بسم الله الرحمن الرحيم

علمية محكمة نصف سنوية
تصدرها جامعة إب – الجمهورية اليمنية

هيئة التحرير

أ.د / أحمد محمد شجاع الدين	رئيس الجامعة	**رئيس التحريـــــر**
أ.د / محمد علي عبدالله حوات	نائب رئيس الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي	**نائب رئيس التحريـر**

هيئة استشـــــارية

أ.د/ قائـــد أحمـــد الشـــرجبي	أ.د/ عبد الشافي صديق محمد
أ.د/ محمـد ســامي الســيد صــقر	أ.د/ مهـدي صـــالح هجـــرس

سكرتير التحريـر :	أ/ فوزي علي صويلـح
صف وإخـــراج	عيسى محمد الشعري

الاشتراك السنوي (يشمل أجور البريد)

- **داخل اليمن**
  - **للأفـــراد** : ٨٠٠ ريال .
  - **للمؤسسات** : ١٢٠٠ ريال .
- **خارج اليمن** :
  - **للأفـــراد** : ١٠ دولارات .
  - **للمؤسسات** : ٢٠ دولاراً .

الافتتاحية

مع صدور هذا العدد التاسع من مجلة الباحث الجامعي يكون قد مضى على توليننا رئاسة تحريرها سنتان وقد أكدنا في الافتتاحيات السابقة للأعداد التي صدرت خلال هذه الفترة أن نشر هذه الأبحاث في المجلة بتخصصاتها الإنسانية والطبيعية يجري على أصول بحثية راسخة باشتراطات منهجية تنهض بالبحث العلمي وتعلي من شأنه في الجمهورية اليمنية وترفع من قيمته المعرفية وبالتالي فأن الدراسات والبحوث عموماً ما هي إلا مرايا تعكس صور أصحابها من حيث القراءة والتحليل وتناولهم للقضايا في شتى المجالات بعمق ورؤية سليمة تعينهم على تفحص المادة العلمية وحينها يصير البحث العلمي مجال إبداع تؤهل صاحبها للترقية والرقي بمستواه العلمي والبحثي .وحين نركز على الجدية والأصالة في البحث العلمي فإنما نبتغي من ورائه إحداث تقدم في مستوى الطرح وعمق في التناول وتوجيه الباحث لتلمس طرق وأساليب جديدة تنأى بالبحث عن المحاكاة ويستشرف أفقاً واسعاً من القراءة والإطلاع وإجراء البحوث الجادة.

ومن هذا المنطلق ستحاول الجامعة توفير الإمكانيات البحثية والعلمية الجادة من أجل تعزيز دور البحث العلمي في الجامعة خلال هذا العام ٢٠٠٥م/٢٠٠٦م وتشجيع الباحثين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة على رصد القضايا العالقة في المجتمع بما يسهم في خدمة التنمية ويعمل على تنفيذ خطط وإستراتيجية وتوجهات الدولة المستقبلية. وعلى هذا الأساس فإن حاجة جامعة إب تصبح ماسة لعضو هيئة التدريس العالم الباحث المبدع الذي يمنح ذاته طاقة بحثية ويحرك في نفسه جذوة الإبداع حتى يصير عضواً أكاديمياً متنوراً وإنساناً راقياً في فهمه وتعاملاته مع مختلف قضايا المجتمع وهذا مما يحتم عليه أن يكون باحثاً حصيفاً يستوعب دوره ويدرك مسلكه الذي أنيط به. وإن الإمساك بنواصي القضايا والمشكلات وتدبرها من قبل أعضاء هيئة التدريس في جامعة إب سيفضي حتماً مع الصبر وعمق النظر إلى الإبداع وتحقيق الإنجازات العلمية. ومن الجدير بالذكر أن ما

يقوم به الباحثون في هذه الجامعة من أعضاء هيئة التدريس والطلاب من بحوث وتجارب بدأت تأخذ طريقها إلى النور ومن ذلك على سبيل المثال فوز أكثر من طالب في حصولهم على جوائز رئيس الجمهورية للأعوام السابقة سواءً في الفنون التشكيلية أو البحوث التطبيقية أو ما قام به طلاب قسم الالكترونيات بكلية الهندسة من اكتشاف في الليزر بإشراف الباحث الدكتور/ ياس الحديثي عندما توصل الطلاب عبر تجارب إلى بناء منظومة تراسل المعلومات بين حاسبتين عبر الفضاء الحر دون أسلاك أو ألياف بصرية .

إن الجدة والرصانة البحثية والإضافة القيِّمة للدراسات والبحوث هي المعيار الوحيد الذي يمنح البحوث قبولاً للنشر في هذه المجلة وما عداها فلا حاجة لنا به . وقد جاء هذا العدد التاسع انعكاساً لهذه التوجهات التي رسمت منذ إصدار المجلة إذ ضم بين دفتيه مجموعة متنوعة من البحوث والدراسات الرصينة منها باللغة العربية والأخرى باللغة الإنجليزية وفي مجالات المعرفة المختلفة.

وإن المتابع للتطورات الجارية في العالم وبالذات العالم الصناعي يلحظ وبشكل مستمر الإعلان عن المنجزات العلمية الجديدة في مختلف المجالات العلمية وبخاصة في مجال تكنولوجيا المعلومات وكذلك عن المعطيات الاقتصادية والاجتماعية والصحية والتعليمية والبيئية الناتجة عن هذه المنجزات العلمية المختلفة.

ونؤكد أن معظم العالم قد تحول في الوقت الحاضر من الثورة الصناعية إلى ثورة المعلومات وتحولت كذلك المجتمعات من المعالجة اليدوية للبيانات إلى مجتمع يعتمد على النظم الآلية لتداولها ومن اقتصاد كان يقوم على فلسفة العمالة إلى اقتصاد يعتمد على نظرية القيمة المعرفية ،ومن نظام تربوي كان يقوم على أساليب تدور في فلك اختزان الحقائق واسترجاعها إلى نظام تعليمي يستند إلى التفكير والبحث والتحليل والإبداع.

ومن هنا نستطيع القول أن الإنسان دخل عصراً صارت المعلومات فيه أساس التحضر والقوة وهذا ما يفرض على جميع أعضاء هيئة التدريس في جميع

الجامعات اليمنية إعادة النظر في الكثير من المفاهيم القديمة في أبحاثهم التي تم تقديمها للنشر في مجلة الباحث الجامعي ووضعها في إطار جديد بما ينسجم مع الآثار المترتبة على التطورات الحديثة في عالم المعلومات وغيره.

ومن هذا المنطلق فقد أقدمت جامعة إب خلال العام الجامعي ٢٠٠٤/٢٠٠٥م على تنفيذ العديد من الندوات العلمية ، وكذلك مشاركة أعضاء هيئة تدريس الجامعة في تقديم بحوث ودراسات في المؤتمرات والندوات التي عقدت خلال العام الجامعي سواءً داخل اليمن أو خارجها وهذا مما يؤد مدى اهتمام الجامعة في شتى جوانب المعرفة وخلق الحوافز لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة على تقديم المزيد من الأبحاث الجادة في العام الجامعي ٢٠٠٥/٢٠٠٦م.

ويمكننا القول أن الدراسات والأبحاث التي توفرت لدى الجامعة كانت أحد الأسباب الرئيسية لانتظام إصدار مجلة الباحث الجامعي .

ولقد دأبت الجامعة على تشجيع أعضاء هيئة التدريس للاستفادة من تكنولوجيا المعلومات لأغراض تنفيذ البحوث المتعددة من أجل خدمة التنمية الشاملة . وإن التطورات المتسارعة التي يشهدها العالم في شتى جوانب المعرفة يفرض علينا الإفادة منها في مختلف المجالات وبصفة خاصة في مجالات : الإدارة والتنظيم ، بناء قواعد محلية للبيانات واسترجاع المعلومات من قواعد خارجية ، إجراء البحوث العلمية من قبل أعضاء هيئة التدريس في مختلف الكليات ، تحليل البيانات الإحصائية لأغراض البحث العلمي والاستخدام الأمثل للتكنولوجيا في البرامج التعليمية المختلفة نتطلع إلى مستقبل أكثر إشراقاً وتنويراً لجامعة إب حتى تتمكن من المساهمة الفاعلة والجادة مع الدولة لتحقيق التنمية الشاملة.

المحتويات

١.	١ - ٣٤	
٢.	٣٥ - ٦٦	
٣.	٦٧ - ٩٢	
٤.	٩٣ - ١٣٢	
٥.	١٣٣ - ١٥٤	
٦.	١٥٥ - ١٨٤	
٧.	١٨٥ - ٢٠٨	
٨.	٢٠٩ - ٢٥٠	
٩.	٢٥١ - ٢٧٦	
١٠.	٢٧٧ - ٣١٤	
١١.	٣١٥ - ٣٣٨	

شروط النشر في المجلة

١) أن يكون البحث جديداً في موضوعه ، ولم يسبق نشره في أية دورية علمية أخرى.

٢) أن يلتزم بشروط البحث العلمي من حيث تبويب المادة واستخدام الهوامش والإشارات إلى المصادر والمراجع وفق طريقة منهجية واحدة وفي آخر البحث.

٣) يقدم الباحث إلى المجلة نسختين من بحثه مطبوعة على الكمبيوتر ببرنامج Microsoft Word 2003 وبحجم صفحة (24cm × 17cm) وبحجم الخط (١٤) على قرص مضغوط CD ROM .

٤) تحال الأبحاث وعلى نحو سري إلى محكم في اختصاص مادة البحث الوارد إلى المجلة .

٥) يدفع صاحب البحث المقدم إلى المجلة مبلغاً وقدره (5000) خمسة آلاف ريال إذا كان من خارج الجامعة و مبلغ (3000) إذا كان من العاملين فيها وهي أجور تحكيم ومراسلات في حال قبول بحثه للنشر ويستثنى من المبلغ أعضاء هيئة التدريس العاملين في جامعة إب ، ما عدا رسوم المراسلات البالغة (1000) ريال.

٦) تقدم مع البحث خلاصة موجزة لا تزيد عن (150) مائة وخمسين كلمة وباللغتين العربية والإنجليزية.

٧) لا يزيد البحث في الدراسات العلمية عن (20) عشرين صفحة وفي الدراسات الأدبية عن (30) ثلاثين صفحة بضمنها صفحات الهوامش والملاحق والمصادر .

٨) تقبل الأبحاث المكتوبة باللغة الإنجليزية .

٩) المجلة غير ملزمة بإعادة الأبحاث إلى أصحابها سواء نشرت أم لم تنشر .

١٠) تعبر الأبحاث المنشورة عن آراء كتابها .

١١) ترسل الأبحاث على العنوان الجمهورية اليمنية – محافظة إب – جامعة إب – ص.ب (70362) – (مجلة الباحث الجامعي) أو على البريد الإلكتروني alsherai2002@yemen.net.ye .

التفسـير اللغـوي
(حقيقته – مجالاته – ضوابطه)

د . خليل رجب حمدان الكبيسي *

مقـدمة

الحمد لله، والصلاة والسلام على رسول الله، وعلى آله وصحبه ومن والاه، وبعد:

فإنه لما كان التفسير اللغوي قائماً على أساس الاحتجاج باللغة في بيان معاني كلام الله، وإن كلامه سبحانه له خصوصياته في الاستعمال والمقاصد، وإن لسان العرب من الاتساع ما لا يخفى، فقد تفاوتت آراء العلماء في موضوع التفسير اللغوي، وفي الحدود والمجالات السائغ تفسيرها بمقتضى اللغة، بين مضيق لذلك ومتوسع فيه ومتوسط بين الأمرين، لكنها كلها تلتقي عند القول بلزوم التحري من مطابقة قصد المتكلم من كلامه، وتتفق بأن القول بصحة التفسير عن طريق اللغة لا يسوغ التحكم به، وإنما هو منضبط بضوابط تبين وجه المقبول منه وغير المقبول.

وهذا البحث يحاول إلقاء الضوء على موضوع التفسير اللغوي، وحدوده ومكانه بين المناهج التفسيرية، ومجالاته السائغة، ووجه تسويغها، تأسيسا على القول بصحة تفسير القرآن على مقتضى اللغة وشرائط اللسان لأهل العلم باللغة. إذ ليس أخطر من مسألة تفسير القرآن بالاحتمالات المطلقة، أو عدم الاحتمال، والذي يستغل أخطر استغلال وأدقه. واقتضى البحث أن يقع في مقدمة ومبحثين وخاتمة.

المبحث الأول: أدرس فيه موضوع التفسير اللغوي وطبيعة منهجه ومكانه بين أقسام التفسير، أعني أهو من التفسير بالرأي أم لا ؟ وما خصائصه ؟ وما مجالاته وحدوده التي يدور في فلكها ويسوغ تفسيرها عن طريق اللغة ؟.

المبحث الثاني: استوضح فيه الضوابط اللازمة في التفسير اللغوي التي بتوفرها يسوغ تفسير القرآن بمقتضى اللغة، واستكشاف المعاني الكبيرة التي تحتملها اللغة.

---

* رئيس قسم علوم القرآن والدراسات الإسلامية – كلية الآداب – جامعة إب .

المبحث الأول

حدود التفسير اللغوي ومجالاته

مفهوم التفسير اللغوي وحقيقته:

التفسير اللغوي: هو التفسير الذي يعتمد اللغة العربية وعرف الاستعمال لدى أهلها في بيان معاني ألفاظ القرآن الكريم، وفهم تراكيبه.

واعتماد اللغة في التفسير يجري باتجاهين، الاتجاه الأول: يكون مستقلا بنفسه، بأن يقدم المفسر على تفسير القرآن تفسيرا لغويا بحتا، فلا ينظر في أحكامه، ولا يتناول مقاصده وأسراره، فيفسر اللغويون لغته، والنحويون نحوه، والبلاغيون بلاغته، كل ذلك حسب شرائط اللغة ومقتضى اللسان. والمؤلفات في هذا الاتجاه هي المعروفة بـ(معاني القرآن) و(غريب القرآن)، و(إعراب القرآن)، و(إعجاز القرآن).

الاتجاه الثاني: وهو الذي لا يكون التفسير اللغوي فيه مقصودا قصدا أوليا وبالذات، وإنما يكون وسيلة يتخذها المفسر للوصول إلى فهم مراد الله من كلامه، واستنباط الأحكام، وتحقيق المقاصد، لأن النص إذ هو مجموعة من ألفاظ مؤلفة أريد بها الدلالة على معنى مقصود، وأن المقصود النهائي للمفسر هو بيان المعنى المراد من مجموع التأليف قصدا إلى مطابقة قصد المتكلم من كلامه بالقدر المستطاع، فإن معرفة مدلول الألفاظ يعد العدة الأولى له.

وهذا الاتجاه قلما يخلو منه تفسير لا سيما التفاسير المعروفة بـ(الرأي) أو التي امتزج فيها المأثور بالرأي، لكن منها ما يكون اللغوي فيه غالبا فيطغى عليه ويشتهر به. فالجانب اللغوي في تناول هؤلاء المفسرين ليس مقصودا بذاته، بل المقصود هو تحديد طريق منضبط يترتب عليه فهم مقاصد المتكلم باستنباط الأحكام وتحقيق أهداف الشريعة التي ترمي إليها مقاصد الخطاب.

ولذا كان إذا أطلق مصطلح (التفسير اللغوي) تبادر الذهن إلى الاتجاه الأول تحديدا، مع أن التفاسير من الاتجاهات الأخرى لا يمكن أن تخلو منه بوجه من الوجوه، شأن اصطلاح (التفسير الفقهي) مثلا، فإذا أطلق تناول ما اختص بذلك مثل (أحكام القرآن) لابن العربي، أو الجصاص وغيرهما، مع أن غيرها لا تخلو من

استنباط الأحكام الفقهية بقدر ما، وذلك بسبب اهتمام هذه باتجاه معين تخصصت به، مقابل توسع دائرة التفاسير غير المتخصصة.

بعد هذا أقف عند نقطة أرى أنها تحتاج إلى تشخيص واضح، وهي هل التفسير اللغوي هو تفسير (بالرأي)،؟ أم هو تفسير (نقلي)،؟ أم هو لا هذا ولا ذاك؟ حيث إننا وجدنا الكثير من العلماء إذ يشيرون إلى حكم التفسير بالرأي فإنهم يفصلونه عن حكم التفسير بمقتضى اللغة وشرائطها [١]، وهذا ما يستلزم وقفة عنده:

إن أقدم تصنيف لأقسام التفسير هو ما أخرجه ابن جرير عن ابن عباس من تقسيمه للتفسير على أربعة أصناف: «وجه تعرفه العرب من كلامها، وتفسير لا يعذر أحد بجهالته، وتفسير يعلمه العلماء، وتفسير لا يعلمه إلا الله تعالى ذكره » [٢]. فقد عد ابن عباس التفسير اللغوي وجها مستقلا من أوجه التفسير، وهو الأول، وعد التفسير بالاجتهاد قسما مستقلا آخر، وهو المعروف غالباً بين العلماء بالتأويل عند إطلاقه لدى المتأخرين. [٣].

وهذا الفصل بين التفسير اللغوي والتفسير بالاجتهاد يظهر أن ابن عباس رضى الله عنهما لم يكن يقصد من التفسير بالاجتهاد مطلق الرأي، ولا من التفسير اللغوي مطلقه، وإنما نظر في تقسيمه: المفسِّر وموضوع التفسير والمحل المفسَّر، فما تعلق بالألفاظ والتراكيب من ناحية لغة القرآن فهو قسم، وإن تضمن هذا اللفظ أو النص حكما شرعيا - بالنظر إليه من جانب آخر- أو ما تعلق بأحكامه ومقاصده، فهو قسم، وهو الذي تعرفه العلماء باجتهادهم بصرف النظر عن الوسائل والطرق اللازمة في المعرفة، ومنها بلا شك اللغة، وما كان من المعاني التي لا يدرك تأويلها البشر بقدراتهم، فهو قسم، وما لا يتوقف فهمه على شيء بل يتبادر بالبديهة، فهو قسم.

وهذا ما نجده عند الطبري أيضا، حيث قسّم وجوه تأويل القرآن إلى ثلاثة أوجه: وجه لا يعلمه إلا الله، وهو المتعلق بأخبار الغيب ونحوها، ووجه لا يعلم إلا ببيان من الرسولﷺ بتأويله بنص منه عليه، أو بدلالة نصبها دالة أمته على تأويله، وذلك تأويل جميع ما فيه من وجوه أمره ونهيه وإرشاده وحدوده ومقادير اللازم بعض

خلقه لبعض ونحوها، ووجه يعلم تأويله كل ذي علم باللسان الذي نزل به القرآن، وذلك إقامة إعرابه، ومعرفة المسميات بأسمائها اللازمة غير المشترك فيها، والموصوفات بصفاتها الخاصة دون ما سواها من معرفة الأحكام وصفاتها وهيئاتها ونحو ذلك[٤]. ويلحظ أن الطبري أدخل ما يعلمه العلماء في قسم ما بينه ﷺ، لأنهم يفهمونه من خلال الدلالة التي نصبها لهم على تأويله[٥]. وفصل بين التفسير اللغوي وبين التفسير بالرأي الذي يعني ما يعلمه العلماء عن طريق الدلالة المنصوبة لهم على صحته،[٦] واللغة في هذا واقعة في طريقه.

وهو الذي سائر عليه الزركشي في تقسيمه لمآخذ التفسير، فقسمها إلى أربعة: النقل عن رسول الله ﷺ، والأخذ بقول الصحابي، والأخذ بمطلق اللغة، والتفسير بالمقتضى من معنى الكلام والمقتضب من قوة الشرع(٧). وهذا الأخير هو المراد بالرأي أو التأويل في عرف العلماء، لكنه لما تحدث عن الرأي المنهي عنه أوضح بأن هذا يمكن أن ينزل على قسمين من أقسام التفسير الأربعة: تفسير اللفظ، وهو التفسير اللغوي، وحمل اللفظ المحتمل على أحد معنييه(٨). فأشار إلى أنها داخلان في مفهوم الرأي باصطلاح العام. وقسم ابن خلدون التفسير قسمة عامة إلى صنفين، فيقول: «وصار التفسير على صنفين: تفسير نقلي، مستند إلى الآثار المنقولة عن السلف، وهي معرفة الناسخ والمنسوخ وأسباب النزول ومقاصد الآي، وكل ذلك لا يعرف إلا بالنقل عن الصحابة والتابعين .. والصنف الآخر من التفسير؛ وهو ما يرجع إلى اللسان من معرفة اللغة والإعراب والبلاغة في تأدية المعنى بحسب المقاصد والأساليب، وهذا التفسير قل أن ينفرد عن الأول، إذا الأول هو المقصود بالذات، وإنما جاء هذا بعد أن صار اللسان وعلومه صناعات، نعم قد يكون في بعض التفاسير غالباً» [٩]. فالمراد بالصنف الثاني هو كل ما يقابل المأثور، ومنه بلا شك اللغوي، وبذا يكون التفسير اللغوي من الرأي .

لكن بعض علماء الحنابلة الأصوليين نجدهم يفرقون بين التفسير اللغوي والتفسير بالرأي، وهم يعنون بالرأي الاجتهاد والنظر، يقول أبو الخطاب[١٠] : « يجوز تفسير القرآن على مقتضى اللغة». ويقول: [١١] «وأما تفسيره برأيه من غير لغة ولا نقل

فمكروه ». ثم يورد الأحاديث في النهي عن القول في القرآن بالرأي، ويقول ابن اللحام:[١٢] «ولا يجوز تفسيره برأي واجتهاد بلا أصل، وفي جوازه بمقتضى اللغة روايتان». ففصل بين التفسير بالرأي والتفسير باللغة. بعد هذا نقول:

إننا إذا قصدنا بالرأي ما يقابل المأثور، فلا شك أن التفسير اللغوي من التفسير بالرأي، لأن التفسير اللغوي مع كونه نقليا أيضا، فهو يختلف في مصدر نقله عن التفسير بالمأثور، وإذا قصدنا بالتفسير بالرأي الاجتهاد والنظر العقلي، فإنه وإن اختلف عنه في كون التفسير اللغوي يعتمد النقل المجرد عن أهل اللغة من غير تصرف في الوضع اللغوي لدى أهل اللسان، من حيث إن إثبات اللغة وطرق معرفتها لا يحصل بالعقل المحض وإنما يحصل بالنقل، إلا أنه من حيث الواقع التفسيري لا يمكن للمفسر لغويا أن يتجرد عن الاجتهاد والرأي، لأنه إذ يقصد التعرف على مفهوم لفظة من غريب القرآن ولغته، أو الوقوف على إعرابه، أو بيان وجه تركيب من تراكيبه، لا يمكنه التخلص من إعمال عقله في النظر في لغة العرب، والتمييز بين مدلولات مفرداتها، فيختار منها ما يوائم اللفظ في موضعه حسب مقدار فهمه وعلمه، لأن المفسر للغة القرآن ليس هو بصدد بيان معاني مفردات عربية مجردة، فهذا موضعه معاجم الألفاظ، بل هو بصدد بيان ألفاظ وتراكيب مخصوصة، يتحرى المفسر أن يطابق بتفسيره لها قصد المتكلم من كلامه، والألفاظ العربية فيها من وجوه التعبير والدلالة ما لا ينكر، فمنها المشترك والمتواطئ والحقيقة والمجاز والتقديم والتأخير والعام والخاص والمطلق والمقيد وما سواها، كما أن لغة العرب لها من الثراء والاتساع ما لا يخفى، بحيث لم نجد شخصا بمفرده يحيط بكل مفرداتها وخصوصياتها إحاطة لا جدال فيها(١٣). كما أن مشكلاتها الإعرابية عديدة والآراء قد تختلف فيها، يشهد لذلك اختلاف الآراء وضبط القواعد النحوية واللغوية وما ترتب عليها، مما يفيد بالقول أن كل من فسر القرآن لغويا فإنما فسره على مقدار فهمه وعلمه باللسان، وهذا يدل على أن فيه للاجتهاد مجالاً واسعا، وإلا لما وجدنا الاختلاف في بيان معاني المفردات والتراكيب ومؤداها، بل نتج عنه اختلاف أيضا في بعض مسائل استنباط الأحكام.

إلا أن الاجتهاد في التفسير اللغوي يختلف عن الاجتهاد بالرأي المعني به التأويل من حيث المجال والحدود والمؤدى، فالمفسر اللغوي اجتهاده منحصر في اللغة لتفسير اللفظ، وإن احتاج إلى النظر في أمور أخرى فهو بمقدار ما يحتاج إليه موضوعه المفسر، فهو اجتهاد ضيق مقابلة مع اجتهاد المفسر الآخر الذي يعني الترجيح بين الوجوه المحتملة للنص، لأنه اجتهاد في جملة أمور وفنون مجتمعة من بينها اللغة، فمن فصل بينهما بأن جعل التفسير اللغوي قسما والتفسير بالرأي قسما آخر، مقصوده تحديد المراد بالرأي المنهي عنه، منظورا فيه جانب إعمال العقل واحتمالات الوقوع في الخطأ، فنشوء الخطأ في الاجتهاد الذي يتطلب النظر في اللغة والنحو والنظر في علم الأصول وعلم الفروع وفنون أخرى هو أكثر احتمالا من وقوع المفسر لغويا فيه، بل يكاد أن يكون وقوعه في الأخير ضيقا جدا، وأما من أطلق (الرأي) على كليهما فهو بالمقابلة مع المأثور.

مما سبق نخلص إلى القول: بأن التفسير اللغوي هو لون مستقل من ألوان التفسير بالرأي، شأنه شأن العقلي والإشاري والاجتماعي والفقهي ونحوها مما يدخل تحت المفهوم العام للرأي. يبذل فيه المفسر جهده كي يتوصل إلى فهم القرآن الكريم حسب مقتضى اللغة وشرائط اللسان، وإن العلماء إذ يطلقون مصطلح (التفسير بالرأي) فإنهم يقصدون منه غالبا ما كان اللسان طريقا من طرقه، وأصلا من أصوله المتعددة في التوصل إلى استنباط الأحكام والفهم الكلي لباطن القرآن.

مجالات التفسير اللغوي وحدوده:

أما مجالاته وحدوده فلا شك أنه مختص بما كان علمه ممكنا عن طريق لسان العرب، وعرف الاستعمال في لغتهم، وليس من حق المفسر اعتمادا على اللغة وحدها أن يتجاوز ذلك . والعلوم والمعاني التي تضمنها القرآن أربعة في الجملة، وبمعرفتها يتبين لنا حدود التفسير اللغوي، وهي:

١- من علوم القرآن ما يتعلق بأخبار الغيب مثل وقت الساعة وحقيقة الروح ونزول عيسى ونحوها، ومنها ما يتعلق بحقائق الصفات على وجه الإحاطة والكيفية، وأمثال ذلك مما يعرف بالمتشابه، فهذه علمها عند الله سبحانه وحده، فلا

مجال للمفسر لغويا الخوض فيها، لأنها خارجة أصلا عن مدلول الألفاظ الظاهرة، لكن الآيات التي تحدثت عن الإخبار عن هذه الأمور يمكن فهم مؤداها الظاهر عن طريق اللغة(١٤).

٢- علوم تتوقف معرفة تفسيرها على المنقول فقط، ببيان منه ﷺ، أو النقل عمن عاصروا الوحي وعايشوا أحوال تنزلات القرآن الكريم، كأسباب النزول والناسخ والمنسوخ ونحو ذلك، فهذه لا يصح التعلق بها عن طريق اللغة وشرائطها، فهي خارجة عن مقتضى النص، وطريقها النقل فقط.

٣- علوم تتعلق بمعرفة مسميات الأسماء بأسمائها الخاصة، والموصوفات بصفاتها اللازمة، وإقامة الإعراب ووجوه الإعجاز اللغوي والبلاغي ونحوها مما يتعلق بترجمة الألفاظ، دون ما أحتمل منها أكثر من معنى، فهذه لا شك ممكن تفسيرها لكل من له علم بالعربية، ولا تتوقف إمكانية تفسيرها على ما سوى العربية، لأنا ترجمة حرفية(١٥).

٤- علوم تتعلق بالمعاني الكبيرة التي تتضمنها الألفاظ والتراكيب، من بيان الأحكام والمعاني المرادة، والأسرار والحكم، فهذه على نوعين: منها ما ورد بيانه بنص منه ﷺ مثل تفصيل المجمل، وبيان أصول الأحكام وغيرها، نحو قوله تعالى: ﴿وأقيموا الصلاة وآتوا الزكاة﴾ البقرة:٤٣، وقوله: ﴿ وآتوا حقه يوم حصاده﴾ الأنعام:١٤١، فمثل هذه لا يمكن للغة أن تفصل إجماله، بل هو موقوف على البيان، كما أنه خارج عن دلالة الألفاظ اللغوية الظاهرة، وهكذا في تحديد المقادير والحدود الواردة مجملة. ومنها ما لم يرد فيه بيان، ولكن بيّن رسول الله ﷺ طريق معرفتها للأمة، بما نصبه لهم من دلالات معينة ترشد إليها، وهي سائر الأحكام الفرعية والمعاني التي لم يبينها بالنص، مما يمكن استنباطها باعتماد تلك الدلالات من قبل العلماء[١٦]، فهذه فيها مجال للنظر والرأي، وفيها تفصيل:

فمنها ما يكون طريق العلم بها العقل، ومنها ما تبنى على مجموعة أدلة تعاضدت على المحل، ومنها ما يبنى فيها العقل على الألفاظ، ومنها ما تكون دلالتها

مستفادة بمقتضى اللغة فحسب، إلا أنها كلها طريق العلم بها وبابه اللغة وشرائطها، ولذا ألزم المجتهد والمفسر بالتبحر في اللغة، لأن «من أدعى فهم أسرار القرآن، ولم يحكم التفسير الظاهر فهو كمن أدعى البلوغ إلى صدر البيت قبل تجاوز الباب، فظاهر التفسير يجري مجرى تعلم اللغة التي لا بد منها للفهم، وما لا بد فيها من استماع كثير ... إذ الغرض مما ذكرناه التنبيه على طريق الفهم ليفتح بابه » [١٧]. وهذه الدلالات منها ما يعرف بالدلالات اللفظية، ومن هذه ما هي مبنية على أساس اللغة الخالص، وحجتها اللغة وحدها، مثاله: الظاهر، أعني الدلالة المصطلح عليها بذلك عند الأصوليين، فما هي إلا دلالة استفيدت من مقتضى اللغة، وحجتها لغة النص والصيغ، وهكذا النص والمفسر والمحكم في اصطلاح الحنفية[١٨]، فهي دلالات مستفادة من الألفاظ لغة، فإذا تتبع المفسر الأصول والضوابط ولم يجد ما يصرف النص عن الظاهر المستفاد منه ثبت مفاده حتما، بدلالة أن العرب إذا أرادوا إفهام غيرهم معنى اقتصروا على عبارات مخصوصة، وإذا وضعوه بإزاء غيره قرنوا به قرينة ولم يقتصروا عليه، مما يدل على أنه حقيقة فيما أطلقوه، لأن وضع اللفظ للمعنى إنما كان ليكتفي به في الدلالة، وهكذا القرآن الكريم، لأنه نازل بلغة العرب[١٩]، ولذا فإن مثل هذه الدلالة هي داخلة في التفسير اللغوي، لأن حجتها اللغة [٢٠]، يؤيد ذلك ما جاء في (مقدمة كتاب المباني) ما نصه: [٢١] « فإن قيل هل يجوز لأهل العلم باللغة العربية أن يفسروا القرآن على شرائط اللغة ومعنى غريبها ؟ قلنا: أما ما كان تحت الكلام من المعاني الكبيرة التي تحتملها اللغة فعليه أن يفسر ذلك على ما لا تدفعه حجج العقول، والحجة ببيان الرسول ﷺ والإجماع، لأن الله تعالى لم يرد ذلك، وإنما أراد منه بعضا دون بعض. وأن يجوز واحد من ذلك على ما يجوز في اللغة العربية، إذا كانت المعاني تتنافى، ولا يجوز اجتماعها بدلا من صاحبها، وأكثر من واحد إذا كان يجوز اجتماعه ولا يتنافى، وإذا كان كله يجوز اجتماعه ووقوعه تحت الاسم والخبر ولم يأت دليل يدل على خصوصه لا من حجة عقل، ولا كتاب، ولا سنة، ولا إجماع، ولا عادة، فيجعله على عمومه، إذ كان الحكيم إنما أنزل كتابه بيانا للناس ولينذروا به

كما قال، فلا يجوز أن يخاطبهم بما يوجب العموم وهو يريد الخصوص من العموم، ولا ينصب على تخصيصه دليلا يدل على خصوصه، لأنهم كانوا لا يدرون ما يقصدون مما أمرهم به أو نهاهم عنه، أو ما يرجون مما وعدهم، أو ما يخافون مما توعدهم به، ولا ما يتركون، ولا ما يعتقدون مما لا يعتقدون، فإذا جاء العقل أو الكتاب أو السنة أو الإجماع أو العادة بدليل على تخصيص ما عم، أو تعميم ما خص اتبع ذلك، إذ كان تخصيص العام وتعميم الخاص بوضع أدلة على ذلك جائزاً غير منكر». من ذلك يتبين لنا أن مجال التفسير اللغوي هو ما كان إدراكه عن طريق اللغة وشرائط اللسان ممكنا لأهل العلم باللغة، وهو يشمل القسم المتعلق ببيان معاني الألفاظ على أساس لغوي، وقسما كبيرا من القسم الرابع، إلا أن هذا الأخير كثير منه لا يكتفى فيه بمجرد اللغة، وإنما بالنظر معها إلى جملة فنون، فإذا ما ضبط بضوابط وأصول أمكن تفسيره بمقتضى اللغة، وتكون هذه الفنون من جملة الضوابط، ويمكن أن نستوضح هذا من الشاطبي حيث يرى أن الظاهر هو المفهوم العربي، وكل ما كان من المعاني الظاهرة التي لا يبنى فهم القرآن إلا عليها، ويفهم منه بحسب مقتضاه اللغوي الظاهر ما يدل عليه بمجرد نظمه، فيعرف المؤمن والكافر ما يدل عليه القرآن، وما يأمر به وما ينهى عنه. أما ما يفهم بمقتضى اللغة ولا يفسر بها؛ فهو ما تعلق بتحقيق الخطاب، وهو باطنه، وهذا ليس المراد به ما يفهم من نفس الكلام[٢٢]. ويقول الجوبني[٢٣]: « إن كل ظهور يتلقى من وضع اللسان فهو الذي يثبت عندنا وجوب العمل به، ما لم يمنع منه مانع ». والله أعلم ،،،

المبحث الثاني

ضوابط التفسير اللغوي

إن القول بصحة التفسير بمقتضى اللغة، وأن اللغة يمكن أن تكشف عن المعاني والأسرار المستفادة من لغة القرآن وفق لسان العرب ووجوه استعمالهم لكلامهم لا يسوغ التحكم به، فليس كل تفسير مقبولا بوسيلة أي دليل لغوي، ولا كل معنى لغوي يمكن تنزيل ألفاظ القرآن وتراكيبه عليه، وإنما هو محدد

بضوابط تبين وجه السائغ المقبول وغير المقبول، متى استوفاها كان مقبولا، وإلا فهو مردود باطل. ومن خلال الاستقراء في مضان المسألة تبين أن أهم هذه الضوابط ما نتناوله في الصفحات القادمة باقتضاب.

المطلب الأول

ضبط الدلالة بالمقتضى اللغوي

أولا : أهلية المفسر :

لما كان طريق العلم بالقرآن الكريم هو طريق العلم بلغة العرب ونحوهم وتصريفهم، وأن المفسر لغويا حجته اللغة، لزم أن يكون المفسر باللغة أهلا لهذا التفسير، يقول مجاهد: «لا يحل لأحد يؤمن بالله واليوم الآخر أن يتكلم في كتاب الله إذا لم يكن عالما بلغات العرب» (٢٤). ويقول مالك : «لا أوتى برجل غير ملم بلغات العرب يفسر كتاب الله إلا جعلته نكالا» (٢٥). ذلك لأن إدراك المعنى المراد للمتكلم على أساس اللغة وشرائط اللسان يعتمد على مقدار الحس اللغوي للمفسر، ودقة بصيرته، ومعرفته بأصول اللغة ومناحي الاستعمال لها عند أهلها، وقد اشترط العلماء المتقدمون فيه أن يكون متبحرا فيها، ولا يكفى في حقه معرفة اليسير منها(٢٦). إذ لا يستقل بتفسير القرآن إلا الماهر الحاذق في علم اللغة العارف بأصولها، ثم بعادة العرب في الاستعمال، في استعاراتها وتجوزاتها ومنهاجها في ضرب الأمثال. فإذا كان متبحرا في اللغة أمكنه حمل اللفظ على ما يحتمله من اللغة مما يقتضيه الكلام، وتجاوز الخطأ الذي قد يقع فيه من يجهل أن للفظ معنى آخر في اللغة كالمشترك مثلا وهو يعلم أحدهما(٢٧). وهذا ما أشار إليه الشافعي إذ يقول: «وإنما بدأت بما وصفت من أن القرآن نزل بلسان العرب دون غيره، لأنه لا يعلم من إيضاح جمل علم الكتاب أحد جهل سعة لسان العرب وكثرة وجوهه، وجماع معانيه وتفرقها، ومن عمله انتفت عنه الشبهة التي دخلت على من جهل لسانها» (٢٨). فإذا كان المفسر حجة في اللغة، كان فهمه فيها حجة، ولا يفهم القرآن حق الفهم إلا من فهم العربية حق الفهم، لأنهما سيان في النمط، ما عدا وجوه الإعجاز، ومن لم يبلغ شأو الفصحاء الذين فهموا القرآن في عصر النزول لا شك أنه سيقصر في فهمه بمقدار التقصير عنهم، ومن قصر في فهمه لم يعد أهلا للتفسير ولا كان قوله

مقبولا[٢٩]. ومن هنا كان الإمام الشافعي يعد من لم يكن عالما باللغة وسعتها وفسر كلام الله كان مخطئا وإن وافق الصواب فيقول: «ومن تكلف ما جهل وما لم تثبته معرفته: كانت موافقته للصواب - إن وافقه من حيث لا يعرف- غير محمودة، والله أعلم، وكان بخطئه غير معذور إذا نطق فيما لا يحيط علمه بالفرق بين الخطأ والصواب فيه » [٣٠].

والأهلية اللازمة في المفسر لغويا لا تعني أن يبلغ درجة الخليل والمبرد وأن يعرف جميع اللغة، ويتعمق في النحو، بل يكفيه القدر الذي يستولي به على مواقع الخطاب، ودرك حقائق الألفاظ والتراكيب بقدر تعلقها بأمر القرآن [٣١]. أما ما كان من الفنون العربية التي لا تدعو الحاجة إليها هنا، مثل أوزان الشعر والقافية، والمشكلات في اللغة والإعراب، وعلل النحو وشبهها مما ولع بها النحويون وبعض اللغويين مما جعل علوم العربية علوما فلسفية لا تمس معرفتها بفهم القرآن، فلا يشترط فيه معرفتها، وهذا لا يناي في أصل اشتراط الاجتهاد في اللغة للناظر في القرآن الكريم، لأن المقصود تحرير المفسر فهمه بحيث يضاهي العربي في فهمه للخطاب العربي، وليس من شرط العربي أن يعرف جميع اللغة، ويتعمق في النحو، وكذا هذا[٣٢].

والاجتهاد والتبحر في اللغة إذ كانت الحاجة تدعو إليه سابقا فقد لا يحتاجه بقدره من جاء بعدهم، لذا رأينا العلماء إذ كانوا أولاً يشترطون في المجتهد في الشريعة أن يبلغ درجة الخليل والأصمعي ونحوهما، فإن من جاء بعدهم خفف من هذا الشرط فقالوا: ولا يشترط فيه بلوغ مبلغ الخليل والأصمعي والمبرد، وإنما: « القدر الذي يفهم به خطاب العرب وعاداتهم في الاستعمال، إلى حد يميز بين صريح الكلام وظاهره ومجمله، وحقيقته ومجازه، وعامه وخاصه، ومحكمه ومتشابهه، ومطلقه ومقيده، ونصه وفحواه ولحنه ومفهومه» [٣٣]. ثم كان الشرط بعد ذلك أن يكون عارفا ببعض الكتب الموضوعة التي تكفي في تيسير فهم الخطاب وفق لسان العرب.[٣٤]

وهؤلاء قالوا ذلك بعد أن جمعت اللغة، سواء ما يتعلق بمفرداتها المعجمية أو نحوها وآدابها، وضبطت في مؤلفات موثقة، تلقفها الأمة بالقبول، فكانت في متناول اليد، فمتى احتيج إلى فهم لفظة أو تركيب غريب أمكن الرجوع إلى تلك المؤلفات المفصلة، لكن عليه أولا أن يعرف مفتاح ذلك والوسيلة الموصلة إلى الفهم الصحيح، وإلى ما لا بد منه ابتداء لتسهيل الفهم ودقته، وأما اشتراطهم سابقا بأن يكون كالأصمعي والخليل فهو كان في وقته لازما لاعتماد المفسر على معرفته هو، لأن جمع اللغة وتحقيق أصولها لم يكن متوفرا إلا بالقدر اليسير، وإن توفر فلم يكن أمر الرجوع إليه متيسرا دائما لكل أحد، فلما كان الحال مختلفا فيما بعد كان اللازم بعد ذلك مختلفا أيضا. وهذا ينطبق على العلماء المتبحرين في العصر الحديث، فإن الشرط فيهم هو أن تتوافر فيهم إدراكات فهم النص، والقدرة على استظهار المعاني من خلال علمهم بطرق معرفة اللغة، وكيفية تصور العرب للألفاظ والمعاني، ولا ضرورة لما لا يحتاج إليه من تلك العلوم مما لا يدخل في نطاق الدلالات اللفظية [٣٥].

وقد حدد العلماء علوم العربية التي يلزم المفسر معرفتها ووجه هذا الإلزام، وهي إما بحسب الإفراد أو بحسب التراكيب[٣٦].

١- علم اللغة: وذلك من جهة المعاني التي وضعت الألفاظ بازائها، فعلى المفسر معرفة معانيها ومسميات أسمائها، فيطلع على موارد اللغة شعرا ونثرا، وخير ما يفسر به كلام الله من هذا الوجه ما شهدت له الأشعار الشائعة، والأمثال السائرة، وكلام العرب المشهور، فلا بدل له من الإطلاع على الشعر والأدب فهو خير ما يفسر به القرآن. [٣٧]

٢- علم التصريف: لمعرفة الهيئات والصيغ الواردة على المفردات الدالة على المعاني، لأن اللفظ قد يختلف معناه باختلاف صيغه الصرفية، وتتكاثر معانيه ودلالاته باختلاف هيئاته، ومن عرف علم الصرف تتحقق له العلم بذلك ،حتى قالوا: «العلم به أهم من معرفة النحو في تعرف اللغة، لأن التصريف نظر في ذات الكلمة، والنحو نظر في عوارضها»[٣٨].

٣- علم الاشتقاق: وذلك لمعرفة رد الفروع المأخوذة من الأصول إليها. وقد يكون للاسم اشتقاق من مادتين مختلفتين يختلف المعنى باختلافهما، كالمسيح - مثلا- هل هو من السياحة أو المسح ؟ وكالتأويل هل هو من الأول من آل يؤول أولا إذا رجع وعاد إلى الأصل، أم هو مشتق من الإيالة بمعنى السياسة ؟.

٤- علم النحو: وذلك بمعرفة كيفية التراكيب بحسب الإعراب ومقابله، لأن اختلاف الإعراب يؤدي إلى اختلاف المعنى غالبا، يقول الرازي: [٣٩] «اللغة والنحو يجريان مجرى الأصل للاستدلال بالنصوص». فما كان محيلا للمعنى وجب على المفسر تعلمه، ليتوصل إلى معرفة المعنى الأصلي بحسب الوضع الذي دل عليه المركب.يقول ابن عطية: [٤٠] « إعراب القرآن أصل في الشريعة، لأن بذلك تقوم معانيها التي هي الشرع».ويقول ابن الأنباري: [٤١] « وجاء عن النبي ﷺ وعن أصحابه وتابعيهم رضي الله عنهم من تفضيل إعراب القرآن،والحض على تعليمه، وذم اللحن وكراهيته، ما وجب به على قراء القرآن أن يأخذوا أنفسهم بالاجتهاد في تعلمه».

٥- علوم البلاغة: وهي المعاني والبيان والبديع، وذلك لأنها تؤدي إلى معرفة لازم أصل المعنى الذي يختلف باختلاف مقتضى الحال في التركيب، مثل معرفة الوجه في التقديم والتأخير، والوصل والفصل، وإيراد ألفاظ الأمر والنهي والاستفهام ونحوها من الأساليب التي تختلف معانيها بحسب مقتضى الحال، ويستفاد ذلك من علم المعاني. كما تؤدي إلى معرفة المعاني المستفادة من طرق تأدية المقصود بحسب وضوح الدلالة وخفائها ومراتبها من حيث الحقيقة والمجاز والاستعارة والكناية والتشبيه، التي يرشد إليها علم البيان. كذلك معرفة المعاني المستفادة من فنون الفصاحة اللفظية والمعنوية وطرق تحسين الكلام التي يفيدها علم البديع . كما أن لهذه الوجوه أهمية عظيمة في قضية الإعجاز.

٦- القراءات : لأن بواسطتها يمكن ترجيح بعض المعاني المحتملة على بعض .

كما يلزمه أن يعرف من علوم الشرع ما يتقي به الوقوع في الزلل والخطأ، وأن يعرف مجالات التفسير اللغوي، فلا يخوض فيما ليس للغة إلى علمه سبيل.

ثانيا: مراعاة المقتضى اللغوي وشرائط اللسان:

١ـ الصدور عن أصل لغوي صحيح :

لما كانت الألفاظ دالة على معانيها الموضوعة لها في حكم اللسان، وأن المفسر لغويا هو بصدر تفسير لغة القرآن، وهو وارد بلغة العرب، فإن سبيل المفسر لغويا التوقف عند لغة العرب، ولزوم صدور تفسيره للقرآن عن لغتهم . ومعلوم أن مدلول الكلمة قد يتغير تبعا للحالات التي تدعو إلى استخدامها، جريا وراء مستلزمات الحاجة في التعبير عن المعاني المستجدة، والمختلفة باختلاف الأزمان والأماكن وتطور الحياة، فاللفظ العام مثلا في مدلوله اللغوي قد يتغير عن دلالته على العموم بكثرة الاستخدام ويقصر مدلوله على الحالات التي شاع فيها استعماله، فتزيل طريقة التوسع في المعاني مع تقادم الزمن معناه الأصلي، وهكذا اللفظ الخاص، والحقيقة وغيرها. [٤٢] لذا فإن المفسر عليه أولا أن يحقق اللفظ المفرد من حيث: دلالته الأولى في أصل الوضع، ودلالته التبعية الطارئة تبعا للتطور الدلالي عليها، وما يظللها من المفاهيم الواردة عليها بعرف الاستعمال، فإذا تحقق من هذا بالرجوع إلى أهل اللغة، لزمه أن يحمل اللفظ القرآني على مدلوله في اللسان العربي في عهد النزول[٤٣]. أما ما يطرأ عليها من معان إضافية حادثة في الملة بعد ذلك فيجب أن لا يحمل عليها كلام الله[٤٤]. ذلك لأن الله سبحانه خاطب الناس بلسان العرب على ما يعرفون من لسانهم في ذلك العهد، ولو لم يكن هكذا لكان إخباره سبحانه عن ذلك غير صدق وقد قال: ﴿وما أرسلنا من رسول إلا بلسان قومه ليبين لهم﴾ إبراهيم:٤. فما كان من المعاني معلوم وضع هذا اللفظ له في ذلك العهد صح حمل اللفظ عليه، أما المعاني المستحدثة نتيجة الاستخدام الجاري تبعا للتطور في مرافق الحياة فلا يحمل عليها اللفظ القرآني، لأن ذلك يجر إلى تغيير الدلالة، والابتعاد عن المراد، ومناقضة قصد الشارع. كما أن التغييرات لا تنضبط ولا تتوقف، مما تؤدي إلى عدم الأمان من التحريف، وعدم

الوثوق من الأحكام. ولا يجوز لنا أن نقول: إن القرآن بإطلاقه تلك اللفظية قصد بها جميع المعاني الإضافية، سواء كان ذلك باطراح المعنى الأصلي والأخذ بالحديث، أو بتعبيره عن جميع المعاني الأصلية والطارئة، فإن هذا كله لا يجوز، بل اللازم الاقتصار على المعنى الذي دل عليه اللفظ في عهد النزول، سواء كانت دلالة وضعية أو عرفية، عامة أو خاصة حسب اقتضاء الخطاب[٤٥].

٢- حمل اللفظ على ما يحتمله لغة: إن الله سبحانه خاطب الناس بلسان العرب على ما تعرف العرب من لسانها من وجوه التعبير عن المعاني، فالواجب في التفسير اللغوي التوقف فيه على ما ورد في لسان العرب، والرجوع فيه إليهم، يقول الشاطبي: [٤٦] « إن كل معنى مستنبط من القرآن غير جار على اللسان العربي فليس في علوم القرآن في شيء، لا مما يستفاد منه، ولا مما يستفاد به» .

وهذا يقتضي ألا يصار إلى تفسير اللفظ إلا بعد الاستقراء التام للغة وعرف الاستعمال لأهل اللغة، فما ثبت من الألفاظ أنها موضوعة لتلك المعاني أمكن حمل اللفظ عليه، وإلا فلا، مثال ذلك لفظ القرء، فإنه موضوع في اللغة للحيض والطهر، فحمله على معنى آخر لا يجوز، لأن اللفظ لا يحتمله لغة، ولا يكون مثل هذا التفسير صادرا عن أصل صحيح[٤٧]. وهكذا في الاستعمالات المجازية والحقيقية الواردة على اللفظ، فإنه لا يجوز في إدعاء المجاز الخروج على معنى لم يكن معهودا بمقتضى اللسان وعرف الاستعمال، مثل قول أحدهم: رأيت أسدا، فقد يعني به في عرف الاستعمال السبع المعروف، وقد يعني رجلا شجاعا، وكلا المعنيين سائغ، ولكن أن يقول أحد: أنه يعني رجلا دميما جبانا، لم يكن وجها مستساغا، لأن أرباب اللغة لا يطلقون هذا القول للدلالة على هذا المعنى، وظاهر اللفظ لا يحتمله. وإن قصدوه عرفوا به بدلالة أخرى، ومن فسر كلام الله على مثل ذلك لم يقبل منه إلا أن يقيم دليلا راجحا على دلالة اللفظ ظاهرا حسب اللسان[٤٨].

فما ثبت من المعاني أنها موضوعة لها تلك الألفاظ، ولا يحتمل اللفظ أكثر من معنى ولم يقم ما يصرفه عنه لزم الحمل عليه وتفسير اللفظ به، وإدعاء مجازيته من غير دليل غير مقبول، لأن اللفظ بالنسبة إلى ذلك المعنى بمثابة المهمل لعدم

إشعاره به، وهذه هي عادة العرب في التفاهم، فقد ألف منهم أنهم إذا استعملوا لفظا بازاء معنى أطلقوه إطلاقا، وإذا استعملوه بازاء غيره لم يقتصروا على إطلاقه بل قرنوا به قرينة، فلولا أنه استقر في قلوبهم استحقاق تلك اللفظة لذلك المعنى لما اقتصروا عليه، مما يدل أنه حقيقة فيما أطلقوه، إذ الألفاظ وضعت للمعاني ليكتفى بها في الدلالة[٤٩]. فإذا دارت اللفظة بين احتمال النقل عن الأصل وعدم النقل عنه، فاللفظ محمول على عدم النقل لأنه الأصل، فالأصل بقاء ما كان على ما كان، حتى يقوم دليل انتفائه[٥٠]. إذ ما من خطاب إلا ويحتمل أن يراد به غير ما يدل عليه بأصل وضعه، وإذا جرينا مع ادعاءات الاحتمال من غير دليل قوي يثبت ذلك، نكون فتحنا الباب لتحريف القرآن الكريم عن مدلولاته، مما يرفع الوثوق عن أقوال الله تعالى، كما أننا خالفنا ما تعاهد عليه العرب في مخاطباتهم وعاداتهم في الإفهام.[٥١]

وهذا يجري في كافة الاحتمالات التي تدور بين الأصل وعدمه إذا لم يقم ما يدل على عدم الأصل. فاللفظ محمول على حقيقة إذا دار بينها وبين المجاز، وكذا إذا دار اللفظ بين جريانه على عمومه أو تخصيصه، فإنه يحمل على عمومه لأنه الأصل. وإذا دار اللفظ بين أن يكون مشتركا أو مفردا فإنه يحمل على إفراده، مثل لفظ (النكاح) فإنه يحمل على الوطء أو على العقد، ولا يحمل على الاشتراك فيهما. وإذا دار اللفظ بين أن يكون مضمرا أو مستقلا، فإنه يحمل على استقلاله، وهو عدم الإضمار والتقدير لأنه الأصل. وإذا دار اللفظ بين أن يكون مقيدا أو مطلقا، فإنه يحمل على إطلاقه. وإذا دار اللفظ بين أن يكون زائدا أو متأصلا، فإنه يحمل على تأصيله، مثاله قوله تعالى: ﴿لا أقسم بهذا البلد﴾ البلد:١، قيل: (لا) زائدة، واصل الكلام: (أقسم بهذا البلد)، وقيل: ليست بزائدة، لأن الأصل في الكلام التأصيل، ويكون المعنى: لا أقسم بهذا البلد وأنت لست فيه، بل لا يعظم ولا يصلح للقسم إلا إذا كنت فيه. وإذا دار اللفظ بين أن يكون مؤخرا أو مقدما، فإنه يحمل على تقديمه. وإذا دار اللفظ بين أن يكون مؤكدا أو مؤسسا، فإنه يحمل على تأسيسه، مثاله قوله تعالى: ﴿فبأي آلاء ربكما تكذبان﴾ الرحمن، وقوله تعالى:﴿ويل

يومئذ للمكذبين﴾ المرسلات، فإن الآية تحمل على معنى جديد في موضعه مؤسسا عل ما سبقه، لا مجرد التكرار للتأكيد. وإذا دار اللفظ بين أن يكون مترادفا أو متباينا، فإنه يحمل على تباينه [٥٢].

وهكذا إذا دار اللفظ بين النقل والاشتراك فالنقل أولى، لأن مدلوله واحد معين قبل النقل وبعده، فالحمل عليه أولى وهو الأرجح. وإذا دار اللفظ بين المجاز والاشتراك فالمجاز أولى، لأن المجاز أكثر في اللغة عند الاستقراء، كما أن فيه إعمال اللفظ دائما بخلاف الاشتراك[٥٣].

والاحتمال الذي يرد على اللفظ قد يكون واردا عليه بسبب من الوضع، وقد يكون عن طريق الوضع والاستعمال، وقد يكون بسبب ظهور المعنى وخفائه، أو لغيرها من الأسباب. فإذا دار اللفظ بين معان مختلفة في أصل وضعها، كأن يدور بين معنى لغوي ومعنى عرفي وآخر شرعي، فإنه يحمل على المعنى الشرعي، لأن النبي ﷺ بعث لبيان الشرعيات، وأن اللفظ الصادر عن متكلم له عرف، فإنه يرجع إلى عرفه في كلامه ومصطلحاته، مثاله: ألفاظ الصلاة والزكاة والحج ونحوها.

فإن لم يكن له حقيقة شرعية، أو كان ولكن لم يمكن الحمل عليها لمانع معتبر من الشرع أو العقل أو الإجماع أو القرينة، فدار اللفظ بين معنى لغوي وآخر عرفي، فإنه يحمل على العرفي الموجود في عهده ﷺ لأنه المتبادر إلى الفهم، ولطريانه على اللغة، وإلا فهو باق على حقيقته اللغوية[٥٤]، وهذا إذا لم تقم قرينة أو دلالة تعين المراد، مثاله المراد بالصلاة في قوله تعالى: ﴿وصَلِّ عليهم إنّ صلاتَك سَكَنٌ لهم﴾ التوبة: [١٠٣]، فالحمل هنا على اللغوي وهو الدعاء، لقيام القرينة الدالة على عدم إرادة المعنى الشرعي المعلوم. هذا إذا كثر استعمال الشرعي أو العرفي بحيث صار يسبق أحدهما دون اللغوي، فإن لم يكن؛ فإنه مشترك لا يترجح إلا بقرينة[٥٥]. وهكذا إذا دارت اللفظة بين مجازات هذه الحقائق، فيجري فيها ما يجري في حقائقها[٥٦].

أما إذا دارت بين معان لا تختلف في أصولها بحيث تساوت في الاعتبار، كأن تدور بين معنيين لغويين مثلا، فإذا قامت قرينة تعين المراد، لزم الأخذ بما دلت عليه القرينة، وإن لم تقم قرينة على ذلك فعلى المفسر التوقف للبحث والتأمل في الإمارات والدلائل الأخرى، فإن وجدت أخذ بها، وإلاّ فينظر، هل اجتماعهما يتنافى أم لا ؟ فإن تنافى، كالقرء مثلا للطهر والحيض، تعين البحث عن الإمارات الدالة عل المراد، فإذا وصل إليه كان هو مراد الله في حقه، وإن لم يتوصل إليه، فقد اختلف فيه، فمن العلماء من قال: يخير في الحمل على أيهما شاء، وقيل: يأخذ بأعظمهما حكما، وقيل: بالأخف، وقيل: بالأحوط، وقيل: يلزم التوقف حتى ظهور الدليل، لأنه ليس الحمل على بعض المعاني بأولى من الحمل على بعض، فقد يفسر اللفظ بمعنى ويكون المراد غيره، وعليه أن يشير إلى المعاني المحتملة، فقد يظهر لمن بعده دليل على المراد، وهو أولى من اطرحها جميعا[٥٧]. وإن لم يتنافيا اجتماعا، فجمهور العلماء قالوا: يحمل اللفظ عليهما معا، فذلك أبلغ في الإعجاز، وأحفظ في حق المكلف، وأن إعمال اللفظ أولى من إهماله ما لم يمنع منه مانع، ولم يقم مرجح لبعض المعاني على بعض، قال بهذا الشافعي وأصحابه وجمهور المعتزلة وأصحاب الحديث ونقل عن الإمام مالك.[٥٨] وذهب جماعة إلى منع حمل اللفظ المشترك على جميع معانيه، بل يجب التوقف للتأمل والنظر، وإليه ذهب جمهور الحنفية وبه قال الرازي وجماعة من المعتزلة وآخرون. [٥٩].

أما إذا دارت اللفظة بين معنى حقيقي وآخر مجازي، فالحمل على الحقيقة أولى لأنها الأصل كما قلنا، ولا يصرف إلى المجاز إلا بدليل ظاهر يترجح على دلالته الأصلية، «لأن العاقل لا يستعمل الكلام في خلاف الأصل إلا عند قرينة تدل عليه، فاللفظ عند عدم قرينة خلاف الأصل يدل على معناه قطعاً» .[٦٠]

فإن قامت قرينة على إرادة المعنى المجازي لزم الحمل على ما اقتضته القرينة، وهذا يمكن أن يرد على وجوه: إن كانت الحقيقة مهجورة فالعمل بالمجازي اتفاقا، وإن لم يصر متعارفا فالعمل بالحقيقة اتفاقا. وإن كانا مستعملين لكن استعمال الحقيقة أكثر فالعبرة للحقيقة اتفاقا. وإن كانا مستعملين على السواء،

فالعبرة للحقيقة عند الجمهور لأنها الأصل، وقال الرازي يلزم التوقف حتى قيام الدليل، لأنه يلزم منه الترجيح بلا مرجح. وإن كان مستعملين، وكان استعمال المجاز أكثر ففيه خلاف، فذهب جماعة إلى أن العبرة للحقيقة، وبه قال أبو حنيفة، لأنها الأصل، وذهب آخرون إلى تقديم المجاز، وبه قال صاحباه، لأنه الراجح، فيسقط المرجوح في مقابلته[٦١]. وقيل يقع اللفظ في رتبه الإجمال، فيتوقف على البيان[٦٢].

وإن أمكن الحمل عليهما معا ولم يوجد مانع من اجتماعهما، ففيه خلاف[٦٣]. فذهب جماعة من العلماء ومنهم الشافعي وكثير من أصحابه وجماعة من المعتزلة وعامة أصحاب الحديث إلى جواز إرادتهما بلفظ واحد إذا لم يكن بين حكميهما منافاة[٦٤].مثل قوله تعالى:﴿أو لامستم النساء﴾ النساء:٤٣، فلا مانع من أن يحمل على المس باليد والجماع. وذهب الغزالي وأبو الحسن البصري إلى أنه غير جائز في اللفظ المفرد، وجائز لغة وعقلا في لفظ المثنى والجمع، لفقدان المانع فيهما دونه.[٦٥] وذهب الحنفية وجمهور الحنابلة وجماعة من الشافعية وجمهور أهل اللغة وهو مذهب المتأخرين من المعتزلة إلى أنهما لا يجتمعان مرادين بلفظ واحد[٦٦].

أما إذا تعذرا معا، فإنه يجعل مجازا أو كناية تصحيحا له، ولا يصح إهماله في القرآن[٦٧]. ولا يفتقر استعمال اللفظ في معناه المجازي إلى السماع في كل فرد، وإن كان يفتقر في معرفة طريقه إليه - كما قرر ذلك الجمهور- ، لأنه منضبط بالعلاقة المعتبرة بين المعنيين، ولا يوجد مانع من استعماله في معناه المجازي دون سماع، وهذا ثابت بالاستقراء، عكس الحقيقة فإنها لا بد فيها من السماع[٦٨].

ويفرق بين الحقيقة والمجاز إما بنص من أهل اللغة، أو بضرب من الاستدلال، كأن يكونوا إذا أرادوا معنى من المعاني اقتصروا على لفظة مخصوصة، وإذا أرادوا معنى آخر لم يقتصروا على تلك اللفظة، فعلم أن المعنى الذي اقتصروا عليه هو الحقيقة، أو لما يسبق إلى فهم السامع نتيجة الاستعمال [٦٩]. فالمجاز يشترط في

صحته قرينة تمنع الحقيقة حسا أو عقلا أو عادة أو شرعا[٧٠]. لأنه خلف عنها فلا يصار إليه إلا إذا تعذرت، ولا يحمل عليه إلا بدليل[٧١]. وتترك الحقيقة في مواضع خمسة: بدلالة الاستعمال والعادة، أو بدلالة اللفظ نفسه، أو بدلالة سياق النظم، أو بدلالة ترجع إلى المتكلم، أو بدلالة في محل الكلام.[٧٢]

وقد يرد اللفظ وقد قامت الدلائل على إرادة المجاز وعدم إرادة الحقيقة اللغوية الظاهرة، فإن تعين المجاز بما لا يحتمل غيره لزم الحمل عليه، وإن لم يتعين بأن كان وراء الحقيقة مجازات كثيرة، وهي من أصل واحد متساوية فيه، فعليه أن يرجع في حمل اللفظ على معناه المجازي إلى أوضاع العرب في كلامها من جهة استخدامها للمجازات والاستعارات أو التمثيلات، وإلى موجبات الشرع، فيحمل اللفظ على ما يدل له عرف الاستعمال في اللغة ما لم يمنع منه مانع، وقيل لا يحمل اللفظ على معنى مجازي عند تعدد المجازات إذا كان اللفظ مما يتعلق بالقطعيات إلا بدليل قطعي، مثل الألفاظ المتشابهة التي يوهم ظاهرها التجسيم والتشبيه، مع لزوم القطع بأن ظاهرها الموهم المتبادر من اللغة غير مراد.[٧٣] وهذا ما تقرر في إعراب القرآن أيضا، فذكروا أن من الجهات التي يدخل الاعتراض منها على المعرب أن يخرج على خلاف الأصل، أو على خلاف الظاهر لغير مقتضى، مثاله قول مكي في قوله تعالى:﴿لا تبطلوا صدقاتكم بالمن والأذى كالذي﴾ البقرة:٢٦٤، أن الكاف نعت لمصدر، أي إبطالا كإبطال الذي، والوجه كونه حالا من الواو، أي لا تبطلوا صدقاتكم مشبهين الذي، فهذا لا حذف فيه[٧٤].

ومنها أن يترك بعض ما يحتمله اللفظ من الأوجه الظاهرة لغير مقتضى، والواجب أن يستوفي جميع الاحتمالات الواردة على اللفظ، ففي مثل قوله تعالى: ﴿سبح اسم ربك الأعلى﴾ الأعلى:١، يجوز أن (الأعلى) صفة للرب، وصفة للاسم، فيقول بهما معا عند اقتضاء ذلك، إذ لا مانع منه[٧٥].

٣- ثبوت النقل عن الأصل: لأن احتمال اللفظ للمعنى في اللغة لا يسوغ الحمل عليه من غير دليل يثبت صحة ذلك المعنى لهذا اللفظ، ولا يكتفي بمجرد الادعاء، إذ اللفظ قد يحمل على الأصل وقد يحمل على غيره، كالمجاز ونحوه،

كما أن اللفظ قد يكون من قبيل المشترك فإذا حمل على أحد معنييه يكون فيه إبطال للمعنى الآخر، فإذا لم يقم دليل صحيح يرجح الحمل على ما حمل عليه اللفظ لا يكون التفسير صحيحا، كذلك فإن اللفظ في نفسه قابل لورود الاحتمالات عليه لثبوت التجوز[٧٦].

والدليل الذي يقيمه حجة على ما يقول يلزم أن يكون منقولا عمن يحتج بكلامه في الجملة بين المختلفين[٧٧]، وهو يتفاوت في قوته ودرجته تبعا للحاجة إليه، فإذا كان اللفظ محمولا على الأصل اللغوي أقام الدليل على معناه، بعد التثبت من عدم إرادة غيره، أما إذا كان اللفظ محمولا على خلاف الأصل؛ فعليه أن يقيم الدليل على كون اللفظ مرادا به خلاف الأصل، ثم يقيم الدليل على المعنى المحمول عليه، ولابد في مثل هذا أن يكون الدليل قويا راجحا بحيث يشتهر النقل عن الأصل بالعرف أو الشرع، ويشتهر المجاز ويشيع الإضمار ونحو ذلك، بدليل يترجح على ظهور المعنى الأصلي[٧٨]، لأن المعنى الأصلي يشهد له في الاعتبار ظاهره، فلا ينقل عنه إلا بدليل يرجح إرادة غيره عليه، وإن حمل على المرجوح يكون عملا على تصحيح دليل مرجوح لما لا يصح بأمر باطل.[٧٩]

كما أن الدليل اللغوي يختلف في قوته تبعا لطبيعة المعاني وما يثبت بها من العلم والعمل، إذ المعاني من هذا الجانب على نوعين:

١- من المعاني التي تتضمنها الألفاظ ما يوجب العلم، كالتي تتعلق بأصول الدين والأحكام الكلية في الشرع، فلا بد أن يستفيض اللفظ، وتكثر شواهده من اللسان[٨٠]. بحيث يكون معناه ظاهرا لا شبهة فيه، ثابتا بدليل قطعي من تواتر ونحوه، لأن هذه الأمور لا يصح التعلق بها بدلالة ظنية[٨١]، ولكن لا بد أن يشتهر، «إما بالشواهد من أشعارهم السائرة، وإما من منطقهم ولغاتهم المستفيضة المعروفة».[٨٢]

٢- ومن المعاني ما يوجب العمل دون العلم، فيكفي فيه الشاهد والشاهدين من المنقول عن العرب لتأييد صحته، لأن العمل يثبت بالظني الدلالة، فيسوغ وضع الاستدلال به على هذا السبيل[٨٣].

وقد أكد على أهمية الاستدلال بالشعر العربي علماء الصحابة والتابعين حتى قال ابن عباس: «إذا أعيتكم العربية في القرآن فالتمسوها في الشعر، فإنه ديوان العرب» [٨٤]. وهكذا كان الصحابة والتابعون إذا خفي عليهم الحرف في القرآن رجعوا إلى الشعر – ديوان العرب – ففسروه به[٨٥].

ولا يجوز في التفسير باللغة أن يحمل اللفظ على النادر الشاذ من كلام العرب، وهو الذي يدل عليه القليل من كلامهم، ولا يوجد غالبا إلا في الشعر ونحوه، لأن المقبول من المعاني هو ما تعارفه العقلاء من أهل اللغة لا النادر الشاذ [٨٦].

فإذا كان المعنى مطابقا لما تعارفه العقلاء من أهل اللغة بحيث يوقع العلم للسامع بالمراد على الوجه الذي هو ثابت في عقول العقلاء، وهو الشائع الغالب، حمل اللفظ عليه، أما ما جرت به العادات الفاسدة من المعاني سواء في الألفاظ أو التراكيب فلا يحمل كلام الله عليه، إلا عند وجود ما يدل على إرادته[٨٧].

ومن هذا ما أشار إليه بعض العلماء في كلامهم عن الجهات التي يدخل الغلط والاعتراض من جهتها على المعرب، مثل أن يُخَرِّجَ المعرب للقرآن على الأمور البعيدة والأوجه الضعيفة ويترك الوجه القريب والقوي، فإن كان لم يظهر له إلا ذلك فله عذر، وإن ذكر الجميع؛ فإن قصد بيان المحتمل أو تدريب الطالب فحسن، إلا في ألفاظ التنزيل، فلا يجوز أن يخرج إلا على ما يغلب على الظن إرادته، فإن لم يغلب شيء فليذكر الأوجه المحتملة من غير تعسف، وإن أراد مجرد الإغراب على الناس وتكثير الأوجه فصعب غير مقبول[٨٨]. مثاله من قال في قوله تعالى: ﴿إنما يريد الله ليذهب عنكم الرجس أهلَ البيت﴾ الأحزاب:٣٣، بأن (أهل) منصوب على الاختصاص، وهذا ضعيف، لوقوعه بعد ضمير الخطاب، والأكثر أنه يقع بعد ضمير المتكلم، فالصواب أنه منادى[٨٩]. ومنه قول من قال في: ﴿تماماً على الذي

أحسنَ﴾الأنعام:١٥٤، بالرفع (أحسنُ)، أن أصله (أحسنوا) فحذفت اجتزاء عنها بالضمة، وهذا غير صحيح، لأن باب ذلك الشعر، والصواب تقدير مبتدأ، أي: هو أحسن[٩٠]. ومن هذا يتبين لنا أن تفسير ألفاظ القرآن الكريم على مقتضى اللغة يلزم فيه أولا أن يرجع إلى لغة العرب في عهد النزول فيحقق الألفاظ المفردة قبل تفسير التراكيب، «لأن تحصيل معاني مفردات ألفاظ القرآن في كونه من أوائل المعاون لمن يريد أن يدرك معانيه، كتحصيل اللبن في كونه من أوائل المعاون في بناء ما يريد أن يبينه »[٩١]. وأن ينظر في دلالتها الأولى، ويحقق ما يطرأ عليها من المعاني، وما يكتفها من الدلالات في عهد النزول، وأن يصدر عن أصل معتبر في الجملة، إذ ليس كل تفسير أو لفظ قابل للاستدلال عليه بأي دليل، وإنما ذلك يتفاوت قوة واشتهارا بحسب الموضوعات المفسرة والمعاني التي يحمل عليها اللفظ.

وهذا ما تقرر في إعراب القرآن أيضا، فذكروا أن من الجهات التي يدخل الاعتراض على المعرب من جهتها؛ أن يخرج على ما لم يثبت في العربية، عن جهل أو غفلة، مثاله قول أبي عبيدة في قوله تعالى: ﴿كما أخرج ربك من بيتك بالحق﴾ الأنفال:٥، إن الكاف حرف قسم، فيكون المعنى: الأنفال لله والرسول والذي أخرجك، ويبطل هذا القول أن الكاف لم ترد بمعنى واو القسم عند العرب، وأقرب ما قيل في الآية: أنها مع مجرورها خبر محذوف، أي: هذه الحال من تنفيلك الغزاة على ما رأيت في كراهتهم لها كحال إخراجك للحرب في كراهيتهم لها[٩٢].

المطلب الثاني

ضبط الدلالة بمقاصد الخطاب ومراد المتكلم

بعد أن يتحقق المفسر من معاني المفردات وما يكتفها من تطورات عند أهل اللغة، يلزمه أن يعلم بأن تفسير ألفاظ القرآن ليس هو بيانا لألفاظ عربية مجردة، وإنما هو بيان لألفاظ مقيدة باستعمال ونظم خاص، ومتكلم معين، له أهداف ومقاصد خاصة، وكثيرا ما وقع هؤلاء بالغلط حينما لم يراعوا ذلك حينما « فسروا القرآن بمجرد ما يسوغ أن يريده لكلامه من كان من الناطقين بلغة العرب

من غير نظر إلى المتكلم بالقرآن المنزل عليه والمخاطب به » [٩٣]. وهذا الضابط يتم تحقيقه من وجوه:

أولا: مراعاة السياق :

دلالة السياق من أعظم القرائن الدالة على مراد المتكلم، ومن أهمله غلط في نظيره، وغالط في مناظراته، لأن معاني الألفاظ كما تقتنص من أهل اللغة فإنها قد تقتنص من دلالة السياق، « فإنها ترشد إلى تبيين المجمل، والقطع بعدم احتمال غير المراد، وتخصيص العام، وتقييد المطلق، وتنوع الدلالة » [٩٤].أنظر قوله:﴿ ذق انك أنت العزيز الكريم﴾ الدخان:٤٩، كيف أن السياق يدل على أن المراد من (العزيز) هنا هو الذليل الحقير[٩٥]. ولذا أنكر ابن جني قول من قال إن اللغة لا تثبت إلا عن طريق النقل،فقال: إنها تثبت أيضا بالقرائن المستفادة من السياق، فإن الرجل إذا دخل وسمع قول الشاعر:

قوم إذا الشر أبدى ناجذيه لهم طاروا إليه زرافات ووحدانا

علم أن المراد من (زرافات): جماعات، وإن لم يكن عارفا بأصل الوضع[٩٦].

فاللفظة المفردة كما يكون لها معنى أوليا بالوضع الأصلي فإنها قد يكون لها معنى آخر عند النظم، وقد لا يعبأ بالمعنى الإفرادي حينما يكون المعنى التركيبي مفهوما دونه، وقد يكون ذلك المعنى متقررا على المعنى الأصلي وقد يتجاوز عنه حسب الاستعمال[٩٧]. « والغرض من وضع الألفاظ المفردة لمسمياتها تمكين الإنسان من تفهم ما يتركب من تلك المسميات بواسطة تركيب تلك الألفاظ المفردة » [٩٨]. فدلالات الألفاظ لا تدرس لذواتها بل هي تابعة لقصد المتكلم وإرادته[٩٩]، مثاله قوله تعالى: ﴿وسئلهم عن القرية التي كانت حاضرة البحر، إذ يعدون في السبت﴾ الآية، الأعراف:١٦٢، فقد يتبادر من الأمر بمسألتهم عن القرية الحاضرة البحر هي القرية نفسها، وهو غير صحيح، لأن قوله بعدها: ﴿إذ يعدون في السبت ﴾ يدل على أنه إنما أراد أهل القرية، لأن القرية لا تكون عادية، ولا فاسقة بالعدوان.[١٠٠]

وهذا هو الشأن في عادة العرب في الاستعمال، فقد يستعملون اللفظ في مكان بمعنى، ثم يستعملونه في مكان آخر للدلالة على معنى غيره، والذي يعين ذلك هو السياق بما تصحبه من قرائن دالة، فتقدم المعرفة بوضع اللغة التي بها المخاطبة هي طريق فهم المراد لا تحققه[١٠١]. ثم إن السياقات تختلف باختلاف الأحوال والأوقات والنوازل، كما يفهم من علمي المعاني والبيان، فلا محيص للمتفهم عن رد آخر الكلام على أوله، وأوله على آخره، وعند ذاك يحصل مقصود المتكلم في فهم الناظر، وإن فرق الناظر النظر في أجزاء الكلام تعطل لديه تحصيل المراد، فلا يصح الاقتصار في النظر على بعض أجزاء الكلام دون بعض إلا لغرض فهم الظاهر بحسب اللسان وما يقتضيه لا بحسب المتكلم، « فإذا صح له الظاهر على العربية، رجع إلى نفس الكلام، فعما قريب يبدو له منه المعنى المراد».[١٠٢] فالبحث في الدلالة المعجمية للفظ ليس إلا مرحلة أولى من مراحل تفسير النص من خلال السياق بشقيه اللفظي والحالي [١٠٣]. أعني السياق اللفظي العام للقرآن والسياق الخاص الذي يحدده المقام والحال.

وهذا ما يجري أيضا في إعراب القرآن، فلا يصح إعراب مفرداته وجمله قبل فهم المعنى وما يصلح للمتكلم به، كأن يراعي مجرد ما يقتضيه ظاهر الصناعة، ولا يراعي السياق، يقول ابن هشام:[١٠٤] « وقد زلت أقدام كثير من المعربين راعوا في الإعراب ظاهر اللفظ ولم ينظروا في موجب المعنى». ومنه أن يحمل اللفظ على شيء وفي ذلك الموضع ما يدفعه، نحو ما قيل في قوله تعالى:﴿سلسبيلا﴾الإنسان: ١٨، أنها جملة أمرية، أي: سل طريقا موصلة إليها، وهو خطأ يدفعه رسم المصحف.[١٠٥]

كما يلزمه مراعاة دلالة السياق العام للنص القرآني واصطلاحاته الخاصة التي تتحدد بها معاني الألفاظ المتواردة والمطردة فيه، فقد يكون ما أجمله في مكان بيّنه في مكان آخر، وما خفي في موضع أوضحه في موضع آخر. وقد يحتمل اللفظ معنيين أو أكثر وفي موضع آخر يعين المراد، نحو قوله تعالى: ﴿ختم الله على قلوبهم وعلى سمعهم وعلى أبصارهم غشاوة ﴾البقرة: ٧، فقد بين في موضع آخر متعلق الختم والغشاوة وأوضح متعين المعطف فيها بقوله: ﴿وختم على سمعه وقلبه وجعل

على بصره غشاوة﴾ الجاثية:٢٣، يقول إمام الحرمين الجويني: إذا تعين حمل اللفظة على حقيقتها في بعض المسميات من قبل المتكلم نفسه تعين ذلك في سائرها مما لم يظهر قصده منها، فهذا مسلك الفصحاء، ولأن الفصيح لا يطلق اللفظة وهو يريد حقيقتها من وجه ومجازها من وجه آخر دون أن يدل عليه، وبهذا النحو كان يعمل أصحاب رسول الله ﷺ، ويستدلوا على مقاصد الشارع، ويكتفوا به[١٠٦].

كما أن على المعرب أن لا يحمل الكلام على شيء ويشهد استعمال آخر في نظير ذلك الموضع بخلافه، فعليه في كل تركيب ما يشاكله، ومن ثَمّ خطئ قول الزمخشري في أن قوله تعالى: ﴿ ومخرج الميت من الحي ﴾ الأنعام:٩٥، عطف على: ﴿فالق الحب والنوى﴾ ولم يجعله معطوفا على: ﴿يخرج الحي من الميت﴾ الأنعام:٩٥، لأن عطف الاسم على الاسم أولى، ولكن مجيء: ﴿ يخرج الحي من الميت ويخرج الميت من الحي ﴾ الروم:١٩، بالفعل فيهما يدل على خلاف ذلك[١٠٧]. وقد يحتمل الموضع أكثر من وجه، ويوجد ما يرجح كلا منهما، فينظر في أولاها مع المعنى المراد في موضعه[١٠٨].

ثانيا ـ الاستظهار بالسماع عند الحاجة إليه:

إن من غرائب القرآن وما فيه من الألفاظ المبدلة والمبهمة وما فيه من الاختصار والحذف والإضمار والتقديم والتأخير ما لا يكتفي إدراك معناه بمجرد فهم العربية، بل لابد من السماع والنقل فيه ليستظهر به المعنى المراد، ومن سارع إلى تفسير القرآن بظاهر العربية في مثل هذه التراكيب والألفاظ من غير استظهار بالسماع كثر غلطة ودخل في زمرة من فسر القرآن بالرأي المنهي عنه، فالسماع لابد منه ليتقي به مواضع الغلط ثم بعد ذلك يتسع الفهم والإدراك للمعاني المرادة[١٠٩].

والغرائب التي لا تفهم إلا بالسماع كثيرة، فصل القول فيها الإمام الغزالي في إحيائه، ومن أمثلتها قوله تعالى:﴿وآتينا ثمود الناقة آية مبصرة فظلموا بها﴾ الإسراء:٥٩، فالناظر في ظاهر العربية فقط يظن أن الناقة كانت مبصرة، ولا يدري بماذا ظلموا ؟ ولا من ظلموا ؟ بينما معناها الصحيح: آتينا ثمود الناقة آية مبصرة فظلموا أنفسهم بقتلها، وهذا من الحذف والإضمار[١١٠]. وقد يكون للفظ أكثر من

معنى، فمن تسارع في التفسير على ظاهر العربية ولم يستظهر بالسماع وقع في الغلط، فقد يفهم من اللفظ المعنى الأشهر فيميل طبعه إليه، وإذا سمعه في موضع آخر مشابه له ظاهرا فسره به أو بمعنى آخر من مشهور معناه، ويكون المراد غيره[١١١].

ثالثا: مراعاة أصول الشرع وثوابته المقررة :

فالتفسير اللغوي وإن كان صادرا عن أصل لغوي، وأن اللفظ يحتمله، فإنه لا يكون مقبولا إذا كان مخالفا لأصول الشرع المقررة وقواعده الثابتة، لأن ألفاظ القرآن محمولة على ما عليه الشرع قائم، وكل معنى يصطدم مع الثوابت لا يعتد به[١١٢].

ومثل هذا يمكن أن يقع في الألفاظ المتشابهة التي يوهم ظاهرها التشبيه والتجسيم، أو التي تفيد بظاهرها الجبر المطلق أو الاختيار المطلق، فيفسرها على ظواهرها غير المرادة، فيقع في مناقضة الأصول الشرعية عن وهم أو قصد.[١١٣]

كذلك يعد التفسير اللغوي غير مقبول وإن احتملته اللغة إذا خالف تفسيرا مقطوعا بصحته، لأن مثل هذا التفسير مع كونه مخالفا لقطعي فإنه لا يتصور أن يقوم عليه دليل صحيح يعضده من اللغة[١١٤]. ولذا فإن « ما كان تحت الكلام من المعاني الكبيرة التي تحتملها اللغة، فعليه أن يفسر ذلك على ما لا تدفعه حجج العقول، والحجة ببيان الرسول ﷺ والإجماع، لأن الله تعالى لم يرد ذلك» [١١٥]

ولهذا رأينا العلماء يلزمون المعربين للقرآن بأن يكون محط نظرهم أولاً المعنى المراد، وما يصلح للمتكلم، فهو مقدم على ما يقتضيه ظاهر الصناعة وقوانينها، فإذا كان اللفظ قد تجاذبه المعنى والإعراب بأن يوجد في الكلام أن المعنى يدعو إلى شيء، والإعراب يمنع منه، قدم المعنى ولزم التمسك بصحته، ويؤول من أجله الإعراب، لأن مراد المتكلم من كلامه هو الأولى بالمتمسك به[١١٦]. مثاله قوله تعالى: ﴿ سبعا من المثاني ﴾ الحجر: ٨٧، فإن كان المراد بالمثاني القرآن فـ(من) للتبعيض، أو الفاتحة فلبيان الجنس. ولذا قالوا: لا يجوز إعراب فواتح السور على القول بأنها من المتشابه الذي استأثر الله بعمله. لأنه لا يجوز للمعرب أن يعرب شيئا من القرآن وهو لا يفهم معناه، فإذا عرف معناه جاز له أن يعربه[١١٧]

رابعا: مراعاة ما يسوغ تفسيره لغويا :

فليس كل القرآن وعلومه يسوغ بيانه عن طريق اللغة وشرائط اللسان، وإنما هناك أمور خارجة عن إمكانية إدراكها بمقتضى اللغة، فيلزم مراعاتها. فعلى المفسر أن لا يخوض فيما استأثر الله بعلمه، لتعلقها بأمور خارجية، كما ليس له أن يخوض في بيان المجملات التي تتوقف معرفتها على بيان المجمِل، وهكذا ما توقف علمه على النقل كالناسخ والمنسوخ وأسباب النزول، وهكذا القراءات فليس له ترجيح بعضها على بعض أو إثبات صحتها على أساس اللغة، كدعوى فصاحة القارئ ونحوه.(١١٨)

خامسا: مراعاة مراتب الدلالة البيانية :

القرآن الكريم معجزة الرسولﷺ الدالة على صدق نبوته، بما جاء به من نظم خارج عن جميع وجوه النظم المعتادة للبشر، فكل ما جاء فيه هو واقع في المرتبة العليا، أوله جاء مساوقا لآخره، وآخره جاء منتظما بأوله، فكل لفظة فيه تصلح أن تتبع الأولى وتبين المعنى بعد المعنى، وتستدعي التي تليها لفظا ومعنى، فليس فيه لفظة يمكن إبدالها بما هو أحسن منها تصلح أن تكون بدلها في مكانها.

والمزايا في النظم المعجز ليس مدارها التأليف النحوي والبلاغي للألفاظ فحسب، وإنما هي أيضا بحسب المعاني والأغراض التي يوضع لها الكلام، ثم بحسب موقع بعضها من بعض واستعمال بعضها مع بعض(١١٩)، ذلك أن « من حق مفسر كتاب الله الباهر وكلامه المعجز؛ أن يتعاهد بقاء النظم على حسنه، والبلاغة على كمالها، وما وقع به التحدي سليما من القادح»(١٢٠).

فعلى المفسر بمقتضى اللغة أن لا يتضمن تفسيره الحط من كلام الله عن مرتبة الفصاحة والجزالة، لأن كلامه سبحانه على النهاية القصوى من ذلك، فلا يحمله على جهة ركيكة تنأى عن الفصاحة بحيث يحل المتكلم به محل الحصر والعي، فإذا حمل حامل كلام الله على وجه ركيك من غير ضرورة محققة جره ذلك إلى نسبة الشارع إلى الجهل باختيار فصيح الكلام، أو ارتياد الركيك من غير غرض، وكلا الوجهين باطل، لأن مثل هذا مما لا يتساهل به إلا في مضايق القوافي وأوزان الشعر(١٢١).

وقد مثل الجويني لذلك بمن حمل الكسر على الجوار في: ﴿وأرجلِكم إلى الكعبين﴾ المائدة: ٦، من غير مشاركة المعطوف عليه في المعنى، فهذا في حكم الخروج عن النظم بالكلية، وإيثار ترك الأصول العربية لاتباع لفظة لفظة في الحركة، وهو ارتياد الأردأ من غير ضرورة، وإذا اضطر إليه الشاعر في مضايق القوافي عيب عليه فيه كما قال أمرؤ القيس:

كأن ثبيراً في عرانين وَبْلِه كبيرُ أناسٍ في بجاد مزمل

فقوله: (مزمل) خبر عن قوله: (كبير أناس) جار معه مجرى الصفة، ووجه الكلام: كبير أناس مزمل في بجاد، ولكنه اتبع كسر اللام الكسرات التي فيها، لأن القافية كلها على الكسر. بينما الوجه السليم فيه – كما يقول – هو ما قرره سيد الصناعة سيبويه، وهو أن الكلام الجزل يسترسل استرسالا، ولا تختلف مبانيه لأدنى تغيير في معانيه، والعرب ترى المسح قريبا من الغسل، فكل واحد منهما يعني إمساس العضو ماء، فإذا جرى في الكلام عطف مقتضاه تقارب المعنيان لم يبعد اتباع اللفظ اللفظ كقولهم:

ولقد رأيتك في الوغى متقلدا سيفا ورمحا

والرمح يتأبط ولا يتقلد، لكن لما كان التقليد والتأبط معنيان قريبان سهل العطف على السابق استرسالا للكلام، ومنه أيضا قول لبيد:

فعلا فروع الأيهقان وأطفلت بالجلهتين ظباؤها ونعامها

والنعام يبيض ولا يطفل كالظباء، لكن اتبعه لما سبق استرسالا للكلام، والمسوغ لذلك تقارب المحملين. وهذا الوجه لا يخرج الكلام عن أساليب البلاغة والجزالة، لأن تبسط المتكلم في كلامه، وعدم انصرافه عن استرساله في التفاصيل أحسن من خرمه لمعان لا تحتفل بها العرب[١٢٢].

وعضد هذا الوجه من الحمل بقوله: إن الله سبحانه ذكر فرض الرجلين مثل ذكر فرض اليدين، وربط منتهى الفرض في الرجلين بالكعبين، وربط منتهى فرض اليدين بالمرفقين، ومن يكتفي بالمسح فلا معنى لذكر الكعبين عنده، وهذا راجع إلى إطباق حملة الشريعة قبل ظهور الآراء على غسل الرجلين، ولما أراد رسول

الله ﷻ أن يبين الوضوء غسل رجليه، فاجتماع هذا الأمور في القرآن والسنة وفعل السلف أظهر الجريان على ما يقتضيه ظاهر العطف[١٢٣].

وهذا ما يشترط أيضا في إعراب القرآن، فلا يصح حمل ألفاظه وتخريج إعرابه على اللغات الشاذة والأوجه الضعيفة، بل على القوى الفصيح الذي تشهد له الشواهد المشهورة من كلام العرب، وإذا صح الحمل على الوجه الضعيف في غير ألفاظ القرآن بسبب ما، فإنه لا يصح ولا يجوز في ألفاظ القرآن الكريم،[١٢٤] لأن مثل هذا يخل بالفصاحة والمرتبة العليا التي عليها بيانه، ويقدح في إعجازه، ويستسهله من لا يدرك قيمة النظم القرآني، ولا خطورة ما يفسره، ممن تأخذه في نفسه الرغبة في إظهار المقدرة النحوية واللغوية والإغراب فيما يقول، بينما اللازم عليه أن يكون محط نظره مراعاة نظم الكلام، وإن خالف أصل الوضع لثبوت التجوز.[١٢٥]

كما أن عليه أن يتجنب إطلاق لفظ (الزائد) في كتاب الله تعالى، فإن الزائد قد يفهم منه أنه لا معنى له، وكلام الله منزه عن ذلك، لأن كل حرف ولفظ فيه يؤدي خدمة معنوية وبيانية لازمة في موضعها، وبدونه يخلو النظم من رونقه البياني ومعناه المقصود، لأن زيادة المبني تفيد زيادة المعنى، فلا يحصل بدونها[١٢٦].

وأن يتجنب إدعاء التكرار في القرآن، ومثله أيضا ما قد يتوهم من إيراد بعض المترادفات، وعطف بعضها على بعض، فيظن أنه من قبيل التكرار غير المفيد لمعنى جديد، وهذا وهم، إذ مجموع المترادفين يحصل معنى لا يوجد عند انفراد أحدهما، فإن للتركيب معنى غير معنى الإفراد، وإذا كانت كثرة الحروف تفيد زيادة المعنى فكذلك كثرة الألفاظ، ولهذا منع كثير من الأصوليين وقوع أحد المترادفين موقع الآخر في التركيب، وإن اتفقوا على جوازه في الإفراد[١٢٧].

وهكذا نلاحظ ما ألزم العلماء المفسر به من محافظة على فصاحة القرآن وتحري وجه اختيار اللفظ والتركيب في موضعه، لأن عدم مراعاة ذلك إخلال بمقاصد المتكلم من كلامه، ومناقضة أغراضه، لما فيه من إحباط لكتاب الله عن شأوه، ومسخ له عن مرتبته العالية في الفصاحة والبلاغة.

الخاتـــــمة

بعد هذه الجولة المقتضبة، نعود لاستذكار أهم ما تضح لنا من هذا البحث:

١- إن التفسير اللغوي هو لون من ألوان التفسير بالرأي الجائز، موضوعه: تفسير القرآن بمقتضى اللغة، ومن فصل من العلماء بين التفسير اللغوي والرأي فإنما ذلك إما بالنظر إلى الموضوع المفسر، أو بالنظر إلى المراد بالرأي المنهي عنه، وليس المراد مطلق الرأي.

٢- إن اصطلاح التفسير اللغوي لا ينبغي حصره في بيان معاني الألفاظ أو التراكيب اللغوية، وإنما يشملها ومعها كل ما كان تحقق معناه عن طريق اللغة تبعا للأصل الذي يصدر عنه، وأن رجوع المفسر إلى فنون أخرى هي ضوابط وأصول تكميلية لضبط صحته، وهو يجري في بيان المعاني كما يجري في استنباط الأحكام وإثباتها أحيانا.

٣- لا يمكن الإدعاء بأن تفسير القرآن بمقتضى اللغة هو ممكن في كل موضوع ونص، ولا أنه قادر على الكشف عن كل الأسرار والحكم والأحكام، فمنها ما لا يمكن أن تحصله اللغة، وإن كان من محتملاتها، لأنه قائم على أصول متعددة عقلية ونقلية مع اللغة.

٤- إن المفسر بمقتضى اللغة عليه أن يضبط التفسير بما يتوافق مع مقاصد الخطاب، وما يصلح للمتكلم به وفق قانون اللسان، لأن البحث المعجمي ما هو إلا مرحلة أولية من مراحل تفسير النصوص، كما أن اللفظ قد يكون له معنى حال الإفراد يفيده بالوضع الأصلي، وقد تكون له دلالة أخرى حال التركيب، فلا يعبأ بالمعنى الإفرادي معها، لأن المفسر للقرآن هو بصدد بيان مراد متكلم معين، له اصطلاحات ونظم خاص، وله غايات ومقاصد مخصوصة، مما يقتضي أن تكون لديه قدرة على تحرير فهمه للخطاب العربي، بحيث يميز بين وجوه الكلام إلى الحد الذي يمكنه من التمييز بين خطاب متكلم عن آخر، وما يجوز لهذا المتكلم من المعاني وما لا يجوز له، تبعا لتمايز الأحوال والمقامات، وفق شرائط اللسان ومناحي الكلام العربي، وهذا ما يمكن تحقيقه عند توفر الشروط اللازمة في المفسر اللغوي، وصولا إلى تحقيق ما يمكن تحقيقه من مقاصد الخطاب ومراد المتكلم وأغراضه، فهو المقصد النهائي من التفسير. والله أعلم بالصواب.

الهـوامـش

١- التمهيد في أصول الفقه :٢/٢٨٢ و٢٨٣، والكوكب المنير: ابن النجار : ٢/١٥٧و١٥٨ .
٢- تفسير الطبري : ١/٣٤ .
٣- البرهان في علوم القرآن : ٢/١٦٦ .
٤- تفسير الطبري : ١/٣٣ .
٥- المصدر السابق : ١/٣٥. وينظر:١/٤١.
٦- ينظر في بيانه المصدر السابق أيضا : ١/٣٦- ٣٩ .
٧- البرهان : ٢/١٥٦- ١٦١ . وينظر أيضا:٢/١٦٨.
٨- المصدر السابق : ٢/١٦٨ .
٩- مقدمة ابن خلدون : ٢/٥٣٢- ٥٣٣ والبرهان:الزركشي : ٢/١٧٢ .
١٠- التمهيد : ٢/٢٨١ .
١١- المصدر السابق : ٢/٢٨٣ والكوكب المنير : ٢/١٥٧- ١٥٨ .
١٢- المختصر : ابن اللحام : ٧٣ .
١٣- ينظر : الرسالة : الشافعي : ٤٣- ٤٤ .
١٤- تفسير سورة الإخلاص : ١٢٣- ١٢٤ .
١٥- تفسير الطبري :١/٣٣ والبرهان في علوم القرآن : ٢/١٦٤و١٦٥و١٧٠ .
١٦- تفسير الطبري : ١/٣٣و٣٥و٣٧- ٣٩و٤١ .
١٧- البرهان في علوم القرآن : ٢/١٥٥ .
١٨- ينظر: كشف الأسرار : ١/٤٦، البرهان للجويني:١/٣٢٩ والتلويح : ١/٤١٠ .
١٩- المحصول : ق١ج١ / ٤٨١، الإحكام : الآمدي:١/٣٣ والتلويح : ١/٤١٨ .
٢٠- ينظر: الرسالة : الشافعي : ٣٥٧ .
٢١- مقدمة كتاب المباني : ٢٠٠ .
٢٢- الموافقات:٣/٣٨٢- ٣٨٨ وفيه تفصيل لهذه المسألة، وينظر: معترك الأقران: ١/١٠٢ .
٢٣- البرهان في أصول الفقه : ١/٣٦٩ .
٢٤- الإتقان : ٢/١٨٠ .
٢٥- البرهان : ٢/١٦٠ .
٢٦- البرهان في علوم القرآن : ٢/١٦٥ والإتقان : ٢/١٨٠ .
٢٧- البرهان في علوم القرآن : ٢/١٦٥ .
٢٨- الرسالة : ٥٠ .
٢٩- الموافقات : ٤/١١٥ .
٣٠- الرسالة : ٥٣ .
٣١- المستصفى : ٢/٣٥٢ .
٣٢- الموافقات : ٤/١١٧ .
٣٣- المستصفى : ٢/٣٥٢ وقارن بالرسالة :٥١١ والبرهان للجويني ١/٣٦٩ .
٣٤- إرشاد الفحول : ٢٥٢ .
٣٥- ينظر : إرشاد الفحول : ٢٥١- ٢٥٢ .
٣٦- البرهان في علوم القرآن:٢/١٦٥و١٧٣- ١٧٤، الإتقان:٤/١٨٥، التفسير والمفسرون:١/٢٦٦ ودراسات في أصول تفسير القرآن:٨ .
٣٧- الرسالة : الشافعي : ٥٠ وتفسير الطبري : ١/٤١ .
٣٨- دراسة في أصول تفسير القرآن : ١٣ .
٣٩- المحصول : ج١ق١ / ٢٨٩ .
٤٠- مقدمة ابن عطية : ٢٦١ .
٤١- إيضاح الوقف والابتداء : ١٤ .
٤٢- علم اللغة : ٢٢٨ .
٤٣- نهاية السول : ١/٣١١، الموافقات : ٢/٧١- ٨٢ وتفسير المنار : ١/٢١ .

٤٤- محاسن التأويل : ٣٢٥/١ وبدع التفاسير : ١٢ .
٤٥- ينظر:الموافقات: ٨٢/٢، نهاية السول : ٣٠٩/١ وتفسير القرآن بالمصطلحات ، د. محسن عبد الحميد ، مجلة كلية الدراسات الإسلامية، ع٨ ، س١٩٧٠: ١٤٣ وله أيضا، الضابط اللغوي في التفسير : ٢٥٣ – ٢٥٥ ..
٤٦- الموافقات : ٣٩١/٣ .
٤٧- الإحياء:٣٧/١، تفسير الرازي:١٦٣/١، إتحاف السادة:٢٥٤/١ والضابط اللغوي: ٢٤٦ .
٤٨- البرهان : الجويني : ٥٢١/١- ٥٢٢ .
٤٩- المحصول:٤٨١/١، التلويح:٤١٨/١، الإحكام: الآمدي : ٣٣/١، نهاية السول:٣٠٩/١ والتمهيد: ٢٧١/٢.
٥٠- نهاية السول : ٢٦٢/١ .
٥١- المصدر السابق : ٣٠٩/١ وتفسير سورة الإخلاص : ١٢٣ .
٥٢- الكوكب المنير : ٢٩٤/١- ٢٩٨ ومفتاح الوصول : التلمساني : ٥٩- ٦٤ .
٥٣- نهاية السول : ٢٩٢/١ ومرآة الأصول : ٢٠٧ .
٥٤- مختصر المنتهي:٢٢٨/١، البرهان:الزركشي:١٦٧/٢، نهاية السول:٣١١/١، وإرشاد الفحول:١٧٢.
٥٥- مختصر المنتهي والعضد عليه:٢٢٨/١، البرهان:الزركشي:١٦٧/٢،نهاية السول:١/ ٣١٢، إرشاد الفحول:١٧٢.
٥٦- نهاية السول : ٣١٢/١ ومفتاح الوصول : ٧٤- ٧٥ .
٥٧- ميزان الأصول:٤٩٦/١- ٤٩٧، التمهيد:٢٣٨/٢، البرهان:الزركشي:١٦٧/٢و٢٠٨،مناهج العقول: ٢٣١/١ ونهاية السول:٢٣٤/١ .
٥٨- مختصر المنتهي بحاشية العضد:٢٢٨/١، منهاج الوصول وشرحي الأسنوي والبدخشي عليه:٢٣١/١ و٢٤١، أصول الأحكام:٣٢١، البرهان:الزركشي:٢٠٩/٢، إرشاد الفحول:٢٠ومعترك الأقران: ١٧٠/١ .
٥٩- كشف الأشرار : ٤٢/١ ومرآة الوصول : ١٨٥- ١٨٦ .
٦٠- التلويح : ٤١٨/١ والمحصول : ٤٨١/١ .
٦١- كشف الأسرار:٩٣/٢- ٩٤،مرآة الأصول:٢٢٦،أصول السرخسي:١٨٤/١والكوكب المنير: ١٩٥/١- ١٩٦
٦٢- نهاية السول : ٢٧٨/١ .
٦٣- ميزان الأصول:٤٩٦/١،كشف الأسرار:٢/ ٤٥، نهاية السول:٢٣٤/١- ٢٤١و٢٧٨وإرشاد الفحول: ٢٨.
٦٤- البرهان:الجويني:٣٤٣/١،ميزان الأصول:٤٩٦/١،التمهيد٢٣٩/٢،نهاية السول:٢٣٥/١و٢٤١، إرشاد الفحول:٢٨ ومعترك القرآن :١٧٠/١ .
٦٥- المستصفى:٥٩/١، المعتمد:٣٢٦/١،كشف الأسرار:٤٥/١، نهاية السول:٢٤٠/١وإرشاد الفحول:٢٨.
٦٦- البرهان:الجويني:٣٤٤/١،ميزان الأصول:٤٩٧/١،المعتمد:٣٢٥/١- ٣٢٦،التمهيد:٢٣٨/٢وإرشاد الفحول: ٢٨ .
٦٧- مرآة الأصول : ٢٢٧ ونهاية السول:٢٤١/١ .
٦٨- كشف الأسرار : ٦٣/١ .
٦٩- التمهيد : ٢٧١/٢ .
٧٠- مرآة الأصول : ٢٣٥ .
٧١- التمهيد : ٢٧٣/٢ ومرآة الأصول : ٢٢٥ .
٧٢- كشف الأسرار : ٩٩/٢- ١٠٨ .
٧٣- تفسير الرازي :١٦٩/٧- ١٧٠ ، نهاية السول : ٢٤٣/١ وإرشاد الفحول : ١٧٧ .
٧٤- مغنى اللبيب : ٥٩٩/٢ والإتقان : ٢٦٧/٢ .
٧٥- مغني اللبيب : ٥٥٩/٢ و٥٦٨ والإتقان : ٢٦٤/٢ .
٧٦- المحصول : ق١ج١ / ٤٨١و٤٨٧ والإتقان : ٣/٢- ٤ .
٧٧- الموافقات : ٩٩/٣- ١٠٠ .
٧٨- المحصول : ٤٩٢/١ .
٧٩- البرهان : الجويني : ٥٦١/١ والموافقات : ١٠١/٣ .
٨٠- البرهان الزركشي : ١٦٥/٢ .
٨١- البرهان الجويني : ٥١٣/١ .
٨٢- تفسير الطبري : ٤١/١ .
٨٣- البرهان: الجويني :٥١٥/١ و١٦٥ والبرهان : الزركشي : ١٦٥/٢ .
٨٤- إيضاح الوقف والابتداء : أبو بكر الأنباري : ١٠١/١ والإتقان : ٥٥/٢ .

٨٥- المصدران السابقان .
٨٦- البرهان: الجويني : ٥٢٢/١ ، المسودة : ١٧٦ والبرهان في علوم القرآن : ١٦٠/٢.
٨٧- أحكام القرآن: الجصاص : ٥/٢- ٦ .
٨٨- مغني اللبيب : ٥٤٨/٢ والإتقان : ٢٦٣/٢ .
٨٩- مغني اللبيب : ٥٥١/٢ والإتقان : ٢٦٣/٢ .
٩٠- مغني اللبيب : ٥٥١/٢ والإتقان : ٢٦٣/٢ .
٩١- المفردات : الراغب : ٦ .
٩٢- مغني اللبيب : ٥٤٦/٢ والإتقان : ٢٦٢/٢ .
٩٣- مقدمة في أصول التفسير : ٨٤ .
٩٤- البرهان : ٢٠٠/٢ وبدائع الفوائد: ابن القيم : ٩/٤ .
٩٥- البرهان :٢٠١/٢ وبدائع الفوائد: ٩/٤- ١٠ .
٩٦- المزهر : ٥٩/١ .
٩٧- دلائل الإعجاز : الجرجاني : ٢٠٢ .
٩٨- المحصول : ٢٦٨/١ ودلائل الإعجاز : ٣١٤ .
٩٩- الإحكام : الآمدي : ١٨/١ .
١٠٠- الرسالة : ٦٢ .
١٠١- المستصفى : ٣٤٠/١ .
١٠٢- الموافقات : ٤١٣/٣- ٤١٤ .
١٠٣- ينظر: الإتقان : ٤ / ١٩٨ .
١٠٤- مغني اللبيب : ٥٢٧/٢ و٥٣١ ، وينظر: الخصائص : ٢٦٣/٣ والإتقان :٢٦١/٢ .
١٠٥ - مغني اللبيب:٥٩٥/٢ والإتقان:٢٦٢/٢.
١٠٦- البرهان في أصول الفقه : الجويني : ٥٣٤/١- ٥٣٧ والكوكب المنير : ٢٩٩/١ .
١٠٧- مغني اللبيب : ٥٩٣/٢ والإتقان : ٢٦٥/٢ .
١٠٨- مغني اللبيب : ٥٩٣/٢ وينظر الخصائص : ٤٩٠/٢و ٣/ ٢٦٣ .
١٠٩- الإحياء:٢٩١/١، ، تفسير القرطبي:٣٤/١، مقدمة في أصول التفسير:٨٤ والبرهان للزركشي: ١٥٥/٢
١١٠- الإحياء : ٢٩١/١ وتفسير القرطبي : ٣٤/١ .
١١١- الإحياء : ٢٩٢/١
١١٢- الموافقات : ٩٩/١ .
١١٣- الخصائص : ٢٤٨/٣ والإتقان : ٤٩٨/٤.
١١٤- البرهان : الجويني : ٥٣٦٦/١ ، المستصفى : ٣٥٤/٢ والموافقات : ٩٩/٣.
١١٥- مقدمة كتاب المباني : ٢٠٠ .
١١٦- الخصائص : ٢٥٨/٣و٢٦٣ ، مغني اللبيب : ٥٢٩/٢ و٥٣٩ والإتقان : ٢٦٩/٢.
١١٧- الخصائص : ٢٥٨/٣و٢٦٣، مغني اللبيب : ٥٢٧/٢- ٥٢٩ والإتقان : ٢٦٠/٢ .
١١٨- القرآن وأثره في الدراسات النحوية : ٢٣٥ وينظر: تفسير الكشاف : ٥٦٦/٢ .
١١٩- دلائل الإعجاز : ٦٩ .
١٢٠- الإتقان : ١٨٧/٤ ومفتاح السعادة : ٩١/٢ .
١٢١- البرهان : الجويني : ٥٢٣/١ و ٥٤٦ .
١٢٢- البرهان: الجويني : ٥٤٥/١- ٥٤٩ وينظر الإتقان : ٢٦٤/٢ .
١٢٣- البرهان : الجويني : ٥٤٩/١ .
١٢٤ - مغني اللبيب:٥٥٣/٢. ونقله عن الزمخشري أيضا.
١٢٥- الإتقان : ١٩٨/٤و٢٠٠ والبرهان : ١٧٦/٢ .
١٢٦- البرهان في علوم القرآن : ١٧٨/٢ والإتقان : ١٩٩/٤- ٢٠٠ و ٢٦٨/٢ .
١٢٧- البرهان :٤٧٧/٢ والإتقان :٢٠٠ وينظر من كتب الأصول : نهاية السول :٢٢٩/١، مناهج العقول :٢١٦/١، وإرشاد الفحول :١٨- ١٩ والكوكب المنير : ١٤١/١- ١٤٥ .

مظاهر التيسير ورفع الحرج
في بعض أحكام العبادات المتعلقة بالنساء

د . أمة السلام أحمد رجاء *

ملخـــص البحث

تعكس هذه الدراسة سعة شريعتنا السمحاء ومدى التيسير فيها ورفع الحرج عن المكلفين وقد تناولت مظاهر التيسير ورفع الحرج في بعض أحكام العبادات المتعلقة بالنساء مقتصرة على ما اختصت به النساء دون الرجال ، وقد احتوت على عدد من مظاهر التيسير، وهي:

١. إعفاء المرأة من نقض شعر رأسها في الغسل من الجنابة والحيض .
٢. جواز صلاة المرأة في ثوب حيضها بعد غسله وإن بقي عليه أثر يسير من الدم
٣. إعفاء المرأة من صلاة الجمعة والجماعة .
٤. سقوط قضاء الصلاة عن الحائض والنفساء .
٥. التيسير ورفع الحرج في جواز ظهور قدمي المرأة في الصلاة .
٦. مظهر التيسير ورفع الحرج في عدم وجوب الزكاة في حلي المرأة .
٧. إباحة الفطر للحامل و المرضع في رمضان .
٨. سقوط طواف الوداع عن الحائض والنفساء .

مقدمـــة :

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على من أرسله سبحانه وتعالى رحمة للعالمين ليخرجهم من الظلمات إلى النور , ويحقق لهم مصالحهم الضرورية والحاجيّة والتحسينية , بما يجلب لهم السعادة في الدنيا والآخرة , فشرع لهم من الأحكام ما يحقق لهم ذلك في مختلف أبواب الشرع , ولم يكلفهم من الأعمال إلا ما يطيقون قال تعالى : (... لاَ نُكَلِّفُ نَفْساً إِلاَّ وُسْعَهَا...) (الأنعام: ١٥٢)

بل جعل التيسير ورفع الحرج سمة من سمات هذه الشريعة السمحاء , قال تعالى :

---

* أستاذ مادة أصول الفقه المساعد - كلية التربية - قسم الدراسات الإسلامية - جامعة صنعاء .

(... يُرِيدُ اللّهُ بِكُمُ الْيُسْرَ وَلاَ يُرِيدُ بِكُمُ الْعُسْرَ...) (البقرة: ١٨٥) وقال تعالى: (...وَمَا جَعَلَ عَلَيْكُمْ فِي الدِّينِ مِنْ حَرَجٍ ...ُ) (الحج:٧٨) ومن عظيم آلائه وفضله وامتنانه على أمة محمد صلّى الله عليه مسلم أنه رفع عنهم الإصر (العهد) الذي أخذه على بني إسرائيل من إقامة التوراة والعمل بما فيها من الأحكام الشديدة كقطع الجلد من البول , وتحريم الغنائم [١]، وقتل النفس لقبول التوبة ، فنسخ الله هذه الأحكام الشاقة - التي كانت تناسب بني إسرائيل وتعنُّتهم - بشريعته السمحاء والتي جعلت تطهير الثوب بغسله , وتكفير الذنب بالتوبة وما فيها من الإقلاع عن الذنب والاستغفار والعزم على عدم العودة ، وكله مقدور وفي حدود طاقة المكلف .

فتيسيره تعالى على خلقه ورفع الحرج عنهم مقصد عظيم من مقاصد الشرع التي ميَّز الله تعالى به هذه الأمة عن غيرها من الأمم السابقة فله الحمد والثناء كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم سلطانه .

ولهذا التيسير مظاهره المتنوعة في مختلف أبواب الفقه , ويشترك فيه المكلفون رجالاً ونساءً , وقد جُعِلت هذه الدراسة في بعض ما اختصت به النساء من مظاهر التيسير ورفع الحرج في باب العبادات شكراً له تعالى على عظيم امتنانه وفضله وتبصيراً للنساء بهذه المظاهر إذ لا توجد - بحسب علمي - رسالة علمية أفردتها بالتناول من خلال دراسة فقهية مؤصّلة , وإخراجاً لها في أوراق قليلة بحيث يسهل لكل امرأة الحصول عليها .

وقد تناولت موضوعي هذا من خلال ستة مباحث جعلت الأول لتعريف المصطلحات. وتناولت في الثاني مظاهر التيسير ورفع الحرج في الطهارة . والثالث لمظاهر التيسير في الصلاة . والرابع لبيان مظهر التيسير في القول بعدم وجوب زكاة حلي المرأة . وجُعل الخامس في إباحة الفطر للحامل والمرضع في رمضان تيسيراً ورفعاً للحرج . وجعلت السادس لبيان أثر الحيض والنفاس في سقوط طواف الوداع عن الحائض والنفساء .

المبحث الأول

قبل البدء بتناول مظاهر التيسير المختلفة . لا بد من معرفة معنى كل من التيسير ورفع الحرج كالآتي :

١ـ تعريف التيسير : التيسير في اللغة[٢] مأخوذ من اليُسْرُ وهو ضد العُسْر،واليُسْرُ السهولة، واليَسْرُ اللين ، واليَسَرُ من الغنى والسعة .

وأما اصطلاحا : فلا يوجد في الشريعة ما يخالف المعنى اللغوي لليسر والتيسير.

ويمكن أن يُعرَّف بـ : " التيسير على المكلفين بإبعاد المشقة (غير المعتادة) عنهم في مخا طبتهم بتكاليف الشريعة الإسلامية "[٣].

٢. تعريف رفع الحرج : فالرفع في اللغة[٤]: ضد الوضع ، ورفَع الزرع حمله بعد الحصاد إلى البيدر، فرفع الشيء يعني إزالته عن مكانه والذهاب به فيصبح غير موجود.

والحرج يطلق في اللغة[٥] على معانٍ كثيرة . لكنها لا تخرج في دلالتها عن معنى الضيق غالباً وما يتبعه من المعاني المجازية كالإثم .

ورفع الحرج في الاصطلاح يعني إزالة ما يوقع على العبد من مشقة زائدة على المعتاد، على بدنه أو نفسه أو عليهما معاً ، في الآخرة أو فيهما معاً حالاً أو مآلاً ، غير معارض بما هو أشد منه ، أو بما يتعلق به حق للغير مساو له أو أكثر .[٦]

بمعنى أن المصلحة التي يحققها التيسير لا يجوز أن تكون مؤدية إلى ذهاب مصلحة أعظم منها .

المبحث الثاني
مظاهر التيسير في الطهارة

١. إعفاء المرأة من نقض شعر رأسها في الغسل من الجنابة والحيض :

من مظاهر التيسير أنه لا يجب على المرأة نقض ظفائر شعرها عند الغسل من الجنابة ولا خلاف في هذا عند أهل العلم لحديث أم سلمة[٧]: قالت قلت يا رسول الله إني امرأة أشد ظفر رأسي أفأنقضه لغسل الجنابة ، قال : لا إنما يكفيك أن تحثي على رأسك ثلاث حثيات ، ثم تفيضين عليك الماء فتطهرين " وفي رواية " أفأنقضه للحيضة والجنابة ؟ قال : لا ..... " ولما بلغ عائشة أن عبد الله بن عمر يأمر النساء إذا اغتسلن أن ينقضن رؤوسهن فقالت :" يا عجبا لابن عمر يأمر النساء إذا اغتسلن

أن ينقضن رؤوسهن أفلا يأمرهن أن يحلقن رؤوسهن ، لقد كنت أغتسل أنا ورسول الله صلى الله عليه وسلم من إنا واحد ولا أزيد على أن افرغ على رأسي ثلاث إفراغات"[٨] . ولعل ابن عمر لم يبلغه حديث عائشة وأم سلمة ، كما يحتمل أنه كان يأمرهن على سبيل الاستحباب والاحتياط لا على وجه الإيجاب[٩] .

وأما نقض شعر المرأة للغسل من الحيض والنفاس ، فقد اختلف الفقهاء فيه فذهب بعض الحنابلة إلى وجوب نقضه[١٠] ، وبه قال الحسن وطاووس وفقهاء المذهب الظاهري[١١] ، مستدلين بحديث عائشة رضي الله عنها الذي رواه البخاري[١٢] وفيه :

" فأدركني يوم عرفة وأنا حائض ، فشكوت إلى النبي صلى الله عليه وسلم ، فقال : انقضي رأسك وامتشطي " وأخرجه ابن ماجة[١٣] وفيه : " انقضي شعرك واغتسلي"، ولأن الأصل نقض الشعر ليتحقق وصول الماء إلى ما يجب غسله فعفي عنه في غسل الجنابة ، لأنه يكثر فيشق ذلك فيه ، والحيض بخلافه فبقي على مقتضى الأصل في الوجوب[١٤] .

وذهب أكثر الفقهاء ومنهم بعض الحنابلة[١٥]إلى القول بأن نقض الشعر في هذا الغسل مستحب وليس بواجب مستدلين بحديث أم سلمة – السابق – الذي فيه " أفأ نقضه للحيض والجنابة ؟ قال : لا ... " وهذه الزيادة يجب قبولها وهي صريحة في نفي الوجوب . وأما رواية عائشة فليس فيه أمر بالغسل أصلاً فلا حجة لهم فيه ، وأما رواية ابن ماجة فقد ورد في مندوبات الإحرام والغسل فيه للتنظيف لا للصلاة ونحن نتكلم عن الغسل من الحيض لأجل استباحة الصلاة وغيرها .

وإن ثبتت رواية الأمر بالغسل فإن الأمر على الاستحباب ، لأن لنبي صلى الله عليه وسلم أمر عائشة بالمشط ، وهو ليس بواجب، فما هو من ضرورته وهو نقض الشعر – ليس بواجب من باب أولى[١٦] وهذا القول هو ما أرجحه لقوة دليله ولاتفاقه مع مبدأ التيسير ورفع الحرج ، إذا المطلوب وصول الماء إلى أصول الشعر – وهذا يمكن أن يتم دون نقض لظفائر الشعر- لما روته عائشة في وصفها لغسل النبي صلى الله عليه وسلم والذي جاء فيه : " ثم يخلل بيده شعره حتى إذا ظن أنه قد أروى بشرته أفاض عليه الماء ثلاث مرات ثم غسل سائر جسده "[١٧] .

٢. صلاة المرأة في ثوب حيضها بعد غسله وإن بقي عليه أثر يسير من الدم :

من المعلوم أن طهارة الثوب شرط لصحة الصلاة عند أكثر أهل العلم[١٨] لقوله تعالى: (وَثِيَابَكَ فَطَهِّرْ)(ألمدثر : ٤) والمرأة يعرض عليها الحيض والنفاس وقد يصيب ثوبها شيء من دم الحيض فيجب عليها أن تطهره بغسله لما روته أسماء بنت أبي بكر رضي الله عنهما ، قالت : سئل رسول الله صلى الله عليه وسلم عن دم الحيض يكون في الثوب قال صلى الله عليه وسلم " أقرصيه واغسليه وصلي " [١٩]، ولكن قد يتبقى شيء يسير من دم الحيض بالرغم من غسله ومحاولة إزالته فما حكمه؟ إنه مما عفى عنه الشرع تخفيفا وتيسيرا ؛ لحديث عائشة رضي الله عنها قالت:" ما كان لإحدانا إلا ثوب واحد تحيض فيه ، فإذا أصابه شيء من دم ، قالت بريقها فقصعته بظفرها " [٢٠] وهذا يدل على العفو عن الدم اليسير لأن الدم لا يطهر بالريق ، ومثل هذا لا يخفى عن النبي صلى الله عليه وسلم ولا يصدر إلا عن أمره [٢١] وقد تغسل المرأة ثوب حيضها من الدم كثيرا أو قليلا ويبقى أثره فلا يضر ذلك فعن أبي هريرة أن خولة بنت يسار أتت النبي صلى الله عليه وسلم فقالت يا رسول الله ، إنه ليس لي إلا ثوب واحد وأنا أحيض فيه فكيف أصنع ؟ قال : " إذا طهرت فاغسليه ثم صلي فيه " فقالت : فإن لم يخرج الدم ؟ قال " يكفيك غسل الدم ولا يضرك أثره"[٢٢]

المبحث الثالث

مظاهر التيسير ورفع الحرج في الصلاة

١ـ إعفاء المرأة من صلاة الجمعة والجماعة :

بداية لا بد من بيان حكم صلاة الجمعة والجماعة بالنسبة للرجال ثم بيان الحكم بالنسبة للنساء ؛ ليظهر من خلاله التيسير ورفع الحرج عنهنّ كالآتي :

١ـ أداء الصلوات الخمس المكتوبة في جماعة مما طلب الشارع فعله من المكلفين وهذا محل اتفاق بين الفقهاء . إلا أن بعضهم عدَّ هذا الطلب على سبيل الحتم والإلزام من كل فرد من أفراد المكلفين بعينه , أي اعتبر الجماعة للصلوات الخمس من الواجبات العينية ، وبه قال عطا والأوزاعي وأحمد وأبو ثور وابن المنذر[٢٣] وعامّة مشايخ الحنفية[٢٤]، وهو مذهب الحنابلة[٢٥] والظاهرية[٢٦]،وقد استدلوا على أنها واجب عيني بحديث الأعمى الذي قال للرسول صلى الله عليه وسلم : " يا رسول الله ليس

لي قائد يقودني إلى المسجد ، وسأل رسول الله صلى الله عليه وسلم أن يرخص له فيصلي في بيته، فرخص له ، فلما ولّى دعاه رسول الله صلى الله عليه وسلم فقال : (أتسمع النداء للصلاة ؟ قال نعم ؟ قال : أجب) " [٢٧] وهذا نص في وجوبها . إلا لعذر مشروع كالمرض والخوف على النفس والمال[٢٨] . وهو الراجح عندي لقوة دليله.

ومنهم من عدّ هذا الطلب على سبيل ا لحتم والإلزام من مجموع المكلفين لا من كل فرد بعينه ، أي عدّ الجماعة للصلوات الخمس من الواجبات الكفائية التي إذا قام بها البعض سقط الفرض عن الباقين ، وهو قول عند الشافعية.[٢٩]

وذهب بعض الفقهاء إلى أن أداء الصلوات الخمس المفروضة في جماعة من السنن المؤكدة ، ومنهم المالكية[٣٠] والشافعية في القول الثاني[٣١] والزيدية[٣٢] وبعض الحنفية[٣٣] .

واستدل أصحاب هذا القول بالحديث المتفق عليه[٣٤] : " صلاة الجماعة أفضل من صلاة الفرد بخمسة وعشرين درجة " وفي رواية بسبع وعشرين صلاة ، ووجه الدلالة أن المفاضلة لا تكون إلاّ بين فاضلين جائزين[٣٥] .

واستدل من قال أنها فرض كفاية بقوله صلى الله عليه وسلم : " ما من ثلاثة في قرية أو في بدو لا تقام فيهم الجماعة إلا استحوذ عليهم الشيطان [أي غلب عليهم] فعليك بالجماعة فإنما يأكل الذئب من الغنم القاصية [أي البعيدة] " فقوله " لا تقام فيهم الجماعة " دلّ على أن الجماعة فرض كفاية ، ولو كان فرض عين - لقال : لا يقيمون[٣٦] .

وبعد أن عرفنا حكم صلاة الجماعة بالنسبة للرجل فما حكم صلاة الجماعة بالنسبة للمرأة ؟

و إ ذا كانت كلمة الفقهاء قد اتفقت على أنها ليست واجبة على المرأة ، فهل يستحب لها أن تؤدي الصلاة جماعة في المسجد أم يباح ... أم يكره ؟ وقد اختلفت أقوال الفقهاء في ذلك ، وتتلخص فيما يأتي :

أولاً : مذهب الأحناف[٣٧] : فرّق الأحناف في الحكم بين خروج الشابات والعجائز للمساجد . فذهب أبو حنيفة وصاحباه إلى أن صلاة الجماعة مطلقا مكروهة للشابات من النساء ؛ لما فيه من خوف الفتنة. وأما خروج العجائز لأداء الصلاة جماعة . فقد أباح أبو حنيفة خروجهن لصلاة الفجر والمغرب والعشاء ؛ لنوم الفساق

في الفجر والعشاء ، وانشغالهم بالطعام في المغرب . وأباح أبو يوسف ومحمد خروج العجائز في الصلوات كلها ؛ لأنه لا فتنة لقلة الرغبة فيهن .

والمفتى به لدى متأخري الأحناف أنه يكره للنساء عامة شابات وعجائز حضور الجماعة ولو لجمعة وعيد ووعظ نهاراً وليلاً ؛ لفساد الزمان وظهور الفسق .

ثانياً . مذهب الشافعية[٣٨] : يكره للحسناء أو ذوات الهيأة شابة أو غيرها حضور صلاة الجماعة مع الرجال ؛ لأنها مظنّة الفتنة وتصلي في بيتها . ويباح الحضور لغير الحسناء إذا خرجت بإذن وليّها تفلة (غير متزينة) ولا متطيبة ، وصلاتها في بيتها أفضل لها ؛ لقوله صلى الله عليه وسلم : " لا تمنعوا نساءكم المساجد وبيوتهن خير لهن "[٣٩] . وفي لفظ " إذا استأذنكم نساؤكم بالليل إلى المسجد فأذنوا لهنّ "[٤٠] أي إذا أُمنت الفتنة . ولقوله صلى الله عليه وسلم : " لا تمنعوا إماء الله مساجد الله ولكن ليخرجن وهنّ تفلات "[٤١] ويؤكده قوله صلى الله عليه وسلم " إذا شهدت إحداكن العشاء فلا تطيّب تلك الليلة "،" وفي رواية إذا شهدت إحداكن المسجد فلا تمس طيبا"[٤٢] ، "أيما امرأة أصابت بخوراً فلا تشهد معنا العشاء الآخرة "[٤٣]

ثالثا: مذهب المالكية[٤٤] : يباح للمرأة حضور الجماعة في المسجد إذا لم يخش عليها الفتنة وهو خلاف الأولى وأما مخشية الفتنة فلا يجوز لها الخروج مطلقا .

رابعا : مذهب الحنابلة[٤٥] : يباح للمرأة حضور الجماعة مع الرجال ، لأن النساء كن يصلين مع رسول الله صلى الله عليه وسلم ، إلا أن صلاة المرأة في بيتها خير لها وأفضل، لقوله صلى الله عليه وسلم " لا تمنعوا نساءكم المساجد وبيوتهن خير لهن"

القول الراجح في خروج النساء إلى المساجد لحضور الصلوات الخمس جماعة :

يباح للمرأة الخروج لحضور صلاة الجماعة لأن الشارع لم يوجب عليهن حضور الجماعة وفي نفس الوقت لم يمنعهن من ذلك بل نهى أولياء الأمور عن منعهن حيث قال صلى الله عليه وسلم : " لا تمنعوا إماء الله مساجد الله "[٤٦] وقال صلى الله عليه وسلم : " إذا استأذنت امرأة أحدكم إلى المسجد فلا يمنعها "[٤٧]

وصلاة المرأةِ في بيتها خير لها وأفضل لنص الحديث على ذلك ، حيث قال صلى الله عليه وسلم " لا تمنعوا إما الله مساجد الله وبيوتهن خير لهن " وقد جاء في عون

المعبود شرح سنن أبي داوود[٤٨] في شرح الحديث " وبيوتهن خير لهن من صلاتهن في المساجد لو علمن ذلك ، ولكن لم يعلمن فيسألن الخروج إلى المساجد ، ويعتقدن أن أجرهن في المساجد أكثر ، ووجه كون صلاتهن في البيوت أفضل . إلا من الفتنة، ويتأكد ذلك من وجود ما أحدث النساء من التبرج والزينة "

وقال صلى الله عليه وسلم " إذا استأذنكم نساؤكم بالليل إلى المسجد فأذنوا لهن "[٤٩] أي إذا أمنت المفسدة .

وإذا كان الشرع قد أباح للمرأة الخروج لصلاة الجماعة فعليها أن تلتزم بآداب الإسلام عند خروجها من بيتها والمتمثلة في استئذان الولي والذي دلت عليه الأحاديث السابقة[٥٠] : " إذا استأذنكم ... " وإذا استأذنت ... " , وأن تخرج تفلة – غير متطيبة بعطر أو بخور ، ولا متزينة بما يجلب النظر والانتباه في الملبس وهيأته ، غير ضاربة برجلها أو لابسة ما يسمع له صوتا من حذاء أو خلخال ونحوه ، مبتعدة عن مزاحمة الرجال عند دخول المسجد أو الخروج منه وأن تصلي خلف صفوف الرجال، وأن لا ترفع رأسها في الصلاة قبل أن يرفع الرجال رؤوسهم وأن تنصرف من الصلاة قبل الرجال عقب الفراغ من الصلاة[٥١] ، ولتعلم أنها خرجت لعبادة تبتغي بها مرضاة الله والمزيد من الأجر والثواب ، فلا ترتكب الآثام المنهي عنها فيذهب أجرها بل تكون عاصية – وتحمل فوق ذلك إثماً ووزراً .

حكم صلاة الجمعة بالنسبة للرجال[٥٢] :

صلاة الجمعة فرض عين على كل مكلف من غير أصحاب الأعذار إذا ما توفرت الشروط المطلوبة[٥٣] , ويكفر جاحدها لثبوتها بالدليل القطعي ودليل فرضيتها من الكتاب قوله تعالى:(يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا نُودِي لِلصَّلَاةِ مِن يَوْمِ الْجُمُعَةِ فَاسْعَوْا إِلَى ذِكْرِ اللَّهِ وَذَرُوا الْبَيْعَ ذَلِكُمْ خَيْرٌ لَّكُمْ إِن كُنتُمْ تَعْلَمُونَ)(سورة الجمعة: الآية ٩) فأمر بالسعي ، والأمر يقتضي الوجوب .

وأما من السنة فكثير منها قوله صلى الله عليه وسلم : " الجمعة حق واجب على كل مسلم في جماعة إلا أربعة : عبد مملوك أو امرأة أو صبي ، أو مريض[٥٤] " وقوله : "لينتهين أقوام عن الجمعات ، أو لَيختمن الله على قلوبهم ثم ليكونن من الغافلين "[٥٥]

فترتيب العقوبة والمتمثل في التهديد والوعيد على ترك الفعل قرينة على الوجوب .
وأجمع المسلمون على وجوب الجمعة على الأحرار البالغين المقيمين الذين لا عذر لهم[٥٦] .

حكم صلاة الجمعة بالنسبة للنساء[٥٧] :

لا خلاف بين الفقهاء في أن صلاة الجمعة غير واجبة على النساء وقد صرحوا بذلك في كتبهم ، وإن حضرن وصلين الجمعة أجزأتهن .
وقد ذكر كثير من الفقهاء هذا الإجماع في كتبهم وحكى ابن المنذر[٥٨] هذا الإجماع بقوله : " وأجمعوا على أن لا جمعة على النساء ، وأجمعوا على أنهن إن حضرن الإمام فصلين معه أن ذلك يجزئ عنهن " .
وقال ابن الجوزي[٥٩] : " ولا تجب الجمعة على المرأة ، فإذا خرجت لصلاة الجمعة صحت منها وأجزأتها ، وإذا أرادت حضورها فلتغتسل للجمعة " .
وقد علل الفقهاء عدم وجوبها بأمرين : أحدهما سدا لذريعة الفتنة الناتجة عن خروجها واختلاطها بالرجال والآخر للتخفيف ودفعا للحرج والضرر لأن المرأة مشغولة بخدمة الزوج .
ويظهر هذا التعليل من أقوالهم حيث جاء في البدائع[٦٠] : " أما المرأة فلأنها مشغولة بخدمة الزوج ممنوعة من الخروج إلى محافل الرجال ، لكون الخروج سببا للفتنة ، ولهذا لا جماعة عليهن ولا جمعة عليهن " .
وجاء في الهداية[٦١] أن العذر دفعا للحرج والضرر.
وقال في المغني[٦٢] : " وأجمعوا على أنهن إذا حضرن فصلين الجمعة أن ذلك يجزئ عنهن لأن إسقاط الجمعة للتخفيف عنهن ، فإذا تحملن المشقة وصلين أجزأهن كالمريض "
وإذا كانت صلاة الجمعة غير واجبة على المرأة ، وإذا صلتها أجزأتها عن صلاة الظهر – فما هو الأفضل والمستحب لها ؟ هل الخروج إلى المسجد لأداء صلاة الجمعة ، أم البقاء في البيت وأدا صلاة الظهر فيه ؟ وما أقوال الفقهاء في ذلك ؟

أولاً : الأحناف[٦٣] : فرق الأحناف في ذلك بين العجوز والشابة ، فلم يرخصوا للشواب من النساء الخروج لصلاة الجمعة ، لقوله تعالى : (... وَقَرْنَ فِي بُيُوتِكُنَّ ...) (الأحزاب : ٣٣) .

ولأن خروجهن سبب للفتنة ، والفتنة حرام ، وما أدى إلى الحرام فهو حرام .

وأما العجائز فقد عرفنا أنه لا خلاف عندهم في خروجهن لصلاة المغرب والفجر والعشاء وكذا العيدين ، أما صلاة الظهر والعصر والجمعة ، فقد اختلفوا في ذلك ، فقال أبو حنيفة : لا يرخص لهن في ذلك ، وقال صاحباه يرخص لهن في ذلك لأنه لا فتنة لقلة الرغبة فيهن .

ثانياً: الشافعية[٦٤] : أما الشافعية فقد فرقوا بين المرأة المشتهاة – المرغوبة – وغير المشتهاة ، فقالوا : إن كانت شابة أو عجوزة تشتهى ، كره حضورها "[٦٥]

وقال بعضهم " يستحب للعجوز حضورها الجمعة . "[٦٦]

ثالثا –الحنابلة: فقد جاء في المغني[٦٧]" وأما المرأة إذا كانت مسنّة فلا بأس بحضورها وإن كانت شابة جاز حضورها ، وصلاتهما في بيوتهما خير لهما ، وكما جاء في الخبر – الحديث النبوي الشريف - : " وبيوتهن خير لهن " .

القول الراجح في خروج النساء لحضور صلاة الجمعة :

إذا كنا قد أبحنا للنساء الخروج إلى المساجد لأداء الصلوات الخمس المكتوبة متى ما التزمن بآداب الخروج بالتزامهن الحجاب الشرعي وخروجهن غير متطيبات بعطر أو بخور غير متزينات بأي نوع من أنواع الزينة الظاهرة الجذّابة .

وخرجن بإذن وليهن وابتعدن عن مزاحمة الرجال وعن كل ما يدعو إلى الفتنة ، فإن ما قلنا ، هناك نقوله هنا في خروج المرأة لصلاة الجمعة بل هنا قد يكون خروج المرأة آكد في الإباحة بل ومستحباً ؛ لأن صلاة الجمعة لا تكون إلا مرة واحدة في الأسبوع ويتحقق للمرأة الفوائد العديدة. منها: الاستماع لخطبتي الجمعة والاستفادة منها في تعلم وتذكر ما أمر الله به ونهى عنه ، وكذا اللقاء بغيرها من النساء مما يحقق التعارف بينهن والتواصي بالحق والتواصي بالصبر والتعاون على أداء فريضة الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر .

بيان وجه التيسير ورفع الحرج عن النساء في إعفائهن من صلاة الجمعة والجماعة:

وبعد أن وقفنا على حكم صلاة الجماعة بالنسبة للرجال وعرفنا أنها إما فرض عين يأثم تاركها ويستحق العقوبة ، وإما فرض كفاية إذا قام بها البعض سقط عن الباقين ، وإذا لم يقم بها أحد أثم الجميع ، وإما سنة مؤكدة يثاب فاعلها ، ويستحق تاركها اللوم والعتاب ويكره في حقه تركها . كما عرفنا حكم صلاة الجمعة للرجال وأنها فرض عين. يثاب فاعلها ويعاقب تاركها.

