يشعر بنفس القدر من الحرية، وأنه لا أثر لمتغير الدرجة العلمية في مستوى ممارسة الحرية الأكاديمية. وهذا يؤكد عدم صحة الفرضية التي تقوم على وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الرتبة العلمية. وتتفق الدراسة في هذه النقطة مع نتائج دراسة (وطفة، وسعد الشريع، 2001: 387)، حول غياب تأثير المرتبة العلمية في مستوى تقييم عضو هيئة التدريس للحرية الأكاديمية، ودراسة (أبو سمرة، وقمر الدين علي قرنبع، وأحمد فهيم جبر، 2003م)، في عدم وجود فرق دال إحصائيًا في شعور عضو هيئة التدريس بالمشكلات المرتبطة بالتدريس، والبحث العلمي، والإدارة الجامعية، وخدمة المجتمع.

و- نتائج تحليل التباين لمتغير المركز الإداري

جدول (15) يبين نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق بين أعضاء هيئة التدريس تبعًا لمتغير المركز الإداري

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
التدريس ونقل المعرفة	بين المجموعات	0.16	4	0.04	0.646	0.632
	داخل المجموعات	3.594	58	0.062		
	الكلي	3.754	62			
البحث العلمي	بين المجموعات	0.094	4	0.024	0.403	0.806
	داخل المجموعات	3.392	58	0.058		
	الكلي	3.486	62			
التعبير عن الرأي والاشتراك في النقاش	بين المجموعات	1.507	4	0.377	1.772	0.147
	داخل المجموعات	12.327	58	0.213		
	الكلي	13.834	62			
الكتابة والتأليف والنشر	بين المجموعات	0.093	4	0.023	0.084	0.987
	داخل المجموعات	16.133	58	0.278		
	الكلي	16.227	62			
التواصل مع المجتمع المحلي	بين المجموعات	1.455	4	0.364	1.168	0.335
	داخل المجموعات	18.067	58	0.311		
	الكلي	19.522	62			
المجال الكلي	بين المجموعات	0.322	4	0.08	0.904	0.467
	داخل المجموعات	5.16	58	0.089		
	الكلي	5.481	62			

استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، لتحديد الفروق في إجابات أفراد العينة حول مستوى الحرية تبعًا لمتغير المركز الإداري. وقد افترض الباحث أن المركز الإداري ربما قد يكون أحد العوامل التي تؤثر في درجة ممارسة تلك الحرية، وقد اتضح من الجدول رقم (15) غياب مثل هذا الأثر، وأن الفروق بين إجابات أعضاء هيئة التدريس غير دالة إحصائيًا في جميع جوانب ومجالات الحرية الأكاديمية. وإذا وجدت بعض الفروق الطفيفة في المجال المتعلق بحرية التعبير عن الرأي والاشتراك في النقاش، فهي تبقى فروقًا غير دالة إحصائيًا. مما يؤكد عدم صحة الفرضية التي تؤكد وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسة الحرية الأكاديمية في جميع مجالاتها تعزى لمتغير المركز الإداري. وهذا الأمر يبدو في حاجة إلى دراسات إضافية للتحقق من أسباب غياب أثر المركز الإداري على شعور أعضاء هيئة التدريس بالحرية الأكاديمية.

المبحث الثالث: التوصيات والمقترحات

أكدت الدراسة نظريًا غموض مفهوم الحرية الأكاديمية، وعدم وضوح معناها لدى كثير من ممارسيها، كما أكدت أهميتها لعضو هيئة التدريس في الجامعة، وأنها لا تزدهر إلا في وجود مناخ سياسي ديمقراطي، يتسم بالشفافية والمساواة، واحترام الحريات العامة، وهو الأمر الذي يزيد من درجة التباين في مستوى ممارستها من مجتمع إلى آخر. وفي ضوء ذلك، وكذلك، في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الميدانية، يوصي الباحث بما يأتي:

أولاً: وجوب إقامة ندوات لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة تبين لهم المقصود بالحرية الأكاديمية، ومجالاتها، وحدودها، وعلاقتها بالمسؤولية الاجتماعية للجامعة، وأعضائها.

ثانيًا: ضرورة حمايتها من أي اعتداء سافر أو تقييدها دون مسوغ، بإيراد نصوص صريحة في الدستور اليمني، وقانون الجامعات اليمنية حول الحرية الأكاديمية، والضوابط التي تحكم ممارستها داخل الحرم الجامعي، وعدم ترك الفرصة

لتأويل أو تفسير خاطئ لنصوص الدستور اليمني أو القانون قد يلغي تلك الحريات أو يقيدها دون سبب مقبول.

ثالثًا: يقترح الباحث إجراء دراسات أخرى، لباقي مجالات الحرية الأكاديمية في الجامعة، وبخاصة في المجالات السياسية وربطها بالحريات العامة في النظام السياسي اليمني.

رابعًا: كما يوصي بتوسيع نطاق الدراسة الحالية بإجراء دراسات مماثلة، لمعرفة مستوى الحرية الأكاديمية عند أعضاء هيئة التدريس في الجامعات اليمنية الحكومية الأخرى، ومقارنتها بالجامعات الخاصة لمعرفة أثر تدخل القطاع الخاص في التعليم العالي على الحرية الأكاديمية في تلك الجامعات.

خامسًا: وكذا إجراء دراسة عن واقع الحرية الأكاديمية في جامعة إب للطالب الجامعي.

سادساً: وفيما يتعلق بمجالات الحرية الأكاديمية التي تناولتها الدراسة الميدانية، واعتمادًا على نتائجها، والتي عكست عدم رضا عدد كبير من أعضاء هيئة التدريس عن مستوى الدعم المقدم للبحث العلمي، والصعوبات التي تعيق هذه العملية، إضافة إلى القيود التي توضع أمام الراغبين في الترقي العلمي، وهي الأمور التي أدت إلى عزوف عدد كبير منهم عن البحث العلمي، يوصي بالآتي:

1- ضرورة تشجيع ودعم البحث العلمي، وخاصة الدراسات الميدانية المرتبطة بقضايا المجتمع المحلي واليمني، وتهيئة البيئة الصالحة لاستمراره، وحث الباحثين على التنافس العلمي. وفي هذا الصدد يقترح الباحث رفع توصية إلى المجلس الأعلى للجامعات اليمنية لتقليص المدد القانونية اللازمة لإجراءات الترقية من درجة علمية إلى أخرى، أو جعلها أكثر مرونة بتحديد حدين: أقصى (خمس سنوات) بنفس الشروط الحالية، وأدنى (ثلاث سنوات)، مع تطبيق معايير وشروط أكثر رصانة لاحتساب عدد الأبحاث المطلوب إنجازها من عضو هيئة التدريس خلال هذه المدة، وتحديد أساليب تحكيم البحوث للراغبين في الاستفادة من تلك الميزة، وهذا الأمر من شأنه حث أعضاء هيئة التدريس على زيادة الاهتمام بالبحث العلمي بدلاً من الانتظار لحين حلول الأجل القانوني لتقديم البحوث للترقية.

2- ضرورة زيادة المخصصات المالية اللازمة لإجراء البحوث والدراسات الميدانية المرتبطة بقضايا المجتمع المحلي واليمني، وتشجيع البحوث المشتركة بين التخصصات العلمية المختلفة. وفي هذا الصدد يقترح الباحث تعديل الفقرة (د) (المادة 52)، ضمن قانون التعليم العالي لما جرته من نتائج سلبية على البحوث العلمية المشتركة. ويوصي الباحث بزيادة عدد البحوث المشتركة المسموح بها للترقية إلى درجة أستاذ مشارك إلى بحثين، وثلاثة بحوث للترقية إلى درجة أستاذ دون اشتراط أن يكون عضو هيئة التدريس فيها باحثًا أول؛ إذ يكفي أن تكون مساهمته في البحث واضحة، وتدخل ضمن تخصصه الدقيق.

سابعًا: تفتقر المكتبة اليمنية إلى المؤلفات والمراجع والكتب المتخصصة ذات الصلة بالواقع المحلي، وهذا يرجع – كما أوضحت الدراسة - إلى عزوف أعضاء هيئة التدريس عن الكتابة والتأليف، مما يستوجب حث وتشجيع أعضاء هيئة التدريس على تأليف الكتب والمراجع العلمية المتخصصة لرفد المكتبة اليمنية والجامعية بأعداد كبيرة منها، بسبب الصعوبات المالية، والقيود التي يفرضها قانون الجامعات اليمنية على حرية التأليف، بتحديده عدد المؤلفات المقبولة (بواحد) ضمن مسوغات الترقية، وفي هذا الصدد يوصي الباحث بالآتي:

1- اشتراط تقديم مؤلفٍ واحد ضمن اختصاص عضو هيئة التدريس على الأقل ضمن الأوليات الخاصة بالترقية إلى درجة أستاذ دكتور، وهذا يقتضي برأي الباحث تعديل الفقرة (2) المادة (54) في قانون التعليم العالي وتغيير لفظة (يجوز أن يحتسب ضمن الإنتاج... إلخ) إلى (يشترط في المتقدم للترقية إلى درجة أستاذ أن يقدم ضمن الإنتاج العلمي ... إلخ)، وإلغاء القيد على حرية التأليف الذي تضمنته جملة (ولا يجوز أن يحسب له .. إلخ)، لأنها ترغم أعضاء هيئة التدريس إلى الاهتمام بالبحوث، وترك التأليف والكتابة ضمن التخصص العلمي.

2- تخصيص جائزة سنوية باسم رئيس الجامعة لتشجيع الباحثين على زيادة الإنتاج الفكري والعلمي، أسوة ببعض الجامعات اليمنية الأخرى، مع الاهتمام بطباعة ونشر تلك البحوث والمؤلفات على نفقة الجامعة.

3- كما يمكن في هذا الإطار تشجيع أعضاء هيئة التدريس الراغبين في تأليف الكتب والمراجع العلمية على التفرغ العلمي الذي ترعاه الجامعة، وعلى أن تتكفل الجامعة بتسهيل سفر الباحث لجمع المادة العلمية بمنحه تذاكر وبدل سفر أسوة بالباحثين في مستوى الدراسات العليا والدكتوراه.

4- وبخصوص القيود التي على حرية السفر للمشاركة في المؤتمرات العلمية التي أشار لها أعضاء هيئة التدريس، يجب تشجيع أعضاء هيئة التدريس على المشاركة في المؤتمرات والملتقيات العلمية، داخليًا وخارجيًا، ورصد درجات مالية أكثر للسفر الخارجي لتتناسب مع الزيادة المضطردة في أعداد أعضاء هيئة التدريس في الكليات المختلفة، بما يحقق لعضو هيئة التدريس تجديد معارفه والتواصل مع المتخصصين في الجامعات ومراكز البحوث المحلية والإقليمية والدولية.

5- اعتماد الإنتاج الفكري والبحثي، ومساهمة عضو هيئة التدريس في نشر نتائج أبحاثه ودراساته، ضمن أسس التقييم لأداء عضو هيئة التدريس في الجامعة، جنبًا إلى جنب مع عمله في التدريس، ونشاطه في التواصل وتقديم الخدمات للمجتمع المحلي.

ثامنًا: أخيرًا، أشارت الدراسة إلى ضعف علاقة الجامعة بالمجتمع المحلي، ولذا يوصي الباحث بإعادة النظر في طبيعة العلاقة التي تربط الجامعة، وأعضاء هيئة التدريس بالمجتمع المحلي، للرفع من مستوى التواصل بين الجانبين، تنفيذًا لأهداف الجامعة في خدمة المجتمع المحلي، وأهمية تشجيع الأنشطة المشتركة بين مؤسسات المجتمع المحلي، وكليات الجامعة، وزيادة فتح قنوات الاتصال مع تلك المؤسسات، وفي هذا الخصوص، يوصي الباحث بضرورة إلغاء القيود التي تحد من حرية عمداء الكليات وأعضاء هيئة التدريس في إقامة الفعاليات والأنشطة المشتركة مع تلك المؤسسات داخل الجامعة.

الهوامش:

[1]- تختلف الحريات في هذا الإطار اختلافًا كبيرًا عن الحقوق؛ لأن هذه الأخيرة لا تترك للإنسان خيارًا آخر، إذ يعني تنازل الإنسان عن حقه فقدان ذلك الحق، مثل: فقدان الإنسان لحياته أو أمنه أو ملكيته أو وظيفته .. إلخ بمجرد التنازل عن حقه فيها، في حين تبقى الحرية في ملك الإنسان حتى إن لم يتمكن من ممارستها أو الإفصاح عنها لأي سبب. (لتفاصيل أكثر حول هذه النقطة، راجع: بن خرف الله، 2007م: 89).

[2]- قام الباحث بنزول ميداني (استطلاعي)، أجرى خلاله عدد من المقابلات مع بعض أعضاء هيئة التدريس في كليات الجامعة المختلفة (يمنيين ووافدين)، عبر سؤالهم عن تقييمهم لمستوى الحرية الأكاديمية في الجامعة، في مجالاتها المختلفة. وقد توصل من خلالها إلى وجود شعور يتفاوت بين الضيق أو عدم الرضا لدى بعضهم عن مستوى الحريات الأكاديمية الممارسة داخل الجامعة، في بعض مجالاتها، وقد حدد الباحث مشكلة الدراسة انطلاقاً منها.

[3]- اعتمد الباحث في تحديد هذه النقطة على مراجعة دليل الأطروحات الجامعية اليمنية التي أعدها الباحثون اليمنيون حتى سنة 2007م؛ حيث سبق للباحث جلال عبد الله أحمد سيف، إعداد رسالة حول الموضوع، موسومة: "مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس للحرية الأكاديمية في الجامعات اليمنية، 2006م. ولم يتسن للباحث العثور أو الاطلاع عليها قبل إعداد هذه الدراسة بالرغم من بحثه المستمر

عن دراسات يمنية سابقة في ذات المجال. راجع: الجمهورية اليمنية، (2008م)، دليل الأطروحات الجامعية (ماجستير ودكتوراه) في الجمهورية اليمنية، رئاسة الوزراء، المجلس الأعلى لتخطيط التعليم، الأمانة العامة.

[4] - عمد الباحث إلى المتابعة الشخصية والنزول الميداني مرة أسبوعياً على الأقل لمدة شهرين ونصف لجمع الاستبانات، حتى تمكن من جمع (75) إستبانة، الصالح منها لأغراض التحليل (63)، ويؤكد الباحث ما أوردته بعض الدراسات (وطفة، وسعد الشريع، 2000م: 157؛ والعمايرة، 2003: 307؛ وأبو سمرة، وقمر الدين علي قرنبع، وأحمد فهيم جبر، 2003: 251) عن الصعوبات الكبيرة المتعلقة بضعف استجابة أعضاء هيئة التدريس على الاستبانات، وأنها فعلاً يمكن أن تكون ظاهرة عامة في مختلف الجامعات العربية، ويمكن أن نضيف لها خاصية عدم الجدية التي أبداها بعض أعضاء هيئة التدريس عند تعبئة استمارة الاستبانة، إما بالتأشير على القيمة العظمى للمقياس بشكل ملحوظ، أوترك فقرات كاملة دون تعبئة مما زاد عدد الاستمارات غير الصالحة للدراسة والتحليل، إلى جانب رفض بعضهم تسلم الاستمارة عند توزيعها عليهم دون سبب.

[5] - لجأ الباحث إلى هذا النوع من العينات نظراً لصغر حجم المجتمع المبحوث، وبسبب خشية الباحث من عدم استرجاع العدد الكافي لغرض التحليل الإحصائي، ونظراً لظروف إجراء الدراسة، في ظروف انشغال أعضاء هيئة التدريس بامتحانات الفصل الدراسي الثاني، وقرب مواعيد سفر أعضاء هيئة التدريس الوافدين، ولرغبة الباحث في الوصول إلى نتائج عالية الدقة عند التحليل الإحصائي.

[6] - عرضت الاستبانة على المحكمين التالية أسماؤهم: اليمنيون (بدرجة أستاذ مشارك): د. أحمد غالب الهبوب، د. يحيى منصور بشر، د. عبد الله الصلاحي، د. عبد الحكيم المنصوب، د. رفيق الشميري، د. منير عبدالجليل العريقي، و الوافدون (بدرجة أستاذ): أ. د عبد الشافي صديق، أ. د محمد المتيوتي، أ. د مهدي صالح هجرس، و(أستاذ مشارك) د. محمد العبيدي.

مصادر ومراجع الدراسة

1. الأسطة، عادل، (2003م)، الحريات الأكاديمية في الأرض المحتلة: جامعة النجاح أنموذجًا. رام الله: مركز رام الله لدراسات حقوق الإنسان، بحث منشور في شبكة الانترنت عبر الرابط التالي:
http://www.sis.gov.ps/arabic/roya/8/inside8.html

2. أبو سمرة، محمود أحمد، وقمر الدين علي قرنبع، وأحمد فهيم جبر، (2003م)، المشكلات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية. مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد (42)، 241 - 291.

3. بن خرف الله، الطاهر، (2007م)، مدخل إلى الحريات العامة وحقوق الإنسان: الجزء الأول (في النظرية العامة للحريات وحقوق الإنسان). الجزائر: دار هومه للنشر والتوزيع.

4. التل، سعيد (وآخرون)، (1997م)، قواعد التدريس في الجامعة: دليل عملي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات ومؤسسات التعليم العالي في الوطن العربي. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الأولي.

5. جامعة إب، (2007م)، كتاب الإحصاء السنوي 2005 / 2006م.

6. الجمهورية اليمنية، (2001م)، وزارة الشئون القانونية، دستور الجمهورية اليمنية.

7. الجمهورية اليمنية، (1996م)، وزارة الشئون القانونية، قانون التعليم العالي.

8. الجمهورية اليمنية، رئاسة الوزراء، (2007م)، مؤشرات التعليم في الجمهورية اليمنية: مراحله، وأنواعه المختلفة، المجلس الأعلى لتخطيط التعليم، الأمانة العامة.

9. زايد، مصطفى، (2007م)، المرجع الكامل في الإحصاء. القاهرة: مطابع الدار الهندسية.

10. سلمان، محمد إبراهيم، وبسام عبدالرحمن أبوحشيش، (2006م)، تقويم درجة ممارسة الحريات الأكاديمية لدى أساتذة الجامعات الفلسطينية بمحافظة غزة، ورقة قدمت إلى: المؤتمر القومي السنوي الثالث عشر(العربي الخامس) لمركز تطوير التعليم الجامعي "الجامعات العربية في القرن الحادي والعشرين: الواقع والرؤى"، جامعة عين شمس، 26 - 27 نوفمبر، 513 - 554.

11. الشيخلي، عبد القادر، (2001م)، البحث العلمي بين الحرية والمؤسسية. عمان: دار مجدلاوي، الطبعة الأولى.

12. العمايرة، محمد حسن، (2003م)، المشكلات الأكاديمية التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإسراء الخاصة: دراسة ميدانية في جامعة الإسراء الخاصة في الأردن. مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد (42)، 93 - 327.

13. العمر، بدران بن عبدالرحمن، (2004م)، التحليل الإحصائي للبيانات في البحث العلمي باستخدام SPSS. الرياض: معهد الدراسات الصحية.

14. فرحات، سالي، (2005م)، الحرية الأكاديمية. بحث منشور في شبكة الانترنت عبر الرابط التالي:
http://sfa.saudiclub.us/vb/showthread.php?t=5708

15. قربان، ملحم، (1986م)، المنهجية والسياسة. بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، الطبعة الرابعة.

16. قمبر، محمود، (2001م)، الحرية الأكاديمية في الجامعات العربية: دراسة تحليلية نقدية مقارنة. ضمن أعمال المؤتمر العلمي الثالث لقسم أصول التربية، كلية التربية- جامعة الكويت "الديمقراطية والتربية في الوطن العربي"، 135- 214.

17. وطفة، علي أسعد، وسعد الشريع، (2001م)، الفعاليات الديمقراطية ومظاهرها في جامعة الكويت. ضمن أعمال المؤتمر العلمي الثالث لقسم أصول التربية، كلية التربية - جامعة الكويت "الديمقراطية والتربية في الوطن العربي، 327 - 399. (منشور أيضًا) في: مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد (37)، يناير 2000م، 122- 181.

18. مركز مؤتمرات جامعة القاهرة، المؤتمر الثالث لمجموعة العمل من أجل استقلال الجامعات تحت عنوان: "الحريات الأكاديمية في الجامعات المصرية : الوضع الراهن، المعوقات والحلول".

19. مركز عمان لدراسات حقوق الإنسان،(2007م)، ندوة حوارية حول: "الحريات الأكاديمية في الجامعات الأردنية". 5 نوفمبر.

20. Al Shamsi, Maitha Salem & Basyouni, Ibrahim. Hamada, (2006), Academic Freedom and the Right to Publish. In : Bubtana, Abdullah R, (Editor), Proceedings: Academic Freedom Conference, "Problems and Challenges in Arab and African Countries" Conference coordinated by The Secretariat of the UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge, 10 – 11 September, 2005. Alexandria, Egypt. Pp 67-78.

21. Basyouni,Ibrahimm,Hamada,(2006), Communication Revolution and Academic Freedom. In: Academic Freedom Conference, "Problems and Challenges in Arab and African Countries". Pp 52- 62.

22. Doungon. Isaie, (2006), From Dictatorship to Democracy: Nature and Evolution of Academic Freedoms in Mali. In: Academic Freedom Conference, "Problems and Challenges in Arab and African Countries". Pp 19- 30.

23. Nafa,Hassan,(2006),The State vis-à-vis Academic Freedom, In: Academic Freedom Conference, "Problems and Challenges in Arab and African Countries". P119.

24. Osman,Abdel Moneim, (2006) Academic Freedom: Misconceptions and Misuses ASearch for a New Definition, Indices, Benchmarks and Index. In: Academic Freedom Conference, "Problems and Challenges in Arab and African Countries". P130.

25. Ya'u, Y. Z,(2006), Ever changing contest: The Struggle for Academic Freedom and it's repercussion In Nigeria, 1985-2005.In:Academic Freedom Conference, "Problems and Challenges in Arab and African Countries". Pp 43- 50

Assessing the Level of the Academic Freedom Practice in Ibb University "A Field Study on a Sample of Faculty Members"

Tariq Ahmed Al-mansoob

Abstract:

This study aimed to define the concept of academic freedom, explain its different fields, show its limits and its extent, and to explore the practicing level of this freedom in reality based on Ibb University faculty members' responses. Also, it aimed to investigate if there is statistically differences in the level of practicing this freedom, depending on the study variables: academic rank, gender, nationality, academic department, years of experience, and administrative position. Sixty three (63) Yemeni and Arab faculty members participated in this study. The most important findings were as follows: there were not any statistically significant differences between Yemeni and Arab faculty members with regard to the level of practicing all fields of academic freedom, with the exception of the area of freedom to contact with the local community; there were statistically significant differences between Yemeni and Arab faculty members in favor of the Yemeni faculty members and the academic departments.

Keywords: rights, public liberty, academic freedom, higher education.

تكافؤ الفرص التعليمية من منظور التربية الإسلامية والتربية الغربية المعاصرة (دراسة تحليلية مقارنة)

خالد محمد أبو شعيرة

قسم المهارات الجامعية - جامعة حائل - المملكة العربية السعودية

الملخص:

هدفت الدراسة التعرف إلى مفهوم تكافؤ الفرص التعليمية بين التربية الإسلامية، والتربية الغربية المعاصرة، بغرض الخروج بصورة توفيقية لمفهوم تكافؤ الفرص التعليمية تجمع أفضل ما في الفكرين، بحيث تتمثل فيها الأصالة والمعاصرة. واستخدم الباحث المنهج التاريخي و الاستقرائي الوصفي، معتمدًا على التحليل والمقارنة، وقد خلص إلى وجود عددٍ من الشواهد والمعايير والمبادئ التي يتفق بها كل من الفكريين منها: انبثاق المفهوم من العدالة والمساواة، واحترام الكرامة الإنسانية، وضرورة إتاحة الحرية أمام المتعلمين من خلال اختيار المواد الدراسية التي تناسب ميولهم، والحوار والمناقشة، وإبداء الرأي، وإظهار قيمة التكافل الاجتماعي، كما اتفقا في كثير من المظاهر والتطبيقات التربوية؛ كإلزامية التعليم، ومجانيته، واستمراريته، والتعليم للجميع، وتعليم المرأة، وتعليم ذوي الحاجات الخاصة، كما أقرا أهمية الدور الذي تلعبه المؤسسات الأخرى غير المدرسية في تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، كما أبرزت الدراسة أن للفكر التربوي الإسلامي قصب السبق في تطبيق مضمون مفهوم تكافؤ الفرص التعليمية عنه في الفكر التربوي الغربي المعاصر.

الكلمات المفتاحية: تكافؤ الفرص التعليمية، ديمقراطية التربية، التربية الإسلامية، التربية الغربية المعاصرة.

المقدمة:

لقد شهدت الساحة التربوية العالمية في فجر الألفية الثالثة تغيرات كبيرة نتج بعضها عن إحساس التربويين والاقتصاديين معًا بأن العمل التربوي والتنموي صنوان، ولا بد من البحث عن صيغ جديدة تضمن لهما التآلف ليحققا التطلعات المستقبلية، ونتج عن بعض هذه التغيرات إحساس بعض دول العالم المسمى بالثالث بضرورة إحداث ثورة تربوية يتم من خلالها تجديد الحياة طولاً وعرضًا. في حين نتجت بعض هذه التغيرات في العالم الغربي الصناعي بسبب التطور النوعي الهائل في مجال التكنولوجيا، وكانت نتيجة كل ذلك إحساس مشترك في كل العالم بضرورة تجديد التربية وتطويرها، وقد لعبت منظمة اليونسكو دورًا قياديًا في هذا المضمار من خلال برامجها المختلفة، والتي هي في الحقيقة تجسيد للرغبات التجديدية التي تبشر بها الدول الأعضاء في اليونسكو، تجديد يقوم على الأصالة، يستلهم التراث الوطني والقوم ويطل على المستقبل في وعي وادراك لكل العوامل الاقتصادية والاجتماعية والثقافية التي أصبحت تتداخل ومسارات التربية على كل المستويات.

من هنا أصبح ضروريًا أن تلتفت الأمة العربية، وهي أمة ذات تاريخ عريق وتراث حضاري أصيل، إلى ماضيها وتراثها العربي الإسلامي؛ لتقف على مكنوناته وتسبر أغواره آخذة منه كل ما من شأنه أن يدعم سعيها لتحقق أهدافها الكبرى في توافق تام مع الأصول ومواكبة للحاضر واستشرافًا للمستقبل.

هذا ونحن نعلم أن الظروف والمفاهيم والأهداف والصيغ قد تغيرت ولا مجال للمقارنة الدقيقة أو الربط العضوي بين التربية الإسلامية والتربية في المجتمع العربي والغربي المعاصر، ولكن نقطة الالتقاء الجوهرية هي أن التربية العربية والغربية معًا تسير اليوم في اتجاه" المجتمع المتعلم" الذي حققته الدولة الإسلامية في القرون الأولى.

إن النظر إلى تكافؤ الفرص التعليمية من منظور إسلامي أمر مهم ؛ إذ إن النصوص الشرعية التي تتحدث عن أهمية العلم والتعلم ومنزلة العلماء كثيرة جدًا، وتشير بوضوح إلى ضرورة تقديم التعليم لكل أفراد المجتمع من غير تمييز ؛ لأنه بالعلم تبنى المجتمعات وتتطور ويعيش أفرادها حياة الأمن والسلام والعطاء، في ظل توفير فرص التعليم لكل فرد من أفراد المجتمع ،وتهيئة الظروف المناسبة لكل مقبل على التعليم حسب قدراته وإمكاناته واستعداداته وهذا يعد مبدأ من مبادئ تكافؤ الفرص التعليمية في الإسلام.

إن الفشل في تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، كما يرى(مايكل يونج)، أهم سلبية في النظام التربوي التقليدي، وكثيرًا ما يكتنف مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية الغموض، وذلك لاختلاف مفاهيمه وتعدد الرؤى إليه. فهناك المفهوم المحافظ والذي مفاده أن الله سبحانه وتعالى أعطى للأشخاص مواهب مختلفة ومتنوعة، وأن على كل فرد أن يوظف مواهبه على خير وجه ؛ ولهذا يجب على المؤسسات التعليمية اختيار الموهوبين وإعدادهم وتأهيلهم لخدمة الاقتصاد الوطني عن: السورطي(1999).

ومع تطور الأوضاع الاقتصادية في الغرب وظهور الحاجة إلى أيدي عاملة متعلمة ومدربة انتشر المفهوم الليبرالي لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية الذي يرى أن كل فرد يولد ولديه مقدار شبه ثابت من الكفاية والذكاء اللذين يمكن قياسهما بوسائل شتى مثل: اختبارات الذكاء والتحصيل وغيرها، ويجب الاعتماد عليهما وحدهما بدلاً من الاعتماد على الطبقة الاجتماعية والخلفية الاقتصادية أو العلاقات الشخصية كأساس للانتقاء للمؤسسات التعليمية. وكذلك يجب أن يصمم النظام التعليمي بطريقة تساعد على إزالة العوائق الاقتصادية والجغرافية التي تحول دون استفادة الطلاب القادرين من أبناء الطبقات الدنيا من ذكائهم الموروث وقدراتهم التي تؤهلهم للترقي الاجتماعي (الرشدان، 2006).

وهناك مفهوم آخر لتكافؤ الفرص التعليمية يركز بشكل أكبر على الظروف الاجتماعية والاقتصادية في المجتمع، ويدعو إلى المساواة في المسيرة التعليمية من البداية إلى النهاية(وهبة، 1981).

إن مفهوم تكافؤ الفرص التعليمية ظهر كنتيجة طبيعية للمناداة بمبدأ الديمقراطية في المجتمعات الغربية، والذي يتضمن تحقيق أهداف إنسانية: كالعدالة، ورفع مستوى المعيشة لدى الأفراد، وتحقيق الحرية السياسية، وإتاحة الفرص للتعبير عن الرأي وتنميته ، ولقد كان الاعتقاد السائد لدى دعاة تحقيق التكافؤ في الفرص التعليمية هو أن نشر التعليم في المجتمع الصناعي الغربي المعاصر ضرورة لا بد منها لتحقيق أهدافها(الحامد، 1991).

أهمية الدراسة ومبرراتها:

تأتي أهمية هذه الدراسة أنها تتناول قضية تربوية هامة برزت مظاهرها في معظم المذاهب الفكرية والفلسفية عبر العصور المختلفة، وتعود أهميتها كذلك في تناولها حق أساسي من حقوق الفرد، وهو حق التعليم لكل فرد حسب قدراته وميوله واتجاهاته، كما أنها تبرز أن للعرب والمسلمين تراثًا حضاريًا هائلاً يعطيها قصب السبق في مجالات التربية وتجديدها في كثير من المفاهيم ومنها: ديمقراطية التربية، وتكافؤ الفرص التعليمية. ربما لم ينل حقه من البحث والدراسة باعتقاد الباحث.

من هنا برزت أهمية التراث التربوي العربي الإسلامي والذي يحتم على التربويين العرب والمسلمين، دراسته بدقة وتريث في منهج علمي موضوعي هدفه الوصول إلى الحقيقة، والتنبيه إلى أن العمل التربوي في المنطقة العربية سيظل يتعثر ما لم يتمكن القائمون عليه بالخروج به من حالة الركود والعزلة والانفصام إلى حالة التفاعل الحي مع

المجتمع العربي بكل أبعاده الحضارية وبكل طموحاته، وأن الأصالة هي صمام الأمان في كل جهد يبذل لتطوير التربية؛ كما تظهر أهمية الدراسة من خلال أبرازها للمصادر التي تمد تعليمنا المعاصر بصيغ وتقاليد نمارسها على أنها مستحدثات تعليمية، دون أن ندري أنها عربية في أصولها وجنسها، وقد أخذت مسميات جديدة لأسماء قديمة عفا عليها الزمن.

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى إبراز موضوع هام، تمثل في تسليط الضوء على مفهوم تكافؤ الفرص التعليمية في كل من التربية الإسلامية والتربية الغربية المعاصرة، وقد تحدد بالهدف الرئيس الآتي: التعرف إلى تكافؤ الفرص التعليمية من منظور التربية الإسلامية والتربية الغربية المعاصرة وتفرع عن هذا الهدف الأهداف الآتية:

1. التعرف إلى المبادئ الإسلامية التي استند إليها مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية .
2. بيان أهم المظاهر التي دللت على ظهور مفهوم تكافؤ الفرص التعليمية في التربية الإسلامية.
3. التعرف إلى التطبيقات التربوية المتعلقة بتكافؤ الفرص التعليمية في التربية الغربية المعاصرة.
4. التعرف إلى أوجه الاتفاق والاختلاف بين تكافؤ الفرص التعليمية في كل من التربية الإسلامية، والتربية الغربية المعاصرة، متمثلة بالأصالة والمعاصرة.

حدود الدراسة:

1. اقتصرت هذه الدراسة على مفهوم تكافؤ الفرص التعليمية منذ انتشار الإسلام وحتى بداية عهد الاضمحلال الثقافي والركود الفكري في مطلع القرن السابع الهجري، دون التعرض لجوانب العملية التعليمية الأخرى مقارنة مع التربية الغربية المعاصرة التي تمتد من القرن العشرين حتى الآن .
2. لم يتعرض الباحث إلى الظروف الفكرية، والسياسية، والاجتماعية، والاقتصادية التي ساهمت في تطوير التعليم ومؤسساته العامة، في مفهوم تكافؤ الفرص التعليمية سواء في التربية العربية الإسلامية أم في التربية الغربية المعاصرة.
3. اعتمد الباحث على مراجع قديمة وحديثة، تدور حول جوانب تكافؤ الفرص التعليمية.

مصطلحات الدراسة:

رأى الباحث تحديد المصطلحات الواردة في عنوان الدراسة ويعدها تحديدات نظرية إجرائية يقبلها الباحث بوصفها تتفق مع ما يهدف إليه البحث على النحو الآتي:

1. **تكافؤ الفرص التعليمية:** هي المساواة في فرص التعليم وامتيازاته لكافة أفراد المجتمع بغض النظر عن الجنس والمستوى الاجتماعي والاقتصادي ومكان السكن (السورطي، 1999).
2. **ديمقراطية التربية:** هي الاعتراف بحرية الفرد وبحقه في التعليم المناسب الذي يمكنه من تفتيح شخصيته وتنميتها المتكاملة، تمكنه من تحرير عقله وتحقيق ذاته، وتأكيد مبدأ العدالة والمساواة في توفير وتوزيع الفرص والخدمات التعليمية، وجعل التعليم حقاً عاماً لجميع أفراد المجتمع، وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بمعناه الوافي والشامل، وصولاً بذلك إلى تكوين المتعلم المشبع بروح وقيم الديمقراطية والملتزم باتجاهاتها وبمبادئها في سلوكه وعمله(الرشدان، 2006).
3. **التربية الإسلامية:** هي مجموع التميز الفكري الذي وجد في القرآن الكريم، والسنة النبوية الشريفة، وضمن الكتابات التربوية، التي جاءت عن طريق مؤلفات أو رسائل أو وصايا أو إشارات متناثرة في مواضيع شتى من الإبداعات والمؤلفات الفكرية والتربوية الإسلامية، التي كتبها مجموعة من المفكرين ممن تخصصوا في الجانب

التربوي أو في غيره من جوانب الحياة العلمية المختلفة (أبو شعيرة، 2008).

4. **التربية الغربية المعاصرة:** هي مجموعة الأفكار التربوية التي أنتجها فكر فلاسفة التربية وعلمائها والمعنيين بها في الغرب المعاصر من خلال مؤلفاتهم وإنتاجهم الفكري حول تكافؤ الفرص التعليمية منذ بداية القرن العشرين وحتى فجر الألفية الثالثة من القرن الحادي والعشرين (غانم، 2003).

منهجية الدراسة:

اعتمد الباحث في هذه الدراسة المنهج الاستقرائي الوصفي والتاريخي المعتمد على التحليل والمقارنة ؛ لاستخلاص صورة تكافؤ الفرص التعليمية في الفكر الإسلامي والغربي المعاصر، وعقد مقارنة لبيان أوجه الاتفاق أو الاختلاف بين الفكر التربوي الإسلامي، والفكر التربوي الغربي المعاصر فيا يتعلق بتكافؤ الفرص التعليمية، التي تتجلى فيها أصالة الماضي وعراقته، مرورًا بالواقع الحاضر، واستشرافًا للصورة المستقبلية، وذلك باتباع الخطوات الآتية:

1. البحث من خلال الآيات القرآنية والسنة النبوية عن جانب تكافؤ الفرص التعليمية لدى المسلمين.
2. تحليل آراء وأقوال بعض علماء التربية المسلمين في تكافؤ الفرص التعليمية ضمن المدة المحدودة بالدراسة.
3. مقارنة الأفكار التي تضمنتها الدراسة مع الأفكار الغربية المعاصرة.
4. أما الأدوات المستخدمة في هذه الدراسة فهي المراجع الأساسية والثانوية.

مناقشة نتائج الدراسة:

أولا: التحقق من الهدف الأول من الدراسة والمتعلق بالتعرف إلى المبادئ الإسلامية التي استند إليها مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، تبين للباحث من خلال الاستقراء والتأمل في التربية الإسلامية أن هناك عددًا من المبادئ التي تشكل في مجملها قاعدة صلبة لمفهوم تكافؤ الفرص التعليمية وهي:

1- مبدأ المساواة بين الناس في القيمة الإنسانية المشتركة:

يقرر هذا المبدأ أن الناس أجمعين متساوون في طبيعتهم البشرية، وأن ليس هناك جماعة تفضل غيرها بحسب عنصرها الإنساني، وأن التفاضل بين الناس إنما يقوم على أمور خارجة عن طبيعتهم وعناصرهم وسلالاتهم وخلقهم الأول، فيقوم على أساس تفاوتهم في الكفاية والعلم والأخلاق .

وقد حرص الإسلام على تقرير هذه المساواة في أكمل صورها، وجعلها من العقائد الأساسية التي يجب أن يدين بها كل مسلم، واتخذها أساسًا لجميع ما سنَه للمجتمعات من تشريع وما منحه للإنسان من حقوق، وفي هذا يقول الله تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِنَّا خَلَقۡنَٰكُم مِّن ذَكَرٖ وَأُنثَىٰ وَجَعَلۡنَٰكُمۡ شُعُوبٗا وَقَبَآئِلَ لِتَعَارَفُوٓاْۚ إِنَّ أَكۡرَمَكُمۡ عِندَ ٱللَّهِ أَتۡقَىٰكُمۡۚ إِنَّ ٱللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٞ ﴾ (الحجرات:13) أي إنكم جمعين منحدرون من أب واحد وأم واحدة، فلا فضل لأحدكم على الآخر بحسب عنصره وطبيعته، وإذا كان الله تعالى قد جعلكم شعوبًا وقبائل فإنه لم يجعلكم كذلك لتفضيل شعب على شعب ولا قبيلة على قبيلة، وإنما قسمكم هذا التقسيم ليكون ذلك وسيلة للتعارف والتمييز والتسمية، كشأن الأفراد يحمل كل منهم اسمًا ليعرف به ويتميز عن سواه، والتفاضل بينكم في نظر الله إنما يجري على أساس أعمالكم ومبلغ محافظتكم على حدود دينكم، فأكرمكم عند الله أتقاكم(وافي، 1980).

ويقول الله في صدد المساواة بين الذكر والأنثى في القيمة الإنسانية المشتركة: ﴿ فَٱسۡتَجَابَ لَهُمۡ رَبُّهُمۡ أَنِّي لَآ أُضِيعُ عَمَلَ عَٰمِلٖ مِّنكُم مِّن ذَكَرٍ أَوۡ أُنثَىٰۖ بَعۡضُكُم مِّنۢ بَعۡضٖ ﴾ (آل

عمران، 195). أي إن الذكور من الإناث والإناث من الذكور، وليس بينهما فرق في جوهر الطبيعة، فلا يفرق الله بين الذكر والأنثى في جزاء ما يعملونه، ولا يضيع عمل عامل منهم، ويقرر النبي صلى الله عليه وسلم هذا المبدأ في أقوى عبارة وأبلغها دلالة في خطبة الوداع التي جعلها دستورًا للمسلمين من بعده: "يا أيها الناس إن ربكم واحد، وأنّ أباكم واحد، كلكم لآدم وآدم من تراب، وليس لعربي على عجمي، ولا لعجمي على عربي، ولا لأحمر على أبيض، ولا أبيض على أحمر فضل إلا بالتقوى ألا هل بلغت؟! اللهم فاشهد.ألآ فليبلغ الشاهد منكم الغائب" (ابن حنبل، 164-241هـ).

وقد سمع رسول الله صلى الله عليه وسلم أبا ذر الغفاري يحتد على بلال بن رباح ويقول له: يا ابن السوداء، فغضب عليه الصلاة والسلام غضبًا شديدًا وانتهر أبا ذر وقال له: "إنك امرؤ فيك جاهلية! ليس لابن البيضاء على ابن السوداء فضل إلا بالتقوى أو عمل صالح" عن: يوسف، (1984).

ومن هذا يتبين ما قرره الإسلام في صدد المساواة بين الناس في القيمة الإنسانية المشتركة على جميع ما كان سائدًا في الأمم والشرائع السابقة كتقسيم الناس إلى طبقات؛ كطبقة النبلاء والمحاربين والفلاحين والمزارعن والخدم العبيد والتي كانت تمارس به أنواع التفرقة العنصرية وما شاكلها، حتى إن بعض الشعوب كانوا يلبسون طبقة المنبوذين لباسًا خاصًا بها لتميزها عن باقي الطبقات، ومن ثم أقام الإسلام بذلك العلاقات بين الناس على أسس عادلة كريمة.

فالمساواة من أهم المبادئ الإسلامية التي جاءت مطلقة، وهي من أهم الأسس التي تقوم عليها الدولة الإسلامية، وهي أصل من أصول نظام المجتمع الإسلامي، وأثر من آثار الأخوة المفروضة بين المسلمين.

2- حرية الرأي والتعبير في الإسلام:

يقصد بحرية الرأي والتعبير أن يكون للإنسان الحق في أن يفكر تفكيرًا مستقلاً في جميع ما يكتنفه من شؤون وما يقع تحت إدراكه من ظواهر، وأن يأخذ ما يهديه إليه فهمه، ويعبر عنه بمختلف وسائل التعبير، وقد أقر الإسلام هذا الحق في أوسع نطاق، فمنح كل فرد الحق في النظر والتفكير وإبداء رأيه عن أي طريق شاء ،وعلى هذا المبدأ الجليل سار الرسول عليه الصلاة والسلام وسار الخلفاء الراشدون من بعده. فقد كانت حرية الرأي في عهدهم حقًا مكفولاً ومحاطًا بسياج من القدسية، وباستقرار تاريخ هذه المرحلة الذهبية التي تمثل مبدأ الإسلام أصدق تمثيل، لا نعثر على أية محاولة من جانب أولي الأمر للحجر على حرية الآراء ومثال ذلك الأعرابي الذي قال لعمر بن الخطاب لا سمع ولا طاعة مستهجناً ثوبه الطويل، وكيفية رد عمر عليه (الرشدان، 1993).

ويدخل في حرية الرأي ما يسمونه بالحرية العلمية أو حرية التفكير العلمي، وهي أن يكون لكل فرد الحق في تقرير ما يراه في صدد ظواهر الفلك والطبيعة والنبات والحيوان والإنسان، والأخذ بما يهديه إليه تفكيره وما يقنع بصحته من نظريات وآراء مع حرية التعبير بكل الوسائل المتاحة من خلال إجراء التجارب العلمية على الحيوان والنبات والإفادة منها في علاج الإنسان.

ولا يختلف موقف الإسلام حيال هذه الحرية الفكرية الخاصة عن موقفه حيال الحرية الفكرية العامة. فالإسلام لم يحاول مطلقًا أن يفرض على العقول نظرية علمية معينة بصدد أية ظاهرة من هذه الظواهر، ولم يعرض القرآن لتفاصيل هذه الشؤون، وكل ما فعله القرآن في هذه الناحية أن استحث العقول على النظر في ظواهر الكون، وحث الناس على التأمل في هذه الشؤون واستنباط قوانينها العامة، وفي هذا يقول سبحانه وتعالى: ﴿ أَوَلَمْ يَنظُرُواْ فِي مَلَكُوتِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَمَا خَلَقَ ٱللَّهُ

مِن شَيْءٍ وَأَنْ عَسَىٰ أَن يَكُونَ قَدِ ٱقْتَرَبَ أَجَلُهُمْ ۖ فَبِأَيِّ حَدِيثٍ بَعْدَهُۥ يُؤْمِنُونَ ﴾(الأعراف، 185).

وجاء الحث على النظر في هذه الأمور في آيات أخرى كثيرة ويظهر في صورة واضحة من جميع النصوص القرآنية الواردة في هذا الصدد أن القرآن لا يقصد بالتوجيهات الواردة فيها إلا مجرد حث العقول على النظر في مكنونات الكون، وحث الناس على التأمل في هذه الشؤون، واستنباط القوانين الدقيقة التي تسير عليها ظواهر الأرض والسماء، والاستدلال بها على قدرة الخالق وعظمته وإتقان صنعه، ثم ترك بعد ذلك لكل فرد كامل الحرية في تقرير ما يراه، والانتصار له، واعتناق ما يقتنع بصحته من نظريات (ابن عاشور، 2001).

ولا أدل على ذلك من أن القرآن في إجابته عن سؤال وجه إلى الرسول صلى الله عليه وسلم عن مراحل القمر وأسباب تزايد فرصه وتناقصه قد تحاشى أن يدخل في تفاصيل هذه الأمور الفلكية وقوانينها، حتى لا يفرض نظرية علمية على العقول، وحتى لا يحجر على الأذهان النظر في هذه الأمور، واكتفى بأن يذكر بعض فوائد القمر، وأنه يحدد للناس المواقيت العامة ومواقيت الشهور والأيام التي تؤدي فيها مناسك الحج. وفي هذا يقول الله سبحانه وتعالى: ﴿ يَسْـَٔلُونَكَ عَنِ ٱلْأَهِلَّةِ ۖ قُلْ هِىَ مَوَٰقِيتُ لِلنَّاسِ وَٱلْحَجِّ ﴾(البقرة، 189)

فكأنه يقول لهم: يكفي أن تعلموا فيما يتعلق بصلة الأهلة في شؤونكم العامة وشؤون الدين أنها مواقيت لكم ومواقيت لمناسك الحج، وأما ما وراء ذلك من أسباب تزايد كوكب القمر وتناقصه وخسوفه أحيانًا أو حجبه عن النظر وعلاقته بالشمس والأرض، فهذه الأمور متروكة لعقولكم كامل الحرية في بحثها والاهتداء إلى عللها وقوانينها (وافي، 1980).

3- مبدأ التآخي والتكافل الاجتماعي:

إن مبدأ الأخوة الإسلامية من المبادئ التي تدعم تكافؤ الفرص التعليمية، لأنها تؤكد مبدأ المساواة بين الناس في الحقوق والواجبات؛ ولذلك فهي مرغوبة لأنها تزيد من تماسك المجتمع وقوته وتبث في النفوس الأمن والطمأنينة والمحبة، فيزول الحقد والظلم وتقضي على النظام الطبقي للمجتمع الذي يفرق بين أبنائه، وتتساوى الفرص التربوية العادلة على أسس من المحبة والتعاون والإخاء، قال تعالى: ﴿ إِنَّمَا ٱلْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ ﴾ (الحجرات، 10) وبهذا المفهوم الرفيع للأخوة يتحول المسلمون في كافة أرجاء الكون إلى جسدٍ واحد كما وصفهم عليه الصلاة والسلام في قوله: "مثل المؤمنين في توادهم وتراحمهم وتعاطفهم مثل الجسد الواحد، إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمى" (مسلم، 1981). وهنا يبرز التكافل في كل صوره وأشكاله، تمشيًا مع نظرته الأساسية إلى وحدة الأهداف الكلية للفرد والجماعة، وفي تناسق الحياة وتكاملها (قطب، 1974).

والمجتمع الإسلامي مجتمع متكافل تتظافر جهوده في سبيل تحقيق سعادته، وهو يعمل على إتاحة الفرص المتكافئة أمام كل قادر عليها وعلى تقديم العون والمساعدة للمحتاج سواء أكان أخًا أم ذا قربى أم وطنًا أم مجتمعًا إنسانيًا (الشطناوي، 1991).

فالإسلام حث على التعاون وأمر به لقوله تعالى: ﴿ وَتَعَاوَنُوا۟ عَلَى ٱلْبِرِّ وَٱلتَّقْوَىٰ ۖ وَلَا تَعَاوَنُوا۟ عَلَى ٱلْإِثْمِ وَٱلْعُدْوَٰنِ ۚ وَٱتَّقُوا۟ ٱللَّهَ ۖ إِنَّ ٱللَّهَ شَدِيدُ ٱلْعِقَابِ ﴾(المائدة، 2).

ولترسيخ هذا المبدأ حرم الإسلام الظلم والفساد والاستغلال واللامساواة لأنها تغرس في النفوس الحقد والكراهية، وبهذا المفهوم الإسلامي الرفيع للأخوة يتحول المسلمون في كافة أرجاء الكون إلى جسد واحد. فالمسلمون

كالجسد الواحد إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمى.

4- حرية التعلم والثقافة في الإسلام:

أعطى الإسلام كل فرد الحق في أن ينال من العلم والثقافة ما يشاء وما تتيحه له إمكانياته وظروفه، واستعداده، بل جعل ذلك فرضًا عليه في الحدود اللازمة لأمور دينه وشؤون دنياه وفي هذا الصدد يقول صلى الله عليه وسلم "تعلم العلم فريضة على كل مسلم" وقد جاءت الآيات الأولى نفسها التي نزلت على الرسول صلى الله عليه وسلم منطوية على تعظيم العلم ووضعه في المكانة الأولى من نعم الله على الإنسان. أي أن طلب العلم هنا فريضة وللإنسان أن يختار العلم الذي يناسبه حسب قدراته وإمكانياته وتمثل ذلك بقوله تعالى: ﴿وَرَفَعْنَا بَعْضَهُمْ فَوْقَ بَعْضٍ دَرَجَٰتٍ﴾(الزخرف: 32) ومن دلائل عظمته وقدرته: ﴿ٱقْرَأْ بِٱسْمِ رَبِّكَ ٱلَّذِى خَلَقَ ۝١ خَلَقَ ٱلْإِنسَٰنَ مِنْ عَلَقٍ ۝٢ ٱقْرَأْ وَرَبُّكَ ٱلْأَكْرَمُ ۝٣ ٱلَّذِى عَلَّمَ بِٱلْقَلَمِ ۝٤ عَلَّمَ ٱلْإِنسَٰنَ مَا لَمْ يَعْلَمْ﴾(العلق، 1- 5).

وفتحت أبواب المساجد والمعاهد الدراسية للجميع لا تفرق بين غني وفقير، وكان التعليم فيها مجانًا، والطلاب غير مقيدين بسن محددة أو قواعد مسنونة لاختيارهم، فمتى وجدت لدى المتعلم الرغبة في الدراسة يسرت أمامه وسائل التعليم، وهي حق لكل فرد أن يأخذ نصيبًا من العلم، ونقله للآخرين، وحق المتعلم في تعلم ما يشاء بما يتناسب مع قدراته وميوله (عبدالفتاح، 2001).

فكل علم ديني أو دنيوي له مصلحة ونافع فهو مطلوب وحق مشاع بين أفراد الناس ذكورهم وإناثهم.

وقد ساوى الإسلام بين الرجل والمرأة في حق التعلم والثقافة، فأعطى المرأة الحق نفسه الذي أعطاه الرجل في هذا المجال، فأباح لها أن تحصل على ما تشاء الحصول عليه من علم وأدب وثقافة وتهذيب، بل إنه أوجب عليها ذلك في الحدود اللازمة لوقوفها على أمور دينها وحسن قيامها بوظائفها في الحياة (وافي، 1980).

وقد ضرب الرسول عليه الصلاة والسلام أروع مثل في تحقيق المساواة بين الرجل والمرأة في حق التعلم والثقافة. وفي حرصه على تعليم المرأة وتثقيفها بما فعله مع زوجته حفصة أم المؤمنين، عندما تزوجها الرسول صلى الله عليه وسلم طلب إلى السيدة الشفاء العدوية أن تتابع تثقيفها، وأن تعلمها أصل الكتابة وتزيينه (أبو شعيرة، 2009).

فالحياة العلمية في دولة الإسلام عامة لم ترتبط بنظم مقيدة، بل كانت حرة في مؤسساتها ونشاطاتها المختلفة، وإن نمت أعراف علمية لكنها لم تكن ملزمة كقانون، وربما اختلفت من مكان لآخر، ومن زمن لغيره، فهذه الأعراف من جنس الأساس الذي قامت عليه الحياة الثقافية والعلمية، فكانت عاملاً في حريتها غير مقيدة لها، وهذه الحرية في الحياة العلمية عامل مهم في نموها وازدهارها، فالمؤسسات العلمية المختلفة ونشاطاتها المتنوعة كانت حرة، تصبغها أسس الحياة الثقافية والتطور المنسجم مع الأساس الذي قامت عليه.

5- مبدأ العدالة والكرامة الإنسانية:

وهو الذي يعني بأبسط معانيه عدم المحاباة والتمييز لشيء معين، فهو الأساس الذي قام عليه عمارة الكون وصلاح العباد، وإذا كان الله تعالى أمر بالعدل فإنه سبحانه نهى عن الظلم وتوعد الظالمين بالعذاب الشديد قال تعالى:

﴿لَا يَنَالُ عَهْدِى ٱلظَّٰلِمِينَ﴾(البقرة، 124).

والعدل بين الناس هو الغاية المقصودة في الإسلام، ولما كان تكافؤ الفرص التعليمية منبثقًا من العدالة الإسلامية، فإن تطبيقه كان حقًا لكل فرد، ومنعه مخالفة لأمر الله عز وجل، وظلمٌ فاحشٌ يقع على بعض الفئات الاجتماعية وخاصة الفقيرة منها. وفي هذا الصدد يؤكد الإمام الغزالي

بقوله" إن الظلم ليس في إعطاء العلم لغير المستحق، بل في منعه من يستحق" (الغزالي، 1996).

وضمان العدل يشيع ويبعث على الطمأنينة في النفوس، وينشر الأمن في المجتمع، ويقوي الروابط والعلاقات بين أفراده، وبه يترفع الإنسان عن هوى النفس وحب المصلحة الذاتية، وظلم الآخرين (أبو زهرة، 1981).

ويرتبط بالعدل تحقيق الكرامة الإنسانية التي تقوم على تربية الفرد على عدم قبول الظلم والتحرر منه ، كما تعني تحرير العقل من الخرافات وتحرير قلبه من القلق، فمبدأ الكرامة الإنسانية يدفع الإنسان إلى احترام أخيه الإنسان فلا يتكبر عليه ولا يظلمه، وبهذا يشيع الاحترام المتبادل بين أفراد المجتمع الإنساني، ويكرس التعاون والمساواة وتكافؤ الفرص بين جميع أفراد المجتمع (القضاة، 1998). ويذكر ابن عبد ربه القرطبي(246- 328هـ) "إن الحلم هو ما يتميز به الإنسان فيسمو ويرتفع بإنسانيته"، ولتأكيد هذا المفهوم يستشهد بقوله تعالى: ﴿ وَلَقَد تَّرَكْنَا مِنْهَآ ءَايَةًۢ بَيِّنَةً لِّقَوْمٍ يَعْقِلُونَ ﴾ (العنكبوت: 35) وبقوله صلى الله عليه وسلم: "وما تجرع عبد في الدنيا جرعة غيظ ردها بحلم، أو جرعة مصيبة ردها بصبر..."(ابن عبدالبر، 1978) وقيل لقيس بن عاصم: ما الحلم. قال: أن تصل من قطعك، وتعطي من حرمك، وتعفو عمن ظلمك" (أبن عبدربه، 1948).

فالتربية الإسلامية هدفها تربية المواطن المؤمن والمجتمع المسلم، الذي تتحقق فيه عبودية الله وحده، وتتحقق بتحقيقها كل فضائل الحياة الاجتماعية من تعاون وتكافل وتضامن ومحبة، كما إنها تروي الحاجة إلى الأنس بالمجتمع عند الناشئ والحاجة إلى الانتماء، والميل إلى الاعتزاز بالأمة، ذلك كله بدون انحراف واستهتار وانقياد أعمى، أو فقدان للمواهب والمقومات الشخصية، أي إنها تجمع باتزان بين تربيته الذاتية، وتربيته الاجتماعية من غير أن تطغى إحداهما على الأخرى، وتنحرف عن جادة الصواب والاستقامة في الحياة.

وللتحقق من الهدف الثاني من أهداف الدراسة وهو: بيان أهم المظاهر التي دللت على ظهور مفهوم تكافؤ الفرص التعليمية في التربية الإسلامية ، تبين أن هناك مجموعة من المظاهر ساعدت على ذلك منها:

1- شمول التربية والتعليم كافة فئات المجتمع:

لقد تحقق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية في المجتمع الإسلامي، حيث أتيحت فرص التعليم للجميع على قدم المساواة ومن أهم الفئات التي شملها ما يأتي:

أ. الأطفال:

لقد تنبه المسلمون في العصر الإسلامي الأول إلى أهمية التعليم في الصغر، وقد أرشدهم الرسول عليه الصلاة والسلام إلى تعليم الصغار أحكام الصلاة وتربيتهم عليها وهم في السابعة من العمر، وقد كشف عمر بن الخطاب - رضي الله عنه- عن جانب سيكولوجي هام عندما نصح مواطنيه بالتعلم في الصغر فقال :"تفقهوا قبل أن تسودوا"(المجمع الملكي لبحوث الحضارة الإسلامية، د.ت). فالمربون المسلمون أجمعوا على أهمية التعليم في الصغر إذ تتشكل شخصية الصغار تبعًا لمؤثرات الوسط الاجتماعي الذي ينشأون فيه، كما يقول: (ابن مسكويه): "للتعليم آثار باقية كالنقش على الحجر" ويعلل الماوردي فاعلية التعليم في الصغر، فيقول :" الصغير أفرغ قلبًا وأقل شغلاً، وأيسر تبذلاً، وأكثر تواضعًا " عن: قمبر(1987).

وقد وردت إشارات تشير إلى سن التعليم الذي يؤهل الطفل للدخول في التعليم ما أشار إليه ابن حزم (384_ 456هـ) صراحة بقوله: " على أنه من أساس صغار ولدانه وغيرهم أن يبدأ منذ أول اشتدادهم وفهمهم ما يخاطبون

به، وقوتهم على رجع الجواب، وذلك يكون في خمس سنين" (ابن حزم، 1983).

ب. كبار السن:

لقد كان تعليم الكبار بمثابة استجابة لما أكدت عليه السنة النبوية من ضرورة التعليم للتفقه في الدين ووجوب الدعوة إلى الله ونشر مفاهيم الإسلام، فقد ثبت في السنة أنه عندما أسلم عمر بن وهب، قال عليه الصلاة والسلام لأصحابه "فقهوا أخاكم دينه وأقرئوه القرآن" ويؤكد ذلك ما أورده البخاري(194-256هـ) في باب "الاغتباط في العلم والحكمة " أن أصحاب النبي عليه الصلاة والسلام تعلموا في كبر سنهم، مما دل أن التعليم للكبار وإن تقدم بهم العمر أمر ضروري حث عليه النبي عليه الصلاة والسلام تحقيقًا لمبدأ التعليم الشامل (الطوالبة، 1995) .

وقد عمل صلى الله عليه وسلم على محو أمية قومه بأن يعلم من كان قومه لا يعرفون القراءة والكتابة في قوله: "إنا أمة أمية لا نكتب ولا نحسب الشهر هكذا وهكذا" عن: النجار، (1998).

جـ. المرأة:

لقد أقر الإسلام حق المرأة في مباشرة العمل الذي تحبه، وجني ثمار عملها كالرجل تمامًا ضمن حدود وضعها الإسلام، ويكفي أن يشار إلى أن النبي محمد صلى الله عليه وسلم قد كان قدوة في الحرص على تربية المرأة في شتى مجالات الحياة، حيث طلب من الشفاء ابنة عبد الله العدوية أن تعلم زوجته حفصة الكتابة، وقوله لزينب العطارة: "إذا بعت فأحسني فإنه أتقى وأبقى للمال" عن: (أبوشعيرة، 2008)، وقد كانت عائشة أم المؤمنين- رضي الله عنها- تقول: "المغزل في يد المرأة أحسن من الرمح بيد المجاهد في سبيل الله" عن: (المصري، 1982).

ويؤكد البيحاني(1983) في كتابه إصلاح المجتمع حق المرأة في العمل والتعليم في المجالات التي يحتاج إليها المجتمع، والتي تتناسب مع قدرتها وإتقانها، ومن تلك الحرف والصنائع التي وجه المرأة إليها: "الخياطة، النسيج، الخدمة، التعليم، التجارة، الطب، والأشغال اليدوية، ومنه أيضًا قوله: " لا بد للمسلمة العفيفة التي لا تأكل إلا من حلال، ولا ترضى على نفسها بذلة السؤال، لا بد لها أن تحسن شيئًا من ذلك تعيش به، وتجمع المال منه، فأما التجارة وقد عرفت أساليبها، وأما الصناعة اليدوية، ولا عيب في شيء منها، وأما العيب في البطالة والكسل "عن: الشهاري، (1993).

د. الفقراء واليتامى:

لقد كان للفقراء والأيتام فرصة التعليم الإسلامية،

فيسرت لهم السبل وأحيانًا حق التعليم مجانيًا، وأقرت لهم المساعدات المالية حتى كان الفقراء متساوون في حق التعليم والمجانية مع أبناء الأغنياء، فأول من بنى مكاتب الأيتام يحيى البرمكي ثم كثر عددها في البلاد الإسلامية، وبنى شمس الدين بن نظام الملك بعجلة العتابين ببغداد مكتبًا للأيتام، ووقف عليه وقوفًا مستمرًا، وكان الأيتام فيها مكفولون إلى أن يبلغوا الحلم بالنفقة والتعليم، وحفظ القرآن ومعرفة الحلال والحرام (الخوالدة، 2002).

ويروى أن في قرطبة ثمانين مدرسة عامة يؤمها الفقراء، وأسس الحاكم الثاني عام (965م) سبعة وعشرين مكتبًا متصلاً بالمشفى المنصوري خاصة بالأيتام، كما فرز لكل طفل يوميًا رطل خبز وجلبابًا للشتاء وآخر للصيف (الهلالي، 1979).

وبخلاف الذين انشأوا المدارس والكتاتيب كان كل فرد مسلم وبالذات من العلماء والأغنياء يتسابقون لتقديم العون لأطفال الكتاتيب الأيتام؛ فالشيخ هاشم بن مسرور التميمي من علماء القرن الثالث الهجري، كان مع ظهور تباشير الفاكهة بالقيروان يقف بالمكتب ويقول للمؤدب: "أخرج إلي من عندك من الأيتام، فيشتري لهم الفاكهة

ويطعمهم ويدهن رؤوسهم ويقبل بين أعينهم ويقول: "ما عسى أن أصنع لكم اللهم تقبل هذا الجهد مني" (ابن سحنون، 1972).

ونستطيع القول بكل موضوعية دون أدنى تردد أو هوى: إن فرص التعليم في العالم الإسلامي كانت مكفولة للغني والفقير على حد سواء، وإن الفقر لم يقف عائقاً أمام الراغب في العلم، أو الساعي لارتشاف المعرفة.

هـ. ذوو الحاجات الخاصة:

لقد أقر الإسلام حق التعليم لهم عندما أنزل الله تعالى: ﴿عَبَسَ وَتَوَلَّىٰٓ ۝١ أَن جَآءَهُ ٱلۡأَعۡمَىٰ ۝٢ وَمَا يُدۡرِيكَ لَعَلَّهُۥ يَزَّكَّىٰٓ ۝٣ أَوۡ يَذَّكَّرُ فَتَنفَعَهُ ٱلذِّكۡرَىٰٓ﴾(عبس، 1- 4).

إن إقرار هذا الحق للصحابي عبد الله بن مكتوم الذي جاء يستفسر عن أمر هو من رب العالمين، وأن حق التعليم لجميع الناس لا فرق بين غني وفقير أو مبصر أو كفيف، ما دام توافرت له أسباب التعليم؛ كالقابلية للتعليم والعزم والإرادة، والسعي لهذا العلم (الفرحان، 1983)، فمن المعلوم أن الناس متفاوتون في مستوياتهم العقلية والذهنية والجسدية، فلذلك يجب أن يوضع كل واحد في المنزلة التي تناسبه، فكان المسلمون يحاولون التجديد، ويحاولون التغلب على بعض المشكلات التعليمية التي تواجههم عن طريق ما يمكن ابتكاره، ومن ذلك ما رواه ابن حزم القرطبي(384- 456 هـ) :" ولقد أخبرني مؤدبي أحمد بن محمد بن الوارث، أن أباه صور لوالد كان له ولد أعمى أكمه حروف الهجاء أجراماً من قير- مادة سوداء صلبة الزفت - ثم ألمسه إياها حتى وقف على صورها بعقله وحسه، ثم ألمسه تراكيبها وقيام الأشياء منها حتى تشكل الخط، وكيف يستبان الكتاب ويقرأ في نفسه، ورفع عنه غصة عظيمة" (أبن حزم، 1960). وفي هذا المثال تتجلى أحقية السبق للتربية الإسلامية على التربية الحديثة في العناية بذوي الحاجات الخاصة.

و. الذميون:

إن الإسلام في سماحته وإنسانيته لم يمنع غير المسلمين من حق التعليم، وإن كان لهم في كثير من الأحوال تعليم خاص بهم؛ فكانوا يحضرون مجالس العلم والتدريس والأدب، كما درسوا المنطق والفلسفة عند بعض علماء المسلمين، ومن هؤلاء الطبيب يحيى بن عيسى بن جزلة النصراني الأنطاكي، الذي قرأ على كمال الدين بن يونس مصنفات الفارابي وابن سينا وغيرها (الخوالدة، 2002).

ز. البدو:

لم يحرم أبناء البدو من فرص التربية والتعليم، فقد أخذ التعليم في البوادي القريبة من مكة والمدينة ينتشر منذ عصر الرسالة، حيث أرسل النبي صلى الله عليه وسلم بعثات التعليم إلى البادية، وكان منها وفد الرجيع إلى عضل والقارة لتعليمهم شرائع الإسلام، وكان يضم عشرة من الصحابة - رضي الله عنهم - وقد أرسل عمر بن الخطاب - رضي الله عنه - المعلمين للبدو يعلمونهم القرآن الكريم وأمور دينهم، والقراءة، وكان يتفقد من يعرفها، وبعث عمر بن عبد العزيز يزيد بن مالك والحارث بن محمد إلى البادية ليعلما الناس السنة، وأجرى عليهم الرزق، وكتب عمر بن عبدالعزيز إلى أمراء الأجناد"مروا أهل العلم والفقه من جندكم فلينشروا ما علمهم الله وليتحدثوا في مساجدهم"(الخوالدة، 2004).

2- المبادئ والتطبيقات التربوية التي ساهمت في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية:

هناك مبادئ وتطبيقات تربوية إسلامية كان لها دور كبير في ترسيخ مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية منها:

أ-إلزامية التعليم:

إن وجوب التعليم وإلزاميته يعني إلزام ولي أمر الطفل والمجتمع والدولة بإرسال من يعولون، أو يذهب هو بنفسه إلى مؤسسات التعليم الإسلامي المتوافرة في المجتمع، بشكل

يضمن استمرارية التعليم دون توقف عند حد معين (الأهواني، 1955).

