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.

# المحتـــــــــويات


| | | |
|---|---|---|
| ١. | **حكم وضع جوائح مبيع الثمار**<br>د/ إسماعيل عبد الرزاق الهيتي | ١- ٣٦ |
| ٢. | **الخطاب النسوي في كتاب الأمالي**<br>د. عبد الحميد سيف الحسامي | ٣٧- ٨٢ |
| ٣. | **واقع البحث العلمي في مجال العلوم الإنسانية**<br>د. طارق أحمد المنصوب | ٨٣- ١٠٨ |
| ٤. | **تحليل نظام البعثات في الجمهورية اليمنية وكيفية معالجته**<br>د/ نجيبة محمد مطهر | ١٠٩- ١٢٨ |
| ٥. | **مدى توفير كفايات إدارة الموقف الاتصالي الصيفي لدى أعضاء هيئة التدريس**<br>د/ محضار أحمد حسن الشهاري | ١٢٩- ١٥٤ |
| ٦. | **رأي السيدة اليمنية حول ختان الإناث في ضوء مستوى التعليم**<br>د/ عبد الحكيم المنصوب | ١٥٥- ١٧٤ |
| ٧. | **التكون الشكلي والتلازم البيئي للمنزل البرجي التقليدي في مدينة شبام حضرموت**<br>د/ محمد أحمد الحـدأ | ١٧٥- ١٩٤ |
| ٨. | **العلاقة التفاعلية لكلية الهندسة مع مؤسسات المجتمع المدني**<br>د/ عارف الصباحي - د / زكريا الشيخ | ١٩٥- ٢١٦ |
| ٩. | **أثر تدريس مقرر التربية البيئية في تنمية الاتجاهات البيئية**<br>د/ عبد الودود هزاع | ٢١٧- ٢٥٨ |
| ١٠. | **استخدام مخططي إيشيكاوا باريتو في تحليل أسباب التهرب من الإنضباط الوظيفي**<br>د/ نزار البرواي – بشير جبران | ٢٥٩- ٢٩٠ |
| ١١. | **تأثير مورث سرعة التريش (k) على بعض الصفات الاقتصادية للدجاج**<br>د/ شاكر مصلح المحمدي | ٢٩١- ٣٠٦ |
| ١٢. | **استخدام النماذج الهرمية الحركية في تقدير مركبة الاتجاه**<br>د/ سلطان علي محمد سالم | ٣٠٧- ٣١٨ |

# 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 .

# حكم وضع جوائح مبيع الثمار ومسائل متفرعة عنها

د : اسماعيل عبد الرزاق الهيتي الدوسري *

المقدمة

الحمد لله على نعمائه ، والصلاة والسلام على سيدنا محمد خاتم رسله وأنبيائه ، وعلى آله وصحبه وأوليائه وأصفيائه ، ومن اهتدى بهديه .

أما بعد : فمن الحلول التشريعية في الفقه الإسلامي لما ينجم عن بعض الكوارث الطبيعية من أضرار مالية : صورة

يتم عقد البيع بين المتعاقدين على الثمار وهي في أصولها والزروع وهي في منابتها بعد بدو الصلاح ، وبعد أن يخلى بين المبيع والمشتري يهلك المبيع هلاكا كليا أو جزئيا ؛ لتعرضه لمطر أو غرق أو عاصفة مما اصطلح عليه الفقهاء ب { الجوائح } لإخراج ما يتعرض له المبيع – من سرقة أو غصب ونحوهما مما يكون فيه الإنسان سببا لتلف المبيع عمدا أو غير عمد – عن محل النزاع في هذه المسألة٠٠على أن من الفقهاء من لم يفرق بين الحالتين ، ومنهم من ألحقها بها كالجيش واللصوص .

وسأحاول دراسة هذا الحكم عند الفقهاء مقارنا بين مذاهبهم مما يمكنني الاطلاع عليه مع بيان أدلة كل مذهب ومناقشة الأدلة وصولا لبيان :

هل توضع ما أتلفته الجائحة ؟ فتكون من ضمان البائع، أو من ضمان المشتري ؟ .

هذا هو المحور الأساس في هذا البحث لأنه هو الذي فرع عته الفقهاء أغلب المسائل الأخرى .

و سأحاول أتحدث بإيجاز عن كل مسألة لها صلة بالبحث على وفق الخطة الآتية التي رتبتها _ بعد هذه المقدمة _ على : ثلاثة مطالب وخاتمة :

---

* أستاذ الفقه المقارن المشارك - كلية الآداب – جامعة إب .

المطلب الأول: معنى الجوائح لغة واصطلاحا وأنواعها .

المطلب الثاني: الضامن للمبيع بعد تعرضه للجائحة .

المطلب الثالث : مسائل متفرقة في الجوائح .

الخاتمة : في خلاصة البحث .

وسأعتمد توثيق المسائل الفقهية من أمهات مصادر الفقه بمختلف مذاهبه الشهيرة ، وكذا الأدلة من الأحاديث والآثار موثقا من مصادرها ما يكفي للاستدلال، فما كان من نص حرفي جعلته بين قوسي التنصيص ورقم الإحالة بنهاية النص، وكتبت المصدر بالهامش من غير كلمة ( ينظر) ، وما كان بالمعنى وثقته بالهامش بعد تلك الكلمة .

ادعوه جل في علاه التوفيق والسداد .

## المطلب الأول
## الجوائح لـغـة واصطلاحـا وأنواعها

**أولا: الجوائح في اللغة :**

الجوائح: جمع مفرده : جائحة ، وهي : الآفة التي تهلك الثمار والأموال وتستأصلها . وتطلق على كل مصيبة عظيمة وفتنة مبيرة .(١)

جاء في " اللسان " – في مادة – ( جوح ) " الجوح: الاستئصال ، من الاجتياح ، جاحتهم السنة جوحا ، وجياحة ، وأجاحتهم ، واجتاحتهم: استأصلت أموالهم ، وهي تجوحهم جوحا وجياحة ، وهي سنة جائحة : جدبة . والجوحة والجائحة: الشدة والنازلة العظيمة التي تجتاح المال من سنة أو فتنة ، وكل ما استأصله فقد جاحه واجتاحه ، وجاح الله ماله وأجاحه بمعنى ، أي : أهلكه بالجائحة .(٢)

فترى أن أهل اللغة يفسرون الجائحة بتفسيرين : مطلق : وهي الشدة والهلاك والاستئصال ماديا ومعنويا ، ومقيد : وهي المتعلقة بالمال هلاكه أو استئصاله .

ويقرب من لفظ الجائحة : التلف ، وهو : الهلاك ، فهو بهذا أخص منها وسبب من أسباب التلف .(٣)

ومن الألفاظ قريبة المعنى من الجائحة : الآفة : وهي العاهة تفسد ما أصابته .(٤) وهي أعم من الجائحة من احتمال إتلاف الثمر أو عدمه ، كما إن الجائحة اعم منها من حيث تنوع الإصابات من مرض أو حر أو حريق ، وكثيرا ما يعبر الفقهاء عن العاهة التي لاشأن للآدمي فيها ب{الآفة السماوية} سواء أتلفت الزروع أم غيرها ، أما إن أتلفت الزروع والثمار ونحوهما فيعبرون عنها – غالبا- ب{ الجائحة }.

**ثانيا: الجائحة اصطلاحا :**

حين يتحدث الفقهاء عن الجائحة فإنهم يفسرونها بالمعنى اللغوي المقيد السابق وهو التلف السماوي المسبب ضررا في الأموال خاصة لكنهم يعنون بها الثمار ؛ ذلك لان نصوص السنة النبوية – التي ذكرتها- هي التي بينت حكم جائحة الثمار، كما إن الثمر هو الشائع في التعاقد عليه وهو على رؤوس الأشجار والنخيل – وقت التشريع ونزول الوحي وحتى يومنا هذا – وهو أكثر عرضة للضرر الناجم عن الآفات

السماوية من مطر وحالوب وغبار وحر وبرد وصواعق وغيرها مما لا يد للآدمي فيه ، وما الزروع وغيرها إلا تبع لها في الحكم على نحو ما نبين لاحقا إن شاء الله .

ولكثرة التعريفات الاصطلاحية للجائحة فسأذكر منها ما يتحقق منه هدف البحث .

فقد عرفها الشافعي بقوله : { كل ما أذهب الثمر أو بعضها من أمر سماوي بغير جناية آدمي } .(٥)

وينقل صاحب عون المعبود عن الشيخ القاري تعريف الجائحة بأنها : { الآفة المستأصلة تصيب الثمار ونحوها بعد الزهو فتهلكها } .(٦)

وقال ابن عرفة – المالكي – : { ما أتلف من معجوز عن دفعه عادة قدرا من ثمر أو نبات بعد بيعه } .(٧)

وعرفها ابن قدامة ، فقال : {الجائحة : كل آفة لاصنع للآدمي فيها } .(٨)

وعرفها ابن تيمية بأنها : { الآفات السماوية التي لايمكن معها تضمين أحد } .(٩)

وعرفها الشوكاني فقال : {هي :الآفة التي تصيب الثمر فتهلكه } .(١٠)

ويمكننا – من مجموع التعريفات السابقة – تشخيص عناصر مصطلح الجائحة بالنقاط الآتية :

- آفة: وهي إصابة مادية مخلوقة لله تعالى قد تكون مرئية كالمطر والجراد، وغير مرئية كالأمراض المصاحبة للفيروسات المتنوعة وكالحر والبرد الشديدين .
- تلحق الضرر بما تصيبه ضررا كليا أو جزئيا .
- ليس لأحد من المتعاقدين – البائع والمشتري – تسبب في الإصابة بذلك الضرر ، بل هي خارجة عن إرادة أحد منهما ؛ لكونها من الآفات السماوية المقدرة بحكم قضاء الله وقدره عز وجل .
- حصول الضرر بعد تمام العقد ، فلا أثر لأحكام الجائحة ما لم تقع بعد تمام العقد وإذا كانت الثمار والزروع هي المعنية بهذا المصطلح – كما في العنصر الآتي- فان تمام العقد يكون بالزهو وهو بدو صلاح الثمار أو الزروع للأكل أو الاستعمالات الشائعة الأخرى على نحو ما بينه الفقهاء في هذه المسالة .

- الثمار – في الغالب - هي محل الحكم في مصطلح الجائحة ، ويلحق الفقهاء بها الزروع والنباتات الأخرى بجامع كونها مقصودة بالبيع والشراء كالثمار ، وأنها تتعرض للأضرار السماوية كالثمار أيضا .

**التعريف الراجح** :

وبعد استنباطنا عناصر الجائحة من مجموع التعاريف المتقدمة فالذي يبدو لي أن تعريف ابن عرفة هو الراجح لكونه جامعا مانعا وشاملا للعناصر السابقة فتأمله مرة ثانية وهو يعرفها بقوله : { الجائحة هي ما أتلف من معجوز عن دفعه عادة قدرا من ثمر أو نبات بعد بيعه } تجد النقاط الخمس السابقة مجتمعة في تعريفه ما لم تجتمع في غيره · والله اعلم ·

**ثالثا** : **أنواع الجوائح**

مما نلحظ في التعريف الاصطلاحي أن الجوائح يمكن تنوعها إلي نوعين :

النوع الأول : جائحة لا يكون الآدمي سببا في تلفها .

النوع الثاني : جائحة يكون التلف فيها بسبب الآدميين .

والنوع الأول سبق أن نوهت أنه هو محل النزاع الذي سأبين فيه أقوال الفقهاء في حكم ضمان المبيع بعد تعرضه للجائحة وهو موضوع البحث .

وسيتضح لنا قريبا أن المالكية ينوعون الجائحة أحيانا إلى ما كانت من جهة الماء أي انقطاع سقي النخل والشجر والزرع ، وما كان من غير الماء .

ومن الفقهاء : من نوعها إلى : ما كان ثمرا أو غير ثمر .

كل ذلك يتضح لنا من بسط الأقوال التي سنفصلها في المطلب الآتي .

## المطلب الثاني
## الضامن في المبيع بعد تعرضه للجائحة

إذا كان المبيع مما لا يحتاج إلى بقائه في أصله على رؤوس النخل أو الأشجار لتمام صلاحه ولا لبقاء نضارته كالتمر اليابس فلا خلاف بين الفقهاء في أنه لا توضع فيها الجوائح .(١١)

ودليلهم في هذا الاتفاق : لآن تسليم المبيع كمل بتخلي البائع عنه إلى المشتري ، وليس له في أصله منفعة مستثناة ينتظر استيفاؤها ، فصار ذلك بمنزلة الصبرة إلا أنها ليست في المسطاح على الأرض وإنما على رؤوس النخل والشجر .(١٢)

أما إذا صدر الإيجاب والقبول بين المتعاقدين في بيع الثمار والزروع بعد بدو الصلاح واحتيج إلى إبقاء الثمر في أصله والزرع بمنبته لحفظ نضارته ، وتسلم المشتري المبيع من البائع ، وذلك بالتخلية بينه وبين المبيع ثم تلفت الثمرة المشتراة آو الزرع المشترى تلفا كليا أو جزئيا بآفة سماوية قبل أوان الجذاذ فللفقهاء في ضمان متلفاته بالجائحة ثلاثة مذاهب :

**المذهب الأول** : هو من ضمان البائع ويجب وضع ما أتلفته الجائحة من قيمة المبيع سواء أكان المتلف قليلا أم كثيرا .

وهو مذهب جمهور السلف وأكثر فقهاء المدينة وجماعة من أهل الحديث منهم : يحيى بن سعيد الأنصاري ، والقاسم بن محمد ، وعمر بن عبد العزيز ، وإليه ذهب الشافعي في مذهبه القديم،وأحمد في رواية عنه،وهو قول الزيدية،والأباضية .(١٣)

وهو مذهب مالك في الجائحة من جهة الماء سواء أكانت من عطش بسبب انقطاع المطر أم غيره .

وهو رواية ابن القاسم عن مالك أيضا في البقول والأصول المغيبة في الأرض مما الغرض في أعيانها دون ما يظهر منها كالجزر والبطاطا ، وبه قال أشهب من المالكية فيما جرى مجرى البقول مما أصله يباع مع ثمرته كالقثاء والباذنجان والبطيخ والفول ، قالوا : بوضع الجائحة قليلها وكثيرها .

واستثنى أغلب أهل هذا المذهب الشيء القليل التافه فلا توضع جائحته .(١٤)

**المذهب الثاني** : لا يجب إسقاط قيمة المتلف من ثمن المبيع وإنما هو من ضمان المشتري وذلك حظه ليس له أن يحمل البائع وضع جائحة ما جرى عليه التعاقد ولكن يستحب له ذلك .

وهذا المذهب منقول عن أبي حنيفة وصاحبيه ، والثوري ، والليث بن سعد ، وعمرو بن دينار ، وهو أصح قولي الشافعي وهو مذهبه الجديد ، وهو مذهب الظاهرية والإمامية ، ورواية عن مالك في البقول والأصول المغيبة في الأرض .(١٥)

**المذهب الثالث** : إن كان المتلف أقل من ثلث المبيع فلا يجب وضع جائحته ، أما إن بلغ المتلف الثلث فأكثر فيجب وضعها وهي في ضمان البائع .

وهو مذهب أحمد في رواية ، ومالك في ثمار التمر والعنب والتين وما جرى مجراها من الجوز واللوز والتفاح ، ورواية عنه في البقول والأصول المغيبة في الأرض ، وأشهر الروايات عنه فيما جرى مجرى البقول كالقثاء والبطيخ مما يكون أصله تبعا للثمر في البيع .(١٦)

## الأدلة ومناقشتها

استدل كل فريق من أصحاب المذاهب الثلاثة بمجموعة من الأدلة سأتحدث عن أبرز أدلة كل مذهب منها واذكر ما يرد عليها من مناقشات ليتضح القول الراجح :

### أدلة أصحاب المذهب الأول

استدل أصحاب هذا المذهب القائلون بوجوب وضع ما أتلفته الجائحة وأنها من ضمان البائع بعدة أدلة أبرزها الآتي :

**الدليل الأول** : ما صح [عن جابر رضي الله عنه أن النبي صلى الله عليه وسلم أمر بوضع الجوائح] . رواه مسلم وغيره .(١٧)

**وجه الدلالة** : هو أن قول الصحابي" أمر" له حكم المرفوع ، والأمر للوجوب ، ولا قرينة تصرفه إلى غيره فوجب لذلك القول بالأمر بوضع الجوائح· ويحمل على أن يسقط البائع عن المشتري ما أتلفته الجائحة .

**الدليل الثاني** : صح [ عن جابر بن عبد الله رضي الله عنه قال : قال رسول الله صلى الله عليه وسلم " لو بعت من أخيك ثمرا فأصابته جائحة فلا يحل لك أن تأخذ

منه شيئا ، بم تأخذ مال أخيك بغير حق "] . رواه مسلم ، وأبو داود ، ولفظه :["من باع ثمرا فأصابته جائحة فلا يأخذ من مال أخيه شيئا . علام يأخذ أحدكم من مال أخيه المسلم"]. (١٨)

**وجه الدلالة** :دل الحديث دلالة صريحة على أن اخذ البدل عن المال المصاب بالجائحة لا يحل وأن استحلاله من غير وضع المتلف من المبيع هو أخذ للمال بغير حق .

**اعترض أولا** : يحتمل أن يكون الأمر بوضع الجوائح _ بهذين الحديثين إنما ورد _ قبل النهي عن بيع الثمار حتى يبدو صلاحها ، قالوا : فيحمل مطلق اللفظ هنا في حديثي جابر على ما صح من روايات تقييدها بالنهي عن بيع الثمار قبل بدو صلاحها ، ويشهد لذلك من تلك الروايات : حديث زيد بن ثابت ، وفيه : [ أنه لما كثر شكواهم بالجوائح أمروا أن لا يبيعوا الثمر إلا بعد بدو صلاحه ] .(١٩)

**وأجيب** : بأن تقييد البيع بقبل بدو الصلاح لا يجب فيه ثمن بحال ، ولذلك فلم تقيده الروايتان ببدو الصلاح بل أطلق البيع ، والبيع عند إطلاقه لا ينصرف إلا إلى البيع الصحيح ، والقيد الوحيد المذكور هو الجائحة فلا يتناول غير البيع الموصوف بذلك .(٢٠)

**واعترض ثانيا**: بقول الشافعي : ( لم يثبت عندي أن رسول الله صلى الله عليه وسلم أمر بوضع الجوائح ولو ثبت لم أعده _ لم أتجاوزه _ ولو كنت قائلا بوضعها لوضعتها في القليل والكثير ) .(٢١)

**وأجيب** : بما تقدم نقله وتوثيقه من بعض ما تيسر لنا العثور عليه من روايات صحيحة ، قال ابن قدامة : ( الحديث ثابت رواه الأئمة ، منهم : الإمام أحمد ، ويحيى بن معين ، وعلي ابن حرب ، وغيرهم عن ابن عيينة عن حميد الأعرج عن سليمان بن عتيق عن جابر ، ورواه مسلم ، وأبو داود ، وغيرهم) .(٢٢)

**الدليل الثالث** : لما كان المبيع لازال بيد البائع فإنه وان كان قد خلي بينه وبين المشتري فهو في حكم الباقي في يد بائعه من حيث بقاء التزامه بالسقي ونحوه فكأنه تلف قبل القبض فيلزم آن يكون من ضمان البائع لا المشتري .(٢٣)

**الدليل الرابع** : إن صورة البيع التي يكون التسليم فيها بالتخلية لا تعد قبضا تاما فلا يلزم من إباحة التصرف فيها تمام القبض وهذا له نظير في العقود وهو أن

الإجارة يباح التصرف في منافعها لكن لو تلف أصل العين المؤجرة فهي من ضمان مالكها المؤجر وليس من ضمان المستأجر ما لم يثبت تقصير منه ، فكذلك هنا ينبغي أن يكون من ضمان البائع .(٢٤)

**الدليل الخامس** : ذكر بعضهم دليل قياس الشبه وخلاصته هي : أن هذا مبيع بقي على البائع فيه التزام من حيث سقيه إلى أن يكمل ، فوجب أن يكون ضمانه عليه كسائر المبيعات التي بقي لها حق توفية ، إلا أن الفرق بينه وبين سائر البيوع : أن هذا بيع وقع في الشرع والمبيع لم يكمل بعد ، فكأنه مستثنى من النهي عن بيع ما لم يخلق فوجب أن يكون في ضمان البائع مخالفا لسائر المبيعات .(٢٥)

واستدل المالكية على تخصيص الوضع بما كان من جهة الماء : بأن هذه منفعة من شرط تمامها السقي فوجب أن يوضع عن المشتري قليلها وكثيرها لمنفعة الأرض المكتراة ، والفرق _عندهم _ بينها وبين سائر الجوائح : أن سائر الجوائح لا تنفك الثمرة من يسيرها ، وهذه تنفك من يسيرها ، فالمشتري داخل على السلامة منها ، ولم يدخل على سلامتها من يسير العفن والأكل ، بخلاف الجائحة بكثرة المطر فهو نوع من العفن فحكمه حكم سائر العفن يوضع كثيره دون قليله _على ما هو عندهم في مذهبهم الذي مر ذكره _ .(٢٦)

وتتضح أدلة المالكية في التفرقة بين الثمار والبقول وما جرى مجراها عند ذكر أدلتهم قريبا .

### أدلة أصحاب المذهب الثاني

استدل أصحاب المذهب الثاني القائلون بأن الجوائح لا توضع وأنها من ضمان المشتري بمجموعة من الأدلة سأذكر أشهر أدلتهم في الآتي :

**الدليل الأول** : ما صح [ عن أبي سعيد الخدري رضي الله عنه قال : أصيب رجل على عهد رسول الله صلى الله عليه وسلم في ثمار ابتاعها فكثر دينه فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم : " تصدقوا عليه "

فتصدق الناس عليه ، فلم يبلغ ذلك وفاء دينه ، فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم لغرمائه " خذوا ما وجدتم وليس لكم إلا ذلك " ] رواه مسلم وغيره .[٢٧]

**وجه الدلالة** : أن أمر النبي صلى الله عليه وسلم بالصدقة على الرجل المتضرر ودفع ما جمع من صدقات إلى غرمائه ولم يأمر بوضع ما أصابه من ضرر .

**وأجيب على استدلالهم هذا** : بأنه لا يصلح من خمسة أوجه :

الوجه الأول : الحديث لم يصرح بأن ذهاب ثمرة الرجل حصل بجائحة .

الوجه الثاني : إن كونه عليه الصلاة والسلام لم يأمر بوضع ما أصابه لا يصلح للاستدلال ؛ لأنه نقلت روايات توجب التضمين فلا ينافي عدم نقل التصريح بتضمينه في قضية خاصة كهذه .

الوجه الثالث : يحتمل أنها تلفت بعد أوان الجذاذ وتفريط المشتري في تركها بعد ذلك على الشجر فإنها _ حينئذ _ تكون من ضمان المشتري ، ولذلك قال لهم النبي صلى الله عليه وسلم في آخر الحديث : " ليس لكم إلا ذلك " فلو كانت الجوائح لا توضع لكان للغرماء حق بالمطالبة بالدين الباقي .

الوجه الرابع : يحتمل أن يكون البائع عديما لا يملك شيئا فلم يقض عليه بجائحة .

الوجه الخامس : يحتمل أن يكون المقدار الذي أصيب من الثمر مقدارا لا يلزم فيه جائحة .[٢٨]

الدليل الثاني : ما صح [ عن عائشة رضي الله عنها ، قالت : سمع رسول الله صلى الله عليه وسلم صوت خصوم بالباب عالية أصواتهما ، وإذا أحدهما يستوضع الآخر ويسترفقه في شيء وهو يقول : والله لا أفعل ، فخرج رسول الله صلى الله عليه وسلم عليهما ، فقال : " أين المتألله على الله لا يفعل المعروف ؟ قال : أنا يا رسول الله فله أي ذلك أحب " ] متفق عليه .[٢٩]

وجه الدلالة : أنه عليه الصلاة والسلام حثه على الوضع ولم يجبره ولو كان واجبا لأجبره عليه .[٣٠]

وأجيب : بأنه : لا حجة لهم بهذا الاستدلال ؛ لأن فعل الواجب خير ، فإذا تألى أن لا يفعل الواجب فقد تألى أن لا يفعل خيرا ، أما الإجبار فلا يفعله النبي صلى الله عليه وسلم من غير حضور البائع وإقرار منه .(٣١)

الدليل الثالث : روي (عن عثمان بن عفان رضي الله عنه : أنه قضى بالجائحة على المشتري) .(٣٢)

وأجيب : بأن هذه فتوى صحابي فان صحت فهي معارضة للأحاديث التي تصرح بوجوب الوضع عن البائع ، أو يكون قضى بقضية خاصة ، والخاصة لا يقاس عليها غيرها ، على أن هذا الأثر رواه ابن حزم عن

الليث بلاغا ، وعثرت على رواية تدل على قضائه بها على البائع نقلها محمد بن الحسن بسنده [عن سليمان بن يسار عن سعد بن أبي وقاص أنه ابتاع من عبد الرحمن بن عوف عنبا له بالعقيق فجاء بالبينة أنه كان باعه على أنه كان أصابه الجراد فأذهبه أو أكثره فاختصما إلى عثمان بن عفان فقضى بالثمن وافيا على عبد الرحمن برد الثمن إلى سعد ، وقال : هو من مال الله من على هذا وابتلاك به].(٣٣)

فإن قيل : هذه الرواية واردة فيما حصل الهلاك قبل القبض وهذا ما لا نزاع فيه .

أجيب : بل هذه من الصور التي ذكرنا أنها يكون القبض فيها بالتخلية وتدل على أن هلاك الثمرة حصل قبل تمام القبض وليس قبله ، وهذا هو الغالب في عوائد الناس، وتأمل ما أجيب على الدليل الآتي .

الدليل الرابع : هذا البيع يشبه سائر البيوع التي تكون التخلية فيها قبضا ، والفقهاء متفقون على أن ضمان المبيعات بعد القبض من ضمان المشتري ، ولأنه خلي بينه وبين القبض ووجد السبيل إليه بالجذاذ والنقل ولم يفعل فكان من ضمان المشتري .(٣٤)

وأجيب : بل التلف المقصود هنا قبل تمام القبض وكماله بل وقبل التمكن من القبض ؛ لأن البائع عليه السقي وغيره فلو ترك ذلك كان مفرطا ، ولو فرض أن البائع فعل ما قدر عليه من التخلية فالمشتري عليه أن يقبضه على الوجه المعروف المعتاد فيقال حينئذ : وجد التسليم دون تمام التسلم ، فالتخلية ليس لها حد منضبط في الشرع وانما مرجعها لتعد قبضا إلى العرف ، وقد ذكر النووي _ في

مجموعه _ أن ( القبض ورد في الشرع وأطلقه فحمل على العرف ، والعرف فيما ينقل النقل وفيما لا ينقل بالتخلية _ ومثل لها _ بالعقار والثمر قبل أوان الجذاذ).[٣٥]

الدليل الخامس : التخلية يتعلق بها جواز التصرف فتعلق بها الضمان كالنقل والتحويل في الإجارة .[٣٦]

وأجيب : إنما جاز التصرف هنا ؛ للتمكن ، ولم يدخل في الضمان ؛ لانتفاء كماله وتمامه الذي يقدر المشتري أو المستأجر فيه على الاستيفاء ، فقد يجوز التصرف بلا ضمان كما هو هنا ، وقد يحصل الضمان بلا جواز تصرف كما في المقبوض قبضا فاسدا .[٣٧]

الدليل السادس : ولأنه لا يضمنه إذا أتلفه آدمي فكذلك لا يضمنه إذا أتلفه غير الآدمي .[٣٨]

وأجيب : هذا قياس يسلم لكم فيه لولا وجود النص الصريح الموجب بالوضع إذا كان بفعل غير الآدمي وهو الذي عبر فيه الدليل عنه بالجائحة .[٣٩]

## أدلة أصحاب المذهب الثالث

الدليل الذي تمسك به أصحاب المذهب الثالث _ القائلون بأن الوضع يكون فيما بلغ المتلف فيه الثلث فأكثر _ ما صح في حديث سعد بن أبي وقاص في الوصية الذي قال فيه النبي صلى الله عليه وسلم : " الثلث والثلث كثير " .(٤٠)

وجه الدلالة : أن النبي صلى الله عليه وسلم فرق بين القليل والكثير بالثلث فما بلغ حده أو زاد فهو الكثير فوجب أن يصار إليه

وأجيب : بأن تحديد وضع الجوائح بالثلث معارض بالأحاديث الصحيحة التي أطلقتها ولم تفرق بين القليل والكثير وهذا الحديث في الوصية ولا يصح أن يقاس على الجوائح فان تلك موضوعها التصدق بثلث المال والصدقة ليست جائحة وانما يصدر من آدمي والجائحة ليست مما للآدمي له يد بها .[٤١]

ولهم في القول بالثلث أدلة أخرى : مبنية على آثار منقولة عن: الصحابة والسلف ، آثرت عدم ذكرها ؛ وذلك لكونها : إما موضوعة أو ضعيفة ضعفا شديدا لا تصلح

للاحتجاج بها ، ولنا في قول أبي داود في الإجابة على تلك الآثارما يغني عن أية إجابة ، فقد صرح في سننه قائلا : ( لم يصح في الثلث شيء ) .[٤٢]

ووجه إلحاق المالكية ما جرى مجرى البقول كالقثاء بالثمار في الحكم هنا : هو أن المقصود من البيع : الثمرة ، فوجب أن يكون حكمها حكم سائر الثمار .

ويستدل لوجه رواية إلحاق ( البقول ) بالثمار بمراعاة الثلث : بأن المقصود منه البقل نفسه دون أصله المخفي في الأرض فألحق بها .[٤٣]

أقول : إن سلمنا لمراعاة أصحاب هذا الاتجاه الثلث شرطا للقول بوضع جائحته فإن الاستدلال بالمقصود هنا دليل قوي لإلحاقه بالثمار ؛ لأمرين :

الأول : لأن ذلك هو المعتبر شرعا فالعبرة في العقود للمقاصد والمعاني لا للألفاظ والمباني .

الثاني : أغلب البقول بالذات لا تقطع مع أصولها لأنها يتكرر نباتها وبهذا فهي تشبه الثمار من حيث تكرار نباتها بأصل واحد بل إن البقول يتكرر نباتها أكثر من الثمار في السنة الواحدة ، ولذلك ينبغي إلحاقها بها .

ولذلك فإن أشهب _ من المالكية _ لم يقل بالثلث بما جرى مجرى البقول فضلا على البقول بل توضع الجائحة في الحالتين في القليل والكثير بحجة أن البقل نبات ليس له أصل ثابت .([٤٤])

وهذا صحيح ؛ لأن البقل قد يقطع مع أصله في مرة ويبقى منه بقية تظهر بقوله بالمرة الثانية ، وهكذا بالنسبة لما جرى مجراها، فالقثاء _ مثلا _ حين تقطع ثمارها فإنها لا تقطع كلها لأول مرة بل يقطع ما صلح وتبقى الثمرات الأخرى لا تقطع بل تبقى في أصولها إلى أن تصلح للأكل ٠

ولذلك لما كانت هذه الحالة تشبه حالة الثمار من هذه الناحية فان الأولى أن تلحق بها في القليل والكثير دون مراعاة الثلث سواء البقول أم ما جرى مجراها.

القول الراجح

مما تقدم نلحظ : أن الخلاف بين الفقهاء في هذه المسألة يعود لتعارض الأدلة المنقولة فيها من ناحية وتعارض مقاييس الشبه من ناحية ثانية .

وسأكتفي غالبا في الترجيح هنا بما ورد في السنة ففيها ما يغني عن المقايسات وغيرها.

وقبل بيان الراجح من الأقوال فالذي أراه : أن يصطلح الطرفان على الوضع أو عدمه فان رضيا بالصلح فلا يحكم لهم بسواه ؛ لأن الصلح جائز بين المسلمين إلا صلحا أحل حراما أو حرم حلالا ، وحينئذ إن وضع له البائع بطيب نفس نكون قد أخذنا أيضا بمذهب من منع وضع الجائحة ، لأنهم لم يقولوا بتحريم وضعها ، لكنه لا يلزم البائع بذلك ، وحملوا أحاديث أمر البائع بوضعها على الاستحباب ، فلذلك فهو مثاب على وضعه ومعروفه ، والصلح أولى من أن يحكم بالوضع أو غيره على سبيل الإلزام .

أما إذا لم يتفقا على التصالح فإن الذي يبدو لي راجحا من اتجاهات أصحاب المذاهب : هو المذهب الأول : القائل أصحابه بتضمين البائع ما أتلفته الجائحة قليلا كان المتلف أو كثيرا ؛ وذلك لأن الأمر بالوضع في حديث جابر لا يوجد ما يصرفه عن الوجوب إلى غيره ، وحديث النهي في حديث جابر الثاني قضيته : النهي صراحة عن استحلال مال المشتري بغير وجه مشروع ، والنهي للتحريم ولا صارف له عن غيره أيضا .

أما حديث أبي سعيد الذي احتج به أصحاب المذهب الثاني فلا أراه معارضا لحديثي جابر ؛ وذلك لاختلاف موضوعه عن الجوائح ، وحديث عائشة أراه _ مع ما تطرقه من احتمال _ خارجا عن محل النزاع أيضا . والأثر المروي عن عثمان رضي الله عنه روي بصيغة البلاغ ، ومع ذلك فاحتمال ورود فتواه بقضية خاصة ومعارضتها لحديثي جابر الصريحين بوجوب الوضع يقوي الأخذ بقول أصحاب المذهب الأول .

زد على ذلك : ما قاله الشافعي رحمه الله : ( لم يثبت عندي أن رسول الله صلى الله عليه وسلم أمر بوضع الجوائح ، ولو ثبت لم أعده ..الخ ) وقد نقلنا الروايات الصحيحة التي تثبت ذلك .

يقول ابن تيمية معلقا على حديثي جابر : ( والعلماء وإن تنازعوا في حكم هذا الحديث ، واتفقوا على أن تلف المبيع قبل التمكن من القبض يبطل العقد ويحرم

أخذ الثمن فلست أعلم عن النبي حديثا صحيحا صريحا في هذه القاعدة ، وهي : إن تلف المبيع قبل التمكن من القبض يبطل العقد غير هذا الحديث ) .(٤٥)

وقال أيضا : ( ولدى التأمل الصحيح ليس في العلماء من يخالف هذا الحديث على التحقيق ؛ وذلك لأن القول به هو مذهب أهل المدينة قديما وحديثا وعليه العمل عندهم من لدن رسول الله إلى زمن مالك وغيره وهو مشهور عن علمائهم كالقاسم بن محمد وغيره .. إلى أن قال معلقا على كلام الشافعي السابق : وأما قول الشافعي في الجديد : فإنه علق القول به على ثبوته ؛ لأنه لم يجزم بصحته فقال : لو ثبت لم أعده ، والحديث ثابت عند أهل الحديث لم يقدح فيه أحد من علماء الحديث بل صححوه ورووه في الصحاح والسنن ، فظهر وجوب القول به على أصل الشافعي أصلا ) .(٤٦)

وناقش خلاف أبي حنيفة قائلا:

( وأما أبو حنيفة فإنه لا يتصور الخلاف معه في هذا الأصل على الحقيقة ؛ لأن من اصله : أنه لا يفرق بين ما قبل بدو الصلاح وبعده ومطلق العقد عنده وجوب القطع في الحال ، ولو شرط التبقية بعد بدو الصلاح لم يصح عنده ؛ بناء على ما رآه من أن العقد موجب التقابض في الحال فلا يجوز تأخيره ؛ لأنه شرط يخالف مقتضى العقد ، فإذا تلف الثمر - عنده - بعد البيع والتخلية فقد تلف بعد وجوب قطعه كما لو تلف عند غيره بعد كمال صلاحه ، وطرد أصله في الإجارة ، فعنده : لا يملك المنافع فيها إلا بالقبض شيئا فشيئا ولا تملك بمجرد العقد وقبض العين ، ولهذا يفسخها بالموت وغيره ، ومعلوم أن الأحاديث عن النبي متواترة في التفريق بين ما بعد بدو الصلاح وقبل بدوه كما عليه جماهير العلماء حيث نهى النبي عن بيع الثمار حتى يبدو صلاحها وذلك ثابت في الصحاح من حديث ابن عمر وابن عباس وجابر وأنس وأبى هريرة فلو كان أبو حنيفة ممن يقول ببيع الثمار بعد بدو صلاحها مبقاة إلى كمال الصلاح ظهر النزاع معه ) .(٤٧)

لذلك كله : فالراجح هو المذهب الأول القائل فيه أصحابه بوجوب إلزام البائع بوضع ما أتلفته الجائحة لصحة أدلتهم وتوجيهها بما لا تثبت معها كل الاعتراضات عليها ، ولهذا فلا ينبغي أن يفتى أو يقضى بغير مقتضاها .

وأخيرا فلا دلالة على التفصيل الذي ذهب إليه مالك في تخصيص المتلف بالعطش للقول بتضمين البائع في القليل والكثير ، ولا لتخصيصه بالبقول أو غيرها ، بل ولا لما ذهب إليه المالكية ومن وافقهم من أصحاب المذهب الثالث لقصر تضمين البائع على ما بلغ الثلث فأكثر ؛ ف ( أل ) الواردة في حديث جابر ( الجوائح ) للاستغراق ، وهي صيغة للعموم ، فالحكم ينبغي أن يكون شاملا لكل ما من شأنه أن يطلق عليه جائحة مما لا يمكن لآدمي أن يكون سببا في إتلافها، كما لم يرد في الشرع ما يخصصها بالماء أو بالبقول أو غير ذلك .

المطلب الثالث

## موجز بنماذج من مسائل الجوائح

**تمهيد** :

الجوائح مسائلها متعددة ومتشعبة لا يستوعبها بحث مقتضب كهذا ففيها ما تتعلق بجوائح في مسائل في أحكام العبادات ، ومنها ما يتحدث فيها الفقهاء تفصيلا مسهبا بجوائح المعاملات ، ومنها ما له صلة المتعلقات المالية فيما يحدث من جوائح في بعض مسائل الأحوال الشخصية ، وكذلك فيما يحدث بجوائح في بعض أحكام الجنايات ، وأرى أحكام الجوائح تشكل رسالة قد يفوق حجمها على حجم رسائل الدكتوراه ، ولعل ما بقابل الأيام تسهم الدراسات الجامعية وغيرها بدراسة الموضوع بكل مسائله .

إذا تبين لك ذلك :

فإني سأكتفي ببيان نماذج من أبرز وأهم ما أراه مناسبا من تلك الأحكام و بشكل مختصر جدا يتناسب وحجم هذا البحث وذلك في المسائل الاثنتي عشرة الآتية :

**المسألة الأولى** : **مقدار الوضع في الجوائح**

اختلف الفقهاء القائلون بوضع الجائحة على مذهبالمذهب الأول : لا فرق فيما يوضع بين قليل الجائحة وكثيرها إلا أن ما جرت العادة بتلف مثله كالشيء اليسير فلا وضع فيها .

وهو مذهب جمهور القائلين بوضع الجوائح ممن تقدم ذكرهم في المذهب الأول من المطلب السابق .[٤٨]

ومما استدلوا :

أولا : بعموم حديثي جابر المار ذكرهما في وضع الجوائح .

وجه الدلالة فيها هنا : أن النبي صلى الله عليه وسلم أمر بوضع الجوائح ، وما دون الثلث داخل فيه فيجب وضعه ·ثانيا : ولأن هذه الثمرة لم يتم قبضها ، فكان ما تلف منها من مال البائع وإن كان قليلا كالتي على وجه الأرض وما أكله أو سقط لا يؤثر في العادة ولا يسمى جائحة ، فلا يدخل في الخبر ولا يمكن التحرز منه فهو معلوم الوجود بحكم العادة فكأنه مشروط ، فإذا تلف شيء له قدر خارج عن العادة وضع من الثمن بقدر الذاهب ، فإن تلف الجميع بطل العقد ، ويرجع المشتري بجميع الثمن .[٤٩]

المذهب الثاني : ما كان أقل من الثلث فلا ضمان فيه على البائع .وهو مذهب مالك والشافعي في القديم ، ورواية عن أحمد .[٥٠]

ومن أدلتهم :

أولا : لأنه لا بد أن يأكل الطير منها وتنثر الريح ، ويسقط منها ، فلم يكن بد من ضابط واحد فاصل بين ذلك وبين الجائحة ، والثلث راعاه الشرع في مواضع منها : الوصية وعطايا المريض وتساوي جراح المرأة وجراح الرجل وغيرها .

ثانيا : لأن الثلث في حد الكثرة وما دونه في حد القلة بدليل قول النبي صلى الله عليه وسلم في الوصية [ الثلث والثلث كثير ] فيدل هذا على أنه آخر حد الكثرة فلهذا قدر به .[٥١]

وعلى هذا القول: فالذي يوضع هو ثلث المبلغ ، وقيل ثلث القيمة ، فإن تلف الجميع أو أكثر من الثلث رجع بقيمة التلف كله من الثمن .[٥٢]

والراجح : هو القول الأول : لعموم الأدلة الواردة الصريحة بوضع الجوائح في القليل والكثير ·

**المسألة الثانية : الجائحة في الزكاة**

نقل ابن المنذر الإجماع على أن الثمر الذي تم خرصه _ تخمينه وتقدير ما تجب فيه الزكاة _ ، ثم أصابته جائحة فلا شيء على المالك إذا كان قبل الجذاذ .(٥٣)

وإن تلف بعد الخرص من النخل أو من موضع جمع الثمر في الأرض _ المسمى بالبيدر ، أو المسطاح _ من غير تعد منه ولا تقصير فمذهبان :

المذهب الأول : أن لاشيء على المالك أيضا .

وهو مذهب جمهور الفقهاء على تفصيل في توجيه الأدلة والاشتراط :

فالحنفية : اشترطوا أن يحول عليه الحول ، وأن لا يستهلك قبل أداء الزكاة ؛ لأن الواجب عندهم جزء من النصاب تحقيقا للتيسير فيسقط بهلاك محله .(٥٤)

ووجه المالكية : أن ما لا يوضع عن المشتري في الجائحة فلا توضع عن البائع المالك في الزكاة ، وما توضع عن المشتري توضع عن المالك في الزكاة ، لكنهم قالوا : حين تكون الجائحة في جانب السقوط بعد الخرص فإن على المالك أن يزكي ما بقي إن كان الباقي يبلغ نصابا فتجب الزكاة فيه .(٥٥)

ووجه للشافعي في الجديد والأصح عند الشافعية : قالوا : هو كحق المضارب ؛ لأنه حق يتعلق بالمال يسقط بهلاكه فتعلق بعينه ، لكنهم قالوا أيضا : إن بقي من المال نصاب زكاه .(٥٦)

والحنابلة : لم يخالفوا الجمهور في سقوط الزكاة لكنهم قالوا : إن تلفت قبل استقرار الثمر في البيدر بلا تقصير من المالك سقطت الزكاة وإن لم تخرص .(٥٧)

المذهب الثاني : لا يسقط شيء بالتلف بتعد أو بغيره .

وهو مذهب الشافي في القديم .

ودليل هذا المذهب : أن هذا هو حق وجب في الذمة فلا يسقط بتلفه سواء بتعد كان أم بغيره .(٥٨)

والراجح : هو مذهب الجمهور القائلين بعدم وجوب شيء على المالك بعد تلفه ؛ لأنه بعد الخرص تعين ما يجب من زكاة في ذمته لأجل أنه إذا تصرف فيها ببيع أو شراء أو أطعم أو أهدى منها فأنه يحسب حصة الزكاة من كل ما تصرف فيه لنفسه وهي مضمونة بذمته لكن الجائحة أتلفت ذلك الواجب بعينه فلم يبق منها ما يدفع

زكاة ، ولذلك فأن أغلب الفقهاء كما ترى قد نصوا على أنه : إن بقي ما يبلغ نصابا زكاه ٠

**المسألة الثالثة : الجائحة في المهر**

اختلف الفقهاء في وضع جائحة المهر إذا أجيح وهو بيد الزوج على مذهبين :

المذهب الأول : قالوا بتضمين الزوج ما أتلف بيده .

وهو مذهب جمهور الفقهاء ومنهم : الحنفية ، وبعض المالكية ، والشافعية بالتفصيل الذي سنوضحه ، والحنابلة فيما لا تصرف فيه للزوجة قبل القبض، فالجمهور متفقون على تضمين الزوج لكن على تفصيل بينهم في كيفية التضمين والاستدلال :

فالحنفية قالوا : المرأة مخيرة بين أن تأخذه على حاله من غير المطالبة بتعويض المتلف فيه ، وبين أن تتركه وتضمنه قيمة الصداق يوم العقد .(٥٩)

ويبدو أن هذه هي الكيفية التي قال بها ابن الماجشون من المالكية ، والشافعي في الجديد كما سيأتي .

وحجتهم في ذلك : أنه عقد وجب فيه الرد بالعيب ، فثبت فيه وضع الجائحة كالبيع .(٦٠)

وذكر الشافعية قولين في كيفية تضمين الزوج :

الأول: أنه ضمان عقد ، كالمبيع في يد البائع _ كما مرت الإشارة إليه _ ، وهو الأظهر والجديد في مذهب الشافعي .

والثاني:وهو أنه ضمان يد، كالمستعار والمستام، وهو المذهب القديم للشافعي .

والأثر المترتب على القولين :

على القول الأول _ بأنه عقد ضمان _ فعقد الصداق ينفسخ بتلف المهر بيد الزوج ويقدر عود الملك إليه قبيل التلف ، ويجب للمرأة عليه مهر المثل .

وعلى القول الثاني _ بأنه ضمان يد _ فلا ينفسخ الصداق ، بل التلف يكون على ملكها ، ويجب بدل ما وجب على الزوج تسليمه يقوم مقامه .

ومعنى أنه لا يجب لها مهر المثل كما في القول الأول ، وإنما يجب لها مثل الصداق أو قيمته : فإن كان من المثليات وجب عليه المثل ، وإن كان من القيميات وجبت قيمته .[٦١]

المذهب الثاني : لا توضع جائحة المهر مطلقا .

وهو مذهب ابن القاسم من المالكية .[٦٢]

وحجته : لأن هذا العقد لا يقتضي المغابنة والمكايسة وإنما يقتضي المواصلة والمكارمة .[٦٣]

وعدم وضع جائحة المهر هو مذهب الحنابلة فيما جاز للمرأة التصرف فيه وتلف بيد الزوج قبل القبض لكنهم قالوا : إن منعها الزوج من قبض المهر أو لم يمكنها منه فهو من ضمانه على كل حال ؛ لأن يده متعدية فيضمن التالف كالغاصب .[٦٤]

والراجح : مذهب الجمهور وبالكيفية التي ذهب إليها الحنفية ومن وافقهم ؛ لتوافقها مع الاستدلال الذي سيتضح لنا في مسألة تعيب المبيع بيد بائعه قبل قبضه ، وهذا ما سنتطرق إليه في المسألة الآتية :

**المسألة الرابعة : تعيب المبيع قبل القبض بالجائحة**

إذا تعيب المبيع قبل القبض بجائحة وهو في يد البائع فللفقهاء في ذلك مذهبان :

المذهب الأول :لا يبطل البيع وهو من ضمان المشتري.

نقل ذلك عن الحنفية ، والزيدية ، والظاهرية ، ورواية عن أحمد فيما ليس بمكيل ولا موزون ولا معدود .[٦٥]

ومما استدلوا به على مذهبهم :

١_ لأن ما انتقص منه من غير فعله غير مضمون عليه ، فلا يسقط بحصته شيء من الثمن .

٢_ لأن وجوب البيع يقتضي دخوله في ملك المشتري وخروجه من ملك البائع ، وإذا دخل في ملك المشتري صار له غنمه وعليه غرمه كسائر أمواله فيتلف من ماله.[٦٦]

ومما استدل لأحمد في هذه الرواية : لأن المبيع المعين لا يتعلق به حق توفيته فكان من ضمان المشتري كغير المكيل والموزون .[٦٧]

المذهب الثاني : ينفسخ البيع وهو في ضمان البائع ٠

وهو مذهب الشافعية ، وصرح المالكية به إلا أنهم خيروا المشتري إما أن يأخذه بعيبه من غير تعويض العيب ، أو يرد المبيع ويأخذ ثمنه ، وهو أظهر الروايتين عن أحمد فيما كان مكيلا أو موزونا أو معدودا ، وعنه رواية أن ما كان مطعوما فلا يدخل في ضمان المشتري سواء كان مكيلا أو موزونا أو معدودا أم لم يكن .[٦٨]

وحجتهم :

١_ عموم أحاديث وضع الجوائح السابقة ٠

٢_ ولتعذر قبضه المستحق ، كالتفرق قبله في الصرف .[٦٩]

ومما استدل لأحمد في المكيل وغيره : أن الطعام هو المنهي في السنة عن بيعه قبل قبضه عنده وهو لا يخلو من كونه مكيلا أو موزونا أو معدودا فتعلق الحكم بذلك كتعلق ربا الفضل به .

ومما استدل لأحمد في إطلاق الحكم في المطعوم : ما نقل ابن عبد البر : أن الأصح عن أحمد : أن الذي يمنع من بيعه قبل قبضه هو الطعام وذلك هو الوارد في السنة، ولما نقل ابن المنذر الإجماع على أن من اشترى طعاما فليس له أن يبيعه حتى يستوفيه ، لذلك فلو دخل في ضمان المشتري جاز له بيعه والتصرف فيه كما بعد القبض ، وهذا يدل على تعميم المنع في كل طعام ، مع تنصيص أحمد على منع المبيع مجازفة .[٧٠]

والراجح : هو ما ذهب إليه أصحاب المذهب الثاني ، وهو تضمين البائع : لعموم الأدلة في وضع الجوائح ويستثنى من الترجيح التفصيل المروي عن أحمد في المكيل وغيره أو المطعوم ؛ لأن الراجح هو منع بيع المبيع قبل قبضه مطلقا سواء كان مطعوما أم مكيلا أم موزونا أم معدودا لحديث [ حكيم بن حزام قال : قلت يا رسول الله : إني أشتري بيوعا ، فما يحل لي وما يحرم علي ؟ قال : " يا ابن أخي إذا اشتريت منها بيعا فلا تبعه حتى تقبضه "] .[٧١]

فقوله : (بيعا) عام في كل مبيع فإذا تعيب المبيع بيد البائع بجائحة كان في ضمان البائع في أي مبيع .

**المسألة الخامسة : ما يلحق جوائح الثمار**

الأصل الوارد في السنة هي جوائح ثمار النخيل ، وألحق أغلب القائلين بالوضع : ثمار الشجر قياسا عليه . واختلفوا في جوائح الزروع على مذهبين :

المذهب الأول : لا جائحة فيها .

وهو مذهب مالك وأحمد في رواية ، وهو قول من لا يرى وضع الجوائح في الثمار ، وهم : الحنفية ، والظاهرية ، والشافعي في مذهبه الجديد .(٧٢)

ومما استدل به أصحاب هذا المذهب : أن الزروع لا تباع إلا بعد تكامل صلاحها وأوان جذاذها ، بخلاف بيع لثمار، فإن بيعها جائز بمجرد بدو الصلاح ، ومدته تطول بخلاف الزروع .(٧٣)

المذهب الثاني : أن الزروع توضع فيها الجوائح أيضا . وهو رواية عن مالك كما مر في البقول وغيرها سواء في مذهبه في الثلث أو غيره ، وهو رواية عن أحمد .(٧٤)

ومما استدل به أصحاب هذا المذهب :

١ _ [ أن النبي صلى الله عليه وسلم نهى عن بيع العنب حتى يسود وبيع الحب حتى يشتد ] رواه الترمذي وغيره ، وقال الترمذي : حديث حسن لا نعرفه مرفوعا إلا من حديث حماد بن سلمة .(٧٥)

وجه الدلالة : هو أن بيع هذا بعد اسوداده كبيع هذا بعد اشتداده ومن حين يشتد إلى حين يستحصد مدة قد تصيبه فيها جائحة .(٧٦)

٢ _ عموم حديثي الأمر بوضع الجوائح المتقدم ذكرهما فإنها أعم من أن تكون في الثمار أو بالزروع .

وقوة الحجة في القول الثاني كما ترى .

والذي أراه : أن القاعدة الفقهية تنص على أن : (العبرة بعموم اللفظ لا بخصوص السبب) لذا فإن الحكم ينبغي أن يشمل عموم الحديثين وضع كل متلف أو تغيير يلحق ضررا يكون سببه غير الآدمي ، وأراه يتعدى إلى ما يلحق المدين من ضرر شديد بسب هبوط الأسعار في مدة الدين وما إلى ذلك ، والله أعلم .

**المسألة السادسة : المجاح في الأرض المستأجرة**

إذا أصابت الجائحة ما تم غرسه أو زرعه في الأرض المستأجرة فلا توضع من أجرة الأرض . صرح بذلك المالكية ،والشافعية في مذهب الشافعي القديم ، والحنابلة ، وقال ابن قدامة : ( لا نعلم في ذلك خلافا ) .(٧٧)

ومما استدلوا به :

١_ بما رواه ابن رجب [ عن إسرائيل عن عبد الأعلى الثعلبي عن محمد بن علي عن علي رضي الله عنه ، قال : مر النبي صلى الله عليه وسلم على رجلين أحدهما يلزم صاحبه ، فقال : " ما شأنكما ؟ " قال أحدهما يا رسول الله : استأجر مني أرضا بكذا وكذا وسقا فزرعها ، قال الآخر : يا رسول الله : أصابت زرعي آفة ، قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : " إن صاحبك أصابه ما ذكر ، فإن رأيت أن تتجاوز عنه فافعل " ، قال : قد فعلت يا رسول الله ] وقال ابن رجب : خرجه يعقوب بن شيبة والإسماعيلي ، وعبد الأعلى فيه ضعف وقد روى عنه عن ابن الحنفية مرسلا .(٧٨)

وجه الدلالة : أنه عليه الصلاة والسلام لم يلزم المؤجر بالوضع وانما ترك الأمر لمعروفه ، وهذا كاف في عدم وجوب الوضع ٠

٢_ لأن المعقود عليه منافع الأرض وهي لم تتلف وإنما تلف مال المستأجر فيها فصار كدار ليقصر فيها ثيابا _ أي : يعيد صبغها _ فتلفت الثياب .(٧٩)

**المسألة السابعة : الوديعة المتلفة بالجائحة**

إذا أصيبت الوديعة _ وهي لدى المودع عنده _ بالجائحة وثبت أنه لم يكن مقصرا في حفظها فلا يضمنها بلا خلاف بين عامة الفقهاء ، ونقل بعضهم الإجماع على ذلك.(٨٠)

ومن أدلة هذا الحكم :

هو أن الأصل المتفق عليه هو أن يد المودع عنده يد أمانة ، فلا يضمن إلا بتعد منه أو تقصير ، وبما أنها أجيحت بسب ليس له فيها يد ولا لأي آدمي ، فلا يضمن.(٨١)

**المسألة الثامنة : المغصوب المتلف بالجائحة**

إذا تلفت العين المغصوبة وجب على الغاصب ردها ويلزمه ضمان المتلف بجائحة أتلفت أو بغيرها .

لم أعثر على خلاف في ذلك بين الفقهاء ، ونص أغلبهم على أنه :لو تلف المغصوب بالجائحة فإن المالك مخير في كيفية استرداد العين بين أخذها من غير أرش _ تعويض الجزء المتلف _ أو تركها وأخذ قيمتها من الغاصب يوم غصبها ، حتى المالكية لم يفرقوا بين قليل المتلف وكثيره في المال المغصوب .(٨٢)

ويحتج لهم :

بقوله صلى الله عليه وسلم : [ على اليد ما أخذت حتى تؤديه ] رواه أحمد وأبو داود والترمذي والحاكم ، وغيرهم ، وقال الترمذي : حديث حسن صحيح . وقال الحاكم : صحيح على شرط البخاري ولم يخرجاه .(٨٣)

وجه الدلالة : ( ما ) من صيغ العموم فيشمل تضمين ما تلف بالغصب بجائحة أو غيرها لكن في الجائحة يصعب تقدير المتلف بها فيخير بين أخذها بين أخذها بعيبها بلا عوض أو أن يتركها ويأخذ قيمتها كسائر المتلفات غير المنضبطة بتقدير عيبها.(٨٤)

**المسألة التاسعة : السؤال لمن أصابته الجائحة**

لم أعثر على خلاف في أنه : يجوز لمن أصابت الجائحة ماله ولم يبق له ما يقوم به عيشه أن يمد يد العون ويسأل ليسد حاجته .(٨٥)

والدليل على هذا الحكم : ما صح [ عن قبيصة بن مخاريق الهلالي أنه قال : تحملت حمالة فأتيت رسول الله صلى الله عليه وسلم أسأله فيها ، فقال : " أقم حتى تأتينا الصدقة فنأمر لك بها " قل : ثم قال : " يا قبيصة : إن المسألة لا تحل إلا لأحد ثلاثة : رجل تحمل حمالة فحلت له المسألة حتى يصيبها ثم يمسك ، ورجل أصابته جائحة اجتاحت ماله فحلت له المسألة حتى يصيب قواما من عيش أو قال سدادا من عيش ، ورجل أصابته فاقة حتى يقول ثلاثة من ذوي الحجا من قومه :

لقد أصابت فلانا فاقة ، فحلت له المسألة حتى يصيب قواما من عيش أو قال سدادا من عيش ، فما سواهن من المسألة يا قبيصة سحتا يأكلها صاحبها سحتا "] . رواه مسلم وغيره .[٨٦]

وجه الدلالة : بين عليه الصلاة والسلام : أن السؤال محرم في الأصل ما لم يكن له سبب ، وبين أن من الأسباب المستثناة من التحريم من تعرض ماله للجائحة ، فيجوز له السؤال إلى أن يجتمع له ما يقوم به سداد عيشه ٠

**المسألة العاشرة : ترك المباع إلى الجذاذ ثم تعرض لجائحة**

إن ترك المشتري الثمار إلى حين الجذاذ فلم يقبضها فتلفت فللفقهاء مذهبان :

المذهب الأول : هي من ضمان البائع أيضا .

وهو مذهب الحنابلة ، والشافعي في قول .[٨٧]

وحجتهم : هي مراعاة عدم تمكن المشتري من القبض ، وعدم تفريطه .[٨٨]

المذهب الثاني : أنها من ضمان المشتري .

وهو مذهب مالك ، وقول للشافعي .[٨٩]

وحجتهم : أن البائع قام بتسليم المبيع بالتخلية ومكنه من قبضها .[٩٠]

أما إذا ترك الثمار إلى أن تجاوز وقت نقلها وتكامل بلوغها فتلفت فللفقهاء مذهبان:

المذهب الأول : هي من ضمان البائع .

وهو مذهب مالك ، والشافعي ، ورواية عن أحمد ، وعنه رواية أخرى قيد الضمان فيها على البائع بما إذا لم يكن له عذر دون ما إذا عاقه مرض أو مانع .

وحجة هذا المذهب : هي عدم كمال قبض المشتري ٠

المذهب الثاني : هي في ضمان المشتري ٠

وهو رواية عن أحمد .

وحجة هذا المذهب : عدم اعتبار الرفع والجذاذ ؛ وذلك لأن هذه الثمرة بمنزلة المنفعة في الإجارة ، فلو حال بين المستأجر وبينها حائل يخصه مثل مرضه ونحوه لم تسقط عنه الأجرة بخلاف العذر العام فإنه يسقط أجرة ما ذهب به من المنفعة .[٩١]

والراجح في الحالتين أنها من ضمان البائع لعموم أدلة وضع الجوائح ، ولعدم التفريط في أعراف الناس بمثل هذه الحالات إلا إذا ثبت من المشتري تفريط كأن يكون معروفا بعدم المبالاة بتأخير نقل البضاعة أو كان إلى موعد يؤثر على نمو الثمر الجديد فحصلت الجائحة فحينئذ يكون من ضمان المشتري ٠

**المسألة الحادية عشرة : المباع مع الأصل وتعرضه للجائحة**

إن اشترى الأصل مع الثمر بعد ظهور الثمر أو حصل العقد قبل التأبير _ التلقيح _ واشترط الثمر وحصلت جائحة فلا جائحة . وهذا مما لا أعثر فيه على خلاف بين الفقهاء القائلين بوضع الجوائح .

ومن أدلة هذا الحكم : هو أن القبض الكامل حصل هنا بقبض الأصل ، ولهذا لا يجب على البائع سقى ولا مؤونة أصلا فإن المبيع عقار والعقار قبض بالتخلية والثمر دخل ضمنا وتبعا فإذا جاز بيعه قبل صلاحه جاز هنا تبعا ولو بيع مقصودا لم يجز بيعه قبل صلاحه .(٩٢)

**المسألة الثانية عشرة : المتلف بسبب آدمـــي**

إذا كانت الجائحة بسبب آدمي يمكن تضمينه أو غصبها غاصب فهي بمنزلة إتلاف المبيع قبل التمكن من قبضه يخير المشترى بين الإمضاء والفسخ كما تقدم ٠

أما إن أتلفها من الآدميين من لا يمكن تضمينه : كالجيوش التي تنهبها واللصوص الذين يخربونها فللفقهاء مذهبان :

المذهب الأول : ليست جائحة .

وهو رواية عن أحمد ، وقول الشافعي في الجديد .

ومن أدلة هذا المذهب :لأنها من فعل آدمي ، والجائحة الواردة في الشرع ما كانت ليس الآدمي سببا فيها .

المذهب الثاني : هي جائحة .

وهو مذهب مالك ، ورواية عن أحمد .

وحجة هذا القول : أنه يشبه منافع الإجارة ؛لأن المأخذ إنما هو إمكان الضمان ولهذا لو كان المتلف جيوش الكفار أو آهل الحرب كان ذلك كالآفة السماوية والجيوش واللصوص وان فعلوا ذلك ظلما ولم يكن تضمينهم فهم بمنزلة البرد في المعنى.(٩٣)

والراجح : هو القول الثاني ؛ لأنها وإن كان الآدمي سببا في الإتلاف فالأثر المترتب لا يختلف من حيث النتيجة وهي ما لا يمكن دفعه وهو مساو من هذه الحيثية للجائحة التي سببها غير الآدمي .

## الخاتمة

في خلاصة البحث

يمكننا بعد هذه الدراسة المتواضعة تلخيص البحث في الآتي :

أولا : اخترت تعريف ابن عرفة المالكي للجائحة ، وهو : ( ما أتلف من معجوز عن دفعه عادة قدرا من ثمر أو نبات بعد بيعه ) .

ثانيا : إذا تم بيع ثمر أو زرع بعد بدو الصلاح وقبل أوان الجذاذ وأصابته جائحة فعلى طرفي العقد أن يتصالحوا على وضع المتلف أو عدمه ، فإن تم الصلح فالحكم عليه ، وإلا فالراجح : هو القول بوضع ما أتلفته الجائحة وهو في ضمان البائع .

ثالثا : مما خلصت إليه من بحث مسائل الجوائح الأخرى هي النتائج الآتية :

١. يوضع قليل وكثير المتلف ما عدا اليسير التافه عرفا .
٢. لاشيء على المالك في جائحة الزكاة إن تم تخمين الواجب فيه قبل الجذاذ أو بعده ما لم يثبت على المزكي تقصير ، لكن يزكي ما بقي إن بلغ نصابا.
٣. يضمن الزوج المهر إذا تلف بيده ، والمرأة مخبرة بين أخذه على حاله أو تركه وأخذ قيمته يوم العقد .
٤. المبيع المتعيب بالجائحة قبل قبضه هو في ضمان البائع أيضا ، سواء كان المبيع طعاما أم مكيلا أم موزونا أم معدودا أم غير ذلك .
٥. الأصل الوارد في السنة هو وضع جوائح الثمار ، والخلاف الفقهي هو في إلحاق الزروع بها ، والراجح هو صحة إلحاقها بها .

٦. لا توضع من أجرة الأرض إذا أصيب ثمارها أو زروعها بجائحة .
٧. لا يضمن المودع عنده ما أتلفته الجائحة من وديعة ما لم يثبت منه تقصير .
٨. العين المغصوبة المتلفة بالجائحة مضمونة على غاصبها ، والمالك مخير بين أخذها بلا تعويض ، أو تركها وأخذ قيمتها يوم الغصب .
٩. يجوز السؤال لمن أتلفت الجائحة أمواله ولم يبق له ما يقوم به عيشه حتى تسد حاجته .
١٠. تلف الثمار بالجائحة بعد تركها إلى الجذاذ قبل القبض أ و تركها إلى وقت نقلها وتكامل بلوغها هو من ضمان البائع أيضا .
١١. لا تضمين على البائع فيما اشتري من الثمر مع الأصل بعد ظهور الثمر أو قبل التأبير وأصابته الجائحة .
١٢. المتلف بسبب آدمي كالجيوش واللصوص هو جائحة على الراجح .
١٣. لقد ثبت في السنة الصحيحة القول بوضع الجوائح دفعا للضرر ، وبما أن القاعدة الفقهية تنص على أن : ( العبرة بعموم اللفظ لا بخصوص السبب ) لذا فإن هذه الأدلة ينبغي أن تشمل بعمومها وضع كل متلف أو تغيير يلحق ضررا يكون سببه غير الآدمي ، وأراه يتعدى إلى ما يلحق المدين من ضرر شديد بسب هبوط الأسعار في مدة الدين ليوضع عنه وما إلى ذلك ، والله أعلم .
١٤. الجوائح مسائله متشعبة دخلت في أبواب الفقه جميعها مما قد تضيق عنها رسالة دكتوراه أو تستوعبها ، فلعل الله تعالى يوفق الباحثين في قابل الأيام إفراد موضوع تدرس فيه جميع جزئيات الجوائح المتناثرة في مصادر الفقه الإسلامي .

هذا ما خلصت إليه ورحم الله من وجد خللا فسده وصوبه فهو ليس إلا جهد بشر أرجو أن تشفع لي نيتي عند ربي ما كان خطأ مني أو وافق الصواب ويجعل عملي خالصا لوجهه سبحانه وينفعني به في الدنيا والآخرة ، وصلى الله على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه وسلم .

## قائمة المصادر

وهي بحسب الترتيب الهجائي :


١- الأدلة الرضية : محمد بن علي بن محمد الشوكاني ( ت ١٢٥٠ هجرية ) الطبعة الأولى ، دار الندى ، بيروت ، ١٤١٣ هجرية ، تحقيق : محمد صبحي الحلاق .

٢- الاستخراج لأحكام الخراج : أبو الفرج ، عبد الرحمن بن أحمد بن رجب بن الحسن بن محمد بن أبي البركات مسعود السلامي البغدادي ثم الدمشقي ، الشهير بابن رجب الحنبلي ( ت٧٩٥ ) ط١ مكتبة الرشد ، الرياض ، ١٤٠٩ – ١٩٨٩ ، تحقيق : الأخ الأستاذ المرحوم جندي محمود شلاش الهيتي .

٣- الأم : محمد بن إدريس الشافعي ( ت ٢٠٤ ) ط٢ ، دار المعرفة ، بيروت ، ١٣٩٣ .

٤- بدائع الصنائع : علاء الدين الكاساني ( ت ٥٨٧ ) ط٢ ، دار الكتاب العربي ، بيروت ، ١٩٨٢ م .

٥- بداية المجتهد : أبو الوليد ، محمد بن أحمد بن محمد بن رشد القرطبي ، (ت ٥٩٥) دار الفكر ، بيروت ، بدون تأريخ .

٦- التمهيد : أبو عمر ، يوسف بن عبد الله بن عبد البر النمري ( ت ٤٦٣ ) نشر: وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية في المغرب، ١٣٨٧ ، تحقيق : مصطفى العلوي البكري .

٧- التنبيه : إبراهيم بن عبد الله بن يوسف الفيروز آبادي الشيرازي (ت ٢٩٣) ط١ ، عالم الكتب ، بيروت ، ١٣٠٣ , تحقيق : عماد الدين أحمد حيدر .

٨- الجامع لأحكام القرآن ( تفسير القرطبي ) أبو عبد الله ، محمد بن أحمد بن أبي بكر القرطبي ( ٦٧٦ ) ط٢ ، دار الشعب ، القاهرة ، ١٣٧٢ ، تحقيق : أحمد عبد العليم البردوني .

٩- حاشية ابن عابدين ( رد المحتار على الدر المختار ) محمد أمين بن عمر بن عبد العزيز عابدين الدمشقي الحنفي ( ت ١٢٥٢ ) ط٢ ، دار الفكر ، بيروت، ١٣٨٦ .
١٠- حاشية الدسوقي : محمد عرفة الدسوقي ( ت ١٢٣٠ ) دار الفكر ، بيروت، بدون تأريخ .
١١- حاشية شهاب الدين القليوبي ( قليوبي وعميرة ) على شرح المحلي على المنهاج ، دار إحياء الكتب العربية ، القاهرة ، بدون تأريخ .
١٢- الحجة : أبو عبد الله محمد بن الحسن الشيباني ( ت ١٨٩ ) ط٣ ، عالم الكتب ، بيروت ، ١٤٠٣ ، تحقيق : مهدي حسن الكيلاني .
١٣- روضة الطالبين : أبو زكريا ، يحيى بن شرف النووي ( ت ٦٧٦ ) ط٢ ، المكتب الإسلامي ، بيروت ، ١٤٠٥ .
١٤- سنن ابن ماجه : أبو عبد الله ، محمد بن يزيد القزويني ( ت ٢٧٥ ) دار الفكر ، بيروت ، ترقيم : محمد فؤاد عبد الباقي ، بدون تأريخ .
١٥- سنن أبي داود : أبو داود ، سليمان بن الأشعث السجستاني الأزدي (ت٢٧٥) دار الفكر ، بيروت ، تحقيق : محمد محي الدين عبد الحميد ، بدون تأريخ .
١٦- سنن الترمذي : أبو عيسى ، محمد بن عيسى الترمذي ( ت ٢٧٩ ) دار إحياء التراث العربي ، بيروت ، تحقيق : أحمد محمد شاكر ، بدون تأريخ .
١٧- سنن الدارقطني : أبو الحسن ، علي بن عمر الدارقطني البغدادي ( ت ٢٨٥) دار المعرفة ، بيروت ، ١٣٨٦ – ١٩٦٦ ، تحقيق : السيد عبد الله هاشم يماني .
١٨- سنن الدارمي؛ أبو محمد ، عبد الله بن عبد الرحمن الدارمي (ت ٢٥٥) ط١، دار الكتاب العربي ، بيروت ، تحقيق : فواز أحمد – خالد السبع ، بدون تأريخ .

١٩- السنن الكبرى : أبو بكر ، أحمد بن الحسين بن علي بن موسى البيهقي (ت ٤٥٨ ) مكتبة دار الباز بمكة المكرمة ، ١٤١٤ – ١٩٩٠ ، تحقيق : محمد عبد القادر عطا .

٢٠- سنن النسائي : أبو عبد الرحمن ، أحمد بن شعيب النسائي (ت ٣٠٣) ط٢، مكتبة المطبوعات الإسلامية ، حلب ، ١٤٠٦ – ١٩٨٦ ، تحقيق : عبد الفتاح أبو غدة .

٢١- السيل الجرار : محمد بن علي بن محمد الشوكاني ( ت ١٢٥٠ ) ط١ ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، ١٤٠٥ ، تحقيق : محمود إبراهيم زايد .

٢٢- شرح فتح القدير : محمد بن عبد الواحد الشهير بالكمال بن الهمام ( ت ٦٨١ ) ط٢ ، دار الفكر بيروت ، بدون تأريخ .

٢٣- شرح مسلم : أبو زكريا ، يحيى بن شرف النووي ( ت ٦٧٦ ) ط٢ ، دار إحياء التراث العربي ، بيروت ، ١٣٩٢ .

٢٤- شرح معاني الآثار : أبو جعفر ، أحمد بن محمد بن سلامة الطحاوي (ت ٣٢١) ط١ ،دار الكتب العلمية ، بيروت ، ١٣٩٩ ، تحقيق : محمد زهري النجار .

٢٥- شرح الموطأ : محمد بن عبد الباقي بن يوسف الزرقاني ( ت ١١٢٢ ) ط١ ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، ١٤١١ .

٢٦- شرح النيل : محمد يوسف أطفيش ( ت ١٣٣٢ ) ، ط٢ ، دار الفتح ، بيروت ، ١٣٩٢ - ١٩٩٠ .

٢٧- صحيح ابن حبان : أبو حاتم محمد بن حبان بن أحمد التميمي البستي ( ت ٢٥٤ ) ط٢ ، مؤسسة الرسالة ، بيروت ، ١٤١٤ – ١٩٩٣ ، تحقيق : شعيب الأرنؤوط .

٢٨- صحيح ابن خزيمة : أبو بكر ، محمد بن إسحاق بن خزيمة السلمي النيسابوري (ت ٢١١) المكتب الإسلامي ، بيروت ١٣٩٠ – ١٩٧٠ ، تحقيق : د : محمد مصطفى الأعظمي .

٢٩- صحيح البخاري : أبو عبد الله ، محمد بن إسماعيل بن إبراهيم البخاري الجعفي ( ت ٢٥٦ ) ط٣ ، دار ابن كثير - اليمامة ، بيروت ، ١٤٠٧ – ١٩٨٧ ، تحقيق : د : مصطفى ديب البغا .

٣٠- صحيح مسلم : أبو الحسن ، مسلم بن الحجاج القشيري النيسابوري ( ت ٢٦١ ) دار إحياء التراث العربي ، بيروت ، ترقيم : محمد فؤاد عبد الباقي، بدون تأريخ .

٣١- عون المعبود : أبو الطيب ، محمد أشرف بن أمير بن علي بن حيدر شمس الحق العظيم آبادي ( ت ١٣١٠ ) ط٢ دار الكتب العلمية ، بيروت ، ١٤١٥.

٣٢- فتاوى ابن تيمية : أ بو العباس أحمد عبد الحليم بن تيمية الحراني الدمشقي ( ت٧٢٨ ) مكتبة ابن تيمية ، الرياض ، تحقيق : عبد الرحمن محمد قاسم النجدي ، بدون تأريخ .

٣٣- فتح الباري : أبو الفضل ، أحمد بن علي بن حجر العسقلاني ( ت ٨٥٢ ) دار المعرفة ، بيروت ، ١٣٧٩ ، تحقيق : محمد فؤاد عبد الباقي – محب الدين الخطيب .

٣٤- القوانين الفقهية : محمد بن أحمد بن جزي الكلبي الغرناطي المالكي (٧٤١) دار الكتاب العربي ، بيروت ، بدون تأريخ .

٣٥- الكافي : أبو عمر ، يوسف بن عبد الله بن عبد البر القرطبي ( ت ٤٦٣) ط١، دار الكتب العلمية ، بيروت ، ١٤٠٧ .

٣٦- كشاف القناع : منصور بن يونس بن صلاح الدين بن حسن بن أحمد بن علي بن إدريس البهوتي ( ت ١٠٥١ ) دار الفكر ، بيروت ١٤٠٢ ، تحقيق : هلال مصيلحي مصطفى هلال .

٣٧- لسان العرب : جمال الدين محمد بن مكرم بن أحمد بن أبي القاسم بن حنفية بن منظور الأنصاري ( ت ٧١١ ) ط٣ دار إحياء التراث العربي ، بيروت ، ١٤١٩ – ١٩٩٩ .

٣٨- المبسوط : أبو بكر ، محمد بن أحمد بن أبي سهل السرخسي ( ت ٤٨٣) دار المعرفة ، بيروت ، ١٤٠٦ .
٣٩- المبسوط : جعفر بن محمد بن الحسين بن علي الطوسي ( ت ٤٦٠ ) طبعة حجرية ، بدون تأريخ .
٤٠- المجموع : أبو زكريا ، يحي بن شرف النووي ( ت ٦٧٦ ) ط١ ، دار الفكر ، بيروت ، ١٤١٧ – ١٩٩٦ ، تحقيق : محمود مطرحي .
٤١- المحلى : أبو محمد ، علي بن أحمد بن سعيد بن حزم الظاهري الأندلسي ( ت ٤٥٦ ) دار الآفاق الجديدة ، بيروت ، تحقيق : لجنة إحياء التراث العربي، بدون تأريخ .
٤٢- مختار الصحاح : محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي ، ط٤ ، المكتبة العصرية ، بيروت ، ١٤١٨ – ١٩٩٨ .
٤٣- المدونة : أبو عبد الله ، مالك بن أنس الأصبحي ( ت ١٧٩ ) برواية سحنون وغيره من تلامذة الإمام مالك ، دار صادر ، بيروت ، بدون تأريخ .
٤٤- المستدرك على الصحيحين : أبو عبد الله ، محمد بن عبد الله الحاكم النيسابوري ( ت ٤٠٥ ) ط١ دار الكتب العلمية ، بيروت ، ١٤١١- ١٩٩٠ ، تحقيق : مصطفى عبد القادر عطا .
٤٥- مسند أحمد : أحمد بن حنبل الشيباني ( ت ٣٤١ ) مؤسسة قرطبة، القاهرة، بدون تأريخ .
٤٦- مصنف عبد الرزاق : أبو بكر ، عبد الرزاق بن همام الصنعاني ( ت ٢١١ ) ط٢ ، المكتب الإسلامي، بيروت، ١٤٠٣، تحقيق: حبيب الرحمن الأعظمي .
٤٧- المغني : أبو محمد ، عبد الله بن أحمد بن قدامة المقدسي ( ت ٦٢٠ ) ط١ ، دار الفكر ، بيروت ، ١٤٠٥ .
٤٨- مغني المحتاج : محمد الخطيب الشربيني ( ت ٩٧٧ ) ، دار الفكر ، بيروت ، بدون تأريخ .
٤٩- منار السبيل : إبراهيم بن محمد بن سالم بن ضويان ( ت ١٣٥٥٣ ) ط٢ ، مكتبة المعارف ، الرياض ، ١٤٠٥ ، تحقيق : عصام القلعجي .

٥٠- المنتقى : أبو محمد ، عبد الله بن علي بن الجارود النيسابوري ( ت ٢٠٧ ) ط١ ، مؤسسة الكتاب الثقافية ، بيروت ، ١٤٠٨ – ١٩٨٨ ، تحقيق : عبد الله عمر البارودي .
٥١- المنتقى : - شرح الباجي على موطأ مالك - ، أبو الوليد ، سليمان بن خلف بن سعد الباجي الأندلسي ( ت ٤٧١ ) مطبعة السعادة ، القاهرة ، ١٣٣٣ .
٥٢- منهاج الطالبين : أبو زكريا ، يحيى بن شرف النووي ( ت ٦٧٦ ) دار المعرفة ، بيروت ، بدون تأريخ .
٥٣- مواهب الجليل : أبو عبد الله ، محمد بن عبد الرحمن المغربي ( ت ٩٥٤ ) ط٢ ، دار الفكر ، بيروت ، ١٣٩٨ .
٥٤- الموطأ : أبو عبد اله ، مالك بن أنس الأصبحي (ت ١٧٩) دار إحياء التراث العربي ، القاهرة ، تحقيق : محمد فؤاد عبد الباقي ، بدون تأريخ .
٥٥- النهاية في غريب الحديث : أبو الحسن ، علي بن الأثير أبي الكرم ، بن محمد بن عبد الكريم بن عبد الواحد الشيباني الجزري (ت ٦٣٠) المكتبة الإسلامية ، الرياض . تحقيق : محمود محمد الطناجي ، بدون تأريخ .

# الهوامـــش

١- النهاية في غريب الحديث ، لابن الأثير ١: ٣١٢ .
٢- لسان العرب ، لابن منظور ٢ : ٤٣١ ، باب الداء فصل الجيم ، مادة : جوح .
٣- لسان العرب ٩ : ١٨ ، باب الفاء فصل التاء ، مادة : تلف .
٤- لسان العرب ٩ : ١٦ ، باب الفاء فصل الهمزة ، مادة أوف. و : مختار الصحاح ١ : ١٣ ، مادة : أوف .
٥- الأم ٣ : ٥٨ .
٦- عون المعبود ٩ : ٢٦٢ .
٧- حاشية الدسوقي ٣ : ١٨٢ .
٨- المغني ٤ : ٨٦ .
٩- الفتاوى الكبرى ٣٠ : ٢٧٨ .
١٠- نيل الأوطار ٦ : ٢٨٠ – ٢٨١ .
١١- ينظر : المنتقى : للباجي ٤ :٢٣٣ – ٢٣٤ ، حاشية القليوبي ٢ : ٢١٣ .
١٢- ينظر : المصدران السابقان .
١٣- ينظر : موطأ مالك ٢ : ٦٢١ ، روضة الطالبين ٣ : ٥٦٢ ، شرح مسلم ١٠ : ٢١٧ ، مغني المحتاج ٢ : ٦٦ ، المغني : ٤ : ٨٧ ، الأدلة الرضية ١ : ٢٠٩ ، شرح النيل ٨ : ١١٠ ، نيل الأوطار ٥: ٢٨١ .
١٤- ينظر : المنتقى : للباجي ٤ : ٢٣٣ ، حاشية الدسوقي ٣ : ١٨٥ ، بداية المجتهد ٢ : ١٤٠ ، القوانين الفقهية :
١٥- ينظر : مصنف عبد الرزاق ٨ : ٢٦٣ ، شرح معاني الآثار ٤: ٣٦ ، الجامع لأحكام القرآن ( تفسير القرطبي ) ٧ : ٥١ ، بدائع الصنائع ٥ : ٢٣٩ ، الأم ٣ : ٥٩ ، المحلى ٨ : ٣٨٤ ، فتح الباري ٤ : ٣٩٩ ، حاشية ابن عابدين ٤ : ٥٥٢ ، المبسوط للطوسي ٢: ١١٦
١٦- المنتقى : للباجي ٤ : ٢٣٣ ، القوانين الفقهية : ١٧٣ ، بداية المجتهد ٢ : ١٤٠ ، المغني ٤ : ٨٧ – ٨٨ .
١٧- صحيح مسلم ٣ : ١١٩٣ رقم الحديث ١٥٥٤ باب وضع الجوائح ، صحيح ابن حبان ١١ : ٤٠٧ ، سنن النسائي ٧ : ٢٦٥ رقم الحديث ٤٥٢٩ ، سنن الدارقطني ٣ : ١٣١ رقم الحديث ١١٨ ، لمنتقى : لابن الجارود ١ : ١٦١ رقم الحديث ٦٣٩ ، وقال الحاكم : صحيح على شرط مسلم ، وهذا من وهمه كما ترى ، ينظر : المستدرك ٢ : ٤٧ .
١٨- صحيح مسلم ٣ : ١١٩٠ رقم الحديث ١٥٥٤ باب وضع الجوائح ، صحيح ابن حبان ١١ : ٤٨٠ ، سنن أ بي داود ٣٣ : ٢٧٦ رقم الحديث ٣٤٧٠ باب في وضع الجائحة ، سنن النسائي ٧ : ٢٦٤ رقم ٤٥٢٧ ،باب وضع الجوائح ، سنن ابن ماجه ٢ : ٧٤٧ رقم الحديث ٢٢١٩ باب بيع الثمار سنين والجائحة ، سنن الدارقطني ٣ : ٣١ رقم الحديث ١١٥ ، السنن الكبرى : للبيهقي ٥ : ٣٠٦ رقم الحديث ١٠٤١١ ، المنتقى : لابن الجارود ١ : ١٦١ رقم الحديث ٦٤٠
١٩- ينظر : شرح مسلم : للنووي ١٠ : ٢١٧ ، المحلى ٨ : ٣٨٥ ، شرح معاني الآثار ٤: ٣٥ ، ، بداية المجتهد : ٢: ١٤١ ، وحديث زيد لم أعثر عليه بهذا اللفظ ، و ورد معناه في البخاري برواية طويلة ، ينظر : صحيح البخاري ٢ : ٧٦٥ رقم الحديث ٢٠٨١ باب بيع الثمار قبل أن يبدو صلاحها ، وهناك روايات أخرى عن أنس وغيره أيضا ، ينظر : فتح الباري ٤ : ٣٩٨ .
٢٠- ينظر : بداية المجتهد ٢ : ١٤١ ، المغني : ٤ : ٨٦ ، فتاوى ابن تيمية ٣٠ : ٢٧٤ .
٢١- الأم : ٣ : ٥٧ .
٢٢- المغني ٤: ٨٦ ، وينظر المصادر المشار إليها بهذه الفقرة في حديثي جابر في هامشي الحديثين السابقين .
٢٣- ينظر : شرح مسلم ١٠ : ٢١٧ .
٢٤- ينظر : المغني ٤ : ٨٦ .
٢٥- ينظر : شرح مسلم ، بداية المجتهد : الصفحات السابقة ، منار السبيل ١ : ٣١٩ ، فتاوى ابن تيمية٣٠ : ٢٧٢ .
٢٦- ينظر : المدونة الكبرى ١٤ : ٤٣٣ ، مواهب الجليل ٤ : ٥٠٧ .
٢٧- صحيح مسلم ٣ : ١١٩١ رقم الحديث ١٥٥٦ باب استحباب وضع الدين ، سنن أبي داود ٣ : ٢٧٦ رقم الحديث ٣٤٦٩ باب في وضع الجائحة ، سنن النسائي ٧ : ٢٦٥ رقم الحديث ٤٥٣٠ .
٢٨- بداية المجتهد ٢ : ١٤١ ، فتاوى ابن تيميه : ٣٠ : ٣٧٣ – ٣٧٤ ، نيل الأوطار ٥ : ٢٨١ – ٢٨٢ .
٢٩- صحيح البخاري ٢ : ٩٦٣ رقم الحديث ٢٥٥٨ باب هل يشير الإمام بالصلح ، صحيح مسلم ٣ : ١١٩١ رقم الحديث ١٥٥٧ باب استحباب الوضع من الدين .
٣٠- ينظر : التمهيد لابن عبد البر ١٣ : ١٥٠ ، شرح مسلم ١٠ : ٢١٧ .
٣١- ينظر : المغني ٤ : ٨٦ .
٣٢- لم أعثر على هذا الأثر المروي عن عثمان إلا في المحلى لابن حزم رواه عن الليث بصيغة البلاغ فقال : قال الليث :وبلغني عن عثمان .. إلى آخر الرواية . المحلى ٨ : ٣٨٤ .
٣٣- الحجة : لمحمد بن الحسن الشيباني ٢ : ٥٥٧ – ٥٥٨ .
٣٤ - ينظر : الأم ٣ : ٥٩ ، المحلى ٨ : ٣٨٥ ، شرح معاني الآثار ٤ : ٣٦ .
٣٥- المجموع : للنووي ٩ : ٢٦٢ وينظر : فتاوى ابن تيمية ٣٠ : ٢٧٥ .
٣٦- ينظر : بدائع الصنائع :٥ : ٢٣٩ ، حاشية ابن عابدين ٤ : ٥٥٢ و ٥٦١ ، المغني ٤ : ٨٦ ، مغني المحتاج ٢ : ٦٦ .
٣٧- ينظر فتاوى ابن تيمية ٣٠ : ٢٧٦ – ٢٧٧ .
٣٨- ينظر : بدائع الصنائع ٥ : ٢٣٩ – ٢٤٠ ، المغني ٤ : ٨٦ .
٣٩- ينظر : ما تقدم في أدلة أصحاب المذهب الأول : الدليل الأول والثاني مع هوامشهما .
٤٠- صحيح البخاري ١ : ٢٣٨ رقم ٩٤٧ باب ما جاء في الوصايا ، صحيح مسلم ٣ : ١٢٥٠ رقم الحديث ١٦٢٨ باب الوصية بالثلث .
٤١- ينظر : المغني ٤ : ٨٧ ، فتاوى ابن تيمية ٣٠ : ٢٧٩ .
٤٢- سنن أبي داود ٣ : ٢٥٤ .
٤٣- ينظر : المنتقى للباجي ٤ : ٢٣٥ ، القوانين الفقهية : ١٧٣ _ ١٧٤ .
٤٤- انظر : المصدرين السابقين .

٤٥- فتاوى ابن تيمية ٣٠ : ٢٧٠ – ٢٧١ .
٤٦- المصدر السابق نفسه .
٤٧- فتاوى ابن تيمية ٣٠ : ٢٧١ .
٤٨- ينظر : المصادر السابقة بهامش أصحاب المذهب الأول في المطلب السابق .
٤٩- ينظر : بداية المجتهد ٢ : ١٤١ – ١٤٢ ، المغني ٤ : ٨٧ ، فتاوى ابن تيمية ٣٠ : ٢٧٨ .
٥٠- ينظر : الموطأ ٢ : ٦٢١ ، المنتقى للباجي ٤ : ٢٣٣ روضة الطالبين ٣ : ٥٦٢ ، مغني المحتاج ٢ : ٦٦ ، المغني ٤ : ٨٧
٥١- ينظر : المصادر السابقة نفسها ، وحديث الثلث والثلث كثير : تقدم تخريجه في أدلة المذهب الثالث في المطلب الثاني السابق .
٥٢- ينظر : المنتقى للباجي ، وفتاوى ابن تيمية ، وبداية المجتهد : الصفحات السابقة .
٥٣- ينظر : المغني ٢: ٣٠٠ .
٥٤- ينظر : بدائع الصنائع ٢ : ٧ و ٢٢ و ٢٤ و ٢٦ , حاشية ابن عابدين ٢ : ٢٨٤ – ٢٨٥ .
٥٥- ينظر : الكافي : لابن عبد البر ١ : ١٠١ ، شرح الموطأ : للزرقاني ٣ : ٤٥٩ ، مواهب الجليل ٢ : ٢٨٧ .
٥٦- ينظر : روضة الطالبين ٢ : ٢٥٢ ، المجموع ٥ : ٤٣٥ ، مغني المحتاج ١ : ٣٨٧ – ٣٨٨ .
٥٧- ينظر : المغني ٢ : ٣٠٠ .
٥٨- ينظر : روضة الطالبين ٢ : ٢٥٢ – ٢٥٣ ، مغني المحتاج ١ : ٣٧٨ .
٥٩- ينظر : المبسوط : للسرخسي ٥ : ٧٠ ، شرح فتح القدير ٣ : ٣٤٦ .
٦٠- ينظر : مع المصدرين السابقين : مواهب الجليل ٤ : ٥٠٥ .
٦١- ينظر : التنبيه ١: ١٦٦ – ١٦٧ ، روضة الطالبين ٧ : ٣٠٦ .
٦٢- ينظر : حاشية الدسوقي ٢ : ٢٩٤ و ٣٠٤ ، مواهب الجليل : الصفحة السابقة ، كفاية الطالب ٢ : ٢٨٢ .
٦٣- ينظر مع المصادر السابقة : بداية المجتهد ٢ : ٦ .
٦٤- ينظر : المغني ٧ : ١٧٣ – ١٧٤ .
٦٥- ينظر : بدائع الصنائع ٥ : ٢٧٢ ، المحلى ٨ : ٣٧٩ . السيل الجرار ٣ : ١٢١ ، المغني ٤ : ٨٧ .
٦٦- ينظر : بدائع الصنائع , المحلى ، السيل الجرار : الصفحات السابقة .
٦٧- ينظر : المغني : الصفحة السابقة .
٦٨- ينظر مع المصدر السابق : حاشية الدسوقي ٣ : ١٤٨ و ١٥١ و ٤٢١ ، مغني المحتاج ٢ : ٦٦ .
٦٩- ينظر : مغني المحتاج ، حاشية الدسوقي : الصفحات السابقة .
٧٠- ينظر : المغني ٤ : ٨٧ – ٨٨ .
٧١- مصنف عبد الرزاق ٨ : ٣٩ .
٧٢- ينظر : الأم ٣ : ٩٥ ، المدونة الكبرى : ١٢ : ٢٨ و ٣١ – ٣٢ ، بدائع الصنائع ٥ : ٢٣٩ ، المحلى ٨ : ٣٨٤ ، المغني ٤ : ٢٨٠ .
٧٣- ينظر : المغني : الصفحة السابقة ، فتاوى ابن تيمية ٣٠ : ٢٨٠ .
٧٤- ينظر : المدونة ، المغني ، فتاوى ابن تيمية : الصفحات السابقة .
٧٥- سنن الترمذي ٣ : ٥٣٠ رقم الحديث ١٢٢٨ باب ما جاء في كراهية بيع الثمار حتى يبدو صلاحها ، سنن أبي داود ٣ : ٢٥٣ رقم الحديث ٣٣٧١ ، صحيح ابن حبان ١١ : ٣٦٩ رقم الحديث ٤٩٩٣ ، سنن الدارقطني ٣ : ٧٤ رقم الحديث ١٩٦ .
٧٦- ينظر : فتاوى ابن تيمية ٣٠ : ٢٨١ .
٧٧- المغني ٤ :٨٧ ، وينظر : التمهيد ٢ : ١٩٥ ، منهاج الطالبين ١ : ٧٨ ، مواهب الجليل ٤ : ٥٠٧ .
٧٨- الاستخراج لأحكام الخراج ١ : ٧٤ .
٧٩- ينظر : المهذب ١ : ٤٠٥ ، المغني ٤ : ٨٧ .
٨٠- ينظر : المحلى ٨ : ٢٧٦ ، المغني ٦ : ٣٠٠ ، نيل الأوطار ٦ : ٣٨ .
٨١- ينظر مع لمصادر السابقة : حاشية الدسوقي ٣ : ٤١ و ٤ : ٤١ .
٨٢- ينظر : بدائع الصنائع ٧ : ١٦٨ ، كشاف القناع : ٤ : ١٠٦ , مغني المحتاج ٣ : ٢٨١ ، حاشية الدسوقي ٣ : ٤٥٣ وما بعدها .
٨٣- سنن الترمذي ٣ : ٥٦٦ رقم الحديث ١٢٦٦ باب ما جاء في أن العارية مؤداة ، المستدرك ٢ : ٥٥ رقم الحديث ٢٣٠٢ ، المنتقى : لابن الجارود ١: ٢٥٦ رقم الحديث ١٠٢٤ ، مسند أحمد ٥ : ٨ رقم الحديث ٢٠٠٩٨ ، سنن أبي داود ٣ : ٢٩٦ رقم الحديث ٣٥٦١ سنن ابن ماجه ٢ : ٨٠٢ رقم الحديث ٢٤٠٠ سنن الدارمي ٢ : ٣٤٢ رقم الحديث ٢٥٩٦ ، السنن الكبرى : للبيهقي ٦ : ٩٠ رقم الحديث ١١٢٦٢ .
٨٤- ينظر : حاشية الدسوقي ، كشاف القناع : الصفحات السابقة .
٨٥- ينظر : المحلى ٩ : ١٥٨ ، المجموع ٦ : ١٨٠ ، المغني ٤ : ٢٩٢ .
٨٦- صحيح مسلم ٢ : ٧٢٢ رقم الحديث ١٠٤٤ باب من تحل له المسألة ، مسند أحمد ٣ : ٤٧٧ ، المنتقى لابن الجارود ١ : ١٠٠ رقم الحديث ٣٦٧ ، صحيح ابن خزيمة ٤ : ٦٤ رقم الحديث ٢٣٥٩ .، صحيح ابن حبان ٨ : ٨٦ رقم الحديث ٣٢٩١ باب مصارف الزكاة .
٨٧- ينظر : الأم ٣ : ٤٣ ، مغني المحتاج ٢ : ٩١ ، فتاوى ابن تيمية ٣٠ : ٢٨١ .
٨٨- ينظر مع المصادر السابقة : المهذب ١ : ٣٠٩ .
٨٩- ينظر : حاشية الدسوقي ٣ : ١٨٤ ، مغني المحتاج ٢ : ٩١ – ٩٢ .
٩٠- ينظر : المصدران السابقان .
٩١- ينظر : الأم ، المهذب ، مغني المحتاج ، حاشية الدسوقي ، فتاوى ابن تيميه : الصفحات السابقة .
٩٢- ينظر : بداية المجتهد ٢ : ١٤٢ ، المدونة ١٢ : ٣٤ ، روضة الطالبين ٣ : ٥٦٤ ، فتاوى ابن تيمية ٣٠ : ٢٨٢ .
٩٣- ينظر : الأم ٣ : ٥٨ ، المدونة ١٢ : ٣٨ ، المنتقى للباجي ٤: ٢٣٣ ، المهذب ١ : ٢٨٧ – ٢٨٨ ، فتاوى ابن تيميه ٣٠ : ٢٧٨ ، نيل الأوطار ٥ : ٢٨١ .

# الخـطاب النسوي في كتاب الأمالي
## دراسة نقديـة

د/ عبد الحميد سيف الحســـامي *

المقـــــــــــدمة

الأدب فعـل الـذات المبدعـة ، والأديـب ابـن مجتمعـه إلا أنـه يتميـز بحساسـية مرهفة تجعله أكثر قدرة على التعبير عـن واقعـه النفسي ، وعالمـه الخـارجي ولا شـك في أن الأديب " ليس صورة نمطية للواقـع بـل انزيـاح فـني لمـا نعـرف ونشـاهد في الحيـاة " [١] ولم يكـن الأدب يومـاً مـن الأيـام وقفـاً علـى الرجـال دون النسـاء فقـد عرفت مسيرة الأدب العالمي – والعربي منه – أديبات لهن نتاج متميـزٌ ، " والمتأمل في رحلـة الزمـان والمكـان يقـف علـى نمـاذج لا يمكـن تجاهلـها لنسـاء قويـات بـارزات الحجـة والبيـان ، إيجابيـات في الحيـاة الخاصـة والعامـة ، منتجـات فكريـاً واقتصـادياً ورحماً ، لهن نصيب في الحضارة التي لم تكن في مرحلة من مراحلـها متعلقـة بالـذكور " [٢] " فقـد أسـهمت المـرأة في مجـال السياسـة والولايـة والقضـاء والفقـه والتعلـيم ورواية الحديث والشعر والنثر وكل مجالات الحياة ، وما عُرف منهنّ من أعداد فلـيس سوى رموز بمثابة شهادات لعشرات مثلـهن " [٣] وإذا تأملنـا المـذخور الأدبـي العربـي فإننا نجد آثاراً أدبية نسوية وفيرة - شعراً ونثراً- حفلت بها مصادر التراث العربـي ، ومن تلك المصادر كتاب الأمالي- لأبي علي القالي- ** الذي يعمـد هـذا البحـث إلى اسـتقراء نصوصـه النسـوية الـتي وردت مبثوثـةً بـلا نظـام كحبـات عقـد منفـرط ، في مواضع متفرقة من الكتاب بجزأيـه وذيلـه ، والعمـل علـى إبرازهـا في سـياق منهجـي من خلال قراءة متأنية وتتبع مضنٍ ، وقـد شـدت انتبـاهي وفـرة تلـك الخطابـات الـتي

---

* أستاذ الأدب والنقد المساعد – كلية التربية – النادرة .

** هو " أبو علي إسماعيل بن القاسم بن عيذون بن هارون بن عيسى بن محمد بن سلمان القالي من أئمة اللغة المشهورين : ولد بمنازجرد من ديار بكر ٢٨٨هـ ... "نشأ بها ورحل منها إلى العراق لطلب العلم والتحصيل ، دخل بغداد ٣٠٣هـ فأكب على الدرس, وجدّ في التحصيل على علماء الحديث , وجهابذة اللغة والرواية ، وقرأ النحو والعربية على ابن درستويه والزجاج والأخفش الصغير ونفطويه ، وابن دريد ، وابن السراج ، وابن الأنباري ، وابن قتيبة ، وغيرهم ... كان ميالاً بطبعه إلى اللغة والأدب فبرع فيها واستكثر ونبغ نبوغاً لم يكن لا حد ممن تقدمه أو تأخر عنه وعده المؤرخون إماماً ثبتاً وحجة ثقة ... كانت كتبه كما يقول الضبي : في غاية التقييد والضبط والإتقان ؛ ثم استدعاؤه إلى الأندلس بعد أن أقام ببغداد خمساً وعشرين سنة , فذاع فيها صيته وعمت شهرته , واستدعاه الخليفة عبد الرحمن الناصر وتم استقباله استقبالاً كبيراً من قبل ولي العهد الحكم ووزراء والده ووجوه رعيته واختصه الخليفة بتعليم ولده الحكم , واستوطن قرطبة فأورث أهل الأندلس علمه ، كما امتاز بسعة الإطلاع في العلم والرواية وطول الباع في اللغة وفنونها وأجمع المؤرخون بذكائه النادر ونبوغه الفائق وعدوه أحفظ أهل زمانه ".(انظر مقدمة الأمالي لمحمد عبد الجواد الأصمعي)

تتيف عن ستين خطاباً في مواضع متفرقة من الأمالي - فضلاً عن تنوع هذه الخطابات بين الشعر والنثر مما حفز على تخيرها لتكون مشغلة للبحث .

ويهدف البحث إلى تحقيق جملة أهداف منها :-

أ- إبراز موقع المرأة العربية في النسيج الثقافي العربي من خلال استقراء خطاباتها في واحد من أبرز المصادر العربية وهو كتاب الأمالي لأبي علي القالي .

ب- قراءة الصورة الأخرى للمرأة العربية بوصفها امرأة إيجابية فاعلة تحقق حضوراً في الفعل الثقافي و الاجتماعي وليست متطفلة أو منفية إلى الهامش ، وتقديمها كأنموذج يسمح للمرأة العربية المعاصرة باستلهام ملامحه الإيجابية وتفعيلها في أنشطتها الحياتية المعاصرة .

ج- إبراز خصوصيات الخطاب النسوي الموضوعية والفنية في سياقاتها المختلفة.

د- تقديم قراءة جديدة لموضوع جديد في حقل النقد الأدبي والإسهام في قراءة زاوية من زوايا تراثنا الأدبي قراءة منهجية تتوسل _ ما أمكنها_ بمعطيات النقد الحديث .

ولا شك في أن البحث – على حد علم الباحث – يعد جديداً إذ لم تسبق دراسة علمية لهذا الموضوع ، بما يجعله رافداً من روافد النقد النسوي في الأدب العربي الحديث .

أما كتاب الأمالي فيعدّ من مصادر التراث العربي الأدبية واللغوية ومن أمهات كتب الأدب العربي المعدودة , وهو "ليس أدبياً محضاً فقد غلب عنصر اللغة على كثير من جوانبه فهو أقرب ما يكون إلى الكامل للمبرد , ومجالس ثعلب, ومادة الأمالي أمشاج من الأخبار والأشعار يتخللها شيء من تفسير القرآن وحديث الرسول وقد عني بنصوص الشعر والنثر مما يعز وجوده في كثير من الكتب " ... وهو قبل كل شيء مختارات أدبية رفيعة تمتاز في الغالب بالأصالة والقدرة وتنطوي في الوقت

نفسه على الفائدة والمتعة، ويعد هذا المؤلف في نظر ابن خلدون من أبرز وأهم أربعة كتب أدبية هي : البيان والتبيين للجاحظ , وأدب الكاتب لابن قتيبة , والكامل للمبرد , والأمالي للقالي [٤].

## تمهيد

### التأصيل اللغوي والاصطلاحي :

أ- الخطاب :

ورد في اللسان مادة ( خ ط ب ) ما يأتي : " خطب الخطب : الشأن أو الأمر صغر أو عظم ، وقيل هو سبب الأمر يقال : ما خطبك ؟ أي ما أمرك الخطاب ، والمخاطبة : مراجعة الكلام ، وقد خاطبه بالكلام مخاطبة وخطاباً وهما يتخاطبان ، الخطبة مصدر الخطيب ، وخطب الخاطب على المنبر ، واختطب يخطب خطابةً واسم الكلام الخطبة .. الخطبة اسم للكلام الذي يتكلم به الخطيب .

الخطبة عند العرب : الكلام المنثور المسجع ونحوه ، والخطبة مثل الرسالة ، التي لها أول وآخر .. ورجل خطيب ، وفي حديث الحجاج : أمن أهل المحاشد والمخاطب ؟ أراد بالمخاطب الخُطب : أي من الذين يخطبون الناس ويحثونهم على الخروج والاجتماع للفتن...المخاطبة: مفاعلة من الخطاب والمشاورة .

وفصل الخطاب : أن يحكم بالبينة أو اليمين وقيل أن يفصل ويميز بين الحق والباطل، ويميز بين الحكم وضده وقيل فصل الخطاب : الفقه في القضاء "[٥] .

ونتجلى من قراءة المادة المعجمية للجذر اللغوي ( خطب) ما يأتي :

- الخطاب والمخاطبة مراجعة الكلام ، وقد خاطبه خطاباً ومخاطبة فالخطاب مصدر من الفعل الثلاثي المزيد بالألف ( خاطب ) ، و الخطاب أو المخاطبة : تداول الكلام والمخاطبة مفاعلة من الخطاب والمشاورة وذلك يقتضي وجود طرفين (مخاطِب) و( مخاطَب ) وهذا يعززه قوله تعالى : ﴿ وَلَا تُخَاطِبْنِي فِي الَّذِينَ ظَلَمُوا إِنَّهُمْ مُغْرَقُونَ ﴾ وقوله تعالى: ﴿ وَآتَيْنَاهُ الْحِكْمَةَ وَفَصْلَ الْخِطَابِ ﴾ إذ فصل الخطاب الحكم بالبينة أو الفصل بين الحق والباطل وسواء أكان المعنى البينة أم الفصل بين الحق والباطل فإن ذلك يقتضي توفر القدرة على الإقناع والتأثيرمن قبل( مخاطِب ) لـ،أو على( مخاطَب ) .

- أن الكلام مادة الخطاب : فـ"الخطاب مراجعة الكلام " وحينما تتم عملية المراجعة بين طرفين للكلام يسمى خطاباً ، فكل خطاب كلام وليس كل كلام خطاباً .
- أن الخطبة في المعجم العربي لها حدها بوصفها " الكلام المنثور المسجوع " مثل الرسالة لها أول وآخر " وهذا التحديد يحيل إلى وضوح المفهوم الاصطلاحي للخطبة فهي " كلام " من مواصفاته أنه : منثور، مسجوع ، له أول وآخر .

كما أنها - أي الخطبة- تتميز بالتأثير وهذا ما يفهم من كلام الحجاج : أمن أهل المحاشد والمخاطب؟ فالحشد أو الاحتشاد أمر مقترن بالمخاطب " أراد الذين يخطبون الناس ويحثونهم على الخروج للاجتماع للفتن ، وهذا السياق يحمل دلالة واضحة على التأثير الذي تمتلكه " الخطبة " وقدرة الخطيب على الإقناع والتأثير. وإذا كانت المعجمية العربية تحيل إلى الخطبة بذلك الوضوح المفهومي فإنها لم تؤسس للخطاب مثل ذلك ، بيد أن التأمل في الدلالات السالفة للخطبة والخطاب يفصح عن مقومات الرؤية اللغوية العربية لمفهوم الخطاب وشروطه وبذلك يمكن القول: " إن الخطبة أو الخطابة تعدُّ الأصل المرجعي للخطاب الذي نظر إليه في الوعي البياني العربي على أنه هو الآخر فن الإقناع والتأثير بوصفه الكلام الجامع لشروط الإقناع والتأثير " [٦] .

وينبغي لنا ونحن في مقام التأصيل لمصطلح الخطاب أن نفضّ شيئاً من الاشتباك الحاصل بين الخطاب وبعض المصطلحات التي تقع في دائرته الدلالية ومنها :الكلام .. والقول .. واللسان .. إذ يرى ابن جني في خصائصه (أن الكلام: هو الجمل المستقلة بأنفسها الغانية عن غيرها،والقول لا يستحق هذه الصفة..فالقول لا يتم معناه إلا بغيره)[٧].

فالكلام جمل مستقلة مكتفية بذاتها ، وحينما يتصف بالتداول بين طرفين يصبح خطاباً كما أسلفنا . "وإذا كان اللسان خزان المعلومات والقواعد فإن الخطاب يتعلق بالترابطات التي تتم بين هذه العلامات بحسب القواعد التي تمليها الشفرة ، أما الكلام فهو الاستخدام الملموس لهذه التنسيقات أي أنه فعل التواصل ذاته " [٨] .

فاللسان مؤسسة جمعية ، وقواعد مجردة تتمظهر في القول الذي من صفاته أنه لا يتم معناه إلا بغيره ، أما الكلام فهو جمل مستقلة بذاتها تتمظهر في أداء

الفرد للغة ، وحينما ينتقل الكلام إلى حيز التداول والتخاطب يصبح خطاباً . وإذا نظرنا إلى الخطاب في مفهومه الحديث فإننا نجد أنه قد تولد في رحم المنجز النقدي الغربي و تبوّأ موقعه في الجهاز المصطلحي النقدي مفهوماً وإجراء " فالخطاب هو ترجمة لكلمة (discourse) وأصلها اللاتيني (discoursus) وفعلها (discurure) والذي يعني الجري هنا وهناك كما أن كلمة الخطاب تعبر عن الجدل والعقل أو النظام"[٩].

كما أن (discourse) الفرنسية تعني " الخطاب والكلام والحديث، ولكن الترجمة الشائعة هي الخطاب ، بحسب معجم محمد عناني الذي قدم جملةً من الاستخدامات لدى النقاد الغربيين – لهذا المصطلح النقدي [١٠] .

ومثل هذا الصنيع قام به سعيد يقطين في معرض تأسيسه لمفهوم الخطاب الروائي في كتابه تحليل الخطاب [١١] .

ولا بأس أن نستعرض هنا عدداً من تعريفات الخطاب كما وردت في المنجز النقدي الحديث :

- يعرف بنفنست الخطاب باعتباره الملفوظ منظوراً إليه من وجهة آليات وعمليات في التواصل [١٢] .

- يعرفه تودوروف بأنه : " كل ملفوظ مشترط بمتكلم ومستمع يكون غرض الأول منه التأثير على الثاني بكيفية ما " [١٣] - يعرفه شرودر بأنه : "الملفوظ في مقام التواصل" [١٤] .

- يؤكد موشلر الطبيعة الحوارية للخطاب ويسعى لإيجاد تحليل تداولي له[١٥] .

- يرى فوكو بأن الخطاب " لم يعد طريقة للتعبير أو حديثا متساوقاً أو مجموعة عمليات فكرية مترابطة أو تجليات لذات واعية تتأمل وتعرف وتعبر وإنما أصبح إمكان وشرط وجود نظام أصبح حقلاً تتمفصل فيه الذوات ومجموعة علامات تجد مرتكزاً له كما يرى أنه عدد محصور من المنطوقات التي تستطيع تحديد شروط وجودها " [١٦] .

- يعرفه عبد الإله الصائغ بقوله : " .. أما الخطاب في مفهومه الجديد فهو النص ومحمولا ته الفكرية أو الأيدلوجية أو الجمالية بحيث لا يمكن الفصل بين المركز (النص) والأطراف (المحمولات) [١٧] .

- يعرفه : سعيد يقطين بأنه : "تواصل لساني منظوراً إليه كإجراء يتم بين المتكلم والمخاطب، أو كفعالية تواصلية يتحدد شكلها بواسطة غاية اجتماعية [١٨] .

- يعرفه الزواوي بغوره بأنه : " دراسة العلاقة بين الذات المتكلمة وعملية إنتاج الجمل أي المنطوقية أو علاقة الخطاب بالمجموعة الاجتماعية " [١٩] .

ومما سبق نجد أن مفهوم الخطاب- على الرغم مما يثيره من اللبس- [٢٠] يتلخص في كونه تواصلاً لسانياً بين متكلم ومخاطب يكون غرض الأول منه التأثير على الثاني بكيفية ما ويتعالق مع شروط كل منهما في إطار بنية اجتماعية ثقافية .

وهذا المفهوم هو الذي نتوسل به في مقاربتنا للخطاب النسوي في كتاب الأمالي.

ب- النسوي

إذا كان " الخطاب النسوي " دالاً مركباً من مفردتين " الخطاب " و " النسوي "فإنه بعد استجلاء مفهوم "الخطاب" - القسيم الأول من عنوان البحث - يمكن أن نقف مع القسيم الثاني: "النسوي " الذي ينتمي إلى الجذر اللغوي (نسا) وهي صيغة نسب من النسوة ،والنِّسوة والنسوة بالكسر والضم ، والنساء والنِّسوان والنُّسوان : جمع امرأة من غير لفظه .. قال سيبويه في الإضافة إلى نساء : نِسوي ، فرده إلى واحده ، وتصغير نسوة : نسية ، ويقال : نسيَّات وهو تصغير الجمع " [٢١] أما النسوية * " فهو مصطلح ظهر" مع حركة الحداثة وما بعد الحداثة وظهر لأول مرة ١٨٩٥م : ويعني به الجهد النظري والعملي الذي يهدف إلى مراجعة واستجواب أو نقد أو تعديل النظام السائد في البنيات الاجتماعية الذي يجعل من الرجل هو المركز ... والمرأة جنساً ثانياً أو آخر في منزلةٍ أدنى " [٢٢] .

"والمنطلق الأساسي للنسوية الحديثة ( ما بعد الحداثية ) هو نقد ورفض مركزية النموذج الذكوري " [٢٣] . فالحركة النسائية حركة سياسية عنصرية ثقافية تنطلق من فلسفة نابعة من طبيعة التحولات التي هزت المجتمع الغربي ، وأعادت بناء خارطة العلاقات الاجتماعية بل دفعت بالإنسان الغربي إلى السؤال عن طبيعة مركزه في الكون واستغلت هذه الحركة فضاءات التحرر والعدل والمساواة ، وقد اتسمت

* تحدد توريل موى ثلاثة مصطلحات أساسية في هذا الباب وهي الحركة ـ النسائية : feminism باعتبارها موقفاً سياسياً، والأنثوية : وهي مسألة بيولوجية ،والنسائية أوالنسوية : وهي مجموعة من الخصائص التي تحددها الثقافة . ( انظر :معجم المصطلحات الأدبية, ص٣٠ )

هذه الحركة بالطابع التحرري" فهي حركة تهدف إلي التحرر من الاستعمار كغيرها من الحركات التحررية" [٢٤] .

إذ ترى أن المرأة في علاقاتها التقليدية ترتبط بالرجل في علاقة استعمارية"[٢٥] على المستوى الاجتماعي وعلى المستوى الأدبي و يتلخص" جوهر فلسفة هذه الحركة في أن المرأة قد لقيت ظلماً في الأدب العالمي على امتداد تاريخه الطويل سواء في المجال الإبداعي أي كتابات المرأة نفسها (أو) في مجال النقد إذ لم تتح لها الفرصة للتعبير عن آرائها النقدية التي قد تكون مخالفة لوجهة نظر الرجل ، أو فيما أدى إليه الأدب والنقد من ترسيخ الأوضاع القديمة للمرأة في المجتمع " [٢٦] .

وإذا كان المصطلح النسوي قد ظهر – كما أشرنا – في ١٨٩٥م فقد سبق هذا التاريخ إرهاصات عديدة منها : مؤتمر سينيكا في الأربعينات من القرن نفسه الذي مثل البداية للحركة السياسية من أجل حقوق النساء وفي ذلك العقد كتبت مارجريت فولر " النساء في القرن التاسع عشر ١٩٤٥م" وشكلت حركة النساء التي بدأت في الستينات الموجة الثانية من النسوية الأمريكية وتبعتها نشاطات ومشروعات نسوية عديدة بدأت في الفترة التي سبقت الحرب الأهلية واستمرت حتى ما بعد الحرب العالمية الأولى ، وقد ظهرت حركة النساء ضد التميز الجنسي وسعت لإيجاد منظمات جديدة وإصدار البيانات وتقديم التشريعات الجديدة وتنظيم الاجتماعات والمظاهرات العامة ونشر الكتب [٢٧] " فالنسوية " حركة لم تقصر نشاطها في المجال الأدبي فحسب بل في مناحي الحياة مما عكس نفسه على المجال الأدبي الذي يعد من أكثر المناشط الحياتية فعالية وأهمية .

إذ " تنظر هذه الحركة إلى أنه توجد بيولوجيا نفسية أو لغوية نسائية منفصلة تجعل الأدب النسائي ذا طابع أنثوي يمكن التعرف عليه بمعنى أن الكتابة فيها فعل للنوع ،[٢٨] على الرغم من أن هذا يعد مثار جدل بين النقاد.

وبذلك برز إلى الحقل النقدي مصطلح الأدب النسوي " الذي يعد محاولة لبناء لغة تمثل التحرر ولا تقتصر على تنظيره " [٢٩] كما ظهر النقد النسوي ، واتخذ العديد من النقاد النسويين خلال أواسط السبعينات منظوراً متوجهاً للمرأة يركز على

أدب النساء .. ويركز على كشف التشوهات الناجمة عن العنصرية الجنسية والأنماط الأبوية المكررة ، منتقدة الصورة الثقافية السائدة عن المرأة الناجحة والسعيدة باعتبارها البيت والأم " [٣٠] .

"وقد ظهرت الكتب والمجلات المتخصصة والدوريات الأكاديمية، ومن الكتب- في النقد الأمريكي فحسب- :

١- الأسطورة الأنثوية ،١٩٦٣م ، بيتي فريدان .

٢- التفكير عند النساء ١٩٦٨م ، ماري إ لمان .

٣- الأخوة النسائية قوية ١٩٧٠م ، مجموعة من الكاتبات من حركة تحرير النساء .

٤- السياسية الجنسية ، لكيت ميلليت وإيرها .

- ومن الدوريات :

- دراسات نسائية١٩٧٢م ، رسالة الدراسات النسائية ١٩٧٢م ، علامات مجلة النساء والثقافة والمجتمع ١٩٧٥م ، قضايا نسوية" ١٩٨٠م ..... [٣١]

وقد تركز النقد النسوي في عدة جوانب منها :

- فحص القدرة الإبداعية والأساليب والأنواع الأدبية والموضوعات والتراث الأدبي النسائي.
- إعادة اكتشاف الكاتبات المهملات .
- إعادة خلق نسق للأعمال المعتبرة للكاتبات .[٣٢]

وتؤشر الأعمال النقدية السابقة - وهي عبارة عن نماذج فقط - إلى تشكّل هذه الحركة وترسخ جذورها في الحقل الأدبي .

وإذا كان الأدب النسوي في مفهومه الأوسع ينتظم النتاج الأدبي الذي يتخذ من المرأة موضوع انشغاله سواء أكان من قبل الرجل أم المرأة فإنه في مفهومه الخاص يركز على النتاج النسوي ، انطلاقاً من الاعتقاد بوجود فعل للنوع في العمل الأدبي يتمظهر في إبداعها ، مجسداً طابعها وخصوصية اهتماماتها الأنثوية ، والانطلاق من هذا المفهوم كان دأب كثير من الدراسات – ومنها المشار إليها سابقاً - مما ينسجم مع فلسفة النسوية التي تتغيا تعزيز موقع المرأة في بنية العلاقات الاجتماعية .

وهذا المفهوم الخاص هو ما نتبناه هذه الدراسة في مقاربتها للخطاب النسوي في كتاب الأمالي ، بمعنى أن فضاء اشتغال الدراسة سيقتصر على الخطاب النسوي الذي أنتجته المرأة العربية شعراً ونثراً دون أن تلامس أي خطابات ذكورية أو رجولية تجعل المرأة - أو موضوعاتها- محور انشغالها ، مما يجعل الدراسة أكثر خصوصيةً وتحديداً .

## المبحث الأول : المخاطبة

حينما نقوم بدراسة الخطاب ينبغي أن ننظر إلى المخاطب أو المخاطبة بوصفها ركيزة من ركائز الخطاب فهي منتجة الخطاب ولذا فإن تتبع أشكالها ورؤاها يحتل أهميةً كبيرة لمقاربة الخطاب .

أ/شكل المخاطبة

تعددت أشكال المخاطبة وهي تتجز خطابها بتعدد علاقاتها الاجتماعية وأدوارها الحياتية في نسيج المجتمع ، ومن تلك الأشكال :

- المخاطبة أماً : وردت المخاطبة أماً في ثمانية خطابات هي :

نعت امرأة من العرب ابنها [٣٣] . أم معدان الأنصارية[٣٤] . وصية بعض نساء الأعراب لابنها وقد أراد سفراً [٣٥] . ما وصفت به هند ابنها معاوية وهي ترقصه [٣٦] . ما وصفت به ضباعة بنت عامر ابنها المغيرة بن سلمة وهي ترقصه[٣٧] . ما وصفت به أم الفضل ابنها عبد الرب وهي ترقصه [٣٨] . غنية بنت عفيف أم حاتم[٣٩] . أم الفضل بعد قتل المأمون لابنها [٤٠] .

فالمخاطبة في الخطاب الأول تنعت ابنها بالمحامد وفي الثالث توصيه بمكارم الأخلاق ، وفي الثاني والثامن ترثيه باكية متفجعة ، وفي الخطابات الرابع والخامس والسادس تهدهده صغيراً مرقصة إياه ، وفي السابع تخاطبه مؤكدة إصرارها على الكرم والإنفاق ، وعند تفحص تلك الخطابات نجد أنها تقدم صورة إيجابية للمرأة وهي تمارس دور الأمومة ، منسجمة مع الرؤية التي تشكلها منظومة القيم العربية الإسلامية ، ومن اللافت للنظر أن مخاطبة الأم للابن كانت طاغية على سبعة خطابات ولم تخاطب بنتها ناعتة إياها إلا في خطاب واحد ، مما يشير إلى هيمنة حضور الولد ذكراً في خارطة العلاقات الأسرية ، مقابل غياب الأنثى .

- المخاطبة أختاً : وردت المخاطِبة أختاً في خمسة خطابات هي :

١- مرثية زينب بنت الطثرية في أخيها زيد [٤١] . ٢- الخنساء وما قالته في دريد بن الصمة [٤٢] . ٣- الخنساء ترثي أخاها صخراً [٤٣] . ٤- فارعة بنت شداد ترثي أخاها[٤٤]. ٥- أم عمرو أخت ربيعة بن مكدم ترثي أخاها ربيعة [٤٥] .

وجملة هذه الخطابات تستقطبها رؤية واحدة هي رؤية رثائية، ولا نكاد نستثني من ذلك سوى خطاب الخنساء رافضة إكراه أخيها معاوية لها على الزواج من دريد بن الصمة ، وفي الموضع نفسه تلتفت إلى ذكرى صخر وتقوم بصياغة مرثيتها فيه ، مما يكشف عن علاقة إيجابية يحفها التآلف وتغمرها مشاعر مفعمة بالوفاء من قبل الأخت حيال أخيها .

المخاطبة زوجةً :

لم تغفل الخطابات النسوية تقديم صورة المرأة زوجة وكشف أنماط علاقاتها بعالم الزوجية فقد وردت المرأة المخاطِبة زوجةً في عشرة مواضع هي :-

١- ما وقع بين رجل من العرب وزوجته من الخصام [٤٦] . ٢-وصف أعرابية زوجها بمكارم الأخلاق [٤٧] . ٣- ما وقع بين أبي الأسود وامرأته من المخاصمة[٤٨] . ٤- تماضر بنت مسعود بن عقبة ،وكان خرج بها زوجها إلى القفين [٤٩] . ٥- أم الضحاك المحاربية والضبابي زوجها [٥٠] . ٦- كتاب امرأة إلى زوجها وكان مع الحجاج يحضر طعامه وهي في أسوأ حال [٥١] . ٧- أعرابية تبكي زوجها [٥٢] . ٨- امرأةً من أهل نجد وقد تزوجها رجل من أهل تهامة [٥٣] . ٩- حديث عمرو بن معد يكرب مع حبي[٥٤] . ١٠-رملة بنت معاوية مراغمةً زوجها [٥٥] .

ومن ملاحظة هذه الخطابات نجد أن الأول يقدم خصاماً ومشاتمةً والرابع يقدم شكاة زوجة زوجها إلى ولي الأمر في ولد لهما بعد أن انبتت أواصر الود ، والخامس يكشف عن تمزق عرى الزوجية واندثار حياة ظلت الزوجة في حنين غامر إليها والسادس يكشف عن عتاب قاسٍ لزوج مستهتر بحقوق الزوجية والتاسع يفصح عن موافقة زوجة على الزواج من رجل آخر بدلاً من زوجها والعاشر يكشف عن حالة توتر شديد بين زوجة وزوجها . ،أما الرابع والثامن فكلاهما يشير إلى عدم انسجام الزوجة مع البيئة الجديدة التي انتقلت إليها ، ويظل الخطابان الثاني

والسابع هما اللذان يفصحان عن علاقة إيجابية مع الزوج فأولهما تنشر فيه الزوجة ثوب الثناء لزوج حي ، وثانيهما تنشر فيه ثوب الوفاء لزوج قضى نحبه .

ويلحظ أن الطابع الغالب الذي يسم هذه العلاقات طابع سلبي يكشف عن فصام نكدٍ بين طرفي الزوجية،كما تحيل هذه الخطابات إلى استيعاب كثير من أشكال علاقة الزوجة بزوجها وفاءً ، خصاماً ، عتاباً ، طلاقاً ، مقاضاة ، .. بل وتصور طبيعة علاقة متشنجة كشفت عن سلبية الأزواج - في الغالب - في تعاملهم مع زوجاتهم ، وتشبث الزوجة وإصرارها على انتزاع استحقاقها دون توان ، مما يسوغ لنا القول بأن هذه العلاقات المتوترة التي تكشف عنها الخطابات ربما كانت ناجمة عن اقتران قسري بالزوج لم ينطلق عن قناعة نفسية ، ورغبة طبيعية ، وقد تمليه المواضعات والتقاليد الاجتماعية فيصير إلى زوال .