وعرفنا أن صلاة الجمعة والجماعة لا تجب على النساء بإجماع علماء الأمة ، لا وجوبا عينيا ولا كفائياً – يظهر لنا عظمة هذا الدين الحنيف وتيسيره على خلقه ، إذ لم يجمع على المرأة بين أمرين على سبيل الوجوب وهما وجوب طاعة الزوج ورعاية الأبناء – وحضور الجماعة والجمعة والذي قد يحصل بسبب اجتماعهما نوع من المشقة والضيق والحرج على المرأة ... فلم يفرض عليها حضور صلاة الجماعة لا في الصلوات الخمس المكتوبة ولا في يوم الجمعة ، رفعا للحرج ودفعا للضرر الذي قد يلحق الأطفال الرضع نتيجة لتركهم بمفردهم وتخفيفاً عن النساء، ومع ذلك لم يحرمهنّ من حضور صلاة الجمعة والجماعة فأباح لهن ذلك ، ونهى الأولياء عن منعهن . وإنما جاءت الروايات بذكر أن صلاتهن في بيوتهن خيرا لهن سدا للذريعة ودرءاً للمفسدة الناتجة عن خروج المرأة مخشية الفتنة وزيادة في التيسير والتخفيف لتطمئن المرأة وتقر عينها عندما تصلي في بيتها فلا تحمِّل نفسها مالا تطيق من جهة أخرى؛ ولهذا نجد أهل العلم قد أجمعوا على " أن لا جمعة على النساء وأجمعوا على أنهن إذا حضرن فصلين الجمعة –يجزئ عنهن لأن إسقاط الجمعة للتخفيف عنهن فإذا تحملن المشقة ، وصلين أجزأهن كالمريض "[٦٨] .

٢ـ سقوط قضاء الصلاة عن الحائض مظهر من مظاهر التيسير ورفع الحرج

من الأمور المعلومة والمسلمة أن المرأة إذا حاضت لم تصل ولم تصم وقد دل عليه ما جاء في الحديث الطويل الذي رواه البخاري عن أبي سعيد الخدري ، قال رسول الله صلى الله عليه وسلم " أليس إذا حاضت – أي المرأة – لم تصل ولم تصم[٦٩] "

فهذا الإخبار الوارد في الحديث الشريف عن ترك المرأة للصلاة والصوم في زمن حيضها . يفيد إقرارها على ذلك أي على ترك الحائض للصلاة والصوم في زمن حيضها والإجماع منعقد على ذلك ولا خلاف فيه "[٧٠]

وكما أن الإجماع منعقد على أن الحائض تقضي الصوم ولا تقضي الصلاة بعد طهرها[٧١] فعن معاذة قالت سألت عائشة رضي الله عنها ، فقلت ما بال الحائض تقضي الصوم ولا تقضي الصلاة ؟ فقالت عائشة رضي الله عنها : أحرورية أنت[٧٢] ؟ فقلت لست بحرورية ، ولكني أسأل . قالت عائشة رضي الله عنها : كان يصيبنا ذلك فنؤمر بقضاء الصوم ولا نؤمر بقضاء الصلاة "[٧٣] .

ويظهر التيسير ورفع الحرج في قضاء المرأة ما أفطرته في رمضان أيام حيضها أو نفاسها وعدم قضائها ما تركته من صلوات في أيام الحيض والنفاس – في أن الصلاة كثيرة متكررة بالليل والنهار[٧٤] . ويكون ذلك مظنّة الحرج والمشقة، إذ تتراكم الصلوات التي تركتها ولو طلب منها قضاء الصلاة لاحتاجت أن تصلي في اليوم عشرة فروض لمدة قد تتجاوز الأسبوع وذلك على افتراض توزيع القضاء فتقع في الحرج ويشق القضاء لاسيما أنها مكلفة بأداء الصلوات الخمس بعد الطهر مباشرة مما يزيد الأمر صعوبة مع القضاء ، ولذلك كان التيسير ورفع الحرج بالعفو عن قضاء الصلاة ، بخلاف الصوم فإنه يجب في السنة مرة واحدة وشهرا واحدا فمهما كانت الأيام التي أ فطرتها بسبب الحيض أو النفاس ، فلا يشق عليها قضاؤه خاصة وأنه لم يفرض عليها القضاء الفوري بعد انتهاء شهر رمضان ، ولم يفرض عليها التتابع في القضاء فلها أن تقضي في أي أيام السنة شاءت وهذا في حد ذاته مظهر من مظاهر التيسير ورفع المشاق .

٣ـ التيسير ورفع الحرج في جواز إبداء قدمي المرأة في الصلاة

بداية لا بد من بيان حكم ستر العورة في الصلاة ، قال ابن رشد[٧٥] :

اتفق العلماء على أن ستر العورة فرض بإطلاق ، واختلفوا هل هو شرط من شروط صحة الصلاة أم لا ؟ "

فذهب الجمهور[٧٦] إلى أن ستر العورة في الصلاة شرط وواجب على المرأة والرجل، ويستوي في ذلك من صلى في حضرة الناس أو صلى خاليا ، وقال بعض أصحاب مالك سترها واجب وليس بشرط لصحة الصلاة ، وقال بعضهم هي شرط مع الذكر دون السهو .

وقال الحنفية[٧٧] : يجب الستر بحضرة الناس إجماعا وفي الخلوة على الصحيح ، فلو صلى في الخلوة عريانا ، ولو في بيت مظلم وله ثوب طاهر لا يجوز .

وظاهر مذهب مالك أنها من سنن الصلاة[٧٨] .

والدليل على وجوب الستر قوله تعالى : (يَا بَنِي آدَمَ خُذُواْ زِينَتَكُمْ عِندَ كُلِّ مَسْجِدٍ وكُلُواْ وَاشْرَبُواْ وَلاَ تُسْرِفُواْ إِنَّهُ لاَ يُحِبُّ الْمُسْرِفِينَ) (الأعراف ٣١ / ٧) ودلت الآية على وجوب ستر العورة في الصلاة والأمر للوجوب .

كما استدلوا بحديث عائشة رضي الله عنها أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال : "لا يقبل الله صلاة حائض إلا بخمار[٧٩]، أي لا تصح صلاة المرأة البالغة إلا بخمار" وهو ما يتخمر به ستر الرأس[٨٠] أي ما يغطى به رأس المرأة "

وبعد أن عرفنا أن ستر العورة في الصلاة بما لا يصف البشرة واجب وشرط لصحة الصلاة ، فما حد العورة بالنسبة للمرأة وما مذهب الفقهاء في ذلك ؟ هذا ما سنعرفه فيما يأتي :

لقد اختلف الفقهاء في حد عورة المرأة في الصلاة :

فعند الحنابلة[٨١] جميع بدن المرأة عورة ماعدا الوجه وفي الكفين روايتان عن الإمام أحمد بن حنبل . وعند بعض الحنابلة بدن المرأة كله عورة لحديث الترمذي عن النبي صلى الله عليه وسلم قال " المرأة عورة "[٨٢] ولكن رخص لها في كشف وجهها وكفيها لما في تغطيته من المشقة وأكثر العلماء على أن بدنها كله عورة ماخلا الوجه والكفين، وهو مذهب مالك والأوزاعي والشافعي والظاهرية[٨٣] .

وذهب الحنفية إلى أن بد ن المرأة عورة ماعدا الوجه والكفين والقدمين لأن القدمين يظهران غالبا فهما كالوجه واليدين[٨٤] .

كما قال بذلك – أي قدماها ليستا بعورة – الثوري والمزني[٨٥] كما حُكي عن الخرسانيون قولاً وبعضهم يحكيه وجهاً أن باطن قدميها ليس بعورة وقد نقله عنهم

النووي[٨٦] وقال والمذهب الأول. عند الشافعية. أي أن عورة المرأة في المذهب الشافعي جميع بدنها إلا الوجه والكفين .

واستدل القائلون بأن الوجه والكفين ليسا بعورة بأن ابن عباس قال في قوله تعالى : (ولايبدين زينتهن إلا ما ظهر منها) قال : الوجه والكفين ؛ ولأن النبي صلى الله عليه وسلم نهى المحرمة في الحج عن لبس النقاب والقفازين وذلك في الحديث الطويل الذي رواه عبد الله بن عمر رضي الله عنهما فقال يا رسول الله ماذا تأمرنا أن نلبس من الثياب في الإحرام ؟ فقال النبي صلى الله عليه وسلم (لا تلبسوا القميص ولا السّراويل ، ولا العمائم .... ولا تنتقب المرأة المحرمة ولا تلبس القفازين)[٨٧] .

ولو كان الوجه والكفين عورة لما نهيت المحرمة عن لبس القفازين والنقاب. ولأن الحاجة تدعو إلى كشف الوجه للبيع والشراء والكفين للأخذ والعطاء[٨٨] .

واستدل القائلون بأن القدمين عورة بما روي عن أم سلمة أنها سألت رسول الله صلى الله عليه وسلم : " ماذا تصلي فيه المرأة ؟ " فقال :" في الخمار والدرع السابغ إذا غيّبت ظهور قدميها"[٨٩] .

" ويمكن أ ن يقال أن الأمر ورد على وجه الندب والاستحباب لا على وجه الحتم والإيجاب , فلا تكون القدمان من العورة الواجب سترها "[٩٠] .

يقوي هذا التأويل أن الحاجة تدعو إلى كشف القدمين , إذا مشت حافية , لعدم تيسير ما تلبسه في قدميها , ثم إن الاشتهاء لا يحصل بالنظر إلى القدم كما يحصل بالنظر إلى الوجه , فإذ لم يكن الوجه عورة مع كثرة ا لاشتهاء فالقدم أولى أن لا يكون عورة[٩١] . وعليه فالقول بوجوب تغطية قدمي المرأة في الصلاة يُلزم تغطيتهما , والحرص الشديد على عدم ظهورهما , وإن ظهر منهما شيء . لم تصح صلاتها , وفقا لمذهب الشافعية , وخلاصته أنه إذا انكشف شيء من عورة المصلي لم تصح صلاته سواء كثر المنكشف أم قل وسواء في هذا الرجل والمرأة , وسواء بحضرة الناس أو في الخلوة[٩٢]. فيجب على من ظهر شيئ من قدميها إعادة الصلاة من جديد وقد يتكرر الأمر فتقع في الحرج والضيق , بينما القول بجواز إبداء قدمي المرأة في الصلاة لا يلزم منه أن تعمد المرأة إلى كشفهما ولكن في حالة لبسها لثوب طويل

يغطي ظهور قدميها فإن ظهر شيء من قدميها صحت صلاتها , وفي ذلك تخفيف ورفع للحرج والضيق . الذي اختاره ابن تيمية رحمه الله هو جواز إبداء المرأة قدميها في الصلاة واستدل له بأن عائشة رضي الله عنها جعلته من الزينة الظاهر ففي قوله تعالى : (وَلَا يُبْدِينَ زِينَتَهُنَّ إِلَّا مَا ظَهَرَ مِنْهَا) (النور: ٣١).

قالت الفتخ[٩٣] وهو حلق من فضة تكون في أصابع الرجلين . ثم ذكر ـ رحمه الله ـ أن إلزام المرأة بتغطية قدميها في الصلاة فيه حرج عظيم والله أعلم[٩٤] .

أقول : اختلاف الفقهاء في المسائل غير القطعية في حد ذاته فيه رحمة ورفع للحرج عن المكلفين، فما ذهب إليه بعض الشافعية من أن باطن قدميها ليس بعورة . يظهر فيه التيسير ورفع الحرج ، ففي حال وقوف المرأة وركوعها لن تظهر باطن القدم وعند السجود أو الجلوس بين السجدتين أو التشهد ... كثيراً ما تظهر باطن القدم وإن كان الثوب طويلاً . ومن رخَّص في كشف القدمين فقد نظر إلى الحرج الذي قد تقع فيه النساء وخاصة عند الانتقال من ركن إلى آخر كالانتقال من القيام إلى الركوع والعكس أو من الركوع إلى السجود ونحوه ، والذي قد تظهر فيه باطن القدم أو جزء من ظهرها .

المبحث الرابع
مظهر التيسير ورفع الحرج في عدم وجوب الزكاة في حلي المرأة

المراد بحلي المرأة : ما تتزيَّن به المرأة من الذهب والفضة وغيرهما كاللؤلؤ والمرجان والجواهر[٩٥]. وقبل البدء في تحقيق هذه المسألة تجدر الإشارة إلى أمور وهي :

١ – لم يرد في شأن حلي المرأة من الذهب والفضة شيء في كتاب صدقات النبي صلى الله عليه وسلم ، كما أنه لا يوجد نص صريح يوجب الزكاة فيه أو ينفيها عنه ، وإنما وردت أحاديث اختلف الفقهاء في ثبوتها كما اختلفوا في دلالتها[٩٦] .

٢ – لا خلاف بين أهل العلم في عدم وجوب زكاة حلي المرأة من غير الذهب والفضة إلا أن يكون للتجارة فيقوَّم عند ذلك وتجب في قيمته الزكاة[٩٧] . وإنما وقع الخلاف فيما تتزين به المرأة من حلي الذهب والفضة على قولين مشهورين :

القول الأول: يجب في حلي المرأة من الذهب والفضة زكاة ، وهو مروي عن عدد من الصحابة والتابعين[٩٨] وهو مذهب الحنفية[٩٩] والظاهرية[١٠٠] .

وقد استدل أصحاب هذا القول بعدد من الأدلة[١٠١] منها :

١- قوله تعالى : (... وَالَّذِينَ يَكْنِزُونَ الذَّهَبَ وَالْفِضَّةَ وَلاَ يُنفِقُونَهَا فِي سَبِيلِ اللّهِ فَبَشِّرْهُم بِعَذَابٍ أَلِيمٍ .) (التوبة : ٣٤) .

وهذا وعيد لمن يكنز الذهب والفضة ويترك إنفاقها في سبيل الله من غير فصل بين الحلي وغيره . ويُرَدّ عليه أن الآية لم تفصل بين الحلي وغيره وبين القليل والكثير والسنة قد فصَّلت ذلك وبيَّنت ما تجب فيه الزكاة وما لا تجب فيه .

٢ – قوله صلى الله عليه وسلم : " أدوا زكاة أموالكم طيبة بها نفوسكم"[١٠٢] . فيدخل فيه حلي المرأة ، ويرد عليه بأن السنة فصلت بين ما يجب فيه الزكاة وما لا يجب فيه والمقصود بالأموال في الحديث ما يجب فيه الزكاة من الأموال التي بينتها السنة في أحاديث أخرى.

٣ – الحلي مال فاضل عن الحاجة الأصلية بدليل إعداده للتَّزيُّن والتجمل – فيجب فيه الزكاة . ويُرَدُّ عليه أنه مصروف عن جهة النماء لإعداده لاستعمال مباح شرعا.

القول الثاني: ليس في حلي المرأة زكاة سواء أكان من ذهب أو فضة أم من غيرهما، وهذا القول مروي عن عدد من الصحابة والتابعين[١٠٣]، وهو مذهب المالكية[١٠٤] والحنابلة[١٠٥]، والمذهب المعتمد لدى الشافعية[١٠٦] وقد استدل أصحاب هذا القول بعدد من الأدلة[١٠٧] ، منها :

١- ما روي عن جابر عن النبي صلى الله عليه وسلم أنه قال:" ليس في الحلي زكاة "[١٠٨] . وإن كانت النقول عن هذا الحديث أنه ليس حديثا مرفوعا إلى النبي صلى الله عليه وسلم ، بل هو قول جابر – فهو قول صحابي يمكن الاحتجاج به، إذا لم يوجد دليل أقوى من قول الصحابي[١٠٩] .

٢- ما روي عن عائشة زوج النبي صلى اله عليه وسلم " كانت تلي بنات أخيها يتامى في حجرها لهن الحلي فلا تخرج من حليهن الزكاة "[١١٠] .

٣- وحديث الموطأ بإسقاط الزكاة أثبت إ سناداً[١١١] .

٤- الحلي مرصد لاستعمال مباح مصروف عن جهة النماء فلا تجب الزكاة فيه كالعوامل من الإبل والبقر[١١٢] - وهذا الاحتجاج صحيح ومقبول ، إذ تجب الزكاة في المواشي السائمة المتخذة للنماء من الإبل والبقر وما هو من جنسها، وأسقطت الزكاة عن المواشي العاملة لأنها صرفت عن جهة النماء إلى الاستعمال فأصبحت كالأدوات والأشياء المعدة للانتفاع الشخصي ، وهكذا بالنسبة لحلي المرأة فإنه مرصدٌ للاستعمال الشخصي المباح – وهو التزين – مصروف عن جهة النماء ، والزكاة لا تجب في كل مال – وإنما تجب في المال النامي أو القابل للنماء ؛ ليبقى الأصل وتؤخذ الزكاة من النماء والفضل[١١٣] .

وجاء في أحكام القرآن[١١٤] : " وأما علماؤنا فقالوا إن قصد النماء لما أوجب الزكاة في العروض ، وهي ليس بمحل لإيجاب الزكاة ، كذلك قصد قطع النماء في الذهب والفضة باتخاذهما حلياً – يسقط الزكاة ، فإن ما أوجب ما لم يجب يصح لإسقاط ما وجب وتخصيص ما عمّ وشمل " .

والذي أرجحه في هذه المسألة هوا لقول بأنه لا زكاة في حلي المرأة المتخذ للتزيُّن والتجمِّل ؛ لقوة أدلته, ولأنه يتفق مع مقاصد الشريعة الإسلامية والتي جاءت لتحقيق مصالح الناس وتلبيه احتياجاتهم , والحلي المباح للمرأة يشبع حاجة من حوائجها والتي فطرها الله عليها وهي الرغبة في التزيُّن والتجمِّل, وقد راعى الإسلام هذه الحاجة الفطرية، وأباح لها من ذلك ما حرم على الرجال من الذهب والحرير.

ويكون حلي المرأة من الذهب والفضة كحليها من الجواهر واللآلئ والأحجار الكريمة التي تلبسها وتتحلى بها ولا زكاة عليها مهما غلى ثمنها.

كما أن القول بعدم وجوب زكاة حلي المرأة يتفق ومقصود الشريعة الإسلامية في استقرار الحياة الزوجية وبقاء الرابطة الزوجية قوية ومن هنا شُرعت كثير من الأحكام في باب العلاقات الزوجية، ورُغِّب كل من الزوجين في الإحسان للآخر ومن ذلك التزين له بما يباح , ومما تتزين به المرأة الحلي من الذهب والفضة- والقول بوجوب زكاته يُزهِّد النساء في التزين بالحلي ويقلل رغبتهن فيه خوفا من أن تأكل الزكاة هذا المال المعطل عن النماء بمضي عدد من السنين ، إذ كثيراً ما تضطر

المرأة إلى بيع جزء من ذهبها الذي تتزين به لتؤدي زكاته ، ولا يخفى ما في ذلك من التضييق والحرج ، كما نجد عدداً من النساء اتجهن إلى بيع حليهنّ واستخدامه في التجارة خوفاً من أن تأكله الزكاة ؛ ومن هنا كان القول بعدم وجوب زكاة حلي المرأة من الذهب والفضة هو المتفق مع مقاصد الشرع ومبادئه السمحاء والتي تدعو إلى التيسير ورفع الحرج[١١٥] .

المبحث الخامس
إباحة الفطر للحامل والمرضع في رمضان

فالحامل وا لمرضع تتعرضان غالبا لمشقة زائدة ؛ بسبب اجتماع الحمل أو الإرضاع مع الصيام . فتخافا على نفسيهما، أو ولديهما، أو عليهما معا . وتظهر عظمة الشريعة في تيسيرها لهما وتخفيفها عنهما برفع هذا الحرج وإباحة الفطر لهما في رمضان . في هذه الحالات باتفاق الفقهاء. ولكن هل تجب عليهما فدية أم لا ؟ ففيه أقوال بحسب المَخيف عليه كالتالي :

١ – حالة خوف الحامل والمرضع على نفسيهما من المرض والوهن، بسبب الصيام. والقول الفصل في هذا الخوف هو قول الطبيب المؤتمن. ففي هذه الحالة اتفق الفقهاء على أن لهما الإفطار في رمضان وعليهما القضاء فقط ولا فدية عليهما[١١٦] .

٢ – حالة اجتماع الخوف على النفس والولد من حصول الضرر بسب الصيام في حالة الحمل أو الإرضاع . ففي هذه الحالة لا خلاف بين الفقهاء[١١٧] في أن لهما الإفطار في رمضان وعليهما القضاء فقط ولا فدية عليهما واستدلوا بقوله تعالى: (...فَمَن شَهِدَ مِنكُمُ الشَّهْرَ فَلْيَصُمْهُ وَمَن كَانَ مَرِيضاً أَوْ عَلَى سَفَرٍ فَعِدَّةٌ مِّنْ أَيَّامٍ أُخَرَ يُرِيدُ اللّهُ بِكُمُ الْيُسْرَ وَلاَ يُرِيدُ بِكُمُ الْعُسْرَ ...) (البقرة : ١٨٥) .

فالآية أجازت للمريض والمسافر أن يفطر ويقضيا بعد ذلك والحامل والمرضع تقاسان على ذلك بجامع خوف الضرر على الكل .

كما استدلوا بقوله صلى الله :- " إن الله وضع عن المسافر الصوم وشطر الصلاة وعن الحامل أو المرضع الصوم أو الصيام "[١١٨] . فقد أباح لهما الفطر لعذر خاص بهما ، ولم يرد في الحديث أو الآية وجوب الفدية، وورد القضاء بنص الآية؛ فعليهما القضاء فقط شأنهما شأن الفطر للمرض أو السفر .

٣ . خوف الحامل والمرضع على ولديهما :

ففي هذه الحالة تخاف الحامل أو المرضع على الجنين أو الرضيع من نقص في خلقه الجنين أو حدوث عاهات أو تشوهات خلقية , أو إصابته بالأمراض أو الهزال الذي يوقف النمو أو نقص في اللبن . ويتحقق الخوف على الرضيع عند رفضه لأي غذاء بديل عن لبن أمه ، وفي هذه الحالة خلاف بين أهل العلم في إباحة الفطر لهما عند خوفهما على ولديهما[١١٩]، وعليهما القضاء عند جمهور أهل العلم[١٢٠] . وذهب ابن عباس وابن عمر إلى القول بأنه لا قضاء عليهما[١٢١] ، وبه قال الظاهرية[١٢٢] . والراجح قول الجمهور؛ لنص الآية (فعدة من أيام أخر) ، وإن كانت في المريض والمسافر فالحامل والمرضع داخلتان في الحكم بجامع خوف الضرر في الكل[١٢٣] وإذا كان قد أبيح لهما الفطر بالاتفاق وعليهما القضاء , فهل عليهما مع القضاء فدية . أي إطعام مسكين عن كل يوم أفطرتاه. فهذا محل خلاف كالأتي :

القول الأول : تجب الفدية على المرضع دون الحامل[١٢٤] , لأن المرضع يمكنها أن تسرضع لولدها بخلاف الحامل , والحمل متصل بالحامل والخوف عليه كالخوف على بعض أجزائها , والحامل مريضة والمرضع ليست بمريضة .

القول الثاني : لا فدية على الحامل والمرضع إن خافتا على ولديهما[١٢٥] .

وقد استدل أصحاب هذا القول بقوله صلى الله عليه وسلم : " إن الله وضع عن المسافر شطر الصلاة وعن الحامل والمرضع الصيام " والله لقد قالهما رسول الله أحدهما أو كليهما . ووجه الدلالة بهذا الحديث أن النبي صلى الله عليه وسلم لم يأمر بالفدية , ولأنه فطر أبيح لعذر فلم تجب فيه فدية كالفطر للمرض .

القول الثالث[١٢٦] : الفدية واجبة على الحامل والمرضع إن أفطرتا خوفا على ولديهما. واستدلوا على ذلك بقوله تعالى (وَعَلَى الَّذِينَ يُطِيقُونَهُ فِدْيَةٌ طَعَامُ مِسْكِينٍ) (البقرة :١٨٤) والحامل والمرضع داخلتان في عموم هذه الآية , لأنهما تطيقان الصيام وإنما أفطرتا خوفا على الولد . وقال ابن عباس في هذه الآية : " كانت رخصة للشيخ الكبير والمرأة الكبيرة وهما يطيقان الصيام أن يفطرا أو يطعما عن كل يوم مسكينا[١٢٧] وعند أبي داود : " والحبلى والمرضع إذا خافتا " قال أبو داود يعني على

أولادهما أفطرتا وأطعمتا "[١٢٨] . ومنشأ الخلاف هو تشبيه الحامل والمرضع بالمريض أو الكبير فمن شبههما بالكبير فقال عليهما الإطعام فقط ومن شبههما بالمريض قال عليهما القضاء ولا فدية ومن شبههما بالاثنين قال عليهما القضاء والفدية قال ابن رشد[١٢٩] : " ومن أفردهما بالقضاء أولى ممن أفردهما بالإطعام فقط " .

وأقول : الحامل والمرضع أشبه بالمريض من غيره وكفى بالحمل والإرضاع مرضاً ووهنا , قال تعالى : (حَمَلَتْهُ أُمُّهُ وَهْناً عَلَى وَهْنٍ) (لقمان: ١٣) . وعذرهما مؤقت يزول بزوال الحمل والإرضاع فيمكنهما أن يقضيان، ولا فدية عليهما؛ لأنهما أفطرتا بعذر لا من عند أنفسهما – وهو الحفاظ على حياة ولديهما على أكمل وجه، وحفظ النفس مقصد من مقاصد الشرع وكلية من كلياته التي شرعت لها الأحكام إيجاداً وحفظاً ، ومنها إيجاب دفع الضرر عن النفس ؛ وإباحة الفطر للحامل والمرضع إذا خافتا على ولديهما من قبيل دفع الضرر عن الجنين والرضيع . ومنه يتضح أن القول بوجوب القضاء من غير فدية هو الذي يتناسب مع مقاصد الشريعة و يسرها .

المبحث السادس
التيسير ورفع الحرج في سقوط طواف الوداع عن الحائض والنفساء

بداية لا بد من معرفة المقصود بطواف الوداع وحكمه ثم بيان وجه التيسير ورفع الحرج بالنسبة للحائض والنفساء كالآتي:

المقصود بطواف الوداع أو (الصدر)[١٣٠] :

طواف الوداع هو الطواف بالبيت الحرام بعد الانتهاء من أعمال الحج وعزم الحاج على الرجوع إلى بلده . وقد سمي بطواف الوداع , لأنه جُعل لتوديع البيت الحرام , وسمي بطواف الصدر لأنه يكون عند صدور الناس من مكة والرجوع إلى بلدهم .

حكمه وأدلة مشروعيته[١٣١]: طواف الوداع من واجبات الحج عند أكثر أهل العلم منهم الحسن البصري , والحكم وحماد والثوري , وأبو حنيفة وأحمد وإسحاق وأبو ثور , وهو الصحيح من مذهب الشافعية , ويجبر تركه بالدم .

وقد استدلوا على وجوبه بالحديث المتفق عليه الذي رواه ابن عباس قال : " أمر الناس أن يكون آخر عهدهم بالبيت إلا أنه خفف عن الحائض "[١٣٢]

وروى مسلم[١٣٣] عن ابن عباس قوله : " كان الناس ينصرفون في كل وجه، وقال رسول الله صلى الله عليه وسلم " لا ينفرن أحد حتى يكون آخر عهده بالبيت " .

وفي هذين الحديثين دلالة ظاهرة على وجوب طواف الوداع للأمر به والتخفيف عن الحائض بعدم فعله , والتخفيف لا يكون إلا من أمر مؤكد واجب .

ب- وقال مالك ، وداود وابن المنذر : هو سنة ولا شيء في تركه لأنه لا يجب على الحائض والنفساء ؛ لأنه لو كان واجباً لوجب عليهما كطواف الزيارة .

وأقول ليس في سقوطه عنهما لعذريهما ما يُجيز سقوطه عن غيرهما كالصلاة تسقط عنهما وتجب على غيرهما بل تخصيص الحائض بإسقاطه عنها دليل على وجوبه على غيرهما .

حكم طواف الوداع بالنسبة للمرأة , وأثر الحيض في التيسير ورفع الحرج :

المرأة كالرجل في حكم طواف الوداع , فيجب على المرأة الطاهرة طواف الوداع كما يجب على الرجل ويستثنى من ذلك الحائض والنفساء , فإذا حاضت المرأة قبل أن تطوف طواف الوداع وقد طافت طواف الإفاضة (أي : طواف الزيارة وهو ركن من أركان الحج) – سقط عنها طواف الوداع ولا فدية عليها وهذا قول عامة الفقهاء[١٣٤], لأنه قد خُفِّف عنها بنص الحديث الشريف السابق ذكره , ولا بأس بإعادته هنا . حيث قال ابن عباس رضي الله عنهما : " أُمر الناس أن يكون آخر عهدهم بالبيت إلا أنه خُفِّف عن الحائض "[١٣٥] . وعن ابن عباس رضي الله عنهما أيضاً : " رُخِّص للحائض أن تنفر إذا أفاضت "[١٣٦] . وعن عائشة رضي الله عنها أن صفية بنت حيي زوج رسول الله صلّى الله عليه وسلم حاضت فذكرت ذلك لرسول الله صلى الله عليه وسلم فقال : أحابستنا هي ؟ قالوا : إنها قد أفاضت فقال فلا إذن "[١٣٧] , فصفية رضي الله عنها ـ حاضت بعد أن طافت طواف الإفاضة فلم يأمرها بفدية ولا بغيره لتركها طواف الوداع بسبب حيضها ؛ لأنه عارض لا اختيار لها فيه , وإنما أسقطه عنها تخفيفاً ورفعاً للحرج الذي قد يلحقها إذا طلب منها البقاء في مكة إلى أن تطهر ثم

تودِّع البيت الحرام فقد يتضرر محرمها في رزقه ومعاشه بتأخره عن العودة إلى بلده إلى حين طهرها وطوافها ، ويزدادا ضررا إن لم يجدا وسيلة تنقلهم بعد الطواف مباشرة, وإن خرجت مع رفقه فقد تفوتها الرفقة وفي الحالتين يحصل الضرر , والضرر مرفوع شرعاً .

كما تظهر عظمة الشريعة في أنه رُخِّص للحائض وخفف عنها طواف الوداع إلى غير بدل , فلا يجب عليها دم (أي ذبح شاة أو غيرها) ؛ لأن المسلم إذا ترك واجباً من واجبات الحج بلا تفريط منه فلا دم عليه بخلاف ما إذا تركه ناسياً أو جاهلاً أو متعمداً , والحائض والنفساء لم تفرِّط في ترك واجب الطواف لأن المانع منه وهو الحيض لم يحصل لها باختيارها وإرادتها .

الخاتـــمة

الحمد لله أولاً وأخيراً على نعمه التي لا تعد ولا تحصى ، الحمد لله على كرمه وفضله ، الحمد لله على توفيقه وتسديده ، الحمد لله على تيسيره وتسهيله ، الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات .

فبعون من الله تعالى اختتم بحثي هذا والذي يزداد المسلم من خلاله يقيناً بعظمة الشريعة الإسلامية وعظمة منهجها المتسم باليسر والمنضبط بأحكام الشريعة ومقاصدها والمحققة لمصالح الناس في الدين والدنيا معا .

وقد تناولت فيه بعض مظاهر التيسير ورفع الحرج في أحكام العبادات المتعلقة بالنساء ابتداء بالطهارة والصلاة ومروراً بالزكاة والصيام واختتاماً بالحج وقد اقتصرت على بعض مظاهر التيسير ورفع الحرج فيما اختصت به النساء دون الرجال ، وتوصلت إلى عدد من النتائج وهي :

١. أعفى الإسلام المرأة من نقض شعر رأسها في الغسل من الجنابة بلا خلاف بين أهل العلم ، وكذا في الغسل من الحيض في الرأي الراجح تخفيفاً وتيسيراً .
٢. يجوز للمرأة أن تصلي في ثوب حيضها بعد غسله وإن بقي عليه أثر يسير من الدم تخفيفاً وتيسيراً.

٣. لا خلاف بين الفقهاء في أن صلاة الجمعة والجماعة غير واجبة على النساء تيسيراً ورفعاً للحرج ، ومع ذلك لم يحرمهن الشرع من صلاة الجمعة والجماعة ونهى أولياء الأمور عن منعهن.

٤. سقوط قضاء الصلاة عن الحائض والنفساء بالإجماع . مظهر من مظاهر التيسير ورفع الحرج .

٥. جواز ظهور قدمي المرأة في الصلاة فيه تخفيف ورفع للحرج الذي قد تقع فيه النساء.

٦. عدم وجوب الزكاة في حلي المرأة من الذهب والفضة ، هو القول الراجح المتفق مع مقاصد الشريعة ومبادئها السمحاء ، والتي تدعو إلى التيسير ورفع الحرج.

٧. من مظاهر التيسير ورفع الحرج إباحة الفطر للحامل والمرضع في رمضان . إن خافتا على نفسيهما أو ولديهما أو عليهما معاً ، باتفاق الفقهاء ، ولكل حالة أحكامها.

٨. سقوط طواف الوداع عن الحائض والنفساء . إلى غير بدل . تخفيفاً ورفعاً للحرج عند عامة الفقهاء .

ويُعد هذا البحث بما جمعه من معلومات متفرقة حول هذا الموضوع إضافة نوعية للمكتبة الإسلامية، ولا غنى للمرأة المسلمة عنه ؛ لما تناوله من مسائل تعبدية تعايشها النساء ، إذ كثيراً ما يقعن في الضيق والحرج ؛ لجهلهن بيسر هذا الدين ورفعه لما يوقع في الحرج والضيق . فبينت هذه الدراسة أوجه التيسير ورفع الحرج في تلك المسائل مع الاستناد إلى الدليل وبما يتفق مع مقاصد الشريعة .

فأسأله تعالى التوفيق والسداد والحمد لله من قبل ومن بعد وأصلي وأسلم على من بُعث رحمة للعالمين سيدنا وحبيبنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين ومن تبعه بإحسان إلى يوم الدين.

قائمة المصادر والمراجع

١- آثار الخوف في الأحكام الفقهية , إبراهيم عطيف , مكتبة الرشد , الرياض , ط : (١) ، (١٤٢١هـ - ٢٠٠٠ م) .

٢. أحكام القرآن لابن العربي , أبي بكر بن محمد بن عبدالله , تحقيق علي محمد البجاوي , دار الجيل بيروت - لبنان (١٤٠٨ هـ - ١٩٨٨) .

٣. أحكام النساءلأبي الفرج عبد الرحمن بن علي دار قتيبة ، ط: (١)، (١٤٢٣هـ-٢٠٠٢م).

٤. الإجماع ، محمد بن إبراهيم المنذر النيسابوري, دراسة وتحقيق: فؤاد عبد المنعم , مؤسسة شباب الجامعة ,الإسكندرية (١١١٤ هـ – ١٩٩١م).

٥. بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع , للكاساني علاء الدين أبي بكر بن مسعود الحنفي ، دار إحياء التراث العربي ومؤسسة التاريخ العربي ، بيروت . لبنان , ط : (٢) , (١٤١٩هـ . ١٩٩٨م) .

٦. بداية المجتهد ونهاية المقتصد، لأبي الوليد محمد بن أحمد بن محمد بن رشد الحفيد، تحقيق: محمد صبحي حسن حلاق ، مكتبة بن تيمية، ط : (١) ، (١٤١٥هـ) .

٧. تحفة الأحوذي بشرح جامع الترمذي لأبي العلاء محمد بن عبد الرحمن بن عبدالرحيم المبارك فوري ، دار الكتب العلمية , بيروت. لبنان ، ط: (١) ، (١٤١٠هـ.١٩٩٠م) .

٨- تفسير الطبري المسمى جامع البيان في تفسير القرآن ، لأبي جع.فر محمد بن جرير الطبري ، دار الكتب العلمية بيروت. لبنان، ط : (٢) ،(١٤١٨هـ.١٩٩٧م).

٩. حاشية الباجوري علي بن قاسم الغزي ، على متن أبي الشجاع ، دار إحياء التراث العربي , بيروت. لبنان ، الطبعة الأولى،(١٤١٩هـ. ١٩٩٦م) .

١٠- حاشية الدسوقي على الشرح الكبير ، شمس الدين محمد عرفة الدسوقي على الشرح الكبير لأبي البركات سيدي أحمد الدردير ، دار إحياء الكتب العربية ، بدون تاريخ وبدون طبعة.

١١- الجامع لأحكام القرآن لأبي عبد الله محمد بن أحمد الأنصاري القرطبي، دار الفكر، بيروت. لبنان ، (١٤١٥هـ. ١٩٩٥م) .

١٢- رد المحتار على الدر المختار ، المعروف بحاشية ابن عابدين ، تحقيق: محمد صبحي حسن حلاق ، دار إحياء التراث العربي ، بيروت. لبنان ، ط: (١) ، (١٤١٩هـ. ١٩٩٨م) ، (٢ / ٦٩).

١٣ـ رفع الحرج في الشريعة الإسلامية . عدنان محمد جمعة ، دار الإمام البخاري سوريا ، دمشق، ط: (١)، (١٣٩٩هـ . ١٩٧٩م) .

١٤ـ الروض النظير شرح مجموع الفقه الكبير , للسياغي , شرف الدين حسين بن أحمد, مكتبة اليمن الكبرى , صنعاء - اليمن , (ط : ٣) , (١٤٠٥ هـ . ١٩٨٥م).

١٥ـ سبل السلام شرح بلوغ المرام من أدلة الأحكام , محمد بن إسماعيل ابن الأمير الصنعاني، المكتبة التجارية الكبرى بمصر ، بدون تاريخ وبدون طبعة .

١٦ـ سنن الدار قطني علي بن عمر ، تعليق أبي الطيب محمد أبادي ، دار إ حيا ء التراث العربي ، بيروت – لبنان (١٤١٣هـ - ١٩٩٣ م) بدون طبعة .

١٧- سنن أبي داود سليمان بن الأشعث السجستاني الأزدي في سننه ، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد ،المكتبة العصرية ، صيدا بيروت ، بدون طبعة وتاريخ .

١٨- سنن ابن ماجة أبي عبد الله محمد بن يزيد القزويني في سننه ، بتحقيق محمد مصطفى الأعظمي ، شركة الطباعة العربية السعودية ، الطبعة الثانية ، ١٤٠٤ هـ . ١٩٨٤).

١٩- شرح الزرقاني على الموطأ، دار إحياء التراث العربي، بيروت– لبنان،ط:(١)،(١٤١٧ هـ- ١٩٩٧م).

٢٠- صحيح البخاري أبي عبد الله محمد بن إسماعيل البخاري في المكتبة العصرية، بيروت. لبنان ، الطبعة الثانية ،(١٤١٨ هـ - ١٩٩٧ م) .

٢١ـ صحيح مسلم ابن الحجاج القشيري بشرح أبي زكريا يحيى بن شرف النووي ، دار القلم، بيروت. لبنان, ط : (٣)، بدون تاريخ .

٢٢- عون المعبود شرح سنن أبي داود , لأبي الطيب محمد شمس الحق العظيم آبادي ، دار الكتب العلمية ، بيروت. لبنان ، ط: (١) ، (١٤١٠ هـ . ١٩٩٠م) .

٢٣- فتاوي ابن تيمية تقي الدين أحمد بن تيمية الحراني ، دار الوفاء، ط :(٢)،(١٤١٩هـ . ١٩٩٨م) .

٢٤ـ فتح الباري بشرح صحيح البخاري لأحمد بن علي بن حجر العسقلاني ، دار الريان للتراث ، القاهرة ، الطبعة الثانية ، (١٤٠٧ هـ- ١٩٨٧ م) .

٢٥ـ الفقه الإسلامي وأدلته لوهبة الزحيلي دار الفكر المعاصر ، بيروت . لبنان ، ط :(٤)،(١٤١٨هـ . ١٩٩٧م) .

٢٦- فيض القدير شرح الجامع الصغير لمحمد عبد الرؤوف المناوي ، دار الفكر ، بدون تاريخ وطبعة .

٢٧. قاعدة المشقة تجلب التيسير، يعقوب بن عبد الوهاب الباحسين ، مكتبة الرشد ، ط:(١) (١٤٢٤هـ.٢٠٠٣م) .

٢٨- كشاف القناع للبهوتي منصور بن يونس بن إدريس . على متن الإقناع للحجاوي، تحقيق : محمد ياسين درويش، دار إحياء التراث العربي ومؤسسة التاريخ العربي ، بيروت. لبنان ، ط : (١) ،(١٤٢٠هـ. ١٩٩٩م) .

٢٩. لسان العرب لجمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور، دار صادر، بيروت ، ط: (١) .

٣٠- المحلى بالآثار لأبي محمد علي بن أحمد بن سعيد بن حزم الأندلسي ، تحقيق: عبدالغفار البنداري ، دار الفكر ، بيروت. لبنان .

٣١- مراتب الإجماع ، لابن حزم الظاهري ،دار ابن حزم ، بيروت . لبنان ، ط : (١)،(١٤١٩هـ ١٩٩٨م) .

٣٢- المعجم الأوسط للطبراني أبي القاسم سليما ن بن أحمد بن أيوب اللخمي ، تحقيق: حمدي بن عبد المجيد السلفي ، مؤسسة الرسالة ، ط:(٢)، (١٤١٧ هـ- ١٩٩٦م) .

٣٣- معجم مقاييس اللغة لأبي الحسين أحمد بن فارس بن زكريا ، تحقيق عبد السلام محمد هارون، دار الجيل ، بيروت ،(١٤٢٠هـ. ١٩٩٩م) .

٣٤- المغني لأبي محمد عبد الله بن أحمد بن محمد بن قدامة ، دار الكتب العلمية بيروت . لبنان ، بدون طبعة وتاريخ .

٣٥- مغني المحتاج إلى معرفة معاني المنهاج ، لمحمد الخطيب الشربيني ، دار الفكر ، بدون طبعة وتاريخ .

٣٦. المفصل في أحكام الأسرة والبيت المسلم لعبد الكريم زيدان، مؤسسة الرسالة ، ط: (٢) ، (١٤١٥ هـ. ١٩٩٤ م).

٣٧- الهداية شرح بداية المبتدي لعلي بن أبي بكر المرغيناني مع فتح القدير لابن الهمام كمال الدين محمد بن عبد الواحد السيواسي، دار الكتب العلمية ، بيروت. لبنان ، ط : (١) ، (١٤١٥هـ.١٩٩٥م) .

الهـــوامش

١ . تفسير الطبري المسمى جامع البيان في تفسير القرآن ، لأبي جعفر محمد بن جرير الطبري ، دار الكتب العلمية بيروت . لبنان ، ط : (٢) ،(١٤١٨هـ .١٩٩٧م) ، (م: ٦/ ج: ٩ / ص: ٨٥) .

٢ . معجم مقاييس اللغة لأبي الحسين أحمد بن فارس بن زكريا ، تحقيق عبد السلام محمد هارون، دار الجيل بيروت ،(١٤٢٠هـ . ١٩٩٩م) ، (٦ / ١٥٥) ، لسان العرب لجمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور ، دار صادر، بيروت ، ط : (١) ، (٥ /٢٩٥ وما بعدها) .

٣ - رفع الحرج في الشريعة الإسلامية . عدنان محمد جمعة ، دار الإمام البخاري سوريا ، دمشق، ط: (١) (١٣٩٩هـ . ١٩٧٩م) ص: (٢٥) .

٤ . معجم مقاييس اللغة (٢/ ٢٢٣) لسان العرب (٨ / ١٣١) ، رفع الحرج ، ص : (٢٥) .

٥ . معجم مقاييس اللغة (٢/ ٥٠) لسان العرب(٢/ ٢٣٣) ، قاعدة المشقة تجلب التيسير، يعقوب بن عبد الوهاب الباحسين ، مكتبة الرشد ، ط:(١) (١٤٢٤هـ .٢٠٠٣م) ، ص : (٢٩) .

٦ . المشقة تجلب التيسير، ص : (٢٩) .

٧ . رواه مسلم ابن الحجاج القشيري ، في صحيحه بشرح أبي زكريا يحيى بن شرف النووي ، دار القلم، بيروت . لبنان. ط : (٣)، بدون تاريخ ، (٤ / ٢٥٠ برقم : ٥٨ / ٣٣٠) .

٨ . رواه مسلم في صحيحه بشرح النووي ، (٤ / ٢٥١ ، ٢٥٢ برقم : ٥٩ / ٣٣١) .

٩ - النووي في شرحه لصحيح مسلم (٤ / ٢٥٢) .

١٠ - المغني لأبي محمد عبد الله بن أحمد بن محمد بن قدامة ، دار الكتب العلمية بيروت . لبنان ، بدون طبعة و تاريخ ، (١ / ٢٢٨) .

١١ - المحلى بالآثار لأبي محمد علي بن أحمد بن سعيد بن حزم الأندلسي ، تحقيق: عبدالغفار البنداري ، دار الفكر ، بيروت. لبنان ، (١ /) ، وشرح صحيح مسلم للنووي (٤ / ٢٥١) .

١٢ - البخاري أبو عبد الله محمد بن إسماعيل البخاري في صحيحه ، المكتبة العصرية ، بيروت لبنان ، الطبعة الثانية ،(١٤١٨ هـ - ١٩٩٧ م) ، (١ / ١١٨ برقم ٣١٧) .

١٣ - أبو عبد الله محمد بن يزيد القزويني في سننه ، بتحقيق محمد مصطفى الأعظمي ، شركة الطباعة العربية السعودية ، الطبعة الثانية ، ١٤٠٤ هـ . ١٩٨٤) ، (١ / ١١٧ برقم: ٦٣٦) .

١٤ - المغني (١ / ٢٢٩) .

١٥ - المصدر السابق نفسه وشرح صحيح مسلم للنووي (٤ / ٢٥١) .

١٦ . المغني (١ / ٢٢٩) ، المفصل (١ / ١٢٣) .

١٧ - صحيح البخاري (١ / ١٠٦ برقم : ٢٧٢) .

١٨ - المغني (٢ / ٧١٣) .

١٩ - رواه البخاري في صحيحه (١ / ١١٧ برقم : ٣٠٧). كما رواه ابن ماجة في سننه (١/١١٥برقم:٦٢٦) واللفظ له .

٢٠ - صحيح البخاري ، (١ / ١١٧ برقم: ٣١٢) ، وقال ابن حجر في قولها: " قالت بريقها " من باب إطلاق القول على الفعل ، وقولها: " فقصعته " أي حكته وفركته بظفرها .

٢١ – راجع : فتح الباري بشرح صحيح البخاري لأحمد بن علي بن حجر العسقلاني ، دار الريان للتراث ، القاهرة ، الطبعة الثانية ، (١٤٠٧ هـ- ١٩٨٧ م) ، (١ / ٤٩١ ، ٤٩٢) . وقال ابن حجر في قولها : " قالت بريقها " من باب إطلاق القول على الفعل ، وقولها " فقصعته " أي حكته وفركته بظفرها " وراجع أيضا صحيح البخاري بشرح الكرماني (١٧٧/٣ – ١٧٨)

نقلا عن المفصل في أحكام الأسرة والبيت المسلم لعبد الكريم زيدان، مؤسسة الرسالة ، ط: (٢) ، (١٤١٥ هـ . ١٩٩٤ م) ، (١ / ١٨١).

٢٢ - أخرجه أبو داوود سليمان بن الأشعث السجستاني الأزدي في سننه ، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد ، المكتبة العصرية ، صيدا بيروت ، بدون طبعة وتاريخ (١ / ١٠٠ ، برقم : ٣٦٥) .

٢٣ . نقله عنهم النووي في المجموع ، (٤ / ٨٧) ، وابن قدامة في المغني ، (١ / ٢) .

٢٤ . بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع ، للكاساني علاء الدين أبي بكر بن مسعود الحنفي ، دار إحياء التراث العربي ومؤسسة التاريخ العربي ، بيروت. لبنان ، ط : (٢) ، (١٤١٩هـ . ١٩٩٨م) ، (١ / ٣٨٤) .

٢٥ - المغني ، (٢/٢) ، كشاف القناع للبهوتي منصور بن يونس بن إدريس . على متن الإقناع للحجاوي ، تحقيق : محمد ياسين درويش ، دار إحياء التراث العربي ومؤسسة التاريخ العربي ، بيروت. لبنان ، ط : (١) ، (١٤٢٠هـ . ١٩٩٩م) ، (٣٨٤/١) .

٢٦ . المحلى بالآثار ، (١١٠/٣ وما بعدها) .

٢٧ . رواه مسلم في صحيحه بشرح النووي ، (٥ / ١٦٠ ، ١٦١ برقم : ٢٥٥ / ٦٥٣).

٢٨ - المفصل،(١ / ٢١٠) . .

٢٩ . مغني المحتاج إلى معرفة معاني المنهاج ، لمحمد الخطيب الشربيني ، دار الفكر ، بدون طبعة وتاريخ ، (٣٥١/١) ، حاشية الباجوري علي بن قاسم الغزي ، على متن أبي الشجاع ، دار إحياء التراث العربي ، بيروت . لبنان ، الطبعة الأولى، (١٤١٩هـ - ١٩٩٦م)، (١/ ٢٠٨) ، وقد ذكر النووي ، أنها فرض كفاية وأنه الصحيح في المذهب. المجموع ، (٨٧/٤) .

٣٠ - بداية المجتهد ونهاية المقتصد، لأبي الوليد محمد بن أحمد بن محمد بن رشد الحفيد، تحقيق: محمد صبحي حسن حلاق ، مكتبة بن تيمية، ط : (١) ، (١٤١٥هـ) (١/ ٣٤٤) ، المغني (٢/٢) .

٣١ . المجموع ، (٤ / ٨٧) ، مغني المحتاج ، (١ / ٣٥١) ، حاشية الباجوري ، (١/ ٢٠٨) .

٣٢- الروض النظير شرح مجموع الفقه الكبير ، للسياغي ، شرف الدين حسين بن أحمد ، مكتبة اليمن الكبرى ، صنعاء - اليمن ، (ط : ٣) ، (١٤٠٥ هـ . ١٩٨٥م) ، (٢ / ٧٧).

٣٣ . البدائع (١ / ٣٨٤).

٣٤ . صحيح البخاري ، (٢٠٦/١ ، برقم: ٦٤٥ ، ٦٤٦). ومسلم في صحيحه بشرح النووي ، (٥ / ١٥٨ ، برقم : ٢٤٩ / ٦٥٠).

٣٥ - المجموع ، (٤ / ٨٧).

٣٦ . ذكره الباجوري في حاشيته ، (١ / ٢٠٨).

٣٧ - الهداية شرح بداية المبتدي لعلي بن أبي بكر المرغيناني مع فتح القدير لابن الهمام كمال الدين محمد بن عبد الواحد السيواسي، دار الكتب العلمية ، بيروت. لبنان ، ط : (١) ، (١٤١٥هـ .١٩٩٥م) ، (١/ ٣٧٥ ، ٣٧٦).

٣٨ . المجموع للنووي (٤ / ٨٦) ، مغني المحتاج للشربيني (١ / ٢٣٠) .

٣٩ - أخرجه أبو داوود في سننه (١/ ١٥٥ برقم : ٥٦٧) ، وصححه الحاكم ، مغني المحتاج (١ / ٢٣٠).

٤٠ . أخرجه البخاري في صحيحه ، (١/ ٢٦١ ، رقم : ٨٦٥) ، ومسلم في صحيحه بشرح النووي ، (٤/ ٤٠٦ برقم : ١٣٨) واللفظ للبخاري.

٤١ - أخرجه أبو داوود في سننه (١/ ١٥٥ برقم : ٥٦٥) .

٤٢ - أخرجه مسلم في صحيحه (٤ / ٤٠٧ برقم :١٤١ / ٤٤٣، ١٤٢).

٤٣ - أخرجه مسلم في صحيحه (٤ / ٤٠٧ برقم : ١٤٣ / ٤٤٤).

٤٤ - حاشية الدسوقي على الشرح الكبير ، شمس الدين محمد عرفة الدسوقي على الشرح الكبير لأبي البركات

سيدي أحمد الدردير ، دار إحياء الكتب العربية ، بدون تاريخ وبدون طبعة، (١/ ٣٣٥)، شرح الزرقاني على موطأ الإمام مالك ،

لمحمد بن عبد الباقي بن يوسف الزرقاني ، دار إحياء التراث العربي، ط: (١) ، (١٤٠٧هـ. ١٩٧٧م) ، (٢ / ٩ ، ١٠) .

٤٥ - المغني ، (٢/ ٣٥) .

٤٦ - رواه البخاري في صحيحه (١/ ٢٦٨ برقم : ٩٠٠).

٤٧ - رواه البخاري في صحيحه (٣/ ١٦٨٣ برقم : ٥٢٣٨) .

٤٨ - لأبي الطيب محمد شمس الحق العظيم آبادي ، دار الكتب العلمية ، بيروت. لبنان ، ط: (١) ، (١٤١٠ هـ. ١٩٩٠م) ، (٢/ ١٩٣)

٤٩ - سبق تخريجه ص :(٦) .

٥٠ . راجع الأحاديث الدالة على ذلك ص : (٦) من هذا البحث .

٥١ . لمزيد من الفائدة راجع : شرح صحيح مسلم للنووي, (٤/ ٤٠٤ – ٤٠٧) , وعون المعبود شرح سنن أبي داود , (٤/ ٢٧٣. ٢٧٤) ، المفصل (١/ ٢١٤ وما بعدها) .

٥٢ . المنهاج مع شرحه مغني المحتاج (١/ ٤١٤) , المغني مع الشرح الكبير (٢ / ١٤٢ وما بعدها) , البدائع , (١ / ٥٧٧ وما بعدها) ، كشف القناع , (٢ / ٦٠) , بداية المجتهد ,(١ / ٣٧٩) .

٥٣ . راجع هذه الشروط في المفصل لزيدان (١ / ٢٦٥ وما بعدها) مع المصادر التي رجع إليها, الفقه الإسلامي وأدلته لوهبة الزحيلي دار الفكر المعاصر ، بيروت. لبنان ، ط : (٤) ، (١٤١٨هـ. ١٩٩٧م) ، (٢ / ١٢٨٤ وما بعدها) مع المصادر التي رجع إليها .

٥٤ . رواه أبو داود في سننه (١ / ٢٨٠ برقم : ١٠٦٧) والنسائي في سننه بلفظ رواح الجمعة واجب على كل محتلم .

٥٥- رواه مسلم في صحيحه بشرح النووي , (٦ / ٤٠١ , ٤٠٢ برقم : ٨٦٥) .

٥٦ . الإجماع ، محمد بن إبراهيم المنذر النيسابوري, دراسة وتحقيق : فؤاد عبد المنعم , مؤسسة شباب الجامعة , الإسكندرية (١١١٤ هـ – ١٩٩١م) ، ص : (٩٣) .

٥٧ ـ المهذب , مع شرحه المجموع (٣٥٠/٤) , البدائع , (١/ ٥٨١ - ٥٨٣) , الهداية وشرحه فتح القدير (٢/ ٦٠) , بداية المجتهد (١/ ٣٨٠) , المغني (٢/ ١٩٣) , كشف القناع (٢/ ٦١) .

٥٨ . كتابه الإجماع ، (ص : ٩٣) .

٥٩ . أبو الفرج عبد الرحمن بن علي في كتابه أحكام النساء، دار قتيبة ، ط: (١)، (١٤٢٣هـ.٢٠٠٢م) ، (ص : ٤٤) .

٦٠- للكاساني (١ / ٥٨٢) .

٦١ . للمرغيناني , (٢ / ٦٠).

٦٢ - لابن قدامة , (٢ / ١٩٦) .

٦٣ . البدائع , (١ / ٥٨١ – ٥٨٣) , والهداية مع فتح القدير (١ / ٣٧٥ , ٣٧٦) .

٦٤ . المجموع , (٤ / ٣٥٠ , ٣٦٢) .

٦٥ . المجموع , (٤ / ٣٦٢) .

٦٦ . المجموع , (٤ / ٣٥٠) .

٦٧ . لابن قدامة , (٢ / ٦١) .

٦٨ - المغني (٢\ ١٩٦) .

٦٩ . صحيح البخاري بشرح العسقلاني (١ / ٤٨٣ , برقم : ٣٠٤) .

٧٠ - الإجماع , ص : (٩٠) , المجموع (٢/ ٣٥١) , سبل السلام ، لمحمد بن إسماعيل ابن الأمير الصنعاني، المكتبة التجارية الكبرى بمصر ، بدون تاريخ وبدون طبعة (١ / ١٠٤) .

٧١. الإجماع , ص : (٩٠) , ومراتب الإجماع ص : (٧٢) , سبل السلام (١ / ١٠٤) ..

٧٢. حرورية نسبة إلى حروراء وهي قرية بقرب الكوفة كان أول اجتماع للخوارج فيها , وقد كان طائفة من الخوارج يوجبون على الحائض قضاء ما فاتهن من الصلاة في زمن الحيض وهو خلاف إجماع المسلمين , وكان استفهام عائشة رضي الله عنها استفهاما استنكاريا , أي هذه طريقة الحرورية وبئست الطريقة. شرح صحيح مسلم للنووي (٤ / ٢٦٧).

٧٣. البخاري في صحيحه , (١ / ١٢ , برقم : ٣٢٢) , مسلم في صحيحه بشرح النووي (٤ / ٢٦٧, برقم : ٣٣٥) .

٧٤ - راجع النووي في شرح صحيح مسلم , (٤ / ٢٦٦) .

٧٥ - بداية المجتهد (١ / ٢٨١) .

٧٦ - المصدر السابق نفسه , المغني ,(١ / ٦١٥) , المجموع (٣ / ١٧٢) ,البداية مع شرحه فتح القدير، (١ / ٢٦٣ وما بعدها) , الجامع لأحكام القرآن لأبي عبد الله محمد بن أحمد الأنصاري القرطبي، دار الفكر، بيروت . لبنان ، (١٤١٥هـ . ١٩٩٥م) ، (١ / ١٧١) , سبل السلام (١ / ١٣١) .

٧٧. رد المحتار على الدر المختار ، المعروف بحاشية ابن عابدين ، تحقيق: محمد صبحي حسن حلاق ، دار إحياء التراث العربي ، بيروت . لبنان ، ط: (١) ، (١٤١٩هـ . ١٩٩٨م) ، (٢ / ٦٩).

٧٨ - بداية المجتهد (١ / ٢٨١) .

٧٩ - أبو داوود , في سننه (١ / ١٧٣ , برقم : ٦٤١) .

٨٠ - عون المعبود شرح سنن أبي داود (٢ / ٣٤٥) .

٨١ - المغني , (١ / ٦٣٧)

٨٢ - جزء من حديث رواه الترمذي في الجامع الصحيح وقال هذا حديث حسن غريب (٣ / ٤٧٦, برقم: ١١٧٣).

٨٣ - المهذب , مع المجموع, (٣ / ١٧٣ – ١٧٤) , مجموعة الفتاوي تقي الدين أحمد بن تيمية الحراني ، دار الوفاء، ط: (٢) ، (١٤١٩هـ . ١٩٩٨م) (م:١١/ج: ٢٢ / ص:٧١) , بداية المجتهد, (١ / ٢٨٣) , الهداية , (١/ ٢٦٦), الشرح الكبير للدردير مع حاشية الدسوقي , (١ / ٢١٤) , المحلى , (١ /٢١٠) .

٨٤ - الهداية مع شرحه فتح القدير, (١/ ٢٦٦) .

٨٥ - نقله عنهم النووي في المجموع (٣ / ١٧٥) ..

٨٦ - في المجموع (٣ / ١٧٤) .

٨٧ - رواه البخاري (١ / ٥٤٥ , برقم : ١٨٣٨) .

٨٨ - المهذب مع المجموع (٣ / ١٧٣) , بداية المجتهد (١ / ٢٨٤) , المغني (١ / ٦٣٧) .

٨٩- أخرجه أبو داود (١ / ١٧٣ , برقم ٦٣٩ , ٦٤٠) . والخمار ما يغطى به رأس المرأة , والدرع قميص المرأة الذي يغطي بدنها ورجلها ويقال له سابغ إذا طال من فوق إلى أسفل . قال المنذري وفي إسناده عبد الله بن دينار وفيه مقال . والحديث لم يرفع عن النبي صلى الله عليه وسلم بل موقوف على أم سلمة . راجع عون المعبود شرح سنن أبي داوود (٢ / ٢٤٢،٢٤٣) . وخلاصة القول في الحديث أنه ضعيف كما ذكر حلاق في تعليقه على بداية المجتهد (١ / ٢٨٦).

٩٠. المفصل , (١ / ١٩١) .

٩١ - فتح القدير لابن الهمام (١ / ٢٦٦) .

٩٢ - المجموع للنووي (٣ / ١٧٢) .

٩٣ - ذكره بنحوه ابن جرير في جامع البيان , (م:٩/ج : ١٨ / ص: ٣٠٥) .

٩٤ - فتاوي ابن تيمية , (٢٢/ ٧١) .

٩٥ - المعجم الوسيط (١ / ١٩٥) ، تحفة الأحوذي بشرح جامع الترمذي لأبي العلاء محمد بن عبد الرحمن بن عبدالرحيم المبارك فوري ، دار الكتب العلمية , بيروت . لبنان ، ط: (١) ، (١٤١٠هـ .١٩٩٠م) ، (٣ / ٢٢٣)، شرح الزرقاني على الموطأ (٢ / ١٤٨) .

٩٦ - فقه الزكاة للقرضاوي (١ / ٢٨٥) .

٩٧ - المغني (٢ / ٦٠٥) ، تحفة الأحوذي (٣ / ٢٢٥) .

٩٨ - منهم عمر بن الخطاب وعبد الله بن مسعود وعبد الله بن عباس وعبد الله بن عمر بن العاص رضي الله عنهم وبه قال سعيد بن المسيب وسعيد بن جبير وعطاء ومجاهد ، وسفيان الثوري وعبد اله بن المبارك وغيرهم. المغني (٢ /٦٠٥ ، ٦٠٦) ، تحفة الأحوذي (٣ / ٢٢٥) .

٩٩ - البدائع ، (٢/ ١٠٢، ١٠٥) .

١٠٠ - المحلى بالآثار، (١٨٤/٤) .

١٠١ - راجع أدلتهم مع مناقشتها في المغني (٢ / ٦٠٥ وما بعدها) ، البدائع (٢ / ١٠٢ وما بعدها) ، المجموع (٤ / ٥١٥ وما بعدها)، تحفة الأحوذي (٣ / ٢٢٣) ، المفصل (١ / ٣٦٨ وما بعدها) ، فقه الزكاة للقرضاوي (١ / ٢٨٦ وما بعدها) .

١٠٢ - رواه الطبراني أبو القاسم سليما ن بن أحمد بن أيوب اللخمي ، تحقيق: حمدي بن عبد المجيد السلفي ، مؤسسة الرسالة ، ط:(٢)، (١٤١٧ هـ- ١٩٩٦م) (١ / ٣٨٠ برقم: ٦٥٩) الوضين عن بريد بن مرتد.

١٠٣ - حيث روي عن عبدالله بن عمر ، وعائشة ، وجابر بن عبدالله ، وأنس بن مالك ، وأسماء بنت أبي بكر رضي الله عنهم ، وبه قال القاسم والشعبي وقتادة ، وعمرة بنت عبدالرحمن ، وإسحاق وأبو ثور راجع : المغني (٢/ ٦٠٥) ، المجموع (٤/ ٥١٧ ومابعدها).

١٠٤ - شرح الزرقاني على الموطأ ، دار إحياء التراث العربي، بيروت – لبنان، ط : (١)، (١٤١٧ هـ- ١٩٩٧م) ، (٢ / ١٤٨) ، أحكام القآن لابن العربي ، أبي بكر بن محمد بن عبدالله ، تحقيق علي محمد البجاوي ، دار الجيل بيروت - لبنان (١٤٠٨ هـ - ١٩٨٨) ، (٢ / ٩٣٠) .

١٠٥ - المغني ، (٢ / ٦٠٥) .

١٠٦ - المجموع (٤ / ٥١٩) .

١٠٧ - راجعها مع مناقشتها في المصادر السابقة لأصحاب هذا القول والمفصل (١ / ٣٧٠ – ٣٧٢) ، فقه الزكاة للقرضاوي (١ / ٢٨٩ – ٢٩٣) .

١٠٨ - رواه الدار قطني عن حمزة بن ميمون عن الشعبي عن جابر بن عبد الله ، وقال أبو حمزة هذا ميمون ضعيف الحديث . سنن الدارقطني علي بن عمر ، تعليق أبي الطيب محمد آبادي ، دار إ حيا ء التراث العربي ، بيروت – لبنان (١٤١٣ه- - ١٩٩٣ م) بدون طبعة (٢ / ١٠٧١ في باب زكاة الحلي برقم : ٤ كما رواه عن ابن عمر في كتاب الزكاة ، باب ليس في مال المكاتب زكاة حتى يعتق (٢ / ١٠٩ ، برقم: ٨ بلفظ : " لا زكاة في الحلي " ، وذكره ابن قدامة في المغني (٢ / ٦٠٦) بلفظ " ليس في الحلي زكاة " من رواية عافية بن أيوب عن الليث بن سعد عن أبي الزبير عن جابر عن النبي صلى الله عليه وسلم .

١٠٩ - راجع فيض القدير شرح الجامع الصغير لمحمد عبد الرؤوف المناوي ، دار الفكر ، بدون تاريخ وطبعة (٥ / ٣٧٣) ، المفصل :(٢ / ٣٧٠) .

١١٠ - موطأ مالك مع شرح الزرقاني ، (٢ / ١٤٧ برقم : ٥٨٧) باب ما يجب الزكاة فيه من التبر والحلي والعنبر .

١١١ - قاله الزرقاني في شرحه للموطأ (٢/ ١٤٨) ، وقال زيدان : " أما حديث مالك في الموطأ فهو حديث صحيح وهذا أثبت إسناداً من الأحاديث التي رواها أصحاب القول الأول " المفصل (١ / ٣٧٢) .

١١٢ - راجع المغني (٢ / ٦٠٦) ، وشرح ا لزرقا ني على الموطأ (٢ / ١٤٧ وما بعدها) .

١١٣ - راجع فقه الزكاة للقرضاوي (١ / ٣٧٢) .

١١٤ - لابن العربي (٢ / ٩٣١) .

١١٥ ـ لمزيد من الفائدة راجع ترجيح زيدان في المفصل (١ / ٣٧٣) ، والقرضاوي في فقه الزكاة (١ / ٢٩٢ وما بعدها) وما اعتمدا عليه في الترجيح .

١١٦ - بدائع الصنائع (٢ / ٩٧) ، الهداية وفتح القدير (٢ / ٣٦١) ، المدونة الكبرى (١ / ٢٧٨ , ٢٧٩) ، المهذب والمجموع (٦ / ٢٧٢ وما بعدها) , المغني مع الشرح الكبير(٣ / ٢١ , ٧٧) .

١١٧ - المجموع (٦ / ٢٧٣) .

١١٨ - رواه الترمذي في الجامع الصحيح (٣/٩٤،٩٥ برقم: ٧١٥) .

١١٩ - بدائع الصنائع (٢ / ٩٧)، الهداية مع فتح القدير (٣٦١/٢) ، المدونة الكبرى (١ / ٢٧٨) ، المهذب والمجموع (٦ / ٢٧٣) ، المغني (٦ / ٧٧) .

١٢٠ - المصادر السابقة .

١٢١ - حيث نقل عنهم النووي في المجموع : " يفطران ويطعمان ولا قضاء عليهما " (٦ / ٢٧٤) , والمغني (٣ / ٧٨).

١٢٢ - المحلى بالآثار , (٤ / ٤١٠) .

١٢٣ - راجع أثار الخوف في الأحكام الفقهية , إبراهيم عطيف , مكتبة الرشد , الرياض , ط : (١) ، (١٤٢١هـ - ٢٠٠٠ م) ، (٢٧٦/١) .

١٢٤ - وهو قول الإمام مالك ووجه في المذهب الشافعي , انظر المدونة الكبرى (١ / ٢٧٨ , ٢٧٩) , المهذب والمجموع , (٦ / ٢٧٣) .

١٢٥ - وهو قول أبي حنيفة,(البدائع / ٩٢) , ووجه في المذهب الشافعي, المهذب والمجموع (٦ / ٢٧٣، ٢٧٢) ومالك في حق الحامل دون المرضع , المدونة الكبرى (١ / ٢٧٨ , ٢٧٩) , ونسبه النووي وابن قدامة لعطاء والزهري والحسن , وسعيد بن جبير والنخعي والأوزاعي والثوري , المجموع (٦ / ٢٧٥) والمغني (٣ / ٧٨) .

١٢٦ - وهو قول الحنابلة والمشهور في المذهب الشافعي , وقال به الإمام مالك في حق المرضع دون الحامل – واختاره شيخ الإسلام ابن تيمية ، المغني (٣ / ٧٧ , ٧٨) , المهذب والمجموع (٢٧٣ وما بعدها) ,المدونة الكبرى (١ / ٢٧٨ , ٢٧٩) , فتاوي ابن تيمية (٢٥ / ١١٨) .

١٢٧ - أخرجه البخاري في باب قوله " أياما معدودات " من كتاب التفسير , صحيح البخاري برقم : (٢٣١٨) .

١٢٨ - سنن أبي داود , (٢ / ٢٩٦) .

١٢٩ - راجع بداية المجتهد (٢ / ٧٢٨) . المجموع ، (٨ / ٢٣٢) ، المغني (٣ / ٤٨٥،٤٨٩) ، المفصل ، (٢/ ٢٦٦) ، الفقه الإسلامي وأدلته ، (٢ / ٢٢٠٦) .

١٣٠ - المفصل ، (٢/ ٢٦٦) ، الفقه الإسلامي وأدلته للزحيلي ، (٢ / ٢٢٠٦) .

١٣١ - البدائع ، (٢/ ٣٣٢) ، بداية المجتهد ، (٨٥٠/٢) ، دار السلام ، ط: (١),(١٤١٦ هـ ـ ١٩٩٥م) ،

١٣٢ - صحيح البخاري بشرح العسقلاني ,(٣ / ٦٨٤ ، برقم : ١٧٥٥) ، صحيح مسلم بشرح النووي ، (٨٦/٩ برقم : ٣٨٠/ ١٣٢٨).

١٣٣ - في صحيحه بشرح النووي ، (٩ / ٨٦ برقم : ٣٧٩ / ١٣٢٧) .

١٣٤ - شرح صحيح البخاري للعسقلاني(٣ / ٦٨٥) المغني, (٣ / ٤٨٥ وما بعدها)، البدائع (٣٣٢/٢)، المجموع ، (٨/ ٢٣٤).

١٣٥ - صحيح البخاري بشرح العسقلاني (٣ / ٦٨٥ , برقم : ١٧٥٥) .

١٣٦ - البخاري (١/ ٥١٩ , برقم ١٧٦٠) .

١٣٧ - البخاري في صحيحه بشرح العسقلاني , (٣ / ٦٨٥ , برقم : ١٧٥٧) , قال ابن حجر " فلا إذن أي فلا حبس علينا حينئذ , أي إذا أفاضت فلا مانع لنا من التوجه لأن الذي وجب عليها قد فعلته وأما طواف الوداع فقد سقط عنها سبب عذرها وهو الحيض ".

أفعال الحركة المعاصرة في اللهجــة العوذلية
(الفعل الماضي)
دراسة دلالية

أ.د / أحمد سالم الضريبي *

مقــدمة البحث

الحمد لله رب العالمين ، وصلاة وسلاماً دائمين متلازمين إلى يوم الدين ، على نبي الله ورسوله محمد الصادق الأمين ، وعلى آله وأصحابه الطيبين الطاهرين ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين.

أما بعد ،،، فهذه دراسة دلالية لأفعال الحركة المعاصرة في اللهجة العوذلية (الفعل الماضي) ، وهي تمثل خطوة على طريق بناء معجم دلالي لهذه اللهجة.

وقد دفعني إلى هذه الدراسة ما يأتي:

١) كانت رسالة الدكتوراه في الدراسة التقابلية بين اللغة الفصحى واللهجة العوذلية، وقد شعرت أن هذه الدراسة هي البداية لدراسات أخرى في اللهجة، وأنها تتطلب خطوات أخرى حتى تتضح صورة اللهجة ، وتكتمل الفائدة من هذه الدراسات.

٢) التأصيل لهذه اللهجة ، وإبراز مدى العلاقة التي تربطها بالفصحى ، وتوضيح مظاهر الاتفاق ومظاهر الاختلاف بينهما في القاموس اللغوي والدلالي.

٣) خدمة اللغة الفصحى ، لما لدراسة اللهجات من أهمية في الكشف عن كثير من الظواهر اللغوية ، وحل مشاكل الدرس اللغوي الحديث والإجابة على كثير من الأسئلة التي تطرأ على هذا الدرس ، مع الانتباه إلى أن دراسة اللهجات ليست غاية في ذاتها ، ولكنها مجرد وسيلة من وسائل دراسة الفصحى.

ولأن الدراسة ستقتصر على دراسة أفعال الحركة المعاصرة (الفعل الماضي) ، فقد اعتمدت على ما يدور على ألسنة الناس في منطقة العواذل ، وعلى التراث الشعري والأمثال الشعبية التي لا تزال تتداول حتى اليوم بين أوساط أبناء هذه المنطقة.

---

* أستاذ اللغويات المساعد – كلية التربية – جامعة عدن .

وقد أفدت في هذه الدراسة من أربع نظريات لغوية في المنهج المتبع هي:

١) نظرية الحقول الدلالية وبها وزعت ألفاظ اللهجة إلى عدة حقول دلالية بدأت بالحقل الأول وهو حقل فعل الحركة الماضي.

٢) نظرية السياق الدلالي: وقد ساعدتني هذه النظرية على تحديد معنى الفعل من خلال وجوده في سياقات لغوية.

٣) النظرية التاريخية: وبواسطتها تتبعت المعنى التاريخي للفعل في الفصحى.

٤) النظرية التقابلية: وبها قمت باجراء تقابلات بين معنى الفعل في الفصحى ومعناه في اللهجة وبينت مظاهر الاتفاق ومظاهر الاختلاف بينهما.

ولأن الدراسة تطبيقية أكثر منها نظرية فلم أحتاج إلى كثير من المصادر والمراجع وكانت الاستفادة منها غير مباشرة ، ولعل أهم هذه المراجع كتب الدلالة وكتب مناهج البحث اللغوي وبعض الرسائل التي سارت في هذا الاتجاه.

وكان لمعجم لسان العرب الدور الرئيسي في جلاء معاني الأفعال التاريخية اللغوية كما جاءت في العربية أرجو أن تضع هذه الدراسة لبنة أخرى إلى جانب اللبنة الأولى وهي رسالة الدكتوراه لتضيء الطريق نحو الإلمام الكامل بهذه اللهجة على أن تلحقها دراسات أخرى في المستقبل إن شاء الله ،،،

مفهوم الفعل: للفعل أهمية كبيرة في اللغة فهو المعبر عن النشاط والحركة وكل ما تموج به الحياة من أحداث وشؤون وهو الكلمة التي تؤدي أهم معاني الجملة والرابط الأساسي بين مكوناتها.

وقد أهتم علماء اللغة قديماً وحديثاً بالفعل واعتبروه صاحب العمل والمؤثر الرئيس على بقية أركان الجملة فهو الذي يرفع الفاعل وينصب المفعول ويستطيع العمل بصرف النظر عن موقعه ، فهو يعمل متقدماً أو متأخراً ظاهراً أو مقدراً.

والفعل هو اللفظ الدال على الحدث مقترناً بزمن معين ، أي أنه لا بد من أن يعبر الفعل عن حدث ما في زمن ما.

ولم يختلف العلماء في دلالة الفعل على الحدث ، ولكنهم اختلفوا في تحديد أزمانه ، فالبصريون يضعون للفعل ثلاثة أزمان ، هي: الماضي والمضارع ، الأمر ، أما

الكوفيون فقد وضعوا للفعل أزمان مختلفة عن أزمان البصريين هي: الماضي والمستقبل والحاضر والأمر) (اسم الفاعل واسم المفعول).

وتقسيم القدماء لزمن الفعل ارتبط بالصيغة التي يكون عليها الفعل[١] بصرف النظر عما تدل عليه هذه الصيغة من تداخل في الأزمان في بعض الأحيان (ففعل) للماضي و (يفعل) للمضارع و (افعل) للأمر.

واستند القدماء في تحديدهم لزمن الفعل إلى أساس فلسفي[٢] مبتعدين عن المنهج اللغوي المرتبط بالاستعمال الواقعي للفعل في اللغة ، ويتضح ذلك مما قاله ابن يعيش في شرح المفصل ، حيث قال:

" لما كانت الأفعال مساوقة للزمان ، والزمان من مقومات الأفعال ، توجد عند وجوده وتنعدم عند عدمه انقسمت بأقسام الزمان ، ولما كان الزمان ثلاثة: ماضياً وحاضراً ومستقبلاً – وذلك من قبل أن الأزمنة حركات الفلك ، فمنها حركات مضت ، ومنها حركات لم تأت ، ومنها حركات تفصل بين الماضية والآتية – كانت الأفعال كذلك :ماضٍ ومستقبل وحاضر ..[٣].

وبذلك فقد جمع هؤلاء العلماء بين الزمن اللغوي والزمان الفلسفي أو الفلكي. أما علماء اللغة المحدثون فقد اتفقوا مع سابقيهم فيما يتعلق بدلالة الفعل على الحدث ، واختلفوا معهم في تحديد زمن الفعل ، وحاولوا تحديد زمن الفعل على أساس لغوي بعيداً عن المنهج الفلسفي الذي سار عليه القدماء فقسموا زمن الفعل إلى ثلاثة: الزمن اللغوي ، وهو المرتبط بتحديد مفهوم الفعل في اللغة ، والزمن الفلسفي ، والزمن الفلكي.

وفي إطار الزمن اللغوي ميزوا بين الزمن الصرفي – وهو ما تدل عليه صيغة الفعل في بنائها الصرفي: ماضٍ – مضارع – أمر والنحوي: وهو الذي يكتسبه الفعل من خلال التركيب في السياق اللغوي ، فقد تتداخل الأزمنة النحوية وقد تتبادل المواقع الزمنية فيما بينها ، فالفعل (يفعل) في قوله تعالى:

((ويفعلون مايُؤمرون)) مضارع صرفاً ، ولكن زمنه النحوي يتجاوز كل الأزمنة ، فهو يدل على الماضي وعلى الحاضر وعلى المستقبل ، وكذلك الفعل " أتى"

في قوله تعالى: ((أتى أمر الله فلا تستعجلوه)) فإن زمنه الصرفي الماضي ولكن زمنه النحوي المستقبل لأنه يدل على يوم القيامة.

مفهوم الحركة جاء في لسان العرب: الحركة : ضد السكون ، حَرُك يَحْرُك حركةُ وحَرْك ، وحَرَّكه فتحرك[٤].

والحركة مرتبطة بكل مظاهر الحياة ، فهي مصدر التغيرات التي تطرأ على الإنسان والحيوان والنبات ، والحركة قد تكون خارجية ظاهرية ، وقد تكون داخلية باطنية لا ترى بالعين المجردة.

وفي بحثنا هذا سيكون مجال دراستنا الفعل الذي يحدث حركة حسية ظاهرية خارجية ، يمكن ملاحظتها ومتابعتها بالنظر والسمع.

وقد اتبعت في ترتيب الأفعال الطريقة الهجائية " أ ، ب ، ت ، ث ... الخ " محاولاً استقصاء أفعال الحركة في اللهجة وكذلك بنيتها على أساس الترتيب الداخلي الهجائي حتى أتمكن من جميع الأفعال وتسهيل مهمة القارئ لهذا البحث وهذه إحدى الطرق التي اتبعتها المدارس المعجمية العربية القديمة في وضع المعاجم العربية. ولأن الأفعال كثيرة والمجال لا يتسع لإيرادها جميعاً فقد قسمتها إلى أجزاء سينشر الجزء الأول (من أ إلى ت) في مجلة (اليمن) الصادرة عن مركز البحوث والدراسات اليمنية على أن ينشر ما تبقى في حلقات أخرى.

الثـــــاء

ث ب ت: ثبت: يقال : ثبت فلان في المكان ثبوتاً ، فهو ثابت إذا أقام به[٥] وثبت في اللهجة تعني وقف مقاوماً لا يتزحزح وثبت تعني تحقق وثبَّت بتضعيف (العين) تعني جعله ثابتاً أي متمكناً في مكانه وأثبت تعني دلّل على صحة ما ذهب إليه.

وقد التزم معانيه الفصيحة.

ث ب ن : ثبن : قال أبو عمرو : الثَّبان الوعاء الذي يحمل فيه الشيء ويوضع بين يدي الإنسان فإن حملته بين يديك فهو ثِبَان[٦].

وفي اللهجة يعني ثبن رمى بما في يده من حجارة واثَّبَّن بزيادة الهمزة والتاء وتضعيف (العين) (الباء) يعني حمّل الحجارة والثبان هو ما بين الثوب والبطن وتوضع فيه بعض الأشياء.

دلالياً : إلى جانب اشتمال الفعل على المعنى الفصيح فقد تعرض لبعض التطور ويظهر ذلك من خلال تخصص الفعل في حالة من حالاته على رمي الحجارة وكذلك في تخصص الثبان بالمكان الموجود بين الثوب والبطن.

ث خ ن : ثَخُنَ : ثخن الشيء ثخونة وثخانة وثخناً فهو ثخين : كثف وغلظ صلب[٧].

وفي اللهجة يعني الفعل غلظ وسمك من الناحية الكمية وبذلك فقد تخصص الفعل في المعنى المادي.

ث ر ت م : ثرتم : الثُرْثُم ، بالضم : ما فضل من الطعام والإدام في الإناء[٨].

وفي اللهجة ثرتم بإبدال (الثاء) (فاءً) و(الثاء) (تاءً) ويعني مزق الطعام إلى قطع صغيرة وقد يقال لبقايا الطعام إذا كانت قطع صغيرة. ولذلك فقد حمل معناه الفصيح.

ث ر ر : ثرّ : عين ثرة وثرَّارة وثرثارة : غزيرة الماء ، وبول ثرّ : غزير والثرثرة كثرة الكلام في تخليط وترديد[٩].

وفي اللهجة يقولون (ترّ) بقلب (الثاء) (تاء) ويعني سكب الماء بقوة وبغزارة ويقولون (ترّ) بمعنى بال بولاً كثيراً ، ولذلك فقد التزم الفعل معناه الفصيح.

ث ر م : ثرم : الثَّرَم ، بالتحريك : انكسار السنَّ من أصلها ، وقيل انكسار سن من الأسنان المُقَدَّمَة مثل الثنايا والرباعيات[١٠].

وفي اللهجة يعني (ثرم) سقط أحد أسنانه الأمامية ولذلك فهو لم يخرج عن المعنى الفصيح.

ث ر ا : ثرا : الثروة : كثرة العدد من الناس والمال ، وثريت الأرض ثرىً ، فهي ثرية : ندية ولانت بعد الجدوبة واليبس[١١].

وفي اللهجة حمل (ثري) (ثرا) يقلب (الألف) (ياءً) معنى كثر ماله فقط ولذلك فقد تخصص المعنى هنا.

و (ثـرَّى) بتضـعيف (العـين) يعـني أروى الأرض لبـذرها ولـذلك فـإن الفعـل لم يتجاوز المعنى الفصيح.

ث ع ر : ثعر : الثَّعْر ، والثُّعْر ، والثَّعَر ، جميعاً : لَثَىً يخرج من أصل السَّمُر ، يقال إنه سمٌّ قاتل ، إذا قُطِر في العين منه شيء مات الإنسان وجعاً[١٢].

و(ثعر) في اللهجة تعني قفز بشدة ويقولون ثعرت الريح إذا جاءت فجأة.

ودلالياً انتقل الفعل من الحقيقة إلى المجاز علاقته السببية فمسبب القفز هو الألم أو الخوف من الألم وثعر في اللهجة تعني قفز بشدة خوفاً من ألم أو خطر.

ث ق ب : الثَّقْبُ : الخرق النافذ[١٣].

وفي اللهجة ثقب بمعنى خرق ويدل على مطلق الخرق وبذلك فقد توسع معناه في اللهجة.

ث ل ب : ثلب: وثلب الشيء: قلبه ، وثلَبَهُ كثلمه على البدل ، ورقم ثَلِبَ: مشلم[١٤].

وفي اللهجة ثلبه يعني ثلمه.

ث ل م : ثلم : ثلم الإناء والسيف ونحوه يثلمه ثلماً وثَلَّمه فانثلم وتثلَّم : كسر حرفه[١٥]. وفي اللهجة ثلمه كسرحرفه.

الجيـــم

ج ا ب: جاب : وأصلها (جاء) الفعل الماضي و (الباء) حرف الجر وقد التصق الفعل بحرف الجر وأصبحا كلمة واحدة (جاب) ويعني أحضر وقد حمل الفعل معناه الفصيح.

ج أ ر: جأر : جأر يجأر جأراً وجؤاراً : رفع صوته مع تضرع واستغاثة[١٦].

وفي اللهجة يقولون (جعر) بقلب (الهمزة) (عيناً) (عنعنة) وهو يحمل نفس المعنى الفصيح.

ج ب ب: جبَّ : الجبَّ : القطع[١٧].

والفعل في اللهجة يحمل معناه الفصيح فجبّ يعني قطع.

ج ب ر: جبر : الجبر : خلاف الكسر ، جبر العظم والفقير واليتيم يجبره جبراً وجبوراً وجبارة (عن اللحياني) وجبَّره فجبر يجَبُرُ جَبْرَاً وجبوراً وانجبر واجتبر وتجَبَّر ، ويقال : جَبَّرت الكسر أجَبِّرُه تجبيراً وجبرته جبراً[١٨].

وفي اللهجة يستخدم الفعل بصيغتيه المجردة والمزيدة ليحمل نفس المعنى الفصيح.

ج ب ا : جبى : جبى الخراج والماء والحوض يجباه ويجبيه : جمعه[١٩] وجبى في اللهجة حمل المعنى وضده فهو يدل على جمع الخراج والإعفاء منه.

ج ث ث : جَثَّ : الجثُّ : القطع ؛ وقيل : قطع الشيء من أصله[٢٠] وجثَّ في اللهجة يعني قطع الشيء من أصله ولذلك فلا تغير في دلالته الفصيحة.

ج ث ا : جثا : يجثو ويجثي جُثُوَّاً ، وجُثيّاً ، على فُعُولٍ فيهما : جلس على ركبتيه للخصومة ونحوها[٢١].

وفي اللهجة (جثا) : جلس على ركبتيه من غير تخصيص لذلك فقد تطور معنى الفعل ليدل على عموم الجلوس.

ج ح ح : جحَّ : جحَّ الشيء يَجُحُّه جحَّاً : سحبه ، يمانية[٢٢].

وفي اللهجة يقلبون (الحاء) الثانية (باءً) فيقولون (جحب) وهو يحمل المعنى الفصيح.

ج ح د ر : جحدر : جحدر صاحبه وجحدله إذا صرعه[٢٣].

وفي اللهجة يدل الفعل بصيغتيه على المعنى الفصيح.

ج ح ش : جَحَشَ : جَحَشَهُ يَجْحَشُهُ جَحْشَاً خَدَشَهُ ، وقيل : هو أن يصيبه شيء يَتَسَجَّحُ منه كالخدش أو أكبر منه[٢٤].

وفي اللهجة تخصص معنى الفعل ليدل على ما تصاب به السيارات نتيجة للاحتكاك فيما بينها أو ما يصاب الأشخاص من جراء الاحتكاك بأي جسم صلب.

ج ح م : جحم : جحم النار أوقدها[٢٥].

وجحَّم في اللهجة يعني حَمَّصَ البن وهو يستخدم مضعف (العين) ودلالياً انتقل معناه من الحقيقة إلى المجاز علاقته المسببة.

ج د ر: جَـدَرَ :الجَـدْرُ والجـدارُ : الحـائط . وجَـدَره يَجْـدُرُهُ جَـدْرَاً حَوَّطَـهُ واجتـدره : بناه[٢٦].وقد حمل المعنى الفصيح في اللهجة.

ج د ع : جَـدَع : الجَـدْع : القطـع ، وقيـل : هـو القطـع البـائن في الأنـف والأذن والشـفه واليد ونحوها[٢٧].

وفي اللهجة تخصص معنى الفعل ليدل على قطع الأذن.

ج د ل : الجَـدَل : الصـرع ، وجدلـه جـدلاً وجَدَّلـه فانجـدل وتَجَـدَّل : صـرعه علـى الجدالة[٢٨].

وجدل في اللهجة تدل على عدة معانٍ.

أ- جـدل بمعنـى رمـى بالشـيء وهنـا انتقـل معنـاه مـن الحقيقـة إلى المجـاز علاقته السببية.

ب- جدل بمعنى قطع الشيء من أسفله (صرعه) وقد حمل معناه الفصيح

ج- جدلت الظفيرة بمعنى فتلتها وهذا الفعل يلتقي مع أحد معاني الفعل الفصيحة.

ج د م : جَدَم : ابن سيده : والجدم ضرب من التمر[٢٩]. وفي اللهجة ، جدم : عضّ وقد انتقل معناه من الحقيقة إلى المجاز علاقته الإسنادية.

ج ذ ب: جَذَب : الجذب : مَدُّك الشيء . سيبوية : جذبه : حوله عن موضعه ، واجتذبه : استلبه ، قال ابن سيده : وجدت الإنسان ملقى بين الله وبين الشيطان ، فإن لم يجتذبه إليه جذبه الشيطان[٣٠].

وجذبه في اللهجة يعني جَرّه أي حوله عن موضعه ولذلك فقد حمل معناه الفصيح.

ج ذ ا : جذا : جذا : والجذاء : أصول الشجر العظام العادية التي بلي أعلاها وبقي أسفلها[٣١]. وفي اللهجة جَذَّا بتشديد (العين) بمعنى أزال الجذاء والمعنى مجاز علاقته الإسنادية.

ج ر ب : جرب : أرض جرباء : ممحلة مقحولة لا شيء فيها[٣٢] وجرب في اللهجة أزال ما على الأرض من شجر ليجعلها جرداء صافية وقد حمل معناه الفصيح.

ج ر ح : جرح : الجرح : الفعل ؛ جرحه يجرحه جرحاً : أثر فيه بالسلاح[٣٣].

وجرح في اللهجة لا يخرج عن المعنى الفصيح.

ج ر د : جرد الشيء يجرده جرداً وجَرَّده : قشره[٣٤].

وجرد في اللهجة يعني حشر.

ج ر ر : جرَّ ، الجرُّ : الجذب ، جَرَّهُ يَجُرُّهُ جَرَّاً ، وجررت الحبل وغيره أجره جراً ، وانجرَّ الشيء : انجذب[٣٥].

وهو في اللهجة لم يخرج عن معناه الفصيح.

ج ر ش : جرش ، الجرش : حك الشيء الخشن بمثله ودلكه[٣٦].

وجرش في اللهجة تدل على معنيين:

أ- تعني الحك المطلق وبذلك فقد تعمم معناها.

ب- تعني توقع الضرب وبذلك فقد انتقل معناها من الحقيقة إلى المجاز علاقته السببية.

ج ر ف : جرف : جرفت الشيء أجرفه ، بالضم ، جرفاً أي ذهبت به كله أو جله وجرفت الطين : كسحته ، ومنه سُمّيَ المجرفة[٣٧].

وفي اللهجة حمل الفعل معناه الفصيح.

ج ر م : جرم : الجرم : القطع . جرمه يجرمه جرماً : قطعه[٣٨].

وجرم في اللهجة تعني خاط وبذلك فقد انتقل إلى المعنى المضاد.

ج ر ا : جرى : وجرى الماء والدم نحوه جرياً وجرية وجرياناً ، وإنه لحسن الجرية ، وأجراه هو وأجريته أنا[٣٩].

وفي اللهجة حمل الفعل معناه الفصيح.

ج ز ب : جزب : الجزب : النصيب من المال ، والجمع أجزاب[٤٠].

وجزب في اللهجة يعني جزّ العشب الموجود على التراب الفاصل بين قطعتي الأرض (السوم) ويمكن أن يكون أصل الفعل (جزم) وقد قلبت (الميم) (ياءً) وهي عادة اللهجة فقد قالوا (صرب) ويقصد (صرم) ولذلك فقد التزم معناه الفصيح.

ج ز ر : جزر : وجزر الشيء يَجْزُره ويَجْزِرُه جزراً : قطعه ، وجزر الناقة يَجْزُرُها ، بالضم ، جزراً : نحرها وقطعها[٤١].

وفي اللهجة يدل الفعل على معنيين.

أ- المعنى الفصيح وهو النحر والتقطيع.

ب- يدل على معنى مجازي هو الإضرار بالآخرين وعلاقته السببية.

ج ز ز : جَزّ : وجَزَّ الصوف والشعر والنخل والحشيش يَجُزُّه جزاً فهو مجزوز وجزيز ، واجتزه : قطعه[٤٢].

وفي اللهجة لم يخرج الفعل عن معناه الفصيح.

ج ز ع : جزع : والجَزْع : قطعك وادياً أو مغارة أو موضعاً تقطعه عرضاً وفي اللهجة جزع بمعنى مشى وبذلك فقد توسع معناه ليدل على العموم.

ج ز ف : جزف : الجزف : الأخذ بالكثرة ، وجزف له في الكيل : أكثر[٤٣].

وجزف في اللهجة يعني أخذ الشيء على الإطلاق ولذلك فقد توسع المعنى ليدل على العموم.

ج ز م : جزم : الجزم : القطع . جزمت الشيء أجْزِمُهُ جزماً ؟ قطعته[٤٤].

وجزم في اللهجة يعني القطع بالأسنان وبذلك فقد تخصص الفعل.

ج ش أ : جشأ : والتجشؤ : تنفس المعدة عند الامتلاء ، وجشأت المعدة وتجشأت تنفست[٤٥].

وفي اللهجة يقولون جشع وتَجَشَّع بإبدال (الهمزة) (عيناً) (عنعنه) والفعل يحمل معناه الفصيح.

ج ش ر : والجَشَرُ والجُشْرَةُ : خُشُونَةٌ في الصدر وغِلَظٌ في الصوت وسُعالٌ[٤٦].

وفي اللهجة يدل الفعل على معناه الفصيح.

ج ع ث : جعث : ويعني في اللهجة ألحق الضرر وقد يكون الضرر مادياً وقد يكون معنوياً . ولم أجد له أصلاً.

ج ف ح : جفح : ويعني في اللهجة ألقاء الإناء بما فيه من الماء على الأرض ولم أجده له أصلاً.

ج ف د : جفد : ويعني في اللهجة الإلقاء على الأرض للإناء أو الإنسان ولم أجد له أصلاً.

ج ف ر : جفر : والجُفْرَةُ : جوف الصدر ، وقيل : ما يجمع البطن والجنبين[٤٧].

وفي اللهجة يعني الفعل خاف خوفاً عظيماً وقد انتقل من الحقيقة إلى المجاز علاقته المكانية.

ج ف ش : جفش : جفش الشيء يجفشه جفشاً : جمعه ، يمانية[٤٨].

وجفش في اللهجة تعني جلس جامعاً ثوبه وقد توسع معناه فشمل الجمع والجلوس.

ج ف ل: جفل : والجَفْلُ والجِفْلُ : حثْيُ الفيل . والجَفْلُ : تصليع الفيل وهو سَلْحُه وقد جفل الفيل إذا بات يَجْلُ[٤٩].

وجفل في اللهجة تعني سَلَحَ ولذلك فقد انتقل معناه من الخاص إلى العام فقد كان المعنى خاصاً بالفيل ثم عمم.

ج ل ب : جلب : الجلب : سوق الشيء من موضع إلى آخر . والجَلَبُ والأجلاب الذين يجلبون الأبل والغنم للبيع[٥٠].

وفي اللهجة يعني الفعل ما يعنيه في الفصحى.

ج ل ح : جلح : الجَلَحُ : ذهاب الشعر من مقدم الرأس[٥١].

وجلح في اللهجة يعني أزال الشعر ولذلك فقد حمل معناه الأصلي.

ج ل خ : جلخ : جلخ السيل الوادي يَجْلَخُهُ جَلْخاً : قطع أجرافه وملأه[٥٢].

وجلخ في اللهجة يعني قطع وقد توسع معناه.

ج ل د : جلد : وجَلَّدَ الجزور : نزع عنها جلدها كما تسلخ الشاه والجلد مصدر جلده بالسوط يجلده جلداً ضربه[٥٣].

وفي اللهجة يدل الفعل على المعنيين الفصيحين فهو يدل على السلخ عموم السلخ وفي هذا تطور ويدل أيضاً على الضرب.

ج ل س : جلس : الجلوس : القعود[٥٤].

وفي اللهجة يقولون (جسّ) بقلب (اللام) (سيناً) للماثلة وهو يحمل المعنى الفصيح.

ج ل ع : جلع : وجلعت (المرأة) عن رأسها قناعها وخمارها وهي جالع : خلعته وانجلع الشيء انكشف[٥٥].

وجلع في اللهجة تعني أزال قشر العود وأظهر لحاه. وقد حمل معناه الفصيح ولكنه تخصص في كشف لحا العود.

ج ل ف : جلف : الجلف القشر : جلف الشيء يجلفه جلفاً : قشره ؛ وقيل هو قشر الجلد مع شيء من اللحم[٥٦].

وهو يحمل في اللهجة نفس المعنى الفصيح.

ج ل م : جلم : وجلم الشعر وصوف الشاة بالجَلم يجلمه جلماً ، جَزّه[٥٧].

وقد حمل معناه الفصيح في اللهجة.

ج ل ه : وجله البيت جَلْها : كشفه. وجَلَهَ الحصى عن الموضع يجلهه جلها : نحاه عنه[٥٨].

وجله في اللهجة تعني كشف القمح وتنحيه ما فوقه من شوائب ولذلك فقد حمل معناه الفصيح مع تخصص في المعنى فقد تخصص في كشف القمح.

ج م ر : جمر : الجمر : النار المتقدة ، واحدته جمرة[٥٩].

وفي اللهجة يستخدمون الفعل (جمَّر) مضعف (العين) ويعني وضع الذرة الشامية وغيرها على الجمر لتنضج وقد انتقل المعنى من الحقيقة إلى المجاز علاقته السببية.

ج م ع : جمع : جمع الشيء عن تفرقة يجمعه جمعاً وجَمَّعه فاجتمع[٦٠].

والفعل يحمل في اللهجة معناه الفصيح.

ج م م : جمّ : وجَمَّت تجِمُّ وتَجُمُّ والضم أكثر : تراجع ماؤها[٦١].وجمّ في اللهجة يعني تراجع ماء البئر وانتهى ولذلك فقد التزم المعنى الفصيح.

ج ن ب: جنب : الجنب والجَنَبَةُ والجانب : شِقُّ الإنسان وغيره[٦٢].

وفي اللهجة يستخدمون (جَنَّب) مضعف (العين) ليدل على انتحاء ناحية ما وبذلك فقد التزم معناه الفصيح.

ج ن ح : جنح : وجنح الطائر يَجْنَحُ جنوحاً إذا كسر من جناحيه ثم أقبل كالواقع اللاجئ إلى موضع[٦٣].

وفي اللهجة يستخدمون الفعل (جَنَّحَ) مضعف العين ليدل على حركة جناحي الطائر ويستخدم استخداماً مجازياً ليدل على سرعة الرجل أو تكبره وقد استعاروا للرجل الجناحين (استعارة مكنية).

ج ن د : جند : والجُنْدُ العسكر[٦٤].

وفي اللهجة يستخدمون الفعل مضعف (العين) (جَنَّد) ويدل على معنيين:

أ- يحمل المعنى الفصيح وهو تجميع الجند وهو المعنى الفصيح.

ب- يحمل الهدوء والطمأنينة وقد انتقل المعنى من الحقيقة إلى المجاز علاقته السببية.

ج ن ن : جنّ : جُنَّ الرجل جنوناً وأجَنَّهُ الله ، فهو مجنون[٦٥].

وفي اللهجة يستخدمون الفعل مزيد بالتاء في أوله وبتضعيف (عينه) فيصبح (تجنَّن) وتدل على ذهاب عقل الرجل ذهاباً كلياً أو جزئياً . ولذلك فقد التزم المعنى الفصيح.

ج ن ى : جنى : وجنيت الثمرة أجنيها جنىً واجتنيها بمعنى ؛ ابن سيده : جنى الثمرة ونحوها وتجنَّاها كل ذلك تناولها من شجرتها[٦٦].

و(جنى) في اللهجة التزم معناه الفصيح.

ج ه د : جهد : الجَهْدُ والجُهْدُ : الطاقة وقبل : الجهد المشقة[٦٧].

وجهد في اللهجة تعني ما يبذله الرجل من طاقة وهو بذلك قد التزم المعنى الفصيح.

ج هـ ر : جهر : وجهر الشيء : عَلَنَ وبدا ؛ وجهر بكلامه ودعائه وصوته وصلاته وقراءته يَجْهَرُ جهراً وجهاراً. وجهرني الشيء وأجتهرني : راعني جماله. والأجهر: الذي لا يبصر بالنّهار[٦٨].

و(جهر) في اللهجة تعني عدم القدرة على الإبصار من شدة الضوء وعلى هذا فقد التزم معناه الفصيح.

ج هـ ز : جهز : جهاز العروس والميت وجهازهما : ما يحتاجان إليه ، وكذلك جهاز المسافر ، وقد جَهَّزَهُ فتجهَّز وجَهَّزْتُ العروس تجهيزاً[٦٩].

و (جهّز) يستخدم في اللهجة مضعف (العين) ويدل على المعنى الفصيح.

ج هـ ش : جهش : جهش للبكاء يَجْهَشُ جهشاً وأجهش كلاهما : استعد له واستعبر[٧٠].

و(جهّش) يستخدم مضعف (العين) ويدل على جمع (الجهوش) (السنابل) الطازجة وهي كلمة يمنية قديمة.

ج و ب: جوب : الجواب ، معروف : رديد الكلام ، والفعل : أجاب يجيب[٧١].

وفي اللهجة يستخدمون الفعل (جَوَّب) مضعف العين ويحمل المعنى الفصيح.

ج و د : جود : ورجل جواد : سَخيٌّ[٧٢].

وفي اللهجة يقولون (جاد) ويعنون به (سَخِيَ) وبذلك فقد حمل معناه الفصيح.

ج و ل : جال: انجال أي تنحَّى وذهب. أبو حنيفة : الجائل والجويل ما سفرته الريح من حطام النبت وسواقط ورق الشجر فجالت به[٧٣].

ويقولون في اللهجة جال الغصن أو الشيء الخفيف على سطح الماء لخفته. ولذلك فقد حمل معناه الفصيح.

الحـــــــاء

ح ب ب : حبّ : الحبُّ : نقيض البغض . والحب الوداد والمحبة[٧٤].

وفي اللهجة يقولون (أحبّ ويحمل المعنى الفصيح ويقولون (حبّه) أي قبله وقد انتقل المعنى من الحقيقة إلى المجاز علاقته السببية.

ح ب س : حبس : حبسه حبساً ، فهو محبوس ، وحبيس ، واحتبسه وحَبَّسهُ : أمسكه عن وجهه والحبس : ضد التخلية[٧٥].

وفي اللهجة يستخدمون الفعل (حبس) ليدل على معناه الفصيح.

ح ب ك : حبك : الحَبْكُ : الشَّدُّ . والمحبوك : المحكم الخلق ، من حَبَكْتَ الثوب إذا أحكمت نسجه[٧٦].

وحبك في اللهجة له معنيان:

أ- حبك بمعنى نسج وهو المعنى الفصيح.

ب- حبك بمعنى دبر المكيدة وقد انتقل معناه من المحسوس إلى المجرد.

ح ب ا : حبا : وحبا يحبو : مشى على يديه وبطنه. وحبا الصبي حبواً : مشى على استه وأشرف بصدره[٧٧].

و(حبا) في اللهجة يحمل معناه الفصيح.

ح ت ت : حتّ : والحتُّ ، والانحتات ، والتحات ، والتَّحَتْحُتُ : سقوط الورق عن الغصن وغيره[٧٨].

وفي اللهجة يستخدم الفعل حاملاً معناه الفصيح.

ح ج ب : حجب : الحجاب : الستر[٧٩].

وحجب في اللهجة يدل على ما يدل عليه في الفصحى.

ح ج ج : حجَّ : الحجُّ : القصد. ثم تُعورف استعماله في القصد إلى مكة للنسك والحجّ إلى البيت خاصة[٨٠].

وهو في اللهجة لا يخرج عن هذا المعنى.

ح ج ر : حجر : والحَجْرُ والحِجْرُ والحُجْرُ والمَحْجِرُ ، وكل ذلك : الحرام[٨١].

وحجر في اللهجة يعني حرم ومنع وهو بذلك حمل معناه الفصيح.

ح ج ز : حجز : وحجزه يحجزه حجزاً : منعه[٨٢].

وحجز في اللهجة يعني منع وهذا معناه الفصيح.

ح ج ل : حجل : الإنسان إذا رفع رجلاً وتريث في مشيه على رجل فقد حجل[٨٣].

وحجل في اللهجة يستخدم مزيد (بالنون) فيقولون (حنجل) ويدل الفعل على المشي على رجل واحدة وهو المعنى الفصيح.

ح ج م : حجم : والحجم المص. والحجام المصاص[٨٤].

وفي اللهجة يدل (حجم) على ما يدل عليه في الفصحى.

ح ج ا : حجا : والحجا : الملجأ[٨٥].

ويستخدم الفعل مزيداً (بالتاء) وتضعيف (العين) (تحجّا) ويدل على الالتجاء إلى المكان المحصن. ولذلك فقد حمل معناه الفصيح.

ح د ث : حدث : وحدث أمر أي وقع[٨٦] . والحديث ما يحدّث به المحَدّث[٨٧] وفي اللهجة يدل الفعل (حدث) على المعنيين الفصيحين.

ح د د : الحدّ : الفصل بين الشيئين لئلا يختلط أحدهما بالآخر. وجمعه حدود[٨٨] وحدّ السيف والسكين وكلَّ كليل يحدُّها حداً وأحدها إحداداً وحددها : شحذها ومسحها بحجر أو بمبرد[٨٩] .

وفي اللهجة يستخدم الفعل (حدد) ليدل على ما يدل عليه في الفصيح.

ح د ر : حدر : الأزهري : الحَدْرُ من كل شيء تَحَدُّرُهُ من علوٍ إلى أسفل[٩٠] .

وحدر في اللهجة يعني أحدث صوتاً وقد انتقل معناه من الحقيقة إلى المجاز علاقته السببية.

ح د ا : حدا : الحدو سوق الإبل والغناء لها[٩١] .

وحدا في اللهجة تخصص معناه فدل على الإنشاء في الموالد واستقبال الحجاج عند عودتهم من الحج.

ح ذ ف : حذف : والحذف : الرمي عن جانبٍ والضرب عن جانب[٩٢] .

وقد حمل معناه الفصيح في اللهجة.

ح ذ ا : حذا : واحتذى انتقل[٩٣] .

وفي اللهجة يستخدمون الفعل ليدل على ما يدل عليه في الفصحى.

ح ر ب : حرب : الحرب : نقيض السّلْم[٩٤] .

وحرب في اللهجة يستخدم بمعناه الفصيح.

ح ر ث : حرث : الحرث والحراثة : العمل في الأرض زرعاً كان أو غرساً[٩٥] ، والفعل يستخدم في اللهجة استخدامه في الفصحى.

ح ر ج : حرج : وقال الزَّجَّاج : الحرج في اللغة أضيق الضيق ، ومعناه أنه ضيق جداً ، قال : ومن قال رجل حرج الصدر فمعناه ذو حرج في صدره[٩٦] .

وحرج في اللهجة تعني مات خنقاً وقد انتقل معناه من الحقيقة إلى المجاز علاقته السببية.

ح ر ج م : حرجم : الجوهري : احرنجم القوم ازدحموا[٩٧].

وحرجم في اللهجة تعني إحداث أصوات وقد انتقل معنى الفعل من الحقيقة إلى المجاز علاقته السببية.

ح ر د : حرد : والحَرْدُ : الغيظ والغضب[٩٨].

وحرد في اللهجة يعني هذا المعنى الفصيح.

ح ر ر : حرّ : وحرّ الأرض يَحرُّها حرًّا : سواها[٩٩].

وحر في اللهجة حمل معناه الفصيح.

ح ر ز : حرز : الحِرْزُ : الموضع الحصين ويسمى التعويذ حِرزاً[١٠٠].

وحرّز يستخدم في اللهجة بتضعيف (العين) ويعني وضع التعاويذ وهو المعنى الفصيح.

ح ر س : حرس : حرس الشيء يحرسه ويحرسُهُ حرساً : حفظه[١٠١].

وحرس في اللهجة لا يخرج عن هذا المعنى الفصيح.

ح ر ش : حرش : وحرش بينهم : افسد وأغرى بعضهم ببعض ويقال: حرشت جرب البعير أحرشه حرشاً وخرشته خرشاً إذا حككته حتى تَقَشَّر الجلد الأعلى فيدمَى[١٠٢].

وحرش في اللهجة يستخدم استخدامين:

أ- يستخدم مضف العين (حرَّش) ويعني أفسد وأغرى بعضهم ببعض.

ب- يستخدم الفعل مزيد (بالألف) (حارش) ويعني أيضاً أفسد وأغرى بعضهم ببعض.

ج- يستخدم الفعل (حرش) ليدل على الحك .

ح ر ض: حرض : التحريض : التحضيض[١٠٣].

وحرّض مضعف العين في اللهجة التزم المعنى الفصيح.

ح ر ف : حرف : وحرف عن الشيء يحرف حرفاً وانحرف وتحرَّف واحرورف : عدل[١٠٤].وحرف وانحرف وتحرّف كلها تستخدم في اللهجة لتدل على معانيها الفصيحة.

ح ر ق : حرق : الحَرَقُ ، بالتحريك : النَّار . والتحريق : تأثيرها في الشيء الأزهري: والحرق من حرق النار[١٠٥].

وحرق وحرّق واحترق كلها تستخدم في اللهجة حاملة معناها الفصيح.

ح ر ق د : حرقد : الحرقدة : عقدة الحُنجُور ، والجمع الحراقد[١٠٦].

وفي اللهجة يستخدمون الفعل مزيداً (بالهمزة) و(التاء) (اتحرقد) ليدل على ظهور عقد في الرقبة (غدد) تجعل الرجل أو الثور غير قادر على تحريك رقبته وقد عمم معنى الفعل ليشمل كل العقد التي تصيب الرقبة.

ح ر ك : حرك : الحركة ضد السكون ، حرك يحركه حركةً وحركاً وحَرَّكه فتحرك[١٠٧].

وفي اللهجة يستخدمون الفعل مزيد بتضعيف العين (حرّك) ومزيد (بالتاء) وتضعيف (العين) (تحرّك) والمعنى لا يخرج عما هو في الفصحى.

ح ر م : حرم : الحِرْمُ ، بالكسر ، والحرام : نقيض الحلال[١٠٨].

ويستخدم الفعل مضعف العين (حرّم) ومزيد بالهمزة (احرم) في اللهجة ويدل على المنع وقد حمل معناه الفصيح.

ح ز ر : حزر : الحرز حزرك عدد الشيء بالحدس ، الجوهري : الحَزْرُ التقدير[١٠٩].

وحزر في اللهجة يحمل نفس المعنى الفصيح.

ح ز ز : حزّ : الحزّ : قطع في علاج ، وقيل : الحزُّ القَطْعُ من الشيء في غير إبانة[١١٠].

وحزَّ في اللهجة يعني قطع وبذلك فقد حمل معناه الفصيح.

ح ز م : حزم : والحزم : حزمك الحطب حُزمة ، وحزم الشيء يحزمه حزماً : شدَّه والحُزمة : ما حزم. واحتزم الرجل وتحزَّم بمعنى ، وذلك إذا شدّ وسطه بحبل[١١١]. وحزم في اللهجة يستخدم مجرداً ومزيداً بتضعيف (العين) (حزّم) حاملاً المعنى الفصيح.

ح ز ن : حزن : الحُزْنُ والحَزَنُ : نقيض الفرح[١١٢].

وفي اللهجة لم يخرج الفعل عن معناه الفصيح.

ح س ب : حسب : والحساب والحسابة : عدك الشيء . وحَسَبَ الشيء يَحْسُبُهُ بالضم ، حسباً وحساباً وحسابة : عده[١١٣].

وحسب في اللهجة يعني عدَّ.

ح س ر : حسر : والحسرة : أشدُّ الندم حتى يبقى النادم كالحسير من الدواب الذي لا منفعة فيه . والحَسْرُ والحَسَرُ والحُسُورُ :الإعياء والتعب[١١٤].

ويستخدم الفعل استخدامين:

أ- مزيداً (بالتاء) وتضعيف (العين) تحسَّر) ويعني ندم أشد الندم حتى يظهر عليه في شكله وحركته.

ب- مزيداً بتضعيف (العين) (حسّر) ويعني أقعده عن الحركة.

وقد انتقل المعنى من الحقيقة إلى المجاز علاقته السببية.

ح س س : حسّ: وقال ابن الأثير : الإحساس العلم بالحواس ، وهي مشاعر الإنسان كالعين والأذن والأنف واللسان واليد . والحس : وجع يصيب المرأة بعد الولادة وقيل : وجع الولادة عندما تُحِسُّها[١١٥].

وفي اللهجة يحمل الفعل (حسّ) معنى اللمس باليد ومعنى وجع الولادة.

ح س ف : الحساف : بقية كل شيء أُكل فلم يبقَ منه إلا قليل. قال الفراء: حسِف فلان أي رُذِل وأسقط[١١٦].

وفي اللهجة يستخدمون الفعل (حسف) بمعنى أخذ الشيء وقطعه قطعاً حتى أصبح لا قيمة له وقد حمل الفعل المعنى الفصيح.

ح س ن : وحسَّنت الشيء تحسيناً : زينته ، وأحسنت إليه وبه[١١٧].

وحسّن في اللهجة لا يخرج عن معناه الفصيح.

ح ش د : حشد : حشد القوم يحشدهم ويحشدهم : جمعهم[١١٨].

وحشد في اللهجة حمل معناه الفصيح.

ح ش ر : حشر : وحشرت السَّنَةُ مال فلانٍ : أهلكته[١١٩].

وحشر يدل في اللهجة على القتل والإفساد وبذلك فقد حمل المعنى الفصيح.

ح ش ش : حشّ : وحششت الحشيش : قطعته[١٢٠].

وحشّ في اللهجة قطع الحشيش وهو معناه الفصيح.

ح ش ك : حشك : والحشاك : الحشية التي تُشَدُّ في فم الجدي لئلا يرضع[١٢١].

وحشك في اللهجة يعني العود أو ما أشبهه يوضع في الفتحة.

ح ش ا : حشى : والاحتشاء : الامتلاء ، نقول : ما احتشيت في معنى امتلأت واحتشن المستحاضة : حشت نفسها بالمفارم ونحوها[١٢٢].

وحشى في اللهجة تعني ملأ فراغاً بإدخال شيء فيه.

ح ص د : حصد : الحصد : جَزُّك البُرَّ ونحوه من النبات[١٢٣].

وهو لا يخرج عن معناه الفصيح في اللهجة.

ح ص ل : حصل : الحاصل من كل شيء : ما بقي وثبت وذهب ما سواه يكون من الحساب والأعمال ونحوها[١٢٤].

والفعل يستخدم في اللهجة بصيغتين:

أ- صيغة (حصل) ويعني حدث أو وقع.

ب- صيغة (حصّل) ويعني وجد.

وفي الحالتين انتقل معناه من الحقيقة إلى المجاز علاقته السببية.

ح ص م : حصم : وحصم في اللهجة يعني رماه بالحصم (الحصى). ولم أجد له أصلاً.

ح ص ا : حصى : وحصيته بالحصى أحصيه أي رميته. وحصيته: ضربته بالحصى[١٢٥] وحصى في اللهجة يعني رمى بالحصى وقد التزم معناه الفصيح.

ح ض ر : حضر : الحضور : نقيض المغيب والغيبة[١٢٦].

والفعل لم يخرج عن معناه الفصيح في اللهجة.

ح ض ن : حضن : الحِضْنُ : ما دون الإبط إلى الكشح ، ومنه الاحتضان ، وهو احتمالك الشيء وجعله في حَضنك[١٢٧].

وحضن في اللهجة لم يخرج عن معناه الفصيح.

ح ط ب : حطب : واحتطب احتطاباً : جمع الحطب. وحطب فلاناً حَطَباً يحطبه واحتطب له : جمعه له وأتاه به[١٢٨].

وحطب في اللهجة يعني جمع الحطب ملتزماً المعنى الفصيح.

ح ط ط : الحطُّ : الوضع ، حطَّه يحطُّه حَطَّاً فانحطَّ والحطُّ : وضع الأحمال عن الدواب[١٢٩] وحط في اللهجة لا يخرج عن المعنى الفصيح.

ح ط ل : حطل : وحطل في اللهجة يعني زَحَم وهذا الفعل يستخدم للتعبير عن سرعة قدوم المطر وكذلك للتعبير عن زحم البراز. ولم أجد له أصلاً.

ح ط م : حطم : الحطم : الكسر في أي وجه كان ، وقيل هو كسر الشيء اليابس خاصة. والحَطْمَةُ والحُطْمَةُ والحاطوم : السنة الشديدة لأنها تحطم كل شيء[١٣٠].

وفي اللهجة يستخدم الفعل حطم ليدل على ما يصيب الناس والدواب جراء السنة الشديدة.

المراجـــع:

١- الاقتراح في أصول النحو للسيوطي ط٢ ، حيدر آباد ١٣٥٩هـ.

٢- التطور الدلالي بين لغة الشعر ولغة القرآن ، مكتبة المنار ، الزرقاء – الأردن ، ط/١ ١٩٨٥م.

٣- الزمان الدلالي د.كريم زكي حسام الدين مطيعه ، الأنجلو المصرية ، ط١ ١٩٩١م.

٤- الزمن الوجودي ، د. عبدالرحمن بدوي ، ط٢ بدون تاريخ.

٥- دلالة الألفاظ ، د. إبراهيم أنيس ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ط٦ ١٩٩١م.

٦- شرح المفصل لإبن يعيش النحوي ، عالم الكتب ، بيروت ١٩٧٠م.

٧- علم الدلالة ، د. أحمد مختار عمر ، عالم الكتب ، ط٢ ١٩٩٣م.

٨- لسان العرب لإبن منظور ، طبعة دارة المعارف المصرية.

الرسائل:

١- أفعال الحركة في القرآن الكريم (الفعل الماضي) دراسة دلالية رقية علي بن علي ، رسالة ماجستير ، كلية التربية – عدن ٢٠٠١م.

٢- ألفاظ الحركة في العربية المعاصرة في مصر ، دراسة دلالية محمد محمد داؤود ، رسالة دكتوراه ، دار العلوم جامعة القاهرة ١٩٩٧م.

ملخص البحث:

الحمد لله والصلاة والسلام على نبي الله محمد صلى الله عليه وسلم وعلى آله وأصحابه ومن ولاه أما بعد ..

فهذا ملخص لما جاء في بحث (أفعال الحركة المعاصرة في اللهجة العوذلية ، دراسة دلالية – الفعل الماضي) وهذه الخطوة تمثل الأولى على طريق بناء معجم دلالي لهذه اللهجة.

والبحث مكون من جزئين.

أ) مقدمة نظرية تطرقت فيها إلى أسباب الاختيار والمنهج المعتمد في الدراسة ، ومفهوم الفعل والحركة لما لذلك من أهمية في التأسيس له.

ب) الجزء الثاني وهو تطبيقي وفيه أجريت الدراسة على أفعال الحركة الماضية المعاصرة في اللهجة من خلال إحصاء هذه الأفعال وتتبعت معانيها المعجمية الفصيحة كما حددت في المعاجم العربية القديمة ثم انتقلت إلى تحديد دلالاتها في اللهجة اليوم وأوضحت التطورات التي طرأت على معانيها ووضعتها بحسب ما جاء في المناهج الدلالية الحديثة.

وهذا البحث جزء من عمل أكبر سيشمل كل الأفعال الماضية ، ولذلك فسوف أأجل النتائج حتى الانتهاء منه.

ولعلي قد وفقت في تقديم بعض الإضاءات التي تساعد على إنارة الطريق للوصول إلى دراسة جميع المستويات اللغوية للهجة وكذلك الطريق لدراسة اللهجات اليمنية بشكل عام.

الهوامـــش

(١)انظر الاقتراح في أصول النحو للسيوطي صـ ١٠.

(٢)انظر الزمن الوجودي د. عبد الرحمن بدوي ط ٢ صـ ٥٢ – ٥٣.

(٣)شرح المفصل لابن يعيش النحوي، بيروت: عالم الكتب ١٩٧٠م – ح ٧ صـ ٤.

(٤)لسان العرب لابن منظور، حرك صـ ٨٤٤.

(٥)اللسان، ثبت، ٤٦٧.

(٦)نفسه، ثبن، ٤٧٠.

(٧)نفسه، ثخن ٤٧٣.

(٨)نفسه، ثرتم، ٤٧٥.

(٩)نفسه، ثرر، ٤٧٦.

(١٠)اللسان، ثرم، ٤٧٨.

(١١)نفسه، ثرا، ٤٧٩.

(١٢)نفسه، ثعر، ٤٨٣.

(١٣)نفسه، ثقب، ٤٩١.

(١٤)اللسان، ثلب، ٤٩٦.

(١٥)نفسه، ثلم، ٥٠٢.

(١٦)نفسه، جأر، ٥٢٨.

(١٧)نفسه، جبب، ٥٣١.

(١٨)نفسه، جبر، ٥٣٥.

(١٩)اللسان، جبن، ٥٤١.

(٢٠)نفسه، جثّ، ٥٤٣.

(٢١)نفسه، جثا، ٥٤٦.

(٢٢)نفسه، ججّ، ٥٤٧.

(٢٣)نفسه، جحدر، ٥٤٨.

(٢٤)نفسه، جحش، ٥٤٩.

(٢٥)نفسه، جحم، ٥٥٣.

(٢٦)اللسان، جدر، ٥٦٦.

(٢٧)نفسه، جدع، ٥٦٧.

(٢٨)نفسه، جدل، ٥٦٩.

(٢٩)نفسه، جدم، ٥٧١.

(٣٠)نفسه، جذب، ٥٧٣.

(٣١)اللسان، جذا، ٥٨٠.

(٣٢)نفسه، جرب، ٥٨٢.

(٣٣)نفسه، جرح، ٥٨٦.

(٣٤)نفسه، جرد، ٥٨٧.

(٣٥)نفسه ، جرّ ، ٥٩١.

(٣٦)نفسه ، جرش ،٥٩٩.

(٣٧)اللسان ، جرف ، ٦٠١.

(٣٨)نفسه ، جرم ، ٦٠٤.

(٣٩)نفسه ، جرا ، ٦١٠.

(٤٠)نفسه ، جزب ، ٦١٣.

(٤١)نفسه ، جزر ٦١٣.

(٤٢)نفسه ، جزّ ، ٦١٥.

(٤٣)نفسه ، جزف ، ٦١٨.

(٤٤)نفسه ، جزم ، ٦١٨.

(٤٥)نفسه ، جشأ ، ٦٢٥.

(٤٦)نفسه ، جشر ، ٦٢٥.

(٤٧)نفسه ، جفر ، ٦٤٠.

(٤٨)نفسه ، جفش ، ٦٤١.

(٤٩)اللسان ، جفل ، ٦٤٣.

(٥٠)نفسه ، جلب ، ٦٤٧.

(٥١)نفسه ، جلح ، ٦٥١.

(٥٢)نفسه ، جلخ ، ٦٥٢.

(٥٣)نفسه ، جلد ، ٦٥٣.

(٥٤)نفسه ، جلس ، ٦٥٧.

(٥٥)اللسان ، جلع ، ٦٥٩.

(٥٦)نفسه ، جلف ، ٦٦٠.

(٥٧)نفسه ، جلم ، ٦٦٦.

(٥٨)نفسه ، جله ، ٦٦٨.

(٥٩)نفسه ، جمر ، ٦٧٤.

(٦٠)نفسه ، جمع ، ٦٧٨.

(٦١)نفسه ، جمّ ، ٦٨٦.

(٦٢)اللسان ، جنب ، ٦٩١.

(٦٣)نفسه ، جنح ، ٦٩٦.

(٦٤)نفسه ، جند ، ٦٩٨.

(٦٥)نفسه ، جنن ، ٧٠١.

(٦٦)نفسه ، جنى ، ٧٠٦.

(٦٧)نفسه ، جهد ، ٧٠٨.

(٦٨)نفسه ، جهر ، ٧١٠.

(٦٩)اللسان ، جهز ، ٧١٢.

(٧٠)) نفسه ، جهش ، ٧١٢.

(٧١)نفسه ، جوب ، ٧١٦.

(٧٢)) نفسه ، جود ، ٧٢٠.

(٧٣)نفسه ، جول ، ٧٣٠.

(٧٤)اللسان ، حبّ ، ٧٤٢.

(٧٥)نفسه ، حبس ، ٧٥٢.

(٧٦)نفسه ، حبك ، ٧٥٨.

(٧٧)نفسه ، حبا ، ٧٦٦.

(٧٨)نفسه ، حتّ ، ٧٦٧.

(٧٩)نفسه ، حجب ، ٧٧٧.

(٨٠)نفسه ، حجّ ، ٧٧٨.

(٨١)اللسان ، حجر ، ٧٨١.

(٨٢)نفسه ، حجز ، ٧٨٥.

(٨٣) نفسه ، حجل ، ٧٨٨.

(٨٤)نفسه ، حجم ، ٧٩٠.

(٨٥)نفسه ، حجا ، ٧٩٢.

(٨٦) نفسه ، حدث ، ٧٩٦.

(٨٧)نفسه ، حدث ، ٧٩٧.

(٨٨)نفسه ، حدد ، ٧٩٩.

(٨٩)نفسه ، حدد ، ٨٠٠.

(٩٠)اللسان ، حدر ، ٨٠٢.

(٩١)نفسه ، حدا ، ٨٠٨.

(٩٢)نفسه ، حذف ، ٨١٠.

(٩٣)نفسه ، حذا ، ٨١٤.

(٩٤)نفسه ، حرب ، ٨١٥.

(٩٥)نفسه ، حرث ، ٨١٩.

(٩٦)نفسه ، حرج ، ٨٢٢.

(٩٧)نفسه ، حرجم ، ٨٢٤.

(٩٨)نفسه ، اللسان ، حرد ، ٨٢٤.

(٩٩)نفسه ، حرر ، ٨٣١.

(١٠٠)نفسه ، حرز ، ٨٣٢.

(١٠١)نفسه ، حرس ، ٨٣٣.

(١٠٢)نفسه ، حرش ، ٨٣٤.

(١٠٣)نفسه ، حرض ، ٨٣٦.

(١٠٤)اللسان ، حرف ، ٨٣٧.

(١٠٥)نفسه ، حرق ، ٨٤٠.

(١٠٦)نفسه ، حرقد ، ٨٤٣.

(١٠٧)نفسه ، حرك ، ٨٤٤.

(١٠٨)نفسه ، حرم ، ٨٤٤.

(١٠٩)نفسه ، حزر ، ٨٥٥.

(١١٠)نفسه ، حزز ، ٨٥٦.

(١١١)نفسه ، حزم ، ٨٥٩.

(١١٢)نفسه ، اللسان حزن ، ٨٦١.

(١١٣)نفسه ، حسب ، ٨٦٥.

(١١٤)نفسه ، حسر ، ٨٦٩.

(١١٥)نفسه ، حسّ ، ٨٧١.

(١١٦)نفسه ، حسف ، ٨٧٤.

(١١٧)نفسه ، حسن ، ٨٧٧.

(١١٨)اللسان ، حشد ، ٨٨٢.

(١١٩)نفسه ، حشر ، ٨٨٣.

(١٢٠)نفسه ، حشّ ، ٨٨٥.

(١٢١)نفسه ، حشك ، ٨٨٩.

(١٢٢)نفسه ، حشى ، ٨٩٠.

(١٢٣)نفسه ، حصد ، ٧٩٤.

(١٢٤)نفسه ، حصل ، ٩٠١.

(١٢٥)اللسان ، حصى ، ٩٠٤.

(١٢٦)نفسه ، حضر ، ٩٠٦.

(١٢٧)نفسه ، حضن ، ٩١١.

(١٢٨)نفسه ، حطب ، ٩١٣.

(١٢٩)نفسه ، حطّ ، ٩١٤.

(١٣٠)نفسه ، حطم ، ٩١٦.

رؤية تربوية مقترحة لتطوير تخصصات إعداد وتأهيل المعلمين بكلية التربية في جامعة إب

د/ يحيى منصور بشر *

أولاً: منهجية البحث:

١ – أهمية البحث والحاجة إليه:

فرضت التطورات التي حدثت في العقود الثلاثة الماضية ، في المجالات الاجتماعية والاقتصادية والعلمية والتكنولوجية والسياسية ، على مؤسسات إعداد المعلمين ، أدواراً ومهام جديدة للمعلم لابد من التكيف معها والإحاطة بها ، فلم يعد دور المعلم دوراً تقليدياً ناقلاً للمعرفة فقط ، بل تعدى ذلك ليشمل مجالات جديدة ومتطورة ، فالمعلم المستقبلي أو معلم القرن الحادي والعشرين ، لابد أن يكون قادراً على ممارسة الأدوار والمهام الجديدة الملقاة على عاتقه ، ومنها: دور الخبير أو المستشار التعليمي ، والموجه لطلابه، ودور المشرف والمرشد ، ودور الباحث والمحلل العلمي ، ودور المختص والمتمرس بمادته التعليمية ، ودور المساعد والقادر على إحداث التأثيرات في التغيير والتطور الاجتماعي ، ودور المختص التكنولوجي ، ودور المعلم الفعال الذي يتفاعل مع طلابه لمساعدتهم على النمو المتكامل ، ودور المجدد الذي يساعد تلاميذه على الإبداع والابتكار ، ودور المواكب لتطورات العصر الحديث. (يوسف ، ١٩٨٥, ١١٢)

إن مفتاح التعليم في القرن الحادي والعشرين هو التكنولوجيا والكمبيوتر ، ونظراً لأهميته القصوى في تغيير حياة الناس عامة . فقد بدأت برامج الحاسبات تدخل الفصول الدراسية في المدارس وهو مؤشر تحول مهم في بنية العملية التعليمية ، حيث يصبح الحاسب الآلي وتقنياته هو الطريقة التدريسية الأساسية التي ستحل محل طرائق التدريس التقليدية، وإن التغيير الجذري سوف يظهر في التربية ، مما يؤدي إلى ازدياد توقعات تغيير الحياة ، إذ أن معلومات التربية ستكون قديمة ، وستصبح التربية عملية تعليم مستمرة ، ولن تكون المدارس هي المكان الوحيد للتعلم وستساعد التقنيات الإلكترونية في تسهيل عملية التعلم بالنسبة للطلاب، حيث سيكون باستطاعة الطلاب التعلم في بيوتهم من خلال هذه التقنيات كما هو الحال في أجهزة التلفاز . (Muilikin,1982, P 100)

كما يتوقع الخبراء التربويون المستقبليون أن عملية التدريس سوف تكون عملية ممتعة بالنسبة للأفراد ، كما أن المعلمين سوف يتعاملون مع مهارات مختلفة ومتعددة ومعقدة ، ويكون الجانب المهم هو في عملية التعامل مع الجانب الإنساني في عملية نمو وتطور الطالب ، وسوف يتم تحويل الوقت المستخدم في تنفيذ الاختبارات بالكامل إلى الحسابات الإلكترونية للقيام في عملية اختبار وتصنيف وتقييم الطلاب ، ويرى هؤلاء التربويون أيضاً

---

*) أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المساعد كلية التربية – إب

أن كثيراً من الطلبة سوف يقومون بتدريس أقرانهم من الطلبة الآخرين ، وسوف يتم الاعتماد على التربويين في كثير من المصادر الخارجية لتدريس طلبتهم. ومن عمليات التطور الرئيسية أنه سيتم التقليل من الفصول الدراسية المستخدمة في عمليات التدريس ، وسوف يختصر وقت التدريس إلى النصف وسيأخذ اليوم الدراسي شكلاً ونمطاً جديداً آخر ، مما يؤدي إلى التقليص من عدد المعلمين التقليديين وسيظهر بدلاً منهم التربويون والمعلمون الذين لا يلزم تواجدهم على ساحة التدريس ، وسيقتصر دور هؤلاء التربويين والمعلمين على إعداد وتصميم البرامج التعليمية على شكل أشرطة إلكترونية يتم استخدامها في المدرسة أو البيت ، مما يحتم على مؤسسات إعداد المعلمين التنبه إلى ضرورة احتواء برامجها على مختلف المتغيرات والمتطلبات الجديدة التي تمليها ظروف القرن الحادي والعشرين. (Heberman, 1991 p55)

ومن التحولات الكبيرة التي حدثت في مجال التربية ، في القرن الحادي والعشرين تركيزها على الديمقراطية ، وحقوق الإنسان ، وحق المواطنة ، والتربية البيئية والسكانية، ومجتمع المعلومات ، والتربية النوعية للجميع ، والدور المستقبلي للآباء والمعلمين والتي تتطلب مواكبة من قبل المؤسسات المعنية بالتربية والتعليم ، وهو ما يتوافق مع ما دعت إليه وثيقة اليونسكو في أيلول عام ١٩٩٢م ، من ضرورة التركيز في القرن الحادي والعشرين على أهمية التنوع في الطرائق والسياسات التربوية ، من أجل خلق ثقافة ديمقراطية، لأن الانتقال التقليدي المبسط في النماذج والممارسات التربوية من مفهوم إلى آخر لم يفلح في خدمة مجتمع الثقافة الديمقراطية ، ولذلك ظهرت الحاجة إلى تصور بيئة تعليمية جديدة حيث يتم توظيف قدرات المعلمين ويتم استخدامها من أجل الديمقراطية ، وحقوق الإنسان ، والإحساس بالمواطنة الصالحة ، وغيرها من القضايا التي تعد أمراً أساسياً وثابتاً في حياة الشعوب والأفراد. كما ركزت هذه الوثيقة أيضاً على نوعية الأفراد الذين سيتم تعليمهم، واختيار النموذج الديمقراطي الذي يناسبهم ، والذي سيتم في ضوئه تحديد العلاقة المستقبلية بين المدرسة والمجتمعات المحلية ، كما ركزت الوثيقة على أهمية تشكيل مجتمع متعلم ضمن المجتمعات المحلية، وهذا ما يمكن العناصر الشابة من ممارسة عمليات الإبداع والابتكار ضمن هذه المجموعات. (عبدالموجود، ١٩٩٣)

وإحساساً بعمق هذا التحول وما يستدعيه من اتخاذ مواقف عملية جادة تعتمد على استراتيجيات علمية ومنهجية فقد تبلورت واقعياً في العديد من الاهتمامات التي أولتها بعض دول العالم لمهنة التعليم وإعداد المعلمين من ذلك ما جاء في تقرير "أمة في خطر" والذي أشار إلى أزمة التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية في عقد الثمانينيات من القرن العشرين ، حيث عالج هذا التقرير عدة جوانب في النظام التربوي الأمريكي ، وقدم العديد من التوصيات الهادفة إلى تطوير التعليم للوصول به إلى الامتياز والتفوق ، وقد أفرز التقرير عدة توصيات تخص المعلم ومؤسسات إعداد المعلمين ، بحيث تصبح مهنة التعليم أكثر عطاء واحتراماً وقدرة على قيادة الإصلاح المنشود ، وأكدت هذه التوصيات أهمية

اعتبار التعليم مهنة أكثر مكافأة وتقديراً ، كما هي الحال في مهنة التعليم في اليابان التي حظيت باهتمام خاص كان من نتيجته التقدم الذي أحرزته التربية اليابانية والإنجازات التي حققتها والتي ترد بشكل أساسي إلى المنزلة والمكانة الرفيعة التي يحتلها المعلم في نظام التربية الياباني ، وقد أدى ذلك إلى تنمية العملية التربوية ، لما للمعلم من دور أساس ومباشر في عملية التعليم ومعايشة الأجيال ، كما يعتبر المعلم أحد المحاور الكبرى للإصلاح التربوي في روسيا ، حيث يهدف هذا الإصلاح إلى تحسين العملية التعليمية وأساليب تنظيمها ، بل يهدف أيضاً إلى تكوين ذهنية جديدة عند المعلم بالذات وعلى تهيئته من النواحي الأيديولوجية والأخلاقية والنفسية ، للعمل بشكل إبداعي وتجديدي.(الخطيب١٩٩٧،٧٨٦)

كما أولت منظمة اليونسكو ، منذ نشأتها ، اهتماماً كبيراً بالمعلم ، وكان هذا الاهتمام ناتجاً من إيمان هذه المنظمة الدولية بأهمية الأدوار التي يقوم بها المعلم باعتباره الركيزة الأساسية في تطوير العملية التربوية، حيث ترجمت هذه الاهتمامات بإصدار توصية خاصة بأوضاع المعلمين والمعتمدة في باريس في ١٩٩٦/١٠/٥م ، وقد غطت هذه التوصية الجوانب المرتبطة بمهنة التعليم ، وبرامج إعداد المعلمين ، ومؤسسات إعداد المعلمين وتجديد تدريب المعلمين. (بوبطانة١٩٩٨،٩٨)

وفي جانب الأنظمة التربوية العربية يشير التفحص الدقيق إلى أنها بوجه عام تواجه العديد من التحديات التي تحتاج إلى مواجهة ومعالجة وبخاصة التحديات المتصلة بإعداد المعلمين ، ولكي تتمكن التربية العربية من صناعة المستقبل العربي وتحقيق التنمية الشاملة له ، فلابد من أن تتوجه هذه التربية إلى تغذية مجالات الإبداع وتفجير روح التفوق ، وأن الجهد العربي المرتجى للإسهام في بناء الحضارة العالمية لابد أن ينطلق أولاً من التربية ، ومن تربية مبدعة خلاقة ، وأن الجهد التربوي الأصيل الذي يطمح إليه في الوطن العربي لتفجير حضارة عربية أصيلة لابد وأن تقوده أجيال المعلمين. (عبدالدايم ١٩٨٣، ١١٢)

ولقد حدثت في السنوات القليلة الماضية تطورات سياسية واقتصادية واجتماعية وتكنولوجية على المستوى الإقليمي والعربي والدولي ، كان لها انعكاسات على النظم التربوية بشكل عام وعلى استراتيجية إعداد المعلم بشكل خاص ، وكان من نتيجة هذه التطورات ضرورة استجابة المعلم لهذه المتغيرات وبرزت أدوار جديدة ومتغيرة للمعلم ، الأمر الذي ترتب عليه مراجعة جذرية لاستراتيجيات إعداد المعلم ، ليتمكن من اكتساب الكفايات المهنية التي تتطلبها هذه الأدوار الجديدة لتفي باحتياجات القرن الحادي والعشرين. (الخطيب،١٩٩٧،٧٨٦)

وتعد كلية التربية في الجامعات المعاصرة من أهم المؤسسات التربوية التي تقوم بدور أساسي في تطوير جوهر ومحتوى التربية من أجل المستقبل فلا يقتصر دورها على التعليم الأكاديمي فقط ، وإنما يجعل منها ومن طرائقها ووسائلها ومضمونها مكاناً لتستطيع به

المجتمعات العربية أن تقف قادرة على مواجهة التغيرات والتحديات التي تواجهها ، وانطلقت النداءات والصيحات من قبل المختصين والباحثين التربويين التي تطالب بضرورة أن تقف كليات التربية بوصفها تمثل قمة الهرم التربوي والراعي الرسمي للتربية في المجتمع موقفاً ملموساً وعملياً لمواجهة هذه التحديات. (الراشدي ، ١٩٩٧م ، ٨٤)

والجمهورية اليمنية إحدى الدول العربية التي واجهت وتواجه التحديات والتغيرات الدولية في مختلف المجالات وبصفة خاصة تطوير المؤسسات التربوية ووضع الاستراتيجيات اللازمة ، لذلك اهتمت كليات التربية في الجامعات اليمنية بإعداد وتأهيل المعلم باعتبارها المؤسسات المسئولة عن إعداد وبناء المعلم القادر على بناء مجتمعه نظراً لدوره الخطير في العملية التعليمية ، حيث بلغ عددها (٢٩) كلية في جميع الجامعات اليمنية تهتم بإعداد وتأهيل المعلمين. وبالرغم من ذلك برزت العديد من الجوانب السلبية والتي استدعت للقيام بهذا البحث ، ومن أهم هذه الجوانب:

١- إن جميع كليات التربية البالغ عددها [٢٩] كلية تقوم بإعداد معلمين للتعليم الثانوي ، وفي تخصصات وأقسام تقليدية محددة ، فمثلاً بلغ عدد أقسام الدراسات الإسلامية [٥٤] قسماً والتاريخ [٥٤] قسماً...وهكذا نجد الازدواجية في الإعداد والتأهيل ؛ فكانت النتيجة بروز بطالة واضحة في هذه التخصصات العلمية وتكدس المعلمين في المدارس دون أن يتم استخدامهم بشكل جيد .