وقد حض الرسول صلى الله عليه وسلم على إلزامية التعليم بقوله:"طلب العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة" (ابن ماجة، 1987).

لذلك يرى القابسي (324- 403 هـ) أن تعليم الصبي واجب شرعي على والده، والوالد ملزم بهذا الواجب، ويرى أن الوالد الذي يحرم ولده من التعليم أو يهمل تعليمه والد جاف وبخيل، ولا رغبة له في الخير ولا خير فيه فيقول : " وما يدع الرغبة في تعليم أهله وولده الخير شحًا على الإنفاق أو تهاونًا به يفقدهم ذلك الخير إلا جاف أو بخيل".(القابسي، 1975).

ولما شغل ابن حزم(348- 456 هـ) نفسه في تربية عامة المسلمين - على حد تعبيره - ونشر الثقافة العامة بينهم على اختلاف موطنهم ومناشطهم، فقد أوجب على عامة المسلمين، وعلى من جلب حديثًا من بلاد الكفار من العبيد أن يعرفوا ما يلزمهم في حياتهم من شريعة الإسلام، وأن يعرفوا المبدأ والمنتهى في الحياة الإسلامية، من حيث التعرف إلى الحلال والحرام في المآكل والمشارب والملابس والأقوال والأعمال، فهذا واجب على كل مسلم ذكر أو أنثى، حر أو عبد من وقت بلوغه الحلم، أو من وقت إسلامه بعد بلوغه الحلم (الخوالي، 1978).

ويظهر أن هذا كان يمثل الحد الأدنى من الثقافة الإلزامية، أي الواجبة عنده، ومما هو مفروض بالحاكم - في رأيه - أن يجبر أزواج النساء الجاهلات، وكذلك سادة الأرقاء على تعليمهم بأنفسهم، أو يعلمهن غرباء عنهم " ما ذكرنا إما بأنفسهم، وإما بالإباحة لهم من يعلمهن، وفرض على الإمام الحاكم أن يأخذ الناس بذلك، وأن يرتب أقوامًا لتعليم الجهال، وفرض على أي جماعة مسلمة في القرية أو المدينة أن تعلم أحكام الشريعة" (ابن حزم، 1983).

ب- استمرارية التعليم:

لقد استهل البخاري أول باب له في كتاب العلم بقوله تعالى: ﴿ وَقُل رَّبِّ زِدْنِي عِلْمًا ﴾(طه، 114) فطلب الزيادة تعني استمرارية الحاجة؛ لأن النقص دائم والجهل متحقق، والاستمرار في طلب العلم خصيصة من خصائص التعليم الإسلامي وجاء في الأثر، لا يزال الرجل عالماً ما طلب العلم، فإذا ظن أنه علم فقد جهل" وفي القول المأثور: "اطلب العلم من المهد إلى اللحد" عن: فرحان، (1982).

ومن أقوال السلف التي تحث على طلب العلم مدى الحياة قول أبي الدرداء: "كن عالماً أو مستمعًا " (سليمان، 1977)، ومن نصائح المأمون للمنصور قوله :" لأن تموت طالبًا للعلم خير من أن تعيش قانعًا بالجهل، قال فإلى متى يحسن بك ذلك؟ قال: ما حسنت بك الحياة" (البيهقي، 1995) .

وقول ابن حنبل(164- 241هـ): "أنا أطلب العلم إلى أن أدخل القبر"، (الشرباصي، د.ت) كذلك أوصى ابن عبدالبر(386_463هـ) طالب العلم بأن لا يتوقف عن طلبه ما دام قادراً على ذلك، ولا ينبغي لأحد يكون عنده العلم أن يتركه " وسأل عبد الله بن المبارك إلى متى تطلب العلم؟ قال: "حتى الممات إن شاء الله تعالى، لعل الكلمة التي تنفعني لم أكتبها بعد" (الخطيب البغدادي، د.ت).

وقد أدى تطبيق هذا المبدأ إلى تفرغ الكثيرين للعلم من المهد إلى اللحد، ويندر أن تجد عالماً ترك التعلم أو اعتقد بأنه قد اكتمل علماً ويعلل مكحول الدمشقي (ت 113هـ/ 731م) ضرورة الاستمرار بالتعلم بأن من لم ينفعه علمه ضره جهله، ومن ذهب إلى علم يتعلمه فهو في طريق الجنة حتى يرجع(الأصبهاني، 1980)،وفي هذا التعليل لطفة ذكية، وهي أن المتعلم على طريق الجنة، فإذا أراد أن

يضمن سيره فيها فليضمن لنفسه الاستمرار بتلقي العلم ولا يرجع عنه أبدًا.

جـ- مراعاة الميول والاستعدادات لدى المتعلمين:

لقد عرف المسلمون وأدركوا فكرة توجيه التلاميذ تربويًا وفقًا لمواهبهم وقدراتهم واستعداداتهم، وكانت عملية التوجيه تبدأ بعد المرحلة الأولى للتعليم، ومعنى هذا أنهم كانوا ينتظرون الطفل حتى تنمو قدراته، وتبرز استعداداته وتتمايز بصورة يمكن التعرف عليها، ومن ثم العمل على توجيهها الوجهة التي تلائمه، وما زالت هذه الفكرة تطبق في التربية الحديثة، حيث لا يوجه التلاميذ إلى أنواع مختلفة من التعليم إلا بعد اجتياز مرحلة التعليم الابتدائي، وذلك حتى تظهر وتتبلور قدرات التلميذ ومواهبه.

وفي هذا الصدد يقول حاجي خليفة (1957) في كتابه كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون والمتوفى (1067هـ): " إن على كل صبي أن يعرف طرفًا من العلوم الضرورية في الحياة؛ كالقراءة والكتابة والحساب...،ثم عليه أن يتجه إلى العلم أو الحرفة على حسب استعداده وتكوينه، إذ ليس كل أحد يصلح لتعلم العلوم: فإذا اتجه إلى العلم فليقصد العلم الذي يقبل طبعه، فليس كل من يصلح لتعلم العلوم يصلح لجميعها" وصدق رسول الله صلى الله عليه وسلم: "اعملوا فكل ميسر لما خلق له" (الطبراني، 1983).

وانطلاقًا من هذا التوجيه النبوي في مراعاة ميول الأفراد ذكر ابن قيم الجوزية: " وما ينبغي أن يعتمد حال الصبي وهو مستعد له من الأعمال مهيأ؛ فيعلم أنه مخلوق له قدرته، فلا يحمله على غير ما كان مأذونًا شرعًا، فإنه إن حمله على غير ما هو مستعد له لم يفلح فيه، وفاته ما هو مهيأ له، فإذا رأى عينه مفتوحة إلى صنعة من الصنائع مستعداً لها قابلاً لها، وهي صناعة مباحة نافعة للناس، فليمكنه منها" عن :الحاج، (1989)، يتضح من النص أن فكرة التوجيه فكرة واضحة بيّنة لدى المسلمين وأنها عندهم - كما عند المحدثين - تعني الكشف عن قابليات وميول الأفراد بغية توجيههم شطر العلم أو الصنعة التي هم لها أهيأ أو ينتظروا الدراسة التي يمتلكون لها الاستعداد والميول الأكثر.

د- مجانية التعليم:

لقد ساد هذا المظهر في عصر الرسول عليه الصلاة والسلام والخلفاء الراشدين، حيث تكفلت الدولة بدفع نفقات التعليم كاملة، ولم يعرف عن طلبة العلم أنهم دفعوا نفقة للتعليم آنذاك؛ فالمؤسسات التربوية كانت مفتوحة للتعليم المجان. وقد كانت عناية المدرسين بتلاميذهم الفقراء تصل إلى حد الإنفاق عليهم من مالهم الخاص، فأبو حنيفة كان يساعد حتى الطلبة الذين ليسوا من تلاميذه وكان يخص بعضهم بمرتب جار (أبو زهرة، 1965).

وروي عن ابن عبد البر(368- 463 هـ) بسنده عن أبي العالية قال: "مكتوب عندهم في الكتاب الأول: "ابن آدم علم مجانًا كما علمت مجاناً"، ثم أيّد هذا المعنى بحديث عن أبي هريرة قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "من تعلم علمًا مما يبتغي به وجه الله، لا يتعلمه إلا ليصيب به عرضًا من الدنيا لم يجد عرف الجنة يوم القيامة بمعنى ريحها" (ابن عبدالبر، 1978).

وقد أوصى ابن (سحنون، 202- 256هـ) بإعفاء الفقراء من دفع الأجرة لكي تهيأ لهم فرص التعليم أسوة بالأغنياء، فالحياة العلمية في الدولة الإسلامية لم ترتبط بنظم مقيدة، بل كانت حرة في مؤسساتها ونشاطاتها المختلفة، وإن نمت أعراف علمية،فهي لم تكن ملزمة كقانون، وربما اختلفت من مكان لآخر، ومن زمن لغيره، فهذه الأعراف من حيث الأساس الذي قامت عليه الحياة الثقافية والعلمية، كانت عاملا في حريتها غير مقيدة لها،

وهذه الحرية في الحياة العلمية المختلفة ونشاطاتها المتنوعة كانت حرة، تصبغها أسس الحياة الثقافية والتطور المنسجم مع الأساس الذي قامت عليه.

هـ- التعليم للجميع:

كان مظهرًا قويًا من مظاهر تكافؤ الفرص التعليمية، ومن صور التعليم للجميع أن برز العدل والمساواة بين المتعلمين، إذ يرى(ابن سحنون، 202- 256هـ) أن من واجب المعلم أن يسوي في التعليم بين الصبية الأغنياء والفقراء، ولا يفرق بينهم في المعاملة بقوله: "وليجعلهم بالسواء في التعليم، الشريف والوضيع وإلا كان خائنًا".

ويرى العبدري (1972)، كذلك ضرورة المساواة والعدل بين الصبيان أو المتعلمين فلا فرق بين رفيع ووضيع، حيث يرى أن على المدرس أن لا يكون في مجلسه مكان مميز لأحد الناس، بل كان من سبق لموضع أولى به، ولا يقام أحد عن موضعه جبراً ويجلس فيه غيره .والإسلام لا يفرق بين الحاكم والمحكوم؛ فكلهم عنده سواسية، في يوم قال له: الرشيد إذا جاءك المأمون فحدثه، فقال ابن إدريس إن جاء مع الجماعة حدثناه (الذهبي، 1990).

فالعلماء في الدولة الإسلامية هم الذين وجهوا سياسية الدولة في كثير من الأحيان، لإتاحة الحرية العلمية للنساء والرجال من مختلف الديانات والأجناس والأعمار في التعليم والاستزادة من العلم. فلا غرو من التحاق الطلبة النصارى بكثير من حلقات العلم في إسبانيا، لينهلوا من العلوم المختلفة التي كانت تدرس فيها، فتكونت قاعدة علمية متينة عمقت النمو العلمي في اتجاه الإبداع، والغزارة في الإنتاج العلمي في كافة المجالات الثقافية (حسين، 1975) وبذلك يكون للفكر الإسلامي قصب السبق على الفكر المعاصر عندما فتحت أبواب المساجد والجامعات أبوابها للدارسين من مختلف فئات الشعب ينهلون من علومها وثقافتها دون مقابل.

3- الإطار التنظيمي للتربية في الإسلام:

إن الحرية والمرونة اللتين امتازت بهما التربية الإسلامية في إطار النظام الاجتماعي السائد نتج عنهما قيام نظام منفتح ومتجدد، ولكنه في الوقت ذاته، مرتبط بجذور فكرية هي مصدر قوته واستمراره وتماسكه، هذه الجذور الفكرية مردها إلى القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف وهما مصدرا التشريع، فلم تكن المسألة عفوية، بل إن ارتباط التربية بمصدر التشريع كان سر قدرة النظام التربوي على استيعاب ذلك التنوع الهائل في الحضارات التي احتواها الإسلام، لا سيما الحضارات الكبرى مثل الهندية والفارسية والإغريقية. واستطاع الفكر التربوي الإسلامي، أن يستوعب التباين الفكري بين الجماعات داخل الدولة الإسلامية نفسها بدرجة كبيرة جدًا، هذا التنوع في الأفكار والمصادر الحضارية اقتضى تنوعًا ومرونة في النظام التربوي، ومن أشكال تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية في الإسلام تنوع وتعدد المؤسسات والأماكن التربوية ومنها:

أ -المساجد:

يرتبط تاريخ التربية الإسلامية بالمسجد ارتباطًا وثيقًا. وقد قامت فيه الحلقات العلمية منذ نشأته واستمرت على مر العصور، وفي مختلف البلاد الإسلامية من أجل شرح تعاليم الدين الجديد في أيام الإسلام الأولى، ثم توسع المسلمون فيما بعد في فهم مهمة المسجد، فأصبح مكانًا للعبادة، ومعهداً للتعليم، ودورًا للقضاء، ومنزلاً لاستقبال السفراء (الرشدان، 2002).

وقد جاء عند ريبرا (1981): أنه لم تكن رسالة المسجد في يوم من الأيام مقصورة على الصلاة فحسب، ففيه يجتمع المسلمون للتشاور في الأمور السياسية، والقضايا ذات الأهمية المحلية، وفيه تعلن أوامر عاهل الدولة، وهو فوق ذلك مكان مفتوح للخدمات العامة، ويوفر للطلاب مكانًا متسعًا ومهيأ عندما يزيد عددهم، ويمكن القول: إن

الدروس يمكن أن تعطى في أي مكان، ولكن المساجد كانت مكانها المعتاد، سواء لتحفيظ القرآن الكريم أم للدراسات العليا في المواد العربية.

ب -الكتّاب:

اقترن وجود الكتاب في المشرق بظهوره في أي مكان تطؤه أقدام المسلمين في شتى بقاع الأرض؛ لأنه يمثل إحدى ركائز الحياة العلمية عند المسلمين وعملت الكتاتيب على إيجاد فرص التعليم أمام الأطفال، فيتعلم الفقير إلى جانب الغني، وكان الفقير في تلك الكتاتيب يحصل على ما يكفل استمرارية دراسته، فقد فرض عمر بن الخطاب- رضي الله عنه - الفروض للمعلين والمتعلمين، وأنشأ الخلفاء المكتبات العامة ليتعلم أولاد المسلمين كافة دون تفريق (الخوالدة، 2002).

ولما كانت هذه الكتاتيب تختص أكثرها بالقرآن وعلومه، فقد وجدت في المسجد أو ملاصقة له (Hughes, 1982).

ووجد بعضها مستقلاً بذاته في أماكن مختلفة ؛كأطراف الأسواق، أو بجانب شوارع المدن (الضمور، 1996) وفي هذه الكتاتيب يقول ابن شخيص: ساحة المسجد الأعلى مكللة مكاتبًا لليتامى من نواحيها(ابن الفرضي، 1988).

جـ- المدارس:

يعد ظهور المدارس أهم محاولة لتنظيم الدراسة والتعليم في الإسلام وتوفير وسائلها، ففرضت الفروض للطلاب، ونال الفقير فرصة تلقي العلم؛ لأن من الفقراء من يطلب العلم، واهتم الخلفاء بتيسير الظروف أمامهم لينالوا حقهم الذي أقره الإسلام دون أن يحول فقرهم من تحصيله. وانتشرت المدارس في مصر والأندلس والمغرب واليمن والعراق والشام، وكافة الأمصار الإسلامية، وكانت مفتوحة أمام جميع الجنسيات، فلم نجد مدرسة مصرية صدت طالبًا من العراق أو مدرسة شامية صدت طالبًا لأنه من المغرب... وفي هذا الصدد تقول أسماء فهمي(1947): "تظهر جليًا روح الديمقراطية والمساواة في المعاهد الإسلامية، فلم يبن المسلمون مدارس خاصة بالأغنياء وأخرى للفقراء، وإنما كانت المعاهد مفتوحة للأغنياء والفقراء يدخلونها على قدم المساواة، بينما يجد الفقراء كل وسائل المعونة متوفرة لمتابعة الدرس، خصوصًا بعد بناء المدارس التي كانت توفر الغذاء، وأحيانًا الكساء والمسكن لعدد غير قليل من الطلاب". ومن المدارس المشهورة التي أنشئت في عهد متقدم من الإسلام، المدرسة الصدرية في دمشق (391هـ) والمدرسة النظامية في بغداد (457هـ)، والمدرسة البيهقية، والمدرسة السعيدية التي أنشأها نصر بن سبكتكين حاكم نيسابور، ويتفق كل من السبكي والسيوطي في هذا الرأي (مرسي، 1987).

د- المجالس الخاصة في بيوت العلماء:

كان الكثيرون من العلماء يعقدون مجالس خاصة للعلم في بيوتهم وكانت أكثرها شهرة مجالس الإمام مالك بن أنس، والإمام أحمد بن حنبل، وأبي عمرو بن العلاء. وعلى الرغم أن الكثيرين من رواد هذه المجالس كانوا من كبار العلماء إلا أن عددًا منهم كانوا من الطلاب الذين يفدون من أماكن نائية، وقد ذكر أن مالك بن أنس كان يجعل على بابه مناديًا ينادي الناس للدخول وكان يبدأ بأهل الحجاز، يليهم أهل سوريا فالعراق وهكذا (الجندي، 1969).

وهناك صورة مشرقة لنشاط الحركة العلمية ، فالعالم في مرضه وعجزه عن الخروج من منزله، لا يتوقف عن العطاء، فالطلبة يأتون إليه في منزله طلباً للعلم والمعرفة، وكذلك يذهب العالم إلى بيت تلميذه في حال مرضه ليسمعه العلم، فالفقيه العالم أبو أسحق إبراهيم ابن العزاز (74 هـ) اختلف إلى إصبغ بن سفيان القرطبي - وكان مريضًا- وأسمعه في بيته، لقدره ولعلمه بفضله، فقد كان أصبغ من أفضل أهل زمانه وأزهدهم" (ابن الفرضي، 1988).

هـ - المجالس الأدبية والعلمية في البيوت الخاصة:

إن مناهج التعليم تتكون وتوضع تبعًا لمستقبل المتعلمين وما ينتظرهم من مهام، وفي ضوء هذه الفكرة وجد نوع من التعليم الابتدائي في قصور الخلفاء والعظماء، يجد أبناؤهم هؤلاء فيه ما يؤهلهم لتحمل الأعباء التي سينهضون فيها مستقبلاً، ولا يمكن بأي حال من الأحوال أن تنفصم عرا الاتصال بين هذا النوع من التعليم وبين الأنواع السابقة، إذ أن مهمة الجميع مشتركة، وهي تغذية الصبيان بنوع من الثقافة وقسط من المعرفة، لكن ما يميز التعليم الأولي في القصور، أنه يقدم بطريقة مبسطة وسهلة، فالمنهاج هنا لا يغفل دور الأب في المشاركة في وضعه ليكن أكثر ملاءمة لابنه. وغالبًا ما يكرّم معلم الصبيان في القصور ليطلق عليه مؤدب بدلاً من معلم صبيان (شلبي، 1987).

وقد حذا الأمراء والأشراف والموسرون حذو الخلفاء فعقدوا الندوات في بيوتهم وكانت أشبه بالأندية الأدبية يحضرها كبار العلماء ولعل من أشهر هذه الأندية ما كان يقصد في منزل أبي عمران موسى بن عمران الذي عرف باهتمامه بناشئة الأدباء، وما كان يعقد منها في منزل (نوبخت) في البصرة، ومنزل أبناء سليمان والذي كان يدور النقاش فيه حول علم الفيزياء (الحاجري، 1992).

ولقد كان لهذه المجالس على خصوصية بعضها دور كبير في تطوير العلوم والآداب.

و- المكتبات:

تعد المكتبات من المؤسسات الثقافية التي تساهم في خدمة ونهوض الحركة العلمية والثقافية في المجتمع، وهي ظاهرة حضارية متقدمة تعبر عن رقي المجتمع، واهتمام أفراده بالكتاب وشغفهم به، قراءة وتأليفًا وما يتعلق بهذا من عناية بالكتاب من نسخ وضبط وبذل، وقد تجلى ذلك بأروع صورة في المجتمع الإسلامي، الذي بذل أفراده وحكامه الجهود الكبيرة لكي يتيسر الكتاب لطالبه، للاستزادة من القراءة والإفادة منها (حمادة، 1970).

وكانت المكتبات على نوعين: المكتبات العامة وهي التي كانت في خدمة المجتمع والحركة العلمية فيه، وهي أيضًا على أنواع حسب الجهة التي باشرت بإنشائها وتنميتها ورعايتها: مكتبات المساجد، ومكتبات القصور، والمكتبات الخاصة التي كان يمتلكها العلماء والمتعلمون رجالاً ونساءً أغنياء وفقراء، وبعض هذه المكتبات لكثرة محتوياتها من الكتب وفرط العناية بها كانت لها مبان خاصة بترتيب معين (حمادة، 1970).

ويخص الباحث من هذه المكتبات مكتبة ابن فطيس أبي المطرف القرطبي (ت.402هـ/ 1011م)، فقد عدها ربيرا (1981) أكبر مكتبة في الأندلس بعد مكتبة الخليفة المستنصر، وقد اشتهر من أصحاب المكتبات الخاصة الأغنياء والفقراء (ابن بشكوال، 2003).

ز- الأسواق (المنابر المفتوحة):

كانت المناظرات الطريقة الفعالة التي تعقد في الأسواق والساحات العامة، يستمع إليها كل من شاء دون تفرقة أو تمييز، وقد كان لها أثرها على تعليم وتثقيف الناس، وكانت بمثابة أسلوب اتصال جماهيري يحقق فرص التعليم لجميع الناس تمشياً مع مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، ومن أشهر المنابر المفتوحة منابر سوق "المربد" بالعراق، وقد بلغ النشاط فيه ذروته في العصر العباسي الأول، فقد بدأ سوقاً تجاريًا وثقافيًا على غرار سوق عكاظ، إلا أنه تحول إلى منبر علمي ثقافي تميز بدراسة اللغة العربية والشعر والتاريخ (يوسف، 1984).

وللتحقق من الهدف الثالث من أهداف الدراسة، وهوالتعرف إلى التطبيقات التربوية المتعلقة بتكافؤ الفرص التعليمية في الفكر التربوي الغربي المعاصر: إن مفهوم تكافؤ الفرص التعليمية في الفكر التربوي الغربي المعاصر

ظهر؛ نتيجة طبيعية للمناداة بمبدأ الديمقراطية في المجتمعات الغربية، والذي يتضمن أهدافًا إنسانية كالعدالة الاجتماعية، ورفع مستوى المعيشة لدى الأفراد وتحقيق الحرية السياسية وإتاحة الفرصة للتعبير عن الرأي؛ لذلك يعد هذا المفهوم من أهم المفاهيم التي تقوم عليها التربية في المجتمع الديمقراطي، وذلك أن التعليم حق للفرد تمنحه له الدولة، كما تشير إلى ذلك أدبيات الفلسفة التربوية الغربية باختلاف توجهاتها من جهة أو التشريعات والقوانين التربوية الغربية من جهة ثانية من أجل هذا كان الاتجاه الحديث نحو نشر التعليم الرسمي للصغار وتقديم التربية الأساسية.ومن هذه التطبيقات ما يلي:

أولاً- التربية المستمرة:

لقد سارعت الدول والمنظمات العالمية إلى جعل التربية المستمرة إحدى أهم أولوياتها، فقد طالبت منظمة اليونسكو (Unesco) في المبدأ الأول من مبادئها عام (1972) تحت عنوان "تعلم كيف تعيش المستقبل" بأن التعليم مدى الحياة، يجب أن يكون ركنًا أساسيًا في جميع السياسات التربوية في جميع البلاد (فرحان وآخرون، 1984). ومن المفكرين الغربيين الذين أشاروا إلى هذا المبدأ إيفان إليتش(Ivan Illich بقوله: " في الحقيقة نظام التربية المستمرة يستمد تمويله من العمال، لكي يقدم لهم تدريبًا لا يريدونه، ولا يفيدون منه، ويعمل على إخضاعهم واستئناسهم، إن المستفيدين الحقيقيين هم المعلمون والمدرسون الذين يعملون فيه، والذين يصبحون بدونه عاطلين" (نوفل، 1985).

أما جون ديوي (John Dewy) فيشير إلى" أن التربية المستمرة من التنظيم أو التكوين الجديد للخبرة، فلها في كل موقف هدف فوري، وعلى قدر ما يكون للفعالية من أثر تربوي نجد أنها تحقق ذلك الهدف وهو التحرر المباشر لنوع الخبرة"(ديوي، 1954).

ويؤكد ذلك ايدجار فور (Edjar, for1974) حيث يقول: " لا يمكن أن تكون المؤسسة التربوية ناجعة وعادلة إلا إذا وقعت فيها تحولات جذرية تتعلق بالعمل التربوي من حيث الجوهر، ومن حيث المكان والزمان، بمعنى أنه قد بات لزامًا إقرار مفهوم التربية المستمرة بحيث يتاح لكل فرد فرصة التعليم مدى الحياة" ومما لا شك فيه أن المدرسة تلعب دورًا أساسيًا في غرس اتجاهات التربية المستمرة لدى الطلبة، إذ تقوي رغبتهم على الاستمرار فيه بعد بلوغهم مرحلة معينة، إذ أن الهدف الرئيس للتعليم هو إنتاج متعلمين يتحملون مسؤولية إنشاء وإدارة تعليمهم داخل المدرسة وخارجها.

ثانيًا- إلزامية التعليم ومجانيته:

إن إلزامية التعليم في الفكر الغربي المعاصر تعني التزام الدولة بتوفير الفرص والإمكانات التعليمية للذين هم في سن الإلزام، هذا من جهة، ومن جهة أخرى يتطلب من المواطنين إلزام أطفالهم الإفادة من الفرص التربوية الممنوحة لهم لتحقيق النجاح ومكافحة الإهدار التربوي الذي يعود بالأضرار الفادحة على التنمية الاجتماعية (التل وآخرون، 1993).

ويؤكد هذا المظهر المربية السويدية اللنكي(Ellankay) والتي استعرضت في أوائل القرن الماضي حاجات العصر فقالت: "إن العصر سيكون عصر الطفل، يعتنى فيه بحقوق الأطفال وتربيتهم اعتناءً جديًا" عن :الحصري، (1984).

وفي رسالة مشهورة في الحرية أكد فيها جون استيورات ميل (J.S.mill)أن ولادة الطفل من غير إعداد عقلي وتهذيب ذهني يعد كجريمة ولادته من غير توفير طعام ودفء مناسبين، من هنا لا بُدَّ من أن يساهم الآباء أولاً والمجالس المحلية ثانيًا والحكومة الفدرالية ثالثًا في توفير تعليم جيد إلزامي، مع ضرورة تخفيف سلطة الدولة وإلغاء تدخلها في التعليم (حسان، 1983).

وأما (الوثيقة الدولية لحقوق الإنسان) فتنص على " أن لكل شخص الحق في التعليم وجعل التعليم الابتدائي إلزاميًا ومتاحًا بالمجان للجميع، وأن يتاح القبول للتعليم العالي على قدم المساواة التامة للجميع وعلى أساس الكفاءة"، وتسعى جميع دول العالم إلى توفير التعليم لمختلف أبناء الشعب، حيث سنت من أجل ذلك التشريعات والقوانين وجعلت التعليم إلزاميًا إلى سن معينة من أجل الوصول إلى مبدأ "المجتمع المتعلم". (الأمم المتحدة، 1981).

ثالثًا- محو الأمية وتعليم الكبار:

اهتمت الدول المتقدمة ببرامج تعليم الكبار؛ لأهمية دوره في تعزيز تنمية الفرد ومعاونة الدولة على تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية ،وانعكس ذلك في زيادة عدد البرامج وتنوعها، كما ظهرت بعض التقارير التي نادت بالقضاء على مشكلة الأمية؛ كتقرير ديلور (Dylor) الذي دعا إلى معالجة مشكلة الأمية بحلول عام (2010) .

وفي هذا الصدد لا بد من طرح رأي أحد المفكرين المعاصرين وهو (باولوفريري) البرازيلي الذي قال :" إن المهمة الأساسية التي تواجه العالم الثالث هي تعليم الكبار الذين حرموا من التعليم في عصر القهر والتبعية، وخصوصًا الذين يعيشون في مناطق ريفية، وهذه مهمة أساسية لأن قرار تعليم الشعب القراءة والكتابة قرار سياسي" ؛ ويعتبر أن العلم والتعلم ليس مطلوبًا لذاته بل أنه مطلوب لأنه أداة للبناء الاجتماعي، حيث يعالج فريري تعليم الكبار القراءة والكتابة على أنه عمل اجتماعي بجانب كونه عملاً معرفيًا، ويعتقد بأن أول خطوة في تعليم الكبار هي مساعدة الأميين على التخلص من الأفكار التقليدية أو الأساطير المسيطرة على تفكيرهم بخصوص العالم والمجتمع والإنسان (نوفل، 1990).

ويرى ديوي: "أن الديمقراطية هي خير نظام للمجتمع، حيث تتيح الفرص في التعليم لكل مواطن حسب ما تؤهله له مواهبه واستعداداته، وتعطي الحرية للفرد وتجعله مسؤولاً عن سلوكه (Dewy, 1963).

رابعًا- تعميم التعليم (المدرسة الموحدة):

فالغرض من المدرسة الموحدة تزويد أبناء المجتمع قدرًا من الثقافة والتعليم بشكل يمكنهم المساهمة في بناء مجتمع متقدم أو متطور، وتهيئ لهم إظهار مواهبهم والعمل على تنميتها دون تمييز في المرحلة الأولى من مراحل التعليم بين أبن العامل الفقير وبين ابن الغني، وهم لا يقصدون من ذلك تجاهل الفروق بين الناس ولكنهم يرمون إلى إعطاء جميع الأفراد الفرص المتكافئة؛ كي يتسنى لكل فرد الوصول إلى أعلى المراتب التي تؤهله مواهبه (عبدالعزيز، د.ت).

كما أكدت المربية الأمريكية جوسلين (Goslin) هذه الفكرة حيث تقول: "ربما كان أهم تغير هيكلي حدث في التربية الأمريكية هو ازدياد التمركز في الأحياء المدرسية، واختفاء المدرسة ذات الحجرة الواحدة، قبل اختفاء مدرسة المدينة الصغيرة بصورة تدريجية، وحلت محلها في الريف وبين الجماعات الصغيرة الأخرى" المدرسة الموحدة" التي تخدم منطقة أكثر اتساعاً يسافر إليها التلاميذ (جوسلين، 1972).

خامسًا- التعليم المفتوح:

يتميز التعليم المفتوح بإزالة القيود التي تواجه تسجيل الطلاب، بالإضافة إلى المرونة فيما يتعلق بالوقت المتاح للتعليم، وعلى ذلك فإن اصطلاح التعليم المفتوح يستخدم ليعبر عن الجامعات أو الكليات ذات الإدارة أو السياسية التربوية المنفتحة أو الميسرة، ومن ثم فإن التعليم المفتوح يمكن أن يتم في إطار نظام تدريسي وجه لوجه أو نظام تدريسي عن بعد (Stewart, 1983).

ومن الأمثلة الغربية المعاصرة على نظام التعليم المفتوح الجامعة المفتوحة في بريطانيا والتي تقدم فرصة التعليم العالي لعدد كبير من أفراد الشعب، دون الحاجة إلى فتح صفوف دراسية تحد من نشاطهم الإنتاجي، وتتميز بعدم وجود حصص دراسية منفصلة بل يوم دراسي متكامل متصل بالمواقف التعليمية، تعليم الطلاب عن طريق البحث والتنقيب، وإتاحة الفرصة للطالب لكي يعبر عن رغباته وميوله، ويظهر قدراته وطاقاته من خلال التعلم الفردي والمواقف العلمية والفنية بأشكالها(حسان، 1983).

سادسًا- الاستثمار في رأس المال البشري:

يعد (الفرد مارشال) الألماني أول من عد التعليم نوعًا من الاستثمار القومي حيث يرى أن قيمة ما ينفق على التعليم يعد ربحًا عظيمًا قد يأتي عن طريق إعطاء أفراد الشعب فرصًا أكثر للتعليم لاكتشاف مواهبهم وقدراتهم. ولقد ارتبطت مقولات نظرية رأس المال البشري بقضية "تكافؤ الفرص التعليمية" وأبعادها وعلاقاتها بقدرة النظم التعليمية على تنمية الفرد والمجتمع معا (أحمد، 1990).

ومن المفكرين الغربيين الذين أشاروا إلى هذا المبدأ مارتن كارنوي (M.Carnoy,1995) بقوله: "تؤكد الدراسات كلها بأن نفقات التعليم تمثل بالفعل الاستثمار في رأس المال البشري مما يؤدي إلى المنفعة لكل من الفرد والمجتمع"، وأن رأس المال البشري العام يمكن أن يحصل عليه الفرد من خلال إتاحة الفرص المتساوية داخل المدرسة أو أثناء الخدمة، يتضمن تلك المهارات التي باستطاعة الفرد نقلها من موقع إلى آخر.

سابعًا- الاهتمام بذوي الحاجات الخاصة:

بدأت نظرة الفكر التربوي الغربي المعاصر تتحسن في العقد الأخير من القرن الماضي المنصرم نحو ذوي الحاجات الخاصة مع انتشار المبادئ الديمقراطية التي تنادي بالمساواة والعدالة الاجتماعية، حيث لم يعد ينظر إلى الإعاقة على أنها مجرد مشكلة لدى الشخص، وبدأت المناداة بضرورة اتخاذ الإجراءات اللازمة لحماية المعوقين من التمييز، وتمكينهم من الوصول إلى الاستفادة من مختلف الأنشطة والخدمات المتوافرة في المجتمع.

ويشير تور جونسون (Tur Johnson) إلى عهد قريب كانت الإجراءات المتخذة للإدماج التربوي تنطلق من أن الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مختلفون عن غيرهم، ولذلك يجب التقليل من درجة الاختلاف تلك حتى يمكن إدخالهم المدرسة العادية. إن مثل هذا التقدم وإن أمكن تحقيقه إلا أنه محدود طالما بقي الإطار المدرسي كما هو دون تعديل، واستمر في قصوره عن الاستجابة للاحتياجات التعليمية الخاصة (تورجونسون، 1994).

ولقد أبرز النص الصادر عن مؤتمر جوميتان العالمي (التعليم للجميع) عام (1990) جملة من الحقائق التي لا تزال قائمة حتى الآن ومنها أن(100) مليون طفل محرومون من فرصة الالتحاق بالتعليم الابتدائي بسبب ما يعانون من أوجه الخلل أو الإعاقة، ولهذا فإن التعليم للجميع لا يمكن تحقيقه دون أن يندرج في ذلك ملايين الأطفال المستبعدين حاليًا من التعليم خاصة في البلدان النامية، وهذا يتطلب إعادة النظر في شكل وطريقة الرعاية والاهتمام لهذه الفئة من الناس من أجل تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية للجميع (صالح، 1994).

ثامنًا- التربية اللامدرسية:

من المتغيرات الغربية العالمية المعاصرة التي كان لها تأثير على مفهوم تكافؤ الفرص التربوية هي التربية التحررية بزعامة (باولو فريري) حيث أكدت هذه التربية فشل المدرسة في تحقيق العدل والمساواة وتكافؤ الفرص بين جميع الأفراد، حيث انطلق(فريري) من قاعدة هي أن الفقر والقهر والتبعية دليل على عدم انتشار العدالة

والمساواة في التعليم في كثير من البلدان في العالم الثالث، بسبب الظلم والجهل الواقع على تلك الشعوب، ويقترح طريقة لمساعدة الشعوب للحصول على المساواة والعدالة في كافة المجالات ومنها فرص التعليم المتكافئة، من خلال التربية التحريرية عن: نوفل، (1985).

ويشير إلى ذلك ليون تولستوي (Leon tolstoi) بقوله: "إن الناس لا يتعلمون ولا يتربون في المدارس فحسب بل يتعلمون ويتربون في مدرسة الحياة أيضًا، إنهم يتعلمون في المتاجر والمعامل والحقول أكثر مما يتعلمون في المدارس، ويكتسبون معلومات شتى من مطالعة الكتب والجرائد(الحصري، 1984).

وكتب جون هولت(John Holt) سنة(1971) أنه أصبح مؤمنًا بضرورة إلغاء المدارس من المجتمع.

وأما التحقق من الهدف الرابع من أهداف الدراسة وهو، أوجه الاتفاق والاختلاف بين تكافؤ الفرص التعليمية في كل من التربية العربية الإسلامية، والتربية الغربية المعاصرة، متمثلة فيها الأصالة والمعاصرة.

أظهرت الدراسة أن هناك عددًا من الشواهد والمعايير التي يتفق فيها الفكر الغربي المعاصر مع الفكر التربوي الإسلامي وهي كما يراها الباحث:

1. اتفاق كل من التربية العربية الإسلامية و التربية الغربية المعاصرة على أن مفهوم تكافؤ الفرص التعليمية منبثق من العدالة والمساواة واحترام الكرامة الإنسانية، كونها قضية اجتماعية قبل أن تكون فردية.
2. التقاؤهما على ضرورة إتاحة الحرية أمام المتعلمين من خلال اختيار المواد الدراسية التي تناسب ميولهم وقدراتهم، وممارسة حرية الطالب في الحوار والمناقشة وإبداء الرأي وحرية المتعلم في اختيار المعلم بعيدًا عن التقليد والتبعية.كما أكد كل من المفكرين على إظهار قيمة التكافل والتضامن الاجتماعي من خلال التأكيد على حق كل شخص في مستوى معيشة كافٍ، ذلك أن مبدأ التكافل والتعاون منبثق من مبدأ التساوي في الكرامة الإنسانية وفي الحقوق الأساسية للإنسان. كما أبانت عنه هذه الدراسة عند التحقق من الهدفين الثاني والثالث.
3. الاتفاق على أكثر المبادىء والتطبيقات التربوية من حيث إلزامية التعليم ومجانيته واستمراريته، ومراعاة الميول، والتعليم للجميع، وتعليم المرأة، وذوي الحاجات الخاصة. كما دللت عليه النصوص والإشارات الواردة في مطالب الأهداف الثالث والربع.
4. إقرارهما مبدأ مجانية التعليم من خلال توفير فرص التعليم للجميع وخاصة في المرحلة الأساسية مع إعطاء عناية خاصة للفقراء والمحتاجين، وكذلك لا بد من تسهيل سبل استمرارية التعليم والتعلم للجميع دون تمييز مدى الحياة. كما شرحناه في موضوع التحقق من الهدف الأول والثاني والثالث.
5. يتفق كل من الفكرين على أهمية الدور الذي تلعبه المؤسسات الأخرى غير المدرسة في تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، وأن الحياة مدرسة لا تقل في أهميتها عن المدرسة النظامية الاعتيادية في تشكل الشخصية الإنسانية.

أمّا أوجه الاختلاف بين التربية الإسلامية والتربية الغربية المعاصرة فتتمثل بالآتية:

1. الحرية التربوية في الإسلام لها ضوابط محددة كون مصدرها الله متمثلة في القرآن الكريم والسنة النبوية المشرفة وليست مطلقة كما هي في التربة الغربية المعاصرة التي تحكمها قوانين وضعية من إعداد البشر.
2. إلزامية التعليم في الفكر التربوي الإسلامي ليست حقًا للمواطن فحسب كما جاء به الفكر الغربي المعاصر، بل هي حق وواجب وفريضة على كل إنسان.

3. مصدر الإلزام التربوي في الإسلام القرآن والسنة وأقوال الصحابة والمربين والمفكرين المسلمين، بينما مصدرها في الفكر الغربي المعاصر المذاهب الإنسانية الوضعية التي هي من صنع البشر.
4. مجانية التعليم في الفكر التربوي الإسلامي شاملة لجميع مراحل التعليم، بينما تتركز في معظم الأفكار الغربية المعاصرة في المرحلة الأساسية.
5. الدافع إلى تحقيق التعلم للجميع في التربية الإسلامية ديني ثابت إضافة إلى المنفعة الدنيوية بينما يقتصر في التربية الغربية المعاصرة على الفوائد الدنيوية والمصلحية بين الدول.
6. يشترط في التربية الإسلامية للمرأة الالتحاق بالتعليم الذي يناسب طبيعتها ؛ كالتعليم والتمريض والبيع والشراء الذي لا يخدش الحياء ،بينما تنظر التربية الغربية المعاصرة إلى جميع أنواع التعليم المساوي للرجل، كسياقة السيارات العمومي والطائرات والتعليم العسكري الذي يجعل المرأة بجانب الرجل في المعركة وحمل السلاح وغيرها من أنواع التعليم الشاقة.

الخاتمة:

إن العناوين التي حددتها أهداف الدراسة هي نفسها تساؤلاتها، وإن ما ورد تحتها يمثل نتائج هذا البحث والتي يمكن للباحث تلخيصها فيما يأتي :

1. أظهرت نتائج الدراسة- من خلال النماذج والصور التي ساقها الباحث من القرآن الكريم والسنة النبوية وأقوال الصحابة والمربين المسلمين- أن هناك مجموعة من الأسس والمبادئ الإسلامية الأصيلة التي تتعلق بمفهوم تكافؤ الفرص التعليمية، والمتمثلة فيها: العدالة والمساواة، والأخوة الإسلامية، والتكافل الاجتماعي، ومبدأ حرية اختيار نوع التعليم.
2. أظهرت الدراسة مجموعة من المبادىء والمشاهد الدالة على وجود مفهوم تكافؤ الفرص التعليمية الخاصة في الإسلام، كشمول التربية والتعليم كافة فئات المجتمع وشرائحه الاجتماعية المختلفة دون تفريق، وتعدد وتنوع المؤسسات والمعاهد التربوية الإسلامية التي كان لها الأثر والدور المهم في جعل المعرفة والعلوم في متناول الجميع دون تمييز، كالمساجد والكتاتيب، والمدارس، والمكتبات.
3. انتشار الآراء والأفكار التي ساهمت في تحقيق مفهوم تكافؤ الفرص التعليمية، والتي جاءت في مؤلفات العديد من علماء التربية المسلمين كإلزامية التعليم، واستمراريته، ومبدأ التعليم للجميع، وتعليم البنات حيث تفوقت المرأة المسلمة في العلوم الدينية وغيرها من العلوم، وتعليم ذوي الحاجات الخاصة.
4. أظهرت الدراسة مجموعة من المظاهر والتطبيقات التربوية الدالة على تكافؤ الفرص التعليمية في التربية الغربية المعاصرة، والتي كان لها تأثير على هذا المفهوم ،منها: السرعة الفائقة في التغيرات الحياتية، والاتجاه نحو سيطرة الدول المتقدمة على العالم النامي، بالإضافة إلى ظاهرة التقدم العلمي والتكنولوجي، والاتجاه الديمقراطي في النظم السياسية، وظهور فكرة إلزامية التعليم.
5. أظهرت الدراسة وجود أوجه اتفاق بين الفكر التربوي الإسلامي والفكر الغربي المعاصر ؛ كإتاحة الحرية للمتعلمين، والتكافل والتضامن، وإلزامية التعليم ومراعاة ميول الطلبة، ومجانية التعليم، وأهمية الدور الذي تلعبه مؤسسات المجتمع المدني.
6. توصلت الدراسة إلى أن للتربية الإسلامية قصب السبق في تنفيذ مفهوم تكافؤ الفرصة التعليمية من حيث المبادئ والمظاهر آنفة الذكر.

التوصيات والمقترحات:

وفي ضوء نتائج هذه الدراسة التي تم التوصل إليها، وفي سبيل ربط الحاضر بالماضي والانتفاع من كليهما يوصي الباحث بالآتي:

1. الاستفادة من التراث التربوي الإسلامي في مكافحة التميز التربوي عبر التأكيد على الالتزام بالعدل والمساواة بين الجنسين.
2. ضرورة تبني مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية من قبل الأنظمة العربية والإسلامية؛ ليتسنى لكل فرد الحصول على حقه في التعليم وتهيئة الظروف المناسبة له حسب قدراته ورغباته.
3. دراسة أسباب النجاح في تحقيق العدل والمساواة في كل من التراث الإسلامي والغربي المعاصر.
4. اتخاذ إجراءات فاعلة وحثيثة وبذل الجهود الحقيقية من أجل القضاء على الأمية في العالم العربي الإسلامي المعاصر.
5. توفير فرص متكافئة لكل فرد تمكنه من أن يتربى تربية إسلامية أساسية تؤهله لممارسة واجباته الدينية، وتجعله مواطنًا متزنًا، شغوفًا بالعلم والمعرفة، يتسم بروح المبادرة والإبداع.
6. تعميم التعليم، وتشجيع العلم في المجالات الإستراتيجية الحساسة والإيمان بأن التربية ليست وقفاً على المدرسة، بل هي مسؤولية باقي المؤسسات الثقافية الأخرى، وعليه يجب خلق نوع من التلاؤم بين النظام التربوي المقصود، وبين المحيط الاجتماعي الموازي، وذلك بالتركيز على بيئة التعيلم، وعلاقة المدرسة بكل من الأسرة والمؤسسات الاجتماعية المختلفة.
7. بلورة إستراتيجية تربوية يوجهها منطق التحولات والتغيرات المحلية والعالمية بمستجداتها وتحدياتها العلمية والتكنولوجية؛ وذلك ضمن تصور تربوي إسلامي شمولي يطبعه التماسك والانسجام واستشراف المستقبل، ومن هنا يأتي الوعي بأهمية الثورة التكنولوجية بمختلف مظاهرها المعلوماتية والتواصلية، ودورها الإستراتيجي في الرقي بالفكر التربوي الإسلامي إلى مستوى تحديات القرن الحادي والعشرين.

المراجع العربية والأجنبية:

1. ابن ماجه، أبو عبد الله ، محمد بن يزيد القزويني، (1981)، سنن ابن ماجة، تحقيق محمد فؤاد عبدالباقي، تركيا، طبعة دار الدعوة.
2. أبو زهرة، محمد، (1981)، المجتمع الإنساني في ظل الإسلام، ط2، الرياض ،الدار السعودية.
3. أبو شعيرة، خالد، (2008)، التربية المهنية الفاعلة ومعلم الصف، ط1، الأردن، دار المجتمع العربي، .
4. أبو شعيرة، خالد، (2009)، التربية المهنية بين الفكر الإسلامي والفكر الغربي المعاصر، مجلة كلية التربية ،جامعة الخرطوم ،المجلد الثالث، العدد الرابع.
5. الأمم المتحدة (1986)، الوثيقة الدولية لحقوق الإنسان، دار الإعلام العام.
6. أحمد، منير الدين، (1990)، تاريخ التعليم عند المسلمين، ط1، الرياض، دار المريخ.
7. الأصبهاني، أحمد، (1980)، حلية الأولياء، طبقة الأصفياء، ط1، بيروت، دار الكتاب العربي.
8. الأهواني، أحمد فؤاد، (1955)، التربية في الإسلام، ط1، القاهرة، دار إحياء الكتب العربية.
9. ابن بشكوال، أبو القاسم خلف بن عبد الملك، (2003)، الصلة في تاريخ علماء الأندلس، شرح صلاح الدين الهواري، ط1، بيروت، المكتبة العصرية.
10. ابن حزم، علي بن أحمد بن سعيد، (1983)، رسائل ابن حزم الأندلسي، تحقيق إحسان عباس، ط2، بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر.
11. ابن حزم، علي بن أحمد بن سعيد، (1990)، الأخلاق والسير، رسالة في مداواة النفوس وتهذيب الأخلاق من الرذائل، بيروت، دار أبن حزم.

12. ابن حنبل، أحمد، (د.ت)، سند الإمام أحمد، ط1، بيروت، دار الفكر.
13. ابن سحنون، محمد بن سعيد، (1972)، آداب المعلمين، تحقق حسن حسين عبد الوهاب، تونس، دار الكتب الشرقية.
14. ابن عاشور، محمد الطاهر، (2001)، أصول النظام الاجتماعي في الإسلام، ط1، عمان، دار النفائس للنشر والتوزيع.
15. ابن عبد البر، أبو عمر يوسف، (1978)، جامع بيان العلم وفضله، ط1، بيروت، دار الكتب العلمية.
16. ابن عبدربه، أبو عمر أحمد بن محمد القرطبي، (1948)، العقد الفريد، شرح أحمد أمين، القاهرة، مطبعة لجنة التأليف والترجمة.
17. ايدجار، فور، (1974)، تعلم لتكون، ترجمة حنفي بن عيسى، اليونسكو، الجزائر، الشركة الوطنية للنشر.
18. البخاري، محمد إسماعيل، (1998)، صحيح البخاري، مع فتح الباري في شرح صحيح البخاري، ط2، القاهرة، دار الريان للتراث.
19. البيهقي، إبراهيم بن محمد، (1995)، المحاسن والمساوئ، ط2، تحقيق الشيخ محمد سويد، بيروت، دار صادر.
20. التل، سعيد، وآخرون، (1993)، المرجع في مبادئ التربية، ط1، عمان، دار الشروق.
21. تور، جونسون، (1994)، التعليم للجميع، اليونسكو.
22. الجندي، عبدالحليم، (1969)، الإمام مالك، ط1، القاهرة، دار المعارف.
23. جوس، لين، (1972)، المدرسة والمجتمع العصري، ترجمة محمد قدري لطفي ومحمد منير مرسي، ط1، القاهرة، عالم الكتب.
24. الحاج، خالد محمد، (1989)، أعلام التربية والمربين من القدماء والمحدثين، ط1، عمان، الناشر المؤلف.
25. الحاجري، طه، (1992)، الحافظ، حياته وآثاره، القاهرة، دار المعارف.
26. الحامد، محمد بن معجب، (1991)، المنظور الاجتماعي لمفهوم تكافؤ الفرص التعليمية، مجلة العلوم الاجتماعية، (11,2): 128- 140.
27. حسان، محمد حسان، (1983)، دراسات في الفكر التربوي، ط1، جدة، دار الشروق.
28. الحصري، ساطع، (1984)، أحاديث في التربية الاجتماعية، ط3، مركز دراسات الوحدة، بيروت، سلسلة التراث القومي.
29. حمادة، محمد ماهر، (1970)، المكتبات في الإسلام نشأتها وتطورها ومصائرها، ط1، بيروت، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر.
30. حمادة، محمد ماهر، (1992)، رحلة الكتاب العربي إلى ديار المغرب، ط1، بيروت، مؤسسة الرسالة.
31. الخطيب البغدادي، أحمد بن علي، (د.ت)، الفقية و المتفقه، تحقيق إسماعيل الأنصاري، ط2، الرياض، مطابع القصيم.
32. الخوالدة، ناصر، (2002)، الآثار التربوية لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية في التربية الإسلامية، بحث غير منشور، عمان، الجامعة الأردنية.
33. خليفة، حاجي، (1975)، كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون، ط3، عمان، دار الفكر.
34. الخوالي، عبدالبديع عبدالعزيز، (1978)، الفكر التربوي في الأندلس، ط1، القاهرة دار الفكر العربي.
35. ديوي، جون، (1954)، الديمقراطية والتربية، ترجمة نظمي لوقا، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
36. الذهبي، شمس الدين محمد بن أحمد بن عثمان، (1990)، سير أعلام النبلاء، ط3، بيروت، مؤسسة الرسالة.
37. ربيرا، خولبان، (1981)، التربية الإسلامية في الأندلس، أصولها المشرقية وتأشيراتها الغربية، ترجمة الطاهر مكي، ط1، القاهرة، دار المعارف.
38. الرشدان، عبدالله، (2006)، تاريخ التربية، ط1، عمان، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان.
39. الرشدان، عبدالله، (2002)، الفكر التربوي الإسلامي، ط1، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان.
40. الرشدان، عبدالله، (1993)، تطور المهنة التعليمية والإعداد المهني لمعلمي الصغار وأساتذة الكبار عند المسلمين، مؤتة للبحوث والدراسات، (9،3)، 101-111.
41. سلمان، عرفات، (1977)، المعلم والتربية، دراسة تحليلة مقارنة لطبيعة المهنة، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
42. السورطي، يزيد، (1999)، التمييز التربوي في الوطن العربي المظاهر والأسباب، المجلة التربوية، (1، 14)، 115- 130.
43. الشرباجي، أحمد، (د.ت)، الأئمة الأربعة، ط1، بيروت، دار الجليل.

44. الشطناوي، عيد محمد، (1991) تكافؤ الفرص في التربية الإسلامية، رسالة ماجستير غير منشورة، إربد، جامعة اليرموك الأردنية.

45. شلبي، أحمد، (1987)، التربية الإسلامية، ط7، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

46. صالح، لينا، (1994)، التعليم للجميع، اليونسكو ، المكتب الإقليمي.

47. الضمور، طالب، (1996)، التربية والتعليم في العراق في العصر العباسي الأول، رسالة ماجستير غير منشورة، عمان، الجامعة الأردنية.

48. الطبراني، سليمان بن أحمد، (1983)، المعجم الكبير، تحقيق حمدي السلفي، ط2، الموصل، مكتبة العلوم.

49. الطوالبة، إبراهيم، محمد، (1995)، الجوانب التعليمية في كتاب العلم من صحيح البخاري وشروح الحافظ ابن حجر العسقلاني، رسالة ماجستير غير منشورة، إربد، جامعة اليرموك.

50. العبدري، ابن الحاج، (1972)، المدخل، (د.ط)، القاهرة.

51. عبدالعزيز، صالح، (د.ت)، تطور النظرية التربوية، القاهرة، دار الفكر العربي.

52. عبد الفتاح، إسماعيل، (2001)، القيم في الإسلام، ط1، القاهرة، الدار الثقافية للنشر.

53. غانم، بسام، 2003، الفكر التربوي عند الإمام شمس الدين الذهبي، رسالة دكتوراه، غير منشورة، عمان، الجامعة الأردنية.

54. الغزالي أبو حامد محمد بن محمد، (1996)، إحياء علوم الدين، تحقيق الشحات الطحان، وعبدالله المنشاوي، ط2، المنصورة، مكتبة الإيمان.

55. فرحان، إسحاق أحمد، (1983)، التربية الإسلامية بين الأصالة والمعاصرة، ط2، عمان، دار الفرقان.

56. فرحان، إسحاق أحمد، وتوفيق مرعي، وأحمد بلقيس، (1984)، المنهج التربوي بين الأصالة والمعاصرة، عمان، دار الفرقان.

57. فهمي، أسماء حسن، (1947)، مبادئ التربية الإسلامية، ط1، القاهرة، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر.

58. القابسي، أبو الحسن علي بن محمد بن خلف المعافري، (1975)، الرسالة المفصلة لأحوال المتعلمين وأحكام المعلمين، ط2، المنصورة مكتبة الإيمان.

59. القضاة، خالد، (1998)، المدخل إلى التربية والتعليم، ط1، عمان، دار اليازوري العلمية.

60. قطب، محمد، (1974)، العدالة الاجتماعية في الإسلام، ط1، بيروت، دار الشروق.

61. قمبر، محمود، (1987)، دراسات تراثية في التربية الإسلامية، ط1، قطر، دار الثقافة قطر.

62. المجمع الملكي لبحوث الحضارة الإسلامية، (د.ت)، التربية العربية الإسلامية، المؤسسات والممارسات، ج1، عمان.

63. مرسي، محمد منير، (1987) التربية الإسلامية، أصولها وتطورها في البلاد العربية، ط4، قطر، دار المعارف.

64. مسلم، أبو الحسن بن الحجاج النيسابوري" (1981) ، الجامع الصحيح، تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي، تركيا، دار الدعوة.

65. المصري، عبد السميع، (1982)، مقومات العمل في الإسلام، ط1، القاهرة، مكتبة وهبة.

66. نوفل، محمد نبيل، (1985)، دراسات في الفكر التربوي المعاصر، ط1، القاهرة، الأنجلو المصرية.

67. نوفل، محمد نبيل، (1990)، باولو فريري، فلسفته وآراؤه، ط1، تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة.

68. وافي، علي عبد الواحد، (1980)، حقوق الإنسان، مجلة اتحاد الجامعات العربية، مجلد (4،17)، 69 -93.

69. وهبة نخلة، (1981)، مفهوم تكافؤ الفرص التعليمية، مجلة الفكر العربي(5، 24) 49-55.

70. يوسف، عبدالواحد، (1984)، نحو تطوير التربية العربية من منظور ديمقراطية التعليم، مجلة التربية الجديدة، (11,1)، 32 - 21.

71. CarnoysMartin,(1955),International encyclopedia of Econimic of Education.

72. Dewey,John,(1963),Experienceand Education, New York, colier, books.

73. Stewart,D,(1983),Distancce Education, London, cortenne, Groomhelm Ltd. PP. 1-26.

74. Unesco, (1972), The School and contining Education, Poris United nation.

Equality of educational opportunities from perspective Islamic education and contemporary western education (the study of comparative analysis)

Dr. Khaled. M. Abu Sheirah

This study aimed at identifying the concept of the equality of the educational opportunities through democratic education perspective in Islamic Arab and contemporary Western thoughts in order to achieve origin and contemporary integral common sense of the concept, reconciling the best of the two thoughts.

Historical and descriptive methods were used in this study, in addition to using analysis and comparison.

The results showed that there were several common evidence, criteria, and principles in both thoughts, such as: the concept stemmed from justice and equality, the respect of the human dignity, the necessity of giving learners the freedom to choose the courses that fit with their tendencies, discussion and dialogue, giving opinions, showing the value of the social integral. They agreed in many of the educational applications, such as: obligatory, free, and continuous education, learning for all, woman education, and education of special needs. They also confirmed the importance of the role that no scholastic establishments play to achieve the principle of the equality of educational opportunities. The results showed that the Islamic thought preceded the western one to apply the content of the concept of the equality of educational opportunities.

Key words: Equality of educational opportunities, democratic education, Islamic education, contemporary western education .

بناء برنامج مقترح لتنمية المفاهيم البيئية لدى الدارسات الكبار

نـادية محمد علي العطاب

قسم المناهج وطرائق تدريس العلوم، كلية التربية، جامعة إب

ملخص الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى بناء برنامج مقترح لتنمية المفاهيم البيئية لدى الدارسات الكبار بمراكز محو الأمية وفي ضوء هدف الدراسة تم تحليل محتوى كتب أول أساسي المكون من (جزأين)، وثاني أساسي المكون من (أربعة أجزاء)، ومرحلة المتابعة المكون من(أربعة أجزاء) في برنامج محو الأمية وتعليم الكبار للعام 2009/2008م.وتم استخدام المنهج الوصفي بوصفه منهجًا مناسبًا لتحليل المحتوى وإعداد قائمة بالمفاهيم البيئية المقترحة..

تم تحليل محتوى منهج محو الأمية وتعليم الكبار للعام 2009/2008م في ضوء المحاور الأساسية والفرعية للقائمة المعدة وتم التوصل إلى أن المفاهيم تضمنت فقط في الجزء الثاني من السنة الأولى، والجزء الأول والثاني من السنة الثانية، والجزء الرابع من مرحلة المتابعة.

وفي ضوء نتائج الدراسة توصلت الباحثة إلى أهم التوصيات والمقترحات منها:

1. إعادة النظر في تخطيط مناهج محو الأمية في ضوء الاحتياجات للدارسات الكبار.
2. فاعلية البرنامج الحالي في اتجاهات الدارسات الكبار نحو البيئة.

مقدمة:

تنوعت وتشعبت المشكلات البيئية في اليمن بتنوع النشاطات البشرية الخاطئة تجاه البيئة بشكل أثر على النظم البيئية الطبيعية مما أدى إلى حدوث اختلالات في توازن الأنظمة البيئية. من هذه المشكلات على سبيل المثال التلوث البيئي (الهواء، والماء، والغذاء والتربة) ومشكلة سوء استغلال الموارد الطبيعية، واستهلاك الطاقة والتخلص من النفايات، ونقص الغذاء وتراكم المخلفات الصناعية، فضلاً عن غياب الوعي البيئي.

وفي منتصف القرن العشرين ازدادت وتعاظمت هذه المشكلات، وجاءت تحذيرات بيئية من تفاقم مشكلات البيئة وخطورتها على نوعية الحياة البشرية وكرامة الإنسانية(صبارين، 2000، ص45).

وانطلاقًا مما سبق، سنت كثير من دول العالم ومن بينها الجمهورية اليمنية القوانين والتشريعات التي تنظم علاقات الإنسان بالبيئة الطبيعية بما يضمن حمايتها والحفاظ عليها ويحميها من التلوث. (مثنى، 1998م).

وفي ضوء ما سبق بذلت جهودٌ كبيرة على المستوى العالمي ابتداءً من مؤتمر الأمم المتحدة الذي انعقد في استكهولم 1972 وانتهاءً بمؤتمر ريود وجانيرو 1992 التي أكدت جميعها على ضرورة إدماج التربية البيئية في مناهج التعليم النظامي والتعليم غير النظامي، لخلق المستوى المطلوب من الوعي البيئي الذي من شأنه الاهتمام بالبيئة الطبيعية والحفاظ على توازن مكوناتها الأيكولوجية، الأمر الذي دفع بعدد من دول العالم والجمهورية اليمنية على وجه الخصوص إلى التسارع إلى انعقاد المؤتمرات والندوات العلمية ذات العلاقة بالبيئة، والتي أكدت على أهمية التربية والعملية التعليمية في معالجة المشكلة البيئية، وذلك من خلال الموضوعات البيئية المختلفة، فضلاً عن إعداد وبناء برامج تربوية متعلقة بقضايا البيئة وطبيعة التعامل معها.

وعليه انطلقت برامج التربية البيئية في ضوء التوجيهات العالمية فعقدت ندوات ومؤتمرات وطنية وإقليمية كما نظمت برامج تدريبية حول المناهج الدراسية والبعد البيئي (اليونسكو، 1985، ص149).

وقد كان للمؤسسات العلمية في اليمن دورٌ بارزٌ لمواجهة القضايا البيئية فقد عقدت العديد من المؤتمرات والندوات منها المؤتمر الأول، والثاني، والثالث للبيئة والموارد الطبيعية الذي تم انعقادها في جامعة تعز في الأعوام 2000، 2001، 2002 ومؤتمر الواقع اليمني في الوطن العربي الذي عقد في جامعة ذمار عام 2001م ومؤتمر البيئة الذي عقد في جامعة إب 1995 والتي أوصت جميعها بأهمية إدماج مفاهيم التربية البيئية في جميع مراحل وأنواع التعليم (الفقية، 2006، ص34).

وقد كان لهذا التوجه أهمية كبيرة في تفعيل دور المؤسسات التعليمية في تنمية وعي الدارسين وتزويدهم بالمعلومات والمهارات والاتجاهات البيئية.

كما أكدت تلك الجهود أهمية إدماج المفاهيم والقضايا البيئية في مجال تعليم الكبار من خلال الإستراتيجية الوطنية لمحو الأمية وتعليم الكبار وذلك بوضع أهداف تتمثل في:

1- القضاء على الأمية، وتحرير المواطن اليمني من أمية الأبجدية والحضارية معًا.
2- تزويدهم بتعليم مناسب يكسبهم قدرات وخبرات ومهارات ومعارف أساسية.
3- إتاحة الفرص للتدريب على المهارات الحياتية اللازمة.
4- مساعدة الدارس على امتلاك قدر من المهارات البيئية الأساسية التي تمكنه من التغلب على مشكلاته البيئية والعمل على معالجتها. (وزارة التربية والتعليم، 1998، ص34).

إن الكبار هم أكثر فئات المجتمع تأثرًا بالمشكلات البيئية وتأثيرًا فيها. إذ توجد علاقة ارتباطية بين الحالة التعليمية لأفراد الأسرة والعديد من المشكلات البيئية التي تبدو واضحة بين أفراد هذه الشريحة (الفقية، 2006، ص16).

إذ تؤكد كثير من الدراسات أن الخبرات التربوية البيئية التي يكتسبها الدارسون الكبار تساعدهم على توسيع مداركهم وقدراتهم على معرفتهم بكيفية التعامل مع البيئة المحيطة بهم(الشراح، 1986، ص75).

لذا أصبح تعليم الكبار أكثر ضرورة في المجتمعات النامية، فهم يمثلون أكبر نسبة من الأميين، من شأنه إحداث تغيير في سلوكيات الكبار مما يمكن من المشاركة في الحياة، ومن ثم دفع عجلة التنمية إلى الأمام.(مصطفى، 2005، ص314).

إن تضمين المفاهيم البيئية في المناهج التعليمية ومن ثم تعليمها بفاعلية، إنما يسعى إلى تمكين الإنسان من إدراك أنه الكائن المؤثر والمتأثر في الكيان البيئي، وأنه جزء لا يتجزأ من هذا الكيان، وبناء على طبيعته ونوع نشاطاته بتوقف حسن استغلاله للبيئة والمحافظة عليها (صبارين، 1990، ص100).

وفي هذا الصدد يرى كثير من المربين والمختصين مدى الأهمية الكبرى للمفاهيم البيئية كوسيلة فاعلة التي نضمتها البرامج التعليمية والندوية لإعداد الإنسان المتفهم لبيئته والقادر على حمايتها من أي تصرفات وسلوكيات تعبث بمقدراتها وتوجد خللاً في توازن أنضمتها.(Ballantyne، 5199).

وهذا ما تؤكده دراسة (أيمن فاروق، 1999م) ودراسة (إبراهيم هلال، 1999م) ودراسة (سامي دراز، 2003م) ودراسة (آمال محمد 1997م) التي أظهرت أهمية تضمين المفاهيم البيئية في المناهج الدراسية وكذلك بناء البرامج التدريبية لتنمية المفاهيم البيئية التي تساعد على خلق وعي بيئي يضمن الحفاظ على البيئة ومن ثم حمايتها من التلوث.

مشكلة الدراسة:

على الرغم من الجهود التي بذلت لتطوير وتجديد المناهج التعليمية بشكل عام ومناهج تعليم الكبار بشكل خاص، إلا أنها لم تبن وفق معايير تحدد احتياجات الدارسين الكبار في ضوء المتغيرات والمستجدات المعاصرة.

إذ أكدت نتائج عدد من الدراسات، كدراسة (الفقيه، 2000)، ودراسة (محمد، 2008) ودراسة(1997 ،Peter)، ودراسة (الصانع، 1998)، ودراسة (اليونسكو، 2003)، بأن هناك ضعفًا في محتوى المفاهيم والقيم والمهارات البيئية، وأنها ماتزال دون المستوى المطلوب لإكساب المتعلمين الكبار معلومات ومهارات وقيم بيئية، فضلاً عن أن محتوى المناهج لا يلبي متطلبات الدارسين وإشباع حاجاتهم المختلفة.

وإدراكًا منا بأن تعليم الكبار لم يعد يقتصر على محو الأمية الأبجدية فحسب، بل امتد ليشمل محو أمية المتعلمين في مجال البيئة، لما لها من أمية في حياتهم، ذكورًا وإناثًا على حد سواء، الأمر الذي جعل من تعليم الكبار أن يكون مدعوًا أكثر من أي وقت مضى لتطوير برامجه الدراسية، ومناهجه التعليمية، وفقًا لاحتياجات الدارسين ومتطلبات العصر.

ولذلك ارتأت الباحثة القيام بهذه الدراسة لمعرفة ما تتضمنه مناهج تعليم الكبار في مرحلة المتابعة، من مفاهيم بيئية، ومن ثم تحديد قائمة من المفاهيم البيئية التي ينبغي توافرها في مناهج تعليم الكبار حتى تحقق العملية التعليمية أهدافها بكفاءة وفاعلية.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق ما يأتي:

1. معرفة ما تضمنته مناهج تعليم الكبار في مرحلة
2. تحديد قائمة المفاهيم البيئية الواجب توافرها في مناهج محو الأمية وتعليم الكبار.
3. بناء برنامج مقترح لتنمية المفاهيم البيئية لدى الدارسات الكبار في ضوء قائمة تحديد المفاهيم البيئة التي يجب توافرها في مناهج محو الأمية وتعليم الكبار.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة الحالية على ما يأتي:

الأدبيات والدراسات الخاصة بموضوع الدراسة.