المخاطبة بنتاً :-

وردت خطابات المرأة بنتاً في تسعة مواضع هي :-

- حديث البنات الثلاث اللائى وصفن ما يحببن من أزواج [٥٦] . - حديث الجواري الخمس اللائى وصفن خيل آبائهن [٥٧] . - ما أشترطته هند على أبيها قبل أن يزوجها من أبي سفيان [٥٨] . - حديث البنات الثلاث مع أبيهن وكان قد عضلهن [٥٩] . - حديث همام بن مرة مع بناته الثلاث وكان قد عضلهن [٦٠] . - سؤال بعض نساء الأعراب عن آبائهن [٦١] . - ما وقع بين حاتم وسفانة ا بنته [٦٢] . - بنت أبي الرقاع الشاعر [٦٣] . - حديث ابنة الخس مع أبيها [٦٤] .

وحين تعمد القراءة إلى استنطاق هذه الخطابات فإنها تخلص إلى نتيجة تؤكد استقرار المخاطبة في نطاق موقعها وانسجامها معه باستثناء حالتين فقط في الخطابين الرابع والخامس إذ يظهران تمرداً من قبل المخاطبات على الآباء (المخاطَبين) ورفضاً لعملية عضلهن عن الزواج ، أما بقية الخطابات فإنها تجسد حالة من الوئام والانسجام مع المجتمع .

وتجسد مساحة الحرية التي تمارسها البنت في خطابها مع أبويها ، ولا تجد المرأة حرجاً في مكاشفة أمها فيمن تحب من أزواج ، وقد تشترط على أبيها ألا يزوجها إلا من ترتضيه وتوافق عليه سلفاً .

-المخاطبة عاشقة : استأثرت خطابات المرأة العاشقة بنصيب أوفر إذ بلغت تسعة عشر خطاباً هي خطابات :-

١- عشرقة المحاربية [٦٥] . ٢- زهراء الأعرابية [٦٦] . ٣- ليلى الأخيلية في توبة الخفاجي [٦٧]. ٤- بثينة في جميل [٦٨] . ٥- عليه بنت المهدي [٦٩] . ٦- فاطمة بنت الأحجم الخزاعية [٧٠] . ٧- أم خالد الخثعمية في جحوش العقيلي [٧١] . ٨- امرأة من العرب تسمى شقراء [٧٢] . ٩- امرأة من بني نصر بن دهمان [٧٣] . ١٠- امرأة من بني أسد [٧٤] . ١١- فتى من بني عجلان مع ابنة عم له [٧٥] . ١٢- خلية الخضرية تهوى ابن عم لها [٧٦] . ١٣- أم ضيغم البلوية [٧٧] ١٤- زينب بنت فروة المريّة في ابن عمها المغيرة [٧٨] . ١٥- شعر عجوز فصيحة [٧٩] . ١٦- أم العلاء [٨٠]. ١٧- أنشدنا أبو هفان عن إسحاق لامرأة ... [٨١] . ١٨- قال أبو العيناء تعشقتني امرأة قبل أن تراني [٨٢] . ١٩- بنان وفضل الشاعرة [٨٣] .

تضافرت هذه الخطابات في رسم لوحة نفسية لأعماق المرأة وكشفت عن المحجوب من تفاصيلها والمحجب من مشاعرها ،وهي في جملتها تتسم بنقاوة بريئة وتتلفع بعذرية ضافية ، فالتعبير عن الحب لم يقتصر على الشعراء فحسب بل إن الأدبيات يقدمن خطاباً عاشقاً يخترق أسوار التقاليد ، ويحطم الموانع ، بل إن القمع الاجتماعي يزيد العاشقة تشبثاً بموقفها فتسكب في خطابها مشاعر محترقة على مواقد البوح، ولم يكن الخطاب العاشق مقتصراً على الشابات بل إن عشرقة المحاربية وهي ( حيزبون ) أي فيها بقية من شباب تعبر عن الحب وأسراره ناهيك عنها عجوزاً ، فالغزل كما يقول ابن قتيبة " ليس يكاد أحدٌ يخلو من أن يكون متعلقاً منه بسبب وضارباً فيه بسهم حلال أو حرام [٨٤] " .

ومن الملحوظ أن صاحب الأمالي قد قدم هذه الخطابات مقرونة بأسماء صاحباتها : عشرقة المحاربية، ليلى الأخيلية، علية بنت المهدي، فاطمة بنت الأحجم الخزاعية ... مما يدل على شهرة هذه الخطابات ، ومشروعية تناقلها وروايتها بل وتضمنها أملياته، وقد تكشف عن نزعة استمتاع الجمهور بتداول هذه الخطابات تحقيقاً لمتعة، وتنفيساً عن شهوة .

-المخاطبة جارية :-

وردت خطابات المرأةِ جارية في عدة خطابات هي : -

١- حديث النسوة اللاتي أشرن على بنت الملك بالتزوج[٨٥]. ٢- ما وقع بين المأمون والجارية بحضرة الرشيد[٨٦]. ٣- حديث الجارية التي اشتراها أبو السمراء[٨٧].٤- حديث حبشية [٨٨] .

وهي تشير إلى طبيعة النظام الاجتماعي العربي الذي كان فيه الرق من الأنظمة الاجتماعية السائدة ، كما تقدم الخطابات مساحة هامشية للمرأة جارية يحيل إلى هامشية الدور الواقعي لها ، وكل خطاباتها تؤشر إلى أنها مستهلكة (بفتح اللام) جهداً (جواري الملكة) وجسداً (جارية المأمون والحبشية)، وبياناً (الجارية التي اشتراها أبو السمراء) .

المخاطبة كاهنة :-

كان حضورها يتيماً في موضع واحد " حديث زبراء الكاهنة [٨٩] .

وهذا يعكس موقف الإسلام من الكهانة الذي يؤسس الموقف الخاص للمؤلف(القالي) ...

-المخاطبة ملكة :

وردت في موضع واحد هو"حديث النسوة اللاتي أشرن على بنت الملك بالتزوج[٩٠].

وهو حضور يتيم أيضاً يشير إلى غياب دور المرأة العربية أو ندرته في ولاية مقاليد الحكم .

-المخاطبة معارضة:وردت المخاطبة معارضة سياسية في بلاط السلطان في موضع واحد هو :- حديث الشجاء الخارجية مع زياد بن أبيه [٩١] .

مما يدل على ندرة المرأة في ميدان المعارضة السياسة .

- المخاطبة مجهولة الدور :

إذا كانت في الخطابات السابقة قد عينت دوراً معيناً أنيط بالمرأة فإن هناك خطابات لم تقدم موقعاً معيناً للمرأة بل هي امرأة مجهولة بيد أن خطاباتها تجسد مواقف إيجابية مع مخاطبيها وهي :

- رجل من أهل الشام مع امرأة من كلب [٩٢] . - حديث الأصمعي مع امرأة ثكلى[٩٣]. - حديث المرأة التي سكنت البادية [٩٤] . - نساء مع عمر بن أبي ربيعة [٩٥]

. - حديث عمارة مع مولاةٍ من بني الحجاج [٩٦] . - جواب ابنة الخس لمن سألها [٩٧] . - حديث الأصمعي مع امرأة من ولد ابن هرمة [٩٨] . - حديث الأصمعي مع بعض الجواري [٩٩] . - خبر الخليل مع امرأة من فصحاء العرب وبناتها [١٠٠] .

ومن استعراض شكل المخاطبة تبين تنوع وتعدد أشكالها مما يجعل خطاباتها مخصبة بطبيعة الأدوار الاجتماعية التي تشغلها وهي أدوار تستوعب خارطة العلاقات الاجتماعية ،وتكشف عن بنيتها في مرحلة تلك التفوهات النصية.

ب- رؤية المخاطِب:

مادام الخطاب فعلاً تواصلياً فإن زاوية المخاطِب تكتسب أهمية كبيرة بوصف المخاطب منتجاً لهذا الخطاب بدرجةٍ أساس ، وحينما يباشر عملية إنتاج الخطاب فإنه بالتأكيد ينطلق من رؤية خاصة به تقوم بدور المتحكم في توجيه الخطاب وتحديد صياغته" فكل تعبير هو تعبير عن موقع ... إنه موقع يقول والقول علاقة والعلاقة تنظر باتجاه موضوع وتوجه إلى مخاطب . . . فالكلام مخاطبة وتوجه ،وإصغاء . . إنه علاقة " [١٠١] .

وحينما نخضع الخطاب النسوي في الأمالي للفحص النقدي تتكشف الرؤية التي تكمن خلف الخطاب وهي رؤية أو رؤى يمكن أن نلم شعثها في شعبتين :

١- الرؤية المنتمية إلى الذات : ويعنى بها الرؤية المعبرة عن ذات المخاطب المنطلق من قناعا ته هو وليست مفروضة عليه من الآخر فهي رؤية يتملكها المخاطب ، وتعبر عن هويته ، وهذه الرؤية تتسرب في مجموعة من نصوص الخطاب النسوي في الأمالي ومنها :

خطاب الشجاء الخارجية لزياد بن أبيه حينما سألها : ما تقولين في أمير المؤمنين معاوية رضى الله عنه ؟ قالت : ماذا أقول في رجل أنت خطيئة من خطاياه ! فقال بعض جلسائه : أيها الأمير ، أحرقها بالنار، وقال بعضهم اقطع يديها ورجليها وقال بعضهم : اسمل عينيها ، فضحكت حتى استلقت وقالت ، عليكم لعنة الله : فقال لها زياد مم تضحكين ؟ قالت : كان جلساء فرعون خيراً من هؤلاء قال لها ولم ؟ قال استشارهم في موسى فقالوا أرجه ، وهؤلاء يقولون أقطع يديها ورجليها واقتلها ، فضحك منها وخلى سبيلها [١٠٢] .

فالشجاء الخارجية جيء بها بمعنى أنها مطلوبة من قبل السلطة السياسية الأموية ، لكن خطابها وهي تواجه السلطة مباشرة - أتسم بأنه :

خطاب منطلق من رؤيةٍ ذات استقلالية ترفض الاستسلام والإذعان ، بل المهادنة - على أقل تقدير رؤية منتمية إلى ذات المخاطبة وإن كانت هي الرؤية التي تشكل فكر الخوارج عموماً ، بيد أنها أصبحت رؤية ذاتية للشجاء وتحتل منها مكانة المعتقد وتشكل صيغة الخطاب فقد كانت الشجاء ثابتة راسخة تعلم أنها يمكن أن تعرض نفسها للخطر ، لكنها تخاطب بثقة بل بسخرية لاذعة ولو لم يكن موقفها منسجماً مع رؤية عميقة شكلت قناعتها لما أمكنها أن تمارس خطابها على هذه الشاكلة فالرؤية يمكن أن توصف بأنها :

- ذاتية تلقائية وليست مفروضة ، متحررة وليست مقيدة ، إيجابية وليست سلبية: إذ أرغمت الخصم المخاطب ـ على سلطته وسطوته ـ أن يستسلم لخطابها " فخلى سبيلها " رؤية منفتحة على تجارب التحرر التاريخية وتمتلك رصيداً معرفياً في ذاكرتها ، من خلال اقتناصها لمشهد من مشاهد حوار سيدنا موسى مع فرعون وعقد مقارنة بين المشهد التاريخي والمشهد الذي تعيش تفاصيله .

- مهيمنة على فضاء الخطاب، إذ كان صوتها هو الأقوى في مسرح الأحداث على الرغم من أنها مستجوَبة .

- رؤية متجاوزة لمواضعات المرأة العربية في ميدان الممارسة السياسية.

وتتعزز الرؤية المنتمية إلى الذات بخطاب آخر هو خطاب زوج أبي الأسود الدؤلي وما وقع بينها وبينه من الخصام في ولد لهما في حضرة زياد نفسه إذ تقول :

" أصلح الله الأمير، هذا ابني كان بطني وعاءه وحجري فناءه وثديي سقاءه أكلؤه إذا نام وأحفظه إذا قام ولم أزل بذلك سبعة أعوام ، حتى إذا استوفى فصاله وكملت خصاله واستوكعت أوصاله وأملت نفعه و رجوت دفعه أراد أن يأخذه مني كرهاً فآدني أيها الأمير " [١٠٣]...

وهذا الخطاب تنطلق فيه زوج أبي الأسود من رؤية ذاتية تؤمن بالاستحقاق ، وعدم التنازل والانصياع لمطالب زوجها - في الاستحواذ بولدها كرهاً مما حدا بها لأن تدافع عن حقها أمام الأمير وتستنجد به مراعية المقام متدرجة في الخطاب ، متوسلة

بسلطة الخطاب ، ولحن الحجة ، وفتنة البيان ، إنها رؤية ذاتية تشكلت تحت إلحاح عاطفة الأمومة التي تأبى التفريط في فلذة كبدها فشكلت خطاباً نوعياً يجسد صراعاً محتدماً بين زوج وزوجه في ولدهما ، إلا أن قوة الخطاب المنبثق عن استقلالية الرؤية تمكن من استصدار حكمٍ يقضي باستحقاقها للولد وإخراج أبي الأسود من حضرة الأمير مجبوهاً محسوراً .

وفي السياق نفسه نجد خطاب هند بنت عتبة لأبيها قبل أن يزوجها من أبي سفيان يجسد هذه الرؤية الذاتية " إني امرأة قد ملكت نفسي فلا تزوجني رجلاً حتى تعرضه علي ، فقال لك ذلك ، فقال لها ذات يوم إنه قد خطبك رجلان من قومك ولست مسمياً لك واحداً منهما حتى أصفه لك " وأخذ يصف لها الرجلين ، فقالت : أما الأول فسيد مضياع لكريمته، موات لها فيما عسى أن تعتص أن تلين بعد إبائها ويضيع تحت خبائها .. اطو ذكر هذا عني ، وأما الثاني فبعل الحرة الكريمة ...

فلما قال لها ذاك أبو سفيان : قالت فزوجه ولا تلق إلقاء السلس ، ولا تسمه سوم الضرس ... (١٠٤) .

فرؤية هند تنتمي إلى ذاتها بل تؤكد في خطابها تملّك مصيرها " إني امرأة قد ملكت أمري " وهي رؤية حرة ، مختارة ، جريئة ، قادرة على التميز ، تمتلك إرادة في اتخاذ القرار ، متجاوزة لتقاليد القبيلة العربية وأنماط تعاملها مع المرأة وهذه الرؤية عكست نفسها على الخطاب فحولت اتجاهه من أدنى إلى أعلى من خطاب كان يتوقع أن يتماهى في رؤية المخاطب ( الأب ، المجتمع ) إلى خطاب يؤسس لرؤية متجاوزة مهيمنة تعلن عن موقعها " المتحرر " وتطرح شروطها فيمن تتزوجه بل تكشف الخطاب عن رؤية واعية باستقلالية المرأة بوصفها إنساناً له إرادة مستقلة وله مداره الخاص وحركيته * .

ويأتي حديث البنات الثلاث مع أبيهن وكان قد عضلهن الأكفاء (١٠٥) منسجماً مع الخطابات السابقة في انبثاقه عن رؤية منتمية لذات المخاطبة ، المخاطبات .

* كشفت مضامين هذه الخطابات عن وجود تعالقات مع الموقف الفكري للقالي إذ إنه ينزع من خلالها إلى تزكية السياسة الأموية وتقديم برهان ولائه لهم لا سيما وقد حظي بقبول لدى أمرائهم في الأندلس،وكان الكتاب من مؤلفاته في قرطبة، و أهداه للخليفة الأموي الحكم ، ولذا جاءت بعض الخطابات تعزز هذا المنحى فخطاب هند بنت أبي سفيان يشير إلى متانة أصول الأمويين وخطاب زوجة أبي الأسود أمام زياد تؤكد سياسة العدل بين الرعية والانتصاف للمظلومين، وخطاب الشجاء يشير إلى استيعاب الساسة الأمويين للمعارضة السياسية وخطاب الخنساء مع الحجاج يفصح عن مدى إفساح المجال للرعية لعرض قضاياهم ، كما أن تعريضه بالخصوم السياسيين للأمويين يصبُّ في هذا الإطار مثل( حديث حبشية ) و(حديث جارية الرشيد ) وخطاب أم الفضل بعد قتل المأمون ابنها وغيرها تشير إلى سلبية الساسة العباسيين .

قالت إحداهن :إن أقام أبونا على هذا الرأي فارقنا وقد ذهب حظ الرجال منا فينبغي أن نعرض له ما في نفوسنا ... " وأخذت البنات يخاطبن أباهن واحدة تلو أخرى بدءاً بالكبرى فالوسطى وانتهاء بالصغرى التي قالت :

فما هو إلا الحل أو طلب الصبا ولابد منه فأتمر كيف تفعل

وما كان منه إلا أن أذعن لهذا الطلب فحلف لا يبيت حتى يزوجهن . فالخطاب يؤسس لموقع جديد للمرأة العربية المقهورة المحرومة من حقها في الزواج في ظل سلطة أبوية مستبدة ، هذا الموقع ليس موقع الاستقلال بل التمرد على الصمت والإصرار على المكاشفة " أن نعرض له ما في نفوسنا " .

رؤية تتجاوز الخطوط الحمراء في نسيج الثقافة العربية التي تحول دون البوح بالرغبة في الزواج من قبل الأنثى ، موقف منطلق من دافع الخوف من فقدان الذات (وقد ذهب حظ الرجال منا) وما الذي يبقى من المرأة حينما يفوتها قطار الحياة، وينسل الزمن من بين أصابع الشباب؟.

وهذه الرؤية نلحظ أنها قد اتسمت بما يأتي :

- أنها غادرت فضاء الصمت وعانقت فضاء البوح العلني . - تحولت من موقع الغياب إلى موقع الحضور . - انتقلت من الاستسلام إلى التجاوز والاختراق . -حققت هوية الذات وانتصرت لإرادتها .

وهناك رؤى ذاتية حاولت أن تدفع بالخطاب النسوي إلى الاستقلال وعدم الذوبان في الآخر إلا أنها ظلت تجاذب ارتباطها بالآخر ولم تتمكن من تحقيق التجاوز ومن تلك الخطابات : خطاب بنت الملك [١٠٦] ، ما وقع بين رجل من العرب وزوجته من الخصام [١٠٧] وخطاب زبراء الكاهنة [١٠٨] فالأولى كان خطابها منفعلاً بتأثير خارجي هو نصيحة جواريها والثانية توقفت بخطابها عند وصف مساوئ زوجها أما الثالثة فوقفت عند تخوم التنبؤ الذي لم تتمكن من بث الحيوية والفاعلية فيه ليؤثر في قومها .

٢- الانتماء إلى الآخر

تتكشف للمتأمل في الخطاب النسوي في كتاب الأمالي رؤى المخاطب ، المخاطبة منتمية لذاتها - كما سبق - وفي الوقت نفسه تتجلى رؤى تابعة تنطلق منها الذات المخاطبة في لحظة إنتاجها لخطابها، بحكم موقع هذه الذات من الآخر بوصفه فرداً أو

مجموعاً أو ثقافة .. يمارس سلطة ما تتسلل في ثنايا الخطاب وتسهم في تشكيل نسيجه . ويعدُّ حديث ليلي الأخيلية مع الحجاج [١٠٩] أنموذجاً لهذه الذات قال يا ليلى ما أتى بك ؟ قالت إخلاف النجوم ، وقلة الغيوم ، وكلب البرد وشدة الجهد وكنت لنا بعد الله الرفد .

قال لها : صفي الفجاج قالت : الفجاج مغبرة والأرض مقشعرة، والمبرك معتل، وذو العيال مختل والهالك للقل ، والناس مسنتون رحمة الله يرجون وأصابتنا سنون مجحفة مبلطة لم تدع لنا هبعاً ولا ربعاً ولا عافطة ولا نافطة , أذهبت الأموال ومزقت العيال ... ثم قالت : إني قلت في الأمير قولاً قال هاتي فأنشأت تقول :

أَحَجَّـاجُ لا يُفْلَـلْ سـلاحُكَ إنّمـا الـ مَنايـا بكَـفٍّ اللّـه حيـثُ يَراهـا

ثم أقبل الحجاج على جلسائه فقال أتدرون من هذه؟ قالوا: لا والله يا أمير المؤمنين ،إلا أنا لم نرقط أفصح لساناً ، ولا أحسن محاورة، ولا أملح وجهاً، ولا أرصن شعراً منها، قال :هذه ليلى الأخيلية التي مات توبة الخفاجي من حبها . ثم قال أنشدينا يا ليلى بعض ما قال فيك توبة .....

ومن تتبع مجريات الخطاب نجد أن ليلى الأخيلية تنطلق في توجيه خطابها من رؤية تابعة اقتضتها أولاً علاقتها بالمخاطب ( الحجاج ) فهي علاقة التابع بالمتبوع علاقة فرد من الرعية بالسلطة السياسية فضلاً عن أنها جاءته مسترفدة " كنت لنا بعد الله الرفد " .

فالذات المخاطبة تبحث عن شروط وجودها من خلال الآخر الذي بدونه قد يضيق بها فضاؤها ولذلك فإنها تتخذ استراتيجية معينة في تحركها- وهي تبني خطابها - تقوم على تضخيم الآخر لأن الآخر في موقع " المركز " الذي ينفي المواقع الأخرى بل تعمد المواقع الأخرى إلى الذوبان في هذا الموقع فالتبعية هنا تبعية تعبير وتبعية تفكير ، تبعية تعبير تجسدت في تكييف بناء الخطاب بما يتواءم ورغبة المخاطب من ناحية وفي تحديد طبيعة الفحوى بما يشكل إجابات تشفى غليل المخاطب الذي فاتشها في أكثر من موضوع ..

ما الذي جاء بك ؟ صفي لنا الفجاج ؟ أنشدينا بعض ما قاله: فيك توبة ....

ولذلك كان خطاب ليلى الأخيلية متسماً بما يأتي :

- الذوبان في الآخر ( الحجاج ) يشبع نزوته الداخلية في الاستمتاع في السرد العاطفي فطالما طلب منها الحجاج نزع النقاب عن تجربتها العاطفية مع توبة الخفاجي في سياق هذا الخطاب .
- خطاب مستلب : يتوجه بحسب رغبة الحجاج ( على الرغم من أن الخطاب : يكشف بطريقة غير مباشرة سوءات النظام السياسي الأموي في الاستحواذ على السلطة من ناحية وفي فرض أنماط العلاقة من ناحية أخرى) .
- خطاب تابع لأنه لم يتمكن من تحقيق هوية المخاطبة بل عزز مكانة المخاطَب على الرغم من استيعابها الكامل لأيدلوجيته .
- خطاب سلبي : لم يتمكن من تحقيق أي دور إيجابي ، لكنه يوظف المعاناة الجمعية " أصابتنا سنون ... " لتحقيق مكسب شخصي" مائة من الإبل برعاتها " .
- خطاب ثابت يعزز موقع الآخر ويضفي عليه الشرعية الدينية " كنت لنا بعد الله الرفد "

" حَجَّاجُ أَنتَ الذي ما فَوْقَهُ أَحَدٌ إلاّ الخَلِيفَةُ والمُسْتَفْرَ الصَّمَدُ "

فهو خطاب يسهم في إنتاج السلطة وتقويتها ، إنه خطاب يكشف عن هيمنة السياسي واستغلاله لبنية الخطاب الإبداعي.

وقد تكون المخاطبة منطلقةً من رؤية ذاتية تنتمي إلى الآخر انتماء غير مباشر" حيث تتقمص المرأة في خطابها رؤية الرجل فتعطينا المرأة صورة عن نفسها هي صورة سجينة للرؤية التي يقدمها الرجل عن المرأة " [١١٠]، وذلك ما نلمسه في خطابات ابنة الخس [١١١] .

فابنة الخس في خطابها تصدر عن رؤية ذكورية تتبنى نظرة الرجل لمواصفات المرأة من ناحية ومن ناحية أخرى تتبع هذه المواصفات من ثقافة اجتماعية تفرض سلطتها على خطاب ابنة الخس ، فالرؤية التي تقف وراء تشكيل هذا الخطاب هي رؤية غيرية وليست ذاتية ، تتبنى الرؤية الجمعية ولا تحقق فرديتها ، بل إنها لتعلن عن أنوثتها من خلال الغير .

وتعزز هذه الرؤية خطابات " جارية المأمون في حوارها مع الرشيد[١١٣] وحديث الجارية التي اشتراها أبو السمراء لعبد الله بن طاهر[١١٤] ووصف بعض النساء العرب خيل آبائهن [١١٥] وغيرها .

## المبحث الثاني :الخطاب

أ/ لغة الخطاب :

اللغة ظاهرة إنسانية بها يتشكل الفكر ، ويتحقق التواصل الإنساني ، وعبرها تسافر الثقافة الإنسانية من جيل إلى جيل ومن أمة إلى أخرى ، بل يمكن القول : " إن الجماعات الإنسانية تعيش وتتحرك داخل اللغة وداخل فضاءات تواصلية تحتضن الأشكال المتعددة للاختلاف كما تستقبل الأساليب المتنوعة للتعبير عن التفاهم والتوافق " [١١٦] .

وقد عرفها ابن جني قديماً بقوله " اللغة عبارة عن أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم " [١١٧] فاللغة ذات طابع اجتماعي تداولي ، يتوسل بها أفراد مجموعة ثقافية بعينها في التعبير عن أغراضهم ، "والأديب عندما يعبر عن أفكاره ومشاعره فإنه لا يعبر عنها في عزلة عن الواقع الاجتماعي المحيط به .." فالمجتمع ليس خارج الأفراد فحسب بل هو الخارج والداخل معاً " [١١٨] وهذا المستوى التداولي للغة هو فضاء اشتغال الدراسة ، اللغة بوصفها نشاطاً تعبيرياً ، وليس بوصفها مؤسسة اجتماعية ، ولذلك يتجه التحليل إلى لغة الخطاب النسوي في كتاب الأمالي بغية توصيف هذه اللغة من ناحية ، والبحث عن الوشائج التي تربطها بالمخاطب والمخاطب من ناحية أخرى لأن منتج الخطاب ليس معزولاً عن سياقه الاجتماعي والثقافي ، ولأن الخطاب ليس بريئاً - على حد تعبيربارت - فهو لا ينهض من فراغ ، ومن محاورة بعض الخطابات النسوية تتبين طبيعة التشكيل اللغوي فيها ؛ ومن ذلك كتاب امرأة إلى زوجها وكان مع الحجاج يحضر طعامه وهي في أسوأ حال وقد كتب يعلمها بذلك فكتبت إليه :

أيهدى لي القرطاس؟ والخبز حاجتي وأنت على باب الأمير بطين[١١٩]

إن الخطاب يتجه من امرأة إلى زوجها ، ومن طبيعة الخطاب في هذا المقام - بحسب الأعراف العربية - أن يكون مفعماً بمعاني الإجلال ما دامت العلاقة بين زوج له القوامة وزوجة من واجبها الإذعان والامتثال لمقام ورابطة الزوجية ، بيد أن السياق الذي احتضن هذا الخطاب ينبئ بتوتر العلاقة وإخلال أحد الطرفين بمقتضياتها ، فالمخاطب : زوج مقصر في حقوق الزوجية، مستهتر، لا مبال فهو يحضر طعام الحجاج وفوق ذلك يكتب رسالة إلى زوجه يعلمها بحاله ، فالمفارقة جلية ومن شأنها أن تستفز المخاطبة وتدفعها لصياغة خطاب مشحون بالانفعال ، والسخرية :

أيهدى لي القرطاس؟ والخبز حاجتي وأنت على باب الأمير بطين ؟

فالاستفهام الإنكاري يفتتح الخطاب ويحمل معه آهة قلب مكلوم ، ويأتي الفعل " يهدي " ليكشف عن الهدية المنتظرة من الغائب ، لكنها كانت حبراً على قرطاسٍ ، يخبرها بما لا يسرها بل بما يزيدها آلاماً على آلامها ، " وأنت على باب الأمير بطين " وهذا التصوير يكثف دلالة الخطاب ، ويعزز قدر المفارقة الكائنة بين امرأة جائعة تنتظر من رب الأسرة أن يقوم بمسؤولياته حيالها وإذا به يتطفل على موائد الأمير ، بطيناً متخماً ،إن المخاطبة إذ تعبر عن نفسها عبر" ياء المتكلم " لي "- في الشطر الأول- لتعلن عن موقعها ، لكن ذلك لم يمتد في بقية أجزاء الخطاب ، " إذا غبت لم تذكر صديقاً " " جوع أهله " فالتعبير عن أنا المخاطبة " تحول إلى صيغة أخرى فتارة هي الصديق وأخرى الأهل " لأن الخطاب انفتح ليجعل تفريط المخاطب في دائرة علاقات أوسع : ولذا جاء الشرط مفيداً التوكيد والتعميم :

إذا غبت لم تذكر صديقاً ولم تقم فأنت على ما في يديك ضنين

ليسمح للخطاب بالانتقال إلى ذروة الاستهزاء والسخرية " فأنت ككلب السوء . وقد تكرر ضمير المخاطب عدة مرات: أنت ، أنت ، أنت ، غبت ، يديك ، لم تذكر، لم تقم..

إن رؤية المخاطبة تحكمت في صياغة الخطاب وهي رؤية نابعة من رؤية الإسلام لطبيعة العلاقة بين الرجل وضرورة قيام الزوج بتبعات الزوجية ومنها الإنفاق ، لكن السياق الذي تهشمت فيه تلك العلاقة قد سمح للمخاطبة أن تبني

خطابها بهذه الصورة ، التي تبدو فيها المخاطبة محكومة بعلاقة مزدوجة ، علاقتها بموضوع الخطاب " المطالبة بحقوق الزوجية من ناحية ، وعلاقتها بالمخاطب- زوج مستهتر أثار دفين أوجاعها- من ناحية أخرى فجاء الخطاب مكثفاً موجزاً مباشراً منفعلاً يحيل على نفسية المخاطبة ومقامها،و يتواءم مع موقف المخاطبة وعلاقتها بالمخاطب وسياق الخطاب ويجسد ثورة المرأة وخصوصية طبيعتها الأنثوية في التعامل مع عشيرها في لحظة سخطها منه .

وإذا استعرضنا خطاب الأخيلية للحجاج نجد أنه ذو مساحة نصية أوسع وخصائص أخرى تحتكم إلى عوامل متعددة ، فموقع الأخيلية من الحجاج موقع محكوم بعلاقة السلطة السياسية بأفراد الأمة ولذا جاء خطابها على نحو معين .

فاللغة في خطاب ليلى الأخيلية لغة ذات خصوصيات أسلوبية تتحدد بغاية الخطاب والموقف من المخاطب والسياق الاجتماعي والثقافي .

إذ نلحظ أن إجابات الأخيلية تميزت بالاستطراد وتكثيف المشهد إخلاف النجوم، قلة الغيوم ، كلب البرد ، شدة الجهد ، كما تميزت بغرابة الألفاظ "سنون مجحفة مبلطة لم تدع لنا هبعاً ولا ربعاً ولا عافطة ولا نافطة "...

ولا شك في أن الأخيلية وهي الشاعرة التي تمتلك سلطة البيان ، تتعامل مع الموقف من استراتيجية تحقيق فتنة الكلمة ، وتأسيس سلطة بيانية تغري المخاطب " السلطة السياسية " بالإنصات والوقوع في دائرة السحر لتحقيق مآربها ولذلك أسبغت على خطابها جملة من التقنيات التعبيرية منها :

- الغرابة اللغوية : إذ عمدت إلى استنفار قاموسها اللغوي ليمدها بمفردات رصينة وغريبة تحمل المخاطب ومن معه على التسليم بحقوقها : " والله ما أصاب صفتي شاعر منذ دخلت العراق غيرها " " لم نر أفصح لساناً ولا أحسن محاورة ولا أملح وجها ولا أرصن شعراً منها " ، وهذه الغرابة اللغوية انسجمت مع موقفها وهدفها وسياق خطابها ، وهذه الخصيصة افتقدناها في الخطاب السابق الذي جسد حنق امرأة من سوء تصرف زوجها فاتسم خطابها بالتلقائية وجاء خلواً من الغرابة والمحسنات التعبيرية وكل مظاهر الصنعة لأنها لم تكن في سياق إبراز التفوق ولا استصدار شهادة إعجاب ولا تحقيق فتنة

الخطاب ، مما نجده في خطاب الأخيلية مع الحجاج بل نجد ذلك في أحاديث الأخيلية عن توبة الخفاجي – التي أخذت تسردها أمام الحجاج .

- التكرار : "وهو الإتيان بعناصر متماثلة في مواضع مختلفة من العمل الفني"[١٢٠] تستهدف" تكثيف التماثل في النص وتحقيق وحدته العضوية عبر التركيز على وظيفة التماثل الموقعي" [١٢١] ومن مظاهر التكرار في خطاب الأخيلية .

شفاها ، شفاها ، سقاها ، سقاها ، أعد لها ، أعدّ لها،أيها الأمير – إني قلت في الأمير – نعم أيها الأمير .

وقد ورد التكرار بمستوياته المختلفة : تكرار الحرف " همزة النداء أحجاج ، أحجاج " ولا النافية "لا تعطي ، ولا الله يعطي" ، وتكرار الكلمة : " حجاج " ست مرات " أنت " ثلاث مرات " والأمير" خمس مرات ، والأفعال" شفاها ، سقاها ، أعدلها تكرر كل منها مرتين، وتكرار التركيب : " لا والذي أسأله أن يصلحك " مرتين ".

وهذا المستوى التعبيري لم يأتِ عبثاً إنما جاء ليحقق غايات فنية ودلالية ونفسية لأن التشبث بتكرار اسم الحجاج في ثنايا الخطاب يدل على حرص المخاطبة في الاستحواذ على اهتمام المخاطب وتتبع مفردات الخطاب ، كما يوحي بالحالة النفسية للمخاطبة وهي في حضرة الأمير وهي حالة نشوة ، في فرصة ر بما لم تتح لها مرة ثانية ، مما يجعلها تهتبل هذه السانحة بتقديم خطاب يحقق أهدافه المرسومة، كما نجد تكرار لوازم لغوية يقتضيها مقام الخطاب مثل قولها: أيها الأمير، لا والذي اسأله أن يصلحك، وهذه اللوازم "تحدد" طبيعة العلاقة بين المخاطب والمخاطب، فضلاً عن أن التكرار يحقق ترابط الخطاب ويضفي عليه مسحة إيقاعية .

- استثمار الضمائر : إذ نجد أن ليلى الأخيلية عندما سئلت عن سبب قدومها تعبر بضمير الجمع كنت لنا بعد الله الرفد ، لم تدع لنا هبعاً .. ، أصابتنا سنون.. وبعد ذلك نجد الخطاب يتمركز حول : " أنا المتكلة " إني قلت ، كان يلم بي، أني، قد قلت أكثر من هذا ... وهذا التحول ينم عن ذكاء الشاعرة الأخيلية في سبك خطابها، إذ عرضت القضية أولاً بضمير الجمع ليوحي بأنها لسان قومها ،

المتحدث بمعاناتهم حتى إذ تمكنت من استرعاء اهتمام الحجاج أخذت تتحدث بضمير الأنا الفرد.

- تكثيف المترادفات : أصابتنا سنون : مجحفة ، مبلطة ، الفجاج مغبرة ،الأرض مقشعرة ..
- وهذه الجمل المتتالية تحقق تكثيف تفاصيل المشهد ، ورسم أبعاد المعاناة وتعضدّ تملك الأخيلية لناصية اللغة .
- توظيف الطاقات الإيقاعية للتعبير من خلال التوازي " الذي يعد عنصراً تأسيسياً وتنظيمياً في آن واحد" (١٢٢) ومن خلال المؤثرات الأخرى كالتكرار والتجنيس والسجع : إخلاف النجوم، قلة الغيوم، كلب البرد، شدة الجهد. وإذا كانت لغة خطاب الأخيلية مع الحجاج - بوصفها لغة تتجه من أدنى إلى أعلى- تحكمها علاقة بعينها فإننا نجد لغة خطابها تخلع عنها اعتبارات التبجيل وتقدير المقام حينما خاطبت الحجام : ثكلتك أمك إنما أمر أن تقطع لساني بالصلة ، وفي جوابها على سؤال أحد جلساء الحجاج الذي استفسر : من هذا الذي تقول فيه هذا؟ قالت: إن هذا القائل لو رأى توبة لسره ألا تكون في داره عذراء إلا وهي حامل منه .
- تكثيف الحقول اللغوية الدالة :

أ – حقل القوة : لا يفلل سلاحك، المنايا بكف الله حيث تراها، لا تعطي العصاة مناهم ، تتبع أقصى دائها فشفاها ، إذا هز القناة سقاها ، سقاها دماء رجال، رز كتيبةٍ، أعدّ لها مسمومة ،شهاب الحرب ... وهذه المفردات تلامس نفسية الحجاج وتواكب قوة شكيمته وشدة بأسه في إدارة شؤونه ، وقد أجادت المخاطبة العزف على هذا الوتر بما يدغدغ دخيلة المخاطب ويعضد نزوعه نحو حسم المواقف مع مناوئيه بالقوة، مما يمنحه شرعية لتوجهه.

ب- حقل البذل والعطاء : وقد تمثل في عدد من المفردات منها:الرفد ، رحمة الله يرجون ، تعطي ، ثناها ، سقاها ، قراها، الصلة ، أنت أجود جوداً و أورى زنداً ...

وقد تمكنت من بث مفردات هذا الحقل في نسيج الخطاب بطريقة مباشرة وغير مباشرة .

وإذا كانت الأخيلية في بلاط الحجاج قد أنجزت خطابها بصيغته التي ألمحنا إليها فإن امرأة أخرى قد أنجزت خطاباً مغايراً على الرغم من أن كلتيهما تقف في بلاط أمير، وهذه الأخرى هي زوج أبي الأسود لكن هدف الخطاب ، ونفسية المخاطبة ، وطبيعة السياق يختلف عن ذلك تماماً .

ولذلك تميز خطابها بالإيجاز واللغة المنطقية التي تقتضيها عملية المحاجة فلما قال زوجها : حملته قبل أن تحمله ووضعته قبل أن تضعه وأنا أقوم عليه في أدبه وأنظر في أوده ... أجابت: صدق أصلحك الله ، حمله خفاً وحملته ثقلاً ووضعه شهوة ووضعته كرهاً

فهدف الخطاب الإقناع لا الإمتاع ولذا لجأت إلى هذه المقارنة كما لجأت إلى أسلوب الاستعطاف .

كما كثف الخطاب حضور صوت المتكلمة تجسيداً لرغبتها في تحقيق الحضور الواقعي وكانت الإضافة على مستوى الأسلوب( ابني، حجري ، ثديي ) متناغمة مع طمعها في تحقيق الإضافة في عالم الواقع وإلحاق ابنها بها.

كما نلحظ التوازي والتجنيس ( أكلؤه إذا نام ، وأحفظه إذا قام .. ) وغيرهما من المنبهات الأسلوبية التي تتآزر في توجيه الخطاب فضلاً عن ترتيب المراحل الخاصة بنمو ابنها ليكون خطابها أقدر على استجلاب نصرة الأمير الذي جبه أبا الأسود قائلاً :" أردد على المرأة ولدها في أحق منك ودعني من سجعك ".

وحينما يكون الخطاب موجهاً من أعلى إلى أدنى كالخطاب الذي وجهته أمٌ لابنها[١٢٣] نجد أنه يتميز بسمات أسلوبية خاصة .

* الحوار : يعد الحوار خصيصة بارزة من خصائص الخطاب النسوي في الأمالي ولعله يشكل حضوراً أكبر في الخطابات النثرية ويقل في الخطابات الشعرية ومن تلك الخطابات التي ورد فيها الحوار (مطلب النسوة اللاتي أشرن على بنت الملك بالتزوج) [١٢٤] ومطلب ما وقع بين رجل من العرب وزوجته من الخصام والمشاتمة [١٢٥] ، وما وقع بين أبي الأسود وامرأته من المخاصمة [١٢٦] ووصية بعض نساء الأعراب لابنها وقد أراد سفراً [١٢٧] وما اشترطته هند على أبيها [١٢٨] وحديث الشجاء الخارجية [١٢٩] .

ومن الخطابات الشعرية أو التي أمتزج فيها الشعر بالنثر وورد فيها الحوار ، حديث ليلى الأخيلية مع الحجاج [١٣٠] .

وخطاب زبراء الكاهنة [١٣١] وحديث الجارية التي اشتراها أبو السمراء [١٣٢] وما جرى بين دريد والخنساء [١٣٣] ويشكل الحوار ظاهرة من ظواهر التشكيل اللغوي لتلك الخطابات ، وقد اعتمد في بنائه على الفعل قال بحسب إسناده إلى الضمائر ، ويسهم الحوار في استنطاق الشخصيات وكشف مواقفها ومواقعها وقناعاتها كما يجلي الأبعاد الداخلية لها فنحن لا ندرك مثلاً موقف الأخيلية في تجربتها مع توبة إلا من خلال الحوار الذي استدرجها إليه الحجاج فتكشفت ملامح تلك التجربة وباحت بمكنونها الداخلي وبالمثل فلن ندرك الموقف السياسي بالشجاء الخارجية إلا من خلال حوار يزيد معها ، ومن الصعب أن نفهم أبعاد قضية أبي الأسود مع زوجته أمام زياد إلا من خلال الحوار .

وإذا نظرنا إلى الشخوص المتحاورة فإننا سنجد شخصيةً أساسية واحدة تحاور الشخصية أو الشخصيات النسوية مثل ما وقع بين رجل وامرأته من الخصام وحديث ابنة الخس مع أبيها بينما نجد في خطابات أخرى إلى جانب الشخصيات الرئيسية شخصيات ثانوية تؤدي أدواراً جزئية في إدراة الحوار وإضاءة بعض جوانبه مثل شخصية صديق الخليل بن أحمد ، وشخصية زوج حبي في ( حديث عمرو بن معد يكرب مع حبي ..) ويتجلى مما سبق أن لغة الخطاب تخضع في تشكلها لنفسية المخاطب وحالته الذهنية وطبيعة علاقته بموضوعه وبالمخاطب والسياق الذي أنتج فيه الخطاب وكلها تتضافر في توجيه الخطاب بما يتواءم معها وتكشف عن مستويات تعبيرية تنطوي على بنية اجتماعية تشغلها المرأة العربية .

ب - مضامين الخطاب :

تعددت مضامين الخطاب النسوي في نصوص الأمالي بما يجسد منظومة اهتمامات المرأة ، وعلاقتها بواقعها الذي اكتنف لحظة إنتاج الخطاب ، ومن أبرز تلك المضامين

أ/ البعد العاطفي : مثل هذا البعد هاجساً ملازماً تمكن من استقطاب جملة من الخطابات النسوية ، وحقق حضوراً وافراً تجلى في تفصيلات متعددة .

من ذلك : عاطفة الحبِّ والعشق ، كما في نص زينب بنت فروة في ابن عم لها :- (١٣٤)

يـــا أيهـــا الراكـــب الغـــادي لطيتـــه عـــرج أنيبـــك عـــن بعـــض الـــذي أجـــد

فخطاب زينب لابن عمها المغيرة يحمل عاطفة مشبوبة تعالجها في أعماقها ووجداً يفوق وجد العاشقين ، ولذلك - تنادى – على سنة العرب الشعرية راكباً يقاسمها بعضاً من لواعج حبها لابن عمها الذي يتحدد موقعها منه بموقف الودّ والحرص على إرضائه .

ويسهم الخطاب في جلوة الموقف النفسي للشاعرة ، المفعم بالوجد والود الذي لم تستطع تقاليد القبيلة العربية أن توصد أبواب البوح عن مكنونه ، تقول شقراء :

سـأرعى لعـيس الـود مـا هبـت الصـبا وإن قطعـــوا في ذاك عمـــداً لســـانيا

وقـد تمـارس المواضـعات الاجتماعيـة سـلطتها في الحيلولـة بـين العاشـقة ومعشـوقها في لقائهمـا ، فيقـوم الخطـاب اللغـوي بتحقيـق التعـويض النفسـي ، ووصل ما انقطع ، تقول خلية الخضرية تهوى ابن عم لها فعلم بذلك قومها فحثوها فقالت : (١٣٥)

فَـــلا يفـــرح الواشـــونَ بِـــالهجرِ ربّمـــا أَطـــالَ المحـــبّ الهجـــر والجيـــب ناصـــحٌ

فهي تؤكد عمق أواصر المحبة بينها وبين معشوقها ، على الرغم من حجب قومها لها عن وصل محبوبها، وكان الخطاب الشعري وسيلتها الأثيرة في التعبير عن خوالج نفسها، بيد أن أم ضيغم البلوية تبدو أكثر جرأة في تصوير مشهد خلوة بمعشوقها بعيداً عن الرصد الذين يبتغون حجبها عن ممارسة طقوس اللقاء، تقول:(١٣٦)

وبتنـــا خـــلافَ الحـــيّ لا نحـــنُ مـــنهم وَلا نَحـــــنُ بِالأعـــــدَاءِ مُختَلِطـــــانِ

فالبلوية تكشف عن تفاصيل مشهد غرامي ، ومغامرة جريئة مع محبوبها ، إذ تمكنت من الظفر به " خلاف الحي " يجمعهما بردان عطران ، يمنيان ، مما يزيد من متعة اللقاء ، ونلحظ مدى الإثارة التي يقدمها الخطاب ، بيد أن السياق الثقافي

والاجتماعي يتدخل في صياغة العاطفة وهذا ما نجده في البيت الأخير الذي تتجسد فيه ذروة الصراع في الخطاب بين الممنوع - والمباح ، ويتأرجح الخطاب بين هذين الطرفين : " نذود بذكر الله عنا من الأذى ونصدر عن أمر العفاف " وربما نقعنا غليل النفس بالرشفان ".

فالعفاف هو القيمة المتحكمة في طبيعة هذه المغامرة العاطفية ، وذكر الله هو الحجاب الذي يدرأ عنهما الأذى ، بيد أن القلبين واجفان والعواطف مشبوبة مما يبيح لهما - بمنطق الحب – أن ينقعا غليل النفس بارتشاف القبل وقد سئلت ابنة الخس : ما ألذ شيء ، قالت : قبلة فتاة فتى ؟ (١٣٧)

وربما تقدم هذه الخطابات تفاصيل خيالية ليس من الضروري أن تكون قد تحققت واقعاً . ولم تقتصر الخطابات العاطفية على المرأة الحرة بل نجد خطاباً عاطفياً لجوارٍ عبرن عن مكنون عواطفهن ومن ذلك : حديث الجارية التي اشتراها أبو السمراء (١٣٨).إذ يصور عمق علاقتها العاطفية التي تربطها بمولاها .

وهذه الخطابات تمنحنا صورة جلية عن موقف المرأة العربية إزاء قضاياها العاطفية ومنها قضية الحب الذي كانت أغلب تجاربه – كما تفصح الخطابات – تجارب عذرية في عمومها متلفعة بالبراءة ، مما يشف عن عفوية هذا العشق ونقاوته وإيجابية المرأة المخاطبة في إنتاج خطاب يلامس انشغالاتها الوجدانية وهواجسها الداخلية ، تقول الأخيلية حينما سألها الحجاج عن توبة : (١٣٩)

" كان يلم بي كثيراً ، فأرسل لي يوماً أني آتيك فأرصدوا له فلما أتاني سفرت عن وجهي فعلم أن ذلك لشر فلم يزد على التسليم والرجوع . فهي تتشبث بقيمة الوفاء وتنفي الخيانة ، وترى أن اللقاء لا يقدح عفافها ولا يصمها بالخيانة ، كما يقدم لنا الخطاب ، تقليداً عربياً هو سفور المرأة عن وجهها وما يمثله من إشارة تخاطب بين المحبين بما لا يكدر نقاوة عفافها ، خطاب يقدم خصوصية عواطف المرأة العربية ووشائج انتمائها إلى مجتمعها ، عبر لغة معبأة بالصدق والطراوة .

ب - البعد التربوي

لا تغفل الخطابات النسوية في كتاب الأمالي البعد التربوي وإسهام المرأة في هذا المضمار ومن الخطابات المجسدة لهذا البعد " وصية بعض نساء الأعراب لابنها وقد

أراد سفراً [١٤٠]. وهذه الوصية بمثابة دستور تربوي أخلاقي ينبئ عن عمق ثقافة هذه المرأة واستيعابها لدورها التربوي فهي تمنح فلذة كبدها خلاصة تربوية ، تعينه على أمر سفره ، ويحفظ له توازن شخصية وتكاملها بأسلوب بياني رفيع ، ونلحظ أن المرأة تركز على منظومة من الأخلاق تمثل في مجملها أخلاق الاجتماع الإنساني بشقيها : أخلاق التحلية ، وأخلاق التخلية ( فالنميمة والتعرض لعيوب الناس و البخل بالمال و الجود بالدين وسؤال الآخرين) هي أخلاق ينبغي له التخلي عنها ، و(الحلم والسخاء و مطابقة الفعل للقول) ... هي أخلاق كريمة تزين شخصيته وينبغي له التحلي بها ... ونلحظ أن المرأة لا تلقي وصاياها دون اكتراث إنما تهيئ المناخ النفسي وتختار الوضع الذي ينبغي أن يكون عليه وهي تمنحه وصيتها :أي بني أجلس أمنحك وصيتي وبالله توفيقك، ثم تبين أهمية الوصية وخطرها ومكانتها في العملية التربوية لأنها تمثل خلاصة تجربة حياتية مديدة ومعاشرة للحياة " فإن الوصية أجدى عليك من بعض عقلك " ولم تستفتح وصاياها إلا بعد أن نادته بصيغة " أي بني " التي توحي بالقرب , وتشعر بالعطف وتحمله على حسن التلقي والإصغاء . وكل هذه أساليب تربوية تسهم في تحقيق عملية التأثير في سلوك المتلقي وتنم عن تسنم هذه المرأة لمرتبة عليا من حسن التقدير والتوجيه والتربية .. مما جعل " أبان" يلقي السمع وهو شهيد يحثها على الاستمرار ويستزيدها من الوصية " ألا زدت في الوصية ؟ " . وهناك أنموذج آخر يكشف عن هذا البعد التربوي لدى المرأة العربية ، ومدى إدراكها لمسئولياتها التربوية حيال أبنائها, نجده في نص أبي الأسود مع زوجه [١٤١] وهي تخاصمه وتضع مبررات استحقاقها لولدها .. ( هذا ابني كان بطني وعاءه وحجري فناءه , وثديي سقاءه .. أكلؤه إذا قام , واحفظه إذا قام , فلم أزل بذلك سبعة أعوام حتى إذا استوفى فصاله ، وكملت خصاله واستوكعت أوصاله ، أراد أن يأخذه مني ...) .

ومما يتصل بهذا البعد قيام بعض النساء بترقيص أبنائهن بواسطة أبيات شعرية تحمل قيماً تربوية وأخلاقية تقول هند وهي ترقص ابنها : [١٤٢]

إن بـــــنى معـــــرف كـــــريم  محبـــــب فى أهلـــــه حلـــــيم
لـــــيس بفحـــــاش ولا لئـــــيم  ولا بطخـــــرور ولا ســـــئوم

وعلى شاكلة هذا الخطاب خطابان لا حقان له: الأول لضباعة بنت عامر[١٤٣] تصف ابنها المغيرة ، والثاني لأم الفضل تصف ابنها عبد الله بن عباس [١٤٤] وهذه الخطابات ـ على سبيل المثال ـ تكشف مدى إلمام المرأة العربية بالمسألة التربوية وأبعادها المختلفة في تربية الأبناء وتنشئتهم تنشئة صالحة.

ج - البحث عن الرجل الأنموذج

ترتسم في ذهنية المرأة العربية مفردات الصورة المثالية للرجل الأنموذج الذي تروم أن تقترن به في مسيرة حياتها ويشاركها رحلة عمرها ، ولا شك في أن النزوع إلى المطلق هو الحادي في تشوفها المثل العليا وتجسده في خطاباتها التي تتواتر في رسم تفاصيل صورة كمال أخلاقي اجتماعي وجمالي- نفسي وحسي - ومن تلك الخطابات حديث النسوة اللاتي أشرن على بنت الملك بالتزوج [١٤٥]

إذ نلحظ في الخطاب أنه يفصح عن بحث الملكة عن الزوج وتكليف نسائها . بمهمة البحث الميداني عنه في الأحياء، إن بنت الملك قدمت مواصفات الأنموذج المطلوب:" محمود الخلائق مأمون البوائق، كفؤاً كريماً ، يود عشيرته ،و يربٌّ فصيلته ، لا أتقنع به عاراً في حياتي، ولا أرفع به شناراً لقومي بعد وفاتي ... " وهي مواصفات تنم عن مستوى معين من الوعي والتفكير ينسجم وموقعها الاجتماعي فهي في بيت ملك ، تهمها الأخلاق الجمعية في المقام الأول ، بيد أن الواصفة " حينما وصفت لها يعلى بن هزال وضعت المواصفات المحتملة له بما يغري المخاطبة " بنت الملك " بقبوله : فهي مواصفات في مقدمتها معنوية تتعلق بالحسب والنسب والأدب ، ثم بغزارة العطاء والألفة تعقبها المواصفات العمرية والجسدية" مقتبل الشباب خصيب الجناب" ثم بقوة الشخصية : " أمره ماض ، عشيره راض " وهذه المواصفات تتسم بالشمول لجملة الأخلاق المثالية في الرجل الأنموذج الذي يليق بامرأة من طبقة حاكمة .

ونلحظ أن المخاطبة تعلن تحديد موقعها المستقبلي بالنسبة للزوج " وهذا الموقع تحدده منظومة المواضعات العربية " قد نظرت فيما قلتن فوجدتني أملكه رقي "وأبثه باطلي وحقي " التي ترى أن موقع المرأة من الزوج موقع الأمة الرقيقة من سيدها - فابنة الملك لا تتكلم من موقعها الملوكي لتحقق ذاتها المالكة بهيمنة

أنثوية لكنها ترى أن تحقّق ذاتها يكمن في رجُلها، ولديها استعداد لأن تتنازل عن عرش الملك الذي تسوسه لتتملك عرش الزوجية الذي يسوسه بعلها.
فالبنية الثقافية تدخلت في صياغة الخطاب بشكل كبير.

وهذا ما نجده في خطاب آخر هو خطاب هند لأبيها :( المشار إليه سابقاً) .

وعلى الرغم من أن المرأة تخلق هذا الأنموذج عبر خطابها فإنها تؤكد تبعيتها له بوصفه يمتلك مقومات التفوق ، فهي" تأخذه بأدب البعل وتملكه رقها " مما يعزز هيمنة النسق الثقافي الاجتماعي في توجيه دلالات الخطاب وصياغته بلسان المرأة التي تبدو منصهرة في نسيج ثقافي غالب تلتزم حدوده وتصدر عنه ، فهند في صدارة خطابها لأبيها تؤكد أنها قد ملكت أمرها " وهذا التملك ينبثق عن رؤية منتمية إلى الذات لكن دلالة الخطاب عموماً تؤكد انصياعها للنسق العام .

بل أننا نلحظ تعالق الخطاب بالبعد السياسي ، واصطباغه بصبغة أيدلوجية،تكشف عنها معرفة علاقة القالي- مؤلف الكتاب- بالأمويين وانتمائه لهم وحرصه على تلميع تأريخهم .

وفي خطاب الخنساء [١٤٦] نجد أنها ترفض الزواج ممن يفتقد المواصفات الجمالية "

معاذ الله يرضعني حبركى قصير الشعر من جشم بن بكر

وهي مواصفات جمالية تتفق وطبيعة انشغالاتها الأدبية . وقد تتحد مواصفات الرجل الأنموذج في نظر المرأة بطبيعة المرحلة العمرية للمخاطبة، سالت أم بناتها عما يجبن من أزواج [١٤٧] قالت الكبرى : " أريد أروع بساماً أخذ مجذاماً ، سيد ناديه،و شال عافيه ومجيب راجيه ، فناؤه رحب، وقياده صعب ". قالت الوسطى : أريده عالي السناء ، مصمم المضاء ، في الأهل صبي ، وفي الحي كمي ..
قالت الصغرى : أريده بازل عام ، كالمهند الصمصام ، قرانه حبور ، ولقاؤه سرور، إن ضم قضقض ، وأن دسر أغمض وإن أخل أحمض" .
قالت أمها : فضّ فوك ، لقد فررت لي شرة الشباب جذعة .

إذ نلحظ أن الكبرى تشغلها اهتمامات أكثر لصوقاً بالمفاهيم الاجتماعية للرجل الأنموذج في حين أن الوسطى أقل حفاوة بها وتطمع فيمن تستعبده الحليلة ولا يستعبدها ، أما الوسطى فرسمت صورة تتجانس ومرحلتها العمرية فجل مواصفاتها

المطلوبة هي مواصفات جسدية ، كما كانت الوسطى والصغرى أكثر اقتراباً من ذاتهما في تحديد تلك المواصفات.

وتفصح مكاشفة خطابات المرأة ذات العلاقة بهذه المفردة الموضوعية عن تبلور صور للجمال كلمات الرجولي من وجهه نظر المرأة ، تكافئ صورة الجمال الأنثوي التي رسمتها المخيلة العربية بيد أنها لا تحفل كثيراً بالمواصفات الجسمانية الظاهرية قدر احتفالها بجوانب الفروسية و بالجوانب المعنوية والسجايا الأخلاقية فضلاً عن كرم الحسب والنسب وأدب المعاشرة كما أن الخطابات تؤسس لأنموذج متخيل وتتحكم رؤية ومقصدية المرأة في رسم صورة خاصة بها تتعالق ومكانتها الاجتماعية، وطبيعة مرحلتها العمرية فكل خطاب يؤسس لرؤية معينة بيد أن جملة الخطابات تتضافر لتشكيل صورة لأنموذج كامل يكشف عن بنية التصور الجمالي لدى الإنسان العربي . إن هذه الخطابات تبرز زاوية خاصة من زوايا تفكير المرأة العربية واهتمامها وهي زاوية الزواج ، كما تكشف عن طبيعة العلاقات الاجتماعية المحددة بفعل التعاليم الدينية والتقاليد الاجتماعية إذ تظل المرأة في مساحة الانتظار " لفارس الأحلام ، وتحت قلق الانتظار تعمد إلى رسم صورة خيالية ذهنية قابلة للتحليل والتخييل .

د - الرفض

يعد الرفض من أهم مضامين الخطاب النسوي في كتاب الأمالي ولا غرابة فـ" الإنسان هو الكائن الوحيد الذي يرفض أن يكون على ما هو عليه كما يقول البيركامو " [١٤٨] ولم تكن علاقة المرأة العربية بمجتمعها علاقة تصالح دائم وقبول للاستلاب بل صدعت المرأة – في خطابها – بكل ما يحفظ لها توازنها ، ويمنحها ذاتها ، وحينما تختل العلاقات الاجتماعية يبدأ صراع المواقع إذ يبحث كل فرد أو كل فئة اجتماعية عن سبل تعزيز موقعه، ولم تكن المرأة العربية حبيسة الصمت إذ يكشف خطابها عن ممارسة الرفض أمام عوامل القمع والمصادرة لاستحقاقها المشروع ، وتشتغل بنية الرفض في متن الخطاب النسوي على مستويين هما المستوى الاجتماعي والمستوى السياسي ومن أبرز القضايا التي مارست فيها المرأة رفضها قضية المنع من الزواج نجد ذلك في الخطابات الآتية :- حديث

البنات الثلاث مع أبيهن وكان قد عضلهن ومنعهن الأكفاء [١٤٩] فقالت إحداهن إن أقام أبونا على هذا الرأي فارقنا وقد ذهب حظ الرجال منا فينبغي لنا أن نعرض له ما في نفوسنا ، ودخل على الكبرى فحين أراد الانصراف أنشدت :

أيزجر لاهينا ونلحى على الصبا وما نحن والفتيان إلا شقائق
يؤبن حبيبات مراراً كثيرة وتنباق أحياناً بهن البوائق

فلما سمع الشعر ساءه ، ثم دخل على الوسطى فتحادثا فلما أراد الانصراف أنشدت:

ألا أيها الفتيان إن فتاتكم دهاها سماع العاشقين فحنّت
فدونكم ابغوها فتى غير زامل وإلا صبت تلك الفتاة وجنت

فلما سمع شعرها دخل على الصغرى في يومها فتحادثا فلما أراد الانصراف أنشدت :

أما كان فى ثنتين ما يزع الفتى ويعقل هذا الشيخ إن كان يعقلُ
فما هو إلا الحل أو طلب الصبا ولابد منه فأتمر كيف تفعلُ

فالخطاب يكشف عن الرفض الذي " يعد أسلوباً دفاعياً يدل على مواجهة الواقع وليس الهروب منه " [١٥٠] .

إن المرأة تواجه السلطة الأبوية وهي سلطة صلدة تكتسب سلطانها من طبيعة المواضعات الاجتماعية التي تتحكم في توجيه السلوك ، وهي سلطة تتمنع على الاختراق ولذلك نلحظ أن الخطاب لم يكن من مخاطبة واحدة بل من " ثلاث بنات " ثلاث مخاطبات في آن فضلاً عن أن الخطاب يتدرج في الرفض من التلميح إلى التصريح حتى تذعن السلطة الأبوية وتستسلم لسلطة البيان " والله لا أمسي حتى أزوجكن " إن المرأة هنا تقاوم باللغة والخيال عوامل الاستلاب ،إنها شهرزاد التي تتسلح بالفن لمقاومة الموت "إن مهمة الرفض تكمن في إرادة التغيير وليس استجداء الراحة والسلام " [١٥١] كما أن الخطابات تنزع نحو تعرية الواقع الاجتماعي ، وعدم المصالحة معه طالما أنه يكرس ظلماً يحيق بالمرأة ولا يمنحها حقها المشروع في الزواج ، كما يكشف الخطاب عن استمرار هيمنة التقاليد العربية من ناحية ومحاولة المرأة تجاوز أنماط هذه التقاليد وإصرارها على ممارسة حقها في اختيار زوجها ومن

ذلك ما اشترطته هند على أبيها قبل أن يزوجها من أبي سفيان وهذا الخطاب يكشف عن علاقة إيجابية بين المخاطبة والمخاطب بين البنت والأب، يسودها نوع من الحرية واحترام إرادة الأنثى وتلبية شروطها في اختيار زوجها وهي علاقة تبدو مباينة لما علق بصورة الإنسان العربي من استبداد وهيمنة ذكورية على المرأة ومصادرة صوتها، ومن ناحية أخرى يكشف النص عن أنموذج إيجابي للمرأة القادرة على الاختيار والتمييز والانتقاء .

ويعضد خطاب الخنساء لأخيها معاوية – حين أراد أن يزوجها من دريد بن الصمة مضمون الرفض إذ تقول : (١٥٢)

لَـئن لَـم أُؤتَ مـن نَفسـى نَصـيباً لَقَـد أَودى الزَمـانُ إذاً بصَـخر
أَتُكـرهُنى هُبلـتَ علَـى دُرَيـد وَقَـد أُحرمـتُ سَـيِّدَ آل بَـدر
مَعـاذَ اللـه ( يَـنكَحُنى ) حَبَركـى قَصـيرُ الشـعر مـن جُشَـمَ بـن بكـر

فالخنساء تصرُّ على موقفها وترفض الزواج من دريد لأنه حبركى: قصير الرجلين طويل الظهر فضلاً عن أنه قصير الشعر:أي قليل الخير والعطاء ، ونسباً هو من جشم بن بكر ، وهذه في نظرها تعد قوادح تشفع لها أمام أخيها في أن تتنصل من خفض جناح الطاعة له. ويقدم لنا خطاب زوجة أبي الأسود أمام زياد لوناً آخر من ألوان الرفض ، حيث تشبثت بحقها في حضانة ولدها ، وترافعت مع زوجها أمام زياد بن أبيه حتى تمكنت من انتزاع حكم يقضي بإلحاق الولد بها "فهي تجادل في سيادة الأمومة على الأبوة بعد أن فقدت فرصة الحياة المشتركة مع زوجها فهي تسعى لوصل ما انقطع " (١٥٣) . وكان خطاب امرأة من العرب لزوجها – الذي كان يحضر موائد الحجاج ويتركها في أسوأ حال – خطاباً مفعماً بالرفض والسخط لوضع أليم تتجرع غصصه فحطمت أسوار الصمت ،وبعثت كتاب توبيخ ساخرٍ رافض . لكن خطاب الشجاء الخارجية (١٥٤) يعد خطاباً يتيماً بين الخطابات النسوية للأمالي الذي يجسد ممارسة المرأة للرفض السياسي والإفصاح عن موقف معارض للسلطة السياسية المهيمنة .

ويمكن القول: إن الخطاب النسوي يقدم الوجه الغائب للمرأة العربية ، إذ يكشف عن حجم حضورها وإثباتها ذاتها في ميادين حياتها ، بل وممارستها للرفض أمام

أي قوة مصادرة لحقها في الزواج أو في اختيار الزوج ، أو في المطالبة باستحقاقها المشروعة ، أو بممارسة قناعاتها السياسية والتعبير عن رأيها بحرية وإسهامها في تشكيل الوعي السياسي، بيد أن رفضها لمظاهر عضلها "عن الزواج " استأثر باهتمام خطابها الذي استطاع أن يحقق لها رغائبها وينتصر لمطالبها .

هـ - الرثـــاء : الرثاء غرض من أغراض الشعر العربي الأثيرة ، يعني التفجع على الميت وإبداء الحزن على فراقه وتصوير الخسارة التي نجمت عن فقده [١٥٥] ويتفرد بصدق العواطف وحرارة الانفعال، وقد سئل الأصمعي : ما بال المراثي أشرف أشعاركم ؟ قال : ( لأنا نقولها وقلوبنا محترقة ) " فهو أصدق فنون الشعر لغة وأقربها إلى الحقيقة الشعرية ، والرثاء فضلاً عن أنه بكاء وتفجع وذكر لمزايا المرثي فهو سانحة للتأمل في الحياة والموت والاستعبار "[١٥٦] ، ولم يقتصر هذا الغرض على الشعراء فحسب بل حفظت المظان التراثية العربية قدراً كبيراً من الرثائيات التي أبدعتها قرائح شواعر رسمن ما يعتلج في أعماقهن من حسرات لما يحيق بهن من موت حبيب أو فقدان قريب ولعل كتاب الأمالي يؤكد قدر حضور هذا الغرض في الخطاب النسوي الذي ما فتئ يرسم لوحات باكية مثيرة للشجن منها مرثية أم عمرو أخت ربيعة بن مكدم ترثي أخاها ربيعة إذ قتلته بنو سليم التي تقول فيها: [١٥٧]

ما بال عينيك منها الدمع مهراق سحاً فلا عازب عنها ولا راقي
أبكي على هالك أودى فأوردني بعد التفرق حزناً حره باقي

ونلحظ في هذه المرثية وقع الفاجعة على فقيد عزت في نجاته كل وسيلة فأسلم أم عمرو لحزن سرمدي لا تجف دمعه ولا يخمد ناره ، وتتجسد العاطفة الصادقة في معجم الخطاب " الدمع ، مهراق ، سح ، حزن ، حره باق ، وجد ، أبكيك ،عبرة ... " فهو معجم يسيح في دمع الفجيعة ، فضلاً عن الصور " أورثني حزناً " سهام المنايا " عبرى مفجعة ... " التي تكثف البعد النفسي لأم عمرو ، التي يكشف خطابها عن ذاتية خالصة متواترة يعززها ضمير المخاطبة الذي فرض حضوره حتى البيت الأخير ومن المراثي مرثاة الخنساء في أخيها صخرٍ [١٥٨]

إذ تقطر لوعة وحرقة على أخيها ، بيد أن خطابها عمد إلى استحضار المناقب التي تسم الفقيد ، من كرم وتجده ووطأة الرزية لأنها تؤكد خلود المرثي فإن مات جسداً فلم يمت قيمةً، كما تؤكد أن المصيبة مصيبة قومها وعشيرتها إذ بموته يخسرون رقماً صحيحاً في سجل القبيلة ، وفي مضمار القيم النبيلة ، وفي هذا السياق نجد مرثية زينب بنت الطثرية في أخيها يزيد إذ تقول فيها : (١٥٩)

أَرى الأثْلَ مِن وادي العقيقِ مُجاوري مُقيماً وَقَد غالَت يزيدَ غَوائلُه

وتظل تتثال مفردات المنظومة الأخلاقية العربية في ستة عشر بيتاً انثيالاً ينم عن تمرد خفي على الاستسلام ، ونفي للغياب عن طريق تسجيل هذا الحضور المعنوي بيد أن الخطاب يبتعد عن الذاتية كلما أوغل في رسم السجايا الأخلاقية وعلاقة المرثي بعالم المجتمع ، فتغلب على الخطاب التقريرية الوصفية .

ولم تقتصر المراثي على رثاء الأخوة بل إن هناك مراثي للأزواج والمعشوقين ، تقول فاطمة بنت الأحجم الخزاعية : (١٦٠)

قد كنت لي ظلاً ألوذ بظله فتركتني أضحى بأجرد ضاحي
قد كنت ذات حمية ما عشت لي أمشي البراز وكنت أنت جناحي
فاليوم أخضع للذليل وأتقي منه وأدفع ظالمي بالراح
وإذا دعت قمرية شجناً لها يوماً على فنن دعوت صباح
وأغض من بصري وأعلم أنه قد بان حد فوارسي ورماحي

وهذا الخطاب يستحضر صورة الماضي الجميل ، ويقارن بينه وبين الحاضر البائس ، لامرأة مهيضة الجناح بموت إلفها ، كما يجسد وفاءها له مما جعل عائشة رضي الله عنها تتمثل بهذه الأبيات بعد وفاة النبي عليه الصلاة والسلام . (١٦١)

وفي هذا السياق تقول الأخيلية في توبة الخفاجي (١٦٢)

لتَبْكِ عَلَيْه مِنْ خَفَاجَة نسْوَةٌ بماء شُؤُون العَبْرَة المُتَحَدِّر
كأنَّ فَتى الفتْيان تَوْبَةَ لَمْ يُنخْ قَلائصَ يَفْحَصْنَ الحصى بالكَراكر

وربما كانت مرثية خويلة من بني رئام – المرثية الوحيدة بين المراثي التي لم يكن موضوعها فرداً بل مجموعاً – إذ استنجدت بمرضاوي بن سعوة المهري ابن أختها

حين قتل بنو ناعب وبنو داهن قومها بني رئام في يوم عرس لهم وهم سبعون رجلاً فأنشأت تقول : (١٦٣)

يـــا خـــير معتمـــد وأمنـــع ملجـــأ وأعـــز منـــتقم وأدرك طالـــب
جاءتـــك وافـــدة الثكـــالى تفتلـــى بسـوادها فـوق الفضـاء الناضـب

فطبيعة الخطاب في المرثية يباين الخطاب في المرثيات السوالف ، إذ إنها محكومة بطبيعة الموقف وحجم المصيبة ، فالقتلى سبعون أغير عليهم في يوم عرس لهم ، ولم تخترمهم أيادي القدر بصورة طبيعة ، وهذا يدفع بالخطاب لأن يستثير حمية المخاطب للأخذ بالثار وسرعة الانتقام ، وتؤازر الخطاب اللغوي لتحقيق هذا الهدف بعض الطقوس والإشارات السيميائية غير اللغوية ، مثل لبس السواد ، من قبل الثكلى إذ إن الإنسان العربي أسرع استجابة لاستغاثة المرأة لما يرتبط بها في الذاكرة العربية من دلالات تقتضي النصرة العجلى والتلبية السريعة.

إن خطاب المرأة في مراثيها يحمل ذاتيتها المفعمة بالحزن والألم ، ويجسد صدق انفعالاتها ، على الرغم من أنه مغموس في بنية ثقافية اجتماعية ، ينفذ مفعماً بمحمولاتها الدلالية ، إلا أنه يصطبغ بفرادة المشاعر الأنثوية وخصوصياتها فضلاً عن أن المرثية تشير من طرف خفي إلى رغبة المرأة في التملك،تملك المرثي لا بوصفه فرداً تربطها به وشائج قربى فحسب بل بوصفه قيمة اجتماعية وإنسانية وبذلك تحقق المرأة حضورها الواقعي عبر الخطاب اللغوي .

و- الجسد

حظي موضوع الجسد بحضور وافر في الخطاب النسوي في كتاب الأمالي مما يغري بتتبع تشكله في نسق الخطاب واكتناه أبعاده المختلفة حينما تتناول موضوع الجسد بوصفه مكوناً خطابياً معرفياً كما يتبدى في صورته المتمظهرة ، ففي حديث النسوة اللاتي أشرن على بنت الملك بالتزوج ووصفن لها محاسن الزوج (١٦٤) قالت إحداهن : الزوج عز في الشدائد وفي الخطوب مساعد إن غضبت لطف ، وإن مرضت لطف ، قالت : نعم الشيء هذا، فقالت الثانية: الزوج شعاري حين أصرد ، ومتكئي حين أرقد ، وأنسي حين أفرد ، فقالت : إن هذا لمن كمال طيب العيش ، فقالت

الثالثة : الزوج لما عناني شاف ولما شفني شاف يكفيني فقد الألاف ، ريقه كالشهد ، وعناقه كالخلد ، لا يمل قرانه ، ولا يخاف حرانه .. "

وقد طلبت منهن أن يمهلنها للتفكير في الأمر، ثم أمرتهن أن يتفرقن في الأحياء لتأتي كل منهن لها بمن تحب : فجاءت إحداهن وقالت : قد أصبت البغية ، فقالت صفيه : ولا تسميه فقالت : غيث في المحل ، ثمال في الأزل ، مفيد مبيد ، يصلح النائر وينعش العاثر ، ويغمر الندي، ويقتاد الأبي ، عرضه وافر، وحسبه باهر، غضّ الشباب طاهر الأثواب ... أما الثانية فقالت : مصامص النسب ، كريم الحسب ، كامل الأدب ، غزير العطايا ، مألوف السجايا ، مقتبل الشباب ، خصيب الجناب ، أمره ماض ، وعشيره راض ، قالت ومن هو؟ قالت : يعلى بن هزال .

ثم خلت بالثالثة فقالت: ما عندك ؟: قالت وجدته كثير الفوائد عظيم المرافد فاختارت يعلى بن هزال .

فالنموذج الجسدي المتمثل في هذا الخطاب يكشف عن نسق ثقافي واجتماعي لمفهوم المثال الذكوري الذي تنشده المرأة ، وعن المقومات الجمالية والأخلاقية في نظرة المرأة العربية فالزوج في نظر هذا المرأة : شعار حين البرد و متكأ في المنام ، ريقه كالشهد ، عناقه كالخلد ، لا يمل قرانه....

وهذه المواصفات الجسدية شكلت إغراء للمخاطبة ونقلتها من حالة السكون السلبي ( ما الزوج ؟ ) إلى حالة الحركة ، المتمثلة في الرغبة والاشتهاء " إن هذا لمن كمال طيب العيش " ومفردة " الكمال " توحي لنا بتواشج الأنموذج الجسدي مع الأنموذج الاجتماعي " عز في الشدائد ، في الخطوب مساعد "

فالمخاطِبة - أو المخاطبات - تقدم صورة بلاغية للجسد مقابل الصورة الواقعية بحيث يغدو الجسد ممتلكاً في الخطاب ومقبولاً في لغته ، ولأن المقام مقام إقناع وتحويل في قناعات ابنة الملك بغية " إتمام الملك " كان تكثيف الخطاب لمواصفات الزوج الأمثل وتكريس المواصفات الجسدية على وجه الخصوص ولذلك وقع اختيارها على من توافرت فيه المواصفات الأخلاقية والمواصفات الجسدية على السواء لا على من توفرت فيه المواصفات الأخلاقية فحسب .

" فالمرأة الواصفة تجعل من الجسد الموصوف صورة ذهنية قابلة للتحليل اللغوي والتخييل إذ نجد ترابط المتعة والشهوة بالنموذج الجمالي واضحة فهي تؤسس للحظة الجسدية المرتقبة ولو على مستوى المتخيل " [١٦٥] .

ولذا جنح الخطاب إلى الإفصاح عن جوانب تلك المتعة " ريقه كالشهد ،عناقه كالخلد ، لا يمل قرانه ، ولا يخاف حرانه .

وحينما اختارت الملكة ، يعلى بن هزال تزوجته فاحتجبت عن نسائها شهراً ثم برزت لهن وأجزلت لهن الحباء .

وهنا نجد أن مساحة صمت الخطاب عما يتصل" بأنماط الحظر على الجنس" كما يسميها فوكو[١٦٦] وإذا كانت مواصفات الجسد المتخيل قد تحققت على المستوى الواقعي في شخصية يعلى بن هزال- بحسب الخطاب- فإننا نجد مواصفات مثالية لجسد من صنع مخيلة البنات اللاتي وصفن ما يحببن من أزواج [١٦٧] : قالت عجوز من العرب لثلاث بنات لها صفن ما تحببن من أزواج ، فأخذت كل من البنات الثلاث تصوغ صورة متخيلة لجسد مكتمل من وجهة نظرها ، " وهذا الأنموذج الجمالي لا ينفصل عن القصدية النابعة من الذات التي تمنح معنى جديداً لموضوعها " [١٦٨]وتسمها برغبتها الدفينة والمعلنة والخطابية والصامتة وكان هذا الأنموذج الجسدي أكثر تبلوراً في رؤية البنت الصغرى : التي يأسر رؤيتها – بحكم مرحلتها العمرية – الجسد بما يمتلكه من المتعة والشهوة ، أكثر من غيرها .

وربما كان خطاب ابنة الخس أكثر احتفاء بموضوع الجسد إذ أتى رجل ابنة الخس يستشيرها في امرأة يتزوجها فقالت [١٦٩] : انظر رمكاء جسيمة ، أو بيضاء وسيمة في بيت جد، أو بيت عز، قال : ما تركت من النساء شيئاً، قالت : بلى شر النساء تركت السويداء الممراض ، والحميراء المحياض ، الكثيرة المظاظ".
قيل فأي النساء أفضل ؟ قالت : التي إذا مشت أغبرت ، وإذا نطقت صرصرت ، متوركة جارية ، في بطنها جارية ، تتبعها جارية .

فابنة الخس تتقمص في منطقها "وجهة النظر الذكورية وتأخذ موقع المتلقى وتوقعاته وتستبدل بعينها الواصفة عين رجولته وتستخدم بلاغة رجولية سائدة في الذائقة العربية مما يدل على تجذر النموذج البلاغي في الوعي الثقافي العام "[١٧٠].

ويحيل خطابها إلى رصيد لغوي يمكن المخاطبة من ممارسة عملية تصنيفية للجسد الأنثوي وتعين ملامح الجمال الذي بحث عنه المخاطب . كما أن هذه المواصفات الجسدية المتوالية في ثنايا الخطاب لا تنفصم عن المواصفات الخلقية وكلها تنطلق من مشكاة واحدة تنتظمها رؤية المجتمع العربي لحظة إنتاج الخطاب للمنظومة الجمالية ، ومعايير القبح والجمال المهيمنة عليها .

وقد يقتضي مقام الخطاب كشف المرأة عن أستار لغة الجسد ونزع لباس الحشمة عنها ، بالتعبير عن القبلة : كما في خطاب جارية الرشيد [١٧١] إذ تقول :

" أشار إليّ عبد الله كأنه يقبلني، فأنكرت ذلك "حيث أصبحت حركة الجسد تشكل لغة ما ، كما أن خطاب أم ضيغم البلوية يفصح عن عملية المضاجعة وارتشاف القبل تقول [١٧٢] :

وباتَ يَقينا ساقطَ الطَّلِّ وَالنَّدَى مِنَ اللَّيلِ بُردا يَمَنَة عَطِران
وَنَصدُرُ عَن أمرِ العَفافِ وربَّما نَقَعنا غَليلَ الحُبِّ بالرَّشَفان

أو تلك البنت الصغرى التي تخاطب أباها وقد تغاضى عن فهم تلميحات أختيها : [١٧٣]

أهمام بن مرة إن همى إلى عرد أسد به مبالى ...

وهي خطابات تنفذ إلى دلالات الجسد في دائرة الغريزة الجنسية ، حيث ينفلت الخطاب إلى هذا الموقع مخترقاً السائد الثقافي وسلطة المنع من قول الحقيقة فيما يتصل بها .

بيد أن جمهور الخطابات النسوية في مضمار الجسد تتبنى رؤية الثقافية العربية وتمتزج فيها صورة الجسد الخيالية التي ترتسم في لغة الخطاب مع الصورة الواقعية من ناحية وتتأثر طبيعة هذه الخطابات بمقصدية المخاطبة وموقعها من المخاطَب من ناحية أخرى، كما تحدد هذه الخطابات موقع المرأة العربية في علاقتها الجدلية مع مجتمعها وتقدم همومها ، وخصوصية معاناتها في هذه الزاوية ، وتكشف عن محاولة تجاوز لدى المرأة العربية في مغامرتها في توظيف مفردات الجسد ، للتعبير عن رغبتها في تحقيق ذاتها .

## الخاتمة

تكشف الدراسة عن عددٍ من النتائج التي يمكن تلخيصها فيما يأتي :

- تمكنت المرأة العربية من تحقيق حضور فاعل في مجمل أنشطتها الحياتية ، وأفصحت خطاباتها التي زادت عن ستين خطاباً – عن مدى ذلك الحضور الذي يبدد الصورة المرسومة للمرأة العربية التي تحصرها في نطاق هامشي ضيق ، كما تدل الوفرة الكمية للخطابات حجم المذخور الثقافي الإبداعي الذي أنجزته المرأة العربية – ولا سيما في مؤلف ذكوري أو رجولي – ويكشف عن حفاوة العلماء الأدباء بأدب المرأة ، ومدى علاقة الرجل المثقف بالمرأة المبدعة .
- أن الخطاب النسوي في كتاب الأمالي للقالي تميز بالتنوع والشمول إذ تنوع من حيث الجنس الأدبي بين الشعر والنثر ، ومن حيث الفضاء النصي بين مقطوعات قصيرة أو سطور معدودة وبين القصائد أو النصوص الطويلة .
- أن المخاطِبة في الخطابات النسوية برزت في أشكال متعددة ضمن نسيج علاقتها الاجتماعية فقد وردت أماً وأختاً وزوجة وبنتاً وعاشقة وجارية وملكة وكاهنة . وفي كل شكل من هذه الأشكال تتشعب زوايا خطابها ، وتتعدد تمظهراته دون أن تلزم حالة واحدة ، مما يؤكد استيعابها لتفاصيل الخارطة الاجتماعية،وملامسة خطابها لألوان من المواقف وأمشاج من المواقع فيكتسب حيوية وثراء .
- أن المخاطبة وهي تبني خطابها قد انطلقت من رؤى متعددة يمكن أن نحصرها في رؤيتين متعارضتين : رؤية منتمية لعالم المخاطبة وذاتها ، ورؤية منتمية إلى الآخر، وكل منهما تتحكم بصياغة خطاب يتواءم وطبيعة الرؤية.
- أن " لغة الخطاب " تشكلت في أنساق متعددة ، وتمظهرت مصبوغة بجماليات أسلوبية ، تخضع لاعتبارات متعددة ومتواشجة في الآن ذاته، منها نفسية المخاطبة وحالتها الذهنية ، وطبيعة علاقتها بموضوعها ومنها ما يتعلق بالمخاطب ومنها يتعلق بسياق الخطاب ، وكلها تتضافر في صياغة لغة الخطاب ينصهر في طوايا الذات المبدعة ، لتفرزه محملاً بمزيج من تلك المؤشرات .
- كشفت الدراسة " أثر النوع " في تشكيل الخطاب النسوي ، وملمح الجنوسة من خلال إبراز مكامن الخصوصية " الكاشفة عن تفاصيل علاقتها بمن حولها " وهذه الموضوعات يستقطبها محوران هما : البحث عن الذات ، الدور الاجتماعي .
- تمكنت الدراسة من سبر أغوار الخطاب النسوي ، وكشف الوجه الآخر للمرأة العربية وهي تلح في البحث عن موقع يحفظ لها كينونتها وتفرد شخصيتها ، ويمكنها من تجاوز الصمت وأداء دورها في تعرية نواقص الواقع الاجتماعي والنفسي والأخلاقي والسياسي .
- كشفت الدراسة أهمية الأدب شعراً ونثراً للمرأة العربية فهو متنفسها في البوح عن خلجات نفسها ، ووسيلتها في التعبير والتغيير، بل هو عصاها السحرية التي بها تخترق أسوار التقاليد الصلبة ، وتنفذ به إلى القلوب الصلدة، فضلاً عن أنه يجسد البديل الناجح لكل وسائل التفوق، وآليات الانتصار، إذ إنها بالأدب وفي الأدب تمكنت من تحقيق الموقع الذي تطمح إليه.
- تمكنت الدراسة من تقديم صورة إيجابية للمرأة العربية – من خلال استقراء خطاباتها مما يسهم بإعادة رسم الصورة الحقيقية للمرأة كما تتجلى في الذاكرة العربية – بعيداً عن التشوهات التي لحقت بها عبر الحقب التاريخية .
- تسهم هذه الدراسة في رفد الجهود النقدية ،في مجال النقد النسوي، ومؤازرة الأطروحات التي تهدف إلى الانتصار للمرأة العربية ، لتتبوأ موقعها الأنسب في حركة الحياة المعاصرة .

## الهوامش

١. المرأة والرجل في قصص فاطمة يوسف العلي ص٥٩٤.
٢. المرأة بين الميثيولوجيا والحداثة ص٥.
٣. نفسـه ص٥ .
٤. مقدمة ابن خلدون ص٥٥٣ .
٥. لسان العرب مادة : ( خ ط ب ) .
٦. خطابية النص ونصوصية الخطاب ص٣.
٧. الخصائص ص ٧٣،٧٤.
٨. تحليل الخطاب الروائي ص٣٣.
٩. مفهوم الخطاب في فلسفة ميشل فوكو ص ص٨٩، ٩٠.
١٠. معجم المصطلحات الأدبية ص ص ٢١و٢٥.
١١. تحليل الخطاب الروائي ص٢٣.
١٢. نفسـه ص١٩.
١٣. أصول الخطاب النقدي ، علاقة اللغة بالأدب ، ص٣٩.
١٤. تحليل الخطاب الروائي ص٢٣.
١٥. نفسـه ص٢٥.
١٦. الموسوعة الفلسفية ، ص٧٧١.
١٧. النقد الأدبي الحديث وخطاب التنظير ص٥٦ .
١٨. تحليل الخطاب الروائي ص٤٤.
١٩. مفهوم الخطاب في فلسفة ميشل فوكو ص٩١.
٢٠. كما يشير إلى ذلك الزواوي في مفهوم الخطاب ص٩٣ وعناني في المصطلحات الأدبية ص١٨٧ وما بعدها .
٢١. لسان العرب ، مادة : ( نسا )
٢٢. أنثوية العلم ص١١.
٢٣. نفسه ص١٤ .
٢٤. الحداثة وما بعد الحداثة ، ص ص٣٢٨ ، ٣٢٩.
٢٥. نفسـه ٣٢٥.
٢٦. المصطلحات الأدبية ص ص١٨٧، ١٨٨.
٢٧. النقد الأدبي الأمريكي ص ص ٣١٨، ٣١٩.
٢٨. نفسـه ص٣٢٧.
٢٩. الحداثة وما بعد الحداثة ص٣٢٣.
٣٠. النقد الأدبي الأمريكي ص٣١٧.
٣١. نفسـه ص٣٢١ .
٣٢. نفسـه ص٣٢١ .
٣٣. الأمالي ١ ، ٢٢٢ .
٣٤. نفسـه ٢ ، ٩٥ .
٣٥. نفسـه ٢ ، ٧٩ .
٣٦. نفسـه ٢ ، ١١٦.

٣٧. نفسه ٢ ، ١١٦.
٣٨. نفسه ٢ ، ١١٧.
٣٩. ذيل الأمالي ، ٢٣.
٤٠. نفسه ٨٦.
٤١. الأمالي ٢، ٨٥.
٤٢. نفسه ٢ ، ١٦١.
٤٣. نفسه ٢،١٦٣ .
٤٤. نفسه ٢، ٣٢٣.
٤٥. ذيل الأمالي ١٢.
٤٦. الامالي ١ ، ١٠٤.
٤٧. نفسه ١ ، ٢٢١.
٤٨. نفسه ٢ ، ١٢.
٤٩. نفسه ٢ ، ٢٣١.
٥٠. نفسه ٢ ، ٨٦.
٥١. نفسه ٢، ١٣٦.
٥٢. نفسه ٢، ١٧٣.
٥٣. نفسه ٢، ١٨١.
٥٤. ذيل الأمالي ١٥٠ .
٥٥. الأمالي ١ ، ٢٢٢ .
٥٦. نفسه ١ ، ٤٨ .
٥٧. نفسه١ ، ١٨٧.
٥٨. نفسه ٢ ، ١٠٤.
٥٩. نفسه ٢ ، ١٠٥ .
٦٠. نفسه ٢ ، ١٠٦ .
٦١. نفسه ٢ ، ٢١٩.
٦٢. ذيل الأمالي ص٢٣.
٦٣. نفسه ص٧٠.
٦٤. نفسه ص٨٧.
٦٥. الأمالي ١ ، ٢٩ .
٦٦. نفسه ١ ، ٥٥.
٦٧. نفسه ١، ٨٦.
٦٨. نفسه ١، ٢٠٢.
٦٩. نفسه ١، ٢٢٤.
٧٠. نفسه ٢، أ و٢.
٧١. نفسه ٢ ، ١٠.
٧٢. نفسه٢ ، ٢٥.
٧٣. نفسه ٢ ، ٢٥.
١٠٧. نفسه١ ، ١٠٤ .
١٠٨. نفسه ١ ، ١٢٦.
١٠٩. نفسه ١ ، ٨٠ .
١١٠. الكتابة والتجربة ص٦٢.
١١١. الأمالي ٢ ، ٢٥٦ .
١١٢. الأمالي ١ ، ٢٢٥ .
١١٣. نفسه ٢ ، ٢١ .
١١٤. نفسه ١ ، ١٨٧.
١١٥. الحداثة والتواصل في الفلسفة المعاصرة ص٢٢٥.
١١٦. الخصائص ، ص ٨٧ .
١١٧. سيكلوجية الإبداع ، ص ص ٣٩و ٤١.
١١٨. الأمالي ٢ ، ١٣٦.
١١٩. المصطلحات العربية في اللغة والأدب ١١٧.
١٢٠. اللغة الشعرية ص١٢٢.
١٢١. التلقي والتأويل ص ١٤٩ .
١٢٢. الأمالي ٢ ، ٧٩ .
١٢٣. نفسه ١ ، ٨٠ .
١٢٤. نفسه ١، ١٠٤.
١٢٥. نفسه ٢ ، ١٢ .
١٢٦. نفسه ١ ، ٧٩ .
١٢٧. نفسه ٢ ، ١٠٤ .
١٢٨. ذيل الأمالي ١٩٦.
١٢٩. الأمالي ١ ، ٨٦ – ٨٩ .
١٣٠. نفسه ١ ، ١٢٦ .
١٣١. نفسه ٢ ، ٢١ و ٢٢ .
١٣٢. نفسه ١ ، ١٦١ .
١٣٣. الأمالي ٢ ، ٨٧ .
١٣٤. نفسه ٢ ، ٨٣ .
١٣٥. نفسه ٢ ، ٨٣ .
١٣٦. نفسه ١،١٩٩
١٣٧. نفسه ٢ ، ٢١ و ٢٢ .
١٣٨. نفسه ١ ، ٨٦ .
١٣٩. نفسه ٢ ، ٧٩ .
١٤٠. نفسه ٢ ، ١٢ .
١٤١. نفسه ٢ ، ١١٦.
١٤٢. نفسه ٢ ، ١١٦.

٧٤. نفسه ٢ ، ٢٥.
٧٥. نفسه ٢ ، ٣٠ و ٣١.
٧٦. نفسه ٢، ٨٣ .
٧٧. نفسه ٢ ، ٧٣ .
٧٨. نفسه ٢ ، ٨٧.
٧٩. نفسه ٢ ، ٢٨٧.
٨٠. نفسه ٢ ، ٢٩٣.
٨١. ذيل الأمالي ٧٠.
٨٢. نفسه ٩٥.
٨٣. نفسه ٨٧.
٨٤. الشعر والشعراء ١ ، ٧٤ و ٧٥ .
٨٥. الأمالي ١ ، ٨٠.
٨٦. نفسه ١ ، ٢٢٥.
٨٧. نفسه ٢، ٢١ و ٢٢ .
٨٨. ذيل الأمالي ٨٧.
٨٩. الأمالي ١ ، ١٢٦.
٩٠. نفسه ١ ، ٨٠ .
٩١. ذيل الأمالي ١٩٦.
٩٢. الأمالي ١ ، ٢٠٦ .
٩٣. نفسه ١ ، ١٦١.
٩٤. نفسه ٢ ، ٦ .
٩٥. نفسه ٢ ، ٤٩ .
٩٦. نفسه ٢ ، ٦٠ .
٩٧. نفسه ٢ ، ٢٥٦ .
٩٨. ذيل الأمالي ١٠٩.
٩٩. نفسه ١٦٨ .
١٠٠. نفسه ١٩٧.
١٠١. الراوي الموقع والشكل ص٢٦.
١٠٢. ذيل الأمالي ١٩٦.
١٠٣. الأمالي ١ ، ١٢.
١٠٤. نفسه ٢ ، ١٠٤.
١٠٥. نفسه ٢، ١٠٥.
١٠٦. نفسه ١ ، ٨٠ .
١٤٣. نفسه ٢ ، ١١٧.
١٤٤. نفسه ١ ، ٨٠ .
١٤٥. نفسه ٢ ، ١٦١.
١٤٦. نفسه ١ ، ٤٨ .
١٤٧. البنيات الدالة في شعر أمل دنقل ص٢٣٩.
١٤٨. الأمالي ٢ ، ١٠٥.
١٤٩. استراتيجيات القراءة : التأصيل والأجراء النقدي ص١٣٦.
١٥٠. زمن الشعر ص١٦١.
١٥١. الأمالي ٢ ، ١٦١.
١٥٢. بلاغة المجادلة ص٥٦ .
١٥٣. ذيل الأمالي ١٩٦.
١٥٤. شعر الرثاء في العصر الجاهلي ص٧ .
١٥٥. الأدب الجاهلي وبلاغة الخطاب ص٤١١ .
١٥٦. ذيل الأمالي ١٢.
١٥٧. الأمالي ٢ ، ١٦٣.
١٥٨. نفسه ٢ ، ٨٥ .
١٥٩. الأمالي ٢، ١ و ٢ .
١٦٠. نفسه ٢،٢.
١٦١. نفسه ١ ، ٨٦ .
١٦٢. نفسه ١، ١٢٦ .
١٦٣. نفسه ١ ، ٨٠ .
١٦٤. الجسد والصورة والمقدس في الإسلام ص٣٤ وص٨٩.
١٦٥. إرادة المعرفة ص١٠.
١٦٦. الأمالي ١ ، ٤٨ .
١٦٧. الجسد والصورة والمقدس في الإسلام ص٨٩.
١٦٨. ذيل الأمالي ص٢٥٦ .
١٦٩. الجسد والصورة والمقدس في الإسلام ص٧٥ .
١٧٠. الأمالي ١ ، ٢٢٥ .
١٧١. نفسه ٢ ، ٨٣ .
١٧٢. نفسه ٢ ، ١٠٦ .

## المصادر والمراجع

أولاً : الكتب :


١- الأدب الجاهلي وبلاغة الخطاب ، عبد الإله الصائغ ، دار الفكر ، صنعاء ، ط١ ، ٢٠٠٠م .

٢- إرادة المعرفة ، ميشيل فوكو، تر . جورج أبي صالح ، مراجعة وتقديم مطاع صفدي ، مركز الإنماء القومي ، بيروت ، ١٩٩٠م .

٣- استراتيجيات القراءة : التأصيل والإجراء ، بسام قطوس ، مؤسسة حمادة ، إربد ، الأردن ، ط١ ، ١٩٨٨م .

٤- أصول الخطاب النقدي ، تودوروف ، تر. أحمد المديني ، دار الشئون الثقافية ، بغداد ، ط١ ، ١٩٨٧م .

٥- الأمالي ، أبو علي القالي ، تقديم محمد عبد الجواد الأصمعي ، مراجعة لجنة إحياء التراث العربي ، دار الجيل ، بيروت ، لبنان ، ط٢ ، ١٩٨٧م .

٦- أنثوية العلم ، لندى جيم شيفرد ، تر . يمنى الخولي ، عالم المعرفة الكويتية،عدد : ٣٠٦ ، ٢٠٠٤م.

٧- البنيات الدالة في شعر أمل دنقل ، عبد السلام المساوى ، اتحاد الأباء والكتاب العرب ، دمشق ، ١٩٩٤م .

٨- تحليل الخطاب الروائي ، سعيد يقطين ، المركز الثقافي العربي ، الدار البيضاء ، ١٩٨٨م .

٩- التلقي والتأويل : مقاربة نسقية ، المركز الثقافي العربي ، بيروت،الدار البيضاء ، ، ط١ ، ١٩٩٤م .

١٠- الجسد والصورة والمقدس في الإسلام ، فريد الزاهي ، أفريقيا الشرق ، ١٩٩٩م .

١١- الحداثة والتواصل في الفلسفة المعاصرة ، نموذج هابر ماس ، محمد نور الدين أفاية ، أفريقيا الشرق ، بيروت ، ١٩٩٨م .

١٢- الحداثة وما بعد الحداثة ، بيتر بروكر ، تر . عبد الوهاب علوب ، مراجعة جابر عصفور ، منشورات المجمع الثقافي ، أبو ظبي ، ١٩٩٥م .

١٣- الخصائص ، ابن جني ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، ط١ ، ٢٠٠١م .

١٤- خطابية النص ونصوصية الخطاب ، عبد الواسع الحميري ( بحث غير منشور )

١٥- الراوي : الموقع والشكل ، يمنى العيد ، مؤسسة الأبحاث العربية ، بيروت ، ط١ ، ١٩٨٦م .

١٦- زمن الشعر ، أدونيس ، دار العودة ، بيروت ، ط٢ ، ١٩٧٨م .

١٧- سيكلوجية الإبداع ، يوسف ميخائيل أسعد ، دار الشئون الثقافية ، بغداد ، ط٢ ، ١٩٨٤م .

١٨- شعر الرثاء في العصر الجاهلي : دراسة فنية ، مصطفى عبد الشافي ، الدار الجامعية للطباعة والنشر ، بيروت ، ١٩٨٣م .

١٩- الشعر والشعراء ، ابن قتيبة ، تح : أحمد محمد شاكر ، دار المعارف ، القاهرة ، ط٢ ، ١٩٦١م .

٢٠- الكتابة والتجربة ، عبد الكبير الخطيبي ، تر ز محمد برادة ، دار العودة ، بيروت ، ط١٩٨٠،١م .
٢١- لسان العرب ، ابن منظور ، تقديم الشيخ عبد الله العلايلي ، دار الجيل ، بيروت ، ( د . ط ) .
٢٢- اللغة الشعرية : دراسة في شعر حميد سعيد ، محمد كنوني ، دار الشئون الثقافية ، بغداد ، ط١ ، ١٩٩٧م .
٢٣- المرأة بين الميثلوجيا والحداثة ، خديجة صبار ، أفريقيا الشرق ، بيروت ، الدار البيضاء ، ط١ ، ١٩٩٩م .
٢٤- مصادر التراث العربي ، عمر الدقاق ، مكتبة دار الشروق ، بيروت ، ( د . ط ) .
٢٥- المصطلحات الأدبية الحديثة ، محمد عناني ، مكتبة لبنان ناشرون ، ط١ ، ١٩٨٦م .
٢٦- المصطلحات العربية في اللغة والأدب ، مجدي وهبة ، مكتبة لبنان ، بيروت ، ١٩٧٤م
٢٧- مقدمة ابن خلدون ، ابن خلدون ، دار القلم ، بيروت ، لبنان ، ط٦ ، ١٩٨٦م .
٢٨- الموسوعة الفلسفية العربية ، علي حرب ، معهد الإنماء العربي ، ط١ ، بيروت ، ١٩٨٦م .
٢٩- مفهوم الخطاب في فلسفة ميشيل فوكو ، الزواوي بغورة ، المجلس الأعلى للثقافة ، القاهرة ، ٢٠٠٠م .
٣٠- النقد الأدبي الأمريكي من الثلاثينات إلى الثمانينات ، فنسينت ب. ليتش ، تر . محمد يحيى ، مراجعة ماهر شفيق ، المجلس الأعلى للثقافة ، القاهرة ، ٢٠٠٠م .
٣١- النقد الأدبي الحديث وخطاب التنظير ، عبد الإله الصائغ ، دار الفكر ، صنعاء ، دمشق ، ط١ ،

## ثانياً : المجلات والدوريات :

١- جذور التراث ، النادي الأدبي الثقافي بجدة ، ع ١٩ ، شتاء ١٩٨٩م .
٢- علامات في النقد ، النادي الأدبي الثقافي بجدة ، ع١٤ ، مجلد ٥٣ ، ٢٠٠٤م .
٣- العرب والفكر العالمي ، مركز الإنماء القومي ، لبنان ، ع٥ ، شتاء ١٩٨٩م .

# واقع البحث العلمي في مجال العلوم الإنسانية في اليمن :
# (جامعة إب أنموذجاً)

**د/ طارق أحمـــد قاسم المنصـــوب** *

مستخلص البحث:

**لازالـت النظـرة السـائدة اليـوم، في العديـد مـن مجتمعاتنـا، للبحـوث العلميـة في العلوم الإنسانية والاجتماعية قاصـرة كـثيراً علـى الـرغم مـن أهميتهـا، فهـي تـرى أن دورها في عملية التنمية المجتمعية المستدامة أقل أهمية من باقي العلوم الأخرى.**

**وعليـه تسـعى هـذه الدراسـة إلى بحـث مختلـف العوامـل الـتي أسـهمت في قلـة الاهتمـام بـدعم البحـوث المنجـزة في مجـالات العلـوم الإنسـانية، وبيـان الأهميـة الـتي باتـت تحتلـها البحـوث العلميـة في حقـل العلـوم الإنسـانية والاجتماعيـة في التنميـة الاجتماعية والاقتصادية في العديد من المجتمعات، والبحث عـن سـبلٍ وحلـول للخـروج من هذه الحالة التي لازالت تعيشها العلوم الإنسانية والاجتماعية في اليمن.**

*Abstract:*

Although the importance of the Humanities Scientific Researchs, Our Societies ignore it`s role in the Sustianable Social Development and still think that it is less important than the Natural Sciences.

This study try in hand to study the different factors and reasons that lead to neglect and diminution the monetary consolidation which given to humanities researches, and it is try to explain the importanc of this kind of researches in the Social & Economical Development in the other hand, finally the study looking for the solutions to resolve this situation of the humanity Sciences in Yemen today.

---

* استاذ العلوم السياسية المساعد – كلية التجارة والعلوم الإدارية – جامعة إب .

المقـــدمة

يميز المشتغلون بالعلوم الإنسانية، عادة بين موضوعات ومناهج بحثهم، وموضوعات ومناهج البحث في مجالات العلوم التطبيقية، وبإمكان الباحث، في هذا الشأن، أن يلاحظ تعدد وتشعب الأراء القائلة بهذا التمييز إلى عدة اتجاهات، يمكن إدراجها ضمن اتجاهين أساسيين هما (السيد، ٢٠٠٤):

- أصحاب الاتجاه الطبيعي: الذين يزعمون أن موضوعات العلوم الإنسانية والاجتماعية لاتختلف كثيراً عن موضوعات العلوم الطبيعية والتطبيقية، وعليه يجب، أيضاً، ألا تختلف مناهجها، وعلى العلماء في هذه المجالات أن يستخدموا نفس المناهج والأدوات لدراسة الظواهر الإنسانية والاجتماعية.
- أصحاب الاتجاه الثاني وهم اللاطبيعيون **Anti-naturalists**: وهؤلاء يرون أن على دارسي الظواهر الإنسانية والاجتماعية عدم استخدام نفس المناهج والأدوات، لأن طبيعة الموضوعات مختلفة بين هذه المجالات، وهي لاتسمح بذلك الاستخدام.

وهناك اعتقاد أن تخلف العلوم الإنسانية والاجتماعية، مقارنة بالعلوم الطبيعية والتطبيقية يعود إلى سببين اثنين هما (السيد، ٢٠٠٤):

١- عدم الاهتمام الكافي بفلسفة العلم.

٢- عدم الاهتمام بمناهج البحث بصفة عامة، وفي هذه العلوم بصفة خاصة.

وفي اعتقاد الباحث أن الأمر يمكن أن يعزى، بالإضافة إلى العاملين السابقين، إلى العديد من العوامل الأخرى أهمها: عدم الاهتمام بدعم البحث العلمي في مجال العلوم الإنسانية في العديد من مجتمعاتنا العربية للعديد من الأسباب التي سوف نفصل الحديث فيها لاحقاً.

فالملاحظ أن البحث العلمي، خاصة في مجال العلوم الانسانية والاجتماعية، وعلى الرغم من مسيرته الطيبة، في الجامعات العربية، والجامعات اليمنية، لم يصل بعد إلى المستوى المطلوب، رغم تعدد المحاولات التي جرت لوصف واقعه وتحديد الصعوبات والمعوقات التي تعترض مسيرته، وتقلل من فاعليته. فالبحث العلمي في مجال العلوم الانسانية والاجتماعية يعاني من ضعفٍ نسبي مقارنة بالبحث العلمي في

مجال العلوم الطبيعية والتطبيقية، أما إذا قارنا هذه الوضعية بما هو عليه الحال في الدول المتقدمة، أو حتى العديد من الدول النامية، فالفجوة التي تفصل البحث العلمي في مجتمعاتنا وتلك المجتمعات باتت كبيرة جداً، والبون أصبح يتسع أكثر فأكثر. (الكفري،٢٠٠٤).

أهمية البحث:

يفرض التقدم الذي تسعى إليه- في عصرنا الحاضر- العديد من المجتمعات البشرية، ومنها مجتمعنا اليمني، إدراك واستشعار ما للعلوم الإنسانية والاجتماعية، والبحث العلمي في إطارها، من دور وأهمية في تطوير أدوات العمل، وتوسيع المشاركة المجتمعية في عملية التنمية المستدامة، شأنها في ذلك شأن باقي العلوم الأخرى. وعليه فإن البحث في أهمية الدور الذي يمكن لهذه العلوم أن تلعبه في هذه العملية، يحتل مكانة هامة في تفكير أي باحث، ولعل هذا واحداً من الأسباب التي دفعت الباحث للبحث في هذا الموضوع، ودراسة وضعية العلوم الإنسانية، ودورها في الواقع اليمني.

وما يميز هذا البحث، عن بقية البحوث التي اهتمت بواقع العلوم الإنسانية والاجتماعية وقضايا البحث العلمي فيها، هو أنه سيركز على مكانة البحث في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية في اليمن، وهو الأمر الذي لاحظ الباحث أنه، رغم أهميته الكبيرة، لم ينل من الباحثين اليمنيين العناية التي يستحقها، حيث كانت العديد من البحوث والدراسات السابقة تتحدث عن واقع البحث العلمي في اليمن والجامعات اليمنية، بشكلٍ عام، ودون تحديد المجال البحثي على وجه الدقة (مثلاً دراسات: باطويح، ٢٠٠٤م، الدباغ،٢٠٠٤م, سعد، ٢٠٠٠م، القصير، ١٩٩٩م).

وأما البحوث التي كتبها باحثون عرب فقد ركزت كثيراً على وضعية العلوم الإنسانية في الدول العربية بشكلٍ عام (الكفري، ٢٠٠٤م، مؤسسة التميمي، ١٩٩٨م، الغالي، ١٩٩١م، وقيدي، ١٩٩٠م)، أو في بعض الدول العربية (الخليجية) بصفة خاصة (السبيعي، ٢٠٠٤م، الطراح،٢٠٠٤م، السيد، ٢٠٠٤م). ولم يعثر الباحث، على الرغم من المحاولات التي بذلها في هذا الصدد، على أية دراسة سابقة تتحدث عن واقع العلوم الإنسانية في اليمن، ونفس الأمر يمكن قوله فيما يتعلق بعدم العثور على أية دراسة خاصة عن جامعة إب وواقع البحث العلمي فيها في ميدان العلوم الإنسانية والاجتماعية، وعليه فكل مايرجوه أن تشكل المعطيات التي سترد في هذا البحث الأرضية، والأساس لنقاش مستفيض حول هذا الشأن، وأن تكون نواة لبحوث مستقبلية أكثر عمقاً عن هذا الموضوع، وخاصة في شقه المتعلق بواقع البحث العلمي في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية في اليمن.

مشكلة البحث:

عندما نركز حديثنا على واقع العلوم الإنسانية في المجتمع اليمني فإن المشكلة تكمن في أن الواقع يشير إلى قلة الاهتمام الرسمي بها، ونقصان الدعم الممنوح للبحوث، بوجهٍ عام، والبحوث التي تنجز في إطارها، بوجهٍ خاص. مما أدى إلى أن تكون البحوث العلمية المنجزة في إطار العلوم الإنسانية والاجتماعية- رغم تعددها وزيادة أعدادها في السنوات القليلة الماضية- محدودة التأثير في عملية التنمية لمجتمعاتنا، لدرجة أن صانع القرار السياسي لايعول كثيراً على نتائج الدراسات والبحوث المنجزة، في هذه العلوم، وخاصة إن كانت من إنجاز باحثين محليين، فالسلطة السياسية لاتوظف نتائج البحوث العلمية لهذه العلوم في سياساتها، ولاتعتمد على نتائج البحث العلمي فيها في دراستها للظواهر والمشكلات المختلفة، سواءً تلك التي تواجه دول المنطقة (الطراح، ٢٠٠٤)، أو التي تواجه مجتمعنا اليمني، كما أن مخرجات هذه العلوم لازالت ضعيفة، بدورها، ولاتملك المهارات المعرفية الحديثة التي تمكنها من القيام بدورها المطلوب، وهي إن قامت به فعلى نحوٍ غير مرضي.

تساؤلات البحث:

وهذا يطرح على الباحث في هذا الواقع العديد من التساؤلات أهمها:-

١- ماهي أسباب هذا التهميش، أو قلة الاهتمام بالعلوم الإنسانية؟
٢- وماهي تأثيرات ذلك التهميش على مستوى جودة البحوث المنجزة في مجال العلوم الإنسانية؟ وبالتالي على دورها في عملية التنمية المجتمعية؟
٣- ماهي انعكاسات هذا التهميش على تدريس العلوم الإنسانية في الجامعات اليمنية (جامعة إب مثلاً)؟
٤- وهل هذا التهميش ينحصر على العلوم الإنسانية، أم أن هذا هو الشأن مع مختلف العلوم؟

فروض الدراسة:

ينطلق البحث في مسعاه لمعالجة بعض التساؤلات والإشكالات السابقة، وتفسير وضعية البحث العلمي في مجال العلوم الانسانية في اليمن، من عدة افتراضات أهمها:-

١- سيادة نظرة اجتماعية محلية تنتقص من مكانة العلوم الإنسانية والاجتماعية في المجتمع اليمني.

٢- التركيز على العلوم الطبيعية واعتبارها ركيزة هامة من ركائز التقدم والتنمية.

٣- حداثة نشأة العديد من الجامعات اليمنية، وعدم ترسيخ تقاليد البحث العلمي في هذه الجامعات.

٤- قلة الموارد المالية المخصصة، أصلاً، لدعم البحوث في مختلف المجالات.

أهداف البحث:

لمعالجة مختلف الإشكالات،التي ذكرتها أعلاه،فقد حدد الباحث للبحث عدة أهداف هي:-

١- بيان أهمية الدور الذي يمكن للعلوم الإنسانية والاجتماعية أن تؤديه لخدمة التنمية في المجتمع اليمني، شأنها في ذلك شأن باقي العلوم الأخرى.

٢- دراسة واقع البحث العلمي في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية في الجامعات اليمنية، بصفة عامة، وجامعة إب، بصورة خاصة.

٣- دراسة مختلف الأسباب والعوامل التي أسهمت في قلة الاهتمام بدعم البحوث المنجزة في مجالات العلوم الإنسانية المختلفة، على الرغم من أنها، خاصة فيما يتعلق بجامعة إب، في تزايد مضطرد.

٤- تحديد بعض السبل الكفيلة بالخروج من هذه الوضعية.

نطاق البحث وحدوده:

يمكن القول بأن الباحث قد أفاض في الحديث عن العلوم الإنسانية ومجالات البحث فيها، وأهميتها، قبل الحديث عن واقع البحث العلمي في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية في اليمن، وذلك لاعتبارات منهجية صرفة، حيث تشكل الأرضية لفهم واقع الحال في جامعة إب، حيث أن البحث سوف يتركز بصورة أساسية على دراسة واقع العلوم الانسانية في المجتمع اليمني، من خلال دراسة واقع البحث العلمي في العلوم الإنسانية في جامعة إب خلال المدة من ١٩٩٨ – ٢٠٠٤م (وسيتركز الحديث بصورة مفصلة على البحوث التي أنجزت في مجال العلوم الانسانية والاجتماعية ونشرت في مجلة الباحث الجامعي، وهي المجلة المتخصصة في نشر جميع البحوث العلمية التي تصدر عن باحثين من جامعة إب، وفي مختلف التخصصات). وقد اقتصرت الدراسة على هذه العينة من البحوث نتيجة لصعوبة الحصول على إحصائيات دقيقة، ومفصلة، عن كافة البحوث التي أعدها باحثون من

الجامعة وشاركوا بها سواء في مؤتمرات وندوات محلية، أوخارجية، و تلك التي نشرت لهم في مجلات محلية، أوخارجية (رغم أن هذه البحوث هي أكثر بكثير من العدد الذي نشر في مجلة الباحث الجامعي ).

تصميم البحث:

لأغراض الدراسة لواقع البحث العلمي في مجال العلوم الإنسانية في اليمن، سوف يقسم البحث إلى:-

الفصل الأول:- أهمية البحث في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية ودوره في تنمية المجتمع اليمني

المبحث الأول:- التعريف بالعلوم الإنسانية ومجالات البحث العلمي فيها

المبحث الثاني:- دور البحوث الإنسانية والاجتماعية في تنمية المجتمع

الفصل الثاني:- واقع البحث العلمي في مجال العلوم الانسانية والاجتماعية في اليمن .

المبحث الأول:- الصعوبات والعوائق التي تواجه البحث في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية في اليمن

المبحث الثاني:- واقع البحث العلمي في العلوم الإنسانية في جامعة إب

النتائج

التوصيات

الخاتمة

# الفصل الأول

## أهمية البحث العلمي في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية ودوره في تنمية المجتمع

يتضمن هذا الفصل التعريف بمجال البحث العلمي في العلوم الإنسانية والاجتماعية، ومناقشة مختلف النقاط المتعلقة بدور هذه العلوم في عملية التنمية في المجتمعات، وهو الدور الذي لازال غير فعال في العديد من مجتمعاتنا العربية. فبعد مرور أكثر من أربعين عاماً، أو يزيد، على الاستقلال السياسي للعديد من الدول العربية، لم نشهد تبلور سياسة واضحة المعالم، أو استراتيجية محددة الأهداف، للبحث العلمي، وبخاصة في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية، ولم يفد تنظيم العديد من الندوات والملتقيات، والمؤتمرات، التي خصصت لدراسة وتقويم النتاج البحثي لهذه العلوم، على مستوى العالم العربي، وفي مختلف الاختصاصات، لم يفد كل ذلك في أن يقدم دراسة متأنية وفاحصة لكل الانتاج البحثي والمعرفي في هذه العلوم (الكفري، ٢٠٠٤م)، ولذا تبقى المهمة الملقاة على عاتق الباحثين كبيرة في أن يقدموا إضافات نوعية للبحث العلمي في ميدان العلوم الإنسانية، ويبينوا الأسس التي ينبغي الارتكاز عليها لمعالجة مختلف المشاكل والعوائق التي تقف في وجه التقدم العلمي في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية.

### المبحث الأول:- التعريف بالعلوم الإنسانية ومجالات البحث العلمي فيها

يعود مفهوم العلوم الإنسانية، في الأساس، إلى المفكرين اليونانيين الذين وضعوا أسس قواعد التربية، تأسيساً على ماعرف، آنذاك، بالفنون السبعة، التي قسمت إلى مجموعتين: الثلاثية وتشمل: النحو والبلاغة والمنطق. والرباعية وتتمثل في: الرياضيات والهندسة، والفلك، والهارمونيا أو التناغم. وقد تطور المفهوم على يد الرومان إلى أن وصل إلى عصر النهضة الأوربية، حيث استعمل المفهوم في الإشارة إلى تدريس اللغات الكلاسيكية وآدابها (البازعي، ٢٠٠١م).

وعند محاولة تعريف المقصود بالعلوم الإنسانية والاجتماعية، يواجه الباحث صعوبة بالغة في الوصول إلى تعريف جامع مانع للمقصود بهذه العلوم. إذ يتفاوت

المعنى، أو المدلول الذي يستخدم للتعبير عن معنى " العلوم الإنسانية " في الثقافتين الغربية، والعربية، كما يتسع الخلاف حول المجالات أو الفروع التي تنتمي لهذا الميدان من ميادين المعرفة الإنسانية. حيث نجد أن الاستعمال الغربي لمدلول لفظ " علوم إنسانية " يتجه إلى كل ماله علاقة بفروع السوسيولوجيا (علم الاجتماع)، والسيكولوجيا (علم النفس)، وإلى اللسانيات، وإلى التاريخ الموضوعي، وإلى علم الاقتصاد، والاقتصاد السياسي، وإلى علم السكان، والجغرافيا البشرية، وإلى السيبرناطيقا.

بينما يبقى هذا المفهوم غامضاً في الاستعمال العربي، حيث نجد أن لفظ " علوم إنسانية " كما يتصورها بعض علمائنا وباحثينا، المشتغلين في هذه العلوم، تضم قائمة طويلة من العلوم والدراسات مثل: التاريخ، والفلسفة، وعلم السياسة، والاقتصاد، وعلم الاجتماع، والانثروبولوجيا، والفيلولوجيا، والتشريع والدين المقارن، والإدارة، ونظرية الاتصال (محمد، والسرياقوسي، ١٩٨٨م: ٣٣٧)، وتارة أخرى، تتركز فقط في: علم الاجتماع، وعلم النفس واللغة، وفي أحيان أخرى تتمثل في كل هذه الفروع وفروع أخرى مثل: التاريخ، والفلسفة، وعلم الجمال، والأخلاق، والقانون، والقائمة مرشحة للزيادة من باحث إلى آخر، بحسب طبيعة تعريفه للمقصود بهذه العلوم.

وهذا التذبذب في تحديد فروع هذه العلوم هو بمثابة تعبير صادق عن أن دلالة هذه الأخيرة لاتزال غامضة في أذهاننا وفي ممارساتنا العلمية، والدليل على ذلك هو في تنوع التسميات التي تنعت بها هذه العلوم: العلوم الاجتماعية، العلوم الإنسانية، العلوم السلوكية، الإنسانيات، علوم المجتمع، علوم الإنسان وغيرها من التسميات التي تطلق عليها. ولعل السبب، في ذلك، يعود إلى كوننا لم نستطع الوصول بعد إلى تأسيس قواعد وتقاليد ملائمة لممارسة البحث العلمي في إطار هذه العلوم (قنصوة، ١٩٨٤م، الغالي، ١٩٩١م: ١٣٠).

وعليه يمكن القول بأن أولى مهام البحث العلمي في المجتمع العربي في ميدان العلوم الإنسانية تكمن في ضرورة تحديد المقصود، وعلى وجه الدقة، بهذه العلوم وتحديد المجالات التي تهتم بدراستها، لأن لهذا التحديد أهمية كبيرة في

توضيح الدور الذي يمكن لهذه العلوم أن تلعبه في عملية التنمية داخل المجتمع العربي، فهل يقوم الباحثون العرب بهذا الدور المنوط بهم القيام به؟

## المبحث الثاني:- دور البحوث الإنسانية والاجتماعية في تنمية المجتمع

لم يعد البحث العلمي، خاصة في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية، ترفاً تمارسه وتحتكره بعض الأمم دون غيرها، بل أصبح، اليوم، ضرورة ملحة تحتاجها كل البلدان على اختلاف درجاتها ومراتبها في سلم التنمية البشرية، إذ أنه إن لم تعن هذه الدول، ودولنا العربية منها، عبر مؤسساتها العلمية، وبخاصة جامعاتها، ومراكزها البحثية، بالبحث العلمي في مختلف المجالات، فإنها لن تجد الحلول الناجعة للعديد من المشكلات التي تواجهها (الكفري، ٢٠٠٤م)، والتحديات الكبرى التي تفرضها عليها البيئة الدولية التي تتواجد فيها، فالعصر اليوم هو عصر التحديات الكبرى، والمنافسة الشديدة باتت تفرض على الجميع العمل بكل الطرق المشروعة – وقد لاتتوانى بعض الدول في أحيان كثيرة عن استخدام الطرق غير المشروعة- من أجل الحصول على موطئ قدم في الساحة الدولية.

وعلى الرغم من أن الجميع بات يسلم اليوم بأن البحث العلمي يعد أداة أساسية من أدوات تحقيق التنمية المستدامة في العديد من المجتمعات والدول، إلا أن الاعتقاد لازال سائداً، في العديد من مجتمعاتنا، بأن المقصود بذلك هو البحث في مجال العلوم الطبيعية الحقة، أو التقنية، وهو الأمر الذي جعل الكثير من هذه الدول تولي عناية خاصة واهتماماً متزايداً لهذه العلوم (نشرية البحث العلمي، عدد١، فيفري ١٩٩٦م)، وتخصص للبحث في هذه المجالات أموالاً طائلة، وإمكانيات هائلة، ولايبقى للبحث في مجالات العلوم الإنسانية، على الرغم من أهميته، إلا النزر اليسير من تلك المخصصات. وهو الأمر الذي يجعل إسهام البحوث العلمية في هذه العلوم مرهوناً بحجم الإمكانيات المرصودة، والميزانيات المخصصة، فيرتفع بارتفاعها، ويتقلص بانخفاضها.

ويمكن القول بأن التنمية المستدامة، في اليمن، لايمكن تحقيقها إلا عبر التنسيق بين كافة الأنساق المعرفية، أي بين العلوم الإنسانية والاجتماعية، من جهة، والعلوم البحتة والتطبيقية، من جهة أخرى. فالسياق اليمني يتطلب اهتماماً خاصا بتلك

العملية، وعلى سبيل المثال: فإن عملية نشر الخدمات الصحية في اليمن يتطلب ليس فقط إلى خبراء في العلوم الصحية، بل، أيضاً، إلى خبراء في علم الاجتماع والجيولوجيا والسكان، وذلك بسبب طبيعة التضاريس ونمط التوزيع السكاني السائد في اليمن، وينطبق الأمر نفسه على العديد من الخدمات التعليمية وغيرها (القصير، ١٩٩٩م: ٦٤).

وعليه يمكن القول: بأن البحث العلمي في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية لايقل أهمية عن باقي المجالات، بل إنه يعد مؤشراً فعلياً على ترسخ قيم الحداثة، والعقلانية، والحوار، والتسامح، وكذا مؤشراً على إمكانية التحكم في المستقبل المنظور، والبعيد، وتوجيه مصير الأمم والشعوب. فكم من حضارة قامت على أكتاف العديد من الباحثين في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية، وكم من تراث إنساني حفظته كتابات مفكرين وباحثين في العلوم الإنسانية، ألم تنهض الحضارة العربية الإسلامية على أكتاف العديد من المفكرين والعلماء من شتى العلوم؟ كما أن العديد من المجتمعات الأوروبية أعادت بناء حضارتها، في عصر النهضة، اعتماداً على كتابات العديد منهم، وخاصة من علماء المسلمين، ثم إن العلوم الإنسانية والاجتماعية تعد أداة للإضافة والإبداع في محيطنا الحضاري، ومختبراً لتطوير وتفعيل دور البحث العلمي بصفة عامة، كما أن للعلوم الإنسانية أهمية، ودوراً، في دراسة المشكلات الاجتماعية، لقدرتها على تفسير الكثير من الظواهر، واكتشاف النسيج المعقد للأزمات، ومعرفة العوامل المولدة لها، لايمكن إنكاره أبداً. إن العلوم الإنسانية هي التي تؤطر العقل الراجح الذي يحتاج إليه الطبيب، والمهندس، والاقتصادي، والسياسي، وعليه وجب القول بأن البحث العلمي في العلوم الإنسانية والاجتماعية، يجب اعتباره اليوم بمثابة الضرورة الوطنية والقومية، لتعميق معرفتنا بمجتمعاتنا، وبمشكلاتها الحقيقية، واقتراح الحلول التي تناسبها، ووضع السياسات المناسبة للبحث العلمي في كل دولة عربية على حدة، من أجل تحقيق هذه الغايات السامية والنبيلة.