٢- ندرة التخصصات التربوية الضرورية التي لها علاقة بتنمية النظام التربوي ليكون قادراً على الإسهام في بناء المجتمع اليمني الحديث والمعاصر .

٣- شحة بعض التخصصات التي تعد المعلم وخاصة في مجال التخصصات المهنية التربوية والعلوم والرياضيات واللغات...الخ .

٤- غياب السياسة الواضحة والمعايير الدقيقة والتنسيق السليم بين الجامعات اليمنية والمؤسسات المجتمعية التي من المتوقع أن يعمل بها المعلمون الخريجون وفقاً للتخصص والمؤهل .

٥- ضعف برامج الإعداد والتأهيل للمعلمين في كافة التخصصات التربوية التي تحتاج إليها التنمية الشاملة في البلاد .

وبناءً على ما سبق ، فإن أهمية البحث ، والحاجة إليه تنبع من خلال الآتي:

١- إن القيام بالبحث الحالي يأتي استجابة للتوصيات والقرارات الصادرة في المؤتمرات والندوات والدورات العالمية والعربية والمحلية التي أكدت على ضرورة إعداد وتأهيل المعلم في التخصصات التي تتطلبها التغيرات والتحولات المعاصرة ، وبما يتلاءم مع سوق العمل ، وتحقيق الإسهام الفاعل في بناء المجتمع اليمني .

٢- ترجمة التوجهات السياسية والاقتصادية نحو تنفيذ برنامج الإصلاح المالي والإداري ، واتباع أسلوب التخطيط الاستراتيجي ، وإعادة الهيكلة في جميع مؤسسات الدولة بشكل عام ، ووزارة التعليم العالي والبحث العلمي والجامعات اليمنية بشكل خاص .

٣- الاهتمام الكبير من قبل الدولة والحكومة بالتعليم بكافة أنواعه وأشكاله ومراحله كونه يمثل الأساس لبناء شخصية الفرد اليمني وهويته وبحيث يصبح قادراً على التفاعل بكفاءة عالية مع بقية المجتمعات الأخرى.

٤- أن البحث الحالي يعد ، وبحسب علم الباحث ، محاولة أولية لتقديم رؤية تربوية لضرورة تطوير وظيفية كلية التربية بإب في إعداد وتأهيل المعلمين في تخصصات تربوية يحتاج إليها النظام التربوي لتلبية متطلبات التنمية الشاملة في اليمن ، حيث يمكن أن يستفيد من نتائجه صانعو القرار التربوي بوزارة التعليم العالي والبحث العلمي والمجلس الأعلى للجامعات اليمنية وقيادة جامعة إب في جهودهم الرامية إلى إعادة النظر في وظيفة كلية التربية بما يتلاءم مع التطورات والحاجات التي يتطلبها سوق العمل .

مشكلة البحث وأسئلته:

إن النظام التعليمي يعد المرتكز الأساسي الذي يعتمد عليه في مواجهة التحديات المعاصرة التي تواجه حاضر ومستقبل اليمن ، ومن ثم فإن تطويره وتحديثه يمثل العمود الفقري لعملية التنمية الحقيقية الشاملة ، فالتعليم في جوهره عملية صناعة المستقبل ، وهو أداة بناء الإنسان المنتج والمبدع ، الذي يعد وسيلة التنمية وغايتها معاً ، ولقد أصبحت ثروات الشعوب وقوتها تقاس اليوم بما لديها من عقول تصنع التغيير وتقود عملية التحديث والتطوير وليس بما لديها من أموال. ومن هذا المنطلق اهتمت اليمن منذ قيام الثورة اليمنية في ٢٦ سبتمبر ١٩٦٢م الأخذ بضرورة التخطيط الشامل في كافة مناحي الحياة ، وأيقنت أن الالتحاق بركب المجتمعات المتقدمة يتم من خلال الاهتمام بالنظام التربوي ، لما له من أهمية في كافة المجالات الاجتماعية والاقتصادية...الخ في المجتمع ، لذلك اهتمت بعملية التطوير لكافة المؤسسات التربوية على أسس علمية بما يواكب المستجدات العلمية والتكنولوجية الحديثة. ومن هذه المؤسسات كليات التربية التي تهتم بتوفير حاجات النظام التربوي من المختصين في كافة المجالات التربوية التي يحتاج إليها المجتمع وذلك من خلال إعداد وتأهيل المعلمين في كافة التخصصات ، إلا أنه ومن خلال تشخيص الواقع لهذه المؤسسات اتضح أنها تعاني من وجود مشكلات سواءً في الإعداد والتأهيل. أو في عدم تطوير تخصصاتها بما يتلاءم ومتطلبات التنمية ، ولذلك كان لابد من تقديم رؤية تربوية لكليات التربية في جامعة إب لضرورة تطوير وظائفها وتخصصاتها .

وبشكل أدق تتحدد مشكلة البحث من خلال الإجابة على الأسئلة الآتية:

١- ما الأهداف والوظائف التي ينبغي أن تقوم بها كلية التربية في الجامعات المعاصرة من أجل الإسهام في تلبية حاجات النظام التربوي ؟
٢- ما واقع وظيفة كلية التربية بجامعة إب في إعداد وتأهيل المعلمين في التخصصات التربوية ؟
٣- ما الرؤية التربوية المناسبة للتخصصات التي ينبغي أن تقوم بها كلية التربية بجامعة إب في إعداد وتأهيل المعلمين الذين يحتاج إليهم النظام التربوي ، حتى يصبح أكثر قدرة على الإسهام في التنمية الشاملة بالمجتمع اليمني؟

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى تقديم رؤية تربوية مقترحة لتطوير تخصصات إعداد وتأهيل المعلمين في كلية التربية بجامعة إب .

مصطلحات البحث:

١ – الرؤية التربوية:

ويقصد بها في البحث الحالي التصورات التربوية المستقبلية المقترحة لتطوير التخصصات التي ينبغي أن تضمها وتقوم بها كلية التربية بجامعة إب بهدف إعداد وتأهيل المعلمين في هذه التخصصات ، وبحيث تكون قابلة لاستيعاب المستجدات في العلوم التربوية والموضوعات والأساليب والوسائل في عملية الإعداد والتأهيل .

٢ – كلية التربية:

هي إحدى الكليات العلمية والأكاديمية التي تهتم بإعداد وتأهيل المعلمين لمرحلة التعليم الأساسي والثانوي في المواد الثقافية كالعلوم والمواد الاجتماعية بالإضافة إلى المقررات التربوية الأخرى. (الرشيدي ، ١٩٩٧م ، ٧٣)

ويقصد بها بالبحث الحالي: المؤسسة التربوية التنموية التي تقع ضمن الهيكل التنظيمي لجامعة إب وتهدف إلى إعداد وتأهيل المعلمين في التعليم العام حتى يكونوا قادرين على الإسهام بدور فعال في تنمية المجتمع اليمني .

٣ – تخصصات إعداد وتأهيل المعلمين:

يقصد بها في البحث الحالي الأقسام والتخصصات العلمية الأكاديمية التي ينبغي أن يتضمنها الهيكل التنظيمي لكلية التربية والتي تهتم بعملية الإعداد والتأهيل للمعلم بما يتلاءم ومتطلبات النظام التربوي حتى يكون قادراً على الإسهام في التنمية الشاملة في المجتمع اليمني .

حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على تقديم رؤية تربوية مقترحة في التخصصات التي ينبغي أن تقوم بها كلية التربية بجامعة إب .

منهج البحث وإجراءاته:

لتحقيق أهداف البحث تم القيام بالإجراءات البحثية الآتية:

- اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي في دراسة ووصف واقع أهداف ووظائف كلية التربية ، وما تقدمه من إسهامات في تطوير التنمية الشاملة في المجتمع .
- القيام بجمع المعلومات وتحليلها وتقديم الرؤية التربوية من خلال:
  - نتائج الدراسات السابقة ذات العلاقة بالموضوع .
  - استقراء لبعض التجارب والخبرات في بعض الدول الأجنبية والعربية والمحلية .
  - القيام بتشخيص وتحليل وظائف كلية التربية وتطويرها بما يتلاءم مع التطورات المستقبلية.

ثانياً: الأدبيات والدراسات السابقة:

أ) الخلفية النظرية:

كليات التربية في الجامعات المعاصرة: (أهدافها ، وظائفها ، دورها في التنمية الشاملة للمجتمع): اهتمت الجامعات العالمية بضرورة إنشاء كلية للتربية ، واعتبارها مؤسسة علمية وأكاديمية تهدف إلى إعداد المعلمين الذين يسهمون بدور فعال في تنمية مجتمعهم، وتزودهم بمجموعة من المفاهيم التي ترتبط بعضها ببعض في إطار فكري محدد يستند إلى الأسس والمبادئ والقيم التنموية التي ترسم عدداً من الإجراءات والطرائق العلمية في تخصصات علمية ، ولذلك تمثل كلية التربية الركيزة الأساسية في هيكل الجامعة حيث نجد أن أغلب الجامعات بدأت بهذه الكلية .

أ ـ أهداف كلية التربية:

تجتاز الأمة العربية مرحلة حاسمة في تاريخها ، وتعيش فترة تحوّل حاسم ، ولذلك فلا ينبغي أن تكون الجامعات أبراجاً عاجية تعيش بمعزل أو بمنأى عن الأحداث الجارية ، بل تسهم إسهاماً فعالاً في خطط التنمية الوطنية بصورها وأشكالها المختلفة الثقافية ، والاجتماعية ، والاقتصادية ، والسياسية . ولكي تستطيع كليات التربية المشاركة الفعالة في التنمية لابد من أن تكون لها أهداف واضحة ، وطموحة، يمكن ترجمتها بصورة فعلية على أرض الواقع من خلال مخرجات النظام التعليمي ، وتتجلى أهداف كلية التربية بصورة عامة في الآتي:

- إعداد المتخصصين في مختلف ميادين التربية وعلم النفس ، وتأهيل الطلبة وتزويدهم بمستوى عال من المعرفة في مجال تخصصهم بما يواكب تقديم العلم والثقافة ، ويلبي حاجات التنمية والتقدم .
- إعداد المدرسين وتأهيلهم تربوياً في الاختصاصات التي تلبي حاجات النظام التعليمي للقيام بدوره في التنمية الشاملة بالمجتمع .
- تطوير أساليب البحث العلمي ووسائله في مجالات التربية وعلم النفس ، وطرائق تدريس المواد التعليمية.

- العمل على تطوير المناهج الجامعية وترجمة ما يلزم للبحث العلمي والتعليم الجامعي ، ودفع عملية التعريب المتصلة بالمراجع ، وتوحيد المصطلحات المستعملة ، وذلك في مجالات اختصاص كلية التربية .
- الإسهام في دورات التأهيل والتدريب والتعليم المستمر في مجالات تخصصات التربية .
- تربية شخصية الطالب في كافة جوانبها تربية متكاملة وتنمية واعية وحبه للعمل .
- توجيه الطلبة نحو الاختيار الأمثل للفعاليات التي يمارسونها .
- تشجيع النشاط الثقافي والفني والاجتماعي والرياضي .
- تعزيز التفاعل بين الكلية بأقسامها التربوية وبين المجتمع من مؤسسات ومنظمات ذات العلاقة . (صيام،١٩٩٧م،٥٦٣- ٥٦٤)

ب) وظائف كلية التربية:

تطورت واتسعت وظيفة الجامعة في العصر الحديث ولم تعد مجرد تخريج عدد من المهندسين أو الأطباء أو المعلمين ، بل أصبحت تقود عملية التطور والتقدم بما تكشفه من حقائق،وما تسهم به من حلول للمشكلات الراهنة والمستقبلية ، والإسهام في مواجهة تحديات العصر ومتطلباته ، ونشر المعرفة وتوسيع آفاقها ، ولذلك ينبغي أن يتماشى النهوض في الجامعة مع خطط التنمية الشاملة لأنه أحد عناصرها المهمة. (عيسوى،١٩٨٤م،١١)

ونظراً لأن التعليم الجامعي يعد اللبنة المكملة والضرورية في بناء أي نظام تعليمي ، فإن المتتبع لتطور النظم التعليمية في مختلف المجتمعات يجد أن أي مجتمع من هذه المجتمعات يحرص على تأسيس جامعاته ومعاهده العالية ؛ كونها تمثل ضرورة ثقافية واجتماعية واقتصادية وسياسية ، واعتباره نوعاً من الاستثمار البشري الذي له عائده المحقق في مجال التنمية البشرية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية. (صيام، ١٩٩٧م ، ٥٦٥) ومن هذا المنطق ، نجد أن الوظائف التربوية تتمحور حول ثلاث قضايا أساسية ، يقع على كاهل كلية التربية تحقيقها من أجل المشاركة في خطط التنمية وإنجاحها ، وهي:

١) إعداد الطلبة لمهنة التدريس أو للمشاركة في حياة مهنية: هذه الوظيفة تعد وظيفة أساسية من وظائف كليات التربية في الجامعة ، فالمهنة تتطلب فيما تتطلبه الإلمام بمعرفة متخصصة ، تمكن صاحبها من أن يشق طريقه إلى اكتشاف أسرار مهنته ، وتثري بصيرته في مواجهة المشكلات الميدانية التي تعترضه في أثناء ممارسته لهذه المهنة.(عبيد،١٦٤،١٩٧٠)

ويرى أحد الباحثين "أن من يدقق النظر في عوامل التربية الجيدة والتعليم الجيد وشروطها ومقوماتها، فإنه يجدها كثيرة ومتنوعة ، تشمل فيما تشمل: فلسفة تربوية ، وأهدافاً واضحة محددة في إطار حاجات المجتمع وحاجات أفراده ، ومناهج وظيفية غنية بخبراتها ومناشطها ومرتبطة بحاجات المتعلمين ومشكلاتهم وحاجات المجتمع الذي يعيشون فيه ومشكلاته ، ومناهج دراسية ومواد ووسائل تعليمية جيدة ، وأجهزة ومعامل

كافية لتوضيح وتثبيت وتطبيق ما تمت دراسته نظرياً ، ولتقريب ما تجري دراسته من مستوى الخبرة العملية ، وإدارة تعليمية ناجحة ، وقيادة تربوية واعية" .(الشيباني، ١٩٨٤ ، ١٤١)

إن العامل الأهم والعنصر الأكثر تأثيراً في العملية التعليمية هو المعلم الجيد الذي تتوقف على جودته وكفاءته وفاعليته جودة التعليم وفاعليته ، ومما زاد في أهمية المعلم في العملية التعليمية في العصر الحديث: التغير الكبير الذي حدث في مفهوم عملية التدريس ، وفي مسؤوليات المعلم التعليمية والتربوية والثقافية والاجتماعية والسياسية ، وفي الأدوار المتوقع منه القيام بها في مؤسسته التربوية وفي مجتمعه ، فعملية التدريس أصبحت عملية فنية معقدة تتطلب فهماً تاماً لطبيعة المتعلمين ولخصائصهم وميولهم ورغباتهم ومستوياتهم العقلية والتحصيلية ولحاجاتهم النفسية والاجتماعية والتعليمية، وهي تتطلب فهماً جيداً لطبيعة عملية التعلم ومبادئه ، وتهتم عملية التعلم بتنمية شخصية المتعلم ككل وتغيير سلوكه في جوانب شخصيته كافة أكثر من اهتمامها بمجرد كسب المعرفة وحفظ بعض المعارف والمعلومات الجافة ، ويحتاج المعلم في العصر الحديث إلى العديد من المهارات المتطورة التي تساعد المعلم في أداء واجبه ، ثم إن دور المعلم ومهمته في العصر الحديث لا تقفان عند القيام بالتدريس والأعمال التعليمية الأخرى ، بل تتعدى مهمته ذلك إلى القيام بمسؤوليات أخرى نحو مجتمعه ، وأمته في نطاق أوسع من حدود المؤسسة التربوية ، وهذا يفرض على كليات التربية تزويد طلبتها بالمهارات الأساسية اللازمة لمهنة التدريس ، والمهن التربوية الأخرى (كالإدارة ، والتوجيه ، والإرشاد التربوي) ، إضافة إلى غرس روح البحث والاستقصاء وحب المعرفة والاطلاع على كل جديد مما يمكنهم من مواجهة المشكلات والتحديات التي تواجههم في المستقبل. (صيام، ١٩٩٧م ، ٥٦٨)

٢) البحث العلمي:

منذ نهاية القرن التاسع عشر وحتى اليوم أصبحت حرية البحث العلمي ، والتدريب الجامعي ، والنشر العلمي المعيار الرئيس لتقويم رقي الجامعة في العالم المتقدم. ثم إن الجامعة لا تكتمل وظائفها، ولا يكتمل كيانها إلا إذا أصبح البحث العلمي وظيفة أساسية من وظائفها وركناً أساسياً في نشاطها. والجامعة بتهيئتها للبحث العلمي ، تستكمل بناءها ، وتؤكد شخصيتها واحترامها بين جامعات العالم ، وتثري وظيفتها التعليمية وتتسع معها آفاق خدمتها لمجتمعها ومساعدته على تنميته الشاملة ، وحل مشكلاته الحاضرة والمتوقعة وتتسع معها علاقاتها مع الجامعات الأخرى ومع المنظمات والهيئات الدولية. وللبحث العلمي الدور الأساس في المشاركة في التنمية الشاملة بأبعادها المختلفة ، فالمجتمع يحتاج إلى وسيلة يستكشف بواسطتها ثرواته الطبيعية والبشرية ، ويستدل بواسطته على سبل تثمير هذه الثروات ، وهذه الوسيلة هي البحث العلمي الوطني. (صيام ، ١٩٩٧م ، ٥٦٩)

والمطلوب من كليات التربية أن تنهض بدور كبير في قضايا المجتمع ، يرتكز على مد الجسور بين الجامعة والمجتمع ، بحيث تقوم كليات التربية بالدراسات والأبحاث الهادفة إلى دراسة المجتمع ، وخصائصه وحاجاته ، وتمده من ثم: بالمتخرجين الذين هو بحاجة إليهم. ويتأتى ذلك بصورة أساسية عند إقامة أواصر التعاون بين كلية التربية والوزارات المعنية الأخرى ، وبذلك يمكن للجامعة بصورة عامة ولكلية التربية بصورة خاصة أن تعمل كمحركات لبعض جوانب التنمية في المجتمع. ولأهمية وظيفتي التدريس والبحث العلمي في الجامعة جعلتا نقطة الارتكاز في دراسة التعليم الجامعي في خطط إصلاحه وتطويره في أي نظام تعليمي من أجل تدعيم هاتين الوظيفتين وضرورة الربط ، وإحداث التوازن بينهما. فهما نشاط متكامل ومتداخل ، والأستاذ الذي يزيد من معرفته العامة لموضوعه يعمل في الوقت نفسه على تحسين قدراته كمدرس ويرسي الأسس لأبحاثه. والباحث كثيراً ما يجد أن عمله يمنحه توضيحاً جديداً ومناسباً ، ويساعده في وضع موضوعه في أسلوب جديد عندما يتجه إلى إعداده. (الشيباني ،١٩٨٤ ، ص ١٦٩)

٣) خدمة المجتمع:

هذه الوظيفة تعد من الوظائف الأساسية لكليات التربية ؛ كونها إحدى مؤسسات المجتمع التي تنبع من حاجاته ، وتعبر عن آماله ، وتتفاعل مع ما يجري ويوجد فيه فتتأثر به ، وتؤثر فيه ، وتقود حركة تغيره ونموه وتقدمه، وتسهم في حل مشكلاته ، وتزوده بما تحتاجه تنميته في مختلف المجالات من قوى بشرية مدربة تدريباً عالياً ، وتساعد في ترقية ثقافته وتراثه وتنقيتهما من الشوائب التي تكون قد لحقت بهما وفي نقلهما إلى الأجيال اللاحقة وتجديدهما وتطويرهما باستمرار. وتسعى كليات التربية من وراء ذلك إلى الإسهام في رقي الفكر وتقدم العلم ، وتنمية القيم الإنسانية ، وتزويد البلاد بالمختصين والفنيين والخبراء في مختلف المجالات، وإعداد الإنسان المزود بأصول المعرفة وطرائق البحث ليسهم في بناء المجتمع من خلال المشاركة الفعالة في تحقيق خططه التنموية. (عيسوي ، ١٩٨٤ ، ٢٣)

ج) دور كلية التربية في التنمية الشاملة للمجتمع:

١ـ دور كلية التربية في دعم البناء الاقتصادي:

يتمثل الدور التنموي لكليات التربية – حتى يمكن أن تسهم إسهاماً أكثر فعالية في حركة البناء الاقتصادي للمجتمع – في:

- استخدام التفكير العلمي ، كأحد الأساليب الأساسية والمهمة في حركة التنمية الاقتصادية ، بدءاً من الفرد وانتهاءً بالأسرة والجماعة والمجتمع والإقليم والوطن كله ؛ لأن الفكر العلمي هو السلاح الأمثل لمواجهة تحديات المستقبل المتوقعة في القرن الحادي والعشرين.
- جعل التربية مقياساً للنجاح الاقتصادي للفرد من خلال الاستغلال الجيد للثروات الوطنية ، وتفعيل أو تشجيع حركة الادخار الفردي ، والاستثمار الجماعي ؛ لأن

العالم كله يتجه وبسرعة إلى الربح ، ويبتعد عن الخسارة ، وخاصة مع قلة الموارد والثروات الطبيعية في الوطن العربي .

- إعداد الأطُر الفنية القادرة على إدارة الشؤون الاقتصادية بفكرٍ حرٍ بناء يتعامل وفق المستوى نفسه الذي يفكر به العالم اليوم .
- إعداد الأفراد القادرين على التمييز بين الكم الذي نحتاجه ، والكيف الذي نحرص عليه. وكل هذا من خلال دعم مسيرة عمليات التربية المستمرة في حركة تقدمها في حياة الفرد والجماعة في الوطن العربي.

٢ـ دور كلية التربية في التنمية الاجتماعية: ويتمثل الدور التنموي لكليات التربية في تطوير التربية لخدمة المجال الاجتماعي في الآتي:

- الحفاظ على القيم الاجتماعية الأصلية ، وغرس منظومة من القيم الأخلاقية التي تناسب مجتمعنا وديننا .
- التغيرات الاجتماعية العالمية المعاصرة .
- تحقيق الوحدة والاستمرارية من خلال الحفاظ على البناء الاجتماعي للمجتمع .
- تحقيق التطبيع الاجتماعي تحقيقاً إيجابياً يحقق بقاء المواطن العربي .
- تشكيل الشخصية العربية القادرة على مواجهة الأزمات والتحديات .
- غرس اتجاه الانتماء والولاء للوطن لزيادة البذل والعطاء .

٣ـ دور كلية التربية في التنمية الثقافية والفكرية: يمكن أن نلخص الملامح الرئيسية للدور التنموي لكليات التربية في التنمية الثقافية والفكرية في الآتي:

- الحفاظ على التراث العربي الأصيل ، ونقله إلى الأجيال العربية القادمة لينير لهم الطريق ويدفعهم نحو النهوض بهذه الأرض الطاهرة .
- التعبير عن الشخصية العربية الأصيلة ، وتوجيه طاقتها نحو كل ما هو جديد ، وحديث يتفق مع تراثنا العربي .
- تنمية الاتجاهات الثقافية التي تهيئ المجتمع العربي لمواجهة تحديات المستقبل .
- إحياء التراث العربي الإسلامي الذي يحمل أصولنا الثقافية وملامحنا العربية المميزة.

٤ـ دور كلية التربية في التنمية السياسية:

يمكن أن نلخص ذلك في:

- دعم السلوك الديمقراطي ، وتنميته لدى الأطراف التربوية المختلفة .
- تدريب معلم المستقبل الذي يقاسم غيره الأفكار والمسؤولية ، ولا يتردد في قبول أي فكر يفيد الصالح العام .
- تنمية أفراد ذوي عقول ناضجة متحررة من الجمود وبناء النمطية القادرة على التفكير والإبداع .
- رفع مستويات المشاركة لدى الناشئين ليقوموا بدور إيجابي في الحياة السياسية .

- دعم النظام السياسي ، والعمل على استمراره من خلال تحقيق التماسك السياسي ، أو بناء الأمة والعمل على تجانسها ، وذلك من خلال ما تقوم به كليات التربية من عملية تطبيع سياسي .

٥- دور كليات التربية في تطوير النظام التعليمي:

تسهم كلية التربية في تطوير النظام التعليمي في المجتمع في الجوانب الآتية:

أ) **تطوير الأهداف التربوية**: وذلك من خلال التأكيد على: - تنمية الابتكار والإبداع.

- تكوين الاتجاه العلمي. - تنمية الثقافة العصرية. - تحقيق الكفاية الإنتاجية.
- تنمية القدرة على البحث عن المعلومة دون الاعتماد على طريقة التلقين والحفظ.
- تنمية القدرة على التعلم الذاتي والمستمر.
- تنمية القدرة على تحقيق التواصل الفكري.
- القدرة على اكتشاف الحقائق الجديدة.

ب) **تطوير المحتوى**: وذلك من خلال:

- دراسة شاملة لكل محتوى المناهج. - الإبقاء على ما هو صالح ومفيد .
- إلغاء ما لا يستفيد منه المتعلم . - إلغاء الحشو والزيادة .
- تجديد المحتوى بما هو مفيد ومتجدد ومعاصر .

ج) **تطوير الوسائل والطرائق**: يجب أن تعتمد كليات التربية في تربيتها لأبنائها على:

- معمل لكمبيوتر متصل بشبكة المعلومات العالمية **Internet**
- معمل لتعليم اللغات يحتوي على أحدث الأجهزة .
- معمل للتدريب على استخدام الوسائل التكنولوجية في التعليم .

د) **تعليم الكبار ومحاربة الأمية**: يجب أن يكون لكليات التربية دور أساس في دعم العمليات التربوية لبرامج محو الأمية حتى يمكن أن ندخل القرن الحادي والعشرين بقوة وثبات ، ولن تحدث التنمية المستهدفة إلا إذا قضينا على هذه الأمية .

هـ) **التعليم عن بعد والتعليم المستمر**:إن التعليم المستمر يهتم بالفرد ككل ، أي بجميع جوانبه العقلية والجسمية والنفسية. ومن هذا المنطلق تصبح مسؤولية كليات التربية إعداد الفرد للحياة من خلال تعليم مستمر ، وفي هذا النطاق تستهدف صور التعليم المستمر توفير إمكانيات التعليم بأسلوب يتسم بالمرونة والحرية والمشاركة في المشروعات والبرامج الاجتماعية التي من شأنها أن تنمي روح المشاركة. ومن ناحية أخرى إن التعليم عن بعد يلبي مطالب العديد من فئات المجتمع العربي خاصة من لم تتوافر لهم وسائل التعليم بالطرق الرسمية. وهذا يتطلب من كليات التربية أن تكون مسؤولة عن تبني هذا النوع من التعليم الذي يفتح أبوابها بغير حدود في عصر أصبح فيه العالم قرية صغيرة .

و) **التدريب أثناء الخدمة**:

تشغل قضية التدريب أثناء الخدمة والنمو المهني مختلف الفئات التي تخدم العملية التعليمية في مدارس التعليم الأساسي والتعليم الثانوي العام والفني ، ووصلهم

باستمرار بمستحدثات العصر في المجال التربوي مما يحتم على كليات التربية ضرورة إنشاء أقسام تكون مهمتها التدريب أثناء الخدمة حتى يتحقق الاندماج الفني والأكاديمي والإداري بالنسبة للتدريب ، فتكون كليات التربية المسؤولة عن الإعداد قبل الخدمة ومسؤولة عن التدريب أثناء الخدمة. (الرشيدي , ١٩٩٧م ، ١٢٨٤-١٢٨٦)

د) دور كلية التربية المعاصرة في إعداد معلم القرن الواحد والعشرين:

إن التحديات التي تواجه التربية في القرن الحادي والعشرين تتطلب بحثاً علمياً مستفيضاً ، ليس فقط لمهنة التعليم وأدوار المعلم ، وإنما لمختلف أبعاد وجوانب التربية والأنظمة التعليمية القائمة ، وتصوراً فكرياً متكاملاً لأهداف التعليم وبنيته ومنهجيته ومحتواه ، حتى يكون قادراً على مواجهة متطلبات القرن الحادي والعشرين الذي يتميز بتطورات علمية وتكنولوجية متسارعة وتتقارب فيه الدول بل وتترابط ، وتتدفق المعلومات والمعارف بكم هائل مستمر تعجز الأنظمة التعليمية التقليدية عن ملاحقته ، مما يفرض عليها مواجهة تحديات التفجر المعرفي والمعلوماتي ، وتحديات التنمية وحماية البيئة ، وتحديات السلام والتفاهم الدولي والتسامح وحقوق الإنسان ، والديمقراطية ، هذه التحديات ينبغي التعامل معها في إطار متكامل حيث أنها لا تتجزأ ، ولا تنفصل ، بل هي مترابطة ومتفاعلة. فالتربية لا يجب أن تستجيب فقط لهذه التحديات ، وإنما ينبغي أن تلعب دوراً رائداً في مواجهتها باستراتيجيات متكاملة وتوجهات جديدة ، يكون لكلية التربية الريادة في تخطيط وتفعيل وتنفيذ هذه الاستراتيجية التي تؤكد على:

- التحول من النظرة الانفصالية للمعرفة الإنسانية إلى النظرة المتكاملة لها .
- التحول من النظرة الانفصالية بين التعليم إلى النظرة المتسقة والمتفاعلة بين أهداف التعليم وأهداف المجتمع بحيث يصبح مجتمع المتعلمين الذي تشارك فيه جميع فئات المجتمع مشاركة إيجابية فاعلة ، ويتحقق فيه الربط بين التعليم والحياة وعالم العمل ، وبذلك تلتقي التنمية والتربية في الهدف ذاته ، وهو إعداد جيل متعلم ومجتمع دائم التعلم .
- التحول من سيطرة القيم المادية في الحياة البشرية إلى تفوق العنصر الروحي .
- التحول من التعليم الذي يركز كثيراً على الماديات إلى تعليم يولي الأخلاقيات والتربية الأخلاقية والقيمية والتعاونية الاهتمام الأكبر من أجل التخلص من عوامل الانحراف والتنافس الفردي والهدم الذاتي للثروة البشرية .
- التحول من التعليم من أجل التعليم إلى التعليم من أجل التنمية الشاملة ، وبخاصة التنمية البشرية التي تتحقق من خلال تعزيز مبادئ الديمقراطية والشورى وحقوق الإنسان وحماية الأمة والمواطنة الواعية واحترام الإنسانية جمعاء .
- التحول من الدور التقليدي المنعزل للمعلم إلى أدوار جديدة تؤكد علاقة المعلم بالطالب وأسرته ومجتمعه واحترامه للفرد ولتباين الأفراد .

- التحول من مناهج التعليم المنفصلة التي لا تشجع المتعلمين على متابعتها والإفادة منها إلى مناهج تجديدية مرنة ، تحقق تطلعاتهم ، وتنمي قدراتهم الإبداعية من خلال تكامل المعرفة وتوسيع نطاق تطبيقات العلوم والتكنولوجيا وتقنيات الاتصال وتوفيرها لمختلف فئات المتعلمين كباراً وصغاراً .
- التحول من التعليم الذي يتسق مع متطلبات التقدم التكنولوجي إلى تعليم ينمي مسؤولية المتعلم تجاه بيئته وإدراكه لهذه البيئة إدراكاً واعياً مستجيباً لمتغيراته ، وقدرته على اكتشاف الأسلوب المناسب لتعلمه ، كذلك قدرته على الفحص المستنير والتفكير المبدع .
- التحول من التعليم الذي يتمحور حول المعارف والمعلومات إلى التعليم الذي يتمحور حول المتعلم .
- التحول من التركيز على الجانب العقلي المعرفي للمتعلمين إلى إيجاد نوع من التوازن بين مختلف مكونات شخصياتهم المعرفية والخلقية والوجدانية والحسية وإدراكهم إدراكاً واعياً لقدرات الإنسان والانتقال من التعليم الناقل للمعرفة والمعلومات إلى التعليم الفاعل ثقافياً واجتماعياً ومهنياً . (صلاح علام ، ١٩٩٧م ، ٦١٨-٦١٩)

وهذه الأهداف المستقبلية للتربية يصعب تحقيقها في إطار الدور التقليدي للمعلم والأساليب التقليدية المتبعة في عملية التعليم التي تركز على التلقين والحفظ والاستظهار ، فهي تتطلب أدواراً جديدة متعددة للمعلم وكفايات علمية ومهنية ثرية ، تمكنه من القيام بهذه الأدوار بمرونة وفاعلية ، وهذه الأدوار مرتبطة بالرؤية الاجتماعية والاقتصادية والإنسانية لمهمة التربية وأهدافها . (Goble, 1977) . وبالرجوع إلى الأدبيات التربوية التي تناولت الأدوار المتغيرة التي ينبغي أن يضطلع بها المعلم نستطيع القول: بأنه ينبغي على كلية التربية القيام بإعداد المعلم وتنمية دوره في القرن الجديد حتى يكون قادراً على مواجهة التحديات التي تواجه التربية ومن هذه الأدوار:

دور المعلم ميسراً للتعلم ومرشد وموجهاً لاكتساب مهارات التعلم الذاتي ، دور المعلم باحثاً ميدانياً في مختلف مجالات العمل المدرسي ، دور المعلم مشاركاً في تطوير المناهج والكتب المدرسية ، دور المعلم منشطاً للتفاعل الإيجابي مع البيئة المحلية ، دور المعلم مشاركاً إيجابياً في رسم السياسة التعليمية ، دور المعلم مربياً يعمل على تنمية الشخصية المتكاملة للمتعلمين ، دور المعلم في الاستخدام الفاعل للتقنيات التربوية وتوزيعها لتيسير التعلم وإثرائه ، ومرشداً إلى عالم المعلومات المتجددة دوماً .

هذه الأدوار تسهم في تهيئة المواقف التعليمية ومساعدة الفرد المتعلم في:

- التنمية المتكاملة لشخصيته واكتساب القيم والاتجاهات وأنماط السلوك الأخلاقي الذي يحقق الطمأنينة والتوافق مع بيئته وعالمه .

- اكتساب المعارف والمهارات التي تمكنه من استثمار إمكانات بيئته ، والتعامل مع المنجزات التكنولوجية العالمية المعاصرة التي سوف تتغلغل في العملية التعليمية.
- اكتساب المهارات والاتجاهات التي تمكنه من التفاعل الإيجابي والمشاركة المثمرة في الحياة الاجتماعية والإسهام في تحقيق متطلبات التنمية في مجتمعه
- اكتساب الكفايات اللازمة للتعامل مع عالم متغير من حيث مهارات التعلم الذاتي ، والحصول على المعلومات من مصادرها المتعددة وتقويمها وتوظيفها في شؤون حياته. (اليونسكو ، ١٩٩٦)

ب) الدراسات السابقة:

١ – دراسة مزعل ومحمد ١٩٨٥:

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم أداء مؤسسات إعداد المعلمين في العراق ، وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة بأن مؤسسات إعداد المعلمين في العراق لم تحقق أهدافها ، مما حدى بالباحثين بالتوصية بزيادة الكفايات المهنية والعلمية لأعضاء هيئة التدريس في هذه المؤسسات ، وإعادة النظر في البرنامج المطبق ، كما أشارت الدراسة إلى أن هناك نقصاً في إعداد المعلم في كلية التربية ، وأوصت الدراسة بتطوير معايير اختيار الدارسين مع التركيز على المهارات اللغوية ، وتقديم مقررات تربوية تتعلق بالوسائل التعليمية والمناهج ، مع ضرورة أن يتدرب الطلاب على استخدام وسائل وطرق تدريس مختلفة وتعريفهم لها قبل التحاقهم بمهنة التدريس. (مزعل ومحمد ، ١٩٨٥)

٢ – دراسة أجراها كول (Cole, 1987): في جامعة وتنبيرج في ولاية أوهايو (Wittenberg University, Ohio 1987) أجريت دراسة هدفت إلى معرفة حاجة برامج إعداد المعلمين وشمولها وتركيزها على الاهتمام بمفاهيم التربية العالمية مثل الاستقلالية ، والثقافية ، والمجتمع ، والمتغيرات في المناهج ، مع تأكيد المواضيع الدولية مثل المشكلات الدولية ، والقيم الإنسانية المتميزة ، والاقتصاد العالمي ، والمنظمات الدولية ، وهذا ما يجب أن تشتمل عليه برامج إعداد المعلمين الدولية ، كما جاء في مضمون هذه الدراسة أيضاً التركيز على اتجاهين حديثين في برامج المعلمين المستقبلية، من حيث شمولها على تزويد المعلمين بالمعارف النظرية والعلوم التطبيقية ، وزيادة وعيهم وإدراكهم للثقافة العالمية ، والاجتماعية ، والاقتصادية والاختلافات والفروق السياسية ، وبينت هذه الدراسة أن جامعة أيوا الحكومية (Iowa State University) في الولايات المتحدة الأمريكية ، تطبق في برامجها هذه المفاهيم والمواضيع الجديدة ، كما وضحت هذه الدراسة أيضاً أن برامج إعداد المعلمين في جامعة وتنبيرج (Wittenberg) في ولاية أوهايو الأمريكية تشتمل على مواضيع تربوية دولية ، وثقافات مختلفة ، وتصورات ثقافية ديمقراطية ، كما يقوم التربويون المختصون في برامج إعداد المعلمين لديها بتبني متطلبات على مستوى الولاية بحيث تدرس مساقات تتعلق بالتربية والثقافة العالمية.

٣ – دراسة أجراها هيبرمان (Haberman, 1991) : هدفت إلى دراسة أبعاد الجودة في برامج إعداد المعلمين ، حيث وضح الباحث خمسة عناصر للجودة في برامج إعداد المعلمين وذلك من حيث:

- السمات المميزة الواجب توافرها في المعلمين الذين يتم اختيارهم لمهنة التعليم .
- طبيعة الخبراء الذين يتولون عملية إعداد المعلمين .
- المعلومات الضرورية لمعلمي المستقبل .
- التأثيرات التي يتركها البرنامج على المعلمين الجدد وعلى الطلاب .

كما أشار الباحث إلى (٢٣) مقترحاً دليلاً للجودة يمكن تطبيقها في برامج إعداد المعلمين منها: تطوير مستوى الوعي في إعداد المعلمين من ذوي الخبرات ومن الذين يمارسون التدريس في الوقت الحاضر والتركيز على الجانب المعرفي المقترن وذوي الفعالية. (Haberman, 1991)

٤ – دراسة الخطيب ، وعاشور ١٩٩٦: اقترحت الدراسة استراتيجية لإعداد المعلم العربي في القرن الحادي والعشرين ، تمثلت في مجموعة مبادئ أساسية لإعداد المعلم العربي من أبرزها: تلبية حاجاته المهنية والتوافق بين الأفكار النظرية والممارسات وعملية الإعداد بالتربية المستمرة واستثمار تكنولوجيا التربية الحديثة ، وقدم الباحثان نموذجاً لخطة دراسية يعد من خلالها المعلم العربي ، استوعبت مجالات التكوين الأساسية (الثقافة العامة ، الثقافة الخاصة ، الثقافة الاجتماعية ، الثقافة المهنية ، الخبرة الميدانية). (الخطيب ، وعاشور ، ١٩٩٦)

٥ ـ دراسة صيام (١٩٩٧): قام بدراسة بعنوان (نحو فلسفة تربوية جديدة في بعض وظائف كليات التربية المعاصرة) ، وهدف من ذلك إلى استعراض رؤية تربوية جديدة في وظائف كلية التربية في جامعة دمشق ، وذلك من خلال مجموعة من الأسئلة متصلة بأهداف كلية التربية والمهام الموكلة إليها من أجل الإسهام في خطط التنمية وتحديد طبيعة المشكلات التي تواجهها كلية التربية بجامعة دمشق وخلصت الدراسة إلى تقديم الاقتراحات المناسبة لتطوير وظائف كلية التربية لتصبح أكثر قدرة على المشاركة في التنمية الوطنية. (صيام ، ١٩٩٧م)

٦ – دراسة أبو غريب (١٩٩٧):هدفت الدراسة إلى إبراز دور كليات التربية في الوطن العربي في تطوير إعداد معلم التعليم العام في ضوء خبرات بعض الدول الأجنبية ، وقد استعرضت الدراسة بعض التجارب في الدور الأجنبية في إعداد المعلمين لمرحلتين التعليم الأساسي والثانوي،وخلصت إلى تقديم بعض المقترحات التي يمكن الاستعانة والاسترشاد بها في مراجعة وتقييم وظائف كليات التربية العربية.(أبو غريب ، ١٩٩٧)

٧ – دراسة أبو عناقه (١٩٩٧): هدفت الدراسة إلى إبراز دور كليات التربية في توفير حاجات النظام التربوي من ذوي الاختصاصات التربوية العالية في الجزائر ،

واستعرضت الدراسة بعد ذلك التخصصات التربوية في الجامعة ودورها في تطوير النظام التربوي وتلبية حاجاته في الجوانب الآتية:

- حاجات النظام التربوي من المستشارين التربويين في المدارس الأساسية .
- حاجات النظام التربوي من المختصين في التوجيه التربوي .
- حاجات النظام التربوي من الأساتذة والمعلمين في المعاهد التربوية الخاصة بتكوين إعداد معلمي التعليم الابتدائي والمتوسط .
- حاجات النظام التربوي من فرق بحث في التقويم التربوي بهدف القيام بالعديد من الأعمال منها القيام بالتجارب الميدانية في المجال التربوي وتحليل البرامج التربوية. وخلصت الدراسة إلى تقديم بعض التوصيات والمقترحات الخاصة بتنفيذ ذلك . (أبو عناقه ، ١٩٩٧)

٨ ـ دراسة أبو دف (٢٠٠٠): هدفت الدراسة إلى تقديم أنموذج مقترح لإعداد المعلم العربي في القرن الحادي والعشرين وقد ركزت الدراسة على الدواعي والحاجات الضرورية اللازمة لإعداد المعلم العربي في كليات التربية العربية وقدم أنموذجاً مقترحاً يستوعب التصورات المستقبلية لتكوين المعلم العربي وقابلية هذا الأنموذج لاستيعاب المستجدات في العلوم التربوية في الموضوعات والأساليب والاستراتيجيات والوسائل . (أبو دف ، ٢٠٠٠)

*** التعقيب على الدراسات السابقة:**

يتضح لنا من خلال الاستعراض السابق للدراسات السابقة بأنها تركز بشكل مباشر على تطوير برامج إعداد المعلمين في مختلف مراحل التعليم ، ولكنها لا تشير إلى ضرورة إعادة النظر في التخصصات التي ينبغي أن تعد المعلم بناءً على احتياجات ومتطلبات التنمية الشاملة في المجتمع ، ومن ثم نجد أن البحث الحالي يختلف عنها سواءً من حيث الأهداف أو الإجراءات أو النتائج ومع ذلك فقد استفاد الباحث من هذه الدراسات في العديد من الجوانب من أهمها التخصصات التي يمكن الاستفادة منها في كلية التربية بجامعة إب بما يتلاءم وظروفها وإمكانياتها المادية والبشرية وحاجات المجتمع من خلال تزويده بالمعلمين في بعض التخصصات التي لا تتوفر في كليات التربية بمختلف الجامعات اليمنية، هذا فضلاً عن الإجراءات البحثية التي تساعد في التوصل إلى النتائج المرجوة .

ثالثاً: واقع كليتي التربية بجامعة إب:

١ – مدخل عام:

تعد جامعة إب مؤسسة تربوية كغيرها من الجامعات اليمنية الأخرى ، حيث أنشئت في ٢٤ محرم ١٤١٧هـ الموافق ١٢ يونيو ١٩٩٦م بموجب القرار الجمهوري رقم (٩١) لسنة ١٩٩٦م ، وتعد خامس جامعة حكومية في الجمهورية اليمنية .

وكانت كلية التربية في إب التي تم افتتاحها في العام الجامعي ٨٨/٨٩م ككلية تابعة لجامعة صنعاء هي النواة الأولى للجامعة ثم تلاها افتتاح كلية التربية في النادرة في العام

الجامعي ٩٣/٩٤م وأصبحت الجامعة الآن تتكون من الكليات الآتية: (كلية التربية – إب ، كلية التربية – النادرة ، كلية الآداب ، كلية التجارة والعلوم الإدارية ، كلية الزراعة والطب البيطري ، كلية الهندسة والعمارة ، كلية طب الأسنان ، كلية العلوم)

والجامعة عضو في اتحاد الجامعات العالمية ، وترتبط بروابط متميزة ووثيقة مع مختلف الجامعات اليمنية والعربية والدولية ، وقد تم التوقيع على عدد من الاتفاقيات مع بعض الجامعات العربية والأجنبية وهي: (جامعة أسيوط ، جامعة قناة السويس ، الجامعة الأردنية ، جامعة بغداد ، الجامعة المستنصرية ، جامعة بابل ، جامعة العلوم والتكنولوجيا بالعراق ، جامعة الأنبار ، جامعة الموصل ، جامعة نوتنجهام البريطانية وغيرها). كما أن الجامعة عضو في المجلس العربي لتبادل تدريب طلاب الجامعات العربية ، الأردنية ، وتشارك في ملتقيات هذا المجلس وتدرب كل عام مجموعة من الطلاب المتفوقين من خلال عروض التدريب التي تتبادلها مع الجامعات العربية الأعضاء في المجلس ، كما أنها عضو مؤسس للمجلس العربي للأنشطة الطلابية والمجلس العربي للمسئولين عن القبول والتسجيل . وتستقي جامعة إب أهدافها من أهداف الجامعات اليمنية المحددة بالقانون رقم (٣٠) لسنة ٩٧م والقاضي بتعديل بعض مواد القرار الجمهوري بقانون رقم (١٨) لسنة ٩٥م بشأن الجامعات اليمنية ومنها:

- تنشئة مواطنين مؤمنين بالله منتمين لوطنهم وأمتهم ، متحلين بالمثل العربية الإسلامية السامية ، مطلعين على تراث أمتهم وحضارتها ، معتزين بهما ، ومتطلعين للإفادة والاستفادة الواعية من التراث الحضاري الإنساني ومن الحضارة العربية الإسلامية وإجراء البحوث العلمية وتشجيعها ، وتوجيهها لخدمة المجتمع والإسهام في تقدم المعارف والعلوم والآداب والفنون ، وتوثيق الروابط العلمية والثقافية مع الجامعات والهيئات العلمية داخل البلاد وخارجها .
- إتاحة فرص الدراسة المتخصصة والمتعمقة للطلاب في ميادين المعرفة المختلفة تلبية لاحتياجات البلاد من التخصصات والفنيين والخبراء مع الاهتمام والتركيز على ما يأتي:
  - رفع مستوى ونوعية الإعداد والتأهيل .
  - تكوين الثقافة العامة الرامية إلى تنمية مقومات الشخصية الإسلامية الصحيحة والتكوين المعرفي العلمي القويم .
  - ترسيخ الرؤية الإسلامية الصحيحة النابعة من آفاق المعرفة الإسلامية الشاملة وتصورها للكون والإنسان والحياة .
  - تكوين مهارات التفكير العلمي الابتكاري والناقد .
  - اكتساب المعارف والمهارات العلمية التطبيقية اللازمة وتسخيرها لحل المشكلات بفعالية وكفاءة.

- تدريس وتمكين الطلاب من أساليب وطرق إجراء البحوث العلمية وتطبيقها وتقويمها .
- تنمية المواقف والمهارات الإيجابية نحو العمل بشكل عام مع التركيز على تنمية روح التعاون ، والعمل الجماعي ، والقيادة الفعالة ، والشعور بالمسئولية ، والالتزام الأخلاقي .
- تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو العلوم والتكنولوجيا وتطوراتها المتسارعة ، وكيفية الاستفادة من كل ذلك في تطوير وحل قضايا البيئة والمجتمع اليمني .
- تنمية الاتجاه الإيجابي للطلاب لمفهوم التعلم الذاتي والمستمر مدى الحياة .

(جامعة إب ، ٩٩/٢٠٠٠م ، ٢٥- ٢٩)

٢ – كليتي التربية بالجامعة:

ـ النشأة والأهداف:

تضم الجامعة كليتين للتربية الأولى: كلية التربية إب ، والتي تعد أقدم كليات جامعة إب حيث تأسست العام الجامعي١٩٨٨ م كفرع لجامعة صنعاء، والثانية كلية التربية بالنادرة التي تأسست في العام الجامعي ٩٤/٩٣م وهاتان الكليتان تهتمان بفاعلية في تحسين التعليم وخدمة المجتمع على المستويين المحلي والوطني وتحديداً من أجل تحقيق الأهداف الآتية:

١- توفير المعلمين المؤهلين الذين تحتاجهم مؤسسات التعليم والتدريب في مختلف الصفوف والمراحل الدراسية .
٢- إتاحة فرص التعليم الجامعي والعالي للحصول على العلم والمعرفة المهنية بما يحسن وضع الفرد اجتماعياً واقتصادياً .
٣- تدريب وإعادة تدريب المعلمين والعاملين في الميدان التربوي وبالتعاون مع المؤسسات التربوية والاجتماعية.
٤- تزويد المؤسسات التعليمية بما تحتاجه من مصادر التعليم والتعلم .
٥- القيام بالبحوث والدراسات النفسية والتربوية التي تهدف إلى تطوير العملية التعليمية .
٦- تقديم المشورة الفنية في المجالات التربوية والنفسية للمؤسسات الاجتماعية .
٧- الإسهام في أنشطة المجتمع التربوية والثقافية .

بدأت كلية التربية إب مهامها بقسمين هما: قسم الدراسات الإسلامية وقسم الدراسات العربية ، وفقاً للاحتياجات والإمكانيات المتاحة في ذلك الوقت ، واستمرت في تطوير برامجها وتوسيعها كماً ونوعاً بما يواكب التغيرات الحاصلة في نظام التعليم وفي المجتمع وصولاً لاستكمال التخصصات العلمية والأكاديمية حيث بلغ مجموع تخصصاتها في العام الجامعي ٢٠٠٣/٢٠٠٤م أربعة عشر تخصصاً ثلاثة منها علمية (الرياضيات ، الفيزياء ، الكيمياء) وستة إنسانية (اللغة العربية ، اللغة الإنجليزية ، علوم

القرآن ، الدراسات الإسلامية ، الجغرافيا ، التاريخ) والتي تم توقيف القبول بهذه التخصصات الستة بناءً على تنسيق مع وزارة التربية والتعليم ومكتب التربية بمحافظة إب وافتتاح خمسة تخصصات جديدة في العام الجامعي ١٩٩٩/٩٨م وهي: (الإرشاد النفسي والتربوي ، التربية الخاصة ، رياض الأطفال والتربية المبكرة ، التربية الفنية ، تعليم الكبار). أما كلية التربية بالنادرة فقد بدأت بستة تخصصات هي: (لغة عربية ، لغة إنجليزية ، علوم القرآن ، الرياضيات ، الفيزياء ، العلوم التربوية والنفسية) وما زالت تعمل وفق هذه التخصصات منذ إنشائها. (دليل كليتي التربية إب والنادرة ٢٠٠١)

٣ – التخصصات أو الأقسام الأكاديمية بكليات التربية: انطلاقاً من الأهداف العامة لكليتي التربية إب والنادرة فإنهما تضمان التخصصات الآتية:

التخصصات الأكاديمية بكلية التربية – إب			التخصصات الأكاديمية بكلية التربية النادرة		
م	التخصص/ القسم	الكليات المعنية بالتدريس	م	التخصص/ القسم	الكليات المعنية بالتدريس
١	المناهج وطرائق التدريس	التربية ـ إب	١	اللغة العربية	التربية النادرة
٢	الإدارة وأصول التربية	التربية – إب	٢	اللغة الإنجليزية	التربية النادرة
٣	الدراسات النفسية:		٣	علوم القرآن	التربية النادرة
	- الإرشاد التربوي	التربية – إب	٤	الرياضيات	التربية النادرة
	- التربية الخاصة	التربية – إب	٥	الفيزياء	التربية النادرة
	- رياض الأطفال	التربية – إب	٦	العلوم التربوية والنفسية	التربية النادرة
٤	التربية الفنية	التربية – إب			
٥	تعليم الكبار	التربية – إب			
٦	الرياضيات	التربية إب+العلوم			
٧	الفيزياء	التربية إب+العلوم			
٨	الكيمياء	التربية إب+العلوم			
٩	اللغة العربية	التربية إب+الآداب			
١٠	اللغة الإنجليزية	التربية إب+الآداب			
١١	الدراسات الإسلامية	التربية إب+الآداب			
١٢	علوم القرآن	التربية إب+الآداب			
١٣	التاريخ	التربية إب+الآداب			
١٤	الجغرافيا	التربية إب+الآداب			

وتتوفر في كلية التربية إب دراسات عليا لمنح درجة الماجستير في تخصصين هما: (الإدارة والإشراف التربوي ، المناهج وطرائق التدريس ، ويتم قبول الطلاب والدراسة فيه وفقاً للائحة الدراسات العليا والبحث العلمي في الجامعة) (دليل كليتي التربية إب والنادرة ، ٢٠٠١)

٤ – نظام الدراسة ومنح الدرجة العلمية:

- كليتا التربية بإب والنادرة ، كبقية الكليات في جامعة إب والجامعات اليمنية الأخرى ، تتبعان نظام الفصول الدراسية ، حيث يتم تقسيم الخطة الدراسية في الكليتين إلى

فصلين دراسيين خلال الأربع السنوات الدراسية ، وقد حددت لائحة شئون الطلاب بالجامعة فرصة البقاء في كل مستوى دراسي .

- مدة الدراسة في الكليتين للحصول على الدرجة الجامعية الأولى أربع سنوات وفقاً للخطة الدراسية والتي تشتمل على:
- متطلبات الجامعة
- متطلبات الكليات .
- متطلبات التخصصات أو الأقسام موزعة على السنوات والفصول الدراسية.
- ويشترط نظام الدراسة في الكلية أنه على كل طالب الانتظام والمواظبة على حضور المحاضرات وأداء كل الواجبات الدراسية الموكلة إليه ، وإذا غاب الطالب أكثر من (٢٥٪) من المحاضرات في المقرر الواحد دون عذر مبرر توافق عليه عمادة الكلية ، يحرم من أداء الاختبارات النهائية للمقرر ، وترصد له في النتيجة النهائية (محروم) ويعيد دراسة المقرر ، ويسمح للطالب المقبول عذره بدخول الاختبار إذا لم تقل نسبة حضوره عن (٥٠٪) وإذا قلت عن ذلك عُد عذره غير مقبول ولا يحق له دخول الاختبار النهائي وتحفظ له درجات الجانب العملي إذا كان المقرر مكوناً من جزءين (عملي – نظري) ويدون له في النتيجة النهائية (غائب بعذر). وتقر مجالس الكليات نسبة الحضور الواجبة على الطلاب بالمقررات التي سبق رسوبهم بها إذا كان حضورهم يتعارض مع حضور مقررات أخرى مطالبين بدراستها .

يُعد الطالب راسباً في مستواه (باقي للإعادة) إذا رسب في أكثر من ثلاثة مقررات سواءً كانت تلك المقررات من مقررات السنة الدراسية الجديدة أم من المقررات التي تخلف فيها الطالب ، وسواءً أكانت نتائج هذه المقررات (ضعيف) أو (غائب) أو (غائب بعذر) أو (محروم) ، ويجوز أن تحدد لوائح الكليات شروط الإعادة في نفس المستوى إذا رسب في مقررات قد تقل عن ثلاثة مقررات ، شريطة أن يُعلن عن ذلك على الطلاب قبل سنة دراسية على الأقل من بداية تطبيقه .

- تحدد لوائح الكليات نظام التقويم التفصيلي (طريقة حساب درجات كل مقرر للمقررات بحسب طبيعة كل مقرر ويمكن أن تأخذ أنماط التقييم الآتية:
[اختبارات شفهية أو تحريرية (أسبوعية أو شهرية أو نصف فصلية) ، التقارير والبحوث ، الجزء العملي من المقرر ، الواجبات الدراسية (أسبوعية أو شهرية)].

- لا يعد الطالب ناجحاً في أي مقرر ما لم يحصل على (٥٠٪) على الأقل من الدرجة النهائية للمقرر مع مراعاة أحكام لائحة شئون الطلاب بالجامعة ولوائح الكليات الموضحة لخصوصية بعض المقررات.

- يؤدي الطالب امتحاناً تحريرياً في نهاية الفصل الدراسي للجزء النظري من المقرر، وتكون النهاية العظمى لدرجات ذلك الاختبار (٧٠٪) من النهاية العظمى لدرجة الجزء النظري، ٣٠٪ الأخرى تحسب وفقاً لأنماط التعليم السابق ذكرها.
- في حالة المقررات التي لها جوانب تطبيق أو معامل، تجمع درجة الاختبار التحريري مع درجة الأعمال الفصلية بالإضافة إلى درجات الجزء العملي، تحدد في ضوء المجموع الدرجة النهائية للطالب في كل مقرر على حدة وعلى النحو الآتي:
  - يعد الطالب ناجحاً في المقرر إذا كان المجموع الكلي للدرجتين لا يقل عن (٥٠٪) من المجموع الكلي، بشرط أن لا تقل أي من الدرجتين عن (٣٠٪)من الدرجة الكلية لهذا الجزء.
  - إذا حصل الطالب على (٥٠٪) فما فوق من المجموع الكلي للمقرر، وكانت درجة أحد الجزأين أقل من (٣٠٪) من الدرجة الكلية لهذا الجزء فيعد راسباً في هذا الجزء فقط.
  - يعد الطالب راسباً في جزئي المقرر إذا حصل على درجة أقل من (٥٠٪) من الدرجة الكلية للمقرر.
  - المقررات المعملية المستقلة تجمع درجات أعمال الفصل مع درجات الاختبار العملي النهائي لتحسب للطالب الدرجة الكلية.
  - في حالة المقررات النظرية تجمع درجات أعمال الفصل مع درجة الاختبار التحريري لتحسب للطالب الدرجة الكلية التي يستحقها.
  - تحسب التقديرات للمقررات وكذا التقديرات الفصلية أو السنوية على النحو الآتي:

الدرجات المئوية	التقدير	الرمز
٩٠٪ إلى ١٠٠٪	ممتاز	م
٨٠٪ إلى ٨٩٪	جيد جداً	جـ جـ
٦٥٪ إلى ٧٩٪	جيد//	جـ//
٥٠٪ إلى ٦٤٪	مقبول	ل
أقل من ٥٠٪	ضعيف	ض
غائب	غائب	غـ
غائب بعذر	غائب بعذر	غـ ع
محروم	محروم	محروم (يبين سبب الحرمان)

- يحدد التقدير العام النهائي لتخرج الطالب بجمع الدرجات التي حصل عليها في جميع مقررات المستوى الثاني حتى المستوى النهائي، وتحسب نسبتها المئوية من

النهاية العظمى لمجموع درجات النهايات العظمى في هذه المقررات ثم يحسب تقديره العام بنفس الطريقة المذكورة في المادة (٥٤) وبما لا يتعارض مع أحكام هذه اللائحة ، ولا يجوز أن يتخرج الطالب بتقدير ضعيف.

- تحدد لائحة شئون الطلاب بالجامعة قواعد الفصل وتأديب الطلاب والانسحاب من الكليات بحسب الحالات التي تعرض على عمادات الكليات .

٨ ـ نتائج واقع كليتي التربية بجامعة إب: نستنتج من خلال الاستعراض السابق لواقع دور كليتي التربية بإب والنادرة في إعداد وتأهيل المعلمين وفق التخصصات المتوفرة فيها بروز العديد من المشكلات التي تواجه الكليتين وقد اعتمد الباحث في استنتاج ذلك من خلال خبرته التدريسية والإدارية مدة خمس سنوات متواصلة في الجامعة ومن واقع تخصصه في الإدارة الجامعية ، والنتائج الملموسة في الواقع التربوي بعموم المدارس سواءً بمحافظة إب أو المحافظات اليمنية الأخرى ، ونتائج جهود إعادة الهيكلة الإدارية والأكاديمية التي تقودها الحكومة ممثلة بوزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، ويمكن إبراز بعض ملامح الواقع للكليتين كما يأتي:

١- ضعف التنسيق والتكامل بين كلية التربية وبين وزارات الدولة الأخرى ومؤسساتها ، وبصورة خاصة وزارة التربية (لأن وزارة التربية هي ميدان البحوث التربوية ، ومن خلالها يتم تحديد المشكلات القائمة في النظام التربوي) مما يجعل الهوّة كبيرة بين ما تحتاجه هذه الوزارات والمؤسسات من بحوث ودراسات تربوية ونفسية وما يقوم به أعضاء هيئة التدريس والطلبة في كلية التربية من بحوث علمية. وتكون المشكلة في بعض الأحيان عدم رغبة هذه الجهات بالكشف عن المشكلات القائمة لديها ، خشية وصفها بأنها مقصرة في عملها ، أو وصف إدارتها بأنها عاجزة عن تغيير الواقع وتطويره نحو الأحسن ، مما يجعلها تتجنب الخوض في الجوانب السلبية في نظامها القائم .

٢- محدودية استيعاب الخريجين من الأطر المؤهلة في كلية التربية والتي تفاقمت في السنوات الأخيرة نتيجة عجز سوق العمل عن استيعاب هؤلاء الخريجين إلا بالقدر اليسير ، مما ينعكس سلباً على نظرة طلبة كلية التربية لأنفسهم وللحاجة إليهم في خدمة المجتمع، وفي تأمين حياة كريمة وآمنة لهم بعد التخرج ، والسبب الرئيس في ذلك يعود لعدم التنسيق والتخطيط مع وزارات الدولة ومؤسساتها ، وبصورة خاصة وزارة التربية في تحديد الاحتياجات من هذه الأطر المؤهلة والقادرة على الاندماج في عملية التنمية الوطنية ، ونتج عن هذه القضية الآتي:

- أن هناك إنفاقاً من ميزانية الدولة قد ضاع دون أن يحقق فائدة مرجوة أو نتائج فعالة ، والذي كان من المفروض أن يحقق نتائج إيجابية .
- أن هناك قوى بشرية قد فقدت فعاليتها التعليمية حيث تصبح عالة اجتماعية على المجتمع ، كأن الأجدر أن تكون قوى مساعدة في تطور المجتمع .

٣- تتسم علاقة أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجفاء مع المؤسسات التربوية الأخرى في المجتمع ، وبخاصة المدارس (هذا باستثناء من يدرس مقرر التربية العلمية) مما يجعل معلوماتهم نظرية بدرجة كبيرة ، وأحياناً لا علاقة لها بما هو قائم على ارض الواقع. وكذلك تفقد هذه المؤسسات فرصة الاستفادة من خبراتهم في حل مشكلاتها ومشكلات المجتمع المحلي الذي توجد فيه .

٤- وجود الأنظمة الروتينية التي تتبعها الإدارات الجامعية بخصوص البحث العلمي ، وبخاصة فيما يتعلق بتأمين مستلزمات هذا البحث من أجهزة ومعدات ، وكذلك أساليب صرف الأموال اللازمة لإجرائه .

٥- محدودية توافر المعلومات اللازمة للبحث العلمي في كليتي التربية ، إذ أن هذه الكليات تفتقر إلى الإحصاءات الدقيقة في قطاع التربية يضاف إلى ذلك غياب خدمات التوثيق والإعلام العلمي ، وعدم توفر الدوريات العلمية العربية والأجنبية في معظم التخصصات .

٦- قلة المراجع والمصادر العلمية المتوافرة في مكتبة الكليتين ، مما يشكل عبئاً على عضو هيئة التدريس الراغب بإجراء بحوث ودراسات علمية ، ويضطره ذلك لبذل جهد كبير في تأمين المراجع والمصادر اللازمة لموضوع بحثه .

٧- الأعباء التدريسية الكبيرة الملقاة على كاهل عضو هيئة التدريس ، إضافة إلى بعض المهام الإدارية لدى بعضهم مما يحول دون إمكان تخصيص وقت مناسب لإجراء البحوث والدراسات ، وذلك يؤدي إلى اختلال التوازن بين هذين النشاطين الأساسيين لأستاذ الجامعة ، التدريس والبحث العلمي. وذلك ينعكس سلباً على الجامعة وعلى خريجها أيضاً ، فإذا تعطل البحث تأخر التدريس ، وإذا لم يكن التدريس بالكفاءة المطلوبة انعكس ذلك على البحث أيضاً ، ذلك أنه إذا كان التدريس يُستمد من العلم والمعرفة وينشدهما ، فإن البحث مستمد منهما ليضيف إليهما .

٨- محدودية مشاركة أعضاء هيئة التدريس في الندوات والمؤتمرات العلمية الخارجية ، مما يحول دون إطلاعهم على التطور والتجديد في مجال تخصصاتهم العلمية وذلك لا يؤدي إلى حفزهم لإجراء بحوث علمية والإسهام في تطوير أنفسهم وتجديد معلوماتهم .

٩- تعمل كليتا التربية في جامعة إب على إعداد وتأهيل المعلمين لمدة أربع سنوات ، يحصلون بعدها على درجة البكالوريوس في التربية ، يتلقى الطالب خلال إعداده في تخصص معين من التخصصات الموجودة في الكلية تشمل بعض المواد التربوية متطلباً للكلية وبعض المواد متطلباً للجامعة ومواد أخرى متطلباً للتخصص ، وإذا ما تم تحليل الخطط الدراسية لجميع التخصصات في الكلية نجد أنها تركز على الجانب النظري بنسبة كبيرة جداً وإذا ما تم التطبيق العملي فيعد ذلك محدوداً وغير مجدٍ، كما أن هذه الخطط الدراسية لجميع التخصصات تعد المعلمين لمرحلة

التعليم الثانوي باستثناء تخصص واحد فقط هو رياض الأطفال والتربية المبكرة. وتعد هذه مشكلة أساسية في محدودية قدرة سوق العمل على استيعاب الخرجين من طلبة كلية التربية للعمل مدرسين في مرحلة التعليم الأساسي، كما أن وزارة التربية والتعليم لم تعمل حتى الآن على إحداث وظيفة المرشد التربوي في مدارسها على الرغم من وجود خريجين في هذا التخصص.

١٠- إن بعض المقررات التي تُدرس في كليات الجامعة ، ومنها كليتا التربية هي نقل لنظريات وحضارات أخرى وذلك حسب بلد التخصص لعضو هيئة التدريس ، مما يؤدي في بعض الأحيان إلى العمل على عدم تكييف هذه العلوم مع واقع المجتمع اليمني وحاجاته وخطط التنمية فيه ، كما أن أعضاء الهيئة التدريسية ربما لا يفكرون في الاطلاع على خطط التنمية التي تضعها الجهات المعنية عندما يرغب أحدهم بوضع مفردات جديدة للمقررات تتوافق وخطط التنمية الوطنية. علماً أن خطط التنمية هذه تتضمن الكثير من الجوانب التربوية التي يجب على المناهج التعليمية في كليتى التربية مواجهتها والاستعداد للتفاعل معها ، مثل (التعليم الفني والتقني ، والمعلوماتية ، وغير ذلك) مما نتج عن ذلك .

- إن المناهج التدريسية غير ديناميكية ، أي جامدة في ارتباطها بمطالب التغيير في المجتمع، وبحاجات المتعلمين .
- ضعف الربط بين الجانب النظري والجانب العملي في الدراسة ، وبما أننا نرغب في إعداد أطر فنية قادرة على الاندماج في التنمية الوطنية ، لابد أن تتسم مناهجنا بالجمع ما بين الجانب النظري والجانب التقني والتطبيقي .
- وجود فجوة ما بين الأهداف التربوية والمناهج الجامعية .
- عدم مواكبة المناهج لتطور العلم والتكنولوجيا .

١١- التفاوت في خبرات أعضاء هيئة التدريس في الكليتين ، ويعود ذلك لعدة أسباب منها:

- تفاوت عدد سنوات الخدمة في التدريس الجامعي .
- محدودية توافر المراجع العلمية الحديثة لعضو هيئة التدريس والتي تمثل مشكلة في عدم متابعته للمستجدات في مجال اختصاصه ، مما يؤثر بشكل أو بآخر في إعداد الطلبة وتأهيلهم لمهنة المستقبل .

١٢- ما زالت المحاضرة بشكلها التقليدي هي أسلوب التدريس الشائع في الجامعة بشكل عام ، وفي كليتي التربية بشكل خاص وهي بصورتها الحالية لا تشجع المتعلمين على التفكير والابتكار ، كما لا تعمل على تنمية شخصياتهم وتعودهم على تحمل المسؤولية والتعلم الذاتي .

١٣- يعد تدريس حلقة البحث جانباً مهماً وأساسياً في التدريس الجامعي ، لا يقل أهمية عن المحاضرات النظرية والعملية. ففي حلقة البحث تتاح الفرصة للطالب

كي تنمو شخصيته وتنضج ، وكذلك يكون المجال واسعاً لمناقشة العديد من الموضوعات العلمية وتبادل الرأي مع الآخرين بصورة مباشرة. ولكن واقع الحال يشير إلى أن تدريس حلقات البحث غائب في الكليتين وإن وجد فإنه يوكل في كثير من الأحيان إلى معيدين ، ليست لديهم الخبرة الكافية في قيادة العملية التدريسية ، علاوة على أن خبرتهم الاختصاصية تكون في مراحلها المبكرة هذا فضلاً عن عدد الطلبة الكبير في المجموعة الواحدة ، وعدم توافر المراجع العلمية الحديثة والكافية ، وينتج عن ذلك أن تصبح حلقة البحث عبئاً على الطالب لا فائدة منها .

١٤- عدم وجود وعي كاف لدى عامة الناس بطبيعة كليتا التربية وأهدافها ووظائفها ودورها في رفد المجتمع بأطر علمية مؤهلة قادرة على المشاركة في التنمية الاجتماعية والاقتصادية. ينعكس ذلك سلباً على المجتمع في الاستفادة من إمكانات كليتا التربية ومن تحقيقها لدورها بالمشاركة في تطوير المجتمع وتغييره نحو الأحسن .

١٥- مشكلة الامتحانات والتي تعد عبئاً كبيراً على الكلية بسبب أعداد الطلبة الكبير جداً ، واتباع الكلية للأسلوب التقليدي في أنظمة الامتحانات مما يكلفها جهداً بشرياً ومادياً كبيراً .

١٦- عدم إدخال أنظمة المعلومات المتطورة واستخدام الحاسوب في الأعمال الإدارية في عمل الكلية ، ويزيد هذه المسألة تعقيداً أعداد الطلبة الكبيرة من المقيدين الجدد في كل عام .

١٧- من المشكلات الأساسية في كليات التربية النظام المالي المركزي في تأمين احتياجات الكلية من التجهيزات العلمية اللازمة مثل (أجهزة الإسقاط ، وأجهزة الحاسوب ، وأجهزة الفيديو..) مما يؤدي في نهاية المطاف إلى العزوف عن فكرة التطوير والتحسين بسبب الأنظمة الروتينية والمعاناة التي يواجهها القائمون على شؤون تأمين الاحتياجات اللازمة لهذه الكليات. "إن سيطرة الناحية الروتينية ينتج عنها تباطؤ في التطبيق والتنفيذ وإضاعة الوقت وكذلك عرقلة الإجراءات مما يشجع البيروقراطية"

١٨- عدم توفر التقنيات التعليمية الحديثة في عملية التدريس في كليتي التربية وأيضاً المعامل التربوية مثل (معمل تقنيات التعليم ، ومعمل التربية التجريبية ، ومعمل علم النفس) مما يؤدي إلى وجود هوّة بين المعلومات النظرية التي تعلمها الطالب والتطبيق العملي الميداني لها على أرض الواقع .

١٩- ضعف الدافعية للتعليم لدى الطلبة ، ويعود ذلك لأسباب عديدة منها:

- إدراك الطلبة لضيق فرص العمل المتوافرة لهم عند تخرجهم .

- انخفاض الدخل المادي للمعلم ، ومعرفة الطلبة أن مهنة التعليم لم تعد تحقق للمعلم حياة آمنة تتوافق ومتطلبات الحياة. ونتيجةً لذلك تغيرت نظرة المجتمع لمهنة التدريس بوصفها مهنة مقدسة لها رسالتها الإنسانية والحضارية .

رابعاً: الرؤيـــة المقترحـــة:

١ – المرتكزات الأساسية للرؤية المقترحة:

أ) يتفق معظم المشتغلين بالتربية في الجمهورية اليمنية على أهمية تطوير وإعداد وتأهيل المعلم وتدريبه ، إذ أن اهتمامات المجتمعات بنقل المعارف إلى الأجيال الجديدة هو السبب الأساسي في الاهتمام بأمور قضايا إعداد المعلم وتدريبه بوصفه قائداً ومؤثراً في تلاميذه بصورة واضحة. ومسؤولاً عن عملية التنشئة الاجتماعية ، ذلك أن للمعلم دوراً رئيساً في حياة التلميذ وتكوينه من الناحية العلمية والاجتماعية، ومن ثم يجب أن يكون هو نفسه واعياً ومدركاً للتطورات العلمية والاجتماعية ، وقادراً على أن ينقل التفسيرات والمعلومات إلى تلاميذه ، حيث يترك المعلم في تلاميذه أثراً مهماً يساعدهم على أداء أدوارهم في حياتهم المستقبلية فيجعل منهم لبنات تصلح لبناء وتطوير مجتمعهم ، ذلك أن معلم الدراسات الاجتماعية مثلاً يبدأ في تربية التلميذ من موقف اجتماعي حيث يساعده على النمو الموجه والوصول به إلى مرحلة النضج الاجتماعي ، بالكشف عن إمكاناته وتوجيهها حتى يكون قوة إيجابية في تغيير نفسه وتغيير مجتمعه .

ب) يمكن القول إنه مهما استحدثت طرق وأساليب وتقنيات حديثة ، ومهما تحددت فلسفات وترجمت إلى مناهج وطرق وأساليب للتطور الشامل في المجتمع اليمني ، فإنه لا يؤدي في الغالب إلى تحقيق الأهداف المرجوة. إذ إن ذلك يعتمد على نوع المعلم ومستواه ، ومدى ما يملكه من كفاءات تساعده على ممارسة المهنة ، وتعليم تلاميذه كيف يفكرون ، وكيف يستفيدون مما تعلموا في سلوكهم.. وسبيله في ذلك معرفته وتقديره لطبيعة التلميذ نفسه وحاجاته ودوافعه ، واستغلالها في توجيهه نحو فهم الحقائق وتفسير الحوادث والظواهر وتحليلها . ومن هنا فإن قضية المعلم لا يمكن أن تنفصل عن القضايا الاجتماعية والسياسية ، ومن ثم فهو في حاجة إلى إدراك العلاقة بين تدريسه كعملية فنية وبين قضايا التحول الاقتصادي والسياسي والاجتماعي .

ج) ترتبط قضية إعداد المعلم بالتحليل العلمي الواضح لأدواره في العملية التربوية ، وبخصائص النظام التعليمي الذي يعمل المعلم في إطاره ، وبخصائص المرحلة التي يدرس فيها ، ولقد ارتبطت التطورات الخاصة بإعداد وتدريب المعلمين في معظم البلدان بالتطورات والتغييرات الجارية في النظام التعليمي كله.. وهناك قناعة

متزايدة بأنه ما دامت النظرة التعليمية الجارية في تطور مستمر فإن الإعداد المهني للمعلمين يجب أن يتغير ليلائم الأوضاع الجديدة. إذ أن التغيير يعني تغيراً في النظريات التربوية ، كما يعني تغييراً في الأدوات التي يحمل المعلم مسؤولياتها ، وقد حدثت تغييرات مهمة في تعلم المعلم ، برامج إعداده ، وتدريبه ، وكذلك إعداد معلم المعلم ، وما يجب أن يكون عليه ، أكثر مما كانت عليه في الماضي .

د) أكدت نتائج الأدبيات العلمية والتوجهات والبرامج الإصلاحية والتطويرية التي تسعى الجمهورية اليمنية إليها إلى ضرورة إعادة النظر في إعداد وتأهيل المعلمين بما يتلاءم ومتطلبات التنمية الشاملة وذلك عبر كليات التربية بالجامعات اليمنية والمتمثلة بما يأتي:

١- النتائج التي تم اشتقاقها من الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بوضع الرؤى لدور كليات التربية في مختلف جامعات العالم وبما يخدم متطلبات التنمية الشاملة في مجتمعات هذه الدول .
٢- نتائج واقع كليتي التربية بجامعة إب في إعداد وتأهيل المعلمين ووضع المعالجات العلمية لها .
٣- توجهات الحكومة اليمنية ممثلة بوزارة التعليم العالي والبحث العلمي بضرورة إعادة الهيكلة الأكاديمية والإدارية في عموم الجامعات اليمنية .
٤- أهداف الجامعات اليمنية المحددة بقانون تنظيم الجامعات رقم (١٨) لسنة ١٩٩٥م وتعديلاته بالقانون رقم (٣٠) لسنة ١٩٩٧م والقانون رقم (٣٢) لسنة ٢٠٠٠م .
٥- المؤشرات التربوية الخاصة بكليات التربية وتخصصاتها في الجامعات اليمنية والتي أشار إليها المجلس الأعلى لتخطيط التعليم في إصداره الأول عن مؤشرات التعليم في الجمهورية اليمنية ومراحله وأنواعه المختلفة للعام الجامعي ٢٠٠١/٢٠٠٢م .
٦- الإستراتيجية الوطنية للتعليم الأساسي الصادرة من وزارة التربية والتعليم خلال العام ٢٠٠٢/٢٠٠٣م والتي أوضحت الرؤية التي ينبغي أن يكون عليها التعليم الأساسي ومتطلباته حتى عام ٢٠٠٥م .

ومما سبق فقد توصل الباحث إلى ضرورة الإسهام في هذا المجال وذلك من خلال تقديم رؤية تربوية مقترحة للتخصصات التي يمكن لكلية التربية في جامعة إب أن تحتويها وتقوم بإعداد وتأهيل المعلمين بها بما يخدم متطلبات وحاجات النظام التربوي بالجمهورية اليمنية حتى يكون قادراً على المساهمة في التنمية الشاملة التي تسعى إليها الجمهورية اليمنية في ضوء المتغيرات والتحديات المعاصرة التي تواجه المجتمع اليمني .

٢ – الرؤية التربوية المقترحة في تخصصات إعداد وتأهيل المعلمين بكلية التربية بجامعة إب:

إن كلية التربية بصفتها مؤسسة ذات خصوصية تربوية تحتل مكانة مهمة ضمن الإطار المعرفي العام بالجامعة تسهم بشكل أو بآخر في تحقيق التنمية الاجتماعية عن طريق إعداد الكادر المهيأ لتوليد الإدارة المحركة للتنمية ، كما يمكنها أن تدعم المؤسسات التربوية بالاختصاصات المهيأة ، وتقديم العون الفني ، وإعداد الدراسات والبحوث وتوفير البيانات والمعلومات في مختلف المجالات التنموية ، ومن هذا المنطلق نقترح أن تتغير وظائف كلية التربية بجامعة إب ، وأن تهتم بالتخصصات التي تحتاج إليها التنمية الشاملة ، وهي كما يأتي:

يتضح من خلال ما سبق الاستنتاجات الآتية:

- أن التخصصات المقترحة جاءت منسجمة مع التوجه الحقيقي للحكومة بهدف تلبية متطلبات التنمية الشاملة. وهذا ما أشارت إليه توجهات إعادة هيكلة التعليم الجامعي واستراتيجية تطوير التعليم الأساسي الصادرة عن وزارة التربية والتعليم والتي أكدت على ضرورة تطوير إعداد وتأهيل المعلمين من خلال البرامج والتخصصات الحديثة بما يتلاءم ومتطلبات النظام التربوي في البلاد .
- إن الواقع الفعلي لإعداد وتأهيل المعلمين في كليات التربية بالجامعات اليمنية البالغ عددها (٢٧) يدعونا كتربويين للقيام بعملية المراجعة الشاملة والتقييم العلمي حيث تشير المؤشرات إلى أن عملية الإعداد تقتصر على تلبية متطلبات التعليم الثانوي في تخصصات واحدة في جميع كليات التربية وأغفلت مرحلة التعليم الأساسي. في وقت نجد فيه بروز مفاهيم تربوية معاصرة ، ومن هنا يفرض على الجهات المعنية في البلاد تطوير وظائف كليات التربية بما يتلاءم والحاجات التربوية والتنمية للمجتمع اليمني الحديث .
- تشير النتائج السابقة إلى أن التخصصات التي ينبغي أن تتضمنها كلية التربية بجامعة إب تستلزم دراستها وتطويرها بأسلوب علمي وربطها بسوق العمل وذلك من قبل المسئولين عن التعليم العالي ، كما أنها توضح المؤشرات الأساسية لكل تخصص ومتطلباته وشروط القبول فيه ، ويمكن تنفيذها بدون الحاجة إلى تكلفة مالية وبشرية كبيرة ، حيث يمكن الاستفادة من الإمكانيات المالية المتوفرة في الجامعة .
- إذا كان استمرار تطوير المجتمع شرطاً أساسياً لمجاراة التقدم والنمو في مختلف مجالات الحياة فإنه يتحتم على المسئولين على التعليم الجامعي تطوير وظائف كلية التربية بما يتلاءم مع كل تجديد أو جديد وتوفير كافة المستلزمات المناسبة للقيام بدورها واستقرار عملية الإعداد وربط ذلك بقضايا ومتطلبات المجتمع وذلك باللجوء إلى إعداد وتأهيل المعلم في تخصصات تربوية حديثة أثبتت جدواها في تلبية متطلبات المجتمع الضرورية ، وهذا ما أشارت إليه النتائج بضرورة القيام بإعداد

وتأهيل المعلمين في كلية التربية وفق رؤية مشتركة بين الجامعة والمؤسسات الاجتماعية ذات العلاقة بسوق العمل كما هي الحال في تخصص الإرشاد التربوية ، ومعلم التعليم المهني والفني...الخ .

- أشارت النتائج إلى أنه ينبغي أن تشتمل كلية التربية بجامعة إب نوعين من برامج إعداد وتأهيل المعلمين الأول ومدته أربع سنوات يحصل الخريج على درجة البكالوريوس، والآخر مدته سنة دراسية واحدة يهتم بإعادة تأهيل المعلمين الخريجين من كلية التربية في إحدى التخصصات التربوية التي يحتاج إليها النظام التربوي وبدرجة كبيرة ، كما يشير إلى ذلك الواقع الملموس وهذا يعني أنه ربما يكون لكلية التربية دور كبير في الإسهام بتنفيذ التوجهات والرؤى التربوية الحديثة سواءً في اليمن أو بقية دول العالم، عما هو موجود فيها حالياً .

خامساً: التوصيات والمقترحات:

انطلاقاً من النتائج التي تم التوصل إليها من خلال هذا البحث ، يوصي الباحث بضرورة اتباع الآتي:

١- أن تتبع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي سياسة إعادة النظر في دور كليات التربية بالجامعات اليمنية واتباع مبدأ التخصص بحيث تتخصص كل جامعة بإعداد وتأهيل المعلمين في تخصصات محددة ومرسومة من قبل الوزارة على أن تلتزم بها جميع الجامعات اليمنية ويشكل لهذا الغرض لجنة علمية متخصصة تضم الجهات الآتية: - وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
   - المجلس الأعلى لتخطيط التعليم - جميع الجامعات اليمنية
   - وزارة التربية والتعليم - وزارة التعليم الفني والمهني
   - وزارة التخطيط والتعاون الدولي
   - وزارة الخدمة المدنية والإصلاح الإداري - وزارة المالية

٢- التخطيط والتنسيق بين كلية التربية بجامعة إب وبين وزارات الدولة ومؤسساتها ولاسيما وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ووزارة التربية والتعليم وذلك بهدف تحديد واعتماد التخصصات الخاصة بإعداد وتأهيل المعلمين التي يمكن أن تقوم بها كلية التربية بناءً على نتائج البحث الحالي ، هذا فضلاً عما يتعلق باستيعاب سوق العمل للخريجين من الأطر المؤهلة في كلية التربية في هذه التخصصات ، وأخيراً في إعداد ونوعية القوى البشرية اللازمة للمرحلة القادمة استناداً إلى خطط التنمية وحاجات المجتمع ، والعمل على مد الجسور بين الجامعة والمجتمع .

٣- إجراء مراجعة شاملة وجذرية لتخصصات إعداد المعلم في كليتي التربية بجامعة إب ، بحيث يراعى في تصميم وتنظيم هذه التخصصات المتغيرات الآتية:

أ) نتائج الثورة العلمية والمعرفية والتكنولوجية والتي يشهدها المجتمع اليمني بشكل خاص والمجتمع العالمي بشكل عام .

ب) خصائص نمو المتعلمين في مدارس التعليم العام ومطالب هذا النمو

ج) التغيرات والتحولات السياسية والاجتماعية والاقتصادية التي طرأت على المجتمع اليمني في السنوات القليلة الماضية .

د) الأدوار الجديدة للمدرسة كمؤسسة تربوية لتطوير وتنمية المجتمعات المحلية وما تقوم به المدرسة كمركز إشعاع في هذه المجتمعات .

هـ) التطورات والمجتمعات المستقبلية خاصة ونحن نعيش في القرن الحادي والعشرين، ومقتضيات النظام العالمي الجديد ، وما أفرزه هذا النظام من مفاهيم الديمقراطية والحرية والعدالة وحقوق الإنسان

٤- أن تعمل كلية التربية بالتعاون مع وزارة التربية على إقامة برامج تربوية في أثناء الخدمة للمعلمين وما يحتاجه النظام التعليمي في مراحله المختلفة وذلك من أجل تطوير الأداء المهني للمعلمين ، وتعريفهم بالمستجدات التربوية والنفسية الحديثة التي تمكنهم من تجديد معلوماتهم وإنعاش الصالح منها ، وبذلك يمكن لكلية التربية أن تلعب دوراً رائداً في إعادة تأهيل الأطر التدريسية المسؤولة عن تربية الأجيال وتنشئتهم ليكونوا عنصراً فاعلاً في المجتمع .

٥- العمل على نشر الوعي العلمي المخطط لدى عامة الناس للتعريف بالأدوار التي تضطلع بها كلية التربية في خدمة المجتمع وإمكانية تطويره وتغييره نحو الأحسن دائماً ، وتوظيف كافة الإمكانات من وسائل إعلام وندوات ولقاءات لبيان الدور الطليعي لكلية التربية في تحقيق وتائر التنمية بكافة أبعادها لما فيه مصلحة المجتمع.

٦- يشترط في الطلاب المقبولين في التخصصات المقترحة وخاصة التي تتراوح مدة التأهيل فيها سنة دراسية كاملة أن يكونوا من خريجي كلية التربية واعتماد أسس ومعايير علمية دقيقة ، يتم وضعها بالتعاون مع مكتب التربية والتعليم بالمحافظة .

٧- إعداد الاختبارات للكشف عن الميول الحقيقية للطلاب المتقدمين للالتحاق بكلية التربية بجميع تخصصاتها على أن تؤخذ نتائجها في الحسبان عند توزيع الطلاب على الأقسام المختلفة .

٨- توفير المخصصات المالية اللازمة لكلية التربية حتى تكون قادرة على عملية الإعداد والتأهيل بشكل جيد .

٩- سرعة البدء بإعداد أعضاء هيئة التدريس تربوياً ومسلكياً عن طريق تنظيم آلية خاصة للتأهيل والابتعاث وتوجيه أعضاء هيئة التدريس المساعدة المتوفرة حالياً للتخصص في هذه المجالات .

١٠- عقد ورشة علمية في الجامعة لمناقشة مدى فاعلية التخصصات المقترحة ووضع الخطط الدراسية اللازمة بما يتلاءم مع متطلبات وحاجات التنمية الاجتماعية .

قائمة المراجع

١) أبو غريب ، عايدة: دراسة حول تطوير إعداد معالم التعليم العام في ضوء خبرات بعض الدول الأجنبية ودور كليات التربية ، كلية التربية جامعة دمشق للفترة من: ١١- ١٣/٥/١٩٩٧م ، الجزء الثاني ، دمشق، سوريا .

٢) أبو عناقة ، علي: كليات التربية وتوفير حاجات النظام التربوي من ذوي الاختصاصات التربوية العالمية، صالة الجزائر ، كلية التربية جامعة دمشق للفترة من: ١١- ١٣/٥/١٩٩٧م ، الجزء الثاني ، دمشق ، سوريا .

٣) أبو دف ، محمود خليل: صيغة مقترحة لتكوين المعلم العربي على أعتاب القرن الواحد والعشرين ، بحث مقدم للمؤتمر العلمي الثاني حول: الدور المتغير للمعلم العربي في مجتمع الغد ، رؤية عربية ، والمنعقد في رحاب جامعة أسيوط بالتعاون مع جمعية كليات ومعاهد التربية في الجامعات العربية ، خلال الفترة من: ١٨- ٢٠/٢٠٠٠م ، المجلد الأول .

٤) الشيباني ، عمر التومي: التربية وتنمية الذات القومية ، المنشأة العامة للنشر والتوزيع والإعلان ، طرابلس ، ليبيا ، ط١ ، ١٩٨٤م .

٥) اليونسكو ، يوندباس: تعزيز دور المعلم في عالم متغير في الدول العربية ، الاجتماع الإقليمي التحضيري للدورة الخامسة والأربعين للمؤتمر الدولي حول التربية ، العين ، الإمارات العربية المتحدة ، ١٩٩٦م.

٦) الخطيب ، أحمد محمود ، عاشو ، محمد علي: استراتيجية مقترحة لإعداد المعلم العربي في القرن الحادي والعشرين ، كلية التربية جامعة دمشق للفترة من: ١١- ١٣/٥/١٩٩٧م ، الجزء الثاني ، دمشق ، سوريا .

٧) الرشيدي ، أحمد كامل: دور كليات التربية في تطوير التربية من أجل التنمية في الوطن العربي ، كلية التربية جامعة دمشق للفترة من: ١١- ١٣/٥/١٩٩٧م ، الجزء الثاني ، دمشق ، سوريا .

٨) المجلس الأعلى لتخطيط التعليم: مؤشرات التعليم في الجمهورية اليمنية ، مراحله ، أنواعه المختلفة ، للعام ٢٠٠١/٢٠٠٢م ، التفوق للطباعة ، صنعاء ، الجمهورية اليمنية ، ٢٠٠٤م .

٩) بوبطانه ، عبدالله: برامج ونشاطات اليونسكو في مجال إعداد وتدريب العاملين في التربية ، باريس ، منظمة اليونسكو ، ١٩٨٦م .

١٠) بشارة ، جبرائيل: تكوين المعلم العربي والثورة العلمية التكنولوجية ، المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع ، بيروت ، ١٩٨٦م .

١١) جامعة إب: دليل الجامعة ، للعام ٩٩/٢٠٠٠م .

١٢) جامعة إب: دليل كلية التربية إب ، للعام ٢٠٠٢/٢٠٠٣م .

١٣) جامعة إب: دليل كلية التربية النادرة ، للعام ٢٠٠٢/٢٠٠٣م.

١٤) جامعة إب: عمادة شئون الطلاب ، الإحصاء الطلابي لعام ٢٠٠٣/٢٠٠٤م .

١٥) جامعة إب: عمادة شئون الطلاب ، دليل الطالب الجامعي للعام ٢٠٠٣/٢٠٠٤م.

١٦) جامعة إب: نيابة الدراسات العليا ، إدارة الدراسات العليا والبحث العلمي ، إحصائية بالدارسين في الخارج لعام ٢٠٠٤م .

١٧) جامعة إب: نيابة الشئون الأكاديمية ، إحصائية بأعداد أعضاء هيئة التدريس بالجامعة لعام ٢٠٠٣/٢٠٠٤م.

١٨) صيام ، محمد وحيد: نحو فلسفة تربوية جديدة في وظائف كليات التربية المعاصرة (نموذج كلية التربية في جامعة دمشق) بحث مقدم للمؤتمر العلمي والتربوي حول: دور كليات التربية في تطوير التربية من أجل التنمية في الوطن العربي ، كلية التربية جامعة دمشق للفترة من: ١١- ١٣/٥/١٩٩٧م ، الجزء الثاني ، دمشق ، سوريا .

١٩) عبيد ، أحمد حسين: من فلسفة التعليم الجامعي وتنظيمه ، عرض مقارن ، مجلة الجامعة المستنصرية، بغداد ، العدد الأول ، ١٩٧٠م .

٢٠) عيسوي ، عبدالرحمن: تطوير التعليم الجامعي العربي ، دراسة ميدانية ، دار النهضة العربية للطباعة والنشر ، بيروت ، ١٩٨٤م .

٢١) عبدالدائم ، عبدالله: التربية في البلاد العربية ، بيروت ، دار العلم للملايين ، ١٩٨٣م .

٢٢) عبدالموجود ، محمد عزت: أمريكا عام ٢٠٠٠م إستراتيجية للتربية ، جامعة قطر ، مركز البحوث التربوية ، ١٩٩٣م .

٢٣) علام ، صلاح الدين محمود معايير الالتحاق بالدراسة في كليات التربية وإمكانات تطويرها ، كلية التربية جامعة دمشق للفترة من: ١١- ١٣/٥/١٩٩٧م ، الجزء الثاني ، دمشق ، سوريا .

٢٤) مزعل ، جمال أسعد ، محمد ، داود ماهر: تقييم أداء مؤسسات إعداد المعلمين في عملية إعداد المعلم، المجلة التربوية ، العدد الخامس ، ١٩٨٥م .

٢٥) يوسف ، عبدالواحد عبدالله: إعداد وتدريب المعلم المجدد ، اليونسكو ، مجلة التربية الجديدة، العدد ٣٦، السنة ١٢ ، ١٩٨٥م .

- Goble, N, of Parterj: The changing pole of the teacher, International perspective, Paris: Unesco, 1977.
- Heberman, Martin: The Dimensions of Excellence in programs of teacher Education, Paper Presented at the Annual conference an Alternative certification (1st south padre , island, Texas, 1991.
- Mullikim. Thomas: Approaching the Research on Effective school and Effective classrooms, Washington, 1982.

1 – تخصصات إعداد وتأهيل المعلمين في المجالات التربوية لمدة أربع سنوات وهي:

م	نوع التخصص	الهدف من التخصص	الكليات ذات العلاقة بتنفيذ التخصص	الدرجة العلمية التي يحصل عليها الخريج	المجال الذي يعمل به الخريج	نسبة الدراسة في التخصص			شروط القبول
						نسبة دراسة مواد التخصص	نسبة دراسة المواد المهنية	نسبة دراسة المواد العملية	
1	معلم الصف	تأهيل المعلمين لتدريس الصفوف من: 1–4 أساسي	كلية التربية إب	البكالوريوس	تدريس الصفوف من 1–4 من التعليم الأساسي	%40	%40	%20	خريجو الثانوية العامة بقسميها العلمي والأدبي. –اختبارات القبول
2	معلم المجال	تأهيل المعلمين في إحدى المجالات الآتية: الرياضية ، العلوم ، اللغة العربية ، اللغة الإنجليزية ، التربية الرياضية ، الاجتماعيات ، لتدريس مجال في الصفوف من: 5–10 أساسي	كلية التربية إب	البكالوريوس	تدريس الصفوف من 5–10 من التعليم الأساسي	%40	%40	%20	–خريجو الثانوية العامة بقسميها العلمي والأدبي. –اختبارات القبول
3	التربية الفنية	تأهيل المعلمين في التربية الفنية لتدريس الصفوف من: 1–2 من التعليم العام	كلية التربية إب	البكالوريوس	تدريس الصفوف من 1–2 من التعليم العام	%30	%40	%30	–خريجو الثانوية العامة بقسميها العلمي والأدبي. –اختبارات القبول
4	تكنولوجيا التعليم	– تأهيل معلمين مختصين في إنتاج وسائل تعليمية. – وتأهيل أمناء معامل في المدارس – تأهيل أمناء مكتبات مدرسية	كلية التربية إب + كلية العلوم	البكالوريوس	جميع المدارس	%30	%40	%30	خريجو الثانوية العامة بقسميها العلمي والأدبي. –اختبارات القبول
5	التربية الحضانية ورياض الأطفال	تأهيل معلمين لمرحلة التعليم قبل التعليم الأساسي(الحضانة)	كلية التربية إب	البكالوريوس	تدريس التعليم ما قبل الأساسي	%30	%50	%20	–خريجو الثانوية العامة بقسميها العلمي والأدبي. –اختبارات القبول
6	التربية الرياضية	تأهيل معلمين لتدريس التربية الرياضية في التعليم الأساسي والثانوي	كلية التربية إب + المؤسسات الرياضية بالمحافظة	البكالوريوس	التدريس في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي	%30	%30	%40	خريجو الثانوية العامة بقسميها العلمي والأدبي. –اختبارات القبول
7	التربية الخاصة	تدريس وتأهيل الطلاب المتفوقين والمعوقين في الصفوف الدراسة بمرحلتي التعليم الأساسي والثانوي	كلية التربية إب	البكالوريوس	التدريس في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي	%30	%50	%20	خريجو الثانوية العامة بقسميها العلمي والأدبي. –اختبارات القبول

م	نوع التخصص	الهدف من التخصص	الجهات ذات العلاقة بتنفيذ التخصص	الدرجة العلمية التي يحصل عليها الخريج	المجال الذي يعمل به الخريج	نسبة الدراسة في التخصص			شروط القبول
						نسبة مواد التخصص	نسبة الدراسة المهنية	نسبة الدراسة العملية	
7	الإرشاد التربوي	تأهيل مرشدين تربويين في عموم مدارس التعليم العام	كلية التربية إب + وزارة التربية والتعليم	البكالوريوس	مرشد تربوي في جميع مدارس التعليم العام	%40	%40	%20	الطلاب الخريجون من كلية التربية والذين مضى على تخرجهم كسنوات بالتنسيق مع مكتب التربية والتعليم
8	معلم التعليم الثانوي	إعداد وتأهيل معلمين في مجال الأنشطة: الرياضيات ، الفيزياء ، الكيمياء ، الأحياء ، اللغة العربية ، علوم القرآن ، اللغة الإنجليزية	كلية التربية بالمدرة	البكالوريوس	التدريس في المدارس الثانوية	%40	%40	%20	خريجو الثانوية العامة بقسميها العلمي والأدبي
9	معلم الحاسوب	إعداد وتأهيل معلمين لتدريس الحاسوب في جميع مدارس التعليم العام	كلية التربية إب + كلية العلوم بالجامعة	البكالوريوس	التدريس في المدارس الثانوية	%40	%40	%20	خريجو الثانوية العامة بقسميها العلمي والأدبي
10	معلم التعليم الفني والمهني	إعداد وتأهيل معلمين لتدريس التخصصات في التعليم المهني والفني	كلية التربية إب + كلية الهندسة بالجامعة	البكالوريوس	تدريس في المعاهد والمراكز والمدارس المهنية والفنية	%30	%30	%40	خريجو الثانوية الفنية + طلاب الثانوية التجاري
11	معلم تعليم الكبار	إعداد وتأهيل معلم لتدريس في مراكز محو الأمية ومؤسسات تعليم الكبار	كلية التربية إب	البكالوريوس	تدريس في مراكز محو الأمية ومؤسسات تعليم الكبار	%40	%40	%20	خريجو الثانوية العامة بقسميها العلمي والأدبي

2 – مقترح تخصصات إعادة تأهيل القادة التربويين

م	نوع التخصص	الهدف من التخصص	مدة الدراسة في التخصص	الكليات ذات العلاقة بتنفيذ التخصص	الدرجة العلمية التي يحصل عليها الخريج	المجال الذي يعمل به الخريج	نسوع الدراسة ونسبها			شـــــروط القبـــــول
							نسبة مواد التخصص	نسبة الدراسة المهنية	نسبة الدراسة العملية	
1	مشرف تربوي	تأهيل مشرفين تربويين لمرحلتين التعليم الأساسي والثانوي	سنة واحدة	التربية –ب	دبلوم عالي	التوجيه والإشراف التربوي بالمدارس	%40	%40	%20	خريجو كلية التربية الذين مضى على تخرجهم 5 سنوات على الأقل ويتم اختيارهم بناء على معايير علمية واضحة.
2	إعادة تأهيل المعلمين في كل التخصصات	تزويد المعلمين الخريجين والعاملين في الميدان التربوي بالمهارات والمعلومات والاتجاهات الحديثة في التربية وفي جميع التخصصات العلمية	سنة واحدة	كليتي التربية –ب والتجارة	دبلوم عالي	التدريس في جميع المدارس	%40	%40	%20	خريجو كلية التربية الذين مضى على تخرجهم 5 سنوات على الأقل ويعملون في الميدان ويتم اختيارهم بالتنسيق مع مكتب التربية والتعليم بالمحافظة.
3	مدير مدرسة + وكيل مدرسة	تأهيل مديري ووكلاء مدارس التعليم العام في مجال الإدارة المدرسية	سنة واحدة	التربية– ب	دبلوم عالي	إدارة المدارس في التعليم العام	%40	%30	%20	– مدراء المدارس الذين اثبتوا مهارات في الإدارة والعاملين في الميدان التربوي – المعلمين الأوائل الذين يرغبون في تأهيلهم في الإدارة المدرسية.
4	المسرح والموسيقى	تأهيل مختصين في المسرح التربوي	سنة واحدة	التربية –ب	دبلوم عالي	المسرح المدرسي	%30	%30	%40	خريجو كلية التربية قسم التربية الفنية الذين مضى على تخرجهم 5 سنوات على الأقل بالإضافة إلى الخريجين الذين لديهم مهارات في هذا المجال ، ويتم اختيارهم بناء على معايير علمية واضحة.
5	التقويم التربوي	تأهيل مختصين في مجال التقويم التربوي	سنة واحدة	التربية –ب	دبلوم عالي	مدرس التعليم العام	%30	%30	%40	خريجو كلية التربية قسم التربية الفنية الذين مضى على تخرجهم 5 سنوات على الأقل بالإضافة إلى الخريجين الذين لديهم مهارات في هذا المجال ، ويتم اختيارهم بناء على معايير علمية واضحة.
6	مستشار تربوي	تأهيل مستشارين تربويين في كافة التخصصات التربوية والمواد الدراسية	سنة واحدة	التربية –ب	دبلوم عالي	مدرس التعليم العام	%30	%30	%40	خريجو كلية التربية قسم التربية الفنية الذين مضى على تخرجهم 5 سنوات على الأقل بالإضافة إلى الخريجين الذين لديهم مهارات في هذا المجال ، ويتم اختيارهم بناء على معايير علمية واضحة.
7	معلم أول	تأهيل المعلمين الحاصلين على درجة معلم أول في كافة المواد الدراسية	سنة واحدة	التربية –ب	دبلوم عالي	مدرس التعليم العام	%30	%30	%40	خريجو كلية التربية قسم التربية الفنية الذين مضى على تخرجهم 5 سنوات على الأقل بالإضافة إلى الخريجين الذين لديهم مهارات في هذا المجال ، ويتم اختيارهم بناء على معايير علمية واضحة.
8	تخطيط وتصميم وتقويم المناهج	تأهيل مختصين في تخطيط وتصميم وتقويم المناهج الدراسية	سنة واحدة	التربية –ب	دبلوم عالي	مدرس التعليم العام	%30	%30	%40	خريجو كلية التربية قسم التربية الفنية الذين مضى على تخرجهم 5 سنوات على الأقل بالإضافة إلى الخريجين الذين لديهم مهارات في هذا المجال ، ويتم اختيارهم بناء على معايير علمية واضحة.
9	التربية البيئية والسكانية	تأهيل مختصين في التوعية البيئية والسكانية من المعلمين في مدارس التعليم العام	سنة واحدة	كليتي التربية –ب والتجارة	دبلوم عالي	مدرس التعليم العام	%30	%30	%40	خريجو كلية التربية قسم التربية الفنية الذين مضى على تخرجهم 5 سنوات على الأقل بالإضافة إلى الخريجين الذين لديهم مهارات في هذا المجال ، ويتم اختيارهم بناء على معايير علمية واضحة.

عـدد الطـلاب المقيدين بكليتي التربية إب والنـادرة بجميع التخصصات للعام الجامعي 2004/2003م

م	التخصص	كليـة التربيـة – إب		كليـة التربيـة – النـادرة		إجمالـي عـام			ملاحظـات
		ذكور	إناث	ذكور	مجموع	ذكور	إناث	مجموع	
1	رياض الأطفال	192	185	–	–	192	185	377	
2	الإرشاد التربوي	304	192	–	–	304	192	496	
3	تربية خاصة	201	83	–	–	201	83	284	
4	فيزيـاء	303	103	100	124	403	127	530	
5	تعليم الكبار	313	84	–	–	313	84	397	
6	تربية فنية	109	64	–	–	109	64	173	
7	الجغرافيـا	6	1	–	–	6	1	7	
8	الرياضيـات	401	132	155	169	556	146	702	
9	الكيميـاء	226	129	–	–	226	129	355	
10	الدراسات العربية	33	–	233	475	266	42	308	
11	الدراسات الإنجليزية	13	5	423	454	436	36	472	
12	الدراسات الإسلامية	4	2	–	–	4	2	6	
13	علوم القرآن	9	10	465	492	474	37	511	
	إجمالـي عـام	2114	990	1376	1514	3490	1128	4618	

المصدر: جامعة إب

- عمادة شئون الطلاب ، 2004/2003م

عدد أعضـــاء هيئـــة التدريس والموفدين للدراسة في الخارج من الكليتين حتى العام الجامعي 2004/2003م

م	التخصـــص	كليـــــة التربيـــــة – إب						كليـــة التربيـــة النـــادرة						إجمالـــي عـــام		
		دكتوراه		ماجستير		إجمالـــي		دكتوراه		ماجستير		إجمالـــي				
		ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	مجموع	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	مجموع	ذكور	إناث	مجموع
1	مناهج وطرق تدريس الرياضيات	.		–		.	.									.
2	علم نفس إكلينيكي	.		–		.	.									.
3	**التربية الفنيـــة:** فنون تشكيلية	–		.		.	.									.
	(فنون جميلة	.		–		.	.									.
4	أصول تربية	–		.		.	.									.
5	تعليم كبار	.		.		2	2									.
6	**الرياضيـــات:** رياضيات							–		.			.			.
	تحليل عددي							.		–			.			.
	رياضيات							.		–			.			.
	رياضيات (احصاء)							.		–			.			.
7	فيزياء الجوامد							–		–			–			–
8	المناهج وطرق التدريس							–		–			–			–
	طرق تدريس فيزياء							.		–			.			.
	مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية							.		–			.			.
9	الدراسات الإسلامية									–			–			–
	قراءات تفسير وعلوم القرآن							.		–			.			.
0 .	اللغة العربية							.		–			.			.
	أدب وحديث							.		–			.			.
.	اللغة الإنجليزية							–		–			–			–
	علم اللغة							.		–			.			.
	إنجليزي لغويات							–		–			.			.
2 .	علوم تربوية ونفسية							–		–			.			.
	علم نفس تربوي															
	إجمالـــي عـــام	4 .	.	3 .	.	7 .	– 7 .	9 .	.	1 .	.	.	12 .	.	.	13 .

المصدر: جامعة إب ، نيابة الدراسات العليا والبحث العلمي ،2004/2003م

برنامج مقترح لتطوير التربية العملية في كلية التربية بجامعة إب

د/ محمد عبده المخلافي *

الملخص:

يهدف البحث إلى التعرف على الواقع الحالي للتربية العملية في كلية التربية جامعة إب ، وتقديم برنامج مقترح لتطويرها ، يتكون هذا البرنامج من أهداف للبرنامج،وأهداف عامة وخاصة للتربية العملية ، ومحتوى وطرائق تدريس،ونشاطات تعليمية،وأساليب تقويم.

أعد الباحث أداة مكونة من ٣٣ فقرة ، لتقويم الطالب المعلم في التربية العملية . وتم اختبار صدق الأداة بعرضها على عدد من المحكمين المتخصصين ، وتم إيجاد ثبات الأداة بأسلوب الاتساق عبر الزمن . وباستخدام معامل ارتباط بيرسون ، بلغ معدل الثبات ٠,٨٧ .

توصل البحث إلى أن النظام المطبق حالياً للتربية العملية يعاني من سوء الإشراف والمتابعة من قبل الكلية ، وقلة المدة المحددة للتربية العملية ، وغلبة الجانب النظري على الجانب العملي في إعداد الطلبة المعلمين في الجانبين الأكاديمي والتربوي ، ووجود تعارض بين المحتوى الأكاديمي والتربوي المقر تدريسه في الكلية والواقع الميداني . أوصى البحث بإعادة النظر في مقررات وبرامج كلية التربية بما يلبي متطلبات الواقع الميداني التربوي ، وزيادة مدة التربية العملية إلى ١٤ أسبوعاً ، وإيجاد توازن بين الجانب النظري والجانب العملي في الإعداد الأكاديمي والتربوي لبرامج ومقررات كلية التربية . أن يتولى الإشراف على الطلبة المعلمين أستاذ متخصص في المجال الأكاديمي وأخر في المجال التربوي. تدريس مقررات وسائل تعليم الصم والبكم وطرائق التدريس الخاصة من المستوى الثاني، حتى يتمكن الطلبة من استخدام هذه الوسائل والطرائق في أثناء التدريس المصغر.

---

* رئيس قسم المناهج وطرائق التدريس- كلية التربية – جامعة إب .

Improving the teaching practicum in the faculty of education in Ibb University: a proposed program.

Dr. Mohammad A. Khaled AL– Makhlafi,Faculty of education ,Ibb university

Abstract:

This research aims at identifying the nature of the currently used system of the teaching practicum of the faculty of education in ibb university. It also proposes an alternative program for a better performance. This program consists of the program objectives, general and specific aims of practicum, content and teaching procedures and activities and finally assessment techniques.

For the purpose of evaluating both the teacher and the trainers in the practicum process, the researcher has prepared an evaluator tool which consists of 33 items. In order to find out the validity of this tool, copies were given to a number of specialists who showed no objection. As for as reliability in concerned, The researchers has used the contingency co-efficient test across time. Using Pearson product moment correlation co-efficient was 0.87.

The findings of the research were as follows: first, the present practicum system was found to suffer from bad supervision, control and follow up. Second, there was the problem of the shortage of time allotted to the practicum program. Third, there was also the problem of dominating the theoretical side over the practical one in training the prospective teachers. Finally, it was found that there was a mismatch between the academic and educational content one the hand, and the red life situations of the target fielder the other.

The research papas con-clueless by the researcher giving some recommendations. It is recommended that the present practicum program should be reassessed so that it matches real life demands. The amount of time of the practicum session should be increased to became 14 weeks. It is also recommend that a balance should be striker between the theoretical and practical sides of the academic and educational preparation programs and syllabi of the faculty of education.

الفصل الأول
مشكلة البحث

مقدمة :

يزداد أعداد الطلبة في مراحل التعليم الأساسي والثانوي في اليمن بشكل كبير، مما جعل الدولة تتوسع في إنشاء كليات التربية في معظم المدن ومراكز المديريات، لمواجهة الطلب المتزايد من المعلمين .

ونظراً لكثرة عدد الكليات في اليمن ، ظهر عدم التنسيق فيما بينها في اعتماد أسس موحدة للقبول ، وكثرة التخصصات المتشابهة .

لذلك عقدت ورشة في كلية التربية بجامعة تعز لتطوير مناهج كلية التربية للفترة من ١٧ – ١٨ مايو ٢٠٠٣م ، وكان الباحث من ضمن المدعوين . كما دعي إليها متخصصون من كليات التربية في الجامعات اليمنية في كل التخصصات التربوية.وأوصت بضرورة تطوير مقررات مناهج كلية التربية وفق أسس علمية ، ومنها مقررات التربية العملية .

كما شارك الباحث في ورشة كلية التربية بجامعة صنعاء للفترة من١١ – ١٣ مايو٢٠٠٤م، لإعادة هيكلة برامج إعداد المعلم ، وأوصت بضرورة تطوير برامج إعداد المعلم بما يلبي متطلبات العصر ، وإعادة النظر في الأقسام العلمية وتطويرها ، وتطوير التربية العملية التي يغلب عليها الجمود والشكلية . من خلال إشراف الباحث على عدد من الطلبة المعلمين ومن خلال إشرافه على سير التربية العملية في المدارس وجد عدداً من المشكلات التي يعاني منها الطلبة المعلمون منها غلبة الجانب النظري على العملي ، ووجود تعارض بين المحتوى المقرر في برامج الإعداد والواقع الميداني ، وقلة المدة المحددة للتربية العملية . رأى أن ذلك مبرراً للقيام بهذا البحث .

تم افتتاح أقسام نوعية في كلية التربية عام ١٩٩٨/١٩٩٩،وهي:

قسم الإرشاد النفسي،وقسم رياض الأطفال، وقسم التربية الخاصة، وقسم التربية الفنية، وقسم تعليم الكبار. ولا يجد طلبة هذه الأقسام المواد والمقررات الدراسية لتطبيق التربية في مدارس التعليم الأساسي والثانوي في اليمن ، نظراً لحداثة هذه

الأقسام من جهة، وعدم وجود تنسيق بين كلية التربية ووزارة التربية والتعليم من جهة أخرى،ما عدا طلبة تعليم الكبار والذين يطبقون التربية العملية في مدارس محو الأمية، ولكن المراكز قليلة في مدينة إب، وأعداد طلبة قسم تعليم الكبار كثيرة ، مما يسبب عبئاً كبيراً على المراكز ، وقلة تطبيق الطلبة في هذه المراكز، لذلك ينبغي إيجاد تنسيق بين كلية التربية ووزارة التربية والتعليم لتضمين مقررات الإرشاد النفسي، ورياض الأطفال، ومقررات ذوي الاحتياجات الخاصة، ومقررات التربية الفنية مناهج التعليم الأساسي والثانوي.

تولي اليمن اهتماماً كبيراً بالعملية التعليمية ، إذ أنشأت معاهد المعلمين والمعلمات ، لإعداد معلمي التعليم الأساسي وعندما ازداد أعداد الطلبة أنشأت الدولة كليات التربية تتولى إعداد المعلمين للتعليم الأساسي والثانوي .

يتلقى الطلبة المعلمون عدداً من المقررات والبرامج في كلية التربية، منها التربية العملية التي تعد من المقررات المهمة في إعداد المعلم ، إذ أن إعداد المعلم قبل ممارسته لمهنة التدريس يعد عاملاً يأتي في مقدمة نجاحه . إذ ينبغي أن يتلقى أثناء إعداده الوظيفي عدداً من المقررات والخبرات النظرية والتطبيقية ، منها التربية العملية التي تشكل عنصراً أساسياً في نظام إعداد المعلمين ، إذ بدونها تقل فاعلية المناهج التربوية، وتكون غير بناءة. (ناصر ، ١٩٩٥، ص٥٨).

والتربية العملية نشاط هادف وموجه يسهم في تأهيل الطالب المعلم ، إذ أنها أساس الإعداد التربوي للمعلم . (صلاح ، ١٩٩٦،ص ١٣) .

يشير أحد المتخصصين إلى أن التربية العملية تتيح الفرصة للطالب المعلم التعرف على أخلاق المهنة ، وتحسين أدائه ، وتنمية قدراته ، والتعرف على سلوك الطلبة والبيئة المدرسية.(الفرا وجامل، ١٩٩٩، ص ١٨ : ١٩) .

تسعى التربية العملية إلى تقويم نظام إعداد المعلم ، والكشف عن مدى نجاح البرامج أو فشلها من خلال ملاحظة وتقويم سلوك الطالب المعلم .(العمري والمساد ، ١٩٩٦، ص ١٥ : ١٦) . وهي مرحلة مهمة من حياة الطالب المعلم الدراسية،إذ يتدرب

أثنائها على التدريس وتطبيق معظم ما تعلمه من النظريات والمعارف والأساليب في مرحلة الدراسة الجامعية. (الخولي، ١٩٩٠، ص ٩) .

تتضح أهمية التربية العملية من خلال انسجامها مع الاتجاهات التربوية المعاصرة في عملية إعداد المعلمين وتدريبهم ، ومحاولة سد الفراغ أو الفجوة بين النظرية والتطبيق.(جرادات وآخرون ، ١٩٩٧ ، ص ١٢) .

يقاس نجاح الطالب المعلم على قدرته في توصيل المعلومات إلى الطلبة وتوظيف ما تعلمه وتحويله إلى مهارات وخبرات واتجاهات.وتعد التربية العملية أساس إعداد المعلم في المجال التربوي. ومواجهة معلم المستقبل لوظيفته،والانتقال به إلى التعرف على مشكلات المهنة.(المغيدي ، ١٩٩٨، ص ١٧٣) .

تتيح التربية العملية التدرب على مهارات التدريس المختلفة ، والمعايشة اليومية المتصلة بالحياة المدرسية ، وممارسة التدريس لمدة طويلة. (دليل التربية العملية المطورة، ٢٠٠٠، ص ١).

تكمن أهمية التربية العملية للطالب المعلم في الأتي :

- تعريفه بجوانب التربية العملية داخل الصف الدراسي .
- تهيئ الفرص أمامه لتطبيق المعرفة النظرية والمبادئ والأفكار التربوية إلى مواقف تدريس فعلية .
- تمنحه الفرصة للتعرف على أنماط الطلبة ، وطرق تفكيرهم .
- تمكنه من المشاركة في النشاطات المدرسية ومزاولته لها .
- تتيح الفرصة أمامه للتعرف على قدراته الذاتية وكفاياته التدريسية.(أبو جابر وبعارة، ١٩٩٩، ٣٠ ، ٣١).

وتكمن أهمية التربية العملية في الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها من خلال سد الفراغ والفجوة بين النظرية والتطبيق ، والتمكن من تطبيق المهارات الأساسية في التدريس، وترجمتها إلى أنماط سلوكية .(Brophy,1980,p 3) .

تسعى التربية العملية إلى تزويد الطالب المعلم بالخبرة في العمليات التدريسية ، وتسمح له بالعمل مع المعلمين ذوي الخبرة ، وملاحظتهم في كيفية تعاملهم مع مشكلات الصف الدراسي.(موسى ، ١٩٨٨، ص ١٠) .

يشير أحد المتخصصين إلى أن الواقع التربوي التعليمي بحاجة إلى تربية تتميز بالتخصص،وتتسم بالعمق،وتتجه بأهدافها ووسائلها وطرائقها ليس إلى مجرد نقل المعلومات وإيصالها إلى الطلبة ، بل بحاجة إلى تربية متكاملة تدفع الطلبة إلى تمثل المعلومات العلمية والعملية، والإفادة منها في عصر متميز بالتجديد والتطوير.(خليل،١٩٩٧، ص ٣٠٩) .

مشكلة البحث: تتحدد مشكلة البحث في التعرف على الواقع الحالي للتربية العملية في كلية التربية بجامعة إب من خلال السؤالين الآتيين:

١. ما واقع التربية العملية في كلية التربية بجامعة إب؟.
٢. ما البرنامج المقترح لتطوير التربية العملية في كلية التربية بجامعة إب؟.

أهمية البحث : تتمثل أهمية هذا البحث في التعرف على الواقع الحالي للتربية العملية ، وتقديم برنامج مقترح لتطوير التربية العملية ، يستفيد منه :

- مشرفو التربية العملية بكليات التربية في الجامعات اليمنية.
- المعلمون والموجهون بوزارة التربية والتعليم.
- مديرو المدارس ومديراتها بوزارة التربية والتعليم.

هدف البحث : ـ يهدف هذا البحث إلى التعرف إلى الواقع الحالي للتربية العملية في كلية التربية بجامعة إب ، ووضع برنامج مقترح لتطوير التربية العملية .

حدود البحث : ـ

يقتصر هذا البحث على التعرف على واقع التربية العملية في كلية التربية بجامعة إب، وتقديم برنامج مقترح لتطوير التربية العملية .

مصطلحات البحث : ـ

التربية العملية : يعرفها أحد المتخصصين بأنها عبارة عن ((العملية التربوية المنظمة الهادفة إلى إتاحة الفرص أمام الطالب المعلم لتطبيق معظم المفهومات والمبادئ

النظرية تطبيقاً أدائياً، وعلى نحو مسلكي في الميدان المدرسي ، ويصبح قادراً على ممارسة التدريس بكفاءة وفاعلية)).(جرادات وآخرون،١٩٩٧، ص ٩) .

وتعرف إجرائياً بقيام طلبة المستوى الرابع في كلية التربية جامعة إب بالتدريس الفعلي في مدارس التعليم الأساسي والثانوي بمدينة إب . خلال المدة المحددة للتطبيق ، بواقع يوم واحد في الأسبوع بإشراف وتوجيه وتقويم أساتذة متخصصين من كليات التربية أو الآداب أو العلوم.

البرنامج : يقصد به في مجال التربية نوع من التخطيط المنظم يتكون من عدد من العناصر مرتبط بعضها ببعض، وهي : الأهداف ، والمحتوى ، وطرائق التدريس ، وأدوات التقويم يستخدمه المعلم أو الطالب بقصد تغيير متوقع في مدة زمنية معينة. (صالح،١٩٧٢،ص ٥٧٩).

ويعرف إجرائياً بأنه برنامج مقترح للتربية العملية بكلية التربية بجامعة إب ، يتكون من أهداف للبرنامج ، وأهداف عامة وخاصة للتربية العملية ، ومحتوى ، وطرائق تدريس ونشاطات تعليمية ، وأدوات تقويم .

التطوير : يعرفه أحد المتخصصين بأنه يتعلق بإعادة تصحيح و إعادة تشكيل أهدافنا التربوية العامة والخاصة ، وفحص الطرائق التي بواسطتها يمكن إنجاز هذه الأهداف بشكل أفضل.(Cave,1971,p 17).

ويعرفه أحد المتخصصين بأنه عملية ملازمة لظاهرة المنهج ،و انعكاس للتغيرات الأيديولوجية والتكنولوجية ، والسياسية ، والاجتماعية التي تحدث في المجتمع.(المطلس،١٩٩٢،ص١٩).

ويعرف إجرائياً بأنه تطوير التربية العملية في كلية التربية بجامعة إب يتكون من أهداف عامة وخاصة ، ومحتوى ، وطرائق تدريس،ونشاطات ،تعليمية تعلمية، وأساليب تقويم ، بهدف تحسينها والارتقاء بها إلى وضع أفضل .

الفصل الثاني
الدراسات السابقة

اطلع الباحث على عدد من الدراسات المتعلقة بموضوع البحث منها دراسة عبد العظيم(١٩٩٠) بالرياض ، وهدفت إلى التعرف على مشكلات التربية العملية بكليات البنات في السعودية .

تكونت العينة من ٢٦٨ طالبة ، وتوصلت الدراسة إلى عدم رضاهن عن مدة التطبيق، وضعف إمكانية التطبيق، واقتصاره على السلبيات في أداء الطالبة المعلمة، والاختلاف في أسلوب العمل بين المشرفات على التربية العملية.

وأجرى سليم (١٩٩٨) دراسة عن مشكلات إعداد الطالبات بشعبة التربية بكلية الدراسات الإنسانية بجامعة الأزهر مستخدماً عينة مكونة من ١٣٥ طالبة بالمستوى الرابع.

توصلت الدراسة إلى عدم وجود ساعات مخصصة للدراسة المعملية ، ومعاناة نظام التربية العملية من سوء الإشراف والمتابعة ، وبعد مواقع التطبيق .

وأجرى المخلافي (٢٠٠١) دراسة هدفت إلى تقويم فاعلية برنامج التربية العملية في كلية التربية بجامعة إب ، من خلال تقويم دور المشرف الأكاديمي ، وتقويم دور مدير مدرسة التطبيق من منظور الطلبة المعلمين ، تكونت عينة البحث من ٢٣٤ طالباً وطالبة.

توصل البحث إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقويم الطلبة المعلمين لدور المشرف ومدير مدرسة التطبيق تعزى إلي الجنس وإلى التخصص، وأوصى بتعريف المشرفين ومديري المدارس والطلبة بالجوانب السلبية والايجابية للتربية العملية ، وتوزيع الطلبة المعلمين على مدراس التطبيق بطريقة متوازنة من حيث العدد ، والتأكيد على أهمية مشاهدة المشرف للطالب المعلم طيلة زمن الحصة الدراسية ، وضرورة زيارته أكثر من ثلاث زيارات .

الفصل الثالث:
منهجية البحث وإجراءاته

منهج البحث :

يتبع البحث المنهج الوصفي التحليلي ، القائم على تتبع البحوث والمراجع والدراسات المتعلقة بالواقع الحالي لنظام التربية العملية ، وتقديم برنامج مقترح لتطويرها .

أداة البحث :

عاد الباحث إلى عدد من المراجع والبحوث والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث، وعدد من أدلة التربية العملية لبعض كليات التربية . ومنها دليل التربية العملية لجامعتي صنعاء و إب، وأعد أداة مكونة من ٣٣ فقرة لتقويم الطالب المعلم في التربية العملية، تم تقسيمها إلى سبعة محاور، تناول المحور الأول تقويم شخصية الطالب المعلم، وتكون من ثلاث فقرات. وتناول المحور الثاني التخطيط للتدريس، وتكون من أربع فقرات. وتناول المحور الثالث تنفيذ الدرس، و تكون من ثمان فقرات. وتناول المحور الرابع عرض المادة العلمية، وتكون من ثمان فقرات. وتناول المحور الخامس إدارة الصف وتنظيمه، وتكون من أربع فقرات. وتناول المحور السادس التقويم الذي يستخدمه الطالب المعلم في أثناء شرح الدرس ، وعند الانتهاء منه، وتكون من أربع فقرات. وتناول المحور السابع التعاون مع إدارة المدرسة ، وتكون من فقرتين.

صدق الأداة :

تم عرض الأداة على عشرة من أساتذة كلية التربية المتخصصين في المناهج وطرائق التدريس ، وعلم النفس التربوي ، وطلب منهم إبداء آرائهم وملاحظاتهم في فقرات الأداة. وتم التعديل وفقاً لأراء المحكمين .

ثبات الأداة :

تم عرض الأداة على عينة من أساتذة كلية التربية ، وبعد مرور ٢٥ يوماً أعيد توزيعها على العينة نفسها ، وتم تحليل البيانات إحصائيا لاستخراج الثبات باستخدام معامل ارتباط بيرسون ، وبلغ معدل الثبات ٠,٨٧ وهو معدل مرتفع .

الفصل الرابع :
الواقع الحالي للتربية العملية

للتعرف على الواقع الحالي للتربية العملية يتم ذلك من خلال الإجابة عن السؤال الأول ، ونصه ((ما واقع التربية العملية في كلية التربية بجامعة إب))؟

من خلال خبرة الباحث وإشرافه على التربية العملية يرى أن كليات التربية في الجامعات اليمنية ، ومنها كلية التربية بجامعة إب تتولى إعداد المعلمين وتأهيلهم من خلال مقررات تخصصية أكاديمية ، وأخرى مهنية تربوية وثقافية ، وتشمل المقررات التربوية جانباً نظرياً كالمناهج وطرائق التدريس ، وعلم النفس ، والإدارة التربوية كما تشمل جانباً عملياً كمقرر التربية العملية التي يتم من خلالها تطبيق المعارف والمبادئ النظرية تطبيقاً عملياً.

تعد التربية العملية من المقررات المهمة في إعداد الطالب المعلم في كلية التربية، يتعرف من خلالها على كيفية تصميم وإعداد الخطط الدراسية، والتعرف على كيفية صياغة الأهداف السلوكية، والتخطيط للدروس وتنفيذها، وكيفية عرض المادة العلمية، وإدارة الصف وتنظيمه بطريقة تربوية، والتعرف على طرائق التدريس الحديثة والمتنوعة، وكيفية استخدام التقنيات التربوية المباشرة، التعرف على صياغة الأسئلة صياغةً سليمة، وتوزيعها بشكل عادل على طلبة الصف، وكيفية استخدام التقويم والأسئلة الاختبارية، واستخدام التعزيز المناسب لتشجيع الطلبة، و التعرف على كيفية التعاون مع إدارة المدرسة والمدرسين، والإسهام في النشاطات التي تقوم بها المدرسة.

يبدأ التطبيق الميداني للتربية العملية في الفصل الدراسي السابع من الدراسة الجامعية ، إذ ينتظم الطلبة المعلمون في مدارس التعليم الأساسي والثانوي بإشراف أساتذة جامعيين متخصصين .

- يتولى كل أستاذ الإشراف على مجموعة من الطلبة تتكون من عشرة طلاب أو عشر طالبات . ويستمر التطبيق وفقاً للمدة المحددة بمعدل يوم واحد في الأسبوع.

تبرز عدد من المشكلات في الواقع الحالي للتربية العملية في كلية التربية بجامعة إب منها: غلبة الجانب النظري على الجانب العملي في نظام إعداد المعلمين ، وضعف الإشراف ، وقلة المدة المحددة للتطبيق ، ووجود فجوة في المحتوى المقرر في كلية التربية والواقع الميداني ، وعدم تخصيص مشرف متفرغ للتربية العملية .

يعاني التدريس المصغر في الوقت الحالي من مشكلة كثرة أعداد الطلبة في بعض التخصصات ، إذ يصل العدد إلى ١٦٥ طالباً وطالبة فيقل، الوقت المخصص للطالب عند التدريس ، مما يصعب تقويمه في مدة قصيرة .

كما يعاني التدريس المصغر من وجود تخصصات نوعية لا تحتاج إليها وزارة التربية والتعليم، كالتربية الخاصة، والتربية الفنية، ورياض الأطفال، والإرشاد النفسي.

إذ يضطر طلبة هذه الأقسام لتطبيق التربية العملية في مدارس التعليم الأساسي والثانوي بالطريقة التقليدية، وليس في مجال تخصصاتهم.

لذلك ينبغي زيادة عدد الساعات المخصصة للتدريس المصغر إلى ثلاث ساعات في الأسبوع بدلاً من ساعتين. وزيادة عدد الأساتذة في كل تخصص .والعمل على تقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة لا تتتجاوز ٥٠ طالباً للمشرف الجامعي، بحيث يتمكن الطالب المعلم من التدريس أمام زملائه لمدة ثلاثين دقيقة، ليكون التقويم مقبولاً ومعقولاً.

ينبغي في التدريس المصغر تدريب الطالب المعلم على تصميم خطط دراسية متكاملة ، والتدريب على صياغة الأهداف السلوكية ، واستخدام طرائق تدريس حديثة ، والتدريب على مهارات طرح الأسئلة ، وتوزيعها بشكل عادل على معظم الطلبة ، والتعرف على إدارة الصف وتنظيمه، وكيفية استخدام التقنيات التربوية المتعددة في الوقت المناسب من زمن الحصة.

الفصل الخامس
البرنامج المقترح لتطوير التربية العملية

يتم التعرف على البرنامج المقترح لتطوير التربية العملية من خلال الإجابة عن السؤال الثاني ونصه ((ما البرنامج المقترح لتطوير التربية العملية في كلية التربية بجامعة إب))؟ .