1. تحليل المحتوى المعرفي لكتب ومناهج أول أساسي (جزأين)، وثاني أساسي (أربعة أجزاء)، ومرحلة المتابعة (أربعة أجزاء) في برنامج محو الأمية وتعليم الكبار للعام 2008/2009م.
2. بناء برنامج مقترح لتنمية المفاهيم البيئية لدى الدارسات الكبار في ضوء قائمة الاحتياجات للعام 2008/ 2009.

مصطلحات الدراسة:

- البرنامج التعليمي:

تعريف (عبد الباري وآخرون)1989، ص: 63):

هو مجمل الخبرات وألوان النشاط التي تخصصها المؤسسة وتنفذها في سياق معين من خلال مدة محددة، لتحقيق أهداف منشودة و، ويتكون من العناصر الآتية:

الأهداف، المحتوى، المواد، الموارد، الخبرات التعليمية، التقويم القياسي للمنتجات التي تحققت فعلاً والتغذية الراجعة.

ويعرف الباحث البرنامج التعليمي إجرائيًا بأنه:

مجمل الخبرات والنشاطات التي تعطى للدارسات الكبار بغرض تنمية المفاهيم البيئية، ويشمل البرنامج عناصر عديدة منها الأهداف، المحتوى، والأساليب والأنشطة وكذلك أساليب التقويم.

- المفهوم البيئي:

تعريف الدسوقي (1994، ص: 63):

مصطلح له دلالة معينة بالنسبة لعناصر مشتركة بين

عدة مواقف أو حقائق بيئية (الدسوقي، 1994م، ص63).

أو هو الخصائص المشتركة لمجموعة من الحقائق والمعلومات المتعلقة بالبيئة وقضاياها (عباس، 2005م، ص85).

- الدارسات الكبار:

التعريف الإجرائي للباحث:

هن الفئة التي فاتهن سن التعليم ويتعرضن لبرامج تعليمية منظمة تهدف إلى إحداث تغيرات في المعلومات والمعارف أو القيم والاتجاهات في مؤسسة تعليمية.

أهمية الدراسة:

تشير بعض الدراسات في مجال تعليم الكبار إلى تحقيق أهداف الدراسات المشار إليها في العملية التعليمية لتعليم الكبار، أن هذه البرامج تفي بالاحتياجات الأساسية للمتعلمين الكبار التي يمكن أن تساهم في تنمية فهمهم لأنفسهم أو تنمية خبراتهم المختلفة وتنمية مشاركتهم في مجتمعاتهم وتحسين مستوى معيشتهم. كما تنبثق أهمية هذه الدراسة من كونها:

1. تنسجم مع أهداف الإستراتيجية الوطنية لمحو الأمية وتعليم الكبار للقضاء على الأمية الأبجدية والحضارية.
2. توفر إطار نظري للمفاهيم البيئية الواجب توفرها للدارسات الكبار.
3. قد تساهم في تحسين وتطوير مناهج محو الأمية وتعليم الكبار.
4. قد تساعد الدارسات الكبار على التعامل مع قضايا البيئة المختلفة.
5. تقديم بعض التوصيات والمقترحات بأهمية تضمين المفاهيم البيئية.

منهجية الدراسة:

ستتبع الباحثة المنهج الوصفي بوصفه منهجًا مناسبًا للإجابة عن أسئلة الدراسة.

أدوات الدراسة:

أ- تحليل المحتوى: اتبعت الباحثة الخطوات الآتية:

- اعتماد القائمة في تحليل المحتوى المعدة سابقًا.
- تحديد الهدف من التحليل مدى توافر المفاهيم البيئية في كتب تعليم الكبار للسنوات الثلاث.
- تحديد عينة التحليل وقد شملت الكتب العشرة في مناهج تعليم الكبار من مجموع سلسلة نواصل تعليمنا التعليم للحياة للسنة الأولى، سلسلة نتابع تعليمنا للسنة الثانية، وسلسلة نواصل تعليمنا للسنة الثالثة للعام الدراسي 2009/2008م.
- تحديد وحدة التحليل تم اختيار الفكرة وحدة للتحليل وهي عبارة عن جملة تتضمن فكرة المفهوم التي يدور حولها موضوع التحليل.

ب- إعداد قائمة المفاهيم البيئية المقترح تضمينها في محتويات مناهج تعليم الكبار للسنوات الأولى، الثانية، الثالثة، وذلك باتباع الخطوات التالية:

- الاطلاع على الدراسات والأدبيات ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية.
- إعداد القائمة بالمفاهيم البيئية وعرضها على محكمين للتأكد من سلامتها ومناسبتها لاحتياجات الدراسات الكبار وقد بلغت 25 مفهومًا في صورتها الأولية.
- إعداد القائمة بالمفاهيم البيئية في صورتها النهائية والبالغة (32) مفهومًا رئيسيًا وفرعيًا. ملحق (1).

- ضوابط التحليل:

- تم التحليل في إطار المضامين و التعريفات للمفاهيم البيئية.
- يشمل التحليل محتويات كتب تعليم الكبار العشرة للسنوات الثلاث.
- استبعاد الصور والرسومات الموجودة في كل كتاب.
- استبعاد الأسئلة الواردة في نهاية كل وحدة لجميع الكتب المراد تحليلها.

- صدق التحليل وثباته:

تم التأكد من صدق التحليل وثباته وذلك بعرضه على زميل في مجال التخصص للتأكد من صدقه، أما الثبات فقد قامت الباحثة بإعادة تحليل المحتوى بعد أسبوعين من عملية التحليل الأولى وقد تم الحصول على النتائج نفسها تقريبًا.

إعداد برنامج لتنمية المفاهيم البيئية.

- تحديد الأهداف للمفاهيم البيئية المتضمنة البرنامج.
- تحديد المحتوى للمفاهيم البيئية المتضمنة البرنامج.
- تحديد الأساليب والأنشطة التدريسية للمفاهيم البيئية التي نضمها البرنامج.
- تحديد وسائل التقويم.

الدراسات السابقة:

قامت الباحثة بالاطلاع على الدراسات والأبحاث التي توافرت لديها، والتي اهتمت بمجال تعليم الكبار أشارت بعض الدراسات إلى فاعلية تعليم الكبار في تحقيق أهدافها عندما يرتبط محتوى هذه المناهج والبرامج التعليمية بالاحتياجات الأساسية للمتعلمين الكبار ذكورًا وإناثًا والتي يمكن أن تساهم في تنمية فهمهم لأنفسهم أو تنمية قدراتهم المختلفة وتنمية مشاركتهم في مجتمعاتهم وفهم بيئتهم المحيطة بهم والتعامل معها بشكل مناسب ومن هذه الدراسات.

دراسة (السعيد، 1981) التي هدفت إلى إعداد وحدة في التربية البيئية للكبار في ضوء المشكلات البيئية للريف المصري وقياس أثرها في زيادة الوعي البيئي للكبار.

ودراسة (جمال الدين، وهيكل1989) التي هدفت إلى معرفة الاحتياجات التعليمية للمرأة الريفية في محافظة قنا، كما استهدفت دراسة الستون ومارجريت(Margaret, 1994) تحديد الاحتياجات التعليمية للمرأة الريفية بمقاطعات جنوبية من الريف الأسترالي.

ودراسة (بخيت 1996) فقد تضمنت إعداد برنامج تعليمي وظيفي لكبار يرتبط باحتياجات الأسر الريفية وقياس أثره في تحقيق أهداف التنمية الريفية.

كما تضمنت دراسة (القادوم، 2000م)، بناء برنامج لتنمية الثقافة الصحية لدى المرأة الريفية في ضوء احتياجاتها. وأجرى (السعيد، 2006) دراسة لتحديد الاحتياجات التعليمية للمرأة الأمية بالريف. أما (عبد السلام، 2006م) فقد أجرى دراسة لتحديد الاحتياجات السكانية والبيئية المرتبطة بتعليم الكبار في اليمن في ضوء النظرية الوظيفية.

ومن خلال استقراء الدراسات السابقة التي تناولت مناهج تعليم الكبار بشكل عام واحتياجات الأميات بشكل خاص أوصت جميع تلك الدراسات بأهمية تضمين المناهج موضوعات تتعلق باحتياجاتهن وإشباع رغباتهن كي تمكنهن من التعامل مع مشكلات الحياة المختلفة والتكيف معها حتى تسهم في مواجهتها للتحديات التي تعوق مسيرتها.

خلفية نظرية

مفهوم التربية البيئية:

ظهرت التربية البيئية كركيزة أساسية في العملية التعليمية كمفهوم تربوي مع أول مؤتمر في استوكهولم 1972م وذلك ردًا على الأخطار المتزايدة والمتفاقمة التي واجهها الإنسان من بيئته المحيطة نتيجة للسلوك غير الواعي الذي يقدم عليه الإنسان إزاء البيئة.

وذلك لتكون الوسيلة المناسبة القادرة على إعداد جيل واعٍ تجاه بيئته المحيطة وذلك من خلال بناء المدركات والمهارات والقيم اللازمة لفهم وتقدير العلاقة المعقدة التي تربط الإنسان وحضارته بمحيطه الحيوي الطبيعي وكذا تكوين وعي لدى المتعلمين في كافة المستويات(الصانع، 2007 ،ص25).

تعددت تعاريف التربية البيئية نظرًا لاختلاف وجهات

النظر حول قضايا البيئه إذ ناقشت المؤتمرات الدولية مفهوم التربية البيئية وتوصلت إلى التعريف الآتي:

"إن التربية البيئية هي عملية تكوين القيم والاتجاهات والمهارات والمدركات اللازمة لفهم وتقدير العلاقات المعقدة التي تربط الإنسان وحضارته بمحيطه الحيوي الفيزيائي والدليل على حتمية المحافظة على المصادر البيئية الطبيعية وضرورة استغلالها الرشيد لصالح الإنسان حفاظًا على حياته الكريمة ورفعًا لمستوى معيشته"(مطاوع، 2005، ص16).

وترى الباحثة أن التربية البيئية هي تزويد المتعلمين كبارًا او صغارًا بمعلومات وقيم ومهارات بيئية حول بيئته المحيطة به لفهمها والقدرة على حل المشكلات الحالية والحد من المشكلات المستقبلية التي تواجه بيئته.

أهداف التربية البيئية:

اختلفت أهداف التربية البيئية من مجتمع إلى آخر ومن بيئة تعليمية إلى أخرى حسب ظروف المجتمع والفئة المتعلمة إلا أن معظم الأدبيات تجمع على تمكين المتعلم من فهم ما تتميز به البيئة من طبيعة معقدة نتيجة للتفاعل بين جوانبها البيولوجية والفيزيائية والثقافية وتزويد الأفراد والمجتمعات بالوسائل اللازمة لتفسير علاقة التكامل التي تربط بين هذه العناصر المختلفة في المكان والزمان بما يسهل تواؤمهم مع البيئة ويساعد على استخدام الموارد البيئية بمزيد من التدبير والحيطة لتلبية احتياجات الإنسان المختلفة في حاضره ومستقبله(الشربيني، 2001، ص284).

وردت تصورات مختلفة للأهداف التي تسعى التربية إلى تحقيقها، نورد بعضًا منها:

أولاً: أهداف التربية البيئية في ضوء ميثاق بلجراد 1975 تلخصت فيما يأتي:

- الوعي: مساعدة الأفراد والجماعات على اكتساب الوعي والحساسية تجاه البيئة الكلية والمشكلات المرتبط بها.
- المعرفة: مساعدة الأفراد والجماعات على اكتساب الفهم الأساسي للبيئة ومشكلاتها ودور الإنسان في حلها.
- الاتجاهات: مساعدة الأفراد والجماعات على اكتساب القيم الاجتماعية ومشاعر الاهتمام القوية بالبيئة والدفاعية للمشاركة بصورة فعالة في حمايتها وتحسينها.
- المهارات: مساعدة الأفراد والجماعات على اكتساب المهارات لحل المشكلات البيئية.
- القدرة على التقويم: مساعدة الأفراد والجماعات على تقويم المقاييس البيئية والبرامج التربوية في ضوء العوامل البيئية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والخيالية التربوية.
- المشاركة: مساعدة الأفراد والجماعات على تنمية الإحساس بالمسؤولية والدافعية فيما يتعلق بالمشكلات البيئية كسلوك مناسب من أجل حل هذه المشكلات.

ثانيًا: أهداف التربية البيئية في ضوء الاتجاهات المحلية:

أ -الأهداف العامة للتربية البيئية:

-إعداد مواطن يعرف ببيئته البوفيزيقية.

-إعداد مواطن ملم بالمشكلات البيئية.

-إعداد مواطن لديه الرغبة في حل المشكلات البيئية.

ب -أهداف فرعية للتربية البيئية:

-معاونة المتعلم على أن يفهم موقع الإنسان في إطاره البيئي.

-تعريف المتعلم بالبيئة البوفيزيقية التي أحدث الإنسان فيها تغيرات بحسب إقامة مجتمع عصري.

-التعرف على المشكلات البيئية التي تواجه الإنسان ووسائل حلها.

-توضيح مسؤولية المتعلم والسلطات الحاكمة في حل المشكلات البيئية.

-إكساب المتعلم الاتجاهات والاهتمامات البيئية(مطاوع، 2005، ص29-30).

تساعد التربية البيئية على تحقيق الوعي البيئي والقيمي والاخلاقي من خلال أهدافها التي تسعى إلى تحقيقها في كافة المستويات لذا يمكن ان يكون لتعليم الكبار أهداف تسعى التربية البيئية إلى تحقيقها تتمثل في:

1- مساعدة المتعلمين الكبار لاكتساب المعرفة والقيم والاتجاهات والمهارات التي يحتاجونها لحماية وتحسين البيئة المحيطه بهم.
2- تنمية الوعي البيئي لدى المتعلمين الكبار وتشجيعهم على المشاركة النشطه في حل المشكلات البيئية.
3- تشجيعهم على الملاحظة والتفاعل مع البيئية.
4- تعويد المتعلمين الكبار على الالتزام والمسؤولية الفاعلة نحو البيئة.
5- تشجيع اهتمام المتعلمين الكبار بأخلاقيات البيئة.
6- مساعدة المتعلمين الكبار على اكتساب المهارات اللازمة لحل المشكلات البيئية.
7- مساعدة المتعلمين الكبار على معرفة كيفية تأثير الأنشطة المعاصرة وخاصة المتعلقة بمجتمعاتهم مثل مشكلة التلوث البيئي، أشكاله، مشكلة الاخلال بالتوازن البيئي، مشكلة نقص الغذاء، الماء، ..ألخ (UNESCO، P26).

مبادئ وأسس التربية البيئية للكبار:

تعد التربية البيئية متطلب أساس لتنشئة المواطنة الصالحة وبخاصة في الوقت الحاضر التي تتزايد فيه المشكلات البيئية. وقد اتفق كلا من (هزاع، 2005م)، و(مطاوع، 1995م)، و(الصانع، 2007م) على ان هناك مجموعة من الاسس والمبادئ التي يجب ان تقوم عليها التربية البيئية هي:

1- توضيح العلاقة المعقده بين الإنسان وبيئته الطبيعية والاجتماعية والثقافية وطبيعة التفاعل بينهما.
2- التربية البيئة مسؤولية جميع المراحل التعليمية حيث اصبحت الاتجاهات المعاصرة للتربية تشتمل موضوعات تلوث البيئة وحسن استغلالها.
3- مراعاة التكامل بين المعارف والقيم والمهارات البيئية حتى تعمل على تلبية وإشباع رغبات المتعلم.
4- اعتماد أسلوب المناقشة والتحري والاستقصاء لتدريس المفاهيم البيئية واتباع التفاعل المباشر مع قضايا البيئة.
5- اتسام المعرفة البيئية المقدمة للمتعلم بالدقة العلمية والحداثة.
6- ربط مواضيع التربية البيئية ببيئة المتعلم في إطار رؤية شاملة للبيئة العالمية والمحلية باعتبارها تحتاج إلى تظافر الجهود لحمايتها.
7- أهمية تدريس التربية البيئية في التعليم بشكل عام كمدخل مستقل أو وحدات أو المدخل الاندماجي أو المفاهيمي حسب طبيعة المرحلة الدراسية.

وعليه فإن من أهم أسس التربية البيئية للمتعلمين الكبار أن تستمر باستمرار حياتهم في إطار التعليم المستمر وأن تتكاثف وسائط التربية المختلفة في تقديم برامج متنوعة في التربية البيئية لتحقيق أهدافها.

كما أضاف (السعيد، 2005م) بأنه يجب أن تتناول البرامج البيئية لتعليم الكبار الجوانب الإيجابية في تفاعل الإنسان مع بيئته وأن تتاح الفرصة للمتعلم لاختيار محتوى البرامج البيئية في ضوء احتياجاتهم الفعلية الأساسية (السعيد، 2005م).

أهمية التربية البيئية للكبار:

إن الاهتمام بالتربية البيئية للكبار من الضروري أن يسبق الاهتمام بالتربية البيئية للصغار لأن الكبار هم الذين يتفاعلون بصورة موثرة مع بيئتهم المحيطة فهم يساهمون في المشروعات التنموية المختلفة ويقع على عاتقهم مسؤولية حماية البيئة والمحافظة عليها وحسن استغلالها حاليًا ولسنوات عديدة مقبلة(السعيد، 2005م، ص20).

1- كما يتفق (الأغبري، 2003م، ص95).حول اهمية التربية البيئية من كونها عملية إعداد وتوجيه للسلوك الإنساني الذي يجعل الفرد يتصرف بحكمة وعقل مع البيئة وقضاياها في ضوء المشكلات البيئية الحالية المتمثلة في:

2- نقص المعرفة البيئية لدى الأفراد وهو الأمر الذي يترتب عليه عدم فهم المشكلات البيئية التي تزداد يومًا بعد يوم ويصعب إيجاد الحلول لضعف فهم العلاقة بين الإنسان والبيئة.

3- مشكلة التزايد السكاني وما يترتب عليها من اتساع في المدن والنمو العشوائي وما نشأ عنه من مشاكل خدمية مما يؤثر على البيئة.

4- اختلال القيم والاتجاهات المتعلقة بالبيئة المحيطة بالفرد.

5- اختلال البيئة الاجتماعية والاقتصادية المتعلقة بممارسة الفرد للبيئة دون مراعاة لإمكانيات البيئة(الأغبري، 2003م، ص95).

6- وتأسيسًا على ذلك فإن أهمية التربية البيئية للكبار تنطلق مما يأتي:

1- إظهار الحاجة إلى حماية البيئة والتنمية، أي تقدير أهمية البيئة في حياتهم اليومية وتفهم حمايتها، وأن لاتظهر التنمية وكأنها مصدر لكل المتاعب والمشاكل البيئية، ولكن يجب تبصيرهم بالنظرة التكاملية للدور الذي تؤديه مشاريع التنمية الآمنة في تطوير المجتمع والإسهام في حماية البيئة والحد من مشكلاتها.

2- تنمية المعرفة والفهم: يحتاج الأفراد إلى المعرفة التي تنمي لديهم أنماطًا حياتية تتعلق بالبيئة وقضاياها وعلاقة الإنسان بالبيئة لفهمها وحمايتها.

3- تنمية المهارات: مساعدة الأفراد على امتلاك مهارات تساعدهم على ممارسة أنماط حياتية.

4- تزويد الدافعية: تزويد الأفراد بالعناصر الضرورية للمعرفة والفهم والمهارات التي تنمي لديهم الدافعية للاهتمام بالبيئة وتطويرها وتركز على العلاقات الأساسية بين الإنسان والبيئة (Baines, 1986, p6-12).

مداخل التربية البيئية:

تقتضي الضرورة أن تتجه برامج التربية البيئية على كافة مستويات التعليم إلى ترشيح المفاهيم والقيم والمهارات البيئية لما لها من اهمية ترسيخ الوعي الكامل للاهتمام بالبيئة وبناء السلوكيات الإيجابية تجاهها بما يعني الحفاظ على البيئة وتطويرها.

وهناك أكثر من مدخل يتم وفقه تضمين المفاهيم البيئية في المناهج الدراسية ومن هذه المداخل ما يأتي:

1- المدخل الاندماجي: ويتم وفق هذا المدخل ترتيب المعلومات البيئية في جميع الموضوعات التي يدرسها الطالب كالمقررات السياسية والدراسات الاجتماعية والعلمية التي تؤدي إلى غرس اتجاهات إيجابية نحو البيئة(Schwartz, 1985).

2- مدخل الوحدات المستقل ويتم وفق هذا المدخل تضمين وحده أو فصل عن البيئة داخل إحدى المواد الدراسية.

3- المدخل المستقل و يتضمن هذا المدخل برامج دراسية متكاملة للتربية البيئية بحيث تدرس كمنهج مستقل.

4- المدخل المفاهيمي ويشبه هذا المدخل إلى حد ما المدخل المستقل حيث ننظم خبرات البرنامج المقدم للكبار حول أحد المفاهيم البيئية الريئسية أو حول بعض هذه المفاهيم.

5-ربط البرامج بالقضايا المجتمعية(**S.T.S**) ويعتمد هذا المدخل على ربط التكنولوجيا بالعلم والقضايا المجتمعية، وذلك في برامج تعليم الكبار، خاصه البرامج التدريسية للعاملين في المؤسسات ويعد المدخلان الاندماجي والوحدات من أنسب المداخل للتربية البيئية في مناهج الكبار لتوفير حصيلة من المعلومات والمهارات والقيم البيئية التي تساعد المتعلمين الكبار على فهمهم للبيئة المحيطة بهم والتعامل معها بشكل مناسب شريطة أن يراعي هذا المنهج خصائصهم (التعليمية، الثقافية، الاجتماعية). (السعيد، 2005، ص65)، (المقطري، 2007، ص54).

وأيا كان المدخل الذي يمكن بواسطته تضمين المفاهيم البيئية إلا أنها تخضع لعوامل عديدة منها:

1- نوعية المتعلمين الكبار وخبرتهم السابقة وقدراتهم.
2- الإمكانات المادية وغير المادية المتوفرة في المؤسسة التي تشرف على تنفيذها.
3- خبرة القائمين على هذه البرامج بإعداد برامج في التربية البيئية وتنفيذها.
4- نوعية القضايا والمشكلات البيئية التي يراد تناولها من خلال برامج تعليم الكبار.
5- الفترة الزمنية التي يقدم فيها البرنامج وأسلوب تقديمه(السعيد، 2005، ص31).

ويعد المدخل الاندماجي ومدخل الوحدات من وجهة نظر الباحثة من أنسب المداخل للتربية البيئية في مناهج الكبار لتوفير حصيلة من المعلومات والمهارات والقيم البيئية التي تساعد المتعلمين الكبار على فهمهم للبيئة المحيطة بهم والتعامل معها بشكل مناسب، شريطة أن يراعي محتوى هذا المنهج خصائصهم (التعليمية، الثقافية، الاجتماعية).

لذا تم اقتراح برنامج لتنمية المفاهيم البيئية للدارسات الكبار في محو الأمية وتعليم الكبار للعام 2009/2008م وفق أسس ومعايير البرامج التعليمية، ملحق رقم (2).

عـرض النتائج وتفسيرها:

أ- نتائج تحليل المحتوى:

الهدف من عملية التحليل هو معرفة مدى تناول الكتب المقررة على الصفوف الثلاثة لمحو الأمية وتعليم الكبار للموضوعات والقضايا المرتبطة بالمفاهيم البيئية وذلك للإجابة عن السؤال الثاني:

مـا مدى تضمين مناهج محو الأمية وتعليم الكبار للمفاهيم البيئية؟

استخدمت الباحثة قائمة المفاهيم البيئية المعدة ملحق (1) لتحليل مناهج محو الأمية للصف الأول أساسي، والثاني أساسي، والمتابعة جدول (1) يبين توصيفًا عدديًا لكتب المقرر، ويوضح عدد الصفحات الكلية للكتب وعدد الصفحات المستهدفة من التحليل وعدد الوحدات المتضمنة في كل كتاب.

جدول (1) يوضح توصيف المقررات المستهدفة من عملية التحليل:

اسم الكتاب	الجزء	السنة الدراسية	عدد الوحدات	العدد الكلي للصفحات	عدد الموضوعات	عدد الصفحات المستهدفة
سلسلة أتعلم للحياة (السنة الأولى)	الأول	2009/2008م	3	158	118	-
	الثاني	2009/2008م	4	158	75	6
سلسلة نتابع تعليمنا (السنة الثانية)	الأول	2009/2008م	3	147	41	21
	الثاني	2009/2008م	2	146	37	6
	الثالث	2009/2008م	2	130	38	-
	الرابع	2009/2008م	2	130	37	2
نواصل تعليمنا (السنة الثالثة مرحلة لمتابعة)	الرابع	2009/2008م	3	147	36	31
	الثالث	2009/2008م	3	147	40	-
	الثاني	2009/2008م	3	163	41	-
	الأول	2009/2008م	3	139	35	5

يتبين من الجدول (1) أن عدد الكتب المستهدفة (10) أجزاء هي: سلسلة أتعلم للحياة السنة الأولى، الجزء الأول والثاني للعام الدراسي 2008/2007م ويضم الجزء الأول (3) وحدات اشتملت على (158) صفحة و(118) موضوعًا ولم يتضمن هذا الجزء أي مفهوم بيئي.

أما الجزء الثاني فقد ضم (4) وحدات اشتملت على (158) صفحة و(75) موضوعًا وعدد الصفحات المستهدفة (6)، يتناول مفهوم الغذاء، وأنواع الغذاء، والأغذية الطازجة والمعلبة، حفظ الأغذية.

بينما نجد سلسلة نتابع تعليمنا للسنة الثانية تكونت من أربعة أجزاء للعام الدراسي 2008/2007م حيث يضم الجزء الأول (3) وحدات اشتملت على (147) صفحة و(41) موضوعًا وعدد الصفحات المستهدفة (21) صفحة تناولت مفهوم البيئة، التنوع الحيوي، تلوث الماء، تلوث الهواء، التصحر، والتشجير.

أما الجزء الثاني والثالث والرابع على التوالي فقد ضم (2) وحدتين اشتملتا على (146) صفحة و(37) موضوعًا وعدد الصفحات المستهدفة (6) صفحات تناولت مفهوم المحافظة على الماء وتصرفات خاطئة.

يليه الجزء الثالث الذي ضم (2) وحدتين تضمن (130) صفحة و(38) موضوعًا ولم يتضمن هذا الجزء أي مفهوم بيئي.

يليه أيضًا الجزء الرابع الذي يضم (2) وحدتين تضمنت (149) صفحة و(37) موضوعًا والصفحات المستهدفة (2) صفحتان تناولت مفهوم نظافة البيئة.

ويضم الجزء الأول (3) وحدات اشتملت على (139) صفحة و(35) موضوعًا وعدد الصفحات المستهدفة (5) صفحات تناولت مفهوم التلوث البحري، وتلوث التربة، ودور الإنسان في حماية البيئة، والتوسع العمراني وأثره على البيئة.

بينما يضم الجزء الثاني (3) وحدات اشتملت على (163) صفحة و(41) موضوعًا ولم يتضمن أي مفهوم بيئي.

كذلك يضم الجزء الثالث (3) وحدات أيضًا، أشتملت على (147) صفحة و(40) موضوعًا ولم يتضمن أي مفهوم بيئي.

أما الجزء الرابع من الكتاب الرابع من سلسلة نواصل تعليمنا لمرحلة المتابعة للعام 2008/2007م فتكون من (3) وحدات و(36) موضوعًا اشتملت على (147) صفحة وعدد الصفحات المستهدفة (31) صفحة، تناولت مفاهيم المادة، الهواء الجوي، الطاقة، الحرارة، الكهرباء، والضوء.

ب- تفسير النتائج:

تم تحليل محتوى منهج محو الأمية وتعليم الكبار للعام 2009/2008م في ضوء المحاور الأساسية والفرعية للقائمة المعدة، ومن خلال الجدول (1) يلاحظ أن المفاهيم البيئية تركزت في الجزء الثاني من السنة الأولى، والجزء الأول والثاني من السنة الثانية، والجزء الرابع من السنة الثالثة كما يأتي:

1- **مفهوم البيئة**: تناول المحتوى مفهوم البيئة بشكل عام دون تفصيل أقسام البيئة وأنواعها.
2- **النظام البيئي**: لم يرد في المحتوى.
3- **موارد البيئة**: لم ترد أي إشارة للموارد البيئية ضمن المحتوى.
4- **استنزاف المصادر البيئية**: تناول المحتوى موضوع التصحر كشكل من أشكال الاستنزاف ولم يعرف مفهوم الاستنزاف.
5- **حماية البيئة**: تناول المحتوى مفهوم حماية البيئة موضحًا أسباب تلوثها وكيفية حمايتها.

6- **التلوث البيئي:** لم يرد أي تعريف للتلوث أو توضح أنواع التلوث.

7- **التلوث الهوائي:** ورد في المحتوى مفهوم تلوث الهواء بشكل مفصل، يوضح أسباب تلوث الهواء وسبل مكافحته.

8- **التلوث المائي:** تناول المحتوى مفهوم تلوث الماء بشكل مفصل أيضًا.

9- **تلوث التربة:** تناول المحتوى مفهوم تلوث التربة، ووضح فيه أضرار التلوث على النبات وسوء الاستخدام الذي يؤدي إلى تلوث التربة وكيفية الوقاية، وأهمل أثر تلوث التربة على الإنسان.

10- **التلوث بالضجيج:** لم يرد في المحتوى.

11- **التلوث الغذائي والدوائي:** لم يرد في المحتوى.

12- **التصّحر:** ورد في المحتوى بشكل مفصل.

مما سبق يتضح أن المفاهيم البيئية التي تضمنها المحتوى المعرفي للكتب المتضمنة محتوى محو الأمية وتعليم الكبار تتفق بشكل عام مع القائمة المعدة، إلا أن تنظيم المحتوى كان غير متسلسل، فالمفاهيم الواردة مبعثرة وتحتاج إلى تسلسل منطقي في سياق تسلسل موضوعات المادة التعليمية ووفقًا لسيكولوجية المتعلمين.

كما أن المحتوى تناول مفاهيم بيئية تمثل بعدًا هامًا لم ترد في القائمة مثل التشجير، نظافة البيئة، التنوع الحيوي، تصرفات خاطئة نحو البيئة.

التوصيـــات:

في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يأتي:

1. إعادة النظر في تخطيط مناهج محو الأمية وتعليم الكبار في ضوء احتياجات الدارسات الكبار.
2. تفعيل دور المؤسسات الإعلامية المعنية بقضايا التوعية البيئية ليشمل ذلك الدارسات الكبار لصفوف محو الأمية
3. . الاهتمام بأساليب وطرائق تدريس المفاهيم البيئية.
4. تشجيع وتفعيل دور الدارسات الكبار بما يحقق لهن المشاركة في الأنشطة البيئية.

المقترحـــات:

تقترح الباحثة إجراء الدراسات الآتية:

1. معرفة اتجاهات الدارسات الكبار نحو قضايا أو مشكلات البيئة.
2. تحديد الاحتياجات التعليمية للدارسين الكبار بمرحلة الأساسي والمتابعة.

المصـــادر و المراجع:

إبراهيم عصمت مطاوع: التربية البيئية، الدار العالمية للنشر والتوزيع، القاهرة، ص16، 2005م.

إبراهيم محمد الصانع: التربية البيئية لطلبة الجامعة، صنعاء، ط1، ص25، 2007.

إبراهيم هلال حسن: احتياجات الزارع الإرشادية لحماية البيئة من التلوث في محافظة القليوبية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، كلية الزراعة، 1999م

أبو بكر سالم محمد: واقع برنامج محو الأمية وتعليم الكبار في اليمن وسبل تطويرها من وجهة نظر مشرفيها، رسالة دكتوراه غيرمنشورة ، جامعة تعز، 2008.

آمال حسن علي أحمد: برنامج مقترح لتنمية المفاهيم البيئية لدى المرأة الريفية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، معهد الدراسات والبحوث البيئية، 1997م.

اليونسكو: الذكرى العاشرة لإنشاء برنامج اليونسكو، التربية البيئية، الرابطة، المجلد العاشر، العدد الأول، 1985م، ص 149.

اليونسكو، تقويم مضمون مناهج وكتب محو الأمية في الدول العربية، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، الجزء الثاني، بيروت، لبنان، 2003م.

أيمن فاروق مسعود أحمد: تنمية المفاهيم البيئية في مناهج محو الأمية للعاملين بالمواقع الإنتاجية بمصنع الأسمنت، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، معهد الدراسات والبحوث البيئية، 1999م.

بدر سعيد الأغبري: الوضع البيئي والتعليم البيئي في بعض الدول العربية المتقدمة واليمن، المؤتمر الثاني للبيئة والمواد الطبيعية المنعقد في جامعة تعز 6-8 مايو 2003م.

حمدي عبد العزيز الصباغ: رؤية مستقبلية لتطوير الثقافة الصحية الموجهة للمرأة الريفية في مراكز محو الأمية، دراسة مقدمة إلى المؤتمر القومي الثالث للمرأة، المنعقد في محافظة المنوفية في الفترة من 14-16مارس 1998م.

خديجة أحمد بخيت، بناء برنامج في الاقتصاد المنزلي للكبار في إطار أهداف التنمية الريفية وقياس أثره، رسالة دكتوراه- كلية التربية- جامعة حلوان-1986.

سامي محمد دراز: الاحتياجات التدريسية للمرشدين الزراعيين المحليين في مجال البيئة الزراعية بمحافظة أسيوط، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، كلية الزراعة، 2003م.

سعيد محمد السعيد: إعداد وحدة في التربية البيئية للكبار بالريف المصري، رسالة ماجستير-كلية التربية، جامعة عين شمس 1981م.

سعيد محمد السعيد: تحديد الاحتياجات التعليمية للمرأة الأمية بالريف، تعليم الجماهير، العدد 52، كانون الأول، 2006.

عبد السلام الفقيه: الاحتياجات السكانية والبيئية المرتبطة بتعليم الكبار في اليمن في ضوء النظرية الوظيفية، رسالة دكتوراه غير منشورة، أسيوط، 2006.

عبد السلام عبد الوهاب الفقية: الاحتياجات التعليمية للمرأة الريفية في اليمن، دراسة ميدانية على عينة من مراكز التعليم غير النظامي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة صنعاء، كلية الآداب، 2000م.

عبد الودود هزاع: أثر تدريس مقرر التربية البيئية في تنمية الاتجاهات البيئية لطلبة التربية الجديدة، الباحث الجامعي، جامعة إب، 2005.

عفاف محمد القادوم "بناء برنامج لتنمية الثقافة الصحية لدى المرأة الريفية في ضوء احتياجاتها رسالة ماجستير.كلية التربية- جامعة عين شمس

فادية جمال الدين ومحمد سعيد هيكل، الاحتياجات التعليمية للمرأة الريفية ، مركز محافظة قنا، القاهرة ،اليونيسف1989م.

فهيم مصطفى: مدرسة المستقبل ومجالات التعليم عن بعد استخدام الإنترنت في المدارس والجامعات وتعليم الكبار، دار الفكر العربي، 2005، ص314.

فوزي الشربيني، عواطف الطنطاوي: مداخل عالمية في تطوير المناهج التعليمية في ضوء تحديات القرن الحادي والعشرين، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، 2001.

فيصل عمر مثنى: الإطار التشريعي لحماية البيئة، بحث مقدم في ندوة البيئة بالمجلس الاستشاري المنعقد في صنعاء 25-28 أبريل 1998م رئاسة مجلس الوزراء، 1998م.

محمد سعيد صبارين، وآخرون: "التربية البيئية"، الجمهورية اليمنية، ص1، اليمن، 2000م ، ص45

وزارة التربية والتعليم: الإستراتيجية الوطنية لمحو الأمية وتعليم الكبار في الجمهورية اليمنية. (صنعاء جهاز محو الأمية وتعليم الكبار، 1998)، ص34.

يعقوب أحمد الشراح: التربية البيئية، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، 1986م، ص75.

Alston, Margaret; Meeting The Need Rural Women, 6p.of aninternational conference, development, cenyer, geographic source: Australia; New south walesk, July,1994, Rco20-37 its prolems and prospects.

Oliva, Peter: "Developing the Curriculum" New York, Harper Collins Publishers, 1997

J. Baines: learning to live on plant Earth: the environmental approach to education, Environmental Education and Information, Vol.5. No.1, 1986, P.6-12.

(RH. Schwartz: Relating Mathematicsto. Environmental Issues, Journal Of Environmental Education, Vol.16, No.4 .1985, pp 30-32.

R.R. Ballantyne: Environmental Teacher Education: Constraints and Course Design, Environmental Education and Information. Vol.14, No2, 1995, PP.115-128.

UNESCO, UNEP, (1986): A Comparative Survey of the Incorporation of Environmental Education. Environmental Education Series, zz, PP. 42.

UNESCO: UNEP: Inter- Governmental Conference on Education, Tibliss, 1997, P26.

الملاحق:

ملحق (1)

يوضح قائمة المفاهيم البيئية في صورتها النهائية

ت	المفهوم الرئيسي	المفهوم الفرعي
.1	بيئتنا	مفهوم البيئة – أنواعها
.2	النظام البيئي	مفهوم النظام البيئي – مكوناته – علاقة الإنسان بالنظام البيئي.
.3	موارد البيئة	المصادر غير المتجددة – المصادر المتجددة- المصادر الدائمة
.4	استنزاف المصادر الطبيعية	مفهوم الاستنزاف – أشكال الاستنزاف
.5	حماية البيئة	مفهوم حماية البيئة – سلوكيات خاطئة.
.6	التلوث البيئي	مفهوم التلوث البيئي – أنواع التلوث.
.7	التلوث الهوائي	مفهومه – أسبابه – طرق الوقاية
.8	التلوث المائي	مفهومه – أسبابه – طرق الوقاية
.9	تلوث التربة	مفهومه – أسبابه – طرق الوقاية
.10	التلوث بالضجيج	مفهومه – أسبابه – طرق الوقاية
.11	التلوث الغذائي والدوائي	مفهومه – أسبابه – طرق الوقاية
.12	التصحّر	مفهومه – أسبابه – طرق الوقاية

ملحق (2)

برنامج مقترح لتنمية المفاهيم البيئية لدى الدارسات الكبار

مقدمة:

إدراكًا لأهمية برامج التربية البيئية ومناهجها ودورها الفعال في المحافظة على البيئة فقد اتجه العالم كله في الوقت الحاضر نحو تخطيط ووضع برامج ومناهج خاصة بالتربية البيئية وتدريسها في مراحل التعليم النظامي و غير النظامي.

وتركز هذه البرامج والمناهج على تزويد المتعلمين بالمفاهيم والمهارات والقيم البيئية اللازمة لإدراك طبيعة البيئة المحيطة بهم ومشكلاتها ومن ثم إيجاد أيسر السبل لمعالجتها والقضاء عليها.

وقد أظهرت كثير من الدراسات في هذا المجال فعالية هذه البرامج في تنمية المفاهيم البيئية لدى المتعلمين. وقد جاءت فكرة إعداد برنامج مقترح لتنمية المفاهيم البيئية لدى الدارسات الكبار من خلال ما يأتي :

1. توصيات ومقترحات الدراسات السابقة في أهمية تضمين المفاهيم البيئية في مناهج التعليم لإعداد متعلم واعٍ ببيئته قادرٍ على التكيف معها وحمايتها.
2. وجود قصور وضعف في تناول المفاهيم البيئية في مناهج تعليم الكبار للسنوات الثلاث (السنة الأولى أساسي، السنة الثانية، مرحلة المتابعة).
3. أهمية المفاهيم البيئية لدى هذه الفئة بوصفها من أهم الفئات.

بناء البرنامج:

في ضوء نتائج تحليل المنهج الذي يدّرس في محو الأمية وتعليم الكبار وظهور مؤشرات التحليل بوجود قصور في المناهج وفي ضوء الأسس التي يبنى عليها البرنامج التعليمي تم بناء هذا البرنامج.

مصادر بناء البرنامج:

- الاطلاع على الدراسات السابقة والأدبيات الخاصة بموضوع الدراسة.
- تحليل مناهج محو الأمية المقررة على السنوات الثلاث.

أهداف البرنامج:

تم تحديد الأهداف العامة والخاصة للبرنامج في ضوء القائمة البيئية المعدة:

الأهداف العامة:

يهدف البرنامج إلى تنمية المفاهيم البيئية للدارسات الكبار لإدراك البيئة المحيطة بهن وتوضيح نوع العلاقة التي تربطهن بها، كذلك التعرف على أنواع الملوثات وكيفية التعامل معها وسبل المحافظة عليها.

وقد صيغت الأهداف على النحو الآتي:

- مساعدة الدارسات الكبار على اكتساب المفاهيم البيئية بصورة وظيفية.
- مساعدة الدارسات الكبار على اكتساب مهارات بيئية بصورة وظيفية.
- تنمية الوعي والاتجاه البيئي لدى الدارسات الكبار.

الأهداف الخاصة:

يجب أن تكون الدارسة في نهاية البرنامج قادرة على أن:

1. تعطي تعريف للمفاهيم المتمثلة في البرنامج، مثل البيئة، النظام البيئي، الموارد الطبيعية المتجددة، الموارد الطبيعية الدائمة، الموارد الطبيعية غير المتجددة، الاختلال البيئي، التوازن البيئي.
2. تعدد عناصر البيئة.
3. تبين أن الاختلال في التوازن البيئي قد يكون بفعل الحرائق والكوارث الطبيعية كالبراكين والزلازل.
4. تميز بين المصادر الطبيعية وهي: المصادر الدائمة (الضوء، الشمس، الهواء، الماء)، والمصادر المتجددة: (التربة، الحيوان، مصادر المياه العذبة)، والمصادر غير المتجددة: (النفط، الغاز، الفحم، المعادن).
5. تبين أن الإسراف في الموارد يؤدي إلى استنزافها.
6. تّعرف التلوث وأشكاله.
7. توضح عوامل التلوث.
8. تّعرف تلوث الهواء.
9. تعدد أسباب تلوث الهواء وأضراره وسبل معالجته.
10. تذكر أسباب تلوث الماء وأضراره على صحة الإنسان.
11. تقترح حلول لمكافحة تلوث الماء.
12. تبيّن أسباب تلوث التربة والغذاء وأضراره على الإنسان.
13. تعرف تلوث الدواء.
14. تبين أسباب تلوث الدواء وتوضح طرق العلاج.
15. تقترح حلول لمكافحة تلوث التربة والغذاء.
16. تذكر بعض مشكلات البيئة الناتجة عن استغلال البيئة بطريقة غير سليمة.
17. تذكر بعض السلوكيات الخاطئة نحو البيئة.
18. تعدد بعض المعتقدات الخاطئة التي تمارس من قبل الأشخاص نحو البيئة.
19. تذكر أسباب التلوث الصحيح.
20. تقترح حلولاً لمعالجة مشكلات التلوث.

الأهداف المهارية:

يجب أن تكون الدارسة في نهاية البرنامج قادرة على أن:

1 -تحدد نوع المشكلات البيئية بدقة.

2 -تميز بين السلوكيات الصحيحة والخاطئة نحو البيئة.

3 -تفترض الفروض لإيجاد الحلول للمشكلات البيئية.

4 -تستخدم بعض خامات البيئة لعمل نماذج لأنظمة بيئية.

الأهـداف الانفعالية:

يجب أن تكون الدارسة بعد الانتهاء من دراسة البرنامج قادرة على أن:

1 -تقدر عظمة الخالق في خلقه لعناصر البيئة المحيطة بها.

2 - تقدر مدى أهمية المكونات البيئية للإنسان.

3 - تقدر مدى أهمية استخدام عناصر البيئة بشكل سليم.

4 - تستنكر الممارسات البشرية غير المرغوبة تجاه البيئة بكل مكوناتها.

5 - تشارك في المحافظة على البيئة وسلامتها.

المحـتوى:

تم تنظيم محتوى البرنامج المقترح للدارسات الكبار بناءً على احتياجات ومتطلبات الدارسات، كذلك تمت مراعاة التسلسل السيكولوجي والمنطقي والبساطة والوضوح بما يتلاءم مع مستويات الدارسات.

وقد تناول المحتوى عدة موضوعات تحقق قائمة المفاهيم البيئية الآتية:

الموضوع الأول: بيئتنا.

البيئة: هي كل ما يحيط بنا ونؤثر به ويتأثر بنا.

ويمكن تقسيم البيئة إلى:

1- **البيئة الطبيعية:** وهي جميع الموارد التي أتاحها الله سبحانه وتعالى للإنسان كي يحصل منها على مقومات حياته من غذاء وكساء ودواء ومأوى، مثل الماء، الهواء، التربة، المعادن، الطاقة، النباتات، والحيوانات.

2- **البيئة البيولوجية:** وتشمل الإنسان وأسرته ومجتمعه، وكذلك الكائنات الحية في المحيط الحيوي.

3- **البيئة الاجتماعية:**

ويقصد بها أنماط العلاقات التي تربط الفرد ببيئته والمتمثلة في العادات والتقاليد والأفكار.

شكل(1) بيئتنا

التقـويم:

1- عّرفي البيئة؟

2- عدّدي أقسام البيئة؟

3- اذكري أمثلة للبيئة الاجتماعية؟

الموضوع الثاني: نظامنا البيئي وعلاقتنا به.

النظام البيئي هو أية مساحة من الطبيعة التي نعيش عليها، وما تحتويه من كائنات حية و مواد غير حية تتفاعل مع بعضها بعض ومع الظروف البيئية التي تحيط بنا، ومن أمثلة النظم البيئية: البيت الذي نعيش فيه وما يحتوي من كائنات حية (أفراد أسرتي، حيواناتي الأليفة، أثاث المنزل، الماء، الهواء). المدرسة، البحر، النهر، الغابة. انظر الشكل (2) يوضح أمثلة النظم البيئية.

ويتكون النظام البيئي مما يأتي:

1. عناصر غير حية (التربة، الرياح، الرطوبة، التلوث).
2. عناصر حية (نباتات، حيوانات، إنسان).

ويأخذ الإنسان أحد عناصر النظام البيئي مكانة خاصة في النظام وتعتمد علاقة الإنسان بالنظام البيئي على حسن تصرفه نحو النظام البيئي والمحافظة عليه وعدم استنزافه.

شكل(2) نظامنا البيئي

التقويم:

1- ينقسم النظام البيئي إلى ..... ، .....

2- النظام البيئي هو .....

3- اقترحي أنظمة بيئية تتكون من كائنات حية وكائنات غير حية.

4- ما هو دور الإنسان تجاه حماية النظام البيئي؟

الموضوع الثالث: موارد بيئتنا الطبيعية.

هي مجموعة المواد والطاقة الموجودة في البيئة.

ويمكن تصنيفها إلى ثلاثة مصادر هي :

1- **المصادر غير المتجددة:**

وهي المصادر المختزنة في البيئة، وهي محدودة ويتناقص مخزونها باستمرار لأن الإنسان يستهلكها ويتوقف بقاؤها في البيئة على معدل استغلالها من قبل الإنسان. مثل (النفط - الغاز الطبيعي - الفحم - المعادن). انظر الشكل(3)

شكل (3) الفحم

2- **المصادر المتجددة:**

وهي مصادر تبقى متوافرة في البيئة نتيجة تجددها طبيعيًا ما لم يتسبب الإنسان في استنزافها، مثل (الثروة الحيوانية والنباتية – التربة – المراعي) انظر الشكل (4).

شكل(4) الثروة الحيوانية

3- **المصادر الطبيعية الدائمة:**

وهي مصادر تظل متوافرة في البيئة الطبيعية لقدرتها على الاستمرار مهما استهلك منها الإنسان أو الكائنات الحية الأخرى، مثل (الماء، الهواء ، وضوء الشمس).

التقويم:

1- ما الفرق بين المصادر المتجددة والمصادر الطبيعية الدائمة؟

2- اذكري أمثلة للمصادر غير المتجددة.

3- ما هو دورنا في الحفاظ على مصادر البيئة؟

الموضوع الرابع: استنزاف المصادر الطبيعية.

عرفنا في الدرس السابق ما المقصود بالمصادر الطبيعية للبيئة، ومن ثم يجب علينا حمايتها واستغلالها واستخدامها الاستخدام الأمثل حتى نضمن بقاءها واستمرارها لنا ولأجيالنا القادمة.

لكن الإنسان دائمًا يستهلك المصادر البيئية المذكورة سابقًا بنسبة تفوق تجددها، ويعمل على إنقاص وتبذير وإتلاف بعض موارد البيئة مما يسبب نضوبها واستنزافها، مثل استنزاف الغطاء النباتي بالرعي الجائر، وقطع الأشجار أو حدوث كوارث طبيعية كالزلازل والبراكين، إضافة إلى استنزاف الحيوانات البرية وذلك بالصيد الجائر، التلوث، وتغير موطن الحيوانات واستنزاف المياه الجوفية والآبار. شكل (5).

شكل (5) استنزاف المياه

التقويم:

1- ماذا نقصد بالاستنزاف؟

2- اذكري أمثلة للاستنزاف.

3- ما هي الأضرار التي يسببها استنزاف الثروة الحيوانية؟

4- اقترحي بعض طرق الوقاية للحد من الاستنزاف.

الموضوع الخامس: بيئتنا أمانة يجب حمايتها.

يتمكن الإنسان بنشاطه واستغلاله السيء للبيئة أن يحدث فيها خللًا وعدم توازن، مما يؤدي إلى حدوث مشكلات بيئية تسبب الكثير من الأضرار للكائنات الحية، كتلوث الهواء، وتلوث الماء، وتلوث التربة وتلوث الغذاء، والتلوث بالضجيج، والتلوث بالإشعاع. وسنتناول أنواع ملوثات البيئة في مواضيع قادمة، ولكن هناك بعض الأنماط السلوكية الخاطئة التي يمارسها الإنسان وذلك ناتج عن غياب الوعي والمعرفة البيئية، مثل:

1- سوء تصريف القمامة المنزلية.

2- السباحة بالمياه الراكدة من قبل الأطفال.
3- فتح صنابير المياه والإسراف في استخدامها.
4- عدم نظافة الملبس والمأكل والمشرب والمسكن.
5- عدم الاهتمام بالغذاء المناسب.
6- الإيمان بالشعوذة والخرافات.
7- عدم تهوية المنزل.
8- ترك الأسلاك الكهربائية مكشوفة.
9- التبول والتغوط خارج المنزل.
10- ترك الأطعمة مكشوفة للذباب والحشرات.
11- شراء الأطعمة المكشوفة من الباعة المتجولين.

لذا فإن مسؤولية حماية البيئة مسؤوليتنا جميعًا، تبدأ من المرافق الحكومية إلى الأفراد كلٌّ حسب موقعه حتى نتمكن من منع تدهور البيئة المحيطة بنا، لتصبح قادرة على تلبية احتياجاتنا.

شكل (6) حماية البيئة

التقويم:

1- ماذا نقصد بحماية البيئة؟
2- من المسؤول عن حماية البيئة؟
3- اذكري بعض الأنماط السلوكية الخاطئة تجاه البيئة؟
4- اقترحي حلولاً لمواجهة التصرفات الخاطئة نحو البيئة.

الموضوع السادس: التلوث البيئي.

التلوث البيئي هو كل تغير كمي أو كيفي يطرأ على النظام البيئي ويؤدي إلى الإخلال به أو إحداث أضرار بالإنسان وبمكونات البيئة، وقد يحدث هذا التغيير بفعل الإنسان أو بفعل العوامل البيئية الطبيعية.

ويوجد ثلاثة أطوار من التلوث البيئي وهي:

1- التلوث المعقول أو المقبول: وهو التلوث الذي لا يصاحبه أخطار أو مشاكل كبيرة على صحة الكائنات الحية، مثل تلوث مياه الريف، تلويث الطرقات برمي القمامات أو المخلفات الآدمية أو الحيوانية. ويمكن التخلص من هذا النوع بسهولة.

2- التلوث الخطر: يمثل مرحلة متقدمة من مراحل التلوث حيث يبدأ تأثيره الضار على العناصر البيئية الطبيعية والبشرية ويوجد هذا النوع في الدول الصناعية، كالتلوث بدخان المصانع وضجيج السيارات والتلوث الغذائي والتلوث بالمبيدات الخطيرة.

3- التلوث القاتل أو المدمر: وهو أخطر أنواع التلوث حيث يصبح النظام البيئي غير قادر على التوازن، ويؤدي إلى أضرار صحية خطيرة، مثل التلوث الناتج عن الحروب، وانفجار الأسلحة النووية وتسريب المواد المشعة من المفاعلات النووية.

التقويم:

1- عرفي التلوث البيئي وأقسامه.
2- ما هو دورنا في الحفاظ على بيئتنا اليمنية من التلوث؟

الموضوع السابع: التلوث الهوائي.

يتكون الهواء من مجموعة من العناصر وتوجد في حالة غازية وبنسب معينة، وأي زيادة أو نقص في عناصر الهواء تؤدي إلى تلوثه مما يؤدي إلى إلحاق الضرر الصحي، كضيق التنفس والالتهابات الرئوية وسرطان الرئة.

وأسباب تلوث الهواء الدخان المتصاعد من أبراج المفاعلات النووية والمطابخ والأفران والمصانع وعوادم السيارات والدراجات النارية والأتربة المتصاعدة من الطرقات غير المرصوفة أو من الحرائق أو من البراكين والزلازل.

ويمكن حماية الهواء من خلال اتخاذ الإجراءات الآتية:

1- التخطيط السليم لإنشاء المصانع والمعامل خارج المدن السكنية.

2- وضع القوانين واللوائح التي تحدد مناطق إقامة المصانع.

3- منع استيراد السيارات والدراجات البخارية التي لا ينطبق عليها شروط الأمان.

4- الإكثار من زراعة الأشجار داخل المدن وحولها.

شكل (7) تلوث الهواء

التقويم:

1- عرفي التلوث الهوائي.

2- وضحي أسباب تلوث الهواء.

3- ماهي وسائل حماية الهواء؟

الموضوع الثامن: تلوث الماء.

يتلوث الماء عندما يحدث تغير في مكوناته نتيجةً لنشاطات الإنسان المختلفة، كالتلوث بمياه الصرف الصحي والصرف الزراعي أو قذف المخلفات الصلبة في مياه البحر، كما تؤدي حوادث السفن وتسرب النفط ومشتقاته إلى تلوث المياه البحرية.

أما المياه العذبة التي يتعامل معها الإنسان بشكل مباشر ويستخدمها في شرابه وطعامه الذي يتناوله وقد تعرضت مصادر المياه العذبة للهدر الكبير.

ومن أمثلة التلوث المائي ما يأتي:

1- استخدام خزانات المياه في حالة عدم وصول المبادئ العليا وعدم حبسها بشكل دوري.

2- قصور خدمات الصرف الصحي والتخلص من مخلفاته بشكل غير صحيح.

3- تسرب المعادن إلى المياه الجوفية.

4- تلوث المياه البحرية بالمشتقات النفطية والناتجة عن حوادث السفن. انظر الشكل (8)

إن تلوث الماء يؤدي إلى كثير من الأمراض مثل الأمراض البكتيرية والفيروسية (الكوليرا، التيفوئيد، شلل الأطفال) وبعض الأمراض الطفيلية (الدوسنتاريا، الأميبا، البلهارسيا،).

شكل(8) تلوث الماء

طرق الوقاية من التلوث المائي:

1- توعية السكان عن طريق أجهزة الإعلام الرسمي وغير الرسمي للمحافظة على المياه من التلوث.

2- تنفيذ مشروعات من قبل الدولة لمعالجة مخلفات الصرف الصحي في المدن الرئيسية.

3- صيانة خزانات المياه الموجودة في المنازل بشكل دوري.

4- سن القوانين والتشريعات التي تحاسب كل من يلوث البيئة.

5- الترشيد في ري المزروعات.

التقويم:

1- وضحي المقصود بتلوث المياه؟

2- اذكري أسباب تلوث المياه؟

3- ماهي الإجراءات التي تتخذ للمحافظة على المياه؟

الموضوع التاسع: تلوث التربة.

تُعَدُّ التربة مصدرًا للغذاء، فهي من العناصر التي يسيء الإنسان استخدامها. فقد تتلوث التربة نتيجة لحرائق الأشجار أو دفن النفايات أو تلوث ناتج عن اختلال في مكونات التربة، ومن أسباب تلوث التربة أيضًا استخدام المبيدات الزراعية بشكل كبير وذلك عند رش النباتات وخاصة عند زراعة القات أو زراعة الفواكه، مما يؤدي إلى تلوث التربة. ومن ثم تؤثر على نوعية الزراعة وتصبح غير قادرة على إنتاج الغذاء والمحاصيل الزراعية الأخرى، إضافة إلى تلوث الغذاء والذي يؤدي إلى كثير من الأمراض التي تصيب الإنسان بشكل غير مباشر مثل الأمراض

السرطانية. انظر الشكل (9).

شكل (9) تلوث التربة

معالجات مشاكل تلوث التربة:

1- الحد من استعمال المبيدات الزراعية.
2- العمل على حماية الأراضي الزراعية من التلوث وعدم رمي القوارير والأكياس البلاستيكية فيها.
3- تطبيق القوانين المنظمة لاستخدام المبيدات الزراعية المحضورة.
4- طمر النفايات بعيدًا عن الأراضي الزراعية.
5- الترشيد في عملية الري للأراضي الزراعية.

التقويم:

1- اشرحي المقصود بتلوث التربة؟
2- وضحي أسباب تلوث التربة؟
3- ما هي الإجراءات التي يجب أن تتخذ للحفاظ على التربة؟

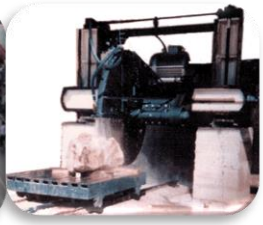
الموضوع العاشر: التلوث بالضجيج.

ويعرف التلوث بالضجيج بأنه جملة من الأصوات نوعًا وكمًا خارجةً عن المألوف. ويرتبط التلوث بالضجيج بالأماكن المزدحمة وخاصة في الأماكن الصناعية نتيجة استخدام الآلات ووسائل التكنولوجيا الحديثة.

مصادر التلوث:

1- مصادر أولية: مثل المصانع والمناشير ووسائل النقل (السيارات، الدراجات النارية، الطائرات، السفن).
2- مصادر ثانوية: ناتجة عن نشاط الإنسان المتعمد: مثل الموسيقى الصاخبة الصادرة من السيارات أو في حفلات الأعراس، وآلات التنبية في السيارات، أصوات الباعة المتجولين.

وتسبب الأصوات المرتفعة كثيرًا من الأمراض كفقدان السمع، التوتر العصبي، الشعور بالضيق والإصابة بالصداع والأرق.



شكل (10) منشار قطع الأحجار

شكل (11) التلوث بالضجيج

وسائل مكافحة التلوث:

1- إلزام من يتسبب بالضجيج بدفع غرامات مالية حسب القانون.
2- مصادرة الآلات التي تحدث ضوضاء عالية.
3- إبعاد المصانع والمناشير عن المناطق المأهولة بالسكان.

التقويم:

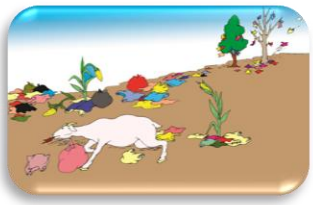
1- عرفي التلوث بالضجيج؟
2- ما هي مصادر التلوث بالضجيج؟
3- اذكري بعض الأمراض التي تسببها الأصوات المرتفعة؟
4- اقترحي بعض وسائل مكافحة التلوث بالضجيج؟

الموضوع الحادي عشر: التلوث الغذائي والدوائي.

يعني التلوث الغذائي وصول الملوثات إلى الطعام سواءً كانت ملوثات كيميائية أو فيزيائية أو ميكروبيولوجية والتي تسبب كثيرًا من الأمراض كالإسهال والتسمم الغذائي.

أما التلوث الدوائي فيعني تناول الأدوية سواء المقصود منها بهدف العلاج أو غير المقصود، والأمر الذي يؤدي لارتفاع نسبة الدواء في الجسم مما يؤثر على

نشاطات الجسم الحيوية، وقد تؤدي إلى الوفاة في بعض الأحيان. انظر الشكل (12) .



شكل (12) التلوث الغذائي

وسائل مكافحة التلوث الغذائي والدوائي:

1- حماية الثروة الحيوانية من الأمراض التي قد تنتقل إلى الإنسان.
2- منع بيع الأطعمة في الأماكن العامة.
3- التأكد من تاريخ الإنتهاء وصلاحية الطعام المعلب.
4- عدم شراء الغذاء من الباعة المتجولين.
5- منع بيع الدواء المغشوش و المهرب.
6- عدم شراء الدواء من المشعوذين والباعة المتجولين.
7- وضع الأدوية في الأماكن المخصصة لها بعيدًا عن متناول الأطفال.
8- عدم الاستعجال في زراعة بعض المحاصيل الغذائية وذلك عن طريق الرش بالمواد الكيميائية.

شكل(13) التلوث الدوائي

التقويم:

وضحي المقصود بتلوث الغذاء؟

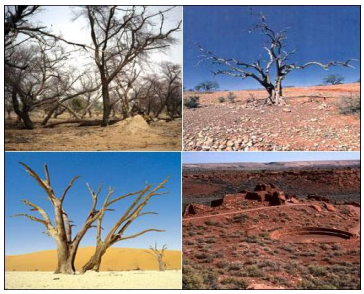
1- وضحي المقصود بتلوث الدواء؟
2- ماهي الأمراض التي يسببها تلوث الغذاء؟
3- ماهي الأمراض التي يسببها تلوث الدواء؟
4- ماهي الإجراءات الاحتياطية لمنع حدوث التلوث الغذائي؟

الموضوع الثاني عشر: التصّحر.

يقصد بالتصحر وقوع تدهور في التربة والنبات الطبيعي وموارد المياه بما يؤثر سلبًا على صحة الحيوان والإنسان ويحرمهما من فرص الحياة.

ومن أسباب التصحر ما يأتي :

1- الاستغلال المفرط أو غير المناسب للأراضي الذي يؤدي إلى استنزاف التربة.
2- الرعي الجائر الذي يؤدي إلى إزالة الحشائش من الأرض.
3- أساليب الري الرديئة.
4- زيادة ملوحة التربة وفقدان الأرض خصوبتها.
5- استخدام السماد الكيماوي بطريقة عشوائية.
6- قلة الأمطار.



شكل (14) التصحر

أساليب الوقاية من التصحر:

1- تنظيم حملات توعية للمجتمع.
2- تطوير مناهج الدراسة وزيادة التوعية للكبار حول الحفاظ والاستغلال الدائم.
3- تبني برامج لتعليم الأساليب الملائمة للزراعة.
4- تبني برامج للحفاظ على الموارد الطبيعية والاستغلال الملائم لها.

الطرق والأساليب المستخدمة في البرنامج:

يحتاج التعليم البيئي إلى إستراتيجيات تعرف بإستراتيجيات التربية البيئية التي تحقق الأهداف الخاصة بتزويد المتعلم معارف ومهارات وقيمًا بيئية.

ومن هذه الطرق والأساليب والإستراتيجيات :

1- الإستراتيجية العامة لتنظيم المفاهيم البيئية.
2- إستراتيجية الخبرة المباشرة.
3- إستراتيجية إجراء البحوث.
4- إستراتيجية لعب الأدوار.
5- إستراتيجية المدخل البيئي.
6- إستراتيجية العروض العملية.
7- إستراتيجية أسلوب حل المشكلات.

وترتبط طرائق التدريس ارتباطًا وثيقًا بأهداف ومحتوى البرنامج، إذ يمكن استخدام أكثر من طريقة أو أسلوب في تدريس موضوعات الوحدة ولكل طريقة مزايا وعيوب ينبغي أن يراعيها المعلم أثناء التدريس.

نموذج سير الدرس:

حيث يقسم البرنامج إلى عدد من الموضوعات وتقسم الموضوعات إلى دروس ويمكن أن تسير الدروس وفق الخطوات الآتية:

أ- عنوان الدرس.
ب- أهداف الدرس: تصاغ في صور أهداف سلوكية تشمل (المعرفة المهارية الوجدانية).
ج- تنظيم المحتوى على شكل عناصر رئيسية أو خارطة مفاهيم.
د- إعداد قائمة الأنشطة والوسائل المساعدة على تحقيق أهداف الدرس التي تقوم بها المدرسة أو الدارسة. مثل (لوحات، صور، بطائق، أقلام، مجسمات، أقلام تعليمية).
ه- عرض الدرس: وهي تبين كيف يمكن السير في الدرس وتختلف من درس لآخر، وقد تبدأ بتمهيد للدارسات على شكل قصة أو سؤال أو أحجية أو عرض موجز لجذب انتباه الدارسات ومن ثم عرض محتوى المادة التعليمية للدرس باستخدام أحدث الإستراتيجيات المذكورة سابقًا.

أساليب التقويم: تستخدم المعلمة أنواع التقويم السابقة الذكر لتحقيق أهداف الدرس.

الوسائل والأنشطة التعليمية المصاحبة للبرنامج:

تم تحديد عدد من الأنشطة والوسائل التعليمية المصاحبة في ضوء أهداف البرنامج والطرق التدريسية السالفة الذكر، بحيث تساهم هذه الأنشطة والوسائل التعليمية في تهيئة المواقف التعليمية للطلبة، حتى يشاركوا بفاعلية في هذه الأنشطة كما تساعد المدرس في تدريس البرنامج المقترح.

ومن هذه الأنشطة ما يأتي:

1- الوسائل السمعية والبصرية مثل الأفلام التعليمية أو البرامج التعليمية أو جهاز العرض العلوي.
2- استخدام خامات البيئة المحلية.
3- إقامة ندوات علمية وتوعوية حول البيئة وعلاقة الإنسان بها.
4- نماذج ومجسمات ورسوم وأشكال عن البيئة المحلية.

طرق وأساليب التقويم المختلفة:

لقياس فاعلية محتوى البرنامج يمكن استخدام أساليب التقويم المختلفة. فيمكن استخدام أساليب التقويم التمهيدية لمعرفة الخلفية المعرفية وذلك باستخدام الاختبارات الشفوية أو التحريرية وأساليب التقويم التابعي أثناء تنفيذ البرنامج، وكذلك استخدام أساليب التقويم الختامي في نهاية تنفيذ البرنامج، وذلك من أجل التأكد من فاعليته من خلال إعداد اختبار تحصيلي للمفاهيم المتضمنة للبرنامج.

A Proposed Program to develop the Environmental Concepts for the Adult Students in Adult Literacy Centers

Nadia Mohammed Ali Al-Atab
Associate Professor, Department of Curricula and Methods of Teaching Science

Abstract

The current study aims to design a proposed program to develop the environmental concepts for the adult students in adult literacy centres.

According to the objective of the study at hand, the researcher has analyzed the books of the 1st basic grade (two sections), the 2nd basic grade (four sections) and the follow up grade (four sections) of the Adult Literacy Program and Adult Education in the academic year (2008/2009).

A descriptive method was utilized because it is a suitable method for the content analysis and preparing the proposed list of the environmental concepts.

The content of the above-mentioned curriculum was analyzed in accordance with the main and sub scopes of the prepared list which revealed that the proposed concepts were only included in the second section of the 1st basic grade, the first & the second sections of the 2nd basic grade and the fourth section in the follow up grade.

Based on the findings of this study, the researcher provided the most significant recommendations and suggestions as follows:

1- Re-consideration of the literacy program's curriculum planning according to the adult students' needs.

2- Effectiveness of the current program for the adult students' orientation towards the environment.