ولعل الجامعات العربية، ومراكز البحث العلمي الموجودة فيها، هي المعول عليها، أكثر من غيرها، القيام بهذا الدور فهل تقوم جامعاتنا العربية، واليمنية، فعلاً، بما هو مطلوب منها؟ أم أن دورها لايتعدى الدور التقليدي المتمثل في تخريج عشرات العاطلين عن العمل إلى الشارع؟ وماهو المطلوب من جامعاتنا في هذا المجال؟ ذلك ماسيحاول الباحث مناقشته في الفصل الثاني من هذا البحث.

# الفصل الثاني

## واقع البحث العلمي في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية في الجامعات اليمنية

واقع البحث في العلوم الإنسانية في العديد من الدول العربية، متشابه إلى حدٍ بعيد، حيث يعاني البحث العلمي من أزمة تكمن في عدم قدرته على تقديم فهمٍ صحيح للبيئة العربية، من جهة، وعلى عدم قدرته على مواكبة التطور المعرفي الذي يصيب هذه العلوم، من جهة أخرى. فمعظم النظريات تم نقلها دون أن يكون هناك فهم للواقع الذي تقدم فيه، وبالتالي أصبحت هذه العلوم مقيدة بقيود كثيرة حالت دون أن تسهم في تطوير البنية الاجتماعية والاقتصادية للمجتمع العربي، كما أن إسهامات العلوم الاجتماعية مازالت محدودة ومازالت معظم الكتابات مقيدة بطبيعة البيئة السياسية والاجتماعية السائدة في مجتمعاتنا (الطراح، ٢٠٠٤م).

ولذا سيكون التركيز هنا على توضيح الأسباب التي أسهمت في خلق، وتكريس، هذه الأزمة التي تعاني منها العلوم الإنسانية في الدول العربية، واليمن على وجه الخصوص، حيث سيتركز البحث على قضايا البحث العلمي، وخاصة في إطار الجامعات اليمنية، باعتبار الأهمية التي يمكن له أن يلعبها في الخروج من هذه الأزمة.

فلعل أكثر مهام الجامعة، - أية جامعة - ، أهمية هي مهمة البحث العلمي، فهي تعتبر أهم مؤسسة يمكن أن توكل إليها مهمة مواكبة التقدم العلمي عبر العالم، والعمل على تطويعه واستيعابه، وإجراء أبحاث علمية ودراسات في مختلف ميادين المعرفة، إلا أن البحث العلمي في الجامعات العربية، في شقيه: البحث في ميدان العلوم الإنسانية والاجتماعية، والبحث في العلوم الطبيعية والتطبيقية، لم يحظ بالعناية الكافية سواء من حيث المخصصات المالية المعتمدة لها، أو من حيث التنظيم، أو حتى من حيث مستلزمات البحث العلمي الأخرى (الكفري، ٢٠٠٤م)،

ولعل واقع جامعاتنا اليمنية اليوم يدل على أنها ليست بأفضل حالاً من تلك الجامعات، أن لم تكن في وضعية أقل مستوى منها.

إن وضعية كهذه تعد بيئة غير صالحة بالمرة لإنجاز بحوث علمية في المستوى العلمي اللائق، وسيحاول الباحث أن يبين مختلف المشاكل والصعوبات التي تواجه البحث والباحث العلمي في مختلف الميادين في المجتمع اليمني مع التركيز على البحث العلمي في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية، موضوع البحث (في المبحث الأول)، على أن ينتقل، بعد ذلك، لبيان واقع الحال في جامعة إب، التي هي مركز هذه الدراسة، وتحديد ممكنات البحث العلمي داخلها، انطلاقاً من تقييم الوضع الحالي (في المبحث الثاني).

## المبحث الأول:ـ الصعوبات والعوائق التي تواجه البحث العلمي في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية في اليمن

من المفترض أن يأتي البحث العلمي في صدارة الأولويات اليومية للجامعات، وأن يكون في مقدمة اهتمام عضو هيئة التدريس، شأنه شأن التعليم، أو التدريس. وفي الظروف الاعتيادية والطبيعية يجب أن تنجز أي جامعة العديد من البحوث السنوية، ولابد أن تكون هذه البحوث في إطار خطط وبرامج تنفيذية لبنود الاستراتيجية الوطنية للبحث العلمي، وعندما يحدث ذلك سيتخذ البحث العلمي الطابع المؤسسي داخل الجامعات (القصير، ١٩٩٩م: ٦١).

والجامعات تتفاوت فيما بينها حول الأهمية التي توليها لوظائفها الثلاث الأساسية وهي: التدريس، البحث العلمي، وخدمة المجتمع. فبينما يعطى البحث العلمي أهمية خاصة، في العديد من الدول المتقدمة، من خلال تمويل مختلف مشاريعه، وتوفير كل الموارد اللازمة له من موارد بشرية وفنية وغيرها، نجد أن الجامعات العربية تهتم بعملية التدريس باعتبارها الوظيفة الأولى والأساسية، ولاتولي باقي الوظائف إلا اهتماماً ثانوياً (السبيعي، ٢٠٠٤م)، والجامعات اليمنية، كغيرها من الجامعات لازالت تولي، ولأسباب كثيرة، اهتماماً أقل لوظيفتي: البحث

العلمي، في مختلف المجالات، وخدمة المجتمع المحلي، وهو مايجعلها أقرب إلى جامعات التعليم بالمعنى الحرفي للكلمة.

والبحث العلمي في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية في الجامعات العربية واليمنية – رغم مسيرته الطيبة – لم يصل بعد إلى المستوى المطلوب، رغم العديد من المحاولات التي بذلت لتوصيف واقعه وتحديد الصعوبات والمعوقات التي تعترض سبيله ومسيرته، وتقلل من فاعليته. حيث يعاني هذا البحث من ضعف نسبي، إذا ماقورن بالبحث العلمي في مجال العلوم الطبيعية والتطبيقية (الكفري، ٢٠٠٤)، أما إذا قورن بماهو قائم في الدول المتقدمة، أو حتى بعض الدول النامية، فإن الحال في مستوى أدنى بكثير مما قد نعتقد. وعليه يتوجب البحث في مختلف الأسباب التي تحول دون وصول البحث العلمي في مجال العلوم الإنسانية إلى المستوى المأمول.

فعلى الرغم من استقطاب الجامعات للغالبية العظمى من حملة الشهادات العليا، إلا أن وضع البحث العلمي والتقني لازال هامشياً، ولايزال معظم تركيزها ينصب على التدريس، ولاينطبق هذا الواقع على الجامعات اليمنية، فقط، إذ أن وضع البحث العلمي والانتاج العلمي، في العديد من الجامعات العربية، متشابه إلى حدٍ كبير، ولعل أهم الأسباب التي تقف وراء ذلك تتمثل في الآتي (سعد، ٢٠٠٠م: ١٩٤ ، السبيعي، ٢٠٠٤):-

١- لاتوجد نصوص واضحة في لوائح الجامعة تؤكد على تخصيص وقت (نصاب) للبحث العلمي ضمن أعباء وواجبات عضو هيئة التدريس، فاللوائح تركز عادة على تحديد ساعات التدريس، ويبدو أنها تفترض أن ساعات التدريس الفعلي القليلة تتيح لعضو هيئة التدريس القيام ببحوث إلى جانب قيامه بالتدريس، والأعمال الأخرى المرتبطة به. وحتى في حالة وجود نصوص تسمح بتفريغ هيئة التدريس وتحديد نصاب لعضو هيئة التدريس للقيام بالبحث العلمي فإنها نادراً ماتنفذ.

٢- صعوبة الأوضاع التي يعيشها عضو هيئة التدريس واضطراره للقيام بأعمال إضافية خارج الجامعة وداخلها مما يؤثر على الوقت والجهد الذي يمكن أن يخصصه للبحث العلمي.

٣- أن نشاط عضو هيئة التدريس في مجال البحث العلمي يكاد يرتبط بدرجة رئيسية بالترقية إلى لقب علمي أعلى، ويكاد يكون أهم حافز له. حيث لاتوجد حوافز أخرى مادية، أو معنوية.

٤- ضآلة التسهيلات المتاحة للبحث العلمي: مكتبات، مختبرات، وسائل طباعة ونشر.

٥- ضعف الطلب الاجتماعي على البحث العلمي الجامعي، خاصة في مجالات العلوم الإنسانية والاجتماعية، فمعظم المجتمعات العربية تلجأ إلى مراكز البحوث والمختبرات الخارجية، وربما مراكز بحوث خارج الجامعات عندما تحتاج إلى مشورة علمية في حل مشكلاتها، ونادراً ما تلجأ إلى الجامعات.

٦- إثقال كاهل عضو هيئة التدريس بالأعباء التدريسية.

٧- انعدام الحوافز والمزايا المشجعة على البحث العلمي.

٨- ويمكن أن يضاف إلى كل تلك العوامل والأسباب هجرة العديد من العقول والباحثين اليمنيين إلى الخارج بحثاً عن تحسين مستوى العيش.

وبشكلٍ عام يمكن القول بأن البحث العلمي في الجامعات اليمنية، في مختلف العلوم، يعاني من فقر واضح في توفر القاعدة المادية المطلوبة لقيامه بالنشاط البحثي، ومنها على سبيل المثال (سعد، ٢٠٠٠: ١٨٢):

- ضعف المختبرات، والأجهزة اللازمة للبحث العلمي.
- شحة المراجع والدوريات العلمية، وتخلف خدمات التوثيق والمكتبات.
- انعدام الخدمات العلمية والفنية وقلة الفنيين والمساعدين اليمنيين.
- عدم توفر التسهيلات المرتبط بالنشر والطباعة.
- غياب الحوافز التي تقدم لتشجيع البحث العلمي.
- انعدام العلاقة بين الجامعات والمؤسسات مما يؤدي إلى اتجاه مؤسسات الدولة والقطاع الخاص إلى طلب الاستشارة والخدمات من جهات خارج الجامعات في الداخل والخارج.

وإذا كان واقع البحث العلمي، في مختلف المجالات، وفي العديد من الجامعات اليمنية، يعاني من كل هذه الصعوبات والعوائق، فإن هذا الأمر من شأنه

أن يجعل مهمة الباحث اليمني، حتى في أرقى المؤسسات التي يفترض فيها أن تشكل بيئة مناسبة للبحث العلمي، أصعب بكثير إذا ما قورنت بوضعية الباحثين في مجتمعات أخرى. وهذا قد يدفع إلى طرح التساؤل التالي: هل يعيش الباحثون في جامعة إب هذه الوضعية نفسها ؟ أم أنهم أفضل حالاً من نظرائهم في باقي الجامعات اليمنية .

ذلك ما ستحاول الدراسة الإجابة عنه من خلال التطرق لواقع البحث العلمي في جامعة إب، وبالخصوص من خلال متابعة مختلف البحوث التي أنجزها أعضاء هيئة التدريس بالجامعة (سواءً أكانوا يمنيين، أم غير اليمنيين) والتي نشروها في مجلة الباحث الجامعي، الصادرة عن الجامعة.

## المبحث الثاني:ـ واقع البحث العلمي في العلوم الإنسانية في جامعة إب

من المعلوم للجميع أن الجامعات، ظلت لفترات طويلة من الزمن هي مصدر كل ما يستجد على الساحة من أفكار، وأنها تؤدي دور المحرك لعجلة التطور والتنمية في العديد من المجتمعات البشرية، وقد تفاوتت الجامعات في القيام بالدور المنوط بها، وتباينت بصورة بادية للعيان، فمنها ما لمع نجمه كمؤسسة أكاديمية فعالة ذات سمعة عالمية، ومنها ما بقي يراوح مكانه، أو تقلص دوره مع مرور الزمن (باطويح، ١٩٩٩م: ١٢٧).

والجامعات العربية تتفاوت في حجم أنشطة البحث والتطوير، ويمكن تقسيمها، في هذا الصدد، إلى ثلاث مجموعات (غانم، ٢٠٠٠م: ٢٠٦) هي:

١- جامعات البحث والتطوير، وتشكل فقط حوالي ٢٠% من مجموع الجامعات العاملة في البلدان العربية، ويشكل حجم الإنفاق على البحث العلمي والتطوير فيها حوالي ٨٠% من مجموع ماتنفقه الجامعات العربية.

٢- المجموعة الثانية وتشكل مايقرب من ٣٥% من مجموع الجامعات العربية، وهي تنفق مابين ١٥- ١٨% من مجموع ماتنفقه الجامعات العربية على البحث والتطوير.

٣- أما المجموعة الثالثة، وهي تمثل العدد الأكبر من الجامعات العربية العاملة في هذا الوقت، وتمثل حوالي ٤٥% من إجمالي عدد الجامعات العربية، ويمكن تسميتها بجامعات التعليم.

وتحدد بعض الدراسات (باطويح، ١٩٩٩م: ١٢٧) العديد من المعايير التي تحدد كفاءة الجامعات وتقييمها من حيث البحث العلمي وأهمها:-

١- نشر عدد معين من الأبحاث العلمية كحدٍ أدنى، إضافة إلى التقييم العلمي لتلك الأبحاث ومدى أهميتها وربطها بقضايا التنمية، وهذا يقضي إلزام أعضاء هيئة التدريس، إضافة إلى قيامهم بمهام التدريس، بنشر عدد معين من الأبحاث سنوياً ومراجعتها علمياً.

٢- توفر الأجهزة والمعدات والمختبرات، والمراجع اللازمة للقيام بالبحث العلمي، وذلك من خلال الموارد الخاصة بالجامعات، أو بالتعاون مع شركات القطاعين الخاص والعام.

٣- توفر الحد الأدنى من الباحثين في مختلف التخصصات في إطار الجامعة الواحدة، وتسهيل إجراء بحوث مشتركة تساهم في حل القضايا المطروحة بشكلٍ جماعي.

٤- توفر المخصصات المالية الخاصة بمكافآت الباحثين، خصوصاً أولئك الذين يساهمون في تطوير الانتاج.

والواقع أن تطبيق المعايير، المذكورة أعلاه، على معظم جامعاتنا اليمنية يجعل العديد منها يقبع في مرتبة متدنية جداً من حيث مدى الاهتمام بالبحث العلمي، وهو الأمر الذي يجعل الباحث يؤكد ماذكر سابقاً من أن أكثر جامعاتنا اليمنية، وباستثناءات قليلة جداً، هي جامعات للتعليم أكثر من كونها جامعات للبحث العلمي.

وهذا يدفع الباحث إلى محاولة دراسة وضع البحث العلمي في جامعة إب، باعتبارها إحدى الجامعات اليمنية الناشئة، ومحاولة التعرف على واقع البحث العلمي فيها، بصفة عامة، ووضعية البحث العلمي في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية بصفة خاصة.

فقد جاء قرار إنشاء الجامعة في سنة ١٩٩٦م، بمثابة حلٍ لمشكلة التعليم التي كان يواجهها العديد من أبناء هذه المحافظة الذين كان عليهم في السابق أن يلتحقوا إما بجامعة صنعاء، أو عدن، أو كليات التربية في إب، وتعز، وعليه فقد كانت لهذا القرار السياسي آثار إيجابية تمثل أهمها في: تشجيع العديد من الطلاب على مواصلة التعليم الجامعي الذي حرموا منه في السابق لاعتبارات اقتصادية، أواجتماعية. وعلى الرغم من حداثة عمر الجامعة، حيث لم تبلغ العقد الأول من عمرها بعد، إلا أنها باتت تشكل واحدة من أهم الجامعات اليمنية، وأصبحت تتكون من عدد كبير من الكليات وصل إلى ثماني كليات هي:

- كلية التربية بإب – كلية التربية بالنادرة – كلية الآداب – كلية التجارة والعلوم الإدارية – كلية الزراعة – كلية العلوم – كلية الهندسة – وأخيراً كلية طب الأسنان.

وعلى الرغم من أن السنوات الأولى، من عمر الجامعة، قد خصصت لاستكمال البنى التحتية والمنشآت التابعة للجامعة، التي لم تستكمل بعد، إلا أن البحث العلمي في الجامعة قد لقي اهتماماً ظل يتزايد من سنة لأخرى، وقد جاء في الفصل الحادي عشر، مادة (٣) من لائحة الدراسات العليا والبحث العلمي (الجمهورية اليمنية، ٢٠٠٤م)، ما يلي : " تسعى جامعة إب لتحقيق الأهداف التالية في مجال البحث العلمي:

أ- التعمق في المعرفة العلمية وفتح مجالات جديدة أمام الباحثين لاستثمار قدراتهم لإنتاج أبحاث يمكن الارتكاز عليها في الدراسات التطبيقية.
ب- تنسيق الخطط البحثية للكليات، والمراكز التابعة للجامعة، وتقديمها إلى المجلس [المقصود مجلس الدراسات العليا والبحث العلمي]، للإقرار.
ج- التنسيق مع الجامعات والوزارات ومراكز ومؤسسات البحث العلمي المحلية والعربية والأجنبية وكل ماله صلة بقضايا البحث العلمي.
د- اقتراح ميزانية للبحث العلمي وعرضها على المجلس لاعتمادها تمهيداً لإقرارها من قبل مجلس الجامعة.

هـ- اعتماد ترشيح الباحثين للمشاركات في المؤتمرات والندوات وحلقات النقاش العلمية داخل اليمن وخارجه.

و- تقديم الدعم المادي إلى الباحثين بعد تقديم أبحاثهم.

ز- الإشراف على تنظيم المؤتمرات والندوات وحلقات النقاش العلمي التي تقام مركزياً ".

وفي واقع الأمر أننا في حاجة إلى تفعيل كل هذه النصوص واللوائح المنظمة لعمل الجامعة حتى يصبح البحث العلمي هماً يومياً، وواقعاً معاشاً، فليست النصوص هي التي تنقصنا، ولكن ينقصنا تطبيق تلك النصوص.

لقد مثلت مجلة الباحث الجامعي، الصادرة عن الجامعة منذ سنة ١٩٩٨م، وكما جاء في افتتاحية أحد أعدادها (الباحث الجامعي، العدد ٦: هـ)، " أحد الروافد البحثية التي تضم بين دفتيها مجموعة من البحوث والدراسات التي تتناول مختلف القضايا البحثية سواء في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية، أو في مجالات العلوم التطبيقية والطبيعية، والتي أعدت من قبل أعضاء هيئة التدريس من مختلف كليات الجامعة، ومن خارجها "، وبمراجعة الأعداد التي صدرت من هذه المجلة منذ تاريخ صدورها يمكن تسجيل العديد من الملاحظات انطلاقاً مما جاء في الجدول (١).

**جدول(١) يبين عدد البحوث التي أنجزت ونشرت في مجلة الباحث الجامعي منذ صدورها بحسب المجال الذي تنتمي له (*)**

| العـــدد / التاريـخ | عدد البحوث | الإنسانية والاجتماعية | العلوم الطبيعية والتطبيقية |
|---|---|---|---|
| الأول / ١٩٩٨م | ١١ | ٩ | ٢ |
| الثاني / ٢٠٠٠م | ٧ | ٦ | ١ |
| الثالث / ٢٠٠١م | ١٠ | ٢ | ٨ |
| الرابع / ٢٠٠٢م | ١٠ | ١٠ | صفر |
| الخامس /٢٠٠٣م | ١٤ | ٩ | ٥ |
| السادس / يناير ٢٠٠٤م (**) | 17 | ١٣ | ٤ |
| السابع / يونيو ٢٠٠٤م (**) | 17 | 13 | 4 |
| الإجمـــالي | 86 | 62 | 24 |

(*)- مصدر البيانات: الأعداد الصادرة من مجلة الباحث الجامعي، وقد قام الباحث بإعداد الجدول اعتماداً على ماجاء فيها.

(**)- ابتداءً من العام الحالي ٢٠٠٤م سوف تصدر مجلة الباحث الجامعي مرتين كل سنة عوضاً عن مرة كل سنة.

حيث يمكن إبداء مجموعة من الملاحظات ومنها:

- أن مجلة الباحث الجامعي ظلت هي الوسيلة الأكثر أهمية، وإن لم تكن الوسيلة الوحيدة، لنشر البحوث التي تصدر عن الباحثين العاملين في الجامعة، وقد انتظم صدور هذه المجلة طيلة الفترة الماضية، وبمعدل عددٍ واحدٍ كل سنة، باستثناء إنقطاع صدور هذه المجلة خلال سنة ١٩٩٩م.
- ابتداءً من بداية العام ٢٠٠٤م، سوف تصبح هذه المجلة نصف سنوية لمواجهة الأعداد المتزايدة من البحوث التي ينجزها أعضاء هيئة التدريس والباحثين العاملين في الجامعة، وهو ماقد يعكس، أيضاً، تزايد الاهتمام في الجامعة بالبحث العلمي.
- أن البحوث المنجزة في العلوم الإنسانية والاجتماعية احتلت حيزاً كبيراً ضمن البحوث التي نشرت في مجلة الباحث الجامعي باستثناء العدد الثالث، الذي أشرنا له سابقاً، حيث بلغت نسبة البحوث في مجالات العلوم الإنسانية والاجتماعية المختلفة حوالي ٨٠,٣٢% من مجموع البحوث التي نشرت في مجلة الباحث الجامعي، والتي تقدم بها باحثون يعملون في الجامعة، وحوالي ٥١,٠٤% من المجموع الكلي للبحوث التي نشرت في هذه المجلة وهي نسبة مهمة.
- أن البحوث الإنسانية والاجتماعية ظلت تحتل مكانة هامة في مختلف الأعداد الصادرة من مجلة الباحث الجامعي باستثناء العدد الثالث، حيث سجل فيه تناقصاً كبيراً في عدد البحوث الإنسانية والاجتماعية وصل إلى بحثين فقط. لكن هذا العدد سرعان ماسيتزايد سنة بعد أخرى إلى أن وصل في العددين الصادرين سنة ٢٠٠٤م وحدها إلى (٢٦) بحثاً ودراسة مختلفة صادرة عن مختلف الكليات الإنسانية والاجتماعية الموجودة في الجامعة.

وفي الجدول (٢)يتبين عدد البحوث التي أنجزها الباحثون المنتمين إلى كليات مختلفة من الجامعة وسيتضح مدى مساهمة كل كلية في البحث العلمي في جامعة إب.

جدول (٢) يوضح أعداد البحوث المنشورة في مجلة الباحث الجامعي بحسب الكليات (*)

| الكلية / العدد | العدد ١ | العدد ٢ | العدد ٣ | العدد ٤ | العدد ٥ | العدد ٦ | العدد ٧ | المجموع |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الآداب | ٦ | ٤ | - | ٧ | ٢ | ٥ | ٥ | ٢٩ |
| التجارة والعلوم الإدارية | ١ | - | ١ | - | ١ | ١ | ٣ | ٧ |
| التربية - إب | ١ | - | - | - | ١ | ٢ | ٤ | ٨ |
| التربية - النادرة | ١ | ١ | - | - | ١ | ٢ | - | ٥ |
| العلوم | ١ | - | ٤ | - | ١ | ١ | ١ | ٨ |
| الزراعة | ١ | - | - | - | ٢ | - | ١ | ٤ |
| طب الأسنان | - | - | - | - | - | - | - | - |
| الهندسة | - | - | - | - | - | - | - | - |
| من جامعات أخرى | - | ٢ | ٥ | ٣ | ٦ | ٦ | ٣ | ٢٥ |
| الإجمالي | ١١ | ٧ | ١٠ | ١٠ | ١٤ | ١٧ | ١٧ | ٨٦ |

(*)- مصدر البيانات: أعداد مختلفة من مجلة الباحث الجامعي، والجدول من إعداد الباحث.

**وبتحليل ما جاء في الجدول السابق، يمكن تسجيل الملاحظات التالية:-**

- **فيما يتعلق بإسهام الكليات التي تدرس العلوم الإنسانية والاجتماعية فإن كلية الآداب بأقسامها المختلفة: أداب عربي، إنكليزي، دراسات إسلامية، وعلوم قرآن، تاريخ، جغرافيا، أسهمت بأكبر عدد من البحوث التي نشرت في مجلة الباحث الجامعي بـ(٢٩بحثاً)، وباستثناء العدد الثالث الذي لم يكن لها أي حضور فيه فقد كانت هي الكلية الأكثر إسهاماً ببحوثٍ ودراساتٍ في كل أعداد المجلة.**
- **تليها كليتا التربية- إب، والتجارة والعلوم الإدارية بـ (٨)، و (٧) بحوث على التوالي، أي بمعدل بحثٍ واحد كل سنة، ثم كلية التربية بالنادرة بـ (٥) بحوث.**
- **وجاءت إسهامات الكليات العلمية في الجامعة محدودة في الكثير من أعداد المجلة، ربما باستثناء العدد الثالث الذي عرف إسهام كلية العلوم بأربعة بحوث دفعة واحدة وهو مايمثل نصف عدد البحوث التي أسهمت بها خلال السنوات الماضية كلها والتي بلغت (٨) بحوث فقط، تليها كلية الزراعة بعدد(٤) بحوث فقط، أي بمعدل بحثٍ واحد كل سنتين، و لأسبابٍ قد يكون منها عدم توفر المختبرات والمواد المختبرية اللازمة لإجراء البحوث العلمية، لم تسهم كليتا الهندسة، وطب الأسنان خلال السنوات الماضية بأي بحثٍ، إذ كان رصيدها من البحوث = صفراً.**
- **أنه باستثناء العدد الأول الذي لم يعرف مشاركة أي باحثٍ من خارج جامعة إب، فإن المشاركات التي وردت على مجلة الباحث الجامعي، بدءاً من العدد الثاني، من معظم جامعات الجمهورية اليمنية، وفي مختلف التخصصات، بلغت نسبة مهمة**

إذ وصل العدد إلى (٢٥) بحثاً، أي مانسبته ٢٩,٠٦% من مجموع البحوث التي نشرت في كل الأعداد الصادرة من مجلة الباحث الجامعي، منها: (١٦) بحثاً في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية، و(٩) بحوث في مجال العلوم الطبيعية والتطبيقية. وهو مايعني انفتاح مجلة الباحث الجامعي على مختلف الجامعات ومراكز البحث اليمنية، وهذا أمر قد تكون له انعكاسات طيبة على المدى المتوسط، وربما البعيد.

وعلى الرغم من أن الأعداد المتزايدة من البحوث المنجزة في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية، مقارنة بالبحوث في باقي المجالات الأخرى، قد توحي للبعض بأن واقع البحث العلمي في هذه العلوم لايعاني من أية مشاكل تذكر، إلا أن هذا العدد المتزايد من البحوث هو، في الواقع، نتيجة مباشرة لرغبة العديد من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة في الحصول على ترقيات علمية، أو بغرض المشاركة الخارجية في المؤتمرات والملتقيات الدولية، كما أنه ثمرة لمثابرة هؤلاء وتضحياتهم ومجهوداتهم الشخصية في غياب أي دعمٍ حقيقي من قبل الجامعة للبحوث التي تنشر في إطار مجلة الباحث الجامعي.

وما يلاحظ على هذه البحوث هو التركيز على الدراسات الميدانية، والاستطلاعات، أكثر من استنادها إلى الجوانب النظرية، بحثاً عن صفة العلمية لهذه البحوث، وإغفال دراسة المشكلات النظرية والابستمولوجية للعلوم الإنسانية، ويعود اختلاف توجه البحوث في مجال العلوم الإنسانية في جامعة إب، وتفضيل العديد من الباحثين في الجامعة اتجاهات معينة في البحث، أو اعتمادهم على طرق معينة في البحث إلى العديد من الأسباب منها: تأثر عدد كبير من الباحثين، خاصة في مجالات العلوم الإنسانية، بطبيعة التكوين الأكاديمي، المتأثر بالثقافة الأنكلو- سكسونية، ومنها، كذلك، قلة المراجع، والمصادر، والدوريات، التي تناولت نفس مواضيع البحث والتي قد تعين الباحث على إكمال بحثه أو دراسته.

وفي ظل غياب الفعالية لأية إستراتيجية وطنية، أو داخلية، للبحث العلمي، وفي ظل نقص الميزانيات المخصصة للبحث العلمي في إطار الجامعات اليمنية،

يمكننا القول بأن واقع البحث العلمي في اليمن، بصفة عامة، وفي جامعة إب، بصفة خاصة، في حاجة ماسة إلى وقفة جادة لتلمس المشكلات، ومحاولة إيجاد حلول واقعية انطلاقاً من التقييم الفعلي لواقع البحث، ومشاكله في الجامعات اليمنية، فهل ستجد هذه الدعوة آذاناً صاغية؟

النتائج:-

من خلال البحث وبالاعتماد على العديد من الدراسات السابقة، التي درست واقع البحث العلمي في مختلف المجالات، سواء على الصعيد الوطني، أو الإقليمي، أو العربي، ومن ملاحظة الواقع المعيش في إطار جامعة إب، يمكن استنتاج العديد من المشاكل المرتبطة بموضوعنا وأهمها التالي:-

١- غياب استراتيجية بحثية وطنية منظمة وهادفة وواضحة، وهو ما من شأنه أن يعيق عملية التخطيط السليم للتنمية الشاملة في المجتمع اليمني.
٢- التركيز على دور الجامعة التدريسي، وإهمال الجانب المتعلق بالبحث العلمي.
٣- سيادة نظرة، رسمية، ومجتمعية، قاصرة تقلل من دور العلوم الإنسانية والاجتماعية في عملية التنمية المجتمعية.
٤- قلة الموارد المخصصة للبحث العلمي، وعدم تخصيص موازنات مالية كافية من شأنها أن تجعل البحث العلمي، خاصة في مجال العلوم الإنسانية، أحد الخيارات في التنمية المجتمعية.
٥- غياب الدعم والتشجيع المادي والمعنوي للبحوث المنجزة في إطار الجامعة.
٦- عدم تنظيم المؤتمرات والملتقيات الدولية في إطار الجامعة، ومحدودية فرص السفر المتاحة أمام أعضاء هيئة التدريس لحضور المؤتمرات العلمية الداخلية، والخارجية، وهو مايقلل من فرص الاحتكاك والتواصل العلمي بين عضو هيئة التدريس وقرنائه من الجامعات الاخرى.

٧- ندرة فرص النشر للبحوث العلمية المنجزة من قبل الباحثين والأساتذة الجامعيين، وهو ماأدى إلى قلة الاستفادة من هذه البحوث في صناعة القرار، وتحقيق التنمية الشاملة في مجتمعاتنا.

٨- صعوبة الحصول على المعلومات اللازمة للبحث العلمي من مصادرها المختلفة.

التوصيات:-

واعتماداً على ما جاء في النتائج التي توصل إليها البحث، فإنه يوصي بالآتي:-

١- ضرورة توفير الدعم المالي اللازم، والطويل الأمد لمراكز البحث العلمي في الجامعة، وإعادة تفعيل الموجود منها، حيث تدعو الحاجة إلى ذلك، وبخاصة في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية.

٢- دعوة مختلف المؤسسات البحثية، الخاصة منها والعامة، لتطوير نشاطها وزيادة فعاليتها في العلوم الإنسانية والاجتماعية، لتغيير نظرة المجتمع لدور هذه العلوم في عملية التنمية.

٣- تعزيز التعاون بين مراكز البحث العلمي والباحثين اليمنيين في العلوم الإنسانية والاجتماعية، وتقديم كافة التسهيلات اللازمة لهم، لتبادل المعلومات والمصادر والخبرات دون أية عوائق، ومد هذا التعاون ليشمل مختلف الباحثين من أقطار العالم العربي، والعالم.

٤- ضرورة عقد مؤتمر علمي سنوي داخل الجامعة، وبالتناوب بين الكليات العلمية والإنسانية.

٥- تشجيع إقامة منتديات دائمة بالتعاون بين مختلف كليات الجامعة، وتشجيع البحوث المشتركة بين الباحثين من مختلف كليات الجامعة.

٦- ضرورة الفصل، ولو في المدى المتوسط أو البعيد، بين نيابة الدراسات العليا والبحث العلمي في الجامعة، حتى يأخذ كل مجال مايستحقه من الاهتمام والتركيز.

٧- ضرورة استحداث مجلة خاصة بالبحوث العلمية والتطبيقية، وأخرى خاصة بالبحوث المتعلقة بالمجالات الإنسانية والاجتماعية، على غرار ماهو متبع في العديد من الجامعات اليمنية أوالعربية، لإتاحة حيز أكبر، أمام باحثي الجامعة، لنشر البحوث المتعلقة بهذه العلوم.

## الخاتـــــــمة

عندما بدأت البحث في واقع العلوم الإنسانية والاجتماعية في اليمن، تولد لدي شعور قوي بأن الوضعية هنا ليست بأفضل حالاً من باقي المجتمعات والدول العربية، التي تعاني فيها العلوم الإنسانية من تجاهل صناع القرار، حتى أنها لاتدخل ضمن نطاق اهتمام العديد منهم، أسوة بالعلوم الأخرى، ولايلقون بالاً لما ينجز من بحوث ودراسات في إطارها، وبعد أن شارفت على اتمام البحث، أجدني في حاجة إلى مراجعة العديد من المسلمات التي بدأت بها البحث، فالمشكلة هنا أن الموارد المتاحة للبحث العلمي بشكلٍ عام هي أقل من المطلوب بكثير، ويستوي في هذا مختلف مجالات البحث العلمي. وعلى الرغم من انعقاد العديد من المؤتمرات، ورفع العديد من التوصيات عن السبل الكفيلة بالرفع من كفاءة البحث العلمي في المجتمع اليمني، وعن الحلول والمعالجات التي على الدولة أن تتبعها في سبيل حل مشاكل البحث العلمي في اليمن، إلا أن هذه التوصيات والحلول لم تجد آذاناً صاغية، وبالتالي بقي البحث العلمي في اليمن، في مختلف المجالات يراوح مكانه، وبقيت الحال كما هي عليه، وربما إلى أجلٍ غير معروف.

وينطبق الحال، إلى حدٍ كبير، على وضعية البحث العلمي في جامعة إب، التي تظل، بدورها، في حاجة ماسة إلى زيادة الدعم المخصص للبحث العلمي، وبخاصة ذلك الدعم الذي يصرف من أجل تشجيع الباحثين، وإقامة الندوات والمؤتمرات المحلية والدولية، ولم يعد بخافٍ على أحد أن الزمن الذي نعيش فيه هو زمن يجري فيه سباق محموم من أجل الحصول على موطيء قدم بين الأمم المتقدمة. ولن تنال أمة مكانتها إلا بالإنفاق السخي على البحث العلمي في شتى المجالات والميادين.

## قائمة المصادر والمراجع:


١- البازعي، سعد، تعالي المصطلح وانحناء التعريب، بحث قدم في ندوة الترجمة والثقافة العربية بالكويت، منشور في موقع جريدة الوطن (الكويت)، بتاريخ ٩/٧/٢٠٠١م: www.alwatan.com/graphics.

٢- باطويح، محمد عمر، إشكالية البحث العلمي في الجامعات العربية، بحث مقدم إلى ندوة: " البحث العلمي في جامعة عدن والجامعات اليمنية الأخرى: الواقع وآفاق المستقبل" عدن خلال الفترة ٤ –٦ ديسمبر، ١٩٩٩م.

٣- بلال، أحمد،« البحث العلمي العربي: واقع، ومردود، وتطلعات مستقبلية»، مجلة شؤون عربية، العدد ٦٥، نيسان – أبريل – نيسان ١٩٩١م.

٤- الجمهورية اليمنية، جامعة إب، نيابة الدراسات العليا والبحث العلمي، الأمانة العامة، لائحة الدراسات العليا والبحث العلمي (٢٠٠٤م).

٥- الدباغ، ذنون حامد، معوقات البحث العلمي .. الأسباب والمعالجة، بحث مقدم إلى ندوة: " البحث العلمي في جامعة عدن والجامعات اليمنية الأخرى: الواقع وآفاق المستقبل" عدن خلال الفترة ٤ – ٦ ديسمبر، ١٩٩٩م.

٦- السبيعي، نوره خليفة تركي، البحث العلمي في دول مجلس التعاون: الواقع والأفاق المستقبلية، ورقة قدمت إلى: منتدى العلوم الإنسانية والاجتماعية في الخليج حول "التعليم العالي ورؤى المستقبل" ٩ – ١٠ مارس ٢٠٠٤م، مركز الخليج للأبحاث، دبي، الإمارات العربية المتحدة، بحث منشور عبر موقع المركز: www.grc.cc

٧- سعد، عبد الجبار عبد الله، التعليم الجامعي في اليمن ودوره في التنمية، بحث مقدم إلى: مؤتمر التعليم الأهلي، الذي نظمته جامعة الملكة أروى (الأهلية) صنعاء ٣٠ مايو – ١ يونيو ٢٠٠٠م.

٨- السيد، محمد أحمد، هل العلوم الإنسانية أقل مرتبة؟ ملخص ورقة قدمت إلى: منتدى العلوم الإنسانية والاجتماعية في الخليج، الدورة الأولى"التعليم

العالي ورؤى المستقبل" ٩ – ١٠ مارس ٢٠٠٤م، منشور في موقع مركز الخليج للأبحاث، دبي.

٩- الغالي، أحرشاو، « معوقات التأسيس العلمي للعلوم الإنسانية في الوطن العربي»، مجلة شؤون عربية، العدد ٦٧، أيلول – سبتمبر ١٩٩١م.

١٠- غانم، محمد، « تكامل البحث العلمي في الجامعات العربية وأثره على التنمية الصناعية العربية»، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد(٣٧)، يناير ٢٠٠٠م.

١١- القصير، أحمد، « تطور البحث في الجامعات اليمنية»، الثوابت، العدد ١٨، أكتوبر – ديسمبر، ١٩٩٩م.

١٢- قنصوة، صلاح، الموضوعية في العلوم الإنسانية (عرض نقدي لمناهج البحث)، (بيروت: دار التنوير للطباعة والنشر، الطبعة الثانية، ١٩٨٤م).

١٣- الكفري، مصطفى عبد الله، التعاون البحثي بين الجامعات العربية والأوربية في مجال العلوم الإنسانية، بحث منشور في موقع مجلة العلوم الاجتماعية http://www.swmsa.com/index.php.

١٤- محمد، علي عبد المعطي، السرياقوسي، محمد، أساليب البحث العلمي، (الكويت: مكتبة الفلاح،الطبعة الأولى، ١٩٨٨م).

١٥- نشرية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، مؤسسة التميمي للبحث العلمي والمعلومات، زغوان، تونس، العدد ١، شباط – فيفري ١٩٩٦م. منشور عبر موقع المؤسسة: www.tamimi.org

١٦- وقيدي، محمد، « أسئلة أولية حول وضعية العلوم الإنسانية في الوطن العربي»، مجلة المستقبل، العدد ١٣٦، ٦ / ١٩٩٠.

١٧- مجلة الباحث الجامعي، الأعداد ( ١ – ٧ )، الجمهورية اليمنية، جامعة إب.

# تحليل نظام البعثات في الجمهورية اليمنية وكيفية معالجته

## "دراســة تحليـليـة"

د/ نجيبة محمد مطهــر *

ملخص:

يهدف البحث إلى تحليل نظام الابتعاث في الجمهورية اليمنية وكيفية معالجة المشكلات التي يعاني منها وفقا لمنظور عملية الإصلاح المالي والإداري، إذ تؤكد البيانات الواردة فى( مؤشرات التعليم في اليمن ٢٠٠٤م صـ35)بأن عدد الطلاب الموفدين للدراسة في الخارج على نفقة وزارة التعليم العالى والبحث العلمى(٤٨٠٦) موفدا" للدراسة الجامعية والماجستير والدكتوراة منهم (٣٧٦٤)موفدا في التخصصات التطبيقية و(١٠٤٢)موفدا"فى التخصصات الانسانية وقد احتل تخصص الدراسات الهندسية المختلفة المرتبة الاولى حيث بلغ عدد الموفدين في هذا التخصص (١٣١٢)موفدا" اما تخصص الدراسات الطبية المرتبة الثانية حيث بلغ عدد الموفدين (١٠٣٤) موفدا"اما تخصص الدراسات البحته فتأتى في المرتبة الثالثة حيث بلغ عدد الموفدين في هذا التخصص(٩٨٨)موفدا". وفى التربية فان عدد الموفدين (٢٣٠) وفى تخصص الطيران عدد الموفدين(٨) وتخصص علوم البحار(٤) الى جانب عدد (٦٤٦) موفدا"لم تتوفر لهم بيانات في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ووزارة المالية (مؤشرات التعليم في الجمهورية اليمنية ٢٠٠٤م ص٣٥). اما الطلاب الموفدون للدراسة في الخارج من قبل الجامعات الحكومية السبع هو (١٣١٥) طالباً ماجستير ودكتوراة منهم في برنامج الدكتوراة (٧٩٥) حيث يتوزع هذا الرقم كالتالى :دكتوراة دراسات انسانية وعددهم (٤٠٠)ودكتوراة دراسات تطبيقية وعددهم (٣٩٥)وفى برنامج الماجستير فان العدد الاجمالى هو(٥٢٠) يتوزعون كالأتى :ماجستير دراسات انسانية(٢٢٦) موفدا"وماجستيردراسات تطبيقية وعددهم (٢٩٤) موفدا" اما عدد الطلاب الموفدين للدراسة في الخارج من قبل الجاهات

* استاذ مساعد – كلية التربية – جامعة تعز .

الحكومية الاخرى فقد بلغ الاجمالى (٣٩٤)موفدا" للدراسة الجامعية والماجستير والدكتوراة وحازت وزارة الصحة بالعدد الأكبر حيث بلغ موفدوها (٣٠٩)موفدا"اما موفدو وزارة التعليم الفنى والتدريب المهنى فقد كان عددهم (٧٩)موفدا"وبلغ عدد موفدى المعهد العالى للتربية البدنية والرياضية (٢) موفدين .ومن وزارة الاوقاف قطاع التوجية والارشاد فقد كان العدد (٢٣) موفدا",من خلال هذا التنوع في جهات الابتعاث نلاحظ ان هناك اكثر من (٢٦)جهة مسؤلة عن الايفاد في اليمن , في حين نرى ان معظم الدول العربية تكون جهات الايفاد اما وزارة التربية والتعليم او وزارة التعليم العالي والبحث العلمى (مؤشرات التعليم ،مرجع سابق صـ36)

كما نجد ايضا ان الحكومة اليمنية تنفق مبالغ طائلة على عملية الابتعاث لمجالات التعليم الجامعى والدراسات العليا فقد بلغ اجمالى نفقات البعثات الدراسية للطلاب الموفدين للخارج طبقا لما جاء في تقرير الحساب الختامى لعام ٢٠٠٣م هو (٦,٨٣٠,٧٤٣,٠٠٠) ريال تصرف على (٧٢٤١) موفدا" وفي عام (٢٠٠٥)يؤكد تقرير راوح في ورشة( تنظيم الابتعاث الخارجي ٢٠٠٥م ) الي ان وزارة التعليم العالي في الجمهورية اليمنية تتعامل مع اكثر من (٤٠) دولة في العالم وان هناك حوالي (٦٠٠٠) طالب يمني يدرسون في منح خارجية بتكلفة (٥) مليارات ريال سنوياً،منهم (٣٥٥٩)موفدا" في مرحلتى الماجستير والدكتوراة و(١١) موفدا للدبلوم , وعدد(١٢١)موفدا" بورد وزمالة ."مؤشرات التعليم ص٣٤,٢٠٠٤م" ولكي يتم التوصل لتحقيق أهداف البحث فقد قامت الباحثة ببناء استفتاء مفتوح تضمن ثلاثة أسئلة تعلقت بكلفة المخصصات المالية للمبعوثين, والمعيار الموضوعي في اختيارهم وملائمة اختصاصهم لحاجات التنمية في اليمن , موزع على عينة قدرها (٢٠٠) طالب وطالبة منهم (٥٠) طالباً من طلاب الدراسات لعليا (١٥٠)من طلاب الدراسات الأولية ، كما تم بناء استفتاء مغلق يحتوي على ( ٥٠ ) فقرة أخذت من الدراسات السابقة والأدبيات وأرسلت إلى لجنة من الخبراء من أجل قياس صدق الأداء ,أشتملت بذلك عينة البحث على (٧٠) طالباً وطالبة من الاردن,ومن سوريا(٣٠)

طالباً وطالبة ومن الجزائر(٥) طلاب, ومن المغرب(٥)طلاب ومن مصر(٧٠) طالباً وطالبة .ومن العراق (١٠) طلاب , ومن السعودية (١٠) طلاب وطالبات .

ومن أجل تحليل ومعالجة البيانات المتعلقة بآراء أفراد عينة البحث فقد استخدمت الباحثةدرجة الحدة والوزن المئوي وبعد عرض النتائج وتفسيرها تم التوصل إلى العديد من التوصيات وأهمها

١. إن المساعدات المالية لطلبة الدراسات الأولية غير كافية نظراً لارتفاع مستوى المعيشة في الأردن ومن الضروري أن يعاد النظر في هذه المساعدات
٢. ينبغي أن تقدم المساعدات الكافية للطلبة اليمنيين الموفدين للدراسة في الخارج لقلة خبرات هذا الطالب بالبيئة الجديدة .
٣. إرسال الطلبة المبعوثين بوقت كاف من بدء الدراسة للبلد المضيف .
٤. تقيم أهداف خطط الإبتعاث وفق آليات الابتعاث الخارجي والتي يحتاج اليها سوق العمل في اليمن .
٥. ينبغي أن تدرس جيداً الجهات التي يبعث إليها الطالب اليمني من جميع النواحي بحيث تتوفر فيها شروط التقدم العلمي والفني وعدم التأثير على الطالب في النواحي العقائدية
٦. ايجاد شبكة معلومات خاصة بالابتعاث ترصد المعلومات البيانية عن العملية التعليمية وكل مايتعلق بالطالب المبتعث من بدأ دراستة الي حين الأنتهاء منها
٧. إجراء دراسة مماثلة على جميع الطلبة اليمنيين الموفدين في الدول العربية والأجنبية للاستفادة من النتائج وإيقاف الهدر المالي وإضاعة الوقت .

**مشكلة البحث** : يقاس مدى تقدم الدول وارتقائها بمدى قدرتها على تدريب وتأهيل قواها العاملة, وعلى مدى قدرتها في استثمار العقول البشرية وتوظيفها في زيادة الانتاج .من هنا جاء اهتمام الدول بالدراسات العليا ومدى قدرات المجتمعات على فتح أقسام جديدة وفى تخصصات نوعية تعمل على الاكتفاء من اساتذة الجامعات الذين يكون لهم المسؤولية في التأهيل والتدريب في الجامعات المختلفة .بما يكفل لها من بناء كادر قادر على مواجهة متطلبات المجتمع في مختلف المجالات التنمية الشاملة .(التخطيط,٢٠٠٤,ص٣٢)(١) كما تسعى دول العالم سواء المتقدمة منها أو النامية إلى رفد تنميتها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية عن طريق إعداد وتهيئة الكوادر العلمية المؤهلة والتي تأخذ موقعها القيادي والعلمي داخل مؤسسات المجتمع وخاصة مؤسسات التعليم العالي إذ أنشئت هذه المؤسسات أساساً لتحقيق ثلاثة أهداف أساسية هي : تخريج الكوادر المؤهلة لسوق العمل ، والبحث النوعي الذي يخدم أغراض التنمية والمنشورات التي تقدمها لهذه المؤسسات , Sinps 1997 p5 إلاأن المشكلة تبدو جلية في جامعات الدول النامية حيث قلة الكوادر( المؤهلة علماً والتي تأخذ على عاتقها تحقيق الأهداف الثلاثة السابقة الأمر الذي يضطرها بأن ترسل مبعوثين للتدريب والتأهيل في جامعات الدول الأخرى وهذا ما يكلف الدولة والمجتمع أموالاً طائلة حيث الأجور الدراسية المرتفعة ونفقة المعيشة مما جعل هذه الدول وجامعتها أن تفكر في معيار موضوعي في شروط اختيار هؤلاء المبعوثين باعتبارهم قادة الحركة العلمية للبلد في المستقبل بالإضافة إلى كونهم سفراء لبلادهم حيث تترسخ قيم ذلك البلد في سلوكياتهم .(yusuf 1980 p 10 )

كما أن رغبة المسؤولين عن التعليم جعل الابتعاث وسيلة لتكوين الكوادر الجامعية المؤهلة علمياً والذي يصعب أن يحصل على مؤهلاتها العليا من جامعات الإقليم ( مرسي ، 1985صـ٣٥ ) بينما تلاحظ أن بعض جامعات الدول النامية ومنها الجامعات اليمنية أخذت في اتجاه إرسال طلابها رغم تكلفته إيمانا منها بأن بناء الجامعات في المستقبل وفتح دراسات عليا وتطبيق ما يسمى بالاكتفاء الذاتي في تخريج الكوادر العلمية تعتمد بالدرجة الأولى على الكوادر العلمية المبعوثة والتي تعكس تدريبها العلمي في داخل البلد في المستقبل وتأخذ

على عاتقها تحقيق هذه الأهداف في إعداد الكوادر التي تحتاجها التنمية الاقتصادية في الدولة اليمنية ويبقى الابتعاث محصوراً فقط في الاختصاصات الدقيقة خصوصاً العلمية منها والتي بطبيعتها تحتاج إلى خبرات عصرية خصوصاً في مجال التكنولوجيا المتطورة التي تسهم بدرجة كبيرة في الحركة التنموية للبلد (أبو السعود ، 1983صـ 32 ). وأيضاً مع عدم قطع الاتصال والتبادل الثقافي مع البلدان في هذا المجال حيث التواصل الثقافي يعد من الأهداف الأساسية بين الدول ( Roqmer 1984 p 28) وعلية فقد أسست في اليمن دائرة خاصة لرعاية مبعوثيها في البلد المضيف سميت بالملحقية الثقافية إلا أن المشكلة تظهر في جامعات الدول النامية بشكل عام في أن هناك غياباً في وجود المعايير الموضوعية في كيفية اختيارها لطلابها أو مبعوثيها( Raheef 1988 p 95 ) وأكدت ذلك ورشة العمل الخاصة التي نظمتها وزارة التعليم العالي لمناقشة مشاكل الابتعاث الخارجى وقد هدفت الورشة الي : تنظيم عملية الابتعاث الخارجي للطلبة الدارسين في الجامعات العربية والاجنبية ورسم السياسات الواضحة لذلك وكذلك ايجاد قاعدة بيانات آلية عن حجم الكادر التعليمي الموفد والمبالغ المالية المصروفة )ورشة التعليم العالي ٢٠٠٥م الي جانب ما تحسسته الباحثة من بعض المعاناة للطلبة الوافدين سواء كانت هذه المعاناة سببها الرعاية والاهتمام التي تقوم به الملحقات الثقافية أو الطلبة أنفسهم بسبب انتقائهم الخاطئ الأمر الذي دفع الباحثة بأن تقوم بمثل هذا البحث الذي لم يجر سابقاً والتي تصبح الحاجة ماسة إليه لتشخص من خلاله مدى كفاءة نظام الإبتعاث في تحقيق أهدافه تجنباً للهدر في الموارد المادية والطاقات البشرية واللتان تعتبران ميزتين مهمتين في بناء التنمية و الإصلاح الإداري ( ظاهر ، ١٩٩٢ صـ ٣ ) كما ستستخدم نتائج هذا البحث وزارةالتعليم العالي لإيجاد معايير موضوعية في اختيار طلابها ، وبنفس الوقت تهيئ لهم التسهيلات اللازمة لتكملة دراستهم وفقاً للمنظور الفلسفي التي تؤمن به الدولة ، والإصلاح الإداري التي تمر به ، وتحديد مجالات الاختصاص ، وبذلك توفر الكثير من الأموال المهدرة وإعداد الكوادر الكفؤة في قيادة الحركة العلمية للمجتمع اليمني بصورة عامة ومؤسسات التربية والتعليم العالي بصورة خاصة كما ستستفيد منه دائرة البعثات أيضاً بعد تشخيص معوقات العمل فيها وتبيان الانحرافات التي تؤدي بالطلبة للإطالة في دراستهم لسبب أو لآخر ، خصوصاً ونحن نعلم بأن اليمن هي مركز إشعاع حضاري خلال فترات التاريخ بعث إليها الكثير من طلاب العلم لما اشتهرت به مدينة زبيد التي سميت بمدينة العلماء ويورد بعض كتاب السيرة النبوية بأن هنالك حديثاً عن رسول الله صلى الله علية وسلم يقول " التمس العلم ولو من جدران زبيد" (مقبل، ١٩٩٤ ، صـ ٤).

**أهداف البحث** :

يهدف البحث إلى تحليل نظام الإبتعاث في الجمهورية اليمنية وكيفية معالجة المشكلات التي يعاني منها والتي تعرقل تطبيق هذا النظام وفقاً لمنظور عملية الإصلاح المالي الإداري التي تدعو إلية الدولة بهدف الاستثمار الأمثل للموارد المالية لما يلائم وظروف البلاد الحالية وذلك من خلال :

١. النظرة التحليلية للنفقات المالية المصروفه على المبعوثين من أجل معرفة الحدود التي تسمح لهم تكملة دراستهم دون إهدار في هذا المورد المالي .
٢. اعتماد معيار موضوعي في اختيار المبعوثين لكي يتم التوصل إلى اختيار النوع المطلوب للتنمية الاقتصادية التي تمر بها البلاد.
٣. تحديد مجالات الاختصاص وفقاً لحاجات التنمية .
٤. التأكيد على مركزية الايفاد وكيفية تفعيل قرار المجلس الاعلى للجامعات اليمنية .

**حدود البحث** : يتحدد البحث بالطلبة اليمنيين المبعوثين في الاردن , وسوريا, والجزائر, والمغرب,و مصر, والعراق, والسعودية .

**تعريف المصطلحات** :

تحليل نظام البعثات :

تعريف النظام :

الإبتعاث :

نظام الإبتعاث :

تحليل نظام البعثات :

**التحليل** :هو تفصيل الكل إلى عناصر ومكوناته الجزئية من اجل اكتشاف طبيعة هذه العناصر ونسبتها ووظيفة كل منها والعلاقة بين كل عنصر وآخر وعلاقة ذلك بالكل ( صالح ،١٩٨٠ ، صـ ٦٧ ) .

**النظام** : هو مجموعة من القوانين والإجراءات التي تشكل طبيعة مجموعة معينة تعمل في إطار مجموعة أكبر وتسعى لتحقيق أهداف معرفة . فتحليل النظام هو اتجاه في النظر إلى المشكلات ومنهج لاستقصاء أحسن طريق يمكن به مساعدة صانع القرار ، وهو سلسلة من تحديد الأهداف ثم تصميم في النظم البديلة ثم تقييم لهذه البدائل في ضوء فاعليتها لتحقيق تلك الأهداف ( صالح ١٩٨٠ ،صـ ٧٦ )

**البعثات** : هو النظام الذي يأخذ على عاتقة إرسال المؤهل للبعثة للحصول على شهادة أكاديميةأوفنيةأومهنية أو للتدريب أو كليهما معاً أو لقيام بحوث في البلد أو المكان الذي أرسل إلية وقيامة فعلاً لكل ما يقتضي لتحقيق هذا الهدف خلال المدة المحددة لذلك (نظام البعثات وزارة التعليم العالي ، ١٩٧١، ص ٥).

التعريف الإجرائي لتحليل نظام البعثات :

هو دراسة للقوانين والأنظمة والإجراءات المتخذة في الدائرة المسئولة عن إرسال مؤهلين إلى الخارج للحصول على شهادة تخدم أغراض التنمية الاقتصادية والاجتماعية وتحديد النظرة التحليلية للنفقات المالية المصروفة عليهم والمعيار الموضوعي في اختيارهم وملائمة مجال اختصاصهم للحاجات التنموية في الجمهورية اليمنية .

**الإصلاح الإداري في مجال التعليم العالي** :

الإصلاح هو معالجة أحوال التعليم الجامعي باختصاصاته المختلفة حسب مقتضيات التوجه نحو المستقبل وذلك في تبني استراتيجية جديده في التغير ( وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بغداد ،١٩٨٩ ، صـ ٧-٦ ) .

**الإدارة** :هي ذلك الجهاز المكون من مجموعة من الأفراد والقيادات ، والمكلف بتحقيق الأهداف المرسومة من خلال الاستخدام الفعال للعمليات الإدارية الأساسية ( نجيبة ، ١٩٩٦ ، صـ ١٠ )

**التعريف الإجرائي للإصلاح الإداري** :

تبني إستراتيجية جديدة وفقاً لمقتضيات الظروف الراهنة في الجمهورية اليمنية تأخذ على عاتقها تحقيق الأهداف المحددة وصولاً إلى أداء أفضل وتخصص أدق بكلفة أقل جهداً وأقل مالا.

**إجراءات البحث** :

لكي يتم التوصل لتحقيق أهداف البحث فقد قامت الباحثة بالإجراءات التالية :

أولاً : بناء استفتاء مفتوح تضمن ثلاث أسئلة تعلقت بكلفة المخصصات المالية للمبعوثين والمعيار الموضوعي في اختيارهم وملائمة اختصاصهم لحاجات التنمية في اليمن ووزع على عينة قدرها( ٢٠٠ ) طالباً وطالبة من المبعوثين كان منهم (٥٠ ) دراسات عليا و ( ١٥٠) دراسات أولية .

ثانياً : أخذت فقرات من الأدبيات والدراسات العربية والدراسات الأجنبية ذات العلاقة بالموضوع.

ثالثاً : بناء استفتاء مغلق يحتوي على ( ٥٠ ) فقرة أخذت من أولاً وثانياً وأرسلت إلى لجنة من الخبراء من أجل قياس صدق الأداة واعتمدت نسبة قدرها (٨٠%) كنسبة اتفاق على صدق الفقرة . وبذلك فقد حذفت بعض الفقرات وأضيفت فقرات أخرى وصححت فقرات وبذلك فقد اعتمدت الأداة الأخيرة كأداة صادقة لتحقيق أهداف البحث والتي احتوى على ( ٣٨ ) انظر ملحق رقم (١ ).

أسماء لجنة التحكيم بحسب ألقابهم العلمية :

الأستاذ الدكتور / مهدي صالح السامراني .

الأستاذ المساعد / علي هدار رهيف .

الدكتور المساعد / عبد الله البياتي .

الدكتور المساعد / صفاء البياتي .

الدكتور المساعد / مصطفى بجاش الشهابي .

## المجتمع وعينة البحث

قامت الباحثة بمراجعة السجلات الرسمية لادارة البعثات في وزارة التعليم العالي وتوصلت الباحثة الى أن الحكومة اليمنية تنفق مبالغ طائلة على عملية الابتعاث وان عدد الطلاب الموفدين للدراسة في الخارج (٣٧٦٤)موفداً في التخصصات التطبيقية و(١٠٤٢) في التخصصات الانسانية٠وعدد الطلاب الطلاب الموفدين للدراسة في الخارج من قبل الجامعات الحكومية السبع (١٣١٥)موفداً ماجستير ودكتوراه منهم (٧٩٥) في برنامج الدكتوراه ,و(٥٢٠) في برنامج الماجستير والجداول التالية تبين ذلك

**جدول رقم ( ١ )**
**مجتمع البحث وعينته من المبعوثين اليمنيين**

| دكتوراه | ماجستير | دبلوم عالي | بكالوريوس |
|---|---|---|---|
| ٢٠ | ٣٠ | ١٠ | ١٤٠ |

وقد اعتمدت الباحثة نسبة قدرها ( ٢٠% ) من الطلبة المبعوثين ضمن الاختصاصات المختلفة كعينة للبحث باستخدام الطريقة العشوائية البسيطة وبذلك فقد بلغت مجموع العينة ( ٢٠٠) طالب وطالبة

**الجدول(٢)**
**يمثل عينة البحث من الطلبة اليمنيين المبعوثين للدراسةعام ٢٠٠٢/٢٠٠٣م**

| الدول العربية | دكتوراه | ماجستير | دبلوم عالي | بكالوريوس | المجموع الكلى |
|---|---|---|---|---|---|
| الاردن | ٧ | ١٠ | - | ٤٣ | ٧٠ |
| سوريا | - | ٥ | ٥ | ٢٠ | ٣٠ |
| الجزائر | - | - | - | ٥ | ٥ |
| المغرب | - | - | - | ٥ | ٥ |
| مصر | ١٥ | ١٠ | ٥ | ٤٠ | ٧٠ |
| العراق | ٢ | ٢ | ٢ | ٤ | ١٠ |
| السعودية | - | ٤ | ٢ | ٤ | ١٠ |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| مجموع | ٢٤ | ٣١ | ١٤ | ١٢١ | ٢٠٠ |

**الوسائل الإحصائية** :

مـن أجـل تحليـل ومعالجـة البيانـات المتعلقـة بـآراء أفـراد عينـة البحـث فقـد استخدمت الباحثة درجة الحدة والوزن المئوي كما يبينها الجداول رقم(٣)و(٤)و(٥)

**تحليل البيانات**

من أجل تحليل ومعالجة البيانات وتفسيرها بحسب محاورها الثلاث والمتمثلة بالمصروفات المالية والمعيار الموضوعي في اختيار المبعوثين ومجالات الاختصاص وفيما يلي عرضاً لاستجابات أفراد العينة وفقا لهذه المحاور الثلاث .

**أولاً : المصروفات المالية والمعنوية**

يشـير الجـدول رقـم (٣ ) إلى أن جميـع طلبـة الدراسـات العليـا أو الأوليـة يقرون بـأنهم يسـتلمون مخصصـاتهم الماليـة الشـهرية بصـورة منتظمـة وهـذا بطبيعـة الحـال يعيـنهم علـى التغلـب علـى أيـة مشـكلات ماليـة تعرقـل مسـيرتهم الدراسـية والناتجة عن الحياة المعيشية في البلد المضيف . حيث بلغ الوزن المئوي لهذه الفقـرة ( ١٠٠ %) وقـد أكـد طلبـة الدراسـات العليـا بـأن مخصصـاتهم الماليـة كافيـة بدرجـة كبيرة جداً حيث بلغ الوزن المئوي لاستجاباتهم( ١٠٠ % ) أيضاً إلا أن هـذه الظـاهرة لم تكن مرضية من وجهة نظر طلبة الدراسات الأولية حيث يعتقـدون أن المخصصـات المالية لهم غير كافيـة، مقارنـة بمخصصـات طلبـة الدراسـات العليـا والغـلاء المعيشـي المفرط التي تمر به بعض الأقطارالعربية في الوقت الحاضر وهـذا مـا نـراه واضـحاً في اسـتجابتهم لهـذه الفقـرة حـث بلـغ الـوزن المئـوي ( ٢٦,٦٦ % ) .أمـا فيمـا يتعلـق بالطاقة البشرية العاملة في دوائر الملحقات الثقافية فقد أشارت إجابات أفـراد عينـة البحـث إلى أن إدارة الملحقـات الثقافيـة في الوقـت الحاضـر لا تحتـاج إلى مـوظفين كثيرين ولكنها تحتاج إلى الملحق الثقافي و(٢ ) عـاملين مـن البلـد المضـيف حيـث أن الملحـق الثقـافي قـادر علـى إدارة شـؤونها مراعيـاً الظـرف الحـالي حيـث بلـغ الـوزن المئوي لاستجابات الطلبة لهذه الفقرة (٩٦,٦٦ % ) وهـذا مـا أكدتـه الفقـرة الثانيـة

لاستجابتهم حيث أكد (٩٣,٣٢ % ) من الطلبة على حقيقة مفادها أن موظفي الملحقية الثقافي تسير شؤونها الإدارية في وضعها الحالي بصورة جيدة حيث بلغ الوزن المئوي لهذه الفقرة الأخيرة (٨٦,٩٩ % ) امافيما يتعلق بالمساعدات التي تقدمها الملحقية الثقافية للطلبة حيث وصولهم للبلد المضيف أو بما يتعلق بتأخير تسجيلهم وتأخر وصولهم فقد أكد (٩٦,٦٦ % ) من الطلبة تأخر تسجيلهم في الجامعات المضيفة بسبب عدم وصول الوثائق الرسمية بوقتها المحدد أو قبل بداية التسجيل أو أنهم تأخروا بالوصول للبلد في وقت التسجيل بسبب ظروف خاصة تخص الطلبة حيث بلغ الوزن المئوي لهذه الفقرة (٩٣,٣٢ % ) كما أن سبب إهمال إدارة البعثات في صنعاء قد كان عاملاً آخر سبب في تأخير الطلبة في الوصول للدراسة في الوقت المحدد حيث بلغ الوزن المئوي لهذه الفقرة ( ٨٦,٦٦ % )وقد عانى( ٩٣,٣٢ % ) من الطلبة من الحصول على السكن إلا بمساعدة زملائهم اليمنيين أو من الملحقية الثقافية في البلد المضيف لم تقدم لهم أي مساعدة للحصول على هذا السكن حيث بلغ الوزن المئوي لهذه الفقرة

( ٨٩,٩٩ % ) الأمر الذي أدى إلى أن يبذلوا جهوداً خاصة للحصول على سكن في حالة غياب المساعدة من الزملاء اليمنيين أو من الملحقية الثقافية حيث بلغ الوزن المئوي لهذه الفقرة

(٨٦,٦٦ % ) كما يشير الجدول رقم (٣ ) بأن (٨٣,٣٣ % ) من الطلبة لم يحصلوا على أية مساعدة تذكر رغم قلة خبراتهم عن البلد المضيف الأمر الذي أدى إلى الاعتماد على أنفسهم في تذليل الصعوبات التي واجهتهم عند وصولهم حث بلغ الوزن المئوي (٧٩,٩٩ % ) وتبدوا أن ( ٧٦,٦٦ % ) من الطلبة قد أكدوا بصورة عامة أن الملحقية الثقافية قد قدمت المعونة اللازمة عند وصولهم وأن

(٧٣,٣٣ % ) قالو أنهم وصلوا بوقت كاف قبل بدأ الدراسة .

**ثانياً : المعيار الموضوعي في اختيار المبعوثين :**

يشير الجدول رقم ( ٤ ) إلى أن (٨٠ % ) من الطلبة يؤكدون حقيقة بأن البعثات في اليمن لم تعتمد أي معيار موضوعي في اختيار الطلبة وأن ( ٨٣,٠٤ %) منهم أشاروا إلى أنة حتى وأن كانت هناك مؤشرات في اختيار الطلبة إلا أن هذه

المؤشرات التي تعتبر كمعيار تميز بين طالب واخرفي الحصول على المنحة الدراسية. وأن هذه المؤشرات المعيارية إن وجدت فهي لا تعتمد في اختيارها على احتياجات التنمية الاقتصادية والاجتماعية للبحث حيث أكد هذه الحقيقة (٨٦,٠٨%) من الطلبة ونصف الطلبة تقريبا يؤكدون أن دائرة البعثات تجري مقابلة مع الطلبة المبعوثين للتأكد من قابليتهم العملية ' كما أن ثلثي هؤلاء الطلبة (عينة البحث) يؤكدون بأن الملحقات الثقافية والبعثات في الداخل لاتتاكد من إيمان الطالب المبعوث بفلسفة الدولة وعادات وقيم المجتمع اليمني كما يشير الجدول أيضا إلى أن المعيار الموضوعي في اختيار المبعوثين يعتمد بالدرجة الأولى على المراجعات المتكررة التي يقوم بها الطلبة المبعوثين للحصول على المنحة الدراسية حيث بلغ الوزن المئوي (٩٣,٣٢ %). وهناك طرق عديدة أخرى يسلكها بعض الطلبة للحصول على المنح الدراسية والتي تمثلت بالواسطة والدرجة العلمية التي يحصل عليها الطالب والرشوة حيث بلغت الأوزان المئوية لهذه الفقرات(٨٩,٩٩% و ٧٩,٩٩% و ٦٩,٩٩%) .

**ثالثا**: **مجال الاختصاص** : يشير الجدول رقم (٥) الي أن الاختصاصات التي يدرس بها الطلبة الموفدون قد اختيرت بالدرجة الأولى برغبة الطالب الشخصية حيث بلغ الوزن المئوي بهذه الفقرة (٩٣,٣٢% ) أما الوزارة في الاختيار وتأثر الطالب بالزملاء المقربين فقد حصلتا على وزن مئوي واحد والذي بلغ (٨٦,٦٦% ). إلا إننا نجد أن (٧٩,٩٩%) من الطلبة يؤكدون بان دائرة البعثات في اليمن قد فرضت عليهم الاختصاص ولم تأخذ بنظر الاعتبار رغبات هؤلاء الطلبة وقابليتهم لهذا الاختصاص وأن (٧٦,٦٦% ) منهم يؤكد بان الاختصاص قد فر ض عليهم من قبل الدولة المانحة للمقعد الدراسي أما فيما يتعلق بملائمة هذا الاختصاص لحاجات التنمية الاقتصادية والاجتماعية التي تمر بها الجمهورية اليمنية فان اقل من نصف الطلبة يعتقدون نفس الرأي من اعتقادهم بان هذا الاختصاص جاء ملائماً لحاجات التنمية الاقتصادية والاجتماعية التي تمر بها الجمهورية اليمنية فان اقل من نصف الطلبة يعتقدون نفس الرأي من اعتقادهم بان هذا الاختصاص جاء ملائماً لحاجات الجامعات اليمنية .ونرى أن هذه النسبة تقل عند سؤال الطالب عن مدى علاقة هذا

الاختصاص بحاجات القطاعات الثقافية اليمنية أو متطلبات المؤسسات الأخرى إذ حصلت هاتان الفقرتان على وزنيين مئويين (٣٦,٦٦% و٢٣,٣٣ % ) على التوالي إلا أن أكثر من ( ٩٠ %) من طلبة البعثات اليمنية قد أكدوا حقيقة أن الاختصاصات الممنوحة لهم والتي أعتقد بأنها تلائم حاجات التنمية الاقتصادية والاجتماعية لم يأت إطلاقا بناء على دراسة موضوعية قامت بها وزارة التخطيط والتنمية في الجمهورية اليمنية .

**التوصيـــــات** :

بعد أن تم عرض النتائج وتفسيرها تقدم الباحثة بعض التوصيات في مجال المصروفات المالية والمعونات المقدمة إلى طالب البعثات وايجاد معيار موضوعى في اختيار المبعوثين والاختصاص الملائم لحاجات التنمية الاقتصادية والاجتماعية .

١- أن المساعدات المالية لطلبة الدراسات الأولية في الحقيقة هي غير كافية في بعض البلدان نظراً لارتفاع مستوى المعيشة ومن الضروري أن يعاد النظر في هذه المساعدات المالية وزيادتها قدر الإمكان حتى يواكب الطالب دراسته وفقا للسقف الزمني لها خصوصا أن هناك كفاية في المساعدات المالية المقدمة لطلبة الدراسات العليا فمن الممكن أن تحدث مناقلة في جزء من مخصصات طلبة الدراسات العليا إلي طلبة الدراسات الأولية بقدر الكلفة الجارية

٢- أن حجم العاملين في الملحقية الثقافية اليمنية هو كاف لتسيير الشؤون الإدارية للملحقية الأمر الذي يتطلب وهو رأي أغلبية العينة وإلا يزداد هذا العدد من الموظفين ويكتفي بالملحق الثقافي و (٢ ) لأعمال سكرتاريةفقط ، تقليلاً للنفقات المالية وما تمر به اليمن من عملية الاصلاح الادارى والمالي .

٣- ينبغي أن تقدم المساعدات الكافية للطلبة اليمنيين الملتحقين في دراستهم لقلة خبرات هذا الطالب بالبيئة الجديدة وذلك عن طريق تعيين أشخاص من قبل الملحقية الثقافية لاستقبالهم وتسهيل معاملات تسجيلهم والتعجيل على حصولهم على وثائقهم لاستقبالهم وتسهيل معاملات تسجيلهم والتعجل على حصولهم على وثائقهم الرسمية وعلى سكن ملائم لهم وبالأخص الطالبات المبتعثات.بالإضافة إلى ذلك فان دائرة البعثات في صنعاء ينبغي أن تؤدي دورها في هذا المجال بحيث تسهل كل المهمات التي تساعد الطلبة المبعوثين للوصول بوقت كاف لبدء الدراسة في البلد المضيف .

٤- ينبغي أن يجتمع وكيل قطاع التعليم العالي في صنعاء والملحقيين الثقافيين بالطلبة المبعوثين لتعرفهم بمعتقداتهم وتقاليد البلد المضيف وعدم الخروج عن تقاليدنا وعاداتنا وما ينبغي أن يقوم به الطالب اليمني من سلوكيات تتلائم وعملة

الجديد كسفير لبلادة يحمل القيم والعادات والتقاليد العربية يجمعها بكل تصرفاته .

٥- ينبغي أن تتبنى دائرة البعثات اليمنية معياراً موضوعياً في اختيار المبعوثين شريطة علي أن يرتبط هذا المعيار بحاجات التنمية الاقتصادية والاجتماعية لليمن .الي جانب رغبة الطالب في الدراسة وقابليته الملائمة لها .خصوصاً في مجال الاختصاصات العلمية الدقيقة والحد من الاختصاصات الإنسانية مع العلم اننا نجد في اليمن نسبة الطلاب الموفدين في الدراسات الانسانية الى مايقارب من نصف الطلاب المبعوثين في الجامعات تقريباوهذا يمكن أن تعدل فية ادارة الابتعاث ,

٦- أن يتسم هذا المعيار بالموضوعية والعدالة بين الطلبة وأن يؤخذ بنظر الاعتبار الدرجة العلمية للطلبة وحاجة البلاد ورغبة الطالب كذلك .

٧- بعض الموفدين في الدراسات العليا يدرسون في تخصصات متكررة ومتوفرة في الجامعات اليمنية بحيث تنعدم الحاجة الى زيادة لأعضاء هيئة التدريس في بعض التخصصات مما جعل بعض الكليات تقوم بتوزيع الطلاب الى مجموعات ليحصل عضو هيئة التدريس على ساعات تدريسية وهذا ناتج عن العشوائية في تعيين المعيدين وابتعاثهم.وتوصى الباحثة : بأن تقوم وزارة التخطيط والتنمية بدراسة موضوعية تكشف عن حاجات التنمية الاقتصادية والاجتماعية للاختصاصات المتنوعة في جميع مؤسسات المجتمع وترسلها إلى وزارة التعليم العالى والبحث العلمي ,لتقوم بالتنسيق مع الجامعات وفق ضوابط وسياسات محددة في ضوء ذلك تحدد إعداد وتنوع الدراسات والتخصصات المطلوبة .

٨- أن يؤخذ بنظر الاعتبار المعتقدات التي يؤمن بها الفرد و الملائمة للمجتمع اليمني وقيمة وعاداته.

٩- أن تطبق مؤشرات المعيار السابق( هو حاجات التنمية الاقتصادية والاجتماعية ) على جميع الطلبة المتقدمين سواءً منحوا هذه الدراسة عن طريق الحكومة اليمنية أو منظمة حزبية أو النفقة الخاصة .

١٠- على المسؤولين في قطاع التعليم العالي أن يعيدوا تقييم أهداف خطط الابتعاث في ضوء خطط التنمية الحقيقية بحيث أن كل فرد يبتعث إلى الخارج يكون محسوباً له موقع الذي درس وتعمق فيه

١١- بما ان تكلفة الدراسة في الخارج مرتفعة اذا ما قورنت بتكلفة الدراسة في الداخل لذا فان الباحثة توصى بأن تفتح اقسام للدراسات العليا في التخصصات التطبيقية والغير متوفرة في الجامعات الحكومية , مع توفير مشرفين على الدراسات العليا من داخل وخارج اليمن بحسب الاحتياج ووفقا لدراسات وخطط تحدد نوعية التخصصات المطلوبة لاستكمال بناء المجتمع بما يحقق التنمية التى تسعى اليمن الى تحقيقها .

١٢- ينبغي أن تدرس جيداً الجهات التي يبعث إليها الطالب اليمني من جميع النواحي بحيث تتوفر فيها شروط التقدم العلمي الفني وعدم التأثير على الطالب في النواحي العقائدية خاصة وأن هناك بعض التجارب لبعض الدول العربية والأجنبية التي أرسلت بعض أبنائها إلى بلاد ذات توجه سياسي معين انصرف جهد أصحابه إلى تلقين هؤلاء الأبناء مبادئ مجتمعهم السياسية المتطرفة قبل أن تتصرف إلى منحهم درجاتهم العلمية ولهذا توصي الباحثة بالمطالبة في الحث الشديد على طلابها بالتمسك بالقيم الدينية الأصيلة فالبعثة ليست لتحصيل العلم بقدر ماهي خدمة االانتماء للوطن وعليهم أن ينفذوا حديث رسولنا الكريم "الحكمة ضالة المؤمن.أنى وجدها فهو أحق الناس بها" .

١٣- توصى الباحثة بإعادة النظر في الجهة المسؤولة عن الايفاد وبدلا من (٢٦)جهة للايفاد تكون مركزيا من وزارة التعليم العالي والبحث العلمي كما هو معمول فيه في البلدان العربية .كما تحول جميع الارصدة المالية المعتمدة في موازنة الجهات الحكومية والمخصصة للبعثات الى موازنة وزارة التعليم العالى والبحث العلمى مع تحويل ملفات المبعوثين من الجهات الحكومية المختلفة الى وزارة التعليم العالي والبحث العلمي .

١٤- تفعيل قانون البعثات ولائحتة التنفيذية وقرار المجلس الاعلى لتخطيط التعليم في جلسته المنعقدة بتاريخ ٢٠٠٤/٥/٣م والذى يخول وزارة التعليم العالى والبحث العلمي دون غيرها في عملية الايفاد الخارجى .

١٥- تفعيل قرار المجلس الاعلى للجامعات بجلستة المنعقدة بتاريخ ٢٠٠١/٦/٣م الخاصة بمركزية توزيع العائدين والحاصلين على الدكتوراة من الجامعات الحكومية وتوزيعهم على الجامعات الناشئة بحسب الاحتياج .

١٦- توصي الباحثة بأن تجري دراسة مماثلة على جميع الطلبة اليمنيين الموفودين في الدول العربية و الأجنبية للاستفادة من النتائج وإيقاف الهدر المالي وإضاعة الوقت.

**جدول رقم (٣ )**
**درجة الحدة الوزن المئوي لاستجابات الطلبة حول كل فقرة من الفقرات الاستبانة مرتبة ترتيبا تنازليا=٨٠ درجة المجال الاول المصروفات المالية والمعونات :**

| م | رقم الفقرة | الفقرات | درجة الحدة | الوزن المئوي |
|---|---|---|---|---|
| ٠١ | ١١ | احصل على مخصصات المالية الشهرية بصورة منتظمة | ٣ | ١٠٠ |
| ٠٢ | ١٣ | المساعدات المالية المقدمة للطلبة في الدراسات الولية كافية | ٠,٨ | ٢٦,٦٦ |
| ٠٣ | ١٢ | إن المساعدات المالية المقدمة لطلبة الدراسات العليا كافية جداً | ٣ | ١٠٠ |
| ٠٤ | ١٦ | لاتحتاج الملحقيات الثقافية في إدارة شؤونها إلى موظفين آخرين ما عدا الملحق الثقافي | ٢,٩ | ٩٦,٦٦ |
| ٠٥ | ١٥ | أن موظفين الملحقية الثقافية اليمنية كاف في الوقت الحاضر | ٢,٨ | ٩٣,٣٢ |
| ٠٦ | ١٤ | تسير الملحقية الثقافية الشؤون الإدارية في وضعها الحالي بشكل جيد | ٢,٧ | ٨٩,٩٩ |
| ٠٧ | ٦ | تأخرت عن الوصول لموقع الدراسة بسبب الإهمال من إدارة البعثات في صنعاء | ٢,٦ | ٨٦,٦٦ |
| ٠٨ | ٧ | تأخرت بالوصول بسبب ظروف خاصة | ٢,٨ | ٩٣,٣٢ |
| ٠٩ | ٩ | حصلت على السكن بمساعدة من زملائي اليمنيين | ٢,٨ | ٩٣,٣٢ |
| ٠١٠ | ٨ | لم تقدم الملحقية الثقافية أي مساعدة للحصول على السكن | ٧ | ٨٩,٩ |
| ٠١١ | ١٠ | بذلت جهوداً خاصة للحصول على السكن | ٢,٦ | ٨٦,٦٦ |
| ٠١٢ | ٥ | تأخرت عن الوصول لموقع الدراسة بسبب الإهمال من إدارة البعثات في صنعاء | ٢,٦ | ٨٦,٦٦ |
| ٠١٣ | ٣ | لم أحصل على أي مساعدة تذكر رغم قلة خبرتي عن البلد المضيف | ٢,٥ | ٨٣,٣٣ |
| ٠١٤ | ٢ | قمت بمفردي في تذليل الصعوبات التي واجهتني في البلد المضيف | ٢,٤ | ٧٩,٩٩ |
| ٠١٥ | ١ | قدمت الملحقية الثقافية المعونة اللازمة عند وصولي | ٢,٣ | ٧٦,٦٦ |
| ٠١٦ | ٤ | وصلت بوقت كاف قبل بدء الدراسة | ٢,٢ | ٧٣,٣٣ |

## جدول رقم ( ٤ )
## درجة الحدة الوزن المئوي لاستجابة الطلبة حول كل فقرة مرتبة ترتيباً تنازلياً = ٨٠
## المجال الثاني المعيار الموضوعي في اختيار المبعوثين :

| م | الوزن المئوي | درجة الحدة | الفقرات | رقم الفقرة | ت |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ٩٣,٣٢ | ٢,٨ | حصلت على المنحة الدراسية عن طريق المراجعة المتكررة | ٤ | -١ |
| ٢ | ٨٩,٩٩ | ٢,٧ | حصلت على المنحة الدراسية عن طريق الوساطة | ٢ | -٢ |
| ٣ | ٨٣,٣٣ | ٢,٥ | حصلت على المنحة الدراسية عن طريق الدرجة العلمية | ١ | -٣ |
| ٤ | ٧٦,٦٦ | ٢,٣ | حصلت على المنحة الدراسية عن طريق الرشوة | ٣ | -٤ |
| ٥ | ٨٩,٩٩ | ٢,٧ | حصلت على المنحة الدراسية عن طريق الحكومة اليمنية | ٥ | -٥ |
| ٦ | ٧٩,٩٩ | ٢,٤ | حصلت على المنحة الدراسية عن طريق منظمة حزبية | ٦ | -٦ |
| ٧ | ٦٩,٩٩ | ٢,١ | حصلت على المنحة الدراسية عن طريق نفقتي الخاصة | ٧ | -٧ |
| ٨ | ٤٩,٩٩ | ١,٥ | تجري مقابلات للطلبة المبعوثين للتأكد من قابليتهم العلمية | ١١ | -٨ |
| ٩ | ٣٣,٣٣ | ١ | تتأكد الملحقية الثقافية من إيمان الطالب المبعوث بفلسفة الدولة وعادات وقيم المجتمع اليمني | ١٢ | -٩ |
| ١٠ | ٠٢,٠ | ٠,٦ | تعتمد إدارة البعثات على معيار موضوعي في اختيار الطلاب | ٨ | -١٠ |
| ١١ | ١٦,٦٦ | ٠,٥ | لا يميز هذا المعيار بين طالب وآخر في حصوله على المنحة الدراسية | ٩ | -١١ |
| ١٢ | ١٣,٣٣ | ٠,٤ | تعتمد المعيار الموضوعي على حاجات التنمية الاقتصادية والاجتماعية للدولة اليمنية في اختيار طالب الابتعاث | ١٠ | -١٢ |

## جدول رقم (٥)

## درجة الحدة الوزن المئوي لاستجابات الطلبة حول كل فقرة مرتبة ترتيباً تنازلياً= ٨٠

### المجال الثالث الاختصاص :

| تسلسل | الوزن المئوي | درجة الحدة | الفقـــــــرات | رقم الفقرة |
|---|---|---|---|---|
| ١ | ٩٣,٣٢ | ٢,٨ | اخترت اختصاص الدراسة برغبتي الشخصية | ١ |
| . | ٦ ٦٦ | ٦ . | اخترت اختصاص الدراسة برغبة الوزارة | ٢ |
| | ٦ ٦٦ | ٦ . | أن اختياري في مجال الاختصاص جاء نتيجة تأثري بزملائي المقربين | ٩ |
| ٤ | ٧ | ٤ . | فرض علي الاختصاص من قبل ادارة البعثات ولم يؤخذ رغبتي وقابليتي لنوع الدراسة التي أريدها | ١٠ |
| ٥ | ٧٦ ٦٦ | . | فرض علي الاختصاص من قبل الدولة المانحة لمقعد الدراسة | ٣ |
| ٦ | ٤٦ ٦٦ | ٤ | إن اختصاصي يتلائم وحاجات التنمية الاقتصادية والاجتماعية للجمهورية اليمنية | ٤ |
| ٧ | ٤ | | إن اختصاصي جاء من حاجات الجامعات اليمنية | ٥ |
| | ٦ ٦٦ | | إن اختصاصي جاء تلبية لحاجات القطاعات الثقافية اليمنية | ٦ |
| | . | ٧ . | إن اختصاصي جاء وفقاً لمتطلبات المؤسسات الأخرى | ٧ |
| . | ٦ ٦٧ | . . | إن اختصاصي جاء بناء على الدراسة التي قامت بها وزارة التخطيط والتنمية | ٨ |

## المصـــادر


١. عبدالوهاب راوح :التعليم العالي : مشاكل الابتعاث الخارجي ، ورشة عمل لممثلي الجامعات اليمنية ، صنعاء ، الموافق ١٦/١/٢٠٠٥م

٢. :التعليم العالي : مشاكل الابتعاث الخارجي ، ورشة عمل لممثلي الجامعات اليمنية، صنعاء ، الموافق ١٦/١/٢٠٠٥م

٣. رئاسة الوزراء ,المجلس الأعلى لتخطيط التعليم (مؤشرات التعليم في الجمهورية اليمنية ,مراحله ,انواعة المختلفة لعام ٢٠٠٢/٢٠٠٣م) أغسطس ٢٠٠٤م صنعاء.

4. **Sims, M., ( 1976), '' Accounting Information in University '' Management in Education Readers, The Open University press.**

5. **Yusuf, G., (1980), ''Secondary Schools and Manpower, a model for the Reduction of Wastage in Secondary Institution in Niger State'', Ph.D.Thesis, University of Wales.**

٦. أبو السعود ،إبراهيم ، مجلة الشؤون العربية ، العدد ٣٢تشرين الأول ١٩٨٣م

7. **7- Rooner, A. C., ( 1984), Effects of Cooperative Learing on the Acquisition of Basic Computing Skills; Aprogmatic Approach to Developing Cost- Effective Training Methods for Southern California.**
8. **8- Ali, H. Rasheef, costs an Benefits of Iraq Universities, pd. (1988),University College of Swansea**

٩. ظاهرة، مسعود، ظاهرة الثقافة العربية وتحديات الثقافة الاستهلاكية، مجلة شؤون عربية، العدد ٧١، سبتمبر "أيلول" ١٩٩٢.

١٠. عبدة مقبل ، عبد العليم آخرون ، احتساب كلفة الطالب اليمني في الجامعات العراقية .

١١. جامعة بغداد ، ١٩٩٣.

١٢. صالح ، هاني عبد الرحمن ، الإدارة التربوية بحوث ودراسات ، الجامعة الأردنية، ١٩٨٠.

١٣. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، نظام البعثات المساعدات المالية والزمالات رقم "٤٦"

١٤. لسنة ، ١٩٧١ ، بغداد .

١٥. نجيبة محمد مطهر ، بناء انموذج لتطوير الإدارة الجامعية في جامعة عدن ، رسالة دكتوراه ،١٩٩٦.الجامعة المستنصرية بغداد .
١٦. مرسي ، محمد عبد العليم ، التعليم العالي مسؤولياته في تنمية دول الخليج العربي دراسة تحليلية تربوية لأعمال الندوة الفكرية الأولى لرؤساء ومديري الجامعات ١٩٨٥، الرياض ، مكتب التربية العربي لدول الخليج.
١٧. قانون البعثات واللأئحة التنفيذية لوزارة التعليم العالى والبحث العلمى .
١٨. قرار المجلس الأعلى لتخطيط التعليم والمصادق علية في الجلسته المنعقدة بتاريخ ٢٠٠٤/٥/٣ .
١٩. قرار المجلس الاعلى للجامعات والمصادق علية في الجلسةالمنعقدة بتاريخ ٢٠٠١/٦/٣م .

# مدى توفر كفايات إدارة الموقف الاتصالي الصفي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الحديدة

**د. محضار أحمد حسن الشهاري** *

ملخـــــص

سعت هذه الدراسة- بشكل رئيسي- إلى التعرف على مدى توفر كفايات إدارة الموقف الاتصالي الصفي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الحديدة، وقد تبين من خلالها أن مستوى توفر الكفايات لدى الأعضاء كان متوسطاً، وأن أعضاء هيئة التدريس يرون أن كل الكفايات توفرت لديهم بدرجة أعلى مما يراه الدارسون، الذين تراوحت تقديراتهم- في مدى توفر هذه الكفايات لدى معلميهم من أعضاء هيئة التدريس- ما بين المتوسط والضعيف، ولكنهم أقروا بتمكن معلميهم في تخصصاتهم العلمية بدرجة كبيرة، ورأوا- إلى جانب ذلك- عدم توفر كفاية استخدام الحاسوب والإنترنت في الموقف الاتصالي لدى أعضاء هيئة التدريس. كما أظهرت الدراسة أن كل أعضاء هيئة التدريس في مختلف كليات الجامعة التربوية والعلمية والإنسانية ينقصهم التأهيل التربوي، وتنقصهم القدرة على إدارة الموقف الاتصالي الصفي بكفاءة وفاعلية؛ إلا أن الدراسة أظهرت أن أعضاء هيئة التدريس في الكليات العلمية كانوا- نوعاً ما- أكثر استخداماً للوسائل وتقنيات التعليم، مقارنة بكلية التربية، والكليات الإنسانية.

خلصت الدراسة إلى التوصية بتدعيم امتلاك أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحديدة لكفايات إدارة الموقف الاتصالي الصفي، وجعل توافرها شرطاً للتدريس بالجامعة، كما أوصت الدراسة بالاهتمام بكلية التربية، وتزويد الكليات بالوسائل التعليمية الحديثة، وتدريب الأعضاء على استخدامها، مع تهيئة البيئة المادية المناسبة لاستخدامها، وإنشاء مركز لوسائل ومصادر التعلم في الجامعة.

---

* أستاذ الوسائل وتكنولوجيا التعليم المساعد كلية التربية – جامعة الحديدة .

# An assessment of Availability of Classroom Communicative Situation Management Competencies by Academic Staff in Hodeidah University


## Abstract

This study aimed - mainly – to exploring the extent of availability of the classroom communicative situation management competencies by Academic Staff who hold ph.D. degrees at Hodeidah University. The study has come out with the following:

- The extent of availability of competencies was medium.
- The academic staff think that their competencies are high, while the students think that academic staff competencies range between medium and weak. The students believe that their teachers have excellent mastery of academic specializations, but they don't use the computer and internet in communicative situation.
- The academic staff in different faculties – education, scientific and humanities - lack the classroom communicative situation competencies management.
- The academic staff at scientific faculties used the educational media higher than educational and humanities faculties.

This study recommends to acquire the classroom communicative situation management competencies to the academic staff and make it as condition to be accepted as a teacher at the university, giving extra attention to faculty of education, providing the modern Educational Media to other faculties, training the staff on using them, finding the suitable facilities to use them and establishing a center for Educational Media and resources at the university.

**مقدمة**:

يعد التدريس أحد وأهم المهام والواجبات المناطة بعضو هيئة التدريس بالجامعة، والتدريس عملية سلوكية تتحدد من خلالها كفاءة الجامعة في إعداد الكوادر التي ستشغل الوظائف العلمية والتقنية والمهنية والإدارية في المجتمع، ويقع على عاتق عضو هيئة التدريس الجامعي إعداد هذه الكوادر لتكون قادرة على القيام بالأدوار المناطة بها. ولنجاح عملية التعليم والتعلم، فإن ذلك يتطلب اتصالاً فعالاً، وإدارة فعالة لعملية الاتصال، بما تحويه من العناصر البشرية والمادية. وتمثل العملية التعليمية التعلمية في قاعة الدراسة موقفاً اتصالياً، يشكل نظاماً يتكون من مجموعة من العناصر التي ينبغي أن تكون متفاعلة، حتى ينجح النظام في تحقيق الأهداف المنشودة، وبالطبع فإن لهذا النظام مدخلاته وعملياته ومخرجاته، وتقع على عضو هيئة التدريس مهمة إدارة هذا النظام، وتنظيم التفاعل بين مختلف عناصره؛ لتتحقق أهدافه، ويكتب له النجاح، وينقل( عبد اللطيف،٢٠٠٠) نتائج بعض الدراسات التي تؤكد أن النجاح الذي يحققه الفرد في عمله، يعتمد على مهارته الاتصالية بالأفراد المستهدفين بنسبة ٨٥%، بينما ١٥% فقط تعتمد على المعرفة والعلم والتخصص. وللاتصال أهميته؛ فمن خلاله:

- تنتقل المعلومات والمفاهيم والمهارات..
- يتم إنجاز أهداف المؤسسة..
- يتم تحفيز الفئة المستهدفة للقيام بالأدوار المناطة بها( الحازمي بتصرف،٢٠٠٢)

كما أن الاتصال يعتبر ضرورة أساسية لتوجيه وتغيير سلوك الفئة المستهدفة.

إن معظم أعضاء هيئات التدريس في الجامعات أعدوا إعداداً علمياً متخصصاً، ولم يتم إعدادهم بغرض التدريس(عبد الدايم،١٩٨٨). كما أن الجامعات- في إعدادها للكوادر- تهتم بإعداد الباحث أكثر من اهتمامها بإعداد عضو هيئة التدريس المعلم- وبهذا فهي تعد متخصصين- ربما يكونون متعمقين في مجالات تخصصهم؛ لكنهم يجهلون الأسس التربوية للتدريس في الجامعة (جبر١٩٩١) وخصوصاً إدارة عملية الاتصال التعليمية.

لقد بدأ دور عضو هيئة التدريس في الجامعة في الموقف التدريسي يأخذ منحى آخر يختلف عن المنحى التقليدي ، وأصبح من أدوار الأستاذ الجامعي الآتي: (درة وبلقيس ومرعي ١٩٨٨)

- تنظيم التعلم، وتنفيذ مدخلات الموقف التدريسي من عوامل الإثارة والتحريك، (بل والمشاركة في اختيارها).
- تحديد الأهداف السلوكية، على شكل نتاجات منتظرة..
- تحديد التعلم القبلي، والمتطلبات الأساسية للتعلم اللاحق.
- تخطيط الخبرات والأنشطة التعليمية والتعلمية المرتبطة بالأهداف..
- تقويم نتائج التعلم لقياس مدى تحقق الأهداف..
- استخدام مبدأ الثواب والعقاب بفاعلية

وحتى يستطيع عضو هيئة التدريس تحقيق النجاح في الأدوار المناطة به؛ فإنه ينبغي أن يكون كافياً في إدارة الموقف الاتصالي في الموقف التعليمي التعلمي _ بما يحمله مصطلح الإدارة من دلالات- ويرى الطحيح(د . ت) أن المكونات الأساسية لإدارة الاتصال بكفاءة هي:

- الإفضاء بالمعلومات والأفكار والمشاعر بكفاءة.
- القدرة على توصيل تقييمه للأمور بطريقة بناءة.
- الاستماع الإيجابي بكفاءة.
- كفاءة الاتصال اللفظي.
- كفاءة الاتصال غير اللفظي.
- كفاءة الاتصال الكتابي.
- كفاء استخدام الموارد المتصلة بالحاسوب.

إن تقييم الأداء القائم على الكفايات مدخل لمعرفة مدى قدرة المستهدفين من عملية التقييم على أداء المهام والأدوار المناطة بهم، والكفاية (Competency) كما يعرفها كل من درة وبلقيس ومرعي(١٩٨٨) هي"المقدرة على أداء عمل ما، أو مهمة ما بفعالية، ونجاح، وبمستوى إتقاني مناسب"، ولها- أي الكفاية- ثلاث مكونات أساسية هي المعرفة والاتجاه والمهارة (Crook & Medley,1982 )،(درة وبلقيس ومرعي، ١٩٨٨)؛ وبذا فإن عضو هيئة التدريس الكفي ليس من يمتلك المهارة في

أداء عمله؛ بل لابد من امتلاكه الثقة الكبيرة بالنفس، والإيمان بالعمل، وما يدعو إليه، وينقله إلى متعلميه، أو يحاول تدريبهم عليه.

**الدراسات السابقة:**

يجد من يراجع البحوث والدراسات التي أُجريت، والمتعلقة بتقييم الكفايات والممارسات التدريسية يجد أنها تناولت في معظمها المستوى ما دون الجامعي؛ إلا ما ندر، وكان من الدراسات التي تناولت موضوع الكفايات في المستوى الجامعي:

[١] دراسة (صالح،١٩٧٨) التي هدفت إلى التعرف على مستوى فاعلية الممارسات التربوية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية من وجهة نظر الأعضاء أنفسهم والدارسين، وكان من نتائجها أن الأعضاء يرون أن فاعليتهم مرتفعة؛ بينما يرى الدارسون أن فاعلية مدرسيهم متوسطة، وأن لا تأثير لمتغيري الخبرة، والبلد التي درس فيها العضو على مستوى الفاعلية لدى الأعضاء، بينما وجدت فروق دالة إحصائياً في تقدير مستوى الفاعلية تعزى لمتغير سن العضو.

[٢] دراسة( الخطيب،١٩٨٨) التي هدفت الباحثة من خلالها إلى التعرف على آراء الطالبات في مدى تمتع أعضاء هيئة التدريس بمركز الدراسات الجامعية للبنات بجامعة الملك سعود بالرياض بكفايات التدريس، التي ضُّمنت في خمسة محاور هي: التخطيط للتدريس، وحفز الطالبات للتعلم، والتفاعل الصفي، والتقويم، والإجراءات الإدارية في قاعة الدراسة. وقد أسفرت الدراسة عن عدم التوازن في تمتع الأعضاء بالكفايات، حيث ظهر التفاوت في اهتمام الأعضاء بالكفايات من كفاية إلى أخرى، كما أظهرت الدراسة تأثيراً للدرجة العلمية على مدى تمتع الأعضاء بالكفايات، ولصالح حمل درجة الدكتوراه، كما لعب التأهيل التربوي للأعضاء دوراً إيجابياً في فعالية الأداء التدريسي لديهم.

[٣] دراسة (الخوالدة ومرعي،١٩٩١) التي بحثت في ممارسات أعضاء هيئة التدريس بجامعة اليرموك الأردنية للكفايات الأدائية لوظائفهم الأكاديمية، وقد بلغ عدد الكفايات التي تضمنتها أداة الدراسة(٥٠) كفاية أدائية موزعة على (٦) مجالات هي: الشخصية، التخطيط، التخصص، الأنشطة، التقويم، التعامل مع الطلبة والزملاء. وقد أظهرت الدراسة أن عدد الكفايات التي يمارسها أعضاء الهيئة التدريسية بالجامعة هي (٧) كفايات فقط، وأن الكفايات التي يهتم بها الأعضاء

ويمارسونها هي كفايات ثانوية تتعلق بالمظهر وشخصيات الأعضاء، كما أظهرت الدراسة تأثيراً لمتغير الخبرة في مستوى ممارسة الكفايات، ولصالح ذوي الخبرة القصيرة.

[٤] دراسة( الشامي،١٩٩٤) المعنونة" بعض مهام أعضاء هيئة التدريس، وواقع أدائها كما يدركه الطلاب والأعضاء بجامعة الملك فيصل بالأحساء" وكان من أهدافها معرفة واقع الأداء التدريسي للأعضاء، الذي خُصص له في أداة الدراسة (١٩) فقرة، وقد خلُصت الدراسة إلى أنه- من وجهة نظر الأعضاء أنفسهم- لم تتوفر الكفايات جميعها لدى الأعضاء بكلية التربية، بينما توفرت (٦) كفايات فقط لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم الزراعية، و(٥) كفايات لدى الأعضاء بكلية العلوم الإدارية والتخطيط، وتوفرت كفايتان فقط لدى الأعضاء بكلية الطب البيطري؛ بينما من وجهة نظر الطلبة فإن ٧٥% من الكفايات - بشكل عام- توفرت لدى الأعضاء، كما تبين من الدراسة وجود فروق غير دالة إحصائياً بين تقديرات الطلبة، وبين تقديرات أعضاء هيئة التدريس في مدى توافر الكفايات.

باستقراء الدراسات المعروضة يتضح ما يلي:

- أن الطالب كان له دور في عملية تقييم عضو هيئة التدريس الجامعي- وإن كان ذلك يلقى تحفظاً من بعض أعضاء هيئات التدريس الجامعية؛ إلا أنه أمر مقبول، إذ دلت بعض الدراسات-(Costin, 1968) (Costin,Menges&Greenough,1971)(Mckeachie,Lin & Man,1971)- أن بإمكان الدارسين تقييم أداء مدرسيهم بدرجة مقبولة من الثبات، وهذا ما سارت عليه هذه الدراسة.
- وجود قصور لدى أعضاء هيئات التدريس في مستوى فاعليتهم التدريسية، أو تمتعهم بكفايات التدريس أو ممارستهم لها وأدائها، حتى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس أنفسهم- كما أظهرت دراسة الشامي(١٩٩٤)، وهذا لا يمنع أن بعض أعضاء الهيئات التدريسية لا يرون ذلك.
- أن الدراسات المعروضة لم تتناول- صراحة- في محاورها ما يتعلق بالاتصال التربوي رغم أهميته، ودوره في إنجاح عملية التعليم والتعلم.

- أن هناك علاقة بين الدراسات المعروضة، وبين دراسة الباحث، فالفاعلية والكفايات والممارسات التدريسية ذات صلة وثيقة بالاتصال، والضعف الحاصل الذي أظهرته تلك الدراسات مرد معظمه إلى ضعف كفايات إدارة الاتصال في الموقف التعليمي التعلمي لدى أعضاء الهيئات التدريسية.

**مشكلة الدراسة وأسئلتها:**

تتحدد مشكلة هذه الدراسة في الكشف عن مدى توفر كفايات إدارة الموقف الاتصالي التربوي الصفي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الحديدة، من وجهة نظر الأعضاء والدارسين في الجامعة، و من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما مدى توفر كفايات إدارة الموقف الاتصالي التربوي الصفي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الحديدة، من وجهة نظر الأعضاء والدارسين بالجامعة؟

٢- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين تقديرات أعضاء هيئة التدريس، وبين تقديرات الدارسين لمدى توفر الكفايات لدى الأعضاء؟

٣- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين تقديرات أعضاء هيئة التدريس والدارسين، لمدى توفر الكفايات تعزىً لمتغير نوع الكلية(تربوية، علمية، إنسانية)[١]؟

**أهمية الدراسة:**

تعتبر هذه الدراسة - على حد علم الباحث- أول محاولة لدراسة كفايات إدارة الموقف الاتصالي التربوي الصفي بالجامعات العربية، ومن المتوقع أن تسهم هذه الدراسة فيما يلي:

- تقديم قائمة بكفايات إدارة الموقف الاتصالي التربوي الصفي.
- الكشف عن مدى توافر كفايات إدارة الموقف الاتصالي التربوي الصفي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الحديدة.

[١] إفراد الباحث لكلية التربية بتخصص منفصل عن كليات العلوم الإنسانية كان رغبة من الباحث في المقارنة بين أعضاء هيئة التدريس فيها، وبين الأعضاء في الكليات الأخرى، من حيث مدى توفر الكفايات، ولإبراز أهمية كلية التربية كمؤسسة تربوية ينبغي أن يكون أعضاؤها مكتسبون للكفايات؛ ذلك أن من أحد أدوارها تأهيل أعضاء هيئة التدريس بالجامعة تأهيلاً تربوياً.

- إلقاء الضوء على مستوى أعضاء الهيئة التدريسية بالجامعة في مجال إدارة الاتصال مع متعلميهم.
- الاستفادة من قائمة الكفايات كمحكات- تفيد المسئولين والقائمين على إدارة المؤسسات التربوية- في تقييم أداء الهيئات التدريسية بمختلف مستوياتها.

## تعريف المصطلحات إجرائياً:

- الكفاية: توافر القدر المقبول والمناسب من المعارف والمهارات والانفعالات التي تجعل من عضو هيئة التدريس قادراً على إنجاز المهام والأدوار المناطة به، بكفاءة وفاعلية، وبالذات قدرته على إدارة الموقف الاتصالي التربوي الصفي.
- مدى التوفر: الدرجة التي يعطيها عضو هيئة التدريس، أو الدارس لمستوى توفر الكفاية لدى عضو هيئة التدريس، وهي خمسة مستويات على مقياس(ليكرت)، كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، ضعيفة، غير متوفرة.
- أعضاء هيئة التدريس: يقصد بهم الذين يمارسون التدريس في الجامعة من حملة شهادة الدكتوراة.
- الموقف الاتصالي الصفي: مجموعة العناصر البشرية والمادية المتواجدة في قاعة الدراسة؛ بهدف التعليم وإحداث التعلم.
- إدارة الموقف الاتصالي: تنظيم وتنسيق نشاطات ومساهمات العناصر المكونة للموقف الاتصالي، وتوجيهها نحو أهداف مشتركة يتم تحديدها سلفاً، واستخدام كل الإمكانات والقدرات بطريقة فعالة وهادفة، وبأقصر وقت وجهد .

## محددات الدراسة:

هناك بعض المحددات التي تحد من إمكانية تعميم نتائج الدراسة خارج إطارها الزمني، وعينتها بدلالة المجتمع الذي أُخذت منه، ومن هذه المحددات:

- أن الدراسة أُجريت خلال العام الجامعي ٢٠٠٣/٢٠٠٤م، واستثني منها كلية التربية بزبيد، وكلية التربية البدنية.

- الاستبانة المستخدمة لقياس مدى توفر الكفايات لم تكن مقننة؛ لذا فإن صدق النتائج وثباتها مرتبط بدرجة صدق وثبات أداة الدراسة.

## مجتمع وعينة الدراسة:

تشكل مجتمع الدراسة من جميع حملة درجة الدكتوراه من أعضاء هيئة التدريس اليمنيين والعرب، الذين يقومون بالتدريس في جامعة الحديدة، وعددهم(١٣٠)، وجميع الدارسين بالمستوى الرابع[*] بكليات الجامعة ، باستثناء كليتي التربية بزبيد، والتربية البدنية، وعددهم(٢٣٦٣)؛ أما عينة الدراسة، فقد كان مجموع أفرادها (٣٦٦)؛ حيث تم اختيار كل أعضاء هيئة التدريس، وعددهم (١٣٠)، وعينة عشوائية من الدارسين بلغ عددها (٢٣٦)، من جميع الكليات والتخصصات بالجامعة.

**جدول [ ١ ]**

**توزيع مجتمع وأفراد عينة الدراسة حسب نوع الكلية والوظيفة[**]**

| نوع الكلية | | مجتمع الدراسة | | عينة الدراسة | | المجموع | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | عضو هيئة | دارس | عضو هيئة | دارس | مجتمع | عينة |
| تربوية | كليـــــة التربيـــــة | ٤٦ | ٦٢٥ | ٤٦ | ٦٢ | ٦٧١ | ١٠٨ |
| علمية | كلية علوم البحار | ١٠ | ٣٧ | ١٠ | ٤ | ٤٧ | ١٤ |
| | كلية العلوم الطبية | ١٧ | ٢٣١ | ١٧ | ٢٣ | ٢٤٨ | ٤٠ |
| | كلية علوم وهندسة | ٧ | ٨٥ | ٧ | ٩ | ٩٢ | ١٦ |
| إنسانية | كلية الآداب | ١٢ | ٢٩٠ | ١٢ | ٢٩ | ٣٠٢ | ٤١ |
| | كلية التجارة | ١٣ | ٦٢٢ | ١٣ | ٦٢ | ٦٣٥ | ٧٥ |
| | كلية الشريعة | ١٤ | ٤٠٣ | ١٤ | ٤٠ | ٤١٧ | ٥٤ |
| | كلية الفنون الجميلة | ١١ | ٧٠ | ١١ | ٧ | ٨١ | ١٨ |
| المجموع الكلي | | | | | | ٢٤٩٣ | ٣٦٦ |

[*] تم اختيار الدارسين من المستوى الرابع؛ نظراً لخبرتهم ومعايشتهم لأساتذتهم خلال أربع سنوات، ونضجهم؛ الأمر الذي يرى الباحث أنهم أقدر على التقييم من غيرهم في مستويات أدنى.

[**] يقصد بالوظيفة ما إذا كان المستجيب من أفراد عينة الدراسة عضو هيئة تدريس أم دارساً.

**أداة الدراسة**:

من أجل تحقيق الهدف الأول للدراسة في بناء قائمة بكفايات إدارة الموقف الاتصالي الصفي؛ قام الباحث- في ضوء مراجعته لعدد من الدراسات في مجال الاتصال والتربية، واستشارة عدد من المختصين في هذين المجالين ببناء قائمة أولية، تم عرضها على مجموعة من ذوي الاختصاص لإبداء وجهات نظرهم وآرائهم حولها، تلا ذلك بناء القائمة في صورتها النهائية التي تم توزيعها كأداة للدراسة على العينة المختارة، وقد تكونت القائمة- الاستبانة- من (٤٢) كفاية اندرجت تحت أربعة محاور رئيسية هي:

- التخطيط والإعداد للموقف الاتصالي الصفي.
- عرض الرسالة التعليمية- الدرس- في الموقف الاتصالي.
- استخدام الوسائل التعليمية في الموقف الاتصالي.
- تفعيل الموقف الاتصالي.

ولمعرفة مدى توفر الكفايات؛ تم تدريج الاستبانة خماسياً حسب مقياس ليكرت(Likert)، وللتأكد من صدق الأداة وثباتها، فقد روعي فيها الصدق البنائي؛ حيث تم الاعتماد على التغذية الراجعة من عينة تجريبية، ومن خبرة المحكمين التربويين والنفسيين [٢] أما ثبات الأداة؛ فقد تم التأكد من ثباتها باستخراج معامل الاتساق الداخلي بحساب معادلة ألفا كرونباخ، حيث بلغ معامل الثبات (٠,٩٧٠٩)، وقد استخدم الباحث المعالجات الإحصائية المناسبة بالاعتماد على برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية(SPSS)؛ حيث قيس مدى توفر الكفايات بالمتوسط الحسابي والعلامة المئوية والانحراف المعياري، ولقياس الفروق بين تقديرات أعضاء هيئة التدريس وبين الدارسين، حول مدى توفر الكفايات، استُخدم اختبار ت ( t-test)، كما استخدم الباحث تحليل التباين لقياس الفروق في التقديرات، تبعاً لمتغير نوع الكلية. ولحساب درجة توفر الكفايات، وترجمتها لفظياً ضمن تدريج ليكرت (Likert) الخماسي، اعتمد الباحث خمسة مستويات للتقدير التحليلي لفقرات أداة الدراسة كما يلي:

---

[٢] ١- د. نلجي عبيد الحجام ٢- د. محمد الأمين أحمد ٣- د. خضير مهدي الجبوري ٤ - د. أحمد الجرموزي
٥- د. عبدالله العزعزي ٦- د.عبدالله النهاري ٧- د. يحيى محسن الشهاري ٨- د.عبد الودود هزاع
٩- د. عبد السلام الصلاحي ١٠- أ. فيصل صيفان علي

**جدول [ ٢ ] التقدير التحليلي لفقرات أداة الدراسة**

| المتوسط من ٥ | العلامة المئوية ٪ | الترجمة اللفظية لدرجة توفر الكفاية |
|---|---|---|
| ٤,٥٠ – ٥,٠٠ | ٪ ٩٠ – ١٠٠ | توفر الكفاية بدرجة كبيرة جداً |
| ٣,٥٠ ـ ٤,٤٩ | ٪ ٧٠ ـ ٨٩,٩ | توفر الكفاية بدرجة كبيرة |
| ٢,٥٠ ـ ٣,٤٩ | ٪ ٥٠ ـ ٦٩,٩ | توفر الكفاية بدرجة متوسطة |
| ١,٥٠ ـ ٢,٤٩ | ٪ ٣٠ ـ ٤٩,٩ | توفر الكفاية بدرجة ضعيفة |
| ١,٠٠ ـ ١,٤٩ | ٪ ٢٠ ـ ٢٩,٩ | الكفاية غير متوفرة |

**نتائج الدراسة ومناقشتها**: طرح الباحث من خلال هذه الدراسة ثلاثة أسئلة تتعلق بمدى توفر كفايات إدارة الموقف الاتصالي التربوي الصفي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الحديدة، ومدى تأثير متغيري الوظيفة(عضو هيئة تدريس، دارس) ونوع الكلية (تربوية، علمية، إنسانية) في تقدير مدى توفر الكفايات. وتأتي الإجابة على النحو التالي:

**السؤال الأول**: يبحث هذا السؤال في مدى توفر كفايات إدارة الموقف الاتصالي الصفي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الحديدة، كما يرى ذلك الأعضاء أنفسهم والدارسون، وقد احتسب الباحث ذلك من خلال المتوسطات الحسابية والعلامة المئوية والانحراف المعياري، على مستوى محاور قائمة الكفايات، وعلى مستوى كل فقرة( كفاية). والجدولين (٣ ،٤ ) يعرضان النتائج التي تم التوصل إليها.

**جدول [ ٣ ] تقديرات أفراد عينة الدراسة لمدى توفر كفايات إدارة الموقف الاتصالي الصفي لدى أعضاء هيئة التدريس على مستوى محاور قائمة الكفايات**

| م | محاور الكفايات | العلامة الكلية | المتوسط الحسابي | العلامة المئوية٪ | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | التخطيط والإعداد للموقف الاتصالي | ٥٥ | ٣١,٥٧٣٨ | ٥٧,٧٤٠ | ٨,٥٩٦٥ |
| ٢ | عرض الرسالة التعليمية[الدرس] في الموقف الاتصالي | ٦٠ | ٣٦,٩٨٠٩ | ٦١,٦٣٤ | ١٠,٤٣٢٢ |
| ٣ | استخدام الوسائل التعليمية في الموقف الاتصالي | ٥٠ | ٣٠,٦٥٣٠ | ٦١,٣٠٦ | ٣٠,٠٣٠٧ |
| ٤ | تفعيل الموقف الاتصالي | ٤٥ | ٢٩,٢٢٩٦ | ٦٤,٩٥٤ | ٩,٧٢٢٦ |

## جدول [ ٤ ]

## خلاصة عامة بمدى توفر كفايات إدارة الموقف الاتصال الصفي[*]

| محاور الكفايات | مدى توفر الكفايات | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | كما يرى أعضاء الهيئة التدريسية | | | | | كما يرى الدارسون | | | | | |
| | كبيرة جداً | كبيرة | متوسطة | ضعيفة | غير متوفرة | كبيرة جداً | كبيرة | متوسطة | ضعيفة | غير متوفرة |
| ١- التخطـــــيط ..... | - | ٥ | ٦ | - | - | - | - | ٤ | ٧ | - |
| ٢- عـــرض الرســالة التعليمية.. | - | ٩ | ٣ | - | - | - | ١ | ٧ | ٤ | - |
| ٣- استخدام الوسائل | - | ٥ | ٥ | - | - | - | - | ٣ | ٦ | ١ |
| ٤- تفعيـــل الموقـــف الاتصالي | - | ٩ | - | - | - | - | - | ٨ | ١ | - |
| على مستوى القائمة | - | ٢٨ | ١٤ | - | - | - | ١ | ٢٢ | ١٨ | ١ |

يلاحظ من الجدولين(٣،٤) ما يلي:

١- بحسب محاور قائمة الكفايات؛ فإن مستوى توفر كفايات إدارة الموقف الاتصالي الصفي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الحديدة كان بدرجة متوسطة لكل محور من المحاور.

٢- لم يتوفر- بحسب آراء أعضاء هيئة التدريس والدارسين – أي من الكفايات بدرجة كبيرة جداً، وتراوح مدى توفر الكفايات ما بين درجة كبيرة، ودرجة متوسطة، ودرجة ضعيفة.

٣- هناك اختلاف واضح بين تقديرات أعضاء هيئة التدريس، وبين تقديرات الدارسين حول مدى توفر الكفايات لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الحديدة؛ حيث يرى الأعضاء أن (٢٨) كفاية توفرت لديهم بدرجة كبيرة، و(١٤) كفاية توفرت لديهم بدرجة متوسطة؛ بينما يرى الدارسون أن مدرسيهم لم

[*] راجع الملحق [ ٢ ] لقراءة المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لكل فقرة ( كفاية).

يتوفر لديهم إلا كفاية واحدة بدرجة كبيرة، وهي:(التمكن العلمي من المقرر الذي يقوم بتدريسه) العضو لطلابه، وأنه توفرت لديهم(٢٢) كفاية بدرجة متوسطة، و(١٨) كفاية بدرجة ضعيفة، ولم يتوفر لديهم- أي الأعضاء- كفاية ( استخدام..الحاسب والإنترنت) في الموقف الاتصالي[*].

٤- يرى الباحث أن النتائج التي أفرزها السؤال الأول تدل على قصور في التأهيل التربوي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الحديدة وإن كان تأهيلهم العلمي التخصصي جيداً- كما يعترف لهم بذلك طلابهم- وهو يتفق مع ما ذهب إليه (الأغبري) من أن الكثيرين ممن يحصلون على درجة الدكتوراه في مجالات تخصصاتهم ويعودون لتسلم مهامهم التدريسية، ليست لديهم أية معرفة، أو إلمام بأصول التدريس، وقواعده، وعلم النفس التربوي، وكيفية التعامل مع الطلاب...وأن كثيراً ممن يلتحقون بمهنة التدريس في الجامعة(يمنيين وغير يمنيين) لم يتلقوا التأهيل التربوي قبل التحاقهم بالتدريس (الأغبري،١٩٩٥). وبحسب (صالح،١٩٧٨) فإن أنساننا العربي لم يتعود على التقييم الذاتي للمهام المناط به تنفيذها؛ وهو ما يفسر الاختلاف البيِّن والكبير بين تقديرات أعضاء هيئة التدريس، لمدى توفر كفايات إدارة الموقف الاتصالي الصفي لديهم، وبين تقديرات الدارسين لمدى توفر الكفايات ذاتها لدى الأعضاء.

**السؤال الثاني**:

يبحث هذا السؤال في الفروق بين تقديرات أعضاء التدريس وبين تقديرات الدارسين - كما تبين من نتائج السؤال الأول- حول مدى توفر كفايات إدارة الموقف الاتصالي الصفي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الحديدة، ومدى دلالة هذه الفروق إحصائياً. وللتوصل إلى ذلك استخدم الباحث اختبار ت (T-test) ، والجدول (٥) يعرض نتائج الإجابة عن هذا السؤال.

[*] راجع الملحق [ ٢ ] لقراءة المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لكل فقرة ( كفاية).

## جدول ( ٥ )

## نتائج اختبار ت (T-test) للفروق بين التقديرات حسب متغير الوظيفة على مستوى محاور قائمة الكفايات

| المحاور | الوظيفة | عدد الأفراد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة(ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التخطيط والإعداد للموقف الاتصالي | عضو هيئة تدريس | ١٣٠ | ٣٩,٤٨٤٦ | ٥,٥١٢٨ | *١٧.٨٦٦ | .000 |
| | دارس | 236 | ٢٧,٢١٦١ | ٦,٦٦٤٠ | | |
| عرض الرسالة التعليمية [الدرس] في الموقف الاتصالي | عضو هيئة تدريس | ١٣٠ | ٤٦,٠١٥٤ | ٧,٤٤٤٩ | *١٦.٠٤٥ | .000 |
| | دارس | 236 | ٣٢,٠٠٤٢ | ٨,٢٨١٥ | | |
| استخدام الوسائل التعليمية في الموقف الاتصالي | عضو هيئة تدريس | ١٣٠ | ٣٤,٤٣٨٥ | ٦,٧٩٢٦ | ١.٧٩٥ | .073 |
| | دارس | 236 | ٢٨,٥٦٧٨ | ٣٦,٩٢٠٤ | | |
| تفعيل الموقف الاتصالي | عضو هيئة تدريس | ١٣٠ | ٣٧,٩٨٤٦ | ٦,٥٨٦٣ | *١٧.١٨٤ | .000 |
| | دارس | 236 | ٢٤,٤٠٦٨ | ٧,٥٦٦١ | | |
| على مستوى القائمة | عضو هيئة تدريس | ١٣٠ | ١٥٧,٩٢٣١ | ١٨,٤٦٨٣ | *٢٠.٥٥٥ | .000 |
| | دارس | 236 | ١٠٦,٣٦٨٦ | ٢٥,٠٩٠٢ | | |

[*] ذات دلالة إحصائية

باستقراء الجدول (٥) يتضح ما يلي:

١- أن متوسطات التقديرات لأعضاء هيئة التدريس لمدى توفر كفايات إدارة الموقف الاتصالي الصفي لديهم كانت- دائماً- أعلى من تقديرات الدارسين، وعلى كل محاور الكفايات الأربعة، كما أنها كانت أعلى على مستوى كل كفاية على مستوى القائمة[*].

٢- يظهر اختبار ت(T-test) فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أعضاء هيئة التدريس، وبين تقديرات الدارسين، في مدى توفر الكفايات- ولصالح الأعضاء- على ثلاثة محاور، الأول والثاني والرابع؛ بينما الفروق على مستوى المحور الثالث المتعلق باستخدام الوسائل لم تكن ذات دلالة إحصائية. وبالرجوع إلى نتائج اختبارت (T-test) على مستوى كل كفاية؛ فإن الفروق كانت دائماً دالة إحصائياً ولصالح عضو هيئة التدريس[*].

[*] راجع الملحق [ ٣ ] لقراءة نتائج اختبار ت(T-test) على مستوى كل كفاية.

٣- يُستخلص من الجدول (٥) أن تقديرات أفراد عينة الدراسة قد اختلفت باختلاف الوظيفة(عضو هيئة تدريس- دارس)، وأن الفروق كانت دالة إحصائياً في معظمها بين متوسطات تقديرات الأعضاء وبين متوسطات تقديرات الدارسين، حول مدى توفر كفايات إدارة الموقف الاتصالي الصفي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الحديدة. وهذا يعني أن أعضاء هيئة التدريس يرون أنهم يمتلكون تلك الكفايات جميعها، وأنه في معظمها تتوفر لديهم بدرجة كبيرة؛ بينما الدارسون لا يرون ذلك، ويتفق هذا مع أفرزته دراسة صالح(١٩٧٨).

٤- على مستوى المحور الثالث- بشكل عام- والذى لم تكن الفروق- بين تقديرات الأعضاء وبين تقديرات الدارسين حول كفايات استخدام الوسائل التعليمية- ذات دلالة إحصائية؛ فإن كلاً من عضو هيئة التدريس والدارس لا يختلفان كثيراً على القصور في هذا الجانب، ذلك أن ضعف، أو عدم استخدام عضو هيئة التدريس للوسائل مرده إلى كثير من المعوقات الخارجة عن إرادة عضو هيئة التدريس، حتى وإن كان العضو يرغب في استخدامها، ولديه المهارات اللازمة لاستخدامها، ومن أهم المعوقات عدم توفر الوسائل، وعدم أهلية البيئة المادية الجامعية لاستخدامها، وعدم توفر الدعم الفني؛ سواء عدم توفر مركز للوسائل التعليمية بالجامعة، أو عدم توفر الكوادر الفنية المساعدة، وهو ما يتفق مع دراسة للباحث(الشهاري،٢٠٠١).