تم إعداد أهداف للبرنامج المقترح ، وأهداف عامة وخاصة للتربية العملية ، ومحتوى وطرائق تدريس ، ونشاطات تعليمية تعلمية ، وأساليب تقويم على النحو الأتي : –

أولاً: أهداف البرنامج المقترح : ـ

يهدف البرنامج إلى تمكين الطالب المعلم من:

– تطبيق المفهومات والمبادئ التربوية النظرية تطبيقاً عملياً في أثناء التدريس.
– تصميم خطة دراسية سنوية.
– تحديد عناصر الموقف التعليمي وفقاً لأهميتها.
– الاستفادة من المقررات التربوية التي درسها خلال سنوات الإعداد.
– توظيف طرائق التدريس بما يخدم الممارسات التطبيقية أثناء تطبيق التربية العملية.
– إجادة بعض المهارات التدريسية اللازمة.
– إعداد التقنيات التربوية المناسبة.
– اكتساب مهارات إدارة الصف.
– تقدير مهنة التدريس.
– صياغة اختبارات متعددة .
– تحليل الكتب الدراسية المقررة.
– ممارسة بعض الأعمال الإدارية في المدرسة.
– الإسهام في النشاطات المدرسية .

ثانياً: الأهداف العامة للتربية العملية : ـ تهدف التربية العملية إلى تمكين الطالب المعلم من:

– استخدام المفهومات والنظريات التربوية النظرية في مواقف تعليمية واقعية.

- مشاهدات بعض أداء المعلمين المتعاونين في المدارس المتعاونة.
- اكتساب مهارات التخطيط للتدريس.
- صياغة الأهداف وفقاً للأسس المعتمدة.
- إعداد نشاطات تعليمية تعلمية مناسبة.
- اكتساب مهارات تحليل الكتب الدراسية المقررة.
- اكتساب مهارات تقويم العملية التعليمية.
- اكتساب مهارات تحليل الموقف التعليمي.
- اكتساب مهارات التقويم الذاتي .
- ممارسة بعض الأعمال الإدارية في المدرسة المتعاونة.
- تشخيص الإمكانات المتوفرة في المدارس المتعاونة.
- اكتساب بعض الاتجاهات الايجابية نحو مهنة التدريس.

ثالثاً: الأهداف الخاصة للتربية العملية : ـ يتوقع في نهاية المقرر أن يكون الطالب المعلم قادراً على أن :

- يصمم خطة صفية متكاملة ومتوازنة.
- ينفذ عرض الدرس بشكل جيد .
- يطبق واجبات المدرس بشكل مناسب.
- يستخدم طرائق تدريس مناسبة.
- يوظف التقنيات التربوية المتوفرة في أثناء التدريس.
- يشارك في النشاطات التعليمية التعلمية في المدرسة.
- يصوغ الأسئلة الصفية طبقاً للجوانب التربوية.
- يستخدم التعزيز في الموقف التعليمي المناسب.
- يحلل الكتب الدراسية المقررة.
- يعد اختبارات متنوعة مناسبة .
- يقوم تعلم الطلبة مرحلياً وختامياً.
- يقوم أداءه تقويماً ذاتياً.

- يدرب الطلبة على استخدام مهارات التفكير العلمي.
- يبدي اتجاهات ايجابية نحو مهنة التدريس من خلال أداء تدريسي مشوق.

رابعاً: محتوى التربية العملية : لا يوجد محتوى للتربية العملية الميدانية في المقررات الدراسية الجامعية، ولكن يقصد به ما يتم تدريسه من قبل الطالب المعلم في مدارس التعليم الأساسي والثانوي في اليمن من المواد الدراسية المقرة من قبل وزارة التربية والتعليم، وهذه المواد هي :

١. القرآن الكريم والتربية الإسلامية.
٢. اللغة العربية.
٣. الاجتماعيات وتشمل (تربية وطنية ، وتاريخ، وجغرافيا، واقتصاد، واجتماع، وفلسفة ومنطق ، وعلم نفس).
٤. اللغة الإنجليزية.
٥. العلوم وتشمل (فيزياء وكيمياء وأحياء).
٦. الرياضيات وتشمل (الهندسة، والجبر، التفاضل، والتكامل).
٧. التربية الفنية.

يتم تكليف الطلبة المعلمين تطبيق ما تم تعلمه في كلية التربية من المقررات النظرية، تطبيقاً عملياً في المدارس كل في مجال تخصصه بإشراف أساتذة جامعيين متخصصين في العلوم التربوية، أو في المجال الأكاديمي العلمي. يقترح البحث أن يتم تنفيذ المحتوى باستخدام بديل واحد من البدائل الثلاثة الآتية:

أ- البديل الأول: -

يتكون من ١٤ أسبوعاً ، بمعدل يوم واحد في الأسبوع . يقضيه الطالب المعلم في مدرسة التطبيق، يمارس التدريس، والنشاطات التعليمية التي تقوم بها المدرسة. ويستمر التطبيق لفصل دراسي كامل على النحو الأتي :

- الأسبوع الأول :

التعرف على أسماء المشرفين والمدارس المتعاونة ، والتعرف على بطاقة تقويم الطالب المعلم المقرة من قسم المناهج وطرائق التدريس، والتعرف على كتاب كلية

التربية الموجه إلى مدير عام مكتب التربية والتعليم بمحافظة إب المتضمن طلب الموافقة على إجراء التربية العملية في مدارس التعليم الأساسي والثانوي بمدينة إب.

- الأسبوعان الثاني والثالث :

اللقاء بمدير المدرسة المتعاونة أو من ينوبه ، وعمل مشاهدات صفية للطلبة المعلمين ، بإشراف المدرس المتعاون ، وتمكين الطلبة من التعرف على النشاطات التي تقوم بها المدرسة و المدرسين.

- الأسبوعان الرابع والخامس:

يؤدي الطالب المعلم حصة تدريسية بإشراف المدرس المتعاون ، والتدريب على إعداد الخطط الدراسية اليومية ، والتعرف على صياغة الأهداف السلوكية .

- الأسبوعان السادس والسابع :

يقوم الطالب المعلم بتدريس حصتين كاملتين يومياً بإشراف المدرس المتعاون والمشرف الجامعي، والتركيز على مهارات عرض الدرس ، وإدارة الموقف التعليمي، ومشاهدة نماذج تدريسية من قبل المدرس المتعاون ، ومناقشة أداء الطالب المعلم .

- الأسابيع من الثامن إلى الثاني عشر:

يقوم الطالب المعلم بالتدريس المستقل ، بمعدل حصتين إلى ثلاث في اليوم ، بإشراف المدرس المتعاون ، والمشرف الجامعي ، ويتم التركيز على استخدام مهارة توجيه الأسئلة الشفهية ، ومهارات طرح الأسئلة ومستوياتها ، والتركيز على استخدام تقنيات التعليم المتعددة ، والتعرف على قواعد اختيارها ، واستثمار الوقت المخصص للنشاط اللاصفي في إنتاج تقنيات التعليم .

- القيام بأعمال إدارية في المدرسة ، كتفقد الحضور والغياب .
- التركيز على استخدام طرائق تدريسية حديثة ، مثل طريقة المجموعات ، والتعلم التعاوني، والتعلم بالاكتشاف ، والتعلم عن طريق حل المشكلات .

- الأسبوعان الثالث عشر والرابع عشر :

الاستمرار في تدريس حصتين إلى ثلاث في اليوم ، والتركيز على مهارات التقويم ، والتدريب على وضع الاختبارات المتعددة ، والتدريب على التقويم الذاتي باستخدام

بطاقة التقويم المقرة من قسم المناهج وطرائق التدريس ، وعقد لقاء بكلية التربية ، بهدف التعرف على مدى تحقيق أهداف التربية العملية ، ووضع المقترحات المناسبة للحد منها ، وتطوير التربية العملية .

ب- البديل الثاني :

تخصيص يومين في الأسبوع يقوم الطالب المعلم بالتدريس ، لمدة فصل دراسي كامل ، وتحديد ٣ – ٤ حصص في اليوم يمارس الطالب المعلم التدريس بشكل مستقل بإشراف المدرس المتعاون والمشرف الجامعي .

يتم التركيز على تصميم الخطط الدراسية الصفية المتكاملة ، والتعرف على صياغة الأهداف السلوكية ، وطرائق التدريس الحديثة ، واستخدام التقنيات التربوية ، والنشاطات التعليمية التعلمية ، ومهارات عرض الأسئلة ، ووضع الاختبارات الموضوعية والمقالية .

والتدريب على ممارسة التقويم الذاتي من خلال بطاقة التقويم المقرة من قسم المناهج وطرائق التدريس ، والتدريب على ممارسة أعمال إدارية في المدرسة ، كتفقد سجلات الحضور والغياب ، وكتابة أسماء الطلبة وفقاً للترتيب الهجائي ، والإشراف على المسابقات الثقافية والرياضية ، في المدرسة وكتابة اللوحات المدرسية .(دليل التربية العملية المطورة ، ٢٠٠٠، ص ٧ : ١٩) .

ج- البديل الثالث :

تخصيص ٥ – ٦ أسابيع متصلة للتدريس طيلة أيام الأسبوع ، يقضيه الطالب المعلم في التدريس المستقل، وممارسة النشاطات المدرسية بإشراف المدرس المتعاون والمشرف الجامعي . والتركيز على المحتوى المتضمن في البديل الأول أو الثاني .

يتم تقويم الطالب المعلم على النحو الأتي :

المدرس المتعاون = ١٥ درجة .

مدير المدرسة المتعاونة = ١٠ درجات.

المشرف الجامعي = $\frac{٧٥}{١٠٠}$ درجة .

وفي حالة الموافقة على أن تكون درجة التربية العملية ١٥٠ درجة فيتم تقويم الطالب المعلم على النحو الأتي :

المدرس المتعاون = ٢٥ درجة .

مدير المدرسة المتعاونة = ١٠ درجات.

المشرف الجامعي = ١١٥ درجة .
١٥٠

خامسا: طرائق التدريس المقترحة للتربية العملية :

ينبغي تدريب الطالب المعلم على استخدام طرائق تدريس حديثة منها :

أ- التعلم بالاكتشاف :

ينبغي للمدرس المتعاون والمشرف الجامعي تزويد الطالب المعلم بالإجابات على التعلم الذي يتم باستخدام القوانين ، أو التعلم الذي يتم داخل المعمل، ففي الرياضيات يمكن أن يطلب من الطلبة رسم عدد من الدوائر ذات المساحات المختلفة ثم رسم نصف القطر لكل دائرة ، كما يطلب منهم إيجاد النسبة بين محيط كل دائرة ونصف قطرها ، حتى يكتشفوا أن هذه النسبة ثابتة دائماً . يستطيع الطلبة اكتشاف العلاقة بين حجم الغاز وضغطه باستخدام محقن يسد أحد طرفيه، ويدفع المكبس ، ويكتشف انه بزيادة الضغط يقل الحجم ، والعكس صحيح.

ب- التعليم التعاوني :

يستطيع الطالب المعلم تقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة ، تتألف من ٤ – ٦ طلبة للإجابة عن الأسئلة الآتية في مادة التربية الإسلامية .

ماذا خلق الله في الإنسان ؟ .

ماذا خلق الله من أنواع الحيوان؟.

ويمكن تسجيل الإجابات .

يكلف الطالب المعلم الطلبة بالرجوع إلى مراجع أخرى غير الكتاب المدرسي ، للحصول على إجابات بأسماء الحيوانات التي خلقها الله. والتي ذكرت في القرآن الكريم .

ج- التعليم الذاتي :

ينبغي توفر الرغبة لدى الطلبة في التعلم ، ومعرفة كيفية التعلم ، والقدرة على إصدار الأحكام. ففي اللغات يمكن تكليف الطلبة باختيار بعض القصص الصغيرة ، وقراءتها في البيت ، وتقديم ملخص لها وقراءته أمام الزملاء ، ينطبق هذا على اللغة العربية والإنجليزية وغيرها من اللغات .

د- تدريب الطلبة على مهارات التفكير العلمي مثل :

١ – الملاحظة : يكلف الطلبة باستخدام الحواس لاكتساب المعرفة .

٢- التصنيف : يحتاجها الطلبة لمساعدتهم على اختزال العدد الكبير من المعلومات إلى عناوين محددة .

٣- التفسير : يعني القدرة على تفسير ما يلاحظه الطلبة من معلومات مثل : تفسير البيانات كالجداول والنتائج .

٤- الاستنباط : يعني الانتقال من الكل إلى الجزء في التفكير .

٥- الاستقراء: يعني الانتقال من الجزء إلى الكل في التفكير ، كأن يتوصل الطلبة من ملاحظاتهم لحقائق معينة إلى قاعدة عامة .

٦- التنبؤ: مهارة عقلية مجردة ، تتم حين يستخدم الطالب معارفه السابقة من أجل أن يتوقع حدثاً في المستقبل .

سادساً : النشاطات التعليمية والتقنيات التربوية المقترحة :

- ينبغي تدريب الطالب المعلم على النشاطات اللاصفية داخل المدرسة ويشمل : زيارة مكتبة المدرسة ، بهدف التعرف على محتوياتها ، ونظام إعارة الكتب والقصص للطلبة، والتعرف على الكتب و القصص التي يميل الطلبة إلى قراءتها .(دليل التربية العلمية المطورة ،٢٠٠٠،ص ٩).

يمكن زيارة مرسم المدرسة ، والغرفة الموسيقية ، وغرفة الكشافة ، وغرفة الهلال الأحمر، والتعرف على النشاطات الثقافية والعلمية التي يقوم بها طلبة المدرسة .

- ينبغي قيام الطلبة المعلمين بإعداد تقنيات ووسائل تعليمية في أوقات الفراغ بالتعاون مع المتخصصين في المدرسة ، واستخدام التقنيات والوسائل في أوقات مختلفة .

- تكليف الطالب المعلم بأعمال إدارية مثل : عمل كشوفات بأسماء الطلبة وفقاً للترتيب الهجائي، أو عمل كشوفات لحضور الطلبة وغيابهم ، وصياغة محاضر مجالس الآباء في المدرسة . أو تحرير رسائل لأولياء الأمور للحضور إلى المدرسة .
- ينبغي حضور طابور الصباح والمشاركة في نشاطات الطلبة المقدمة في إذاعة المدرسة ، وتصحيح بعض المعلومات العلمية والأخطاء الإملائية والنحوية .
- ينبغي للطالب المعلم المشاركة في إدارة وإعداد المسابقات الثقافية والعلمية والرياضية التي تقيمها المدرسة .

سابعا : أساليب التقويم والاختبارات المقترحة للتربية العملية :

- ينبغي تدريب الطالب المعلم على استخدام أساليب التقويم القبلية والبنائية والختامية، وتعريفه بأهمية كل أسلوب من هذه الأساليب في العملية التعليمية .
- تدريب الطالب المعلم على كيفية صياغة الأسئلة الشفهية والتحريرية .
- تدريبه على صياغة الأسئلة الموضوعية بأنواعها ، والأسئلة المقالية وتعريفه بمميزات كل نوع من الأسئلة وعيوبها.
- تدريبه على ضرورة صياغة الأسئلة بلغة واضحة ومفهومة.
- تدريبه على ضرورة توزيع الأسئلة الشفهية على أكبر عدد ممكن من الطلبة في الحصة الواحدة .
- تدريب الطالب المعلم على أهمية التدرج في صياغة الأسئلة من السهل إلى المعقد.
- تدريب الطالب المعلم على أن تكون الأسئلة التحريرية شاملة لكل موضوعات الكتاب ووحداته.
- تدريبه على ضرورة مراعاة الأسئلة لمستويات الطلبة وقدراتهم وضرورة قياسها للمستوى الأدنى والمستوى الأعلى من تصنيف بلوم.
- ضرورة قياس الأسئلة ، تحقيق الهداف المراد تحقيقها .

التوصيات والمقترحات

التوصيات :

- ينبغي وضع البرنامج المقترح لتطوير التربية العملية موضع التنفيذ .
- زيادة مدة التربية العملية إلى ١٤ أسبوعاً ، بمعدل يوم واحد في الأسبوع لمدة فصل دراسي كامل .
- توفير أساتذة متخصصين في طرائق التدريس لكل تخصص .
- تقسيم أعداد الطلبة ذات الأعداد الكبيرة إلى مجموعات صغيرة ، ليسهل تقويمهم عند التدريس المصغر داخل الكلية .
- إعادة النظر في مقررات وبرامج كلية التربية بجامعة إب بما يلبي متطلبات الواقع الميداني .
- إيجاد التوازن بين الإعداد النظري والإعداد العملي في مقررات وبرامج كلية التربية في المجال الأكاديمي والمجال المهني.
- أن يشرف على طلبة التربية العملية أستاذان أحدهما متخصص في المجال التربوي، والآخر متخصص في المجال الأكاديمي العلمي.
- توفير مدراس نموذجية متعاونة لتطبيق التربية العملية.
- تدريس مقررات وسائل تعليم الصم والبكم، وطرائق التدريس الخاصة في المستوى الثاني ، حتى يتمكن الطلبة من تطبيق هذه الوسائل والطرائق أثناء التدريس المصغر في الكلية وفي المدارس المتعاونة بذوي الاحتياجات الخاصة.
- إلزام المدارس تضمين مقرر التربية الفنية في جداولها المدرسية، ليتمكن طلبة التربية الفنية من التطبيق في المدارس.
- إلزام المدارس تضمين مقرر الإرشاد النفسي التربوي في جداولها ، ليتمكن طلبة الإرشاد من التطبيق في المدارس المتعاونة.

المقترحات:

- **إجراء دراسة لتقويم مخرجات كلية التربية في الجامعات اليمنية.**
- **إجراء دراسة لمعرفة مدى احتياج الواقع التربوي لتخصصات رياض الأطفال ، والتربية الخاصة، والإرشاد المدرسي.**
- **إجراء دراسة لتطوير مقررات وبرامج كليات التربية في الجامعات اليمنية.**

المراجـــع

١. يونس ناصر (١٩٩٥): تدريب المعلم ، ط٢،منشورات جامعة دمشق، دمشق، سوريا .

٢. صلاح عبد الحميد مصطفى وآخرون (١٩٩٦): التربية والتعليم في الإمارات، ط٢، مكتبة الفلاح، الكويت.

٣. عبد الله الفرا وعبد الرحمن جامل (١٩٩٩): المرشد الحديث في التربية العملية والتدريس المصغر، مكتبة الجيل الجديد ، صنعاء ، اليمن .

٤. خالد العمري ومحمد المساد (١٩٩٦): التربية العملية ((الإطار النظري)، ط١، وزارة التربية والتعليم ، صنعاء ، اليمن.

٥. محمد علي الخولي (١٩٩٠): دليل الطالب في التربية العملية ، ط٤، صويلح ، عمان،الأردن .

٦. عزت جرادات وآخرون (١٩٩٧): التدريس الفعال ، دار الفكر ، عمان ، الأردن.

٧. الحسن محمد المغيدي (١٩٩٨): تقويم برنامج التربية العملية في كلية التربية بجامعة الملك فيصل بالمنطقة الشرقية ، مجلة إتحاد الجامعات العربية ، العدد٣ .

٨. دليل التربية العملية المطورة (٢٠٠٠): كلية التربية ، جامعة الإمارات العربية المتحدة .

٩. ماجد عبد الكريم أبو جابر وحسين عبد اللطيف بعارة (١٩٩٩): التربية العملية الميدانية لطلبة كلية العلوم التربوية ، دار الضياء ، عمان ، الأردن .

١٠. عبد الحكيم مبارك موسى (١٩٨٨): تقويم فاعلية النظام الجديد للتربية العملية بكلية التربية بجامعة أم القرى من وجهة نظر الطلاب المعلمين ، مركز البحوث التربوية، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة ، السعودية .

11. Brophy .J.E,(1980): Teachers cognitive activities & over BEHAVIORS, Est. Lansing, Michigan state university college of education.

١٢. عبد المجيد خليل (١٩٩٧): الأنماط السلوكية التي يستخدمها طلبة التربية العملية في إدارة الصف ، مجلة كلية المعلمين ، العدد ١٠، الجامعة المستنصرية، وزارة التعليم العالي ، بغداد ، العراق .

١٣. جامعة تعز (٢٠٠٣) : تطوير مناهج كلية التربية بجامعة تعز، ورشة عمل للفترة من ١٧ – ١٨ مايو ٢٠٠٣م، تعز ، اليمن .

١٤. جامعة صنعاء (٢٠٠٤) : إعادة هيكلة برامج إعداد المعلم في كليات التربية بجامعة صنعاء، ورشة عمل للفترة من ١١ – ١٣ مايو ٢٠٠٤م، صنعاء، اليمن .

١٥. أحمد زكي صالح (١٩٧٢): الأسس النفسية للتعليم الثانوي ، دار النهضة العربية، القاهرة ، مصر .

16. Ronald. G. Cave, In intrdutson to curriculum development ,(1971), England.

١٧. عبده محمد المطلس (١٩٩٢) تطوير مناهج التاريخ للمرحلة الإعدادية في الجمهورية اليمنية في ضوء مدخل النماذج ، دكتوراه غير منشوره، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة ، مصر.

ملحـــق (١) بطاقة تقويم الطالب المعلم في التربية العملية بكلية التربية جامعة إب

المحور	الفقرات
الشخصية	١. يلتزم بالمظهر المناسب. ٢. يتحدث بلغة سليمة. ٣. يتمتع بالنشاط والحيوية.
التخطيط للدرس	٤. يصوغ الأغراض السلوكية وفقاً لمستوياتها. ٥. يختار الطريقة والوسيلة بشكل جيد. ٦. يستخدم مقدمة مناسبة للدرس. ٧. يوزع وقت الدرس بشكل جيد.
تنفيذ الدرس	٨. يكتب عنوان الدرس وعناصره بشكل واضح. ٩. يعرض مقدمة الدرس بصورة مشوقة. ١٠. يقدم الدرس بطريقة ممتعة. ١١. يلتزم بتقسيم وقت الدرس. ١٢. يوظف الخبرات والمعلومات السابقة للتعلم الجديد. ١٣. يربط الدرس بخبرات الطلبة . ١٤. يحرص على متابعة الطلبة . ١٥. يميل بشكل ايجابي نحو مهنة التدريس.
عرض المادة العلمية	١٦. يتقن المادة العلمية بشكل كبير. ١٧. يؤكد على المصطلحات الجديدة. ١٨. ينوع في النشاطات التعليمية. ١٩. يطرح أسئلة متنوعة مثيرة للتفكير. ٢٠. يستخدم التقويم البنائي في أثناء الشرح. ٢١. يبث الدعابة بين الطلبة . ٢٢. يستخدم الوسيلة التعليمية في الوقت المناسب . ٢٣. يتحدث بلغة واضحة وصوت مسموع.
إدارة الصف وتنظيمه	٢٤. يلتزم بوقت دخول الصف والانصراف منه . ٢٥. ينظم البيئة الصفية قبل بدء الدرس. ٢٦. يستخدم التعزيز المناسب لأداء الطلبة. ٢٧. يشجع الطلبة على المناقشة والحوار.
التقويم	٢٨. يستخدم التقويم المستمر . ٢٩. يربط أسئلة الدرس بالأغراض السلوكية. ٣٠. يستخدم نتائج التقويم في تحسين التدريس. ٣١. يراعي الفروق الفردية للطلبة في أسئلة التقويم.
التعاون مع إدارة المدرسة	٣٢. يتعاون مع إدارة المدرسة والمدرسين. ٣٣. يشارك في نشاطات المدرسة المختلفة .

أثر استخدام خريطة المفاهيم على التحصيل الدراسي في مادة الكيمياء – مقارنة بالطريقة التقليدية

د/ محمد فائز عادل *

مقـــدمة البحث

يتميز عالمنا المعاصر بعدد من الظواهر الأساسية، التي من أبرزها الثورات العلمية والتكنولوجية والإعلامية، وتفجر المعرفة بشكل لا مثيل له. وإزاء هذه التطورات السريعة والمستمرة، التي انعكست على المناهج التربوية وطرق تدريسها. برزت دعوات تدعو إلى ضرورة مراجعة المناهج التربوية وتطويرها، وتحديث طرق تدريسها، لتواكب التغيرات العلمية المستمرة. وظهر ذلك جلياً في ازدياد الاهتمام بتدريس العلوم وطرق تدريسها عالمياً.

من خلال انعقاد الندوات والمؤتمرات وإقامة المشروعات، لتطوير طرق تدريس العلوم. كالمشروع الأمريكي (GHEM) ومشروع (CBA) ومشروع نافيلد ومشروعات الأونيسكو في العديد من دول العالم، وغيرها كثير. والتي أسهمت اسهاماً واضحاً في مجال تطوير تدريس العلوم. وبما أن المشكلة الرئيسة التي تعاني منها مادة الكيمياء، هي كيفية تدريس المعارف الكيميائية بطريقة متطورة ومفيدة، تخالف الطرق البسيطة والاستظهارية". (١٥، ص٣٩٤).

ونظراً لأن الطرق السائدة في مدارسنا يغلب عليها الطريقة التقليدية. وهي عبارة عن مزيج من الحفظ والشرح والإلقاء. ونظراً لأن هذه الطريقة لا يمكن أن ترقى بطلابنا إلى المستوى المطلوب الذي يجعلهم قادرين على مواكبة التطورات العلمية الحديثة، ونحن في بداية القرن الواحد والعشرين . وانطلاقا من أهمية ترشيد عملية التدريس في مدارسنا. وجد الباحث الضرورة ملحة إلى تجريب طريقة جديدة في مادة الكيمياء. وهي طريقة خريطة المفاهيم التي تقوم على فكرة المنظم المتقدم أو التمهيدي لأوزبل الذي سماها بهذا الاسم (١٣، ص١٣٩). والتي تهتم بتحديد مفاهيم المادة وترتيبها على شكل سلسلة متشابكة على شكل هرم تبدأ

---

* أستاذ مناهج طرق التدريس المساعد – كلية التربية (النادرة) – جامعة إب .

بالمفاهيم الأكثر شمولية وأقل نوعية إلى المفاهيم الأقل شمولية وأكثر نوعية وهكذا. ولقد قام نوفاك (Novak) وفريقه بتطوير ما يسمى بخريطة المفاهيم كإحدى طرق التدريس القائمة على نظرية أوزبل (١٩، ص ١٠).

وقد اجريت العديد من الدراسات والبحوث لتقرر مدى فعالية طريقة خريطة المفاهيم في العديد من المواقف التعليمية والموضوعات الدراسية المختلفة. منها دراسة (Games ١٩٨٥) التي تناولت أثر خرائط المفاهيم والشكل Vee في الوصول إلى الهدف. وتبين أن الطريقتيم معاً ذات تأثير جيد لتحقيق الأهداف المراد تحقيقها. كما أجرى (Mikolaly ١٩٨٩) دراسة عن أثر خريطة المفاهيم في استخدام الحاسب مع طلاب الجامعة وكان لها دور فعال.

وكذلك اتفقت دراسة (١٩٩٠، Heinze) زدراسة (١٩٩٣، Horton) على أن هناك أثر إيجابي لدور خريطة المفاهيم في العملية التعليمية (١٩،ص ١٠).

وسيتم التعرض للعديد من الدراسات العربية والأجنبية في فصل مستقل. ونظراً لأن العديد من البحوث والدراسات التي اهتمت بنمو المفاهيم وتكوينها وتمثيل العلاقات ذات المعنى فيما بينها وزيادة مستوى التحصيل للمفاهيم التعليمية. إلا أن هذه الدراسات تعتبر غير كافية في اليمن، وهذا ما دعا الباحث إلى تبني استراتيجية خريطة المفاهيم باعتبارها استراتيجية تدريسية يمكن أن تسهم في رفع التحصيل العلمي وتكوين اتجاهات إيجابية. ويرجو الباحث أن يكون بحثه هذا من البحوث التي تضع لبنة في مجال طرق تدريس العلوم.

بـ أهمية البحث :

من خلال ممارسة الباحث لتدريس مادة الكيمياء في المرحلة الثانوية لسنوات عديدة في اليمن وغيرها، وجد أن غالبية مدرسي مادة الكيمياء، يكاد ينحصر تدريسهم في الطريقة التقليدية. ونظراً لما لهذه الطريقة من قصور في تدريس مادة الكيمياء، ينعكس على تحصيل الطلبة ومستواهم العلمي، أحس بأهمية تجريب طريقة جديدة وهي طريقة خريطة المفاهيم في تدريس مادة الكيمياء في بعض المدارس الثانوية بالجمهورية اليمنية، وهي طريقة خريطة المفاهيم، لأن استخدامها يسهل على الطلاب فهم المادة واستيعابها، واستثارة ميولهم نحوها.

ج- مشكلة البحث: تم تلخيص مشكلة البحث بالسؤال الرئيس الأتي :

ما مدى فاعلية التدريس باستخدام طريقة خريطة المفاهيم في تحصيل مادة الكيمياء لدى طلاب الصف الثاني الثانوي العلمي. مقارنة بالطريقة التقليدية في التدريس؟ في مجال الأهداف المعرفية لبلوم.

د- أهداف البحث: يهدف هذا البحث إلى التعرف على مدى فاعلية طريقة خريطة المفاهيم وتأثيرها على تحصيل الطلاب في تدريس مقرر الكيمياء، لطلاب الصف الثاني الثانوي العلمي، وذلك عن طريق مقارنة نتائج استخدامها في التدريس بالطريقة التقليدية.

ويمكن تلخيص أهداف البحث فيما يأتي :

١- تقرير ما إذا كان استخدام طريقة خريطة المفاهيم أفضل من الطريقة التقليدية في تدريس مادة الكيمياء لطلاب الصف الثاني الثانوي العلمي.

٢- المقارنة بين مدى تأثير هاتين الطريقتين على التحصيل الدراسي للطلاب في مادة الكيمياء في مجال الأهداف المعرفية لبلوم .

هـ- فروض البحث :

تمت صياغة الفروض كما يلي :

١- استخدام طريقة خريطة المفاهيم في تدريس موضوعات مقرر الكيمياء أفضل من استخدام الطريقة التقليدية بالنسبة لطلاب الصف الثاني الثانوي العلمي.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تحصيل الطلبة الذين يدرسون بطريقة خريطة المفاهيم وتحصيل الطلاب الذين يدرسون بالطريقة التقليدية في مجال الأهداف المعرفية لبلوم . وهذا الفرق في صالح الطريقة الأولى .

و-حدود البحث :

يتحدد البحث بالمحددات التالية :

١- يتخذ البحث من تدريس مادة "الكيمياء" مجالاً له بالصف الثاني الثانوي العلمي.

٢- يقتصر البحث على طريقتين للتدريس هما الطريقة التقليدية وطريقة خريطة المفاهيم .

٣- تشمل عملية تجريب الكتاب المدرسي المقرر في مادة "الكيمياء للصف الثاني الثانوي العلمي".

٤- تقتصر التجربة على عينة من طلاب الصف الثاني الثانوي العلمي.

٥- يقتصر البحث على الأهداف المعرفية لبلوم.

ز- منهج البحث :

نظراً لطبيعة البحث الحالي فإن الباحث استخدم :

١- المنهج الوصفي : في الجوانب المتعلقة بطبيعة علم الكيمياء. وجوانب العلم المتضمنة في هذا العلم. والطرق السائدة في تدريس مادة الكيمياء.

٢- المنهج التجريبي : لإجراء تصميم تجريبي معين للتعرف على مدى الفائدة المرجوة من دراسة الطلاب لمحتوى مقرر الكيمياء بطريقتي خريطة المفاهيم والتقليدية .

٣- المنهج الإحصائي: لتحليل نتائج الاختبارات والمقارنة بين المجموعتين التجريبية والضابطة للحصول على المعالجات الإحصائية والخروج بالتوصيات.

ح- مصطلحات البحث :

يجدر بنا قبل البدء بالبحث أن نحدد ما نقصده بالمصطلحات التي سنستخدمها في هذا البحث.

١- **علم الكيمياء** : هو العلم الذي يدرس المادة وخواصها وتركيبها وتفاعلاتها بعضها مع بعض للحصول على عناصر جديدة. (٨،ص١).

٢- **التحصيل الدراسي** : هو عبارة عن "مدى استيعاب التلاميذ لمادرسوه أو تعلموه من خبرات معينة في مادة دراسية في نهاية العام أو في الاختبار التحصيلي " (٧،ص٤٧).

٣- **طريقة التدريس** : هناك تعريفات عديدة لطريقة التدريس، في ضوئها يمكن تحديد التعريف الإجرائي لها كما يلي : "عملية مقصودة تتضمن مجموع

الأنشطة والإجراءات التي يقوم بها المعلم مع طلابه، بقصد تحقيق أهداف المقرر المتعددة موجهة نحو تحقيق أهداف المقرر".

٤- **الطريقة التقليدية** : تعرف بأنها" الطريقة الأكثر شيوعاً في تدريس العلوم. وتعتبر من أقدم طرق التدريس استخداماً" (٩،ص١١٩). ونقصد بها "الطريقة الشائعة في تدريس مادة الكيمياء في مدارسنا ، والتي تعتمد على الشرح من قبل المعلم والإصغاء من قبل الطلاب، وفيها يعتبر الكتاب المدرسي المقرر هو المصدر الرئيس للمعرفة" .

٥- **طريقة خريطة المفاهيم** : تقوم هذه الطريقة على فكرة المنظم المتقدم أو التمهيدي . لأوزبل وفيها يتم تحديد مفاهيم المادة وترتيبها بحيث تعطي تناسقا وترابطاً يدل على المعنى. وتقدم فيها المفاهيم الأكثر شمولاً في القمة، ثم تأتي تحتها المفاهيم الأقل شمولية وهكذا. (١٠، ص٤٣).

٦- **المدرسة الثانوية** : هناك عدة أنواع من المدارس الثانوية منها : المدرسة الثانوية العامة، المدرسة الثانوية الصناعية، المدرسة الثانوية التجارية ، المدرسة الثانوية الزراعية. والنوع الأول هو الذي نقصده في هذا البحث .

٧- **الصف الثاني الثانوي العلمي** : هو عبارة عن الفصل الذي يمثل طلاب الصف الثاني الثانوي العلمي المدرسة الثانوية العامة التي تضم القسمين العلمي والأدبي .

الفصل الثاني
الإطار النظري للبحث

أولاً: تعريف علم الكيمياء :

إن الأخذ بالمفهوم الحديث للعلم كمعلومات وكطريقة في البحث والتفكير والاتجاهات. تجعل مجالات العلم عريضة ومتعددة ومتنوعة، بحيث تشمل فروع العلم المختلفة: الطبيعية والإنسانية.

وفي ضوء مجالات العلم العديدة. نورد التعريفات التالية لعلم الكيمياء : يعرف بأنه" العلم المرتبط بتركيب المادة أو بنائها" وبالعلاقة بين خواص المادة وتركيبها" وتفاعل المواد بعضها مع بعض لإنتاج مواد جديدة" (٥،ص٧٢). كما

يعرف بأنه" أحد فروع العلم الذي يختص بدراسة المواد التي يتركب منها الكون بالإضافة إلى ذلك البناء الداخلي لتلك المواد وتأثير ذلك على خواصها المختلفة، وكذلك تفاعلات المواد المختلفة مع بعضها" (١٦،ص١٥).

وعرف بالآتي : الكيمياء هو علم بناء الأجسام وتحولاتها وإمكانيات تفاعلاتها مع بضعها بعضاً لتكوين المركبات المختلفة" (١٤، ص١١).

ومما سبق نجد أن علم الكيمياء يشمل المادة والطاقة وخواصها وتفاعلاتها. فهو علم واسع لا يمكن أن يحيط به باحث واحد. وفروعه عديدة منها.

الكيمياء العضوية والكيمياء اللاعضوية والكيمياء التحليلية والكيمياء الحيوية والكيمياء الغذائية والكيمياء الفيزيائية .. وغيرها . وكلها تهتم بدراسة المادة وخواصها.

ثانياً : طبيعة علم الكيمياء كمادة دراسية :

إن ظهور علم الكيمياء مادة دراسية لها مقرراتها التي تدرس في المدارس ، يعتبر علماً جديداً بدأ ظهوره دراسة نظرية في صورة محاضرات ثم بدأ الاهتمام بالنواحي التطبيقية . وحدث التطور في تدريسه حتى وصل إلينا في شكله الحالي مادة دراسية في المنهج الدراسي.

وازداد الاهتمام بتدريس علم الكيمياء . وعقدت لذلك المؤتمرات وأقيمت المشروعات منها :

١- المشروع الأمريكي لدراسة الكيمياء : **(chem – study)** (٤، ص٢١).
٢- مشروع مدخل الرابطة الكيميائية الأمريكي : **(C B A)** (٦، ص١٥٦).
٣- مشروع نافيلد للكيمياء : **Nuffield chemistry project**(١٧، ص٩٥).
٤- مشروع ألبرتا للكيمياء المعروف بالكيم في كندا **Al berta achemistry project.** (١٥،ص٧٠) .
٥- مشروع الأونيسكو الريادي لتعليم الكيمياء في قارة آسيا (١٥، ص١٥٩).
٦- مشروع الأونيسكو الريادي لتطوير تدريس الكيمياء في المرحلة الثانوية في الوطن العربي (١٢،ص١٧).
٧- المشروع الوطني للكيمياء في كوبا (٢، ص٥٩).

هذا بالإضافة إلى مؤتمرات عالمية عديدة أخرى انعقدت في العديد من دول العالم والتي أسهمت جميعها اسهاماً واضحاً في مجال تطوير تدريس الكيمياء عالمياً.

ثالثاً: تصنيف بلوم للأهداف التربوية :

تم العديد من المحاولات في مجال التربية لتصنيف الأهداف التربوية . ويعتبر بنجامين بلوم السباق في تصنيف الأهداف التربوية حيث قسم الأهداف إلى ثلاثة أنواع هي : (١٧، ص٩).

أ- الأهداف المعرفية ب- الأهداف الانفعالية ج- الأهداف المهارية .

وسنعرض فيما يلي عرضاً مختصراً للأهداف المعرفية ، لأن تحليل مقرر الكيمياء تم في ضوء الأهداف المعرفية .

أ- الأهداف المعرفية :

لقد قسم بلوم هذه الأهداف إلى ستة مستويات مرتبة تصاعدياً من السهل إلى الصعب وهي : (١٣،ص١١٨).

١- التذكر : يتضمن عمليات تذكر المعلومات وحفظها واستدعائها.

٢- الفهم : يشير إلى قدرة المتعلم على التعبير عما تعلمه من المادة العلمية .

٣- التطبيق : وهو قدرة المتعلم على استخدام ما تعلمه من المادة العلمية .

٤- التحليل : وهو القدرة على تجزئه الفكرة أو الموقف او العملية إلى عناصرها .

٥- التركيب : وهو عكس التحليل . وهو عملية تجميع الأجزاء معاً بغرض تكوين الكل .

٦- التقويم : وهو القدرة على إصدار حكم على عمل في ضوء معيار معين .

رابعا : طريقة خريطة المفاهيم : تقوم هذه الطريقة على فكرة المنظم المتقدم أو التمهيدي (Advance Organizer) لاوزبل الذي سماه بهذا الاسم ٠

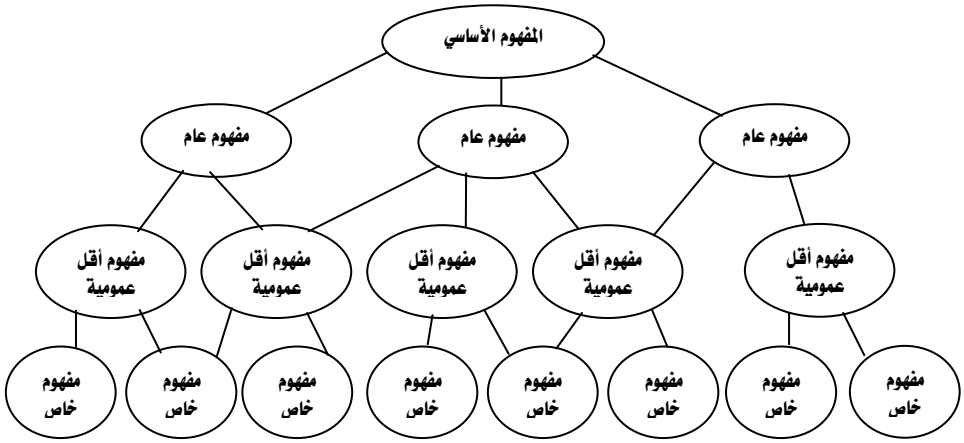
ويعني به ما يزود به المعلم طلابه من مقدمه أو تمهيد في بداية الحصة ، حول بنية الموضوع مما يساعد على فهم ناجح للمادة ويعود الأساس النفسي للمنظم التمهيدي إلى افتراض أوزبل وجود نظام معين عند المتعلم لتخزين معلوماته. وفي إطار هذا النظام تجري عملية تصنيف المفاهيم الأقل تجريداً بواسطة المفاهيم

الأكثر تجريداً. وهذا يعني أنه إذا نظم المحتوى بطريقة هرمية متسلسلة ، تناسب النظام السائد عند المتعلم ، فإنه يصبح أسهل استرجاعاً.

وفي ضوء هذا الأساس ، يقدم المعلم المنظم التمهيدي على هيئة ملخص مكتوب أو شفوي عالي التجريد والتعميم والشمول ، إذا ما قارناه بالمادة أو الموضوع المراد تعلمه. ويعتقد أوزبل أن المعلم باستخدامه المنظمات التمهيدية يجعل المادة أكثر ألفة أو أكثر معنى بالنسبة للمتعلم وثم أيسر وأسهل للتذكر والاسترجاع .

ويرى أوزبل في المنظم التمهيدي ، أن المادة أو المحتوى تتكون من مجموعة من المفاهيم الأساسية التي يمكن تعلمها من قبل المتعلم ،ويمكن تحويلها إلى أفكار ومعلومات يختزنها في ذاكرته ،ويستطيع استعادتها واستعمالها في تعلم وفهم وإدراك المعلومات الجديدة التي يواجهها.

فطريقة خريطة المفاهيم . تهتم بتحديد مفاهيم المادة وترتيبها بحيث تعطي تناسقاً وترابطاً يدل على معنى. ويتم فيها الانتقال من المفاهيم الأكثر شمولية وأقل نوعية إلى المفاهيم الأقل شمولية وأكثر نوعية وهكذا. بحيث تأخذ شكل سلسلة متشابكة ومتشعبة من المفاهيم رأسياً وأفقياً أو شكل سلسلة دائرية أو شكل درج أو شكل دوائر متقاطعة عند المقارنة بين شيئين . والشكل التالي يوضح نموذج السلسلة المتشابكة والمتشعبة من المفاهيم لاستخدام طريقة خريطة المفاهيم .



شكل رقم (١) : نموذج الشبكة المتشعبة لخريطة المفاهيم (١٣، ص١٤١)

خامسا: الدراسات السابقة: سوف نقوم بعرض لبعض الدراسات السابقة التي استطاع الباحث الحصول عليها في مجال تدريس العلوم، والتي تناولت أثر التدريس بطريقة خريطة المفاهيم. وذلك لعلاقتها بالبحث الحالي:

أ-الدراسات العربية:

١- دراسة هزاع الحميدي(١٩٩٩م) هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام خرائط المفاهيم على التحصيل وتعديل المفاهيم الخاطئة والعمليات والاتجاهات العلمية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية.

وقد تكونت عينة البحث من فصلين دراسيين اختيرا عشوائياً من كل من مدرسة رابعة العدوية الثانوية للبنات، ومدرسة ابن ماجد الثانوية للبنين، وبواقع فصل كمجموعة ضابطة وفصلاً أخر كمجموعة تجريبية لكل مدرسة.

وقد استخدم الباحث اختباراً تحصيلياً لتعديل المفاهيم الخاطئة واختباراً للعمليات العلمية.

ومقياساً للاتجاهات العلمية كأداة للدراسة من إعداد الباحث.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:-

١- توجد فروق ذات دلالة عند (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الذين درسوا وحدة الحرارة باستخذام طريقة خريطة المفاهيم ومتوسط درجات المجموعة الضابطة الذين درسوا نفس الوحدة بالطريقة التقليدية في الاختبار التحصيلي البعدي ولصالح أفراد المجموعة التجريبية.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (٠,٠٥) بين متوسطات درجات تحصيل المجموعتين لاستخدام طريقة خريطة المفاهيم.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الطلبة للمجموعة التجريبية والضابطة، وفي الإجابة على أسئلة المفاهيم الخاطئة البعدية لصالح المجموعة "ت" التي درست باستخدام خريطة المفاهيم.

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعتين في الإجابة على أسئلة المفاهيم الخاطئة في الاختبار البعدي الذين درسوا باستخدام طريقة خريطة المفاهيم.

٥- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية التي درست استخدام خريطة المفاهيم والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة العادية وذلك في اختبار عمليات العلم البعدي.

٦- لا توجد فروق ذات دلالة أحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام خريطةالمفاهيم والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة العادية في مقياس الاتجاهات العلمية البعدي.

٢- دراسة نادية العطاب (١٩٩٧م): هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام خرائط المفاهيم في تحصيل طالبات الصف الأول الثانوي في مدينة إب بالجمهورية اليمنية. وقد تكونت عينة البحث من (١٠٠) طالبة من مدرسة أسماء بمدينة إب تمثل شعبتين اختيرتا عشوائيا من بين (٦) شعب حيث كان عدد أفراد المجموعة التجريبية (٥٠) طالبة والضابطة (٥٠) طالبة بعد استيعاب الراسبات.

وقد درست المجموعة التجريبية باستخدام خرائط المفاهيم، والضابطة درست بالطريقة الاعتيادية.

وقد أعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً من نوع الاختيار المتعدد وفي المستويات الثلاثة (التذكر والفهم والتطبيق).

وباستخدام المعالجة الإحصائية المتمثلة باختبار "ت" توصلت النتائج إلى:

١- تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة في الاختبار البعدي في مستويات الفهم والتطبيق وفي مستوى دلالة (٠,٠٥).

٢- لا يوجد فرق دال إحصائياً في الاختبار عند مستوى التذكر لصالح أي من المجموعتين.

٣- دراسة رغدة إدريس (١٩٩٥م):- استهدفت الدراسة (تعرف أثر استخدام الخرائط المفاهيمية في التحصيل العلمي واكتساب العمليات العلمية لدى طلبة الصف السادس الأساسي في مادة العلوم العامة). وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:-

١- ما أثر استخدام الخرائط المفاهيمية في مستوى التحصيل العلمي لطلبة الصف السادس الأساسي (وبحسب الجنسين).

٢- هل هناك أثر للتفاعل بين استخدام الخريطة المفاهيمية والجنس مما يؤثر في التحصيل العلمي لطلبة الصف السادس؟

٣- ما أثر استخدام الخريطة المفاهيمية في اكتساب العمليات العلمية لدى طلاب الصف السادس الأساسي لمادة العلوم العامة (وبحسب الجنسين).

٤- هل هناك أثر للتفاعل بين استخدام الخريطة المفاهيمية والجنس مما يوثر في اكتساب العمليات العلمية؟

تكونت عينة البحث من (٢٣٩) طالبا وطالبة من طلبة الصف السادس في إحدى المدارس الأساسية منهم (١٣٢) طالبا (١٠٧) طالبة. وقسمت العينة على مجموعتين بأربع شعب المجموعة التجريبية (شعبتان) تدرس مادة العلوم العامة باستخدام خرائط المفاهيم، والمجموعة الضابطة (شعبتان) تدرس المادة تقسمها بالطريقة الاعتيادية. أعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً للمفاهيم العلمية، كما أعد الباحث اختباراً خاصاً باكتساب العمليات العملية. وباستخدام تحليل التباين كانت النتائج كما يأتي:

١- تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التحصيل وبدلالة إحصائية.

٢- تفوق الإناث على الذكور في "المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي وبدلالة إحصائية).

٣- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات كلتي المجموعتين في اختبار العمليات العلمية.

٤- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة يعزي إلى التفاعل بين استخدام الخرائط المفاهيمية والجنس وذلك في الاختبار التحصيلي.

٥- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة في اختبار اكتساب العمليات العلمية يعزى إلى الجنسين ولمصلحة الذكور في المجموعة التجريبية.

٦- وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة في اختبار اكتساب العمليات العلمية يعزى إلى التفاعل بين الجنسين واستخدام خرائط المفاهيم (م:٧).

٤- **دراسة مها عبد السلام** (١٩٩٤م):- هدفت الدراسة إلى (تعريف استخدام خريطة المفاهيم في تدريس العلوم في كل من التحصيل والتفكير الناقد لطالبات الصف الأول الإعدادي). وذلك من خلال الإجابة على السؤالين التاليين:-

١- هل هناك أثر لاستخدام خريطة المفاهيم في مستوى القدرة على التفكير الناقد لطالبات الصف الأول الإعدادي.

٢- هل هناك أثر لاستخدام خريطة المفاهيم في مستوى التحصيل العلمي لدى طالبات الصف الأول الإعدادي.

تكونت عينة البحث من (٤٠) طالبة من طالبات الصف الأول الإعدادي في إحدى المدارس الإعدادية، قسمت على مجموعتين تجريبية وضابطة عدد أفراد كل منها(٢٠) طالبة درست المجموعة التجريبية مادة العلوم باستخدام خريطة المفاهيم، بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة الأعتيادية.

أعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً في العلوم، مكوناً من (٦٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد وعلى وفق المستويات الثلاثة الأولى من تصنيف بلوم وهي التذكر والفهم والتطبيق. وطبق الاختبار بعد الانتهاء من تدريس المادة.

كما طبقت الباحثة على المجموعتين اختباراً لقياس التفكير الناقد وباستخدام الاختبار الثاني. كانت نتائج البحث كما يلي:-

تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في كل من التحصيل العلمي والقدرة على التفكير الناقد (م:٣٠).

٥- دراسة نجاة حسن (١٩٩١م):- هدفت الدراسة إلى تعريف وأثر استخدام المنظمات المعرفية في أداء طالبات الصف الثاني الثانوي في مادة الفيزياء.

شملت عينة البحث (١٣٥) طالبة من طالبات الثاني الثانوي في إحدى المدارس الثانوية، قسمت إلى مجموعتين الأولى تجريبية وعدد أفرادها (٦٦) طالبة يدرسن باستخدام خرائط المفاهيم كجزء من المنظمات المعرفية، والمجموعة الثانية ضابطة وعدد أفرادها (٦٩) طالبة يدرسن بالطريقة الاعتيادية وقد أعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً مكوناً من (٧٤) فقرة من نوع الاختيار من متعدد وعلى حسب المستويات الثلاثة الأولى من تصنيف (بلوم) (التذكر والفهم والتطبيق) وقد طبق الاختبار قبليا وبعديا وباستخدام التأني لعينتين مستقلتين ولعينتين مترابطتين وكانت النتائج كما يلي:-

١- تفوق أداء المجموعة التجريبية على أداء أفراد المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي الكلي وبدلالة إحصائية.

٢- حدوث نمو ذو دلالة إحصائية في أداء أفراد عينة البحث عند مستوى التذكر إذا ما قورن بالأداء عند كل من مستوى الفهم والتطبيق (م:١٥).

٦- دراسة عبد الرحمن السعداني (١٩٨٨م): هدفت الدراسة إلى تعرف (أثر كل من التدريس باستخدام خريطة المفاهيم والأسلوب المعرفي في تحصيل طلاب الصف الثاني الثانوي، للمفاهيم البايولوجية المتضمنة في وحدة التغذية للكائنات الحية). شملت عينة البحث (٢٤٦) طالبة من طالبات الصف الثاني الثانوي في إحدى المدارس الثانوية. وقسمت هذه العينة عشوائياً على ثلاث مجموعات، المجموعة التجريبية وعدد أفرادها (٨٢) طالبة يدرسن باستخدام خرائط قبلية للمفاهيم، والمجموعة التجريبية الثانية وعدد أفرادها (٨٢) طالبة، يدرسن باستخدام خرائط بعدية للمفاهيم، والمجموعة الضابطة وعدد أفرادها (٨٢) طالبة يدرسن بالطريقة الاعتيادية. أعد الباحث اختباراً تحصيلياً مكوناً من جزئين، الأول يقيس التذكر مكون من (٤٢) فقرة من نوع الاختيار من متعدد والثاني تقيس ما فوق التذكر

مكون من (٣٦) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، أيضاً تم تطبيق الاختبار التحصيلي قبلياً وبعدياً ومرجا.

واستخدم الباحث نسخة معربة من اختبار ويلكن (Wilkn) للأشكال المتضمنة لغرض قياس درجة الأسلوب المعرفي(استقلال، اعتمادي) وباستخدام تحليل التباين كانت نتائج الدراسة:

١- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات اللاتي درسن باستخدام الخرائط القبلية البعدية.

٢- يوجد فروق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات اللاتي درسن باستخدم الخرائط القبلية والبعدية والطالبات اللاتي درسن بدون استخدام الخرائط وذلك من خلال القياس البعدي لمستوى التذكرومستوى ما فوق التذكر وكذلك في الاختبار المرجأ.

٣- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين تحصيل أفراد العينة الاستقلاليين وتحصيل أفراد العينة الاعتماديين لمصلحة الاستقلاليين وذلك في مستوى التذكر، ومستوى ما فوق التذكر في كل من القياس القبلي والبعدي والمرجا.

٤- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين تحصيل أفراد العينة الاستقلاليين الذين درسوا باستخدام الخرائط القبلية وتحصيل أقرانهم الذين درسوا باستخدام الخرائط البعدية وفي كل من مستوى التذكر وما فوق التذكر. (م:٢٤).

الدراسات الأجنبية:-

١- دراسة جيجيد (Jeged, ١٩٩١) :- هدفت الدراسة إلى (تعرف أثر استخدام خريطة المفاهيم في تقليل القلق لدى الطلبة مما يؤدي إلى زيادة تحصيلهم في مادة علوم الحياة) تكونت عينة البحث من (٥١) طالباً وطالبة من طلبة الصف العاشر قسمت عشوائياً على مجموعتين تجريبية وعددها (٢٩) طالباً وطالبة، وضابطة عدد أفرادها (٢٢) طالب وطالبة، أعد الباحثون اختباراً تحصيلياً من نوع الاختيار من متعدد مكون من (٥٠) فقرة. كما استخدم مقياس (زايكرمان ١٩٦٠,Zuckreman) لقياس القلق الذي عدله (دوكنج ١٩٧٨ Dolking) وطبق قبلياً وبعدياً وبتحليل النتائج باستخدام الاختبار الثاني كانت الالنتائج ما يأتي:-

١- تفوق المجموعة التجريبية التي استخدمت خرائط المفاهيم على المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي.

٢- أن استخدام خرائط المفاهيم يساعد على تقليل القلق لدى البنين بدرجة أكبر منه عند البنات وبدلالة إحصائية (م: ٦٨).

٢- دراسة هينز (Haynes, ١٩٩١) هدفت الدراسة إلى (تعرف أثر استراتيجيتين في استخدام خرائط المفاهيم وأشكال (Vee) في تحصيل الطلبة في مادة العلوم).

شملت عينة البحث (٣٠٠) طالب من طلاب الصف السابع والثامن منهم (١٥٨) طالباً في الصف السابع (١٤٢) طالباً في الصف الثامن من المدارس المتوسطة، قسمت على مجموعتين تجريبية درست الموضوعات باستخدام خرائط المفاهيم وأشكال (Vee) والضابطة درست الموضوعات باستخدام الطريقة الاعتيادية.

استخدم الباحث اختباراً تحصيلياً طبق قبلياً وبعدياً وباستخدام تحليل التباين أوضحت النتائج مايلي:-

١- إن استخدام خرائط المفاهيم وأشكال (Vee) يؤدي إلى تحسن مستوى التعلم.

٢- متوسط درجات تحصيل المجموعة التجريبية أعلى من متوسط درجات تحصيل المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي للصفين السابع والثامن.

٣- أوضح تحليل التباين تحسن الأداء في الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية للصف السابع وعدم وجود تحسن في الأداء للصف الثامن (م:٦٥).

٣- دراسة بنكراتيس (Pankratius,١٩٩٠):- هدفت الدراسة إلى (تعرف أثر استخدام خرائط المفاهيم في التحصيل في المرحلة الثانوية) شملت عينة البحث (٨٧) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية قسمت على أربع مجموعات تجريبية قسمت على أربع شعب ومجموعة ضابطة، درست المجموعة التجريبية الأولى باستخدام خرائط المفاهيم قبل دراسة الواحدة الدراسية ودرست المجموعة الثانية باستخدام خرائط المفاهيم بعد الانتهاء من دراسة الوحدة الدراسية. ودرست المجموعة الثالثة باستخدام خرائط المفاهيم قبل وبعد دراسة الوحدة الدراسية، ودرست المجموعة

الرابعة باستخدام خرائط المفاهيم في دراسة الوحدة وفي أثنائها وبعدها والمجموعة الضابطة تدرس الوحدة الدراسية بالطريقة الاعتيادية.

أعد الباحث اختباراً تحصيلياً مكون من (٣٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، وتم تطبيقه قبلياً وبعدياً على أفراد المجموعة التجريبية والضابطة وباستخدام تحليل التباين كانت النتائج كما يلي:-

١- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات ولمصلحة المجموعة التجريبية.

٢- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية التي تم تدريسها باستخدام خرائط المفاهيم قبل دراسة الوحدة وفي أثنائها وبعدها وبين المجموعة التجريبية التي تم تدريسهابخرائط المفاهيم بعد الانتهاء من الوحدة الدراسية (م:٧٦).

٤- دراسة أندرسون (Anderson, ١٩٨٩): هدفت الدراسة إلى (معرفة أثر خرائط المفاهيم في التحصيل وتأثيرها بالمعلومات بعد قراءة النص).

شملت عينة البحث (١٣١) تلميذاً من تلاميذ الصف الثامن إذ تم تدريبهم على بناء خرائط المفاهيم وقسمت العينة على ثلاث مجموعات، الأولى تقرأ المحتوى ثم تقوم ببناء الخرائط المفاهيمية والمجموعة الثانية تقرأ المحتوى وترى بعض الشرائح عن نفس الموضوع ثم تقوم ببناء الخرائط أما المجموعة الثالثة فلا تتعرض لخرائط المفاهيم وقد تم استخدام اختبار ذي إجابة قصيرة واستبيان لقياس اتجاهات التلاميذ نحو الخرائط، واختبار للخرائط.

وباستخدام تحليل التباين كانت النتائج ما يأتي:-

١- معظم تلاميذ المجموعتين التجريبيتين تعلموا استخدام خرائط المفاهيم.

٢- الدرجات الناتجة عن اختيار الخرائط كانت أكثر تأثيراً بالزيادة في المعلومات المكتسبة عن طريق القراءة ورؤية الشرائح من الدرجات الناتجة من الاختبار ذي الإجابة القصيرة

٣- لم يقدم التلاميذ اتجاهات إيجابية نحو خرائط المفاهيم كما أوضح الاستبيان(م:٥٧).

٥- دراسة دليهمان (Dlehman, ١٩٨٥):- هدفت الدراسة (معرفة أثر استخدام كلا من خرائط المفاهيم وخرائط الشكل (Vee) في تحصيل الطلبة في المدارس الثانوية للمفاهيم البيولوجية). شملت عينة البحث (٢٥٠) طالباً وطالبة منهم (١١٠) طالب، (١٤٠) طالبة قسمت عشوائياً على مجموعتين تجريبية وضابطة المجموعة التجريبية، ودرست باستخدام خرائط المفاهيم وخرائط الشكل (Vee)، ودرست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية (التلخيص). استخدم الباحث اختباراً تحصيلياً مكوناً من (٢٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد كما استخدم اختباراً لقياس فهم الطلبة للعلاقة بين المفاهيم مكوناً من (٣٢) فقرة من نوع الاختيار من متعدد وبعد تطبيق الاختبار كانت النتائج ما يأتي:-

١- وجود فروق بين المجموعتين في التحصيل ولمصلحة المجموعة التجريبية ولكنها ليست ذات دلالة إحصائية في الاختبار البعدي والمرجأ وذلك لتشابه طريقة التلخيص مع استراتيجية الخرائط في تحديد المفاهيم الرئيسة.

٢- متوسط درجات الطلبة في اختبار العلاقات بين المفاهيم كان أعلى لدى طلبة المجموعة التجريبية وبفرق ذات دلالة إحصائية (م:٦٠).

سادساً: مناقشة الدراسات السابقة:-

من خلال عرض الدراسات السابقة لاحظ الباحث مايلي:-

أ- هدفت معظم الدراسات إلى معرفة أثر استخدام خرائط المفاهيم في تدريس الموضوعات في التحصيل. مثل دراسة العطاب والسعدني وهينز وبنكراتيس.

ب- هدفت بعض الدراسات إلى معرفة أثر استخدام خرائط المفاهيم في التحصيل. مثل دراسة عبد السلام وإدريس وجيجيد.

ج- اختلفت الدراسات من حيث عدد أفراد العينة.

د- استخدمت الدراسات التصميم التجريبي الذي اعتمد مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة.

هـ- استخدمت معظم الدراسات لقياس التحصيل الاختبار من نوع الاختيار من متعدد.

و- اختلفت الدراسات من حيث المرحلة، فبعضها طبق على المرحلة الابتدائية بينما طبق غيرها على المرحلة المتوسطة في حين طبق البعض على المرحلة الثانوية.

ز- رغم الاختلافات في النتائج إلا أن معظم الدراسات اتفقت على ما يلي:-

١- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة. ولصالح المجموعة التجريبية عند استخدام خرائط المفاهيم.

٢- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لمتغير الجنس. ويعزى ذلك لحداثة موضوع خريطة المفاهيم بالنسبة للمدرس والطالب.

الفصل الثالث
إجراءات البحث

أولاً: أداة البحث :

استخدام الباحث اختباراً تحصيلياً مقنناً، قام بإعداده باستخدام تحليل المحتوى في ضوء الأهداف المعرفية لتصنيف "بلوم" للأهداف، لمعرفةأثر طريقة خريطة المفاهيم على تحصيل الطلاب في مقرر الكيمياء لطلاب الصف الثاني الثانوي العلمي. وقد استند في إعداده إلى البحوث والاستنادات السابقة.

أ) **صياغة مفردات الاختبار**:- اختار الباحث اسلوب الاختبار الموضوعي من بين أساليب الاختبارات الأخرى. وصاغ الفقرات بطريقة الصواب والخطأ وطريقة الاختيار من متعدد، وطريقة التكميل. بعد أن وضع التعليمات اللازمة للإجابة على فقرات الاختبار والموضحة في الملحق رقم (١).

ب) **جدول المواصفات**:- استخدم الباحث في اعداده للاختبار التحصيلي، تحليل المحتوى في ضوء الأهداف المعرفية لتصنيف بلوم للأهداف. كما حدد الأهمية والوزن النسبي، وفي ضوئها تم إعداد جدول المواصفات. والموجود في الملحق رقم(٤). وقد وزعت فيه الأسئلة على النحو التالي:- (٩) أسئلة تذكر، و(١٠) أسئلة فهم، و(٧) أسئلة تطبيق، و(٧) أسئلة تحليل، و(١١) سؤالاً تركيبياً، و(٦) أسئلة تقويم.

ج) **صدق الاختبار**:- تم عرض الاختبار في صورته الأولية على سبعة محكمين مختصين في المناهج وطرق التدريس وفي مادة الكيمياء، من الذين يعملون في كليات التربية وفي مجال التدريس. وفي ضوء ملاحظاتهم أجرى التعديلات اللازمة.

د) **تعليمات الاختبار**:- خصصت الصفحة الأولى من الاختبار لكتابة التعليمات والموجودة في الملحق رقم (١).

ه) **التجربة الاستطلاعية للاختبار**:- قام الباحث بتطبيق الاختبار ميدانياً على عينة بلغ حجمها (٨٠) طالباً من طلاب مدرسة خالد بن الوليد بأمانه العاصمة، والتي تمثل فصلاً كاملاً. وبعد تصحيح الاختبار، قام الباحث بتقسيمه إلى نصفين زوجي وفردي، وحسب معامل ثبات الاختبار لهما باستخدام معادلة "جتمان" للتجزئة النصفية. حيث بلغ (٠,٧٩). وهو معامل ثبات جيد يمكن الوثوق به.

ثانياً: **العينة** :

شملت عينة هذا البحث "٤٠٠" طالب من طلاب الصف الثاني الثانوي العلمي، بأمانة العاصمة للعام٢٠٠١/٢٠٠٢م تم اختيارهم عشوائياً وممثلين للمجتمع الأصلي من حيث العمر والجنس والمستوى الاقتصادي والاجتماعي. كما تم اختيارهم من مدرستين من مدارس أمانة العاصمة، تم اختيارهم عشوائياً من مدرستين من مدارس أمانة العاصمة هما : مدرسة خالد بن الوليد، ومدرسة هائل سعيد أنعم . كما تم تقسيمهم إلى مجموعتين متكافئتين تقريباً وهما: المجموعة التجريبية تكونت من "٢٠٠" طالب . والمجموعة الضابطة تكونت من "٢٠٠طالب.

ثالثاً: **التكافؤ بين المجموعات**:- اعتمد الباحث في تكافئه بين المجموعتين على:

أ) **العدد**: أن أعداد الطلاب في كلا المجموعتين كبير ومشجع، وكلما كان العدد كبيراً في المجموعتين زاد احتمال التكافؤ بينهما.

ب) **العمر**: إن أعمار الطلاب في كل من المجموعتين , يتراوح ما بين (١٥- ١٧) سنة.

ج) **الجنس**: كون طلاب المجموعتين من الذكور، يضبط أثر عامل الجنس باعتباره متغيراً ويحد من تشعب العمليات الإحصائية.

د) **المستوى الاقتصادي والاجتماعي**:- متقارب في المجموعتين، لأن طلاب المجموعتين يتواجدون في مدارس واحدة، ويقيمون في مدينة واحدة، تمثل حياة اجتماعية واحدة.

ه) **كما تم اختيار كل مجموعة من مدرسة**، حتى لا يحصل اختلاط بين طلاب المجموعتين مما قد يؤثر على أدائهم في الاختبار البعدي.

و) **كما اعتمد الباحث على أحد أنواع تصاميم المجموعتين المتكافئتين**، وهو التصميم الذي يتم فيه اختبار بعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة، ولا يجرى عليهما اختبار قبلي. بعد أن تكون المجموعة التجريبية قد تعرضت للمتغير المستقل (التجريبي) بينما لم تتعرض له المجموعة الضابطة، بل تعرضت للمعالجة العادية، وهي الطريقة التقليدية.

المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
- تعرض للعامل المستقل	- تعرض للظروف العادية .
- اختبار بعدي	- اختبار بعدي
- حساب الفرق بين متوسطات المجموعتين	

رابعاً: **تنفيذ التدريس** :- أوكل الباحث تدريس مادة الكيمياء للمجموعة التجريبية بطريقة خريطة المفاهيم إلى مدرس متخصص ذي خبرة تزيد عن عشر سنوات في مدارس الأمانة، بعد أن استمع إلى توجيهات الباحث حول طريقة خريطة المفاهيم وكيفية التدريس بها، وحصل على تحضير لبعض الدروس بها. كما حاول الباحث متابعة سير التدريس بهذه الطريقة من قبل المعلم بالشكل المطلوب. كما أوكل تدريس المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية إلى مدرس ملم بها في مدرسة هائل سعيد أنعم. حيث بدأ المدرسان بالتدريس من بداية العام الدراسي ٢٠٠١/٩/١٥م . واستغرق التدريس فصلاً دراسياً كاملاً شمل وحدات دراسية هي:-

بنية الذرة والنظرية الذرية الحديثة، الجدول الدوري الحديث، والفلزات المجموعتين الخامسة والسادسة. وبعد الانتهاء من التدريس، تم تطبيق الاختبار التحصيلي على

المجموعتين، كاختبارات بعدية في وقت واحد في ٢٠٠٢/١/١٥م. ومن العرض السابق يمكن تلخيص الخطة العامة لتجربة البحث للمجموعتين التجريبية والضابطة في الجدول الأتي:-

المجموعة / البيانات	التجريبية	الضابطة
المدرسة	مدرسة خالد بن الوليد	مدرسة هائل سعيد أنعم
الصف	الثاني الثانوي العلمي	الثاني الثانوي العلمي
عدد الطلاب	٢٠٠ طالب	٢٠٠ طالب
عدد الفصول	فصلان	فصلان
الطريقة	خريطة المفاهيم	التقليدية
القائم بالتدريس	مدرس مختص ذو خبرة تزيد عن عشر سنوات	مدرس مختص ذو خبرة لا تقل عن خمس سنوات
أداة البحث	اختبار تحصيلي مقنن بعدي للمجموعتين	

الفصل الرابع
المعالجة الإحصائية لنتائج التجربة

بدأ الباحث بتطبيق تجربته على المجموعتين التجريبية والضابطة في بداية العام الدراسي وفي ٢٠٠١/٩/١٥م بإدخال المتغير المستقل على المجموعة التجريبية بينما ترك المجموعة الضابطة للمعالجة العادية وهي الطريقة التقليدية واستمرت التجربة حتى نهاية الفصل الدراسي الأول في ٢٠٠٢/١/١٥م. وحيث بدأ في ٢٠٠٢/١/١٥م بتطبيق الاختبار البعدي على المجموعتين في وقت واحد.

أولاً: تصحيح الاختبار:

قام الباحث بتصحيح الاختبار الموضح في الملحق رقم (١) باستخدام مفتاح التصحيح الذي أعده خصيصاً والموجود في الملحق رقم (٣) .

ثانياً: المعالجة الإحصائية للبيانات :

وبعد أن رصد الدرجات وهي موجودة في الملحق رقم (٥) والملحق رقم (٧) كان لابد من معالجة هذه الدرجات معالجة إحصائية للمقارنة بين :

أ- نتائج الطلبة في الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية .

ب- نتائج الطلبة في الاختبار البعدي للمجموعة الضابطة.

ج- المقارنة بين نتائج المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي .

أ- الاختبار البعدي : لا يمكننا الوصول إلى المقارنة المرجوة بين درجات كل من المجموعتين إلا بعد حساب المتوسطات الحسابية لكل مجموعة.

١- **المتوسط الحسابي**: تم استخدام المتوسطات الحسابية باستخدام المعادلة التالية :

المتوسط = $\frac{\text{مجـ س} \times \text{ت}}{\text{ن}}$ (١، ص٢٨٥)

حيث مجـ س = مجموع الدرجات .

ت = تكرار الدرجات .

ن = عدد الطلاب

المتوسطات الحسابية للمجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي

البيان	التجريبية	الضابطة
	البعدي	البعدي
مجموع الدرجات	٨٣٩٧	٦٩٥٢
عدد الطلاب	٢٠٠	٢٠٠
المتوسط	٤١,٩٨٥	٣٤,٧٦

٢- **حساب الوسيط** :

لقد قام الباحث بحساب الوسيط لدرجات كل من المجموعتين باستخدام المعادلة التالية :

الوسيط = $\frac{\text{الحد الأدنى لفئة الوسيط} + \text{ترتيب الوسيط} - \text{التكرار المتجمع التصاعدي للفئة السابقة للوسيط}}{\text{التكرار التجريبي لفئة الوسيط}}$

(١١،ص١٠٤)

حساب الوسيط للمجموعتين في الاختبار البعدي

البيان	التجريبية	الضابطة
	البعدي	البعدي
عدد الطلاب	٢٠٠	٢٠٠
المتوسط	٤٢,٧	٣٤,٠٥

٣- حساب الانحراف المعياري :

تم حساب الانحراف المعيار باستخدام

$$\sqrt{\frac{\text{مجـ ت} \times \text{س}^2}{\text{ن}} - \left(\frac{\text{مجـ ت} \times \text{س}}{\text{ن}}\right)^2}$$

(١١، ص١٦٤)

الانحرافات المعياري للمجموعتين في الاختبار البعدي

البيان	التجريبية البعدي	الضابطة البعدي
مجـ س	٨٥٦٧	٦٩٤٩
مجـ س^2	٣٣٤٩٧٦	٢٤٤٠٠٤
ع	٣,٤٦	٣,٧٤

٤- حساب معامل الالتواء :

تم حساب معامل الالتواء للمجموعتين باستخدام المعادلة التالية :

معامل الالتواء = $\frac{\text{٣(المتوسط الحسابي – الوسيط)}}{\text{الانحراف المعياري}}$ (٣،ص١٨٩)

معامل الالتواء المجموعتين في الاختبار البعدي

البيان	التجريبية البعدي	الضابطة البعدي
المتوسط	٤١,٩٨٥	٣٤,٧٦
الوسيط	٤٢,٧	٣٤,٠٥
الانحراف المعياري	٣,٤٦	٣,٧٤
معامل الالتواء	٠,٦١	٠,٥٦

إن معاملي الالتواء في كلا المجموعتين صغير مما يدل على أن المنحني اعتدالياً حيث أن معامل التواء أي منحنى يمتد بين + ٣و- ٣ .

٥-حساب دلالة الفروق بين المجموعتين :

تم باستخدام المعادلة التالية :

النسبة الفائية = $\frac{\text{التباين الكبير}}{\text{التباين الصغير}}$

ف= $\frac{(٣,٧٤)^2}{(٣,٤٦)^2} = \frac{١٣,٩٨}{١١,٩٧}$

ف= ١,١٦

وبالرجوع للجداول الإحصائية لحساب القيم الفائية عند مستوى ٠,٠٥ ودرجة حرية ١٩٩ للتباين الكبير و (١٩٩) للتباين الصغير نجد أن القيمة الفائية الجدولية كانت (١,٩٦) وبمقارنتها بنظريتها المحصلة والتي قيمتها (١,١٦) نجد أن المحسوبة أقل من الجدولية مما يدل على أن التباين متجانس.

٦- اختبار T- Test : باستخدام المعادلة التالية :

$$ت = \frac{م_1 - م_2}{\sqrt{\frac{ع_1^2 + ع_2^2}{ن - 1}}}$$

حيث أن : $م_1$ = متوسط المجموعة الأولى (التجريبية)

$م_2$ = متوسط المجموعة الثانية (لضابطة)

$ع_1^2$ = الانحراف المعياري للمجموعة الأولى (التجريبية).

$ع_2^2$ = الانحراف المعياري للمجموعة الثانية (الضابطة).

ن = عدد الطلاب .

$$إذن\ ت = \frac{٤١.٩٨ - ٣٤.٧٦}{\sqrt{\frac{١٣,٩٨ + ١١,٩٧}{٢٠٠ - ١}}}$$

ت = ٢٠,٠٥

مقارنة بين مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي

البيان	التجريبية	الضابطة
	البعدي	البعدي
المتوسط	٤١,٩٨٥	٣٤,٧٦
الوسيط	٤٢,٧	٣٤,٠٥
الانحراف المعياري	٣,٤٦	٣,٧٤
التباين	١٣,٩٨	١١,٩٧
معامل الالتواء	٠,٦١	٠,٥٦
النسبة الفائية ف	١,١٦	
قيمة ت	٢٠,٠٥	

مما سبق نجد أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث التجريبية والضابطة وذلك في الاختبار البعدي وهذه الفروق في صالح المجموعة التجريبية .

نلاحظ من الجدول السابق ما يلي :

١- ارتفاع متوسط المجموعة التجريبية عن متوسط المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي.

٢- معاملات الالتواء صغيرة . مما يدل على اقتراب توزيع الدرجات من الصورة الالتوالية وفي ضوء المقارنة السابقة بين المجوعتين في الاختبار البعدي عرض نتائج البحث وتفسيرها .

ثالثاً: تلخيص نتائج البحث ومناقشتها : يمكن تلخيص نتائج البحث فيما يلي :

أ- طريقة خريطة المفاهيم في تدريس مادة الكيمياء لطلاب الصف الثاني الثانوي العلمي " تفضل الطريقة التقليدية .

ب- يوجد فرق بين تحصيل طلاب المجموعة التي درست بطريقة خريطة المفاهيم والمجموعة التي درست بالطريقة التقليدية . وهذا الفرق في صالح المجموعة الأولى .

مناقشة نتائج البحث في ضوء الفروض:

أ- مناقشة الفرض الأول :

طريقة خريطة المفاهيم في تدريس مادة الكيمياء تفضل الطريقة التقليدية لطلاب الصف الثاني الثانوي العلمي. من جدول المتوسطات الحسابية والوسيط والانحراف المعياري وقيمة ت في الاختبار البعدي يمكن استخلاص ما يلي :

١- متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية أعلى من متوسط درجات تحصيل المجموعة الضابطة في نفس الاختبار.

٢- وبمقارنة متوسطات درجات المجموعتين في نفس الاختبار البعدي نجد أن الفرق كبير ولا يرجع إلى عامل الصدفة. ولكن يعود إلى تأثر طريقة خريطة المفاهيم.

وهكذا نستخلص أن طريقة خريطة المفاهيم أفضل من الطريقة التقليدية في تدريس مقرر الكيمياء لطلاب الصف الثاني الثانوي العلمي. وتحقق صدق الغرض الأول وهو : "استخدام طريقة خريطة المفاهيم في تدريس موضوعات مقرر الكيمياء أفضل من استخدام الطريقة التقليدية بالنسبة لطلاب الصف الثاني الثانوي العلمي".

بـ مناقشة الفرض الثاني : للتأكد من الغرض الثاني تم إعداد جدول يوضح النسب المئوية للإجابات ا لصحيحة وذلك بالنسبة لكل هدف من أهداف الاختبار وهي التذكر – الفهم – التطبيق – التحليل – التركيب – التقويم.

متوسط النسب المئوية لأهداف الاختبار التحصيلي في مجموعتي البحث

المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
نوع الهدف	متوسط النسب المئوية للاجابات الصحيحة	نوع الهدف	متوسط النسبة المئوية للإجابات الصحيحة
التذكر	٩٤,٣٢	التذكر	٨٦,٤٧
الفهم	٩١,٥٤	الفهم	٨٤,٥٣
التطبيق	٨٨,٢٧	التطبيق	٨٢,٧٦
التحليل	٨٧,٤٥	التحليل	٧٩,٤٨
التركيب	٨٥,٩١	التركيب	٧٦,٦٦
التقويم	٨٤,٧٦	التقويم	٧٤,٥٤
المتوسط العام	٪٨٨,٧٠	المتوسط العام	٪٨٠,٧٤

من الجدول السابق نلاحظ ما يلي :

أ- متوسط النسب المئوية للإجبات الصحيحة في المجموعة التجريبية بالنسبة للأهداف المعرفية (التذكر – الفهم – التطبيق – التحليل التركيب – التقويم). أعلى منه في المجموعة الضابطة .

ب- ارتفاع المتوسط العام للنسب المئوية للإجابات الصحيحة في المجموعة التجريبية عنه في المجموعة الضابطة . حيث بلغ في المجموعة التجريبية ٪٨٨,٧٠ بينما بلغ في المجموعة الضابطة ٪٨٠,٧٤ .

وهذا يدل على ارتفاع تحصيل طلاب المجموعة التجريبية عن تحصيل المجموعة الضابطة وثم يدل على أن الطريقة المقترحة وهي طريقة خريطة المفاهيم تفضل الطريقة التقليدية في تدريس مادة الكيمياء لطلاب الصف الثاني الثانوي العلمي بأمانة العاصمة .

وبذلك يكون قد تحقق الفرض الثاني من فروض البحث وهو :

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تحصيل الطلاب الذي يدرسون بطريقة خريطة المفاهيم وتحصيل الطلاب الذين يدرسون بالطريقة التقليدية في مجال الأهداف المعرفية لبلوم . وهذا الفرق صالح الطريقة الأولى.

تفسير نتائج البحث :

يمكن تفسير نتائج تجربة البحث على النحو الأتي:

إن الطلاب الذين تعلموا بطريقة خريطة المفاهيم في المجموعة التجريبية تقدموا بمعدل أسرع في دراستهم من الطلاب الذين تعلموا بالطريقة التقليدية مما يدل على أن تحصيل طلاب المجموعة التجريبية أعلى من تحصيل طلاب المجموعة الضابطة كما كانوا أقدر على التحصيل في مجال الأهداف المعرفية المتضمنة في مادة الكيمياء للصف الثاني الثانوي العلمي.

ويرجع ذلك إلى :

١- حداثة طريقة التدريس : لأن طريقة خريطة المفاهيم ، لم يسبق للطلاب التعلم بها .

٢- تغيير النشاط التقليدي إلى أنشطة تعليمية أخرى . كان له أثره في رفع مستوى طلاب المجموعة التجريبية لاستيعاب مادة الكيمياء .

توصيات البحث :

من خلال نتائج البحث السابقة يقدم الباحث التوصيات التالية :

١- الاهتمام من قبل المسئولين بشؤون التربية والتعليم والمناهج وطرق التدريس بما تقدمه لهم نتائج البحوث والدراسات .

٢- تحديد الأهداف التعليمية لمادة الكيمياء في المرحلة الثانوية.

٣- صياغة الأهداف بصورة سلوكية.

٤- تزويد مدرس العلوم بطرق التدريس الفعالة في مادة الكيمياء لتحقيق الأهداف المرجوة وكيفية استخدامها.

٥- تقويم طرق تدريس أخرى في صفوف دراسية ومراحل تعليمية أخرى .

مراجع البحث

١- أحمد خيري كاظم وجابر عبد الحميد جابر، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، (القاهرة: النهضة المصرية : ١٩٧٣م).

٢- ألبرت باير، التجديد في تعليم العلوم، ترجمة جواد نظام ، (بيروت : معهد الأنماء العربي ، ١٩٨٧م).

٣- دائرة التربية ، دليل مشاريع العلوم والرياضيات الحديثة ، (عمان : الجمعية العلمية الملكية ، ١٩٧٥م).

٤- رغده ادريس، "تعرف أثر استخدام الخرائط المفاهيمية على التحصيل العلمي واكتساب العمليات العلمية لدى طلبة الصف السادس الأساسي في مادة العلوم العامة"

٥- السيد محمد خيري ، الإحصاء النفسي والتربوي ، (الرياض : مطبوعات جامعة الرياض ، ١٩٧٥).

٦- صبري الدمرداش ، مقدمة في تدريس العلوم ، (اليمن : جامعة صنعاء ، ١٩٩٢م).

٧- صبري الدمرداش ، في أصول تدريس العلوم لطلاب بكالوريوس العلوم الفيزيقية والبيولوجية، (جامعة عين شمس ، مكتبة خدمات الطالب ، ١٩٧٩م).

٨- صلاح الدين محمود علام ، (القدرات العقلية في التحصيل في الرياضيات البحتة في المدرسة الثانوية (جامعة عين شمس : كلية التربية ، ١٩٧١م).

٩- عادل أحمد الجرار وآخرون ، الكيمياء العامة ، (عمان : دار الفكر للنشر والتوزيع ، ١٩٨٩م).

١٠- عبد الرحمن السعدني، "التعرف على أثر كلاً من التدريس بخريطة المفاهيم والأسلوب المعرفي على تحصيل تلاميذ الصف الثاني الثانوي للمفاهيم البيولوجية المتضمنة وحدة التغذية في الكائنات الحية" رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، ١٩٨٨م.

١١- عبد اللطيف حسين حيدر، تدريس العلوم في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة، (تعز: دار الحادي للطباعة والنشر ، ١٩٩٣م).

١٢- غازي خميس الحسني ،اتجاهات حديثة في التدريس ، (صنعاء ، مطابع بابل للطباعة والنشر ، ١٩٩٨م).

١٣- فؤاد البهي السيد ، الجداول الإحصائية ،(القاهرة : مطبعة دار التأليف ، ..)

١٤- فؤاد قنبور وآخرون ، الذرات والجزئيات (تونس : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ١٩٨٧م).

١٥- محمد فائز محمد عادل ، اتجاهات تربوية في أساليب تدريس العلوم، (صنعاء : مطابع بابل للطباعة والنشر ، ١٩٩٩م).

١٦- محمود رستم ، الكيمياء ، (جامعة حلب ، منشورات كلية الهندسة ، ١٩٨٥م- ١٩٨٦م).

١٧- منشورات اليونسكو ، التمرس بتدريس الكيمياء ، ترجمة نايف مرداس ، فوزية فرحان ، (بيروت : مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية ، ١٩٨٤م).

١٨- مها عبد السلام، "تعرف أثر تدريس مادةالعلوم بخريطة المفاهيم على كل من التحصيل والتفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي" رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة،١٩٩٤م.

١٩- ناديه العطاب، "أثر استخدام خرائط المفاهيم في تحصيل طالبات الصف الأول الثانوي في مدينة إب، الجمهورية اليمنية" رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد ،١٩٩٧م.

٢٠- نجاة حسن، "تعرف أثر استخدام المنظمات المعرفية عاى أداء تلميذات الصف الثاني الثانوي في الاختبار التحصيلي للوحدة المختارة في الفيزياء، إذا ما قورنت بأداء أقرانهن في نفس الاختبار" رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة،١٩٩١م.

٢١- نزار حمضمض ، الكيمياء العامة (جامعة حلب ، منشورات كلية الزراعة ، ١٩٧٧م – ١٩٧٨م).

٢٢- هزاع عبد الحميد، "أثر استخدام خرائط المفاهيم علي التحصيل وتعديل المفاهيم الخاطئة والعمليات والاتجاهات العلمية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية" رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الجزيرة، السودان،١٩٩٩م.

٢٣- يعقوب نشوان : اتجاهات معاصرة في مناهج وأساليب طرق تدريس العلوم ، (عمان : دار الفرقان ، ١٩٨٤م).

24- Anerson. Tomas H. & Huang Shang-Chang Chain " On using Concept Maps to Assess the Comperhension Effects of Reading Expoitory Test" Bolt, Bolt, Beranc K. and New mas Ins Combridge Mass, L Iiionis University Urbana, 1989.

25- Ausubel, D. In Defense of Advance Organlers: A Reply to Critic, Review of Ed. Research, (New Yourk: Holt Rinehart and Winston).

26- Ausbel, D. Educational Phychology: A congnitive View (New York: Holt Rinehart and Winton).

27- Dlehman, James, et al " Concept Mapping Vee Mapping and Achievement Results of Afied Study With Black High School. Students", Journal of research in Science Teaching, Vol, 27, No 7, 1985, PP. 663-673.

28- Jeged, olujbemiro, J. et al "The Effect of Concept Mapping on Students Anxiety And Achievement in Biology, Journal of Research in Science Teaching. Vol, 27, No. 10, 1991, PP. 957-966.

29- Haynes, Rumer Shirly, " A case Study of the Effectiveness of Concept Mapping and Vee Diagraming in Midddle School Scvouce Educational" Dissrtation Abstract International, Vol. 51, No. 10, 1991.

30- Pankratius, will. Nj: Building an organized knwoledge Base: Concept Mapping and A chiement in Secondary School Physics Journal of Research in Science Teaching, Vol, 27, No. 4,1990, PP315-33.

أثر استخدام التغذية الراجعة الكمية في التحصيل والدافعية للتعلم لدى طلبة المستوى الثاني بقسم الجغرافية في كلية التربية بتعـز

د . سامي سوسة سلمان *

مقــدمة البحث

في إطـار التطـورات المتلاحقـة والمتنوعـة الـتي طالـت ميـدان التربيـة بعامـة ومجـال التـدريس بخاصـة ظهـر الكـثير مـن التربـويين الـذين رغبـوا في تجـاوز التربيـة التقليدية (زيتون،٢٠٠٣، ص٢٦٣) ومـا أفرزتـه مـن طرائـق وأسـاليب تدريسـية مـا عـادت تساير التقدم العلمي والتطور المعرفي الذي تشهده البشرية في شتى مجالات الحياة، لـذا أصـبح لزامـاً علـى رجـال التربيـة ومفكريهـا أن يبتكـروا طرائـق وأسـاليب جديـدة تستجيب لمتطلبات الحياة المعاصرة ومستجداتها وتكون قادرة على تكوين جيلٍ جديدٍ لمواجهـة المسـتقبل والـتلاؤم مـع مـا يسـتجد مـن تطـورات مختلفـة وعلـى مختلـف الأصعدة.

لهذا فقد تعددت الطرائق التدريسية وتنوعت أساليب تنفيذها، ومع هذا لا يمكن القول: إن هنالك طريقة أفضل من غيرها أو ينصح باستخدامها دون سواها؛ لأن الطريقـة التدريسـية تختلـف بـاختلاف الأهـداف التدريسـية والمـادة الدراسـية، وطبيعة المتعلمين ومستوى نضجهم، ودرجة استعدادهم وما بينهم من فروق فردية، وقد أدى ذلك إلى ظهور بعض الاتجاهات التي تنادي بضرورة الأخذ بالمنحى التو ليفي في التدريس، بحيث أصبح التنويع في أساليب التدريس الصفي في الموقف التعليمي مطلباً أساسياً ووسيلة من وسائل تجويد التدريس. (ستيتة، ١٩٩٥، ص٧٦) وبالتالي فإن كل الطرق ضرورية للمدرس كي يجعل من طلابه، أفراداً متعلمين يستخدمون ما يتعلمونه، ويستفيدون مما يتعلمونه، وقادرين على إيجاد الدلالات التربوية لما يتعلمونه وفائدته التطبيقية (دروزة، ٢٠٠٠، ص٣٤).

---

* أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد – كلية التربية – جامعة تعز .

ولكي تسير العملية التعليمية على أتم وجه وأكمله لابد أن يكون المعلم ملماً بعلم التدريس وطرائقه, وذلك لأن التدريس الجيد هو بلاشك فن أدائي فيه يوظف المدرسون جميع إمكاناتهم وقدراتهم خلال المواقف التعليمية، وبما ينفع طلبتهم ويجعل منهم مبدعين للمعرفة ومبتكرين لها.

مشكلة البحث وأسئلته:

رغم الأهمية التي تتمتع بها التغذية الراجعة بوصفها إحدى أهم مهارات التدريس الصفي، لكنها لم تحظ باهتمامٍ كافٍ من الباحثين والمهتمين في برامج التربية بعامة، وبرامج إعداد مدرس الجغرافية بخاصة، ويلاحظ ذلك في قصور مدرسي الجغرافية ومدرساتها عن استخدام التغذية الراجعة بفاعليه في أثناء تدريسهم لهذه المادة بمراحل التعليم المختلفة، و يتضح ذلك أكثر في المرحلة الجامعية، حيث أن هناك ندرة في الثناء أو المديح أو تصحيح الأداء أو تصويب أخطاء الطلبة وإرشادهم إلى كيفيه التعامل مع المادة وما فيها من خبرات، فضلاً عن الردود الفاترة على أسئلتهم وتعليقاتهم والتجهم في وجوههم، وعدم إعادة أوراقهم الامتحانية، وإذا أعيدت فتعاد بدون تعليق عليها وبعد مضي مدة طويلة، يكونون قد نسوا تمامًا إجابتهم عليها.

وهذا ما دفع الباحث إلى دراسة التغذية الراجعة لإدراكه بأن التغذية الراجعة ومهارات استخدامها واستقبالها وإرسالها تعد أساساً مهماً لعمليات التعليم والتعلم لمادة الجغرافية. لذا يمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية في التعرف على أثر استخدام التغذية الراجعة الكمية في التحصيل وإثارة الدافعية للتعلم.

أسئلة البحث:

وللتصدي لهذه المشكلة يحاول البحث الإجابة عن السؤالين الآتيين:

١- ما أثر استخدام التغذية الراجعة الكمية في التحصيل؟

٢- ما أثر استخدام التغذية الراجعة الكمية في إثارة الدافعية للتعلم؟

أهمية البحث والحاجة إليه:

تتجلى أهمية البحث والحاجة إليه في الآتي:

١- أهمية الموضوع الذي تتناوله فهي تتناول أحد أهم الأساليب الحديثة في التدريس التي تفعل التدريس الصفي، وتحدد مدى فاعلية هذا الأسلوب في تحسين مستوى تحصل الطلبة في مادة الجغرافية ودافعيهم نحوها.

٢- قد تسهم في تطوير تدريس الجغرافية من خلال استخدام التغذية الراجعة كأسلوب لتعلم أفكار المحتوى .

٣- تلفت نظر القائمين على برنامج إعداد مدرسي الجغرافية ومدرساتها إلى أهمية التغذية الراجعة الكمية في تدريس الجغرافية باعتبارها إحدى أهم الأساليب التي تفعل هذا التدريس.ومهاراته.

٤- تلفت نظر القائمين على برنامج إعداد مدرسي الجغرافية ومدرساتها إلى أهمية الدافعية ودورها المؤثر في حمل الطلبة على التعلم الأمثل.

٥- قد تسهم في تطوير برامج إعداد مدرسي الجغرافية بإدخال التغذية الراجعة الكمية كأداة لتحسين كفاياتهم التعليمية.

٦- عدم وجود دراسة سابقة حسب علم الباحث تناولت أثر التغذية الراجعة الكمية في الدافعية للتعلم.

٧- تقدم أنموذجا إجرائيا لكيفية استخدام أسلوب التغذية الراجعة الكمية في تدريس الجغرافية، الأمر الذي يمكن الإفادة منه في تطوير تدريس الجغرافية.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

١- التعرف على أثر التغذية الراجعة الكمية على تحصيل طلبة المستوى الثاني بقسم الجغرافية في كلية التربية بتعز.

٢- التعرف على أثر التغذية الراجعة الكمية على الدافعية للتعلم لدى طلبة المستوى الثاني بقسم الجغرافية في كلية التربية بتعز .

فرضيات البحث:

في ضوء السؤالين السابقين، يمكننا صياغة الفرضيتين الآتيتين:

١- لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (التي تلقى أفرادها تغذية راجعة كمية) والمجموعة الضابطة (التي لم يتلقَّ أفرادها تغذية راجعة) في الاختبار التحصيلي البعدي.

٢- لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (التي تلقى أفرادها تغذية راجعة كمية) والمجموعة الضابطة (التي لم يتلقَّ أفرادها تغذية راجعة) في مقياس الدافعية للتعلم.

حدود البحث :

يتحدد البحث بالحدود الآتية:

١- طلبة المستوى الثاني بقسم الجغرافية في كلية التربية بتعز للعام الدراسي ٢٠٠١/٢٠٠٢

٢- المتغيرات الآتية:

أ- التغذية الراجعة الكمية: متغير مستقل.

ب- التحصيل: متغير تابع.

ج- الدافعية للتعلم: متغير تابع.

٣- مقرر جغرافية الوطن العربي المُعَدُّ من أستاذ المقرر.

تحديد مصطلحات البحث:

أولاً- التغذية الراجعة:

يعرفها الخولي في قاموس التربية على أنها (إشعار المتعلم بأن استجابته صحيحة أو خاطئة بقصد مساعدته على التعلم) (الخولي، ١٩٨٥، ص١٢٥). ويعرفها الحيلة (بأنها عبارة عن إعلام المتعلم بنتيجة تعلمه، سواء كانت هذه النتيجة صحيحة أم خاطئة، إيجابية أم سلبية، بمعنى آخر التغذية الراجعة عبارة عن إتاحة الفرصة للمتعلم ليعرف ما إذا كان جوابه عن السؤال المطروح أو المشكلة المطلوب منه معالجتها صحيحاً أم خاطئاً)(الحيلة، ٢٠٠٢، ص ٣١٢). ويعرفها نشواتي بأنها (المعلومات التي يتلقاها المتعلم بعد الأداء، والتي تمكنه من معرفة مدى صحة استجابته للمهمة التعليمية). (نشواتي، ١٩٩٨، ص٤٤٤).

التعريف الإجرائي للتغذية الراجعة الكمية:

يمكننا تعريفها إجرائياً بأنها تزويد طلبة المستوى الثاني بقسم الجغرافية في كلية التربية بمعلومات أكثر تفصيلاً ذات علاقة بأدائهم، فمن خلالها يتم تصويب الاستجابة الخاطئة التي وقعوا فيها، وبيان سبب هذا الخطأ، وتعزيز الاستجابات الصحيحة بأنماط مختلفة من التعزيز اللفظي وغير اللفظي أو الكتابي.

ثانياً- تعريف التحصيل:

يعرفه عبد الرزاق بأنه (ما أحرزه المرء أو حصل عليه في أثناء التعلم والتدريب والامتحان والاختبار من تفوق أو مهارات عقلية أو معلومات) (عبد الرزاق،١٩٧٧ ،ص٤٨). بينما يعرفه الكلزة بأنه (مدى استيعاب التلاميذ لما تعلموه من خبرات معينه مقاساً بالدرجات التي يحصلون عليها في الاختبار التحصيلي)(الكلزة، ١٩٨٧ ص١٠٢).

التعريف الإجرائي للتحصيل:

مجموع الخبرات التي اكتسابها طلبة المستوى الثاني بقسم الجغرافية في كلية التربية، خلال تعلمهم المحتوى التعليمي لمقرر جغرافية الوطن العربي، ويعبر عنه إجرائياً بالدرجات التي يحصل عليها هؤلاء من خلال الاختبار التحصيلي الذي أعده الباحث لغرض الدراسة.

ثالثاً- الدافعية للتعلم:

يعرفها "الزيود وآخرون" بأنها (تشير إلى حالة داخلية في المتعلم تدفعه على الانتباه إلى الموقف التعليمي، والقيام بنشاط كهدف للمتعلم)، (الزيود، وآخرون، ١٩٩٣، ص٥٧). ويعرفها (Bieher & Snowman, 1990) المشار إليهما عند قطامي بأنها (الحالة الداخلية أو الخارجية لدى المتعلم التي تحرك سلوكه وأدائه وتعمل على استمراره وتوجيهه نحو هدف أو غاية محددة) (قطامي، ١٩٩٩، ص ١٧١). ويعرفها قطامي بأنها (حالة استثارة داخلية تحرك المتعلم لاستغلال أقصى طاقاته في أي موقف تعليمي يشترك فيه، ويهدف إلى إشباع دوافعه للمعرفة وصيانة تحقيق الذات) (قطامي، ١٩٩٩، ص١٧٢).

التعريف الإجرائي للدافعية للتعلم:

استثارة طاقات واهتمامات طلبة المستوى الثاني بقسم الجغرافية في كلية التربية نحو تعلم مادة الجغرافية، الذي سيتم قياسها بمقياس الدافعية للتعلم الذي أعده د. يوسف القطامي.

الخلفية النظرية والدارسات السابقة:

أولاً- الخلفية النظرية للبحث:

تعد الجغرافية من المقررات الدراسية الأساسية بمراحل التعليم المختلفة، إذ تتميز بخصوصيتها، وقيمتها التربوية، وتسعى إلى تحقيق مجموعة من الأهداف التعليمية، مثل إكساب المتعلمين ثقافة معلوماتية، تمكنهم من التعايش مع مجتمع المعلوماتية، وما يرتبط بهذه المعلومات من مفاهيم ومهارات وقيم واتجاهات وأنماط تفكير، بحيث تكون أساساً للتعامل مع متغيرات الحياة ومستجداتها.

لذا فإن تدريس الجغرافية بمكوناتها المعرفية والوجدانية والمهارية، يحتاج إلى بيئة تعليمية يسود فيها نمط تواصلي فعال يفعل دور المتعلم في تعلمها، ولعل التغذية الراجعة أحد أهم تلك الأساليب التي تفعل دور المتعلم؛ لأنها تزود المتعلم بمعلومات أو بيانات عن سير أدائه بشكل مستمر، من أجل مساعدته في تعديل ذلك الأداء إذا كان بحاجة إلى تعديل أو تثبيته إذا كان يسير في الاتجاه الصحيح (الحيلة،٢٠٠٢، ص٦٦).

والتغذية الراجعة لها أنماط عدة، فقد ميزت رمزية الغريب بين ثلاثة أنواع من التغذية الراجعة هي:

١- التغذية الراجعة الحسية، التي تأتي عن طريق ما تمده الحواس للفرد من معرفة نابعة من الداخل.

٢- التغذية الراجعة الناتجة عن معرفة الفرد بقدر من المعلومات التي تساعده على إدراك أفضل للموقف.

٣- التغذية الراجعة الناتجة عن معرفة النتائج، ومدى النجاح في العمل المستقبلي. (الغريب، ١٩٧١ ، ص٣٩١).

وتصَّنفُ التغذية الراجعة في إطارها الزمني إلى:

١- تغذية راجعة مؤجلة: تقدم للمتعلم بعد مضي فترة زمنية على استجابته.

٢- التغذيـة الراجعـة الفوريـة: تكـون عكـس سـابقتها حيـث تقـدم مباشـرة بعـد الاستجابة بقصد تعزيزها أو تصحيحها.

وتصَّنفُ التغذية الراجعة تبعاً لمصدرها إلى:

١- تغذيـة راجعـة داخليـة: تشـير إلى المعلومـات الـتي يشـتقها المتعلم عـن أدائـه مـن خبراته السابقة.

٢- تغذيـة راجعـة خارجيـة: تشـير إلى المعلومـات الـتي يقـدمها المعلـم أو أي مصـدر خـارجي إلى المـتعلم بشـأن اسـتجابته (راجحـة، ١٩٨١، ص٤). والتغذيـة الراجعـة الخارجية تأخذ شكلين هما:

٢- ١- تغذيـة راجعـة كيفيـة: يـتم مـن خلالهـا إشـعار المـتعلم بـأن اسـتجابته صحيحة أو غير صحيحة.

٢.٢- تغذية راجعة كمية: يزود المتعلم بها بمعلومات تفصيلية واسعة، ودقيقة عن طبيعة أدائه، الأمر الذي يجعله أكثر دراية بما ينبغي القيام به من أعمال، في حين تقتصر سابقتها على تزويد المتعلم بكلمة صح أو خطأ، لذلك ينـزع البـاحثون إلى تفضـيل التغذيـة الراجعـة الكميـة علـى الكيفيـة. (مرعـي، والحيلـة، ١٩٩٨، ص٤٤٤)، (الحيلة، ٢٠٠٢ ، ص٣١٦).

وتصنف التغذية الراجعة تبعاً لأثرها في التعلم إلى:

١- تغذية راجعة سالبة: تعمل على المحافظة على السلوك واستمراره بنفس الوتيرة دون أن تضعفه أو تقويه.

٢- تغذية راجعة موجبة: تعمل على إضعاف السلوك أو تقويه، فإذا كان السلوك غير صحيح تضعفه، وإذا كان السلوك صحيحاً تقوية. (قوا سمة، ١٩٨٠، ص٤).

وتصنف التغذية الراجعة تبعاً لشكل المعلومات التي تقدمها إلى:

١- تغذية راجعة لفظية: يزود المتعلم بها بمعلومات شفوية من المصدر الذي يقدم تلك المعلومات.

٢- تغذيـة راجعـة مكتوبـة: يـزود المـتعلم بهـا بمعلومـات مكتوبـة، وهـذه أفضـل مـن سابقتها؛ لأن المعلومات المكتوبة التي تقدمها يمكن أن يرجع إليها المتعلم في أي وقت،

في حين أن التغذية الراجعة اللفظية الشفوية يمكن نسيانها بعد فترة وجيزة من تقديمها. (المقطري، ١٩٨٩، ص٨- ٩)

ويصنفها جتمان ١٩٦٤، وصوالحة ١٩٨٥، المشار إليهما عند (المقطري، ١٩٨٩، ص٩) إلى:

١- التغذية الراجعة التصحيحية: تعمل على استبدال الاستجابة الخاطئة باستجابة صحيحة.

٢- التغذية الراجعة التفسيرية: تعمل على تصحيح الاستجابة الخاطئة للمتعلم وبيان سبب هذا الخطأ.

٣- التغذية الراجعة الإعلامية: تقتصر على إشعار المتعلم بطبيعة استجابته.

وللتغذية الراجعة أياً كان نوعها أهمية كبيرة في عملية التعلم، لخصها " الحيلة " بالنقاط الآتية:

١- تعمل التغذية الراجعة على إخبار المتعلم بنتيجة تعلمه، سواءً كانت صحيحة أو خاطئة، مما يقلل القلق والتوتر الذي يعتري المتعلم في حالة عدم معرفته نتائج تعلمه.

٢- تعزيز المتعلم وتشجيعه على الاستمرار في عملية التعلم، وبخاصة عندما يعرف أن إجابته عن السؤال كانت صحيحة وهنا تعمل التغذية الراجعة على تدعيم العملية التعليمية.

٣- تجعل المتعلم يقتنع بأن ما حصل عليه من نتيجة كان هو المسؤول عنها، ومن ثم عليه مضاعفة جهده في المرات القادمة.

٤- إن تصحيح إجابة المتعلم الخاطئة، من شأنها أن تضعف الارتباطات الخطأ التي حدثت في ذاكرته بين الأسئلة والإجابة الخاطئة، وإحلال ارتباطات صحيحة محلها، فهذه العملية من شأنها أن تمحو الإجابة الخاطئة فوراً, وتحل محلها الإجابة الصحيحة، وبخاصة في حالة استخدام التغذية الراجعة الفورية.

٥- إن استخدام التغذية الراجعة، من شأنها أن تنشط عملية التعلم، وتزيد من مستوى الدافعية للتعلم، وتجعل كلاً من المعلم والمتعلم في حركة دائبة مستمرة لتحقيق الأهداف التعليمية.

٦- تعرف التغذية الراجعة المتعلم أين يقف من الهدف المنشود، وما إذا كان يحتاج إلى مدة طويلة لتحقيقه، أو أنه قريب منه، وبالتالي تبين للمتعلم اتجاه سير تقدمه في العملية التعليمية.

٧- تعرف المتعلم أين هو من الأهداف السلوكية التي حققها غيره من زملائه، أو التي لم يحققوها بعد، فقد تكون هذه العملية بمثابة تقويم ذاتي للمعلم وأسلوبه في التعلم، ومعرفة فيما إذا كانت الأهداف التي رسمها واقعية أم غير واقعية.

٨- تعمل التغذية الراجعة بما تزوده للمتعلم من معلومات إضافية ومراجع مختلفة على تقوية عملية التعلم، وتدعيمها وإثرائها. (الحيلة، ٢٠٠٢، ص ٣١٨-٣١٩)، (الحيلة، ١٩٩٩، ص ٢٦١).

٩- ويضيف " Lindgren, 1961,P 302" المشار إليه في (راجحة، ١٩٨١، ص٢٦١) أن من يستخدم التغذية الراجعة تتحسن عنده عملية الاتصال بالآخرين في الاتجاهين: اتجاه إعطاء المعلومات للآخرين، واتجاه أخذها منهم، فتصبح لديه قدرة أفضل في توصيل أفكاره للآخرين، وقلة في الكلام، وميل أكثر للإصغاء للآخرين، وتفسير ما يقولونه.

ويمكننا القول: إنّ استخدام مدرسي الجغرافية ومدرساتها للتغذية الراجعة يساهم بشكل واضح في تحسين عملية تعلمها وتعليمها، فمن خلالها يستطيع هؤلاء توجيه تعليم هذه المادة توجيهاً سليماً، يساعد طلبتهم في الوصول إلى مستوى أفضل من الأداء، وبالتالي استثارة دافعيتهم نحو تعلمها.

ومن الثابت أنه " لا تعلم دون دافعية "(الزيود، وآخرون ، ١٩٩٣، ص٥٨) فاستثارة دافعية الطلبة للتعلم تجعلهم أكثر استعداداً للتعلم، وإقبالاً عليه، واهتماماً بمادته، وتشوقاً إلى دراستها، وتشجيعهم على المشاركة الصفية، والتفاعل مع المواقف التعليمية المختلفة، وتعديل سلوكهم، وإكسابهم أنماطاً جديدة من

السلوك، وبهذا فإن الدافعية للتعلم مسؤولة عن الإنجاز والتفوق، وعن انخفاض مستوى الأداء والحصول على التقديرات المتدنية.

ونظراً لأهمية الدافعية في عملية التعلم فقد أولاها رجال التربية، وعلماء النفس بمختلف تخصصاتهم اهتماماً بالغاً، لكونها إحدى الكفايات المهمة اللازمة للتدريس، التي ينبغي على المدرس أياً كان تخصصه أن يلم بها، ويبرع في إثارتها، وتنميتها، واستثمارها استثماراً أفضل في عملية التعلم الصفي؛ لأنها ذات أثر كبير في حدوث التعلم الصفي، وتحسينه، وزيادة فاعليته لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة منه. ونخلص مما تقدم بأن للدافعية وظيفة تنشيطية، تعمل على تعبئة طاقة المتعلم وتحفزه نحو الأهداف المراد تحقيقها، وتستمر هذه الطاقة معبأة إلى أن يشبع حاجته ويحقق هدفه، ولها وظيفة توجيهية، توجه سلوك المتعلم الوجهة الملائمة، لما ينوي القيام به في المستقبل.(خليفة، ٢٠٠٠، ص٧٥- ٧٦).

ثانياً- الدراسات السابقة:

أجرى بلوك و تيرني Block & Tierny ١٩٧٤ دراسة هدفا منها إلى معرفة أثر تطبيق طريقتين للتغذية الراجعة على التحصيل والاتجاهات نحو مادة التاريخ. تألفت عينة الدراسة من (٤٤) طالباً وطالبة، توزعت على ثلاث مجموعات بشكل عشوائي. الأولى: درست بالطريقة التقليدية التي تعتمد على المحاضرة والنقاش. والمجموعة الثانية: درست بالطريقة التقليدية مصحوبة بطريقة " كيلر" للتصحيح في التدريس التي يتم فيها تقديم تغذية راجعة لتصحيح الأداء. والمجموعة الثالثة: تدرس بالطريقة التقليدية مصحوبة بتقديم تغذية راجعة بتصحيح الأداء بواسطة طريقة " بلوم" في التدريس، والتي يتم فيها توجيه الطالب لدراسة مادة إضافية أو الرجوع إلى مادة تعليمية جديدة أو مجابهة موقف غامض لإجراء التصحيح اللازم. وأظهرت النتائج أن طريقة "بلوم" في تصحيح الأداء أفضل من طريقة "ميلر" في مجال التحصيل والاتجاه نحو مادة التاريخ.(Block & Tierney, 1974, PP962-967).

أما غانم ١٩٧٧ فقد أجرى دراسة هدفت إلى تحديد الوقت المناسب لتزويد الطلبة بالتغذية الراجعة في مادتي العلوم والتاريخ، وتألفت عينة الدراسة من (٢٦٦)

طالباً وطالبة من طلبة الصف الثالث الإعدادي. وأظهرت النتائج أن تحصيل الطلبة الذين أخذوا تغذية راجعة مؤجلة (بعد يومين) أفضل من تحصيل الطلبة الذين أخذوا تغذية راجعة فورية.(غانم ، ١٩٧٧، ص ١- ٥).

كما أجرى قوا سمة ١٩٨٠ دراسة هدفت إلى إجراء مقارنة منظمة بين أربع استراتيجيات في متابعة الواجبات البيتية لمعرفة أثرها على تعلم الرياضيات. وتألفت عينة الدراسة من (١٨٤) طالبة و(١٨٦) طالباً من طلبة المستوى الأول الثانوي في مدينة إربد، تم تقسيمهم إلى أربع مجموعات تجريبية، تدرس كل مجموعة وفقاً لاستراتيجية معينة. الاستراتيجية الأولى:عدم تقديم تغذية راجعة للواجبات البيتية. والاستراتيجية الثانية: توقيع المعلم على الواجبات البيتية. والاستراتيجية الثالثة: العلامات على الواجبات البيتية. والاستراتيجية الرابعة: العبارات التصحيحية على الواجبات البيتية. وأظهرت النتائج أن الاستراتيجية الثانية المتمثلة بتوقيع المعلم على الأداء كان لها أثر إيجابي على تحصيل الطلاب الذكور أكثر من الاستراتيجيات الثلاث الأخرى.(القوا سمة ، ١٩٨٠، ص٢- ١).

وقام صوالحة ١٩٨٥ بدراسة كان الهدف منها التعرف على أثر بعض أشكال التغذية الراجعة في تعلم مفاهيم علمية لدى طلاب الصف السادس الابتدائي. تكونت عينة الدراسة من (١٥٠) طالباً. قسموا إلى خمس مجموعات عشوائياً بحسب أشكال التغذية الراجعة المستخدمة في الدراسة، المجموعة الأولى: تلقى أفرادها تغذية راجعة إعلامية، والثانية: تلقى أفرادها تغذية راجعة تصحيحية، والثالثة: تلقى أفرادها تغذية راجعة تفسيرية، والرابعة: تلقى أفرادها تغذية راجعة تعزيزية، والخامسة: كانت مجموعة ضابطة لم تتلقَّ تغذية راجعة. وأظهرت النتائج أثر التغذية بأنماطها الأربعة في اكتساب المفاهيم العلمية، وعدم وجود فروق بين مجموعات التغذية الراجعة الأربع تعزى لشكل التغذية الراجعة (صوالحة، ١٩٨٥، ص ٢- ٧)

أما أبو الهيجاء ١٩٨٧ فقد أجرى دراسة هدفت إلى فحص أثر التغذية الراجعة، وعدد الاختبارات في تحصيل طالبات الصف الثالث في مادة الجغرافية، تألفت عينة

الدراسة من (٢٠٠) طالبة. اختيرت بشكل عشوائي من مدرسة إناث إربد الإعدادية الثالثة، ووزعت العينة على أربع مجموعات تجريبية. المجموعة الأولى: تلقى أفرادها تغذية راجعة فورية وعدداً أكبر من الاختبارات، والمجموعة الثانية: تلقى أفرادها تغذية فورية وعدداً أقل من الاختبارات، والثالثة: تلقى أفرادها تغذية راجعة مؤجلة وعدداً أكبر من الاختبارات، والرابعة: تلقى أفرادها تغذية راجعة مؤجلة وعدداً أقل من الاختبارات. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق بين المجموعات التي تلقت تغذية راجعة لصالح تلك التي تلقت تغذية راجعة فورية، ووجود فروق بين المجموعات التي تعرضت لعدد مختلف من الاختبارات لصالح تلك التي تعرضت لعدد أكبر من الاختبارات، وعدم وجود فروق بين المجموعات تعزى للتفاعل بين زمن تقديم التغذية الراجعة وعدد الاختبارات التي تتعرض لها الطالبة قبل الاختبار النهائي. (أبو الهيجاء ، ٩٨٧، د- ز).

وأجرى المقطري ١٩٨٩ دراسة هدفت إلى معرفة أثر أنماط التغذية الراجعة على التحصيل في الرياضيات لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي تكونت عينة الدراسة من(١٦٠)طالباً، وزعت عشوائياً إلى أربع مجموعات بحسب نمط التغذية الراجعة، تلقى أفراد المجموعة الأولى تغذية راجعة إعلامية، وتلقى أفراد المجموعة الثانية تغذية راجعة تصحيحية، وتلقى أفراد المجموعة الثالثة تغذية راجعة تفسيرية، بينما لم يتلقَّ أفراد المجموعة الرابعة تغذية راجعة، واعتبرها الباحث مجموعة ضابطة. وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث تعزى لشكل التغذية الراجعة. (أمين، ١٩٨٩، ص م- ن).

وقام مرزوق ١٩٨٩ بدراسة هدفت إلى التعرف على مستوى الأداء اللاحق للمتعلم نتيجة استخدام بعض أنماط التغذية الراجعة. وتألفت عينة الدراسة من (١٥٠) طالباً من طلاب كلية التربية بالمدينة المنورة، تم توزيعهم على ست مجموعات تجريبية. وأظهرت نتائجها أن استخدام التغذية الراجعة في عملية التعلم سواء كانت متمثلة في معرفة نتيجة الأداء السابق فقط، أو في معرفة نتيجة الأداء السابق متبوعاً بتعليق عليها أو في معرفة نتيجة الأداء السابق متبوعة بتصويب

الأخطاء، يؤدي إلى رفع مستوى الأداء اللاحق لتحقيق الهدف النهائي. (مرزوق، ١٩٨٩، ص٥٠).

أما عبيد ١٩٩٥ فقد أجرى دراسة هدفت إلى معرفة أثر التغذية الراجعة بمصادرها المختلفة، من الطالبات لذاتهن، ومن المشرفة، ومن الزميلات على تحسين الأداء التدريسي لطالبات دبلوم التربية من خبرة التدريس المصغر كاستراتيجية فعالة في إعداد المعلمين قبل الخدمة وأثنائها. تكونت عينة الدراسة من مجتمع البحث بأكمله، حيث شملت الطالبات الثمان من طالبات دبلوم التربية تخصص الجغرافية. وأظهرت نتائج الدراسة تأثير التغذية الراجعة أياً كان مصدرها في تحسين الأداء التدريسي للطالبات. (عبيد، ١٩٩٥، ص ١٥٠- ١١٩).

تعليق على الدراسات السابقة:أجمعت الدراسات السابقة على أهمية التغذية الراجعة أياً كان نوعها في التحصيل وتسهيل التعلم، وتثبيت المعلومات، وتحسين الأداء. وللتغذية الراجعة أياً كان نوعها أثار إيجابية ملموسة في جميع الموضوعات التي بحثتها الدراسات السابقة المتقدمة ولجميع المراحل التعليمية. وتأتي هذه الدراسة لتستكمل سابقتها، حيث أنها أجريت على عينة من طلاب الكلية فاختلفت بذلك عن سابقاتها، كما اختلفت أيضاً في كونها تقصت أثر التغذية الراجعة على الدافعية للتعلم وهذا المتغير لم تهتم به الدراسات السابقة.

منهجية البحث وإجراءات تطبيقها:

منهج البحث:اتبع الباحث منهج البحث التجريبي، الذي يعتمد على تصميم المجموعتين ذا الاختبار البعدي، حيث وزع الباحث عينة بحثه إلى مجموعتين وعلى النحو التالي:

المجموعة التجريبية: تلقى أفرادها تغذية راجعة كمية.

المجموعة الضابطة: لم يتلقَّ أفرادها تغذية راجعة.

مجتمع البحث: يتمثل مجتمع البحث بطلاب المستوى الثاني بقسم الجغرافية في كلية التربية البالغ عددهم (١٨٩) طالباً وطالبة، بواقع (٨٩) طالباً و (١٠٠) طالبة للعام الأكاديمي ٢٠٠١/ ٢٠٠٢م.

متغيرات الدراسة: يتضمن البحث المتغيرات الآتية:

أولاً- المتغير المستقل: يتمثل في متغير التغذية الراجعة الكمية التي يتم بها تزويد طلبة المجموعة التجريبية بمعلومات أكثر تفصيلاً ودقة، ذات علاقة بأداء أفرادها حيث تصوب الإجابة الخاطئة, ويبين سبب الخطأ فيها، وتعزز الإجابة الصحيحة ببعض العبارات التعزيزية مثل: شكراً، أحسنت، إجابة متميزة ... ألخ.

ثانياً- المتغيرات التابعة: تتمثل المتغيرات التابعة بالمتغيرين الآتيين:

١- التحصيل. ٢- الدافعية للتعلم.

عينة البحث:تألفت عينة البحث من (١٠٠) طالب وطالبة، اختيروا بطريقة عشوائية، تم توزيعهم على مجموعتين: مجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة، وبواقع (٥٠) طالباً وطالبة لكل مجموعة.

تكافؤ مجموعتي البحث: لما كان توزيع عينة البحث على مجموعتين قد تم بشكل عشوائي، فإنه من الممكن في مثل هذه الحالة افتراض التكافؤ بين المجموعتين (حميدة،٢٠٠٢، ص١٢٩) وبناءً على هذا لم يستخدم الباحث الاختبار القبلي، بل اكتفى بالاختبار البعدي للمقارنة بين مجموعتي الدراسة.

إجراء التجربة:درَّس المجموعتين أستاذ واحد، حيث قدم في أثناء التدريس للمجموعة التجريبية تغذية راجعة كمية, بينما المجموعة الضابطة لم يقدم لأفرادها تغذية راجعة بل درسهم بأسلوب المحاضرة. وقد عقد الباحث أربع جلسات مع زميله الذي تولى تدريس المجموعتين لإعطائه تصورًا عن طبيعة التدريس بالاعتماد على التغذية الراجعة الكمية، وحضر معه أكثر من محاضرة، حتى اطمأن الباحث إلى أدائه. درست المجموعتان مقرر جغرافية الوطن العربي.

درست المجموعتان بمعدل (٣) ساعات أسبوعياً. استمرت التجربة (٦٣) يوماً، بواقع تسعة أسابيع، وبمعدل محاضرة واحدة في الأسبوع.

أداتا البحث:اعتمد الباحث على الأداتين الآتيتين:

أولاً- اختبار تحصيلي: أعد الباحث بمساعدة أستاذ المقرر اختباراً تحصيلياً من نوع اختيار من متعدد، تألف من (٦٢) فقرة، وضعت أمام كل فقرة أربع مموهات يختار الطالب إحداها. ومر إعداد هذا الاختبار بالخطوات الآتية:

١.تحديد الهدف العام من للاختبار. وكان الغرض من هذا الاختبار التحصيلي التعرف على مدى اكتساب طلبة عينة البحث للخبرات الجغرافية التي جاءت في مقرر جغرافية الوطن العربي.

٢.وضع أهداف سلوكية بالمفاهيم الجغرافية التي جاءت في المادة، وفقاً لتصنيف "بلوم" للمجال المعرفي وللمستويات الثلاثة الأولى منه (التذكر، الفهم، التطبيق).

٣.إعداد جدول مواصفات أو خريطة اختبارية لغرض توضيح العلاقات ما بين الأهداف والمحتوى التعليمي والأسئلة المزمع وضعها.

صدق الاختبار:اعتمد الباحث على صدق المحكمين، وذلك بتوزيع الاختبار بصيغته الأولية على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (١٥) محكماً من المختصين في مجال الجغرافية، والتربية، وعلم النفس، وأعدَّ الباحث الفقرة صادقة إذا حصلت على موافقة (٨٥٪) من اتفاق أراء المحكمين حولها، وفي ضوء ذلك حذفت بعض الفقرات وعدلت أخرى، حتى أصبح بصفته النهائية يتألف من (٥٠) فقرة اختبارية، وضع لكل فقرة درجتين. ملحق رقم (١)

ثبات الاختبار:لأجل التأكد من ثبات الاختبار، اعتمد الباحث على التجزئة النصفية، فبعد تطبيق الاختبار على عينة من الطلبة بلغ مجموعهم (٣٥) طالباً، من غير عينة البحث، جزئت فقراته على جزء ين متساويين، وفقاً للأرقام الفردية والزوجية، وحسب معامل الثبات بين جزءي الاختبار باستخدام معامل "ارتباط بيرسون" بين درجات النصفين الفردية والزوجية فبلغ (٠,٨٠) وباستخدام معادلة "سبيرمان- براون" التصحيحية بلغ معامل الثبات بهذه الطريقة (٠,٨٩) ويعدُّ هذا معامل ثبات جيد للاختبارات التحصيلية.

تطبيق الاختبار: بعد التأكد من صدق الاختبار وثباته، تم تطبيقه على عينة البحث بعد انتهاء مدة التجربة، حيث حدد الباحث لذلك موعداً مسبقاً بالاتفاق مع مجموعتي البحث، وحدد زمن الاختبار بساعتين.

ثانيا ـ مقياس الدافعية للتعلم:لقياس دافعية التعلم لدى طلبة عينة البحث، اعتمد الباحث على مقياس الدافعية للتعلم الذي أعده يوسف القطامي، وقد شمل المقياس (٣٦) فقرة (ملحق ٢) أعطيت كل فقرة خمس رتب حسب مقياس ليكرت، وهذه الرتب هي: (أوافق بشدة، أوافق، متردد، لا أوافق، لا أوافق بشدة) (قطامي، ١٩٩٩، ص١٩٥) رغم قناعة الباحث بصدق المقياس، فقد تحقق من صدقه وذلك بعرضه على مجموعة من الخبراء والمختصين في علم النفس وطرق التدريس بلغ مجموعهم (١٢) خبيراً وحصل المقياس على موافقتهم، حيث حصلت جميع فقراته على نسبة الاتفاق المطلوبة لقبول الفقرة، وهي (٨٥٪) كما تأكد الباحث من ثباته وذلك بتطبيقه على عينة من الطلبة بلغت (٣٠) طالباً. ثم أعاد تطبيقه عليهم بعد مضي أسبوعين من التطبيق الأول، وكان معامل الارتباط بين التطبيق الأول والثاني (٠,٨٩)، وعندئذ أصبح المقياس جاهزاً للتطبيق.

تصحيح المقياس: تصحح العبارات الموجبة في المقياس بإعطاء الاستجابة أوافق بشدة خمس درجات، وأربع درجات للاستجابة أوافق، وثلاث درجات للاستجابة متردد ودرجتان للاستجابة لا أوافق، ودرجة واحدة للاستجابة لا أوافق بشدة. ووفقاً لهذا التصحيح تصبح الدرجة النهائية للمقياس (١٨٠) والدرجة الصغرى (٣٤).

الوسائل الإحصائية: استعان الباحث في إجراءات بحثه وتحليل نتائجه بالوسائل الإحصائية الآتية:

١- الاختبار التائي (T-Test)، لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين مجموعتي البحث في متغيرات الدراسة (التحصيل والدافعية للتعلم).

٢- معامل ارتباط بيرسون، ومعادلة سبيرمان- براون التصحيحية للثبات) (عبد الهادي وفاروق،١٩٩٤، ص٢٢٧).

٣- النسبة المئوية والتكرارات لتحديد موقف الخبراء من فقرات الاختبار.

عرض النتائج وتفسيرها:أولاً: نتائج الفرضية الأولى التي نصت على (لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (التي تلقى أفرادها تغذية راجعة كمية), والمجموعة الضابطة (التي لم يتلقَّ أفرادها تغذية راجعة في الاختبار التحصيلي البعدي).

جدول (١)

يمثل المتوسط الحسابي والتباين والانحراف المعياري والفرق بين المتوسطات والقيمة التائية المحسوبة والجدولية والدلالة الإحصائية لدرجات مجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي البعدي.

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية
							المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٥٠	٦٩,١٢	١٦٠,٢٢	١٢,٦٦	٨,١٥	٩٨	٣,١٧	١,٩٨	دالة
الضابطة	٥٠	٦٠,٩٧	١٧٠,٢٥	١٣,٠٥					

يلاحظ من النتائج أعلاه أن متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية التي تلقي أفرادها تغذية راجعة كمية بلغ (٦٩,١٢) وأن متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة التي لم يتلقَّ أفرادها تغذية راجعة بلغ (٦٠,٩٧), وباستعمال (الاختبار التائي, T.Test) لعينتين مستقلتين للموازنة بين هذين المتوسطين، ظهر أن القيمة التائية المحسوبة (٣,١٧) أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٨)عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٩٨) مما يدل على تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التحصيل. وفي ضوء هذه النتيجة ترفض الفرضية الصفرية الأولى. وهذا يعني أن التغذية الراجعة الكمية أفضل من الطريقة التقليدية في تحصيل المعرفة الجغرافية. واتفقت الدراسة في نتيجتها هذه مع دراسة بلوك ١٩٧٤، ودراسة القوا سمة ١٩٨٠، ودراسة صوالحة ١٩٨٥، ودراسة أبو الهيجاء ١٩٨٧، ودراسة المقطري ١٩٨٩ . التي أشارت جميعها إلى تفوق المجموعة التجريبية التي تلقى أفرادها تغذية راجعه أياً كان نوعها على المجموعة الضابطة في مجال التحصيل. ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى طبيعة التغذية الراجعة الكمية التي تضع الطالب ومن ورائه زملاؤه في حالة من الترقب للمشاركة في الرأي والنقاش, فإذا علم أن أجابته خاطئة يتابع معلمه وزملاءه لمعرفة مكان الخطأ في إجابته

والسعي لتجاوز هذا الخطأ وعدم تكرار الوقوع فيه مستقبلا، بينما إذا كانت إجابته صحيحة فإن ذلك يثبت ما جاء في تلك الإجابة من خبرات ويعزز ثقته بنفسه ويفيد بقية زملائه داخل الفصل الذين يترقبون إجابة زميلهم للاستفادة من شكل التعزيز أو ربما يعود تفوق مجموعة التغذية الراجعة الكمية على المجموعة التي لم يتلقَّ أفرادها تغذية راجعة إلى أن أفرادها حصلوا على كمية وافرة من المعلومات التفصيلية الدقيقة ذات العلاقة بأدائهم، الأمر الذي يجعل كل واحد منهم أكثر معرفة بما يجب عليه القيام به من أعمال ونشاطات مختلفة، لذلك يشير بعض التربويين أمثال "رتشارد Richard" بأنه ليس المهم أن يعرف المتعلم فيما إذا كانت إجابته صحيحة أو خطأ عن الأسئلة التي تطرح عليه، ولكن الأهم أن يبين المعلم للمتعلم لماذا كانت إجابته صحيحة ويدعمها, ولماذا كانت خاطئة ويصححها (الحيلة،٢٠٠٢، ص٣١٨).

وقد أشارت بعض الدراسات مثل دراسة (Anderson' 1971 'ودراسة,Gilman 1961 ودراسةMeyer) المشار إليها في دراسة مرزوق إلى أن إعلام المتعلم بأن إجابته عن سؤال ما صحيحة (تغذية راجعة إيجابية فقط) تزيد من حجم المادة التي يتذكرها. وأشارت دراسات أخرى مثل دراسة (Barrniger and Gholoson 1971) إلى أن إعلام المتعلم بأن إجابته عن سؤال من أسئلة المعلم غير صحيحة (تغذية راجعة سلبية فقط) تؤدي إلى التحصيل الأسرع فضلاً عن مقاومة عوامل النسيان. (مرزوق'١٩٨٩'ص٣٤). وأكد سكينر على أهمية تعريف المتعلم بنتائج الأداء السابق، حيث وجد أن الفرد يتعلم بشكل أفضل أو يعدل سلوكه من خلال ملاحظته لنتائج السلوك الذي يقوم به (عبيد ١٩٩٥ ص١٠٦) وهكذا يمكننا القول: إن معرفة النتائج لها وظيفتان: توجيهية، بمعنى أنها تؤدي إلى تصحيح المتعلم الاستجابة التالية في ضوء معرفته بالأخطاء في الاستجابات السابقة. والأخرى دافعية، بمعنى أنها تدفع المتعلم إلى المثابرة والمحاولة من أجل تحسين أدائه اللاحق. (مرزوق ١٩٩٥ ص٣٤).

ثانياً- نتائج الفرضية الثانية: نصت الفرضية الثانية على أنه (لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (التي تلقى

أفرادها تغذية راجعة كمية) والمجموعة الضابطة (التي لم يتلقَّ أفرادها تغذية راجعة في مقياس الدفعية للتعلم).

جدول (٢)

يمثل المتوسط الحسابي والتباين والانحراف المعياري والفرق بين المتوسطات والقيمة التائية المحسوبة والجدولية والدلالة الإحصائية لدرجات مجموعتي البحث في مقياس الدافعية للتعلم

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية
							المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٥٠	١٥٠,١٨	١٢,١٦	٣,٤٩	١٨,٩٥	٩٨	٢٥,٦١	١,٩٨	دالـــة
الضابطة	٥٠	١٣١,٢٣	١٥,٢٣	٣,١٩					

يتبين من الجدول (٢) أن متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية التي تلقى أفرادها تغذية راجعة كمية بلغ (١٥٠,١٨) ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة التي لم يتلق أفرادها تغذية راجعة بلغ (١٣١,٢٣) وبالمقارنة بين المتوسطين نجد أن متوسط المجموعة التجريبية أكبر من متوسط المجموعة الضابطة وبفارق (١٨,٩٥)، وأيضاً باستعمال الاختبار(T_TEST) للموازنة بين متوسطي المجموعتين, يظهر أن القيمة التائية المحسوبة (٢٥,٦١) أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٨) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٩٨) الأمر الذي يعكس تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الدافعية للتعلم وعليه ترفض الفرضية الصفرية الثانية. وهذا يعني أن التغذية الراجعة الكمية كانت أفضل من الطريقة التقليدية في إكساب الدافعية للتعلم. ويمكن تفسير ذلك إلى الدور الذي تؤديه التغذية الراجعة الكمية، فهي هنا بمثابة تعزيز يقدم للمتعلم في أثناء قيامه بالتعلم، ولا شك أن هذا التعزيز يحقق للمتعلم نوعاً من المتعة والسرور تجاه ما يتعلمه، وبالتالي يخلق لديه نوعاً من الدافعية تجاه ما يتعلمه.

فللتغذية الراجعة أياً كان نوعها أهمية في استثارة دافعية المتعلم للتعلم من خلال مساعدته على اكتشاف الاستجابات الصحيحة فيثبتها، وحذف الاستجابات الخاطئة (السفاسة،٢٠٠٠، ص٩٠) كما أن استخدامها قد يؤدي الى إشاعة جو تعليمي يسوده الأمن والثقة والاحترام المتبادل بين الطلبة أنفسهم وبين معلميهم وبالتالي يساهم في ترسيخ ممارساتهم الديمقراطية، وتطوير قدراتهم التعليمية، ومشاعرهم إيجابيًا نحو ما يتعلمونه (الحيلة ١٩٩٩ ص ٣٠٨) وهذه أمور مهمة لتنشيط دافعيتهم للتعلم.

التوصيات والمقترحات

أولاً- التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يوصي الباحث بالآتي:

١- التقليل من استخدام الأساليب التقليدية في تدريس الجغرافية تلك الأساليب التي ثبت بالدليل العملي عدم جدواها في تدريس هذه المادة بمراحل التعليم المختلفة.

٢- ضرورة استخدام التغذية الراجعة بأنماطها المختلفة، لاسيما الكمية منها في تدريس الجغرافية باعتبارها من الأساليب الفعالة التي تؤدي إلى تفعيل تدريسها.

٣- تدريب مدرسي الجغرافية ومدرساتها بمراحل التعليم المختلفة على أساليب التغذية الراجعة بأنماطها المختلفة وبما يمكنهم من استخدامها.

٤- تضمين مقرر طرق التدريس الجغرافية المقرر على المستوى الثالث في كلية التربية أساليب إثارة الدافعية وتعزيزها، وكذلك أنماط التغذية الراجعة بهدف تعريف الطلبة بها وتدريبهم عليها وتمكينهم منها.

ثانيًا- المقترحات: استكمالاً للبحث الحالي يوصى الباحث بالمقترحات الآتية:

١- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على طلبة المستويات الأخرى.

٢- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على أنماط أخرى للتغذية الراجعة بنمطٍ غير النمط الذي تناولته الدراسة.

٣- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية عن أنماط التغذية الراجعة في مقررات أخرى.

٤- إجراء دراسة مقارنة بين أنماط التغذية الراجعة لمعرفة آثارها في التحصيل والدافعية للتعلم.

المـــراجع

١- أبو الهيجاء ' عدنان إبراهيم قاسم (١٩٨٧)، اثر زمن تقديم التغذية الراجعة وعدد الاختبارات في تحصيل طالبات الصف الثالث الإعدادي في مادة الجغرافية، رسالة ماجستير، غير منشورة، إربد، جامعة اليرموك.

٢- أسعد،عبد الزاق (١٩٧٧)، موسوعة علم النفس، القاهرة، المؤسسة العربية للتوزيع والنشر.

3-Block, Jam, H& Tierney, Michel ,(1974) .An Exploration of Two correction Procedures Used in Mastery Learning Approaches to instruction . Journal of Education Psychology.

٤- حميدة، فاطمة إبراهيم (٢٠٠٢)، أثر استخدام الأنشطة الكتابية والتقويم الجماعي في الجغرافية في تنمية بعض مهارات التفكير لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد الثمانون، يونيو، القاهرة، جامعة عين شمس.

٥- الحيلة، محمد محمود (١٩٩٩م)، التصميم التعليمي، نظرية وممارسة ط١ عمان، الأردن، دار المسيرة.

٦- الحيلة، محمد محمود (٢٠٠٢م)، مهارات التدريس الصفي ط١، عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

٧- خليفة، عبد اللطيف محمد (٢٠٠٠م)، الدافعية للإنجاز، ط١، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر.