سياسة الترقية وعلاقتها بالـرضا الوظيفي للعاملين في جامعة عمران ـ الجمهورية اليمنية "دراسة ميدانية"

مجاهد يحيى صالح المشرقي

إدارة الأعمال، كلية الاقتصاد، جامعة دمشق، سوريا

الملخّص

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين سياسة الترقية وبين الرضا الوظيفي للعاملين في جامعة عمران- الجمهورية اليمنية، بالإضافة إلى التعرف على أثر المتغيرات الديموغرافية، كالجنس، والمؤهل التعليمي، وسنوات الخبرة، والدورات التدريبية على سياسة الترقية والرضا الوظيفي للعاملين.

ولتحقيق أهداف الدراسة واختبار فرضياتها تم تطوير استبيان خاص لجمع البيانات من عينة الدراسة التي بلغ عدد أفرادها (56) موظفًا، وقد بلغ عدد الاستبيانات الخاضعة للتحليل (52) استبيانا، شكلت ما نسبته (92.9٪) من إجمالي الاستبيانات الموزعة.

أثبتت نتائج الدراسة وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين سياسة الترقية وبين الرضا الوظيفي للعاملين في جامعة عمران، كما أوضحت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر المبحوثين نحو سياسة الترقية والرضا الوظيفي تُعزى لكلٍ من: الجنس، المؤهل التعليمي، عدد سنوات الخبرة، والدورات التدريبية، وتم التوصل إلى عدد من التوصيات التي من شأنها الارتقاء بالعاملين.

كلمات مفتاحية: الترقية، الرضا الوظيفي، العاملين، الجامعة، مجتمع الدراسة، عينة الدراسة.

1- المقدمة:

تعد سياسة الترقية الوظيفية من أهم المؤثرات التي تلعب دورًا هامًا في سلوك العاملين، ومن خلالها يمكن خلق الرغبة لديهم في العمل، الأمر الذي يمكن معه القول: إن قدرة المنظمة على تحقيق أهدافها يتوقف إلى حدٍ كبير على وضع أنظمة فعالة لسياسة الترقية الوظيفية التي بدورها تدفع العاملين للإنتاج وتحقيق المزيد من الرضا الوظيفي عن ذلك العمل، مما يؤدي إلى رفع الروح المعنوية لديهم، وزيادة مستوى معدلات أدائهم.

إن الترقية إلى مستوى وظيفي أعلى توقظ الحماس والدافعية نحو العمل لدى الفرد، مما ينعكس على الأداء العام وزيادة الإنتاجية، كما إنها تساعد على تحقيق التفاعل بين الموظف والجامعة، وتدفع العاملين إلى العمل بكل ما يملكوا من قوة لتحقيق الأهداف المرسومة للمنظمة، كما تعمل على منع شعور الموظف بالإحباط وتدفعه إلى المثابرة في عمله وتجعل كفاءته عالية.

وفي هذا الإطار جاءت هذه الدراسة لتركز على سياسة الترقية الوظيفية التي تُعد من أبرز العوامل التي تؤثر على مستوى رضا الموظف، حيث يرى الباحث أن موضوع الدراسة يكتسب أهميته من كونه يدرس متغيرات ترتبط بالموظف، وخاصة أن تلك المتغيرات لم يسبق دراستها ميدانيًا حسب علم الباحث على العاملين في جامعة عمران كونها حديثة النشأة.

2- مشكلة الدراسة:

تنحصر مشكلة هذه الدراسة في الإجابة عن التساؤلات التالية:

1. ما مدى إدراك العاملين في جامعة عمران لسياسة الترقية الوظيفية؟
2. ما مستوى إدراك العاملين في جامعة عمران لعملية الرضا الوظيفي ؟
3. ما العلاقة الارتباطية بين سياسة الترقية وبين الرضا الوظيفي لأفراد مجتمع الدراسة؟
4. ما أثر المتغيرات الديموغرافية المتمثلة بـ: الجنس، المؤهل التعليمي، عدد سنوات الخبرة، الدورات التدريبية على سياسة الترقية والرضا الوظيفي للعاملين في جامعة عمران؟

3- أهمية الدراسة:

تأتي أهمية هذه الدراسة من أن سياسة الترقية ترتبط بعلاقة وطيدة بالرضا الوظيفي، وما للترقية من أثر في توجيه سلوكيات الموظفين وتصرفاتهم أثناء الاستجابة للمواقف والمؤثرات البيئية المحيطة بهذا السلوك، كما تنبع أهميتها من خلال قلة الدراسات الإدارية الميدانية التي تناولت هذا الموضوع عمومًا، وانعدامه في الجامعات اليمنية على وجه الخصوص، ومن ثم فهذه الدراسة قد تشكل الإطار المرجعي لأي دراسة لاحقة، وسد النقص الحاصل في المكتبة الإدارية اليمنية، كما تساهم هذه الدراسة في تقديم التوصيات والمقترحات المناسبة لتفعيل سياسة الترقية في جامعة عمران، ومن ثم رفع مستوى الرضا الوظيفي لدى العاملين بتلك الجامعة، مما يمكنها من القيام بمهامها بكل كفاءة واقتدار.

4- أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1 - تسليط الضوء على سياسة الترقية والرضا الوظيفي من خلال مراجعة الأدبيات.

2 - التعرف على إدراك العاملين في جامعة عمران لسياسة الترقية بشكل عام.

3 - التعرف على مستوى الرضا الوظيفي للعاملين في جامعة عمران بشكل عام.

4 - دراسة العلاقة بين سياسة الترقية وبين الرضا الوظيفي للعاملين في جامعة عمران.

5 - التعرف على أثر المتغيرات الديموغرافية على إدراك المبحوثين لسياسة الترقية الوظيفية ومستوى الرضا الوظيفي.

6 - تقديم بعض التوصيات والمقترحات التي يأمل الباحث أن يستفيد منها المسؤولون في جامعة عمران، فيما يتعلق بسياسة الترقية والرضا الوظيفي.

5- الدراسات السابقة:

5-1- الدراسات العربية:

5-1-1- دراسة: العبود، إبراهيم، والمعشوق، منصور، 1998م، بعنوان: "تقويم مدى موضوعية أسس وأساليب الترقية في الخدمة المدنية بالمملكة العربية السعودية".

هدفت الدراسة إلى التعرف على تقويم مدى موضوعية أسس وأساليب الترقية في الخدمة المدنية في المملكة العربية السعودية، وكذلك التعرف على العوامل التي تساعد في توفير ظروف أفضل لتحفيز الموظفين من خلال ربط الترقية بمستوى الأداء المتميز، وأيضًا التعرف على العوامل التي تساعد المنظمة على الاحتفاظ بالموظفين الأكفاء، وقد كان من أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة: وجود اختلاف فيما بين أسس الترقية في الخدمة المدنية من حيث درجة الموضوعية في المفاضلة بين المرشحين، وأن درجة موضوعية أسس الترقية على أساس الكفاءة كانت ضعيفة، كما توصلت إلى وجود اتفاق على

وجود أثر للعلاقات الشخصية على أسس الترقية، وخاصةً في تقويم الأداء، ثم التدريب، يليه التعليم، فالأقدمية.

5-1-2- دراسة: البلهيد، خالد إبراهيم، 1998م، بعنوان: "اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو معايير الترقية في جامعات دول مجلس التعاون الخليجي".

هدفت الدراسة إلى التعرف على أوجه التشابه والاختلاف في المعايير المطبقة لترقية أعضاء هيئة التدريس بجامعات دول مجلس التعاون الخليجي، والتعرف على نمط اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو هذه المعايير، واقتراح معايير موحدة لترقيتهم، وكان أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة وجود اختلافات في المعايير المستخدمة لترقية أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الخليجية، وأن إنتاجية أعضاء هيئة التدريس تتأثر سلبًا بعدم وضوح معايير الترقية التي تعتمد في الأساس على الأقدمية، يليها الإنتاج العلمي لعضو هيئة التدريس.

5-1-3- دراسة: المحتسب، لينة، وزميله، 2005م، بعنوان: " العوامل المؤثرة في تطوير أداء موظفي البنوك: دراسة تطبيقية على محافظة الخليل وعلاقتها بالرضا الوظيفي".

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الرضا الوظيفي وكل من الحوافز، التدريب، طبيعة الوظيفة، العلاقة مع زملاء العمل، ومدى تأثير الرضا الوظيفي على كل من: الإنتاجية، الولاء، نسبة الغياب، معدل دوران العمل، وقد أسفرت نتائج هذه الدراسة عن وجود تأثير فعال لكل من: الحوافز، الرئيس المباشر، طبيعة الوظيفة، التدريب وزملاء العمل على الرضا الوظيفي، بالإضافة إلى وجود علاقة إيجابية بين الرضا الوظيفي وكلٍ من الإنتاجية والولاء.

5-1-4- دراسة: خليل، جواد، وشرير، عزيزة، 2008م، بعنوان: " الرضا الوظيفي وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية لدى المعلمين".

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الرضا الوظيفي وبعض المتغيرات الديموغرافية المتمثلة بـ: الجنس ،المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المرحلة الدراسية، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق إحصائية في الرضا الوظيفي ككل لصالح الإناث وحملة الدبلوم المتوسط والمرحلة الأساسية، أما سنوات الخبرة فلا يوجد لها أي أثر على الرضا الوظيفي.

5-2- الدراسات الأجنبية:

5-2-1- دراسة: (Liacqu, & Schumacher, 1995)، **بعنوان: " العوامل المؤثرة على الرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس في الدراسات العليا الجامعية".**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العوامل التي تؤدي إلى الشعور بالسعادة في العمل، والعوامل المسببة لعدم الارتياح في العمل، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن العوامل المسببة للرضا عن العمل أو ما يسمى بالعوامل الدافعة تمثلت في الشعور بالإنجاز وفرص الترقي، وتقدير الآخرين، ولوحظ أن إشباع هذه الحاجات وما تتطلبه من خدمات تقدمها المنظمة للعاملين فيها تؤدي إلى درجة عالية من الرضا عن العمل وتحسين الأداء، أما العوامل التي تؤدي إلى عدم الرضا، فترتبط بالأجور، وبسياسة المنظمة، والإشراف الفني، والعلاقات الشخصية، وظروف العمل، والعلاقة مع الرؤساء، والمركز الاجتماعي.

5-2-2- دراسة: (Voleck, Julie, 1995)، **بعنوان: " الرضا الوظيفي للعاملين في ثلاث عشرة مكتبة أكاديمية في ولاية ميتشغان بأمريكا".**

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الرضا الوظيفي لدى العاملين في (13) مكتبة أكاديمية في ولاية ميتشغان بأمريكا تجاه أعمالهم، وذلك من خلال قياس مستوى رضاهم الوظيفي فيما يتعلق بمجال الإشراف

الإداري، ومجالات الترقية والترفيع والرواتب والمكافآت الاستثنائية، وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن العاملين كانوا راضين عن مجال الإشراف، بينما كانوا غير راضين عن مجالات الترقية والترفيع والرواتب والمكافآت، وأوصت بمراجعة وتعديل أنظمة الترقية والترفيع، وبضرورة تحسين الرواتب والمكافآت.

5-2-3- **دراسة:** (armosubroto, Suprigamto,2004)، **بعنوان: "دراسة الرضا الوظيفي للعاملين في منطقة جنوب كاليمانتانا الإندونيسية".**

هدفت هذه الدراسة إلى قياس الرضا الوظيفي لدى العاملين الذين يعملون ساعات عمل إضافية في منطقة جنوب كاليمانتانا الإندونيسية، كما هدفت إلى معرفة العلاقة بين الرضا الوظيفي والمتغيرات الشخصية للعاملين، وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الرضا الوظيفي ومتغيرات الحالة الاجتماعية، العمر، طول المدة، بينما أشارت النتائج إلى أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الرضا الوظيفي ومتغير الجنس.

5-2-4- **دراسة:** (Jessie L. Grant, 2006)، **بعنوان: "فحص الرضا الوظيفي لمديري الإدارة المتوسطة في إدارة شؤون الطلاب، جامعة متشيجان الغربية".**

هدفت الدراسة إلى قياس الرضا الوظيفي لدى العاملين بإدارة شؤون الطلاب في اتحاد الكليات المتوسطة الأمريكية، كما هدفت إلى معرفة تأثير كل من: الاعتراف بالجهد والترقية، الإشراف الجيد، العلاقة مع الزملاء، والسياسة التي تضعها الجامعة، وظروف العمل على الرضا الوظيفي أو عدمه، وقد أظهرت النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن ما نسبته (83٪) من موظفي أعضاء اتحاد الكليات المتوسطة الأمريكية راضون عن عملهم.

6- فرضيات الدراسة:

في ضوء الاطلاع على نتائج الدراسات السابقة، سعى الباحث إلى صياغة الفرضيات الآتية:

1 - يدرك العاملون سياسة الترقية في جامعة عمران بشكل جيد.

2 - يدرك العاملون مستوى الرضا الوظيفي في جامعة عمران بشكل جيد.

3 - توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين سياسة الترقية وبين الرضا الوظيفي للعاملين في جامعة عمران.

4 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة نظر العاملين إزاء محاور الدراسة تُعزى لخصائصهم الديموغرافية المتمثلة بـ: الجنس، المؤهل التعليمي، عدد سنوات الخبرة، الدورات التدريبية.

7- منهجية الدراسة:

اتبع الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الذي يصف الظاهرة ثم يقوم بتحليلها، فتفسيرها، بناءً على ما يتم جمعه من بيانات أولية وثانوية.

8- التعريفات الإجرائية للدراسة:

- الترقية: ويقصد بها نقل موظف الجامعة من وظيفته الحالية إلى وظيفة أعلى منها في السلم الوظيفي، وهي ناتج عطاء الموظف واجتهاده، وتكون مصحوبة بممارسة أعباء وظيفية أعلى، كما تكون مصحوبة بزيادة في المزايا المادية والمعنوية.

- الرضا الوظيفي: ويقصد به شعور العاملين في جامعة عمران بالسعادة والارتياح أثناء تأديتهم لوظائفهم، نتيجة التوافق بين ما يقدمون من مجهود وما يحصلون عليه من ترقيات.

- (العاملين): جميع الموظفين في جامعة عمران الذين

يزاولون المهام الموكلة إليهم، والتي تم تحديدها بمجموعة من اللوائح والأنظمة، ووفقًا لخطوط محددة يتم بها ترجمة أهداف الجامعة.

- **الجامعة:** ويقصد بها جامعة عمران ومقرها الجمهورية اليمنية.

- **مجتمع الدراسة:** جميع العاملين في جامعة عمران في الجمهورية اليمنية.

- **عينة الدراسة:** مجموعة من العاملين في جامعة عمران تم اختيارهم عشوائيًا.

الإطار النظري للدراسة:

المبحث الأول: سياسة الترقية الوظيفية

إن العاملين في أي منظمة في حركة مستمرة داخل المنظمة وخارجها، حيث تتغير مواقع العاملين وفقًا لدرجات تطورهم الوظيفي وهو ما يعرف بسياسة الترقية، وسياسة ترقية الموارد البشرية تتحدد بعدة عوامل أساسية منها الكفاءة أو المهارات الممتلكة من قبل العاملين وأساس الأقدمية والمؤهل التعليمي المناسب (عباس، وعلي، 2003م، 359)، والترقية تعد شيئًا مرغوبًا فيه في جميع المجتمعات المتقدمة والنامية على حدٍ سواء، حيث يطمح بعض العاملين في التقدم والتطور في وظائفهم، وقد يرجع السبب في ذلك بالدرجة الأولى إلى الرغبة في الحصول على الراتب أو الأجر الأعلى الذي عادةً ما يقترن بالترقية، والذي يساعدهم على الارتقاء بالمستويات المعيشية لهم، ومن ثم ينعكس على أسرهم وعلى مستوى رضاهم الوظيفي (ديسلر، 2003م، 445)، وهناك الكثير من الأفراد ذوي الطموح العالي يحددون لأنفسهم أهدافًا للوصول إلى مراكز معينة في منظماتهم عند بلوغهم أعمارًا معينة، ومن أهم هذه الأهداف المركز الوظيفي المرموق والمستوى المادي المرتفع، وإذا لم يستطيعوا تحقيق ذلك يصابون بخيبة أمل كبيرة، وحيث أن فرص التقدم تكاد تكون محدودة في معظم المجتمعات، فإنه يصبح من المهم جدًا أن تتبنى المنظمات إستراتيجيات ترقية سليمة (شاويش، 2007م، 275- 276).

1-1- مفهوم سياسة الترقية Promotion Policy Concept:

تعد سياسة الترقية وسيلة لتحفيز الموظفين على رأس العمل، حيث يمكن عن طريقها تحقيق الأهداف الإنتاجية على اعتبار أن الفرد هو من أهم عناصر الإنتاج، فالعاملون في أي منظمة يتوقعون ترقيتهم إلى وظائف تتيح لهم المزيد من الرفاهية والتقدم، وقد تعددت آراء الباحثين لمفهوم الترقية، وقد يكون من المفيد استعراض بعضٍ منها على النحو الآتي:

- يعُرف (شاويش، مصطفى، 2007م، 276) الترقية بأنها "عملية إعادة تخصيص (Reassignment) الفرد على وظيفة ذات مرتبة أعلى (Higher rank)، وعادةً ما تنطوي مثل هذه الوظيفة على مسؤوليات وسلطات أكبر، كما أنها عادةً ما ترتبط بزيادة في الراتب أو الأجر، وعادةً ما تتمتع الوظيفة التي يرقى إليها الفرد بمكانة أعلى بما يصاحبها من كافة المظاهر المختلفة مثل: مكتب أكبر، مقدار السلطات الممنوحة، لقب وظيفي أكثر أهمية، حرية أكبر في الحركة داخل المنظمة، والعمل في ظل إشراف عام."

- ويرى (القريوتي، 1990، 185) أن الترقية هي "نقل الموظف من وظيفته الحالية إلى وظيفة أخرى في مستوى تنظيمي أعلى يتحمل شاغلها مسؤوليات أكبر ويتمتع بشروط أحسن في الراتب، أو ارتفاع في المركز الاجتماعي."

كما أن مفهوم الترقية لا يخرج عن المفهوم الذي يتبناه الباحث والذي يعني أن الترقية عبارة عن (نقل الفرد من وظيفته الحالية إلى وظيفة أخرى أعلى منها في السلم الوظيفي، وهي ناتج عطاء الفرد واجتهاده، ومصحوبة بممارسة أعباء وظيفية أعلى، كما أنها مصحوبة بزيادة في المزايا المادية والمعنوية واحتلال مكانة اجتماعية أفضل).

وهناك تداخل بين مصطلحي الترقية والترفيع، فإذا كانت الترقية تعني إسناد وظيفة جديدة إلى الشخص ذات امتيازات مالية، فإن الترفيع قد لا يترتب عليه تغيير في طبيعة ونطاق المسؤوليات الوظيفية، ولكن تترتب عليه زيادة في الأجر فقط (الكبيسي، 2005م، 54)، كما يشير مفهوم الترفيع إلى انتقال الفرد إلى أعمال أكثر مسؤولية في نفس الوحدة المهنية مع زيادة مباشرة في الرواتب أو الأجور المدفوعة، بينما الترقية تعني عملية إعادة تخصيص الفرد على وظيفة ذات مسؤولية ومستوى أعلى **(عباس، وعلي، 2003م، 360)**.

1-2- أهمية الترقية Promotion Importance:

إن الاهتمام بسياسات الأفراد وتوفير فرص الترقي والتقدم لهم تؤدي إلى مصلحة مزدوجة للموظف والمنظمة (الفوزان، 2000م، 20)، ولذا فإن أهمية الترقية تنبع من مجموعتين أساسيتين من الحاجات، هما حاجات المنظمة وحاجات الفرد، فبالنسبة لحاجات المنظمة تمكن أهمية الترقية في تحقيق الآتي:

1. توفير أفراد مؤهلين وقادرين على شغل أعباء كل وظيفة بالسلم الوظيفي.
2. سد الشواغر الوظيفية بالمنظمة نتيجة خروج بعض العاملين.
3. اجتذاب أفضل الكوادر البشرية والاحتفاظ بها.
4. حافز أساسي للعاملين لتطوير وتحسين الأداء (نصر الله، 2002م، 150- 151).

أما بالنسبة لحاجات الفرد فتكمن أهمية الترقية في الآتي:

1. وسيلة فعالة لإشباع حاجات الأفراد المعنوية كالتقدير، والتمييز، والاعتراف، وحرية التصرف، والمسؤولية عن توجيه وإدارة الآخرين، وتحقيق الذات.
2. إشباع الحاجات المادية للأفراد بحكم ما قد يصاحب الترقية من امتيازات وظيفية أو زيادة في الرواتب والأجور (الموسوي، 2004م، 205- 206).

ويتضح من خلال ما تقدم أهمية الترقية سواء للموظف أو للمنظمة، مما يستدعي ضرورة استناد نظام الترقية الذي تتبعه المنظمة إلى أساس سليم ليس من الناحية الفنية وحسب، بل من ناحية تحقيقه لمستوى أداء الموظفين وشعورهم بعدالة النظام وموضوعيته.

1-3- أهداف الترقية Promotion Objectives:

تضع المنظمات المختلفة برامج لترقية العاملين فيها، وذلك من أجل تحقيق الأهداف الآتية:

1. تلبية احتياجات المنظمة من الأفراد العاملين من حيث العدد والنوع.
2. ضمان بقاء العدد الكافي من الموارد البشرية الحالية التي اكتسبت المهارات الفنية والإدارية في مجال أداء الأعمال الملقاة على عاتقها.
3. خلق حافز قوي لدى العاملين لبذل المزيد من الجهود وشعور العاملين بالطمأنينة نتيجة تحقيق تقدم مستمر في وظائفهم دون حاجة إلى تغيير مكان العمل.
4. التوصل إلى مستوى عالٍ من الرضا بين الأفراد العاملين بالمنظمة.
5. تحقيق المواءمة المنشودة بين أهداف العاملين وأهداف المنظمة.
6. تطبيق برامج ترقية واضحة وجيدة، وبعيدة عن المحسوبية والتحيزات الشخصية.
7. إفساح فرص الترقية أمام العاملين المجدِّين (شاويش، 2007م، 276).

1-4- أنظمة الترقية Promotion Systems:

من الضروري أن تضع المنظمات النظم المناسبة للترقية بها والتي تحدد بوضوح ما يأتي:

1. قواعد ونظم الترقية من وظيفة إلى أخرى.
2. مجالات الترقية المتاحة لمن يشغل الوظيفة، سواء كان ذلك في نفس القسم أو في الأقسام الأخرى بالمنظمة(الزهراني، 2006م. 28).

وتشير التطبيقات الحالية لأنظمة الترقيات في مختلف دول العالم إلى أن هناك ثلاثة أنظمة يقوم عليها نظام الترقية، وهذه الأنظمة تتمثل في الآتي:

1. عدد السنوات التي قضاها الفرد في وظيفته (الأقدمية).
2. كفاء الفرد أو نجاحه في المدة التي قضاها في وظيفته الحالية (الكفاءة).
3. الجمع بين الكفاءة والأقدمية (عبدالباقي، 2004م، 406).

وسوف يشير الباحث لكل نظام على حدة بشيء من التفصيل على النحو الآتي:

أولاً- نظام الترقية على أساس الأقدمية:

تُعرف الأقدمية بشكل عام بأنها طول مدة خدمة الفرد التي تؤخذ في الاعتبار عند ترقيته لوظيفة أعلى من وظيفته الحالية (شاويش، 2007م، 279)، ويتركز أساس نظام الأقدمية على أقدم الممارسات الإنسانية، إذ يُعد التمييز بين الأفراد على أساس الأقدمية قديمًا قدم الحضارة الإنسانية ذاتها، وكذلك فإنها تجد أسسها في التنظيم العائلي حتى الوقت الحاضر، وأساسها في العمل الإداري أنه من قضى مدة أطول في العمل فإنه يمتلك خبرة ومقدرة أكثر من الآخرين الذين قضوا مدة أقل (الموسوي، 2004م، 208)، وبمقتضى هذا النظام فإنه يكون للفرد الذي أمضى في وظيفته الحالية مدة زمنية أطول من تلك التي أمضاها زملاؤه أولوية الترقية إلى الوظيفة الأعلى الشاغرة، ومعنى ذلك أن الترقية على أساس الأقدمية تعتمد على نقطة أساسية وهي، أن قضاء الفرد لمدة أطول يكسبه خبرة أكثر من غيره (شاويش، 2007م، 279).

ثانيًا- نظام الترقية على أساس الكفاءة أو الجدارة:

ويقوم هذا النظام على أن الترقية تكون على أساس ما يتوافر لدى الموظف من قدرات ومهارات وكفاءة في أداء العمل، تميزه من بقية الموظفين كالمؤهل الدراسي، أو نوع وعمق الخبرة اللازمة والتدريب، والقدرة على التقدم، والمواصفات الذهنية والبدنية، أو غير ذلك من المتطلبات اللازمة لشغل الوظيفة، والهدف من ذلك في النهاية هو شغل الوظيفة الشاغرة بالأفراد القادرين على أداء أعمالها بكفاءة وفعالية (هاشم، 2005م، 383)، وإذا كان نظام الكفاءة يقوم على أساس نظري سليم وهو البحث عن الأفضل من بين المرشحين، فإن وضع هذا النظام موضع التطبيق يستلزم وضع الأساليب التي يمكن بواسطتها الكشف عن قدرات وكفاءة الأفراد، ومن الأساليب المعروفة: اختبارات الترقية، المقابلات، تقارير تقويم الأداء، نتائج اختبارات البرامج التدريبية، ووضع الشخص المرقى تحت التجربة (أبو شيخة، 2001م، 188-189).

ثالثًا- نظام الترقية على أساس الأقدمية والكفاءة معًا:

تميل الكثير من المنظمات إلى إتباع نظام مزيج من الأقدمية والكفاءة في ترقية العاملين، بهدف تحقيق أفضل المزايا من الجمع بين النظامين وتجنب عيوب التطبيق لكل منهما، وقد أكد على أن الجمع بين الأقدمية والكفاءة يعد أساسًا سليمًا يقوم عليه نظام الترقية، إلا أنه يرى أن هناك حدودًا لهذا المزج كما يتبين مما يأتي: (شاويش، 2007م، 281)

1. في الوظائف العليا يجب أن تتم الترقية على أساس الكفاءة وحده، باعتبار أن هذه الوظائف تتطلب قدرات ومهارات إدارية لا تتوافر بالضرورة في كافة المرشحين على أساس الأقدمية وحده، مع أنه إذا تساوت كفاءة المرشحين للترقية يفضل الأقدم منهم.

2. في المستويات الوظيفية الأدنى يفضل الجمع بين نظامي الأقدمية والكفاءة ويكون ذلك بتخصيص نسبة معينة للترقية على أساس الكفاءة، ونسبة أخرى للترقية على أساس الأقدمية وذلك في كل مستوى وظيفي، على أن تزيد نسبة الأقدمية على نسبة الكفاءة في الوظائف الدنيا.

يستخلص الباحث من خلال ما تقدم أن نظام الترقية بالأقدمية يطبق في بعض الوظائف النمطية والروتينية في المستويات الدنيا التي لا تتطلب مهارات عالية، والتي يكتسب فيها الموظف عادةً خبرة كافية إثر قضائه مدة زمنية معينة فيها تؤهله للترقي إلى وظيفة أعلى، كما يرى الباحث أنه يمكن تطبيق نظام الترقية على أساس الكفاءة بنجاح لشغل الوظائف العليا والقيادية والإشرافية ونحوها من الوظائف ذات الأهمية، نظرًا لحساسية تلك الوظائف، وزيادة المسؤولية فيها، والتي تتطلب مهارات أو كفاءات عالية لشغلها، مما يستدعي إسنادها لأشخاص أكفاء قادرين على تحمل مسؤولياتهم تجاه تلك الوظائف والقيام بواجباتها على أكمل وجه، كما يرى الباحث أيضًا أن نظام الأقدمية والكفاءة معًا هو الأنسب للجامعة في مختلف مستوياتها الوظيفية، وذلك لقلة عيوبه وكثرة إيجابياته على أن تكون هناك معايير واضحة لقياس أو تقييم أداء العاملين، تمنع تدخل الاعتبارات الشخصية، وتعطي كل موظف حقوقه المشروعة.

المبحث الثاني: الرضا الوظيفي

إن أهم العوامل الرئيسة لنجاح وفعالية أي مؤسسة تعليمية هو وجود الطاقات الإبداعية من الأفراد الموظفين فيها، حيث يعتمد نجاح وفعالية هذه المؤسسات على مدى استعداد هؤلاء الأفراد للعمل بكفاءة وتفانٍ، ويؤكد الواقع والخبرات العملية أن شعور الموظف بالارتياح تجاه وظيفته يعزز شعوره بالرضا الوظيفي الذي يعكس إيجابية في العطاء والأداء ونوعية في الإنتاج، حيث يُعد وجود مستوى عالٍ من الرضا من أهم العوامل التي تساعد الجامعة على تحقيق أهدافها، وكذلك يُعد مطلبًا أساسيًا للكثير من الجامعات الحديثة، لأن الجامعات التي يتميز الكادر البشري لديها بدرجة عالية من الرضا هي جامعات ذات فعالية عالية(العمري، 2004م، 132-133).

2-1- مفهوم الرضا الوظيفي Job Satisfaction Concept:

يشير مفهوم الرضا إلى وجهات نظر الأفراد وقبولهم للعمل الذي يقومون به، حيث يولد اقتناع الأفراد بالأعمال التي يقومون بها، ويمثل رضا العاملين عن العمل الإشباع الذي يحصل عليه الأفراد والمرتبط بالعمل الذي يوكل إليهم تنفيذه، ومن ثم فإنه بقدر ما يقدم هذا العمل من إشباع لحاجات الأفراد بقدر ما يزداد رضاهم عن العمل، لذلك تعددت مفاهيم الرضا الوظيفي نتيجةً لتعدد الآراء في مسبباته وفي نتائجه، وسوف يستعرض الباحث منها ما يأتي:

- يعرف (Robbins, 2003, 25) الرضا بأنه" شعور الفرد تجاه وظيفته بشكل عام" فعند ما يكون شعور الموظف تجاه وظيفته إيجابيًا فإن هذا الموظف يكون راضيًا عن الوظيفة، أما إذا كان شعوره سلبيًا فإنه يكون غير راضٍ عن وظيفته.

- ويرى (حجاج، 2007م، 823) بأن الرضا الوظيفي" عبارة عن مشاعر العاملين تجاه وظائفهم، حيث تتولد هذه المشاعر عن إدراكهم لما تقدمه هذه الوظائف ولما ينبغي أن يحصلوا عليه من تلك الوظائف."

ومن التعريفات السابقة للرضا يمكن الاستنتاج بأنه الشعور النفسي بالقناعة والارتياح نتيجة إشباع الحاجات والرغبات والتوقعات المرتبطة بالعاملين، كما يعد المعيار الأساسي للعلاقات داخل المنظمة فهو ينبئنا بكفاءة إدارة

المنظمة في إشباع احتياجات العاملين وفي توفير الترقيات والدوافع الإيجابية لحث الموظفين باتجاه العمل، أما شعور الموظف بعدم الرضا عن وظيفته فقد يكون مكلفًا جدًا للمنظمة سواء بشكل مباشر أو غير مباشر.

2-2- أهمية الرضا الوظيفي Job Satisfaction Importance:

من المتعارف عليه أن الرضا الوظيفي للموظفين له أهمية كبيرة، حيث يُعد في أغلب الحالات مقياسًا لمدى فعالية الأداء، فإذا كان رضا الموظفين الكلي مرتفعًا فإن ذلك سيؤدي إلى نتائج مرغوب فيها تفوق تلك التي تتوقعها المنظمة الخدمية، عند ما تقوم برفع أجور عمالها، أو بتطبيق برنامج للمكافآت التشجيعية أو نظام الخدمات، ومن ناحية أخرى فإن عدم الرضا يساهم في التغيب عن العمل، وإلى كثرة حوادث العمل والتأخر عنه والدوران أو ترك العاملين المنظمات التي يعملون بها والانتقال إلى منظمات أخرى، ويؤدي إلى تفاقم المشكلات العمالية وزيادة شكاوى العمال من أوضاع العمل وتوجيههم لإنشاء اتحادات عمالية للدفاع عن مصالحهم، كما إنه يتولد عن عدم الرضا الوظيفي مناخ تنظيمي غير صحي (الحيدر، وزميله، 2005م، 43).

2-3- العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي:

هناك جملة من العوامل التي تؤثر في الرضا الوظيفي، ومن أهم هذه العوامل ما يأتي:

1- **الرواتب والأجور:** تعد الأجور إحدى وسائل إشباع الحاجات المختلفة للأفراد، فقد أشارت العديد من الدراسات إلى وجود علاقة طردية بين مستوى الدخل والرضا عن العمل، فكلما زاد مستوى دخل الأفراد ارتفع رضاهم عن العمل والعكس صحيح.

2- **مكافأة الموظفين:** يجب على المنظمة مكافأة الموظفين الذين يؤدون أعمالهم بصورة أفضل من الآخرين، وهذه السياسة تبدو واضحة، ولكن عادةً أنظمة المكافآت في المنظمات لا يتم إعدادها لمكافأة التميز في العمل، إنما تقيِّم على أساس الإنتاجية والمبيعات، حتى أولئك الموظفون الذين يعدون محفزين فعليًا لتقديم عمل جيد سيصبحون محبطين، إذا لم تحظى جهودهم بالاعتراف والتقدير والمكافأة (Zeithaml & Others, 2006, 366).

3- **إمكانية الموظف وقدراته ومعرفته بالعمل:** ويعني ذلك أنه كلما كان العمل وفقًا لإمكانيات وقدرات ومهارات ومعارف الموظف، كلما أدى ذلك إلى إمكانية الأداء الأفضل، مما يؤثر على الرضا الوظيفي للموظف بصورة إيجابية.

4- **علاقة الموظف بالآخرين:** إن العلاقة الإيجابية مع مجموعة العمل توفر إشباعًا لحاجات الأفراد الاجتماعية وتحقق تبادل المنافع فيما بينهم، ولذلك فإن المنظمة الخدمية التي تتيح للأفراد فرص التفاعل والاتصال فيما بينهم فإن الرضا عن أعمالهم سيكون مرتفعًا والعكس هو الصحيح.

5- **فرص التطوير والترقية:** إن المنظمة التي تتيح للعاملين فيها فرصًا للترقية وفقًا لمستوى أدائهم تساهم في تحقيق درجة عالية من الرضا الوظيفي لهم، فالعاملون الأكفاء لديهم طموحات وتصورات عن العمل والأداء، ومن ثم فإنه عند ما يقابل من قبل إدارة المنظمة بتطويرهم وترقيتهم بما يتوافق مع مستويات أدائهم، فإن ذلك يؤثر على مستوى رضاهم الوظيفي.

6- **محتوى العمل وتنوع المهام:** يمثل محتوى العمل وما يتضمنه من مسؤوليات وصلاحيات ودرجة تنوع في المهام أهمية للفرد، حيث يشعر الفرد بأهميته عند ما يمنح صلاحيات لإنجاز عمله، ولذلك يرتفع مستوى رضاه الوظيفي عن العمل (Koskela, 2002, 26).

الإطار العملي: إجراءات ونتائج الدراسة الميدانية

1- منهجية الدراسة و إجراءاته المتبعة:

1-1- منهجية الدراسة:

اعتمد الباحث لإنجاز هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، من خلال الرجوع إلى الكتب والأبحاث والدراسات والأدبيات المتخصصة في هذا المجال التي أثرت الدراسة في جانبها النظري، وكذا من خلال الاستبانة التي قام الباحث بإعدادها وتطويرها للحصول على المعلومات المطلوبة، وقد تضمنت هذه الدراسة إطارًا منهجيًا، وإطارًا نظريًا، ودراسة ميدانية، بالإضافة إلى النتائج والتوصيات والمقترحات.

1-2- مصادر جمع المعلومات والبيانات:

تم جمع البيانات والمعلومات لهذه الدراسة من خلال مصدرين رئيسين هما:

1-2-1- **المصادر الثانوية:** والمتمثلة في الكتب والدوريات والبحوث العلمية والتقارير وشبكة الإنترنت والوثائق ذات الصلة بموضوع الدراسة.

1-2-2- **المصادر الأولية:** والمتمثلة في أفراد عينة الدراسة وإجاباتهم عن أسئلة الاستبيان.

1-3- حدود الدراسة:

أولاً- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على سياسة الترقية وعلاقتها بالرضا الوظيفي للعاملين- جامعة عمران في الجمهورية اليمنية نموذجًا.

ثانيًا- الحدود المكانية: تركزت الدراسة على جامعة عمران في الجمهورية اليمنية.

ثالثًا- الحدود البشرية: اشتملت الدراسة على العاملين في جامعة عمران في الجمهورية اليمنية.

رابعًا- الحدود الزمنية: طبقت هذه الدراسة خلال المدة من 2010/1/20م وحتى 2010/2/15م.

1-4- مجتمع الدراسة:

يتألف مجتمع الدراسة من جميع العاملين في مختلف إدارات وأقسام جامعة عمران.

1-5- عينة الدراسة:

تم اختيار عينة عشوائية مكونة من (56) موظفًا، أي بنسبة (50٪) من المجتمع الأصلي، علمًا بأن إجمالي الموظفين بالإدارة العامة للجامعة وفق سجلات ولوائح إدارة الشؤون الإدارية (112) موظفًا، وقد قام الباحث بتوزيع (56) استبانة على العاملين في الجامعة، وتم استعادتها من أفراد العينة كما هي موضحة بالجدول رقم(1).

جدول رقم (1) اختيار عينة الدراسة والاستبيانات الموزعة والمستعادة والصالحة وغير الصالحة للتحليل

م	اسم الجامعة	الاستبيانات الموزعة		الاستبيانات المستعادة		الاستبيانات غير المستعادة		الاستبيانات غير الصالحة للتحليل		الاستبيانات الخاضعة للتحليل	
		العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
1	جامعة عمران	56	%100	53	%94.6	3	%5.4	1	%1.8	52	%92.9

- المصدر: إعداد الباحث.

1-6- أداة الدراسة:

1-6-1- بناء أداة الدراسة:

استخدمت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات اللازمة، والتي قام الباحث بتصميمها مستفيدًا من الإطار النظري واستبيانات الدراسات السابقة ذات العلاقة، حيث صاغ عددًا من الفقرات التي غطت أقسام ومحاور الدراسة المختلفة، وقد قسم الباحث الاستبانة إلى الأجزاء الآتية:

الجزء الأول: معلومات عامة عن الموظفين: وشملت (الجنس- المؤهل التعليمي- سنوات الخبرة- الدورات التدريبية).

الجزء الثاني: واشتمل على متغيرات الدراسة كالآتي:

- المتغير المستقل، وتضمن (10) فقرات غطت في مجملها جميع الأبعاد التي تمثله.

- المتغير التابع، واشتمل على (10) فقرات غطت في مجملها جميع الأبعاد التي تمثله.

1-6-2- صدق أداة الدراسة:

للتأكد من صدق الأداة تم عرضها على مجموعة من المُحكمين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات اليمنية والجامعات السورية، وذلك لإبداء آرائهم في مدى ملاءمة الفقرات لقياس ما وضعت لأجله، ومدى وضوح صياغة الفقرات، ومدى كفاية الفقرات لتغطية محاور الدراسة الأساسية، هذا بالإضافة إلى اقتراح ما يرونه ضروريًا من تعديل، أو حذف، أو إضافة فقرات.

1-6-3- ثبات أداة الدراسة:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة تم استخدام معامل (ألفا كرونباخ)، والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول رقم (2) معامل الثبات ألفاكرونباخ لمتغيرات الدراسة

أسم المحور	عدد الفقرات	معامل الثبات ألفاكرونباخ
سياسة الترقية (المتغير المستقل)	10	0.812
الرضا الوظيفي (المتغير التابع)	10	0.763

- المصدر: إعداد الباحث.

يتضح من نتائج الجدول رقم (2) أن قيمة الثبات الكلي للمتغير المستقل بلغت(0.812)، كما بلغت قيمة الثبات الكلي للمتغير التابع (0.763)، والقيمتان عاليتان للمتغيرين ومقبولتان لأغراض الدراسة العلمية في العلوم الاجتماعية، لأنها تدل على أن الاستبانة تتصف بالاتساق الداخلي.

1-7- اختبار الصدق التكويني: تم حساب الصدق التكويني من خلال إيجاد معامل ارتباط درجات كل فقرة مع الدرجة الكلية باستخدام (ارتباط بيرسون)، وقد وجد أن جميع الفقرات قوية في صدقها التكويني حيث بلغ مستوى الدلالة المحسوب لمعامل الارتباط لكل فقرة (0.000) وهو أقل من مستوى الدلالة المعنوية عند (0.05)، (0.01)، والجدول رقم (3) يوضح ذلك.

جدول رقم (3) معاملات الارتباط بين درجات الفقرات لمتغيرات الدراسة

سياسة الترقية (المتغير لمستقل)			الرضا الوظيفي (المتغير التابع)		
رقم الفقرة	الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
1	**0.597	0.000	11	**0.416	0.000
2	**0.597	0.000	12	**0.415	0.000
3	**0.617	0.000	13	**0.497	0.000
4	**0.568	0.000	14	*0.360	0.000
5	**0.611	0.000	15	**0.663	0.000
6	**0.671	0.000	16	**0.506	0.000
7	**0.581	0.000	17	**0.619	0.000
8	**0.599	0.000	18	**0.732	0.000
9	**0.565	0.000	19	**0.591	0.000
10	**0.592	0.000	20	**0.795	0.000

* دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05). ** دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01).

يتضح من الجدول رقم (3) أن معاملات الارتباط لجميع فقرات المتغير المستقل، وفقرات المتغير التابع كانت جميعها موجبة وقوية في صدقها التكويني، حيث بلغ مستوى الدلالة المحسوب لكل فقرة من الفقرات أقل من (0.01)، (0.05).

كما يتضح من الجدول رقم (3) أن معاملات الارتباط لمتغير سياسة الترقية والتي تقيسه الفقرات (1-10) موجبة، وقد تراوحت بين (0.671) في حدها الأعلى أمام الفقرة (6)، وبين (0.565) في حدها الأدنى أمام الفقرة (9).

كما يتضح من الجدول رقم (3) أن معاملات الارتباط لمتغير الرضا الوظيفي والتي تقيسه الفقرات (11-20) موجبة، وقد تراوحت بين (0.795) في حدها الأعلى أمام الفقرة (20)، وبين (0.360) في حدها الأدنى أمام الفقرة (14)، وجميع الفقرات للمتغيرين دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة أقل من (0.01)، (0.05)، مما يشير إلى قوة الصدق التكويني لجميع فقراتها.

2- الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم استخدام البرنامج الإحصائي (SPSS, 15)، لإيجاد القيم المحسوبة لكل من الأساليب الإحصائية الآتية: المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، معامل ارتباط بيرسون، اختبار تحليل التباين (ANOVA)، لإيجاد قيمة (F) المعنوية، واختبار (T.test).

3- متغيرات الدراسة:

تضمنت الدراسة متغيرًا تابعًا، وعددًا من المتغيرات المستقلة، وذلك على النحو الآتي:

(1) **المتغيرات المستقلة:** وتمثلت في سياسة الترقية، بالإضافة إلى الخصائص الديموغرافية للعاملين، والمتمثلة بـ: الجنس، المؤهل التعليمي، سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية.

(2) **المتغير التابع:** وتمثل في الرضا الوظيفي.

4- تحليل النتائج المتعلقة بوصف أفراد عينة الدراسة:

احتوت أداة "استبانة" الدراسة على أربعةٍ من المتغيرات الديموغرافية التي تصف العاملين في جامعة عمران، وقد تمثلت بـ: الجنس، المؤهل التعليمي، سنوات الخبرة، والدورات التدريبية، والجدول رقم (4) يوضح التكرارات والنسب المئوية لتلك المتغيرات.

جدول رقم (4) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا لخصائصهم الديموغرافية

الخصائص الديموغرافية		العدد	النسبة المئوية
1- الجنس	1- ذكر	45	%86.5
	2- أنثى	7	%13.5
الإجمالي		52	%100
2- المؤهل التعليمي	1- ثانوية عامة فأقل	10	%19.3
	2- دبلوم متوسط	2	%3.8
	3- بكالوريوس	35	%67.3
	4- ماجستير وما فوق	5	%9.6
الإجمالي		52	%100
3- سنوات الخبرة	1- أقل من سنتين	15	%28.8
	2- (2 - 4) سنوات	9	%17.3
	3- (4 - 6) سنوات	11	%21.2
	4- أكثر من (6) سنوات	17	%32.7
الإجمالي		52	%100
4- الدورات التدريبية	1- لا شيء	10	%19.3
	2- دورة واحدة	8	%15.4
	3- دورتان	14	%26.8
	4- أكثر من ذلك	20	%38.5
الإجمالي		52	%100

- المصدر: إعداد الباحث بالإضافة إلى مخرجات الحاسوب.

يتضح من الجدول رقم (4) أن عينة الدراسة بلغت (52) استمارة وزعت على أربع من الخصائص الديموغرافية لموظفي الجامعة بالإدارة العامة لها ومقرها محافظة عمران- الجمهورية اليمنية، فكما يتضح من الجدول رقم (4) أن أفراد العينة من الذكور أكثر نوعًا من الإناث بنسبة كبيرة، وأن هناك غلبة لحملة الشهادة الجامعية (البكالوريوس)، والذين بلغت مدة خبرتهم أكثر من (6) سنوات، والذين تلقوا أكثر من دورتين تدريبيتين.

5- اختبار الفرضيات وتفسيرها:

5-1- الفرضية الأولى: يدرك العاملون سياسة الترقية في جامعة عمران بشكل جيد.

لمعرفة مدى إدراك العاملين في جامعة عمران لسياسة الترقية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية التي توضح قيمة كل فقرة من الفقرات، والتي سيتم من خلالها تحديد أهمية الفقرات التي مثلت سياسة الترقية من خلال إيجاد قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية،

والجدول رقم (5) يوضح ذلك.

جـدول رقم (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة نحو فقرات الترقية

م	فقرات سياسة الترقية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	أدرك بأن الترقية لها أثر إيجابي على رضاي الوظيفي.	3.93	0.89	2
2	تساهم سياسة الترقية في تحقيق الانسجام بين الموظفين.	3.94	0.75	1
3	تساهم الترقية في وضع الشخص المناسب في المكان المناسب.	3.67	0.90	3
4	أرى أن منح الترقية تستند لمعايير وأسس إدارية واضحة.	3.44	0.83	8
5	تمنح معظم الترقيات في الجامعة بناءً على الجدارة في العمل.	3.60	0.83	5
6	يتم التركيز على الأقدمية في المفاضلة بين المرشحين للترقية.	3.38	0.79	10
7	يوجد تناسب بين مؤهلي التعليمي ودرجتي الوظيفية.	3.50	0.71	6
8	أرى أن معظم المديرين في الجامعة تم ترقيتهم بعدالة.	3.42	0.80	9
9	أرى أن معظم الترقيات الاستثنائية أساسها الكفاءة في الأداء.	3.48	0.86	7
10	تتفق سنوات خبرتي المقررة للحصول على الترقية مع الواقع.	3.62	0.85	4
	المعدل الكلي لفقرات سياسة الترقية (المتغير المستقل)	3.60	0.50	—

- المصدر: إعداد الباحث بالإضافة إلى مخرجات الحاسوب.

يلاحظ من الجدول (5) أن المتوسط الحسابي الكلي لدرجة الموافقة على جميع الفقرات قد بلغ (3.60)، وبانحراف معياري صغير بلغ (0.50)، أي إن مستوى إدراك أفراد عينة الدراسة لسياسة الترقية الوظيفية في جامعة عمران كان مرتفعًا بشكل عام.

أما على مستوى الفقرات، فإنه يلاحظ من الجدول رقم (5) أن أفراد عينة الدراسة يدركون بأن أهم فقرات سياسة الترقية تتمثل في الفقرات ذات الأرقام (3،1،2)، فقد حصلت تلك الفقرات على متوسطات حسابية مرتفعة بلغت على التوالي (3.94، 3.93، 3.67)، وانحرافات معيارية بلغت على التوالي (0.75، 0.89، 0.90).

كما يلاحظ من الجدول (5) أن أفراد عينة الدراسة يدركون أن الفقرات ذات الأرقام (4،8،6) أكثر أهمية من الأخرى، فقد حصلت هذه الفقرات على متوسطات حسابية متدنية بلغت على التوالي (3.38، 3.42، 3.44)، وانحرافات معيارية بلغت (0.79، 0.80، 0.83) على التوالي، ويمكن تفسير ذلك بأن من كانت لهم أقدمية في العمل غالبًا ما يستفيدون من الترقية، وأن الانتماءات، والمحسوبية، والصداقة قد تتدخل في قرارات الترقية، كما أن المعايير والأسس الإدارية واضحة إلى حدٍ ما، وتتصف بالموضوعية أو المساواة بدرجة بسيطة.

5-2- الفرضية الثانية: يدرك العاملون مستوى الرضا الوظيفي في جامعة عمران بشكل جيد.

لمعرفة مدى إدراك العاملين لمستوى الرضا الوظيفي تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية التي توضح قيمة كل فقرة من الفقرات، وقد تم قياس الرضا الوظيفي بـ (10) فقرات تعبر عنه، والجدول الآتي رقم (6) يوضح ذلك.

جـدول رقم (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة نحو فقرات الرضا الوظيفي

م	فقرات الرضا الوظيفي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
11	أشعر بعدالة كبيرة نحو نظم الترقية المتبعة في الجامعة.	3.31	0.84	9
12	هناك وضوح في التعليمات الإدارية التي تصدر عن الجامعة.	4.00	0.63	1
13	أشعر بالرضا عن الصلاحيات الممنوحة لإنجاز عملي.	3.71	0.77	2
14	أشعر بقدر كبير من الاهتمام بمستقبل هذه الجامعة.	3.55	0.59	3
15	يقدم لي رئيسي الدعم والتوجيه اللازمين لأكون فعالاً في عملي.	3.40	1.01	5
16	يمنحني إتباع دورات تدريبية فرصة أكبر في الترقية والترفيع.	3.36	0.82	6
17	شعوري بالارتياح في عملي يجعلني ملتزمًا بأوقات الدوام.	3.45	0.80	4
18	أشعر بأن الراتب الذي أتقاضاه يتناسب مع خبرتي في العمل.	3.29	0.99	10
19	عملي يوفر لي فرص النمو والتطور والترقي.	3.35	0.62	7
20	أشعر بالاحترام والتقدير من قبل رئيسي المباشر.	3.33	1.00	8
	المعدل العام لفقرات الرضا الوظيفي (المتغير التابع)	3.51	0.81	—

- المصدر: إعداد الباحث بالإضافة إلى مخرجات الحاسوب.

يتضح من نتائج الجدول رقم(6) أن أفراد عينة الدراسة (العاملين في الجامعة) يدركون مستوى الرضا الوظيفي بدرجة مرتفعة بعض الشيء، فقد بلغ المتوسط الحسابي الكلي لدرجة الموافقة على جميع فقرات هذا المتغير (3.51)، وبانحراف معياري كبير بلغ (0.81)، مما يشير إلى وجود تشتت في استجابات أفراد العينة تجاه هذا المحور.

كما يتضح من الجدول رقم (6) أن أفراد عينة الدراسة (العاملين في جامعة عمران) يدركون أن أهم فقرات الرضا الوظيفي تتمثل في الفقرات ذات الأرقام (12، 13، 14)، فقد حصلت على متوسطات حسابية مرتفعة بلغت على التوالي (4.00، 3.71، 3.55)، وانحرافات معيارية بلغت (0.63، 0.77، 0.59) على التوالي.

كما يلاحظ من الجدول رقم (6) أن أفراد عينة الدراسة يرون بأن هناك فقرات أكثر أهمية للرضا الوظيفي من الفقرات الأخرى، فالفقرتان (18، 11) حصلتا على درجات متوسطة "محايد"، بمتوسطات حسابية (3.29، 13.3)، وانحرافات معيارية كبيرة (0.99، 0.89) على التوالي، وهذا يعني وجود مستوى متوسط من الرضا لدى أفراد العينة تجاه هاتين الفقرتين، ويعتقد الباحث بأن هذا يتفق والواقع، حيث إن مستوى الرضا الوظيفي لدى العاملين في القطاع الحكومي متوسط إلى حدٍ ما، وقد يكون بسبب عدم موضوعية أنظمة الرواتب والأجور واستنادها إلى الأداء، وإيجاد آلية عمل تكفل العدالة والمساواة في تطوير وترقية العاملين.

5-3- الفرضية الثالثة: توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين سياسة الترقية وبين الرضا الوظيفي لدى العاملين في جامعة عمران في الجمهورية اليمنية.

للتعرف على ما إذا كانت هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين سياسة الترقية وبين الرضا الوظيفي تم استخدام معامل ارتباط بيرسون، لتوضيح دلالة العلاقة بين سياسة الترقية والرضا الوظيفي لدى العاملين في الجامعة، والجدول رقم (7) يوضح ذلك.

جـدول رقم (7) نتائج العلاقة بين سياسة الترقية والرضا الوظيفي لدى العاملين في جامعة عمران

م	متغيرات الدراسة	قيمة معامل(R) المحسوبة	مستوى الدلالة لـ (R)	القـــرار
1	سياسة الترقية (المتغير المستقل)	751.0	**000.0	قبول الفرضية
2	الـرضا الوظيفي (المتغير التابع)			

** دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) - المصدر: إعداد الباحث بالإضافة إلى مخرجات الحاسوب.

نستنتج من نتائج الجدول رقم (7) أن هناك علاقة طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين سياسة الترقية وبين الرضا الوظيفي، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (R) بين الترقية والرضا الوظيفي (0.751) بمستوى دلالة (0.000) وهو أقل من مستوى قيمة الدلالة الإحصائية (0.01)، مما يدل على أنه كل ما زادت فرص الترقية الوظيفية كلما زاد الرضا الوظيفي للعاملين، وعلى هذا الأساس يتم قبول الفرضية الثالثة التي تنص على وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين سياسة الترقية وبين الرضا الوظيفي، حيث إن نتائج الاختبارات قد أكدت أن سياسة الترقية لها علاقة إيجابية مع الرضا الوظيفي للعاملين في جامعة عمران.

5-4- الفرضية الرابعة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة نظر أفراد عينة الدراسة نحو سياسة الترقية والرضا الوظيفي تُعزى إلى خصائصهم الديموغرافية المتمثلة بـ: (الجنس، المؤهل التعليمي، عدد سنوات الخدمة، الدورات التدريبية).

5-4-1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة نظر أفراد عينة الدراسة نحو سياسة الترقية والرضا الوظيفي تُعزى لمتغير الجنس.

لاختبار مدى صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار (T-test)، وذلك لمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من الذكور والإناث نحو سياسة الترقية والرضا الوظيفي تعزى للجنس، والجدول رقم (8) يوضح ذلك.

جدول رقم (8) اختبار (T-test) للتعرف على وجهة نظر المجيبين نحو الحوافز المادية وفقًا لمتغير الجنس

محور الدراسة	الجنس	العدد	المتوسط لحسابي	الانحراف لمعياري	قيمة (T)	مستوى الدلالة
سياسة الترقية (المستقل)	ذكر	45	3.63	.480	0.980	0.333
	أنثى	7	3.43	.550	0.896	0.397
الرضا الوظيفي (التابع)	ذكر	45	3.49	0.36	0.553-	0.726
	أنثى	7	3.54	0.29	0.406-	0.693

- المصدر: إعداد الباحث بالإضافة إلى مخرجات الحاسوب.

نستنتج من الجدول رقم (8) أن قيمة (T) دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من الذكور والإناث نحو محاور الدراسة، حيث إن القيم لمستوى الدلالة المحسوبة كانت أكبر من القيمة الجدولية (0.05)، ويمكن تفسير ذلك بأن الموظفين في جامعة عمران ذكورًا وإناثًا قد تجمعهم ظروف متشابهة وبيئة عمل واحدة، وأن الجامعة تقدم لهم فرص الترقية ضمن قوانين وأنظمة محددة، ومن دون تحيز إلى أي من الجنسين، مما يجعل الأمر طبيعيًا أن تتماثل وجهات نظرهم نحو الترقية والرضا الوظيفي وفقًا للجنس.

5-4-2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة نظر أفراد العينة نحو سياسة الترقية والرضا الوظيفي تُعزى لكل من: المؤهل التعليمي، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية.

لاختبار مدى صحة هذه الفرضية من فرضيات الدراسة تم استخدام تحليل التباين (ANOVA) لمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة نظر أفراد عينة الدراسة نحو سياسة الترقية والرضا الوظيفي تُعزى للمؤهل التعليمي، سنوات الخبرة، والدورات التدريبية، والجدول رقم (9) يوضح ذلك.

جدول رقم (9) تحليل التباين(ANOVA) للتعرف على الفروق من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة نحو سياسة الترقية والرضا الوظيفي وفقا للمؤهل التعليمي، سنوات الخبرة، والدورات التدريبية

الخصائص	متغيرات الدراسة	مستوى التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
المؤهل التعليمي	سياسة الترقية	بين المجموعات	51.794	3	17.265	0.695	0.561
		داخل المجموعات	944.111	48	19.669		
		الإجمـــالي	995.905	51			
	الرضا الوظيفي	بين المجموعات	19.224	3	6.408	0.509	0.679
		داخل المجموعات	478.776	48	10.162		
		الإجمـــالي	498.000	51			
عدد سنوات الخبرة	سياسة الترقية	بين المجموعات	40.099	3	13.366	0.531	0.663
		داخل المجموعات	955.806	48	19.913		
		الإجمـــالي	995.905	51			
	الرضا الوظيفي	بين المجموعات	22.601	3	7.534	0.602	0.618
		داخل المجموعات	475.399	48	9.904		
		الإجمـــالي	498.000	51			
الدورات التدريبية	سياسة الترقية	بين المجموعات	32.105	3	10.702	0.422	0.738
		داخل المجموعات	963.800	48	20.079		
		الإجمـــالي	995.905	51			
	الرضا الوظيفي	بين المجموعات	11.295	3	3.765	0.294	0.829
		داخل المجموعات	486.705	48	10.140		
		الإجمـــالي	498.000	51			

- المصدر: إعداد الباحث بالإضافة إلى مخرجات الحاسوب.

نستنتج من الجدول رقم (9) أن قيمة مستوى الدلالة لـ"F" (0.561)، (0.679) على التوالي، وهما أكبر من القيمة الجدولية (0.05)، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة نحو سياسة الترقية والرضا الوظيفي تعزى للمؤهل التعليمي، ربما يعود ذلك إلى تقارب المستوى التعليمي للمبحوثين، حيث إن غالبيتهم يحملون درجة البكالوريوس فما فوق ويتمتعون بخبرة عالية، كما نستنتج من الجدول رقم (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة نظر أفراد عينة الدراسة نحو سياسة الترقية والرضا الوظيفي وفقاً لسنوات الخبرة، فقد كانت قيم مستوى الدلالة المحسوبة لـ "F" (0.663)، (0.618) على التوالي، وهما أكبر من القيمة الجدولية (0.05)، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة نحو سياسة الترقية والرضا الوظيفي تعزى لسنوات الخبرة، ويدل ذلك إلى تمتع غالبية الموظفين في الجامعة بسنوات خدمة طويلة وخبرة عالية، كما يتضح من الجدول رقم (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة نظر أفراد عينة الدراسة نحو سياسة الترقية والرضا الوظيفي وفقاً للدورات التدريبية التي تلقوها في مجال العمل، حيث كانت قيم مستوى الدلالة المحسوبة لـ"F" (0.738)، (0.829) على التوالي، وهما أكبر من مستوى الدلالة الجدولية (0.05)، ربما يعود ذلك إلى تقارب الدورات التدريبية للمبحوثين، حيث إن غالبيتهم حصلوا على أكثر من دورتين تدريبيتين.

7- مناقشة نتائج الدراسة:

بمراجعة النتائج السابقة التي تم استعراضها في ضوء المشكلة الأساسية للدراسة، يتضح أن نتائج الدراسة قد أكدت تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع، وهو ما عززته نتائج اختبار(**R**) التي أكدت وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين سياسة الترقية وبين الرضا الوظيفي، وفي ضوء ذلك فإنه يمكن القول بصورة إجمالية: إن هذه النتائج التي توصلت إليها الدراسة، تلتقي مع القليل من الدراسات السابقة وأيضًا مع الإطار النظري

للدراسة، فعلى مستوى المتغيرات فإن نتائج هذا الدراسة قد أتت لتتفق مع دراسة (العبود، والمعشوق، 1998م) التي أشارت نتائجها إلى وجود أثر للعلاقات الشخصية على أسس الترقية، وخاصةً الترقية على أساس الأقدمية، ودراسة (البلهيد، 1998م) التي أكدت نتائجها عدم وضوح معايير الترقية التي تعتمد في الأساس على الأقدمية، ودراسة (خليل، وشرير، 2008م) التي توصلت إلى عدم وجود أثر لسنوات الخبرة على الرضا الوظيفي، كما اختلفت مع دراسة (Suprigamto, 2004)، التي أشارت نتائجها إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الرضا الوظيفي ومتغير الجنس.

8- النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين سياسة الترقية وبين الرضا الوظيفي لدى العاملين في جامعة عمران، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

1. أظهرت نتائج الدراسة أن أهم فقرات سياسة الترقية من وجهة نظر المبحوثين تتمثل بـ: التركيز على الأقدمية في المفاضلة بين المرشحين للترقية، وأن معظم المديرين في الجامعة تتم ترقيتهم بعدالة، وأن معظم الترقيات الاستثنائية أساسها الكفاءة في الأداء، وأن منح الترقيات الوظيفية تستند لمعايير وأسس إدارية واضحة، ولعل ذلك يعكس الأهمية التي يعول عليها العاملون في ضرورة استفادة من لديهم أقدمية في العمل، وعدم التحيز في تطبيق أنظمة الترقية، وقياس ومدى كفاءة المرشحين للترقية، ودراسة معايير وأسس الترقية ضمانًا لموضوعيتها.
2. كشفت نتائج الدراسة أن أهم مظاهر الرضا الوظيفي من وجهة نظر أفراد العينة تتمثل بـ: أن الرواتب التي يتقاضاها العاملون تتناسب مع خبراتهم في العمل، وأن العمل الوظيفي يوفر للعاملين فرص النمو والتطور والترقي، ولعل ذلك يعكس الأهمية التي يعول عليها العاملون في ضرورة أن يكون نظام الرواتب موضوعيًا ومستندًا إلى الأداء، وأن يجد المرؤوسون نوعًا من الاحترام والتقدير، وإيجاد آلية عمل تكفل العدالة والمساواة في تطوير وترقية العاملين.
3. بينت نتائج الدراسة باستخدام معامل الارتباط (R) أن هناك علاقة إيجابية (طردية) ذات دلالة إحصائية بين سياسة الترقية وبين الرضا الوظيفي، فكلما حصل العاملون على ترقيات وظيفية كلما زاد من رضاهم الوظيفي، وهذه نتيجة منطقية، حيث إن الترقية الوظيفية إلى مستوى وظيفي أعلى هي بمثابة المقابل لعطاء الموظف والمجهود الذي يبذله.
4. أكدت نتائج الدراسة أن قيمة (T) دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من الذكور والإناث نحو سياسة الترقية والرضا الوظيفي، فقد كانت قيمة مستوى الدلالة لـ (T) المحسوبة أكبر من قيمتها المعنوية (0.05).
5. كشفت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر العاملين في الجامعة نحو سياسة الترقية والرضا الوظيفي وفقًا للمؤهل التعليمي، وسنوات الخبرة، والدورات التدريبية، حيث أكدت نتائج التحليل الإحصائي باستخدام تحليل التباين (ANOVA) أن قيم مستوى الدلالة لـ (F) المحسوبة كانت أكبر من قيمة مستوى الدلالة الجدولية (0.05).

9- التوصيات:

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة، يوصي الباحث بما يأتي:

1. ضرورة دراسة وتحسين أنظمة الترقية، وخاصةً نظام الترقية على أساس الأقدمية، لكي يستفيد منها من

بلغت أقدميتهم في العمل أكثر من ست سنوات، مع القيام بجدولة المستحقين للترقية في سجلات، وإبلاغ العاملين بها، وإتاحة الفرصة لجميع العاملين للإطلاع عليها، وذلك تحقيقًا للعدالة بين العاملين، ومنعًا للتحيز والمحسوبية.

2. ضرورة وضع سقف زمني نظامي لترقية العاملين في الجامعة، بحيث يكون متناسب مع طبيعة أعمالهم والمجهود الذي يبذلونه، ويصبح أكثر شمولية.
3. ضرورة إعادة النظر في نظام تقييم الأداء الوظيفي حتى يمكن قياس كفاءة وصلاحية العاملين المرشحين للترقية بدقة.
4. ضرورة تحفيز العاملين لزيادة مستوى رضاهم الوظيفي من خلال إشعارهم باهتمام إدارة الجامعة بالترقيات وفتح مجالها كلما سنحت الفرصة، مع ضرورة تحديد مسؤولية وتبعية الإجراءات الإدارية الخاصة بالترقيات بكافة الوظائف.
5. استمرار إدارة الجامعة في الاهتمام بالعاملين وتنميتهم ماديًا ومعنويًا، وتشجيعهم على إكمال تحصيلهم العلمي، لجعلهم أكثر قوة على التعاطي معها في ضوء المتغيرات البيئية المستجدة.
6. مداومة البحث والدراسة في مجال سياسة الترقية والرضا الوظيفي، كي تشمل عينات أخرى (حكومية وخاصة)، (خدمية وإنتاجية)، بغية تطوير العاملين، وكذلك اعتماد إضافات ومتغيرات جديدة ودراستها مستقبلاً، مما يضيف لهذه الدراسة قيمة علمية ومادية.

10- المصادر و المراجع العلمية:

1. العبود، إبراهيم، والمعشوق، منصور، تقويم مدى موضوعية أسس وأساليب الترقية في الخدمة المدنية بالمملكة العربية السعودية، بحث ميداني، معهد الإدارة العامة، الرياض، 1998م.

2. سعود، راتب، الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأهلية الأردنية، مجلة أبحاث اليرموك، العدد (17)، إربد، الأردن، 2001م.

3. المحتسب، لينة، جلعود، مروان، العوامل المؤثرة في تطوير أداء موظفي البنوك - دراسة تطبيقية ميدانية على محافظة الخليل - فلسطين وعلاقتها بالرضا الوظيفي، مجلة الاقتصاد والإدارة، جامعة الملك عبد العزيز، م(19)، ع(2)، ص ص 85-112، 2005م.

4. العمري، عبيد، بناء نموذج سببي لدراسة تأثير كل من الولاء التنظيمي والرضا الوظيفي وضغوط العمل على الأداء الوظيفي والفعالية التنظيمية، مجلة جامعة أم القرى للعلوم الاجتماعية والإنسانية، م(16)، ع(1)، ،ص ص 116-169، 2004م.

5. الموسوي، سنان، إدارة الموارد البشرية وتأثيرات العولمة عليها، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط(1)، 2004م.

6. حجاج، خليل جعفر، الرضا الوظيفي لدى موظفي وزارة الحكم المحلي الفلسطينية، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، غزة، فلسطين، المجلد الخامس عشر، العدد الثاني، 819- 844، يونيه 2007م.

7. البلهيد، خالد إبراهيم، اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو معايير الترقية في جامعات دول مجلس التعاون الخليجي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، 1998م.