**السؤال الثالث**:

هدف هذا السؤال إلى دراسة الفروق في تقديرات أفراد عينة الدراسة في مدى توفر كفايات إدارة الموقف الاتصالي الصفي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الحديدة، في ضوء متغير نوع الكلية التي يعمل بها عضو هيئة التدريس ( تربوية، علمية، إنسانية). وكان تحليل التباين الأحادي هو المعالجة الإحصائية التي اختارها الباحث لمعرفة ذلك، ثم اختبار شيفيه (Scheffe Test) للمقارنات البعدية؛ لمعرفة اتجاه الفروق. والجدولين (٦،٧) يلخصان النتائج كما يلي:

## جدول (٦)

## تحليل التباين الأحادي لمتغير نوع الكلية على مستوى محاور قائمة الكفايات

| المحاور | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة(ف) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التخطيط والإعداد للموقف الاتصالي | بين المجموعات | ٤٦٠,٩٣٦ | ٢ | ٢٣٠,٤٦٣ | ٣,١٥٥ | .٠٤٤ |
| | داخل المجموعات | ٣٦٥١٢,٥٨٢ | ٣٦٣ | ٧٣,٠٣٧ | | |
| عرض الرسالة التعليمية[الدرس] في الموقف الاتصالي | بين المجموعات | ٣٦٢,١٨١ | ٢ | ١٨١,٠٨١ | ١,٦٧٠ | .١٩٠ |
| | داخل المجموعات | ٣٩٣٦٠,٦٨٥ | ٣٦٣ | ١٠٨,٤٣٢ | | |
| استخدام الوسائل التعليمية في الموقف الاتصالي | بين المجموعات | ١٩٦٤,٦٠٢ | ٢ | ٩٨٣,٣٠١ | ١,٠٩٠ | .٣٣٧ |
| | داخل المجموعات | ٣٢٧٢٠٨,٣ | ٣٦٣ | ٩٠١,٤٠٠ | | |
| تفعيل الموقف الاتصالي | بين المجموعات | ٤٧٤,٥٤٣ | ٢ | ٢٣٧,٢٧٢ | ٢,٥٣١ | .٠٨١ |
| | داخل المجموعات | ٤٣٠٢٨,١٧٨ | ٣٦٣ | ٩٣,٧٤٢ | | |
| على مستوى القائمة | بين المجموعات | ٨٧٨٤,٦٩٤ | ٢ | ٤٣٩٢,٣٤٧ | ٣,٩٢٨ | .٠٢١ |
| | داخل المجموعات | ٤٠٥٩٤٦,٩ | ٣٦٣ | ١١١٨,٣١١ | | |

## جدول ( ٧ )

## ملخص نتائج اختبار شيفيه(Scheffe Test) للمقارنات البعدية للفروق في ضوء متغير نوع الكلية

| المحور | الكفاية | العدد | نوع الكلية | المتوسط الحسابي | الفروق بين المتوسطات | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | تربوية | علمية | إنسانية |
| التخطيط والإعداد للموقف الاتصالي | ٢- التخطيط والتحضير المسبق للمحاضرة. | ١٠٩ | تربوية | ٣,٦٩٧٢ | - | ٠,١٩ | *٠,٤١٥٣ |
| | | ٦٩ | علمية | ٣,٥٠٧٢ | | - | ٠,٢٢٥٤ |
| | | ١٨٨ | إنسانية | ٣,٢٨١٩ | | | - |
| | ٤- الاقتناع بالمقرر والرغبة في تدريسه. | ١٠٩ | تربوية | ٣,٥٩٦٣ | - | ٠,٢٤٨٥ | *٠,٤٣٦٧ |
| | | ٦٩ | علمية | ٣,٣٤٧٨ | | - | ٠,١٨٨٢ |
| | | ١٨٨ | إنسانية | ٣,١٥٩٦ | | | - |
| عرض الرسالة.. | ٨- استخدام الحركات التعبيرية لإيصال الرسالة التعليمية. | ١٠٩ | تربوية | ٣,٢٣٨٥ | - | ٠,١٠٩٣ | ٠,٣٩٨١ |
| | | ٦٩ | علمية | ٣,٣٤٧٨ | | - | *٠,٥٠٧٤ |
| | | ١٨٨ | إنسانية | ٢,٨٤٠٤ | | | - |
| استخدام الوسائل التعليمية في الموقف الاتصالي الصفي | ٣- استخدام وسائل تعليمية مرتبطة بموضوع الدرس. | ١٠٩ | تربوية | ٢,٥٥٩٦ | - | *٠,٧٤٤٧ | ٠,٠٥٩٦ |
| | | ٦٩ | علمية | ٣,٣٠٤٣ | | - | *٠,٨٠٣٤ |
| | | ١٨٨ | إنسانية | ٢,٥٠٠٠ | | | - |
| | ٥- استخدام وسائل تعليمية حديثة ومتطورة كالحاسب والإنترنت. | ١٠٩ | تربوية | ١,٨٢٥٧ | - | *٠,٥٩٤٦ | ٠,٢٠٨٧ |
| | | ٦٩ | علمية | ٢,٤٢٠٣ | | - | ٠,٨٠٣٣ |
| | | ١٨٨ | إنسانية | ١,٦١٧٠ | | | - |
| | ٦- اختيار التوقيت المناسب لعرض الوسيلة التعليمية. | ١٠٩ | تربوية | ٢,٣٢١١ | - | *٠,٩٩١٩ | ٠,٠٦٥٨ |
| | | ٦٩ | علمية | ٢,٩١٣٠ | | - | *٠,٦٥٧٧ |
| | | ١٨٨ | إنسانية | ٢,٢٥٥٣ | | | - |
| | ٧- اختيار المكان المناسب لعرض الوسيلة التعليمية. | ١٠٩ | تربوية | ٢,٤٢٢٠ | - | ٠,٣٩٤٦ | ٠,٢٧٣١ |
| | | ٦٩ | علمية | ٢,٨١١٦ | | - | *٠,٦٦٢٧ |
| | | ١٨٨ | إنسانية | ٢,١٤٨٩ | | | - |

[*] ذات دلالة إحصائية

بمراجعة الجدولين (٦،٧) يتضح ما يلي:

١- أنه على مستوى محاور قائمة الكفايات لم يُظهر تحليل التباين فروقاً ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير نوع الكلية ( تربوية- علمية- إنسانية)، ومع ذلك فإن تحليل التباين- على مستوى كل كفاية في القائمة- أظهر فروقاً ذات دلالة إحصائية في (٧) كفايات فقط، من أصل (٤٢) كفاية.

٢- أظهر اختبار شيفيه (**Scheffe Test**) للمقارنات البعدية؛ لمعرفة اتجاه الفروق في الكفايات الـ(٧) أن كل الفروق- الدالة إحصائياً- بين المتوسطات كانت- في معظمها- لصالح الكليات العلمية، تليها التربوية في كفايتين فقط؛ إذ كانت الفروق لصالح الكليات العلمية في (٥) كفايات من كفايات إدارة الموقف الاتصالي الصفي، (٣) من هذه الكفايات مقارنة بالتربوية والكليات الإنسانية، وكفايتان مقارنة بالكليات الإنسانية، في حين كانت الفروق الدالة إحصائياً في كفايتين لصالح التربوية مقارنة بالكليات الإنسانية.

٣- عدم ظهور فروق ذات دلالة إحصائية- على مستوى محاور قائمة الكفايات- في مدى توفر كفايات إدارة الموقف الاتصالي الصفي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الحديدة؛ تبعاً لمتغير نوع الكلية التي يعمل بها عضو هيئة التدريس، وندرة الكفايات التي ظهرت فيها الفروق الدالة إحصائياً(٧ كفايات من أصل ٤٢ كفاية) يشير جلياً إلى أن كل الكليات بجامعة الحديدة – بشكل عام- تعاني من نقص في أعضاء هيئة التدريس المؤهلين تربوياً، وأن الكثير من الأعضاء يفتقرون إلى المعرفة والمهارة التربوية، التي تؤهلهم لإدارة الموقف الاتصالي التربوي الصفي بكفاءة وفاعلية.

٤- بالنسبة للكفايتين التي أظهر تحليل التباين فيهما فروقاً دالة إحصائياً، وأوضح اختبار شيفيه أن هذه الفروق هي لصالح كلية التربية مقارنة بالكليات الإنسانية؛ فإن هذا أمر طبيعي؛ ذلك أن هاتين الكفايتين تتعلقان بالتخطيط، إذ أن بعض أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية هم من الكوادر التربوية، ويحملون درجات علمية في تخصصات تربوية، ويعتقد

الباحث أنهم يمتلكون مهارات التخطيط للتدريس، واقتناعهم بما يقومون بتدريسه؛ راجع لتخصصاتهم التربوية.

٥- تفوق الكليات العلمية في (٥) كفايات تتعلق إحداها باستخدام حركات الجسم في إيصال الرسالة إلى الدارسين و(٤) كفايات أخرى تقع ضمن محور استخدام الوسائل التعليمية؛ يرجع إلى كون الكليات العلمية- مقارنة بالكليات الأخرى تتوفر لديها المعامل المجهزة- نوعاً ما- وبعض الأجهزة، والمستلزمات الضرورية، وكذلك توفر معامل الحاسوب، وبعض الكوادر الفنية، والمختصون لتدريب الدارسين في هذه المعامل؛ وفي المقابل يعتمد الكثير من أعضاء هيئات التدريس في كلية التربية، والكليات الإنسانية على أسلوب المحاضرة، والإلقاء، بغض النظر عن جدوى هذا الأسلوب في إنجاح الموقف الاتصالي الصفي.

الاستنتاجات:

**(١)على مستوى محاور قائمة الكفايات:**

- كان مستوى توفر كفايات إدارة الموقف الاتصالي التربوي الصفي لدى الأعضاء متوسطاً.
- أظهر اختبار [ت] فروقاً دالة إحصائياً بين تقديرات الأعضاء، وتقديرات الدارسين لمدى توفر الكفايات في محاور التخطيط والإعداد للموقف الاتصالي، وعرض الرسالة التعليمية..، وتفعيل الموقف الاتصالي؛ في حين لم تكن الفروق دالة إحصائياً في محور استخدام الوسائل التعليمية.
- لم يختلف مدى توفر الكفايات لدى الأعضاء باختلاف نوع وتخصص الكليات التي يعملون بها.

**(٢) على مستوى الكفايات:**

- لم تتوفر أية كفاية من كفايات إدارة الموقف الاتصالي الصفي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الحديدة بدرجة كبيرة جداً.
- يرى أعضاء هيئة التدريس أن(٢٨) كفاية توفرت لديهم بدرجة كبيرة، و(١٤) كفاية توفرت لديهم بدرجة متوسطة؛ في حين يرى الدارسون أن كفاية واحدة فقط هي:[ التمكن العلمي من المقرر الذي يقوم بتدريسه] توفرت لدى مدرسيهم بدرجة

كبيرة، و(٢٢) كفاية توفرت بدرجة متوسطة، و(١٨) كفاية توفرت بدرجة ضعيفة، وكفاية واحدة هي:[استخدام وسائل تعليمية حديثة ومتطورة كالحاسب والانترنت] لم تتوفر لدى مدرسيهم.

- أظهر تحليل التباين فروقا ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير نوع الكلية في (٧) كفايات فقط من أصل (٤٢) كفاية، وكانت في معظمها لصالح الكليات العلمية، وانتمت (٥) منها إلى محور استخدام الوسائل التعليمية في الموقف الاتصالي.

## التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة ومناقشتها، يوصي الباحث بما يلي:

١- تدعيم امتلاك أعضاء هيئة التدريس في جامعة الحديدة لكفايات إدارة الموقف الاتصالي الصفي، ومساعدتهم على امتلاكها عبر الدورات التدريبية، وورش العمل، وبرامج التعلم الذاتية، والتعلم عن بعد.

٢- تزويد كليات الجامعة بالوسائل التعليمية والأجهزة التقنية؛ التي ستساهم كثيراً في تحسين عملية الاتصال التربوي في الموقف الاتصالي الصفي، وتدريب أعضاء هيئة التدريس على استخدامها.

٣- الاهتمام بكلية التربية إدارياً وعلمياً وتقنياً، وتزويدها بالكوادر المتخصصة المؤهلة تربوياً؛ لتتمكن من القيام بالمهام التربوية المناطة بها، وتطوير أدائها، ولتكون محور الارتكاز في تطوير وتنمية أعضاء هيئة التدريس بالجامعة مهنياً، وتكون مساهماً رئيسياً في تحسين وتطوير الأداء في الميدان التربوي بشكل عام.

٤- إنشاء مركز وسائل ومصادر التعلم في الجامعة؛ لخدمة أعضاء هيئة التدريس والمتعلمين، وتوفير الإمكانات الضرورية للقيام بمهامه.

٥- ربط التوظيف للتدريس بالجامعة بالتأهيل التربوي، واعتماد قائمة كفايات إدارة الموقف الاتصالي كحد أدنى من المتطلبات الواجب توفرها لدى الراغبين بالتدريس.

## ترقيم المراجع:

الأغبري، بدر .(١٩٨٨). الإعداد والتأهيل التربوي لعضو هيئة التدريس أثناء الخدمة بجامعة صنعاء. مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد(٣٠)، ص ص ١٥٣- ١٨٤.

جبر، أحمد فهيم .(١٩٩١)ز برامج الإعداد والتأهيل التربوي للأستاذ الجامعي، مجلة التعريب، العدد(١)، ص ص٨٤.

الحازمي، جبريل .(٢٠٠٢). مفهوم الاتصال، وثيقة إلكترونية، العدد(٩)، مركز التميز للمنظمات غير الحكومية. www.ngoce.org/content/pm2116.doc

الخطيب، رداح .(١٩٨٨). تطوير التدريس الجامعي في مركز الدراسات الجامعية للبنات. جامعة الملك سعود بالرياض، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد(٣٠)، ص ص٣١-٥٩.

الخوالدة، محمد ومرعي، توفيق .(١٩٩١). مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك للكفايات الأدائية المهمة لوظائفهم الأكاديمية. مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد(٢٦)، ص ص٦٧-٨٥.

دائرة التخطيط والإحصاء بجامعة الحديدة .(٢٠٠٤). النشر الدورية الإحصائية. دائرة التخطيط والتنمية، الحديدة، الجمهورية اليمنية.

درة، عبد الباري وبلقيس، أحمد ومرعي، توفيق .(١٩٨٨). الحقائب التدريبية. الكويت: معهد النفط العربي للتدريب.

الشامي، إبراهيم عبدا لله .(١٩٩٤). بعض مهام أعضاء هيئة التدريس، وواقع أدائها كما يدركه الطلاب بجامعة الملك فيصل بالإحساء. مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، العدد(٦)، ص ص١٠١-١٣٥.

الشهاري، محضار أحمد .(٢٠٠١). واقع السلوك التدريس واستخدام التقنيات التعليمية بجامعتي صنعاء وعدن. .رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، الخرطوم، السودان.

صالح، هاني عبد الرحمن .(١٩٧٨). فاعلية الممارسات التربوية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية. مجلة دراسات الجامعة الأردنية، العدد(٢)، ص ص١١٣-١٤٣.

الطحيح، سالم مرزوق.( د . ت). أساس الكفاءات والمهارات الإدارية والفردية، وثيقة إلكترونية، عرض تقديمي [شرائح] www.altuhaih.com/OBPPT/OBcompet.ppt

عبد الدايم، عبد الله .(١٩٨٨). التربية وتنمية الإنسان في الوطن العربي، استراتيجية تنمية القوى العاملة، بيروت: دار العلم للملايين.

عبد اللطيف، لطفي .(٢٠٠٠). الاتصال والمهارات التسع، وثيقة إلكترونية. صحيفة الجزيرة السعودية، العدد(١٠٣٢٧)، www.suhuf.net.sa/2000jaz/oct/8/cu3.htm

Costin,F .(1968). "A graduate cores in the Teaching of Psychology: description and Evaluation" Journal of Teacher Education,19,pp425-432.

Costin,F, Greenough,W.T & Menges,R.J .(1971). "Students Ratings of College Teaching: Reliability, Validity, and Usefulness" Review of Educational Research,41,PP511- 135.

Crook,P.R & Medley,D .(1982). "Research in Teacher Competency Teaching Tasks" Theory Into Practice 19:4, pp249.

## ملحق [ ٢ ]

## المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية لمدى توفر كفايات إدارة الموقف الاتصالي الصفي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحديدة

| المحاور | الكفايات | المتوسط الحسابي | العلامة المئوية ٪ | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| التخطيط والإعداد للموقف الاتصالي | ١- وضوح أهداف المقرر في ذهن عضو هيئة التدريس. | 3.4918 | ٦٩,٨٣٦ | .9924 |
| | ٢- التخطيط والتحضير المسبق للمحاضرة. | 3.4481 | ٦٨,٩٦٢ | 1.0344 |
| | ٣- معرفة خصائص المتعلمين ومستوياتهم. | 2.7568 | ٥٥,١٣٦ | 1.0355 |
| | ٤- الاقتناع في المقرر والرغبة في تدريسه. | 3.3251 | ٦٦,٥٠٢ | 1.0833 |
| | ٥- اختيار التوقيت المناسب لتدريس الموضوع. | 2.7678 | ٥٥,٣٥٦ | 1.1094 |
| | ٦- اختيارالمكان المناسب لتدريس الموضوع. | 2.5437 | ٥٠,٨٧٤ | 1.0914 |
| | ٧- التأكد من معرفة المتعلمين للمتطلبات السابقة للمحاضرة. | 2.6066 | ٥٢,١٣٢ | 1.0820 |
| | ٨- تحديد أهداف المحاضرة وتوضيحها للمتعلمين. | 3.1148 | ٦٢,٢٩٦ | 1.2064 |
| | ٩- تهيئة المتعلمين ذهنياً للمحاضرة. | 2.9317 | ٤٢,٢٩٦ | 1.2042 |
| | ١٠- إعداد وتجهيز وسائل الإيضاح قبل المحاضرة. | 2.4126 | ٤٨,٢٥٢ | 1.2035 |
| | ١١- مراعاة العوامل البيئية المؤثرة في الموقف التدريسي. | 2.1749 | ٤٣,٤٩٨ | 1.0763 |
| عرض الرسالة التعليمية[الدرس] في الموقف الاتصالي | ١- التمكن العلمي من المقرر الذي يقوم بتدريسه. | 3.8934 | ٧٧,٨٦٨ | .9492 |
| | ٢- ربط المقرر بميول المتعلمين وحاجاتهم ورغباتهم. | 2.5765 | ٥١,٥٣ | 1.1046 |
| | ٣- ربط موضوع المقرر بالأحداث المحلية والعربية والعالمية. | 2.7240 | ٥٤,٤٨ | 1.2487 |
| | ٤- ايصال المعلومات الى المتعلمين بأساليب شيقة وفاعلة. | 2.8115 | ٥٦,٢٣ | 1.2714 |
| | ٥- مراعاة الفروق الفردية، بتنويع أساليب وطرائق التدريس. | 2.6011 | ٥٢,٠٢٢ | 1.1489 |
| | ٦- قوة الشخصية، وإدارة الموقف الاتصالي بكفاءة. | 3.4645 | ٦٩,٢٩ | 1.0456 |
| | ٧-استخدام مفردات وألفاظ مفهومة تتناسب مع مستويات المتعلمين. | 3.4399 | ٦٨,٧٩٨ | 1.1612 |
| | ٨- استخدام الحركات التعبيرية لإيصال الرسالة التعليمية. | 3.0546 | ٦١,٠٩٢ | 1.1334 |
| | ٩- خلو التعبيرات المنطوقة من الأخطاء اللغوية. | 2.9153 | ٥٨,٣٠٦ | 1.0959 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | ١٠- عرض المفاهيم الغامضة وتوضيحها بأساليب متنوعة. | 3.0710 | ٦١,٤٢ | 1.1822 |
| | ١١-عرض الرسالة التعليمية بصوت مناسب ومسموع للمتعلمين. | 3.3333 | ٦٦,٦٦٦ | 1.1095 |
| | ١٢- طرح الأسئلة التفصيلية والسابرة. | 3.0956 | ٦١,٩١٢ | 1.2316 |
| استخدام الوسائل التعليمية في الموقف الاتصالي | ١-الاقتناع بجدوى استخدام الوسائل التعليمية في تحسين عملية التعلم. | 3.1831 | ٦٣,٦٦٢ | 1.2439 |
| | ٢- استخدام الوسائل التعليمية حسب خطوات استخدامها. | 2.8852 | ٥٧,٧٠٤ | 1.1788 |
| | ٣- استخدام وسائل تعليمية مرتبطة بموضوع الدرس. | 2.6694 | ٥٣,٣٨٨ | 1.2746 |
| | ٤- استخدام وسائل تعليمية تتناسب مع مستويات المتعلمين. | 2.6913 | ٥٣,٨٢٦ | 1.1799 |
| | ٥-استخدام وسائل تعليمية حديثة ومتطورة كالحاسب والإنترنت. | 1.8306 | ٣٦,٦١٢ | 1.2270 |
| | ٦- اختيار التوقيت المناسب لعرض الوسيلة التعليمية. | 2.3989 | ٤٧,٩٧٨ | 1.1101 |
| | ٧- اختيار المكان المناسب لعرض الوسيلة التعليمية. | 2.3552 | ٤٧,١٠٤ | 1.1151 |
| | ٨- استخدام السبورة بشكل مرتب ومنظم وغير عشوائي. | 3.0082 | ٦٠,١٦٤ | 1.2595 |
| | ٩- وضوح كتابة المدرس وخلوها من الأخطاء الإملائية. | 3.3989 | ٦٧,٩٧٨ | 1.2538 |
| | ١٠-الاستفادة من البيئة المحلية كوسائل تعليمية . | 2.4754 | ٤٩,٥٠٨ | 1.1789 |
| تفعيل الموقف الاتصالي | ١-استخدام التشجيع لحفز المتعلمين على التفاعل، والمشاركة الإيجابية. | 3.0082 | ٦٠,١٦٤ | 1.6277 |
| | ٢- التعامل مع المتعلمين على أساس من الثقة والاحترام المتبادل. | 3.4426 | ٦٨,٨٥٢ | 1.3078 |
| | ٣- تشجيع التغذية الراجعة من المتعلمين. | 3.1667 | ٦٣,٣٣٤ | 1.1690 |
| | ٤- الرد على أسئلة المتعلمين واستفساراتهم. | 3.5273 | ٧٠,٥٤٦ | 1.1973 |
| | ٥- إظهار التقدير لاستجابات المتعلمين ومشاركاتهم. | 3.4536 | ٦٩,٠٧٢ | 1.1898 |
| | ٦- احترام آراء المتعلمين وأفكارهم. | 3.3607 | ٦٧,٢١٤ | 1.3266 |
| | ٧- تشجيع المتعلمين على إبداء وجهات نظرهم وآرائهم. | 3.2131 | ٦٤,٢٦٢ | 1.3743 |
| | ٨- مخاطبة المتعلمين حسب مستوياتهم. | 3.0874 | ٦١,٧٤٨ | 1.4154 |
| | ٩-الإصغاء الفاعل لاستجابات المتعلمين. | 2.9699 | ٥٩,٣٩٨ | 1.2569 |

## ملحق [ ٣ ]

## نتائج اختبار ت (T-Test) للفروق بين المتوسطات بين تقديرات أعضاء هيئة التدريس وبين الدارسين (متغير الوظيفة) على مستوى الكفايات

| المحاور | الكفـــاية | المتوسط | | الانحراف المعياري | | درجة الحرية | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | الأعضاء هيئة التدريس | الدارسون | الأعضاء هيئة التدريس | الدارسون | | | |
| التخطيط والإعداد للموقف الاتصالي | ١- وضوح أهداف المقرر في ذهن عضو هيئة التدريس. | ٤,٢٦٩٢ | ٣,٠٦٣٦ | ,٧٨٥٤ | .٨٢٠١ | ٣٦٤ | *١٣,٦٦٢ | .000 |
| | ٢- التخطيط والتحضير المسبق للمحاضرة. | ٤,١١٥٤ | ٣,٠٨٠٥ | ,٦٦٦٣ | ١,٠١٧٩ | ٣٦٤ | *١٠,٤٢٤ | .٠٠٠ |
| | ٣- معرفة خصائص المتعلمين ومستوياتهم. | ٣,٣٣٠٨ | ٢,٤٤٠٧ | ١,٠٠٦٩ | ,٩٠٩٠ | ٣٦٤ | *٨,٦٢٥ | .٠٠٠ |
| | ٤- الاقتناع في المقرر والرغبة في تدريسه. | ٤,٠٥٣٨ | ٢,٩٢٣٧ | ,٧٨٠٧ | ١,٠١٦١ | ٣٦٤ | *١١,٠١٤ | .٠٠٠ |
| | ٥- اختيار التوقيت المناسب لتدريس الموضوع. | ٣,٢٨٤٦ | ٢,٤٨٣١ | ,٨٦٤٨ | ١,١٢٧٩ | ٣٦٤ | *٧,٠٤١ | .٠٠٠ |
| | ٦- اختيارا لمكان المناسب لتدريس الموضوع. | ٢,٨٧٦٩ | ٢,٣٦٠٢ | ١,٠٥٦٧ | ١,٠٦٨٧ | ٣٦٤ | *٤,٤٤٥ | .٠٠٠ |
| | ٧- التأكد من معرفة المتعلمين للمتطلبات السابقة للمحاضرة. | ٣,٢٦١٥ | ٢,٢٤٥٨ | ,٩٣٦٤ | ,٩٨٤٤ | ٣٦٤ | *٩,٦١١ | .٠٠٠ |
| | ٨- تحديد أهداف المحاضرة وتوضيحها للمتعلمين. | ٤,١١٥٤ | ٢,٥٦٣٦ | ,٨٠٣٤ | ١,٠٢٣٢ | ٣٦٤ | *١٤,٩٣٧ | .٠٠٠ |
| | ٩- تهيئة المتعلمين ذهنياً للمحاضرة. | ٣,٩٤٦٢ | ٢,٣٧٢٩ | ,٦٢٦٤ | ١,٠٧٤٢ | ٣٦٤ | *١٥,٣١٩ | .٠٠٠ |
| | ١٠- إعداد وتجهيز وسائل الإيضاح قبل المحاضرة. | ٣,٢٠٧٧ | ١,٩٧٤٦ | ١,٢٤٩٥ | ,٩٢٢٢ | ٣٦٤ | *١٠,٧٥٣ | .٠٠٠ |
| | ١١- مراعاة العوامل البيئية المؤثرة في الموقف التدريسي. | ٣,٠٢٣١ | ١,٧٠٧٦ | ١,١٢٣٨ | ,٦٩٩٠ | ٣٦٤ | *١٣,٧٨٧ | .٠٠٠ |
| عرض الرسالة التعليمية الدرس في الموقف الاتصالي | ١- التمكن العلمي من المقرر الذي يقوم بتدريسه. | ٤,٤٢٣١ | ٣,٦٠١٧ | ,٥٥٥٠ | ,٩٩٤٨ | ٣٦٤ | *٨,٦٩٥ | .٠٠٠ |
| | ٢- ربط المقرر بميول المتعلمين وحاجاتهم ورغباتهم. | ٣,٤٣٨٥ | ٢,١٠١٧ | ,٩٢٣٥ | ,٨٨٨٦ | ٣٦٤ | *١٣,٥٨٢ | .٠٠٠ |
| | ٣- ربط موضوع المقرر بالأحداث المحلية والعربية والعالمية. | ٣,٦٧٦٩ | ٢,١٩٩٢ | ,٩٩٠٠ | ١,٠٥١١ | ٣٦٤ | *١٣,١٣٧ | .٠٠٠ |
| | ٤- ايصال المعلومات إلى المتعلمين بأساليب شيقة وفاعلة. | ٣,٨٠٧٧ | ٢,٢٦٢٧ | ,٩٢٤٢ | ١,٠٩١٠ | ٣٦٤ | *١٣,٦٦٧ | .٠٠٠ |
| | ٥- مراعاة الفروق الفردية، بتنويع أساليب وطرائق التدريس. | ٣,٤٠٠٠ | ٢,١٦١٠ | ,٩٢٠١ | ١,٠١٨٧ | ٣٦٤ | *١١,٥١٨ | .٠٠٠ |

| المحاور | الكفـــاية | المتوسط | | الانحراف المعياري | | درجة الحرية | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | الأعضاء هيئة التدريس | الدارسون | الأعضاء هيئة التدريس | الدارسون | | | |
| | ٦- قوة الشخصية، وإدارة الموقف الاتصالي بكفاءة. | ٤,٠٤٦٢ | ٣,١٤٤١ | ٧٤٥٦, | ١,٠٥٠٠ | ٣٦٤ | *٨,٦٦٣ | .٠٠٠ |
| | ٧- استخدام مفردات وألفاظ مفهومة تتناسب مع مستويات المتعلمين. | ٤,١٥٣٨ | ٣,٠٤٦٦ | ٧٨٢٢, | ١,١٤٩٤ | ٣٦٤ | *٩٠٨٠١ | .٠٠٠ |
| | ٨- استخدام الحركات التعبيرية لإيصال الرسالة التعليمية. | ٣,٦٩٢٣ | ٢,٧٠٣٤ | ١,٠٩٨٦ | ٩٩٢٠, | ٣٦٤ | *٨,٧٨٢ | .٠٠٠ |
| | ٩- خلو التعبيرات المنطوقة من الأخطاء اللغوية. | ٣,٢٩٢٣ | ٢,٦٥٢٥ | ١,٠٣٠٥ | ١,٠٤٢٧ | ٣٦٤ | *٦,٥٢٢ | .٠٠٠ |
| | ١٠- عرض المفاهيم الغامضة وتوضيحها بأساليب متنوعة. | ٣,٩١٥٤ | ٢,٦٠٥٩ | ٨٣٥٦, | ١,٠٨٤٤ | ٣٦٤ | *١١,٩٤٩ | .٠٠٠ |
| | ١١- عرض الرسالة التعليمية بصوت مناسب ومسموع للمتعلمين. | ٤,٠١٥٤ | ٢,٩٥٧٦ | ٧٧٧٤, | ١,٠٨٦٨ | ٣٦٤ | *٩,٧٩٩ | .٠٠٠ |
| | ١٢- طرح الأسئلة التفصيلية والسابرة. | ٤,٠٥٣٨ | ٢,٥٦٧٨ | ٨١٩٤, | ١,٠٩٥٣ | ٣٦٤ | *١٣,٥٢٢ | .٠٠٠ |
| استخدام الوسائل التعليمية في الموقف الاتصالي | ١- الاقتناع بجدوى استخدام الوسائل التعليمية في تحسين عملية التعلم. | ٤,٠٧٦٩ | ٢,٦٩٠٧ | ٨٤١٠, | ١,١٥٣٠ | ٣٦٤ | *١٢,٠٥٢ | .٠٠٠ |
| | ٢- استخدام الوسائل التعليمية حسب خطوات استخدامها. | ٣,٦٥٣٨ | ٢,٤٦١٩ | ٩٧٠٢, | ١,٠٦٥٢ | ٣٦٤ | *١٠,٥٦٩ | .٠٠٠ |
| | ٣- استخدام وسائل تعليمية مرتبطة بموضوع الدرس. | ٣,٤٨٤٦ | ٢,٢٢٠٣ | ١,٢٥٩٠ | ١,٠٤٠٧ | ٣٦٤ | *١٠,٣٠٨ | .٠٠٠ |
| | ٤- استخدام وسائل تعليمية تتناسب مع مستويات المتعلمين. | ٣,٥٠٠٠ | ٢,٢٤٥٨ | ٩٢٥٥, | ١,٠٦٣٤ | ٣٦٤ | *١١,٢٩٥ | .٠٠٠ |
| | ٥- استخدام وسائل تعليمية حديثة ومتطورة كالحاسب والإنترنت. | ٢,٥٥٣٨ | ١,٤٣٢٢ | ١,٥١٥١ | .٧٩٣٤ | ٣٦٤ | *٩,٢٩٨ | .٠٠٠ |
| | ٦- اختيار التوقيت المناسب لعرض الوسيلة التعليمية. | ٣,٠٣٠٨ | ٢,٠٥٠٨ | ١,١٦٧٦ | ٩٠٧٢, | ٣٦٤ | *٨,٩٠٨ | .٠٠٠ |
| | ٧- اختيار المكان المناسب لعرض الوسيلة التعليمية. | ٢,٩٧٦٩ | ٢,٠١٢٧ | ١,٠٩٥٩ | ٩٦٩٧, | ٣٦٤ | *٨,٦٨٧ | .٠٠٠ |
| | ٨- استخدام السبورة بشكل مرتب ومنظم وغير عشوائي. | ٣,٨٤٦٢ | ٢,٥٤٦٦ | ١,١٦٤٥ | ١,٠٥٦٩ | ٣٦٤ | *١٠,٨٥٤ | .٠٠٠ |
| | ٩- وضوح كتابة المدرس وخلوها من الأخطاء الإملائية. | ٤,١٠٠٠ | ٣,٠١٢٧ | ٨٥٢٣, | ١,٢٧٣٢ | ٣٦٤ | *٨,٧١٧ | .٠٠٠ |
| | ١٠-الاستفادة من البيئة المحلية كوسائل تعليمية . | ٣,٢١٥٤ | ٢,٠٦٧٨ | ١,٢٢٦٢ | ٩٢٩٢, | ٣٦٤ | *١٠,٧٥٣ | .٠٠٠ |

| المحاور | الكفـــاية | المتوسط | | الانحراف المعياري | | درجة الحرية | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | الأعضاء هيئة التدريس | الدارسون | الأعضاء هيئة التدريس | الدارسون | | | |
| تفعيل الموقف الاتصالي | ١- استخدام التشجيع لحفز المتعلمين على التفاعل، والمشاركة الإيجابية. | ٣,٨٩٢٣ | ٢,٥٢١٢ | ١,٠١٣٤ | ١,٦٩٧٢ | ٣٦٤ | ٨,٤١٩* | .٠٠٠ |
| | ٢- التعامل مع المتعلمين على أساس من الثقة والاحترام المتبادل. | ٤,٤٣٠٨ | ٢,٨٩٨٣ | ,٧٦٦٩ | ١,٢٢٣١ | ٣٦٤ | ١٢,٩٤٨* | .٠٠٠ |
| | ٣- تشجيع التغذية الراجعة من المتعلمين. | ٤,١١٥٤ | ٢,٦٤٤١ | ,٧٦٣٩ | ١,٠١٥٠ | ٣٦٤ | ١٤,٤٢٦* | .٠٠٠ |
| | ٤- الرد على أسئلة المتعلمين واستفساراتهم. | ٤,٣٨٤٦ | ٣,٠٥٥١ | ,٨٢٠١ | ١,١٠٧٦ | ٣٦٤ | ١١,٩٩٢* | .٠٠٠ |
| | ٥- إظهار التقدير لاستجابات المتعلمين ومشاركاتهم. | ٤,٢٣٨٥ | ٢,٩٦٦١ | ,٩٠٢٧ | ١,٠٣٩١ | ٣٦٤ | ١٢,٦٥٥* | .٠٠٠ |
| | ٦- احترام آراء المتعلمين وأفكارهم. | ٤,٣٨٤٦ | ٢,٧٩٦٦ | ,٨٤٨٠ | ١,١٩٩٧ | ٣٦٤ | ١٣,٣٦١* | .٠٠٠ |
| | ٧- تشجيع المتعلمين على إبداء وجهات نظرهم وآرؤائهم. | ٤,٣٥٣٨ | ٢,٥٨٤٧ | ,٨٨٨٠ | ١,١٧٦٦ | ٣٦٤ | ١٤,٩٥٤* | .٠٠٠ |
| | ٨- مخاطبة المتعلمين حسب مستوياتهم. | ٣,٩٥٣٨ | ٢,٦١٠٢ | ١,٠٤٨٢ | ١,٣٦٥٤ | ٣٦٤ | ٩,٧٤٧* | .٠٠٠ |
| | ٩-الإصغاء الفاعل لاستجابات المتعلمين. | ٤,١٣٠٨ | ٢,٣٣٠٥ | ١,٠٣٧٢ | ,٨٤١٠ | ٣٦٤ | ١٨,٠٠٦* | .٠٠٠ |

# رأي السيدة اليمنية حول ختان الإناث
# في ضوء مستوى التعليم والتعرض لوسائل الإعلام

**د/ عبد الحكيم عبد الرحمن المنصوب** *

ملخص البحث :

تعتبر هذه الدراسة من أوائل الدراسات التحليلية لختان الإناث في اليمن . ونظراً لأن تأييد السيدة لهذا الختان لا يرجع في أغلبه إلى أسباب دينية ، وذلك حسب بيانات مسح **1997**م المستخدمة ، فقد أُفترض أن رأي السيدة اليمنية في الختان المذكور يتأثر بدرجة أساسية بالتعليم والإعلام . و تتلخص المعالجة الإحصائية المنفذة في إستخدام التحويلة المناسبة للمتغير التابع مع التدريج في بناء نموذج الإنحدار . حيث تم الحصول على نموذج يحتوي على ( **6** ) متغيرات مستقلة ، وبمعامل تحديد يصل إلى حوالى ( **0.8** ) .

**1** : المقدمة

كان الإعتقاد ، لدى الباحث ، بأن ختان الإناث في الجمهورية اليمنية إنما يُمارس من قبل شريحة ضيقة من السكان ، ممن يقطنون بعض السواحل الغربية ، وذلك كعادة افريقية انتقلت إلى هذه المناطق ، خاصةً وأن أغلب الدراسات السكانية في اليمن لا تتعرض لهذه الممارسة ، بما في ذلك أهم دراستين سكانيتين، وهما التقريران الرئيسيان عن كلٍ من مسح **1991**م ومسح **1997**م حول صحة الأم والطفل ، على الرغم من أن استمارات هذين المسحين قد تضمنت العديد من الأسئلة حول ختان الإناث , **Central Statistical Organization** ] [ **1998** , **1994** . إلا أن دراسة وردت في مجلة طبية متخصصة ، جاء فيها أن **96%** من سيدات محافظات الحديدة والمهرة وحضرموت قد أُجري لهن الختان ، أما في عدن فإن هذه النسبة تنخفض إلى **82%** [ المروني ، **2004** ] . وهذا جعل

---

* أستاذ الإحصاء التطبيقي المساعد . كلية التجارة والعلوم الإدارية - جامعة إب .

الباحث يرجع إلى البيانات **data** الخام الخاصة بمسح **1997**م للتعرف على بعض جوانب هذا الختان ، فكان الحصول على المؤشرات التالية :

- أن **22.5%** من سيدات عينة المسح ( البالغ عددهن **10414** سيدة ) قد أُجري لهن الختان . وأن هذه الممارسة تمت في جميع محافظات الجمهورية (**18** محافظة ) ولكن بنسب متباينة ، تتراوح بين **1.3%** و **96.5%** .
- أن **20.6%** من السيدات يؤيدن ختان الإناث .
- أن **36.7%** من السيدات ( بعد إهمال الإجابات غير المبينة ) قد أجرين الختان لبنت واحدة على الأقل من بناتهن .

هذه المؤشرات دفعت الباحث إلى دراسة ختان الإناث في اليمن ، ومن ذلك تأتي أهمية هذه الدراسة ، حيث يمكن اعتبارها من أوائل الدراسات التي تتناول ، بالتحليل ، جانباً من ختان الإناث في اليمن ، إذ تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على العوامل المشكلة لرأي السيدة اليمنية حول ختان الإناث .

وتقوم هذه الدراسة على فرض **hypothesis** أن رأي السيدة اليمنية ، في ختان الإناث ، لا يتأثر كثيراً بالمعتقد الديني بقدر ما يتأثر بالتعليم والإعلام . وذلك بناءً على ما أُستنتج من البيانات الخام الخاصة بمسح **1997**م ، حيث أفادت **3.9%** فقط من السيدات المؤيدات لختان الإناث ، بأن السبب الوحيد لتأييدهن هو الاعتقاد الديني بوجوب هذا الختان. ومن ثم فإن التعليم والإعلام يمكن الأخذ بهما كعوامل تؤثر على الوعي والعادات والتقاليد ، ومن ثم تشكيل رأي السيدة في ختان الإناث . وعليه فإن الصياغة الإحصائية للفرضية تتمثل في أن التأثير المعنوي على موقف السيدة اليمنية ، من ختان الإناث ، يأتي من التعليم والإعلام . ومن هذا الفرض تم تحديد العوامل المؤثرة على رأي السيدة اليمنية ، في ختان الإناث ، في : المستوى التعليمي للسيدة ، المستوى التعليمي للزوج ، قراءة السيدة لصحيفة واحدة على الأقل في الأسبوع، استماع السيدة إلى الإذاعة المحلية، مشاهدة السيدة للتليفزيون المحلي . وهي المتغيرات التي أمكن الحصول عليها من بيانات مسح **1997**م .

2 : خطوات المعالجة الإحصائية

**أولاً إعداد البيانات وتسمية المتغيرات** :

المتغير التابع يمثل - على مستوى السيدة - متغيراً أسمياً **nominal** ، هو موقف السيدة اليمنية من ختان الإناث ( مؤيدة أو غير مؤيدة ) فيكون التحليل الفئوي **categorical** هو التحليل المناسب ، مثل تحليل الإنحدار اللوجستي **Logistic Regression** أو تحليل التمييز **Discriminant Analysis** ، إلا أن مثل هذا التحليل لايتناول قوة واتجاه العلاقة بين المتغير التابع ومجموعة المتغيرات المستقلة ، على النحو الذي يتناوله تحليل الانحدار **Regression Analysis** كأحد أساليب التحليل الإحصائي الكمي [ **Kleinbaum et al , 1998** ] . ولأجل استخدام هذا الأخير ، لابد من قراءة المشاهدة على مستوى أكبر من المفردة الواحدة ( وهنا هي السيدة ) وذلك بتجميع قيم المشاهدات حتى مستوى معين من التجميع [ **Mike & Stanly , 1982** ] . فعند التجميع على مستوى المحافظات ، فإن المشاهدة الأولى تمثل قيم متغيرات الدراسة في المحافظة الأولى ، و المشاهدة الثانية تمثل قيم متغيرات الدراسة في المحافظة الثانية ، وهكذا . ولكن هذا المستوى من التجميع لم يوفر سوى **18** مشاهدة ( هو عدد المحافظات في المسح ) فكان اللجوء إلى التجميع على مستوى العناقيد **culusters** الواردة في المسح ، فأمكن الحصول على قيم متغيرات الدراسة في **79** عنقود ( مشاهدة ) ، وهي القيم الواردة في جدول رقم **(1)** حيث :

- **C** : هو رقم العنقود ، فلا يمثل أياً من متغيرات الدراسة ، وجاء إيراده على سبيل التوثيق .
- **Y** : المتغير التابع ، وهو نسبة السيدات المؤيدات لختان الإناث في العنقود .
- **X1** : متغير مستقل ، وهو نسبة السيدات الأميات في العنقود .
- **X2** : متغير مستقل ، وهو نسبة السيدات الحاصلات على التعليم الإبتدائي في العنقود .
- **X3** : متغير مستقل ، وهو نسبة السيدات الحاصلات على التعليم الإعدادي في العنقود .

- **X4** : متغير مستقل ، وهو نسبة السيدات الحاصلات على التعليم الأعلى من الإعدادي في العنقود .
- **X5** : متغير مستقل ، وهو نسبة السيدات اللاتي يقرأن صحيفة واحدة ( على الأقل ) اسبوعياً ، في العنقود .
- **X6** : متغير مستقل ، وهو نسبة السيدات اللاتي يشاهدن التليفزيون المحلي ، في العنقود .
- **X7** : متغير مستقل ، وهو نسبة السيدات اللاتي يستمعن إلى الإذاعة المحلية ، في العنقود .
- **X8** : متغير مستقل ، وهو نسبة الأزواج الأميين في العنقود .
- **X9** : متغير مستقل ، وهو نسبة الأزواج الحاصلين على التعليم الإبتدائي في العنقود .
- **X10** : متغير مستقل ، وهو نسبة الأزواج الحاصلين على التعليم الإعدادي في العنقود .
- **X11** : متغير مستقل ، وهو نسبة الأزواج الحاصلين على التعليم الثانوي في العنقود .
- **X12** : متغير مستقل ، وهو نسبة الأزواج الحاصلين على التعليم الأعلى من الثانوي في العنقود .

يُذكر أن عدد العناقيد في المسح هو **470** عنقود ، تم إهمال معظمها لأسباب مختلفة ، هي :

- تحقيق قيم صفرية أو قريبة من الصفر للمتغير التابع .
- ورود قيم غير معقولة في بعض المتغيرات . وهذا الأمر تكرر كثيراً . كأن تزيد نسبة السيدات اللاتي يقرأن صحيفة عن نسبة السيدات الأميات .
- ارتفاع نسب القيم المفقودة **missing** في بعض المتغيرات .
- ارتفاع نسب اختيار السيدات للإجابة " لا تعرف " في بعض المتغيرات .
- عدم إكمال مقابلة السيدة بنجاح .

## ثانياً توفيق نموذج الانحدار :

إذا كان المتغير التابع Y مستمراً cotinous ويُراد تحليل العلاقة بينه وبين عدد قدره P من المتغيرات المستقلة ( X's ) فإن نموذج الإنحدار يقدم نتائج جيدة ، خاصةً مع استخدام المربعات الصغرى التي تُنسب إلى الألماني Carl Gauss ، حيث تقوم فكرتها على أساس تخفيض الفرق بين القيم المشاهدة وتلك المقدرة - للمتغير التابع - إلى أدنى حد ممكن [ Gujarati , 1978 ] . بل أن أغلب إفتراضات Assumptions هذه الطريقة تتعلق بهذا الفرق ، الذي يُطلق عليه حد البواقي . ففي النموذج :

$$Y_j = \beta_0 + \beta_1 X_{1j} + \beta_2 X_{2J} + ... + \beta_p X_{pj} + e_j \qquad (1)$$

فإن $e_j$ يمثل قيمة الباقي عند المشاهدة j . أما معاملات النموذج $(\beta's)$ فيمكن تقديرها بالحل الآني لـ P+1 من المعادلات ، أو بإستخدام المصفوفات لتقدير متجه vector معلمات النموذج الخطي العام :

$$\mathbf{Y} = \mathbf{X}\hat{\beta} + \mathbf{E} \qquad (2)$$

حيث :

$$\mathbf{Y} = \begin{pmatrix} y_1 \\ y_2 \\ : \\ y_n \end{pmatrix}, \mathbf{E} = \begin{pmatrix} e_1 \\ e_2 \\ : \\ e_n \end{pmatrix} \mathbf{X} = \begin{bmatrix} 1 & x_{11} & x_{12} & .. & x_{1p} \\ 1 & x_{21} & x_{22} & .. & x_{2p} \\ : & & & & : \\ 1 & x_{n1} & x_{n2} & .. & x_{np} \end{bmatrix}, \hat{\beta} = \begin{pmatrix} \hat{\beta}_1 \\ \hat{\beta}_2 \\ : \\ \hat{\beta}_p \end{pmatrix},$$

ومن أهم افتراضات بناء النموذج :

1- أن المتغيرات المستقلة ثابتة fixed أما E فإنه يتبع التوزيع الطبيعي بمتوسط صفري وتباين ثابت . أي أن $\mathbf{E} \sim N(0, \sigma^2)$ .

2- ان قيم البواقي مستقلة عن بعضها .

3- عدم وجود إرتباط قوي بين المتغيرات المستقلة .

يُضاف إلى ذلك أنه يمكن ، وبصورة مبدئية ، إفتراض الشكل الخطي للعلاقة بين المتغير التابع ومجموعة المتغيرات المستقلة ، على أن يتم إستخدام أيٍ من الأشكال الأخرى للعلاقة إذا تبين عدم مناسبة العلاقة الخطية [ Johnson & Wichern , 1992 ] .

وعند توفيق النموذج الخطي من واقع قيم متغيرات الدراسة ، كان الحصول على نتائج متواضعة ، فلم يتجاوز معامل التحديد المصحح الـ 0.64 ، بالإضافة إلى عدم التأثير المعنوي لعشرة متغيرات وثابت النموذج ، وذلك عند $\alpha = 0.05$ [ ملحق رقم (1) ] . وأهم الأسباب التي تؤدي غالباً إلى مثل هذه النتائج: عدم خطية العلاقة بين المتغير التابع ومجموعة المتغيرات المستقلة ، أوعدم التوزع الطبيعي للمتغير التابع ، أو الإرتباط القوي بين المتغيرات المستقلة ، حيث يؤدي ذلك إلى كبر تباينات معلمات النموذج [ Koutsoyiannis , 1987 ] . ومن أجل تحسين النتائج كان اللجوء إلى الإجراءات التالية :

1- تمثيل المتغيرات المستقلة بقوى أكبر من الدرجة الأولى . فبإستخدام الأمر Curve Estimation في الحزمة الإحصائية الجاهزة SPSS ، وكما هو وارد في ملحق رقم (2) ، كان التزايد واضحاً في معامل التحديد بزيادة درجة كل متغير مستقل إلى الدرجة الثانية ، ثم إلى الثالثة ، بإستثناء X3 . وعليه ، كان تمثيل المتغيرات بكلٍ من : $X_i$ و $(X_i)^2$ و $(X_i)^3$ .

2- تمثيل المتغير التابع بالتحويلة transformation المناسبة . حيث تعمل التحويلات على تحقيق ميزتين على الأقل من المزايا الثلاث : تقريب توزيع المتغير التابع إلى التوزيع الطبيعي ، تقريب شكل النموذج إلى الشكل الخطي، تثبيت تباين حد الخطأ [ Kleinbaum et al , 1998 ] . وعلى ذلك ، تم إستخدام ثمان تحويلات ، موزعةً في الخمسة الأنواع :

- تحويلة الجذر: $Y3 = \sqrt[4]{Y}$ , $Y2 = \sqrt[3]{Y}$ , $Y1 = \sqrt{Y}$ .
- التحويلة التبديلية : $Y4 = 1/Y$ .
- التحويلة اللوغاريتمية : $Y6 = Log\ Y$ , $Y5 = \lin Y$ .

- التحويلة العيارية : $Y7 = (Y - \bar{Y}) / S_Y$ . حيث $S_Y$ هو الإنحراف المعياري لـ **Y** .
- التحويلة الهندسية : $Y8 = \text{Arcsin}\sqrt{Y}$ . وذلك بعد تحويل قيم **Y** إلى النسب العادية ، بدلاً من النسب المئوية الواردة في جدول **(1)** . **[Hernandez & Johnson , 1980]**

وللمفاضلة بين هذه التحويلات ، أُخذت كل واحدة منها كدالة خطية في المتغيرات المستقلة الأصلية للدراسة ، وكان الحصول على معاملات التحديد المصححة والأخطاء المعيارية **Standard Errors** الواردة في جدول رقم **(2)** ، حيث تتحقق أفضل القيم عند إستخدام التحويلة التبديلية .

**3-** توفيق النموذج بالتدريج . إذ يعمل الإنحدار التدريجي **Stepwise Regression** على الإقتراب من تحقيق الإفتراض المتعلق بعدم الإرتباط القوي بين المتغيرات المستقلة . وفي هذه الدراسة فإن :

- المتغيرات المستقلة هي من المتغيرات الإجتماعية التي يندر أن تكون غير مرتبطة ببعضها **[ Neter & Wasserman , 1996 ]** . ويتضمن ملحق رقم **(3)** معاملات الإرتباط الخطي البسيط بين هذه المتغيرات ، حيث جاء معظمها معنوياً ، وبعضها قوياً . وعلى سبيل المثال ، فإن القيمة المطلقة لمعامل الإرتباط بين **X1** وكلٍ من **X2** و **X4** و **X5** و **X8** ، تصل إلى حوالى **0.8** .
- المتغيرات المستقلة في هذه الدراسة قد تم تمثيلها بقوى أكبر من الدرجة الأولى . فيكون من المتوقع إرتباط تام تقريباً بين المتغير والمتغير الذي يمثل درجة أكبر منه [ أي بين $X_i$ و $(X_i)^2$ و $(X_i)^3$ ] .
- أن المتغيرات التي تمثل نسب الحالة التعليمية للسيدة ( أو لزوجها ) مرتبطة بقوة نتيجة تكميل بعضها البعض .

ولاتقتصر الفائدة من إستخدام الإنحدار التدريجي على تخفيف أثر الإرتباط بين المتغيرات المستقلة ، وإنما تمتد إلى تخفيض عدد هذه المتغيرات ، فكلما صغر حجم النموذج كلما كان ذلك مؤشراً على جودته **[Keyfitz , 1977 ]** .

ونتيجةً لكثرة مخرجات التدريج ، فقد اُكتفي بآخر خطوة من خطواته ، وتضمين ذلك في ملحق رقم ( 4 ) ، حيث :

١- معامل الارتباط المتعدد يصل إلى حوالي **0.9** ، ومعامل التحديد المصحح يصل إلى حوالي **0.8** ، والخطأ المعياري إلى حوالي **0.01** . وهي مؤشرات جيدة مقارنةً بمؤشرات النموذج المبدئي ( الواردة في ملحق رقم **1** ) .

٢- تضمن النموذج ستة متغيرات مستقلة وذلك كالتالي :

$$Y4 = .0621510+.0005475(X2)+.0004808(X10)-.0000052(V1) +.0000020(V11)-.0000003\ (V18)-.0000163(V21) \quad (3)$$

$$,Y4 = \frac{1}{Y} \ ,V1 = (X1)^2 \ ,V11 = (X6)^2 \ ,V18 = (X9)^3 \ ,V21 = (X11)^2$$

## 3 : النتائج والتوصيات

لأن النموذج الوارد في العلاقة رقم **(3)** خاص بالتحويلة التبديلية للمتغير التابع ، يمكن عكس التحويلة مع إستخدام قوى المتغيرات المستقلة المعرفة في النموذج المذكور ، ليكون النموذج الخاص بنسبة السيدات المؤيدات لختان الإناث ( **Y** ) هو :

$$Y = 1/[.062151-.0000052(X1)^2+.0005475(X2)+.0000020(X6)^2-.0000003(X9)^3 +.0004808(X10)-.0000163(X11)^2] \quad (4)$$

حيث :

- **X1** : هو نسبة السيدات الأميات .
- **X2** : هو نسبة السيدات الحاصلات على التعليم الإبتدائي .
- **X6** : هو نسبة السيدات اللاتي يشاهدن التليفزيون المحلي .
- **X9** : هو نسبة الأزواج الحاصلين على التعليم الإبتدائي .
- **X10** : هو نسبة الأزواج الحاصلين على التعليم الإعدادي .
- **X11** : هو نسبة الأزواج الحاصلين على التعليم الثانوي .

ومن هذا النموذج فإن فرضية الدراسة قد تحققت ، وذلك كالتالي :

1- أن أثر التعليم على رأي السيدة اليمنية ، حول ختان الإناث ، جاء معنوياً صحيح الإتجاه وذلك بالنسبة لكلٍ من : أمية السيدة وتعليمها الإبتدائي ، والتعليم الإعدادي للزوج .

2- أن أثر الإعلام على رأي السيدة اليمنية ، حول ختان الإناث ، جاء معنوياً صحيح الإتجاه وذلك بالنسبة لمشاهدة السيدة للتليفزيون المحلي .

وربما يرجع غياب الأثر المعنوي لقراءة السيدة للصحف إلى عدم وصول الصحف إلى أغلب مناطق الريف اليمني . وإذا وصلت فإنها تواجه نسبة أمية عالية بين إناث الريف ، حيث وصلت هذه النسبة وطبقاً لبيانات مسح 1997م ، إلى أكثر من 95% [ Central Statistical Organization , 1998 ] . أما غياب الأثر المعنوي للإذاعة فربما يرجع إلى غياب موضوع ختان الإناث عن الرسالة الإعلامية الإذاعية .

ومن هذه الدراسة ، يمكن القول بأن الختان يُمارس في اليمن ضد 20% على الأقل من الأطفال الإناث ، وهذه نسبة لايصح التغاضي عنها ، بل يجب مواجهتها ودراستها عن طريق :

١- التعرف أكثر على هذه الممارسة ، وذلك بتنفيذ الدراسات الجادة ، الطبية والإحصائية والنفسية ، للتعرف على جميع ملابساتها ونتائجها العضوية والنفسية على الطفلة . فمن الدراسات الإحصائية يمكن التوصية بدراسات مكملة - لهذه الدراسة - وذلك من أجل فهم أكثر للعوامل المؤثرة على ممارسة ختان الإناث ، بإستخدام أساليب إحصائية اخرى ، مثل التحليل العاملي Factorial Analysis أو تحليل التمييز Discriminant Analysis أو تحليل الإنحدار اللوجستي Logistic Regression Analysis . أما الدراسات الأخرى الطبية والنفسية فإن ذلك يُترك للمختصين فيها . ثم العرض المبسط لنتائج مثل هذه الدراسات في وسائل الإعلام المختلفة ، مع مراعاة :

أ- أن تحتوي عليها الرسالة الإعلامية الإذاعية ، سواءً في البرامج المباشرة ( كالحوارات والندوات ) أو في البرامج غير المباشرة ( كالدراما ) وذلك كون الإذاعة وسيلة إعلامية مناسبة في المجتمعات الأمية .

ب- أنه يمكن استخدام منابر المساجد كوسيلة إعلام مناسبة في المجتمعات الأمية، وحتى تتأكد قناعة المتلقي بعدم وجوب ختان الإناث دينياً .

ج- أن يكون الخطاب موجهاً بدرجة أكبر إلى الزوج ، وذلك على إعتبار سلطته في مجتمع زراعي محافظ كالمجتمع اليمني .

د- أنه يمكن توعية الأمهات ، سواءً بالكتيبات المبسطة أو بالنصائح والمحاضرات القصيرة ، وذلك أثناء ترددهن على مراكز الأمومة والطفولة .

٢- ربما يكون الإلزام بإجراء ختان الإناث في المراكز الصحية أو المستشفيات ، أو على أيدي مختصين ، أفضل من منعه وفقاً لقرار وزير الصحة العامة رقم (3/1) لسنة 2001م . وذلك مراعاةً للإعتبارات التالية :

أ- أن هذا الختان هو سلوك مجتمعي لا يكون من المتوقع تغييره بمجرد إصدار قرار .

ب- أن إجراء الختان في المراكز الصحية أو المستشفيات ، أو على أيدي المختصين ، يمكن أن يخفف الكثير من مضاعفاته وآثاره . خاصةً وأن 97% من السيدات اللاتي أُجري لهن الختان ، ووفقاً للبيانات الخام الخاصة بمسح 1997 ، أفدن بأن الختان تم في المنزل وأن 0.4% فقط منهن تلقين رعاية طبية .

ج- عند حضور أحد الوالدين إلى المركز أو إلى المستشفى لإجراء الختان لطفلة، يكون الأمر أسهل في إسداء نصيحة سريعة بعدم الختان . أو يمكن إعطائه كُتيب توعية ، يتناول الختان بصورة شاملة ومبسطة ، مثل آثاره وموقف الدين منه . على أن لايتم الختان في نفس اليوم ، وذلك لإعطاء وقت كاف لقراءة الكتيب . مثل هذا الإجراء قد يفيد في تغيير رأي البعض في ختان الإناث .

د- العمل على تخفيف الآثار العضوية والنفسية على الطفلة ، وذلك إذا تم الختان وفقاً لقواعد الجراحة الطبية .

إن العمل على تخفيف ممارسة ختان الإناث في اليمن ، من الممكن أن يحقق نتائج مقبولة ، وذلك لضعف عامل الدين كأحد أسباب ممارسته . حيث سبقت الإشارة إلى أن **3.9%** فقط من السيدات المؤيدات للختان يبررن تأييدهن بالمعتقد الديني كسبب وحيد لتأييدهن هذا .

ربما كان بعض هذه التوصيات غير مرتبط مباشرةً بالنموذج الإحصائي الوارد في هذه الدراسة ، إلا أنها توصيات خرج بها الباحث من عموم الدراسة . وإذا لم ترد توصية خاصة بالإهتمام بالتعليم ، فإن ذلك يرجع إلى أن التعليم في اليمن - كما في أغلب دول العالم النامي - له أولوياته في برامج التنمية المختلفة .

**4** : الجداول

جدول رقم ( **1** ) : متغيرات الدراسة *

| X12 | X11 | X10 | X9 | X8 | X7 | X6 | X5 | X4 | X3 | X2 | X1 | Y | C |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 23.5 | 0 | 11.8 | 17.6 | 47.1 | 47.1 | 58.8 | 17.6 | 11.7 | 0 | 11.8 | 76.5 | 23.5 | 7 |
| 22.2 | 16.7 | 5.6 | 22.2 | 33.3 | 33.3 | 94.4 | 22.2 | 5.5 | 5.6 | 27.8 | 61.1 | 11.1 | 8 |
| 12.0 | 4.0 | 12.0 | 28.0 | 44.0 | 40.0 | 64.0 | 8.0 | 0 | 12.0 | 20.0 | 68.0 | 24.0 | 22 |
| 7.2 | 10.7 | 21.4 | 10.7 | 50.0 | 67.9 | 78.6 | 14.3 | 3.6 | 10.7 | 7.1 | 78.6 | 14.0 | 23 |
| 25.1 | 20.8 | 8.3 | 8.3 | 37.5 | 41.7 | 83.3 | 41.7 | 16.6 | 12.5 | 16.7 | 54.2 | 12.5 | 29 |
| 52.2 | 13.0 | 17.4 | 0 | 17.4 | 87.0 | 91.3 | 30.4 | 26.2 | 13.0 | 21.7 | 39.1 | 13.0 | 30 |
| 33.3 | 16.7 | 0 | 5.6 | 44.4 | 61.1 | 94.4 | 16.7 | 27.8 | 0 | 11.1 | 61.1 | 16.7 | 31 |
| 32.0 | 8.0 | 20.0 | 16.0 | 24.0 | 52.0 | 80.0 | 32.0 | 24.0 | 4.0 | 20.0 | 52.0 | 12.0 | 32 |
| 4.4 | 13.0 | 8.7 | 8.7 | 65.2 | 47.8 | 91.3 | 8.7 | 0 | 0 | 13.0 | 87.0 | 21.7 | 33 |
| 30.8 | 10.7 | 10.3 | 17.2 | 31.0 | 44.8 | 89.7 | 31.0 | 3.4 | 0 | 34.5 | 62.1 | 13.8 | 36 |
| 20.0 | 10.0 | 0 | 15.0 | 55.0 | 70.0 | 80.0 | 15.0 | 10.0 | 5.0 | 25.0 | 60.0 | 10.0 | 37 |
| 19.3 | 19.2 | 7.7 | 26.9 | 26.9 | 46.2 | 84.0 | 7.7 | 7.7 | 3.8 | 15.4 | 73.1 | 19.2 | 39 |
| 8.3 | 16.7 | 5.6 | 19.4 | 50.0 | 63.9 | 66.7 | 2.8 | 0 | 0 | 25.0 | 75.0 | 16.7 | 43 |
| 11.7 | 11.8 | 5.9 | 0 | 70.6 | 35.3 | 70.6 | 11.8 | 5.9 | 5.9 | 17.6 | 70.6 | 11.8 | 53 |
| 0 | 0 | 21.0 | 15.8 | 63.2 | 10.5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 100 | 63.2 | 73 |
| 0 | 30.4 | 8.7 | 17.4 | 43.5 | 21.7 | 69.6 | 30.4 | 17.4 | 0 | 13.0 | 69.6 | 30.4 | 89 |
| 28.6 | 33.3 | 23.8 | 4.8 | 9.5 | 33.3 | 52.4 | 52.4 | 28.6 | 19.0 | 14.3 | 38.1 | 14.3 | 91 |
| 15.0 | 25.0 | 20.0 | 5.0 | 35.0 | 25.0 | 60.0 | 25.0 | 5.0 | 0 | 20.0 | 75.0 | 20.0 | 93 |
| 16.6 | 16.7 | 27.8 | 5.6 | 33.3 | 11.1 | 50.0 | 33.3 | 33.3 | 0 | 5.6 | 61.1 | 16.7 | 96 |
| 10.0 | 40.0 | 10.0 | 10.0 | 30.0 | 30.0 | 70.0 | 45.0 | 30.0 | 5.0 | 0 | 65.0 | 40.0 | 102 |
| 5.9 | 11.8 | 23.5 | 17.6 | 41.2 | 58.8 | 70.6 | 29.4 | 11.8 | 5.9 | 17.6 | 64.7 | 11.8 | 105 |
| 21.1 | 10.5 | 26.3 | 10.5 | 31.6 | 68.4 | 89.5 | 21.1 | 5.3 | 10.5 | 15.8 | 68.4 | 15.8 | 106 |
| 26.4 | 26.3 | 10.5 | 10.5 | 26.3 | 68.4 | 94.7 | 42.1 | 21.0 | 21.1 | 21.1 | 36.8 | 15.8 | 113 |
| 32.0 | 36.0 | 20.0 | 4.0 | 8.0 | 52.0 | 88.0 | 44.0 | 16.0 | 12.0 | 36.0 | 36.0 | 12.0 | 115 |
| 9.1 | 18.2 | 0 | 18.2 | 54.5 | 31.8 | 4.5 | 13.6 | 9.1 | 4.5 | 0 | 86.4 | 27.3 | 116 |
| 22.2 | 11.1 | 5.6 | 11.1 | 50.0 | 55.6 | 11.1 | 27.8 | 0 | 16.7 | 0 | 83.3 | 33.3 | 117 |
| 4.2 | 8.3 | 8.3 | 25.0 | 54.2 | 79.2 | 50.0 | 16.7 | 4.2 | 4.2 | 8.3 | 83.3 | 37.5 | 118 |
| 4.5 | 18.2 | 22.7 | 9.1 | 45.5 | 45.5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4.5 | 95.5 | 59.1 | 119 |
| 4.7 | 9.5 | 4.8 | 28.6 | 52.4 | 47.6 | 0 | 4.8 | 0 | 4.8 | 4.8 | 90.4 | 71.4 | 120 |
| 0 | 13.8 | 0 | 24.1 | 62.1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 100 | 93.1 | 121 |
| 7.8 | 3.8 | 7.7 | 11.5 | 69.2 | 23.1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 100 | 92.3 | 123 |
| 8.3 | 4.2 | 8.3 | 12.5 | 66.7 | 37.5 | 29.2 | 4.2 | 0 | 4.2 | 0 | 95.8 | 95.8 | 124 |
| 4.4 | 8.7 | 0 | 13.0 | 73.9 | 26.1 | 0 | 4.3 | 0 | 0 | 8.7 | 91.3 | 65.2 | 126 |
| 0 | 0 | 0 | 0 | 100 | 14.3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 100 | 85.7 | 136 |
| 0 | 10.5 | 0 | 15.8 | 73.7 | 5.3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 10.5 | 89.5 | 94.7 | 137 |
| 7.1 | 14.3 | 17.9 | 10.7 | 50.0 | 64.3 | 25.0 | 17.9 | 0 | 0 | 14.3 | 85.7 | 17.9 | 140 |
| 22.8 | 4.5 | 18.2 | 22.7 | 31.8 | 54.5 | 90.0 | 27.3 | 4.6 | 13.6 | 18.2 | 63.6 | 13.6 | 149 |
| 41.1 | 5.9 | 5.9 | 0 | 47.1 | 11.8 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 100 | 82.4 | 154 |
| 5.3 | 0 | 10.5 | 5.3 | 78.9 | 31.6 | 5.3 | 5.3 | 0 | 0 | 5.3 | 94.7 | 31.6 | 158 |
| 6.7 | 20.0 | 20.0 | 20.0 | 33.3 | 60.0 | 0 | 0 | 0 | 6.7 | 6.7 | 86.6 | 26.7 | 164 |

| X12 | X11 | X10 | X9 | X8 | X7 | X6 | X5 | X4 | X3 | X2 | X1 | Y | C |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 21.8 | 21.7 | 21.7 | 0 | 34.8 | 52.2 | 91.3 | 13.0 | 4.3 | 0 | 17.4 | 78.3 | 30.4 | 166 |
| 5.5 | 5.6 | 5.6 | 22.2 | 61.1 | 44.4 | 83.3 | 5.6 | 5.5 | 0 | 5.6 | 88.9 | 16.1 | 167 |
| 17.4 | 17.4 | 4.3 | 8.7 | 52.2 | 21.7 | 56.5 | 13.0 | 21.8 | 4.3 | 4.3 | 69.6 | 39.1 | 169 |
| 4.0 | 8.0 | 0 | 28.0 | 60.0 | 32.0 | 88.0 | 8.0 | 8.0 | 4.0 | 0 | 88.0 | 44.0 | 172 |
| 12.4 | 6.3 | 0 | 6.3 | 75.0 | 12.5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 100 | 93.8 | 179 |
| 5.2 | 21.4 | 0 | 14.3 | 59.1 | 57.1 | 64.3 | 21.4 | 0 | 7.1 | 14.3 | 78.6 | 64.3 | 183 |
| 0 | 0 | 0 | 25.0 | 75.0 | 60.0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5.0 | 95.0 | 95.0 | 186 |
| 0 | 5.6 | 0 | 11.1 | 83.3 | 16.7 | 27.8 | 0 | 0 | 0 | 0 | 100 | 94.1 | 187 |
| 0.1 | 4.5 | 4.5 | 18.2 | 72.7 | 18.2 | 13.6 | 0 | 0 | 0 | 0 | 100 | 95.5 | 189 |
| 10.0 | 10.0 | 5.0 | 0 | 75.0 | 20.0 | 20.0 | 10.0 | 5.0 | 5.0 | 0 | 90.0 | 70.0 | 192 |
| 5.2 | 15.8 | 5.3 | 10.5 | 63.2 | 42.1 | 21.1 | 5.3 | 5.2 | 0 | 5.3 | 89.5 | 94.7 | 193 |
| 0 | 0 | 0 | 5.3 | 94.7 | 21.1 | 26.3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 100 | 84.2 | 196 |
| 0 | 0 | 5.6 | 0 | 94.4 | 33.3 | 44.4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 100 | 94.4 | 197 |
| 4.8 | 0 | 0 | 23.8 | 71.4 | 19.0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4.8 | 95.2 | 95.2 | 198 |
| 0.1 | 9.1 | 4.5 | 13.6 | 72.7 | 50.0 | 13.6 | 0 | 0 | 0 | 0 | 100 | 45.5 | 200 |
| 5.9 | 0 | 11.8 | 17.6 | 64.7 | 52.9 | 29.4 | 5.9 | 0 | 0 | 5.9 | 94.1 | 76.2 | 201 |
| 0 | 12.4 | 0 | 18.8 | 68.8 | 37.5 | 68.8 | 6.3 | 6.2 | 0 | 0 | 93.8 | 43.8 | 202 |
| 0 | 0 | 6.7 | 0 | 93.3 | 20.0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 100 | 46.7 | 204 |
| 0 | 16.7 | 11.1 | 27.8 | 44.4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5.6 | 94.4 | 72.2 | 218 |
| 0 | 0 | 0 | 4.8 | 95.2 | 23.8 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 100 | 95.2 | 244 |
| 0 | 4.2 | 8.3 | 12.5 | 75.0 | 12.5 | 4.2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 100 | 91.7 | 245 |
| 11.2 | 14.8 | 14.8 | 29.6 | 29.6 | 40.7 | 70.4 | 29.6 | 11.1 | 14.8 | 14.8 | 59.3 | 14.8 | 286 |
| 0 | 0 | 0 | 0 | 100 | 9.1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 100 | 77.3 | 324 |
| 3.7 | 7.4 | 11.1 | 25.9 | 51.9 | 48.1 | 63.0 | 3.7 | 0 | 3.7 | 7.4 | 88.9 | 77.8 | 333 |
| 13.1 | 17.4 | 0 | 30.4 | 39.1 | 52.2 | 82.6 | 26.1 | 8.7 | 4.3 | 17.4 | 69.6 | 17.4 | 335 |
| 7.2 | 21.4 | 0 | 7.1 | 64.3 | 28.6 | 92.9 | 28.6 | 7.2 | 0 | 7.1 | 85.7 | 21.4 | 341 |
| 12.4 | 18.8 | 0 | 12.5 | 56.3 | 50.0 | 68.8 | 18.8 | 0 | 12.5 | 12.5 | 75.0 | 31.3 | 359 |
| 0 | 0 | 0 | 7.1 | 92.9 | 0 | 7.1 | 0 | 0 | 0 | 7.1 | 92.9 | 57.1 | 361 |
| 0 | 0 | 0 | 11.8 | 88.2 | 5.9 | 5.9 | 0 | 0 | 0 | 0 | 100 | 88.2 | 369 |
| 0 | 17.6 | 0 | 35.3 | 47.1 | 70.6 | 94.1 | 5.9 | 11.7 | 5.9 | 11.8 | 70.6 | 47.1 | 370 |
| 0 | 0 | 12.5 | 25.0 | 62.5 | 25.0 | 37.5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 100 | 25.0 | 373 |
| 0 | 8.3 | 16.7 | 0 | 75.0 | 62.5 | 66.7 | 16.7 | 0.1 | 8.3 | 20.8 | 70.8 | 20.0 | 386 |
| 0 | 18.7 | 9.4 | 15.6 | 56.3 | 6.3 | 6.3 | 3.2 | 0 | 0 | 0 | 100 | 93.8 | 393 |
| 9.0 | 36.4 | 18.2 | 9.1 | 27.3 | 27.3 | 36.4 | 36.4 | 9.1 | 13.6 | 27.3 | 50.0 | 86.4 | 394 |
| 0 | 10.7 | 7.1 | 14.3 | 67.9 | 17.9 | 53.6 | 10.7 | 0 | 0 | 7.1 | 92.9 | 92.9 | 401 |
| 0 | 5.6 | 22.2 | 22.2 | 50.0 | 5.6 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 100 | 88.9 | 412 |
| 4.8 | 9.5 | 9.5 | 0 | 76.2 | 42.9 | 85.7 | 4.8 | 0 | 0 | 9.5 | 90.5 | 19.0 | 423 |
| 3.6 | 14.3 | 7.1 | 17.9 | 57.1 | 17.9 | 50.0 | 14.3 | 0 | 0 | 17.9 | 82.1 | 75.0 | 452 |
| 0 | 20.0 | 6.7 | 13.3 | 60.0 | 66.7 | 26.7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 100 | 60.0 | 462 |

* جميعها نسب مئوية بإستثناء رقم العنقود ، الذي لم يدخل في التحليل كمتغير .

**جدول رقم ( 2 ) : معامل التحديد المصحح والخطأ المعياري حسب التحويلة المستخدمة في النموذج**

| التحويلة | معامل التحديد المصحح | الخطأ المعياري |
|---|---|---|
| *Y | 0.62671 | 19.51897 |
| Y1 | 0.67283 | 1.36114 |
| Y2 | 0.68699 | 0.46801 |
| Y3 | 0.69318 | 0.26183 |
| Y4 | 0.72494 | 0.01356 |
| Y5 | 0.71012 | 0.17937 |
| Y6 | 0.71012 | 0.41301 |
| Y7 | 0.62671 | 0.61098 |
| Y8 | 0.62161 | 0.22574 |

* القيمة الأصلية للمتغير التابع .

## 5 : المراجـــــــــــــــع

1- المروني ؛ جميلة ( 2004 ) " ختان البنات " طبيبك ، العدد الأول ، دار النهار للصحافة والطباعة والنشر والتوزيع ، صنعاء ، الصفحات 22 - 25 .

2-**Central Statistical Organization** ( 1994 ) " Demographic and Maternal and Child Health Survey 1991/1992 " Sana'a .

3-**Central Statistical Organization** (1998) " Demographic and Maternal and Child Health Survey 1997 " Sana'a .

4-**Gujarati**; Domador ( 1978 ) " Basic Econometrics " McGraw-Hill , Tokyo .

5-**Hernandez;** F. & **Johnson;** R. A. ( 1980 ) " The Larg-Sample Behavior of Transformations to Normality "Journal of the American Statistical Association , Vol. 75, No.372 , PP. 855-861 .

6-**Johnson**; Richard A. & **Wichern**; Dean W. ( 1992 ) " Applied Multivariate Statistical Analysis " Third Edition , Prentice-Hall International , Inc. ,New Jersey .

7-**Keyfitz**; Nathan ( 1977 ) " Applied Mathematical Demography " John Wiley & Sons , New York .

8-**Kleinbaum**; D. G. , **Kupper**; L. L. , **Muller**; K. E. and **Nizam**; A. ( 1998 ) "Applied Regression Analysis and Other Multivariable Methods"Third Edition ,Duxbury Press, New York .

9-**Koutsoyiannis**; A. ( 1987 ) " Theory of Econometrics : An Introductory Exposition of Econometrics Methods " Second Edition , Macmillan , London .

10- **Mike**; Malerie & **Stanly**; Kenneth E. ( 1982 ) " Statistics in Medical Research : Methods and Issuse with Applications in Cancer Research "John Wiley & Sons , New York .

11-**Neter**; John & **Wasserman**; William ( 1996 ) " Applied Linear Statistical Models : Regression , Ananlysis of Variance and Experimental Designs " Richard D. Irwin ,Inc . Georgetown , Illinois .

## 6 : الملاحـــــق

ملحق رقم ( 1 ) : توفيق نموذج الانحدار باستخدام قيم المتغيرات الأصلية

```
          * * * *  M U L T I P L E   R E G R E S S I O N  * * * *
Multiple R            .82132
R Square              .67457
Adjusted R Square     .62671
Standard Error       19.51897

Analysis of Variance
                    DF      Sum of Squares    Mean Square
Regression          10      53702.50053       5370.25005
Residual            68      25907.33922       380.99028
F =14.09550        Signif F =  .0000
------------------ Variables in the Equation ------------------
Variable              B       SE B       Beta       T         Sig T
X1              .885240     .406274    .482350     2.179     .0328
X10            -.603450     .313956   -.150018    -1.922     .0588
X11             .215692     .332045    .063023     .650      .5181
X12             .116206     .307757    .041197     .378      .7069
X3              .432400     .704328    .070347     .614      .5413
X4              .152444     .470192    .040533     .324      .7468
X5             -.082513     .366947   -.035477    -.225      .8228
X6             -.289447     .104922   -.321829    -2.759     .0074
X7             -.261854     .142048   -.172811    -1.843     .0696
X9              .093265     .266749    .026249     .350      .7277
(Constant)     -2.511599    42.204147              -.060      .9527
        ------------- Variables not in the Equation -------------
Variable     Beta In   Partial    Min Toler     T  Sig T
X2              .         .          .000000     .     .
X8              .         .          .000000     .     .
```

## ملحق رقم ( 2 ) : معاملات كل من الانحدار والتحديد ، حسب درجة تمثيل المتغيرات المستقلة الأصلية

Independent: X1

| Dependent | Mth | Rsq | d.f. | F | Sigf | b0 | b1 | b2 | b3 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Y | LIN | .559 | 77 | 97.78 | .000 | -64.206 | 1.3727 | | |
| Y | QUA | .645 | 76 | 68.92 | .000 | 79.3275 | -2.7550 | .0277 | |
| Y | CUB | .645 | 76 | 69.05 | .000 | 40.9098 | -.9041 | | .0001 |

Independent: X2

| Dependent | Mth | Rsq | d.f. | F | Sigf | b0 | b1 | b2 | b3 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Y | LIN | .448 | 77 | 62.50 | .000 | 69.9374 | -2.3883 | | |
| Y | QUA | .478 | 76 | 34.80 | .000 | 73.9055 | -3.8784 | .0584 | |
| Y | CUB | .481 | 75 | 23.15 | .000 | 72.9891 | -2.9403 | -.0280 | .0018 |

Independent: X3

| Dependent | Mth | Rsq | d.f. | F | Sigf | b0 | b1 | b2 | b3 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Y | LIN | .249 | 77 | 25.55 | .000 | 59.4198 | -3.0679 | | |
| Y | QUA | .276 | 76 | 14.51 | .000 | 61.6558 | -5.7153 | .1779 | |
| Y | CUB | .276 | 75 | 9.55 | .000 | 61.7073 | -5.9291 | .2144 | -.0014 |

Independent: X4

| Dependent | Mth | Rsq | d.f. | F | Sigf | b0 | b1 | b2 | b3 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Y | LIN | .272 | 77 | 28.82 | .000 | 59.4456 | -1.9627 | | |
| Y | QUA | .392 | 76 | 24.53 | .000 | 64.8936 | -5.7468 | .1485 | |
| Y | CUB | .416 | 75 | 17.84 | .000 | 66.2984 | -8.6894 | .4799 | -.0080 |

Independent: X5

| Dependent | Mth | Rsq | d.f. | F | Sigf | b0 | b1 | b2 | b3 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Y | LIN | .387 | 77 | 48.68 | .000 | 67.0841 | -1.4475 | | |
| Y | QUA | .489 | 76 | 36.38 | .000 | 74.5269 | -3.5096 | .0536 | |
| Y | CUB | .507 | 75 | 25.76 | .000 | 77.0617 | -5.1970 | .1615 | -.0016 |

Independent: X6

| Dependent | Mth | Rsq | d.f. | F | Sigf | b0 | b1 | b2 | b3 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Y | LIN | .530 | 77 | 86.80 | .000 | 77.8124 | -.6547 | | |
| Y | QUA | .533 | 76 | 43.46 | .000 | 76.1825 | -.4466 | -.0024 | |
| Y | CUB | .547 | 75 | 30.23 | .000 | 73.6284 | .4869 | -.0299 | .0002 |

Independent: X7

| Dependent | Mth | Rsq | d.f. | F | Sigf | b0 | b1 | b2 | b3 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Y | LIN | .333 | 77 | 38.44 | .000 | 81.3374 | -.8743 | | |
| Y | QUA | .354 | 76 | 20.85 | .000 | 91.5739 | -1.6398 | .0100 | |
| Y | CUB | .355 | 75 | 13.77 | .000 | 89.3188 | -1.3172 | .0001 | 8.1E-05 |

Independent: X8

| Dependent | Mth | Rsq | d.f. | F | Sigf | b0 | b1 | b2 | b3 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Y | LIN | .356 | 77 | 42.54 | .000 | -1.3772 | .8934 | | |
| Y | QUA | .357 | 76 | 21.06 | .000 | -5.5765 | 1.0657 | -.0015 | |
| Y | CUB | .365 | 75 | 14.39 | .000 | 17.2108 | -.6153 | .0327 | -.0002 |

Independent: X9

| Dependent | Mth | Rsq | d.f. | F | Sigf | b0 | b1 | b2 | b3 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Y | LIN | .000 | 77 | 5.2E-03 | .943 | 49.3068 | -.0292 | | |
| Y | QUA | .006 | 76 | .22 | .805 | 45.7558 | .7611 | -.0272 | |
| Y | CUB | .007 | 75 | .17 | .914 | 46.8957 | .0772 | .0334 | -.0013 |

Independent: X10

| Dependent | Mth | Rsq | d.f. | F | Sigf | b0 | b1 | b2 | b3 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Y | LIN | .157 | 77 | 14.38 | .000 | 62.7697 | -1.5959 | | |
| Y | QUA | .158 | 76 | 7.15 | .001 | 63.6830 | -1.9555 | .0160 | |
| Y | CUB | .159 | 75 | 4.73 | .004 | 63.2257 | -1.3511 | -.0595 | .0022 |

Independent: X11

| Dependent | Mth | Rsq | d.f. | F | Sigf | b0 | b1 | b2 | b3 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Y | LIN | .137 | 77 | 12.24 | .001 | 63.9605 | -1.2673 | | |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Y | QUA | .186 | 76 | 8.71 | .000 | 72.6057 | -3.1311 | .0594 | |
| Y | CUB | .188 | 75 | 5.79 | .001 | 71.4141 | -2.4542 | .0044 | .0010 |

Independent: X12

| Dependent | Mth | Rsq | d.f. | F | Sigf | b0 | b1 | b2 | b3 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Y | LIN | .285 | 77 | 30.67 | .000 | 63.3739 | -1.5055 | | |
| Y | QUA | .374 | 76 | 22.70 | .000 | 69.7971 | -3.4364 | .0554 | |
| Y | CUB | .378 | 75 | 15.18 | .000 | 70.7027 | -4.0965 | .1011 | -.0007 |

## ملحق رقم ( 3 ) : معاملات الارتباط الخطي البسيط بين المتغيرات المستقلة الأصلية

- - Correlation Coefficients - -

| | X1 | X10 | X11 | X12 | X2 | X3 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| X1 | 1.0000 | -.3756 | -.5375 | -.7320 | -.7983 | -.7134 |
| | ( 79) | ( 79) | ( 79) | ( 79) | ( 79) | ( 79) |
| | P= . | P= .001 | P= .000 | P= .000 | P= .000 | P= .000 |
| X10 | -.3756 | 1.0000 | .2615 | .3123 | .3055 | .2848 |
| | ( 79) | ( 79) | ( 79) | ( 79) | ( 79) | ( 79) |
| | P= .001 | P= . | P= .020 | P= .005 | P= .006 | P= .011 |
| X11 | -.5375 | .2615 | 1.0000 | .3126 | .3622 | .3420 |
| | ( 79) | ( 79) | ( 79) | ( 79) | ( 79) | ( 79) |
| | P= .000 | P= .020 | P= . | P= .005 | P= .001 | P= .002 |
| X12 | -.7320 | .3123 | .3126 | 1.0000 | .5668 | .5061 |
| | ( 79) | ( 79) | ( 79) | ( 79) | ( 79) | ( 79) |
| | P= .000 | P= .005 | P= .005 | P= . | P= .000 | P= .000 |
| X2 | -.7983 | .3055 | .3622 | .5668 | 1.0000 | .4287 |
| | ( 79) | ( 79) | ( 79) | ( 79) | ( 79) | ( 79) |
| | P= .000 | P= .006 | P= .001 | P= .000 | P= . | P= .000 |
| X3 | -.7134 | .2848 | .3420 | .5061 | .4287 | 1.0000 |
| | ( 79) | ( 79) | ( 79) | ( 79) | ( 79) | ( 79) |
| | P= .000 | P= .011 | P= .002 | P= .000 | P= .000 | P= . |
| X4 | -.7713 | .2735 | .5104 | .5930 | .3196 | .3982 |
| | ( 79) | ( 79) | ( 79) | ( 79) | ( 79) | ( 79) |
| | P= .000 | P= .015 | P= .000 | P= .000 | P= .004 | P= .000 |
| X5 | -.8351 | .4169 | .6789 | .6172 | .5785 | .6278 |
| | ( 79) | ( 79) | ( 79) | ( 79) | ( 79) | ( 79) |
| | P= .000 | P= .000 | P= .000 | P= .000 | P= .000 | P= .000 |
| X6 | -.7327 | .2102 | .4105 | .4925 | .6874 | .4267 |
| | ( 79) | ( 79) | ( 79) | ( 79) | ( 79) | ( 79) |
| | P= .000 | P= .063 | P= .000 | P= .000 | P= .000 | P= .000 |
| X7 | -.5158 | .2360 | .2030 | .3963 | .5073 | .4787 |
| | ( 79) | ( 79) | ( 79) | ( 79) | ( 79) | ( 79) |
| | P= .000 | P= .036 | P= .073 | P= .000 | P= .000 | P= .000 |
| X8 | .7611 | -.6076 | -.6817 | -.6962 | -.6000 | -.5434 |
| | ( 79) | ( 79) | ( 79) | ( 79) | ( 79) | ( 79) |
| | P= .000 | P= .000 | P= .000 | P= .000 | P= .000 | P= .000 |
| X9 | .0061 | -.1068 | -.0455 | -.2083 | .0637 | .0451 |
| | ( 79) | ( 79) | ( 79) | ( 79) | ( 79) | ( 79) |
| | P= .957 | P= .349 | P= .691 | P= .065 | P= .577 | P= .693 |

| | X4 | X5 | X6 | X7 | X8 | X9 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| X1 | -.7713 | -.8351 | -.7327 | -.5158 | .7611 | .0061 |
| | ( 79) | ( 79) | ( 79) | ( 79) | ( 79) | ( 79) |
| | P= .000 | P= .000 | P= .000 | P= .000 | P= .000 | P= .957 |
| X10 | .2735 | .4169 | .2102 | .2360 | -.6076 | -.1068 |
| | ( 79) | ( 79) | ( 79) | ( 79) | ( 79) | ( 79) |
| | P= .015 | P= .000 | P= .063 | P= .036 | P= .000 | P= .349 |
| X11 | .5104 | .6789 | .4105 | .2030 | -.6817 | -.0455 |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | ( 79) | ( 79) | ( 79) | ( 79) | ( 79) | ( 79) |
| | P= .000 | P= .000 | P= .000 | P= .073 | P= .000 | P= .691 |
| X12 | .5930 | .6172 | .4925 | .3963 | -.6962 | -.2083 |
| | ( 79) | ( 79) | ( 79) | ( 79) | ( 79) | ( 79) |
| | P= .000 | P= .000 | P= .000 | P= .000 | P= .000 | P= .065 |
| X2 | .3196 | .5785 | .6874 | .5073 | -.6000 | .0637 |
| | ( 79) | ( 79) | ( 79) | ( 79) | ( 79) | ( 79) |
| | P= .004 | P= .000 | P= .000 | P= .000 | P= .000 | P= .577 |
| X3 | .3982 | .6278 | .4267 | .4787 | -.5434 | .0451 |
| | ( 79) | ( 79) | ( 79) | ( 79) | ( 79) | ( 79) |
| | P= .000 | P= .000 | P= .000 | P= .000 | P= .000 | P= .693 |
| X4 | 1.0000 | .7174 | .5159 | .2295 | -.5947 | -.1074 |
| | ( 79) | ( 79) | ( 79) | ( 79) | ( 79) | ( 79) |
| | P= . | P= .000 | P= .000 | P= .042 | P= .000 | P= .346 |
| X5 | .7174 | 1.0000 | .6200 | .3513 | -.7362 | -.1040 |
| | ( 79) | ( 79) | ( 79) | ( 79) | ( 79) | ( 79) |
| | P= .000 | P= . | P= .000 | P= .002 | P= .000 | P= .362 |
| | X4 | X5 | X6 | X7 | X8 | X9 |
| X6 | .5159 | .6200 | 1.0000 | .5681 | -.5500 | .0728 |
| | ( 79) | ( 79) | ( 79) | ( 79) | ( 79) | ( 79) |
| | P= .000 | P= .000 | P= . | P= .000 | P= .000 | P= .524 |
| X7 | .2295 | .3513 | .5681 | 1.0000 | -.4385 | .1220 |
| | ( 79) | ( 79) | ( 79) | ( 79) | ( 79) | ( 79) |
| | P= .042 | P= .002 | P= .000 | P= . | P= .000 | P= .284 |
| X8 | -.5947 | -.7362 | -.5500 | -.4385 | 1.0000 | -.2513 |
| | ( 79) | ( 79) | ( 79) | ( 79) | ( 79) | ( 79) |
| | P= .000 | P= .000 | P= .000 | P= .000 | P= . | P= .026 |
| X9 | -.1074 | -.1040 | .0728 | .1220 | -.2513 | 1.0000 |
| | ( 79) | ( 79) | ( 79) | ( 79) | ( 79) | ( 79) |
| | P= .346 | P= .362 | P= .524 | P= .284 | P= .026 | P= . |

## ملحق رقم ( 4 ) : خلاصة الإنحدار التدريجي

```
          * * * *   M U L T I P L E   R E G R E S S I O N   * * * *
Equation Number 1    Dependent Variable..   Y4   1/y
Variable(s) Entered on Step Number
   6..    V18       x9 os 3

Multiple R           .88129
R Square             .77668
Adjusted R Square    .75807
Standard Error       .01272

Analysis of Variance
                    DF      Sum of Squares      Mean Square
Regression           6             .04051           .00675
Residual            72             .01165           .00016
F = 41.73446       Signif F =  .0000
------------------ Variables in the Equation ------------------
Variable             B        SE B       Beta          T  Sig T
V1         -5.15060E-06  1.1765E-06   -.520417    -4.378  .0000
V11         2.01987E-06  7.0589E-07    .252106     2.861  .0055
V18        -3.71154E-07  1.7894E-07   -.120155    -2.074  .0416
V21        -1.63052E-05  5.2864E-06   -.199468    -3.084  .0029
X10         4.80751E-04  2.0098E-04    .147659     2.392  .0194
X2          5.47482E-04  2.8838E-04    .189571     1.898  .0416
(Constant)      .062151     .011997                 5.180  .0000
------------- Variables not in the Equation -------------
Variable     Beta In  Partial  Min Toler         T  Sig T

V10          .141037  .152184    .151802     1.297  .1987
V12          .090161  .028547    .019816      .241  .8105
V13         -.004814 -.008296    .212731     -.070  .9445
V14         -.025602 -.045782    .211065     -.386  .7005
V15         -.016570 -.018141    .197030     -.153  .8789
V16         -.006253 -.008076    .207332     -.068  .9459
V17          .317714  .132107    .038127     1.123  .2652
V19          .038125  .025195    .096741      .212  .8324
V2           .438656  .090343    .009473      .764  .4472
V20          .021098  .020292    .202622      .171  .8647
V22          .052252  .023341    .042167      .197  .8446
V23         -.057091 -.094870    .189290     -.803  .4246
V24         -.069054 -.126629    .200876    -1.076  .2857
V3           .209629  .158016    .079001     1.348  .1818
V4           .110748  .128363    .140219     1.091  .2791
V5          -.023704 -.037739    .154995     -.318  .7513
V7          -.088415 -.096705    .086414     -.819  .4157
V8          -.080272 -.100367    .106609     -.850  .3982
V9           .175264  .167635    .135495     1.433  .1563
X1          -.185395 -.047309    .013366     -.399  .6910
X11       2.248E-04  .000164    .118902      .001  .9989
X12         -.007857 -.010981    .167689     -.093  .9265
X3           .001261  .001788    .134733      .015  .9880
X4           .031043  .026830    .062772      .226  .8217
X5           .140931  .122287    .121646     1.038  .3027
X6          -.111766 -.056737    .057549     -.479  .6335
X7           .021852  .036601    .214457      .309  .7585
X8          -.043758 -.038502    .172896     -.325  .7464
X9           .096122  .097839    .219053      .828  .4102
```

# Yemeni Woman Opinion in Females Circumcision
in the Light of Education Level and Incurrence of Information


## Abstract

This study aims to analyze the effective factors on opinion of the yemeni woman in females circumcision . By using data of 1997 DHS in Yemen , it was found, the women's agreement is not related to religious causes . So, it was hypothesized that education and information have a significant effect on the women's opinion . The statistical treatment depends on the suitable transformation (of dependent variable) and stepwise technique in cnostructing the regression model . The model consists of 6 independent variables with determination coefficient = 0.8 (approximatily).

# التكون الشكلي والتلاؤم البيئي
# للمنزل البرجي التقليدي في مدينة شبام حضرموت

د.م/ محمد أحمد حسن الحـداً *

الملخص: ـ

يتمتع الوطن العربي بمبانٍ سكنية ذات طابع معماري تقليدي تمثل لمحات من تاريخ المنطقة المتواجد فيها ويعبر عن أساليب البناء وطرق المعيشة ، وعن ثقافة سكان المنطقة ومدى تفاعلهم مع مجريات تطور المجتمع وتقدمة المعماري والحضاري.

لقد أجريت كثيراً من الدراسات والبحوث لمعرفة الأسس والوسائل المستخدمة في توفير الجو الطبيعي للساكنين في المباني التقليدية في الوطن العربي، وتبين أن مباني كثيرة ذات أشكال هندسية مختلفة تتلاءم مع ظروف موقعها الجغرافي ومنها ظاهرة المنزل البرجي التقليدي في مدينة شبام حضرموت الذي أظهر مثالاً رائعاً لتفاعل الإنسان الإيجابي مع البيئة بكل إبداع وكفاءة مؤكداً فهم الحضارة لوظيفة العمارة النفعية والرمزية في آن واحد ، وتتسم ظاهرة بناء المنزل البرجي التقليدي في مدينة شبام حضرموت بالغموض والتعقيد بسبب صعوبة تفسير تكون هذه الظاهرة الفردية التي يصل ارتفاعها إلى ٤٠م ويتجاوز تاريخ إنشائها مئات السنين.

ويعد هذا البحث محاولة لتفسيرها، وذلك من خلال عرض مجموعة من العوامل التي أسهمت بشكل أساسي في عملية التكون الشكلي لظاهرة المنزل البرجي ، ومنها العوامل الطبيعية التي تتمثل في طوبوغرافية الأرض والعلاقات الطوبولوجية التي تنشأ بين المنزل والموقع وما يتركه من أثر في شخصية الإنسان أما العوامل الثقافية فهي تعبر عن الطابع النمطي لوجدان الحضارة وتشمل العوامل الاجتماعية كبنية نمط العائلة الذي يؤثر في شكل المنزل بما فيها المؤثر الديني المتمثل في الديانات اليمنية القديمة التي تعد أهم العوامل التي أسهمت في عملية التكون

---

* عميد كلية الهندسة والعمارة – جامعة إب .

الشكلي فضلاً عن العوامل (السياسية، الميثالوجية، التكنولوجية، والجمالية) وهذه العوامل هي المسئولة عن عملية التكون الشكلي لظاهرة المنزل البرجي التقليدي في مدينة شبام حضرموت، والذي أصبح يمثل بشكل طبيعي شكلاً مستداماً نظراً لتوافقه الكبير بين التحسينات في الحياة الاجتماعية والاقتصادية وبين تأمين المتطلبات الطبيعية على المدى البعيد....

## ١. مقـــدمة:

كانت العمارة على مر العصور السجل الحقيقي المعبر عن حضارة الإنسان وتطوره وأسلوب حياته ومثلت عمارة المنازل البرجية التقليدية في مدينة شبام حضرموت كانت كذلك سجلاً لتاريخ عريق وحضارة راقية خلدها اليمنيون وأبدعوا فيها بروائعهم المعمارية وأساليبهم الإنشائية والهندسية التي استخدموها في بنائها وانفردت عمارة المنازل البرجية في شبام حضرموت بخصوصية استمدت عناصرها الطبيعية من البيئة والتراث الحضاري الذي زخرت بها اليمن وميزتها عن باقي دول العالم بقيمها وخصائصها الهندسية والتشكيلية الخاصة والمبتكرة التي لفتت أنظار العديد من الدارسين في مجال العمارة وشجعتهم على دراستها والبحث في مميزاتها . ويعد هذا البحث محاولة لوضع تفسير يوضح أسباب تكون ظاهرة المنزل البرجي التقليدي في شبام حضرموت باعتبارها ظاهرة نتجت من التقاء قوى الطبيعة والإنسان التي أسهمت في تشكلها وبقائها ظاهرة شبه ثابتة لا يمكن تكرارها.

حيث عجز الباحثون عن التوصل لإجابة عن تساؤلاتهم واستفسارا تهم بشأنها، والتي تظهر كلما نظرنا إلى تلك المنازل العالية التي يصل إرتفاعها إلى أكثر من ٤٠م وتمتد جذورها التاريخية إلى مئات السنين.

## مشكلة الدراسة:-

نتيجة لعدم توصل الباحثين، لإجابة عن تساؤلاتهم واستفساراتهم بشأن أسباب تكون ظاهرة المنزل البرجي التقليدي في مدينة شبام حضرموت، فإن هذا البحث يأتي محاولة لوضع تفسير يوضح أسباب ذلك بالإضافة إلى معرفة مدى تلاؤمها البيئي، ليخلص إلى مجموعة من الاستنتاجات التوصيات

**الهدف من البحث :-**

يهدف البحث إلى تحديد العوامل التي أسهمت بشكل أساسي في عملية التكون الشكلي لظاهرة المنزل البرجي التقليدي في شبام حضرموت ومعرفة مدى التفاعل بين البيئة الحضرية ومتطلبات البيئة الطبيعية المتوفرة .

**فرضية البحث : -**

افترض البحث أن ظاهرة المنزل البرجي التقليدي في مدينة شبام حضرموت كانت نتيجة مجموعة من العوامل المؤثرة (طبيعية، ثقافية) تداخلت مع بعضها البعض وتفاوتت في درجة تأثيرها على عملية التكون الشكلي لهذه الظاهرة وكذلك اعتبار المؤثر الديني هو العامل الجوهري في عملية التكون الشكلي لظاهرة المنزل البرجي التقليدي في مدينة شبام حضرموت.

**٢. العوامل المؤثرة في عملية التكون الشكلي لظاهرة المنزل البرجي: -**

أثرت جملة من العوامل على ظاهرة بناء المنزل البرجي التقليدي لعل أهمها العوامل الطبيعية والعقائدية بشقية الديني والأسطوري بالإضافة إلى عوامل أخرى كالعامل الثقافي والسياسي والتكنولوجي، والجمالي وغيرها.

**٢- ١ - العوامل الطبيعية: -**

وهي العوامل الأساسية التي نتجت عن عملية التفاعل مع البيئة وأسهمت بشكل مباشر في عملية التكون الشكلي وهذه العوامل وهي : -

**٢-١-١ العامل الطبوغرافي : -**

تنقسم اليمن إلى ثلاثة أقسام أو مناطق هي( المنطقة الساحلية، المنطقة الجبلية، والهضبة الشرقية) والسمة الطبوغرافية للمناطق المرتفعة والهضاب التي يتميز بنمط البناء العمودي تشكل فيها المناطق الزراعية أهمية كبيرة حيث أخضع الإنسان الطبيعة المنحدرة إلى أماكن مناسبة لقيام مستوطنات بشرية، فقام بناء المدرجات الزراعية. وبناء المدن اليمنية التي تتطابق مع المنظر الطبيعي( البيئة الجيولوجية) (شكل ١) فنلاحظ الإنشاء بالطين ينتشر في الأجزاء الشرقية والشرقية الوسطى والسهول الساحلية الواسعة. بينما تنشأ العمارة بالحجر في المناطق الجبلية

والوسطى فالبشر يصنعون الأرض في داخلهم على الأرض التي يجدونها ويصنعون المنظر الطبيعي في داخلهم على المنظر الطبيعي في الخارج والاثنان يصبحان واحد، ومن النظرة الأولى لمدينة شبام حضرموت نرى عن بعد أبنيتها العالية المتراصة وكأنها كتلة واحداً نبعث من القاعدة الطينية الموجودة في حوض الوادي وبصورة تظهر اندماجاً تاماً مع البيئة الطينية المحيطة وأشجار النخيل التي يزخر بها الوادي بين الحين والأخر[١] . ( شكل ٢ )

**٢-١-٢- العامل الطوبولوجي: -**

اتخذ الإحساس بالمكان في البيئة اليمنية موقفاً أكثر خصوصية ، فالأمكنة التي بنيت عليها تلك الأنماط ، أمكنة تطوقها الجبال ، وتجعل عزلة الإنسان لا فكاك منها إلا بتطلعه إلى البعد العمودي ، البعد الوحيد الذي يفلت من ذلك التطويق ، فالمنزل عنصر أساسي ،وهو المكان المركزي للوجود الإنساني ،فعند تسرب البيئة المكانية إلى ذات الإنسان ، يعبر عن تلك البيئة العمومية في بيئته الداخلية وهو ( المنزل ) الذي يسكنه واتخذت هذه العلاقة البعد العمودي كحتمية طوبولوجية ينفك من خلالها المنزل من تطويق البيئة ، لينتج ( ظاهرة المنزل البرجي ) كأحد حتميات المكان التي تحقق الاستمرارية في المحور الرأسي .

**٢-٢- العوامل الثقافية :-**

هي العوامل التي تكونت نتيجة رفد حضارة مزدهرة لمجموعة من القيم والمعاني فالحضارة نتاج عالمي ولكن بدلاً من أن تكون البعد الرمزي للسلوك فهي تكون النمط الخاص بالحياة العملية ، ما هو ليس بالضرورة فيزيائي ، فالحضارة هي المضمون أما الثقافة فتكون الشكل الذي يعكس هذا المضمون المادي في أسلوب مبين من السلوك الأخلاقي أو الفكر الديني والأخلاقي في التعبير الفني والثقافة هي التعبير عن الطابع النمطي للوجدان ، الذي يميز جماعة من الناس عن جماعة أخرى غيرها.

جوهر الحضارة اليمنية قام على الري والزراعة وهي إحدى الكفاءات والقدرات التي قامت على أساس من التحضر والمدنية الواسعة النطاق فعلاقة الإنسان اليمني

برقعة أرضه الزراعية قد تجاوزت عبر التأريخ مجرد المنفعة الاقتصادية اللازمة للبناء ومالت إلى أن تشكل المدخل والبعد الأساسي لتكوين شخصية الإنسان ونمط تفكيره وعلاقاته الاجتماعية والسياسية والإيديولوجية والحضارية عامة.

وتؤكد الباحثة (كرتشكوفسكايا) إن حضرموت وأجزاء أخرى من اليمن تعطينا لوحة واضحة لنمط المجتمع الذي لم يتغير نمطه الظاهري عن مدة تزيد عن ألف عام،وأكثر وهذه اللوحة تساعدنا على استعادة الذي الفن المعماري في اليمن[١١] . وعليه تجرى قراءة عكسية في تلك الحضارة لتعويض بعض القصور الذي أكتشف دراستنا للمؤثرات الثقافية المتعددة ومنها :

**٢-٢- ١ – العامل الاجتماعي**:

يكمن فهم وتحليل بنية العائلة حسب تمركزها في المكان فهي تشكل ماديا في وحدة الحيز من خلال تنظيمها، فهناك عنصر مكاني في العائلة يحدده اندماج أعضائها وابتعادهم من خلال التجاذب والتنافر، فالعائلة شبيهة بنواة فيها منطقة شد وأن مركزها المكاني هو المنزل العائلي الذي يسكنه الأكثر تقدما في السن. فإن ما يوصل بينها ليس المكان فقط بقدر ما هي المادة الإنسانية المغمورة التي تظهر إنها تحيط بالذات، ذلك يسهم في تكوين أشكال السكن وأنماط الإنتاج والعادات والحاجات والمطامح والذهنيات، التي تشهد تحولاً جذرياً. فالبنية الاجتماعية للعائلة اليمنية تقوم على الجد كنواة، ويضم المنزل الواحد أحياناً ثلاثة أجيال. وهم يؤكدون بذلك على استمرار اسم الأسرة وإعلان فكرة الارتباط بالأرض، إن مبدأ الترتيب في الأسرة لا يعلن عن نفسه من خلال توزيع الأفراد على الطوابق والغرف فحسب وإنما بتوزيعهم على المدينة بأسرها. فنمط البناء هو أحد الحلول التي تمكن الأسرة من تأكيد ترابطها عبر أجيال متعددة( الجد- الأب- الأبناء) في مركز مكاني محدد[١] .

وترى(سلمى الدملوجي) إن تلك الحلول المعمارية نجحت في تلبية الاحتياجات الإنسانية وجاءت متناسقة مع ظروف الحياة المادية ومع العادات(Covention)

والتقاليد الممارسة، التي أسهمت في تطوير وظيفة الهيكل الإنشائي والتخطيط المعماري الذي أدى إلى ازدهار النمط الحضري[٢]

**٢-٢-٢-العامل الديني: -**

إن العامل الديني أحد أهم القوى الميتافيزيقية المؤثرة في الشكل المعماري، فالشكل ليس نتاج القوى الفيزيائية فقط والمتمثلة (بالمواد والمناخ والموقع والحماية والاقتصاد)، بل أن هذه العوامل هي قوى محورة وليست في عملية إنتاج الأشكال (التكون الشكلي) لأن الإنسان هو صاحب القرار التصميمي، فالمناطق ذات العوامل الفيزيائية المتشابهة من ناحية المناخ والموقع والمواد لا تتشابه أشكالها المعمارية. وذلك ما يجعلنا نتساءل لماذا لا توجد أشكال معمارية مماثلة في المناطق اليمنية التي تتشابه طبيعتها مع حضرموت ؟ فالدين يؤثر في الشكل والمخطط والترتيبات الفراغية في المنزل مما يقودنا إلى معرفة الديانة التي ساهمت في تكون ظاهرة المنزل البرجي التقليدي بمدينة شبام حضرموت .

**٢-٢-٢-١-الديانة اليمنية القديمة: -**

أتخذ قدماء اليمنيين الكواكب، كالقمر والشمس والزهرة آلهة لهم ومثلت هذه الكواكب (السماء) من خلال متابعتهم للظواهر الفلكية، ويطلق على الديانة اليمنية القديمة إنها ديانة (قمرية لكثرة وجود الأسماء والألقاب التي أطلقوها على القمر، واستخدموا الثور والوعل كحيوانات مقدسة ترمز إليه*. ويقول الباحث (جواد علي) إن قدماء اليمنيين قدسوا قمم الجبال فجعلوا فيها المعابد لعبادة الآلهة، وترجع قدسية تلك المواضع وحرمتها إلى الاعتقاد بنزول الآلهة فيها وإلى وجود قوى خارقة فيها، فكان ملوكهم المنتسبون إلى الآلهة بصلة قرابة الدم[٣] يضعون غرفة أعلى قصورهم العالية يغطيها سقف شفاف من الواح (الالبستر) ، وذلك بدافع الرغبة لجعل ملوكهم على مقربة من معبودهم الأول (القمر) الذي يظهر من خلال السقف الشفاف، ويمكن تعليل، الوظيفة الدينية لتلك الغرفة من خلال الاستدلال:

١. كانت المعابد القديمة تبنى خارج أسوار المدن وفي أماكن بعيدة وعالية على هضاب الجبال مما جعله ينقل المعبد إلى منزلة.

٢. وضع غرفة متميزة في قمم القصور والمنازل القديمة الشاهقة الارتفاع، لتستخدم كمكان للعبادة والتأمل الروحي.

٣. جعل سقف الغرفة شفافاً لتتنسى رؤية السماء من خلاله والمتمثلة بالقمر.

فالمنزل الذي يمتد من الأرض إلى السماء يمتلك العمودية لبرج يرتفع من الأعماق الأرضية إلى ماوى روح تؤمن بالسماء، وكان إرتفاع المنزل أو القصر يمثل المحور العمودي المركزي الذي يحقق للإنسان الانتقال من عالمه الأرضي إلى السماء. وفي المحور المركزي فقط يمكن أن يحقق الاختراق من عالم إلى أخر. وهذا المحور يمتد عمودياً نحو السماء باتجاه القمر إلى العالم الأخر.

والملاحظ أن الديانة اليمنية القديمة بالرغم من أهميتها إلا أنها كانت ذات صبغة عقلية فالقمر كان دليلاً لقوافلهم بين البحار والصحاري، والسماء كانت رمزاً للعطاء المادي، فقد عمدوا على حل مشاكلهم كشحة الأرض الزراعية والأمطار عن طريق إنشاء السدود والمنشآت المدنية، ثم يلتجئون إلى السماء لتحافظ لهم على هذه المنجزات فكان تفكيرهم العقلاني يسبق احتياجاتهم الدينية، وكان المزج بين العقل والدين ميزة فريدة في هذه الحضارة مما جعل العلماء يحتارون فيها كما أشرنا سابقاً، وأيضاً دليل عقلانيتها أنها الحضارة الوحيدة في الشرق الأوسط التي لم تقم على ضفاف نهر، فهم قد أنشئوا الأرض الزراعية والأنهار الصناعية، فجاء تحقيق تلك المزاوجة بين الدين والعقل في تصميم المنزل فقد قسم المنزل إلى ثلاثة أقسام:

١- الطوابق السفلية لتخزين الطعام وتربية المواشي.

٢- الطوابق الوسطى تستخدم للسكن.

٣- الطابق العلوي يستخدم للتأمل والعبادة.

فبذلك فرقوا بين احتياجاتهم في الجزء الأول والثاني واحتياجاتهم الروحية وذلك بنقل المعبد إلى أعلى المنزل، فحققوا بذلك حل مشاكلهم الوظيفية وفعاليات المسكن ضمن حلا رأسيا يمنحه بعدا عمودياً، يقربهم من السماء لإقامة الشعائر الروحية. وقد تحولت وظيفة الغرفة التي تقع أعلى القصور والمنازل والتي تسمى حالياً (الطيارم في شبام )، أو (المفرج في صنعاء) إلى وظيفة اجتماعية حافظت على

أهميتها الرمزية وتحور المفهوم الديني إلى المفهوم الاجتماعي والنفسي، وشكلت هذه الغرفة ركيزة أساسية في المنزل البرجي في مدينة صنعاء والمنزل البرجي في مدينة شبام حضرموت.

### ٢-٢-٣- العامل الميثالوجي

بالرغم من عدم شيوع المفاهيم الميثالوجية في الحضارة اليمنية مقارنة بالحضارات الأخرى، فأشكال النماذج الأصلية لأساطير الناس تعطي تعبير عن طبيعتهم الداخلية النقية والمنسجمة مع القوانين الأساسية لمجمل إبداعاتهم، وقد تمثلت الناحية الميثالوجية في موقفين هما:

١. نسب الأعمال الإنشائية الضخمة كحفر الخنادق ومجاري المياه وبناء السدود والقصور العالية إلى أفعال الجن[١١].
٢. تعميق الفجوة الدينية بين الناس وملوكهم عن طريق خلق تفاوت بين الطبقات الاجتماعية باعتبار الملوك هم سلالة ممتدة للالهة.

ظهرت الأسطورة من مكامنها اللاشعورية في وجدان الإنسان بعد إنهيار ( سد مأرب ) واحتدم الصراع بين العدنانيين والقحطانيين ، في منتصف القرن السابع الهجري مما أستدعى اليمنيين للتأكيد على الوطنية الحميرية ، فكانوا بحاجة لاثبات تحضرهم وعراقة حضارتهم مقابل العدنانيين الذين لا يمتلكون حضارة ولا آثار عمرانية بل أتسمت مفاهيمهم بالبداوة المناقضة للتحضر فأحاطوا أعمالهم العمرانية بغلاف اسطوري ، يعمق الفارق الحضاري بينهم وبين الشعوب المجاورة لهم . فذهبوا إلى المبالغة في ارتفاع مبانيهم وزخرفتها وتعميم نمط المنازل البرجية على مستوى تخطيط المدن لتصبح طرازا مميزا .

### 2-2-4- العامل السياسي:

أن ظاهرة بناء المنزل البرجي قد انتقل من القصور أو الصروح التي كانت رموزا اقتصادية وسياسية لممالك غنية. حيث أنتقل النمط من مدينة صرواح إلى مدينة مأرب عقب تغير السلطة الدينية إلى سلطة مدنية، ثم انتقال العاصمة إلى

صنعاء وبناء قصر غمدان بدافع اظهار السلطة المدنية والهيمنة السياسية أثر ضعف التأثير الديني أمام التأثير المدني والنفوذ السياسي .

يستخدم هذا المفهوم الاستراتيجي حالياً في القرى الريفية حيث يبنى منزل الزعيم القبلي بارتفاع عال كنواة تتشكل حولها المنازل الأخرى وبارتفاعات أقل منها كرمز لهيمنة شيخ القبيلة على زمام قريته ، وهي نفس إستراتيجية بناء المدن التقليدية ....

**٢-٢-٥- العامل التكنولوجي** :

تطلب بناء المنزل البرجي التقليدي تكنولوجيا عالية لإنتاج تلك الأشكال والنماذج المتواجدة تؤكد على ذلك وفق الإمكانيات التقليدية المتوفرة التي شكلت وفق :

- **القاعدة المفاهيمية** : اعتمدت على تلبية مجموعة من الاحتياجات والمشاكل التي أظهرت هذا النمط كشحة الأرض الزراعية في المناطق التي أنشئ عليها حيث كانت رقعة الأرض نادرة وتكونت بجهد الإنسان المتواصل وليست هبة طبيعية، فتوفير مساحات زراعية كان مطلباً جماعياً وسببا للبقاء مما أستدعى عدم إهدار مساحة الأرض الزراعية والنزوح نحو الاتجاه الرأسي في البناء.
- **الخبرة المعرفية** : تمثلت في مجموعة المهارات التي استخدمها الاسطى (Recognized builder) في عملية البناء ، فقد كان الحرفيون يؤلفون الجزء الكبير من أهالي المدن والعديد من القرى وكانوا مشاركين نشطين في حياتهم الاقتصادية والاجتماعية.
- **الأسلوب التقني** : ظهر في مجموعة الممارسات التصميمية والتنفيذية في الإنتاج المعماري كاستخدام التقنيات التي تساعدهم على رفع البنايات إلى ارتفاعات عالية ، التي انتقل عن طريق إنشاء القصور القديمة مثل :

١- استخدام المصاطب الاصطناعية في البناء.

٢- استخدام القواعد الحجرية المتينة ومواد البناء المقاومة للاحمال .

٣- استخدام نظام تفريغ الحوائط الحاملة عبر تدرج الفتحات التي تتسع نحو الأعلى لتقليل الأحمال .

٤- استخدام العوارض الخشبية العريضة في الجدران لتوزيع الأحمال ومقاومة الهزات .

- **التأثير المادي** : تحدده مواد البناء بإعتبارها نماذج شكلية وهو ما نعنيه في علم الهندسة الغلاف الحجمي (The Volumetric Envelope) للعناصر ومقدرتها الصناعية في الإنتاج اليدوي وقابليتها على التجميع في نظام يؤدي إلى الامتاع . فوفرة مادة الطين إضافة إلى المواد المساعدة التي تدخل في إنشاء المنزل البرجي بمدينة شبام حضرموت قد حددت النموذج الشكلي للمنزل البرجي التقليدي .

**٢-٢-٦- العامل الجمالي** :

أن تعبير الإنسان اليمني ما هو إلا فعل ثقافي يحمل الرغبة في تبديل المناخ الإنساني المادي وشده بقدر الإمكان إلى الصور التأملية ، كنوع من الحمل في رحلة تطهيرية شاملة تبتدى من السجاد وتنتهي بالعمارة وتنظيم المدينة ويؤكد ( أسعد عرابي ) على أن المنحى النحتي للفنون اليمنية القديمة مقطوعة الصلة بالفن الإسلامي بسبب موضوعاتها التي تحمل الروح الوثنية ، إضافة إلى شخصية الصياغة المادية والتشبيهية ( القريبة من المنهج التكعيبي الأوروبي) القائم على التكتيل النحتي بما يملكه من حضور ثقيل في الظل الواقعي ، ويعكس هذا النوع الرغبة في الوصول إلى تشبيه كثافة العالم المرئي ومحاكاة كائناته الحية ، والبحث عن السمات المميزة والشخصية في الإنسان، وفي الفنون اليمنية يندمج كل من النحت والعمارة والكتابة في بناء الشكل البصري من خلال المزاوجة بين الأشكال في نتاجة المعماري ليرمز لنفسه ويعبر عن وجدانه في الوقت الذي أستخدم العربي (الصحراوي) الشعر كوسيلة ليرمز إلى وجدانه استخدم العربي الجنوبي الأشكال المعمارية ليعبر عن هذا الوجدان .

والنتاج المعماري البرجي كان تعبيراً شاملاً ذا بعد تاريخي أمتزج فيه الإنسان بالمادة ولم يعد بالإمكان فصلهما أو معرفة إحداهما بمعزل عن الأخر وامتزاج الفن

بالتقاليد الاجتماعية . فأصبحت العمارة تعبيراً عن المظهر الثقافي في المناسبات الاجتماعية [1] .

### 3- تلاؤم المنزل البرجي التقليدي بمدينة شبام حضرموت مع الظروف المناخية:

يمتاز المنزل البرجي التقليدي في شبام بامتداده الرأسي الذي يحمل سماتٍ مميزة ذات جانب وظيفي وجمالي في آن واحد. إذ يرتفع المنزل ما بين ٥-٨ ادوار يرجع هذا الارتفاع تلبية للعادات والموروث الاجتماعي، ونظراً لضيق مساحة المدينة المخصصة للبناء إضافة إلى العامل الدفاعي وفي الوقت نفسه فإن هذا النمط البنائي يلائم المناخ من حيث نسبة التعرض للعوامل الخارجية(نسبة الحجم/ السطح) حيث تقل السطوح الخارجية المعرضة بالنسبة إلى حجم المبنى فلا يشترط تواجد الفناء في المناطق الحارة الجافة عند اعتماد التجمع المتعددة الطبقات.(شكل3)

**٣-١- إن التنظيم الفضائي للمنزل البرجي التقليدي في مدينة شبام قد جاء ملائماً للمتطلبات الوظيفية للعائلة وذلك كالتالي :**

**الدور الأرضي** : يضم المدخل الرئيسي المنفصل في العادة عن المداخل الأخرى ويؤدي إلى الدرج الرئيسي الذي يربط بين الأدوار العلياء والسفلى والذي يرتكز على عمود ضخم من الطين يسمى ( اروس ) ويشتمل هذا الدور على بعض المحلات الصغيرة تسمى (ظيقة) لها مداخل مستقلة وسقف الدور الأرضي مرتفع حيث يشتمل أيضاً على بعض المخازن تسمى (مياسيم) وتستعمل في تخزين المواد والأطعمة وفتحات الدور الأرضي صغيرة حيث أنها لا تستعمل إلا في التهوية والإضاءة البسيطة ومن الدور الأرضي عند الفتحة الرأسية الطويلة التي تمتد فوق جميع الأدوار الأخرى بالمنزل وتستعمل للتهوية والإضاءة الداخلية.

**الدور الأول**: تكونه عدد من المياسم المستخدمة لتخزين المحاصيل من حب وتمور، إضافة إلى استخدامها لايداع الأدوات المستخدمة في العمل اليومي ، ومن السطوح التي هي زرائب لإيواء الماشية ليلاً .

**الـــدور الثـــاني** : يتكـون مـن المحاضـر ( مفردهـا محضـرة ) وهـي غـرف المعيشـة الاساسية في البيت ، معدة خصيصاً لاستقبال الرجال ، وهـي علـى نـوعين ( كـبرى تتوزع في وسطها اربعة أعمدة تحمل السقف المستوى وصغرى تستخدم للإستقبال والنوم في أيام الشتاء ، كما يحتوى هذا الدور على حمام .

**الدور الثالث والرابع** : وتسمى ( المراويح والتراويح ) وهي عبارة عن غرف معيشية للشتاء وتستخدم أيضاً للإحتفالات من زاوج وسواه وتتكون من محاضرة واسعة تتوزع بينها اربعة اعمدة ، وتفتح غالباً على غرف مقفلة صغيرة بلا نوافذ تسمى (المغلولة ) التي تستخدم كغرفة جلوس شتوية ، ومخزن لبعض اللوازم والالبسة ، كما يحتوى هذا الدور على المطبخ الذي يتضمن ايضاً المرحاض . يتكون الدور الرابع من مراوح كبيرة مع مراويح صغيرة فوقة ، تفتح الأخيرة على الريم ( جمعها ريوم ) وهي فضاءات السطح المفتوح على السماء التي تستخدم للمعيشة والنوم أبان الصيف .

**الـــدور الخـــامس فمـــا فـــوق** : الطيـارم والريـوم ، تخصـص الادوار العليـا الخـامس والسادس، للأبناء المتزوجين أو لإقامة العائلة كلها خلال بعض الفصول كالصيف مثلا بحسب تغيرات الطقس ودرجات الحرارة . تحتوي هذه الادوار على غرف صغيرة تستخدم للنوم ، وعلى عدد من الريوم المنفصلة بعضها عن بعض تستخدم الريوم للسمر في الصيف وتكون أغلبها شرقية وجنوبية وأقل ما توجد شمالية . عندما تكون في إتجاه الغرب تستخدم في المساء والطيارم مصممة كباقي الغرف الأخرى بجدران ومداخل خاصة وفتحاتها ضيقة.( شكل 4).

**٣-٢- التوجيه** :

يمتاز المنزل البرجي التقليدي في مدينة شبام كما ذكرنا سابقاً بالامتداد الرأسي والتقارب والتلاصق مع بعضها البعض مما يحقق أقل إمكانية تعرض إلى الظروف الخارجية وبذلك تصبح معظم الفضاءات الداخلية بعيدة عن الظروف المناخية الخارجية بما يحقق الاستقرار الحراري ويقلل من أهمية التوجيه إلا أنه إذا ما أريد تحقيق كفاءة أكبر لابد من إعتبار التوجيه الصحيح بالاعتماد على توجيه الفضاءات المعيشية نحو الشمال – الجنوب بدلاً من الشرق – الغرب، والملاحظ في شبام اعتماد

التوجيه الجنوبي في ٥٥,٤% من الوحدات السكنية والتوجيه الشمالي ٢١,٤٧% وبذلك يصبح نسبة الوحدات السكنية الموجهة نحو الشمال – الجنوب ٧٧% تقريباً من مجموع الوحدات الكلية في حين تصل نسبة ٢٣% للتوجيه الشرقي – الغربي مما يؤكد مدى وعي السكان لمسألة التوجيه الصحية للمباني في المدينة.

**3-3ـ غلاف المبنى** :

استخدم السكان المواد البنائية المحلية والمتوفرة في المنطقة من مادة الطين والأخشاب الطبيعية والحجر الكلسي المستخدم لإنتاج مادة النورة التي أعتمدت كمادة إن خارجية أساسية إضافة إلى مادة الرماد (مخلفات محلية حرق الحطب) يمثل هذا التوجه استقلاله مباشرة وكفء لمواد عذراء البيئة المحلية التي أصبحت المصدر الوحيد للبناء في شبام حضرموت الأمر الذي يعكس أهمية هذه المواد وصمودها في مختلف الظروف وفي الوقت نفسه إبداع الإنسان وقدرته على الاستفادة من موارد البيئة المحلية على أحسن وجه [٢].

**٣ـ٣ـ١ـ الجدران**:

شيدت جميع المنازل البرجية بمدينة شبام حضرموت بطوب الطين المسمى (المدر) الذي يحتل المادة الأساسية المستخدمة في بناء الجدران التي تعرف بالجوايل (مفرد جايل أو حائل) يبلغ سمك الجدار في المستوى الأرضي ١ متر وعلى نحو أدق ( ٣ مدارات ) ويتناقص السمك تدريجياً كلما أرتفعنا إلى أعلى حتى يصل إلى ٣٠ متر أو مدرة واحدة في السطح يمتاز الطين بعازليته الحرارية إذ يبلغ المعامل الكلي لانتقال الحرارة ( U Value ) لجدار مصنوع من الطين ٢٠واط/ م٢ كلفن في حين يبلغ في الخرسانة المسلحة ٣,١ واط/م كلفن وبذلك يعد الطين أفضل من الخرسانة المسلحة في العزل الحراري بنسبة ٣٥%.