٨- الخولي، محمد علي (١٩٧٩م)، قاموس التربية ط٢، بيروت، دار العلم للملايين.

٩- دروزة، أفنان نظير (٢٠٠٠)، النظرية في التدريس وترجمتها عمليًا، ط١، عمان، دار الشروق.

١٠- راجحة، عدنان يوسف (١٩٨٧م)، تعميم أثر كمية التغذية الراجعة المقدمة عن طريق الاختبارات الصفية على التحصيل في الرياضيات للصف الأول الثانوي الأكاديمي، رسالة ماجستير – غير منشورة، إربد، جامعة اليرموك.

١١- الزيتون، كمال عبد الحميد (٢٠٠٣). التدريس نماذجه ومهارته، ط١، القاهرة، عالم الكتب.

١٢- الزيود، نادر فهمي (١٩٧٣م)، التعلم و التعليم الصفي ط٣، عمان، دار الفكر.

١٣- ستيته، سمير، وآخرون (١٩٩٥)، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ط١، وزارة التربية والتعليم اليمنية.

١٤- السفاسة، محمد إبراهيم (٢٠٠٠م)، التغذية الراجعة والإدارة الصفية، رسالة المعلم – المجلد ٤٠.

١٥- صوالحة، محمد أحمد (١٩٨٥م)، أثر بعض استراتيجيات التغذية الراجعة في تعلم مفاهيم عملية لدى طلاب الصف السادس الابتدائي، رسالة ماجستير غير منشورة، إربد، جامعة اليرموك.

١٦- عبد الهادي، السيد، وفاروق، السيد عثمان (١٩٩٤)، الإحصاء التربوي والقياس، دار المعارف، القاهرة.

١٧- عبيد، رجاء أحمد (١٩٩٥م)، أثر التغذية الراجعة على تحسين أداء طالبات دبلوم التربية من خلال استخدام التدريس المصغر، مجلة رسالة الخليج، العدد الخامس والخمسون.

١٨- غانم، محمود (١٩٨٥م)، الوقت المناسب لإعطاء التغذية الراجعة في حالة المواد اللفظية ذات المعنى، رسالة ماجستير، غير منشورة، إربد، جامعة اليرموك.

١٩- الغريب، رمزية (١٩٧١)، التعليم دراسة نفسية تفسيرية توجيهية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

٢٠- قطامي، نايفة (١٩٩٩م)، علم النفس المدرسي، ط٢، عمان، دار الشروق.

٢١- قوا سمة، عبد الرحيم عمر (١٩٨٠م)، أثر التغذية الراجعة في الواجبات البيتية على التحصيل في الرياضيات، رسالة ماجستير، غير منشورة، إربد، جامعة اليرموك.

٢٢- الكلزة، رجب أحمد، وحسن مختار (١٩٩٦)، المواد الاجتماعية بين التنظير والتطبيق، مكة المكرمة، مكتبة الطالب الجامعي.

٢٣- مرعي، توفيق أحمد, والحيلة، ومحمد محمود (١٩٩٨م)، تفريد التعليم ط١، عمان، دار الفكر.

٢٤- مرزوق، عبد المجيد أحمد (١٩٨٩م)، مستوى أداء المتعلم في ضوء استخدام التغذية الراجعة، ووضوح الأهداف، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد الحادي و الثلاثون، السنة العاشرة.

٢٥ - المقطري، أمين علي عبده سيف (١٩٨٩م)، أثر أنماط التغذية الراجعة على التحصيل في الرياضيات لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي، رسالة ماجستير، غير منشورة، إربد, جامعة اليرموك.

٢٦- نشوتي، عبد المجيد (١٩٨٩م)، علم النفس التربوي ط٩، بيروت، مؤسسة الرسالة.

ملحق(٢)
مقياس الدافعية للتعلم

عزيزتي الطالبة / عزيزي الطالب: الرجاء الإجابة بموضوعية على فقرات مقياس الدافعية للتعلم، وذلك بوضع علامة (√) في المربع الذي يمثل وجهة نظرك .

الرقم	الفقـــــــــــــــرة	أوافق بشدة	أوافق	متردد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
١	أشعر بالسعادة عندما أكون موجوداً في المدرسة.					
٢	يندر أن يهتم والدي بمعاملاتي المدرسية.					
٣	أفضل القيام بالعمل الدراسي ضمن مجموعة من الزملاء على أن أقوم به منفرداً.					
٤	اهتمامي ببعض المواضيع الدراسية يؤدي إلى اهتمامي بكل ما يدور حولي.					
٥	أستمتع بالأفكار الجديدة التي أتعلمها في المدرسة.					
٦	لدي النزعة إلى ترك المدرسة بسبب قوانينها الصارمة.					
٧	أحب القيام بمسؤوليتي في المدرسة بغض النظر عن النتائج.					
٨	أواجه المواقف الدراسية المختلفة بمسئولية تامة.					
٩	يصغي إليّ والدي عندما أتحدث عن مشكلاتي المدرسية.					
١٠	يصعب عليّ الانتباه لشرح المدرسة ومتابعته.					
١١	أشعر بأن غالبية الدروس التي تقدمها المدرسة غير مثيرة.					
١٢	أحب أن يرضى عني جميع زملائي في المدرسة.					
١٣	أتجنب المواقف المدرسية التي تتطلب تحمل المسؤولية.					
١٤	لا أستحسن إنزال العقوبات على طلبة المدرسة بغض النظر عن الأسباب.					
١٥	يهتم والدي بمعرفة حقيقة مشاعري تجاه المدرسة.					
١٦	أشعر بأن بعض الزملاء في المدرسة هم سبب المشكلات التي أتعرض لها.					
١٧	أشعر بالضيق أثناء الواجبات المدرسية التي تتطلب العمل مع الزملاء في المدرسة.					
١٨	أشعر باللامبالاة أحياناً فيما يتصل بأداء الواجبات المدرسية.					
١٩	أشعر بالرضا عندما أقوم بتطوير معلوماتي ومهاراتي المدرسية.					
٢٠	أفضل أن يعطينا المعلم أسئلة صحيحة تحتاج إلى تفكير.					
٢١	أفضل أن أهتم بالمواضيع المدرسية على أي شيء آخر.					
٢٢	أحرص على أن أتقيد بالسلوك الذي تتطلبه المدرسة.					
٢٣	يسعدني أن تعطى المكافآت للطلبة بمقدار الجهد المبذول.					
٢٤	أحرص على ما يطلبه مني المعلمون والوالدان بخصوص الواجبات المدرسية.					
٢٥	كثيراً ما أشعر بأن مساهمتي في عمل أشياء جديدة في المدرسة تميل إلى الهبوط.					
٢٦	أشعر بأن الالتزام بقوانين المدرسة يخلق جواً دراسياً مريحاً.					
٢٧	أقوم بالكثير من النشاطات المدرسية والجمعيات الطلابية.					
٢٨	لا يأبه والداي عندما أتحدث إليهما عن علاماتي المدرسية.					
٢٩	يصعب علي تكوين صداقة بسرعة مع زملاء في المدرسة.					
٣٠	لدي رغبة للاستفسار عن المواضيع في المدرسة.					
٣١	يحرص والدي على قيامي بأداء واجباتي المدرسية.					
٣٢	لا يهتم والداي بالأفكار التي أتعلمها في المدرسة.					
٣٣	سرعان ما أشعر بالملل عندما أقوم بالواجبات المدرسية.					
٣٤	العمل مع الزملاء في المدرسة يمكنني من الحصول على علامات أعلى.					
٣٥	تعاوني مع زملائي في حل الواجبات المدرسية يعود علي بالمنفعة.					
٣٦	أقوم بكل ما يطلب مني في نطاق المدرسة.					

مظاهر اختراق العولمة الثقافية للهوية القومية ومكونات الثقافة العربية المعاصرة
(التحدي ــ الاستجابة ــ الرّد)

د . عبد الله محمد الفلاحي *

مقـــدمة

يستهدف البحث وفق منهج وصفي . تفسيري . تحليلي . نقدي . الكشف عن الأخطار الناجمة من العولمة وبخاصة الثقافية منها على هويتنا الثقافية ، وخصوصيتنا القومية ووعينا القومي ، من خلال أهدافها ، وأساليبها ، ووسائطها ، وذلك بفحص وتقصي العديد من مظاهر الاختراقات التي تسللت إلى باطن أهم أوعية الثقافة والهوية الوطنية والقومية ، ألا وهو مكونات الثقافة العربية الإسلامية، مثل : الدين ، واللغة ، والتاريخ ... الخ . فضلاً عن محاولات الاختراق التي تطال ما هو قائم من الفلسفة التربوية العربية بغض النظر عن وضوحها من عدمه، وذلك عبر بعض من مدخلات التربية العربية ، وعملياتها ، ووسائطها ، وأساليبها ، ووسائلها ، وقبل ذلك : مبادئها ، وأسسها ، وجوانب أهدافها المختلفة . ويأتي في المقدمة منها محتويات الكتب والمناهج الدراسية وبخاصة منها كتب المراحل الأساسية والثانوية ، وحصراً منها العلوم الإنسانية : [الدينية، واللغوية والتاريخية والاجتماعية – التربية الوطنية والقومية . وبمنهج الاستنباط يحاول البحث كذلك استخلاص أهم الآثار السلبية التي برزت في وعينا القومي عبر الفلسفة السياسية والمشروع النهضوي العربي الذي ننشد بداية تكوينه في التكامل الاقتصادي أو المشاريع الوحدوية الأخرى .

وبمنهج تكاملي لا ينظر إلى عامل بعينه ، أو طريقة واحدة للرد حاول البحث أن يستقصي أسليب المواجهة على مظاهر الاختراق تلك من خلال العديد من الإمكانيات المتاحة لأمتنا بدءاً بفلسفة المقاومة في كل من فلسطين والعراق كمحور أساس في الفلسفة السياسية على الأقل في المرحلة الراهنة ، ثم بقية محاورها الأخرى الداخلية والخارجية مروراً بالفلسفة التربوية : مدخلات التربية ،

---

* أستاذ الفلسفة المساعد – كلية الآداب – جامعة إب .

وعملياتها : [الوسائط – الأساليب – الوسائل -] ، ومخرجاتها ، وأُسسها ، وجوانب استهدافها في النطاق المجتمعي الوطني والقومي ، وصولاً إلى محاولة إصلاح مواطن الخلل في مكونات الثقافة العربية الأخرى .

و الله الهادي إلى الصواب... ،،،،،،

المبحث الأول :

العولمة والعولمة الثقافية ، وتداعياتها على الهوية الثقافية والوعي القومي العربي :

تمهيد : مثلت العولمة بصورها المختلفة عامة ، (والعولمة الثقافية خاصة) ، الخلاصة النهاية لفلسفة النظام الدولي الجديد ، الذي تشكل مع (تفكك الاتحاد السوفيتي عام ١٩٩٠م و حلف وراسو) الذي كان يشكل أساس التوازن في العالم ، مع القوة الإمبريالية والنظام الرأسمالي الذي شكلته أمريكا وأوربا عبر حلف الأطلسي . ومع اختلاف التوازن وظهور القطبية الأحادية، ممثلة (بأمريكا)التي أظهرت نفسها ، على أنها سيدة العالم ، وقائدة النظام الدولي الجديد ، تجلى ذلك من السلوكيات التي مارستها على العديد من القوى الحرة في العالم ، أبرزها العدوان الثلاثيني على (العراق) ، وحرب البلقان وضرب يوغسلافيا من قبل حلف الأطلسي. عكس هذا نفسه سلبا على العالم الثالث عموما ، والعالم العربي خصوصا . ظهرت هذه الآثار في إملاء السياسة الأمريكية على الأمة العربية من خلال الاتفاقيات المزعومة بين العرب والكيان الصهيوني ، مثل اتفاقية (أوسلو ووادي عربة ، وشرم الشيخ) كثمرة سلام باهتة لموافقة عدد من الأنظمة العربية على ضرب العراق عام ١٩٩١م . ثم مسارعة العديد من الأنظمة العربية المطبعة سرا مع الصهاينة ، إلى إبرام المعاهدات والاتفاقيات العلنية معه . وسوف نرى كيف عكس هذا الوضع نفسه على (الهوية القومية ، والثقافية) – عبر أهم مكوناتهما – التربوية والثقافية - في أقطارنا العربية ، وتوجهاتها الجديدة ضد ما هو قومي أو عربي أو إسلامي بوصفها أداة تغيير الوعي القومي بصورة غير مباشرة ، وقد وصل الأمر إلى حد التدخل الأمريكي المباشر في محتويات الكتب والمناهج الدراسية ومنظومة التربية

وفلسفتها ،وطرق التعليم بعد أحداث (١١ أيلول ٢٠٠١م) على كثير من أقطارنا العربية والحليفة لأمريكا خاصة .

لقد أظهرت العولمة (نظرية وممارسة) الفكرة القومية ، على أنها فكرة متخلفة في (القرنين العشرين والواحد والعشرين) في ضوء انبهارنا بالعامل الحد اثوي المعاصر ، والفراغ الذي تركته القومية والماركسية وتجزئة القضايا العربية ، بل والتآمر عليها ، من قبل الكثير من الأنظمة العربية في السر والعلن ، تجلى أخرها في العدوان على العراق واحتلاله في عام ٢٠٠٣م ، من قبل التحالف الأنجلو أمريكي الصهيوني ([٢] وعليه فإننا سوف نستقصي الصور المختلفة التي تم من خلالها التنازل عن استحقاق الهوية وفكرة القومية ،عبر الوسائط الفكرية والثقافية والتربوية للعولمة والنظام الدولي الجديد .

أولاً :العولمة الثقافية : التعريف ، المظاهر ، الأهداف، الوسائط

ـ معنى العولمة الثقافية :

لسنا بصدد استقصاء مفهوم العولمة ، وجوانبها المختلفة عموماً ، وآثارها على كافة أنظمة حياتنا العربية المعاصرة ، وإنما نقصر جهدنا على تحديد مفهوم العولمة الثقافية بشقه السلبي و جملة المخاطر التي أثرت أو نعتقد أنها تؤثر سلباً ،في تصدع المفاهيم القومية والوطنية ، وفي أهم مكونات الثقافة العربية ، مثل الدين ، واللغة والتاريخ ،والتربية ووسائل الأعلام المختلفة ، بوصفها سلاحاً خطيراً متقدماً ، يؤثر في ثقافتنا العربية وطبيعتها بين الأجيال الصاعدة .

فالعولمة الثقافية : كما روجت لها الأيدلوجية الصهيونية والإمبريالية المعاصرة ممثلة بأمريكا ، : (ذوبان العالم في كيان ثقافي واحد ، وسيادة ثقافة واحدة في العالم ، تجعله أمة واحدة ، بفعل ثورة الاتصالات وثورة المعلومات . ومن ثم لا مجال للتمييز بين شعوب العالم المختلفة ، ولا مكان للثقافة الخاصة بالشعوب ، حيث ستحل الأهداف الشهوانية والرغبات الإنسانية المادية الحسية ، وتصبح هي الثقافة البديلة للثقافة الفكرية ، والروحية التي ميزت الثقافات الشرقية عموما ، والثقافة العربية الإسلامية خصوصا [١] العولمة الثقافية عملية تعميم الثقافة الأمريكية على العالم ، بفعل العوامل السلبية للثقافات الأخرى .إنها ثقافة نخبة أو صفوة ،

وهي ثقافات مكبلة بالقيود ، وذات توجهات فكرية تستخدم لغة لا يفهمها غير القلة من الصفوة أو رجال الدين ، لتلبي احتياجات الإنسان المعاصر الباحث عنها في الثقافة الواحدة ، والدخيلة على مجتمعه .[٢]

العولمة الثقافية على مستوى ثقافتنا : تحويل مركب الثقافة العربية الإسلامية أو مركب الثقافة الخاصة ، أو الثقافة القومية بمكوناتها إلى قيم ومعايير الثقافة العامة ، وفق النموذج الأمريكي ، بوصفه نموذجا كونيا ، من خلال التطور الهائل والسريع في الإعلام والتقنيات العلمية والمعرفية .

والعولمة الثقافية بحسب الراديكاليين ، ثقافة إمبريالية ،تسعى إلى تهجين العالم وتجريده من خصوصياته ،وفرضه لنموذج الغرب الثقافي على الشعوب كلها ، بحجة الكونية القادمة التي تستهدفها العولمة [٣]

٢- مظاهر العولمة الثقافية وصورها :

تنجلي العولمة الثقافية في جملة من الظواهر ، والصور المختلفة منها :-

١- أنها ثقافة ما بعد المكتوب ، أو الصورة المؤثرة ، تشكلها إمبراطورية إعلامية ، تستخدم آخر ما توصلت إليه الثقافة المعلوماتية . ٢- أنها رديف الاختراق، بوصفه فعلاً اغتصابياً ثقافياً وعدوانياً .

٣- أنها وبنظر (عبد الإله بالقزيز) توجيه طريقة التفكير ، والنظر إلى الذات وإلى الآخرين صوب العالمية الجديدة . ٤- تستخدم مفاهيم خاصة ، مثل: التفاعل الثقافي ، والتداخل الحضاري ، وحوار الحضارات والتبادل الثقافي ، لتنتهي في آخر المطاف إلى ثقافة المركز ، والتي يجب أن تسود [٤] . ٥- أنها تتجه أو تتخذ مظهرا واسعا اسمه عولمة الفكر . ٦- الاتجاه نحو توحيد نمط العيش والاستهلاك بأسلوب نفسي دعائي ، يسعى إلى تفضيل نمط العيش والاستهلاك للسلع الغربية . ٧- الانطلاق من اللغة بوصفها قاعدة المعرفة والفكر ، وذلك بعولمة اللغة الإنجليزية في وسائل ، ومناهج التربية ، والأعلام كافة ، بحيث تتحول إلى لغة عالمية بنسبة تصل إلى ٨٨٪ عبر شبكة الإعلام والاتصال والإنترنت . ٨- الاهتمام بعولمة الاقتصاد ونظم الحكم والتكنولوجية ، التي بدورها تتحول إلى عولمة ثقافية [٥]

٣- أساليب العولمة الثقافية ووسائطها :

تعتمد العولمة الثقافية جملة من الأساليب ، وعبر جملة من الوسائط والقوى التي تحقق عملية الاختراق للثقافة الوطنية والقومية ، بعضها داخلي ، وبعضها الأخر خارجي ، وبعضها بعيد في العمق التاريخي ، وبعضها الآخر حاضر الآن .

أ) أما القوى الداخلية : فتعتمد العولمة الثقافية على عدد من القوى الاجتماعية المحلية الخاصة مثل : الأحزاب، والمنظمات الجماهيرية والمهنية ، وبخاصة المرتبط منها بالمنظمات الدولية . وقوى غريبة غير عربية (الأقليات) الدينية ، والعرقية ، والطائفية والمذهبية ، وهي تمتد إلى عصر الاستعمار في العالم الثالث ، وزرع هذه الاتجاه داخل هذا الكيانات .

ب) أما القوى الخارجية :(وتمثل الثقافة المجاورة) ، وثقافة الاستعمار نفسه: الإعلامية ، والتربوية ، والإيديولوجية والسياسية [٦] .

ج)وأما القوى ذات المرجعية الجغرافية ، والتاريخية : فقد تمثلت بجملة من أساليب ووسائط من مثل: ١- مرجعية الدول القطرية . ٢- المرجعية التاريخية والجغرافية أو المرجعيات الثقافية والتاريخية للأمم والشعوب التي دخلت الإسلام : فرس –أتراك الخ .

د) الوسائط والقوى الفكرية والأخلاقية والسياسية :- وهي تمثل وسيط في الاختراق الثقافي للعولمة ،عبر إبراز العديد من الأصول والمرجعيات من مثل :- ١) الأصول العقائدية والإيديولوجية :(صليبية – عنصرية – صهيونية إمبريالية) ،رغم الاختلاف الظاهر بين هذه الأصول ، والمرجعيات ، لكنها - برأي (د . عبد الله عبد الدائم)- جعلت عالم اليوم يجمع بين البربرية القادمة من أعماق العصور التاريخية ، وبربرية مجهولة الهوية ، الناجمة عن التقدم العلمي والاقتصادي والاجتماعي . ٢) الوسائط السياسية والإعلامية التبشيرية بالقوة المادية ، وهي التي مهدت للتطبيع مع الصهاينة تحت مظلة القوة أي أن الاختراق حل من خلال ممارسة القوة [٧] . ٣) أصول مفاهيمية : وتعتمد العولمة الثقافية ، مرجعية أخرى للاختراق ، تعني باصطناع مجموعة من المفاهيم ، والمسوغات والشعارات التي تجمد فعل أية آلية ذاتية دفاعية ، تنطلق من التصور التاريخي للعدو من الصديق ،

وتحديد مسافات الاقتراب والتجنب . ٤) أصول أو آلية قيمية وأخلاقية: وتعتمد العولمة الثقافية تكريس قيم ومعتقدات ، لا تنسجم مع جوهر الثقافة القومية (الثقافة العربية الإسلامية . كالفردية والأنانية والاغترابية والاستهلاكية ، بوصفها - ينظر د. الجابري - ثقافة إشهارية إعلامية، سمعية بصرية، تقوم على مجموعة من الأوهام ، هي نفسها مكونات الثقافة الأمريكية الجماهيرية ، ذات الأثر السريع في عقول الأفراد ، والقدرة على تشكيل الثقافة السطحية [٨] .

ه) **المرجعية الاستعمارية الإمبريالية المباشرة** : و هي مرجعية اختراق صهيونية ، تأخذ مداها في التطبيع والدعوة إلى التعايش مع الصهيونية على حساب قضية فلسطين ، مصدرها هيمنة إمبريالية أمريكية مباشرة ذات مضمون (أنجلو سكسوني- فرانكفوني) ، تأخذ مداها في العولمة التربوية الثقافية على حساب الثقافة القومية والبحث عن معادلة سياسية أو اقتصادية أو ثقافية للفكرة القومية [٩] . وهذه تنفذ عبر جملة من الوسائط والوسطاء مثل ، السلاح، المؤسسات السياسية الفرعية ، الأحزاب والمنظمات ، وبخاصة ذات الارتباط بالمنظمات العالمية أو الدولية ، – الاتفاقيات والمعاهدات السياسية والاقتصادية ، والثقافية والتربوية والإعلامية والتكنولوجية ، والعسكرية والأمنية، المؤسسات العلمية والثقافية ذات الطبيعة الإقليمية والدولية – الرموز الفردية والجماعات غير الرسمية – وسائل الاتصال الحديثة – مؤسسة الإعلام المفتوحة [١٠]

٤- أهداف العولمة الثقافية ووسائلها:

١- تطويق الإبداع الأدبي والفني ، لدى الشعوب ذات الهوية الثقافية المتميزة وإغراقه في تفاصيل ذات صلة بتسويق صناعاتها ومنتجاتها الفنية ، والأدبية والعلمية . وتهميش الثقافة الوطنية واللغة القومية ، بفرض القطب الاقتصادي وثقافته ، عبر التواصل وحده . وتقليص العلاقة بين المثقف الوطني والقومي ، وخبرته المباشرة بحياته وعمله ، بفعل تقديم الثقافة الأجنبية الجاهزة والمعرفة التلقائية .وإلغاء الروابط الروحية ، والتراث والتاريخ للأمم

التي تعد الدين والتاريخ والتراث جزءاً حيا من ثقافتها وشخصيتها الحضارية والاجتماعية الإنسانية .

٢- وأماَ وسائلها ، فتشمل : السيطرة على وسائل الأعلام والدعاية الإعلامية ، ونشر الأفكار المعادية والهدامة لأماني الأمم والشعوب ، وسلختها من جذورها وتاريخها وأخلاقها وترابها ، وتنفيذ هذه الأهداف بوسائل تكنولوجيا حديثة ، تكنولوجيا الاتصال من مثل الأقمار الصناعية ، وأجهزة البث المختلفة (شبكة الحاسوب ، والانترنت – وسائل النقل الحديثة وترويج الكتب والمطبوعات والمجلات والصحف الهدامة مباشرة ، أو من خلال شبكة الإنترنت) [١١]

٥ـ مخاطر العولمة الثقافية :

استخلص كثير من الكتاب والباحثين ، من مثل :(د. الجابري) ، جملة من المخاطر العامة والخاصة ،للعولمة الثقافية على الثقافة الوطنية والقومية ومكونات الهوية عموما منها :-

١- أن الاختراق الثقافي ، يعمل على إفراغ الهوية الجماعية من كل محتوى ويدفع إلى التفتيت ، والتشتت ،لربط الناس بعالم اللاوطن واللا أُمة واللا دولة ، أو يغرقهم في أتون حرب أهلية .

٢- أنها تكدس الثنائية ، والإنشطار في الهوية ، والثقافة القومية . ٣- تقوم على جملة أوهام ، هدفها التطبيع مع الهيمنة ، وتكريس الاستتباع الحضاري ، بل وإحلال الاختراق الثقافي محل الصراع الإيديولوجي[١٢] . ٤- انعدام الأمن الثقافي ، بفعل الغزو الثقافي والمنقول إلى أقاصي الريف ، بفعل القنوات الفضائية ، وما تبثه من برامج وأفلام . ٤- اختراق الثقافة الوطنية والقومية ، والتوغل في منظومة الثقافة القومية ومكوناتها ، بإحلال مفاهيم دخيلة محلها ، بهدف تقبل الثقافة العالمية الجديدة من خلال أوهام: (الفردية - الحرية الشخصية – المبادرة الفردية – الحيادية).

٥- تحقيق التبعية وفرضها على الثقافات الوطنية والقومية للثقافة الكونية ، بفعل الانبهار بها ، بوصفها النموذج المميز [١٣] . ٦- خلق حالة من الاغتراب بين

الفـــرد ، وقيمـــه الثقافيـــة ، والاجتماعيـــة (الوطنيـــة – القوميـــة - الدينيـــة والاجتماعية) وخلق اتجاه سلبي نحوها وإيجاد حالة من اللاتوافقية داخل الإنسان .

٧- وإذا كان للعولمة الثقافية من إيجابية، تتمثل في التوسع في التعليم وإشاعته ، والقضاء على الأمية ، واتساع قاعدة المعرفية المعلوماتية أو تعدد مصادر المعرفة والثقافة ، فإن أهم أخطار هذه الحالة يتمثل في : تكريس حالة التخلف . والتقليد واجترار المعرفة النقلية .وظهور الاتكالية البحثية والعلمية ، بسبب انتشار الثقافة السمعية والبصرية والإنترنت ونظام الحاسوب . وتكريس المفاهيم الثقافية المتناقضة والرأي الأحادي، ورفض ثقافة الأخر الخصوصية ، ونفي الأفكار المطروحة سلفاً ، وإهمال جذور العلوم والمعرفة في المناهج التربوية [١٤] .

ثانياً : مظاهر اختراق العولمة الثقافية للمفاهيم القومية :

١ـ تحديد مفاهيم الهوية القومية ومكونات الثقافة العربية :ـ

١- مفهوم القومية : مجموعة من الروابط الثقافية ، الناجمة عن تعايش مجموعة بشرية في مكان واحد ، ولها تاريخ واحد ، ومصالح مشتركة .

٢- مفهوم الوعي القومي : هو عبارة عن إحساس قوي بالاتحاد ، وإدراك جماعي للعناصر المشتركة بين مجموعة بشرية متجانسة ثقافيا وللتحديات التي تواجهها ، وتحول دون بناء هويتها ، وتسوغ مشروعها السياسي والحضاري [١٥] .

٣- مفهوم الأمة : كل جماعة يجمعها أمرا ما إما دين واحد ،أو مكان واحد أو زمان واحد أو هي البيئة الطبيعية التي توحد بين السكان في اللون والخلق والشيم ونحوها . أو هي التي تتوافر فيها الخصائص التي يعرفها الأقدمون للجماعة البشرية التي تسمى بالقوم، والانتماء إلى أمة ، (ليس مذهبا ولا فلسفة ، وإنما هو واقعة اجتماعية أو نفسية ، ذات جذور تاريخية أو جزء من حقيقة ارتباط القوى بذات جماعية ، هي الأمة العربية ، بالمعنى القومي [١٦] .

٤- مفهوم الوطن: هو الأرض التي تستقر فيها الأمة وتنتهي بها الرابطة التي تجعل من البشرية أمة[١٧].

٥- مفهوم الهوية: جملة الخصائص المميزة لأمة من الأمم ،أو جماعة من البشر ، وتتكون الهوية أو القومية من جملة أمور ، هي وحدة الأرض ، والبقعة الجغرافية واللغة ، بوصفها أهم مميز لنا ، والدين والتاريخ المشترك. وجملة القيم والأعراف والعادات والتقاليد (الثقافة الخاصة وفق مكوناتها) . أو أن الهوية : هي الأمة ، بمكوناتها الجغرافية والديموجرافية والاجتماعية ، والثقافية والدينية . والأمة التي تمثل مكون الهوية ، هي الجماعة الاجتماعية التي تحقق وعيها بذاتها كجماعة ، وتعي التمايز فيما بينها وبين سواها من الجماعات الأخرى ، وهي التي تكون لها نظرة أو صورة عن العالم أو المحيط ، داخل منظومة من المعارف ، والقيم التي تؤسسها لنفسها [١٨] .

٢ـ العلاقة الجدلية بين مفاهيم الهوية الثقافية لتشكيل الوعي القومي .

١- الهوية :تقول المعادلة : إن هناك هويات ثقافية متعددة ، لا ثقافة واحدة بمستوياتها الثلاثة (الفردية – الجمعية، – الوطنية ، القومية) تتحدد أساسا بنوع الآخر الذي تواجهه .

٢- الوطن والأمة و الدولة : والتي بها تكتمل الهوية ، بوصفها المرجعية التي تنطلق منها ، تعكس (الحضارة – الثقافة الدين - التاريخ - الأمة) . وهذه كلها مجتمعة لا تستطيع العولمة أن تكون شيئا ماديا لهذه الثقافة القومية ، أو تظل الثقافة والهوية القومية أن تحتفظ لنفسها وبخصوصياتها ، وإنما هناك إحلال للثقافة العولمية محل الثقافة القومية [١٩]

٣- الوحدة العربية : مفهوم قومي فوقي ، يحدد على مستوى اتحاد المسارات المختلفة في عملية كلية متكاملة ، وتقوم على جملة من المقومات ، هي مقومات الأمة ، والهوية القومية ، تتمثل في : [اللغة ،والتاريخ ، والحضارة ،والمصير المشترك ، والعادات والتقاليد العربية ، والمقومات الاقتصادية ، والجغرافية] . والتي يسعى الاستعمار ، والإمبريالية والصهيونية ، إلى إضعافها لتسهيل عملية السيطرة على الأمة ، واستنزاف خيراتها ومواردها ومصادرة هويتها ، وإذابة كيانها التاريخي والحضاري [٢٠]

هذه المفاهيم ووفق العلاقة الجدلية التلازمية بينها ، هي التي تشكل طبيعة الثقافة العربية الإسلامية ، وهي التي تحدد الوعي القومي ، وتميز الهوية العربية ، والتي بفعل ترابطها وتلازمها عبر تاريخنا العربي الإسلامي التي كانت هي الحصن الحصين ضد كل محاولات الغزو والاستلاب التي تعرضت لها أمتنا عبر الفترات التاريخية المتلاحقة ، منذ ظهور الإسلام وحتى حركات التحرر العربي في العصر الحديث ، ضد أشكال الاستعمار . وهي أساس حضارتنا العربية الإسلامية وسيادتها العالمية ، والتي أدرك الاستعمار بأشكاله القديمة والحديثة أهميتها في الأمة ، ومن ثم محاولاته المستمرة استهدافها عبر أساليبه المتعددة . من هنا لابد أن نقف أمام مظاهر ،وصور ،وأساليب استهداف الاستعمار – عبر العولمة الثقافية- لهذه المفاهيم ، من خلال أهم وسائط الثقافة وأوعيتها المؤثرة ، مثل : [التربية ، والإعلام والوسائط الثقافية الأُخرى] ،والوقوف على بعض حالات التصدع التي وقعت على هذه المفاهيم ، وأثر الانتفاضة الفلسطينية ، والمقاومة الوطنية العربية الإسلامية في العراق في إعادة بعثها من جديد ، ورؤيتنا في ضوء الأحداث الجارية لأهم الطرق والأساليب لمواجهة محاولات اختراقها .

٣- وسائط وصور استهداف المفاهيم القومية والهوية الثقافية العربية والإسلامية :

لقد استهدفت الهوية الثقافية والقومية - وما تزال – عبر تاريخ الأمة الطويل وحتى اليوم ، من قبل الاستعمار القديم والحديث وبوسائل شتى ووسائط مختلفة . لأنهُ رأى بها الحصن الحصين الذي يحمي الأمة أكثر من أيَ وسيلة مادية أخرى . لذا فقد اتخذ الاستعمار كافة السبل والمناحي لضرب الهوية الثقافية والقومية ، بقوى داخلية وقوى خارجية ، نذكر منها : -

<u>١- ٣- قوى الاستهداف الداخلي</u> : وقد تجلت بتوظيف العديد من القوى الاجتماعية الداخلية ، ومنها : أ) القوى السياسية والفكرية : وقد تجسد ذلك بانقضاض التيار الديني السلفي أو الرجعي على القومية ، بإيحاء مباشر وغير مباشر من الاستعمار الغربي ، واختطاف جزءُ من جماهيرها ، بعد أن شعر الغرب والاستعمار الإمبريالي ، بخطر القومية على مصالحه في العالم العربي والإسلامي ، وتحت فهم خاطئ ، أن القومية خطرٌ كبيرٌ على الإسلام ، لمدة أربعين سنة ، ولم

يدرك التيار الديني أنه كان ينفذ سياسة الغرب عامة ، و أمريكا خاصة [٢١] . ب – الممارسات القطرية التي جردت مفهوم القومية من شرعيتها الفكرية والاجتماعية والسياسية ، عبر كثير من الممارسات الأيديولوجية والسياسية الخاطئة من قبل النخب السياسية أو الثقافية بوعي أو بدون وعي ، تنفيذاً لأهداف خاصة أو خارجية . [٢٢] جـ- انكسارات البنية السياسية العربية ، لارتباطها بمصالح الدول الأجنبية التي تقف بوجه قيام الدولة على أساس وطني ، ومن ثم مصلحة هذه القوى ، أن يبقى الانتماء إلى الثقافة العامة الشاملة شكلياً ومظهرياً ، واختزال الدولة الوطنية بإقطاعية للنخب وتعميق الولاء القطري بأنه كافٍ ليكون ولاءً للأمة ،حتى مع توفر عناصر أساسية كاللغة ، والدين [٢٣] .د- تكريس الدولة القطرية ، على أساس المرجعية التاريخية ، الجغرافية ، والمنطلقات الثقافية والتاريخية للأمم ، والشعوب التي دخلت الإسلام ،(فرس أو أتراك) ، وعلى أساس سيادة حكم الأقليات وتكريس ثقافتها في الأقطار التي حكمت أو تواجدت فيها [٢٤] .

هـ- كما أن محاولة استعادة الهوية حفل بأهم عائق أمامها ، وهو : أن الشخصية العربية المعاصرة ، تصطدم بالأساطير القومية القطرية أو الإقليمية ، التي صنعها لنا الغرب في بداية القرن ٢٠م ، حين أوجدها ، وسوقها بثوب جديد هو (القطرية) أو أقل ،منها فطغت أسطورة الفرعونية ، الفينيقية والسومرية والأمزينية بين مثقفي الأمة ، ورجالاتها الفكرية ، والتربوية ، فضلاً عن الاختباء و الانزواء النفسي المتمثل بالتغني بالأمجاد الماضية ، تعويضا لنا عما نحن فيه من هموم الحاضر وأحزانه [٢٥] .

٢-٣- الفلسفة التربوية ومنهج تدوين التاريخ والثقافة .

أ- طريقة كتابة التاريخ العربي وتدريسه حالياً :

تعددت مدارس كتابة التاريخ العربي ، وطرائق تدريسه ، بين من يؤكد على الانتقائية في تدريس التاريخ ، (التركيز على الجانب الإيجابي) ، وبين من يرى بعرض التاريخ كما هو للطالب حتى يعرف الجانب الإيجابي والسلبي ،ويكون فكرة صحيحة عن الموضوع . وطرف ثالث : يرى تدريس التاريخ العربي (القومي) بصورة موضوعية ،كما حدث ،دون انتقائية ، ولذا يجب - بنظر هذا الطرف-

إلى الكيفية التي يقدم بها الدرس التاريخي ، و أن يعطى الطالب الدرس بالطريقة التي تجعله يستفيد من عدم تكرار أخطائه ، وأنه بدراسته التاريخ يسهم في تحقيق الأهداف الكبرى للأمة ، وعبره يبني جسراً يصل عبرهُ إلى هدفه السامي وهو الوحدة . وبين هذه الطرائق المختلفة توزعت وتمزقت الفكرة القومية المنشودة . [٢٦] .

وللتدليل على صحة هذا الاستنتاج ، كتب المفكر الإسلامي القومي ، د.محمد عمارة ،في مجلة العربي موضوعا ً استهلهُ بسؤال !! (هل يمكن تحليل التاريخ بمنهج العاهات المزمنة) ؟ وفيه يرد على بعض ما جاء في كتاب : د . محمد جابر الأنصاري ، (تكوين العرب السياسي) . وقد أشر بدءاً : تراجع الفكر والمشروع القومي بعد نكسة حزيران ١٩٦٧م ، وعدم اكتمال نصر (١٩٧٣م) ، الذي لم يساعد على استعادة كامل أمل الأمة في الوحدة . ثم يشير إلى عقم الاستدلال بالعوامل الجغرافية ، والديموجرافية للوطن العربي ، بوصفها سبباً في عدم قيام المشروع القومي العربي ، والاستدلال بجملة النكسات التالية ، بأنها سبب في اليأس من قيام هذا المشروع . ويتساءل د. عمارة ؟؟ كيف أن هذه العوامل تحول دون قيام المشروع القومي ، ولم تحل دون إلحاق العرب بالعالم في ظل العولمة [٢٧]

ب -طبيعة الفلسفة التربوية العربية المعاصرة الحالية.

إن الأقطار العربية وبعد خروج الاستعمار واستقلالها منه ، (مع منتصف القرن العشرين) ، واتجاهها إلى التحديث وعند محاولتها بناء مشروعها التربوي ، اقتبست كثيراً من ملامح الفلسفة التربوية ، وسياستها التعليمية - بسبب التبعية - وفق النموذج الغربي لنمط العلاقة بين التربية والثقافة والمجتمع ، والتي بدورها - بحكم هذه العلاقة - ، استطاعت أن تحول جزءا كبيرا من البنيان الثقافي القومي بأساليب مختلفة ، وتجاوز النمط الثقافي السائد في المجتمع العربي الذي حاول دعاة النهضة العربية الحديثة إعادة الاعتبار له ، وتصحيح مساره ، بما يجسد مفهوم الهوية والقومية ،دون إغلاق الباب أمام ما هو ضروري في تجديد الثقافة والتربية العربية ، الإسلامية – كما أوضحتهُ العديد من الدراسات والبحوث التربوية العربية [٢٨]** .

٣-٣ - قوى الاستهداف الخارجي :

أ) الاستعمار القديم / الجديد : عرف عن الزعيم الهندي (نهرو) مقولته الشهيرة في ذكرى خروج الاستعمار البريطاني التي تقول "لا تصفقوا لخروج الاستعمار ، فإنه قد وضع في طريقكم ، وطريق الأمم والشعوب التي تحررت منه ، من الأشواك التي تجعلكم يوما ما ، تستعدونه لإزالتها" . وهذا ما ينطبق على أقطارنا العربية ، والإسلامية التي تحررت من الاستعمار القديم .

فبالإضافة إلى حالة التخلف الاقتصادي ، والاجتماعي والسياسي والثقافي ، التي سادت أقطارنا العربية ، عبر حقب طويلة من ، الزمن فإن هناك من الأمور التي زرعها الاستعمار فيه ، بعد خروجه العسكري ، مثلت عوامل هدم للمفاهيم القومية وتراجع المشروع القومي العربي أهمها :-

١- تكريس التجزئة بين أقطار الوطن العربي ، عبر اصطناع الحدود السياسية ، وإقامة كيانات سياسية هزيلة ، على أنها تمثل دولاً مستقلة تتفق طبيعة هذه الكيانات وأطماع الاستعمار في المنطقة .

٢- إجهاض المشاريع الوحدوية العربية والإسلامية بدءا بإلغاء الجامعة الإسلامية التي تبناها (جمال الدين الأفغاني ، وعبد الرحمن الكواكبي ، ومحمد عبده) ، ثم مشروع الثورات العربية واختزالها جغرافياً على بعض الأقاليم أو الدول المتقاربة ، ثم مشروع الوحدة العربية الكبرى بعد الحرب العالمية الثانية بعدها واختزالها بتبني قيام الجامعة العربية ، ثم إجهاض المشاريع الوحدوية المختلفة : (بين مصر وسوريا ، وبين مصر وسوريا والعراق ، وبين سوريا والعراق ، وحتى المشاريع الجديدة المتمثلة بمجلس التعاون العربي عام ١٩٨٨م والاتحاد المغاربي) ، والإبقاء على نموذج مجلس التعاون الخليجي الذي اقتصرت أهدافه على دوله ، وخدمة الإمبريالية والصهيونية .

٣- زرع الكيان الصهيوني ، - بعد إنهاء الانتداب الإنجليزي - في فلسطين ، شوكة في قلب الأمة العربية ، ومصدراً للتوتر والاضطراب في الشرق الأوسط ، ووسيطاً ملتزماً لاستمرار ابتزاز العرب ونهب خيراتهم من قبل الدوائر

الإمبريالية والصهيونية الغربية المتواجدة في المنطقة بالثقل العسكري والاقتصادي ، وسبباً في استمرار تهديد كيانها وهويتها القومية .

٤- خلق بؤر التوتر بين الأقطار العربية نفسها ، وبينها وبين جيرانها من الدول الإسلامية وغيرها ، سواءً كانت متكاملة أو منفردة ، عبر صراعات حدودية أو اقتصادية أو دينية أو طائفية أو مذهبية ، وحرمانهم من حق الاستقرار والشروع في نهضة تنموية عربية متصلة ، والإبقاء على حالة التبعية بصورها كافة ، وسلب إرادة الاستقلال السياسي والاقتصادي والعلمي والعسكري ، حتى لا تهدد مصالحهم ، أو يهدد الصهاينة في المنقطة .

٥- بالمقابل استمرار دعم هذا الكيان الصهيوني ، عسكريا ، وماليا ، وعلمياً ، بما يمكنه من الاستمرار في التفوق على الوطن العربي بأكمله .

٦- استمرار الهزائم العسكرية العربية مع الكيان الصهيوني المدعوم من الدوائر الغربية من عام ١٩٤٨- ١٩٥٦ – ١٩٦٧ م ، وإضعاف شأن نصر (حرب رمضان أكتوبر عام ١٩٧٣ م) ، وعقد أول معاهدة للسلام بين مصر والكيان الصهيوني عام ١٩٧٧م وتوالي هذه المعاهدات الفردية بين بعض الأقطار العربية والصهاينة . والأمر الذي أنذر - بنظر كثير من المحللين - بداية تراجع المشروع القومي العربي ، والذي – بفعله - انهالت على عقل الأمة أفكارُ تكرس الفرقة ،والتمزق ، بل وتصل إلى حد السخرية من القومية العربية والوحدة العربية ، بل ووجود أمة عربية أصلًا .وقد بدأها بعض الحكام العرب ،وتلقفها مفكرو ومثقفو التطبيع من أبناء الأمة العربية ، والعمل باتجاه اعتبار الأمن القومي خرافة، والتنمية القومية المستقلة وهماً ، والاستقلال الحضاري للأمة رجعية وجموداً . وقد ساعد على هذا قيام النظام الدولي الجديد ، الذي جعلهم يتصورون العالم بأنهُ قرية كونية ، يقتضي مسارعة الدولة القطرية إلى اللحاق به [٢٩] . منطلقين من الاستدلالات التي تشكك في إمكان استرجاع الأمة لهويتها ووحدتها القومية والحضارية .

٤- العولمة الثقافية ومظاهر اختراقها للهوية القومية والثقافية العربية :

٤-١ - صور اخترق العولمة الثقافية للمفاهيم القومية في ثقافتنا العربية المعاصرة :

٤-١-١ - عبر الفلسفة التربوية والمؤسسات التعليمية والمناهج الدراسية .

إذا كان حكام الغرب وقادتهُ عموما ، وأمريكا خصوصا ، قد أدركوا أن أشد المناطق مقاومة للاختراق في آسيا ، ثم في أفريقيا هي القطاعات الإسلامية والعربية ،بفعل انصهار معاني التوحيد من ناحية ،والمراكز السياسية من ناحية أخرى ، إبان الاستعمار القديم ، الذي ظل محصورا في دوائر الحكم والمال ، ولم ينفذ إلى الإرادة الشعبية أو تدمير الهوية الثقافية والقومية العربية الإسلامية – رغم محاولاته وعبر هذه الوسائط نفسها أو غيرها - [٣١] فإنهم – وهم الاستعمار الجديد – وعبر الأيديولوجيا الجديدة :(العولمة الثقافية) في العقود الأخيرة من هذا القرن وحتى اللحظة الراهنة ، لجأوا إلى استخدام أساليب وقوى جديدة للاختراق الثقافي العولمي للهوية والمفاهيم القومية ، تمثلت بإملاء الفلسفة والمشاريع التربوية ، والمشاركة مباشرة ، أو غير مباشرة - عبر مراكز البحث ،أو المؤسسات المحلية المتصلة بالغرب ،والمؤسسات الدولية - في إعادة بناء المناهج التربوية ، وإدخال الخبرات التربوية والتقنية فيها . فضلاً عن وجود المؤسسات الأكاديمية ذات المصدر الأمريكي ، ودور خريجي المدارس والجامعات الغربية في اختراق الثقافة القومية ، كما تنبه إلى ذلك بعض رواد النهضة العربية ، إبان وجود الاستعمار في الأقطار العربية ، والعديد من الباحثين في التربية العربية المعاصرة - كما سنرى - .

- ومثلما ركز الاستعمار القديم ، ركز الاستعمار الإمبريالي الصهيوني الجديد ، على أدراج التربية كأحد البنود المهمة في أجندة السياسة الأمريكية والصهيونية في المفاوضات العربية مع (إسرائيل) . والهدف من وراء ذلك هو فرض التطبيع علينا قسرا ، من خلال تغيير مناهجنا التعليمية ، بحيث تخلو من أي ذكر للفتوحات والمعارك العربية ضد الاستعمار الصليبي ، والصهيوني ، أو أبطال الأمة المشهورين ، من مثل :(صلا ح الدين ومعركة حطين ، و قطز ومعركة عين جالوت) ، وإعادة صياغة سجل تاريخ الفتوحات في الأندلس ، وعن هجرة (بني إسرائيل) ، وعن (رمسيس فرعون مصر) ، حتى تأتي مناهجنا متناسقة مع ما

تصنعه وتنتجه أفلام (هوليود) من محاباة لليهود ومن الوصايا العشر وحتى أفلام الكارتون [٣٢]. ولتأكيد صحة ما ذهب إليه الاستنتاج السابق ،

١- فقد تنبه (عبد الحميد بن باديس)- أحد رواد النهضة العربية الإسلامية الحديثة - ، إلى خطورة اختراق الهوية القومية والوطنية مبكراً، مع وجود الاستعمار الفرنسي للمغرب العربي عامة ، والجزائر خاصة من خلال التربية . فاعتمد في مواجهة هذا التحدي على التربية ، وبواسطة المناهج الدراسية ، والمؤسسات التعليمية الحرة ، للحيلولة دون اندفاع الشباب الجزائري نحو المدارس الغريبة التي تشكل ثقافتهم على النمط الغربي ، بهدف تربيتهم على الفخر بالإسلام ، والاعتزاز بالعروبة والإسلام . وجسد ذلك من خلال حملة النوادي الإسلامية والوطنية [٣٣].

وإذن مثلما استهدف الاستعمار الفرنسي طمس الهوية الجزائرية العربية الإسلامية، من خلال المدارس ومؤسسات التربية والتعليم والمناهج عبر إلغاء اللغة العربية ، استهدف (ابن باديس)الحفاظ على الهوية من خلال الاهتمام بتعريب التعليم في المدارس ، ودعم اللغة العربية وتعليمها بواسطة جمعية علماء المسلمين ، التي صدت وأد اللغة العربية ودفن حضارتنا العربية ، على أساس أن الجزائر بلاده ، والإسلام دينه ، والعربية لغته [٣٤].

٢ – ومن الشواهد أيضاً ، الدور المزدوج للمؤسسات التعليمية والمناهج التربوية الدراسية في اختراق المفاهيم والوعي القومي ، يدلنا بحث الأكاديمي التونسي (د. محمد بشوش) ، الذي أعده في منتصف الثمانينات ، عن القياس والاتجاه نحو مفاهيم القومية : (الوحدة العربية – وتياراتها – القضية الفلسطينية)، كمحور للصراع العربي الصهيوني ، والانتماء إلى الوطن والأمة ، ومصير الوطن العربي عام ٢٠٠٠م . فبدأت له الصورة الواضحة في الاختراق عند تحليل النتائج التي طبقها على أساتذة (الجامعة التونسية)فوجد أن الاستعمار الغربي ، ورياح التغيير في الكيان المغربي خاصة ، والعربي عامة ، القادمة من الغرب ، ونمط التعليم في المدارس ، والجامعات التي تخرجت منها ، هذه الفئات ، وطبيعة التأثير الغربي في التعليم ،

ومناهج الدراسة ، أثرت كلها على طبيعة الوعي القومي ، (رغم حضوره بقوة في فكرهم) وظهر هذا الأثر فيها و تجلى من خلال إعادة ترتيب المفاهيم التي طرحها عليهم ، وعلى النحو الآتي :-

أ- التمركز حول الذات بالدرجة الأولى . وأرجع (الباحث)ذلك إلى حالة التنميط التي أعقبت مرحلة التحرر وبناء الدولة العصرية ، بحيث صار من الصعب قراءة تاريخ الأمة على نحو يتجاوز الانتماءات الإقليمية = ٥٣ ٪ (أنا تونسي) .

ب- الانتماء الإقليمي بالدرجة الثانية = ٢٩٪ (أنا مغاربي). ج- الانتماء العربي بدرجة ثالثة ، لا يتجاوز الخمس الأخيرة إلا بقليل = ٢٢٪ (أنا عربي)وهذا يعني طغيان النظرة الإقليمية على القومية ، وهي تدل على تغلغل الرؤية المتمركزة حول الذات خصوصا مع التجزئة الاستعمارية ، والتبلور الجديد للانتماء الإقليمي وليد الدولة القطرية ، التي أصبحت لا تقل قيمة كدائرة انتماء عن (الجنس ، والدين ، والتاريخ ، والثقافة) . يقابل هذا وعي النخبة السياسية والثقافية ، التي ترعرعت في ظل الفكر الغربي ، والدين - بدلا من التأثر بالحركة القومية الأوروبية - يلجأ ون إلى الثقافة العربية الإسلامية كسلاح لمقاومة الذوبان ، وهو إجماع ثقافي تقاسمته كافة التيارات ، والتي قد لا تخفي تحفظاتها أو عدائها للتوجهات القومية ، التي دعمت في المشرق العربي بعد الحرب العالمية الثانية ، وظهر لها أنصار في المغرب العربي [٣٥] . وقد توصل (الباحث) - كذلك - إلى دور المؤسسات التربوية والثقافية ، في إعادة بلورة دوائر الأهداف القطرية أو الإقليمية المغربية ، لأنها- بنظره - تحولت إلى وكالة لترويج هذه التصورات ، عبر البرامج والأهداف التربوية ، والعلمية والثقافية التي عكست ينابيع التأثير الغربي . كما اكتشف طرح التمايز القومي والبنى الفكرية التي يراها الكثير من المثقفين المغاربة حينذاك ، متعارضة مع أهل المشرق [٣٦] ولعل هذا - برأينا - إشارة إلى طروحات الثمانينات من قبل بعض المفكرين أمثال : (د . محمد عابد الجابري) . وكان

مثال الابتعاد عن العروبة والقومية في مرتبة تالية لطروحات الصفة العقلانية، والواقعية ، ولم يأت بعدها سوى تذويب الهوية ، والاندماج أو التأثير بالغرب [٣٧]

ج- شاهد آخر على الاختراق ، وهو هيمنة الجامعات الأمريكية في داخل أمريكا وانفتاحها على الطلاب الأجانب ومنهم العرب ، ودخول أشكال من هذه الجامعات إلى عدد من العواصم العربية (القاهرة – بيروت) مثلاً ، أخرجت أعدادا متزايدة من الشباب والنخب في العالم العربي خاصة ، والعالم الثالث عامة . هذه الأعداد حملت معها أساليب ثقافة وطرائق تفكير سلوك تشربتها خلال سني الدراسة ، وعادت إلى مواقع العمل المختلفة وأظهرت قدرة واسعة على التأثير في أوطانها بحسب ما اكتسبته في هذه الجامعات . [٣٨] .

والأدهى من ذلك أن البعض منها صار في مواقع القرار التربوي ، فشاركت بفاعلية ، وبدعم من المؤسسات الدولية ، المنتشرة فروعها في أقطارنا العربية ، في إعادة صياغة الفلسفة التربوية ، والمناهج الدراسية ،بما يتفق والثقافة العولمية الجديدة .

د- إن عملية الاختراق للمفاهيم القومية والثقافة القومية ، قد تسلل إلى داخل المناهج التربوية والمؤسسات التعليمية ، والذي أشرته (العديد من الأبحاث ، والدراسات ذات الصلة في الآونة الأخيرة وأرجعت هذه الدراسات تلك القابلية في المناهج والمؤسسات التربوية إلى جملة أمور داخلية أخرى ، تتصل بالحالة التعليمية في المؤسسات التربوية العربية ، ومناهجها من مثل :-

١- نسبة الالتحاق بالمدرسة في مراحل ما بعد الأساسية ضئيلة جداً . مما يعني حرمان جيش اجتماعي هائل من حقه في التحصيل العلمي ، ومن ثم تحصين الوعي القومي والاتجاه السليم .

٢- البطالة الثقافية والضحل المعرفي في أوساط المدرسين ،وغياب المشاركة والتفاعل مع كل جديد .

٣- شحة الإمكانيات والموارد اللوجستية والبنى الأساسية للتعليم .

٤- ضعف محتوى البرامج التربوية والتعليمية، في المناهج الدراسية والبرامج المصاحبة لها ، ومكونات العملية التعليمية ، وقصورها عن الإجابة عن الحاجات

المعرفية والعلمية والثقافية ، مما ينجم عنه مخرجات بشرية من أنصاف المتعلمين لا يستفاد من طاقاتهم في مرافق الإنتاج والعمل .

٥- الإخفاق المتزايد والذريع ، الذي مني به مشروع المدرسة الوطنية أو القومية ، الذي كان حلما نهضوياً متقدماً منذ قرنين [٣٩]

٦- الأسلوب: المتبع في ملء الفراغ التربوي بالاستعارة من الغرب . فنأخذ الفكرة ونقيضها ، دون أن يكون لخصوصيتنا دور كبير ، ولم نقف منها موقفا نقدياً ، ولم نقرأ الشروط الاجتماعية لولادتها ، أننا نستورد نظماً تربوية منزوعة من سياقها الاجتماعي ، وإن جاز هذا في الماضي ، فإنه يتناقض أكثرهُ مع توجه التربية الحديثة ، بزيادة تفاعلها مع بيئتها الثقافية والاجتماعية [٤٠]

٧- حصر دائرة التقدم العلمي والثقافي و التربوي في إطار لجلب والاستهلاك ، وليس في الإبداع والإنتاج ، الأمر الذي ليس فقط صدع ثقتنا بهويتنا و قدرة أمتنا ، وإنما إعاقة النهضة الحقيقية ، وإبقاؤنا أسارى العلم والتنمية السلعية التي غيبت دور الإنسان العربي ومؤسسات التنشئة الثقافية ، والاكتفاء بتقديس الثقافة التربوية والعلمية الوافدة وصيانتها .

٨- الغياب الكلي للرؤية الشاملة والمتكاملة للعلم في المجتمع العربي المعاصر ، والمنبثقة من تناوله من زوايا محددة : أبستمولوجية و سوسيولوجية وتاريخية ، مع غياب روح الإبداع وشروطه ومقوماته من منظور يصف واقع العلم والمعرفة ، ويشخص أسباب تعثرهما . [٤١]

٩- إضافة إلى غياب الثقافة العلمية ، تعرضت الفلسفة التربوية ، والثقافة العربية ، إلى حالة من العطب ، ليس بسبب ظاهرة اقتصادية النفط والريع عامة وحسب ، وإنما بسبب عطب حضاري حدث ، ويتم تكريسه من خلال نظم التربية والتنشئة الاجتماعية الفاشلة ، التي عجزت عن حث أجيالنا الجديدة على التعليم ، و الإضافة والاستزادة من المعرفة والإعمار [٤٢]

هـ) وشاهد جديد آخر على محاولة الاختراق ، تمثل بتدخل قوى الهيمنة العولمية العالمية الأمريكية مباشرة ، في إعادة صياغة المناهج التربوية وفق الثقافة الجديدة

للنظام الدولي الجديد . (وبخلاف القوى والوسائط الأنفة الذكر ، ودورها في اختراق الوعي القومي والمفاهيم القومية عبر الفلسفة التربوية ،فقد جاءت الدولة العظمى لتتدخل مباشرة في اختراق هويتنا القومية القائمة على أساس من التلازم بين مكوناتها عامة ، والعروبة والإسلام خاصة ، من خلال الطلب المباشر إلى بعض أقطارنا العربية التي يعدها حليفا أساسيا له لتعديل المناهج بما يتمشى مع فلسفة النظام الدولي الجديد واتجاهات العولمة الثقافية الأمريكية وعلى نحو غير مسبوق في تاريخ العلاقات الدولية بين الدول والأمم ، فقد طلب الرئيس الأمريكي (بوش) إلى السلطة السعودية (بعد اكتشافها فشل تغريب المواطن العربي في السعودية أو اكتشاف دوره إذلال أمريكا في عقر دارها ، من خلال أحداث (١١ أيلول ٢٠٠١م) ، الذي مثل أعلى نسبة من المشاركين في هذه الأحداث ، ورد الأمريكان السبب في ذلك إلى التربية والمناهج السعودية التعليمية فيقول في رسالته : "أنتم تواجهون مشكلة مع الشعب الأمريكي الذي تملكه الشعور منذ أحداث سبتمبر بأن مدارسكم الدينية وآلاف المدارس الدينية التي تمولها حكومتكم في أنحاء العالم كافة " " إننا لا نملي عليكم كيف تعلمون أبناءكم " "ولكن ما أصاب أطفالنا وآباءهم هو بسبب هؤلاء المشتردين الذين تعلموا بمدارسكم " " إننا لا نخبركم كيف تعلمون أبناءكم ، ولكن نحتاج معكم أن تفسروا الإسلام ، بالأساليب التي تساعد على نشر التسامح الديني والسلام ، وإلا فسنعتبركم مصدرا لعقيدة وأموال هؤلاء الذين نشن عليهم الحرب الحالية تماما ، مثلما فعلنا في الاتحاد السوفيتي أيام الحرب الباردة " " أننا ندعوك إلى تحريم العمليات الانتحارية ، وأن هذه كلمة ذات أهمية ، نأمل إدراجها ضمن مناهجكم الدراسية " " إننا ندعوكم للنظر بإمعان في مدارسنا ، وإذا وجدتم نصوصا تهاجم الإسلام فاخبرونا بها " أخيراً : لقد أصبح من الضروري في ظل العولمة أن ننظر إلى ما يتعلمه أبناؤنا ". هذه النصوص والاقتباسات من الرسالة ، تبين إلى أي حد بدأت أمريكا تتدخل مباشرة ، وتطالب قسراً من الدول إعادة النظر فيما يتعلمه أبناؤها في ظل العولمة ، وتمارس ضغوطها على بعض الدول العربية والإسلامية . فبالإضافة إلى السعودية ، هناك تدخل في باكستان ، وربما طلبت من

اليمن ، يعد أن تأكدت من خلو المناهج المصرية والأردنية من أية أفكار دينية أو قومية تقاوم أفكار العولمة وتوجهات العالم الجديد وفق النمط الأمريكي ، وأن المناهج الدراسية الدينية أو الاجتماعية تحارب الإرهاب والجهاد وتقضي عليه)) [٤٣] .

إنها تريد أن تقوم بمهمة تعديل وتطوير المناهج التربوية العربية والإسلامية، نيابةً عن العرب والمسلمين أنفسهم ، ولا يهم إن هي أخلت بشروط تعديل المناهج ، من مثل :وجود معطيات ، ونتائج استخلاصات حركة التجديد التربوي والثقافي ، وإنما التركيز على ما يهمها من خطورة نحو الوعي القومي والديني ، والاتجاه السلبي نحو الغرب والثقافة الغربية ، والسياسة الغربية ، التي ما ولد الإنسان العربي الجديد ، إلا في ظل عداوة الغرب له ولأمته ولحضارته وثقافته وكيانه وهويته بل ولوجوده على هذه الأرض [٤٤] .

٢-١-٤ - عبر تغريب اللغة العربية والثقافة القومية والوطنية في المؤسسات التربوية .

١- أشرنا سابقاً إلى تنبه ابن باديس لاستهداف الاستعمار طمس الهوية الوطنية والقومية للجزائر عبر استهداف اللغة العربية في المدارس والمؤسسات التربوية والتعليمية ، والذي باستهدافها يكون قد حقق الاستعمار وأد الهوية ودفن الحضارة العربية . بوصفها (أي اللغة العربية) أهم مرتكزات القومية ، وأداة الحفاظ على الهوية والوعي القومي وهي أداة ربط ماضينا المجيد بالحاضر الأغر و المستقبل المنشود السعيد ، وهي وحدة اللسان ، والترجمان عما في القلب من عقائد ، وما في العقل من أفكار [٤٥] .

٢- لقد جاء تدهور اللغة العربية من طرق شتى ، أهمها غلبة الثقافة واللغة الأجنبية ، حتى أصبحت لغة التخاطب اليومي ، والتفكير باللغة الأجنبية التي يحسنها هذا المفكر أو ذاك ، ثم الانتقال إلى اللهجة المحكية ، ثم ترجمتها إلى اللغة العربية ، كما أنه (لا لصعوبة البحوث العلمية) يتجه الشباب المثقف إلى قراءة المجلات الثقافية ، والأجنبية [٤٦] لقد كان من نتائج هذه الحالة ، حصر الخطاب في نطاق ضيق على المستوى العربي والعالمي ، والانسلاخ التام عن الانتماء ، ومن ثم ضياع النتاج الفكري والثقافي ، بين تنكر قومي وتنكر من انتماء مفتعل ، وتراجع فكرة الانتماء ، والاغتراب عن ثقافته القومية [٤٧] .

٣-١-٤- عبر الانفتاح واللحاق بركب العولمة الثقافية الغربية .

كان الانفتاح العربي الإسلامي على العالم الغربي قد مثل ضرورة حتمية ، ومتزامنا (مع تواجد الاستعمار ، وبعد خروجه) ، اقتضتها ظاهرة الحداثة التي سادت العالم الغربي ، وجملة التطورات المتلاحقة على كافة الصعيد ، ولم يعد الانفتاح مقننا في الآونة الأخيرة بعد انهيار التوازن بين الشرق والغرب ، وتحول العلاقة بين أقطار العالم الثالث والعالم المتقدم ، إلى علاقة بين الشمال والجنوب ، الذي انتهى بنهاية المطاف إلى القطبية الأحادية ، وتوجه العالم كله شطر الغرب ،وتفرد الولايات المتحدة بالعالم الجديد ، والتحكم بمسار العلاقات والنظم السياسية والاجتماعية ولاقتصادية لكافة الشعوب وتحديد اتجاهاتها في ظل ما يسمى (بالعولمة) . وهذا ينطبق على أمتنا العربية التي هي أكثر الأمم والشعوب استهدافا ، لما تتمتع به من إمكانيات ومقومات تشكل بذاتها خطرا على مصالح القوى الإمبريالية وإمكان إسهامهم في ظهور قطبية موازية ، يمثلون جزأً فاعلاً فيها ، بالتحالف مع قوى دولية أخرى ترفض الذوبان في هذا الكيان المزعوم .(٤٨)

١- **فسياسيا** : كرس الانفتاح حالة القطرية من جهة ، والتبعية من جهة أخرى . كانت مظاهرها: تردي دور الجامعة العربية ، وفقدان الاستقلال السياسي بالقرارات المصيرية للأمة ، وتداعي كثير من أقطارنا العربية إلى التحالف الاستراتيجي مع الولايات المتحدة ، والانصياع لتوجيهاتها وأوامرها .والانفراد بقيام المعاهدات والتطبيع مع الكيان الصهيوني ، رغبةً أو رهبةً من أمريكا وقوتها وتفردها ، فضلاً عن المشاركة في التآمر على القوى العربية القومية المناهضة للصهيونية والهيمنة الأمريكية . .

٢ - **اقتصاديا** : تعثر مشاريع التكامل الاقتصادي العربي ، وإدارة النشاطات الاقتصادية القطرية ظهرها لنشاطات الأقطار الأخرى ، ولاتجاه شطر الاقتصاديات الإقليمية ، والعالمية بنسبة تبادل معها على نحو لا يقارن مع حجم التبادل بين الأقطار العربية نفسها ، وفتح الأسواق العربية أمام المنتجات الغربية خصوصا ، وغلقها أمام بعضها بعضاً ، بفعل إقامة الحواجز الجمركية بين الأقطار العربية من جهة ، وعجز مقاومة إغراء السلع الأجنبية أمام المستهلكين

العرب من جهة أخرى . وهرولة الأنظمة العربية نحو الخصخصة ، (٤٩) و إلغاء دور الدولة والتزاماتها القانونية أمام مواطنيها ، كشرط للحاق بركب العولمة أو العالم الجديد الذي يملي شروطه عبر المؤسسات المالية الدولية والأمريكية ، لتحقيق النمو والتنمية والتطور المنشود دون امتلاك مقومات الشراكة العالية في الاقتصاد والتجارة التي ما تزال بعيدة عن التحقق ، ولم تحقق من ذلك سوى فتح الأسواق العربية أمام منتجات الغرب عموما وأوربا خصوصا ، والتسليم بضرب الاقتصاد العربي ، ومقوماته وعوامل ازدهار داخل الوطن العربي ، الأمر الذي أخل بالعدل الاجتماعي وتراجع أولويات الأمن القومي ، وإحلال قيم السلع بدلا من القيم الدينية والخلقية الإنسانية ، وكثير من قيم الحياة مع نهاية المطاف تشكيل نمط الشخصية العربية منفصلة عن جذورها الوطنية و القومية (٥٠)

٣ـ إعلاميا: أثبت الإعلام العربي تخلفه في أدائه كما وكيفا ، وعجز عن امتلاك القدرة على مقاومة الإعلام الغربي تقانة وبرامج،وسرعة وقدرة في اختراق الحدود القومية والوطنية إلى الآخر ، فهو يعيش حالة من الفقر المعلوماتي والنقل من الآخرين أخبارهم ، ومعلوماتهم ،خصوصا في ظل الفضائيات المنتشرة في العالم وتحكمها في مصادر لمعلومات ، واعتماده فقط على ما تنشره أكبر الوكالات الإعلامية الغربية ، ولا يساهم سوى بنسبة ٣٪من معلوماته ، – وإضافة إلى حالة تخلفه في أدائه وتقنياته ومعلوماته ، وبرامجه . فهو يفتقر إلى الحرية ، لأنه في كل أصنافه تابع للنظم السياسية التي تمارس عليه الرقابة في معلوماته وأفكاره وبرامجه . وهو يكرس حالة التخلف بأشكاله ، الأمر الذي يجعل المواطن العربي يتجه طواعية إلى الإعلام الأجنبي ، للثقة في معلوماته وحرية استقلاله ولو شكلياً .

٤) فكرياً وثقافياً: استطاع النظام الدولي الجديد والعولمة الجديدة أن تجد لها من بين أبناء الأمة ، ومفكريها من بروج لهذه السياسة الدولية بوصفها النموذج الذي يجب أن يحتذى به . فظهرت الجمعيات والمنظمات المحلية والإقليمية التي تمثل وسيطاً من وسائط هذا النظام الجديد . كما انبرى كثيرٌ من دعاة الثقافة الاستسلامية من أبناء الأمة للتشكيك في إمكانية الأمة في النهوض والمواجهة من

جهة ، و تروج للثقافة العولمية كقدر لابد منهُ ووسيلة للتحديث الحضاري المزيف من جهة أخرى.

٢-٤- آثار العولمة الثقافية ونتائجها على الهوية الثقافية والوعي القومي .

١- ٢-٤- تراجع الفكر والوعي القومي والعمل السياسي العربي تجاه القضايا المصيرية .

أ - إن غياب المفهوم القومي في أدبيات الفكر السياسي العربي ، أوفي وجدان القادة العرب جعلهم لا يجمعون على شيء بشأنه ، قدر إجماعهم على أن وضعنا مؤلم مترد منهزم . بسبب فشلهم المستمر في تجمعاتهم على كافة المستويات وفي كل القمم ،بعد قمة بغداد عام ١٩٨٩ وحتى الآن ، في اتخاذ أي قرار جمعي يعكس طموحات وآمال والآم شعوبهم ، بل أن فقدان الوعي القومي واستلاب الإرادة العربية السياسية ، جعلهم يتجهون إلى مصدر القوة والهيمنة الأجنبية أكثر من رجوعهم إلى ذاتهم وقوتهم الداخلية ، ولا تلتمس الجدية في تداعيهم أو قراراتهم ، إلا حيث تجد أمريكا القوة الاستعمارية العالمية .(تطبيق مشروع الدفاع العربي المشترك على العراق في عام ١٩٩١م مثلاً) .

ب - لا يوجد أي مضمون قومي واحد للسياسات والقرارات العربية التي صدرت خلال العقد الماضي ، والعقد الجديد وحتى اللحظة . بل أفضى بعضها إلى نتائج عكسية . (قمة بيروت ٢٠٠٢م مثلا)ً والعدوان الصهيوني الذي أعقبها على فلسطين، وحصار (عرفات) في قصره ومحاولة قتله . والعدوان الأمريكي على العراق ، بعد قمة (شرم الشيخ) مع مطلع عام ٢٠٠٣م ، وبداية الانفراج النسبي في العلاقات بين العراق ودول الخليج العربي عموما والسعودية خصوصا .

جـ) بسبب غياب هذا المفهوم وتصدعه ، بلغت التهديدات الأمريكية للعرب أقصاها ، بفعل غياب ردود الفعل العربية الرسمية عبر البيانات والقرارات أمام العنجهية الأمريكية والدعم اللامحدود للصهاينة ، الأمر الذي خلق انطباعا راسخاً بأن العرب خائفون من أمريكا خصوصا بعد أحداث (١١ أيلول ٢٠٠١م) ، وانطباعا موازياً بأن هذا الخوف ناجم عن الفرقة وعدم الثقة بين قيادات الأمة ببعضها وعدم القدرة على رسم سياسة ذات مضمون قومي عربي [٥١] .

د) استمرار العدو الصهيوني في احتلاله فلسطين ، وممارسة القتل والتعذيب والتشريد ، بلغ ذروتهُ في المذابح البشعة في كافة المناطق الفلسطينية وقياداتها وفصائلها ، معززة بالتهديد والعقاب الرادع ضد المقاومة أو من يجمعها أو يدعمها بوصفها إرهاباً يجب محاربتهُ ،كما تحاربهُ أمريكا في العالم (٥٢)

هـ) شن أول هجوم من نوعه من الإعلام والساسة الأمريكان على أكبر حليف عربي لهم وهي السعودية ، ويستعصي على العرب اتخاذ أي موقف أو قرار ذي مضمون قومي يأخذ عربية السعودية بعين الاعتبار ، أكثر من قدرة أمريكا في الضغط علينا ، الأمر الذي جعل السعودية تتقدم بمبادرة للسلام تعبيرا عن التوافق مع أمريكا خشية ، أو رغبةً في السلام مع الدولة الصهيونية ، وما يزال التهديد مستمراً حتى اللحظة الراهنة ، ولم يشفع لها كل ما قدمته لها من خدمات . (٥٣)

٢ـ ٢ـ٤ـ تناقضات مفاهيم الهوية الثقافية والقومية بصدد العلاقة بين الذات والآخر .

أ) لقد خلقت حالة المتناقضات في المفاهيم الثقافية القومية وتحديدها بين الموقف من الذات ، والآخر في العقود الخمسة الأولى من (القرن العشرين) عند الإنسان العربي ، مع نهاية الثمانينات وحتى الآن . الأمر الذي جعلها تتصادم أحيانا ، وتتعايش أحياناً أخرى داخل الذات العربية نفسها ، نتج عنها ضعف الثقة بالنفس فرديا واجتماعيا وقطريا وقوميا ، خصوصا بعد التطورات المتسارعة على المستوى الإقليمي والدولي في السياسات والعلاقات الدولية ، وتغير المراكز والأدوار وتغير ومواقعنا فيها ، نتج عنها كذلك تشرذم الهوية ، عبرت عن نفسها من خلال اتحادات جزئية ، أو تحالفات هامشية بين أقطارنا نفسها ، وبينها وبين الآخرين . وتشتت الجهود العربية ، بين الاتجاه إلى الثقافة الغربية ، وبين الاتجاه نحو قاسم مشترك يجمعنا بغيرنا مثل الإسلام . وبين ولاءات فكرية قديمة / جديدة ، أو مذهبية أو طائفية وعرقية . وإزاء هذا التمزق برز بجلاء عداء الغرب لنا عموما ، ولمكونات ثقافتنا وهويتنا العربية المشتتة خصوصاً (٥٥) .

ب) إن الهوية العربية ، التي شذ بها الإسلام ، وأزال تناقضاتها في عصره الأول ، قد تعرضت بفعل كل ما سبق لفقدان طابعها وبريقها ، وتشوهت معالمها ،وبفعل عوامل أخرى ، أفرزتها العولمة الجديدة أبرزها مخالب العنف ، وأنياب الجشع . وبفعلها

تناسى الإنسان العربي نفسه ، وتناسى لغته وثقافته في عالم البورصة ، وطغيان لغة الأرقام عليها في عقر دارها ، وكان لضعف الدور التربوي العربي (في ديمومتها وإسنادها والتخلي عن مكونات الثقافة لأخرى ،تدريجيا ، الأثر الواضح الذي لم تعد بعده قادرة على الصمود [٥٦] بل وصل بنا الأمر إلى الحد الذي يجعلنا ننكر هويتنا الوطنية أو القومية أو الدينية ، وإبدالها عند الجواب عن السؤال من أنت ؟ بأني من الشرق الأوسط ، ونهرب من هويتنا كما نهرب من عيوبنا الاجتماعية [٥٧]. فإذا كان الحال هذا بالمثقف العربي الذي تربى على القومية ، ويتخلى عنها ، فكيف الحال بمن لا يزال عودا طرياً يتشرب ثقافة العولمة المشوهة على أنها ثقافته الوطنية أو القومية ، في المدرسة والجامعة والكلية والسينما والمسرح ، وعبر الشاشة الذهبية في المنزل .

٣- ٢- ٤- **زعزعة القيم الدينية والأخلاقية والثقافية داخل وجدان الإنسان العربي .**

أ) يتجلى الأثر الأول للعولمة الثقافية بهذا الصدد ، في أنها قد شرعت - وما تزال - في زعزعة القيم الدينية ، والمفاهيم القيمية ، الوطنية والقومية ، حتى الإنسان العربي يصل إلى مفترق ، الطرق ، وبدأ شعوره يعيش حالة من الازدواجية ، بين التمسك بهذه المفاهيم من ناحية ، و الإقبال العشوائي على اقتباس كل ما يرد من الخارج من ناحية أخرى . وبدا كل من المنزوي والمقبل دون تحفظ ، أنه يسلك توجهاً خاطئاً ، متخلياً عن تنمية قدراته الذاتية والإبداعية والنقدية ، بل وصل في أحيان كثيرة في (ظل هذه الفجوة) إلى الاغتراب عن نفسه ، و واقعه وأمته [٥٨] .

ب) أما الأثر الثاني للاختراق الثقافي فيتجسد في تكريس الفصل بين القيم العروبية والقيم الدينية الإسلامية، وإحلال القيم الغربية محل القيم الوطنية والقومية بصور وأساليب شتى ، مثل :- ١- بث القيم والمعايير الغربية (عبر الوسائل المختلفة) في المجتمع العربي ، وتغيير نمط الحياة بأكملها بما يحكم طوق التبعية الأبدية . ٢- إيقاع الطلاق بين العروبة والإسلام من خلال إنكار علاقة الأخوة والوحدة بين العرب والشعوب الإسلامية ، بدءاً بضرب الدولة العثمانية ، ونهاية

بدفع العروبة ، إلى التغريب ، و إلى حمل مضامين آتية من المدارس الفكرية الفرانكفونية والأنجلوسكسونية . ٣- رفض مقولة الأمة العربية ، والوحدة العربية ، وتكريس التجزئة والإقليمية .٤- طمس التاريخ الإسلامي للأمة العربية ، وإبراز نزعة العودة من الناحية الأيدلوجية ، إلى عهد الوثينات والقوميات القديمة . ٥- محاربة فكرة القومية بوصفها وسيلة لحركة تحرر واستقلال وحدة فلسطين أرضاً وإنساناً . ٦- فكرة التغريب في المجتمع العربي عبر مقومات التبعية والإلحاق المرتبط بالتجزئة ،من خلال الترويج للمقولات التي تصب في هذا الاتجاه . ٧- العمل على الانتقاص من قدر اللغة العربية ، وأهليتها وتشجيع اللغات الأجنبية القادمة مع تكنولوجيا العلم والتقانه ، و تشجيع اللهجات الإقليمية والمحلية العامة ، لتكريس التجزئة العربية ، وتحطيم بناء الهوية القومية للمشروع النهضوي العربي القومي [٥٩].

٨- وعبر وسائل الاتصال الحديثة حاولت وتحاول (العولمة الثقافية)اختراق الحدود القومية بما هي حدود ثقافية باتجاهين: **الأول** : التأثر بمراكز صناعة الثقافة من أجندة العلوم الاجتماعية ،وحتى أنماط التربية الاستهلاكية . **الثاني** : تعددية ثقافية ،تتجلى في اكتشاف الهويات الثقافية الجزئية (ضمن الدولة القومية أو الدولة الوطنية)، الأمر الذي لا يعني زوال الأمة أو تصادم مفهومها ، بل يعني تفتيتها إلى قوميات عدة تطالب بدورها بدول قومية ، أي التحول إلى (أمة) على أساس أثني ، أو عرقي ، وهي وحدة أصل مزعومة . وقد يتم تأطير التعددية الثقافية الناجمة عن طمس حدود الدولة القومية كحدود ثقافية ضمن المواطنة الديمقراطية ، التي تغدو الرابط المدني بين الأفراد المنتمين إلى ثقافات متعددة (لبنان مثلا) وما تحاول صنعه في فلسطين والعراق إلاَ مثالاً على ذلك [٦٠].

٤- ٢- ٤- فرض الوصاية على محتويات الكتب الدراسية فيما يخص القيم الدينية والثقافية القومية .

لم تزل الفلسفة التربوية العربية تراوح في مفترق الطرق ، بين محاولة تجاوز حالة التخلف المتوارث من جهة ، ومقاومة أثر الاختراق التربوي بعد خروج

الاستعمار ومحاولات التحديث من جهة ثانية ، ومن جانب أخر ، تقع الفلسفة التربوية العربية في مأزق جديد ، هو تأكيد وجودها ، ومقاومة أخطار العولمة ، وما تفرضه من اضطراب في تكرار تعديل مبادئها وأهدافها واختلافاتها المتسارعة واللاعقلانية ، وعبر التبدل المستمر (غير العلمي ، وغير النقدي) للمناهج الدراسية مع مقاومة الاختراق الكلي والجزئي ، لمكونات الهوية والثقافية القومية والدينية في محتوياتها .

ولا شك إن آثار (الاستعمار السابقة) في التربية والثقافة في تهميش تلك المفاهيم ، وأثر الحداثة والتطبيع الحالي ، بعد سلسلة المعاهدات والتحالفات الغربية والصهيونية مع بعض الأقطار العربية ، قد زادت من تراجع المفاهيم النظرية ذات الطابع الاستقلالي القومي الجهادي والكفاحي في كثير من مفردات المقررات الدراسية الدينية والاجتماعية ، كما هو الحال (مع مصر والأردن وبعض دول المغرب العربي) ❖ ، و الشيء ذاته في اتجاه بعض الدول الخليجية بطواعية مباشرة تماشيا مع العولمة الثقافية (الأمريكية) ، أو بأمر من كبار الساسة الأمريكان ، لدول كبرى في الخليج العربي والجزيرة مثل (السعودية) . - كما أشرنا سابقاً - ومع ذلك فالوضع مختلف بالدرجة ، والنسبة بين بقية الأقطار العربية . بين محافظ تماما على طبيعة الخطاب القومي العربي . مثل العراق واليمن وسوريا ، وربما السودان وليبيا ، أو بين أقل محافظة في أقطار أخرى - غير مصر والأردن - و أقطار المغربي العربي (تونس والجزائر والمغرب) [٦١] ❖❖

- فبعضها زاوج بين القطرية والإسلامية (السعودية وبعض دول الخليج مثلا) ، وبعضها قطرية – قومية – علمانية (لبنان مثلا) ، وقومية – قطرية – علمانية (سوريا مثلاً) والأخرى قطرية إقليمية تغريبية ((دول المغرب العربي) مثلاً . أما في اليمن والعراق :- (القطرية القومية والإسلامية) فقد رجع الباحث إلى آخر طبعة للمقررات الدراسية (٢٠٠٠م وما بعدها) في (اللغة العربية ، والمواد الاجتماعية) ، المقررة على المرحلة الثانوية والصفوف ، لأخيرة من المرحلة الأساسية في اليمن ووجد أنها : (مقارنة بطبعات سابقة) ، ما تزال تحفل بالكثير من المفاهيم

القومية والوطنية ، على وفق النمط الموجود في تلك المناهج قبل التسعينات وعلى وفق الخطاب الإعلامي العربي المعاصر ، منذ بدء الانتفاضة وحتى اليوم ، دون تبديل وقد شمل التحليل والفحص كتب (الاقتصاد) والمفاهيم القومية ، والاقتصادية فيه ،مثل : - التكامل الاقتصادي العربي ، والوحدة الاقتصادية العربية والسوق العربي ، والتعاون العربي ، والوحدة العربية ، والعمل العربي المشترك ، مقومات الوحدة العربية .

والحال أكثر في كتب (التربية الوطنية) ذات المضامين القومية ، والهوية الثقافية العربية ، ومسميات قضايا الصراع العربي الصهيوني مثل : الكيان الصهيوني ، والصراع العربي الصهيوني ، وكتب أخرى ، مثل : التاريخ العربي المعاصر ، والتاريخ الحديث للصفين الثاني والثالث الثانوي ، والتربية الوطنية للصف الثامن أساسي ، والتاريخ الحديث للصف التاسع الأساسي ، وامتد الأمر إلى فحص موضوعات كتاب (القراءة للصف الثالث الثانوي) وجلها تتضمن المفاهيم القومية وتؤكد وخلق الاتجاه الإيجابي نحوها ، والحال ما شاهده الباحث في المناهج الدراسية في العراق التي تعد أكثر تقدما في المحافظة على المفاهيم القومية والوطنية من خلال إطلاعه عليها أثناء تواجده في العراق لمدة ست سنوات من (٩٤- ٢٠٠٠م) وإلى ما قبل احتلال العراق عام ٢٠٠٣م .

لكن الذي لم نستطع إهماله ، هو دور وسائل التنشئة الاجتماعية والتربوية الحديثة : [وسائل الإعلام المختلفة بآلاتها الحديثة]، وموادها وبرامجها القادمة من الغرب . فقد تسرب من خلالها - إضافة إلى استقدام التكنولوجيا وأساليبها الحديثة ، في المؤسسات التعليمية - ، جزء لا يستهان به من الثقافة العولمية المادية إلى عقول الجيل والنشء والشباب العربي مثل : تدوير وترديد قيم سلع الكوكلة والكنتكة والجاكسونية ، وأشرطة الفيديو كليبات ، والفضائيات والمحمولات التي تكرس - كذلك - نزعة العنف والفردية ، والربح السريع ، وتنامي استخدام اللغة الأجنبية عبر الحاسوب والانترنت ، وفي مدارس التعليم والجامعات الخاصة ، واختزال اللغة العربية في اللهجة العامية ، وتعالي معزوفات التسوية كضرورة

للاستقرار والتنمية وغير ذلك مما شاع في ثقافتنا الوطنية والقومية ، عبر مقاهي الانترنت ومراكز الاتصالات والمعلومات [٦٢] .وهذه ربما تبدو – رغم خطورتها – متفاوتة الأثر بين الأقطار العربية ، كما تبدو ذات أثر سطحي سرعان ما تتلاشى عند الأزمات والتحديات التي تقع على الأمة .

المبحث الثاني :
قراءة فلسفية لأساليب مواجهة مخاطر العولمة الثقافية
على الهوية القومية والثقافة العربية الإسلامية.

لقد أصبحت قضية مواجهة تحديات العولمة عموما ، والعولمة الثقافية خصوصاً، الشغل الشاغل للمهتمين في الشأن الثقافي والفكري والتربوي العربي المعاصر لشعورهم بخطورتها على الأمة بأسرها .

ولما كانت العولمة واقعا لا مفر منه ، و لا بد من التعامل معه ، ولكن على وفق منهجية علمية ، بعيدة عن العواطف تستحضر القاعدة العلمية : (لكل فعل رد فعل مساو له بالقوة مضاد له بالاتجاه) بغية المحافظة على التوازن ، بين ما تريد الحصول عليه ، وما نريد المحافظة عليه ، فنحن بحاجة إلى التحديث في المجالات كافة ، و الانخراط في عصر العلم والتقانة بخاصة ، ونريد الحفاظ على هويتنا وثقافتنا ، بوصفهما حاجتين متكاملتين متلازمتين ، تلازم العلة بالمعلول ، والشرط مع المشروط وفق علاقة تسمح ربط الحاضر بالماضي ، وتستعد بكفاءة لمواجهة المستقبل [٦٣].❖

ومن وسائط الاختراق وأساليبه ، تنطلق المواجهة ، مع إضافة الأساليب الأخرى ، التي أتاحتها حالة التحديث والعولمة بما أتت به من فوائد ، مثل : ثورة الاتصالات و المعلومات والثورة العلمية التي توصل إلى المزيد من ترابط الشعوب في عالمنا وإلى ظهور إحساس بالوحدة بين الشعوب ، في مواجهة هذه التحديات السلبية نفسها [٦٤]

أولا : الرد من خلال (الفلسفة السياسية) العربية الفاعلة .

من المعلوم أن الفكر السياسي العربي والنظم السياسية العربية ، تعاني من جملة أمراض مزمنة ، وحديثة . بعضها راجع إلى ما خلفه الاستعمار ، وبعضها راجع إلى طبيعة الأنماط التقليدية المعقدة التراكيب (الاجتماعية والاقتصادية) ،

(الظروف الديمرجرافية ،والجغرافية) ، في العالم العربي ، فغياب الديمقراطية ، وغياب التداول السلمي للسلطة ، واستمرار الصور التقليدية للأنظمة السياسية ، وعدم وجود مؤسسات سياسية برلمانية ، وقضائية ، وتنفيذية) ، فاعلة في توجيه القرار السياسي العربي ، على المستوى الوطني والقومي من جهة ، وغياب العلاقة الحميمة بين السلطات العربية وشعوبها ، واعتمادها على الحماية الأجنبية ، واتخاذ سياسة القمع والتنكيل في إدارة شئون الوطن ، و تهميش دور الأحزاب والمنظمات ومؤسسات المجتمع المدني – إن وجدت – في إصلاح الأوضاع الداخلية ، أو تصحيح مظاهر الخلل في أجهزة السلطة الرسمية من جهة ثانية . ربما كل هذه أضعفت الدور الرسمي العربي في المشاركة في بناء المشروع النهوض القومي العربي ، وتحقيق حالة من التوازن في العلاقة بيننا وبين الآخرين . فضلاً عن جملة الإحباطات التاريخية للنظام السياسي العربي ، التي أشرنا إليها سابقاً .

كل ما سبق ، لا يحول دون خروج نظمنا السياسية وخطابنا السياسي المزق من حالته هذه إلى وضع أفضل ، يمكن من خلاله تحقيق أهداف الأمة المنشودة ،وإمكان المحافظة على هويتنا وقوميتنا ،بفعل أداء جديد ، استنادا إلى عوامل أساسية مهمة في تاريخنا السياسي ومنها :-

ا) تخطي حالة الشعور بالإحباط النفسي ، الناجمة عن الهزائم المتواصلة أو أوهام الصعوبة الديموجرافية الطبوغرافية ، والموانع الجغرافية ، فالقدس احتلت لمدة ٩٠ عاما ، وتحولت إلى كنيسة ولم ينس أحدُ أن أسمها (القدس)ثم تحررت ،والأزهر الشريف تحول إلى اصطبل للخيول إبان عهد (بونابرت)، وأنه ليس في ديار الإسلام والعروبة بقعة ،إلا وأصيبت بواقع أليم ، وهذه سنة مقررة (إن تكونوا تألمون فإنهم يألمون كما تألمون ، وترجون من الله مالا يرجون) [٦٥] .

وإذا كانت الصحراء ، والعوائق الجغرافية ، العقبة ، المانع من الوحدة العربية ، و لا تكون عقبة في اندماج العالم العربي في القرية الكونية الذي بات ممكنا ، فكيف لا يكون ممكناً في ظل توافر الشروط الأقوى (للوحدة العربية) أن ننخرط في نسيج اجتماعي واحد ، وأمة واحدة [٦٦] .

ب) التخلص من عقدة (النقص) والشعور بالعجز ، في أنظمتنا السياسية ، أمام استحالة التوحد في العصر الراهن ، وهذا لا يحتاج سوى إعادة النظر ، وقراءة الشواهد التاريخية للأمة العربية ، التي أكدت إمكانيات التوحد ونتائجها الإيجابية في تحديد مصير الأمة ، وحماية مصالحها وحقوقها في الماضي البعيد ، أو الماضي القريب جداً ، ولا يحتاج سوى الثقة ببعضنا البعض ، والتوجه إلى الداخل ، بدلا من التوجه إلى الخارج ، كما يمكن الاستفادة مما حققته شعوب وأمم أخرى في العصر الحاضر ، بفعل صدق النوايا وجدية الإرادة ، ووضوح الهدف ، في ظل عالم قائم على التكتلات الاقتصادية ، والسياسية المختلفة . وما الوحدة اليمنية ، واتحاد ألمانيا ، والاتحاد الأوروبي ، إلا أمثلة بارزة على إمكان التوحد ، وعدم الاستحالة . فالاتحاد الأوروبي ، لم يقم على مكونات ثقافية أو حضارية أو دينية أو تاريخية ، وإنما على مواجهة تحديات التكتلات الأخرى ، وفي إطار النظام الدولي الجديد ، وهو أمر بالنسبة إلينا أسهل ،إذا صلحت النوايا أو توفرت الإرادة الحقيقية لدينا حكاما ومحكومين.

ج) تخلص الفكر السياسي العربي ، وأنظمتنا السياسة من عقدة الخوف من قوة العدو أو الأجنبي ، بأنها لا تقاوم ، لأن إرادة الأمم والشعوب لا تقهر ، ولا نحتاج إلى جهد للتخلص من هذه العقدة ،سوى تحرر إرادتنا ، واستخدام ما لدلينا من مقومات القوة المادية والروحية والفكرية ،فهي قادرةٌ بأجمعها أن تجعلنا في موقع الندية والفاعلية مع الآخر ، وعناصر القوة لديه . وتمكننا - كذلك - من الحفاظ على هويتنا ،وإقامة مشروعنا النهضوي الحضاري القومي المنشود ، كما كانت قادرةً بالأمس .

د- إن حالة التراجع في مشروعنا القومي وضمور الفكر القومي وتراجع مفاهيمه داخل كياننا وثقافتنا ، يمكن أن يعود إلى حالته الطبيعية ، إذا اتجهت مؤسساتنا (الرسمية و غير الرسمية) بصدق ، إلى إنجاز الوحدة (بأية صورة تبدأ) ، وتستطيع - كذلك – بثقة ، الدفاع عن الهوية ومفردات القومية والأمة . وهذا ما أكدته الشواهد الماضية أو تؤكدهُ الشواهد الحاضرة [٦٧] .

هـ) إن القضية الفلسطينية المركزية للأمة العربية عبر استمرار حالتها ،وعبر تاريخها قد ساعدت على استمرار الوعي القومي ، داخل كيان الإنسان العربي العادي والمثقف في الأقل ، وهي القادرة الآن (بفضل الانتفاضة المباركة)على رفع معدل اليقظة القومية والوعي القومي ، وإعادة الاعتبار للذات والهوية العربية من خلال بناء استراتيجية دائمة لمكافحة الصهيونية ، وبتلازمها وتلاحمها مع المقاومة العراقية تستطيع أن تصلح اعوجاج مسار الفكرة القومية ، وتعيد الثقة للأمة في نفسها من جديد [٦٨]

ثانيا :ـالمواجهة والرد من خلال التربية والفلسفة التربوية العربية المعاصرة

التربية : (نظام وأسلوب في الحياة ،بل هي الحياة بأجمعها) . يقول (جون ديوي) : وللتربية العربية الموقع المتميز في الدساتير العربية ، الأمر الذي كان (الاستعمار القديم – وما يزال الاستعمار الحديث)يركز على إدراجها في أجندة المقاومة مع العدو الصهيوني ، وعلى هذا الأساس ، فهي أهم مخلص لنا من أزمتنا ، ومخرج لنا في ظل العولمة الثقافية ، ومدخلنا إلى التنمية ودرعنا الواقي ضد الاكتساح الثقافي ، ومواجهة التفوق الصهيوني [٦٩] . وقد نبهنا الكثير من مفكري عصر النهضة العربية ، إلى أهمية الدور الذي تلعبه التربية كسلاح يستخدم لمواجهة الاختراق الثقافي لهويتنا ، بوصفها معنية بالجيل كله وليس بثلة من الناس [٧٠] . والتربية العربية – مثل غيرها – مرت من علمية ترميم إلى أخرى ، ومن إصلاح إلى آخر ، وخلال القرن الماضي ،وبداية القرن الحالي) ، ولا شك أنها تجاوزت طروحات ماضيه ، واستقدمت طروحات جديدة ، متأثرة بالمتبدلات المتسارعة في العالم (ثقافيا ، وعلميا ، وحضاريا) ، ولكن الخطأ أنها انطلقت مما هو كائن ، لا مما ينبغي أن يكون . فكانت الهوية الوطنية القومية ،تقوقعا على الذات ، وكانت اللغة أداة متأخرة ، وكانت الهوية القومية والدينية تعصبا وإرهابا . لذا على التربية والفلسفة التربوية – وعبر المناهج لدراسية – أن تعيد النظر في ما غيرته من مكانة للثقافة ، التاريخ ، وإنجاز الأمة التاريخية والحضارية ، إلى حيث يجب أن يكون فاعله ، في إعادة الاعتبار لهذه الهوية بوصفها مصدراً قوة المجتمع العربي

وحماية كينونته [٧١] وهذه تتحقق عبر جملة من الإجراءات والأساليب والوسائط من مثل :-

١) وضع معالجات وضوابط منهجية للتعامل مع تحديات العولمة في مجال التعليم من خلال: ا) إعداد دقيق للبرامج التعليمية عامة ، وفي مجال العلوم النظرية ، (إسلامية اجتماعية)، خاصة التي تقدم لأبنائنا وشبابنا . ب) عدم إتاحة الفرصة لإسقاطات غير مرغوب فيها ، مما تحمله ثقافة العولمة من مفاهيم (كونية – عولمية –) بديلة عن المفاهيم القومية ، التي هي أساس نمو الشخصية القومية ، وتأكيد الذات العربية ودافع للحفاظ عليها . جـ) الإفادة من البحوث الاجتماعية الجيدة في التنشئة الاجتماعية في مؤسسات التربية العربية ، وإعادة وإيضاح مفاهيم الانتماء ، الوطني والقومي . د) الاهتمام بتجديد الثقافة العربية (عبر التربية ومؤسساتها) ،من خلال الانفتاح العقلاني الواعي على الثقافات العالمية دون نسيان الأصالة في الثقافة العربية لتحقيق التوازن بين الحلقات التاريخية الثلاث :- الماضي – الحاضر – المستقبل). هـ) تكريس جهود التربية ومؤسساتها ، لتصحيح مفهوم العولمة ، بوصفها حالة عصرية تتصل بالجدوى من الثقافة (المعلوماتية) في التقدم ، وبوصفها هيمنة غربية أمريكية صهيونية ، في أوساط أبنائنا وشبابنا في المدارس و الجامعات . و) التركيز على أهمية إنجاز المشروع القومي العربي ، بوصفه مسلكنا الأهم في النهضة ، واللحاق بركب العالم الحديث ، خصوصا أن مقومات المشروع متوفرة كما ذكرنا ، وقد ظهر أثرهُ في عصر النهضة العربية مع مطلع القرن العشرين ، وحتى الثمانينات منه [٧٣] . ز) تصحيح الفلسفة التربوية العربية المعاصرة ، (عبر المناهج الدراسية والمؤسسات التعليمية) ، لمفهوم التاريخ العربي الإسلامي وحقيقته ، ولغتهم الجميلة ،وخلق اتجاه رافض للمحاولات القطرية المشوهة التي تسعى العولمة الثقافية إلى بعثها من جديد ، بحجة الانفتاح اللامتناهي على العالم بأسره ، والتخلي عن الفكرة القومية التي صارت بنظر العولمة لا جدوى منها [٧٤] .

٢) أ ن تضع السياسات التربوية العربية في مقدمة أهدافها ، تقديم مقررات في الثقافة العربية والإسلامية ، تشرح مختلف عناصر التراث الإسلامي والحضارة الإسلامية بصورة موضوعية رصينة ومسئوولة ، إلى الأجيال الجديدة . مثل أن تعرف السنة عن الشيعة ، والشيعة عن السنة ،والزيدية عن الشوافع ، والأحناف والمالكية ، ثم يعرف كل هؤلاء عن المعتزلة والأشاعرة ، والفلاسفة ، والمتصوفة الخ ، مما يوفر أساسات علمية للتفاهم ، بمنأى عن العصبية ، والمغالاة ، والتكفير بينها جميعا . فالناس أعداء ما جهلوا كما قال (الإمام علي كرم الله وجهه)، ولا بد أن يتعايشوا ، ويتعارفوا ، ويعرفوا الذات العربية الجماعية والهوية الحضارية معرفة عميقة ، كما تسعى إلى تنويرهم بمكونات الحضارة العربية الإسلامية (الثلاثة) :- التراث القديم على الإسلام – التراث الإسلامي الخالص – التراث الوافد [٧٥] وأن نؤسس هذا المفهوم بأسلوب يجعل من الممكن التحرك من خلاله في حوار رصين وصادق وهادئ ،حول هويتنا ، وتأسيس مرجعية فكرية مستقلة ومتكيفة مع العالم الذي نعيش فيه ، بحيث نبني عليه تراكما معرفياً وثقافيا مازال غائبا حتى اليوم[٧٦] . تربية الإنسان العربي المسلم على تقبل أخيه الآخر وتقبل مواطنته مسلما أو غير مسلم وإرساء هذا التعايش والتحاور كشرط لإقامة مشروع حضاري مع الغرب أو الشرق [٧٧] ، وتكييف الأهداف التربوية العامة والخاصة مع تلك الأطر السابقة في الثقافة العربية ومكوناتها بما يعيد التوازن في شخصية الإنسان العربي ، وتكيفه مع الثقافة الاجتماعية .

٣) تعزيز الترابط الاجتماعي ، وانتماء الفرد للجماعة ، كمدخل للترابط القومي، وتجسيد هذه القيم في المناهج الدراسية وفق ربط جدلي بين الفكر التربوي ، والواقع الاجتماعي ، والفكر النظري ،والتطبيقي بين معطيات الثقافة الجديدة ، والمعابر الثقافية للأمة والدولة والمجتمع ، بما يحقق حماية الفرد من أعراض العولمة الثقافية وانبعاثها . [٧٨] .

٤) إن تعيد الفلسفة التربوية العربية المعاصرة ،في ضوء (تعديل ،وتطوير) مناهجها، ترتيب المبادئ التربوية على نمط تصاعدي يبدأ من المبدأ الإيماني ، وثم المبدأ الوطني ، والمبدأ القومي – المبدأ الديمقراطي – المبدأ العلمي – المبدأ المحلي – المبدأ التكاملي – مبدأ الأصالة – والتجديد ، المبدأ الإنساني ، الذي هو من جهة ، تأكيد مكانة الإنسان في المجتمع ونظام الوجود عامة ، ومن جهة ثانية، تعريف بمبدأ وحدة الجنس البشري ، ولمساواة بين الشعوب ، والأخوة والسلام والتعاون الدولي.

٥) إعادة العلاقة الطبيعية بين اللغة العربية والتربية في المناهج الدراسية وعلى مستويين :- **الأول** : إكساب صغارنا لغتهم الأم و الحفاظ عليها ، ومعرفة دورها وأهميتها في الحفاظ على الهوية ، والتنبيه إلى مخاطر فقدانها ، الذي يبدأ بالتبعية النفسية ،وينتهي بالاستلاب الثقافي للهوية وللأمة [٧٩] .**الثاني** : وهو خاص بتعريب العلوم ، إنقاذاً للغة العربية من الإهانة ، ومن خلال تحديد مكانتها في دروس اللغة العربية ، وموقف جامعاتنا من التعريب الذي يتسم بالاستحياء ، مع أن الموضوع لم يعد نابعاً من الحمية أو المحافظة على الهوية ، بل أنها أصبحت أداة لا غنى عنها للفكر ، وتنمية القدرات ، ووسيلة تذليل الإبداع التكنولوجي والمعلوماتي ، وهذا يتحقق من خلال :[بنوك المصطلحات . وتوفير نظم دعم المؤلفين بالقواميس وقوائم المترادفات والصيغ المسكوكة والمسارد وذخائر النصوص .وقواعد البيانات المعجمية لتوحيد المصطلحات . ووسائل التحليل اللغوي لصياغة المفردات على هيئة مجموعة من السمات الدلالية . وتكنولوجيا المعلومات بوصفها مشتركة بين العلوم ، وجسراً للتواصل المعرفي ، وتضيق الفجوة المصطلحية بين التخصصات العلمية [٨٠]

٦) الاهتمام بالبعد الاجتماعي الثقافي ، الذي يسهم في ترسيخ أساسيات مشتركة لثقافة المجتمع والأمة وقيمها ، تتصف بقدر من الموازنات الفكرية ، وتؤسس وشائج العروة الوثقى والتواصل الاجتماعي والإيجابي (بين الوطني والقومي)، أو خلق روح الاستشعار بالمسئولية والواجب تجاه بعضنا البعض ، وعلى أساس

الحوار العقلاني في استنهاض الدوافع الوطنية والقومية ، للمشاركة الديمقراطية من جهة ، تتسم بقدر من القوة في مواجهة اختلال النسيج الاجتماعي ، (الوطني والقومي) ، بطريقة (الصين) (خدمة كل ما هو عالمي لكل ما هو قومي ،أو عربي) من جهة أخرى ، وهذه مسئوولية يتحملها الأطراف العربية كافة ، فتداعيات حرية السوق وضرورة الخصخصة ، لا تبيح محظورات التعليم ومخرجات أهدافه [٨١] .

٧) أن تشدد الفلسفة التربوية على الاهتمام بأهم مؤسستين للتنشئة الاجتماعية للفرد العربي في مراحل نموه الأولى ، وهما :- **الأسرة** : بوصفها أول المصانع التربوية الاجتماعية . - **المدرسة** : وهي المعمل الثاني الذي يتصف بحالة التنظيم في الوظائف ، ولكي تؤدي أو تكمل الوظيفة الأساسية للأسرة ، وتساعد الأفراد على امتلاك القدرة على مواجهة التحديات .وتصحيح مكامن الخلل في المفاهيم والمصطلحات والموضوعات ذات الصلة بالثقافة الوطنية والقومية [٨٢] .

٨) إصلاح مسار الفكرة الدينية وتصحيح المفاهيم الخاطئة عنها ، من خلال دراستها بعمق ، والحوار الهادئ حولها دون تشنج أو تخوف ، أو تأثير بشتى أنواع الإرهاب الديني الفكري والسياسي في هذا المجال ، وتقديم هذا التصور في مؤلفاتنا المدرسية الإسلامية ، وغير الإسلامية [٨٣] .

٩) أخيراً على الثقافة العربية (بكافة مكوناتها) وعبر (كافة وسائلها التربوية والإعلامية والفكرية) في ظل (العولمة الثقافية) ، أن تعيد النظر في إمكانياتها ، وقدرتها على الحركة ، في عالم ليس من صنعها ، ولا تملك سوى مواجهته بكل تفاصيله المفروضة عليها ، في عالم يحاور ما بين أقصى مظاهر التقدم وأقصى مظاهر التخلف ، وأن تجد القدرة على الحركة نفسها في مؤسسات التنشئة الاجتماعية والمؤسسات الموازية لها ، لكي تحافظ على مكانتها من جهة ، وتستوعب الأنماط الجديدة دون المساس أو الاضطراب في بنائها الأساسي من جهة أخرى [٨٤] .

الهوامش ، والمراجع :

١- د. أمان عبد المؤمن ، العولمة فرض على العالم العربي،في الفلسفة والإنسان ،ط، بغداد ،٢٠٠٢م ،ص، ٤٥٨- ٤٦٥ .

٢- د . عبد الجليل كاظم الوالي ، جدلية العولمة ، بين الاختيار والرفض ، (بحث) ، مجلة المستقبل العربي ، العدد (٢٧٥) ، ٢٠٠٢م ، ص ٦٣ .

٣- د . كنعان خور شيد عبد الوهاب ، عولمة الثقافة (المخاطر والمواجهة) (بحث) مجلة دراسات اجتماعية ، ط بيت الحكمة بغداد العدد (٦) السنة الثانية ، صيف ٢٠٠٠م ص ٥٥ وما بعدها .

٤- د . عبد الجليل كاظم ، جدلية العولمة ، مرجع سابق ، ص ٥٥ . ٦٤

٥- كنعان خور شيد ، عولمة الثقافة ، مصدر سابق ، ص ٥٥ .

٦- د . كريم محمد حمزة، الاختراق الثقافي، المفهوم والمرجعية والوسائل، (بحث)مجلة دراسات اجتماعية، ط بيت الحكمة، بغداد العدد ٦ السنة الثانية، ٢٠٠٠م، ص ٤٢ - ٥٣ .

٧- ١٠ - أيضا ، ص ٤٦ - ٥١.

١١- كنعان خورشيد ، المصدر السابق ، ص ٥٧- ٥٨ .

١٢- د. محمد عابد الجابري ، العولمة والهوية الثقافية، (بحث)مجلة المستقبل العربي العدد (٢٢٨) السنة (٢٠) فبراير ١٩٩٨م ص ١١٨ولـه أيضاً : العولمة والعالم العربي ، ضمن : العرب والعولمة، ط٣، مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت ، ٢٠٠٠م ص ٢٩٧ - ٣٠٠.

١٢- خور شيد ، المصدر السابق ، ص ٥٩ —٦٠ .

١٣- د . أحمد إبراهيم اليوسف ، علاقة التربية بالمجتمع وتحديد ملامحها النوعية ، مجلة عالم الفكر ، مج (٢٩) العدد (١) الكويت ٢٠٠٠م ص ٧- ٤٣ بتصرف .

١٤- د . محمد بشوش ، الوعي القومي في الأوساط الجامعية في المغرب العربي ، مجلة المستقبل العربي ، العدد (٨٠) لسنة ١٩٨٥ ص ٢٢ - ٤٨وقارن : د . محمد خلف الله ، التكوين التاريخي لمفاهيم الأمة ، والقومية ، والوطنية والدولة ، في : القومية العربية والإسلام ، ط ٣ ، مركز الوحدة العربية ،بيروت ، ١٩٨٨ ص ٢٠ .

١٥- أيضا ، ص ٢٢ ، وقارن :د . أحمد كمال أبو المجد ، نحو صيغة جديدة للعلاقة بين القومية العربية والإسلام ، ضمن : القومية العربية والإسلام ، مرجع سابق ، ص ٥٢٥ .

١٦- د. خلف الله ، المصدر السابق ، ص ٢٣ .

١٧- د . عبد الإله بالقزيز ، العروبة والإسلام ، وصل تاريخي لم ينقطع ، مجلة المستقبل العربي ، (العدد (٢٥٤) /٤ /٢٠٠٠م ، ص ١٢٤ .

١٨- د . محمد عابد الجابري، العولمة في الوطن العربي، ضمن (العرب والعولمة)، ص ٢٩٧.

١٩- من مقرات البيان الختامي لاتحاد الاجتماعيين العرب المنعقد في بغداد ، عام ١٩٩٩م ، نشر في مجلة دارسات اجتماعية، بيت الحكمة بغداد، العدد(٣،٤)٩٩/٢٠٠٠م ، ص ١٠٤ .

٢٠- د . غسان سلامة ، نقد الفكرة العربية من موقع التمسك بها ، مجلة المستقبل العربي ، ع (٢٧٥) ٢٠٠٢ ، ص٨ .

٢١- أيضا ، ص ٨ .

٢٢- د . كريم حمزة ، الاختراق الثقافي ، مصدر سابق ، ص ٤٢- ٥٣

٢٣- أيضا ، ص ٤٦ .

٢٤- د . فريدة النقاش ، العرب وأسئلة الهوية ، م/ العربي ، ع(٥١٩) ، ٢٠٠٢م ، ص ١٧٢ .

٢٥- د . أياد القزار ، من تعقيبه على موضوع (الأصالة والثقافة القومية) للدكتور إحسان عباس ،(ضمن القومية العربية والإسلام) ، مرجع سابق ، ص ٤٨١ .

٢٦- د . محمد عمارة ، هل يمكن تحليل التاريخ بمنهج العاهات المزمنة ؟، م/ العربي ، ع: (٤٨٦) الكويت /٥/ ١٩٩٩م ، ص ١٣٦ – ١٣٩ .

٢٧- بتصرف من: د. أحمد إبراهيم اليوسف (علاقة التربية بالمجتمع) مرجع سابق، ص ٨- ٤٣.

٢٨- د . محمد عمارة. المصدر السابق ، ص ١٣٦ .

٢٩- د . غسان سلامة ، نقد الفكرة العربية ، مرجع سابق ، ص ٨ ، ٩

٣٠- بتصرف من : د . أنور عبد الملك ، الغرب والعالم الإسلامي ، جدلية التاريخ ونظرة للمستقبل ، مجلة العربي ، العدد (٥١٩) الكويت ، فبراير ٢٠٠٢م ص ، ١٠٣ .

٣١- د . نبيل علي ، الثقافة العربية وعصر المعلوماتية ط١ عالم المعرفة ، الكويت ، ع (٢٥٦) ، ٢٠٠١م ص ٢٩٣.

٣٢- ابن باديس ، (كلمة حرة) ، نقلا عن :- د . ساجد أحمد عبل ، في ابن باديس والوعي القومي ، مجلة المستقبل العربي ، العدد (٢٥٤) ، نيسان / ٢٠٠٠ ، ص ٦٣ .

٣٣- أيضا ، المصدر المذكور ، ص ٦٥ – ٧٣ .

٣٤- د . محمد بشوش ، الوعي القومي ، مرجع سابق ، ص ٢٢- ٤٨ .

٣٥- أيضا ، ص ٢٧ .

٣٦- أيضا ، ص ٢٧ .

٣٧- مولى سالم ، الولايات المتحدة والعولمة ، ضمن (العرب والعولمة) ، مرجع سابق ، ص ٢٢٣ .

٣٨- د . عبد الإله بالقزيز ، عولمة الثقافة أم ثقافة العولمة؟ ، في: العرب والعولمة ، ص ٣١٣ .

٣٩- د: نبيل علي ، الثقافة العربية ، مصدر سابق ، ص ٢٩٥ .

٤٠- بتصرف من : د . كامل عمران ، عقبات تنمية منظومة العلم والثقافة في الوطن العربي ، مجلة جامعة دمشق ، (مج ١٦) ، العدد (٢) ، ٢٠٠٠م ، ص ٩ – ٥٠ .

٤١- د . محمد السيد سعيد ، عندما يكون التحول الثقافي طوق النجاة ، م/ العربي ، ع (٤٩٤) ، يناير ٢٠٠٠م ، ص ٤٣ – ٤٩ .

٤٢- ❖ من نصوص الرسالة الأمريكية للسلطة السعودية ، نقلاً عن : عبد الله سلام الحكيمي ، (أمريكا التي نريد ونحب)، النص في الثقافية اليمنية ، العدد (١٣٤) ٢٠٠٢/٣/٢١م ، ص ٨- ٩.

٤٣- أيضا ، ص ٩ .

٤٤- د. ساجد عبل ، ابن باديس والوعي القومي ، ص ٦٥ .

٤٥- د . إحسان عباس ، الأصالة في الثقافة القومية ، ضمن : القومية العربية ، ص ٤٤٧ – ٤٤٨ . ٤٦- أيضا ، ص ٤٤٨ .

٤٧- د . حامد عمار ، نحو تعليم المستقبل ، م / العربي ، ع (٤٩٤) ، ٢٠٠٠م ، ص ٥٠ – ٥١ .

٤٨- ٥٠ - د . خير الدين حسيب ، هل عرب أنتم ؟ ، المستقبل العربي ، ع ٢٧٥ ، ٢٠٠٢م، ص ٦- ٨ .

٥١- ٥٣ - أيضا ، ص ٧ ، ٨ .

٥٤ جورج قرم ، نحن والغرب وحالة انفصام الشخصية ، م/ العربي ،ع (٥١٩) ، الكويت ،فبراير ، ٢٠٠٢ م ، ص ١٠٧ – ١٠٩ .

٥٥ بتصرف من د . فريدة النقاش ، الغرب وأسئلة الهوية (مصدر سابق (ص ١٧٠- ١٧٢) .

٥٦ أيضا ، ص ١٧٢ .

٥٧ د . حليم بركات ، المجتمع العربي في القرن العشرين ، ط ١ مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت ،٢٠٠٠م ، ص ٩٢٢ .

٥٨ بتصرف من: منير شفيق، موقف القوى الخارجية وتحركاتها في مواجهة العروبة والإسلام، ضمن: القومية العربية والإسلام، ط ٣، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت ١٩٨٨م، ص٦٤٠ .

٥٩ د . بشارة ، ضمن: العرب والعولمة ،ط١ مركز د. الوحدة العربية ، بيروت ٢٠٠٠م ص ٢٨٤.

٦٠ ❖- عبد الواحد هواش ، (شروط تغيير المناهج الدراسية في اتفاقيتي كامب ديفيد ووادي عربة ، النص في / الأحياء العربي ، ع/ ١٤٠ ، صنعاء ، ١٨ /١٢/ ٢٠٠٠م ص ٣ .

٦١ ❖ ❖ للمزيد انظر : (أبعاد)، صنعاء العدد (٢) ٢٠٠١م ص ٢٧- ٢٨ ، نقلاً عن القدس

٦٢ د . حامد عمار ، نحو تعليم المستقبل ، م/ العربي ، ع : ٤٩٤ ، يناير ، ٢٠٠٠ ، ص ٥٠ —٥٥ .

٦٣ ❖ ❖ انظر د : حسين النقيب ، العولمة وقوة الدين الإسلامي ، ضمن : الفلسفة والإنسان ،ط١ بيت الحكمة ، بغداد ، ٢٠٠٢م ، ٤٨٥- ٤٩٥.

٦٤ انظر: توصيات الندوة الدولية للتعليم عن بعد، مجلة دراسات اجتماعية، بغداد ، ع/ (٣،٤)، ٩٩/ ٢٠٠٠م ، ص ٩٥ — ١٠١ ، وقارن : د . أحمد صدقي الدجاني، مستقبل العلاقة بين العروبة والإسلام ضمن:القومية العربية والإسلام، ط٣بيروت ١٩٨٨م، ص٤٨٩ .

٦٥ د . محمد عمارة ، هل يمكن تحليل التاريخ بمنهج العاهات المزمنة ، م/ العربي ، ص ١٣٧

٦٦ أيضا ، ص ١٣٦ — ١٣٩ .

٦٧ د . محمد بشوش ، الوعي القومي في المؤسسات الجامعية ، مصدر سابق ، ص٤١ .

٦٨ أيضا ، ص ٤١ — ٤٤ .

٦٩ د . نبيل علي ، الثقافة العربية وعصر المعلومات ، مصدر سابق ، ص ٢٩١ .

٧٠ د . ساجد عبل ، ابن باديس والوعي القومي ، مصدر سابق ، ص ٧٣ .

٧١ بتصرف من : - روجيه جارودي ، العولمة المزعومة ، تر: د . محمد السبيطلي ، ط١ دار الشوكاني ، صنعاء ١٩٩٨، ص٩٠ - ١٠٠.

٧٢ ضمن توصيات ندوة التعليم ، مصدر سابق ، ص ١٠١ .

٧٣ بتصرف من د . نوري الموسوي ، دراسات في قضايا المستقبل العربي ،م/ د . اجتماعية ، بغداد ، مرجع سابق ، ص ١٤٨ – ١٥١ .

٧٤ أيضا ، ص ١٥٠ – ١٥١ .

٧٥ د. محمد جابرا لأنصاري ، نحن في علاقة مشوهة مع النفس ، م/ العربي ، ع (٥١٨) الكويت ، ١/ ٢٠٠٢م ص ١٤٦ – ١٥٠ .

٧٦ جورج قرم ، نحن والغرب ، مصدر سابق ص ١١٠ ، ١١١ .

٧٧ د . الأنصاري المصدر السابق ، ص ١٤٩ .

٧٨ د عبد الله الذيفاني ، التربية والمجتمع ، د . اجتماعية، ع ،٥١ بغداد ٢٠٠٠م ، ص ٧- ٨ .

٧٩ د . نبيل علي ، الثقافة العربية ، ص ٣٠٨ .

٨٠ أيضا ، ص ٣٢٦ . ٣٢٧ . وكذلك د . محمد بشوش ، الوعي القومي ، ص ٤٥ – ٤٦ وقارن :د . كامل عمران ، عقبات تنمية العلم والتقانة في الوطن العربي ، ص، ٤٧ .

٨١ د . حامد عمار ، نحو تعليم المستقبل ، مجلة العربي مصدر سابق ص ٥٥ .

٨٢ د. عبد الإله بالقزيز عولمة الثقافة ، مصدر سابق ، ص ٣١٢ .

٨٣ ❖أنظر : نيت شوانلونج ، العولمة تحدي للتعلم الإنساني ، ترجمة : د . محمد سعيد الصباريني، مجلة الثقافة العالمية ، العدد (١٦٠) ، ٢٠٠٠م ، ص ١٣٠ ، ١٣١ .

٨٤ - نقلا عن: د حليم بركات، المجتمع العربي في القرن العشرين، مصدر سابق. ص٩٣٥ .

عوامل ومبررات إعادة تحديد وظائف الدولة في الجمهورية اليمنية والتوجهات المستقبلية

أ.د . يحيى بن يحيى المتوكل *

مقــدمة البحث

يتصف دور الدولة ومسئولياتها بالانفراد والتميز، فلا يمكن لغيرها أن يتحدث نيابة عن المواطنين، أو أن يربط التطورات على المستوى الدولي بتلك على المستوى الوطني والمحليات، أو أن يحدد اتجاه السياسات العامة التي تأخذ في الاعتبار كافة العوامل على مستوى البلاد ككل. وقد أثار موضوع إعادة النظر في دور الدولة وطبيعته العديد من المناقشات والتساؤلات، حيث اعتقد البعض وجود نوع من الإغفال عند مناقشة إعادة النظر في دور الدولة من خلال التركيز على الدور الاقتصادي وحده، رغم الإقرار بأن دور الدولة والمتمثل في علاقتها مع الأفراد يشمل ويخضع للعديد من العوامل السياسية والثقافية والتاريخية والبيئية وكذلك للمتغيرات الخارجية. كما يعد وجود الدولة ضرورة لا يمكن الاستغناء عنها لاستمرار حياة ونماء المجتمع، وينبغي التعرف على هذا الدور وتحديد الشكل الأمثل له كشرط أساسي للتنمية ونجاحها.[1]

وقد مثلت السبعينيات وجزء من ثمانينيات القرن الماضي فترة تمتعت كثير من الدول النامية خلالها بتدفق المساعدات الأجنبية وتحويلات المغتربين والذي مكنها من تنفيذ برامج اقتصادية واجتماعية مكثفة. وبغض النظر عن مدى فاعلية تلك البرامج، فإن الأوضاع الحالية لا تسمح باستمرار مثل تلك البرامج. لذلك، تعمل هذه الدول على وضع أطر تعتمد التحديث والتطوير وتحقيق الشراكة مع القطاع الخاص. ويتطلب هذا الدور الجديد تغييراً جذرياً في آليات وأدوات الدولة، حيث ينبغي أن يمنح إصلاح الجهاز الإداري للدولة الحياة والفعالية لدورها في الحكم. وبالتالي، فإن النموذج المتوازن لإصلاح هذا الجهاز يجب أن يعزز كفاءة الدولة لتولي المهام التي تكون قادرة على القيام بها على وجه أفضل مثل زرع وتعزيز القيم

---

* أستاذ الاقتصاد –جامعة صنعاء .

الوطنية، وبناء الوفاق والإجماع على الغايات والأهداف الوطنية، وتمكين ودفع الأفراد والمنشآت نحو تحقيق هذه الغايات والأهداف، بالإضافة إلى تنظيم الأنشطة الاقتصادية والإشراف عليها.

لذلك، تنقسم هذه الورقة إلى ثلاثة أقسام، يتناول الأول المبررات والعوامل وراء إعادة تحديد دور الدولة مستعرضاً تطور دور الدولة في الفكر الاقتصادي، والتطورات السياسية والاقتصادية العالمية التي برزت في الثمانينات والتسعينيات من القرن الماضي بالإضافة إلى مجالات وظائف الدولة ومتطلبات الحكم الجيد. وينتقل القسم الثاني للنظر في العوامل السياسية والاقتصادية الداخلية والخارجية لإعادة تحديد دور الدولة في اليمن، ابتداءً بتوحيد شطري الوطن وتبني الديمقراطية والتعددية السياسية وانتقالاً إلى تدهور الأوضاع الاقتصادية خلال النصف الأول من التسعينيات وتبني برنامج الإصلاح الاقتصادي والمالي والإداري. أما القسم الثالث، فيعرض الدور الجديد للدولة في ضوء برنامج الإصلاح الاقتصادي والمالي والإداري، وكذلك بيان العلاقة بين اللامركزية والتفاوت في التنمية وأهمية ربط الإصلاحات الإدارية بتعزيز السلطة المحلية.

١. إعادة تحديد دور الدولة: المبررات والعوامل

من المسلمات أنه لا يمكن الحديث عن دور الدولة بمعزل عن النظام السياسي والاقتصادي، بل إن تحديد هذا الدور يتوقف أساساً على التوجهات السياسية والاقتصادية للدولة. وقد اتهم المتحمسون لإعادة النظر في دور الدولة كما لو كانوا مجرد دعاة لتقليص دور الدولة الاقتصادي، حيث تم تغافل أن الحديث عن الدولة ودورها هو توجه نحو ترشيد وتحسين أدائها وليس مناقشة ضرورته. كما أن فكرة اقتصاد السوق لا يمكن أن تقوم في غياب دولة قوية توفر الأمن وتحقق الوضوح في النشاط الاقتصادي وحركة الأسواق، والاستقرار النقدي وما يتبعه من قدرة على الحساب الاقتصادي والتخطيط للمستقبل، فضلاً عن توفير مختلف عناصر البنية الأساسية المادية والمؤسسية المناسبة من طرق ومواصلات وخدمات صحية وتعليمية وتوفير البيانات والمعلومات. ويتطلب إعادة النظر في دور الدولة استرجاع وظيفتها الرئيسية كسلطة توجه الاقتصاد من خلال فرض القوانين والسياسات،

بعدما تراجع تأثيرها وفعاليتها حينما ابتعدت عن وضع أطر النشاط والرقابة والإشراف وتوفير الخدمات الرئيسية وانغمست في تفصيلات العمل الإنتاجي.[٢]

١,١ دور الدولة في الفكر الاقتصادي

اتسم نطاق تدخل الدولة في الحياة الاقتصادية بالتغير والتطور خلال القرنين الماضيين. ففي حين تبنى الفكر التقليدي مفهوم الدولة الحارسة، اعتمدت أفكار الاقتصادي الإنجليزي كينز على تدخل الدولة في الحياة الاقتصادية، بينما روج الفكر الاشتراكي لفكر الدولة المنتجة. وقد نادى مفكرو المدرسة التقليدية ابتداءً من آدم سميث بعدم الحاجة إلى تدخل الدولة في النشاط الاقتصادي، واقتصارها على القيام بالوظائف التقليدية كالدفاع والأمن والقضاء والسياسة الخارجية، وبعض الأنشطة (الخدمات) التي لا يمكن أن يقوم بها القطاع الخاص بسبب ضخامة تكاليفها، أو ضعف حافز الربح، أو ارتفاع درجة المخاطرة، أو لأنها تتطلب جهوداً جماعية ليس في مقدور القطاع الخاص توفيرها (جالبرت، ٢٠٠٠: ١٠٤-١٠٥). لذلك، أطلق على هذه الدولة بالدولة الحارسة التي تتحدد وظيفتها في تهيئة المناخ العام ليمارس الأفراد نشاطهم بحرية شبه كاملة. ويعوق تدخل الدولة في النشاط الاقتصادي - حسب هذه المدرسة- القطاع الخاص عن الاستثمار في المجالات التي تنمي الإنتاج. كما أن أي شكل لتدخل الدولة يعتبر إخلالاً بالتوازن الطبيعي لقوى السوق التلقائية وتحويلاً لجزء من موارد المجتمع عن استخدامها الأمثل والذي تحدده آليات السوق.

وقد خلق تعرض الاقتصاديات الرأسمالية للكساد الكبير في الثلاثينيات من القرن الماضي شكوكاً حول كفاءة آلية السوق والسياسات التقليدية، وظهرت نظرية جديدة تقدم حلولاً عن طريق السياسة المالية. وأوضح كينز أن الاقتصاد الحر لا يصل إلى مرحلة التشغيل الكامل من تلقاء نفسه، نتيجة عدم توافق المصالح الفردية مع تلك الجماعية، وأيضاً لصعوبة تحديد أولويات المجتمع الاقتصادية. وبالتالي، فإنه لا بد من تدخل الدولة لمواجهة الأزمات الاقتصادية الدورية ولتحقيق التوازن الاقتصادي والاجتماعي (جالبرت، ٢٠٠٠: ٢٤٦). كذلك، توسع دور الدولة، خاصة بعد كينز ليشمل مسائل النمو وضمان توزيع عادل للدخل.

وظهرت أعراض اقتصادية جديدة في بداية السبعينيات أفقدت الاقتصاديات الرأسمالية توازنها ممثلة في الكساد التضخمي، والذي ينعكس في انخفاض الإنتاج وارتفاع البطالة (البلاوي، ١٩٩٨: ٢٠٧). وبرزت تيارات فكرية جديدة على رأسها المدرسة النقدية التي تعارض تدخل الدولة في النشاط الاقتصادي من خلال أدوات السياسة المالية. وتنظر هذه المدرسة إلى السياسة النقدية على أنها الأداة القوية والفعالة لتحقيق الاستقرار الاقتصادي، وتحدد دور الدولة في النهوض بالمهام التي تخرج عن نطاق جهاز السوق، والمتمثلة في وضع قواعد النشاط الاقتصادي والقيام بدور الحكم وإلزام الأفراد والقطاع الخاص بالالتزام بتلك القواعد، بالإضافة إلى مجالات الاحتكار الطبيعي مثل الكهرباء والمياه والنقل أو الأنشطة التي لا يستطيع القطاع الخاص تحمل تكاليفها.

أما صندوق النقد الدولي، والذي يقدم برامج التثبيت الاقتصادي وإعادة الهيكلة لمعالجة الاختلالات الهيكلية في الاقتصاديات المختلفة، فيستمد أصوله الفكرية ومجموعة سياساته الاقتصادية الكلية من فكر المدرسة النقدية (علي، ٢٠٠٢: ٧٤٣). ويؤمن الصندوق بأن زيادة تدخل الدولة في الحياة الاقتصادية يمثل أحد الأسباب الرئيسية لظهور المشكلات الاقتصادية مثل عجز الموازنة، التضخم، البطالة،...الخ. وبالتالي، تكمن المعالجة في تحجيم الدور الاقتصادي للدولة إلى أضيق نطاق مع التركيز على نوعية التدخل (عبدالعظيم، ١٩٩٩: ٢٢، ٤٠- ٤٥).

وعلى الجانب الآخر، أبرز الفكر الاشتراكي أن دور الدولة في الدول التي تتبنى التخطيط المركزي لا يقتصر على القيام بالأنشطة الاقتصادية التي يتجنبها القطاع الخاص (المدرسة التقليدية)، أو التدخل لمواجهة الأزمات الاقتصادية الدورية (المدرسة الكينزية)، وإنما يمتد ليتولى الإنتاج والتوزيع وفق خطة مركزية تشمل حشد وتخصيص الموارد الاقتصادية المتاحة على الاستخدامات حسب أولويات المجتمع (أحمد، ١٩٨٧: ٢٥٩). وتهدف الدولة من خلال هذا الدور إلى التأثير على هيكل الإنتاج، بما يضمن رفع مستوى المجتمع اقتصادياً واجتماعياً. كما يجب أن تسعى الدولة إلى إعادة توزيع الدخل بشكل أقرب إلى التساوي. وقد شهدت الدول

الاشتراكية نمواً عالياً في الخمسينات والستينات، مما جعل كثيراً من الدول النامية تتبنى نفس التوجه. إلا أن السبعينات والثمانينات قد أظهرت تدهور النمو الاقتصادي في هذه الدول، في حين مثّل انهيار الاتحاد السوفيتي والمعسكر الاشتراكي في أوائل التسعينات نهاية هذا الفكر (البلاوي، ١٩٩٨: ٢٠٨).

ويمكن القول بوجود قدر من الاتفاق في الوقت الحاضر حول بعض الأنشطة الاقتصادية التي ينبغي على الدولة في الاقتصاديات النامية أن تقوم بها، فيما يتسع الخلاف حول الأنشطة الأخرى التي ينبغي تركها للقطاع الخاص. وتتجه حكومات هذه الدول عادة إلى التوسع في نشاطها وتدخلها استجابة لمطالب مواطنيها أو سعياً لتحقيق أهداف محددة. ونتيجة ضعف وعدم مرونة الجهاز الإنتاجي لهذه الاقتصاديات وقصور بنيتها التحتية بالإضافة إلى العديد من خصائص التخلف الأخرى، فإن تماثل دور الدولة في هذه الاقتصاديات مع الدور الذي تؤديه الدول المتقدمة أمرٌ صعبٌ للغاية، إن لم يكن مستحيلاً.

لذلك، يتساءل الكثيرون عن الدور الذي ينبغي أن تقوم به الدولة في ظل اقتصاد غير متطور يتصف بخصائص التخلف وتدني مستوى التنمية. وتتمثل أولويات هذه الاقتصاديات في تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية والتنمية البشرية بمفهومها الواسع، والتي تتطلب جهوداً كبيرة لتعبئة كافة الموارد والإمكانيات المادية والبشرية. ويجب أن تضطلع الدولة بالمسئولية الأساسية من خلال وضع الخطط والبرامج التي تكفل تحقيق تلك الأهداف في ظل شراكة وتعاون مع القطاع الخاص. وتظهر أهمية دور الدولة عند النظر إلى احتياجات هذه الدول في مجالات إنشاء البنية التحتية اللازمة للاقتصاد، توفير الخدمات الأساسية من تعليم وصحة وإعلام وثقافة وغيرها، تعبئة الموارد المالية والبشرية وتوجيهها نحو المجالات التي تحقق أهداف التنمية، وإدارة الموارد الحيوية في الاقتصاد كالنفط والغاز وموارد المياه والكهرباء (الحاوري، ١٩٩٩: ٤٠).

وتعتمد الشراكة مع القطاع الخاص وتطوير أدائه على توفر العديد من العوامل والظروف أهمها الاستقرار السياسي والاقتصادي، وجود رؤى وطنية وسياسات اقتصادية ذات غايات محددة، آلية اتخاذ قرارات تتصف بالديمقراطية والمشاركة، العلنية والمساءلة لأعمال الحكومة، القضاء العادل والمستقل، سهولة الحصول على المعلومات، وأخيراً إجراءات حكومية مبسطة وكفؤة.

٢,١ التطورات السياسية والاقتصادية العالمية

جادل الكثيرون خلال الستينيات والسبعينيات من القرن الماضي بأن العامل السياسي قد سيطر على الأسواق أكثر من اللازم. وفي المقابل، يبدي البعض الآن قلقاً من أن الوضع سينتهي بسيطرة الأسواق على السياسة نتيجة أن العالم يعيش تحولات اقتصادية وسياسية واجتماعية تتجه نحو إلغاء الحدود. ويدفع نحو هذا التحول تياران قد يبدوان متناقضين هما العولمة والتكتل (هيجوت، ١٩٩٨)، واللذين يتأثران بعامل ثالث يتمثل في القيود المالية استجابة لتحديات العجز المالي والمنافسة، حيث يقوم كلٌ من الجهاز الإداري للدولة والقطاع الخاص بتقليص حجميهما من خلال إلغاء الإدارة الوسطى، والتعاقد الخارجي، والاعتماد على التنظيم وعلى قوى وظيفية مرنة ولامركزية.

لقد أدى تأثير العوامل الدولية خلال الـ ١٠- ١٥ سنة الأخيرة إلى جعل دور الدولة في كل مكان أكثر تعقيداً. كما أن نمو النشاط الاقتصادي الدولي وإقامة التكتلات التجارية الإقليمية وتدفق رؤوس الأموال وثورة المعلومات والاتصالات، ساهمت جميعها في التأثير على فاعلية الدولة وتوقعات المواطنين. وظهرت الدول – في حالات كثيرة- وكأنها تعمل في غير صالح مواطنيها، وخاصة نتيجة الإفرازات الاجتماعية والاقتصادية جراء برامج الإصلاح الاقتصادية التي يدعمها كل من صندوق النقد الدولي والبنك الدولي (عبدالمجيد، ٢٠٠٠: ٩٢).

وتمثل التطورات على الساحة الدولية والعولمة تهديداً وفرصاً على حد سواء ولكافة الدول، حيث ازدادت صعوبة الحفاظ على الهوية الثقافية (UNDP, 2004: 20)، وكذلك إدارة المجتمع والاقتصاد في ظل الاتجاهات الدولية المتقلبة. ورغم ذلك، فإن

العالم بأسره ما زال يمثل سوقاً للجميع. كما أن العودة إلى قواعد السوق يمثل اعترافاً بالانفصال بين مجال السياسة أو السلطة من ناحية، وبين مجال المصلحة أو الاقتصاد من ناحية أخرى. وتتمثل المحصلة النهائية في أن المجال الاقتصادي قد أصبح من الناحية العملية عالمياً، بينما بقي المجال السياسي محدوداً في ظل الحدود الوطنية، مع تقلص المجال الثقافي إلى حيز أضيق في إطار مجتمعات أكثر تجانساً (UNDP, 2004: 17). وتقود زيادة درجة التفاعل بين الدول والبنوك المركزية وأسواق رأس المال والصناعات، وكذلك العلاقات التي تتغير باستمرار بين الحكومة المركزية والأقاليم وبين المجتمع وجماعات المصالح بشكل عام إلى ما يسمى بـ"إلغاء الحدود" (UNDP, 1999: 31). ورغم ذلك، فإن الحدود ما زالت أساسية بالنسبة لكل من الهوية والتنظيم والحكم. لذلك، فإننا نلحظ سعياً دؤوباً لإعادة تحديد دور الدولة وطريقة قيامها بوظائفها، والذي يمثل محاولة للتكيف مع المتغيرات والاستفادة من الفرص المترتبة على ذلك.