8. الحيدر، عبد المحسن، طالب، إبراهيم، الرضا الوظيفي لدى العاملين في القطاع الصحي في مدينة الرياض- دراسة ميدانية- معهد الإدارة العامة، الرياض، السعودية، 2005م.

9. نصر الله، حنا، إدارة الموارد البشرية، دار زهران، عمان، الأردن، 2002م.

10. عباس، سهيلة، وعلي، حسين، إدارة الموارد البشرية، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، الطبعة الثالثة، 2003م.

11. أبو شيخه، نادر، إدارة الموارد البشرية، ط1، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع،2001 م.

12. الكبيسي، عامر بن خضير، إدارة الموارد البشرية، مكتبة جامعة نائف العربية للعلوم الإدارية والأمنية، الرياض، 2005م.

13. عباس، سهيلة محمد، إدارة الموارد البشرية: مدخل إستراتيجي، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، 2003م.

14. شاويش، مصطفى نجيب، إدارة الموارد البشرية (إدارة الأفراد)، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، الطبعة العربية الأولى، الإصدار الرابع، 2007م.

15. ديسلر، جاري، إدارة الموارد البشرية، ترجمة محمد عبد المتعال، وعبد المحسن جودة، دار المريخ للنشر والتوزيع، الرياض، السعودية، 2003م.

16. القريوتي، محمد، إدارة الأفراد: المرشد العملي في تطبيق الأساليب العلمية في إدارة شؤون العاملين في القطاعين العام والخاص، دار مجدلاوي للنشر، عمان، ط1، 1990م.

17. الزهراني، عابد موسى، اتجاهات ضباط الصف والجنود نحو نظام الترقية بحرس الحدود بمنطقة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية، الرياض، 2006م.

18. هاشم، زكي محمود، إدارة الموارد البشرية، ذات السلاسل للنشر، الكويت، 2005م.

19. عبد الباقي، صلاح الدين، إدارة الموارد البشرية - مدخل تطبيقي معاصر، الدار الجامعية، الإسكندرية، جمهورية مصر، 2004م.

20. Liacqu, Joseph A. & Schumacher, Phyllis, "Factors Contributing to Job Satisfaction in Higher Education", Education, Vol. 116, Issue, 1, fall,1995.

21. Darmosubroto Suprigamto, Study of Job Satisfaction of Field Extension Worker in South Kalimantan, Indonesia, Dissertation Abstract, East Texas State University, 2004.

22. Stephen, Robbins, Organizational Behavior, Concepts, Controversies, and Application, Prentice Hall, New, 2003.

23. Zeithaml, Valarie A. & Others, Services Marketing, 4th edition, New York, USA, 2006.

24. Julie, Voelck, Job satisfaction among support in Michigan academic libraries, coll.& Res. Libs, 1995.

25. Koskela, Heikki: Customer Satisfaction and Loyalty in after sales service, Models of care Espoo, 2002.

26. Jessie L., Grant, An Examination of the job satisfaction of Mid- level manager in student affairs Administration, Dissertation Abstract, Western Michigan University, 2006.

ملحق الدراسة

أداة الدراسة في صورتها النهائية

أخي الكريم موظف جامعة عمران المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، ، ، ، ،

يقوم الباحث بإجراء دراسة **بعنوان: (سياسة الترقية وعلاقتها بالرضا الوظيفي للعاملين في جامعة عمران - الجمهورية اليمنية "دراسة ميدانية")**.

لذا يأمل الباحث أن تتكرم بالإجابة على الفقرات الواردة بالاستبانة المرفقة ليتمكن من إجراء التحليل المطلوب لدراسته، علمًا بأن المعلومات والبيانات التي سيحصل عليها الباحث من خلال آرائكم السديدة ستكون موضع السرية التامة، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

شاكرين ومقدرين لكم سلفًا حسن تعاونكم، ، ، ،

الجزء الأول- الخصائص الديموغرافية (التعريفية) بالموظفين:

1- الجنس:

1- ذكر	2- أنثى

2- المؤهل التعليمي للموظف:

1- ثانوية عامة فأقل	2- دبلوم متوسط	3- بكالوريوس	4- ماجستير وما فوق

3- عدد سنوات الخبرة في مجال العمل:

1- أقل من سنتان	2- من (2- 4) سنوات	3- من (4- 6)سنوات	4- أكثر من (6) سنوات

4- الدورات التدريبية:

1- لا شيء	2- دورة واحدة	3- دورتان	أكثر من ذلك

الجزء الثاني- فقرات الاستبانة:

الرجاء وضع إشارة (√) أمام كل فقرة من الفقرات التالية وفي العمود المناسب:

الرقم	فقرات الاستبانة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
	أولاً – سياسة الترقية (المتغير المستقل)	—	—	—	—	—
1	أدرك أن الترقية لها أثر إيجابي على رضاي الوظيفي.					
2	تساهم سياسة الترقية في تحقيق الانسجام بين الموظفين.					
3	تساهم الترقية في وضع الشخص المناسب في المكان المناسب.					
4	أرى أن منح الترقية تستند لمعايير وأسس إدارية واضحة.					
5	تمنح معظم الترقيات في الجامعة بناءً على الجدارة في العمل.					
6	يتم التركيز على الأقدمية في المفاضلة بين المرشحين للترقية.					
7	يوجد تناسب بين مؤهلي التعليمي ودرجتي الوظيفية.					
8	أرى أن معظم المدراء في الجامعة تم ترقيتهم بعدالة.					
9	أرى أن معظم الترقيات الاستثنائية أساسها الكفاءة في الأداء.					
10	تتفق سنوات خبرتي المقررة للحصول على الترقية مع الواقع.					
	ثانيًا – الرضا الوظيفي (المتغير التابع)	—	—	—	—	—
11	أشعر بعدالة كبيرة نحو نظم الترقية المتبعة في الجامعة.					
12	هناك وضوح في التعليمات الإدارية التي تصدر عن الجامعة.					
13	أشعر بالرضا عن الصلاحيات الممنوحة لإنجاز عملي.					
14	أشعر بقدر كبير من الاهتمام بمستقبل هذه الجامعة.					
15	يقدم لي رئيسي الدعم والتوجيه اللازمين لأكون فعالاً في عملي.					
16	يمنحني إتباع دورات تدريبية فرصة أكبر في الترقية والترفيع.					
17	شعوري بالارتياح في عملي يجعلني ملتزمًا بأوقات الدوام.					
18	أشعر أن الراتب الذي أتقاضاه يتناسب مع خبرتي في العمل.					
19	عملي يوفر لي فرص النمو والتطور والترقي.					
20	أشعر بالاحترام والتقدير من قبل رئيسي المباشر.					

الباحث/ مجاهد المشرقي

The Promotion Policy And Its Relationship With Job Satisfaction Of Workers In Amran University - Republic Of Yemen " A Field Study "

Abstract

This study aimed to determine the relationship between the promotion policy and job satisfaction of workers at Amran University in the Republic of Yemen, In addition to, studies the impact of some demographic variables, such as gender, educational qualification, years of service, and training courses on promotion policy and job satisfaction.

To achieve the objectives of the study and test the hypothesis, a special questionnaire was developed to collect data from a study sample, (56) employees, the number of questionnaires which were analyzed were (52) questionnaires, comprising (92.9%) of the total questionnaires distributed.

The study demonstrated that there is a statistically significant relationship between promotion policy and job satisfaction among workers in Amran University. The results of the study indicated the nonexistence of statistically significant differences from the standpoint of the respondents toward promotion policy and job satisfaction attributed to gender, educational qualification, years service, and the training courses. A number of recommendations that would improve workers level were provided.

Keywords: Promotion, Job satisfaction, Workers, The University, Study population, Study sample.

دور المراجعة الداخلية في تحسين الرقابة الداخلية والأداء المالي
دراسة تطبيقية على البنوك اليمنية

أكرم محمد الوشلي[1]*و فتح محمد المحضار[2]

[1]قسم المحاسبة، كلية العلوم الإدارية، جامعة إب، اليمن

[2]قسم المحاسبة، كلية العلوم الإدارية، جامعة تعز، اليمن

*E-mail: a_washali@yahoo.com

الملخص:

يهدف البحث إلى دراسة مساهمة المراجعة الداخلية في تحسين الأداء المالي للبنوك اليمنية من خلال دورها في تعزيز الرقابة الداخلية على العمليات المالية والتشغيلية. واستند البحث في تفسير هذا الدور على المبررات النظرية التي تقدمها كلٌ من نظرية اقتصاد تكلفة المعاملات ونظرية الوكالة، وأطر الرقابة الداخلية الصادرة عن المنظمات الدولية مثل لجنة (COSO) ولجنة بازل للرقابة المصرفية (Basel). وبشكل عام أظهرت نتائج البحث أن المراجعة الداخلية لا تقوم بدور جوهري في تحسين الاداء المالي في البنوك اليمنية، وذلك بسبب عدم أخذ الإدارة العليا بتوصيات المراجعة الداخلية في تحسين السياسات والاجراءات المالية والتشغيلية وتطوير أنشطة الضبط الداخلي، إضافة إلى ضعف الرقابة الداخلية على مجالات المصروفات الإدارية وعدم خضوعها لفحص المراجعة الداخلية بشكل دوري. من ناحية أخرى، تبين أن المراجعة الداخلية تساهم في تعزيز فعّالية الرقابة من خلال المساهمة في تعزيز الكفاءة التشغيلية، وحماية الأصول، وضمان دقة وموثوقية المعلومات المحاسبية. تُبينَ أن المجالات المالية والتشغيلية ذات رقابة داخلية كافية وفعالة وتخضع لفحص المراجعة الداخلية بشكل متكرر، ماعدا مجال المصروفات.

1- مقدمة:

تعد الرقابة الداخلية في القطاع المصرفي موضوعًا حساسًا للغاية في ظل الأزمات المالية المتتالية التي تعصف بالنظام الاقتصادي العالمي، خاصة أن العمل المصرفي يعد من أكثر المجالات التي تنطوي على المخاطر، إذ يعد هيكل وتركيبة أنظمة الرقابة الداخلية في البنوك خاصة أمرًا حاسمًا لضمان حسن سير أعمالها، فضلاً عن أن الاتجاه الحالي لبيئة الأعمال العالمية والمتطلبات التشريعية والمهنية الحديثة التي تلزم منظمات الأعمال تعزيز أنظمة الرقابة الداخلية بهدف استعادة الثقة في القوائم المالية بعد الفضائح المالية الأخيرة، باعتبار أن نظام الرقابة الداخلية ركيزة أساسية لإدارة المخاطر في المنظمات بشكل عام (COSO, 1994; ISA,315). وفي ظل هذا الوضع تحتاج مجالس الإدارة في منظمات الأعمال للوصول إلى قناعة بأن أنظمة الرقابة الداخلية في المنظمة تعمل بشكل صحيح، وبالطبع تقع المسؤولية الأساسية في توفير هذه القناعة على الإدارة التنفيذية، فهي التي تتولى مهمة وضع وتنفيذ برنامج رقابة مستمرة للتحقق من أن سياسات وإجراءات العمل الصادرة عن مجلس الإدارة تخضع لضوابط رقابية كافية، وتعمل بشكل صحيح وتتقيد بسياسات المنظمة.

وهنا تظهر أهمية وظيفة المراجعة الداخلية في المنظمة باعتبارها مصدرًا مهمًا لتحسين الرقابة الداخلية في المنظمة بما يتواكب مع التطورات في بيئة الأعمال، وتقوم بهذا الدور باعتبارها جزءًا من نظام الرقابة الداخلية ومرحلة مهمة في نظام الرقابة في المنظمة، كما أنها ترتبط بشكل مباشر بالهيكل التنظيمي والقواعد العامة للعمل

(Cai,1997). ويتمثل الدور الرئيسي للمراجعة الداخلية في هذا الشأن في إجراء تقييم مستمر لمخرجات وأداء المنظمة لضمان الفعّالية والكفاءة والالتزام بالسياسات والإجراءات، من خلال التقرير عن نقاط الضعف في الرقابة والأداء، وتقديم المشورة لإدارة المنظمة حول الحلول المناسبة لمشاكل العمل، وتوفير المعلومات الموثوق بها المفيدة في الوقت المناسب لجميع مستويات الإدارة (Sawyer and Vinten,1996). حتى تتمكن المراجعة الداخلية من القيام بهذا الدور فأنه يجب تصميم عملية المراجعة بالاتساق مع أولويات وأهداف المنظمة بشكل عام، وكذلك مع كل من أهداف المنظمة قصيرة الأجل وطويلة الأجل، والعمل على تصميم تقارير المراجعة الداخلية بحيث تساعد على ضمان التواصل الفعال مع أصحاب المصلحة في المنظمة (Ben-Chorin and Hedley, 2011).

إن تتبع تطور أنشطة وظيفة المراجعة الداخلية يشير إلى أن نشاطها الرئيسي تمحور حول إعطاء تأكيدات عن فعّالية الرقابة الداخلية منذ صدور بيان مسؤوليات المراجعة الداخلية عن معهد المراجعة الداخلية في عام 1957م، وتم تكريس هذا المدخل في بيان مسئوليات المراجعة الداخلية الصادر عن المعهد عام 1993م. وقد استمر ذلك إلى نهاية عقد التسعينيات من القرن الماضي الذي شهد تغييرات جذرية في دور المراجعة الداخلية، وسعت نطاق أنشطتها على نحو يتطلب من المراجع الداخلي تقديم مساهمات كبيرة للمنظمة، ويظهر هذا التحول جليًا في إطار الممارسة المهنية الصادر عن المعهد في عام 1999م، الذي أدرج الخدمات الاستشارية في نطاق المراجعة الداخلية إلى جانب خدمات التأكيد، وأصبح دورها يركز على قضايا تتعلق بإدارة المخاطر والحوكمة إلى جانب دورها السابق في تقييم الرقابة الداخلية، بهدف إضافة قيمة للمنظمة. كما تم تعزيز هذا الدور في التنقيحات التالية لإطار الممارسة المهنية الصادرة عن معهد المراجعين الداخليين في عامي 2002، و2004م (Hass, et al.,2006).

التطورات التشريعية في بيئة الأعمال العالمية كان لها هي الأخرى تأثيرات جوهرية على وظيفة المراجعة الداخلية، فقد أدت الأزمة المالية التي حدثت في بداية عام 2000م، إلى صدور قانون (SOX, 2002) في الولايات المتحدة، وقوانين مماثلة في دول عديدة، وأحدثت هذه القوانين تغييرات في مجال اهتمام المراجعة الداخلية، من خلال وضع متطلبات تهدف بشكل رئيسٍ إلى توفير نظم رقابة داخلية أفضل توثيقًا وأكثر فعّالية فيما يتعلق بإعداد التقارير المالية، وهو ما أدى إلى زيادة اعتماد المنظمات على وظيفة المراجعة الداخلية باعتبارها في موقع متميز يمكنها من المساعدة في الامتثال لهذه المتطلبات. فعلى سبيل المثال، ألزم قانون (SOX،2002) الشركات الأمريكية بتضمين تقاريرها السنوية التغييرات التي قامت بها في نظام الرقابة الداخلية وتقييمها له وتصديق المحاسب القانوني على ذلك التقييم، وتفعيل وظيفة المراجعة الداخلية باعتبارها جزء من الرقابة الداخلية لموقعها المتميز داخل المنظمة وهو ما يمكنها من المساعدة في الامتثال لهذه المتطلبات (Bedard, 2006). وقد ذكرت دراسة لمكتب محاسبة (Deloitte, 2006) أنه بعد سنة من صدور قانون (SOX,2002) عملت المنظمات على الحد من التكاليف المترتبة على الالتزام بالمتطلبات التشريعية المتعلقة بالرقابة الداخلية من خلال الاعتماد على المراجعة الداخلية، كما ذكرت الدراسة أن مدخل المراجعة الداخلية على أساس المخاطر ساعد المنظمات في تحديد الضوابط الرقابية الأكثر فعّالية وكفاءة لتحقيق الالتزام بهذه المتطلبات والحد من الجهود في الوقت نفسه.

وقد ترتب على المتطلبات التشريعية الجديدة أن أصبحت لجنة المراجعة موجهًا آخر لدور المراجعة الداخلية،

والجهة العليا في المنظمة المسؤولة عن الإشراف على المراجعة الداخلية باعتبارها أحد المصادر الحيوية اللازمة لمساعدة لجنة المراجعة في الوفاء بمسؤولياتها المتعلقة بتقييم الرقابة الداخلية، وخاصة بعد أن أصبح تقييم الرقابة يتضمن تقييم المخاطر (Holm and Laursen, 2007)، كما أصبح تحقيق آليات رقابة داخلية فعالة مرتبط بجودة العلاقة بين لجنة المراجعة والمراجعين الداخليين في المنظمة (Nagy & Cenker, 2002).

وفي هذا الصدد، أكد العديد من الباحثين أهمية دور المراجعة الداخلية في تقييم فعّالية الرقابة الداخلية، فقد أشار (Roth & Espersen, 2003) إلى أن حاجة المنظمات لاستجابة التغيرات التشريعية أدى إلى تغيير في دور المراجعة الداخلية. كما ذكر (Hass, et al.,2006) وجود اتفاق بين الباحثين على أن اتجاه المراجعة الداخلية نحو تعزيز فعّالية الرقابة الداخلية استجابة للمتطلبات التشريعية يعتبر أيضًا عملاً ذا قيمة مضافة للمنظمة، برغم أنه يختلف عن دورها عما كان عليه قبل الفضائح المالية الأخيرة والذي كان يركز على مجالات مثل الحوكمة وتقييم المخاطر. كما اعتبر (Burnaby & Hass, 2011) أن ما يضمن مستقبل مهنة المراجعة الداخلية هو قدرتها على إضافة قيمة للمنظمة عن طريق ما تقدمه من اقتراحات وتأكيدات حول فعّالية الرقابة الداخلية. فيما أشارت دراستي (Goodwin, 2006, Holm & Laursen, 2007) إلى أن عمل المراجعة الداخلية في فحص وتقييم فعّالية الرقابة الداخلية يمثل قيمة مضافة للمنظمة باعتبار أن ذلك يمثل جزء من دورها الرئيس في تطبيق الحوكمة.

بالإضافة إلى ذلك، أكدت العديد من الدراسات المسحية حول نطاق أنشطة وظيفة المراجعة الداخلية الأراء السابقة، فعلى سبيل المثال، توصلت دراسة حديثة لمعهد المراجعة الداخلية الأمريكي (IIA,2011) شملت مراجعين داخليين في (107) بلدًا، إلى وجود تقارب بين المراجعين الداخليين حول تطور دور المراجعة الداخلية فيما يتعلق بالرقابة الداخلية، حيث كانت أعلى خمسة أنشطة للمراجعة الداخلية خلال عام 2010م كانت ترتبط بأهداف الرقابة، وكان ترتيب هذه الانشطة من حيث القيام بها من قبل المشاركين في الدراسة على النحو الآتي: المراجعة التشغيلية (89٪)، ثم مراجعة الامتثال لمتطلبات القوانين والأنظمة (75٪)، ومراجعة المخاطر المالية (72٪)، والتحقيقات في الغش والمخالفات (71٪)، وفي الأخير تقييم فعّالية هيكل الرقابة الداخلية باستخدام إطار الرقابة للجنة (COSO) أو إطار لجنة (COBIT) بنسبة (69٪).

وكانت قد توصلت دراسة لمكتب محاسبة برايس ووترهاوس (PwC,2006) إلى أن مراجعة الالتزام تستحوذ على أكثر من (50٪) من جهود المراجعة الداخلية بعد صدور قانون (SOX,2002). وفي دراسة حول دور وظيفة المراجعة الداخلية في الشركات الماليزية في أعقاب المتطلبات التشريعية الجديدة والأهمية المتزايدة لإدارة المخاطر، توصلت دراسة لمكتب محاسبة ارنست ويونغ (Ernst and Young, 2004) إلى أن (87٪) ممن شملتهم الدراسة يعتبرون أن الوظيفة الأساسية للمراجعة الداخلية هي تقديم تأكيدات حول عمليات وأنظمة الرقابة الداخلية وإدارة المخاطر، كما ذكر أكثر من (70٪) منهم أن منهجيتهم في المراجعة تشتمل على تقييم مخاطر الرقابة الداخلية.

وفي ظل هذا الاهتمام العالمي بدور المراجعة الداخلية وتعزيز أنظمة الرقابة في منظمات الأعمال، يبدو أن تأثير هذه التطورات العالمية قد أنعكس ولو بشكل متأخر على بيئة الأعمال اليمنية بشكل عام وعلى القطاع المصرفي بشكل خاص، حيث يبدو أنه بدأ التعويل على المراجعة الداخلية في البنوك اليمنية لأخذ أدوار ومسؤوليات أكبر فيما يتعلق بتقييم وتعزيز فعّالية الرقابة الداخلية، تلبية

لمتطلبات برنامج إصلاح القطاع المصرفي الذي تنتهجه الحكومة منذ 1997م، وتعليمات البنك المركزي وغيرها من المتطلبات المتعلقة بالرقابة مثل متطلبات إطار الرقابة للجنة بازل.

حيث تلزم تعليمات البنك المركزي اليمني في المنشور رقم (6) لسنة 1997م، المتعلق بالرقابة الداخلية - والذي تتشابه توجهاته مع ما ورد في إطار الرقابة الداخلية للجنة (COSO, 1992)- تلزم البنوك بوضع نظام للرقابة الداخلية يساعدها على إدارة أعمالها بشكل صحيح وفعال، بهدف ضمان الالتزام بالسياسات والإجراءات الداخلية والقوانين المطبقة وتعليمات البنك المركزي، وضمان مراقبة وإدارة المخاطر المتعلقة بمخاطر الائتمان وأسعار الصرف والفوائد ومخاطر السوق الأخرى، وضمان عدالة ووضوح القوائم المالية في التعبير عن الوضع المالي للبنك. ولضمان وجود تقييم مستمر للرقابة الداخلية تطلبت هذه التعليمات إنشاء وظيفة المراجعة الداخلية في البنك مستقلة عن الإدارة التنفيذية، ترفع تقارير إلى مجلس الإدارة ولا تمارس أي أعمال تنفيذية، وموافاة البنك المركزي بشكل دوري بنسخة من تقارير المراجعة الداخلية.

كما أن قيام البنك المركزي اليمني بإصدار الدليل الإرشادي لحوكمة البنوك اليمنية في سبتمبر 2013م، ليمثل إطار وطني لحوكمة البنوك في اليمن، تضمن تعليمات الزامية تتطلب من البنوك اليمنية بتطبيق نظم رقابة داخلية فعالة وتقييم هذه النظم بشكل مستمر لضمان عملها بشكل صحيح، قد زاد من مسؤولية البنوك نحو تعزيز أنظمة الرقابة الداخلية فيها.

هذه المستجدات العالمية والمحلية شكلت حافزًا لدراسة مدى مساهمة المراجعة الداخلية في تعزيز أنظمة الرقابة وتحسين الأداء المالي خاصة في القطاع المصرفي. فعلى الرغم من أهمية المراجعة الداخلية في عملية تقييم وتعزيز فعّالية الرقابة الداخلية وأثر ذلك على أداء المنظمات بشكل عام، فإن بحوث قليله اهتمت بالعلاقة بين المراجعة الداخلية والإدارة المالية الفعالة. كما يتضح أن الدراسات في مجال الرقابة الداخلية والمراجعة الداخلية ركزت على الشركات غير المالية، بينما ظل هذا المنهج محدود في مجال القطاع المصرفي، وقد يرجع سبب ذلك للطابع التنظيمي للرقابة الداخلية والمراجعة في القطاع المصرفي وتأثره الشديد بالأنظمة القانونية المطبقة في هذا المجال. وهو ما شكل حافزًا لدراسة دور المراجعة الداخلية في تعزيز فعّالية الرقابة الداخلية وأثر ذلك على الأداء المالي في البنوك اليمنية.

ومن حوافز هذا البحث أيضًا ما توصلت إليه دراسة سابقة في بيئة الأعمال اليمنية من نتيجة مفادها أن وظيفة المراجعة الداخلية في مجتمع الدراسة – البنوك اليمنية – تقوم بتقييم كفاءة وفعّالية الرقابة الداخلية كجزء رئيس من نشاطها، حيث خلصت الدراسة إلى أن معظم أو كل وقت وظيفة المراجعة الداخلية في البنوك اليمنية يخصص لأنشطة المراجعة التقليدية المتمثلة في المراجعة المالية وتقييم الرقابة الداخلية ومراجعة الالتزام (الوشلي، 2013).

لذا، يعتبر هذا البحث امتدادًا لما كتب حول المراجعة الداخلية من خلال تكوين الأساس النظري لشرح مساهمة المراجعة الداخلية في تعزيز فعّالية وكفاية الرقابة الداخلية وأثر ذلك على الأداء المالي للبنك، باعتبار أن المراجعة الداخلية هي أحد المجالات ذات الخبرة في تقييم كفاءة استخدام الموارد المالية، والمساعدة على تحسين الرقابة الداخلية ومن ثم تحسين الأداء المالي للبنك.

ولأغراض هذا البحث، فإن مصطلح كفاية الرقابة الداخلية يتضمن أنشطة الرقابة ويشير إلى مدى كفاية تصميم هيكل الرقابة المتعلق بالسياسات ودليل الإجراءات والأنشطة ذات الصلة بتقديم الإرشادات والتوجيهات الكافية للممارسات المقبولة وأداء المهام لضمان تحقيق

أهداف المنشأة. أما فعّالية الرقابة فتشير إلى أنه تم تنفيذ عناصر الرقابة على النحو المنشود من قبل الإدارة. كما ستتبنى الدراسة مفهوم فعّالية الرقابة الداخلية من جانبين، الأول من وجهة نظر الإدارة ويشير إلى مدى تحقيق أهداف الرقابة الداخلية. والثاني ويشير إلى فعّالية الرقابة الداخلية من وجهة نظر المنظمة كلها ويتضمن كفاءة الأداء المالي للمنظمة، وسيتم قياس الأداء المالي لأغراض هذه الدراسة بالتغير المئوي في صافي أصول البنوك.

وسيعتمد البحث على المنهج التحليلي في بناء الجانب النظري من الدراسة، من خلال تحليل نتائج البحوث والدراسات في هذا المجال. أما الجانب العملي فيعتمد على تحليل بيانات الدراسة الميدانية التي تم الحصول عليها من خلال قائمة الاستقصاء، بالإضافة إلى البيانات التي تم الحصول عليها من التقارير المالية السنوية للبنوك المشاركة في الدراسة. ولتحقيق هدف الدراسة تم تقسيم بقية البحث على النحو الآتي: تناول الجزء الثاني الاطار الفكري للدراسة، وتناول الجزء الثالث تطوير الفرضيات، وتناول الجزء الرابع الدراسة التطبيقية، أما الجزء الأخير فتضمن النتائج والتوصيات.

2. الإطار الفكري للدراسة:

1/2. الرقابة الداخلية:

تعتبر الرقابة الداخلية أحد الدعائم الأساسية لتمكين المنظمات من القيام بواجبها باعتبارها ركنًا رئيسًا للإدارة الحديثة. حيث تشبه النظام العصبي الذي ينتشر في جميع أنحاء المنظمة، يحمل الأوامر وردود الفعل من وإلى الإدارة، من خلال دورها في قياس وتقييم فعّالية الرقابة التنظيمية (Cook and Wincle,1976). وقد قدمت لجنة (COSO) إطارًا موسعًا ومتعارفًا عليه للرقابة الداخلية في منظمات الأعمال، يقدم مبادئ إرشادية لإنشاء وتكييف ومراقبة نظم الرقابة الداخلية، ويوضح عناصرها وأهميتها والعلاقات فيما بينها، وعرفت اللجنة الرقابة الداخلية بأنها "عملية تنفذ بواسطة مجلس إدارة المنظمة والإدارة وكل الأفراد، وتتضمن الرقابة الداخلية وتطبيق الإستراتيجية في المنظمة، وتصمم لتوفير تأكيد معقول بالنسبة لإنجاز الأهداف الآتية: (1) الاعتماد على التقارير المالية؛ (2) كفاءة وفعّالية العمليات؛ و(3) الالتزام بتطبيق الأنظمة والتشريعات المطبقة (COSO,1992).

ويبين الاتجاه الحديث للرقابة الداخلية أنه لم يعد لها وجود مستقل كما كانت في الماضي القريب، وأن الرقابة الداخلية أصبحت مرتبطة بإدارة المخاطر في المنظمة، وهو ما يعرف بمفهوم الرقابة بالتركيز على المخاطر Risk-Focused Approach، والذي يختلف عن الرقابة التقليدية التي تركز على فحص وتحليل كافة أنشطة المنظمة للتأكد من سلامة الإجراءات. ووفقًا لمدخل الرقابة على أساس المخاطر يتم التركيز على المخاطر التي تواجهها المنظمة.

وقد تبنت المنظمات المهنية مدخل الرقابة بالتركيز على المخاطر، وأصبح مفهوم إدارة المخاطر يشتمل الرقابة الداخلية، ويتضح ذلك من تعريف لجنة (COSO ,2004) لإدارة المخاطر والذي تضمنه الإطار المنقح الصادر عنها عام 2004م بعنوان "الإطار المتكامل لإدارة مخاطر المنظمة"، حيث عرف إدارة المخاطر بأنها "عملية تنفذ بواسطة مجلس إدارة المنظمة والإدارة وكل الأفراد، لتطبيق الإستراتيجية الموضوعة عبر المنظمة، ومصممة لتحديد الأحداث المحتملة التي ربما تؤثر على المنظمة وإدارة الخطر لكي يكون ضمن المخاطر المقبولة، لتوفير تأكيد معقول بالنسبة لإنجاز الأهداف التالية: -

(1) الإستراتيجية: الأهداف عالية المستوى، الوقوف معها ودعمها؛ و(2) العمليات: كفاءة وفعالية استخدام الموارد؛ (3) التقارير: الاعتماد على التقارير؛ و(4)

الإذعان: الإذعان القوانين والأنظمة المطبقة".

كما تم تبني مدخل المخاطر من قبل مجلس معايير المراجعة والتأكيد الدولي (IAASB)، حيث قام المجلس عام 2004م، بإصدار المعيار رقم (315) بعنوان "فهم المنشأة وبيئتها وتقييم مخاطر البيانات الخاصة المادية" بدلاً عن المعيار رقم (400)، وتضمن المعيار الجديد فقرات تتعلق بالرقابة الداخلية، وقدم تعريفًا يدمج الرقابة الداخلية ضمن إدارة المخاطر، فقد عرف المعيار إدارة المخاطر بأنها " عملية مصممة ومتأثرة بالإدارة وبكل أولئك المعنيين بإدارة المنشأة، والتي من خلالها يمكن الحصول على تأكيد معقول عن الأهداف المتمثلة في: تحقيق مصداقية القوائم المالية، وتحقيق كفاءة وفعّالية العمليات التشغيلية، والتحقق من الالتزام بالسياسات والقوانين والأنظمة (IFAC, 2007). أما على المستوى المهني للمراجعة الداخلية، فقد عرف معهد المرجعين الداخليين الأمريكي (IIA,2002) الرقابة الداخلية بأنها مجموعة من العمليات والوظائف والأنشطة والنظم الفرعية الأشخاص الذين اجتمعوا معًا أو تم فصلهم من أجل ضمان تحقيق الأغراض والأهداف. وكما يلاحظ فإن أهداف الرقابة الداخلية التي قدمها المعهد تتشابه إلى حد كبير مع أهداف إدارة المخاطر التي تضمنها تعريف معيار المراجعة الدولي رقم (315)، وتعريف لجنة (COSO) لإدار المخاطر.

2/2. المراجعة الداخلية:

اهتمت المراجعة الداخلية منذ نشأتها كوظيفة داخل المنظمة بالتركيز على الحماية من الغش في المرتبات، وفقدان النقدية، وغيرها من الأصول، ثم امتد نطاقها فيما بعد ليشمل التحقق من كل المعاملات المالية تقريبا، ثم انتقلت ولا تزال تدريجيًا من "المراجعة للإدارة" إلى التركيز على "مراجعة الإدارة" (Reeve, 1986). ويعكس ذلك الدور في تلك المرحلة النظرة التقليدية للمراجعين الداخليين التي تشبههم برجال الشرطة، مهمتهم التحقق من إجراءات الشركة ومستوى توافقها مع قواعد العمل (Skinner and Spira, 2003). كما كان ينظر للمراجعة الداخلية بأنها ذات صلة وثيقة وامتدادًا لعمل المراجعين الخارجيين، من خلال دورها في تقديم الدعم للمراجع الخارجي في فحص القوائم المالية، وقد اعتبر هذا الدور للمراجعين الداخليين في تلك المرحلة متواضعًا إلى حد ما لمسؤوليتهم المحدودة داخل التنظيم الإداري (Moeller & Witt, 1999).

ومنذ نهاية خمسينيات القرن الماضي بدأت المهنة تنتقل إلى مرحلة أخرى تركز على فحص الرقابة الداخلية بشكل رئيس. فقد ذكر (Mautz & Neumann, 1977) أنه "ينظر للجنة المراجعة كجسر بين مجلس الإدارة ومدقق الحسابات، وبالتالي أصبحت أكثر اهتمامًا وإطلاعًا على مسائل المراجعة، وأصبحت الإدارة أيضًا على بينة من ضرورة حماية نفسها من خلال الاهتمام الكافي بالرقابة والمراجعة الداخلية الفعالة". واستجابة لهذا التوجه، وسع البيان الصادر عام 1957م عن المعهد المراجعين الداخليين من نطاق المراجعة الداخلية بشكل كبير لتشمل العديد من الخدمات للإدارة، أهمها فحص وتقييم سلامة وكفاية وتطبيق الضوابط الرقابية في المنظمة والمتعلقة بالعمليات المالية والتشغيلية، وحماية الأصول، والامتثال للسياسات والخطط والإجراءات، وموثوقية البيانات المحاسبية، وتقييم جودة الأداء. وقد استمر مدخل الرقابة الداخلية محورًا رئيسًا لأنشطة المراجعة الداخلية حتى نهاية التسعينات. ويتضح ذلك من مضمون إطار الممارسة المهنية الصادر عن المعهد عام 1993م، والذي نص على أن نطاق المراجعة الداخلية يشمل فحص وتقييم مدى كفاية وفعّالية نظام الرقابة الداخلية في المنظمة وجودة الأداء في تنفيذ المسؤوليات والمهام (Sridhar, 2003).

وشهد عقد التسعينيات من القرن الماضي صدور نشرات مهنية عديدة أثرت على دور ونطاق المراجعة الداخلية، مثل تقرير لجنة (Treadway, 1987)، وتقرير لجنة (COSO, 1992) في الولايات المتحدة، وتقارير لجنة (Cadbury) في المملكة المتحدة. وأدت هذه النشرات إلى تغييرات جذرية في نطاق المراجعة الداخلية ووسعت من مسؤولية المراجع الداخلي على نحو يتطلب منه تقديم مساهمات كبيرة للمنظمة استجابة للمتطلبات التنظيمية الجديدة لاسيما تلك المتعلقة بالرقابة الداخلية. واستجابة لتلك المستجدات تحرك معهد المراجعين الداخليين نحو تطوير إطار الممارسة المهنية الصادر عام 1999م. فقد تضمن الإطار الجديد تعريفًا موسعًا للمراجعة الداخلية، إذ عرفها بأنها "نشاط مستقل يتسم بالموضوعية وذو طابع استشاري، يهدف إلى إعطاء قيمة مضافة وتحسين عمليات المنظمة، بما يساعدها في تحقيق أهدافها، من خلال اتباع منهج منتظم يتسم بالشفافية لتقييم وتحسين فعّالية كل من عمليات إدارة المخاطر والرقابة والحوكمة (IIA, 1999).

حيث وسع التعريف الجديد من مجال المراجعة الداخلية لتعمل في مختلف البيئات القانونية والثقافية؛ وفي جميع المنظمات التي تختلف في الغرض والحجم والبنية. وتغير نطاق المراجعة الداخلية وانتقالها من تأكيدات الالتزام والحفاظ على الأصول إلى خدمات تأكيد وخدمات استشارية تضيف قيمة للمنظمة من خلال دورها في مراقبة وتقييم وتحسين إدارة المخاطر وعمليات الرقابة والحوكمة، وهي أمور حيوية للحفاظ على/ وتعزيز قيمة أصحاب المصلحة .(Bou-Raad, 2000). وبمعنى آخر انتقل اهتمام المراجعة الداخلية من التركيز على عمليات المراجعة المالية والالتزام بالقوانين والأنظمة إلى دور أوسع يضيف قيمة للمنظمة يتضمن أنشطة الاستشارات والتركيز على تحسين الأداء والفعّالية (Gray, 2004). وفي ظل هذا التوجه عرف أحد أشهر منظري المراجعة الداخلية وهو (Sawyer) أن المراجعة الداخلية تمثل تقييم منهجي وموضوعي من قبل المراجعين الداخليين للعمليات والضوابط الرقابية المختلفة داخل المؤسسة، تهدف إلى تحديد ما إذا كانت: 1) المعلومات المالية والتشغيلية دقيقة وموثوق بها، 2) وأنه يتم تحديد المخاطر التي تتعرض لها المؤسسة والتخفيف منها، 3) ويتم اتباع الأنظمة الخارجية والسياسات والإجراءات الداخلية، 4) ويتم الإيفاء بمعايير التشغيل المقبولة، 5) ويتم استخدام الموارد بكفاءة واقتصادية، 6) ويتم إنجاز أهداف المنظمة بفعّالية. وكل ذلك بغرض تقديم المشورة للإدارة لمساعدة أعضاء المنظمة في القيام بمسؤولياتهم الإدارية بفعّالية (Sawyer, 2003).

3/2. إطار البحث:

يمكن تفسير دور المراجعة الداخلية في تحسين فعّالية وكفاءة الرقابة الداخلية باستخدام نظرية اقتصاد تكلفة المعاملات ونظرية الوكالة وأُطر الرقابة الداخلية سواءً إطار لجنة (COSO) أو إطار لجنة بازل للرقابة المصرفية. حيث تناقش نظرية اقتصاد تكلفة المعاملات تفوق المراجعة الداخلية وقدرتها على الاقتصاد في التكاليف وإبراز المزايا، وخاصة بالنسبة للمنظمات ذات الشكل الهرمي. وترى هذه النظرية أنه عندما يتم استبعاد المصادر الخارجية (دور المراجعة الخارجية في تقييم الرقابة الداخلية)، وتفضيل التعامل الداخلي، فأنه يمكن للمنظمة تخفيض التكاليف. وتدعم هذه النظرية بشكل أساسي الاعتماد على آليات داخلية للرقابة مثل الرقابة الداخلية والمراجعة الداخلية بدلاً من الآليات الخارجية، على أساس أن المراجعين الداخليين أكثر قدرة على كسب تعاون الأعضاء الآخرين داخل المنظمة، مما يمكنهم من الوصول بسهوله إلى معلومات مهمة ليست متاحة للمراجعين الخارجيين، كما يمكنهم من خلال مراجعة وفحص الرقابة الداخلية عن كثب تزويد

الإدارة بوصف لفعّالية الرقابة الداخلية القائمة، وأوجه القصور فيها، وبالتالي تقديم التوصيات بالتحسين والتصحيح (Spraakman, 1997).

أما نظرية الوكالة فترى أن الموكل سوف يتكبد تكاليف وكالة من أجل مراقبة عمل الوكيل، وأن الوكيل سوف يتكبد تكاليف ارتباط لإظهار أنه يتم الاعتناء بثروة الموكلين (Adams, 1994). وتعتبر تكلفة المراجعة الداخلية مثالاً على التكاليف التي يتكبدها الوكيل، فقد ذكر (Sherer and Kent, 1983) أنه ينظر للمراجعة الداخلية كتكلفة يتحملها كبار المدراء لتلبية الطلب على المساءلة أمام الأطراف الخارجية وخاصة المساهمين. كما يرى (Fadzil et al.,2005) أن فعّالية وظيفة المراجعة الداخلية يرتبط بنجاح الإدارة في تحقيق أهداف المنظمة وما إذا كان نظام الرقابة الداخلية يعمل على النحو المنشود.

من جانب آخر، ذكرت لجنة بازل للرقابة المصرفية (Basel, 2012) ضمن دليل منقح صادر عنها حول إرشادات تقييم فعّالية وظيفة المراجعة الداخلية، أن وظيفة المراجعة الداخلية تلعب دورًا حاسمًا في صيانة وتقييم الرقابة الداخلية في البنك بشكل مستمر. ونص المبدأ الأول من هذه الإرشادات، بأن على وظيفة المراجعة الداخلية الفعالة توفير تأكيد مستقل لمجلس الإدارة والإدارة العليا على جودة وفعّالية الرقابة الداخلية وعمليات إدارة المخاطر ونظم الحوكمة في البنك، بما يساعد مجلس الإدارة والإدارة العليا على حماية المنظمة وسمعتها. وبشكل محدد يجب على وظيفة المراجعة الداخلية إبلاغ الإدارة العليا بجميع النتائج المهمة في الوقت المناسب بحيث يمكن اتخاذ الإجراءات التصحيحية، ومتابعة نتائج هذه الإجراءات. كما أكدت أنه يجب أن يكون لوظيفة المراجعة الداخلية في البنك القدرة على فحص الوظائف الرئيسة لإدارة المخاطر ووظائف الرقابة على كفاية رأس المال النظامي والسيولة، ووظائف إعداد التقارير التنظيمية والداخلية، ووظيفة الامتثال التنظيمي ووظيفة التمويل.

3. تطوير الفرضيات:

1/3. تكرار عمليات المراجعة وأثرها على كفاية وفعّالية الرقابة الداخلية:

تشتمل الرقابة الداخلية على الرقابة المحاسبية والرقابة التشغيلية (Brown, 1994). ويساعد فحص المراجعة الداخلية للرقابة المحاسبية على تحديد صحة وسلامة القوائم المالية، فيما يساعد فحص الرقابة التشغيلية على تحديد ما إذا كانت العمليات التشغيلية تدار وتراقب كما هو متوقع لها أن تكون من قبل لجنة المراجعة والإدارة العليا (Sawyer & Vinten, 1996). ومع أن إدارة المنظمة هي التي تقرر عدد المرات التي يحتاجها المراجع الداخلي لمراجعة عمليات محددة، فإن المجالات التي تصلح لمزيد من المراجعة غالبًا ما تشتمل على مجالات تتضمن حجم أكبر من المخاطر، أو تلك التي أظهرت ضعفًا في المراجعات السابقة سواء في المجالات المالية أو التشغيلية. وتظهر أنشطة فحص وتقييم مدى كفاءة وفعّالية نظام الرقابة الداخلية وجودة أداء المهام في العديد من الأنشطة الأساسية من أعمال المراجعة الداخلية. ومن ثم نتوقع أن زيادة عدد مرات فحص المراجعين الداخليين للرقابة على المعاملات المالية والتشغيلية في البنك، يزيد من قدرتهم على تزويد الإدارة بالمعلومات حول أوجه الضعف في الرقابة الداخلية والتحسينات اللازمة، وأن التوصيات من هذه المراجعات تعطي فرصه للإدارة لتعزيز كفاءة وفعّالية الرقابة الداخلية في البنك. لذلك نتوقع:

- وجود علاقة إيجابية بين تكرار عمليات المراجعة الداخلية ومدى كفاية وفعّالية الرقابة الداخلية.

2/3. أهداف الرقابة الداخلية وفعّالية الرقابة الداخلية:

ذكر إطار (COSO, 1994) للرقابة الداخلية ثلاثة

أهداف للرقابة الداخلية هي: فعّالية وكفاءة العمليات التشغيلية؛ وموثوقية المعلومات المالية، والامتثال للقوانين واللوائح المعمول بها، ومن ثم فإنه عندما يتم تحقيق هذه الأهداف بشكل صحيح، يمكن اعتبار أن الرقابة الداخلية فعالة. كما أشار (Fadzil et al.,2005) إلى أن الأهداف الرئيسة لنظام الرقابة الداخلية في المنظمة هو توفير تنظيم إداري معقول يؤكد أن المعلومات المالية دقيقة وموثوقة، وأن عمليات المنظمة تتوافق مع السياسات والخطط والإجراءات والقوانين والأنظمة والعقود، وأن الأصول محمية ضد الضياع والسرقة، وتستخدم الموارد بكفاءة واقتصادية، وأن الأهداف المحددة والأهداف التشغيلية والبرامج يمكن تحقيقها. وتظهر أنشطة فحص وتقييم مدى كفاءة وفعّالية نظام الرقابة الداخلية وجودة أداء المهام في العديد من الأنشطة الأساسية من أعمال المراجعة الداخلية.

كما ذكر البيان المنقح حول مسؤوليات المراجعة الداخلية لمعهد المراجعين الداخليين (IIA,2000)، ثلاثة أهداف للمراجعين الداخليين هي: (1) فحص وتقييم سلامة وكفاية الرقابة المحاسبية، والمالية، والتشغيلية، وتعزيز فعّالية الرقابة بتكلفة معقولة، و(2) التأكد من مدى الامتثال بالسياسات والخطط والإجراءات والقوانين واللوائح، و(3) فحص العمليات والبرامج للتأكد مما إذا كان يجري تنفيذها كما هو مخطط لها، والتأكد من أن النتائج متسقة مع الأهداف والغايات المحددة، ويتضمن ذلك الفحص فحص وسائل الحفاظ على الأصول والتحقق من وجودها، وتقييم الاقتصاد والكفاءة في استخدام الموارد.

من جانب آخر، ذكرت لجنة بازل للرقابة المصرفية (Basel, 2012) أنه ينبغي أن يتضمن نطاق المراجعة الداخلية أنشطة تقييم مستقل لثلاثة جوانب في المنظمة، وهي تقييم فعّالية وكفاءة الرقابة الداخلية وإدارة المخاطر ونظم الحوكمة، وتقييم موثوقية وفعّالية وسلامة نظم المعلومات الإدارية والتشغيلية، وتقييم ومراقبة الامتثال للقوانين واللوائح، بما في ذلك أي متطلبات من المشرفين، وحماية الأصول.

ويلاحظ مما سبق تشابه أهداف المراجعة الداخلية مع أهداف الرقابة الداخلية، بما يكفي للقول بأنها تسعى نحو زيادة فعّالية الرقابة الداخلية في المنظمة، من خلال قيام المراجعين بتقييم مدى إنجاز الإدارة لأهداف الرقابة الداخلية، وتقديم التوصية بالتحسينات، وتزويد الإدارة بأساس لوضع الآليات المناسبة بما يضمن أن الرقابة الداخلية تعمل كما هو مطلوب. لذلك نتوقع:

- وجود علاقة إيجابية بين تقييم المراجعين الداخليين لمدى إنجاز الإدارة لأهداف الرقابة الداخلية وفعّالية الرقابة الداخلية.

3/3. أثر توصيات المراجعين بالتحسين على كفاية الرقابة الداخلية:

يتفق إطار (COSO) مع معيار المراجعة الدولي رقم (315) على أن الرقابة الداخلية تتكون من خمسة عناصر أساسية مترابطة هي: بيئة الرقابة، وتقدير المخاطر، وأنشطة الرقابة، المعلومات والاتصال، والمراقبة. وتشير أنشطة الرقابة إلى الممارسات المتعلقة بالالتزام بالسياسات والإجراءات التي تضمن للإدارة تحقيق الأهداف، وتنفيذ استراتيجيات تخفيف المخاطر بشكل فعال، من خلال ضمان ملاءمة الفصل بين الواجبات، وتجهيز المعلومات، والرقابة المادية على الأصول وفحص الأداء (Arens et al., 2006)، وبذلك فإنه يمكن القول بكفاية الرقابة الداخلية إذا قامت الإدارة بإدارة عملياتها المالية والتشغيلية بشكل صحيح، وعملت على توثيق السياسات ودليل الإجراءات التي تبين الممارسات المقبولة فيما يتعلق بعملياتها مثل إدارة السيولة وإعداد التقارير المالية

والتمويل. كما أن دليل السياسات والإجراءات الموثق بشكل دقيق لا يساعد فقط على تحديد كيف يتعين القيام بأنشطة الرقابة، ولكن يساعد أيضًا في تقديم معلومات دقيقة تساعد المراجعين في تقييم مدى كفاية تصميم الرقابة على ممارسات إدارة البنك المالية والتشغيلية.

وبناء على الاستعراض السابق للنشرات المهنية، يلاحظ أن الغرض من فحص كفاية الرقابة الداخلية من قبل المراجعة الداخلية هو التأكد مما إذا كان النظام القائم يوفر تأكيدًا معقولاً بأنه سيتم الوفاء بأهداف المنظمة وغاياتها بكفاءة واقتصادية، وفي حال أوصى المراجع الداخلي بإدخال تحسينات في السياسات والإجراءات القائمة للتخفيف من مخاطر البنك، فمن المرجح أن تستجيب الإدارة لهذه التوصيات. لذلك نتوقع:

– وجود علاقة إيجابية بين توصيات المراجعين الداخليين بتحسين السياسات والإجراءات المالية والتشغيلية وكفاية الرقابة الداخلية.

4/3. توصيات المراجعين بالتحسين وفعّالية الرقابة الداخلية والأداء المالي:

تقوم وظيفة المراجعة الداخلية بتقييم كفاية وفعّالية الرقابة عن طريق تقييم جودة الرقابة، وتغطي مراقبتها التقييمات المستمرة والدورية للإشراف الخارجي على الرقابة الداخلية من قبل الإدارة أو الأطراف الأخرى خارج العملية التشغيلية، ويضمن ذلك أن تعمل الرقابة بالشكل المطلوب وأنه يتم تعديلها بشكل مناسب لتلبية التغيرات في الظروف (Arens et al., 2006). وتشير نظرية اقتصاد تكلفة المعاملات إلى أنه من خلال مقارنة الأداء الفعلي مع النشاط المتوقع، فإن آلية الرقابة تسهل تكييف التنظيم الداخلي للمنظمة وفقًا للمستجدات في بيئة الأعمال وهو ما يساعد على الحد من تكاليف التشغيل. وأشار (Wang, 2006) إلى أن نظام الرقابة المالية يوفر فحص مستمر للموازنة، ويساعد على كشف الممارسات غير الفعالة في العمليات وتجنب المزيد من التدهور في الوضع المالي، ومن خلال مقارنة النتائج المالية الفعلية مع الموازنات التخطيطية لتحديد مدى تحقيق الأهداف المالية، فإن المديرين سيكونون في وضع يمكنهم من تحديد الانحرافات غير المقبولة واتخاذ الإجراءات التصحيحية لتحسين الأداء المالي. الأهم من ذلك، أنه عندما يدرك العاملون في المنظمة أن المراجعين الداخليين سيقيمون الأداء المالي وأنشطة الضبط الداخلي، فمن المرجح أن يضفي ذلك الطابع المؤسسي على ممارساتهم وأدائهم للمهام، مما يعزز فعّالية الرقابة الداخلية على المعاملات التشغيلية والمالية، لذلك نتوقع:

– وجود تأثير إيجابي لتقييم المراجع الداخلي لأنشطة الضبط الداخلي على فعّالية الرقابة والأداء المالي.

5/3. تأثير الرقابة الداخلية على الأداء المالي:

أشار (Goodwin, 2004) إلى أن الرقابة الداخلية تحولت من مجرد أداة للسيطرة على النظام وتصحيح حالات معينة، إلى طريقة للكشف عن القيمة المضافة للمنظمة، بتحولها إلى عملية مستمرة تسعى لزيادة الكفاية الإنتاجية وتحسين الأداء، من خلال تحقيق أكبر قدر من الفعّالية والربحية للمنظمة. كما ذكر (Hass, et al., 2006) وجود تشابه كبير بين أهداف الرقابة الداخلية والمراجعة الداخلية بما يكفي للقول بأنهما يسعيان لتحقيق الغرض نفسه، وهو إضافة قيمة للمنظمة من خلال الإسهام بكفاءة وفعّالية في تحقيق النجاح للشركات. فيما خلصت دراسة (Bisbe and Otley, 2004) إلى أن إستراتيجية المنظمة تؤثر على أدائها من خلال توجيه المكونات الهيكلية فيها مثل مكونات الرقابة الداخلية، باعتبار أن هذه المكونات جزءًا من البيئة الداخلية للشركة، مما يؤدي إلى تحسين الرقابة الداخلية خاصة في الشركات التي تعتزم تحسين فعاليتها. كما ذكر (Sawyer, 2003) أن

المراجعة الداخلية تهدف إلى تقديم المشورة للإدارة لمساعدة أعضاء المنظمة على القيام بمسؤولياتهم الإدارية بفعّالية من خلال تقييم مدى إنجاز أهداف الرقابة الداخلية. فيما أشار (Dittenhofer, 2001) إلى أنه إذا تم الحفاظ على جودة المراجعة الداخلية، فإن ذلك سوف يساهم في التحقق من مدى ملاءمة إجراءات وعمليات الجهة الخاضعة للمراجعة، ومن ثم يساهم في فعّالية الجهة الخاضعة للمراجعة والمنظمة ككل.

ونخلص مما سبق إلى أن تقييم المراجعة الداخلية لمدى كفاية وفعّالية الرقابة يزود الإدارة بالمعلومات الحيوية عن الوضع المالي للمنظمة، ويساعد على تحسين الأداء المالي. فمعرفة إدارة المنظمة للوضع المالي للمنظمة يعد أمرًا مهمًا لأنه يساعد الإدارة في توجيه مواردها ويجعلها مرنة في مواجهة المتغيرات، كما يعزز من قدرتها التنافسية من خلال تعزيز مواردها البشرية وزيادة جودة الخدمات، فضلاً عن مساعدتها في التنبؤ بالضائقة المالية وتجنب الأزمات المالية. ومن ثم يتوقع أن يعمل فحص المراجعة الداخلية للرقابة الداخلية على تحديد أوجه الضعف وتقديم التوصيات بالإجراءات التصحيحية على تحسين الأداء المالي للمنظمة، لذلك نتوقع:

- وجود تأثير إيجابي لوظيفة المراجعة الداخلية ونظام الرقابة الداخلية على الأداء المالي للبنوك.

4. الدراسة التطبيقية:

1/4. خلفية عن بيئة الدراسة:

تعتبر اليمن من ضمن الأقطار الأقل نموًا، ويقوم الاقتصاد اليمني على الزراعة والثروة السمكية بشكل رئيس، وعلى النفط بنسبة محدودة. أما بالنسبة للقطاع المصرفي، فقد كان إلى نهاية التسعينيات محدودًا ومجال تدخل مستمر من قبل الحكومة سواء في هياكله أو مؤسساته أو في آليات عمله، وهو ما انعكس على تكوين هذا القطاع. حيث كان محصورًا في عدد من البنوك التي تمتلكها الحكومة بنسبة (100٪) أو البنوك المختلطة التي تصل ملكية الحكومة فيها إلى (51٪). وتعد بنوك القطاع الخاص حديثة النشأة ويغلب عليها الطابع الأسري والتي ينحصر معظم نشاطها في تمويل الأطراف ذوي العلاقة. كما أن هناك عدد محدود من فروع البنوك العربية والأجنبية التي تعمل بحذر شديد.

إلا أن هذا القطاع شهد نموًا متسارعًا في نشاطه منذ أواخر التسعينيات من القرن الماضي، حيث افتتحت بنوك جديدة ولاغراض مختلفة، كما توسعت البنوك القائمة في نشاطها ومناطق عملها في عموم الجمهورية. وترتب على ذلك زيادة كبيرة في النشاط المصرفي في اليمن، وتحسن في أساليب أداء هذه البنوك وأنظمة الرقابة فيها. فعلى سبيل المثال، في الفترة 1997- 2008م، ارتفعت نسبة كفاية رأس المال في البنوك من أقل 1٪ إلى 12٪. وارتفعت الودائع بنسبة 2340٪، والقروض بنسبة 2406٪، وإجمالي الميزانية الموحدة للبنوك بنسبة 544٪(تقارير البنك المركزى اليمنى السنوية للأعوام 1996 – 2012). كما تزامن هذا النمو مع برنامج إصلاح القطاع المالي والمصرفي الذي تنفذه اليمن ضمن سلسلة الإصلاحات الاقتصادية والمالية والإدارية بالتعاون مع المؤسسات المالية الدولية. حيث بدأت اليمن منذ عام 1996م بتبني برنامج لإصلاح القطاع المالي بتمويل وتعاون البنك الدولي، وسمي البرنامج Financial Sector Adjustment Credit (FSAC). وركزت مصفوفة البرنامج التي بُدأ بتنفيذها في منتصف عام 1997م، على وضع وتطوير آليات الرقابة المصرفية الخارجية والداخلية، وتناول المحور الأول منه الجانب التنظيمي واستهدف وضع وتطوير التعليمات التنظيمية للعديد من متطلبات العمل المصرفي، مثل إدارة السيولة وكفاية رأس المال والمخاطر، وتصنيف القروض، ومخاطر

التركز وإقراض ذوي العلاقة، وإصدار معايير محاسبية للبنوك. واستهدف المحور الثاني وضع وتطوير التعليمات التنظيمية المتعلقة بالرقابة على البنوك سواء الرقابة الداخلية في كل بنك أو الرقابة الخارجية للبنك المركزي والمراجع الخارجي، واستمر تنفيذ البرنامج خلال الأعوام 1997-1999م.

وقد اعتبر البنك الدولي في تقريره في 30/ سبتمبر/ 1999م، أن تنفيذ البرنامج يعتبر مرضيًا، حيث تحسنت قدرات الرقابة على البنوك بشكل هائل حسب وصفه، وأصبحت الوظائف الرقابية للبنك المركزي تلتزم على نطاق واسع بالمبادئ الرئيسة التي أسستها لجنة بازل. وترتب على هذا البرنامج وضع وتنقيح العديد من التشريعات المصرفية، مثل قانون المصارف الإسلامية رقم (21) لسنة 1996م، وقانون البنوك رقم (38) لسنة 1998م، وقانون البنك المركزي اليمني رقم (14) لسنة 2000م، وقانون مكافحة غسل الاموال رقم (35) لسنة 2003م، وقانون العمليات المصرفية الإلكترونية رقم (40) لسنة 2006م، وغيرها من القوانين المتعلقة بأعمال الصرافة والبنوك المتخصصة، بالإضافة إلى العديد من التعليمات التنظيمية التي تضمنتها تعليمات البنك المركزي.

2/4. تصميم أداة جمع البيانات:

تضمنت قائمة الاستقصاء أربعة محاور هي: تكرار عمليات المراجعة لكل مجال، وتقييم أهداف الرقابة الداخلية وممارسات مراقبة الأداء المالي، ومدى كفاية وفعّالية الرقابة المالية والتشغيلية، والتوصية بتحسين وتوثيق السياسات والاجراءات المالية والتشغيلية، وأشتملت القائمة على (27) مجال مراجعة تم تقسيمها إلى ثمان مجموعات هي: الموازنات، والأصول، والالتزامات، وحقوق الملكية، والإيرادات، والمصاريف، والأنظمة الآلية، وثلاثة عناصر أخرى متعلقة بالعمل الإداري. وروعي عند أختيار هذه المجالات أن تتضمن العناصر الرئيسة في القوائم المالية للبنوك، كما توفر الأساس الذي يُمكن المشاركين من الحكم على فعّالية الرقابة الداخلية على العمليات المالية والتشغيلية في البنوك. وتم قياس متغيرات الدراسة على النحو الآتي:

1. تكرار عمليات المراجعة: لقياس هذا المتغير طُلب من المشاركين، على مقياس من خمس نقاط، تحديد عدد مرات مراجعة كل مجال، على النحو الآتي: 1= تخضع للمراجعة أكثر من مرة في العام؛ 2= تخضع للمراجعة مرة واحدة في العام، 3= تخضع للمراجعة كل عامين؛ 4= تخضع للمراجعة مرة كل ثلاثة أعوام فأكثر، 5= لا تخضع للمراجعة. وتم تضمين هذه المجالات في الدراسة لأنها ترتبط بشكل مباشر بالعمليات المالية والتشغيلية وتؤثر بشكل مباشر على الأداء المالي للبنك.

2. فعّالية الرقابة الداخلية: تم قياس هذا المتغير عن طريق سؤال المشاركين، على مقياس من خمس نقاط، تحديد مدى تحقيق الإدارة لأهداف الرقابة الداخلية باعتبار ذلك مقياس لفعّالية الرقابة، وتضمنت أهداف الرقابة الداخلية في الدارسة الآتي: 1) كفاءة العمليات التشغيلية؛ 2) فعّالية العمليات التشغيلية؛ 3) سلامة القوائم المالية، 4) سلامة السجلات المالية والمعلومات المحاسبية، 5) ضمان حماية الأصول، 6) الامتثال للقوانين والتعليمات الرسمية؛ 7) الامتثال للسياسات والإجراءات المقرة من مجلس الإدارة؛ 8) مراقبة مؤشرات الأداء المالي، 9) مراقبة الامتثال للسياسات والأنظمة والإجراءات.

3. كفاية الرقابة الداخلية: لغرض قياس أثر توصيات المراجعة الداخلية في تحسين السياسات والإجراءات المالية والتشغيلية، تضمنت الدراسة السياسات المالية والتشغيلية المتعلقة بالآتي: 1) إعداد الموازنات والحسابات الختامية، 2) السياسات المحاسبية، 3) إدارة النقدية، 4) الإقراض

والتمويل، 5) الادخار والودائع، 6) الاستثمار، 7) إدارة المخاطر، وقد روعي عند اختيار هذه المتغيرات أن تتضمن كل السياسات التي توفر الإرشادات والممارسات المقبولة لأداء أنشطة الرقابة المتعلقة بالعمليات المالية والتشغيلية في البنوك. وقد طُلب من المشاركين في الدراسة الإشارة وفق مقياس ليكرت الخماسي إلى مدى اتفاقهم أو عدم اتفاقهم عما إذا كانت السياسات موجودة في البنك، وتخضع للفحص من قبل المراجعة الداخلية، ومدى قيام المراجعة الداخلية بتقديم التوصيات اللازمة لتطوير تلك السياسات.

4. الأداء المالي للبنوك: أوصت العديد من الدراسات باستخدام مؤشر التغير في صافي إجمالي الأصول (التغيير في صافي الأصول/إجمالي صافي الأصول) كمؤشر لقياس الأداء المالي، لأن هذه النسبة تفيد في تقدير تأثير الفائض والعجز للعام الحالي على صافي إجمالي الأصول، كما ذكرت أن التغير في صافي الأصول في عام واحد قد لا يكون ممثلاً للأداء المالي للمنظمة، وأن الأفضل تحليل اتجاهات هذه النسبة على مدى خمس سنوات على الأقل (Chaney et al.,2002, Wang, 2006).

لذلك فقد اعتمد هذا المؤشر في هذه الدراسة كمقياس للأداء المالي للبنوك اليمنية المشاركة في الدراسة ولفترة لسبع سنوات 2005م– 2011م، كما هو موضح في الجدول رقم (1).

جدول رقم (1): النسبة المئوية للتغير في صافي الأصول للبنوك للفترة 2005-2011م

البيان	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
صافي الأصول – رصيد افتتاحي	**68**6,435.70	**78**3,880.40	**1**,040,196.20	**1**,300,410.30	**1**,544,961.60	**1**,676,541.60	**1**,933,794.90
صافي الأصول – نهاية الفترة	**78**3,880.40	**1**,040,196.20	**1**,300,410.30	**1**,544,961.60	**1**,676,541.60	**1**,933,794.90	**1**,765,827.90
التغير في صافي الأصول	**9**7,444.70	**256**,315.80	**260**,214.10	**244**,551.30	**13**1,580.00	**257**,253.30	**167**,967.00-
نسبة التغير في صافي الأصول	**0**.1420	**0**.3270	**0**.2502	**0**.1881	**0**.0852	**0**.1534	**0.869 -**

المصدر: إعداد الباحثان بالاستناد على الميزانية الموحدة للبنوك اليمنية - التقرير السنوي للبنك المركزي اليمني للأعوام 2011، 2012م.

3/4. الأساليب الإحصائية:

1. الإحصاء الوصفي: تم استخدام الإحصاء الوصفي لتحليل خصائص متغيرات الدراسة وتحليل العلاقات بين فترات المراجعة وكفاية الرقابة وفعّالية الرقابة.

2. اختبار (Chi – Squire) ومعامل ارتباط بيرسون: لدراسة العلاقة بين تكرار عمليات المراجعة وكفاية وفعّالية الرقابة الداخلية.

3. الانحدار اللوجستي الترتيبي: تم استخدام الانحدار الترتيبي في هذا البحث لقياس العلاقة بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع، حيث يعد هذا الأسلوب مناسب لتحليل البيانات المقاسة وفق مقياس ليكرت والتي تعتبر بيانات ترتيبية (Borooah, 2002). وقد استخدم هذا الأسلوب لدراسة أثر توصيات المراجعة الداخلية بالتحسين في السياسات والإجراءات المالية والتشغيلية على كفاية الرقابة الداخلية، ودراسة أثر تقييم المراجعين لمدى تحقيق الإدارة لأهداف الرقابة ونظام الضبط الداخلي على فعّالية الرقابة

الداخلية، وأخيرًا استخدم في تحديد تأثير تكرار عمليات المراجعة وفعّالية الرقابة وكفاية الرقابة على الأداء المالي.

4/4. البنوك عينة الدراسة:

غطت الدراسة (13) بنكًا من البنوك اليمنية، وهي البنوك التي استجابت لقائمة الاستقصاء، وتم إجراء الدراسة الميدانية خلال الفترة يناير- مارس 2013م، وبناء على قوائم الاستقصاء المسترجعة، فإن عينة البحث تشتمل على جميع أنواع البنوك اليمنية، حيث توزعت في العينة على النحو الآتي: 38٪ بنوك تجارية، و23٪ بنوك إسلامية، و8٪ بنوك ملكية مشتركة، و15٪ بنوك حكومية، و15٪ بنوك تمويل أصغر.

جدول رقم (2): أنواع البنوك المشاركة في الدراسة

البنوك عينة الدراسة	العدد	النسبة
بنوك تجارية (تقليدية)	5	0.38
بنوك إسلامية	3	0.23
بنوك تمويل أصغر	2	0.15
بنوك ملكية مشتركة (عام وخاص)	1	0.08
بنوك حكومية	2	0.15
الاجمالي	13	%100

وتضمنت العينة بنوك حكومية، ويبرر ذلك العديد من الباحثين الذين يرون أن مشكلة الوكالة قائمة أيضًا في البنوك الحكومية بين كل من الحكومة ودافعي الضرائب من جهة، والمديرين والبيروقراطيين الذين يسيطرون على البنوك من ناحية أخرى، ويحتمل أن يستغل الطرف الأخير سلطتهم في دعم نشاطهم السياسي (Shleifer and Vishny, 1997). كما أشار (Levine, 2004) إلى أنه برغم أن الحكومة تفرض ضوابط وتشريعات صارمة من أجل منع مثل هذه الاحتمالات، إلا أن الدور المزدوج للحكومة كونها المالك والمنظم يمكن أن يؤدي إلى نشأة صراع بين تطبيق هذه الرقابة من جهة والتشريعات من جهة أخرى. كما ذكر (Nam,2004) أن البنوك الحكومية يجب أن تخضع لنفس معايير الحوكمة التي تخضع لها البنوك الخاصة، ومنها أن تخضع لنفس السياسات التي تخضع لها البنوك الخاصة.