أن إعتماد السمك الكبير للجدار الطيني يقلل من إنتقال الحرارة عبر كتلة الجدار ويزيد من الفترة الزمنية لوصول الموجات الحرارية إلى داخل المبنى كما أنه يرفع السعة الحرارية لمقطع الجدار بحيث يتأخر وصول الحرارة إلى الفضاءات الداخلية فتحافظ على برودتها في الصيف وتحتفظ بالحرارة المكتسبة نهاراً في الشتاء خاصة في البيوت ذات التوجية الجنوبي وبذلك يساهم في الإستقرار الحراري

للفضاءات الداخلية في ظل مناخ صحراوي يمتاز بالمدى الحراري اليومي والفصلي الكبيرين كما أستخدم الشباميون مادة النورة التي هي الجير أو حجر الكلس المطروق وهي مادة بيضاء اللون لطلاء الجدران الخارجية خاصة جدران المستوى الأرضي والمستويات العليا ومساحة السطح، وذلك لحماية الجدران من المياه والرطوبة وزيادة الإضاءة في الطابق الأرضي الذي يتعذر وصول أشعة الشمس إليها نظراً لإرتفاع المباني البرجية نسبة إلى عرض الأزقة أو الساحات الصغيرة.

**٣-٣-٢- الفتحات**:

يختلف تصميم الفتحات في المنازل البرجية في شبام تبعاً لوظيفة كل فتحة والوظيفة هي أما للتهوية وإما للإضاءة أو الرؤية وتتحدد هذه الوظائف أحياناً في فتحة واحدة كما في النوافذ العرضية في واجهات البيوت أحياناً تقصر على وظيفيتين أو وظيفة واحدة لذا تعددت أشكال الفتحات وأبعادها ومواضعها بحيث تؤدي كل منها الوظيفة المطلوبة. تصنف الفتحات في العمارة البرجية التقليدية في شبام حضرموت على النحو التالي :

- الشماسة أو المنور الذي يؤمن التهوية الإضاءة الداخلية للبيت وهي مصممه بحيث تمتد من الطابق الأرضي صعوداً إلى السطح وتكون عادة ملتصقة بباحة الدرج وتشرك معه في واحد الجدران وهي مصدر الإضاءة والتهوية له .
- العكرة: وهي فتحات أما طولية ضيقة أو دائرية تقع في أعلى جدران المستوى الأرضي والأول قريباً من السقف وفوق فتحات النوافذ العريضة وتستخدم في التهوية بشكل أساسي والإضاءة .

الخلفة ( اللهج ) وتمثل النوافذ الأساسية في الواجهات الخارجية للبيوات الشبامية تبداء من المستوى الثاني ( محاضر الرجال ) صعوداً للأعلى ولغرض المحافظة على الفضاءات الداخلية من الأشعة الشمسية المباشرة تقام سواتر (الخلاف) أو (اللهي) التي تتألف من مشبكات ذات نقوش هندسية أو منمنمات زهور مصنوعة من الخشب تقوم بالتخفيف من وهج الضوء عبر زخرفتها وتصفية قبل الدخول كما أنها تخلق حركة متواصلة للهواء داخل الغرف ( شكل٥ ).

**3-3-3- السقوف**

نظراً لكون السقف أكثر الأجزاء تعرضاً لأشعة الشمس المباشرة طوال ساعات النهار لذا نجد أن الشباميين قد أدركوا هذه الظاهرة وعملوا جاهدين على تقليل أثر الأشعة الشمسية من خلال إعتماد حلول بعضها جاء نتيجة لاعتماد نمط المباني ذات الارتفاعات العالية والذي تقلل مساحة المستوى الواحد فيرتفع المبنى رأسياً بدلاً من أن يفرش على مساحة أكبر فتقل بذلك مساحة السطح كما أن إعتماده على إحاطة الطيارم ( السطوح ) بجدران أعلى من قامة الإنسان توفر ظلالاً على أجزاء من السطح أيضاً يقلل من تأثير الأشعة الساقطة هذا من الناحية التصميمية أما بالنسبة لمواد البناء المستخدمة في بعض السقوف فهي من جذوع النخل أو فروع شجر ( النبت )الذي يعرف في حضرموت ( بالعلب السدر، الحمر )، أغصان أشجار صغيرة تعرف (باليعبور)، التراب الممزوج بالتبن بالإضافة إلى الملاط الطيني، والنورة التي تعكس ٨٠% من الأشعة الساقطة على السقف.

وتلعب كتلة السقف السميكة ذات العازلة الحرارية الجيد والسعة الحرارية الكبيرة في الحفاظ على الإستقرار الحراري داخل الفضاءات الداخلية بتأخير وصول الحرارة إليها في العين وتأخير التسرب الحراري المعاكس في الشتاء فتحافظ الفضاءات على دفئها شتاءاً[٢].

## ٤ـ الخلاصة والاستنتاجات .

أظهر البحث الأثر الكبير للعوامل الطبيعية والثقافية في عملية التكون الشكلي للمنزل البرجي التقليدي بمدينة شبام حضرموت والمعتمدة على فهم الطبيعة والتكامل مع البيئة ومحاكاتها عن طريق تحوير منظر الطبيعة المرئي إلى مجموعة من الأشكال المجردة ، وكذلك على البيئة الاجتماعية التقليدية التي تدمج بين تقاليد البناء والتنظيم الجماعي .

كما ظهرت عمارة المنازل البرجية في مدينة شبام حضرموت أعلى درجات التجاوب البيئي ضمن معطيات المناخ الحار الجاف الذي يتميز بارتفاع كبير في درجات الحرارة مصحوبا بتفاوت يومي وفصلي وفعلي كبيرين مع انخفاض في معدلات الرطوبة النسبية وقلة الامطار وانخفاض في سرعة الرياح، وبالامكان رؤية هذا التجاوب العالي بين البيئة المناخية وعمارة المنزل البرجي في مدينة شبام من

خلال اعتماد كل الوسائل التي تحقق التوازن الحراري الطبيعي داخل المنزل البرجي من حيث التوجيه الصحيح ( جنوب – شمال ) ونمط توزيع الفضاءات وتعددية استخدامها واعتماد الريوم المختلفة الاحجام كفضاءات خارجية ثم استخامها للجلوس والسمر ليلاً مع تقليل تعرض الجدران الخارجية للأشعة الشمسية واستخدام الفتحات المظللة بسواتر الخلاف واللهي التي تساهم في حجب الاشعة الشمسية خاصة ضمن السمك الكبير للجدران الطينية ذات السعة والخزن الحراري العاليين والعازلية الحرارية التي تفوق عازلية المواد البنائية الأخرى إضافة إلى تشجيع التهوية الطبيعية.

يستنتج البحث : أن عملية التكون الشكلي لظاهرة المنزل البرجي في مدينة شبام حضرموت تشكلت تحت تأثير مجموعة عوامل متداخلة ترتكز على محور مركزي عمودي باتجاه السماء يربط بين الانسان والعالم الميتافيزيقي وانتظمت العناصر المكونة للمنزل البرجي حول المحور المركزي لتوفير احتياجات الانسان . وعكست عمارة المنزل البرجي في مدينة شبام مثالاً رائعا لتفاعل الانسان الايجابي مع البيئة بكل ابداع وكفاءة مؤكدة فهم الحضارة لوظيفة العمارة النفعية والرمزية في آن واحد والتي ظهرت في وظائف هذا النمط وطريقة الانتفاع وعوامل المكانة والجمال والاقتصاد التي انعكست في الايفاء بحاجات الانسان النفسية والمادية والروحية ، الفردية منها والجماعية محققة حالة متميزة من التوازن الذي قلما نجد مثله في العمارة المعاصرة .

ومن هنا يمكن القول أن ما نراه في عمارة المنزل البرجي التقليدي بمدينة شبام حضرموت تمثل منهجاً علمياً حضرياً اثبت نجاحة على مر العصور ، جاء نتيجة لتجربة الإنسان المتكررة في التعامل مع البيئة وإحصاء النتائج الايجابية وتفادي السلبيات لتحقيق أعلى تكيف مع البيئة ضمن الإمكانات القليلة المتاحة من ناحية المواد المتوفرة والتكنولوجيا المتاحة . وعليه يوصي البحث باعتماد هذا المنهج للتعامل مع البيئة في التصاميم الحديثة لتحقيق عمارة معاصرة متميزة متواصلة مع الإرث المعماري والحضاري لمدينة شبام حضرموت ، والاستفادة في الوقت نفسه من

التطور التكنولوجي في مجال المواد ، وتطور المواد المحلية وتقنيات البناء في تحقيق الراحة الإنسانية مع ضمان الفاعل مع البيئة وإدامتها والحفاظ عليها .

**المراجع**:


١. القادري ، عبد الناصر، مورفولوجية العمارة اليمنية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، قسم الهندسة المعمارية ، كلية الهندسة ، جامعة بغداد ١٩٩٤م.

٢. الدملوجي ، سلمى ، مدينة شبام المعاصر ، تقديم معماري ، ندوة المركز اليمني للأبحاث الثقافية والأثار والمتاحف ، عدن ، ١٩٨٨م.

٣. نيلسن ، ديتلف وآخرون ، الديانة العربية القديمة في كتاب : التاريخ العربي القديم ، ترجمة : د. فواد حسين ، مكتبة النهضة ، ا لقاهرة .

٤. العلفي ، د. محمد ، رسالة دكتوراه ، خصائص العمارة اليمنية واشكالها واتجاهات تطورها ، جامعة صنعاء ، ٢٠٠٠م.

٥. أمين البزاز ، د.انعام ، اثر البيئة الطبيعية في تشكيل عمارة وادي حضرموت الطينية ، بحث منشور في مجلة إتحاد الجامعات العربية للدراسات والبحوث الهندسية ، المجلد ١٥ العدد ٣ ، ٢٠٠٣م.

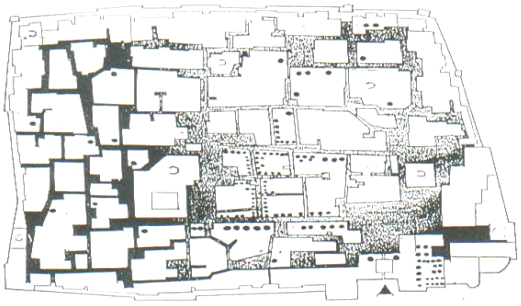
٦. الدميني ، عبد الحق أثر العوامل المناخية والتضاريسية في تشكيل العمارة السكنية في اليمن ، رسالة ماجستير غير منشورة مقدمة إلى قسم الهندسة المعمارية ، في كلية الهندسة ، جامعة بغداد٢٠٠٢م.

٧. مبارك ، د خالد محمد ، العناصر المعمارية في العمارة الطينية لمدن وادي حضرموت ، بحث منشور في وقائع المؤتمر العلمي الأول : العمارة الطينية على بوابة القرن الحادي والعشرين ، جامعة حضرموت للعلوم والتكنولوجيا ، ٢٠٠٠م.

٨. الحضراني ، بلقيس إبراهيم ، الملكة بلقيس ، التاريخ والأسطورة والرمز : الطبعة الأولى مطبعة وهدان ، القاهرة ، ١٩٤٤م.

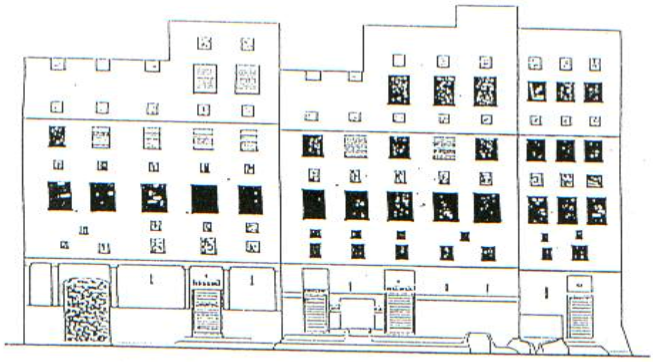
٩. كمونة ، حيدر ، البيئة وتأثيرها على تصاميم المسكن العربي التقليدي : ندوة الاسكان في ذمار ، ٢٠٠٠م.

١٠. العزاوي ، د. عبد الرسول ، الطاقة والمباني ، الطبعة الأولى ، دار مجد لاوي للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، ١٩٩٥م.
١١. كراتشكو فسكايا ، ف، الاهمية التاريخية لاثار فن المعمار اليمني القديم ، ترجمة :د. قايد طربوش ، مجلة الاكليل ، العدد الثالث – الرابع ، صنعاء ، ١٩٨٨م.
١٢. ليكوك رونالد ، وادي حضرموت ومدينة شبام المسورة ، اليونسكو ، ١٩٨٦م.



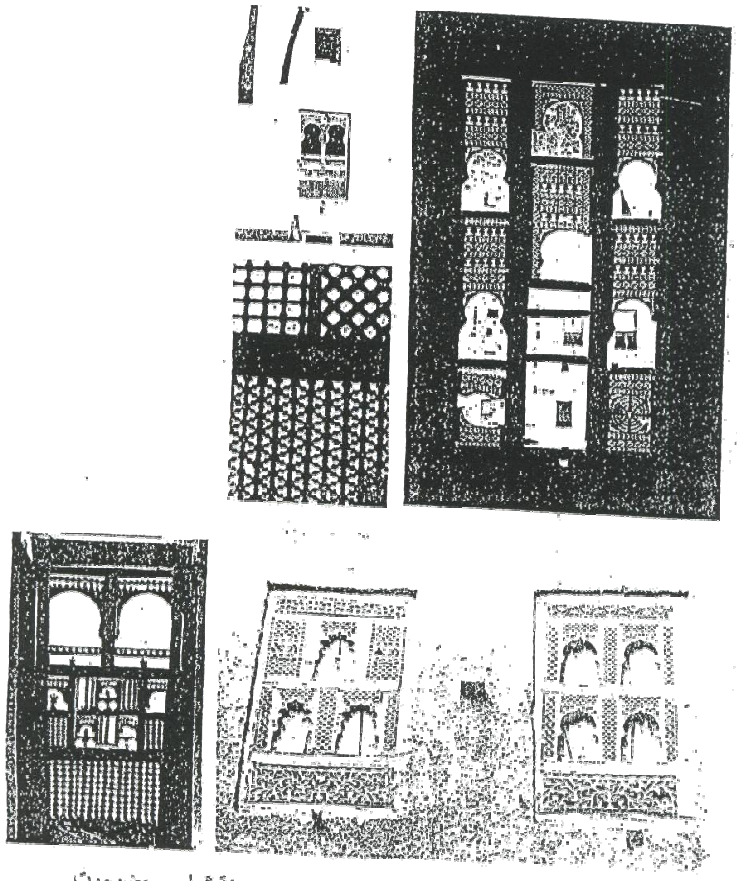
(شكل 1) يوضح المخطط العام لمدينة شبام حضرموت

(شكل 2) يوضح اندماج مدينة شبام مع البيئة المحيطة



(شكل 3) يوضح ارتفاع المنزل البرجي بمدينة شبام

( شكل 4) يوضح المساقط الافقية لأحد المنازل البرجية بمدينة شبام – حضرموت



(شكل 5) يوضح نماذج للفتحات في المنزل البرجي بمدينة شبام – حضرموت

# العلاقة التفاعلية لكلية الهندسة مع مؤسسات المجتمع اليمني

**د.م/ عارف عبد الله الصباحي***

**د.م/ زكـــريا الشيخ محمود** **

ملخص البحث:

يهتم البحث بدارسة وفهم وتحليل طبيعة العلاقة القائمة حالياً بين كلية الهندسة في جامعتي عدن وإب الحكوميتين ومؤسسات القطاعين العام والخاص. ويسعى البحث إلى رسم صورة واضحة لهذه العلاقة واستنتاج العوامل المؤثرة عليها. ويبين أن الصورة بشكل عام مازالت غير مرضية, رغم الرغبة الجادة والمحاولات التي بلغت إلى حد الاتفاقيات في تطوير التفاعل والتعاون. ويرجع ذلك إلى غياب الخطة الواضحة المبنية على فهم الواقع بكل أطيافه وكذلك إلى ضعف المتابعة والتقييم والتوثيق وعوامل أخرى.

ويستنتج البحث أن تطوير العلاقة بين الكلية ومؤسسات المجتمع في اليمن يتطلب على المدى الطويل فهم أبعاد البيئة المحيطة والمبادرة للمساهمة في تطويرها والاستجابة للمتغيرات التي تفرضها حركة التطور في هذه البيئة. أما على المدى القصير فأن أهم المتطلبات للارتقاء بالعلاقة هي الفهم المتبادل بين طرفيها والاستفادة من التجارب السابقة والرؤية الواضحة أنياً ومستقبلياً والمتابعة والتقييم والتوثيق للنشاطات المتبادلة.

---

* أستاذ مساعد – قسم العمارة – كلية الهندسة جامعة إب .

** أستاذ مساعد – قسم العمارة – كلية الهندسة جامعة إب .

١. المدخـــل

في عصر تتفجر فيه المعلومات من الطبيعي أن تتزايد أهمية الأمكنة التي يتم تداول المعلومات فيها وكذلك ومع تنوع المعلومات وأشكالها من الطبيعي أن تتنوع وظائف وعلاقات هذه الأمكنة. والجامعات هي أحد أهم الأماكن التي يتم فيها توليد وتناقل المعلومات. فعلى الصعيد العالمي أصبحت المؤسسات الأكاديمية والجامعات أكثر ارتباطا بمؤسسات المجتمع الأخرى إلى جانب وظائفها التعليمية كما في المملكة المتحدة والولايات المتحدة الأمريكية ودول أخرى (عريفج, ٢٠٠١ ). وأكد هذا التوجه ما دعا إليه مؤتمر اليونسكو عن التعليم العالي في القرن الواحد والعشرين المنعقد في باريس عام ١٩٩٨ من تعاون ما بين مؤسسات التعليم العالي ومؤسسات المجتمع الأخرى فضلا عن التعاون في مجالات البحوث بين مؤسسات التعليم المحلية والإقليمية والعالمية ( الحسني, ٢٠٠٤)

وعلى الصعيد العربي ومع تزايد أهمية الجامعات ازداد اهتمام الباحثين والمعنيين بها وبنشاطاتها فظهرت العديد من الدراسات وعقدت المؤتمرات التي تهتم بتحليل دور الجامعات ومختلف المستويات العلمية فيها وبمحاولة رسم واقتراح الأفاق المستقبلية لها وذلك بالدعوات لدور أوسع للمؤسسات الأكاديمية في المجتمعات. فمن المؤتمرات التي عقدت المؤتمر العربي الأول لتخطيط وتطوير البحث العلمي التطبيقي في الدول العربية في مدينة حلب في سوريا عام ٢٠٠٢. كما عقدت مؤخرا الندوة العلمية حول الدراسات العليا في الجامعات العربية في جامعة عدن. أما بالنسبة للدراسات فقد دعا العديد منها إلى ربط الحركة العلمية البحثية داخل الجامعات ومؤسسات المجتمع العامة والخاصة ونذكر على سبيل المثال لا الحصر دراسة حمدي إبراهيم ودراسة جامع (١٩٩٧) ودراسة زيتون (١٩٩٥) ودراسة فدوى اللبدي وصالح عدامة (٢٠٠٤).

ولم تكن الجمهورية اليمنية بمنأى عما يجري فقد شهد التعليم العالي توسعاً ملموساً حيث ارتفع عدد الجامعات اليمنية من جامعتين في صنعاء وعدن تشملان ٣٥ كلية إلى سبع جامعات حكومية تضم ٨٤ كلية في مختلف التخصصات النظرية والتطبيقية. كذلك سُمح للقطاع الخاص بالاشتراك في عملية التعليم العالي فتم تأسيس تسع جامعات أهلية (المجلس الأعلى لتخطيط التعليم, ٢٠٠٤).

وجاء إصدار القانون رقم ١٨ لعام ١٩٩٥ ليواكب التغيرات والتطورات التي سبق ذكرها ويعرف الجامعة بأنها مؤسسة من مؤسسات المجتمع وليؤكد على ضرورة وأهمية التفاعل ما بين الجامعة ومؤسسات المجتمع المختلفة (الحسني, ٢٠٠٤). إضافة إلى ذلك وكما حدث على الصعيد الدولي والعربي فقد اهتمت المؤتمرات والندوات التي عقدت في اليمن وكذلك الأبحاث التي جرت في هذا البلد بتوسيع العلاقة ما بين المؤسسات الأكاديمية ومؤسسات المجتمع . فمن المؤتمرات التي عقدت كانت الندوة العلمية للدراسات العليا في خدمة المجتمع في مدينة عدن عام ٢٠٠٤ التي أكدت على تعزيز دور الجامعة في المجتمع وعلى أن يكون للجامعة دور اكبر في خدمة التنمية. وكذلك عقد المؤتمر الهندسي الأول لعام ٢٠٠٢ في جامعة عدن وندوة واقع ومستقبل الصادرات اليمنية التي دعت على وجه الخصوص إلى إنشاء مراكز البحوث العلمية المتخصصة في مجال البحوث الصناعية بأنواعها المختلفة على أن تربط تلك المراكز بالمنشات الصناعية الوطنية مباشرة (الحسني, ٢٠٠٤).

تشير الدلائل والمؤشرات المتوفرة إلى أن هذه الجهود على المستوى اليمني لا تزال دون الطموح. فالقانون رقم ١٨ سالف الذكر والذي يؤكد على علاقة المؤسسات الأكاديمية اليمنية بمؤسسات المجتمع ويعطيها دوراً قيادياً لم توضع لائحته التنفيذية موضع التطبيق حتى يومنا هذا (المسح الميداني, ٢٠٠٤). إضافة لذلك فان التقرير الاستراتيجي السنوي لليمن لعام ٢٠٠٠ يشير إلى وجود مشاكل عديدة يعاني منها التعليم في الجامعات اليمنية مثل نقص الكادر ألتدريسي والفني في التخصصات العلمية والتطبيقية وخاصةً في الجامعات الناشئة حديثاً وعدم ربط المخرجات الجامعية بمتطلبات الواقع (المركز العام للدراسات والبحوث والإصدار,٢٠٠٠). تؤكد الدراسات العديدة التي تهتم بالتعليم في اليمن هذه الحالة ومنها دراسة سعيد و عبده (٢٠٠١) ودراسة الحسني (٢٠٠٤).

٢. مشكلة البحث وأهميته وحدوده:

مازالت العلاقات التفاعلية لكليات الهندسة مع مؤسسات المجتمع اليمني – مثلما هو الحال في مجالات التعليم العالي الأخرى- دون المستوى المطلوب. ولا يخفى على أحد أهمية الدور الذي تؤديه مؤسسات التعليم الهندسي بمختلف مجالاته في بناء المجتمع وتطويره. ولكي يكون هناك دور لابد أن تبنى هذه العلاقة بشكل

صحيح وفعال والذي يؤدي إلى ربط مخرجات هذا النوع من التعليم باحتياجات المجتمع. ويجني كلا الطرفين ثمار العلاقة القوية, فيمكن للمؤسسات الإستفادة من إمكانيات الكلية بينما يمكن للعملية التعليمية أن تبقى على اتصال مباشر مع التطورات التي تجري ضمن المؤسسات مما ينعكس على تطوير المناهج والارتقاء بإمكانيات الجانب الأكاديمي. وعلى حد علم الباحثين أنه لم يتوفر حتى وقت إعداد هذه الورقة البحثية أية دراسة تحليلية تقيميه لعلاقة كلية الهندسة مع مؤسسات المجتمع. وهذا يمنح البحث أهمية ويبرر تنفيذه. ويهدف البحث إلى رصد الإيجابيات والسلبيات لهذه العلاقة التفاعلية واقتراح الخطوط التوجيهية للأفق المستقبلي لها.

تم اختيار كليتي الهندسة في جامعتي عدن و إب وذلك لتباين تاريخ نشأتهما. عمر كلية الهندسة في عدن ٢٥ سنةً بينما لا تزال كلية الهندسة والعمارة في إب حديثة العهد وعمرها سبع سنوات. ولإغناء الدراسة فقد تعرض البحث لإحدى تجارب كلية الهندسة في جامعة صنعاء حيث أنها تحتوي على جوانب مفيدة فيما يرمي إلية البحث.

٣. منهجية البحث:

وللوصول إلى هدف البحث فقد تم إجراءه وفق الخطوات التالية:

١- استعراض الأدبيات المتعلقة بالبحث واستخلاص بعض التجارب المحلية والعربية التي وجد أنها مفيدة للبحث. ومن ثم إجراء زيارة ميدانية أولية لكليتي الهندسة في الجامعتين وبعض المؤسسات ذات العلاقة بموضوع البحث. ظهرت من الزيارة ثلاثة مستويات للعلاقة ما بين الكليتين والمؤسسات (علاقة قوية تبادلية وعلاقة أحادية الطرف وعلاقة منعدمة). وتبين أيضاً فقر المعلومات حول هذه العلاقة وتركيز ما توفر من وثائق على العموميات.

٢- استناداً إلى الفقرة الأولى تم اعتماد المسح الميداني لجمع البيانات عن طريق الاستبيان بصياغة أسئلة وجهت لجمع أكبر قدر من المعلومات حول طبيعة العلاقة ومستوياتها وتقيمها مع الأخذ بعين الاعتبار خصوصية الطرف الخاضع للاستبيان.

٣- تم طرح الاستبيان على كلية الهندسة جامعة عدن وبعدها حددت المؤسسات – على أساس العلاقة المذكورة في الفقرة (١) - التي ستخضع للدراسة. وتم اختيار المؤسسة التي وقعت برتوكول مع الكلية وهي أقوى العلاقات. كذلك تم

اختيار مؤسستين من القطاع العام والخاص وذات علاقة أحادية الطرف مع الكلية. واختيرت أيضا مؤسستين عامه وخاصة ليس لها علاقة مع الكلية.

٤- تم تطبيق نفس المبدأ في الخطوة السابقة على كلية الهندسة والمؤسسات ذات العلاقة في مدينة إب.

٥- تحليل المعلومات التي جمعت. ومن ثم رسم الصورة الكاملة للعلاقة بين كلية الهندسة ومؤسسات المجتمع بإيجابياتها وسلبياتها وذلك باعتماد المنهج الوصفي التحليلي.

٦- الوصول إلى الاستنتاجات وبعض التوصيات.

٤- تجار ب محلية وعربية:

كما سبق ذكره في الفقرة الأولى فإن التعاون ما بين الجامعات من جهة ومؤسسات المجتمع من جهة أخرى قائم منذ عقود من الزمن في المجتمعات المتقدمة. ويؤكد ذلك دراسة ستيفن كيرتز (١٩٧٥) التي أظهرت العديد من أوجه التعاون منذ أواخر الستينيات للقرن الماضي في العديد من الدول الغربية. هذا الشئ ظهر في السنوات الأخيرة في المجتمعات العربية, حيث سعت العديد من الجامعات العربية في تكوين علاقات مع مؤسسات المجتمع المختلفة والقيام بأدوار أخرى – إضافةً لدورها الأكاديمي – في مجالات البحث العلمي والدراسات والتدريب والتأهيل. وقد وجد الباحثان أنه من المفيد ونظراً لتشابه الظروف مابين المجتمعات العربية أن تتناول الدراسة مثالاً محلياً وأخر عربياً.

### ٤. ١. التجربة المحلية تجربة كلية الهندسة في جامعة صنعاء:

في هذه التجربة وظفت هذه الكلية الدعم التقني والمادي الذي تلقته من مؤسسات خارجية تعمل في اليمن لتعزيز كفاءتها وتطوير علاقتها مع المؤسسات الأخرى غير الأكاديمية .لقد جرت هذه التجربة في مركز المياه والبيئة الذي تأسس على مستوى الكلية بدعم هولندي ثم توسع وانتقل ليصبح على مستوى الجامعة بدخول الدعم الألماني ودعم من البنك الدولي, تنوعت الخدمات التي قدمها ويقدمها المركز لمؤسسات المجتمع اليمني, فهو يقوم بإعداد دورات تدريبية وندوات بمساعدة الجهات المذكورة أعلاه لكثير من المؤسسات ذات العلاقة بالمياه والصرف

الصحي في صنعاء وخارجها. وما يثير الاهتمام في هذه التجربة الأشياء الهامة التالية:

أولاً: التأكيد على تواجد كوادر المؤسسات الفنية الإدارية بكافة مستوياتها في فعاليات البرنامج التدريبي في نفس المكان والزمان.

ثانياً: الإعداد المنظم للدورات التدريبية والذي شمل دراسة موسعة للكفاءات المتوفرة في المؤسسات التي شملها البرنامج وتقيم هذه الكفاءات وتصنيفها قبل البدء بتنفيذ البرامج والدورات.

ثالثاً: تم خلال الأعداد للبرامج والدورات وتنفيذها إعداد تقارير دورية ورفعها للمؤسسات المشتركة في هذه النشاطات.

رابعاً :أكد المشاركون في هذه البرامج من كلية الهندسة الذين شملتهم الدراسة أن هذه التجربة أغنت خبرتهم في مجال الإعداد المنهجي والمنظم لنشاطات التفاعل مع مؤسسات المجتمع.

لقد انعكس اشتراك كلية الهندسة جامعة صنعاء في هذه التجربة إيجاباً على الكلية من جهة وعلى المؤسسات التي شملتها التجربة من جهة أخرى وظهر ذلك واضحاً من خلال النقاط التالية:

١- لقد تطلبت الدراسة الموسعة التي ذكرت في النقطة الأولى والتي شملت الكفاءات المتوفرة في المؤسسات وتقيمها وتصنيفها من كلية الهندسة إعداد برامج تناسب هذه الكفاءات, وهذه مساهمه قيمة في إغناء تجربة الكلية.

٢- أظهرت النقطة الأولى أيضاً أهمية وفائدة المعرفة العميقة بإمكانيات واحتياجات مؤسسات المجتمع التي تقدم لها كلية الهندسة خدماتها, ومن المفيد أن نشير إلى أن هذه المعرفة لم تتوفر في كثير من الأحيان لكلية الهندسة في جامعة عدن خلال تفاعلها مع المؤسسات الأخرى.

٣- أن التأكيد على تواجد كافة مستويات كوادر المؤسسات المعنية الخاصة بالتدريب مع بعضها خلال التدريب والتأهيل مفيد لرفع مستوى التفاهم والتنسيق بين هذه المستويات وزيادة التقارب بعد عودتهم إلى مؤسساتهم .

٤- إن إعداد التقارير الدورية والتقييم المستمر لمثل هذه البرامج هام من أجل البقاء في صورة سير عملية تنفيذ البرامج, وبالتالي اتخاذ الإجراءات المناسبة في كل

مرحلة, كذلك فيه أغناء للتجربة عند إجراء نشاطات أخرى مستقبلية, وهذا ما أضافته كلية الهندسة لخبرتها من خلال مشاركتها في هذا البرنامج, ومن المفيد أن نذكر أن إعداد التقارير والتقييم كان بصورة عامة غير موجود في تجارب التفاعل ما بين كلية الهندسة ومؤسسات المجتمع في جامعة عدن.

٥-لقد أبدى أعضاء هيئة التدريس الذين شاركوا في هذه التجربة ممن شملتهم الدراسة ارتياحهم للمشاركة فيها, وذلك لأن هذه التجربة سمحت لهم بالانتقال من الواقع النظري إلى الواقع التطبيقي. إضافةً إلى ذلك سمحت لهم هذه التجربة بالاقتراب والتفاعل المباشر من نشاطات المؤسسات المعنية والتي تشمل في كثير من الأحيان جوانب تطبيقية هامة للتدريس النظري الذي يمارسه أعضاء هيئة التدريس في الكلية, مما أنعكس إيجاباً عليهم وأعطاهم فرصة الارتقاء بأساليبهم التدريسية. (المسح الميداني, ٢٠٠٤)

### ٤. ٢. التجربة العربية: تجربة كليات الهندسة في جامعة البعث في سوريا:

اتيح لكليات الهندسة المختلفة في جامعة البعث أن تقيم علاقات تفاعلية تفاعليه مع مؤسسات المجتمع السوري عبر مجلس التأهيل والتدريب منذ عام ٢٠٠١. أخذ هذا التعاون الأشكال التالية من قبل كليات الهندسة:

- تأهيل وتدريب مهندسين وفنيين وأدار يين في مؤسسات المجتمع ذات العلاقة في كلية الهندسة.
- المشاركة في أعداد دراسات ومشاريع فنية وهندسية تخص المؤسسات.
- تدقيق مشاريع تم أعدادها من قبل مؤسسات وهيئات في المجتمع.

وبالمقابل استفادة كوادر الكليات من الإمكانيات التقنية والفنية المتواجدة في المؤسسات. إضافةً لذلك فقد نجح مجلس التأهيل والتدريب في الحصول على فرص تدريب لأعضاء هيئة التدريس في مراكز وجامعات أوروبية في إطار برنامج التمبوس. حيث يتيح هذا البرنامج لأعضاء هيئة التدريس في كليات الهندسة من الالتحاق في دورات تدريبية وأجراء بحوث وبتمويل من الاتحاد الأوروبي.

وقد بادر مجلس التدريب والتأهيل في جامعة البعث في أعداد كتيب سنوي يتضمن الخطط السنوية للكليات لتقديم خدماتها في المجالات المختلفة.

النقاط الإيجابية المستفاده من التجربة:

١- الفائدة العملية التي انعكست على أعضاء هيئة التدريس من خلال أحتكاكهم بالواقع العملي والخبرات الأجنبية المتواجدة في مؤسسات القطاع العام والخاص.
٢- المردود المالي الذي حصل عليه أعضاء هيئة التدريس.
٣- التأثير الإيجابي للتدريب تحت رعاية برنامج التمبوس على أعضاء هيئة التدريس الذين استفادوا من هذا البرنامج.
٤- التأثير الإيجابي لهذه الخبرات على المناهج الدراسية وتطويرها.
٥- رفع مستوى مهندسين وفنيين المؤسسات.

ورغم حداثة هذه التجربة, فأنه يمكن أن نورد بعض النقاط التي أثرت على تفاعل كليات الهندسة مع مؤسسات المجتمع:

١- عدم تضمين تدريب الطلاب في مؤسسات المجتمع ضمن برامج مجلس التأهيل والتدريب.
٢- رغم أعداد الكتاب السنوي لمجلس التأهيل والتدريب فأن الكليات لا تزال بحاجة إلى مسح ميداني علمي وواقعي لإمكانياتها العلمية والفنية وبالتالي لأفق التعاون الحقيقي مع مؤسسات المجتمع.
٣- وبالمقابل فأن الصورة الفعلية لإمكانيات المؤسسات لا تزال غير واضحة لدى الكليات (جامعة البعث. ٢٠٠٣).

بعد عرض وتقيم تجربة محلية وتجربة عربية وتسليط الضوء على الدروس الإيجابية والسلبية المستفادة من هاتين التجربتين, فأننا ننتقل الآن لدراسة الحالة الدراسية الأولى وهي جامعة عدن.

٥. كلية الهندسة ومؤسسات المجتمع – جامعة عدن:

**٥. ١. الواقع الراهن.**

كلية الهندسة في جامعة عدن هي واحدة من سبع عشرة كلية تضمها هذه الجامعة وقد مضى على إنشاء هذه الكلية خمسة وعشرون عاماً. وتضم الكلية اليوم ثمانية أقسام سبعة منها تخصصية والقسم الثامن في مجال العلوم الأساسية. وفترة الدراسة في هذه الكلية خمس سنوات للحصول على درجة البكالوريوس في أحد المجالات التخصصية. وإضافةً إلى برنامج الدراسات الجامعية الأولى أنشئ في الكلية

برنامج للدراسات العليا (ماجستير) في بعض الأقسام منذ عام ٢٠٠٢-٢٠٠٣. وانطلق كذلك برنامج التعليم الموازي في الكلية في أواخر العقد الماضي. ويشكل أعضاء هيئة التدريس الوافدين من خارج اليمن ٥ % من إجمالي أعضاء هيئة التدريس في هذه الكلية وذلك في العام الدراسي ٢٠٠٣-٢٠٠٤. وقد ارتفع عدد طلاب الكلية إلى أكثر من الضعف بين العام الدراسي ١٩٩٨- ١٩٩٩ والعام الدراسي ٢٠٠٢-٢٠٠٣ حيث ارتفع عددهم من ١٠٠٠ إلى ٢٢١٣ طالب وطالبة. (جامعة عدن, ٢٠٠٣)

**٥. ٢. مستويات وقنوات التفاعل.**

تقيم كلية الهندسة علاقاتها التفاعلية مع مؤسسات المجتمع عبر قناتين: الأولى تتمثل بالمكاتب الاستشارية التابعة لرئاسة الجامعة والثانية تتمثل بالترتيب الإداري على مستوى رئاسة الجامعة والذي يشمل مجلس التطبيق العملي وإدارة التطبيق العملي وخدمة المجتمع. وعلى مستوى الكلية نائب عميد لشؤون التطبيق العملي وخدمة المجتمع. واستناداً إلى تصنيف مستويات التفاعل المذكور في منهجية البحث, فأن التفاعل ما بين الكلية ومؤسسات المجتمع الذي يمكن أن يدرج تحت التصنيف الأول (علاقة تبادلية) وصل إلى حد تم فيه توقيع برتوكول في مجالات عديدة مع أحدى مؤسسات القطاع العام. فيما شمل التفاعل في المستوى الثاني للتصنيف (علاقة أحادية الطرف) مجالات عديدة. وفي جانب المؤسسات تمثل ذلك في تدريب طلبة الكلية. أما من جانب الكلية فأخذ شكل القيام ببعض التجارب والدراسات المخبرية لبعض المؤسسات وتقديم بعض الاستشاريين وأجراء بعض الدورات التدريبية حسب طلب المؤسسات وفتح مجال التعليم الموازي أمام أفراد المؤسسات. وبالنسبة للبروتوكول الموقع بين كلية الهندسة في جامعة عدن وبين إحدى مؤسسات القطاع العام في المدينة فقد كان برنامجه التنفيذي واسع النطاق وشمل مجالات عديدة للتعاون بين الطرفين. ويمكن تلخيص أهم الخدمات التي ستقدمها الكلية للمؤسسة بما يلي:

- توظيف مشاريع التخرج لمنفعة الطرفين.
- مشاركة الكلية في حل المشاكل الفنية في المؤسسة.
- إتاحة الفرصة لمنتسبي المؤسسة بالحصول على تأهيل جامعي عبر التعليم الموازي والدراسات العليا.

أما أهم الخدمات التي ستقدمها المؤسسة للكلية فهي:

- تدريب طلبة الكلية تحت اشرف فنيين من المؤسسة.
- مساهمة المؤسسة في تطوير مختبرات الكلية.
- وضع إمكانيات المؤسسة الفنية والتقنية في خدمة أعضاء هيئة التدريس.

ويتمثل تفعيل التنسيق المشترك بالتعاون الثنائي في مجال الندوات والأبحاث وكذلك باجتماعات دورية نصف سنوية.

أما بالنسبة لتدريب الطلبة فهو جزء من المتطلبات الأكاديمية لطلاب كلية الهندسة خلال دراستهم في هذه الكلية. تقوم الكلية كل عام بإرسال الطلبة إلى مؤسسات عديدة من كلا القطاعين العام والخاص لإجراء هذا التدريب. بالنسبة لمؤسسات القطاع الخاص وعلاقتها مع الكلية فانه إضافةً إلى السماح لبعض من طلبة الكلية بالتدريب في بعض من هذه المؤسسات فان جهوداً بذلت لفتح باب التعاون بين الكلية ومؤسسات من القطاع الخاص لكنها لم تثمر شيئاً ملموساً بعد.

**٥. ٣. تقييم العلاقة بين الكلية والمؤسسات.**

ركز البحث في الاستبيان الذي طرح في الكلية والمؤسسات التي لها علاقة معها على المحاور التالية:

١- منشأ العلاقة وتطورها وطبيعتها.
٢- مجالات التعاون.
٣- تقيم العلاقة ومدى وصولها لأهدافها والعوامل الفاعلة سلباً وإيجاباً.
٤- الأفق المستقبلي للعلاقة.
٥- تجارب مميزة.

فيما كان التركيز في الاستبيان الذي صمم ليستكشف الحالة التي لا يوجد فيها علاقة على القضايا التالية:

١- فهم دور ومضمون كل طرف للأخر.
٢- توفر الرغبة في إقامة علاقة مستقبلية.
٣- المنافع المرتجاة في إقامة مثل هذه العلاقة.

بعد دراسة وتحليل إجابات الأسئلة التي تفرعت عن هذه المحاور توصل البحث إلى جملة من النتائج المعنية بتقييم العلاقة ما بين الكلية ومختلف المؤسسات التي شملتها الدراسة ويمكن عرضها فيما يلي:

**٥. ٣. ١. الأثر الشخصي على التفاعل.**

من الأمور الملفتة للنظر الدور الذي لعبة الأثر الشخصي إيجاباً في بعض الأحيان وسلباً في أحيان أخرى على حيوية التفاعل ما بين الكلية والمؤسسات الأخرى. ظهر الدور الإيجابي للعلاقات الشخصية جلياً في أحدى أهم تجارب كلية الهندسة وهي توقيع البرتوكول مع أحدى مؤسسات القطاع العام. وكانت الفكرة الأساسية ونواة التجربة قد ولدت وطرحت للنقاش في جلسة ودية وغير رسمية بين أفراد من الطرفين.

أما الدور السلبي للعلاقات الشخصية فقد ظهر عندما تحولت علاقة بعض الاستشاريين وهم أعضاء هيئة التدريس الذين ارتبطوا ببعض المؤسسات إلى علاقة شخصية. ونتيجة لذلك فقد تحول جزء من علاقة الكلية الرسمية ببعض المؤسسات إلى علاقة شخصية. هذا كان له أثر سلبي لأنه إذ أظهرت الدراسة الميدانية أن الفرص الأخرى التي كانت تطرح لتمتين هذا التعاون بين الكلية والمؤسسات المعنية تُطرح ويتم تداولها بشكل شخصي. ونتيجة لذلك بدأت جدران الثقة في مثل هذا التعاون تتهاوى لدى الكثيرين من الطرفين. إضافةً إلى ذلك بدأ موضوع الاعتماد على العلاقات الشخصية يطرح كبديل عن الجهود الرسمية في إقامة التعاون مع المؤسسات خاصة أن الجانب المادي هام بالنسبة للإفراد المعنيين مباشرةً بمثل هذه العلاقات (نفس المصدر السابق).

**٥. ٣. ٢. الدور الايجابي لطرف ثالث كوسيط في تحفيز التفاعل.**

أثبتت تجربة كلية الهندسة في تدريب مهندسي وإداريي المؤسسة العامة للمياه والصرف الصحي في مدينة عدن بأشراف الشركة الهولندية الاستشارية "ARCADIS" أنه:

- يمكن للخبرات المحلية أن تحل محل الخبرات الأجنبية مما ينعكس بشكل ايجابي كبير على المجتمع اليمني بكاملة. غير أن مجال البحث لا يسمح بطرقه وإخضاعه للنقاش المستفيض.
- لعبت الجهات الأجنبية دوراً ايجابياً في تحفيز وتطوير التفاعل.

إن النقطتين السابقتين الذكر (٤. ٣. ١. , ٤. ٣. ٢.) هما نتيجة المحور الذي يتعلق بمنشأ العلاقة وتطورها. أما بالنسبة لمحور مجالات التعاون فقد ظهرت النتائج كما يلي:

**٥. ٣. ٣. التعليم المـــوازي.**

خطت كلية الهندسة خطوة تعتبر ايجابية في تقديم خدماتها لمؤسسات المجتمع وذلك حين كيفت التعليم الموازي وكما ذكرنا سابقاً حسب احتياجات المؤسسات المهتمة بمثل هذا النوع من الخدمات.أصبح الآن باءمكان العديد من الأفراد في المؤسسات التي تربطها علاقة تفاهم مع الكلية أن يحسنوا من قدراتهم العلمية والعملية وكذلك الحصول على درجات جامعية لم يكونوا ليحصلوا عليها حسب الشروط الاعتيادية للقبول في الكلية. إذ لدى كلية الهندسة الآن خمسة دارسين من مؤسسة الكهرباء واثنان من مصافي عدن وثلاثة من مؤسسة المياه في قسم الكومبيوتر في هذا البرنامج الأكاديمي (المصدر السابق). وفتح مثل هذه الفرص من المتوقع أن بكون له الأثر الايجابي على كوادر المؤسسات.

**٥. ٣. ٤. توظيف البحث العلمي ومشاريع التخرج في خدمة المجتمع.**

نقطة ايجابية أخرى تسجل لكلية الهندسة وهي اختيار مواضيع لبعض مشاريع التخرج للسنة الأخيرة من الدراسة الجامعية الأولى وكذلك لبعض رسائل الماجستير تهم بعضاً من المؤسسات العامة والخاصة. ومن الأمثلة على ذلك وجود مشكلتي بحث لرسائل الماجستير في قسم الكهرباء وقسم الميكانيك. موضوع إحدى الرسالتين يهم مؤسسة عامة فيما يهم موضوع الرسالة الثانية مؤسسة خاصة. كذلك يمكن في هذا المجال ذكر تجربة الكلية في جعل مشكلة واقعية كانت موجودة في مبنى الإنتاج لأحد المصانع الخاصة موضوعاً لمشروع تخرج احد الطلبة. وأشارت المصادر المعنية أن النتائج كانت مناسبة جداً لحل المشكلة. (المسح الميداني, ٢٠٠٤) وتشكل النقاط الثلاث التالية النتائج التي توصل إليها البحث عن محوري تقيم العلاقة ومدى وصولها لأهدافها والأفق المستقبلي لها:

**٥. ٣. ٥. غياب الرؤية الإستراتيجية لدى الطرفين.**

تبين لنا الغياب الكامل للإستراتيجية الواعية المبنية على دراسة الواقع الراهن وتحليليه وعلى الإمكانيات والاحتياجات الفعلية لطرفي العلاقة لأخذ التعاون ما بين كلية الهندسة والمؤسسات إلى المستوى المرتجى. وهذا ينطبق على كلا الطرفين. وما توفر من وثائق يظهر الطموح الكبير لإدارة التطبيق العملي وخدمة المجتمع لوضع إمكانيات مراكز الجامعة وكلياتها موضع الاستثمار في بناء علاقاتها

مع مؤسسات المجتمع. ويمكن اعتبار ما ورد في هذه الوثائق من نقاط طرحتها الإدارة المذكورة كتصور لتوسيع مجالات خدمة الجامعة للمجتمع هي محاولة طموحة للالتقاء مع الدور الذي وجهت إليه السياسات التعليمية الصادرة عن الجهات العليا فيما يتعلق بموضوع البحث وخاصة القانون رقم ١٨. إلا أن هذه النقاط لا يمكن أن ترقى إلى مستوى الإستراتيجية التي يتطلبها تنفيذ مثل هذا التعاون فهي لم تبن على مسح ميداني منهجي للمؤسسات وإمكانياتها واحتياجاتها وكذلك للكليات والأقسام والمراكز في الجامعة.

ولإلقاء مزيد من الضوء على هذه النقطة فقد ورد على سبيل المثال من بين النقاط المشار إليها أعلاه إن الجامعة ستسعى إلى إيجاد فرص للتطبيق العملي في الوزارات والمؤسسات وشركات القطاع الخاص وإيجاد فرص للقيام لتنفيذ مشاريع التخرج لطلبة البكالوريوس. إن هذا التوجه حقيقة ايجابي وان أمكن الوصول إليه فعندها يمكن القول أن العلاقة التفاعلية وصلت إلى مستواها المثالي. إلا أننا نرى أن مثل هذه الخطوات من إيجاد فرص للتطبيق العملي وغير ذلك مما اشرنا إليه قد لا تتحقق في ظل الظروف الراهنة التي لمسناها في زياراتنا حتى ضمن الأفق القريب. وكذلك نرى أن تطبيق مثل هذه الخطوات يحتاج إلى مسح ميداني مكثف ومنظم من قبل الكلية يقف على حقيقة إمكانية تقبل مؤسسات المجتمع لمثل هذا التوجه وهذا لم يتحقق حتى الآن.

إضافةً إلى ذلك ورد في النقاط التي طرحتها الإدارة خلق فرص التعاون والعمل على تطويرها مع المؤسسات المعنية. انه من الأجدى أن ترتكز هذه الخطوة على تقييم التجارب السابقة مثل تجربة كلية الهندسة في توقيع وتنفيذ الاتفاق الذي سبق الإشارة إليه مع إحدى مؤسسات المجتمع في عدن. ومن المفيد جداً أن يشار هنا إلى أن هذه التجربة لم تخضع حتى هذا اليوم لأي تقييم علمي وموضوعي من قبل الطرفين كما ثبت من الدراسة ولا يعرف إلى أي مدى وصل تطبيقها رغم انه تم توقيعها عام ٢٠٠٢.

هذا ما يخص جانب إدارة التطبيق العملي وهي أحدى القناتين التي عبرهما تتفاعل الكلية بشكل رئيسي مع المؤسسات الأخرى في المجتمع. أما ما يخص الطرف الآخر وهو مؤسسات المجتمع فقد تأكد من خلال زياراتنا الميدانية أن العديد منها

يفتقر إلى التصور حول كيفية إقامة علاقات مع كلية الهندسة وحول طبيعة هذه العلاقات. أما التي عندها علاقات أو تصور عن هذه العلاقات فهي تفتقر إلى رؤية استراتيجية واضحة لتنفيذ مثل هذه العلاقات على الأقل في الوقت الراهن.

**٥. ٣. ٦. قصور في الإعداد والتحضير لإنجاح التفاعل.**

إن القصور في الإعداد والتحضير هو أكثر وضوحاً في برامج التطبيق العملي للطلاب في المؤسسات العامة والخاصة. لقد تبين أن إرسال الطلاب إلى المؤسسات يتم دون الإعداد المسبق له مثل التواصل مع المؤسسات المعنية و مناقشة حجم ونوعية التدريب وإعداد البرامج اللازمة لذلك. هناك بعض المحاولات لتجاوز هذه النقطة مثل محاولة إعداد دليل التطبيق العملي للطلاب. هذا الدليل لم ينجز بعد.

**٥. ٣. ٧. ضعف المتابعة والتنظيم والتوثيق لدى الطرفين.**

تتضح هذه الظاهرة في أغلبية علاقات كلية الهندسة مع المؤسسات الأخرى. فعلى سبيل المثال أظهرت الدراسة الميدانية أن هناك قصورا واضحاً في متابعة برامج التدريب العملي للطلبة في الميدان مع وجود بعض المحاولات الناجحة في هذا المجال. كذلك كانت هناك العديد من النقاط في البروتوكول الذي وقعته الكلية مع إحدى المؤسسات والذي أُشير إليه سابقاً تحتاج إلى المتابعة والتنظيم والتقييم. يمكن أن نشير هنا إلى أن التوثيق للعلاقات التفاعلية بين الكلية والمؤسسات يكاد يكون معدوماً لدى الطرفين. (المسح الميداني,٢٠٠٤)

إن النتائج السابقة الذكر تخص الحالة التي وجد فيها علاقة مابين الكلية والمؤسسات, أما نتائج الاستبيان الذي يخص الحالة التي لا يوجد فيها علاقة مابين الكلية والمؤسسات فهي كما يلي:

**٥. ٣. ٨. ضبابية فهم المؤسسات للكلية.**

بدا واضحاً أن بعض المؤسسات العامة أو الخاصة ليس لديها صورة واضحة عن إمكانيات الكلية والكفاءات المتوفرة فيها وكذلك عن المجالات التي من الممكن قيام التفاعل فيها. ويعزى ذلك جزئياً إلى عدم قيام الكلية تسويق نفسها لدى مؤسسات المجتمع.

**٤. ٣. ٩. محدودية أفق القطاع الخاص فيما يخص التفاعل مع كلية الهندسة.**

يرى جانب واسع من القطاع الخاص إن له أموره وتوجهاته الخاصة وان بعضاً من جوانب التفاعل لو تمت مثل تدريب الطلبة ستكون عبئاً على مساره. إضافةً إلى ذلك لا تزال نظرته محدودة نحو الفوائد التي يمكن أن يجنيها والتي ستنعكس على تطوره لو انخرط في العلاقات التفاعلية مع الكلية.

**٥. ٤. تقييم علاقة الكلية مع مؤسسات المجتمع عبر المراكز البحثية والاستشارية**

ما توفر لدينا من معلومات ووثائق تشير إلى أن كلية الهندسة في جامعة عدن تقدم خدماتها لمؤسسات المجتمع من خلال ثلاثة مراكز من المراكز الموجودة في رئاسة الجامعة وهي مركز الحاسب الآلي ومركز الاستشارات الجامعية ومركز التدريب المستمر. إن تقديم الخدمات عبر هذه القناة يكون باستدعاء أعضاء من هيئة التدريس في أقسام الكلية للمشاركة في نشاطات هذه المراكز.

فيما يخص مركز الحاسب الآلي ومركز التدريب والتعليم المستمر فان النشاطات فيها تركزت على إجراء الدورات التدريبية والتعليمية في مختلف المجالات التي تهم هذين المركزين. أما بالنسبة للمركز الاستشاري الجامعي فقد شملت نشاطاته ارتباطات بمشاريع تخص الجامعة ومشاريع لبعض المؤسسات خارج نطاق الجامعة. ويشير احد التقارير الذي اعد مؤخراً حول نشاطات هذا المركز إلى أن أغلب الأعمال الاستشارية التي يقوم بها المركز هي في الحقيقة أعمالاً تخص الجامعة. ويبين التقرير إلى إن الخدمات الاستشارية التي ترد من المؤسسات خارج الجامعة محدودة. يعزو التقرير ذلك إلى سبب رئيسي وهو غياب نشاط نقابة المهندسين وغياب تطبيق قانون مزاولة المهنة. (جامعة عدن,٢٠٠٤) .

كما دلت المعلومات المتوفرة على قيام المركز ببعض النشاطات التي تهم القطاع الخاص وشملت إعداد تصاميم ودراسات هندسية. كذلك ثبت أن للمركز علاقات جيدة مع بعض المؤسسات العامة مثل المؤسسة العامة للكهرباء والهيئة العامة للسياحة. وقد بينت الدراسة الميدانية أن تبعية هذا المركز لرئاسة الجامعة أكسبته أهمية معنوية أمام مؤسسات المجتمع. في حين أن هذا الوجود المركزي لمركز الاستشارات والمراكز البحثية الأخرى قد حرم كلية الهندسة من إمكانية إنشاء مراكزها الخاصة. وكذلك قد حرم قسماً كبيراً من أعضاء هيئة التدريس من المشاركة في النشاطات التي يمكن أن تنجزها هذه المراكز. لأن هذه المراكز تعمد

إلى استدعاء من تحتاج إليه من أعضاء هيئة التدريس في الأقسام العلمية للمشاركة في النشاطات التي تأتيها. وبعد دراسة التجربة التفاعلية لكلية الهندسة في جامعة عدن مع مؤسسات المجتمع ننتقل إلى عرض وتحليل تجربة كلية الهندسة في جامعة إب في تفاعلها مع مؤسسات المجتمع اليمني.

**٦. كلية الهندسة في جامعة إب وعلاقتها مع مؤسسات المجتمع:**

**٦. ١. الواقع الراهن**:

كلية الهندسة والعمارة هي إحدى كليات جامعة إب التطبيقية. حيث يبلغ عمر هذه الكلية سبع سنوات. وقد أنشأت في العام الدراسي ١٩٩٧- ١٩٩٨. وتضم الجامعة بالإضافة إلى كلية الهندسة سبع كليات أخرى. وتحتوي الكلية على قسمين هما: قسم العمارة وقسم الإلكترون والاتصالات. وعدد سنوات الدراسة في القسمين خمس سنوات للحصول على شهادة البكالوريوس. ولا تحتوي الكلية على دراسات عليا حتى الآن. وتعتمد كلية الهندسة ومعظم بقية كليات الجامعة في كادرها التدريسي بنسبة كبيرة على الأساتذة الوافدين من الدول الشقيقة والصديقة. حيث لا يزال الكثير ممن أوفدتهم الجامعة لتأهليهم كأعضاء هيئة تدريس لهذه الكلية والكليات الأخرى في مرحلة الدراسة في دول متعددة من العالم. ويشكل قسم العمارة استثناءً, حيث أغلبية أعضاء هيئة التدريس هم من اليمنيين. بينما الصورة معاكسة في قسم الإلكترون والاتصالات.

**٦. ٢. مستويات قنوات التفاعل**:

إن الترتيبات التي توليها الجامعة اهتمامها الرئيسي الآن هي تقوية بنيانها الداخلي على كافة المستويات كونها لا تزال ناشئة. وضمن هذه الترتيبات فإن الهيكلية الإدارية الخاصة بإدارة التفاعل مع المجتمع سواءً على مستوى الإدارة العامة للجامعة أو على مستوى الكليات لم تأخذ شكلها النهائي بعد. مما أدى ذلك إلى عدم اتضاح القنوات الإدارية بعد ابتداءً من الكليات وحتى رئاسة الجامعة لترتيب هذا التفاعل مع مؤسسات المجتمع. فعلى مستوى رئاسة الجامعة لا يوجد حتى الآن هيئة مستقلة لإدارة هذا التفاعل. حيث تقوم إدارة الخدمات الطلابية في رئاسة الجامعة حالياً بإدارة الشكل الرئيسي لاتصال كلية الهندسة وغيرها من الكليات مع مؤسسات المجتمع وهو التدريب الطلابي الصيفي. وعلى مستوى الكلية أضاف عدم اكتمال الهيكلية الإدارية للكلية عائقاً أخر في وجه تطوير علاقة الكلية

بالمجتمع. وقد تبين أن مستوى التفاعل لهذه الكلية مع مؤسسات المجتمع يكاد يكون محصوراً بتدريب طلاب الكلية لدى المؤسسات. ويمكن أن يذكر خارج هذا النطاق بعض المحاولات التي لم يكلل لها النجاح في إنشاء علاقات تعاون ما بين الجامعة بكلياتها المختلفة وبعض من مؤسسات المجتمع وكان من المفترض أن يكون لكلية الهندسة والعمارة دوراً فاعلاً في هذا التعاون. ونذكر على سبيل المثال هنا اتصالات الجامعة مع مكتب الأشغال والإسكان والتخطيط الحضري و مؤسسة المياه والصرف الصحي كذلك اجتماعات اللجنة العليا التي شُكلت من مختلف مؤسسات المحافظة وبمشاركة الجامعة لدراسة مشاكل المحافظة وطرق معالجتها.

**٦. ٣. تقييم العلاقة ما بين الكلية والمؤسسات.**

من الجدير بالذكر أنه قد تم اعتماد محاور الاستبيانات التي أشير إليها في حالة جامعة عدن. وكذلك تم اختيار المؤسسات التي ستخضع للدراسة في إب باعتماد نفس المعايير التي استخدمت في كلية الهندسة والمؤسسات في عدن. وقد وجد – كما أشير سابقاً – أنه لا يوجد أية حالة كانت فيها العلاقة تبادلية أي من المستوى الأول, وبالتالي لم يتم دراسة مؤسسة تمثل هذا النوع من العلاقة. فيما تم اختيار مؤسستين أحدها من القطاع العام والأخرى من القطاع الخاص تقيمان علاقات أحادية الطرف مع الكلية. وكذلك تم اختيار مؤسستين تمثلان القطاعين العام والخاص لدراسة المستوى الثالث ذو العلاقة المنعدمة. ومن الدراسة وتحليل المعلومات التي تم الحصول عليها أمكن التوصل إلى النتائج التالية:

**٦. ٣. ١. غياب الرؤية الاستراتيجية لدى الطرفين.**

لا يوجد لدى الكلية خطة موثقة تتضمن التصور الواضح والآلية المناسبة لفتح قنوات التعاون مع مؤسسات المجتمع خارج نطاق التدريب الطلابي. وحتى هذا التعاون ما بين الكلية والمؤسسات ونعني به نشاط التدريب الطلابي يعاني من مشكلات ليست سهلة على الإطلاق كما سنرى لاحقاً. ولكن من الممكن الإشارة إلى بعض الجهود الفردية التي يقوم بها بعض أعضاء هيئة التدريس للتعاون مع بعض المؤسسات في مجال الاستشارات وبصورة شخصية. وينطبق غياب الرؤية الاستراتيجية على المؤسسات التي شملتها الدراسة.

**٦. ٣. ٢. ضبابية الفهم لدور ومضمون كل طرف للأخر.**

ظهرت خلال الزيارات الميدانية للمؤسسات التي خضعت للدراسة أن هذه المؤسسات بشكل عام ليس لديها الإطلاع الكافي على الكفاءات والإمكانيات المتوفرة لدى كلية الهندسة والعمارة وكذلك ليس لديهم إلمام بالاحتياجات التي يمكن لهذه المؤسسات أن تساهم بتلبيتها كلياً أو جزئياً. الشئ نفسه ينطبق على كلية الهندسة والعمارة والمؤسسات. إضافة إلى ذلك فقد ظهر الضعف الواضح في إشراك المؤسسات ذات العلاقة في نشاطات الكلية المختلفة وكذلك إشراك الكلية في نشاطات المؤسسات. وقد أظهرت نتائج الاستبيان أراءً مختلفة حول هذه النقطة. فالذين شملتهم الدراسة الميدانية في المؤسسات المعنية يردون ذلك إلى تقصير الكلية ويؤكدون عدم تلقيهم دعوات رسمية للمشاركة في تحديد وأعداد مواضيع ومشاريع التخرج في الكلية و كذلك تقيميها. وبالتالي فقدت المؤسسات فرصة إدراج مشاكل واقعية تهمها والمجتمع في مشاريع التخرج. وعلية خسرت الكلية فرصة مساهمتها بدراسة هذه المشاكل. وينطبق هذا الشيء بشكل عام على نشاطات الكلية الأخرى. فيما بين رأي المعنيين في الكلية أن الأعداد والتنسيق الإداري الجيد والمنظم على مستوى الكلية والجامعة سيكون له الأثر الإيجابي لتجاوز مثل هذه العقبات.

ورغم وجود بعض الإشارات الايجابية من قبل الجامعة نحو المؤسسات التي أبدت فيها الجامعة وكلياتها استعدادها للتعاون مع هذه المؤسسات, ومن قبل بعض المؤسسات نحو الجامعة وكلياتها من جهة أخرى والتي أظهرت فيها هذه المؤسسات رغبتها بالتعاون مع الجامعة وكلياتها, إلا أن ذلك لم يرق إلى مرحلة إنشاء علاقات ملموسة كما ذكرنا سابقاً وأحد الأسباب الرئيسية, لذلك هو ضعف المتابعة لهذه المبادرات. أظهرت الدراسة الميدانية وجود جملة من الأسباب وراء هذا الضعف تتلخص في ضعف الوعي لأهمية هذه العلاقات وكذلك أسباب إدارية ومالية تتلخص بما يلي:

١- عدم وجود ميزانية مستقلة يمكن تخصيصها لإنشاء مثل هذا التفاعل, حيث إن تحديد ميزانيات النشاطات لدى المؤسسات مركزية ولا تأخذ بعين الاعتبار مخصصات لتفعيل مثل هذا التعاون.

٢- الأهمية التي أعطيت للمردود المادي على المدى القصير بالمقارنة مع إدراك الفائدة التي كان سيجنيها الطرفين من مثل هذا التعاون على المدى الطويل هناك عدة أمثلة طلبت فيها المؤسسات أجور مادية لقاء تدريب طلبة كليات الجامعة بما فيها طلاب كلية الهندسة وبالمقابل عندما كان هناك محاولة من إحدى الجهات للحصول على مساعدة استشارية كان الاستفسار الأول من قبل أعضاء هيئة التدريس المعنيين عن الأتعاب المادية. ومع ذلك لا يمكن نكران حق كل طرف بتلقي أتعابا مادية لقاء تقديم خدمات للطرف الأخر, لكن من الأجدى أن لا تشكل هذه النقطة حجر عثرة في سبيل تطوير العلاقة بين الطرفين, بل من الأفضل النظر للفوائد التي يمكن أن تعود على الطرفين في حال قيام التعاون بينهما. ونؤكد على أهمية وضع ضوابط للمردود المادي الذي يعطي كل ذي حق حقه.

**٦. ٣. ٣. قصور في التحضير والمتابعة والتقييم.**

يلتحق طلاب الكلية بالتدريب في مختلف مؤسسات القطاعين العام والخاص في ظل غياب خطة واضحة وبرامج تدريبية مسبقة توضح مراحل وخطوات التدريب ومتطلباته. مما يؤثر سلباً على كفاءة وجودة التدريب. وتبين أيضاً ضعف التنسيق المسبق الذي يمكن أن يتضمن عدد الطلبة المتدربين وفترة تدريبهم وغير ذلك من الأمور الهامة. ونتيجة لذلك يتم في كثير من الأحيان رفض عدد من الطلبة للتدريب في بعض المؤسسات. وبالتالي أصبح الطالب في كثير من الأحيان يحصل على أكثر من رسالة موجهه كل واحده منها إلى مؤسسة وذلك لضمان قبوله في إحداها. إضافة لذلك يفتقر المتدربون إلى المتابعة الميدانية والتقييم من قبل الكلية وكذلك من قبل المؤسسات المعنية خلال فترة تدريبهم. ولا يخفى على أحد أهمية المتابعة والتقييم للارتقاء ببرامج التدريب. وتلعب عدة عوامل دورها هنا منها عوامل مادية وأخرى إدارية وكذلك العبء الكبير على جزء من أعضاء هيئة التدريس.

بالرغم من هذه الصورة عن التدريب الطلابي لكلية الهندسة والعمارة في جامعة إب فقد تبين من خلال الدراسة الميدانية حالات نفذ فيها المتدربون تدريباتهم بشكل معقول. ولعب في ذلك حُسن تدبير الطلبة دوراً إيجابياً. ونذكر مثلاً على ذلك قيام

بعض الطلاب بتحمل نفقات التدريب أو استثمار العلاقات الشخصية في تأمين مكان للتدريب.

٧. النتائج النهائية والتوصيات:

لقد ظهر جلياً من هذه الدراسة انه بالرغم من البدايات المشجعة لعلاقات قامت بين كلية الهندسة في بعض الجامعات من جهة وبين مؤسسات عامة وخاصة من جهة أخرى, إلا أنه لا يزال هناك الكثير من النقاط التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار بجدية إذا ما أردنا فعلاً للعلاقة بين كلية الهندسة ومؤسسات المجتمع أن تكون سليمة منتجة و مساهمة في عملية التنمية والتطور. وأهم هذه النقاط:

١- غياب الرؤية الإستراتيجية الواضحة للعلاقة التفاعلية.

٢- الضعف بالإعداد والتنظيم والتوثيق والمتابعة.

٣- عدم الوضوح بالنسبة لبعض المؤسسات عند كلية الهندسة وبالمقابل أيضاً عدم الوضوح بالنسبة للكلية لدى بعض المؤسسات.

٤- التدريب الطلابي لا يلقى ما يتطلبه نجاحه من تنسيق مسبق بين المؤسسات والكلية ومن برامج واضحة تربط التطبيق العملي فعلياً بالمواد النظرية التي يدرسها الطالب بالكلية.

٥- الدروس الايجابية التي ظهرت تفاعل النشاط الأكاديمي مع الحاجات الفعلية للمجتمع. والرغبة لدى الجميع في التعاون.

إن العلاقة التفاعلية ما بين كلية الهندسة ومؤسسات المجتمع تتأثر بشروط وظروف الواقع, وهي عملية مستمرة تواكب عجلة التطور في المجتمع. ولكي تأخذ هذه العلاقة منحاها الإيجابي نجد أن النقاط التالية هامه لكلا الطرفين:

١- فهم أبعاد البيئة التي تقوم فيها العلاقة بكل أشكالها.

٢- المساهمة الفاعلة في الارتقاء بهذه البيئة لتصبح ملائمة للاستثمار الامثل للعلاقة التفاعلية.

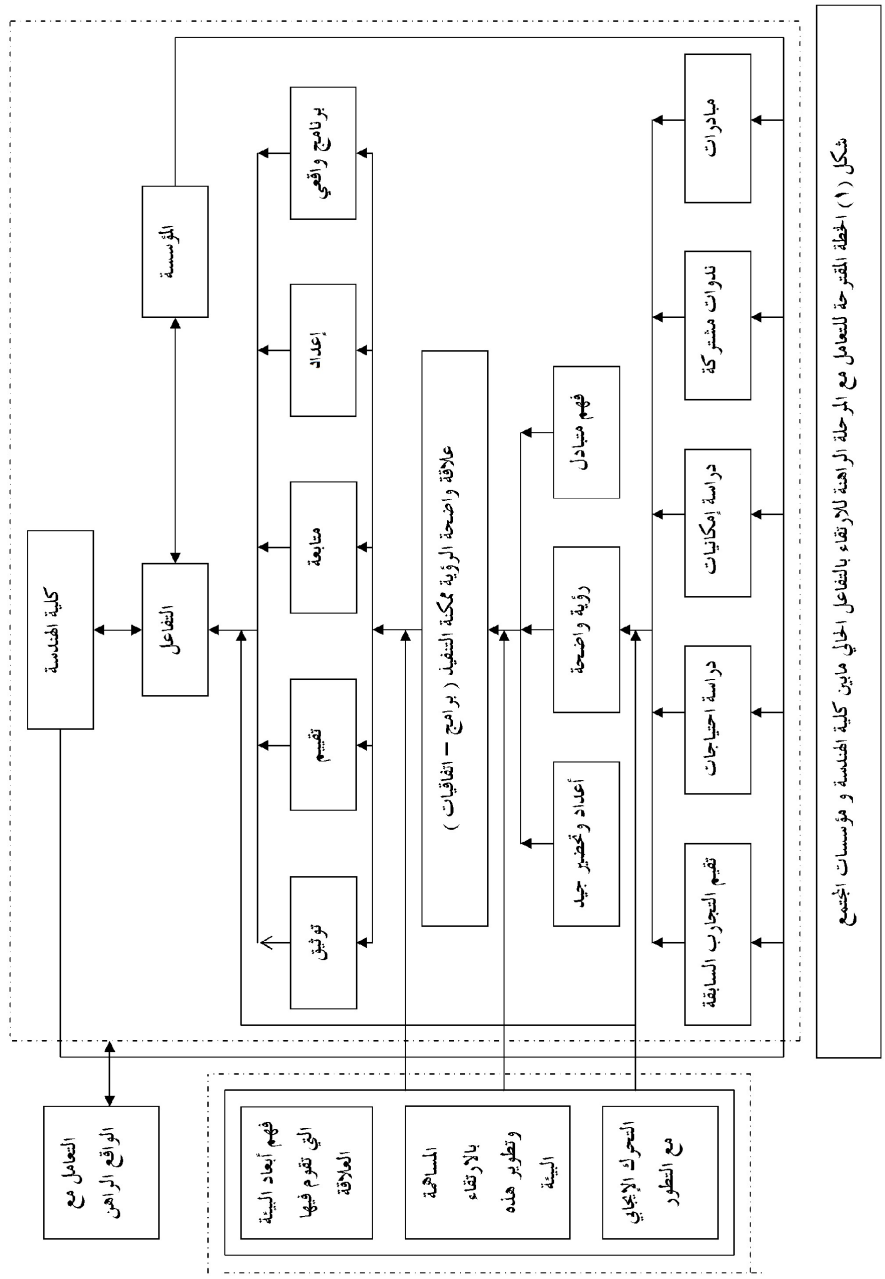
٣- الاستجابة للمتغيرات التي تفرضها حركة التطور في هذه البيئة.

إن ما سبق ذكره يمثل التوجهات المطلوبة لتطوير العلاقة على المدى المتوسط والبعيد. أما في الوقت الراهن والمدى القصير فأن التفاعل يمكن يعطي ثماره المأمولة ضمن معطيات الواقع الراهن إذا توفر له:

- البرنامج الواقعي والأعداد الجيد والمتابعة والتقييم الدوري.
- هذه المعطيات تكون نتيجة لصياغة علاقة واضحة وقابلة للتنفيذ.
- العلاقة الواضحة تحتاج فهم متبادل بين الطرفين وإلى الأبعاد والأهداف ورؤية واضحة وإعداد وتحضير مناسبين.
- وتنتج هذه النقاط من خلال دراسة الإمكانيات والاحتياجات وتقيم التجارب السابقة لدى الطرفين.
- مراعاة خصوصية وظروف كل تجربة. (أنظر الشكل ١ )

المراجـــــــــــــع :


- الحسني, حسين أحمد: الشراكة بين جامعة عدن والقطاع الخاص في التنمية. بحث مقدم إلى حلقة نقاش نظمها المنتدى الثقافي بجامعة عدن بالتنسيق مع الغرفة التجارية والصناعية. بحث غير منشور. عدن. ٢٠٠٤.
- المجلس الأعلى لتخطيط التعليم- الأمانة العامة: مؤشرات التعليم في الجمهورية اليمنية. مراحله- أنواعه المختلفة. صنعاء. ٢٠٠٤.
- المركز العام للدراسات والبحوث والإصدار: التقرير الإستراتيجي السنوي-اليمن لعام ٢٠٠٠. صنعاء.
- جامعة البعث: وثائق غير منشورة. ٢٠٠٣.
- جامعة عدن: كلية الهندسة ٢٥ عاماً من العطاء. دار جامعة عدن للطباعة والنشر. ٢٠٠٣.
- جامعة عدن: وثائق غير منشورة.
- سعيد, عوض سعيد و راشد, عبده فؤاد: معوقات ومشاكل البحث العلمي ( الإدارية والبيئية) في الجامعات اليمنية من وجهة نظر عضو هيئة تدريس- حالة تطبيقية جامعة عدن. في مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية. العدد الثامن. المجلد الرابع. يوليو/ديسمبر. عدن.٢٠٠١.
- عايش, زيتون محمود: أساليب التدريس الجامعي. دار الشروق للنشر والتوزيع. عمان الأردن. ١٩٩٥.
- عريفج, سامي: الجامعة والبحث العلمي. دار الفكر .٢٠٠١.
- كيرتز, ستيفن: دور الجامعات في عالم متغير. ترجمة عبد العزيز سليمان و إبراهيم عصمت مطاوع. دار النهضة. القاهرة. ١٩٧٥.




شكل (١) الخطة المقترحة للتعامل مع المرحلة الراهنة للارتقاء بالتفاعل الحالي مابين كلية الهندسة و مؤسسات المجتمع

# أثر تدريس مقرر التربية البيئية في تنمية الاتجاهات البيئية لطلبة كلية تربية الحديدة

د/ عبد الودود هزاع *

يهدف البحث الحالي إلى استقصاء اثر دراسة وتدريس مقرر التربية البيئية في تنمية الاتجاهات البيئية لطلبة المستوى الرابع ـ كلية تربية الحديدة، وذلك من خلال الآتي :

- المقارنة بين المستوى العام لاتجاهات الطلبة نحو البيئة في التطبيق القبلي والبعدى لمقياس الاتجاهات البيئية، بهدف الوقوف على التغيير في المستوى العام للاتجاهات البيئية للطلبة نتيجة دراستهم مقرر التربية البيئية.
- الكشف عن الفروق بين متوسطات درجات اتجاهات الطلبة بمجموعاتهم الثلاث (الكلية، والأولى، والثانية) نحو البيئة في التطبيق القبلي والبعدي بهدف التحقق من أن هناك فروق جوهرية في اتجاهات الطلبة تعزى إلى دراسة مقرر التربية البيئية دون غيرها من مقررات البرنامج التعليمي للكلية.
- التعرف على فعالية تدريس مقرر التربية البيئية في تنمية اتجاهات الطلبة البيئية، وحجم ومستوى تأثير تدريس مقرر التربية البيئية في تنميتها.

وتتكون عينة البحث من (٢٨٥) طالباً وطالبة من طلبة المستوى الرابع في كلية تربية الحديدة المسجلين لدراسة مقرر التربية البيئية للعام الدراسي ٢٠٠٢/٢٠٠٣م بمختلف الأقسام، بعد استبعاد (١٠٠) طالب وطالبة من عينة البحث بسبب عدم انتظامهم في دراسة المقرر أو بعض جوانب القصور في الاستجابة لمقياس الاتجاهات نحو البيئية سواء في التطبيق القبلي أو البعدي.وتمثل عينة البحث ما نسبته (٧٠%) من مجتمع البحث والبالغ عددهم (٤١٠) طالبا وطالبة.

---

* كلية التربية – جامعة الحديدة .

وفي سبيل تحقيق أهداف البحث، اعد الباحث مقياس اتجاهات نحو البيئة تكون من(٣٠) فقرة(موجبة وسالبة) تنتمي بشكل متوازن إلى ثلاثة مجالات بيئية ( طبيعة البيئة، موارد البيئة، المشكلات البيئية)، كما تضمنت إجراءات البحث قيام الباحث بتدريس مقرر التربية البيئية للطلبة المسجلين للمقرر ضمن مقرر الاختياري وبحسب الفصل الدراسي المسجلين فيه(الفصل الدراسي الأول، الفصل الدراسي الثاني). وقد أخذ الباحث بعين الاعتبار خلال تدريس المقرر مبادئ ومنطلقات وأهداف تعليم وتعلم التربية البيئية، ووضع خطة زمنية لتدريس المقرر، وتحدد زمن تدريس المقرر ساعتين أسبوعيا ولمدة فصل دراسي واحد. وتضمن محتوى المقرر خمسة وحدات دراسية وهي على النحو الأتي:

- طبيعة البيئية( مفهوم البيئة، مكونات البيئة، النظام البيئي، التوازن البيئي، الاختلال البيئي ).
- موارد البيئة الطبيعية ( المفهوم، الأنواع: ١-الموارد الدائمة( الهواء الجوى، الماء، الطاقة الشمسية ) ٢- الموارد المتجددة( النباتات الطبيعية، التربة) ٣- الموارد غير المتجددة ( مصادر الوقود الحفري بأنواعها، المعادن).
- المشكلات البيئية: وتشمل كل مما ياتي:

١- التلوث البيئي( مفهومه، درجاته، أسبابه، أنوعه، وطبيعة وحجم ومخاطر وسبل معالجته كل نوع من أنوع التلوث البيئي).

٢- الانفجار السكاني( مفهومه، مراحله، حجمه، مخاطره، وسبل معالجته).

٣- استنزاف موارد البيئة الطبيعية ( استنزاف كل من النباتات الطبيعية والحيوانات البرية، والمياه، والموارد غير المتجددة، التصحر) من حيث طبيعة وحجم وأسباب ومخاطر، وسبل معالجة كل مشكلة على حدة.

وتوصل البحث إلى النتائج الآتية:

١- ارتفاع المستوى العام للاتجاهات البيئية للطلبة من المستوى المتوسط إلى المستوى العالي بعد دراسة التربية البيئية.

٢- وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ( ٠,٠٥) بين متوسطي درجات الاتجاهات البيئية للطلبة في التطبيق القبلي والبعدي، ولصالح الاتجاهات البعدية مما يعني حدوث تحسن جوهري في الاتجاهات البيئية للطلبة بعد دراستهم مقرر التربية البيئية.

٣- وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات الاتجاهات البيئية مجموعة الطلبة الأولى (تطبيق بعدي) والمجموعة الثانية (تطبيق قبلي) لصالح اتجاهات المجموعة الأولى. وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين كل من متوسطي درجات الاتجاهات البيئية المجموعة الأولى والثانية في التطبيق القبلي والبعدي. وهذا يفسر أن التحسن الجوهري لاتجاهات الطلبة في التطبيق البعدي للمقياس يعزى إلى لتدريس مقرر التربية البيئية.

٤- بلغ النسبة المئوية لتأثير تدريس المقرر في تنمية اتجاهات الطلبة(٠,٦٤%) وهو مستوى تأثير متوسط، بينما بلغت قيمة حجم تأثير تدريس مقرر التربية البيئية في تنمية اتجاهات(d) (١,٣٣) وهو مستوى تأثير عالي.

**مقدمة**:

لقد شاءت إرادة الله تعالى وحكمته أن خلق الكون بما فيه بهذا النسق العظيم، وأن يجعل الإنسان خليفته في الأرض ليعمرها، وسخر له فيها كل مقومات الحياة من مأكل ومشرب وملبس ومسكن.....، وأدار الحياة على سطح الأرض في تناسق وتوازن دقيق جل قدرته ( والأرض مددناها والقينا فيها رواسي وأنبتنا فيها من كل شيءٍ موزون ) صدق الله العظيم، سورة الحجر، آية(١٩).

فالبيئة هي الوسط الكبير الذي يعيش فيه الإنسان يؤثر ويتأثر به، وشمل هذا الوسط كوكب الأرض بكل ما فيه من مخلوقات الله ومقومات الحياة، فقد خلق الله الأرض وذللها بقدرته وجعلها بساطا وقدر فيها من الأرزاق والأقوات ما يفي بحاجة الأحياء على سطحها بدءا بالكائنات الدقيقة وانتهاء بالإنسان، وسخر الشمس والقمر دائبين وأرسل الرياح والسحب وانزل من السماء الماء العذب الطهور لكي يحيا به النبات والإنسان والحيوان، وانعم الله على الإنسان بكل هذه النعم وغيرها مما لا يعد ولا يحصى ولا يوصف (وسخر لكم الفلك تجري في البحر بأمره وسخر لكم

الأنهار وسخر لكم الشمس والقمر دإبين وسخر لكم الليل والنهار وآتاكم من كل ما سألتموه وإن تعدوا نعمة الله لا تحصوها أن الإنسان لظلوم كفار) صدق الله العظيم، سورة إبراهيم، الآيات (٣٢-٣٤).

ويصنف المتخصصون في مجال البيئة علاقة الإنسان ببيئته منذ ظهوره على سطح الأرض بمرورها بخمس مراحل هي : مرحلة الجمع ، ومرحلة الصيد والقنص، ومرحلة استئناس الحيوان والرعي ومرحلة الزراعة والاستقرار ، ومرحلة التقدم الصناعي (الدمرداش، ١٩٩٨م) .

وعبر المراحل السابقة تطورت خبرات الإنسان في تعامله مع بيئته وتدرجه معها وسيطرته على قوى البيئة و مواردها. وتميزت علاقة الإنسان ببيئة بالتوافق مع القوانين التي تحكم اتزان النظام البيئي ولم تشكل سيطرة الإنسان على موارد البيئة أي تهديد يخل بمقدراتها و نظامها خلال المراحل الأربع الأولى.

ومع دخول الإنسان عصر الصناعة بدأت علاقة الإنسان بالبيئة تتخذ مسارا مدمرا لمعطيات البيئة دون وعي لعواقب تعامله السلبي مع معطيات البيئة ويدفعه في ذلك جشعه وطمعه وغروره بالقدرات الهائلة التي وفرتها له الوسائل التقنية مما أدى إلى إرباك الأنظمة البيئية وإحداث الخلل فيها من منطلق أن البيئة ملكية خاصة، وراح يفرض قبضته على موارد البيئة ومقدراتها بجهل وأنانية ويعبث بمعطيات البيئة الحية وغير الحية مما أدى إلى انتشار التلوث في البر والجو والبحر وهلك الحرث والنسل. وبسبب نظرة الإنسان العصري الدونية للطبيعة والبيئة واحتقاره لكل ما يدعوه بالبدائي، بدأت مظاهر أزمة بيئية تتشكل حتى أصبحت مخاطرها مصدر تهديد لحياة الإنسان وحضارته. ويرجع ذلك بالأساس إلى هيمنة الإنسان وطغيانه ورفضه المبادئ الأخلاقية للتعامل مع البيئة (ليوبولد،(5198 (ارناوط، ١٩٩٣م).

وقفزت القضايا والمشكلات البيئية إلى مركز اهتمام العالم منذ عقد السبعينات من القرن العشرين بعد أن بلغ تأثير الإنسان على البيئة حداً تجاوز قدرة النظم البيئة المحافظة على توازنها. وتزايد الإحساس العالمي بالأزمة البيئية بفعل ضغط المشكلات وأثارها المدمرة للبيئة وتهديدها حياة الإنسان وحضارته. وارتفعت

أصوات دول العالم منادية بضرورة التصدي الجماعي للمشكلات البيئية وتضافر جهود دول العالم قاطبة حكومات ومؤسسات ومنظمات وأفرادا لإنقاذ البيئة مما تعانيه من تدهور ومشكلات والعمل على المحافظة على البيئة وصيانة مواردها.

وفي سبيل الحد من تعامل الإنسان السلبي مع معطيات البيئة وإفساد نظامها والاستغلال المفرط لمواردها، سنت القوانين والتشريعات الخاصة بحماية البيئة والمحافظة عليها للحد من التعامل السلبي للإنسان مع بيئته وردع السلوكيات المضرة بالبيئة والمؤدية إلى تشويه جمالها وشل الحركة التوافقية لعناصرها واختلال نظمها.

ومع التسليم بأهمية القوانين والتشريعات في تعديل السلوكيات السلبية نحو البيئة بفعل الردع الناتج من تطبيقها، إلا أن أثرها في تعديل سلوكيات الأفراد السلبية نحو البيئة يظل محدودا مقارنة بالتأثير الناتج عن التربية البيئية في تصحيح علاقة الإنسان ببيئته بفعل ما تكونه من مدركات بيئية وتنميه الدوافع والاتجاهات الايجابية نحو البيئة لدى الأفراد والجماعات، والتي تمثل المشاعر الداخلية المحركة للسلوك والتعامل الايجابي مع البيئة. فمهما بلغت درجة نفاذ القوانين والتشريعات ودرجة الإجماع عليها، فإن أثرها في تعديل وتصويب السلوكيات السالبة نحو البيئة لا يرقى ثباتها إلى درجة تلك السلوكيات الصادرة عن التنشئة والتربيةالبيئية خاصة إذا ما تكونت في مرحلة الطفولة، حيث يصبح التعامل مع البيئة على درجة عالية من الايجابية وتحكمه قناعات ذاتية وتحركه دوافع شخصية.

وفي سبيل تربية الأفراد والجماعات تربية بيئية، وجهت الجهود صوب الاهتمام بالتربية البيئية وتحديد معالمها الواضحة، وعقدت العديد من المؤتمرات والندوات والحلقات وعلى كافة المستويات الدولية والإقليمية والمحلية لتحقيق هذا الغرض(مؤتمر ستوكهولم عام (١٩٧٢م)، مؤتمر بلجراد عام ١٩٧٥م، واجتماعات الخبراء في مناطق مختلفة من العالم في إطار البرنامج الدولي للتربية البيئية خلال عامي (١٩٧٦م و١٩٧٧م. .....) وتوجت تلك الجهود بإعلان التربية البيئية ضمن مقررات مؤتمر تبليسى عام (١٩٧٧م) والذي تضمن تحديد مفهوم التربية البيئية وأهدافها ومنطلقاتها ومبادئها ومحتواها وطبيعة استراتيجيات تدريسها

وكافة القضايا ذات الصلة بتعليم وتعلم التربية البيئية، وأكدت توصياته ضرورة تضمين السياسات التعليمية للدول المشاركة إجراءات إدخال الاهتمامات والنشاطات والمضامين البيئية في نظمها التعليمية (مطاوع، ١٩٨٦).

وتعاني الجمهورية اليمنية كغيرها من دول العالم العديد من المشكلات، والتي تفاقمت بدخول اليمن مرحلة النهضة الاجتماعية والتنموية منذ بداية الثمانينات وتسارعت خطواتها مع تحقيق الوحدة اليمنية خلال التسعينات، فقد توسع العمران في المدن الكبيرة وتزايد عدد سكان المدن بفعل تزايد الهجرة الداخلية من الريف إلى المدينة، وأنشأت العديد من المصانع ومحطات توليد الطاقة الكهربائية والمناطق الصناعية وازدحمت المدن بوسائل النقل المختلفة.... ، وأصبحت المدن اليمنية تتعرض للتلوث الهوائي جراء تزايد الملوثات الغازية (غاز أول أكسيد الكربون وثاني أكسيد الكربون وهباب الرصاص والغبار المتساقط والعالق) في الهواء الجوي، علاوة على مشكلة التلوث الضوضائي. كما تشهد العديد من المدن مشكلة التلوث الناجم عن سوء تصريف مياه المجاري وجمع القمامة، ومشكلة النقص المضطرد للمياه التي تحتاجه العديد من المدن اليمنية بسبب ملح الآبار الجوفية التي تزود هذه المدن بالمياه.

ومن ناحية ثانية، تعاني البيئة اليمنية من اتساع الزحف الصحراوي في العديد من المناطق اليمنية (تهامة، مأرب، حضرموت، شبوة) وتدهور المدرجات الزراعية في العديد من المناطق الجبلية، مما أدى إلى انحسار مساحة الأرض الزراعية، بالإضافة إلى مشكلة استنزاف موارد البيئة الحيوانية والنباتية بفعل الصيد والاحتطاب والرعي الحائر.

وعلى الرغم من الجهود الكبيرة التي بذلت وتبذل للتصدي للمشكلات البيئية والعمل على حلها، على المستويين الرسمي وغير الرسمي، وما صدرت من قوانين وتشريعات بيئية لتنظيم استغلال موارد البيئة والتعامل معها، والارتقاء بمستوي حماية البيئة إلى أعلى درجات الواجبات الوطنية وفقا للمادة (٤٣) من دستور الجمهورية اليمنية، التي تنص على أن "حماية البيئة مسئولية الدولة والمجتمع وواجب ديني ووطني على كل فرد"، إلا أن كافة الجهود في مواجهة المشكلات

البيئية وحمايتها لم تأتِ ثمارها المرجوة، ويرجع ذلك إلى أن إحداث تغيرات ايجابية في سلوك الإنسان محكومة بإحداث تغيرات داخلية في القناعات والتي تكفل التعامل الايجابي للفرد مع بيئته، وتشمل هذه التغيرات كافة جوانب شخصية الفرد المعرفية والوجدانية والمهارية. ولا سبيل لذلك سوى تنشئته وتربيته تربية بيئية وهو ما دفع الجهات التربوية إلى تضمين التربية البيئية في نظام التعليم العام من خلال تضمين المفاهيم البيئية في المناهج الدراسية، آلا أن جهود تضمين المفاهيم البيئية لم تحقق التقدم المرغوب بسبب عدم صدور دليل تعليم المفاهيم البيئية، وعدم عقد دورات توعية بيئية للمعلم في إطار إجراءات تعميم المناهج الجديدة. ولعل تنمية الوعي البيئي للمعلم وتمكينه من القدرات والمهارات الخاصة تقديم المفاهيم البيئية، التي تضمنتها المواد الدراسية، بصورة سليمة ومثيرة لاهتمام المتعلم من شأنه تحقيق الأهداف الكامنة وراء التنشئة البيئية من خلال المناهج التعليمية.

وبالرجوع إلى برامج التعليم الجامعي في الجامعات اليمنية عامة وجامعة الحديدة خاصة وبرامج إعداد المعلمين في كليات التربية، وجد الباحث عدم إعطاء التربية البيئية حقها من الاهتمام باعتبارها استحقاق يفرضه الدستور من ناحية، ومواكبة مع التوجهات للسياسة التعليمية في تضمين البعد البيئي في التعليم العام، والذي يتطلب أن يكون مقرر التربية البيئية ضمن متطلبات الجامعة في إطار البرنامج الثقافي العام للجامعات اليمنية. وتصبح دراسة مقرر التربية البيئية إلزامياً على جميع طلبة الجامعات اليمنية عامة وطلبة كلية التربية خاصة، ويتحقق بذلك النمو المرغوب في الوعي البيئي لدى خريجي الجامعات عامة ومعلم الغد خاصة، ويؤدي ذلك أن إلى يلعب التعليم الجامعي في الجمهورية اليمنية دوراً فعالاً ومؤثراً في إحداث التغيرات المرجوة في تنمية الوعي البيئي وعلى المستويين الاجتماعي والتعليمي.

ومن منطلق أن التعليم الذي يؤدي إلى إكساب الطلبة اتجاهات ايجابية أكثر نفعا من التعليم الذي يؤدي إلى مجرد تزويد الطلبة المعلومات والمعارف خاصة وأن المعلومات والمعارف تخضع لعوامل النسيان بينما يظل أثر الاتجاهات دائما ومستمرا

(العكش، ١٩٧٩). واستناداً إلى أهداف تدريس مقرر التربية البيئية ينبغي أن يلعب تدريس المقرر دوراً هاماً في تنمية الاتجاهات البيئية، فإن نجاح التربية البيئية في تنمية اتجاهات الطلبة الايجابية نحو البيئة تعتمد على طبيعة ما يقدمه من معلومات صحيحة ووظيفية وبأسلوب مشوق وتهيئة الجو الانفعالي المناسب. فالاتجاهات توفر الدافعية لبذل الطالب مزيد من الجهد في سبيل فهم أفضل للمعلومات البيئية وتجسد الالتزام بمنحى حل المشكلات، وتقويم الأفكار والمعلومات، واتخاذ القرارات(Gould,١٩٨٢) حيث تؤدي الاتجاهات الايجابية نحو البيئة إلى زيادة اهتمام الطلبة بقضايا البيئة ومشكلاتها والمشاركة الفعالة في حماية البيئة وصيانة مواردها، وتحسين قدرتهم على توظيف معلوماتهم البيئية، وتلعب دوراً مهماً في استثارة السلوك وتوجيهه صوب التعامل الايجابي مع البيئة(سوالمة، ١٩٨٠).

ومن ناحية أخرى، فإن دراسة وقياس الاتجاهات بشكل عام، والاتجاهات نحو البيئة بشكل خاص يفيد في تفسير السلوك الإنساني والتنبؤ باحتمالاته الايجابية والسلبية التي ستتركها على واقع المجتمع، ومن ثم التخطيط للتصدي لمواجهة الاتجاهات السلبية التي تهدد تنفيذ الخطط التنموية الاجتماعية منها والتعليمية (سعد، ١٩٨١).

**مشكلة البحث**:

تتمثل مشكلة البحث الحالي بمجموعة المسوغات التي دفعت الباحث إلى إجراء البحث، وهذه المسوغات والدوافع تتلخص بالنقاط الآتية:

١- استقصاء فاعلية تدريس التربية البيئية في تنمية الاتجاهات البيئية باعتبار أن تنمية اتجاهات طلبة كلية التربية المدخل المناسب لتعزيز دور التعليم البيئي في التعليم العام وانتشار الوعي البيئي بين أفراد المجتمع اليمني وبما يؤدي للمشاركة الواسعة في التصدي للمشكلات البيئية التي تعانيها البيئة اليمنية. أخذين بعين الاعتبار أن اتجاهات الإنسان نحو البيئة المحرك الرئيس لسلوكه، وأن تنمية الاتجاهات الايجابية نحو البيئة وزيادة إحساس الطلبة بأهمية البيئة هدف أساسي من أهداف تدريس التربية البيئية.

٢- شعور الباحث بعدم إعطاء التربية البيئية حقها من الاهتمام في برنامج إعداد المعلمين في كليات التربية في الجمهورية اليمنية بحكم خبرته في تدريس التربية البيئية منذ أن كان مدرساً مساعداً في كلية تربية الحديدة بداية التسعينات وكأستاذ مساعد في كل من كلية تربية الحديدة وزبيد حاليا. وهذا يتعارض مع الاهتمام العالمي والإقليمي والمحلي بالتربية البيئية. علاوة على ما يلقاه دراسة مقرر التربية البيئية من إقبال على اختياره ضمن المقرر الاختياري في المستوى الرابع، حيث مازال تدرس التربية البيئية كمقرر اختياري في معظم كليات التربية اليمنية مما يعكس عدم قدرة برامج إعداد المعلمين في كليات التربية استيعاب التوجهات الحديثة في المجال التعليمي والذي أصبح معها المعلم حامل الرسالة البيئية إلى المدرسة بالإضافة إلى رسالته العلمية والمهنية خاصة بعد أن شربت المناهج التعليم العام بالقضايا والمفاهيم البيئية وأصبحت التربية البيئية جزاء لا يتجزآ من التربية المدرسية الحديثة واحتل المدخل البيئي مكانة متميزة في إعداد المناهج واستراتيجيات التدريس.

٣- محاولة لفت انتباه القائمين على رسم السياسة التعليمية بأهمية تدريس التربية البيئية في برامج التعليم الجامعي كمتطلب من متطلبات الجامعة اليمنية، باعتبار أن ذلك يمثل استحقاق للنص التشريعي الوارد في دستور الجمهورية اليمنية المادة (٤٣) والتي تنص على أن "حماية البيئة مسئولية الدولة والمجتمع وواجب ديني ووطني على كل فرد ". ومن المنطقي أن يصب تدريس التربية البيئية ضمن البرنامج الثقافي للجامعات اليمنية وضمن الوظيفة الاجتماعية للجامعة.

٤- أحساس الباحث بأن هناك نقلة نوعية في فهم الطلبة للبيئة ومشكلاتها نتيجة دراستهم للتربية البيئية وهذا الإحساس ناجم عن ملاحظة تطور اهتمام الطلبة بالقضايا البيئية ومشكلاتها خلال دراستهم المقرر وتزايد حماسهم للمشاركة في مناقشة القضايا البيئية والمبادرة في القيام بنشاطات بيئية مع التقدم في دراسة المقرر مما أثار فضول الباحث للدراسة مدى تنمية المقرر الاتجاهات البيئية لديهم مما يعكس مدى حاجة الطالب الجامعي للتعلم البيئي.

٥- ما توصلت له نتائج بعض الدراسات (الحدابي والصانع، ١٩٩٣) (المعافا، ٢٠٠٠) (مبارك والحدابي، ١٩٩٢) من أن اتجاهات الطلبة في كليات التربية اليمنية نحو البيئة ليس بالمستوى المطلوب في أحسن الأحوال، إذا لم تكن متدنية.

٦- نتائج الاتجاهات القبلية للدراسة الحالية والتي أظهرت أن مستوى اتجاهات طلبة المستوى الرابع في كلية التربية قبل دراسة التربية البيئية ليس في المستوى المطلوب مما دفع الباحث إلى مواصلة البحث للتحقق من مدى اثر دراسة مقرر التربية البيئية في تنمية الاتجاهات البيئية.

**أهمية البحث**:

تتلخص أهمية البحث الحالي بالنقاط آلاتية:

١- يواكب البحث الحالي التوجهات العالمية والإقليمية المحلية بالاهتمام بالبيئة والحفاظ على مواردها والتصدي لمشكلاتها، ويعتبر الاهتمام بالتربية البيئية السبيل الناجح في تعديل السلوكيات السلبية لتعامل الإنسان مع بيئة، انطلاقا من أن مثل هذه السلوكيات المصدر الرئيسي لما تعانيه البيئة من تدهور وما تواجهه من مشكلات، وأن فهم الإنسان لبيئته وإمتلاكه الاتجاهات والميول الايجابية نحو البيئة من شأنها أن تدفعه للمحافظة على البيئة والمشاركة في التصدي لمشكلاتها والحيلولة دون تفاقمها أو حدوث المزيد منها.

٢- يصب البحث الحالي في مضمونه وإجراءاته في إطار الأخذ بتوصيات ومقررات العديد من المؤتمرات والندوات العالمية والإقليمية والمحلية، والتنفيذ العملي للتشريعات الخاصة بتضمين التربية البيئية في برامج التعليم العام والجامعي.

٣- من المتوقع أن تزود نتائج البحث الحالي متخذي القرار وراسمي السياسة التعليمية في التعليم الجامعي، بالبيانات ذات الصلة بمدى اثر تدريس مقرر التربية في تنمية الاتجاهات البيئية وبما يساعدهم على اتخاذ قرارات صائبة فيما يتعلق بتضمين التربية البيئية في البرامج التعليمية الجامعية

عامة وبرامج إعداد المعلمين في كليات التربية خاصة، وإعطاء التربية البيئية حقها من الاهتمام بحكم ما تلعبه من دور في حماية البيئة والتصدي لمشكلاتها والحفاظ على مواردها بفعل ما تنشره بين أفراد المجتمع من وعي وقيم ومعتقدات بيئية.

٤- يدعم البحث الحالي الجهود المبذولة في مجال الاهتمام بالبحوث التربوية ذات الصلة بالتعليم عامة والتعليم البيئي على وجه الخصوص، باعتباره يقدم إضافة جديدة إلى الأبحاث التجريبية أو شبه التجريبية المحدودة على نطاق البحث التربوي في الجمهورية اليمنية(حسب علم الباحث). كما يمكن أن تسهم نتائج البحث في تعزيز نتائج الدراسات السابقة التي تناولت دراسة أثر تدريس التربية البيئية على اتجاهات الطلبة نحو البيئي.

٥- من المؤمل أن تفتح نتائج وتوصيات البحث الحالي المجال لإجراء أبحاث تربوية أخرى تتناول اثر طرائق التدريس والوسائل التعليمية والزمن المعتمد في تدريس التربية البيئية وغيرها من المتغيرات على النتاجات التعليمية للتربية البيئية.

**مصطلحات البحث**:

التربية البيئية: يقصد بالتربية البيئية وفق إجراءات للبحث الحالي " أحد مقررات برنامج كلية تربية الحديدة في للمستوى الرابع، ويدرس خلال الفصلين الدراسيين( الأول و الثاني) وبنصاب تدريس ساعتين أسبوعيا. ويعتبر المقرر من المقررات الاختيارية، يختار دراسته لمرة واحدة في واحد الفصلي (الأول أو الثاني) المستوى الرابع".

الاتجاهات البيئية: الدرجة التي حصل عليها الطالب / الطالبة نتيجة استجابة لفقرات مقياس الاتجاهات نحو البيئة خماسي التدرج (موافق بشدة، موافق، محايد، معارض، معارض بشدة) خلال التطبيق القبلي والبعدي للمقياس، تعبيرا عن مشاعر التقبل أو ألرفض للقضايا البيئية التي تتضمنها فقرات مقياس الاتجاهات نحو البيئة.

طلبة كلية التربية الحديدة: طلاب وطالبات المستوى الرابع ـ كلية تربية الحديدة والذين اختاروا دراسة مقرر التربية البيئية كمقرر اختياري في كل من الفصل الأول أو الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٢/٢٠٠٣م.

**أهداف البحث**:

يهدف البحث الحالي استقصاء اثر دراسة طلبة كلية تربية الحديدة لمقرر التربية البيئية في تنمية اتجاهاتهم البيئية، وذلك من خلال التعرف على مدى النمو في المستوى العام لاتجاهات الطلبة البيئية، والكشف عن الفروق الإحصائية في اتجاهات الطلبة قبل وبعد دراسة المقرر، والتحقق من أثر مقرر التربية البيئية في تنمية اتجاهات الطلبة البيئية دون غيرها من المقررات الدراسية للبرنامج التعليمي ومستوى وحجم فعالية تأثير المقرر في تنمية اتجاهات الطلبة البيئية.

**أسئلة البحث وفرضياته**:

يسعى البحث الحالي الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما مدى التحسن في المستوى العام لاتجاهات طلبة المستوى الربع ـ كلية تربية الحديدة نتيجة دراستهم مقرر التربية البيئية

٢- هل هناك تحسن جوهري في الاتجاهات البيئية لطلبة المستوى الرابع بكلية تربية الحديدة نتيجة دراسة مقرر التربية البيئية ؟ ويتفرع عن هذا السؤال الفرضيات آلاتية:

أ- لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥ ) بين متوسطي درجات الاتجاهات البيئية للطلبة المجموعة الكلية( الطلبة الذين درسوا التربية البيئية الفصل الدراسي الأول والثاني) في التطبيق القبلي والبعدي؟

ب- لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥ ) بين متوسطي درجات الاتجاهات البيئية للطلبة المجموعة الأولى( الطلبة الذين درسوا التربية البيئية الفصل الدراسي الأول) في التطبيق القبلي والبعدي؟

جـ- لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥ ) بين متوسطي درجات الاتجاهات البيئية للطلبة المجموعة الثانية( الطلبة الذين درسوا التربية البيئية الفصل الدراسي الثاني) في التطبيق القبلي والبعدي؟

٣- هل يعزى التحسن الجوهري في اتجاهات الطلبة البيئية لدراسة مقرر التربية البيئية دون غيرها من مقررات البرنامج التعليمي؟ ويتفرع عن هذا السؤال الفرضيات آلاتية:

أ- لا يوجد فرق دال إحصائي عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط الاتجاهات البيئية لطلبة المجموعة الأولى في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات البيئية ومتوسط الاتجاهات البيئية لطلبة المجموعة الثانية في التطبيق القبلي لمقياس الاتجاهات البيئية ؟

ب- لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥ ) بين متوسطي درجات الاتجاهات البيئية لطلبة المجموعة الأولى والثانية في التطبيق القبلي لمقياس الاتجاهات البيئية.

جـ- لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥ ) بين متوسطي درجات الاتجاهات البيئية لطلبة المجموعة الأولى والثانية في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات البيئية.

٤- ما مدى فاعلية تدريس مقرر التربية البيئية في تنمية الاتجاهات البيئية الايجابية لطلبة كلية تربية الحديدة؟

**إحصائيات البحث**:

تم معالجة بيانات البحث حاسوبيا من خلال باستخدام برنامج (SPSSX) وتمثلت الإحصائيات المستخدمة في معالجة البيانات الإحصائيات بآلاتية:

١- التكرارات والنسب المئوية لدرجات الاتجاهات البيئية الطلبة في كل من التطبيق القبلي والبعدي مصنفة وفق مستويات الاتجاهات البيئية، حيث صنف الطلبة بحسب درجات اتجاهاتهم البيئية في ثلاثة مستويات وعلى النحو الأتي:

- الاتجاهات المنخفضة: ويشمل الطلبة التي تقل درجاتهم عن (٩٠) درجة.
- الاتجاهات المتوسطة: ويشمل الطلبة الحاصلين على درجات بين(٩١-١٢٠) درجة.

- الاتجاهات العالية: ويشمل الطلبة الحاصلين على أكثر من (١٢٠) درجة.

٢- المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري للمقارنة الظاهرية بين كل من درجات اتجاهات الطلبة وفق المجموعة ( الأولى والثانية) وموعد تطبيق مقياس الاتجاهات( القبلي والبعدي).

٣- اختبار الفروق الإحصائية بين المتوسطات درجات اتجاهات مجموعات الطلبة بشكل زوجي باستخدام
اختبار (ت) بيانات مستقلة.

٤- اختبار الفروق الإحصائية بين المتوسطات درجات اتجاهات الطلبة القبلية والبعدية لكل مجموعة بشكل زوجي باستخدام اختبار (ت) بيانات مترابطة.

٥- معادلة حساب بيتا ($\eta^2$) ومعادلة حساب قيمة حجم تأثير المتغير المستقل لبيان مدى فعالية التربية البيئية في تنمية الاتجاهات البيئية ومستواه.

**الإطار النظري للبحث**:

يتناول هذا الجزء من البحث الأسس النظرية ذات الصلة بتعليم وتعلم التربية البيئية، ممثلة بمفهوم التربية البيئية وأهدافها ومنطلقات ومبادئ تعليمها، علاوة على الجوانب النظرية الخاصة بطبيعة الاتجاهات البيئية من حيث المفهوم والخصائص والمكونات. وفيما يلي عرض مفصل لكل جانب من الجوانب:

## أولا: التربية البيئية.

**مفهوم التربية البيئية**:

تعددت تعريفات التربية البيئية عربيا وعالميا، ويعتبر تعريف كل من المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ومنظمة اليونسكو من أكثر تعريفات التربية شيوعا وشمولية، حيث تعريف المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم التربية البيئية بأنها " عملية تكوين المهارات والاتجاهات والقيم اللازمة لفهم وتقدير العلاقات المعقدة التي تربط الإنسان وحضارته بمحيطه الحيوي، وتوضيح حتمية المحافظة على مصادر البيئة وضرورية حسن استغلالها لصالح الإنسان والحفاظ على حياته الكريمة ورفع مستوى معيشته". وتعرفها منظمة اليونسكو بأنها " عملية تهدف إلى توعية سكان

العالم بالبيئة الكلية وتقوية اهتمامهم بها وبمشكلاتها، وتزويدهم بالمعلومات والحوافز والمهارات التي تؤهلهم أفرادا وجماعات للعمل على حل مشكلات البيئة، والحيلولة دون ظهور مشكلات جديدة، وهذه العملية مستمرة مدى الحياة حتى توجد مساهمة غير منقطعة ومسؤولية متواصلة لبناء هذه البيئة.

يعرفها الباحث التربية البيئية من الناحية المفاهيمية بأنها " فرع من فروع التربية يهتم بتزويد الأفراد والجماعات بالمعلومات البيئية وتنمية الاتجاهات والقيم البيئية السليمة لديهم، وإكسابهم المهارات السلوكية اللازمة لفهم بيئتهم وتقدير أهمية المحافظة على مواردها وحسن استغلالها والتعامل الإيجابي مع مقدراتها( هزاع، ٢٠٠٣). ويعرفها من الناحية الإجرائية للبحث الحالي " التربية البيئية احد مقررات برنامج كلية تربية الحديدة وضمن المقررات الاختيارية للمستوى الرابع، ويدرس خلال الفصلين الدراسيين( الأول و الثاني) وبنصاب تدريس ساعتان أسبوعيا، ويختار الطالب دراسته كمقرر واحد الفصل الأول أو الفصل الثاني من المستوى الرابع".

## أهداف التربية البيئية:

حدد مؤتمر تبليسي عام (١٩٧٧م) الأهداف العامة للتربية البيئية بالأهداف الآتية(سليم، 1976 ) (مبارك والحدابي، ١٩٩٢):

١- تزويد الأفراد والجماعات بالمعرفة البيئية، بما يساعدهم على الفهم الواعي لمكونات البيئية ومشكلاتها. .

٢- تنمية الوعي والحس المرهف بالبيئة بمختلف جوانبها وبالمشكلات المرتبطة بها.

٣- تنمية الاتجاهات والقيم الإيجابية لدى الأفراد والجماعات، بما يعزز اهتمامهم بالبيئة والمشاركة الإيجابية في حمايتها وتحسينها.

٤- إكساب الأفراد والجماعات المهارات اللازمة لتحليل المشكلات البيئية ووضع الحلول المناسبة لها، وإتباع الطرق والأساليب الكفيلة بصيانة البيئية والحفاظ عليها.

٥- إتاحة الفرص الكافية للأفراد والجماعات للمشاركة النشطة في المحافظة علي معطيات البيئية وحل مشكلاتها وصيانة مقدراتها.

**مبادئ التربية البيئية**: تؤكد التربية البيئية على جملة من الشروط والاتجاهات التي تتماشى مع طبيعة التربية البيئة وطبيعة الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها. وتتلخص بالمبادئ والمنطلقات الآتية (صادق،١٩٩١)(فرج،١٩٧٩)(مبارك والحديبي،١٩٩٢) (سليم، ١٩٧٦):

- إن التربية البيئية متطلب أساسي لتنشئة المواطنة الصالحة وبخاصة في الوقت الحاضر الذي تتزايد فيه المشكلات البيئية.
- أهمية تدريس التربية البيئية في التعليم الجامعي كمقرر مستقل، بهدف تزويد الطلبة في التعليم الجامعي بالمدركات البيئية وتنمية الوعي المرهف بالبيئة ومشكلاتها والمشاركة في الحافاظ على البيئة وصيانة مقدراتها وحل مشكلاتها، بينما تدرس التربية البيئية في التعليم الأساسي وفق المدخل التكاملي، وتدرس في المرحلة الثانوية وفق مدخل الوحدات.
- أن تتسم المعرفة البيئية المقدمة للطلبة بالدقة العلمية والحداثة.
- ربط مواضيع التربية البيئية ببيئة الطالب في إطار رؤية شاملة للبيئة، وهذا يعني فهم الطالب لبيئته في الإطار الإقليمي والعالمي، لما من شأن ذلك أن يؤدي إلى تعميق فهمه بالبيئة المحلية وإدراكه أن المشكلات البيئية المحلية تتجاوز الحدود الطبيعية. وتتطلب حماية البيئة وصيانتها وحل مشكلاتها تضافر جهود جميع الدول على مختلف مستويات تطورها الاقتصادي والثقافي والهيئات والأفراد على مختلف أجناسهم وإشكالهم ومناطق تواجدهم وانتماءاتهم.
- اعتماد أسلوب المناقشة والتحري والاستقصاء خلال تدريس التربية البيئية، وإتباع التفاعل المباشر في التعامل مع قضايا البيئة خلال التعلم البيئي.
- مراعاة تكامل المعرفة والقيم والمهارات بما يؤدي لخلق التوافق بين حاجات الإنسان ومتطلبات المحافظة على البيئة.
- توضيح العلاقة المعقدة بين الإنسان وبيئته الطبيعية والاجتماعية والثقافية وطبيعة التفاعل بينها.

- تعزيز العمل الفردي والجماعي من أجل صيانة البيئة وحل مشكلاتها.
- السعي إلى تحقيق حياة كريمة للإنسان خالية من المشكلات المخاطر في الحاضر والمستقبل.

**مداخل تعليم التربية البيئية**:

يتم تضمين التربية البيئية في برامج ومناهج التعليم وفق احد المناحي (المداخل) الآتية (عطيو، ١٩٩٣م):

المدخل الاندمجي: يتم فيه تضمين البعد البيئي في المناهج الدراسية عن طرق إدخال بعض المعلومات البيئية التي لها صلة بالمحتويات الدراسية للمواد، ويلعب المعلم في هذا المدخل دوراً مهماً في توضيح المفاهيم والمعلومات البيئية خلال عملية التدريس. ويعاب على هذا المدخل إنه يعتمد على المعلم في تقديم المعلومات البيئية مما يترك الأمر لوعيه وخبراته بطبيعة مكونات البيئة ومكوناتها والتفاعل بينها وعلاقة الإنسان بالبيئية، علاوة إلمامه بطبيعة المشكلات البيئية ومسبباتها ومخاطرها ووسائل معالجتها، وعدم امتلاك المعلم الدوافع والاستعدادات والخبرات البيئية اللازمة من شأنه أن يؤدي إلى فشل المنهج في تحقيق التنشئة البيئية.

المدخل التكاملي: يتم فيه تضمين المناهج الدراسية المختلفة معلومات بيئية متنوعة بما يتناسب وطبيعة المواد الدراسية خلال إعداد المناهج والبرامج الدراسية المتكاملة والتي تدور حول محاور تتكامل فيها المفاهيم البيئية مع مفاهيم المناهج الدراسية الأخرى.

مدخل الوحدات: يتم فيه تضمين بعض الوحدات البيئية إلى محتوى بعض المواد الدراسية مثل الأحياء أو الجغرافيا، وعادة ما تعالج هذه الوحدات بعض الجوانب والقضايا والمشكلات البيئة.

المدخل المستقل: في المدخل المستقل تضمين التربية البيئية كمقرر مستقل في البرامج التعليمية. وعادة ما يكون للمقرر صفة اعتبارية مستقلة

حيث المحتوى والمدرس والوقت، يدرس بصورة منفصلة عن غيره من المقررات الأخرى للبرنامج التعليمي مع مراعاة تكامله معا في تحقيق أهداف البرنامج.

وعلى الرغم من تعدد مداخل تضمين التربية البيئية في البرامج التعليمية، إلا أن العديد من المهمتين بالبرامج التعليمية والتربية البيئية يفضلون تقديم التربية البيئية في التعليم الجامعي ضمن المدخل المستقل حتى يتوافر لدى الطلبة ثروة وحصيلة من المعلومات تحقق فهمهم وإدراكهم للبيئة (صديق وعطوة، ١٩٩١م).

ويعتبر المدخل المستقل القائم على تدريس التربية البيئية كمقرر دراسي ضمن مقررات التعليم الجامعي عامة ومقررات برنامج إعداد المعلم قبل الخدمة في كلية التربية خاصة، المدخل الذي يجد أفضلية من قبل المهتمين بتعليم وتعلم التربية البيئية ويتناسب مع طبيعة برامج التعليم الجامعي التي تقوم على التعمق التخصصي مما يؤدي إلى صعوبة تضمين المفاهيم البيئية في العديد من المقررات الدراسية.

ومن ناحية ثانية، من شأن تدريس التربية البيئية كمقرر مستقل تحقيق الترابط بين الكثير من القضايا والمفاهيم البيئية على المستويين الراسي والأفقي بما يؤدي إلى ضمان استمرارية وتتابع محتوي التربية البيئية وتكامله وتحقيق أهداف التربية البيئية بدرجة عالية من الكفاءة، كما يتيح ربط الجانب النظري بالجانب العملي وقضايا المجتمع، باعتبار أن البيئة وقضاياها مرتبطة بالحياة في كافة جوانبها الاجتماعية والاقتصادية والثقافية وما يتعلق بها من تطورات علمية وتقنية. وهذا التوجه من شأنه أن يوفر للطالب الجامعي والطالب المعلم في كلية التربية الفرص الكافية ليتمكن من تكوين ثروة وحصيلة من المعلومات البيئية تؤدي إلى تعميق فهم الطالب للبيئة بمكوناتها المختلفة، واستيعاب طبيعة التفاعل بين مكونات ونظم البيئة، والعوامل المؤثرة بالاتزان البيئي والأسباب المؤدية إلى اختلال النظام البيئي وما يحدثه من مشكلات تهدد الحياة البيئية عامة، وتشكل الكثير من المخاطر لحياة الإنسان وحضارته، وتكسب مهارات تحليل المشكلات البيئية، والتعرف على أسبابها والمشاركة في التصدي لها والحد من تفاقم مخاطرها واقتراح المعالجات لحلها

والحيلولة دون حدوث مشكلات جديدة، وبهذا تتمكن التربية البيئية من إكساب الطالب الجامعي الوعي والخلق البيئي السليم.

وما يبرر نجاح المدخل المستقل في تحقيق أهداف التربية البيئية، تضمين التربية البيئية في البرامج التعليمية للعديد من كليات التربية العربية، حيث تدرس التربية البيئية ضمن برامج إعداد المعلم في كل من كلية تربية أبها جامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية، وكليات التربية بجمهورية مصر العربية (الحلقة الأولى من التعليم الأساسي) كلية التربية في كل من الجامعة الأردنية وجامعة اليرموك في الأردن.

## ثانيا: الاتجاهات البيئية.

عبر تاريخ البحث التربوي كان من الصعب التعامل مع الاتجاهات، فالاتجاهات تبدو غير ثابتة ومتقلبة، وهذا ما شجع الكثير من الباحثين التخلي عنها وإنكار وجودها، وإعطاء الأولوية للمجال المعرفي لأنه ابسط قياسا وأكثر ثباتا. وعلى الرغم من ذلك، فإن الاتجاهات تبقى الأساس لفعل الإنسان (١٨٩٥، Shrigley).

ومن الملاحظ أن هناك تباينا في وجهات نظر الباحثين حول مفهوم الاتجاه وطبيعته. فقد أشار بلقيس (١٩٨٦) إلى أن كلمة اتجاه قد استخدمت من قبل الفيلسوف الإنجليزي هربر (H. Spencer) في حديثه عن أثر ما يحمله المرء من اتجاهات على سلوكه وأحكامه بقوله " أن وصولنا إلى أحكام صحيحة في المسائل الجدلية، يعتمد إلى حد كبير على الاتجاه الذهني الذي نحمله أثناء إصغائنا للجدل واشتراكنا فيه" ص٧.

أما نيوكمب وزميلاه تيرنير وكنفرس (Turner and Converse Newcomb) وهم من أتباع المدرسة المعرفية في علم النفس، فقد عرفوا الاتجاه بأنه تنظيم لمعارف ذات ارتباطات موجبة أو سالبة. وهذا يعني أن الاتجاه من وجهة النظر المعرفية هو استعداد لاستثارة دوافع الفرد نحو موضوع معين سواء كان شيئا أم شخصا أم جماعة (الميمون، ١٩٨٠).

ويعرف أيكن (Aiken) الاتجاه على أنه استعداد متعلم من جانب الفرد ليستجيب سلبا أو إيجابا لبعض المواقف (سوالمة، ١٩٨٠). ويمكن النظر إلى الاتجاه

على أنه ميل الفرد لتقويم الأشياء والموضوعات في المواقف المختلفة بطريقة معينة، وتتم عملية التقويم خلع صفات ووضعها على مقياس مدرج أحد طرفية مرغوب فيه والطرف الآخر غير مرغوب فيه، وتتضمن عملية التقويم هذه عناصر معرفية وأخرى عاطفية (جابر، ١٩٨٣).

**خصائص الاتجاهات**: على الرغم من التباين في تحديد مفهوم الاتجاه، إلا أن هناك اتفاقاً بين المختصين في المجال التربوي وعلم النفس أن الاتجاهات تتميز بالخصائص آلاتية (زهران، ١٩٧٧) (بلقيس، ١٩٨٢) (نشواتي،١٩٨٤) (صباريني وحسان، ١٩٨٧) (حمادين، ١٩٨٧) (شريجلي، ١٩٨٧) (الخليلي، ١٩٨٩):

- الاتجاهات ليست فطرية وإنما هي مكتسبة، يتعلمها الفرد أثناء حياته وليس للوراثة علاقة بتكوين الاتجاهات.
- اتجاهات الفرد قادرة إلى حد كبير التنبؤ بسلوكه حيال القضايا المختلفة.
- تتأثر اتجاهات الفرد بشكل عام بعوامل متعددة، من بينها التأثير الاجتماعي للأشخاص المحيطين بالفرد.
- الاتجاهات ليست استجابات لموقف بقدر ما هي تهيؤا وتحفز واستعداد للاستجابة.
- الاتجاهات تقويمية تتضمن جوانب انفعالية إضافة إلى الجوانب المعرفية.
- الاتجاهات قابلة للقياس والتقويم بأدوات ووسائل مختلفة.
- الاتجاهات متفاوتة في وضوحها وجلائها.
- الاتجاهات قابلة للتعديل والتغيير.
- الاتجاهات موجهة بالشعور وتعبر عن شئ هو معرفة وتقييم معا.

**المكونات الأساسية للاتجاهات**: يرى العديد من التربويين وعلماء النفس (منس, ١٩٨٣، السلمي, ١٩٨٤، النشواتي, ١٩٨٥، جابر, ١٩٨٣، سليمان, ١٩٨٢) (الطوبجي, ١٩٨٣)، (منس، ١٩٨٧) إن للاتجاه ثلاثة مكونات هي:

١- المكون المعرفي(Cognitive Component).
٢- المكون العاطفي.(Affective Component)
٣- المكون السلوكي (Behavioral Component)

وفيما يلي عرض لطبيعة كل مكون من هذه المكونات على حدة.

1-المكون المعرفي(Cognitive Component) : لن يكون للفرد آية اتجاهات حيال أي موضوع، إلا إذا امتلك قبل كل شئ معرفة عنه ـ ليست بالضرورة معرفة كاملة. ومع أن اكتساب الاتجاهات يتوقف على أسلوب التعليم، إلا أن نوع الاتجاهات يرتبط ارتباطا مباشرا بطبيعة معلومات التعليم. فمثلا، كيف يمكن أن تكون اتجاهات مضادة لاستخدام العلم في الأغراض الحربية ما لم تتضمن المعلومات تقديم حقائق عن أخطار استخدام العلم في الحروب والمخاطر التي تهدد العالم كافة من جراءة استخدام السلاح النووي في الحروب.

٢-المكون العاطفي (Affective Component):المكون العاطفي للاتجاه هو شعور خاص يؤثر في تقبل أو رفض موضوع معين، وطبيعة هذا الشعور يتوقف على طبيعة العلاقة بين الموضوع والأهداف التي يراها الفرد هامة، ويصبح هذا الشعور ايجابيا تجاه الموضوع إذا كان ذلك يؤدي بدورة إلى تحقيق تلك الأهداف، والعكس صحيح

٣-المكون السلوكي (Behavioral Component):ينبغي التفريق بين الميل السلوكي والسلوك الفعلي، فالميل للسلوك يعبر عن الرغبة في سلوك ما، بينما السلوك الفعلي يشير إلى الفعل الحقيقي. فإذا توافرت لدى فرد المعرفة بموضوع ما، ثم تلاها شعور محدد (ايجابي أو سلبي) حياله، فإنه يصبح أكثر ميلا إلى أن يسلك سلوكا محددا تجاه هذا الموضوع. أي أن الميل السلوكي هو الذي يجعل للفرد سلوكا معينا واضحا وصريحا.

ونستخلص من خلال الحديث حول طبيعة الاتجاه ومكوناته، أن الاتجاه يكتسب من خلال عملية التعلم، لذلك فهو معرفي، لكن ظهوره تقييمي قيمي. وقد أشارت دراسة شريجلي(Shrigley) إلى أن فليمنغ (Fleming) وصف هذه الخاصية الثنائية للاتجاه (معرفي، انفعالي) على أنها مزيج من التفكير والشعور ومن الرغبة والمعرفة.