٣,١ مجالات ووظائف الدولة

عند مناقشة دور الدولة في المجال الاقتصادي، يجب إدراك ما يحدث على الساحة الدولية في مجال التطورات التكنولوجية وعلاقات الإنتاج وما يرتبط بها من تغيير في إمكانيات الاتصال ونقل المعلومات، وما أدى إليه كل ذلك من انعكاس على العلاقات المالية وأشكال الثروة ووسائل انتقالها. فالدول الكبرى، وفي ظل الاقتصاد الدولي تضع قواعد اللعبة، في حين لا تستطيع الدول الصغيرة حتى اختيار نظمها الاقتصادية، بل عليها الخضوع للمتغيرات العالمية (UNDP, 1999:30). وفي حين يتوفر اتفاق عام حول الدور السيادي للدولة، ينحصر الخلاف حول ما يمكن أن يطلق عليه دورها الاقتصادي،[٣] إذ يعتبر الاقتصاد والإنتاج مجالاً للنشاط الفردي عن طريق السوق وتحت رقابة الدولة. وهناك إجماع آخر على أن بعض الحاجات العامة لا يمكن توفيرها خارج إطار الدولة، فضلاً عن أنها تمثل أساس وجود الدولة ومبررها. فهذه الحاجات هي التي توفر الأمن والاستقرار والعدالة وبدونها لا وجود للمجتمع.

وتباشر الدولة وظيفتها عن طريق القوانين والسياسات العامة بعيداً عن الأوامر أو القرارات الفردية من خلال وضع الشروط والقواعد التي تسمح للسوق بأداء دوره على أكمل وجه وإزالة العقبات أو الامتيازات التي تتحيز للبعض دون البعض الآخر. وبالتالي، فإن الأصل أن لا تقوم الدولة بنفسها بالإنتاج مباشرة إلا في المجالات الاستثنائية مثل حالات الاحتكار الطبيعي أو تحقيق الوفورات الخارجية، والذي ينبغي أن يكون بالقدر الذي تعجز الأسواق عن أداء وظائفها (World Bank, 1997: 15). عموماً، وبصرف النظر عما لحق دور الدولة من تطور، فإن سيادة الدولة المعاصرة في المجال الاقتصادي تتضمن القيام بعدة مجالات أساسية قل أن يثور الخلاف حولها، وهي:

- **توفير الخدمات الأساسية للمجتمع**: تقوم السلطة السياسية في جميع المجتمعات بتوفير الحد الأدنى من الخدمات الأساسية واللازمة لحفظ المجتمع وحمايته، سواءً تعلق ذلك بتوفير الأمن والعدالة في الداخل أو الحماية من المخاطر الخارجية. كما تقوم الدولة بتوفير الخدمات الأساسية الأخرى المتعلقة بالبنية الأساسية للمجتمع مثل شق الطرق وتقديم خدمات الكهرباء والمياه والصرف الصحي والنقل. ونتيجة التوسع في مفهوم الحاجات العامة والحاجات الاجتماعية أصبحت الدولة كذلك مسئولة عن توفير خدمة التعليم والرعاية الصحية والاستثمار في البحث العلمي ونشر البيانات والإحصاءات. وامتد نشاط الدولة كذلك إلى تقديم الضمان الاجتماعي ضد مخاطر الشيخوخة والبطالة والمرض والعجز. كما أن مجالات الإعلام والثقافة ورعاية الشباب وحماية البيئة أصبحت من مهام الدولة العصرية.
- **وضع إطار تنظيمي للعلاقات ونظام قضائي لحماية الحقوق**: تضع الدولة نظاماً قضائياً وأمنياً لضمان احترام القواعد وحماية الحقوق. ويكون دورها بعد ذلك التأكد والمراقبة والإشراف على اتباع القواعد القانونية المنظمة للأنشطة والتي تضمن حماية الأفراد وحقوقهم. وتظهر في ذلك الدولة كوسيلة قهر، فهي وحدها التي تملك استخدام القوة المنظمة والمشروعة لضمان تنفيذ قراراتها واحترام القواعد

التي تضعها، فسيادة الدولة تقوم على أساس ضرورة قيامها بحل المنازعات بين الأفراد والمؤسسات.

- **إدارة النظام النقدي وتوجيه النشاط الاقتصادي**: توفير الاستقرار النقدي والمالي وتحقيق استقرار الأسعار والذي يعتبر من أهم أدوار الدولة في ظل نظام السوق. ويجب أن يكون النظام المالي سليماً فلا تفرض أعباء مالية بشكل تحكمي أو اعتباطي، بل من خلال إجراءات دقيقة ومعروفة مسبقاً، فليس أخطر على القرار الاقتصادي من عدم اليقين وسيطرة الشكوك. ويرتبط بذلك توفير الشروط المناسبة لزيادة فرص العمل وتشجيع الاستثمار والادخار. كذلك، فعندما تترك الدولة النشاط الإنتاجي للأفراد، فإن هذه الأنشطة لا ينبغي أن تحقق ضرراً بأطراف ثالثة، أو أن يترتب عليها أضرار اجتماعية أو غير ذلك. وفي جميع الأحوال، لا بد أن تتدخل الدولة لوضع الشروط والحدود لضمان توفر المنافسة المشروعة وحماية المستهلك وضمان الاعتبارات الصحية وشروط الأمن والسلامة وغيرها. بل قد يتطلب الأمر أن تمنع الدولة النشاط كلية إذا تعارض مع معتقدات وقيم وقوانين المجتمع مثل تجارة المخدرات.[٤]

- **فرض الضرائب والأعباء العامة**: تحتاج الدولة بالضرورة إلى موارد مالية مناسبة تمكنها من القيام بأعباء توفير الخدمات الأساسية المذكورة أعلاه. كما أن فرض الضرائب والرسوم يعتبر من أهم مظاهر سيادة الدولة، والذي عرف تطوراً كبيراً بما في ذلك طلب موافقة المجالس النيابية في الدول الديمقراطية إذ لا ضرائب إلا بقانون.

٤,١ دور الدولة والحكم الجيد

يركز مصطلح "الحكم" على دور المؤسسات الحكومية والمجتمعية وأنشطتها والتقاليد التي تحدد كيفية ممارسة السلطة،[٥] وكيفية وأسباب اتخاذ القرار، وكيف يكون للمواطنين كلمة مسموعة (OECD, 1995: 12). ويعد الحكم الجيد المحرك الرئيسي للحكومة لكي تقوم بتغيير وتطوير دورها باستمرار، مع

مراعاة أنه يقع على عاتقها خلق إطار للحكم يحقق التوازن بين المصلحة العامة والمصلحة الخاصة.[٦]

وتساهم العديد من المشاكل والعقبات في فشل الحكومات عند سعيها لتنفيذ برامجها. ويمثل الفساد أحد أهم هذه المشكلات والذي يتواجد في كافة المجتمعات بدون استثناء (العاضي، ٢٠٠٠: ١٣٦)، باعتباره إساءة استخدام السلطة لتحقيق منافع خاصة. كما أن عدم قدرة الدولة على الاستجابة لمطالب المواطنين في تقديم الخدمات المناسبة وبأسعار معقولة، يمثل أيضاً أحد المشاكل التي تعيق أداء الحكومة. ولمعالجة ذلك يجب التركيز وبصورة منتظمة على العائد أو الناتج، وكذلك القيام بحملات توعية عن مسئوليات المجتمع وحقوقه، فضلاً عن تعزيز النزاهة والشفافية. غير أن التركيز على محاربة الفساد وتقديم الخدمات لا يجب أن يحجب جوانب قصور أخرى للحكم الضعيف مثل التسيب المالي، وسوء اتخاذ القرارات، وسوء توزيع الموارد، وضعف المؤسسات، وغياب المساءلة وعدم التجاوب، واختراق حقوق الإنسان، وعرقلة الاستثمار، واختلال التوازن بين السلطات (Van Gelder, 1998: 5-6).

ويتميز الحكم الجيد أيضاً بالقدرة على استغلال الفرص التي تتيحها العولمة لدعم القطاع الخاص الذي ينبغي أن يتكيف بشكل أسرع مع هذه التغيرات. وفي حين أن كفاءة القطاع الخاص ستكون حاسمة للنمو الاقتصادي في البيئة الجديدة ذات التنافسية العالمية، فإن فعالية أداء الجهاز الإداري للدولة هو الذي سيحدد المكان والظروف التي يمارس القطاع الخاص دوره في ظلها. بل إن فاعلية مؤسسات الدولة تمثل العامل الحاسم في تقرير الدول التي تتمكن من تحقيق الازدهار الاقتصادي خلال العقود القادمة. ولا بد أن يكون الجهاز الإداري الكفؤ مغايراً في سلوكه ومظهره عن النموذج البيروقراطي التقليدي (OECD, 1995: 12)، وبحيث يتصف بالمشاركة وباتجاه أقل نحو مجال تقديم الخدمات المباشرة، ويركز على وضع إطار مرن يشجع الأنشطة الاقتصادية وينظمها بشكل أفضل ويعتمد على البيانات والمعلومات ويدرس الآثار المحتملة لقراراته. كما يجب أن يقيم بشكل

مستمر فعالية السياسات التي يعتمدها، ويطور الوظيفة التخطيطية والقيادية لتستجيب للتحديات الاقتصادية والاجتماعية المستقبلية. ويكون قياديو الجهاز الإداري الناجحون هم أولئك القادرون على إدارة السياسات، وخلق رؤى عامة وأهداف مشتركة، وتشجيع الآخرين على التجديد والابتكار، وأخيراً العمل على تحقيق الإجماع بحسب تطور القضايا.

٢. **التطورات الاقتصادية والسياسية في اليمن** : يعد العاملان الرئيسيان وراء إعادة النظر في دور الدولة للجمهورية اليمنية خلال العقد الماضي هما تطور النظام السياسي وتدهور الوضع الاقتصادي في اليمن خلال الفترة ٩٠- ١٩٩٤، فقد تم تحقيق الوحدة اليمنية المباركة في ٢٢ مايو ١٩٩٠ وتبني التوجه نحو الديمقراطية (العامل السياسي) من ناحية، في حين واجه الاقتصاد الوطني عوامل داخلية وخارجية ساهمت في تدهور الوضع الاقتصادي إلى الحد الذي اضطر الدولة الموافقة على تبني برنامج التثبيت الاقتصادي وإعادة الهيكلة (العامل الاقتصادي) بدعم من قبل صندوق النقد الدولي والبنك الدولي، من ناحية ثانية.

١,٢ **الديمقراطية والتعددية السياسية** : بدأ العمل قبل إعلان الوحدة المباركة لتهيئة واقع الديمقراطية الجديد لدولة الوحدة القادمة. وفور إعلان قيام الجمهورية اليمنية، تسابقت الأحزاب والتنظيمات السياسية إلى ساحة العمل السياسي العلني وتزايد عددها لتشمل مختلف التيارات الفكرية والسياسية. وقد جاء تبني الديمقراطية والعمل بالتعددية السياسية والحزبية توجهاً وطنياً وقراراً جماعياً اقتضته ظروف التطورات الداخلية (الوحدة) والإقليمية والعالمية (انهيار الكتلة الشرقية)، والتي أدت إلى تغيير طبيعة النظام السياسي بمحدداته وإفرازاته (الصلاحي، ١٩٩٩: ١٠٨).

وقد أعطى دستور الجمهورية اليمنية (المادة ٥٧) للمواطنين الحق في تنظيم أنفسهم سياسياً ومهنياً ونقابياً، وفي تكوين المنظمات العلمية والثقافية والاجتماعية والاتحادات الوطنية بما يخدم أهداف الدستور. وجاء صدور قانون الأحزاب والتنظيمات السياسية في أكتوبر ١٩٩١ ليؤكد حق تشكيل الأحزاب والتنظيمات

السياسية وحق المواطنين في الانتماء لأي حزب أو تنظيم سياسي. وأبرزت برامج الأحزاب والتنظيمات السياسية الثوابت الدينية والوطنية على اعتبار أن التعددية الحزبية والسياسية أساس النظام السياسي، وأن النتائج الانتخابية هي أساس تداول السلطة، وأن الديمقراطية هي الضمان الوحيد والقوي لحماية الحقوق والحريات ولقيام علاقة متطورة ومترابطة بين سلطات الدولة من ناحية والشعب والأحزاب والتنظيمات السياسية من ناحية أخرى. وتستهدف الأحزاب والتنظيمات السياسية الإسهام في تحقيق التقدم السياسي والاجتماعي والاقتصادي والثقافي للوطن وترسيخ الوحدة الوطنية من خلال الممارسة الديمقراطية طبقاً للأسس المبينة في الدستور باعتبارها تنظيمات سياسية وطنية وشعبية وديمقراطية تعمل على تنظيم المواطنين وتمثيلهم سياسياً. ويترتب على ذلك أن يمارس الحزب أو التنظيم السياسي نشاطه لتحقيق برامج محددة ومعلنة تتعلق بالشئون السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

وعملت الأحزاب والتنظيمات السياسية على ترسيخ مبدأ الحوار واحترام الرأي الآخر والتداول السلمي للسلطة بناءً على نتائج الاقتراع في الصندوق. كما ساهمت في تحقيق نقلة واضحة وتعزيز ممارسة المواطنين للحق السياسي من خلال الانتخاب والترشيح، حيث خاضت البلاد الانتخابات البرلمانية الأولى في إبريل ١٩٩٣ والتي نتج عنها تشكيل ائتلاف حكومي ثلاثي استمر حتى إعادة ترتيب الأوراق بعد إفشال محاولة الانفصال في يوليو ١٩٩٤ (الأصبحي، ١٩٩٨: ١٤). أما منظمات المجتمع المدني الأخرى، فقد منحتها الديمقراطية التي تبنتها دولة الوحدة دافعاً قوياً، حيث مثلت هذه الفترة مرحلة التكوين المؤسسي والقانوني لمنظمات المجتمع المدني من خلال الاعتراف الرسمي بها عبر نص الدستور على ذلك. وبالتالي، أنشئت في السنتين الأول للوحدة العشرات من الجمعيات والاتحادات والنقابات وغيرها (وزارة التخطيط والتنمية، ١٩٩٩: ٨٧). وقام المجتمع المدني بأدوار هامة يأتي في مقدمتها الإعلان العام بتأييد الوحدة المباركة باعتبارها مطلباً مصيرياً لأفراد المجتمع وللحركات الوطنية اليمنية منذ انطلاقاتها.

كذلك، وإثر تحقيق الوحدة المباركة من خلال دمج نظامين مختلفين، تأثرت الإدارة العامة خلال الفترة ٩٠- ١٩٩٤ بسلسلة من الأحداث أهمها استيعاب جزء من العمالة العائدة من دول الخليج العربي عقب حرب الخليج الثانية في القطاع العام مما أتخم الجهاز الإداري بموظفين محدودي التأهيل ولا حاجة لهم، فضلا عن مواجهة نتائج وآثار محاولة الانفصال في عام ١٩٩٤.

واستمرت السياسات الخاطئة للتوظيف والذي نتج عنها زيادة الموظفين في وحدات الجهاز الإداري للدولة والقطاعين العام والمختلط خلال الست السنوات الأولى لقيام الوحدة وحتى ديسمبر ١٩٩٥ إلى ٣٤٨ ألف موظف بزيادة بلغت الضعف، وإلى ٤٢٨ ألف موظف في ديسمبر ٢٠٠٠ يمثلون ٢,٤٪من السكان أو ٩٪ من القوى العاملة (وزارة الخدمة المدنية والإصلاح الإداري، ٢٠٠٠، ١٥). كما تفاقمت الأوضاع الإدارية نتيجة استشراء الأشكال المختلفة للفساد في ظل ضعف تطبيق القوانين، وعدم وجود نظام متكامل للإدارة العامة وضعف الكفاءة الإدارية، وتدني الأجور والمرتبات والحوافز لتحسين الأداء، والمركزية الشديدة والإجراءات الإدارية المتكررة، وغياب نظام توصيف وترتيب الوظائف ومبدأ الثواب والعقاب والمساءلة، الأمر الذي أدى إلى عدم قدرة الجهاز الإداري على مواكبة التطورات المستمرة على المستويين المحلي والخارجي. وأصبح الحصول على الوظيفة العامة إلى حدٍ ما مرتبطاً بالفساد والمحسوبية وما يتطلبه ذلك من وقت ووساطة وأحياناً مال ورشوة، ناهيك عن التعامل مع الوظيفة العامة كواحدة من الامتيازات والحقوق.

٢,٢ تدهور الوضع الاقتصادي وتحديات التنمية

في الجانب الاقتصادي، تعرض الاقتصاد اليمني إلى بعض الصعوبات من خلال عاملين رئيسيين تمثلا في التكاليف الباهظة التي ترتبت على الاقتصاد الوطني جراء إعادة توحيد شطري اليمن، وحرب الخليج الثانية التي نتج عنها عودة ما يقارب من ٨٠٠ ألف مغترب يمني يعملون في دول الخليج وتعليق هذه الدول وغيرها للعون الخارجي. وقد تعرض أداء الاقتصاد الوطني لانتكاسات كبيرة ترتب عليها تراجع الناتج المحلي الإجمالي غير النفطي وانخفاض مطلق لنصيب الفرد من

الناتج المحلي الإجمالي من ٦٨٦$ في عام ١٩٩٠ إلى ٣٢٤$ في عام ١٩٩٤ (المتوكل، ٢٠٠٣: ٤).

وبينما انخفض مستوى الدخل، ارتفع كل من معدلي البطالة والتضخم، وكذلك الطلب على السلع والخدمات الأساسية، محدثة ضغوطاً شديدة على الاقتصاد. وترجع جذور المشكلة إلى أن الحكومة تبنت سياسة إنفاق توسعية في ظل تدهور الإيرادات حيث سجلت الميزانية العامة عجزاً كبيراً وصل إلى حوالي ١٧٪ من الناتج المحلي الإجمالي في عام ١٩٩٤، تم تمويله من قبل الجهاز المصرفي المحلي وبشكل رئيسي قيام البنك المركزي بإقراض الحكومة من خلال الإصدار النقدي الجديد.

وسجل ميزان المدفوعات كذلك عجزاً كبيراً رغم الزيادة الكبيرة في الصادرات النفطية خلال عامي ١٩٩٣ و١٩٩٤، والذي يعكس ضعف قاعدة الصادرات حيث تشكل الصادرات النفطية أكثر من ٩٠٪ من إجمالي الصادرات من ناحية، والاعتماد الكبير على الواردات، وخاصة الواردات من الغذاء من ناحية أخرى. كما تعرضت مديونية اليمن إلى اهتزاز بسبب عدم قدرة الحكومة على خدمة ديونها الخارجية، والتي تراكمت منذ فترة الرواج التي سادت المنطقة جراء الارتفاع الحاد في أسعار النفط. ونتيجة لذلك، اضطرت الحكومة إلى اللجوء بصورة أكبر للاقتراض من مصادر محلية. ومع ذلك، تفوق مديونية الحكومة الخارجية مديونيتها المحلية والتي بلغت ١٨٤٪ من الناتج المحلي الإجمالي في عام ١٩٩٤ مقابل ٣٠٪ للمديونية المحلية، مما ترتب عليه ارتفاع خدمة الدين الخارجي.

وتعود الإختلالات في التوازنات الاقتصادية الكلية بشكل رئيسي إلى السياسات الاقتصادية، ومنها على وجه التحديد سياسة الإنفاق العام. كما ترتبط إشكاليات التنمية بعوامل تاريخية اقتصادية واجتماعية وسياسية وغيرها، والتي حددت حركة التطور الاقتصادي في البلاد وطبيعة البنيان الاقتصادي وأنماط ووتائر النمو ومتطلباته في القطاعات والأنشطة الاقتصادية الإنتاجية والخدمية. كما أدت تلك الظروف والعوامل إلى انخفاض كفاءة تعبئة الموارد الاقتصادية واستخداماتها (وزارة التخطيط والتنمية، ١٩٩٦: ٤١).

وعكست مساهمات القطاعات الاقتصادية المختلفة وهيمنة قطاعات الإنتاج الأولي في توليد الناتج المحلي الإجمالي الحاجة إلى مراجعة الموارد الاقتصادية في القطاعات المختلفة وإمكانيات تطويرها للمساعدة في زيادة النمو الاقتصادي وتحسين مستويات المعيشة من ناحية، وللتخفيف من الإختلالات الاقتصادية والمالية الكلية من ناحية أخرى (وزارة التخطيط والتنمية، ٢٠٠١: ١٤). وقد عانى نظام السوق والأسعار من التشوهات والقيود الإدارية التي قلصت كفاءته وأعاقت تحقيق معدلات نمو اقتصادي مرتفعة. كذلك، استمرت تعبئة وتوزيع الموارد المالية العامة والتي تعد أهم العوامل المؤثرة في النشاط الاقتصادي هي الأخرى تتأثر سلباً بالقيود الإدارية والتنظيمية. لذلك، قامت الدولة بمراجعة سياساتها الاقتصادية وإعادة النظر في دورها الاقتصادي في ظل بوادر الضعف والانهيار في اقتصادها، ونتيجة موافقتها الدخول في برنامج إصلاح اقتصادي ومالي وإداري مدعوم من قبل صندوق النقد الدولي والبنك الدولي. كما أن الوضع الإداري السائد والمتمثل بالإهمال والفساد وعدم الاكتراث بالأنظمة والقوانين قد دفع بقضية الإصلاحات إلى المقدمة.

٣. الدور الجديد للدولة في إطار التحول نحو اقتصاد السوق

إن جميع السياسات والإجراءات لا يمكن تنفيذها ما لم يتوفر قدر من الاتساق في الأغراض والغايات. وبالتالي، تظهر الحاجة إلى إعداد تصور ورؤية في ظل إطار وطني محدد حول كيفية قيام الدولة بوظائفها وأعمالها من ناحية، وكيفية قيام القطاع الخاص بدورة الجديد في تحقيق النمو الاقتصادي من ناحية أخرى. وينبغي التركيز بشكل أساسي على تعزيز دور الدولة لتبني النمو الاقتصادي بقيادة القطاع الخاص، والذي يتطلب تغيير في مستوى المهارات وفي التنافسية وإعادة ترتيب المؤسسات الحكومية بالشكل الذي يدعم تنفيذها. وتتطلب مهمة تطوير هذه الرؤية شراكة، كما تمثل مسئولية تقع على عاتق كل من الدولة والقطاع الخاص على حد سواء، بالإضافة إلى تكريس جهود لإشراك الأطراف المعنية الأخرى إذا ما أريد للإصلاحات أن يكون لها تأثير واضح في تحقيق النمو طويل الأمد.

١,٣ برنامج الإصلاح الاقتصادي والمالي والإداري

١,١,٣ الإصلاح الاقتصادي والمالي

قامت الحكومة اليمنية في مسعاها للتعامل مع المشكلات الأساسية التي يعاني منها الاقتصاد اليمني بوضع برنامج شامل لتحقيق الاستقرار الاقتصادي وإعادة الهيكلة. ويضع هذا البرنامج نصب عينيه تحسين مستوى معيشة المواطن من خلال وقف تدهور الاقتصاد الكلي ومن ثم الانتقال إلى مرحلة النمو الاقتصادي المطّرد. ويعتبر الاستقرار الاقتصادي ضرورياً لاستعادة عافية الاقتصاد اليمني والذي يتطلب إصلاحات إضافية تستهدف بالدرجة الأولى توفير بيئة مواتية لاستثمارات القطاع الخاص والتوظف. وبالتالي يركز البرنامج على محورين رئيسيين، يتمثل الأول في سياسات التثبيت لاستعادة التوازن الاقتصادي الكلي والتحكم في التضخم، فيما يركز الثاني على الإصلاح الهيكلي الذي من شأنه تهيئة الاقتصاد لتحقيق نمو اقتصادي على المدى المتوسط والبعيد (World Bank, 1995).

أولاً: تثبيت الاقتصاد الكلي

تهدف سياسات التثبيت إلى التصدي للاختلالات المالية والآثار التضخمية الناتجة عنها من خلال السياسات والإجراءات التالية:

(أ) تخفيض العجز المالي إلى حوالي ٣,٥٪ من الناتج المحلي الإجمالي في عام ١٩٩٦ وإلى حوالي ٢,٥٪ على المدى المتوسط.[٧] ويستلزم ذلك اتخاذ الإجراءات التالية:

- الإلغاء التدريجي لدعم السلع والخدمات.
- الحد من نمو فاتورة الأجور والمرتبات (أقل من معدل التضخم).
- تجميد التحويلات الجارية إلى المؤسسات العامة وزيادة التحويلات الرأسمالية بشكل كبير لتنفيذ مشروعات الكهرباء والمياه والطرقات.
- زيادة الإيرادات الناتجة عن تصحيح أسعار الوقود والكهرباء والمياه.

- ترشيد نظام التعريفة الجمركية من خلال تقسيمها إلى أربع فئات تبدأ من ٥٪ كحد أدنى ثم ١٠٪، ١٥٪، و٣٠٪ حد أقصى، مع استثناء منتجات التبغ والسجائر بتعريفة ٧٠٪.[٨]

(ب) ربط تخفيض عجز الموازنة بسياسة عدم اللجوء إلى تغطيته عن طريق التمويل المصرفي المحلي، والذي يترتب عليه انخفاض نمو عرض النقود باعتباره العامل الأكثر تأثيراً على ارتفاع معدلات التضخم خلال السنوات الماضية.

(ج) تعويم سعر الصرف الذي يطبق على كافة المعاملات ما عدا أغراض الموازنة والتقييم الجمركي والذي يستمر اعتماد سعر صرف مخفض يعادل ١٠٠ ريال للدولار خلال فترة انتقالية حتى يوليو ١٩٩٦. أما بالنسبة لإجراءات السياسة النقدية، فقد تضمنت زيادة في الحد الأدنى للفائدة على الودائع للوصول إلى أسعار فائدة حقيقية موجبة، وإصدار أذون خزانة من خلال المزاد العلني لتمويل عجز الموازنة العامة.

ثانياً: الإصلاح الهيكلي

تستهدف الحكومة في المدى الطويل تحقيق نمو مطّرد لا يقل عن ١- ٢٪ من دخل الفرد سنوياً، وعلى أن يكون نمط هذا النمو متسقاً مع تقليص التفاوت بين الدخول والحد من الفقر. لذلك، فإنه بينما تعمل إجراءات التثبيت المذكورة على استعادة الثقة بالاقتصاد، فإن وضع قواعد سليمة للنمو الاقتصادي في الأجل الطويل يتطلب تقليص دور القطاع العام وتوسيع دور القطاع الخاص المحلي والأجنبي في الاقتصاد وزيادة الصادرات. ولتحقيق ذلك فإن البرنامج يهدف إلى إلغاء القيود التنظيمية، تحسين الإدارة العامة، تحسين كفاءة الخدمات العامة، وتوفير مناخ ملائم للأعمال، من خلال الآتي:

(أ) إصلاح التجارة الخارجية: والذي يتطلب تحرير النظام التجاري كاملاً عن طريق مراجعة السياسات التجارية وإلغاء القيود الكمية، وتبسيط هيكل التعريفة وتخفيضها بما يتلاءم مع تعديلات سعر الصرف وإلغاء كافة الرسوم الإضافية على

المستوردات، واستبعاد التحيز ضد الصادرات ودعمها من خلال توفير البنية التحتية من طرق ووسائل مواصلات وتخزين ووساطة وكذلك خدمات الموانئ والمطارات، وتقييم الإدارة الجمركية وتحديثها.

(ب) الخصخصة وإصلاح مؤسسات القطاع العام: حيث قررت الحكومة خصخصة مؤسسات القطاع العام كعنصر هام من عناصر الاستراتيجية الاقتصادية، وكذلك الانسحاب من الأنشطة التنافسية وحث القطاع الخاص على الدخول في مشروعات الخدمات والبنية التحتية. ويحقق الاقتصاد من خلال نقل هذه الأنشطة إلى القطاع الخاص فوائد عديدة أهمها رفع الكفاءة الاقتصادية، إلغاء تحويلات الموازنة، توسيع قاعدة الملكية، دعم إمكانية الدخول إلى الأسواق الخارجية، الحصول على تكنولوجيا متطورة، وأخيراً جذب الاستثمارات المحلية والخارجية. ويتضمن البرنامج مجموعة تزيد عن ١٠٠ مؤسسة عامة وحتى عام ٢٠٠٠، تشمل كافة قطاعات الاقتصاد تمثل ٧٠٪ من عمالة القطاع العام والمختلط. أما بالنسبة لبقية المؤسسات فإن الحكومة تنوي اتخاذ إجراءات لتحسين أدائها والرقابة عليها وإلغاء الدعم لها وعلى أن تعمل وفق آلية السوق. ويشمل البرنامج كذلك تصفية الوحدات التي لم تحظ بأي متقدم، بالإضافة إلى وضع إطار تنظيمي للأنشطة غير التنافسية. وعملت الحكومة على تضمين البرنامج إجراءات للتقاعد المبكر والانسحاب الطوعي وبيع حصص للعمالة، بالإضافة إلى إنشاء صندوق للعمالة الفائضة يتم تمويله من الموازنة العامة ابتداءً من العام المالي ١٩٩٨.

(ج) تعديل الإطار التنظيمي: حيث يؤدي قصور الإطار القانوني بشكل عام إلى تقييد نشاط القطاع الخاص، وبالذات في مجال تنفيذ الاستثمارات والالتزام بالتعاقدات. وقد ساعد صدور قانون الاستثمار لعام ١٩٩١ على تقليص الصعوبات التي تواجه المستثمر من خلال إنشاء الهيئة العامة للاستثمار التي أنيط بها مهمة تسهيل الاستثمار ومنح تراخيص الاستثمار. وعملت الهيئة على منح التراخيص للمستثمرين للحصول على حوافز مالية تشمل إعفاء من ضرائب الأرباح والرسوم الجمركية للمستوردات الرأسمالية والمواد الخام، كما تشمل الاستفادة من خدمات

الهيئة العامة للاستثمار كنقطة محورية لأي مشروع استثماري. وتسعى الهيئة بشكل مستمر على مراجعة قانون الاستثمار والإجراءات المتبعة لمواكبة التطورات والسعي لتبسيط وتسهيل الإجراءات ما أمكن، بما يجعل نظام التراخيص أقرب إلى عملية تسجيل تمكن المستثمر من الحصول على الحوافز المحددة في القانون.

ثالثاً: الحماية الاجتماعية

أدى ارتفاع معدلات التضخم خلال فترة ما قبل برنامج الإصلاح الاقتصادي والمالي والإداري إلى انخفاض شديد في الدخول الحقيقية، وعلى وجه الخصوص في فئة أصحاب المرتبات والأجور. ورغم أن برنامج التثبيت وإعادة الهيكلة يعمل على وضع أسس لاقتصاد يتصف بانخفاض معدل التضخم ويتمتع في نفس الوقت بقدرة عل تحقيق نمو مطّرد، إلا أنه لتحقيق ذلك لا بد أن يترك هذا البرنامج أثراً سلبياً ومؤقتاً على جانب التشغيل وعلى دخول بعض الفئات التي تكون أكثر عرضة لمثل هذه التأثيرات. لذلك، تسعى الحكومة من خلال برنامج الإصلاح إلى الحد من هذه الآثار لضمان نجاح البرنامج. فمثلاً، تضمنت سياسة إلغاء الدعم وخاصة على القمح والدقيق اتباع التدرج خلال فترة ٣- ٥ سنوات للتخفيف من أثر ذلك على أصحاب الدخول المتدنية. ويتم العمل كذلك على إنشاء شبكة أمان اجتماعي شاملة تضم كافة الفئات العاجزة عن الكسب وتلك متدنية الدخول. وفي ذات الوقت، اتخذت الحكومة إجراءات عديدة، رغم محدوديتها، تعمل على تحسين أوضاع هذه الفئات من خلال زيادة الإنفاق على الخدمات مثل التعليم والصحة وكذلك تمويل المشروعات الصغيرة والكثيفة العمالة.

٢,١,٣ الإصلاح الإداري وتحديث الخدمة المدنية

يفترض الإصلاح حكومة تعمل بشكل أفضل من خلال جهاز إداري صغير لا مركزي وابتكاري، فضلاً عن توفير ظروف المنافسة والشعور بالمسئولية والذي يجب أن يصاحبه عنصر المساءلة. وقد تم وضع إستراتيجية للتحديث والتطوير الإداري لتمثل الإطار والرؤية الشمولية لعملية الإصلاح والتطوير الإداري، وحددت مكوناتها لتمكن من تجاوز المشاكل والإختلالات. وقد تم إقرار الاستراتيجية والبدء في

تنفيذها (وزارة الخدمة المدنية والإصلاح الإداري، ١٩٩٩، ٣١). ومن خلالها تتوحد وتتكامل كل الجهود والطاقات لبناء نظام حديث للإدارة العامة يمكن من تقديم الخدمات الضرورية بدرجة عالية من الجودة والكفاءة، وتعزيز نمو القطاع الخاص وتنشيط الاستثمارات لزيادة النمو وإيجاد فرص عمل. وقد حددت أهداف البرنامج في الآتي (وزارة الخدمة المدنية والإصلاح الإداري، ١٩٩٩، ٣٣):

- بناء وتطوير الأنظمة الأساسية في الدولة، وإعادة النظر في الهيكل التنظيمي والوظيفي للأجهزة الحكومية والمؤسسات العامة، ومراجعة مهام الأجهزة الحكومية وإلغاء الازدواجية والخدمات غير الضرورية، وتبسيط الإجراءات بما يؤدي إلى تنمية وتحسين الخدمات العامة.
- تعزيز القدرة المؤسسية للوزارات وتأسيس الأنظمة الخاصة بإدارة الموارد البشرية والمالية.
- تطوير القدرات في المستويات العليا والمتوسطة وإيجاد نظم فعالة لضبط المستويات الوظيفية وإعادة التوزيع وإعداد خطة وطنية للتدريب والتأهيل.
- تحسين أنظمة إدارة الميزانية والنظام المالي وزيادة شفافية الإجراءات والثبات في تطبيقها.
- وضع سياسة مناسبة للأجور والمرتبات.
- تفعيل عمليات الإحالة إلى التقاعد، والتخلص من الإزدواج الوظيفي وتحديد الموظفين الذين يحتاجهم الجهاز الإداري للدولة.

٢,٣ برنامج الإصلاح واللامركزية

أظهرت التجارب التنموية أن إدارة وتوجيه الاقتصاد وفق نظام مركزي يخلق عوائق واختلالات اقتصادية واجتماعية، لعل أبرزها سوء عدالة توزيع منافع التنمية بين فئات المجتمع ومناطق البلاد. وتتحمل موازنة الدولة مبالغ طائلة مقابل إدارة أنشطة صغيرة وبسيطة يمكن أن تقوم بها التقسيمات الإدارية الأصغر كالمحافظات أو المجالس المحلية، وضعف كفاءة تخصيص الموارد المالية، وتدني القدرة على تعبئة الموارد المحلية في عملية التنمية، والتفاعل المحدود بين أفراد المجتمع والأجهزة

الحكومية (الصقور، ١٩٨٦: ١١١). ويؤدي التفاوت في التنمية بدوره إلى الحد من إمكانية نمو الاقتصاد وتطوره وإلى انخفاض مستويات الدخل بما يعيق اتساع السوق وتناميه. وفي اليمن، يظهر التفاوت بشكل جلي في مستويات التطور الاقتصادي والاجتماعي وخاصة في الخدمات الاجتماعية الأساسية والعامة (وزارة التخطيط والتنمية، ٢٠٠١: ٤٤)، والذي يبرز أهمية السلطة المحلية وأسس ومبررات التوجه نحو اللامركزية متضمناً الكثير من المزايا والإيجابيات نتيجة قرب والتصاق السلطات المحلية بمجتمعاتها وبالتالي معرفتها أكثر بالاحتياجات والصعوبات التي تواجه تحقيق تنمية المحافظات والمجتمعات المحلية، وقدرتها على وضع البرامج المفصلة لتلبي احتياجات وتفضيل مواطنيها، بالإضافة إلى توسيع مشاركة تلك المجتمعات المحلية وتشجيع المنافسة بين المناطق وتعزيز تحمل متخذي القرار مسئولية قراراتهم أمام ناخبيهم. كذلك، يعاني الجهاز الإداري من سوء التوزيع جغرافياً أو من حيث وظائف وخدمات الدولة نتيجة تركز أغلب التوظيف في المدن الرئيسية، مما يدعم مبررات الأخذ بأسلوب اللامركزية، حيث نجد أن معظم الدول التي تبنت برامج إصلاح اقتصادي قد اعتبرت التوجه نحو اللامركزية أحد مكونات ومتطلبات الإصلاح، وهو ما أخذت به الجمهورية اليمنية منذ عام ١٩٩٥ (المتوكل، ٢٠٠٣: ٣)، فضلاً عن أن الإصلاح الإداري لا يمكن أن يحقق النجاح المطلوب ما لم يتناول تفويض السلطة وتمكين السلطات المحلية من ممارسة مسئوليات أوسع.

وتتبنى الحكومة اليمنية مجموعة إجراءات تربط بين تعزيز اللامركزية وتطبيق السلطة المحلية وبين مسارات الإصلاح المختلفة سواء ما تعلق بتعزيز الديمقراطية وإجراء انتخابات المجالس المحلية، أو التخطيط على مستوى المحافظات، أو إصلاح الموازنة وإعدادها وتنفيذها على المستوى المحلي، وأخيراً إصلاح القضاء واستكمال إنشاء المحاكم بأنواعها في المحافظات. كما يتوازى التوسع في اللامركزية مع إصلاح الخدمة المدنية بحيث يتم تفادي تضخم الجهاز الإداري للسلطة المحلية والاستفادة من الكوادر الفائضة في المركز.

ويشتمل برنامج التوسع في اللامركزية إصدار قانون السلطة المحلية وكذلك التقسيم الإداري للدولة، وإنشاء العديد من مكاتب السلطة المركزية في المحافظات، ومنح المحافظين والمجالس المحلية والمكاتب التنفيذية الصلاحيات اللازمة لإدارة وتنفيذ ومراقبة المهام والأنشطة الكفيلة بتنمية مناطقهم. كما ارتبطت ترجمة السلطة المحلية في الواقع العملي بإجراء الانتخابات المحلية وإنشاء الهياكل التنظيمية لها، ومنحها الصلاحيات والإمكانيات للقيام بالمهام المنوطة بها، مثل وضع وتنفيذ موازنتها وخططها السنوية وتحديد المشاريع الإنمائية ذات الأولوية.

الخلاصة والتوصيات

بنظرة تقييمية، يتضح أن تطبيق الإجراءات السعرية وكذلك إجراءات السياسات المالية والنقدية تم بشكل حسن في الفترة الأولى مع تأخر الإصلاحات الأخرى وخاصة الإدارية نتيجة حساسيتها. وفي المرحلة الثانية، تميزت إجراءات الإصلاح بالانتقائية بما في ذلك تلك المتعلقة بالإصلاح المالي والقطاع المصرفي. كما أن البطء الشديد في تنفيذ الإصلاحات الإدارية وتطوير النظام القضائي وعدم تزامنها حسب الخطة مع الإصلاحات الاقتصادية والمالية المرتبطة ببرنامج التثبيت الاقتصادي جعل من الإصلاحات الإدارية تظهر ومع مرور الوقت كأنها منفصلة عن حزمة الإصلاحات، رغم أنها تمثل شرطاً مسبقاً وبنية مناسبة لنجاح الإصلاحات الاقتصادية والمالية وصون نتائجها. وقلل هذا التباطؤ من تأثير النجاحات التي تحققت خلال المرحلة الأولى وجردها من العوامل التي تضمن تعميق الاستقرار الاقتصادي واستدامته، بالإضافة إلى إضعاف مصداقية الحكومة في هذا الجانب، وتعريض البرنامج ككل للمخاطر. وبالتالي، فإن النتائج الإيجابية التي حققها برنامج الإصلاح الاقتصادي والمالي لا يجب أن ترخي العزيمة وتحد من الهمم لاستكمال حزمة الإجراءات والسياسات واتخاذ القرارات التي قد تكون صعبة وضرورية. كما يجب التأكيد على ترابط مكونات البرنامج والعمل على تنفيذها بشكل متكامل يتعامل مع الاختلالات كل على حدة وكذلك بشكل منسق لتعزيز النتائج المحققة. كذلك، يعد الاتجاه نحو اللامركزية وتبني نظام السلطة المحلية عنصراً لدعم الديمقراطية كمنهج للحكم ووسيلة لتعزيز التنمية. ويستهدف

برنامج تعزيز نظام السلطة المحلية إعداد استراتيجية وطنية للسلطة المحلية والتي يجب أن تشمل الآتي:-

١. استكمال الإطار التشريعي لمنظومة السلطة المحلية وإعداد مشروع قانون خاص بالتقسيم الإداري وفقاً لمعايير علمية حديثة اقتصادية واجتماعية وسكانية وجغرافية.
٢. استكمال البنية التنظيمية في الوحدات الإدارية وفتح فروع الأجهزة التنفيذية اللازمة للنهوض بوظائف السلطة المحلية وتزويدها بما تتطلبه من قوى وظيفية، وتبني سياسات تحفز انتقال واستقرار القوى الوظيفية في الوحدات الإدارية.
٣. تعزيز قدرات وزارة الإدارة المحلية للقيام بمهامها الإشرافية والرقابية والتنموية، وكذلك رفع قدرات السلطة المحلية والعاملين في البرامج والمشاريع المؤثرة في المجتمعات المحلية، مع تنفيذ أنشطة موجهة لتنمية المرأة وتوسيع مشاركتها في التنمية والعمل المحلي.
٤. استكمال إنشاء المجمعات الحكومية على مستوى المحافظات والمديريات لتستوعب أجهزة السلطة المحلية بتكويناتها المختلفة وتزويدها بوسائل العمل.
٥. تصميم وتطبيق نظام معلومات خاص بالسلطة المحلية وربطه شبكياً بصورة تسمح بتدفق المعلومات وتبادلها بين الوحدات الإدارية والأجهزة المركزية.
٦. مراجعة النظام المالي والمحاسبي والمنظومات الرئيسية العامة وتعديلها بما يتفق مع نظام السلطة المحلية.

المراجع

- أحمد محمد الأصبحي، "التعددية الحزبية في ثمانية أعوام"، مجلة الثوابت، العدد ١٣، صنعاء ١٩٩٨.
- جون كينيث جالبرت، تاريخ الفكر الاقتصادي: الماضي صورة الحاضر (مترجم)، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، ٢٠٠٠.
- حازم الببلاوي، دور الدولة في الاقتصاد، دار الشروق، القاهرة، ١٩٩٨.
- ريتشارد هيجوت، العولمة والأقلمة (مترجم)، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، أبوظبي، ١٩٩٨.
- زينب عبدالعظيم، صندوق النقد الدولي والإصلاح الاقتصادي في الدول النامية: جوانب سياسية، كتاب الأهرام الاقتصادي رقم ١٤٣، القاهرة، ١٩٩٩.
- عادل عبدالمجيد، العولمة وآثارها على دول العالم الثالث، مجلة الثوابت، العدد ١٩، ٢٠٠٠.
- عبدالرحمن يسري أحمد، تطور الفكر الاقتصادي، دار الجامعات المصرية، الإسكندرية، ١٩٨٧.
- عدنان عباس علي، الأساس النظري لبرامج التصحيح الاقتصادي المدعومة من قبل صندوق النقد الدولي، مجلة العلوم الاجتماعية، العدد ٤، جامعة الكويت، ٢٠٠٢.
- عطية حسين أفندي، نحو عقد اجتماعي جديد بين الحكومة والمجتمع المدني والقطاع الخاص، جريدة الثورة العدد ....، صنعاء، ١٩٩٩.
- فؤاد عبدالجليل الصلاحي، دور الدولة في تكوين مؤسسات المجتمع المدني، مجلة الثوابت، العدد ١٧، ١٩٩٩.
- محمد أحمد علي الحاوري، عجز الموازنة والإصلاح الاقتصادي في اليمن، مركز عبادي للدراسات والنشر، صنعاء، ١٩٩٩.
- محمد يحيى العاضي، الفساد والاقتصاد العالمي، عرض لكتاب كيمبرلي آن إليوت، مجلة الثوابت، العدد ٢٩، ٢٠٠٢.

♦ محمد محمود الصقور، التخطيط الإقليمي والتنمية في الريف، شقير وعكشة للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، ١٩٨٦.

♦ وزارة التخطيط والتنمية، الخطة الخمسية الأولى للتنمية الاقتصادية والاجتماعية ١٩٩٦- ٢٠٠٠، بيروت، ١٩٩٦.

♦ .....، اليمن: تقرير التنمية البشرية ١٩٩٨، المطبعة العربية، بيروت، ١٩٩٩.

♦ .....، الخطة الخمسية الثانية للتنمية الاقتصادية والاجتماعية ٢٠٠١- ٢٠٠٥ (الجزء الثاني)، صنعاء، ٢٠٠١.

♦ وزارة الخدمة المدنية والإصلاح الإداري، التحديث والتطوير الإداري: الماضي- الحاضر- المستقبل، تقرير، ١٩٩٩.

♦ .....، التحديث والتطوير الإداري: مشروع الخطة الخمسية الثانية ٢٠٠١- ٢٠٠٥، تقرير، ٢٠٠٠.

♦ يحيى بن يحيى المتوكل، السلطة المحلية في الخطة الخمسية الثانية واستراتيجية التخفيف من الفقر، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الوطني لدعم اللامركزية والدور التنموي للسلطة المحلية، صنعاء، إبريل ٢٠٠٣.

♦ .....، الاقتصاد اليمني وفجوة الموارد المحلية في المرحلة الأولى لبرنامج الإصلاح الاقتصادي والمالي والإداري: دراسة تحليلية، مجلة كلية التجارة والاقتصاد، جامعة صنعاء، عدد قادم (٢٠٠٤).

- World Bank, "Republic of Yemen: Dimensions of Economic Adjustment abd Structural Reform", report no. 14029-YEM, Washington D.C., 1995.
- ……., The State in a Changing World, Oxford University Press, New York, 1997.
- Linda Van Gelder, "Good Government, Good Polices, and Growth: Challenges of Public Sector Modernization", an unpublished paper, 1998.
- Organization for Economic Cooperation and Development, "Governance in Transition: Public Management Reforms in OECD Countries", 1995.
- UNDP, Human Development Report 1999, Oxford University Press, New York, 1999.
- ……., Human Development Report 2004, UNDP, NewYork, 2004.

الهوامش

١ يخضع دور الدولة للعديد من المؤثرات الثقافية والتاريخية والبيئية وغيرها. ويتباين تأثير هذه العوامل والمؤثرات بحسب المكان والزمان واعتماداً على مدى تأثير التطورات الدولية.

٢ تجدر الإشارة إلى أن الولايات المتحدة تعتبر من أكثر الدول تدخلاً في النشاط الاقتصادي، ولكن ليس عن طريق الإنتاج وإنما من خلال إصدار التشريعات ووضع السياسات النقدية والمالية وما تقوم به من رقابة وإشراف وتوفير الشروط لحفز الأنشطة.

٣ رغم الاختلاف حول تعريف المقصود بهذا الدور الاقتصادي.

٤ يحتاج نظام السوق إلى دولة قوية تتمثل في دولة القانون وليس دولة الأوامر.

٥ رغم أن هناك تعاريف متعددة للحكم، إلا أنه يمكن تحديد عناصر مشتركة بينها مثل السلطة والمسئولية، الإطار التشريعي للدولة، الوضع الاقتصادي والاجتماعي للمواطنين، وطريقة الاختيار.

٦ تمثل الحكومة والحكم والمشاكل السياسية وحلولها نتاجاً للثقافة والعادات والتقاليد وتاريخ الدولة المعنية.

٧ لترشيد السياسة المالية تم في منتصف ١٩٩٦ إعداد دراسة بالتعاون مع البنك الدولي حول الإنفاق العام تبحث في دور الدولة، تكوين الإنفاق العام، كفاءة الإنفاق بما في ذلك التحويلات الجارية والرأسمالية، فاتورة الأجور والمرتبات، وبند الدعم. كما شملت الدراسة آثار الإنفاق العام الاستثماري على الاقتصاد الكلي وسياسات الإنفاق القطاعي ومدى كفاية الإنفاق على الخدمات.

٨ يؤدي هذا الهيكل الجديد إلى عبء ضريبي على الواردات يعادل في المتوسط ١٣٪، وإلى زيادة في إيرادات الضريبة الجمركية بنسبة ٣٠ - ٣٥٪.

المدارس الإسلامية في مدينة إب
وملحقاتها في العصرين الأيوبي و الرسولي
(٥٦٩ هـ/٨٥٨هـ - ١١٧٣م/١٤٥٤م)
((دراسة في نشأتها ونظامها التعليمي))

د. سفيان عثمان المقرمي *

مقــدمة البحث

الحمد لله الذي علم بالقلم علم الإنسان ما لم يعلم، والصلاة والسلام على سيدنا محمد أكرم مرسل وأطهر من منسل. وبعد:

لقد حظيت المدارس في الدول الإسلامية المختلفة بالكثير من الاهتمام والدراسات، وتعددت أراء علماء الآثار حول نشأتها وتطورها وأصولها وشارك المستشرقون منهم والعرب في هذه المناقشات المطولة. والحقيقة أن المدارس قد أثارت انتباه المؤرخين المسلمين منذ مدة طويلة كظاهرة حضارية أثرت في المجتمع الإسلامي علمياً واجتماعياً ، بل أن بعض المؤرخين أدرك الأبعاد السياسية وراء نشأتها وانتشارها. ورغم تأخر ظهور المدارس الإسلامية في اليمن عن العديد من البلدان الإسلامية إلا أنها أسهمت إلى حد كبير في تبيان الجوانب الحضارية المختلفة في كثير من المدن العلمية اليمنية ومنها مدينة إب وملحقاتها .

وإذا كان تاريخ اليمن قد حظي باهتمام كبير من لدن الباحثين سواء من أبناء اليمن أو من غيرهم الذين قدموا الكثير من الدراسات تارة على هيئة رسائل علمية ، وأخرى على هيئة بحوث وكتب قيمة ، إلا أنها أولت الجانب السياسي الأهمية الكبرى ولم تحظ الجوانب الحضارية إلا بالقدر اليسير من هذه الدراسات رغم أهمية الدراسات ذات المنحى الحضاري(الفكري . الثقافي . الاجتماعي) في إبراز مستوى رقي المجتمعات أو تخلفها.

وتهدف هذه الدراسات إلى تسليط الضوء على مركز حيوي من المراكز العلمية في اليمن من خلال المدارس التي أنشئت فيه في المدة الموضحة أعلاه. إذ تميزت هذه

---

* أستاذ التاريخ والحضارة الإسلامية المساعد بكلية الآداب قسم التاريخ.

المرحلة بالازدهار الفعلي للمدارس الإسلامية في اليمن نظراً لكثرة المدارس التي أنشئت إما من السلاطين أو من فئات المجتمع الأخرى كالأمراء والوزراء والنساء والحاشية التي أسهمت بقدر كبير في إنشاء هذه المدارس في مدينة إب وملحقاتها ، وبما أن هذه الدراسة مقتصرة على مدينة إب وملحقاتها ، إلا أنها تناولت العلماء الذين اشتهروا في بقية المدن العلمية اليمنية مثل تعز، زبيد، عدن وغيرها، واستقر البعض منهم . كما سنرى . في مدينة إب أو إحدى توابعها ، إسهاماً منهم في تنشيط الحركة الثقافية لمدينة إب وملحقاتها .

واحتوت الدراسة على مقدمة وتمهيد وخمسة محاور وخاتمة وملحقين:وضح التمهيد موقع مدينة إب طبيعياً وفلكياً وتقسيمها الإداري وعدد سكانها ...الخ،

وجاء المحور الأول ليعطي توضيحاً لأسباب نشأة المدارس في اليمن عامة، ومدينة إب على وجه أخص .

في حين قدم المحور الثاني تعريفاً بالمدارس المشهورة في مدينة إب وملحقاتها، وأوضح المحور الثالث الفئات التي أسهمت في بناء هذه المدارس ، أما المحور الرابع فقد خصص لمصادر تمويل المدارس . وجاء المحور الخامس ليلقي ضوءاً على النظام التعليمي الذي كان سائداً في هذه المدارس من حيث مدة وزمن الدراسة ، ووظائف هيئة التدريس والمحتوى الدراسي والطرق والوسائل المعتمدة في التدريس ونظام الأجازات العلمية والرحلة العلمية.

وختمت الدراسة بخلاصة تضمنت أهم النتائج التي توصل إليها البحث والتوصيات التي أوصى بها الباحث.

وأخيراً نأمل أن تكون هذه الدراسة قد سلطت الضوء على هذه المدينة ودورها في رفد الحياة الثقافية اليمنية التي عرفت بها اليمن خلال العصرين الأيوبي و الرسولي ، آملين أن تكون مدخلاً للباحثين وذوي الاختصاص لإغنائها و إيلائها ما تستحق من البحث والدراسة.

تمهيد:

إب : بكسر الألف وباء مضعفة معجمة من أسفل . مدينة تقع على بعد ١٩٣كم، إلى الجنوب من صنعاء وترتفع عن سطح البحر ٢٠٠٠متر. وإب هي اسم المحافظة واسم عاصمتها . تقع المدينة القديمة فوق ربوة عالية في السفح الغربي لجبل ريمان من بعدان ، يحيط بها من الشمال وادي السحول ومن الغرب وادي الظهار ومن الجنوب وادي ميتم . وصفها الرحالة العربي أمين الريحاني عند زيارتة لها سنة ١٣٤٢ه/ ١٩٢٤م ، كأنها "قبضة لؤلؤ على بساط أخضر" وذلك لبياض لون دورها واخضرار محيطها الطبيعي . يذكر موضع مدينة إب القديمة باسم (الثجة)،وإن اختلف هذا الموضع عند الهمداني في حوالي بداية القرن الرابع الهجري/العاشر الميلادي،عندما حدده ضمن عدة مواضع (والثجة من جبل التعكر) وأنها تقع (بين نخلان والسحول) ولم تذكر مدينة إب عند الهمداني في ذلك الحين . وفي القرن الخامس الهجري/الحادي عشر الميلادي كانت إب من قرى ذي جبلة كما يذكرها ابن المجاور بأنها قلعة . وإن كان الوزير الحسين بن سلامة في نهاية القرن الرابع الهجري / العاشر الميلادي قد بني فيها مسجداً من ضمن محاسنه العديدة ، فقد عرفت كمدينة بهذا الاسم " إب "إبان حكم الملكة الصليحية الحرة السيدة أروى. [١]

ومدينة إب القديمة كغيرها من المدن الإسلامية الهامة تتميز بأن لها سوراً مبنياً من الحجارة يدور حولها من الجهات الأربع ، ولها خمسة أبواب هي :

باب النصر من جهة الشرق ، وباب سنبل من جهة الجنوب ، والباب الكبير من جهة الغرب، وباب الراكزة (العقبة) من جهة الشمال ، واستحدث الباب الجديد من الجهة الجنوبية الغربية . وبقي منها مداخل باب النصر وباب سنبل وباب الراكزة (الذي بقيت بوابته الصغيرة كما هي حتى الآن) ، وأزيل البابان الآخران. ويعزى إلى يحي بن محمد بن عباس الشهاري المتوفى سنة ١٣٨٢هـ/ ١٩٦٢م إضافة باب خامس يعرف باسم الباب الجديد .

كما يتوزع على طول السور الأبراج الدائرية المرتفعة ذات فتحات صغيرة هي أقرب إلى الثقوب ، وكانت تستعمل من أجل الحراسة وإتاحة الفرصة للنظر والاستطلاع خارج السور، ولا يزال أغلبها قائماً. كما أن السور كان يساعد في بعض

أجزائه كما في باب النصر، على مرور الماء في القنوات التي تعلوه ، أما ما تبقى من السور فيظهر في أماكن متفرقة أفضلها حالا ذلك الجزء القائم عند مقدمة دار الحكومة ومكاتبها سابقا في الجهة الغربية ، ويتميز بأنه مرتفع تسنده دعامات ضخمة. تؤدي مداخل البوابات إلى ممرات مبلطة بالحجارة تمر بالحارات السكنية والأسواق والمساجد ووصولاً في وسط المدينة إلى الجامع الكبير . وتتميز أزقة المدينة بضيقها وتعرجاتها وعدم انبساطها .

إب في العصر الحديث:

كانت إب قضاءً تابعا للواء تعز حسب التقسيم الإداري العثماني . ولم تشهد المدينة أي تحول ملموس حتى قيام الثورة عام ١٩٦٢م/١٣٨٢ه ، ومدينة إب الحالية قد اتسعت اتساعا عظيما ، وامتدت إلى مسافات كبيرة في محيط المدينة القديمة . واتسم هذا الامتداد باتخاذ الربى المحيطة بالمدينة موضعا للتوسع بحيث بدأ البناء في مواقع غير زراعية في أعالي الربى مثل ربوة المنظر والجبانة وجرافة وجبل ربي وأبلان ودار الشرف وسفوح جبل بعدان . ثم تحدر البناء ليشمل أولا الأراضي الزراعية في وادي الظهار غربا وخاصة في مرحلة السبعينيات وما تلاها . وأخذ التوسع الآن في اتجاه وادي السحول شمالا ووادي ميتم جنوبا مع بقاء الزحف غربا بشكل أكبر . والملاحظ أن هذا التوسع لا تحكمه نظم ولا محددات ، فقد التهم البساط الأخضر الذي عرفت به المدينة قديما. وصارت المدينة أشبه بواحة للمباني الإسمنتية المشوهة .

أما إب كمحافظة فإنها تقع بين خطي عرض (٥٠و١٤ . ٧٥و١٣٢) درجة شمال خط الاستواء، وبين خطي طول (٧٥و٤٤ .٥٦و٤٣) درجة شرق جر نتش. يحدها من الشمال والشمال الغربي محافظة ذمار ومن الجنوب محافظة تعز ومن الشرق والجنوب الشرقي محافظة الضالع ومن الشمال الشرقي محافظة البيضاء ومن الغرب محافظة الحديدة . وتبلغ مساحة المحافظة ٥١٢٠كم^{٢} تقريباً، أما عدد سكانها فيربو على (٢,٠١٨,٨٧٨) حسب الإسقاطات السكانية للمحافظة عام ٢٠٠٠ ميلادي . وتشمل عدة مديريات هي : بعدان ودمت وذي السفال والرضمة وجبلة

وحبيش وحزم العدين والسدة والسبرة والسياني والشعر والعدين وفرع العدين والقفر والمخادرومذيخرة وقعطبة والنادرة ويريم وقد سحبت مديريتا دمت وقعطبة من محافظة إب ، وأصبحتا من مديريات محافظة الضالع بناء على قرار التعديلات في التقسيم الإداري لعام ١٤١٩هـ/١٩٩٨م. أما مدينة إب نفسها فقد قسمت أداريا في ١/١٨ / ٢٠٠١م ٢٣شوال ١٤٢٢هـ إلى مديريتين هما مديرية المشنة ومديرية الظهار .

وقد أنشئت مؤخرا جامعة إب وصارت تضم مجموعة من الكليات منها كلية التربية وكلية العلوم وكلية الآداب وكلية الاقتصاد والعلوم الإدارية وكلية الزراعة وكلية الهندسة وكلية طب الأسنان . وتخرج منها عدد من الدفعات الطلابية .[٢]

عوامل نشأة المدارس في اليمن عامة في المدة موضوع الدراسة:

المدرس والمدرسة والمدارس كلها مفاهيم تؤدي إلى معنى واحد وهو المكان الذي يتم فيه الدرس والتعليم ، وظهرت هذه الأماكن المخصصة للتعليم " المدارس" استمراراً وتطوراً لنظام التدريس الذي كان يعقد في المعلامة ثم في المسجد ، وفي مفهوم التعليم الإسلامي يعني هنا بالمدارس تلك الأماكن المنتظمة التي يأتي إليها طلاب العلم ، ويتولى التدريس فيها فئة من المدرسين الذين يتم اختيارهم للقيام بمهنة التدريس ، [٣] وفقاً لشروط معينة سيتم توضيحها لاحقاً . ولم تأت نشأة هذه المؤسسة التعليمية ، "المدارس" فجأة ، وإنما نشأت تدريجياً ومرت بأكثر من مرحلة حتى اكتملت على هيئتها الحالية .

وتعود نشأة أول مدرسة في التأريخ الإسلامي إلى أواخر القرن الثاني وأوئل القرن الثالث الهجريين[٤] ثم تلتها بعد ذلك عدد من المدارس في المشرق الإسلامي بجهود شخصية من بعض العلماء . ثم بدأ التنظيم [٥] في هذه المدارس والذي يعد خطوة مهمة في مسار التعليم الإسلامي. ويعنى بالتنظيم هنا الإلتزم بمنهج معين ، بني على أسس دقيقة ومنتظمة ، ظهرت فيه التخصصات العلمية ، والمعايير التي بموجبها كان يتم اختيار من يتولى التدريس فيها كما سيأتي لاحقاً .

وعلى هذا النسق سارت المدارس في اليمن في أول إشارة لذكرها في كتب التاريخ اليمنية والتي يعود أول ذكر لها إلى العقد الثالث من القرن السادس الهجري كما

جاء عند المؤرخين اليمنيين[٦] ولا تعد هذه المدارس في اليمن في هذه المرحلة مدارس نظامية ، بل تعد أماكن تعليمية غير نظامية مثلها مثل المساجد والكتاتيب وغيرها. [٧] أما المدارس النظامية في اليمن فقد ظهرت بصورة واضحة مع مجيئ الأيوبيين إلى اليمن عام ٥٦٩هـ / ١١٧٣م [٨]حيث قام الأيوبيون بإنشاء المدارس النظامية في اليمن على غرار المدارس التي انشأ وها في بلاد الشام ومصر، وبدأت المدرسة في هذه الأثناء تظهر على هيئتها التعليمية والإدارية والمالية. [٩]

وكان أهم ما اتصفت به الحياة الدينية في العصر الأيوبي هو القضاء على أثار المذهب الشيعي وتدعيم المذهب السني في أنحاء البلاد الإسلامية التي حكموها.

والمعروف أن المذهب الشيعي كان قد وجد له سنداً قوياً في البويهيين في المشرق الإسلامي، وفي العبيد يين أو الفاطميين في المغرب الإسلامي ، وحينما حل السلاجقة محل البويهيين عام ٤٤٧هـ/١٠٥٥م في السيطرة على مقاليد وأمور الخلافة العباسية حاربوا التشيع في المشرق ، واشتهر منهم الوزير السلجوقي، المعروف نظام الملك (ت٤٨٥/١٠٩٢م)الذي عمل على تدعيم المذهب السني عن طريق إنشاء المدارس ، وتعد المدرسة النظامية في بغداد من أشهرها . وهكذا توجه السلاجقة نحو التعليم كأداة رئيسية لوقف مد التيار الشيعي الكاسح، إذ لم يكن بمقدورهم منع التيار الشيعي المنتشر بين عامة الناس إلا بواسطة نشر المدارس التي قدمت التعليم والإقامة والطعام مجاناً ، بالإضافة إلى الرواتب التي مثلت جهاز الدعاية الفعال لصالحهم ، وسار على نفس هذا النهج في الشام نور الدين محمود وخلفاؤه الأيوبيون، وبذلك انتشرت المدارس وعمت في كثير من البلاد الإسلامية .وحينما ولي مصر صلاح الدين الأيوبي عام ٥٦٧/ ١١٧١م ، وقضى على النفوذ السياسي للفاطميين في هذا التاريخ حذا حذو سيده نور الدين محمود الذي كان من أكثر المتحمسين للمذهب السني ، فعمل صلاح الدين على إقصاء المذهب الشيعي في مصر بأكثر من وسيلة ومنها إنشاء المدارس التي خصصت لدراسة العلوم المختلفة سواء كانت دينية أو غير دينية، حتى صارت هذه المدارس مراكز لحياة علمية نشطة في العصر الأيوبي ، ومظهراً قوياً من مظاهر رقي الحياة الفكرية في عصر الأيوبيين .[١٠]

وكون اليمن لم تكن بمعزل عن هذه الأحداث والتيارات المذهبية المتصارعة، بل كانت الدعوة الشيعية بها أكثر نشاطاً وسبقاً ، حيث قامت الدولة الزيدية (الهادوية) في شمال اليمن على يد الإمام الهادي إلى الحق يحي بن الحسين بن القاسم الرسي عام (٢٨٠. ٨٩٣) وتبعه خلفاؤة من بعده ، في حين قامت دعوات أخرى لفرق متعددة من الشيعة حيث وفد إليها دعاة الإسماعيلية حوالي٢٦٨/ ٨٨١ م وأسسوا أول دولة إسماعيلية استمرت حتى عام ٣٠٣ هـ/٩١٥م والتي عرفت باسم دولة القرامطة أو الدولة الإسماعيلية الأولى في اليمن ، وخرج الدعاة من اليمن إلى بلاد السند والهند ومصر والمغرب ، وتكونت في اليمن دعوة ودولة شيعية قوية استطاعت أن تسيطر على اليمن كله (...بره وبحره وسهله وجبله ...)[١١] قرابة قرن من الزمان في عهد الصليحيين (الدولة الإسماعيلية الثانية) "من ٤٣٩.٥٣٢ه/١٠٤٧-١١٣٨م" وكانت على علاقة وثيقة بالخلافة الفاطمية في مصر[١٢].

وحينما أصبحت اليمن جزءاً من ممتلكات الأيوبيين عمل السلاطين الأيوبيون على إنشاء العديد من المدارس ، وتبعهم في ذلك قادتهم وأمراؤهم وأتباعهم الذين جاءوا معهم وغيرهم من أصحاب اليسار وأهل العلم . وقد أوردت المصادر التاريخية ما يربو على ثلاث عشرة مدرسة هي جملة ما أنشأه الأيوبيون في أنحاء اليمن المختلفة [١٣] كان نصيب مدينة إب وملحقاتها منها خمس مدارس .

وحينما ورث الرسوليون الأيوبيين في حكم اليمن عام ٦٢٦/١٢٢٩م نهج الرسوليون نهج الأيوبيين في إنشاء المدارس والإكثار منها والاهتمام بها وإقامة الأوقاف عليها ، ولم يقتصر هذا العمل على السلاطين الرسوليين فحسب ، بل سار على منوالهم أمراؤهم ورجال دولتهم ونساؤهم من الأميرات وزوجات وشقيقات السلاطين الرسوليين وأمهاتهم في أقامة العديد من هذه المدارس في اليمن عامة ، وكان نصيب مدينة إب وملحقاتها أكثر من أربعين مدرسة ، عشر منها في مدينة إب وتسع في مدينة ذي جبلة[١٤] . وهكذا لعبت السياسة والصراع المذهبي دوراً مهماً في نشأة المدارس وانتشارها ، ومثل هذا الإجراء بداية التدخل الرسمي أو الحكومي في توجيه التعليم والإشراف عليه من لدن السلطة الحاكمة .

كان هذا هو السبب الرئيسي في إنشاء المدارس في اليمن عامة وفي مدينة إب وملحقاتها في المدة موضوع الدراسة خاصة ، وهناك أسباب أخرى نوجزها بالأتي :

١ .التنافس القائم بين أتباع المذهب السني في اليمن و تحديداً الحنفي [١٥] والشافعي[١٦] في الإكثار من المؤسسات الفكرية ومنها المدارس لنشر مذاهبهم .

٢ . شغف الحكام الذين تولوا حكم اليمن (الأيوبيون . رسوليون) بالعلم وتشجيعهم للعلماء وبذلهم في سبيل العلم بسخاء منقطع النظير .

٣. حرص البعض من مواطني الدولتين الأيوبية والرسولية على تضمين وصاياهم عند موتهم على بناء المدارس رغبةً منهم لتخليد ذكرهم ، أو من باب الصدقة الجارية. [١٧]

٤ . التقليد لما هو سائد في الأمصار المجاورة لليمن ، والتي كانت تعج بمثل هذه المؤسسات ، فأراد اليمنيون الذين رحلوا إلى هذه المدن لطلب العلم محاكاة هذا الأجراء في اليمن.[١٨]

كل هذه العوامل مجتمعة أسهمت في إيجاد نهضة تعليمية وفكرية في اليمن في المدة موضوع الدراسة ، كان من نتائجها الإكثار من إنشاء المدارس التي تستوعب هذا المد الفكري الهائل.

المدارس المشهورة في مدينة إب وملحقاتها:

بلغ عدد المدارس التي أنشئت في مدينة إب وملحقاتها في المدة موضوع الدراسة ما يربو على خمس وأربعين مدرسة [١٩]إلا أن اغلب وأشهر هذه المدارس تركزت في مدينتي إب وذي جبلة ، علاوة عن كون هذه المدارس تمثل من حيث القدم في الطليعة بين المدارس التي وجدت في اليمن في مرحلة مبكرة من بدء إنشاء المدارس .

ومن أهم هذه المدارس مدرسة ابن أبي النهى [٢٠] التي بناها الشيخ حسن بن عيسى ابن عمران بن أبي النهى[٢١] والتي تولى التدريس فيها جملة من العلماء .

ومدرسة بن أبي الأمان مدينة ذي جبلة [٢٢] والتي أنشأها أبو الحسن بن إبراهيم ابن أبي الأمان عام٥٥٨/١١٦٣م[٢٣] قبل دخول الأيوبيين إلى اليمن بحوالي إحدى عشرة سنة.وإذا كانت مدارس إب وملحقاتها قد بلغت العدد المذكور أنفاً في المدة التي نحن بصددها، فانه من الصعوبة بمكان إفراد الحديث عن كل مدرسة من هذه

المدارس على حدة ، وكون المجال لا يسمح بذكرها جميعاً ، لذا سنكتفي بالحديث عن اشهر هذه المدارس في إب وذي جبلة لما لهاتين المدينتين من أثر ملموس في استقطاب العلماء الذين رحلوا إليهما من مختلف مناطق اليمن ومن الوافدين إليها من خارج اليمن [٢٤] من ناحية ، و لما لمخرجات هذه المدارس من أثر فكري وثقافي واجتماعي وسياسي أسهمت في إدارة دفة الدولة وتوطيد أركانها من ناحية أخرى . آملين أن تكون مدخلاً للباحثين وذوي الاختصاص لإغنائها وايلائها ما تستحق من البحث والدراسة . وقبل الحديث عن المدارس المشهورة في مدينة إب وملحقاتها في هذه المرحلة نحب أن ننوه إلى أن اغلب – إن لم يكن كل –المدارس التي أنشئت فيها إنما كانت من إسهامات فئات المجتمع الأخرى كالأمراء والوزراء والحاشية من النساء والخدم ، ولم نعثر- حسب جهدنا المتواضع على أي مدرسة من المدارس المنتشرة في إب وملحقاتها بناها أحد السلاطين من الأيوبيين أو الرسوليين على غرار المدارس التي انشأوها في مدن اليمن الأخرى مثل زبيد . تعز . عدن ، ولعل السبب يعود في ذلك إلا أن مدينة إب لم تتخذ عاصمة سياسية أو ثقافية سواء للأيوبيين أو الرسوليين طيلة مدة حكمهم، و إنما عدت من مدن اليمن الثانوية في هذه المدة ، مما أعطى المجال للفئات الأخرى لأن تسهم بدورها من الإكثار في بناء المدارس ربما للأسباب التي ذكرناها سلفاً عند الحديث عن أسباب انتشار المدارس في اليمن عامة . وإذا كان لهذه الفئات النصيب الأوفر في بناء المدارس في إب ، فإن المرأة كانت صاحبة القدح المعلّى في هذا المجال.وعلى سبيل المثال نذكر هنا الدار النجمي[٢٥] أخت الملك المنصور عمر (ت٦٤٧/١٢٤٩) مؤسس الدولة الرسولية في اليمن ، والتي أسست ثلاث مدارس في ذي جبلة ، ومريم بنت العفيف زوج الملك المظفر(ت٦٩٤هـ/١٢٩٤) و المتوفية (٧١٣/١٣١٣) التي أسست مدرسة في ذي عقيب[٢٦] وجهة الطواشي اختيار الدين ياقوت زوج الملك الرسولي الظاهر (ت٨٤٠/١٤٣٦) التي أسست مدرسة في ذي السفال من أعمال إب .هذا بالإضافة إلى مساهمات نساء المجتمع الأخريات في هذا المجال .

أما الخدم من الرجال الذين أسهموا في هذا المجال نذكر منهم نظام الدين مختص[٢٧] الذي أنشأ العديد من المدارس أهمها مدرسة الوحص في ذي السفال ، ومدرسة أخرى في ذي جبلة وهي المعروفة بالمدرسة النظامية.[٢٨]

وانشأ الخادم فاخر خادم الدار النجمي في عام ٦٢٨ / ١٢٤٠ ه المدرسة المعروفة بمدرسة فاخر في ذي السفال وتسمى أيضاً بالمدرسة الفاخرية ، وهي المدرسة التي درس بها العلماء من بني البريهي[٢٩] ومن الأمراء الذين اشتهروا في بناء المدارس الأمير أسد الدين محمد بن الحسن بن علي بن رسول [٣٠] الذي أسس مدرستين في إب، وواحدة في ألخبالي [٣١] وكذا الأمراء بنو فيروز [٣٢] الذين أنشأوا ثلاث مدارس في إب وهم شمس الدين ابوبكر بن فيروز ، وابنه حسن ، وحفيده محمد بن حسن بن أبي بكر. أما القضاة والفقهاء والعلماء الذين أسهموا في بناء المدارس الموزعة بين مدينة إب وقراها المختلفة فكان من اشهرهم :

الشيخ الحسام بن محمد الزاهر الخولاني الذي شيد مدرسة بالدنوة والتي تعد من أطول المدارس عمراً ، حيث استمرت حتى القرن الثالث عشر الهجري. وتقع في مخلاف الشوافي السابق الذكر، أسست عام ١٣٩١/٧٩٤م[٣٣] كما بنى ابنه علي بن الحسام الزاهر مدرسة في عيقرة.[٣٤]

أما الأعيان وشيوخ القبائل الذين كانت لهم إسهاماتهم في بناء المدارس التي أكثروا من بنائها فنذكر منهم هنا علي بن محمد بن علي ألحميري(ت نهاية القرن السابع الهجري) الذي أسس مدرسة في قرية الحجر [٣٥]وعمر بن منصور الحبيشي صاحب مدرسة شنين.[٣٦]

ومن الوزراء الذين اشتهروا ببناء المدارس في إب الوزير بهاء الدين محمد بن اسعد العمراني (ت٦٩٥/١٢٩٥م) صاحب المدرسة المشهورة في مصنعة سير[٣٧] وأسس الجلال بن محمد السيري مدرستين في إب وحقله.[٣٨]

وهكذا تتضح لنا من خلال هذه النماذج التي أسهمت في بناء المدارس في مدينة إب وملحقاتها ، كما برز من خلال ما سبق المشاركة الكبيرة من النساء والخدم والوزراء والأمراء والقضاة والعلماء والأعيان ، والتي تعد سمة بارزة من سمات

النهضة الفكرية التي عمت مدينة إب وملحقاتها في العصرين الأيوبي والرسولي ، كما أن هذه المدارس لم يقتصر وجودها على مركز المدينة بل شملت مختلف القرى التابعة لمدينة إب في هذه المدة مما مكن لهذه المدينة أن تنافس نظيراتها من مدن اليمن الأخرى (زبيد، تعز، عدن) كما أصبحت مقصداً يؤمها العلماء البارزون من داخل اليمن أو من الوافدين إليها كما مر معنا . أما أهم المدارس المشهورة في مدينة إب وملحقاتها في هذه المدة فيمكننا إعطاء نبذة . ولو مختصرة . عن أهم هذه المدارس ، ومن درس بها من الفقهاء والعلماء ، لبيان إسهامات هولاء في خدمة الدولة والمجتمع من خلال المناصب التي تولوها وعلى النحو الآتي :

المدرسة الأسدية : ما تزال هذه المدرسة عامرة إلى اليوم ، وتقع حالياً في طرف السوق لمدينة إب القديمة (مديرية المشنة) ابتناها الأمير أسد الدين محمد بن الأمير بدر الدين الحسن بن علي بن رسول (ت٦٧٧/ ١٢٧٨م) كما يشير إلى ذلك النص المكتوب في أعلى باب المدرسة.ودرس بها مجموعة من العلماء والأعلام اشهرهم الفقيه المقرىء عفيف الدين بن عمر الناشري (ت٨٤٨/ ١٤٤٤م) [٣٩]أحد علماء بني ناشر المشهورين وصفه أحد المؤرخين بأنه أحد الأئمة الأفراد ، والبلغاء الأمجاد، متصرفاً بالكلام كما يشاء ، حسن المحاظره ، بليغ العبارة ، مشهور بالذكاء وجودة الفهم والبراعة ....[٤٠] ، انتقل إلى إب عام ٨٤٤/ ١٤٤٤م ، وتولى فيها عدة مناصب تعليمية أهمها مدرساً وإماماً في المدرسة الأسدية درس فيها القراءات ، كما درس في المدرسة الجلالية في إب وتوفي في التاريخ المذكور. ودرس بها الفقيه عمر بن أبي بكر بن سعيد المعروف بابن العراف (ت ٧٥٤/ ١٣٥٣م) من شيوخه المشهورين الفقيه أبي بكر بن عمر المعروف بابن النحوي (ت٧١٤/١٣١٤م). اشتهر بجودة العلم والفتوى ، وصفه أحد المؤرخين بأنه ....ممن اشتهر بسعة الفقه.[٤١]

المدرسة الجلالية: وتقع في وسط مدينة إب القديمة وسط سوق الجاءة إلى الجنوب من الجامع الكبير، وما تزال هذه المدرسة عامرة تشمخ بمئذنتها الجميلة العتيقة التي بنيت في وقت متأخر من بناء المدرسة. ويرجح أحد الباحثين أنها بنيت في عهد المهدي عباس في القرن العاشر الهجري السادس عشر الميلادي[٤٢] بناها جلال الدين

الجلال محمد السيري من أعيان المئة الثامنة في عام ٨١٥/ ١٤١٢م ، كما جاء في الكتابة المنصوص عليها على عتب الباب الخشبي لبيت الصلاة .

تولى التدريس فيها ثلة من الأئمة العلماء اشهرهم النحواني (ت ٨٢٣/ ١٤٢٠)[٤٣] الذي أسندت إليه إمامة المدرسة ، كما أسندت إليه الخطابة في جامع إب ، و تولى قضاة مدينة ذي جبلة والسحول ثم قضاء إب وبقي به حتى وفاتة.

كما درس بها الفقيه عثمان الناشري السالف الذكر .

ورتب بها إماما القاضي تقي الدين عمر بن محمد بن علي المسلمي المشهور بالريمي رتبه بها مؤسس المدرسة الشيخ الجلال السيري ، أخذ عن الإمام شمس الدين الجزري أحد الوافدين إلى اليمن، وعن الأمام نفيس الدين العلوي في الحديث.

المدرسة الزاتية :وتقع في ذي جبلة في حارة المحكمة حالياً ، وتسمى مدرسة الزات نسبةً إلى بانيها زات دارها إحدى وصيفات الدار النجمي .

كانت هذه المدرسة مقصداً يؤمها العلماء والفقهاء والدارسون الذين شغلوا فيما بعد عدة مناصب في الدولة وخاصة منصبي القضاء والتدريس . ويعد بنو الخياط من اشهر علماء مدينة ذي جبلة الذين أسهموا في هذه المرحلة بنصيب وافر من عطائهم العلمي ، ومنهم : رضى الدين ابن الخياط(ت٨١١/ ١٤٠٩م) [٤٤]الذي نال احترام وإجلال سلاطين بني رسول حتى أن الملك الناصر(ت ٨٢٧/ ١٤٢٤م) قربه إليه وأختاره من بين سائر أقرانه من علماء عصره ، وعول على فتياه في تعز وذي جبلة.

تولى منصب القضاء إلا أنه لم يستمر به طويلاً لعدم رغبتة الشخصية ، واقتصر على التدريس[٤٥] شارك في النزاع الفكري الذي احتدم بين الصوفية والعلماء في زمنه, ولمكانته العلمية تزعم جانب الفقهاء في مواجهة معتقدات الصوفية ، وخاصة مع مجد الدين الفيروز أبادي الذي رد عليه انكارة لمعتقدات ومزاعم الصوفية بكتاب سماه : الإعتباط بمعالجة ابن الخياط [٤٦] وظل أحد ركائز العلم في ذي جبلة حتى توفى في التاريخ المذكور، ودفن في ذي جبلة .[٤٧]

وجمال الدين ابن الخياط (ت ٨٣٩/ ١٤٣٥م)[٤٨] الذي أجاد كثير من العلوم ، وخاصة علم الحديث الذي انتهت إليه رئاسته بعد وفاة شيخه العلوي ضم مجلسه العلمي العديد من العلماء والمتعلمين، وصفه المؤرخ البريهي بأنه (...فاق أهل زمانه، وأربأ على أقرانه، حامل لواء السنة المصطفوية باليمن،.) نال إعجاب إمام المحدثين الجزري (ت٨٣٣/ ١٤٢٩م) عندما وفد إلى اليمن عام (٨٢٨/ ١٤٢٥م) ومدحه بقصيدة شعرية جواباً على سؤال الملك الرسولي الناصر(ت ٨٢٧/ ١٤٢٤م) حينما سأله عن رأيه في أكمل علماء اليمن فقال:

إن الإمام الفتى الخياط أفضل من : رأيت في اليمن الفيحاء من رجل

قل عنه واسمع به وانظر إليه تجد ملىء المسامع والأفواه والمقل.[٤٩]

ومن اشهر المدرسين بها أيضاً الفقيه عباس بن منصور البريهي السكسكي[٥٠](ت٦٨٣هـ/ ١٢٨٤م) الذي تفرغ للتدريس في مدينة ذي جبلة ، وعمل مدرساً في هذه المدرسة،ثم في المدرسة النجمية في نفس المدينة. انتفع به كثير من الدارسين من أهل ذي جبلة ومن الوافدين إليها من المدن اليمنية الأخرى ، ومن الوافدين من خارج اليمن .

شغل منصب القضاء في مدينة تعز عاصمة الدولة الرسولية في عهد الملك المظفر الرسولي (ت ٦٩٤/ ١٢٩٥م) له عدة مؤلفات أهمها : البرهان في عقائد أهل الأديان[٥١].

المدرسة الشرفية: وهي ما تزال عامرة إلى اليوم ، وتقع في المدينة القديمة بذي جبلة إلى الشمال من المدرسة الزاتيه سالفة الذكر.

أنشأتها الدار النجمي بنت علي بن رسول أخت الملك المنصور عمر بن علي بن رسول (ت ٦٤٧هـ/ ١٢٤٩م) مؤسس الدولة الرسولية ، وأسمتها بـ الشرفية نسبة لأخيها الأمير شرف الدين موسى بن علي بن رسول .

درس بها ثلة من العلماء اشهرهم الفقيه يحيى بن عثمان المليكي الحميري (ت٦٧٨/ ١٢٨١م)العالم المحقق في الفقه ، والذي كان يقيم فيها طيلة العام الدارسي[٥٢]. وأبو بكر العباس احمد بن ابي بكر المعروف بالأحنف (ت ٧١٧/ ١٣٢١) صاحب المصنفات العديدة في التفسير والحديث والفقه ، كما درس بالمدرسة

المؤيدية بتعز لسعة علمه وإطلاعه . توفي في ذي جبلة في التاريخ المذكور [٥٣]. وتولى التدريس والإفتاء فيها أيضا الفقيه أبو بكر بن محمد بن ابي الرجاء [٥٤].

وهكذا لعبت المدارس الإسلامية في مدينة إب وملحقاتها في المدة موضوع الدراسة دوراً مهماً في إعداد وتخريج العديد من الكفاءات في المجالات المتعددة (القضاء والفقه ، والتدريس والتصنيف ...) أسهمت في خدمة الدولة والمجتمع ، ونافحت عن معتقدات الأمة وفكرها ، وقادوا الدولة التي عولت عليهم في هذا المجال إلى حد كبير قادوها إلى الخير والرشاد ، وتركت أثارهم العديدة صورة مشرقة لمدينة إب خاصة ولليمن على وجه العموم في هذه المدة التي عرفت بالعصر الذهبي لليمن .

مصادر تمويل المدارس: رغم تعدد مصادر التمويل للمدارس الإسلامية في اليمن عامة وفي مدينة إب وملحقاتها بصفة خاصة في العصرين الأيوبي الرسولي ، ورغم التنافس الخيري الشريف بين سلاطين الأيوبيين وحاشيتهم ، واستمرار بنو رسول ونسائهم وحاشيتهم وأمرائهم رغم ذلك كله ، إلا أن الوقف [٥٥] كان يمثل الدعامة الكبرى والمصدر الأول والأساسي لتمويل التعليم في مختلف المؤسسات الثقافية . ومنها المدارس . التي نشأت في هذه الحقبة .

وينقسم الوقف في المدة موضوع الدارسة إلى قسمين رئيسين هما :

أ . الأوقاف الرسمية ب . الأوقاف الخاصة .

الأوقاف الرسمية وهي الأوقاف التي تشمل كل موقوفات سلاطين الأيوبيين والرسوليين، والتي خصصت للمدارس والمساجد ودور العلم الأخرى ، بما في ذلك الالتزام بكفاية جميع المنتسبين لها [٥٦] وأوقاف النساء ، والأمراء ، الذين أسهموا إلى حد كبير بوقف أجزاء من ممتلكاتهم على المدارس ، مما كان له الأثر الأكبر في تطور الحركة العلمية في اليمن عامة ، وفي مدينة إب وملحقاتها . كما مر معنا. بوجه خاص.

أما الأوقاف الخاصة فهي التي أوقفها أهل اليسار والخير والصلاح من علماء وأعيان وفقهاء وقضاة ووزراء ونحوهم [٥٧] ورغم قلةٍ أوقاف هذه الفئة قياساً بأوقاف السلاطين، إلا أنها أسهمت في نشر العلم وازدهاره في إب وذي جبلة على وجه أدق مما

أهل هذه المدينة لأن تكون من أكثر عهود اليمن حضارة وثقافة في المدة التي نحن بصدد دراستها.

ومما تجدر الإشارة إليه هنا أن التنافس بين السلاطين والأمراء وأتباعهما من النساء والحاشية لعب دوراً ملموساً في كثرة الأوقاف التي أوقفوها من ممتلكاتهم ،مما انعكس على زيادة عدد المدارس التي أنشأتها هذه الفئات عن طريق الوقف.وتأتي الهبات والصدقات المتعددة سواء من سلاطين الأيوبيين أو الرسوليين أو من أهل الخير واليسار المصدر الثاني من مصادر تمويل التعليم في مدارس اليمن عامة ومنها مدارس إب وملحقاتها . إذ تمثلت هذه الهبات والصدقات بأكثر من صورة، أما عن طريق إعفاء العلماء والفقهاء من دفع خراج أراضيهم الزراعية تشجيعاً وتقديراً لدورهم في خدمة الأمة [٥٨]أو منحهم المكفآت والحوافز التشجيعية حينما يقدم احدهم على تأليف كتاب معين في أي علم من علوم المعرفة التي اشتهرت في هذه المدة [٥٩] كما تمثلت أيضا بدعمهم لطلبة العلم في مناسبات متعددة .

إما هبات وصدقات أهل الخير واليسار والعلماء فقد التزم هولاء بتحمل أعباء الإنفاق على المدارس التي أنشاؤها وعلى الطلاب الدارسين فيها ، وسد احتياجاتهم حتى يتفرغ الطلاب للتعليم[٦٠].

وأخيراً يأتي الأنفاق الحكومي الرسمي على المدارس في المرتبة الثالثة من حيث الإسهام في تمويل التعليم فيها إذ كانت تصرف لها من بيت مال السلطنة (من خزينة الدولة) كما كان يمنح كثير من العلماء عطايا سنوية أو شهرية في مدن اليمن ومراكز العلم المنتشرة فيه ومنها مدينة إب وملحقاتها[٦١].

النظام التعليمي في المدارس:يقصد بالنظام التعليمي الوظيفة الأساسية التي تقوم بها هذه المؤسسة "المدارس" والتي تقوم على ركنين أساسيين هما:

- هيئة التدريس - الطلبة الدارسون .

سوف نتناول هاتين الركيزتين كلاً على حدة ، وعلى النحو الأتي :

هيئة التدريس: وتشمل : المدرس. المعيد . المؤدب . المحدث.

المدرس: ويقصد بالمدرس هنا من يتصدى لتدريس العلوم الشرعية من تفسير وحديث وفقه ونحو وغيره [٦٢] ويشترط فيمن يتولى هذه الوظيفة مجموعة من الشروط تؤهله القيام بهذه المهمة ومزاولة مهنة التدريس من مثل : الطهارة . العفة . حسن الخلق . الاستقامة [٦٣] علاوة عن ضرورة إلمامه بأكبر قدر من العلوم الأخرى وخاصة علم اللغة، بالإضافة إلى ما حصل عليه من إجازات علمية من علماء مشهورين (وهي الشهائد بمصطلح العصر الحاضر) سواء من علماء اليمن أو من العلماء من خارج اليمن.

ولقاضي القضاة حق تعيين هولاء المدرسين في المدارس الإسلامية في العصرين الأيوبي والرسولي بصفته المشرف العام على هذا النوع من المدارس ، وفي أحيانٍ أخرى يكون الترشيح للتدريس في المدرسة عن طريق بعض القضاة أو العلماء ، كما وجد في بعض الأحيان أن الحاكم يتدخل بنفسه في تعيين المدرس الذي يريد [٦٤] أو أن يقوم مؤسس المدرسة بالتدريس إذا كان لدية ما يؤهله للقيام بذلك .

ومن حيث المدة التي يقضيها المدرس في سلك التدريس فليس هناك مدة محددة أو معينة ، بل يرجع ذلك إلى رغبة المدرس نفسه ، خاصة إذا لم يتعرض للعزل في حال إخلاله بأحد الشروط المشار إليها أنفا .

المعيد : تزامن ظهور وظيفة المعيد مع ظهور المدارس النظامية في القرن الخامس الهجري [٦٥] وتنحصر مهمة المعيد في إعادة الدرس للطلبة الدارسين بعد أن يكمل المدرس تدريسة للطلاب [٦٦] وبذا تكون مكانته بعد مكانة المدرس ، وسمي من يقوم بهذا الدور معيداً .

كما يقوم بمهمة أساسية أخرى وهي التحضير والتوطئة للدرس قبل أن يلقى على الطلاب من لدن مدرسهم ، كي يتسنى لهم استيعابه .

وأصبحت وظيفة المعيد من الوظائف الأساسية في مدارس اليمن ومنها مدارس مدينة إب وملحقاتها، كما تلازم تعيينه مع ظروف واحتياجات تعيين المدرس لأنه يخضع لنفس الشروط التي يجب توافرها في المدرس .

ويكون المعيد إما من الطلبة المتفوقين على أقرانهم أثناء الدراسة ، أو من الذين سبق وأن تخرجوا من إحدى المدارس ، ومشهود لهم بالكفاءة العلمية وحاصلين على اجازات علمية تؤهلهم لهذه الوظيفة[٦٧] لأن المعيد بعد أن يقضي وقتاً بهذه الوظيفة يترقى إلى مرتبة المدرس ، وهذا يتطلب منه المثابرة في زيادة تحصيله العلمي من خلال الرحلة العلمية لطلب العلم على أيدي شيوخ مشهورين[٦٨].

أما المحدث : فيقصد به هنا غير قارئ الحديث الذي تكمن مهمته فقط في كونه يتصدى لقراءة الحديث النبوي الشريف، وأسماعه للدارسين ، وهذا يندرج ضمن مهام المدرس المشار إليه أنفا ، وإنما يراد بالمحدث هنا من يتقن أحاديث الرسول (ص) بطريقتي الرواية والدراية[٦٩]، والعلم بأسماء الرجال، وطرق الأحاديث ، ومعرفة الأسانيد وغيرها [٧٠].

وقد خصصت لتدريس هذا العلم مدارس خاصة به سواء في مدينة إب وملحقاتها كالمدرسة الفتحية بذي جبلة ، والأسدية في إب أو المدن اليمنية الأخرى.

في حين أن المعلم أو المؤدب يراد به من يتم ترتيبة في المدرسة بغرض تعليم الصبيان الأيتام على وجه الخصوص مبادئ تعلم القرآن الكريم كتابة وتلقيناً ، والأحاديث النبوية، وهي من المهام التي ظهرت بشكل جلي في مدارس اليمن عامة في العصر الرسولي[٧١] ويستمر المؤدب أو المعلم في عمله هذا طوال أيام السنة عدا أيام العطل الرسمية وأيام الجمع والأعياد كما سيأتي .

أما الناحية المادية للمدرسين فقد تفاوتت بين الغنى والفقر ، وهذا يعود إلى طبيعة المدارس التي يدرسون بها وعلى الأوقاف الخاصة بكل مدرسة ، فأن كانت أوقاف المدرسة كبيرة ترتب على ذلك العطاء الكافي للمدرس ، أما المدارس التي كانت أوقافها قليلة فكانت حياتهم المادية إلى الفقر أقرب مما يضطرهم إلى ممارسة حرف أخرى إلى جانب مهنة التدريس [٧٢].

الطلبة الدارسون :

وهم الذين يمثلون الركيزة الأساسية الثانية في النظام التعليمي في المدارس فقد كان يعين لكل مدرس متخصص في علم معين من العلوم التي تدرس في

المدارس مجموعة من المتعلمين المتخصصين في علم معين من هذه العلوم ، وهي . كما سنرى . مقتصرة على العلوم الشرعية وعلوم اللغة العربية وفروعها.[٧٣]

وكان عادة ما يخصص مكان معين من المدرسة للطلبة الأيتام الذين حظوا باهتمام خاص ، ورتب لهم المعلمين لتعليمهم علوم القرآن والحديث ، كما كان يتم الإشراف على تنشئتهم التنشئة الصالحة [٧٤]، مع توفير كل ما يحتاجونه من غذاء وكساء وسكن ، علاوة عن الإعانات الشهرية التي كانت تمنح لهولاء الطلبة سواء كانت عينية أو نقدية تصرف لهم من ريع الوقف لهذه المدارس أو من المنشئين لها ،وكانت هذه الحوافز التشجيعية من الأسباب الأساسية التي جعلت هولاء الطلاب يقدمون على العلم مما أدى بطبيعة الحال إلى ازدهار الحياة العلمية في مدن اليمن المختلفة ومنها مدينة إب وملحقاتها في المدة التي حكم فيها الأيوبيون والرسوليون في اليمن .

مدة وزمن الدراسة :

الغالب أن مدة الدراسة في هذه المدارس حددت بتسعة اشهر، تبدأ في أول شهر محرم من كل عام، وتنتهي في أخر شهر جمادى الأخر ، وتتوقف في شهري شعبان ورمضان ثم تستأنف حتى نهاية شهر ذي القعدة . وبذلك تكون مدة الدراسة مقسمة إلى مرحلتين

الأول : تبدأ مع بداية شهر محرم وتنتهي بنهاية شهر رجب وبذا تكون مدتها سبعة أشهر .

أما المرحلة الثانية : والتي مدتها شهران فتبدأ بعد انقضاء أيام عيد الفطر المبارك وتستمر حتى نهاية شهر ذي القعدة من كل عام [٧٥]، وهو يمثل نهاية موسم الدارسة في العام . وتتخلل هذه المدة اجازات وعطل رسمية مثل أيام الجمع والأعياد والمناسبات التي تقيمها الدولة في البلاد[٧٦].

أما مواعيدها : فتبدأ بعد صلاة الصبح وحتى أذان الظهر وهذا يتفق مع المدارس التي بنتها الدولة، أما المدارس التي بنيت من لدن الأفراد العاديين سواء كانوا علماء أو فقهاء أو تجار فيرجع في تحديد مواعيدها إلى رغبة الشيخ المتولي التدريس ووقته الملائم الذي يختاره بنفسه .[٧٧]

سن الدراسة: يعد سن السادسة والسابعة من العمر هو السن الذي يتم فيه قبول الدارس في المدارس اليمنية في المدة موضوع الدارسة ، ولكن ونظراً لظروف عدة لم يكن السن معياراً مهماً لالتحاق الطالب في المدرسة ، ومن أهم العوامل التي كانت تحدد سن الدراسة مكانة ومستوى الأسرة من الناحيتين العلمية والمادية ، فأبناء الأسر العلمية وكذا الأسر التي لها وضعاً مادياً مناسباً كان أبناؤها يلتحقون في سن مبكرة ، في حين أن أبناء الأسر الفقيرة وأبناء المناطق والقرى البعيدة عن أماكن وجود المدرسة فقد كان التحاقهم يتم في مرحلة متأخرة من العمر [٧٨] كما أن المدة التي يقضيها الطالب في المدرسة للدارسة لم تكن محددة بمدة معينة ، بل يتوقف ذلك على مدى مقدرة الطالب في استيعاب المادة العلمية وإتقانه للعلم الذي تعلمه ، والكتب التي يريد دراستها على شيوخه حتى ينال منهم الإجازة العلمية في هذا العلم أو ذاك . لأن للطالب الحرية في اختيار الشيخ الذي ينوي الدراسة على يديه ، ولذا مجرد سماعه بقدوم شيخ أو سمع بعالم مجيد في فن من فنون العلم سعى للدراسة عليه،[٧٩] وأخذ العلم عنه وأول ما يتعلم الطالب في هذه المدارس حفظ القرآن الكريم وتجويده ، ثم القراءات السبع ، ثم العلوم الأخرى من فقه وحديث وفرائض، وعلوم اللغة العربية وآدابها[٨٠].

طرق ووسائل التدريس:

تعددت طرق ووسائل التدريس في مدارس مدينة إب وملحقاتها مثلها مثل بقية المدارس في المدن اليمنية الأخرى وفي المراكز العلمية في العالم الإسلامي عامة ، تبعاً لتعدد المدرسين الذين يقومون بهذه المهنة ، والتي يرون أنها . من وجهة نظرهم . تعد الأنسب والأكثر إفادة في توصيل المادة العلمية المراد إيصالها للطلاب .ولم تكن طرق ووسائل التدريس في اليمن في هذه الحقبه تختلف عن الطرق السائدة في العالم الإسلامي حينها .ولعل أبرز طرق ووسائل التدريس في اليمن في هذه المدة:

- طريقة الإملاء:

وهي الطريقة التي يقوم فيها المعلم بإملاء الدرس على طلابه ، فيكتبون ما يملى عليهم، ثم يقومون بإستذكارة ومراجعته، وتعد هذه الطريقة من أقدم وسائل

التدريس في تاريخ التربية الإسلامية، ومن أعلى مراتبها [٨١] وأكثر ما استخدمت هذه الطريقة في مجال تعلم الحديث النبوي الشريف.[٨٢]

. **الطريقة الإلقائية** : وهي التي يقوم فيها المعلم بتلقين المتعلم ما يراد حفظه عدة مرات [٨٣].

ـ **طريقة العرض أو السماع** : وهي من أكثر الطرق شيوعاً في مدارس اليمن وخاصة في العصر الرسولي ، وهي التي يقوم فيها المتعلم بتسميع معلمه مما حفظ من هذا الكتاب أو ذاك ، أو يقرأ الطالب من الكتاب والمعلم يتابعة من كتاب بين يدية للتأكد مما يقرأ الطالب أو يحفظ مع التركيز على النطق وسلامة القراءة .

ـ **طريقة الشرح** : وهو الأسلوب الذي يقوم فيه المتعلم بالقراءة من أحد الكتب المراد تعلمها ، والمدرس يقوم بالشرح للموضوع المراد تعلمه ، والطلاب هنا دورهم هو متابعة وكتابة شروحات معلمهم ومن ثم الاعتماد عليها. [٨٤]

ـ **طريقة الجدل والمناظرة والحوار**: وأكثر ما شاعت هذه الطريقة في العصر الرسولي نظراً لاحتدام الصراع والجدل الفكري بين مختلف الفرق الإسلامية التي ظهرت على الساحة اليمنية في هذه الحقبة من ناحية ، وبين الفرق من أتباع المذهب السني الواحد[٨٥] من معتزلة واشاعره وزيدية وإسماعيلية[٨٦] وغيرها من ناحية أخرى . بالإضافة إلى طرق ووسائل أخرى من مثل طريقة القدوة، والترغيب والترهيب ، والقصص وضرب الأمثال ، والثواب والعقاب وغيرها ، وهو ما تؤكد عليه التربية المعاصرة بهدف توصيل المادة العلمية المراد تعليمها إلى الطلاب بأفضل وأيسر الطرق والوسائل[٨٧] . وبناء على ما سبق فإن تنوع وتعدد طرق وأساليب ووسائل التدريس في المدة التي نحن بصدد دراستها ، إنما ينم عن المكانة العلمية التي وصلت إليها اليمن في مختلف مجالاتها ومنها التعليمية ، علاوة عن اهتمام ومتابعة الدولة للعلم والعلماء والمتعلمين تشجيعاً وبذلاً في سبيل العلم بسخاء .

الرحلة لطلب العلم : ويقصد بها الرحلة التي يقوم بها طلاب العلم إلى المدن والقرى والمراكز العلمية داخل بلدانهم ، أو الانتقال إلى مراكز العلم المشهورة في العالم الإسلامي لتلقي العلوم والمعارف على أيدي علماء مشهورين .

وقد مثلت الرحلة لطلب العلم في العصور الإسلامية سمة مهمة من سمات التعليم الإسلامي ، وتقليداً علمياً من التقاليد المهمة لدى طلبة العلم المسلمين ، كونها تعد من الوسائل الفاعلة للنهضة العلمية الشاملة. ولأهمية الرحلة وقيمتها العلمية يرى ابن خلدون (...أن الرحلة في طلب العلوم ولقاء المشيخة مزيد كمال في التعليم ، والسبب في ذلك أن البشر يأخذون معارفهم وأخلاقهم وما ينتحلون من المذاهب والفضائل ، تارة علماً وتعليماً ولقاءً ، وتارة محاكاة وتلقيناً بالمباشرة ، إلا أن حصول الملكات عن المباشرة والتلقين اشد استحكاماً وأقوى رسوخاً ، فعلى قدر كثرة الشيوخ يكون حصول الملكات ورسوخها ...)[٨٨].

ونظراً لازدهار الحركة العلمية في اليمن عامة وفي مدينة إب وملحقاتها بصفة خاصة في المدة موضوع الدراسة زادت عدد رحلات طلاب العلم من وإلى مدينة إب وإلى خارج اليمن إيماناً منهم بأهمية الرحلة في سبيل تطوير وزيادة تحصيلهم العلمي. ويمكننا تقسيم الرحلة إلى قسمين داخلية ، وخارجية

الداخلية وهي تلك التي كان الطلاب فيها يتنقلون بين مدن اليمن عامة ومراكزها العلمية المختلفة من مثل :تعز. عدن. زبيد. ذي جبلة. إب ، بغية تلقي العلوم من المشائخ والعلماء المشهورين بها .

وتعد إب وذي جبلة من أهم معاقل اليمن العلمية ومراكزها المشهورة التي كثر عدد الوافدين اليهما من العلماء سواء من داخل اليمن أو من خارجه[٨٩] ويعد سيف السنة أبو العباس أحمد بن محمد البر يهي (ت ٥٨٦هـ/١١٩٠م) من أشهر نماذج الرحلة العلمية الداخلية في العصر الأيوبي، الذي ذاع صيته في علم الحديث إذ قام بتدريسه في كل من إب وذي جبلة، ثم رحل إلى مدينة الجند، وارتحل إليه الطلاب، ثم إلى ظبا وذي شراق وغيرهما من مدن العلم المشهورة [٩٠]. كما يعد الفقيه والمؤرخ الجندي أشهر نموذج للرحلة العلمية الداخلية في اليمن في العصر الرسولي من خلال كثرة عدد المراكز العلمية التي رحل إليها طلباً للعلم[٩١]، وعادة ما كان الطالب بعد انتهائه من رحلته العلمية إلى عدد من المراكز العلمية لتلقي العلم

على يد العلماء والمشائخ البارزين يعود إلى بلده التي رحل منها ويقوم بالتدريس والأفادة لطلبة العلم .

أما الرحلة الخارجية : وإن كانت امتداداً للرحلة الداخلية ، إلا أنها تكون حينما لا يكتفي احد الطلاب بما حصله من علوم في رحلته الداخلية فيرحل إلى المراكز والمدن العلمية خارج اليمن من مثل مكة . المدينة . بلاد الشام .العراق . مصر .

وتعد مكة المكرمة والمدينة المنورة من اشهر واكثر المدن التي رحل إليها طلاب العلم من أبناء اليمن ، وربما يعزى ذلك إلى : قربها من بلاد اليمن ، وكثرة عدد العلماء المجاورين فيها من أنحاء متعددة من العالم الإسلامي ، ولمواسم الحج التي يأتي فيها كثير من العلماء المسلمين ، فيجدها الطلاب من أبناء اليمن مناسبة لتلقي العلوم على يد العلماء المشهورين ، والحصول على الإجازات العلمية منهم٩٢ ، وبنو الخياط خير نموذج لهذا النوع من الرحلات العلمية ، وهما كما أسلفنا من علماء ذي جبلة المشهورين ٩٣، ومما لا شك فيه أن القيمة العلمية للرحلة الخارجية ذات مردود اكبر وانفع من الرحلة الداخلية كونها تعد مكسباً علمياً جديداً ، علاوة عن كونها وسيلة لإدخال مؤلفات جديدة إلى اليمن عن طريق هولاء الطلاب لم تكن موجودة من قبل ، ناهيك عن اكتساب معارف جديدة في طرق البحث والتأليف [٩٤].

وهكذا أسهمت مدينة إب وملحقاتها كغيرها من المدن اليمنية الأخرى في رفد الحياة العلمية من خلال علمائها الذين رحلوا في طلب العلم إلى داخل وخارج اليمن ، أو من خلال الوافدين اليها من علماء العالم الإسلامي . كما أسلفنا .

الإجازات العلمية : وهي مأخوذة في اللغه من جواز الماء ، واستجاز طلب الإجازة أي الأذن٩٥، و يقصد بالإجازة العلمية الشهادة التي يمنحها مشائخ العلم لطلابهم يحق لهم من خلالها أو تجيز لهم الرواية عن لسانهم في امر محدد أو غير محدد ، وهي اشبه بالدرجة العلمية أو الشهادة التي يحصل عليها الطلاب اليوم.٩٦

وغالباً ما تكون هذه الإجازة شفوية أو كتابية تدون وتصبح بحوزة الطالب المجاز . وتقوم الإجازة على المرتكزات الأربعة الآتية :

المجيز. المجاز له. المجاز به. لفظ الإجازة .[٩٧]

وبذا تكون الإجازة إذناً وتسويغاً تتضمن تخويل المجاز حق نقل المادة العلمية أو الرواية لحديث عنه . وهي بذلك تعد فناً قائماً بذاته وأدباً رفيعاً وابتكاراً علمياً في هذا المجال للعرب المسلمين في مجد حضارتهم [٩٨]، ويعد علماء الحديث أول من بدأ بمنح هذه الإجازة ، ثم تطور وأصبح يشمل العلوم الأخرى مثل الفقه، القراءات ، النحو ، الأدب وغيرها من العلوم[٩٩] .

وفي المدة موضوع الدراسة عرفت الإجازة بشكل واسع في المدارس اليمنية ، وكانت تمنح من الشيوخ المشهورين حتى عدت من اهم اسس التحصيل العلمي، كما تميزت الإجازة في هذه الحقبة التي نحن بصدد دراستها بأنها كانت محددة في علم معين أو كتاب معين[١٠٠]، وقد وجد في اليمن عامة وفي مدينة إب وملحقاتها في هذه المدة بصفة خاصة علماء تمتعوا بمكانة علمية عالية بين أقرانهم [١٠١] ومنحوا عدداً من الإجازات العلمية في بعض مصنفاتهم أو في المصنفات التي حصلوا عليها من مؤلفيها . وكانت الإجازة العلمية على نوعين إما نثرية أو شعرية ، ومن النماذج النثرية تلك الإجازة التي منحها الإمام المحدث نفيس الدين العلوي (ت٨٢٥/١٤٢١م) للوجيه عبد الرحمن بن محمد البريهي (ت ٨١٧/١٤١٤م) والتي نصها: " .. أجزت له ذلك لعلمه وبراعته ، فإنه الفقيه العالم النجيب ، وفق الله أحواله ، ونفع به وبسلفه ..." .[١٠٢]

أما النماذج الشعرية فأهمها الإجازة التي منحها المحدث عبد الرحمن بن محمد بن يوسف العلوي (ت٨٠٣/ ١٤٠٠م) لشيخ الأسلام ابن حجر العسقلاني (ت ٨٥٢/ ١٤٤٨م) في وفادته إلى اليمن والتي يقول فيها :

أجزت لسيد الإخوان طراً شهاب الدين ذي الفضل الرفيع
راوية مالنا فيه سماع من الأصلين أيضا والفروع
وجوهرنا الرفيع وما حواه من العلم الملقب بالبديع
فأسأل من اله العرش عفواً يعم الكل في يوم الرجوع [١٠٣]

وهكـــذا : أصبحت لليمن مكانة علمية مرموقة ممثلة بمراكزها العلمية العديدة ومنها مدينتي إب وذي جبلة ، كما غدت مقصداً للعلماء المشهورين وطلاب العلم، في الوقت الذي لم يقتصر دور أبنائها على تلقي العلوم من العلماء الوافدين وحسب، بل نال الوافدون . رغم شهرتهم . إجازات علمية من علماء اليمن . كما في النموذج المذكور أعلاه . وهو ما يعطي توضيحاً كبيراً لقيمة المدارس الإسلامية في اليمن ودورها من خلال إسهامات أبنائها وما وصلوا إليه من مكانة تضاهي مكانة أقرانهم علماء العرب والمسلمين في هذه المدة .

العلوم التي تدرس في هذه المدارس :

إذا كان لكل مجتمع أهدافه التربوية الخاصة التي يسعى من خلالها إلى تربية النشئ وفق فلسفته التربوية التي يؤمن بها ، فأن اشتقاق هذه الاهداف انما يكون نابعاً من عقائد وأفكار وتصورات هذا المجتمع أو ذاك [١٠٤] وبناء عليه فأن الاهداف التي سعى الايوبيون ومن بعدهم الرسوليون إلى تحقيقها في البلاد التي حكموها . ومنها اليمن . إنما انبعثت من تصوراتهم ورؤيتهم التي من أجلها سعوا جاهدين إلى تحقيقها وأهمها كما بينا سلفاً إزالة اثار المذهب الشيعي عموماً [١٠٥]، وتحقيقاً لهذا الهدف سعى الأيوبيون والرسوليون في اليمن لأن يكون للعلوم الشرعية المكان الأول في مدارس اليمن عامة ومنها مدارس مدينة إب وملحقاتها، ويعنى بالعلوم الشرعية هنا علوم القرآن والتفسير والفقه وأصوله وعلم الفرائض وعلم الحديث .

ويأتي القرأن الكريم وعلومه في مقدمه هذه العلوم التي نالت اهتمام المدرسين والطلاب في بلاد اليمن منذ وقت مبكر من دخول الإسلام إلى اليمن ، وخصصت لتدريسه المدارس الخاصة في بلاد اليمن ، وكانت المدرسة الأسدية بإب من أهم وأشهر أماكن تدريسه فيها ١٠٦ وتولى التدريس فيها ثلة من افاضل العلماء اشهرهم عثمان الناشري الذي الف مجموعة من المصنفات في هذا المجال اهمها : ايضاح الدرة المضية في قراءات الثلاثة الصحيحة المرضية،ونفائس الهمزة في وقف هشام وحمزة ، والدر الناظم في قراءة حفص عن قراءة عاصم، والهداية إلى تحقيق الرواية في رواية قالون والدوري[١٠٧] .

ومصنفات ابن الجزري (ت ٨٣٣/ ١٤٢٩م) من مثل : النشر في القراءات العشر، التي كانت تدرس في مدارس اليمن ومنها مدارس إب .[١٠٨]

وأخذ علم التفسير نفس الاهمية إذ حظي بشهرة واسعة في بلاد اليمن وخاصة في العصر الرسولي مما أدى إلى ظهوركثيرمن كتب الشروح والاختصارات لهذا العلم أهمها: البيان في التفسير للنجراني(ت٦٦٥/ ١٢٦٦م) كما اشتهر جمال الدين الحبيشي (ت ٧٨٢/ ١٣٨٠م) الذي كانت له معرفة بالقراءات السبع والتفسير ومن مؤلفاته: نشر طي التعريف في فضل حملة العلم الشريف[١٠٩]، وتفسير الحداد لمؤلفه أبو بكر بن علي بن محمد الحداد (ت٨٠٠/١٣٩٨م)[١١٠]، وغيرها من المصنفات في هذا المجال[١١١]. أما علم الحديث والذي يعد المصدر الثاني من مصادر التشريع الإسلامي فقد عني به اليمنيون في هذه المدة وخصصت المدارس الخاصة بتدريسه في اليمن ، وكانت المدرسة الزاتية بذي جبلة من أهم أماكن تدريسه وكذا المدرسة الجلالية في إب، وعين المدرسون المتخصصون بتدريسه في هذه المدارس، كما رحل أبناء اليمن إلى المراكز العلمية داخل اليمن وخارجها لتلقي هذا العلم وخاصة الى مكة المكرمة والمدينة المنورة.وتعد كتب الصحاح الستة [١١٢] من أهم المقررات التي كانت تدرس في مدارس اليمن عامة ومنها مدارس إب وملحقاتها، بالإضافة إلى الكتب المشهورة الأخرى في علم الحديث، علاوة على مؤلفات ابناء اليمن وأهمها :

كتب الأربعينيات [١١٣] ومنها أربعينيات العلامة محمد بن أبي الصيف اليمني(ت٦٠٩/ ١٢١٢م)التي جعلها في فضل اليمن وسماه (الميمون) وكتاب الأربعون جمع فيه أربعين حديثاً عن أربعين شيخاً من أربعين بلده[١١٤] والعلامة أحمد الهمداني (ت ٧٠٢/١٣٠٢م) مؤلف كتاب الأربعون اليمنية في الأحاديث النبوية[١١٥]، وللعلامة محمد بن عمر البريهي (ت٨٣٦/١٤٣٢) كتاب الأربعينيات جعلها في أحاديث الرسول ومعجزاته،وأخر في مناقب الخلفاء الأربعة[١١٦]. ولمحمد بن عبد الرحمن البريهي(ت٧٤٨/١٣٤٧م) والمدرس بالمدرسة النجمية في ذي السفال شرح واختصار كتاب الأيمان من صحيح البخاري[١١٧]، ولجمال الدين ابن الخياط(ت٨٣٩/١٤٣٥م) الذي انتهت اليه رئاسة علم الحديث في اليمن مؤلفات عدة في هذا المجال[١١٨]. ويأتي

علم الفقه وأصوله في نفس المكانة التي اهتم بها اليمنيون لتدريسه في مدارسهم في المدة التي نحن بصدد دراستها ، وتزداد مكانته هنا نظراً للتنافس المذهبي الذي ساد اليمن في هذه المرحلة مما أثمر عنه جملة من النتائج أهمها ظهور العديد من المدارس التي تخصصت بتدريس هذا المذهب أو ذاك وخاصة في مدارس زبيد وتعز، أما في مدينة إب وملحقاتها فلم نجد . حسب جهدنا المتواضع . أي من المدارس التي خصصت لتدريس مذهب معين دون غيره، وإنما كان يدرس في المدرسة الواحدة علوم المذاهب الإسلامية دون تخصيص.أما الكتب المقررة في مدارس إب في هذه الحقبة فقد كانت كتب الفقه المشهورة هي المعتمد عليها في التدريس وأهمها: مصنفات الشيخ ابي اسحاق الشيرازي (ت٣٩٣/١٠٠٢م) من مثل المهذب والتنبيه، وكذا الشروح عليها والتي صنفها ابناء اليمن مثل: محمد بن اسعد العمراني(ت٦٩٠/١٢٩٥م)صاحب المصنف المشهور شرح التنبيه[١١٩] وكتاب: التفقيه بشرح التنبيه للعلامة الريمي(ت٧٩٢/١٣٩٠م) ومؤلفات الإمام الغزالي(ت٥٠٥/١١١١م) وهي : الوجيز والوسيط والبسيط والخلاصة، ومؤلفات الإمام النووي(ت٦٧٦/١٢٧٧م) من مثل كتاب الروضة الذي أضاف عليه العلامة الطيب الناشري(ت٨٧٤/١٤٦٩م) شروحات سماها : بعض الحواشي على كتاب الروضة للنووي.[١٢٠]

أما أصول الفقه فقد كان الاعتماد فيه منصباً على الكتب والوافدة إلى اليمن منذ القرن السادس الهجري ثم قام فقهاء اليمن بالشروحات عليها ، والتي من أهمها: الرسالة للإمام الشافعي(ت ٢٠٤/٨٩١) وكتاب اللمع للشيرازي، وقام الإمام طاهر بن يحي العمراني(ت٥٨٧/١١٩١م) بشرح اللمع بكتاب سماه:مقاصد اللمع في أصول الفقه[١٢١] وكتاب اللوامع في اصول الفقه للفقيه صالح بن عمر البريهي(ت٧١٤/١٣١٤م) والذي انتهت اليه رئاسة التدريس والفتوى في ذي السفال من أعمال إب ، وكتاب: الشافي الموضح لمسائل الكافي للصردفي[١٢٢] وكانت المدرسة الفتحية بذي جبلة من المدارس المشهورة بتدريسه[١٢٣] .

العلوم العربية :

نظراً لأهمية علوم اللغة العربية في تدريس العلوم الشرعية ، علاوة عن دورها في تقويم اللسان، لذا أولى اليمنيون لهذا العلم أهمية بالغة إذ خصصت لتدريسه المدارس الخاصة في مدن اليمن العلمية المختلفة، ومن هذه المدارس المدرسة الأسدية في إب [١٢٤] التي درس بها مجموعة من العلماء المشهورين سواء من ابناء اليمن أو من الوافدين إليها، كما أعتمد على المصنفات المشهورة في هذا المجال سواء كانت من مؤلفات ابناء اليمن أو من غيرهم.

ويعد كتاب مختصر إبن عباد في النحو(ت٤٠٠- ١٠٠٩م) ومختصر الأبراهيمي (ت ١٠٦١/٤٥٣)[١٢٥] وكتاب نظام الغريب للربعي الكلاعي (ت ١٠٨٧/٤٨٠م) من أهم المصنفات التي اعتمد عليها في تدريس علوم اللغة في مدارس اليمن عامة ومنها مدارس إب وملحقاتها . ولأهمية كتاب نظام الغريب فقد عد أحد المؤرخين من لم يقرأه ويتكرر فيه ليس لغوياً[١٢٦] .

أما مؤلفات أبناء إب وذي جبلة في هذا المجال فأهمها : مصنف اللوامع الذي ألفه عبدالله ابن محمد بن عمر الفائشي (ت ١٢٩٥/٦٩٥م) المدرس بالمدرسة النجمية بذي جبلة،نحا فيه نحو البا بشاذية [١٢٧] وكتاب المحرر في علم النحو لمؤلفه الفقيه عمر بن عيسى الهرمي (ت١٣٠٢/٧٠٢) [١٢٨] بالإضافة إلى مؤلفات ابناء اليمن في مدن اليمن العملية الأخرى، والتي يأتي في طليعتها مؤلفات الفقيه عبد اللطيف الشرجي (ت١٤٠١/٨٠٣م) الذي كان مدرساً للنحو في مدارس زبيد وهي: إئتلاف النصرة في اختلاف نحاة الكوفة والبصرة[١٢٩] والإعلام بمواضع اللام من الكلام، ومختصر ابن عباد في النحو. ويأتي كتاب القاموس المحيط، ومقصود ذوي الألباب في علم الأعراب لإمام اللغة الفيروز ابادي (١٤١٣/٨١٧) من أهم وأشهر مؤلفات علم اللغة في بلاد اليمن ، تليها في الأهمية مؤلفات الفقيه واللغوي المشهور ابن المقري (ت١٤٣٣/٨٣٧م) ومنها نتائج الألفية في شرح الكافيه البديعية[١٣٠] .

العلوم الأخرى : لم يكن التعليم في مدارس اليمن عامة ومنها مدارس إب وملحقاتها مقتصراً على العلوم المذكورة آنفاً، بل نالت العلوم الأخرى اهتماماً ملحوظاً وان لم تكن لها مدارسها الخاصة ومدرسوها المختصون وانما كانت . كما

يبدو . تدرس عرضاً إلى جانب العلوم الأخرى، ومن هذه العلوم علم التاريخ والأنساب، وعلم الكلام وعلم الفلك والجبر والحساب والتي ظهرت بشكل واضح في العصر الرسولي على وجه أخص.[١٣١]

ففي مجال علم الكلام شهدت الساحة اليمنية جدلاً فكرياً خلال القرنين الخامس والسادس الهجريين تمثل فيما دار من مناظرات بين الفرق والمذاهب والإسلامية في اليمن، وخاصة بين المعتزلة والاشاعرة، وكانت مدينة إب الساحة التي حوت هذه المناظرات والجدل الفكري، ربما بحكم موقعها الوسط بين مناطق نفوذ المذهب الزيدي والشافعي حينها ، ومن أهم المناظرات تلك التي وقعت في حصن شواحط[١٣٢] من مدينة إب عام (٥٥٤/ ١١٥٩) بين قاضي الزيدية المعتزلي جعفر بن عبد السلام(ت٥٧٣/١١٧٧) والأمام يحي بن أبي الخير العمراني (ت٥٥٨/١١٦٣م) مؤلف كتاب البيان في الفقه الشافعي[١٣٣] . وكان من نتيجة هذه المناظرات والحوارات الفكرية جملة من المؤلفات أغنت الساحة الفكرية اليمنية [١٣٤] .

أما علم الحساب فقد كان الظهور الفعلي له في المدارس اليمنية في عصر الرسوليين، ومن ابرز من أسهم فيه علماء إب وذي جبلة، ومن اشهر مؤلفاتهم: مختصر الخوارزمي في الجبر والمقابلة، وجواهر الحساب لمؤلفها أحمد بن عمر المزيحفي (ت٦٨٠/ ١٢٨١م) الذي ولي عمارة ديوان المخلاف، وسكن ذي جبلة[١٣٥] وقام بشرح احدهما الفقيه أحمد بن محمد البريهي (ت٨٣٣/١٤٢٩م) وسماه شرح الجبر للمزيحفي ومؤلفات أبي عبد الله المزيحفي، (ت٧٢٥/١٣٢٤م) ومنها المقدمة في علم الحساب[١٣٦] وللعلامة محمد بن عبد الله بن سلم (ت٨٠٥/١٤٠٢م) والمدرس بالمدرسة الفتحية بذي جبلة مؤلف بعنوان لوامع طوالع السعدي في شرح الهندي في الحساب، وآخر في ضوابط الحساب[١٣٧] .

وأذا كانت هذه العلوم التي تدرس في مدارس اليمن في المدة موضوع الدراسة محل عناية الدارسين منذ عصور الإسلام الأولى، فإن التطور الملموس الذي طرأ على هذه العلوم أثمر عن ظهور المصنفات المهمة التي عني بها المدرسون والدارسون في

المدارس الإسلامية في اليمن، كما كانت منبراً برز من خلاله كثير من علماء اليمن على مستوى العالم الإسلامي .

خلاصة البحث وتوصياته:

خلصت هذه الدراسة إلى جملة من النتائج والتوصيات منها ما ورد ضمناً في ثنايا البحث ، ومنها ما نوردها هنا وعلى النحو الآتي:

- رغم تأخر ظهور المدارس الإسلامية في بلاد اليمن عن غيرها من البلدان الإسلامية، إلا أن مدينة أب وملحقاتها شهدت ظهور المدارس قبل دخول الأيوبيين إليها، وذلك حينما أسس ابن أبي الأمان أول مدرسة في ذي جبلة عام٥٥٨/ ١١٦٢م، وليس كما ذهب البعض إلى أن هذه المدارس إنما ظهرت بدخول الأيوبيين إلى اليمن .

- لعبت مدارس مدينة إب وملحقاتها دوراً مهماً في إعداد وتخريج العديد من الكفاءات العلمية في مجالات القضاء والفقه والتدريس والتصنيف أسهمت في خدمة الدولة والمجتمع ونافحت عن معتقدات الأمة وفكرها من خلال علمائها الذين رحلوا في طلب العلم إلى داخل وخارج اليمن، كما غدت مقصداُ يؤمها طلبة العلم والعلماء المشهورين من خارج اليمن الذين نالوا الأجازات العلمية من علمائها البارزين، وتركت أثارهم العديدة صورة مشرقة لمدينة إب وملحقاته بصفة خاصة، ولليمن على وجه العموم في هذه المدة التي عرفت بالعصر الذهبي لليمن.

- إذا كانت السياسة والتنافس المذهبي قد لعبا دوراً أساسياً في نشأة المدارس وانتشاءها في مدارس اليمن عامة ، ومثل ذلك بداية التدخل الرسمي . الحكومي في توجيه التعليم والإشراف عليه ، إلا أن مدارس إب وملحقاته لم تشهد ذلك التنافس المذهبي، ولم تحدد مدارس خاصة لتدريسه لأتباع هذا المذهب أو ذاك، وإنما كانت مدارسها تحوي جميع المذاهب الإسلامية دون تخصيص.كما أن معظم . إن لم يكن كل . المدارس التي أنشئت في مدينة إب وملحقاته إنما كانت عن طريق الأمراء والوزراء والنساء والحاشية. ولم نعثر . حسب علمنا . على مدرسة من هذه المدارس كانت من إنشاء السلاطين سواء الأيوبيين أو الرسوليين، مما كان له الأثر الأكبر في كثرة الأوقاف التي أوقفتها هذه الفئات للمدارس.

ونختم هذه الخلاصة بالتوصيات الآتية:

- العمل على إحياء دور المدارس الإسلامية في نشر التعليم والقيم النبيلة والأخلاق الفاضلة لطلاب العلم، والإسهام في تدريس القرآن الكريم وعلومه وعلم الحديث ، وعلوم اللغة العربية لما لها من أهمية في صقل قدرات المتعلمين وتنمية مواهبهم.

- عقد الندوات العلمية حول دور المدارس الإسلامية في سبيل تفعيل دور المجتمع من خلال دعوته في المشاركة للإسهام في تمويل التعليم والإشراف عليه.

قائمة المصادر والمراجع

اولاً المصادر:

- ابن جماعة، بدر الدين بن ابراهيم الكناني (ت٧٣٣/١٣٣٢) تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم، دار الكتب العلمية، بيروت،د.ت.
- ابن حاتم،محمد بن حاتم بن أحمد (ت٧٠٢/١٣٠٢) السمط الغالي الثمن في أخبار الملوك من الغز في اليمن، تحقيق ركس اسميث، القاهرة، ١٩٧٤م.
- ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد (ت٨٠٨/١٤٠٥) المقدمة، تحقيق أبو مازن المصري وأخرون ، المكتبة التوفيقية،د.ت.
- ابن الصلاح، تقي الدين عثمان (ت٦٤٣/١٢٤٥) مقدمة ابن الصلاح ومحاسن الاصطلاح، تحقيق عائشة عبد الرحمن القاهرة، ١٩٩٠م.
- ابن عبد المجيد، عبد الباقي (ت٧٤٣/١٣٤٢) بهجة الزمن في تاريخ اليمن،تحقيق مصطفى حجازي، مطبعة مخيمر، ١٩٦٥م.
- ابن منظور، جمال الدين ابو الفضل محمد بن مكرم بن علي (ت٧١٠/١٣١٠) لسان العرب د.ت.
- البريهي، عبد الوهاب بن عبد الرحمن (ت في القرن التاسع الهجري) طبقات صلحاء اليمن، تحقيق عبد الله الحبشي، صنعاء،١٩٨٣م.
- الجعدي،عمر بن علي(ت٥٨٦/١١٩٠م) طبقات فقهاء اليمن،تحقيق فؤاد سيد.
- الجندي،محمد بن يوسف (ت٧٣٢/١٣٣١) السلوك في طبقات العلماء والملوك، تحقيق محمد بن علي الأكوع،١٩٨٧.
- الحبيشي، عبد الرحمن بن محمد (ت٨٧٢/١٤٦٧) تاريخ وصاب، تحقيق عبد الله محمد الحبشي، مركز الدراسات والبحوث،صنعاء،١٩٧٩م.
- الخزرجي،علي بن الحسن(ت٨١٢/١٤٠٩) العقود اللؤلؤية في تاريخ الدولة الرسولية،تحقيق محمد بن علي الأكوع،صنعاء،١٩٨٣م.

- الخطيب البغدادي أحمد بن علي (ت٤٦٣/١٠٧٠م)، الكفاية في علم الرواية،تحقيق عبد الحليم محمد، القاهرة،ط٢، ١٩٧٢م.
- الرازي محمد بن ابي بكر بن عبد القادر (ت٦٠٦/١٢٠٩) مختار الصحاح،بيروت،١٩٨٦م.
- السخاوي،شمس الدين محمد بن عبد الرحمن(ت٩٠٢/١٤٩٦)الضوء اللامع،مكتبة القدس،القاهرة،١٣٥٤.
- الشوكاني،محمد بن علي (ت ١٢٥٠/١٨٣٤) البدر الطالع،بيروت،د.ت.
- طاش كبرى زادة (ت٩٦٢/١٥٥٤) مفتاح السعادة ومصباح السيادة،تحقيق كامل بكري وأخرون، مطبعة الاستقلال،د.ت.
- الفيروز ابادي (ت ٨١٧/١٤١٤) القاموس المحيط،تحقيق مكتب التراث الإسلامي ،مؤسسة الرسالة،١٩٨٧م.
- القاسمي،محمد جمال الدين،قواعد التحديث من فنون مصطلح الحديث،تحقيق محمد البيطار، القاهرة،د.ت.
- القلقشندي، أحمد بن علي (٨٢١/١٤١٨)صبح الأعشى في صناعة الإنشاء، تحقيق محمد حسين شمس الدين، دار الكتب العلمية،بيروت،١٩٨٧م.
- اليمني، عمارة (٥٦٩/١١٧٣) المفيد في اخبار صنعاء وزبيد،تحقيق محمد بن علي الأكوع،ط٣، ١٩٨٩م.

ثانياً المراجع :

- الأكوع، اسماعيل بن علي، المدارس الإسلامية في اليمن،١٩٨٠
- هجر العلم ومعاقلة في اليمن، دار الفكر،دمشق،لبنان،١٩٩٦م.
- الحبشي،عبد الله محمد، الصوفية والفقهاء في اليمن،صنعاء،١٩٧٦م.
- مصادر الفكر العربي الإسلامي في اليمن،صنعاء،د.ت.
- رءوف، عماد عبد السلام،مدارس بغداد في العصر العباسي،بغداد،١٩٦٦م.
- السروري ، محمد عبده ، الحياة السياسية ومظاهر الحضارة في اليمن في عهد الدويلات المستقلة(٦٢٦.٤٢٩/١٢٢٨.١٠٣٧) ١٩٩٧م.
- سيد، ايمن فؤاد،تاريخ المذاهب الدينية في بلاد اليمن حتى نهاية القرن السادس الهجري،الدار المصرية اللبنانية،١٩٨٨م.
- الشجاع،عبد الرحمن عبد الواحد، الحياة العلمية في اليمن في القرنين الثالث والرابع الهجريين،رسالة دكتوراة،١٩٨٦م.
- شلبي،احمد، التربية والتعليم في الفكر الإسلامي،مكتبة النهضة المصرية،القاهرة،ط١٠.
- طه ابو زيد،اسماعيل المقري حياته وشعرة،مركز الدراسات اليمني،بيروت،١٩٨٦م.

- عاشور،سعيد عبد الفتاح،مصر والشام في عصر الأيوبيين والمماليك ،بيروت، د.ت.
- علي، سعيد اسماعيل،معاهد التعليم الإسلامي،دار الثقافة، القاهرة،١٩٨٠م.
- متز،آدم، الحضارة الإسلامية في القرن الرابع الهجري،تعريب محمد عبد الهادي ابو ريدة، القاهرة،١٩٦٧م.
- المقحفي،ابراهيم،معجم البلدان والقبائل اليمنية، دار الكلمة،صنعاء،ط٣، ١٩٨٨م.
- الموسوعة اليمنية، مؤسسة العفيف الثقافية،صنعاء،ط٢، ٢٠٠٣ .
- نشوان،يعقوب حسين، المنهج التربوي من منظور إسلامي، دار الفرقان، عمان،١٩٩٢م.

ثالثاً الرسائل العلمية والدوريات :

- حيدر، فاروق، التعليم في اليمن في عهد دولة بني رسول،رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عين شمس،د.ت.
- السنيدي ، عبد العزيز بن راشد، المدارس واثرها على الحياة العلمية في اليمن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود، ١٤٠٠هـ/١٩٩٠م.
- علي بن علي بن حسين، الحياة العلمية في مدينة تعز وأعمالها، رسالة ماجستير غير منشورة ١٤١٤هـ/١٩٩٤م.
- الفلاحي ، عبد الله محمد ، البنيان الثقافي والاجتماعي لمحافظة إب، الباحث الجامعي، مجلة، جامعة إب، العدد الخامس،السنة الخامسة ٢٠٠٣م.
- السامرائي، حسام الدين ، المدرسة مع التركيز على النظاميات، المجمع الملكي لبحوث الحضارة الإسلامية، عمان ،١٩٨٩م.
- سيف النصر، المدارس اليمنية، تخطيطها وعناصرها المعمارية، الأكليل، مجلة، السنة الثالثة، العدد الأول، خريف ١٤٠٦م/١٩٨٥م.
- العروسي، محمد علي قاسم، العمارة اليمنية في العصر الإسلامي، الثقافية، صحيفة، العدد٢٣١ ، الخميس ٦ محرم ١٤٢٦هـ/ ٢٦ فبراير ٢٠٠٤م.
- الفرفور، محمد عبد اللطيف، ادب الإجازة عند المسلمين، مجلة الفيصل ، الرياض، العدد ٧٩، محرم ١٤٠٤ .
- المشرقي ، رياض ، التعليم في اليمن خلال القرنين التاسع والعاشر الهجريين، ندوة جامعة عدن، اكتوبر ٢٠٠١م، دار جامعة عدن.

الهوامـــش

١- ينظر، الموسوعة اليمنية ، مؤسسة العفيف الثقافية، صنعاء. ج. ي.ط٢ ، ٢٠٠٣ج١، ص٨٩٨١.

٢- ينظر، الموسوعة اليمنية ، مؤسسة العفيف الثقافية، صنعاء. ج. ي.ط٢ ، ٢٠٠٣ج١، ص٨٩٨١.

٣- ينظر ، ابن منظور – جمال الدين أبو الفضل – محمد بن مكرم بن علي (ت٧١٠/ ١٣١٠) لسان العرب ، ج٣ ، مادة درس ، عماد عبد السلام رءوف ، مدارس بغداد في العصر العباسي ، بغداد ١٩٦٦ ، ص١٢٩ ، سعيد إسماعيل علي، معاهد التعليم الإسلامي ، دار الثقافة ، القاهرة ، ١٩٨٠ ، ص١٢٩.