5/4. خصائص المشاركين في الدراسة:

جدول رقم (3): خصائص عينة الدراسة

التصنيف حسب الموقع الوظيفي	العدد	النسبة	التصنيف حسب سنوات الخبرة	العدد	النسبة
مدير مراجعة	9	0.22	أقل من (3) سنوات	13	0.32
رئيس قسم	8	0.20	من (3) إلى (5) سنوات	7	0.17
مراجع داخلي	24	0.58	من (5) إلى (10) سنوات	10	0.24
			من (10) سنوات فأكثر	11	0.27
التصنيف حسب المؤهل					
بكالوريوس	39	0.95	دبلوم بعد الثانوية	2	0.05

يتبين من الجدول السابق أن (42٪) من المشاركين في الدراسة هم مديرو ورؤساء أقسام مراجعة، حيث يلاحظ تضمن العينة لمديري المراجعة في معظم البنوك الخاضعة للدراسة. وكان (95٪) من المستجيبين من ذوي المؤهلات الجامعية. كما أن (51٪) من العينة تزيد خبرتهم على خمسة أعوام وهي نسبة جيدة تزيد الثقة في بيانات الدراسة.

5. اختبار الفرضيات:

1/5. العلاقة بين عمليات المراجعة وكفاية وفعّالية الرقابة الداخلية:

يبين الجدول (4) المتوسطات والانحرافات المعيارية

لكل من تكرار عمليات المراجعة الداخلية وكفاية وفعّالية الرقابة على مجالات المراجعة التي تضمنتها الدراسة، ومن خلال تحليل محتويات الجدول تظهر النتائج الآتية:

أ. تكرار عملية المراجعة:

1. يقع متوسط تكرار عمليات المراجعة للمجالات العشر الأولى بين متوسطي (4.5- 5)، ويشير ذلك إلى إنها تخضع للمراجعة أكثر من مرة في العام، وتشير قيمة الانحراف المعياري المنخفضة إلى وجود اتفاق بين المراجعين على ذلك. وهنا نرى أن مراجعة هذه المجالات قد تكون جزء من العمل اليومي للمراجعة الداخلية لارتباطها بالنشاط اليومي المعتاد للبنوك (النقدية، والاعتمادات المستندية، ومحفظة القروض، والودائع والادخارات). كما تضمنت هذه الفئة معظم عناصر إيرادات النشاط الجاري وما يتعلق بها من مصاريف مباشرة ضمن هذه المجموعة. وجاء حفظ المعلومات والأرشفة والتوثيق ضمن هذه الفئة أيضًا، وقد يرجع ذلك إلى أهمية هذا المجال في الحفاظ على حقوق كلٌ من المودعين والبنك.

2. جاءت مجالات المراجعة الثلاثة عشرة التالية بين متوسطي (4.50- 4)، أي إنها تخضع للمراجعة في المتوسط مرة واحدة كل عام. ويتضح أن معظم هذه الفئة ينتمي إلى الأصول الثابتة والالتزامات طويلة الأجل، والشيء اللافت للنظر ظهور عناصر رئيسة للمصروفات ضمن هذه الفئة، وهي مصاريف الصيانة ومصاريف المرتبات والأجور، ومكافآت وبدلات أعضاء الإدارة العليا، وخاصة البند الأخير الذي جاء في مرتبة متأخرة من حيث تكرار عملية المراجعة (المرتبة 22 من 27 مجال مراجعة).

3. الأربع المجالات الأخيرة تتضمن مجالين رئيسيين لحقوق الملكية بالإضافة إلى الاستثمارات في الأوراق المالية، وأخيرًا الحسابات الختامية والموازنات فيتم مراجعتها مابين سنة إلى سنتين. وهي نتيجة منطقية نظرًا لطبيعة هذه المجالات حيث يتوقع أن لا تشهد عمليات مالية وتشغيلية متكررة خلال العام.

جدول رقم (4): تكرار عمليات المراجعة وكفاية وفعّالية الرقابة الداخلية

م	الترتيب في القائمة	مجالات المراجعة	المدى	تكرار عمليات المراجعة		كفاية الرقابة الداخلية		فعّالية الرقابة الداخلية	
				المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
1	2	النقدية وشبه النقدية	5-1	0.904	0.3000	.883	.9390	.154	.7360
2	27	خطابات الضمان الاعتمادات المستندية	5-1	0.854	0.3660	.903	.9400	.004	.6880
3	6	محفظة القروض	5-1	0.704	0.7230	.983	.7240	.004	.6410
4	9	ودائع العملاء (الودائع الادخارات .....الخ)	5-1	0.614	0.9190	.084	.8880	.034	.8320
5	20	مصاريف السفر والمواصلات	5-1	0.594	0.7410	.733	.0251	.853	.8930
6	25	حفظ المعلومات والأرشفة والتوثيق	5-1	0.594	0.9210	.543	.1641	.733	.9050
7	18	تكلفة الودائع (الفوائد المدفوعة)	5-1	0.584	0.7470	.783	.8620	.923	.7390
8	17	الإيرادات الأخرى	5-1	0.554	0.7490	.883	.8830	.903	.8410
9	15	إيرادات القروض والسلفيات والأرصدة لدى البنوك	5-1	0.534	0.9330	.853	.9370	.953	.7590
10	19	المشتريات	5-1	0.514	0.9250	.633	.1021	.753	.8700
11	21	مصاريف الصيانة	5-1	0.494	0.9250	.613	.1151	.833	.9030
12	22	المرتبات والأجور وما في حكمها	5-1	0.494	0.9250	.803	.9540	.983	.8320
13	4	الأرصدة لدى البنوك	5-1	0.444	0.9500	.074	.8480	.054	.5520
14	11	مخصصات القروض والسلفيات	5-1	0.404	0.7780	.733	.0371	.803	.8830

م	الترتيب في القائمة	مجالات المراجعة	المدى	تكرار عمليات المراجعة		كفاية الرقابة الداخلية		فعّالية الرقابة الداخلية	
				المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
15	26	المعاملات مع الأطراف ذات العلاقة	1- 5	0.384	.0911	.483	.1091	.763	.7510
16	16	إيرادات أذون الخزانة والسندات الحكومية	1- 5	0.334	.9550	.843	.9450	.893	.8310
17	10	الديون طويلة الأجل على البنك	1- 5	0.324	.9340	.853	.0271	.833	.8130
18	5	أذون الخزانة والسندات الحكومية	1- 5	0.314	.1041	.953	.8370	.054	.6210
19	24	نظم المعلومات الآلية في البنك	1- 5	0.254	.1931	.253	.1711	.733	.8160
20	12	مخصص الضرائب والمخصصات الأخرى	1- 5	0.224	.8810	.713	.9290	.853	.7360
21	8	الأصول الثابتة	1- 5	0.184	.9030	.463	.0721	.683	.7640
22	23	مكافآت وبدلات الإدارة العليا	1- 5	0.174	.1601	.703	.0181	.743	.9660
23	3	الاحتياطيات لدى البنك المركزي	1- 5	0.074	.1491	.933	.9050	.983	.6980
24	14	الأرباح المحتجزة وتوزيعات الأرباح	1- 5	0.903	.8310	.833	.9840	.783	.7680
25	7	الاستثمارات في شركات تابعة ولغرض البيع	1- 5	0.793	.3181	.573	.0151	.703	.7400
26	13	رأس المال والاحتياطيات	1- 5	0.733	.1411	.783	.9740	.983	.7330
27	1	إعداد الموازنات والحسابات الختامية	1- 5	0.583	.2591	.593	.0191	.633	.8970

وبشكل عام نستنتج من التحليل السابق أنه يتم إجراء مراجعات متكررة كل عام للمجالات المرتبطة بالنقدية والأصول النقدية الأخرى وللمجالات المالية المرتبطة بالعمليات التشغيلية مثل تسجيل واستلام وصرف القروض والودائع والإيرادات وبعض بنود المصاريف، وبشكل مفاجئ أشار المستجيبون إلى أن عناصر رئيسة للمصروفات تخضع للمراجعة مرة واحدة في العام تقريبًا (وهي المرتبات والأجور، ومصاريف الصيانة، ومكافآت الإدارة العليا). أما ما يتعلق بالأصول والالتزامات طويلة الأجل فتتراوح عملية مراجعتها بين العام والعامين حسب ارتباطها بالنقدية.

ب.العلاقة بين تكرار عمليات المراجعة وكفاية الرقابة الداخلية:

يبين الجدول (4) أيضًا أنَّ - باستثناء ثلاثة مجالات مراجعة (إيرادات أذون الخزانة والسندات الحكومية، والأصول الثابتة، وأنظمة المعلومات الآلية)- يقع متوسط كفاية الرقابة لجميع مناطق المراجعة الأخرى بين (3.5- 4)، مع غالبية الوقوع تحت متوسط (4)، أي أن الرقابة على هذه المجالات تقع بين "كافية إلى حد ما وكافية". ومع ذلك، فإن نظرة فاحصة تكشف أن المتوسطات التي تقع بالقرب من (4= رقابة كافية) هي لتلك المجالات التي تعتبر عمليات مالية مباشرة وترتبط بالنقدية. ويلاحظ أن ثلاثة عناصر رئيسة للمصروفات ظهرت في مرتبة متأخرة من حيث كفاية الرقابة الداخلية وهي مكافآت الإدارة العليا والمشتريات ومصاريف الصيانة حيث أتت في المراتب (19، 20، 21 من بين 27 مجال) على التوالي، وهو ما يوحي بضعف كفاية الرقابة الداخلية للمجالات الثلاثة مقارنة بالمجالات الأخرى الخاضعة للدراسة.

ولمزيد من التحليل تم التحقق مما إذا كان هناك علاقة معنوية إحصائية بين تكرار عملية المراجعة وكفاية الرقابة الداخلية، ومما إذا كان هناك تأثير لتكرار عمليات المراجعة على كفاية الرقابة، حسب ما هو مبين في الجدول رقم (5)، حيث يتضح ما يأتي:

– ذكر (93٪) من العينة - 38 (17 +21) من أصل (41) - أنه يتم تنفيذ عمليات المراجعة مرة واحدة في العام

على الأقل لمجالات المراجعة، كما صنفوا الرقابة الداخلية لمناطق المراجعة بين (كافية إلى حدٍ ما وكافية تمامًا).

– كما تشير نتيجة اختبار بيرسون إلى وجود علاقة معنوية إحصائية بين تكرار عمليات المراجعة وكفاية الرقابة الداخلية على مجالات المراجعة عند مستوى معنوية (Sig.=0.003).

– بالنسبة لتأثير عمليات المراجعة على كفاية الرقابة الداخلية، تشير قيمة معامل ارتباط بيرسون (R=0.43) إلى وجود ارتباط إيجابي ولكنه ضعيف نسبيًا بين تكرار المراجعة وكفاية الرقابة، أي إن التغير في تكرار عمليات المراجعة يؤدي إلى تغير إيجابي مشابه في كفاية الرقابة بنسبة (43٪) فقط وهي نسبة متوسطة نسبيًا.

جدول رقم (5): العلاقة بين تكرار عمليات المراجعة الداخلية وكفاية الرقابة الداخلية

عدد مرات المراجعة	كفاية الرقابة الداخلية					الاجمالي
	كافية تمامًا	كافية	كافية إلى حدا ما	غير كافية	غير كافية تمامًا	
أكثر من مرة في العام	5	7	5	0	0	17
مرة في العام	1	13	6	1	0	21
كل عامين	0	1	0	1	0	2
كل ثلاثة أعوام	0	0	0	1	0	1
لا تخضع للمراجعة	0	0	0	0	0	0
الإجمالي	6	21	11	3	0	41
اختبار بيرسون: قيمة مربع كاي (Chi Square value= 24.712) ، درجات الحرية (df= 9)، مستوى المعنوية (Sig= 0.003)، معامل ارتباط بيرسون (Pearson's R= 0.43).						

ج.العلاقة بين تكرار عمليات المراجعة وفعّالية الرقابة الداخلية:

بشكل مشابه لكفاية الرقابة، يتضح من الجدول (4) وجود نمط مماثل لفعّالية الرقابة وإن كان بشكل أوضح، حيث كانت الرقابة أكثر فعّالية في المجالات التي تخضع في نفس الوقت للمراجعة أكثر من مرة في العام، وهذه المجالات في الغالب ترتبط بالنقدية والأصول النقدية والعمليات المتعلقة بالإيرادات المصروفات باستثناء مجالين للمصروفات هما المشتريات ومكافآت الإدارة العليا (جاءا في الترتيب 21 و22 من بين 27 مجال مراجعة)، ويشير ذلك إلى ضعف فعّالية الرقابة للمجالين مقارنة بالمجالات الأخرى الخاضعة للدراسة.

ولمزيد من التحليل، تم التحقق من معنوية العلاقة بين تكرار عملية المراجعة وفعّالية الرقابة الداخلية، والتحقق مما إذا كان هناك تأثير لتكرار عمليات المراجعة على فعّالية الرقابة، كما هو موضح في الجدول رقم (6).

يظهر جدول (6) صورة مطابقة تقريبًا لما ورد في الجدول (5)، حيث يتضح مايأتي:

– أشار (93٪) من العينة (38 من 41) إلى أن عمليات المراجعة تتكرر مرة واحدة في السنة على الأقل، كما صنفوا مستوى فعّالية الرقابة الداخلية فيما بين (فعالة إلى حد ما وفعالة جدًا)، أما مجالات المراجعة التي تخضع للمراجعة مرة واحدة كل عامين أو أكثر فصنفت على أنها ذات رقابة داخلية غير فعالة.

– تشير نتيجة أختبار بيرسون إلى وجود علاقة معنوية إحصائيًا بين تكرار عمليات المراجعة وفعّالية الرقابة الداخلية على مجالات المراجعة عند مستوى معنوية (Sig.=0.000).

– بالنسبة لتأثير عمليات المراجعة على فعّالية الرقابة الداخلية، تشير قيمة معامل ارتباط بيرسون (R=0.48) إلى وجود ارتباط إيجابي بشكل متوسط نسبيًا بينهما، بمعنى أن التغير في عمليات المراجعة قد يؤدي إلى تغير مشابه في فعّالية الرقابة بنسبة (48٪) وهي نسبة متوسطة نسبيًا.

جدول رقم (6): العلاقة بين تكرار عمليات المراجعة وفعّالية الرقابة الداخلية

عدد مرات المراجعة	فعّالية الرقابة الداخلية					الإجمالي
	فعالة تمامًا	فعالة	فعالة إلى حدًا ما	غير فعالة	غير فعالة تمامًا	
أكثر من مرة في العام	5	7	5	0	0	17
مرة في العام	2	12	7	0	0	21
كل عامين	0	1	1	0	0	2
كل ثلاثة أعوام	0	0	0	1	0	1
لا تخضع للمراجعة	0	0	0	0	0	0
الإجمالي	7	20	13	1	0	41
اختبار بيرسون: قيمة مربع كاي (Chi Square value= 44.294) = 44.294، درجات الحرية (df=9)، مستوى المعنوية (Sig=0.000)، معامل إرتباط بيرسون (Pearson's R=0.48).						

نستنتج مما سبق أن المراجعين الداخليين بناء على خبرتهم في فحص مجالات المراجعة الخاضعة للدراسة، يعتقدون أن تصميم وفعّالية الرقابة الداخلية على المجالات المرتبطة بالعمليات المالية وخاصة المتعلقة بالنقدية وشبه النقدية أكثر ملائمة نسبيًا من غيرها في بقية مجالات المراجعة. حيث يكشف التحليل أن تكرار عمليات المراجعة الداخلية مرتفع نسبيًا في المجالات التي ترتبط بالنقدية والعمليات المالية المتعلقة بالإيرادات وبعض المصروفات، وصنف المراجعون كفاية وفعّالية الرقابة الداخلية لمعظم هذه المجالات مابين (كافي وكافي إلى حد ما، وفعال وفعال إلى حد ما). كما أظهرت الاختبارات الإحصائية وجود علاقة معنوية بين تكرار عمليات المراجعة الداخلية وكل من كفاية وفعّالية الرقابة الداخلية.

2/5. العلاقة بين كفاية الرقابة وفعّالية الرقابة:

ولمزيد من التوضيح للعلاقة بين متغيرات الدراسة، قام الباحثان بدراسة العلاقة بين كفاية الرقابة وفعّالية الرقابة وتحديد مدى ملائمة الرقابة الداخلية لمجالات المراجعة محل الدراسة، كما هو موضح في الجدول رقم (7).

جدول رقم (7): العلاقة بين كفاية وفعّالية الرقابة الداخلية

كفاية الرقابة الداخلية	فعّالية الرقابة الداخلية					الإجمالي
	فعالة تمامًا	فعالة	فعالة إلى حدا ما	غير فعالة	غير فعالة تمامًا	
كافية تمامًا	5	1	0	0	0	6
كافية	2	16	3	0	0	21
كافية إلى حد ما	0	2	9	0	0	11
غير كافية	0	1	1	1	0	3
غير كافية تمامًا	0	0	0	0	0	0
الإجمالي	7	20	13	1	0	41
اختبار بيرسون: قيمة مربع كاي (Chi Square value=50.575) ، درجات الحرية (df=9)، مستوى المعنوية (sig= 0.000)، معامل ارتباط بيرسوم: (Pearson's R= 0.72).						

ويتضح من الجدول (7) مايأتي:

- صنف (66٪) من العينة (27 من 41) مستوى كفاية وفعّالية الرقابة الداخلية لمجالات المراجعة السبعة والعشرين الخاضعة للدراسة مابين (كافية إلى كافية تمامًا) و(فعالة إلى فعالة تمامًا) على التوالي.
- مجالات المراجعة العشرة التي صُنفت بأنها ذات مستوى مرتفع في كفاية وفعّالية الرقابة الداخلية مرتبة تنازليًا من الاعلى كفاءة والأعلى فعّالية إلى الاقل كفاءة وفعالية وهي: (الأرصدة لدى البنوك، ودائع العملاء، النقدية وشبه النقدية، أذون الخزانة والسندات الحكومية، محفظة القروض، الاحتياطيات لدى البنك المركزي، خطابات الضمان والاعتمادات المستندية، إيرادات القروض والسلفيات والأرصدة لدى البنوك، الإيرادات الأخرى، المرتبات والأجور وما في حكمها)، ويلاحظ

على هذه المجالات ارتباط معظمها بالاصول والالتزامات النقدية وعناصر الإيرادات من النشاط الجاري، كما أن معظم هذه المجالات لا تخضع لسيطرة إدارة البنك بالكامل لارتباطها بأطراف خارجية، وقد يكون ذلك هو سبب تصنيفها على أنها ذات رقابة داخلية قوية.

– حصلت ثمانية مجالات مراجعة على مرتبة متوسطة من حيث كفاية وفعّالية الرقابة الداخلية، وهي مرتبة تنازليا كالآتي: (رأس المال والاحتياطيات، إيرادات القروض والسلفيات، والأرصدة لدى البنوك، تكلفة الودائع، الإيرادات الأخرى، إيرادات أذون الخزانة والسندات الحكومية، مصاريف السفر والمواصلات، مخصص الضرائب والمخصصات الأخرى).

– مجالات المراجعة الباقية جاءت في مستوى منخفض لكفاية وفعّالية الرقابة الداخلية، ومعظم هذه المجالات لا ترتبط بشكل مباشر بالعمليات المالية والتشغيلية أو بالنقدية وشبه النقدية، وتضمنت بنود أخرى مثل الاصول الثابتة والحفظ والارشفة. إلا انها هذه المجموعة تضمنت ثلاثة عناصر للمصروفات هي المشتريات والصيانة ومكافآت مجلس الإدارة. كما ورد مجال المعاملات مع الأطراف ذات العلاقة ضمن هذه الفئة برغم أهميتها الجوهرية في البنوك، حيث تشير تقارير البنك المركزي إلى وجود تركزات عالية في إقراض أقارب مجالس الإدارة في البنوك اليمنية.

ومن خلال ما سبق نستنتج وجود رقابة الداخلية ملائمة على المجالات المرتبطة بالاصول والالتزامات النقدية والعمليات المالية المتعلقة بالإيرادات. وتبين أن مجالات المصروفات جاءت أما ذات رقابة داخلية متوسطة أو منخفضة، واعتبرت ثلاثة عناصر رئيسية من المصروفات بأنها ذات رقابة داخلية ضعيفة.

– من جانب آخر، تشير قيمة الاختبار الإحصائي إلى وجود علاقة معنوية إحصائية بين كفاية الرقابة الداخلية وفعّالية الرقابة الداخلية بمستوى معنوية (Sig= 0.000)، وكانت قيمة معامل ارتباط بيرسون (R= 0.72) وتشير إلى وجود ارتباط قوي بين المتغيرين، فالتغير في كفاية أو فعّالية الرقابة بالزيادة أو النقص يؤدي إلى تغير في المتغير الآخر بنسبة (72٪) وهي نسبة عالية. ومما سبق يمكننا أن نستنتج وجود علاقة معنوية إحصائية بين كفاية الرقابة وفعّالية الرقابة. ويمكن الاستفادة من هذه النتائج للقول بأن دور المراجعة الداخلية في تحسين كفاية الرقابة الداخلية سيؤدي إلى تحسين فعّالية الرقابة الداخلية والعكس أيضًا صحيح.

3/5. أثر توصيات المراجعة بتحسين السياسات والإجراءات على كفاية الرقابة الداخلية:

يعد الامتثال للسياسات والإجراءات أمرًا ذا أثر واسع على العمليات المالية والتشغيلية وبالتالي على إنجاز الأهداف العامة للمنظمة، لذلك يعتبر وجود سياسات وإجراءات مكتوبة وموثقة بشكل ملائم في المنظمة أمرًا بالغ الأهمية، كونها توفر إطارا ملائمًا للممارسات المقبولة وتحدد الضوابط الرقابية ذات الصلة.

لذلك فقد سئل المشاركون في الدراسة عما إذا كانت مجموعة السياسات والاجراءات هذه موجودة في منظماتهم وتخضع للمراجعة من قبل المراجعة الداخلية، وقد ذكر (82٪) من المشاركين وجود هذه السياسات في منظماتهم، وأنها تخضع للفحص من قبل وظيفة المراجعة الداخلية. وعلى هذا الاساس ننتقل إلى القضية الرئيسة وهي تحديد أثر توصيات المراجعة الداخلية في مساعدة الإدارة على تعزيز تصميم الرقابة الداخلية، كما هو موضح في الجدول رقم (8).

جدول رقم (8): أثر توصيات المراجعة الداخلية على كفاية الرقابة الداخلية

السياسات المالية والتشغيلية	قيمة (B)	الانحراف المعياري	قيمة Wald	مستوى المعنوية Sig
ثابت المعادلة (Threshold)	0.9051	0.7020	0.3727	0.0070
1. دليل إعداد الموازنة والحسابات الختامية	0.270-	0.3360	0.6440	0.4220
2. دليل السياسات المحاسبية	0.7420	0.4820	0.3742	0.1230
3. سياسة إدارة النقدية (سياسة السيولة)	0.586-	0.3070	0.6543	0.056*
4. سياسة الإقراض والتمويل	0.059-	0.2700	0.0480	0.8260
5. سياسة الادخار (الودائع)	0.2780	0.2410	0.3321	0.2480
6. سياسة الاستثمار	0.235-	0.3520	0.4430	0.5060
7. سياسة إدارة المخاطر	0.3380	0.2630	0.6471	0.1990
قيمة (Chi-Square) للنموذج	0.0697			
مستوى المعنوية للنموذج	0.4220			
Pseudo R-Square				
Cox and Snell	0.1580			
Nagelkerke	0.1590			
McFadden	0.0280			
معنوي عند مستوى دلالة: (** = 5%)، (* = 10%)				

وتظهر نتائج الانحدار الترتيبي في الجدول (8) عدم وجود علاقة معنوية بين المتغير التابع (كفاية الرقابة الداخلية) والمتغير المستقل وهو توصيات المراجعين المراجعة الداخلية بتحسين السياسات المالية والتشغيلية، حيث كان مستوى المعنوية للنموذج (P=0.422). وكذلك الحال بالنسبة لعلاقة المتغير التابع مع المتغيرات المستقلة كل على حده كانت العلاقة غير معنوية أيضًا، باستثناء التوصية بتحسين سياسة إدارة النقدية، فقد أظهر تأثيرًا معنويًا على المتغير التابع عند مستوى دلالة (Sig.=0.10) بمستوى معنوية (P=0.056)، ويمكن إرجاع سبب ذلك إلى خصوصية نشاط البنوك وارتباط إدارة السيولة فيها بالعمليات اليومية، مما يظهر دورًا مؤثرًا للمراجعة الداخلية في تحسين سياسة إدارة النقدية في البنوك اليمنية. أما قيمة Pseudo R-Square لكل من (Cox and Snell, Nagelkerke and McFadden R-square)، وهي تشابه معامل التحديد في نموذج الانحدار الخطي، فتبين أن (3٪) فقط من التباين في كفاية الرقابة الداخلية يتم تفسيره بواسطة التباين في المتغيرات المستقلة في النموذج وهي نسبة ضعيفة جدًا. لذلك يمكننا أن نستنتج أن توصيات وظيفة المراجعة الداخلية في البنوك اليمنية بتحسين السياسات والإجراءات المالية والتشغيلية لا تؤثر بشكل معنوي على مدى كفاية الرقابة الداخلية.

4/5. أثر تقييم المراجعة الداخلية لمدى تحقيق أهداف الرقابة وأنشطة الضبط الداخلي على فعّالية الرقابة:

أكدت الدراسات السابقة أن أنشطة الرقابة المتعلقة بمراقبة الامتثال للسياسات والإجراءات هي الأداة التي تساعد المنظمة على تحديد مدى تحقيق أهداف الرقابة الداخلية، والتأكد من أن الضوابط الرقابية تعمل على النحو المنشود. حيث يرى كثير من الباحثين أنه عندما تتحقق أهداف الرقابة الداخلية المتعلقة بكفاءة العمليات، وسلامة السجلات المالية والامتثال للقوانين واللوائح، وحماية الأصول، وأداء أنشطة الضبط الداخلي بفعّالية، فأنه يمكن اعتبار الرقابة الداخلية فعالة. لذلك فإن السؤال الذي يتبادر إلى الذهن هو: من وجهة نظر المراجعين الداخليين، هل يؤدي تقييم المراجعة الداخلية لمدى إنجاز الإدارة لأهداف الرقابة الداخلية إلى تعزيز فعّالية الرقابة، وهل يشير هذا التقييم إلى أن الضوابط الرقابية تعمل على النحو المنشود؟

وللاجابة على هذا التساؤل تم دراسة العلاقة بين تقييم المراجعة الداخلية لمدى إنجاز الإدارة لأهداف الرقابة الداخلية إلى تعزيز فعّالية الرقابة بأستخدام نموذج الانحدار الترتيبي حسب ماهو موضح في الجدول (9).

حيث تشير نتائج تحليل الانحدار إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المتغير التابع – فعّالية الرقابة الداخلية- وتقييم المراجعة الداخلية لمدى تحقيق الإدارة لأهداف الرقابة الداخلية، وكانت قيمة كاي تربيع كبيرة (Chi Square=180.499) بمستوى معنوية للنموذج (Sig.=0.000)، ويرجع ذلك لمعنوية تأثير فعّالية العمليات (P=0.042)، وسلامة القوائم المالية للبنك من التحريفات (P=0.088)، وحماية أصول البنك (P=0.029). وكانت أنشطة الضبط الداخلي (الفقرتين 8، 9) غير معنوية بالنسبة لفعّالية الرقابة الداخلية. أما قيمة Pseudo R-Square فتشير إلى أن مالا يقل عن (88٪) من التباين في فعّالية الرقابة الداخلية في البنوك يمكن تفسيره بواسطة التباين في المتغيرات المستقلة.

ويمكننا أن نستنتج مما سبق أن تقييم المراجعين لمدى نجاح الإدارة في تحقيق وتنفيذ أهداف الرقابة الداخلية وأنشطة الضبط الداخلي تؤثر بشكل معنوي على فعّالية الرقابة الداخلية.

جدول رقم (9): أثر تقييم مدى تحقيق أهداف الرقابة الداخلية على فعّالية الرقابة الداخلية

أهداف الرقابة الداخلية	قيمة (B)	الانحراف المعياري	قيمة Wald	مستوى المعنوية Sig.
ثابت المعادلة (Threshold)	0.7183	0.9820	0.34514	0.0000
1. استغلال موارد البنك بشكل كفء (كفاءة العمليات)	0.262-	0.3360	0.6090	0.4350
2. تحقيق الأهداف من قبل مجلس إدارة البنك (فعّالية العمليات)	0.8840	0.4350	0.1194	0.042 **
3. سلامة القوائم المالية للبنك من التحريفات	0.8580	0.5020	0.9192	0.088 *
4. سلامة السجلات المالية والمعلومات المحاسبية	0.443-	0.4650	0.9060	0.3410
5. حماية أصول البنك	0.889-	0.4070	0.7644	0.029 **
6. الالتزام بقانون البنوك وبالقوانين والتعليمات الرسمية الأخرى	0.2320	0.6030	0.1480	0.7010
7. الالتزام بالسياسات والإجراءات المقرة من مجلس إدارة البنك	0.562-	0.4180	0.8071	0.1790
8. مراقبة الأداء المالي (ضمان فعّالية المراجعة الداخلية)	0.1840	0.6090	0.0910	0.7620
9. مراقبة مدى الالتزام بالقوانين والسياسات والإجراءات	0.5900	0.5430	0.1791	0.2780
قيمة (Chi-Square) للنموذج	0.499180			
مستوى المعنوية للنموذج	0.000 **			
Pseudo R-Square				
Cox and Snell	0.9900			
Nagelkerke	0.9950			
McFadden	0.883			
معنوي عند مستوى دلالة: (** = 5%)، (* = 10%)				

5/5. أثر تكرار عمليات المراجعة وكفاية وفعّالية الرقابة على الأداء المالي:

بهدف دراسة أثر العلاقة بين المراجعة الداخلية والرقابة الداخلية على الأداء المالي للبنوك، وهو الهدف الرئيس للدراسة، فقد تم جمع بيانات مستقلة عن الأداء المالي للبنوك، ممثلاً بالتغير في صافي إجمالي أصول البنك، من التقارير السنوية للبنك المركزي اليمني المنشورة خلال الفترة 2005/2011م. حيث تم استخدام تحليل الانحدار الترتيبي لتحديد أثر تكرار عمليات المراجعة الداخلية، وكفاية الرقابة، وفعّالية الرقابة، وتقييم مدى تحقيق أهداف الرقابة الداخلية، وتقييم أنشطة الضبط الداخلي على الأداء المالي للبنوك حسب ماهو مبين في الجدول (10).

جدول رقم (10): أثر عمليات المراجعة وكفاية وفعّالية الرقابة الداخلية على الأداء المالي

المتغيرات المستقلة	قيمة (B)	الانحراف المعياري	قيمة Wald	مستوى المعنوية Sig
ثابت المعادلة (Threshold)	3.47640	1.05925	0.5832	0.1080
1. تكرار عمليات المراجعة	0.23957	0.97536	0.3962	0.1220
2. كفاية الرقابة الداخلية	0.09218	0.38112	0.1352	0.1440
3. فعّالية الرقابة الداخلية	-0.73240	0.99527	0.1172	0.1460
4. تقييم مدى تحقيق أهداف الرقابة الداخلية	0.72823	0.62714	0.6322	0.1050
5. تقييم أنشطة الضبط الداخلي	0.38839	0.61124	0.5612	0.1100
قيمة (Chi-Square) للنموذج	0.50121			
مستوى المعنوية للنموذج .Sig	** 0.001			
Cox and Snell	0.9720			
Nagelkerke	0.0001			
McFadden	0.0001			
معنوي عند مستوى دلالة: (** = 5%)، (* = 10%)				

ويتضح من الجدول السابق ما يلي :

– تُظهر النتائج معنوية نموذج الانحدار، أي وجود تأثير معنوي للمتغيرات الخمسة مجتمعة على الأداء المالي للبنوك. ويتضح ذلك من قيمة إحصاءة كاي تربيع التي تساوي (21.501) بمستوى معنوية (P=0.001). كما تشير قيم Pseudo R-Square إلى أن ما لا يقل عن (97٪) من التباين في الأداء المالي للبنوك يمكن تفسيره بواسطة التباين في المتغيرات المستقلة الخمسة.

– بالنسبة لأثر المتغيرات المستقلة - كل على حده - على الأداء المالي للبنوك، تشير النتائج إلى عدم وجود علاقة معنوية بين جميع المتغيرات المستقلة والمتغير التابع، وكاد متغيران أن يكونا ذا تأثير معنوي على الأداء المالي، هما تقييم تحقيق أهداف الرقابة (P=0.105)، وتقييم أنشطة الضبط الداخلي (P=0.110). وباستثناء متغير فعّالية الرقابة الداخلية الذي كان تأثيره سلبيًا، كان تأثير المتغيرات المستقلة الأخرى إيجابيًا على الأداء المالي.

6. ملخص البحث والنتائج والتوصيات

هدفت الدراسة إلى التحقق من دور المراجعة الداخلية في تحسين الأداء المالي والتشغيلي من خلال تعزيز عمليات الرقابة الداخلية على العمليات المالية والتشغيلية في البنوك اليمنية. واستند البحث في تفسير دور المراجعة الداخلية في تحسين فعّالية وكفاءة الرقابة الداخلية وتحسين الأداء المالي للبنوك اليمنية من خلال المبررات النظرية التي تقدمها كل من نظرية اقتصاد تكلفة المعاملات ونظرية الوكالة، بالإضافة إلى أطر الرقابة الداخلية الصادرة عن المنظمات المهنية كإطار لجنة (COSO) وإطار الرقابة الداخلية للجنة بازل للرقابة المصرفية (Basel, 2012)، والتي تؤيد جميعها بأن فعالية وظيفة المراجعة الداخلية ترتبط بنجاح الإدارة في تحقيق أهداف المنظمة وبكفاءة وفعالية نظام الرقابة الداخلية، وينطلق هذا الافتراض من واقع أن المراجعين الداخليين أكثر قدرة على كسب تعاون الأعضاء الآخرين داخل المنظمة، ويمكنهم الوصول إلى معلومات مهمة ليست متاحة للمراجعين الخارجيين، كما يمكنهم من خلال مراجعة وفحص الرقابة الداخلية وأنشطة الضبط الداخلي من تزويد الإدارة العليا بوصف وتقييم لكفاية وفعّالية الرقابة الداخلية القائمة وأوجه القصور فيها، وتقديم التوصيات اللازمة بالتحسين والتصحيح(Spraakman, 1997).

ولتحقيق هدف البحث تم الاعتماد على المنهج التحليلي في بناء الجانب النظري من الدراسة، من خلال تحليل نتائج البحوث والدراسات في هذا المجال. أما الجانب العملي فيعتمد على تحليل بيانات الدراسة الميدانية التي تم

الحصول عليها بأستخدام قائمة الاستقصاء، بالإضافة إلى البيانات التي تم الحصول عليها من التقارير المالية السنوية الموحدة الصادرة عن البنك المركزي اليمني. وقد تضمنت قائمة الاستقصاء التي تم توجيهها للمراجعين الداخليين في البنوك اليمنية (27) مجال مراجعة تمثل العناصر الرئيسة للقوائم المالية وخاصة المتعلقة بالعمليات المالية والتشغيلية الرئيسية في البنوك، وطلب من المشاركين في الدراسة تحديد مدى تكرار عمليات المراجعة الداخلية وتقييم مدى كفاية وفعّالية الرقابة الداخلية لهذه المجالات، وتقييم اثر توصيات المراجعة الداخلية على تحسين السياسات والإجراءات المالية والتشغيلية. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

أولاً: دور المراجعة الداخلية في تحسين الرقابة الداخلية:

1. كفاية الرقابة الداخلية:

- تشير النتائج إلى أن (82٪) من المراجعين الداخليين في البنوك اليمنية يقومون بفحص السياسات والإجراءات المالية في البنوك اليمنية، وبرغم ذلك تُظهر نتائج الاختبار الاحصائي في الجدول (5) عدم وجود علاقة معنوية إحصائية بين تكرار عمليات المراجعة وكفاية الرقابة الداخلية على مجالات المراجعة. مما يشير إلى أن الإدارة العليا في البنوك اليمنية لا تأخذ بعين الاعتبار توصيات المراجعة الداخلية بإدخال التحسينات على السياسات والاجراءات المالية والتشغيلية.

- من خلال نتائج البحث التي تشير إلى أن أصول والتزامات البنك الرئيسية - والتي هي في الاصل ذات طابع نقدي- والإيرادات والمصاريف التشغيلية المباشرة للبنك، تحتل مراتب متقدمة من حيث تكرار عمليات المراجعة الداخلية كما هو واضح في الجدول (4)، بالاضافة إلى النتائج من الجدول (8) والتي تبين بأن الإدارة العليا في البنوك اليمنية تأخذ بتوصيات المراجعة الداخلية المتعلقة بالتحسين في سياسة إدارة النقدية، ومن خلال ذلك يمكن القول بأن المراجعة الداخلية تساهم في مساعدة الإدارة العليا للبنوك في إدارة النقدية، وهي نتيجة منطقية كون النقدية هي العنصر الرئيسي في العمليات التشغيلية البنكية، حيث يعتبر تحديد الاحتياجات اليومية من النقدية عملية مركزية في النشاط اليومي للبنوك، وهو أمر قد يتطلب إعادة النظر بشكل مستمر في سياسة إدارة النقدية.

2. فعّالية الرقابة الداخلية:

- استنادًا إلى نتائج التحليل الإحصائي يمكن القول بأن عمليات المراجعة الداخلية المتكررة في المجالات المالية والتشغيلية تُمكن المراجعين من تقديم تغذية راجعة تساعد إدارة البنك على تحقيق أهداف الرقابة الداخلية. ويدعم هذه القول نتائج الجدول (6) والتي تُظهر وجود علاقة معنوية قوية بين عمليات المراجعة المتكررة وفعّالية الرقابة الداخلية، وكذلك النتائج الواردة في الجدول (9) التي تُظهر أن تقييم المراجعة الداخلية لمدى إنجاز الإدارة لأهداف الرقابة له تأثير معنوي على فعّالية الرقابة من خلال تزويد الإدارة العليا بتقارير حول فعّالية العمليات التشغيلية، وحماية الأصول، وسلامة القوائم المالية من التحريفات، بما يُمكن الإدارة من تصحيح أوجه القصور في الرقابة وتحسين عملية المساءلة والرقابة في البنك. واستنادا إلى هذه النتائج يمكن القول بأن عمليات المراجعة المتكررة في المجالات المالية وخاصة المرتبطة بالاصول والالتزامات النقدية والإيرادات، يقدم المراجعون تغذية راجعة تساعد الإدارة العليا في تعزيز الكفاءة التشغيلية وتخفيض التكاليف وحماية أصول البنك من الاختلاس وسوء الاستخدام وضمان دقة وموثوقية المعلومات المحاسبية من خلال سلامة السجلات المالية من التحريفات. وهذه النتيجة تتفق مع ما أشارت إليه دراسة Fadzil et al., 2005) من أن هناك حاجة لتقييم دوري مستقل

والتقرير عنه لتضمن الإدارة العليا التحقق من مدى إنجازأهداف الرقابة الداخلية.

ثانيًا: أثر تقييم أنشطة مراقبة الأداء على تعزيز فعّالية الرقابة وتحسين الأداء المالي:

– بهدف تحديد أثر تقييم المراجعين الداخليين لأنشطة الضبط الداخلي في تعزيز فعّالية الرقابة المالية والتشغيلية وعلى الأداء المالي، تبين نتائج البحث في الجدولين (9، 10) عدم وجود علاقة جوهرية بين تقييم المراجعة الداخلية لفعّالية أنشطة الضبط الداخلي وكل من فعّالية الرقابة والأداء المالي للبنوك، وتشير هذه النتيجة إلى أن الإدارة العليا في البنوك اليمنية لا تأخذ في الاعتبار توصيات المراجعة الداخلية بتحسين أنشطة الضبط الداخلي.

ثالثًا: أثر المراجعة الداخلية والرقابة الداخلية على الأداء المالي للبنوك:

– برغم ان النتائج السابقة تشير إلى أن عمليات المراجعة الداخلية كانت أكثر تكرارًا في المجالات التي ترتبط بالعمليات المالية والتشغيلية، ووجود مستوى ملائم لكفاية وفعّالية الرقابة على هذه البنود، وبرغم إن النتائج الواردة في الجدول (10) تشير إلى أن المراجعة الداخلية والرقابة الداخلية تؤثر مجتمعة في الأداء المالي للبنوك، إلا أن النتائج في الجدول (10) تشير إلى عدم وجود علاقة معنوية بين المتغيرات المستقلة المتعلقة بالمراجعة الداخلية والرقابة الداخلية كل على حده والمتغير التابع المتمثل بالأداء المالي للبنوك مما يوحي بضعف العلاقة بينهما.

– ونعتقد أن ضعف دور المراجعة الداخلية في تحسين الأداء المالي أنه قد يرجع إلى سببين الأول: عدم اهتمام الإدارة العليا بتقارير المراجعة الداخلية المتعلقة بتحسين كفاية الرقابة الداخلية، ويؤكد ذلك النتائج من الجدول (8) والتي تشير إلى عدم وجود تأثير جوهري لتوصيات المراجعة الداخلية بتحسين السياسات والإجراءات المالية والتشغيلية على كفاية الرقابة الداخلية. والسبب الآخر عدم أخذ الإدارة العليا بتوصيات المراجعة الداخلية المتعلقة بتعزيز أنشطة الضبط الداخلي، ويظهر ذلك من نتائج الجدول (9) والتي تشير إلى أن تقييم المراجعين لفعّالية أنشطة الضبط الداخلي لا تؤثر بشكل معنوي على فعّالية الرقابة الداخلية، ويعزز توقعنا حول ضعف دور المراجعة الداخلية في تحسين الرقابة الداخلية، ما أظهرته نتائج اختبار الارتباط في الجدولين (5، 6) والتي تبين ضعف علاقة الارتباط بين تكرار عمليات المراجعة الداخلية وكفاية وفعّالية الرقابة الداخلية بالنسبة لبنود المراجعة الخاضعة للدراسة، برغم معنوية علاقة المراجعة الداخلية بكفاية وفعّالية الرقابة الداخلية، مما يدل على أن معنوية هذه العلاقة لا ترجع لقوة تأثير عمليات المراجعة الداخلية على كفاية وفعّالية الرقابة الداخلية، وإنما قد ترجع لأسباب أخرى مثل اهتمام الإدارة العليا بهذه البنود بسبب طبيعتها المالية والتي تجعلها عرضة للاحتيال والغش، وهو ما قد يدفعها- الإدارة - إلى تعزيز الرقابة على هذه البنود، وفي نفس الوقت توجيه عمليات المراجعة الداخلية للتركيز على هذه البنود.

– من جانب آخر، توحي نتائج البحث والتي تشير إلى وجود تأثير جوهري لتوصيات المراجعة الداخلية في تحسين سياسة إدارة النقدية، وعدم معنوية تأثير كفاية الرقابة الداخلية على الأداء المالي، بأن الإدارة العليا في البنوك اليمنية تعتمد على توصيات المراجعة الداخلية فيما يتعلق بادارة النقدية في العمليات التشغيلية اليومية، إلا أنها لا تعتمد على تقارير المراجعة الداخلية في عمليات التخطيط المالي طويل الأجل.

وعلى الرغم من أن التحليل يظهر أن الرقابة الداخلية والمراجعة الداخلية لا تؤثر بشكل جوهري على الأداء المالي للبنوك اليمنية، إلا أن على البنوك اليمنية تفعيل دور

المراجعة الداخلية كوظيفة تضيف قيمة للمنظمة من خلال اسهامها في تحسين أداء البنك وتحقيق أهدافه. فوجود رقابة كافية وفعالة في البنوك يعد أمرًا مهمًا للإدارة الرشيدة، لأن ذلك يوفر ضمانًا للإدارة العليا بأن السياسات والإجراءات المالية والتشغيلية الحالية توفر التعليمات والإرشادات اللازمة للمساعدة في تحقيق الأهداف التنظيمية وإدارة مخاطر الأداء. كما أن وجود وظيفة المراجعة الداخلية يعد أمرًا جوهريًا في تقييم كفاية هذه السياسات والاجراءات ومدى فعّالية تنفيذها والتقرير عنها للادارة العليا، وعلى الإدارة العليا الأخذ بتوصيات المراجعة الداخلية بما يضمن تعزيز كفاية وفعّالية الرقابة الداخلية، لما لذلك من أثر إيجابي متوقع على تحقيق أهداف البنك وتحسين الأداء المالي له.

المراجع والمصادر

الوشلي، أكرم محمد، المراجعة الداخلية كأداة فعالة لحوكمة الشركات- دراسة تطبيقية على البنوك اليمنية، المجلة العلمية، التجارة والتمويل، كلية التجارة، جامعة طنطا، المجلد الثاني، العدد الرابع 2012م، ص 709- 776.

البنك المركزي اليمني، التقارير السنوية للأعوام 2005-2012.

Adams, M. B., (1994), Agency Theory and the international audit, Managerial Auditing Journal, Vol. 9, No.(8): pp. 8-12.

Agbejule, A. & Jokipii, A., (2009), Strategy, control activities, monitoring and effectiveness, Managerial Auditing Journal, Vol. 24, No.(6): 500-522.

Arens, A., Elder, R. & Beasley, M. (2006), Auditing and assurance services: An integrated approach,Uppers Saddle River, NJ: Pearson Education.

Basel, (2012), The Internal Audit Function in Banks, Basel Committee on Banking Supervision, Bank for International Settlements, June.

Bédard, J. (2006),Sarbanes Oxley internal control requirements and earnings quality, working paper, available at: http://ssrn.com/abstract=926271.

Ben-Chorin,O. and Hedley,T.P., (2011), Auditing and monitoring acivities help uncover fraud and assess control effectivness, The CPA Journal, (June): pp. 68-71

Bisbe, J. And Otley, D. (2004), The Effects of The Interactive Use of Management Control System on Product Innovation, Accounting Organizations and Society, Vol. 29 No. 8: pp. 709-37.

Borooah, V.K. (2002). Logit and probit: Ordered and multinomial models, Newbury Park, CA: Sage Publications.

Bou-Raad, G. (2000), Internal auditors and a value-added approach: the new business regime, Managerial Auditing Journal, Vol. 15, No. (4): pp. 182-186.

Brown, P.R., (1994), Independent auditor judgment in the evaluation of internal audit functions, Journal of Accounting Research, autumn: pp. 444-455.

Burnaby, P, A; Hass, S.,(2001), Internal auditing in the Americas, Managerial Auditing Journal, Vol. 26, No. (8) :pp. 734-756.

Cai, C., 1997, On the functions and objectives of internal audit and their underlying conditions, Managerial Auditing Journal, Vol.12, No. (4): pp. 247-250.

Chaney, B., Meade, D. & Shermann, K., (2002), New governmental financial reporting model, Journal of Government Financial Management, (Spring): pp. 25- 31

Cook, J. W., and Wincle, G. M., (1976), Auditing - Philosophy and Technique.

COSO, (1992), Internal Control-Integrated Framework, The Committee of Sponsoring organization of the Treadway Commission, September, pp. 9-12.

COSO, (1994), Internal Control - Integrated

countants, Jan.

IIA, (1999), A Vision for the Future: Professional Practices Framework for Internal Auditing, The Institute of Internal Auditors Research Foundation, Altamonte Springs, FL.

IIA, (2000), The Standards for the Professional Practice of Internal Auditing, The Institute of Internal Auditors Research Foundation, Altamonte Springs, FL.

IIA, (2002), The Professional Practices Framework, The Institute of Internal Auditors Research Foundation, Altamonte Springs, FL.

IIA, (2004), The Professional Practices Framework, The Institute of Internal Auditors Research Foundation, Altamonte Springs, FL

IIA, (2011), what's Next for Internal Auditing, The IIA's Global Internal Audit Survey: A Component of the CBOK Study, The Institute of Internal Auditors Research Foundation (IIARF), available at: http://www.hiir.hr/UserDocsImages///What's Next for Internal Auditing.pdf

Levine, R., (2004), The Corporate Governance of Banks: A Concise Discussion of Concepts and Evidence, World Bank Policy Research Working Paper 34- 04, The World Bank.

Moeller, R., and Witt, H. N., (1999), Brink's Modern Internal Auditing, 5th Ed. (New York: John Wiley & Sons, Inc.

Nagy, A.L. and Cenker, W.J., (2002), An assessment of the newly defined internal audit function, Managerial Auditing Journal, Vol. 17 No. 3, pp. 130-7.

Nam, S., (2004), Corporate Governance of Banks: Review of Issues, Working Paper, Asian Development Bank.

PwC, (2006), State of the Internal Audit Profession: Internal Audit Post Sarbanes-Oxley, PricewaterhouseCoopers LLP, New York, NY.

Reeve, J. T., (1986), Internal Auditing, pp. 8-1 to 8-39. In Cashin, J.A., Neuwirth, P.D., and Levy, J.F. (eds.), Cashin's Handbook for Auditors, 2nd Ed. (Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1986).

Roth, J. and Espersen, D., (2003), Internal Audit's Role in Corporate Governance: Sarbanes-Oxley Compliance, The Institute of Internal Auditors Research Foundation, Altamonte Springs, FL.

Framework, Committee of Sponsoring Organization of Treadway Commission, AICPA, New York, NY

COSO, (2002), Enterprise Risk Management Framework Key Concepts Briefing Document, The Committee of Sponsoring organization of the Treadway Commission, July.

COSO, (2004), Enterprise Risk Management-Integrated Framework: Executive Summary, The Committee of Sponsoring organization of the Treadway Commission, September, pp. 1-7.

Deloitte (2006), Lean and Balanced - How to Cut Costs without Compromising Compliance, Deloitte.

Dittenhofer, M. (2001), Internal audit effectiveness: an expansion of present methods, Managerial Auditing Journal, Vol. 16, No. 8, pp. 443-50

Ernst and Young. (2004), Internal Audit in Malaysia, Ernst and Young, Kuala Lumpur.

Fadzil, F., Haron, H. & Jantan, M., (2005), Internal auditing practices and internal control system, Managerial Auditing Journal, Vol. 20, No. (8): 844866

Goodwin, J., (2004), A Comparison of Internal Audit in the Private and Public Sectors, Managerial Auditing Journal, Vol. 19, No. (5), pp. 640-650.

Goodwin, J., (2006), The use of internal audit by Australian companies, Managerial Auditing Journal, Vol. 21, No. 1, pp. 81-101.

Gray, G., (2004), Changing Internal Audit Practices in the New Paradigm: The Sarbanes-Oxley Environment, The Institute of Internal Auditors, Altamonte Springs, FL.

Hass, S., Abdolmohammadi, M., Burnaby, P., (2006), The Americas literature review on internal auditing, Managerial Auditing Journal, Vol. 21 No. (8) , pp. 835-844.

Holm, C. and Laursen, P.B. (2007), Risk and Control Developments in Corporate Governance: Changing the Role of the External Auditor?, Corporate Governance: An International Review, Vol. 15, No. 2, pp. 322-333.

IFAC, IAASB (2007), Handbook of International Auditing, Assurance and Ethics Pronouncements, International Federation of Ac-

ditors Research Foundation, Altamonte Springs, FL.

Sawyer, B. L., (2003) Sawyer's Internal Auditing. The practice of Modern Internal Auditing, The Institute of Internal Auditors, 5th ed., pp. 1061-1102.

Sawyer, L.B. and Vinten, G., (1996), The Manager and the Internal Auditor, Wiley, NY. http://dor.myflorida.com/dor/property/cmtable1/statewide_table1.pdf

Sherer, M. and Kent, D., (1983), Auditing and Accountability, Pitman, London.

Skinner, D. and Spira, L.F. (2003), Trust and control: a symbiotic relationship?, Corporate Governance: The International Journal of Business in Society, Vol. 3, No.4, 28–35.

Spraakman, G., (1997). Transaction cost economics: A Theory for Internal Audit, Managerial Auditing Journal, Vol. 12, No. (7): pp. 323-330.

Sridhar R., (2003), Internal Auditing: History, Evolution, and Prospects, The Institute Of Internal Auditors Research Foundation, Research Opportunities in Internal Auditing.

Wang, X., (2006), Financial management in the public sector: Tools, applications and cases, New York, NY: M. E. Sharpe.

The Role Of Internal Audit In Improvement Of Internal Control And Financial Performance

Akram M. Al-washali[1*] And Fathe M. Al-mohdar[2]
[1]*Accounting Department, Faculty of Administration-sciences Ibb University*
[2]*Accounting Department, Faculty of Administration-sciences Taiz University*
[*]E-mail: a_washali@yahoo.com

Abstract:

The research aims to study the role of internal audit in improving the financial performance through enhanced internal control over financial and operational processes in the Yemeni banks. The research is based on the interpretation of this role on the theoretical justifications offered by the economy transaction cost theory, agency theory, and internal control frameworks as (COSO) and (Basel) frameworks. Generally the results show that the internal audit don't approve significant effect in improvements of financial performance in the Yemeni banks, The reason in this result is that the senior management doesn't consider the internal audit recommendations related to improving financial and operational policies and procedures, developing the monitoring activities, rather than the weakness of internal control over administrative expenses as it is not subject to internal audit review adequately. The positive results of the research are that the internal audit contributes to strengthening the effectiveness of control by contribution to enhance operational efficiency, protect the assets, and ensure the accuracy and reliability of accounting information. Finally, the results show that the financial and operational areas have internal control are more adequate, effective and subjected to internal audit review more than other areas.

سياسة الائتمان المصرفي في اليمن

عبدالله غالب المخلافي

قسم العلوم المالية والمصرفية - جامعة تعز- اليمن

مقدمة:

يلعب الائتمان المصرفي دورًا رئيسيًا في التنمية الاقتصادية والاجتماعية للاقتصاديات المتقدمة والنامية على حد سواء وذلك لحاجة الاقتصاد المتزايدة لرأس المال، ومن ثم فإن تطور دور المصارف والمؤسسات المالية الأخرى في الاقتصاد الوطني، واضطلاعها بمسؤولياتها في توفير الائتمان اللازم لاحتياجات القطاعات الاقتصادية وتقديم القروض والتسهيلات الائتمانية المختلفة والخدمات المصرفية الأخرى وفق سياسة ائتمانية شاملة وواضحة، يُعَدَّ دعامة أساسية للدفع بالاقتصاد الوطني نحو النمو والاستقرار، خاصة في ظل سياسات الإصلاح الاقتصادي المعمول بها مؤخرًا منذ بداية عام1995م المتمثلة في إعادة هيكلة القطاعات الاقتصادية وتوسيع قاعدة الملكية بنقل ملكية العديد من الوحدات والمنشآت الاقتصادية العامة إلى القطاع الخاص ورواج الحركة التجارية في سوق السلع والخدمات من خلال سياسات تحرير الحساب الجاري ورفع القيود على التجارة الخارجية.

أهمية البحث والهدف منه:

تتزايد أهمية سياسة الائتمان المصرفي في الوقت الراهن وذلك بوصفها أداة هامة لتخفيض أو الحد من الخسائر التي تتحملها المصارف بسبب القروض والتسهيلات المتعثرة، فهذه الأخيرة تُعَدَّ ظاهرة خطيرة تواجه المصارف في أعمالها حيث تؤدي إلى تجميد جزء هام من أموال المصرف، نتيجة عدم قدرة العملاء الحاصلين عليها على سداد أقساطها وفوائدها وتعرض المصرف المانح لها لخسائر تتجاوز عائد الفرصة البديلة للاستثمار إلى خسارة حقيقية تتمثل في هلاك الدين وفوائده خاصة إذا لم يكن هناك ضمانات مادية كافية يمكن تسييلها بالبيع والحصول على ثمنها لسداد القرض الممنوح من المصرف للعميل المتعثر في السداد فضلاً عما يسببه الدين المتعثر من تقليل معدل دوران الأموال لدى المصرف ومن ثم تخفيض القدرة التشغيلية لموارده وإنقاص أرباحه وزيادة خسائره.

ومن هنا فإن من الأهمية بمكان إجراء دراسة تهدف إلى تناول السياسة الائتمانية والائتمان المصرفي وكذا التعرف على العناصر الأساسية للائتمان.

كما تهدف هذه الدراسة إلى الوقوف على الدور الذي يضطلع به القطاع المصرفي في اليمن من خلال الائتمان الممنوح لدعم مسيرة التنمية الاقتصادية والاجتماعية وتقديم القروض والتسهيلات لمختلف القطاعات والوحدات الاقتصادية في ضوء السياسة التي ينتهجها البنك المركزي ومعرفة الصعوبات والمخاطر التي تعترض تنفيذها، ومدى توافقها مع أهداف وطموحات المصارف التجارية، في ظل التحولات الجديدة على الساحة الاقتصادية المحلية للرفع من كفاءة الأداء وحسن تخصيص الموارد بالمؤسسات المصرفية.

المشكلة:

تكمن مشكلة البحث في أن الائتمان المصرفي لا يحظى بالاهتمام الكافي حتى الآن، حيث إن الإجراءات والدراسات التي تجريها المصارف المحلية والتي تسبق عملية منح الائتمان غير كافية ولا بد من التعرف على أوجه القصور التي تؤدي إلى ظهور مشكلة الديون والتسهيلات الائتمانية المتعثرة، وتقديم بعض المقترحات التي تساهم

قدر الإمكان في تطوير عمليات الإقراض المصرفي بناءً على أسس سليمة وذلك للوقاية من أخطار الديون المتعثرة.

منهج البحث:

سيتم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، وذلك من خلال دراسة بعض القوانين ذات الصلة بالعمل المصرفي، مثل قانون البنك المركزي وقانون البنوك التجارية والأبحاث السابقة إذا وجدت والتي لها علاقة بالموضوع، وكذلك جمع الملاحظات والبيانات وتحليلها بالأسلوب المناسب لتقديم الاقتراحات والتوصيات.

مفهوم السياسة الائتمانية:

السياسة الائتمانية للمصرف هي عبارة عن مجموعة الأسس والمعايير والشروط التي يتم مراعاتها في إطار السياسة الائتمانية العامة، التي يحددها المصرف المركزي لإدارة محافظ الائتمان المصرفية، بهدف تحقيق النمو الاقتصادي المنشود، وتوفير عوائد مناسبة للمصارف بأقل تكاليف وأدنى مخاطر ممكنة [1].

أما الائتمان المصرفي فهو عبارة عن القروض والتسهيلات النقدية وغير النقدية، التي يتم منحها للأفراد والجهات الاعتبارية العامة والخاصة، مقابل توفير ضمانات كافية، وتعهد المقترض بسداد تلك الأموال وفوائدها والعمولات والمصاريف المستحقة عليها دفعة واحدة أو على أقساط في تواريخ استحقاقها [2].

وتتسم السياسة الائتمانية بقابليتها للتغير والتعديل، حسب المتغيرات التي يتعرض لها النشاط المصرفي، حيث تتضمن هذه المتغيرات ما يأتي:

- الخصم الممنوح للعملاء.
- سياسة التحصيل التي يتبعها العملاء لسداد القروض.
- فترة الائتمان الممنوحة للعملاء.
- المخاطر التي يتعرض لها البنك في حالة تخلف أحد العملاء عن السداد بالإضافة إلى تكاليف أخرى.

أهداف السياسة الائتمانية:

تهدف السياسة الائتمانية الى ما يأتي:

1. المساهمة في تحقيق أهداف السياسة الاقتصادية العامة، والمتمثلة في تنويع مصادر الدخل، وزيادة الإنتاج والاستهلاك، وتوزيع الموارد المالية على مختلف الأنشطة الاقتصادية، وتشغيل الطاقات العاطلة، وتسهيل وتنمية عمليات التبادل التجاري.
2. تحقيق عائد مناسب من توظيف الأموال المتاحة للمصارف التجارية في ظل الالتزام بالسياسات المعتمدة لذلك.
3. المحافظة على نسبة السيولة لدى المصارف التجارية ضمن حدود السيولة الآمنة والسيولة القانونية.
4. تلبية طلبات زبائن المصارف التجارية من القروض والتسهيلات الائتمانية النقدية وغير النقدية، واستخدامها في الأغراض المسموح بها قانونًا.

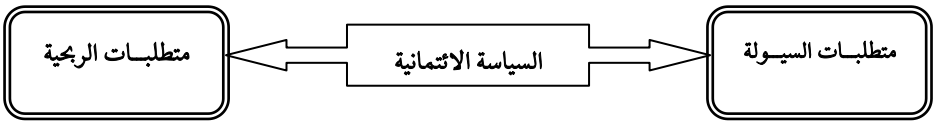
أهداف السياسة الائتمانية في البنوك:

يعتبر الهدف الأساسي للسياسة الائتمانية في المصرف هو تحديد أنواع القروض وشروط منحها بالشكل الذي يمكن أن يضمن ربحية المصرف حيث إن المصرف، لا بد وأن يستثمر الودائع الموجودة لديه في مجالات مربحة، وعليه في الوقت نفسه مراعاة متطلبات السيولة وذلك لمواجهة متطلبات السحب المتوقعة والمفاجئة لأصحاب الودائع بمختلف أنواعها على اعتبار أن إدارة أي مصرف لا تستطيع إن تستثمر كل أموالها في منح التسهيلات الائتمانية.

حيث إن قام المصرف باستثمار كل أمواله في منح التسهيلات الائتمانية فإنه بذلك يحقق أساس الربحية ولا يحقق متطلبات السيولة...كذلك الأمر إن قامت إدارة المصرف بالاحتفاظ بكافة الأموال التي لديها ولم تقم بإقراضها فإنه يحدث العكس حيث تكون قد راعت

متطلبات السيولة ولم تراعي أو تحقق متطلبات الربحية لذلك فإنه على إدارة المصرف.

تحقيق التوازن بين متطلبات السيولة ومتطلبات الربحية وهذا ما يتحقق من خلال السياسة الائتمانية



وبشكل عام تهدف السياسة الائتمانية الى تحقيق ما يأتي:

- العمل على التنسيق والفهم المتبادل بين البنك وعملائه.
- اتخاذ القرارات داخل البنك على أسس موضوعية تمنع التضارب والحياد عن الإطار المرسوم.
- وضع الأسس التي بناء عليها يتم منح الائتمان أو رفضه.
- تحديد مجالات توظيف القروض.
- المحافظة على استمرار البنك ونجاحه وتقليل حجم الخسائر وتعظيم الربح.
- تحقيق نوع من التوافق والتنسيق بين أهداف البنك وأهداف الجهاز المصرفي ككل وأهداف المجتمع.
- مراعاة خطة التنمية الاقتصادية والاجتماعية التي تضعها الدولة وعدم الموافقة على منح القروض التي تتعارض مع هذه الخطط.
- تحقيق وحدة الفكر والتنسيق بين أقسام منح الائتمان في فروع البنك المختلفة.
- تقديم قروض جيدة سهلة التحصيل بدون متاعب وبأقل تكلفة ومخاطر ممكنة.

المكونات الأساسية للسياسة الائتمانية:

تحديد المنطقة التي يخدمها المصرف في مجال الإقراض:

حيث يتوقف حجم المنطقة التي يغطيها نشاط المصرف في الإقراض على مجموعة من العوامل، والتي في مقدمتها حجم الموارد المتاحة، والمنافسة التي يلقاها في المناطق الأخرى، وطبيعة المناطق المختلفة، وحاجة كل منها للقروض، ومدى قدرة المصرف على التحكم في إدارة هذه القروض والرقابة عليها، وبناءً على ذلك قد يمتد نشاط الإقراض في المصرف إلى مؤسسات كبيرة خارج المنطقة الموجودة فيها أو الى دولة أخرى.

- **تحديد أنـــواع القروض:**

على إدارة المصرف أن تحدد أنواع القروض التي يمكن للمصرف أن يتعامل فيها أخذًا في الاعتبار عامل المخاطرة والربحية عند هذه الأنواع، حيث تعمد المصارف عادة إلى تنويع القروض الممنوحة حتى تحقق أكبر توزيع ممكن للمخاطر غير المتوقعة.

- **تحديد الضمانات المقبولة من جانب المصرف:**

حيث يمكن للمصرف أن يساهم في عملية منح الائتمان ويقلل من المخاطر المحيطة بها، فإنه يسعى إلى وضع بعض الأنظمة والمقاييس النمطية التي يستخدمها المنفذون للسياسة الائتمانية كمرشد في التنفيذ ولذلك يتم تحديد الضمانات التي يمكن قبولها والتي تتوقف على الظروف المحيطة حيث تختلف عادة من وقت إلى آخر وفقًا لمدى قبولها في السوق، كما لا بد من تحديد هامش ضمان مناسب.

- **تحديد آجال الاستحقاق:**

لأن مدة منح القروض تؤثر في سياسة السيولة وكذلك الربحية في المصارف حيث قد تتراوح آجال الاستحقاق للقروض بين عام أو أقل وبين عدة أعوام في المصارف

التجارية، وكلما زاد أجل الاستحقاق زادت المخاطر المحيطة بسداد القرض.

• تحديد تكلفة القروض:

يعتبر الدخل المتولد من عملية الإقراض من الأمور الهامة بالنسبة للمصرف فإذا كان سعر الفائدة منخفضًا فإن هامش الربح المتاح لا يمكن من تغطية تكاليف القرض كما إن زيادة سعر الفائدة أكثر من الممكن قد لا تمكن المصرف من الحصول على حجم ائتمان مناسب يكفي لتغطية تكاليفه.

• مراعاة السقوف الائتمانية:

من المعروف أن السلطات الائتمانية في الدولة تحدد مجموعة من القواعد والنسب التي يجب أن تلتزم بها المصارف لمنح الائتمان، وذلك حفاظًا على الاقتصاد القومي من الموجات التضخمية، لذلك على المصرف مراعاة هذه السقوف الائتمانية، المسموح بها وأخذها بعين الاعتبار عند رسم السياسة الائتمانية حتى لا يواجه المصرف بعدم القدرة على منح فرصة الائتمان لعميل قديم، يطلب ائتمان معين، وبذلك يضطر المصرف إلى البحث عن قرض في مصرف آخر لم يصل الى الحد الائتماني، أو أن يخاطر برفض طلب العميل وخسارة التعامل معه.

• تحديد مستندات الإقراض:

حيث تحدد سياسة الائتمان المستندات الواجب توافرها والتي تتمثل في:

-طلب منح الحصول على قرض.

-القوائم المالية عن عدد من السنوات الماضية.

-التقارير السابقة للقروض التي منحت للعميل.

-وثائق تأمين على حياة المقترض أو الأموال المقدمة كضمان.

-عقد التأسيس للشركة.

-أي أوراق أخرى يرى المصرف ضرورة توافرها.

محددات السياسة الائتمانية:

خولت التشريعات المنظمة للعمل المصرفي في اليمن والتي كان آخرها قانون المصارف رقم (38) لسنة 1998م تنظيم السياسة الائتمانية، حيث استعرض القانون المشار إليه في المواد (11-20) المعايير والقواعد التي تحدد الائتمان المصرفي أهمها:[5].

أ- الطريقة التي تتبع في تقدير الأنواع المختلفة لأصول المصارف.

ب- تحديد أنواع الأصول السائلة ونسبة السيولة المطلوب الاحتفاظ بها إلى الخصوم الإيداعية.

ج- الوجوه التي يمنع على المصارف استثمار الأموال فيها.

د- المخصصات الواجب توافرها لمقابلة الأصول المعرضة لتقلبات شديدة في قيمتها.

هـ- النسب الواجب مراعاتها بين قيمة السلف وبين القيمة التسليفية للضمان ونوع الضمان.

و- الحد الأقصى لأسعار الفائدة لجميع الحسابات الدائنة والمدينة وفوائد التأخير.

ز- الفرق المسموح بين أسعار الفائدة وسعر إعادة الخصم التي يحددها المصرف المركزي، وبين أسعار الخصم التي تحددها المصارف لزبائنها، إذا كانت مستندات الائتمان تصلح لإعادة خصمها، أو الحصول على قرض مقابلها.

ح- النسبة المئوية لكل نوع من أنواع الائتمان بالنسبة لمجموعه، وتعيين الحد الأقصى لقيم وآجال الائتمان لكل هذه العمليات أو بعضها، وذلك بالنسبة للمصارف جميعها أو لأي منها.