الدراسات السابقة:

يتناول هذا الجزء من البحث استعراض أبرز الدراسات التي استهدفت دراسة اثر تدريس البرامج والوحدات والمقررات البيئية في تنمية الاتجاهات البيئية، وفيما

يلي عرض ملخص لهذه الدراسات مرتبة زمنيا. ومن هذه الدراسات دراسة الصباريني عام (١٩٨٧م) التي هدفت الكشف عن أثر دراسة مساق جامعي في التربية البيئية في اتجاهات الطلبة نحو البيئة لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك. وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين: مجموعة تجريبية وعدد أفرادها (٧٤) طالبا وطالبة ومجموعة ضابطة مكونة من (٦٢) طالبا وطالبة. ولتحقيق أهداف الدراسة، طبق الباحث مقياس الاتجاه نحو البيئة الذي قام بإعداده على المجموعتين قبليا وبعديا في بداية الفصل الدراسي ونهايته. وتوصلت الدراسة أن هناك تحسناً جوهرياً في اتجاهات أفراد المجموعة التجريبية نحو البيئة بعد دراستهم لمساق التربية البيئية، في حين لم تظهر نتائج الدراسة تحسنا دالا في اتجاهات أفراد المجموعة الضابطة نحو البيئة.

وهدفت دراسة أيولر(Euler, ١٩٨٩ ) التعرف على أثر برنامج في التربية البيئية على اكتساب تلاميذ الصف السادس الاتجاهات البيئية، ولتحقيق ذلك أعد الباحث برنامجا في الموضوعات البيئية، كما قام بإعداد مقياس للاتجاهات البيئية والذي طبق قبليا على عينة مكونة من (٢٦٧) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف السادس موزعين في ثلاث مجموعات هي: مجموعة تدرس الموضوعات البيئية في المدرسة (تعليم نظامي)، ومجموعة تدرس نفس الموضوعات في مركز خاص بالبيئة (تعليم غير نظامي)، ومجموعة ثالثة ضابطة أي لم تدرس الموضوعات السابقة، وطبق المقياس بعديا على نفس عينة الدراسة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى تفوق تلاميذ المجموعة الثانية "التعليم غير النظامي" على تلاميذ المجموعتين الأولى والثالثة في اكتسابهم للاتجاهات البيئية.

وتناولت دراسة مبارك والحدابي (١٩٩٢م) استطلاع اتجاهات طلبة كلية تربية صنعاء نحو البيئة وفقاً لدراسة التربية البيئية. وتكونت عينة الدراسة من (١٨٨) طالباً . واستخدم الباحثان مقياس اتجاهات قاما بإعداده لتحقيق أهداف الدراسة. وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات الطلبة الذين درسوا التربية البيئية والذين لم يدرسوا التربية البيئية.

وهدفت دراسة سيمون (Simmons١٩٩٢) إلى تقويم أثر مساق للتربية البيئية (كمساق اختياري) في احد المدارس الكندية، حيث تم إعداد مقياس لكشف الاتجاه مكونا من الأبعاد التالية: استيعاب المعتقدات والقيم البيئية – تقييم واحترام القيم البيئية – الاستجابة الفعلية. وأظهرت النتائج تقدم دال في الاتجاهات البيئية لدى الطلبة الذين اختاروا المساق، والذين بلغت نسبتهم ١٠% من المجتمع الأصلي.

أما دراسة الوسيمي (١٩٩٢) فقد استهدفت دراسة اثر وحدة بيئية على اتجاهات تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مصر. وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طالب من طلاب مدرسة عمرو بن العاص الابتدائية بالقاهرة. ولتحقيق أهداف الدراسة، أعد الباحث مقياس للاتجاهات البيئية، وطبق قبليا على عينة مكونة من (١٢٠) طالبا وطالبة من طلاب الصف الخامس الأساسي بمدرسة فاطمة الزهراء بالقاهرة، وطبق المقياس بعد تدريس الوحدة على نفس أفراد العينة. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن دراسة الطلبة الوحدة أدى إلى تحسن اتجاهاتهم البيئية.

وأجرت برادي وسوذرز ( Bradgy& Soothers ,١٩٩٥) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر تدريس وحدة من وحدات العلوم البيلوجية في الاتجاهات البيئية للطلاب. ولتحقق من ذلك، قام الباحثون بتطوير وحدة دراسية ضمن تطوير منهج العلوم، وإعداد مقياسٍ للاتجاه نحو البيئة قام بتطبيقه قبليا على عينة مكونة من (٤٧٥) طالباً من (١٨) مدرسة ثانوية في ولاية تكساس، وبعد ذلك قام الباحثون بتدريس وحدة العلوم البيولوجية لمدة عشرة أيام وتطبيق المقياس بعديا على عينة الدراسة. وأظهرت نتائج الدراسة نموا كبيرا في الاتجاهات البيئية لدي عينة الدراسة. وقامت نادية سمعان (١٩٩٥) بدراسة تضمنت أهدافها اختبار اثر تدريس وحدة "النمو والتكيف" في اتجاهات الطلبة. وقد أعدت مقياسا للاتجاهات البيئية لهذا الغرض، طبق قبليا على عينة من طلاب الصف السابع بالعريش،ثم طبق بعديا على أفراد نفس العينة بعد الانتهاء من تدريس الوحدة، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق داله إحصائيا في الاتجاهات البيئية بين متوسطات أفراد العينة قبل وبعد دراسة الوحدة ولصالح التطبيق البعدي.

وهدفت دراسة المعافا(٢٠٠٠)استقصاء فعالية مقرر التربية البيئية على اتجاهات طلاب كلية التربية - جامعة ذمار نحو البيئة ومشكلاتها. وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين من الطلبة عدد أفرادها (١٢٠) طالب وطالبه، قسم أفرادها إلى مجموعتين متساويتين: درس أفراد المجموعة الأولى مقرر التربية البيئية بينما لم تدرس المجموعة الثانية المقرر. واستخدم الباحث مقياس قام بتطويره مكون من(٣٠) فقرة موزعة في ثلاثة مجالات هي: استنزاف الموارد البيئة، المحافظة على البيئة من التلوث، مستقبل صيانة البيئة وحمايتها. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق داله إحصائيا بين متوسطي درجات اتجاهات الطلبة نحو البيئة الذين درسوا التربية البيئية وإقرانهم الذين لم يدرسوا التربية البيئية ولصالح الطلبة الذين درسوا التربية البيئية. وأجرى درويش ونشوان عام ٢٠٠١ دراسة هدفت استقصاء أثر مقرر التربية البيئية على مستوى الاتجاهات البيئية لطلاب كلية التربية جامعة الأزهر في غزة. تكونت عينة الدراسة من جميع الطلبة المسجلين لمقرر التربية البيئية في الفصل الأول من العام الجامعي (٢٠٠٠/٢٠٠١م) والبالغ عددهم (٤٠) طالباً وطالبه. ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتدريس التربية البيئية وإعداد مقياس للاتجاهات البيئية وتطبيقه على عينة الدراسة قبل دراسة مقرر التربية البيئية وبعدها . وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود أي تأثير جوهري على اتجاهات الطلبة يعزي إلى دراستهم التربية البيئية.

وتأسيسا على نتائج الدراسات، أظهرت نتائج الدراسات السابقة، باستثناء دراسة درويش ونشوان عام٢٠٠١م، الأثر الايجابي في تكوين الاتجاهات البيئية لدى الطلبة على مختلف مستوياتهم التعليمية نتيجة دراسة المقررات والبرامج والوحدات البيئية مما يؤكد الحاجة الماسة للتعليم البيئي في رفع مستوى الطالب الجامعي.

وبشكل عام، استفاد الباحث من الدراسات السابقة في المجالات الآتية:

١- تحديد الإطار النظري والدراسات السابقة لهذه الدراسة.

٢- اختيار مجتمع وعينة الدرس والإجراءات ذات الصلة بتطبيق البحث.

٣- إعداد مقياس الاتجاهات البيئية.

٤- اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة لمعالجة نتائج البحث الحالي.

٥- تفسير نتائج البحث الحالي ومناقشتها والخروج بالتوصيات والمقترحات.

وتتفق الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في إجراءاتها وتوجهاتها، وما يميزها عن بقية الدراسات السابقة إتباعها المنهج التجريبي في دراسة اثر دراسة وتدريس مقرر التربية البيئية في تنمية الاتجاهات البيئية لطلبة المستوى الرابع من كلية التربية الحديدة. ومما يزيد الثقة بنتائج البحث قيام الباحث بعملية تدريس المقرر.

**إجراءات البحث**:

**عينة البحث**:

تم اختيار عينة البحث بالطريقة الغرضية، وتكونت عينة البحث من جميع الطلبة المسجلين مقرر التربية البيئية كمقرر اختياري في الفصلين الدراسيين الأول والثاني من العام الدراسي ٢٠٠٢/٢٠٠٣م. والبالغ عددهم (٢٨٥) طالبا وطالبة وهو ما نسبته (٧٠%) من مجموع مجتمع البحث( طلبة المستوى الرابع - كلية تربية الحديدة). وقد استبعد من عينة البحث أكثر من (١٠٠) طالب وطالبة بسبب عدم انتظام دراستهم للمقرر أو عدم اكتمال استجابتهم لإجراءات البحث والمتعلقة بالتطبيق القبلي والبعدي أو الاستجابة لفقرات المقياس. ويوضح الجدول(٢) عدد أفراد عينة البحث موزعين المجموعة(الأولى و الثانية) وطبيعة تطبيق مقياس الاتجاهات البيئية (قبلي وبعدي).

**الجدول (٢) يبين أعداد أفراد عينة البحث موزعين بحسب المجموعة(الأولى و الثانية) وطبيعة تطبيق مقياس الاتجاهات البيئية (قبلي وبعدي)**

| طبيعة التطبيق / المجموعة | قبلي | بعدي |
|---|---|---|
| الأولى | ١٤٥ | ١٤٥ |
| الثانية | ١٤٠ | ١٤٠ |
| المجموع | ٢٨٥ | ٢٨٥ |

**إعداد أداة البحث**:

لقياس اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو البيئة، قام الباحث بإعداد مقياس الاتجاهات نحو البيئة متبعا عدد من الخطوات والإجراءات وهي على النحو الأتي:

١- الإطلاع على عدد من مقاييس الاتجاهات نحو البيئة، والتي تم الحصول عليها من خلال مراجعة الدراسات السابقة، والاستفادة منها في اختيار فقرات المقياس وتحديد مجالاته.

٢- تحديد المجالات المكونة للمقياس والتي تحدد بثلاثة مجالات هي : طبيعة البيئة، موارد البيئة الطبيعية، المشكلات البيئية.

٣- اختيار وصياغة فقرات المقياس وفقا للمجالات، وقد استفاد الباحث من الفقرات المتضمنة في مقاييس الاتجاهات التي وفرتها الدراسات السابقة في ذلك، وقد حرص الباحث على مضامين تلك الفقرات وأجرى التعديلات المناسبة عليها بما يحقق الشروط والمعايير التي ينبغي أخذها بالاعتبار في صياغة فقرات المقياس. وبلغت عدد الفقرات التي تم صياغتها (٥٨) فقره (٢٩) فقره موجبة و(٢٤) فقره سالبة موزعة بصورة متزنة على مجالات البيئة الثلاثة( طبيعة البيئة، الموارد الطبيعية للبيئة، المشكلات البيئية.

٤- التحقق من صدق محتوى فقرات المقياس وانتمائها إلى المجالات التي تقيسها، من خلال إعداد استبيان يعرض فقرات مقياس الاتجاهات مصنفة في مجالاتها ويتضمن تعليمات واضحة لطبيعة الاستجابة لبنوده وأسئلته.

٥-عرض الاستبيان بصورته النهائية على عدد من الخبراء المحكمين من أساتذة الجامعة المتخصصين في مجالات القياس والتقويم وطرائق التدريس والمهتمين بقضايا البيئة للأخذ بآرائهم حول وضوح فقرات المقياس وانتمائها إلى مجالات المقياس وأي مقترحات أو فقرات يضعونها.

٦- تفريغ استجابات المحكمين والإبقاء على الفقرات التي اتفقت(٨٠٪) وأكثر من المحكمين حول وضوح صياغتها و انتمائها إلى مجال الاتجاه التي تقيسه، بالإضافة إلى الأخذ بالتعديلات التي اقترحها المحكمون على صياغة بعض الفقرات وكذا إعادة النظر في الفقرات وفق المجال الذي تنتمي لها. وقد بلغت عدد فقرات المقياس التي وافق معظم المحكمين على صلاحيتها (٤٢) فقرة.

٧- إعداد المقياس بصورته الأولية متضمناً تعليمات الاستجابة لفقراته وفق المدى الخماسي للبدائل الممتدة من (موافق جدا) إلى (المعارض جداً). وتطبيقه على

(٥٠) طالبا وطالبه من طلبة كلية تربية الحديدة المستوى الرابع ومن أقسام مختلفة خلال الفصل الثاني من العام الدراسي (٢٠٠٠ م / ٢٠٠١م)، بهدف التحقق من وضوح فقرات المقياس وطبيعة الاستجابة على كل منها والتحقق من ثبات الاستجابة علي فقرات.

٨- تفريغ بيانات استجابات العينة الاستطلاعية على فقرات الاستبيان والتحقق من توزيع استجابة أفراد العينة على بدائل المقياس لكل فقرة على حدة، وتمثيل ذلك بيانيا وقد تم إجراء التعديلات الضرورية على الفقرات التي وجد أفراد العينة صعوبة في فهم ما تحمله من مضمون وفق التوضيحات التي زود بها أفراد العينة الاستطلاعية. وتم استبعاد جميع الفقرات التي اتخذت توزيع الاستجابة عليها التواء موجبا أو سالبا. واعتماد الفقرات التي غطت استجابة الطلبة عليها البدائل الخمس، باعتبار أن الفقرات ذات الالتواء الموجب والسالب تعبر صياغتها عن حقائق ولا تمثل القضايا المتضمنة في تلك الفقرات عن التباين في المشاعر الخاصة بالأفراد نحو القضية موضع الاستجابة. وقد استبعدت (٨) فقرات بسبب الالتواء الموجب أو السالب لتوزيع تكرارات الاستجابة عليها. كما استخدم اختبار (ت) بيانات مستقلة للتحقق من تميز كل فقرة من فقرات المقياس المتبقية والبالغة (٣٤) فقرة وقد تم استبعاد أربع فقرات لعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات اتجاهات طلبة المجموعة العليا و الدنيا. وأصبح العدد النهائي لفقرات المقياس المقبولة (٣٠) فقرة.

٩- حساب درجة الثبات الكلي لفقرات المقياس ودرجة ثبات فقرات كل مجال من مجالات المقياس الأربعة باستخدام طريقة التجربة النصفية. وبلغت الدرجة الكلية لثبات مقياس الاتجاهات البيئية(٠,٨٣) حصلت فقرات مجالات المقياس الثلاثة (طبيعة البيئة، الموارد الطبيعية للبيئة ،المشكلات البيئية) على درجات ثبات متفاوتة وهذه الدرجات على التوالي (٨٤, ) ، (٩٠,) ، (٧٩,) وهي درجات ثبات عالية مما يعزز استخدام المقياس في قياس الاتجاهات البيئية.

١٠- طباعة مقياس الاتجاهات البيئية بصورته النهائية ليصبح جاهزا للتطبيق على

**أفراد عينة الدراسة**.

**تطبيق البحث**: بعد أن استكمل الباحث إجراءات إعداد مقياس الاتجاهات نحو البيئة، وتحديد مجتمع وعينة الدراسة. دخلت إجراءات الدراسة مرحلة التطبيق الميداني. وفيما يلي عرضا ملخصا للخطوات التي اتبعت في التطبيق الميداني للبحث.

أولا: القياس القبلي للإتجاهات البيئية.

اتبع الباحث في القياس القبلي للاتجاهات البيئية الإجراءات الأتية:

١- تطبيق مقياس الاتجاهات نحو البيئة على عينة الدراسة في أول يوم من أيام تدريس مقرر التربية البيئية بداية كل من الفصل الدراسي الأول والثاني من العام الدراسي ٢٠٠١م / ٢٠٠٢م.

٢- تصحيح استجابات أفراد عينة البحث على مقياس الاتجاهات البيئية وتفريغ الدرجات في جدول خاص لرصد درجات كل فرد من أفراد العينة على حدة.

ثانيا: تدريس التربية البيئية

قام الباحث بتدريس مقرر التربية البيئية لطلبة المجموعة الأولى الفصل الدراسي الأول ولطلبة المجموعة الثانية الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (٢٠٠٢/٢٠٠٣). وتم تقسيم الطلبة الدارسين للمقرر في كل فصل دراسي إلى مجموعتين عشوائيا بسبب كثرة عددهم، وتم تدريس كل مجموعة ساعتين دراسيتين أسبوعيا ولمدة أربعة عشرة أسبوعا وفق خطة القسم وبرنامج الكلية. واتبع الباحث الطريقة المعتادة في تدريس المقرر والقائمة على المحاضرة والمناقشة الجماعية. والأخذ بالاعتبار خلال التدريس منطلقات ومبادئ تعليم وتعلم للتربية البيئية، والعمل على تحقيق أهدافها العامة. وشمل تدريس المقرر الوحدات والمواضيع الدراسية الآتية:

الوحدة الأولى: البيئة والنظام البيئي

- البيئة ( مفهومها، أقسامها، مكوناتها).
- النظام البيئي ( مفهومه، مكوناته، خصائصه، أمثلة)
- الاتزان النظام البيئي.( المفهوم، أمثلة)
- اختلال النظام البيئي.

- أثر اتزان النظام البيئي على مستقبل الجنس البشري.
- البيئة والتربية البيئية من منظور إسلامي.

الوحدة الثانية: الإنسان وموارد البيئة الطبيعية

- مفهوم الموارد والتحدي والخامات المحايدة
- أنواع موارد البيئة

أولا: موارد البيئة الدائمة( الهواء، الماء، الطاقة الشمسية)

ثانيا: الموارد البيئة المتجددة ( النباتات الطبيعية، الحيوانات البرية، التربة)

ثالثا: الموارد البيئة غير المتجددة( الوقود الحفري، المعادن)

- الموارد الطبيعية في الجمهورية اليمنية

الوحدة الثالثة: التلوث البيئي

- التلوث البيئي( مفهومه، درجاته، ملوثاته، عالميه، أسبابه.
- أنواع التلوث البيئي

أولا: التلوث الهوائي( مفهومه، مصادره، حجمه، مخاطره، سبل مكافحته)

ثانيا: التلوث المائي(المفهوم، مصادره، حجمه، مخاطره، سبل مكافحته)

ثالثا:التلوث الأرضي(المفهوم، مصادره، حجمه، مخاطره، سبل مكافحته)

الوحدة الرابعة: مشكلة الانفجار السكاني

- دينامكية زيادة السكان
- المشكلة السكانية في الجمهورية اليمنية
- معالجة مشكلة الانفجار السكاني
- الفقر والمشكلات المرتبطة بالموارد في الجمهورية اليمنية
- مكافحة الفقر

الوحدة الخامسة:الإنسان واستغلال الموارد البيئية

- استنزاف موارد البيئة( مفهومه، أسبابه، مخاطره.
- أنواع استنزاف الموارد البيئية.

أولا: استنزاف النباتات الطبيعية والحيوانات البرية (ماهيته، حجمه، مظاهره ، مخاطره، أسبابه، طرق معالجته)

ثانيا: تصحر الأرض الزراعية (ماهيته، حجمه، مظاهره، أسبابه، مخاطره، معالجته )
ثالثا: استنزاف المياه(ماهيته، حجمه، مظاهره، أسبابه، مخاطره، طرق معالجته)
رابعا: استنزاف موارد البيئة المتجددة (ماهيته، حجمه، مظاهره، أسبابه، طرق، معالجته)

وحرصا من الباحث على سير عملية تدريس المقرر بصورة منتظمة وبما يضمن إعطاء كل وحدة من وحدات المقرر حقها من الاهتمام و الوقت، أعد الباحث خطة زمنية لتدريس المقرر البيئة ، والجدول (٣) يوضح ذلك.

الجدول (٣)

الخطة الزمنية لتدريس مقرر التربية البيئية

| الوحدة | المجالات البيئية | ساعات التدريس | عدد أسابيع التدريس |
|---|---|---|---|
| الأولى | البيئة والنظام البيئي | ٦ | ٣ |
| الثانية | الإنسان وموارد البيئة الطبيعية | ٤ | ٢ |
| الثالثة | التلوث البيئي | ٦ | ٣ |
| الرابعة | مشكلة الانفجار السكاني | ٤ | ٢ |
| الخامسة | الإنسان واستغلال موارد البيئة | ٨ | ٤ |
| | المجمـــــــــوع | ٢٨ | ١٤ |

**ثالثا: القياس البعدي للاتجاهات البيئية:**

وتتضمن هذه المرحلة من إجراءات البحث ما يأتي:

١- تطبيق كل من مقياس الاتجاهات نحو البيئة على أفراد عينة الدراسة بعد الانتهاء من دراستهم بمقرر التربية البيئية.
٢- تصحيح وتصنيف وتنظيم درجات استجابة أفراد العينة عل مقياس والاتجاهات البيئية (بنفس الطريقة التي تمت بها الإجراءات في القياس القبلي).
٣- إدخال بيانات البحث في الحاسوب ومعالجتها إحصائيا وفي وفق البرنامج الإحصائي (spssx)

## نتائج البحث:

يعرض هذا الجزء من البحث النتائج التي تم التوصل لها بعد تحليلها إحصائيا وتنظيمها وتفسير هذه النتائج في اتجاه تحقيق أهداف البحث من خلال الإجابة عن أسئلته، وفيما يلي عرضا لهذه النتائج ومناقشتها.

للإجابة عن السؤال الأول والخاص بمدى تنمية دراسة مقرر التربية البيئية المستوى العام لاتجاهات الطلبة البيئية، في سبيل ذلك، صنفت تكرارات درجات الاتجاهات البيئية لطلبة كلية تربية الحديده في التطبيق القبلي والبعدي وفق مستويات للاتجاهات البيئية (عالي، متوسط، منخفض) وبين الجدول (٤) أعداد ونسب الطلبة في كل مستوى من مستويات الاتجاهات البيئية بحسب درجاتهم في كل من التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الاتجاهات البيئية.

**الجدول (٤) أعداد ونسب مستويات اتجاهات الطلبة البيئية بحسب درجات اتجاهاتهم في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الاتجاهات البيئية.**

| التطبيق / المستويات | القبلي | | البعدي | |
|---|---|---|---|---|
| | العدد | النسبة ٪ | العدد | النسبة ٪ |
| منخفضة(٠ – ٩٠) | ٦ | ٣ | صفر | صفر |
| متوسط(٩١ – ١٢٠) | ١٩٩ | ٧٠ | ١٠٩ | ٣٣,٣ |
| عالي (١٢١ – ١٥٠) | ٧٩ | ٢٧ | ١٧٦ | ٦٦,٧ |

يبين الجدول (٤) أن هناك نمواً في المستوى العام للاتجاهات البيئية للطلبة نتيجة دراسة مقرر التربية البيئية، ففي حين كان المستوى العام لاتجاهات الطلبة البيئية متوسط في التطبيق القبلي، أصبح المستوى العام لاتجاهات الطلبة البيئة عالي في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات البيئية. حيث بلغ عدد الطلبة ذوي الاتجاهات المتوسطة في التطبيق القبلي لمقياس الاتجاهات البيئية(١٩٩) طالب وطالبة وبنسبة (٧٠%) من مجموع الطلبة البالغ عددهم(٢٨٥)، بينما قل هذا العدد في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات البيئية ليصبح (١٠٩) طالب وطالبة وبنسبة (٣٣%). وبالمقابل ارتفع عدد الطلبة ذوي الاتجاهات العالية في التطبيق البعدي إلى (١٧٦) بنسبة(٦٦%) مقارنة بعددهم في التطبيق القبلي (٧٩) طالباً وطالبات بنسبة (٢٧%). وهذا يعني أن عدد الطلبة ذوي الاتجاهات المتوسطة في التطبيق القبلي قد ارتفع مستوى اتجاهاتهم في التطبيق البعدي وأصبحوا من ذوي الاتجاهات

العالية هو ما يفسر انخفاض عدد ونسبة الطلبة ذوي الاتجاهات المتوسطة وزيادة عدد ونسبة الطلبة ذوي الاتجاهات العالية في التطبيق البعدي. وتشير هذه النتيجة إلى نمو المستوى العام لاتجاهات الطلبة بعد دراستهم مقرر التربية البيئية. ويعزز هذا التفسير عدم وجود طلبة ذوي اتجاهات بيئية منخفضة في التطبيق البعدي، بينما كان يوجد عدد (٦) طلاب وبنسبة(٣%) في مستوى الاتجاهات المنخفضة في التطبيق القبلي مما يعني نمو اتجاهات هؤلاء الطلبة إلى مستويات أعلى بعد دراسة مقرر التربية البيئية.

وللإجابة عن السؤال الثاني المتعلق بمعرفة ما إذا كان هناك تحسن جوهري في الاتجاهات البيئية لطلبة المستوى الرابع بكلية تربية الحديدة نتيجة دراسة مقرر التربية البيئية، تكشف نتائج اختبار الفرضيات (أ) ،(ب) (جـ) المتفرعة عن السؤال الثاني باستخدام اختبار (ت) بيانات مرتبطة الفروق بين متوسطات درجات الاتجاهات البيئية للطلبة في التطبيق القبلي والبعدي للمقياس لكل من المجموعة الكلية والمجموعة الأولي والمجموعة الثانية كل على حدة.. وتوضح نتائج الواردة في كل من الجدول (٥) و (٦) و (٧) ذّلك.

الجدول (٥)

نتائج اختبار (ت) بيانات مرتبطة للفرق بين متوسطي درجات الاتجاهات البيئية لطلبة المجموعة الكلية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الاتجاهات البيئية.

| التطبيق | عدد الطلبة | المتوسط الحسابي | للانحراف المعياري | المخطأ المعماري | قيمة (ت) المحسوبة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| القبلي | ٢٨٥ | ١١٣,٠٤ | ١٠,٨٤ | ٠,٦٣ | ١٧,٩٥ | ٠,٠٥ |
| البعدي | ٢٨٥ | ١٢٢,٧٧ | ١٠,٣٨ | ٠,٦٤ | | |

تظهر نتائج الجدول (٥) وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة ( ٠,٠٥) بين متوسطي درجات الاتجاهات البيئية لطلبة المجموعة الكلية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الاتجاهات البيئية ولصالح اتجاهات الطلبة في التطبيق البعدي. وهذا يعني أن هناك تحسناً جوهرياً في اتجاهات طلبة المجموعة الكلية البعدية مقارنة باتجاهاتهم في التطبيق القبلي ، وهذا التحسن يمكن أن يرجع لدراستهم مقرر

التربية البيئية، والذي أدى إلى تعرف الطلبة على العديد من قضايا البيئة، وفهمهم لطبيعة العلاقة الصحيحة بين الإنسان والبيئة والقائمة على التصالح، ودراسة العديد من المشاكل البيئية والتعرف على دور الإنسان في حدوث تلك المشاكل والمخاطر المحدقة بالإنسان وحضارته والناجمة عن استمرارها وتفاقمها. مما أدى إلى نمو تقدير الطلبة للبيئة وتكوين اتجاهات إيجابية نحو البيئة.

ومن جانب أخر، تبين نتائج الجدول (٦) وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥) بين متوسطي درجات الاتجاهات البيئية لطلبة المجموعة الأولى في التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة الأولى ولصالح اتجاهات الطلبة في التطبيق البعدي، وهذا يعني حدوث تحسن جوهري في اتجاهات طلبة المجموعة الأولى بعد دراستهم مقرر التربية البيئية في الفصل الدراسي الأول من العام ٢٠٠٢/٢٠٠٣ مقارنة باتجاهاتهم البيئية قبل دراسة.

**الجدول (٦) نتائج اختبار(ت) بيانات مرتبطة للفرق بين متوسطي درجات الاتجاهات البيئية لطلبة المجموعة الأولى في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الاتجاهات نحو البيئية.**

| التطبيق | عدد الطلبة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الخطأ المعياري | قيمة (ت) المحسوبة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| القبلي | ١٤٠ | ١١٣,٨٦ | ١١,٣٤ | ٠,٩٦ | ١١,٠٩ | ٠,٠٠ |
| البعدي | ١٤٠ | ١٢٣,٨١ | ١١,١٦ | ٠,٩٥ | | |

وتظهر نتائج الجدول (٧) وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(٠,٠٥) بين متوسطي درجات الاتجاهات البيئية لطلبة المجموعة لثانية في التطبيق القبلي والبعدي للمقياس الاتجاهات البيئية، ولصالح اتجاهات طلبة المجموعة في التطبيق البعدي. ويفسر ذلك حدوث تحسن جوهري في اتجاهات طلبة المجموعة الثانية نتيجة دراستهم مقرر التربية البيئية في الفصل الدراسي الثاني مقارنة باتجاهاتهم قبل دراسة المقرر.

**الجدول (٧) نتائج اختبار(ت) للفرق بين متوسطي درجات الاتجاهات البيئية لطلبة المجموعة الثانية في التطبيق القبلي والبعدي**

| التطبيق | عدد الطلبة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الخطأ المعياري | قيمة (ت) المحسوبة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| القبلي | ١٤٥ | ١١١,٥٧ | ١٠,١٣ | ٠,٨٤ | ٨,٧١ | ٠,٠٥ |
| البعدي | ١٤٥ | ١٢٢,٠٣ | ١٢,٦٩ | ١,٠٥ | | |

وتشير نتائج كل من الجدول (٦) و(٧) (٥) إلى أن هناك تحسناً جوهرياً في اتجاهات الطلبة الذين درسوا مقرر التربية مقارنة باتجاهات الطلبة الذين لم يدرسوا المقرر، وأن النمو في الاتجاهات شمل جميع أفراد عينة البحث بمختلف مجموعاتهم، مما يعزز أن دراسة الطلبة لمقرر التربية البيئية كان له دور فعال في تنمية اتجاهات الطلبة نحو البيئة. وهذه النتائج تعني رفض كل من الفرضيات الصفرية (أ) و(ب)و(ج) من فرضيات البحث المتفرعة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث، والإقرار بالفرضيات البديلة والتي يشير مطوقها إلى جود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الاتجاهات البيئية للطلبة الذين درسوا مقرر التربية البيئية وزملائهم الذين لم يدرسوا المقرر، ولصالح اتجاهات الطلبة الذين درسوا التربية البيئية على مستوى مجموعات البحث الثلاث( المجموعة الكلية، وكل من المجموعة الأولى والثانية).

وللإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث والخاص فيما إذا كان التحسن الجوهري في الاتجاهات البيئية يعزى إلى دراسة الطلبة مقرر التربية البيئية دون غيره من المقررات الأخرى ضمن برنامج الكلية

تم الاختبار الإحصائي للفرضيات( أ) و(ب) و(ج) المتفرعة من السؤال الثالث باستخدام اختبار (ت) بيانات مستقلة. ويوضح الجدول(٨) نتائج اختبار (ت) بيانات مستقلة الفرق بين متوسط درجات الاتجاهات البيئية لطلبة المجموعة الأولى في التطبيق البعدي( متوسط درجات اتجاهات الطلبة الذين درسوا مقرر لتربية البيئية الفصل الأول من العام الدراسي) ومتوسط الاتجاهات البيئية لطلبة المجموعة الثانية في التطبيق القبلي (متوسط درجات اتجاهات الطلبة الذين لم يدرسوا مقرر لتربية البيئية الفصل الدراسي الاول)

**الجدول (٨) نتائج اختبار (ت) بيانات مستقلة للفرق بين متوسطي درجات الاتجاهات البيئية لطلبة المجموعة الأولى في التطبيق البعدي والمجموعة الثانية في التطبيق القبلي للمقياس**

| المجموعة | عدد الطلبة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الخطأ المعياري | قيمة(ت) المحسوبة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الأولى(البعدي) | ١٤٠ | ١٢٣,٨١ | ١١,١ | ٠,٩ | ٨,٦٢ | ٠,٠٥ |
| الثاني(القبلي) | ١٤٥ | ١١١,٥٧ | ١٢,٦ | ١,٠٥ | | |

وتبين نتائج الجدول (٨) وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات الاتجاهات البيئية لطلبة المجموعة الأولى(بعدي) والمجموعة الثانية (قبلي) ولصالح اتجاهات طلبة المجموعة الأولى(بعدي). وهذا يعني أن اتجاهات الطلبة الذين درسوا مقرر التربية البيئية يمتلكون اتجاهات أكثر ايجابية نحو البيئة من أقرانهم الذي لم يدرسوا المقرر خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٠٢/٢٠٠٣م، مما يشير إلى أن مقرر التربية البيئية لعب ودر مؤثر في تحسن الاتجاهات البيئية دون غيره من مقررات برنامج كلية التربية للفصل الدراسي الاول من المستوى الرابع، حيث أن طلبة المجموعتين درسوا نفس المقررات وباستثناء مقرر التربية البيئية التي درسته المجموعة الأولى ولم تدرسه المجموعة الثانية.

وما يؤكد أن الفرق بين اتجاهات الطلبة يعزى إلى دراسة مقرر التربية البيئية، عدم وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥)بين متوسطي درجات الاتجاهات البيئية طلبة المجموعة الأولى والثانية في التطبيق القبلي كما توضحه نتائج الجدول (٩).

**الجدول (9) نتائج اختبار (ت) بيانات مستقلة للفرق بين متوسطي درجات الاتجاهات البيئية لطلبة المجموعة الأولى والثانية في التطبيق القبلي لمقياس الاتجاهات نحو البيئة**

| المجموعة | العدد الطلبة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الخطأ المعياري | قيمة(ت) المحسوبة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الأولى (قبلي) | ١٤٠ | ١١٣,٨٤ | ١١,٣٠ | ٠,٩٦ | ١,٦ | ٠,١١٢ |
| الثانية (قبلي) | ١٤٥ | ١١١,٥٧ | ١٢,٦٩ | ١,٠٥ | | |

تشير نتائج الجدول (٩) إلى عدم وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات الاتجاهات البيئية لطلبة المجموعة الأولى والثانية في التطبيق القبلي لمقياس الاتجاهات نحو البيئة،مما يعني عدم اختلاف اتجاهات طلبة المجموعتين قبل دراسة مقرر التربية البيئية. يفسر ذلك أن اتجاهات طلبة مجموعة الأولى في بداية الفصل الأول (قبل دراستهم مقرر التربية البيئية) كانت في نفس مستوى اتجاهات طلبة المجموعة الثانية في بداية الفصل الثاني(قبل دراستهم مقرر التربية البيئية) وهو ما يؤكد أن التحسن والنمو في الاتجاهات البيئية لطلبة المجموعة الأولى في التطبيق

البعدي للمقياس يعزى لدراسة مقرر التربية البيئية دون غيرها من المقررات الأخرى. كما تشير هذه النتيجة إلى استبعاد أن يكون الاختلاف في اتجاهات طلبة المجموعة الأول في التطبيق البعدي واتجاهات أقرانهم طلبة المجموعة الثانية في التطبيق القبلي ترجع في الأساس إلى اختلاف وفرق قبلي في صالح اتجاهات المجموعة الأولى.

ومن ناحية أخرى تبين نتائج الجدول(١٠) عدم وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات الاتجاهات البيئية طلبة المجموعة الأولى والثانية في التطبيق البعدي للمقياس. وهذا يعني عدم وجود فرق جوهري بين اتجاهات طلبة المجموعة الأولى والثانية في التطبيق البعدي. ويمكن أن يعزى ذلك إلى تكافؤ تأثير تدريس مقرر التربية البيئية في تنمية اتجاهات البيئية كل من المجموعة الأولى والثانية بسبب تدريس مقرر التربية البيئية من قبل نفس الأستاذ وإتباعه نفس طريقة التدريس، مما أدى إلى نمو اتجاهاتهم بنفس المستوى رغم اختلاف موعد دراسة المقرر( الفصل الدراسي الأول أو الفصل الدراسي الثاني). وتعزز هذه النتيجة صواب تفسير أن التحسن الايجابي الجوهري في اتجاهات طلبة المجموعتين في التطبيق البعدي للمقياس نتاج لعملية تدريس مقرر التربية البيئية.

**الجدول (١٠) نتائج اختبار (ت) بيانات مستقلة للفرق بين متوسطي درجات الاتجاهات البيئية لطلبة المجموعة الأولى في التطبيق البعدي والمجموعة الثانية في التطبيق القبلي للمقياس**

| المجموعة | العدد الطلبة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الخطأ المعياري | قيمة(ت) المحسوبة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الأولى (بعدي) | ١٤٠ | 123.81 | 11.16 | 0.95 | 1.66 | 0.83 |
| الثانية (بعدي) | ١٤٥ | 121.78 | 9.51 | 0.79 | | |

وبعد أن تم التحقق من أن دراسة وتدريس مقرر التربية البيئية لعب دوراً فعالاً ومؤثراً في تنمية وتحسين الاتجاهات البيئية للطلبة، تأتي الإجابة عن السؤال الرابع، والذي يستقصي مدى فاعلية تدريس مقرر التربية البيئية في تنمية وتكوين الاتجاهات البيئية الايجابية لدى طلبة المستوى الرابع - كلية تربية الحديدة، وبالاستفادة من الدراسات التربوية السابقة( درويش ونشوان، ٢٠٠١م) (حسن

وعبدالكريم، ٢٠٠١م)(الباز، ٢٠٠١م) (الفجال والعمرجي، ٢٠٠١م)(الحتدي وصادق، ٢٠٠١م) وبالرجوع إلى بعض المراجع الخاصة بالإحصاء (kiess, 1989 ) ( Rehavioral, 1989 ) تم تحديد فاعلية دراسة الطلبة لمقرر التربية البيئية في تنمية الاتجاهات البيئية من خلال استخدام معادلة مربع بيتا $\eta^2$ ) ومعادلة حساب قيمة حجم التأثير ووفق المعادلات آلاتية:

* مربع بيتا ($\eta^2$) = مربع قيمة (ت)المحسوبة ÷ مربع قيمة (ت)المحسوبة + درجة الحرية ( df ) ، حيث أن ($\eta^2$) تمثل نسبة التباين الكلي في المتغير التابع الاتجاهات البيئية والذي يرجع إلي التغير المستقل (دراسة مقرر التربية البيئية )

* قيمة حجم التأثير(d) =الجذر التربيعي لقيمة مربع بيتا ($\eta^2$) ÷ الجذر التربيعي ($\eta^2$ —١)

* مستويات تأثير قيمة حجم يتحدد بقيمة حجم التأثير(d) وعلى النحو الأتي:

- (٠,٢) يعبر عن مستوى تأثير منخفض.
- (٠,٥) يعبر عن مستوى تأثير متوسط.
- (٠,٨) يعبر عن مستوى عالى.

ويبين الجدول (١١) قيمة كل من (ت) المحسوبة للفروق بين متوسطات التطبيق القبلي والبعدي لمجموعات الثلاث( الأولى، الثانية، الكلية) ومربع بيتا ($\eta^2$)، وقيمة حجم تأثير(d)، ومستوى حجم التأثير.

**الجدول (١١) قيمة كل من (ت) المحسوبة للفرق بين متوسطي التطبيق القبلي والبعدي لمجموعتي الطلبة، ومربع بيتا ($\eta^2$)، وقيمة حجم التأثير(d)، ومستوى حجم التأثير**

| المجموعة | عدد الطلبة | قيمة(ت) المحسوبة | قيمة مربع بيتا ($\eta^2$) | قيمة حجم تأثير(d) المقرر | مستوى تأثير المقرر |
|---|---|---|---|---|---|
| الأولى | ١٤٠ | ١١,٠٩ | 0.46 | .94 | عالي |
| الثانية | ١٤٥ | ٨,٧١ | 0.35 | .72 | عالي |
| الكلية | ٢٨٥ | ١٧,٩٥ | ٠,٦٤ | 1.33 | عالي |

تظهر بيانات الجدول (١٠) أن نسبة التباين الكلي في المتغير التابع (الاتجاهات البيئية) والذي يرجع إلي المتغير المستقل (تدريس مقرر التربية البيئية ) تأخذ المدى (٦٤-٣٥%). وهذا يعني أن نسبة تأثير مقرر التربية البيئة في تنمية اتجاهات الطلبة المجموعة الكلية بلغت (٦٤%)، بينما نسبة تأثير المقرر في تنمية اتجاهات طلبة كل من المجموعة الأولى والثانية على التوالي (٤٦%) و(٣٥%). وهذا يفسر

اختلاف تأثير تدريس المقرر وفق اختلاف عدد افراد عينة المعالجة وموعدها. وقد يرجع الانخفاض النسبي في تأثير تدريس مقرر التربية البيئية في تنمية الاتجاهات البيئية إلى استخدام طرق وأساليب تدريس تتناسب مع كثافة عدد الطلبة المسجلين في المقرر، حيث بلغ عدد الطلبة ما يقارب سبعين طالباً في مجموعة الوحدة مما أدى إلى عدم توفر الوقت الكافي لأستاذ المقرر من التواصل مع جميع الطلبة وإتاحة الفرص الكافية لمناقشة العديد من القضايا البيئية وكذا القيام ببعض الزيارات الميدانية لتمكين الطلبة من الإطلاع عن قرب على بعض المشكلات البيئية وبصورة مباشرة. كما تعتبر مشكلة نقص الوسائل الإيضاحية عاملاً آخر في انخفاض فاعلية تدريس المقرر في تنمية الاتجاهات البيئية نحو البيئة.

واتخذت نسبة قيمة (d) الخاصة بحجم تأثير تدريس مقرر التربية البيئية في تنمية الاتجاهات البيئية المدى (٠,٩٤ ـ ١,٣٣) مما يعني أن مستوى تأثير تدريس المقرر في تنمية الاتجاهات البيئية عالي . وقد يرجع ذلك لكبر حجم العينة التي شملها تدريس المقرر.

## توصيات البحث ومقترحاته:

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بما يأتي:

١- إقرار التربية البيئية كمتطلب جامعي في الجامعات اليمنية وضمن البرنامج الثقافي للكليات لما لذلك من أثر في رفع مستوى الاتجاهات البيئية والثقافة البيئية.

٢- إدخال التربية البيئية ضمن متطلبات كلية تربية الحديدة بدلا من اعتباره مقرر اختياري في الوقت الحالي لما يلعبه المعلم من دور في تكوين الاتجاهات الايجابية لدى طلبته في التعليم العام.

٣- إتباع الطرائق والأساليب القائمة على التفاعل المباشر بالبيئة والاستقصاء واستخدام الوسائل التعليمية الحديثة في تدريس التربية البيئية لزيادة فاعلية المقرر في تنمية الاتجاهات العلمية.

٤- إجراء دراسات أخرى بهدف التحقق من أثر التربية البيئية في كل مما يأتي:

أ- المعرفة البيئية.

ب- الوعي البيئي.

جـ- القيم والمعتقدات البيئية.

٥- دراسة أثر طرائق التدريس الحديثة في تدريس التربية البيئية على الاتجاهات البيئية لطلبة كلية التربية.

٦- دراسة أثر كل من الوضع الاجتماعي والاقتصادي والحضري على تنمية الاتجاهات البيئية لطلبة كلية التربية.

٧- دراسة أثر كل من التخصص والجنس والكلية في تكوين وتنمية اتجاهات البيئية الطالب الجامعي.

## المراجع العربية:


١- ارناؤط، محمد السيد. (١٩٩٣م). الإنسان وتلوث البيئة. ط١، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر.

٢- الباز، خالد صلاح على.(٢٠٠١م). فعالية استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعليم في تدريس مادة الكيمياء على التحصيل والتفكير الناقد والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام بالبحرين.الجمعية المصرية للتربية العلمية، المؤتمر العلمي الخامس: التربية العلمية للمواطنة. الأكاديمية العربية للعلوم والتكنولوجيا والنقل البحري، أبو قير- الإسكندرية ٢٠٠١/٧/٢٩م، المجلد الثاني.

٣- الجندي، أمينة السيد وصادق، منير موسى. (٢٠٠١م).فعالية استخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة في تحصيل العلوم وتنمية التفكير ألابتكاري لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ذوي السعات العقلية. المؤتمر العلمي الخامس التربية العلمية للمواطنة.الأكاديمية العربية للعلوم والتكنولوجيا والنقل البحري، أبو قير– الإسكندرية ٢٠٠١/٧/٢٩م،الجمعية المصرية للتربية العلمية،المجلد الأول.

٤- الحبشي، فوزي أحمد وعبدالمنعم، منصور أحمد.(١٩٨٨). الاتجاهات النفسية نحو البيئة السعودية. الكتاب الثاني في التوجيه والإرشاد الطلابي في التعليم. مطبعة مكتب التربية العربي لدول الخليج الرياض، المملكة العربية السعودية.

٥- الحدابي، داود عبدا لملك والصانع، محمد إبراهيم.(١٩٩٣م). مستوى الوعي البيئي والصحي لدى عينة من طلبة كلية التربية بجامعة صنعاء. بحث غير منشور مقدم في المؤتمر العلمي الأول لنقابة أعضاء هيئة التدريس بجامعة صنعاء – فرع صنعاء المنعقد خلال الفترة (١٥-١١/١٨/ ١٩٩٣م) جامعة صنعاء.

٦- الدمرداش، صبري ودسوقي، محمد.(١٩٨٥). الاتجاهات البيئية لدى طلاب كليات التربية في جمهورية مصر العربية. بحوث دراسات في التربية البيئية، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.

٧- الشميرى، فؤاد مطهر.(١٩٩٢م). الاتجاهات البيئية لدى طلبة جامعة صنعاء. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الاردنية.

٨- السلمي، على.(١٩٨٤). تحليل النظم السلوكية. الفجالة: مكتبة غريب.

٩- الصباريني، محمد سعيد وحسان، شفيق فلاح. (١٩٨٧).الاتجاهات البيئية.الكويت: جمعية حماية البيئة.

١٠- الصباريني، محمد سعيد.(١٩٨٧). دراسة أثر مساق جامعي في التربية البيئية في اتجاهات الطلبة نحو البيئة. مجلة دراسات. العدد (٥)، المجلد (٤) الجامعة الأردنية.

١١- الصباريني، محمد سعيد، والخليلي، خليل يوسف، وملكاوى، فتحي حسن (مترجمون).(١٩٨٥م). أساسيات القياس والتقويم في تدريس العلوم. دار الأمل، أربد، المملكة الأردنية.

١٢- الصبارني محمد سعيد وآخرون.(١٩٨٨). المعلومات البيئية لدى طلبة جامعة اليرموك. مجلة العلوم الاجتماعية. العدد (٥ )، المملكة الأردنية، عمان.

١٣- الطوبجي، إبراهيم حسن محمود. (١٩٨٣). اثر تدريس علم الاجتماع على تنمية الاتجاه العلمي لدى طلاب المدرسة الثانوية. رسالة دكتوراه غير منشوره، جامعة الزقازيق - جمهورية مصر العربية.

١٤- العكش، غازي عبدالله.(١٩٧٧). قياس تكوين الاتجاه العلمي كهدف تعليمي.أطروحة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية ـ عمان ـ الأردن
١٥- الفجال، سعاد سيد والعمرجي، حمال الدين إبراهيم.(٢٠٠١م). تنمية بعض إبعاد التنوير البيئي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي من خلال منهج الدراسات الاجتماعية في ضوء متطلبات الثورة المعرفية والتكنولوجيا المعاصرة. المؤتمر الثالث عشر :مناهج التعليم والثورة المعرفية والتكنولوجية المعاصرة. جامعة عين شمس، ٢٤-٢٠٠١/٧/٢٥م، المجلد الأول. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية تربية عين شمس، القاهرة.
١٦- الفقيه، محمد عبدا لقادر (١٩٨٥م).القرآن الكريم وتلوث البيئة. ط١، مكتبة المنار الإسلامية الكويت .
١٧- المدحجي، أحمد علوان.(١٩٩١م). دراسة مقارنة لاتجاهات طلاب كليتي التربية والعلوم بجامعة صنعاء تجاه قضايا البيئة الطبيعية. مجلة كلية التربية. المجلد (٢) العدد (٧)، جامعة أسيوط. مصر.
١٨- المسلماني، إبراهيم محمد موسى.(١٩٨٥م). منهاج مقترح في التربية البيئية لطلبة معاهد المعلمين في الأردن. رسالة دكتوراه غير منشوره.
١٩- المعافا، محمد يحي حسن.(٢٠٠٠م). فعالية مقرر التربية البيئية على اتجاهات طلاب كلية جامعة ذمار نحو البيئة ومشكلاتها. ورقه غير منشورة مقدمة في الندوة العلمية "التربية البيئية ودورا في معالجة المشكلات البيئية" المنعقدة في جامعة أب في الفترة ٢٩-٣١ مايو.
٢٠- الميمون،ربيع.(١٩٨٠). نظرية القيم في الفكر المعاصر بين النسبية والمطلقة. الشركة الوطنية للنشر الجزائر.
٢١- بلقيس، أحمد.(١٩٨٦). الاتجاهات وطرائق تكوينها وتعديلها وقياسها في التعليم المدرسي. دائرة التربية والتعليم ـ الاونروا - اليونسكو، قسم تربية المعلمين. التعليم العالي، معهد التربية، عمان.
٢٢- جابر، جاب عبدالحميد.(١٩٨٣|). علم النفس التربوي. عمان، دار الفرقان.
٢٣- حسن، نعيمة أحمد و عبد الكريم، سحر محمد.(٢٠٠١م). اثر التدريس بنموذج الاستقصاء العادل في تنمية التحصيل والتفكير الناقد والاتجاه نحو بعض القضايا البيئية لطلاب الصف الأول الثانوي. المؤتمر العلمي الخامس التربية العلمية للمواطنة.الأكاديمية العربية للعلوم والتكنولوجيا والنقل البحري، أبو قير الإسكندرية ٢٠٠١/٧/٢٩م.الجمعية المصرية للتربية العلمية،المجلد الأول.
٢٤- حسنين، فاطمة صابر.(١٩٩١م). الوعي البيئي لدى الفتاة الجامعية بكلية البنات. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث البيئية، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر العربية.
٢٥- حمادي، فخري فريد.(٠١٩٨٧). اتجاهات الطلبة المعلمين تخصص دراسات اجتماعية نحو مادة تخصصهم وعلاقتها بتحصيلهم واحتفاظهم في مادة الجغرافية الإقليمية. رسالة ماجستير غير منشورة .جامعة اليرموك، أربد، الأردن.
٢٦- درباس، مهدي أنيس.(١٩٨٩). الوعي البيئي لدى طلبة كلية التربية. رسالة ماجستير غير منشورة. معهد الدراسات والبحوث البيئية، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
٢٧- زهران، حامد عبدا لسلام.(١٩٧٧). علم النفس الاجتماعي. دار عالم الكتب، القاهرة.
٢٨- سعد، نهاد صبيح.(١٩٨٢). دراسة تجريبية لبناء مقياس الاتجاه نحو مهنة التعليم لطلاب معهد إعداد المعلمين في محافظة البصرة. مجلة كلية التربية. جامعة البصرة، ٢(٣).ص ١٥٥ ـ ١٩٣.
٢٩- سلمان، حنفي.(١٩٨٢).مقدمه في العلوم السلوكية. دار الجامعات المصرية، الإسكندرية، جمهورية مصر العربية.
٣٠- سليم، محمد صابر.(١٩٧٦م). المفاهيم البيئية للتربية البيئية: مرجع في التعليم البيئي.المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
٣١- سوالمه، يوسف.(١٩٨٠). اثر برنامج الرياضيات على اتجاهات الطلبة في الأردن نحو الرياضيات. أطروحة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك ـ اربد الأردن.
٣٢- شريجلي، روبرت، (مؤلف)، الخليلي، خليل يوسف (مترجم).(١٩٨٧). مفهوم الاتجاه وتعليم العلوم. منشورات مركز البحث والتطوير التربوي، جامعة اليرموك، أربد، المملكة الأردنية.
٣٣- شلبي، أحمد إبراهيم.(١٩٩٠م). أثر دراسة مقرر التربية البيئية على اتجاهات طلاب كلية التربية جامعة الملك سعود. المؤتمر العلمي الثاني:إعداد المعلم التراكمات والتحديات.الإسكندرية، ١٥-١٨ يوليو، ١٩٩٠م. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المجلد الثالث.
٣٤- صديق، صلاح صادق وعطوة، محمد إبراهيم.(١٩٩١م). أثر استخدام منهج مستقل للتربية البيئية في تنمية الوعي البيئي لدى طلاب كليات التربية. المؤتمر العلمي الثالث، رووئ مستقبلية للمنهاج في الوطن العربي. الإسكندرية، ٤-٨ أغسطس، المجلد الثاني. أغسطس. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية تربية عين شمس، القاهرة، مصر العربية.
٣٥- صلاح صادق.(١٩٩١م).أثر استخدام منهج مستقبل التربية البيئية في تنمية الوعي البيئي لدى طلاب كليات التربية. المؤتمر العلمي الثالث " رووئ مستقبلية للمناهج في الوطن العربي" الإسكندرية (٤- ٨) أغسطس. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية تربية عين شمس، القاهرة مصر العربية.
٣٦- عدلي، كامل فرج.( ١٩٧٦م). طرق الانتفاع بمرجع التعليم البيئي لمراحل التعليم العام. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، القاهرة, جمهورية مصر العربية.

٣٧- عطيو ،محمد نجيب مصطفى.(١٩٩٣م). اثر دراسة مقرر علوم البيئة على تنمية الاتجاهات نحو البيئة لدى طلاب الثانوية العامة.المؤتمر العلمي الخامس: نحو تعليم ثانوي أفضل ، ٢-٥ أغسطس القاهرة، كلية تربية عين شمس، القاهرة. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.
٣٨- عقل، عبداللطيف.(١٩٨٥). علم النفس الاجتماعي. جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
٣٩- ليوبولد، شيابو.(١٩٨٥م). التربية البيئية في العالم الثالث.فرسان الخليج العربي ، المجلد (٥)ن العدد
٤٠- مبارك، فتحي يوسف والحدابي، داود عبدا لملك.(١٩٩٢م). الاتجاهات البيئية لدى طلاب كلية التربية بجامعة صنعاء. دراسات في المناهج وطرق التدريس. الجمعية المصرية للمناهج و طرق التدريس، كلية تربية عين شمس، العدد (١١) يوليو.
٤١- مطاوع، أحمد إبراهيم.(١٩٨٦). التربية البيئية:دراسة نظرية تطبيقية. مكتبة الطالب الجامعي، مكة المكرمة المملكة العربية السعودية.
٤٢- منسي، محمد عبدالحليم حامد. (١٩٨٧). قراءات في علم النفس.ط١، مكتب الجامعة الحديث، الإسكندرية.
٤٣- نشواني، عبدالمجيد.(١٩٨٤). علم النفس التربوي. دار الفرقان عما.
٤٤- هزاع، عبد الودود.(٢٠٠٣). التربية البيئة: الإنسان والبيئة. ط٢، مطابع الاديمي، الحديدة، الجمهورية اليمنية.

## المرجع الإنجليزي:

1. Bradley & others.(1995). EE of An Environmental science curriculum And Its effects on tax secondary school student's Knowledge And Attitudes. Diss Abs Int, vol.(57).

2. Euler, A. (1989) " comparative study of the Effectiveness of A formal Vs. Noformal EE program for model and female sixth student's Environmental Knowledge and Attitudes. Diss, Abs, Int, Vol (49), No (5).

3. Gauld C. (1982). The Scientific attitude and Science education. Education Science Vol:66, N:(1), PP(109 -121).

4. Kiess, H.O. (1989).Statistical Concept for the Behavioral Science. London: Allynal Bacon.

5. Kozlow M. J. (1976). An approach to measuring Science attitudes. Science Education .Vol (30), No (2). PP (17-147).

5- Rosenthal & Ruben D.B.(1982). Assemble General Burbles Of magnitude Of Experimental Effect. Journal Of Education Psychology, Vol (14),No(2).

6- Simmons, M, Ruth.(1992).A study of high school students' attitudes towards the environment and completion of an environmental science course. Environmental Science, Vol(54).

7- Shrigley، Robert. (1983) the attitude Concept of Science teaching. Science Education Vol (64) ,No (4), PP (425-442).

# استخدام مخططي ايشيكاوا وباريتو في تحليل أسباب التهرب من الانضباط الوظيفي

أ.د/ نزار عبد المجيد البرواري *
بشير محمد قايد جـــــبران **

المقدمة

تعتبر الموارد البشرية الركيزة الأساسية لنجاح المنظمات فهي تحدد الغايات وترسم الإستراتيجيات والأهداف وتنفذ , الخطط ويختلف سلوك وتصرفات هذا المورد باختلاف الخصائص والسلوكيات والظروف المحيطة ونجد من بين هذه السلوكيات ما هو سلبي و غير مرغوب وما يترتب على هذا السلوك من انعكاس سلبي على أداء المنظمة ومن أبرز هذه السلوكيات التهرب من الانضباط بالدوام الوظيفي والذي يؤدي إلى ضياع الوقت وتعطيل مصالح الزبائن وبالتالي عدم تحقيق الأهداف المخطط لها من قبل المنظمة.

لذا نجد العديد من المنظمات في الدول المتقدمة تهتم بهذا الجانب وتضع قيوداً على من يخالف , ونظراً لأهمية هذا الجانب جاء هذا البحث بهدف التعرف على أهم الأسباب المؤدية الى هذه المشكلة وللوقوف على أهم الأسباب الجذرية لها باستخدام مخطط ايشيكاوا ( مخطط السبب - الأثر) كونه أداة معتمدة عالمياً لتشخيص جذور وأسباب أي مشكلة تواجه المنظمات والافراد. إضافة إلى مخطط باريتو لبيان الاهمية النسبية للاسباب المؤدية لمشكلة التهرب الوظيفي.

وبهذا فقد تم تقسيم هذا البحث إلى خمسة محاور هي :

المحور الأول: منهجية البحث

المحور الثاني: مخطط ( السبب – الاثر ) ومخطط باريتو :أطار مفاهيمي

المحور الثالث: الانضباط الوظيفي إطار مفاهيمي

المحور الرابع:عرض وتحليل أسباب مشكلة التهرب من الانضباط الوظيفي

## المحور الاول : منهجية البحث

---

* أستاذ إدارة الأعمال المشارك - كلية التجارة والعلوم الإدارية – جامعة إب .
** مسئول الثقافة والإعلام باتحاد طلاب الجامعة – كلية التجارة – جامعة إب .

**أولاً: مشكلة البحث**

كثيراً ما نسمع ونرى تذمر العامة ممن يترددون على المنظمات الحكومية وبالذات من لديهم مصالح أو معاملات من عدم انضباط الموظفين بالالتزام بالدوام في مكاتبهم أثناء الوقت الرسمي وبالتحديد في أوقات معينة مما يؤدي إلى تأخر هذه المعاملات وما يترتب علية من نتائج متمثلة في ضياع الوقت وتعطيل مصالح الجمهور.

لذا فإن مشكلة البحث تكمن في التعرف على أهم أسباب عدم الانضباط الوظيفي في أوساط موظفي القطاع العام .

**ثانيا: أهمية البحث : تتمثل أهمية البحث في جانبين**

١- الجانب المعرفي تقديم جهد نظري باستخدام أداة تحليلية لتشخيص جذور الأسباب المؤدية للمشاكل ومنها مشكلة البحث وهذه الأداة تتمثل بمخطط ايشيكاوا (مخطط السبب - الأثر ) وفي استثمارها في معالجة مشكلة عدم انضباط الموظف أثناء الوقت الرسمي المحدد للدوام اليومي , إضافة لمخطط باريتو لبيان الأهمية النسبية للأسباب المؤدية لمشكلة التهرب من الالتزام الوظيفي.

٢- الجانب التطبيقي

- المساعدة في تشخيص أسباب المشكلة.
- تقديم مقترحات قد تكون غير مطروقة من الناحية العملية لحل المشكلة.
- معالجة المشكلة حسب الأهمية النسبية للأسباب المؤدية لها.

**ثالثاً: أهداف البحث**

١-التعرف على أهم أسباب التهرب من الانضباط الوظيفي.

٢-التعرف على نسبة التهرب من الانضباط الوظيفي وأهم الأوقات والأيام التي ترتفع فيها هذه النسبة.

٣-تحديد أهم الطرائق والوسائل التي من شأنها الحد من مشكلة التهرب الوظيفي.

## رابعاً: تساؤل البحث

١- هل توجد علاقة عكسية أم طردية بين المستوى العمري ، والمستوى العلمي ، والمستوى الوظيفي من جهة والتهرب من الانضباط الوظيفي؟

٢- ماهي العلاقة بين الحوافز والمكافئات وأسباب التهرب من الانضباط الوظيفي؟

٣- كيف يسهم أسلوب الإدارة وسياساتها الإجرائية في التعامل مع موظفيها في الحد من التهرب الوظيفي ؟

٤- ما طبيعة العلاقة بين ضغوط العمل والتهرب من الانضباط الوظيفي ؟

## خامساً: مجتمع و عينة البحث

تم تطبيق البحث في مجتمع ممثل بمنظمات القطاع العام مدينة اب مركز المحافظة وبتحديد المنظمات الأكثر احتكاكاً بالمواطنين حيث شملت مستويين :

١)مستوى المنظمات الممثلة للقطاع العام : حيث روعي فيها اختيارها بمعيار الاتصال المباشر مع هموم وتطلعات المواطنين في أبرز الخدمات التي يسعون اليها

٢)مستوى الموظفين داخل المنظمات عينة البحث : تم اختيار عينة بواقع (٥٠) مفردة يمثلون المنظمات الآتية

| م | محور عمل المنظمات | المنظمات | عدد الموظفين (المستجوبين) |
|---|---|---|---|
| ١ | التربية والتعليم | مكتب التربية والتعليم<br>جامعة اب (عمادة شئون الطلاب) | ٨<br>٧ |
| ٢ | الحفاظ على البيئة | صندوق النظافة والتحسين | ٤ |
| ٣ | خدمات الاتصالات | مكتب المواصلات (خدمات المشتركين) | ٥ |
| ٤ | الخدمات الصحية | مستشفى الثورة | ٩ |
| ٥ | وثائق الهجرة والسفر | مكتب الهجرة والجوازات | ٥ |
| ٦ | الخدمات الزراعية | مكتب الزراعة | ٥ |
| ٧ | التوظيف والرقابة على الدوام | مكتب الخدمة المدنية | ٧ |

## سادساً: أساليب جمع وعرض البيانات: تم الاعتماد على المصادر الآتية في جمع البيانات

١) المصادر النظرية : و تشمل أ-الكتب والمجلات ب-الوثائق والسجلات جـ- المقابلات .

٢) الجانب العملي .

أ)الاستبيان حيث تم تصميمه بهدف الحصول على البيانات الخاصة بموضوع البحث من العينة وقد تم إعدادها اعتماداً على مخطط ايشيكاوا المبدئي وقد شملت أربعة أجزاء هي:(راجع ملحق ١)

الجزء الأول : ويضم أربع فقرات لتحديد الأسباب الفرعية المؤثرة على السبب الرئيسي المتمثل بطبيعة ومتطلبات العمل.

الجزء الثاني :ويضم أربع فقرات لتحديد الأسباب الفرعية المؤثرة على السبب الرئيسي الثاني المتمثل بالإدارة.

الجزء الثالث :يضم ثلاث فقرات لتحديد الأسباب الفرعية المؤثرة على السبب الرئيسي الثالث المتمثل بالموظفين.

الجزء الرابع :ويضم أربع فقرات لتحديد الأسباب الفرعية المؤثرة على السبب الرئيسي الرابع المتمثل بالحوافز والمكافئات .

كل سبب من هذه الأسباب الفرعية تتضمن مجموعة من الأسباب المؤثرة على المشكلة من الدرجة الثالثة وتم توزيع الاستمارات في بداية مارس ٢٠٠٤ ثم استرجعت في بداية أبريل ٢٠٠٤م وبواقع ٧٥ اعتمدت ٥٠ كانت صالحة للبحث .

ب) مخطط ايشيكاوا ( السبب – الأثر) كأداة معتمدة عالمياً لتشخيص جذور أسباب تحقيق أي مشكلة كونها أداة تعليمية وتوثيقية .

ج) مخطط باريتو لبيان الأهمية النسبية للأسباب المؤدية للمشكلة .

## المحور الثاني : مخطط السبب الأثر وباريتو

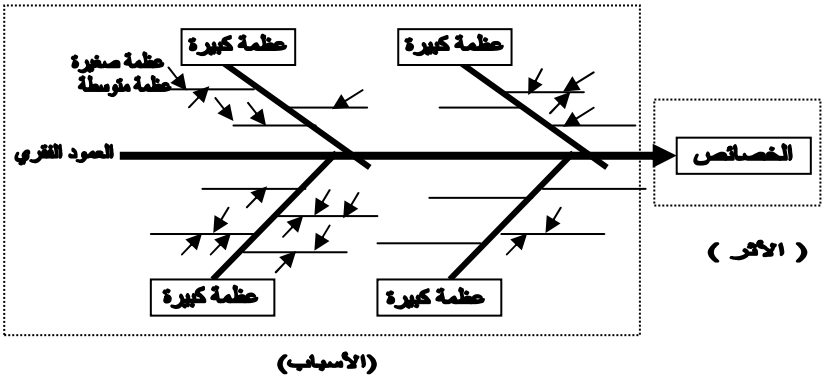
### أولاً : مخطط السبب الأثر (ايشيكاوا)

١) المفهوم

يعرف المخطط بأنه " شكل بياني يمكن عن طريقة الوقوف على العلاقة بين خصائص الجودة وأبعادها ".( زين الدين ،١٩٩٨، ١٤٦)

كما يعرف بأنه " أحد الوسائل التخطيطية التي تستخدم في بحث وتحليل الظواهر المختلفة التي تحدث في العمليات الإنتاجية والكشف عن مصادرها وتعقب أسبابها وإظهار العلاقة القائمة بينها بصوره منتظمة تمهيداً لاتخاذ الإجراءات المناسبة بشان معالجتها".(الهيتي ، ٢٠٠٠ ، ٢٦٩)

ويطلق في كثير من الأحيان على هيكل الرسم التوضيحي لمخطط السبب الأثر مصطلح هيكل عظمة السمكة Fishbone حيث أن الهيكل يشبه إلى حد كبير جداً الهيكل العظمي للسمكة كما هو مبين في الشكل (١).




شكل ( ١ )

**هيكل الرسم التوضيحي لمخطط السبب_ الأثر**

كما يطلق علية في بعض الأحيان مصطلح شجرة أو نهر أو مخطط السبب-الأثر وهو ما سنستخدمه في هذا البحث لتكن دالة حيثما وجدت على جميع هذه المصطلحات.

وعند استخدام هذا الأسلوب عملياً تبين أنة مفيد جداً، الأمر الذي جعله ينتشر بسرعة ويعمم استخدامه في معظم الشركات اليابانية وأصبح أسلوباً موثقاً ومعترفاً به من جانب هيئة المقاييس الصناعة اليابانية عند تحليل مراقبة الجودة.

وتقوم فكرة المخطط على حقيقة أن المخرجات أو النتائج المتعلقة بأي عملية يمكن إرجاعها إلى العديد من العوامل وانه يمكن أن يكون هنالك علاقة بين تلك العوامل ويمكن تحديد هيكل العلاقة بملاحظتها كمنظومة وانه من الصعب حل المشكلات المعقدة بدون أن نأخذ هيكل هذه المنظومة وعلاقتها في الاعتبار ولعل تحليل السبب والأثر يمثل تلك الوسيلة التي يعبر بها عن تلك المنظومة بشكل أبسط وأسهل .

٢) الأهمية:

يحظى مخطط ايشيكاوا باهتمام كبير في اليابان وبعض الشركات في الدول المتقدمة التي تستخدم هذه الفكرة في تحليل أسباب المشاكل التي تواجهها حتى أن المخطط أصبح أحد أهم أدوات هيئة المقاييس الصناعية في اليابان عند تحليل مراقبة الجودة وهناك العديد من الاعتبارات التي زادت من أهمية المخطط منها:-

- إمكانية تحليل أسباب أي مشكلة قد تواجه المنظمة من خلال عرض الأسباب المحتملة للمشكلة والأثر ظاهرياً .
- يساعد إلى فهم كامل وشامل للقضايا التي ستؤدي إلى حل أمثل للمشكلة .
- يمكن أن يستخدم من قبل الأفراد أو الجماعة ولكن من المستحسن استخدامه من قبل فريق العمل .

٣) الاستخدام :

في بداية الأمر كان المخطط يستخدم فقط لتحليل خصائص وسمات الجودة للمنتجات ولقد أمتد استخدامه ليشمل مجالات أخرى عديدة وأصبح له استخدامات وتطبيقات رحبة تغطي نواحي أشمل والاستعمال الأساسي للمخطط هو أيجاد الأسباب الرئيسية للمشكلة ويستخدم المخطط لتحليل أسباب أي مشكلة قد تواجه

المنظمة ويحدد الهيتي استخدامات المخطط في مجالات عديدة أهمها (الهيتي، ٢٧٠، ٢٠٠٠):-

- مساعدة الإدارة وتعريفها بمختلف المشاكل التي تحدث وتعقب أسبابها وإتاحة الفرص للوصول إلى النتائج المستهدفة بسرعة .
- جمع معلومات عن المشاكل المختلفة وتزويد الأفراد بمعلومات إضافية تتصل بصميم العمل .
- إعطاء مؤشر عن مستوى أداء العاملين ومساعدة الإدارة في تحديد احتياجات العاملين إلى التدريب .

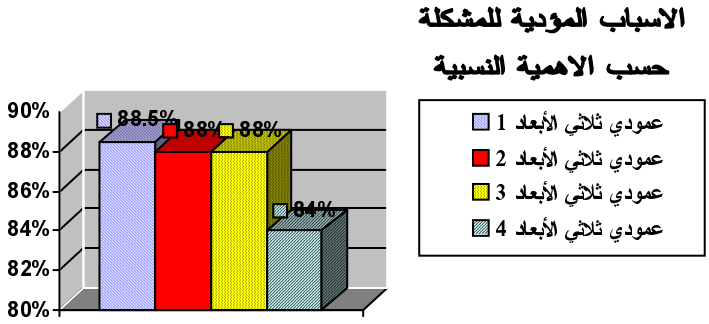
## ثانياً مخطط باريتو

١) المفهوم :

يمكن تعريف مخطط باريتو "بأنه أسلوب أو طريقة يتم بمقتضاها تسجيل وتحليل المعلومات التي يمكن بواسطتها – وبسهولة – تحديد والوقوف على أهم الجوانب دلالة ومغزى" (زين الدين ، ١٩٨٩ ، ١٥٦-١٦٣بتصرف)

٢) الاهمية والاستخدام :

يستخدم مخطط باريتو لبيان الأهمية النسبية للأسباب المؤثرة على المشكلة وتحديد أهم الأسباب التي أدت إلى ظهور المشكلة , وهي طريقة سهلة للوقوف على مدى حدة المشكلة فالنمط أو النموذج عادة ما يصبح واضحاً وجلياً عندما ننظر للعلاقة بين عدد من العوامل البارزة في أي موقف وبين العلاقة والسبب محل الاهتمام وهذا النمط يطلق علية عادة قاعدة ٨٠/٢٠ وقد تم رصده وملاحظته بعدة طرائق فالأسباب الرئيسية التي تساوي ٢٠% تتسبب في حدوث نسبة ٨٠% من الفشل والأخطاء وعلى قيادة المنظمة بذل مزيد من جهد لتقليل حدوث الأسباب الرئيسية بدءاً بالسبب الأول المتمثل في أعلى تكرار ومروراً بالأسباب الأخرى واحد تلو الأخر .والشكل (٢) يوضح نموذجاً لمخطط باريتو .




**الشكل (٢) نموذج لمخطط باريتو**

المحور الثالث :الانضباط الوظيفي إطار مفاهيمي

## أولاً : الانضباط الوظيفي

### ١) مفهوم وأهمية الانضباط الوظيفي :

يقصد بنظام الانضباط الوظيفي مجموعة من القواعد التي توضح الإطار العام للسلوكيات المرغوب الالتزام بها من قبل الأفراد في التنظيم خلال أدائهم للعمل وداخل نطاقه من ناحية وكذلك أفعالهم وسلوكهم خارج إطار العمل والتي يمكن أن تؤثر على أدائهم ومراكزهم الوظيفية من ناحية ثانية . وما يترتب عن الخروج من هذه القواعد والإجراءات المتبعة بصددها (وهيب ، سعيد ، بدر ، ١٩٨٧ ، ٢٦١ )

كما يعرف الانضباط الوظيفي بأنه " الالتزام بقواعد السلوك والعمل او ضبط النفس عن أي عمل يخالف القواعد المرعية والمرسومة سواء داخل بيئة العمل او خارجها (السالم ، حرموش ، ٢٠٠٠ ، ٤٠٨)

ويعني الانضباط ايضا ( الالتزام بالنظام ) ويرتبط انضباط العاملين والسياسات الخاصة به بكل من مفهوم الترقية والنقل وسياساتهما ففي حين تعتبر الترقية بمثابة حافز ايجابي و يعتبر النقل بمثابة حافز ايجابي او سلبي وفقاً لظروف استخدامه فان نظم الانضباط تعتبر بمثابة حوافز سلبية .

فالخروج مثلاً عن قواعد انضباط العمل من قبل بعض الموظفين قد يكون سبباً مانعاً لترقيتهم او سبباً موجباً لنقلهم (وهيب ، سعيد ، بدر ، مصدر سابق ، ٢٦٢ )

ونظام الانضباط الوظيفي فكرة عامة وشاملة تقوم على أساس إمكانية مجازاة الفرد بفرض العقوبات عن الأخطاء التي يرتكبها أثناء تأديته وظيفته أو أن تؤثر على حسن تأديتها . (آل علي ، الموسوي , ٢٠٠١ ، ٣٨٢)

وسبب ظهور هذا النظام يعود إلى انه كان من اللازم ان يكافئ الفرد المجد بالترقية والترفيع وان يعاقب الفرد المهمل عن إهماله بالعقوبة المناسبة .

**أ) أهمية وجود نظام للانضباط الوظيفي .**

يعتبر النظام الوظيفي جزءا من حاجات التنظيم إذ لا يمكن تصور قيام أي منظمة مهما كان نوعها وطبيعتها بدون ان تكون هناك أطر عامة وقواعد تحكم أفعال وتصرفات الموظفين وتعمل على توطيد الانضباط والسلوك الإداري الصحيح في العمل و يمكن المنظمة من ممارسة سلطاتها في مسائل التحقيق والتأديب بما يساعد على انتظام السير الطبيعي في للعمل واحترام نظم الوظيفية العامة ومقتضياتها وتوجيه سلوك الموظفين بما ينمي مواقفهم الإيجابي من العمل (الجريدة الرسمية ،١٩٩٢، ٧٧)

**ب) قواعد الانضباط** :

يعتبر قواعد الانضباط الوظيفي جزءاً من بيئة التنظيم ومناخه وترتبط في طبيعتها ومضمونها بخصائص البيئة التنظيمية والمناخ الذي يسودها (وهيب ، سعيد ، بدر ، ١٩٨٧ ، ٢٦٢).

وتتضمن هذه القواعد تحديداً صريحاً للتصرفات التي تعتبر من وجهة نظر الادارة ضارة بالمنظمة وكذلك العقوبات التي يمكن توجيهها لأي من المخالفين لهذه القواعد .

وفي هذا الصدد يمكن التمييز بين نظريتين مختلفتين تبين مفهوم قواعد الانضباط ودورها في المنظمة .

الأولى : تنظر لنظم الانضباط من حيث دورها كأجراء عقابي او تدبير تأديبي لتحسين سلوك العاملين الذين توقع عليهم الجزاءات ولثني الأخريين عن

إتيان نفس السلوك أو الافعال عن طريق بث الخوف لديهم من خلال ما فرض عليهم من عقوبات أو جزاءات بغيرهم .

الثانية: تنظر اليها باعتبارها وسيلة تربوية وتعليمية تهدف إلى تغيير سلوك الشخص وتعتبر أداة لتحسين الأداء والعلاقات الإنسانية في بيئة العمل حيث تحدد السلوكيات المرغوب بها كما تعطي فرصة للشخص الذي خرج عن هذه القواعد لتصحيح سلوكه .

**٣) اسس ومبادئ انضباط العاملين** :

**أ)الأسس :**

تتمثل اهم الاسس التي يمكن ان تقوم عليها نظم الانضباط المختلفة في الأتي (وهيب، سعيد، بدر،١٩٨٧م،٢٦٢)

- تحديد واضح للسلوك والأفعال والمعايير المرغوب من الموظفين الالتزام بها .
- تحديد واضح للسلوك والأفعال غير المرغوب بها او المطلوب تجنبها مع تحديد النتائج المترتبة او المحتملة على القيام بها وممارستها .
- تحديد العقوبات او الجزاءات التي تفرض بحق مرتكبي المخالفات المحددة.
- تحديد الإجراءات التي يجب اتباعها والتي سنتطرق اليها لاحقاً
- وفي ما يلي اهم النقاط التي تستقى منها هذه الأسس والسياسات وهي :
  - مبادئ النظام العام في المجتمع .
  - طبيعة أخلاقيات الوظيفة العامة .
- سلوكيات المهنة التي تتطلبها طبيعة العمل الانتاجي او الخدمي وتمارسه المنظمة مع ضرورة تطوير النظام بانضباطي باستمرار في ضوء المعلومات المجمعة عن تطبيقاته .

**ب) المبادئ :**

من اهم المبادئ التي لا بد من مراعاتها في نظام الانضباط ما يلي :

- التدرج بالإجراءات التصحيحية بدلاً من الإجراءات العقابية او التأديبية .
- التدرج بالإجراءات التأديبية : البدء بالعقوبات التأديبية الاخف كالانذار الشفوي ومن ثم اذا ما استمر السلوك المنحرف خلال فترة زمنية محددة رسمياً يتم توجيه الانذار التحريري .
- توثيق الحقائق حول السلوكيات لاقامة الدليل القاطع عن السلوك غير المرغوب فيه.
- الاعتماد على مبدأ الجزاء المباشر لكل مخالفة اى توجيه العقوبة مباشرة بعد المخالفة.(عباس ،٢٠٠٣ ، ٢٧٢)
- تشابه المخالفات يعني تشابه الجزاءات (قانون الخدمة المدنية البحرين ،١٩٨٧)

**٣) مداخل الانضباط الوظيفي** :

يمكن الاشارة إلى ثلاثة مداخل أساسية لنظم الانضباط تجسد في ثناياها جوهر الفلسفة الإدارية السائدة في المنظمة وهي تتعامل مع السلوك السلبي للعاملين :

أ) مدخل الانضباط المتدرج يتكون من سلسلة من الإجراءات الإدارية تمنح العاملين فرصاً لتصحيح سلوكياتهم قبل تفاقم الأخطاء وتتضمن إجراءات الانضباط المتدرج خطوات تحذيرية كل منها تتضمن عقوبة في شدتها حسب مستوى المخالفة واستمرارية السلوكيات غير المرغوب فيها.(عباس ، ٢٠٠٣ ، ٢٦٨-٢٦٩)

ب) المدخل الإيجابي وفي هذا المدخل يتم تصحيح السلوك غير السليم للموظف عن طريق قيام الإدارة بمساعدته ومنحة فرصة لتصليح سلوكه قبل قيامها باتخاذ عقوبة صارمة بحقه وهذا المدخل يثق بالفرد وبقدراته الذاتية على تصحيح سلوكه الوظيفي بما يتلاءم والقواعد التنظيمية .(السالم،حرموش ، ٢٠٠٠ ، ٤١١)

جـ المدخل الوقائي يستند الى فكرة أساسية خلاصتها ان أسلم الطرق في إدارة شؤون العاملين وتقليص مشكلاتهم هو بناء مناخ وقائي يقيهم من ايقاع الجزاءات عليهم ومن الممارسات الإدارية التي يساعد على إيجاد وتنمية هذا المناخ .

**٤) عوامل نجاح نظام الانضباط** :

- شمول الحد الأدنى من القواعد بحيث يقتصر على القواعد المهمة التى تنظيم العامل دون إفراط في بيان التفصيلات الدقيقة .
- صياغة القواعد صياغة واضحة ، بعيدة عن اللبس والغموض وبعيدة عن احتمالات التفسير والتأويل
- مشاركة المرؤوسين او ممثلين عنهم في وضع النظام
- قابلية موارد النظام للتنفيذ

**٥)إجراءات الانضباط الوظيفي** :

وجود نظام للانضباط الوظيفي ليس معناه التزام الجميع بقواعده فمن الضروري ان يكون هناك إجراءات توقع على الموظف المخالف لهذه القواعد وهذه الإجراءات عبارة عن عقوبات تهدف إلى توطيد الانضباط والسلوك الإداري الصحيح في العمل وتمكن المنظمة من ممارسة سلطاتها بمسائل التحقيق والتأديب وبما يساعد على انتظام السير الطبيعي للعمل واحترام نظم الوظيفة العامة ومقتضياتها كما تعمل على توجيه سلوك الموظفين بما يضمن موقفهم الإيجابي في العمل .(الجريدة الرسمية ، ١٩٩٢ ،العدد ١٧)

**أ) أهداف العقاب** :

يهدف العقاب إلى إضعاف السلوك غير المرغوب فيه من الفرد من خلال تطبيق حافز سلبي أو إيقاف حافز إيجابي بمعنى إيقاف المزايا التي يحصل او سيحصل عليها الفرد (أبوشيخة ١٩٥،٢٠٠٠).

**ب) فعالية العقاب** :

ترى وجهة النظر المعارضة للعقاب انه ينتج عنه تأثيرات انفعالية غير مرغوبة في حين ترى وجهة النظر المؤيدة وجود علاقة إيجابية بين العقاب وسلوك الأداء بمعنى ان العقاب يؤدي إلى تحسين الأداء لانه يعمل كمنبه مباشر للفرد كما يعمل على إزالة مصدر عدم العدالة الذي تشعر به جماعة العمل .

والعقاب سلاح ذو حدين يمكن ان يكون وسيلة فعالة في تعديل السلوك لو توفرت الظروف المناسبة لاستخدامه وتم تطبيقه بمهارة كما يمكن ان تنتج عنه اثار سلبية إذا استخدم في غير موضعة.(أبوشيخة ٢٠٠٠، ١٩٦-١٩٧)

**ج) أنواع العقوبات الانضباطية** :

- الإنذار الشفوي
- الإنذار كتابياً .
- الخصم من الراتب الأساسي بما لا يتجاوز (٢٠ % ) لمرة واحدة .
- تأجيل موعد استحقاق العلاوة السنوية لمدة لا تتجاوز ستة اشهر .
- الحرمان من العلاوة السنوية لسنة واحدة .
- تأجيل موعد استحقاق الترفيع بما لايقل عن سنة ولا يزيد عن سنتين .
- استرداد الخسائر الناجمة عن المخالفة كلها او بعضها على ان لا يتجاوز الاستقطاع السنوي (٢٠% ) من الراتب الأساسي .
- تخفيض الراتب بما لا يتجاوز ثلاث علاوات من علاوات فئته الوظيفة .
- تخفيض الراتب بما لا يتجاوز ثلاث علاوات مع تخفيض فئته الوظيفة إلى الفئة الأدنى مباشرة.
- الفصل من الخدمة مع احتفاظ الموظف بحقوقه التقاعدية وأية مستحقات أخرى (المادة (٩١) من قانون الخدمة المدنية اليمني)
- العزل وهي عقوبة تؤدي إلى تنحية الموظف عن الوظيفة بصورة نهائية بحيث لا يجوز إعادة استخدامه في وظيفة حكومية .
- التوبيخ وكل توبيخ يؤثر ترفيع الموظف سنة واحدة اعتباراً من تاريخ اكمالة المدة اللازمة للترفيع او من تاريخ فرض العقوبة

**المبادئ التي ينبغي ان تتسم بها العقوبات والجزاءات التأديبية وهي** :-

- شرعية الجزاء
- عدم تعدد الجزاء: لا يجوز معاقبة الشخص مرتين عن مخالفة إدارية واحدة .
- عدم رجعية الجزاء : ولا يترتب أثره إلا من تاريخ توثيقه

- تنفيذ العقوبات بأسلوب هادف . (آل علي ، الموسوي ، ٢٠٠١ ، ٣٨٤)
- تناسب الجزاء مع المخالفة (حسن، ١٩٦٤، ٢٦٥)
- التدرجية في العقوبات المفروضة لتبصير الأفراد بسلوكهم و أفعالهم التي يمكن ان يترتب عليها عقوبات انضباطية او تأديبية . (حسن ،١٩٩٥، ٢٦٣)
- تنفيذ العقوبات بواسطة المستوى القيادي المباشر .
- تنفيذ العقوبات دون ابطاء حيث ان الفترة بين ارتكاب التقصير وانزال العقوبة قد يضعف الربط بين الاثنين في ذهنية الفرد المعاقب وبالتالي اضعاف النتائج المرجوة من تنفيذ العقوبة .
- تنفيذ العقوبه بأسلوب غير علني
- المحافظة على الرقابة والانتظام في تحديد وتنفيذ العقوبة
- معاقبة القادة ينبغي ان لا يتم أمام تابعيهم .
- ضروري تطبيع العلاقة بين القائد والتابع بعد تنفيذ العقوبة. (آل علي ، الموسوي ، ٢٠٠١ ، ٣٨٧)
- ان يكون محور العقوبة هو الفرد نفسه .
- توفير البيانات اللازمة لكل قضية انضباطية وتفهم الظروف المحيطة بها والدوافع الحقيقية لهذا السلوك
- اعلان النظام الانضباطي للموظفين وتفسيره لهم وتفهمه من قبلهم

## ثانياً: التهرب من الانضباط الوظيفي :

١) المفهوم : كثيراً ما نلاحظ تذمر العامة وخصوصاً أصحاب المعاملات من تهرب الموظفين من الانضباط الوظيفي وعدم التزامهم بأوقات الدوام الوظيفي مما يعطل مصالحهم ويعيق المنظمة من أداء واجبها على أكمل وجه ويكون التهرب من الالتزام بالغياب أو التأخير أو عدم التقيد بالتواجد في المكتب أثناء الدوام الرسمي.

و يعرف الغياب بأنه عدم تواجد العامل في أثناء و مكان العمل عندما يكون مفيداً. أو انه " احد العوامل التي تبين عدم اقتناع ورضاء العامل تجاه عمله والغياب يختلف من قسم إلى آخر ومن منشأة إلى أخرى .

وهو عدم حضور العامل إلى العمل في الوقت الذي يجب أن يكون متواجداً بالعمل وبالتالي لا يدخل في تعريف الغياب وقت الإجازات المصرح بها و حوادث العمل او لأسباب أخرى تتعلق بطبيعة العمل (الزيادي ،٢٠٠٢، ٤٥٧)

وهنالك فرق بين الغياب والتأخير

إذ يقصد بالغياب :- تغيب العامل عن عمله لمده يوم أو أكثر سواء بإذن أو بدونه. (حسن ، ١٩٩٥ ، ٤١٦)

أما التأخير : يعني به تغيب الفرد عن جزء من اليوم ويسبب التأخير إبطاء في عمل الإدارة التي يعمل بها الموظف ولكن بدرجة اقل مما يحدث في حالة الغياب وكلاهما تسبب في انخفاظ اداء العامل المتأخر او الغائب وانتاجية زملائه المرتبطة اعمالهم بعمله خلال الوقت الذي تأخر وتغيب فيه لهذا ينظر رجال الاعمال إلي الغياب و التأخير على انهما مشكلتان متقاربتان لهما نفس الاثار وان كان الامر يختلف بالنسبة لعلاج كل منهما ويعتبر الغياب من احد العوامل المؤثرة على فاعلية التنظيم (الزيادي ، ٢٠٠٢ ،٤٥٩)

### ٢) مشكلة الغياب و أسبابها :

يرجع البعض أسباب الغياب او التاخير تعبيراً صامتاً من جانب الموظفين بعدم راحتهم في وظائفهم عن الاعمال التي يزاولونها ومن الصعب تحديد أسباب تغيب العمال بدقة فقد يبلغ العامل ان سبب تغيبه مرض مفاجئ ولكن السبب الحقيقي استيائه من العمل بسبب عوامل معينة مثل الاجهاد او الحوادث او عدم كفاية الاجر كما قد يرجع السبب الحقيقي في زيادة معدل الغياب إلى عوامل خارجية – خارج المنظمة – كعدم وجود سكن مناسب بالقرب من المنظمة او صعوبة المواصلات او عدم وجود مدارس حضانة قريبة من المنظمة ومن الملاحظ ان معدل الغياب بين السيدات اكثر من بين الرجال بسبب تكوينهن الفسيولوجي ومسؤولياتهن المتعددة

نحو أزواجهن وأطفالهن وبين المتزوجين اكبر من بين العزاب (الزيادي ، ٢٠٠٢ ، ٤١٧) وبين الشباب اكثر من المسنين حيث دلت دراسات إلى ان الرضاء عن العمل يزيد مع زيادة العمل وكما توصل اخرون إلى ان المديرين في المناصب الادارية العليا يشعرون بالرضا اكثر من اصحاب المناصب الدنيا .

والرضى عن العمل يعني حب العمل مما يؤدي إلى الرغبة في النشاط العقلي والبدني وهذا بالتأكد يحد من غياب الفرد بالإضافة إلى ان الشباب اقل تقدير للمسؤولية من الكهول واكثر منهم إهمالاً (الزيادي ،٢٠٠٢ ، ٤١٧)

ويمكن ان نلخص بعض الأسباب المؤدية للغياب فيما يلي :

أ) ظروف العمل : لها اثرها على غياب العاملين ويمكن تقسيم تلك الظروف إلى :

- احوال العمل : وتشمل الرطوبة والتهوية والحرارة .... الخ .
- طبيعة العمل : وتشمل المواد الكيميائية الضارة والغازات السامة والابخرة والادخنة .

اسلوب العمل : مثل زيادة عدد ساعات العمل وقدم الآلات وعدم اعطاء فترات راحة ولقد ثبت ان النسبة الكبرى للغياب ترجع لعدم الاقتناع بالعمل بصفة عامة

ب) : سياسات الافراد المختلفة والتي لها تأثيرها على غياب العاملين مثل سوء الاختيار ونقص الاجور والحوافز وعدم الاهتمام بالتدريب وسوء الاشراف ونقص فرص الترقية واتباع سياسة خاطئة للنقل وعدم توافر وسائل ومعدات الامن الصناعي للوقاية من الامراض المهنية .

ج) : هناك أسباب خاصة بالعاملين : تجعل بعض العاملين اكثر استهدافاً للغياب وهي :

- عدم مناسبة الوظيفة لقدرات الفرد وميوله واستعداداته ومؤهلاته وخبراته وعدم وصوله إلى معايير الانجاز المطلوبة منه .
- عدم التوافق الاجتماعي في محيط العمل مع الزملاء والرؤساء والمرؤسين .
- عدم توافق الفرد النفسي بان يكون لديه مشكلات خارج محيط العمل ولكنها تؤثر على ادائة في العمل وتدفعه إلى الغياب ومن امثله تلك المشكلات والمشكلات المالية غير العادية والمشكلات مع الأقارب والجيران ....الخ .

- عدم الارتياح لأسلوب الأشراف .
- بعد المسكن عن مقر العمل .
- انخفاض مركز الوظيفة .

د) : نقص الخدمات الطبية وعدم كفاية العلاج له أثره على الغياب : وينبغي على أي منظمة ان تتحرى عن الأسباب التي تؤدي إلى زيادة معدل الغياب بأي قسم أو إدارة بها والعمل على علاجها حتى تحقيق أهدافها في المواعيد المحددة .

كما إن نسبة الغياب ترتفع في أوقات معينة خلال فترة الدوام اليومي وهذا ما أثبتته الدراسة الميدانية التي أجرتها وزارة الخدمة المدنية والتأمينات حيث قامت بالنزول الميداني إلى بعض الوزارات المكاتب الأخرى بعد الساعة الواحدة ظهراً وكانت الأثر ما يردده عامة الناس فالمكاتب خالية من الموظفين إلا ما ندر واتضح أن الموظف يهدر في اليوم الواحد بمعدل ساعتين خارج المكتب من زمن الدوام الرسمي إلى عشر ساعات أسبوعياً بدون يوم الخميس لتصل إلى ٤٠ ساعة في الشهر وتصبح ٤٨٠ ساعة في السنة وهذه الساعات موزعة بين الفطور وشراء القات واحتياجات الأسرة بالإضافة إلى ما يهدره الموظف من وقت خلال التجول في الممرات وتناول المرطبات في البوفيهات الخارجية وغيرها .

ه) أوقات العمل والراحة : تحدد لائحة الخدمة المدنية والتأمينات ساعات العمل الأسبوعية بما لا يقل عن ٣٥ ساعة ولا تتجاوز ٤٠ ساعة حسب المادة ٨٨ من القانون اما ساعات العمل خلال شهر رمضان المبارك فيحدد بقرار من رئيس مجلس الوزراء بعد موافقة المجلس وتحدد ساعات عمل المرأة الحامل بأربع ساعات في اليوم اعتباراً من شهرها السادس و٥ ساعات في اليوم إذا كانت مرضعة حتى نهاية الشهر السادس لوليدها.(قانون الخدمة اليمني ، ١٩٩٢)

وبحسب النظام الجديد للدوام والمتمثل بإضافة ساعة إلى الدوام وإلغاء يوم الخميس فقد لوحظ من خلال الزيارات الميدانية والإشرافية على الدوام من قبل إدارة الرقابة والتفتيش للقطاع الحكومي بوزارة الخدمة المدنية والتأمينات انه من بعد الساعة الثانية عشر والنصف ظهراً يبدأ الموظفون بالخروج مما يعنى أن

الانضباط الوظيفي انحصر بين الساعة التاسعة صباحاً والواحدة ظهراً . (جريدة ٢٦ سبتمبر ، ٢٠٠٢)

**٣)علاج مشكلة الغياب** :

يؤدي غياب بعض العاملين عن العمل إلى العديد من المشكلات للمنظمة منها :

- انخفاض الأداء نتيجة عدم سير العمل بانتظام وعدم وفاء المنظمة بالتزاماتها للعملاء أو المنظمات المختلفة بالمجتمع في المواعيد المحدد لها.
- اضطراب عمل الرؤساء إذ يؤثر الغياب على العملية الإدارية من تخطيط وتنظيم وتوجيه ورقابة وتنسيق ويتطلب الأمر مراجعة الأعمال اليومية المحددة لمواجهة حالات النقص في القوى البشرية وتكليف بعض الموظفين بأعمال إضافة مما قد يؤثر على روحهم المعنوية خاصة إذا كان عبء العمل كبيراً .
- يؤدي غياب بعض الموظفين إلى ضعف قدرة الإدارة في السيطرة على عوامل الإنتاج اللازمة حجم الإنتاج المطلوب ما يؤدي إلى قيام المنظمة بالاحتفاظ بعدد من الموظفين الاحتياطيين لمواجهة حالات الغياب حتى لا يتعطل العمل . (الزيادي ، ٢٠٠٢، ٤٦١)
- يؤدي الغياب إلى زيادة التكاليف وتتمثل في الأجور التي تدفع للعمال التي تحتفظ بهم المنظمة كاحتياطي .
- يؤدي الغياب إلى عدم إمكانية استخدام الآلات استخداماً اقتصادياً نتيجة عدم تشغيل الآلة بواسطة العامل المحدد لها وقيام عامل اخر بتشغيلها وقد لا يكون ملم بدقائق عمل الآلة إلماماً كاملاً .
- يؤدي الغياب إلى ارتباك العمل خاصة في الصناعات التجميعية التي تعتمد على المراحل الإنتاجية المختلفة فيؤثر غياب بعض عمال الأقسام أو في أحد الأقسام على الإنتاج الكلي للمنظمة وارتفاع الوحدة المنتجة .

٤) **علاج مشكلة الغياب** : يتم علاج مشكلة الغياب عن طريق معرفة الأسباب المؤدية للغياب و أسباب تكرار والعمل على علاجها من خلال قيام ادارة المنظمة باتخاذ الإجراءات التأديبية(الزيادي،٤٦١،٢٠٠٢- ٤٦٣)

وتقوم جميع المنظمات بالاحتفاظ بالسجلات او بآله لتسجيل وقت حضور وانصراف الموظفين والعاملين بها في المواعيد المحددة لحصر عدد حالات الغياب على مستوى كل قسم وادارة وعلى مستوى المنظمة ككل .

**قياس نسبة التهرب من الانضباط الوظيفي ( الغياب )**

هناك العديد من المقاييس لقياس نسبة التهرب من الانضباط الوظيفي (الغياب) أكثرها انتشاراً ما يلي:

أ / معدل تعدد الغياب ويقيس هذا المعدل متوسط عدد مرات الغياب لقسم او ادارة في المنظمة او المنظمة كلها

$$\text{معدل تعدد الغياب} = \frac{\text{عدد مرات الغياب}}{\text{متوسط عدد الموظفين}} \times ١٠٠ = \text{مرة}$$

ويؤخذ على هذا المعدل إغفاله لطول فترة الغياب في كل مرة .

وقد اقترح مكتب العمل الأمريكي معادلة لقياس معدل الغياب تتلخص فيما يلي:-

$$\text{معدل الغياب} = \frac{\text{الأيام التي تغيب فيها العامل}}{\text{الأيام التي عمل فيها العامل + الأيام التي تغيب فيها}} \times ١٠٠$$

ومن مميزات المعادلة أنها تمكن الإدارة من مقارنة معدل الغياب في منظمتها بمعدل الغياب في منظمة أخرى كما يمكن حسابها بالنسبة لكل قسم وكل وردية وكل يوم من أيام الأسبوع (حسن ، ١٩٩٢،٤١٦)

ب/ معدل شدة الغياب : ويقيس هذا المعدل الفقد عن الغياب وطول فترة الغياب في كل مرة ويتم احتسابه كالأتي :

$$\text{معدل شدة الغياب} = \frac{\text{عدد الأيام المفقودة بسبب الغياب في فترة معينة}}{\text{عدد مرات الغياب في هذه الفترة}} \text{ يوم/مرة}$$

ج/ معدل أيام أو ساعات العمل المفقودة

يطلق عليه معدل الغياب كونه من اكثر المعدلات انتشاراً في قياس الغياب ويمكن حسابه بالأيام أو بالساعات معدل أيام العامل المفقودة =

أيام العمل المفقودة بسبب الغياب – الفقد نتيجة للايقاف × ١٠٠

مجموعات أيام العمل العادية + مجموع أيام العمل الإضافية

ومجموع أيام العمل العادية = متوسط عدد الموظفين × ايام العمل الفعلية في السنة ويتم استبعاد الايام التي بها امر من الادارة بإيقاف الفرد عن العمل لسبب او لاخر من ايام الغياب كما يحسب ايام العمل الإضافية ضمن ايام العمل العادية .

اما معدل ساعات العمل المفقودة =

ساعات العمل المفقودة بسبب الغياب – الفقد نتيجة للايقاف ×١٠٠

مجموعات ساعات العمل العادية + مجموع ساعات العمل الإضافية

ومجموع ساعات العمل العادية =

متوسط عدد العاملين × ايام العمل الفعلية في السنة × ساعات العمل اليومي.

**دوران العمل** :ـ يعتبر الغياب او التأخير أحد أوجه دوران العمل ويكون معدل التهرب من الانضباط الوظيفي خلال فترة معينة عبارة عن :

اجمالي عدد الذين يتهربون من الانضباط الوظيفي خلال فترة معينة ×١٠٠

متوسط عدد الموظفين خلال نفس الفترة

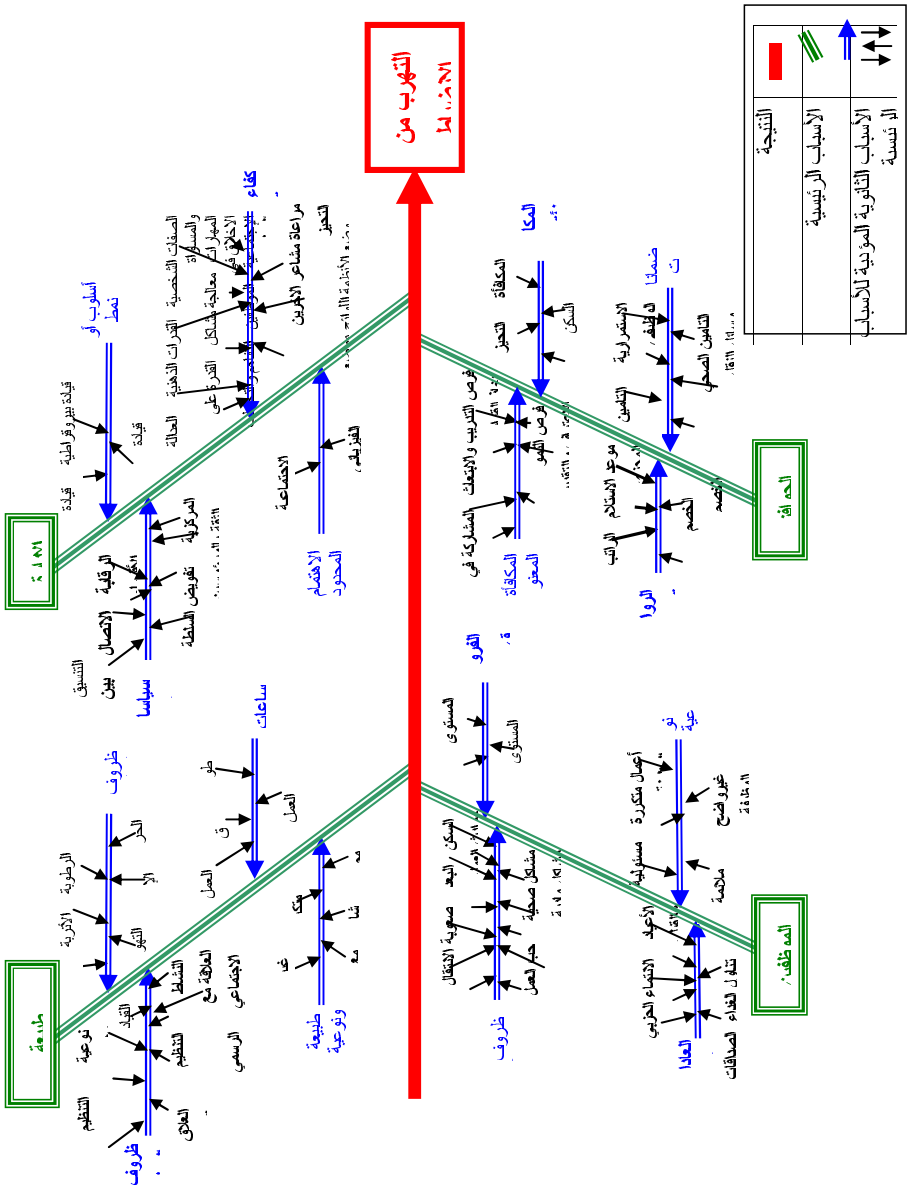
وفي هذه المعادلة يمكن حساب معدلات التهرب من الانضباط الوظيفي شهرياً او لفترة مضت سنة مثلاً ثم نتسائل هل الدروان طبيعي ام غير طبيعي وللاجابة على هذا السؤال علينا ان نقارن المعدلات التي سبق احتسابها بمعيار معين لتحديد ما اذا كان الدوران منخفض او مرتفعاً او متوسط (الشنوائي،٨٨،١٩٩٩-٩٠)

## المحور الرابع : عرض وتحليل أسباب مشكلة التهرب من الانضباط الوظيفي

سبق وان بينا أن ابرز تقنيات استخدام مخطط ايشيكاوا هو العصف الذهني ، وعلية قام الباحثان بالإضافة الى استمارة الاستبيان بإجراء المقابلات مع المبحوثين على شكل دفعات توزعت على منظمات عينة البحث كالأتي

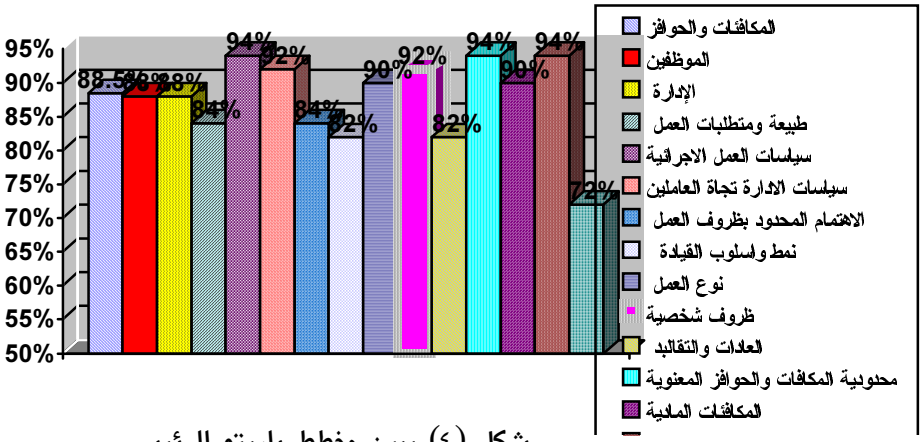
| م | المشمولين بالمقابلة | موعد المقابلة |
|---|---|---|
| ١ | مكتب التربية والتعليم | الاسبوع الاول من ابريل |
| ٢ | شئون الطلاب جامعة اب | الاسبوع الاول من ابريل |
| ٣ | صندوق النظافة | الاسبوع الثاني من ابريل |
| ٤ | مكتب الجوازات | الاسبوع الثاني من ابريل |
| ٥ | الخدمة المدنية | الاسبوع الثالث من ابريل |
| ٦ | مكتب الزراعة | الاسبوع الرابع من ابريل |
| ٧ | مستشفى الثورة | الاسبوع الرابع من ابريل |
| ٨ | مكتب المواصلات خدمات المشتركين | الاسبوع الرابع من ابريل |

وفي ضوء المقابلات تم تشخيص أسباب المشكلة على ثلاث مستويات (الأسباب الرئيسية ، الأسباب الثانوية المؤدية للرئيسية ، الأسباب الفرعية المؤدية للثانوية ) والمخطط (٣) يبين ذلك بالتفصيل



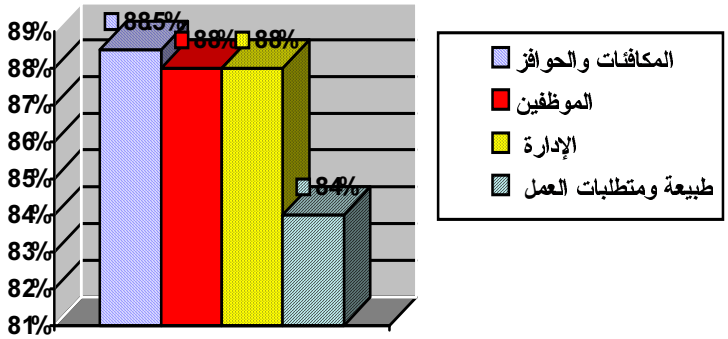

شكل (٣) استخدام مخطط السبب – الاثر في تحديد الأسباب المؤدية لمشكلة التهرب من الانضباط الوظيفي

ولبيان الأهمية النسبية للمشاكل المبين بالمخطط (٣) وباعتماد تكرارات اجابات عينة البحث فقد تم التوصل لتلك الأهمية من خلال مخطط باريتو الراسي والمبين بالشكل (٤)




شكل (٤) يبين مخطط باريتو الرئيسي

**أولاً الأسباب الرئيسية**



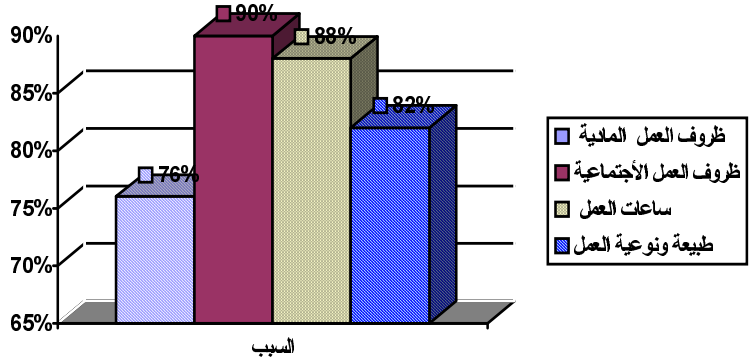

شكل ( ٥) الأسباب الرئيسية لمشكلة التهرب من الانضباط الوظيفي

من خلال إجابات العينة نجد أن أهم الأسباب الرئيسية لمشكلة التهرب من الانضباط الوظيفي هي الحوافز والمكافئات وهو ما يدلل أهمية وأثر هذا العامل في الحد من التهرب من الانضباط الوظيفي وقد كانت نسبة الحوافز والمكافئات ٨٨,٥%

تليها الإدارة والموظفين بنسبة ٨٨% لكلاً منهما وهو ما يبين أهمية أسلوب وسياسات الإدارة الإجرائية ونوعية العمل بالنسبة للموظفين في الحد من التهرب. بينما جاء في الأخير طبيعة ومتطلبات العمل بنسبة ٨٤% إلا أن أهمية الأسباب الرئيسية يتمثل في الجانب المادي وسياسات الإدارة وهي نقاط يمكن تحسينها بسهولة أكثر من نوع العمل ومن خلال الرسم البياني نلاحظ تقارب الأهمية النسبية للأسباب الثلاثة الأولى.

**ثانياً الاساب الفرعية**

**١)الأسباب الفرعية الخاصة بالسبب الرئيسي طبيعة ومتطلبات العمل : من خلال الأسباب**



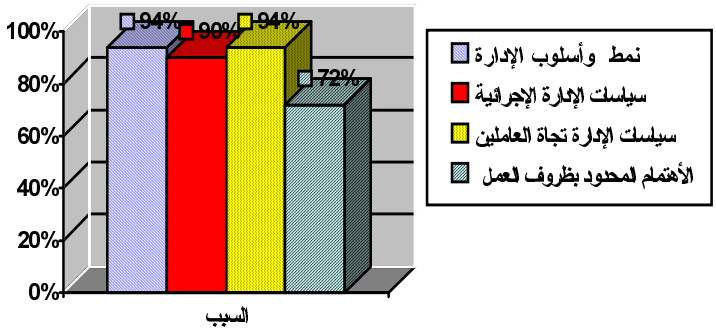

شكل (٦) الأسباب الفرعية للسبب الرئيسي الخاص بطبيعة و بمتطلبات العمل

الفرعية للسبب الرئيسي الخاص بطبيعة ومتطلبات العمل نجد ان أهم هذه الاسباب تاثيراً على السبب الرئيسي هي ظروف ومتطلبات العمل الاجتماعية والحاصلة على نسبة ٩٠% تليها ساعات العمل بنسبة ٨٨% ثم طبيعة ونوعية العمل بنسبة ٨٢% وأخيراً ظروف العمل المادية من رطوبة وتهوية وحرارة وضوضاء وغيرها بنسبة ٧٦% أي أن أكثر الأسباب تأثيراً هي ظروف العمل الاجتماعية

**٢) الأسباب الفرعية للسبب الرئيسي الخاص بالإدارة :**

نجد أن أهم الأسباب الفرعية تأثيراً على السبب الرئيسي هو سياسات الإدارة الإجرائية بنسبة ٩٤% تليها سياسة الإدارة تجاه العاملين بنسبة ٩٢% ثم الاهتمام المحدود بظروف العمل بنسبة ٨٤% وأخيراً نمط وأسلوب القيادة بنسبة

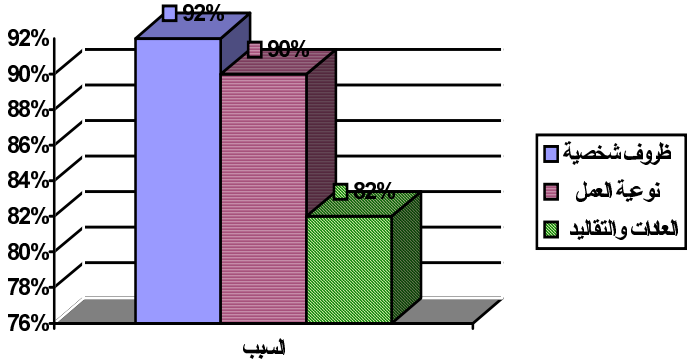
٨٢% وهذا يعني أن سياسات الإدارة الإجرائية والمتمثلة بسياسة الاجور والمكافئات وأسلوب الرقابة على الدوام ونوعية الاشراف من أهم الأسباب الفرعية المؤثرة على السبب الرئيسي المتمثل بالإدارة.




شكل (٧) الأسباب الفرعية للسبب الرئيسي الخاص بالإدارة

**٣) الأسباب الفرعية المؤثرة على السبب الرئيسي الموظفين:**

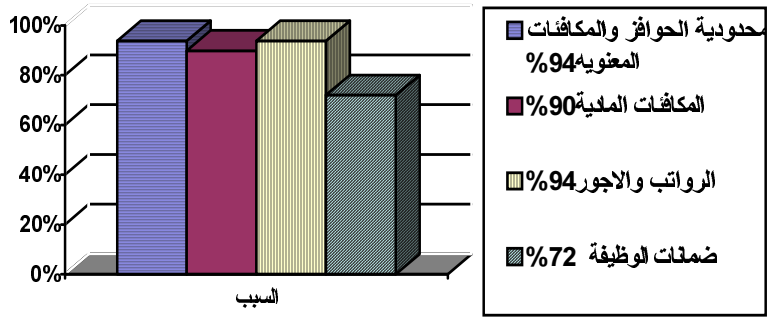
من خلال تحليل الأسباب المتفرعة من السبب الرئيسي الموظفين نجد أن نسبة ٩٢% كانت للظروف الشخصية و٩٠% لنوعية العمل و٨٢% للعادات والتقاليد مما يعني أن الظروف الشخصية من أهم الأسباب المؤثرة على السبب الرئيسي الخاص بالموظفين تليها نوعية العمل وأخيراً العادات والتقاليد.




شكل (٨) الأسباب الفرعية للسبب الرئيسي الخاص بالموظفين

### ٤) المكافئات والحوافز

كانت نسبة من أكد أن محدودية الحوافز والمكافئات المعنوية أحد الأسباب الفرعية المؤثرة على السبب الرئيسي المكافئات والحوافز ٩٤% بينما المكافئات المادية ٩٠% والرواتب والاجور ٩٥% وضمانات الوظيفة ٧٦% وهذا يدلل على ان الرواتب والأجور من أهم الأسباب الفرعية تأثيراً على السبب الرئيس المتمثل بالمكافئات والحوافز تليها الحوافز والمكافئات المعنوية ثم المكافئات المادية واخيراً ضمانات الوظيفة .




شكل (٩) الأسباب الفرعية للسبب الرئيسي الخاص بالمكافئات والحوافز

## المحور الخامس النتائج و التوصيات

أولاً النتائج

- أظهر التحليل و جود علاقة عكسية بين المستوى العمري من جهة و التهرب من الانضباط الوظيفي من جهة أخرى و هو ما يثبت الجزء الأول من تساؤل البحث الأول حيث اثبت التحليل أنة كلما تقدم الموظف في العمر كان أكثر إلتزاماً بالدوم.
- تبين عدم وجود علاقة بين المستوى العلمي و التهرب من الإنضباط و هو ما ينفي الجزء الثاني من تساؤل البحث الأول .
- وجد من خلال التحليل أن موظفي الإدارة العليا و الدنيا ( التنفيذية) أكثر إنضباطاً من موظفي الإدارة الوسطى ( الإشرافية و هو ما ينفي الجزء الأخير من تساؤل البحث الأول .
- أظهر التحليل بأن الحوافز و المكأفات من أهم أسباب الرئيسة لتهرب الموظفين من الإنضباط بالدوام و هو ما يدعم تساؤل البحث الثاني حيث أظهرت إجابات العينة مدى تأثير الرواتب و الأجور على إنضباط الموظفين في الداوم الوظيفي و أهم أسبابها الفرعية تتمثل بموعد إستلام الراتب و مقدار الراتب كما وجد من التحليل تأثير الحوافز المعنوية على انضباط الموظفين .
- تبين من التحليل أن ضعف الرقابة على الدوام و سياسات واهتمامات الإدارة بهذا الخصوص من الأسباب التي تأثر في التهرب من الإنضباط و هو ما يثبت تساؤل البحث الثالث .
- تبين من خلال التحليل تأثير سياسات الإدارة الإجرائية في للتهرب من الانضباط و هو ما يثبت التساؤل الرابع للبحث حيث حصلت على أعلى نسبة و هي ٩٤% من بين الأسباب الفرعية المؤثرة على السبب الرئيسي (الإدارة) .

- أظهر التحليل تأثير ضغوط العمل على الانضباط الوظيفي و لكن بنسبة محدودة بالمقارنة بالأسباب الأخرى حيث أتت طبيعة و متطلبات العمل في المرتبة الأخيرة من بين الأسباب الرئيسية المؤدية للتهرب من الانضباط .
- من خلال التحليل وجد أن أكثر الأوقات التي ترتفع بها نسبة التهرب من الانضباط بالداوم الوظيفي تكون بعد الساعة الواحدة ظهراً وان أكثر الأيام هي يومي السبت و الأربعاء كما ترتفع نسبة الغياب في الأسبوع الاخير من كل شهر و من خلال المقابلة مع مسؤولي الدوام الوظيفي و الإطلاع على سجلات الحضور وجد ارتفاع نسبة الغياب خلال شهر رمضان المبارك و بعد الإجازات الرسمية (والأعياد و المناسبات) والعطل الطويلة
- تبين من خلال التحليل أن أهم الأسباب الرئيسية لتهرب من الانضباط هي الحوافز و المكأفات تليها الإدارة و تبين أن أهم الأسباب الفرعية تأثيراً في السبب الرئيسي ( الحوافز والمكافآت ) هي الرواتب و الأجور و التي تأثر فيها الأسباب من الدرجة الثالثة و المتمثلة في موعد استلام الراتب و مقدار الراتب كما تبين أن اهم الأسباب الفرعية تأثيراً على السبب الرئيسي ( الإدارة ) هى سياسات الأجور و المكافأت تليها ضعف الرقابة على الدوام
- من خلال تحليل الأسباب يمكن ترتيب أهم الأسباب الفرعية الأكثر تأثيراً على الانضباط الوظيفي كالتالي:-

أ- الرواتب و الأجور
ب- الحوافز و المكأفات المعنوية
ج- سياسات الإدارة الإجرائية
د- المكأفات المأدية
ه- سياسة الإدارة تجاة الموظفين
و- الظروف الشخصية

بينما كانت أقل الأسباب الفرعية تأثيراً على الإنضباط هي

أ- ظروف العمل المأدية ب- ضمانات الوظيفة

- أظهر التحليل ان أهم الأسباب من الدرجة الثالثة تأثيراً في الانضباط كانت حسب ترتيب الأهمية كلأتي

أ) سياسات الأجور والمكافئات ب) وجود مشاكل مادية ت) المكافئات التشجيعية ث) موعد استلام الراتب ج) مقدار الراتب ح)محدودية الاهتمام بمعالجة مشاكل الموظفين .

**بينما كانت أقل الأسباب من الدرجة الثالثة تأثيراً على الانضباط** :

أ-عدم الثقة والمؤثرة على السبب الفرعي ( الظروف الشخصية للموظف ) ب- البدلات ج-عدم توفر الولاء التنظيمي د- ضعف الانتماء ه- العمل المسائي .

## ثانياً : التوصيات :

من خلال النتائج المستخلصة يمكن ان نخرج بالتوصيات الآتية :

- العمل على رفع الرواتب والاجور وبما يتناسب والحالة المعيشية والتقيد بالية محددة وواضحة لتوزيع الحوافز والمكافئات المادية والمعنوية ويمكن ذلك من خلال وضع معايير كمية أو واضحة يسهل قياسها لتحديد المستحقين لهذه المكافئات .
- عدم تعميم الحوافز والمكافئات على جميع الموظفين بهدف مكافئة الجيد على تميزه ولضمان العدالة والمساواة بين الموظفين .
- العمل على تطوير نظام الرقابة على الدوام والانتقال من الأسلوب البدائي (توقيع حضور وانصراف ) إلى الأنظمة الحديثة مثل نظام ضبط الدوام بالبصمة أو الابواب الإلكترونية أو البطائق الممغنطة وجميعا بامكانها تحديد موعد الحضور والانصراف بدقة ويصعب التلاعب بها ونظراً لعدم امكانية توفير هذه الأنظمة لجميع المنظمات فيمكن تنفذ ذلك على مراحل من خلال البدء بالمنظمات ذات الكثافة البشرية الكبيرة والأكثر ارتباطاً بالعامة وتأثيراً على مصالحهم .أو ان يتم تشكيل لجان من قبل مكتب الخدمة المدنية تقوم بنزول الميداني بسرية تامة للإطلاع على مدى الانضباط

بالدوام ولمنع التلاعب في هذا المجال من قبل قيادات المنظمات فيتم إلزامها برفع تقرير دوري بأسماء الاجازات والمكلفين بأعمال رسمية خارج نطاق المنظمة وكافة الموظفين الغير متواجدين والذين لايعتبرون من ضمن الغياب على أن تكون هذه التقارير دورية ومستمرة وان يكن موعد نزول اللجنة سرياً وأعضاء اللجنة غير معروفين ويتم التعرف على الموظفين عن طريق بطاقة أو استمارة خاصة بالموظف عليا صورة شخصية لهذا الموظف وتوصيف لمهامه على ان يتم مطابقة نتائج الزيارة السرية بالتقارير المرفوعة من قيادة المنظمة

- العمل على تحسين ظروف العمل الاجتماعية من خلال الاهتمام بالعلاقات الإنسانية بين الموظفين وتحسين نظام الاتصال والتواصل بين الإدارة العليا والموظفين
- خفض ساعات العمل اليومي من خلال إعادة يوم الخميس دواماً رسمياً لمدة خمس ساعات وخفض ساعات العمل اليومية بمعدل ساعة من كل يوم
- العمل على انتظام موعد تسليم الراتب وان يكون قبل نهاية الشهر وبالذات في الأيام ٢٥-٣٠ من الشهر نفسه .
- الاهتمام أكثر بمشاكل وهموم الموظفين من خلال وضع صندوق خاص بالشكاوي وإتاحة الفرصة للجميع لكتابة همومهم ومشاكلهم ان كانت سرية لتصل الى القيادة العلياء على ان توضع هذه المشاكل في الاعتبار كما يتم ذلك من خلال تسهيل عملية الاتصال والتواصل بين الإدارة العلياء وجميع الموظفين

## قائمة المراجع


١) زين الدين , فريد عبدالفتاح ,"فن الإدارة اليابانية – حلقات الجودة - المفهوم والتطبيق" جامعة الزقازيق ١٩٩٨م

٢) الهيتي خالد عبدالرحيم مطر , "إدارة الموارد البشرية: مدخل استراتيجي" دار الحامد للنشر الطبعة الأولى ١٩٩٩_٢٠٠٠م

٣) زين الدين , فريد عبدالفتاح ,"إدارة الموارد البشرية: المنهج العلمي لتطبيق" جامعة الزقازيق ,١٩٨٩م .

٤) آل علي ,رضى حاجب ابو حمد ,الموسوي ، سنان كاظم ، "وظائف المنظمة المعاصرة : نظرة بانوا رامية عامة" ، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع ، الطبعة الاولى ، ٢٠٠١

٥) الجريدة الرسمية ، العدد السابع عشر الصادر بتاريخ ١٥ صفر ، ١٤١٣هـ الموافق ١٥ اغسطس ١٩٩٢م .

٦) عباس ,سهيلة محمد " إدارة الموارد البشرية : مدخل استراتيجي" دار وائل للنشر الطبعة الاولى ٢٠٠٣م .

٧) الزيادي ,عادل رمضان , "إدارة الموارد البشرية" الناشر مكتبة عين شمس القاهرة ٢٠٠٢م

٨) حسن ,عادل إدارة , "الافراد والعلاقات الانسانية" الناشر مركز الإسكندرية للكتاب ١٩٩٥م

٩) قانون الخدمة المدنية اليمني الصادر عام ١٩٩٢م

١٠) جريدة ٢٦سبتمبر العدد ٤٦٠٦ ,٢٠٠٢م .

١١) الشنوائي , صلاح "إدارة الافراد والعلاقات الانسانية: مدخل الأهداف" الناشر مؤسسة شباب الجامعة ١٩٩٩م

١٢) ابو شيخة , نادر احمد , " إدارة الموارد البشرية" دار صفاء للنشر والتوزيع عمان الأردن ٢٠٠٠م.

١٣) وهيب , رضا عبد الرزاق , سعيد , نضال محمد , بدر , عبد العزيز "إدارة الأفراد" العراق مطابع هيئة المعاهد الفنية ١٩٨٧م

١٤) حسن ,عادل , "إدارة الأفراد والعلاقات الإنسانية" الناشر مؤسسة شباب الجامعة الإسكندرية, ١٩٩٥م.