٤- السامرئي ، حسام الدين ، المدرسة مع التركيز على النظاميات ، المجمع الملكي لبحوث الحضارة الإسلامية ، عمان ، ١٩٨٩ ، ص٣٣٤ ، علي بن علي بن حسن ، الحياة العلمية في مدينة تعز وأعمالها، رسالة ماجستير غير منشورة ، ١٤١٤ه / ١٩٩٤م ، جامعة أم القرى ، ص٢٣٩ .

٥ - ومنه جاءت التسمية بالنظامية : ويقصد بها أنها منتظمة الدراسة تخضع لضوابط معينة وإشراف دقيق ، ولها أوقاف وجهات للصرف عليها . وليس نسبة إلى نظام الملك (ت ٤٨٥ / ١٠٩٢) الوزير السلجوقي الذي نسبت إليه هذه المدارس.

٦- عمارة اليمني (ت ٥٦٩ .١١٧٣)المفيد في أخبار صنعاء وزبيد ، تحقيق محمد بن علي الأكوع، ط٣ - ١٩٨٩، ص١٠٤ ، الجعدي ، عمر بن علي ،(ت٥٨٦/ ١١٩٠م) طبقات فقهاء اليمن ، تحقيق فؤاد سيد، ص١٦١،١٥٩،١٥٠،١٢٠؛الجندي محمد بن يوسف (ت٧٣٢هـ/١٣١٣م)السلوك في طبقات العلماء والملوك ، تحقيق محمد بن علي الاكوع ، ١٩٨٧م، ج١ ، ص٣٩٣،٣٩٢،٣٠٤.

٧ - يرجح أحد الباحثين بأن وجود المدارس في اليمن يعود إلى ما قبل هذة المدة وتحديداً إلى بواكير القرن الخامس الهجري . ينظر :ألعروسي، محمد علي قاسم ، العمارة اليمنية في العصر الإسلامي ، الثقافية ، صحيفة ، العدد٢٣١، الخميس ٦ محرم ١٤٢٥ه / الموافق ٢٦فبراير ٢٠٠٤.

٨- أرسل صلاح الدين الأيوبي أخاه توران شاه على رأس جيش لضم اليمن إلى سلطانه عام (١١٧٣/٥٦٩م) وقد أورد المؤرخون أسباباً متعددة دفعته لذلك ، إلا أن أهم هذه الأسباب . من وجهة نظرنا . لهذه الحملة هو القضاء على دولة بني مهدي التي خلفت دولة بني نجاح في زبيد عام ٥٥٤هـ/١١٥٩ ، والسيطرة على المدخل الجنوبي للبحر الأحمر كخطة استراتيجية ارتآها صلاح الدين الأيوبي لمنازلة الصليبيين في الأراضي المقدسة ، وتم له ذلك في عام ٥٨٣/ ١١٨٧م بموقعة حطين المشهورة.

٩- ابن حاتم ، محمد بن حاتم بن أحمد (ت٧٠٢/١٣٠٢م) السمط الغالي الثمن في أخبار الملوك من الغز باليمن ، تحقيق ركس سميث، القاهرة ، ١٩٤٧م،ص٤٠، الجندي ،م. س، ج٢، ص٥٣٦.

١٠- ينظر سعيد عبد الفتاح عاشور ، مصر والشام في عصر الأيوبيين والمماليك ، بيروت، د. ت.ص١٣٠،١٢٩.وأحمد شلبي ، التربية والتعليم في الفكر الإسلامي، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة، ط١٠ ، ص١١٨ . ١٢٠ . ، سيف النصر ، المدارس اليمنية ، تخطيطها وعناصرها المعمارية ، الإكليل ، مجلة ، السنة الثالثة ، العدد الأول، خريف١٩٨٥،١٤٠٦، ص٩٨. ٩٩ .

١١- عمارة اليمني ، م. س ، ص٩٩.

١٢- سيف النصر ، م. س ،٩٩ .

١٣- الموسوعة اليمنية ، م . س ، ج٤ ،ص٢٥٧٥.

١٤- المصدر نفسه ج٤ ،ص٢٥٧٧.

١٥ - كان المذهب الحنفي هو المذهب السائد في بلاد اليمن في القرن الثالث الهجري ، وبعد دخول المذهب الشافعي إلى اليمن قلل من أتباع المذهب الحنفي الذي انتشر في بلاد اليمن مع انتشارة في العالم الإسلامي . ينظر الجندي ، السلوك ، م. س، ص٣٣ " مقدمة المحقق "وأيمن فؤاد سيد ، تاريخ المذاهب الدينية في بلاد اليمن حتى القرن السادس الهجري ، الدار المصرية اللبنانية ، ١٩٨٨م ، ص٥٦ . ٥٧.

١٦ - يعود ظهور المذهب الشافعي في بلاد اليمن إلى القرن الثالث الهجري أيضا ، وقد انتشر في بلاد اليمن على يد بعض اليمنيين الذين رحلوا في طلب العلم إلى بلاد الحجاز والعراق ، وقد تركز وجوده في مناطق عده من اليمن الأسفل (تهامة . تعز ، إب . حضرموت) ولا يزال حتى الآن منتشراً في هذا المناطق .أيمن سيد ، م. س. ص٥٨ . ٥٩.

١٧- السنيدي عبد العزيز بن راشد ، المدارس وأثرها على الحياة العلمية في اليمن ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الإمام محمد بن مسعود ، ١٤١٠ / ١٩٩٠ ، ص٧٥. ٧٦.

١٨- الحبيشي، عبد الرحمن بن محمد ، (١٤٦٧/٨٧٢)تاريخ وصاب ، تحقيق عبد الله الجيشي ، مركز الدراسات والبحوث صنعاء ، ١٩٧٩ م،ص١٨٢.

١٩- ينظر الملحق رقم "١" من هذه الدراسة.

٢٠- وتقع في مخلاف الشوافي الواقع إلى الشمال الغربي من مدينة إب بنحو أربعة كيلومترات.المقحفي، إبراهيم، معجم البلدان والقبائل اليمنية ، دار الكلمة ، صنعاء ، ١٩٨٨، ط٣ ،ص٣٦٧.

٢١- الجندي ، السلوك،م.س،ج١،ص٣٩٢،ألعروسي، الثقافية ،م.س.

٢٢ - ذي جبلة : أحد المراكز العلمية في اليمن ، وعاصمة الدولة الصليحية ، بناها عبد الله بن محمد الصليحي عام ٤٥٨/ ١٠٦٥م ، وسميت بهذا الاسم نسبة إلى رجل من أهل اليمن ، ينظر ، عمارة اليمني،م. س، ١١٤،١١٥.

٢٣- الجعدي ،م.س،ص١٩٤.

٢٤ - من الوافدين اليهما: محمد بن محمد الكاشغري (ت٧٠٥ /١٣٠٥م)وقرأ على عالم إب حينها يحي بن إبراهيم ينظر، الجندي ، السلوك ، ج١ ، ص١٤٣ ، ج٢ ص١٦٣، وتقي الدين محمد بن احمد الفاسي (ت١٤٢٨/٨٣٢)وفد إلى إب عام ١٤٢١/٨٢٤م. وأجاز لجماعة من أهلها .

٢٥- ينظر ترجمتها في الجندي ، السلوك ، م.س،ج٢ ، ص١٦٨.

٢٦ - قرية من عزلة وراف شمال غرب ذي جبلة ، وجنوب غرب إب ، وتعد من القرى الخصيبة في هذا العزلة ، ينظر ، المقحفي ، م.س، ص٤٥٥.

٢٧- أحد الخدم في الدولة الرسولية ، مربي الملك المظفر ، وكان يضرب به المثل في حسن التأديب (ت٦٦٦/ ١٣٦٧م) ينظر، الجندي ، م.س، ح ، ص.

٢٨- الأكوع ، إسماعيل بن علي ، المدارس الإسلامية في اليمن ، ١٩٨٠ ، ص٨٤.

٢٩- الجندي ، م.س ،ح٢ ص٢٣٨

٣٠- أحد الأمراء الرسوليين المشهورين ، أقطعة الملك المنصور عمر ، صنعاء عام ٦٢٧/ ١٢٣٠، واستمر بها حتى عهد المظفر يوسف الذي أودعه السجن بسبب وقوفة إلى جانب الأئمة الزيدية في صراعهم مع الرسوليين حتى مات عام (٦٧٧ /١٢٧٨م) .ينظر ،ابن حاتم ، م.س،ص٢٠٢.

٣١ - ألخبالي قرية من عزلة وراف وأعمال ذي جبلة ، تقع شمال غرب ذي جبلة ، سكنها الملك المظفر الرسولي وفيها قبره وقبر غالب ذريته .ينظر المقحفي ،م.س،ص٢١٠.

٣٢- بنو فيروزهم قوم من الأكراد ، تديروا إباً منذ زمن طويل ، نالوا من المظفر الرسولي حظوة عظيمة حينما ناصروه ضد المماليك الذين قتلوا أباه ، وأقطعهم الإقطاعيات الكبيرة وابتنوا في إب عدة مدارس ، ولهم أوقاف بالضهار في إب ، ولهم بقية إلى يومنا هذا في مدينة إب وحبيش . الجندي ، السلوك ، م.س،ح٢ ص١٦٤،١٦٥

٣٣- البريهي ، م.س، ص٢٤٥، الأكوع ، المدارس ، م.س، ص٢٤٠.

٣٤- عيقرة قرية في عزلة أنامر أعلى إلى الغرب من مدينة إب وشمال ذي جبلة . ينظر المقحفي ، م.س، ص٤٧٧.

٣٥- الحجر بلدة في بعدان من عزلة حيسان . المقحفي ،م.س،ص١٥٣.

٣٦- شنين : بفتح الشين وخفض النون وسكون الياء : قرية في السحول من أعمال المخادر حالياً . المقحفي ،م.س، ص٣٦٤.

٣٧- سير : بكسر السين وفتح الياء : عزلة من ناحية بعدان وأعمال إب إليها ينسب الفقيه العلامة يحي بن أبي الخير بن سالم السيري ثم العمراني مؤلف البيان في الفقه، والزوائد في شرح كتاب المهذب.الجندي،السلوك، م.س، ح١ ،ص٤٩٠.

٣٨- حقله : قرية من عزلة المقاطن من مخلاف بعدان . المقحفي م.س.ص١٨٥.

٣٩- ينسب إلى قرية الناشرية الواقعة اسفل وادي مور في تهامة ، وتعد من اكبر بيوت العلم في اليمن، ولد عام ٨٠٥هـ/ ١٤٠٣م، اهتم بطلب العلم منذ الصغر ، أخذ القراءات والفقه والحديث والنحو والفرائض على يد علماء عصره من أبناء اليمن وهم : عمه علي بن أبي بكر الناشري (ت٨٤٤ ١٤٤٠) والطيب بن أحمد الناشري (ت ٨٧٤/ ١٤٦١م) وعن الإمام نفيس الدين العلوي(ت

٨٢٥/ ١٤٢٢م) وشرف الدين بن المقري (ت ٨٣٧/ ١٤٣٣م) وجمال الدين الخياط (ت٨٣٩/١٤٣٥م) ومن العلماء الوافدين الذين تتلمذ على أيديهم : شيخ المحدثين ابن حجر العسقلاني (ت ٨٥٢/ ١٤٤٨م) عند وفادته إلى اليمن ، ومحمد بن محمد ألجزري (ت ٨٣٣/ ١٤٢٩م) واستفاد منهم استفادة كبيرة ، كما حصل على أجازات علمية منهم جمعها في أحد كتبه .ينظر البريهي ،م.س،ص١١٠ ، السخاوي شمس الدين بن محمد بن عبد الرحمن (ت ٩٠٢/ ١٤٩٦م) الضوء اللامع ، مكتبة القدس ، القاهرة ، ١٣٥٤، ح٥، ص١٣٤.

٤٠- البريهي ،م.س، ص١١٤.

٤١- الجندي ،م.س،ح٢، ص١١٩.

٤٢- الأكوع ، المدارس اليمنية ،م.س،ص٢٣١، الموسوعة اليمنية ،م.س،ح١، ص٨٦.٣"

٤٣- هو وجيه الدين عبد الرحمن بن محمد النحواني ، أصله من بلدة وصاب ، رحل في طلب العلم لأكثر من مركز من مراكزه المشهورة في اليمن ، أخذ علوم الفقه والحديث على الإمام رضي الدين أبي بكر الأصبحي (ت٨٠٧/١٤٠٥) وابن الخياط (ت٨١١/١٤٠٨)وعن الإمام نفيس الدين العلوي (ت٨٢٥/١٤٢٤) وإمام اللغة مجد الدين الفيروز أبادي (ت٨١٧/ ١٤١٤م)ينظر ترجمته كاملة في البر يهي ،م.س،ص٨٩.٩١.

٤٤- هو أبو بكر بن محمد بن صالح الهمداني المعروف بابن الخياط ، ولد عام ٧٤٢/ ١٣٤١م وصفه السخاوي بأنه ... عالم فاضل من علماء ذي جبلة باليمن ، أخذ علوم الحديث والفقه والقراءات على علماء بلده ذي جبلة ثم رحل إلى مدينة تعز وأخذ بها عن الإمام الريمي ، ونفيس الدين العلوي ، وأبي بكر الناشري ، ثم رحل إلى مكة رغبة في الاستزادة من العلوم فأخذ عن علمائها المجاورين حتى أصبح مؤهلا للفتوى والتدريس . ينظر البريهي،م.س،ص١١٧.السخاوي،م.س،ح١١،ص٧٨.

٤٥- ينظر البريهي ،م .س ،ص١١٨.١١٩.

٤٦- الحبشي ، عبد الله بن محمد ، الصوفية والفقهاء في اليمن ، صنعاء، ١٩٧٦، ص١٢٣.

٤٧-البريهي ،م . س، ص١١٩.

٤٨- هو محمد بن أبي بكر بن محمد بن صالح الهمداني اشتهر كوالده بابن الخياط ، ولد عام٧٨٧/ ١٣٨٥م في مدينة ذي جبلة ، وبها نشأ ، تتلمذ على يد والده، وعلى الإمام نفيس الدين العلوي (ت ٨٢٥/ ١٤٢٢م) رحل في طلب العلم إلى مكة والمدينة، وأخذ جملة من العلوم وخاصة علم الحديث على العلماء المجاورين بهما، وحصل على الإجازات العلمية التي تخولة الإفتاء والتدريس . ينظر ، البريهي ،م .س،ص٢٢٨.

٤٩- البريهي ،م .س، ص١٢٩.

٥٠- ولد عام (٦١٠.١٢١٣م) ويعد من اشهر علماء اليمن في زمنه و الذي يعد امتداداً للفقهاء والعلماء من بني البريهي المشهورين ، وصفه الجندي بأنه (..فقيهاً فاضلاً محققاً متقناً بالفروع والأصول...) تتلمذ على عمر بن سعيد الابيني (ت ٦٥٨/١٢٥١م) والإمام بطال الركبي (ت ٦٣٠/ ١٢٣٢م) . ينظر ، الجندي ، السلوك ، ح٢ ، ص١٧٣. ١٧٤، السنيدي م.س،ص٣٦٧.

٥١- طبع هذا الكتاب عدة طبعات، منها طبعة بتحقيق بسام علي سلامة العموش . ينظر ، علي بن علي ، مدارس تعز في العصر الرسولي ،م.س،ص٣٨٨.

٥٢- الجندي ، م. س ،ج١، ص ٥٠٠، الأكوع ، إسماعيل بن علي ، هجر العلم ومعاقلة في اليمن ، خمسة أجزاء ، دار الفكر ، دمشق ، لبنان ، ١٩٩٦. ١٤١٧ه، ج٤، ص١٩٦٣.

٥٣- الجندي ،م . س ، ج٢، ص١٧٧.١٧٨.

٥٤- الجندي ،م . س ،ج٢،ص١٨٠.

٥٥ - الوقف : في اللغة معناه الحبس ، والموقف محل الوقوف . أما في الاصطلاح فمعناه : حبس مالٍ للانتفاع به بحيث يصرف في أمر مباح .ينظر ، الفيروز أبادي (ت ٨١٧/ ١٤١٤م) القاموس المحيط، تحقيق مكتبة التراث الإسلامي ، مؤسسة الرسالة ، ١٩٨٧م. مادة وقف ، علي بن علي ، م . س ، ص٤٩٠.

٥٦- الجندي ،م .س ،ج٢،صـ٥٤٣ـ٥٥١ـ٥٥٢ـ٥٥٦. وحددت الوقفية الغسانية العديد من الأمور المتعلقة بالوقف من مثل : مرتبات العاملين في المدرسة ، والشروط الواجب توافرها فيهم ، والمواد العينية التي تدفع إلى جانب المرتب ، وكيفية الدفع ، ونوع العملة التي تدفع بها ...الخ .ينظر علي بن علي ،م.س،ص٤٩٧. والملحق رقم (٢) من هذه الدراسة.

٥٧- ينظر:المبحث الخاص بالفئات التي أسهمت في بناء المدارس من هذه الدارسة .

٥٨- الجندي،م.س،ج١،ص٣٨٠.

٥٩- الخزرجي ،علي بن الحسن،(ت٨١٢/١٤٠٩م)، العقود اللؤلؤية في تاريخ الدولة الرسولية ، تحقيق محمد بن علي الأكوع ، صنعاء ، ١٩٨٣ .ج٢،صـ٢٤٤،٢١٩،١٨٣،١٦٠،١٠٥.

٦٠- الجندي ، م.س،ج٢،ص٤٠٠،علي بن علي،م.س،ص٥٤٠.

٦١- الجندي،م.س،ج١،صـ٤٩٥،ج٢،ص٤٢٩،٩٢.

٦٢- القلقشندى ، احمد بن علي (ت٨٢١/ ١٤١٨م) ، صبح الأعشى في صناعة الإنشاء ، تحقيق محمد حسين شمس الدين، ١٩٨٧م، دار الكتب العلمية ، بيروت ، ج٥، ص٤٣٦ .السنيدي،م.س،ص٢٣٤- وما بعدها . فاروق حيدر ، التعليم في اليمن في عهد دولة بني رسول ، رسالة دكتوراة غير منشورة ، جامعة عين شمس .د.ت،ص١٤٤.

٦٣- للاستزادة عن الشروط الواجب توافرها في المدرس ينظر : أبن جماعة ، بدر الدين إبراهيم الكتاني (ت٧٣٣/ ١٣٢٣م) ، تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم ، دار الكتب العلمية بيروت ، د.ت،ص١٥.٣٠.

٦٤- البريهي ، م.س،ص١١٥.

٦٥- شلبي ، م.س، ج٥، ص٢٥٦.

٦٦- القلقشندى،م.س،ج٥،ص٢٧٣.

٦٧- البر يهي،م.س،ص١٩٢.

٦٨- ينظر:السنيدي،م.س،ص٢٤٤.

٦٩- علم الرواية : هو علم يبحث في كيفية اتصال الأحاديث بالرسول (ص) من حيث أحوال رواتها ضبطاً وعدالةً ، ومن حيث كيفية السند اتصالاً وانقطاعاً . وعلم الدراية : هو العلم الذي يبحث عن المعنى المفهوم من ألفاظ الحديث ، وعن المراد منها ، مبني على قواعد اللغة العربية ، وضوابط الشريعة ، ومطابق لأحوال النبي(ص) . ينظر : طاش كبرى زادة (ت٩٦٢/١٥٥٤م)، مفتاح السعادة ومصباح السيادة ، تحقيق كامل بكري وأخرون ، مطبعة الاستقلال ، د.ت،ج١،ص٤٣٣

٧٠- القلقشندى ،م.س،ج٥،ص٤٣٦.

٧١- ابن عبد المجيد ، عبد الباقي (ت٧٤٣/ ١٣٤٢) بهجة الزمن في تاريخ اليمن ، تحقيق مصطفى حجازي ، مطبعة مخيمر ، ١٩٦٥م.،ص٢٢٠.

٧٢- الجندي،م.س،ج١،ص٤٤٤.،فاروق حيدر،م.س،ص١٥٧.

٧٣- الجندي ،م.س،ج٢،ص٦٦،١٤، الخزرجي ،م.س،ج١،ص١٠٦.١٠٧.١٣٥.١٣٦.

٧٤- ابن عبد المجيد ،م.س،ص٢٢٠.

٧٥- الأكوع ، المدارس ،م.س،ص١١.

٧٦- لجندي ، السلوك ،م.س ،ح٢، ص٣١١ .

٧٧- فاروق حيدر ،م.س،ص١٢٦.

٧٨- الخزرجي، العقود ، ص٩١. وفاروق حيدر ،م.س،١٢٧.

٧٩- فاروق م.س،ص١٢٨ .

٨٠ - السخاوي الضوء اللامع ،م.س.ح٥،ص٧٨.

٨١- آدم متز ، الحضارة الإسلامية في القرن الرابع الهجري ، تعريب محمد عبد الهادي أبو ريدة ، القاهرة ، ١٩٦٧، ص٣٣٤.

٨٢ - فاروق حيدر ،م.س،ص٩١؛الشجاع، عبد الرحمن عبد الواحد ، الحياة العلمية في اليمن في القرنين الثالث والرابع الهجريين ، رسالة دكتوراة ١٩٨٦م، ص١١٧، رياض المشرقي ، التعليم في اليمن خلال القرنين التاسع والعاشر الهجريين ، ندوة جامعة عدن ، اكتوبر ٢٠٠١، دار جامعة عدن، ص٢٤٨.

٨٣- الحبيشي، تاريخ وصاب، م.س،ص٢٤٥،١٦٣، السنيدي ،م.س،ص٢٥٥ .

٨٤- الخزرجي ،م.س،ح١،ص١٤٤، السنيدي ،م.س،ص٢٥٦.

٨٥ - ينظر المبحث الخاص بأسباب نشأة المدارس ومبحث العلوم التي تدرس في هذه المدارس من هذه الدارسة .

٨٦- الجندي ،م.س،ح١،ص٥٣.

٨٧ - ينظر بتفصيل حول هذا الموضوع: السروري، محمد عبده ، الحياة السياسية ومظاهر الحضارة في اليمن في عهد الدويلات المستقلة(٤٢٩ . ٦٢٦/١٠٣٧،١٢٢٨) ١٩٩٧ . ص٦١٩ وما بعدها.

٨٨- ابن خلدون ، عبد الرحمن بن محمد (ت ٨٠٨/١٤١٩م) المقدمة ، تحقيق أبو مازن المصري وأخرون ، المكتبة التوفيقية ،د.ت.ص٦٢٤.

٨٩- ينظر: الجندي،م.س،ح٢،ص٢٤٥،١٥٤،١٧٨،١٦٩،٥٠،٤٢،٣٠.

٩٠ - ينظر : السروري، م. س، ص٦٤٣.

٩١- دونت رحلة الجندي هذه في كتابه السلوك في طبقات العلماء والملوك والذي كان خلاصة لرحلة علمية طويلة شملت معظم المراكز العلمية المشهورة في اليمن في المدة التي نحن بصدد دراستها. ينظر الجندي،م.س،ج١،ص٥٨،٤٤٢،ج٢، ص١٨٨،١٧٧،١٥٤،١٦٩،٥٠،٤٢، ٣٠، ص٤٠٣،٢٤٥،٢٤٣،٣٢٢،٢٥٤،٣٩٢،٣٨٧ لبيان المدن والمراكز العلمية التي رحل إليها ودرس بها ، والعلوم الكتب التي منح الإجازة بها .

٩٢- ينظر الجندي ،م.س،ج٢،ص٧٧،البريهي،م.س،ص١٤٤،١٤١،٩٦،٩٤.

٩٣- هما أبو بكر بن الخياط (ت ٨١١/١٤٠٩) وابنه محمد بن أبي بكر (ت ٨٣٩/١٤٣٥) اللذان رحلا إلى مكة والمدينة وحصلا على الإجازات العلمية التي تخولها الإفتاء والتدريس.ينظر : مبحث المدرسة الزاتية من هذه الدراسة .

٩٤- علي بن علي ،م.س،ص٣١٣.

٩٥- الرازي ، مختار الصحاح ،م.س،مادة جوز.

٩٦- القاسمي ، محمد جمال الدين ، قواعد التحديث من فنون ومصطلح الحديث ، تحقيق محمد البيطار ، القاهرة د.ت.ص٢٠٥.

٩٧- ينظر : ابن الصلاح تقي الدين عثمان (ت ٦٤٣. ١٢٤٥م) مقدمة ابن الصلاح ومحاسن الاصطلاح، تحقيق عائشة عبد الرحمن، القاهرة ،١٩٩٠م، ص٣٤٤. ٣٤٥.

٩٨- الفرفور ، محمد عبد اللطيف ادب الإجازة عند المسلمين ، مجلة الفيصل ، الرياض، العدد٧٩، محرم١٤٠٤هـ، ص٧١، علي بن علي ،م.س،ص٣٢١.

٩٩- الخطيب البغدادي ، أحمد ابن علي (ت ٤٦٣/ ١٠٧٠م) ، الكفاية في علم الرواية ، تحقيق عبد الحليم محمد ، القاهرة ، ط٢، ١٩٧٢م، ص٤٤٧.

١٠٠ -ينظر الجندي ،م.س،ح٢،ص٢٤٥،١٨١،٥٨،٤٢،٣٠.

١٠١ - ينظر : الحبيشي ، م.س،ص٢١٨،مبحث المدارس المشهورة في مدينة إب من هذه الدراسة (بنو الخياط ،آل البر يهي ...الخ)

١٠٢- البر يهي ،م.س،ص٢٠٥ ، السنيدي ، م.س ، ص٢٩٤ .

١٠٣ - ينظر : السخاوي ،م.س،ج٤،ص١٥٤،١٥٣.

١٠٤- ينظر، يعقوب حسين نشوان ، المنهج التربوي من منظور إسلامي ، دار الفرقان، عمان، ١٩٩٢م، ص٥٣،٥٤.

١٠٥- ينظر : المبحث الخاص بأسباب نشأة المدارس من هذه الدراسة.

١٠٦- السخاوي، الضوء اللامع،م.س،ج٥،ص١٣٤.

١٠٧- البر يهي،م.س،ص١١٥،١١٤،الأكوع، الهجر،م.س،ح٤،ص٢١٧٨.

١٠٨- المصدر نفسه،ص٣٤٧.

١٠٩- البر يهي،م.س،ص٢٨.

١١٠- الشوكاني،محمد بن علي (ت ١٢٥٠/١٨٣٤)البدر الطالع بمحاسن من بعد القرن السابع، بيروت،د.ت،ح١.ص١٦٦.

١١١- ينظر بتفصيل أكثر عن هذا الموضوع، المقر مي،م.س،ص١٤٨.١٥٢.

١١٢ - وهي صحيحا البخاري ومسلم، وسنن أبي داود والترمذي وابن ماجة والنسائي .

١١٣ - وهي عبارة عن مجموعة من الأحاديث النبوية تبلغ أربعين حديثاً يجمعها أحد العلماء في موضوع معين.

١١٤- الجعدي،م.س،ص٢٤٨،٢٤٧.

١١٥- الحبشي،مصادر،م.س،ص٤٤.

١١٦- الأكوع،الهجر،م.س،ح٢ص٧٧٥.

١١٧- الجندي،م.س،ح٢،ص٢٣٨،الأكوع، الهجر،م.س،ح٢،ص٧٧٢.

١١٨- " السخاوي،م.س،ح٧،ص١٩٤.

١١٩- الجندي،م.س،ح١،ص٤٩٣.

١٢٠- الحبشي،مصادر،م.س،ص٢٠٣.

١٢١- الجعدي،م.س،ص١٨٨ .الجندي،م.س،ح١،ص٣٨٩،الأكوع، الهجر،م.س،ح٤،ص٢١٦٩.

١٢٢- الجندي،م.س،ح٢،ص٣٣٧.

١٢٣- البريهي،م.س،ص١٢١،١٢٢

١٢٤- البريهي،م.س،ص١٣٣.

١٢٥- الجعدي،م.س،ص١١٤.

١٢٦- الجندي،م.س،ح١،ص٣٢٩،الأكوع،الهجر،م.س،ح٢٣٣٠،٤.

١٢٧- البابشاذية : نسبة إلى طاهر بن أحمد بن باشاذ المصري (ت ٤٦٩/١٠٧٦م) العالم النحوي المعروف ، الخزرجي،م.س،ح١،ص٢٤٧ ، السنيدي ، م.س ، ص ٢٧٩ .

١٢٨- الحبشي،مصادر،م.س،ص٣٧٤.

١٢٩ - حققه طارق الجنابي ونشر في مصر سنة١٩٨٧م، في مكتبة النهضة المصرية.

١٣٠- طه أبو زيد، إسماعيل المقري، حياته وشعره،مركز الدراسات اليمني، بيروت، ١٩٨٦م، ص٧٨.

١٣١- رياض المشرقي،م.س،ص٢٤٦.

١٣٢ - حصن مشهور في السحول أعلى وادي الجنات. المقحفي،م.س،ص٣٦٦.

١٣٣- ينظر:الجعدي،م.س،ص١٨٠،١٨١،الجندي،م.س،ح١،ص٣٩٩،٣٨٩،٣٤٣،٣٣٩.

١٣٤- للمزيد حول هذا الموضوع ينظر: الأكوع، الهجر،ج٤،ص٢٠٦٦،المقرمي،م.س،ص١٨٣،١٨٦.

١٣٥- الجندي، م.س،ح٢،ص٣٨١.

١٣٦- الأكوع، الهجر،ح٤،ص٢٠٤١.

١٣٧- البر يهي ، م.س،١٢٢، الفلاحي ، عبد الله محمد ، البنيان الثقافي والاجتماعي لمحافظة إب، الباحث الجامعي، مجلة، جامعة إب، العدد الخامس،السنة الخامسة،٢٠٠٣، ص ١٣٤ وما بعدها.

الاستراتيجيات التنافسية العامة وعلاقتها بتحقيق الميزة التنافسية

دراسة ميدانية في عينة من المنظمات الصناعية في محافظة عدن

د. عوض محمد باشراحيل ❖

المقدمة :

يهدف هذا البحث الى تحديد طبيعة العلاقة بين الاستراتيجيات التنافسية العامة المحددة لأغراض هذا البحث ، والميزة التنافسية السعرية وغير السعرية . ولتحقيق ذلك فقد تم تصميم استمارة استبانة لمعرفة مدى ممارسة الادارة العليا للشركات الصناعية عينة البحث لبعض تطبيقات الإدارة الاستراتيجية ومضامينها بشكل عام والاستراتيجيات التنافسية العامة بشكل خاص وذلك في سعيها لتحقيق الميزة التنافسية وفيما يمكنها من تعزيز مراكزها التنافسية في السوق .

وقد تكونت عينة البحث من (٣٠) مديراً من مستويات الإدارة العليا . واستخدم الباحث بعض أساليب الإحصاء الوصفي ومعامل ارتباط الرتب Person لوصف وتحليل بيانات البحث.

وتوصل البحث إلى جملة من استنتاجات من بينها الآتي :

١- أن هناك توجهاً للشركات الصناعية المبحوثة الى اعتماد بعض من متغيرات استراتيجية قيادة الكلفة الشاملة والتميز وبمستو متماثل الى حد كبير وهذا يعود الى طبيعة نشاطات ومنتجات الشركات عينة البحث

٢- أظهرت نتائج البحث أن الشركات الصناعية المبحوثة تسعى الى تحقيق ميزة تنافسية سعرية وغير سعرية من خلال استغلالها الأمثل لمصادر هذه المزايا .

٣- أن هناك علاقة ارتباط ايجابية وذات دلالة إحصائية بين تبني الشركات المبحوثة لإستراتيجية القيادة الشاملة للكلفة وإستراتيجية التميز من ناحية، وبين الميزة التنافسية السعرية وغير السعرية التي تتمتع بها هذه الشركات من ناحية أخرى

أولاً : مشكلة البحث :

يركز البحث على مشكلة نظرية تتمثل في ضعف إدراك العلاقة بين الاستراتيجيات التنافسية العامة والميزة التنافسية ، من قبل المنظمات الصناعية اليمنية ، لا سيما تلك التي تمتلك بعض المزايا التنافسية حيث إنه إذا ما استثمرت هذه المنظمات الصناعية نقاط قوتها في تبني استراتيجيات تنافسية فإنها ستعزز وتقوي مراكزها التنافسية ليس في السوق المحلية فحسب ، بل وحتى في السوق الإقليمية.

❖ - أستاذ إدارة الأعمال المساعد- قسم إدارة الأعمال - كلية العلوم الإدارية - جامعة عدن.

ثانياً : أهمية البحث :يتسم القطاع الصناعي اليمني بالعراقة قياساً ببعض القطاعات الاقتصادية الأخرى ، وبما إن الخبرة والتجربة التي اكتسبتها بعض المنظمات الصناعية اليمنية تمنحها فرصاً للنمو والتطور . فينبغي على منظمات هذا القطاع أن تؤدي دوراً مهماً في تنمية الاقتصاد اليمني وتطويره وتعزيز قدراته التصديرية . الأمر الذي يلزمها بالاهتمام بالإدارة الإستراتيجية وتطبيقاتها حتى تتمكن من تحقيق أهدافها الإستراتيجية في البقاء والنمو في عالم تزداد فيه المنافسة وتنحسر أو تزول فيه سبل الحماية . وتنطلق أهمية هذا البحث من خلال تصديه لموضوع لم يعطَ الاهتمام الكاف ألا وهو دراسة الاستراتيجيات التنافسية العامة وعلاقتها بتحقيق الميزة التنافسية والتي تعد مجالاً خصباً لتوسيع وتطوير آفاق المعرفة والتفكير والابتكار الاستراتيجي للمديرين في المنظمات الصناعية اليمنية .

ثالثاً : أهداف البحث :يسعى البحث إلى تحقيق جملة من الأهداف من بينها الآتي :

١- معرفة مدى اهتمام المديرين في المنظمات الصناعية المبحوثة بممارسة الإدارة الإستراتيجية بشكل عام وبتبني الاستراتيجيات التنافسية العامة بشكل خاص.

٢- تحديد طبيعة العلاقات بين الاستراتيجيات التنافسية العامة وتحقيق الميزة التنافسية.

٣- تقديم جملة من التوصيات المناسبة للمنظمات الصناعية عينة البحث بشكل خاص ولمنظمات القطاع الصناعي اليمني بشكل عام ، والتي من شأنها تمكين هذه المنظمات من تبني الاستراتيجيات التنافسية العامة المحددة لأغراض هذا البحث ، وكذا تقديم بعض المقترحات للباحثين في حقل الإدارة الإستراتيجية.

رابعاً : أنموذج البحث : اعتماداً على التأطير الفكري للمفاهيم الإستراتيجية وانسجاماً مع مشكلة البحث وأهدافه تمت صياغة هذا الأنموذج الافتراضي والذي يتضمن مجموعتين رئيسيتين من المتغيرات ، تشمل المجموعة الأولى منهما المتغير المستقل والمتمثل بالاستراتيجيات التنافسية (التي تضمنها نموذج Porter للاستراتيجيات التنافسية العامة) والتي تتحدد في (استراتيجية قيادة الكلفة الشاملة، وإستراتيجية التميز ، وإستراتيجية التركيز) .أما المجموعة الثانية فتتضمن المتغير المعتمد والمتمثل بـ(الميزة التنافسية بمصادرها السعرية وغير السعرية). وقد تم تسكين متغير فرعي واحد ضمن متغيرات الاستراتيجيات التنافسية العامة هو متغير (استراتيجية التركيز) والشكل (١) يوضح هذا الأنموذج الافتراضي .

خامساً : فرضيات البحث : اعتمد البحث الحالي على فرضيتين رئيسيتين هما :

الفرضية الرئيسية الأولى :توجد علاقة ارتباط إيجابية وذات دلالة إحصائية بين تبني المنظمة لإستراتيجية قيادة الكلفة الشاملة وتمتعها بتحقيق الميزة التنافسية السعرية .

الفرضية الرئيسة الثانية : توجد علاقة ارتباط ايجابية وذات دلالة احصائية بين تبني المنظمة الإستراتيجية التميز وتمتعها بتحقيق الميزة التنافسية غير سعرية .

سادساً : مجتمع وعينة البحث :

١- مجتمع البحث :تكوّن مجتمع البحث من المنظمات الصناعية العامة والخاصة والمختلطة العاملة في محافظة عدن والتي مضى على تأسيسها عشر سنوات فاكثر ، والبالغ عددها (١٢) شركة صناعية، والتي تعمل في إنتاج وتصنيع الأنواع المختلفة من السلع الغير متجانسة (مكتب وزارة الصناعة والتجارة عدن، نشرة إحصائية لعام١٩٩٧م) ، إلا إن الباحث قد استثنى من ذلك شركة مصافي عدن لخصوصية عمليات التصنيع فيها . فقد وقع اختيار الباحث على هذه الشركات بوصفها من أقدم الشركات الصناعية وأكبرها حجماً وأكثرها عراقة في القطاع الصناعي بالمحافظة .

٢- عينة البحث وخصائصها :

بهدف تحقيق أهداف هذا البحث تم اختيار وتحديد الشركات الصناعية التي تعد حسب رأي الباحث رائدة في مجال الصناعة بالمحافظة لتكون عينة للبحث ، إذ تم اختيار (٦) شركات صناعية أي ما نسبته (٥٠) من مجتمع البحث ، وكان هذا الاختيار مبنياً على أقدمية الشركة الصناعية ، وعدد العاملين فيها ، وحجم رأسمالها على سبيل المثال لا الحصر ، كما يوضح ذلك الجدول (٢) .

ومن جهة أخرى تم اختيار مديري الشركات الصناعية عينة البحث ونوابهم ، ومديري الإدارات التنفيذية فيها ليكونوا ممثلين لمجتمع البحث والذي يقدر عددهم بـ (٤٢) مديراً تقريباً. حيث تم اختيار عينة عشوائية طبقية تمثل ما نسبته (٧١٪) من مجتمع البحث . وتوضح الجداول (٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨) توزيع عينة البحث وخصائصها من حيث العمر ، والوظيفة الحالية ، ومدة الخدمة في الوظيفة الحالية ، والتحصيل العلمي والتخصص ، والمشاركة في دورات تدريبية في المجال الإداري .

جدول (٢)الشركات المبحوثة حتى سنة ٢٠٠٢م

اسم الشركة	سنة التأسيس	طبيعة الملكية	عدد العاملين	رأس المال (ريال)
شركة العيسائي للمرطبات	١٩٦٢	خاصة	٢٦٥	١,١١٨,٠٠٠,٠٠٠
شركة الطلاء والأملشن	١٩٦٦	مساهمة	١١٥	غ . م ❖
الشركة اليمنية للصناعات المطاطية	١٩٧٣	خاصة	١٨٠	٣٠٠,٠٠٠,٠٠٠
المؤسسة العامة للأثاث والتجهيزات المدرسية	١٩٧٣	عامة	١٠٠٠	غ. م
المؤسسة العامة للصناعة النسيجية	١٩٧٥	عامة	٦٦٩	١٣٥,١٥٦,٤٣١
شركة صناعة السجائر والكبريت الوطنية المحدودة	١٩٧٨	مختلطة	٥٧٤	١,٢٥٠,٠٠٠,٠٠٠

المصدر : مكتب وزارة الصناعة والتجارة – عدن . ❖ بيانات غير متوفرة ..

٢ـ ١ـ أعمار أفراد عينة البحث :

جدول (٣) : توزيع أفراد عينة البحث حسب العمر

الفئة العمرية	العدد	النسبة ٪
٣٠ سنة فأقل	-	-
٣١ – ٤٠ سنة	٥	١٦,٧
٤١ – ٥٠ سنة	١٨	٦٠
٥١ سنة فأكثر	٧	٢٣,٣
المجموع	٣٠	٪١٠٠

من الجدول أعلاه يلاحظ أن النسبة الغالبة (٦٠٪) كانت أعمار أفرادها تتراوح بين (٤١ – ٥٠ سنة) ، بينما (٢٣,٣٪) من أفراد العينة أعمارهم تزيد عن (٥١) سنة ، وهذا ما يدل على أن عينة البحث مؤهلة لتحمل المسؤوليات التي تشغلها حالياً .

٢ـ ٢ـ الوظيفة الحالية لأفراد عينة البحث :

جدول (٤)توزيع أفراد عينة البحث حسب الوظيفة الحالية

الوظيفة	العدد	النسبة ٪
مدير عام	٣	١٠
نائب مدير عام	٥	١٦,٧
مدير ادارة تنفيذية	٢٢	٧٣,٣
المجموع	٣٠	٪١٠٠

من الجدول أعلاه يلاحظ إن الوظائف التي يشغلها أفراد عينة البحث هي من الوظائف التي تؤهل شاغليها لاتخاذ قرارات استراتيجية وفي رسم التوجهات الاستراتيجية لشركاتهم. ويأتي في مقدمة ذلك المديرون العامون ونوابهم الذين يشكلون نسبة (٢٦,٧٪) . أما النسبة المتبقية والبالغة (٧٣,٣٪) فتمثل مديري الإدارات التنفيذية الذين لهم مساهمات متميزة في اتخاذ مثل هذه القرارات ورسم مثل تلك التوجهات .

٢ـ ٣ـ سنوات الخدمة في الوظيفة الحالية لأفراد عينة البحث :

يتبين من الجدول (٥) أن عدد سنوات الخدمة في الوظيفة الحالية قد توزعت على مختلف الفئات . إلا انه يتضح أن نسبة الذين تشغل سنوات خدمتهم في الوظائف التي يشغلونها حالياً عن (٥ سنوات فأقل يشكلون نسبة (١٣,٣٪) . أما نسبة الذين زادت سنوات خدمتهم في وظائفهم الحالية على (١١) سنة فقد بلغت (٦٦,٧٪) وهذا يدل على أن أفراد العينة قادرون على اتخاذ قرارات استراتيجية سليمة إلى حد كبير نتيجة لسنوات خدمتهم الطويلة نسبياً.

جدول (٥)توزيع أفراد عينة البحث حسب سنوات الخدمة في الوظيفة الحالية

سنوات الخدمة في الوظيفة الحالية	العدد	النسبة ٪
٥ سنوات فأقل	٤	١٣,٣
٦ – ١٠ سنوات	٦	٢٠
١١ – ١٥ سنة	١٢	٤٠
١٦ سنة فأكثر	٨	٢٦,٧
المجمـــــــوع	٣٠	٪١٠٠

٢ـ ٤ـ التحصيل العلمي لأفراد عينة البحث :

جدول (٦)توزيع أفراد عينة البحث حسب التحصيل العلمي

التحصيل العلمي	العدد	النسبة ٪
ثانوية عامة	١	٣,٣
دبلوم	٦	٢٠
بكالوريوس	٢٠	٦٦,٧
شهادة عليا (دبلوم عالي، ماجستير دكتوراه)	٣	١٠
المجموع	٣٠	٪١٠٠

يلاحظ من الجدول (٦) أن أعلى نسبة هي لحملة شهادة البكالوريوس حيث كانت (٦٦,٧٪) ، وكانت نسبة حملة شهادة الثانوية العامة والدبلوم (٢٣,٣٪) . أما نسبة حملة الشهادة العليا فكانت (١٠٪) وهي نسبة جيدة نسبياً ، وتمثل حالة طبيعية لأن تبني خيارات استراتيجية يتطلب معرفة ودراية كبيرتين .

٢ـ ٥ـ التخصصات العلمية لأفراد عينة البحث :

جدول (٧)توزيع أفراد عينة البحث حسب التخصص العلمي

التخصص العلمي	العدد	النسبة ٪
إدارة أعمال	٦	٢٠,٧
محاسبة	١٢	٤١,٤
اقتصاد	٤	١٣,٨
هندسة	٥	١٧,٢
أخرى	٢	٦,٩
المجموع	❖٢٩	٪١٠٠

❖ لم يظهر في الجدول حاملوا شهادة الثانوية العامة لأنه ليس لهم اختصاص علمي .

من الجدول (٧) يلاحظ أن التخصصات المحاسبية والإدارية والهندسية تشكل (٧٩,٣٪) ، وهذا ينسجم مع الوظائف التي يشغلونها ، كما إنها تتوافق مع مؤهلاتهم في اتخاذ القرارات الإستراتيجية .

٢ـ ٦ـ المشاركة في الدورات التدريبية :

جدول (٨) توزيع أفراد عينة البحث حسب المشاركة في الدورات التدريبية

المشاركة في الدورات التدريبية	العدد	النسبة ٪
نعم	١٤	٤٦,٧
لا	١٦	٥٣,٣
المجموع	٣٠	٪١٠٠

من الجدول أعلاه يتضح أن نسبة المشاركين في دورات تدريبية سواء أكانت داخلية أو خارجية بلغت (٤٦.٧٪) من أفراد العينة وهي نسبة غير عالية . وهذا ما يؤشر إلى أن الشركات المبحوثة لا تولي اهتماماً كبيراً بمسائل التدريب بالرغم من أهميته الكبيرة في زيادة المهارات المعرفية للمديرين ورفع مستويات أدائهم.

سابعاً : أساليب جمع البيانات :

اعتمد البحث على مصدرين أساسيين من المعلومات هما :

١- المصدر الأول : تمثل بالمعلومات التاريخية القائمة على المراجع العلمية من كتب عربية وأجنبية ودوريات ورسائل جامعية وأبحاث .

٢- المصدر الثاني : يتمثل بالبحث الميداني الذي اعتمد أسلوب الاستبانة التي تم تصميمها وتطويرها من قبل الباحث بعد مراجعة ومسح الأدبيات والدراسات النظرية والميدانية ذات العلاقة بهذا البحث والتي توافرت أمام الباحث . وقد اشتملت الاستبانة على أربعة أجزاء ، سعى الجزء الأول منها ، إلى جمع معلومات عن أفراد عينة البحث كالعمر والوظيفة الحالية ومدة الخدمة في الوظيفة الحالية ، والتحصيل العلمي والتخصص ، والمشاركة في الدورات التدريبية . أما الأجزاء الثلاثة الأخرى فقد اشتملت على ست وعشرين فقرة ، ثمان عشرة فقرة منها تختص بالاستراتيجيات التنافسية العامة التي تمثلت في القيادة الشاملة للكلفة ، والتميز . أما مصادر الميزة التنافسية فقد تم تغطيتها بثمان فقرات . وقد صممت فقرات الاستبانة وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي لقياس الإجابة. وأعطت الدرجة (١) للإجابة (اتفق تماماً) ، وتتدرج درجات باقي الإجابات حتى الإجابة الأخيرة (لا أتفق تماماً) التي أعطت الدرجة (٥) . وقد تم توزيع ما مجموعه (٣٥) استبانة، استعيد منها (٣١) استبانة ، ولم تستلم الباقي لغاية إعداد هذه الإحصاءات . وبعد المراجعة ظهرت (استبانة واحدة) غير مكتملة الإجابة مما تتطلب الأمر إلى الغائها ، وبذلك أصبح عدد الاستبانات المكتملة الإجابة (٣٠) بمعدل استجابة عام ٣٠/ ٣٥ × ١٠٠) = ٨٥.٧٪ ، وتعود هذه الاستجابة إلى أهمية البحث، والى المتابعات الشخصية المستمرة للباحث (راجع الملحق١).

٧ـ ١ـ صدق وثبات الاستبانة :

لاختبار مصداقية الاستبانة قام الباحث بعرضها في مراحلها الأولى على عدد من أساتذة جامعة عدن المتخصصين في الإدارة والاجتماع للتأكد من مصداقيتها ، وإن فقراتها تقيس ما وضعت لقياسه . هذا وقد تم الأخذ بآرائهم وملاحظاتهم وتم تعديل بعض الفقرات حسب هذه الملاحظات حتى ظهرت الاستبانة بصورتها النهائية.

وللتحقق من ثبات الاستبانة فقد تم استخدام أسلوب الاختبار وإعادة الاختبار ، حيث تم توزيعها على عينة مكونة من (٦) مدراء ممن يعملون في الشركات التي شملها البحث ، إذ تمّ اختيارهم بطريقة عمدية ، ثم أعيد توزيعها عليهم بعد (١٠) أيام تقريباً . وقد تم

استخدام معامل (Gronbach Alpha) ، وكانت النتيجة (٠,٨٠) ، وهي نتيجة عالية تدل على ثبات الأداة وقبولها وإيجابية استخدامها لأغراض هذا البحث .

٧ـ ٢ـ الأساليب الإحصائية المستخدمة :

تم الاستعانة بالبرامج الإحصائية الجاهزة (SPSS) حيث تم استخدام بعض أساليب الإحصاء الوصفي والتحليلي لإظهار خصائص العينة المبحوثة واختبار الفرضيات وتتلخص هذه الأساليب ومجالات استخدامها في الآتي :

١- النسب المئوية لوصف عينة البحث .

٢- التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتعرف على اتجاهات إجابات أفراد العينة ، ومدى تشتت القيم عن الوسط الفرضي* ، وتشخيص واقع المتغيرات المبحوثة ، فإذا زاد الوسط الحسابي عن الوسط الفرضي (٣) للمقياس الخماسي أشر على ارتباط جيد للمتغير أي ممارسته في الواقع العملي. وإذا انخفض عن ذلك أشر على الضعف . وعند تساويه مع الوسط الفرضي يؤشر على ارتباط متوسط للمتغير أي ممارسة متوسطة له في الواقع العملي .

٣- معامل Cronbach Alpha وذلك لاختبار ثبات الاستبانة .

٤- معامل الارتباط Pearson لبيان قوة العلاقة بين متغيرات البحث .

ثامناً : **حدود البحث** : تتضمن حدود البحث الآتي :

١- حدود زمانية :

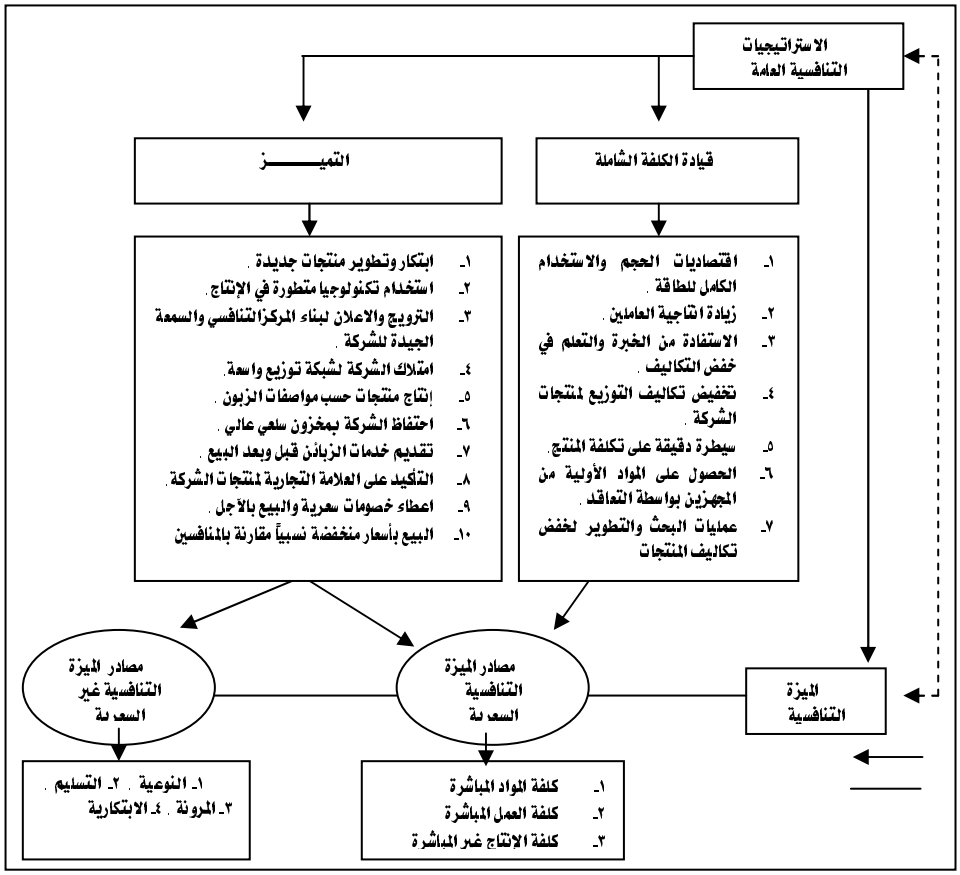
تتوقف الحدود الزمانية لهذا البحث عند المدة الزمنية التي أجرى فيها وذلك من ٢٠٠٢/١٠/٣م ولغاية ٢٠٠٤/٢/٥م .

٢- حدود مكانية :

تتحدد أبعاد البحث مكانياً بالمواقع التي توجد فيها المنظمات الصناعية المبحوثة وجميعها تقع في محافظة عدن .

* تم احتساب الوسط الفرضي على النحو الآتي : (١+٢+٣+٤+٥) / ٥ = ٣ . أي مقياس ليكرت الخماسي المتدرج من الرقم (١) وهو أعلى رقم على المقياس والى الرقم (٥) وهو أدنى رقم .

شكل (١) الأنموذج الافتراضي للبحث المتغير المستقل



المتغير المعتمد

مؤثر

غير مؤثر

٣- حدود متغيرات البحث :

انحصر ذلك على تناول العلاقة بين متغيرين رئيسيين هما ، (الاستراتيجيات التنافسية العامة) والتي اقتصرت لأغراض هذا البحث على كل من القيادة الشاملة للكلفة والتميز ، وكذا متغير (الميزة التنافسية) بما يتضمنه من متغيرات فرعية موضحة في الأنموذج الافتراضي للبحث .

تاسعاً : محددات البحث :

تتمثل في الآتي :

١- ندرة البحوث والدراسات السابقة التي تبحث في المجال نفسه على مستوى محلي او اقليمي مما شكل صعوبة في تحديد متغيرات البحث ، اضافة الى ضعف توفر المراجع العلمية الكافية والمناسبة في هذا المجال .

٢- حداثة الخلفية العامة حول مفهوم الاستراتيجية وتطبيقات الإدارة الاستراتيجية بشكل عام والاستراتيجيات التنافسية العامة بشكل خاص لدى العديد من أفراد عينة البحث فضلاً عن الصعوبة الكبيرة التي واجهها الباحث في عملية توزيع استمارات الاستبانة الخاصة بجمع البيانات واسترجاعها .

المبحث الثاني

الاستراتيجيات التنافسية العامة

٢ـ ١ـ في مفهوم الاستراتيجية : Strategy Concept

يشير بعض الباحثين الى أن مفهوم الاستراتيجية قد انتقل من المجال العسكري الى مجال الأعمال **Business** بعد الحرب العالمية الثانية وبالتحديد عام ١٩٤٧م ، وإن أول من وضع تعريفاً لها في هذا المجال هو عالم الإدارة المعروف **(Peter Drucker)** ، حيث عرفها بأنها "تحليل الموقف الحاضر وتغييره إذا تطلب الأمر ، ويدخل في ذلك تحديد ماهية ومقدار الموارد" (عبيدة ، ١٩٩٩ ، ١٨) .

لقد ساهم كتّاب وباحثون عديدون في تطوير مفهوم الاستراتيجية من بينهم **(Stiner & Miner, 1980, 7)** فقد عرفها بأنها "مفهوم مركز وفريد للإدارة الاستراتيجية ، وهي تشير إلى صياغة رسالة المنظمة وأهدافها والسياسات وبرامج العمل والوسائل المناسبة لضمان التنفيذ الناجح لها" . أما **(Ohmae, 1983, 92)** فينظر إلى الاستراتيجية على أنها "الطريقة التي تسعى من خلالها المنظمة لتمييز نفسها بشكل إيجابي على منافيسها ، باستخدام قوتها النسبية لتلبية احتياجات الزبون بشكل أفضل" . حيث أن هذا التعريف يركز بشكل واضح على احتياجات الزبون كمحرك للاستراتيجية بينما عرفها (Mintzberge & Quinn, 1996, 10) بأنها "نوع من الفعل المقصود بوعي ، أو مجموعة من الخطوط العامة للتعامل مع موقف معين" . في حين ينظر إليها كل من (Macmillan & Tamm poe, 2000,14) بأنها "الأفكار والأفعال لفهم وضمان المستقبل" فهذا التعريف يوضح بأن الاستراتيجية تتجلى في رسم وصياغة المستقبل وتوجهاته ، وكذا القيام بالأعمال والأفعال المؤثرة والفعالة لتحقيق ذلك .

وتأسيساً على ما تقدم يرى الباحث بأن الاستراتيجية "مجموعة من التصورات أو الأفكار والتوجهات التي تعد بشكل مدروس ومنظم ويتبناها المديرون الاستراتيجيون من خلال تنبؤاتهم المستقبلية بهدف الاستغلال الأمثل للفرص من ناحية ، ومواجهة التحديات المحيطة من ناحية ثانية، وكذا الاستخدام الفعال للموارد المتاحة من ناحية ثالثة ، بما يؤدي إلى تحقيق الأهداف الاستراتيجية للمنظمة" .

٢- ٢- مفهوم الاستراتيجيات التنافسية العامة وتصنيفاتها :

يعد مفهوم الاستراتيجيات التنافسية الأساس أو الفلسفة التي تستمد منها الإدارة العليا للمنظمة أهدافها ، وتحقق في ضوءها الأداء الأفضل . فالوصول إلى هذه النتيجة يمكن أن يكون من خلال تحقيق الكفاءة المميزة للمنظمة Distinctive، سواء أكان في مجال منتجاتها (سلع وخدمات) أو طرائق عملها ومستوى التكنولوجيا المستخدمة أو بناء نظم فعالة للرقابة على التكاليف بالشكل الذي يمكّن إدارة المنظمة من تخفيضها، وبالتالي خلق حالة من المرونة في استراتيجيات التسعيرة بحيث يقود المنظمة لا نجاز أفضل عائد على الاستثمار(الحسيني ، ٢٠٠٠ ، ١٨٢).

لذلك فإن الاستراتيجيات التنافسية العامة يمكن تعريفها بأنها "اتخاذ إجراءات هجومية، أو دفاعية لخلق مركز يمكن الدفاع عنه ضمن الصناعة ، أو إيجاد موقع في الصناعة ، حيث تكون القوى التنافسية أضعف ما يكون والحصول على عائد للاستثمار" (Porter, 1979. 143) كذلك عرفها (Bowman, 1990, 47) بأنها "الإطار الذي يحدد أهداف المنظمة في مجال تحديد الأسعار والتكاليف ، والتميز ، بالموجودات والمنتجات ، بحيث تتمكن الإدارة من بناء مركزها التنافسي ومواجهة قوى التحليل الهيكلي المتمثلة بالمنافسين والمشترين والمجهزين وتهديدات الدخول والمصادر البديلة" . وفي هذا السياق قدم (Porter) ثلاث استراتيجيات في إطار التكيف لقوى البيئة التنافسية والتي أطلق عليها الاستراتيجيات التنافسية العامة (General Competitive Strategies) والتي تمثل أساس الميزة التنافسية كما يوضحها الشكل(٢) . وتسمى هذه الاستراتيجيات بالعامة لأن كل منظمات الأعمال بمقدورها أن تتبناها بصرف النظر عما إذا كانت منظمات صناعية أم خدمية ، أم منظمات لا تهدف للربح . حيث يمكن استخدام هذه الاستراتيجيات لإيجاد موقع للمنظمة في الصناعة . ويميل الباحث إلى تبني التصنيف الذي جاء به Michael Porter لعدد من الاعتبارات من بينها ، أن هذا التصنيف تؤيده تحليلات معمقة قدمها الكاتب المشار إليه آنفاً عبر عدد من اطروحاته الفكرية هي (Competitive Strategy, 1980) و(Competitive Advantage, 1985) والتحول من الميزة التنافسية إلى الاستراتيجية الشاملة ، ١٩٨٧) . كما أن هذا التصنيف تدعمه دراسات نظرية لعدد كبير من الباحثين في الدول المتقدمة ، فضلاً عن كل ذلك ندرة البحوث والدراسات التي اختبرت هذا التصنيف في الجمهورية اليمنية .

وتتمثل الاستراتيجيات التنافسية العامة وفقاً ولهذا التصنيف في الآتي :

٢-٢-١- استراتيجية القيادة الشاملة للكلفة Overall Cost Leadership strategy :

أكدت الطروحات الفكرية لكل من (Porter, 1980) ، (Porter, 1985) (Pitts & Lei, 1996) أن أساس هذه الإستراتيجية هي قدرة المنظمة على توفير سلعة أو خدمة بكلفة أقل مقارنة بالمنافسين في الصناعة ، وبذلك تستطيع المنظمة تحقيق عوائد أعلى بصرف النظر عن شدة المنافسة. ويترتب على تبني هذه الاستراتيجية ميزتان ، الأولى ، وتكمن في أن المنظمة قائدة للكلفة

أي (المنظمة ذات المنتج الأقل كلفة) تكون قادرة على فرض أسعار أقل من أسعار المنافسين الآخرين مع تحقيق مستوى الربح نفسه . وإذا ما اتجهت المنظمات العاملة في الصناعة نفسها إلى فرض أسعار مشابهة لمنتجاتها ، فسوف يستمر قائد الكلفة في تحقيق أرباح أعلى من منافسيه نظراً لما يتمتع به من مزايا الكلفة المنخفضة . أما الثانية فتتمثل في أنه إذا ما زادت حدة المنافسة داخل الصناعة وبدأت المنظمات تتنافس على الأسعار ، نجد إن المنظمة قائدة الكلفة تكون قادرة على تحمل المنافسة بشكل أفضل من المنظمات الأخرى نظراً لانخفاض تكاليفها . ولهذين السببين يرجح تحقيق قائد الكلفة لأرباح تفوق في نسبتها المعدل المتوسط في الصناعة (شارلز ، وجاريت ، ١٩٩٨) .

وبشكل عام يمكن أن تصبح المنظمة قائدة للكلفة من خلال وسائل عديدة ، مثل زيادة حجم العمليات للاستفادة من اقتصاديات الحجم الكبيرة ، ومزايا منحنى التعلم والخبرة ، وكذا من خلال السيطرة على نفقات الصناعة ، وتركيز الجهود التسويقية وانخفاض كلفة المواد (Thomas, 1988, p. 224) . وبالرغم من سعي المنظمة لتخفيض كلفة منتجاتها ، إلا إن هناك ضرورة بعدم التراجع الكلي عن نوعية المنتج ، أو اعتماديته والخدمات المتعلقة بذلك . إن عملية التراجع هذه إن حصلت سوف تقود إلى عدم قبول الزبائن لمثل هذه المنتجات (الموسوي، ١٩٩٩، ص٧٥)

شكل (٢)

الاستراتيجيات التنافسية العامة والميزة التنافسية

← مركز كلفة منخفض ← ← تميز يدركه الزبون ←

المدى التنافسي		التميز	القيادة الشاملة للكلفة
	هدف سوقي واسع		
	هدف سوقي محدد	ب- تميز	أ- الكلفة

التركيز

← مركز كلفة منخفض ← ← مركز تميز مدرك ←

المصدر : (Porter, 1980, p. 39)

٢-٢-٢- استراتيجية التميز Differentiation strategy :

وهي استراتيجية البحث عن التميز أو الانفراد بخصائص استثنائية في ميدان الصناعة وتكون ذات قيمة كبيرة للمشترين ، ويتجلى ذلك في قيام المنظمة بتوفير منتجات (سلع أو خدمات) فريدة للمشترين ، أو تختلف عما يقدمه المنافسون الآخرون في الصناعة (ياسين، ١٩٩٨ ، ١٠٣) . إن هذا التفرد قد يكون من خلال العلامة التجارية ، أو التكنولوجيات المستخدمة ، أو هيئة المنتج وتصميمه وشبكة التوزيع (Bowman, 1990, 53) .

ويشير كل من (Porter, 1980, 37) ، و (Pitts & Lei, 1996, 94) إلى أن الافتراض الذي تعتمده هذه الاستراتيجية هو رغبة الزبون للدفع حتى لو كان السعر مرتفعاً، مقابل

منتجات متميزة على مثيلاتها ، بمعنى آخر إن الزبون سوف يتسلم قيمة أكبر من خلال اقتنائه المنتج ذي النوعية العالية . فهو بذلك لا يكون حساساً للسعر العالي ، فضلاً عن أن المنتج ذي النوعية العالية يرتبط تقديمه للزبون بخدمة ممتازة . وطبقاً لذلك فإن استراتيجية التميز تبني الميزة التنافسية من خلال جعل الزبون أكثر إخلاصاً ، وأقل حساسية للسعر فهو لا يرغب في البحث عن البدائل طالما أن المنظمة حققت إشباعه ، ولذا فإن إخلاص الزبون لمنتجات المنظمة ، ورغبة المنافسين في التغلب على تميز منتجات المنظمة تؤدي إلى خلق ما يسمى بعوائق الدخول ، أو قلة تهديدات الداخلين الجدد في الصناعة التي تعمل فيها المنظمة وتتبع استراتيجية التميز (الحسيني، ٢٠٠٠، ١٨٤) .

ووفقاً وهذه الاستراتيجية فإن إضافة القيمة للمشتري يمكن أن يتم من خلال عدة مداخل من بينها ، شراء مواد خام جيدة ، تكثيف مجهودات البحث والتطوير ، والاهتمام بالسيطرة النوعية والمواصفات ، ونظام التسليم في أقصر وقت ممكن (خليل ، ١٩٩٤ ، ص٢٢٧) .

٢ـ ٢ـ ٣ـ استراتيجية التركيز Focus strategy :

وتقوم هذه الاستراتيجية على أساس اختيار مجال تنافسي محدود داخل قطاع الصناعة، بحيث يتم التركيز على قسم خاص ، أو شريحة معينة في السوق يمكن تحديدها إما على أساس جغرافي أو حسب نوع الزبون أو خط الإنتاج . على أن يتم تكثيف نشاط المنظمة التسويقي في هذا الجزء ، والعمل على استبعاد الآخرين ومنعهم من التأثير في الحصة السوقية للمنظمة (ياسين، ١٩٩٨ ،١٠٤) ، (شارلز ، وجاريت ، ١٩٩٨) . وتكمن أهمية هذه الاستراتيجية بإتاحتها الفرصة للمنظمة أو وحدات الأعمال الاستراتيجية (SBU) في التركيز على هدف محدد مما يجعلها أكثر كفاءة وفاعلية من المنافسين في تحقيقه .

الجدير بالذكر إنه يوجد بديلان لتطبيق هذه الاستراتيجية ، الأول هو التركيز على الكلفة ، أي تخفيض الكلفة إلى أدنى حد ممكن قياساً بالمنافسين ، أي تحقيق المنظمة ميزة بالتكاليف في القطاع المستهدف . أما الثاني ، فهو التركيز على التميز ، أي أن المنظمة تبحث عن التميز داخل القطاع المستهدف ، كأن يتم التركيز على شريحة محددة من الزبائن لهم احتياجات مختلفة عن الآخرين ، أو يرغبون في خدمة مميزة (ياسين ، ١٩٩٨ ، ص١٠٤) ، (الحسيني ،٢٠٠٠ ، ص ص ١٨٤ – ١٨٥) .

المبحث الثالث
الميــزة التنافسيــة

٣ـ ١ـ المفهوم والطبيعة Nature & Concept :

من أجل الوصول إلى مفهوم الميزة التنافسية **Competitive Advantage** لابد من التعرف على "الكفاية المميزة" ، والتي هي عبارة عن عملية الاستخدام الأمثل لكل من المصادر والمهارات بهدف مساعدة المنظمة في تحقيق أهدافها . أما أساس مفهوم الميزة التنافسية كما يشير لذلك (Reed & Defillifi, 1990,90) يعود إلى كل من (Selznich, 1957), (Chamberline, 1935) اللذان ربطا الميزة التنافسية بالكفاية . وقد جاء التطور الرئيسي عندما وصف (Hofer & Schended, 1957) الميزة التنافسية بأنها المكانة الفريدة التي طورتها المنظمة من خلال الاستخدام الفعال لمهاراتها ومصادرها مقارنة بالمنافسين في الصناعة . وفي السياق نفسه جاء بعض الكتاب في حقل الإدارة الاستراتيجية ليؤكد أن الميزة التنافسية ليست الشيء الذي يستخدم بل هي هدفها . ويمكن أن نستنتج أن المنطق الذي يدعم هذه الرؤية ، هو أن الأداء الجيد يرتبط أساساً بالميزة التنافسية ، إذ إن عملية تحقيق الميزة التنافسية سوف تقود بالضرورة إلى أداء عال ، طالما استطاعت المنظمة السيطرة على العوامل المؤثرة في تنفيذ الاستراتيجية . (Porter, 1985, 274), (Day, 1984, 101)

لقد عرف (Kotler, 1997,.53) الميزة التنافسية بأنها "قابلية المنظمة على الأداء بأسلوب واحد ، أو عدة أساليب ليس بإمكان المنافسين إتباعها حالياً أو مستقبلاً" وانطلاقاً من ذلك فإن منظمات الأعمال تعمل بشكل جدي للبناء والاستمرار بالتمتع بالميزة التنافسية.

لقد أكد العديد من كتّاب الإدارة الإستراتيجية على ضرورة استمرارية المنظمة بإدامة الميزة التنافسية ، وأن هذه العملية تعتمد بشكل رئيس على توافر مجموعة من الشروط من بينها (الموسوي ، ١٩٩٩ ، ٥٧) :

- استمرارية حصول الزبون على قيمة أكبر عند انتقائه منتجات المنظمة مقارنة بالمنافسين في الصناعة نفسها .
- الفرق في القيمة الأكبر هو نتيجة الفجوة المباشرة بين قدرات المنظمة ، وقدرات منافسيها .
- يتوقع الزبون الاستمرار في الحصول على القيمة الأكبر طبقاً للشرط الأول، وكذا استمرار تفوق المنظمة في القدرات على منافسيها في الأجل الطويل .

٣ـ ٢ـ تصنيف الميزة التنافسية :

عند المراجعة والتحليل للعديد من الأدبيات المنشورة في مجال الميزة التنافسية ، لم يتبين وجود تصنيف واضح أو متفق عليه بين الكُتاب والباحثين في هذا المجال ، حيث إن هذا الأمر ما زال يخضع للاجتهادات الفردية دون أسس واضحة ما عدا بعض المحاولات

التي لم تتكامل ، ولم تحظَ باتفاق كتاب الإدارة الاستراتيجية عليها . ومن بين تلك المحاولات الآتي : (الروسان ، ١٩٩٩ ، ٧٤ – ٧٥) :

١. تصنيف المزايا على أساس الموارد ، وهو النموذج الذي يعتمد الموارد كأساس للميزة التنافسية وأسهم في هذا النموذج كل من (Barny, 1991) ، و(Pandian, 1992) ، و (Petertaf, 1993) إلا إن الموارد التي تشكل مصدراً للميزة التنافسية لم يكن لها مفهوم مشترك ولا تعبر عن مفهوم الموارد الحقيقية للمنظمة .

٢. وهو التصنيف الذي جاء به (Porter) والذي بموجبه صنفت المزايا على أساس القيمة التي تحققها للمشتري ، والتي تتمثل في التميز أو الكلفة المنخفضة ، وهنا يكون مصدر المزايا التنافسية أنشطة القيمة والروابط بينها .

أما فيما يتعلق بنوع الميزة التنافسية فهي يمكن أن تأخذ نوعين هما: (الروسان،١٩٩٩) :

- الميزة التنافسية السعرية والمتمثلة في انخفاض ما يدفعه المشتري مقابل ما تقدمه له المنظمة مقارنة مع منافسيها لذات المنفعة التي تسعى إلى تحقيقها باقتناء المنتج .
- الميزة التنافسية غير السعرية وتتمثل في أية منفعة تتحقق له من غير السعر مثل النوعية ، أو سرعة استلام المنتج وتفرده مقارنة مع ما يقدمه المنافسون في المنتج الذي يسعى إلى اقتنائه المشتري .

وطبقاً لتصورات (Hayes & Wheel Wright, 1989/ quoted in Fleufy, 1985, 75) ، فإن هناك خمسة مصادر للميزة التنافسية من وجهة نظر الزبون كما يوضحها الجدول (١) والتي تم اعتمادها في هذا البحث، وهي ترتبط بالمخرجات النهائية لمنتجات المنظمة ، وربما يعتقد الزبون بأن مزيج هذه المصادر أو بعضاً منها سيميز منظمة ما عن باقي المنظمات طالما إن هذا المزيج سيقابل حاجات ورغبات مجموعة من الزبائن في السوق المستهدف .

جدول (١)المصادر النهائية للميزة التنافسية

مصدر الميزة التنافسية	الإيضـــــاح
الكلفة	حيث تمكن المنظمة من البيع بسعر أقل من معدل الصناعة وتتفوق على المنافسين
النوعية	وتتجلى في المواصفات في الأداء الجيد والوظيفة التي يخدمها
الاعتمادية	وتتجلى في اتاحة المنتوج للمشتري عند الطلب
المرونة	وتتمثل في التكيف لتقلبات الطلب والقدرة على الاستجابة له
الابتكارية	تقديم منتجات جديدة

المبحث الرابع
التحليل الإحصائي واختبار الفرضيات

٤ـ ١ـ التحليل الإحصائي لإجابات أفراد عينة البحث :

قبل البدء باختبار الفرضيات الخاصة بالبحث ، نستعرض هنا التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بهدف التعرف على طبيعة متغيرات البحث واقعياً إذ أن الوقوف على هذا الواقع سيبين مدى اهتمام إدارة المنظمات الصناعية عينة البحث لتطبيق الاستراتيجيات التنافسية العامة وذلك لتحقيق الميزة التنافسية على منافسيها في السوق أو الصناعة التي تنتمي إليها .

٤- ١- ١- تحليل استراتيجية قيادة الكلفة الشاملة :

اشتملت استراتيجية قيادة الكلفة الشاملة على (٧) متغيرات في الجزء الثاني من الاستبانة $(X7 - X1)$ ، وأوضحت نتائج الجدول (٩) أن (٧٦,٦٪) من أفراد عينة البحث قد أبدوا موافقتهم على أن الشركات المبحوثة تستفيد من اقتصاديات الحجم والاستخدام الكامل للطاقة ، في حين يرى (٦,٧٪) منهم العكس وبوسط حسابي (٢,٠٧) وهو ينخفض عن الوسط الفرضي (٣) . وبانحراف معياري (0.83). كما أن (٨٣,٤٪) من أفراد عينة البحث قد أكدوا أن شركاتهم تسعى لزيادة إنتاجية العاملين ، مقابل (١٠,٠٪) عكس ذلك والتزم (٦,٧٪) فقط الحياد وكان الوسط الحسابي (١,٨٠) وهو منخفض عن الوسط الفرضي (٣) أما الانحراف المعياري فقد بلغ (٠,٩٦) الذي يؤشر على تحقيق الشركات عينة البحث زيادة في إنتاجية العاملين فيها . وأبدى (٦٣,٣٪) من المديرين الذي شملهم البحث اتفاقهم (اتفق تماماً ٢٣,٣٪ واتفق ٤٠٪) على أن شركاتهم تستفيد من الخبرة والتعلم في خفض التكاليف مقابل (٢٠٪) منهم يرون العكس ، في حين أن (١٦,٧٪) محايدون ، وبوسط حسابي ، (٢,٣٣) وانحراف معياري (١,٠٦) الذي يؤشر إلى التجانس في إجاباتهم تجاه الاستفادة من الخبرة والتعلم .

وعن تخفيض تكاليف التوزيع في الشركات عينة البحث فإن (٧٦,٧٪) من أفراد العينة يتفقون على أن شركاتهم تعمل على تخفيض تكاليف التوزيع ، بينما التزم (٢٣,٣٪) الحياد بوسط حسابي (١,٨٣) وهو منخفض عن الوسط الفرضي (٣) وبانحراف معياري (٠,٧٩) الذي يؤشر إلى التجانس في إجاباتهم تجاه خفض شركاتهم لتكاليف التوزيع .

أما بقية المتغيرات فجاء ترتيبها من حيث أسبقية اهتمام الإدارة العليا في الشركات عينة البحث بها كما يأتي : (استمرارية الحصول على المواد الخام من المجهزين والاتفاق معهم على أسعارها ، سيطرة دقيقة على تكاليف المنتوجات ، القيام بعمليات البحث والتطوير لخفض تكاليف المنتوجات) وبأوساط حسابية (٢,٤٧) ، (٢,٦٣) ، (٢,٨٧) ، على التوالي ، وهي تنخفض بشكل بسيط عن الوسط الفرضي ، الأمر الذي يفهم منه أن هذه المتغيرات لم تحظَ بعد باهتمام كبير في الشركات المبحوثة .

جدول (٩) : التوزيع التكراري والنسبي والوسط الحسابي والانحراف المعياري
لإجابات العينة حول متغيرات استراتيجية قيادة الكلفة الشاملة N = 30

رقم المتغير	مقياس الإجابة / المتغيرات	اتفق تماماً		أتفق		غير متأكد		لا أتفق		لا أتفق تماماً		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪		
×١	الاستفادة من اقتصاديات الحجم والاستخدام الكامل للطاقة	٧	٢٣,٣	١٦	٥٣,٣	٥	١٦,٧	٢	٦,٧	-	-	٢,٠٧	٠,٨٣
×٢	زيادة إنتاجية العاملين	١٤	٤٦,٧	١١	٣٦,٧	٢	٦,٧	٣	١٠,٠	-	-	١,٨٠	٠,٩٦
×٣	الاستفادة من الخبرة والتعلم في خفض التكاليف	٧	٢٣,٣	١٢	٤٠,٠	٥	١٦,٧	٦	٢٠	-	-	٢,٣٣	١,٠٦
×٤	تخفيض تكاليف التوزيع	١٢	٤٠,٠	١١	٣٦,٧	٧	٢٣,٣	-	-	-	-	١,٨٣	٠,٧٩
×٥	سيطرة دقيقة على تكاليف المنتوجات	٤	١٣,٣	١٠	٣٣,٣	٩	٣٠,٠	٧	٢٣,٣	-	-	٢,٦٣	١,٠
×٦	استمرارية الحصول على المواد الخام من المجهزين والتعاقد على الأسعار	١٠	٣٣,٣	٣	١٠	١٠	٣٣,٣	٧	٢٣,٣	-	-	٢,٤٧	١,٢٠
×٧	القيام بعمليات البحث والتطوير لخفض تكاليف المنتوجات	٥	١٦,٧	٥	١٦,٧	٩	٣٠	١١	٣٦,٧	-	-	٢,٨٧	١,١١

٤- ١- ٢ – تحليل استراتيجية التميز :

تم التعبير عن استراتيجية التميز بإحدى عشرة فقرة رئيسة (٨× - ١٨×) ومن خلال الاطلاع على الجدول (١٠) يتضح الآتي :

أن إجابات المديرين المشمولين بالبحث قد أظهرت تركيزهم على جوانب معينة لتحقيق التميز لشركاتهم وخاصة في (استخدام تكنولوجيا متطورة في الإنتاج ، التأكيد على العلامة التجارية لمنتجات الشركة ،امتلاك الشركة لشبكة توزيع واسعة ، استقطاب الأفراد من ذوي المؤهلات الفنية والعلمية العالية ، احتفاظ الشركة بمخزون يستجيب لمتطلبات خطة الإنتاج وطلبات الزبون ، إنتاج منتجات حسب مواصفات الزبون) والتي تؤشر على ذلك أوساطها الحسابية (٢,١٠) ، (٢,١٧) ، (٢,٢٣) ، (٢,٢٣) ، (٢,٢٣) ، (٢,٣٣) ، على التوالي وهي منخفضة جميعها إلى حد كبير عن الوسط الفرضي (٣) .

أما المتغيرات الأخرى فجاء ترتيبها من حيث أسبقية تركيز أداء الشركات عليها كما يأتي : (شراء مستلزمات الإنتاج من مصادر عالمية معروفة ، تميز منتوجات الشركة بميزة تنافسية عالية، قيام الشركات بالترويج والإعلان لبناء المركز التنافسي ، ابتكار وتطوير منتوجات جديدة ، تقديم خدمات للزبون قبل وبعد البيع)، وبمتوسط إجابة (٢,٥٣) ، (٢,٥٧)، (٢,٥٧) ، (٢,٨٣)، (٣,١٠) ، على التوالي وهي منخفضة بشكل بسيط ، إذ قد تزيد بعضها عن الوسط الفرضي (٣). الأمر الذي يفهم منه أن هذه المتغيرات لم تحظَ بعد بتركيز اهتمام كبير من جانب إدارة الشركات عينة البحث.

٤- ١- ٣- تحليل مصادر الميزة التنافسية في الشركات عينة البحث :

تم التعبير عن مصادر الميزة التنافسية السعرية وغير السعرية بثمان فقرات رئيسة (١٩× - ٢٦×) ويتضح من نتائج الجدول (١١) أن أكثر من نصف إجابات أفراد عينة البحث كانت باتجاه اهتمام الشركات الصناعية المبحوثة نحو تحقيق ميزة تنافسية سعرية وغير سعرية حيث أكد (٥٠٪) من أفراد العينة أن شركاتهم تتميز بخفض تكاليف

العمل المباشر ، في حين أكد (٥٠٪) منهم أيضاً أن شركاتهم تتميز بخفض تكاليف الإنتاج غير المباشر .

جدول (١٠)

التوزيع التكراري والنسبي والوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات العينة حول متغيرات استراتيجية التميز

N = 30

رقم المتغير	مقياس الإجابة / المتغيرات	اتفق تماماً		أتفق		غير متأكد		لا أتفق		لا أتفق تماماً		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪		
×٨	ابتكار وتطوير منتوجات جديدة	٤	١٣,٣	٤	١٣,٣	١٥	٥٠	٧	٢٣,٣	-	-	٢,٨٣	٠,٩٥
×٩	استخدام تكنولوجيا متطورة في الإنتاج	١٠	٣٣,٣	١٣	٤٣,٣	١	٣,٣	٦	٢٠	-	-	٢,١٠	١,٠٩
×١٠	قيام الشركة بالترويج والإعلان لبناء المركز التنافسي	٨	٢٦,٧	٦	٢٠	٨	٢٦,٧	٧	٢٣,٣	١	٣,٣	٢,٥٧	١,٢٢
×١١	امتلاك الشركة لشبكة توزيع واسعة	٧	٢٣,٣	١٤	٤٦,٧	٤	١٣,٣	٥	١٦,٧	-	-	٢,٢٣	١,٠١
×١٢	إنتاج منتوجات حسب مواصفات الزبون	١١	٣٦,٧	٦	٢٠	٦	٢٠	٦	٢٠	١	٣,٣	٢,٣٣	١,٢٧
×١٣	احتفاظ الشركة بمخزون يستجيب لمتطلبات خطة الإنتاج ومتطلبات الزبون	٧	٢٣,٣	١٤	٤٦,٧	٣	١٠	٣	١٠	٣	١٠	٢,٢٣	١,٢٨
×١٤	تقديم خدمات للزبون قبل وبعد البيع	٤	١٣,٣	٦	٢٠	٧	٢٣,٣	٩	٣٠	٤	١٣,٣	٣,١٠	١,٢٧
×١٥	التأكيد على العلامة التجارية لمنتجات الشركة	٧	٢٣,٣	١٦	٥٣,٣	٢	٦,٧	٥	١٦,٧	-	-	٢,١٧	٠,٩٩
×١٦	قيام الشركة باستقطاب الأفراد من ذوي المؤهلات الفنية والعلمية العالية	٩	٣٠	١١	٣٦,٧	٤	١٣,٣	٦	٢٠	-	-	٢,٢٣	١,١٠
×١٧	تقوم الشركة بشراء مستلزمات إنتاجها من مصادر عالمية معروفة	٧	٢٣,٣	٨	٢٦,٧	٧	٢٣,٣	٨	٢٦,٧	-	-	٢,٥٣	١,١٤
×١٨	تمييز منتوجات الشركة بميزة تنافسية عالية تجاه منتجات الشركات الأخرى	٥	١٦,٧	٦	٢٠	١٦	٥٣,٣	٣	١٠	-	-	٢,٥٧	٠,٩٠

كما يتضح أيضاً من نتائج الجدول السابق الذكر أن (٥٦,٧٪) من أفراد عينة البحث أن شركاتهم تتميز بسرعة تسليم منتوجاتها للزبائن في حين يرى (٤٦,٧٪) منهم تميز منتوجات شركاتهم بالجودة العالية ، بينما أكد (٤٦,٧٪) من أفراد عينة البحث أن زبائنهم يحصلون على منتوجاتهم بطريقة سهلة . إن هذه النتائج تشير إلى أن الشركات التي شملها البحث تسعى نحو تحقيق مزايا تنافسية سعرية وغير سعرية ، سواء في مجال تكاليف العمل المباشر أو تكاليف الإنتاج المباشر للزبائن ، أو في تسليم المنتوجات أو جودتها

أو من خلال حصول الزبون على منتوجات الشركات بطريقة سهلة . وهذا ما تؤكده الأوساط الحسابية لتلك المتغيرات التي تراوحت بين (٢,٥٣ – ٢,٨٧) وبانحرافات معيارية بين (١,١٤ – ١,٢٥) .أما بقية المتغيرات الأخرى فجاء ترتيبها من حيث أسبقية تحقيقها لمزايا تنافسية كما يأتي: (التكاليف المباشرة،الاستجابة،الابتكارية)، وبمتوسط إجابة(٣,٠) ، (٣,٠٣) ، (٣,٣٧)، على التوالي، وهي تزيد عن الوسط الفرضي ، الأمر الذي يفهم منه أن إدارة الشركات المبحوثة لم تستغل هذه المتغيرات بشكل فعال وتوظفها باتجاه تحقيق مزايا تنافسية لها .

٥- ٢- اختبار الفرضيات :

تم اختبار فرضيتي الدراسة باستخدام معامل الارتباط **(Pearson)** لبيان قوة العلاقة بين الاستراتيجيات التنافسية العامة (قيادة الكلفة الشاملة ، والتميز) ، وتحقيق الميزة التنافسية السعرية وغير السعرية .

الفرضية الأولى : نصت الفرضية الرئيسة الأولى (فرضية البديل HA) على وجود علاقة ارتباط إيجابية وذات دلالة إحصائية بين تبني المنظمة لاستراتيجية قيادة الكلفة الشاملة وتمتعها بتحقيق الميزة التنافسية السعرية. ويتضح من النتائج التي يظهرها الجدول رقم (١٢) الخاص بمصفوفة قيم معاملات الاتباط **Pearson** بين متغيرات استراتيجية قيادة الكلفة الشاملة، والميزة التنافسية السعرية (مجتمعة)، إلى وجود (٥) علاقات ارتباط موجبة وذات دلالة إحصائية، منها علاقة واحدة بين (الاستفادة من اقتصاديات الحجم والاستخدام الكامل للطاقة الإنتاجية، والميزة التنافسية السعرية بقيمة معامل ارتباط (٠,٣٧٧) عند مستوى معنوية (٠,٠٥) .

جدول (١١) : التوزيع التكراري والنسبي والوسط الحسابي والانحراف المعياري
لإجابات العينة حول متغيرات مصادر الميزة التنافسية السعرية وغير السعرية التي تتمتع بها N=30

رقم المتغير	مقياس الإجابة / المتغيرات	اتفق تماماً		أتفق		غير متأكد		لا أتفق		لا أتفق تماماً		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪		
×١٩	تميز الشركة بخفض تكاليف المواد المباشرة	٤	١٣,٣	٨	٢٦,٧	٥	١٦,٧	١٠	٣٣,٣	٣	١٠	٣,٠	١,٢٦
×٢٠	تتميز الشركة بخفض تكاليف العمل المباشر	٤	١٣,٣	١١	٣٦,٧	٦	٢٠	٧	٢٣,٣	٢	٦,٧	٢,٧٣	١,١٧
×٢١	تميز الشركة بخفض تكاليف الإنتاج غير المباشر	٧	٢٣,٣	٨	٢٦,٧	٧	٢٣,٣	٨	٢٦,٧	-	-	٢,٥٣	١,١٤
×٢٢	تتميز منتوجات الشركة بالجودة العالية	٦	٢٠	٨	٢٦,٧	٨	٢٦,٧	٦	٢٠	٢	٦,٧	٢,٦٧	١,٢١
×٢٣	يحصل الزبون على منتوجات الشركة بطريقة سهلة	٥	١٦,٧	٩	٣٠	٢	٦,٧	١٣	٤٣,٣	١	٣,٣	٢,٨٧	١,٢٥
×٢٤	تتميز الشركة بالاستجابة السريعة لطلبات الزبون	٢	٦,٧	١٠	٣٣,٣	٤	١٣,٣	١٣	٤٣,٣	١	٣,٣	٣,٠٣	١,١٠
×٢٥	تتميز الشركة بالابتكارية والتطوير لمنتوجاتها الجديدة	٢	٦,٧	٥	١٦,٧	٨	٢٦,٧	١٠	٣٣,٣	٥	١٦,٧	٣,٣٧	١,١٦
×٢٦	تتميز الشركة بسرعة تسليم منتوجاتها للزبائن	٦	٢٠	١١	٣٦,٧	٣	١٠	١٠	٣٣,٣	-	-	٢,٥٧	١,١٧

في حين حققت المتغيرات الأخرى (زيادة إنتاجية العاملين ، والاستفادة من الخبرة والتعلم لخفض التكاليف ، وخفض تكاليف التوزيع ، الحصول على المواد الخام الأولية من

المجهزين بواسطة التعاقد على الأسعار) علاقات ارتباط موجبة وذات دلالة إحصائية بقيم معاملات ارتباط (٠,٥٥٧) ، (٠,٦٣٨) ، ٠,٥٠٠)، (٠,٤٧٨) ، على التوالي وجميعها عند مستوى معنوية (٠,٠١) وهذا يؤشر بشكل عام على صلاحية وفاعلية المتغيرات في التعبير عن الظاهرة المدروسة . كما يؤشر في الوقت نفسه إلى أن الشركات المبحوثة تولي اهتماماً نسبياً ببعض العناصر التي تؤدي إلى خفض تكاليفها والتي تحقق لها ميزة تنافسية سعرية . بينما نجد أن متغيرين فقط هما (سيطرة دقيقة على تكاليف المنتجات ، والقيام بعمليات البحث والتطوير) قد حققا علاقات ارتباط موجبة بالميزة التنافسية السعرية (مجتمعة) لكنها ليست ذات دلالة إحصائية ، وقد بلغت قيم معاملات ارتباطها (٠,٣٢٤) ، (٠,١٩٢) على التوالي ويعزى ذلك إلى أن هذين المتغيرين لم يحظيا باهتمام إلا من قبل عدد قليل جداً من الشركات الصناعية التي شملها البحث .

جدول (١٢) مصفوفة قيم معاملات الارتباط Pearson بين متغيرات استراتيجية قيادة الكلفة الشاملة والميزة التنافسية السعرية N = 30

المتغير المستقل	المتغير المعتمد	الميزة التنافسية السعرية
متغيرات استراتيجية قيادة الكلفة الشاملة	الاستفادة من اقتصاديات الحجم والاستخدام الكامل للطاقة	٠,٣٧٧ *
	زيادة إنتاجية العاملين	٠,٥٥٧ **
	الاستفادة من الخبرة والتعلم لخفض التكاليف	٠,٦٣٨ **
	تخفيض تكاليف التوزيع	٠,٥٠٠ **
	سيطرة دقيقة على تكاليف المنتوجات	٠,٣٢٤
	الحصول على المواد الخام والأولية من المجهزين بواسطة التعاقد على الأسعار	٠,٤٧٨ **
	القيام بعمليات البحث والتطوير لخفض التكاليف	٠,١٩٢

❖ معنوي عند المستوى ٠,٠٥ .

❖❖ معنوي عند مستوى ٠,٠١ .

وفي ضوء ما تقدم يمكن قبول الفرضية الرئيسة للبحث إلى حد كبير نسبياً حيث تحقق قدر كبير من العلاقات الإيجابية وذات الدلالة الإحصائية بلغت (٥) علاقات وتمثل ما نسبته (٧١,٤٪) من إجمالي العلاقات البالغة (٧) علاقات ارتباط .

الفرضية الثانية : تشير هذه الفرضية (بشكلها البديل HA) إلى وجود علاقة ارتباط إيجابية وذات دلالة إحصائية بين تبني المنظمة لاستراتيجية التميز وتمتعها بتحقيق الميزة التنافسية غير السعرية. وتشير النتائج التي يظهرها الجدول (١٣) الخاص بمصفوفة قيم معاملات الارتباط Pearson بين متغيرات استراتيجية التميز ، وبين متغيرات الميزة التنافسية غير السعرية (مجتمعة) ، حيث تراوحت قيم ارتباطها بين (٠,٣٧٣ – ٠,٤٩٦) . وعند مستوى معنوية تراوح بين (٠,٠٥) ، و(٠,٠١) وهذا ما يؤكد بشكل عام إلى صلاحية وفاعلية المتغيرات في التعبير عن الظاهرة المدروسة ، وكذا إلى الاهتمام الملحوظ من جانب الشركات عينة البحث ببعض المتغيرات التي تحقق لها ميزة تنافسية غير سعرية . بينما لم تظهر (٣) متغيرات وهي (تقديم خدمات للزبون قبل وبعد البيع، استقطاب الأفراد ذوي المؤهلات الفنية والعلمية العالية ، اتسام منتجات الشركة بميزة تنافسية عالية) ، أي

علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية حيث بلغت قيم ارتباطها (٠,٣٤٢) ، (٠,٢٨٧) ، (٠,٣٣١) على التوالي ، وهذا ما يؤشر إلى أن معظم الشركات التي شملها البحث لا تعطي اهتماماً بهذه المتغيرات المشارةآنفاً ، وفي الوقت نفسه ليس لديها اهتمام كبير بأن تصبح منتجاتها ذات ميزة تنافسية عالية وبالتالي التفوق على منافسيها في السوق أو الصناعة .

بشكل عام فإن النتائج قد أظهرت وجود (٨) علاقات ارتباط موجبة وذات دلالة إحصائية بين معظم متغيرات استراتيجية التميز (ابتكار وتطوير منتجات جديدة ، استخدام تكنولوجيا متطورة في الإنتاج ، القيام بالترويج والإعلان لبناء المركز التنافسي ، امتلاك شبكة توزيع واسعة، إنتاج منتجات حسب مواصفات الزبون ، الاحتفاظ بمخزون عال للاستجابة لمتطلبات خطة الإنتاج وطلبات الزبون ، التأكيد على العلامة التجارية ، وقيام الشركة بشراء مستلزمات إنتاجها من مصادر عالمية معروفة) وبين تحقيق الميزة التنافسية غير السعرية (مجتمعة) بقيم معاملات ارتباط بلغت (٠,٣٨٠) ، (٠,٣٧٣)، (٠,٤٩١)، (٠,٣٨٥)، (٠,٤١٨)، (٠,٤٩٦) ، (٠٤٨٢) ، (٠,٤٣٣) ، على التوالي .

جدول (١٣) مصفوفة قيم معاملات الارتباط Pearson بين متغيرات استراتيجية التميز والميزة التنافسية غير السعرية (N = 30)

المتغير المستقل	المتغير المعتمد	الميزة التنافسية السعرية
متغيرات استراتيجية التميز	ابتكار وتطوير منتوجات جديدة	٠,٣٨٠ ❖
	استخدام تكنولوجيا متطورة في الإنتاج	٠,٣٧٣ ❖
	القيام بالترويج والإعلان لبناء المركز التنافسي	٠,٤٩١ ❖❖
	امتلاك شبكة توزيع واسعة	٠,٣٨٥ ❖
	إنتاج منتوجات حسب مواصفات الزبون	٠,٤١٨ ❖
	الاحتفاظ بمخزون للاستجابة لمتطلبات خطة الإنتاج وطلبات الزبون	٠,٤٩٦ ❖❖
	تقديم خدمات للزبون قبل وبعد البيع	٠,٣٤٢
	التأكيد على العلامة التجارية لمنتوجات الشركة	٠,٤٨٢ ❖❖
	القيام باستقطاب الأفراد ذوي المؤهلات الفنية والعلمية العالية	٠,٢٨٧
	قيام الشركة بشراء مستلزمات إنتاجها من مصادر عالمية معروفة	٠,٤٣٣ ❖
	تتسم منتجات الشركة بميزة تنافسية عالية	٠,٣٣١

❖ معنوي عند المستوى ٠,٠٥ .

❖❖ معنوي عند مستوى ٠,٠١ .

وفي ضوء ذلك يمكن قبول الفرضية الرئيسة الثانية للبحث إلى حد كبير والتي نصت على وجود علاقة ارتباط إيجابية وذات دلالة إحصائية بين تبني المنظمة لاستراتيجية التمييز ، وتمتعها بتحقيق الميزة التنافسية غير السعرية ، لأن ما يقارب (٧٢,٧٪) من إجمالي علاقات الارتباط كانت إيجابية وذات دلالة إحصائية .

المبحث الخامس
الاستنتاجات والتوصيات

٥ـ ١ـ الاستنتاجات :

تتلخص أبرز الاستنتاجات التي توصل إليها البحث في الآتي :

١- أظهرت نتائج البحث أن هناك اهتماماً نسبياً من جانب المديرين في الإدارات العليا للشركات الصناعية عينة البحث ببعض متغيرات كل من استراتيجية قيادة الكلفة الشاملة ، والتميز ، بوصفهما خيارين استراتيجيين يمكنان شركاتهم من تحقيق ميزة تنافسية سعرية وغير سعرية .

٢- أن هناك توجهاً للشركات الصناعية المبحوثة إلى اعتماد بعض متغيرات استراتيجية الكلفة الشاملة واستراتيجية التميز وبمستو متماثل إلى حد كبير نسبياً ، وهذا يعود إلى طبيعة نشاطات ومنتجات الشركات عينة البحث ، التي تقدم منتوجاتها لسوق محافظة عدن وأسواق بعض المحافظات المجاورة والتي تتطلب دوراً مهماً للسعر لقبول المنتجات التي تقدمها لهذه الأسواق ، لاسيما وأن متغير الجودة لا يحتل المرتبة الأولى ضمن أولويات الشراء عند المستهلك في هذه الأسواق ، أو التأثير عليه خاصة وإن معظم المستهلكين لمنتجات هذه الشركات هم من ذوي القدرات الشرائية المحدودة نسبياً .

٣- أظهرت نتائج البحث أن الشركات الصناعية المبحوثة تسعى من ناحية إلى تحقيق ميزة تنافسية سعرية من خلال قدراتها في التحكم بتكاليف العمل المباشر وتكاليف الإنتاج غير المباشر . أما كلف المواد المباشرة فتواجه بعض الإشكاليات في خفضها بسبب استيراد معظمها من الخارج بالعملة الأجنبية التي هي في ارتفاع مستمر مقابل الريال اليمني . ومن ناحية أخرى أظهرت النتائج أن الشركات نفسها عمدت إلى السعي لبناء ميزة تنافسية غير سعرية من خلال التسليم ، الجودة ، المرونة ، خاصة وأن هناك عددا من الشركات الصناعية عينة البحث توجهت إلى استغلال هذه المصادر بشكل فعال واستخدامها لتحقيق التفوق على منافسيها في السوق .

٤- كشفت نتائج معاملات الارتباط Pearson عن وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين بعض متغيرات استراتيجية قيادة الكلفة الشاملة (سيطرة دقيقة على تكاليف المنتجات ، القيام بعمليات البحث والتطوير لخفض التكاليف) ، ومتغيرات الميزة التنافسية السعرية (مجتمعة) . كما أظهرت النتائج عن عدم وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين بعض متغيرات استراتيجية التميز (تقديم خدمات للزبون قبل وبعد البيع ، استقطاب أفراد من ذوي المؤهلات الفنية والعلمية العالية، اتسام منتجات الشركة بميزة تنافسية عالية) ، ومتغيرات الميزة التنافسية غير السعرية (مجتمعة) . الأمر الذي يؤكد في كلا الحالتين عدم إعطاء هذه المتغيرات أهمية كبيرة من قبل معظم إدارات الشركات عينة البحث .

٥- أظهرت النتائج بشكل عام عن وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين تبني الشركات عينة البحث لاستراتيجية قيادة الكلفة الشاملة واستراتيجية التميز من ناحية ، وبين الميزة التنافسية التي تتمتع بها من ناحية ثانية . وبناء على ذلك فقد تم قبول فرضيتي البحث الرئيسيتين .

٥- ٢- التوصيـــــــات :

لعل من أبرز التوصيات التي يمكن تقديمها للإدارات العليا في هذه الشركات الآتي :

١- زيادة وعي المديرين في الإدارات العليا في الشركات الصناعية بمفاهيم ومضامين الإدارة الاستراتيجية وعملياتها من خلال التحاقهم ببرامج تدريبية يتم تصميمها من قبل مراكز استشارية ، أو تدريبية ، أو كليات العلوم الإدارية في الجامعات اليمنية التي من شأنها إكسابهم المعارف العلمية والخبرات اللازمة في هذا المجال.

٢- الاهتمام المتزايد بالتحليل الداخلي والخارجي وذلك بالتركيز من جهة على تحليل نشاطات سلسلة القيمة لتحديد نقاط القوة والضعف لدى الشركات ،ومن جهة أخرى بالتركيز على البيئة التي يمكن من خلالها بناء مصادر متينة للميزة التنافسية لهذه الشركات .

٣- على الشركات الصناعية اليمنية التي تتبنى استراتيجية قيادة الكلفة الشاملة دراسة وتحديث مصادر ميزتها التنافسية السعرية ، وذلك من خلال اهتمامها بخفض تكاليف المواد المباشرة والعمل المباشر وتكاليف الإنتاج غير المباشر وذلك لمنحها القدرة على المناورة في الأسعار ولتكون رائدة في مجال خفض الكلف بشكل عام .

٤- على الشركات الصناعية اليمنية التي تتبنى استراتيجية التميز ، دراسة مصادر ميزتها التنافسية غير السعرية وتطويرها بشكل مستمر بحيث تجعل من الجودة والاعتمادية والمرونة والابتكارية من سمات عملها .

٥- إن توجه الاقتصاد اليمني نحو الاندماج في الاقتصاديات الإقليمية والعالمية والتوجه المتزايد لتحرير التجارة والانضمام المرتقب لليمن لمنظمة التجارة العالمية (WTO) وما سيترتب على ذلك كله من زيادة حدة المنافسة في السوق المحلية ، يتطلب من الشركات الصناعية اليمنية تحديد رؤية استراتيجية واضحة لعملها وذلك من خلال ممارسة فعالة للإدارة الاستراتيجية التي ستمكنها من تطبيق كفؤ وفعال لخيارات استراتيجية تمكنها من تحقيق مزايا تنافسية سعرية وغير سعرية والمحافظة عليها بشكل مستمر من تقاليد المنافسين من ناحية ، ولتكون سلاحاً استراتيجياً في وجه المنافسين الحاليين والمحتمل دخولهم إلى السوق المحلية من ناحية أخرى .

٦- لعل من المناسب ختم هذه التوصيات بضرورة توجية البحوث المستقبلية في اختبار نموذج البحث الحالي في منظمات أعمال أخرى صناعية كانت أم غير صناعية للتأكد من صلاحية الأنموذج .

المراجـــع :

أولاً ـ المراجع العربية :

١- الروسان ، محمد ، "أثر الخيار الاستراتيجي في الميزة التنافسية" – دراسة تحليلية في شركات الأدوية الأردنية ، مجلة إربد للبحوث والدراسات ، جامعة إربد الأهلية ، المجلد الثاني ، العدد الثاني ،١٩٩٩.

٢- الحسيني ، فلاح حسن عداي ، "الإدارة الاستراتيجية – مفاهيمها – مداخلها عملياتها المعاصرة" ، الطبعة الأولى ، دار وائل للنشر ، عمان، ٢٠٠٠م .

٣- خليل ، نبيل مرسي، التخطيط الاستراتيجي"، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ١٩٩٤.

٤- شارلز ، وجاريث جونز ، (١٩٩٨) : "الإدارة الاستراتيجية – مدخل متكامل" ، الجزء الأول ، ترجمة رخصاني محمد رخصاني ، ومحمد سيد أحمد عبد المتعال ، دار المريخ للنشر، الرياض ، ٢٠٠١م .

٥- عبيدة ، هشام محمد عباس ، "أثر البيئة الخارجية والمعلومات في اتخاذ القرارات الاستراتيجية للموازنة الرأسمالية" ، أطروحة دكتوراه في المحاسبة ، كلية الإدارة والاقتصاد ، الجامعة المستنصرية ، ١٩٩٩م .

٦- الموسوي ، محمد عبد حسين : "أثر العلاقة بين التوجه نحو السوق والميزة التنافسية في الأداء الاستراتيجي" ، أطروحة دكتوراه في إدارة الأعمال ، كلية الإدارة والاقتصاد ، جامعة بغداد ، ١٩٩٩م .

٧- ياسين ، سعد غالب ، "الإدارة الاستراتيجية" ، الطبعة الأولى ، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع ، عمان ، ١٩٩٨م .

ثانياً ـ المراجع الأجنبية :

8- Boman, Cliff, “The Essence of Strategic Management” , New York, Prentic Hall, 1990.

9- Day, George S., “Strategic Marketing”, N. Y. , West Publishing Company, 1984.

10- Hayes and Wheel Wright, (1989), quoted in Fleufy, Afonson, “Quality and Productivity in the Competitive Strategies of Brazilian Enterprises,” World development Vol. 28 (1) 1985.

11- Kotler, Philip, “Marketing Management, Analysis, Planning, Implementation and Control”, New Delhi, Prentic Hall, 1997.

12- Macmillan, Hugh & Tammpoe, Mahen, “Strategic Management – Process , Content, and Implementation”, Oxford, Oxford University Press, 2000.

13- Mitzberg, Henery & Quinn, James Prian, "Strategy Manangement: Process, Conceptes, Context and Cases", Engle Wood Cliffs, Prentic – Hall, Inc, New Jersy, 1996.

14- Ohmae, "The mind of the Strategist", Penguin: McGraw – Hill, New York, 1983.

15- Pitts, Roberts A. & Lie, David. "Strategic Management: Building and Sustaining Competitive Advantage", West Publishing Co., New York, 1996.

16- Porter, Michael E., "How Competitive Forces Shape Strategy" Harvard Business Review, March – Aprill, 1979.

17- _____ , _____ "Competetive Strategy" , N. Y., The Free Press, 1980.

18- _____ , _____ "Competetive Advantage", N. Y. The Free Press, 1985.

19- Reed, Richard & Defillipi Robert J., "Casual Ambiguity, Barries to Imitation, and Sustainable Competitive Advantage", The Academy of Management Review, Vol. 65 (3), (Jan), 1990.

20- Steiner, G. & Miner, J "Mangement Policy and Strategy" 2nd- ed., Macmillan Publishing, New York, 1980.

21- Thomas, Joe G., Strategic Management Concept, Practice and Cases" N. Y. Harper and Row, Publichers. 1988.

Multipole Mixing Ratios of Gamma Rays from the $^{58}_{28}\mathrm{Ni}(^{24}_{12}\mathrm{Mg},\mathrm{p}n\gamma)^{80}_{39}\mathrm{Y}$ Reaction Using Constant Statistical Tensor Method and Other Related Methods

H. M. YOUHANA, M. H. M. Al-ZUHAIRY, B. MOHAMMED-SAID* and *M. N. SARSAM*

ABSTRACT

The multipole mixing ratios (δ-values) of gamma (γ)-transitions from low and high-spin states excited in the $^{58}_{28}\mathrm{Ni}(^{24}_{12}\mathrm{Mg},\mathrm{p}n\gamma)^{80}_{39}\mathrm{Y}$ reaction are calculated in the present work using the a_2-ratio, constant statistical tensor (CST) and least squares fitting (LSF) methods together with the experimental angular distribution a_2-coefficients reported for such γ-transitions. The good agreement between the δ-values calculated by these methods for most γ-transitions confirm the validity of the three methods in calculating the δ-values of such γ-transitions. The weighted averages of δ-values calculated for mixed γ-transitions are presented as adopted values.

1- INTRODUCTION

Bucureseu et. al. [1] have recently studied the high spin states of the odd-odd nucleus ^{80}Y using the ^{24}Mg(^{58}Ni,pnγ)^{80}Y and ^{58}Ni(^{24}Mg, pnγ)^{80}Y reactions at 180 and 77 MeV beam energies respectively. Gamma-ray transitions in this nucleus have been unambiguously assigned and arranged into several rotational bands extending up to an excitation energy of about 12 MeV and spin J=24. The angular distributions of several γ-rays from the ^{58}Ni(^{24}Mg, pnγ)^{80}Y reaction have been measured but the corresponding δ-mixing ratios were not reported.

The δ-values of γ-transitions from levels of ^{80}Y have not been reported in the Table of Isotopes, 8th edition [2]. This indicates that the
δ-values of such transitions have not been determined previously.

In the present work, the angular distribution a_2-coefficients reported in ref. [1] for several γ-transitions have been used to calculate δ-values of the γ-transitions using a_2-ratio, constant statistical tensor (CST) and least squares fitting (LSF) methods. The a_2-ratio method depends only on the experimental a_2-coefficients measured for at least two γ-transitions from the same initial state, one of which is a pure transition or might be considered as a pure E1 or E2 transition.

The CST-method was suggested by Youhana [3,4] who noticed that the magnetic substate population parameters calculated by Ameen [5] as a partial fulfillment of the requirement for the Ph.D. degree under his supervision, were almost constant for levels exited in ^{92,94}Zr(n,n`γ) with the same spin value for both parities.

The program POP used in ref. [5] was a reduced and modified version of the computer code CINDY [6]. It was, therefore, concluded that the population parameters of levels with the same spin value depend neither upon the energy of the level nor upon its parity. Depending upon this fact, Youhana [3,4] has concluded that the statistical tensor, which is related to the population parameters should also be constant for levels

* Department of Physics, Collage of Education (Ibn Al-Haitham) University of Baghdad , University of Ibb, Yemen.

with the same spin value and as a result, CST-method was suggested as a tool for calculating δ-values of mixed transitions. This method was then applied for the first time by Youhana [3,4] to calculate the δ-values of γ-transitions from levels of ^{90,92,94}Zr and ^{150}Nd excited in the (n,n`γ) reactions. Mohammed-Said [7], in her Ph.D. work under his supervision, has applied this method to calculate the δ-values of γ-transitions from levels excited in $^{23}$Na(α,pγ)$^{26}$Mg, $^{162,164}$Dy(n,n`γ) and ^{168}Er(n,n`γ) reactions. She has also applied it to calculate δ-values of γ-rays in coincidence with proton group leading to an excited state populated in ^{25}Mg(d,pγ)^{26}Mg reaction. In these studies, the validity of this method as a tool as good as the computer code CINDY for calculating δ-values of γ-transitions was not confirmed only but also its capability of predicting any inaccuracy existing in the experimental data.

The LSF-method was used in the present work for the first time to estimate the statistical tensors of all levels particularly those with certain spin values which have no pure transitions. More details are given in the next section.

The main aim of the present work was to confirm the validity of these methods as tools for calculating δ-values of γ-transitions from high-spin states excited in heavy-ion reactions and their capability of predicting any inaccuracy in the experimental data.

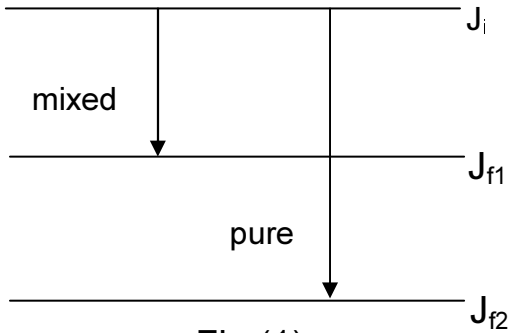


Fig.(1)

2- DATA REDUCTION AND ANALYSIS

A) a_2-Ratio Method

For levels that have at least two γ-transitions, one of which is pure transition, such as that shown in fig. (1), the a_2-coefficient of mixed transitions is related to the statistical tensor $\rho_2(J_i)$ by the following relationship [8].

$$a_2(J_i - J_{f_1}) = \rho_2(J_i)\frac{F_2(J_{f_1}L_1L_1J_i) + 2\delta F_2(J_{f_1}L_1L_2J_i) + \delta^2 F_2(J_{f_1}L_2L_2J_i)}{1+\delta^2} \quad \ldots\ldots(1)$$

For the pure $(J_i - J_{f_2})$ transition, δ is zero and hence:

$$a_2(J_i - J_{f_2}) = \rho_2(J_i)F_2(J_{f_2}L_1L_1J_i) \quad \ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots (2)$$

where L_1 is the angular momentum of the γ-transitions given by:

$$|J_i - J_f| \le L_1 \le J_i + J_f \quad \ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots(3)$$

$L_2 = L_1+1$ and $L_1 \neq 0$

Since $\rho_2(J_i)$ is the same for both transitions, then

$$\frac{a_2(J_i - J_{f_1})}{a_2(J_i - J_{f_2})} = \frac{F_2(J_{f_1}L_1L_1J_i) + 2\delta F_2(J_{f_1}L_1L_2J_i) + \delta^2 F_2(J_{f_1}L_2L_2J_i)}{F_2(J_{f_2}L_1L_1J_i)(1+\delta^2)} \quad \ldots(4)$$

The F_2-coefficients have been calculated by Al-Zuhairy [9] for integral J-values up to J=40 and half-integral J-values up to $J = \frac{61}{2}$. Using the related experimental a_2-coefficients and the related F_2-coefficients, the δ-values of the mixed transitions can be calculated from eq. (4).

B) CST-Method

The a_2-coefficient is, in general, related to the statistical tensor, $\rho_2(J_i)$ by the relationship:

$$a_2(J_i - J_{f_1}) = \rho_2(J_i)\frac{F_2(J_fL_1L_1J_i) + 2\delta F_2(J_fL_1L_2J_i) + \delta^2 F_2(J_fL_2L_2J_i)}{1+\delta^2} \quad \ldots(5)$$

For pure transitions or transitions considered to be pure, δ=0 and hence:

$$\rho_2(J_i) = \frac{a_2(J_i - J_{f_2})}{F_2(J_fL_1L_1J_i)} \quad \ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots (6)$$

Using the a_2-coefficient reported for such transition, $\rho_2(J_i)$ values can be calculated for all initial levels that have at least one pure or considered to be pure transition. The $\rho_2(J_i)$ values thus calculated are considered to be constant for all levels with the same J_i-values and can then be used in eq.(5) to calculate the δ-values for the γ-transitions considered to be pure and for other mixed transitions.

C) LSF-Method

In this method, the $\rho_2(J_i)$ values calculated for levels with different J_i-values are computer fitted to a polynomial series of the form:

$$\rho_2(J_i) = \sum_{x=0}^{x=n} B_x J_i^x \quad \ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots (7)$$

using the least squares fitting program that was written in the present work to determine the B_x parameters for n=1,2,3 and 4 and the χ^2-value for each n. The set with minimum χ^2 was then used to calculate the $\rho_2(J_i)$ values for all J_i-values. The $\rho_2(J_i)$ values thus obtained are then used to calculate the δ-values for all γ-transitions whose angular distribution have been measured.

3- RESULTS AND DISCUSSION

Note: In all tables presented in this chapter, the errors in the last figure or figures are given in parentheses unless specified. If the difference between (+ error) and (-

error) is 0.01 for small |δ| values and is 0.1 for large |δ| values, the large error is taken into consideration.

In the present work, the a_2-coefficients reported in ref. [1] for 67 γ-rays assigned to ^{80}Y in the ^{58}Ni(^{24}Mg,pnγ) reaction are used to calculate the corresponding δ-values by a_2-ratio, CST and LSF-methods as follows:

A- Results calculated by a_2-ratio:

The energy levels of ^{80}Y and the related γ-transitions whose a_2-coefficients have been used to calculate the corresponding δ-values by this method are presented in Table (1). It can be seen in this table that the δ-value calculated for the 802.1 KeV (6^+-5^-) transition from the 1059.5 KeV level assuming pure E1 transition for the 489.9 KeV (6^+-6^-) transition from the same level is more likely than that calculated for the 489.9 KeV transition assuming pure E1 transition for the 802.1 KeV. This indicates that a_2(489.9) is better than a_2(802.1) for calculating $\rho_2(6)$.

In the case of the 1490.0 KeV level, both a_2(553.0) and a_2(315.0) are good enough to be used to calculate $\rho_2(8)$. The 304.7 KeV (8^+-6^+) transition was not taken into consideration due to large error associated with the corresponding a_2-coefficient.

The imaginary roots obtained in calculating the δ-values of the 474.2 KeV (8^+-7^+) transition from the 1764.1 KeV level indicate that the a_2-coefficient reported in ref. [1] for this transition is not accurately measured. The other γ-transitions can not discussed at this stage since no δ-values are reported in ref. [1].

Table (1)

Multipole mixing ratios of γ-transition from energy levels of ^{80}Y calculated by the a_2-ratio method.

E_{level} KeV	E_γ KeV	$J_i^\pi - J_f^\pi$	a_2[1]	a_4[1]	δ a_2-Ratio	
570.0	570.1	6^--4^-	0.12(5)	0.06(8)	E2	
	312.9	6^--5^-	-0.17(5)	0.13(10)	$-(0.16^{+0.22}_{-0.16})$ $-(3.2^{+4.2}_{-1.4})$	
648.1	336.1	4^+-2^+	0.18(12)	0.10(16)	E2	
	192.9	4^+-3^+	-0.09(3)	-0.02(3)	0.05(9) $-(7^{+12}_{-3})$	
663.2	339.7	4^--2^-	0.19(9)	-0.04(13)	E2	
	203.0	4^--3^-	-0.17(5)	-0.05(8)	-0.05(12) $-(4.2^{+4.3}_{-1.6})$	
878.2	418.0	5^--3^-	0.28(14)	0.07(21)	E2	
	215.1	5^--4^-	-0.18(5)	0.02(9)	0.01(9) $-(6.9^{+9.3}_{-2.6})$	
1059.5	802.1	6^+-5^-	-0.28(8)	0.16(13)	E1	-0.13(10)
	489.9	6^+-6^-	0.24(3)	-0.03(7)	-0.32(11)	E1
1175.2	527.1	6^+-4^+	0.25(10)	0.05(16)	E2	
	289.0	6^+-5^+	-0.04(4)	0.01(7)	0.12(4) Only	
1185.2	537.0	6^+-4^+	0.20(10)	-0.02(17)	E2	
	299.2	6^+-5^+	-0.05(4)	0.02(8)	0.10(5) Only	

E_{level} KeV	E_γ KeV	$J_i^\pi - J_f^\pi$	a_2[1]	a_4[1]	δ	
					a_2-Ratio	
1490.2	553.0	8^+-7^-	-0.15(4)	0.10(12)	0.00(1)	E1
	315.0	8^+-6^+	0.22(9)	0.23(15)	E2	0.01(17)
	304.7	8^+-6^+	0.17(22)	-0.01(36)	$-(0.07^{+0.41}_{-0.38})$	-0.07(40)
	200	8^+-7^+	-0.59(4)	0.06(8)	$-(0.61^{+?}_{-0.42})$ $-(1.3^{+1.9}_{-?})$	$-(0.68^{+?}_{-0.37})$ $-(1.2^{+1.1}_{-?})$
1509.0	623.0	7^+-5^+	0.23(13)	-0.01(16)	E2	
	333.7	7^+-6^+	-0.38(4)	0.14(7)	$-(0.22^{+0.37}_{-0.22})$ $-(2.9^{+5.2}_{-1.6})$	
	323.9	7^+-6^+	-0.26(11)	0.10(21)	$-(0.09^{+0.21}_{-0.17})$ $-(4.6^{+18.1}_{-2.3})$	
1764.1	588.9	8^+-6^+	0.26(6)	-0.09(9)	E2	
	474.2	8^+-7^+	-0.93(6)	0.21(9)	Imaginary Roots	
1823.7	533.7	9^+-7^+	0.34(11)	-0.14(11)	E2	
	335.5	9^+-8^+	-0.51(5)	0.07(10)	$-(0.17^{+0.13}_{-0.11})$ $-(3.6^{+2.5}_{-1.2})$	
1956.7	750.2	8^--6^-	0.28(5)	-0.08(9)	E2	
	468.6	8^--7^-	-0.11(6)	0.23(10)	0.06(5) $-(21^{+\infty}_{-10})$	
2615.2	791.5	11^+-9^+	-0.25(6)	0.01(10)	E2	
	347.0	11^+-10^+	-0.46(6)	0.15(10)	$-(0.25^{+0.15}_{-0.12})$ $-(2.9^{+1.5}_{-0.9})$	

B- Results calculated by the CST-method:

The energy levels of ^{80}Y and the related γ-transitions whose a_2-coefficients have been used to calculate the $\rho_2(J_i)$ values are presented in Table (2) together with the $\rho_2(J_i)$ values and the weighted averages. The $\rho_2(J_i)$ values marked with (*) are not used in the calculation of weighted averages for several reasons such as, the errors associated with the a_2-coefficients are relatively large, the γ-transition has two placements and the related a_2-coefficients are, clearly, under -or over- estimated.

Table (2)

Levels and γ-transitions of ^{80}Y used to calculate $\rho_2(J_i)$

E_{level} KeV	E_γ KeV	$J_i^\pi - J_f^\pi$	a_2[1]	a_4[1]	$\rho_2(J_i)$	Weighted Average
648.1	336.1	4^+-2^+	0.18(12)	0.10(16)	-0.40205(26804)	-0.41635(16082)
663.2	339.7	4^--2^-	0.19(9)	-0.04(13)	-0.42439(20103)	
878.2	418.0	5^--3^-	0.28(14)	0.07(21)	-0.66578(33289)	-0.66578(33289)
570.0	570.1	6^--4^-	0.12(5)	0.06(8)	-0.29783(12410)*	-0.54371(6316)
1059.0	802.1	6^+-5^-	-0.28(8)	0.16(13)	-0.99277(28365)*	
	489.9	6^+-6^-	0.24(3)	-0.03(7)	-0.54152(6769)	
1175.2	527.1	6^+-4^+	0.25(10)	0.05(16)	-0.62049(24819)	
1185.2	537.0	6^+-4^+	0.20(10)	-0.02(17)	-0.49639(24819)	
937.6	680.6	7^--5^-	0.19(3)	-0.05(5)	-0.48654(7682)	-0.49172(7485)

E_{level} KeV	E_γ KeV	$J_i^\pi - J_f^\pi$	a_2[1]	a_4[1]	$\rho_2(J_i)$	Weighted Average
1509.0	623.0	7^+-5^+	0.23(13)	-0.01(16)	-0.58897(33290)	
1358.6	788.4	8^--6^-	0.24(5)	-0.03(7)	-0.62939(13112)	
1490.2	553.0	8^+-7^-	-0.15(4)	0.10(12)	-0.56195(14985)	
	315.0	8^+-6^+	0.22(9)	0.23(15)	-0.57694(23602)	
	304.7	8^+-6^+	0.17(22)	-0.01(36)	-0.44582(57694)*	-0.64889(6754)
1764.1	588.9	8^+-6^+	0.26(6)	-0.09(9)	-0.68184(15735)	
1915.7	730.5	8^+-6^+	0.14(19)	-0.24(30)	-0.36715(49827)*	
1956.7	750.2	8^--6^-	0.28(5)	-0.08(9)	-0.73429(13112)	
1823.7	533.7	9^+-7^+	0.34(11)	-0.14(11)	-0.90851(29393)	
1825.2	887.6	9^--7^-	0.24(3)	-0.17(5)	-0.64130(8016)	-0.65980(7734)
2322.7	813.8	9^+-7^+	0.21(32)	-0.31(51)	-0.56114(85507)*	
2267.5	777.3	10^+-8^+	0.29(3)	-0.10(5)	-0.78674(8139)	
2351.0	992.3	10^--8^-	0.26(6)	0.24(9)	-0.70535(16277)	-0.79241(6272)
2618.0	853.9	10^+-8^+	0.29(6)	-0.24(9)	-0.78674(16277)	
2915.7	959.0	10^--8^-	0.35(7)	-0.01(8)	-0.94951(18990)	
2615.2	791.5	11^+-9^+	0.25(6)	0.01(10)	-0.68676(16482)*	
2901.2	1076.0	11^--9^-	0.49(4)	0.20(7)	-1.34604(10988)*	-0.88919(15753)
3327.7	1005.0	11^+-9^+	0.27(10)	0.01(15)	-0.74170(27470)	
3332.4	1027.4	11^--9^-	0.35(7)		-0.96146(19229)	
3298.3	1030.6	12^+-10^+	0.39(7)	0.04(9)	-1.08264(19432)	
3531.1	1180.1	12^--10^-	0.35(8)	-0.14(12)	-0.97160(22203)*	-1.02430(17968)
3689.2	1071.2	12^+-10^+	0.28(7)	-0.26(26)	-0.77728(47192)	
3628.0	1012.8	13^+-11^+	0.46(6)	0.11(8)	-1.28894(16805)	
4146.1	1244.9	13^--11^-	0.31(5)	0.08(8)	-0.86827(14004)	-1.04067(10758)
4442.1	1109.7	13^--11^-	0.24(6)	-0.30(9)	-0.67221(16805)*	
5193.4	1180.1	13^+-11^+	0.35(8)	-0.14(12)	-0.98031(22407)*	
4558.6	1260.3	14^+-12^+	0.36(13)	-0.06(19)	-1.01609(36692)	
4842.6	1311.5	14^--12^-	0.20(8)	0.06(13)	-0.56449(22580)*	-1.16949(31589)
4973.2	1284.0	14^+-12^+	0.57(22)	0.09(34)	-1.60881(62094)	
4848.3	1220.3	15^+-13^+	0.30(6)	0.10(9)	-0.85244(17049)	
5446.7	1300.6	15^--13^-	0.45(9)	0.09(12)	-1.27866(25573)	-0.99035(13460)
?	1457.5	15-13	0.37(15)	0.19(23)	-1.05135(42622)	
5998.7	1440.1	16^+-14^+	0.45(8)	0.18(11)	-1.28619(22866)	-1.29228(22043)
2097.6	1255.0	16^--14^-	0.48(29)	-0.17(36)	-1.37194(82888)	
7450.2	1352.6	18^--16^-	0.27(14)	-0.20(22)	-0.77936(40411)	-0.77936(40411)

The $\rho_2(J_i)$ values thus obtained were then used to calculate the δ-values of all γ-transitions whose angular distributions have been measured. The results are presented in Table (3). As it can be seen, the δ-values of γ-transitions from levels with J_i=2 and J_i=3 could not be calculated by this method since no pure transitions from such levels were reported in ref. [1]. The results of γ-transitions from other levels are discussed as follows:

(1) The levels with J_i=4

The δ-values calculated for (4-2) transitions are consistent with the pure E2 transition expected for such γ-transitions. The δ-values calculated for the 192.9 and 203.0 (4^--3^-) KeV (4^+-3^+) transition from the 648.1 and 663.2 KeV levels respectively are in rather good agreement with those calculated by the a_2-ratio method.

(2) The levels with J_i=5

One pure transition, namely, the 418.0 KeV (5^--3^-) transition from the 878.2 KeV level, was reported in ref. [1] only. The a_2-coefficient reported for this transition was used to calculate $\rho_2(5)$ which was then used to calculate the δ-values of other γ-transitions from levels with J_i=5. These values can not be further discussed at this stage since no δ-values to be compared with the values of the present work were reported in ref. [1].

(3) The levels with J_i=6

The δ-values calculated for the 527.1 (6^+-4^+) and 537.0 KeV(6^+-4^+) transitions from the 1175.2 and 1185.2 KeV levels respectively are consistent with the pure E2 transitions expected for such γ-transitions. The δ-value calculated for the 489.9 KeV(6^+-6^-) transition from the 1059.5 KeV level is also consistent with pure E1 transition, whereas the |δ|-value calculated for the 570.1KeV(6^--4^-) transition to the ground state is slightly larger than that expected for pure E2 transitions. This indicates that the a_2-coefficient reported in ref. [1] for this transition is not accurate. The δ-values calculated for other γ-transitions from levels with J_i=6 can not be discussed for the same reason mentioned in (2).

(4) The levels with J_i=7

The δ-values calculated for the 680.6 (7^--5^-) and 623.0KeV(7^+-5^+) transitions from the 937.0 and 1509.0 KeV levels respectively but the first one seems to be better than the second one due to the relatively large error associated with the a_2-coefficient of the second transition. No further discussion can be made for the δ-values calculated for the γ-transitions from levels with J_i=7 at this stage.

(5) The levels with J_i=8

The δ-values calculated for the 788.4 (8^--6^-) and 315.0 (8^+-6^+), 588.9 (8^+-6^+) and 750.2 KeV(8^--6^-) transitions from the 1358.6, 1490.2, 1764.1 and 1956.7 KeV levels respectively are consistent with the pure E2 transitions expected for such γ-transitions. In addition, the δ-value calculated for the 553.0 KeV(8^+-7^-) transition from the 1490.2 KeV level is consistent with the pure E1 transition, whereas the δ-values calculated for the 304.7 and 730.5 KeV(8^+-6^+) transitions from the 1490.2 and 1915.7 KeV levels indicate that the a_2-coefficients reported in ref. [1] for both transitions are inaccurate. This is obvious from the relatively large errors associated with both a_2-coefficients. The imaginary roots obtained in calculating the δ-values of the 474.2 KeV transition from the 1764.1 KeV level confirm the inaccuracy in the a_2-coefficient reported in ref. [10] for this transition.

(6) The levels with J_i=9

The δ-value calculated for the 887.6 KeV (9^--7^-) transition from the 1825.3 KeV level confirms the pure E2 transition expected for such γ-transition. The δ-value of the 813.8 KeV(9^+-7^+) transition from the 2322.7 KeV level is also consistent with the pure E2 transition but the associated errors are rather large, whereas that of the 533.7 KeV(9^+-7^+) transition from the 1823.7 KeV level is slightly larger than that expected for a pure E2 transition. The δ-values calculated for other γ-transitions from levels with J_i=9 can not be discussed at this stage.

(7) The levels with J_i=10

The δ-values calculated for all (10-8) transitions are in a good agreement with that expected for a pure E2 transition but the a_2-coefficient reported in ref. [1] for the 959.0 KeV(10^--8^-) transition from the 2915.7 KeV level seems to be slightly over-estimated.

(8) The levels with J_i=11

The δ-value calculated for the 791.5 KeV(11^+-9^+) transition from the 2615.2 KeV level is in a fair agreement with that expected for a pure E2 transition. The δ-values calculated for the 347.0 KeV(11^+-10^+) transition from the same level are, within the errors, in a fair agreement with those calculated by the a_2-ratio method but the values themselves are different. This indicates that the a_2-coefficient reported in ref. [1] for the 791.5 KeV(11^+-9^+) transition is under-estimated. The δ-value calculated for the 1076.0 KeV(11^--9^-) transition from the 2901.2 KeV level indicates that the

corresponding a_2-coefficient is over-estimated, whereas that calculated for the 1005.0 KeV(11^+-9^+) transition from the 3327.7 KeV level is in agreement with that expected for a pure E2 transition.

(9) The levels with J_i=12

The δ-values calculated for the 1030.6 (12^+-10^+) and 1180.1KeV (12^--10^-) from the 3298.3 and 3531.1 KeV levels respectively are in a good agreement with that expected for a pure E2 transition, whereas that of the 1071.2 KeV(12^+-10^+) transition from the 3689.2 KeV level indicates that the a_2-coefficient reported in ref. [1] for this transition is under-estimated. The inaccuracy of this coefficient is obvious from the relatively large error associated with it. It should be noted that the 1180.1 KeV transition has also been assigned in ref. [1] as a (13^+-11^+) transition from the 5193.4 KeV level.

(10) The levels with J_i=13

The δ-value calculated for the 1180.1 KeV(13^+-11^+) transition from the 5193.4 KeV level is also in good agreement with that expected for a pure E2 transition and hence no distinction can be made between the two placements. The δ-value calculated for the 1244.9 KeV(13^--11^-) transition from the 4146.1 KeV level is also consistent with that of a pure E2 transition, whereas those calculated for the 1012.8 (13^+-11^+) and 1109.7 KeV(13^--11^-)transitions from the 3628.0 and 4442.1 KeV levels respectively indicate that the a_2-coefficient reported in ref. [1] for the 1012.8 KeV transition is over-estimated and that reported for the 1109.7 KeV transition is under-estimated.

(11) The levels with J_i=14

The δ-value calculated for the 1260.3 KeV (14^+-12^+) transition from the 4558.0 KeV level is consistent with that expected for a pure E2 transition, whereas those calculated for the 1311.5 (14^--12^-) and 1284.0 KeV(14^+-12^+)transitions from the 4842.6 and 4973.2 KeV levels respectively, indicate that the a_2-coefficient of the first transition is under-estimated and that of the second transition is over-estimated.

(12) The levels with J_i=15

The δ-value calculated for the 1220.3 KeV(15^+-13^+) transition from the 4848.3 KeV level is consistent with that expected for a pure E2 transition, whereas that of the 1300.6 KeV(15^--13^-)transition from the 5446.7 KeV level indicates that the a_2-coefficients reported for this transition is over-estimated.
A γ-transition of energy 1457.5 KeV has been reported in ref. [1] but it has not been assigned to the decay of any level in ^{80}Y. Its angular distribution has been measured and it has been assigned as a (15-13) transition. The δ-value calculated for this transition has relatively large error but the value itself is in a good agreement with that expected for a pure E2 transition.

(13) The levels with J_i=16

The δ-values calculated for the 1440.1 (16^+-14^+) and 1255.0KeV(16^--14^-) transitions from the 5998.7 and 6097.6 KeV levels respectively are in a good agreement with that expected for a pure E2 transition.

(14) The levels with J_i=17

Only one (18-16) transition has been reported in ref. [1] and hence the δ-value calculated for this transition, namely, 1352.6 KeV(18^--16^-) transition from the 7450.2

KeV level, should be zero since its a_2-coefficient was used to calculate $\rho_2(18)$. Therefore, no further discussion can be made at this stage.