ط- الحد الأدنى للتغطيات النقدية اللازمة لفتح الاعتمادات المستندية وإصدار خطابات الضمان، وذلك بصورة عامة أو بالنسبة إلى نوع معين منها.

ك- الحدود القصوى لاستثمارات المصارف في الأوراق المالية والتمويل العقاري والائتمان لأغراض استهلاكية.

ل- الشروط والأوضاع التي يتم بموجبها سداد القروض غير المنتظمة وتجنيب الفوائد المحتسبة عليها، والإعفاء منها.

متضمنات السياسة الائتمانية:

تتضمن السياسة الائتمانية للمصارف جملة من الأسس والضوابط، التي تتطلبها عمليات منح القروض والتسهيلات للأفراد، والأنشطة الاقتصادية الإنتاجية والخدمية المختلفة، والتي تمكن المصرف من تحديد مصادر تسديد هذه التسهيلات، ومعرفة قدرته على تحمل الخسائر التي قد تنتج عن عدم سداد تلك التسهيلات، وهو ما يتطلب مراعاة ما يأتي:

1- الا تتعارض السياسة الائتمانية للمصرف مع التشريعات النافذة، ومع السياسة الاقتصادية العامة للدولة، وأن تكون متسقة مع أهداف المصرف.

2- ألا يكون الائتمان لتمويل أغراض غير مشروعة مثل المضاربة بالعقارات والأسهم والعملات الأجنبية، أو تمويل عمليات غسل الأموال، أو تسديد التزامات مالية للزبون لدى مصارف أخرى... وما في حكمها.

3- تتخذ قرارات منح الائتمان، وفقًا للمستويات الإدارية المحددة ولا يجوز إصدار قرارات منح الائتمان من قبل مجلس الإدارة أو من غيره بالتمرير.

4- السياسة الائتمانية المعتمدة للمصرف ملزمة لكافة المستويات الإدارية بالمصرف، سواء بالإدارة العامة أو بالفروع.

5- يتم تنفيذ جميع العمليات الائتمانية المختلفة على أسس موحدة ومتجانسة، بما في ذلك النواحي الإجرائية، والنماذج المستخدمة والمستندات المطلوبة...إلخ مع بذل العناية اللازمة لتوثيق كافة المستندات المتعلقة بعمليات منح الائتمان.

6- معرفة حجم نشاط الجهة المقترضة بالنسبة لحجم السوق الذي تعمل فيه، ومدى خبرتها وقدرتها في مجال عملها.

7- وضع نصوص وشروط واضحة في اتفاقات وعقود منح التسهيلات المبرمة مع الجهة المقترضة والالتزام بها.

8- تحديد واضح من مجلس الإدارة لنسبة ونوع الضمانات التي يمكن القبول بها مقابل التسهيلات الائتمانية، وتحديد الفترات الدورية التي يمكن خلالها إعادة تقييم الضمانات.

9- التحقق من مدى مصداقية وسمعة الجهة المقترضة ومقدرتها على سداد كافة التزاماتها للمصرف ولباقي الدائنين.

10- معرفة تامة بالشخص المقترض من خلال دراسة تاريخه الشخصي وتاريخه التجاري.

11- إجراء تحليل ائتماني للجهات المقترضة سواء كان المصرف المقرض المباشر أو مشاركًا في منح القرض مع مصارف أخرى، بغض النظر عما إذا أجرى المصرف المدير للقرض تحليلاً ائتمانيًا لتلك الجهات أم لا.

12- وضع سقوف ائتمانية لما يمكن منحه للزبون الواحد وأقاربه من الدرجة الأولي، ويسري ذلك على مساهمة الأصل وفروعه من الدرجة الأولي في الشركات المساهمة، وأن تكون لأغراض ونشاط الزبون المحددة في عقد التأسيس أو في النظام الأساسي.

13- ألا تتم دراسة طلب منح الائتمان إلا بعد الإيفاء بالشروط واستكمال المستندات اللازمة وفقًا لمراحل العملية الائتمانية والإجراءات المعتمدة في منح الائتمان والتعليمات الصادرة تنفيذًا للسياسة الائتمانية للمصرف.

14- أن يتم صرف مبالغ القروض والتسهيلات الائتمانية النقدية على دفعات، بما يتناسب مع مراحل إنجاز المشروع الممول من المصرف، والقيام بالرقابة اللازمة على تنفيذه.

15- يتم احتساب فوائد تأخير على الائتمان الممنوح إذا تجاوز الموعد المحدد للسداد، وفقًا للنسب والمدة التي يحددها مجلس الإدارة، والالتزام بالقواعد المنظمة للإعفاء.

أنواع الضمانات المقبولة:

إن عمليات منح الائتمان تكون مغطاة بواحد أو أكثر من الضمانات الآتية :

ضمانات عقارية/معادن ثمينة/نقود وودائع/أوراق تجارية وأوراق مالية/خطابات ضمان مصرفية/ ضمانات شخصية (ضمانة طرف ثالث) / وثائق تأمين / بضمانة البضاعة أو بأي ضمانة أخرى، يحددها مجلس الإدارة مقابل كل نوع من أنواع القروض والتسهيلات الائتمانية ، على ألا تزيد قيمة القرض أو التسهيل في جميع الأحوال على نسبة محددة من قيمة الضمانات المقدمة والمحددة بموجب تقرير خبرة من أحد مكاتب أو بيوت الخبرة المختصة بتقييم الأصول العقارية وغيرها من بين المقيدين في السجل المعد لذلك لدى المصرف المركزي أو من قبل مثمن قانوني.

ويتولى المصرف متابعة الضمانات وإعادة تقييمها كلما ظهرت مؤشرات واضحة بانخفاض قيمتها السوقية ووفقًا للأحوال التي يقدرها مجلس الإدارة بناءً على اقتراح من المدير العام ، على أن تكون هذه الضمانات غير خاضعة لأية قيود تحد من حرية المصرف في التصرف فيها، بما في ذلك التأكد من عدم تقديمها في شكل رهونات لجهات أخرى، مع النص في عقد القرض أو التسهيل، على حق المصرف في استرداد قيمة القرض أو التسهيل فور إخلال الزبون بأي شرط من شروط التعاقد

3. مخاطر ومعوقات السياسة الائتمانية(6):

تعرف مخاطر ومعوقات منح الائتمان بأنه الخلل المحتمل في العملية الائتمانية الذي يؤدي إلى آثار ونتائج سلبية على المركز المالي للمصرف، ومن ثم فإن السياسة الائتمانية يجب أن تكون من القوة بحيث تستطيع الحد من المخاطر الائتمانية إلى أدنى حد ممكن ومن ثم التقليل من الديون المتعثرة وبالنظر إلى واقع المصارف التجارية في اليمن يمكن حصر مخاطر ومعوقات السياسة الائتمانية في الآتي :

محدودية معايير الأداء :

تقتصر معايير الأداء في الجهاز المصرفي اليمني على ثلاثة معايير فقط وهي :

- الاحتياطي الإلزامي.
- السيولة القانونية.
- مقررات لجنة بازل.

غير أن هناك معايير أخرى دولية ومحلية تتناول هيكل الائتمان وعلاقته بالإيرادات الناجمة عنه، وبكفاية المخصصات مقابل المتعثر منه، وهيكل الائتمان في ميزانية المصارف حيث إن تعدد معايير الصناعة المصرفية من شأنه أن يحفز المصارف على وضع سياسة ائتمانية تراعي هذه المعايير، وتنطلق من حرية المصارف التجارية في اتخاذ قرارات منح الائتمان دون تدخل أو توجيه مباشر او غير مباشر.

2. مخاطر السوق :

إلى جانب عدم توفر المناخ الاستثماري الملائم وضيق السوق المصرفي المحلي فإن هناك محدودية في الأدوات المالية والنقدية المستخدمة وعدم قدرة المصارف التجارية على تسنيد أو توريق ديونها أي تحويلها إلى أوراق مالية يمكن تداولها في السوق النقدي والمالي، وكذلك عدم توفر البيانات الدقيقة والدراسات الموضوعية على السوق المحلية لأغراض منح الائتمان.

3- مخاطر الأطراف الخارجية :

يقصد بها الأطراف التي تعتمد عليها المصارف في استيفاء المعلومات والبيانات الصادرة عن تلك الأطراف، ومنها على سبيل المثال :

- سوء التقدير العمدي الذي تلجأ إليه مكاتب تقييم الضمانات كالعقارت والأصول المنقولة وغيرها مما ينجم عنه تعرض الدين للتعثر مستقبلاً.
- عدم توفر دراسات جدوى اقتصادية دقيقة من بيوت الخبرة وعدم قدرة المصارف على تقييم هذه الدراسات.
- سوء التوثيق الرسمي للأصول الثابتة والمنقولة في الجهة المعنية بالتسجيل العقاري على المصارف التجارية، وعدم مسؤولية تلك الجهة عن صدور شهادات عقارية مزورة.

4- العوامل الاجتماعية:

إن الأعراف والعلاقات الاجتماعية السائدة في المجتمع اليمني قد تؤدي إلى عدم تمكن المصارف من بيع الأصول الثابتة والمنقولة لبعض المدينين عن طريق الحجز الإداري أو غيره مما يحول دون قدرتها على استرداد أموالها.

الائتمان المصرفي في اليمن:

يعد منح القروض والتسهيلات الائتمانية التي تمنح للأفراد ولمختلف الوحدات الاقتصادية في المجتمع من أهم استخدامات موارد المصارف المتأتية في معظمها من الودائع بمختلف أنواعها، إلا أن السياسة الائتمانية ورغم إجراءات المتابعة والتحوط فإنه يكتنفها دومًا عنصر المخاطرة المتمثل في احتمال عدم استرجاع جزء من الأموال المقرضة لأسباب مختلفة، ولذلك فإن المصارف عند قيامها بتحديد إطار ومعالم سياستها الائتمانية تأخذ في اعتبارها محددات هذه السياسة، خاصة ما يتعلق منها بنسب السيولة القانونية والاحتياطي الإلزامي، وما قد تتعرض له من مخاطر، وذلك باستخدام جملة من القرارات والإجراءات التي تكفل لها المواءمة بين عناصر السيولة والربحية والأمان في تحقيق أهداف هذه السياسة.

من أجل ذلك فقد استهدفت إجراءات الإصلاح المالي التي تبنتها الحكومة اليمنية مؤخرًا العمل على رفع كفاءة أداء القطاع المصرفي وعلى الرغم من مرور ما يزيد على عقد من السنوات منذ بداية الإصلاحات المالية والنقدية كمرحلة أولى من مراحل برنامج الإصلاح الاقتصادي في اليمن الذي بدأ مع مطلع العام 1995م إلا أن القطاع المصرفي لا يزال أداؤه متواضعًا ولا يزال يعاني من ضعف وهزل الخدمات المصرفية التي يؤديها حتى الوقت الراهن فلا تزال درجة المنافسة بين الوحدات المصرفية متدنية الأمر الذي ينعكس سلبًا على أداء القطاع المصرفي وارتفاع تكاليف الوساطة المالية وفى المقابل فقد استهدفت الإجراءات الحكومية تدبير الموارد اللازمة لتمويل الاستثمارات من خلال تحويل النقود الى ودائع تتحول بدورها الى قروض وسندات وأوراق مالية تمول الثروة التي تنتج السلع والخدمات، الأمر الذي يمكن الاستدلال عليه باستخدام مؤشر (التعميق المالي) ويقصد بالتعميق المالي(زيادة أو تراكم الأصول المالية) بمعدل يزيد على نمو الأصول غير المالية في المجتمع.

جـــدول رقم (1) تطور التعميق المالي للقطاع المصرفي خلال الفترة 1991م- 2000م

السنة	91	92	93	94	95	96	97	98	99	2000
الناتج المحلي الإجمالي(1)	150986	192047	238332	306404	511058	736385	888808	849321	1132619	1379812
إجمالي الودائع(2)	32034	35933	41523	87199	98045	119824	139160	165979	189845	249796
النسبة (2) :(1) %	21.2	18.7	17.4	28.5	19.2	16.3	15.7	19.5	16.8	18.1

المصدر : تم تجميع وتركيب بيانات الجدول بمعرفة الباحث من:

-البنك المركزي اليمني – التقرير السنوي لعام 1995م صب 92 - (الودائع من عام 91 -94).

-البنك المركزي اليمني – التقرير السنوي لعام 2000م صـ 89 - (الودائع من عام 95 - 2000).

-الجهاز المركزي للإحصاء-كتاب الإحصاء السنوي لعام 2000م صـ 389 -(بيانات الناتج المحلي الإجمالي)

واستنادًا إلى تطور نسبة الودائع لدى الجهاز المصرفي إلى الناتج المحلي الإجمالي جدول رقم (1) يمكن استنتاج انخفاض درجة التعميق المالي في الاقتصاد اليمني خلال عقد التسعينات الأمر الذي يشير إلى اختلال الأداء المالي للقطاع المصرفي اليمني خاصة إذا ما عرفنا إن هذا المؤشر في بعض الدول العربية يتراوح بين 40% وما يزيد قليلاً على 80%- مصر على سبيل المثال- خلال المدة من 1980م - 1998م (7) 90% على مستوى الدول العربية كلها (8).

بالإضافة إلى ما تقدم فإن الجهاز المصرفي اليمني عانى ولا يزال يعاني من الاختلالات الهيكلية التي تنعكس في عدم وجود المنافسة بين الوحدات المصرفية وتركز المساهمات في السوق، وتجزئة الأنشطة المصرفية، وضعف جودة المحافظ الاستثمارية وسيطرة القطاع العام على هيكل الملكية، حيث يمتلك أكبر مصرفين تجاريين ما يزيد عن 65% من إجمالي ودائع الجهاز المصرفي (9).

جـــدول رقم (2) بعض مؤشرات أداء القطاع المصرفي للفترة 1991م – 2000م (ملايين الريالات)

السنة	(1) إجمالي الودائع	(2) العملة المتداولة خارج البنوك	(3) نسبة % (2) إلى (1)	(4) حجم القروض والسلفيات	(5) نسبة (4) إلى (1)	(6) الاحتياطيات	(7) الأصول	(8) نسبة (6) إلى (7)
1991	32034	45161	141	12768.4	39.9	1442.8	49442.7	2.9
1992	35933	55531	154.5	14039.0	39.1	1564.6	54487.2	2.9
1993	41523	79019	190.0	16183.3	39.0	1996.6	63440.9	3.1
1994	87199	1110061	127.3	27579	31.6	2829	156992	1.8
1995	98045	29114	131.7	35985.5	36.7	4601	178147	2.6
1996	119824	120477	100.5	31377.4	26.2	6668.8	179252	3.7
1997	139160	126904	91.1	70705.0	50.8	10761.7	191487	5.6
1998	165979	139668	84.1	82235.0	49.5	17615.5	212059.2	8.3
1999	189845	166924	87.9	91788.2	48.3	18766.6	242146.2	7.8
2000	249796	197123	78.9	118717.0	47.5	19454.4	310585.1	6.3
2007	1050932	425840		655892	39.1			
متوسط			118.7		40.9			4.5

المصدر: تم تجميع وتركيب بيانات الجدول بمعرفة الباحث من :البنك المركزي اليمني - التقرير السنوي إعداد 1995م صـ 88.

يوضح لنا الجدول رقم (2) بعض مؤشرات كفاية رأس المال ، وجودة الأصول (مخصصات القروض / الأصول) لدى القطاع المصرفي خلال المدة من 1991م - 2000م ومنه يتبين لنا ما يأتي :

أولاً: ارتفاع نسبة العملة المتداولة خارج البنوك إلى إجمالي الودائع في عام 1991م كانت نسبة العملة المتداولة إلى الودائع (141%) تزايدت خلال الأعوام التالية حتى وصلت إلى أعلى نسبة لها في عام 1993م ما قيمتها (190%) ثم بدأت بالتراجع ابتداءً من عام 1996م كثمرة طبيعية للإصلاحات الاقتصادية عمومًا والإصلاحات النقدية خصوصًا واتباع البنك المركزي سياسة نقدية هدفت إلى تشجيع التعامل مع الجهاز المصرفي من جهة، وتخفيض معدل التضخم من جهة أخرى وإتباع وسيلة إصدار أذون الخزانة كأداة من أدوات السياسة النقدية للوصول إلى تحقيق تلك الأهداف.

وارتفاع نسبة العملة المتداولة خارج البنوك إلى إجمالي الودائع يعنى أن معظم المبادلات الاقتصادية وتسوية المدفوعات تتم خارج نطاق البنوك التجارية أي إن قدرة الجهاز المصرفي على امتصاص السيولة النقدية ضعيف للغاية خاصة إذا ما عرفنا أن متوسط نسبة العملة المتداولة، خارج البنوك إلى إجمالي الودائع خلال المدة من 1991م - 2000م أكبر من الواحد الصحيح (118.7%).

ثانيًا: وفيما يخص حجم أو إجمالي الاقتراض ونسبته إلى إجمالي الودائع فنلاحظ تدني هذه النسبة حيث لم تتجاوز

40% للمدة من 91- 96م ولا تختلف النسبة كثيراً في المتوسط للمدة من 91-2000م حيث لم تتجاوز (40.9%) بينما الحدود المعتادة الايجابية لهذه النسبة عادة تتراوح بين (65%-75%) وهذا المؤشر يعد من أهم المؤشرات التي تقيس كفاءة الجهاز المصرفي في قدرته على تمويل البرنامج الاستثماري من خلال تحويل الجزء الأكبر من الودائع إلى الاستثمار والعكس صحيح، وهذا يدل على أن السياسة الائتمانية قد عجزت عن إقناع المؤسسات والأفراد على الاقتراض.

وانخفاض هذا المؤشر في الجهاز المصرفي اليمني دليل آخر على ضعف أداء الجهاز المصرفي في تحويل الودائع إلى استثمارات، وهذا يرجع- من وجهة نظرنا- إلى عوامل ومحددات عديدة لعل أهمها: ارتفاع سعر الفائدة حيث تتراوح بين 15-21% وتركز البنوك التجارية في المدن الرئيسية وغيابها في مناطق الأرياف وارتفاع درجة المخاطرة في منح القروض نظرًا لاختلال أجهزة القضاء وعدم قدرتها على الفصل في المنازعات التي تنشأ بين البنوك والمتعاملين معها ومن ثم يؤدي هذا إلى ارتفاع مخصصات الديون الرديئة لدى القطاع المصرفي، وبظهور أذونات الخزينة لجأت البنوك إلى استثمار جزء من مواردها المالية في شراء أدوات الدين العام ذات النوعية العالية والمخاطرة المنعدمة باعتبار هذا الاستثمار في أذون الخزينة أفضل من منح التسهيلات الائتمانية نظراً للمخاطر التي سبق الإشارة إليها.

ثالثًا: بالنسبة لموضوع الاحتياطات التى تحتفظ بها البنوك ونسبتها إلى إجمالي الأصول المالية بوصفة مؤشرًا هامًا يتم من خلاله قياس كفاءة البنوك التجارية في استخدام مواردها المالية في أنشطتها المختلفة، وخاصة في مجال الإقراض للجمهور بهدف الاستثمار، أو القيام بالاستثمار بشكل مباشر وبما لا يتعارض مع قانون البنوك، وأن هذا المؤشر يكون إيجابيًا عندما تنخفض نسبة الاحتياطات إلى الأصول والعكس صحيح، بمعنى آخر كلما زادت أو ارتفعت نسبة الاحتياطات إلى الأصول دل ذلك على عدم كفاءة البنوك في استخدام مواردها وأصولها المالية واستثمارها الاستثمار الأفضل والعكس هو الصحيح أي إنه كلما انخفضت نسبة الاحتياطات إلى إجمالي الأصول المالية للبنوك دل ذلك على قدرة البنوك على استخدام مواردها المالية بشكل أفضل، وبالرجوع إلى الجدول رقم (2) العمود رقم (8) نلاحظ أن نسبة الاحتياطات إلى الأصول ليست منخفضة، فنجدها في عام 1991م في حدود (3% تقريبًا) ثم سجلت معدلات كبيرة بدءًا من عام 1996م حتى نهاية عام 2000م ويعزى الارتفاع في السنوات الأخيرة إلى تراكم الكتلة النقدية لدى البنوك من جهة وثبات الأصول من جهة أخرى.

وإجمالا يمكن القول أن انخفاض مستوى أداء البنوك في الجهاز المصرفي اليمني يرجع في نظر الباحث إلى محددات متعلقة بالسياسة النقدية التي لا تزال تمارس دورًا مباشرًا في إدارة مكونات السياسة النقدية بدلاً من إعطاء المتغيرات النقدية حرية التفاعل وفقًا لآليات العرض والطلب في السوق النقدي، هذا من جهة، وإلى محددات خارج السياسة النقدية تتمثل في المعوقات المؤسسية للبنوك وتركزها في المدن الرئيسية وغيابها في الأرياف ومحدودية الخدمات المصرفية، التي تقدمها البنوك التجارية في سوق النقود والسوق المالية غير المنظمة من جهة ثانية، والى محددات متعلقة بالظروف الاقتصادية والاجتماعية أو ما يمكن أن يطلق عليه بالمناخ الاستثماري بشكل عام وعدم ملاءمته لتطور نشاط المصارف والخدمات المصرفية من جهة ثالثة واستنادًا الى نتائج تقييم (مؤسسات التقييم الدولية) يشير أحدث تقارير التقييم الصادر عن مؤسسة (MooDY.S) إلى أن الأداء المالي للقطاع المصرفي في الدول

العربية يتسم بالضعف باستثناء بعض الدول العربية (دول مجلس التعاون الخليجي، والأردن، ولبنان، ومصر وتونس) يتسم أداء أجهزتها المصرفية بأنه (متوسط) حيث يأخذ الدرجة (D) على أن التقييم يتراوح بوجه عام بين الدرجة (A) التي تشير إلى أعلى مستوى لأداء الوحدات المصرفية بينما تشير الدرجة (E) إلى أدنى مستوى للأداء (نوفمبر 2000م) (10).

جـدول رقـم (3) حجم الائتمان للقطاع الخاص والحكومة

السنة	سعر الفائدة	ائتمان القطاع الخاص %من إجمالي الائتمان المحلي	ائتمان الحكومة % من إجمالي الائتمان المحلي
1996	35.27	————	————
1997	21-15	17.6	81.0
1998	20-14	17.5	81.9
1999	28-22	23.0	79.9
2000	20-13	54.0	45.3
متوسط	24.8	%28	%72

المصدر : تم احتساب هذه النسب من البنك المركزي اليمني - التقرير السنوي اعداد مختلفة

ما يلاحظ في هذا الجدول أن مستويات أسعار الفائدة مرتفعة جدًا على الرغم من أن الاقتصاد يمر بحالة كساد، ومن غير المقبول استمرار هذه المستويات لأسعار الفائدة وكان من المتوقع- ولا يزال يتم مراجعة معدلات أسعار الفائدة في حدودها الدنيا والعليا، حتى تشكل عامل جذب للمستثمرين الراغبين في الاقتراض من الجهاز المصرفي، واستخدام أسعار الفائدة التفضيلية مرحليًا لهدفين :

الأول- تحريك الاقتصاد اليمني من ركوده.

الثاني- استغلال الكتلة النقدية المتراكمة لدى الجهاز المصرفي.

وذلك في بعض القطاعات الاقتصادية مثل السياحة - الثروة السمكية – الغاز- الزراعة - والتصدير.

هذه المعدلات المرتفعة لأسعار الفائدة شكلت عامل طرد وبالذات للقطاع الخاص الراغب في تمويل مشروعاته اعتماداً على الجهاز المصرفي نظراً لارتفاع تكلفة الاقتراض من جهة وارتفاع درجة مخاطر الاستثمار في البيئة الاقتصادية اليمنية من جهة أخرى الأمر الذي أدي بدوره إلى:

- اتجاه بعض المستثمرين لإيداع ما لديهم من فائض في البنك أو شراء أذون الخزانة وتحقيق عوائد ثابتة بعيدة عن أية مخاطر.
- هجرة البعض الآخر من رؤوس الأموال إلى خارج الحدود اليمنية.

والبنوك من جهتها ايضًا اتجهت إلى الاستثمار في أذون الخزانة، هروبًا من المخاطر التمويلية وترتب على ذلك كله مزيد من ركود الاقتصاد اليمني.

والجدول رقم(3) يوضح لنا حجم الائتمان المقدم للقطاع الخاص، الذي يشكل نسبة ضئيلة جدًا بمقارنته مع ائتمان الحكومة، فنجد أن حجم ائتمان القطاع الخاص في المتوسط لا يتجاوز 28% للمدة من 1997م-2000م بينما ائتمان القطاع الحكومي 72% وهذا شكل بدوره عاملا آخر من عوامل الطرد لاستثمارات القطاع الخاص وهو ما يمكن أن يطلق عليه مفهوم (الإزاحة (crowdingout) فالدولة بحكم إدارتها للنشاط الاقتصادي واستخدامها للسياسة المالية (فرض الضرائب – الانفاق العام) وحصولها على نصيب الأسد من اجمالي الائتمان المحلي قد أزاحت القطاع الخاص وشكلت منافسًا قويًا له.

وعلى كل حال فإنه على الرغم من الدور الكبير الذى لعبته المصارف التجارية في تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية، والمساهمة في تحقيق الرفاه الاقتصادي لكافة افراد المجتمع، من خلال منح القروض والتسهيلات الائتمانية لمختلف القطاعات والأنشطة الاقتصادية والاجتماعية، إلا أنها تواجه صعوبات فيما يتعلق بعدم انتظام سداد القروض التي مُنحت لبعض الأفراد وبعض الجهات الاعتبارية العامة وكذلك القروض التي منحت بضمان الخزانة العامة، خاصة المشروعات والشركات التي

تم الزحف عليها أو دمجها أو تصفيتها دون استرداد اموال المصارف من هذه الجهات، حيث وصل إجمالي الديون المتعثرة للمصارف التجارية إلى ما يزيد على خمسة مليار ريال ويرجع سبب بروز مشكلة هذه الديون إلى عوامل عديدة أهمها:

1. محدودية نطاق الدراسات الائتمانية التي تقوم بها المصارف تجاه عملائها قبل منحهم القرض سواء فيما يتعلق بإجراء التحليل المالي لأوضاعهم المالية أو إجراء المقابلات الشخصية معهم من وقت لآخر او مدى مواءمة الضمانات المقدمة لقيمة القرض.

2. تباطؤ المصارف في القيام بمتابعة العميل قبل منح القرض واثناءه وبعد وعدم ربط حركة الحساب بقدرة العميل المالية للحصول على القرض وكذلك عدم اشتراط تقديم دراسات جدوى اقتصادية وعدم ربط قيمة التسهيل بدراسات الجدوى الاقتصادية.

3. عدم التقيد في تنفيذ اللوائح والإجراءات المنظمة لعمليات منح القروض كتجاوز الحدود المسموح بها لقيمة القرض واستعماله قبل استكمال باقي المستندات المطلوبة الأمر الذي قد يؤدي الى افلاس المصارف مثال ذلك البنك الوطني الذي قام البنك المركزي بوضع اليد عليه.

4. تردد المصارف في النظر لطلبات العملاء بشأن الحصول على تمويل إضافي لاستمرار المشروع وانقاذه من أي تعثر.

5. قلة القيام بالمراجعة الدورية لقيمة الضمانات المقدمة وربطها برصيد الدين القائم.

6. عدم التزام العميل بتوظيف التسهيل في الغرض الذي منح من أجله، او إفلاسه نتيجة سوء تصرفه في إدارة المشروع.

7. كثرة المنازعات والخلافات بين شركاء مشروع ما مما قد يؤدي إلى عدم الاهتمام بسداد الدين القائم جراء توقف المشروع.

8. قيام بعض الجهات الرسمية بإلغاء نشاط العميل المرخص قانونًا أو تصفية نشاطه، أو اتخاذها بعض الإجراءات الرسمية التي قد تؤثر في نشاط العميل، مثل حظر استيراد بعض السلع وغيرها.

9. ضعف دراسات الجدوى الاقتصادية للمشروعات التي تقدم للمصارف لغرض تمويلها وعدم قدرة المصارف على تقييم هذه الدراسات.

10. عدم توفر المناخ الاستثماري الملائم وأثره في الحد من قدرة المصارف على استخدام الأدوات المالية والنقدية المناسبة في مجال الائتمان المصرفي.

11. عدم اتخاذ اجراءات سريعة من الجهات القضائية حيال غير الملتزمين بسداد ديونهم، سواء المتعلقة بالأوراق التجارية أو اجراءات الحجز الإداري أو من يقدمون مستندات غير واقعية، كإعداد مراكز مالية خاطئة أو مؤشرات دراسات جدوى اقتصادية غير صحيحة أو تثمينات عقارية مبالغ فيها.

الخاتمة:

تم في هذه الدراسة استعراض وتحليل حجم القروض والتسهيلات الائتمانية الممنوحة من قبل القطاع المصرفي لكل من القطاع الخاص والحكومة ،والسياسة الائتمانية المتبعة في ظل النظام المصرفي القائم والظروف والتغيرات الاقتصادية وقد خلصت الدراسة إلى النتائج الآتية:

1. ضعف مساهمة الموارد الذاتية للمصارف التجارية في منح الائتمان.

2. عدم مراعاة المصارف للقواعد واللوائح المنظمة لمنح الائتمان، لما لذلك من أهمية كبيرة في تقليل مخاطر الائتمان.

3. تعاني المصارف في اليمن من صعوبة استرجاع الأموال التي قامت بمنحها في شكل قروض وتسهيلات لمختلف الأنشطة والأغراض وذلك لأسباب عديدة لا مجال للتعرض إليها هنا.

- لكي يتمكن الجهاز المصرفي من أداء دور أكبر في دعم مسيرة النشاط الاقتصادي من جهة والمحافظة على مركزه المالي من جهة أخرى، خاصة في ضوء توجهات برامج توسيع قاعدة الملكية، وإعادة الهيكلة التي يشهدها الاقتصاد الوطني ، فإنه يتعين العمل على دعم وتطوير الجهاز المصرفي وإعادة النظر في النمط الحالي لملكية المصارف وخلق نظام مصرفي تنافسي لضمان أفضل الخدمات المصرفية، وتوسيع أعمال المصارف، لتشمل نواحي أخرى غير معهودة لديه.

ولكي يتمكن القطاع المصرفي من المساهمة بشكل فعال في النهوض بالقطاع الخاص وزيادة مساهمته في العملية التنموية، فإنه ينبغي مراعاة ما يأتي:

1. الاستمرار في بناء نظام مالي متطور وذلك عن طريق تشجيع الاكتتاب في تملك أسهم المصارف التجارية في إطار برنامج توسيع قاعدة الملكية بهذه المصارف وانشاء مصارف جديدة.
2. خلق نظام مصرفي يعمل في إطار تنافسي، مما يؤدي إلى تحسن الخدمات المصرفية وتوسيعها لتشمل مجالات جديدة، مع إنشاء إدارة أمناء الاستثمار وإنشاء صناديق الاستثمار.
3. ترشيد تخصيص الموارد، من خلال الاعتماد على دراسات الجدوى الاقتصادية عند منح الائتمان، والتحليل الائتماني للتعرف على حقيقة الوضع المالي للعميل سواء كان فردًا أو مؤسسة.
4. نشر الوعي المصرفي لدى الجمهور وتشجيعهم على التعامل مع المصارف في كافة معاملاتهم التجارية، مما يحفز هذه المصارف على تطوير واتساع خدماتها المصرفية.
5. العمل على تكوين المخصصات الكافية (مخصص الديون المشكوك تحصيلها)، وذلك لمجابهة مخاطر عدم السداد، من خلال الدراسة الدقيقة للديون بكافة أنواعها.
6. العمل على استكمال الأساس القانوني والترتيبات الفنية لإنشاء سوق المال في اليمن نظرًا لأهميته البالغة للاقتصاد، وكونه يشكل عامل جذب للاستثمارات المحلية والعربية والأجنبية.

المراجع والهوامش:

- مراجع حول هذا الموضوع: السياسة الائتمانية والائتمان المصرفي في ليبيا (دون مكان وزمان النشر وتاريخ النشر).

- حول هذا الموضوع يمكن الرجوع إلى:

مصطفى النشرتي، السياسات النقدية والمصرفية ،دار النهضة العربية - القاهرة 2003 ص227.

- عبد الغفار حنفي، عبد السلام أبو قحف، الإدارة الحديثة في البنوك التجارية ،الدار الجامعية، بيروت 1991ص141-142.

عبد الغفار حنفي وآخر، المرجع السابق ص142-143.

(4) مصطفى النشرتي، مرجع سابق ص237.

(5) عمر عبيس، السياسة الائتمانية لدى المصارف التجارية لا يوجد دار ومكان وزمن النشر.

(6) الجمهورية اليمنية – قانون البنوك رقم (38) لسنة1998م، ص6-7-8.

(7) حول المخاطر المنتظمة وغير المنتظمة التي قد تصيب المصارف والاستثمار في مجالات أخرى يمكن الرجوع إلى:

حسني على خربوش وآخرين ،الاستثمار والتمويل بين النظرية والتطبيق، دار زهران للنشر والتوزيع - الأردن 1999 ص41-50.

رسمية أحمد أبو موسى، الأسواق المالية والنقدية، المعتز للنشر والتوزيع ،عمان الأردن، 2005، ص 209-211.

(8) رشا مصطفى عوض- خصائص القطاع المصرفي في جمهورية مصر العربية في (القطاع المصرفي في الدول

العربية) تحرير رياض الدهال، المعهد العربي للتخطيط، الكويت 2001 صـ 41 .

(9) نصر الدين سليمان ،أداء المصارف السودانية في المرجع السابق مباشرة ص99.

(10) مصطفى قاره، إصلاح القطاع المالي والمصرفي تجارب بعض الدول العربية في ((القطاع المالي في البلدان العربية وتحديات المرحلة المقبلة))تحرير محمد الفنيش، صندوق النقد العربي، أبو ظبي2000، .ص152.

(11) نقلاً عن رشا مصطفى عوض ،مرجع سابق ص44.

التقاريـر:

- البنك المركزي اليمني- التقرير السنوي لعام 1995م ص92.

- البنك المركزي اليمني-التقرير السنوي لعام 2000ص89.

- الجهاز المركزي للإحصاء، كتاب الإحصاء السنوي للعام 2000ص389.

- البنك المركزي اليمني - التقرير السنوي - أعداد مختلفة.

The Wealth Index In Yemen

Mohammed S. A. Masood

Mathematics Department, Faculty of Education and Language, Amran University, Yemen

Abstract:

The sample size is 14077 households which has been taken from the HBS 2005-2006. The distribution of the Wealth Index of the Yemeni HBS 2005-2006 households has approximately normal distribution. Since Yemen has not a wealth index, this study aims to establish a Wealth Index and to compare the Wealth Index between areas and governorates. For rural areas, the distribution of the Wealth Index is quite skewed to right, indicating that many households were concentrated on the lower end of the distribution and considered poor. The mean value of the Wealth Index for urban households is 1.21 times than the rural households, indicating that the urban households are 1.21 times wealthier. 12.7% of the HBS households considered poor and 25.8% wealthy. 89.9% of the rural households are poor whereas 90.2% of the urban are rich.

The Wealth Index distributions for Aden, Sana'a City and Hadramout governorates, reveal that the households are more wealthier than others. There are 23.2% of households in Sana'a City, 10.7% of households in Hadramout and 8.5% of households in Aden. Also 18.7% of households in Al-hodeida, 13.1% of households in Hajja, 8.3% of households in Dhamar, 8.0% of households in Ibb, and 7.2% of households in Taiz governorates which were considered poorest. In Shabwah Governorate, 54% of urban and 46% of rural households were considered poorest (the Poorest Quintile).

Introduction:

Measures of socio-economic position are crucial for health research, program targeting, and policy monitoring and evaluation. There are many indicators which reflect the wealth of population. Among of these, Health, Educational, Income, and Expenditure indicators that appear the well-being of economic status of population. The World Bank used the Wealth Index for its policy and program recommendations and has recently produced reports which used the Index for each 52 countries participating in the Demographic and Health Survey (DHS) program [Gwatkin et al, 2007]. The Wealth Index adopted for general use in (DHS) reports and in UNICEF's Multiple Indicator Cluster Survey (MICS) reports [Rutstein, 2008]. Household income is used as indicator of wealth. However, it is extremely difficult to measure accurately because many, if not most, people do not know their income or only know it in broad ranges and most people try to hide their income from interviewers, especially if the interviewers are from a government agency. Another alternative indicator is using consumption expenditures as a proxy for wealth which depends on income factor. Household consumption expenditures are often used as a proxy for household income so that measures have a monetary value. Traditional economic measures include income and consumption expenditure, but data collection for these measures is difficult and time-consuming, particularly in low- and middle-income settings [Deaton and Zaidi, 1999]. So that these indicators are not precisely.

It was noted that the proportion of households in developing countries with a surface water source (lake, pond, river, stream) is likely to decrease with increasing wealth, and the proportions of households with a TV or a refrigerator is likely to increase with wealth. Having a motorcycle is likely to peak at mid levels of wealth, with poorer households likely to have bicycles only or no vehicles, and wealthier households likely to have cars and trucks. Therefore, the study try to establish an index as indicator to Yemen Population depending on HBS 2005-2006 data. The HBS 2005-2006 Wealth Index originally will be constructed from existing data on household assets, services and amenities to tabulate nutrition, health, education, and population indicators according to economic status. It is considered as one of the most useful background characteristics available from the survey data.

The proposes of the study are:

- To construct the wealth index for Yemen,
- To compare the values of the wealth index by area,
- To compare the values of the wealth index by Governorates.

What is the wealth index?

Information on the wealth index is based on data collected in the Household Questionnaire. This questionnaire includes questions concerning the household's ownership of a number of consumer items such as a television and car; dwelling characteristics such as flooring material; type of drinking water

source; toilet facilities; and other characteristics that are related to wealth status (see Table 1). The wealth index is a composite measure of a household's cumulative living standard. The wealth index is calculated using easy-to-collect data on a household's ownership of selected assets.

Why is the wealth index important?

Wealth is a household characteristic that often has a large affect on health, nutrition and economic status. For example, type of flooring, type of toilet, and type of water supply were asked because of their relationship with diarrhea. The wealth index allows for the identification of problems particular to the poor households, such as unequal access to health care, as well as those particular to the wealthy. The HBS wealth index also allows governments to evaluate whether public health services, vaccination campaigns, education, and other essential interventions are reaching the poorest. HBS separates all interviewed households into five wealth quintiles to compare the influence of wealth index on various households within areas and governorates.

Data Source:

The wealth index is presented in the HBS 2005/2006 since it is the Final Reports and survey datasets as a background characteristic. The raw data of Household Budget Survey (HBS) 2005/2006 in Yemen was used for this study [Household Budget Survey 2005/2006]. SPSS 18 statistical package was used for data analysis [Pasw SPSS (18), 2009]. The sample size was 14077 households.

Construction of the HBS Wealth Index:

The general methodology used to calculate the Wealth Index is given in Filmer and Pritchett (2001) and described by Rutstein and Johnson (2004). The HBS Wealth Index is based on the assumption that an underlying continuum of economic status exists which is related to the wealth of a household. In the HBS, it is assumed that the possession of observable or easily asked about assets, services, and amenities is related to the relative economic position of the household in Yemen.

Table 1 presents the list of assets and services currently asked in the standard HBS questionnaire that can be used for calculating the Wealth Index.

Table 1: Assets and Services Usually Asked in HBS Surveys

Factors	Categories	Factors	Categories
Persons per sleeping room	scores	Water Supply	water public net work cooperative water private water source pipe outside house by foot by animal by car by rented car other sources water
Type of Flooring	Concrete cement floor tiles floor soil floor stone floor marble floor other floor		
Type of Transport	by vehicle by cars by motorcycle by cycle by taxi by bus other	Electricity	Public network Cooperative network Private network Generator Kerosene Gas Other
Sanitation Facilities	toilet flush connected not flush toilet connected toilet other not toilet	Ownership of Dwelling	Owner Renter
		Telephone	Fixed Mobile
Ownership of Agricultural Land	has, does not have	Washing Machine	has, does not have
Radio	has, does not have	Computer	has, does not have
Television	has, does not have	Sewing Machine	has, does not have
Watch	has, does not have	Satellite	has, does not have
Refrigerator	has, does not have	Fan Electric	has, does not have
Air conditioner	has, does not have	Video	has, does not have
Water Heater	has, does not have	Electric Generator	has, does not have

Each of the above categorical items (such as type of water supply) is separated into dichotomous indicator variables (has, does not have), and together with continuous variables (such as number of persons per bed room) they are in a principal components analysis (PCA) by using the Factorial Analysis Procedure. The first principal component is taken as the underlying index of wealth, and each household's position on it is calculated using the PCA weights [Filmer and Pritchett, 2001; Howe et al. 2008]. The PCA procedure produces an index that is "normalized" so that it has a mean value of zero and standard deviation of one.

A second step is necessary for most uses of the Index: distinguishing the poor from the not poor. Together with analysts from the World Bank

[Rutstein, 2008], it was decided that dividing the Index into quintiles of the national household population was the most useful grouping for the majority of analyses of health equity. Each household asset for which information is collected is assigned a weight or factor score generated through principal components analysis. The resulting asset scores are standardized in relation to a standard normal distribution with a mean of zero and a standard deviation of one. These standardized scores are then used to create the break points that define wealth quintiles as: Lowest, Second, Middle, Fourth, and Highest [Rutstein and Johnson, 2004].

The Statistical Analysis:

The descriptive statistics will be used in this study for the distribution of households by the HBS wealth index for Yemen. Six summary statistics are given: maximum, minimum, mean, median, mode, and standard deviation for households. The mean of the wealth index scores are close to zero since the index is standardized for households to produce z-scores. The median and mode, when compared to the mean and to each other, indicate the amount of skewing in the distribution (also measured by the skewness statistic).

Table 2: HBS 2005-2006 Wealth Index Distribution

Frequency	Maximum	Minimum	Mean	Median	Mode	Sd
14077	2.79	-1.74	-0.09	-0.14	-1.50	0.99

Table 2 is based on the household population of the HBS 2005-2006 rather than on households themselves. The mean vale of the Wealth Index is approximately different from exact zero and the standard deviation is also approximately different from exact one. The mode, median and mean values reveal that the distribution of the wealth index is slightly different from the normal distribution. The median and mode values are below the mean but the mode is much lower, indicating that the distribution of the wealth index scores of the HBS households is slightly skewness to the right. Therefore, the Wealth Index scores are more concentrated on the lower (poorer households) end (Figure 1).

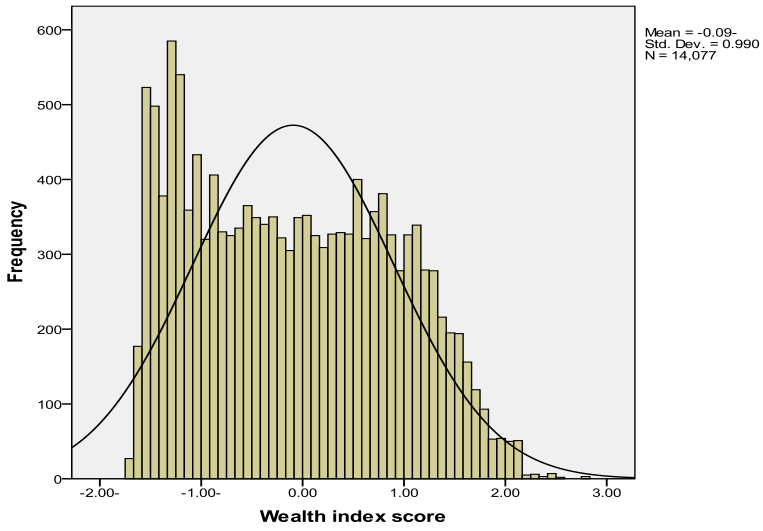


Figure 1: HBS 2005-2006 Wealth Index Distribution

To see the differences between the urban and the rural areas, the descriptive statistics of the households HBS Wealth Index were presented in Table 3.

Table 3: HBS 2005-2006 Wealth Index Distribution by Area

Area	Wealth Index Score							
	Min.	Max.	Mean	Median	Mode	Sd	t-test	P-value
Urban	-1.71	2.79	.39	.44	0.95	.83	90.081	0.000
Rural	-1.74	2.52	-.82	-1.06	-1.50	.74		

Table 3 shows that the mean value for the urban area is far 1.21[0.39 –(-0.82)] units above of the rural area which indicates that the urban households are wealthier than the rural households. Figure 2 shows, in rural areas, that the mean, median and mode values are negative which reveal that there are households are considered as poorer. The median and the mode values in the rural area are below the mean which reveal that the distribution of the Wealth Index scores for households in rural areas is skewed to the right

(Figure 2). In rural areas, the distribution of the Wealth Index is skewed to the right which indicates that there is more concentration in the lower (poorer households) end of the Wealth Index. It should be noted that there are differences between the means wealth index of households for urban and rural areas and these differences are highly significant (P-value <0.05).

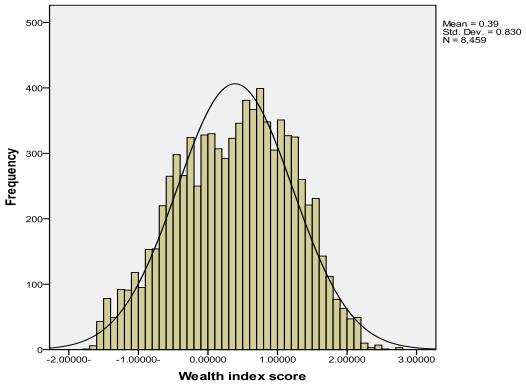


Figure 2: HBS 2005-2006 Wealth Index Distribution for Urban Areas

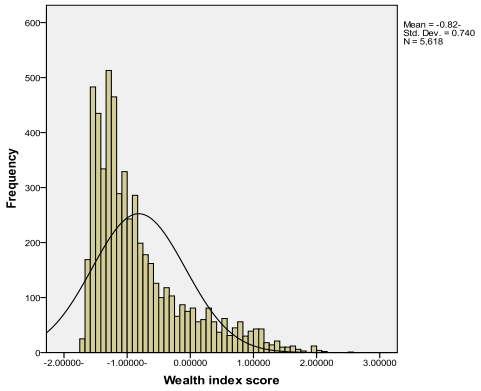


Figure 3: HBS 2005-2006 Wealth Index Distribution for Rural Areas

Table 4: HBS 200-2006 Wealth Index Distribution by Its Quintiles

Wealth Index Quintiles			Wealth Index Score			
	Min.	Max.	Mean	Median	Mode	Sd
Poorest	-1.74	-1.30	-1.47	-1.48	-1.50	.09
Second	-1.29	-0.93	-1.14	-1.15	-1.27	.11
Middle	-0.92	-0.32	-.63	-.62	-.53	.18
Fourth	-0.31	0.70	.19	.19	.14	.30
Richest	0.69	2.79	1.21	1.15	1.51	.37

Table 4 shows the values of the descriptive statistics of the Wealth Index by its quintiles. The values of the poorest, second and middle quintiles are most negative among HBS households which indicates that the households are considered as poorer. On the other hand, the values of the fourth and richest quintiles reveal that the households are fairly wealthy.

To see the differences between the urban and the rural areas, Table 5 displays the results of the distribution of the households HBS Wealth Index scores by the Wealth Index Quintiles.

Table 5: HBS 200-2006 Wealth Index Distribution by Its Quintiles and Area

Area	Wealth Index Quintiles	Wealth Index Score					
		Min.	Max.	Mean	Median	Mode	Sd
Urban	Poorest	-1.71	-1.30	-1.45	-1.45	-1.50	.09
	Second	-1.29	-0.93	-1.11	-1.10	-1.29	.11
	Middle	-0.92	-0.32	-.58	-.54	-.53	.16
	Fourth	-0.31	0.69	.21	.22	.14	.30
	Richest	0.70	2.79	1.22	1.17	1.51	.37
Rural	Poorest	-1.74	-1.30	-1.47	-1.48	-1.50	.09
	Second	-1.29	-0.93	-1.15	-1.17	-1.27	.11
	Middle	-0.92	-0.32	-.68	-.71	-.62	.18
	Fourth	-0.31	0.69	.12	.09	.50	.28
	Richest	0.70	2.52	1.11	1.04	.96	.34

For urban areas, it should be observed from Table 5 the following points:

- Nearly, all the minimum and maximum of the Wealth Index Quintiles scores have the same lower and upper limits for both areas.
- The households of the HBS Wealth Index for the poorest, second and middle quintiles were considered they poorer households whether they were living in the urban or rural areas since they had a negative statistic scores (minimum, maximum, mean, median and mode).

- For urban areas, the mean for the richest quintiles is [1.22-(-1.45)]=2.67 units above the poorest quintiles, indicating that the richest households are far wealthier than the poorer households.
- Also, for rural areas, the mean for the poorest quintiles is [1.11-(-1.47)]=2.58 units below the richest quintiles that indicates that the richest households are far wealthier than the poorer households.

To see the differences between the governorates, Table 6 displays the results of the distribution of the households HBS Wealth Index scores by the governorates.

Table 6: HBS 200-2006 Wealth Index Distribution by Governorates

Governorates	Wealth Index scores							
	Min.	Max.	Mean	Median	Mode	Sd	F-test	P-value
Ibb	-1.65	2.22	-.22	-.36	-1.52	.96		
Abyan	-1.57	2.15	.17	.33	.87	.94		
Sana'a city	-1.05	2.79	.68	.74	1.09	.71		
Al-baida	-1.16	1.93	-.03	-.02	.62	.84		
Taiz	-1.67	2.25	-.26	-.48	-1.56	.96		
Al-jawf	-1.56	1.72	-.76	-.94	-1.40	.66		
Hajja	-1.74	2.15	-.60	-.95	-1.55	.93		
Al-hodeida	-1.74	2.17	-.50	-.83	-1.58	1.02		
Hadramout	-1.63	2.52	.61	.69	1.06	.92		
Dhamar	-1.62	2.35	-.47	-.60	-1.50	.82		
Shabwah	-1.56	2.45	.42	.47	1.08	.89	223.87	0.000
Sa'adah	-1.68	1.85	-.38	-.53	-1.30	.87		
Sana'a region	-1.67	1.25	-.72	-.88	-1.55	.77		
Aden	-0.94	2.45	.81	.94	2.06	.74		
Laheg	-1.63	1.98	.01	.13	.96	.95		
Mareb	-1.66	2.23	.03	-.02	-.24	.91		
Al-mahweet	-1.62	186	-.28	-.24	.14	.87		
Al-maharh	-1.37	1.82	.23	.34	1.15	.77		
Amran	-1.56	1.57	-.31	-.46	1.51	.83		
Al-dhale	-1.56	1.94	-.19	-.27	-1.28	.86		
Remah	-1.65	0.79	-1.09	-1.21	-1.21	.41		

Table 6 shows that the following points:

- The mean, median and mode values are negatives for Remah, Al-jawf, Sana'a region, Hajja, Al-hodeida, Dhamar, Sa'ada, Taiz and Ibb governorates. These governorates were ranked from the lowest mean to the highest mean scores.
- Also, it should be noted that the distribution of the Wealth Index scores for these governorates, separately, are quite skewed to the right which indicates that there are concentration of the households (poorer) in the lower end of the Wealth Index.
- The households of Remah governorate were more concentrated is on the lower end of the distribution of the Wealth Index since the standard deviation of the Wealth Index is the smallest.
- Only Mareb governorate has quite skewed to the right with positive mean and negative median (i.e. 0.03, -0.02, respectively).
- The distributions of the Wealth Index scores of Al-mahweet and Al-baida governorates are quite skewed to left with mean and median of (-0.03, -0.02) and (-0.28, -0.24), respectively.
- For other governorates the distribution of the Wealth Index for each governorate is slightly skewed to left, that is Amran, Al-baida, Laheg, Abyan, Al-maharah, Shabwah, Hadramout, Sana'a City, and Aden governorates which were ranked from the smallest mean value to the highest.
- It should be noted for these governorates, the distribution of the Wealth Index is more concentrated on the upper end of the Wealth Index, that is the households in the upper end of the Wealth Index are considered as wealthy status.
- The distribution of the households of the HBS 2005-2006 Wealth Index scores for Aden, Sana'a City and Hadramout governorates separately were considered more wealthier than others. These results may be due to the improvement of assets and services of education, health and nutrition.
- The results of analysis of variance reveal that there are differences between means wealth index for governorates and these differences are highly significant (P-value <0.05).

-

Table 7: the Distribution of the HBS 2005-2006 Wealth Index Quintiles

Wealth Index Quintiles	Frequency	%
Poorest	1789	12.7
Second	1984	14.1
Middle	2563	18.2
Fourth	4104	29.2
Richest	3637	25.8
Total	14077	100.0

Table 7 presents the proportions of the HBS 2005-2006 households by the Wealth Index Quintiles. It was noted that the proportions of HBS households are increasing with the Quintiles of Wealth Index except the Richest Quintile.

Table 8 displays the comparisons between the Wealth Index Quintiles and the urban and rural areas.

Table 8: Wealth index quintiles Distribution by Areas

Area	Wealth index quintiles					Total
	Poorest	Second	Middle	Fourth	Richest	
Urban	181	356	1326	3314	3282	8459
	10.1%	17.9%	51.7%	80.8%	90.2%	60.1%
Rural	1608	1628	1237	790	355	5618
	89.9%	82.1%	48.3%	19.2%	9.8%	39.9%
Total	1789	1984	2563	4104	3637	14077
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Really, it was expected from Table 8 that the proportions of the Yemeni households who lived in urban areas are increasing with the Wealth Quintiles. On the other hand, for rural areas, the proportions of the Yemeni households are decreasing from the poorest to the richest quintiles. While there are differences of the proportions of households at each quintiles between areas, the differences are large, the most difference is about 80% points between the lower (poorest) as well as between the highest (richest) quintiles.

Also, Table 8 shows that 10.1% of the Yemeni households were considered as poorer in the urban areas whereas 89.9% of the Yemeni households were suffered from poor status in rural areas. In urban are as, 90.2% of the Yemeni HBS households who were considered as wealthy. In contrary, in rural areas, 9.8% of households were wealthier.

In reality, the households in the lower urban quintiles may be wealthier than households in any of the rural quintiles, since in most developing countries most people in poorer urban areas and slums are better off than most people in rural areas (Rutstein, 2008).

These results may be due to the health care and the services for education, health and nutrition are improved in the urban areas and most of households had many assets such as cars, phone, TV, health facilities, healthy sources of drinking water and so on.

Table 9 compares the results of the Wealth Index Quintiles between the Yemeni Governorates.

Table 9: HBS Wealth Index Quintiles Distribution by Governorates

Governorates	Wealth index quintiles					Total
	Poorest	Second	Middle	Fourth	Richest	
Ibb	143	144	219	278	201	985
	8.0%	7.3%	8.5%	6.8%	5.5%	7.0%
Abyan	34	52	71	167	161	485
	1.9%	2.6%	2.8%	4.1%	4.4%	3.4%
Sana'a City	0	4	185	586	845	1620
	.0%	.2%	7.2%	14.3%	23.2%	11.5%
Al-baida	52	39	161	242	131	625
	2.9%	2.0%	6.3%	5.9%	3.6%	4.4%
Taiz	128	179	204	230	200	941
	7.2%	9.0%	8.0%	5.6%	5.5%	6.7%
Al-jawf	95	146	128	83	19	471
	5.3%	7.4%	5.0%	2.0%	.5%	3.3%
Hajja	235	149	123	157	93	757
	13.1%	7.5%	4.8%	3.8%	2.6%	5.4%
Al-hodeida	335	208	184	219	208	1154
	18.7%	10.5%	7.2%	5.3%	5.7%	8.2%
Hadramout	32	44	50	264	388	778
	1.8%	2.2%	2.0%	6.4%	10.7%	5.5%
Dhamar	149	160	239	223	101	872
	8.3%	8.1%	9.3%	5.4%	2.8%	6.2%
Shabwah	13	30	63	172	204	482
	.7%	1.5%	2.5%	4.2%	5.6%	3.4%
Sa'adah	109	139	215	221	110	794
	6.1%	7.0%	8.4%	5.4%	3.0%	5.6%
Sana'a Region	105	44	68	70	23	310
	5.9%	2.2%	2.7%	1.7%	.6%	2.2%
Aden	0	3	34	164	308	509
	.0%	.2%	1.3%	4.0%	8.5%	3.6%
Laheg	46	51	47	127	123	394
	2.6%	2.6%	1.8%	3.1%	3.4%	2.8%
Mareb	32	52	63	186	110	443
	1.8%	2.6%	2.5%	4.5%	3.0%	3.1%
Al-mahweet	101	74	125	214	101	615
	5.6%	3.7%	4.9%	5.2%	2.8%	4.4%
Al-maharh	8	23	51	107	121	310

Governorates	Wealth index quintiles					Total
	Poorest	Second	Middle	Fourth	Richest	
	.4%	1.2%	2.0%	2.6%	3.3%	2.2%
Amran	62	138	195	219	101	715
	3.5%	7.0%	7.6%	5.3%	2.8%	5.1%
Al-dhale	27	98	94	148	88	455
	1.5%	4.9%	3.7%	3.6%	2.4%	3.2%
Remah	83	207	44	27	1	362
	4.6%	10.4%	1.7%	.7%	.0%	2.6%
Total	1789	1984	2563	4104	3637	14077
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Table 9 reveals the following points:

- For the Poorest Quintiles, there are 18.7% of households in Al-hodeida, 13.1% of households in Hajja, 8.3% of households in Dhamar, 8.0% of households in Ibb, and 7.2% of households in Taiz who were considered as poorer households. Since Sana'a City and Aden Governorate have not rural areas, there is no households in the poorest quintiles (i.e. 0%).
- For the Richest Quintiles, it should be noted that 23.2% of households in Sana'a City, 10.7% of households in Hadramout, and 8.5% of households in Aden Governorate who were considered as wealthier. In Remah Governorate, there is only one household which is considered wealthy.

To compare the Wealth Index Quintiles for the Yemeni households between areas within the governorates, Appendix 1 reveals these comparisons. The results are summarized as follows:

- While there are differences of the proportions of households at each quintiles between areas, the differences are large,
- For the Poorest Quintiles, there are no households in urban areas for Mareb, Al-maharah, Amran, and Aldala Governorates, indicating that all the rural households for these governorates suffer from poor status.
- In Shabwah Governorate, 54% of urban and 46% of rural households were considered as poorer (the Poorest Quintile), whereas, for Remah Governorate, it was noted that all the rural households were considered as wealthier (the Richest Quintile).
- For other Governorates, it should be noted that when the proportions of the urban households are increasing from the lowest to the highest quintile, the proportions of the rural households are decreasing from the lowest to the highest quintile.
- Also, there are large differences between the areas for the governorates at each quintile level.
- There is a larger difference between areas within each quintile for all governorates except Sana'a City, Aden and Sana'a Region.

Conclusions:

From the previous analysis, the results are summarized in the following points:

- The distribution of the Wealth Index for the Yemeni HBS 2005-2006 has approximately normal distribution with mean -0.09 and 0.99 standard deviation but its mode (-1.5) is much lower the mean, indicating that the households in the lower end of the distribution, are poorer.
- The distribution of the Wealth Index for urban areas is approximately normal but quite skewed to right in rural areas.
- The mean value of the Wealth Index for urban households is 1.21 units above the rural households, indicating that the urban households are 1.21 times wealthier.
- For both areas, the mean, median, and mode values for the poorest, second, and middle quintiles are negative which reveal that the households for these quintiles are poorer.
- The urban households that belong to the richest quintile are wealthier by 2.67 times than those for the poorest.
- The rural households that belong to the richest quintile are wealthier by 2.67 times than those for the poorest.
- The most scores of the Wealth Index distribution are concentrated on the lower end for Remah, Al-jawf, Sana'a Region, Hajja, Al-hodeida, Dhamar, Sa'ada and Ibb governorates, respectively, indicating that the households of these governorates are poorer since these governorates have negative mean, median and mode values.
- In contrary, the most scores of the Wealth Index distribution for Amran, Al-baida, Lahg, Abyan, Al-maharah, Shabwah, Hadramout, Sana'a City and Aden, separately, are concentrated on the upper end of the distribution, indicating that the households are wealthier than others.
- The Wealth Index distributions for Aden, Sana'a City and Hadramout governorates, separately, which reveal that the households are more wealthier than others.
- There are 12.7% of the HBS households were considered as poor and 25.8% as wealthy.
- 89.9% of the rural households are poorer whereas 90.2% of the urban are wealthier.
- At each quintile, there are large differences of the proportions for the households between areas.
- 18.7% of households in Al-hodeida, 13.1% of households in Hajja, 8.3% of households in Dhamar,

8.0% of households in Ibb, and 7.2% of households in Taiz governorates who were considered as poor.

- 23.2% of households in Sana'a City, 10.7% of households in Hadramout and 8.5% of households in Aden governorates were considered as wealthier.
- For the Poorest Quintiles, there are no households in urban areas for Mareb, Al-maharah, Amran, and Aldala Governorates, indicating that all the rural households for these governorates suffer from poor status.
- In Shabwah Governorate, 54% of urban and 46% of rural households were considered as poorer (the Poorest Quintile), whereas, for Remah Governorate, it was noted that all the urban and most the rural households were considered as wealthier (the Richest Quintile).

References:

Gwatkin, D., Rutstein, S.O., Johnson, K., Suliman, E., Wagstaff, A., and Amouzou, A. (2007). Socio-Economic Differences in Health, Nutrition, and Population within Developing Countries: An Overview. Country Reports on HNP and Poverty. Washington, D.C., The World Bank.

Rutstein, Shea O. and Johnson, K. (2004). *The DHS Wealth Index*. DHS Comparative Reports No. 6, Calverton, Maryland: ORC Macro, USA.

Rutstein, Shea O. (2008). *The DHS Wealth Index*: Approaches for Rural and Urban Areas. Demographic and Health Research, No. 60, Macro, USA.

Deaton, A. and Zaidi, S. (1999). Guidelines for Constructing Consumption Aggregates for Welfare Analysis. Washington, DC: World Bank.

Filmer, D. and Pritchett, L. (2001). Estimating Wealth Effects without Expenditure – or Tears: An Application to Educational Enrollments in States of India. Demography, 38 (February 2001): 115-132

Howe, L.D., Hargreaves, J.R., and Huttly, S.R.A. (2008). Issues in the construction of wealth indices for the measurement of socio-economic position in low-income countries. Emerging Themes in Epidemiology,5:3.

Appendix 1: Area * Wealth index quintiles * Governorate

Governorate	Area	Wealth index Quintiles					Total
		Poorest	Second	Middle	Fourth	Richest	
Ibb	urban	0.07	0.08	0.45	0.73	0.87	0.51
	rural	0.93	0.92	0.55	0.27	0.13	0.49
Total		143.00	144.00	219.00	278.00	201.00	985.00
Abyan	urban	0.03	0.02	0.32	0.75	0.94	0.62
	rural	0.97	0.98	0.68	0.25	0.06	0.38
Total		34.00	52.00	71.00	167.00	161.00	485.00
Sana'a City	urban		1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
Total			4.00	185.00	586.00	845.00	1620.00
Al-baida	urban	0.08	0.10	0.41	0.77	0.82	0.59
	rural	0.92	0.90	0.59	0.23	0.18	0.41
Total		52.00	39.00	161.00	242.00	131.00	625.00
Taiz	urban	0.03	0.08	0.28	0.94	0.99	0.52
	rural	0.97	0.92	0.72	0.06	0.01	0.48
Total		128.00	179.00	204.00	230.00	200.00	941.00
Al-jawf	urban	0.29	0.68	0.81	0.95	0.89	0.69
	rural	0.71	0.32	0.19	0.05	0.11	0.31
Total		95.00	146.00	128.00	83.00	19.00	471.00
Hajja	urban	0.15	0.23	0.39	0.87	1.00	0.46
	rural	0.85	0.77	0.61	0.13	0.00	0.54
Total		235.00	149.00	123.00	157.00	93.00	757.00
Al-hodeida	urban	0.18	0.42	0.85	0.95	1.00	0.63
	rural	0.82	0.58	0.15	0.05	0.00	0.37
Total		335.00	208.00	184.00	219.00	208.00	1154.00
Hadramout	urban	0.19	0.00	0.12	0.63	0.78	0.62
	rural	0.81	1.00	0.88	0.37	0.22	0.38
Total		32.00	44.00	50.00	264.00	388.00	778.00
Dhamar	urban	0.03	0.09	0.34	0.75	0.98	0.42
	rural	0.97	0.91	0.66	0.25	0.02	0.58
Total		149.00	160.00	239.00	223.00	101.00	872.00
Shabwah	urban	0.54	0.07	0.38	0.71	0.63	0.59
	rural	0.46	0.93	0.62	0.29	0.37	0.41
Total		13.00	30.00	63.00	172.00	204.00	482.00
Sa'adah	urban	0.14	0.24	0.60	0.89	0.90	0.60
	rural	0.86	0.76	0.40	0.11	0.10	0.40
Total		109.00	139.00	215.00	221.00	110.00	794.00

Governorate	Area	Wealth index Quintiles					Total
		Poorest	Second	Middle	Fourth	Richest	
Sana'a Region	rural	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
Total		105.00	44.00	68.00	70.00	23.00	310.00
Aden	urban		1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
Total			3.00	34.00	164.00	308.00	509.00
Laheg	urban	0.04	0.18	0.34	0.59	0.83	0.52
	rural	0.96	0.82	0.66	0.41	0.17	0.48
Total		46.00	51.00	47.00	127.00	123.00	394.00
Mareb	urban	0.00	0.06	0.62	0.80	0.91	0.66
	rural	1.00	0.94	0.38	0.20	0.09	0.34
Total		32.00	52.00	63.00	186.00	110.00	443.00
Al-mahweet	urban	0.03	0.18	0.68	0.81	0.95	0.60
	rural	0.97	0.82	0.32	0.19	0.05	0.40
Total		101.00	74.00	125.00	214.00	101.00	615.00
Al-maharh	urban	0.00	0.09	0.59	0.36	0.65	0.48
	rural	1.00	0.91	0.41	0.64	0.35	0.52
Total		8.00	23.00	51.00	107.00	121.00	310.00
Amran	urban	0.00	0.05	0.57	0.89	0.95	0.57
	rural	1.00	0.95	0.43	0.11	0.05	0.43
Total		62.00	138.00	195.00	219.00	101.00	715.00
Al-dhale	urban	0.00	0.11	0.34	0.81	0.88	0.53
	rural	1.00	0.89	0.66	0.19	0.13	0.47
Total		27.00	98.00	94.00	148.00	88.00	455.00
Remah	urban	0.00	0.00	0.05	0.26	0.00	0.03
	rural	1.00	1.00	0.95	0.74	1.00	0.97
Total		83.00	207.00	44.00	27.00	1.00	362.00

الملخص:

هدفت الدراسة إلى بناء مؤشر الثروة للأسر اليمنية نظرًا لعدم وجود دراسة على هذا الموضوع. اعتمدت الدراسة على مسح ميزانية الأسرة والذي تم في 2005- 2006 وكانت عينة الدراسة 14077 أسرة. تم استخدام المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية وممتلكات الأسرة باستخدام التحليل العاملي وبطريقة المكونات الرئيسية تم بناء مؤشر الثروة. وكانت نتائج الدراسة أن توزيع المؤشر تقريبًا طبيعي بشكل عام ويكون إلى حد ما متجهًا نحو اليمين بالنسبة للأسرة الريفية مما يشير إلى وجود كثافه للأسر في الطرف الأيسر والذي يدل على أن هذه الأسر فقيرة. يدل متوسط توزيع مؤشر الثروة لدى الأسر الحضرية أن الأسر الحضرية ثرية بـ 1.21 مرة من الأسرة الريفية. كما وجد أن 12.7٪ من الأسر تعد أسرًا فقيرة بينما 25.8٪ من الأسر هي أفضل ثراءً. وأن هناك 89.9٪ من الأسر في الريف فقيرة بينما 90.2٪ من الأسر في الحضر أفضل ثراءً. كما أن الأسر في أمانة العاصمة ومحافظة حضرموت ومحافظة عدن تعد حالة ثرائها أفضل من غيرها حيث وجد أن 23.2٪ و10.7٪ و8.5٪ من الأسر، على الترتيب، هي أفضل ثراءً من غيرها. كما وجدت الدراسة أن 18.7٪ من الأسر في محافظة الحديدة و13.1٪ في محافظة حجة و8.3٪ في محافظة ذمار و8.0٪ في محافظة إب و7.2٪ في محافظة تعز تعد أفقر الأسر. بالإضافة أن هناك 54٪ من الأسر الحضرية و46٪ من الأسر الريفية في محافظة شبوة والتي صنفت وفقًا لمؤشر الثروة بأنها أفقر الأسر، وهذه هي النسبة الأعلى عند المقارنة بين حضر وريف المحافظات.