١٥) حسن ,عبد الفتاح , "التأديب في الوظيفة العلمية "دار النهضة العربية القاهرة, ١٩٩٤م .

١٦) قانون الخدمة المدنية البحرين الصادر عام ١٩٨٧م.

١٧) السالم , مؤيد سعيد , حرحوش , عادل , " إدارة الموارد البشرية ", وزارة التعليم العالي والبحث العلمي جامعة بغداد٢٠٠٠م.

# تأثير مورث سرعة التريش (K) على بعض الصفات الاقتصادية للدجاج المحلي في العراق

Using of Dynamic Hierarchical
Model In Estimation of Trend Compound

شـاكر مصـلح المحمدي*

الملخـــــص:

يعتـبر العـالم. **Serebrovsky** (١٩٢٢) أول مـن اكتشـف الاختلافـات في سـرعة التريش في الـدجاج حيـث اسـتنتج إن صـفة سـرعة التريـيش مـن الصـفات المرتبطـة بالجنس **sex linked trait** وهي مـن الصـفات الاقتصـادية القليلـة الـتي يعتـبر توارثهـا يتم بشكل بسيط.

سـاعدت هـذه الصـفة علـى تسـهيل عمليـه تجنـيس الأفـراخ بعمر يـوم واحـد بطريقـة **feather sexing** والـتي وجـد أن لهـا علاقـة ارتبـاط وراثـي بـبعض الصـفات الإنتاجية في الدجاج.

أمكـن تميـز خمسـة تراكيـب وراثيـة مختلفـة عـن بعضـها وهـي : ذكـور بطيئـة التريش نقيـة ($Z^{K}Z^{K}$) وذكـور بطيئـة التريـيش هجينـة ($Z^{K^+}Z^{K}$) وذكـور سـريعة التريـيش ($Z^{K^+}Z^{K^+}$) وإنـاث بطيئـة التريـيش ($\bar{W}Z^{K}$) وإنـاث سـريعة التريش ($\bar{W}Z^{K^+}$).

الاليل ($Z^{K}$) البطيء التريش سائد علـى الاليـل المتنحي ($Z^{K^+}$) السـريع التريـيش. كما اكتشف العالم **Somes** ( ١٩٦٩) أليلاً ثالثاً أطلق عليـه ($Z^{K^n}$). ثـم اكتشـف العـالم

* أستاذ الانتاج الحيواني المشارك - كلية الزراعة والطب البيطري - جـامعة إ ب

McGibbon ( ١٩٧٧) أليلاً رابعاً أطلق عليه $Z^{K^S}$() والذي يزيد من بطء التريش وأصبح ترتيب السيادة للأليلات الأربعة السابقة كالتالي:

$$Z^{K^+} \longrightarrow Z^{K} \longrightarrow Z^{K^S} \longrightarrow Z^{K^n}$$

أجريت هذه الدراسة في محطة بحوث الدجاج المحلي التابعة للهيئة العامة للبحوث الزراعية في وزارة الزراعة العراقية على الدجاج المحلي العراقي كجزء من برنامجها في تربية وتحسين الدواجن في العراق.

استخدمت التزاوجات المختلفة بين الدجاج الموجود أصلاً في المحطة للحصول على أفراخ بعمر يوم واحد وعزلت على أساس سرعة وبطء تريشها لتأسيس خمسة قطعان مختلفة تمت عليها هذه الدراسة .

ربيت الأفراخ من عمر يوم واحد إلى عمر أربعين أسبوعاً ودرست بعض الصفات الاقتصادية مثل إنتاج البيض ووزن البيضة ووزن الجسم ونسبة الهلاكات واستهلاك العلف ونسب الخصوبة والفقس وهلاكات الأجنة.

تشير النتائج التي أظهرتها هذه الدراسة إلى أن الدجاج السريع التريش أفضل معنوياً من الدجاج البطيء التريش في اغلب الصفات الاقتصادية المدروسة . لهذا نوصي بإجراء دراسات تكميلية على الدجاج المحلي لغرض تأسيس سلالة محلية خاصة بالقطر العراقي

المقدمه:

تعتبر هذه الدراسة هي الثانية من نوعها في العراق بعد الدراسة الأولى التي أقيمت في نفس المحطة (محطة بحوث الدجاج المحلى في العراق ) والتي أجريت من قبل طالب الدراسات العليا سلام مرزا سهيل (سهيل 1987 ). وذلك لمعرفة مدى تأثير المورث K على بعض الصفات الإنتاجية للدجاج المحلى في العراق في محاوله لإدخاله كخط إنتاجي ضمن برنامج تربية وتحسين الدواجن في العراق والذي يهدف إلى إيجاد سلاله خاصة بالقطر.

يعتبر اكتشاف الاختلافات في سرعة التريش من قبل العالم (1922) Serebrovsky من أكثر الإسهامات أهمية في وراثة الدواجن بعد إعادة اكتشاف قوانين منذ العام1900 (Hutt1949) .

إن صفة سرعة التريش من الصفات المرتبطة بالجنس (sex linked) التي تحمل مورثاتها على الكروموسوم الجنسي في الدجاج (كروموسوم Z). وأكد باحثون عديدون أنه لا توجد صعوبات كبيره في إدخال المورث المتنحي إلى العديد من السلالات والعروق الثقيلة وقت الحاجة (Warren 1925).

تعتبر صفة سرعة التريش من الأمثلة التي تكون فيها الصفة الإنتاجية بسيطة التوازن لكون مثل هذه الصفات تقع تحت التأثير المتعدد للمورثات (pleiotropic gene effect ).

تستخدم هذه الصفة لتجنيس الأفراخ بعمر يوم واحد بطريقة Feather sexing. ويمكن إعادتها بعمر عشرة أيام والتي يمكن استخدامها بدلا من الطريقة اليابانية Vent sexing التي تعتبر من أصعب وأدق طرق التجنيس وخاصة في الطيور البيضاء الريش.

اكتشف العالمان Hertwic و Ritterrshous (1929) المورث المسئول عن سرعة التريش والمرتبط بالجنس، فوجدا أن صفة بطئ التريش يسببها مورث سائد وأعطي أليله الرمز (K). أما المورث الذي يسبب سرعة التريش فأعطي أليله الرمز +K، ولهذا فأن الإناث إما أن تكون بطيئة التريش ( $\overset{K}{Z}\ \overset{-}{W}$ ) أو سريعة التريش ( $\overset{-}{W}\ \overset{K^+}{Z}$ ) . أما الذكور فإما أن تكون سريعة التريش ويجب أن تكون نقيه لكونها صفه متنحية ( $\overset{K^+}{Z}\ \overset{K^+}{Z}$ )، وإما أن تكون بطيئة التريش وهي على نوعين: النقية منها( $\overset{K}{Z}\ \overset{K}{Z}$ ) والهجينة ( $\overset{K^+}{Z}\ \overset{K}{Z}$ ) .وفى عام 1969 أكتشف العالم Somes أليلاً ثالثاً أعطي الرمز( Kn) والذي أعتبر مسئولاً عن انعدام الريش في أغلب مناطق الجسم ولمدة أكثر من ستة شهور، ويعتبر سائداً على الألليلين

السابقين ( $Z^{K}, Z^{K^+}$ ). ثم بعد ذلك أكتشف العالم McGibbon (1977) وجود أليل رابع أعطي الرمز Ks الذي يزيد من بطئ التريش إلا أن سيادته أقل من سيادة ألأليل( Kn). ولهذا فيمكن ترتيب السيادة للآليات الأربع كما يلي :

$$Z^{K^+} \longrightarrow Z^{K} \longrightarrow Z^{K^S} \longrightarrow Z^{K^n}$$

وجد باحثون عديدون أن هذه الصفة تؤثر بشكل أو بآخر على الصفات ألإنتاجيه مثل صفة إنتاج البيض ووزن البيضة واستهلاك العلف ووزن الجسم ونسبة الخصوبة وغيرها من الصفات ألإنتاجيه الأخرى Hutt (1949) وسهيل (1987 ) .

تمييز ريش ألأفراخ:

يمكن تمييز ألأفراخ إلى أفراخ سريعة التريش وأخرى بطيئة التريش عند فقس ألأفراخ، أي بعمر يوم واحد عن طريق طول ريش القوادم والغطائيات وعدد ريش الخوافي. وقد اتبعت طرق عديدة من قبل الباحثين وأسهل هذه الطرق هو تمييز الأفراخ عن طريق طول الريش، حيث يكون طول الغطائيات (Coverts) حوالي ثلثي طول القوادم (Primaries) في الأفراخ السريعة التريش وان عدد الخوافي (Secondaries) فيها والغطائيات متساوٍ، أو أن القوادم لا تظهر بوقت مبكر ويكون عدد الخوافي اقل من ستة. يمكن إعادة التمييز عند عمر عشرة أيام بالاعتماد على نمو الريش في الذيل وريش الجناح. فالأفراخ التي يكون فيها نمو ريش الذيل بطول حوالي ٠,٥ - ١ سم وريش الجناح يصل إلى مؤخرة الجسم ، اعتبرت أفراخا سريعة التريش .

أما الأفراخ التي يكون فيها ريش الذيل وريش الجناح يصل إلى منتصف الجسم فتعتبر بطيئة التريش . كما في الشكل رقم (١) .

التزاوج الاختباري :

يقصد به تزاوج أفراد تحمل ألصفه السائدة لكن غير معروفه النقاوة مع إناث معروفه التركيب الوراثي لغرض معرفة التركيب الوراثي للأفراخ الناتجة من هذا التزاوج. من المعروف أن الإناث في الدجاج تكون نقية التراكيب الوراثية دائماً

لهذه الصفة، وذلك بسبب أن أليلا واحداً في الإناث هو الذي يحدد التركيب الوراثي لها . فهي إما أن تكون بطيئة التريش ( $\bar{W}\ Z^{K}$ ) أو سريعة التريش ( $\bar{W}\ Z^{K^+}$ ) . أما الذكور فتكون نقية في حالة الصفة المتنحية ( $Z^{K^+}\ Z^{K^+}$ )، لكنها غير معروفة النقاوة في حاله صفة الذكور البطيئة التريش . وعليه لفرض معرفة نقاوتها يجب أن تلقح الذكور البطيئة التريش الغير معروفه النقاوة إناثا سريعة التريش ( $\bar{W}\ Z^{K^+}$ ) . فإذا كانت الذكور نقية التراكيب الوراثية، فان جميع الأفراخ الناتجة ستكون بطيئة التريش ذكوراً وإناثاً. أما إذا كانت الذكور هجينة التراكيب الوراثية، فان نصف الأفراخ الناتجة ستكون بطيئة التريش ذكوراً وإناثا، والنصف الآخر ستكون سريعة التريش ذكوراً وإناثا أيضا . كما هو واضح في جدول (١).

المواد وطرق العمل:

تم جمع بيض التفقيس من قطيع مصنف مسبقاً إلى دجاج بطيء التريش ذكوراً وإناثا، ودجاج سريع التريش ذكوراً وإناثا ، وصنفت الأفراخ الناتجة إلى ثلاثة مجاميع حسب التراكيب الوراثية لها. وهي :-

١- ذكور سريعة التريش مع إناث سريعة التريش .
٢- ذكور بطيئة التريش نقية التراكيب الوراثية مع إناث بطيئة التريش .
٣- ذكور بطيئة التريش هجينة التراكيب الوراثية مع إناث بطيئة التريش.

أدخلت الأفراخ إلى حظائر التربية حيث وضعت تحت الرعاية الاعتيادية مثل توفير دراجات الحرارة المطلوبة أثناء فترة الحضانة والرعاية البيطرية والتغذية بعليقه بياض متوازنة وحسب أعمار الأفراخ ( عليقه بادئ ونمو وانتاجيه ) .

وضعت عشرة ديكه من كل تركيب وراثي في أقفاص فرديه أثناء الفترة الإنتاجية وعزلت لمدة شهر قبل جمع السائل المنوي لها لاستعماله في التلقيح الاصطناعي، وحسب التراكيب الوراثية المستخدمة .

أما القياسات التي أخذت فهي : وزن الجسم ، استهلاك العلف ، نسبة الهلاكات، النضج الجنسي ، إنتاج البيض على أساس دجاجة – يوم ( H.D. egg production)، وزن البيضة، نسبه الفقس ، نسبه الخصوبة ونسبه الأجنة الهالكة. استخدم التصميم العشوائي الكامل ( C.R.D.) في هذه التجربة وحللت النتائج حسب النموذج الرياضي الآتي:

$$Yij = \mu + Fi + eij$$

النتائج التي تشير إلى معنوية الفروق استخدم اختبار (L.S.D.) المعدل لمقارنة متوسطات المعاملات، وعند استخدام النسب المئوية، فقد حولت هذه النسب إلى التحويل الزاوي Y arcsine

الجدول (١) يوضح جميع التزاوجات المحتملة

| التزاوج | الآباء | | الأفراخ الناتجة | | النسبة |
|---|---|---|---|---|---|
| | الإناث | الذكور | الإناث | الذكور | |
| أولاً | $Z^{K^+}W^-$ سريعة التريش | $Z^{K}Z^{K}$ بطيء التريش نقي | $W^-Z^{K}$ بطيئة التريش | $Z^{K^+}Z^{K}$ بطيء التريش هجين | ١٠٠٪ بطيء التريش |
| | $W^-Z^{K^+}$ سريعة التريش | $Z^{K^+}Z^{K}$ بطيء التريش هجين | $W^-Z^{K}$ بطيئة التريش<br>$W^-Z^{K^+}$ سريعة التريش | $Z^{K}Z^{K}$ بطيء التريش هجين<br>$Z^{K^+}Z^{K^+}$ سريع التريش | ٥٠٪ بطيئة التريش و ٥٠٪ سريعة التريش |
| ثانياً | $W^-Z^{K}$ بطيئة التريش | $Z^{K}Z^{K}$ بطيء التريش | $W^-Z^{K}$ بطيئة التريش | $Z^{K}Z^{K}$ بطيء التريش نقي | ١٠٠٪ بطيئة التريش |
| | $W^-Z^{K}$ بطيئة التريش | $Z^{K^+}Z^{K}$ بطيء التريش هجين | $W^-Z^{K}$ بطيئة التريش<br>$W^-Z^{K^+}$ سريعة التريش | $Z^{K}Z^{K}$ بطيء التريش نقي<br>$Z^{K^+}Z^{K}$ بطيء التريش هجين | ٢٥٪ سريعة التريش و٧٥٪ بطيئة التريش |
| ثالثاً | $W^-Z^{K^+}$ سريعة التريش | $Z^{K^+}Z^{K^+}$ سريع التريش | $W^-Z^{K^+}$ سريعة التريش | $Z^{K^+}Z^{K^+}$ سريع التريش | ١٠٠٪ سريعة التريش |
| | $W^-Z^{K}$ بطيئة التريش | $Z^{K^+}Z^{K^+}$ سريع التريش | $W^-Z^{K^+}$ سريعة التريش | $Z^{K^+}Z^{K}$ بطيء التريش هجين | ٥٠٪ سريعة التريش و٥٠٪ بطيء التريش |

نتائج والمناقشة:

**أولاً _ مرحله الحضانة والتربية لغاية عمر ثمانية عشر اسبوعاً .**

**أ- وزن الجسم:**

يوضح الجدول (٢) عدم وجود فروق معنوية بين أوزان الأفراخ السريعة التريش والبطيئة التريش عند عمر يوم واحد ذكوراً وإناثا . هذه النتيجة تتفق مع نتائج كل من Somes ( ١٩٧٠) Singh and Verma (١٩٨٣). في حين كانت معنوية في الأسبوع الرابع للجنسين وكذلك عند الأسبوع الثاني عشر للذكور. في حين لم تكن معنوية بالنسبة للإناث .

أما الأسبوع الثامن فلم تكن الفروق بينهما معنوية في الجنسين، بينما في عمر ستة عشر أسبوعاً وثمانية عشر أسبوعاً كانت الفروق معنوية بين الأفراخ السريعة التريش والبطيئة التريش الهجينة فقط دون النقية بالنسبة للذكور. أما الإناث فلم تكن الفروق بينها معنوية. وقد عزى Hutt (١٩٤٩) ذلك إلى التأثير المتعدد للمورثات المرتبطة بالجنس على نمو الأفراخ .

جدول (٢)

معدل وزن الجسم (غم) خلال فترتي الحضانة والتربية.

| العمر | الجنس وصفة التريش | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | الـذكـــور | | | الإنـــاث | |
| | بطيء التريش نقي K K | سريع التريش k+ k+ | بطئ التريش هجين k k+ | سريعة التريش k+ - | بطيئة التريش k - |
| يوم واحد | ٢٩,٢a | ٢٩,٥a | ٢٨,٥a | ٢٩,١a | ٢٨,٩a |
| الأسبوع الرابع | ٢٠٧,٨b | ٢١٩,٦a | ٢٠٢,٩b | ١٩٤,٧c | ١٨٢,٠d |
| الأسبوع الثامن | ٥٢٦,٩a | ٥٢٣,٦a | ٥١٦,٠a | ٤٢٨,٩b | ٤٢٩,٩b |
| الأسبوع الثاني عشر | ١٠٢٩,٩a | ٩٠٤,٦c | ٩١٨,٦b | ٧٤٢,٤d | ٧٤٦,٢d |
| الأسبوع السادس عشر | ١٤١٥,٧a | ١٤١٦,٩a | ١٣٤٥,٥b | ١٠١١,٤c | ١٠٠٤,٦c |
| الأسبوع الثامن عشر | ١٥٠٦,١a | ١٥٠٣,٣a | ١٤٤١,٢b | ١٠٦٦,٣c | ١٠٤٥,٣c |

- الحروف المتشابهة تدل على عدم وجود فروق معنوية والمختلفة تدل على وجود فروق معنوية عند احتمال خطأ (P≤٠,٠٥).

ب - استهلاك العلف:

يتضح من الجدول (٣) أن معدل استهلاك العلف للأفراخ البطيئة التريش أكثر معنوية من الأفراخ السريعة التريش بعمر ٣ - ٤ أسابيع . وهذا يتفق مع ما توصل إليه EL-Hammady (١٩٧١) وسهيل (١٩٨٧) ويعزى السبب في ذلك إلى أن الأفراخ البطيئة التريش تحتاج كميه علف أكثر، لان قابليتها للتحويل الغذائي والاستفادة منه اقل من الأفراخ السريعة التريش، أو أنها تحتاج إلى طاقه حرارية أكثر للمحافظة على درجه حرارة الجسم. ولذالك تستهلك كميات من العلف أكثر من الأفراخ سريعة التريش Hutt (١٩٤٩). وبعد التجنيس تبين أيضا أن الذكور والإناث السريعة التريش تستهلك علف اقل من الذكور البطيئة التريش. وهذا يتفق مع ما توصل إليه سهيل (١٩٨٧) .

جدول (٣)

معدل استهلاك العلف اليومي (غم) خلال فترتي الحضانة والتربية.

| العمر (اسبوعاً) | ذكور بطيئة التريش نقية + إناث بطيئة التريش | ذكور بطيئة التريش هجينة + إناث بطيئة التريش | ذكور سريعة التريش + إناث سريعة التريش |
|---|---|---|---|
| ١ - ٢ | ١٤,٦ a | 13.6a | 13.3a |
| ٣ - ٤ | 26.7b | 23.2a | 20.6a |

| العمر (اسبوعاً) | الذكـــــور | | الإنـــاث | |
|---|---|---|---|---|
| | بطيئة التريش نقية K K | بطيئة التريش هجينة +K K | سريعة التريش K+ K+ | سريعة التريش K+ - | بطيئة التريش K - |
| ٥ - ٦ | 52.od | 50.3c | 50.3c | 32.3a | ٣5.1b |
| ٧ - ٨ | ٨٧,٧d | ٦٨,٩c | ٦٠,٤b | ٤٤,٨a | ٤٨.1a |
| ٩ - ١٠ | ٩٧,٧a | ٧٢,٥B | ٦٦,٣b | ٥٤,٦c | ٥٥,٢c |
| ١١ - ١٢ | ١٠٤,٩a | ٧٩,٤B | ٧٢,٥b | ٦٥,٤c | ٦٩,٥c |
| ١٣ - ١٤ | ١٠٩,٤a | ٨٩,٥B | ٧٩,٨c | ٦٦,٩d | ٧١,٩d |
| ١٥ - ١٦ | ١١٧,٤a | ١٠١,٢B | ٨٤,٣c | ٧٦,٩d | ٨٠,٣d |
| ١٧ - ١٨ | ١٣٣,١a | ١٠٧,٥B | ٩٣,٧b | ٨٠,٣c | ٨٣,٥c |

- الحروف المتشابهة تدل على عدم وجود فروق معنوية والمختلفة تدل على وجود فروق معنوية عند احتمال خطأ (P≤٠,٠٥).

ج- نسبة الهلاكات:

من ملاحظة الجدول (٤) يتبين عدم وجود فروق معنوية في نسبه الهلاكات بين الأفراخ السريعة والبطيئة التريش للأعمار (١-٤) أسابيع . وهذا يتفق مع ما توصل إليه Ram and Hutt (١٩٥٦) ولا يتفق مع ما توصل إليه سهيل (١٩٨٧) .

أما ما بعد التجنيس فكانت الفروق غير معنوية لهذه الصفة في الذكور السريعة والبطيئة التريش للأعمار (٥-١٠) أسابيع. بينما كانت أعلى معنوياً في الذكور السريعة التريش مع الذكور البطيئة التريش للأعمار (١١-١٨) اسبوعاً . أما بالنسبة إلى الإناث فكانت نسبه الهلاكات للإناث السريعة اقل معنوياً من البطيئة التريش للأعمار (٥-٦) اسبوعاً . ولم تظهر فروق معنوية بينها للأعمار (١١-١٨) أسبوعا. وهذا ما اتفق مع نتائج سهيل (١٩٨٧).

جدول (٤)

معدل نسبة الهلاكات خلال فترتي الحضانة والتربية.

| العمر (اسبوعاً) | ذكور بطيئة التريش نقية + إناث بطيئة التريش | ذكور بطيئة التريش هجينة + إناث بطيئة التريش | ذكور سريعة التريش + إناث سريعة التريش |
|---|---|---|---|
| ١ - ٢ | ٣,٢a | 1.8a | 3.4a |
| ٣ - ٤ | 1.5a | 1.2a | 1.8a |

| العمر (اسبوعاً) | الذكـــــور | | الإنـــاث | |
|---|---|---|---|---|
| | بطيئة التريش نقية K K | بطيئة التريش هجينة K K+ | سريعة التريش K+ K+ | سريعة التريش K+ - | بطيئة التريش K - |
| ٥ - ٦ | 1.3a | 2.8a | 3.5a | 4.0a | 7.2b |
| ٧ - ٨ | 1.4a | ١,٣a | 3.3a | ٤,٢b | 1.4a |
| ٩ - ١٠ | ٠,٠a | ٠,٧a | ١,٥a | ٢,٣b | ٠,٥a |
| ١١ - ١٢ | ٢,٠a | ٢,٤a | ٤,٧b | ٣,٢a | ٢,٤a |
| ١٣ - ١٤ | ٣,٣a | 6.0b | ٦,٤b | ٣,٨a | ٤,٥a |
| ١٥ - ١٦ | ٢,٢a | ٦,٦b | ٨,٩b | ٧,٤b | ٨,٣b |
| ١٧ - ١٨ | ٠,٠a | ٥,٢c | 8.0c | ٢,٦b | ٢,٤b |

- الحروف المتشابهة تدل على عدم وجود فروق معنوية والمختلفة تدل على وجود فروق معنوية عند احتمال خطأ ($P\leq ٠,٠٥$).

ثانياً- مرحله الإنتاج من عمر (١٨-٤٠) أسبوعاً:

١ – إنتاج البيض:

يوضح الجدول (٥) أن إنتاج البيض للدجاج السريع التريش كان أعلى معنوياً منه للدجاج البطيء التريش ولطول الفترة الإنتاجية، ولو أن الإنتاج

تقارب عند عمر٣٤ أسبوعاً لكن إنتاج الدجاج السريع التريش كان دائماً أعلى من إنتاج الدجاج البطيء التريش طول فترة التجربة. هذه النتيجة كانت متفقة مع ما توصل إليه كل من Somes (١٩٧٠) و سهيل (١٩٨٧). قد يعزى السبب في ذلك إلى أن الإناث السريعة التريش تنضج جنسياً أسرع من الإناث البطيئة التريش. تميزت قمة الإنتاج في هذا القطيع للإناث السريعة التريش بكونها أعلى نسبياً منها في الإناث البطيئة التريش، مما زاد في معنوية الفروق بينهما.

٢ – وزن البيضة:

الجدول (٥) يوضح كذلك الفروق العالية المعنوية بين متوسطي أوزان البيض للدجاج السريع التريش والدجاج البطيء التريش. حيث أن متوسط وزن البيضة للدجاج السريع التريش وصل إلى ٤٩,٣ غراماً في حين أن متوسط وزن البيضة للدجاج البطيء التريش كان ٤٦,٤ غراماً في نهاية التجربة. اتفقت هذه النتيجة مع ما توصل إليه سهيل (١٩٨٧) ولكنها اختلفت مع ما توصل إليه Somes (١٩٧٠). وقد يعزى السبب إلى ما ذكرناه سابقاً للتأثير المتعدد للمورث ( $\overset{K}{Z}$ ) مع وجود ارتباط بين صفة التريش والمواقع الوراثية المختلفة الأخرى والتي تحمل عوامل وراثية لصفات أخرى.

٣ – استهلاك العلف:

يتبين من الجدول (٥) أن معدلات استهلاك العلف القطيعين (السريع والبطيء التريش) لم تختلف كثيراً فيما بينها خلال الأعمار المختلفة للقطيعين (٢٠، ٣٠، ٤٠ اسبوعاً)، وإن اختلفت فإن تلك الاختلافات لم تكن معنوية، وكذلك الحال لمجمل طول الفترة. حيث كان متوسط استهلاك الدجاجة الواحدة السريعة التريش ١٠٣,٢ غرام / يوم / دجاجة، في حين كان ١٠٥,٩ غرام / يوم / دجاجة للإناث البطيئة التريش.

جدول (٥)

مقارنة بعض الصفات الإنتاجية للإناث السريعة التريش والإناث البطيئة التريش

| الصفـــــات | سـريع التريش | بطيء التريش |
|---|---|---|
| متوسط وزن الجسم (غم) عند عمر ١٨ اسبوعاً | ١٠٦٦,٠ | ١٠٤٥,٠ |
| متوسط وزن الجسم (غم) عند عمر ٣٠ أسبوعاً | ١٣٤٠,٠ | ١٣٣٠,٠ |
| متوسط وزن الجسم (غم) عند عمر ٣٨ اسبوعاً | ١٣٨٢,٠ | ١٣٨٤,٠ |
| متوسط استهلاك العلف (غم/يوم) عند عمر ٢٠ اسبوعاً | ٩٥,١ | ٩٥,٥ |
| متوسط استهلاك العلف (غم/يوم) عند عمر ٣٠ اسبوعاً | ١٠٩,٨ | ١١١,٢ |
| متوسط استهلاك العلف (غم/يوم) عند عمر ٤٠ اسبوعاً | ١٠٤,٩ | ١٠٦,٢ |
| متوسط استهلاك العلف (غم/يوم) خلال الفترة الإنتاجية | ١٠٣,٢ | ١٠٥,٩ |
| العمر عند أول بيضة (يوم). | ١٤٠,٥ | ١٤٦,٧ |
| نسبة الإنتاج ( H.D.) عند عمر ٣٠ اسبوعاً | **٥٦,٠ | ٤٦,٢ |
| نسبة الإنتاج ( H.D.) عند عمر ٤٠ اسبوعاً. | **٣٧,٩ | ٣٢,٧ |
| نسبة الإنتاج ( H.D.) خلال الفترة الإنتاجية. | **٤٥,١ | ٣٨,٦ |
| متوسط وزن البيضة (غم) عند عمر ٣٠ اسبوعاً. | *٤٦,١ | ٤٥,٢ |
| متوسط وزن البيضة (غم) عند عمر ٤٠ اسبوعاً. | **٤٩,٣ | ٤٦,٤ |

** = $(P\leq ٠,٠١)$. ، * = $(P\leq ٠,٠٥)$.

٤ – الخصوبة والفقس وهلاكات الأجنة:

من ملاحظة الجدول (٦) يتضح أن نسبة الخصوبة لم تختلف معنوياً بين الدجاج السريع التريش والدجاج البطيء التريش، حيث كانت النسبة المئوية تتراوح ما بين:٨٤,٧ % و ٨٦,٨ % لجميع التزاوجات التي أجريت في هذه التجربة. كان متوسط نسبة الخصوبة للدجاج السريع التريش ٨٥,٢ % في حين كان المتوسط للدجاج البطيء التريش ٨٥,٧ % كما هو موضح في جدول رقم (٧). يعتقد أن السبب في ذلك يعود إلى تأخر النضج الجنسي للديكة بسبب المورث ( $\overset{K}{Z}$ ).

نسبة الفقس المحسوبة على أساس عدد البيض الخصب تشير إلى فروق عالية المعنوية بين البيض المنتج من تزاوج الذكور والإناث السريعة التريش (٨٩,١ %)، والبيض المنتج من التزاوجات الأخرى {الذكور البطيئة التريش النقية مع الإناث البطيئة التريش (٦٨,٢ %)، والذكور البطيئة التريش المهجنة مع الإناث البطيئة التريش (٦٩,٥ %)، و الذكور البطيئة التريش المهجنة مع الإناث السريعة التريش (٧٦,٦ %)}. النسب الإجمالية وضعت في جدول رقم (٧)، والتي

يتضح منه أن متوسط نسبة الفقس للدجاج السريع التريش كان ٨٩,١ % في حين كان المتوسط للدجاج البطيء التريش ٦٨,٨ %.

اتفقت هذه النتائج مع ما توصل إليه Somes (1970)، ولكنها اختلفت مع ما توصل إليه سميل (١٩٨٧).

أما بالنسبة إلى صفة هلاكات الأجنة فهي الأخرى كانت لصفة سرعة التريش تأثير واضح على هذه الصفة. حيث كانت الفروق معنوية في نسبه الأجنة الهالكة في البيض المنتج من الإناث سريعة التريش البالغة ١٧,١% في حين بلغ متوسط هذه الصفة في البيض المنتج من الإناث البطيئة التريش ٣١,١% . اتفقت هذه النتائج مع ما توصل إليه Somes (١٩٧٠). وقد يعزى السبب في نسبة هلاكات الأجنة إلى التكوين الوراثي للقطيع حيث ذكر Rao (١٩٨١) وجود ارتباط بين المورث ($Z^K$) (المسئول عن بطء التريش مع مورثات جسميه والتي تقلل من القابلية على الحياة وتؤثر في الذكور البطيئة التريش النقية ($Z^K Z^K$) أكثر من الإناث البطيئة التريش ($\bar{W} Z^K$).

جدول (٦)

متوسط النسب المئوية للخصوبة والفقس والأجنة الهالكة.

| نوع التزاوج | عدد البيض المرقد | الخصوبة ٪ | نسبة الفقس على أساس عدد البيض المخصب ٪ | الأجنة الهالكة ٪ |
|---|---|---|---|---|
| $Z^K Z^K \times \bar{W} Z^K$ | ٥٩٩ | ٨٦.٨a | ٦٨.٢b | ٣١.٨c |
| $Z^{K^+} Z^{K^+} \times \bar{W} Z^{K^+}$ | ٦٠٦ | ٨٥.٢a | ٨٩.١a | ١٠.٩a |
| $Z^{K^+} Z^K \times \bar{W} Z^{K^+}$ | ٦٢٦ | ٨٦.٥a | ٧٦.٦b | ٢٣.٤b |
| $Z^{K^+} Z^K \times \bar{W} Z^K$ | ٦٦٧ | ٨٤.٧a | ٦٩.٥b | ٣٠.٥c |

- الحروف المتشابهة تدل على عدم وجود فروق معنوية والمختلفة تدل على وجود فروق معنوية عند احتمال خطأ ($P\leq ٠,٠٥$).

# Abstract

**Serebrovsky is considered as the first scientist who has discovered the differences in rate of feathering trait in chickens. He concluded that the rate of feathering trait is one of sex – linked traits. It is one of few economic traits, which its inheritance is simple. This trait contributed in simplified one – day 0ld chick sexing way, which has found genetic correlation with some productive traits in chickens.**

**Five different genotypes were distinguished as:**

**= Pure slow feathering male.** $Z^{K}Z^{K}$ **- ١**

**= Hybrid slow feathering male.** $Z^{K^+}Z^{K}$ **-2**

**= Rapid feathering male.** $Z^{K^+}Z^{K^+}$ **٣ -**

**= Rapid feathering female.** $\bar{W}Z^{K^+}$ **٤-**

**= Slow feathering female.** $\bar{W}Z^{K}$ **5 –**

**The K allele (slow feathering allele) is dominant on K+ allele (rapid feathering allele).**

**Somes (1969) has discovered third allele named Kn. After that, McGibbon discovered the fourth allele named (ks), and then the ranking of their dominance became:**

$$Z^{K^n} \longrightarrow Z^{K^S} \longrightarrow Z^{K} \longrightarrow Z^{K^+}$$

**This study was conducted in Indigenous Iraqi Chickens Research Station, which belong to Ministry of Agriculture. Several different crosses were done to obtain one – day old chicks, which were separated according to rate of feathering trait, to create five different stocks. The chicks were reared until 40 weeks of age.**

**Some economic traits were studied such as egg production, egg weight, mortality, feed conversion and some other traits. Most of rapid – feathering traits were significantly better than those of slow – feathering traits. Another study was recommended as a part of breeding program, which was running in Iraq.**

المراجع: **References**

**أولاً- المراجع العربية:**

سهيل ، سلام مرزا (١٩٨٧) . تأثير سرعة التريش ونوع التربية على بعض الصفات الاقتصادية للدجاج المحلي . رسالة ماجستير، كلية الزراعة - جامعة بغداد

**ثانياً – المراجع الأجنبية:**

1. **EL - Gamma, A.M., (1971). Carcass quality in rela 1-EL-Hammady, H.Y.and -tion to rate of feathering Assiut J. Agri. Sci.2: 41- 49.**
2. **Hertwic, P., and Rittershous, T., (1929). Die Erbfatoren der Haushuener Zeitschr fur Ind. Abstammungs und Verebungslehre, 51:354 – 372. (Cited by Hutt, 1949).**
3. **Hutt, F.B., (1949). Genetic of the fowl. McGraw Hill Book Co., Inc., New York P. 131 – 142.**
4. **McGibbon, W.H., (1977). A sex –linked mutation-affecting rate of feathering in chicken. Poultry Sci. 56: 872 – 875.**
5. **Ram, T., and F. B. Hutt, (1956). The specificity of action of K- alleles affecting feathering in the fowl. Poultry Sci. 35: 614 – 616.**
6. **In Karakynat, breed 6 – Rao, G. V., (1981). Genetic study to improve productivity Of indigenous chicken II – Rate of feathering. Indian poultry J. 65: 149 – 153.**
7. **Serebrovsky, a. s., (1922). Crossing – over involving three sex – linked genes in chicken.Im. nat. 56: 571 – 572. (Cited by Hutt, 1949).**
8. **Somes, R.G., JR., (1969). Delayed feathering, a third allele (Kn) at the K – locus of the domestic fowl. J. of Hered. 60: 281 – 286.**
9. **Somes, R.G., JR., (1970). The influence of the rate of feathering allele (Kn) on various quantitative traits in chickens. Poultry Sci. 49: 1251 – 1256.**
10. **Verma, S. K. and C. S. P. Singh, (1983). Affect of slow and rapid feathering genes some economic traits in WL – crosses. Indian J. of Animal Sci.53: 105 – 106. (Animal Breed Abstract 51: 5748).**
11. **Warren, D. C., (1925). Inheritance of the rate feathering in poultry. J.of Heredity. 16:13 – 18. (Cited by Hutt, 1949).**

**FOOD AND AGRICULTURE ORGANIZATION OF THE UNITED NATIONS**

**Professional Vacancy Announcement No: 1390-AGA**

| | |
|---|---|
| **Deadline For Application:** | **26 April 2005** |
| **Position Title** | **Animal Production Officer (Breeding)** |
| **Duty Station** | **Rome, Italy** |
| **Grade Level** | **P-4** |
| **Duration** | **Fixed Term: 3 years** |
| **CCOG Code:** | **1H01** |
| **Organizational Unit** | **Animal Production Service, Animal Production and Health Division, Agriculture Department** |

**DUTIES AND RESPONSIBILITIES**

**Under the overall supervision of the Chief, Animal Production Service and the technical supervision of assigned Senior Officers, will develop and advise on breeding strategies that enable small to medium-scale livestock producers benefit from the growing demand for animal products including improved access to related goods and services.**

**Specifically will:**

- **provide advice to Members Countries on the formulation and implementation of livestock development policies and programmes as they relate to livestock breeding and breeding services;**
- **assist FAO Members Countries in the formulation and implementation of breeding programmes that are in harmony with overall livestock development strategies and institutional reforms;**
- **develop tools for sustainable animal genetic improvement, as part of FAO's Global Strategy for the Management of Farm Animal Genetic Resources and as follow-up on priorities developed by Member Countries in the State of the World's Animal Genetic Resources process;**
- **collaborate with other units within the Organization in the design and support of policies, strategies and technologies aimed at poverty reduction through livestock development, with special focus on livestock services and breeding;**
- **contribute to and participate in the work of FAO's interdisciplinary programmes, international and regional institutions, NGO networks and producer organizations relative to animal breeding and breeding services; cooperate with national institutions in planning/establishing training, extension, research and human resources development programmes;**
- **keep up-to-date on relevant developments in the area of animal breeding and design, conduct and publish analytical studies on specific technical and policy issues affecting animal breeding and breeding services;**
- **contribute to the development and maintenance of the Divisional livestock information systems and the Domestic Animal Diversity Information System (DAD-IS) in particular;**
- **perform other related duties as required.**

**MINIMUM REQUIREMENTS**

**Candidates should meet the following:**

- **Advanced University Degree in Animal Production, Animal Breeding or a related discipline**
- **Seven years of relevant experience in animal breeding and the development of related services including experience in a diverse range of developing countries or countries in transition**
- **Working knowledge of English, French or Spanish and limited knowledge of one of the other two**

**SELECTION CRITERIA**

**Candidates will be assessed against the following:**

- **Extent and relevance of experience in animal breeding and related capacity building and development of services in different regions of the world**
- **Relevance and level of academic qualifications**
- **Extent of knowledge of, and experience in, the relevant international protocols and conventions governing the management of animal genetic resources**
- **Extent and relevance of experience of other aspects of livestock development in developing countries.**
- **Knowledge of and experience in project formulation, coordination and the funding requirements of major multilateral and bilateral funding agencies**
- **Extent of experience in institution and capacity building in the livestock sector**
- **Quality of both oral and written communication skills on technical issues, in Englis**

**Please note that all candidates should possess computer/word processing skills and should be capable of working with people of different national and cultural backgrounds.**

**REMUNERATION**

**Level P-4 carries a net salary per year (inclusive of a variable element for post adjustment) from US$ 86,423 to US$ 108,358 (without dependants) and from US$ 92,805 to US$ 117,032 (with dependants)**

**TO APPLY: Carefully read and follow the Guidelines to applicants**

| | |
|---|---|
| **Send your application to:** | **V.A 1390-AGAMs. I. Hoffmann, Chief, Animal Production Service, AGAP FAO Viale delle Terme di Caracalla 00100 Rome ITALY**<br>**Fax No: +39 06 57055749**<br>**E-mail: VA-1390-AGA@fao.org** |

**This vacancy is open to male and female candidates. Applications from qualified women candidates and applications from qualified candidates from non/under-represented member states are encouraged. Please note that FAO staff members are international civil servants subject to the authority of the Director-General and may be assigned to any activities or office of the organization.**

**FAO IS A NON-SMOKING ENVIRONMENT**

**Post Number: 0059234**

# استخدام النماذج الهرمية الحركية في تقدير مركبة الاتجاه

Using of Dynamic Hierarchical
Model In Estimation of Trend Compound

د. سلطان علي محمد سالم *

الخلاصـــــة

في كثير من التطبيقات العملية ، تأتي البيانات مرتبطة مع الزمن كما هو الحال في البيانات الاقتصادية، تسمى مثل هذه البيانات سلاسل زمنية، أي إن السلسلة الزمنية هي مجموعة مشاهدات زمنية أخذت وفق ترتيب طبيعي. ومن أهم استعمالات السلاسل الزمنية التنبؤ عن المستقبل باستعمال البيانات الإحصائية المتوفرة عن الماضي، وقيم أي ظاهرة عبر الزمن تكون تحت تأثير عوامل اقتصادية واجتماعية وبيئية وتقع تحت تأثير أربعة أنواع من التغيرات وبدرجات متفاوتة. وهذه التغيرات يطلق عليها عناصر السلسلة الزمنية. والاتجاه العام (Logterm Trend) هو العنصر الذي يقصد به الحركة المنتظمة للسلسلة عبر فترة زمنية طويلة نسبيا ويعتبر في العادة أهم عناصر السلسلة الزمنية وغالبا ما يعتمد كعنصر وحيد في بناء التوقعات . ويمتاز بكون التغير الذي يطرأ عليه تدريجياً وليس مفاجأ وفي هذا البحث قمنا بتسخير النماذج الهرمية الحركية لحساب مركبة الاتجاه حيث قمنا بتصميم نموذج هرمي حركي خطي خصيصا لهذا الغرض وعملنا صياغة رياضية تلائم هذا النموذج يتم بواسطتها حساب التوزيعات الاحتمالية المختلقة حول المعلمة وحساب مركبة الاتجاه ومن اجل التأكيد على سلامة الأسلوب المقترح تم حساب مركبة الاتجاه والتنبؤ باستخدام نموذج خط انحدار ودونت النتائج بالجدول (2) ومن المقارنة بين النتائج في الجدول (2) والنتائج المحتسبة باستخدام النموذج الهرمي الحركي في الجدول(3) توصلنا إلى إن استخدام النماذج الهرمية الحركية لهذا الغرض تؤدي إلى الحصول على نتائج أفضل وبأقل خطأ كما إنها تبرز معلومات شاملة حول المعلمة وتعطي تنبؤ مستقبلي أدق.

---

* استاذ مساعد – قسم الرياضيات – كلية التربية – جامعة الحديدة .

## 1- المقدمة: Introduction

إن الأسلوب الشائع في تقدير مركبة الاتجاه والتنبؤ بتطور معظم الحالات تحت الدراسة هو أسلوب المربعات الصغرى الخطية ، ومن أهم عيوب هذا الأسلوب:

١. افتراض إن المعاملات ثابتة في تتبع الحالة المدروسة ، وهذا الثبات يؤدي إلى حالة عدم تشابه كبيرة ، ويؤدي إلى معدلات للبيانات المرفقة تظلل عند استخدامها في التنبؤ.
٢. أسلوب التوفيق بالمربعات الصغرى لا يميز الطبيعة المتسلسلة للبيانات.
٣. عند دراسة السلاسل الزمنية غالبا ما توجد علاقات بين السلاسل التي يمكن تكوينها داخل النموذج ولكن خارج المعادلة القياسية للانحدار . $y = x\beta + \in$

والأسلوب الذي سيتم وصفه في هذا البحث والذي يجتاز عيوب طريقة المربعات الصغرى الخطية ، هو استخدام النماذج الهرمية الحركية في عملية تقدير مركبة الاتجاه والتنبؤ ، وهذا الأسلوب يقدم معلومات اكثر شمولية حول المعلمة. والنمو الهرمي الحركي يوفر الشكل للتغير المتوقع للمعلمات وكذلك يوجه التنبؤ ، والصياغة العامة لهذه النماذج لاتزال غائبة ولم تبرز مقارنة بالنماذج الخطية وغير الخطية البسيطة والعامة(المتعددة).

يهدف البحث الى توفير معرفة بسيطة عن هذه النماذج وطريقة استخدامها في عمليات التقدير والتنبؤ. النموذج معطى في البند(2 ) مع دراسة استدلالية للتوزيعات الاحتمالية وتقدير مركبة الاتجاه قدمت بمثال البند (3 ) . والرموز و التسميات مأخوذة من( West and Harrison 1997 ). أخيرا للمقارنة وضع الجدول (2) والذي يعرض تقدير مركبة الاتجاه وكذلك التنبؤ عند X=11 ، باستخدام نموذج خطي بسيط، كما إن الجدول (3) يبرز كافة المعلومات حول المعلمة والتي تظهر بيسر عند استخدام النماذج الهرمية الحركية مما يؤدي إلي الحصول على نتائج افضل وبأقل خطأ وكذا تنبؤ مستقبلي أدق.

**2-** النموذج الهرمي الحركي: **Dynamic Hierarchical Model**

**النموذج الهرمي الحركي مركب من ثلاثة أجزاء هي :**

**1- معادلة المشاهدة: The Observation Equation**

**وهذه المعادلات تصف المشاهدات.**

**2 - معادلات البنية : The Structural Equation**

**وهذه المعادلات تصف بنية تسلسل المعلمات.**

**3- معادلة النظام: The System Equation**

**وهذه المعادلة تصف شكل نمو المعلمات خلال الزمن.**

**هذا البناء من المعادلات يعمم النماذج المتسلسلة المقدمة من قبل( Lindeley and Smith 1972 ) وذلك عن طريق تغيير الزمن للمعلمات ، وكذلك يعمم النماذج الخطية الحركية التي تعود إلى (Harrison and Steven 1976) ويمكن اعتباره بنية معلميه محسنة.إن الصيغة الرياضية للنماذج الهرمية الحركية يمكن كتابتها بالشكل الآتي :**

**1- معادلة المشاهدة:**

$$Y_t = F_{1t}\theta_{1t} + \gamma_{1t} \quad , \gamma_{1t} \sim N(0, V_{1t}) \qquad (1)$$

**2- معادلات البنية:**

$$\theta_{1t} = F_{2t}\theta_{2t} + \gamma_{2t} \quad , \gamma_{2t} \sim N(0, V_{2t}) \qquad (2\,a)$$

$$\theta_{2t} = F_{3t}\theta_{3t} + \gamma_{3t} \quad , \gamma_{3t} \sim N(0, V_{3t}) \qquad (2\,b)$$

**3- معادلة النظام :**

$$\theta_{3t} = G_t\theta_{3,t-1} + w_t \quad , w_t \sim N(0, W_t) \qquad (3)$$

**جميع الأخطاء العشوائية** $\gamma_{1t}$ , $\gamma_{2t}$ , $\gamma_{3t}, w_t$ **مستقلة بعضها عن البعض الآخر بمصفوفات تباين معلومة، وكذلك** $F_{1t}, F_{2t}, F_{3t}$ **مصفوفات معلومة و** $G_t$ **مصفوفة معلومة أيضا تسمى مصفوفة النظام. والنموذج أعلاه يشمل ثلاث مراحل في التسلسل المعلمي ،والنموذج الذي يشمل اكثر من ثلاث مراحل قلما يستـــخدم ( Lindley and Smith 1972 )**

وفي الغالب النماذج الهرمية الحركية تكتب بمعادلة بنية واحدة وذلك بوضع $F_{3t} = I$ و $V_{3t} = 0$ حيث **I** مصفوفة الوحدة و **0** مصفوفة صفرية وهذه القيود توضع لأغراض توضيحية وعملية.

المعادلات من (1) – ( 3) تعطي عرض كفؤ ومفسر للنموذج ، ولكنها لم تصف النموذج بصورة كاملة والسبب في كونها لم توضح حوادث التكييف (الشروط) . ولكي يتم تلاشي هذا السبب يتم تعريف $D_t$ والذي يمثل المعلومات التي تم الحصول عليها إلى حد الزمن **t**. وتظم المعلومات الأولية $D_0$ ، وقيم المشاهدات $y_1, y_2, ..., y_t$ ، وفي حالة افتراض أن

$$D_t = \{Y_t, D_{t-1}\}$$

نحصل على النتائج الآتية:

**1- التوزيع الاحتمالي الأولى عند الزمن t=o**

$$(\theta_{k,0} \setminus D_0) \sim N\ (m_{k,0}, C_{k,o}) \qquad (4)$$

**2- التوزيع الاحتمالي الأولى عند الزمن t :**

$$(\theta_{it} \setminus D_{t-1}) \sim N\ (a_{it}, R_{it}) \quad , i = 1,2,...,k \qquad (5)$$

حيث أن:

$$a_{it} = F_{i+1,t}\, a_{i+1,t} \quad , R_{it} = F_{i+1,t}\, R_{i+1,t}\, F'_{i+1,t} + V_{i+1,t} \quad , i = 1,2,..,k-1$$
$$a_{kt} = G_t\, m_{k,t-i} \quad , R_{kt} = G_t\, C_{k,t-1}\, G'_t + W_t$$

**3-التوزيع الاحتمالي التنبؤي( خطوة واحدة إلى الأمام):**

$$(Y_t \setminus D_{t-1}) \sim N\ (f_t, Q_t) \qquad (6)$$

حيث أن:

$$f_t = F_{1t}\, a_{1t} \quad , \quad Q_t = F_{1t}\, R_{1t}\, F'_{1t} + V_{1t}$$

**4-التوزيعات الاحتمالية اللاحقة عند الزمن t :**

$$(\theta_{it} \setminus D_t) \sim N\ (m_{it}, C_{it}) \ , \quad i = 1,2,....,k \qquad (7)$$

حيث أن:

$$m_{it} = a_{it} + S_{it}\, Q_t^{-1} (Y_t - f_t)$$

$$C_{it} = R_{it} - S_{it} Q_t^{-1} S_{it}^{'}$$

$$S_{it} = R_{it} E_{0it}^{'}$$

علما بان:

$$E_{ijt} = F_{i+1,t} ..... F_{jt} \quad , \quad 0 \le i \angle j \le k$$

**(Gamerman and Migon 1993)**

**5- مركبة الاتجاه: يمكننا الحصول على مركبة الاتجاه باستخدام العلاقات الآتية:**

$$(\theta_{k,t+1} \setminus D_t) \sim N\ (a_{it}(1), R_{it}(1)) \quad , \quad i = 1,2,....., k-1$$

$$a_{it}(1) = G_t\, a_{it}(0) \quad , \quad a_{it}(0) = m_{it}$$

$$R_{it}(1) = G_t\, R_{it}(0)\, G_t^{'} + W_t \quad , \quad R_{it}(0) = C_{it}$$

وبالتالي فان :

$$(Y_{t+1} \setminus D_t) \sim N\ (f_t(1), Q_t(1)) \qquad (8)$$

حيث ان :

$$f_t(1) = F_{it}\, a_{it}$$

$$Q_t(1) = F_{1t}\, R_{1t}\, F_{1t}^{'} + V_{1t}$$

**وهذه النتائج تمكننا من العمليات الأساسية المتطلبة من قبل النموذج لأجل التنبؤ والتحديث.**

**(West and Harrison 1997)**

**3- تقدير مركبة الاتجاه Estimation of Trend Compound**

يمكن تقدير مركبة الاتجاه عن طريق إيجاد خط الانحدار للبيانات المعطاة (الزمن ، المشاهدة ) . ويمكن استعمال خط الانحدار الناتج للتنبؤ عن القيمة المستقبلية لهذه السلسلة على أن لا يكون الزمن بعيدا اكثر من نصف طول الفترة المعطاة.

مثال: الجدول ( 2 ) يوضح حساب مركبة الاتجاه لمتسلسلة زمنية معرفة في الجدول ( 1 ) التالي:

جـــــــــــدول(1)

| السنة | 1970 | 1971 | 1972 | 1973 | 1974 | 1975 | 1976 | 1977 | 1978 | 1979 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| القيمة المشاهدة | 147 | 175 | 150 | 191 | 188 | 179 | 200 | 220 | 208 | 230 |

وعند إعطاء السنوات أرقاما تصاعدية ابتداء بالواحد الى آخر رقم وهو هنا 10 وتم تسمية هذا الترقيم X وقيم المشاهدات Y وتمثيل حسابات إيجاد خط انحدار Y على X نحصل على النتائج كما في الجدول (2) التالي:

جدول (2)

| X | Y | XY | $X^2$ | مركبة الاتجاهT |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 147 | 147 | 1 | 152.09 |
| 2 | 175 | 350 | 4 | 160.25 |
| 3 | 150 | 450 | 9 | 168.41 |
| 4 | 191 | 764 | 16 | 176.56 |
| 5 | 188 | 940 | 25 | 184.72 |
| 6 | 179 | 1074 | 36 | 192.88 |
| 7 | 200 | 1400 | 49 | 201.04 |
| 8 | 220 | 1760 | 64 | 209.19 |
| 9 | 208 | 1872 | 81 | 217.35 |
| 10 | 230 | 2300 | 100 | 225.51 |

باستخدام طريقة المربعات الصغرى تم الحصول على معادلة خط الانحدار الآتيه:

$$\hat{Y} = 143.933 + 8.158x$$

وتم استخدام خط الانحدار هذا في أيجاد مركبة الاتجاه لكل سنة من السنوات كما موضح في الجدول (2) ، ومن جهة أخرى يمكن استعمال معادلة خط الانحدار للتنبؤ عن القيم المستقبلية لهذه السلسلة، فمثلا تقدير القيمة عام 1980 أي عند x=11 هي $\hat{Y} = 233.667$ .( أبو صالح وعوض 1990)

ولكن استخدام النماذج الخطية التي تعتمد على أسلوب المربعات الصغرى في التقدير والتنبؤ لها مشاكل عدة منها مشكلة عدم تجانس تباين الخطأ ومشكلة الارتباط الذاتي ومشكلة التعداد الخطي( الازدواجية ) والتي تظهر بكثرة عند

استخدام بيانات السلاسل الزمنية ولمزيد من التفاصيل في هذا المضمار انظر (هادي والدليمي 1988).

في بحثنا هذا سوف نقوم باستخدام النماذج الهرمية الحركية في تقدير مركبة الاتجاه والتنبؤ لعام (1980) لبيانات المثال السابق ومقارنتها مع النتائج في الجدول( 2) أعلاه التي تم استنتاجها بطريقة المربعات الصغرى الخطية.

ولتنفيذ هذا يمكن إعادة صياغة المعادلات من (1 ) إلى (3 ) كما يلي :

$$Y_t = F_{1t}\theta_{1t} + \gamma_{1t} \quad , \quad \gamma_{1t} \sim N\ (0\ , V_{1t})$$

$$\theta_{1t} = F_{2t}\theta_{2t} + \gamma_{2t} \quad , \quad \gamma_{2t} \sim N\ (0\ , V_{2t})$$

$$\theta_{2t} = G_t\,\theta_{2,t-1} + w_t \quad , \quad w_t \sim N\ (0\ , W_t)$$

ومكونات هذا النموذج هي :

$$F_{1t} = F_1 = (1 \quad X) \quad , \quad \theta_{1t} = \begin{pmatrix} \beta_{t1} \\ \beta_{t2} \end{pmatrix}$$

$$F_{2t} = F_2 = I \quad , \quad \theta_{2t} = \begin{pmatrix} \mu_{t1} \\ \mu_{t2} \end{pmatrix}$$

$$G_t = G = I \quad , \quad V_{2t} = V_2 = W_t = W = \begin{pmatrix} V_1 & 0 \\ 0 & V_2 \end{pmatrix}$$

$$V_{1t} = \sigma^2 = V$$

وباستخدام المعادلات من (4) الى (8 ) وبوضع k=2 فان:

1- التوزيع الاحتمالي الاولي عند t=0 هو :

$$m_{2,t-1} = \begin{pmatrix} m_{21,t-1} \\ m_{22,t-1} \end{pmatrix} \quad , \quad C_{2,t-1} = \begin{pmatrix} c_{21,t-1} & 0 \\ 0 & c_{22,t-1} \end{pmatrix}$$

2- التوزيع الاحتمالي الاولي عند الزمن t هو:

$$a_{2t} = G_{m_{2,t-1}} = \begin{pmatrix} m_{21,t-1} \\ m_{22,t-1} \end{pmatrix}$$

$$R_{2t} = G\ C_{2,t-1} G' + W = \begin{pmatrix} r_{21,t} & 0 \\ 0 & r_{22,t} \end{pmatrix}$$

حيث أن:

$$r_{21,t} = C_{21,t-1} + V_1$$
$$r_{22,t} = C_{22,t-1} + V_2$$
$$a_{1t} = F_{2t}\, a_{2t} = \begin{pmatrix} m_{21,t-1} \\ m_{22,t-1} \end{pmatrix}$$
$$R_{1t} = F_{2t}\, R_{2t}\, F'_{2t} + V_{2t} = \begin{pmatrix} r_{11,t} & 0 \\ 0 & r_{12,t} \end{pmatrix}$$

حيث أن:

$$r_{11,t} = r_{21,t-1} + V_1$$
$$r_{12,t} = r_{22,t-1} + V_2$$

**3- التوزيع الاحتمالي التنبؤي خطوة واحدة إلى الأمام هو:**

$$f_t = F_{1t}\, a_{1t} = m_{21,t-1} + x\, m_{22,t-1}$$
$$Q_t = F_{1t}\, R_{1t}\, F'_{1t} + V_{1t} = r_{11,t} + x^2\, r_{12,t} + V$$

**4- التوزيع الاحتمالي اللاحق عند الزمن t هو:**

$$m_{2t} = a_{2t} + R_{2t}\, F'_{2t} + F'_{1t}\, Q_t^{-1} (Y_t - f_t) = \begin{pmatrix} m_{21,t} \\ m_{22,t} \end{pmatrix}$$

حيث أن:

$$m_{21,t} = m_{21,t-1} + A_{21,t} (Y_t - f_t)$$
$$m_{22,t} = m_{22,t-1} + A_{22,t} (Y_t - f_t)$$

علما بأن:

$$A_{21,t} = \frac{r_{21,t}}{Q_t} \qquad , \qquad A_{22,t} = \frac{x\, r_{22,t}}{Q_t}$$
$$m_{1t} = a_{1t} + R_{1t}\, F'_{1t}\, Q_t^{-1} (Y_t - f_t) = \begin{pmatrix} m_{11,t} \\ m_{12,t} \end{pmatrix}$$

حيث أن:

$$m_{11,t} = m_{21,t-1} + A_{11,t}(Y_t - f_t)$$
$$m_{12,t} = m_{22,t-1} + A_{12,t}(Y_t - f_t)$$

علما بأن:

$$A_{11,t} = \frac{r_{11,t}}{Q_t} \quad , \quad A_{12,t} = \frac{x\, r_{12,t}}{Q_t}$$

$$C_{2t} = R_{2t} - R_{2t} F_{2t}^{'} F_{1t}^{'} Q_t^{-1} F_{1t} F_{2t} R_{2t} = \begin{pmatrix} C_{21,t} & 0 \\ 0 & C_{22,t} \end{pmatrix}$$

حيث أن:

$$C_{21,t} = r_{21,t}(1 - A_{21,t})$$
$$C_{22,t} = r_{22,t}(1 - x\, A_{22,t})$$
$$C_{1t} = R_{1t} - R_{1t} F_{1t}^{'} Q_t^{-1} F_{1t} R_{1t} = \begin{pmatrix} C_{11,t} & 0 \\ 0 & C_{12,t} \end{pmatrix}$$
$$C_{11,t} = r_{11,t}(1 - A_{11,t})$$
$$C_{12,t} = r_{12,t}(1 - x\ A_{12,t})$$

**5-تقدير مركبة الاتجاه:**

$$f_t(1) = m_{11,t} + x\, m_{12,t} \quad , \quad x = 0,1,2,.....,10$$
$$Q_t(1) = C_{11,t} + X^2 C_{12,t} + (V_1 + X^2 V_2 + V)$$

وبرمجة الخطوات السابقة الذكر في برنامج حاسوبي واختيار قيم التوزيع الاحتمالي الأولي عند t=0 ولتكن القيم المستحصلة بطريقة المربعات الصغرى وكالآتي:

$$\theta_{20} = m_{20} = \begin{pmatrix} 143.973 \\ 8.158 \end{pmatrix}$$

$$C_{20} = \begin{pmatrix} 0.1 & 0 \\ 0 & 0.05 \end{pmatrix}$$

مع قيم التباينات الآتية :

$$V_2 = W = \begin{pmatrix} 71.14 & 0 \\ 0 & 1.848 \end{pmatrix}$$

$$V = 152.444$$

نحصل على التقديرات المطلوبة كما في الجدول( 3 ).

جدول (3 ):

| رمز السنة | المشاهدة | التباين اللاحق للمعلمة | | التوقع اللاحق للمعتمة | | مركبة الاتجاه | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| X | Y | $C_{21}$ | $C_{22}$ | $m_{11}$ | $m_{12}$ | $f_t(1)$ | $Q_t(1)$ |
| 0 | - | 0.100 | 0.050 | - | - | - | - |
| 1 | 147 | 87.271 | 58.531 | 140.977 | 7.121 | 148.098 | 371.234 |
| 2 | 175 | 107.842 | 36.683 | 148.694 | 12.163 | 173.020 | 485.55 |
| 3 | 150 | 121.088 | 22.614 | 140.474 | 3.615 | 151.319 | 564.83 |
| 4 | 191 | 128.526 | 14.714 | 145.609 | 11.216 | 190.473 | 617.102 |
| 5 | 188 | 132.820 | 10.153 | 144.427 | 8.705 | 187.952 | 656.421 |
| 6 | 179 | 135.447 | 7.364 | 143.175 | 5.982 | 179.067 | 690.663 |
| 7 | 200 | 137.146 | 5.559 | 143.828 | 8.024 | 199.997 | 723.673 |
| 8 | 220 | 138.300 | 4.333 | 144.334 | 9.469 | 220.088 | 757.468 |
| 9 | 208 | 139.116 | 3.467 | 143.688 | 7.133 | 207.889 | 793.215 |
| 10 | 230 | 139.710 | 2.834 | 144.037 | 8.602 | 230.064 | 831.494 |

والمقارنة بين النتائج المستحصلة في تقدير مركبة الاتجاه والتنبؤ لسنة قادمة يمكننا ملاحظتها في العمود الأخير من الجدول(2) والعمود قبل الأخير من الجدول (3) . ونستنتج أن استخدام النماذج الهرمية الحركية يعمل على إقلال الخطأ العشوائي ويتحاشى مشاكل نماذج الانحدار الخطي . كما إن استخدام النماذج الهرمية الحركية يزودنا بمعلومات شاملة ودقيقة عن البيانات المدروسة وكما هو واضح في الجدول (3) . لذا نوصي باستخدام النماذج الهرمية الحركية في عملية التقدير والتنبؤ للبيانات التي لها نفس صفات البيانات في المثال المقدم في هذا البحث.

## المصادر ( References)


١. ابـو صـالح، محمـد صـبحي ،وعوض،عـدنان محمـد( 1990)((مقدمـة في الاحصاء)) مركز الكتب الاردني.

٢. كـاظم، امـوري هادي،والدليمي،محمد مناجد( 1988)(( مقدمـة في تحليـل الانحدار الخطي)) وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة بغداد.

3. Gamerman,D. and Migon,H.S.,(1993) " Dynamic Hierarchical Models"J.R.Statist.Soc.B,Vol.55,No.3,pp.(629-642)
4. Harrison,P.J. and Stevens,G.F.(1976),"Bayesian Forecasting (With Discussion" ,J.R.Statist. Soc.,B,Vol.38,pp(205-247)
5. Lindley,D.V. and Smith, A.F.M.(1972)" Bayes, Estimates for the Linear Model J.R.Statist. Soc. ,B,Vol.34,pp(1-41)
6. West,M.and Harrison,P.J.(1997) ," Bayesian Forecasting and Dynamic Models 2nd edn. Springer-Verlag, New York.

# Faces Recognition Based on Artifical Neural Netowrks

**Ibrahim Abdulrab Ahmed**

Faculty of Computer Science & Engineering Hodeidah University

**ABSTRACT:** This paper represents an application study for faces recognition using ANN .A backpropagation neural network with three hidden layers was used as a classifier.

## 1.INTRODUCTION

Face recognition may seem an easy task for humans ,but till now computerized face recognition systems in real time can not achieve a completely reliable performance. The difficulties arise due to large variation in facial appearance, head size, orientation and change in environmental conditions. Such difficulties make face recognition one of the fundamental problems in pattern analysis .In recent years ,there has been a growing interest in machine recognition of face [2 ]due to potential systems ,and other applications .A recent survey of the face recognition systems can be found in [3,4] .

The Artificial Neural Network (ANN ) became one of the most commonly used tools in solving many problems in various application domains like classification, approximation, forecasting ,pattern recognition, photo recognition and others.

Using the neural networks to recognize images is consider one of the great interests of the researches nowadays.

Faces recognition is a problem that neural networks may solve it well.

We apply a neural network to recognize a group of faces (44 images represent 12 faces for each of which three to four diffrents images are there).

These samples were taken by a digital camera and saved in computer as files.

And by using some suitable image processing methods we got the files ,

which we used as input to our selected neural network .

## 2. ALGORITHM DESCRIPTION

The Proposed algorithm depends upon the following [4,8,9,10]:

1-Filtering is of great importance as it helps lessening the extra scattered spots and noise found in the image so that it becomes easy for the ANN to recognize the images concerned. It is important to mention here that in case there are extra scattered spots and noise in the image.

2-Image subtraction algorithm is thereby used to determine the differences between the two images i.e. the one referred to here and any other ordinary image. The result is either (zero, negative positive), if the result is zero means that the two images as identical.

3- Image Minimization, one of the ways to minimize the original image, is the average method we locate the pixels of the given image in small squared areas and then we get the average of each square. As a result of this, we get the small pattern needed.

4-Gray Scal is a method to change a coloured image into a grey one in order to reduce the number of colours since the coloured image consists of about 256 colours.

## 3.NEURAL NETWORKS

In this paper , the Artificial Neural Network is used for faces recognition. The designed ANN, has been trained and tested by using Back propagation networks (BPNN).

The network topology is constructed to be feed forward :i.e. loop-free-generally connections are allowed from the input layer to the first hidden layer , from the first hidden layer to the second ,etc and from the last hidden layer to the output layer[5,6].

Each layer consists of a number of neurons which depends on the cases to be solved[7] .The basic BP architecture is shown in figure 2. layers intalled as the following:

1-Input layer of 1120 nodes , which represents the number of coordinates of the samples.

2- Three hidden layers with 20 nodes in the first hidden layer ,10 nodes in the second hidden layer and 6 nodes in the last one .

3-Output layer of 6 nodes .

| Pattern1 | Pattern2 | Pattern3 | Pattern4 |
|---|---|---|---|

Fig.1 Some samples of inputs faces .

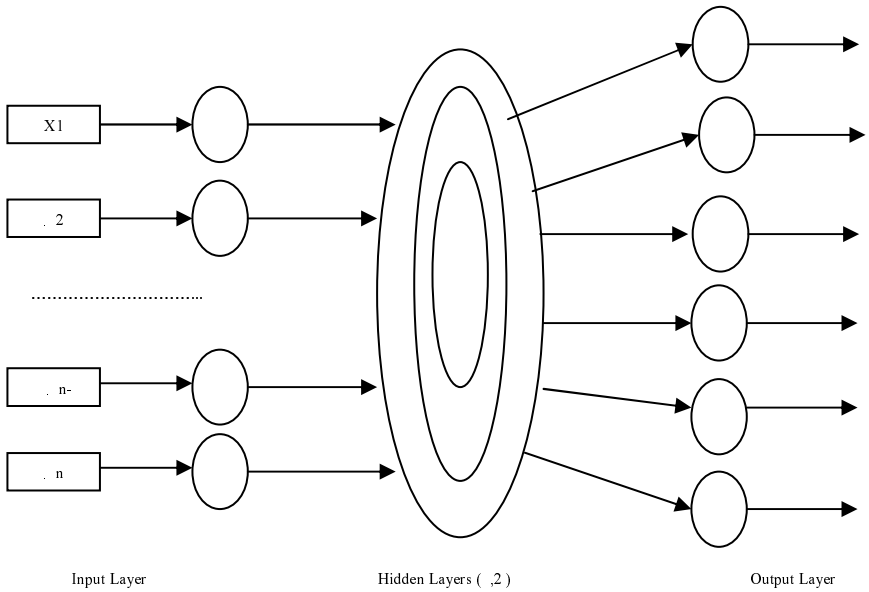



Fig.2 Structure of Back propagation Network

| Pattern | Testing result | Required result is one of: |
|---|---|---|

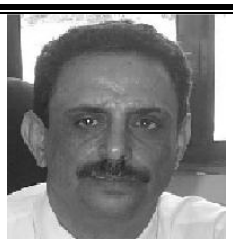
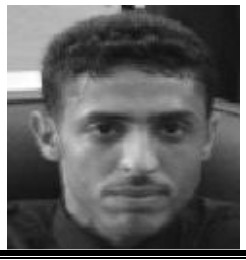
| | | |
|---|---|---|
|  | 0.8754<br>0.1432<br>-0.3101<br>0.0516<br>1.1902<br>٠.٩٥٣١ | **1 0 0 0 1 0**<br>**1 0 0 0 1 1**<br>**1 0 0 1 0 0** |
| | 0.0216<br>0.9170<br>1.0885<br>0.1377<br>0.8916<br>0.0146 | **0 1 0 1 1 1**<br>**0 1 1 0 0 0**<br>**0 1 1 0 0 1**<br>**0 1 1 0 1 0** |
|  | 1.1662<br>-0.2113<br>-0.1222<br>1.4048<br>0.9132<br>0.8107 | **1 0 0 1 0 1**<br>**1 0 0 1 1 0**<br>**1 0 0 1 1 1** |
| | 0.0310<br>0.8892<br>1.4651<br>0.9373<br>0.8639<br>0.1484 | **0 1 1 0 1 1**<br>**0 1 1 1 0 0**<br>**0 1 1 1 0 1**<br>**0 1 1 1 1 0** |

Fig.3 Some samples of the testing output.

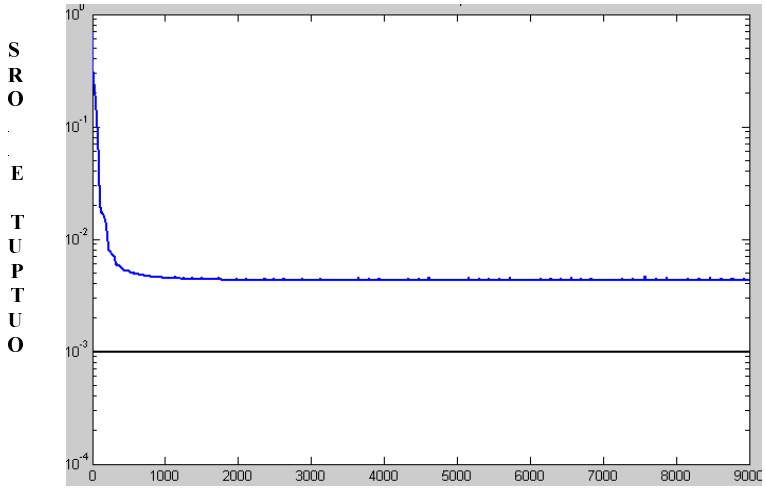



Fig.4 Error Variation Against Training Iterations

## 4-RESULTS AND DISCUSION

Some images processing method however is necessary to confirm the image into binary or dipolar file to be dealing with the ANN.
More then 40 images were used for training (three to four images for the same face), more than 10 images were used for testing.
Training the BPNN with 3 Hidden layers gives a required result; we got on average accuracy about 90% on the testing samples.
The other parameters used with BP network are:

1-Learning rate = 0.05;
2-The maximum number of iterations (epochs) = 9000 , and goal=0.001.
3-A sigmoid function is used as activation function .
All connection weights and nodes threshold values are randomly initialized. These values are uniformly distributed between ( 0,1 ).
The training continues until the Root Mean Square or validation error failed to decrease by a certain amount or error over a given period or reached the maximum limit of hidden units.
The neural network works probably and absolutely no errors found in the outputs .
The testing results are shown in figure 3.The result of testing in the second column must to be approximately to one of targets ( the last column of fig.3) so it's clear here that ANN can recognize the given faces for testing.

Figure 4 shows the variation of the outputs error as a function of the number of training iterations .The figure shows also that, the error decrease widely approaching 0.004 in the case of increasing the training iterations to 1200 .

## 5-CONCLUSION

This work presents an attempt to design a face recognition system based on artificial neural networks type BPNN. We apply a BP neural network to recognize a group of faces. Using a neural network as classifier was a successful one. Results of over 90% were achieved in a relatively short amount of time .It has to be mentioned that the used image processing methods in this paper can be applied to any photos recognition (not only faces).

## 6.REFERENCES

[1] Sherif Kassem Fthy, "An Optimal Architecture of Neural Network for Face Recognition," Egyptian Informatics Journal .Vol.4.No.2,pp.93-101.December 2003.

[2] Chellappan,R.,Wison,C.and Sirohey,S,."Humman aand machine recognition of face :A survey"Intenal Representation in face Recognition Systems",Pattern Recognition,Vol.33,No.7.pp1161-1177,2000.

[3] J.Dauguman,"Facr recognition:A Survay ",computer Vision and Image Understanding, Vol.83,No.3,pp.236-274,Sept.2001.

[4] معالجة الصور بلغة Visual Basic ,ترجمة د.عزيز اسد و د.على سليمان ,سوريه_حلب ١٩٩٠م.

[5] R.Schalkoff ,Artificial Neural Networks,McGraw-Hill,1999.

[6]White .H, Artificial Neural Networks: Approximation and Learning Theory,Blackwell,1992b.

[7]White H., and Gallant, A.R., "On Learning the Derivatives of an Unknown Mapping with Multilayer 1992.

[8] Anil K. JAIN , Fundamentals of digital image processing,University of California,Davis,Prentice-Hall International,Inc.,1999.

[9] Bernd Jahne ,Practical Handbook on Image Processing for Scientific Application , Santa Clara, USA, 1997

[10] Rafael C. Gonzalez, Richard E. Woods, Digital Image Processing Addison-Wesley Pub Co, 3rd edition,canada, 2002

# LASER RADIATION ATTENUATION AS AN APPROACH FOR ESTIMATING HUMIDITY AND POLLUTION

**Yas Al-Hadithi**
*Faculty of Science, University of Ibb, Yemen*

**Mahdi S. Edan**
*University of Technology, Baghdad, Iraq*

**Mohammed Al-Zuhairi**
*Faculty of Science, University of Ibb, Yemen*

**Mohammed M. Saleh**
*University of Technology, Baghdad, Iraq*

**Abstract:** Humidity is considered as one of the factors causing high absorption for several laser radiation wavelengths, namely the 10.6μm. The aforementioned wavelength is produced by carbon dioxide laser. Humidity was found to have great influence on this wavelength. In this reported research project, a compact system for measuring humidity, pollution and Laser transmission was constructed on Laboratory Scale. It consists of a wooden box, which have two holes as inlet and outlet for laser beam. A third hole for water vapor flow was made on the wooden box. Furthermore, the box contains two thermometers for measuring temperature. By using Beer-Lambert law, $I(x) = I_0 \exp(-\alpha x)$, the laser transmission was measured to be 86% at 10% humidity and 4% at 90% humidity. This suggests the great influence of humidity and similarly pollution (e.g. dust) on reducing the laser radiation transmission. We found the possibility of using the experimentally obtained laser transmission results as an accurate indication to estimate humidity and pollution.

## 1. Introduction

Laser is considered as an essential reason for making use of the optical frequency band in several communication systems. This is due to the fact that working in the optical band makes it possible to achieve high accuracy in directing the beam and in having highly intensified electromagnetic radiation in the free space. This can be referred to its 'high energy'. Another advantage is the compactness of laser systems in comparison to other conventional techniques. Due to the broad band of the optical frequency, it can contain a large number of frequency channels. Furthermore, the high frequency of this electromagnetic radiation satisfies high accuracy in measuring Doppler shift even for low velocity objects. Due to the laser characteristics, it found several applications to industry, medicine, communication, range finding, civil aviation safety, and laser radars and for remotely senses the distribution of wind velocity and pollution.

It is important to consider the atmosphere's transmission for the used laser wavelength. This is differently influenced by the attenuation and according to the atmospheric absorbing molecules. As is shown in Fig. (1), the atmospheric transmission for the infrared radiation regions can be distinguished. The first is from 3-5μm. One of the approaches to reduce the aforementioned high degree of attenuation suffered by the infrared region is a frequency doubling technique to obtain shorter laser wavelength. The range between target and laser transmitter directly influences laser radiation attenuation, however, it is much more significantly influenced by the inverse of the height angle with respect to the target. The main atmospheric attenuation cause for the $CO_2$ laser radiation is the absorption by the water vapor.

## 2. The Experimental results

The setup, which is shown in Fig. (2), was used to study the coherent detection technique. An RF-wave guide 4W $CO_2$ laser was used. Furthermore, acousto optic modulator, Mercury cadmium Telluride (M.C.T.) detector and expanding and collimating telescopes were used. Three pieces of germanium with 5-7.5cm diameters were used as shown in Fig. (2).

The $CO_2$ laser was replaced in some experiments with a semi conductor laser ($\lambda$= 810 nm) and Si detector.

The effect on the coherent detection was studied through designing a compact system for measuring humidity and measuring the transmitted laser intensity through the humidity system. The humidity system was a (30 cm x 30 cm x 30 cm) wooden box. It contains two holes as the inlet and the outlet of the laser beam. It also contains another hole for pumping water vapor. Two thermometers were installed inside the box for measuring temperature. One of them was watered with water. Beer–Lambert law was used to calculate the attenuation factor.

## 3. Discussions

Several parameters affecting the coherent detection were investigated in this research study. Of particular interest was the atmospheric attenuation due to humidity. It was found of significantly large effect on the $CO_2$ laser beam propagation.

This approach was successfully used to study the effect of polluting particles. The relative transmission for a wide range of humidity values was measured as shown in Fig. (3). The increase in humidity proved to significantly decrease the laser beam transmission.

The coherent detection proved to be much more efficient than direct detection when humidity is increased. At 98% humidity the signal gain was 6dB using the coherent detection. Interestingly, this number was found to decrease to1 dB with direct detection. Another parameter, affecting signal amplitude was the target or object reflectivity. It was studied intensively. The effect of distance on detection efficiency was also investigated. This was justified as caused by the laser beam divergence mainly (see Fig. 4 and 6). It suggests the necessity of using a beam expander to have constant expansion with the distance increase. Using a telescope proved to improve detection efficiency.

## 4. Conclusions

1. Humidity proved to be the most important parameter attenuating the laser beam.
2. The coherent optical radar can be used as an environment sensor for dust and humidity.
3. It is necessary to use an efficient optical system (telescope and beam expander) in laser radar. It was found to improve the detection range three times.
4. Using the coherent detection, the vibrations of several moving objects were detected. It was proved that these vibrations can be used as finger prints for identifying different targets according to their different frequencies.

## References

1. Barry L Stann, William C. Ruff, Intensity-modulated diode Laser radar using FM-SW ranging techniques, Optical Engineering, Vol. 35, No. 11, November, 1996.
2. Abdulghafoor Abdullah, Antonio Drone, Optical engineering Vol. 32, No.6, June 1993.
3. Jean Dansac, Jean Louis, SPIE, Vol. 590 Infrared Technology & App. 1985.
4. Drain L.E, the laser Doppler technique, John Wiley& Sons, P.26, 1980 Infra-red laser radar synthetic aperture radar imagery " Jor. Of App. Statistics. Vol.21 pp. 273, 1994.
5. Jeff Hecht The laser Guide Book 2nd Edition McGraw-Hill, CH15-pp. 241-245, 1992.
6. Der, Szchell Appa R. et al "statistical characterization of forward– looking Infra-red laser radar synthetic aperture radar imagery "Jor. of App. Statistic. Vol. 21. p. 273, 1994.
7. Yas Al-Hadithi et al, Design and operation of a computer controlled coherent optical radar for civilian applications, to be published at the proceedings of Yemeni Scientific Research Foundation Conference 2005.

Appendix

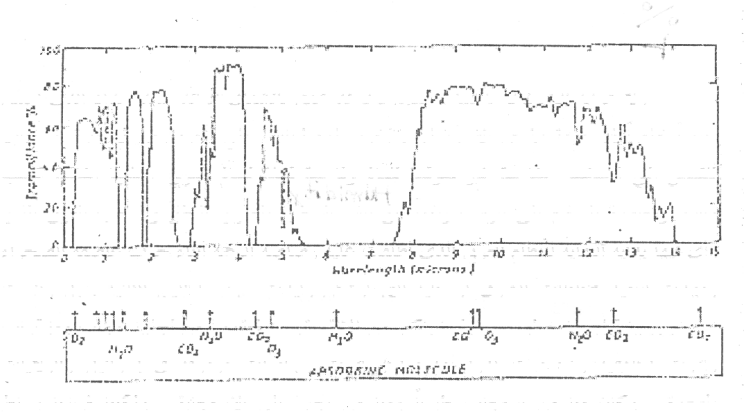


Fig. 1: The atmospheric windows for laser at the infrared and visible region.

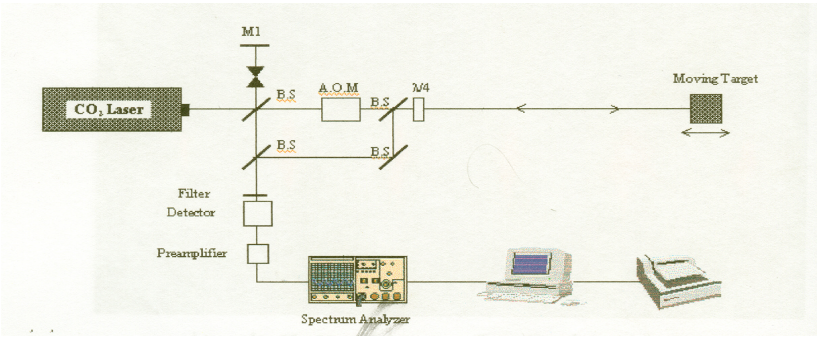



Fig. 2: The set-up, which was used to study the coherent detection technique.

# IMPROVEMENT OF LUBRICANTS TRIBOLOGICAL PROPERTIES USING SOME OXYGEN ORGANIC COMPOUNDS

**Mohammed S. Al-Nozili, Ahmed N. Al-Khateeb and Falah H. Hussein**
*Department of Chemistry, Faculty of Science, University of Ibb, Yemen*

**Abstract:** In the current work, a number of standard tests, for several additive compounds used to improve the capability of the lubricants to reduce the friction and hence the wear, have been performed to determine the activity of these compounds. The tests, which include diameter of the wear trace, friction coefficient and the thickness of the insulating layer, have been carried out under the tribological conditions, that is, under the boundary friction conditions. Tribological analyses for the compounds were established by using the (HFRR) instrument. The pin-on-disc technique was employed. The results showed that a maximum wear was found with hexadecane; however, all the additives were active in decreasing the wear of the metallic ball. In addition, the activities were enhanced by ascending their concentrations in hexadecane. Moreover, the most active compounds at 100 ppm and 300 ppm were 16-hydroxyhexadecanoic acid and $C_{36}$ dimer acid/ 1,6-hexanediol mono ester, respectively. Furthermore, the least friction coefficient at 100 ppm and 300 ppm was found to be 0.115 for 16-hydroxyhexadecanoic acid and 0.066 for $C_{36}$ dimer acid/1,2-ethanediol monoester and $C_{36}$ dimer acid/1,6-hexanediol monoester, respectively. Finally, the highest thickness of the insulating layer between the frictioned surfaces at 100 ppm and 300 ppm was found to be 48% for 16-hydroxyhexadecanoic acid and 81.3% for $C_{36}$ dimer acid/1,6-hexanediol monoester, respectively.

## 1. Introduction

Because of the increasing demand on the synthetic lubricating oils throughout the world, a great deal of attention has been turned to research improving the lubricating functions of oils. The addition of different monomers to oil aims to improve the friction condition and to improve the chemical and physical properties of different types of oils. There are numerous studies including this type of work and many international companies competing to do so.

For example, Hu and Tao[1] studied the mechanism of the formation of friction polymer with 13,14-dihydroxydocosanoic acid. They concluded that the functional antiwear mechanism is the formation of a polymeric friction film on the rubbing surface. The tribochemical polymerization of 2-hydroxycarboxylic acids with straight alkyl chains, having carbon number of 14-18, was found to form an ester-metal connection and that led to an excellent improvement of oil properties [2]. This phenomenon was attributed

to the formation of lubrication film between the metal surface and the formed polymer.

The effect of polar compounds, on silicon nitride wear in the friction between silicon nitrides under mineral oil lubrication, was also studied [3]. It was found that adding polar compounds such as fatty acids and esters tended to accelerate increase in wear. However, the addition of aliphatic alcohols did not produce an accelerated increase in wear.

Fourier Transform Infrared (FTIR) Microspectroscopy [4] for surface profilometry resulted from the reaction of stearic acid on copper surfaces indicated that stearic acid had the capability to reduce the wear. In another study, Kramer [5] investigated copper surface-hardening rates as a function of stearic acid concentrations in paraffin oil, and proposed the formation of copper stearate on the surface.

In another study, the tribological behavior and lubricating mechanism of copper nanoparticles in oil was evaluated on a four-ball machine. It was found that copper nanoparticles as oil additives have an excellent friction reduction and antiwear properties [6].

Minami *et al.* [7] studied the lubricating functions of carboxylic acids in polar basic oils. It was found that monocarboxylic acids did not show much friction reduction capability; however, the addition of dicarboxylic acids with modified polar functional groups showed a superior friction reduction effect.

In a recent study [8], two sets of copolymers additives were prepared. The first set was based on propylene sebacate and the second one was on propylene succinate; the efficiency of the prepared copolymers for improving the viscosity index and the lowering of the pour point was found to be increased with increasing the molecular weight of the prepared copolymers.

The present work aimed to perform a comparison between the capabilities of two types of additives, to improve the efficiency of the lubricants as antifriction and antiwear materials. One may react under the friction conditions to form a protective polymeric layer, whereas the other cannot. Another object was to investigate the effect of the glycol chain length upon the activity of the monoester in order to improve the lubricants characteristics.

## 2. Experimental

### 2.1 Chemicals

The monoester organic compounds have been synthesized in the laboratories of the engineering college, University of Warsaw [*]. The chemical properties of these compounds were published before [9]. Other utilized organic compounds were purchased from FLUKA with purities > 95% and used as

supplied. The compounds studied as agents, which reduce the friction and the wear, were selected according to their chemical structure, and hence, some of them could form a polymer via the step-growth mechanism, under the tribological conditions, whereas others could not react by following the same mentioned mechanism. Table 1 demonstrates the names and abbreviations of the tribologically examined compounds. All the compounds were tested in the form of their solutions in the paraffin oil, hexadecane, of concentrations 100 ppm and 300 ppm. The pure oil was considered to be the reference.

Table 1: The names and structures of the studied compounds

| No. | Compound | Structure |
|---|---|---|
| Ia | $C_{36}$ dimer acid /1,2-ethanediol monoester | HOOC-R-COO-$(CH_2)_2$OH |
| Ib | $C_{36}$ dimer acid /1,4-butanediol monoester | HOOC-R-COO-$(CH_2)_4$OH |
| Ic | $C_{36}$ dimer acid /1,6-hexanediol monoester | HOOC-R-COO-$(CH_2)_6$OH |
| II | 16-Hydroxyhexadecanoic acid | $HOCH_2(CH_2)_{14}COOH$ |
| III | 1,16-Hexadecanedioic acid | $HOOC(CH_2)_{14}COOH$ |
| IV | 1,16-Hexadecanediol | $HOCH_2(CH_2)_{14}CH2OH$ |

## 2.2 Experimental Technique

Tribological analyses of the employed compounds have been performed by High Frequency Reciprocating Rig (HFRR), supplied by PCS instruments.

All tests were carried out under the tribological boundary friction conditions. The standards, which have been determined to establish the activity of the tribological additives, were the diameter average after the wear of the metallic ball, the friction coefficient and the insulating oil layer thickness. The first standard was found by measuring the wear trace dimensions by using a special microscope. Thereafter, the average readings were calculated. Concerning the second and the third standards, they both were recoded, periodically, every 5 seconds. Table 2 shows the tribological conditions, at which the tests were accomplished.

## 3. Results and Discussion

### 3.1 Synthesis of the Monoesters

It is well known that it is not easy to effect attack on the carbonyl carbon atom of $RCO_2H$ (1), with nucleophiles of the general formula $Y^-$, because they are eliminating the proton, instead, to give $RCO_2^-$, which is insusceptible to nucleophilic attack. Weaker nucleophiles of the type YH, e.g. ROH, do not suffer this incapability; however, their reactions with relatively unreactive carbonyl carbon atom of $RCO_2H$ are slow.

Nevertheless, the protonation, by acid catalysis, enhances the reactivity in, for example, esterification [1]:

$$RCOOH + R'OH \underset{}{\overset{H^+}{\rightleftharpoons}} RCOOR' + H_2O \quad (1)$$

In this work, the acid, namely, $C_{36}$ dimer acid, has been reacted with three glycols; that is, 1,2-ethanediol, 1,4-butanediol and 1,6-hexanediol, which differ in the chain length. Following a modified procedure for that mentioned by Fury [11], a toluene solution of equimolar amounts of the acid and each of the glycols, in the presence of catalytic amount of 4-methylbenzenesulphonic acid, was refluxed for 90 min. Work up was then carried out to offer the desired products, as is shown in equation .

$$\underset{C_{36}\text{ dimer acid}}{HOOC\text{-}R\text{-}COOH} + \underset{\text{Glycol}}{HO(CH_2)_nOH} \rightarrow \underset{C_{36}\text{ dimer acid / glycol monoester}}{HOOC\text{-}R\text{-}COO\text{-}(CH_2)_nOH} + H_2O \quad (2)$$

| | |
|---|---|
| n=2 | Ia |
| n=4 | Ib |
| n=6 | Ic |

Table 2: The tribological conditions

| Parameters | | | Characteristics |
|---|---|---|---|
| Material System | | | Steel-on-steel |
| Tribological Pair | Ball | Material | Steel LH 15 |
| | | Diameter, mm | 6 |
| | | Manufactured by | Iskra manufactory, Warsaw, Poland |
| | Disc | Material | Steel LH 15 |
| | | Diameter, mm | 10 |
| | | Thickness, mm | 3 |
| | | Hardness, H | < 0.25 |
| Stroke Length, mm | | | 1.0 |
| Frequency, Hz | | | 50 |
| Velocity, m/s | | | 0.1 |
| Load, N | | | 1.962 |
| Test time, min. | | | 70 |
| Temperature, °C | | | 60 |

## 3.2 The Standards

Table 3 revealed the determined standards, accompanied with the standard deviation, for four tests per a solution. Regarding the diameter of the wear trace, the diameter average measurements for the metallic ball wear trace, indicated that all the additives lessened the wear of the metallic ball. In

. The practical work has been carried out by Dr . Mohamed S . Al Nozili

addition, the same table points out that the activities of all the compounds have been improved by increasing their concentrations in hexadecane. Moreover, the results illustrated that the maximum wear of the metallic ball occurred when using the pure hexadecane oil. At 100 ppm, (II) was the most active, whilst at 300 ppm, (Ic) was the most active one. Besides, the results have not disclosed any relation between the number of the carbon atoms composing the glycol chain in monoester compounds and the activity of these compounds in decreasing the wear average.

Concerning the friction coefficient, which is defined as the ratio of the friction force between two bodies to the normal or perpendicular force between them , all the utilized compounds have diminished this standard and their maximum activities were at 300 ppm. In addition, the results illustrated that at 100 ppm the least friction coefficient of 0.115 was found for (II). However, at 300 ppm the least friction coefficient of 0.066 was for (Ia) and (Ic). Moreover, it was observed that the friction coefficient had no direct relation with the wear average of the metallic ball. The evidence came from the highest activity of (Ib) in minimizing the wear of metallic ball at 300 ppm beside the greatest friction coefficient compared with rest of the monoesters.

As regards the thickness of the insulating layer between the frictioned surfaces, the measurements demonstrated that at 100 ppm the thickness of the insulating layer, was the highest when using (II), where it was of 48%. However, at 300 ppm the greatest thickness was when using (Ic) to equal 81.3%. Finally, the results disclosed the converse relation between the insulating layer and the friction coefficient.

Table 3: The standards determined under boundary friction conditions

| Additive | Additive concentration [ppm] | Average film [%] ±SD | Average friction coefficient ± SD | Wear scar Average diameter $x10^{-1}$ [mm] ± SD |
|---|---|---|---|---|
| Hexadecane | ١٠٠ | 32.6 ± 1.53 | 0.142 ± 0.0020 | 6.61 ± 0.0451 |
| Ia | 100 | 46.3 ± 1.53 | 0.119 ± 0.0017 | 5.73 ± 0.0300 |
| Ib | 100 | 37.3 ± 2.08 | 0.122 ± 0.0015 | 6.42 ± 0.0153 |
| Ic | 100 | 43.3 ± 2.52 | 0.123 ± 0.0010 | 5.93 ± 0.0306 |
| III | ١٠٠ | ٤٠.0 ± 1.46 | ٠.١٢١ ± 0.0010 | ٦.٣١ ± ٠.٠٢١٠ |
| IV | ١٠٠ | ٣٨.٧ ± 1.71 | ٠.١٣٤ ± 0.0020 | ٦.٤٨ ± ٠.٠١٩٠ |
| II | ١٠٠ | ٤٨.0 ± 2.11 | ٠.١١٥ ± 0.0010 | ٥.٣٢ ± 0.0280 |
| Ia | 300 | 80.3 ± 2.08 | 0.066 ± 0.0021 | 3.48 ± 0.0153 |
| Ib | 300 | 74.0 ± 1.00 | 0.078 ± 0.0010 | 3.43 ± 0.0351 |
| Ic | 300 | 81.3 ± 1. 53 | 0.066 ± 0.0026 | 3.26 ± 0.0351 |
| III | ٣٠٠ | ٥٣.0 ± 1.08 | ٠.١١٧ ± ٠.٠٠٣٠ | ٤.٣٢ ± ٠.٠٢١١ |
| IV | ٣٠٠ | 65.0 ± 1.14 | ٠.٠٩٣ ± ٠.٠٠٢٠ | ٣.٨٧ ± 0.0١٩٥ |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| II | ٣٠٠ | ٧٩.0 ± 1.62 | ٠.٠٧٦ ± 0.0010 | ٣.٣٤ ± ٠.٠١٦٣ |

## 4. Conclusion

The outcomes demonstrated the following:

1. The greater activity of the additive compounds, which may react under the friction conditions to form the polymeric protecting layer, compared with the additives, which have not the capability to react and give such a layer.
2. There is no relation between the number of carbon atoms in the glycol carbon chain and the activity of the monoester compounds in diminishing the wear and reducing the friction coefficient.
3. The absence of any relation between the diameter of the wear-scar trace and the friction coefficient.

## REFERENCES

1. Z. Hu and D. Tao, Functional Mechanism of Formation of Friction Polymer with Dihydroxydocosanoic Acid, **Lubrication Science, 7(3),** April 285 (1995).
2. H. Okabe, I. Minami, N. Kitamura and M. Masuko, 2-Hydroxycarboxylic Acids As Novel Friction-Polymer Type Additives, **Proceedings of the Japan International Tribology Conference, Nagoya,** 1049 (1990).
3. M. Masuko, O. Kurosawa and H. Okabe, Effects of Polar Compounds on Wear of Silicon Nitride Lubricated with Mineral Oil, **Japanese Journal of Tribology, Vol. 41, No.5**, 527 (1996).
4. Z. Hu, S. M. Hsu and P. S. Wang, Tribochemical and Thermochemical Reactions of Stearic Acid on Copper Surfaces Studied by Infrared Microspectroscopy, **Tribology Transactions, 35**, 189 (1992).
5. I. R. Kramer, The Effect of Surface-Active Agents on the Mechanical Behavior of Aluminium Single Crystals, **Trans., AIME, 221**, 989 (1961).
6. J. Zahou, Z. Wu, Z. Zharg, W. Liu and Q. Zue, Tribological Behavior and lubricating mechanism of Cu nanoparticles in Oil, Tribology Letters, 8(4), 213 (2000)
7. I. Minami, S. Kikuta, M. Masuko and H. Okabe, Lubricating Functions of Dicarboxylic Acids in Polar Base Oils, **Japanese Journal of Tribology, Vol. 35**, No.4, 505 (1990).
8. A. M. Nassar and N. S. Ahmed, Synthesis and Evaluation of Ethoxylated Polyester As Viscosity Index Improvers and Pour Point Depressants For Luble Oil, **J. Polymeric Material**, **52(9)**, 821 (2003).
9. C. Kajdas and M. Al-Nozili, Wear behavior and tribochemistry of oxygenates in 1-methylnaphtalene under boundary lubrication of the steel-on-steel system, **Tribologia, 3**, 301 (1999).
10. P. Sykes, **A guidebook to mechanism in organic chemistry**, 5th edition, Longman group limited, 235 (1981).
11. M. J . Fury, The Formation of Polymeric Films Directly on Rubbing Surfaces to Reduce Wear, **Wear, 26**, 369 (1973).
12. Oilstore and the Oilstore Company, Lubricants and Greases for All Users, **Library Oilstore** (2005).

# EFFECT OF TEMPERATURE ON THE STEADY STATE CREEP OF STYRENE BUTADIENE RUBBER LOADED WITH HAF CARBON BLACK

**AL-Jubri K. I.**
*Department of Physics, Faculty of Science, University of IBB, Yemen*

**M. S. Sakr and M. H. Abd-Esalam**
*Department of Physics, Faculty of Education, Ain Shams University, Egypt*

**Abstract:** The isothermal creep of the HAF/SBR composite with carbon black concentrations 25, 50, 75 and 100 phr was carried out under different stresses ranging from 2.2 to 6.8 MPa and at different working temperatures ranging from 303 to 363 K. The steady state creep strain rate, the stress exponent m, the activation volume q have been found to decrease with increasing the concentrations of carbon black. These observations might be due to the fact that the increase in carbon black concentration raises the stiffnes of the test samples by increasing the obstacles where the rigid carbon black spheres act as barriers for the motion of the molecular chain segments. The activation energy of the steady state creep has been found to increase with increasing the carbon black concentration.

## 1. Introduction

Mixing of rubber with carbon black improves the mechanical as well as the electrical properties[1,2]. This is due to the formation of carbon aggregates, which restricts the plastic flow in polymer. The temperature and stress dependence of the creep rate $\varepsilon$ in polymer is given by the relation[3]

$$\dot{\varepsilon}_{st} = A \exp\left(\frac{-Q - q\sigma}{KT}\right) \qquad (1)$$

where Q is the activation energy of the flow process, q is the activation volume, K is Boltzman's constant, T is the absolute temperature and $\sigma$ is the applied STRESS. Besides, according to Cannon and sherby[4] the applied stress sensitivity parameter m was defined by

$$\overline{m} = \left(\frac{\partial Ln\ \dot{\varepsilon}_{st}}{\partial Ln\ \sigma}\right)_T \qquad (2)$$

The aim of the present work is to study the effect of temperature and the concentration of the high abrasion furnace (HAF) carbon black on the steady state creep characteristics of the styrene butadiene rubber.

## 2. Experimental

The styrene butadiene rubber with 25, 50, 75 and 100 phr of HAF carbon black was prepared according to the recipe mentioned in Table (1).

The test samples were shaped during vulcanization process into sheets of 2.5 cm long, 0.3 cm wide, 0.16 cm thickness. The rubber vulcanization was conducted at 143 c under a pressure of 40 kg.f/cm2 for 30 minutes. The steady state creep measurements were obtained by using a conventional tensile testing machine[5].

Table (1)

| | (Phr)[a] |
|---|---|
| Styrene butadiene rubber (SBR) | 100.0 |
| Zinc oxide | 5.0 |
| Stearic acid | 2.0 |
| Processing oil | 5.0 |
| HAF | 25,50,75 and 100.0 |
| (MBTS) [b] | 1.5 |
| (Anox HB) [c] | 1.0 |
| (6 P P D) [d] | 1.0 |
| Sulpher | 2.0 |

a. Part per hundred parts of rubber by wight
b. Debenzthiazole disulphide
c. Poly2,4,6 trimethyl – 1,2 dihydroquinoline
d. N. (1,3 Dimethyl butyle N-Phenyl-p- phenylenediamine

## 3. Results

The creep curves of the HAF/SBR of different carbon concentrations at 303 K under different applied stresses are shown in Fig. (1). The creep strain was found to increase by increasing the applied stress and decreased by increasing carbon concentration. The creep strain of the HAF SBR of different carbon concentrations was found to increase by increasing the working temperature (see Fig. 2). However, Fig. (3) shows that the steady state creep rate increases with increasing the applied stress and decreases with increasing carbon concentrations. The relation between Ln $\sigma$ and

$Ln\,\dot{\varepsilon}_{st}$ for HAF/SBR of different carbon concentrations at a working temperature 303 K is shown in Fig. (4).

The temperature dependence of $Ln\dot{\varepsilon}_{st}$ for HAF/SBR was found to vary with carbon concentrations (see Fig. 5). The activation volume q and the stress sensitivity parameter ($\overline{m}$) of the HAF/SBR were found to decrease while the activation energy Q was found to increase with increasing the concentrations of carbon black (see Fig. 6).

**4. Discussion**

At room temperature (303 K), the increase in creep strain ($\varepsilon$ %) by increasing the applied stress (see Fig. 1) was attributed to the stress enhancement of the motion and mobility of the flexible and rigid molecular chain segments. This enhancement has been achieved by the movement and arrangement of carbon black aggregates or agglomerates in the direction of creep strain. At various temperatures the creep strain for HAF\SBR are largely affected by raising the test temperature (see Fig. 2). This means that the tested samples are thermally agitated and the temperature induced free volumes, which facilitate the molecular chain mobility and slippage. The values of the steady state creep rate $\dot{\varepsilon}_{st}$ were found to decrease by increasing the carbon concentrations (see Fig 3). It is well known that the carbon black particles of the HAF form aggregates between polymeric chains, [6] which might lead to the diminishing of the mobility of the chain segments. The stress sensitivity parameter $\overline{m}$ as obtained from the slopes of the straight lines relating $Ln\dot{\varepsilon}_{st}$ vs Ln $\sigma$ (see Fig. 4) was found to decrease with increasing the carbon black concentration due to the fact that increasing carbon black particles in SBR matrix hardened the butadiene rubber, thus causing the loss of its sensitivity towards the applied stress.

The activation energy of creep process was found from the slopes of the straight lines relating $Ln\dot{\varepsilon}_{st}$ vs $\frac{1000}{T}$ at constant stress (see Fig. 5). The activation energy was found to increase with increasing the concentration of carbon black. It was thus concluded that carbon black represented obstacles for the motion of molecular segments thus requiring higher activation energies when the concentration of carbon black is increased in the SBR matrix.

Finally, the activation volume q for creep mechanism was found from the slopes of the straight lines relating $Ln\ \dot{\varepsilon}_{st}$ vs $\sigma$ as in Fig. (3). The activation volume was found to decrease with increasing the concentration of carbon black in sample as shown in Fig. (6). This result might be attributed to the expected reduction of the mobility of the chain segments by carbon black particles.

## References

1. P. H. Norman, Conductive Rubber and Plastic, London (1970)
2. M. Amin, H. Osman and E. M. Abdel bary, Sonderdruk aus. Kautschuk Cummi, Kunstoffe. 35, 1049-1052 Heft 12 (1982).
3. D. Mclean, Trans. Met Soc. AMIE, 242-1193 (1968).
4. W. R. Cannon and O. D. Sherby, Metallurg Trans. 1,1030 (1970).
5. M. S. Sakr, Phys State. Sol (a) 125, K77 (1991).
6. S. S. Hamaza, H. Osman, Polymer Bulletin, 12,209 (1985).

# FOUR ENGLISH TRANSLATIONS OF AL-KAUTHAR SURA: A CRITIQUE

**Sabah S. AL-Rawi (PhD)**
*College of Languages, Baghdad University, Iraq*

**Abstract:** The main concern of this paper is to present a critical assessment of four English translations of the Quranic Sura AL-Kauthar so as to highlight some points of weakness and inaccuracy manifested in these different translations, and to see if any of which could convey in full the ideas expressed in the Arabic original. The assessment undertaken here is based on the assumption that the essence of translation lies in the preservation of meaning across the two languages (House, 1977: 25). Thus, in order to arrive at good translation, translators should take into account the linguistic and extra-linguistic aspects of the meaning intended. The process of translation becomes more complicated when one deals with a religious text, especially a Quranic text.

## 1. Introduction: Problems of Quranic Translation

Before embarking on the analysis of different translations of this Sura, two points should be made clear. First, as a literary masterpiece of a surpassing excellence, the Glorious Quran is difficult to render due to the fact that this Book is characterized by so many stylistic and rhetorical features, such as 'alliteration,' 'rhyme,' 'rhythm,' 'repetition,' 'parallelism' etc.—a case which often strikes the readership and makes it rather difficult to translate the Quranic text into English or any other language. Second, the Quranic words and symbols have been interpreted differently by different exegetes—a case which gives rise to markedly various renderings of the same Quranic concept. Thus, in order for translators to figure out precisely the meaning of Quranic words, they should be highly acquainted with exegetical works and commentaries of famous scholars.

As for the assessment of a translated text, there seem to be some criteria on which an assessment of translation quality is based, among which are fidelity, grammatically, acceptability, accuracy and intelligibility of the translated text. A good translation, in Foster's (1985:6) sense, is the one, which fulfills the same purpose in the new language as the original did.

Considering the four English renditions of the Quranic Sura AL-Kauthar (a Meccan Sura) made by Muslim and non-Muslim translators, one can expressly note that these translations reveal points of similarity and discrepancy at all levels (i.e., on the lexical, syntactic and stylistic levels).

## 2. The Critique

Starting with the title of this Sura, one can see that these four translations display some discrepancies of its rendition. All the translators are, to a greater extend, unfaithful in rendering الكوثر into "Abundance" or "The Abundance" since neither conveys the exact meaning of the original. The word 'abundance,' according to Webster's Dictionary (1988), means an "ample quantity of something"—a sort of meaning which does not concide with what the symbol or label الكوثر denotes. In fact, الكوثر refers to a name of a river of fount in the heaven; therefore, it is better to transliterate it into AL-Kauthar and supplement the translation with a footnote, which makes its concept comprehensible to the receptor language reader. However, Y. Ali offers two renditions for الكوثر: one is a transliterated form, the other a translated one—a case which, I think, reflects his inconsistency in opting for the correct choice. He should have stuck to either.

The translators also varied in translating verse البسملة, especially الله and الرحمن الرحيم. The rendition of الله into God by Y. Ali, Arberry and Rodwell seems inaccurate, to a certain degree, in that it often reflects the translators' inclination towards Christian beliefs and traditions. The best equivalent for الله is the transliterated form "Allah" given by Pickthall—a case which shows his full understanding of the meaning of this name and its Islamic connotation. As for the translation of الرحمن الرحيم, the best equivalents for them are given by Y. Ali as 'most gracious,' and 'most merciful' respectively. Both refer to different aspects of Allah's attribute of mercy: Allah is the most who offers grace to His creatures and He is the most who bestows mercy in a bundant measure. Pickthall, on the the other hand, is inaccurare in rendering الرحمن as 'beneficent' since it means the state of being kind. So is Rodwell, who translates it as 'compassionate,' which gives the sense of 'someone's showing compassion.' In fact, the attribute الرحمن is one of the most problematic epithets in translation due to the fact that it conveys a variety of shades of meaning in the Quranic text.

However, the word, which has been translated similarly by all four translators, is رب whose equivalent is "Lord," which is rather limiting since the Arabic word carries with it the root meaning, "caring and sustaining" (Abdel Haleem, 2001: 17). It seems, however, that the translators do not or

may not know that رب and الله express the same meaning in Islam i.e., they are near–synonyms; therefore, they should be rendered into الله and nothing else. This inaccuracy in translation is in fact a reflection of the effect of Christian beliefs on some translators. In addition, translators seem to try to imitate each other.

The verb وأنحر is another word which has been assigned various renditions: one is "sacrifice," the other is "slay the victims" given by Rodwell. The former is more accurate than the latter because Rodwell's use of victims distorts the image of the mode of slaughter practiced by Muslims. It is the slaughter of animals, which has a deep spiritual meaning, as it is a symbol of self-sacrifice. However, to make the meaning of the verb "sacrifice" more intelligible to the reader, the translator should have supplemented his/her translation with a footnote which explains the exact meaning of this Islamic ritual and its concern with the slaughter of animals.

As for the word شانئك, equivalents have been given—"hater" and "insulter." I think that the former is more accurate than the latter in that the word شأنئك refers to a person's indulgence of hatred against the Prophet Mohammed; the word "insulter" does not convey the meaning intended in this context since "to insult," according to Oxford student's dictionary (1990), is "to speak in a way that hurts or is intended to hurt a person's feeling."

The last word, which shows some disagreement among translators in its rendition, is الأبتر which is rendered as "cut off" by both Y. Ali and Arberry; "posterity" by Pickthall; and "be childless" by Rodwell. It seems that the last of these renditions is the most accurate one as it means a person without sons or children. Here, the infidels used to taunt the Prophet with the fact that he had no son or heir and therefore none would uphold after Him.

Furthermore, particles such as أن, which occurs in the first and third verses of the Sura, and فـــ in the second verse are given different counterparts i.e., "so" and "therefore" for the latter, and "Lo," "surely," "truly" and "verily" for the former—a case which does not impair the meaning of the original. However, Pickthall's use of "Lo!" is unjustifiable; and Rodwell's use of two different words (i.e., "truly" and "verily") reflects his inconsistency in opting for the correct equivalent. Thus, Arberry's rendition is the most appropriate.

As far as the syntactic features of the translated text go, one can detect different uses of personal pronouns, relative pronouns, and verb forms or tenses. The translators seem inconsistent in using personal pronouns to the extent that they sometimes use old pronouns in one verse while suing modern pronouns in another. They should have stuck to the use of modern forms since the translated text is supposed to be read and understood by people who are not mostly acquainted with the language of Old English.

The use of the suitable relative pronoun is another point of controversy among the translators. Arberry's use of "that" is more accurate than Y. Ali's use of "who," or Rodwell's use of "whose" since "that" can be used with both animate and inanimate nouns. And since the context here refers to those people who hate the Prophet or to His enemies, it is more suitable to use "that" in lieu of "who" as an indicator of despising them.

As for the use of tenses in this Sura, it is obvious that all the translators are faithful in using the present perfect tense (have + pp.) in the first verse to stand for اعطيناك. This use indicates that Allah granted or gave His Prophet الكوثر and He is still giving Him that—a signal or an indicator of an action, beginning in the past, and still continuing at the present time. However, the translators vary in using the appropriate tense in the last verse i.e., "is" used by both Pickthal and Arberry; "will" by Y. Ali; and "shall" by Rodwell. It seems that the use of "shall" is the most fidel because it emphasizes the filfullment of a promise made by Allah to His Prophet that those who hate him will certainly be deprived of having sons.

Form a stylistic viewpoint, one can observe that the only device employed by Y. Ali but not the others is the so-called "inversion" which occurs in the first verse. The reason behind using this stylistic features is to put much emphasis or focus on the addressee (i.e., the Prophet), and to reinforce textual unity and coherence. In other words, inversion maintains that Almighty Allah has fulfilled His promise by having granted the river الكوثر to His Prophet and not to anyone else. Thus, Y. Ali's rendition runs as follows: "To thee have we granted the Fount." However, it is difficult for all the respective translators to maintain the musicality of the whole Sura since they can easily translate the content of the words but not their forms.

Finally, it can also be noted that translators vary in using punctuation marks to separate one verse from another. Y. Ali is, to a greater extent, fidel

in using a full stop at the end of each verse since each verse forms a complete idea with a full meaning. The other translators are not so accurate and consistent in this respect in that they use both semicolons and full stops to close the first verse and the other verses respectively.

## 3. Conclusion

In the light of above assessment of the four English renditions of AL-Kauthar Sura, it has been revealed that

1. All the translators have not succeeded in rendering the inner meaning of this Sura faithfully; each rendition has its merits and demerits, and each can convey only a shade of the true, rich meaning of the Arabic original.
2. The inaccuracies manifested in some of the translations discussed are due to the translator's lack of linguistic knowledge of the Arabic language in general and that of the Glorious Quran in particular, where the words are well-chosen and rigorously placed.
3. To arrive at a good translation, translators should take into account the linguistic and non-linguistic factors since some words are culture-bound and have peculiar connotations.
4. Any translation of the Quran is no more than an approximation of the meaning of the Quran, but not the Quran itself.

## References

Abdel, H. M. (2001). *Understanding the Quran: Themes and Style*. London: I B Tauris Publishers.

Ali, A Y. (tr.) (1975). *The Glorious Qur'an Labour.* Pakistan: Ahmediyah Anjuman Isha?at Islam.

Arberry, J. A. (tr.) (1955). *The Koran Interpreted.* New York: The Macmillan Company.

Foster, A. (1958). Introduction in A. O. Booth (ed.), *Aspects of Translation.* London: Secker and Warbury. PP. L-28.

Hornby, A. S. and C. Ruse (1990). *Oxford Student's Dictionary*. Oxford: CUP.

House, J. (1977). *A Model for Translation Quality Assessment*. Tubengen: Verlag Cunter Narr.

Pickthall, M. M. (tr.) (1971). *The Meaning of the Clorious Qur'a*n. Beirut: Dar AL-Kutub AL-Lubnaniyyah.

Rodwell, J. M. (tr.) (1948). *The Koran*. London: J. M. Dent and Sons.

*Webster's Ninth New College Colligate Dictionary* (1988). Pringfield, Mass Merriam: Webster Inc. publishers.

# STUDENTS WHO DO EXTENSIVE READING ARE BETTER WRITERS:
## A Study Based on Action Research and a Descriptive Study

**Mahmoud Al-Maqtri (PhD)**
*Department of English, Faculty of Arts, University of Ibb, Yemen*

**Abstract:** This study is based on classroom observation in which the researcher-teacher has tried to find out if relation exists between reading and writing in English. That is to say the study is trying to prove if reading affects writing and if those students who read more write better than those who do not and vice versa. The researcher has observed that those students of English who do extensive reading and go beyond the prescribed courses are better in their writing than those who do not. To confirm this observation the researcher administered a questionnaire to the chosen sample (level one students of English). The questions elicited if the respondents read beyond the course materials and if they believe that reading influences writing. The results of the questionnaire confirm the observation data, and the two null hypotheses that there is no link between writing and reading, and if the students were aware of this relation, are rejected and the alternative ones are, therefore, accepted. Thus the study shows that there is a strong link between reading and writing and that when the students do more reading this will be reflected in their own writing style. Some recommendations then are given to both teachers and students. Teachers are advised to encourage students to read outside the course materials. They are also recommended to create awareness among students of the importance of extensive reading. Moreover, it is recommended that students should be trained on the different reading strategies and they should be informed of the characteristics of the good language reader. The final section of this paper is devoted to such strategies and characteristics.

## 1. Introduction

"Read in the name of your Creator," is the first verse of the Holy Quran. "Reading makes a full man," said Bacon. This was true at the time of Mohammad (pbuh) and Bacon, before that, and will continue to be a truth as long as man continues to exist. No one will dispute the fact that the ability to read is of the utmost importance for every one. Indeed, it is essential for successful living in a modern civilized society. It is difficult to imagine that in the age of computer and Internet that are people who are still unable to read. Moreover, almost all aspects of life require that one is able to read. It is said that knowledge and understanding are gained principally through reading (Merrett, 1994: 2).

Reading is recognized as a form of learning (Gray, 1950: 14). 'Reading is man's most cogent skill," remark Ahuja and Ahuja (1995: 15). It is easy

then to envisage how strong reading is linked to the other learning skills: listening, speaking and writing. That is why it is recommended that remedial reading should be linked to other areas of learning whenever possible (Gray, *op. cit.*: 4). This integration of reading with other skills is the heart of the learning act of reading (Gray qtd in Ahuja and Ahuja, *op. cit.*: 82). But, man should always aim for the ideal: it is not enough to be a full man; one has to be perfect, and "writing," Bacon emphasizes, "makes a perfect man." On the basis of this, this research attempts to ascertain the relationship between writing and reading and see how the latter influences the former and to what extent.

## 2. Problem and Setting

### 2.1 Statement of the Problem

It has been observed that students in the Department of English, Ibb University, are poor writers in English. It has also been noticed that better writers are also better readers and vice versa. So, this study is trying to investigate if there exists a relationship between students' poor writing and their lack of extensive reading, and if students are basically aware of the role of reading in writing.

### 2.2 Hypotheses

(a) It is hypothesized that there is no connection between writing and extensive reading; that is, students' lack of extensive reading has no role to play in improving their writing skill.

(b) It is also hypothesized that students are not aware of the role of extensive reading in improving writing.

### 2.3 Assumptions

(a) Most of the students' writing is poor.
(b) Some students write better than others.

### 2.4 Scope of the Study

The study covers the students of English in the Department of English Faculty of Arts, Ibb University. The sample is a whole class of both sexes. The study is confined to the effect of reading on writing but not vice versa.

## 2.5 Significance of the Study

If the null hypotheses are rejected, and the alternative ones are accepted, it is hoped that one might get insights into the real causes behind the apparent weakness in the students' writing. Addressing such a problem may sensitize us to find some other possible causes for the problem and at the same time suggest solutions. All this could provide some insight as to how to improve not only the writing skills of the different types of learners but also their reading habits.

## 2.6 Operational Definitions

- **Writing** refers to any piece of writing in English produced by the study group. This writing can be either good or bad.
- **Good writing** means that a piece of writing is grammatically, semantically and syntactically correct, and all writing conventions such as clarity, unity, coherence, sequence, diversity and so on are all observed in it.
- **Bad or poor writing** is that which does not reflect all the requirements of good writing, just mentioned.
- **Extensive reading** refers to all reading activities taking place outside the proscribed syllabus in the English Department. It is performed by the respective learners inside and outside the Department and includes reading newspapers and magazines in English.

## 3. Review of Relevant Literature

It is a common sense that we learn mostly by doing. Reading has been and will continue to be a major means of acquiring knowledge and no doubt it is a kind of doing; if we do not read or practice, our general knowledge is defective and incomplete. "Without reading," observed Ahuja and Ahuja, "we would not have been placed in the category of educated creatures" (ibid: 15). Karen (2000) confirms this saying, "As students read more and hear more, we reason, they will gain knowledge and discover new contexts for their ideas."

Reading the literature relevant to the subject under discussion, we have come across some studies that were carried out outside Yemen, namely in the United States of America and Britain. The first of these studies was a series of nation-wide studies of reading in elementary and secondary schools and was conducted by the 'Research Bureau of the National Education Association of the United States.' Among the aspects focused on in these studies was the relationship of reading to other language arts. The results

were illuminating and helped the people concerned to concentrate on the issues that needed further study (Gray, *op. cit.*: 8). The studies, however, do not tell us exactly what impact reading has on the writing skills. But it is not hard to think that reading plays a substantial role in learning as a whole (ibid.: 13).

In another study that was carried out in Britain, it was found that about 25% of the students of secondary school education in England and Wales suffer from low proficiency in reading skills. As a solution to this problem, some procedures were developed to bring about was called 'accelerated progress in reading' for those students who fell behind. Those procedures included shared or relaxed reading, paired reading and the very powerful pause, prompt and praise procedures (Merrett, *op. cit.*: v-93).

One major assumption made in this study is that students do not read; others also share this point. Ahuja and Ahuja maintain that our students do not read; they put the responsibility for systematic instruction in reading on every teacher (Ahuja and Ahuja, *op. cit.*: 5). Saraswathi (2004: 89) confirms this when she says that our learners have not been trained to read on their own. Instead, teachers take care to read the text aloud and explain it almost word by word to the learners. They hardly allow learners to face the challenges of reading to try and discover the meaning by themselves.

Another assumption is that learners do not put into practice what they read, especially when it comes to writing. In this regard, Gray emphasizes two steps:

> First, if one is to be a true, self-reliant reader, he must read critically to what he reads, judging its purposes, relevance, accuracy and value. Second if he is to be aided through reading in acquiring power of self direction and ability to solve problems, he must learn to apply successfully the ideas gained through reading (Gray, *op. cit.*: 14).

In another place, Gray goes on saying,

> The statement has often been made that a child or an adult has never learned to read right until he had acquired the habit of using or applying the ideas acquired through reading. This involves the fusion in one way or another of what is read with previous experience that clearer understanding, new insights, broader interest, rational attitudes improved pattern of thinking and action, and richer and more stable personalities result (ibid.: 22).

In this study, the researcher thinks that there is a link between reading and writing; that is to say, poor reading leads to poor writing. This is confirmed by Merrett who sees that the students who are poor readers find difficulty in writing (*loc. cit.*). Pincas (1988: v) points out the link between writing and reading and sees that people have different styles in writing in English and for students to be familiar with these varieties, it becomes

important for them to read as widely as possible. The bad habits of reading also affect one's writing (Ahuja and Ahuja, *op. cit.*: 33).

The writer of this paper has been a keen advocate of meaningful, thoughtful and down to earth learning not only in educational institutions but also in the whole Arabic context. This is because learning, including reading, is still so superficial and deep skin. The learner is not directed to digest what he reads or says. He seldom reflects or tries to examine critically what he reads, writes, speaks or listens to. The student is not trained in his native language (Arabic) in the habits of critical and creative reading. Because of this, their second language skills including writing are affected. For "The reading ability is a general power, it is not confined to one language. For the improvement in the ability to read in one language is transferred and shows itself in the improvement of reading of another language" (Ahuja and Ahuja, *op. cit.*: 28).

What one can say in this situation is that there is lack of purpose behind teaching students to read in Yemeni (perhaps Arabic as well) educational institutions. In other words, the aims are not clear or they may not exist in the first place. For this reason, teachers, and also others, have to be aware of the aims of reading. The following aims can be of some help to them:

1. "One of the major aims in teaching reading is to develop the attitudes and skills involved in efficient reading, these include keen interest in learning to read, thoughtful reading attitudes, accuracy and independence in word recognition, clear comprehension, broad interpretation, critical reaction to the ideas and then use or application. The development of these attitudes and habits is but a part of the broader program of language arts, which aims to train youth to speak clearly, write effectively and read intelligently" (Adopted from Gray, *op. cit.*: 25).

2. "The second aim is that reading helps them understand themselves, other people and the natural world in which they live and to grow in an understanding of aesthetic and spiritual values. On the social side, it aids in promoting an understanding of the national ideals, the qualities of a good citizen, current social problems inter-group problems…etc" (ibid).

Students also lack understanding of the real process and nature of reading. They approach a reading text passively. Reading actually is not like that: "All reading is an active, reflective problem-solving process. People do not simply read words; they read ideas and thoughts (and may be emotions) that spring from the relationships of various assertions" (See Kurland, 2000). Both teachers and learners should be aware of how to read a material critically. Therefore, they have to understand what critical reading is. Critical reading is not simply close and careful reading. To read critically, one must actively recognize and analyze evidence on the page. The readers must make good use of the technique of inference (ibid.).

## 4. Procedures

### 4.1 Data and Data Collection

This study is based on more than one source of data among which is the researcher's observations during the teaching/learning sessions. Examining the students' written texts constitutes an essential source of data. However, in order to make the study more objective, a questionnaire was administered to the selected group. The questions were of both types open-ended and close ones (see the appendix for the questionnaire sheet). The researcher relies mostly on the data elicited from the questionnaire. The students were given copies of questionnaire, and asked to answer the questions as honestly as possible avoiding the usual exaggeration of and the making of overestimates and the like qualities that are typical of many Yemenis. The data obtained were tabulated and then analyzed. So, the source of the data was a primary one in that data were obtained directly from the students' written responses to the questionnaire and from their actual behavior in the classroom. The secondary data were taken from the related literature written on the topic under discussion.

### 4.2 Methods

**- The Sample:** The sample of the study is a group of level one students of English, both boys and girls. They are in their second semester and are almost close to the end-of-term examination. The total number of the group is 46 of the total number, six students were absent and among the remaining 40, two did not return the duly filled in questionnaire sheets. The number of girls is almost equal to that of boys. In addition to this, several written texts from all the four levels were examined.

**- Data Gathering**: Two main tools for gathering the data were used: classroom observation and questionnaire. The questionnaire was the main instrument of collecting the data (See the appendix). The students were given some questions to see if they read outside the syllabus and what the type of reading they were doing. Classroom observations were of non-construction nature and the researcher resorted to them to confirm the data obtained from the questionnaire.

**- Data Analysis**: Simple statistical techniques were used for the analysis of the obtained data; this includes terms like the *total*, *most*, *majority* etc. In other words, the researcher saw that there was no need for sophisticated statistical techniques because the nature of the study does not require this

kind of statistics. The data gathered were then tabulated (see the next section).