Table (3)
Multipole mixing ratios of γ-transitions from levels of ^{80}Y calculated by CST and LSF methods

E_{level} KeV	E_γ KeV	$J_i^\pi - J_f^\pi$	$a_2[1]$	$a_4[1]$	δ	
					CST	LSF
0.0	-	4^-				
257.0	257.0	5^--4^-	-0.12(3)	0.06(5)	0.06(5) $-(10^{+13}_{-4})$	0.02(4) $-(7.2^{+2.5}_{-1.4})$
323.6	95.5	2^--1^-	-0.12(3)	-0.07(6)	-	0.04(5) -3.0(5)
455.2	143.0	3^+-2^+	-0.14(2)	-0.07(3)	-	-0.01(3) -3.8(5)
459.8	132.6	3^--2^-	-0.16(4)	-0.06(6)	-	-0.04(6) $-(3.4^{+0.9}_{-0.6})$
570.0	570.1	6^--4^-	0.12(5)	0.06(8)	-0.16(9)	-0.15(8)
	312.9	6^--5^-	-0.17(5)	0.13(10)	-0.02(6) $-(6.5^{+3.5}_{-1.8})$	-0.02(6) $-(6.2^{+3.0}_{-1.6})$
648.1	336.1	4^+-2^+	0.18(12)	0.10(16)	$-(0.01^{+0.36}_{-0.33})$	$-(0.01^{+0.31}_{-0.29})$
	192.9	4^+-3^+	-0.09(3)	-0.02(3)	0.05(6) $-(7.3^{+.3}_{-2.2})$	0.05(4) $-(7.3^{+2.7}_{-1.6})$
663.2	339.7	4^--2^-	0.19(9)	-0.04(13)	0.01(29)	0.01(21)
	203.0	4^--3^-	-0.17(5)	-0.05(8)	-0.05(11) $-(4.1^{+3.3}_{-1.4})$	-0.05(7) $-(4.1^{+1.}_{-.})$
878.2	418.0	5^--3^-	0.28(14)	0.07(21)	0.00(29)	$0.17^{+.45}_{-.8}$
	215.1	5^--4^-	-0.18(5)	0.02(9)	0.01(8) $-(6.9^{+.3}_{-.})$	-0.05(6) $-(4.8^{+1.}_{-1.1})$
886.0	237.9	5^+-4^+	-0.14(3)	0.00(5)	0.04(7) $-(8.9^{+10.6}_{-3.2})$	0.00(4) $-(6.2^{+1.7}_{-1.2})$
937.6	680.6	7^--5^-	0.19(3)	-0.05(5)	0.00(8)	-0.06(4)
1059.5	802.1	6^+-5^-	-0.28(8)	0.16(13)	-0.13(10)	-0.14(10)
	489.9	6^+-6^-	0.24(3)	-0.03(7)	$0.00^{+?}_{-0.1.}$	$0.04^{+?}_{-0.12}$
1175.2	527.1	6^+-4^+	0.25(10)	0.05(16)	0.05(18)	$0.07^{+0.25}_{-0.17}$
	289.0	6^+-5^+	-0.04(4)	0.01(7)	0.11(4) only	0.11(4) only
1185.2	537.0	6^+-4^+	0.20(10)	-0.02(17)	-0.03(17)	-0.02(17)
	299.2	6^+-5^+	-0.05(4)	0.02(8)	0.10(4) only	0.10(4) only
1206.5	328.2	6^--5^-	-0.22(3)	-0.0(5)	-0.07(4) $-(4.8^{+1.}_{-0.})$	-0.08(3) $-(4.6^{+0.}_{-0.})$

E_{level} KeV	E_γ KeV	$J_i^\pi - J_f^\pi$	a_2[1]	a_4[1]	δ	
					CST	LSF
1290.0	231.0	7^+-6^+	-0.36(5)	0.04(9)	$-(0.28^{+0.13}_{-0.10})$ $-(2.4^{+0.}_{-0.})$	-0.20(6) -3.1(6)
1358.6	788.4	8^--6^-	0.24(5)	-0.03(7)	-0.01(7)	-0.02(7)
1488.1	281.4	7^--6^-	-0.23(3)	0.07(5)	-0.11(5) $-(4.3^{+1.3}_{-0.9})$	-0.06(3) $-(5.3^{+1.0}_{-0.7})$
1490.2	553.0	8^+-7^-	-0.15(4)	0.10(12)	0.02(4)	0.02(4)
	315.0	8^+-6^+	0.22(9)	0.23(15)	-0.04(12)	-0.04(12)
	304.7	8^+-6^+	0.17(22)	-0.01(36)	$-(0.10^{+0.32}_{-0.28})$	$-(0.11^{+0.33}_{-0.30})$
	200.0	8^+-7^+	-0.59(4)	0.06(8)	$-(0.44^{+0.17}_{-0.10})$ -1.7(4)	-0.42(7) -1.7(2)
1509.0	623.0	7^+-5^+	0.23(13)	-0.01(16)	$0.07^{+0.29}_{-0.2}$	0.00(20)
	333.7	7^+-6^+	-0.38(4)	0.14(7)	$-(0.31^{+0.13}_{-0.10})$ $-(2.2^{+0.8}_{-0.})$	-0.22(5) -2.9(4)
	323.9	7^+-6^+	-0.26(11)	0.10(21)	-0.14(16) $-(3.7^{+3.9}_{-1.})$	-0.09(12) $-(4.6^{+4.3}_{-1.6})$
1764.1	588.9	8^+-6^+	0.26(6)	-0.09(9)	0.02(8)	0.01(8)
	474.2	8^+-7^+	-0.93(6)	0.21(9)	Imaginary Roots	Imaginary Roots
1823.7	533.7	9^+-7^+	0.34(11)	-0.14(11)	$0.12^{+0.19}_{-0.1}$	0.07(14)
	335.5	9^+-8^+	-0.51(5)	0.07(10)	-0.32(10) -2.3(6)	-0.26(5) -2.7(4)
1825.3	887.6	9^--7^-	0.24(3)	-0.17(5)	-0.01(5)	-0.04(4)
1915.7	730.5	8^+-6^+	0.14(19)	-0.24(30)	$-(0.14^{+0.28}_{-0.24})$	$-(0.15^{+0.29}_{-0.2})$
1956.7	750.2	8^--6^-	0.28(5)	-0.08(9)	0.04(7)	$0.06^{+0.04}_{-0.09}$
	468.6	8^--7^-	-0.11(6)	0.23(10)	0.05(6) $-(17^{+\infty}_{-12})$	0.06(5) $-(17.9^{+\infty}_{-8.4})$
2267.5	777.3	10^+-8^+	0.29(3)	-0.10(5)	0.00(4)	-0.01(4)
2305.0	348.4	9^--8^-	-0.24(6)	-0.09(9)	-0.06(6) $-(6.2^{+.4}_{-.})$	-0.03(5) $-(7.3^{+.}_{-.})$
2322.7	813.8	9^+-7^+	0.21(32)	-0.31(51)	$-(0.05^{+}_{-.4})$	$-(0.08^{+.4}_{-.4})$
2351.0	992.3	10^--8^-	0.26(6)	0.24(9)	-0.03(7)	-0.05(7)
2615.2	791.5	11^+-9^+	0.25(6)	0.01(10)	-0.07(7)	-0.07(6)
	347.0	11^+-10^+	-0.46(6)	0.15(10)	-0.15(7) $-(4.1^{+}_{-})$	-0.15(4) $-(4.2^{+}_{-})$
2618.0	853.9	10^+-8^+	0.29(6)	-0.24(9)	0.00(8)	-0.01(7)
2866.6	543.7	10^+-9^+	0.26(6)	-0.02(8)	0.35(7)	0.34(6)

E_{level} KeV	E_γ KeV	$J_i^\pi - J_f^\pi$	a_2[1]	a_4[1]	δ	
					CST	LSF
					$4.0^{+1.2}_{-0.7}$	$4.2^{+1.0}_{-0.8}$
2901.2	1076.0	11^--9^-	0.49(4)	0.20(7)	0.17(11)	0.16(4)
2915.7	959.0	10^--8^-	0.35(7)	-0.01(8)	0.06(7)	$0.05^{+0.07}_{-0.0}$
3298.3	1030.6	12^+-10^+	0.39(7)	0.04(9)	0.02(8)	0.03(6)
3327.7	1005.0	11^+-9^+	0.27(10)	0.01(15)	-0.05(11)	-0.06(10)
3531.1	1180.1*	12^--10^-	0.35(8)	-0.14(12)	-0.01(8)	-0.01(7)
3628.0	1012.8	13^+-11^+	0.46(6)	0.11(8)	0.07(7)	0.06(5)
3689.2	1071.2	12^+-10^+	0.28(17)	-0.26(26)	-0.07(15)	-0.07(15)
4146.1	1244.9	13^--11^-	0.31(5)	0.08(8)	-0.05(5)	-0.06(4)
4442.1	1109.7	13^--11^-	0.24(6)	-0.30(9)	-0.11(6)	-0.11(5)
4558.0	1260.3	14^+-12^+	0.36(13)	-0.06(19)	-0.04(12)	-0.04(10)
4842.6	1311.5	14^--12^-	0.20(8)	0.06(13)	-0.15(8)	-0.15(6)
4848.3	1220.3	15^+-13^+	0.30(6)	0.10(9)	-0.04(6)	-0.09(4)
4973.2	1284.0	14^+-12^+	0.57(22)	0.09(34)	$0.12^{+0.2}_{-0.20}$	$0.12^{+0.21}_{-0.1}$
5193.4	1180.1*	13^+-11^+	0.35(8)	-0.14(12)	-0.02(7)	-0.03(7)
5446.7	1300.6	15^--13^-	0.45(9)	0.09(12)	0.09(10)	0.01(7)
5998.7	1440.1	16^+-14^+	0.45(8)	0.18(11)	0.00(7)	0.00(4)
6097.6	1255.0	16^--14^-	0.48(29)	-0.17(36)	0.02(21)	$0.02^{+0.21}_{-0.1}$
7450.2	1352.6	18^--16^-	0.27(14)	-0.20(22)	$0.00^{+0.2}_{-0.21}$	-0.13(8)
?	1457.5	15-13	0.37(15)	0.19(23)	0.02(4)	-0.04(11)

* This γ-transition has two placements.

3-C- Results calculated by the LSF-method:

The weighted averages of $\rho_2(J_i)$ presented in Table (2) were computer fitted as mentioned in section(c) . In this fitting, $\rho_2(5)$ and $\rho_2(18)$ were excluded since only one pure transition from levels with J_i=5 and J_i=18 were reported in ref. [1] and the error associated with the a_2-coefficients are relatively large. The fitting equation was as follows:

$$\rho_2(J_i) = -0.35512 + 0.01651 J_i - 0.00904 J_i^2 + 0.00027 J_i^3 \quad \text{.....(8)}$$

at $\chi^2_{min} = 1.5$.

The $\rho_2(J_i)$ values calculated for each J_i were then as follows:

$\rho_2(2)$ = -0.35610
$\rho_2(3)$ = -0.37966
$\rho_2(4)$ = -0.41644
$\rho_2(5)$ = -0.46482
$\rho_2(6)$ = -0.52378
$\rho_2(7)$ = -0.58990
$\rho_2(8)$ = -0.66338
$\rho_2(9)$ = -0.74194
$\rho_2(10)$ = -0.82402
$\rho_2(11)$ = -0.90799
$\rho_2(12)$ = -0.99220
$\rho_2(13)$ = -1.07506
$\rho_2(14)$ = -1.15494
$\rho_2(15)$ = -1.23022
$\rho_2(16)$ = -1.29928
$\rho_2(18)$ = -1.41226

The δ-values calculated using these $\rho_2(J_i)$ values are also presented in Table (3). The comparison of δ-values calculated by this method with those calculated by the CST-method shows that the agreement is excellent for γ-transitions from levels with

J_i=4, 6, 8, 10, 11, 12, 13, 14 and 16. The results can, therefore, be discussed as mentioned in subsection 3-B for γ-transitions from such levels.

For γ-transitions from levels with J_i=5, the δ-values calculated by the LSF-method are, within associated errors, consistent with those calculated by the CST-method. The discrepancy occurs in the case of the 418.0 KeV(5^--3^-) transition from the 878.2 KeV level. This indicates that the a_2-coefficient reported in ref. [1] for this transition has been over-estimated.

The imaginary roots obtained in the calculation of δ-values of the 474.2 KeV(8^+-7^+) transition from the 1764.1 KeV level confirm the inaccuracy of the a_2-coefficient reported in ref. [1] for this transition.

In the case of levels with J_i=7 and 9, the δ-values calculated for γ-transitions from such levels by the LSF-method are also consistent within the associated errors with those calculated by the CST-method. According to the LSF-method the a_2-coefficient of the 628.0 KeV(7^+-5^+)transition from the 1509.0 KeV level is better than that of the 680.6 KeV(7^--5^-) transition from the 937.6 KeV level whereas the a_2-coefficient of the 680.6 KeV transition was considered to be better than that of the 623.0 KeV transition in the CST-method because the relatively large error associated with the a_2-coefficient of the 623.0 KeV transition with respect to that associated with the a_2-coefficient of the 680.6 KeV transition made the weighted average of $\rho_2(7)$ to be closer to that calculated using the a_2-coefficient of the 680.6 KeV transition.

In the case of the γ-transition from levels with J_i=18, only one transition, 1352.6 KeV(18^--16^-), from the 7450.2 KeV level has been reported in ref. [1]. The δ-value calculated by the CST-method should, therefore, be zero as shown in Table (3). In the LSF-method, the δ-value calculated for this transition indicates that the a_2-coefficient is under-estimated, and for a pure E2 transition it should have been a_2=0.489.

D- Adopted δ-values for mixed transitions:

The weighted average of δ-values calculated for mixed transitions from levels of ^{80}Y are presented in Table (4) as adopted δ-values. The large errors associated with δ-values are taken into consideration.

Table (4)

Adopted δ-values for mixed transitions from levels of ^{80}Y

E_{level} KeV	E_γ KeV	$J_i^\pi - J_f^\pi$	δ			
			a_2-Ratio	CST	LSF	Adopted
257.0	257.0	5^--4^-	-	0.06(5) $-(10^{+13}_{-4})$	0.02(4) $-(7.2^{+2.5}_{-1.4})$	0.04(3) -7.3(25)
323.6	95.5	2^--1^-	-	-	0.04(5) -3.0(5)	-0.04(5) -3.0(5)
455.2	143.0	3^+-2^+	-	-	-0.01(3) -3.8(5)	-0.01(3) -3.8(5)
459.8	132.6	3^--2^-	-	-	-0.04(6) $-(3.4^{+0.9}_{-0.6})$	-0.04(6) -3.4(9)
570.0	312.9	6^--5^-	$-(0.16^{+0.22}_{-0.16})$ $-(3.2^{+..2}_{-1..})$	-0.02(6) $-(6.5^{+3.}_{-1.8})$	-0.02(6) $-(6.2^{+3.0}_{-1.6})$	-0.02(4) -6.3(23)

E_{level} KeV	E_γ KeV	$J_i - J_f$	δ			
			a_2-Ratio	CST	LSF	Adopted
648.1	192.9	4^+-3^+	0.05(9) $-(7^{+12}_{-3})$	0.05(6) $-(7.3^{+\ .3}_{-2.2})$	0.05(4) $-(7.3^{+2.7}_{-1.\ })$	0.05(4) -7.3(24)
663.2	203.0	4^--3^-	-0.05(12) $-(4.2^{+11.3}_{-1.6})$	-0.05(11) $-(4.1^{+3.3}_{-1.4})$	-0.05(7) $-(4.1^{+1.\ }_{-\ .\ })$	-0.05(5) -4.1(14)
878.1	215.1	5^--4^-	0.01(9) $-(6.9^{+\ .3}_{-2.\ })$	0.01(8) $-(6.9^{+\ .3}_{-2.\ })$	-0.05(6) $-(4.8^{+1.\ }_{-1.1})$	-0.02(4) -5.0(18)
886.0	237.9	5^+-4^-	-	0.04(7) $-(8.9^{+10.6}_{-3.2})$	0.00(4) $-(6.2^{+1.7}_{-1.2})$	0.01(3) -6.3(17)
1175.2	289.0	6^+-5^+	0.12(4)	0.11(4)	0.11(4)	0.11(2)
1185.2	299.0	6^+-5^+	0.10(5)	0.10(4)	0.10(4)	0.10(2)
1206.5	328.2	6^--5^-	-	-0.07(4) $-(4.8^{+1.3}_{-0.8})$	-0.08(3) $-(4.6^{+0.\ }_{-0.6})$	-0.08(2) -0.47(7)
1290.0	231.0	7^+-6^+	-	$-(0.28^{+0.13}_{-0.10}) - (2.4^{+0.9}_{-0.6})$	-0.20(6) -3.1(6)	-0.21(5) -2.9(5)
1488.1	281.4	7^--6^-	-	-0.11(5) $-(4.3^{+1.3}_{-0.\ })$	-0.06(3) $-(5.3^{+1.0}_{-0.7})$	-0.07(3) -4.9(8)
1490.2	200.0	8^+-7^+	$-(0.61^{+\ ?}_{-0.42})$ $-(1.3^{+1.\ }_{-\ ?})$	$-(0.44^{+0.17}_{-0.10})$ -1.7(4)	-0.42(7) -1.7(2)	-0.42(6) -1.7(2)
1509.0	333.7	7^+-6^+	$-(0.22^{+0.37}_{-0.22})$ $-(2.9^{+5.2}_{-\ .\ })$	$-(0.31^{+0.13}_{-0.10}) - (2.2^{+0.8}_{-0.5})$	-0.22(5) -2.9(4)	-0.23(5) -2.8(4)
	323.9	7^+-6^+	$-(0.09^{+0.21}_{-0.17})$ $-(4.6^{+18.1}_{-2.3})$	-0.14(16) $-(3.7^{+3.9}_{-1.5})$	-0.09(12) $-(4.6^{+4.3}_{-1.6})$	-0.10(9) -4.1(28)
1823.7	335.5	9^+-8^+	$-(0.17^{+0.13}_{-0.11})$ $-(3.6^{+2.5}_{-1.2})$	-0.32(10) -2.3(6)	-0.26(5) -2.7(4)	-0.26(4) -2.6(3)
1956.7	468.6	8^--7^-	0.06(5) $-(21^{+\infty}_{-10})$	0.05(6) $-(17^{+\infty}_{-12})$	0.06(5) $-(17.9^{+\infty}_{-8.4})$	0.06(3) $19^{+\infty}_{-6}$
2305.0	348.4	9^--8^-	-	-0.06(6) $-(6.2^{+\ .\ }_{-\ .7})$	-0.03(5) $-(7.3^{+\ \ }_{-\ \ })$	-0.04(4) -6.7(24)
2615.2	347.0	11^+-10^+	$-(0.25^{+0.15}_{-0.12})$ $-(2.9^{+1.5}_{-0.9})$	-0.15(7) $-(4.1^{+1.\ }_{-1.0})$	-0.15(4) $-(4.2^{+0.9}_{-0.\ })$	-0.16(3) -3.9(7)
2866.6	543.7	10^+-9^+	-	0.35(7) $4.0^{+1.2}_{-0.7}$	0.34(6) $4.2^{+1.0}_{-0.8}$	0.34(5) 4.1(8)

4- CONCLUSION

The δ-values of γ-transitions from low and high-spin states populated in the $^{58}Ni(^{24}Mg,pn\gamma)^{80}Y$ reaction have been calculated in the present work using the a_2-ratio,

CST and LSF-methods and the experimental a_2-coefficients reported in ref. [1]. Although no δ-value was reported for any γ-transition in ref. [1], the good agreement between the δ-values calculated by the three method for most of the γ-transitions confirm the validity of these methods for calculating the δ-values of γ-transitions from high-spin states. The weighted averages of the δ-values calculated for mixed γ-transitions may, therefore, considered as adopted δ-values for such transitions.

Furthermore, all the three methods depend upon the experimental data only and are rather simple. An ordinary modern calculator is quite enough to perform all the necessary calculations by the a_2-ratio and CST methods and a personal computer for the LSF-methods.

REFERENCES

[1] Bucurescu D., C. A. Ur, Ionescu-Bujor M., Iordachesau A., Bazzacco D., Brandolini F., de Angelis G., DE Poli M., Gadea A., Lunardi S., Marginean N., Medina N. H., Napoli N. H., Pavan P., Rossi Alvarez C., Spolaore P.; accepted for publication in Nucl. Phys. A (2002).

[2] Firestone R. B. and Shirley V. S. "Tables of Isotopes" eighth edition, John Wiley and Sons, New York (1999).

[3] Youhana H. M., Ibn Al-Haitham J. for Pure and Appl. Sci. 15 No.4, 33, (2002) and 15 No.4c, 14 (2002).

[4] Youhana H. M., Math. and Phys. J. 17, 52 (2002).

[5] Ameen M. M., Ph.D. Thesis, University of Baghdad (1999).

[6] Sheldon E. and Rogers V. C., Comp. Phys. Commun. 6, 119 (1973).

[7] Mohammed-Said B., Ph.D. Thesis, University of Baghdad (2001).

[8] Poletti A. R. and Warburton E. K. Phys. Rev. 137, B595 (1965).

[9] Al-Zuhairy M. H. M.; Ph.D. Thesis, University of Baghdad (2002).

Complete Arcs in a Projective Plane over Galois Field

Rashad A.Al-Jofy1[*], Adil M. Ahmed2[**], Ahmed Alkhyatt2

Abstract:

A $(k,n)-arc$ in $PG(2,p)$ is a set of k points no $n+1$ of which are collinear. A $(k,2)-arc$ is called $k-arc$ which is a set of k points where no three of them are collinear.

A $k-arc$ is complete if it is not contained in a $(k+1)-arc$. The maximum number of points that a $k-arc$ can have is $(p+1)$ for p odd or $(p+2)$ for p even. and $k-arc$ with this number of points is an oval.

Hirchfeld,1979 [4] showed the construction and classification of k-arcs over Galois field with $p \le 9$, and Rania, 1997[7] gave the construction and classification of $k-arc$ in $PG(2,11)$ over $G(11)$.

The aim of the present research is to find a way to add a point to a $k-arc$ in a projective plane $PG(2,p)$ Over Galois field $G(p)$ with p is odd number so that it keeps $k-arc$ subject to addition of more points until we get maximum complete arc which is an oval. We have found that at the beginning with $4-arc$, we can then add any point of the index zero. The choice of the fifth point determines the method of choosing the other points, because $4-arc$ with the fifth point represent a conic. In order that the sixth point is successfully chosen it must satisfies the conic equation. We have found $p+1$ conics of which $p-2$ non-degenerated in $PG(2,p)$, hence $p-2$ complete arcs (oval) through any $4-arc$ certainly there is only one conic which contains any $5-arc$.

*1- Department of mathematics, Science collage, Ibb University, Ibb, Yemen, Email: algofi@yemen.net.ye

** Department of mathematics, Education collage, Baghdad University, Baghdad, Iraq

1-Projective Plane

Definition 1.1:

A projective plane PG(2,p) over GF(p) is a two –dimensional projective space, which consists of points and lines with incidents relations between them satisfy :

1. *Two points are contained one and only one line.*
2. *Two lines intersect in exactly one point.*
3. *There are four points such that no three of them are in the same line.*

In PG(2,p) there are 1+p+p2 points and 1+p+p2 lines, 1+p points on every line and 1+p lines through every point.

All these points in PG(2,p) have the form of a triple (x1,x2,x3) where x1,x2,x3 are elements in GF(p) with the exception of triple consisting of three zero elements.

Two triples (x1,x2,x3) and (y1,y2,y3) represent the same point if there exist $\lambda \in GF(p)\setminus\{0\}$, *such that* $(y1,y2,y3) = \lambda\,(x1,x2,x3)$.

Finally the points of PG(2,p) can be numerated as follows:

The number of the point (1,0,0) is 1, the number of the point (x,1,0) is x+2.The point (x,y,1) is numerated as x+yp+p+2

Definition 1.2:

A polynomial F in $K[x_1, x_2, ..., x_n]$ *is called homogeneous or a form of degree d if all its terms have the same degree d.*

A sub set υ *of PG(n,K) is a variety (over K) if there exist forms F1,F2,...Fn in K[X], such that*

$$\upsilon = \{P(A) \in PG(n,K) / F_1(A) = F_2(A) = ... = F_r(A) = 0\} = V(F_1, F_2, ..., F_r)$$

The points P(A) are points of υ. *A variety V(F) in PG(n,K) is a primal. A primal in PG(2,K) is a plane (algebraic curve).*

The order or degree of a primal V(F) is the degree of F.

Definition 1.3:

A quadric Q in PG(n-1,p) is a primal of order two. So if Q is a quadric, then Q=V(H), where H is quadric form, that is

$$H = \sum_{\substack{i \le j \\ i,j=1}}^{n} a_{ij} x_i x_j = a_{11}x_1^2 + a_{12}x_1x_2 + ... + a_{nn}x_n^2$$

The form and the variety are degenerated if there is a change of coordinate system, which reduces the form to one in fewer variables. Otherwise, the form and the variety are non-degenerate.

Theorem 1.1:

In PG(2,q) with q even, the nucleus of the conic :

$V(a_{00}x_{02} + a_{00}x_{02} + a_{11}x_{12} + a_{22}x_{22} + a_{01}x_0x_1 + a_{02}x_0x_2 + a_{12}x_1x_2)$ *is*

$P(a_{12}, a_{02}, a_{01})$

2-Complete Arcs in a Projective Plane PG (2,p) Over Galois Field GF (p) with p odd

At the beginning with $4-arc$ *, we can then add any point of the points of the index zero. The choice of the fifth point determines the method of choosing the other points, because 4-arc with the fifth point represent a conic. In order that the sixth point is successfully chosen it must satisfies the conic equation. We have found p+1 conics of which p-2 non-degenerated in PG(2,p), hence p-2 complete arcs (oval) through any 4-arc certainly there is only one conic which contains any 5-arc.*

With reference points the pencil of conics is

$V(ax_0x_1 + bx_0x_2 + cx_1x_2) = 0$ *with* $a + b + c = 0$.

Which are p+1 conics three of theme are degenerated.

1- $V(x_0x_1 - x_1x_2) = 0$ implies that $x_1 = 0$ *or* $x_0 - x_2 = 0$

2- $V(x_0x_1 - x_0x_2) = 0$ implies that $x_0 = 0$ *or* $x_1 - x_2 = 0$

3- $V(x_0x_2 - x_1x_2) = 0$ implies that $x_2 = 0$ *or* $x_0 - x_1 = 0$

and there are p-2 non-degenerated conics.

The equation of conic can be written as

$$x_0x_1 + \alpha x_0x_2 + \beta x_1x_2 = 0 \qquad \ldots\ldots\ldots\ldots(1)$$

where $\alpha = \frac{b}{a}$, $\beta = \frac{c}{a}$ $\Rightarrow \beta = -(1+\alpha)$

then (1) can be written as:

$$x_0x_1 + \alpha x_0x_2 - (1+\alpha)x_1x_2 = 0$$

where $\alpha \neq 0$ or p-1 for if $\alpha = 0$ or p-1 we get a degenerated conic. i.e., α=1,2,3,…,p-2.

With any value for α there is a unique conic with p+1 points four of them are the reference and unit points, where the other points are $\left(\frac{(1+\alpha)j}{\alpha + j}, j, 1\right)$,

j=2,3,…,p-1 , α+j ≠ 0 (mod p).

Then $C_\alpha = \{1, 2, p+2, 2p+3, (1+\alpha)j(\alpha + j)^{-1} + pj + p + 2\}$,

$\alpha = 1,2,3,..., p-2$, $j = 2,3,4,..., p-1$,

$\alpha + j \neq 0 (\text{mod } p)$.

The coordinates of the points of the ovals of PG(2,p) through the reference and unit points are given in Table (2.1).

Table (2.1).

The coordinate of points of the ovals of PG(2,p)through the reference and unit points

C_α	2	3	4	...	p-1
C_1	$2*2*3^{-1}$	$2*3*4^{-1}$	$2*4*5^{-1}$	...	$2(p-1)p^{-1}$
C_2	$3*2*4^{-1}$	$3*3*5^{-1}$	$3*4*6^{-1}$	...	$3(p-1)(p+1)^{-1}$
C_3	$4*2*5^{-1}$	$4*3*6^{-1}$	$4*4*7^{-1}$	...	$4(p-1)(p+2)^{-1}$
...	...	...	...	...	...
C_{p-2}	$(p-1)*2*p^{-1}$	$(p-1)*3*(p+1)^{-1}$	$(p-1)*4*(p+2)^{-1}$	...	$(p-1)(p-1)(2p-3)^{-1}$

3-Complete Arcs in a Projective Plane PG(2,q) Over Galois Field GF(q) With q Even as a Power to Prime Number

In case of q is an even number as a power of prime number there are q+2 complete arcs containing any 4-arc. Each of these arcs represents a conic through q+1 points of PG(2,q) plus the nucleus of this conic. The choice of the nucleus determines the complete oval where the nucleus is either one of the points of 4-arc or any point (α,β,1) of the points of the index zero of the 4-arc which has the property of $\alpha + \beta + 1 = 0$.

Every complete oval in PG(2,q) through the reference and unit points is a conic plus its nucleus .

The conics and their nucleus which form the complete ovals in PG(2,q) through the reference and unit points are given in Table (3.1)

Table (3.1)

The complete ovals in PG(2,q) through the reference and unit points

I	The Conic CI	The nucleus Pi of CI	The set Ci of the point of VI
1	$x_0^2 + x_1x_2 = 0$	$(1,0,0)$	$2,q+2,2q+3,a^2+aq+q+2$ *where a=2,3,4,…,p-1*
2	$x_1^2 + x_0x_2 = 0$	$(0,1,0)$	$1,q+2,2q+3,a+a^2q+q+2$ *where a=2,3,4,…,p-1*
3	$x_2^2 + x_0x_1 = 0$	$(0,0,1)$	$1,2,2q+3,a+a^{-1}q+q+2$ *where a=2,3,4,…,p-1*
4	$x_0x_1 + x_0x_2 + x_1x_2 = 0$	$(1,1,1)$	$1,2,q+2,a(a+1)^{-1}+aq+q+2$ *where a=2,3,4,…,p-1*
5	$x_0x_1 + (1-2)x_0x_2 + 2x_1x_2 = 0$	$(2,1-2,1)$	*1,2,q+2,2q+3 , 2a.((1-2)+a)-1+qa+q+2 where a=2,3,4,…,p-1, a≠1-2*
6	$x_0x_1 + (1-3)x_0x_2 + 3x_1x_2 = 0$	$(3,1-3,1)$	*1,2,q+2,2q+3 ,3a((1-3)+ a)-1+aq+q+2 where a=2,3,4,…,q-1, a≠1-3*
7	$x_0x_1 + (1-4)x_0x_2 + 4x_1x_2 = 0$	$(4,1-4,1)$	*1,2,q+2,2q+3 ,4a((1-4)+ a)-1+aq+q+2 where a=2,3,4,…,q-1,a≠1-4*
…	…	…	…
Q+2	$x_0x_1 + (1-(q-2))x_0x_2 + (q-2)x_1x_2 = 0$	$(q-2,1-(q-2),1)$	*1,2,q+2,2q+3 ,(q-2)a((1-(q-2))+a)1+aq+q+2 where a=2,3,4,…,q-1,a≠1-(q-2)*

Conclusion

We see that when P is odd There is not a complete p-arc in a projective plane PG(2,p), and Every maximum Complete arc is (p+1)-arc which is conic as oval. And k is not oval if and only if k<p.

On other hand when q is even as a power of prime number, There is not a complete q-arc. And every maximum complete arc is (q+2)-arc which is a conic plus its nucleus as complete oval. and if k is a complete k-arc, then k is not oval if and only if k< q.

References

1. Albert A.A, (1968), Introduction To Finite Projective Plane, Holt, Rimehart And Winston, Inc.
2. Andre Well, (1946), Foundations Of Algebraic Geometry, American Mathematical Society, New York.
3. Busemann, H., And Kelly, P.J., (1953) Projective Geometry And Projective Metrics, Academic Press Inc.
4. Hirchfeld, J.W.P.,(1979), Projective Geometries Over Finite Fields, Oxford Press.
5. Kartezi, F., (1976), Introduction To Finite Geometry, North, Holland Publishing Company, Inc.
6. Rana, A. M., (1999), Some Results On Steiner System, M.Sc. Thesis, University Of Baghdad.
7. Rania S.K., (1997), Classification Of K-Arcs In Projective Plan Over Galois Field, M.Sc. Thesis, University Of Saddam.
8. Thas, J.A., (1955), Complete Arcs And Algebraic Curves in PG (2,P), J. Of Algebra, 106, No. 2, 451-464.
9. Walker, R .J, (1949), Algebraic Curve, Princeton University Press.

IMPLEMENTING A LEARNER-CENTRED CURRICULUM AT THE FACULTIES OF ARTS FOR YEMENI STUDENTS OF ENGLISH

Dr. Rafiq shamiry

Introduction

This paper aims at assessing the role of a "Learner-centred" curriculum in language teaching on the development of learner autonomy. It is argued in this paper that a foreign language course designed with a learner-centred focus not only helps learners increase their competence in the use of the language but also allows them to develop some strategies for 'learning how to learn'. This, in effect, promotes the development of learner autonomy and encourages students to take responsibility for their own learning and to become independent learners, the two important requirements of university education.

It might be worth mentioning that the curriculum of English, at the Yemeni universities- Faculties of Arts- in the northern governorates, was actually designed by early seventies for the Kuwaiti universities. At that time, Sana'a University was sponsored by the Kuwaiti government and as a result, the same syllabus was imposed on the Yemeni learners of English. This curriculum did not take into consideration the needs of the Yemeni learners of English, which are definitely different from those of the Kuwaiti learners. Moreover, this curriculum was designed long time back in accordance with the traditional approaches of the fifties and sixties, which view language as a system of rule-governed structures hierarchically arranged.

Bose (2004:23) is of the idea that the curriculum offered in the Faculties of Arts in the Yemeni universities, does not meet the needs of the learners, and hence need for re-thinking. He reflects his awareness of the problem by saying, "…the curriculum of the four year English course

offered in the Faculties of Arts in the Yemeni universities is dismally poor in its fulfilling the needs of the learners; it stuffs them with too much literature and linguistics and fails to equip them for their future life."

The following list is adopted from Bose (2004) of the courses taught in the Yemeni universities - Faculties of Arts - Departments of English:

Skill courses	Knowledge course	Literature course
Reading 1	Grammar 1	Lang. through litt.
Reading 2	Grammar 2	Analysis of Lit. text
Writing 1	Advance Grammar	Modern Eng. Prose
Writing 2	Int. to Linguistics	Eng. Lit: Hist. Prose
Speaking Eng. 1	Morph & Syntax	19th C. Am. Litt.
Speaking Eng. 2	Semantics	19th C. Poetry
Speaking Eng. 3	Applied Linguistics	19th C. Novel
Advance Comp.		19th C. Novel
Translation 1		20th C. Am. Litt.
Translation 2		20th C. Poetry
Translation 3		20th C. Novel
Advance Translation		20th C. Drama
Writing 3		History of English
		MET. & Aug. Poetry
		Elizabethan drama
		Literary criticism
		Rest.& Aug. drama
		Shakespeare
		Comparative Literature

In other words, the current curriculum needs to keep abreast with the changed views on the nature of language learning which have resulted in the emergence of a new teaching methodology, namely Communicative Language Teaching (CLT). This new trend was defined by Richards and Rodgers (1986:71) as "a system for the expression of meaning, the primary function being interaction and communication."
Therefore, this paper develops the idea that if Yemeni learners of English take part in curriculum designing, this will increase their confidence in working on their own as well as learning to take responsibility for their own learning, which is the two demands of academic study in university education, in tune with the emerging trend mentioned above.
However, before going into the trend of Learner-centred communicative approach in language teaching, it might be useful to indicate briefly the main differences between "curriculum and syllabus ", as within the ELT literature there is some confusion over these two terms.

Definition of Curriculum

The term curriculum is usually used in the sense to include all the factors, which contribute to the teaching and learning situation.
Robert K. Johnson (1989:1) states: "The word ' curriculum ' is defined in a broad sense, to include all the relevant decision making processes of all the participants. The products of these decision making processes generally exist in some concrete form which can be observed and described: For example, policy documents, teaching materials and resources, and teaching and learning acts."
Nunan (1989:9) describes curriculum as: " … on the one hand it can be seen as a statement of intent, the " what should be " of a language programme as set out in syllabus outlines, a set of objectives, and various other planning documents. The other perspective is that of the curriculum as "reality" that is, in terms of what actually goes on from moment to moment in the language classroom.
Nunan (ibid: 14) is of the view that "Curriculum is a large and complex concept and the term ' curriculum ' is used in a number of different ways. In some contexts, it is used to refer to a particular programme of study (for example the ' science curriculum ' or the ' mathematics curriculum '). In other contexts, it is used more widely."

Definition of Syllabus

Widdowson (1987) sees that syllabus is simply a framework within which activities can be carried out: a teaching device to facilitate learning. It only becomes a threat to pedagogy when it is regarded as absolute rules for determining what is to be learned rather than points of reference from which bearings can be taken. Breen (1984) indicates that any syllabus will express-however indirectly certain assumptions about language, about the psychological process of learning, and about the pedagogic and social processes within a classroom.

However, it might be useful to clarify the distinction between curriculum and syllabus. Stern (1984) in Nunan (1988:5) indicates that " … I would like to draw attention to a distinction….between curriculum or syllabus, that is its content, structure, parts and organization, and…what in curriculum theory is often called curriculum processes, that is curriculum development, implementation, dissemination and evaluation. The former is concerned with the WHAT of curriculum: what the curriculum is like or should be like; the latter is concerned with the WHO and HOW of establishing the curriculum.

Candlin (1984) suggests that curricula are concerned with making general statements about language learning, purposes and experience, evaluation, and the role relationship of teachers and learners. According to Candlin, they will also contain banks of learning items and suggestions about how these might be used in class. Syllabi, on the other hand, are more localized and are based on accounts and records of what actually happens at the classroom level as teachers and learners apply a given curriculum to their own situation. These accounts can be used to make subsequent modifications to the curriculum, so that the developmental process is ongoing and cyclical.

Learner-centredness in curriculum development

Nunan (1989:19) comments on the birth of learner-centred approach. "…Another trend in recent years which has stemmed from CLT has been the development of learner-centred approaches to language teaching, in which information by and from learners is used in planning, implementing and evaluating language programmes. While the learner-centred curriculum will contain similar elements and process as traditional curricula, a key difference will be that information by and from learners will be built into every phase of the curriculum process. Curriculum development becomes a collaborative effort between teachers and learners, since learners will be involved in decisions on content selection, methodology and evaluation." The definition of language learning by Richards and Rodgers (1986) indicates that there is a new role for learners, teachers and materials. With the emergence of this new methodology, learners are no longer considered as passive recipients of knowledge; they are viewed as active participants who are involved in various stages of teaching and learning.

To conclude, learning seems to take place most effectively when learners are actively involved in the learning process and not if teaching remains nothing more than teacher performance, and the tendency to pass on information to learners continues- as the case in the Faculties of Arts in Yemeni Universities at present.
Moreover, in a learner-centred curriculum, learners' needs analysis is regarded as the most crucial stage in the process of course design and therefore, it cannot be carried out successfully by anyone other than the learners themselves.

Needs Analysis

Needs analysis is used as the initial process for the specification of behavioural objectives, and from these objectives more detailed aspects of the syllabus such as functions, notions, hobbies, lexis and structural exponents are derived. Nunan (1988:45) indicates that " …needs analysis is a set of procedures for specifying the parameters of a course of study. Such parameters include the criteria and rationale for grouping learners, the selection and sequencing of course content, methodology, course length, intensity and duration."
In the learner-centred curriculum, learners play a major role in assessing their needs, as this is the corner stone and the starting point in the process of designing the syllabus and the learning situations in which they will need to use the target language. Richards (1984:5) suggests that " Needs analysis serves three main purposes: it provides a means of obtaining wider input into the content, design and implementation of a language

programme; it can be used in developing goals, objectives and content, and it can provide data for reviewing and evaluating an existing programme."
Brindley (1984:31) addresses the issue of needs-based syllabus design from a rather different perspective, taking up a distinction made by
Richterich (1972) between objective and subjective needs: he says that the 'objective' needs are those which can be diagnosed by teachers on the basis of the analysis of personal data about learners along with information about their language proficiency and patterns of language use (using as a guide their own personal experience and knowledge, perhaps supplemented by Munby-type specifications of macro-skills), whereas the 'subjective' needs (which are often 'wants', 'desires', 'expectations', or other psychological manifestations of a lack) cannot be diagnosed as easily, or, in many cases, even stated by learners themselves.
Nunan 1988:44) draws a distinction between 'objective' and 'subjective' needs analysis. He says, "Objective needs result in content specifications
derived from an analysis of the target communicative situations in which learners are likely to find themselves. Being derived from an analysis of the target language situation, they can be carried out in the absence of the learner. Subjective needs, on the other hand, are derived from the learners themselves. While there is a tendency to equate objective needs with the specification of content, and subjective needs with the specification of methodology, the two need not be seen as synonymous."

If language teaching is to be geared around learners, then they need to be aware of their role in the process of course design. This should involve the development of their awareness in the following areas:
1. Self-awareness as a language learner. This relates to students' motivation to learn the language, the amount of effort they are willing to put in, and their attitudes both to the target language and to the process of learning itself.
2. Awareness of learning goals. Here, students need to develop an understanding of why they are studying the target language, of their communicative goals and their current abilities in the language, together with the ability to analyze and discuss their goals.
3. Awareness of learning options. This involves students acquiring an understanding of what language learning entails, of the various learning strategies, study options, and resources they can use, and of how different activities can advance learning—in both in-class and self-study contexts.
4. Language awareness. Without having to become linguists, students need at least a basic idea of how language is structured and used—e.g. certain grammatical or functional categories, the ability to recognize formulaic expressions, some notions of register and appropriacy.
Tudor (1993).

Gathering information about learner needs

The analysis of the learners' needs involves far more than simply identifying the linguistic features of the target situation. There are a number of ways in which information can be gathered about these needs. The most frequently used ones are:

- questionnaires;
- interviews;

- observation;
- data collection;
- informal consultations with learners.

The analysis of target situation needs is in essence a matter of asking questions about the target situation and the attitudes towards that situation of the various participants in the learning process.

However, the following questions can be used as a framework to analyze the actual needs of the learners of English in the Faculties of Arts of the Yemeni universities:

1. **Why** do learners study the target language?

2. How will learners use the target language?

3. **Who** will the learner use the target language with?

4. Where will the target language be used?

5. **When** will the target language be used?

There are some essential points that teachers should take into consideration while gathering information in order to ensure that the course is learner-centred. For example:
1. Meeting learners as individuals and groups.
2. Building in parental involvement: anticipating parents' reactions.
3. Openness and flexibility: being prepared to change planning.
4. Balancing learners wants and needs.

Bose (2004:28) identifies the needs of the Yemeni learners of English at the Faculties of Arts, which could be used as a starting point, while gathering information about learners' needs; they are as follows:

1. Vocational needs:
i. Using English as a tourist guide:
ii. Using English in Hotel Industry:
iii. Using English for media:
iv. Using English for teaching at higher level:

2. Academic needs:
i. Using English for higher education:
ii. Using English for successfully pursuing the course on hand:

3. Social needs: For communication with non-Arabic speaking visitors to Yemen, in jobs and other places.

In summary, needs analysis is a set of procedures for specifying the parameters of a course of study. Such parameters include the criteria and rationale for grouping learners, the selection and sequencing of course content, methodology, and course length, intensity and duration. In a learner-centred system, course designers will engage in

extensive consultation with the learners themselves in deriving parameters. Techniques for subjective needs analysis will, therefore, figure prominently as techniques for objective need analysis in such systems.

Criticism of Needs Analysis

However, the impracticality of expecting learners to adopt this new role immediately was also noted. Tudor (1996:34) is of the view that "The knowledge and personal qualities that learner involvement requires cannot be taken for granted, and need to be developed over time. A learner-centred approach needs, therefore, to contain an element of awareness development, which is designed to help learners deepen their understanding of language learning and develop their ability to play an active and self-directive role in their language study"

Terrell (1983) also criticized needs analysis. He is of the view that needs analysis, or indeed any other form of pre-course planning and specification is rather irrelevant because the planned curriculum will be transformed in its implementation. What really counts, therefore, in the development of second language skills is the process of engaging learners in interesting and meaningful classroom experiences.

However, Nunan, (1987) the defendant of this approach, says that "While one would not want to deny the importance of such experiences, it would seem that there is a better chance of these being interesting and meaningful, if they are related in some way to the purposes to which learners wish to put their language skills."

Thus, in order to help learners develop this ability of undertaking respon-
sibilities for their own learning and work toward the goal of becoming autonomous learners, the concept of learner training was developed. Tudor (1996:37) defines this new concept as follows: "…Learner training could…be defined as the process by which learners are helped to deepen their understanding of the nature of language learning, and to acquire the knowledge and skills they need in order to pursue their learning goals in an informed and self-directive manner."

As implied in the quotation above, the role of teachers in this new learning experience is to help students develop the necessary skills for becoming independent learners. Dickinson (1987:34) suggests that this can be achieved by providing learners with opportunities to practice language for communicative purposes: "…many teachers using such (communicative) methods are, consciously or not, involved in helping their students to learn how to learn." It is seen that teachers should start to adopt the role of" communication facilitators" instead of being the source of information, and materials are to be designed in such a way that they should promote the real-life uses of the language, which the learners are likely to experience in an authentic communication situation.

The role of teachers

In fact, the design of the course, by its nature requires much of the work to be done outside class and by the learners themselves. However, it is unrealistic to expect learners to confront this new learning experience on their own. The teachers' roles in the process of this work are those of a "planner", a "counsellor" and a "helper" in various stages.

They are "planners" in the sense that they are the ones who make decisions on how the work should be divided into manageable chunks and build on each other in a graded manner. In addition, they set the deadlines for the completion of each component as timing is an important factor in a work such as this and the majority of the students at

this level do not have such well-developed time –management skills. They are also "counsellors" as they constantly provide feedback and advice on the section of the work that the students have completed, within and outside the classroom during the tutorial sessions. They give feedback on various aspects of the students' work, such as its content, organization, grammar and vocabulary. Moreover, they are "helpers" as they develop the skills that are new to them as well as provide opportunities for guided-practice in class for the skills that the students will employ outside class, individually. They introduce research techniques and methods and give information on certain aspects of writing research projects, for example,

Richards and Rodgers (1986) suggest that learner roles are closely related to the function and status of the teacher. They point out that some methods are totally teacher dependent, while others view the teacher as a catalyst, consultant or guide. They (ibid: 24) point out that teacher roles are related to the following issues:

- the types of function teachers are expected to fulfill, e.g. whether that of practice director, counsellor or model
- the degree of control the teacher has over how learning takes place
- the degree to which the teacher is responsible for content
- the interactional patterns that develop between teachers and learners.

Problems are likely to occur when there is a mismatch between the role perceptions of the teacher and the learner. For example, it is not uncommon in adult ESL (English as a Second Language) class for the teacher to see himself as a guide and catalyst for classroom communication while the learners see him as someone who should be providing explicit instruction and modelling the target language.

Al-Maktari (2002) is of the view that the teacher is still important even in a learner-centred approach." It is true that this is the age of the individual whether he is an ordinary man or a student…But this does not mean that the teacher is no more important. It is only a matter of different roles to be played by both agents, the teacher and the learner."

This emphasizes the point mentioned earlier that though the learner is the centre and the main focus of learner-centred approach, the teacher is still
seen as the corner stone in facilitating the learning process.

Breen and Candlin (1980) support this idea and see that the role of teachers and learners are, in many ways, complementary. Giving the learners a different role (such as greater initiative in the classroom) requires the teacher to adopt a different role. According to Breen and Candlin (ibid), the teacher has three main roles in the communicative classroom. The first is to act as a facilitator of the communicative process, the second is to act as a participant, and the third is to act as an observer and learner.

Content Selection

Ideally, in a learner-centred approach, content should be selected through negotiation with learners, as the chief concern is the learners' need.

In other words, the content should be selected on the basis of the data derived from the learners at the initial planning stage as a starting point.

However, there are many possible starting points for deriving course content: The first step in the process is to examine learner data and extract information relating to the purpose for which learners are attending the course and which can be translated into

communicative goals. For example, Nunan (1988:62) proposes some sort of goals, which are commonly expressed by the learners as follows:

" I would like to be able to:
- talk to my neighbours
- find out about Australian culture
- read newspaper
- understand TV and radio
- fill out forms
- read signs and notices
- talk to my daughter's teacher
- read stories in English to my grandchildren
- undertake tertiary study in English
- understand people in the workplace."

Rowntree (1982:31) divides the steps into "informal (or intuitive) approaches and systematic (or analytical) approaches. He says:

"Broadly speaking, the intuitive approaches are those that give us most help in thinking up possible content in the first place. The analytical techniques, on the other hand, tend to be most useful, once we have generated a few ideas and are ready to see how they hang together and can be extended. In reality, of course, we are thinking both intuitively and analytically at all stages of course planning. Sometimes one predominates, however, and sometimes the other."

Rowntree (ibid: 35) suggests that an approach for content specifications includes:

"- sitting and reviewing one's own knowledge of the proposed subject
- asking other teachers and subject-matter experts
- analysing similar courses elsewhere
- reviewing textbooks aimed at students working at about the same level as ours will be
- reading the advanced books and scholarly articles on the subject
- asking prospective students what they would like to see the course include:
- discussing with students their existing conceptions of, and attitudes to, the key concepts of the subject matter
- choosing books (or other source material) around which the course will be organized
- thinking of essential activities that students need to engage in as part of the course
- considering how student's attainment on the course might most sensibly be assessed."

Nunan (1989:132) indicates a significant method for selecting materials for the good communicative lesson. He says, "The good communicative lesson will:

- derive input from authentic sources
- involve learners in problem-solving activities in which they are required negotiate meaning
- incorporate tasks which relate to learners' real-life communicative needs
- allow learners choices in what, how and when to learn
- allow learners to rehearse, in class, real-world language tasks
- require learners and teachers to adopt a range of roles, and use language in a variety of settings in and out of the classroom

- expose learners to the language as system
- encourage learners to develop skills in learning how to learn
- integrate the four macroskills
- provide controlled practice in enabling microskills (reading, listening, speaking and writing)
- involve learners in creative language use."

After the content has been specified, it needs to be sequenced or graded as this is an essential stage. Rowntree (1981:106) explains the importance of sequencing the content. He says, “Our interest in sequence arises because the student cannot learn everything at once. If he is to learn A and B, he must either learn A and then B, or B first and then A. Unless he can learn a little bit of B and then B (but how much and in what order?)…
But these may not be equally viable alternatives. For any given student, one of these sequences may be better- more ' learnable' than others…So, in enquiring about sequence, we are really asking whether one way of ordering the content of a course will be more hopeful, educationally, than any other possible order."

Learner-centred curriculum also gives great attention to the method of teaching that will be adopted by teachers. That means, the selected methodology by teachers should involve the interaction between learners and the context of learning.

Methodology

Since teachers are more concerned with day-to-day aspects of teaching, they tend to be more interested in the methodological considerations.
So, if teachers are to take active part in curriculum development, they would not only deal with "what" to teach but also throw light on "how" to teach. Therefore, methodology, in other words, could be implementation of curriculum and teaching practice should focus on the needs of the learners and usually the learners' needs for the language are for communicative purposes.
Thus, real-life, psycholinguistically -motivated, pedagogic tasks would be more appreciated as such methodology has the general support of the learners themselves. However, one of the main concerns of learner-centred approach is finding the better or suitable teaching method; this undoubtedly has improved many aspects of language teaching practice and has enriched the range of methodological options from which teachers can choose. For example, in a learner-centred approach, every teaching situation involves the interaction between a given teaching method, the students, and the wider sociocultural context of learning. If this interaction is not a happy one, learning is unlikely to be effective, no matter how good the teaching method is. Therefore, the teaching method needs to be chosen not only on the basis of what seems theoretically plausible, but also in the light of the experience, personality, and expectations of the students involved.
Learner-centredness in the choice of methodology is more complex than in goal setting. Some learners certainly do have greater familiarity with their communicative needs than their teachers do, whereas relatively few will know more about language teaching methodology.
"Adopting a learner-centred approach to the choice of methodology will thus generally operate in two stages. In the first, the teacher must get to know students on a number of

counts, though in particular with respect to their preferred learning style and their attitudes to or experience of language learning. On this basis, the teacher must use his or her professional judgement to select a teaching-learning mode that seems likely to hit the right chord with students. The second stage involves students participating actively in the planning of their learning programme. This, however, needs preparation. To begin with, the teacher has to encourage students to think critically about their learning experiences and about themselves as learners." (Tudor 1993)

Evaluation

Evaluation is a crucial component of the curriculum. We can never think of a curriculum without evaluation. Teachers have an important role to play in course evaluation, if they are to be curriculum developers. Evaluation should encompass the learners' outcomes, causes of learners' difficulties and possible remediation. For example, observing learners' activities in the classroom and participating in discussions can enable teachers to judge how effective the course content and methodology are. So, this feedback can help teachers to adjust their plans according to the needs of the learners. However, Gronlund (1981) in Nunan (1988:119) is of the view that "Evaluation may be defined as a systematic process of determining the extent to which instructional objectives are achieved by pupils. There are two important aspects of this definition. First, note that evaluation implies a systematic process, which omits casual, uncontrolled observation of pupils. Second, evaluation assumes that instructional objectives have been previously identified. Without previously determined objectives, it is difficult to judge clearly the nature and extent of pupils' learning."

Al-Maktari (2002:137) sees that evaluation is an important aspect. He says that “Self-evaluation as a leaner-centred evaluative technique is to be promoted. This can be by providing learners with skills in evaluating materials, learning activities and their own achievement of objectives. In this way, evaluation will be built into the teaching process.”

As a matter of fact, evaluation is considered as an essential element in learner-centred curriculum. Therefore, learners should be encouraged to take part in the process of evaluating of their progress. Such evaluation will assist in the development of a critical self-consciousness by learners of their roles as active agents within the learning process.

Coombe (2002) suggests an ' Alternative Assessment ' which emphasizes learners' performance in authentic learning contexts and greater learner autonomy. A key part of alternative assessment is that the student is actively involved in documenting progress towards language development. This kind of assessment can be used to assess the various stages of curriculum design. The alternative assessment can be, for example:

1. Self-assessment: this assessment enables learners to monitor their own progress in a language programme. It refers to the student’s evaluation of his or her own performance at various points in a course. The advantage of self- assessment is that learners' awareness of outcomes and progress is enhanced.

2. Portfolio Assessment: this assessment is based on some collections assembled by both teacher and student of representative samples of on-going work over a period of

time. The best portfolios are more than a scrapbook; they contain a variety of work in various stages and utilize multiple media.

3. Student-designed Tests: in this assessment, learners are required to write tests on course material. This process results in greater learner awareness of course content, test formats, and test strategies. Student-designed tests are good practice and review activities that encourage students to take responsibility for their own learning.

4. Leaner-centred assessment: this assessment advocates using input from learners in many areas of testing. For example, students can select the themes, formats and marking schemes to be used. Involving learners in the aspects of classroom testing results in reduced test anxiety and greater student motivation.

To conclude, evaluation is seen as an essential element in any curriculum process and particularly that claims to be based on learner-centred approach. Learners should also be encouraged to take part in the process of evaluating their progress. Such evaluation will assist in the development of critical self-consciousness by learners of their role as active agents within the learning process, which is considered as the main goal of the learner-centred curriculum.

Conclusion

This paper aims at assessing the role of 'learner-centred' curriculum in language teaching for the development of learners of English at the Faculties of Arts. It is emphasized in this paper that learner-centred approach promotes learner autonomy, as it is designed in accordance with the principles of Communicative Language Teaching.

Another argument presented in this paper is that learner-centred curriculum adds a number of responsibilities to the learners, which are not normally found in the traditional approaches. These responsibilities help learners to develop some learning strategies related to the process of learning, which they can employ in their further education.

However, learner-centredness is not a method, nor can it be reduced to a set of techniques. In the first instance, it involves recognition of learners' potential to contribute meaningfully to the shaping of their learning programme, and then a willingness to accommodate this potential as far as the situation will realistically allow.

Furthermore, for a learner-centred curriculum to work well, learners will have to learn more than just the target language. They will need to learn about how language is structured and used and about themselves as language learners. This is very clearly stated by Rodgers quoted in Dickinson (1987:34), who says, " The man who is educated is the man who has learned how to learn; the man who has learned how to adapt and change; the man who has realized that no knowledge is secure, that only the process of seeking knowledge gives a basis for security." Thus, in addition to a given level of language competence, learners should leave a course with a better understanding of language and of themselves as both language users and language learners. This is clearly an educated product, and helping learners to acquire it can be very rewarding for teachers in both personal and professional terms.

BIBLIOGRAPHY

Al-Maktari, M.A.T. 2002. The Feasibility of Adopting a Learner-centred Approach to ELT in Secondary Schools in Sana'a (Yemen). Unpublished Ph.D. Thesis.
University of Sindh. Pakistan.

Bose, M.N.K. 2004. The curriculum of the Four-year English Course offered in the Faculties of Arts in the Yemeni universities: Need for re-thinking. Ibb University Researcher Journal. Volume number 6. p. 25-32. January 2004.

Breen, M. 1984. Process in syllabus design. In C. Brumfit (edt.)
General English Syllabus Design. Oxford: Pergamon Press.

Breen, M., and C. Candlin. 1980. The essentials of a communicative curriculum in language teaching. Applied Linguistics, 1 (2), 89-112.

Brindley, G. 1984. Needs Analysis and Objective Setting in___the Adult Migrant Education Programme.
Report of the New South Wales Adult Migrant Education Programme for the Joint Commonwealth/States Committee on the A.M.E.P.: Sydney.

Candlin, C.N. 1984. Syllabus Design as a Critical process.
Language Learning and Communication, 3 (2), 1984

Dickinson, L. 1987. Self-instruction in Language Learning.
Cambridge: Cambridge University Press.

Hutchinson, T. and Waters, A. 1987. English for Specific Puprposes. Cambridge University Press.

Nunan, D. 1987a. The Teacher as Curriculum Developer.Adelaide: National Curriculum Resources Centre.

Nunan, D. 1988a. The Learner-centred Curriculum.
Cambridge: Cambridge University Press.

Nunan, D. 1988b. Syllabus Design.
Oxford University Press.

Nunan, D. 1989. Designing Task for the Communicative Classroom. Cambridge University Press.

Richterich, R. 1972. A Model for the Definition of Language Needs of Adults Learning a Modern Language,
Strasbourg, Council of Europe.

Richards, J. C. 1984. Language curriculum development.
RELC Journal, 15,1.

Richards, J. C. and T.S. Rodgers. 1986. Approaches and Methods in Language Teaching.
Cambridge: Cambridge University Press.

Rowntree, D. 1981. Developing Courses for students. London: McGrrw Hill (UK).
Tudor, I. 1993. Teacher role in the learner centred classroom. ELT Journal Volume 47/1 January 1993.

Tudor, I. 1996. Learner- centredness as Language Education.Cambridge: Cambridge University Press.

Widdowson, H. D. 1987. Aspects of syllabus design, in M.Tickoo (ed.), Language Syllabuses: State of the Art. Singapore: Regional Language Centre.

Faulkner and Environmental Imagination: Semiotics of Culture, Nature and Human Nature in *The Bear.*

Anil K Prasad[*]

Abstract

Ecological perspective has broadened the constructions of environment in literary texts and contemporary literary theory. Nature, in this paper, is seen as a dynamic signifier acquiring new significations against the background of culture and human nature. Besides, Nature is also seen as a "text" in which the relationship between the human and non-human can be signified through contextual discourse. The paper shows how Faulkner's novella *The Bear* explores the philosophical and ethical concerns of environment in its ever-changing semiosphere.

1. Introduction:

William Faulkner, one of the twentieth century's great writers, explored, articulated, challenged and interpreted culture, nature and human nature in his fictional narratives from ***The Sound and the Fury*** (1920) to ***Go Down, Moses*** (1942). His interest in his "own little postage stamp of native soil" is expressed through his modernist art. He confronted the realities of culture, nature and human nature and these found expressions in his narratives through his experiments. In his use of modernist techniques such as multiple voices and viewpoints, stream of consciousness, the disruption of logical and temporal sequences, juxtapositions, repetitions, elaborate speculations on language and sophisticated rhetorical complexities, he can be easily placed side by side with Eliot, Joyce, Pound and Proust. He has also often been compared and contrasted with Hemingway, Stein, Fitzgerald, and Wright. Besides, literary scholars have found postmodern tendencies in his fiction such as interweaving of past and present, ever shifting polyphonic narrative strategies, descriptive details together with fantastic and dreamlike elements, fusions of the everyday, the fantastic, the mythical and the nightmarish, bordering on magic realism that remind one of such postmodernist writers as Pynchon, Barth, Borges, Marquez, Grass and Fowles. He has been hailed as the interpreter of the history of the South. However, the emphasis in his fictional narratives, on the mimetic and the figurative constructions of the dynamic interaction between culture, nature and human nature has been largely ignored. The recent interest in ecocriticism has extended the boundaries of epistemological enquiry to explore constructions of environment in literary texts and contemporary literary theory. It has questioned the hegemony of anthropocentricism to discuss philosophical and ethical implications of ecology. Literature has explored the reciprocal relationship between human beings and nature since time immemorial. When our response to the changing circumstances of our lives has "doomed wilderness whose edges were being constantly and punily gnawed at by men with plows and axes" (p 187) we seem to have been looking at nature as a suppressed Other, or just a "text", a pattern of signifiers which has been and being manipulated by human readers and

[*] **Anil K Prasad**, Associate Professor and head, Department of English, Faculties of Arts and Education, Ibb University, Ibb, Republic of Yemen.

writers. On the other hand, nature can be seen as a contextual discourse with plurality of voices: human and non-human which struggle to coexist beyond a human-centered theory of value. Faulkner's environmental imagination brings his relevance in the 21st century with all the philosophical and ethical concerns by exploring new significations in its ever-changing semiosphere. Nature is not only a stage in which the history of the South is acted out but also an actor, a living presence in the drama of personal growth and social change. The paper will examine how Faulkner has perceived and represented these concerns in ***The Bear***.

2. Theoretical underpinnings:

Quite recently the world of academia has witnessed an interest in the exploration of "constructions of environment in literary texts and theoretical discourse" (Foucault: 1966; noted by Campbell, 1989: 208; see Notes 10 Branch: 1994) at "the dialogic intersection of nature, culture and literature" (quoted in TCG's Ecocriticism page: 2003). This has given rise to an interdisciplinary approach of "an ecologically-oriented poststructuralism" (see Campbell: 1989) in which "language and literature transmit values with profound ecological implications" , "human culture is connected to the physical world, affecting it and affected by it" (Glotfelty: 1994; 1996) and a "study of the relationship between literature and the environment conducted in a spirit of commitment to environmentalist praxis" (Buell, 1995: 430 n20). The emergent ecological thinking has perceived nature as a contextual discourse in which the human and the non-human voices struggle to co-exist. It is an emotional location (Branch: 1994), a psychological space (Buell: 2001), a semiosphere in which value, meaning, tradition, point of view and language interact dynamically.

Literature has been always concerned with the creation and recreation of a sense of place and therefore the environmental constructions in the literary works are more than the settings. This "profound sense of emotional location" is the result of "a convergence of artistic and natural spheres of literary bioregionalism" in which the writer's mimetic or figurative constructions "imaginatively inhabit a particular locale" (Ibid.). Ecological insights should be incorporated into our approach to literary texts (Glotfelty: 1994). Nature is more than simply a setting for human activity. It is an active participant, a living presence, and a motivating force in the spiritual, ethical and moral bases of the world which we inhabit. The meaning of environment has changed considerably as Sheshachari (*Weber Studies* Winter 1992) has convincingly commented:

> The very meaning of the word environment ... has undergone metamorphosis from human environment to *the* environment, protean in its suggestiveness of survival as well as cyclical natural processes of regeneration.

Nature is a dynamic signifier which relies on its interpretations on both cultural and natural paradigms of human existence. As Michael Branch (1994) has said it is "a perpetually equivocal signifier", it is also in a state of semiosis; dynamically acquiring new significations. Besides, ecocritical paradigm is "fundamentally an ethical criticism and pedagogy, one that investigates and helps make possible the connections among self, society, nature, text" (Cockinos: 1994), " As a critical stance, it has one foot in literature and the other on land; as a theoretical discourse, it negotiates between the human and the non-human" (Glotfelty: 1994).

3. Faulkner's Environmental Imagination in *The Bear* :

Faulkner a modernist writer of considerable influence with postmodernist tendencies has been hailed recently as a "great harbinger of Southern environmentalist" (Buell: 1999 quoted in Imaoka: 2001) and as "Environmental historian" (Buell 2001:171). And ***The Bear*** is considered by Lawrence Buell, among other works of Faulkner, (2001: 177) a "serious and sustained" work of "environmental reflection". ***The Bear*** has been variously interpreted by critics. Some see it as the story of a young man's development, his 'initiation' into a ceremonial hunt of a totemic animal against vanishing wilderness, others find it a tale of wilderness destroyed by human greed, a story of the protagonist's repudiation of the forces of greed and materialism, translating the morality of the woods into social responsibility. However, "Faulkner's treatment of the loss of wilderness in ***The Bear*** " has been seen recently as a "prophetic intervention reflecting the rise of environmentalist concern in Faulkner's own day" and "that Faulkner should have turned to hunting narratives as a vehicle for dramatizing environmentalist consciousness" and " the scene of hunting became a favourite way of dramatizing the transition from traditional assumptions of human dominance to a newer kind of environmental-ethical awareness that might supersede it" and "in Faulkner, familiar hierarchies of gentry/subaltern and human/nonhuman were subjected to question in ways that intertwined them" (Ibid. 181-187). Buell (Ibid 190-91) argues for ***The Bear*** and ***Go Down, Moses*** as a whole as "an unusually rich meditation in environmental ethics". He further says:

> In Faulkner's novella… Old Ben becomes a much more fully realized, compelling, charismatic icon of endangerment, at once a unique figure, a symbol of the doomed Delta bottomland wilderness generally, and a latter-day avatar of human-animal liminality that pervades sacred legends about human encounters with bears in many cultures, both western and nonwestern (Ibid. 194).

In ***The Bear*** man and nature are emotionally and spiritually unified. Ike McCaslin, the protagonist and Old Ben, "the big old bear with one trap-ruined foot" (p 187) are the links of this spiritual and emotional unity between the dynamic interaction between culture, nature and human nature dramatizing the ethical and philosophical concerns of Faulkner.

Ike McCaslin" at the age of ten was witnessing his own birth" imbibing the values of "humility" and "patience" amid plurality of voices, human and non-human, when

> It seemed to him that he could actually see the deer, the buck, smoke-colored, elongated with speed, vanished, the woods, the gray solitude still ringing even when the voices of the dogs have died away; from far away across the somber woods and the gray half-liquid morning there came two shots. (pp 189-190)

These voices are part of the hunting rites in "the big woods, bigger and older than any recorded document" (p 185) and the voices are "quiet and weighty and deliberate for retrospection and recollection" (p 186). And Old Ben "had earned a name" in "that doomed wilderness"

> …through which ran not even a mortal beast but an anachronism indomitable and invincible out of the old dead time, a phantom, epitome and apotheosis of the old wild life which the little puny humans swarmed and hacked at in a fury of abhorrence and fear like pygmies about the ankles of a drowsing elephant;- the old bear, solitary, indomitable, and alone; widowered childless and absolved of immortality- old Priam reft of his old wife and outlived all his sons. (pp 187-188)

Old Ben is "old Priam", a legendry figure. His death is the end of wilderness because he is synonymous with wilderness. In his novella ***The Bear*** Faulkner explores the themes of the slow disappearance of the wilderness, the incursion of progress and civilization in the name of lumber companies and the issue of the ownership of land and brings these to a climax in the act of renunciation of the distraught Ike McCaslin at the turn of events with ethical and philosophical implications which question the hegemony of anthropocentricism, indicating the existence of nature beyond a human-centered theory of value. Faulkner's environmental imagination envisions this crisis when wilderness despite its "timeless woods" (p 194) is "doomed" because its "edges are being constantly and punily gnawed at by men with plows and axes" (p 187) and Old Ben, an icon of the pure spirit of the wilderness is killed despite his "furious immortality" (p 188).

3.1. The scene of hunting: Dramatization of culture, nature, and human nature:

In ***The Bear*** the profound, sentient, gigantic and brooding Big Woods described by Faulkner as "the timeless woods" (p 194) where "they were going not to hunt bear and deer but to keep yearly rendezvous with the bear which they did not even intend to kill" (p188) are the places, the narrator further comments, " in which not only bear's heretofore inviolable anonymity but all the ancient rules and balances of hunter and the hunted had been abrogated" (p 200). Faulkner's ecologically integrative vision of nature brings on the surface the ethical and philosophical implications when Ikkemotubbe, Sam's father, by selling the land which does not belong to him contributes to the doom of certain old values thus allowing the infringement of civilization upon the wilderness. Ike's renunciation of his inheritance is an act of reentering into a communion between man and nature which will "hold the earth mutual and intact in the communal anonymity of brotherhood". Sam Fathers, Old Ben and Lion after they died, were "not held fast in earth but free in earth and not in earth but of earth" (p 314). But on earth in the "Doomed wilderness" "the lumber companies moved in and began to cut the timber" (p 301) and a new planning mill is built. The "pristine" wilderness, "timeless woods" have been unlawfully invaded by human greed and materialism. The culture of the "built" nature is encroaching upon the culture of the "natural" and human nature crystallized as society

> in the name of progress, is destroying, unchecked, a pure and innocent world….The bear,… deliberately lets himself be caught and killed; death being a safe retreat from man gone amok. (Monahan: 2002)

Old Ben "dies with magic and dignity, symbolically representing the death of all

the forests and the native lands". (Rader: 2003).

The scene of hunting in ***The Bear*** dramatizes the changing historical**,** social and cultural scenario of the South. At the same time, it has the aura of universality when we look at it from the ecological perspective which "explore[s] and deeply question[s]" (Branch: 1994) the relationships between human and his natural surroundings. Besides, "writing must be seen as an organic activity, as an artifact of the psychobiotic needs of human organism" (Fritzell: 1990; quoted in Branch; 1994). Faulkner's story, built on the folkloric element of the "bear hunt" (see Thorpe's: 1841, ***The Big Bear of Arkansas***), brings "folklore and literature into closer proximity and make their southernness universal" ((Henning: 1989).

3.2. Nature as a "text":

Nature is a "text" where the relationship between human and nonhuman is signified through a contextual discourse. The recent emergence of a literary bioregionalism and an ecologically-oriented poststructuralism has brought the concepts of nature as a contextual discourse in which plurality of voices: human and non-human struggle to co-exist. It is a "text" manipulated by human readers and writers (Branch: 1994) constantly changing the significations of its signs. In ***The Bear*** nature is Old Ben, the mongrel Lion "taintless and incorruptible" and "the wilderness, the big woods, bigger and older than any recorded document". Its value in the very beginning of the story is defined:

> It was of the men, not white, nor black nor red but men, hunters, with the will and hardihood to endure and the humility and skill to survive, and the dogs and the bear and deer juxtaposed and reliefed against it, ordered and compelled by and within the wilderness in the ancient and unremitting contest which voided all regrets and brooked no quarter; - (p186)

For Ike the "text" of nature has meaning

> …more than that. If Sam Fathers had been his mentor and the backyard rabbits and squirrels his kindergarten, then the wilderness the old bear ran was his college and the old male bear itself, so long unwifed and childless as to have become its own undengered progenitor, was his alma mater (p 203).

And Ike further avers that man should "hold the earth mutual and intact in the communal anonymity of brotherhood…" "and the man who bought it bought nothing" (p 246).

After the death of Old Ben, Lion and Sam Fathers, manipulation of the "text" begins with human readers and writers. Its other contexts which define its meaning and value by signifying proper role of human in the cosmic scheme are ignored. "It was the beginning of the end of something…"(p 218). It was the end of the annual ritual hunt in the wilderness that "soared, musing inattentive, myriad, eternal, green; older than any mill shed, longer than any spur line" (p308).

Nature is a "text" of an environmental discourse through which the extra-textual understanding of the world can be achieved. "A text is a space where literary, sociological, ideological and historical boundaries intersect each other" and therefore ***The Bear*** can be seen as an "articulation of a cultural *langue*" (Prasad: 2003) in the context of the ever-changing significations when civilization has transgressed conservation. Ike McCaslin's objections to a certain kind of authority that is a reaction against

historically "recorded" (in Part 4 of ***The Bear***, the past history of the McCaslin family is recorded in the ledgers) domination and exploitation of nature as a suppressed Other. It can be seen as the "deconstruction of totalizing and colonizing discourse" (Cheney, 1989:125). In other words, "man" is an obsolete historical construct which must be superseded by a broader, more contexualist sense of identity (Foucault: 1966; noted by Campbell, 1989: 208; see Notes 10 Branch: 1994). This revolutionary ecocentric world view "seeks to break down an established hierarchy, and redistribute authority and value among all elements of the system, or to the integrative functioning of the system as a whole". It resists unjust domination and exploitation of other members of the ecosystemic community (Branch: 1994).

3.3. Nature in *The Bear*: Beyond a human-centered theory of value:

The Bear metaphorically explores the ethical propriety of individual action. Ike McCaslin's repudiation of the trappings of civilization (e.g. compass and watch) while tracking the Old Ben is indicative of his final rejection of his inheritance which he thinks improper to inherit. His musings in Part 4 of ***The Bear*** is an example of questioning the hegemony of anthropocetricism. The very act of repudiation of his inheritance is difficult for him to understand:

> I cant repudiate it. It was never mine to repudiate. It was never Father's and Uncle Buddy's to bequeath me to repudiate because it was never Grandfather's to bequeath them to bequeath me to repudiate because it was never old Ikkemotubbe's to sell to grandfather for bequeathment and repudiation. Because it was never Ikkemotubbe's fathers' fathers' to bequeath Ikkemotubbe to sell to Grandfather or any man because on the instant when Ikkemotubbe discovered, realized, that he could sell it for money, on that instant it ceased to have been his forever, father to father to father, and the man who bought it bought nothing. (p 246-247)

Ike McCaslin's awakening to the understanding of the ownership of land is guided by a sense of responsibility that seeks to atone for the wrongs done by his ancestors. It also involves "simultaneous processes of environmental awakening – retrieval of physical environmental from dormancy to salience – and of distortion, repression, forgetting and inattention." (Buell, 2001:18). Because to Ike, all the McCaslin land was bought by illegal and unethical means.

Ike's arrival on the scene of hunting, the domed wilderness in Part 5 of ***The Bear***, after Major de Spain "sold the timber rights to a Memphis lumber company" (p 302), was with shock and "grieved amazement" at a world that was vanishing. He was surveying the scene

> …on which the sidetracks and loading-platforms and the commissary store stood, and looked about in shocked and grieved amazement…: a new planning-mill already half completed which would cover two or three acres and what looked liked miles and miles of stacked steel rails red with the light bright rust of newness…(p 304)

This was a world once "the backyard rabbits and squirrels his kindergarten,

then the old bear ran was his college" with annual ritual of the bear hunt in November, and in June with the celebration the birthdays of Major de Spain and General Compson. But now

> …when June came and time for the double birthday celebration there was no mention of it and when November came no one spoke of using Major de Spain's house and he never knew whether whether or not Major de Spain knew they were going on the hunt…he and McCaslin and General Compson (and that one was the General's last hunt too) and Walter and Boon and Tennie's Jim and old Ash loaded two wagons and drove two days and almost forty miles beyond any country the boy had ever seen before…(p302)

To Ike the scene of hunting is not only a stage for coming into manhood and to realize that youth is not for glory but for responsibility but also to understand man's proper place within nature and the relationship between man and nature. It is significant to note that Sam Fathers and Ike do not kill the Old Ben rather Old Ben is killed by Boon Hogganbeck and the Lion. It is also significant to note that there exists a different kind of relationship between Boon and Lion. Lion symbolizes the end of the annual, traditional ritualistic bear-hunt. Lion described as something mechanical and impersonal. When Old Ben is killed the age-old traditional, mythic and ideal relationship between the man and nature is disrupted. . Boon represents the predations of the modern world (Barnhisel: 1997). After the death of Old Ben and Sam Fathers he is described as "For six months now Boon had been town marshal at Hooke's" (p 303). At the end of the novella we find the frenzied "frantic squirrels… until the whole tree had become one green maelstrom of mad leaves" and the frenzied Boon "hammering furiously at something on his lap" "hammering the disjointed barrel" of a gun against a piece of railroad iron "with the frantic abandon of a madman" (p316) with Ike looking at him are the perhaps symbolic representation of the fact that the world of materialism and greed has hysterically encroached upon the once pristine big woods forcing the squirrels, its non-human voices struggling to co-exist by taking refuge on a single tree which is going to be hacked by the lumber company soon.

4. Conclusion:

Faulkner's environmental imagination has immense value in the 21st century at the time when the world is passing through "ethical and aesthetic dilemmas posed by the environmental crisis". His figurative constructions of the human and non-human world in ***The Bear*** have been supported by the recent delineations of the themes of land ownership, man-nature relationship and the values of rituals of the past by such authors as Leslie Marmon Silko (1948-) and Linda Hogan (1947-). In the present day changing perspective when there is a healthy emergent trend to revalidate literature with an ethical, interdisciplinary, earth-centered approach in which "language and literature transmit values with profound ecological implication" (Glotfelty: 1994) by expanding the notion of the "world" to include entire ecosystem and by challenging "the metaphysics of anthropocentric "presence" " (Branch: 1994) Faulkner's ***The Bear*** is of profound and far-reaching significance.

Works Cited:

Barnhisel, Greg (1997) "An Overview of 'The Bear' " in *Short Stories for Students*. Gale Research. Accessed from Literature Resource Centre: Montogomery City – County Public Library on December 13, 2003.

Branch, Michael (1994) "Ecocriticism: The Nature of Nature in Literary Theory and Practice" *Weber Studies* Vol. II, 1. Winter 1994. weberstudies. weber.edu/readings.htm

Buell, Lawrence, (1995). *The Environmental Imagination: Thoreau, Nature Writing, and the Formation of American Culture.* Cambridge: Harvard University Press.

_____(2001) *Writing for an Endangered World: Literature, Culture and Environment in the U.S. and Beyond* Cambridge: Harvard University Press.

Campbell, Sue Ellen (1989) "The Land and the Language of Desire: Where Ecology and Poststructuralism Meet" *Western American Literature* 24 (3):199.211 Nov. 19989

Cheney, Jim(1989) "Postmodern Environmental Ethics: Ethics as Bioregional Narrative". In *Environmental Ethics* 11 (1989) pp 117-134

Cohen, Henning (1989) "Folklore in Literature". In *Encyclopedia of Southern Culture* (ed.) Charles Reagan Wilson and William Ferris. The University of North Carolina Press. http://doc.south.unc.edu/southlit./folklore.html. Last updated Nov. 2000

Cokinos, Christopher (1994) "What is Ecocriticism?" Western Literature Association Meeting Salt Lake Utah 6 Oct. Position Papers: Defining Ecocritical Theory and Practice. http://www.asle.edu/index.htl

Faulkner, William (1942) *The Bear.* In *Three Famous Short Novels: Spotted Horses, Old Man, The Bear* (1961) New York: Vintage Books. pp. 185-316

Foucault, Michel (1966) *The Order of Things: An Archaeology of the Human Science*. Alan Sheridan (1970) (Trans.) New York: Pantheon

Glotfelty, Cheryll (1994) "What is Ecocriticism?" Western Literature Association Meeting Salt Lake Utah 6 Oct. Position Papers: Defining Ecocritical Theory and Practice. http://www.asle.edu/index.htl

Glotfelty, Cheryll and Harold Fromm (1996) (eds.) *The Ecocriticism Reader: Landmarks in Literary Ecology* Athens: University of Georgia Press.

Monahan, K Ross (20020 "Old Man and The Bear". *Write Between the Lines.* Summer 2002 Vol. 1 Issue 4. http://www.writebetweenthelines.com/index.htm.

Naomi, Imaoka (2001) Review of *Faulkner and the Natural World.* (1999) (eds.) Donald M Kartigaser and Ann J Abdie. Jackson: University Press of Mississippi In *The Faulkner Journal of Japan* No. 3 Sept. 2001

Prasad, Anil K (2003) "Revisiting Language and Literature at the Crossroads of Text and Context", paper presented at Seminar on *Revisiting Language and Literature: Key Issues,* 3-4 November the 2003, North Eastern Hill University, Meghalaya, India.

Rader, Philip Scott (2003) "Faulkner and Hemingway: A Contrast of Styles" http;//ww.literarypotpourri.com/index02-02 html.

Sheshachari, Neila (1992) "Editor's Note". *Weber Studies* Winter 1992

TCG's Ecocriticism Page http://www.usd.edu/~tgannon/ecocritic.html. Last revised: 5/18/03

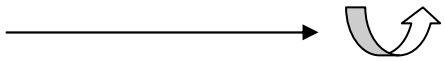
VERBS IN ENGLISH AND ARABIC : A STUDY IN CONTRAST

DR. R.VIVEKAANANDHAN*

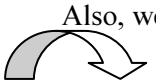
Comparison of two languages has been a fascinating thing. The writer of this paper, being a student of linguistics has attempted a contrastive study of the verbs in English and Arabic.

First, let me add a note what drew me to a deeper study of the two systems: It is the 'writing system' that led me to devote sometime for a deeper and closer look into the two languages.

The letters of the **English alphabet** are formed with **anti-clockwise movement** of the hand. Also we write English from **left to right,** for example, Yemen is a small country



On the other hand, the letters of the **Arabic alphabet** are formed with **clock-wise movement** of the hand. Also, we write from right to left, for example,



بسم الله الرحمن الرحيم

The nature of the two languages being such, the Arabic learners should take special care to learn the correct formation of English letters. If they follow the Arabic method of drawing clock-wise circles, when they write English letters, it will considerably reduce their speed and they will take a long time to complete writing tasks. The clock-wise movement is quick when one writes from right to left, but not so when one writes from left to right.

Contrastive linguistics was popular with ELT experts in the 60s. According to them, such a study has a lot of pedagogical implications. It was believed that a contrastive study paves way for a closer look into the systems of the languages being compared (the Mother Tongue and the Target Language) and enables the teachers to device suitable ways and means to teach the Target language effectively. This is especially more useful when the languages being contrasted / compared have very different systems.

But recently, the pedagogic implications of a contrastive study have been questioned. The ELT experts question the claims of contrastive analysis for effective teaching of FL/SL. So, this paper does not deal with the pedagogic aspect and aims at a study in contrast for its own sake.

*) DEPARTMENT OF ENGLISH- FACULTY OF EDUCATION - AL NADIRAH-IBB UNIVERSITY

No claims are made here to the exhaustiveness of the study as I had to confine myself to the 'data' (of Arabic language) made available to me by the 'informants', who are native speakers of Arabic.

VERBS IN ENGLISH: FORM

TYPES: 1. LEXICALVERB — TRANSITIVE, INTRANSITIVE, LINKING

2. AUXILIARIES — PRIMARY AUXILIARIES, MODAL AUXILIARIES

Many of the English verbs have five forms: The Base, the –s form, the Past, the –ing participle and the –ed/-en participle forms. Three of the five forms (the first three forms) indicate tense and are called FINITE FORMS. The other two forms, the –ing, --ed /-en participle forms are NON-FINITE and do not show tense. Thus, a lexical verb in English is inflected for 1) Simple Present Tense III person singular, (-s), 2) Past Tense (-ed) 3) Present participle (-ing) and 4) The Past Participle (-ed/-en)

Example: play Base form
1) plays -s added
played -ed added
playing -ing added
2) take Base form
takes -s added
taking -ing added
taken -en added

The verbs, which take '-ed' for the past tense, take the same suffix for the past participle form also. Such verbs are called **'regular verbs'.** The verbs, which do not take '-ed' for the past tense, take '-en' for the past participle. Such verbs are called **'irregular verbs' .**

VERBS IN ARABIC: (FORM)

In Arabic, as in English, a verb is that word or group of words, which states what action takes or took place, or what situation exists or existed.

TYPES: Arabic has Lexical verbs but no Auxiliaries as in English. A verb has three forms for tense, but it does not have the forms equivalent to present and past participle forms in English.

1. Past ---- Feal Madhe فعل ماضى*
2. Present ---- Feal Modhrie فعل مضارع

3. Command/Request ---- Feal Amere فعل امر

The verbs get inflected for various tense forms. Besides this they are also inflected for Number and Gender.

Word	Past	Command	Present
1. Write	kataba كتب	aktob اكتب	yakatab يكتب
2. Take	akhada أخذ	khod خذ	yakhod يأخذ
3. Drink	shariba شرب	isharib اشرب	yasharib يشرب

- English letters of the alphabet are used throughout this paper to represent Arabic words. Symbol **:** indicates the sound is long.

TENSES:

"Arabic has four simple (i.e. one word) tenses: perfect indicative, imperfect indicative, imperfect subjunctive and imperfect jussive. We shall follow the common practice and call these, the perfect, imperfect, subjunctive and jussive respectively" (John Mace, 1999 : 16)

Perfect Indicative Tense ('Perfect')

The perfect expresses a completed action or state, usually situated in the past:

ذهب	Dhehba	He went / has gone
صار	Sara	He became / has become

Imperfect indicative tense ('Imperfect')

The imperfect expresses an action or state, usually situated in the present or near future

تذهب	Tadhab	She goes / is going, she will go
يظهروا	yadharon	They seem.

Imperfect Subjunctive ('Subjunctive')

" The subjunctive expresses purpose, potential or will concerning the action of the verb ('He wanted to sell the house' 'Can you speak Arabic ?' 'I prefer you stay') (John Mace, 1999 : 24)

The subjunctive is formed from the imperfect by changing the endings only, as follows:

Imperfect	يكتب	yaktobo	he writes
Subjunctive	يكتب	yaktoba	(do)
Imperfect	نرجو	narju	we expect
Subjunctive	نرجو	narjua	(do)

We can note that the subjunctive is formed by changing the endings , to /

Imperfect jussive tense ('jussive')

"The jussive is formed from the subjunctive by changing certain of the endings only, as follows" (John Mace, 1999 : 26)

Construction	Subjunctive	Jussive
We find	najeda /نجدِ	najedنجد
He says	yakhola يقول	yakhol يقل
He comes	yajea يجيء	yajeيجيء
We expect	narjoa /نرجوِ	narjo,نرج
She forgets them	tansahum تنساهم	tnsahum تنسهم

ASSAHEEH AND AL MOATAL VERB الفعل الصحيح والمعتل

Assaheeh is a verb in which all the letters are consonants. It has three kinds.

1. **sa:lim** السالم It is a verb, which has no vowel letters at all and none of its letters is (ء) 'hamza'

ex: dhahaba ذهب went
khataba كتب wrote

2. **mahmu:z** المهمـــوز It is a verb in which one of its letters is (ء) 'hamza'. The 'hamza' can be at the beginning or at the middle or at the end as in the following:

ex:

akhada	اخذ	took
sa'ala	سال	asked
ka:ra'a	قرا	read (past)

3. **mudda:f** المضعف It is a verb in which one of the letters is doubled.

Ex: jarra جر pushed

AL MOATAL VERBS الفعل المعتل

Al Moatal verb is a verb in which some of the letters are vowels, in contrast to assaheeh, which has no vowel letters. It has five kinds. They are:

1. Al mithal verb المثال

(First letter is a vowel) ex: wa'ada وعد promised

2.Alagwaf verb الاجوف

(The middle letter is a vowel) ex: gaool قول speech

3.Alnagas Verb الناقص

(The last letter is a vowel) ex: rami رمى throw

4.Allafeef almakhron verb اللفيف المقرون

(It has two combined letters) ex:howa هوى fall

5.Allafeef almafrokh verb اللفيف المفروق

(It has two vowel letters,which are separate) ex: wakha : وقى protect

Al Mujaradh and Al Mazeed verbs المجرد و المزيد

1**. Al Mujaradh** Verb : It is a verb which has no extra letters. It can be measured with three letters (ف ع ل) (f, a, l) if it is a tri-verb. But it can be a verb with four letters also. If we omit one of its letters, it becomes meaningless.

Ex: Jama'a	جمع	collected
Dahraga	دحرج	rolled

2. **Al Mazeed Verb :** It is a verb in which some of the letters are extra and even if we omit one of the letters, the verb remains meaningful.

Ex:

Astakharaja استخرج explored

The extra letters in this word : ا س ت

THE EXTRA LETTERS IN AL MAZEED VERBS

ء ة ن ل و م ى ت س ا

A HA NA LA WA MA YA TA SA A:

AGREEMENT

1. **ARABIC :** Arabic verbs are inflected for gender and number in both Subjunctive and Objective cases. An Arabic verb agrees with its subject (noun or pronoun) in number and gender.

Masculine	**Feminine**
Yaktub attalib add rs (The boy student writes the lesson)	Taktub attaliba add rs
يكتب الطالب الدرس	تكتب الطالبة الدرس
	(The girl student writes) attalib kataba add rs (The boy student wrote the lesson) At taliba katabat add rs
الطالب كتب الدرس	الطالبة كتبت الدرس
	(The girl student wrote the lesson)

SUBJECTIVE CASE

Come here (boy)	ta'a:l hu:na:	تعال هنا
Come here (girl)	ta'a:li hu:na:	تعالى هنا
Come here (two boys & Two girls)	ta'a:la hu:na:	تعالا هنا
Come here (many boys)	ta'a:lu hu:na:	تعالوا هنا
Come here (many girls)	ta'a:lna hu:na:	تعالن هنا

OBJECTIVE CASE

He told me	hua kallamni	هو كلمنى
She told you	hia kallamtuka	هى كلمتك
I told him	ana kallamtuhu	انا كلمتة
He told her	hua kallamaha	هو كلمها
We told them	nahnu kallamnahum	نحن كلمناة
They told us	hum kallamuna	هم كلمونا
You told him	anta kallamtuhu	انت كلمتة

This is an important difference between the verbs of English and Arabic as English verbs are not inflected for number and gender.

Arabic has a word, 'saofa' سوف which is almost equivalent to the word, 'will' in English. Its uses are very limited, unlike the English, 'will', which is a modal auxiliary verb in English.

Hua saofa yakon doctor هو سوف يكون دكتور

(He will be a doctor)

FUNCTIONS OF VERBS –(ENGLISH)

Syntactically an English verb plays a **vital role**. Any English sentence without a finite verb (tense-showing verb) in it, is ungrammatical and unacceptable.

He is a teacher. * He a teacher (ungrammatical)

Regarding the syntactic position of a verb in English, we can find that in all types of Declarative sentences, it is placed after the Subject. The pattern of an English sentence (declarative) is:

Subject +Verb+(Object)+(Complement)+(Adjunct) {Items in brackets are optional}

In interrogative sentences, there is a reversal of position and the verb is placed before the subject, as in,

Are you a student of this college?

Who gave you this pen ?

In imperative sentences (commands / Requests) also the verb occupies the initial position:

Stand up

Please open the window

ARABIC

In Arabic, the verbs are not considered so vital as they are in English. Arabic permits statements and questions without a verb in them.

Ahmad doctor احمد دكتور

Ayn Mohammad? اين محمد ؟

When we come to the syntactic position of a verb, we find that Arabic permits the verbs either to be at the initial position or after the Subject. The first type of sentence, which begins with a verb is called 'Al jomlah Al faliah' (الجملة الفعلية And the second type, in which the verb follows the Subject is called 'Al jomlah Alismiyah' (الجملة الاسمية

1. yaktobo Ahmad arresaleh يكتب احمد الرسالة (Ahmad writes the letter)
2. Ahmad yaktobu arresaleh احمد يكتب الرسالة (Ahmad writes the letter) (the underlined words are verbs)

Reference:

1. Leech, Geoffrey and Jan Svartvik.(1975) **A COMMUNICATIVE GRAMMAR OF ENGLISH,** Essex: London.
2. Quirk, Randolph and Sidney Greenbaum (1973) Indian Reprint2000, **A UNIVERSITY GRAMMAR OF ENGLISH,** Chennai: Longman.
3. Thakur, Damodar (1998) **LINGUISTICS SIMPLIFIED:SYNTAX,** Patna:Bharati Bhawan.
4. Mace,John (1999) **TEACH YOURSELF ARABIC VERBS AND ESSENTIAL GRAMMAR,** London:Hodder Headline Plc.

Arabic reference (Translations of the relevant chapters in English)

ابو سعيد احمد وحسين شرارة (دليل الاعراب والاملاء): دار العلم للملايين بيروت لبنان١٩٩٠

احمد قبش (الكامل فى النحو والصرف والاعراب):بيروت لبنان ١٩٧٩

AN EVALUATIVE STUDY OF ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE TEACHER PREPARATION PROGRAM TAUGHT IN THE DEPARTMENT OF ENGLISH , COLLEGE OF EDUCATION , AL – NADIRAH , IBB UNIVERSITY .

Dr. Qaid Dabwan Ali Farae

Introduction

In general , the proficiency and achievement level of students in English as a foreign language is unsatisfactory and disproportionately low. The reasons for this low proficiency and achievement levels of students can be attributed to many factors . These factors include Department of English and college environments , students' level in English when they are registered in the Department of English , the curriculum of the English language , use the language , and motivation and interest of students . In order to improve the proficiency level of students we take into consideration all relevant factors . However, the priority in this respect should be given to the preparation of competent teachers of English. When teachers are highly qualified , they may be able to introduce some supplementary materials into the curriculum , select the methods of teaching and techniques and may create a favorable motivational and attitudinal atmosphere to facilitate learning.

This study will address the issue of authenticity and relevance in the English as a Foreign Language Teacher Preparation Program in College of Education in Al- Nadirah in term of its current practice.

THE STATEMENT OF THE PROBLEM

The English as a Foreign Language Teacher Preparation Program (EFLTPP) in College of Education in Al-Nadirah does not provide the students with appropriate and useful skills of teaching English although the program has been implemented since 1993. It is known that any program or curriculum should be developed after at least three or four years trialing . Also, there is lack of the facilities of teaching in the department .

Students , college members , department staff, and administrators of the program are aware of some strengths and weaknesses in specific programs. However , the strengths and weaknesses of the entire system of program remain unidentified . No evaluative study has been conducted to bring the program under discussion .

This study will take a closer look at the program that is responsible for preparing and training future teachers of English in the country. It will aim at collecting information about strengths and weaknesses as perceived by advanced students (level four students) who have been enrolled the program, in- service teachers of English who studied the same program in the same department and the staff of the department .

1. To identify the strengths and weaknesses of the EFLTPP of Department of English in Al-Nadirah College as perceived by staff of the department , advanced students and in-service teachers of English relating to the following areas(axe) :
    a) Language proficiency .
    b) The EFL curriculum and methods f teaching courses .
    c) Linguistic courses.
    d) The relevance of the program to the teaching of English in Yemen .
    f) Literature courses.
    g) Administrative and academic policies of the program.

2. To suggest some procedures to reform the weaknesses that were discovered through the results of the study.

The Questions of the Study

In harmony with the above stated purposes, the following research questions were posed :

1.What are the strengths of the EFLTPP which is taught in College of Education , Al- Nadirah according to the point of view the sample of the study?

2.What are the weaknesses of the same program according to the point of view the sample of the study ?

3.What are the procedures that help the authority of Ibb University to reform the target program?

THE SIGINIFICANCE OF THE STUDY

This study is significant due to the participation of students in program evaluation because in the few cases where evaluation has been conducted , the views of the student was the least considered . His perceived needs and interests have been neglected, and his participation and involvement have been overlooked from the programs development process . In this respect, the study represents a growing trend in Yemeni educational system which emphasizes the students' participation and involvement in program evaluation. This study is the first of its kind to address the question of the viability of the program as perceived by the subjects of the study. Also, the study will reflect the judgments and opinions of subjects about the program particular stage in time , during 2003.

LIMITATIONS OF THE STUDY

1. This study will be confined to the level four students who were studying the target program . The researcher also selected those students because they have a general and comprehensive idea about the program's courses .He also selected English teachers who graduated from the same department and studied the program itself . Those teachers were teaching English language as a foreign language in public schools . Also , the researcher selected the professors who were teaching the target program because they know specific details of the program .

2. The study is limited only to one college of education, Al- Nadirah. It has administered in the first semester , 2003-2004.

SURVEY OF RELATED LITERATURE

This section seeks to present a profile of English as a Foreign Language Teacher Preparation Program offered in the Department of English, College of Education , Al-Nadirah. It would present information related to the professional education of teachers of English as a Foreign Language and introduce some relevant literature related to some aspects of the desired classroom ecology that the staff of the EFLTPP should take care of in order to facilitate more learning .

1.English as a Foreign Language Teacher Preparation Program in College of Education in Al- Nadirah .

There are about twenty five Departments of English in the country that have undertaken the responsibility of preparing teachers of English for the Basic Education and Secondary schools in Yemen . These are four year under-graduate programs that exist in colleges of education. Students who graduate from these departments receive a Bachelor of Arts degree in English and education The graduates usually teach at the

Basic Education level (grades 7-9) After acquiring some experience, some of them are allowed to teach at the secondary school level (grades 10-12) . Before graduation, future teachers of English at the college of education , for example in Al- Nadirah college, are required to study 49 semester hours of compulsory basic general education coursework to meet university , college ,and professional requirements .In addition, they are required to study 102 semester hours of coursework to meet the requirements of the English Department. (Guide of College of Education , Al-Nadirah, 2000 :)
There is only one elective course 2hrs duration.

The 102 semester hours requirements of the English department follow the general sequence of presentation in the target program. The first and second level courses emphasize the development of the main four skills of English language : listening , speaking , reading, and writing. They also include introductory courses in English literature. The third and fourth level courses include advanced conversation , advanced grammar, English literature(Poetry, drama, and novel),linguistics (Applied linguistics, phonology, and morphology). (Ibid.)

In order to qualify for admission to the English program in Al- Nadirah , students need to sit a routine exam (not an English proficiency Entrance Examination) usually given before the beginning of the study . All students who pass the examination are admitted to the program .

The Department of English always suffers from the most persistent problem which is the poor English background of students who are enrolled in the department's program . This poor background covers all four basic skills of English language. This can be noticed clearly in grammar, pronunciation, and writing problems of students. Unfortunately, this problem has been persisting with some students even at the time of graduation. As such the quality of training is not up to English Departments' required standards. Most of the graduates are pathetically lacking in their command of English, especially in speech.

2. **English as a Foreign Language Teacher Professional Education**

Since early sixties the period witnessed the emergence of teaching of English to speakers of other languages(TESOL) as fascinating discipline . Experts , in the field , have been concerned with the development and identification of the objectives and required competencies of teaching English as a foreign language. Brooks (1966: 71-78) , and Marquardt (1967: 31-35) emphasized on the interdisciplinary nature of the training of second language teachers. Marquardt's paper, "Preparing English Teachers Abroad,"(1967) introduced to the National Council of Teachers of English Convention, is a reflection of the basic education objectives for the preparation of beginning teachers , whether native or non-native . He suggested the competencies that should be attained in terms of the attitudes, understandings, skills, and habits that distinguish an effective English as a second language teacher from an ineffective one.

The first professional recommendations for English as a second language (ESL)teacher preparation were made at the Teaching of English to Non- English Speakers (TENES) conference in February, 1966. The recommendations emphasized the distinction between teacher training , which seeks to prepare teachers for quite specific roles, and teacher education, which enables teachers to assume leadership roles in research and experimentation.(**TESOL GUIDELINES, 1975**) The recommendations also require that ESL teacher preparation programs should make a broad spectrum of techniques exist to every teacher .

The most complete document known to the profession is the **TESOL GUIDELINES** (1975). It represents the consensus of a great number of professionals

in the field and discusses the required guideline for the preparation of ESL teachers . The document was developed through professional meetings at the Center of Applied Linguistics. The document consists of three sections : the first defines the role f the ESL teacher in American schools, the second describes the personal qualities and professional competencies of ESL teachers, and the third section states the objectives and characterizes important features of an ESL teacher preparation program. In the second section , our concern at this moment, the document focuses on the personal qualities and professional competencies of teachers, which are as follows :

"1.He (teacher) has personal qualities which contribute to his success as a classroom teacher, insure understanding and respect for his students and their culture.

2. He demonstrates proficiency in spoken and written English at a level commensurate with his role as a language model.

3.He has experience of learning another language and acquiring knowledge of its structure , as well as has a conscious perception of another cultural system .

4.He understands the nature of language; the fact of language varieties, social, regional, and functional; the structure and development of English language systems , and the culture of English speaking people.

5.He has knowledge of the process of language acquisition as it concerns first and subsequent language learning and as it varies at different age levels.

6.He has an understanding of the principles of language pedagogy and the demonstrated ability, acquired by actual teaching experience, to apply these principles as needed to various classroom situations.

7. He has an understanding of the principles , and ability to apply the techniques and interpret the results of the second language assessment of students' progress and proficiency; and the ability to evaluate the effectiveness of teaching materials, procedures and curricula.

8. He has a sophisticated understanding of the factors which contribute to the life styles of various peoples, and which determine both their uniqueness and interrelationships."(Ibid.)

The purpose of the TESOL Guidelines is to formulate the principles upon which the ideal program of teacher preparation should rest . The guidelines are general rather than specific . Fanselow and Light , (1977: 9) say : " They do not specify behavior nor describe the type of procedures to be followed to produce teachers with the characteristics, knowledge and skills recommended."

Alatis (1974: 8) provided an organizational paradigm for the kind of courses that should be included in any EFLTPP .He introduced the relevant skills and knowledge referred to in the guidelines in LAPSE . This stands for courses in Linguistics, Anthropology, Psychology , Sociolinguistics , English Education. The idea of the Alatis paradigm is to integrate theory with practice by translating the guidelines into a body of courses .

The development of the TESOL Guidelines (1975) was made through the contributions of TESOL experts. Gradman (1971: 78), for example, suggested the minimum preparation which an ideal teacher preparation program should provide. It includes a knowledge of language , language acquisition, historical and current methods of language teaching, the experience of practicum, materials and error analysis , measurement and testing, and the prerequisite of competence in English for non- native speakers . Other elements such as culture, literature research techniques and research directions should be provided.

Meanwhile TESOL experts agree in general about the ideal ESL teacher , but there is less agreement on the most effective method for his training. Whereas most of the literature pertaining to the training of ESL teachers is devoted to the pros and cons of competency-based teacher education (Clark, 1979: 26) .

This movement is founded on the belief that basic teaching competencies can be identified, isolated, and then introduced to teachers in teacher training programs (Murdoch, 1994: 253-265)

Fanselow (1977: 131) described an approach to competency- based ESL teacher education. According to this approach , the preparation program should include the following characteristics :

1. Presentation of desired competencies of ESL teacher.
2. Description of desired behaviors that represent the competencies .
3. Provision of flexible means of assessment that would provide evidence of the mastery of the important competencies but not specifically the exact number of particular behaviors that must be demonstrated and
4. Being an open ended program that encourages adding behaviors as long as they meet the objectives of the program.

Lee argued that ESL training programs should be designed according to the abilities and needs of prospective teachers and should take their level of competence as a starting point. This means, " getting down to the details of what they have to teach but not necessarily to the details of any underling theory" (Lee,1974: 37). In a later work Lee provided thirty objectives of ESL teaching specified in behavioral terms. He wrote the conditions under which these behaviors are to be performed , and the criteria by which they are to be evaluated . Two of his objectives are given below :

a) From memory, T(teacher) writes or speaks four lines of dialogue in a non-native language.
b) Within 30 minutes of a new student's entry into an ESL class, T elicits from at least three other students the correct answer to the question, "What is his name?"(Lee,1977: 147)

4.**The Methods Course**

The TESOL Guidelines (1975) mentioned that the methods component of the EFLTPP should contain the following points :

1. Clearly stated objectives . 2. Theoretical approaches to and methods of teaching ESL. 3. Language teaching techniques and procedures. 4. Curricula. 5. Teaching materials and aids. 6. Adaptation of instructional materials to specific situations .7. Professional information sources, such as journals, research reports . 8. Design, implementation and evaluation of innovative materials and techniques.

The TESOL Guidelines doesn't distinguish between the component of methods of teaching course and the component of EFLTPP when they discussed the component of methods course .

After teaching an experiment methods course, De Lorenzo recommended that a methods course should :

1. develop a library of video-taped demonstrations for basic performance skills (prepared by students).
2. establish a lab for video–taped teaching methods (prepared by students).
3. create opportunities for relating theory to practice by assigning reading and follow up demonstrations of specific performance skills.

4. develop individual teaching styles.
5. develop a self-directed instructional manual for completing specified trainee tasks in the course.
6. create opportunities for the trainees/ involvement in the real classroom situation .
7. create opportunities for peer interaction. (De Lorenzo ,1975 : 239-245)

On the other hand, some TESOL experts, such as Bowen (1966) ,Alatis (1974), Lee (1974), Strevens (1974), and Schmieder et al. believe that a methods course which emphasize the practical over the theoretical will be the most effective.

Bose believes(2001: 120-121) evaluation of the methods course experience is of concern to trainers. It is argued that knowledge of teaching techniques can be tested by pencil and paper exams but knowledge of teaching techniques can not be tested in the same way

Hok(1964: 55-59) used films (prepared by the Modern Language Association) to evaluate her students' experience of the methods course . The questions she asked included relating theory to practice , identification of techniques used in the films, and discussion of techniques and their relationship to information presented in class.

In short, one can summarize the most important considerations in the ESL literature pertaining to the methods course in the following sentences : The need for a balance between theory and practice , the need for student involvement in real classroom situations, the need for organized discussions in which students can talk about and evaluate their experiences, and the importance of utilizing innovative instructional approaches.

Administrative Policies :

The TESOL Guidelines (1975) highlighted some basic EFLTTPPS policy issues related to the evaluation of candidates , staff , and facilities .

In EFLTPPS a strong relationship should exist between what is taught and the needs and interests of learners. This kind of relationship is justifiable according to the principles of the progressive movement in education .

Rogers (1969: 133) underscored the need of educational experiences which should be effective of and strong relevance to the learner.

Wilga Rivers (1975: 22-23) highlighted the changing relationship between teachers and students. She mentioned that this relationship is changing from the traditional teacher-directed situation to one of teacher –student interaction with shared decision making. The emphasis in the future, she wrote " …should be placed on the individual learner, his needs and interests with a closer rapport between teachers and students in a students- centered program".

Effective leadership is considered a critical element in the creation and maintenance of a successful institution. Educational institutions such as EFLTPPS are very complex to lead . College professors are jealous of their independence, proud of their specialized competences , not easily led, and sometimes suspicious of being told what or how they serve . Eble (1978:98) indicated that the head of the program is the overall facilitator of teaching and learning and therefore the outcome of the educational process is affected by the way he exercises his leadership. A thorough job specification and identification of responsibilities of the head of the EFLTPP includes program organization and management; syllabus design; staff development and the delegation of responsibility within the department ; the supervision and assessment of students and staff ; the provision of advice and details of sources of information for members of the program, techniques of assessment and examination administration; the acquisition and

development of teaching materials, resource management, and the planning of visits and exchanges for staff and students (Moys, 1976 : 12).

Classroom Climate of EFLTPP

The discussion in this section will emphasize on the following three main aspects in the classroom climate of EFLTPP :

1.Human Relations :

The high quality of education that EFLTPP should provide is required because giving only courses will not be sufficient . This kind of education can be achieved through the attitudes and atmosphere which must pervade all of our efforts.

Available literature about the personal side of the teacher indicates that the teacher should be aware of the moral functions he should provide which includes the building of standards, character and enthusiasm . He should be patient, warm, sensitive, open minded, and flexible Robinett (1977: 35-44). The teacher should develop an interest in the language and culture of his students in order that the students will take his example with respect to English (Norris, 1977: 254).

Puhl (1975: 138) mentioned that human interaction is the key to the development of communicative competence in the ESL learner and stated : " The most decisive element affecting the learning process in the classroom is the teacher; not the teacher as funnel, task master , or puppeteer , but the teacher as facilitator of learning". The trend of human relations in teaching finds its theoretical support in the theory of humanism in education. This theory is introduced in the work of the humanistic psychologist Carl Rogers. Rogers (1969:133) identified three qualities that teachers can bring to the learning process which facilitate learning and growth , they are empathy , prizing and realness . Empathy is the ability which helps learner to understand his reactions , and being aware and sensitive to his needs . Prizing means valuing the learner , his feelings, and his opinions . Realness means the attitude of the teacher to be a real person with his students without presenting a front or a façade . The teacher should not limit himself to the role of a faceless embodiment of a curricular requirement. Rogers presented evidence from research that good teachers demonstrate these qualities and poor teachers do not, and students of teachers who have these qualities learn more than students of teachers who do not .

In conclusion, learners of all ages , regardless of their background, largely seem to feel more positive about learning in a warm, supportive climate than in a depersonalized, cold , rejecting one.

2. Counseling Techniques :

Several studies have shown that learning to speak a foreign language, there is a period of hesitation which takes some time beyond the time at which a reasonable command of the vocabulary could be expected (Begin,1971:26).This hesitation is a type of anxiety which can be overcome by counseling methods in the learning situation .

Curran (1982:134-145) has provided the most thorough application of counseling techniques to the issue of language leaning. His results have shown that learning is greatly facilitated if the students are provided with sufficient emotional support and help at each stage of language learning until they reach mastery. Begin (1971:26) showed in his study a positive change in the emotional attitude to the culture of the foreign language.

Study Methodology

The researcher selected the descriptive – analytical method because this study based on description and analysis of the problem and data collected .

Population of the Study :

The population of the study comprised all students who were studying English in the Department of English Language in the academic year 2003-2004 , Faculty of Education, Al-Nadirah , and all English teachers who graduated from the same department and studied the same EFLTPP and were teaching English in the Republic of Yemen . Also the professors who were teaching the target program in the same department.

Sample of the Study *:*

The sample of the study was confined to 98 level four students who attended the lectures regularly in the Department of English as mentioned above. The researcher selected those level four students because they were in the final level of the EFLTPP. At the same time , they had good experience in the English language more than that of the other level students .

The second group consisted of the graduates who studied the target program and were in-service teachers teaching English in public schools .Since the number of these English teachers is large, the researcher selected a lot of 17 English teachers who were teaching in Al-Nadirah and Saddah schools.

The third group consisted of the professors who were teaching the target program . They were 3 assistant professors .

Study Instrument

The development of the questionnaire items were written after a careful examination of the literature in EFL teacher education. The questionnaire consisted of 57 items . Sixty-eight of these items were close –ended , meanwhile ten items were open-ended. The questionnaire items represent 6 areas(axes) of EFL teacher education. These areas are as follows :

1. Language proficiency ;
2. Required EFL curriculum and methods of teaching courses ;
3. Required linguistic courses ;
4. Relevance of the program to the teaching English in Yemen;
5. Literature courses ;
6. Academic and administrative policies of the program.

The Reliability and Validity

The questionnaire should be reliable and valid. In order to achieve this, the researcher followed the following procedures :

The Validity of the Questionnaire

The first draft of the questionnaires was submitted to some faculty members who are specialized in curricula and methods of teaching and linguistics , for further refinement .

Based upon the comments, suggestions, and recommendations of those specialists, the final drafts were written .

The Reliability of the Questionnaire

The final drafts of the questionnaire were administered to ten students of level four who were studying the target EFLTPP in the Department of English language, faculty of Education in Al- Nadirah . After fifteen days , the researcher administered it again, to the same group of students. Then , he counted the correlation between two tests responses of the pilot study . The correlation coefficient was 0. 91 which meant the questionnaire was a reliable one.

The same drafts were administered to five English teachers, two of them teaching in Al- Nadirah schools and the other three teaching in Saddah schools. The

researcher used the same procedures which were used with students. The correlation coefficient was 0. 88 .

There were four scale values for every item; strongly agree = 4 ,agree = 3 , disagree = 2 , and strongly disagree = 1 . The mean value of the responses to every item was based on this scale from 4 to 1 which considers all responses individually .

DATA ANALYSIS

This section deals with analysis of data that was collected from sample of the study which consisted of three groups , group (a) was the professors who were teaching the target program in the Department of English, Al- Nadirah. Group (b) was the English teachers who studied the same program and were then teaching English in Al-Nadirah and Saddah schools, and group(c) was English students of level four who were studying the same program.

Depending on the samples' responses to the distributed questionnaires, the researcher presented their reactions regarding each category of the questionnaire in the forms of frequencies, percentages, mean and std. deviation. The responses to each statement were inserted on a scale ranging from 1 t0 4 . In order to make this section easier to read and understand, the researcher combined response number 1 (strongly disagree) and response number 2(disagree) into one as a negative category. Also, response number 4 (strongly agree) and response number 3 (agree) were combined into one as a positive category.

Table No.(1): Shows Distribution of Sample According to Independent Variables.

No.	Gro.	Variables		F.	%	Age	F.	%	Degree	F.	%
1.	(a)	Sex	Male	3	1oo	35-40 41-45 46-50	1 1 1	33.33 33.33 33.33	Ph.D.	3	100
2.	(b)	=	Male	13	76.5	24-28	11	64.7	B.A.	17	100
			Female	4	23.5	29-33	6	35.3	M.A		
3	(c)	=	Male Female	86 12	87.76 12.24	22-25 26-28	84 14	85.71 14.29	Undergraduate	98	100

Table No.(2) : Shows the Responses to Language Proficiency.

No.	Dependent variables	Sc	F.	%	Sc	F.	%	TF	TP	M	SD
1a	Understand dialogues	4+3	88	74.6	1+2	30	25.4	118	100	3.00	.98
1b	Understand lectures	=	84	71.2	=	34	28.8	118	100	2.90	.92
2a	Speak English fluently	=	67	56.8	=	51	43.2	118	100	2.65	.96
2b	Speak with good pronunciation	=	94	79.7	=	24	20.2	118	100	3.22	.93
3	Read and understand with ease original materials on subjects with a familiar context.	=	66	55.9	=	52	44.1	118	100	2.66	.92

Abbreviations Used in the Tables .

F:Frequencies. % : Percentage . TF: Total of frequencies. TP : Total of percentages. M : Mean. SD : Standard deviation .Std.: standard deviation. Ss: students .Sc : scale . Gro. :group

Table No. 2, shows that the subjects felt positively that the language courses enable students to master English, in speaking English with good pronunciation, understanding dialogues, and understanding lectures easily, whereas the target items got highest percentages, mean, and std. deviation scores(79.7 % , 3,22 M , and .93 SD), (74. 6% , 3.00 M ,and .98 SD), and (71.2% , 2.90 M , and . 92 SD) respectively.

On the other hand, the subjects indicated only slight agreementwith item No. 2a ," Speaking English fluently" , since it got (56.% , 2.65 M and .96 SD) . The last item, " Read and understand with ease original materials on subjects with a familiar context" got high disagreement (44.1 %). Also, item No. 2a , got high disagreement (43.2%). This means, the program does not provide students with required skills of language which concern items (2a and 3) .

Table No. (3): Shows the Responses to the EFL Curriculum and Methods Courses.

N0	Dependent Variables	Sc	F	%	Sc	F	%	TF	TP	M	SD
1.	Teaching listening.	4+3	69	58.5	1+2	49	41.5	118	100	2.66	.92
2.	Teaching speaking.	=	83	70.3	=	35	29.7	118	100	2.97	.94
3.	Teaching reading.	=	98	83.1	=	20	16.9	118	100	3.13	.75
4.	Teaching writing.	=	89	75.4	=	29	24.5	118	100	3.09	.91
5.	Teaching vocabulary.	=	94	79.6	=	24	20.4	118	100	3.2	.87
6.	Teaching pronunciation.	=	89	75.4	=	29	24.5	118	100	3.11	.87
7.	Teaching grammar.	=	86	72.8	=	32	27.1	118	100	3.05	.91
8.	Teaching dialogues and conversations.	=	82	69.5	=	36	30.5	118	100	2.93	.92
9.	Preparing tests.	=	88	74.5	=	30	25.4	118	100	3.03	.92
10.	Evaluating students' performance.	=	94	79.7	=	24	20.3	118	100	3.21	.87
11.	Using various methods and techniques.	=	103	87.3	=	15	12.7	118	100	3.37	.88
12.	Preparing and organize lessons plans.	=	102	86.5	=	16	13.6	118	100	3.38	.85
13.	Distinguishing between aims and objectives.	=	98	83.1	=	20	17	118	100	3.22	.89
14.	Understanding the components of the content of English curriculum.	=	101	85.6	=	17	14.4	118	100	3.18	.76
15.	Analyzing the elements of curriculum.	=	80	67.8	=	38	32.2	118	100	2.94	.95
16.	Participating in development of English curriculum.	=	81	68.7	=	37	31.4	118	100	2.89	.96
17.	Participating in school English curriculum evaluation.	=	86	72.9	=	32	27.1	118	100	2.98	.88

Table No. 3, reveals that the subjects generally expressed their agreement with all items of second axis. They claimed positively that the curricula and methods of teaching courses enabled students to teach English language skills and areas. The target courses also enabled the English teachers to analyze the elements of curriculum and participate in developing English curricula. Close inspection of subjects responses , however, reveals additional insights . Responses to item No.

1 , " Teaching listening" with the agreement rate of only 58.5% suggests that this area is less emphasized in the program.

Table No. (4): Shows the Responses to Linguistic Courses .

No.	Dependent Variables	Sc	F.	%	sc	F.	%	TF	TP	M	SD
1a	Understanding the English sound system.	4+3	78	66.1	1+2	40	33.9	118	100	2.83	1.05
1b	Explaining and identifying students' pronunciation problems.	=	82	69.5	=	36	30.5	118	100	2.88	.98
2a	Linguistic courses provide students with knowledge about a foreign language acquisition.	=	87	73.7	=	31	26.2	118	100	2.91	.82
2b	They provide students with knowledge about first language acquisition.	=	67	56.8	=	51	43.3	118	100	2.59	.92
3	They help students to identify the linguistics problems of learning English as a foreign language	=	79	66.9	=	39	33.1	118	100	2.89	1.08
4a	They enable students to understand English syntax	=	86	72.9	=	32	27.1	118	100	2.94	.95
4b	They enable teachers to explain English syntax to their students	=	73	61.9	=	45	38.1	118	100	2.77	1.00
4c	They enable students to understand English phonology.	=	72	61	=	46	39	118	100	2.76	1.05
4d	They enable teachers to explain phonology to their students.	=	65	55.1	=	53	44.9	118	100	2.62	1.01
4e	They enable students to understand morphology.	=	66	55.9	=	52	44	118	100	2.64	1.04
4f	They enable teachers to explain morphology to their students.	=	64	54.2	=	54	45.8	118	100	2.56	.97

Table No. 4, shows mean, std deviation scores and percentages of subjects responses to individual items in the axis of linguistics ,which clearly indicate only slight agreement . This means, the subjects evaluated their experience positively in the linguistic courses .

On other hand, only four items , the items , 4d, " They enable students to explain English phonology to their students in future",4e, Linguistic courses enable students to understand English morphology", 4f " Linguistic courses enable students to explain English morphology to their students in future", and item 2b "Linguistic courses provide students with knowledge about first language acquisition" the negative

responses of subjects to target items were high. This means, the linguistic courses do not provide students with necessary skills of morphology, phonology , and knowledge of the acquisition the first language which help students to explain them to their students in future. (please, see their means, S. deviations and percentages in table No. 4).

Table No. (5) : Shows the Responses to the Relevance of the Program to the Teaching English in Yemen.

No.	Dependent Variables	Sc	F.	%	Sc	F.	%	TF	TP	M	SD
1	The British and / or the American literature courses are relevant to the aims and requirements of teaching English in Yemen.	4+3	54	45.8	1+2	64	54.2	118	100	2.33	.99
2	The program provides students with the opportunity to become familiar with the curricula used in teaching English in Yemeni schools.	=	81	68.6	=	37	31.4	118	100	2.85	.94
3	The program, in general, meets the needs of individuals preparing to teach English in Yemeni schools.	=	62	52.5	=	56	47.5	118	100	2.50	.86
4	The program has adequately prepared teachers to teach English in Yemeni schools.	=	80	67.8	=	38	32.2	118	100	2.74	.82

As revealed in table No.5, the mean and S. deviation scores of responses of the subjects to this axis (M =2.33, SD=.99, M= 2.85, SD= .94, M= 2.50, SD= .86, M= 2.74, SD= .82) respectively and (45.8%, 68.6% ,52.5% and67.8%)percentages of responses to individual items indicate low general tendency towards agreement except item No. one, subjects reacted negatively to it.

In item No. one, which deals with the literature courses ,the responses suggest the lack of relevance of these courses to the teaching English in Yemen.

On the contrary, item No. one ,(54.2 %) and item No. 3, (47.5%) got high negative responses which indicate that great number of the students did not satisfy with the target program because it did not equip them with necessary language skills that can be used in teaching English in Yemeni schools. This negative reaction against items one and 3 ,raises some questions relating to the preparation of future teachers of English.

Table No. (6) : Shows the Responses to Literature Courses .

No.	Dependent Variables	Sc	F	%	Sc	F	%	TF	TP	M	SD
1a.	Understanding the Western European literature.	4+3	62	52.6	1+2	56	47.4	118	100	2.52	1.03
1b.	Knowing the English culture.	=	84	71.1	=	34	28.8	118	100	2.81	.88
1c.	Distinguishing between the Arabic literature and English literature .	=	58	49.2	=	60	50.9	118	100	2.55	.96
1d.	Analyzing the English poem.	=	50	42.4	=	68	57.6	118	100	2.36	.94
1e.	Teaching the English literature to their students in future.	=	43	36.5	=	75	63.6	118	100	2.19	.85
1f.	Knowing the English literature poets and writers .	=	61	51.7	=	57	48.3	118	100	2.56	1.03

Table No. 6, reveals the percentages, mean and std. deviation scores (52.6%, M= 2.52 ,SD= 1.03 , 71.1%, M=2.81,SD=.88, and 51.7, M=2.56,SD=1.03) of responses of subjects to items 1a,1b,and 1f respectively. They indicate a slight tendency towards agreement.

While the responses of the subjects to items, 1c,1d and 1e,(50.9%,M=2.55,SD=.96, 57%, M=2.36,SD=.94 and 63.6, M=2.19, SD=.85) respectively were disagreement.

Thus, we find that teaching literature in the EFLTPP of College of Education, Al-Nadirah is less important than other knowledge , skills, and understandings necessary for preparing competent EFL teachers .

Table No. (7):Shows the Responses to Administrative and Academic Policies of the Prgram.

No.	Dependent Variables	Sc	F	%	sc	F	%	TF	TP	M	SD
1.	The objectives of the program were available in writing for all concerned.	4+3	60	50.8	1+2	58	49.2	118	100	2.47	.88
2a.	The program maintained up-to-date curriculum materials that include aids and equipment used in teaching English as a foreign language.	=	80	67.8	=	38	32.2	118	100	2.89	.94
2b.	The program maintained up-to-date professional books and journals.	=	49	41.5	=	69	58.5	118	100	2.36	.92
3.	The program made proper use of the language laboratory to develop my communication skills.	=	52	44.1	=	66	55.9	118	100	2.34	.99
4a.	The students were involved in the evaluation of courses.	=	51	43.2	=	67	56.8	118	100	2.36	1.06
4b.	The students were involved in the evaluation of faculty members.	=	51	43.2	=	67	56.8	118	100	2.28	1.01
5a.	The evaluation of the student's work in the program was primarily based on subjective tests.	4+3	67	56.8	1+2	51	43.2	118	100	2.67	1.09
5b.	The evaluation of the student's work in the program was primarily based on objective tests.	=	68	57.6	=	50	42.4	118	100	2.65	1.05
5c.	The evaluation of the student's work in the program was primarily based on classroom participation and presentations.	=	48	40.7	=	70	59.3	118	100	2.31	.94
5d.	The evaluation of the student's work in the program was primarily based on research papers.	=	49	41.5	=	69	58.5	118	100	2.35	1.02

No.	Dependent Variables	Sc	F	%	sc	F	%	TF	TP	M	SD
6.	The purpose of evaluating the student's work in the program was understood as a way to facilitate learning.	=	75	63.6	=	43	36.4	118	100	2.65	.95
7.	The policy of course offerings was flexible and convenient.	=	59	50	=	59	50	118	100	2.58	.94
8.	The hall size of most of my courses was enough for more than 100 students.	=	60	50.8	=	58	49.2	118	100	2.57	1.04
9.	I am generally satisfied with the administration of the program.	=	60	50.8	=	58	49.2	118	100	2.49	.98

Table No. 7, shows responses of subjects to this axis , the percentages , mean and std. deviation scores of responses to individual which items indicate a low tendency towards agreement with eight items ; but the subjects reacted to the remaining six items negatively.

The reactions to item 1, availability of written objectives, and item 2a , maintenance of up-to- date curriculum materials , were low positive . Even we assume for the sake of argument that there were written objectives , and up-to-date curriculum materials , the fact remains that the program did not communicate this information to students.

Responses to the item 2b, maintenance of up-to-date professional books and journals, item 3 , suggest shortcomings in the program. This means, the program failed to provide such services might negatively influence the quality of education program provide.

Responses to item 3, " The program made proper use of the language laboratory to develop my communication skills", indicate a lack of perceived proper use of an already available facility in the program.

Responses to 4a and 4b, involvement of students in the evaluation of courses and faculty members, reflect a traditional practice of EFLTPP where students are not usually involved in evaluating courses and faculty members.

Items 5a , 5b, 5c, and 5d, deal with the evaluation of students' work . 56.8% of the subjects indicated that the evaluation of students' work was primarily based on subjective tests and 57.6% of subjects indicated that it was based on objective tests .These reactions asserted that the evaluation of students' work included subjective and objective tests together. With respect to whether evaluation was based on(1) class participation and presentation , and (2) research papers, the responses of subjects to the items confirmed the disagreement.

This suggests the kind of focus the program places on subjective and objective tests only. In item 6, " The purpose of evaluating the students in the program was understood as a way to facilitate learning" the subjects expressed agreement with the item .

With respect to item 7,'The policy of course offerings was flexible and convenient" the subjects' responses to item were divided into two halves.50% of the subjects showed a tendency towards agreement while the other50% of the subjects revealed disagreement. This division reveals that the subjects have not adequate experience in this field

Responses to the item 8, " The hall size of most of my courses was more than 100 students" the agreement of subjects was at the rate of 50.8% . This suggests that the hall size in the program seems to be crowded because most of the halls in College of Education, Al-Nadirah, are very small.

In the last item of this axis, " I am generally satisfied with the administration of the program" the subjects' responses revealed an acceptable agreement with administration

of the program. However, whatever the reasons for this agreement , it should be an area of concern for the program in the future.

Finally, in the last of each axis of the questionnaire the subjects were asked to provide comments and suggestions that were important to present a good quality of teaching and to make the program more responsive to the needs and interests of students.

Results

The questionnaire items of the study were designed to reflect a standard of what might ideally be provided in EFL teacher preparation. For this reason, the agreement and disagreement tendencies of the subjects to the items suggest strengths and weaknesses in the practices of the EFTPP which is taught in Department of English in Al- Nadirah .

When the subjects generally agreed it is an indication of strength; and when they disagreed, it is more or less an indication of weakness. In so far as this study tried to elicit information directly from subjects , one has to assume that the subjects' responses reflected their true beliefs. The following inferences can be drawn about the EFLTPP of Department of English in Al- Nadirah area:

1. With respect to language proficiency, it seems that the program is doing well in preparing students to master in areas of listening, speaking English with good pronunciation. The presentation of reading and writing was good as well. But we notice all the areas above-mentioned got less than 75% of subjects' responses.
2. In the EFL curricula and methods of teaching , the program seems to provide good experience that was positively evaluated by a majority of the subjects. It is felt that the program generally enabled students to teach the basic skills of the English language.
3. As far as in the relevance of the program to the teaching of English in Yemen is concerned , it can be concluded that :
   a. The literature courses in the program are not considered relevant to the teaching of English in Yemen.
   b. The program gives students the opportunity to become familiar with the curricula used in the teaching of English in Yemeni schools .
   c. The program adequately prepares teachers to teach English in Yemeni schools.
   d. It does not meet all needs of individuals preparing to teach English in Yemeni schools.

   Here, we should notice that the program does not take care of individual needs while preparing students for teaching English in schools.
4. With respects to literature, it seems that the program is doing no bad in making students understand the Western literature , know the English culture and know English poets and writers. Yet it could not enable students to distinguish between the Arabic literature and English literature, analyze the English poem , and teach the English literature to their students in future.
5. The present atmosphere of the program, as indicated in the responses of subjects, seems to provide for good personal relationships between the students and the faculty members, high motivation for learning, and an opportunity to pursue personal interests related to the English major .
6. The subjects felt that the fear of making mistakes in the classroom acted as a psychological barrier that hindered the students' ability to communicate in English. They reflected a belief that there was no lack of opportunity to participate in classroom discussions provided by teachers.

7. The program, as indicated by subjects' responses , seems that the students could not easily communicate their problems and concerns with the faculty members, English program administrators , students' affairs and deanship of the college .
8. Concerning the most important components in the education of English as a Foreign Language, teachers demonstrated good English language proficiency , knowledge of linguistics , curriculum and methods of teaching , literature, teaching aids , and other educational courses. The subjects claimed that the students have not had any additional work in areas mentioned above.
9. The students of the program were usually not involved in evaluation of course and of faculty members. Furthermore, the evaluation of student's work was heavily based on subjective and objective tests. Other means of evaluation, such as class participation, presentations and research papers are less emphasized in the program.
10. The subjects indicated in their comments that the handouts of literature and linguistics were not clear.
11. The subjects also indicated in their comments that there are few professional books in the library of college.

Suggested Procedures of Reforming the weaknesses of EFLTPP.

Based on the results of the study , the suggestions and comments provided by the subjects and information collected about the program , the researcher suggests the following procedures to overcome the weaknesses of the program and to reform and facilitate better quality of education in the English as a Foreign Language Teacher Preparation Program:

1. The program should provide students with better preparation in main skills of English language . More time and effort should be expended in this direction. Also, the program should emphasize teaching morphology , phonology, and pronunciation.
2. The program should provide more training to prepare students to teach listening and writing skills in the schools.
3. The program should provide students –teachers with more opportunities to observe the schools teachers teaching and students –teachers should teach more than one period in both practicum courses, in the college and schools.
4. The program should provide students with the opportunity to acquire a basic knowledge of first language acquisition .
5. The literature courses should be offered in a way that facilitates discussion and more practice in speaking English.
6. Most of the Department of English members in the program are not Yemenis. However ,the expatriate teachers should make the effort to be more sensitive to the interests and needs of students. They should also familiarize themselves with the Yemeni educational system and the objectives and practices of teaching English in Yemeni schools.
7. The faculty members of the program should provide students with more opportunities to participate in classroom discussions and encourage students to freely communicate in English.
8. The program seems to reflect a traditional teaching atmosphere where the lecture method is the most frequent method of teaching .This kind of atmosphere may not be the best for meeting the future demands of teaching English. So, the program should provide different modern teaching methods and strategies that are aimed at increasing the students' professional skills and creating opportunities for them to

listen, speak, read, and write in English . Such chances can be created in group discussions, term papers, oral and written reports.

9. The program should maintain a strong and efficient communication link between administrators and faculty members on the one hand and students on the other. This communication network can be maintained through periodic meetings among administrators, faculty members , and students together to discuss relevant problems and suggest solutions to achieve the objectives of the program.
10. The handouts required for the different courses and levels of the program should be selected in a way that takes the levels of students into consideration . They should reflect a continuum of language skill levels.
11. The program should maintain up-to-date curricular materials to be used in EFL teaching at all levels. Also, professional books, research papers, journals and other sources of supportive professional information should be made available and kept current .
12. The program should focus on different means and strategies to evaluate students' work. The present practices which seem to emphasize two forms of evaluation strategy, namely subjective and objective tests should be changed in favor of a wide range of evaluation strategies. The evaluation should also include other strategies such as regular assignments, class participation, presentations and research papers.

References

- Alatis, J.E. (1974): " Towards a LAPSE Theory of Teacher Preparation in English as a Second Language " **English Language Teaching**, Vo.29, No. 1.
- Begin, S.J. Yves (1971) : **Evaluative and Emotional Factors in Learning a Foreign Language** , Montreal: Bellarmin.
- Blatchford , C.H. (1969) : " Some Questions on Competency- Based Teacher Education from TESOL" **Bilingual ESOL and Foreign Language Teacher Preparation : Models, Practices, Issues.** Ed. by Fanselow John F. and Richard Light . Washington , D.C. : TESOL .
- Brooks, Nelson(1966): " The Ideal Preparation of Foreign Lanfuage Teachers" **The Modern Language Journal.**
- Bose, M.N.K. (2001) : A Text Book of English Language Teaching for Yemeni Students , Sana'a , Obadi Studies and Publishing Center.
- Bos, Maria (1965): " Experimental Study of Production Collaboration" **Social Psychology,** N.Y. : Holt Publishing Company.
- Cameron, R.& Wilson, S. (1993) : "he Practicum –students-teacher perceptions of teacher supervision Styles" . **South Pacific Journal of Teacher Education,** 21(2) .
- Clark,A. Mark(1979):"Model for Training the Non- Traditional TESL Students" **On TESOL 1979 : The Learner on Focus** ,Washington, D.C. : TESOL.
- Curran , C. A. (1982): " A Linguistic Model for Learning and Living in the New Age of the Person" **In Innovative Approaches to Language Teaching**. Ed. by Robert W. Blair, Rowlery , Newbury House Publishers, INC.
- De Lorenzo , E. William : " Microteaching as a Transitional Technique to Student Teaching" **Foreign Language Annuals**, Vo.8 ,No. 3, October, 1975.
- Diller, Karl C. (1977) : " Linguistics and ESOL Teacher Preparation : Some Questions about Competence-Based Teacher Education." **Presentation made at the Colloquim on the Preparation and Certification of Language Teachers**, 10th Annual TESOL Conversation, New York City, March 23 , 1976.
- Eble , E. Kenneth(1978) : The Art of Administration, Washington, Jossey –Bass Publishers.
-Fanselow, F. and Richard , Light, Eds. (1977) **Bilingual ESOL and Foreign Language Teacher Preparation: Models, Practice, Issues,** Washington, D.C. : TESOL.

-Fanselow , F. (1977) : " An Approach to Competency –Based Teacher Education in Second Language Teaching" **Bilingual ESOL and Foreign Language Teacher Preparation : Models, Practices, Issues** . Ed. by Fanselow John L. and Richard Light, Washington, D.C. : TESOL .

-Forrestor, Jean (1974) : " Demonstration Lessons" **English Language Teaching Language Tournal**,Vo.29, No.1.

-Gradman , H.L. : " Foreign Language Teacher Preparation : An Integrated Approach." Paper delivered to the New Mexico Association of Foreign Language Teachers Albquerque, October , 1971.

- **Guidelines for the Preparation English Teachers** , College of Education , Al- Nadirah, (2000) .

-Guidelines for the Preparation and Certification of Teachers of English to Speakers of Other Language in the United States, Washington D.C.:**TESOL**, 1975.

- Hok, Ruth (1964): " Testing the Teacher Trainees by Means of Closed-Circuit Television and Modern Language Association Film No. 5" **Language Learning**, Vo.14 , No. 1-2 .

-Hornby,A. S. (1968) :" Teaching Practice" **Teachers of ESL, Their Training and Preparation,** Ed. by G.E. Perren, London, Cambridge University Press.

-Lee, W. R. (1974) : " on Getting Down to Grass Roots in EFL Teacher Training" **English Language Teaching**, Vo. 29, No. 1.

---------- (1977) : " Performance Criteria for Teachers : Design for a Model for Innovation" **Bilingual ESOL and Foreign Language Teacher Preparation: Models, Practices, Issues.** Ed. by Fanselow John and Richard Light Washington, D. C. : TESOL.

- Lumsdaire, Arthur (1983) : " Teaching Machines and Program-made Instruction" Science of Human Communication. Ed. by Wilbur Schramm, N.Y. : Basic Book.

-Marquardt , F. William (1969) : " Preparing English Teachers Abroad" **TESOL Quarterly** , Vo.3 ,No. 1 .

- Moys, C. (1976) : " In-Service Training of Heads of Departments" **The Continuing Training of Modern Language Teachers: The First year and After,** London, Center for Information on Language Teaching and Research.

- Murdoch, . (1994) : " Language Development Provision in Teacher Training Curricula" , ELT Journal, 48 (3).

-Norris, W. (1977) " TESOL Guidelines for the Preparation of ESOL Teachers with Comments" **In Bilingual ESOL and Foreign Language Teacher Preparation : Models, Practices, Issues.** Ed. by Fanselow John F. and Richard Light, Washington D.C.: TESOL.

- Puhl, A.C.(1985) : " A Practical Humanism for Developing Communicative Competence in ESL Learner" **On TESOL 75 : New Directions in Second Language Learning , Teaching and Bilingual Education.** Ed . by M. Burt and H. Dulay , Washington D.C.; TESOL.

-Robinett, Betty (1977) : " Characteristics of an Effective Second Language Teacher" **View Points on English as a Second Language** . Ed. by M. Burt, H. Dulay and M. Finocchiane, New York, Regents.

-Rogers, Carl (1969) : **Freedom to Learn,** Columbus, Ohio, Charles E. Merril Publishing Company.

- Rolph, P and Rolph , J : " A Personal Contract Approach to evaluating teaching practice" Assessment and Evaluation in Higher Education 7: 1.

-Rivers, W. M. : " Students, Teachers , and the Future" **Foreign Language Annuals**, Vo.8, No. 1,(March 1975) .

-West, M.(1977) Practice –Teaching in the Training of Language Teachers" **Bilingual ,ESOL and Foreign Language Teacher Preparation: Models, Practices, Issues.** Ed. by Fanselow John F. and Richard Light, Washington, D.C.: TESOL.

-Wingard, P. (1974) : " Teaching Practice" **English Language Training**, Vo. 29,No. 1.