The Role of Academic Accreditation in the Development and Improvement of Academic Programs in the United Arab Emirates

Amin Abdullah AL-Mekhlafi*

English Department, Faculty Of Education, Sana'a University, Yemen

*E-mail: almeklafi2002@yahoo.com

Abstract

The private sector, all over the globe, has started to invest in public education ranging from kindergartens to colleges and universities. This trend is driven either by pure financial motives, a mixture of financial and educational motives, or, in few cases, pure educational motives (e.g. charitable institutions). For this reason, governments and civil agencies call for state laws and policies to monitor such institutions and guard the public interest. The United Arab Emirates (U.A.E.) is not an exception. The country has witnessed an increase in the establishment of private institutions of higher education. This pushes the Ministry of Higher Education and Scientific Research, hereafter referred to as (the Ministry), to subject private institutions to licensure and their academic programs to accreditation. The Ministry, represented by the Commission for Academic Accreditation (CAA), has established rigorous standards and criteria to ensure quality education, guarantee the achievement of high learning outcomes, and maintain the public trust.

This paper investigates the accreditation movement in the U.A.E. and its role in the development and improvement of: (1) programs' theoretical components, (2) programs' practical processes, (3) faculty's professional skills and status, (4) teaching and learning resources, and (5) programs' learning outcomes in private institutions of higher education. The findings indicate that the accreditation process plays a significant role in the development and improvement of certain areas of academic programs but plays a moderate role in other areas.

1.Introduction

The private sector plays an important role in the development of any society. It establishes corporations, founds companies, builds factories, and invests in all domains of the society. In recent years, the private sector has started to invest in public education ranging from nursery schools to higher education institutions. This trend is motivated by various motives: financial, educational, or a mixture of both. In other words, there are some private educational institutions, at one end of the spectrum, that look for financial gains regardless of the quality of education they provide. At the other end, there are others that look for providing quality education regardless of the profits they make. Some other institutions are in between. This makes it incumbent upon the government of the U.A.E to subject such institutions to licensure and accreditation.

Licensure and accreditation are two separate but interrelated processes of external evaluation to guarantee quality education and assure the public that licensed institutions and accredited programs are in line with the international standards. Licensure is an official recognition statement given to a specific institution that meets the standards and requirements set by the licensing agency, whereas, accreditation is a status issued to a given program by an accreditation agency when it meets or exceeds the established standards of quality education. Licensure has to do with the institution as a whole but accreditation is specifically related to individual programs at one particular institution. In this sense, accreditation is a subsequent process to licensure (see Basheer, 2002; Teimaa and AL-Bandari, 2004; Hijazi et. al., 2005 for more information about the two terms).

Licensure and accreditation are on-going processes. After five years from the initial licensure and accreditation, institutions and academic programs have to go through the process of licensure renewal and academic program re-accreditation (see 2005, 2007 Standards for Licensure and Accreditation, CAA, Ministry of Higher Education and Scientific Research, hereafter referred to as "Ministry Standards"). This is done to ensure that licensed institutions and accredited programs continue to adhere to the standards and requirements set by the CAA and to prove that their outcomes meet such standards.

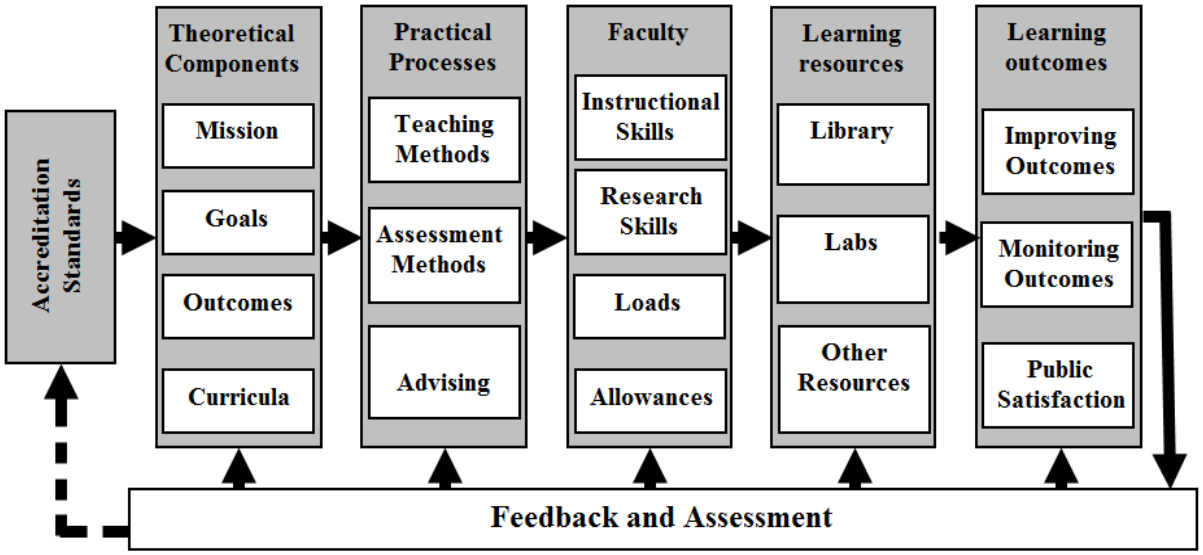
According to the 2007 Standards, "any institution located in the U.A.E. that provides regular, theoretical, practical, or applied curricula of one academic year or longer beyond the U.A.E. Secondary School Certification (or the equivalent) and that leads to an academic degree, certificate, or diploma, must be licensed and have its programs accredited in order to be officially recognized by the Ministry (2007 Ministry Standards: 4). The Ministry does not only require private institutions to adhere to high standards of quality education and academic performance, but also to show continuous improvement and provide evidence of quality education outcomes.

Despite all the tightened rules and regulations specified by the accreditation agencies, the hidden and, sometimes, public tension between the outside (i.e. the accreditation agencies) and the inside (i.e. the educational institutions) is undeniable, even though, in most cases, it is shown in a scholarly manner. Moreover, there could always be a gap between the ideal and the real and between what is needed and what is actually done or can be done. In other words, not all that is required by the accreditation agency can always be fulfilled by educational institutions (Glidden, 1996; Suspitsin and Suspitsyna, 2007). For this reason, the purpose of the current study is to probe into the role of the accreditation process in the U.A.E. in the actual practices of academic programs at private institutions of higher education. In particular, the study will investigate the role of accreditation in the development and improvement of academic programs in terms of their: (1) theoretical components, (2) practical processes, (3) faculty, (4) teaching and learning resources, and (5) learning outcomes.

2. The Conceptual Framework of the Study

Academic programs are required to go through a meticulous process and painstaking compilation of data necessary to show their merits and characteristics that make them eligible for accreditation or re-accreditation. The real question, then, is whether this process is an indicator of actual development and real improvement in the programs' instructional practices and learning outcomes. The answer to this question represents the main objective of the current study. The researcher follows the conceptual framework below as a guide to the endeavor of answering this question. The hypothesis is that if the accreditation process has a positive role in the development of academic programs, the participants will rate high each of the following factors: (1) *the theoretical components* that refer to the written statements that characterize any given academic program such as its mission, goals, objectives, outcomes, curricula, and study plan; (2) *the practical processes* that refer to all pedagogical practices related to teaching methods, evaluation, advising, and students' experiences; (3) *the professional skills of faculty*; (4) *teaching/learning resources*; and (5) *learning outcomes*. The researcher sets 70% as the benchmark in the statistical analysis. Therefore, the role of accreditation in any of the above factors will be considered significant, if that particular factor achieves 70% or more agreement rate among the participants. This benchmark (70%) is chosen for two reasons. First, it is used by most programs as a benchmark of the achievement of program learning outcomes. Second, it could be an indicator of quality assurance and quality education.

The Conceptual Framework of the Study (Adapted form Volkwein et. al., 2007)



3. Significance of the Study

Licensure and accreditation practices exist, almost, in all countries that look at education as one of the powers of the society. However, there is a big difference between making decorative and superficial changes here and there to please the accreditation agency and doing substantial changes to meet the established standards and obtain high learning outcomes. Very little systematic research has been done on the impact of accreditation on the actual improvement and development of private institutions of higher education and their academic programs. Such research is almost non-existent in the U.A.E. and the region, apart from, anecdotal evidence, testimonials from faculty and students, and data provided by the academic programs for accreditation purposes. Much of what has been written (Basheer, 2002; Teimaa and AL-Bandari, 2004; EL-Amine, 2005;

Hijazi, et. al. 2005) is a descriptive account of licensure and accreditation processes, details of the established standards and requirements of accreditation, a comparison of the accreditation process in some Arab countries, or a historical account of accreditation.

Despite the rigorous procedures and standards imposed by the accreditation agencies, there may still be gaps between the theoretical and the actual status of accredited programs and between what is recommended and what is actually done or can be done. Claims continue to be claims unless verified in actual deeds. One way to make sure that claims turn into strategic plans with substantial concrete evidence to ensure the actual effect of licensure and accreditation could be by seeking the viewpoints of faculty, administrators, personnel, students, parents, stakeholders, etc. The current is an endeavor to reach the real and the actual based on the perceptions and beliefs of the people directly involved with academic programs. The current study is one of the few studies that address the role of accreditation in the actual development of academic programs from the view point of people directly involved in such programs. The study, therefore, constitutes the first step in the right direction since it investigates what lies on the ground behind all the practices, procedures, and endeavors carried out by academic programs to satisfy the accreditation agencies.

4. Objectives of the Study

This study aims at investigating the extent to which the accreditation process play a role in developing and improving:

1. The theoretical components of academic programs.
2. The practical processes of academic programs.
3. The professional skills and status of faculty.
4. Programs' learning resources.
5. Programs' learning outcomes.

Data related to each of the above component may shed some light on the actual role of the accreditation process in developing or improving the actual practices of academic programs. The results might stimulate future research and draw the awareness of the accreditation agencies and educational institutions to areas that need special attention to reach optimal results.

5. Private Higher Education and Accreditation in the United Arab Emirates

5.1 Private Institutions and Accreditation Movement

According to AL-Sheheen (1997), there were around thirty two private institutions prior to 1992. They were classified into three categories: six licensed institutions offering higher education, eight non-licensed institutions but offering higher education, and eighteen institutions seeking licensure and not yet offering higher education. This number has reached fifty five licensed universities, colleges, and institutes with three hundred fifteen accredited programs in 2008 as listed in the Ministry's official Website (http://www.caa.ae/). The need for higher education increases as the number of secondary school graduates increases. Not all secondary school graduates can be admitted into state institutions of higher education in the U.A.E., especially expatriate students. Therefore, the establishment of private institutions for higher education becomes a necessity and a logical response to the rapid growth in the country's growing economy and the rapid increase in the number of secondary school graduates in the past few years.

The increase in the number of private institutions of higher education together with the absence of academic standards that guide and monitor the performance of such institutions cause some institutions to diverge from the right track of quality education. The government, therefore, established the Ministry of Higher Education and Scientific Research in 1992 as a guarantor of quality assurance and quality education. After that, the Ministry issued a decree in 1993 revoking all licensures and accreditations prior to that date and required interested institutions to reapply for new licensure and accreditation. The Ministry, afterwards, formed the CAA to carry out responsibilities related to licensure and accreditation (AL-Shaheen, 1997). Two official documents of "Standards for Licensure and Accreditation" have been separately published in 2005 and 2007 (see the Ministry's official website at http://ww.caa.ae). Almost all the leading private institutions of higher education are licensed and the majority of their programs are accredited and listed in the above mentioned Website.

Through licensure, the Ministry admits licensed institutions officially into the legal organization of a specific profession. The status of licensed institutions becomes higher, and their accredited programs acquire the power to award state approved degrees (2005 and 2007 Ministry Standards). Similarly, accredited programs acquire reputation, power, and recognition. Obtaining accreditation has an impact on the ability of the programs to admit students. Both licensure and accreditation have become a culture. The first thing students and parents ask about is whether or not an academic program is accredited before they seek admission to it. This indicates the public awareness of the significance of licensure and accreditation.

Accreditation in the U.A.E. is interwoven with the accreditation movement in other parts of the world. There is a mutual interaction between the CAA in the U.A.E. with other accreditation agencies via expert exchanges and mutual visits. This is manifested through the development in the accreditation standards and the mutual interaction between educational institutions in the U.A.E. and other leading

institutions all over the world. One testimony to this is the recent universal trend among accreditation agencies all over the globe to refocus their standards and criteria. As mentioned in Volkwein et. al. (2003 cited in Volkwein et. al. 2007; Volkwein, 2005), accreditation agencies have started to focus on program effectiveness and measurable learning outcomes as criteria for programs' inputs, learning/teaching processes, and human and non human resources. This trend is clearly reflected in the document of the 2007 Standards for Licensure and Accreditation specified by the CAA at the Ministry of Higher Education and Scientific Research in the U.A.E. (see the Ministry Website at http://www.caa.ae/). The focus of the ten standards delineated in the CAA document published in the above website and their interpreting criteria is on the effectiveness and accountability of institutions and their academic programs. The assessment processes and their impact on institutional services and academic programs' outcomes are given optimal momentum in the 2007 Standards. Program learning outcomes are looked at as an essential dimension of program effectiveness. This echoes voices that say ''Students, parents, and the public ... want to know what the learning gained in these [academic] programs will mean in the marketplace of employment and in their lives as citizens and community members'' (CHEA 2003:4, cited in Volkwein et. al. 2007).

The CAA requires institutions and programs to conduct self-assessment and prove program effectiveness as a condition for re-accreditation. Programs are also required to show systematic and continuous improvement in all program components (2007 Standards). Any academic program has to have a clear mission, specific goals, clear and measurable learning outcomes, and scientific measures to demonstrate how well these outcomes are being achieved (Prados, 1995, cited in Volkwein et. al. 2007).

5.2 The Purposes of Accreditation

The purposes of accreditation have been documented by several researchers (Wiley and Zald, 1968; Trivett, 1976; Selden and Porter, 1977; Basheer, 2002; Teimaa and AL-Bandari, 2004; Pokholkov, et. al 2004). The first and foremost purpose is to ensure that institutions and academic programs have the essential characteristics needed to achieve a level of excellence in learning outcomes and to ensure that they continue to show improvements.

Through the ten standards of excellence delineated in the 2007 Standards and their criteria, the CAA in the U.A.E. intends to assure students, their families, and stakeholders of the kind of education students would receive at licensed institutions and accredited programs. Such institutions and their programs acquire broader recognition in the academic community if they are accredited. The students themselves benefit from accreditation in getting better administration services, more effective instructions, and better resources (Wiley and Zald, 1968; Selden and Porter, 1977). Moreover, employers and stakeholders are assured that graduates of accredited programs are fully qualified to assume responsibilities. Students also guarantee credit transfer of the courses they have studied at an accredited institution and intend to carry to another institution. One of the requirements in all U.A.E. state and private higher education institutions is that only courses taken in an accredited institution can be considered for transfer. Courses that have been taken at non-accredited colleges and universities can not be considered.

In some countries, such as USA (Batalden et. al. 2002; Lattuca, et. al. 2006), Britain (EL-Amine, 2005), and Russia (Pokholkov, et. al 2004; Suspitsin and Suspitsyna, 2007) among other countries, accredited educational institutions are financially affected by the status of their accreditation. Accredited institutions are eligible for federal funds and students enrolled in accredited institutions can get federal financial aids (Glidden, 1996, Batalden et. al. 2002; Lattuca et. al. 2006; Suspitsin and Suspitsyna, 2007).

5.3 The Impact of Accreditation

Very little systematic research is carried out on the impact of accreditation on the actual improvement and development of private institutions of higher education and their academic programs. Such research is almost non-existent in the Arab World. This makes the need very high to investigate the impact of licensure and accreditation on the accountability, control, compliance, and improvement of academic programs.

Some studies have been conducted in other parts of the world on the impact of accreditation on academic programs (e.g. Peterson and Augustine, 2000; Volkwein et. al. 2007; Suspitsin and Suspitsyna, 2007). Peterson and Augustine (2000), for instance, investigate the external influences and institutional dynamics on institutional approaches to student assessment. They find out that state influences are minor, the accreditation influences are mixed, and the institutional dynamics are substantial. The researchers also report evidence from other research (Ewell, 1993) that the requirements imposed by accreditation agencies only incite the institutional practices and promote assessment initiatives but the institutional responses are neither rapid (Gill, 1993) nor comprehensive (Gentemann and Rogers, 1987).

Volkwein et. al. (2007) traces the impact of changes in the standards of professional accreditation on engineering student experiences and learning outcomes at 40 different institutions that were reviewed in different years. In this wide scale study, the researchers collect the data using various sources, students, alumni, faculty, heads of departments, and deans of colleges. Contrary to Peterson and Augus-

tine (2000), the findings reveal that engineering programs have changed substantially due to the implementation of new accreditation changes. Engineering programs increase their emphasis on curriculum topics, active learning strategies, professional development activities, and assessment activities. Consequently, students are engaged in more collaborative learning activities in the classroom, more interaction with the faculty, and are more active involvement in co-curricular activities more than students graduated a decade ago.

Suspitsin and Suspitsyna (2007) probe into the strategies used by Russian private institutions of higher education to cope with the normative state pressures of the accreditation agency. The researchers delineate three different strategies namely: *conformity*, in which institutions comply with the state legislation and standards; *manipulation or backdoor strategies*, in which institutions provide the accreditation agency with inaccurate information in internal program reviews or use of government connections as an avoidance strategy ; and *challenging the accreditation acquisition*, in which small institutions challenge the accreditation agency as a strategy of getting away from abiding by the established standards (p.67). Suspitsin and Suspitsyna (2007) give a good account of the tension between accreditation agencies and the private educational institutions. In spite of the apparent tension between some private institutions of higher education and the accreditation agencies, "state involvement in the development of private institutions is not only to stay but is also likely to increase" (Suspitsin and Suspitsyna, 2007:78)

6. Research Methodology

6. 1 Data Collection

A 36 item closed questionnaire was designed. It was first drafted and then handed to two heads of departments whose programs have just been re-accredited, and four experts in English language, educational research, and measurement and evaluation to ensure face and content validity. Based on their comments, a final draft in Arabic was created and then distributed. An English version for non-native speakers of Arabic was also translated and distributed. A total number of 150 copies were distributed to the faculty of eight academic programs of which 77 copies were collected registering 51.33% return rate.

Items 1-7 investigate the participants' perceptions of the role of accreditation in the development of the theoretical components of academic programs, items 8-11 are related to the role of accreditation in the development of the practical processes of academic programs, items12-18 investigate the role of accreditation in the improvement of the teaching/learning resources, items19-30 probe into the role of accreditation in the development of the professional skills and status of faculty, and items 31-36 investigate the role of accreditation in the improvement of program learning outcomes. The researcher uses a five-point Likert Scale with the following variables (strongly agree, agree, undecided, disagree, and strongly disagree).

6.2 Participants

The participants of the study are deans, heads of departments, and staff members of eight accredited programs in five colleges of one private institution of higher education in the U.A.E. The population of the study varies between lecturers (M.A. holders), assistant professors, associate professors, and professors (all Ph.D. holders). The participants also differ in terms of their qualifications, years of experience in higher education, and leadership positions as shown in Table 1. They are directly related to the programs and their responses represent hard data since they have first hand knowledge of what actually goes on in such programs.

Table 1: Description of the Participants

	Masters	Doctorate			**Total**
1. Degree	24	53			**77**
	Lecturer	Assistant Prof	Associate Prof	Professor	
2. Rank	24	25	18	10	**77**
	Dean	Head of Dept	Head of Unit	Staff	
3. Position	5	8	7	57	**77**

6.3 Limitations of the Study

This is a small scale study in terms of scope and participants. It has been conducted on the faculty of eight academic programs in one particular private institution of higher education. Thus, the findings could not be generalized to other accredited programs and institutions. However, the study would inspire other research activities in other institutions for further findings and conclusions. Still the findings of the current study have shown that the accreditation process has played a significant role in the development and improvement of many facets of academic programs with the ultimate purpose of providing the society with the quality of education it deserves. This study constitutes a building block in the structure of quality education and quality assurance of higher

education at private institution and could be used as a guide for further research.

7. Results and Discussion of the Findings

The Theoretical Components: *To what extent does the accreditation process play a role in developing and improving the theoretical components of academic programs?*

Seven items (1-7) were designed to collect data related to the role of accreditation in the development of the theoretical components of academic programs. Table 2 shows the participants' agreement with each of the seven items. The overall average percentage indicates that about 91.27% of the participants agree or strongly agree that accreditation has a role in the development of the theoretical components of academic programs. This entails that accreditation plays a significant role in the clarity of the mission, the precision, comprehensibility, and measurability of the objectives and outcomes, and the comprehensibility and sufficiency of the curriculum.

Table 2: The Participants' Rating of the Role of Accreditation in the Theoretical Components

The accreditation process plays an actual role in developing academic programs in the following areas:		**Agreement rate**
1.	All the components of academic programs	97.4%
2.	The mission of academic programs	93.5%
3.	The clarity, precision, and measurability of program objectives	92.2%
4.	The clarity, precision, and measurability of program outcomes	89.6%
5.	The study plans (clarity-number of credits-the courses)	94.8%
6.	Comprehensiveness of study plans	88.6%
7.	Sufficiency of the curriculum	81.8%
Average Percentage		91.27%

It is worth noting here that the disagreement rate in this section varies between 1.3% and 7.8% which can be an indictor of almost a common consensus among the participants regarding the significant role of accreditation on program development with a particular reference to this component. The theoretical components of any given academic program legally bind together the institution, its candidates, and the accreditation agency as mediator and guarantor. Consequently, accreditation agencies give this part a prime importance. Any given program is "required to include a detailed statement of the goals and intended outcomes of the new program.… (and) demonstrate institutional effectiveness by describing improvements made in meeting program goals and outcomes. It shows how those improvements are a consequence of institutional planning and how that planning has used the results of institutional research" (2007 Standards: 33). Through an on going cyclical framework of planning, practicing, and evaluating heavily focused on in the 2007 Standards, academic programs ought to show their evolution of development. Academic programs seem to take such guidance seriously as the findings indicate.

Practical Processes: To what extent does the accreditation process play a role in developing and improving the practical processes of academic programs?

Items 8 to 11 were intended to answer this question. Most participants (78.9%) agree or strongly agree that accreditation plays a role in the development of the programs' practical processes such as instructional practices, learning experiences, evaluation of program outcomes, and student academic advising. The highest disagreement rate does not exceed 11.7% (items 9 and 11) and goes as low as 2.6% (item 8).

Table 3: The Participants' Rating of the Role of Accreditation in the Practical Processes

The accreditation process plays an actual role in the development of:		**Agreement rate**
8.	All the teaching/learning processes	85.7%
9.	The used teaching methods	74.0%
10.	The evaluation of program outcomes	84.4%
11.	Students academic advising	71.4%
Average Percentage		78.9%

The 2007 standards give special attention to evaluation, instructional practices, and student counseling. It is apparent that the influence of accreditation on teaching and learning processes in its general sense (item 8) receives the highest score (85.7%). Both the overall average percentage and the percentage of each individual item indicate that accreditation plays a significant role in the development and improvement of programs' practical processes.

Teaching/Learning Resources: To what extent does the accreditation process play a role in developing and improving learning resources?

It is apparent from Table 4 below that the accreditation process has a considerable role in the improvement and development of teaching and learning resources. The overall rate (80.6%) indicates that most participants acknowledge the role of accreditation in improving teaching/learning resources. Labs, library books, journals, classrooms, and technical resources are all important factors in the achievement of program outcomes.

Table 4: The Participants' Rating of the Role of Accreditation in the Improvement of Teaching/learning Resources

The accreditation process plays an actual role in:		Agreement rate
12.	Improving the teaching/learning resources	89.7%
13.	Developing the quality of the library resources	88.4%
14.	Adding recent publications to the library	84.4%
15.	Providing the library with international journals in your major	78.0%
16.	Connecting the library with other international libraries	70.2%
17.	Connecting the library with the World Wide Web	71.5%
18.	Improving and updating labs	81.9%
Average Percentile		80.6%

Academic programs need up-to-date learning resources in order to provide their clienteles with effective learning experiences. Based on the participants' responses, it can be concluded that private institutions of higher education endeavor to please the accreditation agency and satisfy the interest of their candidates by supporting the teaching/learning processes with appropriate learning resources. However, there will always be a need for more up to date learning resources. These findings are substantiated by a research done by New England Association of Schools & Colleges (NEASC) in which "75% of the respondents indicated that the accreditation process was important for improving the quality of their resources, including library, multimedia, and technology resources" (NEASC, 2006:11). Academic program coordinators use the accreditation or re-accreditation process as a means of additional pressure to press for and justify the funding towards buying more learning resources. Academic programs are not only required to support the practical processes with the appropriate teaching/learning resources but they are also required to evaluate the instructional practices and available learning resources (2007 Ministry Standards).

The Faculty: To what extent does the accreditation process play a role in developing and improving the professional skills and status of faculty?

Twelve items were designed to collect data related to the participants' perceptions of the role of accreditation in the development and improvement of faculty's professional skills, teaching and non-teaching load, financial rewards, and inclusion in academic decisions. Only about 54.7% of the participants indicate that the accreditation process plays a role in developing and improving the conditions and skills of faculty. Yet, about 45% of the participants do not attest to this perception with over 23% disagree or strongly disagree and about 22% undecided. Item analysis shows that all items except items 19 and 23 obtain below 70% agreement rate as shown in Table 5. This agreement rate (54.7%) indicates that the accreditation process plays a less significant role in developing and improving faculty's academic skills, specifying their non-teaching loads, including them in academic decisions, or improving their financial rewards. Some parts of these findings are substantiated by similar findings in a study done by Volkwein et. al. (2007) in which about half of the respondents did not see the impact of the accreditation on their institution’s reward system. Despite all of this, the role of accreditation is evidently significant in specifying the faculty's teaching load (84.5% item 23) and appointing qualified staff members (70.2% item 19).

Table 5: The Participants' Rating of the Role of Accreditation in the Improvement of Faculty Skills and Status

The accreditation process plays an actual role in:		Agreement rate
19.	Appointing qualified staff members	70.2%
20.	Developing staff members' skills	58.5%
21.	Supporting staff members' academic level	49.4%
22.	Improving staff members' research role	55.9%
23.	Specifying staff members' teaching loads	84.5%
24.	Specifying staff members' non-teaching loads	48.1%
25.	Raising staff members' salary	48.1%
26.	Raising staff members' other allowances	37.7%
27.	Improving staff members' teaching performance	53.3%
28.	Improving staff members' teaching skills	50.7%
29.	Improving staff members' technological skills	57.2%
30.	Including staff members in academic decisions	42.9%
Average Percentile		54.7%

The 2007 standards look at professional development as an integral part of the development of academic programs. Without the professional development of faculty, program development will not be as successful as it ought to be. The staff members are the turning wheel that pushes program development forwards. Their role in program development is significant and heavily stressed in the 2007 Standard. Therefore, academic programs are required to provide information regarding the effectiveness of faculty development and workload assignments. Similar recommendations are found in Volkwein et. al. (2007). They point out that academic programs need to show that staff members are engaged in research activities, curriculum revision, self-improvement, and outcomes assessment. They also need to enjoy reasonable academic and non-academic load and get satisfying financial rewards.

Learning Outcomes: To what extent does theaccreditation process play a role in ensuring uality learning outcomes of academic programs?

Six items (31-36) were designed to collect data to answer this question. 80.1% of the participants indicate that accreditation plays a major role in improving the quality of programs' learning outcomes. Table 6 shows the calculated percentages for each item. It is worth noting that the public trust in the academic institutions (item 36) obtains the highest rate (93.5%). The agreement rates in Table 6 show that accreditation plays a significant role in improving, monitoring, and ensuring quality learning outcomes. The disagreement rate reaches 10.4% (items 31 and 34) and goes as low as 1.3% (item 36). Reliability of learning outcomes (item 34) obtains an agreement rate (66.3%) below the set significant rate (i.e. 70%). The 66.3% indicates that the role of accreditation in the reliability of learning outcomes is less significant. One reason for this low rate could be the vagueness of the item itself.

Table 6: The Participants ' Rating of the Role of Accreditation in the Improvement of Learning Outcomes

	The accreditation process plays an actual role in:	Agreement rate
31.	Improving learning outcomes	80.5%
32.	Monitoring learning outcomes	76.6%
33.	Ensuring quality of learning outcomes	76.6%
34.	Reliability of learning outcomes	66.3%
35.	Increasing the level of public trust in academic programs	87.0%
36.	Increasing the level of public trust in the academic institutions	93.5%
	Average Percentile	80.1%

Improving and achieving high learning outcomes that meet international standards is the optimal objective of academic programs and accreditation agencies. The task of the accreditation process is to ensure that academic programs provide the society with individuals capable to excel in the profession they are prepared for. The CAA does not only require academic program to be clear about their goals and outcomes, but also require them to provide "evidence of the ways in which students meet the outcomes of the program and *substantiate* (italicized in the original source) the ways in which other program goals are met{and prove}. institutional effectiveness by describing improvements made in meeting program goals and outcomes" (2007 Ministry Standards:30). The findings of this section indicate that the role of accreditation is evident in monitoring, improving, and ensuring quality learning outcomes and increasing the level of public trust in both licensed institutions and academic programs.

8. Recommendations

Accreditation plays a significant role in the development and improvement of academic programs as the findings of this study show. However, a fact-finding process is an on going process. Therefore, to verify such evidence, more studies of this sort, but at a large scale that would include various institutions or investigate both graduates and stakeholders, are needed. It is also recommended that accreditation agencies need to continue watching closely the accredited institutions and programs to maintain continuous academic performance that meets the accreditation standards. More pressure is needed so that private institutions invest more on professional development. They have to organize academic workshops within the institutions or in cooperation with other institutions. They also have to allow, encourage and support staff members to attend local and international conferences. More importantly, more workshops are needed on accreditation and its importance so that all members of such institutions would be more acquainted with the rewards such institutions, the staff members, the students and the whole society would gain. Furthermore, the accreditation agencies need to exercise further pressure on private institutions to convince them to provide their staff members with adequate financial rewards comparable or close to those given at government institutions.

9. Conclusion

Accreditation of higher education (state or private) is an essential practice for more than one reason. First, it guarantees quality education that is paramount in a time like ours where competition becomes very high and the job market becomes very

selective. Second, accreditation is a protecting force against any unethical practices directed towards the public or even the faculty. Third, accreditation helps to establish uniformity within the realm of each academia. In other words, the accreditation process, through the establishment of high standards and the reinforcement of such standards ought to create homogeny among academic programs to provide the society with individuals with similar competencies that make them eligible to assume responsibilities corresponding to their field of specialization. The findings of the current study show that the accreditations process plays a significant role in the development and improvement of various facets of the academic programs. Nonetheless, the degree of this role varies from one facet to another which might require the accreditation agencies to exercise equal pressure to reach desirable outcomes in all program components. In short, the study sheds some light on the strong and weak points of accreditation and hopes to stimulate future research on those facets that might affect quality education.

References

AL-Shaheen, Abdulraheem (1997). *Higher education in the United Arab Emirates in state and private institutions: future visions.* AL-Ain, University of United Arab Emirates.

Basheer, Aisha A. (2002). *Suggested standards for academic and vocational education in the private institutions of higher education in the light of other countries experience*, Unpublished Dissertation, Zaqazeeq University, Cairo, Eygpt.

Batalden, P., Leach, D., Swing, S., Dreyfus, H., and Dreyfus, S. (2002). General competencies and accreditation in graduate medical education. *Health Affairs* 21(5): PP103

Council for Higher Education Accreditation (CHEA), (2003). *Statement of mutual responsibilities for student learning outcomes: Accreditation, Institutions, and Programs*, CHEA, Washington, D.C.

EL-Amine, A. (2005) (eds.) *Quality assurance in Arab Universities*. Lebanese Association for Educational Studies, Fifth yearbook, Beirut, Lebanon.

Ewell, P.T. (1993). The role of states and accreditors in shaping assessment practice. In T. W. Banta (Eds.), *Making a difference: outcomes of a decade of assessment in higher education*. (pp. 339-356). San Francisco: Jossey-Bass.

Gill, W. E. (1993, June). *Conversations about accreditation: Middle States Association of Colleges and Schools. Focusing on outcomes assessment in the accreditation process.* Paper presented at the Double Feature Conference on Assessment and Continuous Quality Improvement of the American Association for Higher Education, Chicago, IL (ERIC Document Reproduction Service No. ED. 358 792).

Hijazi, D., Abulawi, A., AL-Mekhlafi, A., and Seddiq, O. (2005). The standards of academic accreditation: A comparative study. *Institutional Research*, Ajman University of Science and Technology.

Gentemann, K. M. and Rogers, B. H. (1987). *The Emulation of institutional effectiveness: The responses of colleges and universities to regional accreditation.* Paper presented at the meeting of the southern Association for Institutional Research and the Society for College and university Planning. New Orleans. LA (ERIC Document Reproduction Service No. ED 290 3922).

Glidden, R. (1996). Accreditation at a crossroads. *Educational Record*, American Council on Education. Retrieved on January 6, 2003 from the World Wide Web: http://chea.org/Research/crossroads.cfm

Lattuca, L. R., Terenzini, P. T., and Volkwein, J. F. (2006). Engineering change: A study of the impact of EC2000. *Final Report*. ABET, Baltimore, MD.

NEASC, (2006). The impact of accreditation quality of education: Results of the regionalaccreditation quality of education survey, NEASC 2005, www.neasc.org

Peterson, M.V., and Augustine, C. H. (2000). External and internal influences on institutional approaches to student assessment: Accountability and improvement. *Research in Higher Educatio*n, 41 (4), 443-479.

Pokholkov, Y. P., Chuchalin, A. I., Morozova E. A., and Boev O. V. (2004). The accreditation of engineering programs in Russia. *European Journal of Engineering Education*, 29 (1), 163–169.

Prados, J.W. (1995, August). *Engineering education and accreditation reform: How did we get here, and where are we going?* Paper presented at ABET Synthesis workshop, Baltimore, Maryland.

Selden, W. K. and Porter, Mary V. (1977) Accreditation: Its purposes and uses. Washington, D.C, the Council of Postsecondary Accreditations.

Suspitsin, D. and Suspitsyna, T. (2007). Private higher education in Russia: Free enterprise under state control. *European Education*, 39 (3), 62-80.

دور الاعتماد الأكاديمي في تطويرِ وتحسينِ البرامج الأكاديميةِ في مؤسسات التعليم العالي الخاصة في الإمارات العربية المتحدة

أمين عبد الله محمد المخلافي

الملخص:

يقوم القطاع الخاص، في جميع أنحاء المعمورة، بعملية الاستثمار في قطاع التعليم العام، ابتداءً من مرحلة الروضة وانتهاءً بالكليات والجامعات، وغالبًا ما يكون هذا التوجه مدفوعًا إما بدوافع مالية بحتة، أو خليط من الدوافع المالية والتعليمية، وفي بعض الحالات النادرة بدوافع تعليمية صرفة، كحال مؤسسات التعليم غير الربحية. ومن هذا المنطلق دعت الحكومات ومنظمات المجتمع المدني إلى سن القوانين والأنظمة لمراقبة مثل هذه المؤسسات وذلك للحفاظ على المصلحة العامة. ودولة الإمارات العربية ليست استثناءً في هذا الباب، حيث شهدت الدولة في الآونة الأخيرة توسعًا وازديادًا ملحوظين في عدد مؤسسات التعليم العالي الخاصة، وهذا التوسع دفع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي إلى إخضاع مثل هذه المؤسسات إلى الترخيص ابتداءً وإخضاع برامجها الأكاديمية لعملية الاعتماد الأكاديمي، وقامت الوزارة ممثلة بلجنة الاعتماد الأكاديمي بإرساء معايير وقواعد صارمة كي تضمن تعليمًا متميزًا، وتحافظ على مخرجات تعليمية ذات جودة عالية، وفي الوقت نفسه تراعي المصلحة العامة.

ولذلك فالهدف من هذه الدراسة هو تقصي حركة الاعتماد الأكاديمي في دولة الإمارات العربية ومحاولة معرفة أثرها في تطوير وتحسين:

1. المكونات النظرية للبرامج.
2. العمليات التطبيقية (في التدريس، والتقييم والإرشاد).
3. مهارات وأوضاع أعضاء هيئة التدريس.
4. مصادر التعليم والتعلم.
5. مخرجات البرامج الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي الخاصة.

وأشارت النتائج إلى أن عملية الاعتماد الأكاديمي تلعب دورًا رئيسًا في تطوير وتحسين عدد من مكونات البرامج الأكاديمية، غير أنها تلعب دورًا ذا أثر متوسط في بعض النواحي الأخرى.

Determinants of Trade Balance in Jordan

Essa Alhanom
Faculty of Commerce and Administration Sciences, Ibb University, Ibb, Yemen

Abstract

This paper examines the determinants of trade balance for Jordan. The newly introduced bounds co-integration test within an ARDL model is applied to annual data covering the period of 1970-2010. In addition, the generalized approach to error forecast variance decomposition and impulse response functions are simulated for further inference regarding the dynamic interactions among variables in the model. The determinants included are real exchange rate, domestic income, and foreign income. The empirical investigation, using ARDL bounds test shows that trade balance and its determinants are co-integrated. However, the analysis reveals that real exchange rate is insignificant determinant of trade balance in either the short or long run. In contrast to domestic income, foreign income appears to be an important determinant of trade balance in the long run. While generalized error forecast variance confirms only the insignificancy of real exchange rate, the generalized impulse response functions support the findings already found using ARDL approach.

Keywords : Trade balance, Cointegration, bounds testing, VAR, Jordan

Introduction

Studying factors determining trade balance has been the subject of plenty of research works during the past decades. Despite the fact that economic theory considers several factors that affect trade balance, such as real exchange rate, real domestic income, foreign direct investment, foreign income, and money supply, most empirical works emphasis the role of exchange rate. Economic theory postulates that changing nominal exchange rate can be used to improve trade balance position through changing the relative prices of exports and imports. The study of the effect of currency devaluation or depreciation on trade balance usually conducted under the elasticity approach which introduced and developed by Bickerdike (1920), Robinson (1947), and Mitzler (1948). According to the elasticity approach, for devaluation or depreciation to improve trade balance, the sum of the elasticities of demand for export and import must be greater than unity. This requirement is also known as Marshall-Lerner condition. The large body of empirical studies in this subject have come up with mixed results. Some Studies support a significant and important effect of exchange rate change on trade balance and Others found a weak statistical effect, whereas a third group of studies found unfavorable effect(1). Furthermore, the results of many other studies fall somewhat between the previous conclusions as there is a time lag between the exchange rate change and its effect on trade balance. The j-curve effect states that there are different effects of exchange rate changes on trade balance in the short run and long run (see Magee 1973 and Meade 1988). Accordingly, devaluation initially deteriorates trade balance before starting a stage of improvement and heading towards equilibrium in the long run and thus trade balance follows a j- curve time path. The literature on the J-curve effect is also mixed. Some studies found evidence of the effect and others found the opposite(2).

With reference to the case of Jordan, using interpolated quarterly data over the period 1971-1994, Bahmani-Oskooee (2001) investigated the relationship between real effective exchange rate and trade balance of eleven Middle Eastern countries including Jordan, and found a positive insignificant statistical effect using Engle-Granger co-integration and a positive significant effect using Johansen-Juselius co-integration in the case of Jordan(3). The current study aims to investigate the determinants of trade balance in Jordan through applying the ARDL bounds test, generalized approach to error forecast variance decomposition, and impulse response functions, to annual data covering the period from 1970 to 2010. It differs from the study of Bahmani-Oskooee (2001) in some aspects. First, it is fully devoted to the study of Jordan case. Second, it employs actual annual data, for a somewhat longer period, rather than using interpolated data. Third, the current study applies the newly developed bounds testing approach to co-integration compared to the traditional co-integration techniques, as they face the problem of the order of integration and require the data samples to be of large size. The ARDL bounds test developed by Pesaran and Shin(1999) and Pesaran et al.(2001) can be applied irrespective of whether the regressors are integrated of zero order, one, or mutually integrated. Furthermore, the bounds test is considered valid and suitable for small size samples (Nrayan, 2004) such as the current study. Additionally, this study applies two preferred and somewhat new methodologies of Vector Autoregressive model (VAR), namely generalized variance decomposition and generalized impulse response functions which introduced by Koop

et al. (1996), and Pesaran and Shin(1998) since they cope with the setback of the traditional orthogonalized variance decomposition and impulse response. This setback lies in the fact that their outcome of results depends on the order of the variables in the VAR system. On the other hand, the results of the generalized approach to forecast error variance decomposition and impulse response functions are invariant to the order of variables.

The organization of the rest of this paper will be as follows: section 2 gives a brief view of Jordan trade balance. Section 3 introduces the econometrical methodology and data. Empirical analysis is conducted in section 4 and conclusions are presented in Section 5.

Jordan Trade Balance

Jordan is one of the developing countries classified, according to the world bank, as an upper middle income country with a population of 6 million and a per-capita GDP of US $4,445 in 2010 (see World bank 2011). It encounters a permanent trade deficit and thus current account deficit in most years. Trade balance deficit increased from 3585 million JD in 2006 to 4722 million JD in 2010 and averaged, as a percentage to GDP, 29.8% during 2006-2010. This deficit is mainly driven by an increase in international prices of commodities, particularly fuel products, which is translated into a rise in the imports bill. On the other hand, goods export mainly includes: clothes, pharmaceuticals, potash, phosphates, fertilizers, vegetables. The surplus of the services, income, and current transfers accounts cover a large part of this deficit and therefore mitigate the current account deficit in most years and cover full deficit and thus turns current account to a surplus in some other years. As a percentage to GDP, current account deficit averaged 9.1% over the period 2006-2010. As a result, Jordan dependency on financial and capital account, particularly foreign direct investment inflows, left the stability and equilibrium in the external sector vulnerable to external shocks. Historically, Jordan Dinar (JD) has been pegged to some key currencies and SDR and devalued several times particularly in the 1980s and 1990s. At the end of the 1980s a managed float exchange rate system was implemented followed by a dual (official pegged and floating) one. From October 1995 on, Jordan has adopted a pegged exchange rate system, whereby JD is pegged to the U.S Dollar at an average price of 709 fils per Dollar.

Econometric Methodology and Data

This study starts with a reduced form model of direct relationship between trade balance and its de terminants similar to that of Rose and Yellen (1989) and Bahmani-Oskooee (2001) as follows:

$$\ln TB_t = a + b \ln Y_t + c \ln RER_t + d \ln YW_t + \varepsilon_t \qquad (1).$$

TB is trade balance measured as the ratio of export value X to import value M, Y is domestic income, RER is real exchange rate, YW is foreign or the rest of the world income, and ε is an error term. The definition of trade balance TB as X/M has been widely used and preferred in literature since the ratio is insensitive to units measurement and can be interpreted as nominal or real trade balance (see Bahmani-Oskooe, 1991, and Hsing, 2005). RER is defined as E P^f/P where *E* is nominal exchange rate defined as the number of units of home currency per unit of foreign currency, P^f stands for foreign prices, and P is domestic prices. Accordingly, an increase in RER represents devaluation or depreciation of home currency value whereas RER decrease presents revaluation or appreciation of the same.

The sign of b is difficult to be expected a priori and therefore only empirical investigation can show weather income is demand or supply determined and therefore weather demand or supply effect dominates the sign of b. According to the Keynesian model of income determination in an open economy, domestic income is demand determined and thus its increase that brought about by domestic aggregate demand increase, leads to deterioration in trade balance as part of the increased domestic expenditure is directed toward imports. As a result, the sign of b is expected to be negative. From a supply side perspective, the export side and import substitute effects of domestic output (income) change turn the expected sign of b to be positive. If domestic output (income) increase, exportables and import substitutes tend to increase and thus improve trade balance. With regard to the sign of *c*, it is expected to be positive as the increase in RER implies a devaluation or depreciation of domestic currency and thus improvement (increase) in trade balance TB. If a negative sign is initially observed in the ARDL followed by a positive one, this would be consistent with J-curve effect. However, the sign of *d* is usually expected to be positive as the increase in foreign countries' income leads to the rise of the country's exports and thus improve trade balance and vice versa.

The application of ARDL bounds test to the above trade balance model starts with testing the long run relationship between trade balance and its determinants. To do so, a conditional error correction representation of equation (1) is formulated and estimated as follows:

$$\Delta Ln\,TB_t = \beta_0 + \sum_{i=1}^{n} \beta_{1i}\,\Delta Ln\,TB_{t-i} + \sum_{i=0}^{n} \beta_{2i}\,\Delta Ln\,Y_{t-i} + \sum_{i=0}^{n} \beta_{3i}\,\Delta Ln\,RER_{t-i} + \sum_{i=0}^{n} \beta_{4i}\,\Delta Ln\,YW_{t-i} + \beta_5 LnTB_{t-1} + \beta_6 Ln\,Y_{t-1} + \beta_7 Ln\,RER_{t-1} + \beta_8 Ln\,YW_{t-1} + e_t \quad (2),$$

where Δ refers to the first difference operator and ***n*** is the maximum lag length. The parameters β_1 , β_2, β_3, and β_4, stand for the short run dynamics whereas β_5, β_6, β_7, and β_8 present the long run relationship. A joint significance test of no co-integration between TB, Y, RER, and M is applied with the null hypothesis $(H_0 : \beta_5 = \beta_6 = \beta_7 = \beta_8 = 0)$ as against the alternative hypothesis $(\mathrm{H}_1\colon\ \beta_5 \neq \beta_6 \neq \beta_7 \neq \beta_8 \neq 0)$. The bounds test procedure of Pesaran et al.,(2001) depends on the Wald test (F statistics) with an asymptotic non standard distribution. Pesaran, Shin and Smith (1996) established two bounds of critical values for different model specifications. If the computed F statistic, at a chosen significance level, exceeds the upper critical bound value, the null hypothesis of no co-integration is rejected. Similarly, if the computed F statistics falls below the lower critical bound value, the null hypothesis of no co-integration is not rejected. When the computed F statistics falls between the two critical bound values, the result is considered inconclusive.

Once a long run relationship is confirmed, the long run coefficients are estimated using the following model:

$$Ln\,TB_t = b_0 + b_1 LnTB_{t-1} + b_2 Ln\,Y_{t-1} + b_3 Ln\,RER_{t-1} + b_4 Ln\,YW_{t-1} + \varepsilon_t \quad (3).$$

The selection of the lag length of different variables of the above model can be done via different criteria such as AIC (Akaike Information Criterion), SBC (Schwarz Bayesian Criterion), and HQ (Hannan and Quinn) . The next step in the ARDL bounds test is to estimate the error correction representation of the above long run model to investigate the short run dynamics . The error correction model can be established as follows:

$$\Delta Ln\,TB_t = \alpha_0 + \sum_{i=1}^{n} \alpha_{1i}\,\Delta Ln\,TB_{t-i} + \sum_{i=0}^{n} \alpha_{2i}\,\Delta Ln\,Y_{t-i} + \sum_{i=0}^{n} \alpha_{3i}\,\Delta Ln\,RER_{t-i} + \sum_{i=0}^{n} \alpha_{4i}\,\Delta Ln\,YW_{t-i} + \theta ECM_{t-1} + \varepsilon_t\ , \quad (4)$$

where ***θ*** is the speed of adjustment parameter and ***ECM*** is the residuals that are obtained from the estimation of equation (3). To make sure about the goodness of the selected model, tests of serial autocorrelation, functional form misspecification, error term non normality, and heteroskedasticity are performed.

For further investigation and inference about the dynamic interaction and causal relationships between the variables of trade balance model, two methodologies within the VAR system are used; generalized error forecast variance decomposition and generalized impulse response function. Variance decomposition technique as introduced by Sims (1980), measures the proportion of the forecast error variance for each variable in the VAR system which is explained by its own innovations and those of other variables. Consequently, from variance decomposition it can be shown the importance of the independent variables of trade balance model in explaining fluctuations in trade balance. The impulse response function simulates the effects of a shock to one variable in the system on the conditional forecast of another variable. In other words, it describes how one variable responds over time to a one-time impulse in itself or in any other variables.

The data of Jordan used in this study are annual data for the period 1970 – 2010. All variables are logged and thus the parameters estimates are interpreted as elasticities. The variables of the study can be defined as follows: TB is trade balance calculated as the ratio of the value of merchandise exports to the value of merchandise imports and both were taken from the UNCTAD database. Y is domestic real GDP (2005=100) collected from the UN statistical database. RER is real exchange rate calculated as the nominal exchange rate of Jordanian Dinar / dollar multiplied by the ratio of foreign price index (2005=100) to Jordan consumer price index (2005=100). The used data are those issued by the Central bank of Jordan and the UN database. YW is the U.S real GDP as a proxy of foreign income collected from the UN database. All estimations are computed using Microfit 5 and Eviews 7 softwares.

Empirical Results

An important thing to do before implementing the bounds test, is to test the univariate properties of the variables series to identify their degree of integration by making use of both Augmented Dickey-Fuller and Phillips-Perron tests of unit root. Table 1 shows that all the variables of trade balance model are non

stationary in level and stationary in the first difference or I(1). Consequently, the bounds test procedures can be started.

Table 1 : Unit Root Tests

	ADF		Phillips-Perron	
Variable	**intercept**	**intercept& trend**	**Intercept**	**Intercept& trend**
Ln TB	1.702	2.94	1.42	2.9
ΔLnTB	7.66*	7.69*	7.67*	16.50*
LnY	1.88	2.26	0.85	1.17
ΔLnY	3.74*	3.70**	3.51**	3.45***
LnRER	2.36	2.88	1.72	1.94
Δ LnRER	3.47**	3.48***	3.47**	3.48***
LnYW	1.49	2.54	1.55	1.68
Δ LnYW	5*	5.16*	4.89*	5.16*

Note: *, **, *** indicate 1%, 5%, and 10% significance levels, respectively.

The joint significance test of no co-integration resulted from the estimation of equation (2), suggests the rejection of the null hypothesis that there is no co-integration (long run relationship) between trade balance TB and its determinants. The calculated F statistic is 4.95 which is higher than the upper bounds critical value (4.66) at the 1% significance level.(4)

As the long run relationship between trade balance and its determinants is established, the long run coefficients can be estimated via estimating equation (3). Here, the maximum lag length and the lag length of different variables needed to be decided. In the case of annual data such as ours, Pesaran and Shin (1999) suggest 2 as a maximum lag length. The selected model, and thus lag length of various variables, according to AIC, SBC, and HQ is ARDL (1, 1, 0, 0). Table 2 illustrates the estimated long run model ARDL (1, 1, 0, 0) where Y displays a negative insignificant effect, RER shows a negative insignificant effect, and YW appears to have a positive and highly significant effect on TB. The negative effect of RER is consistent with the pessimistic view of exchange rate change policy and confirms the finding of Bahmani-Oskooee (2001) that REER is not an important determinant of trade balance using Engle-Granger co-integration technique. Despite the insignificant impact of Y, The negative sign of its coefficient is consistent with the Keynesian theory that views domestic income as demand determined. The positive and highly significant effect of YW is theoretically in line with expectation. If we take into consideration the difference between the definitions of variables between this study and Bahmani-Oskooee (2001), the signs of the three independent variables are the same in both studies. The values of R square, R par square, and F static indicate a good fit of the model whereas, the diagnostic tests show that the ARDL model is free of the key problems of regression (serial autocorrelation, misspecification problem, error term non normality, and heteroskedacticity) (see Table 2).

Table 2 : Long Run Coefficient of ARDL (1, 1, 0, 0)

Dependent variable LTB			
Regressor	**Coefficient**	**t-ratio**	**[prob]**
LY	-0.26	-1.45	0.156
LRER	-0.15	-0.38	0.710
LYW	1.05	5.84	0.000
INPT	-7.4	3.70	0.001
	R square= 0.89 R par square = 0.87 F(5, 33) = 53.1953 [0.000] DW - Statistic = 1.99 Durbin's h-statistic = 0.12960 [0.897]		
Diagnostic Tests	**LM version**		**F version**
	Serial Correlation = 0.74 [0.978] Functional Form = 1.58 [0.177] Normality Test = 0.046 [0.977] Heteroscedacticity test = 1.77 [0.183]		F(1, 32)= 0.606 [.981] F(1, 31)= 1.64 [0.213] Not applicable F(1, 37)= 1.76 [0.192]

note : serial correlation test is based on Lagrange multiplier test of residual serial correlation, functional form test based on Ramsey's RESET test using the square of the fitted values, normality test based on a test of skewness and kurtosis of residuals. Heteroscedacticity test based on regression of squared residuals on squared fitted values.

Turning to the short run dynamic, Table 3 displays the error Correction representation of ARDL (1, 1, 0, 0) as formulated in equation (3). It is clear that RER is also insignificant determinant of trade balance in the short run and thus the J-Curve hypothesis is not valid in the case of Jordan. However, domestic income and foreign income appear to be important determinants of trade balance in the short run. Error correction term ECM_{t-1} is statically significant at 1% with the appropriate (negative) sign which confirms the long run relationship between trade balance and its determinants in Jordan. The value of its coefficient

(0.67) refers to a moderate to high speed of adjustment (67% a year) of trade balance to changes in the explanatory variables before converging to its equilibrium value.

Table 3 : Error Correction Model

Dependent variable ΔLn TB			
Regressors	**Coefficient**	**T-ratio**	**[prob]**
ΔLn Y	-0.70	-3.50	[0.001]
Δ Ln RER	-0.10	-.38	[0.709]
Δ Ln YW	0.70	3.64	[0.001]
INPT	-4.94	-2.82	[0.008]
ECM_{t-1}	- 0.67	4.90	[0.000]
Diagnostic tests	R square =0.49 R par square=0.41 S.E of regression = 0.128 F(4,34)= 7.78 [0.000] Residual Sum of Square=0.54 Equation log likelihood= 28.22 D.W=1.98 ECM = LTB + 0.26 LY +0.15 LRER -1.05 LYW + 7.4		

To start further inference regarding the dynamic interaction and causal relationships, the VAR model requires the time series data to be stationary. Since the data of all variables of trade balance model are I(1), their first difference form are employed in estimating unrestricted VAR. The lag length of VAR is selected to be 2 according to AIC, HQ, FPE (final prediction error), and LR test (at 5% level). The results of the generalized variance decomposition are presented in Table 4 which shows the percentage of the forecast error in trade balance that can be attributed to different variables at different time horizons (1, 5, 10, 15, 20 years). It is obvious that the largest portion (around 86%) of error forecast variance of trade balance is explained by its own shocks. Among other variables, the effect of domestic income Y (around 18.7%) seems to be more important compared with that of foreign income YW(around 12.5%). This result is in contrast with that previously reached using ARDL bounds test which reveals a significant effect of foreign income YW on trade balance and insignificant effect of domestic income Y in the long run. In addition, the tiny percentage of error forecast variance of TB explained by RER supports the result of the ARDL estimates which indicates insignificant effect of RER.

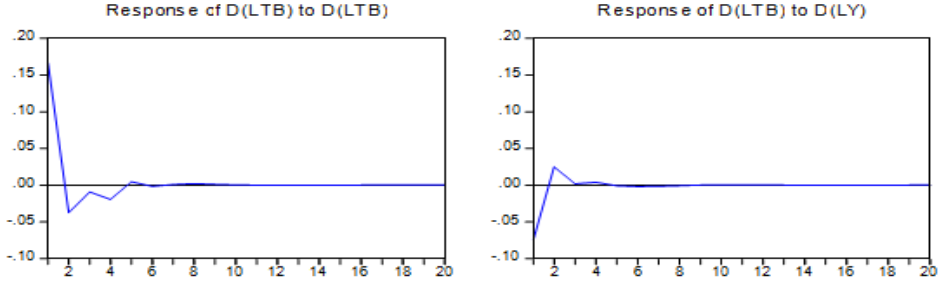
Table 4 : Generalized Variance Decomposition of forecast error for trade balance TB (%)

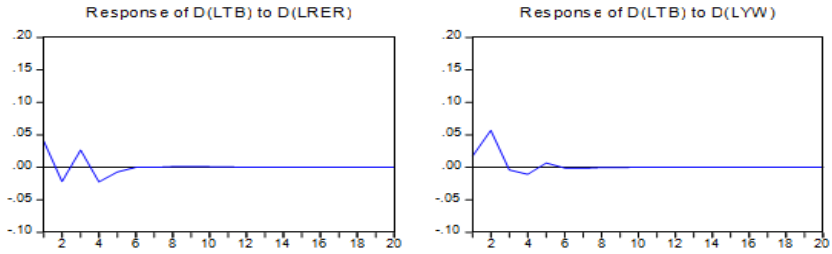
Horizon	DLTB	DLY	DLRE	DLYW
1	86.686	18.696	4.9566	12.595
2	86.698	18.687	5.0701	12.530
3	86.661	18.682	5.0696	12.561
5	86.660	18.682	5.0696	12.562
20	86.660	18.682	5.0696	12.562

Note: The row values for the generalized variance decomposition do not have to sum to 100. The generalized version gives an optimal measure of the amount of forecast error variance decomposition for a variable as an average of the decomposition values that would result from various ways in which one could order the variables (see Pesaran and Shin, 1998).

While generalized variance decomposition gives the proportion of the forecast error variance in a variable that is explained by various determinants, the generalized impulse response functions give the direction and the nature of variation. The directions of generalized impulse responses observed in figure 1, to a large part, confirm the signs and nature of impacts obtained previously by the ARDL bounds test in both short and long run. A one standard deviation shock to the domestic income Y has a negative short run impact on Trade balance TB which seems to die out in the long run. However, a one standard deviation shock to the foreign income YW shows a positive effect in the first 3 years and turns to be negative for around two years before it again takes a short positive impact. The impact of a one standard deviation shock in RER seems to be unstable and limited which may support the insignificancy of the effect of RER on TB that is already found.

Figure 1: Response to Generalized One S.D. Innovations





Conclusions

This paper analyzes the long and short run relationships between trade balance and its determinants; domestic income, real exchange rate, and foreign income. Employing annual data over the 1970 – 2010 period, the most recent developments in econometric literature, especially in co-integration and VAR techniques, are used to investigate the long run relationships as well as the short run dynamic among trade balance and its determinants. To this end, a reduced form model of trade balance is borrowed from literature and estimated. ARDL bounds testing approach shows that there is a co-integration (long run relationship) between trade balance, real exchange rate, domestic income, foreign income. The long run and error correction estimations indicate that real exchange rate does not affect trade balance in both the long and short run. Furthermore, domestic income shows a significant effect on trade balance in the short run and appears to be insignificant in the long run. However, foreign income proved to be an important determinant of trade balance in the long run as well as in the short run. The generalized variance decomposition supports the insignificant role played by RER in determining trade balance whereas the generalized impulse response functions confirm the above mentioned directions and nature of impacts of the three independent variables on trade balance. The most important policy implication to be concluded from these empirical findings is that devaluation of JD cannot be used to accomplish an improvement in trade balance of Jordan. Additionally, as foreign income variable is out of the Jordanian policy makers' control, a part of Jordan trade balance fluctuations is determined depending on the developments in foreign economic conditions.

Margins

1- Studies support exchange rate effect like Goldstein and Khan (1985), Baharumshah (2001), Lal and Lowinger (2002), tochitskaya (2007), and Gomes and Paz (2005), and the studies found weak effect such as, Miles (1979), Rose (1991), Bulswar et al. (1996), and Wilson (2001). Examples of studies concluded unfavorable effect are: Bahmani-Oskooee (1985), Upadhyaya and Dhakal (1997), and Kale (2001).

2 - Among those studies that reached results consistent with the J-curve phenomenon are : Donovan (1981), Bahmani- Oskooee (1985), Gupta-Kapoor and Ramakrishnan (1999), Stucka (2004), Hisng (2008). On the other hand, Rose and Yellen (1989), Bahmani-Oskooee (1994), Demardine and Pastine (1995), Buluswar et al. (1996), and Bahmani-Oskooee et al., (2003), found no evidence of the same phenomenon.

3 - Bahmani-Oskooee (2001)used different definition for trade balance and real exchange rate and thus comparing his results with current study needs to take this fact in consideration.

4 - The two lower and upper bounds critical values are 3.65 and 4.66 respectively with k=3 and unrestricted intercept and no trend. See Pesaran et al.,(2001, p. 301).

References

Baharumshah, A.Z. (2001). The Effect of Exchange Rate on Bilateral Trade Balance: New Evidence from Malaysia and Thailand, *Asian Economic Journal*, 15(3), 291– 312.

Bahmani-Oskooee, M. (1985). Devaluation and the J-curve: some evidence from LDCs, *The Review of Economics and Statistics*, 67(3), 500-504.

Bahmani-Oskooee, M. (1991). Is there a long-run relation between the trade balance and the real effective exchange rate of LDCs?, *Economics Letters*, 36(4), 403-407.

Bahmani-Oskooee, M. (2001) .Nominal and Real Effective Exchange Rates of Middle Eastern Countries and Their Trade Performance, *Applied Economics*, 33(2), 103-111.

Bahmani-Oskooee, M. and Goswami, G.G. (2003) . A Disaggregated Approach to Test to the J-

curve Phenomenon: Japan versus her Major Trading Partners, *Journal of Economics and Finance*, 27(1), 102-113.

Bahmani-Oskooee, M. and Janardhanan Alse. (1994) . Short-Run Versus Long-Run Effects of Devaluation: Error Correction Modeling and Cointegration, *Eastern Economic Journal*,20(4) , 453-464.

Bickerdike, C.F. (1920) . The Instability of Foreign Exchanges. *The Economic Journal*, 30, March, 119-122.

Buluswar, M.D., Thompson, H. and Upadhyaya, K.P. (1996) . Devaluation and the trade balance in India: stationarity and cointegration, *Applied Economics*, 28(4), 429-432.

Demirden, T. and Pastine, I. (1995). Flexible exchange rates and the J-curve: an alternative approach, *Economics Letters*, 48(3-4), 373–377.

Donovan, O. (1981) .Real Response associated with Exchange rate Action in Selected Upper Credit Trenched Stabilization Programme. *IMF Staff Working Papers*, 28, 67-82.

Goldstein, M. and Khan, M. (1985). *Income and Price Effects in Foreign Trade*, in R.W. Jones and P. Kenen (eds), Handbook of International Economics II, Amsterdam: North Holland.

Gomes, F.A.R. and Paz, L.S. (2005). Can Real Exchange Rate Devaluation Improve Trade Balance? The 1990-1998 Brazilian Case, *Applied Economics Letters*, 12(9), 525-8.

Gupta-Kapoor, A. and Ramakrishnan, U. (1999). Is there a J-curve? A new estimation for Japan, *International Economic Journal*, 13(4), 71-79.

Hsing, Han-Min (2005) . Re-examination of J-curve for Japan, Korea and Taiwan, *Japan and World Economy*, 17(1), 43-58.

Hsing, Han-Min (2008) . The Role of Currency Denomination in the Effect of Exchange Rate on Trade Balance ,*The 11th International Convention of East Asia Economic Association* , Manilam , Philippines.

Kale, P. (2001) . Turkey's Trade Balance in the Short and the Long Run: Error Correction Modeling and Cointegration, *The International Trade Journal*, 55(1), 33 - 56.

Koop, G., Pesaran, M.H. and Potter, S.M. (1996). Impulse response analysis in nonlinear multivariate models, *Journal of Econometrics*, 74(1), 119-147.

Lal, A. and Lowinger, T. (2002). The J-curve: Evidence from East Asia", *Journal of Economic Integration* , 17(2), pp: 397–415.

Magee, S. P. (1973) . Currency Contracts, Pass Through and Devaluation, *Brooking Papers on Economic Activity*, 4(1), 303–325.

Meade, E. E. (1988) . Exchange Rates, Adjustment, and the J-Curve, *Federal Reserve Bulletin*, 74(10), 633-44.

Metzler, L. (1948) . *A Survey of Contemporary Economics, Vol. I.* Richard D. Irwin, INC, Homewood, IL.

Miles, M.A. (1979) . The Effects of Devaluation on the Trade Balance and the Balance of Payments: Some New Results, *Journal of Political Economy*, 87(3), 600-620.

Narayan, P. K. (2004). Reformulating Critical Values for the Bounds F-Statistics Approach to Cointegration: An Application to the Tourism Demand Model for Fiji, *Department of Economics Discussion Papers*, No. 02/04, Melbourne, Monash University.

Pesaran, H. and Shin, Y. (1998) . Generalised Impulse Response Analysis in Linear Multivariate Models, *Economics Letters*, 58(1), 17-29.

Pesaran, H.M., and Shin, Y. (1999) . Autoregressive Distributed Lag Modeling Approach to Cointegration Analysis, Chapter 11, in *Econometrics and Economic Theory in the 20th.Century: The Ragnar Frisch Centennial Symposium*, ed. by Storm, S., Cambridge University Press: Cambridge.

Pesaran, H.M., Shin, Y. and Smith, R. J. (1996). Testing the Existence of a Long-Run Relationship, *DAE Working Paper Series* No. 9622, Department of Applied Economics, University of Cambridge.

Pesaran, H.M., Shin, Y. and Smith, R.J. (2001) . Bounds Testing Approaches to the Analysis of Level Relationships, *Journal of Applied Econometrics*, 16(3), 289-326.

Robinson, J. (1947) *Essays in the Theory of Employment*, Oxford: Basil Blackwell.

Rose, A. K. (1991) . The Role of Exchange Rates in a Popular Model of International Trade: Does the 'Marshall-Lerner' Condition Hold?, *Journal of International Economics*, 30(3-4), 301-3 16.

Rose, A.K., and Yellen, J.L. (1989) . Is there a J-Curve?, *Journal of Monetary Economics*, 24(1), 53-68.

Sims, C.A. (1980). Macroeconomics and Reality, *Econometrica*, 48(1), 1-48.

Stucka, Tihomir (2004) The Effects of Exchange Rate Change on the Trade Balance in Croatia, *IMF Working Paper*, no. 65.

Tochistskaya, Irina (2007) . The Effects of Exchange rate Changes on Belarus Trade Balance, *Problems of Economic Transition*, 50(7), 46-65.

Upadhyaya, K. P. and Dhakal, D. (1997) Devaluation and the Trade Balance: Estimating the Long Run Effect, *Applied Economic Letters*, 4(6), 343-345.

Wilson, P. (2001) . Exchange Rates and the Trade Balance for Dynamic Asian Economies– Does the J-Curve Exist for Singapore, Malaysia, and Korea, *Open Economies Review*, 12(4), 389–413.

World Bank (2011). World *Development Indicators 2011*, World Bank: Washington D.C.