## 5. Results

### 5.1 The Questionnaire

When the students were asked if they read outside the syllabus (questions 1-4), it was found that out of the total respondents, 20 students answered positively saying that they read outside the syllabus. The remaining 18 said they did not read at all. However, when those who gave positive responses were asked what kind of reading they did, 13 of them failed to give any example of a book, magazine, newspaper, article or whatever. Only seven were able to give some examples. (See tables 1and 2 below for the details.)

| **SEX** | **YES** | **NO** |
|---|---|---|
| Boys | 12 | 10 |
| Girls | 8 | 8 |
| Total | 20 | 18 |

Table 1: Extensive reading

| **SEX** | **Actually read** | **No reading** |
|---|---|---|
| Boys | 4 | 16 |
| Girls | 3 | 15 |
| Total | 7 | 31 |

Table 2: Students who actually read

In one of the questions [12], the students were asked if they found any link between reading and good writing; their responses were shown as in table (3)

| SEX | YES | NO |
|---|---|---|
| Boys | 9 | 12 |
| Girls | 8 | 9 |
| Total | 17 | 21 |

Table 3: Reading leads to good writing

### 5.2 Observation

The researcher used to collect written materials from the students to be checked at home. He was able to find a link between the students' poor writing and their lack of reading beyond the prescribed materials and vice versa. The teacher actually sat with some of these students and found that those who did more reading were doing well in writing. Besides, those who were found poor writers were also found less able to include most of what

they have learnt regarding rules of style and organization and other relevant techniques.

## 6. Discussion

The data given in table (1) above show that out of the total number (38) of the respondents, 18 say that they did not read anything apart from the prescribed courses offered to them in the Department. Those who claimed they read were, however, more in number; they were 20 with difference of two. So far this is in line with the hypothesis number 1 (a null hypothesis), which states that there is no link between extensive reading and good writing or lack of extensive reading and poor writing. However, when the respondents were asked to support their claim with examples, most of them failed to do so. Out of 20 students who first said they read materials other than the prescribed ones, only seven were able to give examples, that they really read novels, plays, newspapers, magazines and so on. Among the seven were the two top ranking students in the group, according to the results of the first semester exam. This means most of the sample members did not do any extensive reading apart from the prescribed teaching materials. Thus we are now in a position to reject the first hypothesis and instead accept the alternative one. In other words, the students' poor writing can be attributed mainly to their lack of doing any extensive reading, which means that there is a negative link between students' poor writing and the lack of their extensive reading and vice versa.

But, what about the 13 respondents, who said they read but failed to give examples i.e., to provide evidence? This could be either because they had a false notion of the nature of reading, and they took it to mean activities such as using a dictionary, doing exercises and other class-related activities, or they simply dodged the direct answer of the question so that they were not shown as non-readers. When the researcher-teacher talked to some of them, this was proved to be true.

Coming to the second hypothesis, which states that students are not aware of the role of reading in improving the writing skills (a null hypothesis), 17 responses were recorded out of the total 38. These 17 indicated that reading did have a role in improving writing. The remaining 21 did not hold this view. This tells us that, in general, the majority of the students were not aware of the role of reading in the improvement of writing skills. Thus the hypothesis that the students are aware not of the role for reading in writing is accepted. A mention has to be made here that the researcher-teacher has been time and again reminding this group of the necessity for reading outside the syllabus. In spite of this, many of them still showed lack of awareness. The number of those who exhibited unawareness

might have been greater but for the fact that the teacher-researcher, repeatedly kept urging them to read more in order to improve their writing.

As far as classroom observations are concerned, the results shown above are in harmony with those of the questionnaire; the students who read widely and do not confine themselves to the prescribed courses are better writers. Those who do little reading are poor writers.

## 7. Some Guidelines for More Effective Reading

**7.1 Reading Strategies**: Reading efficiently by reading intelligently

**How to Use a Tool**:
The following are six good reading strategies. They will help the student to read in a very efficient way. Using them, the student can aim to get the maximum benefit from his reading with the minimum effort.

**Strategy 1:** Knowing what you want to know

The first thing to ask yourself is: Why are you reading the text? Are you reading with a purpose or just for pleasure? What do you want to know after reading it?

Once you know this, you can examine the text to see whether it is going to move you towards this goal. An easy way of doing this is to look at the introduction and the chapter headings. The introduction should let you know whom the book is targeted at, and what it seeks to achieve. Chapter headings will give you an overall view of the structure of the subject.

Ask yourself whether the book or text meets your needs. Ask yourself if it assumes too much or too little knowledge. If the book [or article, etc.] weren't ideal, would it be better to find a better one?

**Strategy 2:** Knowing how deeply to study the material

Where you only need the shallowest knowledge of the subject, you can skim material. Here you read only chapter headings, introductions and summaries.

If you need a moderate level of information on a subject, then you can scan the text. Here you read the chapter introductions and summaries in detail. You may then go over the contents of the chapters, picking out and understanding key words and concepts. At this level of looking at the document, it is worth paying attention to diagrams and graphs.

Only when you need detailed knowledge of a subject is it worth studying the text. Here it is best to skim the material first to get an overview of the subject. This gives you an understanding of its structure, into which you can

fit the detail gained from a full reading of the material. This is a good technique for getting a deep understanding of a text.

**Strategy 3:** Active Reading

When you are reading a document in detail, it often helps if you highlight, underline and annotate it as you go on. This emphasizes information in your mind, and helps you to review important points later. Doing this also helps to keep your mind focused on the material and stops it wandering.

This is obviously only something to do if you own the document! If you find that active reading helps, then it may be worth photocopying information in more expensive texts. You can then read and mark the photocopies.

If you are worried about destroying the material, ask yourself how much your investment of time is worth. If the benefit you get by active reading reasonably exceeds the value of the book, then the book is disposable.

**Strategy 4:** How to study different sorts of material

Different sorts of documents hold information in different places and in different ways. They have different depths and breadths of coverage. By understanding the layout of the material you are reading, you can extract useful information much more efficiently.

*Reading Magazines and Newspapers:* These tend to give a very fragmented coverage of an area. They will typically only concentrate on the most interesting and glamorous parts of a topic—this helps them to sell copies! They will often ignore less interesting information that may be essential to a full understanding of a subject. Typically areas of useful information are padded out with large amounts of irrelevant waffle or with advertising.

The most effective way of getting information from magazines is to scan the contents tables or indexes and turn directly to interesting articles. If you find an article useful, then cut it out and file it in a folder specifically covering that sort of information. In this way, you will build up sets of related articles that may begin to explain the subject.

Newspapers tend to be arranged in sections. If you read a paper often, you can learn quickly which sections are useful and which ones you can skip altogether.

*Reading Individual Articles:* Articles within newspapers and magazines tend to be in three main types:

*News Articles:* Here the most important information is presented first, with information being less and less useful as the article progresses. News articles are designed to explain the key points first, and then flesh them out with detail.

*Opinion Articles*: Opinion articles present a point of view. Here the most important information is contained in the introduction and the summary, with the middle of the article containing supporting arguments.

*Feature Articles:* These are written to provide entertainment or background on a subject. Typically the most important information is in the body of the text.

If you know what you want from an article, and recognize its type, you can extract information from it quickly and efficiently.

**Strategy 5:** Reading 'whole subject' documents

When you are reading an important document, it is easy to accept the writer's structure of thought. This can mean that you may not notice that important information has been omitted or that irrelevant detail has been included. A good way of recognizing this is to compile your own table of contents before you open the document. You can then use this table of contents to read the document in the order that you want. You will be able to spot omissions quickly.

**Strategy 6:** Using glossaries with technical documents

If you are reading large amounts of difficult technical materials, it may be useful to photocopy or compile a glossary. Keep this beside you as you read. It will probably also be useful to note down the key concepts in your own words, and refer to them when necessary. (Adopted from "Learning strategies": an internet resource).

### 7.2 Who is the Good Reader?

The good reader has as many as of the following as possible:
- Seizes the main idea.
- Thinks about what the author is saying.
- Is active not passive.
- Concentrates on what is being read.
- Remembers as much as possible.
- Applies what is being read to personal experience. (Adopted from "Improving Reading Skills": Internet resource).

- Is one who has learned to adjust his reading and skills to the demands of specific situation?
- Reads with his mind intent on meaning, that is, he demands meaning as he reads. Grows in ability to interpret is most rapid when the reader is so eager to find out what the passage says, that he directs his attention primarily to its content.
- Recognizes the relationship and relative importance of ideas in larger units such as paragraphs, chapters and books.
- Proceeds with reasonable speed in grasping the literal meaning of a passage. He identifies words quickly and accurately, often in units of two or three, focuses them into the ideas intended by the author.
- While grasping the literal meaning of a passage, a good reader makes additional inquiries and analysis in an effort to secure as broad and accurate interpretation of what is read as possible. Because of the very nature of the meaning thus attained, this step in the reading act is often called reading between the lines.

### 7.3 Critical Reaction to What is Read

As the meanings and implications of what is read become clear, the efficient reader reacts in various ways to the ideas acquired. He may judge the accuracy of the ideas presented or the value of judgments expressed and on this basis accept or reject them. He may compare the literary merits of a passage or the quality of the sentiments expressed with those read previously and respond with keen appreciation or strong disapproval….Critical reaction of this type is essential if the reader is to do more than blindly accepts and be guided by the author's ideas.

The essential quality of a critical reader is an inquiring attitude towards the quality or worth of what is read. It may relate to the relevance and accuracy of the information presented; the correctness or completeness of the author's analysis or treatment of a topic; the logic of his presentation; the soundness of his conclusions reached or the judgments expressed…. The fact should be emphasized that an attitude of mere disagreement is of little value and may be quite harmful. Critical reading should be carried on only in a spirit of inquiry, which seeks to make rational evaluation. (Adopted from Gray, *op. cit.*: 22).

### 7.4 Creative Reading

The last stage of reading a text or a document is to react to the read material creatively. Now the reading goes a step further beyond the material. This reading is concerned with the production of new ideas, the development of new insights, fresh approaches, and original constructions (See Ahuja and Ahuja, *op cit.*: 117). Russell also emphasizes that creative thinking involves

new ideas (qtd. in Ahuja and Ahuja: ibid.). The students here are trained to produce something that is beyond the given material. They have to show their creative abilities as a result of their reading that particular text. This can be by writing another text that touches in some way the previous one. For example, if the text under discussion happens to be a poem, then the students may be invited to write another poem of their own.

## 8. Conclusions and Recommendations

### 8.1 Conclusions

It is concluded that students' bad writing skills are attributed partially, at least, to the students' lack of reading beyond the prescribed courses, i.e., extracurricular reading. In other words, if the students did much reading, their writing ability would have been much better. So, if learners want to be good at writing they have to put in more efforts in reading not only the prescribed courses but also do other extensive reading including novels short stories, magazines, newspapers and whatever is of interest to them. Another conclusion is that the students concerned are not aware of the role of reading in improving writing.

### 8.2 Recommendations

1. It is recommended that teachers should encourage students to read outside the syllabus by reminding them of what they do in the classroom i.e., the lecture handout is not enough and it is not to be taken as enough material for reading. The essential thing remains in whatever they do themselves particularly writing. If they do more reading and if they do not confine themselves to the prescribed materials, there is a great possibility that their writing skill can be improved. This may also be true to other aspects or skills of the language. This, however, should not be taken to mean that the prescribed materials are of no use; on the contrary, they are very important and indispensable and they serve as a basis and as a guide to the students. Reading outside the prescribed materials helps them to make their writing more accurate and less boring and their style more diverse. By reading more, they will find it easy to get rid of their mother tongue influence. They, at the same time, may have a chance to see good examples of authentic texts and imitate them as a first step towards more independent style. In addition, further reading widens their horizon and cultivates their thinking and writing style. The teachers can help students to read by guiding them to topics of interests and by asking them, for instance, to report to the class orally what they have read. This is what Kurland (2000a) referred to as "restatement." This "restatement generally takes the form of a summary, paraphrase or précis" (ibid.). It is very

important that teachers sensitize learners to the choice of words and that this choice can shape how a text portrays the world and so readers must be sensitive to those choices. They must see what words say, do and mean (ibid.). Teachers may even encourage extensive reading by rewarding those who read and also show that they have read. However, how to do this is better left to the teacher himself.

2. It is also recommended that awareness should be created among the learners of the role of extra reading in improving their English and in particular their writing skills. But teachers themselves should be aware of the important role reading plays in improving writing so that they can draw their learners' attention to this point. It has been found that students simply do not know. They think that what is given to them in the class will guarantee better learning of English. In addition, teachers should see that students put into practice what they learnt in the classroom regarding the manners and techniques of writing.

3. It is obvious that bad learners are also bad readers and therefore students should be trained in using different reading strategies in order to improve their reading first. These learners have to be encouraged to make the best of their reading courses. The teacher of writing can also help them to put into practice those strategies. The problem can be with the quality of the reading materials, then the teacher of writing can do his best in integrating the writing and reading skills and help them to read better so that they write better. What is important is that the students should be fully aware of the different learning strategies (see section 7.1 for a brief treatment of some of these strategies).

4. For reading to be effective and therefore positively contribute to good writing, the students should know who is a good reader (for more details on this see the previous section 7.2). Furthermore, they have to be trained to be critical and creative readers (this by itself needs another paper to be treated fully for its growing importance).

5. Both teachers of reading and writing should draw their students' attention to the different rhetoric of both Arabic and English. English organization of a text is linear. It starts, for example, with a topic sentence in which the main topic is clearly stated and a controlling idea of each paragraph is specified. Then it moves to the main points and each main point is supported with details and so on. Finally, the text or paragraph is brought to an end by a adding a concluding sentence. Arabic rhetoric is not like this; rather it moves in a zigzag manner. "Arabic and Persian writers tend to construct a paragraph in a parallel sequence using many coordinators

such as **and** and **but**. In English, maturity of style is often judged by the degree of subordination rather than by the degree of coordination" (Oshima and Hogue, 1999: 32-33). This difference imposes an obstacle to the Arab learners of English; therefore, teachers should make the students fully aware of this difference so that when they write in English their writing conforms to the English rhetoric.

## References


Ahuja, P. and Ahuja, G. C. (1995). *How to Increase Reading Speed: Procedures and Practices.* New Delhi: Sterling Publishers.

Amazon.com. (1995-2004). Improving Reading Skills. August 28, 2004. study.com/read.Htm.

_____ (1995-2004). Learning Strategies. August 28, 2004. study.com/read.Htm.

Gray, W. S. (1950). *Methods and Techniques of Teaching Reading*. Cairo: Government Press

_____ (1940). In Ahuja and Ahuja (1995). *How to Increase reading Speed: Procedures and Practices.* New Delhi: Sterling Publishers.

Karen, G. D. (2000). Teaching Critical Thinking. July 20, 2004. http://www.criticalthinking.org. /university/univclass/tro.nolk.

Kurland, J. D. (2000a). Restatement: Reading What a text Says. July 25, 2004.

_____ (2000b). Inference: Figurative Language. Sep. 6, 2004. www. criticalreading. com

_____ (2000c). Inference: Reading Ideas as Well as Words. Sept.5, 2004. http://www.criticalreading.com/restatement.htm.

Merrett, F. (1994). *Improving Reading: Teacher's Guide to Peer-Tutoring.* London: David Fulton publishers.

Oshima, A. and Hogue, A. (1999, 3rd ed). *Writing Academic English.* London: Longman

Pincas, A. (1988). *Writing in English (Book 2).* London: Macmillan Publishers

Russell, D. H. (1940). In Ahuja and Ahuja (1995) *How to Increase Reading Speed: Procedures and Practices.* New Delhi: Sterling Publishers.

## APPENDIX: Questionnaire

| | | | |
|---|---|---|---|
| 1) | Do you read any thing apart from what is offered in the Department? | YES | NO |
| 2) | If the answer is YES, what do you read? ---------- | | |
| 3) | If the answer is NO, Why? ---------- | | |
| 4) | Do you read any newspapers in English? ---------- | YES | NO |
| 5) | Do you think your writing is good enough, or it needs to be improved? | YES | NO |
| 6) | What do you think the best way to improve writing skills? ---------- | | |
| 7) | Do you read any novels or plays in English? ---------- | YES | NO |
| 8) | If the answer is YES give examples? ---------- | | |
| 9) | Dou you read in the holiday? ---------- | YES | NO |
| 10) | Do your teachers give you assignments to write? ---------- | YES | NO |
| 11) | Are these assignments given back to you after being checked? ---------- | YES | NO |
| 12) | Do you thin more reading helps in better writing? ---------- | YES | NO |

# RETHINKING THE ROLE OF THE FIRST LANGUAGE IN SECOND LANGUAGE ACQUISITION

With Reference to Yemeni-Arab Learners of English*

**Adel M. S. Assodaqi** (PG Dip)
*Department of English, Faculty of Arts, University of Ibb, Yemen*
adel_sodaqi@yahoo.com

**Abstract:** An important aspect of today's research agenda is still to understand better the phenomenon of first language (L1) interference, especially in learning situations where students' exposure to the second language (L2) is confined to a few hours per week of formal classroom instruction. To address the issue, this paper takes data that are indicative of the influence of Arabic in Yemeni-Arab learners of English to both rethink the role of the L1 in second language acquisition (SLA) and to argue against assertions that such a role is marginal or nonexistent. The paper is organized in two parts. In the first part, the notion of L1 interference is explicated, its origins in behaviourist learning theory are traced, its significance for SLA research is examined, and finally criticisms levelled against it are discussed. In the second part, L1 interference is contrasted to a new succession of notions arguing for more cognitive and sociocultural interpretations of SLA. This involves challenging the ways in which these notions view the role of the L1, and accounting for the reappraisal of the role of the L1 in SLA. Finally, L1 Arabic is highlighted as an important determinant of the SLA of English.

## 1. Introduction

Everyday experience suggests that the learner's first language (L1, hereafter) plays more or less a pervasive role in the acquisition of the second language (L2, hereafter). But how is the role of the L1 perceived at all? Is this role perceived as positive or negative? Or is it denied totally? Such a matter has exercised generations of psychologists, linguists, and Second Language Acquisition (SLA, hereafter) researchers, who have uncovered layers of complexity in apparently straightforward questions. A simple answer is certainly not possible, but at least we can be clear about the main factors which gave rise to complications.

As far as SLA is concerned, views on the role of the L1 seem to fall into two extremes. First, there is the hypothesis that L2 acquisition is strongly influenced by the learner's L1. At the opposite extreme, there is the hypothesis that both the L1 and L2 co-exist in the learner peacefully, that is,

* This paper owes its idea and layout to Ellis (1986) and Dulay *et al.* (1982), duly acknowledged hereafter. I also would like to acknowledge the support and assistance of a number of people, in particular Fawzia S. Abdullah, Abdullah Al-Kaf, M. N. K. Bose, Rafiq Al-Shamiry and Feryal Al-Maqtari. Their help has been instrumental in shaping and revising the manuscript of the paper.

with no one having explicit influence on the other. Broadly speaking, there was a shift in emphasis in SLA from a pre-occupation with the behaviourist notion of L1 interference, which attached great importance to the role of the L1, to an interest in a new succession of notions which argued for more cognitive and sociocultural interpretations of SLA under the influence of such disciplines as psycholinguistics and sociolinguistics. Where these notions and perspectives are concerned, the role of the L1 is either denied totally, or at least minimized. In my view, the truth seems to lie somewhere between these two positions.

Taking such disparity in views into consideration, this paper attempts to rethink the role of the first language in second language acquisition by focusing on Yemeni-Arab learners of English, and by bringing in linguistic as well as non-linguistic data that are indicative of the influence of L1 Arabic on L2 English. For the purposes of the study, attention is paid to the various hypotheses that have concerned themselves in one way or another to address this aspect of SLA. These hypotheses are 'Contrastive Analysis,' 'Universal Grammar,' 'Error Analysis,' 'Contrastive Pragmatics,' 'Contrastive Discourse Analysis,' and 'Contrastive Rhetoric.' Overall, the paper attempts to develop these theoretical stances, linking them to the major question of the role of the L1 (Arabic) in the acquisition of the L2 (English)[1]; it argues that the principle of comparing or contrasting languages is potentially a 'correct one'; it advocates the need to reconsider the assumption about the relationship between L1 acquisition and L2 development[2]; and it finally suggests a shift towards involving more pragmatic issues in Contrastive Analysis. But, before the paper launches into a discussion of these issues, two important points must be made clear. First, the paper, due to the limitation of space as well as its theoretically pluralist and suggestive orientation, will not give a detailed account of the issues it incorporates, nor will it attend to the clarity of concepts used hereafter.[3] Second, in the context of this type of SLA research (i.e. comparative research), the norm has often been to control the comparison by maintaining

[1] Some of the remarks adopted in this paper draw on the author's observation, intuition and experience of teaching English in Yemeni schools and colleges; in other words, they are conjectural and require more scientific support. As Wardhaugh (1970: 127, qtd. in Brown, 1980: 157) noted that contrastive analysis "has intuitive appeal," and that teachers and linguists have successfully used "the best linguistic knowledge available…in order to account for observed difficulties in L2 learning."

[2] See e.g. Sajavaara, 1981; Ellis, 1986; Cathercole, 1988; Odlin, 1989; Gass and Selinker, 1983, 1994; Mahmoud, 2000, 2002a, b; Al-Shamiry, 2004.

[3] Interested readers, however, are referred to the major works done in this domain, some of which have been mentioned in the *Bibliography*. For instance, beside the paper's condensed but hopefully systematic account of the theoretical foundations (i.e. stages and theories) of SLA, more detailed reviews can be found in other sources, e.g. Dulay *et al.*, 1982; Ellis 1986, 1997; McLaughlin, 1987; Selinker, 1992; Gass and Selinker, 1994, 2001; Smith, 1994; Cook, 1996; Mitchell and Myles, 1998.

identically the two levels of both the L1 and L2 all through.[4] For example, in the present study, we should not compare Standard English (SE, hereafter) with colloquial Arabic or Standard Arabic (SA, hereafter) with colloquial English. This may be justifiable as long as the SLA literature is concerned: description rendered in this way is believed to lead to systematic, generalizable and predictable conclusions. However, the claim held in this paper is that comparing parallels in the sense suggested above is not an absolute, definitive rule, and that comparison can also be made either way, that is, to compare modern standard or (necessarily) colloquial L1 with the L2. The reasons are many and varied. First of all, it goes without saying that syntactic features of the standard language, and those of most colloquial languages are similar; nevertheless, there is no dearth of evidence that in other areas of language, such as phonology, morphology and vocabulary, differences do apparently exist.[5] In the course of L1 acquisition, it is these colloquial properties that remain persistent in the speech of L1 users, making them (i.e. L1 users) linguistically distinguishable from each other. For example, the Arabic letter 'ذ' as in هذا /ha<u>d</u>a/ (='th' as in *this* in English) has three distinct phonological realizations, depending on whether it is used in SA and/or its colloquial versions. These are illustrated as follows:[6]

| (1) | Arabic Letter | SA | Colloquial Arabic |
|---|---|---|---|
| | 'ذ' | /ذ/ | /ذ/ (e.g. Ibb Arabic) |
| | | -- | **/د/** (e.g. Aden Arabic) |
| | | -- | /ز/ (e.g. Egyptian Arabic)[7] |

Obviously, the use of alternative colloquial sounds, namely /د/ and /ز/ is what distinguishes both Aden and Egyptian dialects from SA as well as other Arabic dialects. Interestingly enough, it is these dialectal properties (rather than those of SA), which Arab learners readily transfer into the L2 (English): they often pronounce the English sound /ð/ (as in ***th**is*) as /ð/, /d/ or /z/ (hence /ðɪs/, /dɪs/ or /zɪs/).

The issue of the role of L1 dialects in L2 acquisition can also be raised to question the eligibility of using standard language as the only source of descriptive data for comparing the two languages in question. For example, it has been a common practice among the researchers comparing the phonetic systems of both Arabic and English to cite the Arabic consonant letter 'ج' as being phonetically similar to the English sound /ʤ/ (as in ***j**ob*),

[4] Fries, 1945: 9.
[5] Qafisheh, 1990: xiii.
[6] See *Appendices* 1 and 2 for transcription of Arabic and English sounds respectively.
[7] These phonological realizations can be equated with the English sounds /ð

following the SA descriptive conventions. Yet, in actuality other accounts do exist: a closer inspection of colloquial Arabic (e.g. Yemeni Arabic) would practically reveal that the above-mentioned letter is heard and identified as both /ʤ/ and (more commonly) /g/[8] (a third sound being /j/, but this one is restricted in its use); because of this interfering effect of L1 dialects—*dialectal interference*, if it will—most Yemeni learners of English use both sounds in English interchangeably. Thus, an English word, such as *job* may be pronounced by them as /ʤɒb/, or more frequently /gɒb/. In brief, to ignore the influence of the colloquial dialects, especially those of the L1, on L2 acquisition is to work out of context and to sacrifice authenticity, practicality and consistency of research for the sake of artificial and rigid scientific simplification of comparative linguistic studies. This is not to deny the fact that research into modern colloquial dialects, e.g. Yemeni Arabic, is gaining a lot of currency in the world today.[9]

In what follows, the notion of L1 interference will be examined with stress on its major contribution to SLA, i.e. prediction of potential errors.

## 2. Is SLA strongly influenced by the L1?

Apparently, the strongest position regarding the influence of the learner's L1 on SLA was the one advocated within the frameworks of 'behaviourism' and 'structuralism.' According to these theories, the role of the L1 is pervasive, and could be seen in terms of 'interference' and 'transfer.' Interference is concerned with the way in which the L1 interferes with the learning of the L2.[10] To put it another way, where there is a structural discrepancy between the L1 and the L2, errors will occur; "such errors are said to be the influence of the learner's L1 habits on L2 production."[11] Likewise, language transfer is "the effect of one language on the learning of another."[12] Transfer is of two common types: 'positive transfer' which helps or facilitates learning when both the L1 and L2 "have the same form"; and 'negative transfer,' also known as 'interference' (see above) which is "the use of a native-language pattern or rule which leads to an ERROR or inappropriate form in the TARGET LANGUAGE."[13] Of the latter type of transfer, H. Douglas Brown (1980) says:

---

8 جميلة j. g

9

10

11 *et al.*

12 *et al*

13

(2) …we commonly observe in second language learners a plethora of errors attributable to the negative transfer of the native language to the target language…English learners from such native language backgrounds as German, French, Spanish, and Japanese, for example, usually can readily be detected by native English speakers by easily identifiable accents [in the spoken or written word]…Consider...Mark Twain's *The Innocents Abroad* (1969: 111), in which the French-speaking guide introduces himself:

P 14

As the above excerpt shows, transfer from the L1 takes place at various language levels: syntactic, semantic, morphological and phonological. The influence of Arabic on the acquisition of English is likely to be most evident in syntax, phonology and vocabulary.

## 2.1 Transfer of Syntactic Rules

Errors resulting from the transfer of syntactic rules from Arabic are in fact many and varied, affecting both the spoken and written modes of English. For example, a Yemeni learner of English may produce a grammatically incorrect sentence like *She girl beautiful* instead of *She is a beautiful girl*, when attempting to communicate in English, thus flouting the English rules of using the 'copula be,' the 'indefinite article' and the 'adjective-noun pattern' altogether, because of the transfer of the Arabic pattern هى بنـــت جميلـــة (hi-ya bint-un jamilah). Another stumbling block for Yemeni learners concerns the use of prepositions in English. Arabic can sometimes utilize one preposition (e.g. 'fi' = 'in' in English) to express both time relationship and place relationship regardless of the noun that follows it. But, in English these relationships are often highly conventionalized; in a simpler term, certain perpositions must go before certain nouns. Here are some examples:

(3)

| **Time Relationships** | | **Place Relationships** | |
|---|---|---|---|
| Arabic | English | Arabic | English |
| *fi s*-sa'ah al-aširah | at ten o'clock | *fi* l.madrasah | at school |
| *fi* 2005 | in 2005 | *fi* l.hadeeqa | in the park |
| *fi* t̲ani min maris | on the 2nd of March | *fi* l.mazra'ah | on the farm |

In such a situation, Arabic—essentially a simpler system with regard to prepositions—becomes an ad hoc resource on which Yemeni learners draw to overcome the difficulties arising with the learning of English prepositions. In most cases, however, errors invariably occur due to the irreducible differences in the use of prepositions between the two

14

languages, viz. Arabic and English.

In fact, the role of Arabic in the acquisition of prepositions in English is no more pervasive than its role in the acquisition of other teasers such as articles, pronouns, tense system, multi-word verbs (e.g. *fork over*, *rip off*, *cut down on*), interrogation, subject-verb agreement, inversion, word order, to mention but a few. I wonder how a Yemeni learner—or any other learner whose native language lacks a specific rule for ordering modifying elements before nouns—would be able to re-order the following scrambled phrase:

(4) red glass old lovely a German flower round vase

The aforementioned examples capture some of the observed difficulties in learning the English grammar. The interference of Arabic with English has a negative effect, hence 'negative transfer'; in other words, interference may either prevent optimal English learning leading to what Selinker calls 'fossilization' or delay the learner's mastery of the L2 (i.e. English).[15]

## 2.2 Transfer of Phonological Rules

In popular opinion, the major impact the L1 may have on SLA has to do with the transfer of L1 phonological rules. This is routinely obvious from the foreign accent in the L2 speech of learners. Almost under no circumstances would a foreign learner, say an Indian learner of English, lose a trace of his/her native accent in the L2, whatever level of competence he/she might reach in the L2. Even well-equipped teachers of English can hardly circumvent or escape this interfering effect of accent. If an L2 learner had no direct and early exposure to the new language, phonological errors would perpetuate. Generally speaking, Yemeni learners make most of their errors in this area of the English language. Given below are some problem areas where the phonological rules of English are violated by the Yemeni learner.

### 2.2.1 Phonemes

A Yemeni learner of English often, but not always, makes no distinction between the following sounds (consonant sounds and vowel sounds), because such phonemic differences are almost non-existent in his/her native language, i.e. Arabic.

15

(5) **Consonant Sounds**

| Sound | Example | (pronounced as) | Sound | Example |
|---|---|---|---|---|
| /p/ | **p**ray | → | /b/ | **b**ray |
| /ʤ/ | **j**ust | → | /g/ | **g**ust ('g' is a colloquial Arabic-restricted sound) |
| /ʒ/ | inva**si**on | → | /ʃ/ | inver**si**on |
| /ŋ/ | si**n**k | → | /n/ | si**n** (/ŋ p |
| 'dark' l | lu**ll** | → | 'clear'l | **l**ull m h m p h p |
| /v/ | **v**ast | → | /f/ | **f**ast |
| /θ/ | **th**ree | → | /t/ | **t**ree (In the case of Adenese learners of English) |
| /ð/ | **th**en | → | /d/ | **d** (In the case of Adenese learners of English) |
| /tʃ/ | **ch**ips | → | /ʃ/ | **sh** (For this very reason, ***ch****ips,* used as a loan word in colloqiual Arabic, is being pronounced as ***sh****ips.*) |

In addition, Yemeni learners are noted to negatively transfer the Arabic-restricted sound /ş/ (or 'ص' using Arabic alphabetic conventions) into English thereby pronouncing words such as s*un*, *some*, *small* as ş*un*, ş*ome*, ş*mall*. The other individual consonant sounds /b/, /d/, /h/, /k/, /m/, /n/, /r/ (except when used as a retroflex), /s/, /ʃ/, /t/, /θ/, /ð/, /w/, /z/, and /j/ are common to both Arabic and English, hence relatively easier to recognize and produce.

(6) **Vowel Sounds**

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| /e/ | t**e**n | → | /ɪ/ | t**i**n |
| /**ɑ:**/ | **au**nt | → | /æ/ | **a**nt |
| /ʊ/ | **p**ut | → | /ɒ/ | p**o**t |
| /ə/ | **a**nother | → | /æ/ | **a**nt |
| /ɪə/ | h**ere** | → | /eə(r)/ | h**air** |
| /əʊ/ | t**one** | → | /ɔ:/ | t**or**n |

(7) **Other cases**

/ʊə/ as in **poor** will be pronounced as /pu:r/
/eɪ/ as in **make** will be pronounced as /mi:k/ or /mek/
/ɜ**:/** as in **first/ turn** will be pronounced as /ferist//tern/
'**mute' r** as in **tutor** will be pronounced as /tju:tər/ (This use of r-sound is totally different from the flap used by some native speakers of English.)

The other sounds: /u:/, /i:/, /a / and /ʌ/ are relatively easier, hence more easily learnable.

### 2.2.2 Accent, Stress Placement and Intonation

Yemeni learners do not very often recognize, let alone produce, the distinction in accent of the following English words when pronounced as

verbs or adjectives or nouns. Reasons for this phenomenon stem from the fact that Arabic is a highly derivational language in which there is no distinction based on syllabic patterns. Consider these examples:

| (8) | **Verb** | **Adjective** | **Noun** |
|---|---|---|---|
| | com'*plete* يكمل /yukmil/ | '*com*p كامل. مكتمل m k m .k m . | --- |
| | im'*port* يستورد /yastawrid/ | --- | '*im*port استيراد /istiraad/ |
| | per'*fect* يتم /yutim/ | '*per*fect تام /tam/ | --- |
| | con'*duct* يدير /yudir/ | --- | '*con*duct إدارة /idarah/ |
| | ex'port يصدر /yusaddir/ | --- | '*ex*port تصدير /tasdir/ |
| | sub'*ject* يخضع /yukdi'/ | --- | *'sub*ject خاضع /kadi'/ |
| | in'*sult* يهين /yuhin/ | --- | '*in*sult إهانة /ihanah/ |

We can also add to this the important fact that "Arab tradition insists on very distinct articulation of every letter of the alphabet." And this tends to make Yemeni learners double the pronunciation of English consonants (a phenomenon known as 'consonant doubling'); so /e'fekt/ *affect*, and /e'sei/ *essay* become /e'f-fekt/ and /e's-sei/. They often fail to adopt weak forms and little words in connected speech, e.g. /hi:z bin tə fr**ɑ:**ns/ *He's been to France* is often articulated as /hi: hæz bi:n tu: fræns/. They even more often use an intrusive vowel between consonants; thus /θ ŋgz/ *things*, /nekst/ *next*, and /lesn/ *lesson* are usually pronounced as /θ ŋg z/, /nekest/, and /lesᴅn/. They also mispronounce words containing mute elements such as ***h**our, ti**r**ed, resi**g**n, pa**l**m, com**b.***

Another property of language that causes the 'staccato beat' of Yemenis speaking English is *intonation.* As intonation implies both the attitude of the speaker and the grammatical structures, Arabic and English seem to diverge, particularly with respect to the latter aspect; for example, "whereas order and grammatical words are the major signal for questions in English, intonation is the major signal for questions in Colloquial Arabic." So a question like *what is he saying?* is usually expressed as *what he says* but with a rising pitch, returning to it the lost echo of the original question. However, what Yemeni learners are often unaware of is "the attitudinal role of intonation in speech." And this is why they may sound abrupt and commanding when speaking English.

As has been shown so far, the influence of SA on the learning of English

16
17 H
18
19
20

phonology is very obvious, and to no lesser degree is that of colloquial Arabic which manifests itself vividly in all aspects of this level of the English language. Considering 'the hierarchy of difficulty' constructed by Clifford Prator (1967) for the linguistic structures of two languages in contrast, one can also describe the transfer of Arabic phonological rules as "the height of interference" of Arabic with English.

## 2.3 Transfer of Vocabulary

Types of errors and sources of difficulty resulting from the transfer of vocabulary from the learner's native language, namely Arabic, do in fact manifest themselves largely in areas as multiple and varied as these: derivation, inflection, compounding, multi-word verbs, phrases, spelling, idioms, loan words and collocations. For example, in Arabic verb-noun collocations a verb like يلقي /yulqi/ (*to throw or cast away*) has the capacity to be open to partnership with a wide range of nouns, where the equivalent English verb does not fit, thus creating the possibility of the type of error to be referred to as a 'collocational error.' Here are the Arabic collocations and their counterparts, in none of which the verb *throw* or *cast away* is used.

| (9) | **Arabic-specific collocations** | **English-specific collocations** |
|---|---|---|
| | **يلقي** محاضرة/ درسا (yulqi muhadaratan/darsan) | to **give** a lesson/lecture |
| | **يلقي** خطابا (yulqi kitaban) | to **make** a speech |
| | **يلقي** عليه المسؤولية (yulqi 'alayhi al-masʔuliyata) | to **place** responsibility on someone |
| | **يلقي** عليه سؤالا (yulqi 'alayhi suʔalan) | to **ask** someone a question |
| | **يلقي** الرعب في قلبه (yulqi al-ru'ba fi qalbihi) | to **strike** terror in someone's heart[23] |

Similarly, in English you *shred* cabbage, *skin* onions, *shell* nuts, and *peel* fruit. Each verb can be combined with a particular item in the lexical pattern; whereas, in Arabic you only **تقشر** /tuqaš̌ir/ all these items.

It is widely believed that foreign learners (Yemeni learners, in this case) seldom master these collocations under current teaching conditions. Furthermore, the learner's L1 "turns out to have a degree of influence that goes far beyond what earlier (small-scale) studies have predicted." This situation has been aggravated by the fact that vocabulary, unlike other areas

---

21 P

22

H *op. cit*

23 H *op. cit.*

24 *et al.*

25

of language, is still a much-neglected area because "little attention has been given to the equally important matter of vocabulary acquisition." (We will have no more to say about vocabulary or any other area of language here.)

Following this reasoning, linguists have sought a comparison of a learner's L1 and L2 in the hope that people working in the field of SLA and SL teaching would attend to the learners' difficulties that may arise as a result of the structural differences between the two languages in question. This very assumption gave rise to the so-called 'Contrastive Analysis Hypothesis,' which from the very outset, was developed as an application of structural linguistics to language teaching. It was also the strongest claim made by the behaviourists and structuralist linguists about the influence of the L1 on L2 acquisition. The enthusiasm for Contrastive Analysis (CA) can be traced to Charles Fries who wrote in his book (1945) *Teaching and Learning English as a Foreign Language*: "The most effective materials are those that are based upon a scientific description of the language to be learned, carefully with a parallel description of the native language of the learrner." The strongest version of the hypothesis was expressed by Robert Lado (1957) in the preface to *Linguistic Across Cultures*: "The plan of the book rests on the assumption that we can predict and describe the patterns that will cause difficulty in learning, and those that will not cause difficulty, by comparing systematically the language and the culture to be learned with the native language and culture of the student."

However, the Contrastive Analysis Hypothesis declined in the 1970s as research results revealed that:

i. In neither child nor adult L performance do the majority of the grammatical errors reflect the learner's L .
ii. L learners make many errors in areas of grammar that are comparable in both the L and L —errors that should not be made if 'positive transfer' were operating.
iii. L learners' judgements of the grammatical correctness of L sentences are more related to L sentence type than to their own L structure.
iv. Phonological errors exhibit more L influence than do grammatical errors.[31]

The crisis in the Contrastive Analysis hypothesis gave the lead to new

26
27 H
28 *et al., op. cit.*
29
30 Z
31 *et al op. cit*

approaches in SLA investigation, viz. the mentalist and sociocultural approaches, which focused their attention on notions other than interference—'learner strategy,' 'language interactions' and 'communication strategies.' The L1 and the L2, according to approaches such as these, are said to nurture peaceful co-existence in the learner. We explore this next.

### 3. L1 and L2: Peaceful Co-existence

As has been mentioned above, recent approaches in SLA have attempted to explore the question of L2 acquisition by referring to the learner himself (his/her internalized/cognitive knowledge) and to the external reality (his/her externalized/socio-cultural knowledge). These gathered momentum under the influence of psycho and sociolinguistics. In the rest of the paper, I will attend to these notions one by one and see how they perceive the role of the L1, and at what point they may intersect with the notion of interference.

### 3.1 L1 Influence as a Learner Strategy

Learner strategy is apparently a 'mentalist' notion, which differs from interference in that it does not expect error to be a simple result of transferring rules from the L1 (i.e. as an 'interlingual error'), but it would see it as an 'intralingual error,' one that "results from faulty learning of the target language, rather than from language transfer." In other words, this alternative notion seeks to explain SLA on a more cognitive basis, taking into account the active contribution of the learner. According to it, L2 (like L1) acquisition is viewed as a developmental process; and learners are thought to be "processing the second language in its own terms." Two important learner strategies are 'overgeneralization' and 'avoidance.'

Richards *et al.* define overgeneralization as "a process common in both first- and second-language learning" and well known to language teachers, "in which a learner extends the use of a grammatical rule of linguistic item beyond its accepted uses, generally by making words or structures follow a more regular pattern." For example, in the process of their L2 acquisition, speakers of many languages may use items such as *mouses* and *womans* instead of *mice* and *women* for the plural of *mouse* and *woman* (following the common rule of forming the plural in English as in *house-houses*): these seemingly deviant items could be described as overgeneralizations in the sense that they are used by L2 (English) learners more often in the early stages of the L2 acquisition of English, and reflect as they do the same

32 *op. cit*
33 *et al op. cit.*
34
35
36 *et al. op. cit.*

natural data which an English-speaking child produces in the process of learning the plural system of English. Similarly, a foreign learner of Arabic (like an Arabic-speaking child) attempting to pluralize words such as بـــاب /baab/ *door*, and إمرأة /imraʔah/ *woman*, will first extend the rule for forming the plural to an area in which, according to him/her, it could logically apply, but just does not. So, he/she uses the overgeneralized forms بابـــات /babaat/, and مرات /maraat/ before he/she is able to produce the correct ones, i.e. أبـــواب /abwaab/ *doors*, and نســـاء /nisaʔ/ *women.* At later stages, however, when learners become more familiar with the L2 system, they learn how to master the different uses of a particular grammatical rule, hence overgeneralization.

Data of the type we have dealt with in the above paragraph are often used by researchers as empirical evidence of the way learners acquire their L2. In turn, this explains why people working within this mentalist/cognitive framework of SLA, and supported by findings from First Language Acquisition (FLA) research, regard such errors of overgeneralization as indications of the learner's 'linguistic creativity' or, to quote Corder's (1967, 1971), 'transitional competence' and 'idiosyncratic dialect,' undermining as they do the role of the L1 in L2 acquisition. Sridhar, however, points out that "the notions of interference and strategy are not incompatible…and that the learner's first language knowledge can serve as one of the inputs into the process of hypothesis generation." In Sridhar's terms, L2 learners, seen as active contributors, may make use of strategies similar to those by which they learnt their L1 as a plan or intentional behaviour in order to better help them learn the L2, sift its data and overcome their limitations in it. As Pit Corder (1978) remarks: "…at least some of the strategies adopted by [the L2 learner] are substantially the same as those by which a first language is acquired," and "The learner's L1 may facilitate the developmental process of learning an L2, by helping him [or her] to progress more rapidly along the universal route…" In fact, the use of the L1 in this sense is one manifestation of a very general psychological process.

Although essential in the field, such assumptions, that L2 acquisition is developmental or sequential, "are inaccurate accounts, or at least half

37

38 *creative constructions,* P

1 2

39 *op. cit*

40

41

42

truths." I will argue here that this idea of natural sequence in L2 acquisition could also draw on language transfer as well as transfer of L1 strategies. As the research literature reveals, SLA is such that it depends on a whole host of factors; and if it is "viewed as a developmental process, then the L1 can be viewed as a contributing factor to this development…" Ideally, any interpretation of the L2 data of learners should take all these factors into consideration. To illustrate, let us look at the well-known example of *This mummy chair*. Corder interprets this incorrect utterance as being "evidence of the state of [a child's] linguistic development" at a particular transitional stage along his/her idiosyncratic system. Whilst this is true, many of the "idiosyncratic sentences of a second language learner bear some sort of regular relation to the sentences of his [or her] mother tongue." Asking two groups of (Lower and Upper) Intermediate Yemeni learners of English in their mother tongue (Arabic) to provide an authoritative interpretation of the aforementioned example, the following sentences were produced. (The Arabic version of the English example is هــذا كرسي امي /hada kursi ummi/, *this chair my mummy*.)

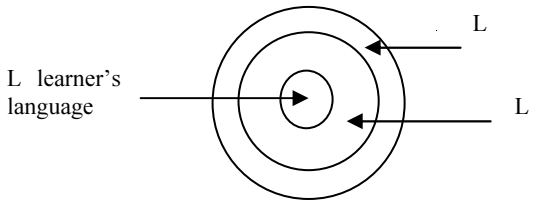
(10)

| **Senetences produced** | | **Lower Intermediate Group** |
|---|---|---|
| a. This chair (for) my mummy. | (1 L) | **Stage 1** (Arabic-restricted) |
| b. This chair mummy. | ( | |
| c. This is (the) chair (of) mummy. | (1 L) | **Stage 2** (English-restricted) |
| d. This is mummy's chair. | (1 L) | |
| | | **Upper Intermediate Group** |
| e. This is (a) chair my mummy. | (1 L) | **Stage 1** (Arabic-restricted) |
| f. This (the) chair my mummy. | (1 L) | |
| g. This (my) chair mummy. | (1 L) | |
| h. This chair mummy (mine). | (1 L) | |
| i. This is mummy (a) chair. | (1 L) | **Stage 2** (English-restricted)[47] |
| j. This is mummy chair. | (1 L) | |
| k. This is mummy's chair. | (1 L) | |

As the above data show, 8 out of the 13 sentences produced by the subjects resemble to a large extent the Arabic version of the cited example, i.e. they contain errors that reflect the Arabic structure such as: the omission of the copula be in 7 of them; of the 's' on the possessive noun in 11; misordering (noun + possessive noun instead of the English possessive noun + noun) in

38
44 *op. cit.*
45 *op. cit.*
46 *op. cit.*
47

8; and the addition of 'my' in 4. Dulay and Burt (1973) categorizes such errors as 'interference-like errors,' which can be said to reflect the influence of the L1 (Arabic, in this case) in the learners of the L2 (English). However, some of these errors, although they do not reflect the English language structure, are found in English acquisition data as an L1, hence 'L1 English developmental errors.' It is, for example, a common tendency among L1 English-speaking children to omit the copula 'be' and the possessive 's' on nouns in sentences such as the one cited so far. Likewise, the sentences *i* and *j* could be interpreted as being evidence of the state of the respective learners' linguistic development since they resemble to some extent the cited example *this mummy chair*. The remaining sentences, viz. *d* and *k*, reflect the adult English language structure, hence the learners' proficiency in English. For the sake of clarity, the sentences which contain errors reflecting the Arabic language structure would be grouped under the heading 'Stage 1,' and those which either reflect the L2 English structure or contain errors found in L1 English acquisition data under 'Stage 2.' A third stage being the L2 learner's language, which is a hybrid of L1 and L2 features as in *a*, *e*, *f*, *g*, *h*, and *i*. The following figure is proposed by the author to represent the relationship between these stages in the process of L2 (English) development:




According to Figure 1, the developmental stages in L2 acquisition, at least in the examples cited above, can, in part, be coupled with the transitional type, which Corder introduced in his 1971 Model. However, for this transitional competence (particularly in Stage 1) to take place, the learner's knowledge of the L1 has to play a major role; whether this role is seen as being inhibitory or facilitative, it potentially sets the stage for the acquisition of the L2. To quote Corder's own words, recourse to the L1 is "a phenomenon which no one would dispute." But how this knowledge operates in the learner, i.e. whether it is in terms of language transfer, or data-processing, or hypothesis-forming, is still open to discussion. My own conviction is that all these factors work together in the interface between the learner's L1 and L2, on the one hand, and the idiosyncratic system or interlanguage he/she

48 *op. cit.*

acquires at some stage, on the other hand. This might be a plausible claim, but one which requires much empirical evidence.

We can cite another instance of the particular uses of generalization in the acquisition of language, one to which SLA research has not given much attention. This particular instance refers to the learner's ability to judge the grammatical correctness of L2 sentences. This intuition about the correctness of the L2 grammar is based on two important considerations: (1) the learner's previous knowledge (competence) of his/her L1 grammar; and (2) the universal features of languages. Chomsky (1957, 1965, 1975, 1981, 1986) theorized the latter phenomenon as Universal Grammar (UG), and characterized it in terms of two types of rules: basic rules (glossed as *principles*), which are common to all languages, and reflect the linguistic endowment that the human child is born with; and sub-rules (glossed as *parameters*) which entertain surface diversities among languages. Thus, not only differences but also similarities among languages are to be considered in discussions of L2 acquisition. For example, a Yemeni, or any Arab learner of English, however good or bad he/she is at English, could judge the following sentence as violating the rules of natural English word order. He/She does so either by forming hypotheses about the correct word order in English or by matching the English sentence with its equivalent in Arabic.

(11) The English version

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Incorrect word order: | to | went | yesteday | I | school | |
| Correct word order: | I | went | to | school | yesterday. | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |

The Arabic version

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Correct word order: | ʔana | dahabtu | ila | al-madrasa | al-bariha. |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| English gloss: | I | went | to | (the) school | yesterday. |

Both the English and Arabic sentences above are a perfect match in terms of word order. Thus, we can say that both Arabic and English share certain basic rules here: Subject-Verb-Object, or hierarchically NP VP (V PP AdvP). But if we substitute *last summer* for *yesterday* in the above-mentioned English sentence, part of the rule will be violated, at least superficially:

(12) English: I went to school last summer.

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Arabic: | ʔana | dahabtu | ila | al-madrasa | *al-ṣeif* | *al-madi* |
| | I | went | to | *the-* school | *the- summer* | *the*-last. |

Possible Error: I went to *the school the summer last*

Structurely, in the SA sentence, the noun *ṣeif* (summer) precedes the

adjective *madi* (last)*;* in addition*,* the determiner *al* (the) occurs before both *şeif* and *madi*, i.e. before the noun and the adjective. Thus, [the [summer] [the [last]]]] is constructed as a sub-rule or parameter specific to Arabic only. Very often Yemeni learners adopt some part of this sub-rule while learning English, producing the phrase ***the*** *summer last* instead of *last summer*. The situation may be complicated even further if colloquial Arabic comes into play: in Colloquial Arabic, the rules which are expected to be similar for both SA and SE (i.e. principles) may also be violated. So *to the school the summer the last* becomes *the summer the last to the school,* some parts of which may be taken over into English: *I went the summer last to the school.* Evidently, these dialectal features of language are beyond the remit of the UG Approach and therefore ignored.

The other area of SLA research that also bears on the question of strategy pertains to 'avoidance.' According to this strategy, the L2 learner will often try to avoid using a difficult word or structure in the L2, and use a simpler word or structure instead. Madden *et al*. comment on the avoiders as ones, who "appeared to avoid responding to items they did not know well and were willing to imitate a sentence only when they felt the likelihood of making errors was small." This tendency to avoid using difficult expressions in the L2 could be the result of a communication strategy of 'simplification.' For example, a Yemeni learner may prefer to use *proud* to *overweening,* or *That's the man. His daughter is a politician* to *That's the man whose daughter is a politician* when learning such constructions in English*.* Another example of this is the common tendency among Yemeni learners to use an alternative '*r*-sound' in combinations such as ***tire****d*, ***tur****n*, *teach****er***, instead of the English flat or American retroflex /r/ sound. Here is a telling instance of simplification. Nevertheless, another argument is also possible. One can argue that the Yemeni learner tends to simplify his/her pronunciation because Arabic does not hold distinction in the pronunciation of */r/*: Arabic has only one version (characterized by these features: *voiced, dento-alveolar, central approximation*) that resembles to a large extent the one that Yemeni learners utilize for reconstructing the English */r/.*

To recap briefly, viewing SLA as a developmental process involves attributing to the learner strategies which he/she creatively uses in order to better learn the L2. Such strategies are overgeneralization and avoidance. Errors attributable to the use of these strategies are often believed to

50 *et al.,* .
51
52

2

1 2

indicate development in the acquisition process and therefore examined in their own right (i.e. with no reference to the learner's L1). Alongside this line of SLA reasearch appeared 'creative construction,' 'idiosyncratic dialect' and 'interlanguage' as evidence of development and 'Error Analysis' replaced CA. In the main, these claims seem to be undoubtedly plausible, given the enormous number of empirical studies made to support them. But the L1 is still an important determinant of SLA, which researchers should never ignore. Learner strategies, as we have seen so far, can be coupled with the old habits that L2 learners carry over from the L1 to a new (i.e. L2) learning situation. In other words, learning an L2 recapitulates or "reactivates the processes [or strategies] by which the first language was learnt." This new (apparently cognitive) formulation of interference has been known in SLA research as "intercession, a strategy for communicating when there were insufficient L2 resources." However, the problem with this cognitive/mentalist interpretation of SLA is that it ignores (if not denying totally) any reference to the social impact of language on its users.

### 3.2 L1 and L2 Interactions

The research literature shows that Weinreich (1953) and Haugen (1953) were the first attempts to draw researchers' attention to language interactions, such as 'linguistic borrowing' and 'language switching,' also known as code-switching, thereby providing early evidence for the sociolinguistic effect of language. Linguistic borrowing is defined as "a word or phrase which has been taken from one language and used in another language," e.g. the extensive incorporation of French words into English. On the other hand, code-switching may take place when one speaker uses one language and the other speaker answers in a different language, and/or when the same person shifts from one language to another in the middle of his/her speech, or sometimes even in the middle of a single sentence. Reasons for these two linguistic phenomena are still not obvious. Weinreich and Haugen, however, believe that these take place when the L1 and L2 clearly interact (i.e. **wherever there are bilinguals**), and "signal a linguistic and mental confusion or **interference** that is deleterious to learning." Weinreich defines interference in this sociolinguistic context as: "Those instances of deviation from the norms of either language which occur in the speech of bilinguals as a result of **their familiarity** with more than one

53
54
55 *op. cit*
56 *et al op. cit*
57
58 *et al. op. cit.*

language, i.e., as a result of languages in contact." Under such circumstances, "**It is the language of the learner that is influenced, not the language he [or she] learns**." In fact, the work of Weinreich and Haugen was used by the CA proponents as empirical evidence for the psychological use of interference. On the face of it, this contradicts the CA notion of first language interference, as Dulay *et al.* (1982) hold:

> The CA hypothesis, on the other hand, states that interference is due to **unfamiliarity** with the L …**Further, it is manifested in the language the learner learns, not the first language of the learner**…[and]…applies to quite different circumstances: the less bilingual speakers are, the more interference there will be when they attempt to communicate with speakers of the target language. [61]

What Dulay *et al.* want to say is that data of Linguistic borrowing and code-switching are inapplicable to the issue of L1 interference in SLA. For example, they regard it unlikely that the speaker will have recourse to code-switching when he/she is unable to control "the structural systems of the two languages and is mixing them indiscriminately." On the contrary, they claim, "Code-switching is most often engaged in by those bilingual speakers who are the most proficient in both their languages," and used to serve a number of specific sociolinguistic functions, for example:

- symbolizing ethnic identification
- reporting what someone has said
- highlighting something
- discussing particular topics
- emphasizing a particular social role

In sum, Dulay *et al.* regard linguistic borrowing and code-switching as creative processes that facilitate the total act of communication rather than hinder it.

Nevertheless, my conviction (based on personal observation and experience) is that the claim that the L1 has little or no role to play in this area of SLA, specifically in the case of code-switching, lacks substance for the following reasons. First, code alternation does not necessarily take place in a bilingual situation only: there are still situations where other (i.e. foreign) speakers have recourse to code switching without there being contact at all between the two languages. Second, the domination and/or

---

59

60 H *et al op. cit*

61 *et al op. cit*

62

63

64

social recognition of the L1 makes it imperative on the part of L2 learners to give prominence to their L1. Finally, even the functions for code-switching cited above show nothing but the pervasive influence of the L1 in learners; that is, we all tend to *symbolize, report*, *highlight*, *discuss* and *emphasize* things in our L1, thus minimizing the use of the L2. Take, for example, the following short conversation between two Yemeni teachers of English in their staff room. (Translation of the Arabic bits of the conversation has been provided.)

(13) A: Good morning. How are you?
B: Good morning. Al-ham-du lil lah (Praise to God). Kaif halaak inta (How are you? /How about you?).
A: Tamam (Ok.). How did your teaching go today?
B: Mmm…(long silence). It was quite good. Bas ba'ad at-tulaab muhmileen giddan! (But some students are so careless!)
A: Oh! Why? šud 'alai-hum qaleel (Be a bit strict with them). You have to, I think.
B: I tried, but they are so unconcerned. Allah yehdee-hum (May God guide them).
A: Yel-lah (Anyway/well). Just don't take it to heart. Everything would be Ok at the end of the day.
B: In ša'a Allah (God willing). Thank you for your concern.
A.Ya ragel (O' man). Al-ham wahid (It's the same with all). We ba'a dain (Furthermore) what are friends for!
B: Allah yi kalik (May God keep you safe).

If either of the two teachers had been conversing with a native speaker of English, he would not have resorted to code-switching as such. Clearly, it is the hegemony of the L1 that makes it imperative to see it in situations such as the one cited above. Furthermore, code-switching is usually used when the learner does not have an apt word or expression in his/her L2; he/she refers to his/her L1 to borrow the needed word or expression.

Like the previous approaches, however, this sociolinguistic approach suffers from some deficiencies, a crucial one being its failure to account for the functional/pragmatic influence of the L1. The following section is intended to go into this aspect of language learning.

### 3.3 L1 as a Communication Strategy: Its Functional/Pragmatic Influence

Viewing language as a culturally communicative network, it became possible to see whether or not the learner's L1 is an important determinant of SLA. Although there has been little empirical research on this issue, the basic idea underlying it seems to be convincing enough to attract more research into the functional/pragmatic differences between languages. It is in fact at the level of use that languages seem to be most amenable to contrastive analysis (of course, in a new guise). "There is a need, therefore,

to discover whether and under what conditions learners transfer the realizations of a given function in their L1 to their use of the L2." An interesting example of the transfer of L1 functions among Yemeni learners is the common use of *thank you* to mean both *Yes, thank you* and *No, thank you* when responding to an invitation made in English. Similar to this is what Rod Haden (1985) calls a receptive or 'social' error: "There is a considerable scope for receptive errors here. I have discovered, for example, Arabic-speaking learners of English thinking that the answer 'yes' to the two questions 'Are you coming?' and 'Aren't you coming?' has opposite meanings. Productive errors are just as likely." Haden also adds, "Most errors in this area involve some misapprehension about an intended illocutionary act and are of special interest as they are not uncommon and have been neglected on the whole."

Another, albeit more confusing, example of the cultural pervasiveness of both the L1 and L2 refers to a simple anecdote encountered by George Yule (1996b) when in Saudi Arabia. It is about the unfamiliar use of the Arabic expression الحمد لله */al hamdu lil-lah/* (equivalent to '*Praise to God*') by an English person (Yule) wanting to answer questions in Arabic about health (i.e. kaif halaak/sih-hatak?). The story follows like this:

(14) When I first lived in Saudi Arabia, I tended to answer questions in Arabic about my health (the equivalent of 'How are you?') with the equivalent of my familiar routine responses of 'Okay' or 'Fine.' However, I eventually noticed that when I asked a similar question, people generally answered with a phrase that had the literal meaning of 'Praise to God.' I soon learned to use the new expression, wanting to be pragmatically appropriate in that context. My first type of answer wasn't 'wrong' (my vocabulary and pronunciation weren't inaccurate), but it did convey the meaning that I was a social outsider who answered in an unexpected way. In other words, more was being communicated than was being said. Initially I did not know that: I had learned some linguistic forms in the language without learning the pragmatics of how those forms are used in a regular pattern by social insiders.[68]

But this use of *al hamdu lil- lah*, as far as the above example is concerned, is irrelevant to our main focus here for it tends to raise a case about the pragmatic use of expressions specific to the L2 (Arabic, in this case). However, we may postulate that the inappropriateness of the same expression (i.e. *al hamdu lil- lah*) could equally be attributed to the fact that an L2 learner, being linguistically and culturally alien to the L2, should not have recourse to the pragmatics of his/her own native language when

65 *op. cit*

66 H

67

68

wanting to communicate in the L2. To prove this, let us imagine that the literal meaning of *al hamdu lil-lah,* that is*, Praise to God/Allah* was reconstructed (or transferred) into English by a Yemeni learner as his/her response to the English question, 'How are you?' To what extent would this unfamiliar response be perceived by the English as culturally confusing and adverse, given the fact that most of the English rarely subscribe to any religion (i.e. they are secular), let alone praise God/Allah or make any such reference to Him in their everyday language transactions?

Transfer of discourse patterns from the L1 into the L2 is also significant. In the example cited in 3.1, namely *That's the man. His daughter is a politician,* one may attribute the use of two simple sentences instead of a sentence with a relative clause to rhetorical differences between Arabic—which is characterized by 'parallelism'—and English—which is characteristically 'linear.' As Oshima and Hogue (1999) also observed:

> Arabic…[learners] tend to [speak or write] in a parallel sequence using many coordinators such as **and** and **but**. In English, maturity of style is often judged by the degree of subordination rather than by the degree of coordination.

"This difference imposes an obstacle to the [Yemeni-]Arab learners of English; therefore,…students [should be] fully aware of this difference so that when they [speak or] write in English their [speech or] writing conforms to the English rhetoric." In fact, errors of this type, though "do not usually affect communicative efficiency," constitute an area (the whole area of connectives) "where L1 interference seems to account for many errors" and which "would repay further study."

The study of these different cultural ways of speaking and writing is often referred to as 'Contrastive Pragmatics,' or within SLA research 'Interlanguage Pragmatics,' and 'Contrastive Rhetoric.' Many a researcher has emphasized these areas of investigation to open up new avenues in the study of L2 acquisition in order to come to terms with the interfering effect of the L1, i.e. its 'communicative interference.'

## 4. Conclusion

This paper has attempted to rethink the role of the L1 in L2 acquisition with both Arabic (as an L1) and English (as an L2) in mind. It began by discussing the behaviourist view of SLA, and then juxtaposed it with other views common in discussions of SLA, challenging the ways in which these

69

70 H

71

72 H *op. cit*

73

new views look at the role of the L1 in SLA. Further, data documenting phenomena pertaining to SLA were gathered and used as empirical support for the influence of Arabic in Yemeni learners of English. Upon close examination, it became evident that both Standard and Colloquial Arabic have a substantial influence on the SLA of English; this influence is evident in aspects as varied as the formal features of Arabic and English (syntactic, phonological and lexical differences), learner strategies (overgeneralization and avoidance), language interactions (borrowing and code-switching), and communication strategies (functional/cultural differences). Yemeni-Arab learners seem to transfer, at different levels and in varying degrees, the realizations of these aspects of Arabic to their use of English. As Ellis (1986) has aptly observed:

> The L is a resource of knowledge which learners will use both consciously and subconsciously to help them sift the L data in the input and to perform as best as they can in the L . Precisely when and how this resource is put to use depends on a whole host of factors to do with the formal and pragmatic features of the native and target languages (i.e. linguistic factors) on the one hand, and the learner's stage of development and type of language use (i.e. psycho and sociolinguistic factors) on the other hand. The influence of the L is likely to be most evident in L phonology—the foreign accent is ubiquitous—but it will occur in all aspects of the L .[74]

Or to quote Mahmoud (2002b):

> The influence of the mother tongue and the pervasiveness of interlingual transfer is indisputable, especially in learning situations where students' exposure to the foreign language is confined to a few hours per week of formal classroom instruction…Deviations resulting from interlingual transfer have been recorded at all linguistic levels.[75]

It also follows from our analysis of the issues that "the idea of contrasting languages is a correct one" despite the pitfalls suffered by the methods used to carry out the contrast. Finally, I would personally recommend using contrastive pragmatics and interlanguage pragmatics (under the rubric of 'contrastive discourse analysis'), as these are most fruitful tools, not only because current SLA research draws many of its ideas from them, but also because they touch upon an important, sensitive issue in the study of language(s), viz. cultural differences. One might also want to have an eclectic approach to compare the L1 and the L2, thereby securing maximum benefit and also overcoming, or at least reducing to the absolute minimum, existing shortcomings of various methods, as no method is **final** or **complete**.

---

74 *op. cit*

75

76 *op. cit*

## Bibliography

Al-Assar, A. M. D. (1994). *Applied Linguistics for the Arab World*. Madras: T. R. Publications.

Al-Kaf, A. M. (2000). *Meta-discourse in Texts Produced in English by Yemeni/Arab Writers: A Writer/Reader-Oriented Cross-Cultural Analysis of Letters to the Editor*. Unpublished PhD Thesis, Exeter University, UK.

AlKhuli, M. A. (1999). *Comparative Linguistics: English and Arabic.* Jordan: Alfalah House.

_____(2000). *A Contrastive Transformational Grammar: Arabic and English*. Jordan: Alfalah House.

Al-Maqtri, M. (2005). Students Who Do Extensive Reading Are Better Writers: A Study Based on Action Research and a Descriptive Study, *University Researcher Journal*, Issue 9, June. Yemen: Ibb University, 49-64.

Al-Shamiry, R. (2004). Contrastive Analysis and English Language Teaching, *University Researcher Journal*, Issue 7, June. Yemen: Ibb University, 26-41.

Bose, M. N. K. (2001). *A Text Book of English Language Teaching for Yemeni Students*. Sanaa: Obadi Studies and Publishing Centre.

Brown, H. D. (1980). *Principles of Language Learning and Teaching*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs.

Carter, R. (1998). *Vocabulary*. London and New York: Routledge.

Cathercole, R. (1988). *A First Language: The Early Stages.* Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Chomsky, N. (1957) *Syntactic Structure*. The Hague: Mouton.

_____(1965). *Aspects of the Theory of Syntax.* Cambridge, Mass: MTT Press.

_____(1975). *The Logical Structure of Linguistic Theory*. New York and London: Plenu Press.

_____(1981). *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris.

_____(1986a). *Knowledge of Language: Its Nature, Origin, and Use*. New York: Praeger Publishers.

Cook, V. (1996). *Second Language Learning and Language Teaching* (2 ed). London: Arnold.

Corder, P. (1967). The Significance of Learners' Errors. *International Review of Applied Linguistics, 5, 161-169.*

_____(1971). Idiosyncratic Dialects and Error Analysis. *IRAL*, Vol. IX/ 2, May.

_____(1978). Language Distance and the Magnitude of the Learning Task. *Studies in Second Language Acquisition* 2/1.

_____(1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.

Crystal, D. (ed.) (1989). Child Language Acquisition. *The Cambridge Encyclopedia of Language.* UK: Cambridge University Press. PP. 227-356.

Dulay, H. and Burt, M. (1973). Should we Teach Children Syntax? *Language Learning*. 24, 245-58.

Dulay, H.; Burt, M.; and Krashen, S. (1982). *Language Two*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (1986). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Fries, C. (1945). *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor: Unversity of Michigan Press.

Fromkin, V. and Rodman, R. (1988 ed.). *An Introduction to Language*. New York: Holt, Rine-hart and Winston, Inc.

Gass, S. M. and Selinker, L. (1994/2001). *Second Language Acquisition: An Introductory Course* (2 ed). Mahwash, NJ: Lawrence Elbaum Associates.

_____(1983) Language Transfer. In F. Eppert (ed) *Transfer and Translation in Language Learning and Teaching*. Singapore: SEAMEO.

Gleason, J. B. and Ratner, N. (1997). Language Acquisition. In Gleason, J. B. and Ratner, N (eds.) *Psycholinguistics*. Australia: Wardsworth.

Haden, R. (1985). Discourse Error Analysis. In P. Riley (ed.) *Discourse and Learning.* London: Longman.

Haugen, E. (1953). *The Norwegian Language in America.* Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Kaplan, R. P. (1966). Cultural Thought Patterns in Intercultural Education. *Language Learning*, 16, 1-20.

Kharma, N. and Hajjaj, A. (1997). *Errors in English among Arabic Speakers: Analysis and Remedy*. Lebanon: Librairie du Liban Publishers.

Kleinman, H. (1978). The Strategy of Avoidance in Adult Second Langugae Acquisition. In W. C. Ritchie (ed.) *Second Langauge Acquisition Research: Issues and Implications*. New York: Academic Press, 157-74.

Lacey, C.; Mahood, J.; Trench, J.; Vanderpump, E. (1990*). Increase Your Vocabulary.* Oxford: Oxford University Press.

Lado, R. (1957). *Linguistics Across Cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Littlewood, W. T. (1984) *Foreign and Second Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach: The State of ELT and the Way Forward.* Hove, England: Language Teaching Publications.

_____(1997). *Implementing the Lexical Approach: Putting Theory into Practice.* Hove, England: Language Teaching Publications.

_____(2000). *Teaching Collocations*. Hove, England: Language Teaching Publications.

Madden, C.; Bailey, N.; Eisenstein, M.; and Anderson, L. (1978). Beyond Statistics in Second Language Acquistion Research. In W. C. Richie (ed), *Second Lang-uage Research: Issues and Implications*. New York: Academic Press, 109-125.

Mahmoud, A. (2000). Modern Standard Arabic vs. Non-Standard Arabic: Where do Arab Students Transfer from? *Language, Culture and Curriculum*, 13, 126-136.

_____ (2002a). *The Interlingual Errors of Arab Students: A Coursebook for Education English Majors*. Sultan Qaboos University. Unpublished Manuscript.

_____ (2002b). Interlingual Transfer of Idioms by Arab Learners of English. *The Internet TESL Journal*, Vol. VIII, No. 12, December. (http://iteslj.org/).

Maurice, W. (ed.) (1994). *The Little Oxford Dictionary of Current English.* Oxford: Clarendon Press.

McDonough, S. H. (1981). *Psychology in Foreign Language Teaching*. London, George Allan & Unwin.

McLaughlin, B. (1987). *Theories of Second Language Learning*. London: Edward Arnold.

McNeill, D. (1966). Developmental Psycholinguistics. In Smith, F. and G. Miller (eds.) *The Genesis of Language: A Psycholinguistic Approach.* Cambridge, Mass.: MIT Press, 15-84.

Mitchell, R. and Myles, F. (1998). *Second Language Learning Theories*. London: Arnold.

Nasr, R. T. (1963). *The Teaching of English to Arab Students.* Uk: Longman.

Nesselhauf, N. (2003). The use of Collocations by Advanced Learners. *Applied Linguistics Journal* 24/2: 223-242.

Odlin, T. (1989). *Language Transfer*. Cambridge: Cambridge University Press.

Oller, J. W. and Ziahosseiny, S. M. (1970). The Contrastive Analysis Hypothesis and Spelling Errors. *Language Learning*, 20: 183-189.

Omar, S. A. and Baka, F. (1997). *Linguistics Applications: Teaching English in Arabic Context.* Syria: DEBS.

Oshima, A. and Hogue, A. (1999, 3 ed). *Writing Academic English.* London: Longman

Palmer, H. E. (1922). *The Principles of Language Study*. London.

Prator, C. (1967). The Hierarchy of Difficulty. Unpublished Classroom Lecture, University of California at Los Angeles.

Qafisheh, H. (1990). *Yemeni Arabic*. Lebanon: Librairie du Liban Publishers.

Richards, J. C. (1974). *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition.* London: Longman.

Richards, J. C.; Platt, J.; and Platt, H. (1992*). Longman Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics* (4h ed.). London: Longman.

Sajavaara, K. (1981). Contrastive Linguistics Past and Present and a Communicative Approach. In Fisiak, J. (ed.) *Contrastive Linguistics and the Language Teacher*. 379-408. Oxford: Pergamon.

Schachter, J. (1974). An Error in Error Analysis. *Language Learning*. 24: 205-14.

Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics.* 10, 209-230.

____ (1992). *Rediscovering Interlanguage*. London: Longman.

Smith, S. (1994). *Second Language Learning: Theoretical Foundations*. Harlow: Longman.

Sridhar, S. (1981). Contrastive Analysis, Error Analysis and Interlinguage. In Fisiak (ed.) *Contrastive Linguistics and the Language Teacher*. Oxford: Pergamon.

Stockwell, R.; Bowen, J. D.; and Martin, J. W. (1965). *The Grammatical Structures of English and Spanish*. Chicago: University of Chicago Press.

Wardhaugh, R. (1970). The Contrastive Analysis Hypothesis. *TESOL Quarterly*, 4: 123-130.

Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact: Findings and Problems*. The Hague: Mouton.

Whitman, R. (1970). Contrastive Analysis: Problems and Procedures. *Language Learning,* 20: 191-197.

Yule, G. (1996a). *The Study of Language*. Cambridge: Cambridge Universty Press.

_____ (1996b). *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.

# Appendix 1
# Transcription of Arabic Sounds

(This follows the symbols used in Kharma and Hajjaj, 1997)

**Vowels**

| | *Short* | | | *Long* | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| a | ـَ فتحة | | | ā | ا | |
| i | ـِ كسرة | | | ī | ى | |
| u | ـُ ضمّة | | | ū | و | |
| au | أو | diphthong | | ai | أى | diphthong |

**Consonants**

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| ʔ | همزة | | ḍ | ض | |
| b | ب | | ṭ | ط | |
| t | ت | | ẓ | ظ | |
| ṯ | ث | | ʿ | ع | |
| j | ج | | ġ | غ | |
| ḥ | ح | | f | ف | |
| ḵ | خ | | q | ق | |
| d | د | | k | ك | |
| ḏ | ذ | | l | ل | |
| r | ر | | m | م | |
| z | ز | | n | ن | |
| s | س | | h | هـ | |
| š | ش | | w | و | (semi-vowel) |
| ṣ | ص | | y | ى | (semi-vowel) |

# Appendix 2
# Transcription of English Sounds

(This follows the symbols used in *The Little Oxford Dictionary of Current English*, 1994.)

## Pronunciation symbols

### Consonants

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| b | *b*ut | n | *n*o | ʃ | *sh*e |
| d | *d*og | p | *p*en | ʒ | vision |
| f | *f*ew | r | *r*ed | θ | *th*in |
| g | *g*et | s | *s*it | ð | *th*is |
| h | *h*e | t | *t*op | ŋ | ri*ng* |
| j | *y*es | v | *v*oice | x | lo*ch* |
| k | *c*at | w | *w*e | tʃ | *ch*ip |
| l | *l*eg | z | *z*oo | dʒ | *j*ar |
| m | *m*an | | | | |

### Vowels

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| æ | *c*at | ʌ | r*u*n | əʊ | n*o* |
| ɑ: | *ar*m | ʊ | p*u*t | eə | h*air* |
| e | b*e*d | u: | t*oo* | ɪə | n*ear* |
| ɜ: | h*er* | ə | *a*go | ɔɪ | b*oy* |
| ɪ | s*i*t | aɪ | m*y* | ʊə | p*oor* |
| i: | s*ee* | aʊ | h*ow* | aɪə | f*ire* |
| ɒ | h*o*t | eɪ | d*ay* | aʊə | s*our* |
| ɔ: | s*aw* | | | | |

# LICENSING: MOVEMENT AND FEATURE CHECKING IN STANDARD ARABIC AND MINIMALISM*

**Abdul-Hafeed Ali Fakih (PhD)**
*Department of English, Faculty of Arts, University of Ibb, Yemen*
a_hafeed@yahoo.com

**Abstract:** This paper attempts to explore the Theory of Feature Checking in Minimalism and show how it works in the morpho-syntactic analysis of Standard Arabic. It examines how Chomsky's (1995) Minimalist distinctions among features (such as, categorical features, Case-features and phi-features) function in Standard Arabic and English and points out the differences between both languages in terms of [± Interpretable]. Besides, it tries to point out the parametric differences between Standard Arabic and English on the basis of the strength/weakness of their TNS and AGR features. It also illustrates how features of the verb and the subject NP in Standard Arabic are checked in overt/covert syntax.

**Key words:** Minimalism**,** feature, checking, parametric, categorical, Minimalist, overt/covert.

## 1. Introduction

What distinguishes Chomsky's (1995) The Minimalist Program from his earlier Theory of the Principles and Parameters (1991) is the technique adopted in the Theory of Feature Checking which has come as an alternative to the derivational approach to inflectional morphology. During the last ten years the Theory of Feature Checking has undergone a lot of development and modification and has played a significant role in the morpho-syntactic analyses of the world languages.

The objective of this paper is to closely examine how feature checking/licensing works in Standard Arabic and English, point out the parametric differences between these two languages in this regard, and provide explanations to such parametric variations. It also investigates what motivates verb raising, subject NP movement in overt and covert syntax in Standard Arabic and English.

This paper is organized as follows. In sections 3 and 4, I discuss feature checking and types of features in Minimalism and point out the similarities and differences between Standard Arabic and English regarding the distinctions among features in terms of [± Interpretable]. Unlike Chomsky's (1995:278) assumption in English, I argue that in Standard Arabic the Case

* I would like to express my deepest sense of gratitude to Prof. A. K. Sinha for his suggestions and comments on the earlier draft of this paper. I also thank the audience of the Seventeenth International Conference on Language, Linguistics, Literature and Translation, held at Yarmouk University, Jordan, in April, 2005, for their suggestions during the presentation of this paper.

features of V and T are intrinsic and [+ Interpretable], hence not eliminated at LF. I also argue that, unlike English, the Φ-features of V and adjective are [+ Interpretable] in Standard Arabic morpho-syntax. In section 5, I explore the parametric differences between Standard Arabic and English and show that the differences in the functional features attached to the lexical elements can best be explained in terms of their functional category nodes which can also explain the differences in the word order in these two languages. I also discuss how the ordering of the functional elements TNS and AGR differs in Standard Arabic and English. I draw the generalization that TNS c-selects AGR in Standard Arabic while in English AGR c-selects TNS. I propose that the TP projection should immediately dominate AGRsP in the clause-structure of Standard Arabic. In section 6, I examine movement and feature licensing and show why verb raising is always overt in Standard Arabic and why it is covert in English. In section 7, I discuss how the three major economy principles work in Standard Arabic and English. I also show why the overt raising of the subject NP in Standard Arabic is barred by the principle of Procrastination.

## 2. Introducing the Minimalist Program (1995)

The Principles and Parameters Theory of Chomsky (1981,1991) was assumed to consist of principles and parameters; the former are language-independent universal laws, while the latter (i.e., parameters) capture real differences among languages. It is assumed that there is a finite number of parameters, and each parameter has a finite number of values.

The attempt was to have a unified explanatory theory for the apparent unlimited diversity of languages. The Minimalist Program of Chomsky (1993,1995), (henceforth the MP) is the most recent outgrowth of the ongoing inquiry in this field. The unique characteristic of the MP is the attempt to explain language phenomena through the well-known method of minimization. The goal is to minimize constraints, principles, and other grammatical complexities. The MP first seeks to identify the problematic properties of the earlier theories and explores alternative solutions either by eliminating them or by replacing them with more natural (and less stipulative) constraints.

In the MP, Chomsky's (1993,1995) four levels of representation of the earlier theories have been reduced to two: one, an abstract representation of sound called Phonological Form (PF), the other, an abstract representation of meaning known as the Logical Form (LF). Chomsky (1995) agues that the two interface representations (i.e., PF and LF) must be read by the Articulatory-Perceptual (A-P) and the Conceptual-Intentional (C-I) systems, respectively. Given the assumption that the lexicon is the component of grammar, the MP assumes that each lexical entry exhibits three features:

semantic, phonological, and syntactic. The PF representation containing 'man' /mæn/, for instance, suggests to the Articulatory-Perceptual (A-P) systems that this particular lexical item is pronounced /mæn/, not /næm/ nor /ænm/. Similarly, the semantic properties of lexical items signal the Conceptual-Intentional systems how this lexical item is to be interpreted. Besides these, a lexical item is also assumed to have syntactic features, e.g. categorial features (such as, Nominative) and Φ-features (such as, person, number, and gender); they identify its syntactic status and provide necessary instructions to the syntactic combinatorial system.

## 3. Feature Checking/Licensing and Minimalism

The Principles and Parameters approach assumed that verbs are inserted from the lexicon in their bare form in the sense that they are neither inflected for tense nor for agreement; they pick up their tense and agreement inflection through syntactic movement. This is called the derivational approach. However, in the Minimalist framework verbs are assumed to be inflected for features in the lexicon and are inserted into derivations already inflected rather than in their bare form. Chomsky (1993, 1995) stresses that the verb features are checked against their corresponding features encoded in the inflectional categories. The functional categories such as, $Agr_s$, T, and $Agr_o$ have their own features to which the features encoded in the verb in the lexicon must correspond to; the function of these V-features is to license the morphological properties of the verb taken from the lexicon. According to Chomsky (1995:197), the morphological elements Agr and T have two functions: (a) to check features of the verb that move to them, and (b) to check properties of the DP that raise to their Spec. The functional elements $Agr_s$, T and $Agr_o$ do not have only the function of licensing the V-features of V, but also the function of checking the NP-features of the DP that raise to their Spec position. Within Minimalism licensing of features takes place under the Spec-head agreement relationship, thus ensuring that 'DP and V are properly paired'.

## 4. Types of Features in Minimalism

Chomsky (1995b:277) makes distinctions among the following features:

1a. Categorial features
 b. Φ-features
 c. Case-features
 d. Strong F, where F is categorial.

We may illustrate the point by discussing how these distinctions work in the morpho-syntax of Standard Arabic with a view to pointing out the similarities and differences between Standard Arabic and English.

2. ya - bni: al-muhandis-u masna' - an
3m.sg.build.pres. the.engineer.3m.sg.Nom. factory.Acc.indef.
'The engineer builds a factory'.

It is to be noted that (2) has the VSO order of Standard Arabic which all Arab linguists regard as the normal word order, while SVO is considered to be the alternative order. A closer look at (2) shows that the intrinsic features of the three lexical items in (2) include the categorial features, [3 person] in FF (*al-muhandis-u* 'the engineer'), [3 person] and [-human] in FF (*masn' - an* 'a factory'), [assign accusative Case] in FF (*ya-bni:* 'builds), and [assign nominative Case] in FF (T). Given Chomsky's (1995:277) Minimalist analysis of English, optional features in (2) include [singular] for the two DPs (i.e., the subject DP *al-muhandis-u* 'the engineer' and the object DP *masna'-an* 'a factory') and the Φ-features of the verb *ya-bni:* 'build'.

On the other hand, it can be observed that in (2) the Φ-features (i.e., gender, number, and person) of a DP specifier usually appear on the DP (i.e., the subject DP and on the verbal head, thus triggering agreement). However, the Case feature of DP does not show up on the head. In this context, Chomsky (1995:277) points out that the Φ-features tend to be overtly manifested when they are raised to the checking domain in an overt manner. It happens in "verbal agreement with subject versus object in nominative-accusative languages with EPP …", (Chomsky, 1995: 277). Chomsky makes a crucial distinction among features in terms of [± Interpretable]. For him, the Interpretable features are categorial features and the Φ-features of nominals, while others are [− Interpretable]. While interpreting (2), it should be made clear that *ya-bni:* 'build' is a verb and *masna'-an* 'a factory' is a noun having the features [singular], [-human], [3 person]. We adopt Chomsky's (1995:278) view that these syntactic operations have no way to interpret the Case of *masna'-an* 'a factory' or the agreement features of *ya-bni:* 'build', that have to be eliminated at the LF for the sake of convergence. This suggests that the optional feature of [± singular] of nouns in (2) is Interpretable and is not eliminated at LF.

Chomsky (1995:278) also argues that in English "the Case features of V and T are intrinsic but [− Interpretable], hence eliminated at LF …." However, we argue that in Standard Arabic the Case features of V and T are intrinsic and [+ Interpretable], hence not eliminated at LF. That is, in Standard Arabic the overt nominative Case ending of the subject DP is completely different from the accusative Case ending of the object DP. Let us demonstrate this in (3) and (4) where we argue independently that the Case-assigning feature of T and V, as well as the Φ-features of verb and adjective are [+ Interpretable] in Standard Arabic.

3a. ya - ktubu mohammad - un al-risa:lat - a
3m.sg.write.pres. Mohammad.3m.sg.Nom. the.letter.3f.sg.Acc.
'Mohammad writes the letter'.

b. al-risa:lat - a ya - ktubu mohammad - un
the.letter.3f.sg.Acc. 3m.sg.write.pres. Mohammad.3m.sg.Nom.
'The letter, Mohammad writes'.

4a. ta - ktubu fatimat - un al-risa:lat - a
3f.sg.write.pres. fatima.3f.sg.Nom. the.letter.3f.sg.Acc.
'Fatima writes the letter'.

b. al-risa:lat - a ta - ktubu fatimat - un
the.letter.3f.sg.Acc. 3f.sg.write.pres. fatima.3f.sg.Nom.
'The letter, Fatima writes'.

If we look carefully at (3) and (4), we find that the subject DP in all positions, (i.e., in (3 a-b) or (4 a-b)) is overtly Case-marked nominative by T(ense) regardless of wherever it occurs, i.e., after or before the verb, and the object DP is overtly Case-marked accusative by V in all positions. The overt Case-marking on the subject distinguishes it from that of the object. The difference in the overt Case-marking on the subject and object DPs can easily be identified by the native speaker of Standard Arabic who also knows intuitively where the subject or the object DP occurs in the sentence, as shown in (3) and (4) above. This suggests that the Case features in Standard Arabic of T and V are [+ Interpretable] in Standard Arabic syntax. It can thus appear that Case feature is [+ Interpretable] and turns out to be weak; despite the fact that Chomsky (1995:278) asserts that "Case differs from Φ-features in that it is always [− Interpretable]". The reason why this happens in Standard Arabic is due to the richness of its visible inflection. Moreover, the overtly morphological Case realization of Standard Arabic distinguishes it from English; the latter lacks this property. A closer look at the difference between (3 a-b) and (4 a-b) reveals that the Φ-features marked on the verb are distinguishable; the Φ-features of the verb in (3) suggest that the subject DP has to be third masculine singular, whereas the Φ-features of the verb in (4) show that the subject DP has to be third feminine singular. If we reverse the Φ-features marked on the verb in (3) and (4), the derivation will crash, as demonstrated in (5) below, because such Φ-features spell out the agreement relation holding between the subject DP and the verbal head. Hence, such Φ-features are [+ Interpretable] since they provide some semantic content.

5a. ***ta** - ktubu mohammad - un al-risa:lat - a
**3f**.sg.write.pres. Mohammad.3m.sg.Nom. the.letter.3f.sg.Acc.

b. ***ya -** ktubu fatimat - un al-risa:lat - a
**3f**.sg.write.pres. fatima.3f.sg.Nom. the.letter.3f.sg.Acc.

The difference between the grammatical (4) and the ungrammatical (5) suggests that the AGR morpheme marked on the verb morphology in Standard Arabic reflects the richness of its verb inflection and makes it different from English in this respect; in English the AGR morpheme on the verb cannot distinguish between the masculine and feminine subject DP. This explains why in English the Φ-features of V are [− Interpretable]. This is illustrated in (6) below.

6a. John writes the letter.
b. Linda writes the letter.

Let us demonstrate in (7) below how the Φ-features of adjective in Standard Arabic are [+ Interpretable] and why they are different from those of English.

7a. [al-rajul - u al-tawi:l – u]
NP
the-man.3m.sg.Nom. the-tall.3m.sg.Nom.
'The tall man'.

b. [al-mar?at - u al-tawi:l**at** – u]
NP
the-woman.3f.sg.Nom. the-tall.3f.sg.Nom.
'The tall woman'.

The structure of NP in Standard Arabic differs from that of English in that the adjective (in Standard Arabic) follows the head-noun whereas in English it precedes the head of the NP. Besides, the adjective in Standard Arabic agrees with the head noun in the Φ-features (i.e., gender, number, and person), Case, and definiteness. The difference between (7a) and (7b), for instance, demonstrates the fact that the Φ-features of adjective are distinguishable in Standard Arabic. It suggests that such Φ-features of adjective are [+ Interpretable]; they have some semantic content and one can distinguish their gender, number, and person, as well as Case, and definiteness in the construction. However, in English the Φ-features of adjective are not Interpretable because one cannot distinguish their gender, number, and person features, let alone agreement features. They do not have any semantic content, unless they are identified by the head-noun when used attributively or by the subject NP when used predicatively. This is illustrated in (8) and (9) below.

8a. The tall man arrived late.
b. The tall men arrived late.
c. The tall woman arrived late.
d. The tall women arrived late.

9a. The man is tall.
b. The men are tall.
c. The woman is tall.
d. The women are tall.

A closer look at (8) shows that, unlike Standard Arabic, the adjective in English cannot exhibit overt agreement with its head-noun in the phi-features (i.e., gender, number, and person), or Case or definiteness. It is because of the poor inflectional system that the Φ-features of adjective are [− Interpretable] in English.

## 5. Parametric Differences between Standard Arabic and English

In the MP, Chomsky (1995:198-9) claims that the crucial parametric differences between languages can be reduced to lexical differences, namely the differences in the features of the lexical elements occupying the functional category nodes. He attempts to explain the basic parametric differences in the word order in the languages by looking at AGR and T and their N-features and V-features. He emphasizes that the N-features are checked off against a DP in Spec of AGRP (or Spec of TP) and the V-features are licensed against a V that is adjoined to a functional head. Chomsky (1995:198) suggests that these features may be either strong or weak; when they are strong, they are visible at PF even if unchecked, and when they are weak, they are invisible at PF even if unchecked. Regarding the functional elements AGR and T, Marantz (1995:372) assumes that there are four different combinations possible of weak and strong N- and V-features (i.e., strong N with strong V, strong N with weak V …). Given the Minimalist analysis that the strength of N- and V-features on AGR is independent of their strength on T, the four combinations of the features on AGR can combine freely with the four combinations on T to produce 16 possible language types identified by the strength of their morphological features on AGR and T (Marantz, 1995: 372). We have already pointed out that Chomsky assumes that English exhibits strong N-features on T but weak V-features. The strength of N-features demonstrates that the DP in English has to undergo overt movement to Spec of AGRsP before Spell Out (this is illustrated in overt subject DP movement to [Spec, AGRsP]); and the weakness of the V-features allows the V to remain inside VP before Spell Out (this is shown in covert verb raising). In this context, Chomsky

(1995:198-9) claims on the basis of Pollock's (1989) Split-INFL analysis that in French-type languages AGR is strong and forces overt raising while in English-type languages AGR is weak and blocks overt raising.

Let us now identify the parametric differences between Standard Arabic and English, and show the areas of similarities and differences with a view to understanding how the MP of Chomsky (1993, 995) functions. The order of the functional heads NEG, TNS, and AGR differs from one language group to another due to parametric differences.[1] It is claimed that in English-type languages, for example, TNS appears inside AGR, whereas in Standard Arabic-type languages TNS appears outside AGR.[2] Let us consider the following example of Standard Arabic in (10) to illustrate this point.

10a. sa - ya - bni: zayd - un qasr - an
will(TNS) 3m.sg.(AGR) construct Zaid.Nom. palace.Acc.Indef.
'Zaid will construct a palace'

b. *ya - sa - bni: zayd - un qasr - an
3m.sg.(AGR) will(TNS) construct Zaid.Nom. palace.Acc.Indef.

In (10a) the TNS marker *sa-* 'will' precedes the AGR marker *-ya* marked on the verb whereas in English AGR features precede the TNS features. The ungrammaticality of (10b) demonstrates that in Standard Arabic TNS appears outside AGR.

Furthermore, the correlation drawn between the order of AGR/TNS and the order of the subject, in VSO and SVO languages, can yield a generalization that in VSO languages AGR is inside TNS, while in SVO languages AGR is outside TNS. Given this, I argue that in VSO order of Standard Arabic TNS c-selects AGR while in English (which exhibits SVO order) AGR c-selects TNS. This suggests that Standard Arabic is a tensed-initial language while English is an AGR-initial language. Given the ordering of the functional elements in (10) and following the analyses in Ouhalla (1991, 1993, 1994)[3], Benmamoun (1989), and Fakih (1999, 2003), I propose that, in an affirmative sentence of Standard Arabic, T(ense) P(hrase) should be projected above AGRP projection for the sake to facilitate feature checking and interpretation. If AGRP were projected above TP, then the T

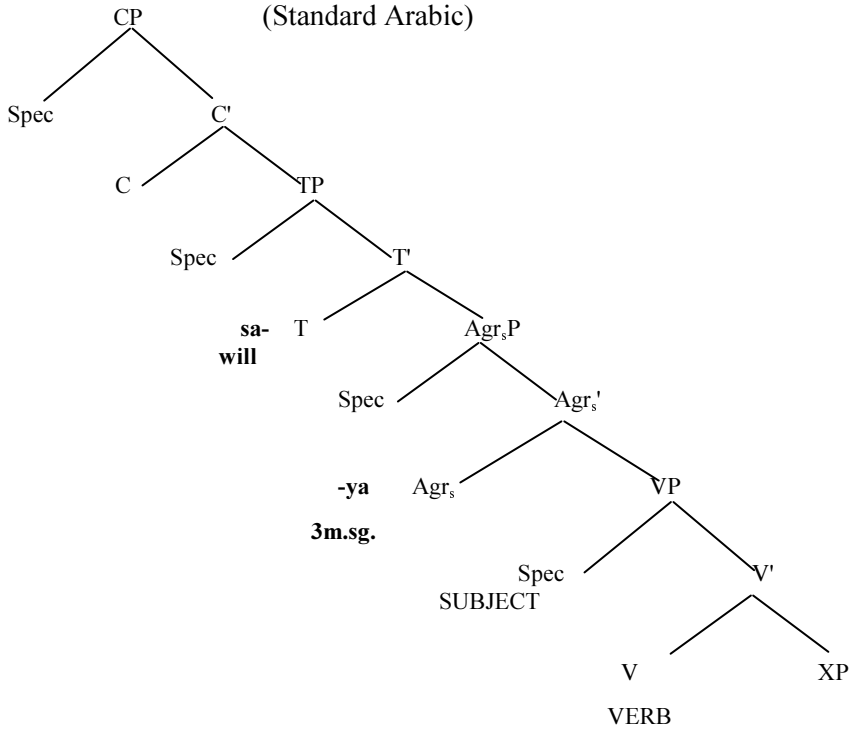
[1] (cf. Ouhalla, J. (1991:67 ff., 1993:501 ff.)).

[2] (cf. Fakih, A. (1999:125ff., 2003: 102-9) where I have provided more detailed analyses on this issue).

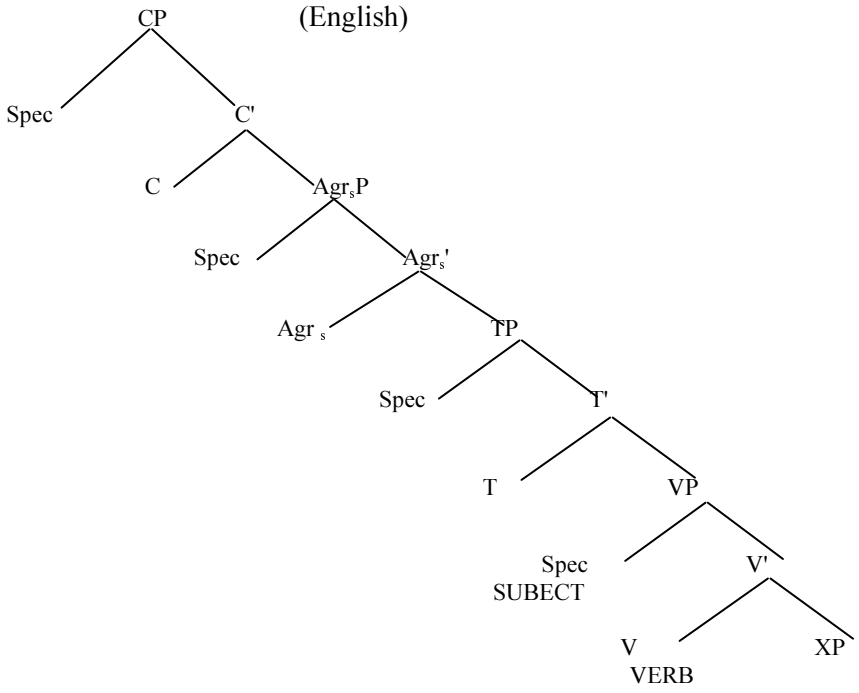
[3] In his analysis of French and Arabic, Ouhalla (1994:45) points out that the agreement marker in French is further from the stem of the verb than is the tense and hence he concludes that AgrsP dominates TP. However, Ouhalla (ibid.) argues that the agreement marker in Arabic is closer to the stem of the verb than is the tense marker; thus he concludes that the T projection dominates the Agrs projection. On the other hand, in his analysis of German, Campbell (1991) indicates that TP dominates AgrsP in the present tense, while in the past tense AgrsP dominates TP.

feature could not be checked before the AGR feature in Standard Arabic, thus leading to an ungrammatical structure as in (10b). Hence, in order to account for the right ordering of the functional elements in Standard Arabic clause structure and how features are licensed in the right position, I suggest the following ordering of the functional categories in (11a) below, which is different from that of English as given in (11b). Since there is no AGRo in these examples, the node AGRoP is deleted from the tree-representations in this study.

11a. (Standard Arabic)



11b. (English)




## 6. Movement and Feature Checking in Standard Arabic

The MP assumes that lexical items already have their morphological inflection incorporated before they are licensed in the syntax. At the heart of Minimalism is the principle that a structure whose features check appropriately converges at PF and LF and a structure whose features fail to check (because something fails to meet an interface condition) at PF and/ or LF crashes. This point has been illustrated by sentences in (3), (4) and (5) respectively, and is further exemplified by (12) below.

12a. ya - ktubu zayd - un al-qissat - a
3m.sg.write.pres. Zaid.3m.sg.Nom. the.story.3f.sg.Acc.
'Zaid writes the story'

b. ***ta** - ktubu zayd - un al-qissat - a
3**f**.sg.write.pres. Zaid.3m.sg.Nom. the.story.3f.sg.Acc.

(12a) shows that there is a Spec-head agreement relation between the subject DP ‘Zaid’ and the verb *ya-ktubu* 'writes'. The reason why (12b) is ungrammatical is because there is no Spec-head agreement between the verb and the subject; the AGR morpheme on the verb (**ya-** ), which is a third feminine singular, cannot trigger agreement with the third masculine subject

DP 'Zaid'. As the verb features do not match fully with features encoded in the subject DP, (12b) is ungrammatical. These examples in (12) also illustrate Chomsky's claim that agreement relations are highly local, where a maximal projection α agrees with a head β only if α is a specifier of β.

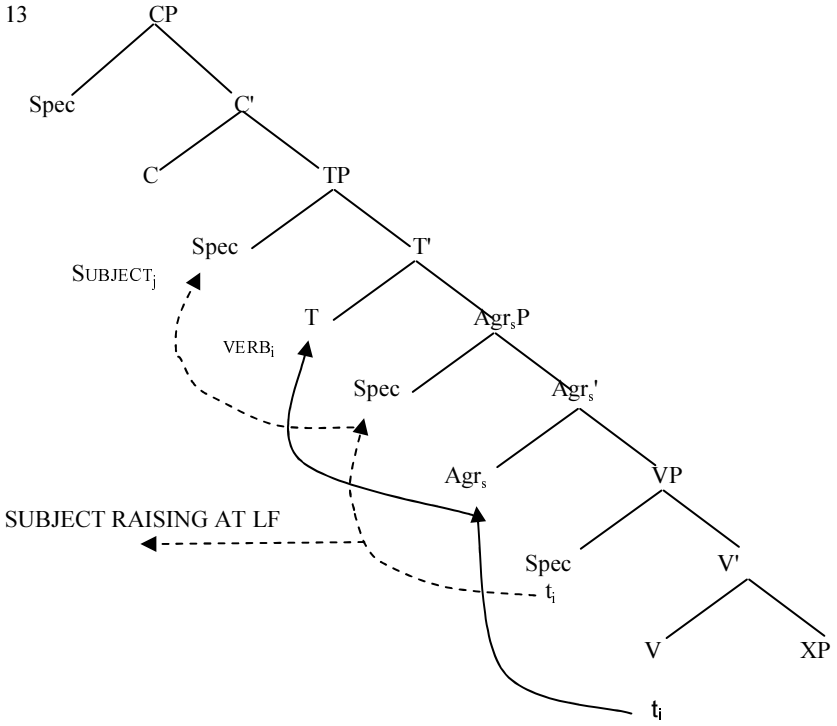
If we correlate these features with the tree-diagram of Standard Arabic in (11a) above we may claim that the head movement of the verb adjoins it to each functional head up the tree. If the verb features match the features of the functional head it adjoins to, the features of the verb are checked/licensed. In other words, feature licensing/checking takes place between adjoined elements in a head.

If we assume that subjects arise inside VPs, then they have to move overtly or covertly to the specifier position of TP for feature checking. Chomsky (1995:350,364), (and in subsequent works (1998, 1999, 2000, 2001)), points out that the T(ense) head has both verbal and nominal features. Chomsky suggests that T in English is specified for two categorial features: the feature [+V] and the feature [+D]. The categorial feature [+V] determines the interaction between the tense and the verb, while the categorial feature [+D] determines its interaction with the subject. The [+V] feature has to be checked by verbal heads, while the [+D] feature can be checked by nominal heads. Given feature checking, if the features of the subject match the nominal features of T, the features of the subject will be checked in the syntax. Hence, feature-licensing is said to take place between a head and its specifier (i.e., Spec-head relationship). This, of course, supports Chomsky's (1995: 196) Minimalist analysis which stresses that the position adjoined to a head and the specifier of a head make up the checking domain of the head.

The proposal that all movements are morphologically feature-driven suggests that constituents move because they have unchecked morphological features which need to get into the checking/licensing domain of a functional head. Suppose that a constituent has moved but its morphological features are left unchecked in the syntax, then the derivation would crash. When a constituent has verbal or nominal morphological features which have to be licensed, it will end up in a position from which those features can be licensed (that is, as a specifier to a functional head if it has nominal features or as a sister to a functional head if it has verbal features). As morphological features have to be checked/licensed either at the PF or LF level; strong features must be checked at PF, while weak features at LF. Chomsky (1995: 198) indicates that if movement takes place before Spell Out then that movement will be apparent at PF, and if it is after Spell Out, then it will not be apparent at PF, rather it may take place at LF.

In the following tree-diagram (13), we show how a clause structure of Standard Arabic can be derived and how inflectional heads project phrases in accordance with the X-bar schema, given the normal VSO word order of Standard Arabic.

13




In (13), C stands for the complementizer position, T for Tense, and $Agr_s$ and $Agr_o$ for subject and object morphology, respectively. Moreover, as the functional heads C, T, $Agr_s$, and $Agr_o$ together constitute the functional domain of a syntactic structure, VP constitutes the lexical domain. In the verb morphology of Standard Arabic, the stems, which are generated in V, must be united with the inflectional morphemes in the inflectional heads through a transformational process of adjunction. This kind of analysis is basically simplified in the MP. In order to strike the difference between lexical and inflectional heads the MP assumes that lexical heads are fully inflected forms (stems plus inflectional affixes) and that they carry a feature associated with the inflectional affix. The functional head likewise consists of features associated with inflectional morphology. The question that arises in this context is: How does feature matching take place in Standard Arabic? The features associated with the inflectional morphology of lexical

categories have to match the features represented in the functional heads. Matching is checked under the same strict locality requirements as is agreement (agreement is considered to be a sub-case of feature matching). If we return to (12b) above, then we will find an example of a feature mismatch displayed in a Spec-head relation, where the agreement features of the singular masculine subject DP 'Zaid' cannot match with feminine features marked on the verb of the sentence. Hence, the requirement that morphological features match triggers movement of lexical elements to positions in the functional domain. The morph-syntactic process of licensing inflected elements takes place when such inflected elements are moved into positions in the inflectional domain, and checking whether features associated with the inflection match the features represented in the functional heads. The clause structure in (13) above is completely derived in the process of moving elements from the lexical domain to positions in which their features can be licensed. Hence, the derivation of the clause structure in (13) is the outcome of the fact that inflected elements have to be checked outside of the lexical domain. Furthermore, the features represented in the functional heads in (13) trigger both head movement (to the functional heads) and XP-movement (to the specifier positions of the functional heads). Given the preceding line of argument, and on the basis of Chomsky's (1995:197) Minimalist analysis, two types of features, borne by the functional heads, can be distinguished in (13) above: NP-features and V-features. The NP-features, which are also referred to as N-features in the literature, have the function of checking features of XPs, while V-features check the features of the heads.

## 7. The Minimalist Economy Principles in Standard Arabic Syntax

In the MP, Chomsky (1993,1995) suggests three major economy principles: Shortest Move(ment), Procrastinate, and Greed. Given the assumptions of the MP, individual constituents might have particular needs that motivate them. Failure to meet these needs can lead to a derivation that is Uninterpretable at one of the interfaces. To illustrate this, DPs (NPs) have Case features which they have to check in a given derivation. Such DPs (NPs) must move to license these features. If these Case features are not licensed in the syntax, this will produce an Uninterpretable structure at PF or at LF. Moreover, if a particular structure fails to meet an interface condition at PF or LF, it is said to have "crashed". If a derivation crashes at an interface level, it is said to have "failed to converge" at that level.

14a. ***ma:Ða:** ?aqn'a - ta **man** li - yashtari: $t_{ma:Ða:}$ ?
what persuade.pst.you.Nom. whom to - buy
'*What did you persuade whom to buy t ?'

b. *Have Aziz will ***t*** left by the time you reach there?

A closer look at (14) reveals that a superiority violation like (14a) in Standard Arabic and a head-movement constraint violation like (14b) in English would all violate **the Shortest Move economy principle**. The ungrammaticality of (14a) can be accounted for in terms of the Shortest Move; (14a) is ungrammatical because it involves overt movement of the lower question word *ma:Ða:* 'what' from the direct object position of the embedded verb across a filled A-bar specifier position, which is occupied here by *man* 'whom'. Movement of *ma:Ða:* 'what' is longer and crosses over a c-commanding question word, namely *man* 'whom'. According to the Shortest Move principle, (14a) can be rendered grammatical if *man* 'whom', which is the first question word on the right, moves overtly to the root [Spec- CP]. The reason why the overt movement of *man* is preferable is that such movement is shorter in the sense that it does not cross over another c-commanding question word. This is illustrated in (15) below.

15 **man** ?aqna' - ta **$t_{man}$** li - yashtari: **ma:Ða:** ?
whom persuade.pst.you.Nom. to. buy what
'Whom did you persuade ***t*** to buy what?'

In (15) we have observed that the movement of the higher question word *man* 'whom' involves a shorter move, measured in nodes crossed, to make this overt movement less costly than the movement of the lower question word *ma:Ða:* 'what'. Given this, Chomsky (1993, 1995) points out that movement in (15) can be excluded in terms of a single condition which he calls the Shortest Move Condition (SMC), which states that a moved category cannot cross over another c-commanding category of the same type. The ungrammaticality of (14b), which shows that a head-movement constraint violation in English, is due to the fact that the head 'have' cannot be allowed to skip over another head occupied by 'will' in order to move to a higher head position, namely the head position of C, in (14) above. Hence, the Shortest Move principle prohibits heads from skipping over any head position between the position they start in and the targeted landing site.

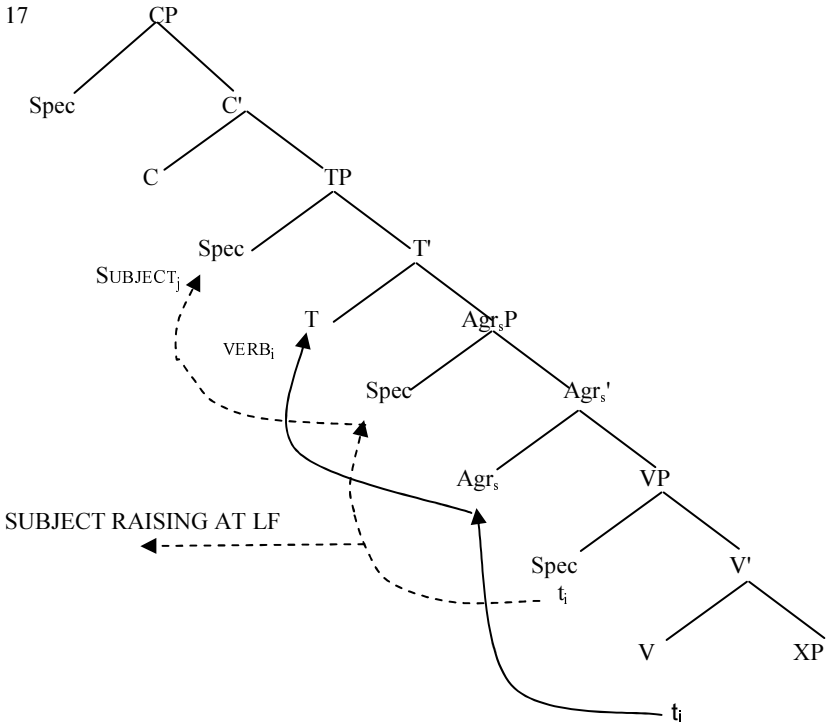
**The Procrastinate Principle** prefers derivations that hold off on movements until after Spell Out for the reason that the results of such movements do not affect PF. The contrast between English and French main verbs, for instance, reveals the fact that English main verbs do not raise to Tense before Spell out whereas those of French do raise to Tense before Spell Out (Chomsky, 1995:197-8). Hence, Chomsky has suggested that English main verbs obey the principle of Procrastinate and wait until after Spell Out to raise to tense; they must wait until LF to check off their tense features. However, French verbs must violate Procrastinate to insure

convergence. Chomsky explains the difference between English and French by resorting to the strength/weakness of their verb morphology. Given this, Chomsky points out that French tense features, unlike their English counterparts, are 'strong' and visible at PF, if not checked off. Chomsky (1995:197-8) also suggests that English tense features are 'weak' and thus invisible at PF, if not checked off. Therefore, it is due to the weakness of its tense features that English may wait to check off the tense features on main verbs until LF. Let us now examine in (16) below how the principle of Procrastinate functions in Standard Arabic with regard to the strength/weakness of its inflection taking into consideration the NP-features of the subject NP in the normal VSO order.

16. ðahaba zayd - un ila al - mata:r - i
went Zaid.Nom. to the. airport.Gen.
'Zaid went to the airport'

Given Chomsky's (1995:199) observation that Arabic "allows weak and strong inflection, hence weak and strong NP-features; Arabic is a suggestive case, with SVO versus VSO correlating to the richness of its visible verb inflection", we argue that the subject NP in (16) exhibits weak NP-features in VSO word order, thus rendering movement impossible in overt syntax. If so, we argue that the overt movement of the subject NP in VSO order to [Spec, $Agr_sP$] and then to [Spec, TP] is barred by the principle of Procrastination, which prefers delaying movement until LF. If the subject NP in (16 ) were to undergo raising in overt syntax, then we could end up with the other SVO alternative word order, which is not the desirable derivation here. The only way out is to say that the subject NP in (16) can raise at LF to check its own Case and agreement features, thus satisfying the requirements of the principle of Procrastinate. It is this assumption that can explain the failure of the subject NP to move overtly higher up for feature checking in a [Spec-head] relation, thus yielding at a later stage of derivation the VSO word order. Besides, the weak NP-features of AGR in VSO order is also responsible for the failure of the subject NP to raise overtly. We can demonstrate both the overt movement of the verb and the covert raising of the subject in Standard Arabic on the following clause-structure as (17).

17




**The Principle of Greed** states that a constituent may not move to satisfy the needs of some other constituent, for movement is motivated to satisfy the needs of the moving constituent. In other words, the constituent must move only to license its own features. (18) shows how this principle works in Standard Arabic morpho-syntax.

18a. *[zayd-an yabdu: [?anna [***t*** sa - yugha:diru ghadan]]]
IP CP IP
Zaid.Acc. seem.pres. that will. leave tomorrow

b. *[John seems to ***t*** [that [Bill is leaving]]].
IP CP IP

It can be noted in (18) that NP-movement is barred from a Case position by the principle of Greed. (18a) is ungrammatical because the subject NP 'Zaid' was in a Case position and had already its Case checked.

## 8. Conclusion

Chomsky (1995:278) claims that in English "The Case features of T and V are intrinsic and [– Interpretable], hence eliminated at LF." However, I have argued that in Standard Arabic the Case features of T and V are intrinsic and [+ Interpretable], hence not eliminated at LF. I have also pointed out how the Φ-features of verb and adjective in Standard Arabic are [+ Interpretable], while they are [– Interpretable] in English, and have offered an explanation in terms of the differences in their inflectional systems (Standard Arabic has a visible rich inflection, while English has a poor inflection). In exploring the parametric differences between Standard Arabic and English, I have shown that the differences in the functional features attached to the lexical elements can best be explained in terms of their functional category nodes which can also explain the differences in the word order in these two languages in terms of the strong/weak features of T and AGR and their V- and NP-features. I have pointed out that in the VSO word order of Standard Arabic TNS dominates AGR while in English (with SVO order) TNS is dominated by AGR. Given this, I have drawn the following generalization:

1a. TNS c-selects AGR in VSO of Standard Arabic
b. AGR c-selects TNS in English,

Though the Principles and Parameters Theory also offers the procedure for the correct derivation of Standard Arabic and English sentences, it does not go into the reasons which make them different.

## Bibliography

Abraham, W., Epstein, S.D., Thrainsson, H. and Zwart C. J. (eds.) 1996. *Minimal Ideas: Syntactic Studies in the Minimalist Framework*. Amsterdam: John Benjamins.

Alexiadou, A. and Anagnostopoulou, A. 1998. "Parametrizing AGR: word order, V-movement and EPP-checking", *Natural Language and Linguistic Theory,* 16, 491-539.

Aoun, J. Benmamoun, E. and Sportiche, D. 1994. "Agreement and conjunction in some varieties of Arabic", *Linguistic Inquiry,* 25, 195-220.

Benmamoun, E. 1989. 'Negation, minimality, and inflectional morphology', Ms. University of Illinois.

Benmamoun, E. 1993. "Agreement and the agreement projection in Arabic", in *Studies in Linguistic Sciences*, 3, 61-71. University of Illinois.

Benmamoun, E. 2000. *The Feature Structure of Functional Categories: A Comparative Study of Arabic Dialects*. Oxford: Oxford University Press.

Campbell, R. 1991. “Tense, and agreement in different tenses”, Linguistic Review, 8, 159-184.

Chomsky, N. 1957. *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.

Chomsky, N. 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA.: MIT Press.

Chomsky, N. 1981. *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris.

Chomsky, N. 1982. *Some Consequences of the Theory of Government and Binding*, Cambridge, MA.: MIT Press.

Chomsky, N. 1986a. *Barriers*, Cambridge, MA.: MIT Press.

Chomsky, N. 1986b. *Knowledge of Language: Its Nature, Origin, and Use*, New York: Praeger.

Chomsky, N. 1989. "Some notes on economy of derivation and representation", in Itziar Laka and Anoop Mahajan (eds.), *Functional Heads and Clause Structure* (MIT Working Papers in Linguistics, vol. 10), Cambridge, MA.: MIT. [Published (1991), in Freidin (ed.), 417-54].

Chomsky, N. 1991. "The theory of principles and parameters ", in Chomsky, N. 1995. (ed.) *The Minimalist Program*. 13-129. Cambridge, MA.: The MIT Press.

Chomsky, N. 1992. "A Minimalist program for linguistic theory", *MIT Occasional Papers in Linguistics*, 1.[Published (1993), in Kenneth Hale and Samuel Jay Keyser (eds.), *The View from Building 20: Essays in Linguistics in Honor of Sylvain Bromberger*, Cambridge, MA.: MIT, 1-52].

Chomsky, N. 1995. "Bare phrase structure", in Webelhuth, G. (ed.), *Government and Binding Theory and the Minimalist Program,* 383-420. Oxford: Basil Blackwell.

Chomsky, N.1995. *The Minimalist Program*. Cambridge, MA.: The MIT Press.

Chomsky, N. 1998, 2000. "Minimalist inquiries: The framework", Preliminary version in *MIT Working Papers in Linguistics* no. 15. Published in Martin, R., Michaels, D. and Uriagereka, J. (eds.), *Step by Step: Essays on Minimalist Syntax in Honor of Howard Lasnik,* Cambridge, MA.: MIT Press.

Chomsky, N.1999."Derivation by phases", Ms. Cambridge, MA.: MIT.

Chomsky, N. 2001. "Beyond explanatory adequacy", Ms., Cambridge, MA.: MIT.

Culicover, P.W. 1997. *Principles and Parameters: An Introduction to Syntactic Theory*. Oxford: Oxford University Press.

Fakih, A. 1998. *The Mandeali Case System under Case Theory*. Unpublished M.A. dissertation, University of Delhi.

Fakih, A. 1999. *Some Aspects of Agreement in Arabic and English Morphosyntax*. Unpublished M.Phil. dissertation, University of Delhi at Delhi.

Fakih, A. 2003. *The Syntax of Questions in Modern Standard Arabic and Minimalism.* Unpublished Ph.D. Thesis, University of Delhi.

Haegeman, L. 1994. *Introduction to Government and Binding Theory*. Oxford: Blackwell.

Haegeman, L. and Guéron, J. 1999. *English Grammar: A Generative Perspective*. Oxford: Blackwell.

Hendrick, R. 1995. "Morphosyntax", in Webelhuth, G. (ed.) *Government and Binding Theory and the Minimalist Program,* 299-342. Oxford: Basil Blackwell.

Hornstein, N. 2001. *Move ! A Minimalist Theory of Construal*. Oxford: Blackwell.

Huang, C.T.J. 1995. "Logical form", in Webelhuth, G. (ed.) *Government and Binding Theory and the Minimalist Program,* 125-173. Oxford: Basil Blackwell.

Lasnik, H. 1999. *Minimalist Analysis*. Oxford: Blackwell.

Lasnik, H. 1999. "On feature strength: Three Minimalist approaches to overt movement", *Linguistic Inquiry,* 30, 197-217.

Majdi, B. 1990. "Word order and proper government in Classical Arabic", in Eid, M. (ed.), *Perspectives on Arabic Linguistics I,* 155-172. Amsterdam: John Benjamins.

Marantz, A. 1995. "The Minimalist Program", in Webelhuth, G. (ed.) *Government and Binding Theory and the Minimalist Program*, 349-381. Oxford: Basil Blackwell.

McCawley, J.D. 1970a. "English as a VSO language", *Language,* 46, 286-99.

Mofleh, A.M. 1992. *The Case Theory and Arabic Prepositions*. Unpublished M.Phil. dissertation, University of Delhi.

Mohammad, M.A. 1990. "The problem of subject-verb agreement in Arabic: Towards a solution", in Eid, M. (ed.), *Perspectives on Arabic Linguistics I,* 95-127. Amsterdam: John Benjamins.

Napoli, D. J. 1996. *Linguistics: An Introduction*. Oxford: Oxford University Press.

Ouhalla, J. 1991. *Functional Categories and Parametric Variations*. London: Routledge.

Ouhalla, J. 1993. "Subject-extraction, negation and the anti-agreement effect", *Natural Language and Linguistic Theory*, 11, 477-518.

Ouhalla, J. 1994,1999. *Introducing Transformational Grammar: From Principles and Parameters to Minimalism,* 1st and 2nd edition, Oxford: Oxford University Press.

Plunkett, B. 1993. "The Position of subjects in Modern Standard Arabic", in Eid, M. and Holes, C. (eds.), *Perspectives on Arabic Linguistics V,* 231-260. Amsterdam: John Benjamins.

Pollock, J.Y. 1989. "Verb-movement, universal grammar, and the structure of IP", *Linguistic Inquiry,* 20, 365-424.

Pollock, J.Y. 1992. Review of Adriana Belletti, *generalized verb movement: Aspects of verb syntax*. *Language,* 68, 836-40.

Radford, A. 1997. *Syntax: A Minimalist Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Roberts, I. 1998. "Have/be raising, Move F, and Procrastinate", *Linguistic Inquiry,* 29, 113-125.

Sproat, R. 1985. "Welsh syntax and VSO structure", *Natural Language and Linguistic Theory,* 3, 173-216.

Webelhuth, G. 1995. "X-bar theory and Case theory", in Webelhuth, G. (ed.) *Government and Binding Theory and the Minimalist Program,* 15-85. Oxford: Basil Blackwell.

Wright, W. 1859 [Reprinted 1967]. *A Grammar of the Arabic Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

# The University Researcher Journal of Ibb University

### *About the Journal*

*The University Researcher* is a quarterly publication for all those who are professionally involved in the academic research and teaching at the university. Its purpose is to provide an opportunity for contributors who write in both Arabic and English to publish their original research. The editorial board welcomes papers which deal with the issues implicit in arts, humanities and science.

### *Guidelines for Publication*

**1. Subject Matter**

The contributors are asked to take into account the following important factors when writing their papers:

- Papers should be original and of value and interest to the readers of the Journal.
- They should be clearly and coherently written so that the contents are accessible to the readership.
- They should demonstrate an appropriate balance between theory and practice.

**2. Format of Paper**

Please follow these instructions exactly or we will be unable to process your submission.

- Please give your paper a clear and informative title of approximately 60 characters. Below the title, write your name(s) and full institutional address, including e-mail. All these should appear at the top of the first page.
- Begin your paper with an abstract of no more 150 words, in 9 pt. font summarizing your main points.
- Papers should be printed on A4 paper (17 cm x 24 cm and $2^{1}/_{2}$ cm on all sides), single spaced in Times New Roman 11 pt. font, and should not exceed 20 pages in science and 30 pages in arts and humanities, including footnotes, references and appendices. All pages should be numbered consecutively.
- Headings and subheadings should appear on a separate line, ranged left and written in bold type. Please use a numbering system for headings and subheadings, e.g. (**1.**, **1.1**, etc.).
- Notes and references in the text (citations) to other publications should appear as footnotes on individual pages. Please number your footnotes consecutively.
- Indented (longer) citations and texts in charts and tables, and footnotes should be in 9 pt. font.
- Citations and references should follow the APA style.

**3. Submission**

Two hard copies of the paper should be submitted, along with a copy on CD ROM in MS Word. Contributions should be addressed to the Journal Editor-in-Chief (see Correspondence).

**4. Terms of Acceptance**

a. The *Journal* is not responsible to return the hard copies of the manuscript received, whether it is accepted or not.

b. The manuscript received is blind reviewed by specialized referees, and acceptance is dependent on their recommendation for publication. Within three months of receiving it, the Editor will let you know whether, and if possible when, your contribution will be published.

c. The Editorial board reserves the right to ask for re-formatting of, or to make editorial changes in, any manuscript accepted for publication.

d. Papers submitted to the *Journal* contain the author's conclusions and opinions and, if published, do not constitute a conclusion or opinion of the Editorial Board.

e. Authors, who are not members of the University teaching staff and are willing to publish their papers in the *Journal*, are requested to pay YR 5,000 (= US 27 dollars) for postal charges.

f. The editorial board will assume that a paper submitted has not been previously published, and, if accepted for publication in the Journal, will not be published elsewhere without the prior written permission of the Editor-in-Chief.

**Correspondence**

Editor-in-Chief
Journal of University Researcher
University of Ibb
P.O. Box: 70362
Ibb
Republic of Yemen

**THE UNIVERSITY RESEARCHER**
A Quarterly Refereed Journal

**Science and humanities**

Issue No. 9

September
2005

**University of Ibb**
Republic of Yemen

## Editorial Board

| | |
|---|---|
| Prof. Ahmed Shuga'a Al-Deen | *Editor-in-Chief* |
| Prof. Mohammed Hawat | *Assistant Editor-in-Chief* |
| Prof. Qaid Al-Shargabi | *Member* |
| Prof. Abdul-Shafi Siddiq | *Member* |
| Prof. Mohammed Saqr | *Member* |
| Prof. Mahdi Hagras | *Member* |

### Division Editorial Board

| | |
|---|---|
| Fawzi Ali Sowaileh | *Secretary* |
| Esa M. Al-Shi'ari | *Typist* |



## Annual Subscription

**Local:** YR 800 for individuals and 1200 for institutions.
**External:** $ US 10 dollars for individuals and $ US 20 dollars for institutions.

## Subscription

Editor-in-Chief
Journal of University Researcher
University of Ibb
P.O. Box: 70362
Ibb
Republic of Yemen

(English Section)

Contents


- **Humanities: Language**

*Licensing: Movement and Feature Checking in Standard Arabic and Minimalism*
Abdul-Hafeed Ali Fakih……..…..…….……..……..1-20

*Rethinking the Role of the First Language in Second Language Acquisition*
Adel M. S. Assodaqi..……..……..….21-48

*Students Who Do Extensive Reading Are Better Writers: A Study Based on Action Research and a Descriptive Survey*
Mahmoud Al-Maqtri…….…….....49-64

*Four English Translations of AL-Kauthar Sura: A Critique*
Sabah S. AL-Rawi……..……..…...65-70

- **Science**

*Effect of Temperature on the Steady State Creep of Styrene Butadiene Rubber Loaded with HAF Carbon Black*
AL-Jubri K. I., M. S. Sakr and M. H. Abd-Elsalam.….....71-74

*Improvement of Lubricants Tribological Properties Using Some Oxygen Organic Compounds*
Mohammed S. Al-Nozili**,** Ahmed N. Al-Khateeb and Falah H. Hussein.…….……..75-80

*Laser Radiation Attenuation as an Approach for Estimating Humidity and Pollution*
Yas Al-Hadithi, Mahdi S. Edan, Mohammed Al-Zuhairi and Mohammed M. Saleh.…..……...….....81-84

*Faces Recognition Based on Artifical Neural Netowrks*
Ibrahim Abdulrab Ahmed.…….……...….....85-92